

# 特別支援学校における校内研修支援の在り方研究

立花 裕治<sup>1</sup> 井出 和夫<sup>2</sup>

特別支援学校における校内研修の効果的な実施に向け、特別支援学校教員の教育実践上の課題と教員が期待する「校内研修」や「校内研究」の機能の傾向を明らかにした。また、「校内研究」における教員間の学び合いのプロセスにある要点を明らかにした。さらに特別支援学校の新担当者を対象とした「校内研修」資料を検討・作成し、これらの研究成果をまとめた「特別支援学校における校内研修推進ガイドブック」を作成した。

## はじめに

特別支援学校では、子どもの障害の重度重複化や多様化への対応が求められている。また、教職員の大量退職・大量採用の時代を迎え、特別支援学校の教育力の継承と向上が、重要な課題となっている。

神奈川県では、このような現状を受けて「かながわ教育ビジョン」、「教職員人材確保・育成基本計画」において、優れた教職員の育成、校内研修の充実やOJTの推進を図ること、「平成21年度学校教育指導の重点」において、教員の資質向上を目指した研修・研究の充実の中の一つとして「校内研修」や「校内研究」の重要性をあげている。

特別支援教育に携わる多くの教員は、「子どもの障害の理解」や「その特性に応じた指導や支援のあり方について」など、何らかの不安や困難さを感じながら教育に携わっていること、その理由として、「教員個人の知識や経験の不十分さと、それを支えあい補いあう体制がまだ効果的に機能していないこと」が明らかにされている（福島県養護教育センター 2001、山口県教育研修所 2000）。

これらの現状に対して、神奈川県立総合教育センターは、「山積する様々な教育課題に対応するために、教職員の力量向上による信頼される学校づくりが強く求められる」、「教職員の力量の向上を目的とした効果的な人材育成方法が強く求められる」とし、教職員の力量向上による信頼される学校づくりを目指し、力量向上の方法の一つとして校内研修を含むOJTの推進が必要と指摘した。福島県養護教育センターは、特別支援学校を対象に、学校組織マネジメントの視点を取り入れ、経営診断の四つの要因（目的的要因、組織的要因、人間的要因、組織風土的要因）で構成された「教育課題把握シート」を作成・活用し、教育センター等の支援活動の在り方を検討した結果、特別支援学校の学校組織マネジメントへの関心が確認され、教育センターは「PDCAサイクルに関する研修」と「学校組織マネ

ジメントの考え方や実践に関する研究」の充実を必要とした（福島県養護教育センター 2009）。静岡県総合教育センターは、教員が主体的に取り組む校内研修にするには、教員間の共通理解や合意形成が重要であり、同僚間の合意形成に向けた研修の工夫として、ファシリテーターによる協働促進、小グループの活用とその編成方法、付箋紙を利用した方法等が必要であることを示した（静岡県総合教育センター 2009）。

このように、特別支援教育の教育力の維持向上に向けて、校内研修に学校組織マネジメントの視点を取り入れることや、校内研修では同僚間のコミュニケーションを重視することの実践的な研究が求められている。本研究では、特別支援学校における校内研修の支援の実際を研究対象として、校内研修支援の在り方について検討することとした。

## 研究の目的

本研究1年目では、県立A特別支援学校（知的障害教育部門）を研究対象として、校内研修支援を行い、特別支援学校の新担当者と経験豊富な教員を対象として調査を実施した。そこで、新担当者と経験豊富な教員とでは、「校内研修」の内容・時間・方法について、ニーズの違いがあることを明らかにし、ニーズを踏まえた校内研修資料を試作した。さらに、校内研修の助言者として、「校内研修のコンサルテーション」と「助言者の基本姿勢と実践に則した協議の視点の提供」が重要であることを示した。

しかし、「校内研修」と「校内研究」の機能の違いや、様々な教職員歴の教員が期待する機能は明らかにしていないことや、調査研究協力校の要請を受けて「校内研修」資料を作成・提供したが、既に取り組んでいる「校内研修」を踏まえた検討が十分なされていないことが課題として残された。また、「校内研究」協議会における話し合いのプロセスや学び合いの視点についても、十分な検討はなされていない。

そこで本研究2年目では、次の三つの研究課題に取り組むこととした。第一に、特別支援学校教員の実践上の課題と、「校内研修」や「校内研究」への教員の

1 進路支援課 指導主事

2 進路支援課 主幹兼指導主事

ニーズを明らかにする。第二に、「校内研究」における教員間の学び合いのプロセスをとらえる。第三に、特別支援学校の新任者を対象とした「校内研修」に適した研修資料を作成する。

以上の3点について、県立B特別支援学校（肢体不自由教育部門と知的障害教育部門の併置校、以下B校と記す）を研究対象とした。

なお、B校の実情に併せて、以降は校内で行われる研修会等を「校内研修」、授業研究等を「校内研究」と記し、それらを包括するものを校内研修と記す。

## 研究の内容

### 1 特別支援学校教員の教育実践上の課題と、「校内研修」や「校内研究」に対する教員のニーズの把握

#### (1) 目的

特別支援学校教員の実践上の課題と、「校内研修」や「校内研究」への教員のニーズを明らかにする。

#### (2) 方法

B校の総括教諭および教諭 128 名を対象とした。「現在の所属および特別支援教育の経験年数等」、「教育実践上の不安や戸惑い」、「『校内研修』や『校内研究』への期待と充実感」について、質問紙によるアンケート調査を実施した。調査期間は、平成 21 年 11 月 9 日～20 日であった。質問項目は第 1 表に示す。

第 1 表 特別支援学校教員の実践上の課題と、「校内研修」や「校内研究」への教員のニーズに関するアンケート調査 質問項目

- ・現在の所属学部
- ・現在の所属部門
- ・現在の所属部門の経験年数※他校での経験も含む
- ・特別支援教育の経験年数※特別支援学級等、他校での経験も含む
- ・教育実践に関する不安や戸惑いの有無（選択肢より選択）
- ・教育実践上の不安や戸惑いの内容（選択肢より該当項目を三つを選択）
- ・「校内研修」に期待していること（選択肢より期待している順に上位三つを選択）
- ・効果的な「校内研修」に向けた改善策（自由記述）
- ・印象に残っている「校内研修」とその理由（自由記述）
- ・「校内研究」に期待していること（選択肢より期待している順に上位三つを選択）
- ・自分が所属するチームの「校内研究」の充実感（選択肢より選択）と理由や改善策（自由記述）

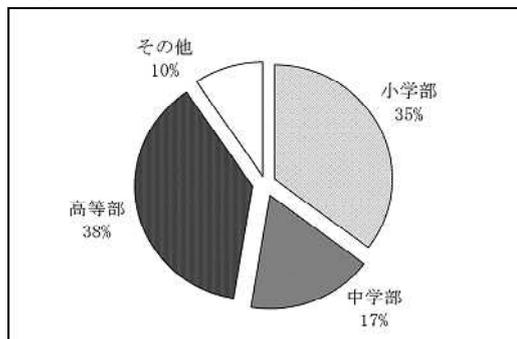
#### (3) 結果

回収数は 116 件であった。紙面の都合上、回答者の構成の傾向を示す基本情報と、特徴的な結果のみを採

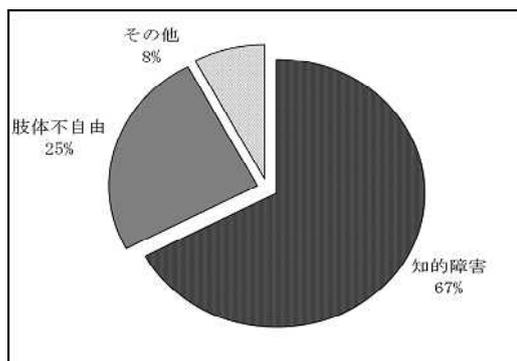
り上げる。

#### ア 回答者の現状について

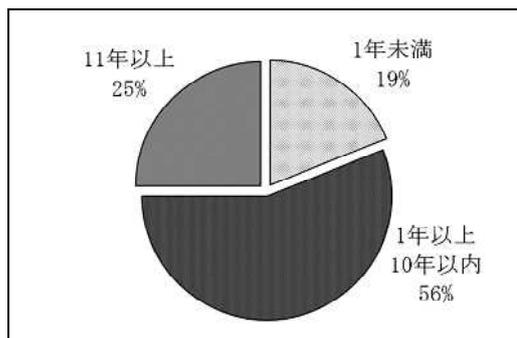
所属学部（第 1 図）、所属部門（第 2 図）、現在の所属部門の経験年数（※他校での経験も含む）（第 3 図）、特別支援教育の経験年数（※他校での経験も含む）（第 4 図）は、それぞれ図のとおりであった。



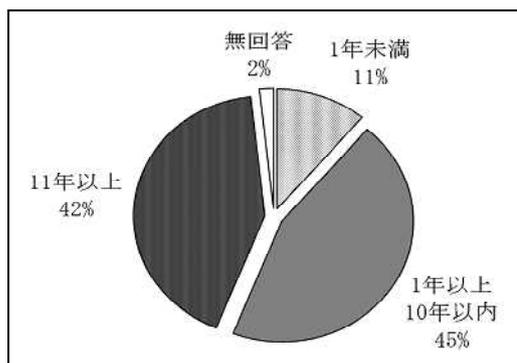
第 1 図 現在の所属学部



第 2 図 現在の所属部門

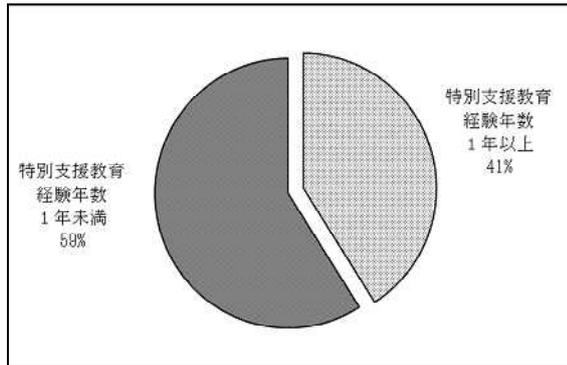


第 3 図 現在の所属部門の経験年数  
(※他校での経験も含む)



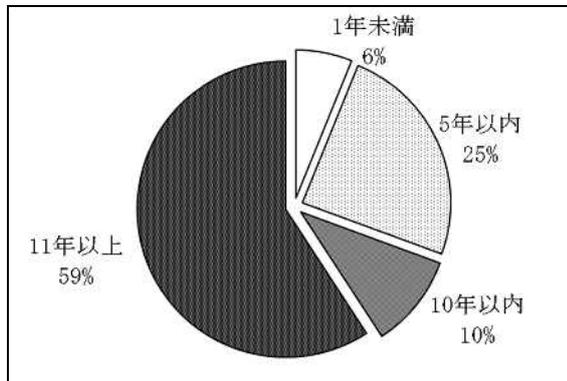
第 4 図 特別支援教育の経験年数  
(※他校での経験も含む)

現在の所属部門の経験年数 1 年未満のうちの約 4 割の教員は、特別支援教育の他部門の経験がある人であることが示された。(第 5 図)



第 5 図 現在の所属部門の経験年数が 1 年未満の教員の内訳 (※他校での経験も含む)

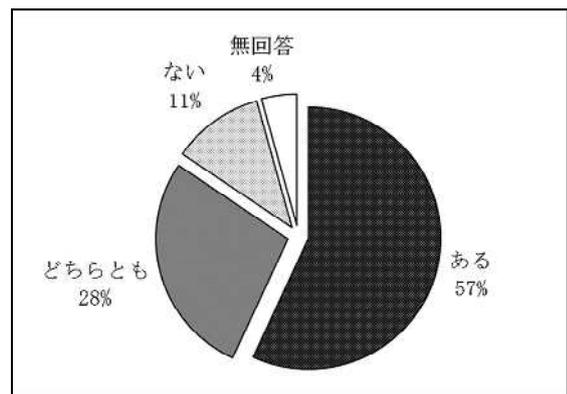
特別支援教育経験年数が 11 年以上の教員のうちの約 3 割は、現在の所属部門の経験年数が 5 年以内であることが示された。(第 6 図)



第 6 図 特別支援教育経験年数が 11 年以上の教員の、現在の所属部門の経験年数 (※他校での経験も含む)

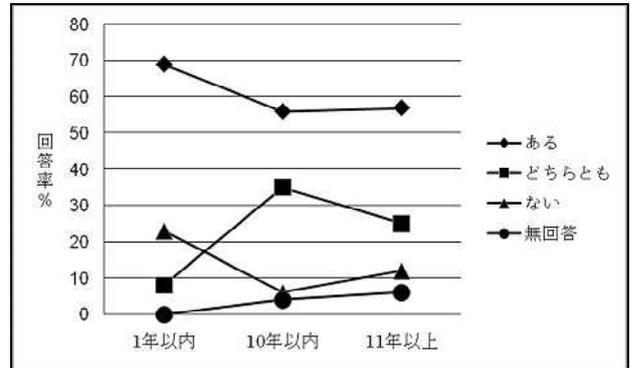
イ 年度当初あるいは現在における、教育実践に関する不安や戸惑い等の有無 (選択肢から選択)

教育実践上の不安や戸惑いを抱く教員は、全体の半数を超えることが示され、先行研究を支持する結果となった。(第 7 図)



第 7 図 教育実践上の不安や戸惑いの有無

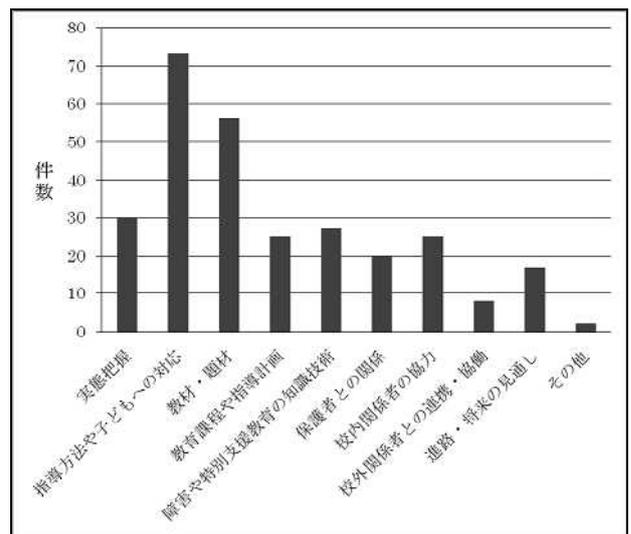
「不安や戸惑いがある」の回答率は、特別支援教育経験年数 1 年未満の教員が最も高く、特別支援学校新担当者のサポートが必要なことが窺える。また、特別支援教育経験年数にかかわらず、半数以上の教員は教育実践上の不安や戸惑いを感じていることが示された。(第 8 図)



第 8 図 教育実践上の不安や戸惑いの有無 (特別支援教育経験年数別)

ウ 教育実践上の不安や戸惑いの内容 (選択肢の中から該当するもの三つを選択)

回答数の多い項目として「指導方法や子どもへの対応」、「教材や題材」があがり、日々の教育活動に対する不安や戸惑いを感じる教員が多いことが示された。また、他の項目にも回答が散在し、課題は多岐にわたっていることも示された。(第 9 図)

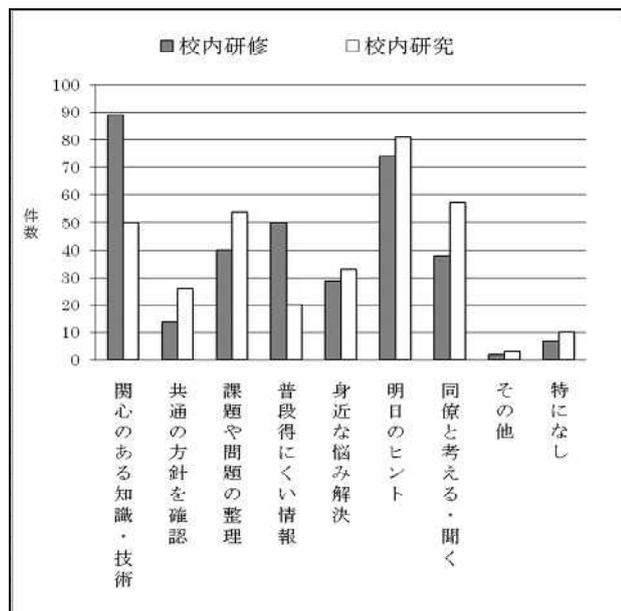


第 9 図 教員が年度当初に抱く不安や戸惑いの内容

エ 「校内研修」と「校内研究」に期待すること (選択肢の中から期待度の高い順に三つを選択)

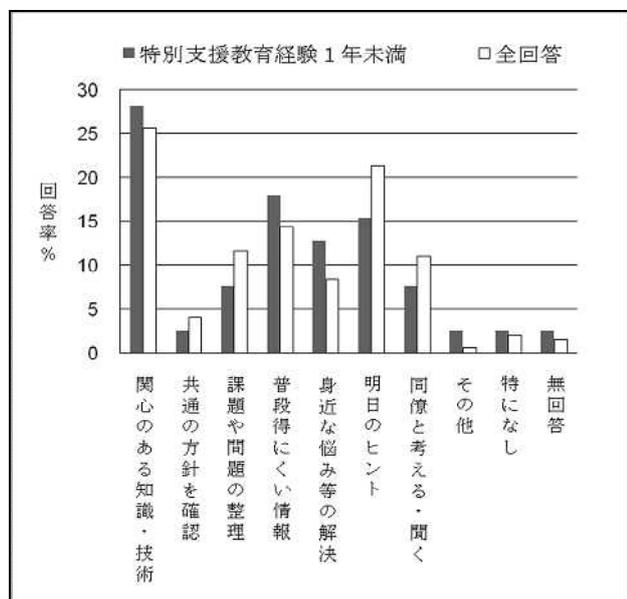
回答数の多い上位 3 項目を抽出すると、教員が期待する「校内研修」と「校内研究」の共通点として、「明日の実践のヒントを得る」ことがあげられた。また、「校内研修」には「関心のある知識・技術の習得や、普段は得にくい情報の収集」を期待する一方で、「校内

研究」には「課題解決や同僚との学び合い」を期待する傾向が示された。このように、教員が期待する「校内研修」と「校内研究」の機能には、共通点と相違点があることが明らかになった。(第10図)

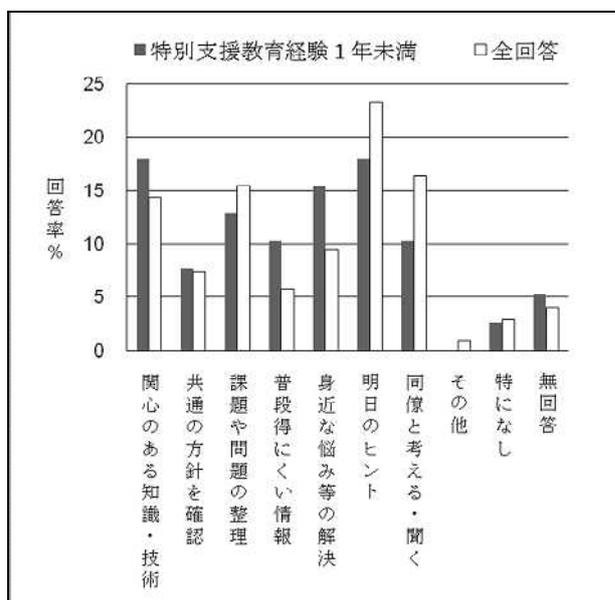


第10図 教員が期待する「校内研修」と「校内研究」の機能の比較

「校内研修」と「校内研究」への期待について、特別支援教育経験年数1年未満の教員は、「関心のある知識・技術」、「普段得にくい情報」の回答が全体よりも高く、「特別支援学校の新担当者は、実践上の基本的な知識の体系を求める傾向にある」と示した本研究1年目の見解を支持する結果となった。加えて「身近な悩み等の解決」を求める傾向も、全体よりも高いことも示された。(第11、12図)



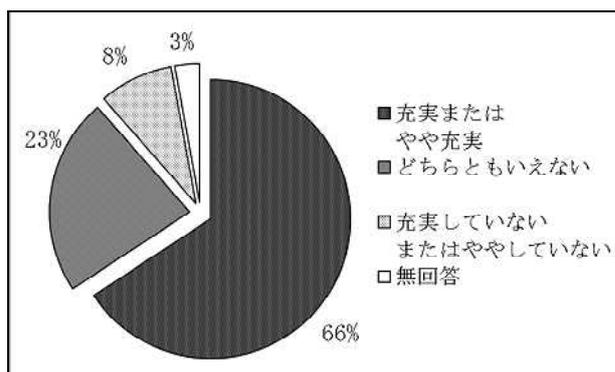
第11図 特別支援教育の経験年数1年未満の教員が期待する「校内研修」の機能



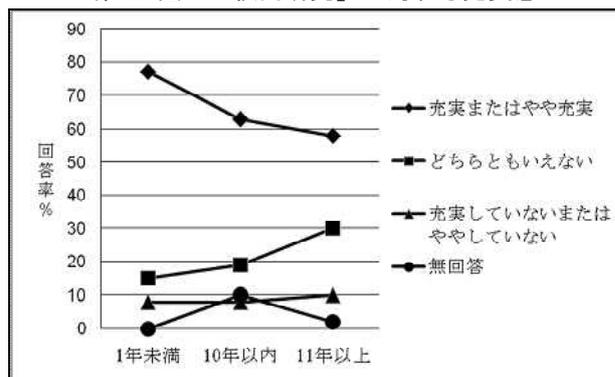
第12図 特別支援教育の経験年数1年未満の教員が期待する「校内研究」の機能

オ 自分が所属しているチームの「校内研究」の充実感(選択肢から選択、学部にも所属している教員のみを対象として集計)

特別支援教育経験年数に関係なく、多くの教員は「校内研究」に対して充実感を抱いていることが示された。その一方で、特別支援教育の経験年数が増えると、「校内研究」に対する充実感が低下する傾向も示された。(第13、14図)



第13図 「校内研究」に対する充実感



第14図 「校内研究」に対する充実感(特別支援教育経験年数別)

さらに、課題や改善点についての自由記述では、『校内研究』の意義が十分に共有されていない、『校内研究』のテーマや構成メンバーが自分の課題と合わない、「時間的な制約による議論の不十分さ」、「自由に発言できる雰囲気がない」、「校務の多忙化による負担感」などの回答があった。

#### (4) 考察

本調査で明らかにした、特別支援学校教員の実践上の課題と、「校内研修」や「校内研究」への教員のニーズの傾向を第2表に示す。

**第2表 特別支援学校教員の実践上の課題と、「校内研修」や「校内研究」への教員のニーズの傾向**

- ・特別支援教育経験年数にかかわらず、多くの教員は教育実践上の不安や戸惑いを抱いている。特別支援学校の新担当者は、特にその可能性が高い。
- ・教員が期待する「校内研修」と「校内研究」の機能は、共通点と相違点がある。
- ・特別支援教育経験年数1年未満の人の特徴として、「実践上の基本的な知識の体系」や「身近な悩み等の解決」を求める傾向がある。
- ・新任者や他校種からの転任者への対応だけでなく、障害種別の経験を踏まえた特別支援教育経験者への対応も考える必要がある。
- ・多くの教員は「校内研究」に充実感を感じているが、特別支援教育の経験を重ねると、「校内研究」の充実感が低下するという傾向もある。

以上のことから、「校内研修」や「校内研究」の必要性とそれぞれの機能が明らかになり、特に、特別支援学校の新担当者は校内研修のニーズが高いと言えよう。この調査で得られた結果は、今後各校で校内研修を企画する際の参考資料として役立つと考える。

一方で、特別支援教育の経験を重ねると、「校内研究」の充実感が低下するという傾向も示された。これは、「校内研究」は、「明日の実践のヒントを得る」ことや「課題解決や同僚と学び合う」ことの役割を担っている一方で、協議のあり方が課題として指摘されているとおり、教員間の学び合いの充実に向けた課題としてとらえる必要があると言える。

## 2 「校内研究」における教員間の学び合いや支え合いの要点

### (1) 目的

「校内研究」における教員間の学び合いのプロセスを明らかにする。

### (2) 方法

B校(肢体不自由教育部門)の「校内研究協議会」(以下、協議会と記す)を対象として、指導主事が授業を参観した。さらに、本研究1年目で明らかにした「助言

者の基本姿勢」と「協議の視点」により、助言者として二つの協議会に参加した。協議の様子を録画し、話題提供者、司会者、参加者、助言者に分けて、発話を整理した。さらに、話題提供者と参加者を対象に、協議会の感想をアンケート調査により集約し、KJ法を参考に協議会の記録と併せて考察した。

### (3) 結果と考察

二つの協議会の内容と感想の概要は第3表のとおりであった。どちらの協議会とも、協議会に参加した教員は肯定的な評価をしていることが窺えた(第3表のコ、ツ)。そこで、肯定的な評価につながる協議会のプロセスを考察した。

協議会1、2では、いずれも協議の中で話題提供の背景にある意図や思いが打ち明けられた(ア、サ)。協議会1からは、教員間の学び合いでは、課題解決だけが重要なのではなく、話題提供者の置かれている状況が酌み取られることも大切と言える(イ、キ)。打ち明けられた話題提供の思いや意図の扱い方が異なると(エ、セ)、話題提供の思いや意図と協議内容の関連の仕方が異なり(キ、ソ)、協議の実感に違いが生じることが、話題提供者の発話と感想から推測される(ウとケ、スとチ)。

また、参加者は様々な視点から話題提供者に質問をしていた(カ、ソ)。この質問という行為が話題(の思いや意図)を参加者自身の言葉でとらえ直す意味ならば、参加者は他者の話題を自分の中に取り込んで考え、話題提供者と参加者をつなぐ道が開かれ、共有の機会が用意されたと言えよう。

協議会1では、授業そのものを話題として協議を始め、話題提供者の思いや意図が打ち明けられると、話題はその思いや意図と授業との関係に変わった。さらに検討は進み、この授業の意味の確認や今後の展開の可能性について考えることとなった(ア、カ、キ、ウ)。このことから、きっかけとして提供された話題は、話題提供の思いや意図が打ち明けられ、話題提供者と参加者をつなぐ通路が開かれ、互いに言葉を交わすことによって、より教員間のニーズにあった話題へと発展することが窺える。そして、このような相互のやりとりの中で、話題提供者は自分の言葉で語り直す様子が見られた(ウ、ス)。以上のことを第4表にまとめた。

第3表 B校における校内研究協議会とその感想の概要

	協議会 1	協議会 2
対象	肢体不自由教育部門中学部	肢体不自由教育部門小学部
日時	平成 21 年 7 月 2 日 16:00～17:00	平成 21 年 9 月 30 日 16:00～17:00
参加者	対象学部教諭・総括教諭、校内研修推進担当、総合教育センター指導主事	対象学部教諭・総括教諭、他学部教諭・総括教諭、校内研修推進担当、管理職、総合教育センター指導主事
参加人数	8 名	約 25 名
内容	授業研究「個別学習（自立活動）」	授業研究「イルカに乗ろう（自立活動）」
協議の展開	(1) 授業者による授業の説明と自評、(2) 質疑応答、(3) 協議	(1) 授業者による授業の説明と自評、(2) 質疑応答、(3) 参加者全員によるコメント
話題提供者の様子	<p>ア 話題提供の際に、授業に臨む自分の思いや悩みを打ち明けた。 「本人の希望を叶えつつ学習を進められると…」この課題が本人にとって妥当なのか聞きたいです。」</p> <p>イ 自分の置かれた状況を言い当てられて、安堵した様子が窺えた。 「そうなんです、今調査中なんです。」（キの発話と関連）</p> <p>ウ 納得したことや実感したことを言語化した。 「それ自身を教材にするかあ。」「（提示した課題には複数の要素が）二種類あるんですね。」</p>	<p>サ 難しさや不安（重度重複障害児の運動の授業、集団の学習、期待される効果など）を打ち明けた。 「このクラスの子どもたちにとって、運動の授業ではどういう内容がよいか悩んだ。」「慣れた先生といつもの場面ならば、意思表示がしやすいと思うが…」</p> <p>シ 子どもに対する思いや自信が持てない一面があることを打ち明けた。 「緊張がほぐれたことは間違いないが、それが楽しいかと言われると私は自信が…」</p> <p>ス 新たなアイデアが提供されると頷いて応答した。 「スイッチを押すと、BGM が流れるアイデアが浮かばなかった。」</p>
司会者の進行	<p>エ 話題提供時における授業者の語りから、協議のポイントを抽出した。</p> <p>オ 適宜話題の整理や展開を図った。</p>	セ 参加者全員に発言をする機会を設け、参加者を順に指名した。
参加者の様子	<p>カ 様々な方法（さらに説明を求める・逆の発想を提案する・別の切り口を示すなど）で質問した。 「チラシによって違うのか？」「チラシめくりの後の発展は？」「それないとどうなるの？」（チラシに興味があることを生かした活動を巡って）</p> <p>キ 話題提供者の打ち明けを踏まえ、具体的なアイデアや考え方を提案した。これまで取り組んできた経過とその心情を察する発言をした。 「チラシを使って型はめをしてみても？」「入学してきたばかりで、もうちょっといろんなことができそう。今調査中というか。」</p>	ソ 司会者の指示を受けて、順番に意見を述べた。各参加者は、授業者のかかわり方の良さを採り上げたり、話題提供者の考えを尋ねつつアイデアを提供したりした。 「すごく言葉掛けが良かったと感じた。」「うつぶせは試しましたか？」「〇〇さんが手をばたばたするのは、楽しいって表出？」「〇〇さんもずっと無言のアピールをしていたように見えた。」「触感的な刺激も加えるのもおもしろいかな。」「スイッチを使って BGM を流してはどうか。」「言葉掛け、間の持ち方、テンポなどを考えた先生達の歌がすごく良かった。」
助言者の対応	ク 他の参加者と同じように協議に加わった。議論の経過を鳥瞰し、論点整理を試みた。価値観がぶつかり議論に滞りが生じたときには、事実に着目した検討を促した。 「写真カードを見ないとありましたが、ビデオでは、色の違う具体物を入れて置き換えていました。」「課題を見ないことについては、写真カードそのものや提示の仕方など、理由を考えるとよい。」	タ 他の参加者と同じように協議に加わった。話題提供者の姿勢を酌み、各参加者の意見を関連付けた見解と、研究テーマと授業を関係付けた見解を述べた。 「先生方が子どものことを読み取ろうとしていることが伝わってきた。」「学校のテーマは「できることを支援する」で学部テーマは「表出」。そこで「分かる」を考えておくとういこと、自分のアクションに対して結果がどう生じるのかということ、待機中や活動後の余韻にもコミュニケーションはあることなど考えていくとよい。」
話題提供者の感想	ケ 「困っていたことで、相談できればと思っていた。」「他学部の方も参加し、多くの視点から助言を受けた。」「次回の授業に取り組める内容を教えてもらった。」「いつもどおりの研究ができる雰囲気があった。」	チ 「チームで検討を何度も重ねてきた。」「自分なりの考えを持って授業に臨んだ。」「実態に合った授業の内容を考えることが難しかった。」「いろいろな人の意見が聞けた。」「いろいろな視点から見てもらった。」「自分では気づけなかったことをたくさん知った。」「障害種別による視点の違いも勉強になった。」
参加者の感想	コ 「言いたいことが言いやすい研究会になった。」「いろいろな視点から子どもを見ることができた。」「明日の取組のヒントがいろいろと出された。」「話題提供者が、明日からやってみよう、がんばろうと思える意見をもらっていた。」「話題提供者以外の人にもためになる意見が出た。」	ツ 「自分が担当する子どもへの対応を考える機会になった。」「全員が発言する場面が用意され、いろいろな考えが聞けた。」「他者の授業を見ることは勉強になる。」「共に学ぶことへの力強いものを感じた。」

第4表 「校内研究」における教員間の学び合いのプロセスにある六つの要点

- ・話題提供の背景にある意図や思いが打ち明けられる。
- ・課題解決だけでなく、話題提供者の置かれている状況が酌み取られることも大切である。
- ・話題提供の背景にある思いや意図の打ち明けの扱い方により、協議の展開が異なり実感に違いが生じる。
- ・参加者は他者の話題を自分の中に取り込んで考え、話題提供者と参加者をつなぐ通路が開かれ、共有の機会が用意される。
- ・きっかけとして提供された話題は、より教員間のニーズにあった話題へと発展する。
- ・相互のやりとりの中で、話題提供者は自分の言葉で語り直す。

「校内研究」における教員間の学び合いを考えるにあたっては、話題提供者と各参加者の双方にとっての意義を考える必要がある。協議会1、2の感想（コ、ツ）では、「いろいろな人の意見やいろいろな視点に出会えた」という評価（A）に加えて、「参加者自身が、自分のこととして考える機会となり、役立つ意見が示された」という評価（B）もあった。（A）は、様々な人が感想や意見を述べることによって得られる実感であろうが、（B）は、「校内研究」における教員間の学び合いのプロセスにある六つの要点（第4表、以下六つの要点と記す）が機能した結果として達成しうるものと考えられる。ゆえに、話題提供者と参加者の双方が有益と実感する「校内研究」にするには、六つの要点や、本研究一年目で明らかにした協議の基本姿勢や協議の視点を意識した、意図的な働きかけが重要であり、これらの営みは経験豊富な教員の役割として期待される。

### 3 特別支援学校の新担当者を対象とした「校内研修」資料の作成

#### (1) 目的

特別支援学校の新担当者を対象とした「校内研修」に適した研修資料を作成する。

#### (2) 方法

研究1、2を踏まえて、次の方針で資料を作成することとした。

- ・教育実践上の不安や戸惑いを抱える特別支援学校の新担当者に対して、学校で行うガイダンスで活用する。
- ・「関心のある知識や・技術」や「普段得にくい情報」を得ることと「身近な悩み等の解決」を求める新担当者の期待に応える。
- ・年度当初に必要な入門的内容を採り上げる。
- ・同僚と学び合うことにつながることを推奨する。

#### (3) 結果

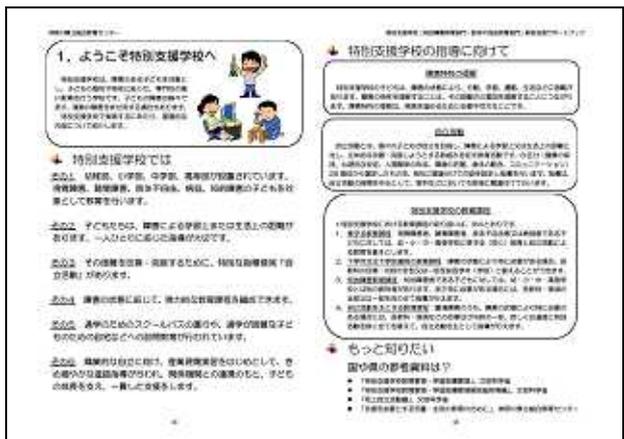
資料の項目は第5表に示し、内容のイメージを第15図に示した。

資料では、特別支援学校の教育について説明し、校内外の初任者研修等と特別支援学校における年度当初の日常業務の実際を参考に示した項目とした。

各項目では、「基本的なポイント」、「想定される具体例」、「さらに理解を深めるための校内資源や資料」等について概略を説明した。

第5表 特別支援学校（知的障害教育・肢体不自由教育）新担当者サポートブックの項目

- 1 ようこそ特別支援学校へ
- 2 子どもを理解する
- 3 子どもを理解する  
～コミュニケーションの視点～
- 4 子どもを理解する  
～知的障害児への安全配慮～
- 5 子どもを理解する  
～肢体不自由児への安全配慮～
- 6 ティーム・ティーチングの実践
- 7 保護者を支え保護者と協力する
- 8 指導や支援を計画する
- 9 授業をつくる
- 10 将来を見据える、制度を知る
- 11 子どもの課題の改善に向けて



第15図 特別支援学校（知的障害教育・肢体不自由教育）新担当者サポートブックの内容イメージ

#### 研究のまとめ

2年間にわたる本研究では、特別支援学校における校内研修支援に取り組みながら、支援の役割や可能性について検討した。

まず、「特別支援教育の経験年数にかかわらず、多くの教員は、教育実践上の不安や戸惑いを抱えていることと、特に新担当者はその可能性が高い」ことを明らかにした。

次に、特別支援学校の教員の校内研修ニーズについては、「新担当者と経験豊富な教員とでは研修ニーズは異なる」ことと、「教員が期待する『校内研修』と『校内研究』には共通点と相違点がある」ことが明らかになった。また、「多くの教員は『校内研究』に充実感を感じつつも、特別支援教育の経験を積むと充実感が得づらくなる」という傾向も示された。

さらに、「校内研究」における教員間の学び合いには六つの要点があることを明らかにし、話題提供者と参加者の双方が有益と実感する「校内研究」にするには、六つの要点や、協議の基本姿勢や協議の視点を意識した、意図的な働きかけが重要という考えを示した。そして、その意図的な働きかけこそ、特別支援教育の経験豊富な教員に期待されることであり、そのことによって、特別支援教育の経験豊富な教員もさらに成長することが期待される。

ドナルド・ショーンは、教師を「行為の中の省察」に基づく「反省的実践家」である専門職として位置付けている。三谷は「保育の専門性は、多様な他者（子ども、同僚、保護者、研究者など）と『対話』を生成し、『学び合う』ことによって高めていける。」（三谷 2007）と述べている。すなわち「校内研修」や「校内研究」は、教師が行為の中の省察を行う反省的実践家としての役割を果たすための重要な場と言える。

小浜は、「言語それ自体の表現の難解さや論理的なつじつまの合わなさだけでなく、むしろ情緒的な同調、話し手の心身を聞き手の心身がなぞり直すことにはじまる、私たち自身の関係の編み直しの必要性」（小浜 2007 筆者要約）を指摘している。また、ミルトン・メイヤーロフは、他者の発展と自分の幸福感は結びつき、他者の成長に貢献する場の中にいることに自分の生きる意味があることを述べている。

これらのことから、「校内研修」や「校内研究」における教員間の学び合いとは、他者の成長に貢献する場の中に自分を置き、各個人が心身を他者に開いて互いになぞり直す・編み直す対話を中心とした反省的実践家の営みに成り得ると考えられ、その可能性が垣間見られたと言える。本研究で明らかにした「六つの要点」は、反省的実践家の営みの一つである「校内研究」における教員間の学び合いをより具体的に示したものであり、「校内研修のコンサルテーション」と「助言者の基本姿勢と実践に則した協議の視点の提供」は、反省的実践家の営みの一つである校内研修をより効果的に進めるための方法の提案であったと言える。

## おわりに

本研究は、特別支援学校をフィールドとして、特別支援学校と総合教育センターの協働により実現したものである。

本研究の2年間の研究成果を「特別支援学校における校内研修推進ガイドブック」として別にまとめたので、特別支援学校の校内研修推進に活用されたい。

最後に、本研究に全面的にご協力いただいた、小田原養護学校の教職員の方々には、この場を借りて心よりお礼を申し上げたい。

[調査研究協力員]

県立小田原養護学校	服部 潤子
県立小田原養護学校	加藤 裕之
県立小田原養護学校	山田 若男
県立小田原養護学校	加藤 みのぶ
県立小田原養護学校	高山 清一
県立小田原養護学校	酒井 喜代子
県立小田原養護学校	中谷 千明

## 引用文献

- 神奈川県立総合教育センター 2009 「学校内人材育成（OJT）実践のためのガイドブック」 p. 2
- 小浜逸郎 2007 『言葉はなぜ通じないのか』PHP 研究所 pp. 194-195
- 三谷大紀 2007 「保育の場における保育者の育ち—保育者の専門性は「共感的知性」によってつくられる」（佐伯胖 『共感—育ち合う保育のなかで』ミネルヴァ書房） p. 113

## 参考文献

- 静岡県総合教育センター 2009 「校内研修の活性化に関する研修 一人一人の教員が主体的に取り組む校内研修の在り方—合意形成を図るためのコミュニケーションを活用する研修の工夫—」（『研究紀要』第12号）<http://www.center.shizuoka-c.ed.jp/>（URLは平成22年1月取得）
- 福島県養護教育センター 2001 「子どもの心と向き合う教育実践に関する研究—子どもの心と向き合う教育の視点に関する調査から—」（『研究紀要第15号』）
- 福島県養護教育センター 2009 『特別支援学校の教育課題に関する調査—学校組織マネジメントの視点から—』<http://www.special-center.fks.ed.jp/kenkyu-houkoku.html>（URLは平成22年1月取得）
- 山口県教育研修所 2000 「特殊教育新担当者への支援に関する研究」（『研究紀要第139集』）
- 井出和夫、篠原朋子 2009 「特別支援学校における校内研修支援の在り方研究」（神奈川県立総合教育センター『研究集録第28集』）
- ドナルド ショーン／佐藤学、秋田喜代美訳 2001 『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版
- ミルトン メイヤーロフ／田村真、向野宣之訳 2007 『ケアの本質—生きることの意味』ゆみる出版