

原 著

韓国における肢体不自由教育教師の研修に関する研究
—研修の時期・場・形態・指導者・内容を中心に—

趙 洪 仲*・柳 本 雄 次**

本研究は、韓国の肢体不自由教育教師 170 名を対象に研修を通じて資質・能力がどのように形成されていくかについて、研修時期・研修の場・研修形態・研修の指導者・研修内容を中心に検討を行った。その結果、肢体不自由教育教師の「障害児教育教師の全般的な資質・能力」を形成するためのより望ましい研修時期は、教職経験「5 年目」までが、研修の場は、「個人研修」が、研修形態については、「セミナー方式」が、研修の指導者は「教育実践者」が、そして研修内容は「基本研修」がより有効であると認識していた。「障害児教育教師の専門的な知識・能力」を形成するための研修時期・研修の場・研修形態においては、「障害児教育教師の全般的資質・能力」と同様の傾向が見られたが、研修の指導者については「大学教員」が、そして研修内容は「領域研修」がより有効であると認識していた。全領域では若手教師ほど研修の効果を高く評定し、研修の場としては「校内研修」がより有効であると認識していた。また、資質・能力の形成により大きな影響を受けている対象は同僚と先輩であった。

キー・ワード：肢体不自由教育教師、資質・能力、研修、韓国

I. 問題と目的

学校教育の質的な成果を決定づける主要な要因は、教育内容（カリキュラム）と教師の能力である（Heatheres, 1966¹¹⁾）。そのうち教師の資質・能力の問題は、常に教育行政の課題とされてきた。最近、教師教育に関する動向は、養成教育と現職教育の統合ないしは一貫した体系化に向かっている。この背景として、岸本・林・赤木・河相・岡東・小野・小山（1980¹⁷⁾）は第一に、「量から質へ」の移行、第二に、教師の職能成長の必要性、第三に、生涯学習の理念を挙げている。特に現職研修の必要性は、教職の専門性といった次元のみならず、学校を取りまく社会状況に密接に関係している。

学校に焦点を当てた（School-focused）現職

教育とは、個々の学校の実態や特性・要求を満たし、かつ教室などでの教授＝学習の水準を高めるのに必要な研修計画を、その指導者と教師が協力して推進するために導入するあらゆる方策のことであり、純粋な教育的評価に立った方式である（伊藤, 1986¹⁴⁾）。

現職教育は、職務改善のために専門職員（Professional personnel）が勤務期間中に参加できるよう計画された全ての活動を意味（Hass, 1957¹⁰⁾）し、Orrange and Ryn（1975²⁷⁾）は学校の職員が与えられている責任を果たせるために必要とする能力、技術及び態度を養うために計画された活動を体系化したプログラムを含む専門性開発の一部分であるとしている。

現職教育の形態について、Berge, Harris and Walden（1957²³⁾）は、1) 中央集権的アプローチ（Centralized approach）、2) 分散的アプローチ（Decentralized approach）、3) 中央調整的アプ

*心身障害学研究科

**心身障害学系

現職教育の形態について、Berge、Harris and Walden (1957²⁾) は、1) 中央集権的アプローチ (Centralized approach)、2) 分散的アプローチ (Decentralized approach)、3) 中央調整的アプローチ (Centrally coordinated approach) に分類しており、また、Nicholson (1976²⁵⁾) は、1) 基本職務的形態、2) 準職務的形態、3) 大学中心的形態、4) 専門団体中心的形態、5) 自己支持的形態の 5 つの類型に分けて説明している。

効率的な現職教育のために Burrello and Orbaugh (1982³⁾) は、1) 現職教育は学校全体プログラムに組み込むこと、2) 現職教育への参加を誘導するために必要不可欠な専門的褒賞 (Intrinsic professional rewards) を与えること、3) 現職教育のプログラムは参加者のニーズに基づいて構成すること、4) 現職教育は変化の要求に対応できること、5) 現職教育は容易に参加できること、6) 現職教育活動の定期的な評価が必要であることを指摘している。

教師の資質・能力の形成は、教師としての経験を積み重ねることと絶えざる研修によって、教職の長期的な過程の中で段階的、継続的に漸次形成される。とりわけ、教職初期では、短期的・集中的な資質・能力の形成が、教師としての成長過程において大きな意味を持っている。教師の資質・能力の形成に影響を与える時期については、就職後の数年間の赴任校の影響が大きいと言われている。この時期に、周囲からどのような働きかけを受け、自らが教師として、いかに資質・能力の形成を図るかで、その後の教師としての成長に相違が生じてくる。

初任者研修の意義について、1987 年 12 月の教育職員養成審議会の答申は、「新任教員の時期は、教職への自覚を高めるとともに、円滑に教育活動に入り、可能なかぎり自立して教育活動を展開していく素地をつくるうえで極めて大切な時期である。この時期に組織的、計画的な現職研修を実施し、実践的な指導力や教員としての使命感を深めさせることは、現職研修の第 1 段階として必要不可欠であり、その後の教員としての職能成長に欠くことのできないものであ

る。」と述べており、初任者研修制度の目的は、1) 実践的指導力の養成、2) 使命感の涵養、3) 幅広い知見の習得の 3 点にあると要約している。

韓国における現職研修の現状は、1980 年代に入って急速に特殊学校や特殊学級が新設、また増設され、教師の数が増えているが、現職研修は 10% の需要にも満たない程度であり、1982 年から 1988 年までの研修実施機関はすべて委託研修として行っていた (金源慶, 1989¹⁶⁾)。1996 年には国立特殊教育院で職務研修として特殊学校の小学部・中学部及び特殊学級設置校の校監 (教頭) 課程がそれぞれ 80 名を対象に行われており、特殊教育担当奨学士 (指導主事) 課程は 60 名を対象に行われている。一般研修の場合は、各領域別に幼稚部・小学部・中学部教師課程及び初等学校 (小学校) 及び中学校の特殊学級担当教師課程を設けて研修を行っている (韓国国立特殊教育院、1996¹⁵⁾)。

従来の韓国における肢体不自由教育教師の資質・能力に関する研究は、伝統的に大学における養成教育に焦点がおかれてきた (李貞淑, 1983²⁰⁾; Chong dong il, 1994⁴⁾; 安秉輯、1991¹⁾)。しかし近年、養成教育は教師の継続的教育の過程における最初の基礎的な段階であり、生涯を通じて形成する過程として捉えられている。その背景には生涯学習とリカレント教育の考え方があり、現在は現職研修のニーズが高まっているが、実際には肢体不自由教育教師の現職研修に関する具体的なニーズや肢体不自由教育教師の資質・能力の形成に関する研究は見当たらない。

そこで本稿では趙・柳本 (1996 a⁷⁾) の肢体不自由教育教師の研修に関する予備調査に基づいて、韓国の肢体不自由教育教師の諸資質・能力、すなわち、「障害児教育教師の全般的な資質・能力」「障害児教育教師の専門的な知識・能力」「重度・重複障害に関する知識・能力」「情操教育」「基礎的な資質」「医学的理解」「協調性」という肢体不自由教育教師の 7 つの資質・能力趙 (1994⁵⁾) は、具体的に研修を通じてどのように形成されていくかについて、研修の時期、場、

table 1 調査の対象

	若手教師	中堅教師	年配教師	計
男性	20	20	32	72
女性	43	40	15	98
計	63	60	47	170

形態、指導者、内容を取り上げ、その有効性について検討を行った。

II. 方法

1. 調査対象

調査は韓国の肢体不自由教育教師 170 名（有効回答率は 68%）を対象とした。調査時期は 1996 年 8 月から 9 月であった。

2. 質問紙の構成

1) 肢体不自由教育教師の資質・能力に関する質問項目

肢体不自由教育教師の資質・能力を調べるために調査候補項目を作成した。候補項目の収集にあたっては、1960 年から 1989 年までの関連する先行研究を参考にした。すなわち、井上 (1989¹²⁾) ; Mackie and Conner (1960²¹⁾) ; Geer and Wolf (1960⁹⁾) ; Mackie and Dunn (1960²²⁾) ; 石部 (1968¹³⁾) ; 李貞淑 (1983²⁰⁾) の研究で用いられた項目と韓国の肢体不自由教育教員養成大学の教員 (3 名) 及び肢体不自由学校の校長 (3 名) を対象に面接法を用いて得られた項目のうち内容が重複するものを削除した合計 102 項目について、教員養成大学の教員 (3 名) と肢体不自由学校の校長 (6 名) を対象に、肢体不自由教育教師の資質・能力を測る項目として妥当であるかを判断してもらい、一致率が高い (9 名中 7 名以上の一致) 65 項目を採用した。65 項目は教員養成大学の教員 2 名と校長 3 名により KJ 法に従って分類してもらった。その結果 8 カテゴリー (1. 教育基礎、2. 医学的理解、3. 学習指導、4. 養護・訓練、5. 重度・重複、6. 協力関係、7. 一般的な資質、8. 専門能力) に分類された。

調査の対象は韓国における 6 校の肢体不自由

教育教師 178 名に質問紙を配布し、144 名から回答を得た。有効回答率は 81.9% であった。65 項目について主因子法による因子分析を行った。バリマックス回転を行った結果、固有値 1.0 を越える因子は 7 因子が抽出された。第 7 因子までの累積寄与率は 61.5% で 44 項目であった (趙、1995 b⁶⁾)。7 因子はそれぞれ「障害児教育教師の全般的な資質」「障害児教育教師の専門的な知識・能力」「重度・重複障害に関する知識・能力」「情操教育」「基礎的な資質」「医学的理解」「協調性」と命名された。累積寄与率は 61.5% とやや低い値で、因子的妥当性の保証を得るためには十分とは言えないが、KJ 法で得られた 8 カテゴリーと、因子分析で抽出された 7 因子が 3 つを除いてほぼ一致 (5 因子) していた。このことから、肢体不自由教育教師の資質・能力を測るための中心的な因子であることが言える (趙・柳本 1996 b⁸⁾)。

2) 研修に関する質問項目

本研究では、肢体不自由教育教師の資質・能力が研修を通じていつ、どのように形成されていくかを調べるため質問紙を作成した。質問項目については、主に永岡 (1983²⁴⁾)、趙・柳本 (1996 a⁷⁾) の研究で用いられた項目についてこの分野での専門的な知識を持っている肢体不自由教育教員養成大学の教員 3 名と肢体不自由学校の校長 (教頭) 4 名によって内容的妥当性が検討され、一致率が高い (7 名中 6 名以上の一致) 112 項目が最終的に採用された。

III. 結果及び考察

1. 研修時期

肢体不自由教育教師の資質・能力の向上は、今日現職教育の重要な課題の一つである。そのためには様々な研修機会が提供されている。これらの研修は教育現場のニーズを踏まえた上で実施されなければならない。ここでは肢体不自由教育教師の諸資質・能力 (7 つの領域) がいかなる時期に重点的に形成されるかに関して教職経験年数と研修の時期との関連について検討を行った。

「障害児教育教師の全般的な資質・能力」の形成に資する研修時期は、Fig. 1 に示すように教職経験「1年～2年目」が有効であると認識されており（全体教師の54.3%）、教職経験「3年～5年目」までを含めると教師全体の90.3%が有効であると認識していた。

教職経験年数では Fig. 2 に示すように教職経験が短い若手教師ほど、教職経験「1年～2年目」がより有効であると認識していた（ $\chi^2 =$

15.722, $df=8$, $p<.05$ ）。

「障害児教育教師の専門的な知識・能力」が形成されるための研修時期については、教職経験「1年～2年目」がより有効であると認識されており、教職経験「3年～5年目」までを含めると教師全体の90.9%のが有効であると認識していた。

「重度・重複障害に関する知識・能力」が形成される研修時期については、教職経験「1年

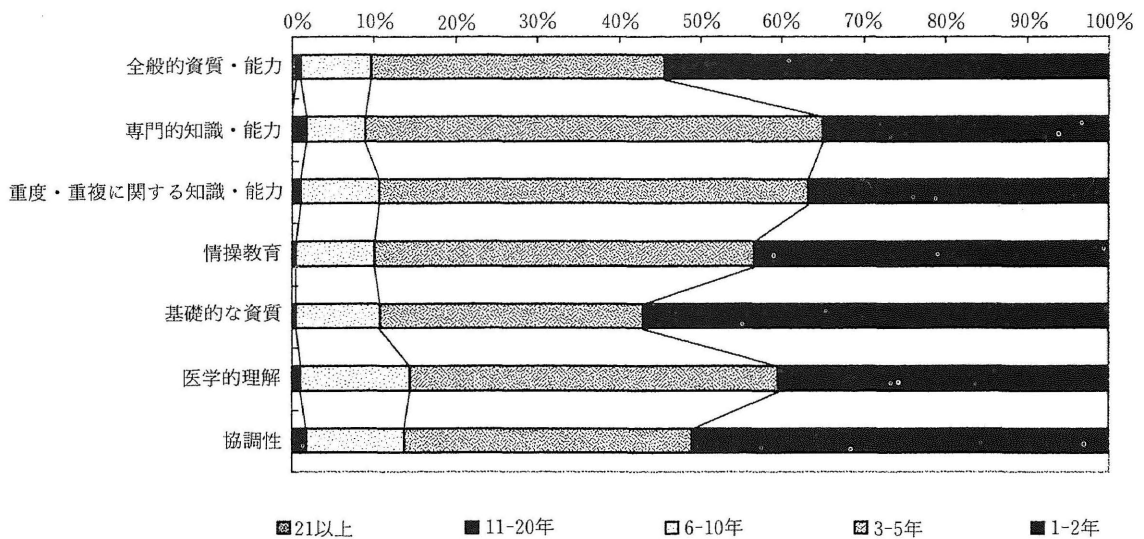


Fig. 1 研修の時期

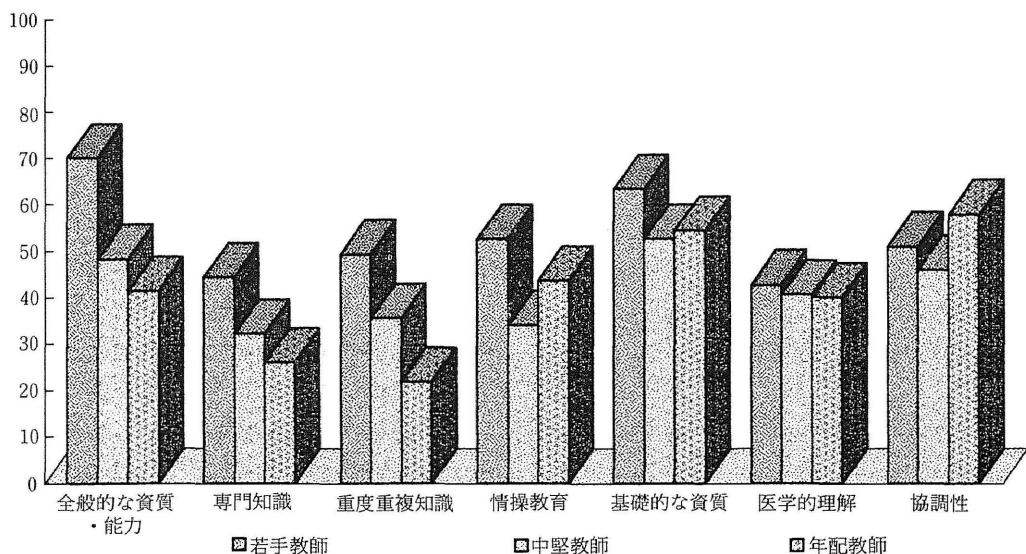


Fig. 2 研修の時期と教職経験年数との関係

～2年目」がより有効であると認識されており、教職経験「3年～5年目」までを含めると教師全体の89.1%が有効であると認識していた。教職経験年数では教職経験が短い若手教師ほど、教職経験「1年～2年目」がより有効であると認識していた($\chi^2=12.895$, $df=6$, $p<.05$)。

この他、「情操教育」「基礎的な資質」「医学的理解」「協調性」の4つの領域においても上記と類似な傾向が見られた。

つまり、教職経験「1年～2年目」の研修は、7つの領域のうち「障害児教育教師の全般的な資質・能力」「基礎的な資質」「協調性」の3つの領域において他の専門的な知識・能力に関する領域より有効であると認識された。これはこの時期において、職場への適応、教師の日常的職務活動のうち比較的に常規的性格が強い事務処理能力、教師の指導活動の基礎となる児童・生徒の把握能力、教師としての心構えなど教職に対する基礎的な資質が強く要求されているからであろう。特に教職経験が短い若手教師ほどこの傾向は強くみられた。

教職経験「3年～5年目」の研修は、「障害児教育教師の専門的な知識・能力」「重度・重複障害に関する知識・能力」といった領域が有効であると認識されていた。この時期は教育実践を展開する能力や教科の学問的な理解に関するニーズが高いからであろう。これらの領域はその内容からみて短期間に形成されるものではなく、継続的な研鑽によってより内容のあるものとして形成されるものと推測される。

教職経験「6年～10年目」は中堅期に位置する時期と言える。この時期は学年会や学校の企画や運営に関する中間層のリーダーとしての活動が期待されている。この時期では7つの領域のうち「医学的理解」の領域が他の領域より比較的重要視されていた。これは肢体不自由教育が医療との関わりが深いことがその原因の一つとして考えられる。三澤・瀬尾・草薙(1993²⁴⁾)の特殊教育諸学校教員の研修のニーズに関する調査によると「教育内容」と「指導方法」に重点が置かれ、医学や心理学は下位にランクされ

ているとしているが、今回の調査でもそれに類似した示唆点が見られた。

以上の結果を見ると7つの領域で共通に教職経験「1年～2年目」の研修がより有効であると認識されていたが、この時期は新任教師を対象とする初任者研修の時期である。岸本(1987¹⁹⁾)によると、新任期では身につける力量として生徒把握能力が最も重要であり、この時期は他の時期に比べて著しい。それは教師が新任期にはじめて児童・生徒に接し、指導していくために、児童・生徒を理解し、把握する力量がすべての教育活動の基礎として要求されるからであろう。日本教育学会指導行政特別委員会(1984²⁶⁾)の研究によると20代教師は、各教科の教材研究、授業の方法、生活・生徒指導、学級経営の理論と方法について高いニーズを持っており、30代の教師は教育評価、教育課程、教科外活動、研究・研修の方法等について高いニーズを持っていた。そして40代の教師は学年経営、校内研修の計画と運営、現代的教育問題等についてニーズが一段と高くなる。このように、教職経験年数の長さに応じて問題関心の中心が移っていくのは、教師自身が経歴を積み間に職業的に成長を遂げ、また、学校における教育活動やその他の諸分野の共働きの企画や運営の実践面に関わって、各教師に期待される役割が変わってくるからであろう。広島県教育委員会は教師のライフステージに合わせて研修のプログラムを編成している。第一期(教職5年目まで)は基礎的な資質の育成の時期としており、基礎研修がこれに当てはまる。研修内容は教科指導、生徒理解、同和教育、学級形成、障害児教育、教育法規、情報処理教育などである。第二期(6年～10年目)は実践的な指導力の向上の時期としており、専門研修がこれに当たる。研修内容としては教育方法、学級経営、生徒指導、進路指導、障害児教育、教育相談、同和教育、情報処理教育である。第三期(11年～20年目)は実践的指導力の充実期として、専門研修がこれに当たる。研修内容は校務運営、教育課程、学年経営、教科経営、進路指導、同和教育、教育相談である。

第四期（21年以上）は学校経営に関する資質の育成・充実期として、職務研修がこれに当たる。研修内容は学校経営・管理、教育行財政、同和教育などである。三澤・瀬尾・草薙（1993^{23）}）は各教員は教職の全期間を通じ、教職経験に応じて発達するとしている。すなわち、その時期区分は、1)教職の基礎育成期（0年～5年）、2)教職一般の充実期（5年～10年）、3)教職専門性の充実期（10年～20年）、4)教育経営資質育成期（20年～30年）、5)教育経営資質の充実期（30年～38年）の5つの時期である。

このように教職経験「3年～5年目」までが研修に対するニーズがより大きいにもかかわらず、韓国の現状は、初任者研修が需要の10%をも満たせず、しかも、新任教師の研修については市・道の教育委員会主催の3日間の研修以外、新任教師の資質・能力の向上と教職の適応を目的とする研修は設けられていない（金源慶，1989^{16）}）。

現行の法律をみても、特殊教育教師の資質向上に関する特殊教育振興法第23条（特殊学校教員の資質向上）の規定によれば「①国家及び地方自治体は特殊教育教員の資質向上のために教育及び研修を定期的に行わねばならない。②第1項の規定及び第2項に準じる教育及び研修に関する必要な事項は教育令として定める」とし、さらに、同法の施行規則（特殊教育振興法施行規則）第12条によると「教育部長官及び教育監は法第23条の規定に準じる特殊教育担当教員の資質向上のための教育及び研修を年に1回以上実施しなければならない」（教育部令第660号、1995年4月28日施行）とされているが、実際の新任教師の研修に関する条文は見あたらない。現在実施されている研修についても実際の研修のニーズをふまえた上で、参加者それぞれの教職経験年数を考慮に入れて実施されるのが望まれる。

2. 研修の場

肢体不自由教育教師が資質・能力の形成にどのような研修を進めることが効果があると捉え

ているかを明らかにするために、研修の場をあらかじめ設定した。まず、研修の場を学校内部と外部に分け、学校内部についてはインフォーマル、フォーマル、小集団、全体等の点に留意し、「学内同僚」「学年会」「教科部会」「学校全体」の4つを設定した。また、学校外部については「教育委員会」「自主サークル」を設定した。これらのいずれにも属さないものとして、「個人研修」という項目を加えた。

「障害児教育教師の全般的な資質・能力」の向上のための研修の場として、「個人研修」が最も有効であると認識されており、その次が「学校全体」「学内同僚」「教育委員会」「自主サークル」「学年会」「教科部会」の順であった。教職経験年数の面では若手教師と中堅教師は、「個人研修」をより高く評価していたが、年配教師は「学校全体」の研修を有効であると認識していた。「障害児教育教師の専門的な知識・能力」の向上のための研修の場としては、「個人研修」が最も有効であると認識されており、以下「学内同僚」「教育委員会」「学校全体」「教科部会」「自主サークル」「学年会」の順であった。教職経験年数面では若手教師は「学内同僚」を、中堅教師は「教育委員会」を、年配教師は、「学校全体」と「個人研修」をそれぞれより有効であると認識していた。つまり、「学内同僚」は教職経験年数が短いほど高く評価され、「学校全体」は教職経験年数が長いほど有効であると評価されていた。「重度・重複障害に関する知識・能力」の向上のための研修の場としては、「学校全体」が最も有効であると認識されており、以下「個人研修」「学年会」「教育委員会」「教科部会」「自主サークル」「学年会」であった。「情操教育」の向上のための研修の場としては、「自主サークル」と「個人研修」がそれぞれ最も有効であると認識されていたが、教職経験年数では若手教師と中堅教師の両者が高く評価している反面、年配教師は低く評価していた（ $\chi^2=22.164$, $df=12$, $p<.05$ ）。「基礎的な資質」の向上のための研修の場としては、「学校全体」が有効であると認識されていた。教職経験年数では若手教

師が「学内同僚」をより有効であると認識しており、中堅教師と年配教師は「学校全体」を高く評価していた。つまり、教職経験が長いほど「学校全体」を高く評価している傾向が見られた。「医学的理解」と「協調性」の向上のための研修の場は、「学校全体」が有効であると認識されていたが、教職経験年数間で差は見られなかった。

以上の結果からは資質・能力の形成のための望ましい研修の場は7つの資質・能力の領域のうち、「障害児教育教師の全般的な資質・能力」「障害児教育教師の専門的な知識・能力」「重度・重複障害に関する知識・能力」「情操教育」といった一般的な教職の素質に関わる領域と、より専門性が求められている領域においては半数以上の教師が「個人研修」が有効であると認識していた。一方、Fig. 3 に示すように「基礎的な資質」「医学的理解」「協調性」の領域では、「学校全体」がより有効であると認識されていた。

教職経験年数では若手教師は「個人研修」有効と促えて、年配教師は「学校全体」の研修を好んでいたのが特徴的であった。しかし、韓国における研修の現状は1982年から1988年までの研修実施機関はすべて委託研修として、ソウル盲学校と檀国大学、大邱大学で実施されており(金源慶, 1989¹⁶⁾)、1996年には委託研修が国

立特殊教育院で実施された(韓国国立特殊教育院, 1996¹⁵⁾)。このように韓国における現職教育形態は、Berge, Harris and Walden (1957²⁾) がいいう中央調整的アプローチ (Centralized approach) の形態に偏っているが、伊藤 (1986¹⁴⁾) によると、学校に焦点を当てた現職教育方式は安上がりで、しかも効果的であるとしていることから現実的な条件を異にする個々の学校で実施される必要があると言える。

つまり、教師自身の自己研修が基本となる「個人研修」と教師全員が参加する「学校全体」研修の充実を図ることによって、校内の課題の解決と教師個人の教育力を高めるための校内研修の活性化が重要であろう。

3. 研修の形態

肢体不自由教育教師の資質・能力の形成のための研修の形態は Fig. 4 に示すように、「障害児教育教師の全般的な資質・能力」では「実技実習」がより有効であると認識されていた。「障害児教育教師の専門的な知識・能力」「重度・重複障害に関する知識・能力」の領域では「セミナー方式」がより有効であると認識されていた。一方、「情操教育」「基礎的な資質」「協調性」の向上のための研修の形態は、「実技実習」がより有効であると認識されていた。そして「医学的理解」の向上のための研修の形態は、「講義方式」

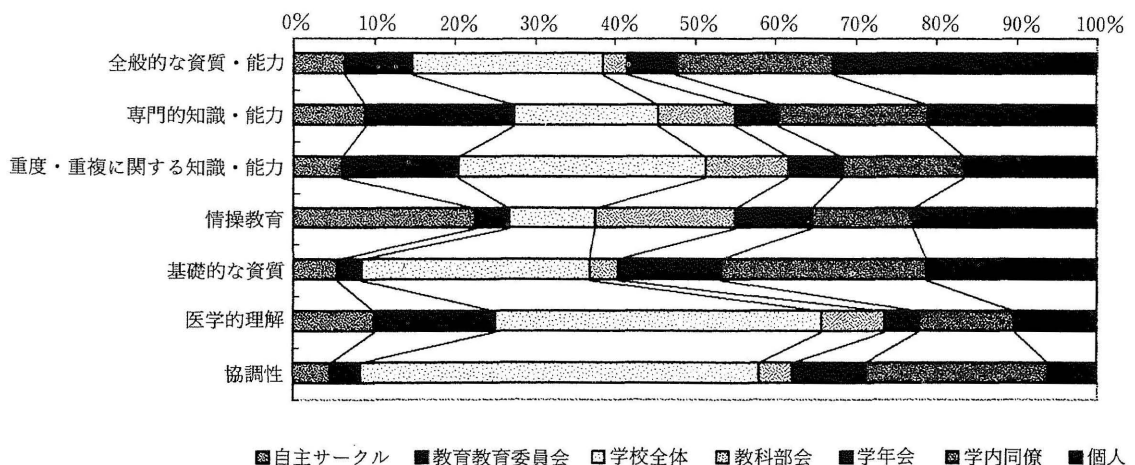


Fig. 3 研修の場

がより有効であると認識されていた。

以上の結果は永岡(1983²⁴⁾)の研究と同様の知見が得られた。つまり、「依存的研修型」より「同僚集団研修志向型」、すなわち講義式よりセミナー型、経験交流や実技実習が有効であった。

4. 研修の指導者

肢体不自由教育教師の資質・能力の形成にどのような研修の指導者が効果的であると捉えているかを Fig. 5 に示した。「障害児教育教師の

全般的な資質・能力」の形成のための研修の指導者には、「教育実践者」が最も有効であると認識されており(全体教師の69.1%)、次いで「校長・教頭(教監)」「大学教員」「主任」「指導主事(奨学士)」の順であった。教職経験年数では若い教師ほど、「教育実践者」を高く評価していた。「障害児教育教師の専門的な知識・能力」の形成のためには、「大学教員」が最も有効であると認識されており(全体教師の50.3%)、その次が「実践者」「主任」「校長・教頭(教監)」であっ

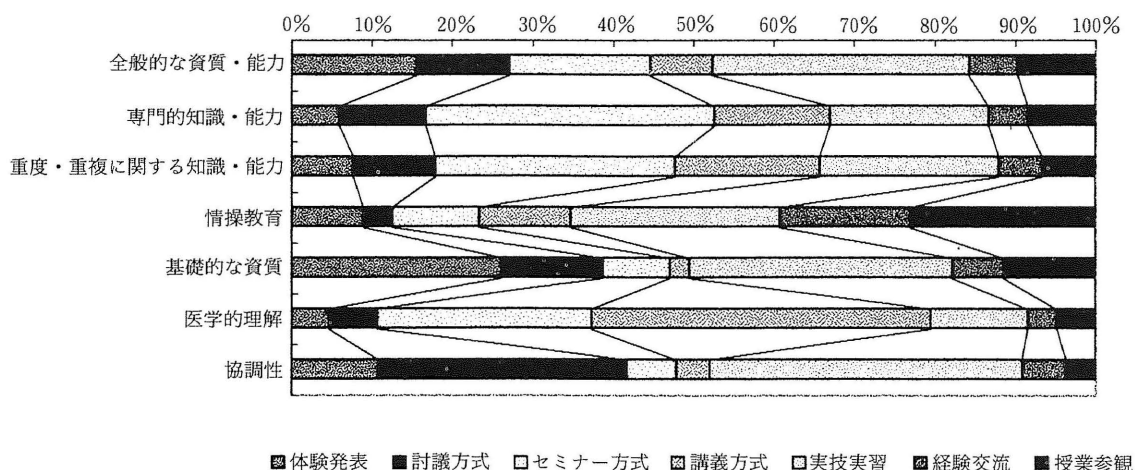


Fig. 4 研修の形態

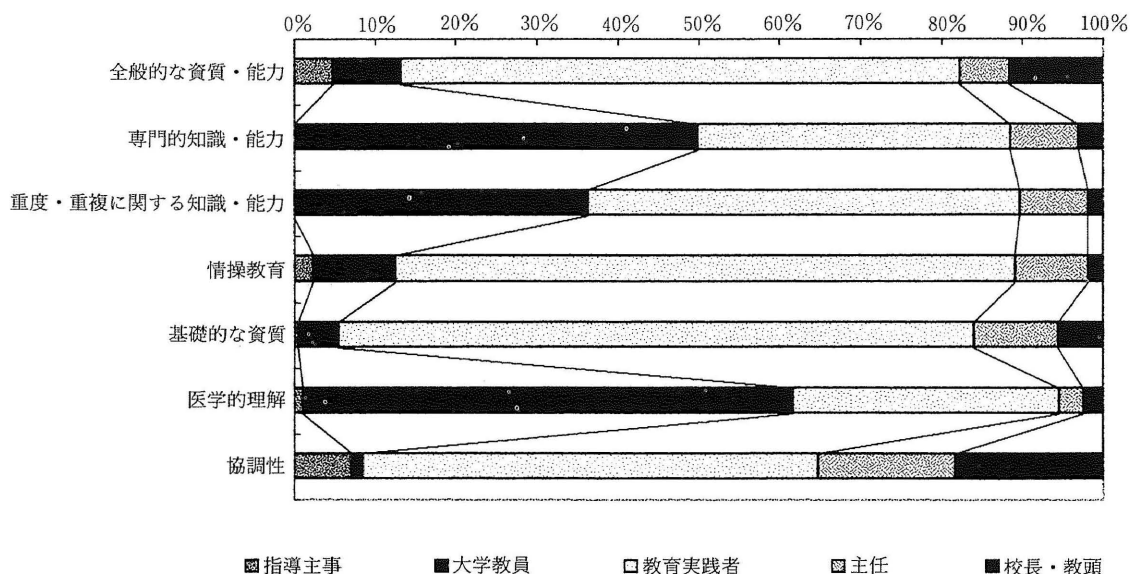


Fig. 5 研修の指導者

た。「重度・重複障害に関する知識・能力」の形成のためには、「教育実践者」が最も有効であると認識されており（全体教師の53.0%）、その次が、「大学教員」「主任」「校長・教頭（教監）」であった。「情操教育」の形成のためには、「教育実践者」が有効であると認識されており（全体教師の76.0%）、次いで「大学教員」「主任」「指導主事」「校長・教頭（教監）」であった。

「基礎的な資質」の形成のためには、「教育実践者」が有効であると認識されており（全体教師の78.7%）、次いで「主任」「校長・教頭（教監）」「大学教員」「指導主事（奨学士）」の順であった。「医学的理解」の形成のためには、「大学教員」が有効であると認識されており（全体教師の60.4%）、その次が「教育実践者」「主任」「校長・教頭」「指導主事」という順であった。「協調性」の形成のための研修の指導者は、「教育実践者」が有効であると認識されていた（全体教師の56.4%）。

つまり、肢体不自由教育教師は、研修の指導者として「障害児教育教師の全般的な資質・能力」「重度・重複障害に関する知識・能力」「情操教育」「基礎的な資質・能力」「協調性」の領域では教育実践に携わっている指導者、すなわち、「教育実践者」が有効であると認識しており、「障害児教育教師の専門的な知識・能力」「医学

的理解」といった高度の専門知識を必要とする領域では「大学教員」を高く評価していた。

一方、日常の職務活動を通して資質・能力の形成に影響を受けている対象については身近な者として気軽に接しやすい同僚や先輩、そして職務関係上接する機会が多い教頭等が日常の職務活動を通して資質・能力の形成に影響を与えていると認識していた。このことは教員の力量形成の契機として学校でのすぐれた先輩、指導者との出会い、学校外のすぐれた人物との出会いの重要性を指摘している山崎・小森・紅林・河村(1993²⁸⁾)の知見と類似した示唆点を与えている。

5. 研修の内容

行政研修の内容を以下の「基本研修」「領域研修」「教科研修」「職務研修」の四領域に区分した場合、「障害児教育教師の全般的な資質・能力」の形成には、Fig. 6 に示すように「基本研修」が有効であると認識されており（全体教師の53.8%）、以下が「領域研修」「職務研修」「教科研修」の順であった。教職経験年数では若い教師ほど、「基本研修」が「障害児教育教師の全般的な資質・能力」の形成のためより有効であると認識していた（ $\chi^2=17.43$, $df=6$, $p<.01$ ）。「障害児教育教師の専門的な知識・能力」の形

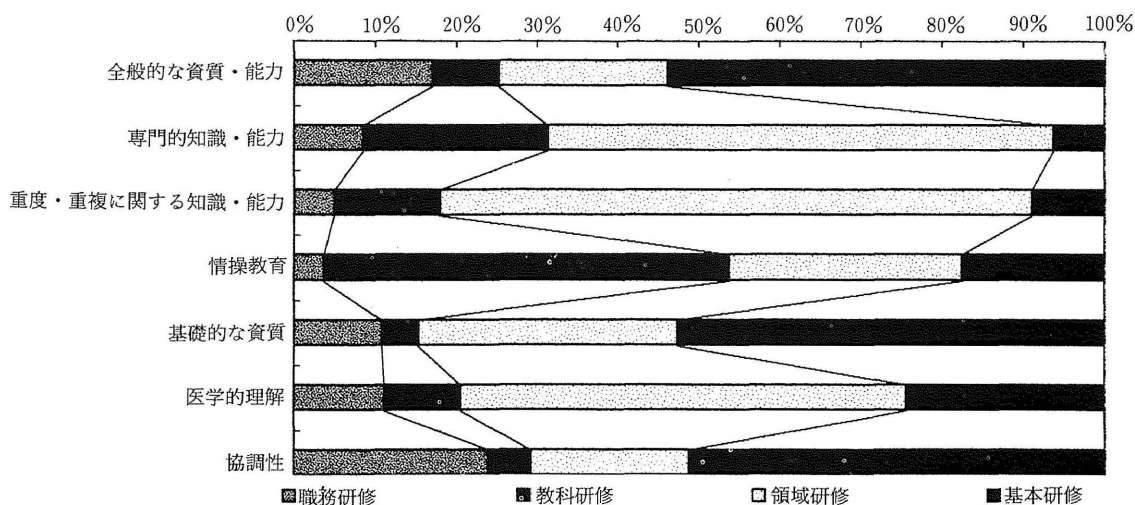


Fig. 6 研修の内容

成のためには、「領域研修」が有効であると認識されており（全体教師の 62.3%）、「教科研修」「職務研修」「基礎研修」はその次であった。教職経験年数では若い教師ほど、「領域研修」が「障害児教育教師の専門的な知識・能力」の形成のために有効であると認識していた。「重度・重複障害に関する知識・能力」の形成には、「領域研修」が有効であると認識されていた（全体教師の 73.1%）。教職経験年数の面では短い教師ほど、「領域研修」が「重度・重複障害に関する知識・能力」の形成のため有効であると認識していた。「情操教育」の領域では、「教科研修」が有効であると認識されており、教職経験年数では差は見られなかった。「基礎的な資質」の領域では、「基本研修」が有効であると認識されており（全体教師の 52.6%）、教職経験年数の短い教師ほど、「基本研修」が「児童・生徒の理解」の形成のために有効であると認識していた。これは「障害児教育教師の全般的な資質」の領域と同様の傾向であった。「医学的理解」の形成のための研修としては、「領域研修」が有効であると認識されており（全体教師の 55.0%）、教職経験年数では差は見られなかった。「協調性」の形成のための研修としては、「基本研修」が有効であると認識されており（全体教師の 51.3%）、教職経験年数では差は見られなかった。

以上のように肢体不自由教育教師は「障害児教育教師の全般的な資質・能力」「基礎的な資質」「協調性」の領域では「基本研修」が、そして「障害児教育教師の専門的な知識・能力」「重度・重複障害に関する知識・能力」「医学的理解」の領域では「領域研修」が、それぞれ有効であると認識していた。

ここでの「基本研修」は「新規採用教員研修」「初期教員研修」など、経験年数別の研修会に該当し、「領域研修」とは「教育相談」「肢体不自由児の指導」などを内容とする研修に該当することから、経験年数を基本とする「基本研修」に比べ、「職務研修」は、一般に目標が明確で、内容も具体性をに富み、かつ、専門化されている。しかし、障害領域別参加者のニーズや障害

領域別課題の相違などによる研修内容の柔軟な工夫を必要としている。

IV. まとめ

韓国における従来の肢体不自由教育教師の研修はいわゆる講義式などの依存的研修型が多く、資格を取得することや単なる情報の交換、また、精神訓話として利用される傾向が多く見受けられている。が、教職経験年数や対象者のニーズをふまえた上で、研修の時期と研修の内容等を検討して実施する必要がある。そこで本稿では肢体不自由教育教師の諸資質・能力（7つの領域）を取り上げ、研修を通じてどのように形成されていくかについて検討を行った結果、次のような知見が得られた。

全体的な研修の時期は、教職経験 5 年目までが、研修の場は「個人研修」が、研修形態については「セミナー方式」が、研修の指導者は「教育実践者」と「大学教員」が、そして研修内容は「基本研修」と「領域研修」がより有効であると認識されていた。

研修の時期について教職に就いてから早いほど有効であると認識されており、その傾向は教職経験面では中堅教師や年配教師より若手教師に強かった。そして教職経験を積むことによって研修内容は授業や学級経営から学校の管理運営に関係する内容に変化し、それとともに研修の場も学校内部から学校外部へと移動していく傾向が見られた。つまり、教職経験を積むにつれて、個人レベルでは研修のニーズの変化を意味し、学校組織の面では校内での役割の変化を意味していると推測される。

一方、「障害児教育教師の全般的な資質・能力」は若い教師も十分形成されていると認識しており、年数が加わっても変化は見られないのに対し、専門的な知識・能力に関わる領域、すなわち、「障害児教育教師の専門的な知識・能力」「重度・重複障害に関する知識・能力」「医学的理解」は若い教師において実践上不十分であるというように自覚され、経験年数が上がるにつれて、それらの能力が着実に上昇するとしている。

最後に、三澤・瀬尾・草薙(1993²³⁾)は研修の阻害要因として研修時間の不足と研修意欲の欠如を挙げているが、今回の調査結果からは自己研修、すなわち個人研修と学校全体の研修はより有効であるという結果が得られた。研修が各自の教師の資質・能力を伸ばすという点からいえば本来個人的な性格のものであり、その個人的な側面を協働的、組織的な研修活動へ組み込んでいくことによってそれぞれの教師の限界を克服し、各学校の事情や教育目標を十分ふまえた上でさらに、地域や子どもの実態を考慮しつつ「学校全体」での研修を組織的に計画・実施することが望まれる。個人研修と学校に焦点を当てた学校全体研修は、現職教育のあり方として経済的な面、あるいは従来の研修の阻害要因であった時間的な面でも効果的な現職教育の形態であるといえる。これについては今後さらに多角的な視点から厳密な検討が必要と思われる。

引用文献

- 1) 安秉輯(1991)韓日間特殊学校教師の養成の比較、再活科学研究, 9(1), 89-133.
- 2) Berge, M.L., Harris, R.E. and Walden, C.B. (1957) In-service education programs of local school system. In N.B.Henry (Ed.), In service education for teachers, supervisors, and administrators, Chicago: The National Society for the Study of Education.
- 3) Burrrello, L.C. and Orbaugh, T.(1982) the discrepancy between the known and the unknown in inservice education. Phi Delta Kappan, 63(6), 385-388.
- 4) Chong dong il (1994)肢体不自由教育教師の資質に関する研究. 肢体不自由児教育, 23, 53-71.
- 5) 趙洪仲(1994)肢体不自由教育教師の資質・能力に関する研究. 韓国教育財団学術論叢, 2, 16-23.
- 6) 趙洪仲(1995)肢体不自由教育教師の資質・能力に関する研究II. 韓国教育財団学術論叢, 3, 23-28.
- 7) 趙洪仲・柳本雄次(1996a)韓国における教員養成系学生の資質・能力の形成に関する研究. 日本特殊教育大会第34回発表論文集, 318-319.
- 8) 趙洪仲・柳本雄次(1996b)韓国の肢体不自由教育教師の資質・能力に関する研究—養成系学生を中心に—, 筑波大学リハビリテーション研究, 4(2), 25-30.
- 9) Geer, W.C. and Wolf, W.G.(1960) Education of the Cerebral Palsied in the South, Southern Regional Education Board.
- 10) Hass, C.G.(1957) In-service education today. In N.B.Henry(Ed.), In-Service education for teachers, supervisors, and administrators: The fifth-sixth yearbook of the national society for the study of education. Chicago: The National Society for the Study of Education.
- 11) Heatheres, G.(1966) School Organization: Nongrading, Dual Progress and Team Teaching, in J.I.goodlad(Ed.), The Changing American School, 65th Yb of the NSSE(Chicago: Univ. of Chicago Pr, 125.
- 12) 井上正明(1989)教員養成系大学生からみた教師のパーソナリティ特性の評価. 福岡教育大学紀要, 38(4), 135-150.
- 13) 石部元雄(1968)肢体不自由児の教師の資質. 東京教育大学教育学部紀要, 14, 133-151.
- 14) 伊藤和衛(1986)現職教育の再検討, 教育開発研究所.
- 15) 韓国国立特殊教育院(1996). 1996年度事業計画, 38.
- 16) 金源慶(1989)韓国の特殊教育教員人事行政の改善. 大邱大学教育大学院修士論文.
- 17) 岸本幸次郎・林孝・赤木恒雄・河相善雄・岡東壽隆・小野由美子・小山悦司(1980)教師の職能成長モデル構築に関する研究1. 中国四国教育学会紀要, 26, 214-221.
- 18) 岸本幸次郎・岡東壽隆・林孝・小山悦司(1981)教師の職能成長モデル構築に関する研究2. 広島大学教育学部紀要第1部, 30, 119-129.
- 19) 岸本幸次郎(1987)教員の資質向上と教育行政施策, 日本教育行政学会年報13, 教員の資質向上と教育行政の課題, 日本教育行政

- 学会, 28.
- 20) 李貞淑(1983)韓国の肢体不自由教育教師の専門能力, 筑波大学教育研究科修士論文.
 - 21) Mackie, R.P. and Conner, F.P.(1960) Teachers of Crippled and Teachers of Children with Special Health Problem, U.S. Office of Education.
 - 22) Mackie, R.P. and Dunn, L. M.(1960) Professional preparation for teachers of exceptional children: An overview, Washington: U.S. Government Printing Office.
 - 23) 三澤義一・瀬尾政雄・草薙進郎(1993)障害児のための教師教育. 中央法規出版.
 - 24) 永岡順(1983)教師の力量形成と研修システムの改善に関する研究, 筑波大学教育学系内教師教育研究会.
 - 25) Nicholson, A.M.(1976) The literature on in-service teacher education, ERIC Document Reproduction Service No. ED, 6-16.
 - 26) 日本教育学会指導行政特別委員会(1984)教職の資質向上と教育指導行政に関する総合的研究.
 - 27) Orrange, P.A. and Ryn, M.V.(1975) Agency roles and responsibilities. In R.A.Edelfelt, and M. Johnson(Ed.), Rethinking in service education. Washington, D.C.National Education Association.
 - 28) 山崎準二・小森麻知子・紅林伸幸・河村利和(1990)教師の力量形成に関する調査研究. 静岡大学教育学部研究報告, 41, 245-246.

A Study on In-service Training of the Teachers of Physically Handicapped Children in Korea

Hong JOONG CHO and Yuji YANAGIMOTO

This research surveys effects of different variables such as : training period, training location, training form, training teacher, training content, on the characteristics and competencies formation of 170 teachers of physically handicapped children in Korea. It was found that for general characteristics' and competencies' formation, each of the variables which yielded the best results are as follows : Up to 5 years teaching experience for a training period, the personally-formed for a training location, seminar for a training form, practitioner for a training teacher, and foundation for a training content. For special competence's formation, the same results for general competence applied to a training period, a location and a form. With respect to training teacher and the training content, best results were obtained for university teachers and the field of disabled respectively. On the whole, it was found that the effect of characteristics' and competencies' formation was the greatest for young teachers. Training results were the best within the school environment. Furthermore, the formation of the characteristics and competencies came through the influence of colleagues, friends and immediate superiors, rather than the school principal or the head teacher.

Key Words : teachers of physically handicapped children, characteristics and competencies, In-service training, Korea.