

研究論文

通常学校の特別支援教育担当教員の専門性向上のための 教員研修に関する研究

—教員の特別支援教育に関する専門性の資質・能力についての分類—

日野 久美子^{*1} ・ 井邑 智哉^{*1} ・ 納富 恵子^{*2} ・ 中山 健^{*3}

Study on teacher training for special needs education teachers in order to improve expertise:

Classification of the qualities and abilities of expertise on special needs education teachers.

Kumiko HINO, Tomoya IMURA, Keiko NOTOMI and Takeshi NAKAYAMA

【要約】本研究は、通常学校における特別支援教育担当教員に効果的な教員研修を行うために、特別支援教育に関する研修会に参加した教員 176 名を対象に調査を行い、特別支援教育の専門性にはどのような資質・能力が必要かについて検討した。最終的に 9 つのカテゴリーが得られた。このカテゴリーの分類の過程において、教員の人間性や子どもに向き合う姿勢に関する内容については、研修全般を通して行う必要が示唆された。

【キーワード】特別支援教育，教員研修，資質・能力，専門性，

問題と目的

平成 19 年に導入された「特別支援教育」とは、特別支援学校だけでなく小学校や中学校（以下、通常学校）においても、「子ども一人ひとりの教育上のニーズを把握し、学習面や生活面での問題を解決するための指導と支援を行うこと」（柘植，2013）である。少子化による児童生徒数の減少に反して、特別支援学級や通級指導教室における、専門的な支援を求める子どもの数は急増し、それらを受け持つ通常学校の特別支援学級担任および通級指導教室担当（以下、特別支援教育担当教員）の教員も増加しており（文科省，2017）、今後は、その専門性を高める研修についての重要性が増すと考えられる。

通常の学級にいる「発達障害」などを持つ子どもに対する正しい理解と有効な支援について、秋元・落合（2009）は、大学 4 年生（教育学部）及び小学校教師を対象として、参加型・体験型のワークショップを用いた研修について検証するなど、講義形式だけによらない研修の在り方について探っている。また、山田（2015）は、教員の特別支援教育に関する専門性の維持・向上を図るための基礎研修を、校内の人的資源を校内講師として活用した校内研修の取り組みからまとめている。また、宮木（2015）は、特別支援教育コーディネーターについて、小・中学校のコーディネーターには研修の効果が現れていることを明らかにしている。このように、全教職員あるいは特別支援教育コーディネーターを対象にした研修が実施されている。一方、教育現場で実際に増え続けている特別支援教育担当教員の特別支援教育の専門性に関する研修についての研究は十分に行われていない。

これらのことをふまえ、本研究では、通常学校における特別支援教育担当教員の専門性向上のため

*1 佐賀大学大学院学校教育学研究科 *2 福岡教育大学大学院教育学研究科 *3 福岡教育大学教育学部

に、その資質・能力として考えられるものは何かということについて教員の意識を明らかにし、今後の効果的な教員研修について考える。

研究 1

目 的

特別支援教育担当教員の資質・能力に関する項目を収集し、特別支援教育に関する専門性を分類することを目的とした。

方 法

調査対象者 2017年8-11月に開催された、「特別支援教育に関する研修会」に参加した176名（男性55名、女性120名、不明1名、平均年齢42.71歳、 $SD=12.07$ ）に対して調査を行なった。校種は、小学校48名、中学校27名、高等学校2名、特別支援学校99名であった。また職名は、特別支援学級担当20名、通級指導教室担当40名、特別支援学校教諭48名、上記以外の教諭23名、その他44名であった。

調査内容 特別支援教育担当教員の資質・能力について幅広く収集するために、「あなたは、特別支援教育の専門性には、どのような資質・能力が必要だと思いますか。また、今後自身のどのような資質・能力を高めていきたいと思いますか」という質問に対して、自由記述で回答を求めた。

結果と考察

調査で得られた項目のうち、特別支援教育担当教員の資質・能力に該当しない項目を削除し、同じ内容であると考えられる項目を整理した結果、86項目が収集された。これらの項目について特別支援教育を専門とする教員と、教育心理学を専門とする教員の2名で、内容の類似性と背反性を重視しながら分類した。

その結果、収集された項目は(1)「理念・法律などの知識・理解」(特別支援教育に関する基本的な考え方や関連する法律などに関する知識や理解についての内容)、(2)「障害に関する知識・理解」(様々な障害について、その定義や特性などについての内容)、(3)「指導方法等に関する知識・理解」(特別支援教育で必要とされる指導内容や指導方法についての内容)、(4)「アセスメント力(子どもの実態把握)」(子どもの実態把握をするための方法や見方・分析についての内容)、(5)「指導内容や方法を計画・立案する力」(子どもの実態に応じて、効果的な指導の内容や方法を計画・立案することについての内容)、(6)「指導・支援の実践力・対応力」(計画した指導内容や支援内容を、実際に子どもに対して実践したり、さまざまな機会に応じて対応したりすることについての内容)、(7)「子どもに向き合う姿勢」(子どもと接する際の教員としての姿勢についての内容)、(8)「関係構築力」(子どもを支援するいろいろな立場の人たちとの関係をうまく作っていくことについての内容)、(9)「校内・外の連携やコーディネート力」(校内・外の支援者や専門機関と連携する力やそれらをコーディネートすることについての内容)の9カテゴリーに分類された(表1)。

迫田・納富・吉田(2014)が、小・中学校の教員を対象に特別支援教育に関わる研修ニーズについて調査した際に用いた項目は、(a)特別なニーズを持つ児童生徒の特性の理解、(b)特別なニーズを持つ児童生徒の行動の背景のアセスメントや分析方法、(c)特別なニーズを持つ児童生徒に対する個別の指導方法、(d)周囲の児童生徒への指導方法、(e)特別なニーズを持つ児童生徒にわかりやすい授業づくり、(f)特別なニーズを持つ児童生徒に分かりやすい教材・教具の使い方、(g)特別なニ

ズを持つ児童生徒を含む学級づくり，(h) 保護者への連絡・協力依頼の方法，(i) 保護者との関係構築の方法，(j) 他の教師や支援員などとの効果的な連携の方法，(k) スクールカウンセラーや専門機関との効果的な連携の方法，(l) 特別支援教育推進のための指導体制づくり，(m) そのほか，となっている。これと比較すると，本調査で分類された(1)「理念・法律などの知識・理解」，(7)「子どもに向き合う姿勢」が入っておらず，逆に本調査に含まれない，(d) 周囲の児童生徒への指導方法，(g) 特別なニーズを持つ児童生徒を含む学級づくり，といった通常学級担任に求められる項目が見られたが，その他の項目は内容的には一致している。これは，本調査が「特別支援教育の専門性」ということを前提にした資質・能力に関して質問したことによる違いであると考えられ，特別支援教育の理念や法律などの知識や理解が，その専門性として必要だと考えられていることが分かる。また，迫田ほ

表1 特別支援教育担当教員に求められる専門性に関する各分類と具体的な項目 (Ver. 1)

分類		代表的な項目
(1)	理念・法律などに関する知識・理解	・特別支援教育に関する知識
		・福祉制度・法律に関する理解
		・合理的配慮に関する理解
(2)	障害に関する知識・理解	・障害に関する知識
		・障害の特性の理解
		・医学的な知識
(3)	指導・支援などに関する知識・理解	・支援方法についての知識
		・進路に関する知識
		・特別支援教育で開発されている教材・教具などの知識
(4)	アセスメント力（子どもの実態把握）	・実態把握（見とる力）
		・物事を複数の視点から捉える力
		・検査結果を読み取る力
(5)	指導目標や内容・方法を計画・立案する力	・支援方法を提案する力
		・事例を学び，子どもにあった方法を選ぶ力
		・子どもにあった目標設定の方法
(6)	指導・支援の実践力・対応力	・子どもの特徴を捉えて，指導に生かす能力
		・最適な教材・教具を用いる力
		・危機に臨機応変に対応する力
(7)	子どもに向き合う姿勢	・やさしさ
		・共感する力
		・柔軟性
(8)	関係構築力	・誠実に聞く力
		・伝える力
		・保護者対応
(9)	校内・外の連携やコーディネート力	・周囲の先生と情報を共有する力
		・専門機関とのつなぎ方
		・特別支援教育について発信する力

か(2014)では、これらの項目があらかじめ研究者によって作成され、その中から特別支援教育に関わる研修ニーズを選択させているという違いもある。従って、障害を持つ子どもに対しては「子どもに向き合う姿勢」といった教員自身の人間性とも言えるような意識が、より意味のあることとして反映されたものになっていると考えられる。

研究 2-1

目 的

研究 1 で得られた 9 つのカテゴリについて、その分類の信頼性を確認し、各カテゴリに属する項目の内容的妥当性を検討することを目的とした。

方 法

研究目的を知らない大学院生 2 名に、各カテゴリの特徴と作成した項目を提示し、各項目を分類してもらった。このうち 1 名は現職教員の院生(現場経験 20 年)、もう 1 名は教職採用が内定している院生(現場経験は教育実習のみ)である。

結果と考察

事前に研究者が設定した分類と各評定者の分類との κ 係数を算出した結果、評定者 A との一致度は $\kappa=.53$ 、評定者 B とは $\kappa=.32$ という値となった。Landis & Koch (1977) の一致度に関する基準では、 $\kappa=.53$ は「中程度の一致」、 $\kappa=.32$ は「低い一致」であり、いずれも十分一致しているとはいえない。

研究者と評定者 A のクロス表(表 2)、及び研究者と評定者 B のクロス表(表 3)から、一致していない箇所を取り上げて考察する。

表 2 中の *1 は、研究者が(6)「指導・支援の実践力・対応力」と考えたものに対して、評価者 A が(3)「指導・支援などに関する知識・理解」と考えた項目である。どちらも指導・支援などに関する項目であるが、研究者が(3)を障害全般に共通する知識や理解の内容とし、(6)を子どもへの個別の指導の実践力や対応力の内容としていたが、その判別が難しかったものと思われる。また、*2 は研究者が(7)「子どもに向き合う姿勢」、評価者 A が(6)「指導・支援の実践力・対応力」と分類した項目である。どちらも子どもに接するときの関わり方についての項目であったが、分類の視点があいまいだったことがうかがえる。*3 は、研究者が(7)「子どもに向き合う姿勢」、評定者 A が(8)「関係構築力」と分類した項目である。*2 と同じように、(7)は子どもへの関わり方についての内容であり、研究者は(8)には保護者などとの関わり方についても含めて分類していたため、評定者 A は子どもも大人も、同じ人との関わり方という視点で(8)に分類したことがうかがわれる。*4 は、研究者が(9)「校内・外の連携やコーディネート力」、評価者 A が(8)「関係構築力」と分類した項目である。支援者である教員との関係については、連携というよりも関係づくりの視点から考えて分類したと思われる。

次に、表 3 から、研究者と評定者 B の分類についての不一致について考察する。評定者 A との不一致と同じ傾向が見られたのが、*5 の研究者が(7)「子どもに向き合う姿勢」、評価者 B が(6)「指導・支援の実践力・対応力」と分類した項目及び、*6 の研究者が(7)「子どもに向き合う姿勢」、評定者 B が(8)「関係構築力」と分類した項目である。(7)が子どもに接するときの関わり方についての項目であり、これが子どもへの対応や、保護者との関わり方などとの分類の視点があいまいだったことと

表2 研究者と評定者Aの分類クロス表

		評定者Aの分類									
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	合計
研究者の分類	(1)	2	0	0	0	0	0	0	0	1	3
	(2)	1	3	0	0	0	0	0	0	0	4
	(3)	0	0	4	0	0	0	0	0	0	4
	(4)	1	3	0	7	0	0	0	0	1	12
	(5)	0	0	0	0	3	1	0	0	0	4
	(6)	0	1	6* ¹	0	3	8	1	0	1	20
	(7)	0	0	1	0	0	4* ²	17	3* ³	0	25
	(8)	0	0	0	0	0	2	0	4	1	7
	(9)	0	0	0	0	0	1	0	3* ⁴	3	7
	合計	4	7	11	7	6	16	18	10	7	86

注1) 分類の内容については、表1を参照

注2) 研究者と評価者の分類が一致しているところには網掛けした

注3) *1~*4は、不一致が多く考察を行ったところ

表3 研究者と評定者Bの分類クロス表

		評定者Bの分類									
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	合計
研究者の分類	(1)	1	2	0	0	0	0	0	0	0	3
	(2)	1	3	0	0	0	0	0	0	0	4
	(3)	0	1	3	0	0	0	0	0	0	4
	(4)	0	1	1	5	0	2	1	2	0	12
	(5)	0	0	0	1	2	0	1	0	0	4
	(6)	0	2* ⁸	2* ⁸	1	3* ⁸	9	3* ⁸	0	0	20
	(7)	0	0	1	1	1	5* ⁵	8	9* ⁶	0	25
	(8)	0	0	0	0	0	2	0	1	4* ⁷	7
	(9)	0	0	0	0	1	0	0	2	4	7
	合計	2	9	7	8	7	18	13	14	8	86

注1) 分類の内容については、表1を参照

注2) 研究者と評価者の分類が一致しているところには網掛けした

注3) *5~*8は、不一致が多く考察を行ったところ

同じだと思われるが、この傾向が評定者 A よりもより顕著であった。*7 は、研究者が (8)「関係構築力」と分類し、評価者 B が (9)「校内・外の連携やコーディネート力」と分類した項目である。評価者 B は保護者との関係づくりを連携する力ととらえたものと考えられる。また、*8 については、研究者が (6)「指導・支援の実践力・対応力」と分類していた項目について、評価者 B は (2)「障害に関する知識・理解」、(3)「指導・支援などに関する知識・理解」、(5)「指導目標や内容・方法を計画・立案する力」、(7)「子どもに向き合う姿勢」など、様々な内容に分かれて分類されていた。また研究者の分類 (4)「アセスメント力」も、(6)に比べると選択数は少ないが、同様に様々な内容に分かれていることがわかる。このようなことが、研究者との一致率を下げた要因と考えられる。評定者 B は実際の教育現場での教職経験も少ないため、「指導・支援の実践力・対応力」や「アセスメント力」という内容を具体的にイメージするのが難しかったものと思われる。

研究者と評定者 A・B との不一致の結果から、まず、分類する内容を表現する言葉について、具体的で内容がイメージしやすく絞りやすい言葉への変更が必要であると考えた。例えば (4)「アセスメント力」を (4)-2「個に応じた指導・支援をするために、その子どもの実態を把握すること」などである。この検討を行うに当たって、(7)「子どもに向き合う姿勢」という内容の項目については、(6)「指導・支援の実践力・対応力」や (8)「関係構築力」に分類されたものが多かったことから、(7)の項目を、子どもとの間のコミュニケーションや信頼関係づくりを内容とするものと、子どもに向き合うときの教員としての人間性などに分けて考えることにした。また、(8)「関係構築力」と (9)「校内・外の連携やコーディネート力」については、保護者を含む支援者との連携や校内・外のコーディネートについて分類することが難しいと思われるため、まとめて1つの分類とすることにした。さらに、全体の項目数が 86 と多いことから、新しい分類に合わせて、表現があいまいだったり他の項目と内容が重なっていると考えられたりするものについては見直し、削除することとした。

以上のことを踏まえ、研究者 2 名で再度検討を行い、(1)「特別支援教育に関する理念や法律などについての知識・理解」(特別支援教育に関する基本的な考え方や関連する法律などに関する知識や理解についての内容)、(2)「障害全般に関する知識・理解」(様々な障害について、その定義や特性などについての内容)、(3)「障害全般あるいは特性に応じた指導・支援などに関する知識・理解」(様々な障害に関して全般的なあるいは特性に応じて必要な指導や支援に関する知識や理解についての内容)、(4)「個に応じた指導・支援をするために、その子どもの実態を把握すること」(その子どもにとって効果的な指導や支援を行うために、その実態把握をするための方法や見方・分析についての内容)、(5)「個に応じた指導・支援をするために目標や内容・方法を選択し計画・準備をすること」(その子どもの実態に応じて、効果的な指導や支援をするために目標や内容・方法を選択し、計画・準備をすることについての内容)、(6)「個に応じた指導・支援をするための実践力・対応力・教材活用力」(その子どもに応じて、効果的な指導や支援をするために計画した指導内容や支援内容を、実際に子どもに対して実践したり、さまざまな機会に応じて対応したり、教材を活用したりすることについての内容)、(7)「子どもとのコミュニケーション・信頼関係づくり」(子どもに効果的な指導・支援を行うために必要な、子どもとのコミュニケーションを築いたり信頼関係を作ったりすることについての内容)、(8)「教員としての人間性や子どもに向き合う姿勢」(子どもと接する際の教員としての人間性や姿勢についての内容)、(9)「支援者間の関係作りと校内外の連携・コーディネート」(保護者や教員、校内・外の専門機関を含む支援者間の関係づくり及びそのコーディネートについての内容) という 9 つのカテゴリーに分類した (表 4)。全項目は 86 から 69 となった。

表4 特別支援教育担当教員に求められる専門性に関する各分類と具体的な項目 (Ver. 2)

分類		代表的な項目
(1)-2	特別支援教育に関する理念や法律などについての知識・理解	・特別支援教育に関する知識
		・福祉制度・法律に関する理解
		・合理的配慮に関する理解
(2)-2	障害全般に関する知識・理解	・障害に関する知識
		・障害の特性の理解
		・医学的な知識
(3)-2	障害全般あるいは特性に応じた指導・支援などに関する知識・理解	・支援方法についての知識
		・障害に応じた指導法についての知識
		・特別支援教育で開発されている教材・教具などの知識
(4)-2	個に応じた指導・支援をするために、その子どもの実態を把握すること	・実態把握（見とる力）
		・物事を複数の視点から捉える力
		・検査結果を読み取る力
(5)-2	個に応じた指導・支援をするために、目標や内容・方法を選択し計画・準備をすること	・支援方法を提案する力
		・事例を学び、子どもにあった方法を選ぶ力
		・子どもにあった目標設定の方法
(6)-2	個に応じた指導・支援をするための実践力・対応力・教材活用力	・生徒をひきつける指導力
		・最適な教材・教具を用いる力
		・危機に臨機応変に対応する力
(7)-2	子どもとのコミュニケーション・信頼関係づくり	・共感する力
		・子どもを待つ力
		・冷静に客観的に子どもと接する力
(8)-2	教員としての人間性や子どもに向き合う姿勢	・やさしさ
		・根気強さ
		・障害も個性として認めることのできる人権意識の高さ
(9)-2	支援者間の関係作りと校内外の連携・コーディネート	・周囲の先生と情報を共有する力
		・専門機関とのつなぎ方
		・特別支援教育について発信する力

研究2-2

目的

研究2-1で新たに作成した9つのカテゴリーについて、その分類の信頼性を確認し、各カテゴリーに属する項目の内容的妥当性を検討することを目的とした。

方法

研究目的を知らない大学院生3名に、各カテゴリーの特徴と作成した項目を提示し、各項目を分類

してもらった。なお、研究 2-1 とは異なる大学院生に評定を求めた。このうち 1 名は現職教員の院生（現場経験 25 年）、あとの 2 名は教職採用が内定している院生（現場経験は教育実習のみ）である。

結果と考察

事前に研究者が設定した分類と各評定者の分類との κ 係数を算出した結果、評定者 C との一致度は $\kappa=.65$ 、評定者 D とは $\kappa=.61$ 、評定者 E とは $\kappa=.72$ の値を示した。 κ 係数は .61 以上であれば「高い一致」とみなすことができる（Landis & Koch, 1977）。研究 2-2 で得られた値はいずれも .61 を超えるものであり、研究者側と評定者の分類が一致していたといえる。以上の結果より、特別支援教育担当教員の資質・能力に関する分類の信頼性、および各カテゴリーに属する項目の内容的妥当性を確認することができた。

研究者と評定者 C・D・E のクロス表（表 5～7）から、*9、*10、*11 は研究者が、(6)-2「個に応じた指導・支援をするための実践力・対応力・教材活用力」、(7)-2「子どもとのコミュニケーション・信頼関係づくり」、(9)-2「支援者間の関係作りと校内外の連携・コーディネート」と分類していた項目について、評定者が(8)-2「教員としての人間性や子どもに向き合う姿勢」と分類している項目が目立ったことを示している。また、*12 は、研究者が(8)-2 と分類し、評定者 E が(7)-2 に分類している項目である。これらから、教員としての人間性や子どもに向かう姿勢というのは、様々な内容との重なりが考えられることがうかがえる。従って、これらを特別支援教育の専門性としての資質や能力として研修することについては、それだけに焦点を当てて行うというよりも、様々な研修内容の中で、いつもベースとして大切にしていかなければならない内容であると考えられる。

表 5 研究者と評定者 C の分類クロス表

		評定者 C の分類									合計
		(1)-2	(2)-2	(3)-2	(4)-2	(5)-2	(6)-2	(7)-2	(8)-2	(9)-2	
研究者 の 分 類	(1)-2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	(2)-2	0	3	1	0	0	0	0	0	0	4
	(3)-2	0	0	5	0	1	0	0	0	1	7
	(4)-2	0	0	0	6	0	1	1	1	0	9
	(5)-2	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4
	(6)-2	0	0	2	0	1	5	1	4*9	0	13
	(7)-2	0	0	0	0	0	0	5	5*10	0	10
	(8)-2	0	0	0	0	0	0	0	8	0	8
	(9)-2	0	0	0	0	0	0	0	1	10	11
	合計	3	3	8	6	5	6	7	19	12	69

注 1) 分類の内容については、表 4 を参照

注 2) 研究者と評価者の分類が一致しているところには網掛けした

注 3) *9～*10 は、不一致が多く考察を行ったところ

表6 研究者と評定者Dの分類クロス表

		評定者Dの分類									合計
		(1)-2	(2)-2	(3)-2	(4)-2	(5)-2	(6)-2	(7)-2	(8)-2	(9)-2	
研究者の分類	(1)-2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	3
	(2)-2	0	4	0	0	0	0	0	0	0	4
	(3)-2	0	3	4	0	0	0	0	0	0	7
	(4)-2	0	0	0	7	0	0	2	0	0	9
	(5)-2	0	0	1	0	2	0	0	0	1	4
	(6)-2	0	1	0	1	1	6	1	3 ^{*9}	0	13
	(7)-2	0	0	0	0	0	1	6	3 ^{*10}	0	10
	(8)-2	0	0	0	0	0	0	2	6	0	8
	(9)-2	0	0	0	0	0	0	0	3 ^{*11}	8	11
	合計	2	9	5	8	3	7	11	15	9	69

注1) 分類の内容については、表4を参照

注2) 研究者と評価者の分類が一致しているところには網掛けした

注3) *9~*11は、不一致が多く考察を行ったところ

表7 研究者と評定者Eの分類クロス表

		評定者Eの分類									合計
		(1)-2	(2)-2	(3)-2	(4)-2	(5)-2	(6)-2	(7)-2	(8)-2	(9)-2	
研究者の分類	(1)-2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	(2)-2	0	4	0	0	0	0	0	0	0	4
	(3)-2	1	0	3	0	0	1	0	1	1	7
	(4)-2	0	0	0	7	0	0	1	0	1	9
	(5)-2	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4
	(6)-2	0	0	0	1	0	6	2	4 ^{*9}	0	13
	(7)-2	0	0	0	0	0	0	9	1	0	10
	(8)-2	0	0	0	0	0	0	3 ^{*12}	5	0	8
	(9)-2	0	0	0	0	0	0	0	0	11	11
	合計	4	4	3	8	4	7	15	11	13	69

注1) 分類の内容については、表4を参照

注2) 研究者と評価者の分類が一致しているところには網掛けした

注3) *9, *12は、不一致が多く考察を行ったところ

総合考察

本研究の目的は、通常学校における特別支援教育担当教員の専門性向上のために、その資質・能力として考えられるものは何かということについて教員の意識を明らかにし、今後の効果的な教員研修について考えることであった。そのために、まず特別支援教育担当教員の資質・能力に関する項目を収集し、特別支援教育に関する専門性を9つのカテゴリーに分類した後、その分類の信頼性を確認し、各カテゴリーに属する項目の内容的妥当性を検討した。2回のカテゴリー分類の結果、最終的には信頼性の高い分類ができた。このカテゴリーの分類を検討する中で、特別支援教育に関する専門性を具体的でイメージしやすい言葉で表現することや、専門性の内容として「教員としての人間性や子どもに向かう姿勢」が重要視されるとともに、これに関する研修については特化して行うというよりも様々な研修内容の中で触れるべき内容として考えていく必要があることが示唆された。

今後の課題として次の2点が考えられる。

①分類の妥当性の検討

今回は特別支援教育に関する研修を受講している教員を対象としている。今後、研修内容を考えるためには、実際の研修を企画・実施しているなど、特別支援教育に関する専門性の高い人へのインタビューなども合わせ、さらに内容の検討が必要である。また、検討した結果について大規模なアンケート調査による因子分析などを行い、専門性に関する分類の妥当性について検討を行う必要がある。

②レベル別の研修プログラムの作成

今回の調査では、対象者の特別支援教育に関する経験などによる分析は行っていないが、現実には多数の特別支援教育担当教員の中には、その専門性について差があることが想定される。このような現状に即した研修を考えるに当たっては、教員の研修ニーズや受講者の専門性のレベルに応じた研修プログラムを作成していくことを考えていく必要がある。

<付記>

ご協力くださいました先生方に深く感謝申し上げます。

なお本研究は日本学術振興会科学研究費助成事業（課題番号 17K18655）の助成を受けた。

引用文献

秋元雅仁・落合俊郎（2009）「LD・ADHD等の心理的疑似体験プログラム」を活用した研修の有効性に関する考察。

LD研究, 18 (2) ; 189-196.

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.

宮木秀雄（2015）通常の学校のコーディネーターの悩みに関する調査研究—調査時期による変化と校種による差異の検討—。LD研究, 24 (2) ; 275-291

文部科学省（2017）：特別支援教育資料（平成28年度），文部科学省

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1386910.htm（2018.2.2閲覧）

柘植雅義（2013）特別支援教育—多様なニーズへの挑戦—。中公新書

迫田裕子・納富恵子・吉田茂孝（2014）特別支援教育にかかわる教員の研修ニーズに関する研究—教職キャリア段階と特別支援学級・通級指導教室担当経験の有無に着目した分析—。福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, 4 17-24

山田清輝（2015）特別支援教育に関する基礎知識及び基本的対応研修の取組—校内の人的資源を活用した特別支援教育に関する校内研修の工夫—。LD研究, 24 (3) ; 356-370

（2018年2月16日 受理）