

特別支援教育に対する小・中学校教師の研修の在り方

長曾我部博*・尾園千広**・猪俣千夏*・安東末廣***

Seminar Program of Special Needs Education for Regular School Teachers

Hiroshi CHOSOKABE*, Chihiro OZONO**,
Chinatsu INOMATA* and Suehiro ANDOH***

I はじめに

平成14年度に文部科学省が実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」において、約6%程度の割合で通常学級に特別な教育的支援が必要な児童生徒が在籍している可能性が示唆された。これらの児童生徒は、特殊教育や障害者施策の谷間に置かれ、適切な支援を受けられないままであった。これらの課題に対し、平成15年3月、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議により、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が出された。これによって、新しい特別支援教育の基本的な考え方が提示された。その中で特別支援教育を推進するため、小・中学校においては、特殊学級だけに頼る従来の教育の在り方から学校として全体的・総合的に対応する教育の在り方への転換を図るために、「個別の教育支援計画」の策定や特別支援教育コーディネーターの設置が必要であることが示されている。また、そのために盲・聾・養護学校を地域における特別支援教育のセンター的役割を担う学校とすること等も示されている。教育界の動きと時を同じくして、障害者基本法の一部改正（平成16年6月）や、発達障害者支援法の施行（平成17年4月）等、福祉分野の法的整備も進み、教育現場はこれまで障害のある子どもを対象として行われていた特殊教育から、特別な教育的ニーズを有する子どもを対象とする特別支援教育への転換が迫られることとなった。

これまで仙台市教育センターをはじめ、福岡県教育センター等、各都道府県教育研修センター等において、特別な支援が必要な子どもが示す行動や、その対応に関する実践研究が進められてきた。ただし、研究指定校として指定された一部の学校は別として、大部分の学校では、時代が特殊教育から特別支援教育へと移行していることに気付いていないという実情にあった。

にわかに動きが激くなったのは、平成16年1月に文部科学省から出された「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥/多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教

*宮崎大学教育文化学部附属小学校

**宮崎大学教育文化学部附属中学校

***宮崎大学教育文化学部

育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」に「教育行政用」、「学校用」、「専門家用」の内容が明示され、具体的に学校長の役割や教職員の役割が出されてからのことである。

しかしながら、教育の実際を担う通常の小・中学校においては、「特別支援教育」に対する意識が十分高まっているかと言えば、必ずしもそうではない。障害児教育を担当する教師や、指導を進めるうえで、これまでの経験や知識では十分対応できないと感じた一部の教師は、特別支援教育を自分の問題として意識するようになってきたが、大部分の教師は、「しつけができていない子ども」や「問題行動を起こす子ども」等、指導に手がかかる子どもとして認識し、生徒指導上の問題として取り扱う場合が多い。また、学習面でつまずきがある場合には、特殊学級の対象として認識することも少なくなく、「特別な教育的ニーズを有する子ども」の存在を理解し得ないという現状がうかがえる。

通常の小・中学校における特別支援教育は、まだ緒に就いたばかりであり、解決しなければならぬ問題や課題が何であるか明確になっておらず、どこから手を付けていけばよいかについても模索している段階である。

本研究の目的は二つある。第一の目的は、教育的ニーズを有する児童生徒とかがかわる際の、現場教師の特別支援教育に対する意識を整理することである。第二は、目的1で明らかとなった、「教師が抱える問題や課題」を解決するための研修の在り方を整理することである。これから本格実施される特別支援教育の準備段階であるこの時期だからこそ、特別支援教育に対する教師の意識を整理し、特別支援教育を充実させるために教師が学ぶべき内容を含む研修を準備し、その研修によって教師の質の向上を図っていくことを期待している。

II 方法

1 目的1について

1) 対象者

対象者は、宮崎県の宮崎市郡および東諸県郡（平成17年12月末日現在）の小・中学校に勤務する教師1179名である。対象者の内訳は表1のとおりである。

表1 対象者の内訳

担当	小学校	中学校
通常学級担任	606	184
特殊学級・通級指導教室担当	54	23
養護教諭	45	17
専科，少人数指導担当，生徒指導担当等	117	130
無回答	1	2
計	823	356

2) 調査方法

調査方法は、小・中学校の教師が直面する問題や課題についての質問紙法である（資料1）。

なお、質問項目は、宮崎地区特殊教育研究会研究部と共同で検討し、同地区の研究として実施したものを一部抜粋して活用した。

3) 調査期間

調査期間は、平成16年8月から同年10月の3ヶ月間である。

2 目的2について

1) 対象者

対象者は、特別支援教育に関する研修を受講した小・中学校の教師のべ87名である。

2) 研究方法

研究方法は、教師が直面する問題や課題に基づいて、研修計画を組み立て、実際にその研修計画を実施することをおして現場のニーズに即した研修の在り方を検討する。

III 結果

1 特別支援教育に対する教師の意識

表2は、「特別な教育的支援が必要な子どもはどんな子どもか知っていますか」の質問に対する回答をまとめたものである。特殊学級の担任は、小・中学校ともに90%以上の教師が「対象となる児童生徒像の内容」を知っていると回答していた。通常学級の担任では、小学校の74%の教師が「対象となる児童生徒像の内容」を知っていると回答していたが、中学校では48%であった。また、「ことばだけの理解」は、小学校では22%、中学校では35%であった。「対象となる児童生徒像の内容を知らない」と回答した教師は、小学校ではほとんど見られなかったが、中学校では16%にものぼった。

表2 特別支援教育対象の児童生徒像の理解

	小学校 (%)		中学校 (%)	
	通常学級	特殊学級	通常学級	特殊学級
ことばだけ知っている	22	2	35	9
内容も知っている	74	96	48	91
知らない	3	0	16	0
無回答	1	2	1	0

特別な教育的ニーズを有する子どもの多くは、通常学級に在籍している。にもかかわらず、その児童生徒像をまだ十分におさえていない教師が、数多くいることが明らかとなった。特に、中学校においては、半数以上の教師が、「対象となる生徒像の内容」をおさえていないことが明らかとなった。

表3は、特別支援教育の対象となる児童生徒の在籍の有無を示したものである(資料1-質問4)。回答は通常学級の担任が行った。小学校の教師の45%が、担任している学級に特別な教育的支援の必要な児童がいると回答

表3 通常学級担任の意識

	小学校		中学校	
	N	%	N	%
いる	271	45	67	36
いない	335	55	117	64

した。中学校の教師の36%が、担任している学級に特別な教育的支援の必要な生徒がいると回答した。

小学校の方が中学校よりも出現率が少しだけ高かった。その理由の一つとしては、中学生になると行動面での落ち着きが出てくるために、小学校時代よりも支援の必要性が少なくなることが考えられる。もう一つの理由としては、行動面での不応が特別支援教育の範疇ではなく、生徒指導の範疇で取り扱われるために、教師自身が教育的ニーズを把握していないということが考えられる。

2 教師が直面している問題・課題

表4は、教育的ニーズを有する児童生徒を支援する際に、教師が直面している問題や課題について示したものである。「資料1 - 質問6, 7」に対して記述式で415件の回答を得た。それらを便宜的に表4の中欄に示す項目を作り、その項目毎に件数の多い順に示した。

通常学級の中で、「約束やルールを守るという意味を教えることが難しい」ことや、「友達にちょっかいを出して、何度注意しても繰り返してしまう」こと等の問題や課題があげられた。これらと似た意見を集め「対人関係の作り方や集団への適応指導」の課題名を作り整理したところ、91件となり一番多かった。

また、「学習が遅れがちだが、十分な個別指導ができない」ことや、「授業に全く参加しようとしないう子どもへの学力保障の仕方をどうしたらよいか」等の課題があげられた。これらと似た意見を集め、「特別な教育的支援が必要な子どもに対する学習指導や能力差への対応」の課題名を作り整理したところ、77件が該当した。

さらに、「特別な教育的支援が必要な子どもがいるが、保護者が個別指導を拒む」ことや、「子どもの状態について保護者が理解不十分で特別な教育的支援にまで踏み込めない」こと等の課題があげられた。これらについて、「保護者との連携の仕方」の課題名を作り整理したところ、59件となった。

「教室から飛び出した子どもと、教室にいる子どもの両方に担任一人では対応しきれない」ことや、「他傷行為をおさえるのに担任一人の力ではなかなか大変である」こと等の課題があげられた。これらについて、「パニックや多動行動への対応」の課題名を作り整理したところ、45件となった。

「特別な教育的支援が必要な子どもに対する特別ルールを周囲へ説明することの難しさ」や「特別な教育的支援が必要な子どもをうまく学級で受け入れる環境づくりの在り方に関すること」等の課題があげられた。これらについて、「周囲の児童生徒への指導の仕方」の課題名を作り整理したところ、31件となった。

「診断名がつくほどなのか判断ができない」ことや、「診断の仕方や障害のとらえ方がよく分からない」等の課題があげられた。これらについて、「児童生徒理解、実態把握の仕方」の課題名を作り整理したところ、28件となった。実に様々な問題や課題に教師が直面していることがうかがわれた。

3 課題をふまえた研修テーマ

表4に示す「教師が直面する問題や課題」をもとにしながら、特別支援教育の研修で取り扱うべき内容を整理した(表5)。その際、重視すべき方針を次の三点にした。第一は、基本的

な指導技術についての研修を組むことである。そのことにより二次障害の予防も行う。第二は、直面する問題や課題の一つを解決することによって、他の問題や課題も同時に解決される内容の研修を組むことである。第三は、特別な教育的支援が必要な子どもとその周囲の子どもをセットで支援できるような研修を組むことである。

表4 教師が直面している具体的な問題や課題

具体的な問題や課題	課題名	件数
約束やルールを守るという意味を教えることが難しい 友達にちょっかいを出して、何度話しても繰り返してしまう 自分がやりたいことを主張し、譲れない 口より先に手が出てしまう、等	対人関係のつくり方・集団への適応の指導	91
学習内容を理解させるための手立て 一人の子どもに時間をかけると、他の児童の指導が十分できない 学習が遅れがちだが、十分な個別指導ができない 授業に全く参加しようとししない子どもへの学力保障の仕方、等	特別な教育的支援が必要な子どもに対する学習指導や能力差への対応	77
特別な教育的支援が必要な子どもがいるが、保護者が個別指導を拒む 子どもの状態について保護者が理解不十分で支援にまで踏み込めない 保護者が学校の様子を聞いても問題意識をもっていない 育児能力を欠く保護者への対応、等	保護者との連携の仕方	59
教室から飛び出した子どもと、教室にいる子どもの両方に担任一人では対応できない 他傷行為をおさえるのに担任一人の力ではなかなか大変 パニックや心的不安定で徘徊している時、他の教師の手助けがほしい 多動の子どもに対して一緒に行動する人間が必要、等	パニック時や多動行動への対応	45
周囲の子どもへの説明の仕方 特別支援教育の対象児をうまく学級で受け入れる環境づくりの在り方 「どうして 君だけ特別？」と見る子どもへの説明の仕方、等	周囲の児童生徒への指導の仕方	31
声をかけても反応がなく、表情が固まった時、どう対応すればよいか分からない うまく意思疎通ができない、どんな言葉をかけ、どんな態度で接すればよいか 気持ちや具体的なことを話してくれないため、内面的な理解をすることが難しい、等	特別な教育的支援が必要な子どもとのラポートづくりやコミュニケーションのとり方	30
診断名がつくほどののか判断できない 診断の仕方や障害のとらえ方がよく分からない わがままなのか、障害からくるものなのか判断がつかない、等	児童生徒理解、実態把握の仕方	28
学級内外での協力体制やネットワークの有効な手立て等を知りたい 特別支援教育の校内体制を学校の組織としてどう位置付けるか 校内での教師の意識に差が見られ大変困惑した。正しい理解を深める研修が必要、等	学校内の支援システムのつくり方	26
強い指導をすると、奇声を上げたりトイレにこもったりする。そういう状態でも学習活動を続けるべきなのか？ 指導に当たる際の「優しさ」と「厳しさ」のバランスをいかにとるかが難しい どの程度指導（注意や促し）をするのが、その子どもにとって適切か分からず、通常なら注意するところを見逃してしまう、等	指導する場面と受容する場面のバランスの取り方	12
その他（外部との連携 7、性教育に関すること 5、養護教諭の対応 4）		16
合 計		415

表5は、これらの方針をもとに作成した研修会のテーマ案である。

表5 課題をふまえた研修テーマ

課題名	研修すべき内容	研修会のテーマ
対人関係のつくり方・集団への適応の指導	SSTの導入 行動理論，行動療法的介入 二次障害の予防 健常児側の受け入れ体制 受容，共感，促し，制止	集団への適応 指導の在り方
特別な教育的支援が必要な子どもに対する学習指導や能力差への対応 周囲の児童生徒への指導の仕方	支援が必要な子どもの生かし方 違いをおさえる 対応の多様性 「個」への対応をひいきと感じさせない方法 クラスのルール作りと特別ルールの導入 便乗させない方法	支援の必要な 子どもがいる 学級の雰囲気 作り
保護者との連携の仕方	支援対象児の保護者との連携 保護者の意識と意識変容 問題の発見，相談から診断へ 情報の提供と収集の方法 健常児の保護者との連携 理解と啓発の方法	保護者との連 携の仕方
パニック時や多動行動への対応	多動を起こさせない対応 行動理論，行動療法的介入 多動が起きた時の対応 本人，周囲，保護者への対応の仕方 二次障害の予防	多動行動への 対応
特別な教育的支援が必要な子どもとのラポートづくりやコミュニケーションのとり方 指導する場面と受容する場面のバランスの取り方 児童生徒理解，実態把握の仕方	特別支援教育の対象児像について 特殊教育との違い 障害ごとの特性と発見方法 特別支援教育の担い手について できることと難しいこと かわり方（考え方・方法） 行動観察・チェックリストの活用 個別の検査 教科の系統に照らし合わせたチェック	特別支援教育 とは 児童生徒の実 態把握の仕方
学校内の支援システムのつくり方	支援システムの図式化 システムがもつべき機能と担当者	支援システム のつくり方

「対人関係のつくり方・集団への適応の指導」では、SSTの導入や健常児側の受け入れ体制をどのように行うかについて研修を進める必要がある。そこで、この研修テーマを「集団への適応指導の在り方」とすることにした。

「特別な教育的支援が必要な子どもに対する学習指導や能力差への対応」では、「周囲の児童生徒への指導の仕方」とセットで取り扱うことによって支援が必要な子どもの生かし方や「個」への対応をひいきと感じさせない方法、周囲の子どもを便乗させない方法をまとめて研修する必要がある。そこで、この研修テーマを「支援の必要な子どもがいる学級の雰囲気作り」とすることにした。

「保護者との連携の仕方」では、支援対象児の保護者の意識や対応の仕方、情報の提供と収集の方法、健常児の保護者への理解と啓発の方法について研修する必要がある。そこで、この研修テーマを「保護者との連携の仕方」とすることにした。

「パニック時や多動行動への対応」では、多動を起こさせない行動療法的な介入の仕方や多動が起きた時の対応について研修する必要がある。そこで、この研修テーマを「多動行動への対応」とすることにした。

「特別な教育的支援が必要な子どもとのレポートづくりやコミュニケーションのとり方」、
「指導する場面と受容する場面のバランスの取り方」、「児童生徒理解、実態把握の仕方」では、特別支援教育の対象児や特別支援教育の担い手に関する事、支援の必要な子どものかかわり方（考え方・方法）、行動観察・チェックリストの活用の仕方について研修する必要がある。これらの内容を一つの研修でおさえることは難しい。そこで、特別支援教育の対象となる児童生徒像をまだ十分におさえることができていない教師を対象に、支援が必要な子どものかかわり方の基本的な原理原則についてもおさえられる基本的な研修内容のものを「特別支援教育とは」とすることにした。また、具体的な児童生徒像のとそれに基づいた支援の在り方に関する研修内容のものを「児童生徒の実態把握の仕方」とすることにした。

「学校内の支援システムのつくり方」では、支援システムの図式化やシステムがもつべき機能と担当者について研修する必要がある。そこで、この研修テーマを「支援システムのつくり方」とすることにした。

4 試行した研修とその評価

1) 「特別支援教育とは」

「特別支援教育とは」の研修を試行した。表6は、研修内容と受講者（54名）の評価を出現率（％）で示したものである。評価は、研修内容に沿って作成された評価カードをもとに、研修会終了後に参加者自身が評価するようにした（資料2）。

表6 「特別支援教育とは」の研修に対する評価（出現率）

研修内容	初研修の内容		既研修の内容		両方 詳しく聞いた かった
	参考になった	参考にならな かった	再確認できた	必要なかった	
特別支援教育が目指す方向性 (一芸に秀でた人を目指す、二 次障害を起こさせない)	44	0	54	0	0
ノーマライゼーションとは？	22	0	70	0	6
特殊教育と特別支援教育の違 いは？	22	0	70	0	6
特別な教育的なニーズとは？	32	0	54	0	13
軽度発達障害とは？	19	0	69	0	13
スペクトラムの考え方	63	0	28	0	7
高機能自閉症（広汎性発達障 害）児の行動特徴	26	0	56	0	19
ADHD児の行動特徴	9	0	70	0	20
LD児の行動特徴	9	0	70	0	20

5名を除くすべての教師は、これまでに特別支援教育に関する研修を受けた経験（既研修）があるが、研修内容によっては初めて研修（初研修）する内容もあったようである。LD児やADHD児の行動特徴については、初めて研修を受けた5名を除くすべての教師がすでに研修済であった。ただし、これらの行動特徴に対して、教師がどのような対応をすることが課題解決につながるかという点については、「詳しく聞きたかった」という要望が強いという結果が得られた。

特別支援教育の根幹にかかわる「ノーマライゼーションの理念」や「特殊教育と特別支援教育の違い」、「特別な教育的ニーズ」、および「障害に関するスペクトラムの考え方」については、他の研修会の中で触れられないことがあるために、今回の研修で初めて聞いたという結果が得られた。

表7は、記述式で回答された「研修に対する要望や感想」を整理したものである。

表7 記述式による要望や感想

要望の内容	件数
LD, ADHD児に対する具体的な指導法をもっと聞きたい	8
保護者への対応の仕方を知りたい	5
感想の内容	件数
指導法や例があり分かりやすかった, 今後に活かしたい	14
特別支援教育の意味や考え方の曖昧な点を再確認できた	5
具体的な子どもの姿を浮かべながら話を聞くことができた	4
改めて考えていきたいことがはっきりした	4
周囲の人や自分を含めての意識変革が必要だ	2
一人一人に応じた手立てを打つ必要性を再確認できた	1
特別支援教育の大切さを実感できた	1

要望は、「特別な教育的支援が必要な子どもに対する具体的な指導法」と「保護者との連携の仕方」についてもっと知りたいことがあげられた。そして、感想は、「指導法や例があり分かりやすかった」、「具体的な子どもの姿を浮かべながら話を聞くことができた」などがあった。また「特別支援教育の意味や考え方の曖昧な点を再確認できた」と答えた者がいた。これは特殊教育と特別支援教育の違いを明確におさえられていないという背景から出てきたものと考えられる。

2) 「保護者との連携」

「保護者との連携」の研修を試行した。

表8は、研修内容と受講者（8名）の評価を実数で示したものである。評価は、研修内容に沿って作成された評価カードをもとに、研修会終了後に参加者自身が評価するようにした。

いずれの研修内容においても「十分分かった」、「分かった」を選んだ者がほとんどであった。ただし、「問題の発見」から学校と家庭とが連絡を取り合うまでの手続きの取り方やことばの選び方、こじれた時の対応など細かい部分に関して、詳しく聞きたいという意見がみられた。また、記述の部分においては、「もっと多くの事例を知っておく必要を感じた」ことや「具体

的な方法を知りたい」という意見がみられた。

表8 「保護者との連携」の研修に対する評価

研修内容	十分分かった	分かった	分かりにくかった	詳しく聞きたい
保護者の意識について	3	5	0	0
保護者の意識変容について	3	5	0	0
教師が問題を発見し、保護者への連絡の取り方	5	1	0	2
保護者が問題を発見し、教師へ相談があった時	3	3	0	1
相談から診断まで	3	2	0	0
支援途中の連携	3	2	0	0
< 記述の部分 >				
自分自身をもっと多くの事例を知っておく必要があると感じた。うまく連携がとれていない家庭に対して、養護教諭としてどのようにかかわればよいのかをもっと勉強したいと思った。				
保護者への連絡の取り方について、もう少しいろいろな方法を知りたい。				
「問題の発見」について勉強になりました。				

様々な保護者と連携を進めていくためには、一つの方法を知っているだけでは十分に対応することは難しい。保護者の障害認知の程度、特別支援教育に対する期待度の違いなどに応じた対応の在り方について、できるだけ多くの事例を紹介する中で、連携の在り方に関する原理原則をおさえることが必要のようである。

3) 「特別な教育的支援の必要な子どもがいる学級の雰囲気作り」

「特別な教育的支援の必要な子どもがいる学級の雰囲気作り」の研修を試行した。本研修は、講義型ではなく事例研究形式の参加型で実施した。

表9は、研修内容と受講者(18名)の評価を実数で示したものである。評価は、研修内容に沿って作成された評価カードをもとに、研修会終了後に参加者自身が評価するようにした。

「提案者から出された問題を自分の課題としてとらえることができたか」の項目に対して、「十分とらえることができた」が10名、「まあまあとらえることができた」が4名であった。「提案された問題について、自分なりに解決策を考えることができたか」の項目に対して、「いろいろな解決策を考えた」が4名、「少し考えた」が12名であった。「他の参加者から出された解決策で、使ってみたいと思う方法があったか」の項目に対して、「たくさんあった」が13名、「少しあった」が3名であった。いずれの項目においても、「十分あった」または「少しあった」を選んだ者がほとんどであった。

「学級作りで配慮した方がよいポイント」の項目に対して記述されたものは、「一人一人を認める学級作り」を重要視する意見が12件と高かった。また、「学級のルールを守る雰囲気」が7件、「保護者も一丸となって学級を支援していこうとする雰囲気」が3件、「毎日安心して、楽しく過ごせるような配慮・工夫」が2件となっていた。さらに、研修会に対する要望や意見としては、「教育相談の在り方」、「専門家チームとのかかわり方」、「教材・教具の研修」、「コー

ディネーターの取り組みに関する研修」等、要望が多岐にわたっていた。

事例をもとに行う研修では、自分の問題としてとらえられるかどうかによって、研修効果が左右される。今回は、参加者の多くが自分の問題として提案をとらえ、それに基づいて解決策を考え、また参考となる手立てを見いだしていた。したがって、直面する問題を解決するための研修は、参加型の研修形態がより効果的といえる。

表9 「学級の雰囲気作り」の研修に対する評価

	十分	少し	あまり	全然	無回答
提案された問題を自分の課題としてとらえられたか	10	4	0	0	3
自分なりに解決策を考えたか	4	12	0	0	1
参加者から出された解決策で、使ってみたいと思うものがあったか	13	3	0	0	1
学級作りで配慮した方がよいポイント<記述>					
一人一人を認め合う学級作り (12)					
学級のルールを守る雰囲気 (7)					
保護者も一丸となって学級を支援していこうとする雰囲気 (3)					
毎日安心して楽しく過ごせるような配慮・工夫 (2)					
特別ルールがあって当たり前という雰囲気を作る (1)					
管理職に関心をもってもらう (1)					
全校にアピールできることを学級で取り組む (1)					
成長の跡が見える記録を増やす (1)					
その他<記述>					
支援が必要な子どもと他の子どもの関係がうまくいくような具体的な方法や事例を知りたい (2)					
自分の観察の足りなさを痛感した					
教育相談の在り方					
専門家チームとのかかわり方					
教材・教具の研修をしてほしい					
コーディネーターの取り組みに関する研修					
反響言語に対する指導のあり方					
自閉的傾向のある児童のコミュニケーション能力の育成					
いろいろな事例を聞きたい					

4) 「多動行動への対応」

「多動行動への対応」の研修を試行した。

表10は、研修内容と受講者(7名)の評価を実数で示したものである。評価は、研修内容に沿って作成された評価カードをもとに、研修会終了後に参加者自身が評価するようにした。

いずれの研修内容においても、「参考になった」、「再確認できた」を選んだ者がほとんどであった。

また、「ADHDとは」を除いたすべての項目において、初めて研修を受けて「参考になった」を回答した。また、研修を受けたことがある教師の中にも、特に「教材の工夫」において、「具体例やヒントがもっとほしかった」や、「詳しく学びたい」という意見がみられた。

多動行動への対応の研修は、「多動行動を起こさせないようにする対応」と「多動行動が起きた場合の対応」の両面において研修を深める必要がある。今回の研修では、「多動行動を起こさせないようにする」ことを中心に内容を設定しているため、「多動行動が起きた場合の対

応」に関する内容も含めた修正が必要である。

表 10 「多動行動への対応」の研修に対する評価

研修内容	未研修の内容		研修済みの内容		両方
	参考になった	参考にならなかった	再確認できた	必要なかった	詳しく聞きたかった
ADHDとは	0	0	7	0	0
多動行動への対策について	2	0	5	0	0
教材の工夫の在り方について	3	0	3	0	1
記録の取り方について	5	0	2	0	0
特別な教育的ニーズとは	3	0	4	0	0

その他<記述>

教材の工夫の在り方についてもっと聞きたかった
 行動面での適切な対応の仕方や学習における教材の工夫について
 子どもの実態に応じた教材の工夫や記録の取り方の具体的な手立てをもっと知りたい
 土曜学級（大学での取り組み）の実践や教材の話をもっと聞きたかった
 教室に入れない子どもに対する対応を知りたい
 全校朝会など、ひたすら話を聞くような場面でじっとしてられない子どもへの対応について
 自閉的なこのコミュニケーション能力の育て方、買い物学習の在り方
 ケースをたくさんもっていらっしやるので、校内の子どもを思い浮かべることができた

IV 考察

本研究では、特別支援教育に対する教師の意識や、教師が直面する問題や課題に基づいて、それらのニーズに応じた研修内容とテーマを設定し、その試行を行った。

表2や表3において指摘したとおり、支援の必要な子どもの特性の理解や存在の有無について、教師の意識には大きな個人差がみられた。特別な教育的支援の必要な子どもの特性理解や対象者を見抜く目を高める研修が必要である。つまり、特別支援教育に対する教師の「意識変革の研修」を準備することが重要である。

特に、これまで「障害のある子ども」と接する機会が少なかった通常学級の教師の多くは、子どもが示す問題行動や不適応行動を、生徒指導上の問題としてとらえることが多い傾向にあった。または、学習中に特に他の子どもの邪魔をすることなく過ごしている子どもの場合は、支援が必要であっても見落とす対象となっていた。そのため、「繰り返し指導すればそのうち身に付く」や「頭ごなしにしかりつける」、「特に指導を行わない」等の扱いをし、その結果、二次障害を起こし行動障害や不登校、学力不振などの深刻な不適応行動を誘発することにつながっていた。

特別支援教育では、子ども理解や実態把握が重要である。対象となる児童生徒像をつかめない教師は、対象児を発見することをはじめ、教育的ニーズを把握すること、それに対応した支援を行うことはできない。したがって、各学校において、特別支援教育の研修を現職教育に位置付け、すべての教師が研修を受けられる環境整備が急務である。そのことが、学校における支援を推進する基礎となるとともに、支援を充実させることにつなげることができる。

今回試行した研修は、教師が直面した問題・課題をもとに研修内容を構成した内容別の研修である。いずれの研修においても、「概ね評価できる」という結果が得られた。ただし、記述式の結果では、今回扱わなかった内容の研修を望む声も見られた。このことは、研修受講者のニーズと研修内容とがうまくマッチしていないところがあったことがうかがわれる。すべての受講者を満足させる研修は難しいが、研修テーマを選択し研修を受講できるような研修システムが必要であるといえる。学校内で実施する研修の場合は、ほとんどの場合が一つの研修テーマで進められる。しかし、これでは今回のように受講者のニーズとマッチしない研修を受けざるをえなくなる。折角研修の時間を割いても、ニーズに合わない研修を実施することは、研修効果を上げることにはつながらない。研修の組み方の工夫が必要である。

受講者のニーズという観点から言及すれば、受講者のレベルによっても研修内容が異なる必要がある。初めて、支援の必要な子どもに対応する教師と、支援が必要な子どもを受け持つ教師にアドバイスを行う教師とでは、その研修内容が異なるのは当然である。

今回試行した研修「特別支援教育とは」の研修では、特別支援教育に関する基本的な部分をおさえる研修であったが、研修内容によっては、研修経験の違いが現れる結果となった。このことは、研修を受ける教師のレディネスが違うことを物語っている。レベルの異なる教師が一堂に会し研修を進めるのではなく、例えば、初級・中級・上級のコース別に、各教師のレベルに応じた研修をすすめることが必要である。つまり、特別支援教育に対する教師の「レベル別の研修」を準備することが重要である。

各教師が有するニーズに即した研修を実施するためには、それぞれのニーズに沿った複数の研修プログラムが準備される必要がある。そのためには、上述した「意識変革の研修」、「内容別の研修」、「レベル別の研修」を柱に、県や市町村教育委員会、および教育研修センター等が複数の研修プログラムを作成し、教師のニーズに応えられるようにすることが望まれる。その際、教師が直面する問題や課題に即した研修を行うという視点に立つと、表4および表5も一つの参考になる。これらの研修の柱のもと内容を吟味し、再編成することによって、それぞれの教師のニーズに応じた研修が行われ、教師の資質向上が図られていくものとする。特に、学校内で行う研修としては、事例研究の形で進める研修も必要である。というのは、事例研究は、直面した課題に対して関係する教師が討論しながら解決策を出し合うからである。そのことをとおしながら、支援の方法を増やしたり深めたりすることができるからである。

これまでの「講義型」の研修に加え、「参加型」の研修を推進することによって、特別支援教育に対する教師の意識を高め、指導法を充実させることが、教育的ニーズのある子どもに対する支援を充実させるとともに、学力向上や生徒指導面での充実を図ることにつながるようになるであろう。

文 献

- 福岡県教育センター（2002）はじめよう学習障害（LD）児への支援 - 理解のためのQ&Aと個に応じた学習指導の実例 - . 福岡県教育センター研究紀要138.
- 福岡県教育センター（2004）初めて特別支援教育に携わる先生のための手引. 福岡県教育センター研究紀要150.
- 発達障害者支援法（2004）

- 宮崎大学教育文化学部附属小中学校特別支援教育部（2004）特別支援教育の導入，研究紀要28号．
- 文部科学省（2004）小・中学校におけるLD（学習障害），ADHD（注意欠陥／多動性障害），高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）．
- 内閣府事務次官（2004）障害者基本法の一部を改正する法律の施行について．
- 仙台市立南材木小学校（2002）学習障害児が主体的に学ぶ意欲を育てる指導のあり方を求めて - 問題解決の手法を通常の学級で実践できるようにする工夫をとおして - ．仙台市立南材木小学校研究紀要．
- 仙台市教育センター（2002）通常の学級における注意欠陥／多動性障害（ADHD）児の理解と対応．仙台市教育センター資料．
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2003）特別支援教育の在り方について（最終報告）．pp 4-14．

資料1 特別支援教育研修に関するニーズ調査について _____ 小・中学校

- 1 これまでに特別支援教育に関する研修を受けたことがありますか？
 ない 1回ある 2回ある 3回以上ある
- 2 あなたが担当しているところはどこですか？
 通常学級担任 養護教諭 特殊学級担任・通級指導教室担当
 それ以外（専科，少人数加配，生徒指導，等）
- 3 「特別な教育的支援が必要な子ども」とはどのような子どもか知っていますか？
 ことばは聞いたことがある
 どのような子どもを指すのか知っている
 どのような子どもを指すのか知らない

特別な教育的支援が必要な子どもとは、特殊学級に在籍している知的障害やダウン症、自閉症などの「障害のある子ども」をはじめ、LD、ADHD、高機能自閉症、アスペルガー症候群等、脳機能に何らかの障害がある子ども、その他、DVや生育環境に何らかの問題があった子ども等、特別な教育的ニーズを有する子どものことを指します。

通常学級担任は質問4～，養護教諭・特殊学級担任等，学担以外の先生は質問5～

- 4 現在、あなたの学級に特別な教育的支援が必要な子どもがいますか？
 1) いる (続けて下へ) 2) いない 質問5・6・7へ
- 診断名がついている子どもがいる (診断名： _____ ， _____ 名)
 (診断名： _____ ， _____ 名) (診断名： _____ ， _____ 名)
 診断されているわけではないが、支援が必要だと感じる子どもがいる (_____ 名)
- 5 特別な教育的支援が必要な子どもを取り巻く学校環境に、必要だと考えるサポートは何ですか？(複数可)
- 個別に対応できる教師（アシスタント等も含む）が、その子どもに付いてほしい
 指導法に関して、チームで話し合えるシステムがほしい
 専門機関で検査しなくても状態を把握できる簡単なチェックリストがほしい
 支援が必要な子どもに対応するための「クラスの約束」のひな形やパターンがほしい
 支援の必要な子どものことを周囲に説明するための、ひな形やパターンがほしい
 支援の継続を図るための教育記録（何をどのように記録するか）の様式がほしい
 支援のために情報を収集するための視点を整理した記録様式がほしい
 いつでも相談できる場の一覧表がほしい
 校長や教頭が状況を理解して、リーダーシップを発揮してほしい
 その他 (_____)

6 支援する際にどんな困ったことがありますか？（ありましたか？）より具体的に

- 例1 な場面で、子どもに と声をかけたが、それでよかったのか？
 例2 対象児A君が友だちと言い争いになっている時、A君が自分の思いを遂げたくて意
 固地になった場面を解決するのに困った。

7 研修においてどんなことを知りたいですか？

これまで受けた内容（複数可）	今後受けたい内容や知りたいこと
LDについて（概論） LDの指導の実際 ADHDについて（概論） ADHDの指導の実際 アスペルガーや高機能自閉症について（概論） アスペルガーや高機能自閉症の指導の実際 特別支援のネットワークづくり 診断について 障害のとらえ方 コーディネーターについて その他	

資料2 特別支援教育研修会へのご意見をください。

1 特別支援が目指す方向性について

(内容)「一芸に秀でた人をめざすこと 二次障害を起こさせないこと」

初めて聞いた人	参考になった	あまり参考にならなかった
聞いたことがある	再確認できた	十分理解しておりこの内容は必要なかった
	もっと詳しく聞きたかった	

2 特別支援体制への動き

1) ノーマライゼーションとは？

初めて聞いた人	参考になった	あまり参考にならなかった
聞いたことがある	再確認できた	十分理解しておりこの内容は必要なかった
	もっと詳しく聞きたかった	

2) 特殊教育と特別支援教育の違いとは？

初めて聞いた人	参考になった	あまり参考にならなかった
聞いたことがある	再確認できた	十分理解しておりこの内容は必要なかった
	もっと詳しく聞きたかった	

3) 教育的ニーズとは？

初めて聞いた人	参考になった	あまり参考にならなかった
聞いたことがある	再確認できた	十分理解しておりこの内容は必要なかった
	もっと詳しく聞きたかった	

4) 軽度発達障害とは？

初めて聞いた人	参考になった	あまり参考にならなかった
聞いたことがある	再確認できた	十分理解しておりこの内容は必要なかった
	もっと詳しく聞きたかった	

3 特徴

1) スペクトラムの考え方

初めて聞いた人	参考になった	あまり参考にならなかった
聞いたことがある	再確認できた	十分理解しておりこの内容は必要なかった
	もっと詳しく聞きたかった	

2) 広汎性発達障害の特徴

初めて聞いた人	参考になった	あまり参考にならなかった
聞いたことがある	再確認できた	十分理解しておりこの内容は必要なかった
	もっと詳しく聞きたかった	

3) ADHDの特徴

初めて聞いた人	参考になった	あまり参考にならなかった
聞いたことがある	再確認できた	十分理解しておりこの内容は必要なかった
	もっと詳しく聞きたかった	

4) LDの特徴

初めて聞いた人	参考になった	あまり参考にならなかった
聞いたことがある	再確認できた	十分理解しておりこの内容は必要なかった
	もっと詳しく聞きたかった	