

Attitude survey about the training in the school a training section chief needsⅢ : From a questionnaire survey for special needs schools for intellectual disabilities

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-03-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山元, 薫, 小岱, 和代 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00027901

研修課長が抱く校内研修に関する意識調査Ⅲ

—知的障害特別支援学校を対象とした質問紙調査から—

山元 薫 小岱 和代

(静岡大学教育学部学校教育講座特別支援教育 静岡大学教育学研究科教育実践高度化専攻学校組織開発)

Attitude survey about the training in the school a training section chief needsⅢ

From a questionnaire survey for special needs schools for intellectual disabilities

Kaoru Yamamoto Kazuyo Konuta

要旨

This study clarified the issues related to in-school training for the training section chiefs of special schools for intellectual disabilities. The training section chief becomes a teacher with less years of experience year by year, has a short term, and tends to be replaced frequently. School problems are an increase in the number of students, an increase in the number of inexperienced faculty and staff, and a weakening of expertise. We have named this issue a fundamental issue. We also proposed to use a "four-layer model of research development factors" to solve problems in complex training.

キーワード： 知的障害特別支援学校 研修課長 校内研修

1. 問題と目的

1 これまでの調査結果に見られる知的障害特別支援学校における課題意識

筆者らは、静岡県内の知的障害特別支援学校を対象として校内研修に関する意識調査を、平成 28 年度より実施してきている。平成 28 年度の調査では、学校経営や学部経営の運営方針と連携した校内研修の取組や校内での OJT (On The Job Training) の取組の効果が報告された。しかしながら、知的障害特別支援学校における児童生徒数の増加に伴う障害の多様化や、新規採用教員の増加により、専門性の維持の難しさが指摘され、あわせて、研修課長の 10 年から 20 年目の教員が担当することが多いことから、専門性を備えたミドルリーダー育成が課題となっていることが分かった。平成 30 年度の調査では、学習指導要領の施行に向けて「資質・能力」「主体的・対話的で深い学び」「学習評価」への課題意識は高いものの、「働き方改革」のもと、研修運営へ苦慮していること、知的障害に関する専門性の脆弱化などが加わり、学習指導要領の改訂や学校の状況の変化に伴い、学校を取り巻く環境が大きく様変わりする中で、どのように専門性を維持し授業改善を進めていくのか、喫緊の課題として意識されていることが明らかになった。

2 特別支援学校学習指導要領（文部科学省，2017）実施に伴う知的障害特別支援学校の校内研修に関する新たな潮流

特別支援学校学習指導要領（文部科学省，2017）

（以下、学習指導要領（2017））の実施に際し、特別支援学校では、インクルーシブ教育システム構築の進展を背景に、連続性のある「多様な学びの場」における学びの連続性を確保するという観点を踏まえることになった。特に、知的障害特別支援学校では、小中学校等と知的障害のある児童生徒のための各教科の関連性の整理、教育課程の円滑な接続が謳われたことから、校内研修において新たな視点をもつことが必要となった。

また、今回の学習指導要領では、教科別の指導を行う場合や各教科等合わせた指導を行う場合においても各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を行うことの重要性が指摘された。さらに、各教科等を合わせた指導における教育課程に関する根拠を明確にすることの必要性も述べられていることから、カリキュラム全体に新しい課題も萌芽してきている（笹原・山元，219）。校内研修を進める上で、学習指導要領（2017）の実施に伴う教育課程上の課題、学校の専門性の維持、授業力向上に関する状況と学校を取り巻く社会的状況の両面から、新しい課題意識が芽生えていると予測する。

3 特別支援学校の概況の変化

県内特別支援学校の児童生徒数の変化は、小中学部では、1989 年 1,940 人から 2019 年 2,881 人と増加を続けていたが、2020 年は 2,852 人と初めて減少となった。高等部においても 1989 年 655 人から 2019 年 2,121 人まで増加、2020 年は 2,101 人と減少し、小中

学部と同様の傾向を示す（静岡県教育委員会, 2020）。これは、少子化による義務教育全体の規模の縮小の影響も考えられるが、特別支援学級と通級指導教室は2020年も在籍数が増加していることを見ると、インクルーシブ教育進展の中、小中学校への在籍を指向していることが考えられ、中学校特別支援学級からの進学先についても知的障害特別支援学校高等部以外の進路も拡大していることが予想される。

以上のように、特別支援学校の状況は微減している様子から高止まりの様相を示している。一方で、障害の状態は一層の多様化が進み、重度重複児童生徒数の増加や医療的ケア等の必要な児童生徒も増加している。

県内の特別支援学校の教職員の状況は、平成27年度から続く新規採用職員として毎年130人を採用し続けてきたが、令和2年度は120人、令和3年度は110人に留まり、転換期であることが窺える。しかし、職経験10年以下の教員が全体の40%近くを占めるという状況は暫く継続していく。あわせて、公立特別支援学校における県内の特別支援学校教諭免許状の保有状況は、令和元年度の調査で当該障害種の免許状保有率が76.5%、幼・小・中・高校教諭免許状のみの保有率が20.0%となっており、全国平均当該障害種の免許状保有率83.0%に比べ低い状況になっている（文部科学省, 2020）。県内新規採用者の当該障害種免許状保有率48.8%も、全国平均当該障害種の免許保有率80.3%に比べ低い状況になっている（文部科学省, 2020）。

II. 目的

県内の知的障害特別支援学校では、在籍する児童生徒の増加、障害の状態の多様化、教員経験年数の少ない教員の増加、働き方改革の問題を抱えながら、校内の授業力を向上していくために校内研修を実施している。本研究は、山元（2016）の調査を基に、学習指導要領（2017）への移行期間で生じる校内研修に関する課題について、研修課長を対象とした質問紙調査を通して明らかにすることを目的とする。

III. 方法

1 調査期間

令和元年度静岡県知的障害特別支援学校研究会当日

2 調査対象

調査対象は、静岡県知的障害特別支援学校研究会に参加する特別支援学校（本校13校、分校13校、分教室1教室を含む）27校の研修課長である。

静岡県知的障害特別支援学校研究会に参加する特別支援学校を規模別に分類すると、大規模校（児童生徒数220人以上）8校、中規模校（児童生徒100人以上とS附属特別支援学校）5校、分校・分教室14校で

ある。

3 手続き

静岡県知的障害特別支援学校研究会当日、調査目的と内容、調査結果の使用について説明後、承諾を得られた研修課長に質問紙を配布し、回答を依頼した。回収率は、100.0%である。

4 調査項目

質問項目は、1 研修課長のプロフィール（教員経験年数、在任校の勤務年数、研修課長の経験年数）、2 各学校における校内研修（授業力向上のための研修体制、授業力向上に必要な研修内容、各学校における知的障害に関する専門性、新学習指導要領で必要な研修内容）、3 研修課長としての取組（研修規模、研修課長として取り組んでいる内容、自身の力量形成について取り組んでいること、研修課長自身の力量形成のために望む研修内容、研修課長自身の力量形成に必要なだと考える研修、OJTに関する状況）である。各質問項目について、「大いにあてはまる」「ある程度あてはまる」「あまりあてはまらない」「全くあてはまらない」で回答を求めた。

5 倫理的配慮

事前に調査目的と方法、内容、期待される結果及び対象者にとっての研究協力に関する利益、不利益を対象者に説明した。また、強制ではなく自由意志での同意を得て実施した。

IV. 結果と考察

1 研修課長のプロフィール

(1) 教員経験年数

図1より、10年以上15年未満が33.4%と一番多く、続いて、15年以上20年未満が29.6%で、合わせて63.0%となり、多くは10年以上20年未満の教員が研修課長を担っていることが分かる。続いて、5年以上10年未満が18.5%となり、平成30年度の調査（山元・小袋, 2019）と比べると5年以上10年未満が7.0%増えている。

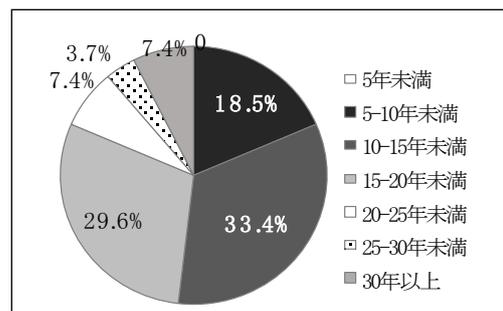


図1 教員経験年数

(2) 在任校の勤務年数

1年から3年未満が48.2%と最も多く、続いて5年から7年未満が29.6%、5年から7年未満が11.1%となる(図2)。平成30年度の調査(山元・小袋、2019)と比べても、多くの学校では1年から3年で研修課長が交代する傾向があることが分かる。

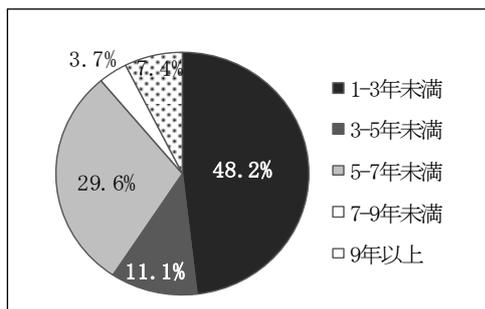


図2 在任校の勤務年数

(3) 研修課長の経験年数

研修課長の経験年数は、1年が55.6%半分以上を占め、続いて2年が29.6%、4年が7.4%続く(図3)。平成30年度の調査では、3年が26.9%占めていたことを考えると、令和元年度に研修課長の交代があったことが予想される。

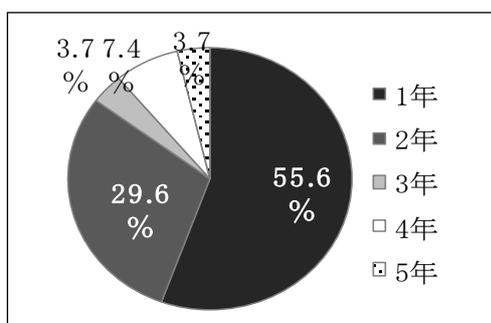


図3 研修課長の経験年数

2 各学校における校内研修

(1) 在任校における授業力向上のための研修体制

以下、調査結果を「大いに機能」「ある程度機能」「あまり機能していない」「全く機能していない」を得点に換算した(「大いに機能」を4、「ある程度機能」を3、「あまり機能していない」を2、「全く機能していない」を1とした)結果を図4-1に平均値を示し、図4-2に人数の分布を示した。

図4-1より、「⑨保護者等との学び合い」2.7と低いものの、「①管理職の指導助言」3.3、「⑧総合教育センターの訪問」3.2と機能していると評価している。図4-2より「大いに機能している」と回答している割合が高いのは、「①管理職からの指導助言」「⑧総合教育センターの訪問」と高い。「①管理職からの指導助言」の機能の高さは、学校経営や学部経営と一体化した中で研修を推進していく特別支援学校の研修体制とヒエラルキー型の組織構造の特徴が反映されて

いると考える。また、学習指導要領の改訂の動きの中で「⑧総合教育センターの訪問」は、新学習指導要領の実施に向けて「大いに機能している」と評価していると考える。

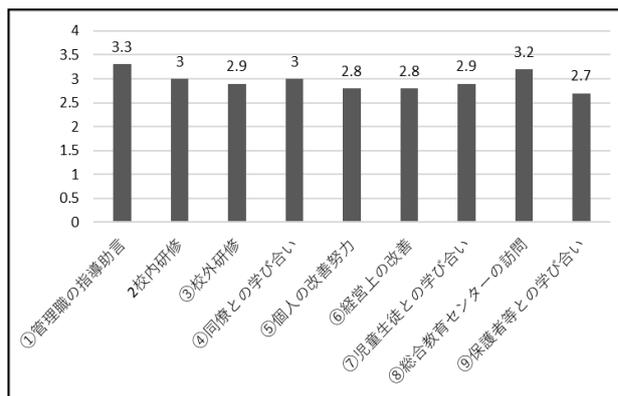


図4-1 在任校における授業力向上のための研修体制(全校)

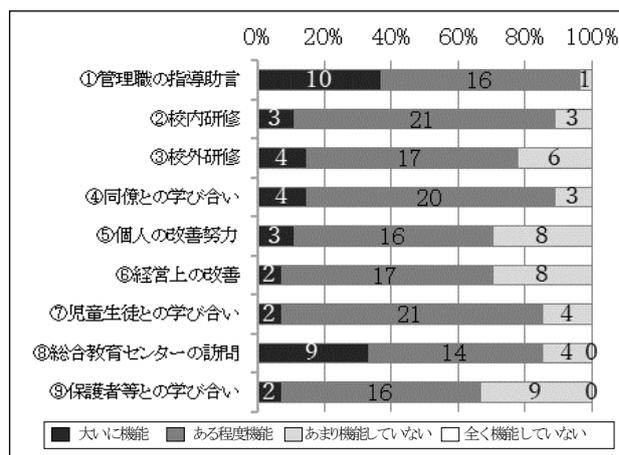


図4-2 在任校における授業力向上のための研修体制(全校)

(2) 在任校の授業力向上に必要な研修内容

図5に示す通り授業づくりの基本事項に関するニーズが高く、⑥「学級経営」「教科・領域等の理解」を除いた他の全ての項目で90%以上「大いに必要」「ある程度必要」と回答している。特に「③実態把握の方法」「④指導方法」では「大いに必要」と考える研修課長が約70%である。「③実態把握の方法」については、児童生徒の人数増加と障害の状態の多様化、特別支援学校の勤務年数の少ない若手教員の増加により、日々の指導においても実態把握の難しさを感じていると考えられる。「④指導方法」については、障害種々の特性に応じた指導方法に加え、新学習指導要領への対応として「主体的、対話的で深い学び」を実現する指導方法についての関心が高いことが分かる。

新学習指導要領では、生活単元学習、作業学習等の「教科等を合わせた指導」について根拠をもって構成することや、学びの連続性による「教科等の指導」の充実が示されている。そのため、知的障害特別支援学校では、基本的な事項を中心に授業力向上を目指しており、課題意識が高くなっている。

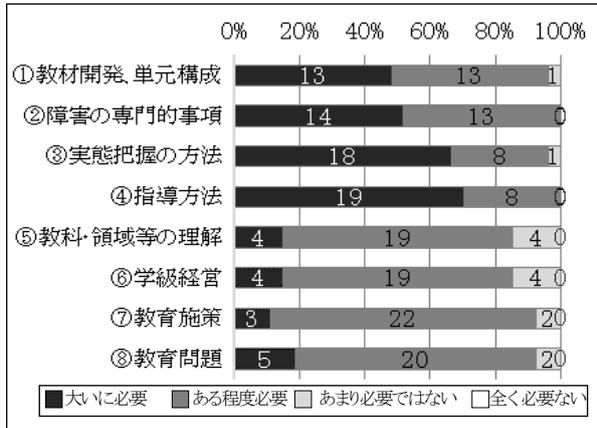


図5 在任校の授業力向上に必要な研修内容

(4) 新学習指導要領で必要な研修内容

図6に示す通り、「資質・能力」「学習評価」「見方・考え方」が70.3%（19人）、「主体的・対話的で深い学び」が66.6%（18人）と、研修ニーズが高いことが分かる。これは、新学習指導要領が小学部で全面実施となり、学びの連続性を意識した内容を校内研修に反映させようとしているものだと考える。平成30年度の調査（山元・小岱、2019）と比較すると、「資質・能力」で18.5%、「見方・考え方」44.4%「教科別の指導」29.5%の増加が見られ、令和元年度は「教科別の指導」のニーズが高くなっていることが分かる。

研修課長の自由記述には、「本校は、新学習指導要領に対応した授業づくり、教育課程の検討を行っている。そのためには、これらのキーワードを正しく理解する必要がある。しかし、正しく読み解き、共有することは難しい。」「単元目標に資質・能力（3観点）を踏まえた単元目標を設定しているが、不慣れなこともあり難しく感じている教員が多い。」「本校では、合わせた指導における資質・能力をどのように捉えたらよいのか悩んでいる教員が多いと感じる。そのため、研修内容として取り上げようとしている。」という意

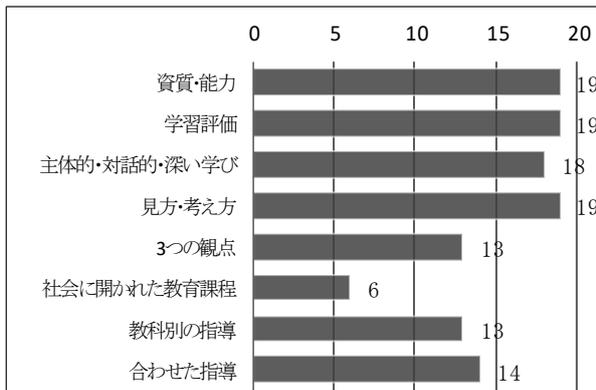


図6 新学習指導要領で必要な研修内容(学校全体)

見があった。新学習指導要領を踏まえ、学校現場が新たな視点の導入に必要感を持つとともに、「教科別の指導」を重視する傾向もある中「合わせた指導」についての理解も不十分で、戸惑いも抱えている状況が浮かび上がる。これは、「学習評価」や「見方・考え方」に関する確かな知見がまだない、知的障害特別支援学校に見られる全国的な混乱と共通している。

3 研修課長としての取組

(1) 研修の規模

研修の規模に関しては、平成28年度、平成30年度の調査に比して変化は見られない。表1に示す通り、大規模校では研修課員が12人以上で構成されている。特に、知的障害及び肢体不自由併置特別支援学校では、障害種ごとに研修グループを設定することから、20人以上と人数が多くなっている。中規模校においても、複数の障害種を設けている学校の方が研修課員の人数は多くなっている。分校・分教室については、2人から4人で構成されることが多い。このことにより、中規模及び大規模校では、20人以上の構成人を組織的に運営していく力も求められる。

表1 研修の規模

学校規模	人数
大規模校（8校）	12人から22人
中規模校（5校）	6人から11人
分校（13校）	2人から4人
分教室（1教場）	3人

(2) 研修課長として取り組んでいる内容

研修課長として取り組んでいる内容は、「②校内研修会」に1校があまり取り組んでいないと答えているが、26校は全校で取り組んでいる。以下、「③相互授業参観」23校、「①通信発行」12校、「④近隣校との連携」と「⑤教育委員会との連携」が5校となっている（図7）。

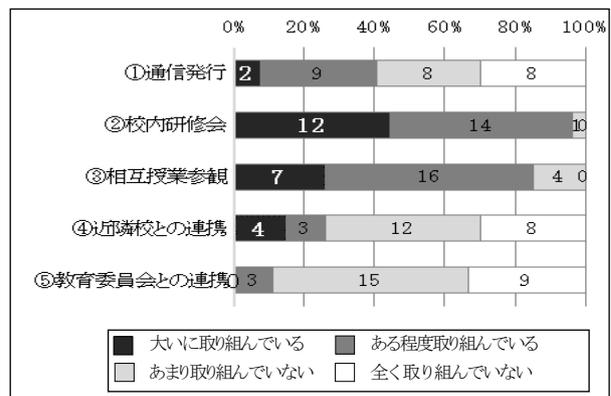


図7 研修課長として取り組んでいる内容

「②校内研修会」では、90%以上の学校が全校体制で校外から助言者を招聘し、中心授業を設定した研修会を実施している(図 8)。校内の研修グループ単位での研修は、年間 2-4 回から 12 回以上と幅広い(図 9)。

「④近隣校との連携」「⑤教育委員会との連携」については、県からの指定研究校である等特別な理由のある学校に多い。前回の調査に比べ、近隣校との連携は 2 校増え、教育委員会との連携は 2 校減っている。また、近隣校との連携に取り組む 7 校のうち 7 校が分校や分教室、附属学校であり、同じ敷地内にある他校種との連携が主となっている。地域の学校との連携に至っている学校は見られない。

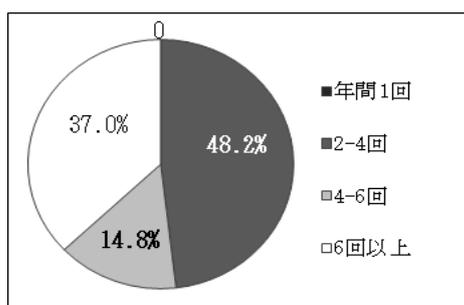


図8 校内研修の年間の回数(全体)

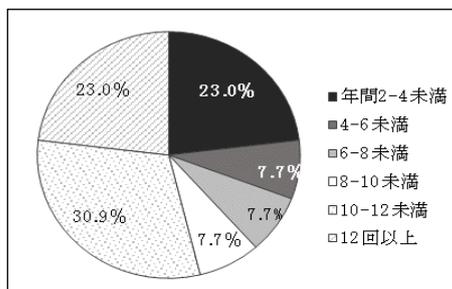


図9 校内研修の年間の回数(学部別)

(3) 知的障害の専門性に関する研修課長の自己評価

図 10 に示す通り、全ての項目において「大いに理解」への回答は少なく、「ある程度理解」と回答している研修課長が多くを占めている。教員経験年数が、5 年から 15 年未満である教員育成指標の基礎・向上期、充実・発展期の入り口に立つ教員が半数以上を占め、研修課長の経験年数も 3 年未満の教員が多い。その点から、知的障害に関する専門性についての自己評価は理解できる結果となっている。「⑤教育的対応の基本」は 3 校、「⑦自立活動」は 2 校の研修課長が「あまり理解していない」と回答している。校内研修を牽引する研修課長として、自己の専門性の向上を図り、自信を持って取り組むことを期待したい。しかし、実際には、各校における専門性の向上は体系化されておらず、個人や学部、学年に任されている学校が多いのではないかと考える。

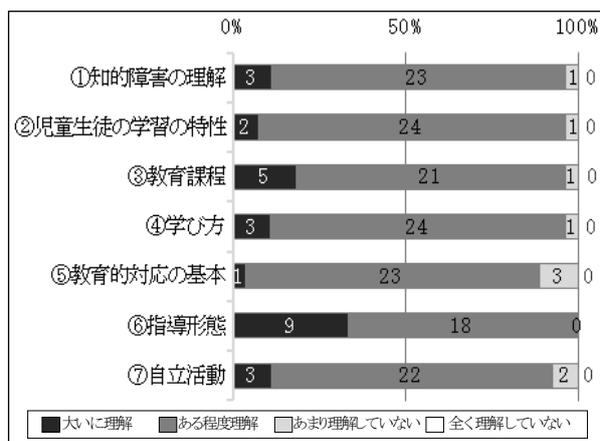


図10 知的障害に関する専門性(研修課長)

(4) 自身の力量形成について取り組んでいること

図 11 に示す通り、「①教委主催研修」「②校内研修」「⑥教委発出冊子等」は 90%以上で「必要」と回答している。「④自発的勉強会」「⑤書籍・雑誌」「⑦個人的努力」は「あまり必要でない」と回答している研修課長が 4~7 人おり、自主的な研修への志向には個人差があると考えられる。しかし、「④自発的勉強会」は平成 30 年度の調査(山元・小袋, 2019)に比べると「全く必要ない」の回答者が 0 であることから自主的な研修への必要感が高まっていると考える。「①教委主催の研修」では、総合教育センターが新学習指導要領に対応したミドルリーダー対象の研修を複数年のプログラムで実施しており、研修課長も力量形成に活用していると考えられる。

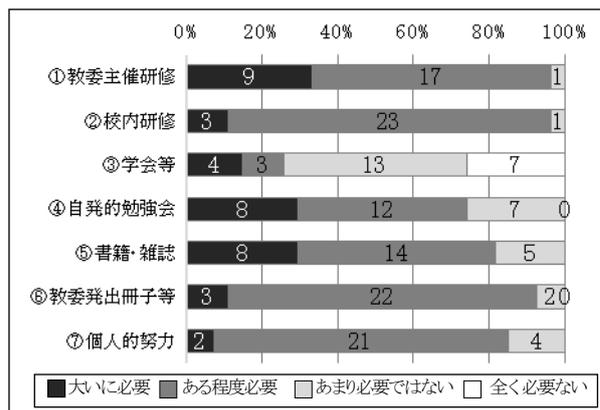


図11 研修課長自身の力量形成についての取組

(5) 研修課長として研修推進上感じている課題

図 12 に示す通り、「①新学習指導要領への対応」「②課長としての多忙感」がそれぞれ 100%、95%を占める。続いて「④学校の多忙さ」「⑥向上意欲」「⑦課題の多様さ、多さ」「⑨児童生徒の変化」は 70%台となっており、研修課長が課題と感じている。「③研修課内の連携」「⑤同僚関係」も組織全体を動かす研修推進上の課題として、約 60%の研修課長が課題だと答えている。

自由記述からは、「研修課長として経験不足である」「提案しようとしていることに確固たる自信が持てない」「一つのテーマに向かって研修を進める上で、教職員の数が多ければ多いほど、足並みをそろえることが難しい」「情報の共有について特に工夫が必要」「学部を越えて連携することが難しい」「教員の指導力も差が大きい」という意見が大規模・中規模校の研修課長に見られた。学習指導要領（2017）や働き方改革への対応という時代の要請に加えて、知的障害特別支援学校の大規模化、児童生徒及び教員についてもニーズが多様化しているなどの構造的な問題が、研修課長のもつ課題の多様さ、多さにつながっていると考えられる。

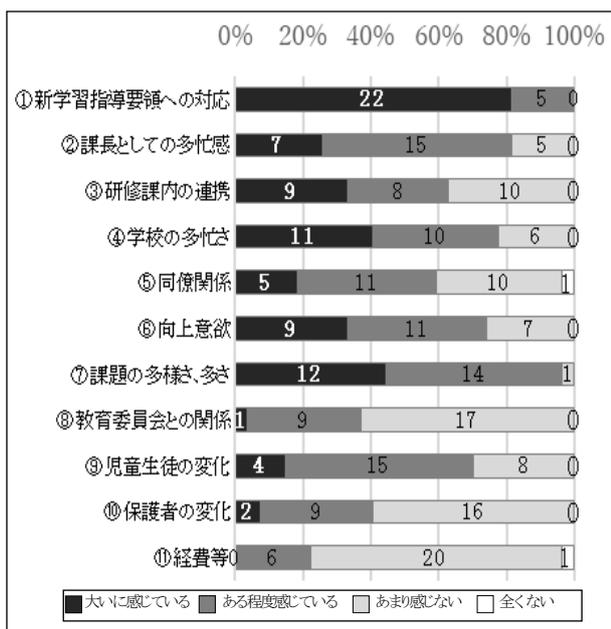


図12 研修課長として研修推進上感じている課題

(6) 研修課長自身の力量形成のために望む研修内容

図 13 が示す通り、全ての研修課長が「①資質・能力に関する研修」「②主体的、対話的で深い学びに関する研修」「③学習評価」に関する研修を望んでいる。「④カリキュラム・マネジメント」の割合も高く、学習指導要領（2017）に関する研修内容へのニーズが高いと言える。また、「⑫学校経営」「⑬教育施策」「⑭教育問題」など、教育の現代的課題や組織マネジメントに関する項目においても要望が高いことが分かる。これは、大規模校・中規模校を中心に、複数の学部や障害種部門を調整するために、級外等の立ち位置で全体を統括する役割を果たす研修課長が増えている実状からも理解できる。組織全体を動かし、喫緊の教育課題を踏まえて全体を俯瞰する眼を養うことは、校内研修の推進するミドルリーダーに必要な力量である。さらに、「⑤教材開発や単元構成の方法」「⑧指導方法」など、授業研究を中心とした校内研修を進める

ために必要な研修内容を望んでいる。「⑦実態把握」を「強く望む」研修課長が 14 人と多い。一方で、「⑩ストレスマネジメント」「⑩保護者対応」は校内研修に直結するものでないためか、望む研修課長が少ない。

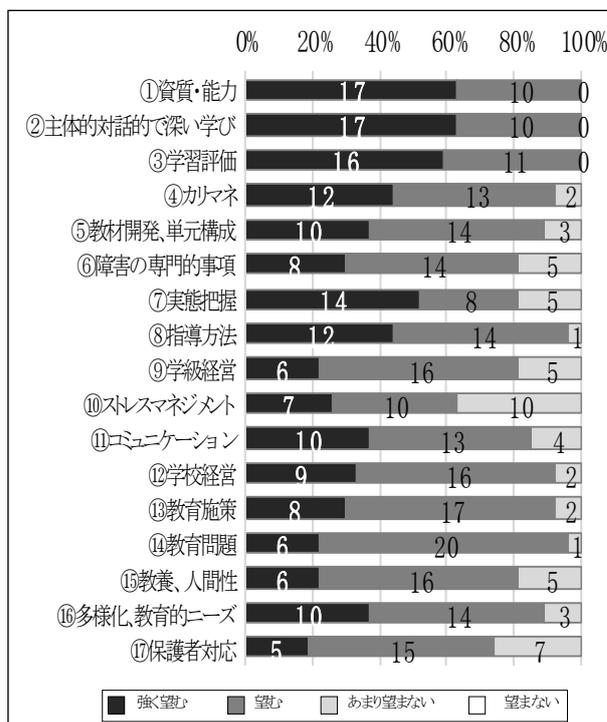


図13 研修課長自身の力量形成のために望む研修内容

(7) 研修課長自身の力量形成に必要なだと考える研修

図 14 が示す通り、「⑤教育委員会の支援」を除く全ての項目において、80%以上の研修課長が「大いに必要」「ある程度必要」と考えている。中でも、「①総合教育センター研修」「③管理職の指導支援」は、96%の研修課長が必要と考えている。「①総合教育センター研修」については、新学習指導要領への対応において、静岡県の授業づくりの基本方針を踏まえて自校の研修を推進しようとする傾向を示していると推測する。「③管理職の指導支援」については、自由記述に「自分に見えない考え方や進め方について振り返る

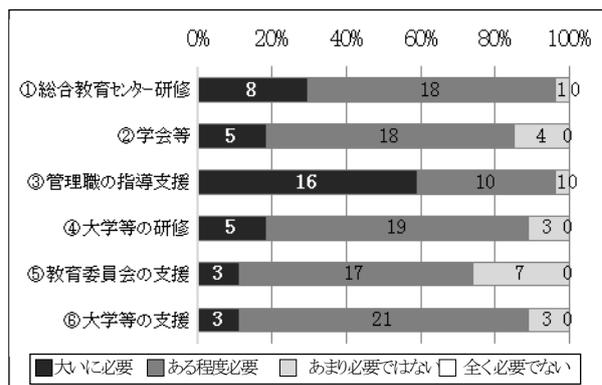


図14 研修課長の力量形成に必要なだと考える研修内容

ことができる。メンターとメンティの意味がある」
 「対話をすることで、自分の考えがまとまり、自校の研修に生かすことができている」「学校全体と学校の方向性について、常に考えている管理職から学ぶことは大切だ」とあるように、組織運営を学ぶために貴重な機会となっていることが分かる。

併せて、「②学会等」「④大学等の研修」「⑥大学等の支援」と校外からの情報にも必要感を抱いていることが分かった。

(8) 研修課長のOJTに関する考え方

本項目は、「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一学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けてー(答申)」(文部科学省、2015)を受けて、新規に追加した内容である。

図15に示す通り、研修課長の「①OJTに関する理解」はまだ66%であり、人材育成にOJTを「④位置付けて推進」している学校も37%と、低い数値である。しかし、「③OJTの必要性」は92%、「②OJT推進の一員としての自覚」を持つ研修課長も85%と高い数値となっている。

OJTは、狭義には職場の上司や先輩が、部下や後輩に対して実際の仕事を通じて指導し、知識、技術などを身に付けさせる教育方法のことである(横浜市教育委員会、2016)。学校においては、先進的な例としては、個々の人材育成だけでなく、校内研修も含めた集団での人材育成の側面も兼ね備えた機能である(神奈川県総合教育センター、2009)。

OJTを実施している研修課長の自由記述からは、「分掌業務で若手に適した役割を与え、一緒に取り組むことを実施している」「一人一授業を行った際、アドバイスをしながら一緒に考える実践をしている」「国語・算数の授業を見合って語り合うチームに入っている」「6年次研修の教員のメンターを担当している」「初任研、2年次研に参加し、指導をしている」などの事例が見られた。

静岡県特別支援学校長会では、令和2年度末、OJTに関する2年間の研究をまとめるなど推進を見据えているため、今後研修課長はその中核として、集団での人材育成を担う役割を担いながら、自身の力量向上にもつなげていくものと考えられる(静岡県特別支援学校長会教育課題検討会育成部会、2020)。

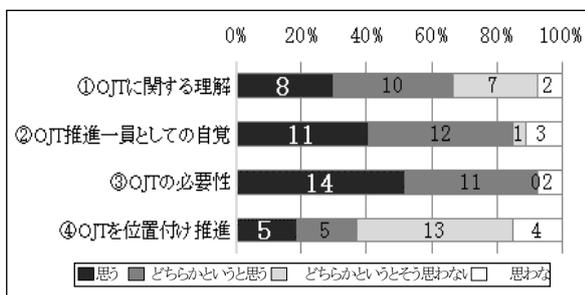


図15 OJTに関する状況

V. 総合考察

1 知的障害特別支援学校における基盤的課題

知的障害の特別支援学校では、学校規模の増大については児童生徒数も教職員数も微減へと転換期を迎えているものの、障害の状態の多様化、経験年数の浅い教員の増加、学習指導要領(2017)への対応と、これまでと変わらない状況である。その中で、研修課長は、これまでより教員経験数の短い5年から15年の経験者の割合が増加し、3年の任期で課長を交代する傾向があることが分かった。研修課長が考える必要な研修では、授業づくりの基本的な内容である「教材開発」「単元構成」「実態把握の方法」「指導方法」が、これまでの調査と同様に上位を占めており、学校の実情とすると基礎基本を充実しかなければならない状況が続いていると推測できる。以上の状況は調査を始めた平成28年度から継続的に課題意識の中核であることから、知的障害特別支援学校における基盤的課題と言っていだろう。

令和元年度の調査の特徴は、学習指導要領(2007)に関する中でも「教科別の指導」「見方・考え方」への必要感の高まりである。研修課長の意識が、学習指導要領の総則の全般的な内容から、知的障害教育における教科別の指導や教育課程の在り方へと転換してきていると考えられる。

2 研修課長の職能成長

(1) 知的障害特別支援学校における専門性の獲得

研修課長の自身の知的障害教育における専門性については、「ある程度理解」と評価する課長が、全ての項目を平均して82.0%と高いものの、「大いに理解」と評価する研修課長は、全ての項目を平均して13.7%と低い。背景とすると、経験年数の短さ、在籍する児童生徒の障害の状態の多様さ、小学部から高等部まで幅広い年齢層を対象とする教育であること、知的障害の教科別の指導は小中学校の教科の指導とは異なることが考えられ、知的障害教育の幅の広さがあり、自信を持つまでには至らないのではないかと考える。

また、研修課長だけでなく、知的障害特別支援学校全体をみても、知的障害教育に特化した研修が県主催の研修も管見されず、知的障害教育に特化された研修を行っている学校はなく、専門性が育ちにくい環境であることがいえる。このことは、学校全体の専門性の維持や向上への難しさの要因の一つではないかと考える。

(2) ミドルリーダーとしての期待される行動プロセス

研修課長は、学校全体で学校課題を共有し研修を推進していくことが重要である。その際には、教員一人一人が自分事として、学校課題を捉える必要がある。「合意的巻き込み」を丁寧に行い、他人事から自分事への転換を図る必要がある。さらに、そのためには、

関係性の醸成が欠かせない（吉村・中原、2017）。関係性の醸成が機能しない場合は、いわゆる「仕組みられた同僚性（HARGREVES、1994）」が生じ、研修が機能不全に陥る可能性が高い。研修課長が研修の推進上の課題で「同僚性」に半数以上が課題を感じているが、どのように自分事とするか、関係性の醸成をどのように構築するのか、難しい局面であることが分かる。

また、ミドルリーダーとして、学校経営との連携と管理職への働きかけが重要である。59.2%の研修課長は、管理職からの指導支援が「大いに必要」と回答している。研修を推進する上では、管理職の指導助言が欠かせないことが分かる。また、学校経営から考えると、校長のリーダーシップだけでなく協働的關係に基づいた教員集団との相互影響の相乗効果が学校組織に有効に働く（淵上、2012）ことから、研修課長は、ミドルリーダーとして教員集団の状況や意向を管理職に伝えていく、双方向的な役割を担う必要があるだろう。分散型リーダーシップ（二宮・露口、2010）の一方の関係だけでなく、新たな分散型リーダーシップの役割を果たすことが期待される。

3 知的障害特別支援学校における研修課題を構造化するモデルの提案

木原・島田・寺嶋（2015）は、小中学校の研究を推進しているリーダーの教員にインタビュー調査した結果から「専門的な学習共同体」のモデルとして、分散型リーダーシップの発揮、グループ・アイデンティティの形成、学校と学校外組織とのネットワークの構築、必要なリソースの獲得と有効利用の階層的な捉えの重要性を指摘している。同時に、基盤として管理職のリーダーシップと実践的リーダーの活躍が学校研究発展の基盤となるとしている（図16）。

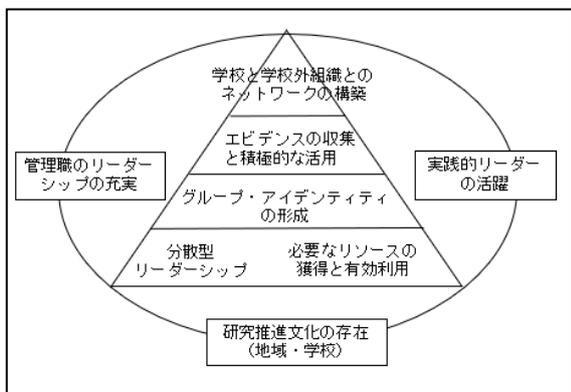


図16 学校研究発展要因4層モデル（木原・島田・寺嶋、2015）

この「学校研究発展要因4層モデル」（図16）に、知的障害特別支援学校の基盤的課題、研修に対する学校文化、研修課長に求められるミドルマネジメント力、学部を単位としたグループ研修の進め方、管理職の

リーダーシップ、実践的リーダーによるOJTを重ねて考えると、図17のように特別支援学校の研修構造を理解することができる。このモデルに照らし合わせて考えることによって、各研修グループの構造の在り方、つまり各研修グループにおける副課長や課員のリーダーシップの取り方、リソースの獲得と利用方法を経て、どのようにグループのアイデンティティを構築していくのか、つまり、研修推進のプロセスを描くことが可能となる。また、研修課長の役割として、各研修グループのアイデンティティを大切にしつつ、各研修グループのエビデンスを学校の財産とし、研修の現状と学校経営との連携を図り、学校外組織とどのように接続をすべきかが明確になる。このモデル活用の利点はさらにある。学校外の支援者が校内研修の推進に課題を抱えている学校を分析する際に役立つであろうと考える。学校外のアドバイザーと学校が協働して校内研修を進める際に、研修を構造的に捉え、発展要因と課題を共通理解し、各学校の状況に合わせて、改善を図ることができるだろうと考える。

この提案は、これまでの複雑な研修に関わる学校課題を整理し、研修課が担うミッションを明確にし、研修機能を高めることができるのではないかと考える。

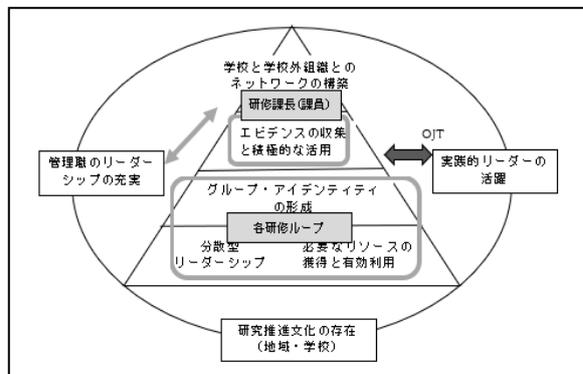


図17 学校研究発展要因4層モデル（木原・島田・寺嶋、2015）に山元が加筆した図

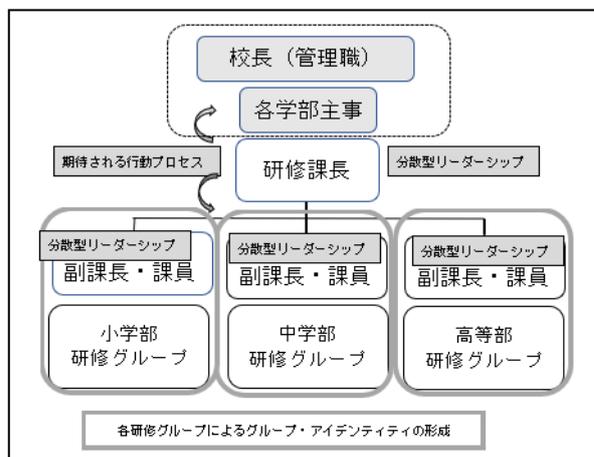


図18 知的障害特別支援学校の研修組織と発展要因との関係

4 今後の課題

今後、知的障害特別支援学校は規模を拡大していく傾向が続くことから、引き続き研修に関する課題について調査し分析することが必要であると考えている。その際には、質問紙調査だけでなく、インタビュー調査も加え、さらに研修課長の課題意識を捉えていく必要があると考えている。さらに、V総合考察の3で提案したモデルの有効性について、研修推進の課題解決に実際に活用し検証する必要があると考えている。

<謝辞>

この研究を進めるにあたり、静岡県知的障害特別支援学校研究会主管校及び各校研修課長の先生方に質問紙調査のご協力を賜りました。心より感謝を申し上げます。得られました調査結果より、知的障害特別支援学校が抱える課題につきまして明らかにすることができました。

<参考・引用文献>

神奈川県総合教育センター(2009) 学校内人材育成(OJT) 実践のためのガイドブック

木原俊之・島田希・寺嶋浩介(2015) 学校における実践研究の発展要因の高玉に関するモデルの開発―「専門的な学習共同体」の発展に関する知見を参照して―。日本教育工学会論文誌, 39(3), 167-179

HARGREAVES, A. (1994) Changing teachers, changing times. Teachers College Press, New York

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)」

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shinshi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf

(最終参照日; 2021年1月6日)

文部科学省(2020) 特別支援学校教員の特別支援学校教諭等免許状保有状況等調査結果の概要

https://www.mext.go.jp/content/1414910_01.pdf

(最終参照日; 2021年1月6日)

文部科学省(2019) 学校における働き方改革に関する取組の徹底について(通知)

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hatarakikata/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1414498_1_1.pdf

(最終参照日; 2020年1月4日)

二宮賢治・露口健司(2010) 学校組織におけるミドルリーダーのリーダーシップ―学年主任のリーダーシップに焦点を当てて―, 愛媛大学教育実践総合センター紀要, 28, 169 - 183

笹原雄介・山元薫(2019) 知的障害特別支援学校の構内研究における資質・能力の捉え方と学習評価の実施状況に関する調査, 静岡大学教育実践総合センター紀要, 29, 8-15

静岡県教育委員会(2020) 特別支援学校数及び在籍者数

<http://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/kk-070/sub8.html>

(最終参照日; 2021年1月6日)

静岡県教育委員会(2020) 学校における業務改革プラン―教育の質の向上と教職員の心身の健康の保持増進を目指して―

<https://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/documents/gyoumukaigakupuran.pdf>

(最終参照日; 2021年1月6日)

静岡県特別支援学校長会教育課題検討会育成部会(2021) 経験の浅い教員の育成―OJTを機能させた学校づくり―

山元薫(2016) 県内知的障害特別支援学校研修課長が抱く校内研修に関する意識調査, 静岡大学教育学部研究報告書(人文・社会・自然科学篇), 66, 93 - 105

山元薫・小袋和代(2019) 知的障害特別支援学校研修課長が抱く校内研修に関する意識調査Ⅱ 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要

吉村春美・中原淳(2017) 学校改善を目指したミドルリーダーの行動プロセスに関する実証的研究, 日本教育工学会論文誌, 40(4), 277-289

横浜市教育委員会(2016) OJT推進ガイドブック