

Physically Handicapped

肢体不自由のある子どもの教育における 教員の専門性向上に関する研究

—特別支援学校（肢体不自由）の専門性向上に向けたモデルの提案—

（平成20年度～21年度）

研究成果報告書

平成22年3月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

特別支援学校制度がスタートして3年が経過しようとしています。特別支援学校においては、幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化等の喫緊の課題に対応し、自立と社会参加に向けた指導の改善を図ることが、よりいっそう明確に求められています。そのためには、教員の専門性向上が不可欠です。しかし、各特別支援学校では教員の異動等に伴い専門性を確保し向上させることが難しい状況を抱えています。

こうした状況だからこそ、より幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化が顕著な特別支援学校（肢体不自由）における教員の専門性を明確にすることが必要であると考えました。そして、専門性向上は教員個々の課題でもありますが、特別支援教育の推進という観点から考えるならば、学校全体で組織的に専門性の向上を図ることが重要であるとの考えに立ち、実践モデルを検討しました。

本報告書は、6つの章と資料により構成されています。第2章では、肢体不自由教育に関わる教員の専門性についての研究や研修についての概況を把握し、学校現場における現職教員研修の意義が大きいことを示しました。第3章では、肢体不自由教育に関わる教員の専門性について研究協力者からの実際的知見を基に協議し、その内容を分析してその専門性を全体的に捉え、構造的に示しました。第4章では、肢体不自由教育に関わる教員専門性向上のための実践モデルの基盤となる視点を整理し、続く第5章で実践事例を紹介しました。

教員の専門性を高めるための実践モデルは、肢体不自由に限らず特別支援学校はもちろん、小・中学校等においても十分に参考としていただける内容であると思います。

本研究成果報告書をご活用いただき、実践にかかわる様々な情報やご意見をいただければ幸いです。

平成22年3月

研究代表者

教育支援部 総括研究員

長沼 俊夫

目 次

はじめに

第1章 研究の概要

第1節 研究の趣旨及び目的	3
第2節 研究方法	4
第3節 研究体制	5
第4節 研究活動（経過の概要）	6

第2章 肢体不自由教育にかかわる教員の専門性とその向上を促す取組についての一考察 —本研究を進める手がかりを得るために—

第1節 肢体不自由教育にかかわる教員の専門性に関する先行研究について	11
第2節 肢体不自由教育にかかわる教員のための教育センターにおける研修について	16

第3章 特別支援学校（肢体不自由）の教員の専門性モデル

第1節 フォーカス・グループ・インタビューによる質的分析	21
第2節 専門性のモデル	31

第4章 特別支援学校（肢体不自由）の教員の専門性が機能し向上するための3つの視点

第1節 OJTを生かした研修の工夫	41
第2節 学校経営・組織運営の工夫	44
第3節 他機関や他職種との連携・協働	45

第5章 特別支援学校（肢体不自由）における教員の専門性向上のための実践モデル

第1節 授業改善シートの活用（教師のふり返りを促す工夫）	49
第2節 校内組織を改編して授業力向上を図る	59
第3節 外部の専門家との組織的な連携・協力による教員の専門性の向上	67
第4節 教員の専門性自己評価シートの活用	77
第5節 北海道特別支援学校（肢体不自由）「教員の専門性に関する自己評価シート」に関する調査<1>	89
第6節 北海道特別支援学校（肢体不自由）「教員の専門性に関する自己評価シート」に関する調査<2>	99
第7節 リフレクション・シートの活用	101

第6章 本研究のまとめと今後の課題

第1節 肢体不自由教育にかかわる教員の専門性について	111
第2節 実践モデルにおける専門性の向上について	113
第3節 視点が変わるふり返り —ダブル・ループ学習—	114

第4節 今後の課題	116
-----------------	-----

資料

教育センター等による肢体不自由教育に関する研修の一覧	119
第47回特殊教育学会発表ポスター	138

第1章 研究の概要

長沼 俊夫

第1節 研究の趣旨及び目的

第2節 研究方法

第3節 研究体制

第4節 研究活動（経過の概要）

第1節 研究の趣旨及び目的

特別支援教育が推進される中では、その教育の専門性の確保と向上が不可欠である。一人一人のニーズに応じて質の高い教育を行うためには、障害種別の専門性の継承・発展が重要な課題である。肢体不自由のある子どもの教育においては、具体的な課題として以下の2点が挙げられる。

一点目は、特別支援学校（肢体不自由）に在籍する児童生徒の障害が重度・重複、多様化していることへの対応である。研修の充実や学校組織を見直すなど様々な方策に取り組んでいる。また、特別支援教育では、他職種との連携が重要であるが、とりわけ肢体不自由教育では、教育の質の向上のため外部専門家（OT、PT、STなど）の導入が図られてきており、いかに、各専門家の専門性を教育の中で生かしていくかが課題となっている。

二点目には、肢体不自由のある子どもが学ぶ場が広がっていることである。特別支援教育への制度改正以前の平成18年度は肢体不自由養護学校は約197校であったが、平成20年度は肢体不自由者を対象とする特別支援学校が282校であった。ひとつの障害種に対応する養護学校から複数の障害種に対応する特別支援学校への設置・整備計画が進められ、家庭から近い場所で教育を受けられるようになってきている。多くの学校で肢体不自由教育が行われるようになり、結果として、小規模の肢体不自由教育部門の増加が予想される。従前より肢体不自由教育を担ってきた特別支援学校（肢体不自由）には、こうした新たな肢体不自由教育部門への専門性の構築に向けた支援や地域の小中学校等で学ぶ肢体不自由のある児童生徒への中核的なセンターとしての役割が求められている。

しかしながら、教員の異動に伴い各特別支援学校では専門性を確保し向上させることが難しい状況を抱えている。こうした状況の中だからこそ、肢体不自由教育における教員の専門性を明確にし、学校組織として専門性の向上を図ることが重要である。

現職教員の人材育成の三本柱として神奈川県立総合教育センター（2008）は、1) O J T (On the job Training) : 学校内人材育成 2) O f f - J T (Off the job Training) : 学校外人材育成 3) S D (Self-Development) : 自己啓発 を挙げ、相互の関連と教員のキャリアや資質に応じての適切な方法の適用を述べている。本研究では、学校組織としての専門性の向上が重要であるという考えから、この三本柱の中のO J Tを主な対象とした。

本研究は、以下のことを目的とした。

- ①肢体不自由教育にかかわる教員の専門性とは何かについて明確にする。
- ②その教員の専門性の向上のためのモデルを提案し、検証する。

第2節 研究方法

1. 文献等による研究

- ・教員の専門性に関する先行研究及び資料の収集及び整理・分析をする。
- ・肢体不自由教育に関する先行研究の収集及び整理・分析をする。
- ・教育センター等が実施する教員研修についての情報収集及び整理・分析をする。

2. フォーカス・グループ・インタビューによる調査

- ・肢体不自由教育における専門家を対象としたフォーカス・グループ・インタビューにより知見を収集し、質的な分析をする。

3. 専門家による協議

- ・「教員の専門性のモデル」及び「専門性向上のための実践モデル」について協議する。

4. 研究協力機関の訪問

- ・肢体不自由のある子どもの教育にかかわる教員の専門性向上に取り組む機関・学校を訪問して、情報を収集し整理・分析する。

第3節 研究体制

研究代表者：長沼俊夫（教育支援部 総括研究員）

研究分担者：笹本 健（教育支援部 上席総括研究員）

金森克浩（教育研修情報部 総括研究員）

徳永亜希雄（教育支援部 主任研究員）

齊藤由美子（教育研修情報部 研究員）

大崎博史（教育研修情報部 主任研究員 平成20年度）

研究協力者：下山直人（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官）

當島茂登（鎌倉女子大学 教授）

川間健之介（筑波大学 教授）

石井パークマン麻子（福井大学 教授 平成21年度）

飯野雄彦（社会福祉法人みなと舎ゆう 総合施設長）

重光 豊

（京都市教育委員会指導部総合育支援課参与 前京都市立呉竹総合支援学校 校長）

土井富夫（東京都立城北特別支援学校 校長）

杉本由美子（神奈川県立座間養護学校 校長 平成20年度）

古川章子（北海道拓北養護学校 教諭）

保坂俊行（山梨県立甲府支援学校 教諭）

市川奈緒子（社会福祉法人正夢の会 心理士）

研究協力機関：北海道肢体不自由教育専門性向上セミナー事務局

（担当者）（北海道手稲養護学校教頭 高橋和明）

京都市立呉竹総合支援学校

（副教頭 田村清人、教諭 潮田真一）

東京都立城北特別支援学校

（主幹教諭 豊田利郎）

研究パートナー：千葉県立桜が丘特別支援学校

（教諭 林厚子）

研究研修員：品川浩也（兵庫県立和田山特別支援学校 教諭 平成21年度）

田城聡子（長野県稲荷山養護学校 教諭 平成21年度）

第4節 研究活動（経過の概要）

1. 平成20年度

所内研究者による文献研究、調査データの分析と定例の協議（1回／2週・2時間）を行い、加えて以下の取組を実施した。

（1）第1回研究協議会（H20.7.10）

- 1) 研究の趣旨及び概要について共通理解を図る。
- 2) フォーカス・グループ・インタビューの実施<1>
テーマ：・肢体不自由教育にかかわる教員の専門性について
対 象：・肢体不自由のある子どもにかかわる専門家（研究協力者）

（2）フォーカス・グループ・インタビューの実施<2>（H20.9.8）

- テーマ：・特別支援学校の教員の専門性とは
・肢体不自由特別支援学校の教員の専門性とは
対 象：平成20年度特別支援教育専門研修・肢体不自由教育専修プログラム受講者

（3）第2回研究協議会（H21.1.23）

- 1) 講義：「肢体不自由教育に携わる教師の専門性について－スウェーデンにおける現職教員教育の経験から－」（福井大学教授 石井バークマン麻子氏）
- 2) 専門家による協議
テーマ：・教員の専門性モデル（案）について
・教員の専門性はどのように構築されるのか

2. 平成21年度

所内研究者による文献等による研究、専門性向上の実践モデルの検討と定例の協議（1回／1週・1時間）を行い、加えて以下の取組を実施した。

（1）研究協力機関、研究パートナー校訪問

- ・教員の専門性向上のための取組について、実地調査による情報の収集。
- ・各機関の取組について分析し、工夫点と課題を明確にするための検討を各機関の担当者と行った。

（2）第3回研究協議会（H21.4.28）

- 1) 専門性向上のための取組について
・各協力機関、パートナー校の取組について工夫点を明確にし、一層の効果をあげるための課題について協議した。

2) 校内研修会の工夫について

(3) リフレクションシートの試用と質問紙調査 (H21.6月)

対 象：平成 21 年度特別支援教育専門研修・肢体不自由教育専修プログラム受講者

(4) 教員の専門性自己評価シートの活用

- ・平成 21 年度特別支援教育専門研修・肢体不自由教育専修プログラム受講者を対象とする予備調査の実施 (H21.5月)。
- ・北海道特別支援学校 (肢体不自由) の教員を対象とした質問紙調査の実施 (H21.8月)。

(5) 日本特殊教育学会・第 47 回大会にてポスター発表 (H21.9.19)

(6) 第 4 回研究議会 (H21.10.31)

- ・研究成果のまとめ方について協議した。

文献

- 1) 神奈川県立総合教育センター (2008). 学校内人材育成 (O J T) 実践のためのガイドブック
- 2) 文部科学省 (2007). 特別支援教育資料 (平成 18 年度)
- 3) 文部科学省 (2009). 特別支援教育資料 (平成 20 年度)

第2章

肢体不自由教育にかかわる教員の専門性と その向上を促す取組についての一考察 －本研究を進める手がかりを得るために－

第1節 肢体不自由教育にかかわる教員の専門性に関する先行研究について

第2節 肢体不自由教育にかかわる教員のための教育センターにおける研修について

第1章で述べたとおり、本研究では特別支援学校（肢体不自由）の教員の専門性の向上に焦点を当てて検討を進めてきたが、第2章では、本研究を進める手がかりを得るために、専門性やその向上に関連した取組について検討した。まず、関連した文献や情報等を検索しやすくするために、「特別支援学校（肢体不自由）の教員」を「肢体不自由教育にかかわる教員」とした上で、第1節では、その専門性に関する先行研究について検討した。次に第2節では、その向上を促すための実際的な取組として、各都道府県・政令指定都市の教育センターで行われている研修の状況を概観し、検討した。

第1節 肢体不自由教育にかかわる教員の専門性に関する先行研究について

徳永 亜希雄

平成19年、文部科学省の「特別支援教育の推進について（通知）」（19文科初第125号）では特別支援学校教員の専門性向上の必要性が指摘された。また、特別支援学校（肢体不自由）における関連した取組として、平成19～20年度の日本特殊教育学会で肢体不自由教育の専門性に関連した複数の自主シンポジウム開催などの動きが見られた。

このような動きの中、本研究を進める上での手がかりを得るため、Cinii（論文情報ナビゲータ）を用いて「肢体不自由教育」と「専門性」をキーワードに先行研究について検索したところ、9本の論文が検出された（文献1）、3）、4）、5）、6）、9）、13）、14）、15）、検索日2009年1月14日）。肢体不自由教育にかかわる教員の専門性については、複数の書籍等の中で散見されるが、ここではこれらの文献を対象にしながらか検討を行うこととした。

一方、本研究において、特別支援学校（肢体不自由）の教員の専門性について検討するには、それらを①教員の専門性、②特別支援教育にかかわる教員の専門性、③肢体不自由児の教育にかかわる教員の専門性という三層構造（第3章1節の図3-1参照）で整理しながら進めたほうがよいのではないかと、ということを研究所内外の関係者間で共通理解したため、ここでもこれらの視点を生かしながら検討を進めた。

文献中の関連した主な内容について、これらの3つの視点で整理し、できるだけ原文での表現や意図に沿って、類似したものをまとめる形で分類し、50音順に並べた。なお、分類の判断に迷った際は、原文の前後の文脈から判断した。さらに筆者が分類した後、他のスタッフの意見も反映させながら最終的な分類の仕方を決定した。

【①教員の専門性にかかわるものとして判断された内容】

- ・新しい情報を得ること
- ・教育愛
- ・教科指導
- ・教師としての人間性
- ・子どもを理解しようとする、そのための創意工夫を惜しまないこと
- ・子どもを肯定的理解し、全体像を描くこと

- ・生活指導
- ・保護者との協力関係

【②特別支援教育にかかわる教員の専門性にかかわるものとして判断された内容】

- ・家族への真摯な態度
- ・教材教具への理解と活用
- ・教師間の関係を作る力
- ・コーディネート
- ・構造的な子ども理解
- ・子どもの安心感への配慮
- ・子どもの興味関心を知ること、関わりのかき口、発展的可能性を理解すること
- ・子どもの行動や気持ちを同じ動き、同じ視線で理解すること
- ・子どもの実態把握や理解が総合的にできること
- ・子どもや保護者等の心理面に配慮した指導ができること
- ・子ども理解について、多方面から情報を得て、整理し、実際に関わる中で理解を修正すること
- ・子どもを理解しているという思いこみを捨てること
- ・個別の教育支援計画作成のキーパーソンとしての専門性をコンサルテーション、コーディネーションの資質を磨きながら身につけること
- ・自立活動の内容を構築すること
- ・卒業後の進路に関する知識と在学中に育てたい児童生徒像（を描くこと）
- ・多職種間で連携・協調し、コミュニケーションを取りながらチームアプローチすること
- ・地域生活、家庭生活における支援の実態を適切に把握すること
- ・ティーム・ティーチングを行うこと、建設的にチームワークが組めること
- ・丁寧で継続的な子どもの見方
- ・（教育相談担当者として）幅広い領域の知識と長年の実践を積み重ねて、保護者の話を受け止める力
- ・保護者も含めた関係者、関係機関との連携協力

【③肢体不自由児の教育にかかわる教員の専門性にかかわるものとして判断された内容】

- ・運動・動作の知識・技能
- ・解剖学等の知識は押さえながら、それにとらわれ過ぎず、生活の全体像を捉え、肢体不自由を切り口の一つとしての的確に用いること
- ・車いす・補装具・自助具の知識と取り扱いの技能
- ・コミュニケーション（AAC：拡大・代替コミュニケーションを含む）に関する知識と技能
- ・肢体不自由が発達の諸側面にどのような影響を及ぼしているかを考え、学校生活の様々な場面で姿勢や教材・教具の配慮や工夫をした指導を行うこと
- ・肢体不自由と情緒の発達（に関する知識）
- ・肢体不自由と認知発達の相互作用（に関する知識）
- ・肢体不自由の特性を踏まえた教科指導
- ・疾病や健康管理に関する知識と技能

- ・情報教育機器・コンピュータ・情報通信ネットワークの知識と技能
- ・生理学、身体運動訓練、医療的ケアに関すること
- ・単なる食事介助ではなく、発達を促す観点から摂食指導を行うこと
- ・重複障害児の実態把握を適切に行うこと
- ・場や状況に応じた姿勢に関すること
- ・保護者、関係機関との連携に関する知識と技能

以上、限られた文献の範囲であっても、これだけの多種・多様な専門性に関する内容が挙げられた。これらについて、(1) 肢体不自由教育としての独自性、(2) 専門性の変化、(3) 個人や学校組織としての専門性とその養成、といった視点から若干の考察を加えたい。

(1) 肢体不自由教育としての独自性

川間(2001)は、コミュニケーションに関する知識や技能を例に挙げながら、肢体不自由児への指導内容・方法が聴覚障害児や自閉症児へのそれらと同じとは考えにくいことを指摘している。また、新井(2005)は、子どもを理解する際に、まずは一人の人として肯定的に理解することが重要なことであるとともに、その際に脳性麻痺等についての知識(※文脈から特性のことと判断される)があるとより正確な評価ができることを指摘している。今回対象とした文献の中からも、「肢体不自由の特性を踏まえた教科指導」や肢体不自由養護学校(当時)で特に多いティーム・ティーチングの多さを踏まえた「教師間の関係を作る力」等が見られるなど、他の障害種にも共通した文言ではあっても特別支援学校(肢体不自由)や肢体不自由教育独自の内容が含まれていると考えられた。

(2) 専門性の変化

求められる専門性は変化していくものとも考えられる。川間(2001)は、肢体不自由養護学校(当時)在籍幼児児童生徒の重複障害学級在籍率が高くなっていることを挙げ、肢体不自由養護学校教員には、肢体不自由という障害の指導内容に精通するだけでは対応できないことを指摘している。文部科学省(2009)によると、平成20年度の特別支援学校(肢体不自由)では、重複障害学級に在籍する幼児児童生徒は特別支援学校(肢体不自由)の約86%とされている。この数字は明らかに肢体不自由教育草創期との子どもの実態の違いを表しており、例えば実態にあった適切な教育課程の組み方等、教員一人一人に求められる専門性も変化してくるといえるだろう。

また、学校教育に求められるものも変わってくる。前述の9本の中でも徳永(2001)や長山(2005)はいわゆるセンター的機能を展開する中で求められる専門性について触れており、現在の特別支援教育への移行期という時機を反映したものといえよう。教育観や障害観他、肢体不自由のある子どもの教育を取り巻くものの変化していく中で、求められる専門性は変わっていくと考えられる。

一方、肢体不自由養護学校(当時)での養護・訓練(当時)と自立活動の専任教諭をしていた筆者について考えてみると、列挙された専門性の中で

- ・運動・動作の知識・技能
- ・解剖学等の知識は押さえながら、それにとらわれ過ぎず、生活の全体像を捉え、肢体不自由を切り口の一つとしての的確に用いること

については、現職を離れた今の立場でも実践に生かすことができるかもしれないと考えるが、

- ・車いす・補装具・自助具の知識と取り扱いの技能

については、教員をしていた当時の専門性では、現在の実践に十分には生かせないと考えられる。それは、車いす等に関する技術的な進歩に加え、それらの取得する際の補助制度等も変化しているためである。このことは筆者のこと、車いすのこと等に限定されるものではなく、同じ言葉を使っている、求められる専門性の詳細は変化していくものだと考えられる。

他方、先に引用した日本特殊教育学会での肢体不自由教育の専門性に関連した自主シンポジウムは、いずれもこれまでの肢体不自由教育で培ってきた専門性を今後の実践の中でどう生かしていくか、という趣旨のものであった。それらで話題になった身体面に関することや認知面に関することなどは、前述の文献の中でも指摘された、肢体不自由教育にかかわる教員にとって重要な専門性として位置づくものである。

したがって、総体として求められる専門性は変化していくと捉えられるが、その中には新たに求められる専門性とこれまでの蓄積を生かすべき専門性等とがあるといえる。それらを整理しながら、実践に結びつく専門性の向上について検討していくことが重要だと考えられる。

(3) 個人や学校組織としての専門性とその養成

再び筆者の話になる。列挙された専門性の中で

- ・運動・動作の知識・技能
- ・解剖学等の知識は押さえながら、それにとらわれ過ぎず、生活の全体像を捉え、肢体不自由を切り口の一つとしての的確に用いること

などは比較的今の立場でも実践に生かすことができるかもしれないと述べたが、一方で、現在はもちろん、当時でも、

- ・コミュニケーション（AAC：拡大・代替コミュニケーションを含む）に関する知識と技能

に関しては、自立活動専任として、質の高い実践に結びつくほどのものがないのが事実である。個人の専門性については、二つのことがいえるのではないかと考えられる。一つは、求められる役割等による違いである。小学部低学年の重複障害学級担任と、高等部の進路指導担当者では、求められる専門性、そしてそれらの役割を通して身につける専門性は異なる部分が出てくるのは当然だと考えられる。もう一つは、その人自身の中での、得意・不得意等によるものである。筆者の話に戻すと、コミュニケーションに関する専門性については2点とも当てはまる。一緒に組んでいた他の専任が担当してくれていたということもあるし、もともと身体の動きに比べて、（特に機器類について）得意ではなかったということもある。

肢体不自由教育にかかわる教員の専門性については、多種・多様であることを列挙したが、それぞれの役割によって異なること、個人の中でも得意・不得意等の差があるのが現状であろう。川間（2001）は、肢体不自由教育にかかわる教員に必要とされる専門性の全てに一人の教員が精通することは不可能であることを踏まえ、担当した児童生徒について自己研修する意識と、それを可能とする学校の体制、一人一人に必要な指導を行える体制が必要であることを指摘している。また、川間（2005、※出典は新井他、2005）は、個人とは異なる学校組織としての専門性について言及している。

さて、これまで挙げてきた多様な専門性について、学校への着任前の養成段階等で身につけておくことに越したことはないとも考えられるが、現実的には難しい。一つ一つを見ていくと、着

任後だからこそ身につくと思われるものが多い。その意味から、着任後、それぞれに必要なとされる専門性について、現職研修を通して高めていくことが重要ではないかと考えられる。

文献

- 1) 新井雅明・尾崎至・尾崎美恵子他 (2005). (インターネット上の意見交換) 特別支援教育における専門性とは, 肢体不自由教育, No.172, 4-11.
- 2) 安藤隆男企画 (2008). 自主シンポジウム 43 肢体不自由教育が培ってきた専門性に基づく個に応じた指導 II : 「見えにくさ・とらえにくさ」をふまえた教科指導の実践. 日本特殊教育学会第 46 回大会発表論文集、102.
- 3) 江田裕介 (2005). 教科における支援の専門性. 肢体不自由教育, No.172, 24-29.
- 4) 池田敬史 (2005). 「個別の教育支援計画」に反映させる専門性. 肢体不自由教育. No.172, 18-23.
- 5) 上林宏文 (2005). チームアプローチ・関係機関との連携・コーディネート. 肢体不自由教育. No.172, 36-41.
- 6) 川間健之介 (2001). 提言 肢体不自由教育担当教員に求められる専門性, 特別支援教育, No.3, 21-24.
- 7) 文部科学省 (2008). 「特別支援教育の推進について (通知)」(19 文科初第 125 号、平成 19 年 4 月 1 日) 文部科学省.
- 8) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2009). 特別支援教育資料 (平成 20 年度).
- 9) 長山菊雄 (2005). 肢体不自由教育の専門性を活かした取組. 肢体不自由教育. No.171, 22-25.
- 10) 西川公司, 村田茂, 長沼俊夫他 (2008). 自主シンポジウム 40 肢体不自由教育の専門性を発揮した特別支援教育の推進. 日本特殊教育学会第 45 回大会シンポジウム報告. 特殊教育学研究、45 (5)、339-34.
- 11) 西川公司企画 (2008), 自主シンポジウム 47 肢体不自由教育の専門性を発揮した特別支援教育の推進 : 自立活動の指導の充実を目指して. 日本特殊教育学会第 46 回大会発表論文集 106.
- 12) 吉沢祥子, 一木薫, 古川勝也他 (2008). 自主シンポジウム 2 肢体不自由教育が培ってきた専門性に基づく個に応じた指導. 日本特殊教育学会第 45 回大会シンポジウム報告. 特殊教育学研究、45 (5)、303-304.
- 13) 徳永豊 (2001). 肢体不自由養護学校で実施する教育相談についての諸問題 (3) 相談担当者の専門性と研修及びセンター的機能について. 肢体不自由教育. No.149, 50-57.
- 14) 友永光幸 (2005). 自立活動の実践と教師の専門性. 肢体不自由教育, No.172, pp30-35.
- 15) 敦川真樹 (2005). 肢体不自由のある子供にかかわる教員として必要な観点. 肢体不自由教育, No.172, 18-23.

第2節 肢体不自由教育にかかわる教員のための教育センターにおける研修について

品川 浩也・徳永 亜希雄

1. 趣旨と目的

第1節では、肢体不自由教育にかかわる教員の専門性に関する先行研究についての検討を通して、求められる専門性が多種・多様であることや現職研修が重要であることについて指摘した。第2節では、それらの専門性の向上を促すための実際的な取組として、各都道府県・政令指定都市の教育センターで行われている研修の状況を概観し、検討することにした。

2. 方法

全国特別支援教育センター協議会加盟の都道府県・政令指定都市の特別支援教育センター等（以下「教育センター」）について、国立特別支援教育総合研究所のWebサイトの関連リンクにある同協議会の教育センター合計56ヶ所のWebサイトにアクセスし、各教育センターが行う研修の案内等のコンテンツについて検討した。（アクセス期間 2009年11月～2010年1月）。

第1節での知見を参考にして肢体不自由教育にかかわる教員に関係が深いと判断されるキーワード（*参照）を設定し、上記のコンテンツの中でそれらが使用されていた場合、「肢体不自由教育にかかわる研修」であると判断して抽出した。抽出した研修については、教育センターの名称、研修の位置付け、研修のタイトル、ねらい、内容、講師、対象の観点で整理しながら検討した（巻末資料参照）。

*肢体不自由教育に関係の深いと判断されたキーワード

医療的ケア、医学的知識、医療と心理、医療（との）連携、動き、動きとからだづくり、運動、運動感覚、運動機能、嚥下、介助、からだ、体の動き、感覚機能、感覚統合、感染症、健康管理、姿勢、肢体不自由、重症心身障害、重度（・）重複、障害の重い子ども、自立活動を主とした指導、身体の動き、摂食、静的弛緩誘導法、てんかん発作、動作、動作法、訪問教育、ムーブメント教育、腰痛予防、リスクマネジメント、療育、FB法、PT（以上、五十音順）

3. 結果

該当教育センター56ヶ所のうち、Webサイトで研修内容が確認できた教育センターの数（一部のみの確認を含む）は51ヶ所だった。そのうち、肢体不自由教育にかかわる教員のための研修を行っている教育センターの数は43ヶ所〔延べ研修講義・演習の単位（以下、研修のコマ）数175〕だった。該当研修のある教育センターにおいてWebサイトで確認できた範囲では、セン

ター1カ所当たりの該当研修コマ数は、最も多いところで19コマであり、最も少ないところは1コマ（12カ所）であった。該当研修があるセンター全体の平均値は4.1コマであった。

4. 考察とまとめ

今回は、全国特別支援教育センター協議会に加盟しており、且つWebサイトで内容が確認できた範囲での検討を行った。都道府県・政令指定都市の特別支援教育センター等の状況を正確に調べるためには、非加盟センターやWebで情報が把握できないセンターについても検討を加える必要があるが、今回の取組で、大まかな全国的な動向は概観できたのではないかと考えている。

51ヶ所中8ヶ所の教育センターの研修においては、肢体不自由教育にかかわる教員のための研修として設定したキーワードが含まれていなかったが、もしこのことが、肢体不自由教育にかかわる教員のための研修が実施されていないことを意味していたとしたら、教育センター以外での研修が必要となると考えられる。

一方、該当研修のある教育センターにおいても、平均4.1個という研修のコマ数は、第1節で述べた、肢体不自由教育にかかわる教員に求められる多種・多様な専門性を高めていくためには決して十分とはいえないと考えられる。また、今回調べられた範囲で判断すると、受講可能な人数も決して十分とはいえないと考えられた。

以上のことから、各学校の教員の専門性を向上させていく研修の取組としては、教育センターでの取組だけでは決して十分ではなく、本研究で検討を進めてきた、各学校における専門性向上の取組を充実させることが必要であることがあらためて確認された。

第3章 特別支援学校（肢体不自由）の教員の専門性モデル

第1節 フォーカス・グループ・インタビューによる質的分析

第2節 専門性のモデル

第1節 フォーカス・グループ・インタビューによる質的分析

齊藤 由美子

1. はじめに

本研究全体の目的は、1) 肢体不自由教育にかかわる教員の専門性とは何かについて明確にすること、2) 教員の専門性の向上のモデルを提案し検証すること、である。これらの目的への手がかりを得るために、まず、肢体不自由教育の関係者が、その専門性とその課題についてどのような認識を持っているのか、について探る試みを行った。肢体不自由教育にかかわる教員の専門性の内容、及び、専門性のモデル構築への示唆を得る試みとして、本研究の研究協力者、及び、研究所の専門研修（肢体不自由教育専修）に参加した現職教員へのフォーカス・グループ・インタビューを行った。

2. 方法

(1) フォーカス・グループ・インタビューについて

フォーカス・グループ・インタビューは「ある特定の話題に向けて焦点（フォーカス）を絞りこまれた組織化された集団討議（Krueger, 1988）」と定義される。この手法はグループダイナミクスを応用した質的な情報把握の方法であり、複数の人間のダイナミックな関わりによって、単独インタビューでは得られない、奥深くそして幅広い情報内容を引き出すことが可能な点が最大の特徴である（安梅、2001）。この手法は、従来、マーケティングの顧客ニーズを探るために開発されてきた手法であるが、近年、社会科学の領域で、関心テーマの背景情報の把握、新しい考え方や概念の創造、関係者のニーズや意見の明確化等を目的に用いられるようになってきている。

肢体不自由教育関係者へのフォーカス・グループ・インタビューは、本研究の方向性を模索する段階で、「肢体不自由教育にかかわる教員の専門性にどのような要素があるのかを明らかにし、専門性のモデル構築への示唆を得る」という目的にあった適切な手法として採用された。特に、このインタビュー方法によって、現在の肢体不自由教育の現場をよく知る関係者同士の焦点を絞りこんだ議論を通して、専門性の内容やその構築にまつわる課題等についての背景情報や概念形成を含めた質的な情報を得ることが期待された。

(2) フォーカス・グループ・インタビューの方法

①参加者

フォーカス・グループについては、肢体不自由教育に関係する専門家グループ（9名1グループ）、及び、実際に肢体不自由教育に携わる教員グループ（21名2グループ）の、計3つのフォーカス・グループを形成した。専門家グループのメンバーについては、全員が本研究の研究協力者であり、その職種の内訳は大学の研究者1名、特別支援学校校長3名、PT・コーディネーターなど高い専門性を持つ教員2名、重度心身障害者施設長1名、心理士1名、文部科学省関係者1名であっ

た。また、教員グループは平成 20 年 9 月より 10 週間、本研究所の専門研修を履修していた肢体不自由教育に関わる教員であり、この教員グループメンバーの肢体不自由教育に関わっている平均年数は 7.1 年であった。

質的研究のサンプリングの方法は「目的的なサンプリング」(Maxwell, 2005) である。専門家グループについては、肢体不自由教育にかかわる教員の専門性に関する現状と課題へのより深い洞察を持っていると考えられる専門職者のサンプリングは、妥当性を持つと言える。教員グループについては、日本各地の自治体の教育委員会より推薦されて本研究所に研修に来ている教員のうち同意を得られたものが参加したということで、専門性の向上に関して比較的モチベーションが高いメンバーが集まっていた、ということを経験する必要がある。

②実施の概要

専門家グループは平成 20 年 7 月に 2 時間前後（自分の職務に関連する自己紹介を含む）、教員グループは同年 9 月に 1 時間前後のフォーカス・グループ・ディスカッションを実施した。半構造的インタビューの質問内容は、専門家グループ、教員グループのすべてについて、専門性の構造図の試案（図 3-1）を提示し、教員の専門性、特別支援教育にかかわる教員の専門性、肢体不自由教育にかかわる教員の専門性のそれぞれの要素について討議を行った。また、加えて専門家グループのみについて、専門性の向上を阻害する要因・促進する要因について討議を行った。

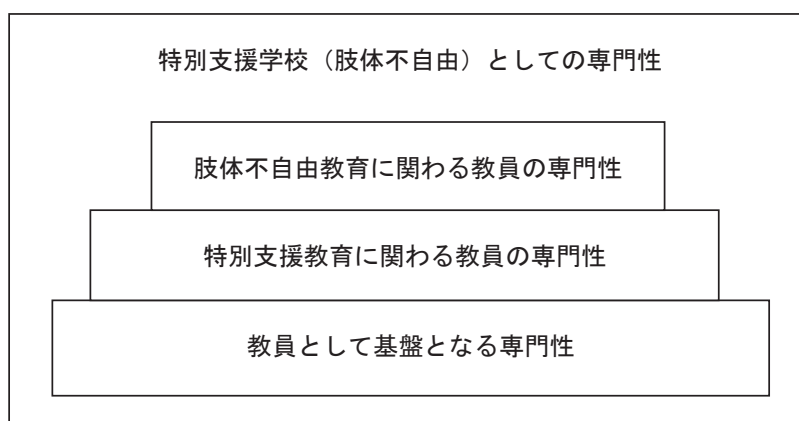


図 3-1 専門性の構造図：試案

③データ分析の方法

フォーカス・グループ・インタビューの内容は録音し、逐語録を作成した後、質的データの分析方法として一般的である連鎖比較法 (constant comparative method) (Merriam, 1998) を用いて収集したデータを分析した。まず、発言の文脈や意味のまとまりを意識しながらオープンコーディングを行った後、作成されたコードを比較検討して似た意味を持つコードを集め、抽象度の高い焦点コーディングを行った。焦点コーディングで抽出されたカテゴリー間の結びつきや関連性を考え、関連図として図示した。さらに、この関連図をもとに、分析結果の持つ意味について、複数名の研究スタッフで討議をした。

分析を行う際には、妥当性及び信頼性を高める配慮として次のような手続きを行った。

- 1) グループ・インタビューの参加者による逐語録の内容確認と必要に応じた語句の訂正
- 2) コーディングの際、研究スタッフの主観に陥らないようイン・ビボコード（発言者の言葉

を用いる)の使用

3) 調査内容や分析結果について複数名の研究スタッフによるメンバーチェック

4) 現場を知る複数の研究スタッフによって分析結果を多角的な視点で協議

以上の手続きを踏み、インタビューから浮き彫りになった肢体不自由教育の専門性をめぐる現状、及び課題についての明確化を行った。

3. 結果

専門家グループにおいては、インタビュー内容についての分析の結果から抽出されたコードは61切片、コードから導き出された抽象度の高いサブカテゴリーは20であった。また、教員グループにおいては、コードが35切片、サブカテゴリーは10であった。これらのコード及びサブカテゴリーの関係を整理し、専門性の構造図(図3-2)及び、専門性に関連する概念の関連図(図3-3)に示した。それぞれの内容についての詳細を述べる。文中、「」で示されたのは整理されたコードまたはサブカテゴリー、斜体字は参加者の発言である。

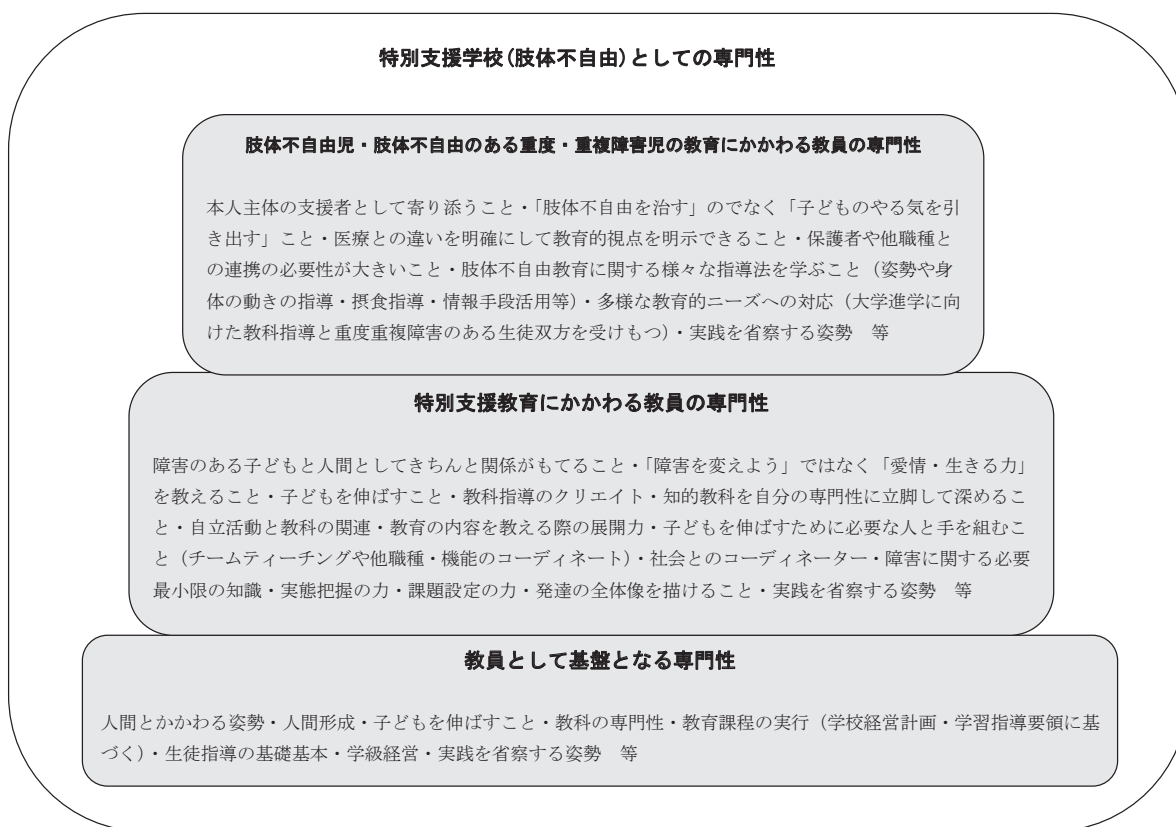


図3-2 肢体不自由教育に関わる教員の専門性の構造図

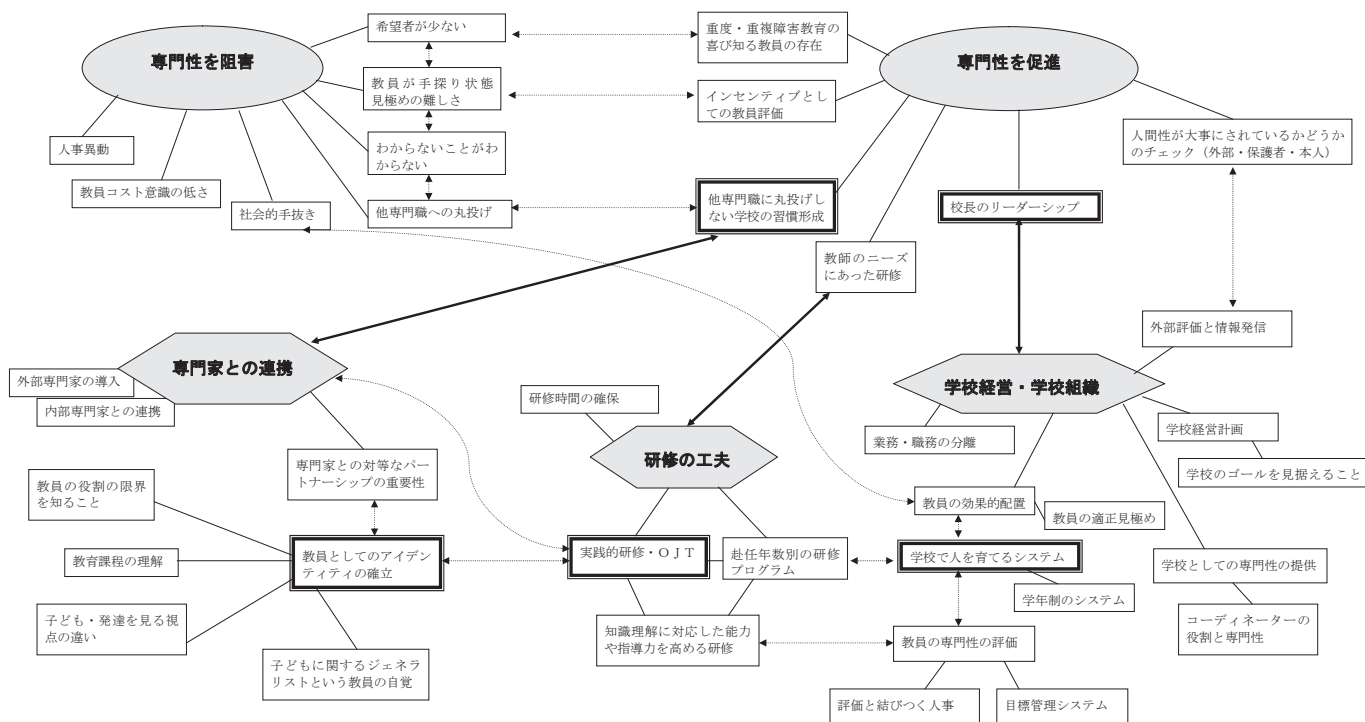


図3-3 肢体不自由教育の専門性に関連する概念の関連図

(1) 肢体不自由教育にかかわる教員の専門性の構造について (図3-2参照)

専門家グループ、教員グループ共に、まず、図3-1の構造図案が示された。この構造図において、教員として基盤となる専門性の上に特別支援教育にかかわる教員の専門性が積み上がり、その上に肢体不自由教育にかかわる教員の専門性が積み上がるという枠組みについては、参加者によって支持され、この構造図を基にした概念の整理や討議が行われた。それぞれの専門性のレベルにおいて内容を整理した結果を示す。

①教員として基盤となる専門性

専門家グループでは、「教科の専門性」、「教育課程の実行」、「生徒指導の基礎基本」、「学級経営」は、担当する子どもに障害があるか否かにかかわらず、全ての教員の基盤となる専門性として挙げられた。しかしながら、特に重度の肢体不自由の子どもを担当している場合に、障害のほうに目が行き過ぎてしまって（参加者の発言）、これらの教員の本質としての基盤が忘れられがちになる状況が指摘された。専門家グループからは、次のようなコメントがあった。

ご自分たちの（教師としての）専門性が、肢体不自由のお子さんを目の前にしたときにどう
いうふうに揺らぐのかなというところが、実はとってもポイントなのかなと思ったんです。

専門家グループでは、教育の本質は「子どもを伸ばすこと」であり「人間形成」であるという考え方には賛同が多かった。また、そのためには、「人間と関わる姿勢」が重要であり、それが特別支援教育においても、専門性あるいは必要不可欠な条件となるのではないかと、という議論が続いた。

教員という職業は人間形成だと考えたときに、私はやっぱり人間として関わりを持てる人
じゃないといけない。人間と関わろうという姿勢がない人は絶対できない。・・・教員の

基盤で専門性につながっていく一番ベースかなと思っています。特別支援教育、どこでうまくいっていないのかと言うと、そこなんです。関わりです。

また、「実践を省察する姿勢」が教員の基盤となる専門性として重要であることが指摘された。何かやっただめだったら、何でだめだったのかなと、もう一度練り直してやるということが教員の仕事の特質だと。・・・そういう思考回路を持っている人が教員のベースの専門性で、普通高校で健常の子をそういうループで指導できた先生が、障害のある子どもにも対応しても、また必要とする知識は別だけれども、そこに応用が効くのかなと・・・

②特別支援教育にかかわる教員の専門性

専門家グループにおいては、「障害のある子どもと人間としてきちんと関係が持てること」、「子どもに合わせて教科指導をクリエイティブすること」など、『教員として基盤となる専門性』を、障害のある子どもに対して、障害のない子どもに対するのと同じように提供することが、特別支援教育にかかわる教員の専門性として求められる、という考え方の合意があった。特に、教科指導については、「自立活動と教科の関連」、「知的教科を自分の専門性に立脚して深めること」「内容を教える際の展開力」など、いかに教科を教えるかを工夫することに関連する発言が多数あった。

アセスメントされた、それをどういうふうに展開しようといったときに、この子の興味関心からすれば、こういう教材があるじゃないか、・・・子どもの教科を組み立てていくのは、やっぱり教科という一つの形があっていいんだろうなど。実はこれは自立活動主と言ったためにここまで崩壊しつつあって、でも結局は自立活動主の中で表現の時間とか、体育の時間とか、教科のことをやっぱりやる・・・自分たちの専門性の教科というものをもう少し大事にしてもいいのではという気がします。

専門家グループにおいては「チームティーチング」「他職種・機能のコーディネート」「社会とのコーディネーター」など、教育の本質である「子どもを伸ばす」ためには「必要な人と手を組むこと」、「社会とつなぐこと」が必要であり、それを専門性とする視点が提示された。また、教員グループにおいても、「他職種との連携」、「保護者との連携」、「卒後に向けてのネットワーク作り」などに関わる「調整力」「コミュニケーション力」の必要性が話題となった。

子どもを伸ばすということが教員に求められていることと思う。・・・やっぱりその人なりの生活や学習の困難さがあるから、教員は何とかそれを踏まえて伸ばしてやろうという人。・・・そのために必要なことを自分で全部できないから、必要な人と手を組んだり、必要な人を集めてきたりというふうなことも大事な専門性というか、求められる中身になっていくと思う。

専門家グループにおいては、教員が自身の「実践を省察する姿勢」が、特別支援教育においても鍵となる要素として挙げられた。

自分の中の柱を見直すというか、崩すというか、教育者として自分はこれでいいんだろうか、この子に対して自分は支援ができていんだろうかということを常に自分に返って見直して、自分の柱をもう一回建て直すという作業が、私は必ず必要だと思って・・・

教員グループにおいては、障害のある子どもの教育に関する具体的な知識やスキルが多数挙げられた。「障害や福祉に関する知識」「様々な情報を学ぼうとする意欲」、「実態把握の力」「課題設定の力」、「発達の見点」、「個別的に見る見点」、「創造する力」、「想像する力」、「スモールステップを具体的に指導する力」等である。

③肢体不自由教育にかかわる教員の専門性

教員グループからは、姿勢や体の動きの指導、摂食指導、情報手段の活用等、「肢体不自由教育に関する具体的な知識、指導法を学ぶこと」が挙げられた。また、「肢体不自由を治すのでなく子どものやる気を引き出すこと」、「医療との違いを明確にして教育的見点を引き出すこと」、など、肢体不自由があることにとらわれず、教育の本質を子どもにいかに関与させるか、についての議論があった。また、特別支援教育の中でも特に肢体不自由教育に特徴的な要素として、「大学進学に向けた教科指導」と「重度重複障害のある生徒の指導」を同時に行うというように「幅広く多様なニーズに対応する」という見点、「保護者や他職種との連携の必要性が大きい」という見点が提示されている。

専門家グループにおいては、卒後の生活を見据えて「本人主体の支援者として寄り添うこと」が挙げられた。肢体不自由教育に特化した専門性の多くは、具体的な研修の内容として書面で提示され、議論としてはあまり行われなかった。

(2) 肢体不自由教育に関わる教員の専門性を阻害・促進する要因について（図3-3参照）

肢体不自由教育に関わる教員の専門性を阻害する要因、及び、促進する要因については、専門家グループにおいてのみ討議が行われた。

①専門性を阻害する要因

肢体不自由教育における専門性の維持、向上を阻害する要因としてまず挙げられたのは、「人事異動」が多く、定着性がなくなっている学校現場の現状であった。また、福祉職の見点から「教員のコスト意識の低さ」が指摘された。さらに、特別支援学校では複数の教員で子どもを教育するため、『100 能力がある人を5人集めたら、持っている力の60%から70%しか出さない』、という「社会的な手抜き」が起きやすい状況になりやすいことが話題になった。特に、重度・重複障害のある子どもの教育については、大変な仕事という印象があるが故に「希望者が少ない」こと、「教員が手さぐり状態で子どもの状態の見極めが難しい」こと、教員自身が「何がわからないのかわからない」状態であること、そのために「他専門職へ丸投げ」してしまうこと、などが、お互いに関係しあう阻害要因として浮かび上がった。

しかしながら、学校長である参加者からの発言で、「人事異動」以外の阻害要因については、下記に述べるような工夫によって、専門性の促進に転換できるという可能性が議論された。

②専門性を促進する要因

専門性を促進する要因は、以下の3つの大きなカテゴリーに集約された。

1) 専門家との連携

障害の重度化、重複化、多様化が進む肢体不自由教育の学校現場において、PT、OT、ST、心理士などの「外部専門家の導入」、学校内の「内部専門家との連携」の必要性は多くの参加者から指摘された。さらに、教員がこれらの専門家とどのように連携するのが、教員の専門性を

促進する鍵となるという議論が展開された。

ある学校長は、『教員自身に判断する力があるにもかかわらず、他専門職の意見を聞くと、判断を委ねて丸投げになってしまう』、という教員の習慣形成の問題を取り上げ、「他専門職に丸投げしない習慣形成」が重要であることを指摘した。このためには「専門家との対等なパートナーシップ」を結ぶことが必要であり、それには、「教員としてのアイデンティティの確立」が不可欠である、という議論がなされた。教員の仕事の意味づけについて、ある学校長は、このように述べている。

教員は教育のプロであるべきであって、他職種の物まねだけをして・・・済ませるというようなことでいってほしくない。教員として教育のプロとしては、いったい何ができるのかといたら、教育活動を考えられることだと思っんです。

また、他専門職の資格をもち外部から教員の仕事を見ているある参加者は、教員の仕事とアイデンティティの確立の難しさについて、このように述べている。

私は学校の先生というのは非常にプロフェッショナルだと思うけど、スペシャリストであってはいけないところなので、そのへんの専門性の概念をこの場で整理することが非常に大事だなと思います。教員はジェネラリストのプロだと私は思っています。だからすごく大変でほんとに支援の全てを担わなきゃいけなくて、・・・先生方が何を自分のアイデンティティの柱にしていけばいいのかが、だんだん曖昧模糊としていくんじゃないかなというところが、私は危機感があります。

この参加者は、外部の専門家の立場から、教員と連携する際に、「顔を合わせてコミュニケーションを取り合うこと」の重要性を強調し、『違う視点を持ちながら、自分の視点に戻してみ、これはどういうことなのかなと練り直したり、すりあわせたりする経験を（教員と共に）やっていきたい』、と述べている。

2) 研修の工夫

参加者の学校長らからは、教員の専門性を向上させるための様々な研修の工夫が述べられた。3) で挙げる『学校経営や学校の組織作り』の観点とリンクして、「教員の知識理解に対応した能力や指導力を高める研修」や、「赴任年数別の研修プログラム」を実施していることなどが報告された。

また、ある学校長は、先に述べた「教員としてのアイデンティティを確立すること」を意識した研修の在り方の工夫を述べた。チームで物を考えていく中で教員としての主張をできる場を経験させること、自分の身体で覚えていくような校内研修やOJT、等である。さらに、内部専門家の立場からは、学校の教員を対象とした研修を行う際、教員のニーズを把握することの重要性、より実践的な内容の研修、実態把握を主とした研修、ケース会を主とした研修、などの工夫を行っていることが述べられた。

3) 学校経営、学校組織

教員の専門性を維持・促進する要因として、校長のリーダーシップに関するものが大きいことが、学校長をはじめ他の参加者から指摘された。学校長らからは、自校をとりまく状況を背景に、

それぞれの学校における学校経営や学校組織作りの取組が報告された。これらの報告はその学校独自で行っている取組であったが、共通点としては、「学校長の強力なリーダーシップ」があること、また、先に阻害要因として述べられた教員の「社会的な手抜き」的な状況をなくそうと、「学校の組織の再編」や、「教員の適正の見極め」と「役割の明確化」などを通して、「教員の効果的な配置」を行ったものであること、という点が挙げられる。

さらに、学校長らの報告からは、学校経営や学校組織の運営の仕方が「学校で人を育てるシステム」を考慮したものであることが明らかになった。参加者からは、学校のゴールを見据えた「学校経営計画」の重要性とともに、学校の経営者として誰にどんな役割を求めるか、ということが言えるような、「教員の専門性の評価」の在り方や、教員の「目標を管理するシステム」の要望が述べられた。

そのほか、地域に開かれた学校であることの重要性も話題になった。「学校としての専門性の提供」は学校の大きな使命であること、また、「外部評価と情報発信」によって、絶えず障害のある子どもの「人間性が大事にされているかどうかチェック」されることが不可欠であるとの指摘があった。

4. 考察

専門家グループ、及び教員グループへのフォーカス・グループ・インタビューによって、肢体不自由教育の関係者が認識している専門性の内容、及び、専門性の維持や促進に向けての背景的な情報が明らかにされた。専門性向上のためのモデル構築に向けて、以下の点が示唆されている。

(1) 専門性の構造の視点から

- ①教員としての基盤となる専門性の上に、特別支援教育の専門性、さらには肢体不自由教育の専門性があるという構造が認められた。特別支援教育の専門性は、子どもを伸ばすこと、教科の専門性、生徒指導、学級経営など「教員として基盤となる専門性の要素を障害のある子どもに対して提供する」ことにあり、そのために、教員には他の専門家と手を組んだり、コーディネートしていったりする役割が求められる。また、障害に関する知識・指導技術や、子どもを見る発達の・個別的な視点が必要になってくる。さらに、肢体不自由教育に関わる教員の専門性では、「教員として基盤となる専門性の要素を、肢体不自由のある子どもの多様なニーズに対応しながら提供すること」が求められ、そのための肢体不自由教育に関する知識・技術が必要である。この領域では特に、保護者や他の専門家との連携の必要性が大きいことが特徴として示された。
- ②教育の本質が人間形成であることを踏まえると、「障害のある子どもと人間としてきちんと関係がもてること」が大変重要な要素、または必要条件となってくる。専門性の内容を整理する際には、知識や技術のみならず、それ以外の重要な要素を考慮する必要がある。
- ③教員は、自らの実践を省察する行動様式を持つことが、教員としての基盤、特別支援教育、肢体不自由教育の全ての専門性に必要であることが指摘されている。

(2) 専門性の向上を促進する視点から

- ① 肢体不自由教育においては、他の専門家との連携が必要不可欠である。専門家に丸投げしない、教員としてのアイデンティティの確立を前提とした教員の専門性の捉え方、専門家との連携の仕方、研修の在り方を検討することが必要である。
- ② 専門性向上の鍵である研修については、単に知識や技術を獲得するだけでなく、いかに実践的な知識や技術になるか、いかに教員のニーズにあった研修を行えるかを、学校現場で工夫していることが示唆された。専門性の構造の分析からは、教員にとって自らの実践を省察する行動様式が重要であることが指摘されたが、教員の内面的な思考を高める実践的研修やOJTの推進について、検討する必要がある。
- ③ 専門性向上を掲げる学校においては、学校経営や学校組織の在り方そのものに、専門性の向上を促進する要素が織り込まれていた。学校として人材を育てるシステムをどのように形成するのかについて、検討する必要がある。

(3) 本研究の妥当性と限界性、及び可能性

以上、フォーカス・グループ・インタビューの結果の分析から示唆される事項を整理した。肢体不自由教育の現場の現状と課題をよく知る参加者からの情報提供と議論によって、教員の専門性を取り巻く状況と課題への理解は深められたと思われる。グループインタビュー法における妥当性として安梅(2001)が挙げる4点に沿って、本研究の妥当性についての検証を行ってみる。

- ① あてはまる (fit) : 構成されたカテゴリーは容易にデータに示されて適用できている。
- ② つかまえる (grab) : 分析の結果導かれたものが、肢体不自由教育の実践の場において核心をついていると考えられる。
- ③ うまくいく (work) : 導かれた結果は、肢体不自由教育の専門性を取り巻く状況を説明し、解釈し、予測するのに有効である。
- ④ 柔軟性 (flexibility) : 導かれた結果は、肢体不自由教育を取り巻く状況の変化などがある場合に修正が可能である。

以上の4点から、妥当性の基準を満たしていると言えよう。本研究の限界性としては、本研究の研究協力者及び本研究所の研修員という、自身の専門性やモチベーションが高い限定された参加者のみによって行われたため、一般の肢体不自由教育の学校現場の教員の視点が反映されているとは限らないことが挙げられる。また、研究の枠組みを示す研究スタッフやインタビュアーが、参加者に何らかのバイアスを与えていることの影響もありうる。

次節では、肢体不自由教育にかかわる教員の専門性向上のモデル構築を行う。モデル構築に際しては、フォーカス・グループ・インタビューの結果の考察から得られた視点を考慮することとしたい。

文献

- 1) 安梅勅江(2001). ヒューマン・サービスにおけるグループインタビュー法—科学的根拠に基づく質的研究法の展開. 医歯薬出版.
- 2) Krueger, R. A. (1988). Focus Groups - a practical guide for applied research. London: Sage.

- 3) Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 4) Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study application in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 5) 佐藤郁哉 (2008). *質的データ分析法：原理・方法・実践*. 新曜社
- 6) S. ヴォーン、J. S. シューム、J. シナグブ (井下 理監訳) (1999). *グループインタビューの技法*. 慶応義塾大学出版会.

第2節 専門性のモデル

長沼 俊夫

1. 教員の仕事の特質—省察的な実践家—

教員の専門性をとらえる際に、まず教員の仕事の特質を理解することが必要である。曾余田(2006)は、Donald A. Schön (2001) によって示された、「技術的熟達者 (technical expert)」から「省察的な実践家 (reflective practitioner)」への専門職像の転換により、教員の仕事の特質をより明確にできると述べている。技術的熟達者モデルは技術的な合理性、すなわち専門的・科学的な知識や技術を実践に適用することを基本原理とする。このモデルを教職に当てはめると、どの教員やどの教室にも通用する一般化された教育方法や児童生徒理解等の専門的知識や技術の存在を前提として、それらを教育場面へ適用する過程が教育実践であると想定されている。教員研修の柱として、こうした専門的知識や技術を習得することはたいへん重要である。しかしながら、こうした研修を推進する中での困難性は、教育実践はその特質上、専門的な知識や技術の厳密化・体系化が難しいことにある。その特質とは、不確実性と無境界性である。

不確実性とは、ある教員が成功した実践を他の教員が同じように実践しても成功する保証はないということである。児童生徒の状況は多様で予測不可能な事態への対応が求められ、この対応にこそ教員の専門性が問われる。さらに、教育の目的の多様性や曖昧さが、教員の仕事に不確実性をもたらす。何がよい教育なのかという価値観は人により様々であり、合意形成の難しさがある。そのため教育実践を評価する基準も多様かつ曖昧となりやすい。

もう一つの特質である無境界性とは、どこまでが教員の仕事の範囲や責任なのかその境界線が不明瞭であることである。授業づくり、生活指導、保護者や地域との連携などやろうと思えばきりが無い無定量な「終わりなき職務」と言える。

不確実性と無境界性という特質は、教員という職業を困難なものにする要因であるが、逆説的ながら、これらの特質があるからこそ教職は魅力的な職業であるという側面をもつ。教員自らが教育内容や方法を創意工夫して、児童生徒たちとの相互のかかわりを深めることができるのである。

このような特質を踏まえた教員の専門職像が「省察的な実践家」モデルである。不確実で複雑な状況では、問題解決のための既存の知識や技術を実践場面へ適用しようとするだけでは対応できない。自らの暗黙の前提となっているものの見方や考え方の枠組み（教育観、児童観、授業観、人間観等々）を吟味しながら、その状況や出来事の意味を省察し探求していくこと（「省察的思考 (リフレクション)」）が必要である。

2. 教員の力量をとらえる3つの側面

教員の資質や力量を全体的にとらえる視点として、岡東(2006)は、1) 目に見える実践的技量(テクニカル) 2) 内面的な思考様式(コンセプトチュアル) 3) 総合的な人間力(ヒューマン)の3つの側面を挙げている。各側面に含まれる資質や力量の要素は、以下の通りと考える。

(1) 目に見える実践的技量（テクニカル）

- ・教職や教科等の専門的知識と指導技術
- ・科学的研究法や専門を支える教養
- ・言葉や文字だけではなく適切なメディアを活用する表現力
- ・経験や研修を通じての指導技術の蓄積 など

(2) 内面的な思考様式（コンセプチュアル）

- ・ものの見方（広い視野、先見性）
- ・認識的側面（創造力、分析力、論理性、構成力、応用力）
- ・省察（reflection）と熟考（deliberation） など

(3) 総合的な人間力（ヒューマン）

- ・人間理解（カウンセリングマインド）
- ・感性（感受性、ユーモア）
- ・対人関係能力（コミュニケーション能力、社会性）
- ・協同性（協調性、共感性）
- ・責任感、使命感（リーガルマインド（法的感覚）、自律性） など

3. 教員の専門性のモデル

前述した教員の資質や力量の3つの側面が、どのように関連しているか、ひとりの教員としての力量をいかに構造的に示すかを検討し、立体図としてのモデルを考案した（図3-4）。

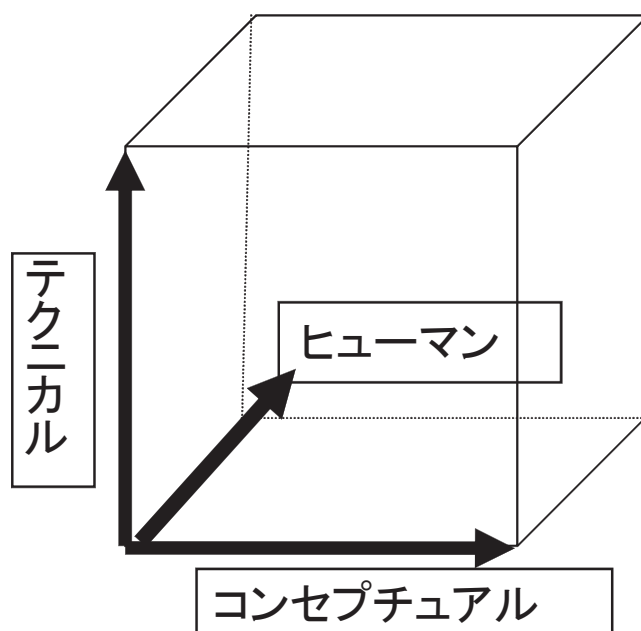


図3-4 教員の専門性モデル1（力量を示す3つの側面）

このモデルでは、教員の力量をとらえた3つの側面は以下のように相互に関連していると考えられる。

- 1) 目に見えやすい（評価しやすい）力量は、「目に見える実践的技量（テクニカル）」の側面であるが、これを伸ばすためには、「内面的な思考様式（コンセプチュアル）」と「総合的な人間力（ヒューマン）」の伸張が不可欠である。特に、「内面的な思考様式（コンセプチュアル）」は目に見えにくいですが、意図的に高めていくことが非常に大切な側面である。
- 2) 専門性の向上は、モデルのような「箱（器）」に水を貯えていくようなイメージである。
- 3) 「総合的な人間力（ヒューマン）」「内面的な思考様式（コンセプチュアル）」による基底面がしっかりしていること、その面の大きさにより貯えられる水の量が大きくかわる。
- 4) 専門性は、「目に見える実践的技量（テクニカル）」座標の「高さ」ではなく、器に貯えられた水の「量」によって規定される。

この「教員の専門性モデル1」を使って、特別支援学校の教員の力量を概念的にとらえたケースを図示してみる（図3-5）。こうした目に見える立体図を念頭において教員の専門性を検討することで、その特徴と課題が理解しやすくなることが期待できる。

教員の専門性 —特徴と課題が見えてくる—

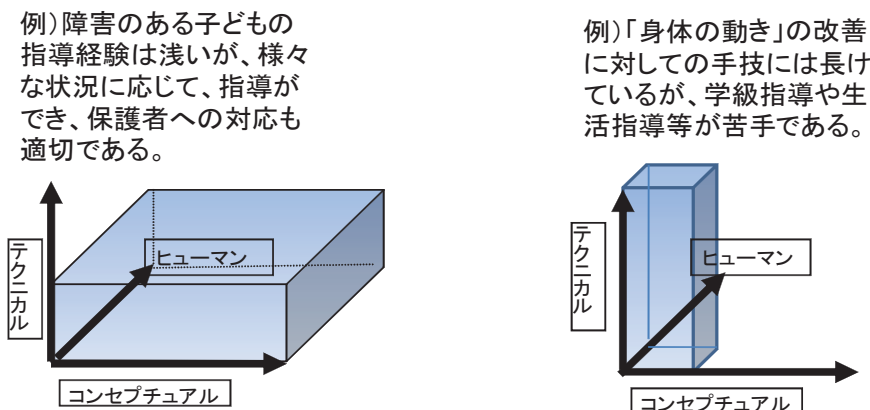


図3-5 教員の専門性モデル1の活用例

4. 特別支援学校（肢体不自由）の教員の専門性モデル

前述したように、本研究では肢体不自由のある子どもにかかわる教員の専門性を捉えるに当たり、「教員としての専門性」「障害のある子どもにかかわる教員の専門性」「肢体不自由のある子どもにかかわる教員の専門性」が三層構造で構成されていると想定した。

この三層構造と教員の力量を捉える3つの側面を組み合わせることで、特別支援学校（肢体不自由）の教員の専門性を構造的、全体的に整理するために、3×3のフレームを「教員の専門性モデル2」とした。多様性と曖昧さを持つ教員の専門性をより明確に捉えるために有効なツールとしての可能性があると考えた。また、専門性に関する要素を整理するに際して、特別支援学校に求められると思われる機能を柱としたカテゴリーを定めた（図3-6）。このカテゴリーは、学校評価ガイドライン（2008）に示された「評価項目・指標等を検討する際の視点となる例」を参考に独自に作成したものである。

【A) 教育課程・学習指導 B) 児童生徒指導 C) 安心・安全 D) 保護者、地域との連携 E) センターの機能】

（1）専門家によるフォーカス・グループ・インタビューに基づいた教員の専門性モデル

フォーカス・グループ・インタビューによる質的分析をした教員の専門性に関する要素を研究者で協議をしながら整理した（図3-7）。このモデルから、特別支援学校（肢体不自由）の現状を十分理解した専門家がとらえる「特別支援学校（肢体不自由）の教員の専門性」の概要は以下の通りである。

- ・ 実践的技量としては、「教育課程・学習指導」、「児童生徒指導」、「安全・安心」と児童生徒に直接的に関わる際に必要な要素が多く、その内容は多岐にわたる。これは、対象とする児童生徒の障害が重度・重複、多様化している状況を反映していると思われる。
- ・ 内面的な思考様式で重要視される要素は、児童生徒理解に関わる内容である。発達の視点、教育的視点、生活上の課題等広い視点を踏まえ総合的にとらえる力が必要であると考えらる。
- ・ 総合的な人間力としては、特別支援教育にかかわる教員の専門性との差違を明確にすることが、他の側面に比べて難しかった。障害種の特長ではなく、障害のある子どもやその保護者といかに誠実に向き合えるか、という要素が大切であると考えた。また、障害のある子どもを支えるためには、様々な人との連携していける力が重要であるといえる。

特別支援学校に求められる機能

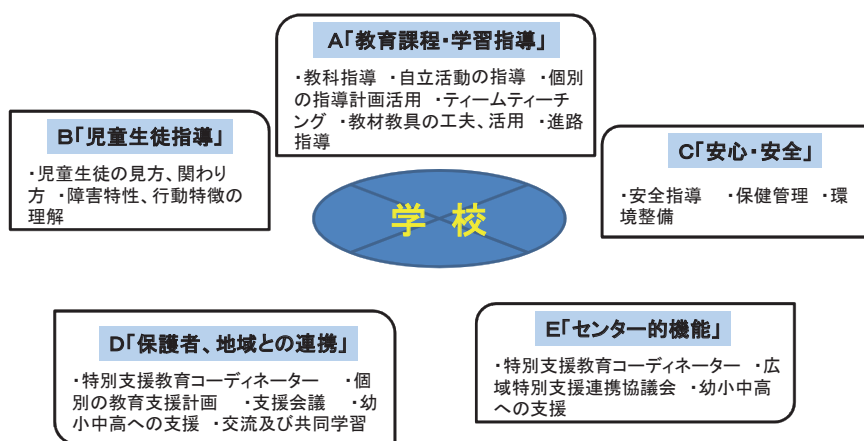


図3-6 特別支援学校に求められる機能

(2)「教員の専門性自己評価シート（北海道肢体不自由教育専門性向上セミナー）」をもとにしたモデル

北海道肢体不自由教育専門性向上セミナー事務局が作成した「教員の専門性自己評価シート」（詳しくは5章を参照）で挙げられた、特別支援学校（肢体不自由）の教員の専門性に関する34項目を研究者で協議をしながら整理した(図3-8)。このモデルから、特別支援学校(肢体不自由)の教員の専門性について以下のことが推察される。

- ・ 指導実践に関する専門性は、実践的技量と内面的な思考様式の側面は分かちがたく強く関連している。
- ・ 特別支援学校（肢体不自由）の教員に必要な専門性は、広く特別支援教育に関する知識と技術が基本である。それは、教育課程の理解、言語や認知発達の理解、コミュニケーション手段の活用、福祉や労働に関する知識、カウンセリングマインドと多岐にわたる。
- ・ 「特別支援教育にかかわる教員の専門性」と「特別支援学校（肢体不自由）にかかわる教員の専門性」の境界を明確にすることは難しいが、「運動・動作」「疾病と健康管理」「摂食指導」についての力量が、とりわけ特別支援学校（肢体不自由）の教員には求められる。

専門家によるフォーカス・グループインタビューのまとめ

	「総合的な人間力(ヒューマン)」に関連する要素	「内面的な思考様式(コンセプチュアル)」に関連する要素	「目に見える実践的技量(テクニカル)」に関連する要素
肢体不自由教育に関わる教員の専門性	<p>【A 教育課程・学習指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・複数の教師等の協力により適切な指導を行うこと。 <p>【B 児童生徒指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・肢体不自由を治すのではなく子どものやる気を引き出すこと ・「本人主体」の支援者として寄り添うこと ・児童生徒とのコミュニケーション <p>【D 保護者、地域との連携】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者、医療関係者、福祉関係者等との連絡・調整すること。 ・児童生徒や保護者等の心理面に配慮した指導ができること ・事例に応じた教育課程(教育活動全般)の説明ができること ・進路指導に関する助言ができること 	<p>【A 教育課程・学習指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・多角的な視点を持ち、外部専門家からの助言を有効に活用できること。 <p>【B 児童生徒指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・医療者と違い教育的視点を明示できること(医療・療育との役割の違いの明確化) ・一人一人の児童生徒の実態把握や理解が総合的にできること ・児童生徒の実態や課題、卒業後の進路・生活、保護者の教育ニーズ等を総合的に判断できること。 ・発達のパラダイム、落ち込み、経験不足などを総合的に判断できること。 <p>【C 安心・安全】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒に合わせて補助的手段や学習環境の設定ができること。 <p>【その他】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・省察型の思考・行動様式 	<p>【A 教育課程・学習指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・医学的、科学的、客観的、専門的なアセスメントに基づく個別の指導計画や個別的教育支援計画を作成すること。 ・多様な教育ニーズへの対応: 大学進学に向けた教科指導と重度重複障害のある生徒の双方を受け持つこと ・自立活動(身体機能)の指導に加えて、視覚障害、聴覚障害、知的障害などの重複化・多様化に対応できること。 ・運動・動作の改善に向けた指導についての知識と技能 ・児童生徒が活動に向かえるような身体の緊張を調整する力 ・様々な指導法を学ぶこと(動作法・摂食指導・教科指導・情報教育) ・摂食指導の知識と技能 ・コミュニケーション指導に関する知識と技能 ・情報教育機器、コンピュータ、情報通信ネットワークに関する知識と技能 ・排泄の自立に向けた指導プログラムの作成 <p>【B 児童生徒指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・発達の視点で子供を理解できること ・発達検査や心理検査等の選択と実施 ・児童生徒一人一人の障害特性に応じた継続的指導を行うこと ・児童生徒の生活や学習上の不自由や困難を捉える力 <p>【C 安心・安全】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・疾病や健康管理に関する知識と技能 ・医療的ケアに関する知識と技能 ・車いす、補装具、自助具の知識と取り扱い技能 <p>【D 保護者、地域との連携】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者、関係機関との連携に関する知識と技能 ・福祉制度に関する知識 ・卒業後の進路に関する知識 <p>【E センター的機能】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他障害種にも生かせる実践力
特別支援教育に関わる教員の専門性	<p>【A 教育課程・学習指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・チームティーチングを生かす力 <p>【B 児童生徒指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒に関してのジェネラリストという自覚 ・「障害を変えよう」ではなく障害のある子どもと人間として関係がもてる ・子どもと向き合い考える力 ・子どもとのやりとりができる <p>【D 保護者、地域との連携】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教員や他職種の人と連携し、折り合いをつけたり判断する力 ・卒業後に向けてのネットワークづくり ・家族について理解する視点 ・児童生徒の課題を適切に伝える力 	<p>【A 教育課程・学習指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・長期的な課題の中で今の課題を設定すること ・教育活動を考えられること ・障害のある児童生徒に対して工夫して教科指導ができること ・児童生徒に合わせて授業や教材を作ること ・その場に応じた適切な指導を工夫できること ・教育実践における統率力と展開力 <p>【B 児童生徒指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個人をじっくりと分析する力 ・柔軟性を持って子どもを見る ・児童生徒の将来を見据える力 <p>【D 保護者、地域との連携】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒と家族の支援の全体像を描くこと <p>【その他】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒にとってよかれと思うことをまずやってみる行動力 ・省察型の思考・行動様式 	<p>【A 教育課程・学習指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個別の指導計画に関する知識と技能 ・特別支援学校学習指導要領を踏まえた指導ができること ・自立活動と教科の関連を理解すること ・児童生徒に合わせて教材が使えること <p>【B 児童生徒指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒の実態把握 ・児童生徒個々の理解と配慮 ・障害に対する必要最低限の知識 <p>【D 保護者、地域との連携】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・福祉に関する情報 ・地域特性や社会資源を知ること
教員としての専門性	<p>【その他】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・豊かな人間性 ・人間と関わる姿勢 	<p>【B 児童生徒指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・長期的に児童生徒を育てる計画や見通しを含んだ柔軟で多様な複線的な方法の「教育方略」 ・アセスメントの視点(つまり発達をいかに見ていくかという視点)を共有すること <p>【その他】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・反省、改善、向上心 ・省察型の思考・行動様式 	<p>【A 教育課程・学習指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教育課程の理解と実行(学校経営計画、学習指導要領) ・学級経営する力 ・教科の専門性 <p>【B 児童生徒指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒指導の基礎基本

※「専門家」: 当研究の研究協力者、特別支援学校(肢体不自由)の教員<研究所・特別支援教育専門研修員>

図3-7 教員の専門性モデル2の活用例ー専門家によるフォーカス・グループインタビューのまとめ

	「総合的な人間力(ヒューマン)」に関連する要素	「内面的な思考様式(コンセプトual)」に関連する要素	「目に見える実践的技量(テクニカル)」に関連する要素
肢体不自由教育に関わる教員の専門性	24.授業力又は実践的指導力	A「教育課程・学習指導」 5.運動・動作に関する指導の技術 11.重度重複障害児の指導原理・方法の技術 13.摂食指導についての技術 24.授業力又は実践的指導力 B「児童生徒指導」 C「安心・安全」 13.摂食指導についての技術 15.医療的ケアの技術 16.緊急時の処置(知識も含む)	A「教育課程・学習指導」 4.運動・動作に関する指導の知識 10.重度重複障害児の指導原理・方法の知識 12.摂食指導についての知識 24.授業力又は実践的指導力 B「児童生徒指導」 1.疾病や障害／健康管理についての知識 2.補装具・自具の知識と取り扱い方 3.運動発達や運動生理学等に関する知識 C「安心・安全」 1.疾病や障害／健康管理についての知識 12.摂食指導についての知識 14.医療的ケアの知識
	網掛けされた項目は、その内容を規定する側面が複数に強く関連していると判断したものを。	A「教育課程・学習指導」 8.コミュニケーション支援の知識と技術 9.AACに関する知識と活用 22.個別の教育支援計画策定の知識・技術 23.指導計画を作成するための知識・技術 B「児童生徒指導」 18.心理検査を実施する技術(分析も含む) D「保護者、地域との連携」 25.カウンセリングや教育相談の知識・技術 27.進路指導・進路相談の原理・方法 E「センター的機能」 29.発達障害の子どもの理解と指導技術	A「教育課程・学習指導」 8.コミュニケーション支援の知識と技術 9.AACに関する知識と活用 22.個別の教育支援計画策定の知識・技術 23.指導計画を作成するための知識・技術 30.法令や学習指導要領の知識 B「児童生徒指導」 6.認知発達に関する知識 7.言語発達に関する知識 17.心理検査に関する知識 D「保護者、地域との連携」 25.カウンセリングや教育相談の知識・技術 27.進路指導・進路相談の原理・方法 28.卒業後の進路先や福祉制度に関する知識 E「センター的機能」 29.発達障害の子どもの理解と指導技術 31.特別支援教育の今日的動向に関する知識
特別支援教育に関わる教員の専門性	A「教育課程・学習指導」 24.授業力又は実践的指導力 D「保護者、地域との連携」 26.保護者の心理に関する知識 32.コーチングなど対人関係スキル	A「教育課程・学習指導」 20.コンピュータ等の操作技術 24.授業力又は実践的指導力 D「保護者、地域との連携」 32.コーチングなど対人関係スキル	A「教育課程・学習指導」 19.情報教育に関する知識 21.教科指導の原理・方法 24.授業力又は実践的指導力 D「保護者、地域との連携」 26.保護者の心理に関する知識 E「センター的機能」 33.ネットワーク形成や組織論に関する知識 34.小・中学校の運営と組織に関する知識
	A「教育課程・学習指導」 24.授業力又は実践的指導力 D「保護者、地域との連携」 26.保護者の心理に関する知識 32.コーチングなど対人関係スキル	A「教育課程・学習指導」 20.コンピュータ等の操作技術 24.授業力又は実践的指導力 D「保護者、地域との連携」 32.コーチングなど対人関係スキル	A「教育課程・学習指導」 19.情報教育に関する知識 21.教科指導の原理・方法 24.授業力又は実践的指導力 D「保護者、地域との連携」 26.保護者の心理に関する知識 E「センター的機能」 33.ネットワーク形成や組織論に関する知識 34.小・中学校の運営と組織に関する知識

図3-8 教員の専門性モデル2の活用例ー北海道・教員の専門性自己評価シートの分析

文献

- 1) Donald A. Schön (2001). 専門家の知恵 (佐藤学・秋田喜代美、訳). ゆるみ出版. (Donald A. Schön. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books.)
- 2) 文部科学省 (2008). 学校評価ガイドライン [改訂]
- 3) 岡東壽隆 (2006). 教員に必要な資質能力. 曾余田浩史・岡東壽隆 (編著)、新ティーチング・プロフェッション (PP. 38-48). 明治図書
- 4) 曾余田浩史 (2006). 専門職 (プロフェッション) としての教師. 曾余田浩史・岡東壽隆 (編著)、新ティーチング・プロフェッション (PP. 13-24). 明治図書

第4章 特別支援学校（肢体不自由）の教員の専門性が機能し 向上するための3つの視点

長沼 俊夫

第1節 OJTを生かした研修の工夫

第2節 学校経営・組織運営の工夫

第3節 他機関や他職種との連携・協働

第3章で述べたように、フォーカス・グループ・インタビューで肢体不自由教育にかかわる教員の専門性の現状と課題についての明確化を図る過程で、専門性を支える要因や逆に阻害する要因について様々な意見が出された。その内容は、1) 研修の工夫 2) 学校経営・組織運営の工夫 3) 他職種の専門家との連携 という3つのカテゴリーに整理された。この3つを教員の専門性向上を図るために学校現場に求められる重要な視点として挙げた。そして、それぞれの視点に基づいた実践モデルにつながる内容を具体的な例を想起しながら協議し、工夫すべき点を検討した。

第1節 OJTを生かした研修の工夫

1. 実践研究（授業研究）の充実のための例

各学校において取り組まれている実践研究（授業研究）の効果をより高めるためには、教員の力量を示す側面の中でも特に「内面的な思考様式（コンセプチュアル）」の側面を活用することが重要であると考えられる。

（1）『全教員が1年間に研究授業を2回行う』

- ・ 授業評価は、授業者と共に参観者が責任をもって行う。
- ・ 1回目の研究授業で、「改善点」をひとつに絞る。
- ・ 2回目の研究授業で、改善の内容を確認する。
- ・ 「P-D-C-A」マネジメントサイクルによる授業改善を実感する。

（2）『ワークショップ型の研修』

- ・ ワークショップとは、「所定の課題についての事前研究の結果を持ち寄って、討議を重ねる形の研修会」である。
- ・ 実践に役立つ、活用できると思われるテーマで複数のグループを編制する。
- ・ 教員は、自身の課題や興味に合ったグループに所属する。
- ・ 研修成果が実践で、どのように役だったか、新たな課題は何かを明確にし、共通理解することとする。

（3）『演習型の研修』

- ・ 体験を通して、気づきや発見、自己のふり返りを促すことを大きなねらいとする。
- ・ 研修に主体的に取り組み、実践に生かす方策を想起しやすい。
- ・ ロール・プレイ（摂食指導、医療的ケア、救急法、ハンドリングなど）。
- ・ 障害のある人の疑似体験（盲ろう、肢体不自由、視知覚の困難さなどの疑似体験）。
- ・ 教材の制作や活用。
- ・ 模擬授業。

2. 教員のキャリア（経験や役割など）に応じた校内研修の例

OJTのメリットは、業務をしながら学びあえること、現場の状況に合わせて研修の課題や内容を臨機応変に設定できることである。

（1）『校内の教職員が研修会の講師となって力をつける』

- ・「校内研修の講師は校内の人材が担う」ことに積極的に取り組む。
- ・講師となる教員自身が、キャリアを自覚して専門性の向上を図ることができる。
- ・一人のベテランに任せるのではなく、先に挙げた「ワークショップ型研修」や校務・分掌との連携を図り、「チームで講師を引き受ける」などの工夫で組織力をつけることにもつながる。
- ・講師が身近にすることで、研修会後も相談することができる。職場の中で、学び合う雰囲気醸成される。

（2）『教員の経験や役割に応じて校内研修の内容を構成する』

- ・多くの学校で取り組んでいる「初任者研修」の考え方をさらに広げて、教員の経歴や校内での役割に応じた研修課題を整理する。
- ・例えば、摂食指導の研修を想定するならば、初任者や肢体不自由教育の未経験者を対象とした「基礎・基本となる研修」と、事例検討などによる「応用的研修」とを明確に分けること等が考えられる。
- ・研修課題が焦点化されることで、教員は「自分の課題」としての意識が明確となる。
- ・限られた時間の中での研修なので、「全校で同じ課題と一緒に学んで理解する」べき内容を精選する発想は、組織運営の効率化へもつながる。
- ・教員の経験や役割に応じて校内研修の内容を構成した例として、京都市立呉竹総合支援学校の校内研修プログラムを示す（研修プログラムの内容については、第3章で示した専門性のモデルに従って整理して示している）（図4-1）。

(教員の専門性モデル2)

京都市立呉竹総合支援学校のH20年度の校内研修

	「総合的な人間力(ヒューマン)」に関連する要素	「内面的な思考様式(コンセプチュアル)」に関連する要素	「目に見える実践的技量(テクニカル)」に関連する要素
肢体不自由教育に関わる教員の専門性			A「教育課程・学習指導」 肢体不自由児童生徒の指導・支援のあり方① 肢体不自由児童生徒の指導・支援のあり方② 重度重複児童生徒の健康管理について 摂食指導の基本 自立活動の指導, からの学習における留意点 臨床動作法(夏季臨床動作法研修会) B「児童生徒指導」 個に応じた自立活動～身体の動き一車椅子の適合のポイント及びポジショニング 個に応じた給食・摂食指導 重度重複児童生徒の健康管理について 医療的ケア, 健康管理の実際と配慮 C「安心・安全」 重度重複児童生徒の健康管理について 医療的ケア, 健康管理の実際と配慮 経管栄養, 感染症対策について
特別支援教育に関わる教員の専門性	B「児童生徒指導」 全校で共通理解する必要がある児童生徒について 本校の教育活動推進のリーダーとして	A「教育課程・学習指導」 進路研修会2～進路見学会 進路研修会3～見学会報告・アフターケア報告 進路研修会5～高等部からの報告 就労を目指す高等部生徒の支援のあり方	A「教育課程・学習指導」 「個別の包括支援プラン」の作成と実践に向けて 授業づくりの基本と指導・支援のあり方① 授業づくりの基本と指導・支援のあり方② AT・AAC機器を活用したコミュニケーション 視覚障害に配慮した授業づくり・環境づくり 進路研修会 I ～進路指導概要・卒業生の進路 進路研修会4<外部講師> 実践事例報告(研究発表会と兼ねる) 「個別の包括支援プラン」の概要 「個別の包括支援プラン」の実践について 実行プログラム, 指導記録について 指導案, 授業づくりについて ユニット編成について コミュニケーション機器の活用について 外部専門家(OT,ST,PT)の活用による授業実践 B「児童生徒指導」 障害特性に合わせた状況作りと支援の実際-AA C機器の紹介 自閉症のある児童生徒の指導について 新版K式発達検査の実技と実際の読み取り方 WISC-IIIの実技と検査結果の読み取り方 C「安心・安全」 児童生徒の健康管理と保健衛生 児童生徒を危険から守るために一事故防止一
教員としての専門性	指導における配慮, 服務について他 人権教育研修会 ビジネスマナー～信頼される公務員として～		学校教育目標と経営方針, 取組の重点, 研究指定 A「教育課程・学習指導」 美術表現活動の才能伸長の指導技法充実 「漫画」による表現活動の伸張について SKYMENU 研修会(コンピュータ室使用) パソコンの活用(基礎コース)(応用コース) C「安心・安全」 救命救急法① 情報セキュリティ研修会

黒字: 全員必修研修

赤字: 赴任1年目教員必修

青字: 医療的ケアを必要とする児童生徒担当教員必修

緑字: 肢体不自由児担当教員必修及び希望者

紫字: コーディネーター教員(学部長、学部教務、学年主任)必修

オレンジ字: 選択研修、希望者研修(学習会)

図4-1 京都市立呉竹総合支援学校の校内研修(平成20年度)プログラム

第2節 学校経営・組織運営の工夫

1. 校長のリーダーシップの発揮による組織運営の工夫

教員が個人の専門性を高めるには、学校としてそれを支えるシステムを意図的に構築することが重要である。学校が組織的に専門性を担保できる仕組みを作ることが、人事異動での教員の入れ替わりによるデメリットを抑制し、OJTのメリットを生かした人材育成を可能にする。

(1) 学校長のリーダーシップの発揮

- ・学校経営計画に学校がめざす姿を明確に示す。
- ・めざす、学校像、子ども像、教師像を具体的に示す。
- ・目標管理（何をめざすのか）を明確化し、教員の専門性を適切に評価すること。
- ・教員の適性を見極め、効果的に配置すること。

(2) 学校の「機能」を発揮しやすい組織づくり

- ・業務、職務の内容を精査し、「機能」に応じて担当部署を明確にすること。
- ・既存の組織に新たな機能（役割）を加える。

→例えば、自立活動部の教員が、自立活動の時間における指導だけではなく学級やグループでの学習にも入り、障害特性に応じた配慮等について助言する。

- ・新たな部署を設け、その機能（役割）を特化することで、学校全体の専門性を高める。

→例えば、支援部（仮称）を設置し、そこに配置された教員は、学校のセンター的機能を担う中核として、学校外への支援をすると共に校内の支援（学級指導、授業づくり）にあたる。

(3) 人材育成、人材活用を効果的に進める組織運営

- ・学校全体の専門性を維持・向上させるためには、中核となるミドルリーダーの育成が重要である。
 - ・教員各人が自己の専門性に責任を持ち、目標管理を自己で行うようなシステムを作る。
- 例えば、全教員が教育活動全般に関わる内容から「自分が得意なこと（高めたい専門性）」を申告して、「人材バンク」として登録する。学校外からの支援要請はもちろん、校内の研修や授業づくりにも積極的に参画できるようにする。校長は、学校全体としての専門性の長所と短所を分析する材料とする。
- ・学校全体が、「得意なことを互いに生かし合う」というシステムをつくることが重要。

第3節 他機関や他職種との連携・協働

1. 教員のアイデンティティを明確にすること

他職種と連携・協働するためには、自他の責任や役割を理解し、尊重し合える関係が基本である。

(1) 子どもにとってのジェネラリスト (generalist) であるという自覚

- ・児童生徒理解に基づく教科指導、学級経営、生活指導などの教育の専門性が柱であること。
- ・療法士 (PT・OT・STなど) は、障害に対するスペシャリストである。教育に対する専門家の重要な役割としては、専門的な知見から評価を行うこと、教員の指導に結びつくような手立てを提案することである。
- ・具体的な指導を担当するのは、教員である。
- ・教員は、専門家の知見を総合的に関連づけて「指導」に生かすことが求められる。
- ・教員は専門家の評価や指導法を学習や生活の中で「一般化させる」方法を考案することが求められる。
- ・教員は、子どもの学習や生活に困難を生じさせる障害について、自分が「わからないこと」が何であるか、をわかることが必要である。「わからないこと」を専門家に聞けることが、必要な力量である。

2. 外部の評価を活用すること

教員の専門性を高めるためには、その専門性を外部からも評価してもらい、教員自身のモチベーションを高めていくことも大切である。

(1) 第三者としての外部の専門家の見方を活用する

- ・第三者である外部の専門家は、客観的に評価できる。
- ・外部の専門家には、見てほしいポイントを明確にすることが大切である。
- ・外部の専門家の「目」を通して、自分たちの取組を俯瞰する機会とすることが大切である。

(2) 保護者や地域からの外部評価を活用する

- ・広報活動を工夫し、学校の教育活動 (子どもの作品など) を積極的に情報発信して、学校の取組を理解・評価してもらう。
- ・教員の意欲を喚起するような仕組みをつくる。

第5章 特別支援学校（肢体不自由）における 教員の専門性向上のための実践モデル

第1節 授業改善シートの活用（教師のふり返りを促す工夫）

第2節 校内組織を改編して授業力向上を図る

第3節 外部の専門家との組織的な連携・協力による教員の専門性の向上

第4節 教員の専門性自己評価シートの活用

第5節 北海道特別支援学校（肢体不自由）
「教員の専門性に関する自己評価シート」に関する調査＜1＞

第6節 北海道特別支援学校（肢体不自由）
「教員の専門性に関する自己評価シート」に関する調査＜2＞

第7節 リフレクション・シートの活用

第1節 「授業改善シートの活用 –教師のふり返りを促す工夫–」 –京都市立呉竹総合支援学校–

呉竹総合支援学校は、総合制・地域制の特別支援学校として複数障害種に対応している。個のニーズから教育課程を編成すること、教員の役割を構造化した組織の運営、教員の役割と求められる専門性に応じた校内研修の企画などに取り組んできている。

本実践では、授業力を学校としての専門性の柱と捉え、授業改善に取り組んできた経過と今後の課題についての報告である。その際に、全校で組織的に複数の教員がそれぞれの役割で授業改善にかかわり、授業者が「授業改善シート」を「授業をふりかえるツール」として活用し、実際的な授業実践の改善を通して、教員が専門性を高めていく過程について具体的に紹介していただく。

(長沼 俊夫)

<基本情報>

所在地 京都市伏見区桃山福島太夫北町 52 番地 Tel. 075-601-9104 Fax. 075-601-9037

HP : http://www.edu.city.kyoto.jp/hp/kuretake-y/kenkyu/kenkyu_kaihatu.htm

沿革 昭和 33 年、全国第 8 番目の肢体不自由養護学校として、伏見桃山の地に誕生。平成 16 年 4 月 1 日からは障害種別を超え、個のニーズに応じた教育を行う地域制の総合養護学校として新たに出発した。平成 19 年 4 月呉竹総合支援学校と改称。

特色 「暮らす・働く・楽しむ」を観点にしたカリキュラム編成

- ・ 自立的な社会参加をめざすために「楽しむ」の視点を取り入れた。
- ・ 障害の重度で重複した子どもは、本人の興味・関心をいかに取り込み、育てていくかを課題として取り組んでいる。
- ・ 平成 18 年度の心身障害児福祉財団の指定を受けてから、地域での余暇活動の拡充・体験活動に取り組んできた。当初は、学校主体でスタートしたが、地域の人々と共にする活動をめざして取組を続け、組織と組織との合流や連携がないといけないことから、今では保護者や地域の趣味サークルや個人も参画するなど、学校主体の取り組みから移行してきている。

「授業改善シート」の活用 —教師のふり返りを促す工夫—

京都市立呉竹総合支援学校副教頭 田村 清人

1. 「授業改善」に取り組むに至った背景

(1) 肢体不自由養護学校から総合支援学校へ

本校は昭和33年に肢体不自由養護学校として誕生し、肢体不自由教育の歴史を刻んできたが、平成16年には京都市は個別のニーズに応える教育をめざして地域制・総合制の養護学校として再編し、平成19年には学校教育法の改正にともない、呉竹総合支援学校と改称し、現在に至っている(図1)。

再編された地域制・総合制養護学校は知的障害のある児童生徒が各校とも全体の約2/3を占めることになり、肢体不自由養護学校を前身とする本校は知的障害の専門性を高めることを優先課題とし、平成16年度からの数年間は自閉症への対応や知的な遅れのある児童生徒に対応した環境づくりや指導についての専門性、指導力の向上に力を入れてきた。

システムの整備も進み、総合支援学校としての一定の専門性を備えた平成21年度からは、肢体不自由を伴う重度重複障害のある児童生徒の授業づくりにも重点を置いた取組を進めている。

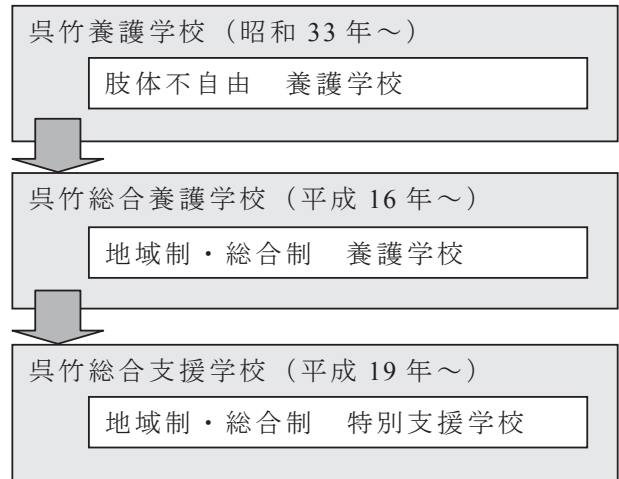


図1 肢体不自由養護学校から総合支援学校へ

(2) 外部専門家を活用した授業づくりの研究

再編後の授業は個のニーズに応じた教育をするために、障害種別の授業や学級をもとにした授業ではなく、障害種別を越えたそれぞれの児童生徒の短期目標をもとにした学習内容の組み合わせからなる学習集団(以下、「学習ユニット」とする)をつくっている。

本校では新たに知的障害に関する専門性向上の研修とともに、学習ユニット方式による授業研究を繰り返し、個のニーズに応じる授業づくりを行ってきた。外部の専門家からの指導も積極的に取り入れ、特に筑波大学の藤原義博先生には平成17年度から継続して指導していただき、今の授業改善の取り組みの柱となっている。

当初は授業参観の後、授業のVTR分析をもとにした全体研修を受けていたが、直接アドバイスを受けた授業は改善するものの、他の授業は講義

	授業づくりの 観点	改善点 (手だて)	成果	課題
① 児童生徒がわかる 内容とする活動	授業の前に記入	授業の前に記入	授業の前に記入	授業の前に記入
② できる状況 づくり				
③ 支援				
④ 評価				

図2 「作業改善シート」

の内容を実際の授業に生かすまでには至らず、学校としては部分的な改善で終わっていた。

平成 20 年度には藤原先生から、「授業改善の研究を学校全体に広げるための『学校力』をつけることが必要でしょう」との助言を受け、『学校力』をつけるためのツールとして「授業改善シート」と「授業記録表」を使い、システムとして「授業改善月間」を設定した。これらは授業力を専門性の柱としてとらえたものであり、「授業実践力こそ教員の専門性」であるとの捉えからきている。

2. 「授業改善」について

(1) 「授業改善シート」と「授業記録表」

「授業改善シート」は授業づくりに関する 4 つの観点項目【①「児童生徒のわかる内容・する活動」、②「できる状況づくり」、③「支援」、④「評価」】からなり、それぞれの観点項目は授業を行う前に記入する項目【「授業づくりの観点」「改善点（手立て）」】と授業の後に記入する項目【「成果」「課題」】からなっている（図 2）。

	授業観察の視点	短評
【理解・内容】 ① 児童生徒がわかる内容・する活動	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のすることがわかっているか ・課題が簡単すぎたり難しすぎたりしていないか ・活動機会・活動量は豊富か ・「動いて」課題に取り組んでいるか ・何か（人の動き・物）をきっかけに動いているか ・成就感・満足感があるか ・「やりとり」「選択」「自己決定」をしているか 	
【環境】 ② できる状況づくり	<ul style="list-style-type: none"> ・動線に無駄はないか (動きやすい物の配置になっているか) ・中心になる先生がわかっているか (TT の位置と役割は明確か) ・次の行動を自らツールで確認しているか (わかって動ける手がけが配置されているか) 	
【技能】 ③ 支援	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉かけや教材提示に応じているか (個に応じた適切な支援をしているか) (支援の方法を決めているか) ・自らの支援や確認・報告を求めているか (支援の求め方などを決めているか) ・支援機器、支援ツールを適切に活用しているか 	
【意欲】 ④ 評価	<ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒の意欲と有能感の高まっているか ・「またがんばろう」と思える場面が何回もあるか (多様な評価の積み重ね、繰り返しを行っているか) 【他者評価（指導者・保護者・仲間等）・自己評価・相互評価（仲間同士）】	

図 3 「授業記録表」

また、コーディネーター（学年主任、学部長、支援部員等）は授業を見学した時に「授業改善シート」と同じ観点を持つ「授業記録表」に短評を記入するようにしている（図3）。

なお、このシートや表は「指導方法」が点検項目となるので、比較的短期間に改善が図られることが特徴である。

(2) 「授業改善」の手順

授業改善の手順は次のような手順で行う（図4）。

① P計画

【授業の前の授業担当者会】

次回の授業の改善ポイントを「授業改善シート」の授業づくりの観点の欄に記入し、具体的な手立てを改善点（手立て）の欄に記入する。

※授業づくりの観点は授業記録表（図3）の授業観察の視点に関連。

② D実行

【授業】

「授業改善シート」の改善点（手立て）をもとに授業を行う。

【観察】

コーディネーター（学年主任、学部長、支援部員等）が授業の観察を行い、授業観察の視点を参考にして、気づいた点を「授業記録表」の短評の欄に記入する。

③ C検証

【授業の後の授業担当者会】

授業担当者会には授業者とコーディネーター（学年主任、学部長、支援部員等）が参加し、「授業記録表」の短評をもとに授業の成果と課題について話合う。

授業記録表の短評をもとに「授業改善シート」の成果と課題の欄に記入する。

④ A（P）改善

【授業の後の授業担当者会】

次回の授業のために2枚目の「授業改善シート」の授業づくりの観点と改善点（手立て）の欄に記入する。

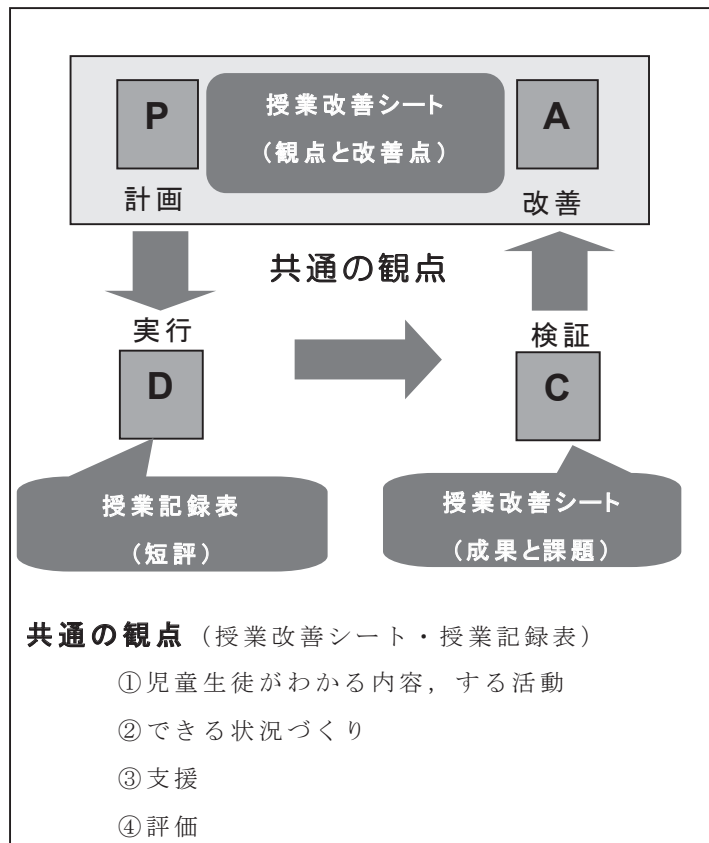


図4 「授業改善」の手順と共通の観点

(3) 「授業改善シート」の発展

平成20年度から「授業改善シート」による研究を始め、知的な遅れのある児童生徒の授業では一定の成果が得られた。平成21年度は「授業記録表B」を作成し、肢体不自由を伴う重度重

複障害のある児童生徒を対象とした授業においても研究を進めた。表の内容は平成20年度作成の「授業記録表」の「授業観察の視点」に変更を加えたものである（図5）。

(4) 「授業改善月間」について

「授業改善」の研究を進めるために、年間に2回、全校一斉の「授業改善月間」を設定した。校内のコーディネーターに当たる支援部員や学部長、学年主任等が、学部で焦点化した授業を1ヶ月間観察し、授業者と一緒に授業づくりを行う月間である。

全学部が集中した授業改善を進める期間を設けることで、「授業改善」への意識を高められるようにしている。

	授業観察の視点	短評
① 【理解・内容】 児童生徒がわかる 内容、する活動	<ul style="list-style-type: none"> ・「できそう」「やってみよう」と思っているか ・自分のすることがわかっているか（活動の動機付けや必然性はあるか）、見通しを持っているか ・課題が簡単すぎたり難しすぎたりしていないか 【発達の視点・運動の視点】 <ul style="list-style-type: none"> ・自発的、意図的に動いているか（視線・顔の向き・手） ・活動機会・活動量は豊富か・「やりとり」「選択」「自己決定」をしているか 	
② 【環境】 できる状況づくり	<ul style="list-style-type: none"> ・周囲の状況を探索しているか（視覚情報や聴覚情報が整理されているか） （やる気を引き出す環境か）（安心できる環境か） ・眠ったり、痰がたまったりしていないか（活動できるコンディションか） ・傾いたり、辛そうにしているか（活動しやすく無理のないポジショニングか） 	
③ 【技能】 支援	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉かけや教材提示に応じているか（個に応じた適切な支援をしているか） ・支援機器などを支援者の力を借りずに活用しているか ・自ら支援やかかわりを求めているか ・一人でできることから、支援を得ながらできる活動につながっているか（指導者は児童生徒の意図的な動きを待っているか） 	
④ 【意欲】 評価	<ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒の意欲と有能感の高まっているか 【快の笑顔・やりきった笑顔】 <ul style="list-style-type: none"> （児童生徒の気持ちに共感しているか） 【心を開く】（児童生徒の変化に即座に応答しているか） （多様な評価の積み重ね、繰り返しを行っているか） 	

図5 「授業記録表B」

3. 「授業改善」の事例

ユニット名 「ドンドン・フワ・ピカ・調査隊」（ものへのかかわり遊び）

対象児童 小学部 知的障害及び肢体不自由 5名

（内 1年1名、3年1名、4年1名、6年2名）

「授業改善」の流れ

(1) 授業担当者会（参加：授業担当者）

P 計画：授業づくりの観点を具体的な手立てを明確にする

授業改善シート（授業づくりの観点・改善点）【記入：授業担当者】

	授業づくりの観点	改善点（手立て）
児童生徒が分かる内容・する活動	<ul style="list-style-type: none"> ・主指導者がわかる。 ・教材に興味を持って活動できるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・挨拶時は半円形に座る。 ・天井から児童の目の高さに合わせて楽器を紐でつるす。
できる状況づくり	<ul style="list-style-type: none"> ・楽器を使いやすく興味を引くものにする。 ・A児が活動しやすい環境づくりをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・色の違う楽器を用意する。 ・楽器の種類を増やす。 ・立ち上がりやすいようにクッションチェアから座位保持装置に変える。
支援	<ul style="list-style-type: none"> ・スイッチを押しやすくする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・スイッチの角度を調整する。 ・押した結果の映像が見えるように車椅子の位置にも注意する。
評価		

(2) 授業（授業担当者・コーディネーター）

D 実行：実際の授業を観察者の視点で分析する

授業記録表【記入：コーディネーター】

	短評（一部抜粋） ○成果 ▼課題・提案
児童生徒が分かる内容・する活動	<ul style="list-style-type: none"> ○活動の動機づけは「ピカ（光刺激）」にありそう。 ▼B児は楽器よりも大好きなフラワーボールがあれば、自分から立ち上がって取りに行くかもしれないです。 ○C児は映像がついたらじっと注視しているのはGOOD！（興味があるということは、そこから学習内容・活動内容を考えていける。）消えてあきらめている（ミラーボールを見ている）時に「C君、スイッチ押してつけてね」と言葉かけしてもいいかも。 ○D児が自ら立って楽器にかかるところはGOOD！ ▼E児が鈴を触った後に、授業者がわざと鈴を離すと、次の動きが出るかも。 ▼自発的にするにはゆっくりとした「待つ」こともいるかもしれないです。そうすると活動量は減るかもしれませんが…。
できる状況づくり	<ul style="list-style-type: none"> ○教材を隠しているのはすっきりしてよかった。（視覚情報の整理） ▼C児は「スイッチを押す」→「映像が点く」という関係をわかって、バンバンスイッチを押し出すかも。その時はタイマー設定の時間を短くすることも要検討。 ○タイマー設定のスイッチはGOOD！
支援	<ul style="list-style-type: none"> ▼心地よく感じているか否かを表情から読み取りながら声かけできるといいですね。 ▼「次は～をします。」という時に、授業者の言葉だけでなく、活動に使う実物を見せると、子ども自身が次の活動をイメージしやすいかも。

支援	<p>▼必要な言葉（子どもへの言葉かけ）だけをゆっくりはっきり話すようにこころがけましょう。</p> <p>▼次の活動の提示が早すぎる場面があったかな。子どもが座って先生の話に注目できる状況なのを確認して、先生も落ち着いて一息入れてから話し始めましょう。</p> <p>○子どもの移動の際は授業者同士の声かけが必要。(本日はできていました)</p>
評価	<p>▼最後にまとめた評価も大事だけれど、活動の合間にもどンドンよかったところを伝えていくとよいかも。</p>

※複数のコーディネーターの授業記録表をまとめた。

(3) 授業担当者会（授業担当者・コーディネーター）

C 検証 : 行った授業をふり返り、次回の授業での改善点を明確にする

授業改善シート（成果・課題）【記入：授業担当者】

	授業づくりの観点・改善点	○成果・▼課題
児童生徒がわかる内容・する活動	<ul style="list-style-type: none"> ・ T 1 に注目しやすくするために、あいさつ時は半円形に座る。 ・ 児童が楽器にもっと関心が向くようにするため、天井に紐を張り、そこに楽器等をつるす。 	<p>▼誰に注目するかはわかりやすくなったが、ロッカーが目に入るので移動させる。</p> <p>○授業者の手が空くため、担当児童の反応が見やすく、興味のあるものの方へ行くことができるようになった。</p>
できる状況づくり	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童が使いやすく興味を引くものにするために、楽器の種類を増やす。B児にはボールの中に鈴を入れたものを用意する。 	<p>○B児は自分で立ち上がり、楽器を鳴らしに行けるようになった。</p> <p>▼C児はまだ楽器あそびに興味がない様子。もっと他のものを用意すべし。</p>
支援	<ul style="list-style-type: none"> ・ スイッチを押しやすくするために、映像がスイッチを押しながらも見えるよう車いすの位置にも注意する。 	<p>▼光が2種類あるため、気が散ってスイッチをなかなか押すことができていない。1種類にして、C児をマットの上を下ろす方がよいかもかもしれない。</p>
評価		<p>▼子どもの反応をしっかり観察し、評価する。</p>

※授業担当者会では「授業改善シート」の「成果」と「課題」の項目に記入した。

【授業者の気づき】

コーディネーターによる短評（授業記録表）を受けての授業担当者会の成果と課題について検討することで、以下のような授業者の気づきがあった。

	授業者の気づき
児童生徒がわかる内容・する活動	○視覚情報の整理が「する・わかる」ための大切な環境設定であること。 ○授業者が児童を観察することが重要であること。
できる状況づくり	○学習意欲の向上は授業者の普段の実態把握が重要であること。
支援	○車椅子利用児童は特に学習時の位置や姿勢に注意する必要があること。
評価	○子どもの様子をしっかりと観察し、期待した行動が出ればその場で評価する。

（４） 授業担当者会（授業担当者）

A（P） 改善：次回の授業での具体的な手立てを明確にする

授業改善シート（授業の観点・改善点）【記入：授業担当者】

	授業づくりの観点	改善点（手立て）
児童生徒が分かる内容・する活動	<ul style="list-style-type: none"> ・スイッチを押して光ることをわかるようにする。 ・ボディボールでの活動を楽しめるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・光るものを2つから1つだけにする。 ・活動の回数を増やす。
できる状況づくり	<ul style="list-style-type: none"> ・自分から楽器に触れるようにしたい。 ・廊下に気を取られないようにする。 ・それぞれに応じた活動しやすい姿勢を考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・音の出るもの、揺らす、他の好きなものなど用意するものを工夫する。 ・廊下に背を向けた位置に座る。 ・全員がエアレックスに降りて活動しやすいポジショニングを行う。
支援		<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの表情や動きを読み取れるポジションに授業者がいる。
評価		<ul style="list-style-type: none"> ・その場で「～したね」「～できたね」の評価をする。

4. 成果と今後の課題

（1） 成果

本校で授業を担当している教員は肢体不自由養護学校での指導経験のある者は少なく、肢体不自由教育の専門性に関する研修会や学習会だけでは、その成果が実際の指導力となって現れにく

い。しかし、今回の取組ではコーディネーターとの話し合いがきっかけとなって、実践、検証、改善が機能的に行われることが指導力の向上につながっているようである。

上記の授業事例の授業者（T1：特別支援学校での指導歴1年目、T2：特別支援学校での指導歴3年目）の取組を検証し、気づきや省察を振り返ってみる。

授業を計画する際には「授業観察の視点」（図5）を確認して授業づくりを行い、T1は実際の授業では授業を進めることで精一杯になり、参加児童の反応を確かめることもできていなかった。当然、どこを改善すればいいのかわからない状態である。コーディネーターとの話し合いで、まずは、児童の表情や体の動きを読み取ることの大切さを知った。そこで授業では頭が下がっていたことに気づき、姿勢保持のための手立てとともに、本人の表情を知るために、授業者の位置や動線も工夫することになった。

T1は反省を踏まえた次の授業で、児童の様子をしっかりと観察できており、授業の中で児童が不随意の緊張を抑えながら、目の前のものを触ろうとする姿をしっかりと確認できていた。授業では、児童の意図的な動きを「待つ」時間が増えてきて、授業は大きく改善した。

またT2は、「子どもの見え方により行動が変わる」ことをコーディネーターとの話し合いで確認し、今まで触りにくかったスイッチを本人から見えやすい場所にセッティングした。すると児童は見違えるようにスイッチを押すようになった。「子どもにどのように見えているか」を意識しながら授業を進めているT2は、A児がミラーボールの光より窓から射す光の方に関心を示すことに気づいた。現在はその関心の違いは光の強さや色なのか、自分と光との距離なのかを授業の中で探り出している。

さらに、T2は授業でBGMとして静かな音楽を流すと、それまでのB児の動きが止まってしまうことに気づき、「B児にとっては視覚情報より聴覚情報の方が強い刺激として受け取っているのではないか」、また、「視覚情報と聴覚情報が同時に入ると十分に情報を受け取れなくなるのではないか」と推察しており、視覚情報や聴覚情報の整理することの重要性を強く感じるようになってきた。

T1、T2ともに「今回の授業改善月間でたくさんのことを学んだが、今後は認知の発達や体の動きの特性などについて学習する必要性を感じ出した」と語っている。

「授業改善シート」の活用や「授業改善月間」の取り組みでの他の授業者の感想は、「コーディネーターの意見を聞きながら授業づくりを行えたので、とても勉強になった」「コーディネーターと一緒に安心して取組めた」「話し合った成果がすぐに出てきて楽しかった」「いろんな意見が出るので授業担当者会が楽しくなった」などの声が多く、コーディネーターと授業づくりを行えたことに効果があったことが伺えた。

（2）課題と考察

前述の通り、昨年は知的な遅れのある児童生徒を対象にした研究では一定の成果を挙げられたが、本事例に挙げたような、本年度からはじめた肢体不自由を伴う重度重複障害のある児童生徒の授業研究においては、昨年度の成果に比べると残念ながら改善の度合いが少ない。その理由のひとつとして、肢体不自由のある児童生徒への指導方法の改善をするためには、より多様な課題が多いことがあるからと考えられる。例えば、授業を始める前の体調管理や姿勢づくり、各児童生徒の運動・感覚機能のアセスメントや見立て、コミュニケーション方法等、肢体不自由のある児童生徒の指導の基盤となる専門性が必要であることも改めてわかってきた。

「授業改善シート」では、そのベースとなる専門性に関する観点に触れてはいるものの、そこには多くの知識や技術が要求されてくる。シートでのチェックやコーディネーターのコメントだけでそれらの知識や技術を得られるものではない。「授業改善シートの活用」や「授業改善月間」では、その取組を契機にした授業者への個別的な「実践の中での研修 (On the job Training)」が実践力向上のポイントであったように感じている。肢体不自由のある児童生徒への指導の専門性は、他の障害種に対応する専門性よりもこの「実践の中での研修 (On the job Training)」がより必要なのかもしれない。「授業改善シート」や「授業改善月間」には、それらの専門性の必要を感じるための、あるいは必要性に気づくための機能が求められているのであろう。

本校では「授業改善シート」による研究を契機として「肢体不自由教育の専門性の学びのシステム」について論議が始まっている。京都市の総合制の特別支援学校では障害種別の教育をしていないため、他校以上にこのような計画的な「教員の学びのシステム」の構築が必要であると感じている。

第2節 校内組織を改編して授業力向上を図る －千葉県立桜が丘特別支援学校－

千葉県立桜が丘特別支援学校は、肢体不自由のある児童生徒を対象とした特別支援学校である。個々の教育的ニーズに応じた適切な指導と必要な支援の実践と、センター的機能の発揮のための一人一人の専門性が求められる特別支援教育への転換を踏まえ、あらためて「授業力」を重要な教員の専門性の一つとして捉えた上で、組織的にその向上を図る取組を行ってきた。その具体的な取組の柱が、校内組織の改編である。本実践では、組織改編によって教員がそれぞれの「役割」を担って授業にかかわっていくことにより、授業者に新たな視点が生まれている。その視点をを用いて授業を振り返ることで授業改善と教員の授業力の向上につながっている。組織改編により生み出された、新たな視点による授業の振り返りの取り組みは、授業の改善充実のための有効な手だての一つだと考えられる。

(徳永 亜希雄)

<基本情報>

所在地：千葉市若葉区加曽利町 1538 Tel 043-231-1449 Fax 043-231-3069

HP：<http://www.chiba-c.ed.jp/chibapref-sakuragaoka-sh/>

沿革：昭和36年4月、千葉県桜が丘育成園（病院施設）に隣接する肢体不自由養護学校として開設。千葉県立初の養護学校として現在に至る。

特色：
・学校経営ビジョン「はぐくむ」「つなぐ」「つみあげる」のもと、全職員がそれぞれの職務を担い、積極的に学校運営に携わっている。
・生きる力を育む教育課程の編成及び授業作りに努めている。
・地域や専門家との連携を進め、地域と共に歩む学校を目指している。
・指導部、自立活動部を設置し、学習指導の充実を図っている。

校内組織を改編して授業力向上を図る

千葉県立桜が丘特別支援学校教諭 林 厚子

1. 授業力向上を目指す校内組織改編の取り組みの経過

(1) 校内組織改編の背景

特別支援教育では、「個々の教育的ニーズに応じた適切な指導と必要な支援の充実」を目指すことと「センター的機能」を発揮することが求められ、そのための専門性や授業力が不可欠である。しかし、校内では授業改善に向けて個々の教員が努力はしているものの、児童生徒の重度・重複化、多様化が顕著なことから以下のような状況が見られた。

- ・児童生徒個々のニーズの捉え方、課題の設定、指導内容・方法に悩む。
- ・参考となる指導実践や教材教具の情報を求めている。

一方、教員の人事異動等の面から、学校の専門性の確保は難しい状況にある。そこで、学校組織としては以下のようなことが必要であると考えられた。

- ・教育的ニーズに対応した指導内容の整理
- ・授業改善のための支援システムの設定
- ・「参考にする」「情報を得る」機会の設定

これらの状況を踏まえ、本校では、『授業力向上のためのシステムづくり』に取り組むことにした。

(2) 校内組織改編に取り組んだ経緯

① 19年度の取組

校務分掌組織として教務推進部・校内支援部・校外支援部の三部を設置した。校内支援部内に実践指導係を設置し、授業実践の充実と向上の推進のために以下の取組を実施した。

- ・授業支援…授業見学や授業参加を通し、助言を行う（係主任）
- ・授業実践における情報交換…「教材教具紹介」、掲示物による「授業の紹介」

係として、主任、小中高等部の副主事、自立活動部副部長、小中高等部各課程チーフの14名を配置した。このように、各学部内の学級や教員のことを把握している中堅やベテラン教員で構成したが、副主事や課程チーフとしての役割に追われ、授業支援は、実質的には係主任一人で実施する状況であった。そのため、かかわる学級や領域・教科は限られ、授業支援には限界があった。

② 20年度の取組

学校経営の方針と業務内容を一致させることを目指し、校内分掌組織の三部を、教育計画部、校内支援部、校外支援部に改編し、生きる力を育む教育の推進に努めた。

校内支援部内に校内のセンターとしての指導部を設置し、10名を配置した。指導部は、小中高等部、自立活動部と並ぶ位置づけで専科集団として誕生し、21年度に至った。

③ 21年度の取組

指導部に9名を配置し、併せて、「校内センター」としての自立活動部の機能の見直しを行った。

2. 取組の実際

(1) 「指導部」の概要

指導部は、校内の教員の実践指導力の向上と12年間の一貫した教育を目指して組織された集団で、主に以下の業務を行っている。

- ・授業実践
- ・授業支援
- ・研修会の企画運営
- ・アセスメントの推進
- ・教材教具の開発と整備
- ・指導資料集の作成
- ・情報提供

9名の教員〔国語、算数・数学、理科、図工・美術、音楽、食育各1名、認知・コミュニケーション3名（20年度は社会科を含む10名）〕が配置され、小中高等部の3学部の授業にかかわる。「授業実践」「授業支援」は、年度当初の時間割作成時に各学部からの要望を基に、学級担任や教科担任の経験年数等を考慮して、かかわる学級や学習グループ、担当時間等を決定している。

(2) 「自立活動部」の業務内容改善の概要

自立活動部は自立活動の充実を目指して組織された部で、20年度までは主に以下の業務を行ってきた。

- ・授業実践
- ・「時間における指導」の授業支援
- ・研修会の企画運営
- ・教材教具の開発と整備
- ・情報提供

21年度は13名の教員が配置され、教員経験年数や肢体不自由教育経験年数の浅い数名の教員と、肢体不自由教育の中堅、ベテランで自立活動に長年携わってきた教員で構成される。小中高等部の3学部の「時間における指導」にかかわり、学級担任と共に個別指導を実施するとともに、ここ数年、校外からの自立活動に関する支援要請に対して、専門性を生かして支援、相談、情報提供等の地域のセンター的機能も果たしてきた。校内においても「時間における指導」の授業支援は、長年実施してきている。しかし、21年度は、校内のセンター的機能をより明確にして、部内のベテラン教員6名で自立活動を視点として「学級の学習場面での支援」も実施することとした。

(3) 実際の実例

ここでは、授業力向上を図るための取り組みのうち、授業支援の業務に焦点を当てて報告する。なお、本取組では、学級担任や教科担任の授業への参加や見学を通しての助言に加え、個別の指導計画の作成と評価の支援、年間計画の作成の支援、心理発達検査の実施とまとめについての支援、教材教具の開発と活用の支援、情報提供、教材研究・教材準備に関わる支援等も授業支援の一貫として含め、実施した。

①指導部の組織的な取組

1) 学級の状況

小学部3年生(20年度)B課程(知的代替の教育課程)の5名の児童が在籍する学級である。子どもたちは、明るく穏やかな性格で学級内の友だちと身振りや単語、二語から三語文で会話を楽しんでいるが、興味関心の幅は狭く、初めての人や状況は苦手なまでに時間を要する。初任から2年目の継続担任と小学校から赴任した本校2年目の中堅教員が4月から学級担任となった。21年度には、C課程(自立活動を主とする教育課程)から1名の児童を加え6名となり、上記の中堅教員と小学校から赴任した若手教員と講師の3名が学級担任となった。

2) 授業改善の過程

ア アセスメントの支援

全員の発達検査を指導部の認知コミュニケーション担当者が実施し、結果をまとめその活用について学級担任と共通理解した。また、学級担任と保護者が検査結果の活用を共通理解する話し合いにも、必要に応じて内容や資料の支援を実施した。

イ 授業支援(「国語」「算数」「音楽」「図工」「食育」)

指導部教員が5教科で授業支援を実施した。「算数」では、子どもの実態に応じたグループ分けと課題の設定、学習内容・方法について一緒に考え、指導部教員も一部授業を担当し、授業後は次時の学習に向けて反省と準備を行った。「国語」では、理解力があり言葉を知っているが表出言語のない児童に対して、コミュニケーションのための支援機器(以下、AAC機器)の活用による表現力向上の取組を認知コミュニケーション担当者が実施した。21年度には、「国語」は国語科の指導部教員が一部主指導を務め、前年までの個別やグループ学習から、特に表現活動を中心とし、音読を授業の導入に効果的に取り入れた一斉授業へと転換した。また、C課程からの児童に対しては、「国語」「算数」で個別の対応が必要と考え、認知コミュニケーション担当者が学級担任の授業支援を開始した。

ウ 学校生活への支援

給食についても、1年を通して1名の同じ指導部教員が指導に携わった。

3) 学級担任の思いと指導部教員の働きかけ

「子どもたちのニーズに応じた学習を展開したい、子どもたちにのびのびと学校生活を送ってほしい」という学級担任の思いを基盤に、児童の実態把握に基づいた目標の設定、学習内容・方法の選択に取り組んだ。指導部教員は、まず、日常の観察と発達検査の結果から、実態把握と課題設定についてアドバイスをを行った上で、学習内容・方法の選択、教材教具の紹介と準備の支援を実施した。特に、児童の実態がわかっても、このような実態の子どもたちの国語や算数の内容や系統性がわからないという学級担任の悩みに応え、個別の指導計画と年間指導計画の作成の支援、授業研究を通しての支援を行った。また、これまでの小学部の「国語」は、文字やことばのスキルを高める学習中心に個別やグループで取り組むことが多かったが、専科の教員が、表現力の向上を目指し、友達との学び合いを大切にするダイナミックな授業を展開した。AAC機器を活用する児童については、国語の授業だけでなく生活場面や他の授業にも広げることと、児童の操

作技能の向上を保護者に伝え、保護者からの気づきも教えてもらうやりとりをするよう、担当者が学級担任に働きかけた。

4) 学級の変容

ア 学級担任の変容

学級担任は、児童の実態や興味関心に基づいた課題の設定、学習内容や方法の選定、教材教具の作成や活用の工夫に努めるようになった。特に算数では、「かず」の学習の系統性を踏まえることを意識できるようになり、国語では、個別学習と集団学習の違いを生かした学習を展開できるようになった。また、AAC 機器を活用する児童の操作技能に向上が見られると、積極的に生活場面や他の授業に AAC 機器を活用するようになった。生活単元学習に、国語や算数で得た個々の課題を盛り込んだり、音楽や図工で学んだ肢体不自由に応じた教材教具の工夫や活用を手だてに生かしたりして、授業づくりを行うようになった。指導部教員の支援と授業実践の時間は限られるため、教科担任に授業を任せるという意識ではなく、教材作成や学習内容作り、別の心理検査の実施など、学級担任から主体的に授業の改善に取り組むようになった。また、自立活動部に学級内の児童全員の学習姿勢の助言を求め、机といすの高さや車椅子姿勢を見直すなど、学習環境にも注目して授業改善に取り組むようになった。

イ 児童の変容

児童は、算数では個々に応じた数概念や数の基礎概念の理解が深まり、国語では音読を楽しんだり人前で発表できるようになったり、日常では会話が明瞭になったり、長い文や助詞を入れた会話ができるようになったりした。AAC 機器を使う児童は、操作の向上はもちろん、単語や自分の意思の表現だけでなく、二語文での表現や大人や友だちとやりとりができるようになった。さらには、それまでの教員を介するかかわりが、AAC 機器により友だちとの直接の会話となった。子どもたちは、算数や国語を始めとする学習で理解力が高まり、音楽や美術で表現する喜びやできることが増え、学級担任以外の人との様々な学習を重ねた。それらは、児童に自信を与え、積極的により広い範囲の人たちとかかわる姿が見られるようになった。



<「国語」音読の発表会>

②指導部と学級担任が連携した取組

1) 生徒の状況

対象は高2(21年度)のA2課程(下学年適用の教育課程)の生徒で、ひらがな・カタカナが読め、

日常生活で相手の話は理解できるが、発語は不明瞭で首を動かしてのうなずきや舌を出しての NO の表現でやりとりを行う。学習や生活では、50 音表を使って顔の向きや舌を出すことで、文字を選んで伝えることも行っているが、知っている言葉でも表記が間違っていることが見られる。

2) 授業改善の過程と結果

本生徒が自分の言葉で相手に意思や依頼を伝えられることを願って、20 年度に指導部の認知コミュニケーション担当者が同部の国語科の教員の協力を得て、「国語」で AAC 機器（レッツチャット）を使った学習を開始した。これは、ワンクリックでひらがなを選べる発音機能のある VOCA で、本生徒は頭を動かして車椅子に取り付けたスイッチを押して文字を入力する。機器の設置と車椅子姿勢については、自立活動部の本生徒の「時間の指導」の担当者が支援を実施した。21 年度も引き続き、指導部と自立活動部教員が、学級担任や本生徒の学習指導に入る教員に支援を実施した。そこで、AAC 機器の有効性に注目した学級担任が、本生徒のコミュニケーション能力の向上を強く願って、学習や様々な生活場面で積極的に AAC 機器を取り入れるようになった。そして、指導部の認知コミュニケーション担当者と国語科の教員、学級担任が連携して、この機器の活用を推し進めた。学級担任が中心に活用を進めることで他の教科担任も AAC 機器の活用に関心するようになった。また、20 年度は学校備品を使っていたが、保護者もこの機器に期待を寄せ、家庭で購入して夏休みに練習を重ねたり宿題に活用したりするようになった。

3) 生徒の変容

AAC 機器を用いることで、わかっていると思われた言葉の間違いが明らかになったり、発音機能により表記の間違いに生徒自身が気づけるようになったりした。また、時間がかかっても自分で言葉を選んで伝えようとするようになり、相手に伝える大切さや喜びに気づき始めた。夏休みに練習を重ねたことで操作技能は格段に向上し速さも増し、友だちから認められたことでさらに上達が見られるようになった。前年度の国語では、グループ内の生徒と同じ学習の一部や異なる内容に取り組んでいたが、物の名前や事柄と文字が一致し言葉が正確になったことと機器の操作速度の向上で、同じ学習に取り組むことができるようになった。さらに、言葉と文字と発音が一致したことで発語も増え、AAC 機器と発語により、社会への出口に近い本生徒のコミュニケーションは飛躍的に豊かになった。



<レッツチャット>



<レッツチャットを使って>

③指導部と自立活動部が連携した取組

校内の多くの学級や児童生徒にかかわっている指導部や自立活動部の教員は、児童生徒のニーズや学級担任や授業者の悩みを直接見聞きすることが多くある。ここで、両部の連携で学級担任や児童生徒を支援し変容が現れ始めている事例を紹介する。

一つは、給食で食への意欲の減退が見られる生徒に気づいた指導部教員が、学級担任である講師に摂食指導の技術面と生徒の気持ちの読み取り等の支援を実施し、併せて自立活動部に身体面での支援を要請した例である。自立活動部で話し合い「時間における指導」の担当者である学級担任（講師）の授業支援と学習や生活場面での姿勢や身体の使い方等について、すぐに担当者を決め支援を開始した。

もう一例はコミュニケーションツールについて保護者から相談を受けた自立活動部教員が、指導部に相談することで支援を開始した例である。学級担任と自立活動部と指導部の教員、保護者の四者で、生徒の状況の理解とよりよいコミュニケーション方法について話し合い、指導部の認知コミュニケーション担当者と学級担任が AAC 機器を用いて授業を開始し、四者の共通理解を図りよりよい方向を探っている。

この2事例はいずれも、年度途中で校内で支援が必要と認められ、両部が連携して即応的にかかわることができた例であり、このことにより、児童生徒の成長はもとより、学級担任の授業力の向上にもつながったと考えられる。

3. まとめ：成果及び課題と今後の展望

(1) 教員の授業力の変化

これまで、多くの教員に自分の過去の経験と児童生徒の学習履歴の上に授業を積み上げることが見られたが、以下のことに努める姿が少しずつ見られるようになった。

- ・的確な実態把握
- ・肢体不自由児の認知特性と経験不足を踏まえた学習内容・方法による授業展開
- ・肢体不自由等の障害に起因する身体面に配慮した学習環境の改善

これらに基づいた授業が展開され、児童生徒にも、わかることできることが増えて活動を楽しみ積極的に学習に取り組むことや、人とのかわりが豊かになるといった変容が見られた。また、保護者からも認知面やコミュニケーションの成長を感じるという声が寄せられた。

(2) 指導部の設置と自立活動部の業務内容改善による成果と課題

授業改善に際して、指導部・自立活動部の教員の支援のままに授業者が授業を進めるのではなく、大切な視点として、授業者の中に以下のことが生まれてきている。

- ・アセスメントを重視する（発達や障害を理解する）
- ・教科の専門性（系統性、豊かな指導内容・技術等）に学ぶ
- ・肢体不自由児の身体面や認知特性に配慮する
- ・学習を生活に広げる
- ・学級担任を組む教員同士や他の教科担任と情報を共有する

しかし、多くの教員がこの新しい視点を用いて授業づくりをするというより、専科の専門的な

知識や自立活動の知識や具体的技術といった、児童生徒に応じた指導内容や技術を知り、活用してみたという段階に止まっている。その意味では、ようやくスタートラインに立ったところといえる。それでも、教材教具の提供や授業作りの悩みの相談等、共に考えてもらえる場があることで、学級担任や教科担任の実践に自信が生まれてきている。

(3) それぞれの教員に求められる専門性の向上から学校としての専門性へ

校内センターとして、自分の専門性を生かした仕事ができるという喜びもあるが、授業支援を考えたとき、指導部や自立活動部の教員自身は、以下の専門性が求められていると考える。

- ・担当教科の専門的な知識・理解、目標の明確な授業を展開する指導技術、実践力
- ・児童生徒の実態を的確に把握する力と課題を見極める力
- ・授業者のニーズを読み取る感覚や個性豊かな授業者に対応できる柔軟性、コミュニケーション能力、児童生徒を取り巻く様々な人をコーディネートする力

一方、指導部、自立活動部の教員による授業充実では、校内全体の組織としての授業力の高まりには至らない。本校の取り組みは、授業支援を実施できる校内組織の創設や改善により学校全体の授業力の向上を目指してきた。そのためには、支援に頼るばかりでなく、授業者自身が教材教具や指導資料等を自ら活用したり調べたりすることや、自ら授業評価のできる指導案等の作成を通して、新たな視点を見出しながら授業力を向上させ、日々の授業改善につなげていくことが重要ではないかと考えている。

授業者と指導部、自立活動部の教員が、より一層自分の能力や個性を生かして各々の役割を果たすことで、学び合うシステムが機能し、授業改善が活発に行われ、個々の教員とともに学校全体の授業力が向上することを目指していきたい。

なお、本稿において児童生徒の写真を掲載するにあたっては、保護者の承諾を得ている。

第3節

「外部専門家との組織的な連携協力による 教員の専門性の向上」

－東京都立城北特別支援学校－

城北特別支援学校は、40年の歴史のある都立肢体不自由特別支援学校である。東京都の「都立肢体不自由養護学校の自立活動における指導内容・方法の充実に関する研究・開発事業」の指定を受け、平成18年度から、同じ足立区にある「うめだあげぼの学園」の協力を得て、PT、OT、ST、心理士、視覚専門職の5職種の外部専門家を導入した全校研究の取組を行ってきた。本実践報告では、まず、外部専門家との連携協力を学校全体で組織的に行ってきた経過を報告する。さらに、具体的な研究成果について、外部専門家との連携によって教員の専門性がどのように向上したのか、という視点で概観する。これには、教員個人の力量の向上と、学校組織として専門性を提供する機能の向上の二つの側面がある。

(齊藤 由美子)

<基本情報>

所在地：東京都足立区南花畑5-13-1 Tel.03-3883-7271 Fax.03-3860-3604

HP：<http://www.johoku-sh.metro.tokyo.jp>

沿革 本校は、昭和45年4月1日、都立江戸川養護学校及び都立北養護学校の校舎内で授業を開始。同年7月、現在の校地において小学部・中学部を併設した肢体不自由養護学校として開校。同年9月、幼稚部、寄宿舎が開設。翌年4月、高等部が開設。幼稚部は、平成2年3月末に閉部（隣接する、都立北療育医療センター城北分園の通園部門として移設）。

- 特色
- ・「明るく・楽しく・元気よく」を学校経営方針の重点スローガンとして、全校で取り組んでいる。
 - ・平成18年度より、外部専門家を導入し、「外部専門家を導入した指導内容・方法の充実」の研究を行ってきた。今年度は、この成果を踏まえ、教育課題別の「障害・発達課題に応じた教材・教具の工夫」をテーマとして、授業づくりに対する全校研究を行っている。
 - ・平成21年度「外部の教育資源を活用して特別支援教育を支援するしくみづくり」事業のモデル校として、PTAとの連携を図り、城北サポーターズの養成及び学校支援ボランティア組織を育成している。

「外部の専門家との組織的な連携・協力による教員の専門性の向上」

東京都立城北特別支援学校主幹教諭 豊田 利郎

1. はじめに

本校は、昭和45年に、寄宿舎を併置した肢体不自由児対象の学校として現在の地に開校した。学区は、東京都の東北部に当たる足立区と荒川区である。平成21年度は、小学部20学級、中学部10学級、高等部11学級、総計41学級、在籍児童生徒数は147名、常勤教職員数は124名の学校規模である。

今回の報告では、外部専門家との連携協力を学校全体で組織的に行ってきた経過、及び外部専門家の導入をきっかけとして、①教員個人として力量が向上したこと、及び、②学校組織として専門性を提供する機能が充実したこと、について述べる。

2. これまでの取組の概要

(1) 外部専門家の導入の概要とその役割

本校に導入された外部専門家の職種は、表1の通りである。外部専門家の来校頻度は、およそ週に1回の割合であり、全校の児童生徒は、1年の間で必要な職種の外部専門家からの評価を受けることができる。21年度の来校時間数は、5職種合わせて年間1140時間である。

表1 本校に導入された5つの専門職種とその役割

理学療法士 (PT)	児童生徒がしたいことをできる身体を作っていくには、どんな支援が必要なのかを考え、学校生活の中で学習をより自発的に、効果的に行うための姿勢や運動の調整の支援を行う。
作業療法士 (OT)	児童生徒が、物、人、学習、遊び、日常生活活動など様々な活動や環境に対し、主体的に行動するために必要な支援を行う。
言語聴覚士 (ST)	表情や視線、指さしや身振り、声の出る機器など様々な方法を組み合わせて、コミュニケーションができるよう支援を行う。
心理士	発達検査や知能検査、行動観察などを通じて、現在の発達の状況を知り、「得意なこと」「苦手なこと」を見つけていく。その上で、自己有能感や自信をはぐくみながら、学習や学校生活をより主体的にしていくための支援を行う。
視覚専門職	「みる」環境を整えることで、意欲的に世界とかかわるための支援をする。また、視覚以外でとらえることも含めた支援を行う。

本校では、5つの職種の外部専門家の評価や助言を活かして、個別指導計画や指導内容の改善を行い、研究活動においてもこれらの実践を全校で共有し研修を重ねた。この積み重ねによって、教員は、一つの方向からのアプローチだけでなく、様々な角度からのアプローチの重要性を知り、課題を整理していくことができるようになってきた。

外部専門家からの助言によって指導が改善され児童生徒が進歩した事例を紹介する。

<事例紹介>

姿勢が崩れやすく、視覚の問題もあるために、文字の学習等がなかなか進まなかった児童であるが、昨年度、外部専門家の複数の職種より助言を得て、大きく進歩した。

姿勢については、PT、OTのアドバイスによって、座位保持いすと傾斜板の使い方を工夫した。個別指導計画では、「活動により傾斜板の角度や位置を調整する。両肘下に滑り止めを敷き、右脇下にクッション置く」というように児童の姿勢に対して活動に応じて細かく対応した。これを実践した結果、一定時間、身体を起こした姿勢の安定や保持が可能になった。姿勢が起きることで文字等が見やすくなった。また、視覚専門職のアドバイスによって、教材を黒地に白文字、黒枠等にし、文字間に区切りを入れることで、一文字ずつの判別をしやすくした。

姿勢が安定したので上肢の操作が向上し、点結びやなぞりも、以前より正確になった。この操作を通して文字の形がとらえられるようになってきた。見づらい文字や似ている文字も判別できるようになった。現在、清音はすべて読めるようになった上、濁音もほとんど読めるようになった。

また、本児童は、必要な動作を左手で行っているが、右で物を押さえる等の補助的な働きも上手になり、教員の支援がなくても水筒の開閉や、お茶をコップに注ぐことができるようになるなど、一人でできることが増えた。

この事例のように、教員が「複数の専門職種のアドバイスを受けて課題を整理し、児童生徒の学習や生活の場面で具体的な指導を展開する」ようになったことは、外部専門家導入から4年間の積み重ねの成果であるといえる。

(2) 外部専門家との連携の仕方及び研究テーマの変遷

平成18年度より外部専門家の導入を始めてから今年度で4年目になるが、連携の仕方及び研究テーマについて今までの経過を振り返ってみる(表2)。

18年度は個々の職種による評価を多く入れ、学級、学習グループごとにできるだけ多くのケース会を行った。また、研究部の研究テーマとして外部専門家を導入した自立活動の充実を取り上げ、研究を始めた。研究では職種に対応した5つの分科会を設けて、それぞれの職種からの指導・助言を受け、ケースについての研究を行った。年度末の報告会では、外部専門家の個々の職種ごとの指導・助言の成果をまとめた。

19年度は、研究では、個々の職種からの指導助言に加えて、複数の職種からの指導・助言を総合して指導を改善することについて取り上げ、複数の職種によるケース会を夏季休業中に行った。また、評価の方法として、教室の授業の様子を見てもらうことも取り入れた。

表2 外部専門家との連携の仕方及び研究テーマの変遷

	ケース会	研究テーマ	分科会	研究報告会
18年度	個々の職種によるケース会	外部専門家を導入した自立活動の充実	職種に対応した5つの分科会	校内の研究報告会
19年度	個々の職種、及び、複数の職種によるケース会	同上	同上	東京都を対象とした研究報告会
20年度	同上	外部専門家を導入した指導内容・方法の充実	教育課程別に4つの分科会	全国を対象とした報告会
21年度	同上	障害・発達課題に応じた教材教具の工夫	同上	校内の研究報告会

20年度は、研究については引き続き、複数職種の指導・助言を生かしたケース研究を行った。研究のグルーピングは教育課程別（自立活動を主とする教育課程が2分科会、知的代替の教育課程の分科会、小学校・中学校・高等学校に準ずる教育課程の分科会）に4つの分科会を編制した。各分科会で研究テーマを設定し（表3参照）、それに基づいて研究をすすめた。具体的には、各分科会より1ケース選出し、5職種の外部専門家の評価を受け、児童生徒の課題のとらえ方、指導方法、教材・教具の工夫や提示の仕方など、ケース児童生徒の課題に、より一層深く迫り、指導場面に活かしていった。教育課程別の研究グループ編制ですすすめられたので、分科会での成果を所属教員が現在担当する児童生徒の指導に活かしやすく、また、日常の様々な学習や生活場面における般化がしやすかった。21年2月には、全国を対象に、「外部専門家を導入した指導内容・方法の充実」研究報告会を行っている。

表3 平成20年度各教育課程別分科会の研究テーマ

分科会名	研究テーマ
第1分科会 (自立活動を主とする教育課程1)	自発的な手の使い方の模索 ～大人を支えに外界に気持ちが向き、「もっと」の要求を育てることが課題の児童～
第2分科会 (自立活動を主とする教育課程2)	支持側と操作側の手の動きの獲得 ～三項関係の力を支えに興味・関心の幅を広げることが課題の生徒～
第3分科会（知的代替の教育課程）	見る力、操作する力の向上
第4分科会 (小学校・中学校・高等学校に準ずる教育課程)	場面にふさわしい行動と判断力の育成

このように、外部部専門家との連携の仕方及び研究テーマは、年度を重ねるごとに、児童生徒の課題により総合的に迫る形、また、教員が日常の指導場面でより具体的な改善を行いやすい形に展開していった。この過程で、外部専門家との連携についての教員の意識にも以下に述べるような変化が見られた。

(3) 連携についての教員と外部専門家の意識

①連携についての教員の意識とその変化

外部専門家の導入を今まで行ってきた中で、特に大切にしていたことは、ケース会の充実など、教員と外部専門家が話し合う機会を多くもつことであった。その中で、教員は児童生徒の様子や授業や学校生活における課題について専門家に相談し、話し合いながら、児童生徒の全体像をとらえる視点をもてるようになっていった。

外部専門家を導入して2年目に教員を対象に行ったアンケートでは、教員が児童生徒を指導するにあたってどんな点で役に立ったかについて、次のような意見があった。

- ・教材作りのヒントになった。
- ・授業や朝の会の流れが改善できた。
- ・授業に集中できる環境づくりができた。
- ・見過ごしてしまいそうな点を見てもらった。
- ・悩んでいるときに受けた助言が決め手になった。

このように、教員は、外部専門家と直接話し合う機会を多く持つことで疑問を解決し、抽象的な対応でなく、具体的かつ個別的な対応を積み重ね、効果を上げる経験を積み重ねていったといえる。

また、外部専門家の導入当初は、自立活動部が外部専門家による評価スケジュールを全て組んでいたが、20年度から、評価のスケジュールは、担任が計画的に決めていくようにした。これは、教員が外部専門家の必要性を自ら感じるようになったからである。導入当初は、教員も外部専門家がどのような役割を果たすのかについては、手探りの状況であり、むしろ受け身的であった。つまり、最初から教員が外部専門家の必要性を感じていたわけではなかった。その中で、教員が外部専門家の指導・助言を実際に取り入れてみることによって、初めて有効と感じるようになったと思われる。さらに、研究活動を通じて、個々の教員の実感だけでなく、全校で外部専門家の活用を共通の認識としていったことも、広がりをもたらしたと考えられる。

②連携についての外部専門家の意識

外部専門家の役割について、本校の外部専門家として18年度から20年度までかかわったうめだ・あけぼの学園の作業療法士、酒井康年氏は、次のように述べている。

外部専門家のセラピストとして求められていることは、これら一般のセラピストが求められる仕事の他に、評価した結果を児童生徒一人一人が日常の授業の中でその課題を展開できるようにフィードバックしていくことである。つまり、学校現場で使える専門家が必要なのだということを感じている。学校で使える専門家として鍛えていただけた部分は、他のセラピストとは異なる専門性を持っているかもしれない。我々としても、大きな財産をいただいたと思っている。一般的に病院や施設に勤務するセラピストは、来院するお子さんと保護者に療育の結果を返していく。ところが、学校での役割は、児童生徒に結果を直接返すことではない。児童生徒に対しては、評価を行うのであって、継続的に指導をするのではない。結果は、学校の先生及び授業に返し、授業が継続的に変わっていけるようにサポートしていくことが、我々外部専門家としてのスタッフの役割であると考えている。我々が直接生徒にできる指導の量には、当然限界がある。しかし、その情報を元にして授業が変わったら日常的な取り組みが変わる訳で、日々繰り返すことでものすごい量の指導の積み重ねになる。なので、あくまでも学校の先生たちが授業を行っていくのであり、その先生たちが指導を行っていく

力になることが必要である。(注1)

このように、外部専門家が、その役割を「学校の教員が主体となって児童生徒の具体的な指導を行うためのサポート」と認識していたことは、教員及び学校としての専門性向上の大きな鍵であったと言えよう。

3. 外部専門家との連携による教員個人及び学校組織としての専門性の向上

(1) 教員個人の直接的な力量の向上

①外部専門家の活用を通じて教員が学んだこと

外部専門家の活用を通して、教員は新たな視点を得て、その考えを実践に活かすことができた。教員が学んだことについて、平成21年度に作成した「外部専門家を導入した指導内容・方法の充実」研究報告には、次のようなことが挙げられている。

1) 姿勢と活動について

- ・安定して、意欲的に活動に取り組める姿勢を作っていくことが大切である。姿勢が不安定では、身体を支えることに児童生徒が力を使い、活動に対して心が向きにくくなってしまう。
- ・細かなコントロールが必要とされる活動の場合には、姿勢保持のための身体への補助具を多くし、反対に、コントロールをあまり必要としない粗大動作や、児童生徒の姿勢保持力が育ってきた場合には、身体への補助具を減らしていくと良いことが分かった。またそのことが、筋力やバランス感覚を向上させ、児童生徒自らが姿勢保持をしようとする意欲にもつながることが分かった。

2) 手の活動について

- ・重度重複障害のある児童生徒にとって、「手の活動」を意識し、課題を設定する重要性を再確認した。それによって好きな教材の広がりや、三項関係の芽生えを育てていくことができる。

3) 視覚について

- ・見えの状態を確かめながら、教材を改善し、より視覚的にとらえやすく、効率的に学習を行うことができる視覚環境を作ることが大切である。
- ・外部専門家の評価により、この距離なら見えていると確認ができ、自信をもって授業内容を考えることができた。この評価を活用し、教材や提示の仕方を工夫することで、「光」を見ることから「見る力」を積み重ね、視覚定位・注視・追視の力がついてきた。

4) 達成感を高めるには

- ・常に教員の援助を受けながら取り組む教材ではなく、「ここからがあなた自身が一人で取り組む課題ですよ」という始点が分かる教材、最後に「ここで課題はおしまい」そして「できたか、できなかったか」が自分で分かる教材作り（自己確認ができる教材作り）が、課題への高い達成感につながる。またそのことが、児童生徒の自ら学ぼうとする力や、次の課題にも挑戦してみようという学習意欲につながる。

5) 教材について

- ・教材をどの場所にどのような方向から、提示すれば、興味を持って十分に見ることができ、手を伸ばして操作することができるかは児童生徒によって違う。教員が実態を正確に把握し

ていれば、教材がより生きてくる。

6) 準ずる課程の指導について

- ・日常会話ができ、一見、社会性が高く、生活面においてあまり問題がないようにとらえられがちな生徒でも、情報を整理できていなかったり、「できない、分からない」ことに対して援助を求める手段が十分でなかったりすることが分かった。
- ・学んだことを机上のものだけにしないためにも、日常生活の場面や、将来像を意識しながら授業を組み立てていくことが大切である。

②児童生徒の実態把握と指導の改善

本校は、年々、児童生徒の障害の重度・重複化、多様化が進んでいる。肢体不自由の障害に加えて、知的障害、視覚障害、言語障害など、様々な障害を併せ有する児童生徒が多数在籍しているために、児童生徒の実態把握の困難性が高まっている。

5職種の外部専門家が入ったことにより、児童生徒の実態が把握しやすくなった。特に、視覚専門職、心理士など、教員以外の職種による評価によって、教員が新たに気付くことが多くあった。教員がすでに「気が付いていたこと」については、専門家の「評価の根拠や理由」を得ることによって、児童生徒の理解が進んだ。

外部専門家の評価や助言によって、教員による児童生徒の実態把握や課題の整理、そして指導の改善がどのようになされたのかをまとめてみた。

1) 児童生徒に生じている問題点について理解し、問題点を解決していくための課題を設定した。

物を投げてしまい操作することが難しい生徒について、見続けることが難しいという問題があるという評価を得た。そして、見るという課題に集中して取り組むようにした。例えば、かごに物を入れるという課題では、入れる前と後でかごの中をよく見て行うようにした。また、物を提示するときには、距離を少しずつ離して、視線の定まり具合を確認するようにした。

2) 新たな目標と課題を設定することができた。

座位が可能な生徒であるが、「座位での活動は椅子座位で重心が高くなったほうが自発的に行うことができる。」という外部専門家の評価を受け、具体的には、「活動場面では座面の前傾角度をつけて、より活動的な姿勢にする。」というように、具体的に座位を活かす方法について助言を得て、それを実行している。

また、手の操作については、今までの課題に加えて「日常的に箱を開ける経験をしていく。」「スプーンやバチなどにベルトをつけ、手を離しても再度握れるようにする。」という助言を得て、それを継続した課題として取り組み、成果を上げている。

3) 今後の児童生徒の成長の見通しを持つことができた。

楽器を叩いて演奏する事については興味を持ち上手に行うが、手の操作についての課題がなかなか広がらない生徒について、「手指の分離が未熟であるが、道具の工夫や教員の補助による経験を増やすことで、操作性が向上すると思われる。」という評価を得て、課題として重点的に取り組むようになった。

4) 児童生徒の進歩を客観的に評価することができた。

外部専門家の評価で、「この半年で、対人関係をつくる力があがっているように見受けられる。因果関係理解も高くなっている。」「探索的な手の使い方は非常に成長している。感覚運動による手の操作から、より複雑な手の動きを引き出す時期にきている。例えば道具を握って引き抜く操作など。」「視機能の育ちに伴う認識面の育ちも見受けられる。見比べ、弁別の力が付いてきてい

る。」というように、どのように進歩したかを評価してもらうことによって、担任は指導の成果が確認できた。また、今後の課題がはっきり見えてきた。

5) 外部専門家の評価を継続して受けることによって、担任による児童生徒の評価も、詳しく具体的なものになってきた。

担任による評価で、「一日の予定の写真カードをよく見て確認していました。目の前にカードが無いときにも、カードをよく目で追ってどこにあるか確認しようとしていました。」「暗室で光を見る課題では、目の動きを止めて光を見ました。また、ビッグマックを使用する際に、言葉かけなしに提示しても、ビッグマックに気付いて押すことができました。どの程度見えているかは分かりませんが、見て確認して押すということができているようです。」など、視覚の使い方について、以前よりも客観的に詳しく評価できるようになった。

6) 課題に対する指導の方法が、抽象的な方法から、具体的な方法へと改善した。

外部専門家導入以前の指導計画では、活動に集中するための手だてとしては、「活動に気持ちを向ける。」「声かけをたくさん行う。」というような抽象的なものが多かったが、今では、「提示する距離を少しずつ離して、視線の定まり具合を確認する。」「後ろから言葉かけをし過ぎないようにして、前方への意識を高める。」「できた時に成功の音楽を流す。」等、児童生徒の実態に応じて、丁寧に関わるものになってきている。

7) 細かいステップを踏むようになり、ねらいが達成することが多くなった。

例えば、芋苗植えの授業において、いきなり苗を土に植えるという目標を定めず、「苗を持って前方向に置くことができる。」というねらいにし、さらに手だてを「1回目は教員が手首を支持する。2回目以降は肘を支持し、調子を見ながら一人で任せてみる。」というように児童生徒の実態に応じてステップを踏むようにした。

また、「バチを持って打楽器を鳴らす。」課題では、「支点固定の太鼓からゴム付きバチ、ゴム無しバチに移行する。」というように、ステップを踏むことにより、ねらいが達成することが多くなり、児童生徒の意欲の向上につながった。

8) 活動において、児童生徒が何を学ぶことをねらいにするかが明確になった。

二つのものを選択する課題を行うことは多いと思われるが、そのときに何をねらうかについては、児童生徒の実態に応じて違ってくるはずである。例えば、聴覚が優位で、見て選択することが苦手な生徒に対しては、外部専門家より「音を手がかりに物への定位を深めて物を見て選んでいく経験を積んでいくことが必要」という評価を得て、ねらいを明確にした。また、視覚が不十分ながら使えるが、経験が不足している生徒に対しては、「二つの物を比べて、視線や発声で好きな方を知らせる体験を増やし、自分で選んだ物を知る。」という評価を得て、ねらいを明確にした。

(2) 学校組織として専門性を提供する機能の充実

外部専門家の評価や助言を活用するため、学校内の組織としてそれぞれの役割を次のように担いながら、学校全体として取り組んでいる（表4）。

表4 学校内組織の役割分担

担任	外部専門家の指導・助言を受けて、個別指導計画や指導内容に活かしている。担当の児童生徒の評価スケジュールを作成している。
自立活動部	外部専門家の指導・助言を日常的に活かすための具体的な方法を教員にアドバイスしている。評価やケース会議のスケジュールをまとめ、外部専門家に伝えている。
研究部	外部専門家の指導・助言を全校的な研究に活かしている。平成18年～20年度は外部専門家導入による指導内容の改善をテーマとして、研究を進め、21年2月には、全国対象に「外部専門家導入による指導内容の改善」について研究報告会を行った。
主幹教諭	個別指導計画や学習指導案等を通して外部専門家の指導・助言を活かすように教員にアドバイスしている。会議日程や連携の方法について、外部専門家と学校との調整に当たっている。
管理職	校長の経営方針として、外部専門家の活用と連携を示し、推進している。

個別指導計画について、外部専門家が直接それを見て助言をすることは行っていない。作成については、教員が責任を持ち、必要に応じて外部専門家の専門的な評価を活かし、作成している。個別指導計画等を確認する立場である主幹教諭や管理職は、専門家の評価や助言を適切に活用しているかどうかを指導・助言の重点としている。

また、外部専門家の評価や助言を、常に意識できるように、個別指導計画や研究授業、学校公開や授業参観等の授業案において、外部専門家の評価や助言を必ず記入するように全校共通の書式としている。

内部の専門家としての自立活動部教員は、全校の児童生徒の実態や課題を自立活動の立場から把握し、外部専門家の指導・助言を活用できるように担任を援助している。

外部専門家に専門的な評価を受け、次の課題についての助言を得ても、それだけでは児童生徒のためにはならない。教員が主体的に考え、活用していく必要がある。本校では、平成18年度に導入を開始して以来、教員は外部専門家を活用する力を付けてきたが、まだ全員が十分に活用しているとは言えない。また本校は、毎年教員の3分の1程度が異動する現状がある。従って、今後も研修等を通じて、活用する力を付けていく必要がある。

4. まとめ

外部専門家を導入することによって、改めて教員の専門性について考える機会になった。外部専門家からの評価や助言は、それぞれの職種の専門性に基づいたものである。しかし、その全てをそのまま授業等で取り入れてきた訳ではない。教員が、評価とそれに基づく課題を、外部専門家と共通認識し、具体的に指導に活かせるようにしていった。外部専門家の見方に裏付けされることによって、授業づくり、環境づくり等がしやすくなり、また選択肢も増えた。

「具体的な指導に活かすこと」は、外部専門家側が目指した視点でもある。前述の酒井氏は次のように述べている。

「学校で使ってもらえる外部専門家となる」という意味は、我々の専門性を捨てて、学校側の先生のリクエスト通りに動くということではない。専門性に基づく評価は行い、その結果を、アドバイスを学校の先生が理解し、課題の形になるように具体的に提案をし、相談をしていくこと。学校という場で取り組める活動として具体的に提案することである。(注1)

このように、教員と外部専門家が、それぞれの立場で協力し合っこそ、指導・助言が役に立つということが言える。

それでは教員に必要な専門性とは何であろうか。教員は、常に児童生徒の立場に立ち、児童生徒のために、何かができるのではないかとという視点を常にもっている。また、授業を組み立てたり、学校生活の流れを組み立てたり、児童生徒の主体的な活動を作り上げていくのが教員の役割であり、そのための手立てを教員は知っている。そこに専門的な立場からの助言を活かすための土台がある。

外部専門家とのかかわりは、障害に基づく様々な課題に対しての具体的な改善の考え方や方法を、一つの視点からではなく複数の視点から、主体的に学び実践するというものである。この経験の積み重ねが、専門性の向上であったと思われる。

特別支援学校の教員は、障害についての専門的な知識に関する研修を一通り受けている。また、授業づくりや授業改善の研修も行われている。これに加えて、このように障害に基づく様々な課題に対しての具体的な改善について学んでいく必要がある。

本校において、今後、学校組織として教員の専門性を育てていくには、このような専門的な見方を具体的に取り入れているかどうかの検証と、多忙な教員に児童生徒の専門的な見方を十分に検討できる時間の保障が大切と思われる。

引用文献

(注1) 「外部専門家を導入した指導内容・方法の充実」 研究報告 (平成21年2月東京都立城北特別支援学校) P 47 ~ P 49, 「チームアプローチに向けての3年間」 うめだ・あけぼの学園 作業療法士 酒井康年

第4節 「教員の専門性に関する自己評価シートの活用」＜1＞ －北海道肢体不自由教育専門性向上セミナー事務局－

北海道手稲養護学校教頭 高橋 和明

1. 「教員の専門性に関する自己評価シート」作成に至る経緯と目的

本道の肢体不自由養護学校長会と教頭会は平成13年、特殊教育から特別支援教育への転換を見据え、特別支援教育下の肢体不自由教育を取り巻く様々な課題を校長会・教頭会として整理をし、課題解決の方策について研究協議した。そして、その成果を道の教育施策に反映させるとともに各学校の教育活動に生かしていくことを目的として「北海道肢体不自由養護学校校長・教頭合同研究協議会（以下、「合同研」とする。）を発足させた。

合同研においては、当初から特別支援教育への移行は、高い専門性の担保なしには実現できないとの認識の共有があった。そこで、毎年数回の研究会を開催し、肢体不自由養護学校における就学指導の在り方や後期中等教育の在り方、食に関する指導、医療的ケアを必要とする児童生徒の対応など当面する課題について、各校が分担をして研究を累積してきている。その中で、発足当初から取り上げてきたテーマが肢体不自由養護学校における専門性の継承とさらなる向上であった。

平成14年度は、真駒内養護学校が「肢体不自由養護学校における専門性向上の在り方」を研究テーマに、肢体不自由養護学校の教員に求められる専門性について検討し、その成果は翌年、岩見沢高等養護学校に受け継がれ、平成16年度再び真駒内養護学校が担当して「授業づくりの充実と教員の資質向上」の研究としてまとめられた。この3年間の研究を通じて、合同研では、肢体不自由養護学校の教員にとってこれからも必要な専門性は、「授業づくりの力量」であるということを確認した。

そして平成17年度からは、研究テーマを「医療的ケア」と「食に関する指導」そして「教師の専門性」の三つに絞り、日々の授業づくりに直接つながる研究に取り組んでいくこととなった。「教師の専門性に関する研究」については、真駒内、岩見沢、網走、旭川、白糠、手稲の6校で担当することとなり、具体的には、肢体不自由教育に携わっている教員が自らの専門性を互いに高め合い磨き合っていける研修の場を新たに設けることを研究の目的とし、二つの方向からその実現を目指した。一つは、新たに立ち上げる研修会の企画である。本道ではすでに長い歴史を築いている「北海道肢体不自由教育研究大会（以下「北肢研」という。）」が、肢体不自由教育に携わる教育関係者の研究・研修の場として定着していた。そこで、新たに立ち上げる研修会は「授業づくり」を柱とし、参加する教員一人一人の専門性の向上に資するものとなるよう、北肢研とは異なる新しいコンセプトで研修内容や方法について検討した。そしてもう一つの方向からの研究が「教員の専門性に関する自己評価シート（以下「自己評価シート」という。）の作成」であった。自分自身の専門性を自己分析し、その結果に基づいて必要な研修を選択したり、あるいは自己研修の課題を考えたりできるツールがあることによって、前述の研修会に参加する教員が自身の状況を踏まえより主体的に参加することができると考えられた。

したがって、「自己評価シート」作成の目的は、次の3点に整理される。

- ①自分自身の専門性を自己分析するための尺度項目と評価基準について検討するとともに、様式を検討し「自己評価シート」を作成すること。
- ②「自己評価シート」の実施手続きや活用方法を示すこと。
- ③「自己評価シート」による自己診断評価システムの有効性を検討し、実用化を図ること。

このように、平成13年度に発足した合同研は、当初から肢体不自由教育の専門性の継承をこれからの本道の肢体不自由教育の大きな課題の一つであると押さえながら研究を積み上げ、その過程の中で確認し合ってきたことを新しいコンセプトに基づく研修会の立ち上げと「自己評価シート」の作成というかたちで具現化することになった。

そして、平成18年8月、待望の「第1回北海道肢体不自由教育専門性向上セミナー（以下、「セミナー」という。）」が開催され、今年度の第4回セミナーまで継続してきている。

2. 「自己評価シート」作成の経過

(1) 「自己評価シート」の作成

「自己評価シート」の作成に当たっては、肢体不自由教育に係る専門性がどの程度身に付いているかをチェックするための尺度項目の作成が重要であった。尺度項目の作成に関わる取組としては、平成16年度の合同研で「授業づくりの充実と教員の資質向上」をテーマに取り組みされた真駒内養護学校の研究があげられる。この研究では、研修、専門性、授業実践の3つについて道内の肢体不自由養護学校の初任者と10年目の教員を対象にアンケート調査が実施され、専門性にかかわっては、自立活動の5区分22項目の内容について、教員の資質としてどれぐらい重要であるかを調査した。また、徳島県立国府養護学校では、平成14・15年度の2カ年にわたって文部科学省の委嘱を受け、教員の専門性向上のための実践研究に取り組み、その研究成果の一つとして『専門性マトリックス』と呼ばれる256項目のリストを作成し、授業改善に生かす試みが行われている。

このように障害のある子どもの教育にかかわる教員に求められる専門性を捉える尺度は、それを利用する目的や障害の種類や程度等によって様々な考え方ができる。特に、今日、肢体不自由教育の対象となる児童生徒の障害の程度は、四肢の単一障害から高度医療を必要とする重度・重複障害のある子どもまで非常に幅があり、また障害の種類も多様になってきていることから、そこに求められる教員の専門性も非常に多岐にわたる。しかし、そのために尺度項目を広げるとは、きめ細かな評価ができる一方、活用する者のコストの増大につながることから、合同研では教職員が活用する際に時間や労力などのコストをかけず簡便に実施できることを重視することとした。

そこで、尺度項目の作成に当たっては、肢体不自由教育を取り巻く今日的状況を踏まえ、これからの肢体不自由教育に求められる専門性を「①子どもの理解とハンドリング」「②授業づくり」「③教科指導」「④自立活動の指導」「⑤チームアプローチ」「⑥保護者との連携・協力」「⑦地域支援」の7つの領域でとらえ、その中核をなす専門性を「授業づくりの力量」とおさえた。この7つの専門性の領域に沿いながら、各種文献等を参考に「児童生徒理解」「障害の理解」「子どもの発達」「教育課程」「学習指導」「肢体不自由教育を取り巻く課題」など、肢体不自由教育に携わる教員にと

って必要と思われる事項を理論的な側面と技能・技術的な側面から検討し、38項目に整理した。
また、各尺度項目の評価の基準については5段階とし、次のように設定した。

- 5：理解しており、他の先生にも教えることができる。（説明したり講師ができる）
- 4：ほぼ知っている、自分でできる。
- 3：基本的なことは知っている。不明になったときだけ聞いたり簡単な説明ができる。
- 2：少し知っている、個々のアドバイスがあればできる。
- 1：知らない、はじめて、できない。

このような手続きで作成された「自己評価シート」は、節末の「資料1」に示した改訂版同様、A4版用紙1枚の中に38項目の尺度項目を評価項目として配置し、評価した結果から「さらにのびたい事項」と「課題となっている事項」をチェックできるように「自己評価チェック欄」を設けた。

（2）「評価結果分析シート」の作成

作成した「自己評価シート」を活用するためには、それをを用いて得られる評価結果から自分自身の専門性を分析し、自己研修につないでいくための手続きが必要であった。

そこで、当初設定した7つの専門性の領域と「自己評価シート」を構成した38項目の尺度項目との関係を整理することによって、「自己評価シート」の評価結果から、7つの専門性の領域の中の自分のstrength（強い部分）とweakness（弱い部分）を把握することができるのではないかと考え、資料1に示されるように7つの専門性の領域と「自己評価シート」の評価項目とのマトリクスを作成し、「評価結果分析シート（以下、「分析シート」とする。）」を作成した。

「分析シート」の「教育活動における具体的実践事項」の各項目は、「自己評価シート」の評価項目と同様である。実際の教育活動の中では、評価項目は教育活動の目標であり具体的に実践する内容であることから、「教育活動における具体的実践事項」とした。また、7つの専門性の領域は、種々の研修とのかかわりを考慮し、それぞれの領域について「理論」分野と「実技演習」分野の二つに分けて整理した。「分析シート」中の編みかけ部分は、各専門性の領域との関係性が高いと考えられた評価項目である。

（3）自己診断手続きの確立

作成した「自己評価シート」並びに「評価結果分析シート」は、次のように3つのステップを踏んで自分のstrength（強い部分）とweakness（弱い部分）を知り、研修計画を立てる際の資料として活用できるよう、自己診断の手続きが考えられた。あわせて、学校の教員全体で実施する場合の活用の仕方についても検討した。

ア ステップ1（「自己評価シート」の記入）

- ①「自己評価シート」の評価項目について5段階で自己評価する。
- ②評価5、4を個人内のstrength、評価2、1をweaknessとしてとらえ、strengthについては、さらにのびしていく事項、磨きをかけていく事項ととらえる（+の面）。一方weaknessについては、自分自身の当面の課題としてとらえる（-の面）。

- ③②の結果に基づいて各評価項目の自己評価チェック欄に＋（個人内の strength と考えられる面）と－（個人内の weakness と考えられる面）の記号を記入する。

イ ステップ2（「評価結果分析シート」の記入と自己分析）

- ④「評価結果分析シート」の「自己評価結果チェック欄」に「自己評価シート」の「自己評価チェック欄」に記入した（＋）と（－）を転記する。

- ⑤自己の strength（強い部分）の把握

- 1)（＋）のついている項目の列をすべてラインマーカーで着色する。
- 2) 7つの専門性領域（理論分野と実技・演習分野）について、ラインマーカーの塗られている具体的実践事項の項目（ 部分）を確認し、マーカーの塗られた項目が最も多い専門性の領域が、個人内でみた場合の strength になると解釈する。

- ⑥自己の weakness（弱い部分）の把握

- 1)（－）のついている項目の列を⑤とは別の色のラインマーカーで着色する。
- 2) 7つの専門性の領域（理論分野と実技・演習分野）について、ラインマーカーの塗られている具体的実践事項の項目（ 部分）を確認し、マーカーの塗られた項目が最も多い専門性の領域が、個人内でみた場合の weakness になると解釈する。

ウ ステップ3（研修課題の設定・研修計画の立案等）

- ⑦ステップ2で得られた専門性の領域の strength と weakness を踏まえて、自己研修の課題や計画を立てる。

また、学校の教職員を対象に実施する場合等集団で実施する場合の手続きについては、これまでの自己診断手続きを準用することとし、次項で示すように、教員全体としての専門性の領域の strength と weakness を把握し、その結果に基づいて研修内容等を検討し、学校としての研修計画を立てる際に役立てることができよう。

3. 「自己評価シート」の活用

「自己評価シート」が実際にどの程度有効なものであるかを確認するために、平成18年度開催された第1回専門性向上セミナー及び翌年の第2回専門性向上セミナーにおいて参加した教員を対象に「自己評価シート」を実施した。「自己評価シート」は、参加者の記入後回収し、その評価結果並びにセミナー参加者のアンケート結果を基礎データとして、次の3点について検討した。回収した「自己評価シート」は第1回セミナーが70名、第2回セミナーが57名であった。

- ①「自己評価シート」の評価項目は、肢体不自由教育に携わる教員の専門性を測る尺度項目として妥当なものであるかどうか。
- ②「自己評価シート」及び「評価結果分析シート」の活用による自己評価によって、肢体不自由教育に係る専門性の程度を的確に把握することができるかどうか。
- ③「自己評価シート」を活用した自己診断システムは、自己の専門性を診断し、研修内容を検討したり、自己研修の計画を立案することに生かすことができるかどうか。

（1）評価項目の妥当性についての検討

「自己評価シート」の評価項目が、肢体不自由教育に携わる教員の専門性を測る尺度項目とし

て妥当であるかどうかについては、セミナー発足時からご指導をいただいていた前筑波大学教授飯野順子氏からの助言とセミナー参加者に実施したアンケートの中の意見を踏まえて検討した。

飯野氏からは、主として項目間の関係を踏まえた整理の仕方について助言をいただき、これを踏まえて、初版の「自己評価シート」に取り上げた評価項目 38 項目中 18 項目について検討を加え、34 項目に再整理をして改訂版（節末資料 1）を作成した。

一方、セミナー参加者からは評価項目や評価基準についての意見が多く寄せられた。

特に、評価項目が大まかで分かりづらいという指摘については、評価結果の信頼性の問題ともかかわることであるが、教育現場で作成するツールである限り作成上の限界があることと、簡便な方法で当初の目的を達成できるツールとするためには、この程度の項目数が適当であると判断した。

また、5 段階の評価基準については、あくまでも名義尺度であることから、「自分が把握している範囲が『基本的なことはだいたい』なのか、『少し』なのか、判断が難しかった。」という意見に代表されるように、記入者自身のとらえ方によって、基準に大きな幅が生じるという課題が残された。しかし、「自己評価シート」で得られる評価結果は、他者と比べるために用いるのではなく、自分自身の今を知るために活用するためのツールとして考えるならば、一つ一つの評価項目に対して記入者が「判断が難しい。」と実感することそれ自身が、自己への気づきや振り返りに繋がるものであると考え、大きな修正を加えずに活用することとした。

（2）「自己評価シート」の信頼性についての検討

次に「自己評価シート」の評価の結果から、肢体不自由教育に係る自己の専門性の実態をどの程度的確に把握できるかを、次の手続きによって検討した。

①回収した「自己評価シート」を、勤務年数に基づいて i) 初任者・期限付き、ii) 2～5 年目、iii) 6～10 年目、iv) 11 年～19 年目、v) 20 年以上の 5 群に分けた。

②評価結果は、評価段階の 1 を 1 点、2 を 2 点、3 を 3 点、4 を 4 点、5 を 5 点に得点化し、一人一人について評価段階の平均値を算出した。なお、評価基準の 5 段階は名義尺度であるため、評価段階の平均値を算出することは教育統計的には適切ではないが、データ処理の簡便さを考え、ここでは間隔尺度と見なし処理をした。

③勤務年数、すなわち教職経験年数の違いが、個々の専門性の違いの重要な要因であると考え、各群ごとに評価段階の平均値を算出し、平均値による群間比較を行うとともに、各群ごとに評価項目別の評価段階の平均値を算出し、7 つの専門性の領域別でも平均値による群間比較を試みた。群間に差が生じれば、「自己評価シート」が個々の専門性の実態を反映していると判断し、それを把握するツールとして活用できると考えた。

図 1 は、第 1 回セミナーで回収した 70 名分のデータに基づき、勤務年数ごとの評価段階の平均を示している。2～5 年目の教員と 6～10 年目の教員との間には大きな差が認められなかったも

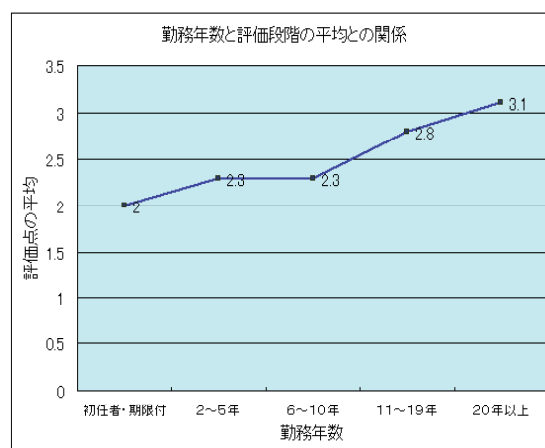


図 1 勤務年数と評価段階の関係（平成 18 年度実施）

の、全体としては各群の間に差が認められ、しかも勤務年数が高くなるほど平均値が高くなる傾向が示された。この傾向は7つの専門性の領域ごとに群間比較を試みた結果からも同様に読み取ることができた。

このことから、作成した「自己評価シート」は、個々の教員の専門性の実態をある程度反映できると考え、自己の専門性について自己分析するためのツールとなり得ると判断した。

(3) 自己診断システムの有用性についての検討

最後に「自己評価シート」並びに「結果分析シート」を活用した自己診断の手続きが、肢体不自由教育に係る専門性を自己分析し、自己研修の課題等を導き出すためのツールになり得るかどうかについて検討した。その際に重要なことは、使用する教員自身が、「役に立った」と実感できることであると考えた。

そこで、第1回セミナーでは、自由記述のアンケート調査を実施し、第2回目のセミナーでは、自由記述のアンケートとあわせて、記入者が「自己評価シート」をどの程度役に立つと実感したかを把握するために、質問紙によるアンケート調査も実施した。回答は、「5非常に役に立った（今後非常に役に立つ）」「4まあまあ役に立った（今後まあまあ役に立つ）」「3どちらともいえない」「2あまり役に立たなかった（今後あまり役に立たない）」「1役に立たなかった（今後役に立たない）」からの選択とした。

第1回セミナーでは、「自己評価シート」の課題を指摘する意見も寄せられたが、全体としては次のような回答が最も多かった。

また、図2は、第2回セミナーにおいて実施した質問紙による回答結果のうち、無回答の8名

「自己評価シート」を活用した実施者の感想 ※ () 中の数字は回答数
○改めて自分の力不足を認識できて良かった。(参考になった 専門性のなさに気づいた) (15)
○自己の課題を知ることのできる良い評価シートだと思う。(14)

を除いた49名の回答結果である。ほぼ6割の実施者が「役に立った」ことを実感しており、「あまり役に立たなかった」と実感した実施者はごく少数であった。

以上の結果から、当システムが自己の専門性に対する気づきや振り返りを促すツールとしては、一定の有用性が実感されていると判断した。

4 「自己評価シート」活用に係る今後の課題

(1) 研修体制の充実

第2回セミナーで実施した自己診断システムの有用性に関する質問紙調査の結果やセミナー参加者に実施した自由記述のアンケートでは、記入者が有用性をある程度実感していることが読み取れたが、その一方でアンケートには「自己判断によるものなので、その先がどこに繋がっているのか明確にしてほしい。」「7つの専門性の領域が具体的に何と繋がるのか、またどこへ行けば、どうすれば解決されるのかがよくわからない。」などの意見も寄せられた。

これらの意見は、「自己評価シート」の結果を記入者自身がどのように活かせるのか、という

ことであろう。仮に、自分自身の専門性の strength と weakness が分かったとしても、それをさらに高めていったり、あるいは新たな目標を持って力をつけていくためにはどうしたらよいかということである。

方法としては、3つのことが考えられた。一つは自己研修である。自ら課題を見つけ、新たな目標を立てて研修計画を立てることになる。二つ目は、既存の各種研修の場を利用することが考えられる。7つの専門性の領域と既存の各種研修会との関連を整理できれば、研修計画を立てる際に参考にすることができる。そして、三つ目は7つの専門性の領域に即した研修が実現できるように新たな研修の場を創造することである。今回新たに立ち上げた「専門性向上セミナー」はまさにそのモデルとなる研修の場と言える。

このように整理をするならば、肢体不自由教育に関する専門性向上の取組は、図3に示されるように「自己評価シート」並びに「結果分析シート」の活用による自己診断で完結するものではなく、図の右に示される研修内容・方法の確立という二つの大きな取組が一体のものとなってはじめてその目的が達成されることになる。この全体を一つの大きなシステムとして構築することが、今後の最も大きな課題である。

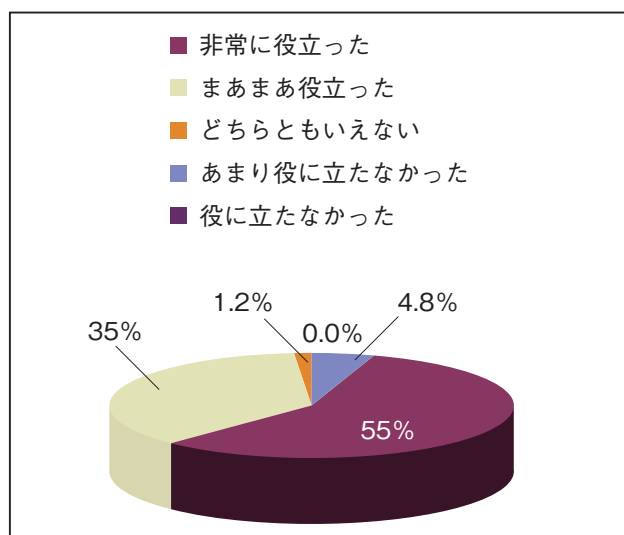


図2 「自己評価シート」の有用性

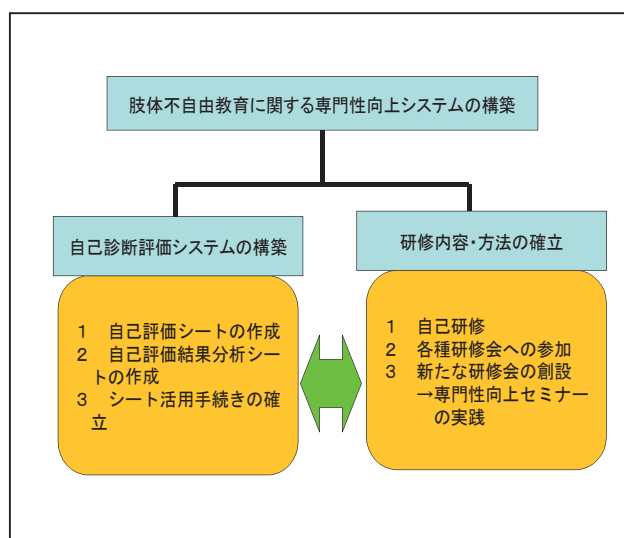


図3 肢体不自由教育に関する専門性向上システムのイメージ

(2) 「自己評価シート」を生かすための職場環境づくりの推進

平成19年度第2回セミナーでは「自己評価シート」の評価項目や評価基準を見直し、参加者を対象に再度「自己評価シート」を実施した。回収した「自己評価シート」は57名分であった。これを平成18年度と同様の方法で結果を処理したところ、各評価項目についての評価段階の平均は平成18年度実施した結果とほぼ類似した傾向が示されたが、図4に示される勤務年数と評価段階の平均との関係については異なる傾向が示された。すなわち、先の図1の結果では、勤務年数で分けた5群の間に平均値の差が認められ、勤務年数が長くなるほど評価段階が高くなる傾向が認められた。ところが、図4の結果からは、初任者と20年以上の勤務者との間には大きな差が認められたものの、初任者から勤務年数19年までの教員の間には大きな差は認められなかった。

これは、勤務年数と肢体不自由教育に従事した経験年数とが必ずしも一致していないことに起因しているように思われた。勤務年数が長い教員であっても、肢体不自由校が1校目という場合、必ずしも勤務年数が評価結果に反映されていなかったこと、一方、勤務年数20年以上の教員の多くは肢体不自由校の勤務経験が長かったことから、肢体不自由教育の専門性の多くは、肢体不自由校における勤務経験との関係性が非常に強いことが示唆される。

このようにとらえると、これまで肢体不自由教育が培ってきた専門性を継承していく場としての「セミナー」の意義は大きいものの、そうした研修の場を通じて身に付けた専門性をその後も生かしていけるよう、本道全体としての計画的な人事の仕組みを作っていくことも今後の重要な課題の一つとしておさえておかなければならない。

(3) 専門性に対する教職員の意識改革

これまで述べてきた「自己評価シート」の活用に係る種々の結果については、肢体不自由教育の専門性の向上を図ることを目的とした「セミナー」に参加した教員を対象とした結果であることを踏まえなければならない。実際に「自己評価シート」を活用してみた結果、教職経験年数と肢体不自由教育の専門性との間にはある種の関係性をとらえることができたが、単に教職経験が長くなれば専門性が身に付くわけではない。教職経験年数に応じてその専門性を高めていくためには、教員一人一人が常に向上心を持ち、その時代時代のテーマに沿った研修に主体的に取り組んでいく努力が伴っていなければならない。そうした姿勢の教員にとって「自己評価シート」は、有効なツールとなり得るだろう。

また、2年間にわたってセミナーで実施した実績を踏まえるならば、今後各学校の実情に応じて校内研修の計画を立てる際に活用するなど、学校としての活用実践の裾野を広げていくことも課題である。現在、「自己評価シート」自己診断の手続きについては、本道における肢体不自由教育の中心校としての役割を担っている真駒内養護学校のホームページを介して広く活用できるようになっている。今後、個人による活用はもとより各学校における実践が累積され、「自己評価シート」の項目や書式、自己診断の手続きなどについて必要な改善が図られていくことにより、個人にとってもまた学校にとってもより活用性の高いツールにしていくことができるであろう。

【引用・参考文献】

- 1) 北海道真駒内養護学校 (2005). 授業づくりの充実と質的向上. 北海道肢体不自由養護学校校長・教頭合同研究協議会平成16年度のまとめ
- 2) 飯野順子 (2005). 今、求められている専門性とは—専門性にマネジメントの発想を—。肢

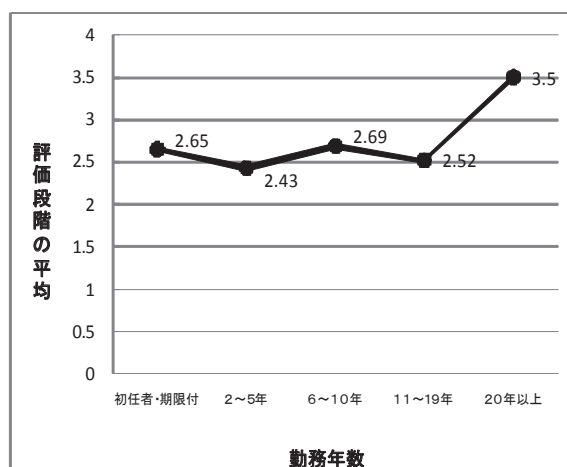


図4 勤務年数と評価段階の関係（平成19年度実施）

体不自由教育. No. 172、PP2-3

- 3) 川間健之介 (2001). 肢体不自由教育担当者に求められる専門性. 特別支援教育、2001No. 3. PP21-24.
- 4) 徳島県立国府養護学校 (2004) 「文部科学省委嘱平成 14・15 年度 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～教員の専門性向上のための取り組み～
http://www10.kokuyou.tokushima-ec.ed.jp/?action=common_download_main&upload_id=25

資料 1

専門性に関する自己評価シート－肢体不自由教育分野－（北海道肢体不自由特別支援学校用）

学校名	職名	所属学部・学級等			平成		
		幼・小・中・高・訪（普通・重複）	21年	月	日	記入	
勤務年数	1 ～5年	2 6～10年	3 11～15年	4 16～20年	5 21年以上		
特別支援学校勤務年数	1 ～5年	2 6～10年	3 11～15年	4 16～20年	5 21年以上		
肢体不自由校勤務年数	1 ～5年	2 6～10年	3 11～15年	4 16～20年	5 21年以上		

各評価項目について、次の5段階で自己評価をします。該当する数字にOE印をつけてください。

- 5：他の先生にも説明したり教えたりできる程度の知識・技術が身に付いている（講師ができる）
- 4：身に付けた知識や技術を日々の学習活動に生かしている（生かすことができる）
- 3：（普通の学習活動の中で困らない程度の）基本的な知識・技術は身に付いている
- 2：日々の学習活動の中で知識・技術の不足を感じている
- 1：知らないことや分からないことが多く、技術的にも身に付いていないことが多い

※自己評価チェック欄は、評価段階3を基準に「さらに伸ばしたい（評価段階4, 5）」事項は（+）、「課題となっている（評価段階1, 2）」事項は（-）を記入。例えば、評価が全体に低かったり、高かったりする場合には、個々に基準を設定（例えば「3」でも自分のよいところとするなど）してください。

番	評価項目（教育活動における具体的実践事項）	自己評価	自己評価チェック欄
1	疾病や障害／健康管理についての知識	5-4-3-2-1	
2	補装具・自助具の知識と取り扱い方	5-4-3-2-1	
3	運動発達や運動生理学等に関する知識	5-4-3-2-1	
4	運動・動作に関する指導の知識	5-4-3-2-1	
5	運動・動作に関する指導の技術	5-4-3-2-1	
6	認知発達に関する知識	5-4-3-2-1	
7	言語発達に関する知識	5-4-3-2-1	
8	コミュニケーション支援の知識と技術	5-4-3-2-1	
9	AAC（拡大代替コミュニケーション）に関する知識と活用	5-4-3-2-1	
10	重度重複障害児の指導原理・方法の知識	5-4-3-2-1	
11	重度重複障害児の指導原理・方法の技術	5-4-3-2-1	
12	摂食指導についての知識	5-4-3-2-1	
13	摂食指導の技術	5-4-3-2-1	
14	医療的ケアの知識	5-4-3-2-1	
15	医療的ケアの技術	5-4-3-2-1	
16	緊急時の処置（知識も含む）	5-4-3-2-1	
17	心理検査に関する知識	5-4-3-2-1	
18	心理検査を実施する技術（分析も含む）	5-4-3-2-1	
19	情緒教育に関する知識	5-4-3-2-1	
20	コンピュータ等の操作技術	5-4-3-2-1	
21	教科指導の原理・方法	5-4-3-2-1	
22	個別の教育支援計画を策定するための知識・技術	5-4-3-2-1	
23	指導計画を作成するための知識・技術	5-4-3-2-1	
24	授業力又は実践的指導力	5-4-3-2-1	
25	カウンセリングや教育相談の知識・技術	5-4-3-2-1	
26	保護者心理に関する知識	5-4-3-2-1	
27	進路指導・進路相談の原理・方法	5-4-3-2-1	
28	卒業後の進路先や福祉制度に関する知識	5-4-3-2-1	
29	発達障害の子どもの理解と指導技術	5-4-3-2-1	
30	法令や学習指導要領の知識	5-4-3-2-1	
31	特別支援教育の今日的動向に関する知識	5-4-3-2-1	
32	コーチングなど対人関係スキル	5-4-3-2-1	
33	ネットワーク形成や組織論に関する知識	5-4-3-2-1	
34	小・中学校の運営と組織に関する知識	5-4-3-2-1	

「専門性に関する自己評価シートー肢体不自由教育分野ー」について

※実際にこのシートを記入してみて、実感することを教えてください。

1. この項目は北海道肢体不自由教育専門性向上セミナーで使われた「専門性に関する自己評価シート」を基にしていますが、この「専門性に関する自己評価シート」は専門性を振り返るためのツールとして有効だと思われますか？（数字に○を付けて下さい）

（1. とても有効だと思う 2. 有効だと思う 3. あまり有効だと思わない 4. 有効ではない）

2. そう思われる理由は何ですか？

3. この項目の中で特に重要だと思う項目の番号をお書き下さい。

() () () () ()

4. この項目の中で不要だと思う項目の番号をお書き下さい。

() () () () ()

5. 判断する上で「わかりにくい（答えにくい）」項目がありましたら、番号をお書き下さい。

() () () () ()

6. その他（気付いたこと、感じたこと）

ご協力ありがとうございました

第5節 北海道特別支援学校（肢体不自由）「教員の専門性に関する 自己評価シート」に関する調査＜1＞

金森 克浩

1. ねらい

北海道専門性向上セミナーで過去2年間に行われた「専門性に関する自己評価シート」を基に、特別支援学校（肢体不自由）の教員が自分自身を振り返るツールとしての有効性、及び特別支援学校（肢体不自由）の学校組織としての専門性を高めるためのツール（例えば校内研修の企画に際しての資料とするなど）としての有効性を探ることをねらいとした。

2. 方法

（1）調査対象

北海道特別支援学校（肢体不自由）10校に所属する計617人の教職員に対して。

（2）調査項目

北海道肢体不自由教育専門性向上セミナーで使われた「専門性に関する自己評価シート」を基に、北海道特別支援学校肢体不自由教育校長会の意見を参考にして加筆修正を加えた。なお、調査票全体は資料1（第4節末）として示す。

（3）方法

平成21年8月に調査対象校に調査票を郵送し、同年8月31日までに学校毎にまとめて返送をお願いした。

3. 結果と考察

（1）回答数

北海道特別支援学校（肢体不自由）10校の617名にアンケートを出し253名から回答を得られた。そのうち幼児児童生徒の指導に直接かかわらない教員の回答、特別支援学校勤務年数、肢体不自由校勤務年数の記入がなかった回答の21件をのぞいた232件に対して検討を行うこととした。（回収率41.0%、有効回答率91.7%）

（2）回答者の基本情報

学校毎の回答者の内訳は表1-1のようであった。学校ごとに教員数に違いがあり、回答率にも

大きなばらつきがあるため、今回の調査では学校ごとの自己評価についての違いを比較することは行わなかった。

表 1-1 学校別の提出数

学校名	教員数	有効回答数	回答率
A	97	34	35.1
B	54	17	31.5
C	106	32	30.2
D	97	72	74.2
E	69	14	20.3
F	73	16	21.9
G	31	19	29.0
H	44	12	27.3
I	18	13	72.2
J	28	13	46.4
合計	617	232	37.6

(3) 自己評価シートの有効性

自己評価シートの有効性について表 1-2 のような結果となった。全体の 2/3 以上の教員は有効だと答えている。平成 19 年の自己評価シートの調査結果では、59.8%の回答者からポジティブ(非常に役立った、まあまあ役立った)という回答があることから、同様に一定の有効性があると考えられる。

表 1-2 自己評価シートの有効性

項目	件数	全体 (%)	不明以外 (%)
とても有効だと思う	9	3.9	3.9
有効だと思う	147	63.4	64.5
あまり有効だと思わない	66	28.4	28.9
有効ではない	6	2.6	2.6
不明	4	1.7	
合計	232	100	100

(4) 経験年数別での検討

次に、回答者の特別支援学校勤務年数、特別支援学校(肢体不自由)勤務年数の経験年数別について、5年ごとにまとめて分類を行った。

表 1-3 特別支援学校勤務年数

勤務年数	回答者数	割合
1～5年	57	24.6
6～10年	39	16.8
11～15年	64	27.6
16～20年	31	13.4
21年以上	41	17.7
合計	232	100

表 1-4 特別支援学校（肢体不自由）勤務年数

勤務年数	回答者数	割合
1～5年	125	53.9
6～10年	60	25.9
11～15年	33	14.2
16～20年	6	2.6
21年以上	8	3.4
合計	232	100

特別支援学校での経験年数別の割合は各グループとも近い数字になっており、各年代で分散されているが、特別支援学校（肢体不自由）の勤務年数で見ると、1年～5年目の教員が半数以上（53.9%）を占めており突出している。そこで、本調査では特別支援学校（肢体不自由）での1～5年目の教員の特徴を明らかにすることで、必要とされる研修としてどのようなものが考えられるか考察していきたいと考えた。そのため、特別支援学校での勤務年数が1～5年の教員と6年以上、特別支援学校（肢体不自由）での勤務年数が1～5年の教員と6年以上の教員について分けて、その傾向を探ることとした。

表 1-5 特別支援学校勤務年数と特別支援学校（肢体不自由）勤務年数の関係

勤務年数	特別支援学校勤務年数 1～5年	特別支援学校勤務年数 6年以上	合計
特別支援学校（肢体不自由）勤務年数 1～5年	57（A）	68（B）	125
特別支援学校（肢体不自由）勤務年数 6年以上	—	107（C）	107
合計	57	175	232

なお、以下のデータ処理で分かりやすくするため特別支援学校勤務年数1～5年で特別支援学校（肢体不自由）勤務年数1～5年の教員をA、特別支援学校勤務年数6年以上で特別支援学校（肢体不自由）勤務年数1～5年の教員をB、特別支援学校（肢体不自由）勤務年数6年以上の教員をCとして表記することにする。

(5) 自己評価

34の各項目に対して自己評価は下記のような分布になった。合計の数字が違うのは各項目でチェックを入れていない人がいたためである。

表 1-6 自己評価

項目	合計	1	2	3	4	5
1 疾病や障害／健康管理についての知識	230	10	44	112	56	8
2 補装具・自助具の知識と取り扱い方	232	16	53	98	60	5
3 運動発達や運動生理学等に関する知識	231	20	73	98	36	4
4 運動・動作に関する指導の知識	232	13	77	96	40	6
5 運動・動作に関する指導の技術	232	16	79	98	32	7
6 認知発達に関する知識	229	12	69	102	40	6
7 言語発達に関する知識	229	13	75	103	33	5
8 コミュニケーション支援に関する知識と技術	231	11	65	107	46	2
9 AACに関する知識と活用	230	31	93	77	27	2
10 重度・重複障害児の指導原理・方法の知識	232	18	65	101	42	6
11 重度・重複障害児の指導原理・方法の技術	232	22	56	106	42	6
12 摂食指導についての知識	230	16	48	111	53	2
13 摂食指導の技術	231	19	61	104	42	5
14 医療的ケアの知識	232	28	65	99	36	4
15 医療的ケアの技術	231	47	78	82	24	0
16 緊急時の処置の知識・技術	231	20	70	109	29	3
17 心理検査に関する知識	232	20	93	87	24	8
18 心理検査を実施する技術	232	32	99	75	16	10
19 情報教育に関する知識	232	21	81	101	22	7
20 コンピュータ等の操作技術	232	9	66	106	40	11
21 教科指導の原理・方法	232	6	54	122	47	3
22 個別の教育支援計画・指導計画の作成	232	11	51	109	52	9
23 指導計画を作成するための知識・技術	231	11	46	107	60	7
24 授業力又は実践的指導力	231	8	53	106	62	2
25 カウンセリングや教育相談の知識・技術	232	24	74	99	29	6
26 保護者心理に関する知識	231	17	52	109	50	3
27 進路指導・進路相談の原理・方法	232	27	77	95	29	4
28 卒業後の進路先や福祉制度に関する知識	232	30	79	94	24	5
29 発達障害の子どもの理解と指導技術	231	15	61	107	39	19
30 法令や学習指導要領の知識	231	17	76	103	32	3
31 特別支援教育の今日的動向	231	12	68	112	32	7
32 コーチングなどの対人関係スキル	229	23	88	95	21	2
33 ネットワーク形成や組織論に関する知識	230	30	106	75	14	5
34 小・中学校の運営と組織に関する知識	230	41	94	76	16	3

このデータに対し、表 1-5 の ABC の分類をし、平均をとった値のグラフが図 1-1 である。

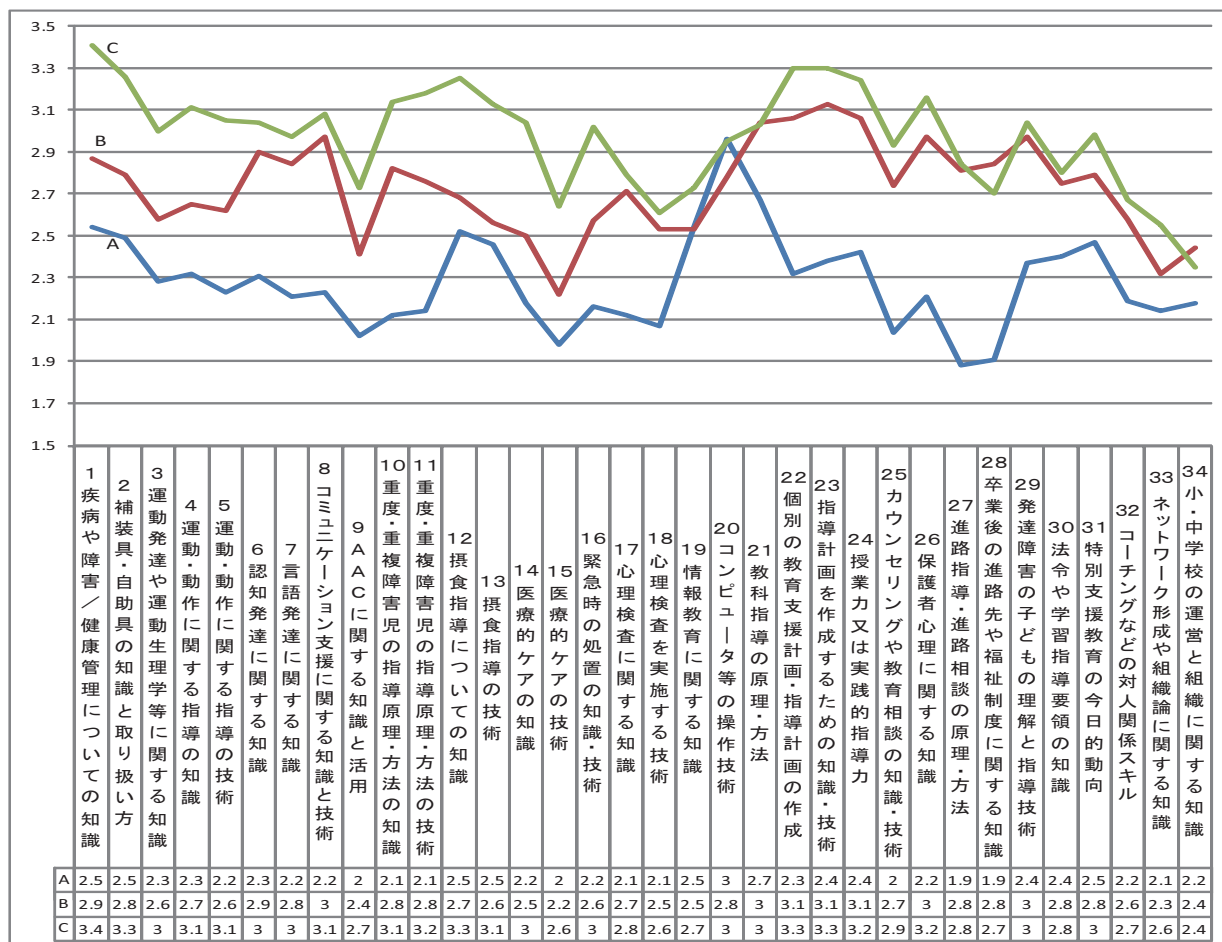


図 1-1 自己評価の経験年数別グラフ

これを見ると全体的に $A < B < C$ という傾向が見られる。つまり、肢体不自由教育も特別支援教育も 5 年以内の教員よりも、肢体不自由教育は 5 年以内でも特別支援教育の経験が 6 年以上の教員の方が自己評価が高く、どちらも 6 年以上の教員は自己評価がさらに高くなっている。しかし、この中で A が B よりも高くなっているのは「19 情報教育に関する知識」、「20 コンピュータ等の操作技術」であり、「20 コンピュータ等の操作技術」は C よりも高くなっている。また、B が C よりも高くなっているのは「28 卒業後の進路先や福祉制度に関する知識」、「34 小・中学校の運営と組織に関する知識」だけであった。この事から、経験年数が上がることで多くの項目は自己評価が高くなるが、経験年数での差が出ない項目もあることがわかる。

次に、特別支援学校（肢体不自由）の経験年数が 1～5 年の教員（A+B）と 6 年以上（C）の平均の差を調べてみた（図 1-2）。これを見ると先ほど挙げられていた「19 情報教育に関する知識」、「20 コンピュータ等の操作技術」、「28 卒業後の進路先や福祉制度に関する知識」、「34 小・中学校の運営と組織に関する知識」は比較的差が小さくなっている。これらの他に「30 法令や学習指導要領の知識」も低く値を示しており、経験年数によって自己評価の値があまり上がっていない項目ではないかと思われる。逆に差異が大きかったのは「1 疾病や障害／健康管理についての知識」（0.64）、「10 重度・重複障害児の指導原理・方法の知識」（0.62）、「11 重度・重複障害児の指導原理・方法の技術」（0.69）、「12 摂食指導についての知識」（0.6）、「14 医療的ケアの知識」（0.66）、「16 緊急時の処置の知識・技術」（0.6）などであった。これは、肢

体不自由教育の経験年数が上がるにしたがって、力を付けたと感じる項目ということであり、より肢体不自由の専門性の高い項目だと考えられる。つまり、経験や技量を付けただけ「のびしろ」が大きい項目だといえる。

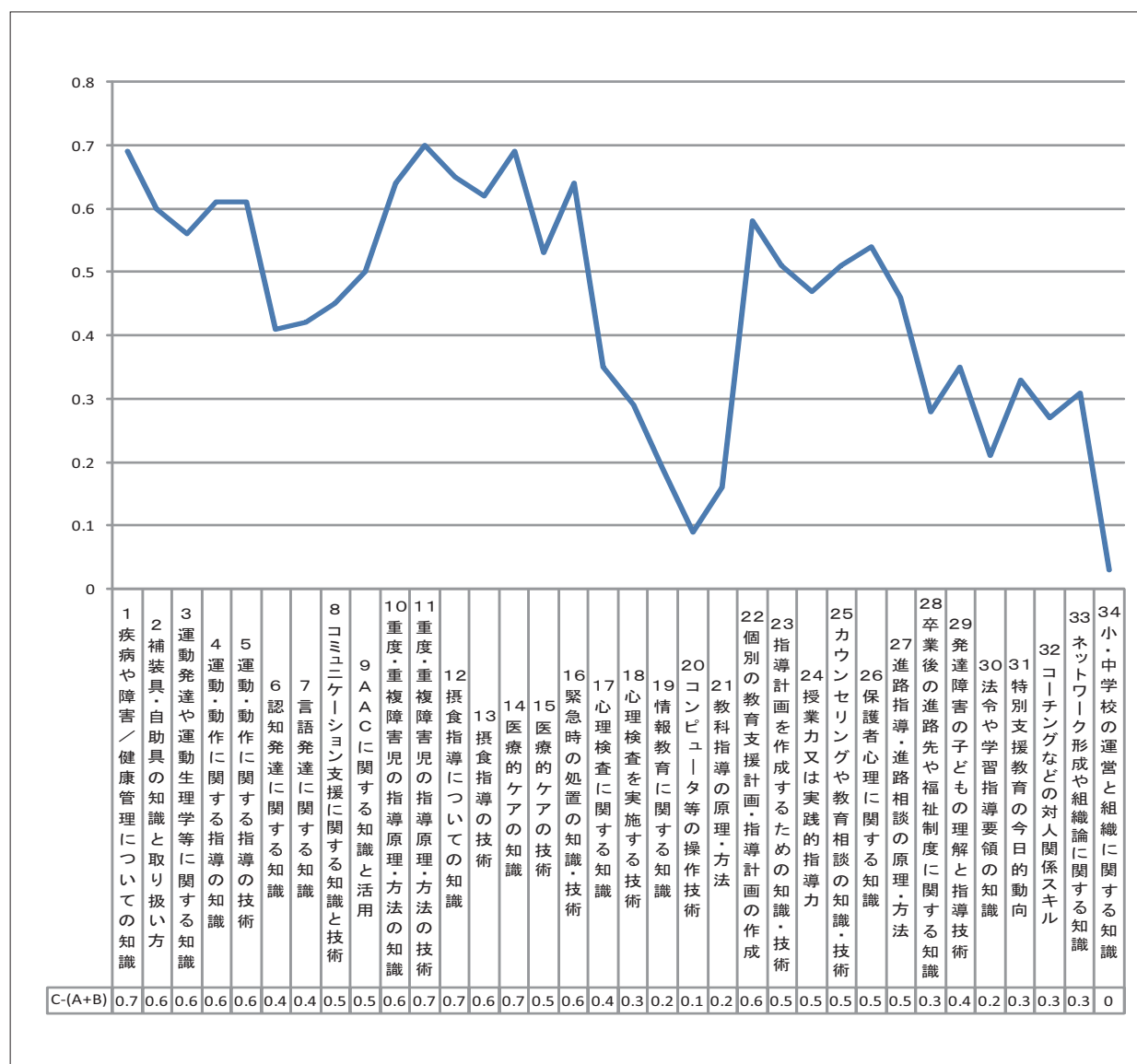


図 1-2 特別支援学校（肢体不自由）経験が 1～5 年の教員と 6 年以上の教員の平均の差

(6) さらにのびたい項目や、課題になる項目

自己評価チェックシートでは自己評価だけでなく、さらにのびたい項目や課題になる項目は、それぞれ（+）と（-）を付けられるようになっている。これは、特別支援学校（肢体不自由）での指導において重要度を示すことになると考えられるので、（+）（-）の数字について経験年数別にどれが重要と考えているか調べてみることにした。これら（+）（-）については記入されていない場合もあるので、各項目ごとの数字はばらつきがある。

表 1-7 さらにのびしたい項目、課題になる項目

項目	＋の数	＋の割合	－の数	－の割合
1疾病や障害／健康管理についての知識	56	24.1	27	11.6
2補装具・自助具の知識と取り扱い方	49	21.1	29	12.5
3運動発達や運動生理学等に関する知識	32	13.8	48	20.7
4運動・動作に関する指導の知識	37	15.9	44	19
5運動・動作に関する指導の技術	37	15.9	47	20.3
6認知発達に関する知識	42	18.1	39	16.8
7言語発達に関する知識	36	15.5	40	17.2
8コミュニケーション支援に関する知識と技術	46	19.8	36	15.5
9AACに関する知識と活用	28	12.1	57	24.6
10重度・重複障害児の指導原理・方法の知識	43	18.5	37	15.9
11重度・重複障害児の指導原理・方法の技術	42	18.1	37	15.9
12摂食指導についての知識	49	21.1	29	12.5
13摂食指導の技術	50	21.6	26	11.2
14医療的ケアの知識	34	14.7	48	20.7
15医療的ケアの技術	25	10.8	62	26.7
16緊急時の処置の知識・技術	31	13.4	41	17.7
17心理検査に関する知識	35	15.1	50	21.6
18心理検査を実施する技術	31	13.4	66	28.4
19情報教育に関する知識	26	11.2	49	21.1
20コンピュータ等の操作技術	36	15.5	37	15.9
21教科指導の原理・方法	45	19.4	28	12.1
22個別の教育支援計画・指導計画の作成	44	19	22	9.5
23指導計画を作成するための知識・技術	47	20.3	18	7.8
24授業力又は実践的指導力	56	24.1	22	9.5
25カウンセリングや教育相談の知識・技術	41	17.7	44	19
26保護者心理に関する知識	42	18.1	31	13.4
27進路指導・進路相談の原理・方法	31	13.4	48	20.7
28卒業後の進路先や福祉制度に関する知識	28	12.1	56	24.1
29発達障害の子どもの理解と指導技術	38	16.4	40	17.2
30法令や学習指導要領の知識	37	15.9	37	15.9
31特別支援教育の今日的動向	34	14.7	34	14.7
32コーチングなどの対人関係スキル	30	12.9	57	24.6
33ネットワーク形成や組織論に関する知識	20	8.6	64	27.6
34小・中学校の運営と組織に関する知識	18	7.8	59	25.4

この項目についてABCそれぞれに（+）と（-）の度数を足して割合をとってみた。

表 1-8 A、B、C 別のさらにのばしたい項目、課題になる項目の割合

項 目	A 十一の割合	B 十一の割合	C 十一の割合
1 疾病や障害／健康管理についての知識	39	26.5	37.5
2 補装具・自助具の知識と取り扱い方	33.9	30.9	33
3 運動発達や運動生理学等に関する知識	42.4	33.8	28.6
4 運動・動作に関する指導の知識	37.3	35.3	31.3
5 運動・動作に関する指導の技術	40.7	38.2	30.4
6 認知発達に関する知識	32.2	29.4	37.5
7 言語発達に関する知識	33.9	29.4	32.1
8 コミュニケーション支援に関する知識と技術	35.6	33.8	33.9
9 AACに関する知識と活用	39	38.2	32.1
10 重度・重複障害児の指導原理・方法の知識	33.9	33.8	33
11 重度・重複障害児の指導原理・方法の技術	33.9	35.3	31.3
12 摂食指導についての知識	35.6	35.3	29.5
13 摂食指導の技術	33.9	35.3	28.6
14 医療的ケアの知識	39	38.2	29.5
15 医療的ケアの技術	37.3	42.6	32.1
16 緊急時の処置の知識・技術	39	29.4	25.9
17 理検査に関する知識	37.3	33.8	35.7
18 心理検査を実施する技術	39	41.2	41.1
19 情報教育に関する知識の	33.9	38.2	25.9
20 コンピュータ等の操作技術	35.6	29.4	28.6
21 教科指導の原理・方法	33.9	26.5	31.3
22 個別の教育支援計画・指導計画の作成	35.6	23.5	25.9
23 指導計画を作成するための知識・技術	28.8	27.9	25.9
24 授業力又は実践的指導力	33.9	27.9	34.8
25 カウンセリングや教育相談の知識・技術	39	35.3	33.9
26 保護者心理に関する知識	35.6	27.9	29.5
27 進路指導・進路相談の原理・方法	37.3	27.9	33.9
28 卒業後の進路先や福祉制度に関する知識	37.3	30.9	36.6
29 発達障害の子どもの理解と指導技術	32.2	25	37.5
30 法令や学習指導要領の知識	35.6	25	32.1
31 特別支援教育の今日的動向	32.2	25	28.6
32 コーチングなどの対人関係スキル	35.6	38.2	35.7
33 ネットワーク形成や組織論に関する知識	35.6	39.7	32.1
34 小・中学校の運営と組織に関する知識	32.2	29.4	33.9

その中で、上位5つは下記のものとなった（同数のものは並記）。

A

3 運動発達や運動生理学等に関する知識	42.4
5 運動・動作に関する指導の技術	40.7
1 疾病や障害／健康管理についての知識	39
9 AACに関する知識と活用	39
14 医療的ケアの知識	39
16 緊急時の処置の知識・技術	39
18 心理検査を実施する技術	39
25 カウンセリングや教育相談の知識・技術	39

B

15 医療的ケアの技術	42.6
18 心理検査を実施する技術	41.2
33 ネットワーク形成や組織論に関する知識	39.7
5 運動・動作に関する指導の技術	38.2
9 AACに関する知識と活用	38.2
14 医療的ケアの知識	38.2
19 情報教育に関する知識の	38.2
32 コーチングなどの対人関係スキル	38.2

C

18 心理検査を実施する技術	41.1
1 疾病や障害／健康管理についての知識	37.5
6 認知発達に関する知識	37.5
29 発達障害の子どもの理解と指導技術	37.5
28 卒業後の進路先や福祉制度に関する知識	36.6

前述したように、必ずしも（＋）と（－）を付けるわけでないので、数字にばらつきがあり、割合だけでは図れない面はあるが、AとBでは重なる項目が複数あった（網掛け部分）。これは、特別支援教育の経験年数によらず、肢体不自由教育をおこなう上で、早い段階で教員が学ぶ必要がある項目として考えられるのではないかとと思われる。

4. まとめ

今回の調査票は北海道の特別支援学校（肢体不自由）という特定の地域での調査であり、また回収された回答数も各校でのばらつきが大きいので、今後も他の地域で検証するなどの必要があ

るが、検討する中で以下のようなことが考えられた。

特別支援学校での経験年数は比較的分散されているが、肢体不自由教育の経験年数については5年以下の教員が半数以上を占めており、経験の浅い教員にいかに関心性を向上させるための取組をおこなうかが課題であると考えられる。

自己評価については、肢体不自由教育は5年以内でも特別支援教育の経験が6年以上の教員の方が自己評価が高く、どちらも6年以上の教員は自己評価がさらに高くなっていることから、教員個々がそれぞれの専門性を確認するツールとして、この自己評価シートを用いることは有効ではないかと考えられる。

また、肢体不自由教育の経験年数が5年以内の教員の専門性に関する自己評価においては、「1 疾病や障害／健康管理についての知識」「10 重度・重複障害児の指導原理・方法の知識」「11 重度・重複障害児の指導原理・方法の技術」「12 摂食指導についての知識」「14 医療的ケアの知識」「16 緊急時の処置の知識・技術」などは6年以上の教員と比べて自己評価の値に差が大きく、経験によって力が付いていく項目（のびしろが大きい）だと考えられる。そのため、早い段階の研修の項目として考えられるだろう。

また、自分たちが重要だと考える項目については「5 運動・動作に関する指導の技術」「9 AACに関する知識と活用」「14 医療的ケアの知識」「18 心理検査を実施する技術」などが肢体不自由教育の経験年数が5年以内の教員で上位にあげられていた。これらも、早期の研修項目の候補としてあげられる。また、与えられた研修課題をこなすのではなく、本人が主体的に学ぶことがその力を高める上でも重要であると考えられる。こういった項目については、自主的に研修をするためにはどのような知識技能が必要なのか、専門の書籍や研修会、インターネットでの情報のような、主体的に学ぶための情報提供など、チェックだけで終わらずに次の学びに続くアンサーシートなどを作成することでより有効なシートになると考える。

第6節 北海道肢体不自由特別支援学校 「専門性に関する自己評価シート」に関する調査<2>

田城 聡子・金森 克浩

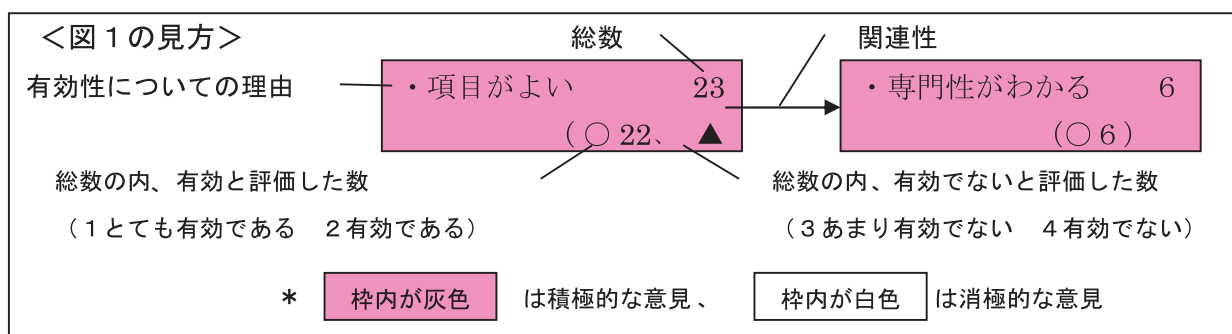
1. 自己評価シートの有効性とそれに関わる自由記述について

有効回答とは別に自己評価シートの有効性の理由について、自由記述が書かれた179件を対象として、傾向を検討した。自由記述の内容は複数の理由が考えられるため回答の件数は206件となった。キーワードを挙げて複数の研究スタッフで分析したところ、大きく分けて「自己評価シートの内容について」、「自己評価シートの活用について」、「その他」の3つに分けられた(図1参照)。

「自己評価シートの内容について」は、「項目がよい」「専門性の内容がわかりやすい」などが多数だった。その反面、「項目が多い」「項目の内容がわからない」という意見もあった。また、「向上させるための内容が多すぎて、どこから手をつけていいかわからない」という意見もあった。全部の項目を深めるようになると、どうしたらよいかわからなくなる。しかし、「目の前の子どもと授業をするために、今の自分に必要な項目」を選んだり深めたりできそうな見通しがもてると、専門性向上に向けて行動しやすくなると思われる。そこで、優先順位をつけやすいように、本章第5節でも述べられているような、肢体不自由特別支援学校勤務年数別の重要度やのびしろの傾向などの情報や、各項目の具体的な内容や学び方がわかるようなアンサーシートなどの情報の提供が望まれると考える。

「自己評価シートの活用について」は、「得意不得意がわかる」、「振り返りの機会となる」だけでなく、「自己評価後の活かし方が大切」という意見もあった。第5章第4節でも述べられているが、自己評価シートの結果を活かす方法として、自己研修で自ら課題を見つけ研修計画を立てたり、校外研修で新たな知見を得たりすることが挙げられる。更に個人の研修の成果を校内報告会や教材展示会など、「日々の授業実践、授業づくりに活かす」という視点で校内研修を行い、同僚同士学び合うことにより、個人の専門性だけでなく、学校全体の専門性も向上すると考えられる。同僚同士で学び合うことは、情報を共有するだけでなく、研修の成果を授業に活かして子どもの姿の変化が発見できたとき、喜びを共有することもできる。このような経験の積み重ねにより、教員の主体的な研修への取組が広がるのだと思われる。

「その他」は、「新しいものを取り入れる余裕はない」、「評価後の活用がわからない」という、自己評価シート活用以前についての意見だった。



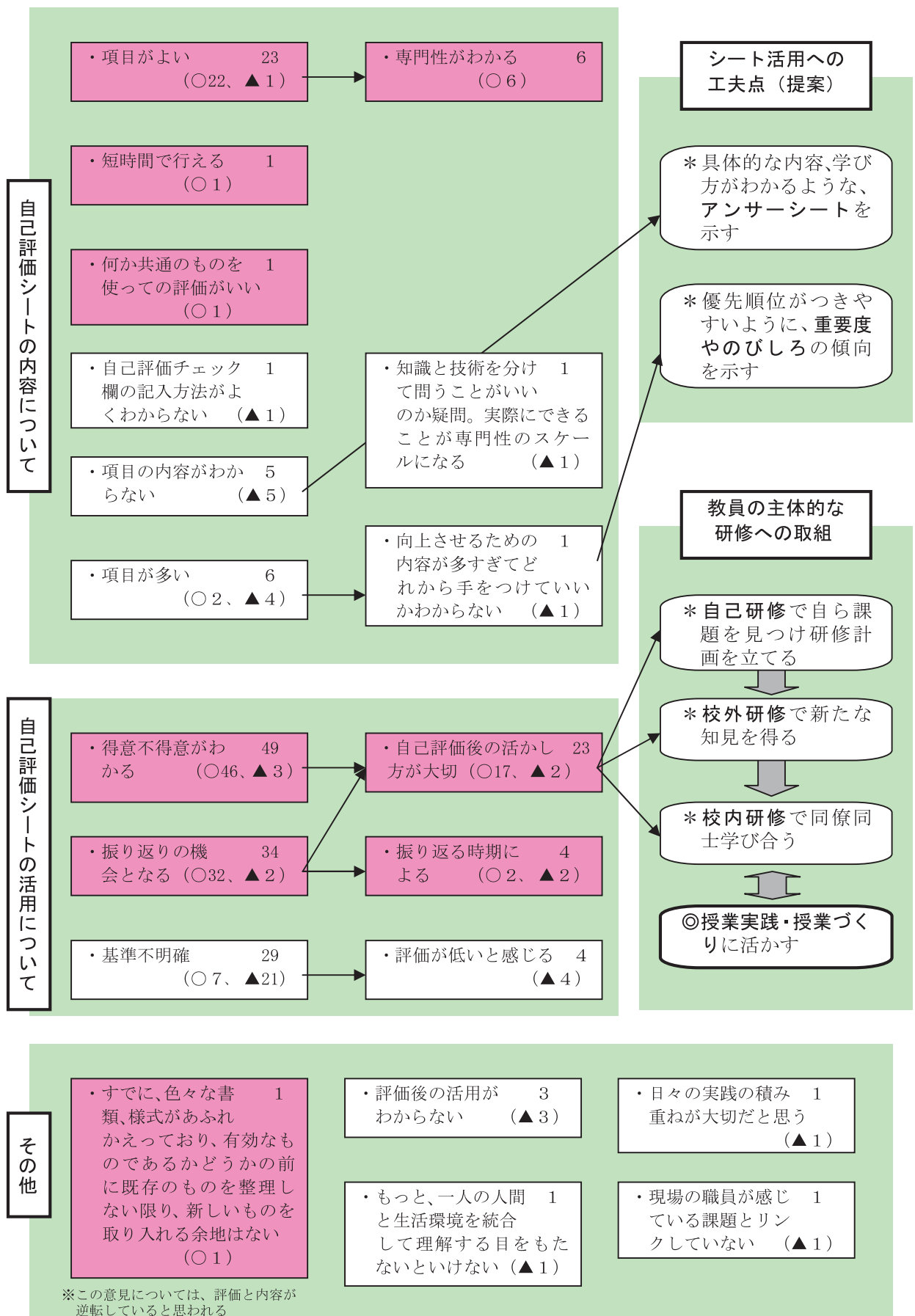


図1 自己評価シートの有効性とそれに関わる自由記述

第7節 リフレクション・シートの活用

長沼 俊夫

1. 「リフレクション・シート」活用のねらい

研修の形態として「講義受講型の研修」は、一般的である。実技や演習を伴う研修に比べると受け身となりやすく、その場で得た知識や考え方をいかに実践に活用できるようにするかが、研修の効果を高める上でカギとなる。第3章第2節で述べた「教員の力量をとらえる3つの側面」の関係を考えれば、「目に見える実践的技量（テクニカル）」をより確かな力とするためには「内面的な思考様式（コンセプチュアル）」の力を活用することが重要であると言える。そして、講義による与えられた知識や考え方を、自身の頭の中で実践場面を想定しながら、省察（リフレクション）する仕組みを研修のプログラムの中に取り入れることが有効であると考えた。特別支援学校（特に肢体不自由児を対象とする学校ではより顕著）では児童生徒の実態は多様なため、知識を実践へと活用するためには教員の創意工夫する力に大きく依存する。また、特別支援学校では、チーム・ティーチングによる指導が定着しており、複数の教員で協働して実践力を上げることが求められている。こうした状況の踏まえ、と、「リフレクション・シート」（節末資料1、2）の活用は、個人の力量に加えてチームによる専門性向上のツールとしても有効ではないかと考えた。

2. 目的

現職教員にリフレクション・シートを実際に使ってもらい、ユーザーの視点で活用することの有効性の有無や課題を明確にする。

3. 方法

（1）対象

①対象者

当研究所で実施した平成21年度特別支援教育専門研修・肢体不自由教育専修プログラム受講者、24名。

②対象とした講義

以下の5つの講義を対象として、リフレクション・シートへの記入を依頼した。ア、イ、ウについては、個人によるふり返りをした（資料1のシートを使用）。エ、オについては、個人によるふり返りに加えて小グループによるふり返りも実施した（資料2のシート使用）。

ア. 「肢体不自由のある子どもの上肢機能の理解と指導」

イ. 「肢体不自由のある子どもの感覚運動指導の実際」

- ウ. 「肢体不自由のある児童生徒の教科指導への入門期の指導」
- エ. 「重度・重複障害のある子どもへのAACの活用－理論編－」
- オ. 「自立活動における評価と指導」

(2) 手続き

①個人によるふり返り

- ・講義終了後に、各人でリフレクション・シートに記入してもらい、提出してもらう。
- ・コピーをとった後、シートは本人に返却し、記録として保管してもらう。

②個人によるふり返りを基にして小グループでふり返る

- ・講義の後半に、各人でリフレクション・シートへの記入をしてもらう（10分程度）。
- ・5～6人のグループを作り、一人2～3分程度で、自分がシートに記入した内容を紹介し合う（15分程度）。
- ・他の人の話を聞いて、印象の強かった内容をシートに書き加える（5分程度）。
- ・講義終了後に提出してもらい、コピーをとった後、シートは本人に返却し、記録として保管してもらう。

③質問紙による調査

リフレクション・シートの活用を終えて、2週間ほど後に質問用紙による調査を行った。調査項目は、以下の通り。

- 1) シートへの記入は、講義の内容の理解を深めることに有効である。
- 2) シートに記入した講義の方が、記入しなかった講義に比べて、よく覚えている。
- 3) シートを見返すことで、講義の内容を実践に活用することに役立つ。
- 4) シートを書く手間はあるが、講義の内容を有効に生かすためには書く意味がある。

以上の4項目については、「1全くそう思わない」「2そう思わない」「3どちらとも言えない」「4そう思う」「5全くそう思う」の5段階評定を求めた。

さらに、以下の2項目については自由記述を求めた。

- 5) 「個人」でのふり返り（＝講義ア、イ、ウ）と「グループ」でのふり返り（＝講義エ、オ）のちがいについての意見。
- 6) その他、「リフレクション・シート」に関する、使ってみての感想や意見。

3. 結果

(1) シートを活用することの有効性について（5段階評定）

①シートへの記入は、講義の内容の理解を深めることに有効であるか。〈平均 4.2〉

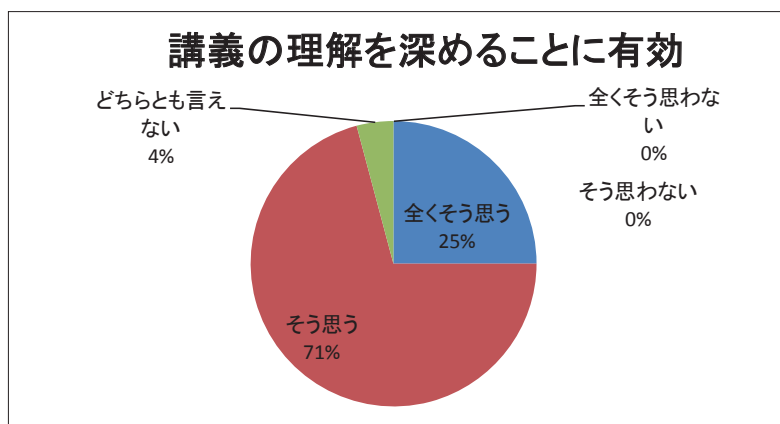


図1 シートへの記入は講義の内容を深めることに有効であるか

②シートを記入した講義の方が、記入しなかった講義に比べて、よく覚えているか。〈平均 3.8〉

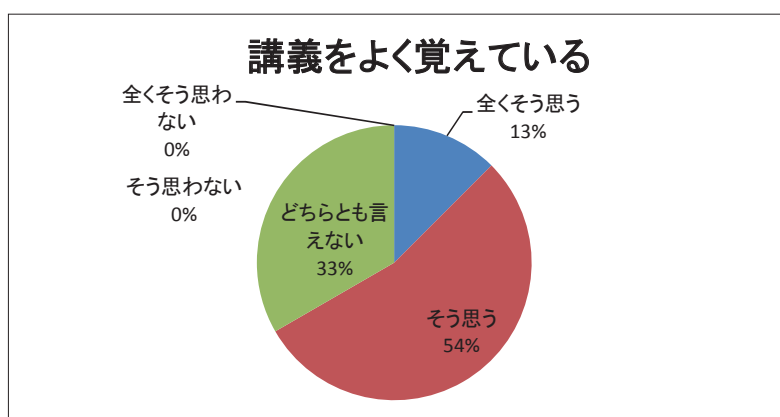


図2 シートに記入した講義の方がよく覚えているか

③シートを見返すことで、講義の内容を実践に活用することに役立つか。〈平均 4.25〉

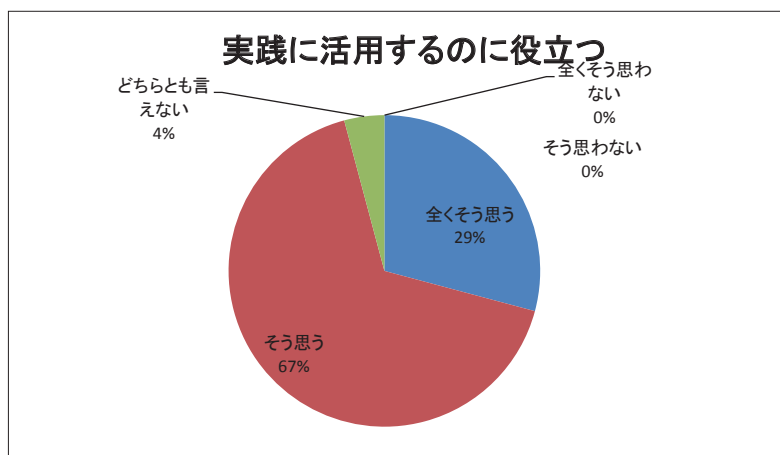


図3 シートを見返すことで講義の内容を実践に活用することに役立つか

④シートを書く手間はあるが、講義の内容を有効に生かすためには書く意味があるか。〈平均 4.2〉

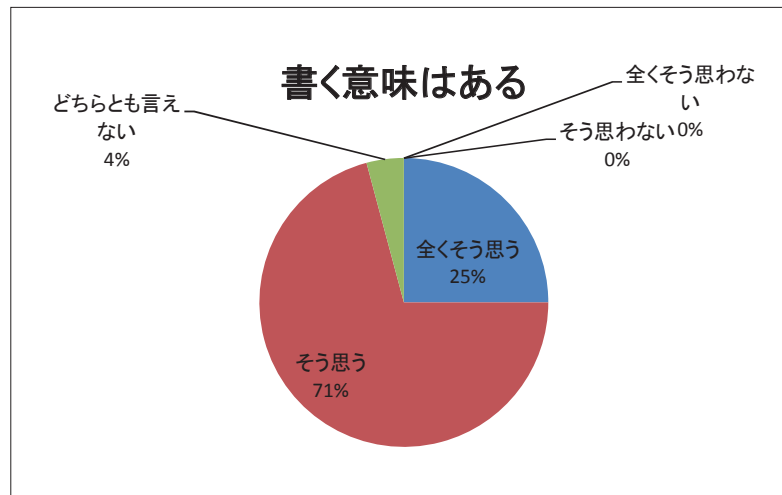


図4 講義の内容を有効に生かすためには書く意味があるか

(2) 個人でのふり返りとグループでのふり返りとの違いについて (自由記述)

自由記述の内容から、多く挙げられた内容は以下の通りである。()は、類似した記述の数。

①個人でのふり返りについて

- ・自分の中にある問題意識を整理する機会となる。(9)
- ・書くことにより考えが焦点化される。(6)
- ・自分の理解力や知識の量がわかる。(3)

②グループでのふり返りについて

- ・自分が気づかなかった部分が見えてくる。(14)
- ・相手に伝えることで自身の考えがより明確になる。(6)
- ・多面的、多角的な見方に感心する。(6)

(3) リフレクション・シートを使ってみての感想・意見 (自由記述)

①有効性

- ・ポイントを絞って書けるようになっているので、見直した時にわかりやすい。(6)
- ・わかりにくかった内容を率直に伝え合うきっかけにできると良い。(4)
- ・記憶の新しいうちに記録することが大切だと感じた。(3)
- ・「具体的に」「簡潔に」ということが大切だと感じた。(3)

②課題

- ・書くことに手間がかかる。現場の忙しさの中で、どこまで活用できるか……。 (4)
- ・文章で表現することの難しさを感じた。(3)
- ・講義の内容により書きやすさと書きにくさがある。概論的な内容は、具体化が難しい。(2)
- ・グループでのふり返りにも時間を要する。(2)

4. まとめ

今回対象とした現職教員は、各教育委員会から命を受けて研修に参加している方々で、研修に対する意識も積極的な集団である。そのため、リフレクション・シートの活用についても積極的に肯定的な評定をくだしていることは、十分に考慮する必要はある。そうした状況を踏まえた上でこの結果を考えてみても、リフレクション・シートが受け身的になりがちな講義受講型の研修を実践力の向上につなげる一つの工夫としては、有効性が高いと言えるであろう。「自分自身の考えを整理すること」を意図的に取り組むことで、「内面的な思考様式（コンセプチュアル）」を促進できる。そして、グループで話すことで自身の考えを他者と共有する作業を通して、多角的な思考様式が一層促進されることが期待できる。

しかし、時間的なコストや自分の考えを簡潔に書き出すための苦労についての配慮が必要である。そのためには、例えば限られた研修の時間を工夫して、講義の時間を短縮して内容を精選しても終わりの30分をリフレクション・シートの活用にあてるなど、研修会の企画から見直すことが求められる。また、様々な経験や力量の教員が、互いに自身の考え方を遠慮なく出し合って共有することができるように、研修会を運営することが大切である。

【Reflection Sheet】リフレクション（省察）のためのシート

【個人プロフィール】

氏 名：_____ 所 属：_____

【研修（講義）】

研修（講義）タイトル：_____

【リフレクション（省察）】※なるべく、「具体的」に「簡潔」な言葉で記述してください。

1. 本研修（講義）で、あなたが「初めて知ったこと」あるいは、「あらためて学んだ（確認できた）こと」がありましたら、具体的に書いてください。

2. 「1」であげた事柄を実践の中で「活用できる場面」を考え具体的に挙げてください。

3. 本研修（講義）を受けたことで、新たに「このことが分からない。」「このことについて学びたい（知りたい、考えたい）。」と思うことを具体的に挙げてください。

【Reflection Sheet】リフレクション（省察）のためのシート

【個人プロフィール】

氏名： _____ 所属： _____

【研修（講義）】

研修（講義）タイトル： _____

【リフレクション（省察）】※なるべく、「具体的」に「簡潔」な言葉で記述してください。

1. 本研修（講義）で、あなたが「初めて知ったこと」あるいは、「あらためて学んだ（確認できた）こと」がありましたら、具体的に書いてください。

2. 「1」であげた事柄を実践の中で「活用できる場面」を考え具体的に挙げてください。

3. 本研修（講義）を受けたことで、新たに「このことが分からない。」「このことについて学びたい（知りたい、考えたい）。」と思うことを具体的にあげてください。

4. 他の人の話を聞いて、これは面白い（なるほど）と思ったことがあれば、あげてください。

第6章 本研究のまとめと今後の課題

長沼 俊夫

第1節 肢体不自由教育にかかわる教員の専門性について

第2節 実践モデルにおける専門性の向上について

第3節 視点が変わるふり返しーダブル・ループ学習ー

第4節 今後の課題

第1節 肢体不自由教育にかかわる教員の専門性について

1. 構造的に専門性を捉えたこと

肢体不自由教育にかかわる教員の専門性を検討する際に、「教員として基盤となる専門性」、「特別支援教育にかかわる教員の専門性」、「肢体不自由教育にかかわる教員の専門性」と三層構造を仮定し、先行研究を整理し、専門家との研究協議等を経て、肢体不自由教育にかかわる教員の専門性について検討した。グループ・フォーカス・インタビューにおいて、「教員として基盤となる専門性」こそが教員の専門性の柱であり、障害のあることで生じる学習及び生活上の困難へ対応し、子どもの「学び」を遂行するために求められるものが「特別支援教育にかかわる教員の専門性」であり、特に肢体不自由児の困難性に対応するべくものとして「肢体不自由教育にかかわる教員の専門性」である、との考えを専門家の全てが妥当であるとした。教員は、教育という視点で子どもを総合的に捉えて指導を計画・実施していく「ジェネラリスト」としての専門性が基盤である。障害のある子どもに対しては、障害特性の理解と指導上の工夫が求められるが、障害という子どもの「部分」に対する「スペシャリスト」ではなく、あくまでも教育的視点で子どもの全体像を理解する力が、特別支援教育にかかわる教員に求められる専門性である。さらにその上で、肢体不自由のある子どもの障害による困難性を理解し、適切な配慮や工夫ができる力が「肢体不自由教育にかかわる教員の専門性」であると言える。このことは、至極当然のことではあるが、特別支援学校（肢体不自由）における課題は、障害が多様かつ重度・重複化する児童生徒を前にすると、児童生徒の理解に自信が持てなくなる。そのことで、自分自身の専門性が揺らぎこの「ジェネラリスト」としての力が十分に発揮できない状態、スペシャリストの知見に全面的に頼ってしまう、という悪循環が生じやすい状況であるとの指摘も多くあった。

本研究で捉えた「教員の専門性の構造」を踏まえ、「教員として基盤となる専門性」の発揮のために、肢体不自由のある子ども（重複障害を含む）の障害の特性や効果的な指導方法を理解して指導に活用できる力が、求められる専門性であると言える。具体的には、1) 運動発達の理解やその困難への対応 2) 疾病や体調管理に関する知識やケアの方法 3) 摂食指導に関する知識と技術 4) 認知特性の理解 5) 支援機器や教材の作成や活用 など、その課題の多様さと教員以外の他職種の専門家との連携・協働が求められる内容が多いことが、肢体不自由教育の特徴であると考えられる。

2. 教員の専門性を全体的に捉えたこと

教員の専門性が「ジェネラリスト」として、児童生徒を全人的に捉えて様々な要因（子どもの障害、家庭環境、保護者のニーズなど）も踏まえて、総合的に指導する力が必要であることが確認された。そうした力を発揮するためには、知識や技術の理解は最も大切ではあるが、状況を的確に捉え直したり、相手に寄り添う気持ちなど「考える力」や「人間性」が重要であることが度々議論された。教員の専門性の特徴を明確にして全体像を捉えることで、教員の専門性についてよ

り具体的に検討でき、その専門性向上の手立てを整理できると考えた。そこで、Donald A. Schönによる「省察的実践家 (reflective practitioner)」としての専門家像を基として、1) 目に見える実践的技量 (テクニカル) 2) 内面的な思考様式 (コンセプチュアル) 3) 総合的な人間力 (ヒューマン) の3つの側面が立体構造で構成されていると仮定した (専門性のモデル1)。このモデルを踏まえて、教員の専門性を進めることで「内面的な思考様式 (コンセプチュアル)」の側面を促進することが、専門性向上には重要なカギになるとの考えで一致した。

第2節 実践モデルにおける専門性の向上について

1. 特別支援学校（肢体不自由）の専門性向上の取組について

前述した「ジェネラリスト」としての発揮される教員の専門性が集約したものが「授業」であると言える。今回の検討の中でも、「授業づくり、授業改善により教員の専門性の向上を具体的に図っていくことが重要である」という研究協力者からの意見が多く出され、具体的に「授業改善を学校全体で取り組む」実践事例から、特別支援学校（肢体不自由）の専門性向上の取組を検討した。

第5章で紹介した3つの学校では、それぞれの学校の特徴を生かして授業改善に取り組んできている。この3つの事例で共通することは、1) 学校全体で組織的に取り組んでいること 2) 各教員の役割が明確であること 3) 教員同士や他職種の専門家などによる協働で「内面的な思考様式（コンセプチュアル）」を促進させていることである。1) 2) は、組織運営上の工夫を意図的に仕組むことで学校の機能性が発揮された。そして、そのことにより3) の教員各人の専門性の向上が図られてきていると言える。

2. 評価シートの活用について

忙しい勤務時間の中で行われる校内研修を効率的に実施することは、特別支援学校全てに共通する課題である。

「教員の専門性評価シート」や「リフレクション・シート」などツールの活用で、OJTの効果をより高めることが提案された。教員が、主体的に課題を理解し、具体的な対応を考える「機会」を設ける工夫の実践例であり、「ふり返り（リフレクション）」することを意図的、継続的に行うことで、教員の「内面的な思考様式（コンセプチュアル）」な力量を促進する効果に期待できると考える。

第3節 視点がかわるふり返り－ダブル・ループ学習－

1. 視点がかわるふり返り

本研究の中で、教員の専門性の特質とその専門性向上についての柱となる考えは、『いかにして「ふり返り（リフレクション）」により「内面的な思考様式（コンセプチュアル）」に関する力量の促進を図ることができるか』である。この考えをより、具体的に言い換えれば、いかに「視点がかわるふり返り」ができるか、がキー・ポイントである。

単なる反省では「視点がかわる」ことは起こりにくい。「ふり返る（リフレクション）」の際に、予想と異なる結果に気づいたり、行為全体を俯瞰する力が求められる。こうした行為を Donald A. Schön と共同研究していた Chris Argyris (1977) は、「ダブル・ループ学習」として説明している（図6－1）。

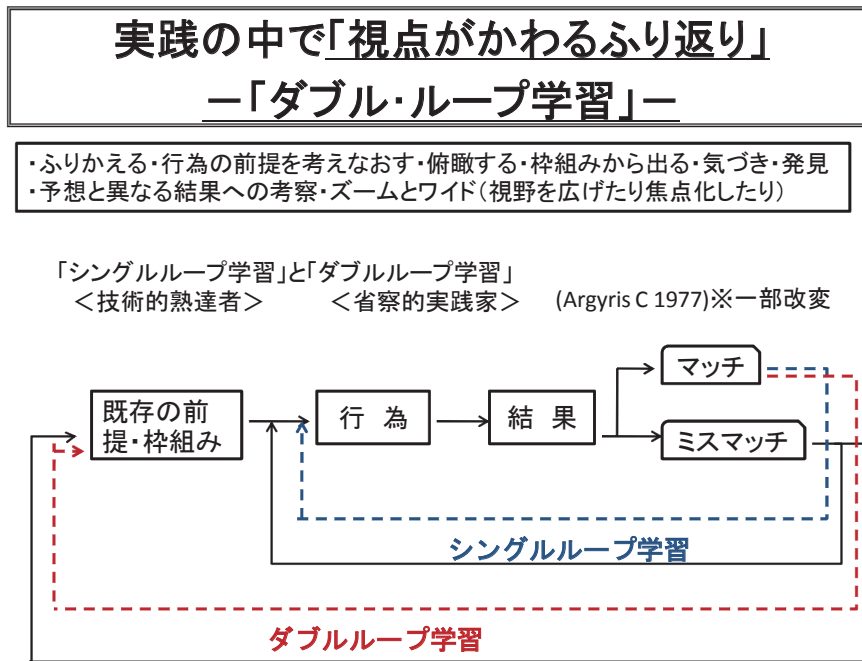


図6－1 「ダブルループ学習」と「シングル・ループ学習」

2. ダブルループ学習とは

Chris Argyris は、組織学習について論じる中で、以下のように述べている。組織学習とは、誤りを見つけ、修正するためのプロセスであり、誤りとは、学習を妨げる情報や知ったかぶりであるとした。既存の方針を維持・継続したり、目的を達成したりするプロセスを「シングル・ループ学習」と呼んだ。このシングル・ループ学習の働きを栽培においてサーモスタットが設定した温度通りに、室温という情報を手に入れて適宜修正する機能になぞらえた。対して、ダブル・

ループ学習を「サーモスタットの設定が摂氏 20 度で、本当に望ましいのか」と自らに問うことであると説明している。つまり、自分の作動プログラム、基本方針や目標などを見直すことができるための思考様式である。

大多数の組織はダブル・ループ学習が苦手であるとしながらも、その効果を上げるには、「信頼に足る情報と能力を備え、各人について話し合い、判断が正しかったのかどうかを折に触れて見極める必要がある」と述べている。この考えは、第 4 章で挙げた「特別支援学校（肢体不自由）の教員の専門性が機能し向上するための 3 つの視点」と大いに重なる。

第4節 今後の課題

教員の専門性向上のためには、学校全体で組織的にOJTの効果を上げる取組が求められている。特に、児童生徒の障害の実態が多様で重度・重複化が顕著な特別支援学校（肢体不自由）においては、より多様な専門性が要求されている。教員の一人一人の力を連携・協働させる中で、教員個人の力量の向上はもちろん、組織として「学校の専門性」が担保されることが必要である。そのためには、第4章で挙げた3つの視点は、それぞれが独立するものではなく意図的に関連づけて学校全体で取り組むべき課題である。第5章で紹介した実践は、各学校各自が特徴を生かした実践例である。こうした取組を参考とし「多面的な思考様式(コンセプチュアル)」を駆使して、それぞれの学校における「応用例」がたくさん実践され、その実践を参考してさらに工夫のための考え方や手立てが蓄積してくることが望まれる。

また、北海道肢体不自由教育専門性向上セミナーの例に習えば、学校が単独で取り組むだけでなく、地域で連携・協働することで、取組にいつそうの厚みが出てくることも期待できる。各地域の特性を生かして地域ぐるみで専門性向上に取り組むことで、学校間の専門性を高め合うことにつながるであろう。

文献

- 1) Chris Argyris (2007). 「ダブル・ループ学習」とは何か (有賀裕子、訳). ダイヤモンド社. (Chris Argyris (1977). Double Loop Learning in Organizations)

資 料

1. 教育センター等による肢体不自由教育に関する研修の一覧
2. 第 47 回特殊教育学会発表ポスター

「全国特別支援教育センター協議会加盟の特別支援教育センター等における肢体不自由教育にかかわる教員のための研修(抜粋)」

・あくせ期間 2009年11月～2010年1月
 ・表中の表現は、原則としてWeb上にあるものをそのまま転記した。

センター名称	位置付け	タイトル	ねらい	内容	定員(一部、受講対象者数、受講申込者数の場合あり)	講師	対象	備考	
北海道立特別支援教育センター	研修講座/特別支援学校/専門性向上研修講座	障害の重度・重複化への対応	記載なし	重度・重複障害のある児童生徒への指導を通して、技能把握の方法や授業の在り方等について研修	35	学識経験者	特別支援学校教員		
	研修講座/特別支援学校/専門性向上研修講座	コミュニケーション支援の在り方	記載なし	記載なし	35	学識経験者	特別支援学校教員	重度・重複障害教育、自閉症教育、就労支援の3部会から1つ選択して受講	
	研修講座/特別支援学校/専門性向上研修講座	支援機器活用の実践	記載なし	記載なし	35	教員	特別支援学校教員	重度・重複障害教育、自閉症教育、就労支援の3部会から1つ選択して受講	
	研修講座/特別支援学校/専門性向上研修講座	AT、AACの活用	記載なし	記載なし	35	センター職員	特別支援学校教員	重度・重複障害教育、自閉症教育、就労支援の3部会から1つ選択して受講	
	公開研修講座(春季研修)/はじめての特別支援教育講座(基本的事務理解と対応)	(体の動き)から理解する特別支援教育(肢体不自由教育の専門性の活用)	記載なし	記載なし	90	記載なし	特別支援学校、特別支援学級及び通級指導教室の担当経験が3年未満で特別支援教育に關する基本的な内容について学びたい方など	2日間で各講座種別についての講義を行うなかでの1つ	
青森県総合学校教育センター	専門研修/教科外研修/特別支援教育/医療的ケア一般研修(概論)講座	医療的ケアの実施体制	1 趣旨「平成21年度特別支援学校における医療的ケア研修要領」に基づき、医療的ケア実施校において安全かつ適切に医療的ケアを実施するために必要な医学的知識の習得を図る。なお、医療的ケア一般研修(演習)については、特別支援学校を会場とし、1日で実施する。			県教育庁学校教育課特別支援教育推進室 指導主事 藤田秀樹	・医療的ケア実施校に勤務する新任者・医療的ケア実施校に勤務する者のうち一般研修修了5年目の者・特別支援学校に勤務する者のうち受講を希望する者	*北海道立特別支援教育センターのWebには、初任者研修、年次研修、職能研修の研修内容の掲載がなかったため、その部分については確認できなかった。	
	専門研修/教科外研修/特別支援教育/医療的ケア一般研修(概論)講座	リスクマネージメント体制とヒヤリハットの活用	1 趣旨「平成21年度特別支援学校における医療的ケア研修要領」に基づき、医療的ケア実施校において安全かつ適切に医療的ケアを実施するために必要な医学的知識の習得を図る。なお、医療的ケア一般研修(演習)については、特別支援学校を会場とし、1日で実施する。		100	県立保健大学看護学科 教授 中村由美子	・医療的ケア実施校に勤務する新任者・医療的ケア実施校に勤務する者のうち一般研修修了5年目の者・特別支援学校に勤務する者のうち受講を希望する者		
	専門研修/教科外研修/特別支援教育/医療的ケア一般研修(概論)講座	摂食・嚥下障害の原因と病態	記載なし	記載なし	100	記載なし	千木良あき子	・医療的ケア実施校に勤務する新任者・医療的ケア実施校に勤務する者のうち一般研修修了5年目の者・特別支援学校に勤務する者のうち受講を希望する者	
	専門研修/教科外研修/特別支援教育/医療的ケア一般研修(概論)講座		記載なし	記載なし	100	記載なし	千木良あき子	・医療的ケア実施校に勤務する新任者・医療的ケア実施校に勤務する者のうち一般研修修了5年目の者・特別支援学校に勤務する者のうち受講を希望する者	
	専門研修/教科外研修/特別支援教育/医療的ケア一般研修(概論)講座		記載なし	記載なし	100	記載なし	千木良あき子	・医療的ケア実施校に勤務する新任者・医療的ケア実施校に勤務する者のうち一般研修修了5年目の者・特別支援学校に勤務する者のうち受講を希望する者	

センター名称	位置付け	タイトル	ねらい	内容	定員(一部、受講対象者数、受講申込者数の場合あり)	講師	対象	備考
青森県総合高等学校教	専門研修/教科外研修/特別支援教育/医療的ケア一般研修(概論)講座	重度・重複障害児の健康管理と医療的ケア	1. 趣旨「平成21年度特別支援学校における医療的ケア研修(重領)に基づき、医療的ケアを実施する者に対して安全かつ適切に医療的ケアを実施するための必要な医学的知識の習得を図る。なお、医療的ケア一般研修(演習)」については、特別支援学校を会場とし、1日で実施する。	記載なし	100	県立あすなろ医療教育センター 医師 長利伸一	・医療的ケア実施校に勤務する新任者・医療的ケア実施校に勤務する者の中から一般研修修了した者・特別支援学校に勤務する教員のうち受講を希望する者	
	専門研修/重度・重複障害教育研修会	重度・重複障害児の指導の実践	重度・重複障害教育における学習指導等の方法及び専門知識について理解を深めるとともに、実践上の諸問題の解決を図る。	記載なし	記載なし	宮城県立拓桃支援学校 教諭 川島京友	小・中学校の教諭、養護教諭、特別支援学校の教諭、教諭、養護教諭、寄宿舍指導員、実習助手等	
	専門研修/重度・重複障害教育研修会	摂食機能の発達と障害	重度・重複障害教育における学習指導等の方法及び専門知識について理解を深めるとともに、実践上の諸問題の解決を図る。	記載なし	記載なし	千木良デンタルクリニック 副院長 千木良あき子	小・中学校の教諭、養護教諭、特別支援学校の教諭、教諭、養護教諭、寄宿舍指導員、実習助手等	
山形県教育センター	専門研修/特別支援学校新担任講座Ⅰ	重度・重複障害児の医療的ケアについて	重度・重複障害教育における学習指導等の方法及び専門知識について理解を深めるとともに、実践上の諸問題の解決を図る。	記載なし	記載なし	宮城県立光明支援学校 教諭 古内美紀	小・中学校の教諭、養護教諭、特別支援学校の教諭、教諭、養護教諭、寄宿舍指導員、実習助手等	
	専門研修/特別支援学校新担任講座Ⅱ	障がい児の理解と指導について～知的障がい、肢体不自由、発達障害を中心に～	知的障がい、肢体不自由及び発達障害学級の新任教員を対象として、特別支援学校に関する基礎的知識や学習指導及び学級経営等について学び、特別支援学校担任への意欲と指導力の向上を図る。	記載なし	記載なし	山形大学 教授 宮崎昭、学校教員	平成21年度に初めて特別支援学級を担任する教員(悉皆)	この講座では他に、学級経営・学習指導・生徒指導・進路に関する講義・協議・演習の時間あり。
福島県養護教育センター	専門研修/特別支援学校新担任講座	障がいのある子どもとの理解と指導～知的障がい、自閉症、重度・重複障がいを中心(に～)	特別支援教育についての基礎的事項および地域のセンターの機能を期待される特別支援学校の教員として必要な事項に係る研修を通して、障がいのある児童生徒の理解と個々のニーズに応じた指導力の向上を図る。	記載なし	記載なし	県立ゆきわり養護学校校長 黒木 仁、県立保徳医療大学 教授 佐竹 真次、県教育センター 第一部長、指導主事	特別支援学校の新任教員(悉皆)	この講座では他に、教育相談、諸検査法等に関する講義・演習の時間あり。
	専門研修講座/受けとめよう！子どものおもいー重度・重複障がい児の指導ー	重度・重複障害児教育の現状と課題	特別支援学校の重度・重複障がい児の指導を担当している教員に対して、重度・重複障がい児とのかかり方等、日々の指導内容・方法の改善・充実に向けた研修を行い、実践的指導力の向上を図る。	記載なし	20	養護教育センター所員	特別支援学校教員	
	専門研修講座/受けとめよう！子どものおもいー重度・重複障がい児の指導ー	重度・重複障がい児とのかかわり	特別支援学校の重度・重複障がい児の指導を担当している教員に対して、重度・重複障がい児とのかかわり方等、日々の指導内容・方法の改善・充実に向けた研修を行い、実践的指導力の向上を図る。	授業場面のVTR(10分程度)及び授業の指導案等(A4)1枚程度を持参し、協議資料とする	記載なし	20	養護教育センター所員	特別支援学校教員
茨城県七尾教育研	基本研修/初任者研修講座(特別支援学校)	本県の医療的ケアの制度と実践、重度・重複障害児の指導、重度・重複障害児の指導の実践	記載なし	記載なし	記載なし	国立特別支援教育総合研究所 研究員 齊藤由美子	特別支援学校教員	
			記載なし	記載なし	記載なし	記載なし	特別支援学校・初任者・悉皆	

センター名称	位置付け	タイトル	ねらい	内容	定員(一部、受講対象者数、受講申込者数の場合あり)	講師	対象	備考
茨城県教育研修センター	基本研修/初任者研修講座(特別支援学校)	盲学校及び肢体不自由養護学校における教育	記載なし	記載なし	記載なし	記載なし	特別支援学校・初任者・悉皆	
	基本研修/初任者研修講座(特別支援学校)	児童生徒の介助と腰痛予防	記載なし	記載なし	記載なし	記載なし	特別支援学校・初任者・悉皆	
	基本研修/5年次研修講座(特別支援学校)	障害児の動きとからだづくり	記載なし	記載なし	記載なし	記載なし	特別支援学校・5年次・悉皆	
	基本研修/10年経験者研修講座(特別支援学校)	重度・重複障害児の指導	記載なし	記載なし	記載なし	記載なし	特別支援学校・10年経験者・悉皆	
	基本研修/10年経験者研修講座(特別支援学校)	医療的ケアの実践	記載なし	記載なし	記載なし	記載なし	特別支援学校・10年経験者・悉皆	
	専門研修/教職研修/推薦・悉皆研修/重度・重複障害教育研修講座	重度・重複障害児の教育と医療	自立活動を主とした指導や医療的ケアを必要とする重度・重複障害児の指導のための専門的な知識・技能を習得し、指導力の向上を図る。	記載なし	医師	40	公立特別支援学校の訪問教育及び重度・重複障害児の教育を担当する教諭及び講師(但し、非常勤講師は除く。)	
	専門研修/教職研修/推薦・悉皆研修/重度・重複障害教育研修講座	授業の実践(訪問教育・自立活動を主とした指導)	自立活動を主とした指導や医療的ケアを必要とする重度・重複障害児の指導のための専門的な知識・技能を習得し、指導力の向上を図る。	記載なし	センター指導主事、特別支援学校教諭	40	公立特別支援学校の訪問教育及び重度・重複障害児の教育を担当する教諭及び講師(但し、非常勤講師は除く。)	
	専門研修/教職研修/推薦・悉皆研修/重度・重複障害教育研修講座	重度・重複障害児の指導	自立活動を主とした指導や医療的ケアを必要とする重度・重複障害児の指導のための専門的な知識・技能を習得し、指導力の向上を図る。	記載なし	大学教授	40	公立特別支援学校の訪問教育及び重度・重複障害児の教育を担当する教諭及び講師(但し、非常勤講師は除く。)	
	専門研修/教職研修/推薦・悉皆研修/重度・重複障害教育研修講座	個に応じた教材・教具の作成	自立活動を主とした指導や医療的ケアを必要とする重度・重複障害児の指導のための専門的な知識・技能を習得し、指導力の向上を図る。	記載なし	センター指導主事、特別支援学校教諭	40	公立特別支援学校の訪問教育及び重度・重複障害児の教育を担当する教諭及び講師(但し、非常勤講師は除く。)	
	専門研修/教職研修/推薦・悉皆研修/重度・重複障害教育研修講座	障害児の動きとからだづくり	特別支援学校及び通級指導教室等の指導に必要な専門的知識及び指導方法について研修を行い、指導力の向上を図る。	記載なし	大学教授	60	公立小・中学校教諭の特別支援学級及び通級指導教室担当経験4年目の者	
栃木県総合センター	基本研修2(希望研修)/障害の重い子どもの教育支援研修	障害の重い子どもとの教育的かかわり	重度重複障害のある子どもとの主体性を大切にしたいかかわり方や具体的な支援の在り方について学び、専門性の向上を図る。	記載なし	84	地域ケアサポート研究所代表 飯野順子(予定)	特別支援学校教職員	

センター名称	位置付け	タイトル	ねらい	内容	定員(一部、受講対象者数、受講申込者数の場合あり)	講師	対象	備考
群馬県総合教育センター	初任者・経験者研修/特別支援学校初任者研修	障害の重い子どものコミュニケーション指導	記載なし	記載なし	30	記載なし	新規採用の特別支援学校の教員	
	初任者・経験者研修/特別支援学校初任者研修	特別支援学校における動きの指導	記載なし	記載なし	30	記載なし	新規採用の特別支援学校の教員	
埼玉県立総合教育センター	専門研修/個に応じた指導法研究会 会～肢体不自由の理解と支援コース～	記載なし	○肢体不自由(特に重度・重複障害)のある幼児児童生徒の実態把握の方法やかかわり方の工夫について理解を深め、「個別の指導計画」をもとにした適切な支援のあり方を学ぶ。○障害の特性をふまえて、幼児児童生徒一人一人に応じた指導法・教材教具の工夫等を学ぶ。	○大学等の研究者から、肢体不自由(特に重度・重複障害)のある子どもに対する「個に応じた指導」についての理論・最新の知見等を学ぶ。○実践経験の豊富な教員から、肢体不自由(特に重度・重複障害)のある子どもへの見方やかかわり方、教材教具の工夫等について学ぶ。○実践経験の豊富な教員の指導のもと、参加者各自が持ち寄った実践上の課題について協議を行い、より有効なかかわり方や指導法などを学ぶ。	20	記載なし	幼稚園、小・中学校、高等学校、特別支援学校の教員	
	専門研修/個に応じた指導法研究会 会～肢体不自由の理解と支援コース～	記載なし	○肢体不自由(特に重度・重複障害)のある幼児児童生徒の実態把握の方法やかかわり方の工夫について理解を深め、「個別の指導計画」をもとにした適切な支援のあり方を学ぶ。○障害の特性をふまえて、幼児児童生徒一人一人に応じた指導法・教材教具の工夫等を学ぶ。	○肢体不自由教育について、先進的な取組を行っている学校を会場とし、その実践を実際に参観したり、その教員の実践の講義等を聞いたりすることによって、「個に応じた指導」の実践を学ぶ。○また、第1日目(引き続き)参加者各自が持ち寄った実践上の課題について、協議を行う。	20	記載なし	幼稚園、小・中学校、高等学校、特別支援学校の教員	
千葉県総合教育センター	サタデーサポート講座/基礎から学ぶ「自立活動」講座(身体の動き)	詳細不明	詳細不明	詳細不明	詳細不明	詳細不明	詳細不明	*Web上ではこの研修の内容が閲覧できなかったため、詳細は確認できなかった。
	悪習・推薦研修/新任者研修/特別支援学校訪問教育担当教員研修	重度重複児のコミュニケーションの実際と指導の在り方	訪問教育担当者として必要とされる専門的知識に関する事項について研修し、資質及び指導力の向上を図る。	記載なし	25	大学教授	特別支援学校訪問教育担当教員(原則として該当校1名程度、新担当教員は悪習)	
千葉県総合教育センター	悪習・推薦研修/新任者研修/特別支援学校訪問教育担当教員研修	重度重複児の指導に関する実践的な課題への対応	訪問教育担当者として必要とされる専門的知識に関する事項について研修し、資質及び指導力の向上を図る。	記載なし	25	大学教授	特別支援学校訪問教育担当教員(原則として該当校1名程度、新担当教員は悪習)	
	悪習・推薦研修/新任者研修/特別支援学校訪問教育担当教員研修	他講座～指し指指導実技研修(2日間)、肢体不自由教育研修(2日間)、病弱教育研修(2日間)、障害のある子どもの指導に必要な医学的知識(1日間)～のうち、1日間を受講	訪問教育担当者として必要とされる専門的知識に関する事項について研修し、資質及び指導力の向上を図る。	記載なし	25	大学准教授等	特別支援学校訪問教育担当教員(原則として該当校1名程度、新担当教員は悪習)	
千葉県総合教育センター	悪習・推薦研修/新任者研修/特別支援学校訪問教育担当教員研修	教育実践上の課題	訪問教育担当者として必要とされる専門的知識に関する事項について研修し、資質及び指導力の向上を図る。	記載なし	25	特別支援学校校長・教頭	特別支援学校訪問教育担当教員(原則として該当校1名程度、新担当教員は悪習)	

センター名称	位置付け	タイトル	ねらい	内容	定員(一部、受講対象者数、受講申込者数の場合あり)	講師	対象	備考
千葉県総合教育センター	特別支援教育部希望研修/特別支援教育/肢体不自由教育研修(遠征)講座	○障害理解の在り方○肢体不自由の特性と教育課程○肢体不自由児における認知特性に応じた指導○コミュニケーションについて○理解について○障害指導について○身体・姿勢について○車いすについて	障害のある幼児児童生徒の教育について基本的事項を学ぶとともに、肢体不自由児の障害特性を理解し、障害特性に応じた指導・支援に必要な知識・技能の習得を通じ、実践的な指導力の向上を図る。	記載なし	20	各会場各校教諭	幼・小・中・高・特別支援学校教員、寄居言語指導員等	県内6カ所の特別支援学校で開催～(徳南)県立船橋特別支援学校、(東葛)県立立川特別支援学校、(北総)県立鎌子特別支援学校、(東上総)県立長生特別支援学校、(南房総)県立袖ヶ浦特別支援学校、(千葉市)県立桜が丘特別支援学校～
	特別支援教育部希望研修/特別支援教育/摂食指導実践研修講座	摂食・嚥下機能の解剖と生理	摂食機能に障害のある子どもに対する、摂食に関する指導法の実践を学び、教員としての資質及び指導力の向上を図る。	記載なし	40	東京歯科大学講師 石田 瞭、同大助教 大久保真衣	小・中・特別支援学校教員、寄居言語指導員等	会場：千葉県立袖ヶ浦特別支援学校
	特別支援教育部希望研修/特別支援教育/摂食指導実践研修講座	摂食機能障害の外部観察評価について	摂食機能に障害のある子どもに対する、摂食に関する指導法の実践を学び、教員としての資質及び指導力の向上を図る。	記載なし	40	東京歯科大学講師 石田 瞭、同大助教 大久保真衣	小・中・特別支援学校教員、寄居言語指導員等	会場：千葉県立袖ヶ浦特別支援学校
	特別支援教育部希望研修/特別支援教育/摂食指導実践研修講座	○摂食・嚥下障害への教育現場における対応 ○摂食機能の支援	摂食機能に障害のある子どもに対する、摂食に関する指導法の実践を学び、教員としての資質及び指導力の向上を図る。	記載なし	40	東京歯科大学講師 石田 瞭、同大助教 大久保真衣	小・中・特別支援学校教員、寄居言語指導員等	会場：千葉県立袖ヶ浦特別支援学校
	特別支援教育部希望研修/特別支援教育/肢体不自由教育研修(専門)講座	新学習指導要領と肢体不自由教育における障害の重い子の授業作りについて	摂食機能に障害のある子どもに対する、摂食に関する指導法の実践を学び、教員としての資質及び指導力の向上を図る。	記載なし	40	東京歯科大学講師 石田 瞭、同大助教 大久保真衣	小・中・特別支援学校教員、寄居言語指導員等	会場：千葉県立袖ヶ浦特別支援学校
	特別支援教育部希望研修/特別支援教育/肢体不自由教育研修(専門)講座	障害の重い子の授業作りについて	肢体不自由教育の経験がある方を対象に、肢体不自由児の指導の実践や教育課程に関する事項についての専門的な知識及び技術を習得し、教員としての資質及び指導力の向上を図る。	記載なし	40	筑波大学准教授 川崎 介	幼・小・中・高・特別支援学校教員、寄居言語指導員等	会場：千葉県立桜が丘特別支援学校
	特別支援教育部希望研修/特別支援教育/肢体不自由教育研修(専門)講座	障害の重い子の認知特性に応じた指導の在り方	肢体不自由教育の経験がある方を対象に、肢体不自由児の指導の実践や教育課程に関する事項についての専門的な知識及び技術を習得し、教員としての資質及び指導力の向上を図る。	記載なし	40	地域ケアさぼーど研究所代表 義 前 筑波大学教授 飯野 隼子	幼・小・中・高・特別支援学校教員、寄居言語指導員等	会場：千葉県立桜が丘特別支援学校
	特別支援教育部希望研修/特別支援教育/肢体不自由教育研修(専門)講座	○肢体不自由特別支援学校における重複障害児童生徒の言葉指導の実践 ○学習教材作成	肢体不自由教育の経験がある方を対象に、肢体不自由児の指導の実践や教育課程に関する事項についての専門的な知識及び技術を習得し、教員としての資質及び指導力の向上を図る。	記載なし	40	千葉リハビリテーションセンター 一職員	幼・小・中・高・特別支援学校教員、寄居言語指導員等	会場：千葉県立桜が丘特別支援学校
	特別支援教育部希望研修/特別支援教育/肢体不自由教育研修(専門)講座			記載なし	40	特別支援学校教諭	幼・小・中・高・特別支援学校教員、寄居言語指導員等	会場：千葉県立桜が丘特別支援学校

センター名称	位置付け	タイトル	ねらい	内容	定員(一部、受講対象者数、受講申込者数の場合あり)	講師	対象	備考
千葉県総合教育センター	特別支援教育部希望研修/特別支援教育/障害のある子の指導に必要な医学的知識講座	特別支援教育に必要とされる医学的知識	障害のある子の指導において、必要とされる医学的知識等について理解し、教員としての資質及び指導力の向上を図る。	記載なし	80	千葉リハビリテーションセンター医師	幼・小・中・高・特別支援学校教員・指導者指導員等	*千葉県総合教育センターのWebには、初任者研修の研修内容の掲載がなかったため、その部分については確認できなかった。
	初任者研修(特別支援学校)	教育公務員としての基礎・基本6-1障害のある子供の医療と心理	記載なし	記載なし	300	記載なし	初任者研修対象者、期限付任用教員任用時研修対象者	
東京都教職員研修センター	初任者研修(小・中学校特別支援学校・区立特別支援学校)	教育公務員としての基礎・基本6-1障害のある子供の医療と心理	記載なし	記載なし	300	記載なし	受講申請した初任者研修対象者、期限付任用教員任用時研修対象者	
	教科等・教育課題研修(専門性向上研修)/教育課題研修/特別支援教育	特別支援教育 I C	知的障害、肢体不自由及び重複障害に関する基礎的な理解を深め、個のニーズに応じた支援の在り方について学ぶ。	知的障害、肢体不自由及び重複障害に関する基礎的な理解を深め、個のニーズのとらえ方と、ニーズに応じた支援の在り方	150	記載なし	幼・小・中・高・特別支援学校教員	
神奈川県立総合教育センター	教科等・教育課題研修(専門性向上研修)/教育課題研修/特別支援教育	特別支援教育 I C	知的障害、肢体不自由及び重複障害に関する基礎的な理解を深め、個のニーズに応じた支援の在り方について学ぶ。	知的障害、肢体不自由及び重複障害に関する基礎的な理解を深め、個のニーズに応じた授業づくりの在り方	150	記載なし	幼・小・中・高・特別支援学校教員	
	指定研修講座/授業力向上のための研修/特別支援教育専門研修/重度重複障害児教育研修講座	障害の重い子どもの学びと教育の役割	重度重複障害児にかかわる医学的基礎知識及び障害の特性に配慮した具体的な指導について研修し、重度重複障害のある児童・生徒への理解を深め、実践的指導力の向上を図る。	記載なし	44	筑波大学附属久里浜特別支援学校校長 西川公司	特別支援学校の総括教諭及び教諭	1日目(必修)
神奈川県立総合教育センター	指定研修講座/授業力向上のための研修/特別支援教育専門研修/重度重複障害児教育研修講座	重度重複障害児の病理	重度重複障害児にかかわる医学的基礎知識及び障害の特性に配慮した具体的な指導について研修し、重度重複障害のある児童・生徒への理解を深め、実践的指導力の向上を図る。	記載なし	44	特徳原療育園医長 細田 七み	特別支援学校の総括教諭及び教諭	1日目(必修)
	指定研修講座/授業力向上のための研修/特別支援教育専門研修/重度重複障害児教育研修講座	重度重複障害児のコミュニケーション	重度重複障害児にかかわる医学的基礎知識及び障害の特性に配慮した具体的な指導について研修し、重度重複障害のある児童・生徒への理解を深め、実践的指導力の向上を図る。	記載なし	11	県立特別支援学校教員	県立特別支援学校教員、所員	2日目了(2日目ア～エから1つ選択)
神奈川県立総合教育センター	指定研修講座/授業力向上のための研修/特別支援教育専門研修/重度重複障害児教育研修講座	重度重複障害児のコミュニケーションに関する事例研究	重度重複障害児にかかわる医学的基礎知識及び障害の特性に配慮した具体的な指導について研修し、重度重複障害のある児童・生徒への理解を深め、実践的指導力の向上を図る。	記載なし	11	県立特別支援学校教員、所員	県立特別支援学校教員、所員	2日目ア(2日目ア～エから1つ選択)

センター名称	位置付け	タイトル	ねらい	内容	定員(一部、受講対象者数、受講申込者数の場合あり)	講師	対象	備考
	指定研修講座/授業力向上のための研修/特別支援教育専門研修/重度重複障害児教育研修講座	姿勢づくりと呼吸介助の基礎基本	重度重複障害児にかかわる医学的な基礎知識及び障害の特性に配慮した具体的な指導について研修し、重度重複障害のある児童・生徒への理解を深め、実践的指導力の向上を図る。	記載なし	11	県立特別支援学校教員	特別支援学校の総括教諭及び 教諭	2日目イ(2日目ア～エから1つ選択)
	指定研修講座/授業力向上のための研修/特別支援教育専門研修/重度重複障害児教育研修講座	運動・操作の基礎基本	重度重複障害児にかかわる医学的な基礎知識及び障害の特性に配慮した具体的な指導について研修し、重度重複障害のある児童・生徒への理解を深め、実践的指導力の向上を図る。	記載なし	11	所員	特別支援学校の総括教諭及び 教諭	2日目イ(2日目ア～エから1つ選択)
	指定研修講座/授業力向上のための研修/特別支援教育専門研修/重度重複障害児教育研修講座	身体の動きの指導の事例検討	重度重複障害児にかかわる医学的な基礎知識及び障害の特性に配慮した具体的な指導について研修し、重度重複障害のある児童・生徒への理解を深め、実践的指導力の向上を図る。	記載なし	11	県立特別支援学校教員、所員	特別支援学校の総括教諭及び 教諭	2日目イ(2日目ア～エから1つ選択)
	指定研修講座/授業力向上のための研修/特別支援教育専門研修/重度重複障害児教育研修講座	摂食指導の基礎基本	重度重複障害児にかかわる医学的な基礎知識及び障害の特性に配慮した具体的な指導について研修し、重度重複障害のある児童・生徒への理解を深め、実践的指導力の向上を図る。	記載なし	11	昭和大学講師 内海明美	特別支援学校の総括教諭及び 教諭	2日目ウ(2日目ア～エから1つ選択)
	指定研修講座/授業力向上のための研修/特別支援教育専門研修/重度重複障害児教育研修講座	摂食指導の事例研究	重度重複障害児にかかわる医学的な基礎知識及び障害の特性に配慮した具体的な指導について研修し、重度重複障害のある児童・生徒への理解を深め、実践的指導力の向上を図る。	記載なし	11	昭和大学講師 内海明美	特別支援学校の総括教諭及び 教諭	2日目ウ(2日目ア～エから1つ選択)
	指定研修講座/授業力向上のための研修/特別支援教育専門研修/重度重複障害児教育研修講座	医療ケア等と授業づくり	重度重複障害児にかかわる医学的な基礎知識及び障害の特性に配慮した具体的な指導について研修し、重度重複障害のある児童・生徒への理解を深め、実践的指導力の向上を図る。	記載なし	11	県職員	特別支援学校の総括教諭及び 教諭	2日目エ(2日目ア～エから1つ選択)
	指定研修講座/授業力向上のための研修/特別支援教育専門研修/重度重複障害児教育研修講座	医療ケア等と授業づくり	重度重複障害児にかかわる医学的な基礎知識及び障害の特性に配慮した具体的な指導について研修し、重度重複障害のある児童・生徒への理解を深め、実践的指導力の向上を図る。	記載なし	11	県立特別支援学校教員	特別支援学校の総括教諭及び 教諭	2日目エ(2日目ア～エから1つ選択)
	指定研修講座/授業力向上のための研修/特別支援教育専門研修/重度重複障害児教育研修講座	経営栄養と吸引	重度重複障害児にかかわる医学的な基礎知識及び障害の特性に配慮した具体的な指導について研修し、重度重複障害のある児童・生徒への理解を深め、実践的指導力の向上を図る。	記載なし	11	県職員	特別支援学校の総括教諭及び 教諭	2日目エ(2日目ア～エから1つ選択)
	指定研修講座/授業力向上のための研修/特別支援教育指導法研修講座4「遊びの指導」	遊びの指導の実践1(特別支援学校小・中・高)	特別支援教育の指導経験が3年以上の教員を対象とし、遊びの指導の良いモデルとなる実践報告を通して、指導力の向上を図る。	記載なし	80	県立特別支援学校教員	小・中・中等教育・特別支援学校の総括教諭及び教諭 ※特別支援教育の指導経験が3年以下の教員 ※中核市教員を含む。	
	指定研修講座/授業力向上のための研修/特別支援教育指導法研修講座3「作業学習の指導」	作業学習の実践1(特別支援学校小・中・高)	特別支援教育の指導経験が3年以上の教員を対象とし、作業学習の良いモデルとなる実践報告を通して、指導力の向上を図る。	記載なし	80	県立特別支援学校教員	小・中・中等教育・特別支援学校の総括教諭及び教諭 ※特別支援教育の指導経験が3年以下の教員 ※中核市教員を含む。	

センター名称	位置付け	タイトル	ねらい	内容	定員(一部、受講対象者数、受講申込者数の場合あり)	講師	対象	備考
神奈川県立総合教育センター	指定研修講座/授業力向上のための研修/特別支援教育専門研修/医療ケア等担当教員養成研修講座	記載なし	記載なし	1~2日目:講義・演習、3~6日目:実習(県立こども医療センター、他で実施)	45	記載なし	特別支援学校教員	
	指定研修講座/授業力向上のための研修/特別支援教育専門研修/医療ケア等担当教員フォローアップ研修講座	特別支援学校の専門性と多職種協働のあり方を考える	近年の医療ケア等に関する新しい知識について学び、医療ケア等担当教員としての実践的指導力の向上を図る。	記載なし	40	県立特別支援学校校長、県立特別支援学校教員、県職員、所員	特別支援学校の総括教諭及び教諭	
	県教委で実施する研修講座/教育局/指定研修/子ども教育支援課	自立活動担当教員初任者研修講座(PT等)	PT等の有資格の教員が、特別支援学校の教員として必要な資質を身に付けるための基本事項についての研修を行う。	記載なし	6	記載なし	特別支援学校教員	
	県教委で実施する研修講座/教育局/指定研修/子ども教育支援課	自立活動担当教員専門研修講座(PT等)	PT等の有資格の教員が、その専門性の維持・向上に必要な知識、技能の研修を行う。	記載なし	12	記載なし	特別支援学校教員	
川崎市総合教育センター	県教委で実施する研修講座/教育機関/基本研修の選択講座/県立体育センター/障害のある児童生徒のための体育指導研修講座(肢体不自由部門)	障害のある児童生徒一人ひとりに応じた体育指導のあり方について講義、実技を通して研修を行い、指導力の向上を図る。	障害のある児童生徒一人ひとりに応じた体育指導のあり方について講義、実技を通して研修を行い、指導力の向上を図る。	記載なし	40	神奈川県リハビリテーション病院 院体育科長 尾鷲誠	小・中・高・中等教育・特別支援学校の総括教諭及び教諭 ※ 高・中等教育は保健体育担当者 ※ 中学校教員も含む。	
	医療的ケア	医療的ケア	講義や演習により医療的ケア担当教員として必要な医学的知識や技術を習得する。	記載なし	記載なし	・花田徹野(花田医院)	記載なし	
	医療的ケア	医療的ケア	講義や演習により医療的ケア担当教員として必要な医学的知識や技術を習得する。	記載なし	記載なし	・未定(医師(医療機関))	記載なし	
新潟県立総合教育センター	課題別研修/重症・重複障害教育講座<指名・希望>	記載なし	重症・重複障害児の理解と支援に関する講義や協議を通して、重症・重複障害児の指導方法や取り巻く環境について理解を深め、担当者の専門的な資能力の向上を図る。	記載なし	40	新潟医療福祉大学准教授 永井洋一、上越教育大学教授 土谷良巳	〇5名指名、特別支援学校教諭 〇35名希望、小・中学校特別支援学級担任教諭、特別支援学校教諭、特別支援学校養護教諭	
山梨県総合教育センター	専門研修(希望)/特別支援教育研修	障害児の指導実践研修会	詳細不明	ムーンポイント教育を中心に、障害のある児童生徒の感覚機能や運動機能の発達を促すための関わり方と方法を学ぶ	50	詳細不明	詳細不明	山梨県総合教育センターのWebでは、研修内容のページには、パスワードがないと入れないため、詳細がわからなかった。
	専門研修(希望)/特別支援教育研修	重症・重複障害児の指導研修会	詳細不明	障害の重い児童・生徒の指導に関する内容と方法を学び、教師としての専門性を学ぶ研修会。	50	詳細不明	詳細不明	山梨県総合教育センターのWebでは、研修内容のページには、パスワードがないと入れないため、詳細がわからなかった。

センター名称	位置付け	タイトル	ねらい	内容	定員(一部、受講対象者数、受講申込者数の場合あり)	講師	対象	備考
山梨県総合教育センター 山梨県総合教育センター	専門研修(希望)/特別支援教育研修	障害児の医療的ケア研修会	詳細不明	医療的ケアを必要とする児童生徒の理解と、その対処法について学ぶ研修会。	50	詳細不明	詳細不明	山梨県総合教育センターのWebでは、研修内容のページには、ハスワードがないと入れないため、詳細がわからなかった。
	希望研修/特別支援教育研修	重度・重複障害児への総合的理解とかわり～自立活動を中心とした教育課程の編成～	重度・重複障害児の教育にかかわって、自立活動を中心とした教育課程の編成の在り方や留意点について学びます。	記載なし	60	上越教育大学教授 土谷良巳	幼・小・中・高・特別支援学校教員	
石川県 石川県総合教育センター	希望研修/今日的課題研修	特別支援教育② 感覚統合の理解と指導 感覚統合理論からみた子どもの理解とアプローチ	記載なし	記載なし	40	富山医療福祉専門学校作業療法学科長 田村良子	小学校・中学校特別支援学校級担当教職員、特別支援学校教職員	
	基本研修/経験年数に応じた講座 /3年目研修(特)	重度重複障がいのある児童生徒への支援の実践	記載なし	記載なし	記載なし	実践者、特別支援学校教諭	3年目研修受講者(特別支援学校)	
岐阜県総合教育センター	専門研修/専門性を高める講座	医療的ケア専門研修～障がいのある児童生徒が安心・安全な学校生活をおくるために～	特別支援学校において、安全な医療的ケアの実現を目指し、協力しながら、安心・安全な医療的ケア体制を構築する資質・能力を養う。	○重度障がい児の身体の特徴 ○経営栄養・口腔衛生について ○必要の挿入について ○自己尿尿の介助について ○吸引・排痰の援助について	30	記載なし	特別支援学校教員(医療的ケア)について基本的事項の理解を深め、児童生徒の担任、学部主事、学年主任、養護教諭の内、前年度までに未受講の教員)	
	専門研修/特別支援学校公開講座	長良特別支援学校職員研修会～精神的弛緩誘導法によるアプローチ～	記載なし	障がいの重いのための精神的弛緩誘導法によるアプローチ	50	名古屋看護学校教諭 丹羽陽一	記載なし	会場:岐阜県立長良特別支援学校ブレイルーム
岐阜県総合教育センター	専門研修/特別支援学校公開講座	長良特別支援学校職員研修会～病識理解について～	記載なし	重症心身障がいの呼吸障がいとその対応	50	稲富医院院長 福富 博	記載なし	会場:岐阜県立長良特別支援学校ブレイルーム
	専門研修/特別支援学校公開講座	摂食支援とコミュニケーション～具体的事例を基に～	記載なし	摂食支援とコミュニケーションについて、具体的な事例を参考にしながら学習を進める	20	木浜記念病院言語聴覚士 豊島 繁哉	記載なし	会場:岐阜県立岐阜本業特別支援学校西体育館
岐阜県総合教育センター	専門研修/特別支援学校公開講座	肢体不自由児への支援～具体的事例を基に～	記載なし	具体的事例を参考にしながら肢体不自由児への支援を考える	20	網代診療所理学療法士 岩越 康真	記載なし	会場:岐阜県立岐阜本業特別支援学校西体育館
	専門研修/特別支援学校公開講座	関特別支援学校連携講座～肢体不自由児の理解を深めるために～	記載なし	障下障がいを持つ児童生徒への援助の実践(仮題)	10	各務原市福祉の里言語聴覚士 安田香具美	記載なし	会場:岐阜県立関特別支援学校大会講堂
岐阜県総合教育センター	専門研修/特別支援学校公開講座	関特別支援学校連携講座～肢体不自由児の理解を深めるために～	記載なし	肢体に不自由を有する児童生徒の姿勢及び動作の援助の実践(仮題)	10	岐阜県総合医療センター理学療法士 村瀬善彰	記載なし	会場:岐阜県立関特別支援学校大会講堂

センター名称	位置付け	タイトル	ねらい	内容	定員(一部、受講対象者数、受講申込者数の場合あり)	講師	対象	備考
岐阜県教育センター	専門研修/特別支援学校公開講座	関特別支援学校重複講座～肢体不自由児の理解を深めるために～	記載なし	キャリア教育について(返題)	10	未定	記載なし	会場：岐阜県立関特別支援学校大会議室
	希望研修/特別支援教育に関する研修	特別支援教育基礎研修Ⅱー重度・重複障害児の理解と支援ー	基礎力向上(特別支援学校・特別支援学級)・重度・重複障害の特性と対応の仕方を理解する。	(講演)重度・重複障害のどちらかとかかわり方について(講演・演習)重度・重複障害のある幼児児童生徒への基本的なかわり方について	70	県立こども病院理学療法士 相馬恵美	教職員(幼・小・中・高・特)	
	希望研修/特別支援教育に関する研修	特別支援教育基礎研修Ⅴー重度・重複障害児の授業づくりー	基礎力向上(特別支援学校・特別支援学級)・重度・重複障害の特性と対応の仕方について理解する。	(講演)重度・重複障害のある児童生徒の授業における教材と支援方法について(講演・演習)授業づくりの実践について	70	静岡大学准教授 香野毅	教職員(幼・小・中・高・特)	
静岡県総合教育センター	専門研修/特別支援教育講座/障害に応じた教育コース(職業障害、知的障害、肢体不自由から選択)	障害に応じた指導(講義)、自立活動の実践(実技)	特別支援学校における先進的な実践を学び、障害に応じた教育に関する知識と技能の習得を図ります。	講義、障害に応じた指導(併せて施設見学及び教材教員の紹介)、実技:肢体不自由児の自立活動の実践	指定50名 自由50名 合計100名	会場:各校教員	幼稚園、特別支援学校の教員及び小学校、中学校の特別支援学級担当教員(指定及び自由応募)	*静岡県総合教育センターのWebには、初任者研修、在職研修の研修内容の掲載がなかったため、その部分については確認できなかった。
	テーマ研修/特別支援教育研修/特別支援教育基礎講座ーそれぞれ、障がいに応じた教育ー	肢体不自由児の教育について	特別支援教育の基本的な理念である「一人一人の教育的ニーズを把握して、必要な支援を行う」ためには、個々の児童生徒の障がいの理解とそれに対する適切な支援のあり方を学ぶ必要がある。本講座では、それぞれの障がいに対応した教育の基礎的な知識や技能について研修します。	記載なし	10	県立城山特別支援学校教諭 白藤幸子、酒井未歩、武本和弘、山川俊和	主に、小・中・高・特別支援学校教員	○原則午前、午後の分科会を一つずつ選択し、受講する。午前:「複製障がい児の教育」・「聴覚障がい児の教育」・「痛・虚弱児の教育」 午後:「知的障がい児の教育」・「LD等の発達障がい児の教育」・「肢体不自由児の教育」 ○特別支援学級級新任担当教員研修(第3回選抜研修)を兼ねる。 ○県立学校就業職員技術研修3ー特別支援教育ーを兼ねる。
三重県総合教育センター	テーマ研修/特別支援教育研修/医学一般研修1	学校における手当の教育的意義と配慮点について	障がいの重度重複化が進み、学校で保護者や看護師から医療的なケアを受けながら学ぶ子どもたちがいます。教員にはこれからの児童生徒への医療的ハンックアップの一環として、手当を実施するために必要な医学的知識・技能の習得が求められています。本講座では、医療的ハンックアップ体制の整備された特別支援学校で教員が手当を実施する資格取得するための基礎的研修です。	記載なし	35	県教育委員会特別支援学校整備特命監 西口辰生	平成22年度の特別支援学校における手当実施予定者	「医学一般研修2」を受ける人の必須講座
	テーマ研修/特別支援教育研修/医学一般研修1	二分精推・病態・合併症・その対応	障がいの重度重複化が進み、学校で保護者や看護師から医療的なケアを受けながら学ぶ子どもたちがいます。教員にはこれからの児童生徒への医療的ハンックアップの一環として、手当を実施するために必要な医学的知識・技能の習得が求められています。本講座では、医療的ハンックアップ体制の整備された特別支援学校で教員が手当を実施する資格取得するための基礎的研修です。	記載なし	35	県立草の葉リハビリテーションセンター所長 二井英二	平成22年度の特別支援学校における手当実施予定者	「医学一般研修2」を受ける人の必須講座

センター 名称	位置付け	タイトル	ねらい	内容	定員(一部、受講対 象者数、受講申込者 数の場合あり)	講師	対象	備考
三重県総合教育センター	テーマ研修／特別支援教育研修／ 医学一般研修1	口腔衛生管理：歯の治療、食後の対応	障がいのある児童が学び、学校で保護者や看護士から受けるケアを受けながら学ぶ子どもたちから医療的ケアを受ける児童への医療的ケアの知識・技能の習得が求められています。本講座では、医療的ケアの知識・技能の習得が求められている特別支援学校で、手当を要する児童が手当てを受けるための基礎的研修です。	記載なし	35	鈴木直樹(クリニック)院長 鈴木 直樹	平成22年度の特別支援学校における手当実施予定者	「医学一般研修2」を受ける人の必須講座
	テーマ研修／特別支援教育研修／ 医学一般研修2	呼吸器が、筋ジストロフィー、循環器系が、その対応	本講座は、「医学一般研修1」で学んだことをさらに詳しく、より実践的に学ぶもので、医療的ケアの知識・技能の習得が求められています。本講座では、医療的ケアの実施者として各学校において「個別研修」へ進んでいただくことができます。	記載なし	35	国立病院機構鈴鹿病院神経内科研究検査科長 木村正剛	平成22年度の特別支援学校における手当実施予定者で、「医学一般研修1」修了者	会場：国立病院機構鈴鹿病院および県立杉の子特別支援学校
	テーマ研修／特別支援教育研修／ 医学一般研修2	摂食嚥下が、原因・病態・その対応	本講座は、「医学一般研修1」で学んだことをさらに詳しく、より実践的に学ぶもので、医療的ケアの知識・技能の習得が求められています。本講座では、医療的ケアの実施者として各学校において「個別研修」へ進んでいただくことができます。	記載なし	35	森耳鼻咽喉科院長 森正博	平成22年度の特別支援学校における手当実施予定者で、「医学一般研修1」修了者	会場：国立病院機構鈴鹿病院および県立杉の子特別支援学校
	テーマ研修／特別支援教育研修／ 医学一般研修2	呼吸器が、いのちの理療的療法：呼吸リハビリテーション	本講座は、「医学一般研修1」で学んだことをさらに詳しく、より実践的に学ぶもので、医療的ケアの知識・技能の習得が求められています。本講座では、医療的ケアの実施者として各学校において「個別研修」へ進んでいただくことができます。	記載なし	35	国立病院機構鈴鹿病院主任理学療法士 白石弘樹	平成22年度の特別支援学校における手当実施予定者で、「医学一般研修1」修了者	会場：国立病院機構鈴鹿病院および県立杉の子特別支援学校
	テーマ研修／特別支援教育研修／ 医学一般研修2	小児慢性疾患の治療と管理	本講座は、「医学一般研修1」で学んだことをさらに詳しく、より実践的に学ぶもので、医療的ケアの知識・技能の習得が求められています。本講座では、医療的ケアの実施者として各学校において「個別研修」へ進んでいただくことができます。	記載なし	35	記載なし	平成22年度の特別支援学校における手当実施予定者で、「医学一般研修1」修了者	会場：国立病院機構三重病院
	テーマ研修／特別支援教育研修／ 医学一般研修2	障がい児の感染予防対策について	本講座は、「医学一般研修1」で学んだことをさらに詳しく、より実践的に学ぶもので、医療的ケアの知識・技能の習得が求められています。本講座では、医療的ケアの実施者として各学校において「個別研修」へ進んでいただくことができます。	記載なし	35	記載なし	平成22年度の特別支援学校における手当実施予定者で、「医学一般研修1」修了者	会場：国立病院機構三重病院
	テーマ研修／特別支援教育研修／ 医学一般研修2	救急医療：緊急時の対応：バイタルサインの観察	本講座は、「医学一般研修1」で学んだことをさらに詳しく、より実践的に学ぶもので、医療的ケアの知識・技能の習得が求められています。本講座では、医療的ケアの実施者として各学校において「個別研修」へ進んでいただくことができます。	記載なし	35	記載なし	平成22年度の特別支援学校における手当実施予定者で、「医学一般研修1」修了者	会場：済生会明和病院「なでしこ」

センター名称	位置付け	タイトル	ねらい	内容	定員(一部受講対象者数、受講申込者数の場合あり)	講師	対象	備考
三重県総合教育センター	テーマ研修/特別支援教育研修/医学一般研修2	食べやすい食形態、再調理	本講座は、「医学一般研修1」で学んだことをさらに詳しく、より実践的に学ぶもので、医療的/ソングアップの二環として手当を実施する資格を取得するための専門研修です。本講座を修了された方は、医療的ケアの実施者として各学校において「個別研修」へ進んでいただくことができます。	記載なし	35	記載なし	平成22年度の特別支援学校ににおける手当実施予定者で、「医学一般研修1」修了者	会場：済生会明和病院「なでしこ」
	テーマ研修/特別支援教育研修/医学一般研修2	摂食嚥下障がい、訓練法、介助の実践	本講座は、「医学一般研修1」で学んだことをさらに詳しく、より実践的に学ぶもので、医療的/ソングアップの二環として手当を実施する資格を取得するための専門研修です。本講座を修了された方は、医療的ケアの実施者として各学校において「個別研修」へ進んでいただくことができます。	記載なし	35	記載なし	平成22年度の特別支援学校ににおける手当実施予定者で、「医学一般研修1」修了者	会場：済生会明和病院「なでしこ」
	テーマ研修/特別支援教育研修/医学一般研修2	学校における医療的ケアおよび医学的な諸問題について	本講座は、「医学一般研修1」で学んだことをさらに詳しく、より実践的に学ぶもので、医療的/ソングアップの二環として手当を実施する資格を取得するための専門研修です。本講座を修了された方は、医療的ケアの実施者として各学校において「個別研修」へ進んでいただくことができます。	記載なし	35	記載なし	平成22年度の特別支援学校ににおける手当実施予定者で、「医学一般研修1」修了者	会場：済生会明和病院「なでしこ」
京都府教育センター	専門研修	感覚・運動の障害や困難の理解と支援講座	記載なし	記載なし	記載なし	記載なし	幼・小・中・高・特別支援学校教員	
	課題別研修/支援教育研修/肢体不自由教育研修	肢体不自由のある子どもへの指導の実践①- 教具・自助具の活用①	肢体不自由のある子どもへの実践を理解し、一人一人の子どもに即した指導法と、指導・支援して学ぶ上で必要な教具や自助具の効果的な活用を学ぶ。	記載なし	30	府立支援学校教員、大阪府教育センター指導主事等	幼稚園、小・中学校、府立高等学校(津和野市立の定時制の課程を含む)、府立支援学校(八尾市立特別支援学校を含む)の教員	* 新任支援学校級担当教員研修の選択対象研修を兼ねる
	課題別研修/支援教育研修/肢体不自由教育研修	わたしの願い、肢体不自由のある子どもへの理解と指導①- 教材・教具の活用②	保護者からの講演を通じて肢体不自由についての理解を深める。肢体不自由のある子どもへの指導・支援の具体的な方法や教材・教具を工夫する過程の中で学ぶ。	記載なし	30	保護者、府立支援学校教員	幼稚園、小・中学校、府立高等学校(津和野市立の定時制の課程を含む)、府立支援学校(八尾市立特別支援学校を含む)の教員	* 新任支援学校級担当教員研修の選択対象研修を兼ねる
大阪府教育センター	課題別研修/支援教育研修/肢体不自由教育研修	肢体不自由のある子どもへの理解と指導②	肢体不自由のある子どもへの指導・支援の受講報告を通じて具体的な指導法について講義を深める。	記載なし	30	府内公立支援学校教員、大阪府教育センター指導主事等	幼稚園、小・中学校、府立高等学校(津和野市立の定時制の課程を含む)、府立支援学校(八尾市立特別支援学校を含む)の教員	* 新任支援学校級担当教員研修の選択対象研修を兼ねる
	総合研修/初任者・新規採用者研修/支援学校初任者研修	児童生徒理解を深めるために③- 子どもへの実践に応じた支援や指導について④- 指導上の安全管理と腰痛予防	記載なし	記載なし	記載なし	記載なし	府立支援学校の新任の教員(八尾市立特別支援学校を含む)のうち、初任者研修対象教員として指定された者	
兵庫県教育センター	新任特別支援学校級担当教員研修/肢体不自由学級担当	特別支援教育に携わるにあたって	記載なし	記載なし	記載なし	記載なし	新任特別支援学校級担当教員	

センター名称	位置付け	タイトル	ねらい	内容	定員(一部、受講対象者数、受講申込者数の場合あり)	講師	対象	備考
兵庫県立特別支援教育センター	新任特別支援学級担当教員等研修 ／肢体不自由学級担当	肢体不自由児の理解と指導の基礎	記載なし	記載なし	記載なし	県立のじぎく特別支援学校 教諭 堀正義	新任特別支援学級担当教員 肢体不自由学級担当	会場:兵庫県福祉センター
	新任特別支援学級担当教員等研修 ／肢体不自由学級担当	肢体不自由教育の実践	記載なし	記載なし	記載なし	特別支援学校または 特別支援学級担当教員	新任特別支援学級担当教員 肢体不自由学級担当	
	新任特別支援学級担当教員等研修 ／肢体不自由学級担当	肢体不自由教育の実践と課題	記載なし	記載なし	記載なし	特別支援学校教員	新任特別支援学級担当教員 肢体不自由学級担当	
	特別支援学校訪問研修	種別: 肢体不自由	記載なし	記載なし	記載なし	会津校校長、会津校教員	幼・小・中・高等学校、特別支援 学校の教職員	会場: 明石市立明石養護学校
奈良県立研究所教育研 と歌 学 の育 七	基礎研修	肢体不自由研修	記載なし	記載なし	記載なし	県立のじぎく特別支援学校 教諭 堀正義	幼・小・中・高等学校、特別支援 学校の教職員	
	実践研修	動作法	記載なし	障害児を支援する動作法	記載なし	特別支援学校等教員(心理 リハビリテーションコース・パー ハイクー)	特別支援学級担当教員、通級指 導教員担当教員(幼・小・中・高 等学校の特別支援教育コーデ ィネーター)	
	スナージュⅡ/特別支援学校教員専 門性向上研修講座	特別支援学校における教育と医療の連携	関係機関との連携の在り方や、障害特性また重 度・重複化に対応した適切な教育を行うため、専 門性を高める研修をします。	記載なし	50	県立医科大学教授 嶋線 備、他	特別支援学校の教員	
	専門性の向上を自指す研修(特定 研修)/特別支援教育/特別支援 学級担当教員研修④	障害児の病理-医療機関との連携- 障害児の福祉施設及び病理についての講義を 通して、特別な教育的ニーズのある児童生徒に 対し、関係機関との連携を図りつつ効果的な指 導及び支援を行うための専門性の向上を図る。	記載なし	記載なし	記載なし	60	兵庫教育大学大学院准教授 高野美由紀	本年度初めて特別支援学級等を 担当した公立小・中学校教員
鳥取県教育セ ンター	基本研修/特別支援学校初任者研 修(2)(肢体不自由教育の実践)	感覚統合理論をもとにした運動	記載なし	記載なし	9	県立皆生養護学校教諭 岩 田光冬	特別支援学校初任者	
	基本研修/特別支援学校初任者研 修/児童生徒理解と支援の方法 (3)(病弱・身体虚弱教育)	重度重複障害児の医療的ケアの取組	記載なし	記載なし	9	県立鳥取養護学校養護教諭 坂岡千恵子	特別支援学校初任者	
	基本研修/特別支援学校初任者研 修/児童生徒理解と支援の方法 (3)(病弱・身体虚弱教育)	医療専門家との連携	記載なし	記載なし	9	県立鳥取養護学校教諭 山 田浩	特別支援学校初任者	
鳥根 ン タ 教 育 セ ン ター	初任者研修/第Ⅱ回教育センター 研修「特別支援教育の理解」(松江 線が丘養護学校会場)	医療と特別支援教育とのかかわり	特別支援学校を訪問し、障害のある児童生徒等 の教育を体験的に学ぶことにより、一人一人の 発達とニーズに合った適切な指導のあり方について理 解を深める。	記載なし	8	松江線が丘養護学校教諭 山田由美子	初任者(小・中・高)、新規採用養 護教諭	

センター名称	位置付け	タイトル	ねらい	内容	定員(一部、受講対象者数、受講申込者数の場合あり)	講師	対象	備考
島根県教育センター	初任者研修／第Ⅴ回教育センター研修	重度・重複障害教育	重度・重複障害のある児童生徒への教育や支援の実践を学ぶことにより、重度・重複障害教育についての理解を深める。	○重度・重複障害教育の実践 ○障害の医学的理解	記載なし	東部島根医療福祉センター 医師 平岩理臣、島根県立松江病院が丘看護学校教職員、島根県教育センター指導主事 横山圭司	初任者(特別支援学校)	
	能力開発研修／重度・重複障害教育講座	子どもの学びよぶよこびを生活の中心にする実践から学ぶこと	重度・重複障害のある児童生徒が集団の中でつづけていく力について理論と実践から学び、指導力の向上を図る。	記載なし	32	島根県教育センター指導主事 藤原優子	特別支援学校の教員	
	能力開発研修／重度・重複障害教育講座	一人一人の特性を大切にした音楽の授業実践	重度・重複障害のある児童生徒が集団の中でつづけていく力について理論と実践から学び、指導力の向上を図る。	記載なし	32	島根県立松江看護学校教諭 江指あけみ	特別支援学校の教員	
	能力開発研修／重度・重複障害教育講座	障害の重い子の感受性、身体性、関係性	重度・重複障害のある児童生徒が集団の中でつづけていく力について理論と実践から学び、指導力の向上を図る。	記載なし	32	びわこ学園元園長 高谷清	特別支援学校の教員	
	能力開発研修／医療的ケア担当者研修	医療的ケアの現状と課題	医療的ケア及び医療的配慮を必要とする子どもが安全・安心に教育を受けることができるように、関係する教職員の医療的ケアにかかわる理念、意識、知識の周知及び向上を図る。	記載なし	40程度	東京都立八王子東特別支援学校教諭 下川和洋	①特別支援学校の教職員 ②幼稚園、小・中・高等学校において医療的配慮を必要とする幼児児童生徒の教育に関わっている教職員 ③養護教諭	
	能力開発研修／医療的ケア担当者研修	重度・重複障害児の健康・安全と教育支援～呼吸障害と摂食嚥下障害を中心に～	医療的ケア及び医療的配慮を必要とする子どもが安全・安心に教育を受けることができるように、関係する教職員の医療的ケアにかかわる理念、意識、知識の周知及び向上を図る。	演習内容・摂食嚥下指導と呼吸実技演習	40程度	東京都立八王子東特別支援学校教諭 下川和洋	①特別支援学校の教職員 ②幼稚園、小・中・高等学校において医療的配慮を必要とする幼児児童生徒の教育に関わっている教職員 ③養護教諭	
	経験年数別研修／初任者研修	肢体不自由児の理解と教育	記載なし	記載なし	記載なし	記載なし	特別支援学校初任者	
	職能研修／担当者研修	医療的ケア研修講座	記載なし	記載なし	記載なし	記載なし	記載なし、悉皆研修	
	教科領域別研修／特別支援教育研修	重度・重複障害児の理解と支援研修講座	記載なし	記載なし	重度・重複障害児の理解と支援についての基本的考え方、指導の在り方	記載なし	記載なし	記載なし
	専門研修講座／特別支援教育「障害のある幼児児童生徒の運動感覚をばくくみ、分かち、伝える力を広げるための」講座	障害のある幼児児童生徒の運動感覚をばくくみ、分かち、伝える力を広げるための	記載なし	講義、演習等を通して、運動感覚をばくくみ、認知、コミュニケーションを広げる指導について理解を深め、障害の重度・重複化、多様化に対応できる実践的指導力の向上を図る。	記載なし	40	教育センター	幼・小・中・高教員
専門研修講座／実践研修講座／特別支援教育「障害のある幼児児童生徒の運動感覚をばくくみ、分かち、伝える力を広げる指導」講座	障害のある幼児児童生徒の運動感覚をばくくみ、分かち、伝える力を広げる指導	記載なし	講義、演習等を通して、運動感覚をばくくみ、認知、コミュニケーションを広げる指導について理解を深め、障害の重度・重複化、多様化に対応できる実践的指導力の向上を図る。	記載なし	40	佐々木塾代表 佐々木昭	幼・小・中・高教員	

センター名称	位置付け	タイトル	ねらい	内容	定員(一部、受講対象者数、受講申込者数の場合あり)	講師	対象	備考
広島県立教育センター	専門研修講座/実践研修講座/特別支援教育(障害のある幼児児童生徒の運動感覚をほぐす)分かれ、伝える力を広げる指導講座	重度・重複障害のある児童生徒への指導の実践	講義、演習等を通して、運動感覚をほぐす、認知、コミュニケーションを広げる指導について理解を深め、障害の重度・重複化、多様化に対応できる実践的指導力の向上を図る。	記載なし	40	特別支援学校	幼・小・中・高教員	
	専門研修講座/実践研修講座/特別支援教育(障害のある幼児児童生徒の運動感覚をほぐす)分かれ、伝える力を広げる指導講座	障害の多様化に応じた指導の実践	講義、演習等を通して、運動感覚をほぐす、認知、コミュニケーションを広げる指導について理解を深め、障害の重度・重複化、多様化に対応できる実践的指導力の向上を図る。	記載なし	40	小学校	幼・小・中・高教員	
やまぐちセンター 総合教育支	特別支援学校/専門研修/特別支援教育研修	子どもの発達を促す障害種別(肢体不自由・重度・重複障害)専門 ※ただし、今年度は台風のため中止。	特別支援教育に携わる教員としての資質の向上を図るため、肢体不自由及び重度・重複障害のある児童生徒への理解と支援について実践的、専門的に研修する。	講義: 肢体不自由及び重度・重複障害、障害のある児童生徒への理解と支援-人間関係の形成に関する力を高めるために- 講義・実習: 個別の指導計画の活用-自立活動の指導内容を中心に-	記載なし	【長崎県立康早養護学校 論 宮尾 尚樹】	教員	* 広島県立教育センターのWebには、初任者研修・年次研修、職能研修の研修内容の掲載がなかったため、その部分については確認できなかった。
	職務研修/特別支援教育担当教員 障害種別研修会	肢体不自由児童教育の現状と課題、授業研究	記載なし	記載なし	記載なし	記載なし	小・中・特別支援学校の教員	
香川県教育センター	専門研修/教育相談等	子どもたちの心とからだを育てる	記載なし	講話や演習をとおして、子どもたちの心とからだの現状と課題を把握します。また、保育や授業、学級活動、学校づくり等で活用できる、ピア・サポート活動の実践プログラムやからだを使った遊び・運動を体験する予定にしています。	30	記載なし	幼・小・中・特別支援学校の教員	
	基礎研修/県立学校10年教職継続者研修/教科指導等研修(特別支援教育部会)	コミュニケーション支援の実践Ⅱ-肢体不自由児への支援-	記載なし	肢体不自由児へのコミュニケーション支援の実践を知り、支援技術等を学ぶ支援の在り方について考える。	5	愛媛県総合教育センター所 員 大野泰伸	県立学校教諭	
愛媛県総合教育センター	課題別研修講座/特別支援教育研究講座/特別支援教育基礎講座	障害のある児童生徒の理解と支援3(運動・動作)	特別支援教育に関する基本的な考え方や特別な教育のニーズのある児童生徒への基本的な支援の在り方について理解を深め、指導力の向上を図る。	肢体不自由や不器用さのある児童生徒について理解するとともに、その実態に応じた具体的な支援方法を学ぶ。	90	愛媛県総合教育センター所 員 松本幸恵	小学校、中学校、県立学校(養護学校、中等教育学校、特別支援学校)で、特別支援教育に関する基礎的な知識や技能の習得を希望する教諭及び養護教諭(3年以内に受講した者を除く)	* 2日間の中で、特別支援教育全般、視覚、聴覚障害教育についての講義も受講する。
	夏季専門研修・共催講座(大学等)/特別支援教育講座(肢体不自由教育講座)	肢体不自由のある子どもの授業づくり(仮)	特別の支援を必要とする子どもについての理解を深め、支援の在り方について専門的な知識の習得と指導力の向上を図る。	記載なし	120	元筑波大学教務・元東京都立村山養護学校校長 鏡野順子	保、幼、小・中・高等学校及び特別支援学校教職員	主催: 高知県立高知若草養護学校 共催: 高知県教育センター

センター名称	位置付け	タイトル	ねらい	内容	定員(一部、受講対象者数、受講申込者数の場合あり)	講師	対象	備考
福岡県教育センター	専門研修/福岡県教育センターキャリアアップ講座/③専門的力量の強化・発展を図る研修	スキルアップ！ 重度・重複障害児の理解と指導	養護学校の義務化以来の課題であり、在籍率が増加している重度・重複障害児に対する理解と指導要諦の向上を図るため、児童生徒の適切な支援策の把握に基づいた特選目標・内容・方法の設定や、目標に準拠した評価について、講義・演習・実践発表等を通して研修する。	○重度・重複障害児の実態把握と評価の在り方(講義・演習) ○重度・重複障害児の評価の実際(講義・演習) ○重度・重複障害児の指導の実際(実践発表・協議)	20	福岡大学教授 徳永豊(第1日) 福岡教育大学特別支援教育講座 納富恵子、教授 藤金倫徳、教授 猪狩恵美子、准教授 大平理、准教授 氏間和仁、福岡教育大学附属特別支援教育センター教授 太田富雄、准教授 中山健、西南女学院大学教授 谷川弘治、教育センター特別支援教育班指導主事(特別支援学校コース全体の講師)	特別支援学校の教諭・養護教諭・講師 第2日は、福岡県立福岡養護学校を会場に、演習等を取り入れ研修。	
	基本研修/特別支援学級新任担当教員研修/肢体不自由特別支援学級	②授業実践(1)「授業の実際」 ③授業実践(2)「実践発表」 分散会	幅広い障害のある児童生徒の理解を深め、特別支援学校の教育を担当する力量を有する教員を計画的に養成することにより、特別支援学校コース全体の充実に資する。(特別支援学校コース全体の目的)	○肢体不自由者の心理・生理・病理 ○肢体不自由者の教育課程 ○肢体不自由者の指導法	20	福岡教育大学特別支援教育講座 納富恵子、教授 藤金倫徳、教授 猪狩恵美子、准教授 大平理、准教授 氏間和仁、福岡教育大学附属特別支援教育センター教授 太田富雄、准教授 中山健、西南女学院大学教授 谷川弘治、教育センター特別支援教育班指導主事(特別支援学校コース全体の講師)	特別支援学校の教諭(平成20年度末で特別支援学級教諭経験2年以上を超過し、かつ、平成21年度に10年経験者研修の対象となっていない者に限る。)	免許法認定講習として開設
福岡市発達教育センター	基本研修/特別支援学級新任担当教員研修/肢体不自由特別支援学級	②授業実践(1)「授業の実際」 ③授業実践(2)「実践発表」 分散会	幅広い障害のある児童生徒の理解を深め、特別支援学校の教育を担当する力量を有する教員を計画的に養成することにより、特別支援学校コース全体の充実に資する。(特別支援学校コース全体の目的)	○視覚障害者の理解と指導 ○聴覚障害・言語障害者の理解と指導 ○重複障害者の理解と指導	記載なし	小・中学校特別支援学級教諭等	本年度はじめて当該障がい種の特別支援学級の担任になった者(教諭)＜特別支援学校、通級指導教室、他の障がい種の特別支援学級の経験者も対象＞	
	基本研修/特別支援学級新任担当教員研修/肢体不自由特別支援学級	②授業実践(1)「授業の実際」 ③授業実践(2)「実践発表」 分散会	幅広い障害のある児童生徒の理解を深め、特別支援学校の教育を担当する力量を有する教員を計画的に養成することにより、特別支援学校コース全体の充実に資する。(特別支援学校コース全体の目的)	記載なし	記載なし	小・中学校特別支援学級教諭等	本年度はじめて当該障がい種の特別支援学級の担任になった者(教諭)＜特別支援学級、通級指導教室、他の障がい種の特別支援学級の経験者も対象＞	

センター名称	位置付け	タイトル	ねらい	内容	定員(一部、受講対象者数、受講申込者数の場合あり)	講師	対象	備考
福岡市発達教育センター	課題研修	公開講座「共に生きる②」	記載なし	障がい者の生きざまや考え方に学ぶ	60	肢体不自由のマジシャン 森裕生	市民・教職員	
	特別支援学校地域研修	身体の動きの指導について	記載なし	記載なし	記載なし	関西国際大学准教授 中尾繁樹	市民・教職員	会場：福岡特別支援学校体育館
	専門研修/特別支援教育/肢体不自由児の自立活動の指導講座	肢体不自由児の運動・動作の困難さについての理解とその支援	肢体不自由児の障害理解と自立活動における指導法、日常生活場面での支援の在り方を学ぶことができます。	記載なし	30	中村学園大学人間発達学部 教授 発達支援センター長 梶地勝人、教育センター所員	特別支援学級担当教員・特別支援学校教員	*福岡市発達教育センターのWebには、初任者研修、年次研修の研修内容の掲載がなかったため、その部分については確認できなかった。
佐賀県教育センター	専門研修/特別支援教育/肢体不自由児の自立活動の指導講座	肢体不自由児の自立活動「身体」における指導法	肢体不自由児の障害理解と自立活動における指導法、日常生活場面での支援の在り方を学ぶことができます。	記載なし	30	中村学園大学人間発達学部 教授 発達支援センター長 梶地勝人、教育センター所員	特別支援学級担当教員・特別支援学校教員	
	特別支援学校/特別支援学校担当者/訪問教育担当教員研修講座	重度重複障害のある子どものコミュニケーションに必要な考えと技術	訪問教育にかかわる基礎的な知識等について研修を行い、訪問教育担当教員としての資質を高める。	記載なし	22	こころ工房代表 宮崎美和子	特別支援学校教員(該当者)	
	特別支援学校/特別支援学校担当者/訪問教育担当教員研修講座	重度重複障害のある子どものコミュニケーション支援の実践	訪問教育にかかわる基礎的な知識等について研修を行い、訪問教育担当教員としての資質を高める。	記載なし	22	こころ工房代表 宮崎美和子	特別支援学校教員(該当者)	*佐賀県教育センターのWebには、初任者研修、10年経過後研修以外の年次研修については研修内容の掲載がなかったため、その部分については確認できなかった。
長崎県教育センター	特別支援学校/特別支援学校担当者/訪問教育担当教員研修講座	訪問教育の指導の実践	訪問教育にかかわる基礎的な知識等について研修を行い、訪問教育担当教員としての資質を高める。	記載なし	22	記載なし	特別支援学校教員(該当者)	
	特別支援学校/特別支援学校担当者/訪問教育担当教員研修講座	訪問教育を推進する上での諸問題	訪問教育にかかわる基礎的な知識等について研修を行い、訪問教育担当教員としての資質を高める。	記載なし	22	記載なし	特別支援学校教員(該当者)	
	特別支援学校/特別支援学校担当者研修(コース別研修)	就学前の療育の現状	10年経過後の療育の能力・適性等に依り、特別支援教育における、より実践的な指導力の育成を図る。	記載なし	小1名、中1名、特14名	大村市療育センターステップ 言語職 栗士 井村弘子	公立特別支援学校の教員、助教授及び講師としての在職期間が10年に達した者	
熊本県立教育センター	課題研修/希望研修/高等学校・特別支援学校	肢体不自由の理解と指導研修	記載なし	記載なし	記載なし	記載なし	小・中・高・特別支援学校の教員、養護教諭、講師	

センター名称	位置付け	タイトル	ねらい	内容	定員(一部、受講対象者数、受講申込者数の場合あり)	講師	対象	備考	
大分県教育センター	教育課題研修/肢体不自由教育研修	肢体不自由の子どもの理解と具体的支援のポイント	肢体不自由教育に関する授業参観、説明、講義等をとおして、肢体不自由教育の実践的指導力の充実を図る。	記載なし	記載なし	福岡教育大学教育学部助教 一本薫	肢体不自由教育を担当する全校種の教職員 ※県立鶴見養護学校 教職員は、希望者とする。	*会場:大分県立鶴見養護学校 *午 前中、授業参観等	
	教育課題研修/肢体不自由教育研修	肢体不自由教育における指導上の課題とその対応	肢体不自由教育に関する授業参観、説明、講義等をとおして、肢体不自由教育の実践的指導力の充実を図る。	記載なし	記載なし	福岡教育大学教育学部助教 一本薫	肢体不自由教育を担当する全校種の教職員 ※県立鶴見養護学校 教職員は、希望者とする。	*会場:大分県立鶴見養護学校 *午 前中、授業参観等	
	教育課題研修/重度・重複障がい教育研修	重度・重複障がい児の日常生活の指導	重度・重複障がい児の日常生活の指導について、講義・演習・研究協議等とおして、指導技術についての理解を深め、実践的指導力の向上を図る。	記載なし	記載なし	県立宇佐養護学校教頭 中野淳子	全校種の教員 ※事例検討会用の事例の提出が可能な教員を対象とする。		
	教育課題研修/重度・重複障がい教育研修	実践上の課題を解決する事例検討会	重度・重複障がい児の日常生活の指導について、講義・演習・研究協議等とおして、指導技術についての理解を深め、実践的指導力の向上を図る。	記載なし	記載なし	県教育センター特別支援教育部 青部真 福地広之、県教育センター指導主事 梶原直樹、石井知由美、若林史子	全校種の教員 ※事例検討会用の事例の提出が可能な教員を対象とする。		
	研修/職務別研修/訪問教育等担当教員研修			訪問教育や重複障害学級の担当教員に対して、専門的な知識及び技術を習得するための研修を実施し、その専門性や指導力の向上を図ります。	記載なし	記載なし			*大分県教育センターのWebには、初任者研修、年次研修、職能研修の研修内容の掲載がなかったため、その部分については確認できなかった。
	研修/職務別研修/訪問教育等担当教員研修			訪問教育や重複障害学級の担当教員に対して、専門的な知識及び技術を習得するための研修を実施し、その専門性や指導力の向上を図ります。	記載なし	記載なし		特別支援学校において、訪問教育を担当する者(非常勤講師を含む)(悉皆)、特別支援学校において、重複障害学級を担当する者で、受講を希望する者。	
鹿児島県総合教育センター	研修/職務別研修/訪問教育等担当教員研修	自立活動の指導の実際	訪問教育や重複障害学級の担当教員に対して、専門的な知識及び技術を習得するための研修を実施し、その専門性や指導力の向上を図ります。	記載なし	記載なし		特別支援学校において、訪問教育を担当する者(非常勤講師を含む)(悉皆)、特別支援学校において、重複障害学級を担当する者で、受講を希望する者。		
	研修/職務別研修/訪問教育等担当教員研修	子どもの実態をどのように把握しているか	訪問教育や重複障害学級の担当教員に対して、専門的な知識及び技術を習得するための研修を実施し、その専門性や指導力の向上を図ります。	記載なし	記載なし		特別支援学校において、訪問教育を担当する者(非常勤講師を含む)(悉皆)、特別支援学校において、重複障害学級を担当する者で、受講を希望する者。		
	研修/職務別研修/訪問教育等担当教員研修	重度・重複障害児の発達と感覚運動遊び	訪問教育や重複障害学級の担当教員に対して、専門的な知識及び技術を習得するための研修を実施し、その専門性や指導力の向上を図ります。	記載なし	記載なし		特別支援学校において、訪問教育を担当する者(非常勤講師を含む)(悉皆)、特別支援学校において、重複障害学級を担当する者で、受講を希望する者。		
	研修/職務別研修/訪問教育等担当教員研修	指導につながるアセスメントの進め方	訪問教育や重複障害学級の担当教員に対して、専門的な知識及び技術を習得するための研修を実施し、その専門性や指導力の向上を図ります。	記載なし	記載なし		特別支援学校において、訪問教育を担当する者(非常勤講師を含む)(悉皆)、特別支援学校において、重複障害学級を担当する者で、受講を希望する者。		
	研修/職務別研修/訪問教育等担当教員研修			訪問教育や重複障害学級の担当教員に対して、専門的な知識及び技術を習得するための研修を実施し、その専門性や指導力の向上を図ります。	記載なし	記載なし		特別支援学校において、訪問教育を担当する者(非常勤講師を含む)(悉皆)、特別支援学校において、重複障害学級を担当する者で、受講を希望する者。	
	研修/職務別研修/訪問教育等担当教員研修			訪問教育や重複障害学級の担当教員に対して、専門的な知識及び技術を習得するための研修を実施し、その専門性や指導力の向上を図ります。	記載なし	記載なし		特別支援学校において、訪問教育を担当する者(非常勤講師を含む)(悉皆)、特別支援学校において、重複障害学級を担当する者で、受講を希望する者。	

センター名称	位置付け	タイトル	ねらい	内容	定員(一部、受講対象者数、受講申込者数の場合あり)	講師	対象	備考
鹿児島県総合教育センター	生涯研修/職務別研修/訪問教育等担当教員研修	連携に基づく指導のあり方	訪問教育や重複障害学級の担当教員に対して、専門的な知識及び技術を習得するための研修を実施し、その専門性や指導力の向上を図ります。	記載なし	記載なし	記載なし	特別支援学校において、訪問教育を担当する者(非常勤講師を含む)(蒸留)。特別支援学校において、重複障害学級を担当する者で、受講を希望する者。	
								*鹿児島県総合教育センターのWebには、初任者研修、年次研修の研修内容の掲載がなかったため、その部分については確認できなかった。
	短期研修/応用講座/肢体不自由教育講座	重複重複障害児の指導について	特別支援学校の教員を対象に肢体不自由に対応した特別支援学校における重複重複障害児への理解を深め、指導内容、方法についての研修を行い、実践力を高め専門的資質の向上を図る。	重度重複障害児の理解と支援の在り方、指導の実際	40	琉球大学教授	特別支援学校教員	
沖縄県立総合教育センター	短期研修/応用講座/肢体不自由教育講座	肢体不自由児のアセスメント	特別支援学校の教員を対象に肢体不自由に対応した特別支援学校における重度重複障害児への理解を深め、指導内容、方法についての研修を行い、実践力を高め専門的資質の向上を図る。	重度重複障害児の理解と支援の在り方、指導の実際	40	特別支援学校教頭	特別支援学校教員	
	短期研修/応用講座/肢体不自由教育講座	FB法による指導実践	特別支援学校の教員を対象に肢体不自由に対応した特別支援学校における重度重複障害児への理解を深め、指導内容、方法についての研修を行い、実践力を高め専門的資質の向上を図る。	重度重複障害児の理解と支援の在り方、指導の実際	40	特別支援学校教諭	特別支援学校教員	
								*沖縄県立総合教育センターのWebでは、初任者研修、年次研修の研修内容の一部については閲覧できなかったため、その部分については確認できなかった。

肢体不自由教育における教員の専門性向上に関する研究（１）

—フォーカスグループインタビューを用いた教員の専門性についての質的分析—

○ 齊藤由美子 金森克浩 長沼俊夫 徳永亜希雄 笹本健 大崎博史

(独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所)

KEY WORDS: 肢体不自由教育 教員の専門性 質的分析

(目的) 特別支援学校は障害種別にとらわれない学校制度であるが、一人一人のニーズに応じて質の高い教育を行うためには、障害種別の専門性の継承・発展が重要な課題である。本研究は特別支援学校の肢体不自由部門における専門性の向上に焦点をあてる。特別支援学校（肢体不自由）では、障害が重度・重複化する在籍幼児児童生徒に適切に対応すること、新たな肢体不自由教育部門の構築に向けた支援、及び、地域の小中学校等で学ぶ肢体不自由のある児童生徒への中核的なセンターとしての役割など、肢体不自由教育の専門性が求められている。現在の過渡期の状況の中で、肢体不自由教育における教員の専門性を明確にし、学校組織として専門性の向上を図ることは重要な課題である。そのためには、実践に生かすことができる教員の専門性向上のためのモデルを提案することが必要である。

本研究全体の目的は、1) 肢体不自由教育に関わる教員の専門性とは何かについて明確にする、2) 教員の専門性向上のためのモデルを提案し検証する、の2点である。目的1)の一環として、フォーカスグループインタビューの手法を用い、肢体不自由教育に関わる教員の専門性を明らかにし、モデル構築への示唆を得る試みを行った。

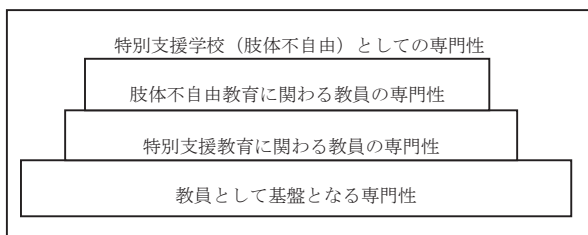
(方法) 質的な情報収集を行う手法として、フォーカスグループインタビューを実施した。これは「ある特定の話題に向けて焦点（フォーカス）を絞り込まれた組織化された集団討議（Krueger, 1988）」と定義される。

○参加者：専門家グループ（研究者、校長、PT等の専門性を持つ教員、重心施設長など）9名1グループ、肢体不自由教育に関わる教員（研究所専門研修の研修員）19名2グループの、計3つのフォーカスグループを形成した。

○実施の概要：専門家グループはH20年7月、教員グループは9月に1時間前後のディスカッションを実施。

○インタビューの内容：①参加者に、試案として専門性の構造図（図1）を提示し、教員の専門性、特別支援教育に関わる教員の専門性、肢体不自由教育に関わる教員の専門性のそれぞれの要素を討議；②専門性の向上を阻害・促進する要因について討議（②については専門家グループのみ）

○データの分析：録音内容を逐語に起こし、カテゴリー化作業、カテゴリー化された概念を基に分析考察を行った（連鎖比較法 constant comparative method, Merriam, 1998）。



(図1 専門性の構造図・試案)

(結果) インタビュー内容2項目について分析結果を示す。

①専門性の構造について

教員として基盤となる専門性：「人間と関わる姿勢」、「人間

性の形成」、「子どもを伸ばすこと」、「教科の専門性」、「生徒指導」、「学級経営」など。

特別支援教育に関わる教員の専門性：「障害のある子どもと人間としてきちんと関係が持てること」、「教科指導のクリエイティブ」など、教員として基盤となる専門性の要素を障害のある子どもに対して提供する視点、「チームティーチング」「他職種・機能のコーディネート」など、子どもを伸ばすために必要な人と手を組む視点、障害に関する知識、発達の・個別的な視点が、教員としての基盤となる専門性に追加。

肢体不自由教育に関わる教員の専門性：「肢体不自由を治すのではなく子どものやる気を引き出すこと」「医療との違いを明確にして教育的視点を引き出すこと」など教員として基盤となる専門性の要素を肢体不自由のある子どもの多様なニーズに対応しながら提供するという視点。この領域では特に「保護者や他職種との連携の必要性が大きい」こと。また、「姿勢や体の動きの指導」「摂食指導」「情報手段の活用」等、肢体不自由教育に関する知識、技術。

②専門性の向上を阻害・促進する要因について

専門性向上の阻害要因：「人事異動」「教員のコスト意識の低さ」「他専門職への丸投げ」「教員が手探り状態で見極めが困難」など。しかし、人事異動以外の要素については、下記の工夫により「専門性促進」に転換する可能性が示された。

専門性向上の促進に向けて：以下の3つのカテゴリーに集約された。a. 「他専門職との連携」は専門家との対等なパートナーシップ、教員としてのアイデンティティを確立することの重要性など。b. 「研修の工夫」は赴任年数別の研修プログラム、教員の知識理解に対応した能力・指導力を高める研修、実践的研修・OJTの有効性など。c. 「学校経営・学校組織」は校長のリーダーシップ、学校経営計画、教員の効果的配置、教員の専門性の評価、学校で人を育てるシステムなど。

(考察) 肢体不自由教育の専門性向上のためのモデル構築に向けて以下の点が示唆された。

①専門性の構造の視点から：○教員としての基盤となる専門性の上に、特別支援教育、さらには肢体不自由教育の専門性があること。○「人と関わる姿勢」など、知識や技術のみでない専門性に関わる要素の重要性。○自らの実践を省察する行動様式は全ての段階に必要。
②専門性の向上を促進する視点から：○教員としてのアイデンティティの確立を前提とした専門性の捉え方や研修の在り方は要検討。○知識・技術の獲得に加え、教員の内面的な思考を高める実践的研修やOJTの推進。○学校組織として人材を育てるシステムを形成する必要性。

(文献)

Krueger, R.A.(1988). Focus Groups:a practical guide for applied research. London:Sage.

Merriam, S.B.(1998). Qualitative research and case study application in education. San Francisco,CA:Jossey-Bass.

(SAITO Yumiko, KANAMORI Katsuhiko, NAGANUMA Toshio, TOKUNAGA Akio, SASAMOTO Ken, OSAKI Hirohumi)

肢体不自由教育における教員の専門性向上に関する研究（2）

—特別支援学校（肢体不自由）の専門性向上に向けたモデルの構築—
 ○長沼俊夫 徳永亜希雄 金森克浩 齊藤由美子 笹本健 大崎博史
 （独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所）
 KEY WORDS: 肢体不自由教育 教員の専門性 モデル

（目的）

特別支援学校（肢体不自由）においては、教員の専門性を確保し向上させることが重要な課題である。「肢体不自由教育における教員の専門性向上に関する研究（1）」では、フォーカスグループインタビューの質的分析により、①教員の専門性の構造、②教員の専門性向上を促進する要因について明らかにした。本研究ではそれを受けて、学校現場における実践に生かせるような教員の専門性の向上のためのモデルを構築することを目的とする。

（方法）

文献研究及び研究者、専門家グループ（研究者、校長、PT等の専門性のある教員、重心施設長など）による協議を通して検討した。教員の専門性の向上のためのモデルを構築するにあたり、以下の手順で進めた。

（1）モデル（案）作成

肢体不自由教育に関わる教員の専門性を明確にするため、まずは教員の専門性を捉えるモデルを考案した（図1）。

さらに、そのモデルに研究（1）で得られた知見を取り入れて、肢体不自由教育に関わる教員の専門性を示すモデルとした（図2）。

（2）モデル(案)について専門家グループと協議

（3）実践におけるモデルの活用について検討

尚、モデル作成の方針として、「見てわかりやすい」ものにするために以下の二つの視点で検討した。

- ① 「構造的」、「全体的」にとらえる。
- ② 専門性を「構成する要素」を明確にする。

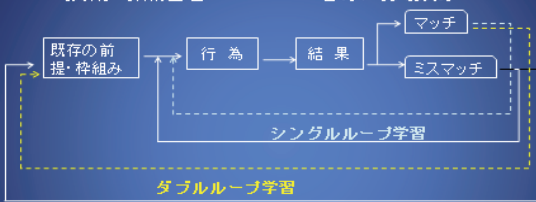
【教員の専門性向上のモデルの提案】

「省察的実践家」モデル：

省察的思考（リフレクション）＝暗黙の前提となっているモノの見方や考え方の枠組みを吟味しながら、その状況や出来事の意味を省察し探求していく。

- * 自分のモノの見方を一方的に当てはめて解釈するのではなく、多角的・多義的・複合的に自分自身の見方を省察し組み替えて、新しい事実の発見をする。
- * 授業場面において、生徒のひとつの言動に対して、それを授業の展開、教材の内容との関係、他の生徒との関連において理解し、その意味と発展方向を推論する。

「シングルループ学習」と「ダブルループ学習」 <技術的熟達者> <省察的実践家>



「ダブルループ学習」できる思考回路と態度の習得

専門性向上の「カギ」

（1） 図1 教員の専門性モデル1 <立体的な構造図>

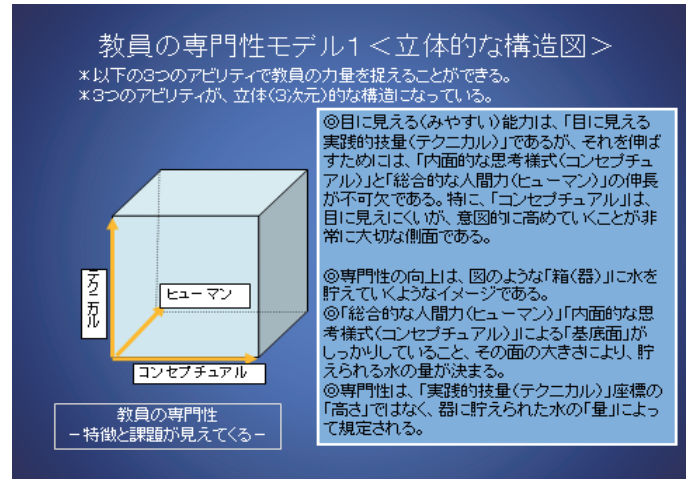


図1 教員の専門性モデル1 <立体的な構造図>

（2） 専門性モデルの活用

特別支援学校（肢体不自由）の年間の校内研修の内容をモデル2を使い、整理した。研修の内容を専門性の要素から分析することで、研修計画の見直しに資するものとなる可能性が示唆された。

	「総合的な人間力(ヒューマン)」に関連する要素	「内面的な思考様式(コンセプチュアル)」に関連する要素	「目に見える実践的技量(テクニカル)」に関連する要素
肢体不自由教育に関わる教員の専門性			A「教育課程・学習指導」 肢体不自由児童生徒の指導・支援のあり方① 肢体不自由児童生徒の指導・支援のあり方② 児童生徒の健康状態の把握管理について 防災指導の基本 自立活動の指導、からだがの学習における留意点 臨床動作法(夏季臨床動作法研究会) B「児童生徒指導」 個別に自由活動→身体の動き→単独での請求のポイント及び状況認識 個に応じた給食・摂食指導 児童生徒の健康状態の把握管理について 医療的ケア、健康状態の把握と配慮 C「安心・安全」 児童生徒の健康状態の把握管理について 医療的ケア、健康状態の把握と配慮 防災指導(夏季研修)について
特別支援教育に関わる教員の専門性		A「教育課程・学習指導」 進路研修会2～進路見学会 進路研修会3～進路見学会「アフターケア」 進路研修会4～進路見学会からの報告 進路見学会5～進路見学会からの報告 進路見学会6～進路見学会からの報告	A「教育課程・学習指導」 「個別の包括支援プラン」の作成と実践に向けて 進路づくりの基本と指導・支援のあり方① AT・AAC機器を活用したコミュニケーション 指導実践に活かした指導づくり(進路づくり) 進路研修会1～進路指導実践・卒業生の進路 進路研修会4～外部講師 実践報告発表(研究発表と兼ねる) 「個別の包括支援プラン」の構築 個別の包括支援プランの実践について 実用プログラム、指導実践について 指導実践、授業づくりについて エッセイコンテストについて 「個別の包括支援プラン」の活用について 指導実践(PT・ST)の活用による授業実践 B「児童生徒指導」 障害特性に合わせた役割作りと支援の実践—AA C「安心・安全」 目標のある児童生徒の指導について 個別に発達検査の実践と実践の読み取り方 WISC-IIIの実践と結果解釈の読み取り方 C「安心・安全」 児童生徒の健康状態と保健衛生 児童生徒を危険から守るための事故防止について 個別に発達検査の実践について
教員としての専門性	本校の教育活動推進のリーダーとして、指導における配慮、役割について他	人材教育研修会にシニアメンバー、講師される公務員と	A「教育課程・学習指導」 「場面」による表現活動の準備について SKYMENU 研修会(コンピュータ室使用) C「安心・安全」 研修会教員法① 研修会コンピュータ研修会

図2 肢体不自由教育に関わる教員の専門性を示すモデル

（まとめ）

教員の専門性という質的で多面的な要素を視覚的に示したモデルは、教員の専門性向上に関する実践や協議を効果的に進めるツールとしての可能性が示唆された。

特別支援学校（肢体不自由）における専門性向上の具体的な実践を取り上げ、この「専門性モデル」を指標として分析し、有効な工夫を明確にすることが、今後の課題である。

専門性向上の促進に関わる実践については、研究（1）で明らかにした、1)実践的な研修の工夫 2)人材育成を視野に入れた学校組織の活用 3)他専門職との連携の工夫 を柱とすることが重要である。

専門研究B

肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究
—特別支援学校（肢体不自由）の専門性向上に向けたモデルの提案—
平成20年度～21年度

研究成果報告書

平成22年3月

研究代表者 長沼 俊夫

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒289-8585 神奈川県横須賀市野比5-1-1

TEL: 046-839-6803

FAX: 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>
