

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—

福田 弥咲	東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター
橋本 創一	東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター
山口 遼	東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター
李 受眞	東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター
大伴 潔	東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター
澤 隆史	東京学芸大学特別支援科学講座
濱田 豊彦	東京学芸大学特別支援科学講座
奥住 秀之	東京学芸大学特別支援科学講座
藤野 博	東京学芸大学教育実践創成講座
増田 謙太郎	東京学芸大学教育実践創成講座
中村 大介	文部科学省初等中等教育局特別支援教育課
丹野 哲也	東京都教育庁指導部特別支援教育指導課

要 旨：本研究は、特別支援教育の現職教員研修における新たな研修システムの開発に向け、現職教員の研修ニーズを明らかにすることを目的とした。関東地域の通常学級・特別支援学級・通級指導教室(特別支援教室)・特別支援学校の教員 1148 名を対象に、質問紙調査を実施し、結果を分析するとともに、前報(今後希望する研修内容等に関する調査)との比較・分析も行った。効果的・効率的な教員研修モデルについては様々な希望があることが明らかになった。また質の高い、高度な専門性を身につけられる研修については前報と比較して、教員の所属による差はあまり見られなかった。この結果から、特別支援教育に携わる教員が客観的に必要であるとする研修は、共通する点が多いのではないかと考えられた。一方で、研修スタイル・方法については教員の所属による差がみられ、校内研修と校外研修のバランスや、それらをつなぐシステム構築の必要性が示唆された。

Key Words： 特別支援教育， 現職教員研修， 研修ニーズ

● I. はじめに

文部科学省(2007⁸⁾)が「特別支援教育」を導入して以来、インクルーシブ教育システム構築(文部科学省, 2012⁹⁾)を目指して、関連する法律・条例の整備・施行とともに、特別支援教育が推進されてきた。そして、特別支援教育を担う教員の養成・研修の充実も取り組まれてきた。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、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おり(文部科学省, 2012⁹⁾)、特別支援教育の専門性を高めることや、現職教員に対する特別支援教育に関する研修の充実が一層重要と考えられる。

特別支援教育の専門性とは何を指すのだろうか。日野・井邑・納富他(2018⁷⁾)は全校種の教員を対象にした質問紙調査の自由記述による回答から、「障害全般に関する知識・理解」など専門性を9つの領域に分類している。他に、教職課程コアカリキュラム(文部科学省, 2017¹⁰⁾)

に示されている「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の理解／教職課程及び支援の方法」「障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の把握や支援」がある。また、特別支援学校教員免許カリキュラムで履修する第二欄「特別支援教育領域に関する科目」、第三欄「免許状に定められることになる特別支援教育領域以外の領域に関する科目」のシラバスも特別支援教育の専門性と言えよう。特別支援教育の基礎理論に関するものは、時代の影響より不変的とされる内容が多いが、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ものであろう。そこで、新しい知識・技能に、いわばカスタマイズやアップデートを頻繁に行う必要があり、その機会として教員研修が期待される。

教員研修には、教育委員会・校長等によって実施される初任者研修や年次研修など制度上必要な研修や特別支援教育コーディネーターや特別支援学級の担任・担当としての職務・役割として校務上必要な研修、教員個人によって自主的に実施される職務に必要なことを自己研鑽する研修、といった様々なものがある。特別支援教育の現職教員研修に関する研究は決して多くはないが、その知見は着実に蓄積されている。その動向を概観すると、研修ニーズに関する報告(眞城, 2000¹⁴⁾; 姉崎, 2005¹⁵⁾; 橋本・小池・藤野他, 2005⁶⁾; 齋藤・前川・安藤他, 2006¹³⁾; 徳永・渡邊・松村他, 2007²⁰⁾; 玉村・越野・郷間他, 2008¹⁸⁾; 田中, 2009¹⁹⁾; 臼井・高木, 2012²²⁾; 藤井・川合・落合, 2013³⁾; 八木, 2014²³⁾; 左藤・池田・山中他, 2016¹⁷⁾), 研修システム・実施状況に関する報告(眞城, 2001¹⁵⁾; 眞城, 2002¹⁶⁾; 齋藤他, 2006¹³⁾; 徳永他, 2007²⁰⁾; 中村, 2008¹¹⁾; 田中, 2009²⁰⁾; 濱淵・二宮・栢野, 2010⁴⁾; 藤井他, 2013³⁾; 恵羅・田中・武蔵他, 2013²⁾; 左藤他, 2016¹⁷⁾)に大別できる。研修ニーズについては、特別支援教育への制度移行期に伴って発達障害に関する研修へのニーズが高まっており(橋本他, 2005⁶⁾など), 自立活動・教科の指導法や障害、児童生徒理解に関する研修の要望が多くなされている(左藤, 2016¹⁷⁾など)。また、特別支援学校の教員は地域の小・中学校や関係機関との連携の在り方やアセスメントの研修を望んでいたのに対して、小・中学校の教員は自校内での支援の在り方や通級による指導や特別支援学級との連携に関する研修を強く望んでいるという姉

崎の報告(2005¹¹⁾)がある。これは、学校種別、通常の学級と特別な教育の場(特別支援学校、特別支援学級など)による差異がみられ、直接的な支援と校内外の連携などによる間接的な支援について、各々の教員による求めの違いが反映されたものと考えられる。研修システム・実施状況については、教育委員会等が実施する研修講座・免許法認定講習、大学・学会・民間支援機関等が主催する公開講座、教員らによる自主的な研究・研修会などがあり、研修の目的や内容によって実施に関する要望、頻度(回数・時間等)、内容(テーマ等)、方法(形式・様態等)が異なっている(眞城, 2001¹⁵⁾)。中でも、事例研究などの参加者の主体的な取り組みを促される研修形態が望まれる傾向にある(中村, 2008¹¹⁾; 藤井他, 2013³⁾)。徳永(2007²⁰⁾)は、自治体による研修について、特別支援教育推進の課題、教育技法・教育開発等を課題とした研修を 94.8%の自治体が実施しており、その割合は著しく多く研修の重点化が図られていると指摘している。こうした現職教員の要望や視点に立って特別支援教育の研修に求められる在り方やスタイルを問い直した場合、教員の所属する学校・学級(特別支援学校／特別支援学級／通常の学級／通級指導教室、各フィールドで指導する児童生徒の実態)や教員としてのキャリア・立場(若手／ベテランなど、特別支援コーディネーター／教育相談コーディネーターなど)に対応したものであり、研修するべき内容の「同一性」と「差異」を整理していく必要がある。

特別支援教育の専門性の向上、知識・技術の習得を目的にこれまで多くの研修講座などが開催されている。一方で、その研修の成果をどう評価するのか、あるいは研修後に習得したものが学校現場に還元できているのか、といった研修の事後に着目した研究は少ない。特別支援学校教員養成課程カリキュラムや教員免許状認定講習の修了によって得られる特別支援学校教員免許状、特別支援教育士資格認定協会が認定する民間資格である「特別支援教育士(S.E.N.S.)」など、特別支援教育の専門性を担保するとされる証明書はあるものの、免許・資格の取得を目的としない一般的な現職教員研修を受講したことによって、その専門性が担保されたと称するシステムはみられない。中村(2008¹¹⁾)は研修終了後に受講証の発行や研修履歴などのシステム化の必要性について強調しており、研修を受けた教員自身がその証を求めていることもあろう。また、齋藤ら(2006¹³⁾)は

On the Job Training(OJT ; 校内研修), Off the Job Training(Off-JT ; 校外研修)ごとに研修形態と内容をまとめているが、Off-JT で得た知見・情報を OJT に還元していくシステムの検討も必要だろう。一方、教員による自主的な研修について、自発的に参加したい際の受講費用の上限金額において検討した田中(2009¹⁹)によると、自費ではなかなか参加しようとならない教員が半数以上を占めていた。参加する場合の経済的コスト、その他に時間確保等の問題(時間的コスト)などを考慮した上で、研修会(公開講座など)を設定・提供する側は設計する必要がある。

こうした背景をもとに、特別支援教育における教員の専門性とその研修のあり方について、教育委員会(教職員研修センターなど含む)、各学校、外部の大学・民間専門機関などの連携のもとに、教員にとって効果的・効率的な研修モデル(OJT と Off-JT, 研修会・ワークショップ, 研修内容・方法のパッケージ化など)について検討する必要がある。特に、教員の職務の多忙さを鑑みて、働き方改革の中で、“実際の・実践的・コスバ”を重視した上で、ハイレベルな研修内容(障害理解, アセスメント, 指導法, カリキュラムマネジメントなど)とその成果が可視化できる仕組み(例えば、ライセンスシステムのようなもの)を模索することも一つの方策であろう。ここでいう“ライセンス”とは、新たな教員免許ではなく「実施権」のことを意味し、独占的に実施できる専用実施権(諸機関が試験などを課して取得する資格)ではなく、専門的実践ができることを示す通常実施権(大学等の研究成果等を広く多くの教員が研修を受講して得た成果)をさすものである。

本調査の前報⁹では、今後希望する研修内容やライセンス(修了証)取得希望の現況について整理・分析した。研修内容に関するニーズについては、「様々な障害における指導法や対応に関する研修」、「具体的な事例や実践に関する研修」、「アセスメントの見方や活用法に関する研修」、「教材作りに関する研修」、「校内や外部機関等との連携に関する研修」、「自立活動の内容に関する研修」、「進路指導に関する研修」を希望するという回答が得られ、教員の所属における研修ニーズに有意差があることが明らかになった。特に、通級指導教室(特別支援教室)と特別支援学校の教員における研修ニーズについては、担当する児童生徒の障害や実態、授業づくりや指導形態などに応じたものが求められていた。一方、通常の学級や特別支援学級の

教員の研修ニーズは、明確な知見が得られず、前報での調査項目以外でより詳細に調査する必要性が示唆された。ライセンス(修了証)については、研修受講後ライセンスが発行される場合、ライセンスの取得を希望するとした教員は過半数を超え、その所属や教職経験年数、担当する子どもの障害種による差はみられなかった。本調査では、研修ニーズをより詳細に明らかにするために、質の高い・高度な専門性を身につけられる研修の在り方や、研修のスタイル・方法、教員にとって効果的・効率的な研修モデルについて整理・分析することを目的とする。

● ————— II. 方法

1. 対象

関東地域(東京, 神奈川, 千葉, 埼玉)において実施された特別支援教育に関する現職教員研修に参加した教員 1206 名のうち、通常学級(小・中・高)、特別支援学級(小・中)、通級指導教室(特別支援教室)(小・中)、特別支援学校(小・中・高)に所属している教員 1148 名を対象とした。なお特別支援教室とは、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おこなう全校配置システムである。

2. 手続き

質問紙調査を行った。令和元年度に関東地域で実施された特別支援教育に関する現職教員研修 35 講座において、参加教員に対し質問紙を配布し、当日回収した。35 講座の内訳は、知的・発達障害に関する研修が 8 講座、聴覚障害に関する研修が 5 講座、情緒障害に関する研修が 2 講座、その他特別支援教育全般に関する講座が 20 講座で、講師は全て A 国立大学の特別支援教育を専門とする教員(13 名)であった。特別支援教育に関する研修において、質の高い・高度な専門性を身につけられる研修、効果的・効率的な教員研修のあり方についての回答を自由記述で求めた。大学教員 1 名と臨床心理学を専門とする大学院生 2 名が、得られた自由記述の回答について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なった。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。自由記述で項目に関する回答が得られた場合は「希望あり」、項目に関する記述が特にない場合は「特になし」

とし、カイ二乗検定を行なった。なお期待度数が 5 未満のセルが全セルの 20%を上回っていた項目は、回答数が著しく少ないものと判断し、統計的検討から削除することとした。また、今後希望する教員研修のスタイル・方法について、「校内研修」「グループ討議を含む研修」「ケースカンファレンス」「実技研修」「授業や指導参観」「インターネット等活用による遠隔講義」「調べ学習・資料等を持ち寄るグループワーク」「その他」から順位付けをしてもらい、1位と回答された項目について分析を行なった。また、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調査用紙に記載するとともに、口頭による説明もおこなった。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。

● Ⅲ. 結果

1. 質の高い、高度な専門性を身につけられる研修について

特別支援教育における質の高い、または高度な専門性を身につけられる研修(Table 1)についての結果は、「現場(実践)で活用できる・役に立つ研修」(192名, 25.5%), 「多様な事例(障害種など)に対応する研修(具体的事例・実践の紹介と共有)」(171名, 22.7%), 「理論と実践がつながる研修」(116名, 15.4%), 「視覚的ツールや体験を用いた研修」(86名, 11.4%), 「現場を見てもらってから専門家を入れてケース会議」(68名, 9.0%), 「知識を得た上での実技」(65名, 8.6%), 「アセスメントに関する知識や活用法について」(54名, 7.2%)であった。特別支援教育の研修内容に関しては前報の主要なニーズと同様であったが、本調査においては「視覚的ツールや体験を用いた研修」や「現場を見てもらってから専門家を入れてケース会議」, 「知識を

得た上での実技」など研修の方法・スタイルに関する回答が得られた。

1-1 教員の所属における質の高い、高度な専門性を身につけられる研修

教員の所属における「現場(実践)で活用できる・役に立つ研修」($\chi^2(3)=12.286, p<.01$), 「アセスメントに関する知識や活用法」($\chi^2(3)=23.892, p<.01$)には有意な関連が示され、教員の所属における「多様な事例(障害種など)に対応する研修(具体的事例・実践の紹介と共有)」($\chi^2(3)=4.977, p=.173$), 「理論と実践がつながる研修」($\chi^2(3)=2.290, p=.514$), 「視覚的ツールや体験を用いた研修」($\chi^2(3)=1.119, p=.772$), 「現場を見てもらってから専門家を入れてケース会議」($\chi^2(3)=2.519, p=.472$), 「知識を得た上での実技」($\chi^2(3)=1.497, p=.683$)には有意な関連はみられなかった(Table 2)。「現場(実践)で活用できる・役に立つ研修」は、特別支援学校の教員からのニーズが他の所属の教員と比べて高く、通級指導教室(特別支援教室)の教員からのニーズが低かった。「アセスメントに関する知識や活用法」は、通級指導教室(特別支援教室)の教員からのニーズが高く、「多様な事例(障害種など)に対応する研修(具体的事例・実践の紹介と共有)」のニーズは教員の所属による有意差は見られなかった。この結果は前報⁴⁾と同様であったが、「理論と実践がつながる研修」のニーズにおいて教員の所属による有意差が見られなかった点は、前報⁴⁾の結果とは異なるものであった。

2. 今後希望する研修スタイル・方法について

今後希望する教員研修のスタイル・方法について(Table 3)の結果は、「校内研修」266名(24.5%), 「グループ討議」209名(19.2%), 「ケースカンファレンス」204名(18.8%), 「授業参観」200名(18.4%), 「実技研修」170名(15.7%), 「遠隔講義」37名(3.4%)であった。

Table 1 質の高い、高度な専門性を身につけられる研修について (n=752)

特別支援教育において質の高い、高度な専門性を身につけられる研修	名 (%)
現場(実践)で活用できる・役に立つ研修	192(25.5%)
多様な事例(障害種など)に対応する(具体的事例・実践の紹介と共有)	171(22.7%)
理論と実践がつながる研修	116(15.4%)
視覚的ツールや体験を用いた研修	86(11.4%)
現場を見てもらってから専門家を入れてケース会議	68(9.0%)
知識を得た上での実技	65(8.6%)
アセスメントに関する知識や活用法について	54(7.2%)

次に教員の所属ごとで今後希望する研修スタイル・方法について検討した。教員の所属における「校内研修」($\chi^2(3)=33.793, p<.01$), 「グループ討議」($\chi^2(3)=20.404, p<.01$), 「授業参観」($\chi^2(3)=17.869, p<.01$), 「実技研修」($\chi^2(3)=10.415, p<.05$)には有意な関連が示され, 教員の所属における「ケースカンファレンス」($\chi^2(3)=7.257, p=.064$), 「遠隔講義」($\chi^2(3)=5.175, p=.159$)には有意な関連はみられなかった(Table 4)。「校内研修」については, 通常

学級と特別支援学校からのニーズが高く, 特別支援学級と通級指導教室(特別支援教室)からのニーズが低いことが明らかになった。また「グループ討議」については, 通級指導教室(特別支援教室)からのニーズが高く, 特別支援学校からのニーズが低かった。「授業参観」については, 特別支援学級からのニーズが高く, 特別支援学校からのニーズが低かった。「実技研修」に関しては, 通級指導教室(特別支援教室)からのニーズが高かった。

Table 2 教員の所属における質の高い, 高度な専門性を身につけられる研修 (n=1,146)

		教員の所属				合計	χ^2 検定
		通常学級	特別支援学級	通級指導・ 特別支援教室	特別支援学校		
現場(実践)で活用できる・役に立つ研修	希望する	44 (14.0%)	42 (20.6%)	53 (13.5%)	53 (22.5%)	192	**
	調整済み残差	-1.5	1.6	-2.1	2.6		
	特になし	270 (86.0%)	162 (79.4%)	339 (86.5%)	183 (77.5%)		
多様な事例(障害種など)に対応する研修	希望する	38 (12.1%)	26 (12.8%)	66 (16.8%)	41 (17.4%)	171	n.s.
	調整済み残差	-1.6	-1.0	1.3	1.2		
	特になし	276 (87.9%)	178 (87.3%)	326 (83.2%)	195 (82.6%)		
理論と実践がつながる研修	希望する	25 (8.0%)	22 (10.8%)	44 (11.2%)	25 (10.6%)	116	n.s.
	調整済み残差	-1.5	0.3	0.9	0.3		
	特になし	289 (92.0%)	182 (89.2%)	348 (88.8%)	211 (89.4%)		
視覚的ツールや体験を用いた研修	希望する	20 (6.4%)	16 (7.8%)	33 (8.4%)	17 (7.2%)	86	n.s.
	調整済み残差	-0.9	0.2	0.8	-0.2		
	特になし	294 (93.6%)	188 (92.2%)	359 (91.6%)	219 (92.8%)		
現場を見てもらってから専門家を入れてケース会議	希望する	24 (7.6%)	10 (4.9%)	20 (5.1%)	14 (5.9%)	68	n.s.
	調整済み残差	1.5	-0.7	-0.9	0.0		
	特になし	290 (92.4%)	194 (95.1%)	372 (94.9%)	222 (94.1%)		
知識を得た上での実技	希望する	19 (6.1%)	12 (5.9%)	18 (4.6%)	16 (6.8%)	65	n.s.
	調整済み残差	0.3	0.1	-1.1	0.8		
	特になし	295 (94.0%)	192 (94.1%)	374 (95.4%)	220 (93.2%)		
アセスメントに関する知識や活用法について	希望する	2 (0.6%)	8 (3.9%)	33 (8.4%)	11 (4.7%)	54	**
	調整済み残差	-4.0	-0.6	4.3	0.0		
	特になし	312 (99.4%)	196 (96.1%)	359 (91.6%)	225 (95.3%)		
合計		314	204	392	236	1146	

**p<.01, n.s. 有意差なし

■: 調整済み残差が 1.96 以上の値
() は, 所属内における割合

Table 3 今後希望する研修スタイル・方法 (n=1,086)

今後希望する研修スタイル	名 (%)
校内研修	266(24.5%)
グループ討議	209(19.2%)
ケースカンファレンス	204(18.8%)
授業参観	200(18.4%)
実技研修	170(15.7%)
遠隔講義	37(3.4%)

3. 効果的・効率的な教員研修のあり方について

効果的・効率的な教員研修のあり方についての回答から得られた結果を、「だれが」「いつ」「どこで」「なにを」「どのように」の観点から分類し、「どのように」はさらに「研修の充実」「教員の負担軽減」「制度化」「その他」に分類した(Table 5)。分類ごとにみると、「だれが」に関しては「教育領域の専門家(大学教員, スクールカウンセラー等) 20名(1.7%), 「教員同士」18名(1.5%), 「教育領域以外の専門家(言語聴覚士等) 7名(0.6%), 「現職教員(ベテラン教員, 巡回指導員) 5名(0.4%), 「いつ」に関しては「長期休暇中」132名(11.3%), 「勤務時間内」73名(6.3%), 「自宅や通勤時間(都合のいい時にいつでも受けられる)」14名(1.2%), 「休日」6名(0.5%), 「どこで」に関しては「校内」46名(3.9%), 「自宅等どこからでも」18名(1.5%), 「学校から近い・交通の便がよい場所」15名(1.3%), 「大学や研修センター」5名(0.4%), 「なにを」に関しては「授業や指導ですぐに活用できる内容(指導法・教材・サイト)」47名(4.0%), 「授業内容(方法や流れ)や実践事例の共有」29名(2.5%),

「ケースへの助言」14名(1.2%), 「理論と実践法をバランスよく学べる内容」10名(0.9%), 「どのように」の「研修の充実」に関しては「研修内容を選択することができる」99名(8.5%), 「研修内容の精査(要点化)」59名(5.1%), 「校内研修・OJTの充実」42名(3.6%), 「アクティブラーニング(読むだけでなく, 体験型)」27名(2.3%), 「継続的な研修」13名(1.1%), 「研修の数を増やす」10名(0.9%), 「教員の負担軽減」に関しては「インターネットの活用(オンライン講義, 講義資料のネット上での共有, レポートの提出)」76名(6.5%), 「研修を短時間にする, 終了時刻を延長しない」52名(4.5%), 「研修を減らす・やめる」27名(2.3%), 「事前準備や事後レポートの軽減」14名(1.2%), 「休憩時間を設ける」3名(0.3%), 「制度化」に関しては「校内での研修サポート体制の確立(時間・人材・資金・研修に行くことが許される雰囲気)50名(4.3%), 「研修の定例化・義務化」27名(2.3%), 「研修を勤務とカウントする, 職免, 出張と認められる」12名(1.0%), 「資格やライセンスを得ることができる, アセスメントをとれるようになる」11

Table 4 教員の所属における希望する研修スタイル(n=1,146)

		教員の所属				合計	χ ² 検定
		通常学級	特別支援学級	通級指導・特別支援教室	特別支援学校		
校内研修	希望する	86 (27.5%)	32 (15.7%)	67 (17.1%)	81 (34.2%)	266	**
	調整済み残差	2.0	-2.8	-3.5	4.5		
	特になし	228 (72.5%)	171 (84.3%)	324 (82.9%)	155 (65.8%)		
	調整済み残差	-2.0	2.8	3.5	-4.5	878	
グループ 討議	希望する	53 (16.9%)	33 (16.2%)	97 (24.7%)	26 (11.0%)	209	**
	調整済み残差	-0.7	-0.8	4.1	-3.3		
	特になし	260 (83.1%)	170 (83.8%)	295 (75.3%)	211 (89.0%)		
	調整済み残差	0.7	0.8	-4.1	3.3	936	
ケースカン ファレンス	希望する	54 (17.3%)	35 (17.2%)	84 (21.4%)	31 (13.1%)	204	n.s.
	調整済み残差	-0.3	-0.3	2.3	-2.1		
	特になし	259 (82.7%)	169 (82.8%)	308 (78.6%)	206 (86.9%)		
	調整済み残差	0.3	0.3	-2.3	2.1	942	
授業参観	希望する	46 (14.7%)	51 (25.0%)	77 (19.6%)	26 (11.0%)	200	**
	調整済み残差	-1.5	3.1	1.4	-2.9		
	特になし	268 (85.3%)	153 (75.0%)	315 (80.4%)	210 (89.0%)		
	調整済み残差	1.5	-3.1	-1.4	2.9	946	
実技研修	希望する	38 (12.1%)	29 (14.2%)	76 (19.4%)	27 (11.4%)	170	*
	調整済み残差	-1.6	-0.3	3.1	-1.7		
	特になし	275 (87.9%)	174 (85.8%)	316 (80.6%)	209 (88.6%)		
	調整済み残差	1.6	0.3	-3.1	1.7	974	
遠隔講義	希望する	5 (1.6%)	9 (4.4%)	12 (3.1%)	11 (4.6%)	37	n.s.
	調整済み残差	-1.9	1.1	-0.2	1.4		
	特になし	309 (98.4%)	194 (95.6%)	379 (96.9%)	226 (95.4%)		
	調整済み残差	1.9	-1.1	0.2	-1.4	1108	
合計		313	204	392	237	1146	

**p<.01, *p<.05, n.s.有意差なし

調整済み残差が1.96以上の値 ()は所属内の割合

名(0.9%),「研修や資格によって給料が増える, 評価につながる, 免許更新に反映される」3名(0.3%),「その他」に関しては「校務軽減(研修を効率化する必要はない)」100名(8.6%),「地域校との共同研修(検討会等)」8名(0.7%),「研

修内容を校内で共有する」5名(0.4%)という回答が得られ, 効果的・効率的な教員研修のあり方について「いつ」や「どのように」を重視している教員が多いことが明らかになった。

Table 5 効果的・効率的な教員研修のあり方について(n=1,168)

だれが		いつ		どこで		なにを	
教育領域の専門家 (大学教員, SC等)	20(1.7%)	長期休暇中	132(11.3%)	校内	46(3.9%)	授業や指導で くに活用できる 内容(指導法・ 教材・サイト)	47(4.0%)
教員同士	18(1.5%)	勤務時間内	73(6.3%)	自宅等どこから でも	18(1.5%)	授業内容(方法 や流れ)・実践 事例の共有	29(2.5%)
教育領域以外の専 門家(ST等)	7(0.6%)	自宅、通勤時間 (都合のいい時 にいつでも)	14(1.2%)	学校から近い・ 交通の便がよい 場所	15(1.3%)	ケースへの助言	14(1.2%)
現職教員 (ベテラン教師, 巡回指導員)	5(0.4%)	休日	6(0.5%)	大学,研修セン ター	5(0.4%)	理論と実践法を バランスよく学 べる内容	10(0.9%)
どのように							
研修の充実		教員の負担軽減		制度化		その他	
研修内容を選択す ることができる	99(8.5%)	インターネット の活用(オンラ イン講義, 講義 資料の共有, レ ポートの提出)	76(6.5%)	校内での研修サ ポート体制の確 立(時間・人 材・資金・研修 に行くことが許 される雰囲気)	50(4.3%)	校務軽減(研修 を効率化する必 要はない)	100(8.6%)
研修内容の精査 (要点化)	59(5.1%)	研修を短時間に する, 終了時刻 を延長しない	52(4.5%)	研修の定例化・ 義務化	27(2.3%)	地域校との共同 研修 (検討会等)	8(0.7%)
校内研修・OJTの 充実	42(3.6%)	研修を減らす・ やめる	27(2.3%)	研修を勤務とカ ウントする, 職 免, 出張と認め られる	12(1.0%)	研修内容を校内 で共有する	5(0.4%)
アクティブラーニ ング(読むだけで ない, 体験型)	27(2.3%)	事前準備や事後 レポートの軽減	14(1.2%)	資格やライセン スを得ることが できる, アセス メントをとれる ようになる	11(0.9%)		
継続的な研修	13(1.1%)	休憩時間を 設ける	3(0.3%)	研修や資格に よって給料が増 える, 評価につ ながる, 免許更 新に反映される	3(0.3%)		
研修の数を増やす	10(0.9%)						

● IV. 考察

1. 特別支援教育の教員研修に対する教員からのニーズについて

1-1 質の高い、高度な専門性を身につけられる研修について

前報⁴⁾で教員の所属における「今後希望する研修内容」へのニーズの差について検討したところ、「具体的な事例や実践に関する研修」には教員の所属間で有意な関連はみられなかった一方で、「様々な障害における指導法・対応に関する研修」、「アセスメントの見方や活用法に関する研修」、「教材作りに関する研修」の結果には、教員の所属間で有意な関連が示された。この結果から、所属が異なると教員の置かれる状況や受講生の抱えるニーズが異なると考えられた。一方で、本調査においては「質の高い、高度な専門性を身につけられる研修」について、「現場(実践)で活用できる・役に立つ研修」、「多様な事例(障害種など)に対応する研修(具体的な事例・実践の紹介と共有)」、「理論と実践がつながる研修」等の結果に、教員の所属における差はあまり見られなかった。回答者である教員が「今後希望する研修内容」に対しては、自分にとって必要な研修を主観的に判断し回答した一方で、「質の高い、高度な専門性を身につけられる研修」に対しては、自分にとって必要かどうかに関わらず、特別支援教育の専門家として必要な研修を客観的に判断し、回答したことによって、結果に差が生じたのではないかと考えられる。特別支援教育に携わる教員にとって「質の高い・高度な専門性を身につけられる研修」は、共通する点が多いことが示された。

1-2 研修スタイル・方法について

通常学級と特別支援学校において「校内研修」へのニーズが高かった要因としては、校務の忙しさから研修に赴く時間が取れないことや、教員の数が多いため学校内での研修に満足していることが考えられる。一方で特別支援学級や通級指導教室(特別支援教室)においては、所属内の教員数の少なさから「グループ討議」や「授業参観」、「実技研修」等の様々なスタイルでの研修を希望しているのではないかと考えられる。校内研修と、校外研修でそれぞれ行われるべき研修内容や時間数のバランスについて検討したり、校外外で行われる研修をつなぐシステムの構築をしたりすることで、あらゆる所属の教員にとってよりよい研修スタイルとなるかもしれない。

2. 効果的・効率的な教員研修モデルについて

「効果的・効率的な教員研修モデル」について、時間や方法について重視している教員が多く、次いで場所や内容について重視する教員が多かった。講師について重視する教員は少なかった。方法の中でも重視されていた「インターネットの活用」に関しては、本調査が全て新型コロナウイルスに関連した感染症対策が講じられる前に実施されたものであることを踏まえると、より必要性が高まっていると考えられる。本調査では「効果的・効率的な教員研修モデル」について、教員からの様々な希望があることが明らかになった。しかし本来、効果的・効率的な研修とは研修前や研修の過程、また研修後に受講者が自身の変化や成果を自覚し、振り返ることによってその評価がなされるべきであると考えられる。よって、本調査で明らかになった教員の希望を踏まえ、今後研修前と研修後の変化について検討できるような研修を設定する必要があると考える。

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) 姉崎弘(2005)：特別支援教育における教師の研修に関する一研究－障害児学校教師と小・中学校教師へのアンケート調査から－。三重大学教育学部研究紀要，56，257－269。
- 2) 惠羅修吉・田中栄美子・武蔵博文・馬場広充・秋山嘉光(2013)：特別支援教室「すばる」における現職教員内地留学生のための長期研修プログラムの開発－通級指導モデル教室における現職研修の充実に向けて－。香川大学教育実践総合研究，26，155－161。
- 3) 藤井明日香・川合紀宗・落合俊郎(2013)：特別支援学校(知的障害)高等部進路指導担当教員の専門性向上に関する望ましい研修内容及び研修形態－受講者の研修課題及び改善点に関する自由記述の分析から－。広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要，11，101－110。
- 4) 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～。釧路論集：北海道教育大学釧路分校研究報告，42，199－207。

- 5)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: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－ライセンス(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. (印刷中)
- 6)橋本創一・小池敏英・藤野博・松尾直博・出口利定・太田昌孝・渡邊健治・上野一彦(2005):特別支援教育における教師研修・教師支援と教員養成に関する研究:通常学級に在籍する発達障害児の教育支援に求められる教員研修について. 東京学芸大学紀要 I, 56, 377-388.
- 7)日野久美子・井邑智哉・納富恵子・中山健(2018):通常学校の特別支援教育担当教員の専門性向上のための教員研修に関する研究－教員の特別支援教育に関する専門性の資質・能力についての分類－. 佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要, 2, 40-49.
- 8)文部科学省(2007):特別支援教育の推進について(通知).
- 9)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.
- 10)文部科学省(2017):教職課程コアカリキュラム. 調査研究協力会議等(初等中等教育).
- 11)中村忠雄(2008):特別支援教育に係る研修システムに関する研究－研修センターにおける現職研修－. 摂南大学教育学研究, 4, 1-14.
- 12)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践から－. 奈良学園大学紀要, 12, 13-22.
- 13)齋藤佐和・前川久男・安藤隆男・尾之上直美・瀬戸口裕二・原田公人・松原豊・雷坂浩之(2006):盲・聾・養護学校における現職教員研修ニーズ－特別支援教育体制への移行における現状把握と展望－, 心身障害学研究, 30, 129-138.
- 14)真城知己(2000):千葉県における現職教員の大学での研修機会への要望に関する一考察－特殊教育諸学校, 特殊学級及び通常の学級の教員への調査－, 千葉大学教育学部研究紀要 I, 教科教育学編, 48, 139-155.
- 15)真城知己(2001):現職教員の研修機会の設定への要望に関する予備調査. 千葉大学教育学部研究紀要 I, 教育科学編, 49, 151-158.
- 16)真城知己(2002):現職研修機会と教員免許状の資格認定との連動に対する意識－千葉県における調査のコンジョイント分析－, 特殊教育研究, 39(4), 47-56.
- 17)左藤教子・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－特別支援教育制度施行 7 年後の特別支援学校の現状と展望－.
- 18)玉村公二彦・越野和之・郷間英世・岩坂秀巳・小山ありさ(2008):特別支援教育における現職教員の免許状取得および研修ニーズの検討－「特別支援教育と現職教員研修に関するニーズ調査」を中心に－. 教育実践総合センター研究紀要, 17, 251-256.
- 19)田中敦士(2009):沖縄県内離島勤務の現職教員における特別支援教育に対する研修ニーズ. 琉球大学教育学部紀要, 75, 147-153.
- 20)徳永亜希雄・渡邊正裕・松村勘由・太田容次・中村均・戸澤和夫・齊藤光男(2007):特別支援教育を推進する教員研修実施状況及び研修ニーズ等に関する調査報告－独立行政法人国立特殊教育総合研究所における研修事業改善に向けて－. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 34, 67-91.
- 21)東京都教育委員会(2017):東京都特別支援教育推進計画(第二期)・第一次実施計画－共生社会の実現に向けた特別支援教育の推進－. 東京都教育委員会.
- 22)臼井なずな・高木潤野(2012):小中学校教員の考える特別支援教育の専門性－長野県上小地域における現状と研修ニーズ－. 長野大学紀要, 34(1), 55-61.
- 23)八木成和(2014):特別支援教育に関する小学校教員の研修ニーズ. 四天王寺大学紀要, 58, 273-288.

(受稿 2020.9.1, 受理 2020.11.12)