

資料

肢体不自由特別支援学校における初任者研修の実施状況の特徴

— 教育センターによる初任者研修プログラムとの比較から —

内海 友加利*・安藤 隆男**

本研究は、肢体不自由特別支援学校における初任者研修について、内容、形態、指導者、対象者等の視点から分析するとともに、同年度に実施された校外研修と比較し特徴を明らかにした。対象校の初任者研修では、基礎的な知識の提供に関する内容が多くを占める一方で、授業研究など実践的な内容も取り組まれた。分掌担当教員など様々な教員が初任者研修の指導に携わっており、学校組織の多様な構造や運営を理解することが求められていた。対象校が独自に設定したものとして、在籍する児童生徒の障害が重度化、重複化する中で、医療的ケアや自立活動の指導に関する内容に特徴が見出された。児童生徒の多様なニーズに向き合うためにはチーム・アプローチが重要となることから、普段からかかわりのある教師集団の中で、若手教員の専門性育成に向けた校内研修を考究することが求められる。

キー・ワード：肢体不自由特別支援学校 初任者研修 校内研修

I. 問題の所在と目的

初任者研修は、教育公務員特例法第23条に位置づけられる法定研修である。教員のキャリア発達という観点から、採用初年度から3年目までは教職人生の基盤となる重要な時期である(Huberman, 1989)との指摘があるように、現職教育の中核として初任期の研修は重要な役割を担っていると考えられる。とくに近年は、団塊世代の大量退職などともなう採用者数の増加により、教員経験年数5年未満の若手教員の割合が全体の約20%を占めている(文部科学省, 2015)。このような状況にあって、若手教員の専門性向上のための研修の充実が急がれている。

特別支援教育分野においても同様に、若手教員の占める割合が高くなっている。加えて、特

別支援学校教諭免許状保有率の課題などから、特別支援教育においては養成教育と現職教育を一体的、連続的に捉えることがむずかしく(安藤, 2009)、現職研修の充実が不可欠である。

特別支援教育とりわけ肢体不自由教育では、児童生徒の障害の重度・重複化、多様化に伴い、教員は多様な専門性を身に付けることが求められるようになった。たんの吸引等の医療的ケアが必要な児童生徒も多く在籍するようになり、教員と看護師などの外部専門家、あるいは教員間の連携が課題であるとの指摘がある(松原, 2016)。このように、肢体不自由特別支援学校では児童生徒の多様なニーズに向き合うためにチーム・アプローチが多く採用されるなど、教員の協働に基づく実践の構想や展開が重要となっている。

そのようななかで、専門性の育成の緒につく初任者研修の実施状況を分析することは意義があると考えられる。初任者研修は学校内の研修

* 筑波大学大学院人間総合科学研究科

** 筑波大学人間系

(以下、校内研修)と教育センター等の学校外における研修(以下、校外研修)で構成される(服部, 2009)。特別支援学校の初任者研修における校外研修の内容を検討したところ、基礎的な知識の伝達が多く、具体的な指導や実践的な内容について実施するものは多くない(内海・安藤, 2017)。また、初任者研修の網羅的知識の伝授は消化不良を引き起こす可能性があることや校内研修と校外研修のつながりが無いとの指摘もある(花本・岸田, 2013)。初任者研修における校外研修と校内研修の内容の関連を検討することを通して、若手教員の現職研修のあり方について議論を深める必要がある。研修による教師の資質能力の向上について、内容だけでなく研修形態や研修指導者も影響を及ぼしているという指摘もあり(趙・柳本, 1998)、これらを含めた分析が重要であると考えられる。

以上をふまえ本研究では、肢体不自由特別支援学校における初任者研修について、内容、形態、指導者、対象者等の視点から分析するとともに、同年度に実施される校外研修と比較検討することにより、その特徴を明らかにする。本研究で得られる知見は、肢体不自由特別支援学校若手教員の専門性の向上に資する校内研修のあり方を考究する基礎的な資料を提供するものである。

II. 方法

1. 対象校

自治体Aが設置するB肢体不自由特別支援学校(以下、B校)を対象とした。自治体Aの人口規模は47都道府県のうち上位4分の1に位置づけ、近年の新設校開校などにより教員採用数を増やしており、若手教員の占める割合が比較的高い。B校は1957年に施行された「公立養護学校整備特別措置法」を受けて自治体Aに初めて設置された学校である。B校は福祉施設内養護学級が礎となり設立し、現在においても福祉医療施設が隣接している。児童生徒は家庭からの送迎やスクールバス、寄宿舎、施設等から様々な形態によって通学している。小学部、中学部、

高等部、寄宿舎、訪問部から構成されている。

2. とりあげる資料

B校の校内研修に係る資料4点と、初任者研修の実施規定および校外研修に係る自治体Aの教育委員会や教育センター作成の手引等の3点を用いた。詳細は以下のとおりである。

(1) B校の校内研修実施に係る資料:「初任者研修指導年間計画書」、「年間教育活動等予定」、「2・3年次研修年間計画」および「実施計画書」である。「初任者研修指導年間計画書」とは、校長が、教育委員会の作成する年間研修計画に基づき、初任者研修指導教員(以下、指導教員)の参画を得て作成し、教育委員会に提出するものである。初任者研修として校内で実施する研修に関して、日時、指導内容、指導形態、指導者、指導時間が記載されている。「年間教育活動等予定」は、初任者研修や全校研修を含む、校内で実施される研修の一覧が示されたものである。「2・3年次研修年間計画」には、2年次研修、3年次研修の校内研修に関して、実施日、研修内容、時間、指導者が記載されている。「実施計画書」は、校内研修におけるそれぞれの研修担当教員が作成しており、研修内容や流れが記されている。これらの資料を参考にすることで、初任者研修が校内の研修においてどのように実施されているか検討することができる。

(2) 初任者研修の実施規定および校外研修実施に係る資料:自治体Aの教育委員会が作成した実施規定である「初任者研修指導の手引」および自治体Aの教育センターが作成した「初任者研修(特別支援学校)研修の手引き」、「初任者研修講座(特別支援学校)日程表」を用いた。「初任者研修指導の手引」には、初任者研修年間研修計画作成要領をはじめ、研修内容例が収録されている。「初任者研修(特別支援学校)研修の手引き」には、初任者研修や年次研修の目的等の概要、学習指導案および研修レポートの書式などが収録されている。「初任者研修講座(特別支援学校)日程表」は教育センターにおける初任者研修の内容、形態、指導者等が記載

されたものである。

3. 手続き

自治体Aの教育委員会、教育センター、B校にそれぞれ趣旨を説明し、研究協力の同意を得たうえで資料の収集を行った。得られた資料はすべて同一年度の資料である。

4. 分析の視点

(1) 肢体不自由特別支援学校における初任者研修の実施状況：B校の初任者研修の実施状況を自治体Aの教育委員会の規定に基づき分類、整理した。趙・柳本(1998)を参考に、本研究では得られた資料について①内容、②形態、③指導者、④対象者の観点から、肢体不自由教育学を専攻する大学院生1名および肢体不自由教育学研究者1名で整理した。内容等の分類は自治体Aが示す研修内容例を根拠とし、協議により決定した。

(2) 教育センターにおける初任者研修の実施状況：B校における初任者研修の実施状況の特徴を明らかにするために、自治体A教育センターの初任者研修プログラムを先の観点から分類、整理した。なお、教育センターにおける初任者研修の対象者は公立特別支援学校新任教員であるため、ここでは分析の観点から除外した。

Ⅲ. 結果

1. 自治体Aにおける初任者研修の位置づけ

初任者研修は、年間25日間以上の校外研修と、年間300時間以上の校内研修で構成される(文部科学省, 2017b)。自治体Aは、初任者研修に加えて、2年目、3年目の教員に対する悉皆研修を実施している。自治体Aにおける特別支援学校の初任者研修は、年間240時間以上の校内研修と、年間18日の校外研修(うち、宿泊研修5日)で構成される。2年次、3年次研修ではそれぞれ年間30時間以上の校内研修と年間2日の校外研修が実施されている。

校内研修は各学校が作成する年間指導計画、校外研修は教育委員会が作成する年間研修計画に基づいて実施される。各学校の年間指導計画においては、校外研修との関連に配慮して、校

内研修の内容及び実施日その他必要な事項を定めるものとされる。年間指導計画を作成するにあたって、自治体Aの教育委員会が規定した「年間研修項目・計画例」を参考にすることとなっている。この「年間研修項目・計画例」は、初任者研修導入時に、文部省(1989; 1992)が示した「初任者研修年間研修項目例」と同様の形式となっており、研修項目は『基礎的素養』、『学級経営』、『教科指導』、『自立活動』、『総合的な学習の時間』、『道徳』、『特別活動』、『生徒指導』の8つの領域に分類される。初任者研修実施要項には、上記の各領域に基づき「教員としての職務の遂行に必要な事項」を実施することが規定されている。

2. B校および教育センターにおける初任者研修の実施状況

(1) B校在籍児童生徒の実態等：B校に在籍する児童生徒数は212名であり、そのうち90.1%が重複障害者である(全国特別支援学校長会, 2016)。教員数は139名である(全国特別支援学校長会, 2016)。日常的な医療的ケアを必要とする児童生徒の割合は、特別支援学校の全国平均6.0%に対して13.8%であった(文部科学省, 2017a)。加えて、食形態の状況については別調理・鼻腔経管栄養・胃ろうからの経管栄養を合わせると43.0%であった(B特別支援学校, 2017a)。

(2) B校における初任者研修の実施状況：B校の初任者研修指導年間計画書に示された内容を、自治体A教育委員会が示す『基礎的素養』、『学級経営』、『教科指導』、『自立活動』、『総合的な学習の時間』、『道徳』、『特別活動』、『生徒指導』の8つの領域に基づき分類した。内容によっては、複数の領域にまたがって示されていたことから、新たに『教科指導および自立活動』、『領域・教科を合わせた指導』を設けた(Table 1)。文部科学省の特別支援学校初任者研修年間研修項目例では、導入当初から『教科指導』と『自立活動(当時は養護・訓練)』にまたがる内容や、『教科指導』、『自立活動』、『総合的な学習の時間(当時は未導入)』、『道徳』、

Table 1 B校における初任者研修実施状況

領域	内容	指導時間	形態	指導者	対象者	
基礎的素養	初任研オリエンテーション、摂食について、保健安全指導の進め方(医療的ケア)、研究全大会、スクールバスの運行について、本校の重点目標・努力目標について、小学部・中学部・高等部の概要について、本校の研究について、PTA・後援会の組織と運営、スクールバス添乗の実際、●寄宿舎の利用と実際、●温水プールの使用法及び活用、救命救急講習、学習指導要領と教育課程の編成について、●校内医ケア研修会、コンピュータの入れ替えに伴う研修、福祉避難所開設訓練、教職員のメンタルヘルスについて、特別な配慮を要する児童生徒の指導、人権教育について、●訪問教育について、課題研究報告会	56	講話・演習・見学・実技・実務	分掌担当教員		
	課題研究構想、二学期の計画、課題研究の進め方、2年次教員との交流、課題研究について、課題研究のまとめ、他学部での一日体験学習①、②、③、三学期の計画、課題研究発表に向けて、自己研修について	39	講話・話し合い・演習・観察・実技	若手研係		
	初任者事務手続き、服務について、教員としての心構え、特別支援教育の現状と課題、学校評価について、初任者研修を終えて(校長・教頭)	12	講話・実務	管理職		
	学校防災について、寄宿舎について、施設について、学校保健について、医療的ケアについて、スクールバスについて、PCネットワークシステムについて	8	講話	分掌担当教員	新任者	
	人権教育研修会(第1回・第2回)	4	講話	大学教員・分掌担当教員	全校教員	
	全体研修会参加	3	講話	大学教員・分掌担当教員	全校教員	
	学校概要	2	講話	管理職	新任者	
	●ヒヤリハット、個別マニュアルについて	2	講話	分掌担当教員	全校教員	
	防災職員研修	2	講話・実技	分掌担当教員	全校教員	
	摂食指導研修会	2	講話・実務	分掌担当教員	全校教員	
	学級経営	年度当初の学級事務の進め方、家庭訪問の在り方、一学期の反省と課題、教室環境の進め方、二学期の反省と課題、学級経営について	14	講話・話し合い	若手研係	
		通知表の記入の仕方、個人面談の進め方、学習指導要録の記入の仕方	6	講話	分掌担当教員	
	教科指導	実践「学習指導案の作成」、教材製作会	6	講話・実技	分掌担当教員	
		チームティーチングの在り方	2	講話	若手研係	
自立活動	知能検査の概要について、個別の指導計画に基づく指導、●自立活動の基本技術①、②、③	11	講話・演習	分掌担当教員		
	●WISC-Ⅲ実技研修①、②、③	8	講話・実技	分掌担当教員	年次研修教員・希望教員	
	自立活動について(介助方法等)、個別の教育支援計画について、個別の指導計画について	3	講話	分掌担当教員	新任者	
教科指導および自立活動	授業参観と実施(音楽・国語・日常生活・生活単元学習・社会・自立活動・算数)	14	示範授業・講話	授業担当者		
	授業参観と反省会参加、研究授業と反省会参加	10	示範授業・話し合い	若手研係		
	個に応じた教材教具・補助具、教育機器の活用、●肢体不自由教育における教科指導	6	示範授業・講話	分掌担当教員		
総合	総合的な学習の時間について	2	講話	若手研係		
道徳	授業参観と実施(道徳)	2	示範授業・講話	授業担当者		
	道徳教育について	2	講話	分掌担当教員		
特別活動	特別活動について、交流教育について、現場実習について	6	講話	分掌担当教員		
	宿泊を伴う共同生活学習について、学校行事の指導の実際	5	講話	若手研係		
領域・教科を合わせた指導	生活単元学習について、日常生活の指導について	4	講話	若手研係		
	中学部・高等部作業学習について	4	講話・実技	分掌担当教員		
生徒指導	進路指導の進め方、就学指導と体験入学、高等部の進路状況、教育相談の進め方	8	講話	分掌担当教員		

註1 「対象者」の空欄は初任者のみを受講する内容を示す。

註2 自治体Aの規定にはなくB校が独自に設定したと思われる内容に●を付した。

註3 「総合的な学習の時間」を表中では「総合」と示す。

B特別支援学校(2016a;2016b)をもとに筆者が作成。

『特別活動』にまたがる「領域・教科を合わせた指導」が規定されていたことによる（文部省、1992）。

B校における初任者研修の全指導時間は243時間であった。それぞれの内容に対して、指導時間、形態、指導者、対象者を示した。内容が多岐にわたるため、整理するうえで指導者および対象者に注目してまとめた。

①領域ごとの内容：B校の初任者研修は、『基礎的素養』に分類される内容が130時間実施されており、全指導時間に占める割合は、53.5%であった。『基礎的素養』の領域では、「教員の服務」や「学校組織」に関する内容から、「摂食指導」や「医療的ケア」などの具体的な指導に関する内容、「学校研究」や初任者が取り組む「課題研究」に関する内容まで多岐にわたった。初任者研修における「課題研究」は、授業研究を行うこととなっている。『学級経営』は、学級運営に関する内容だけでなく「家庭訪問」や「個人面談」など保護者とのやりとりに関する内容も含まれていた。『教科指導』は、「学習指導案の作成」や「チームティーチング」に関する2つの内容で構成されていた。しかしこれらの授業に関わる内容の多くは『自立活動』にまたがって示されており、本研究では『教科指導および自立活動』として分類した。『自立活動』では、「個別的教育支援計画」や「個別の指導計画」に関する内容のほか、「基本技術」やアセスメントツールに関する内容が年間にわたって複数回実施されていた。『総合的な学習の時間』と『道徳』ではそれぞれの概要が、『道徳』においては「授業参観と実施」が加えて設定された。『特別活動』は学校行事や宿泊学習、交流教育、現場実習などで、『生徒指導』は進路や就学、教育相談に関する内容で、それぞれ構成された。『教科指導および自立活動』は主に「授業参観と実施」、「授業参観・研究授業と反省会参加」で、『領域・教科を合わせた指導』は「生活単元学習」、「日常生活の指導」、「中学部・高等部作業学習」で、それぞれ構成された。

自治体Aの年間研修項目・計画例に記載がな

くB校が独自に設定した内容としては、Table 1の内容に●印を付した。『基礎的素養』における「寄宿舎の利用と実際」、「ヒヤリハット、個別マニュアルについて」や、『自立活動』の「自立活動の基本技術①②③」、『教科指導および自立活動』の「肢体不自由教育における教科指導」などがこれに該当した。

②形態：自治体Aの規定では、授業研究指導、示範指導、作業指導、口頭指導等のいずれか又はいくつかの組み合わせによるものと定められている。B校の「初任者研修指導年間計画書」では「講話」、「実技」、「話し合い」、「示範授業」、「演習」、「観察」、「実務」、「見学」の8つで区分されていた。B校における初任者研修の全体および領域ごとの各形態の割合を、Fig.1に示した。

全体では「講話」が188時間であり、割合は57.7%を占めた。次いで「実技」、「話し合い」、「示範授業」、「演習」の順であった。

領域ごとの形態は、次の通りである。『基礎的素養』では、講話を中心としながら、「救命救急講習」や「防災職員研修」等で実技を採るほか、「課題研究」では話し合い、「学習指導要領と教育課程の編成について」の実務などによった。見学、観察、実務の各形態は『基礎的素養』にのみ認められた。『学級経営』では学期ごとの反省や評価に関する内容の話し合い、『教科指導』では「教材製作会」の実技、『自立活動』では「WISC-Ⅲ研修」の実技、「自立活動の基本技術」の演習によりそれぞれ実施された。『教科指導および自立活動』は主として授業参観に関わる内容となっており、示範授業が採られていた。『総合的な学習の時間』、『特別活動』、『生徒指導』はすべて講話であった。『道徳』は「授業参観と実施」の示範授業が、『領域・教科を合わせた指導』は中学部・高等部の「作業学習」の実技が、それぞれ採られた。

③指導者：B校の「初任者研修指導年間計画書」によると、初任者研修の指導は指導教員である若手研係を中心として、校長・教頭などの管理職、各分掌部の担当教員、授業担当者や外

部講師など多様な教員が関わっていた。ここでは、「若手研係」、「管理職」、「分掌担当教員」、「授業担当者」、「外部講師」に分類し、全体お

よび領域ごとの割合をFig.2に示した。

全体では「分掌担当教員」が137時間であり、その割合は54.4%であった。次に「若手研係」、

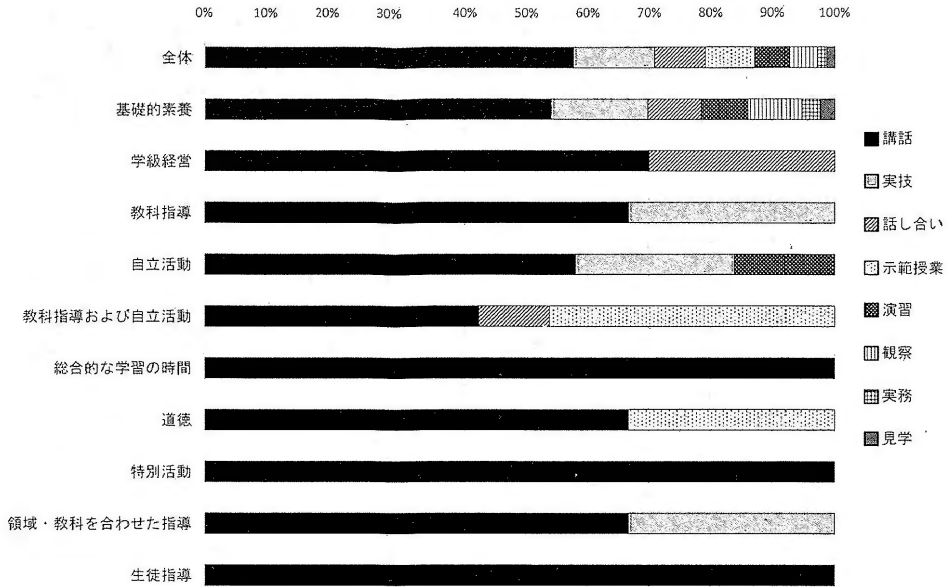


Fig. 1 B校における初任者研修の形態の割合

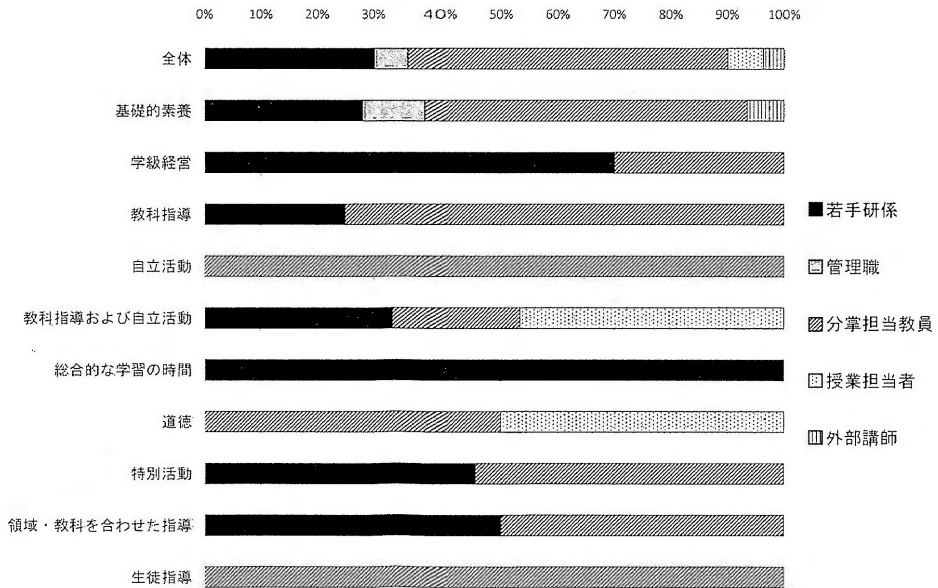


Fig. 2 B校における初任者研修の指導者の割合

「授業担当者」、「管理職」、「外部講師」の順であった。

分掌担当教員は、『基礎的素養』の「防災」や「スクールバス」など多岐にわたる内容のほかに、『自立活動』、『生徒指導』は全ての指導を担っていた。授業担当者は『教科指導および自立活動』と『道徳』の「授業参観と実施」を担当していた。

とりわけ『基礎的素養』の内容は、分掌担当教員のほかに多様な指導者が関与していた。『基礎的素養』の「特別支援学校の現状」や「学校概要」に関する内容は校長や教頭の管理職が担当していた。自治体A教育委員会の「初任者研修指導の手引」には「校内研修の『基礎的素養』に関しては年間6時間以上校長が指導者となり、教員の人間性（道徳性等）を高める研修を行うものとする」という規定がある（自治体A教育委員会，2016b）。B校の研修において管理職の指導は基礎的素養にのみ認められた。「摂食指導」は医療関係者、学校研究として取り組まれた「授業改善」や「人権教育」は大学教員など、外部講師による研修として実施されていた（Table 1）。

④対象者：B校の初任者研修の中には、全校研修等と合わせて位置づけられた研修が認められた。B校の「年間教育活動等予定」、「2・3年次研修年間計画」および「実施計画書」を参考に、初任者研修と合わせて実施される校内研修を整理し、Table 1の「対象者」に示した。

まず「新任者」は、4月当初の『基礎的素養』に分類された「学校概要」や『自立活動』の「個別的教育支援計画」、「個別の指導計画」など、学校運営に関する内容において合同で受講していた。新任者研修の目的は「本校の施設および職務上必要な情報について共通理解を図る」ことであり、ここでいう新任者とは、新年度にB校に着任した教員を指す。初任者もこれに含まれる。「年次研修教員」では、「2年次教員との交流」が設けられるほか、「WISC-Ⅲ実技研修」は2年次・3年次研修に加えて6年次、10年次研修にも位置づけられた。実技を行いながら多

様な教員とともに研鑽を積む機会が設定されていた。「全校教員」は、「全体研修会」、「摂食指導研修会」、「ヒヤリハット、個別マニュアルについて」などの実践的な場面において位置づけられていた。

(3) 自治体A教育センターにおける初任者研修の実施状況：自治体A教育センターの年間研修項目・計画例に基づきTable 2に示したように8つの領域に分類するとともに、各内容に関しては、開講日、形態、指導者の観点で整理した。

①領域ごとの内容：開講日に注目すると、『基礎的素養』に関する内容は、全18日間実施されるうち、部分的に取り上げられる日も含めて12日にわたって実施されていた。この領域は、「学校教育の現状と課題」、「教員の勤務と公務員としての在り方」など教員としての基本的な資質に関する内容や、「重度・重複障害児の指導」、「医療的ケア」など障害のある児童生徒の指導に関する内容など幅広く構成された。『学級経営』には「保護者との連携の方法」などが、『教科指導』には「授業づくりの基本」のほか「小学校の通常の学級及び特別支援学級の授業参観」や「特別支援学校の授業参観」のように指定された学校の訪問が含まれていた。『自立活動』には「自立活動の意義と内容」など自立活動の理解に不可欠な内容が実施されていた。『道徳』や『生徒指導』では「特別支援学校における道徳教育」や「キャリア教育」などが、『特別活動』では宿泊学習の際にレクリエーションに関する内容が、それぞれ設定された。なお、対象とした年度の内容には『総合的な学習の時間』に分類される内容は認められなかった。

②形態：形態としては「講義」、「講話」、「演習」、「実習」、「実践発表」、「研究協議」、「授業参観」の7つを組み合わせて実施されていた。講義・講話・演習は、第6日、第14日の研究協議、第13日、第15日の授業参観等、第6日、第15日、第17日の実践発表を除く他のすべての開講日において採られていた。『教科指導』の「特別支援学校の授業参観」のように具体的

Table 2 自治体A教育センターにおける初任者研修実施状況

領域	内容	開講日	形態	指導者
基 礎 的 素 養	初任者・新採者研修講座に臨むにあたって、校外研修の内容及び研修のオリエンテーション、個に応じた授業のための実践レポート作成の進め方、教師のメンタルヘルス、メンタルトレーニング(アンガーマネジメント)	第1日	講義	センター所長、センター指導主事、企業講師、特別支援学校教諭
	学習指導要領と教育課程、研究協議の進め方、教職員の服務と教育関連法規、本県の特別支援教育の現状と課題	第2日	講義・演習	教育庁指導主事、教育庁管理主事、センター指導主事、
	人権教育の推進、児童生徒理解の実際、アセスメントの意義と方法	第3日	講義・演習	教育庁指導主事、センター指導主事、
	自閉症児の理解と支援、不適応行動の理解と対応	第7日	講義・演習	センター指導主事、大学教授
	AEDを使用した心肺蘇生法、本県の医療的ケアの制度と実際、重度・重複障害児の指導、障害児の食事指導	第8日	講義・実習 演習	教育庁指導主事、大学教授、企業講師、センター指導主事
	児童生徒の介助と腰痛予防	第9日	講義・演習	理学療法士
	生涯学習・社会教育とは、社会自立と余暇活動	第10日	講義・演習	教育庁指導主事、企業講師、センター指導主事
	地域との連携の実際、視覚及び聴覚に障害のある幼児児童生徒の教育、病弱児の指導の実際、発達障害等のある児童生徒の教育	第12日	実践発表・ 講義・演習	センター指導主事、主査
	研究協議	第13日 講話・ 第15日 研究協議		—
	教育の情報化と情報モラル、教育情報ネットワークの利用について、授業におけるICT活用	第16日	講義・実習	センター指導主事
	学級担任の役割、特別支援学校の教師に求められるもの、特別支援学校の教師としての課題、2年次研修に向けて	第18日	講義・ 研究協議	センター課長、 センター主事
	学級経営の基本	第3日	講義	センター指導主事
	学級経営	保護者との連携の方法、 保護者との連携の具体的方法	第4日	講義・演習 実践発表・ 研究協議
教 科 指 導	授業づくりの基本、個に応じた授業のための学習指導案の作成	第5日	講義・演習	主査、センター指導主事
	学習指導案の検討	第6日	研究協議	センター指導主事、主査、特別支援学校教諭
	小学校の通常の学級及び特別支援学級の授業参観	第13日	授業参観・ 講話・ 研究協議	—
	個に応じた授業の実際	第14日	研究協議	センター指導主事、主査、特別支援学校教諭
	特別支援学校の授業参観	第15日	授業参観・ 実践発表・ 研究協議	—
	個に応じた授業研究発表	第17日	発表・協議	センター指導主事、主査、特別支援学校教諭
自 立 活 動	個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成	第5日	講義・演習	センター指導主事
	個別の指導計画に基づく授業の実際	第6日	実践発表	センター指導主事、 特別支援学校教諭
	自立活動の意義と内容、自立活動の指導の実際	第9日	講義・演習	大学教授
道徳	特別支援学校における道徳教育	第11日	講義・演習	センター指導主事
特 別 活 動	レクリエーション活動の実際、キャンプファイヤーの進め方	第10日	講義・実習	企業講師、 センター指導主事
	特別支援学校における集団宿泊学習の在り方、食を考える野外活動の指導の実際	第11日	講義・演習 研究協議・ 実習	教育庁主事、 センター指導主事
	交流及び共同学習の在り方	第15日	実践発表	—
生 徒 指 導	特別支援学校におけるキャリア教育	第10日	講義	センター指導主事
	進路指導の実際	第15日	実践発表	—

自治体A教育委員会（2016a;2016b）をもとに筆者が作成。

な実践に係る内容は、授業参観、実践発表、研究協議が組み合わせられ、対象者同士で意見交換を行う機会が設定されていた。

③指導者：「センター所長」、「センター課長」、「センター指導主事」、「教育庁指導主事」「教育庁管理主事」、「主査」、「特別支援学校教諭」、「大学教授」、「企業講師」、「理学療法士」に分類できた。主に教育センターや教育庁の指導主事が行っているが、「教育センター所長」、「主査」、「特別支援学校教諭」による実施も認められた。「特別支援学校教諭」は具体的な実践事例の紹介者として、同自治体教育委員会の教員が指導者となっていた。

IV. 考察

本研究は、B校の初任者研修について、内容、形態、指導者、対象者等の視点から分析し、同年度に実施された校外研修と比較検討することによって肢体不自由特別支援学校における初任者研修の特徴を明らかにすることを目的とした。まず、B校における初任者研修の特徴と背景を検討したうえで、若手教員の専門性育成に向けた校内研修の今後を展望する。

1. B校における初任者研修の実施状況の特徴とその背景

初任者研修における校外研修、校内研修のそれぞれの役割として、教育センターの研修では特定の障害種を前提とせず幅広い知識を網羅する内容を、B校の研修では肢体不自由教育とりわけ重複障害を前提とした知識や具体的な指導に関わる内容を、それぞれ取り上げることになる。

B校では、教育実践に直結する課題について、自治体Aの規定にはなくB校独自に設定した内容を次のように取り上げていた。『基礎的素養』の摂食指導や医療的ケアに関する「保健安全指導」が年間にわたって複数回取り組まれており、自治体Aの規定である「年間研修項目・計画例」と比較して回数を多く設定している（自治体A教育委員会，2016b）。そのほかには「寄宿舎」に関する内容や「個別マニュアル」、「温

水プールの使用法」、「訪問教育」についてもB校の実態に即して設定されたものと考えられる。『教科指導』の「肢体不自由教育における教科指導」や、『自立活動』の「自立活動の基本技術」など、特定の障害種に関する指導法や自立活動の指導技術に関する内容は教育センターで扱われておらず、B校にのみ認められた。在籍者のうち重複障害者が90%を占めており（全国特別支援学校長会，2016）、医療的ケアを要する児童生徒が13.8%であるなど（文部科学省，2017a）、B校には障害の重度・重複化等にもなう多様なニーズのある児童生徒が多く在籍することによると考えられる。教員の専門性や研修を設計するうえで重要となる学校経営方針にも医療的ケアやリスクマネジメント、自立活動などが努力事項に組み込まれていることから（B特別支援学校，2017b）、独自内容とする重要さが示唆された。

B校の初任者研修について、各分掌担当教員や外部講師などの様々な指導者によって実施されていた。様々な教員が関わることは、初任者に学校組織の多様な構造や運営および当該教育に関する理解を求めるものといえる。また、全校研修などと組み合わせられることにより校内の多様な教員と共に研修を受ける機会が柔軟に設定されていた。一方で、形態と指導者の関係に注目すると、多様な教員が指導者となっているにも関わらず、講話が中心に置かれている現状が看取できる。今後、多様な指導者のもと、多様な内容に対して多様な形態を導入することによって、より実践的で現実的な問題解決に資する研修を考究することも重要となろう。

2. 初任者研修実施状況をふまえた肢体不自由特別支援学校の若手教員の専門性向上に求められる研修

ここでは本研究の意義として指摘した若手教員の専門性向上の視点から、本研究の成果と課題を検討する。

専門性の捉え方について、今津（1996）は、「教師個人モデル」と「学校教育改善モデル」を提起した。「教師個人モデル」は教師の質を

教師個人が身に付けている知識や技術、態度に求めるものであり、「個業性」に基づく専門性である。「学校教育改善モデル」は教師の役割行動を改善することを通して学校教育そのものの質を向上させるものであり、「協働性」に基づく専門性である。わが国では専門性を教師個人に帰属させる考え方が根強い（今津, 1996）との指摘があるが、特別支援学校では従来から複数の教員で個別の指導計画を作成していること（池田・安藤, 2017）や、肢体不自由特別支援学校では児童生徒の障害の重度・重複化に伴い、複数の教員によるチーム・アプローチ、外部専門家の導入が積極的に行われている。この現状をふまえると教員の協働性に基づく専門性の涵養が求められるといえる。

B校における初任者研修は、児童生徒の障害の重度・重複化のなかで、独自の内容を取り上げるところに特徴が認められた。上述のように、個別の指導計画作成やチーム・ティーチングなどの実践的・現実的な課題は、協働性に基づく専門性に依存することが多い。日常的に課題に向き合う教員を対象者としてチームを構成し、講義、演習、実習など多様な形態の組み合わせのもとで研修を構想することが重要である。とりわけ、学校の教員構成ではベテラン世代が減少していることを受けて、若手教員の研修において多様な内容に対して日常的に関わる教員間の協働を充実させる必要がある。個別の指導計画作成をはじめとして実態把握から評価までの一連のプロセスは非常に重視されているが（安藤, 2001）、経験の浅い教員が個別の指導計画作成に困難さを感じているという指摘がある（守屋・坂本・沖中, 2012）。今津（1996）は、学校教育における協働的な取り組みを通して教師が成長発達を遂げることを指摘しており、対象校においては実態把握や個別の指導計画作成に関わる初任者研修は基本的な内容が3時間程度であったことから、実践的な研修を充実させていくことが重要であると示唆された。

V. 本研究の限界と今後の課題

肢体不自由特別支援学校であるB校は、児童

生徒の障害の重度・重複化への対応として医療的ケアや自立活動の指導に関する研修を独自に設定し、形態、指導者、対象者について内容に応じて構成していることが明らかとなった。本研究では自治体の規定を踏まえ、校外研修との比較から肢体不自由特別支援学校の特徴を抽出したが、他の肢体不自由特別支援学校や異なる障害種の特別支援学校との比較は検討できておらず、その成果は限定される。

教員の専門性の育成の緒につく初任者研修として、複雑化する学校教育課題に直面する今日、協働性に基づく現職研修が求められている。本研究の結果から、今後日常的に課題に向き合う教員を対象者として特に若手教員の課題意識が指摘される実態把握や個別の指導計画作成などを取り上げ、教員間の協働性に基づく研修プログラムを検討していくことが重要であると考えられる。

謝辞

本研究にご協力をいただいた自治体A教育センター関係職員およびB校の諸先生方に心より御礼を申し上げます。

付記

本研究は、2017年度松下幸之助記念財団研究助成による成果の一部である。

文献

- 安藤隆男（2001）自立活動における個別の指導計画の理念と実践：あすの授業を創造する試み、川島書店。
- 安藤隆男（2009）特別支援教育における現職教育の意義と体制整備。安藤隆男・中村満紀男（編）、特別支援学校を創造するための教育学。明石書店。335-341。
- B特別支援学校（2016a）平成28年度研修実施計画書。
- B特別支援学校（2016b）平成28年度年間教育活動等予定。
- B特別支援学校（2016c）平成28年度2・3年次研修年間計画。

- B特別支援学校（2016d）平成28年度初任者研修指導年間計画書。
- B特別支援学校（2017a）平成29年度学校要覧。
- B特別支援学校（2017b）平成29年度指導方針グラウンドデザイン。
- 趙洪仲・柳本雄次（1998）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—。心身障害学研究, 22, 103-115.
- 花本明・岸田正幸（2013）教員の資質能力向上を図るための初任者研修の高度化。和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 23, 225-232.
- 服部晃（2009）「法定研修」としての教職初任者研修の現状と課題。教育情報研究, 25(3), 3-14.
- Huberman, M. (1989) The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- 池田彩乃・安藤隆男（2017）特別支援学校との協働に基づいた小学校通常学級に在籍する脳性まひ児に対する個別の指導計画の作成—センター的機能を活用して—。障害科学研究, 41, 209-219.
- 今津孝次郎（1996）岐路に立つ教師教育。教育学研究, 63(3), 294-302.
- 自治体A教育委員会（2016a）初任者研修講座（特別支援学校）日程表。
- 自治体A教育委員会（2016b）初任者研修指導の手引。
- 自治体A教育センター（2016）初任者研修（特別支援学校）研修の手引き。
- 松原豊（2016）肢体不自由教育。斎藤佐和・四日市章（編），特別支援教育の基礎理論。教育出版, 46-48.
- 文部科学省（2015）これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い，高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）。中央教育審議会，平成27年12月21日，http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_jicsFiles/afiedfile/2016/01/13/1365896_01.pdf（2017年8月17日閲覧）
- 文部科学省（2017a）平成28年度特別支援学校等の医療的ケアに関する調査結果について。特別支援教育課，平成29年4月7日，http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_jicsFiles/afiedfile/2017/04/07/1383567_04.pdf（2017年8月17日閲覧）
- 文部科学省（2017b）初任者研修。初等中等教育局教職員課。http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/1244828.htm（2017年8月25日閲覧）
- 文部省（1989）初任者研修年間研修計画作成要領。教育委員会月報, 470, 110-114.
- 文部省（1992）初任者研修年間研修計画作成要領。特殊教育, 71, 38-43.
- 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。岐阜大学教育学部研究報告教育実践研究, 14(2), 143-152.
- 内海友加利・安藤隆男（2017）特別支援学校教員の初任者研修における実施内容の変遷～自治体における校外研修に着目して～。障害科学研究, 41, 91-104.
- 全国特別支援学校長会（2016）平成28年度全国特別支援学校実態調査。
—— 2017.8.27 受稿、2017.12.27 受理 ——

Implemented Training Program for Novice Teachers in a Special Needs School for Children with Physical Disabilities: Comparing to Novice Teachers Training Programs in a Prefectural Board of Education

Yukari UTSUMI* and Takao ANDO**

The purposes of this study were to analyze the novice teachers' training program in a special needs school for children with physical disabilities in comparing to the program in one prefectural board of education. We focused on the contents, teaching forms, instructors, and members of the novice teachers' training program. The training programs in the special needs school for children with physical disabilities taught not only the basic knowledge but also the practical contents such as lesson study. Various teachers were engaged in the instructions of the novice teachers training, and it is demanded that novice teachers understand the structure and management of the school system. Especially, as the children's disabilities become severe and multiple, the programs with practical skill training, including training on how to eat, medical care, and teaching *Jiritsu-Katsudo*, were introduced in the special needs school for children with physical disabilities. Since the team approach is important to support various needs of pupils, it is required to consider on-the-job training for young teachers based on teacher collaboration with colleagues.

Key words: special needs school for children with physical disabilities, novice teachers training, on-the-job training

* Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba

** Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba