

北海道教育大学 学校・地域教育研究支援センター へき地教育研究支援部門

へき地教育研究 第71号 別刷 2016

へき地校の特別支援教育担当教員の専門性意識に関する調査研究

阿 部 美穂子
(北海道教育大学釧路校)

相 澤 栄
(鶴居村立鶴居小学校)

Research on the Professionalism of the Special Education Teachers in Rural Schools

Mihoko ABE
(Hokkaido University of Education
Kushiro Campus)

Sakae AIZAWA
(Tsurui Elementary School)

へき地校の特別支援教育担当教員の専門性意識に関する調査研究

阿部 美穂子
(北海道教育大学釧路校)

相澤 栄
(鶴居村立鶴居小学校)

Research on the Professionalism of the Special Education Teachers in Rural Schools

Mihoko ABE
(Hokkaido University of Education
Kushiro Campus)

Sakae AIZAWA
(Tsurui Elementary School)

1. 問題の所在と研究の目的

平成19年の学校教育法改正により法的根拠が整い、特別支援教育が本格的にスタートした。「特別支援教育資料(平成26年度)第1部集計編」(文部科学省, 2015a)によれば、平成26年度に全国の小・中学校に設置されている特別支援学級は52,052学級で、約18万7千人の児童生徒が在籍しているとされる。少子化による児童生徒数の減少が話題となる一方で、特別支援学級在籍児童生徒数は、平成8年にプラスに転じて以来、加速的に増加し、学校教育法が改正された平成19年には約11万3千人となり、前年度比9.5%の増加率となった。その後も毎年増加し続け、近年は約6～7%の増加率となっている。特別支援学級数も平成7年にプラスに転じて以来、同様の勢いで増え続け、近年では、約4～6%の増加率を維持している。

このような急激な特別支援学級と在籍児童生徒数の増加に伴い、各小・中学校では、特別支援教育の専門性を有する教員の確保が急務であると言える。さらにその専門性については、学級内の指導に留まるものではない。文部科学省(2012b)の調査によれば、発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒が約6.5%程度の割合で通常の学級に在籍している可能性があることから、特別な教育的ニーズのある子供への教育支援体制の確立と充実が、今や学校の重要な課題である。さらに、2016年のいわゆる「障害者差別解消法」の施行に伴い、学校全体において、障害のある児童生徒等に対する「合理的配慮」が適切に行われる必要がある。このような状況にあって、特別支援教育を担当する教員には、障害のある子供の直接的指導者としてのみならず、学校全体の特別支援教育推進の中心的役割を果たすことをも視野に入れた専門性が求められていると言える。

それでは、特別支援教育における教員の専門性とはどのような内容を含むのであろうか。

「特別支援教育の推進について(通知)」(文部科学省, 2007)によれば、校長が「特別支援教育実施の責任者とし

て、自らが特別支援教育や障害に関する認識を深める」こととされ、管理職として必要な特別支援教育の専門性を有することが求められている。また、「教員の特別支援教育に関する専門性の向上が不可欠」とされ、教育活動を行う際の留意事項として、「幼児児童生徒のニーズに合わせた指導や支援を行うこと」、「障害の特性による学習上・生活上の困難を踏まえた生徒指導上の十分な配慮を行うこと」、「交流及び共同学習、障害者理解等の取り組みを促進すること」、「進路指導の充実と就労の支援を行うこと」、「支援員等を活用すること」、「入学時や卒業時など学校間での継続的な支援ができるようにすること」などが示されている。さらに、「保護者との相談対応や早期からの連携」も求められている。

「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告」(文部科学省, 2010)では、それぞれの教員の立場ごとに必要とされる特別支援教育に関する専門性が整理され、特に小・中学校の特別支援学級担任、通級指導担当教員、特別支援教育コーディネーターに求められる専門性として、「特別支援教育全般に関する基礎的知識(制度的・社会的背景・動向等)」「障害種ごとの専門性として、担当する障害のある子供の心理(発達を含む)や障害の生理・病理に関する一般的な知識・理解や教育課程、指導法に関する知識・理解及び実践的指導力」「小・中学校の特別支援教育コーディネーターについて、勤務する学校の特別支援教育を総合的にコーディネートするために必要な知識や技能」が示されている。さらに、検討の方向性と課題として、専門性に関し、「特別支援学級担任や通級指導担当教員の専門性の向上等により、各障害種の専門性を担保できる仕組みをつくること」「特に、特別支援学級が増加する中で、特別支援教育の経験の少ない若い教員への支援の仕組みについて検討する必要があること」が示されている。

先行研究では、宮井・広瀬(2008)が、特別支援教育で求められる教員の専門性として、「障害に関する基礎的知識」、「障害の実態に応じた適切な対応」、「心理アセスメント力」、さらに、「学校内外とスムーズにコミュニケーションする力」

の4つを挙げている。

また、河本（2011）は、全国特別支援学級設置学校長協会が示した特別支援学級に求められる専門性について、以下のように報告している。1点目に、「実践的技量」であり、具体的には教職や教科の専門的知識、指導技術、教養、表現能力等、2点目に、「内面的思考様式」であり、具体的には、広い視野や先見性、創造力、分析力、構成力、応用力、省察力等、3点目に、「総合的人間力」であり、具体的には、カウンセリングマインド、対人関係能力、協調性、責任感、使命感等、そして4点目に、「マネジメント」であり、具体的には経営、管理、児童生徒の能力を引き出す能力等である。

白井・高木（2012）は、長野県上小地域の小・中学校教員を対象に、彼らが考える特別支援教育の専門性について調査した際、選択肢として、「障害についての知識」、「教科の指導方法」、「教材教具の開発と使用方法」、「生活指導」、「学級経営」、「言葉かけや接し方」、「家族支援」、「ソーシャルワーク」、「他機関専門職との連携」、「知能検査や発達検査に関する技能知識」、「子供の発達に関する知識」、「カウンセリング」、「心理学的指導技法」、「特別支援教育のコーディネート」を挙げている。

また、竹林地（2014）は、小学校特別支援学級担任の専門性向上を図る手立てを検討するための基礎的資料を得ることを目的に、研修のニーズ調査を行っている。そこで示された選択肢は、「障害のある児童の理解」、「実態把握・アセスメント」、「個別の指導計画の作成と活用」、「個別的教育支援計画の作成と活用」、「特別支援学級の教育課程の編成」、「年間指導計画の作成」、「学習指導案の作成」、「教科書事務」、「障害のある児童のキャリア教育」、「交流及び共同学習の進め方」、「就学相談（就学手続き）・教育相談」、「保護者との連携・協力」、「校内・外の支援体制づくり」、「授業づくり」、「学習状況の評価・指導要録の記入」となっている。

このように、特別支援教育担当教員に求められる専門性として多岐にわたる内容が示されているが、これらを担保する重要な手段の1つが継続的な研修である。前掲した「特別支援教育の推進について（通知）」（文部科学省、2007）によれば、各学校では専門性向上のため、各教員を校内外の研修に参加させることが示されている。各教員もまた、「より専門性の高い研修を受講したり、自ら最新の情報を収集したりするなどして、継続的に専門性の向上に努めること」とされる。また、「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告」（文部科学省、2010）でも、研修に関し「特別支援学級担任について専門的な研修を受ける機会を増やすこと」に加え、「特別支援学級担任の授業力、学級経営力を育成するため、教育委員会が中心となり、研究授業等を内容とする研修システムについて検討すべきこと」とされる。

さらに、もう1つの手段が、特別支援学校教諭免許状の取得である。現状では、法的に小・中学校の特別支援学級

担任、通級指導担当教員、特別支援教育コーディネーターにおける特別の免許状の所持を必要とされるものではないが、専門性を担保する条件として、特別支援学校教諭免許状取得が求められている。「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）」（2012a, 文部科学省）では、「特別支援学級や通級による指導の担当教員が現在の特別支援学校教諭二種免許状を保有していることが望ましい」とされている。また、前掲の「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告」（文部科学省、2010）でも、「特別支援学校教諭免許状を取得しやすい環境の醸成を図ること」が示されている。

このように特別支援教育体制整備とその担い手となる教員の専門性向上に向け全国的な取り組みが展開される中であって、先行研究では、特に、へき地にある学校が、特異な状況に直面していることが指摘されている。服部・二宮（2009）は、へき地小規模校が多い北海道根室管内において、「特別支援教育コーディネーター自身の戸惑いや困惑、一部の教員の苦悩や孤立」があること、地域の社会的実情から「学校の取り組みや教員の意識では解決できない」ケースがあることを指摘している。そして、「学校は地域の唯一の公共機関であるため、「唯一の専門機関としての役割を担う」こととなり、他の地域でみられるような外部専門家との連携がへき地では期待できない中で、教員が特別支援教育を推進せざるを得ない現状を示している。また、二宮・佐藤・服部（2010）は、「へき地においては、活用できる地域の資源が乏しく、発達障害にかかわる専門家がない」という事実があり、「教員にとっては、研修の機会も少なく、情報も乏しい」ことが問題であると指摘している。さらに、二宮・古森・佐藤・服部（2012）は、へき地における特別支援教育の現状として、「専門家や専門機関は少なく、日常的に活用できる状況にない」とし、「専門特化した支援が保障されない状況が前提」であると指摘している。

このように、へき地校では、非へき地校とは異なる専門性を必要とされたり、専門性向上に伴う難しさがあつたりすることが推察される。では、へき地校で実際に特別支援教育を担当している教員は、自らの専門性について、どのように捉えているのであろうか。先行研究では、地域特性から推論し、教員の専門性向上を難しくする要因として、研修機会や情報の少なさ、連携できる外部専門機関の少なさが指摘されてはいるが、教員が自らの専門性を高めにくいと判断しているかどうかの調査データが示されているわけではない。

そこで本研究では、北海道釧路管内の小・中学校に勤務する特別支援教育担当教員を対象にアンケート調査を実施し、以下の2点について明らかにすることを目的とした。

第1に、へき地校と非へき地校では、特別支援教育担当教員の属性（特別支援教育経験年数や、特別支援学校教諭免許状の保有状況など）に差異はあるかどうか。もしあるとしたら、その内容は何か。もし差異がないとしたら、地

域全体としての特徴は何か。

第2に、へき地校と非へき地校では、特別支援教育担当教員の専門性意識（自らの専門性の程度や、重要と考える専門性の内容、その高めにくさについての意識など）に差異はあるかどうか。もしあるとしたら、その内容は何か。もし差異がないとしたら、地域全体としての特徴は何か。

以上を検証することにより、へき地校の特別支援教育にかかわる教員の、専門性向上のための研修システム構築につながる基礎的資料を得るものとする。

2. 方法

(1) 対象

教育関係職員録に、釧路管内小・中学校にて特別支援学級、通級による指導、及び巡回指導のいずれかを担当していると記載されている教員を対象とした。該当者は、44校152名であった。また、特別支援学級数は、114学級であった。

(2) 調査方法

該当校の校長に対し、研究の趣旨と個人情報の取扱いに関する説明文書を送付し、次項に示すアンケート調査用紙と専用の返信用封筒を同封し、該当教員への配布を依頼した。回答は個人の任意であり、回答者を特定できないように無記名とし、専用の返信用封筒に入れ、回答者が直接返送することとした。送付にあたり、釧路管内特別支援学級設置学校長協会の承諾を得た。調査時期は2016年2月である。

(3) アンケート調査の内容

アンケートでは、フェイス項目として、回答者の性別、年齢区分、勤務校種（小学校・中学校、へき地校・へき地校以外）、職名とその年数、雇用形態、特別支援教育に携わった教員経験年数、特別支援教育コーディネーターとの兼務状況、所有する資格を尋ねた後、Table 1に示す質問項目について、選択肢から選ぶか、あるいは自由記述にて回答するよう求めた。質問項目の選択肢に用いた専門性の内容については、前項「1. 問題の所在と研究の目的」で示した文部科学省の資料及び、先行研究を参考に第1筆者が選考し、第2筆者と協議した上で、特別支援学級設置学校長1名による助言を受けて最終案を決定した。

(4) 集計及び分析方法

フェイス項目については、示した選択肢別に集計し、度数を確認した。ただし、経験年数について問う項目については、そのままの数値をデータとした。

特別支援教育の専門性に関する質問項目のうち、選択肢を示した項目については、選択肢別に集計し、度数を確認した。さらに、「自らの専門性に関する意識」については、「もっていると思う」「少しもっていると思う」「あまりもっ

ていないと思う」「もっていないと思う」の各選択肢にそれぞれ、4点から1点をあてはめて集計した。

上記のデータは、単純集計による比較を行い、必要に応じて統計的検討を行った。統計的検討の際には、SPSS Statistics ver.20を用いた。

また、自由記述回答については、回答の意味内容を短い文でまとめ、類似の意味内容を集めてカテゴリー化し、各カテゴリーに含まれる回答数を比較した。カテゴリー化にあたり、第1筆者と特別支援教育経験を有する教員1名とで協議し、合意に至ったものを採用した。

分析にあたっては、まず全体的な特徴を明らかにしたのち、へき地校に勤務する教員と非へき地校に勤務する教員では、教員の属性や専門性に関する意識に特徴ある差異が見られるかどうかを検討した。

3. 結果

(1) 回収状況

93名から回答があり、回収率は61.2%であった。また、後述するように83名の特別支援学級担任から回答があり、学級数に占める回収率は、72.8%であった。質問項目によっては、無回答のものがあつたが、質問の性質上、集計に支障がないと判断し、93名全員のデータを使用した。

(2) 回答者の属性に関する調査結果

1) 性別

回答者の性別内訳は、男性51名(54.8%)、女性42名(45.2%)であった。

2) 年齢

年齢区分は、21～30歳が21名(22.6%)、31～40歳が28名(30.1%)、41～50歳が34名(36.6%)、51～60歳が10名(10.8%)であった。

3) 勤務校種

小学校へき地校が27名(29.0%)、小学校非へき地校が27名(29.0%)、中学校へき地校が24名(25.8%)、中学校非へき地校が15校(16.1%)であった。回答数の54.8%にあたる51名がへき地校に勤務していた。

4) 現在の立場

職名は、特別支援学級担任が83名(89.2%)、特別支援学級副担任が、4名(4.3%)、通級指導教室担当が1名(1.1%)、その他(フリーで特別支援担当、自立活動のみの担当など)が5名(5.4%)であった。現在の立場になってからの勤務年数は、特別支援学級担任83名の場合、1年未満が33名(39.8%)、1年以上3年未満が16名(19.3%)、3年以上5年未満が14名(16.9%)、5年以上10年未満が12名(14.5%)、10年以上が7名(8.4%)、無回答1名(1.2%)であり、3年未満が約59%を占めた。また、通級指導教室担当1名についても、勤務年数は、1年未満であった。

校種別に見ると、へき地校群では特別支援学級担任48名中、1年未満が21名(43.8%)、1年以上3年未満が9名(18.8%)、

Table 1 アンケートの質問項目

質問カテゴリ	質問項目と回答方法
自らの専門性に関する意識	<ul style="list-style-type: none"> ・特別支援教育に関する専門性をどの程度もっていると感じているかについて、「もっていると思う」「少しもっていると思う」「あまりもっていないと思う」「もっていないと思う」の4件法にて選択。 ・上記の理由を自由記述。
自分が考える専門性	<ul style="list-style-type: none"> ・特別支援教育の専門性について重要だと思うものを3つ、自由記述。
専門性向上の困難さの有無	<ul style="list-style-type: none"> ・現在、自分の特別支援教育に関する専門性について「高めにくいと感じている」「高めにくいとは感じない」のいずれかを選択。 ・「高めにくいと感じている」理由を以下の選択肢から複数選択。 <ol style="list-style-type: none"> 1: 自分が学びたいと思う内容の研修の機会がない。 2: 校務多忙により時間を確保できない。 3: 他の業務を数多く兼務しており、そちらの研修や研究が優先。 4: 研修会が開かれる場所が遠すぎて、参加が難しい。 5: 周囲の理解が得にくく、研修を受けたり、勉強したりすることに気が引ける。 6: 専門性をもった相談相手が身近にいない。 7: 必要なときに、求める情報を探し出す方法が分からない。 8: 十分な教材・教具が揃っておらず、また、作成方法も分からない。 9: 特別支援学級での授業に関する検討会などの機会が設定されていない。 10: 一緒に学び合う仲間がいない。 11: その他（
専門性向上の阻害要因	<ul style="list-style-type: none"> ・現在、もっと力を高めたいと思うものを選択肢から3つ選択。 <ol style="list-style-type: none"> 1: 障害特性の知識理解 2: 実態把握力 3: 問題行動対応力 4: 授業づくり力 5: 教材・教具開発力 6: 教員間、機関連携力 7: 保護者との連携力 8: 特別支援教育の制度や動向の知識理解 9: 個別の指導計画や教育支援計画作成力 10: 教育課程編成力 11: 校内の特別支援教育体制コーディネート力 12: 通常の学級の担任サポート力 13: その他
高めたい専門性	<ul style="list-style-type: none"> ・現在、学んでみたいと思う内容を選択肢から3つ選択 <ol style="list-style-type: none"> 1: 教科学習 2: 自立活動 3: キャリア教育 4: 交流及び共同学習 5: 発達支援指導技法 6: 心理検査や発達検査 7: カウンセリングや教育相談の方法 8: ICT活用 9: 「合理的配慮」やユニバーサルデザイン 10: 校内会議やコンサルテーションの運営技法 11: 虐待や貧困の問題及びソーシャルワーク 12: その他
学びたい専門性	<ul style="list-style-type: none"> ・専門性を学ぶための望ましい方法を最も学びたいものから順に、選択肢から3つ選択。 <ol style="list-style-type: none"> 1: 研修会に参加 2: 専門家招聘による、希望者制定期研修 3: 専門家招聘による、校内継続指導の受講 4: 双方向性通信機器活用による相談 5: 専門機関への内地留学 6: その他
専門性を高める方法	

3年以上5年未満が8名(16.7%)、5年以上10年未満が7名(14.6%)、10年以上が3名(6.3%)であり、3年未満が約63%を占めた。非へき地校群では、特別支援学級担任35名中、1年未満が12名(34.3%)、1年以上3年未満が7名(20.0%)、3年以上5年未満が6名(17.1%)、5年以上10年未満が5名(14.3%)、10年以上が4名(11.4%)、無回答1名(2.9%)であり、3年未満が約54%を占めた。担任になってからの勤務年数が3年未満の人数とそれ以上である人数について、両群でカイ2乗検定を行ったところ、 $\chi^2(1) = 0.276$ (n.s.)となり、期待値との有意な差は認められず、それぞれの校種で両者の割合には差がないことが示された。

5) 雇用形態

雇用形態は、正規採用教員が75名(80.6%)、1年間を期限とする臨時採用教員10名(10.8%)、期限付き任用教員8名(8.6%)で、学校種別にみるとへき地校群では、正規採用教員が42名(82.4%)、1年間を期限とする臨時採用教員5名(9.8%)、期限付き任用教員4名(7.8%)、非へき地校群では、正規採用教員が33名(78.6%)、1年間を期限とする臨時採用教員5名(11.9%)、期限付き任用教員4名(9.5%)であった。非正規採用教員で特別支援学級の担任となっているのは、全体で12名(担任83名中の14.5%)であり、へき地校群では5名(担任48名中の10.4%)、非へき地校群では、7名(担任35名中の20.0%)であった。正規採用教員数とそれ以外の教員数についてカイ2乗検定を行ったところ、 $\chi^2(1) = 0.038$ (n.s.)となり、期待値との有意な差は認められず、それぞれの校種で両者の割合には差がないことが示された。

6) 過去の特別支援教育経験

過去に、常勤、非常勤を問わず特別支援教育に携わった経験のある教員は、93名中88名(94.6%)で、その年数は、最短が1年間、最長が22年間であった。また、過去に特別支援教育経験がない教員は5名(5.4%)で、そのうち学級担任を務めているのは4名(特別支援学級担任83名中の4.8%)で、へき地校群、非へき地校群ともに2名ずつであった。

全回答者の勤務経験の分布をFig. 1-1~4に示す。平均経験年数は、全体では5.2年間(SD 5.2)、中央値は3年間であった。へき地校群では、平均4.6年間(SD 4.7)、中央値3年間、非へき地校群では、平均5.8年間(SD 5.8)、中央値4年間であり、さらに校種別に詳細にみると、小学校へき地校群が平均4.9年間(SD 5.2)、中央値3年間、小学校非へき地校群が平均5.9年間(SD 5.8)、中央値4年間、中学校へき地校群が平均4.3年間(SD 4.2)、中央値3年間、中学校非へき地校群が平均5.5年間(SD 6.0)、中央値4年間であった。校種別群データに正規性が認められなかったため、Mann-Whitney検定、及び、Kruskal Wallis検定により経験年数の群間差を統計的に検討したところ、へき地校群と非へき地校群では、両群に有意な差は認められなかった($U=992.0$, n.s.)。また、小学校へき地校群、小学校非へき地校群、中学校へき地校群、中学校非へき地校

群の4群比較においても同様に有意な差は認められなかった($\chi^2(3) = 0.623$, n.s.)。

7) 特別支援教育コーディネーターとの兼務状況

特別支援教育コーディネーターを兼務しているのは、38名(40.9%)で、そのうち33名(86.8%)が特別支援学級の担任であり、回答した全特別支援学級担任83名の39.8%にあたる。へき地校群での兼務者は24名(へき地校群回答者51名中の47.1%)、非へき地校群での兼務者は14名(非へき地校群42名中の33.3%)であった。それぞれ特別支援学級担任が兼務しているのは、へき地校群で23名(へき地校兼務者24名中の95.8%)、非へき地校群10名(非へき地校兼務者14名中の71.4%)であり、前者は回答したへき地校群全特別支援学級担任48名の47.9%、後者は回答した非へき地校全特別支援学級担任35名の28.6%にあたる。カイ2乗検定を行ったところ、 $\chi^2(1) = 2.407$ (n.s.)となり、期待値との有意な差は認められず、それぞれの校種で特別支援学級担任が特別支援教育コーディネーターを兼務している割合には差がないことが示された。

また、非正規採用教員で兼務しているのは、全体で5名(兼務者38名中の13.2%)であり、へき地校群で2名(兼務者24名中の8.3%)、非へき地校群で3名(兼務者14名中の21.4%)であった。

兼務者のうち過去に特別支援教育の経験がなかった者は1名のみで、平均経験年数は7.6年間(SD5.9)であり、中央値は5.5年間であった。へき地校群では、平均6.6年間(SD 5.5)、中央値4.5年間で、非へき地校群では、平均9.1年間(SD6.2)、中央値6.5年間であった。校種別群データに正規性が認められなかったため、Mann-Whitney 検定により、経験年数の群間差を統計的に検討したところ、へき地校群と非へき地校群では、両群に有意な差は認められなかった($U=119.5$, n.s.)。

8) 所有する資格

特別支援学校教諭免許状を保有しているのは、全体で40名(全回答者の43.0%)であった。へき地校群では、20名(へき地校全回答者の39.2%)、非へき地校群でも、20名(非へき地校全回答者の47.6%)であった。カイ2乗検定を行ったところ、 $\chi^2(1) = 0.365$ (n.s.)となり、期待値との有意な差は認められず、それぞれの校種で特別支援学校教諭免許状を保有している割合には差がないことが分かった。また、特別支援学校教諭免許状以外で、特別支援教育の専門性と関連が高い資格を有しているのはへき地校に勤務している3名で、いずれも自閉症スペクトラム支援士であった。他に心理系の資格(学校心理士など)を持つ者が、へき地校、非へき地校に1名ずつあった。

また、先に述べた特別支援教育コーディネーターのうち、特別支援学校教諭免許状を保有しているのは、20名(兼務者38名中の52.6%)であり、内、へき地校群では、11名(へき地校兼務者24名中の45.8%)、非へき地校群では、9名(非へき地校兼務者14名中の64.3%)であった。カイ2乗検定を行ったところ、 $\chi^2(1) = 0.581$ (n.s.)となり、期待値

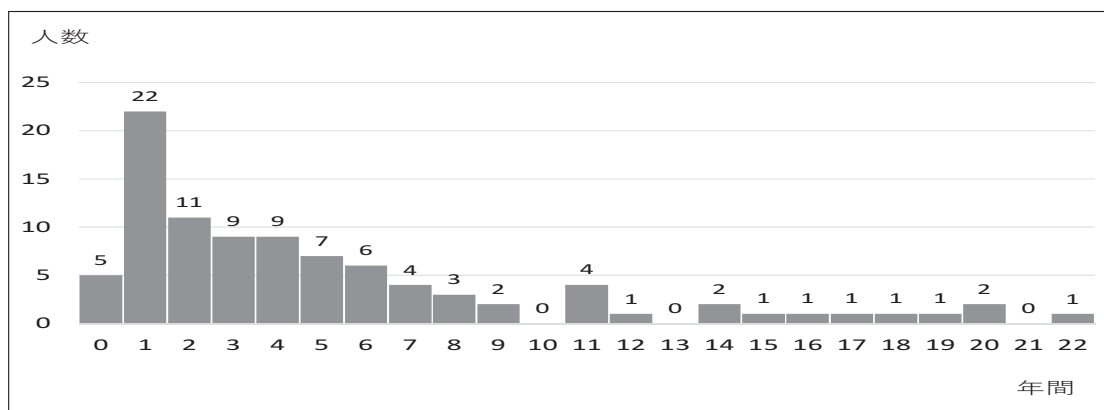


Fig. 1-1 回答者全員の過去に特別支援教育に携わった経験年数分布

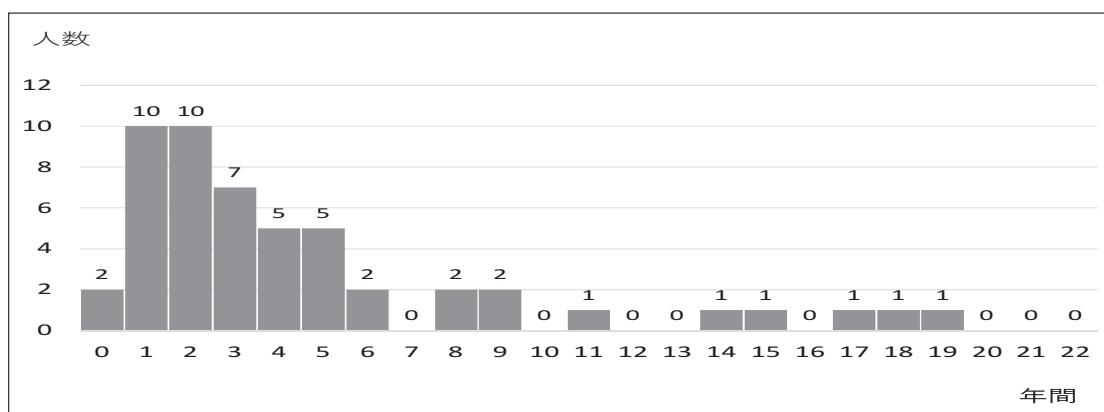


Fig. 1-2 へき地校勤務者の過去に特別支援教育に携わった経験年数分布

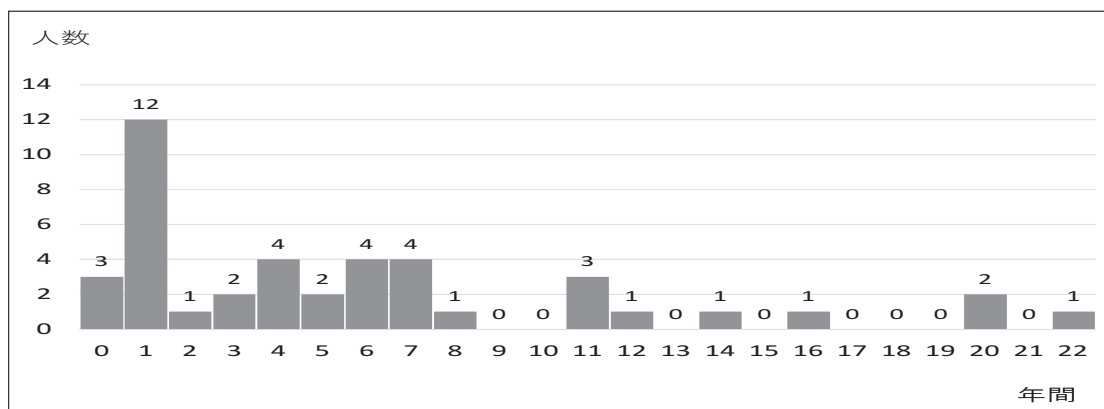


Fig. 1-3 非へき地校勤務者の過去に特別支援教育に携わった経験年数分布

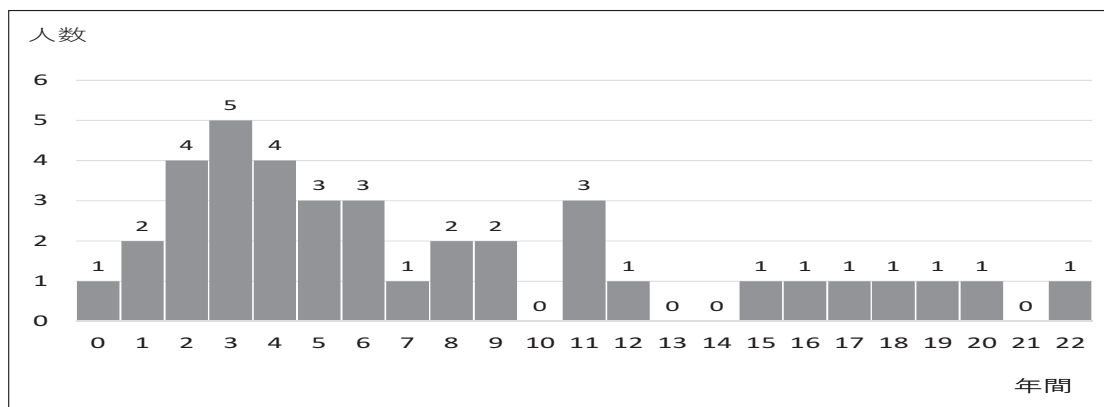


Fig. 1-4 特別支援教育コーディネーター兼務者の過去に特別支援教育に携わった経験年数分布

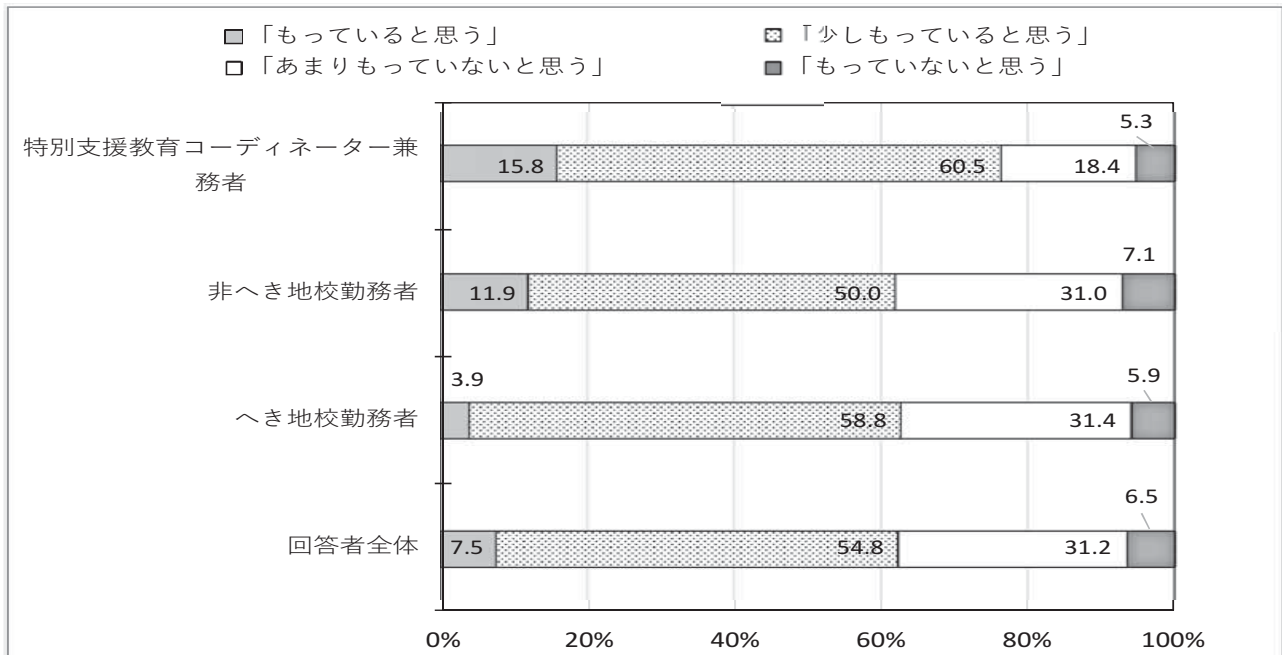


Fig. 2 特別支援教育に関する専門性の自己評価

との有意な差は認められず、それぞれの校種で、特別支援教育コーディネーターの特別支援学校教諭免許状保有割合には差がないことが示された。

(3) 専門性に関する調査結果

1) 自らの専門性に関する意識

特別支援教育に関する専門性をどの程度もっているかについて、回答の内訳をFig. 2に示す。

全体では、「もっていると思う」が7名(7.5%)、「少しもっていると思う」が51名(54.8%)、「あまりもっていないと思う」が29名(31.2%)、「もっていないと思う」が6名(6.5%)であった。校種別にみると、へき地校群の回答では、「もっていると思う」が2名(3.9%)、「少しもっていると思う」が30名(58.8%)、「あまりもっていないと思う」が16名(31.4%)、「もっていないと思う」が3名(5.9%)であった。非へき地校群の回答では、「もっていると思う」が5名(11.9%)、「少しもっていると思う」が21名(50.0%)、「あまりもっていないと思う」が13名(31.0%)、「もっていないと思う」が3名(7.1%)であった。このように、へき地校群、非へき地校群のいずれにおいても、「もっていると思う」と「少しもっていると思う」のいずれかを選択した回答者が60%以上を占め、特別支援教育に携わる6割以上の教員は、自分には一定以上の専門性があると判断していることが示された。

さらに、特別支援教育コーディネーター兼務者では、「もっていると思う」が6名(回答者38名中の15.8%、以下同様)、「少しもっていると思う」が23名(60.5%)、「あまりもっていないと思う」が7名(18.4%)、「もっていないと思う」が2名(5.3%)であった。このように、特別支援教育コーディネーター兼務者では、「もっていると思う」と「少しも

っていると思う」のいずれかを選択した回答者が76.3%となり、約8割近くの兼務者が自分には一定以上の専門性があると判断していることが示された。

また、各選択肢に4点～1点をあてはめた全回答者の平均値は、2.6点(SD 0.72)で、へき地校群の平均値は、2.6点(SD 0.67)、非へき地校群の平均値は、2.7点(SD 0.79)であった。さらに校種別に詳細にみると、小学校へき地校群の平均値は、2.8点(SD 0.58)、小学校非へき地校群の平均値は、2.6点(SD 0.75)、中学校へき地校群の平均値は、2.4点(SD 0.72)、中学校非へき地校群の平均値は、2.8点(SD 0.86)、であった。校種別群データに正規性が認められなかったため、Mann-Whitney検定、及び、Kruskal Wallis検定により群間差を統計的に検討したところ、へき地校群と非へき地校群では、両群に有意な差は認められなかった($U=1030.5$, n.s.)。また、小学校へき地校群、小学校非へき地校群、中学校へき地校群、中学校非へき地校群の4群比較においても同様に有意な差は認められなかった($\chi^2(3)=4.796$, n.s.)。

特別支援教育コーディネーター兼務者では、各選択肢に4点～1点をあてはめた平均値は、2.9点(SD 0.74)で、へき地校群の平均値は、2.8点(SD 0.68)、非へき地校群の平均値は、3.1点(SD 0.83)であった。校種別群データに正規性が認められなかったため、Mann-Whitney検定により、群間差を統計的に検討したところ、へき地校群と非へき地校群では、両群に有意な差は認められなかった($U=123.5$, n.s.)。

2) 自らの専門性に関する評価理由

前項の「特別支援教育に関する専門性をどの程度もっているか」について、各選択肢を選んだ理由の自由記述カテゴリーと、各カテゴリーに含まれる回答数が、

該当する選択肢を選んだ回答者数に占める割合をFig. 3-1, Fig. 3-2に示す。

「もっていると思う」、「少しもっていると思う」と回答した58名のうち、選択理由を記入したのは、54名で、76個の意味内容が得られ、8カテゴリーに分類された。カテゴリーは回答数の多いものから順に、「継続的に研修や勉強を重ねているから」(34名、回答者58名の58.6%、以下同様)、「実践経験を積んでいるから」(17名、29.3%)、「特別支援学校教諭免許状を取得しているから」(10名、17.2%)、「自信はないが、ある程度専門性はあると思うから」(6名、10.3%)、「大学教員や特別支援学校の教員と連携して助言をもらっているから」(4名、6.9%)、「大学時代に専門的に学んだから」(3名、5.2%)、「経験を生かして他者から相談される立場になってきたから」(1名、1.7%)、「子供を理解しようと努力しているから」(1名、1.7%)となった。

一方、「あまりもっていないと思う」、「もっていないと思う」と回答した35名のうち、選択理由を記入したのは、33名で、42個の意味内容が得られ、7カテゴリーに分類された。カテゴリーは回答数の多いものから順に、「十分な研修をしておらず専門的知識が足りないから」(13名、回答者35名の37.1%、以下同様)、「指導経験が浅いので、分からないことが多いから」(10名、28.6%)、「学んだ知識に自信がないから」(7名、20.0%)、「実態把握や指導の手立てなどの専門的技量を有していないから」(5名、14.3%)、「特別支援学校教諭免許状を取得していないから」(3名、8.6%)、「一緒に学んだり、教えてくれたりする人が近くにいないから」(1名、2.9%)、「専門性を必要としない業務だから」(1名、2.9%)となった。

3) 自らが考える専門性

「特別支援教育の専門性について重要だと思うもの」について、全回答者93名中、87名から回答があり、233個の意味内容が得られた。それらを類似した内容ごとにカテゴリー化したところ、18の下位カテゴリーが得られ、さらにそれらは、5つの上位カテゴリーにまとめられた。各カテゴリーと、それに含まれる回答例と回答数をTable 2に、また各カテゴリーにおける回答数が、全回答数に占める割合をFig. 4に示す。

上位カテゴリーは、回答数の多いものから順に、「実践に伴う的確な指導力を有すること」(回答数98、全回答233の42.1%、以下同様)、「特別支援教育を行う上で必要な正確で、新しい知識を有すること」(回答数68、29.2%)、「特別支援教育に携わる多様な立場の人々との連携促進力を有すること」(回答数40、17.2%)、「教員としての人間的資質を有すること」(回答数11、4.7%)、「実践経験を積み重ねること」(回答数8、3.4%)、「継続的な自己研鑽により、常に自分の専門性を磨くこと」(回答数8、3.4%)となった。

4) 専門性向上の困難さの有無

自らの特別支援教育に関する専門性について「高めにくいと感じる」と回答したのは51名で、全回答者93名中54.8%を占めた。また、「高めにくいとは感じない」と回答したの

は、41名で、同じく44.1%を占めた。無回答は1名であった。「高めにくいと感じる」と「高めにくいとは感じない」のそれぞれに回答した人数の差を調べるため二項検定を実施したところ、 $p > 0.1$ (両側)であり、差は認められなかった。

へき地校群では、「高めにくいと感じる」と回答したのは29名で、全回答者51名中56.9%を占めた。また、「高めにくいとは感じない」と回答したのは、21名で、同じく41.2%を占めた。無回答が1名あった。非へき地校群では、「高めにくいと感じる」と回答したのは22名で、全回答者42名中52.4%を占めた。また、「高めにくいとは感じない」と回答したのは20名で、同じく47.6%を占めた。さらに校種別に詳細にみると、小学校へき地校群では、「高めにくいと感じる」15名で、全回答者27名中55.6%、「高めにくいとは感じない」12名で、同じく44.4%、小学校非へき地校群では、「高めにくいと感じる」14名で、全回答者27名中51.9%、「高めにくいとは感じない」13名で、同じく48.1%、中学校へき地校群では、「高めにくいと感じる」14名で、全回答者24名中58.3%、「高めにくいとは感じない」9名で、同じく37.5% (無回答者1名あり)、中学校非へき地校群では、「高めにくいと感じる」8名で、全回答者15名中53.3%、「高めにくいとは感じない」7名で、同じく46.7%であった。

カイ2乗検定を行ったところ、へき地校群全体と非へき地校群全体の2群間比較では、 $\chi^2(1) = 0.109$ (n.s.)となり、小学校へき地校群、小学校非へき地校群、中学校へき地校群、中学校非へき地校群の4群間比較でも、 $\chi^2(3) = 0.442$ (n.s.)となり、期待値との有意な差は認められず、各群間で差がないことが示された。

さらに、特別支援教育コーディネーター兼務者では、「高めにくいと感じる」21名で、全回答者38名中55.3%、「高めにくいとは感じない」17名で、同じく44.7%となり、「高めにくいと感じる」と「高めにくいとは感じない」のそれぞれに回答した人数の差を調べるため二項検定を実施したところ、 $p > 0.1$ (両側)であり、差は認められなかった。

また校種別に見ると、へき地校の特別支援教育コーディネーター兼務者では、「高めにくいと感じる」15名で、全回答者24名中62.5%、「高めにくいとは感じない」9名で、同じく37.5%、非へき地校の特別支援教育コーディネーター兼務者では、「高めにくいと感じる」6名で、全回答者14名中42.9%、「高めにくいとは感じない」8名で、同じく57.1%であった。群差を調べるため、カイ2乗検定を行ったところ、 $\chi^2(1) = 0.700$ (n.s.)となり、期待値との有意な差は認められず、群間で差がないことが示された。

5) 専門性向上の阻害要因

「専門性を高めにくいと感じている」理由として回答者が選択した項目と、その選択者数が「専門性を高めにくいと感じている」を選んだ全回答者に占める割合をFig. 5に示す。

回答者51名の25%以上が選択した項目は、回答者全体では、4項目あり、多いものから順に、「2:校務多忙により

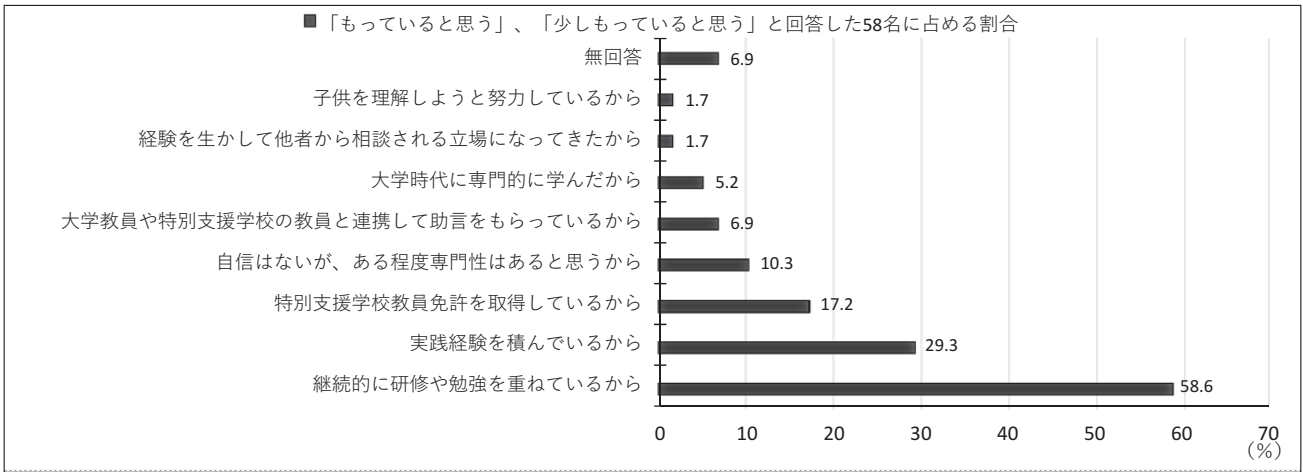


Fig. 3-1 「もっていると思う」、「少しもっていると思う」と自らの専門性を評価した理由

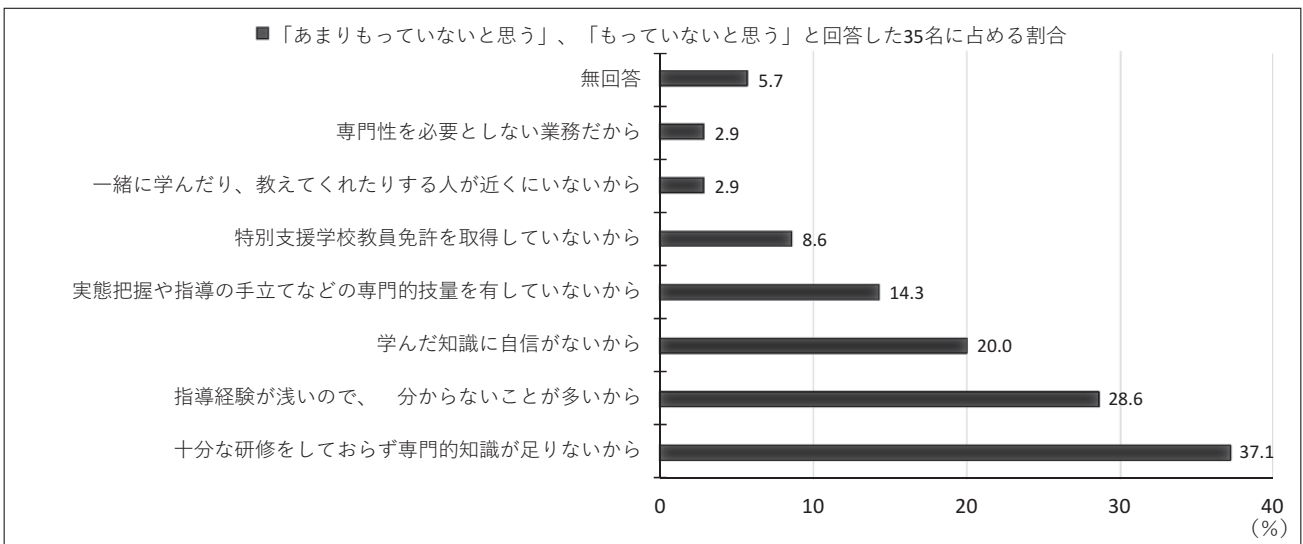


Fig. 3-2 「あまりもっていないと思う」、「もっていないと思う」と自らの専門性を評価した理由

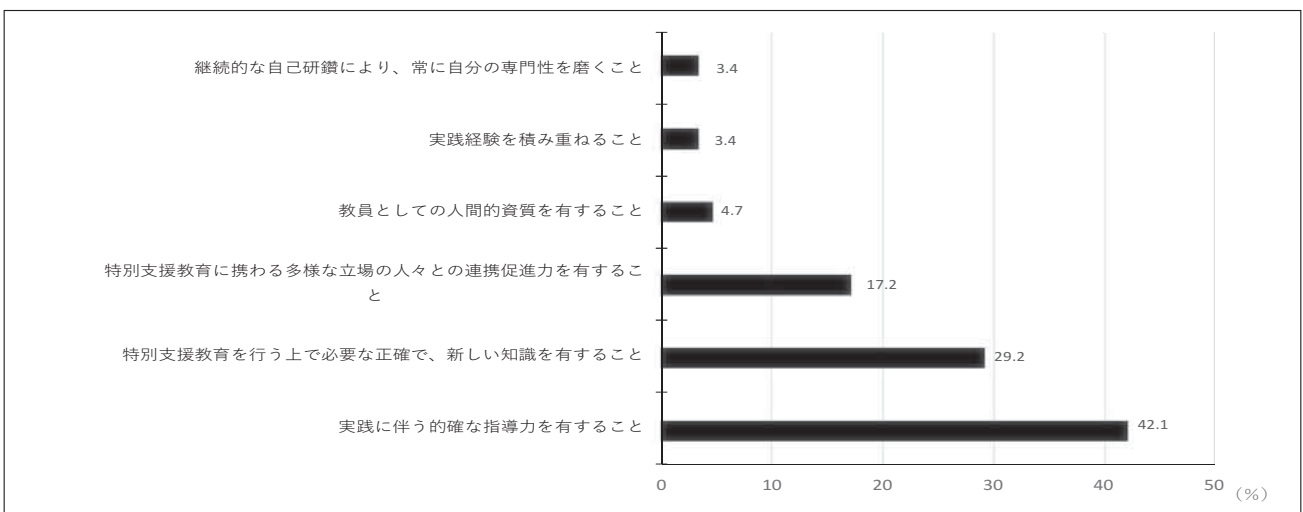


Fig. 4 特別支援教育の専門性について重要だと思うもののカテゴリーの回答が全回答に占める割合

上位カテゴリー	回答数	全回答に占める割合	下位カテゴリー	回答数	上位カテゴリー内に占める割合
実践に伴う的確な指導力を有すること	98	42.1	子供理解や実態把握のスキル	36	36.7
			子供の実態やニーズに応じた指導スキル	32	32.7
			カリキュラムや授業内容、教材開発などの授業づくり力	13	13.3
			カウンセリングマインドとカウンセリングスキル	9	9.2
			子供の将来を見通す力や進路指導力	6	6.1
			個別の教育支援計画や指導計画の作成力と活用力	2	2.0
特別支援教育を行う上で必要な正確で、新しい知識を有すること	68	29.2	障害の状態や発達に関する正確な知識	38	55.9
			専門的な指導法の知識	18	26.5
			特別支援教育の最新情報の収集	7	10.3
			ユニバーサルデザインや合理的配慮などを含め、インクルーシブな教育の実現に向けた知識	3	4.4
			特別支援教育に関連する法律に関する知識	2	2.9
特別支援教育に携わる多様な立場の人々との連携促進力を有すること	40	17.2	子供や保護者とのコミュニケーションスキル	13	32.5
			関係諸機関とのネットワーク形成力	19	47.5
			校内支援体制を作るためのコーディネート力	8	20.0
教員としての人的資質を有すること	11	4.7	子供の人権を尊重する意識/柔軟性/創意工夫する力/やさしさと厳しさ/意欲/根気/愛情	11	100.0
実践経験を積み重ねること	8	3.4	実践経験	8	100.0
継続的な自己研鑽により、常に自分の専門性を磨くこと	8	3.4	継続的な研修参加、勉強、スーパービジョン	7	87.5
			特別支援学校教員免許状の取得	1	12.5

Table 2 特別支援教育の専門性について重要だと思うもの

時間を確保できない」(35名、68.6%)、「1：自分が学びたいと思う内容の研修の機会がない」(17名、33.3%)、「6：専門性をもった相談相手が身近にいない」(17名、33.3%)、「8：十分な教材・教具が揃っておらず、また、作成方法も分からない」(16名、31.4%)であった。

校種別に見ると、へき地校群29名の25%以上が選択したのは、多いものから順に、「2：校務多忙により時間を確保できない」(19名、65.5%)、「1：自分が学びたいと思う内容の研修の機会がない」(13名、44.8%)、「6：専門性をもった相談相手が身近にいない」(12名、41.4%)、「8：十分な教材・教具が揃っておらず、また、作成方法も分からない」(9名、31.0%)と、全体とほぼ同じ傾向となった。一方、非へき地校群22名の25%以上が選択したのは、多いものから順に、「2：校務多忙により時間を確保できない」(16名、72.7%)、「8：十分な教材・教具が揃っておらず、また、

作成方法も分からない」(7名、31.8%)、「4：研修会が開かれる場所が遠すぎて、参加が難しい」(6名、27.3%)となり、専門性をもった相談相手が身近にいないことに代わり、研修会の場所の問題が指摘された。

また、「11：その他」を挙げたのは2名で、その内容は、へき地校群の「孤立感を感じる」と、非へき地校群の「子供の実態から学校を空けられない」であった。

6) 高めたい専門性

「現在、もっと力を高めたいと思うもの」について、回答者が選択した項目と、その選択者数が全回答者に占める割合をFig. 6に示す。

回答者全体93名の25%以上が選択した項目は、6項目あり、多いものから順に、「4：授業づくり力」(47名、50.5%)、「2：実態把握力」(33名、35.5%)、「12：通常の学級の担任サポート力」(31名、33.3%)、「3：問題行動対応力」(30

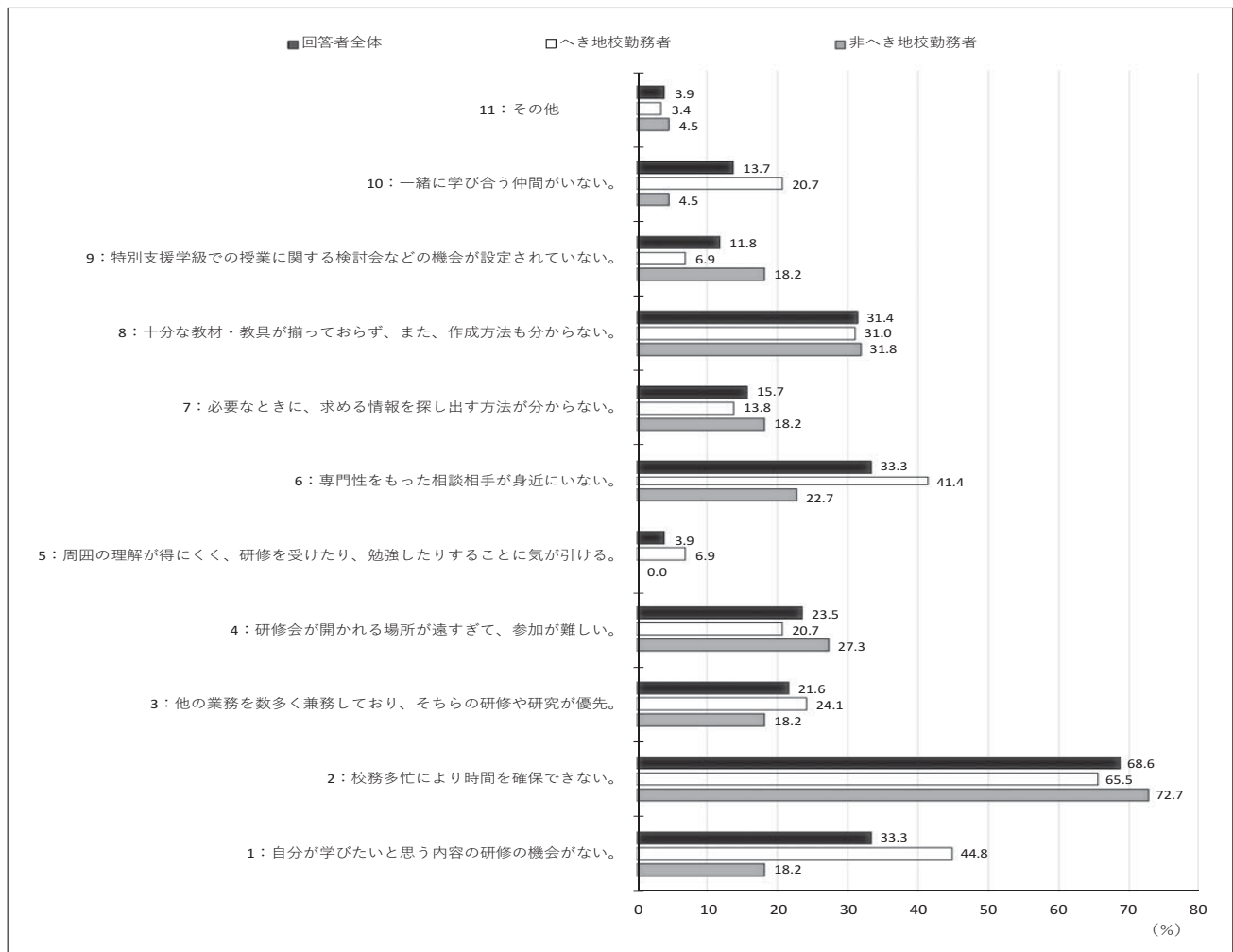


Fig. 5 「専門性を高めにくいと感じている」理由として回答者が選択した項目と、その選択者数が「専門性を高めにくいと感じている」を選んだ全回答者に占める割合

名、32.3%)、「1：障害特性の知識理解」(28名、30.1%)、「11：校内の特別支援教育体制コーディネータ」(26名、28.0%)であった。

校種別に見ると、へき地校群51名の25%以上が選択したのは、5項目あり、多いものから順に、「4：授業づくり力」(25名、49.0%)、「2：実態把握力」(23名、45.1%)、「12：通常の学級の担任サポート力」(17名、33.3%)、「1：障害特性の知識理解」(15名、29.4%)、「11：校内の特別支援教育体制コーディネータ」(14名、27.5%)となった。一方、非へき地校群42名の25%以上が選択したのは、5項目あり、「4：授業づくり力」(22名、52.4%)、「3：問題行動対応力」(18名、42.9%)、「12：通常の学級の担任サポート力」(14名、33.3%)、「1：障害特性の知識理解」(13名、30.1%)、「11：校内の特別支援教育体制コーディネータ」(12名、28.6%)であった。さらに、特別支援教育コーディネーター兼務者38名の25%以上が選択したのは、5項目あり、多いものから順に、「12：通常の学級の担任サポート力」(20名、52.6%)、「11：校内の特別支援教育体制コーディネータ」(19名、50.0%)、「4：授業づくり力」(12名、31.6%)、「2：実態把握力」(10名、26.3%)、「3：問題行動対応力」(10

名、26.3%)であった。

各群の回答者とも、ほぼ同じ内容の項目を選ぶものが多かったが、特徴としては、へき地校群では、「2：実態把握力」が、非へき地校群では、「3：問題行動対応力」が、いずれも40%以上の高い選択率であった。

また、特別支援教育コーディネーター兼務者では、業務上の重要事項である、「12：通常の学級の担任サポート力」、「11：校内の特別支援教育体制コーディネータ」がいずれも50%以上の高い選択率となった。また、「1：障害特性の知識理解」よりも、「2：実態把握力」、「3：問題行動対応力」のように、実践的能力が必要であると考えていることが示された。

また、「その他」では、「学習指導要領の解釈」などが挙げられた。

7) 学びたい専門性

「現在、学んでみたいと思う内容」について、回答者が選択した項目とその選択者数が全回答者に占める割合をFig. 7に示す。

回答者全体93名の25%以上が選択した項目は、7項目あり、多いものから順に、「2：自立活動」(42名、45.2%)、

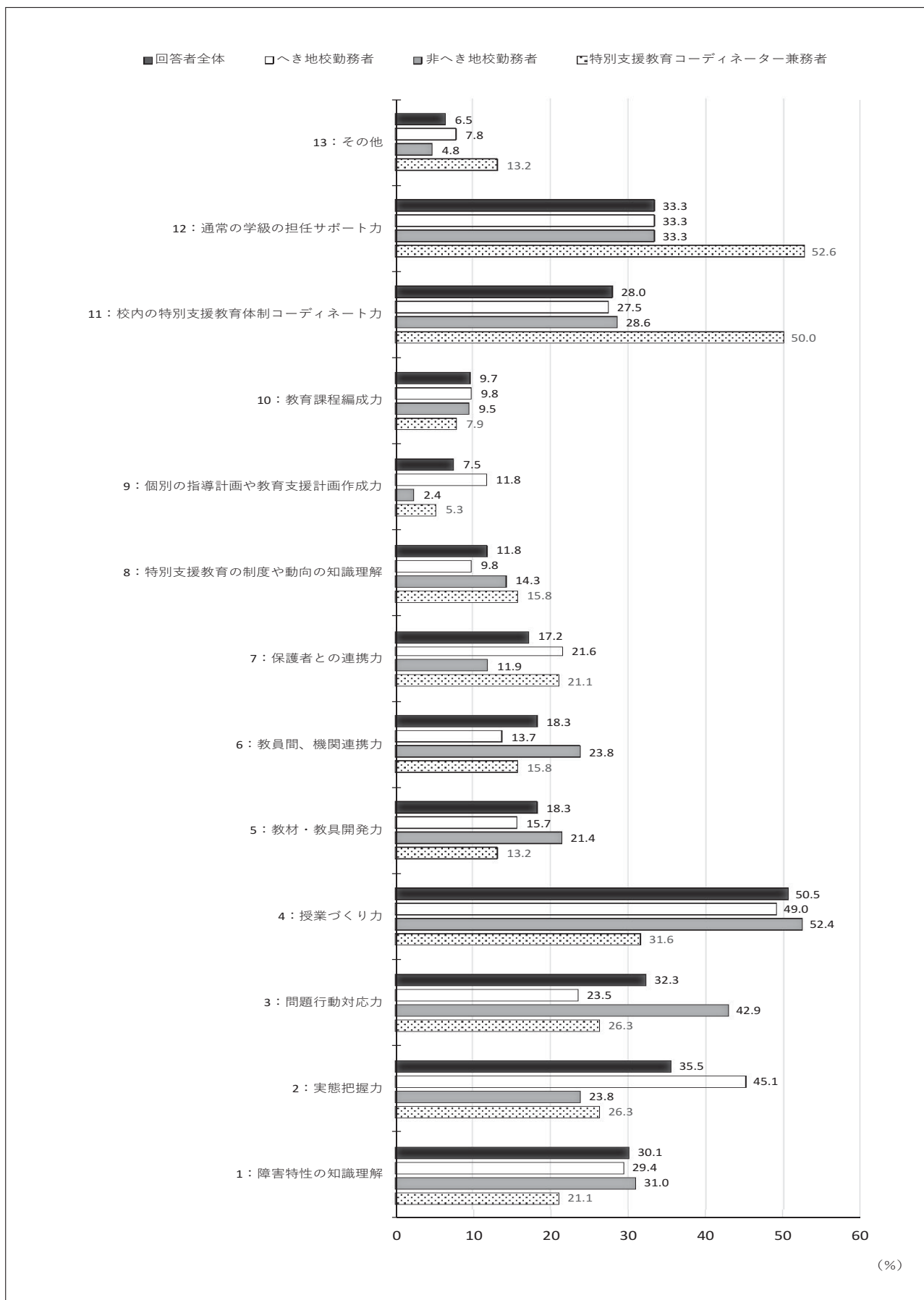


Fig. 6 「現在、もっと力を高めたいと思うもの」について回答者が選択した項目と選択者数が全回答者に占める割合

「5：発達支援指導技法」(38名, 40.9%)、「3：キャリア教育」(34名, 36.6%)、「1：教科学習」(33名, 35.5%)、「9：「合理的配慮」やユニバーサルデザイン」(31名, 33.3%)、「7：カウンセリングや教育相談の方法」(29名, 31.2%)、「6：心理検査や発達検査」(28名, 30.1%)であった。

校種別に見ると、へき地校群51名の25%以上が選択したのは、同様に7項目あり、多いものから順に、「2：自立活動」(22名, 43.1%)、「5：発達支援指導技法」(21名, 41.2%)、「9：「合理的配慮」やユニバーサルデザイン」(20名, 39.2%)、「3：キャリア教育」(18名, 35.3%)、「6：心理検査や発達検査」(18名, 35.3%)、「1：教科学習」(16名, 31.4%)、「7：カウンセリングや教育相談の方法」(13名, 25.5%)であった。一方、非へき地校群42名の25%以上が選択したのは、6項目あり、多いものから順に、「2：自立活動」(20名, 47.6%)、「1：教科学習」(17名, 40.5%)、「5：発達支援指導技法」(17名, 40.5%)、「3：キャリア教育」(16名, 38.1%)、「7：カウンセリングや教育相談の方法」(16名, 38.1%)、「9：「合理的配慮」やユニバーサルデザイン」(11名, 26.2%)であった。

さらに、特別支援教育コーディネーター兼務者38名の25%以上が選択したのは、6項目あり、多いものから順に、「2：自立活動」(18名, 47.4%)、「10：校内会議やコンサルテーションの運営技法」(16名, 42.1%)、「5：発達支援指導技法」(15名, 39.5%)、「9：「合理的配慮」やユニバーサルデザイン」(13名, 34.2%)、「3：キャリア教育」(12名, 31.6%)、「6：心理検査や発達検査」(10名, 26.3%)であった。

各群の回答者とも、いずれも「2：自立活動」が最も高い選択率であった。

また、特別支援教育コーディネーター兼務者では、業務上の重要事項である、「10：校内会議やコンサルテーションの運営技法」が40%以上の高い選択率となった。また、「1：教科学習」については、全体では35%以上の選択率であったが、特別支援教育コーディネーター兼務者では、25%以下の選択率となった。

「12：その他」の選択内容としては、主に、特別支援教育コーディネーター兼務者から、ペアレントトレーニングや、国内外の優れた支援体制整備の経緯などが挙げられた。また、そのほかに、特別支援学校との連携方法が挙げられた。

8) 専門性を高める方法

「専門性を学ぶための望ましい方法」として、最上位に選択された項目に3点、次に選択された項目に2点、3番目に選択された方法に1点をあてはめて、項目ごとに加算し、「優先得点」とした。さらにその数値を全体の回答者数で除して、1人あたりの「優先得点平均」を算出した。結果をFig. 8に示す。

回答者全体93名が選択した上位3項目は、「1：研修会に参加」(175.3ポイント)、「3：専門家招聘による、校内継続指導の受講」(166.7ポイント)、「2：専門家招聘による、希

望者制定期研修」(157.0ポイント)であった。

校種別に見ると、へき地校群51名が選択した上位3項目も同様に、「1：研修会に参加」(172.5ポイント)、「3：専門家招聘による、校内継続指導の受講」(160.8ポイント)、「2：専門家招聘による、希望者制定期研修」(137.3ポイント)であった。一方、非へき地校群42名が選択した上位3項目は、内容は同じであるが、優先順位が異なり、「2：専門家招聘による、希望者制定期研修」(181.0ポイント)、「1：研修会に参加」(178.6ポイント)、「3：専門家招聘による、校内継続指導の受講」(173.8ポイント)となった。

さらに、特別支援教育コーディネーター兼務者38名が選択したのは、「1：研修会に参加」(200.0ポイント)、「2：専門家招聘による、希望者制定期研修」(152.6ポイント)、「3：専門家招聘による、校内継続指導の受講」(144.7ポイント)となった。

さらに、特別支援教育コーディネーター兼務者38名が選択したのは、「1：研修会に参加」(200.0ポイント)、「2：専門家招聘による、希望者制定期研修」(152.6ポイント)、「3：専門家招聘による、校内継続指導の受講」(144.7ポイント)となった。

各群の回答者とも、いずれも「4：双方向性通信機器活用による相談」や「5：専門機関への内地留学」は、低い優先度にとどまった。

「12：その他」の選択内容としては、特別支援学校との人事交流、実践家の体験談の視聴、リアルタイムでの確かな答えを示してくれるスーパーバイザーとの相談などが挙げられた。

4. 考察

(1) 回答者の属性データから得られた事実の要約

本研究の第1の目的は、へき地校と非へき地校の特別支援教育担当教員の属性における差異の有無とその内容、差異がない場合の地域全体としての特徴を明らかにすることであった。このことについて、調査結果から以下の事実が示された。

- ① 特別支援学級担任としての経験年数が3年未満の教員は、へき地校群で約63%、非へき地校群で約54%であり、両群に差は認められなかった。全体では、約59%であった。
- ② 特別支援教育を担当する教員の約81%が正規採用教員であり、へき地校群、非へき地校群とも同様の割合であり、両群に差は認められなかった。
- ③ 過去に全く特別支援教育経験がない教員が特別支援学級担任となるケースがへき地校群、非へき地校群で2名ずつあり、全体では、約5%を占めた。
- ④ 特別支援教育を担当する教員の過去の特別支援教育経験年数は一部を除いて、全体的に短く、その中央値は、3年間である。へき地校群、非へき地校群、及び、小・中の校種別でも、経験年数の差は認められなかった。
- ⑤ 特別支援教育コーディネーターの約87%が特別支援学級の担任であり、逆に担任の約40%が兼務していた。へき地校群では、特別支援教育コーディネーターの約96%が特別支援学級の担任であり、逆に担任の

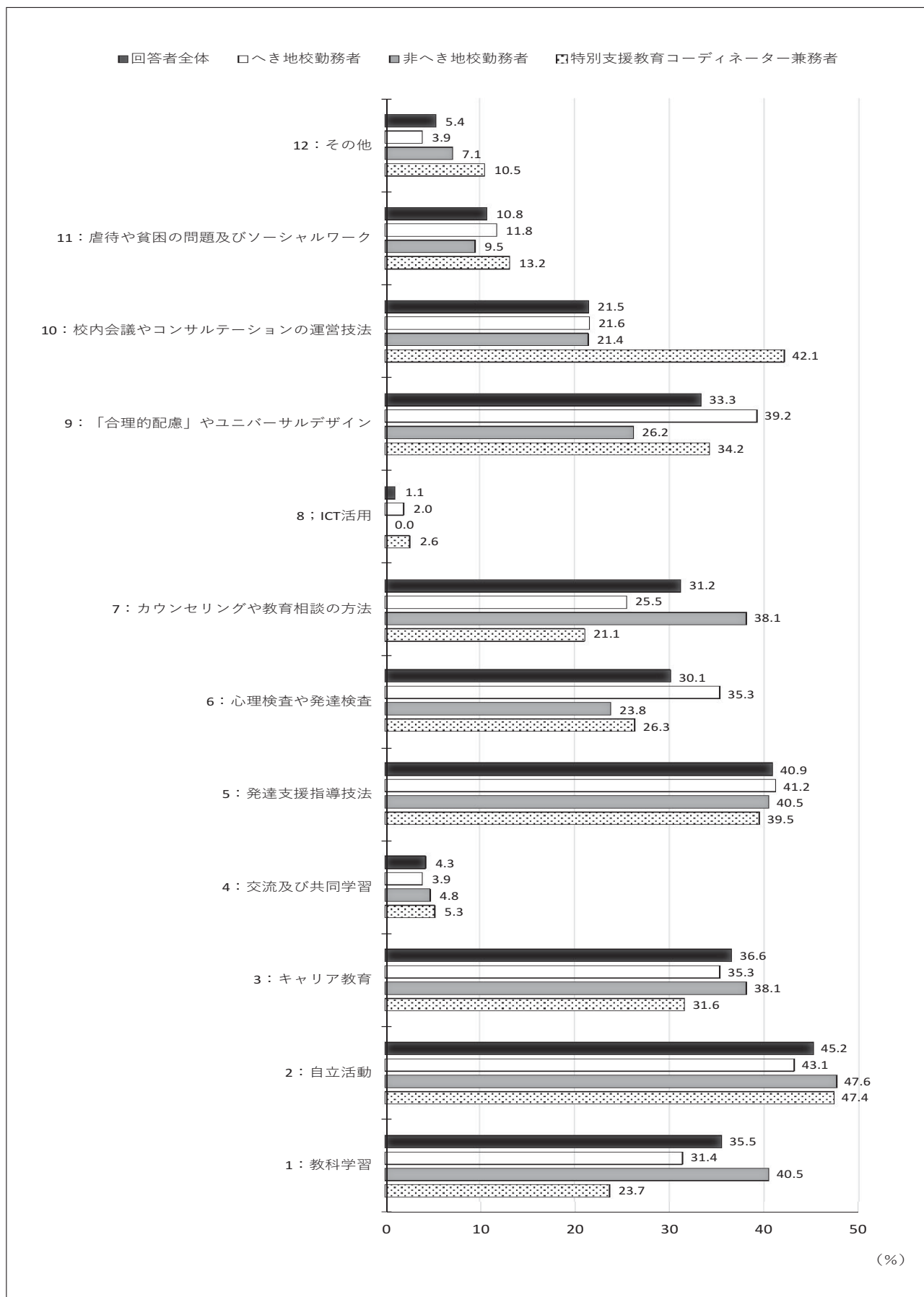


Fig. 7 「現在、学んでみたいと思う内容」について、回答者が選択した項目と 選択者数が全回答者に占める割合

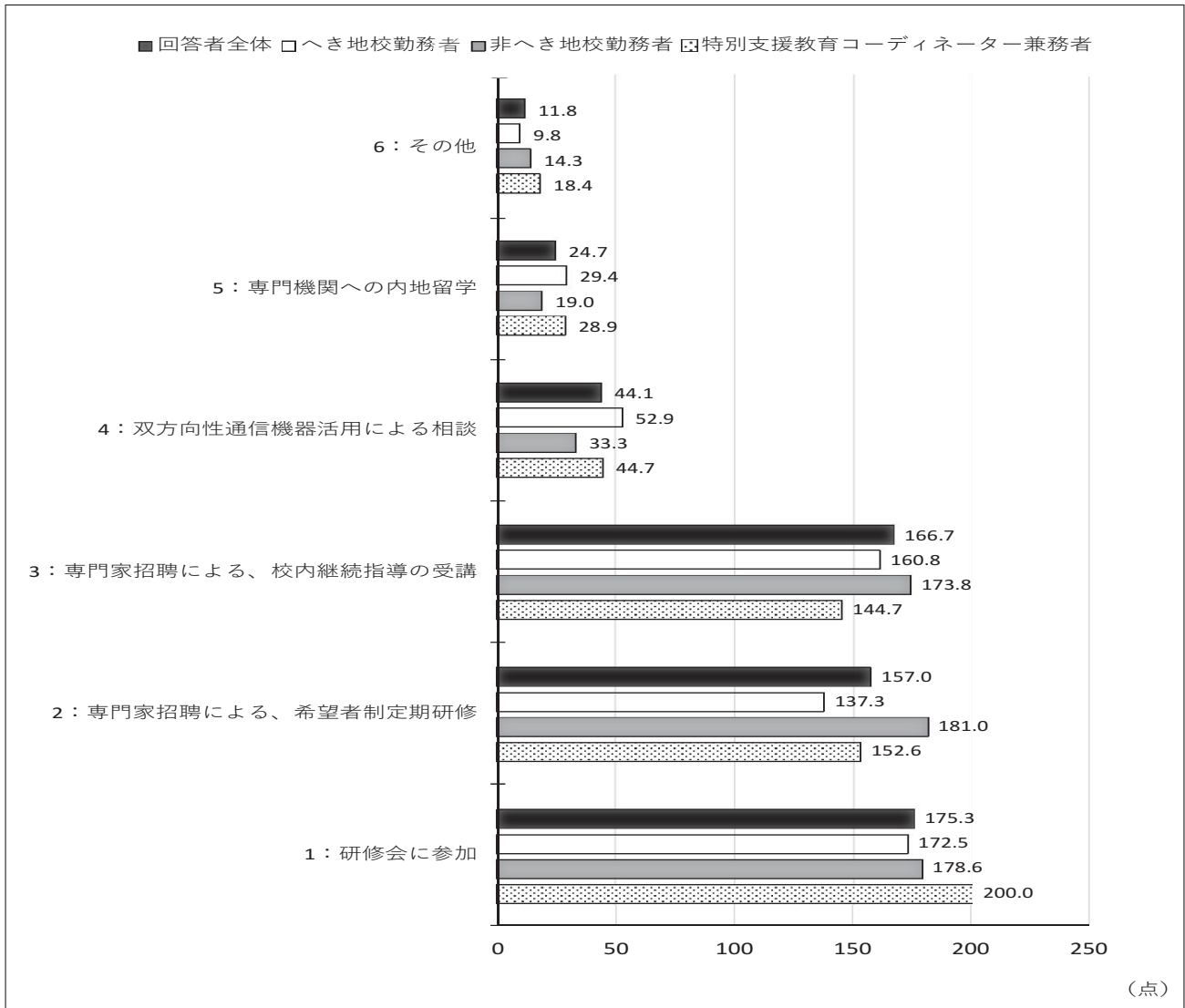


Fig. 8 専門性を学ぶための望ましい方法の優先得点平均

約48%が兼務していた。非へき地校群では、特別支援教育コーディネーターの約71%が特別支援学級の担任であり、逆に担任の約29%が兼務していた。へき地校群、非へき地校群両群で特別支援学級担任が特別支援教育コーディネーターを兼務している割合に差は認められなかった。

- ⑥ 特別支援教育コーディネーター兼務者の特別支援教育経験年数は、へき地校群では中央値4.5年間、非へき地校群では中央値6.5年間で、両群に有意な差は認められなかった。全体では、中央値5.5年間であった。
- ⑦ 特別支援学校教諭免許状を保有しているのは、へき地校群では、約39%、非へき地校群では約48%で、保有割合について、両群に有意な差は認められなかった。全体では約43%であった。
- ⑧ 特別支援教育コーディネーターのうち、特別支援学校教諭免許状を保有しているのは、へき地校群では、約46%、非へき地校群では約64%で、保有割合につ

いて、両群に有意な差は認められなかった。全体では約53%であった。

(2) 回答者の属性データに基づく考察

1) へき地校群・非へき地校群の回答者の属性の差異

前項(1)に示した通り、特別支援学級担任としての経験年数、正規採用教員の割合、過去の特別支援教育経験年数、特別支援学級担任の特別支援教育コーディネーター兼務割合、特別支援教育コーディネーター兼務者の特別支援教育経験年数、特別支援学校教諭免許状の保有率、特別支援教育コーディネーター兼務者の特別支援学校教諭免許状の保有率において、へき地校群と非へき地校群との間では、両者のローデータでは多少の数値的な差が見られたものの、いずれも統計的に有意な差があるとは言えず、両者は同じ特徴を有していることが示された。

2) 回答者全体の属性の特徴

前項(1)の①、③、④より、本地域で特別支援教育を

担当している教員は、一部を除いて、特別支援教育の経験年数が短く、その中央値は3年間であった。Fig. 1-1を見ると、過去の特別支援教育の経験年数のピークはわずか1年間となっている。さらに特別支援担任としての経験年数も3年未満の回答者が半数を超えていることが示された。このように、地域全体として、経験の少ない教員が特別支援教育を担当していることが示された。

さらに、特別支援教育コーディネーター兼務者の特別支援教育経験年数の中央値は5.5年間で、全体の経験年数の中央値よりもやや長くなっているが、Fig. 1-4を見ると、過去の特別支援教育の経験年数のピークは3年間となっている。さらに非正規採用教員が約13%を占めている現状から、特別支援教育コーディネーター兼務者の多くも、経験を十分積んでいるとは言い難い状況にあることが示された。

特別支援学校教諭免許状保有状況を見ると、その保有率は、全体の約43%であった。「特別支援教育資料（平成26年度）第3部資料編」（文部科学省，2015b）によれば、平成26年度の特別支援学級担当教員の免許状保有率は30.5%と報告されており、本地域においては、それを上回る保有率で、免許状取得が進んでいることが示された。また、特別支援教育コーディネーターの特別支援学校教諭免許状保有率は約53%であり、免許状の保有状況においては、より高い専門性が担保されていると考えられた。

特別支援教育コーディネーターにおける特別支援学級担任の兼務率は約87%であり、「平成27年度特別支援教育体制整備状況調査結果」（文部科学省，2016）における全国小学校の48.1%、全国中学校の46.3%の兼務率と比較して大変高い数値となっている。本研究の調査は特別支援教育コーディネーターを対象として実施したものではないので、単純な比較はできないが、本地域では、特別支援教育の担当教員がコーディネーターを兼務する場合には、その多くが特別支援学級の担任であり、彼らが学校全体を視野に入れた特別支援教育の推進役としての責務を期待されていると推測される。

（3）回答者の専門性意識に関するデータから得られた事実の要約

本研究の第2の目的は、へき地校と非へき地校の特別支援教育担当教員の専門性意識における差異の有無とその内容、差異がない場合の地域全体としての特徴を明らかにすることであった。このことについて、調査結果から以下の事実が示された。

- ① へき地校群、非へき地校群のいずれも、特別支援教育に携わる6割以上の教員は、自分に一定以上の専門性があると判断しており、両群の感じている専門性獲得の程度に差は認められなかった。
- ② 特別支援教育コーディネーター兼務者では、約8割近くが自分には一定以上の専門性があると判断していた。
- ③ 専門性を有している理由として、「継続的な研修や勉

強」「実践経験」「特別支援学校教諭免許状」「スーパーバイザー」が「有る」ことが挙げられており、逆に、専門性を有していない理由として、それらが「無い」ことが挙げられており、これらの項目の保有意識と専門性の保有意識が対になっていた。

- ④ 特別支援教育を担当する教員が重要だと考える専門性の内容は、回答割合の高いカテゴリから順に「的確な指導力」、「正確で、新しい知識」、「連携促進力」、「人間的資質」、「実践経験」と「継続的な自己研鑽力」であった。
- ⑤ 専門性について「高めにくいと感じる」と回答した者と「高めにくいと感じない」と回答した者はいずれも約50%前後を占め、両者に差は認められなかった。へき地校群、非へき地校群、小・中学校の校種別群、特別支援教育コーディネーター兼務者群においても同様の結果であった。
- ⑥ 専門性を高めにくいと感じる理由として、「校務多忙による時間不足」「興味ある研修内容不足」「専門的相談相手不在」「教材・教具の不備と作成困難」が指摘された。非へき地校では、「研修会遠方開催による参加困難」も複数回答者から指摘された。
- ⑦ 高めたい専門性では、「授業づくり力」「実態把握力」「通常の学級の担任サポート力」、「問題行動対応力」、「障害特性の知識理解」、「校内の特別支援教育体制コーディネート力」が上位を占めた。校種別の特徴としては、へき地校群では、「実態把握力」が、非へき地校群では、「問題行動対応力」が、高い選択率であった。
- ⑧ 特別支援教育コーディネーター兼務者の高めたい専門性では、「通常の学級の担任サポート力」、「校内の特別支援教育体制コーディネート力」がいずれも50%以上の高い選択率となった。また、「実態把握力」、「問題行動対応力」のように、実践的能力が必要であると考えていることが示された。
- ⑨ 学びたい専門性では、へき地校群、非へき地校群とも、「自立活動」が最も高い選択率であった。へき地校群では、非へき地校群と異なる特徴として、「心理検査や発達検査」も挙げられた。また、特別支援教育コーディネーター兼務者では、業務上の重要事項である、「校内会議やコンサルテーションの運営技法」が高い選択率となった。
- ⑩ 専門性を高める方法の上位3項目は、「研修会に参加」、「専門家招聘による、校内継続指導の受講」、「専門家招聘による、希望者制定期研修」であり、へき地校群と非へき地校群、及び特別支援教育コーディネーター兼務者で同様であったが、優先順位は異なっていた。「双方向性通信機器活用による相談」や「専門機関への内地留学」は、どの群でも低い優先度にとどまった。その他として、特別支援学校との人事交流、実践家の体験談の視聴、リアルタイムでの確な

答えを示してくれるスーパーバイザーとの相談などが挙げられた。

(4) 回答者の専門性意識に関する考察

1) 専門性の保持に関する意識

へき地校群、非へき地校群のいずれも、特別支援教育に携わる6割以上の教員は、自分に一定以上の専門性があると判断しており、両群の感じている専門性獲得の程度に差は認められなかった。6割という数値を高率と判断するかどうかは、他地域における比較データがないので困難であるが、少なくとも、半数以上の教員には、従来指摘されてきたような、へき地校では専門的支援がなされないとする意識はないと推測される。しかし、逆に言うと、本地域では、今だ4割もの教員が自らの専門性に疑問を感じながら、自信を持っていないまま教育に取り組んでいるのであり、このことは看過できない問題であると考えられる。

また、特別支援教育コーディネーター兼務者の約2割が同様に自らの専門性に対し、懐疑的であることも示された。特別支援教育コーディネーターは、校内における特別支援教育体制整備にかかわって、より幅広い専門性を求められる立場にある。にもかかわらず、上記(2)でも述べたように、その多くが特別支援教育の経験を十分積んでいるとは言い難い状況にあり、中には非正規採用の教員が兼務しているケースもあることから、自信をもてないまま、不安感と負担感の高い状態で、業務に取り組んでいると推測される。

2) 専門性の有無の判断基準、及び重要な専門性の内容

調査の結果、専門性を有していると判断する理由と、逆に専門性を有していないと判断する理由とは対になっており、教員は自らの専門性の判断基準について、共通した枠組みを持っていることが示された。(3)の③で示したもののうち、「継続的な研修や勉強」「特別支援学校教諭免許状」「スーパーバイザー」については、文部科学省(2007, 2010, 2012a)が指摘する専門性向上の手立てと対応する内容となっており、文部科学省の示した方向性に沿って、教員も自らの専門性を判断していることが示された。

また、特別支援教育を担当する教員が重要だと考える専門性の内容のうち、「的確な指導力」、「正確で、新しい知識」、「連携促進力」、「人間的資質」については、河本(2011)、白井・高木(2012)らが指摘する内容と共通していた。しかし、加えて「実践経験」、「継続的な自己研鑽力」も重要な専門性と捉えられていることが示された。

3) 専門性向上の阻害状況とその要因

専門性について「高めにくいと感じる」回答者数と「高めにくいとは感じない」回答者数に差はなく、かつ、へき地校と非へき地校でも差が認められられなかったことから、指摘されがちな「へき地という物理的環境が専門性を高めにくい状況を生む」という意識は、当事者にはあまり見られず、専門性の高めにくさは、あくまでも個人レベルの問題として捉えられていると考えられる。

専門性を高めにくいと感じる理由として、上位に挙げられる内容も、「校務多忙による時間不足」「興味ある研修内容不足」「教材・教具の不備と作成困難」と一般的なものが中心となっており、「研修会遠方開催による参加困難」という、地域性を指摘する理由は、むしろ非へき地校から挙げられた。へき地校では、「専門的相談相手不在」が指摘されており、いわゆる専門的スキルを有する仲間の少なさが、日常実践の積み重ねで育まれる専門性向上の営みを妨げている状況があると考えられる。

いずれにしても、本地域において半数の教員が「高めにくいと感じている」現状があることは、早急に対応を考えるべき課題であると考えられる。

4) 特別支援教育担当者が望む専門性

高めたい専門性としては、まず「授業づくり力」「実態把握力」「問題行動対応力」などの児童生徒への指導力、及び、「障害特性の知識理解」のように、知識の専門性が挙げられた。白井・高木(2012)の調査では、長野県の小中学校教員の考える特別支援教育の専門性として「障害についての知識」「言葉かけや接し方」の選択率が最も高くなっており、本調査でも同様に児童生徒理解のための確かな知識と実践力が求められていることが示された。

さらに、本調査では、「通常の学級の担任サポート力」、「校内の特別支援教育体制コーディネート力」などのマネジメント力が選択されており、いずれも校内の特別支援教育推進の中心的役割を果たすために必要と感じている能力であることが示された。

また、へき地校群で「実態把握力」が高い選択率であったことについては、前項で挙げた専門的知識のある相談相手が不在であることや、二宮・古森・佐藤・服部(2012)が指摘する、「専門家や専門機関は少なく、日常的に活用できる状況にない」ことが、教員らに確かな実態把握への志向性を生み出している可能性も考えられる。

一方、学びたい専門性については、へき地校群、非へき地校群とも、「自立活動」が最も多かった。特別支援教育の中心領域である「自立活動」については、通常の教育課程には含まれていない内容であり、通常の学校内における、いわゆるOJTでは学びにくい内容であると考えられ、担当者が指導スキルアップに関し、困難に直面していることがうかがわれる。また、へき地校群で挙げられた「心理検査や発達検査」は、先の「実態把握力」を高めたいとする意識と対応するものであると考えられる。

また、特別支援教育コーディネーター兼務者については、高めたい専門性で「通常の学級の担任サポート力」、「校内の特別支援教育体制コーディネート力」、学びたい専門性で「校内会議やコンサルテーションの運営技法」が高選択率となり、経験年数の少ない中で、校内の調整役を果たすために力を尽くしている様子が見られた。

5) 専門性を高める方法

へき地校群と非へき地校群、及び特別支援教育コーディネーター兼務者のいずれも、対面式の「研修」や外部専門

家との直接的なやり取りを通して、自らの専門性を高めたいと回答している。先に、専門性を高めにくいと感じる理由として、「校務多忙による時間不足」「興味ある研修内容不足」「専門的相談相手不在」の3つが挙げられていたことと併せて考えると、希望するスタイルと内容の研修の選択肢を増やすと同時に、研修のための時間確保が課題であると考えられる。

5. まとめと今後の課題

(1) 調査から明らかになった、本地域の特別教育担当者の属性と専門性意識

本研究の結果、釧路地域の特別支援教育担当教員については、へき地校群と非へき地校群で、その属性に大きな差異はみられないこと、全体として特別支援教育経験が3年程度までの短い者が多く、特別支援教育コーディネーター兼務者の多くも、経験を十分積んでいるとは言い難い状況にあること、特別支援学校教諭免許状の保有率は43%で全国の保有率を上回っていることが示された。

さらに、全体の6割は自らについて一定程度の特別支援教育の専門性を有していると判断しており、その判断基準は、「継続的な研修や勉強」「実践経験」「特別支援学校教諭免許状」「スーパーバイザー」の有無によることが示された。さらに、重要だと考える専門性の内容は、「的確な指導力」、「正確で、新しい知識」、「連携促進力」、「人間的資質」、「実践経験」、「継続的な自己研鑽力」と捉えられていることが示された。一方、約半数の教員が専門性を高めにくいと感じており、その理由は直接へき地としての物理的環境に負うものではなかったが、いわゆる専門的スキルを有する仲間の少なさが含まれていた。高めたい専門性として、へき地校群と非へき地校群ともに「授業づくり力」「実態把握力」「通常の学級の担任サポート力」、「問題行動対応力」、「障害特性の知識理解」、「校内の特別支援教育体制コーディネート力」が上位を占め、学びたい専門性として「自立活動」が最も多かった。また、対面式の「研修」や外部専門家との直接的なやり取りを通して、自らの専門性を高めたいと考えていることが示された。

(2) 今後の課題

本研究の対象は釧路管内のみを対象として行ったものであり、今回の調査範囲内では、へき地校群と非へき地校群において、特別教育担当者の属性と専門性意識に大きな差異は認められなかった。しかし、北海道東部地区には、多くのへき地小規模校が存在していることを考えると、へき地校に勤務する特別支援教育担当者の専門性意識の特徴を明らかにするためには、さらに対象を拡大して、調査を行う必要がある。

謝辞

本研究を行うにあたり、釧路管内特別支援学級設置学校長協会様より多大なお力添えをいただきました。心より感謝申し上げます。また、校務ご多用の中、本アンケート調査の回答にご協力くださいました各校の先生方に心より感謝申し上げます。

附記

本研究は平成27年度北海道教育大学学校・地域教育研究支援センターへき地教育研究支援部門の研究補助金を受けて実施された。

文献

服部健治・二宮信一（2009）へき地地域の教員に求められる意識変化～特別支援教育推進から見てきたもの～、釧路論集，41，123-132.

河本眞一（2011）特別支援学級設置校の課題。季刊「特別支援教育」，42，4-5.

宮井清香・広瀬信雄（2008）特別支援教育の専門性。湯浅恭正（編）「よくわかる特別支援教育」，ミネルヴァ書房，206-207.

文部科学省（2007）特別支援教育の推進について（通知）http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050100.htm 2009年以前登録 2016年6月27日閲覧

文部科学省（2010）特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/gaiyou/attach/1292333.htm 2010年4月登録 2016年6月27日閲覧

文部科学省（2012a）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）。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm 2012年7月登録 2016年6月27日閲覧

文部科学省（2012b）「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf 2012年12月登録 2016年6月27日閲覧

文部科学省（2015a）特別支援教育資料（平成26年度）第1部集計編

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/06/08/1358541_01.pdf 2015年6月登録 2016年6月27日閲覧

文部科学省（2015b）特別支援教育資料（平成26年度）第3部資料編

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/06/08/1358541_03.pdf 2015年6月登録 2016年6月27日閲覧

文部科学省（2016）平成27年度特別支援教育体制整備状況調査結果について

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2016/05/13/1370505_02.pdf

2016年5月登録 2016年6月27日閲覧

二宮信一・佐藤航・服部健治（2010）地域資源とへき地校との連携に関わる特別支援教育推進の課題と展望：根室管内の取り組みを事例に．へき地教育研究，65，1-8.

二宮信一・古森康晴・佐藤航・服部健治（2012）へき地における特別支援教育に関わる学校間連携の実践：根室管内における保幼～小の連携及び発達・子育て支援の取り組みを事例に．へき地教育研究，66，79-92.

竹林地毅（2014）小学校特別支援学級担任者の専門性向上に関する調査．広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要，12，75-82.

白井なずな・高木潤野（2012）小中学校教員の考える特別支援教育の専門性：長野県上小地域における現状と研修ニーズ．長野大学紀要，34（1），55-61.

