

千葉県における現職教員の大学での研修機会への要望に関する一考察

— 特殊教育諸学校、特殊学級及び通常の学級の教員への調査 —

Demands for In-Service Training of Teachers at University:

— Investigation for Teachers of Special Schools and Regular Schools —

眞城知己

Tomomi SANAGI

<要約>

本論文では、千葉県下の特殊教育諸学校（盲学校・聾学校・養護学校）、特殊学級及び通常の学級の現職教員を対象に、大学における研修機会への要望に関する調査の報告を行った。調査は以前に大阪府下の特殊教育諸学校教員を対象に行った調査票に若干の修正を加えたものを用い、対象を特殊学級担任及び通常学級の担任に拡大して実施した。分析は、所属学校学級種別の比較、学習形態別の比較、総教職経験年数による検討、及び特殊教育諸学校での障害児教育の経験年数による検討の各観点から行った。その結果、大阪府下において実施した先行研究と同様に、全体として学習への要望が非常に強いことが本調査でも確認された。また、「情緒面の指導」や「ことばの指導」といった要望の特に強い内容も先行研究の結果と一致した。所属学校学級種別の比較からは顕著な差異は認められなかったが、統計的な有意差があった項目も含めて相対的に特殊学級担任の学習への要望の強さが示された項目が多かった。学習形態別の比較でも先行研究の結果と同様に、全体に正規課程での障害別の学習への要望が強かったが、通常学級の担任の場合には、「事例」等の学習を公開講座等で受けたいという傾向もうかがえた。総教職経験年数による検討からは、経験年数4年未満の教員の要望が相対的に高い傾向にあることが示された。また、特殊教育諸学校の経験年数による検討からは、経験なし群の教員の要望が全体に強く、一部例外をのぞいて経験年数の長い群に向かって平均点が下降する傾向が認められた。ただし、経験年数によらず全体に要望が強いことから、同一の領域に関わる内容であっても、その最新の指導法や知見を継続的に学習することができる機会をできるだけ多く保障することが重要であることを指摘した。

I 問題と目的

すでに筆者は大阪府下の特殊教育諸学校教員を対象にした大学における研修機会への要望について検討を行った⁷⁾。そこでは次のような結果が得られた。すなわち、全体として学習機会への要望が非常に強く、相対的に短期間の研修機会よりも長期研修機会としての大学院（2年）及び特殊教育特別専攻科（1年課程）への希望が多いことが明らかとされた。また、学習を希望する研修の内容に関しては、20歳代を中心とした比較的若い年齢層の教員は、実技講習などの実践的指導技法への関心が高く、一方で50歳代以降の年齢の高い教員は「教育実践の位置づけへの考察」のような教育の意味について深い考察を行う内容に関心を寄せているというように、教員の年齢層によって異なる希望のあることが明らかとされた。

現職研修の機会としては、これまで都道府県の教育委員会が積極的にその役割を果たしてきており、初任者研修に始まり、中堅研修、専門研修などの名称で系統的、継続的な研修機会が数多く設置されている。

しかし、先の研究結果は、それでもなお研修機会が量的・質的に教員のニーズに照らして不足していることを示唆している。

現職教員の研修機会に対する強い認識はこれまでも示されてきたことであるが、ここ数年の動向として大学または大学院を積極的に活用した現職研修に関して文部省から積極的な意見の表明が行われるようになってきた。

例えば、教育職員養成審議会（以下教養審）の大学院等特別委員会では、大学院における現職研修機会のあり

方として、「これまでごく限られた教員を対象に長期の現職研修として実施されてきた『大学院派遣』による現職教育の在り方とは、質的にも量的にもまったく趣を異にする」方策として、「1年制コースの開設」や「校務に従事しながらの修士レベルの教育機会の整備」、さらにそれを支えるための新たな休業制度の創設や非常勤講師枠の拡大などによって「可能な限り多くの現職教員を対象に」現職教育の機会を充実させることが提言された⁴⁾。

こうした提言の背景には、大学という資源を活用することによって、夜間課程や通信課程、さらに遠隔教育等により質量ともに充実した現職教育の機会が確保できるはずであるとの認識があるようである。また、即戦力として高い実践的資質を備えた人材の養成を積極的に推進しようとする社会的な流れが大きな背景として存在していることも認識しておくべきであろう。

さて、現職教育への積極的な見解は教養審答申ばかりではない。

平成11年3月告示の学習指導要領においては、児童生徒の「自ら学び、自ら考える力の育成」、「ゆとりある教育活動」、「特色ある教育、特色ある学校づくり」等をキーワードに新たな教育課程の基準が示されたことは周知の通りであるが、その考え方の骨子を提供した教育課程審議会答申（以下、教課審答申）においても、現職教育についての指摘がなされた。

すなわち、教課審答申（平成10年7月）においては「教育課程の基準の改善の関連事項」の中で「教師」に関する項目がたてられ、そこで「教師は教育の専門家として、自らの専門分野の指導力の向上に積極的に努めるとともに、教育課程編成全体にわたる視野をもつことを求めたい。また、教師の指導力の一層の向上のため、改めて養成、採用、研修の一層の改善充実を求めたい。・・・（中略）・・・企業体験や実習的な研修、大学・大学院への長期にわたる派遣研修などを豊富にすることが望まれる。」との指摘が明示されたのである⁵⁾。

このように今後の現職教育にあたって、大学や大学院が果たすべき役割が具体的に要請されるようになってきたのである。

しかしながら、障害児教育に関わる現職研修の機会は特殊教育諸学校教員に比して特殊学級の担任教員や通常の学級の担任教員の場合に、その情報取得や参加機会の獲得において不利である場合が多いのではないだろうか。

障害児教育に関わる研修機会の情報は、その専門性が高くなるほど伝達される対象の範囲も狭くなる傾向がある。これは研修機会の案内を送付した学校からの参加者の割合が特殊教育諸学校と通常の学校の場合とで大きく差があるからである。通常の小学校や中学校、さらに幼稚園や高等学校に対して、専門的な研修機会の情報提供が少ないことは、学校数の圧倒的な多さを考えればやむを得ない現状でもあるが、インターネット等による情報提供の工夫などによって、必要な情報へのアクセスの拡大のための環境整備が急務であろう。

また、特殊教育諸学校の教員の場合には、同僚の教員を通じての専門的学習の機会や学校全体で障害や子どもの発達に関する研修体制の整備がなされていることが多いが、特殊学級の担任や通常学級の担任の場合には、こうした点でも大きな不利を背負っている。

こうしたことから特殊学級や通常の学級の担任教員の多くは、障害のある児童生徒（周辺児も含む）への対応において、十分な専門的研修機会をえられずにいると考えられるのである。

今後の現職研修機会のあり方に関して、現職教員の盲・聾・養護学校教員免許状取得のための機会も含めて、より多くの教員が研修機会を得ることができるように、多様な形態での研修機会のあり方やその具体的方策を真剣に考えるべきである。

しかしながら、こうした教員の研修機会への要望は、とりわけ特殊学級や通常の学級の担任教員の場合に、どのような特徴をもっているのかについては、資料が不十分であった。

現職教員に対する継続的な教育機会への認識の高まりは、今さら強調するまでもないことであるが、障害児教育領域の蓄積を主な背景にもち、さらに通常の教育における諸課題の解決をも包含すべく提起された「特別なニーズ教育」の領域においても、通常の学校の教員に対する現職教育の重要性は特に強く認識されており²⁾、その質的改善のための方策の検討がユネスコにおけるプロジェクトとしてもとりくまれている。

以上の問題意識から、特殊教育諸学校の教員、特殊学級及び通常の学級の担任教員の障害児教育に関わる専門的研修機会への要望を把握したいと考えた。

そこで本研究では、障害児教育に関する専門的な研修機会の拡充のための資料をえることを目的として設定し、

対象に特殊学級及び通常の学級の担任教員を含めることとした。

なお、本調査は「千葉県盲・聾・養護学校教諭免許法認定講習」に併せてその受講生の協力を得て実施したものである。したがって、回答者の属性において十分な均質化を図れなかった可能性がある点をお断りしておきたい。すなわち、対象者はもともと研修意欲が高い教員ばかりが対象となっている可能性のあること等のバイアスが存在している可能性があるため、特殊教育諸学校教員のみを対象に行った先行研究(真城,1998)⁷⁾の結果との照らし合わせにより、データの妥当性を少しでも高められるように特殊教育諸学校の教員も対象とした。しかし、それでもなお分析の結果を十分に般化できない可能性の余地をなくすことは不可能であると考えている。考察においてはこの点に十分留意したつもりであるが、結果等の引用に際しては念頭におかれたい。

Ⅱ 方 法

1. 対 象

平成11年度「千葉県盲・聾・養護学校教諭免許法認定講習」を受講した盲学校、聾学校及び養護学校教員、特殊学級担任、及び通常の学級の担任149名を対象にし、直接配布及び回収の手続きをとった。

2. 調査の実施時期

平成11年8月中旬。

3. 調査内容

質問紙調査法を採用した。

学習内容に関する項目は、大阪府下において実施した調査票に「視覚障害」に関する内容1項目を追加した調査票により実施した。

調査票では、大学院または特殊教育特別専攻科(両者をあわせて以下、正規課程)に在籍して教育を受ける場合と公開講座に参加する場合の項目を用意した。

なお、正規課程と公開講座との比較が可能となるようにするために、質問項目は双方同じ内容で構成した。

質問項目への回答は、例えば「大学院または特殊教育特別専攻科に在籍して学習する機会が得られるとしたならば、どのような内容について学習したいとお考えでしょうか」との問いに対して、表1にあげた16項目の各々について、「学習してみたい」「少し学習してみたい」「どちらともいえない」「あまり学習したくない」「学習したくない」のように5段階で評定を行う形式とした。具体的な質問項目は、正規課程に在籍する場合と公開講座等の場合共通に、表1に示したとおりである。

表1 質問項目の内容

1	「視覚障害」に関する指導技術の修得・向上
2	「ことば」に関する指導技術の修得・向上
3	「聞こえ」に関する指導技術の修得・向上
4	「運動・動作」に関する指導技術の修得・向上
5	「情緒面」に関する指導技術の修得・向上
6	「病虚弱児の心理的配慮」に関する指導技術の修得・向上
7	障害児者にかかわる「社会的・教育的問題」の理解と解決のための視点
8	現在の障害児教育に関する「最新情報」
9	自身の「実践の位置づけ」の理解と方針決定への手ごかり
10	子どもに「何を教育すべきか」に関する深い考察
11	障害児教育に関する情報収集の「方法」の獲得
12	様々な「事例」に関する学習
13	子どもの「発達」に関する基本的理解
14	障害の「生理的・病的特徴」の理解
15	「授業」の分析や組み立てに関する考え方
16	障害児者の「福祉」に関する情報

4. 分析方法

本研究では、以下の観点に関して調査結果を整理・分析した。

- 1) 正規課程と公開講座での学習に対する要望に関する所属学校学級種間の比較
- 2) 学習形態別の比較
- 3) 総教職経験年数及び障害児教育経験年数による分析

Ⅲ 結 果

1. 回収率

回収数は145通で回収率は97.3%であった。

このうち、経験年数についての項目を除いたすべての項目に関して1カ所でも欠損値がある調査票は無効とし、最終的に123の調査票を分析対象とした。分析対象回答者の所属学校学級種別人数の内訳は、特殊教育諸学校教員76名、特殊学級担任31名、及び通常の学級の担任16名であった。

2. 回答者の年齢構成

回答者の年齢構成は図1(1)–(3)の通りであった。

図1によれば、回答者の年齢層は30歳代から40歳代が中心であった。特殊教育諸学校教員の年齢分布は特殊学級及び通常の学級の教員の年齢分布に比較して、若い年齢層によっていることが読みとれるが、これは今回の調査が免許法認定講習の受講者を対象にしたためであった。すなわち、特殊教育諸学校の教員は教育職員免許法の原則規定により、当該校種の免許状の保有が必要なために、就職時に免許状を保有していない場合でも比較的早い時期に取得するようになされており、このため認定講習の受講者の年齢層が低い層に多いという事情を反映しているということである。これに対して、特殊学級及び通常の学級の教員の場合には、通常の学級においてある程度の教職経験を積んだ上で特殊学級の担任になる場合が多いことと、実際に指導上の困難に直面し、その対応の手がかりを得ることも目的として受講している場合が多い。教員の年齢平均は全国水準で40歳代前半にあるが、本調査の回答者のうち特殊学級及び通常の学級の教員の平均年齢はこれに相当しており、ここからも認定講習受講者であるという条件が特殊教育諸学校所属の教員の年齢平均を引き下げていることが理解できよう。

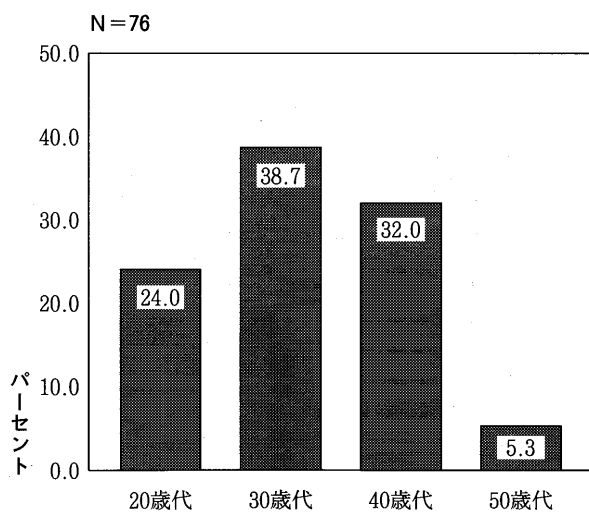


図1(1) 盲学校・聾学校・養護学校教員の年齢層

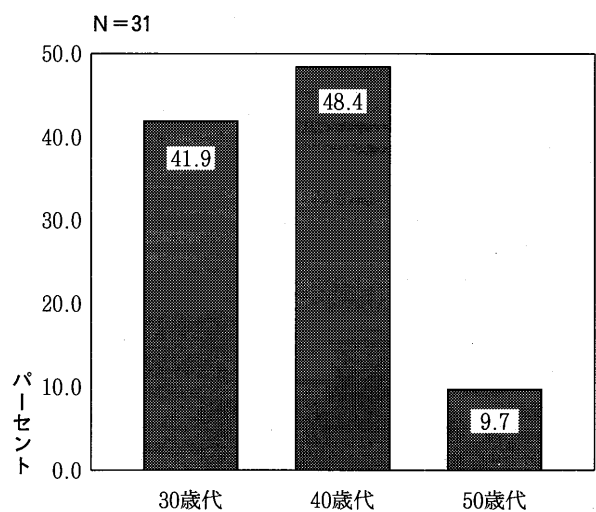


図1(2) 特殊学級担任の年齢層

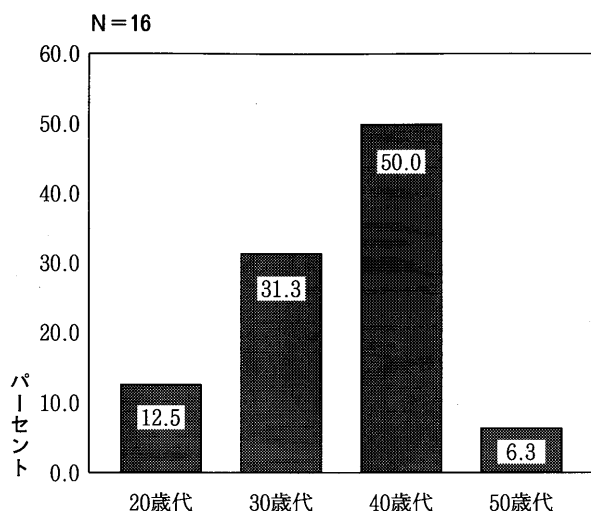


図1(3) 通常の学級の担任の年齢層

3. 正規課程と公開講座での学習に対する要望に関する所属学校学級種間の比較

特殊教育諸学校、特殊学級、及び通常の学級の三者に所属する教員の間で、学習希望の内容に特徴の差がみられるかを検討した。

1) 正規課程に在籍すると仮定した場合

a. 所属学校学級種ごとの特徴

大学院または特殊教育特別専攻科に在籍すると仮定した場合の学習内容に対する学習希望の評定結果を所属学校学級種別に整理して表2に示した。あわせて、三群間の平均値の差を検討した。

表2 正規課程に対する「所属学校学級種別」の要望平均値

項目内容	特殊学校教員		特殊学級担任		通常学級担任	
	平均	S D	平均	S D	平均	S D
1 「視覚障害」に関する指導技術の修得・向上	3.78	.99	3.61	1.02	4.13	1.09
2 「ことば」に関する指導技術の修得・向上	4.38	.82	4.48	.89	4.38	1.09
3 「聞こえ」に関する指導技術の修得・向上	3.93	.94	3.97	.98	4.00	1.10
4 「運動・動作」に関する指導技術の修得・向上	4.36	.89	4.03	.98	4.50	.73
5 「情緒面」に関する指導技術の修得・向上	4.50	.66	4.55	.81	4.75	.58
6 「病虚弱児の心理的配慮」に関する指導技術の修得・向上	3.86	.87	3.84	.90	4.13	.81
7 障害児者に関わる「社会的・教育的問題」の理解と解決のための視点	3.99	.93	4.23	.99	4.31	.79
8 現在の障害児教育に関する「最新情報」	4.26	.98	4.52	.93	4.31	.60
9 自身の「実践の位置づけ」の理解と方針決定への手がかかり	3.87	1.05	4.10	.94	3.69	1.08
10 子どもに「何を教育すべきか」に関する深い考察	4.07	1.10	4.58	.67	4.19	.75
11 障害児教育に関する情報収集の「方法」の獲得	3.76	1.04	4.06	.68	4.00	.73
12 様々な「事例」に関する学習	3.96	.87	4.45	.68	4.38	.62
13 子どもの「発達」に関する基本的理解	4.25	.90	4.42	.67	4.38	.62
14 障害の「生理的・病的」特徴の理解	4.04	.99	4.29	.86	4.19	.75
15 「授業」の分析や組立に関する考え方	3.93	.94	4.42	.99	4.31	1.08
16 障害児者の「福祉」に関する情報	4.01	.90	4.13	.92	4.19	.66

(* : .05 ≤ P ≤ .10)

表2から、全体に学習への要望が非常に強いことが明らかとなった。すなわち、16項目の質問に対する各学校学級種ごとの平均値のレンジは、特殊学校が3.76-4.50、特殊学級が3.61-4.58、そして通常の学級が3.69-4.75という非常に高い値を示していた。

各群において特に平均値が高かった項目は、次のようであった。

特殊教育諸学校では、「情緒面」に関する指導技術の修得・向上を筆頭に、「ことば」の指導、「運動・動作」の指導、「最新情報」の学習、「発達」に関する学習への要望が強かった。この結果は、特殊教育諸学校の教員のみを対象に行った先行研究の結果に一致していた。

特殊学級では、「子どもに『何を教育すべきか』に関する深い考察」がもっとも高い平均値を示し、ついで「情緒面」の指導、「最新情報」の学習、「ことば」の指導、「事例」に関する学習の順に要望が強く表明された。

通常の学級の教員の場合には、「情緒面」の指導への関心がもっとも高く、対象者数の少なさも考慮しなくてはならないが平均値は4.75 (SD=.58) を示した。これは今回の調査項目中もっとも高い値であった。そして「運動・動作」の指導、「ことば」の指導、「発達」に関する学習、「事例」に関する学習とつづいた。

「視覚障害」や「聞こえ」の指導に関する項目は相対的に低い値であったが、それでも平均値はすべて3.6以上であり、全体としていかに学習への要望が強いかが現れていた。

すべての群に共通して上位にあげられた項目は「情緒面」に関する指導と「ことば」の指導に関する内容であった。また「運動・動作」に関する指導、「最新情報」に関する学習、「事例」に関する学習、及び「発達」に関する学習の各項目は二群以上にまたがって上位の項目となっていた。

また、子どもに「何を教育すべきか」に関する考察や、自身の「実践の位置づけ」の理解に関する学習についての項目は、標準偏差が大きく教員の評価が分かれていることがうかがえた。

b. 所属学校学級種間の差異の検討

三群間の平均値の差を一要因分散分析によって検討した結果、項目10「子どもに『何を教育すべきか』に関する深い考察 (F=3.11, df1=2, df2=120, p<.05)」, 項目12「様々な『事例』に関する学習 (F=4.99, df1=2, df2=120, p<.01)」, 及び項目15「『授業』の分析や組み立てに関する考え方 (F=3.15, df1=2, df2=120, p<.05)」の3つに関して統計的な有意差が認められた。最小有意差法による下位検定を行った結果、いずれの項目においても特殊学級担任の平均値が特殊教育諸学校の教員の平均値を上回っていることが示された。

2) 公開講座等を受講すると仮定した場合

a. 所属学校学級種ごとの特徴

公開講座や学習会を受講すると仮定した場合の学習への要望の評定結果を、正規課程に在籍すると仮定した場合と同様に、所属学校学級種別に整理して表3に示した。あわせて、三群間の平均値の差を検討した。

表3 公開講座に対する「所属学校学級種別」の要望平均値

項目	内容	特殊学校教員		特殊学級担任		通常学級担任	
		平均	SD	平均	SD	平均	SD
1	「視覚障害」に関する指導技術の修得・向上	3.68	1.01	3.39	.99	4.00	1.10
2	「ことば」に関する指導技術の修得・向上	4.22	.87	4.29	.94	4.25	1.13
3	「聞こえ」に関する指導技術の修得・向上	3.74	.94	3.84	.97	3.94	1.06
4	「運動・動作」に関する指導技術の修得・向上	4.25	.97	4.03	1.02	4.50	.73
5	「情緒面」に関する指導技術の修得・向上	4.37	.85	4.39	.99	4.69	.60
6	「病虚弱児の心理的配慮」に関する指導技術の修得・向上	3.86	.86	3.74	1.00	4.19	.75
7	障害児者に関わる「社会的・教育的問題」の理解と解決のための視点	4.03	.85	4.10	.94	4.31	.79
8	現在の障害児教育に関する「最新情報」	4.22	.92	4.35	.95	4.19	.54
9	自身の「実践の位置づけ」の理解と方針決定への手がかり	3.75	.98	4.13	.92	3.63	1.02
10	子どもに「何を教育すべきか」に関する深い考察	3.95	1.07	4.52	1.00	4.19	.75
11	障害児教育に関する情報収集の「方法」の獲得	3.74	.98	4.03	.91	3.81	.75
12	様々な「事例」に関する学習	4.00	.92	4.26	.93	4.56	.63 *
13	子どもの「発達」に関する基本的理解	4.12	.95	4.29	.97	4.31	.60
14	障害の「生理的・病理的」特徴の理解	3.89	.97	4.10	.98	4.38	.72
15	「授業」の分析や組立に関する考え方	3.87	1.01	4.42	.92	4.06	1.06 *
16	障害児者の「福祉」に関する情報	4.00	.89	4.00	.89	4.25	.68

(* : .05 ≤ P ≤ .10)

特殊教育諸学校の教員の場合、上位5項目の内容は「情緒面」に関する指導、「ことば」や「運動・動作」の指導等の指導に直接関係する内容が上位を占めていた。

特殊学級担任の場合には、子どもに「何を教育すべきか」が筆頭で、ついで「授業」の分析や組み立て、子どもの「発達」、「情緒面」の指導などの項目が上位を占めた。

通常の学級の担任では、「情緒面」の指導への要望が一番高い平均値を示し、ついで「事例」の学習や障害の「生理的・病理的特徴」の学習への要望が強いのが特徴であった。

b. 所属学校学級種間の差異の検討

1)と同様に、三群間の平均値の差を一要因分散分析によって検討した結果、項目12と15において有意差が認められた。最小有意差法による下位検定の結果、公開講座においては、通常学級の担任教員が特殊教育諸学校の教員よりも、「事例」に関する学習をより強く望んでいることが示された ($F=2.99$, $df1=2$, $df2=120$, $p<.05$)。また、「授業の組み立て」については、特殊学級担任教員が特殊教育諸学校の教員よりも、より強く学習を望んでいることが明らかとなった ($F=3.37$, $df1=2$, $df2=120$, $p<.05$)。

3) 特殊教育諸学校での教育経験のない教員の場合

通常の学校の教員(特殊学級及び通常の学級担任)で、特殊教育諸学校での教育の経験のない教員は、特殊教育諸学校に勤務した経験のある教員よりも、より専門的な研修機会への接触において不利な条件をおっているはずである。

こうした教員がどのような学習機会への要望の特徴があるのかを正規課程と公開講座等の受講との場合についてそれぞれ検討した。

本調査の回答者では、46名が該当した。

a. 正規課程に在籍すると仮定した場合

まず、正規課程を受講すると仮定した場合の要望の平均値を表4に示した。

なお、表4以降では紙面の節約のために表1～表3に示した内容の項目番号のみを示した。

表4 特殊教育諸学校経験のない教員の要望平均値(正規課程)

項目	内容	平均	SD
1	「視覚障害」に関する指導技術の修得・向上	3.80	1.07
2	「ことば」に関する指導技術の修得・向上	4.48	.94
3	「聞こえ」に関する指導技術の修得・向上	4.00	1.01
4	「運動・動作」に関する指導技術の修得・向上	4.20	.91
5	「情緒面」に関する指導技術の修得・向上	4.61	.74
6	「病虚弱児の心理的配慮」に関する指導技術の修得・向上	3.89	.85
7	障害児者に関わる「社会的・教育的問題」の理解と解決のための視点	4.26	.91
8	現在の障害児教育に関する「最新情報」	4.41	.83
9	自身の「実践の位置づけ」の理解と方針決定への手がかかり	3.96	.99
10	子どもに「何を教育すべきか」に関する深い考察	4.43	.72
11	障害児教育に関する情報収集の「方法」の獲得	4.09	.69
12	様々な「事例」に関する学習	4.46	.62
13	子どもの「発達」に関する基本的理解	4.43	.62
14	障害の「生理的・病理的」特徴の理解	4.26	.80
15	「授業」の分析や組立に関する考え方	4.39	1.00
16	障害児者の「福祉」に関する情報	4.15	.82

これによれば平均値のレンジは3.80-4.61と高い値を示していた。

平均点の上位の項目は、次のようであった。まず「情緒面」の指導に関する項目への要望がもっとも高く、ついで「聞こえ」の指導、「事例」に関する学習、「発達」の学習と続き、「何を教育すべきか」の深い考察、「最新情報」といった項目が平均点で4.40以上の値を示していた。

b. 公開講座等を受講すると仮定した場合

公開講座等の短期間の講座を受講すると仮定した場合の要望の平均値を表5に示した。

表5 特殊教育諸学校経験のない教員の要望平均値（公開講座）

	項 目 内 容	平均	S D
1	「視覚障害」に関する指導技術の修得・向上	3.61	1.06
2	「ことば」に関する指導技術の修得・向上	4.33	.97
3	「聞こえ」に関する指導技術の修得・向上	3.91	.98
4	「運動・動作」に関する指導技術の修得・向上	4.24	.92
5	「情緒面」に関する指導技術の修得・向上	4.57	.83
6	「病虚弱児の心理的配慮」に関する指導技術の修得・向上	3.87	.93
7	障害児者に関わる「社会的・教育的問題」の理解と解決のための視点	4.20	.88
8	現在の障害児教育に関する「最新情報」	4.33	.82
9	自身の「実践の位置づけ」の理解と方針決定への手がかり	3.98	.98
10	子どもに「何を教育すべきか」に関する深い考察	4.39	.93
11	障害児教育に関する情報収集の「方法」の獲得	4.02	.86
12	様々な「事例」に関する学習	4.39	.83
13	子どもの「発達」に関する基本的理解	4.37	.83
14	障害の「生理的・病的」特徴の理解	4.24	.87
15	「授業」の分析や組立に関する考え方	4.33	.97
16	障害児者の「福祉」に関する情報	4.13	.81

平均値のレンジは、3.61-4.57と正規課程を受講するとした場合よりは若干低いが、やはり全体に高い値であった。内容は、正規課程の場合と同様に「情緒面」の指導を筆頭に「事例」に関する学習などが続いた。

4. 学習形態（正規課程と公開講座）間の比較

次に、各項目の内容について正規課程に在籍する場合と公開講座等を受講する場合とで要望の特徴に差異があるのかを検討した。ここでは全体と各学校種別に表6(1)-(4)として整理した。

表 6 (1) 「学習形態別」の要望平均値

(特殊教育諸学校・特殊学級・通常の学級全体)

項目 番号	正規課程		公開講座		
	平均	S D	平均	S D	
1	3.78	1.01	3.65	1.02	**
2	4.41	.87	4.24	.92	**
3	3.95	.97	3.79	.96	**
4	4.29	.90	4.23	.96	
5	4.54	.69	4.41	.86	*
6	3.89	.87	3.87	.89	
7	4.09	.93	4.08	.86	
8	4.33	.93	4.25	.88	
9	3.90	1.03	3.83	.98	
10	4.21	.99	4.12	1.04	
11	3.87	.93	3.82	.94	
12	4.14	.82	4.14	.91	
13	4.31	.81	4.19	.92	+
14	4.12	.93	4.01	.95	+
15	4.11	.99	4.03	1.02	
16	4.07	.88	4.03	.87	

(** : $P < .01$; * : $.01 < P < .05$; + : $.05 < p < .10$)

表 6 (2) 「学習形態別」の要望平均値

(特殊教育諸学校教員)

項目 番号	正規課程		公開講座		
	平均	S D	平均	S D	
1	3.78	.99	3.68	1.01	
2	4.38	.82	4.22	.87	*
3	3.93	.94	3.74	.94	**
4	4.36	.89	4.25	.97	
5	4.50	.66	4.37	.85	+
6	3.86	.87	3.86	.86	
7	3.99	.93	4.03	.85	
8	4.26	.98	4.22	.92	
9	3.87	1.05	3.75	.98	
10	4.07	1.10	3.95	1.07	
11	3.76	1.04	3.74	.98	
12	3.96	.87	4.00	.92	
13	4.25	.90	4.12	.95	
14	4.04	.99	3.89	.97	+
15	3.93	.94	3.87	1.01	
16	4.01	.90	4.00	.89	

(** : $P < .01$; * : $.01 < P < .05$; + : $.05 < p < .10$)

表 6 (3) 「学習形態別」の要望平均値

(特殊学級担任教員)

項目 番号	正規課程		公開講座		
	平均	S D	平均	S D	
1	3.61	1.02	3.39	.99	*
2	4.48	.89	4.29	.94	*
3	3.97	.98	3.84	.97	
4	4.03	.98	4.03	1.02	
5	4.55	.81	4.39	.99	+
6	3.84	.90	3.74	1.00	
7	4.23	.99	4.10	.94	
8	4.52	.93	4.35	.95	
9	4.10	.94	4.13	.92	
10	4.58	.67	4.52	1.00	
11	4.06	.68	4.03	.91	
12	4.45	.68	4.26	.93	
13	4.42	.67	4.29	.97	
14	4.29	.86	4.10	.98	
15	4.42	.99	4.42	.92	
16	4.13	.92	4.00	.89	

(** : $P < .01$; * : $.01 < P < .05$; + : $.05 < p < .10$)

表 6 (4) 「学習形態別」の要望平均値

(通常学級担任教員)

項目 番号	正規課程		公開講座		
	平均	S D	平均	S D	
1	4.13	1.09	4.00	1.10	
2	4.38	1.09	4.25	1.13	
3	4.00	1.10	3.94	1.06	
4	4.50	.73	4.50	.73	
5	4.75	.58	4.69	.60	
6	4.13	.81	4.19	.75	
7	4.31	.79	4.31	.79	
8	4.31	.60	4.19	.54	
9	3.69	1.08	3.63	1.02	
10	4.19	.75	4.19	.75	
11	4.00	.73	3.81	.75	+
12	4.38	.62	4.56	.63	+
13	4.38	.62	4.31	.60	
14	4.19	.75	4.38	.72	+
15	4.31	1.08	4.06	1.06	
16	4.19	.66	4.25	.68	

(** : $P < .01$; * : $.01 < P < .05$; + : $.05 < p < .10$)

表6(1)からは、項目12をのぞくすべての項目において公開講座よりも正規課程での学習への要望の平均値が高いことが理解できた。統計的な有意差が認められた項目内容は、各障害別の特徴に関する学習についてであった。また、子どもの発達や生理的・病理的特徴に関する内容については有意傾向が認められた。

表6(2)–(4)は各校種学級種別に整理したものである。

まず、特殊教育諸学校教員の場合の学習形態間の要望の特徴であるが、全体傾向にもっとも近いプロフィールを示していた。すなわち、各障害種別の学習等への学習をより長期間の学習機会が得られる正規課程において学習したいとの要望が強く示されていた(表6(2))。ほとんどの項目では、正規課程への要望が強いことがうかがわれた。ただし、統計的な有意差は認められなかったものの、項目7(社会的・教育的問題の理解)及び項目12(事例)では公開講座の受講への要望の平均値が相対的に高かった。

特殊学級担任教員の場合の学習形態間の要望の特徴を示したのが表6(3)である。特殊教育諸学校教員の場合と同様に障害種別の学習においてより正規課程での学習を希望する傾向が伺えた。項目9(実践の位置づけ)では公開講座の受講への要望が高く、項目4(運動・動作に関する指導)及び15(福祉)では両形態の平均値が等しかったが、それ以外の全ての項目で正規課程への要望の平均値が高かった。

最後に、通常の学級の担任教員の場合の学習形態間の要望の平均値を表6(4)として示した。ここでは統計的な有意差が認められた項目はなかったが、「情報収集の方法」や「生理的・病理的特徴」、「福祉」に関する情報を短期間の公開講座で学習したいと考える傾向が弱いながら観察された。これは表6(1)の全体の傾向とは異なる結果であるが、こうした項目は上述したように表6(2)の項目7と12、表6(3)の項目9、及び表6(4)の項目6、12、14及び16で認められた。すなわちこれらの項目では、公開講座への要望の方が強い値が示されていた。ただし、これらのうちで統計的な有意差が認められたものはなかった。

なお、特殊教育諸学校への勤務経験のない教員のみを抽出した検討も行ったが、正規課程に在籍すると仮定した場合と公開講座等の受講の場合とで、統計的に明白な差異が認められた項目はなく、特に顕著な傾向は認められなかった。

5. 学習への要望の教職経験年数による検討

各項目にあげた内容に関する学習への要望について、教職経験との関係を明らかにするため、経験年数による検討を行った。

1) 総経験年数による検討

まず、総経験年数による比較検討を行った。

全体の経験年数の平均は、12.6年(SD=8.9)であった。

構成比を考慮しながら、全体(N=123)を4群(総経験年数~4年; 5~10年; 11~20年; 21年以上)に分けた。

総経験年数に関する特徴を明らかにするため、上記4群間で一要因分散分析を行った。

a. 正規課程に在籍すると仮定した場合

正規課程に在籍すると仮定した場合の結果を表7に示した。

表7 総教職経験年数別の要望平均値（正規課程）

項目 番号	～4年		5～10年		11～20年		21年以上	
	平均	S D	平均	S D	平均	S D	平均	S D
1	3.87	.97	3.59	.84	3.65	1.14	4.08	.98
2	4.50	.68	4.37	.93	4.33	1.05	4.46	.71
3	4.03	.81	3.85	.95	3.90	1.06	4.04	1.04
4	4.53	.63	4.33	.73	4.10	1.08	4.27	1.00
5	4.63	.67	4.56	.58	4.55	.78	4.42	.70
6	3.97	.89	3.93	.78	3.78	.97	3.92	.80
7	4.20	.85	4.04	.85	4.05	1.08	4.08	.89
8	4.47	.73	4.44	.80	4.20	1.18	4.27	.83
9	4.13	.78	4.15	.99	3.53	1.22	3.96	.87
10	4.53	.78	4.30	.82	3.80	1.20	4.38	.80
11	4.13	.82	4.00	.78	3.58	1.08	3.88	.86
12	4.03	.81	4.11	.75	4.10	.96	4.35	.69
13	4.33	.66	4.15	.72	4.28	1.01	4.50	.71
14	4.20	.81	4.15	.82	3.98	1.14	4.23	.82
15	4.33	.84	4.04	.98	3.85	1.17	4.31	.79
16	4.20	.71	3.96	.81	4.00	1.06	4.12	.82

* -4/11-20, 5-10/11-20
 ** -4/11-20, 5-10/11-20, 11-20/21-
 + -4/11-20

(** : $P < .01$; * : $.01 < P < .05$; + : $.05 < P < .10$)

これによれば、全体的な傾向として、総経験年数が4年未満の教員の研修への意欲が他の群よりも高いことが理解できる。また、おおむね総経験年数11～20年の群を底とした谷線を平均値が描く傾向があることがうかがえる。

分散分析により、統計的な有意差が確認された項目は、「実践の位置づけに関する考察」と「子どもに何を教育すべきかに関する考察」であった。いずれも他の群に比較して経験年数11～20年の群の平均値が相対的に低いという結果が得られた。「情報収集の方法」に関する項目では有意傾向が認められたが、下位検定により4年未満の群と11～20年の群との間であることが確認された。

b. 公開講座等を受講すると仮定した場合

ついで公開講座等を受講する場合について、前項と同様に総経験年数群により整理した結果を表8として示した。

表8 総教職経験年数別の要望平均値（公開講座）

項目 番号	～4年		5～10年		11～20年		21年以上	
	平均	S D	平均	S D	平均	S D	平均	S D
1	3.87	.97	3.56	.97	3.50	1.13	3.73	.96
2	4.23	.77	4.22	1.05	4.28	1.06	4.23	.71
3	3.83	.87	3.74	1.02	3.80	1.02	3.77	.95
4	4.57	.73	4.11	.93	4.05	1.08	4.23	.95
5	4.57	.82	4.30	.78	4.43	.98	4.35	.80
6	4.07	.87	3.85	.82	3.75	1.03	3.85	.73
7	4.13	.78	4.07	.87	4.05	.96	4.08	.84
8	4.43	.77	4.30	.78	4.18	1.06	4.12	.82
9	4.17	.79	3.96	1.02	3.55	1.15	3.73	.72
10	4.30	.99	4.26	.86	3.75	1.21	4.35	.85
11	4.27	.69	3.85	.86	3.53	1.13	3.73	.78
12	4.03	.85	4.11	.89	4.15	1.05	4.27	.78
13	4.30	.84	4.07	.78	4.18	1.11	4.19	.85
14	4.17	.83	3.96	.81	3.85	1.17	4.12	.86
15	4.27	.87	4.00	1.00	3.85	1.25	4.08	.74
16	4.23	.73	3.89	.80	4.03	1.05	3.96	.77

+ -4/11-20
 + -4/11-20, 5-10/11-20, 11-20/21-
 * -4/11-20, -4/21-

(* : $.01 < P < .05$; + : $.05 < P < .10$)

表8からも、正規課程に在籍すると仮定した場合と同様の結果がうかがえた。すなわち、経験年数が4年未満の教員の要望が相対的に高い傾向がうかがわれた。分散分析の結果、統計的有意差が認められたのは「情報収集の方法」に関して4年未満の群と、11～20年の群及び21年以上の群との間であり、いずれも4年未満の群が他の群よりも要望の平均値が高かった。

正規課程の場合と異なった傾向もうかがわれた。例えば、「ことば」の指導に関しては11～20年の群がもっとも要望が強く、「事例」の学習についても経験の長い教員の方が平均値が高い傾向もうかがわれた。

2) 特殊教育諸学校の経験年数による検討

本調査は障害児教育に関する学習機会への要望について取り上げたものである。障害児教育に関する一定の教職経験が要望の特徴となって現れるのかどうかを特殊教育諸学校での教職経験年数の観点から検討した。

特殊教育諸学校での経験年数は、全体の3分の1が未経験者であった。また、分布の中央値は2年であった。(Mdn=2.0, min=0,max=22)。そこでここでは構成比を考慮しながら、全体を3群(特殊教育諸学校の教職経験なし; 1～4年; 5年以上)に分けて検討を行うことにした。

総経験年数に関する検討と同様に上記3群間で一要因分散分析を行った。

結果は、ここまでの分析と同様に正規課程に在籍すると仮定した場合と公開講座等を受講する場合とに分けて整理した。

a. 正規課程に在籍すると仮定した場合

まず、正規課程に在籍すると仮定した場合の結果を表9に示した。

表9 特殊教育諸学校経験年数別の要望平均値(正規課程)

項目 番号	経験なし		1～4年		5年以上		
	平均	S D	平均	S D	平均	S D	
1	3.80	1.07	3.79	.98	3.73	1.01	
2	4.48	.94	4.40	.71	4.30	.99	
3	4.00	1.01	3.96	.83	3.87	1.11	
4	4.20	.91	4.45	.69	4.20	1.16	
5	4.61	.74	4.55	.65	4.43	.68	
6	3.89	.85	4.04	.88	3.63	.85	
7	4.26	.91	4.04	1.00	3.90	.84	
8	4.41	.83	4.36	.92	4.17	1.09	
9	3.96	.99	3.98	1.03	3.70	1.09	
10	4.43	.72	4.19	1.01	3.90	1.21	+なし/5-
11	4.09	.69	3.81	1.01	3.63	1.07	+なし/5-
12	4.46	.62	4.06	.82	3.77	.94	**なし/1-4,なし/5-
13	4.43	.62	4.32	.86	4.10	.96	
14	4.26	.80	4.17	1.01	3.83	.95	
15	4.39	1.00	4.09	.95	3.70	.92	*なし/5-
16	4.15	.82	4.13	.95	3.83	.83	

(** : $P < .01$; * : $.01 < P < .05$; + : $.05 < P < .10$)

表9からは、「事例」に関する学習については、特殊教育諸学校での経験がない群とその他の群との間で、また「授業」の分析や組み立てに関する学習に関しては、経験がなし群と経験5年以上の群との間で統計的な有意差が確認された。いずれも特殊教育諸学校での経験のない教員がより学習への強い要望を示していた。統計的な有意差が認められなかったこのほかの項目でも、経験のない教員の要望の得点が高く、経験年数が多い群に向かって平均点が緩やかに下降する傾向が認められる項目が大半であった。例外的に、「運動・動作」に関する指導や「病

「虚弱児の心理的特性」の学習の項目では、経験年数1～4年の群が他の群よりも平均値が高い傾向があった。

b. 公開講座等を受講すると仮定した場合

つぎに公開講座等を受講すると仮定した場合の結果を表10に示した。

表10 特殊教育諸学校経験年数別の要望平均値（公開講座）

項目 番号	経験なし		1～4年		5年以上	
	平均	S D	平均	S D	平均	S D
1	3.61	1.06	3.68	.96	3.67	1.09
2	4.33	.97	4.17	.82	4.23	1.01
3	3.91	.98	3.66	.81	3.80	1.13
4	4.24	.92	4.30	.86	4.10	1.16
5	4.57	.83	4.38	.82	4.23	.94
6	3.87	.93	3.94	.82	3.77	.94
7	4.20	.88	4.00	.88	4.03	.81
8	4.33	.82	4.32	.86	4.03	1.00
9	3.98	.98	3.87	.90	3.53	1.07
10	4.39	.93	3.98	.99	3.93	1.20
11	4.02	.86	3.79	.93	3.57	1.04
12	4.39	.83	4.04	.91	3.90	.96
13	4.37	.83	4.02	.97	4.17	.95
14	4.24	.87	3.89	.96	3.83	1.02
15	4.33	.97	4.00	.98	3.63	1.03
16	4.13	.81	4.06	.87	3.83	.95

*なし/5-

(*:.01<P<.05)

表10の中で統計的に有意差の認められた項目は「事例」に関する学習について、経験なしの群が5年以上の群よりも平均点が高かったのみであった。その他の項目に関する傾向は、正規課程に在籍すると仮定した場合と同様に、経験なし群>1～4年群>5年以上群という傾向が認められた項目（項目番号3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16）が大半であった。しかし、統計的有意差は認められなかったものの、「ことば」の指導、「社会的・教育的問題」、及び「子どもの発達」に関する学習の各項目では、経験なし群>5年以上群>1～4年群という順に平均点が高い傾向が示されていた。

また、「視覚障害」、「運動・動作」、及び「病虚弱児の心理的特性」の学習の各項目については、1～4年群がもっとも平均点が高い傾向が認められた。

3) 総教職経験が長く特殊教育諸学校経験が短い教員の場合

今回の調査対象者は、現在、何らかの形で障害を持つ児童・生徒あるいはその周辺児への教育に携わっている教員であった。しかしながら、今回対象となった特殊学級担任や通常学級の担任の中には、教職経験が長いものの特殊教育諸学校での経験がない、あるいは短い教員が少なからず含まれていた。こうした教員の要望の特徴を明確にしておくことが必要であると考え、総教職経験が11年以上あり、かつ特殊教育諸学校での経験が4年以下の教員を抽出して分析を行った。なお、障害児教育の経験を特殊学級において蓄積してきた教員も含まれていると考えられるが、今回の分析ではその経験の質的側面を把握できなかったため分析においては、より専門的な経験が積めると考えられる特殊教育諸学校での教職経験についてのみ障害児教育の経験の長短を考慮することにした。この点含みおかれたい。

上記の条件に合致した教員は50名であった。年齢層の分布は、30歳代が28%（14名）、40歳代が62%（31名）、そして50歳代が10%（5名）であった。現在の所属は、特殊教育諸学校が20名（40%）、特殊学級が18名（36%）、及

び通常の学級が12名(24%)であった。表11は、この50名について正規課程及び公開講座等における学習への要望の平均値を示したものである。ただし、ここでは学習形態別の平均値の比較は行わなかった。

これによれば、すべての項目において正規課程に在籍して学習したいとの要望が強かった。「情緒面」と「ことば」の指導、「事例」や「子どもの発達」に関する学習、障害児教育の「最新情報」の学習に対して要望が強かった点など、全体の傾向と一致していた。

表11 総教職経験11年以上かつ特殊教育諸学校
経験4年以下の教師の要望平均値

項目 番号	正規課程		公開講座	
	平均	S D	平均	S D
1	3.84	1.02	3.58	.97
2	4.48	.81	4.28	.88
3	4.00	.95	3.76	.87
4	4.26	.90	4.20	.88
5	4.54	.76	4.44	.86
6	3.98	.87	3.84	.89
7	4.16	1.02	4.08	.94
8	4.34	.96	4.22	.89
9	3.84	1.08	3.78	.93
10	4.16	.96	4.06	1.02
11	3.88	.92	3.74	.96
12	4.42	.67	4.32	.91
13	4.44	.81	4.14	.99
14	4.18	1.00	4.04	1.03
15	4.20	1.01	4.14	.99
16	4.16	.96	4.10	.89

IV 小 考

1. 学習に対する要望への所属学校学校種別の検討

大学院や専攻科に在籍すると仮定した場合の結果では、関心の高い内容が「情緒面」や「ことば」の指導などであった。これは学校学級種別によらず共通していた。この結果は真城(1998)⁷⁾の結果に一致するものであり、特に研修を希望している領域があらためて確認された。

これに加えて、特殊学級担任や通常の学級の担任の場合には「事例」の学習への要望が強いことも特徴的であった。この理由は、通常の学校においては障害児及びその周辺児に対する専門的な指導に関する指導経験が豊富な、あるいは知識を備えた教員が少ないために、様々な事例に関する情報を学習することへの要望がより切実な問題として存在していることが背景にあると考えられよう。特殊学級担任の場合に、事例や授業の組み立てに関する学習への要望が特殊教育諸学校所属の教員よりも高かったことからこのことが理解できる。

公開講座等を受講すると仮定した場合にも「情緒面」の指導への要望が強いことが示されていたことから、この内容に関しては特に多くの研修機会の設置が必要であろう。特殊学級の担任の場合には、「子どもに何を教育すべきか」に関する要望がもっとも高かった。すなわち、教育目標を具体的に設定する際にその手がかりが上手くつかめていない現状を反映していると考えられた。水増し的な教科学習ではなく、各々の児童・生徒に対する個人別の指導計画の作成のための手がかりが強く求められているといえよう。これは上述した「事例」の学習への要望が強いことや、授業の組み立てについてより強い要望が示されていたことを念頭におけば、より一層納得が

いく。

特殊教育諸学校での経験のない教員を抽出した検討からも同じ結果が得られたことから、通常の学校の教員を対象にした研修機会として障害児及びその周辺児に関する学習機会をこれまで以上に質・量ともに充実させる必要性が示唆された。

特別なニーズ教育を世界で最初に制度化したイギリスにおいて、1980年代に提起されたホール・スクール・アプローチの考え方では、通常の学校において、特定の教員のみが特にニーズの強い生徒の教育の責任をもつのではなく、その学校に所属する全ての教員が子どもの教育的ニーズへの対応の責任を担うことが求められている¹⁾。どの子どもも学齢のある時期になんらかの学習上の困難に直面すると考えられる³⁾が、そうした子どものニーズに「学校が全体として」対応できる力を高めることの必要性が指摘されているのである。特別なニーズ教育において現職教育の必要性が強く認識されているのはこうした理由によっているのである。

この考え方は、現在の日本の通常の学校における障害児及びその周辺児に対する教育をとりまく課題への対応にも重要な示唆を与えてくれる。大半の通常の学校においては、障害児やその周辺児への対応は、その児童・生徒が在籍する特殊学級又は通常の学級の担任が責任の大半を担っており、他の教員は仮に関わっていてもその責任の分担はきわめて低いのが現状である。このために、直接の責任を担当する教員のみが指導において一人に対応に悩みつづけるような状況が続いているのである。とりわけ専門的な対応を必要とする児童・生徒への指導に関して、特定の教員だけでなく、現在は直接の責任を分担していない教員をも対象に含めた研修機会が必要なのである。

2. 学習形態別の比較

学習形態別の比較からは、公開講座等での学習よりも正規課程での学習への要望が強いことが明らかとなった。この結果も先行研究に一致するものであった。

学校学級種別に整理した場合でも、ほぼ同じ傾向がうかがわれた。

ただし、各学校学級種ごとに公開講座のような短期間の講習で知識を学習したいという要望が強いことも明らかとなった。例えば、特殊教育諸学校の教員の場合には、「障害児を取り巻く社会的・教育的問題」や「事例」について、特殊学級担任では「実践の位置づけ」、通常の学級担任では「福祉」、「情報収集の方法」等の内容がこれに該当した。

公開講座等での学習は、短期間に行われるため、トピックス的に学習内容のエッセンスを集中的に学習するような形態となる。すなわち、公開講座等での学習に対する要望は、要点を簡潔に学習したいと考える内容を反映しているといえよう。すると、特殊教育諸学校の教員では、障害児がおかれる正確な現状を簡潔に理解しておきたいと考えていることが理解できるし、福祉に関する情報があまり入りにくい通常の学校では、こうした内容を手取り早く学習しておきたいという要望が高いということが理解できる。

3. 教職及び特殊教育諸学校の経験年数に関して

総教職経験年数の視点及び特殊教育諸学校の経験年数の視点からの分析では、いずれも経験年数の短い教員の要望が相対的に高い傾向のあることが示された。これは今回の調査対象者がいずれも現時点において障害をもつ児童・生徒あるいはその周辺児への対応の責任を直接担っており、どのように対応をすればよいのかその方策に悩んでいる教員が多いことがその理由として考えられる。これは総教職経験年数が長くても、障害児教育に関わった経験がない教員にもあてはまることである。

教職経験の長い群において、中間の群よりも学習への要望が強い傾向が示されていたのは、この中に教職経験は長いものの、障害児教育に関する経験が短い教員が少なからず含まれていたからであると考えられる。

平均値の分布において、11～20年の群が底になる傾向がみられた理由は、真城(1998)⁷⁾において30歳代から40歳代にかけての教員の要望平均値が相対的に低い傾向を示した理由に合致していると考えられた。すなわち、この群の教員は、児童・生徒への直接的な指導ばかりでなく、校務分掌においても中心的役割を果たしているため、とりわけ多忙な環境におかれることによる時間的なゆとりのなさが相対的な平均値の低さに現れていると考えら

れるのである。これは宮本・藤本(1996)⁶⁾においても指摘されていたことである。

しかし、公開講座等への受講への要望において、「ことば」の指導や「事例」の学習などはこの群の方がむしろ要望が強いことが示されており、一定の経験を積んでもなお、多くの「事例」についての学習を継続的に行って、実践力を高めていこうとする積極的な姿勢が反映されていると考えられた。また、「情緒面」の指導への要望がもっとも高い傾向があったことを併せて考えると、「情緒面」や「ことば」の指導に関しては教職経験の長短によらず、対応に苦慮している教員が多く存在していることが推測できよう。とりわけ、特殊学級や通常の学級担任の場合には、子どもの言語発達や情緒面でより強い困難を示す児童・生徒の指導に関する専門的指導について、理論的にも実践的にも学習する機会が得られずきた場合が多く存在していることが影響していると考えられる。

特殊教育諸学校の経験年数からみた分析からは、冒頭でも述べたように、こうした専門的な学習の機会が得られにくい教員の要望の特徴をみようとしたものでもある。

予想通りの結果であったが、経験の短い教員ほど学習への要望の度合いが強いことが明らかとなった。ただし、「運動・動作」の指導に関しては、経験年数が1～4年の教員の群がもっとも平均値が高い傾向が示されていた。これは具体的な運動・動作面に関する指導技法が多様に存在し、かつそうした技法の獲得が強く必要とされることが多いためであると考えられた。

通常の学校(特殊学級及び通常の学級)での経験が長いものの専門的な障害児教育の経験が短い教員を抽出した分析からも、全体の傾向と同じ結果が得られた。このことは通常の学校における研修機会だけでは、障害児教育に関する専門的な学習の質を保障することがきわめて困難であることを示しているといえよう。特殊学級や通常の学級の担任教員に、障害児やその周辺児に対する専門的な指導のための学習機会を十分に保障することに一層の努力がさかれなければならない。

V 小結と今後の課題

本調査では、特殊教育諸学校の教員と同様に、障害児及びその周辺児に関わる特殊学級や通常の学級の担任の研修機会への要望の高さが確認された。とりわけ「情緒面」や「ことば」の指導、「事例」や「最新情報」の学習といった内容への関心が高いことが明らかとなった。

また、経験年数によらず要望が強い傾向もみられたことから、同一の領域に関わる内容であっても、一度あるいは数度の研修で完結するのではなく、最新の指導法や知見を継続的に学習することができる機会を、教職経験年数等によらずできるだけ多くの教員に保障することが必要であるといえよう。

本論中でもふれたように特別なニーズ教育においては、通常の学校に籍をおく教員の現職教育の機会の重要性が認識されている。研修機会への参加においてより不利な条件下にある特殊学級や通常の学級の教員を対象を含めた研修機会を質量ともに充実させなくてはならない。

現職研修に関わる課題として、理論と実践とのへだたりや、実際に指導上の行き詰まりを感じている教員の現実的課題に 대응することができていないという指摘がある。

研修内容に関するこうした意見に対しては、特に大学側の「学問」としての範疇に対する責任やその社会的役割の点から「現場の教員の要望に単純に振り回されるのはいかがなものか」といったご批判も受けよう。しかし、大学における研修に対して「魅力を感じない」教員が少なからず存在していることは厳然たる事実として受け止めるべきであると考えている。硬直化した実践と子ども不在の理論という両極端の関係に陥ることなく、研究と実践の共同によって、子どもにとってよりよい学習環境を構築していきたい。

それでは具体的に多忙な業務の中にある現職教員のこれだけの研修意欲の高さに対して、それに見合う研修機会の創設と運営にどれだけの支援ができるのか。

冒頭でも指摘したように特殊学級や通常の学級の担任の場合には、特に障害児教育の専門的な研修機会への参加に不利な条件をもっていることから、教養審答申の提言にもあったように、従来の固定的な学習機会だけでなく、多様な機会を試みてみたいと考えている。今後、例えば、毎週あるいは毎月1回程度の研修に専従免除で参加できるような方策などを関係機関と協議を重ねて具体的に検討してみたいと思う。

アメリカ合衆国では、PDS (Professional Development School) と呼ばれている各学校と大学とが長期的に継続的な関係を維持しながら現職研修を行う形態が成果を上げているようである。こうした研修からも示唆を得たい。

本調査と同じ教員を対象に別に実施した調査への回答では、いつでも参加ができるような外部に開いた「オープンゼミ」への希望の声などが上げられていた。どのような学習内容をどのような形態で学習したいのかということに関する調査結果と併せて、次報以降で報告したい。

引用文献

- 1) Ainscow, M. and Florek, A. (1989) : A Whole School Approach. Ainscow, M. and Florek, A. (eds.) Special Educational Needs: towards a Whole School Approach. David Fulton and National Council for Special Education.
- 2) Ainscow, M. (1994) : Special Needs in the Classroom - a teacher education guide -. Jessica Kingsley Publishers.
- 3) Department of Education and Science (1978) : Special Educational Needs. (Warnock Report). HMSO.
- 4) 教育職員養成審議会大学院等特別委員会 (1998) : 修士課程を積極的に活用した教員養成のあり方について (中間報告).
- 5) 教育課程審議会 (1998) : 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について.
- 6) 宮本成貴・藤本文朗 (1996) : 障害児の教師教育に関する研究(2) - 本課程卒業・修了者 (現滋賀県内障害児学校教師) へのアンケート調査を通して -. 滋賀大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 4(1), 39-78.
- 7) 真城知己 (1998) : 特殊教育諸学校教員の大学における現職研修機会への要望の検討 - 大阪府下の聾学校及び養護学校教員への調査 -. 大阪教育大学紀要第IV部門教育科学, 47(1) pp.139-152.

謝 辞

本研究の調査にご協力くださった多くの先生方に期して謝意を表す。