

特別支援学校の校内研修の実態と企画運営における研究主任の意識に関する調査研究

朝倉 明香音

I 問題

中央教育審議会（2015）は、社会や学校を取り巻く環境の変化、教員の大量退職・大量採用、新たな学校課題の解決を図るために、教員の資質向上のための現職研修の改革として、「教員は学校で育つ」の考えの下、OJTを通じた日常的に学び合う校内研修の充実や課題意識をもって主体的に行う研修に対する支援方策を講じる必要性を指摘する。具体的には、継続的な研修の推進、初任者研修の改革、十年経験者研修の改革、研修実施体制の整備・充実、独立行政法人教員研修センターの機能強化の5つが挙がる（中央教育審議会, 2015）。

継続的な研修の推進として、研修リーダーを中心とした体制づくりや校内研修推進のための支援の充実等が指摘されている（中央教育審議会, 2015）。校内の研修リーダーとして、研究主任が考えられる。小島（1996a）は、研究主任の職務内容を「学校の研究計画の立案・実施、これらの事項をめぐる連絡調整、指導・助言」と整理するが、研究主任の職務・役割を直接定めた条文はなく、制度的位置づけが極めて不明瞭であると指摘する。しかし、校内研修は、学校教育の課題解決を通して、学校教育目標を達成する活動であるとともに学校経営の中核的活動に位置づけ、その実質的な責任を負うのが研究主任である（北神, 2010）。また、校内研修の成否は、リーダーの力量にかかっており、優れた経営センスに依存している（小島, 1996b）。

川合・石上（2011）は、中学校の研究主任の経営行動、吉村・中原（2017）は、ミドルリーダーの行動プロセスを明らかにした。特別支援学校の校内研修の研究として、砂田・是永（2009）や山元（2016）が挙げられるが、これらは一県に限定したものである。特別支援学校の校内研修の課題として、人事異動の顕著さによる長期的な

研修の立案や研修効果の積み上げの困難さ、さらに養成と教師教育の連続性の困難さ等も指摘されている（安藤 2009, 2015）。「研修リーダーの養成」（中央教育審議会, 2015）が指摘される中、特別支援学校の研究主任の企画・運営上の意識及び経営行動を明らかにすることは、教員の若年化や障害の重度・重複化が進むと考えられる特別支援学校の専門性の蓄積や継承の在り方、研修リーダー養成検討の一資料となると考える。

II 方法

1 研究 1

1) 目的：特別支援学校の校内研修の実態、研究主任の校内研修推進上の意識を明らかにする。

2) 対象・手続き：調査協力可と回答のあった全国の公立特別支援学校の研究主任 155 名を対象に、郵送又は電子メール、手渡しによる質問紙調査を実施した。

3) 質問項目：①フェイスシート、②校内研修の推進の現状、③新任者研修・初任者研修について、④校内研修を推進する上での研究主任の意識について回答を求めた。

4) 分析の方法：①②③④は選択回答の単純集計を行い、自由記述は KJ 法を参考に整理・収束した。

2 研究 2

1) 目的：特別支援学校の研究主任の校内研修の企画・運営上の経営行動及び自身の力量形成について明らかにする。

2) 対象・手続き：校内研修及び法定研修等に加えて、継続的に自主的な研修の場に参加し、研究に取り組んでいる現職の特別支援学校の研究主任 2 名を対象とした半構造化面接を実施した。

3) 質問項目：①研究テーマの設定の経緯、②研究推進上の留意事項と理由、③研究主任として必要な力量、④今後身につけていきたい力量、⑤研究主任経験に伴う意識の変容について回答を求めた。

4) 分析の方法: 定性的コーディング(佐藤, 2008)を参考に、研究主任の語りの意味内容をコーディングし、次にそれらを複数のオープンコードに共通する、より抽象度が高いコーディングを行い、概念を抽出し、質問項目ごとにまとめた。

3 研究倫理に関する事項

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(承認番号 2017-26)を受けた。

III 結果と考察

1 研究 1

128 名の研究主任から回答を得られた(回収率 82.5%)。校内研修の実態として、研究テーマのキーワードは、「各教科の指導」、「自立活動」、「教科・領域を合わせた指導」が多く挙げられ、「自立活動」は、全障害種において上位であった。また、「全体を対象とした研修」が最も多くの学校で実施されていたが、平均実施回数は、「各学部単位」や「希望者」を対象とした研修の方が多かった。

「学び合える校内研修の実現に必要な条件」として挙げられた内容(表 1)を解釈すると次のようになった。<管理職からの研修を推進のためのバックアップ>や<良好な職場環境>などの【研修を推進する学校組織風土】に支えられ、【研究推進部のリーダーシップ】を発揮し、【アンケートの実施】を通じた【教職員の実態把握】や【教育動向の把握】などに基づいた、【研修テーマ設定上の工夫】や【研修形態や編成の工夫】などの研修企画段階の工夫が挙げられた。また、研修運営段階では、【グループや学部間の連携】や【教職員への研修の促し】などによる【協働場面の創出】、研修の評価段階では、【自分自身の振り返り・自己評価】や【研修成果の可視化】などが挙げられた。また、研修や研修以外の【日々の教育実践の積み上げ】による【教職員個人の基礎的知識の獲得】、さらには【教職員集団としての専門性の向上】による【教職員一人一人の意欲】が喚起され、【研修を推進する学校組織風土】の<研究に対する意欲のある教職員の存在>の増加につながると考えられ、往還的な関係にあると推測される。

初任者研修・新任者研修における「自立活動に関する研修」を約 7 割以上の学校が実施しており、研修内容としては「指導における実態把握」、「指導における目標設定の仕方」、「指導の実際についての事例紹介」が多く挙げられた。運営の主体は研究を推進する校内組織以外が担っている学校が多かった。他分掌等が「自立活動に関する研修」を担っている場合でも、6 割以上の研究主任が内容等を把握していた。また、校内研修を推進する上での研究主任の意識としては、「日頃からの雰囲気づくり」、「研修の意味づけ」、「研修を通じた学び合い」に関する項目の平均値が高い結果となった。

全教職員が臨む全体研修の機会を確保する一方、学部単位やグループ等の少人数での研修を充実させていると考えられる。しかし、【グループや学部間の連携】や【協働場面の創出】等の研修の企画・運営上の工夫を実施することや約 9 割の学校で各研修形態へ研究推進部員が配置されていることから、学校全体で研修を推進していると窺えた。

校内研修を企画・運営する研究主任であるが、主任着任後に職務遂行上に必要な情報を学ぶ場があったと回答した主任は 53 名(41.7%)で、具体的な研修の場として「教育センター」が 29 名、「校内での管理職からの指導」が 21 名、「教育委員会」が 11 名、「その他」が 11 名であり、また、前任者からの引継ぎ及び研修の場がないと回答した主任が 6 名(4.6%)いることが明らかになった。

2 研究 2

定性的コーディングによって、項目ごとに抽出された概念を表 2 に示す。また、概念を解釈すると次のような結果となった。

研究主任は、自身の教職や主任経験による〔自身の教育観の確立〕の上に、研修の主体である教職員に対して、〔指導案の略案化〕、〔研修の見通しを示す〕ことで〔負担感や不安感の軽減〕を図るとともに、〔専門用語を使用しない〕、〔教職員の言葉の活用〕、〔研究主任としての自身の学びを教職員に伝える〕ことにより〔研究への主体性〕を喚起し〔教職員同士の意見交換の重視〕すること、さらには、〔教職員の実態把握〕に基づく〔研究内

表1 「学び合える校内研修の実現に必要な条件」

【カテゴリー】	<サブカテゴリー>
研修を推進する学校組織風土	基礎的環境整備
	良好な職場環境
	管理職からの研修を推進するためのバックアップ
	研究に対する意欲のある教職員の存在
ミドルリーダーのリーダーシップ	—
研修推進部のリーダーシップ	—
教職員の実態把握	各教職員の得意分野や専門性の把握 教職員の困り感やニーズの把握
アンケートの実施	—
教育動向の把握	—
研修内容の引継ぎ	—
研修テーマ設定上の工夫	—
研修内容の工夫	—
研修形態や編成の工夫	—
日程調整	—
グループや学部間の連携	—
無理をさせないルールづくり や欠席者へのフォロー	—
研修スケジュールの明示	—
教職員への研修の促し	研修の目的や内容の共通理解 研修内容の重要性への理解 問題意識や課題の共有 教員にとっての研修の必要性 参加者への呼び掛け
ミドルリーダーや専門性の高い教員の活用	—
他教員への助言や情報提供	—
協働場面の創出	お互いの授業を見合う機会の創出 事後検討会の充実 気軽に話し合い学べる機会の設定
自分自身の振り返り・自己評価	—
研修成果の可視化	—
得られた成果の共有	—
日々の教育実践の積み上げ	—
教職員個人の基礎的知識の獲得	—
教職員集団としての専門性の向上	—
教職員一人一人の意欲	—

容や意図の浸透]を図っていた。

〔学部による考え方の違い〕がある中で、研究推進部として〔全学部が取り組める研究の方向付け〕を行う一方で、〔各学部の研究推進部員との協働〕による〔各学部のオリジナリティの発揮〕を図りつつ、〔研究推進部内の共通理解〕を通じた〔全学部で歩調を合わせる〕ことにも努めていた。

また、〔ビデオ撮影の導入〕による〔授業検討会の充実〕や〔チームティーチングによる研究の推進〕による〔教職員同士の学び合い〕の実現、さ

らには管理職とも積極的に〔コミュニケーションを図る〕ことを通じて、〔管理職と歩調を合わせる〕ことや〔管理職の協力の獲得〕を行いながら、学校として目指すべき〔学校の教育目標の実現〕を目指していることが窺えた。

また、今後身につけたい力量として、〔追究心を磨き続けること〕を基盤に、〔分かりやすく伝える力〕、〔コミュニケーション能力〕、教職員間の学び合いを促進させるための〔ファシリテーション能力〕が挙げられた。

IV 総合考察

〔学部による考え方の違い〕の下、学部やグループ単位等の研修の充実を図っていると考えられる。学部の垣根を取り除いた情報交換のできる場の設定（田中・下地・知名，2008）、事例検討会などの学部の枠を超えて共同する場面（片岡・白土・内倉・高尾，2012）が指摘される中、全体研修の機会を確保するとともに、研究推進部として、〔全学部が取り組める研究の方向付け〕、〔グループや学部間の連携〕、各研修形態に担当した研究推進部等を介した情報共有を通じて、学部間差の克服を図っていると考えられる。また、教職員や研究推進部員との連携、協働に加えて、〔管理職と歩調を合わせる〕ことや〔管理職の協力の獲得〕を通じて、〔学校の教育目標の実現〕による学校改善に資す校内研修を推進するため、管理職との協働による校内研修の運営を行っていると考えられる。

吉村・中原（2017）は、ミドルリーダーの行動プロセスを「教員集団」と「校長」への働き掛けから明らかにし、「ミドルは実践の最前線で学校課題の解決を推し進めると同時に、校長と現場の橋渡し役」であると述べている。川合・石上（2013）も研究推進委員会の活用した中学校の研究主任の経営行動を明らかにしている。特別支援学校の大規模化に伴う、課員の増加、障害種や学部が異なることによる研修課長の「研修課内の連携」の困難さ（山元，2016）が指摘される中、教職員の実態も子どもの実態も異なると考えられる特別支援学校において、学部間の違いを『オリジナリティ』に替え、特色ある研修の展開と学校全体としての

表2 項目ごとに抽出された概念

「研究テーマの設定経緯」
昨年度の研究成果や反省を踏まえる
学習指導要領を踏まえる
合理的配慮の検討
アンケートの実施
校長からの助言
「研究推進上の留意事項」
研修の見通しを示す
専門用語を使わない
研究主任として自身の学びを教職員に伝える
教職員の言葉の活用
チームティーチングによる研究の推進
ビデオ撮影の導入
指導案の略案化
教職員同士の意見交換の重視
全学部が取り組める研究の方向付け
全学部で歩調を合わせる
各学部の研究推進部員との協働
研究推進部内の共通理解
コミュニケーションを図る
管理職と歩調を合わせる
管理職の協力の獲得
「留意する理由」
教職員の実態把握
学部による考え方の違い
各学部のオリジナルの発揮
研究への主体性
研究内容や意図の浸透
負担感や不安感の軽減
授業検討会の充実
教職員同士の学び合い
学校の教育目標の実現
「研究主任として必要な力量」
学び続ける姿勢
コミュニケーション能力
情報収集能力
説明能力
プランニング能力
キーマンを探す力
自身の教育観の確立
「今後身につけたい力量」
追究心を磨き続ける
分かりやすく伝える力
コミュニケーション能力
ファシリテーション能力

※「」は各項目を示す

の研究推進のために研究推進部員などのリーダーを介した連携は、特別支援学校においても重要であると考えられる。

研修の企画、運営上の工夫や、教職員や研究推進部及び管理職との協働、連携を通じて、校内研修をマネジメントし、「分かりやすく伝える力」や「ファシリテーション能力」など様々な諸能力を今後も求める研究主任であるが、主任着任後に職務を遂行するために必要な情報などを学ぶ場があったと回答する研究主任は全体の半分以上であった。「研修リーダーの養成」(中央教育審議会, 2015)

が指摘される中、研究主任への教育センター等の公的な研修の場及び校内の管理職等から指導・助言の機会の拡充が今後も求められると考えられる。文献

- 安藤隆男 (2009) 特別支援教育における現職教育の意義と制度. 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. 明石書房.
- 安藤隆男 (2015) 自立活動の専門性の確保において現職研修が必要な背景. 社会福祉法人全国心身障害児福祉財団 (編集) 新重複障害教育実践ハンドブック.
- 中央教育審議会 (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、高め合う教員養成のコミュニティの構築に向けて～ (答申案). 2015年12月21日, <http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf> (2018年1月30日)
- 片岡美華・白土暢之・内倉広大・高尾政代 (2012) 発達の視点に基づく子ども理解と特別支援学校の学部間連携:5年間の事例検討会の成果と課題. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 22, 91-100.
- 川合公孝・石上靖芳 (2011) 中学校における校内研修活性化のための研究主任の経営行動解明に関する事例研究:GTAを活用した質的分析を通して. 静岡大学教育学部研究報告, 人文・社会・自然科学篇, 61, 269-287.
- 北神正行 (2010) 学校改善と校内研修の設計・運営. 北神正行・木原俊行・佐野享子 (著) 講座 現代学校教育の高度化 24 学校改善と校内研修の設計. 学文社.
- 小島弘道 (1996a) 学校主任職と研究主任. 小島弘道 (編集) 学校主任職の専門性 教務主任の職務とリーダーシップ. 東洋館出版社.
- 小島弘道 (1996b) 研究主任のリーダーシップ. 小島弘道 (編集) 学校主任職の専門性 教務主任の職務とリーダーシップ. 東洋館出版社.
- 佐藤郁哉 (2008) 質的データ分析法. 新曜社.
- 砂田真実・是永かな子 (2009) 特別支援学校教員の授業力向上のための校内研修. 高知大学学術研究報告, 58, 59-74.
- 田中敦士・下地真希子・知名青子 (2008) 特別支援学校における校内連携と教員間の指導の共通理解の実態. 琉球大学生涯学習教育研究センター研究紀要, 2, 41-50.
- 山元薫 (2016) 県内の知的障害特別支援学校研修課長が抱く校内研修に関する意識調査. 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会・自然科学篇), 66, 93-105.
- 吉村春美・中原淳 (2017) 学校改善を目指したミドルリーダーの行動プロセスに関する実証的研究. 日本教育工学会論文誌, 40 (4), 277-289.