

キャリア教育の視点に立った特別な支援を必要とする 児童生徒のための進路指導

－ 地域の実態と課題に即した研修のデザイン －

河野 麻沙美*・佐藤 賢治**

(平成28年9月11日受付；平成28年11月30日受理)

要 旨

本論では、特別な支援を必要とする児童生徒への進路指導にキャリア教育の視点を導入することを目的にした研修のあり方を検討するものである。はじめに同課題に関する先行研究、及び実践からの課題を示した。特別支援教育における進路相談において指摘される実践上の課題を確認し、そこで期待される特別支援教育コーディネーターへの期待を概観し、校内外連携の課題を導出した。次に、本論に先行して行われた同様のテーマを掲げた研修会について概観し、参加者の問題解決過程において表出した課題を整理し、それらの課題に応答するために、研修デザインの過程を記述した。特に地域の実態と課題に即した研修デザインにするために、背景、詳細な主題と課題の設定、方法のデザインプロセスについて記述した。最後に本論で検討した研修が、大学教員主催で地域に提供する研修であることとアクティブ・ラーニングを取り入れた研修であることを踏まえ、研修デザインのあり方について考察を行った。

KEY WORDS

特別支援教育, キャリア教育, 進路指導, 教員研修, アクティブ・ラーニング

Special Needs Education, Career Education, Career guidance, In-service training, active learning

1. はじめに

本論では、特別な支援を必要とする児童生徒への進路指導にキャリア教育の視点を導入することを目的にした研修のあり方を検討するものである。はじめに同課題に関する先行研究、及び実践からの課題を示す。

1.1 特別支援教育における進路相談

特別支援教育では、それまでの特殊教育の対象とした障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含まれており、全ての学校で遂行される教育として、また、共生社会の形成基盤としても位置づけられている（文科省、2007）。そこで、特別支援教育体制の整備に向けて、各学校での特別支援教育コーディネーターの指名を進めている。しかし、学級担任等との兼務であることが多い（横尾ら、2009）ことから、専門性を身につけるための研修時間や機会の確保、求められる業務が十分にできないという問題が指摘されている。さらに、各学校への特別支援教育コーディネーターの体制整備が進む中で、専任化に関する議論が進んでいる。その中ではこれまでも求められる力量や専門性に関する議論の整理も行われている（三宅・横川・木船、2010. 特総研、2013）が、具体的な実践的示唆や支援のあり方については十分に検討が行われていない。また、特別支援教育コーディネーターがおかれる状況に関する調査や研究（宮木・木船、2011. 2012）ではその職務がいかに困難であるかを示している。

特別な支援を必要とする児童生徒への進路指導は、個人の課題や性格などの特性、保護者の理解や受容の支援といった観点から多様性があることが指摘できる。そのため、一般的な手法や対応の方法を適用するのではなく、個別の事態に応じることを必要とする。こうした対応には、当該教員には発達及び障害に関する知識や理解といった特別教育支援の基盤となる専門的知識に加え、特別支援教育のあり方といった教育の方向性と価値観を含みこんだ指導・支援の力量が専門性として求められる。

次の学校段階へ移行にむけた指導の中でも、特に中学卒業後の進路選択は、進学・就労に大きく関与する。そのため、福祉やそれに係る制度に対する知識や活用力も求められよう。高等学校への進学においては、教育に理解があっても、現状では特別支援学級の設置は通常はなく、小中学校のように専門家や支援体制の設置・充実には課題がある

等、中学校までとの違いや実態に関する知見も必要である。一方、特別支援学校高等部への進学は、保護者や本人から精神的な拒絶感等から敬遠されることがある。しかし、就労に向けては、作業学習や障害者手帳への取得といった観点からサポートを得られるという点で優位であるが、手続きを必要とする。この手続き等に関する知識は中学校からの進路選択時に必要であるが、その必要性や優位性などについても理解が必要であろう。

このように進路選択は小学校から中学校への移行時、中学校から次の進路への移行時、それぞれに意思決定は必要である。このような各段階からの移行時だけではなく、特別な支援を要する児童生徒の自立的・社会的生活のための社会的制度や福祉サービスの享受には、より長期的な視野を持った進路選択やそのための情報を早期に得ている必要があり、その情報提供の機会や窓口で特別支援教育コーディネーターが寄与することになる。しかし、福祉サービスや制度に関する情報の入手、及びそのシステムを活用するために十分な理解は、より専門的な知識や経験が必要となり、特別支援教育への体制が整いつつはあるが、十分な研修が行われているとは言いがたい。また、実質的な支援となると地方行政の詳細な部局窓口や担当者との連絡連携までも視野に入れることが必要で、そうした専門性の構築には一般的な知識の伝達では限界がある。

1.2 特別支援教育コーディネーターの役割と連携の課題

小中学校における特別支援教育コーディネーターの役割は、学校の校務分掌に位置づけられ、特別な支援を必要とする児童生徒の教育に関与し、学校内の関係者だけで学校外との連携、特に福祉、医療等の関係機関、専門家との連絡調整役割を担う者として位置づけられている。校内外での連携・協力を推進するためには、必要な情報収集やその活用といった知識・技能の側面に加え、ネットワークの構築調整やファシリテーション等社会的行為を求められることから、それに応じた資質や能力が求められることになる。

関係者との協議等の対応、情報収集や協力関係の構築と職務は多岐に渡る。しかし、特別支援教育コーディネーターとしての職務が多岐に渡るため、学校全体での支援体制づくりが必要とされるにも関わらず、多くのコーディネーターが校内での支援体制にすら満足していない（三宅・横川・吉利，2008）ことが指摘されている。そのため、教員間だけでなく、保護者への十分な指導助言に向けた連携や関係機関との協力体制の構築といったことがうまく機能していない（三好・藤原，2012）ことも指摘している。

三好・藤原（2012）は、特別支援教育担当教員の認知する学校の職場風土、被援助志向性及び被支援体験が校内支援体制の活動状況に及ぼす影響を検討するために、質問紙調査を行い、職場風土と被支援体験が直接的な影響を持つこと、さらに、職場風土が担当教員の被支援体験を促進し、校内支援体制の活動に繋がる一連の関係モデルを示している。また、石川・中村（2007）は、特別支援教育コーディネーターが校内外の連携において、連携が十分に機能している学校は多くないことや体制づくりが十分でないという認識がコーディネーターに認識されていることを指摘した。米沢・田中（2009）は、特別支援教育コーディネーターが十分に機能する校内体制の構築にむけて、校長を含めた職員集団の組織風土の必要性を指摘し、担当教員の積極的な援助要請行動の在り方を検討している。また、米沢らは、特別支援教育体制の実働状態を促進する要因として、校長のリーダーシップ、教職員集団の組織風土、コーディネーターのコーディネート行動を取り上げ、実働状態との関連性を検討し、コーディネート行動が直接的な促進要因に、校長のリーダーシップが間接的な促進要因になっていることを明らかにした。特別支援教育体制の充実には、コーディネーターが大きな役割を果たす一方で、その組織や周囲の体制が大きく影響を与えることを示唆している。

藤川ら（2015）は、通級指導教室担当教師と通常の学級担任の連携に焦点をあて、その実態と構造をアンケート調査とその因子分析から検討しており、情報共有の在り方に示唆を与えている。山中（2010）は特別支援教育コーディネーターが多様な専門家や職務を担う他者と連携するという現状を指摘し、課題を示した。

文部科学省（2012）による特別支援教育体制整備状況に関する調査では、平成23年度でほぼ100%に達しているという調査結果を得ている。こうした体制整備が進む一方で、研修に関する課題も検討されている。特教総（2013）は、教員側からの研修ニーズにかかる先行研究をまとめ、小中学校教員においては、多様な子どもたちに対応するための授業づくりの中での配慮の在り方、子供同士の障害理解を高めるための手だてが挙げられた。それに対して特別支援学校では、障害の特性理解やその指導に関する高度な専門性ととも、小中学校における連携スキルを求めていることを指摘した。また、管理職や、通常学級の担任、特別支援教育コーディネーター等の役職によって、求められる知識・技能についてまとめている。特別支援教育コーディネーターに求められる専門性には、特別支援教育全般に渡る包括的な知識とともに、関係機関や保護者との連携や教育相談の窓口機能が指摘されている。

特別支援教育に様々な形で関わる役職を踏まえて、より高度な専門性を高めることの必要性とともに、インクルーシブ教育の展開を踏まえば、関連する内容に関するより幅の広い見識をもつことをどのようにして研修が支援でき

るのか、検討の余地がある。また、インクルーシブ教育システム構築という観点からも、児童生徒に関わる教員には、障害やその特性に関する知識・理解に関する専門性に加えて、関係者との連携に関する専門性が指摘されている。特別支援教育コーディネーターのみに特別支援教育やインクルーシブ教育が委ねられるのではなく、校内における管理職や他の教員間との連携も必要とされ、組織的な理解と推進が求められる。その上で校内だけでなく関係機関との有機的な連携が求められよう。

大野（2013）は新潟県の特別支援学級に関する今後の大きな課題として、中学校特別支援学級生徒の受け皿となる進路とその選択状況を指摘している。特に近年の傾向として、普通高校を進路先に選択する生徒が増加しているのである。調査当時の10年間の入学者数は、特別支援学校高等部には約4倍（約100人→約400人）、普通高校には約5倍（約30人→約150人）と急増していることを明らかにし、その背景として、私立高校の教育課程の多様化（単位制等）や、児童生徒数は全体的に減少傾向にあるため、定員割れなどを背景に受験者の全員が合格という状況が増えていることなどを考察している。中退者数等の実態調査や進路指導に関する調査は行われていないが、普通高校に入学した後の問題は既に潜在していると思われる。

今後は小中学校だけでなく、高等学校における特別支援教育のあり方についても、こうした課題がより顕在化していくと考えられる。特に中学校から高等学校への接続は地域差があることが考えられるものの受け入れ側の高等学校での支援もこれから重要課題となるだろう（井上・大久保，2016）。

1.3 キャリア教育の視点を導入する研修会の先行実施における成果と課題

佐藤・河野（2015）は、「特別な支援を必要とする児童生徒への進路指導（キャリア教育）研修会」と題し、ワークショップ形式で先行的に実践を行っている。自主研修会の形式をとり、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校など幅広く参加者を募ったことで、校種や職務において多様な参加者が参加したこの研修会では、先駆的な実践を紹介する講演と参加者が抱える課題を共有し、理解を深めるグループ協議を取り入れたものである。研修会における参加者の学習成果を、参加者らが議論した内容を基に分析し、研修プログラムの効果検証を行っている。

研修会の概要と分析結果は以下である。はじめに研修会に関する説明を行い、話題提供がなされた。中学校の特別支援教育コーディネーターとして地域の実践を牽引する教諭、職業学級をもつ特別支援学校高等部教諭、高等学校の養護教諭、福祉関係者から児童生徒の具体的な実態や指導実践事例が紹介された。続いて、参加者が実際に抱える課題や不安を共有することと、特別な支援を必要とする児童生徒への進路指導にむけての理解を深めるグループ討議を40分程度行っている。その後、話題提供を聞いて大事だと思ったこと、現在の取り組みや悩みについて、それぞれが話題提供の聴講を通して想起したことを75mm角の付箋紙に自由記述を行い、各自の記述をグループに持ち寄り、協議したものである。協議の最後には、今後の進路指導における提案を各グループで3つにまとめる協同課題を設定しており、付箋紙に書かれた記述と各グループが協議を経てまとめた内容を基に、校種ごとにその記述内容を分類し、比較した。その結果、進路指導上の課題、保護者への支援や連携のあり方が校種を問わず上位を占めた。

協議を通して、同様の課題に取り組む参加者が共有したことは具体的な指導方法や実態に関する情報だけではない。専門的立場として校内において一人で担う職務特有の状況から生じる孤独感や閉塞感の打破といった観点からも、肯定的な効果をもたらしたことが観察と終了時のインフォーマルなやりとりを通して捉えることができた。一方、個々によって抱えている問題状況が異なることに加え、グループによっては協議の時間が限られた話者によって専有されたことから、限られた情報や状況のみが協議の対象となったことも確認されたため、課題設定やグループワークの設計の際に留意すべき事項も合わせて抽出されている。

2. アクティブ・ラーニングの視点にたった研修のデザイン過程

2.1 本論の目的

本論では、特別な支援を必要とする児童生徒の進路指導のあり方にキャリア教育の視点を導入するための自主研修会（以下、本研修）のあり方を検討することを目的とする。地域の実態と課題に即してテーマを設定し、参加者の学習環境や文脈を踏まえ、参加者の能動的な問題解決、及び理解深化を促すアクティブ・ラーニングの視点にたった研修を設計することで教員研修の現代的課題に応答するものである。

キャリア教育の視点を導入するためには、より長期にわたる児童生徒の成長・発達を踏まえた議論が必要となる。本研修は、大学教員らが地域の教育委員会等の研修を提供する機関との情報交換と連携を基盤に企画するものではあ

るが、校種や所属、その市町などによって参加を制限するものではないという利点がある。しかし、複数回に渡って開催することや関係する教職員に対する悉皆参加を求めることはできないという課題がある。さらに、自治体によって異なる児童生徒の進路選択の傾向や、キャリア形成に係る地理的な条件や背景、自治体ごとに異なる福祉の体制、教育委員会が提供する研修の多様性などもあり、それぞれの自治体で開催されている他の行政研修と内容などについて連続性を明示して開催することもできないという根本的課題がある。

以上のように、本研修が自主研修であることの利点と課題を確認した。こうした背景を踏まえ、次節のように本研修を設計・遂行した。

2.2 研修デザインの背景

2.2.1 研修主題の設定方法

本研修では、特別支援教育において、キャリア教育の視点を導入した進路指導・進路相談を実現する力量形成に向けて実施するものである。

特別支援教育コーディネーターに関する国内における研究と実践の動向から、特別支援教育コーディネーターの役割のうち、特に校内外での連携の重要性が指摘されている。こうした現代的課題に地域実態を反映させた研修主題を設定することで、眼前の課題に対処療法的に対応する研修会ではなく、専門性の向上と実践の実質的展開支援の両輪を担う研修会の遂行を目指した。

本研修のデザインには、内容と方法のそれぞれにおいて明確な基盤を持つ。

研修内容の設定には、次の二つの観点から決定した。一つは、行政研修を中心とした参加者の他の学習環境を調査し、整理した上で、本論で議論してきた特別支援教育に係る教職員に必要な研修主題を焦点化した。次に、先行実施した研修において、参加者による協議の分析を通して明らかにしたニーズに基づいた課題を選定することとした。これは、地域の実態とニーズを反映すると考えたためである。このように、参加者の課題意識やニーズのみに即したテーマの選定をするだけでなく、今後の特別支援教育における進路指導のあり方に関する指摘を踏まえ、より広範な教育課題を射程にいれ、有機的に関連付けた。

研修方法のデザインには、アクティブ・ラーニングの視点にたった研修を導入することにした。具体的にはPBL（問題基盤型学習）の採用である。参加者が課題解決にむけた協議を通して、現在直面する課題だけでなく、今後の課題を見通すことの必要性とその力量形成を意図したものである。一方向的な知識伝達型の研修から、能動的に参加し、思考する参加者の学習プロセスを想定した。また、個別具体的な事例に対する対処に関する相談会に終始することなく、今後考えられる課題へ対応できる汎用可能な思考を含む資質能力の形成に向け、3時間程度の研修会で可能な方法に再構成した。

2.2.2 内容の決定過程；特別支援教育に関する研修に関する調査と先行実施の研修評価から

本研修の案内を配布した地域に相当する3つの市の小中学校等の教職員を対象に実施された特別支援教育に係る研修の開催状況を明らかにするために、アンケートと追加ヒアリングを行った。その内容を本研修の主題との関連性を検討したところ、多くの特別支援教育に関する研修は、専門的知識や力量の形成に必要な内容を提供しているものの、主催者が参加者の状況を踏まえて、進路指導や連携に関する研修には改善や検討の余地があることを明示的に回答している。また、地域によっては内容よりもその提供時期や専門家の招聘等の運営に関する課題を抱えていることが明らかになった。

次に、先述した先行実施の研修における活動分析の結果と考察から検討した結果、本研修においては、顕在化しているニーズとして保護者支援のあり方を主たる探究課題として設定した。加えて、先行研究や調査等からの指摘を踏まえば、保護者支援においても校内外での連携が有効であることが仮説的に捉えられる。そこで、校内外の連携や体制づくりの重要性に対する認識の顕在化と具体化、それに応じる力量形成を、研修を通して求める目標として設定することとした。

2.2.3 活動デザインと研修素材の作成

グループ協議においては、特別な支援を必要とする児童生徒に関する事例文を用意し、その問題状況における保護

者支援，キャリア教育の視点を導入した進路指導のあり方，特に保護者支援の在り方について検討する課題を設定した。そして，校内外連携の在り方について検討を行うことにした。その上で参加者数とグループ数に合わせて事例を用意した。研修時間内において，各参加者が読了する事例文は一つに限られる。そこで，ジグソー方式を用いて，読了し議論するための協議するグループと，多様な事例を共有するためのグループを再編成して展開することにした。参加者は2グループを経験することになるが，両グループにおいて，小学校から高等学校までの教員が含まれている。このように協議グループの構成することで，より広く他の参加者と関与し，経験や意見を共有できるという利点がある。また，限られた時間の中で多様な事例について知ることができ，多様な視点を掘り下げる議論によって，2つのグループ協議はさらに事例を深めることができるという利点がある。(図1参照)

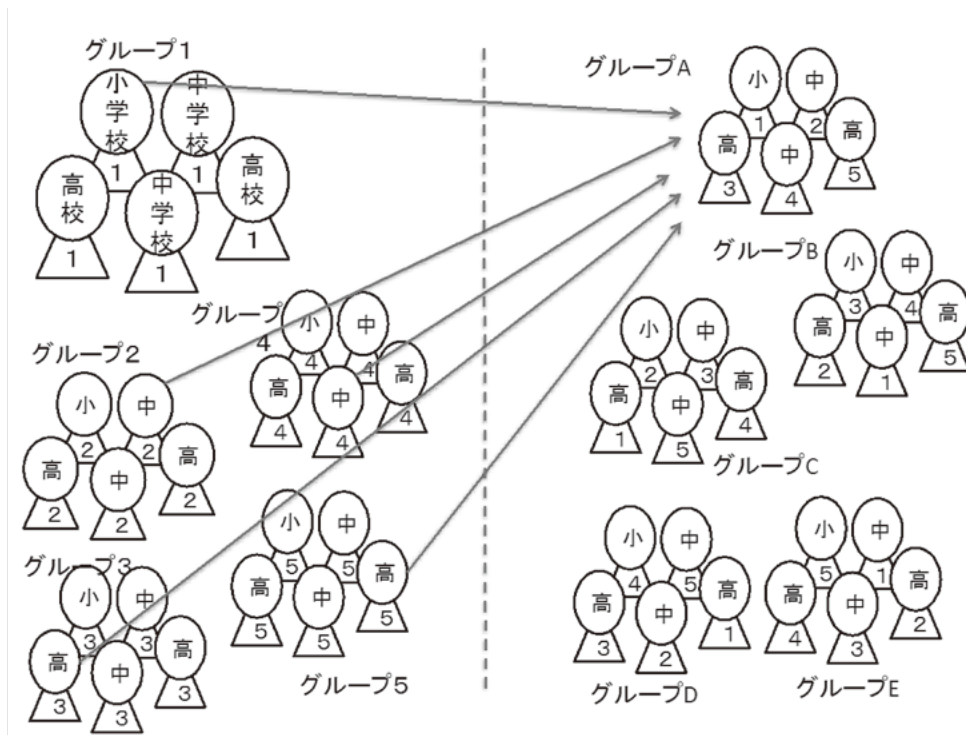


図1 ジグソー法を援用したグループ編成

なお，本研修で使用した事例文は長年特別支援教育に携わる教職員らに，本研修のテーマに関連すると思われる進路指導経験についてヒアリングを行い，匿名性を担保して作成したものである。ヒアリングの際には一連の指導や背景等を合わせて情報を得ているが，個人情報の保護と匿名性を保持するために，具体的な情報に基づきながらも，一部を再編成している。

大野（2013）が新潟県の進路状況に関する調査をまとめた。その指摘にもあるように特別支援教育に係る教育行政や実践の状況は，時代的背景や地域特性を含み込むため，地域的特性がもたらす指導方法や困難の存在が想定された。そこで，より一般的な事例よりも，地域的背景に裏付けられた事例が，参加者の学習の質を高めると考え，地域における事例を素材として使用した。ただし，具体的な進路先や指導経過の一部は，担当者の特定制とそれに対照可能な児童や生徒，及び家庭の特定制を可能にする場合があることを考慮し，情報として極力盛り込まず，特別な支援を必要とする児童生徒の認知的傾向・社会的背景，及び進路に関する希望に限定して事例文を作成した。なお，事例文については研修後に回収している。

3. 地域の実態と課題に即した研修デザイン

3.1 活動と課題のデザイン

本研修では問題基盤型学習の考え方を援用した。日々の実践において，参加者が出くわす課題状況を模擬的に設定し，解決過程を協同的に探索していくプロセスを限られた時間（約3時間）で行うために，次のように構成した（図2参照）。

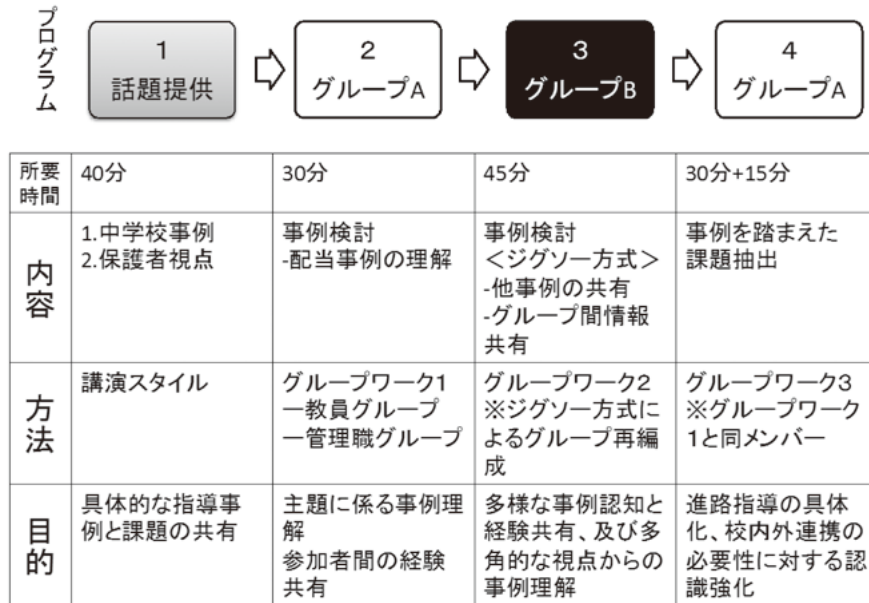


図2 活動の構成

初めに、近年先駆的・開拓的取り組みを行っている特別支援教育コーディネーターより具体的な指導事例について中学校教諭から、次に長年地域で保護者間ネットワークに取り組む保護者からの話題提供が行われた。演者には本研修の趣旨を予め説明し、それぞれの立場と経験を活かした内容の講演を依頼している。より具体的な事例から、聴講する他の参加者へ新たな知見を提供するとともに、それぞれの経験との連関を想起させることを意図している。

先行事例では、指導の立場からのみの話題提供であったが、本研修では保護者支援や保護者の認知理解、助言の在り方を研修の主題に置いていることから、保護者からの話題提供を取り入れた。経験に基づく保護者の立場・視点に対する談話と他の保護者とのネットワークを支援する立場として「保護者から見た保護者」の視点について提供された点が先行事例と大きく異なる。

続けて、プログラム2の事例検討では、「事例を読み解き、経験をつなぐ」とし、それぞれのグループで配当された事例の理解をグループでの協議を加えて行った。その際には、それぞれの指導経験や知見が共有されることが意図されている。協議の際の課題を設定し、配当された事例で書かれた対象児童、または生徒の進路指導の在り方について、キャリア教育の視点から進路適性を考えることを提示している。そのためにその児童生徒の課題を事例の記述から読み解くこと、更に理解を深めるために必要な情報の整理等を行うように促している。また、話題提供に影響と刺激を受け、保護者の立場に立った視点について考えることも意図している。

30分程度の事例を読み解きが終わるとプログラム3として、グループ構成を変えて協議を行っている。限られた時間の中で複数の事例を知り、理解や経験への省察を深めることを意図しているものでグループB（図2中参照）では、全事例の内容と他の全グループがどのような協議を行っていたかがわかるように、構成員を意図的に配置している。さらに、多様な校種で構成されるように編成しており、加えて管理職も一人ずつ配置した。グループAに引き続き、校種を越えて、つまり、長期的な教育・発達の視点が自ずと入ってくるように構成した。プログラム2で行った児童生徒の理解を中心的課題にしてきたのに対して、ここでは「保護者対応の在り方を考える」と題し、進路相談の主体として、何ができるのか、何をすべきなのかといった支援者としての具体的な行動を考えていくことを意図している。そこには、何を伝えるのか、といった指導や支援の内容だけでなく、他の教員や機関、専門家との連携の重要性を認識し、そのための手立てを具体化することを想定している。

プログラム2では各グループは一つの事例を基に経験を共有していったが、プログラム3ではさらに共有された事例が増えることとなり、対応すべき事例の幅の広さとその具体について知見を得ることができる点が優位である。事例についての理解とそこでの協議内容や共有された経験を他者と共有するという過程において、事例や協議内容に対する省察が促されることになる。原則として、すべての参加者が他者に説明することが必然となる状況を創出している。

最後のプログラム4では、再度プログラム2で構成したグループに戻している。ここではプログラム3での他のグループと協議をし、深めた内容を共有し、さらに知見と多様な見方があることを認識することを意図している。プログラム2で読み解いていった事例に対する当時の見方に対する省察を促すものである。協議の課題は、どのような対

応があるのか、地域や校種間連携をどのようにするのかといった指導・支援の在り方について具体化することとした。この点では、プログラム3と連続性を持つものであるが、グループの構成員がプログラム3から変わり、配当された事例について考えるという点では、より深い理解と支援への洞察が求められることになる。

残りの15分では、「今日の学びを明日にいかす」と題して、まとめの時間をとった。最後のグループで話し合ってきた具体的な手立てを基に、「今・夏休みにできること」「2学期にできること」「今年度できること」「来年度したいこと」と時系列での構造化を促している。本研修では、参加者が実際に面している事実ではなく、事例を基に協議を進める研修形式をとっている。そのため、参加者の個々が日々の実践で抱える課題や困難とは、直接的に関連しているとは言い難い。そこでこのまとめのための時間を、協議と自身の実践の関連性を見出したり、その協議での学びを実践化したりしていくことを可能にする省察を促しているものである。一人での無意識的な省察よりも、意図的に実現できる行為と結びつけることを課題とすることで、研修が個々の参加者の内的な学習に留まるのではなく、参加者やその所属校、そして関わる児童生徒への支援に接続させることを意図したものである。

3.2 研修デザイン過程の省察

3.2.1 課題設定の配慮事項とその調整

本論では、特別な支援を必要とする児童生徒に対する進路指導という実践的な課題に対して、キャリア教育の視点に立った指導の在り方と具体を理解し、実践していくことを射程に、実践者にアクティブ・ラーニングの手法を用いて研修機会を提供したものである。そこにはいくつかの配慮すべき課題があった。

一つは、具体的事例を通じた実践的思考を促す際に使用する「事例」への配慮である。本研修では、対象とする地域に特徴的な背景や進路状況、思考スタイルを反映させることを主眼として、実践者へのヒアリングを行って事例文を作成した。対応した当事者ではなく、「事例文」とした理由は、児童生徒やその家族の個人情報や尊厳への配慮がある。また、事例には必ず、そこでの指導経緯がある。事例文で取り上げた事例は実際にあったことを再編成しているが、その再編成には、刻々と変わっていく特別支援教育の制度や世論、状況を適宜削除している。時期がわかることで個人が特定されたり、ある個人の事実と「されてしまう」といった可能性があったからである。

また、自治体によって対応が異なる状況があり、他校通級などの実態は地域性を反映することから、それらに関連する情報も特定されないように対象自治体の状況を踏まえて削除した。さらに、事例の提供にあたっては、指導の具体的な内容についても情報として含まれていたが排除した。本研修では参加者が主体的に事態を捉え、考えることで自らの実践を作り出していくことを意図してアクティブ・ラーニングの手法を援用しているのであり、指導の在り方を他者から指導されてそれに倣うといった受動的な学習を可能な限り排除することを意図しているからである。計画当初から、より具体的な事例のほうが、様々な状況や経験、思考が喚起されると考えられたが、個人情報の遵守は最優先すべき課題であるとして、上記のようにした。

構成されるグループによって自身が抱える課題が一方向的に語られ、協議や相談、支援を求めることが想定される。それは言い換えれば、事例を持ち寄った限られた参加者については、その学習や問題解決が指向されたりすることで参加に対する精神的充足度が高まることに繋がるが、それは他の参加者にとっての学習の質は保証されず、精神的充足が低下したり、負担や徒労感を増やしたりすることになりかねない。十分な協議がされればされるほど、「自分の抱える問題についても、このように一緒に考えて欲しい」といった要求が高まり、一つの要望として上がってくることも事前に想定された。本研修の、特にどのような事例を扱うか、ということは先行実施した研修で、グループ協議が特定の個人によって専有された既成の事実に基づいた反省から決定した。

3.2.2 活動展開のデザイン

課題設定と並行して時間配分と活動展開の課題がある。自主参加であり、夏休みの多くの研修が重なり合い実施されている中では全日での実施は困難であることから、暫定的に3時間とした。これは慣習的にも一般的であると思われるがアクティブ・ラーニングの視点に立った研修では、グループでの協議や活動が当然取り入れられることになり、十分な時間とは言えない。先行実施した研修では、話題提供の時間に比して協議の時間が不足したことが課題として残っていた。また、校内研修や行政研修とは異なり、多様な参加者が当日に顔を合わせることになる。校種も多様であることから、同じ地域にいても初見の参加者も多くいる中では、開始直後から協議を深めることには周到な状況と課題の設定が必要される。そこで、本研修では、話題提供に要する時間を前回の半分程度とし、協議の時間を長

く設定した。また、協議の時間を単調に設定すると途中で倦怠する時間があることが想定されたことから、時間を区切り、協議メンバーを変え、課題をその都度設定している。さらに、この課題は連続性を持ちつつ、本研修の主題に段階的に迫る構成とした。協議が進めば進むほど、より多くの時間を参加者が求めるのは必然である。そこで、一定の時間で「十分に協議した」という満足感を参加者が得るというよりも、「もっと協議したい、より深めたい」という課題解決や更なる学習への意欲を顕在化させることを目標とし、協議時間を設定することにした。こうした協議時間の不足は、ときに参加者が不満として訴えることはあるが、不満の理由が協議や思考への意欲が高まっているためであるときには、それは本研修デザインの成果が顕在化したとして捉えた。

最後に、課題の選定についてである。本研修では、キャリア教育の視点に立つというより大きな目標があり、先行実施した研修から「保護者対応」というニーズを抽出して行ったものである。主催者側が設定した目標と参加者のもつニーズの2つを満たしつつ、参加者が学習を深め、力量を高めていくための課題設定は研修の質を左右する。

「キャリア教育の視点に立って保護者対応を考える」という課題設定では、処方箋的な目前的課題解決手法に関する情報収集に陥りかねない。本研修には対処療法的な問題解決ではなく、より深い思考と省察を促し、力量を形成することを目的としてアクティブ・ラーニングの手法を援用している。そこで対処療法的な研修に陥らず、参加を通して視野を広げていくための一つの視点として「校内外連携」をテーマとして加えた。これは、先行研究や教育政策的意見としてトップダウンに示唆されている課題でもある。また、地域で先導的に活動する教員らが、「特別支援教育コーディネーターの専任化」に関する議論が話題となっていることを踏まえ、「現状でも、コーディネーターは校内でも職務が十分に認知されてないばかりか、初任の教員にとってはその職務も明確でないのかえって困惑するだろう」という実態について懸念を示したことが大きく関係している。研修を通して、視野を広げ、見識を深めるためにこの意見を取り入れたものである。「保護者対応」というボトムアップで顕在化させたローカルな（身近な）課題と「連携の必要性」というトップダウンに指示される先行的な課題をつなげることで、参加者の意識をローカルな問題からより広範で先行的な課題へと接続させることを本研修での学習成果かつ、目標とみなし、活動をデザインしている。

3.3 まとめ

本論では、キャリア教育の視点に立った特別な支援を必要とする児童生徒のための進路指導をどのように実践するのか、そのための力量形成にむけた研修のデザイン過程を記述した。このデザイン過程には、特別支援教育の先行的実践や知見での指摘と地域の課題を明らかにすることが含まれている。それらに応答しつつ、昨今求められるアクティブ・ラーニングの視点に立った研修としてデザインしていく様相を描き出した。

こうした研修デザインを記述することの目的は、今後大学が提供する研修の在り方への提言も含まれている。安易に現場のニーズに応じた研修内容を実施するのではなく、最新の教育政策や関連する議論、研究や実践の全国的・全体的傾向といったより広範な動向を踏まえて、方向性を示す研修であることが望まれる。また、内容が教育のトレンドや最新情報であっても、それを旧来的な知識伝達型と言われる講義形式、伝達講習として長らく行われてきた形式的な知識の授与と権威提示を行う構造で研修を行うことへの危惧も含まれる。研修を提供する側が責務として求められるのは、知識の提供ではなく、学習の質の保障であり、そのための目標と内容、方法のデザインであろう。表面的に「活発で能動的」に見える研修に陥らぬよう、研修をデザインする側には、その活動や課題、内容設定について、プロセスをアカデミックに、または論理的に説明できることが求められる。

引用文献

- 文部科学省 2007 特別支援教育の推進について（通知）、文部科学省
 横尾 俊・松村勘由・大内 進・笹本 健・西牧謙吾・小田侯朗・當島茂登・藤井茂樹他 2009 「特別支援教育への理解と対応の充実に向けた小・中学校の取組」、国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 36, 29-44
 三宅康勝・横川真二・木船憲幸 2010 「小・中学校の特別支援教育コーディネーターの職務と校内体制」 岡山大学教育実践総合センター紀要, 8, 117-126
 国立特別支援教育総合研究所 2015 インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究—具体的な配慮と運用に関する参考事例 平成23年度—平成24年度プロジェクト研究成果報告書 専門研究A, 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
 宮木秀雄・木船憲幸 2011 「小・中学校の特別支援教育コーディネーターの悩みに関する調査研究—学校環境やコーディネ

- ネーターのキャリアとの関係」, 学校心理学研究, 11, 45-56
- 宮木秀雄・木船憲幸 2012 「特別支援教育コーディネーターから受けた支援と学級担任の特別支援教育に関する認知との関係」, 学校心理学研究, 63-71
- 三宅康勝・横川真二・吉利宗久 2008 小・中学校における特別支援教育コーディネーターの職務と校内体制. 岡山大学教育実践総合センター紀要, 8(1), 117-126
- 三好祐二 藤原忠雄 2012 「小学校における特別支援教育担当教員の校内支援体制の活用にあつた要因の検討－職場風土, 被援助志向性および非支援体験との関係から－」, 学校心理学研究, 3-14
- 石川亜希子・中村真理 2007 特別支援教育コーディネーターの役割に関する研究 日本教育心理学会総会発表論文集, 49, p.307
- 山中徹二 2010 特別支援教育コーディネーターから見た多職種連携の現状と課題, SNEジャーナル, 16
- 中央教育審議会初等中等教育分科会 2012 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」
- 米沢 崇・田中陽子 2009 学級担任への支援の取り組みと教職員集団の組織風土が特別支援教育の推進にあつた影響, 第9回SPSS研究奨励賞2009 展示論文
- 米沢 崇・宮木秀雄・内村菜央・林 孝 2014 小学校における特別支援教育体制の実働状態を促進する要因の相互関連性教育実践学研究, 16(1), pp.11-20
- 大野俊哉 2013 「新潟県における特別支援教育の昔・今・未来: 特別支援学校の変遷から」, 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 19, 1-6
- 井上和久・大久保圭子 特別な支援が必要な生徒への中学校から高等学校への支援継続方法に関する一考察－ガイドライン作成と普及への取組を通して－, 発達障害研究, 38(1), pp.111-121
- 佐藤賢治・河野麻沙美 2016 「特別な支援を必要とする児童生徒の進路指導とその課題」上越教育大学研究紀要35, 345-354
- 三好祐二 藤原忠雄 2012 「小学校における特別支援教育担当教員の校内支援体制の活用にあつた要因の検討－職場風土, 被援助志向性および非支援体験との関係から－」, 学校心理学研究, 3-14
- 三宅康勝・横川真二・木船憲幸 2010 「小・中学校の特別支援教育コーディネーターの職務と校内体制」 岡山大学教育実践総合センター紀要, 8, 117-126
- 藤川雅人・石井尚美・落合正彦・佐藤貴宣・柳沼泰子・藤井和子 2015 通級指導教室担当教師と通常の学級担任との連携－連携の実態と情報交換の方法との関連性を中心に－ 特殊教育学研究, 53(3), pp165-174

Design for in-service training focusing on career education and special Needs Education

– Adopting Active learning to build a professional community –

Masami KAWANO* · Kenji SATO**

ABSTRACT

This paper describes the design of processes for in-service training focusing on career education and special needs education. This training is a voluntary learning opportunity for teachers from elementary schools to high school. It adopts the active learning style and aims at deeper learning about teachers' professions as coordinators for special needs education in schools. First, it reviews the literature on the current special issues of career guidance for students with special needs. Second, we reflect on previous in-service training that aimed at a broader theme. We then confirmed learning needs drawn from these two approaches. Finally, the design process for the training process of adopting active learning to build deeper knowledge and professional learning communities was described.