

# 特別支援教育における教員の研修ニーズと専門性向上に関する調査報告

—— 首都圏調査と全国調査の比較から ——

福田 弥咲\*・大伴 潔\*・橋本 創一\*・李 受眞\*・山口 遼\*  
澤 隆史\*\*・奥住 秀之\*\*・藤野 博\*\*\*・濱田 豊彦\*\*・増田 謙太郎\*\*\*

(2020年11月25日受理)

FUKUDA, M., OTOMO, K., HASHIMOTO, S., LEE, S., YAMAGUCHI, R., SAWA, T., OKUZUMI, H., FUJINO, H., HAMADA, T. and MASUDA, K.; Survey Report on Special Needs Education Teacher Training Needs and Professionalization: *Comparison of Kanto Region and All Over Japan.*

ISSN 1349-9580

We investigated teacher-training for special needs education. The participants were guidance class teachers (n = 362) in the Kanto region and special needs school teachers across Japan (n = 160). After the teacher-training courses, we conducted a postal questionnaire survey, analyzed the results, and compared them with previous studies. The results, similar to previous studies, indicated that guidance class teachers have an increased demand for training in “case conferences,” and special needs school teachers have a high need for “in-school training.” which should be included in future training programs; therefore, it would be essential to enhance outreach training. Comparing the results with previous studies indicated that participants’ need for effective and efficient teacher training was nearly identical between teachers in the Kanto area and across Japan, suggesting that effective and efficient teacher-training did not depend on the teachers’ working area (Kanto region and all over Japan). However, there was a request for enhancing training in the “local area,” which was peculiar to postal responses. Therefore, it is critical to develop training systems that would be considered effective and efficient by teachers working in local areas.

KEY WORDS : Special needs education, Teacher training, Outreach training, Guidance class, Special support school

\* *Support Center for Special Needs Education and Clinical Practice on Education, Tokyo Gakugei University*

\*\* *Department of Special Needs Education, Tokyo Gakugei University*

\*\*\* *Graduate School of Teaching Education, Tokyo Gakugei University*

## 1. 問題と目的

文部科学省 (2007) <sup>1)</sup> は、障害のある幼児児童生徒に自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点に立ち、一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服

するため、適切な指導及び必要な支援を行うとする「特別支援教育」を導入し、「特殊教育」からの大転換を図った。これは従来の特殊教育対象の障害のみならず、知的の遅れのない発達障害やその疑いのある、特別な教育的支援ニーズのある幼児児童生徒を対象に含めるとしたことが大きな変更点と言える。以来、インクルーシブ教育

\* 東京学芸大学 特別支援教育・教育臨床サポートセンター

\*\* 東京学芸大学 総合教育科学系特別支援科学講座

\*\*\* 東京学芸大学 教育実践創成講座

システム構築(文部科学省, 2012<sup>2)</sup>)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, 2012<sup>2)</sup>)、特別支援教育の専門性の向上や、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。特別支援教育の基礎理論に関するものは、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。知識・技能は、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, 2000<sup>3)</sup>; 姉崎, 2005<sup>4)</sup>; 橋本・小池・藤野他, 2005<sup>5)</sup>; 齋藤・前川・安藤他, 2006<sup>6)</sup>; 徳永・渡邊・松村他, 2007<sup>7)</sup>; 玉村・越野・郷間他, 2008<sup>8)</sup>; 田中, 2009<sup>9)</sup>; 臼井・高木, 2012<sup>10)</sup>; 藤井・川合・落合, 2013<sup>11)</sup>; 八木, 2014<sup>12)</sup>; 左藤・池田・山中他, 2016<sup>13)</sup>), 研修システム・実施状況に関する報告(眞城, 2001<sup>14)</sup>; 眞城, 2002<sup>15)</sup>; 齋藤他, 2006<sup>6)</sup>; 徳永他, 2007<sup>7)</sup>; 中村, 2008<sup>16)</sup>; 田中, 2009<sup>9)</sup>; 濱湖・二宮・栢野, 2010<sup>17)</sup>; 藤井他, 2013<sup>11)</sup>; 恵羅・田中・武蔵他, 2013<sup>18)</sup>; 左藤他, 2016<sup>13)</sup>)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, 2005<sup>5)</sup>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(左藤他, 2016<sup>13)</sup>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(2005)<sup>4)</sup>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、各々の教員が求めるものの違いが反映されたものと考えられる。本調査の前報<sup>19)</sup> <sup>20)</sup>においても、特別支援教育に関する研修に対して今後希望する内容について、教職経験年数や担当する児童生徒の実態(障害特性や特別な教育的支援など)による有意差はみられなかった一方で、教員の所属間で有意差がみられた。特に、通級指導教室(特別支援教室)と特別支援学校の教員の研修ニーズでは、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。しかし本研究の第3報<sup>21)</sup>では、通級指導教室・特別支援教室において、事例検討や具体的な指導法のように、より実践的な研修内容へのニーズが高かった。このような結果の違いに関して、一つの要因として自閉症・情緒障害を対象としている学級と、難聴・言語障害を対象としている学級のように教員が所属している学級の違いが考えられ、より詳細に分類・検討する必要性が示唆された。研修スタイル・方法については「校内研修」について、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などが明らかになった。

一方で、研修システムの課題も指摘されている。例えば、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(2008)<sup>16)</sup>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主張しており、研修を受けた教員自身はその証を求めていることもあろう。そこで、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(On the Job Training (OJT; 校内研修)とOff the Job Training (Off-JT; 校外研修)、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、加えて研修後の評価・成果につながるライセンス(修了証)の発行システムについて考えることが期待されていると考える。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、諸機関が試験などを課して取得する資格のような独占的に実施できる専用実施権ではなく、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

成果のような専門的実践ができることを示す通常実施権をさすものである。そこで前報<sup>19)</sup> <sup>21)</sup> で、ライセンス(修了証)発行へのニーズを調査したところ、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ることが明らかになった。しかし、研修後データと郵送データの比較から、研修を受けた直後の教員の方が、よりライセンス(修了証)取得希望が強いことが明らかになった。また、通級指導教室・特別支援教室(郵送データ)においてライセンスを「取得したい」と考えている教員が半数近くにのぼったのに対し、特別支援学校では24%程度にとどまった。この結果には、特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有率が83.0%(文部科学省, 2020<sup>22)</sup>)と増加傾向にあるのに対し、通級指導教室・特別支援教室の特別支援学校教諭免許状や当該障害種の免許状の保有率が低いことが関係していると推察された。

本調査ではより多くのデータから、研修ニーズに関する現況を明らかにし、教員の専門性向上や効率化を計ることのできる研修のあり方などについて検討し、新たな研修システムの開発に向けた基礎的資料を得ることを目的とする。

## 2. 方法

### 2. 1 調査対象

首都圏の情緒障害等通級指導教室・特別支援教室(特別支援教室: 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行う全校配置システム)(以下、通級指導教室・特別支援教室とする)のある小学校1009校の担当教員及び全国の特別支援学校813校の教員を対象とした。特別支援学校は、知的障害教育部門の各学部主事・主任・教務教員いずれか1名に回答を依頼した。

### 2. 2 調査内容

特別支援教育に関する研修において、今後希望する教員研修のスタイルについて、「校内研修」「グループ討議を含む研修」「実技研修」「ケースカンファレンス」「授業や指導参観」「インターネット等活用による遠隔講義」から順位付けをしてもらった。また、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。

### 2. 3 分析方法

教員研修のスタイルについては、1位と回答された項目について単純集計を行った後、1位と回答された項目を「希望あり」、1位以外と回答された項目を「特になし」とし、カイ二乗検定を行なった。次に自由記述から得ら

れた回答については、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、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。

### 2. 4 調査方法

郵送法により、独自に作成した質問紙の回答を対象者に依頼した。期間は2019年7月から同年8月までとした。

### 2. 5 回収率

通級指導教室・特別支援教室における有効回答数は362校(回収率36%)、特別支援学校における有効回答数は160校(回収率19.7%)で、そのうち小学部教員53名・中学部教員47名・高等部教員58名であった。

### 2. 6 分析の観点

本調査の前報<sup>19)</sup> <sup>20)</sup> の対象である特別支援教育に関わる教員1206名のうち、通級指導教室・特別支援教室の教員389名と特別支援学校の教員236名の結果(以下、研修後データとする)と、本調査の結果(以下、郵送データとする)を比較・分析することとした。なお、本調査の対象である通級指導教室・特別支援教室の教員はすべて自閉症・情緒障害を対象とする教室に所属していた。前報における自閉症・情緒障害を担当していた教員は289名(74.3%)、難聴・言語障害を担当している教員は100名(25.7%)であった。

### 2. 7 倫理的配慮

質問紙の郵送ならびに配布した際に、研究倫理を遵守し、得られたデータは統計的に処理し、学校や個人などが特定されることがないことを明記した調査依頼書を同封・提示した。調査用紙への回答をもって、調査ならびに研究結果の発表について同意が得られたものとした。その上で、個人情報に十分留意し、倫理的配慮を行った。

## 3. 結果

### 3. 1 今後希望する研修スタイルについて

#### (1) 所属における今後希望する研修スタイル

通級指導教室・特別支援教室(郵送データ)の教員が今後希望する研修スタイル(表1)は、ケースカンファレンス(52名, 23.6%)、実技研修(43名, 19.5%)、授業や指導参観(43名, 19.5%)、校内研修(41名, 18.6%)、グループ討議を含む研修(32名, 14.5%)、インターネット等活用による遠隔講義(9名, 4.1%)であった。



表4 今後希望する研修スタイルにおける比較 (特別支援学校) (n=351)

		研修後データ	郵送データ	合計	$\chi^2$ 検定
校内研修	希望あり	81	37	118	<i>n.s.</i>
	調整済み残差	0.3	-0.3		
	特になし	156	77	233	
	調整済み残差	-0.3	0.3		
グループ討議を含む研修	希望あり	26	21	47	<i>n.s.</i>
	調整済み残差	-1.9	1.9		
	特になし	211	93	304	
	調整済み残差	1.9	-1.9		
実技研修	希望あり	27	19	46	<i>n.s.</i>
	調整済み残差	-1.4	1.4		
	特になし	210	95	305	
	調整済み残差	1.4	-1.4		
ケースカンファレンス	希望あり	31	16	47	<i>n.s.</i>
	調整済み残差	-0.2	0.2		
	特になし	206	98	304	
	調整済み残差	0.2	-0.2		
授業や指導参観	希望あり	26	14	40	<i>n.s.</i>
	調整済み残差	-0.4	0.4		
	特になし	211	100	311	
	調整済み残差	0.4	-0.4		
インターネット等活用による遠隔講義	希望あり	11	7	18	<i>n.s.</i>
	調整済み残差	-0.6	0.6		
	特になし	226	107	333	
	調整済み残差	0.6	-0.6		
合計		237	114	351	<i>n.s.</i> 有意差なし

時間内」24名 (5.3%), 「都合のいい時にいつでも」9名 (2.0%), 「研修のための時間を確保しやすい時期や時間帯」4名 (0.9%), 「休日 (土日祝日)」4名 (0.9%), 「どこで」に関しては「校内」12名 (2.7%), 「学校から近い・交通の便がよい場所」9名 (2.0%), 「ローカルエリア」6名 (1.3%), 「大学や研修センター」2名 (0.4%), 「自宅等どこからでも」2名 (0.4%), 「なにを」に関しては「事例検討・ケースへの助言」18名 (4.0%), 「授業や指導内容 (方法や流れ)・実践事例の共有 (授業や指導参観)」14名 (3.1%), 「理論と実践法をバランスよく学べる内容」9名 (2.0%), 「授業や指導ですぐに活用できる内容 (教材の共有, アセスメント, 授業・指導参観, 事例検討等)」9名 (2.0%), 「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」24名 (5.3%), 「研修内容の精査 (要点化・体系化)」20名 (4.4%), 「校内研修・OJTの充実」17名 (3.8%), 「継続的な研修」4名 (0.9%), 「通常級担任との合同研修」3名 (0.7%), 「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, 教材の共有)」30名 (6.6%), 「研修を短時間にする, 終了時刻を延長しない」15名 (3.3%), 「事前準備や事後レポートの軽減」8名 (1.8%), 「短期集中型」4名 (0.9%), 「研修を減らす・やめる」3名 (0.7%), 「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)」23名 (5.1%), 「研修を勤務と

カウントする, 職免, 出張と認められる」17名 (3.8%), 「研修の定例化・義務化 (研修にあてる曜日を固定する)」16名 (3.5%), 「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」5名 (1.1%), 「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」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)」39名 (8.6%), 「研修内容を校内で共有する」9名 (2.0%), 「地域校との共同研修 (検討会等)」5名 (0.4%), 「講義形式」3名 (0.7%), 「少人数」3名 (0.7%) という回答が得られた (表5)。

また特別支援学校では, 「だれが」に関して「現職教員 (ベテラン教員)」(2名, 1.0%), 「教員同士」2名 (1.0%), 「いつ」に関しては「長期休暇中」21名 (10.0%), 「勤務時間内」7名 (3.3%), 「都合のいい時にいつでも」4名 (1.9%), 「どこで」に関しては「校内」9名 (4.3%), 「自宅等どこからでも」4名 (1.9%), 「大学や研修センター」3名 (1.4%), 「ローカルエリア」2名 (1.0%), 「なにを」に関しては「授業や指導内容 (方法や流れ)・実践事例の共有 (授業や指導参観)」9名 (4.3%), 「授業や指導ですぐに活用できる内容 (教材の共有, アセスメント, 授業・指導参観, 事例検討等)」8名 (3.8%), 「事例検討・ケースへの助言」3名 (1.4%), 「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」27名 (12.9%), 「校内研修・OJTの充実 (校

表5 効果的・効率的な教員研修のあり方（通級指導教室・特別支援教室）(n=452)

だれが		いつ		どこで		なにを	
現職教員（ベテラン教員）	9 (2.0%)	長期休暇中	56 (12.4%)	校内	12 (2.7%)	事例検討・ケースへの助言	18 (4.0%)
教育領域の専門家（大学教員等）	7 (1.5%)	勤務時間内	24 (5.3%)	学校から近い・交通の便がよい場所	9 (2.0%)	授業や指導内容（方法や流れ）・実践事例の共有（授業や指導参観）	14 (3.1%)
教員同士	7 (1.5%)	都合のいい時にいつでも	9 (2.0%)	ローカルエリア	6 (1.3%)	理論と実践法をバランスよく学べる内容	9 (2.0%)
教育領域以外の専門家（医療・ST等）	2 (0.4%)	研修のための時間を確保しやすい時期や時間帯	4 (0.9%)	大学や研修センター	2 (0.4%)	授業や指導ですぐに活用できる内容（教材の共有、アセスメント、授業・指導参観、事例検討等）	9 (2.0%)
		休日（土日祝日）	4 (0.9%)	自宅等どこからでも	2 (0.4%)		
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	24 (5.3%)	インターネットの活用（オンライン講義、教材の共有）	30 (6.6%)	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）	23 (5.1%)	校務軽減（研修を効率化する必要はない）	39 (8.6%)
研修内容の精査（要点化・体系化）	20 (4.4%)	研修を短時間にする、終了時刻を延長しない	15 (3.3%)	研修を勤務とカウントする、職免、出張と認められる	17 (3.8%)	研修内容を校内で共有する	9 (2.0%)
校内研修・OJTの充実	17 (3.8%)	事前準備や事後レポートの軽減	8 (1.8%)	研修の定例化・義務化（研修にあてる曜日を固定する）	16 (3.5%)	地域校との共同研修（検討会等）	5 (0.4%)
継続的な研修	4 (0.9%)	短期集中型	4 (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	5 (1.1%)	講義形式	3 (0.7%)
通常級担任との合同研修	3 (0.7%)	研修を減らす・やめる	3 (0.7%)	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	3 (0.3%)	少人数	3 (0.7%)
その他							8

内研修と外部の研修をバランスよく」14名（6.7%）、「研修内容の精査（要点化・体系化）」5名（2.4%）、「継続的な研修」2名（1.0%）、「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、教材の共有）」11名（5.3%）、「研修を短時間にする、終了時刻を延長しない」6名（2.9%）、「事前準備や事後レポートの軽減」3名（1.4%）、「短期集中型」3名（1.4%）、「制度化」に関しては「研修の定例化・義務化」10名（4.8%）、「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）」7名（3.3%）、「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」2名（1.0%）、「研修を勤務とカウントする、職免、出張と認められる」2名（1.0%）、「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）」20名（9.6%）、「教員の研修への参加意欲や主体性を向上させる」5名（2.4%）、「小グループで行う」2名（1.0%）という回答が得られた（表6）。通級指導教室・特別支援教室、特別支援学校ともに、概ね研修後データと同様の回答が得られたが、郵送データにのみ「ローカルエリア」での研修の充実を求める回答がみられた。

#### 4. 考察

本調査の結果から研修後データと郵送データの違いに関わらず、「ケースカンファレンス」は通級指導教室・特別支援教室の教員にとってニーズの高い研修スタイルで

表6 効果的・効率的な教員研修のあり方（特別支援学校）（n=144）

だれが		いつ		どこで		なにを	
現職教員（ベテラン教員）	2 (1.0%)	長期休暇中	21 (10.0%)	校内	9 (4.3%)	授業や指導内容（方法や流れ）・実践事例の共有（授業や指導参観）	9 (4.3%)
教員同士	2 (1.0%)	勤務時間内	7 (3.3%)	自宅等どこからでも	4 (1.9%)	授業や指導ですぐに活用できる内容（教材の共有、アセスメント、授業・指導参観、事例検討等）	8 (3.8%)
		都合のいい時にいつでも	4 (1.9%)	大学や研修センター	3 (1.4%)	事例検討・ケースへの助言	3 (1.4%)
				ローカルエリア	2 (1.0%)		
研修の充実		教員の負担軽減		どのように制度化		その他	
研修内容を選択することができる	27 (12.9%)	インターネットの活用（オンライン講義、教材の共有）	11 (5.3%)	研修の定例化・義務化	10 (4.8%)	校務軽減（研修を効率化する必要はない）	20 (9.6%)
校内研修・OJTの充実（校内研修と外部の研修をバランスよく）	14 (6.7%)	研修を短時間にす、終了時刻を延長しない	6 (2.9%)	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）	7 (3.3%)	教員の研修への参加意欲や主体性を向上させる	5 (2.4%)
研修内容の精査（要点化・体系化）	5 (2.4%)	事前準備や事後レポートの軽減	3 (1.4%)	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	2 (1.0%)	小グループで行う	2 (1.0%)
継続的な研修	2 (1.0%)	短期集中型	3 (1.4%)	研修を勤務とカウントする、職免、出張と認められる	2 (1.0%)	その他	5 (2.4%)

あることが明らかになった。また同様に、「校内研修」は特別支援学校の教員にとってニーズの高い研修スタイルであることが明らかになった。まず通級指導教室・特別支援教室の教員については、岡野（2020）<sup>23）</sup>が通級による指導について、個々の実態を把握し、指導計画や指導法を考える困難さについて指摘しているように、現在担当している子どもについて、行動面や認知面の個人差の大きさや多様性から困難感を抱いていると考えられる。このような要因から、ケースカンファレンスのようにケースを1つずつ取り扱うような研修スタイルを重要視しているのではないだろうか。一方で、特別支援学校の教員については、在籍している児童生徒に多様性や個人差はあるものの、教員の人数が多いため教員同士でケースについて話す機会が多い、または過去の指導のデータベースが蓄積されているなどの要因から困難感が低いことが推察される。よって、ケースカンファレンスのような研修スタイルよりも新たな知見や知識を取り入れられる研修が求められているのではないだろうか。本調査の特別支援学校（郵送データ）の回答者は学部主事・主任・教務教員等であることから、教員年数の多いベテラン層からも最新の研究知見や教育に関する情報への研修ニーズ

があることが推察される。なお本調査では校内研修の詳細な内容について、調査紙上での明記はしていない。しかし他の選択肢がグループ討議やケースカンファレンス、授業や指導参観というように具体性のあるものであることを踏まえると、外部講師等による講義形式の研修と想定したのではないかと考えられる。よって本調査では校内研修を、講義形式の研修による新たな専門的知識や研究知見等の収集と解釈した。新しい見聞を得ることへのニーズに加え、教師の職務の多忙さを鑑みると、働き方改革に則った“实际的・実践的・コスパ”を重視する必要がある、校外研修に赴くよりも、アウトリーチ型の研修（今回では特に校内研修）が今後重要視されるのではないだろうか。また、通級指導教室・特別支援教室の教員が希望するケースカンファレンスについても、外部講師が教員と共にケースについて検討し、助言するというようなアウトリーチ型のケースカンファレンスの方が、より効果的・効率的な研修となると考えられる。

他方で、今後希望する研修スタイルについて、ほとんどの結果が10%台であり、項目間で大きな差はなかった。この結果は、研修後データと郵送データで共通していた。よって、最もニーズの高い研修以外は、あらゆる教員に

とって、一定のニーズがある研修であることが明らかになった。しかし、通級指導教室・特別支援教室の研修後データにおけるグループ討議へのニーズは24.7%と高く、郵送データと比較しても有意に高い結果が得られた。その要因として、自閉症・情緒障害を対象としている学級と、難聴・言語障害を対象としている学級のように教員が所属している学級の違いが影響したのではないかと考えられる。しかし本調査では、有意差が生じた要因について十分に検証できないため、今後さらに深く調査する必要があるだろう。

効果的・効率的な教員研修のあり方に関しては、研修後データと郵送データはそれぞれ、首都圏の教員と全国の教員のように調査対象に違いがあるにも関わらず、同様の回答が得られた。よって、教員にとって効果的・効率的な研修のあり方とは、教員の働いている地域によらず、あらゆる教員にとって同様のものと考えられる。しかし、少数ではあるが、郵送データ特有の回答として「ローカルエリア」での研修の充実を求めるものがあった。ローカルエリアで働く教員にとっても効果的・効率的な研修となるよう考慮された研修システムの構築が必要だろう。

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) 文部科学省：特別支援教育の推進について（通知）、2007。
- 2) 文部科学省：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、2012。
- 3) 眞城知己：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，48，139-155，2000。
- 4) 姉崎弘：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，56，257-269，2005。
- 5) 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：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，56，377-388，2005。
- 6) 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：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，30，129-138，2006。
- 7) 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：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，34，67-91，2007。
- 8) 玉村公二彦・越野和之・郷間英世・岩坂秀巳・小山ありさ：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，17，251-256，2008。
- 9) 田中敦士：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，75，147-153，2009。
- 10) 白井なずな・高木潤野：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），55-61，2012。
- 11) 藤井明日香・川合紀宗・落合俊郎：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，11，101-110，2013。
- 12) 八木成和：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，58，273-288，2014。
- 13) 左藤敦子・池田彩乃・山中健二・四日市章：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—。筑波大学特別支援教育研究，10，53-63，2016。
- 14) 眞城知己：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，49，151-158，2001。
- 15) 眞城知己：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—。特殊教育学研究，39（4），47-56，2002。
- 16) 中村忠雄：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—。撰南大



- 学教育学研究, 4, 1-14, 2008.
- 17) 濱淵雅樹・二宮信一・栢野彰秀: 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, 2010.
  - 18) 恵羅修吉・田中栄美子・武藏博文・馬場広充・秋山嘉光: 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, 2013.
  - 19) 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員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)
  - 20) 福田弥咲・橋本創一・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—効果的・効率的な研修システムの検討—, 発達障害支援システム学研究, 19 (2), 159-167, 2020.
  - 21) 福田弥咲・大伴潔・橋本創一・李受眞・山口遼・澤隆史・奥住秀之・藤野博・濱田豊彦・増田謙太郎: 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報告, 東京学芸大学紀要総合科学系, 72 (印刷中)
  - 22) 文部科学省: 令和元年度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, 2020.
  - 23) 岡野由美子: 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, 2020.