

静岡県における研修交流の現状と課題 —盲・聾・養護学校での研修交流を終えた教員への意識調査を通して—

A Research on Exchange Teacher Programs in Shizuoka Prefecture :
Analysis Based on a Questionnaire for Exchange Teachers to Schools for the Disabled

吉田恵理子*・大塚 玲**

Eriko YOSHIDA and Akira OTSUKA

1. はじめに

2003（平成15）年3月に提出された「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」において、これまでの「特殊教育」から、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒も含め、障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図るとともに、その推進体制を整備することが提言された。この提言を受け、文部科学省は平成15年度より全都道府県教育委員会に対し「特別支援教育推進体制モデル事業」を委嘱し、特別支援教育の体制づくりに向け積極的な取り組みを開始した。

こうした動きに対して、小・中学校では、専門的な知識や経験も十分でない教員が障害のある児童生徒に対応できるのかという、とまどいの声が聞かれる。これまで障害のある児童生徒との関わりが薄かった小・中学校の通常の学級（以下、通常学級と略す）の担任が、特別支援教育という新たな課題に取り組んでいくことに、不安や抵抗があるのはごく当然のことであろう（大塚，2005）。しかし、特別支援教育の構想を実現するためには、今後は小・中学校の教員であつても障害のある児童生徒についての基本的な知識・理解、実践的指導力を身につけることが不可欠となろう。また、小・中学校において特別支援教育を推進する上で中心的な役割を果たす特別支援教育コーディネーターにあつては、さらに高い専門性を有することが期待される。そのためには、都道府県教育委員会等が開設する現職研修の受講や特別支援学校教諭免許状の取得、小・中学校等の教員養成カリキュラムにおける特別支援教育に関する内容の充実を促進する（中央教育審議会，2005）といったことが必要となろう。

こうした方法に加えて、教員の専門性を担保する方策として注目されているのが、小・中学校等と盲・聾・養護学校間での教員の人事交流である。

静岡県教育委員会では、県立盲・聾・養護学校と公立小・中・高等学校間で、3年間という期限を決めた人事交流（以下、研修交流と記す）を実施している。毎年約70人の小・中・高等学校籍の教員が盲・聾・養護学校に異動し、3年間の研修交流期間を過ごした後、各学校籍へ

* 静岡県立藤枝養護学校 ** 静岡大学教育学部

と戻っていく。また、毎年約10人前後の盲・聾・養護学校籍の教員が研修交流で小・中・高等学校へと異動している。平成16年度末人事異動では、小・中学校籍の教員が67人、高等学校籍の教員が6人、合計73人が盲・聾・養護学校に異動し、盲・聾・養護学校籍の教員は小・中学校へ9人、高等学校へ2人、合計11人異動している。このように研修交流は、小・中・高等学校籍の教員が盲・聾・養護学校へ、そして盲・聾・養護学校籍の教員が小・中・高等学校へとという双方の異動により成り立っている。小・中学校等において特別支援教育に関する専門性を有する人材の確保という点では、盲・聾・養護学校へ異動する小・中・高等学校籍の教員を研修交流中にいかに育成し、研修交流終了後にいかに活用するかが鍵となる。

平成14年度末人事異動より県教育委員会養護教育課では、研修交流教員が小・中・高等学校に戻った後、特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーターと略す）として特別支援教育を推進する役割を果たすことを期待し、それに適する優秀な人材を送ってほしい旨を市町村教育長や関係機関に依頼してきた^{註1)}。

平成16年度からは、小・中学校、高等学校における特別支援教育を推進する人材を育成することを目的として、県教育委員会主催で研修交流教員を対象とした「特別支援教育研修」を実施している。また、所属する盲・聾・養護学校において、交流期間の3年間を通じて基礎研修を計画、実施するように各校長に通知^{註1)}している。

このように研修交流教員は、静岡県の特設支援教育を推進する上で重要な役割を果たすことが期待される存在であり、その育成について計画的な取り組みがなされつつある。しかし、研修交流期間を終えた教員が小・中学校に戻った後、どのような形で研修交流の経験を活かしているのか、あるいは経験がどの程度役に立っているのかは明らかにされていない。また、人事交流教員に対する盲・聾・養護学校における研修は、各学校に任されており、研修交流教員のニーズに合致した研修が実施されているのかなどの評価もなされていない。

そこで本研究では、盲・聾・養護学校での3年間の研修交流を終えて小・中学校に戻った教員を対象にアンケート調査を実施し、盲・聾・養護学校での経験が小・中学校においてどのように活用されているのか、その現状を明らかにするとともに、特別支援教育に係わる人材を育成する上での人事交流教員に対する研修の在り方について検討する。

II. 方法

1. 調査対象

静岡県内の県立盲・聾・養護学校での研修交流を経験し、平成15年度末に公立小・中学校へ異動した教員64人（退職者1人を除く）、及び平成16年度末に小・中学校へ異動した教員63人、合計127人に対して質問紙を送付した。

2. 調査期間

2005年8月中旬～9月上旬であった。

3. 調査内容

質問紙は、①研修交流経験教員の状況、②盲・聾・養護学校での3年間の経験、③現在の学校での特別支援教育推進に対する取り組み、④研修交流先での研修内容の4項目で構成した。

なお、③現在の学校での特別支援教育推進に対する取り組みについては、2004年に文部科学

Table 1 回答者の内訳（人数）

元所属校	平成15年度末異動教員			平成16年度末異動教員			合計
	小学校	中学校	計	小学校	中学校	計	
盲学校	2	0	2	0	1	1	3
聾学校	3	1	4	2	1	3	7
知的障害養護学校	19	14	33	19	12	31	64
肢体不自由養護学校	5	5	10	10	3	13	23
病弱養護学校	2	2	4	1	0	1	5
合 計	31	22	53	32	17	49	102

省より公表された「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」を参考に、コーディネーター、養護学級及び通級指導教室担当、通常学級担任ごとに質問項目を作成した。

4. 回収状況

平成15年度末異動教員53人（回収率82.8%）、平成16年度末異動教員49人（回収率77.8%）、計102人（回収率80.3%）より回答を得た。回答者102人の内訳は、Table 1の通りである。

III. 結果と考察

1. 研修交流経験教員の状況

（1）教職経験

研修交流で小・中学校から盲・聾・養護学校へ異動するまでの教職経験年数は、3～29年と大きな幅があり、平均年数は13.0年であった。Table 2に示すように、経験年数の分布は、10～14年が41.8%と最も多く、約7割が経験10～19年の教員であった。1999年に教育職員養成審議会によって取りまとめられた「養成と採用・研修との連携の円滑化について（第3次答申）」では、経験年数10年～20年にある教員を中堅教員の段階と位置付け、「特に、学級・学年経営、教科指導、生徒指導等の在り方に関して、より広い視野に立った力量の向上が必要である。また、学校運営上重要な役割を担い、若手教員への助言・援助など指導的役割が期待されることから、より一層職務に関する専門的知識や幅広い教養を身に付けることが必要」と述べている。中堅段階にある教員が、盲・聾・養護学校への異動により、より広い視野に立った力量を向上させたり、障害のある児童生徒の指導に関する専門的知識を身に付けたりすることは、ライフステージに応じた資質能力という観点から意義のあることだと思われる。

（2）研修交流以前に盲・聾・養護学校に行った経験の有無

研修交流以前に盲・聾・養護学校に行った経験が「なかった」と回答した教員は32人（31.4%）、「あった」と回答した教員は70人（68.6%）であった。「あった」教員に対して、「どのような機会に行ったのか」を尋ねたところ、「初任者研修や10年研修」（26人）、「交流教育や総合的な学習の時間等、児童生徒を引率しての訪問」（17人）、「研究会や講演会」（13人）、「養護学級担任時の研修」（11人）等があげられた。このように、約7割の教員は、教育委員会が主催する研修の一環として、あるいは交流教育・福祉教育推進の流れの中で、盲・聾・養

Table 2 教職経験年数の分布 (N=98)

経験年数 (年)	0 ～ 4	5 ～ 9	10 ～ 14	15 ～ 19	20 ～ 24	25 ～ 29
人数 (%)	6 (6.1)	14 (14.3)	41 (41.8)	31 (31.6)	5 (5.1)	1 (1.0)

Table 3 盲・聾・養護学校免許所有者数 (研修交流経験教員と小・中学校教員の比較)

	研修交流経験教員		静岡県公立小・中学校教員	
	免許所有者数	所有率 (%)	免許所有者数*1	所有率 (%)
盲学校免許	3	100.0	21	0.15
聾学校免許	5	71.4	35	0.24
養護学校免許	29	31.5	590	4.12

* 1 : 平成16年現在の延べ人数

護学校を訪問した経験を持っていた。しかし、約3割の教員は、研修交流で盲・聾・養護学校に赴任し、初めて盲・聾・養護学校の教育現場を知るという状況であった。

本調査では、研修交流希望の理由や障害児教育経験の有無を問う項目を用意していなかったため、それらのことについて明確にすることはできないが、盲・聾・養護学校についての予備知識を持たずに研修交流を希望する教員が少なからず存在することが示唆された。

(3) 所有している教員免許状

Table 3に、研修交流経験教員における元所属校種の免許所有者数を示した。盲学校経験者の盲学校教員免許所有率は100%、聾学校経験者の聾学校教員免許所有率は71.4%、養護学校経験者の養護学校教員免許所有率は31.5%であり、養護学校経験者の所有率が低かった。これは、養護学校免許状取得のための認定講習を希望しても人数制限のため受講できない場合があり、盲・聾学校免許に比べ、養護学校免許を取得しにくい状況が影響していると思われる。

ところで、「静岡県における今後の特別支援教育の在り方について―共生・共育を目指して―」によると、静岡県の公立小・中学校教員における盲学校教員免許所有率は0.15%、聾学校教員免許所有率は0.24%、養護学校教員免許所有率は4.12%といずれも低い状況にあり、これに比べると研修交流経験教員の免許所有率は非常に高いといえる。

2. 盲・聾・養護学校での3年間の経験に関して

(1) 教員生活における研修交流の意義

研修交流での3年間の教員生活における意義に関して、「大変有意義だった」と回答した教員が82人 (80.4%)、「有意義だった」が19人 (18.6%)、「あまり有意義でなかった」が1人 (1.0%)、「有意義でなかった」と回答した教員はいなかった。「大変有意義だった」と「有意義だった」を合わせ、99.0%の教員が教員生活における意義を感じていた。

伊藤 (1992) が公立小・中・養護学校教員を対象に実施した教員の転任人事に関する調査では、転任が当該教員個々人の職務能力の向上に「プラスに影響している」と回答した教員は50%であり、「マイナスに影響している」は4%、「判断しかねる」は45%であった。また、特殊教育諸学校への転任経験教員の記述では、「教員の研修として貴重な経験」と肯定的にとらえる教員と「まったく不本意」と否定する教員に二分されていた。

Table 4 教育に対する考え方の変化の内訳（複数回答可）

考え方の変化の内容	人数	(%)
一人一人の実態をつかみ理解することの大切さ	49	50.5
一人一人に応じた手立てを工夫することの大切さ	39	40.2
障害児者への見方や接し方	16	16.5
長期的な視点を持つこと	11	11.3
発達障害への理解	11	11.3
わずかな成長をも見付けること	10	10.3
長所を活かし伸ばすこと	8	8.2
保護者との連携の大切さ	5	5.2
教師の専門性と研修の大切さ	3	3.1

静岡県の研修交流制度においては、非常に高い割合で教員がその経験を肯定的にとらえており、教員の希望を尊重した転任人事が行われていることがその要因として推測された。

（２）教育に対する考え方の変化

３年間の盲・聾・養護学校での経験を通して、教育に対する考え方の変化したかどうかについて尋ねたところ、100人（98.0％）の教員が、「変化した」と回答した。

その変化の具体的な内容について、97人より得た回答をカテゴリー別に分類した（Table 4）。「一人一人の実態をつかみ理解することの大切さ」49人（50.5％）、「一人一人に応じた手立てを工夫することの大切さ」39人（40.2％）において自身の考え方の変化したと回答した教員が多かった。次いで、「障害児者への見方や接し方」16人（16.5％）、「長期的な視点を持つこと」11人（11.3％）、「発達障害への理解」11人（11.3％）等があげられた。

山崎（2003）は、教員のライフコース研究において、「様々な問題を抱えた子供との出会いが教員に転機を生み出す」ことを指摘し、「障害児教育の世界に関わる中で、子供一人一人を見ること、子供一人一人の成長を把握することの本当の意味を問い直し、それまでの子供観、教育観に変化がもたらされた」事例をあげている。また、徳永（2005）は、「子供の障害や発達の状態に応じて、内容や方法を工夫することが特別支援教育の核となる。そのために、『一人一人に応じて』が基本的な方針となる」と述べている。

盲・聾・養護学校での３年間の研修交流を経験することは、教員としての力量を形成していく上での質的な変換をもたらすとともに、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」にあげられている「一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行う」という特別支援教育の理念そのものを習得する上で有効であることが明らかになった。

（３）研修交流を通して学んだこと

研修交流を通して学んだことについて、複数選択可として回答を得た（Table 5）。回答率が高かったのは、「児童生徒一人一人の特性に応じた指導」91人（89.2％）、「障害特性や病理」84人（82.4％）、「児童生徒の実態把握の方法」76人（74.5％）、「教材・教具の工夫の仕方」72人（70.6％）であった。一方、「保護者との接し方」は41人（40.2％）、「地域や他機関との連

Table 5 研修交流を通して学んだこと（複数回答可）

	盲・聾学校		知的障害 養護学校		肢体・病弱 養護学校		合 計	
	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)
実態把握の方法	5	50.0	53	82.8	18	64.3	76	74.5
特性に応じた指導	9	90.0	59	92.2	23	82.1	91	89.2
障害特性や病理	8	80.0	55	85.9	21	75.0	84	82.4
教材・教具の工夫の仕方	8	80.0	45	70.3	19	67.9	72	70.6
保護者との接し方	2	20.0	26	40.6	13	46.4	41	40.2
地域や他機関との連携の仕方	2	20.0	16	25.0	14	50.0	32	31.4
その他	2	20.0	5	7.8	4	14.3	11	10.8

携の仕方」は32人（31.4%）と少なかった。

元所属校別に比較をすると、「児童生徒一人一人の特性に応じた指導」や「障害特性や病理」「教材・教具の工夫の仕方」に関しては、学校間での有意な差は得られなかったため、これらは、盲・聾・養護学校で共通に向上する職能分野と推察された。一方、「実態把握の方法」について学んだとの回答は、盲・聾学校に比べ知的障害養護学校が有意に多かった（ $\chi^2(2) = 7.026, p < .05$ ）。知的障害養護学校においては、児童生徒の障害の程度が分かりにくく知能検査や日々の行動観察を要すること、これら実態把握の方法は小・中学校へ戻った後も活用できることにより、有意な差が生じたと考えられる。また、「地域や他機関との連携の仕方」に関しては、盲・聾学校や知的障害養護学校に比べ肢体・病弱養護学校が有意に多かった（ $\chi^2(2) = 6.320, p < .05$ ）。肢体・病弱養護学校は、隣接する医療機関や転入・転出先である小・中学校との連携を必要とされることが理由として考えられた。

このように、研修交流で学ぶことができる内容は学校間で違いがあるため、盲・聾・養護学校での研修を計画する際には、研修交流教員が自らの研修課題を明らかにしておくと同時に、生徒の状況や学校の特徴について十分に把握しておく必要がある。

3. 現在の学校での特別支援教育推進に対する取り組み

(1) 現在の学校での役割

研修交流経験教員が、小・中学校でどのような役割を担っているのかをTable 6に示した。102人のうち、38人（37.3%）がコーディネーターに指名され、コーディネーターを指名している学校（76校）においては50.0%の割合でその役割を担っていた。また、33人（32.4%）が養護学級の担任であり、養護学級設置校（66校）における割合は50.0%、2人（2.0%）が通級指導教室の担当であり、設置校（7校）における割合は28.6%であった。コーディネーター38人に関しては、12人（31.6%）が養護学級担任、21人（55.3%）が通常学級担任との兼任であった。このように、研修交流経験教員の約6割が、養護学級担任または通級指導教室担当（以下、養護学級・通級担当と略す）やコーディネーター等、特別支援教育の推進を期待される役割を担っていることが明らかとなった。

また、平成15年度末異動教員53人のうち、平成16年度にコーディネーターに指名されたのは

Table 6 現在の学校での役割

	コーディネーター	養護学級担任	通級指導教室担当	通常学級担任	級外
平成17年度人数(%)	38 (37.3)	33 (32.4)	2 (2.0)	59 (57.8)	8 (7.8)
設置校に占める割合(%)	38/76 (50.0)	33/66 (50.0)	2/7 (28.6)		
コーディネーターとの兼任・非兼任 人 数		兼任 12 非兼任 21	兼任 0 非兼任 2	兼任 21 非兼任 38	兼任 5 非兼任 3

7人であったが、平成17年度は22人であり、3倍以上に増えていた。平成17年度からコーディネーターの指名を始めた学校が多く、現在も各学校においてコーディネーターの指名を含めた支援体制の構築が進められている。また、「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」で提唱されているような特別支援教室の構想の実現に向けて、研修交流経験教員は小・中学校において特別支援教育推進の中心的な役割を果たすことへの期待が、今後ますます増大していくものと考えられる。

(2) 研修交流経験を活かした理解・啓発

研修交流で学んだことを「誰に伝えているか」という質問に対して、96人より回答を得た。「同僚」が92人(95.8%)と最も多く、次いで「児童生徒」69人(71.9%)、「保護者」39人(40.6%)、「管理職」32人(33.3%)であった。また、「どのような場面で伝えているか」という質問に対しては、「同僚との会話の中」が87人(90.6%)と最も多く、次いで「授業」69人(71.9%)、「保護者懇談会」29人(30.2%)、「校内研修会」26人(27.1%)であった。

担任別に比較すると、養護学級・通級担当は、「保護者」(57.6%)や「管理職」(45.5%)に対して、「保護者懇談会」(45.5%)や「校内研修会」(36.4%)の中で伝える割合が多く、通常学級担任は、「児童生徒」(78.6%)に対して、「授業」(78.6%)の中で伝える割合が多かった(Fig. 1)。コーディネーターとコーディネーターでない教員(以下、非コーディネーターと略す)とを比較すると、コーディネーターは、伝える相手としては「管理職」(45.7%)の割合が、場面では「校内研修会」(40.0%)の割合が多かった(Fig. 2)。

このように、研修交流経験教員は、異動先の小・中学校での役割に応じて、盲・聾・養護学校で得た知識や経験に関する理解・啓発を図っている状況が示された。

(3) 盲・聾・養護学校での経験の有効性

「盲・聾・養護学校での経験が、現在の仕事にどの程度役立っているのか」について、「大いに役立っている」「役立っている」「あまり役立っていない」「役立っていない」の4段階で評価した。

1) コーディネーター

コーディネーターの役割としての6項目に関して、37人より回答を得た。「大いに」または「役立っている」との回答は、「校内委員会の推進」(83.7%)、「担任教師への助言」(83.7%)、「校内研修会の立案」(83.7%)に関して多く、「巡回相談や専門家チームとの連携」(62.1%)に関しては少なかった(Fig. 3)。盲・聾・養護学校では、医療機関や福祉との連携を図ることはあるが、巡回相談を活用する機会はないため、地域の巡回相談とどのように連携し、活用していくかが分からないためだと思われる。

2) 養護学級・通級担当

養護学級担任及び通級指導教室担当の役割としての8項目に関して、養護学級担任33人、及び通級指導教室担当2人、計35人より回答を得た。「学級の学習計画の立案」(94.3%)、「個別の指導計画や支援計画の作成」(100%)、「学級の児童生徒への支援」(100%)、「保護者との連携」(91.4%)に関して、90%以上の教員が「大いに」または「役立っている」と回答した(Fig. 4)。特に、「個別の指導計画や支援計画の作成」と「学級の児童生徒への支援」に関しては、「大いに役立っている」との回答がそれぞれ68.6%、77.1%と多かった。養護学級や通級指導教室に在籍する児童生徒一人一人の指導計画を作成し支援を行う上で、盲・聾・養護学

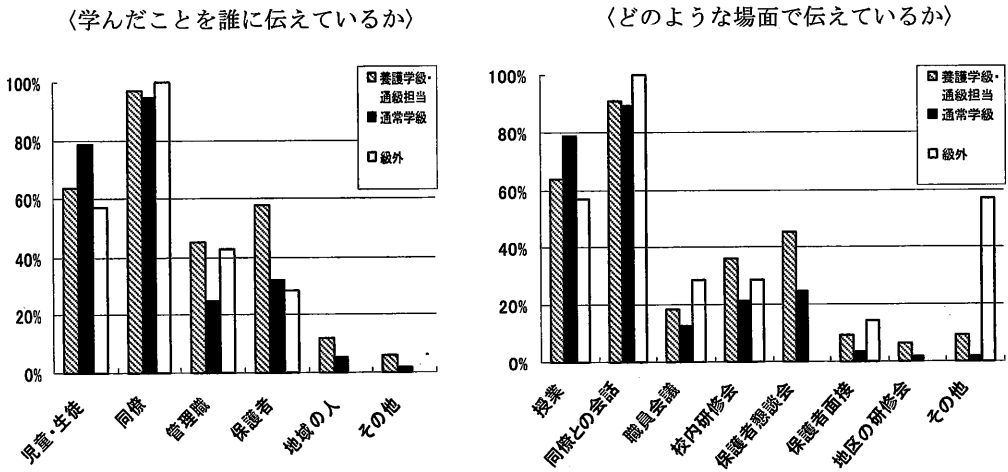


Fig. 1 理解・啓発 (担任別比較)

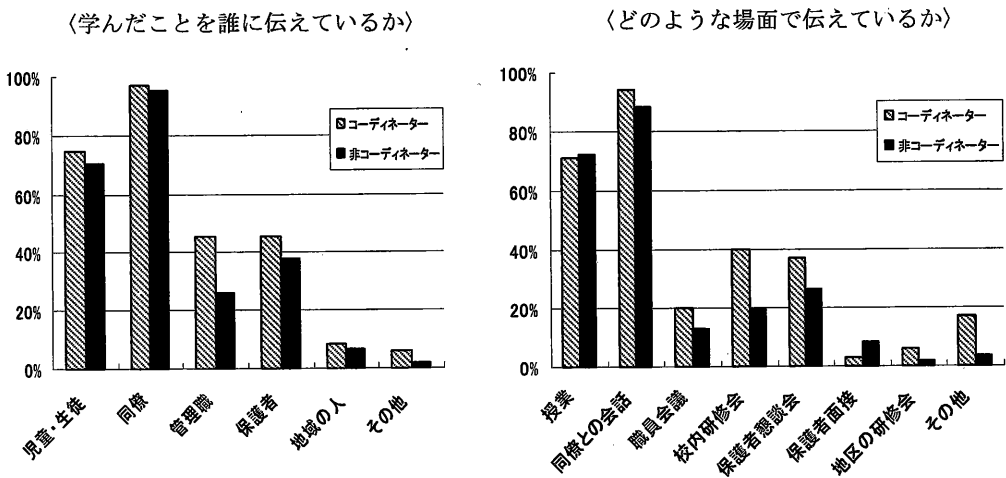


Fig. 2 理解・啓発 (コーディネーター・非コーディネーター別比較)

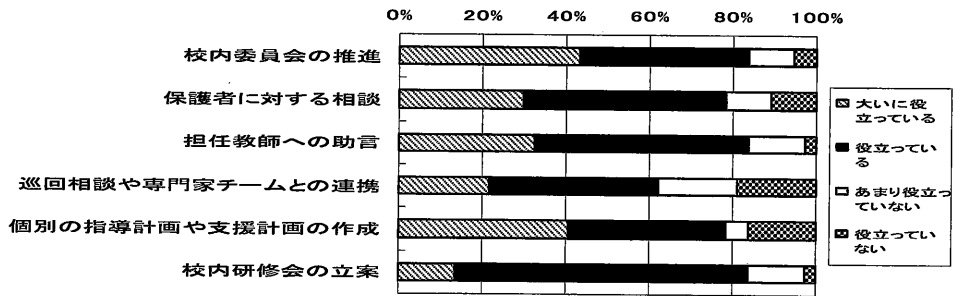


Fig. 3 経験の活用 (コーディネーター)

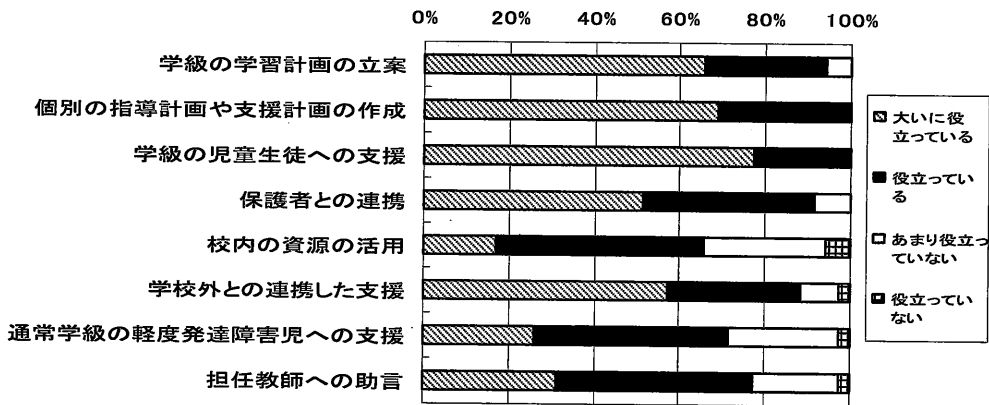


Fig. 4 経験の活用 (養護学級・通級担当)

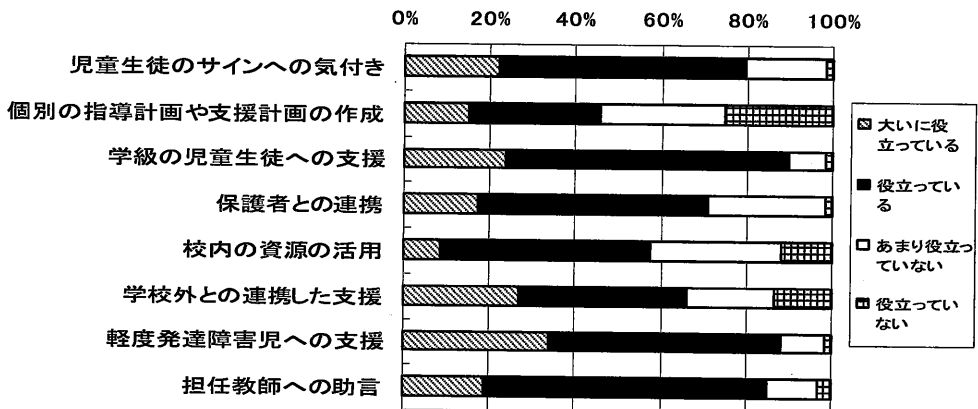


Fig. 5 経験の活用 (通常通級担任)

校での経験は、非常に有効であることが明らかとなった。一方、「校内の資源の活用」(65.7%)に関して、「大いに」または「役立っている」との回答が少なかった。

3) 通常学級担任

通常学級担任の役割としての8項目に関して、通常学級担任59人より回答を得た。「学級の児童生徒への支援」(89.8%)や「軽度発達障害児への支援」(88.1%)、「担任教師への助言」(84.7%)に関して「大いに」または「役立っている」との回答が多かったが、「個別の指導計画や支援計画の作成」(45.8%)、「校内の資源の活用」(57.6%)、「学校外との連携した支援」(66.1%)に関して少なかった(Fig. 5)。

また、コーディネーターが指名されていない学校では、「担任教師への助言」において「大いに」または「役立っている」(94.4%)と回答した割合が高く、研修交流経験教員がコーディネーター的な役割を担っていると考えられた。

小学校と中学校との比較では、「学校外との連携した支援」以外のすべての項目で、小学校の方が「大いに」または「役立っている」と回答した教員の割合が多かった。教科担任制の中学校に比べ、小学校では学級の児童と接する時間が長く、サインへの気付きや具体的な支援の面で盲・聾・養護学校での経験を活かしやすいためと思われた。

4) 養護学級・通級担当と通常学級担任間の比較

養護学級・通級担当と通常学級担任への質問のうち、同じ内容の項目について比較を行った。有意差が示されたのは「個別の指導計画や支援計画の作成」($\chi^2(1)=28.780, p<.01$)、「学校外との連携した支援」($\chi^2(1)=5.833, p<.05$)、「保護者との連携」($\chi^2(1)=5.374, p<.05$)であり、養護学級・通級担当の方が「大いに」または「役立っている」との回答が多かった。特に「個別の指導計画や支援計画の作成」については差が顕著であった。

盲・聾・養護学校の個別の指導計画や支援計画は、少人数指導の時間を確保できることを前提として作成され、教科領域毎に詳細な立案・評価がなされるため、養護学級や通級指導教室では十分に活用できるが、通常学級での活用は難しいと考えられた。

「学校外との連携した支援」は保護者の承諾のもとに行われることが多いため、通常学級では得にくいことが考えられた。一方、養護学級・通級担当は、後述する「工夫や配慮」において、元所属校への相談等、盲・聾・養護学校と連携した支援を行っている状況が示された。

「保護者との連携」については、盲・聾・養護学校や養護学級、通級指導教室と違い、通常学級においては保護者が子供の状態を理解し障害を受容することが困難であるためと考えられた。

(4) 研修交流の経験を活かした工夫や配慮

「研修交流の経験を活かし、仕事を進める上で工夫や配慮をしていることはあるか」という質問に対して、コーディネーター24人(64.9%)、養護学級・通級担当34人(97.1%)、通常学級担任46人(78.0%)が「ある」と回答した。

その工夫や配慮の具体的な内容をカテゴリー別に分類した(Table 7)。

養護学級・通級担当は、学習や個別の指導計画、支援内容において、盲・聾・養護学校で行ってきたことを参考に、現在の学校や担当する児童生徒の実態に合わせて改善していることがあげられた。

通常学級担任は、「授業の流れを明確に提示」「指示はできるだけ短く、分かりやすく」「板書は、文字の大きさや色を工夫し見やすく」等、すべての児童生徒が分かる授業を目指す上で

Table 7 工夫や配慮に関する具体的な内容（複数回答可）

	内容の領域	人数	%	具体例
コーディネーター	校内委員会の推進	10	41.7	・心理検査や教育相談を養護学校へ依頼。 ・情報を共有化し、チームで対応。
	個別の指導計画の作成	6	25.0	・まず、自分のクラスの生徒をモデルに個別の計画を作り、教員への意識の向上を図る。
	担任教師への助言	4	16.7	・目からの情報となる物の重要性等、担任に支援の方法を助言。
	校内研修会	4	16.7	・養護学校と連絡を取って情報や資料を交換し、校内の教員への理解を広げる。
	保護者との連携	3	12.5	・障害について、具体例をあげて説明。 ・診断するのはあくまで医師であるという意識を持ち、保護者と話。
養護学級・通級担当	児童生徒への支援	20	58.8	・自閉児に対する手立てや教材の工夫。 ・見通しが持て、分かる授業。
	保護者との連携	10	29.4	・保護者面談で保護者の考えを把握し、卒業後等、先の見通しを持って今の目標を設定。
	学習計画の立案	9	26.5	・養護学校での具体的な指導方法（特に国語・算数）を活用。
	個別の指導計画の作成	2	5.9	・養護学校のことを参考にし、他の担任と共同で新しく作成。
	学校外との連携	1	2.9	・困ったことや分からないことは養護学校の元同僚に相談。
通常学級担任	授業の工夫	16	34.8	・指示はできるだけ短く、分かりやすく。 ・授業の流れを明確に提示してから行う。
	軽度発達障害児への支援	12	26.1	・板書は、文字の大きさや色を工夫し見やすく。
	サインへの気付き	10	21.7	・その子に合った目標を立て、スモールステップで評価。
	理解・啓発	8	17.4	・朝と帰りの会で、子供の表情を一人一人見て変化を把握。
	保護者との連携	5	10.9	・養護学校の子供の様子や障害についての話をし理解を図る。
	校内の資源の活用	1	2.2	・保護者との連携を密にし、課題を共通理解し長所を伸ばすように心がけている。 ・就学指導の対象なのか、生徒指導上の問題なのかを見極め、それぞれの担当と連携。

盲・聾・養護学校での経験を活かしていた。そして、「その子に合った目標設定」、「サインへの気付き」等、軽度発達障害児を含めた個々の児童生徒への配慮においても経験が活かされていた。

また、コーディネーターや養護学級・通級担当においては、「心理検査や教育相談の依頼」「校内研修会に向けて資料や情報を交換」「児童生徒の指導に関する相談」等の記述より、転任後も元所属校と連携を図っている様子が明らかとなった。

Table 8 仕事を進める上での課題（複数回答可）

	内容の領域	人数	%	具体例
コーディネーター	理解・啓発	11	33.3	・教員、保護者、児童に、特別支援教育を進める方向を示し、理解と協力を得ること。
	兼務による時間的余裕	10	30.3	・学級担任兼任のため、他の仕事量が多く、コーディネートしていく時間的な余裕が無い。
	自らの専門性	7	21.2	・どの子をどの程度、どのように支援していくかを判断するのが難しい。
	校内支援体制作り	5	15.2	・全職員で、一人一人の生徒を支援していく体制をどう作っていくか。
	保護者の理解	4	12.1	・該当児が他機関にかかっていないため、保護者の理解が得にくい。
	管理職の姿勢	3	9.1	・管理職があまり積極的でない。
養護学級・通級担当	担当する学級の指導	13	40.6	・8人の学級を一人で担当。個への対応が難しい。 ・1対1のため適切な集団が作れない。
	理解・啓発	12	37.5	・通常学級担任や生徒と、物理的にも精神的にも距離がある。
	通常学級への支援	4	12.5	・通常学級で気になる子がいても、言いにくい。
	自らの専門性	3	9.4	・担任一人で計画・実行・評価しているため、助言等がほしい。
	保護者の理解	3	9.4	・学力のみを重視する保護者が多い。
	時間的余裕	3	9.4	・他の業務（分掌等）が多忙で、余裕がない。
通常学級担任	校内支援体制作り	18	34.0	・パニックを起こした時、担任一人では対応が困難。 ・チームで取り組めるような校内支援体制が必要。
	理解・啓発	15	28.3	・特別支援教育に対する教員の共通理解が必要。 ・周りの児童やその保護者の理解を図ること。
	時間的な余裕	11	20.8	・他クラスの担任に相談されても、自分のクラスの授業で手一杯で、実態を見に行く時間が無い。
	保護者の理解	6	11.3	・特別支援教育を受けるように保護者に啓蒙してていくことが困難。
	自らの専門性	3	5.7	・特別支援教育の対象となる生徒なのかを判断するのが難しい。
	他機関との連携	3	5.7	・医療機関とのつながりが希薄で、情報が学校まで伝わらない。

(5) 仕事を進める上での課題

「現在の仕事を進める上で、課題だと感じる事柄はあるか」という質問に対して、コーディネーター33人（86.8%）、養護学級・通級担当32人（91.4%）、通常学級担任53人（89.8%）が「ある」と回答した。

その課題の具体的な内容をカテゴリー別に分類した（Table 8）。

コーディネーターは、「理解・啓発」や「兼務による時間的な余裕」に関して、養護学級・通級担当は、「担当する学級の指導」や「理解・啓発」に関して、通常学級担任は、「校内支援体制作り」や「理解・啓発」に関して、約1/3の教員が課題を感じていた。

また、コーディネーターの21.2%、養護学級・通級担当の9.4%、通常学級担任の5.7%が、「判断が難しい、助言がほしい」というように、「自らの専門性」に課題を感じていた。特に、特別支援教育の対象となる児童生徒かどうかを判断する点において、3年間の盲・聾・養護学校の経験だけでは不十分であり、力量不足を感じている教員の存在が明らかとなった。

一方、横尾ら（2005）が全国小・中学校の特別支援教育コーディネーターを対象に行った調査によると、取り組みの中でもっとも課題に感じていることは、「兼任による多忙」（59.6%）、「専門性を身に付ける時間的な余裕の無さ」（59.6%）であり、「他の教員の理解・協力を得ること」（5.9%）は非常に少なかった。そのため、全国調査と比較し、より多くの研修交流経験教員が、それぞれが所属する小・中学校の中で、特別支援教育に関する理解・啓発を図る上で困難を感じている現状が示唆された。

4. 研修交流先での研修内容

「小・中学校に戻りそれぞれの学校で特別支援教育を推進するために、盲・聾・養護学校ではどのような研修を行う必要があるか」という質問に対して、もっとも多かったのは「軽度発達障害の理解と指導法」（28回答）であり、以下「日々の実践の充実」（23回答）、「実態把握の方法」（21回答）、「様々な障害特性」（17回答）、「特別支援教育の概要」（15回答）、「他機関との連携」（15回答）、「他の学校の見学」（11回答）、「認定講習」（3回答）があげられた（Fig. 6）。

研修交流経験教員の約1/4は、盲・聾・養護学校での日々の実践を充実させることが、小・中学校での特別支援教育を推進する上で重要だととらえていた。そして、それだけでは不十分であり、在籍する児童生徒が少なく指導の機会が限られている「軽度発達障害児に対する指導法」についても、研修交流期間中に学んでおくべきだと考えていた。

「実態把握の方法」に関しても、盲・聾・養護学校の障害種や実際に指導している児童生徒の障害の状態により、日々の指導の中で研修できる内容は限定されている。特に、WISC等の知能検査を用いた実態把握は、小・中学校では、児童生徒の特性をつかみ支援の方法を探る

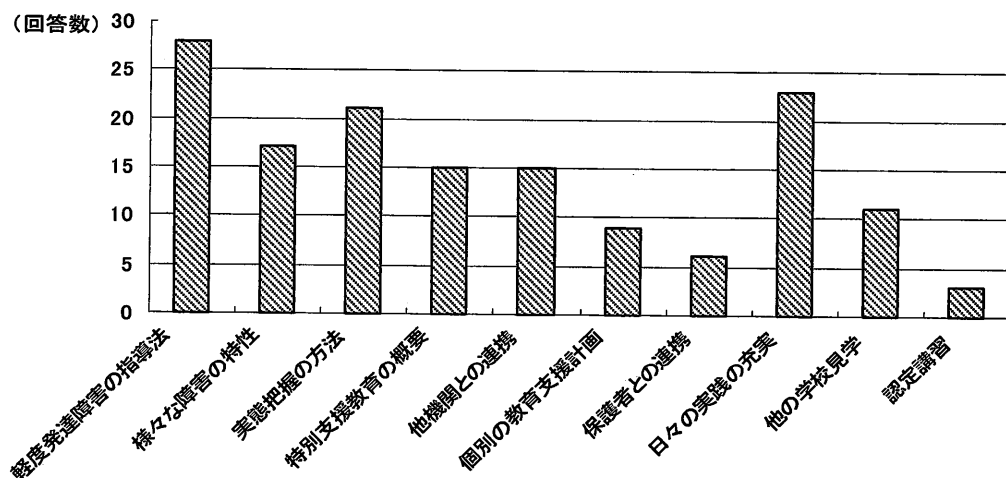


Fig. 6 盲・聾・養護学校において必要な研修

上で重要な内容であるが、盲・聾・養護学校では、研修や実施の機会が少ないと思われる。

「他機関との連携」に関しては、盲・聾・養護学校で学んだと回答した教員は少なく、特に巡回相談の活用の仕方やどの機関とどのように連携を図るかを把握できていない状況が本調査を通して示されている。

また、盲・聾・養護学校で用いている個別の指導計画や教育支援計画は、養護学級や通級指導教室では活用できるが、通常学級においては活用が難しいことも示されている。

このように、盲・聾・養護学校での実践経験を通して習得される内容と、小・中学校において特別支援教育を推進する上で必要とされる専門的知識やスキルにはずれがあり、研修交流教員のニーズに合致した研修が実施されているとは言い難い現状が示唆された。吉村ら（2005）は、全国知的養護学校を対象とした「センター的機能」の実施状況調査において、「LD児等」に関する校内研修会を3年以内に開催したことがない学校が7割を占め、養護学校は担当者を中心に「LD児等」に関する専門性を高める段階にあることを指摘している。そのため、軽度発達障害の指導法をはじめ、地域の特別支援教育を推進するための専門性を高めるように、盲・聾・養護学校の研修体制を見直していくことは、研修交流教員のみならず盲・聾・養護学校のセンター的機能の向上を図るためにも重要であるといえる。

また、研修交流教員が、認定講習等を受講し当該免許を取得することは、体系化された知識を身に付けその専門性を保証する上で重要である。そのため、県教育委員会においては希望する全員が受講できるようにシステムを整備していくことが必要であろう。

IV. まとめ

本研究では、静岡県における研修交流の意義や課題を把握することによって、特別支援教育推進により寄与しうる研修交流の在り方を検討するために、それを経験した教員への意識調査を実施した。その結果、盲・聾・養護学校での3年間の経験は、小・中学校の教員に教育観の変化をもたらし、障害特性や特性に応じた指導方法を学ぶ上で有効であること、養護学級や通級指導教室の業務を遂行する上で特に活用されていること、研修交流終了後は、特別支援教育推進の中心的な役割を担い、3年間の経験を活かした理解・啓発や所属していた盲・聾・養護学校との連携を図っていることが明らかとなった。そのため、研修交流は、特別支援教育の理念を普及させ、小・中学校が特別支援教育体制を構築していく上で意義のある制度であることが示唆された。

しかし、研修交流を希望する教員の課題意識、専門性と研修の在り方、小・中学校に戻った後の課題等、いくつかの問題が提起された。そこで、特別支援教育を推進する人材の育成という観点から、研修交流の流れに沿ってその在り方を検討していく。

①研修交流前の小・中学校において

この時期は、研修交流を希望する教員が、盲・聾・養護学校での3年間に有意義にするための準備段階である。ここでは、研修交流で何を学びたいのかという課題意識を明確にしておくことが重要である。そのためには、盲・聾・養護学校に在籍する児童生徒の障害や教育課程についての概要を理解しておくことが必要であり、実際に盲・聾・養護学校を訪問し情報収集しておくことが求められる。また、研修交流の目的を周知させるためには、教育委員会において事前の説明会を開催することも望まれる。

②研修交流期間において

研修交流教員は、その免許所有率から、教員養成段階において特殊教育を専攻していた教員は少ないことが予想される。埼玉県や神奈川県など、盲・聾・養護学校の新担当教員を対象とした研修を行っている教育委員会もあるが、そのような研修が行われていない静岡県においては、盲・聾・養護学校での3年間を見通し、計画・実施することが必要である。そのため、1年目は特別支援教育の概要や障害理解、特性に応じた指導方法など幅広い知識の習得を主にした研修、2年目は実践を通じた指導法についての研修、3年目は小・中学校に復帰することを前提とした上で、地域の特別支援教育を推進するための専門性向上に関する研修を、自ら創意工夫できるように支援する体制の整備が望まれる。

現在、徳島県立国府養護学校(2003)では、教員に必要とされる専門性を明らかにし、教員一人一人の専門性を向上させることを目的として、「専門性マトリックス」を作成している。これにより、養護学校の教員として今必要とされる知識・技能は何かが明確になるとともに、チェックリストとして個々の教員が自己評価を行うことも可能となる。今後各盲・聾・養護学校において、このようなリストを作成し、教員個々のニーズと専門性に応じた研修を実施していくことが望まれる。

③研修交流終了後の小・中学校において

研修交流を経験した教員が特別支援教育の理解啓発に対して大きな困難を感じている状況であるため、研修交流経験教員のネットワークを作っていく必要がある。その際、盲・聾・養護学校が核となり、バックアップと情報交換を行っていくことは、盲・聾・養護学校が地域の特別支援教育のセンター的機能を向上させる上でも意義があると思われる。

これら①～③の研修体制を確立していくことが、特別支援教育推進の中心となる教員を育成し、地域の小・中学校が独自に支援体制を構築していくための基盤となっていくであろう。

最後に、小・中学校の特別支援教育体制の整備に伴い、研修交流を希望する教員の課題意識や研修ニーズも変化していくことが予想される。そのため、継続研究を通して今後も研修交流の在り方について評価・改善していくことが望まれる。

註

1) このことについては、平成16年7月1日付けの県立盲・聾・養護学校長宛の養護教育課長通知(教養号外)に記載されている。

文 献

- 伊藤 稔(1992): 転任人事が学校と異動教員に及ぼす影響. 佐藤全・若井彌一(編), 教員の人事行政—日本と諸外国—. ぎょうせい, 102-110.
- 教育職員養成審議会(1999): 養成と採用・研修との連携の円滑化について(第3次答申). 文部省.
- 文部科学省(2004): 小・中学校におけるLD(学習障害), ADHD(注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案). 文部科学省.
- 大塚 玲(2005): 特別支援教育のめざすもの. 教師の広場, 146, 8-11.

静岡県における特別支援教育の在り方に関する検討委員会 (2005) :

静岡県における今後の特別支援教育の在り方についてー共生・共育を目指してー (最終報告).

静岡県教育委員会.

特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2003) : 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告). 文部科学省.

徳永 豊(2005) : 特別支援教育における教育力を高める. 教育と医学, 53 (10), 77-85.

徳島県立国府養護学校 (2003) : 盲・聾・養護学校の専門性向上推進モデル事業に係わる事業報告書～教師の専門性向上のための取り組み～. 徳島県立国府養護学校.

中央教育審議会 (2005) : 特別支援教育を推進するための制度の在り方. 文部科学省.

山崎準二(2003) : 教師に求められる専門性とその形成. 障害者問題研究, 31 (3), 189-197.

横尾俊・伊藤由美・植木田潤・松村勘由・西牧謙悟 (2005) : 小学校・中学校の特別支援教育の推進に関する調査報告書. 「小学校・中学校の特別支援教育の推進に関する調査結果」調査報告書, 国立特殊教育総合研究所.

吉利宗久・太田正己・小谷裕美 (2005) : 全国知的障害養護学校における「センター的機能」の実施状況と課題ー「LD児等」に対する支援を中心にー. 発達障害研究, 26 (4), 279-288.