

新任期における特別支援学校教員の職務上の困難さとその支援に関する調査研究

大和田 裕貴

I 問題と目的

近年、特別支援教育の対象となる児童生徒が増え続ける中、教員の専門性をいかに確保していくかが喫緊の課題となっている。更にインクルーシブ教育システムの構築に向け、小学校・中学校における特別支援教育の中核となる教員を養成することを目的に、特別支援学校との人事交流が積極的に進められている。

しかし、他校種から特別支援学校に異動した教員の特別支援学校教諭免許状保有率は低く（文部科学省, 2016）、自立活動の指導やティーム・ティーチング等、特別支援学校ならではの職務において困難を抱えていることが予想される（池田・安藤, 2009）。

教員の発達を連続的・段階的なものとして一体的に把握するライフサイクル研究においては、教職経験があっても職種が変わることを一つの転換点として捉えている（立花, 1988）。他校種から特別支援学校に異動する教員に対して専門性が必ずしも担保されていない状況を踏まえると、特別支援学校の新任期には、学生から入職後初任期（1～3年）にかけて、教職観が大きく変容するとされる「リアリティ・ショック」（小山・河野, 1990）のような経験をすると考えられる。

よって通常学級での教職経験に関わらず、特別支援教育に関する研修を段階的に計画・実施する（吉田・大塚, 2007）など、専門性を担保するための支援が必要である。しかし研修は各特別支援学校に任されている場合が多く、その実態は不透明である。

そこで本研究では、新任期の特別支援学校教員の専門性を担保する、特別支援学校における研修や支援の在り方を検討するために、次の2点を明らかにする。

- 1 新任期における特別支援学校教員の研修実態及び職務上の困難
- 2 新任期の特別支援学校教員に必要な支援

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員から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:2017-27）。

II 研究1

1 目的

新任期における特別支援学校教員の研修実態及び職務上の困難を明らかにする。

2 対象・手続き

全国の公立特別支援学校（知的障害・肢体不自由）240校に調査協力の依頼を行い、協力可能との返信があった74校の、小学校・中学校・高等学校から特別支援学校へ初めて異動した教員の内、当校勤務年数1～3年目の教員190名を対象に郵送による質問紙調査を実施し、55校、130名からの回答を得た。そのうち、回答に不備のあったものを除く93名を有効回答として集計した。

3 質問項目・分析の方法

①対象教員の属性、②研修の状況、③職務上の困難と対応策について、④専門性について回答を求めた。①、②、③、④については選択回答を度数集計、②の自由記述についてはKJ法を参考に整理・収束した。また③では因子分析を行い、対象教員の属性及び研修の状況を独立変数、困難意識を従属変数として一元配置分散分析を行った。

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

回答者の教職経験年数の平均は17.2年であり、教職経験21年以上の教員も全体の約3割を占めた。特別支援教育の経験年数は全体の60.2%が3年以下である一方、7年以上の経験を有する教員も全体の21.5%にのぼった。また特別支援学校教諭免許状の取得状況は、「取得済み」が39.8%に留まった。これらのことから、多様な教職経験を有する教員が新たに特別支援学校に赴任しており、特別支援教育に関する専門性には差がある実態が明らかとなった。

研修では、「個別の指導計画について」、「特別支援学校の教育課程について」、「個別の教育支援計画について」などが重視されていた。新任期教員もこれらの項目に対する研修ニーズは高く、研修実態と研修ニーズのズレは見られない。一方で「自立活動の指導法について」を始めとする種々の指導法に関する研修ニーズにおいても高い結果が示された。特に「知的障害の教科の指導法について」や「発達障害のある児童生徒に対する教科の指導法について」では、研修ニーズに対して実際の実施率は低い状況が明らかとなった。これらのことから、特別支援学校では、特別支援学校独自の教育課程や個別の指導計画、個別の教育支援計画に関する理解を研修で担保すべき専門性として重視している一方で、教科に関する指導法については各教員に任されている傾向にあると言える。

次に新任期教員の困難さについては、児童生徒の行動面への対応や安全面・健康面への配慮、自立活動の指導や個々の実態に応じた教育を行うことについて強い困難感があることが明らかとなった。また困難さへの対応としては、自分の身近にいる教員や経験豊富な教員へ相談することが重視されていた。このことから、日々の実践を通じて教員間の同僚性を強めることや、その際に熟練した教員が新任期教員を支援する視点を持つことが困難の解決に有効であることが示唆された。

次に新任期教員の困難意識として、因子Ⅰ「他者との関係づくり」($\alpha = .833$)、因子Ⅱ「個に応じた指導」($\alpha = .816$)、因子Ⅲ「職務遂行に向けた自己啓発」($\alpha = .809$)の3個の因子が抽出された(表1)。「他者との関係づくり」では指導の成果の見えにくさが、自己評価や他者評価の得られにくさに繋がり、他者との関係づくりにおける困難意識として顕在化している可能性が示された。

「個に応じた指導」では、児童生徒の困難を把握する力の弱さが、新任期教員の自立活動に対する困難意識に関連していることが窺われた。「職務遂行に向けた自己啓発」では、専門性を発達させる基盤となる教員の姿勢や意識に、職務に対応するための十分な時間が確保できないという困難感が影響を与えていることが示唆された。

表1 新任期における特別支援学校教員の困難意識の因子分析結果(最尤法・Promax回転)

	因子				
	I	II	III		
23 仕事の成果を保護者に認めてもらうこと	.751	.083	-.156		
22 仕事の成果を職場で認めてもらうこと	.654	.026	-.024		
11 個々の児童生徒と信頼関係を築くこと	.632	-.003	.031		
17 学校の教育目標や教育方針について職員間で共通理解すること	.617	.039	.032		
21 小・中学校等に在籍している障害のある児童生徒について、学校の要請や保護者からの要望に応じて、児童生徒の実態や支援方法について情報交換すること	.601	-.062	.096		
20 担当する児童生徒の実態やニーズを明らかにするために、福祉・医療・労働等の関係機関と情報交換すること	.567	-.001	-.064		
18 チーム・ティーチングにおいて、子どもの指導についての検討をするときに、自身の意見が他の教員に取り上げられないこと	.520	-.056	-.019		
12 指導の成果をあげること	.488	.174	.027		
16 チーム・ティーチングにおいて、子どもの実態や対応について教師間で共有すること	.481	-.073	.094		
19 担当する児童生徒の実態の理解について、保護者の理解とのズレがあるときに、ズレを解消すること	.460	-.021	.088		
3 自立活動における個々の児童生徒の実態に合った指導内容の選定	-.127	.952	.020		
2 自立活動における個々の児童生徒の実態に合った学習目標の設定	-.024	.881	.026		
1 個々の児童生徒の障害による学習上又は生活上の困難の把握	.107	.606	-.087		
5 自立活動の指導方法を習得すること	-.045	.474	.167		
7 各教科と自立活動を合わせた指導の授業づくり	.160	.473	-.145		
26 日々の授業準備に時間を確保すること	-.060	.094	.813		
25 自身の専門性を高めるために勉強する時間を確保すること	.065	-.055	.742		
27 自分自身の健康を保つこと	-.130	.020	.689		
24 休暇の取得	.130	-.148	.618		
29 職務上の課題や困難に対して適切に対応していくこと	.243	.133	.445		
	因子間相関	I	II	III	
		I	-.	.406	.367
			II	-.	.301
				III	-.

またこれらの意識に対して、一元配置分散分析を行った結果、「年齢」、「教職経験年数」、「特別支援学校での教職経験年数」、「特別支援学校教諭免許状の取得状況」といった教員の属性と、「特別支援教育に関する校内研修の参加回数」という研修状況が影響を及ぼしていることが明らかとなった。

「年齢」では40代群が50代群に比べて「個に応じた指導」の得点が高く($F(3, 89) = 3.271, p < .05$)、「教職経験年数」では21~25年群が6~10年群、26~30年群と比べて「職務遂行に向けた自己啓発」の得点が高かった($F(6, 86) = 3.742, p < .01$)。高井良(1994)によれば、「中年期の教員は教師像を再定義し、子供との学習の関係を再構築する」必要に迫られるが、その際に「個に応じた指導」や「職務遂行に向けた自己啓発」に対する困難を強く感じると推察された。また中年期の困難を克服する契機として、「同僚の教師の存在」の意義に

についても指摘しており、年齢や教職経験に関わらず、特別支援学校における新たな他教員との出会いの重要性が示唆された。「特別支援学校での教職経験年数」では、2年の教員のほうが1年の教員に比べて「職務遂行に向けた自己啓発」の得点が高かった ($F(2, 90)=4.725, p<.05$)。このことから、特別支援教育に関する専門性を身に付ける難しさを念頭に、専門性の発達を支援するための同僚教員の配慮の在り方を検討する必要性が示唆された。

「特別支援学校教諭免許状の取得状況」では、取得予定無し群が専修・一種取得群に比べて「他者との関係づくり」の得点が高かった ($F(3, 89)=3.173, p<.05$)。このことから特別支援学校教諭免許状が担保する資質・能力として「他者との関係づくり」に強い影響があることが窺われ、免許状を取得する予定の無い新任期の特別支援学校教員に対しては、教員間や保護者、他機関との関係づくりにおいて支援が必要であることが示唆された。

「特別支援教育に関する校内研修の参加回数」では、11~15回群が1~5回群に比べて得点が高かった ($F(3, 56)=3.331, p<.05$)。このことから、研修の頻度や扱う内容について、日々の実践と関連させながら整理する重要性が示唆された。

Ⅲ 研究2

1 目的

新任期の特別支援学校教員に必要な支援について明らかにする。

2 対象・手続き

小学校・中学校・高等学校での勤務経験を有し、7年以上の特別支援学校勤務経験のある特別支援学校教員4名に調査を依頼し、学校を訪問して半構造化面接を行った。

3 質問項目・分析の方法

①特別支援教育に関する専門性を向上させた要因、②特別支援学校の新任期の教員に必要な支援の2点について回答を求めた。分析は面接内容を逐語録化し、定性的コーディング(佐藤,2008)を参考に行った。

4 結果・考察

特別支援教育に関する専門性を向上させた要因及び特別支援学校の新任期の教員に必要な支援に

表2 項目ごとに抽出された概念とオープンコード

項目	【概念】	<オープンコード>
専門性を向上させた要因	専門性を向上させたきっかけ	特別支援教育の専門家としての自覚
		他教員からの評価
		授業を通じて自信を得る
	専門性を向上させた方法	個に応じた指導による児童生徒の成長の実感
		個に応じた支援の効果の実感
		授業をつくることによって視点を獲得する
	専門性を向上させた環境	専門性の高い教員に相談する
		他教員の実践を見る
		知識と経験を結び付ける
特別支援学校の新任期の教員に必要な支援	新任期教員への研修の持ち方	他教員と普段からコミュニケーションがとれる
		相談できる教員の存在
		目標となる教員の存在
	新任期教員への支援方法	個別の指導に関わる内容を優先する
		全体研修・学部研修・学年研修等によって内容を差別化する
		各研修を適切な時期に配置する
	新任期教員への配慮	過多にならないようにする
		事例検討の場を設ける
		授業づくりを通して信頼関係を深める
新任期教員に対する認識	助言の求め方や助言の活かし方を伝える	
	日々の実践の中で助言する	
	学部全体で情報交換する	
		外部研修の情報提供をする
		個に応じることの理解を促す
		教員の個性を尊重する
		望ましい職務認知を促す
		授業における役割の明確化
		学ぶ意欲を育む土壌づくり
		研修や支援の必要性を理解する
		新任期教員の専門性からも学ぼうとする意識を持つ

ついて、29個のオープンコードとそれらの組み合わせからなる7個の概念、【専門性を向上させたきっかけ】、【専門性を向上させた方法】、【専門性を向上させた環境】、【新任期教員への研修の持ち方】、【新任期教員への支援方法】、【新任期教員への配慮】、【新任期教員に対する認識】が抽出された(表2)。

【専門性を向上させたきっかけ】では、授業実践を通じて児童生徒の成長を実感するといった手応えを掴む中で、他教員から評価される経験をし、特別支援教育の専門家としての自覚が芽生えたことが、自身の専門性を高めようという意識に繋がったと推察された。【専門性を向上させた方法】では、日々の授業実践によるものが大きく、また授業実践を支える上で他の教員の実践や助言を頼りとしながら専門性を向上させていることが窺われた。更に書籍や研修等で得られる知識についても、日々の授業を通して<知識と経験を結び付ける>ことで、次の授業実践にも活かされる確かな知識へと変化することが語られており、理論と実践の

往還を図ることの重要性が示された。【専門性を向上させた環境】では、〈相談できる教員の存在〉と〈目標となる教員の存在〉が重要となり、それらの〈他教員と普段からコミュニケーションがとれる〉校内の雰囲気や同僚性を築くことの重要性が明らかとなった。【新任期教員への研修の持ち方】では、研修で身に付けるべき内容と日々の実践で身に付けるべき内容をそれぞれ差別化し、いつ、どこで、どのような専門性を担保していくかを整理する必要性が示唆された。【新任期教員への支援方法】では、自らの経験を踏まえて【専門性を向上させた環境】を新任期教員に対しても作ろうとする意図が読み取れ、チーム・ティーチングの利点を生かした日々の協働における支援が意識されていた。【新任期教員への配慮】では、教員の個性を尊重し、授業を通じて得られる自信や、児童生徒の成長を実感する経験をさせることが意図されており、それらを通じて、特別支援学校教員としての魅力ややりがいを感じさせると共に、責任を自覚させることが重要視されていた。またその際に授業での役割の持たせ方等を工夫し、新任期教員の学ぶ意欲や授業に対するモチベーションが損なわれないような配慮が窺われた。【新任期教員に対する認識】では、〈新任期教員の専門性からも学ぼうとする意識を持つ〉ことで、特別支援学校の課題の解決に向けて、積極的に新任期教員を参画させようとする意図が汲み取れた。また〈研修や支援の必要性を理解する〉ことで、新任期教員の相談のしにくさを軽減させ、同僚性の構築に結び付く可能性が示唆された。

IV 総合考察

研究1と研究2を通じて以下の視座を得た。第1は、研究1より、特別支援学校の新任期教員は多種多様な教職経験を有しており、自身の専門性や教職観にも相応の差がある中で、特別支援学校という新しい環境への対応を強いられていることである。特に個々の児童生徒に応じた対応や指導については困難を感じやすい部分であり、研修ニーズも高いが、研修では担保しきれていないのが現状であった。また新任期教員の困難さに影響を及ぼす要因は一元的では無く、教員の属性や研修

状況に拠る部分が大きいとは言えないことから、個々の教員の背景に応じた支援の視点が必要になると推察された。その際、研修を通じて支援する部分と、日々の実践を通じて支援する部分は分けて考える必要があると思われ、個々の児童生徒に応じた対応や指導については後者で担保する部分と推察された。このことから、日々の実践においても新任期教員の困難さや専門性の発達を支援することと、それを支える同僚教員の存在の重要性が改めて示された。

第2は、研究2より、特別支援学校で経験を積んできた教員の新任期教員に対する支援として、日々の実践が非常に重視されていることである。研修は重要であるが、その持ち方については、扱う内容を整理する際に、日々の実践で身に付けるべき内容と差別化する必要があること、また、授業づくりや子供の理解に十分な時間を充てることを前提として研修を行う必要があることが示された。研究1において、個々の児童生徒に応じた対応や指導については日々の実践を通じて担保していく部分であると考察したが、経験を有する教員の意識からも同様の結果が読み取れた。授業実践における支援の視点としては、新任期教員の個性を尊重しながら、一緒に授業をつくる良きパートナーとなること、また、実践しやすい環境を整え、特別支援教育の専門家としての自立をサポートすることといった意識が窺われた。このことから新任期教員に対する日々の実践における支援として、同僚性の構築を意図した授業づくりと、特別支援教育の専門家としての自立を促す環境づくりが重要であることが示唆された。

文献

- 池田彩乃・安藤隆男 (2009) 特別支援学校 (肢体不自由) における初任教員の専門的力形成に関する研究. 日本特殊教育学会大会発表論文集, 47, 168.
- 小山悦司・河野昌晴 (1990) 教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究: 教師の成長過程に基づくカリキュラム開発を志向して. 岡山理科大学紀要 B 人文・社会科学, 26B, 229-247.
- 文部科学省 (2016) 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 (平成 27 年度). <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1375326.htm> (2017 年 12 月 9 日)
- 佐藤郁哉 (2008) 質的データ分析法. 新曜社.
- 高井良健一 (1994) 教職生活における中年期の危機—ライフストーリー法を中心に—. 東京大学教育学部紀要, 34, 323-331.
- 立花文敬 (1988) 教師の生涯・ライフステージ. 吉本二郎(編) 育つ教師. 第一法規出版. Pp.76-128.
- 吉田恵理子・大塚玲 (2007) 静岡県における研修交流の現状と課題: 盲・聾・養護学校での研修交流を終えた教員への意識調査を通して. 静岡大学教育実践総合センター紀要, 13, 185-200.