

特別支援教育に携わる教師に対する専門性向上のための 研修体制に関する研究

川合 紀宗 広島大学大学院教育学研究科
 竹林地 毅 広島大学大学院教育学研究科
 藤井 明日香 広島大学大学院教育学研究科
 落合 俊郎 広島大学大学院教育学研究科
 朝日 滋也 東京都教育庁

要 旨：本研究は、教育委員会や教育センターが、特別支援教育に携わる教師の専門性向上のためにどのような研修を実施しているかを把握することを目的とし、全国の主要教育センターを対象に調査した。その結果、研修実施者は市町村や学校よりも都道府県や政令指定都市が多く、その内容は、障害に対する基礎的な知識や実践力、個々のニーズに応じた実践力、法制度や学習指導要領についての知識、教師として求められる基礎的な能力、外部との連絡調整能力、特別支援教育を支えるコーディネート力、組織運営能力、教師として求められる基礎的な能力に関するものが多いことが分かった。研修の形式は、講演型が最も多く、対話型、ワークショップ型、シミュレーション実習型、オン・ザ・ジョブ・トレーニング型も導入されていた。また、受講者に対する評価方法は、レポート課題、発表やディスカッションの内容、出席状況、参加意欲・態度であり、試験による評価は皆無だった。

Key Words： 特別支援教育，専門性向上，研修体制

I. はじめに

平成19年度に特別支援教育が始まり、従来の特殊教育では支援の対象とはならなかった学習障害(LD)やADHD、高機能自閉症など、発達障害のある幼児児童生徒に対する支援の在り方も問われるようになった。また、個々の教育的ニーズに応じた個別の指導計画や、長期にわたる支援の在り方を考えるための個別教育支援計画、個別移行支援計画などの作成も求められるようになった。さらに、特別支援教育コーディネーターの設置や特別支援学校のセンター的機能、障害のある生徒のキャリア教育と卒業後支援など、特別支援教育に携わる教師に求められる専門性や職域は大幅に拡大した。また昨今、国連障害者の権利条約の批准に向けた動きもあることから、近い将来、特別支援教育が「特別」ではない、インクルーシブ教育の推進が政府によって後押しされる可能性が高い(木船, 2011⁶; 落合, 2011³; 川合, 2011⁵)。

特別支援学校には、特別支援教育の専門性の構築に向けた支援や地域の小中学校等で学ぶ障害のある児童生徒への中核的なセンターとしての役割が求められている。また、小中学校等に設置されている特別支援学級や通級指導教室の担当教師の多くは、所属する小中学校等の特別支援教育コーディネーターに任命されていることが多く、地域や保護者、他専門職との連携や、特別支援教育に関するより高度な専門性が求められている。しかし教師の異動に伴い、特別支援に携わる教師の専門性を確保し向上させることが難しい現状にある(新井, 2005¹; 吉利・石橋, 2010¹⁰)。下無敷・池本(2006)⁸によると、小中学校の通常学級担任のうち、約8割が障害のある児童生徒を担当した経験があり、9割近くが特別支援教育の必要性を感じていたが、約7割が特別支援教育の通常学級への導入は困難であると感じていた。また、通常学級に知的障害、LD等、自閉症のある児童生徒がいる場合、障害種別に関わらず5～6割程度の教師が、そのような児童生徒を担当することに

対して「非常に負担」と回答しており、「ある程度負担」と回答した教師を合わせると、9～10割の教師が、何らかの形でこれらの障害のある児童生徒を担当することに負担を感じていることが明らかになった(秋山, 2004)²⁾。これらは、特別支援教育開始以前に実施された調査結果だが、現在でも、特別支援教育に対する高い関心はあるものの、漠然とした不安を抱えている教師が少なくないといった傾向に変化ないと推測される。

専門性の確保および向上については、教師個々の課題でもあるが、特別支援教育の推進という観点から考えるならば、教育委員会や学校組織として教師の専門性向上を図ることが重要である。そのためには、知識はもとより、実践に生かせるような教師の専門性向上のためのモデルや研修プログラムを提案することが必要である。進・緒方・干川・肥後・高原(2007)⁹⁾によると、研修プログラムは、①知識中心プログラム(例: 学びの基礎論, 家族支援, 特別支援教育の最新動向)と②スキル中心プログラム(例: 行動コンサルテーション, 問題解決方法論, 心理劇)の2側面から構成されており、受講者による評価から、特別支援教育を実践する上で、知識とスキルの2つの習得という観点から研修プログラムを実施することの有効性を明らかにしている。ただ、進らの研究は、大学の公開講座を利用した研修プログラムに対する有効性の検討であり、このような実施形式となると、大羽・井上(2007)⁷⁾のような、講義形式の研修で学んだことを一旦学校現場に戻って実践する「フィードバック」を研修の一環として取り入れることが困難なため、実質①が中心となり、②を修得させるプログラムの組み立ては困難である(川合, 2008)⁴⁾。また進ら(2007)⁹⁾は、各都道府県や政令指定都市の教育委員会や教育センターによる特別支援教育に関する研修の実態やその有効性を検討したものではない。

そこで本研究では、教師の専門性向上を図るための、特別支援教育に携わる教師の専門性向上に関するモデルの構築や研修プログラム開発、研修テキストの作成にむけての準備段階として、各都道府県や政令指定都市の教育委員会や教師の研修を担当する教育センターが、特別支援教育に携わる教師の専門性向上のためにどのような研修を実施しているかを調査し、今後、専門性向上研修のモデルや研修プログラムの開発および研修で使用する研修テキストの作成にむけた下地づくりをすることを目的とした。

● Ⅱ. 方法

1. 調査対象

全国特別支援教育センター協議会に加盟している全国の都道府県・政令都市立教育センター58機関のうち、連携協力者である広島県を除く57機関を対象とし、特別支援教育に携わる教師の専門性向上を目指す研修の在り方に関するアンケート調査を実施した。調査方法は郵送調査法とし、2009年12月にアンケート調査用紙を送付した。回収率は68.4%(39通)であった。

2. 調査内容

アンケート調査の内容に関しては、特別支援教育に携わる教師は、さまざまな校種に勤務をし、経験年数や専門知識・技能も幅広いことが考えられるため、都道府県・主要政令都市立教育センターが、これら多岐にわたるニーズや知識・技能レベルに対応した研修体制をどの程度整えているかを把握するために、①特別支援教育に初めて携わる教師に対する基本研修の研修体制について、②特別支援教育に携わる中堅・ベテラン教師^{*1)}に対する基本研修の研修体制について、③通常学級担任教師を対象とした特別支援教育に関する研修体制についての3つの質問項目を設定した。

(1)特別支援教育に初めて携わる教師に対する基本研修の研修体制について

この項目では、新任の特別支援教育担当(担任)教師に対する基本研修実施の在り方について尋ねた。まず、①基本研修をどの機関が実施しているか、②基本研修の具体的内容、③基本研修の実施形式(例: 講義形式, ワークショップ形式など)、④基本研修の受講者の理解度を把握するための方法について、調査対象機関に対して選択や自由記述による回答を求めた。

(2)特別支援教育に携わる中堅・ベテラン教師に対する基本研修の研修体制について

この項目では、特別支援教育に携わる中堅・ベテラン教師に対する基本研修実施の在り方について尋ねた。(1)と同様、①基本研修をどの機関が実施しているか、②基本研修の具体的内容、③基本研修の実施形式、④基本研修の受講者の理解度を把握するための方法について、調査対象機関に対して選択や自由記述による回答を求めた。

(3)通常学級担任教師を対象とした特別支援教育に関する研修体制について

この項目では、通常学級担任教師に対する特別支援教育に関する研修実施の在り方について尋ねた。(1),(2)と同様、①基本研修をどの機関が実施しているか、②基本研修の具体的内容、③基本研修の実施形式、④基本研修を受講した者の理解度を把握するための方法について、調査対象機関に対して選択や自由記述による回答を求めた。

3. 分析方法

まず、選択式による回答を求めた項目(研修を実施する機関／実施者、研修の実施形式、受講者に対する評価方法)に関しては、記述統計を用いて全般的な回答傾向を分析するとともに、自由記述による回答に関しては、それぞれの項目において共通して多く回答されていた内容とその傾向について取り上げ、本稿にまとめた。

● Ⅲ. 結果

1. 特別支援教育に初めて携わる教師に対する基本研修の研修体制について

(1)新任の特別支援教育担当(担任)教師に対する基本研修の実施者／機関について

まず、特別支援教育に携わる新任担任(担当)教師に対する研修をどの機関が担当するかについて尋ねたところ、図1のような回答を得た(複数回答を含む)。都道府県・主要政令指定都市の教育センターのうち、82.2%が都道府県・政令都市レベルでこのような新任教師に対する基本研修を実施していると回答した。次に、このような基本研修を実施していないという回答は10.2%であった。

市町村または学校単位で研修を実施しているとの回答は全体の2.5%と少なく、特別支援教育に関する組織的な研修は主に都道府県や政令指定都市レベルで行われている現状がうか

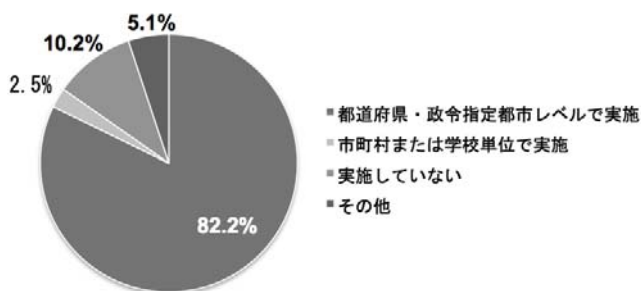


図1 特別支援教育に初めて携わる教師に対する基本研修の実施機関／実施者

がえた。なお、その他(5.1%)については、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会のような研究組織体による研究会への参加や自主的な勉強会、大学等を活用した研修の実施等が挙げられていた。また、都道府県・政令指定レベルでの研修体制を組んでいるものの、特別支援教育に関する基本研修としてではなく、初任者研修の研修プログラムの中に特別支援教育に関する講座を開講しているという回答も目立った。

(2)新任の特別支援教育担当(担任)教師に対する基本研修の具体的内容について

都道府県・政令指定都市レベルで実施されている、特別支援教育に初めて携わる教師に対する研修の内容は、特別支援教育の基礎(実践と制度)、教育課程の編成、アセスメント、生徒指導、学級経営、指導と評価、自立活動や生活単元学習、総合的な学習の時間の進め方、学校カウンセリングについて、服務規程について、接遇などが挙げられており、特別支援教育についての基礎的事項のみならず、教師として、社会人としてどうあるべきかを研鑽する機会を設けていることが特徴的であった。

ここで挙げられた具体的な研修の内容について概観すると、新任の特別支援教育担当(担任)教師の専門性獲得および向上のために、研修の中で取り上げられている内容は、各障害領域に対する基礎的な知識や実践力、個々のニーズに応じた実践力、法制度や学習指導要領についての知識、教師として求められる基礎的な能力に関係するものであった。

(3)新任の特別支援教育担当(担任)教師に対する基本研修の実施形式について

特別支援教育に初めて携わる教師に対する基本研修の形式についての回答については、図2にまとめた(複数回答を含む)。基本的な事項を教示するための研修という位置づけのためか、講義形式の中でも講演型による研修形式を

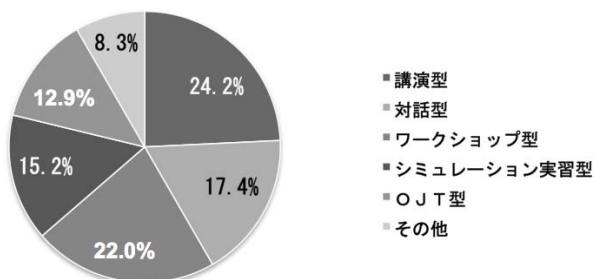


図2 特別支援教育に初めて携わる教師に対する基本研修の形式

導入している割合が最も高く(24.2%), 次に多い順にワークショップ型(22.0%), 対話型による講義形式(17.4%), シミュレーション実習型(15.2%), オン・ザ・ジョブ・トレーニング型(12.9%)と続いた。

初任者に対する研修形式にワークショップ型や対話型, オン・ザ・ジョブ・トレーニング型が講演型の次に多い理由は, 講演型のような一方向による知識教授型の講義形式だけでなく, できるだけ参加者に主体的に研修に参加させ, プレーンストーミングやディスカッションを通して知識だけでなく, 意見を交換し, 議論を深めるトレーニングをする機会を設けようとする研修実施側の考えがあるものと推測される。なお, 多くの教育センターが, 講演型だけでなく, その他の形式による研修も同時に導入していたことから, 研修内容や受講者のニーズに応じて研修形式を適宜変更しながら, 受講者の興味関心を引き出そうと工夫していると考えられる。

(4)基本研修の受講者の理解度を把握するための方法

特別支援教育に初めて携わる教師が, どの程度研修内容を理解しているかを評価する方法については, 図3のような回答傾向を得た(複数回答を含む)。最も多い評価方法は, 出席状況や研修への参加意欲・態度から評価するというもので, 全体の28.4%であった。続いて受講者に研修内容に関するレポート課題を与え, その内容を評価する(22.2%), 研修中の発表内容やディスカッションの様子などから評価する(21.0%), 評価しない(6.2%)の順に回答があった。

なお, 評価方法に試験・テストを導入するところは1カ所もなかった。その他(22.2%)の多くは, 事後アンケートや自己評価用紙への記入を促すというものであった。特別支援教育に初めて携わる受講者の理解度を把握するために, 試験・テストを実施するところが1カ所もないのは意外であった。

一方, 研修中の出席状況や意欲, 態度, レポ

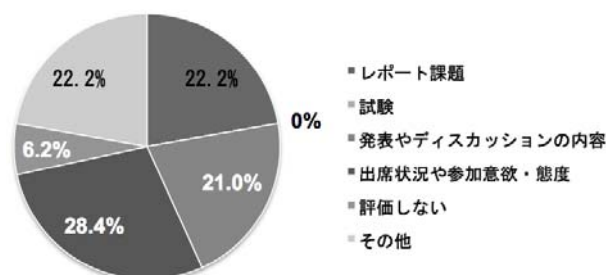


図3 基本研修を受講した特別支援教育に初めて携わる教師の評価方法

ート課題, 研修中の発表内容やディスカッションの様子から評価するといった回答が合計で全体の71.6%を占めた。このような評価の在り方は, 個々のニーズに応じた実践力や特別支援教育を支えるコーディネート力, 組織運営能力, 教師として求められる基礎的な能力の育成につながるものと考えられる。しかし, 各障害領域に対する基礎的な知識や法制度や学習指導要領についての知識については, レポート課題や発表・ディスカッションの内容, 出席状況や参加意欲・態度のみで評価することは困難と考えられる。やはり基礎的な知識が身についているかどうかを研修実施側が客観的かつ正確に把握するためには, 試験(できれば研修前後に)を実施し, 受講者が研修を受講することによってどの程度知識を得たか, また, 誤りに何らかの傾向がみられるかなどについて実施側が分析することにより, 次回以降, 受講者にとってより理解しやすい研修内容や体制を組み立てることができると考えられる。

2. 特別支援教育に携わる中堅・ベテラン教師に対する基本研修の研修体制について

(1)特別支援教育に携わる中堅・ベテラン教師に対する基本研修の実施者/機関について

特別支援教育に携わる中堅・ベテラン教師に対する研修をどの機関が実施しているかを尋ねたところ, 図4のような回答を得た(複数回答を含む)。全回答の80.0%を, 「都道府県・政令指定レベルで研修を実施している」が占め, 「市町村または学校単位で研修を実施している」と「研修を実施していない」がそれぞれ5.0%と少なかった。その他(10%)については, 特別支援教育に初めて携わる新任教師に対する研修体制と同様に, 研究組織体主催の研修や自主研鑽などがその多くを占めていた。

新任教師に対する研修体制と比較すると, 都道府県・政令指定都市レベルで研修を実施している割合が若干低く, 一方で, 市町村または学校単位で研修を実施する割合が高くなってい

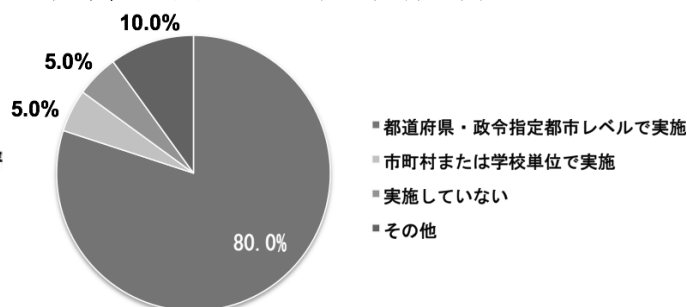


図4 特別支援教育に携わる中堅・ベテラン教師に対する基本研修の実施機関/実施者

る傾向が認められた。また、研修を実施していないという回答の割合は、中堅・ベテラン教師に対する回答のほうが、新任教師に対する回答と比較して低い傾向が認められた。新任教師の場合、特別支援教育についての知識や技能を身につけさせるため、都道府県・政令指定都市レベルで研修を実施することがより望ましいと考えられている可能性がある。一方、中堅・ベテラン教師については、都道府県・政令都市レベルでの研修も重要だが、地域や学校における核となる存在、あるいは今後核となる存在になるために研修に臨むケースが多いことから、より地域の実状に即した研修を積むことに最適な、市町村または学校レベルによる研修の機会が増えている可能性がある。

(2)特別支援教育に携わる中堅・ベテラン教師に対する基本研修の具体的内容について

都道府県・政令指定都市レベルで実施されている、特別支援教育に携わる中堅・ベテラン教師に対する研修の内容は、特別支援教育に初めて携わる教師に対する研修の内容と同様、教育課程の編成、アセスメント、生徒指導、学級経営、指導と評価、自立活動や生活単元学習、総合的な学習の時間の進め方、学校カウンセリングについてなどが挙げられていた。加えてコーディネーター研修やリーダーシップ、組織論に関する研修などが挙げられており、1.において特別支援教育に携わる教師の専門性向上に必要と考えられる事項についての因子すべてが研修の中に取り入れられていることが特徴的といえる。

(3)特別支援教育に携わる中堅・ベテラン教師に対する基本研修の実施形式について

続いて、特別支援教育に携わる中堅・ベテラン教師に対する基本研修の実施形式について尋ねたところ、図5のような回答を得た。最も回答が多かった研修の実施形式は講義者側が一方的に講話をする講演型(30.7%)で、問題解

決の方法を探るために、ブレインストーミングやディスカッションを行うワークショップ型(26.7%)、講義者側が講義中に受講者を指名し、講義内容について問いかける対話型(19.8%)、模擬授業や指導案・指導計画等の作成実習を行うシミュレーション実習型(16.8%)、経験豊富な指導者が、彼らの経験によって得られたノウハウや知識を日常業務の中で指導するオン・ザ・ジョブ・トレーニング型(3.0%)が続いた。なお、その他(3.0%)の多くは、事例発表や事例検討という回答であった。

初任者に対する基本研修の実施形式と比較すると、講演型の割合が増えている一方、対話型、ワークショップ型、シミュレーション実習型、オン・ザ・ジョブ・トレーニング型が減っている傾向にあることが分かった。中でもオン・ザ・ジョブ・トレーニング型については、初任者に対する基本研修の15.2%に取り入れられているのに対し、中堅・ベテラン教師に対する基本研修には3.0%しか取り入れられていなかった。初任者に対する研修においては、受講者の興味・関心を維持させるために、また知識面だけでなく、実践についての研鑽を積ませるために、研修の実施形式に様々な工夫が凝らされているが、中堅・ベテラン教師に対する研修形式については、受講者には既に特別支援教育の基本的な知識や実践力が備わっていることを前提とし、その基礎の上に、特別支援教育に関する最新情報や知見を身につけさせることを目標とするため、講演型による研修の割合が増えているものと考えられる。

(4)基本研修の受講者の理解度を把握するための方法

特別支援教育に携わる中堅・ベテラン教師が、どの程度研修の内容を理解しているかを評価する方法について尋ねたところ、図6のような回答を得た。出席状況や参加意欲・態度から評価するという回答(24.4%)と、研修中の発表内

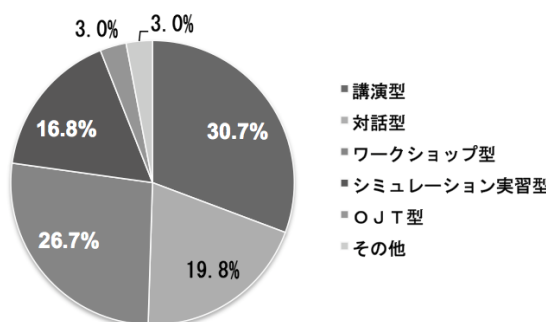


図5 特別支援教育に携わる中堅・ベテラン教師に対する基本研修の実施形式

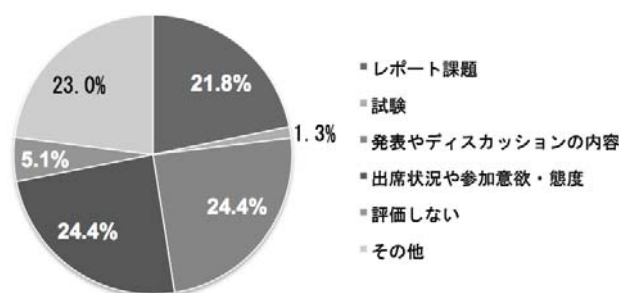


図6 基本研修を受講した特別支援教育に携わる中堅・ベテラン教師の評価方法

容やディスカッションの様子などから評価するという回答(24.4%)が同率で最も多く、その他として、研修内容に関するレポート課題を与え、その内容を評価する(21.8%)、特に評価しない(5.1%)、研修で得た知識を問う試験・テストを実施し、評価する(1.3%)が挙げられた。なお、その他(23.0%)については、特別支援教育に初めて携わる教師に対する評価方法でその他として挙げられていたものと同様で、アンケートや自己評価によって評価するといった回答がその多くを占めた。

3. 通常学級担任教師を対象とした特別支援教育に関する研修体制について

(1) 通常学級担任教師に対する特別支援教育に関する研修の実施者／機関について

通常学級担任教師に対する研修をどの機関が担当しているかを尋ねたところ、図7のような回答を得た(複数回答を含む)。全回答の77.5%を都道府県・政令指定都市レベルで研修を実施している、が占め、市町村または学校単位で研修を実施しているおよび研修を実施していない、がそれぞれ2.5%と少なかった。その他については、都道府県・政令指定都市レベルで研修を実施しているが、通常学級担任の初任者研修等、ライフステージに応じた研修の中で特別支援教育に関する内容を取り入れているとの回答が多く寄せられた。

(2) 通常学級担任教師に対する特別支援教育に関する研修の具体的内容について

都道府県・政令指定都市レベルで実施されている、通常学級担任教師に対する研修の内容は、LD等に対する知識や指導上の配慮、環境調整について、心理・発達検査などの正しい知識、保護者支援の在り方、幼児児童生徒とのコミュニケーション、授業づくりの在り方等、幼小中高の通常学級で役立つ可能性の高い話題が取り上げられており、特に各障害領域に対する基礎的な知識や実践力(ただし、ほとんどの回答が

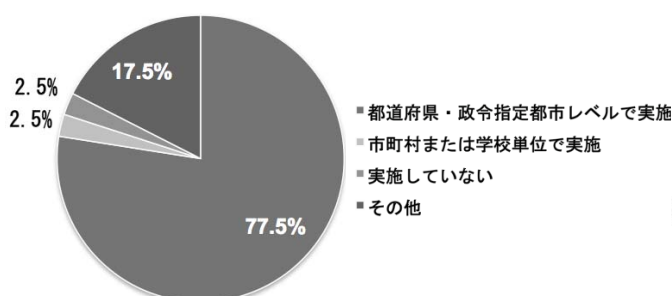


図7 通常学級担任教師を対象とした特別支援教育に関する研修の実施機関／実施者

LD等に限られていた)や、外部との連絡調整能力、教師として求められる基礎的な能力に関する内容が重点的に研修の中に取り入れられていたことが特徴的といえる。

(3) 通常学級担任教師に対する特別支援教育に関する研修の実施形式について

続いて、通常学級担任教師に対する基本研修の実施形式について尋ねたところ、図8のような回答を得た。最も回答が多かった研修の実施形式は、講義者側が一方向的に講話をする講演型(37.4%)で、問題解決の方法を探るために、ブレインストーミングやディスカッションを行うワークショップ型(27.1%)、講義者側が講義中に受講者を指名し、講義内容について問いかける対話型(14.6%)、模擬授業や指導案・指導計画等の作成実習を行うシミュレーション実習型(13.5%)が続いた。なお、その他(5.3%)の多くは、事例発表や事例検討という回答であった。

特別支援教育担当(担任)教師に対する研修方法と比較して、講演型やワークショップ型による研修の割合が多い傾向が認められた。これは、通常学級担任に対し、特別支援教育に関する内容を広く伝えるために、講演型やワークショップ型が望ましいと考えられているためではないかと考えられる。

(4) 特別支援教育に関する研修の受講者の理解度を把握するための方法

通常学級担任教師が、どの程度研修の内容を理解しているかを評価する方法について尋ねたところ、図9のような回答を得た。出席状況

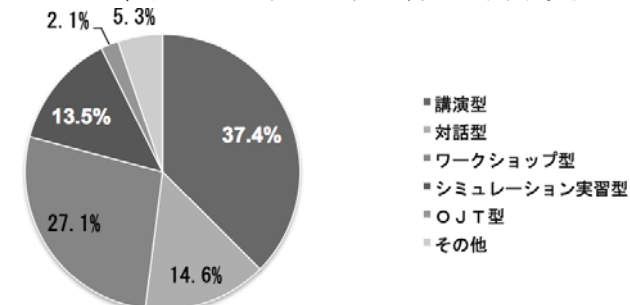


図8 通常学級担任教師を対象とした特別支援教育に関する研修の実施形式

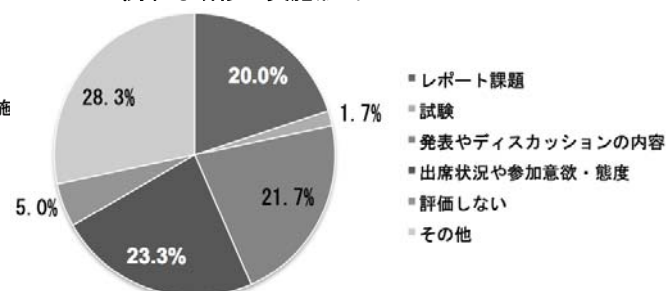


図9 特別支援教育に関する研修を受講した通常学級担任教師の評価方法

や参加意欲・態度から評価するとの回答が最も多く(23.3%)、続いて研修中の発表内容やディスカッションの様子などから評価する(21.7%)、研修内容に関するレポート課題を与え、その内容を評価する(20.0%)、特に評価しない(5.0%)、研修で得た知識を問う試験・テストを実施し、評価する(1.7%)が挙げられた。なお、その他(28.3%)については、特別支援教育に初めて携わる教師に対する評価方法でその他として挙げられていたものと同様で、アンケートや自己評価によって評価するといった回答がその多くを占めた。

IV. 考察

本研究は、特別支援教育に携わる教師に対する研修体制・内容の現状と課題を把握することを目的に、教師の研修を担当する全国都道府県および主要政令指定都市立教育センターに対して、アンケート調査を実施した。

特別支援教育に携わる教師に対する研修の実施機関／実施者については、特別支援教育に携わる初任者、中堅・ベテラン教師、通常学級担任教師いずれに対する研修についても、都道府県および政令指定都市レベルが研修を実施する割合が最も高かった。特別支援教育に携わる中堅・ベテラン教師に対する研修については、市町村・学校単位による研修の割合が他と比較して高かった。これは、中堅・ベテラン教師には、地域の実情に根差した支援が求められていることから、市町村・学校単位独自の研修が実施される割合が比較的高くなっているものと考えられる。

内容については、特別支援教育初任者に対する研修は、各障害領域に対する基礎的な知識や実践力、個々のニーズに応じた実践力、法制度や学習指導要領についての知識、教師として求められる基礎的な能力に関するものが多かったのに対し、中堅・ベテラン教師に対する研修内容は、これらの内容に加え、外部との連絡調整能力、特別支援教育を支えるコーディネート力、組織運営能力、教師として求められる基礎的な能力に関する内容の研修も実施されていた。一方、通常学級担任教師に対する研修内容は、各障害領域に対する基礎的な知識や実践力(ただし、ほとんどの回答がLD等に限られていた)、外部との連絡調整能力、教師として求められる基礎的な能力に関するものが多く、通常学

級における特別支援教育の在り方に関する今日的課題が主として取り上げられていることが分かった。本研究においても、進ら(2007)⁹⁾が述べている、①知識中心プログラム(例:学びの基礎論、家族支援、特別支援教育の最新動向)と②スキル中心プログラム(例:行動コンサルテーション、問題解決方法論、心理劇)、つまり知識とスキルの2側面の習得という観点から研修プログラムが実施されていることが明らかになった。

研修の形式については、特別支援教育に初めて携わる教師に対する研修においては、講演型の割合が最も高いものの、対話型、ワークショップ型、シミュレーション実習型、オン・ザ・ジョブ・トレーニング型の割合も、比較的高い傾向にあった。一方、特別支援教育に携わる中堅・ベテラン教師に対する研修や通常学級担任教師に対する研修では、講演型の割合が最も高く、オン・ザ・ジョブ・トレーニング型による研修の割合が最も低かった。中堅・ベテラン教師の場合、特別支援教育に関する基礎的な知識・技能は身につけていることを前提とし、新たな知識を身につけさせることを目的とした研修を実施していることが考えられる。一方、通常学級担任教師の場合、まず特別支援教育に関する基礎的な知識を身につける必要があることから、講演型による研修形式の割合が高いのではないかと考えられる。このように、どの教師群においても講演型による研修の割合が最も高かった。ただ、実践スキルを身につけるには、講演型の研修のみでは不可能である。そこで、大羽・井上(2007)⁷⁾が実施したような、まず講義形式の研修を受け、そこで学んだことを一旦学校現場に戻ってフィードバックし、そこで課題となったことを次の研修で議論し、更に専門性を向上させるような研修パッケージを充実させることが肝要であろう。

研修を受講した教師に対する評価方法については、いずれの場合もレポート課題、発表やディスカッションの内容、出席状況や参加意欲・態度をもとに評価をしているケースが多かった。また、その他としてアンケートや自己評価による評価を採用しているケースも多くみられた。一方で評価の方法に試験を導入する研修は皆無であった。特に基礎的な知識の獲得が求められる初任者や通常学級担任教師を対象とする研修に関しては、試験の導入も検討する必要があると考えられる。一方、中堅・ベテラン教師を対象とする研修に関しては、研修前後

で自己評価尺度による評価や試験による評価を行い、本人自身が特別支援教育に携わる者として、どの箇所がよく身につけており、どの箇所がこれから研鑽を積むべきかを把握できるように、評価の在り方を工夫することが肝要である。これから研鑽を積むべき部分についてピンポイントに研修を受講させることにより、効率よくバランスのとれた知識・技能を身につけた、専門性の高い教師を育成することができる。また、中堅・ベテラン教師が高度の専門性を獲得している部分については、研修受講者としてではなく、講義者側として研修プログラムに参加させる、あるいは指導者専用の研修プログラムを設け、それに参加させる体制を整えることについても検討することにより、核となる教師を地域に根づかせ、ひいては特別支援教育の一般的なボトムアップに繋げていくことができるものと考えられる。通常学級担任教師に対する評価の在り方については、新井(2005)¹⁾や秋山(2004)²⁾、下無敷・池本(2006)⁸⁾が指摘しているように、特別支援教育の重要性を認識しながらも、障害のある児童生徒を担当することに対しての自信のなさや不安がある教師が多いことが考えられるため、受講者に対して研修前後での意識の変化を尋ねる調査や、研修内容や形式についての希望を尋ねる調査を継続的に実施することで、通常学級特有のニーズに合致した研修プログラムを組むことが可能になるものと考えられる。

謝 辞

ご多忙の中、本研究における調査に応じてくださった全国の都道府県立・政令指定都市立の教育センターの皆様に対し、ここに記して深く感謝の意を表する。

注 釈

- *1)中堅・ベテラン教師の定義は教育委員会や教育センターによって異なるが、本稿では教師になってから10年以上、または特別支援教育に携わってから10年以上の経験を有する者と定義した。

文 献

- 1)新井英靖 (2005) : 通常学級の特別支援教育コーディネーターの役割および校内での地位に関する調査研究. 発達障害研究, 27, 76-82.
- 2)秋山邦久 (2004) : 特別支援教育に対する小中学校教員の意識に関する調査研究. 人間科学研究, 26, 55-66.
- 3)落合俊郎 (2011) : インクルージョンの国際的動向—新学習指導要領とPISA問題, 韓国の状況—. 広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書, 9, 6-15
- 4)川合紀宗 (2008) : 障害のある受講者への適切な支援方法の検討を目的とした予備講習の実施—広島大学における特別支援学校教員免許更新制に向けての取組—. 特別支援教育, 31, 40-43.
- 5)川合紀宗 (2011) : インクルージョンの理念を實踐に生かす具体的方策—「インクルーシブ教育の實踐」の翻訳より—広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書, 9, 15-19.
- 6)木船憲幸 (2011) : 特別支援教育からインクルーシブ教育へ : 障害者権利条約に係る国の動向. 広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書, 9, 3-5.
- 7)大羽沢子・井上雅彦 (2007) : 特別支援学級担任の短期研修プログラムの開発と有効性の検討 : 学習指導場面における教授行動と学習行動の変容. 特殊教育学研究, 45(2), 85-95.
- 8)下無敷順一・池本喜代正 (2006) : 小中学校教員の特別支援教育に対する意識. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 357-366.
- 9)進一鷹・緒方明・干川隆・肥後祥治・高原朗子 (2007) : 特別支援教育を担う教師のトレーニングプログラム開発に関する研究. 平成15~18年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(2))研究成果報告書 課題番号 : 15330203.
- 10)吉利宗久・石橋由紀子 (2010) : 初任特別支援教育コーディネーターの職務に対する意識とニーズ—小・中・高校教員の実態調査—. 特別支援教育コーディネーター研究, 6, 5-86.