

障害児教育における教員養成と年次研修の連続性

齋 藤 一 雄*

教員養成と現職研修との連携や連続性が必要だといわれている。しかし、特殊教育諸学校教員の年次研修では、障害児教育が初めてという人も混在している。そこで、特殊教育諸学校における年次研修の現状を整理し、初任者を対象とした調査を行った。

5・10年次研修では、初任者研修と比較して、研修日数も少なく、研修生の意識の問題、予算の削減の問題等もあり、研修の目的や期待にそった連携や連続性については困難が大きい。初任者研修については、その意義や成果をみることができたが、大学では「実践研究法」「障害児理解」「教養」を身につけておけばよかったという人が多かった。大学での教員養成では、さらに教育実習を柱としたカリキュラム、教育者として基本的に必要な障害児教育についての講義や演習などが必要であることが示唆された。

キーワード：教員養成 現職研修 特殊教育諸学校 年次研修 初任者研修

1 問題と目的

教員養成や現職研修のシステムを考えたときに、時間的な流れで見ると、大学・学部での教師教育、初任者研修、その後の年次研修等との連携や連続性が必要だといわれている。藤枝（2000）は、教員養成のシステムについて、「時系列的に見た場合の連携、すなわち大学・学部での教師教育と、初任者研修の連携」が急務であるという。

特殊教育諸学校に関しては、教育職員免許法付則に、当分の間、盲学校、聾学校又は養護学校の免許状がなくとも、相当する各部の教諭となることができるとあり、必ずしも、盲学校、聾学校又は養護学校の免許状をもっている者が教員になるとは限らない状況がある。

埼玉県では、平成13年度特殊教育諸学校初任者35人中、盲学校、聾学校又は養護学校の免許状をもっている者は7人（養護学校）、盲学校特殊教員免許状1人である。盲・聾・養護学校で臨時採用教員や講師等を経験しているのは7人である。つまり、約6割の人が特殊教育諸学校での教育について、免許状も経験もない状況である。

また、教育職員養成審議会（1999）第3次答申では、

教員のライフステージに応じた資質能力を備える必要性があげられている。しかしながら、特殊教育諸学校においては、5年次研修、10年次研修等の年次研修の段階で、相当数、通常の学校の教師と入れ替わるという状況がある。つまり、初任者研修、5年次研修、10年次研修等の年次研修においては、大学で障害児教育を勉強してきた人や障害児教育がまったく初めてという人が混在しているのである。

このような状況は、大学での教員養成と初任者研修が連携しているとはいいがたく、特殊教育諸学校の研修の連携や連続性を複雑にし、むずかしくしているといえる。

そこで、特殊教育諸学校における年次研修の現状を概観しながら、問題点を明らかにし、大学での教員養成と初任者研修との連携、その後の年次研修との連続性について検討していくことにした。

2 方 法

(1) 特殊教育諸学校における年次研修は、都道府県の実践センターを中心に行われているが、地域的な特殊性が少なく、特殊教育諸学校数や研修生の数が少なく、特殊教育卒の採用がないなどの観点から、埼玉県での年次研修について、対象者、日数、内容を整理し、比較する。

* 上越教育大学障害児教育講座

(2) 平成13年度特殊教育諸学校初任者（埼玉県）を対象に、大学での教員養成や初任者研修の成果などについて、アンケート調査を行う。

調査項目の作成に当たっては、藤枝(2000)「教員養成の改善を目指す新たなプログラム開発のための実証的研究」を参照した。

4 結 果

(1) 特殊教育諸学校における初任者研修、5年次研修、10年次研修の現状（埼玉県）

① 特殊教育諸学校初任者研修（平成13年度）

盲学校2人、聾学校1人、養護学校（病弱1人、肢体10人、知的21人）、計35人が対象である。

埼玉県では、初任者研修実施要項で週2日程度年間60日の学校研修と週1日程度年間30日の機関研修を受けるものとし、初任者研修実施要項細則で、県立総合教育センターが所管し、機関研修の計画・実施を行うこと定めている。

ア、機関研修

機関研修30日は、毎週水曜日に、センター研修、宿泊研修、施設体験研修を行っている。

〈教育センター研修〉20日

- ・講義～服務の基本、環境教育、心の教育、人権教育、障害者の自立、保護者との連携、障害児の理解と指導、教育課程の編成、総合的な学習の時間、障害児教育の現状と課題
- ・演習～学校カウンセリング、救急法、情報教育の意義と機器の活用、教材教具の意義と活用
- ・協議～実態把握の方法、自立活動の意義と指導、事例研究、課題研究発表会
- ・会場校研修～県内の特殊教育諸学校4校を訪問しての授業参観と協議
- ・課題研究～研究テーマの設定、研究の進め方、研究のまとめ方と発表の仕方についての講義、資料室等を使った情報収集、研究のまとめと発表

〈宿泊研修〉4泊5日

- ・5月末、1泊2日の前期宿泊研修では、班別協議「新任教員のためのQ&A」、全体演習「集団活動における指導の仕方」を行っている。
- ・8月始めの2泊3日の後期宿泊研修では、班別演習「校外における学校行事の進め方について」、体験研修「野外炊飯」などの研修を行っている。

〈施設体験研修〉5日

- ・緑化体験研修・社会教育施設研修は2日、「植物を育てるのは、人間を育てるのと同じなんです」

という感想が寄せられている。

- ・社会福祉施設研修は1日行っている。
- ・近隣の異校種・施設・地域活動への参加などで、2日行っている。

イ、学校研修は、週2日、それぞれ3時間を基本に、一般的な指導内容についてと授業研究についての指導を行っている。小学部においては指導教員が、中・高等部においては指導教員と教科指導教員が中心になって、計画を立て、校内の先生方の協力のもと、その指導に当たっている。

〈一般指導〉の内容は、約90時間、センター研修と連携をとりながら、その学校の実状に沿った内容を取り上げ、具体的・実践的な指導を行っている。

〈授業研究指導〉は、約90時間、授業参観や指導案を書いた授業研究等の指導を教科指導教員等を中心に行っている。

② 特殊教育諸学校5年次研修（平成13年度）

盲学校1人、養護学校（肢体2人、知的4人）、計7人が対象である。

ア、センター研修4日

- ・講義～盲・聾・養護学校の現状と課題（5年次教員に望むもの）、人権の尊重と教育、教育課程の編成と個別の指導計画、情報教育の意義と課題、私の人生設計
- ・演習～情報教育機器の活用
- ・実践発表
- ・研究協議～新教育課程実施上の工夫と課題、一人一人を大切に授業の進め方

イ、社会貢献活動体験研修を3日（原則として夏期休業中、県内の福祉施設等）

ウ、会場校研修を1日（県立M養護学校）

エ、所属校研修を2回（所属校の校長又は教頭による講話、当該5年次教員の授業研究及び研究協議）

③ 特殊教育諸学校10年次研修（平成13年度）

盲学校1人、聾学校3人、養護学校（病弱4人、肢体18人、知的39人）、計65人が対象である。

ア、センター研修4日

- ・講義～10年次教員に期待されるもの及び男女共同参画について、盲・聾・養護学校の現状と課題、人権の尊重と教育、教育課程の編成と個別の指導計画、生徒指導上の課題解決を目指して、情報教育の意義と課題、企業から盲・聾・養護学校に望むもの、私の人生設計
- ・演習～パソコンを活用した教材の作成、問題行動への対応のあり方（事例研究を通して）

障害児教育における教員養成と年次研修の連続性

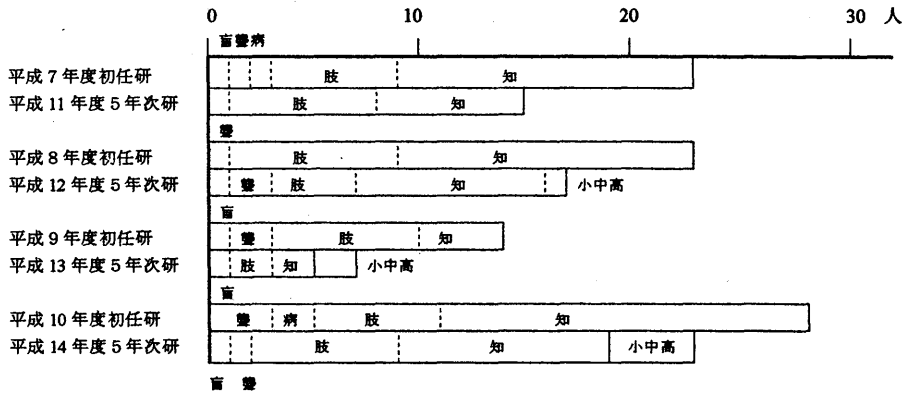


図1 初任者研修での学校種別人数と5年次研修での学校種別人数

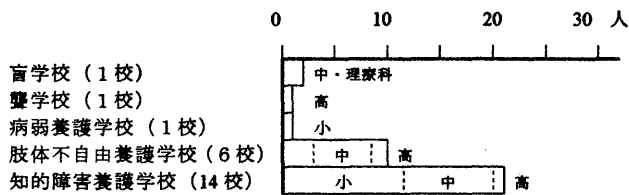


図2 平成13年度特殊教育諸学校初任者の所属校種別・学部別人数

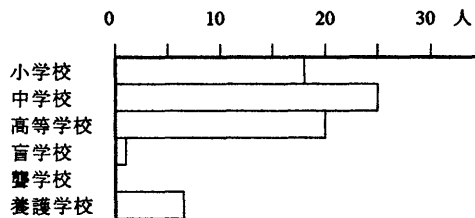


図3 平成13年度特殊教育諸学校初任者の取得免許状の校種別人数 (複数あり)

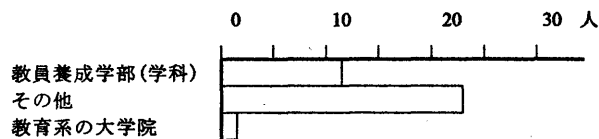


図4 平成13年度特殊教育諸学校初任者の出身大学学部 (学科) の種類別人数

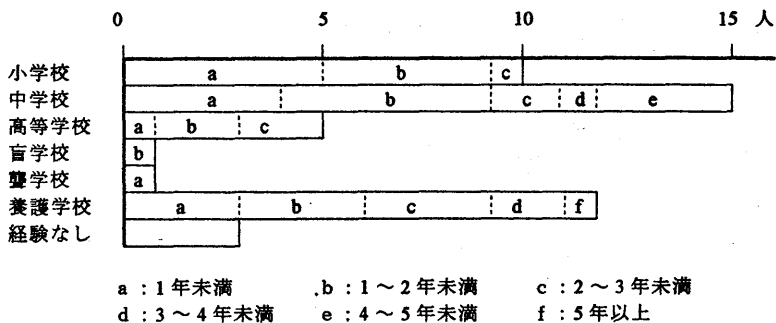


図5 初任者の講師等も含めた臨時的な任用経験の学校種別、年数別の人数

・研究協議～充実した社会生活を目指した生きる力の育成

イ、社会貢献活動体験研修1日（県内の4つの福祉施設から1つを選択して）

ウ、所属校研修を2回（協議「自校の学部経営、学年経営又は指導における課題と改善策」、授業研究及び研究協議「個に応じた指導と個に応じた支援のあり方」）

④ 初任者研修と5年次研修を受けた人数の比較

初任者研修と5年次研修での学校種別人数を比較すると（図1）、いずれの年度も、5年次研修を受けた人数が少なくなっていることがわかる。

ただし、5年次研修は、5年次前後に受けるもので、例えば、平成7年度初任者がすべて平成11年度の5年次研修を受けるものとは限らない。また、5年の間に特殊教育諸学校間の異動や小・中・高等学校との異動もあり得ることである。また、5年次研修にある「小中高」の部分は、小・中・高等学校から特殊教育諸学校へ異動してきた人数を表す。

(2) 平成13年度特殊教育諸学校初任者を対象にしたアンケート調査の結果

① 平成13年度特殊教育諸学校初任者の実態

埼玉県平成13年度特殊教育諸学校初任者（以下、初任者とする）が所属する校種については（図2）、知的障害養護学校に所属する初任者が最も多く21人、次いで肢体不自由養護学校の所属の初任者が10人、盲学校、聾学校、病弱養護学校に所属の初任者は1～2人である。そして、一人配置校は13校で、二人配置校は11校である。また、小学部配置15人、中学部配置15人、高等部配置4人、高等部専攻科配置が1人である。

初任者の免許状の種類と人数は（図3）、盲学校特殊免許と養護学校の免許取得者が8人で、約23%にあたる。最も多かったのは、中学校教員免許状取得者で25人、次は高等学校教員免許状取得者で20人、3番目は小学校教員免許状取得者で18人であった。聾学校と盲学校の教員免許状取得者はいない。

初任者の出身大学学部（学科）の種類別人数（図4）は、教員養成学部等の出身者が12人で、その他の学部卒が23人である。また、教育系の大学院の修了者が2人いるが、障害児教育の専攻ではない。

初任者の講師等も含めた臨時的な任用経験の学校種・年数別の人数（図5）は、まったく経験のない人が3人と少なく、特殊教育諸学校の経験者は14人である。

また、1年未満の経験が14人、1～2年未満が15人、

2～3年未満が8人、3～4年未満が3人、4～5年未満が3人、5年以上が1人である。

臨時的な任用経験の年数では7年が最長で、複数の校種を経験している者や企業経験者も数人含まれている。

② 大学で受けた教員養成について

次に、大学で受けた教員養成について、満足できるものであったかを聞いた（図6）。

教科教育科目については、かなり満足・だいたい満足が17人と、あまり満足していない・ほとんど満足していない17人と、同数である。教育学・心理学などの教職に関する科目については、かなり満足・だいたい満足の人が20人と多く、あまり満足していない・ほとんど満足していない人が12人である。

障害児教育学に関する科目については、かなり満足・だいたい満足の人が6人、あまり満足していない・ほとんど満足していない人が10人である。何とも言えない・無答は16人と多く、障害児教育関係の講義が開講されていない、もしくは障害児教育関係の講義を履修しなかったことが考えられる。

教育実習については、かなり満足・だいたい満足が35人で、全員である。

教育実習で得たことについて（図7）は、子供とのふれあいを全員があげている。次は、教材研究を15人があげ、指導案の作成12人、教師としての使命感9人、学級経営や授業の実践力8人、自分の適性や学校の全般を知る6人などである。

障害児教育を専攻した人に、障害児教育に関する科目について、満足できるものでしたかと聞いたところ（図8）、障害児教育学に関する科目については、満足している・だいたい満足が5人であるが、あまり満足していない・ほとんど満足していないという人数は、ともに1人である。

障害児心理学に関する科目については、かなり満足・だいたい満足の人が6人で、ほとんど満足していない人が1人で、なんともいえない人が1人である。

障害児生理・病理学に関する科目については、かなり満足・だいたい満足の人が4人、ほとんど満足していない人が2人である。何とも言えないが1人である。

障害児教育実習で得たことについて（図9）は、障害児とのふれあいを全員があげている。次に、教材研究について15人があげ、指導案の作成12人、教師としての使命感9人、学級経営や授業の実践力8人、自分の適性や学校の全般を知る6人などである。

障害児教育における教員養成と年次研修の連続性

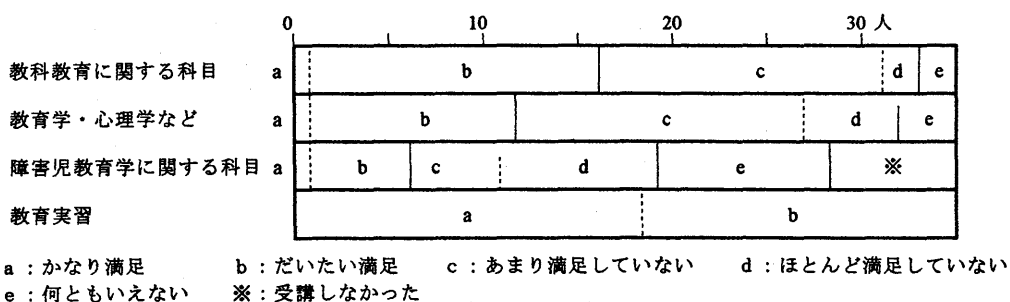


図6 大学で受けた教員養成についての満足感別人数

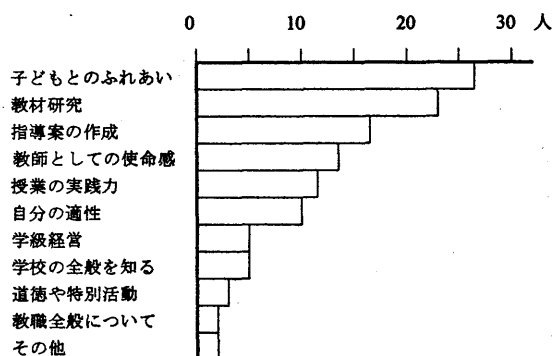


図7 教育実習で得たこと

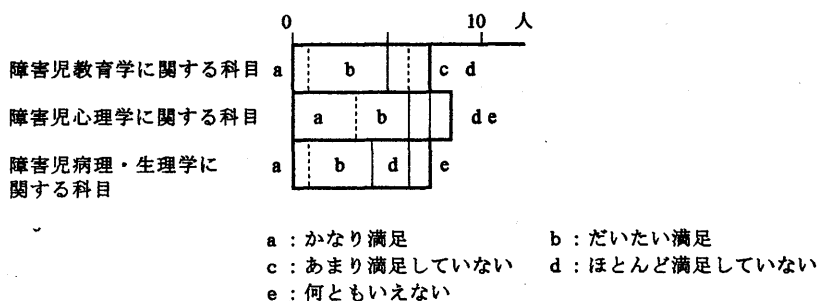


図8 障害児教育についての満足感別人数

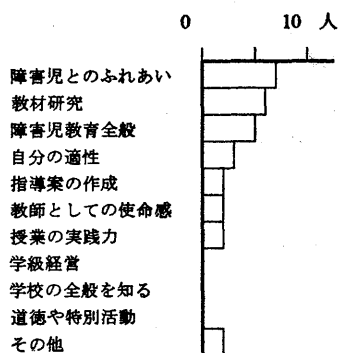


図9 障害児教育実習で得たこと

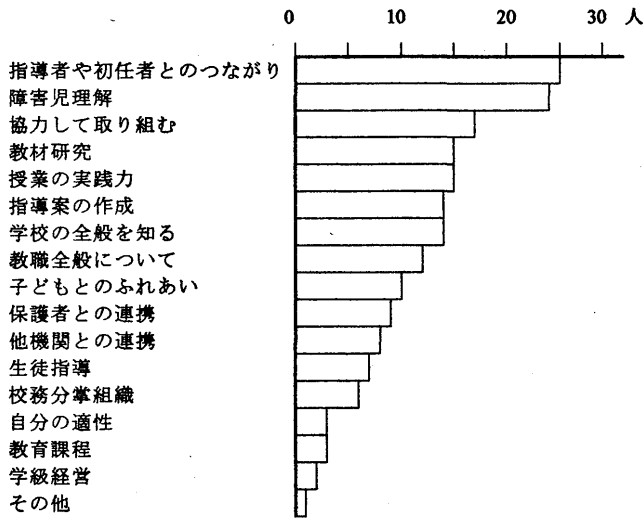


図10 初任者研修で得たこと

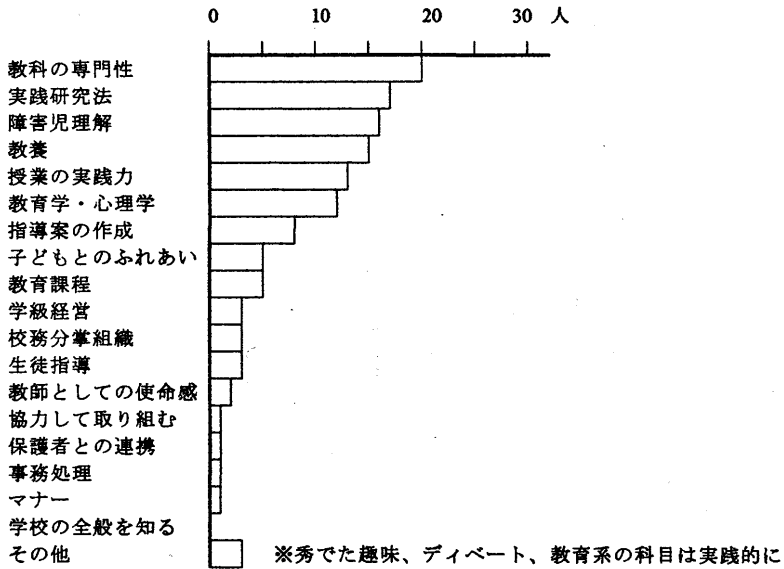


図11 初任者研修を受けて、大学でもっと身につけておくべきだと感じたこと

③ 初任者研修で得たことについて

初任者研修で得たこと（図10）は、障害児理解をあげた人が22人、指導者や初任者のつながりをあげた人が19人と多い。以下、教材研究や教師としての使命感13人、教職全般12人などをあげている。

④ 初任者研修を受けて、大学でもっと身につけておくべきだと感じたことについて

初任者研修を受けて、大学でもっと身につけておくべきだと感じたことについて（図11）は、教科の専門性をあげた人が20人と最も多く、次に実践研究法を17

人、障害児理解を16人、教養を15人、授業の実践力を13人、教育学・心理学を12人があげている。以下、指導案の作成8人、子どもとのふれあいと教育課程について5人と少なくなっている。

5 考 察

(1) 初任者研修から5年次研修、10年次研修へ

初任者研修では、機関研修30日、学校研修60日、合わせて90日、1年間をかけて、しかも、指導教員をつけ、研修の内容も多岐にわたり、懇切丁寧な研修を用

意している。その上、教師としての主体的な実践活動を担任しながら展開していかなくてはならない。

また、競争率の高い教員採用試験を突破し、教師としての使命感や意欲にあふれた初任者であるが、さらに、所属校の校長はじめ同僚の教員から励まされ、研修会の講師等からも同様な励ましとともに期待する言葉を受ける。例えば、「豊かな人間性を備えた教師」「使命感と情熱をもった教師」「学び続ける教師」であってほしいということなどである。そして、研修の場でも、学校でも、その励ましと期待に添うごとく取り組んでいる姿をみることができる。

しかし、特殊教育諸学校の初任者の中には、必ずしも特殊教育諸学校への配置を喜んでいるとは限らない状況がある。教員採用試験において、特殊教育諸学校枠がないために、自分は小学校の教員として、中学校の音楽の教員として、高等学校の物理の教員として合格したという思いをもち、いつかは小・中・高等学校の教員として仕事をしたいと考えている場合があるのである。実際に、図1から、5年後には7～9人も、小・中・高等学校の教員として、転出していることがうかがえる。

また、初任者研修担当指導主事から、「初任者の中に、どうして僕は養護学校に配属させられたのかと思っている人もいます。そういう人も、2回の宿泊研修の中で変わって行くのが見えるんですね。聞いてみると、養護学校にいる間は一生懸命やろうという気持ちになったということなのですが」という話を聞く。特殊教育諸学校5年次研修・10年次研修の担当指導主事からは、「5年次研、10年次研になると、特殊教育諸学校新担当教員と同様に、通常学級は大変で、養護学校の勤務が楽そうだから、8%がつくからと考えてくる人もいます。また、初任研での目の輝きが、5年次研、10年次研になると、目の輝きがどんどんなくなっちゃうんだよね。どこでくずれるのかなあ」という疑問を投げかける人もいます。

初任時のこれからがんばろうという気持ちは、かけがえのないものだと思える。それが5年次研修、10年次研修で見られるような変わり方をしてしまう人もいます。逆に考えると、だからこそ現職研修は大切なのだということもできる。

初任者研修90日と比較して、5年次研修、10年次研修では、8日、5日と研修日数も極端に少なくなっている。講義・演習・体験研修・授業研究・研究協議等の内容や回数も少なくなっている。また、研修の機会も夏期休業中に集中してもたれる。仕事の環境だけで

はなく、家庭環境も結婚・子育て等と大きく変化していることも考えられる。

また、最近、どこどの県でも予算の削減の問題がある。埼玉県でも、毎年予算の10～15%が削減され、その10～15%削減のために、まず、大学の先生を講師から外し、できるだけ指導主事が担当するようになっていく。

障害児教育の場合、専門分野の幅が広く、研修内容も多岐に渡る。今日的な課題にも対応しなくてはならないことが多い。そのため、5年次研修、10年次研修の目的や期待に応えることは、なかなかきびしい状況がある。

少ない時間、少ない予算の中で、初任者研修で上げた成果をさらに向上させながら、5年次研修、10年次研修の目的や期待に応えていくためには、障害児教育への意欲を高め、実践に役立つ研修、専門性の深い研修を用意していくことが必要ではないかと考える。

そして、初任者研修から5年次研修、10年次研修への連続性や内容を考えると、障害児教育への意欲を高め、実践に役に立ち、専門性の深めるためにも、実技や会場校研修などで、実際の指導場面を生かした授業研究、実践研究などの研修が重要なのではないかと考える。

「教師は授業で勝負する」という言葉をよく聞かすが、初任者にとってはまさに、授業を構成し、用意周到な準備を行い、目の前の子どもとやりとりすることは、真剣勝負なのではないかと考える。そして、授業を見た同僚から具体的な指摘を得ることが、教師の質を高めることになるのではないかと考える。このことは、初任者だけではなく、5年次や10年次の教師にも言えることであり、大学での教員養成においても、その重要性は指摘されているところである。

(2) 大学での教員養成から初任者研修へ

そこで、初任者に、大学で受けた教員養成について、満足できるものでしたかと聞いてみた。

教科教育科目は専門的な内容が多く、学校教育に直接結びつく内容が少なかったのではないかと、教育学・心理学などの教職に関する科目は、子どもの見方や学校教育に関する内容が多く、役立つことが多かったのではないかと推察する。教育実習は、だれもが満足するものだったと考える。

さらに、「初任者研修を受けて、大学でもっと身につけておくべきだと感じたこと」をあげてもらった。結果としては、「教科の専門性」「実践研究法」「障害児理解」「教養」をあげる人が多く見られた。

「教科の専門性」についてあげた人が多かったのは、特殊教育諸学校の初任者研修の中で、教科に関する研修が用意されていないことが一つの理由になっているのではないかと考える。

次に、「実践研究法」をあげた人が約半分と多かったこと、また「教養」をあげていた人が多かったことは、意外であった。しかし、ここに大学教育の課題があるのではないかと考える。

同時に、学校現場でも、実践的な研究が行われているが、その方法やまとめ方は、実践報告であり、しかも、思い入れや思いこみで書かれているものが多いのではないかと、つまり、実践研究法が不在なのではないかといえる現状があるのではないかと考える。

初任者研修終了後、初任者研修をとおして得たものとして、「指導者や初任者とのつながり」と「障害児理解」をあげた人が多くあった。「協力して取り組む」「教材研究」「授業の実践力」「指導案の作成」「学校の全般を知る」をあげた人も多かった。

同期の、といっても、年齢は一回りも離れている人もいるが、同期の同じ悩みを持つ人たちと出会えたことは、得難いことだったのではないかと考える。また、障害児教育を勉強してきた人、経験してきた人も含め、改めて障害児理解を深めることができたことも貴重なことだったのではないかと考える。

何よりも、障害児教育においては、障害児をいかに理解するかが基礎となること、そして、初任者研修では人とのつながりや教育への使命感、教職全般について身につけることの大切さを示唆することができる。

教員養成と初任者研修の内容の面では、基礎的な講義や演習も大事にしているが、実際に障害児と接して持った疑問や悩みを宿泊研修などで出し合い、実際の場面を会場校研修で見学することの重要性も示唆された。

その点で、大学における教育実習のもつ意義は大きいと考えるが、さらに教育実習を柱とした大学のカリキュラム作りを検討していく必要があると考える。

その上で、基礎・基本の講義と具体的実践的な演習、体験や見学を中心とした初任者研修について、さらに検討していく必要があると考える。

引用・参考文献

藤枝静正（1994）教師養成カリキュラムの基本問題—「資質モデル」の検討—。関東教育学会。第21号。1-9。

藤枝静正（2000）教員養成の改善を目指す新たなプログラム開発のための実証的研究。平成10・11年度「教職課程における教育内容・方法の開発研究」報告書。

21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2001）21世紀の特殊教育の在り方について—一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について—（最終報告）。

教育職員養成審議会（1999）養成と採用との連携の円滑化について（第3次答申）。

小川克正（1995）障害児教育の教員養成の歴史と制度。障害者問題研究。第22巻第4号。13-20。

大野由三・河合康（1997）養護学校教員の研修形態のあり方に関する研究。平成7・8年度科学研究費補助金（基盤研究(c)）研究成果報告書。

埼玉県立総合教育センター編（2001）教師となって第一歩。埼玉県教育委員会。

齋藤一雄（2000）特殊教育諸学校の教師の職業特性—豊かな人間性と障害児理解、人間関係調整能力、実践的指導力—。『埼玉教育』第54巻12号。44-48。

本論は、日本特殊教育学会第40回大会準備委員会企画シンポジウム2において話題提供した内容をもとに作成した。また、埼玉県立総合教育センター特別支援教育室担当指導主事の皆様、日々研修に励み、調査に協力して下さった平成13年度埼玉県立特殊教育諸学校初任者研修受講生の皆様に感謝申し上げます。