

特別支援学校における自立活動に関する校内組織に所属する教員の職務認知と自立活動の指導の実態

河野 仁

I 問題と目的

自立活動は、特別支援教育の目的を実現する上で不可欠な領域である。しかし、自立活動の指導は、いつ、何を指導するか決まっておらず、特に新任期の教員は、「1年間の指導の展望を具体的に描くことができない」（一木・安藤, 2011）という課題が報告されている。教員の力量形成には、初任期における優れた先輩教員等との出会いが重要であり（任・安藤, 2012）、特別支援学校教員の成長には、新任期に困難を抱きやすい「自立活動の指導について尋ねることのできる教師」の存在が不可欠である（一木・安藤, 2011）。

先行研究では、自立活動に関する校内組織に所属する教員が「自立活動の指導について尋ねることのできる教師」（一木・安藤, 2011）を担っていることが実践的に明らかにされている（加藤, 2002; 佐藤・古川, 2008; 渡邊, 2010）。しかし、役割や専門性の曖昧さ、様々な障害についての知識・経験の個人差等の課題も挙げられており（今野, 2012）、自立活動に関する校内組織に所属する教員が「自立活動の指導について尋ねることのできる教師」（一木・安藤, 2011）としてどのような職務を重視しているか、その実態は明らかになっていない。「自立活動の指導について尋ねることのできる教師」（一木・安藤, 2011）としての役割をどのように果たしていくべきか検討する基礎的な資料として、自立活動に関する組織に所属する教員の職務認知の構造を明らかにするとともに、学校現場において自立活動に関する校内組織に所属する教員がどのように「自立活動の指導について尋ねることのできる教師」（一木・安藤, 2011）としての役割を果たしているのかを整理することは意義のあることだと考える。

そこで本研究では、自立活動に関する校内組織に所属する教員が「自立活動の指導について尋ね

ることのできる教師」としての役割をどのように果たしていくか検討するため、研究1で、自立活動に関する校内組織に所属する教員の職務認知と影響要因について明らかにする。また研究2では、自立活動に関する校内組織に関して先駆的な取組を行っている教員から、取組の詳細や成果、課題について聞き取り、実践の実態を明らかにする。

なお、本研究を進めるにあたり、対象となる学校の校長と教師からの研究協力の承諾と学内の研究倫理審査委員会の承認を受けた（承認番号2015-23）。

II 研究1

1 目的

自立活動に関する校内組織に所属する教員の職務認知とその影響要因について明らかにする。

2 対象・手続き

調査協力可能と回答のあった113校の、自立活動に関する校内組織に所属する教員229名を対象とした郵送による質問紙調査を実施した。

3 質問項目・分析の方法

①フェイスシート、②職務に対する意識、③重要だと考える職務、④職務を果たす上での課題について回答を求めた。①については選択回答数を集計し、②については因子分析を行い、③、④についてはKJ法を参考に、整理・収束した。

なお、統計処理には統計ソフト

「IBM SPSS Statistics 21」を用いた。

4 結果・考察

88校の自立活動に関する校内組織に所属する教員157名から回答が得られた（回収率68.6%）。

自立活動に関する校内組織に所属する教員の職務認知として、「自立活動に関する知識技能向上の機会の創出」、「時間の指導と各教科との関連を図るための評価及び情報共有」、「個別の指導計画作成、活用、評価に関する研修の企画・運営」、「外

表1 自立活動を推進する組織に所属する教員の職務認知の因子分析結果（最尤法・Promax 回転）

	因子				
	I	II	III	IV	V
37 自立活動に関する外部での研修や勉強会に自主的に参加し、研修内容について校内の職員に紹介する。	.862	.021	-.063	.012	-.062
40 地域で行われている自立活動に関する研修や研究会について、校内の教師を紹介する。	.851	-.072	.085	.087	-.223
18 自立活動に関する書籍や資料について、校内の教師を紹介する。	.830	-.057	.104	-.202	.007
41 他校の自立活動専任教員等から自立活動に関わる情報を収集し、自校における自立活動の指導に活用する。	.702	.088	-.102	.135	-.090
2 校外での研修に積極的に参加し、自立活動の指導に関する知識・技能を高める。	.556	.204	-.110	.126	.001
16 自立活動の指導に関する各教員の特色ある実践や作成した自作教材等に関して、校内の全職員が参考のできるよう紹介する。	.537	.124	.197	-.196	.036
38 校内の教師が自立活動の指導内容を考える際参考のできるよう、「自立活動部便り」等を作成し配布する。	.506	-.144	-.166	.008	.165
8 自立活動の時間の指導での目標と各教科等における自立活動の指導との関連について、各教科等の担当教師と共通理解する。	-.065	.929	-.016	-.016	.009
9 各教科等の指導に活用してもらうため、自立活動の時間における子どもの学習状況について、各教科等の担当教師に伝える。	.108	.820	-.214	-.029	-.010
33 自立活動の時間の指導の個別目標は、各教科等の学習状況を把握した上で設定する。	-.031	.628	.120	-.013	.000
7 自立活動の時間の指導後には、毎回、指導記録をもとに自分の指導を振り返り、次の授業につなげる。	-.016	.528	-.109	-.102	.133
1 個別の指導計画の作成と活用についての研修を企画・運営する。	-.092	-.014	.850	.005	-.039
21 すべての教師が効率的に作成できるような個別の指導計画の作成方法を開発する。	-.114	-.047	.718	.190	-.109
30 すべての教師が具体的に目標を記述できるよう、個別の指導計画を書く際に注意すべき点をまとめ、紹介する。	-.091	.071	.663	.020	.124
12 児童生徒の実態に関する情報の収束の仕方や指導課題の設定の仕方など、実態把握についての研修を企画・運営する。	.249	-.010	.582	.108	.047
35 自立活動の時間の指導における評価の仕方や、評価をもとにした授業改善の方法に関する研修を企画・運営する。	.272	-.166	.563	-.095	.177
36 学級担任と外部専門家が話し合う機会を、1事例につき1回限りではなく、必要に応じて継続的に設ける。	-.101	-.095	.193	.842	.055
13 学校で行っている自立活動の指導の内容について多角的な視点から検討するため、教師と外部専門家合同の事例検討の場を設ける。	.011	.010	.106	.769	.000
39 学級担任が外部専門家と話し合った後、外部専門家から得た情報をどのように自立活動の指導に生かすか学級担任と話し合う。	.247	.034	-.136	.648	-.005
6 学級担任からの、自立活動の個別目標の設定についての相談に応じる。	-.102	.130	.036	.071	.728
10 自立活動について困った時は遠慮なく自分に相談できるような雰囲気をつくっている。	.157	.096	-.169	.057	.604
22 学級担任等が行う自立活動の時間の指導に入り、指導内容や方法に関して実践して見せながら、学級担任にアドバイスする。	.341	-.168	.019	.108	.554
14 学級担任等が作成した個別の指導計画を見て、個別目標が適切に記述されているか確認する。	-.156	.128	.277	-.176	.535

部専門家の活用」、「日常的なアドバイスや協働のための雰囲気づくり」の5つの因子が抽出された（表1）。各因子の α 信頼性係数は、因子I=.867、因子II=.847、因子III=.839、因子IV=.832、因子V=.730であった。

抽出された因子のうち、因子I、因子II、因子III、因子Vは、特別支援学校がこれまでチームアプローチを行う中で蓄積してきた「協働の同僚性」（安藤, 2010）に基づく職務であると考えられ、因子IVは、在籍児童生徒の障害の重度・重複化に伴う家庭や地域との「新たな協働の同僚性」（安藤, 2010）に基づく職務であると考えられる。

職務認知5因子の下位尺度の項目平均値を算出し、教員の属性及び学校の概要による平均値の差を検定した。因子Iは「知的障害特別支援学校での勤務経験」経験なし群、1～5年群、6～10年群、11年～20年群が21年以上群に比べ有意に得点が

高く ($F(4, 139)=6.975, p<.01$)、「専任教員の人数」1人配置群、2人以上配置群が配置なし群に比べて有意に得点が高かった ($F(2, 141)=9.004, p<.001$)。また、因子IIは「知的障害特別支援学校での勤務経験」経験なし群、1～5年群、6～10年群、11年～20年群が21年以上群に比べ有意に得点が高く ($F(4, 139)=10.501, p<.001$)「対象とする障害種」聴覚障害群が知的障害群に比べて有意に得点が高かった ($F(5, 138)=2.761, p<.05$)。因子IIIは「病弱特別支援学校での勤務経験」6～10年群が1～5年群に比べて有意に得点が高かった ($F(3, 140)=2.880, p<.05$)。因子IVは「所属学部の有無」なし群があり群に比べて有意に得点が高く ($F(4, 134)=5.540, p<.001$)、「知的障害特別支援学校での勤務経験」経験なし群が21年以上群に比べて有意に得点が高く ($F(4, 139)=3.492, p<.01$)、「肢体不自由特別支援学校での勤務経験」11～20年群が経験なし群

に比べて有意に得点が高く ($F(4, 139)=2.542, p<.05$)、「対象とする障害種」肢体不自由群、複数障害群が聴覚障害群に比べて有意に得点が高く ($F(5, 138)=3.746, p<.01$)、「専任教員の人数」1人配置群、2人以上配置群が配置なし群に比べて有意に得点が高かった ($F(2, 141)=10.815, p<.001$)。因子Vは「所属学部の有無」なし群があり群に比べて有意に得点が高く ($F(4, 134)=3.065, p<.05$)、「知的障害特別支援学校での勤務経験」経験なし群が21年以上群に比べて有意に得点が高く ($F(4, 139)=3.487, p<.05$)、「肢体不自由特別支援学校での勤務経験」11~20年群が経験なし群に比べて有意に得点が高く ($F(4, 139)=4.153, p<.01$)、「対象とする障害種」肢体不自由群が聴覚障害群及び知的障害群に比べて有意に得点が高く ($F(5, 138)=3.340, p<.01$)、「専任教員の人数」2人以上配置群が配置なし群に比べて有意に得点が高かった ($F(2, 141)=10.642, p<.001$)。

Ⅲ 研究2

1 目的

自立活動に関する校内組織に所属する教員の実践の実態について明らかにする。

2 対象・手続き

学会発表もしくは学会誌、機関誌等で自立活動専任教員や自立活動部の取組について発表している特別支援学校の教員2名を対象とした半構造化面接を実施した。

3 質問項目・分析の方法

①職務の捉え、②取組の内容、③職務を意識したきっかけ、④取組の際の工夫や配慮点、⑤取組の成果、⑥今後の課題について回答を求め、面接内容を逐語録化し、項目ごとに定性的コーディング(佐藤, 2008)を参考に分析を行った(表2)。その後、概念間の関係について検討した。

以下、本文中では概念名を【】、面接データの一部を挿入する際には『』で示す。

4 結果・考察

各概念について、以下のように関係づけられた。

対象者は、【初任期の出会い】をきっかけとして、そこで出会った児童生徒への【自立活動の指導経

表2 項目ごとに抽出された概念

項目	概念
「職務の捉え」	教員の自立活動の捉えへの対応 自立活動の校内体制の構築 自立活動の視点で地域支援
「取組の内容」	校内教員の繋がりを作る 日々の授業を活用する 学校の課題の精選 自立活動の視点からの地域支援 合間時間の活用 各分掌との連携 外部専門家の活用
「職務を意識したきっかけ」	初任期の出会い 自立活動の指導経験の蓄積 自立活動の理念を学ぶ 外部の研修会・勉強会に参加する 指導的立場を担う
「取組の際の工夫や配慮点」	相手に応じて伝え方を工夫する 相手の意欲や主体性を尊重する 組織としての専門性を高める 日々の授業を生かす 相談しやすい雰囲気を作る 評価の共有
「取組の成果」	教員の意識の変化 地域からの相談 個別の指導計画の充実 保護者との共通理解 来年度への準備
「今後の課題」	専任教員の専門性 協働しやすい体制作り 継続的な指導の重要性 研修の工夫 専門性の継承 管理職の重要性

験の蓄積】、同僚や先輩教員と【外部の研修会・勉強会に参加する】等の経験を通して、【自立活動の理念を学ぶ】機会を得ていた。また同時に、【指導的立場を担う】ことで【教員の自立活動の捉えへの対応】や【自立活動の校内体制の構築】、【自立活動の視点から地域支援】を行うことを職務として捉えるようになっていったと考えられる。

【教員の自立活動の捉えへの対応】という職務に対し、【日々の授業を活用する】といった取組や【合間時間の活用】といった取組を行っていた。その際、【相手に応じて伝え方を工夫する】、【相手の意欲や主体性を尊重する】等の工夫や配慮を行っており、これは現場でのコミュニケーションを通して他者の成長を促す「メンタリング」を意図した取組であると考えられる。また【自立活動の校内体制の構築】という職務を遂行するため、【校内教員の繋がりを作る】や【学校の課題の精選】、【各分掌との連携】といった取組を行っており、その際、【相談しやすい雰囲気を作る】、【組織としての専門性を高める】といった工夫や配慮を行っ

ていた。一木・安藤（2011）は、教員の成長を支援することと合わせて、各教員が同僚性を基調に協働する「学校文化」や、校務分掌等の仕事の精選等といった「組織構造」に位置づく改善策を講じ、「カリキュラムマネジメント」を行っていくことが重要であると指摘しており、【校内教員の繋がりを作る】といった取組は「学校文化」に、【学校の課題の精選】、【各分掌との連携】は「組織構造」に位置づく取組であると考えられる。

課題としては、【継続的な指導の重要性】が挙げられ、継続的な指導を通して【専任教員の専門性】を向上させ、その専門性を基に【協働しやすい体制作り】、【研修の工夫】を行うことが挙げられた。また、校内組織の課題として、異動等による【専門性の継承】の課題や【管理職の重要性】が挙げられた。専任教員は『自身の成長と校内の底上げを両輪で考える』ことが重要であると考えられ、特に校内の底上げを考える際は、「メンタリング」と「カリキュラムマネジメント」という2つの観点から考えていくことが望ましいと考えられる。

IV 総合考察

研究1では、5つの因子が抽出され、特別支援学校がこれまでチームアプローチを行うことで蓄積してきた「協働の同僚性」と、在籍児童生徒の障害の重度・重複化に伴う家庭や地域との「新たな協働の同僚性」（安藤, 2010）に基づく職務の重要性が示された。また、これらの職務の認知に関しては、教員の「これまでの勤務経験」といった教員の個人要因に加え、「所属学部の有無」や「専任教員の人数」等の、学校における専任教員の立場からも大きく影響を受けていることが分かった。

研究2では、自立活動に関する校内組織に所属する教員は【教員の自立活動の捉えへの対応】や【自立活動の校内体制の構築】、【自立活動の視点で地域支援】を自身の職務として捉え、「メンタリング」や「カリキュラムマネジメント」の視点での取組や工夫・配慮を行っていることが分かった。

研究1において抽出した職務認知5因子を、研究2の結果を踏まえて整理すると、「自立活動に関する教員の知識技能向上の機会の創出」は、【教員

の自立活動の捉えへの対応】同様、「メンタリング」の視点が強く、「時間の指導と各教科との関連を図るための評価及び情報共有」、「個別の指導計画作成、活用、評価に関する研修の企画・運営」、「外部専門家の活用」は、【自立活動の校内体制の構築】同様、「カリキュラムマネジメント」の視点の強い職務認知であると考えられる。加えて、「日常的なアドバイスや協働のための雰囲気づくり」は「メンタリング」及び「カリキュラムマネジメント」双方の視点から捉えることができる。

以上のことから、自立活動に関する校内組織に所属する教員が「自立活動の指導について尋ねることのできる教師」としての役割をどのように果たしていくかについて、以下の視座が得られた。

第一に、従来特別支援学校で行われてきた教員間の協働的なアプローチに基づく職務に加え、外部専門家の活用等の「新たな協働の同僚性」（安藤, 2010）に基づく職務が重要である。

第二に、自立活動に関する校内組織に所属する教員が「自立活動の指導について尋ねることのできる教師」としての役割を果たすためには、「メンタリング」と「カリキュラムマネジメント」の視点での取組が重要であると考えられる。

文献

- 安藤隆男（2010）特別支援教育における教職の専門性と新たな協働の同僚性の構想. 中村満紀男（研究代表者）, 特殊教育とインクルーシブ教育の創造的融合による特別支援教育革新のための総合的研究. 平成 18 年度-平成 21 年度科学研究費補助金（基盤研究(A)）研究成果報告書, 323-332.
- 一木薫・安藤隆男（2011）重度・重複障害教育担当教師の描く指導の展望の背景と日々の職務への影響. 障害科学研究, 35, 161-175.
- 加藤博之（2002）知的障害養護学校の自立活動部の役割-全校的な視野に立った多様な指導展開を目指して-. 特別支援教育, 7, 43-48.
- 今野邦彦（2012）北海道の肢体不自由教育における自立活動教諭導入の成果と課題に関する調査研究. 北海道リハビリテーション学会雑誌, 37, 43-47.
- 任龍在・安藤隆男（2012）重度・重複障害教育におけるベテラン教師の職の成長: 男性教師のキャリア・ヒストリーに着目して. 障害科学研究, 36, 173-186.
- 佐藤郁哉（2008）質的データ分析法. 新陽社.
- 佐藤健一・古川章子（2008）本校における自立活動教諭の役割と学級担任との連携. 特別支援教育, 29, 28-31.
- 渡邊涼（2010）自立活動における専門性-時間の指導のあり方と教員間の連携を中心に-. 肢体不自由教育, 197, 16-21.