

## 資 料

## 特別支援学校教員の初任者研修における実施内容の変遷

～ 自治体における校外研修に着目して～

内海 友加利\*・安藤 隆男\*\*

特別支援学校教諭免許状の保有率が依然低く、教員構成における若手教員の割合が高まる今日、教員の資質能力向上は現職教育における喫緊の課題である。本研究は、現職教育の初段階として重視される初任者研修の変遷を明らかにすることを目的とした。任命権者である都道府県教育委員会が実施する校外研修に着目し、若手教員の割合が比較的高い自治体の研修実施概要を、文部科学省が示した枠組みに照らして検討した。内容は基礎的な知識を提供するものが多く、変遷の背景には学習指導要領改訂や特別支援教育制度への転換等、国の施策に応じて組み込まれていた。また、重度・重複障害教育等、学校教育における課題が継続的に実施されていた。近年、初任者研修は2年目・3年目教員に対しても行われるようになった。授業研究等の実践的な内容が取り組まれ、日々の実践における課題解決や校内研修とのつながりが重視されていることが示唆された。

キー・ワード：初任者研修 校外研修 特別支援学校教員

## I. 問題の所在と目的

## 1. 特別支援学校における現職教育の現状と課題

平成27年12月、中央教育審議会は「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて(答申)」をとりまとめた(文部科学省, 2015)。学校教育におけるICTの活用や特別支援教育の充実などの新たな課題への対応や、教員の大量退職・大量採用による年齢や経験年数の不均衡がもたらす環境の変化に対応すべく、教員の資質能力向上に向けた養成・採用・研修の一体的改革が必要であると強調された。

このような提言が示されるなかで、特別支援

教育においては、養成教育と現職教育を一体的、連続的に捉えることがむずかしい(安藤, 2009)。その理由として教育職員免許法附則第16項の存在を挙げることができる。すなわち、基礎免許状を有する者は、当分の間、特別支援学校教諭免許状を有さなくても特別支援学校の相当の学部の教員となれることから、特別支援学校教員に求められる資質能力は制度上担保しえない状況にある。現在、特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有率は72%程度、新規採用者は約67%にとどまっており(文部科学省, 2016)、従前から改善すべき課題として指摘されていた(山中・吉利, 2010; 川合・藤井, 2012)。

特別支援学校教員は、長きにわたり新たな課題に向き合い、対応してきた。たとえば肢体不自由教育では、半世紀前から児童生徒の障害の重度・重複化が顕在化し、現在ではその割合は

\* 筑波大学大学院人間総合科学研究科

\*\* 筑波大学人間系

全体の約4分の3に達している。教育課程の編成上、あるいは指導の展開上において自立活動の指導が重要となっているほか、教育の場における医療的ケアの導入と実施が話題となっている。近年では、医療的ケアを必要とする児童生徒は知的障害特別支援学校、病弱特別支援学校とも50%を超える学校で在籍し（文部科学省，2008）、小中学校における実施も注目されている。教員と看護師などの外部専門家、あるいは教員間の連携が課題となっている（松原，2016）。また、特別支援教育制度への移行後、通常の学級に在籍する発達障害のある児童生徒の存在も注目されているところである。特別支援学校は、地域における特別支援教育のセンター的機能を果たすことが求められている（安藤，2009）。特別支援教育制度転換期に行われた特殊教育諸学校教員に対する現職研修ニーズの調査からも、指導法や児童生徒理解などこれまで特殊教育が培ってきた専門性に依拠するものと、障害の重度・重複化にともなう新たな知識や軽度発達障害等の理解など、特別支援教育への移行による新たな専門性に依拠するものが挙げられた（齋藤・前川・安藤・尾之上・瀬戸口・原田・松原・雷坂，2006）。これらのことから、特別支援教育における教員の専門性の涵養にあたり、現職教育のさらなる充実が喫緊の課題である。

## 2. 現職研修における初任者研修制度の導入と基本的構造

教育公務員特例法は、現職教育の核となる現職研修を規定している。法定研修として、初任者研修（第23条）や10年経験者研修（第24条）を位置付け、任命権者である都道府県、指定都市、中核市教育委員会が計画的に実施することを定めている（第25条）。現職研修の体系的整備は、昭和53年の中央教育審議会答申「教員の資質能力の向上について」において指摘され（文部省，1978）、そのことをきっかけとして全国の都道府県では「教員研修の体系化」がなされはじめた（牛渡，2008）。この中で、採用初年度から3年目までは教職人生の基盤となる重要

な時期である（Huberman, M., 1989）ことから、新任教員に対する行政研修強化の方策はくりかえし提案され（三輪，1988）、昭和61年臨時教育審議会第2次答申によって、初任者研修制度の導入が提言された（文部省，1986）。昭和62年の教育職員養成審議会は、「組織的、計画的な現職研修を実施し、実践的指導力や教員としての使命感を深めさせることは、現職研修の第一段階として必要不可欠であり、その後の教員としての職能成長に欠くことのできないものである」として、初任者研修とその制度化を強く訴えた（文部省，1987）。これらを経て、平成元年に小学校での実施が本格化、平成2年には中学校、平成3年には高等学校、平成4年には特殊教育諸学校等の段階的实施を経て、全校種において義務化へと至った。

初任者研修は学校内の研修（以下、校内研修）と教育センター等の学校外における研修（以下、校外研修）で構成される（服部，2009）。現在、校内研修は教員に必要な素養や授業実践について指導教員から指導を受けながら、年間300時間以上にわたり実施されている。校外研修は年間25日間以上の日程で実施される。内容は教育センター等での講義や演習、企業・福祉施設等での体験や、自然体験、宿泊研修などで構成される。

## 3. 近年の初任者研修の位置づけ

近年、団塊世代の大量退職などにともなう採用者数の増加により、教員経験年数5年未満の若手教員の割合が最も高く（約20%）、経験年数が11年～15年のいわゆるミドルリーダークラスの教員の2倍以上となる状況が報告されている（文部科学省，2013）。このことも影響して、先輩教員から若手教員への知識・技能の伝達と、若手教員がもつ知識・技能をどのように生かすかを含め、研修の環境整備などの早急な対策の必要性が指摘されている（文部科学省，2015）。特別支援学校においては若手教員の占める割合は21.9%と高く、前述のように養成・採用段階までの多様な背景をもつ教員集団であることや、多様化・複雑化した学校教育の課題を考慮

するとき、その専門性を涵養する現職研修、とりわけ初任者研修に係る論究が待たれるところである。

#### 4. 目的

本研究では、特別支援学校教員に対する初任者研修の内容を経年的に比較し、実施内容の特徴と変遷を明らかにする。具体的には、文部省が初任者研修導入時に示した年間研修項目例に着目し、小学校等との比較から、特殊教育諸学校の初任者研修の特徴を検討した。また、特殊教育諸学校及び特別支援学校の初任者研修の内容の変遷を検討するため、ある自治体の校外研修に着目し、実施項目の変遷を国の施策の動向と照らして考究した。

## II. 方法

### 1. 対象および取り上げる資料

特別支援学校の設置者である都道府県教育委員会が作成した現職研修実施内容の概要に関する資料を用いる。対象とした自治体（以下、自治体Aとする）は、関東地方にあり、人口規模は47都道府県のうち上位4分の1に位置づく。近年の新設校の設置などから教員採用数を増やしており、若手教員が占める割合が比較的高い。文部科学省（2015）が指摘した経験年数の均衡が崩れ始めた教員構成と共通しており、初任者研修の果たす役割が相対的に大きい自治体と考えられる。

資料は、自治体Aの教育センターが研修事業の概要を記録し、各学校等関係機関に配布している「事業概要」を用いる。年一冊、年度の始めに刊行され、当該年度に予定される教育センター主催の現職研修全概要が収録されている。研修は、初任者研修やその他の教職経験者研修が含まれる「基本研修」、それぞれの課題に応じて専門性の向上を目指す「専門研修」、長期研修などの「特別研修」によって構成されている。研修の種類や学校種を問わず、研修項目や日数について確認することができるものである。

### 2. 手続き

自治体Aの教育センターに対して趣旨を説明し、研究協力の同意を得た。後日、研究者が教育センター内で資料の収集を行った。得られた資料は、特殊教育諸学校において初任者研修が導入された平成4年度から平成28年度までである。

### 3. 分析の視点

(1) 初任者研修導入時における小学校等と特殊教育諸学校の年間研修項目例の比較：都道府県教育委員会が実施する初任者研修について、特殊教育諸学校の特徴を折出するため、制度導入時に文部省が示した枠組みである「初任者研修年間研修項目例」（文部省，1989；文部省，1992）について、小学校等と特殊教育諸学校の内容を比較した。

(2) 自治体Aにおける初任者研修の内容の変遷：自治体Aの校外研修実施項目を、文部省（1989；1992）が示した枠組みに照らして分類し、領域ごとに変遷を分析した。平成9年度から平成28年度までの変遷を分析するにあたり、特殊教育/特別支援教育に係る国の施策との関連から、次の2つの出来事に着目した。第一は、平成11年の特殊教育諸学校学習指導要領の改訂である。小学校学習指導要領等との初めての同時改訂で、自立活動の成立や個別の指導計画作成が義務化される（安藤，2016）とともに、小学校学習指導要領等における特殊教育関連事項の規定が可能となった。第二は、平成19年度からの特別支援教育制度への転換である。小学校等の通常学級に在籍する発達障害のある児童生徒がクローズアップされ、特別支援学校の役割が新たに付与された。加えて教員免許制度が大きく改正された。なお、資料の記述方法が平成9年度から変更となったため、それ以前の資料は分けて分析を行った。

## III. 結果

### 1. 制度導入時における特殊教育諸学校の初任者研修の特徴

(1) 国の年間研修項目例の提示と都道府県教

育委員会等による年間研修計画作成手続き：文部省は初任者研修制定時に「初任者研修年間研修計画作成要領」（以下、作成要領）を示した。都道府県教育委員会又は指定都市教育委員会（以下、都道府県教育委員会等）は、初任者研修実施要項第5項に基づき年間研修計画作成する。年間研修計画は、校内研修、校外研修及び宿泊研修について、それぞれ研修項目、研修期間、研修日数等必要な事項を定めるものである（文部省，1989）。校外研修、宿泊研修については内容・方法を決定するものであり、校内研修については、各学校に対する実施準則としての意味をもつ。この年間研修計画作成する場合に、文部省の示した作成要領を参考にしよう位置づけた（文部省，1989）。作成要領には校内研修及び校外研修に関する方法、日数、内容の留意点などが示されている。作成要領の「総則」において、都道府県教育委員会等は「年間研修項目例」を参考にし、創意工夫を行い、年間研修計画作成することが示されている。年間研修項目例には、『基礎的素養』、『学級経営』、『教科指導』、『養護・訓練』（盲・聾・養護学校のみ）、『道徳』、『特別活動』、『生徒指導』の領域ごとに具体的な項目が示されており、小学校等及び特殊教育諸学校についてそれぞれ導入時に公表された。初任者研修導入時の国の基準における特殊教育諸学校教員の研修内容の特徴を明らかにするため、小学校等（文部省，1989）と盲・聾・養護学校（小・中学部）（文部省，1992）の年間研修項目例を比較した。小学校等の年間研修項目例をTable 1-1に示し、小学校等にはなく盲・聾・養護学校（小・中学部）にのみ認められた研修項目をTable 1-2に表記した。なお、盲・聾・養護学校（小・中学部）にはなく、小学校等にのみ認められた項目には、表中に【】をつけて示した。

(2) 年間研修項目例における特殊教育諸学校の研修内容の特徴：小学校等と特殊教育諸学校の年間研修項目例を比較すると領域の設定において異なるものと、共通するものとに大別できる。本研究では異なる領域としての①養護・訓

練と、②共通する領域の2つの観点に着目し分析する。

①養護・訓練：小学校等と特殊教育諸学校を比較すると、特殊教育諸学校にのみ、『養護・訓練』が設けられている。『養護・訓練』は領域を越えて『教科指導』との関連で取り扱う内容と、『養護・訓練』の領域で取り扱う内容から構成される。前者は「授業の参観と実施」(1)～(11)のように、主に校内研修として、より実践的な内容が中心となっている。後者は、教育センター等における校外研修として位置づけられるものが多く、「養護・訓練の意義」等の理念・理論的な内容が中心となっている。なお、特殊教育諸学校における「領域・教科を合わせた指導の意義と実際」は『教科指導』、『養護・訓練』、『道徳』、『特別活動』の領域に対して横断的に取り扱うこととされた。

②共通する領域：小学校等の6つの領域は、特殊教育諸学校の領域としてすべて共有されている。小学校等と特殊教育諸学校の比較から、一方に独自の項目が認められるものと、研修項目の扱い方が異なる場合とが認められた。前者は、特殊教育諸学校のみ『特別活動』の領域に「交流教育」に関する研修項目が認められた。後者は、たとえば『基礎的素養』の「心身障害児の理解」は、小学校等では校外研修で、特殊教育諸学校では校内研修で取り扱われていた。

## 2. 自治体Aにおける特殊教育諸学校/特別支援学校の初任者研修（校外研修）の変遷

(1) 校外研修の概要：導入当初から平成14年度まで、校外研修は年間30日程度、宿泊研修は4泊5日と設定されていた。平成15年度以降は校外研修の日数を25日程度、宿泊研修を3泊4日に修正された。また、平成24年度以降初任者研修に加えて、2年次・3年次研修を加えた「若手教員研修」が導入されたことにより、校外における初任者研修の日数は約18日に調整された。1年間にわたる初任者研修において、実施される研修の全項目数を集計したところ、年間約50～70項目となることが明らか

Table 1-1 初任者研修年間研修項目例（小学校等）

時期	基礎的素養	学級経営	教科指導	道徳	特別活動	生徒指導
1 学期	○学校教育の現状と課題(1)	○学級経営の意義	指導案・週案の書き方	○道徳教育の意義	○学校教育と特別活動	学習態度の形成の指導
	○教員の勤務と公務員としての在り方	学級経営案の作成	教科指導の基礎技術	○道徳教育の進め方(1)	特別活動の全体計画	○児童理解
	教員としての心構え	学級組織の作り方	授業の参観と実施(1)	道徳授業の内容と方法	学級活動の進め方	児童の実態把握・児童理解の方法
	○同和教育	年度当初の学級事務の進め方	授業における児童理解	授業の参観と実施(1)		【集団指導の技術】
	同和教育	保護者会の進め方	授業の参観と実施(2)			集団指導と個別指導
	○学校教育と健康・安全	教室環境設定の進め方	○教材研究の方法と実際			○教員と児童の人間関係
	保健安全指導の進め方	家庭訪問の進め方	教材研究の進め方			児童のほめ方・しかり方
	給食指導の進め方	学級集団の指導の進め方	授業の参観と実施(3)			
業 夏 季 間 休	○体験的研修	【○学級経営の診断】	○教科指導と教育機器の活用	○道徳授業の分析と診断	○特別活動指導の要点	○問題行動の理解と指導の進め方
			○授業の分析と診断		○集団宿泊等の指導の実際	○教育相談の進め方
2 学期	○教職観の涵養	2学期の学級経営の計画	授業の進め方(2)	○道徳教育の進め方(2)	○学校行事の進め方	○地域ぐるみの生徒指導の進め方
	○学校教育の現状と課題(2)	○学級集団の指導	授業の参観と実施(4)	授業の参観と実施(2)	学校行事の指導の実際	○生徒指導の意義と実際
	【○心身障害児の理解】	【○学年経営と学級経営の関係】	(○個人差に応じた学習指導の進め方)		児童会活動の指導の実際	【○個別指導の進め方】
	○学習指導要領と教育課程の編成	学年会への参加の仕方	(個別指導・グループ指導・一斉指導)		クラブ活動の指導の実際	【個別指導の進め方】
	○学校の組織と運営	学級通信の作り方	○学習指導と評価の要点			問題行動に関する事例研究
	校内組織と運営	保護者との面談の進め方	授業の参観と実施(5)			教育相談の進め方
	学校組織の在り方	2学期の学級経営の評価	教育機器の利用			学校における生徒指導体制
	学校の教育環境作り		授業の参観と実施(6)			
PTAの組織と運営		教材・教具の作成と活用の仕方				
3 学期	○実践的研究の進め方	3学期の学級経営の計画	○年間指導計画の作成	○道徳教育の年間指導計画の作成	特別活動の反省と評価	生徒指導の反省と評価
	○教員の研修と自己成長	年度末の学級事務処理の仕方	授業の参観と実施(8)	授業の参観と実施(3)		
	校内研修への対応	1年間の学級経営の評価と次年度の計画	授業の参観と実施(9)	道徳授業の反省と評価		
	○1年間の体験発表		授業研究の進め方			
		授業の参観と実施(10)				
		授業の反省と評価				

註：文部省（1989）、文部省（1992）をもとに筆者が改変。

○印を付した項目は校外における研修項目、無印の項目は校内における研修項目である。

Table 1-2 初任者研修年間研修項目例（盲・聾・養護学校〈小・中学部〉）

時期	基礎的素養	学級経営	教科指導	養護・訓練	道徳	特別活動	生徒指導	
1 学期	心身障害児の理解	学級経営案の作成と学級組織の作り方	授業形態と集団の構成	○養護・訓練の意義		進路指導の意義と実際		
				授業の参観と実施(1)				○交流教育の意義と実際
				授業における児童理解				
				授業の参観と実施(2)				
				○心身障害児の心理・生理・病理				
				授業の参観と実施(3)				
				児童生徒と障害の状態の実態把握の方法				
				指導計画の作成				
			授業の参観と実施(4)					
			領域・教科を合わせた指導の意義と実際					
期 間 夏 業 季				○養護・訓練指導の基礎技術				
				○授業の分析と診断				
2 学期				○補助的手段、代行手段の活用の仕方		交流教育の進め方		
				授業の参観と実施(5)				
				授業の参観と実施(6)				
				教育機器の利用				
				授業の参観と実施(7)				
				教材・教具の作成と活用の仕方				
				授業の参観と実施(8)				
				○評価の仕方				
3 学期				授業の参観と実施(9)				
				授業の参観と実施(10)				
				授業研究の進め方				
				授業の参観と実施(11)				
				授業の反省と評価				

註：文部省（1989）、文部省（1992）をもとに筆者が改変。

○印を付した項目は校外における研修項目、無印の項目は校内における研修項目である。

かになった。そのうち、特殊教育に関する研修は、平成4年度から平成8年度までは研修の概要のみ示されていた。平成4年度から平成6年度までは「心理検査」、「重度・重複障害教育推進校の参観」、「心身障害児理解推進校の参観」、「心身障害児に関する教育相談」であり、平成7年度、平成8年度は「心身障害児に関する教育相談」が「心身障害児に関する指導法」へと変更された。平成9年度以降研修項目は増加し、特別支援教育制度へと転換した平成19年度が最も多い結果となった。研修項目は年々変化しており、次にその変遷を領域ごとに検討する。

(2) 領域ごとの項目の変遷：平成9年度以降の研修項目について、分析の視点に示した2つの出来事に注目して、領域ごとの変遷を示した。加えて、これら国の施策動向とは別に、学校教育における不易な課題についても着目する。

①『基礎的素養』：この領域に分類された内

容は幅広く、校外研修で取り込まれる項目数も他の領域に比べて圧倒的に多い。類似する項目を整理すると、「特殊教育/特別支援教育の現状と課題」、「教師に求められるもの」、「学校組織」、「障害種・各校種の教育」、「重度・重複障害」、「訪問教育」、「病弱児」、「医療的ケア等」、「他機関との連携」、「不適応行動・ことばの遅れ」、「発達障害」、「福祉」、「その他」に分けられた。その中から変遷が認められた項目について、Table 2に示した。

『基礎的素養』には、公教育の役割や教育課題の解決に向けた取り組み等、学校教育の根幹となる内容が含まれる。国の施策である2つの出来事に注目すると、平成19年前後は、特別支援教育制度施行に向けた項目の変化が目立った。平成15年度より「特殊教育」から「特別支援教育」へと名称が変更され、現状と課題に関する研修が複数の項目にわたり実施された。

Table 2 基礎的素養に関する研修項目の変遷

基礎的素養		H9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
特別 現 状 支 援 教 育	特殊教育の現状と課題																				
	本県の特教育の現状と課題																				
	今、特教育に求められるもの																				
	特殊教育の課題																				
	本県特別支援教育の現状と課題																				
	特別支援教育の課題																				
教 師 に 求 め ら れ る も の	特別支援教育に望むもの																				
	特殊教育諸学校の教師に求められるもの																				
	特殊教育諸学校/特別支援学校の教師として(の課題)																				
障 害 ・ 重 複	(これからの)特別支援学校の教師にも求められるもの																				
	重度重複障害児の理解と指導																				
	重度・重複障害児の指導の実際																				
	重度・重複障害児の理論と実際																				
医 療 的	重度・重複障害児の指導																				
	障害児教育における医学的配置																				
	医療におけるケースカンファレンス																				
他 機 関 と の 連 携	本県の医療的ケアの制度と実際																				
	寄宿舎との連携																				
	センター的機能としての連携																				
発 達 障 害	地域との連携の実際																				
	自閉的傾向のある子																				
	LD・ADHD・高機能自閉症児等の理解と支援																				
	自閉症児の理解と支援																				
	発達障害等のある児童生徒の教育																				

平成16年度より「LD・ADHD・高機能自閉症児等の理解と支援」が実施されるなど発達障害に関する項目が組み込まれた。また、「他機関との連携」では、センター的機能に関する研修や地域との連携など、連携対象の広がりを見せた。

2つの出来事に注目した場合に、特殊教育諸学校/特別支援学校のための課題ではなく、小学校等における今日のかつ喫緊な課題となっていることから、小学校等における初任者研修の実施項目の変遷に注目する。小学校等では、平成14年度から「特別な配慮を要する子どもの理解」が登場し、平成16年度からは特殊教育諸学校と同様に発達障害に関する研修が実施された。

また、特殊教育諸学校/特別支援学校では養護学校教育の義務制以降、児童生徒の障害の重度化、重複化が進んでいる。このことに対応す

る研修項目として、重度・重複障害に関わる項目が、名称こそ変わっているものの内容としては平成11年度から今日まで継続的に取り扱われている。児童生徒の障害の重度・重複化とも関連の深い医療的ケアは、平成17年度より「本県の医療的ケアの制度と実際」が導入され、継続的に実施されている。

②『学級経営』：分類された項目は「学級経営とチーム・ティーチング」のみであり、平成16年度から平成22年度まで実施された（Table 3）。

③『教科指導』：主に「学校参観」や「研究協議」が挙げられた（Table 4）。校外学習では特殊学級/特別支援学級や、特殊教育諸学校/特別支援学校など、協力校での授業参観や研究協議の機会が多く見られた。平成9年度のみ、「生活単元学習」や「遊びの指導」に関する内容が実施された。国の施策との関連について、平成

Table 3 学級経営に関する研修項目の変遷

学級経営	H9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
学級経営とチーム・ティーチング																				

Table 4 教科指導に関する研修項目の変遷

教科指導	H9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
授業参観・研究協議	特殊教育諸学校参観または研究会への参加2																			
	特殊教育諸学校または異校種参観 肢体不自由養護学校参観、研究協議(協力校)																			
	特殊学級等授業参観、研究協議(協力校)																			
	聾学校参観、研究協議(協力校)																			
研究協議	特殊教育諸学校/特別支援学校 授業参観、研究協議(協力校2校から1校選択)																			
	小学校の通常の学級及び特別支援学級の授業参観、研究協議																			
び生の単指・導	生活単元学習の指導																			
	遊びの指導																			

23年度から「小学校の通常の学級及び特別支援学級における授業参観」が登場した。

④『養護・訓練/自立活動』：国の施策である2つの出来事に注目すると、平成11年度の学習指導要領改訂により成立した自立活動に関する研修項目は、平成11年度から毎年度認められた (Table 5)。自立活動の指導にあたって作成が位置付けられた個別の指導計画に関しては、自立活動成立前年の平成10年から扱われ、自立活動と同様に継続的に実施されている。個別の教育支援計画に関する内容は、平成17年度以降継続して位置づけられていた。

学校教育の課題への対応として、心理検査やアセスメントに関する項目が一貫して取り上げられた。平成22年度までは心理検査名が具体的に挙げてられているほか、「心理検査実施上の留意点」や、「アセスメントの意義」などが詳細に扱われていることは特徴的である。近年は具体的な検査法を限定しない傾向が認められた。

⑤『道徳・特別活動・総合的な学習の時間・生徒指導』：国の施策である2つの出来事に注目すると、平成11年度前後は、『特別活動』に

おいて「交流教育」に関する項目が複数見られた (Table 6)。平成19年度前後は、『特別活動』の「交流及び共同学習」について、各学校の取り組みを事例から学ぶ研修も実施されていた。『生徒指導』に関して、平成19年度から進路指導を含む「キャリア教育」について取り組まれていた。

『道徳』に関する校外研修は平成28年度の「特別支援教育における道徳教育」1回のみであった。『特別活動』の「集団宿泊学習」についても平成28年度に登場した。本研究で得られた資料からは特殊教育および特別支援教育における『総合的な学習の時間』に関する項目は認められなかった。

(3) 若手教員研修としての2年次・3年次研修の提起：近年は初任者研修を複数年で継続実施する傾向にある (花本・岸田, 2013)。自治体Aは、平成24年度より初任者研修と2年次・3年次研修を含め「若手教員研修」として構成している。

①特別支援教育分野における2年次・3年次研修の概要：若手教員研修の目的は3年間の研修を通して、「実践的指導力と使命感を養うと



Table 5 養護・訓練/自立活動に関する研修項目の変遷

養護・訓練/自立活動		H9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
養護・訓練/自立活動	養護・訓練の現状と課題																					
	身体の動きと心の動き・環境の認知																					
	養護・訓練の指導																					
	養護・訓練の意義と内容																					
	自立活動の意義と内容																					
自立活動/個別計画等	自立活動の指導の実際																					
	個別の指導計画に基づく指導の実際																					
	個別の指導計画に基づく指導の実際																					
	個別の指導計画に基づく指導																					
	個別の指導計画に基づく授業の実際																					
心理検査・アセスメント	個別の教育支援計画と個別の指導計画																					
	田中ビネー知能検査																					
	DAM人物画知能検査																					
	S-M社会生活能力検査																					
	大脇式知能検査等																					
	心理検査の種類																					
	心理検査の特徴と実施上の留意点																					
	指導のためのアセスメントと指導法																					
	心理検査の種類と実施上の留意点																					
	K-ABC等各種心理検査の方法																					
	WISC-III																					
	心理検査とアセスメント																					
アセスメントの意義と方法																						

Table 6 道徳・特別活動・総合的な学習の時間・生徒指導に関する研修項目の変遷

道徳・特別活動・総合的な学習の時間・生徒指導など		H9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
道徳	特別支援学校における道徳教育																				
	特別支援学校における道徳教育																				
特別活動	交流教育																				
	交流教育の実際																				
	本校の交流教育への取り組み																				
	本校の交流教育及び共同学習への取り組み																				
	交流及び共同学習(の在り方)																				
	特別支援学校における集団宿泊学習の在り方																				
生徒指導	特別支援学校におけるキャリア教育と進路指導																				
	特別支援学校におけるキャリア教育																				

ともに、幅広い知見を得させる」として研修を一体的に位置づけた。2年次教員に対しては「主に授業力の育成を図る」ことを、3年次教員に対しては「主に課題対応力の育成を図る」とし、階層的、構造的に目的の設定を行っている。2年次・3年次研修の校外研修はそれぞれ2日間で構成される。第1日は6月頃、第2日は1月頃に実施されており、校外研修第1日と第2日

の間に、校内研修において授業実践を行うことが想定された。

②特別支援学校における2年次・3年次研修の実施内容：2年次研修では「アセスメント」に関する内容や「授業実践におけるチーム・ティーチング」に重点が置かれていることが読み取れた。3年次研修では「授業づくり」と「授業評価」について取り組まれていた。実施内容

から、2年次・3年次研修を通して授業実践力を養うことが目的であり、継続的な研修を体系化することで、初任者研修で培った知識を実践に生かし、改善していく機会が提供されていることが示された。

#### IV. 考察

##### 1. 初任者研修制度導入時における特殊教育諸学校の特徴

初任者研修制度は平成元年度の小学校から順次導入され、特殊教育諸学校は基本的に小学校等の領域に準拠しつつも、『養護・訓練』の領域が付加されたところに、特徴を見出すことができる。養護・訓練が成立した昭和46年3月告示の学習指導要領では、総則において「養護・訓練の時間はもちろん、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。特に養護・訓練の時間における指導は、各教科、道徳および特別活動と密接な関連を保ち…」と示されたことから(安藤, 2001)、年間研修項目例にも『教科指導』との領域横断的な位置づけがなされたものと考えられる。研修項目「授業の参観と実施」は、校内研修において養護・訓練と各教科等の関連をおさえながら実施することが求められているため、小学校等よりも一回多く設けられたと想定される。校外研修における理念的な研修と校内研修における実践的な取り組みの関連が重要であると示唆が得られた。

##### 2. 自治体Aにおける特殊教育/特別支援教育の初任者研修(校外研修)の変遷

(1) 国の施策動向との関連から：平成11年特殊教育諸学校学習指導要領の改訂前後の研修項目の変化として、「自立活動」や「個別の指導計画」に関する内容が登場した。この改訂は小学校学習指導要領等との初めての同時改訂であり、交流教育に関わる規定を小学校等の学習指導要領等に盛り込むことができた(安藤, 2016)。このことにより、平成11年前後に「交流教育」に関する研修項目が複数認められ、実際的な内容が組み込まれたものと考えられる。しかしながら同自治体の小学校等の研修項目に

は、「総合的な学習の時間」に関する研修項目が創設された一方で、直接的に交流教育に関する項目は認められなかった。

平成19年度前後の特別支援教育制度への転換に伴う変化に関して、「学校教育における現状と課題」について制度転換前から対応がなされた。平成16年度から「発達障害」に関する研修項目が登場するとともに、小学校等の初任者研修においても同時期から取り扱われ、新たな課題への対応が急がれた。平成21年度の学習指導要領改訂に伴い「交流及び共同学習」や「キャリア教育」などに関する研修項目が組み込まれた。また、「個別の教育支援計画」は、平成15年3月「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」において、障害のある児童・生徒に対して策定することが示された(文部科学省, 2003)。特殊教育諸学校は、平成17年度までに個別の教育支援計画を作成することが義務づけられ、自治体Aはこれを受けて平成17年度以降に継続して「個別の教育支援計画」に関する項目を位置づけたと考えられる。この改訂では小学校等学習指導要領に、個別の指導計画及び個別の教育支援計画にかかる規定を盛り込んだ(安藤, 2016)が、自治体Aの校外研修では認められなかった。

(2) 国の施策との関係によらず児童生徒の実態等に応じて継続的に実施された研修の変遷：自治体Aでは平成11年度から「重度・重複障害児」に関する研修項目が組み込まれた。平成10年頃から一貫して養護学校や特殊学級に在籍する児童生徒が増加する傾向が認められ、特殊教育諸学校に在籍する児童生徒の障害の重度・重複化がさらに進んだとの指摘がある(柳本, 2016)。この現状を踏まえて研修項目に組み込まれたと考えられる。障害の重度・重複化、多様化への対応は現行学習指導要領改訂のポイントにも挙げられており(安藤, 2016)、自治体Aにおいても継続的に実施されている。

また、自治体Aでは平成17年度より「本県の医療的ケアの制度と実際」が導入され、継続して実施されている。文部科学省による医療的

ケアの対応に関するモデル事業を経て、厚生労働省が平成16年10月に「盲・聾・養護学校におけるたんの吸引等の取扱いについて」を发出した(厚生労働省, 2004)。規定された条件のもと、特別支援学校の教員が実質的違法性阻却の考えに基づき医療的ケアを行う方向性がとられたことから、初任者研修で扱うようになったと考えられる。平成24年度より制度上実施可能になり、医療的ケアに関する都道府県教育委員会の対応義務として体制整備の必要性が位置付けられた(文部科学省, 2011)。このことから、都道府県としての実施方針や知識の提供を行っていると考えられる。

『学級経営』に関して、文部省(1992)の年間研修項目例にも「学級組織の作り方」に関する項目例が挙げられ、自治体Aで実施された「チーム・ティーチング」に関する研修項目は、特殊教育及び特別支援教育の特徴であることが示唆された。平成23年度以降扱われていないことについて、2年次研修の内容に「チーム・ティーチング」が取り上げられていたことから、異なる機会で実施されることになったと考えられる。

アセスメントに関する研修は平成4年時点から取り上げられてきたが、近年は具体的な検査法を限定しない傾向が認められた。子どもの理解のための診断・アセスメントは多くの情報をもとに行われ、ICFの枠組みでアセスメントを考えると、心理検査や医学的検査情報だけでなく、家族や教員からの情報や行動観察などにより環境因子と個人因子を捉えることが求められる(前川, 2016)。研修項目の変化の背景には、多様なアセスメントが求められる教育実践の課題が反映されたものと考えられる。

(3) 若手教員研修としての2年次・3年次研修:大槻(2011)によると、平成21年度現在「2年・3年経験者研修を実施している教育委員会は、都道府県で34.0%、指定都市で70.6%」であった。文部科学省(2015)においても、経験年数の浅い教員に対する研修をとりわけ重視しており、校内研修との関連をふまえた初任者研

修の弾力的な運用を促している。自治体Aの実施内容から、2年次・3年次の校外研修では、より実践的な内容が取り組まれていた。初年度の基盤となる知識・技能からの系統性と校内研修とのつながりを意識することが重要であると捉えられる。

## V. 本研究のまとめと今後の課題

### 1. 特殊教育諸学校及び特別支援学校における初任者研修実施内容の変遷

初任者研修項目の変遷を、文部省が導入時に示した枠組みに沿って分類し、学習指導要領改訂や特別支援教育制度転換という重要な出来事に着目して分析したところ、校外研修において取り上げられる内容は、制度転換に伴う新たな学校教育の課題に対応すべき事柄について網羅する特徴が確認された。特殊教育及び特別支援教育に関わる内容としては、自立活動の成立や、個別の指導計画作成、特別支援教育制度への転換、交流教育等が特徴として認められた。

一方で、上記の施策動向とは別に、学校教育の課題に対応するため研修項目に組み込まれたものも認められた。具体的には児童生徒の障害の重度・重複化や多様化に合わせた、重度・重複障害児に対する指導の在り方や、アセスメントの捉え方などである。

また、平成28年度に新しく創設された研修項目も認められた。このことについては、新たな国の施策動向や学校教育の現状を踏まえた検討が必要であるため、現段階では十分な議論はできない。今後関連の施策等の動向を確認したい。

### 2. 初任者段階からの連続的な研修体系および校内研修・自主研修との関連の重要性

校外研修で扱われる内容の変遷をみると、項目数は増加しており、今日に求められる課題の多様さから、内容が多様化・複雑化したことが示唆された。各答申においても初任者段階からの研修体系の充実が強調される一方で、花本ら(2013)は初任者研修の課題として、「初任者研修の多くを占める網羅的知識の伝授は消化不良

を引き起こす可能性が高い」ことや「校内研修と校外研修のつながりがない」ことを挙げている。2年次・3年次研修の導入など長期的な研修体系の整備を行い、校外研修における基礎的・基本的な知識技能の習得と、校内研修や自主研修とのつながりを意識することが求められているといえる。一方で、近年の研修制度の義務化・体系化により「研修は行政機関による職務としての研修という性格を強めていった」(名須川・渡邊, 2014)との指摘があり、校外研修の体系化だけが進むことで教員の協働性・主体性が希薄化してしまうおそれもある。今回の資料から、学級経営や教科指導など、校外研修と校内研修の連続性が求められる領域が認められた。制度化された研修だけでなく、学校独自の課題解決を主とした校内研修(今津, 2012)によって協働性を高めるとともに、自主研修の充実によって教員一人一人の専門性を向上していくことが求められている。

### 3. 本研究の限界と今後の課題

特殊教育及び特別支援教育の特徴として挙げられた養護・訓練や自立活動などはその性格上、校外研修だけでなく、校内研修や日々の教育実践の全体を通じて教科・領域等との関連をおさえることが重要となる。本研究は文部省(1992)が示した領域を用いており、作成要領では必要に応じて領域間の統廃合を行うなど柔軟な対応が示されたが、本研究では領域間の関連についておさえることに不十分さが残った。今日、特別支援教育やインクルーシブ教育の推進に向けて、自立活動の意義と教科等との関連を踏まえた視点は、特別支援学校にとどまらず、地域の小学校等の教育においても重要となろう。校外研修と校内研修の関連、各教科・領域間の関連を充実させるためにも、都道府県教育委員会等による校内研修の方向性の示し方と、各学校が自校の特徴を反映したうえで位置付ける校内研修を明らかにすることが今後の重要な課題である。

### 文献

- 安藤隆男(2001) 自立活動における個別の指導計画の理念と実践：あすの授業を創造する試み。川島書店。
- 安藤隆男(2009) 特別支援教育における現職教育の意義と体制整備。安藤隆男・中村満紀男(編), 特別支援教育を創造するための教育学。明石書店。
- 安藤隆男(2016) 特別支援教育における教育課程の編成。斎藤佐和・四日市章(編), 特別支援教育の基礎理論。教育出版。
- 花本明・岸田正幸(2013) 教員の資質能力向上を図るための初任者研修の高度化。和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 23, 225-232。
- 服部晃(2009) 「法定研修」としての教職初任者研修の現状と課題。教育情報研究, 25(3), 3-14。
- Huberman, M.(1989) The Professional Life Cycle of Teachers. Teachers College Record, 91(1), 31-57。
- 今津孝次郎(2012) 学校臨床社会学：教育問題の解明と解決のために。新曜社。
- 川合紀宗・藤井明日香(2012) 特別支援学校(知的障害)教員の専門性獲得に関する調査研究—特別支援学校教諭免許状保有状況に関する調査から—。広島大学大学院教育学研究科紀要第一部, 61, 179-187。
- 厚生労働省(2004) 盲・聾・養護学校におけるたんの吸引等の取扱いについて。(平成16年10月20日医政発第1020008号厚生労働省医政局長通知)。
- 前川久男(2016) 障害の理解の意義と方法。前川久男・四日市章(編), 特別支援教育における障害の理解。教育出版。
- 松原豊(2016) 肢体不自由教育。斎藤佐和・四日市章(編), 特別支援教育の基礎理論。教育出版。
- 三輪定宣(1988) 概説—教員政策の歴史。三輪定宣・白井愼・浪本勝年(編), 資料と論説—初任者研修法と教免法 臨教審関連六法(案)。あゆみ出版。
- 文部科学省(2003) 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)。
- 文部科学省(2008) 平成19年度特別支援学校医療的ケア実施体制状況調査。
- 文部科学省(2011) 特別支援学校等における医療的ケアへの今後の対応について。
- 文部科学省(2013) 平成25年度学校教員統計調査。
- 文部科学省(2015) これからの学校教育を担う教員

- の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）．中央教育審議会．
- 文部科学省（2016）平成27年度特別支援学校教員の特別支援学校教諭等免許状保有状況等調査結果の概要．
- 文部省（1978）教員の資質能力の向上について．中央教育審議会．
- 文部省（1986）第2次答申初任者研修制度の創設、現職研修の体系化、適格性を欠く教師の排除．臨時教育審議会．
- 文部省（1987）教員の資質能力の向上方策について（答申）．教育職員養成審議会．
- 文部省（1989）初任者研修年間研修計画作成要領．教育委員会月報，470，110-114．
- 文部省（1992）初任者研修年間研修計画作成要領．特殊教育，71，38-43．
- 名須川知子・渡邊隆信編（2014）教員養成と研修の高度化：教師教育モデルカリキュラムの開発に向けて．ジアース出版．
- 大槻達也（2011）教員の質の向上に関する調査研究報告書．国立教育政策研究所平成19～22年度プロジェクト研究調査研究報告書．
- 齋藤佐和・前川久男・安藤隆男・尾之上直美・瀬戸口裕二・原田公人・松原豊・雷坂浩之（2006）盲・聾・養護学校における現職教員研修ニーズ—特別支援教育体制への移行における現状把握と展望—．心身障害学研究，30，129-138．
- 牛渡淳（2008）近年の教員研修政策の動向と課題—教員免許更新制度と教員研修の関連性を中心に—．日本教師教育学会（編），日本の教師教育．学事出版．
- 山中友紀子・吉利宗久（2010）特別支援学校教諭免許状の取得を希望する教員の免許制度に対する意識とニーズ．岡山大学教育実践総合センター紀要，10，41-46．
- 柳本雄次（2016）特殊教育制度時代の障害児教育の状況と課題．齋藤佐和・四日市章（編），特別支援教育の基礎理論．教育出版．
- 2016.8.29 受稿、2016.12.11 受理 ——

## **In-service Training Program for Novice Teachers of Special Needs Schools: Focus on Off-the-Job Training of a Prefectural Board of Education**

**Yukari UTSUMI\* and Takao ANDO\*\***

This study aimed to investigate the content changes of novice teachers' training programs for special needs schools and discuss the annual plan devised by one prefectural board of education. This program was introduced in 1992 in Japan. The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology formulated guidelines for the program. Each of the boards devised their annual plans following these guidelines. The program has on-and off-the-job components. The focus and results of the off-the-job component are implementing swift changes in the program as per national policies and requirements in the special needs education system and medical care as well as solving current special needs education problems, with special focus on providing education for children with severe and multiple disabilities. Currently, the duration of the program is three years. The content for second and third year comprises many practical activities to help improve teaching skills. The results showed that the off-the-job training component helps in providing fundamental knowledge and improving teaching skills. Further, a future consideration of the study is to link on-and off-the-job components.

**Key words:** novice teachers training, off-the-job training, teachers of special needs schools

---

\* Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba

\*\* Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba