

特別支援学校における教育課程編成及び個別の指導計画作成に係る教員研修の効果

—知的障害及び知的障害を併せ有する重複障害教育を中心に—

The Effects of Teacher In-service Training at School for Special Needs Education for Designing Curriculum and Drafting Individualized Instruction Program :

Focusing on Education for Children with Intellectual Disabilities and Multiple Disabilities

天海 丈久^{*1}・高橋 寿^{*2}・奈良岡孝信^{*3}・加賀谷 紀^{*3}・岡田 一也^{*4}
Takehisa AMAGAI^{*1}・Hisashi TAKAHASHI^{*2}・Takanobu NARAOKA^{*3}・Michi KAGAYA^{*3}・Kazuya OKADA^{*4}

相馬 力^{*5}・船水 直樹^{*6}・飯野 茂八^{*7}・石岡 徳人^{*7}
Chikara SOMA^{*5}・Naoki HUNEMIZU^{*6}・Shigeya IINO^{*7}・Norihito ISHIOKA^{*7}

工藤 浩^{*8}・加福千佳子^{*9}・下山 永子^{*10}・平川夕美子^{*11}
Hiroshi KUDO^{*8}・Chikako KAHUKU^{*9}・Nagako SHIMOYAMA^{*10}・Yumiko HIRAKAWA^{*11}

要 旨

特別支援学校において知的障害及び知的障害を併せ有する重複障害教育を中心に、教育課程編成及び個別の指導計画作成に係る教員の理解を深めるための教員研修を実施し、その効果及び今後の学校現場における教員研修の在り方を検討した。教員研修は特別支援学校7校で実施し、受講者に教育課程編成等に係る5項目について研修前後の理解度を7件法で尋ねる質問紙調査を実施した。調査に同意を得た148人の回答についてサイン検定を行った結果、教職経験年数にかかわらず、全質問項目の受講後の理解度が有意に高い回答へ変化が認められ、本教員研修の内容は教員の教育課程編成及び個別の指導計画作成に係る理解を高めるために有用であることが確認された。今後各学校においては、教務主任が講師となり、例えば年度始めの新任者研修等の場で、本研究で実施した内容に係る教員研修を恒常的に行っていくことが望ましいと考えられた。

キーワード：教員研修 教育課程 個別の指導計画 知的障害 重複障害

-
- *1 弘前大学教育学部 Department of Special Needs Education Course, Faculty of Education, Hirosaki University
 - *2 青森県立盲学校 (研究時所属) Aomori Prefectural School for the Visually Impaired
 - *3 弘前大学教育学部附属特別支援学校
School for Special Needs Education Attached to the Faculty of Education, Hirosaki University
 - *4 弘前大学教育学部附属特別支援学校 (研究時所属)
School for Special Needs Education Attached to the Faculty of Education, Hirosaki University
 - *5 青森県教育庁学校教育課 Aomori Board of Education
 - *6 青森県立弘前聾学校 (研究時所属) Aomori Prefectural School for the Deaf, Hirosaki
 - *7 青森県立弘前第二養護学校 Aomori Prefectural School for Special Needs Education, Hirosaki Second
 - *8 青森県立黒石養護学校 Aomori Prefectural School for Special Needs Education, Kuroishi
 - *9 青森県立黒石養護学校 (研究時所属) Aomori Prefectural School for Special Needs Education, Kuroishi
 - *10 青森県立浪岡養護学校 (研究時所属) Aomori Prefectural School for Special Needs Education, Namioka
 - *11 青森県立浪岡養護学校 Aomori Prefectural School for Special Needs Education, Namioka

I. 問題と目的

教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した各学校の教育計画である（文部科学省，2018）。特別支援学校における教育課程は、学校教育法，学校教育法施行規則，特別支援学校小学部・中学部学習指導要領及び特別支援学校高等部学習指導要領（以下、「学習指導要領」とする。）等の規定を踏まえ、各学校において編成，実施される。学習指導要領では、教育の内容等について必要かつ合理的な事項が大綱的に示されており、各学校における指導の具体化については、学校や教職員の裁量に基づく多様な創意工夫が前提とされている（文部科学省，2018）。また学校教育に関わる様々な取組を、教育課程を中心に据えながら組織的かつ計画的に実施し、教育活動の質の向上につなげていくこと（以下、「カリキュラム・マネジメント」とする。）に努め、その際個別の指導計画の実施状況の評価と改善を、教育課程の評価と改善につなげていくよう工夫することが示されている（文部科学省，2018）。個別の指導計画とは、障害のある児童生徒一人一人の指導目標，指導内容及び指導方法を明確にして、きめ細やかに指導するために各教科等にわたり作成するものである（文部科学省，2018）。教育課程の大綱化が進められ、現在各学校にはカリキュラム・マネジメントの確立が求められているが、学校全体の教育計画である教育課程の説明責任を果たすため、各学校が教員の専門性の向上を図り（中山，1978；菅井，2004），教育課程編成の研究を進めていくことは喫緊の課題であること（天笠，1999；山本，2004；渡邊，2004）がこれまでも指摘されている。

特別支援学校の教育課程編成は、領域として自立活動があること，知的障害者である児童生徒を教育する場合の各教科（以下、「各教科（知的障害）」とする。）が小・中学校等の各教科とは別に定められていること，特に必要があるときは各教科（知的障害）等の全部又は一部について合わせて授業を行うことができること，学習指導要領に「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」規定があることを踏まえ，児童生徒の障害の状態等に応じた柔軟な編成が可能となっている。しかしその一方，自立活動と他の教科や領域との関連を整理すること（古川，2004；菅井，2004；川間，2004；長沼，2014），各教科の指導の可能性を検討すること（河合，2014；下山，2016），各教科等を合わ

せた指導の整理をすること（下山，2016），道徳や特別活動の目標や内容を扱っていることを明確にすること（河合，2014），領域・教科を合わせた授業という特例の意味を理解すること（川間，2004）が課題や問題点として指摘され続けており，現在でも各学校では確信がもてない教育活動が継続している可能性が高く，教員の教育課程編成の理解を一層深めることが必要と考えられる。

特別支援学校における教育課程に焦点を当てた研究の必要性については，養護学校教育義務制実施直後から指摘されていながら，その数はきわめて少ない（一木，2012；国立特別支援教育総合研究所，2011）が，佐藤・藤井（2017）は特別支援学校（肢体不自由・病弱）の教員に教育課程に対する意識の調査研究を行っている。その結果，「教育課程編成・改善に対する主体的な関わり」「教育課程編成の難しさ」「教育課程編成・改善に関与することへの困難」「教育課程の妥当性に対する不安」の4因子が抽出され，教育課程編成を職務の中心として位置付けていくための校内研修等の方法について具体的に検討していく必要性を指摘している。教員の教育課程編成に係る理解を深めるためには，多忙な学校現場においては校内における教員研修が最も望ましい方法であろう。しかし，教員の研修ニーズについては，教員が困っていることは指導法であること（齋藤・前川・安藤・尾之上・瀬戸口・原田・松原・雷坂，2006），研修で求められる内容は教育現場において具体的かつ実効性のある指導技術とそれを支える知識・情報であったこと（左藤・池田・山中・四日市，2016）が報告されており，教育課程に係る内容は挙げられていない。したがって，学校現場においては適切な教育課程編成が課題になってはいるものの，教員一人一人の教育課程編成についての関心は薄いことが推察される。

天海・高橋・岡田・相馬・飯野・石岡・工藤・加福・下山・平川（2021）は，A県内特別支援学校における，主として知的障害者や知的障害を併せ有する重複障害者の教育課程及び個別の指導計画の実施の問題点と課題を明らかにすることを目的に，質問紙法によるアンケート調査を実施した。その結果，教育課程編成上の課題としては，知的障害者及び重複障害者の教育課程編成について教員の理解を深めること，新学習指導要領の各教科等の目標と評価及び指導の形態について教員の理解を深めることが挙げられた。また個別の指導計画作成上の課題としても，教員一人一人が各教科等の目標及び内容を理解すること，障害の重い

重複障害者についても各教科（知的障害）等の指導の可能性を検討する必要性を理解すること等が挙げられた。このことから先行研究と同様、各学校においては教員一人一人が教育課程編成の主体者としての自覚をもち、個の教育的ニーズに応じた一貫した指導と適切な教育課程へと改善するシステムを構築するため、教育課程編成や個別の指導計画作成に係る恒常的な教員研修の必要性が示唆された。

一木（2012）は、カリキュラム・マネジメントの重要性が提唱される現在、その担い手となる個々の教師の内面や、学校の組織構造のあり方、重複障害教育にたずさわる教師の職務特性をふまえた現職研修のあり方に迫る研究の蓄積に基づく改善策の提案を求めている。また菅野（2018）は、授業を進める一人一人の教員が、授業と教育課程とのつながりの中で授業を実施することが大切であり、その上で、個別の指導計画の実施状況の評価により、児童生徒に何が身に付いたかという学習の成果を的確に捉え、その評価の集約から、教育の内容や授業時数との関連において、自校の教育課程の評価と改善につなげるカリキュラム・マネジメントが何よりも重要であることを指摘している。そこで本研究では、特別支援学校において知的障害及び知的障害を併せ有する重複障害教育を中心に、教育課程編成及び個別の指導計画作成に係る教員研修を実施しその効果を検討すること、併せて今後の学校現場における教員研修の在り方を検討することを目的とした。

II. 方法

1. 対象

A県内特別支援学校7校（視覚障害1校、聴覚障害1校、知的障害2校、肢体不自由2校、病弱1校）で、第1筆者が講師となり各学校で教員研修を実施した。研修会に参加し、質問紙調査の同意を得た教員の人数は163人（視覚障害23人、聴覚障害11人、知的障害46人、肢体不自由66人、病弱17人）であった。

2. 教員研修及び質問紙調査の方法

教員研修に先立ち、知的障害者及び知的障害を併せ有する重複障害者の教育課程編成の理解に係る質問紙調査の説明が行われた。その後、教育課程編成及び個別の指導計画作成に係る教員研修が行われた。教員研

修の時間は各学校の事情により、60分～120分であった。最後に調査及び研究発表に同意を得た教員を対象に質問紙への回答を求め、同意書とともに回収された。

3. 期間

2020年3月～2020年9月に実施された。

4. 教員研修の内容及び質問項目

1) 教員研修の内容

教員研修の内容は、第1筆者が2018年度から実施している弘前大学教員免許状更新講習（選択領域）「特別支援学校における重複障害の子供の教育課程」を基に作成された。本講習は、①重複障害の子供の教育課程編成の考え方、②各教科（知的障害）等と特別支援学校（知的障害）教科代替の教育課程、③自立活動と自立活動を主とした教育課程で構成されていた。2019年度の講習受講者23名に同意を得て、研修前後の「知的障害教育における教育課程の編成について」「重複障害教育における教育課程の編成について」「自立活動を主とした教育課程を履修する児童又は生徒について」の理解度について「1：理解していない」～「7：理解している」の7件法のリッカート尺度の質問紙調査を実施した。受講者の回答についてサイン検定を行った結果、いずれの項目も受講後の理解度は有意（ $p < .001$ ）に高い回答へ変化が認められ、本講習会の内容の有用性が確かめられていた。

教員研修資料は、第1筆者と第2筆者により作成され、その後、他の筆者により適切性が検討された。なお、個別の指導計画に係る内容については、適切な個別の指導計画作成のためには教育課程編成の理解が必要であり、また適切な個別の指導計画が作成されていなければ教育課程改善のための資料とはなり得ないことから、教育課程編成に含めて扱うこととした。研修の内容は90分程度での実施を想定し、以下の3部で構成された。

(1) 特別支援学校における教育課程編成の考え方

教育基本法、学校教育法、学校教育法施行規則、学習指導要領、重複障害者等に関する教育課程の取扱い。

(2) 各教科（知的障害）等と学習評価

新しい学習指導要領における各教科（知的障害）等

の改訂の要点、各教科（知的障害）の段階の考え方、各教科等の目標及び内容、各教科（知的障害）の目標設定に至る手続き、各教科等を合わせた指導、学習評価。なおこれらは、主として個別の指導計画作成に係る内容である。

(3) 自立活動と自立活動を主とした教育課程

新しい学習指導要領における自立活動の改善・充実、自立活動の目標、自立活動の内容、自立活動の目標設定に至る手続き、知的障害教育における自立活動、自立活動の内容と各教科（知的障害）の内容との関係、自立活動を主とした教育課程、自立活動を主とした教育課程における各教科等を合わせた指導。なおこれらは、個別の指導計画作成に係る内容を含むものである。

2) 質問項目と分析の方法

質問項目は、天海・衛藤・佐藤・肥後（2017）を参考に、天海ら（2021）の結果を踏まえて第1筆者と第2筆者により作成され、他の筆者により適切性・妥当性が検討された。具体的な質問項目は、フェイスシート（「性別」、「年齢」、「講師歴は含まない教職経験年数（全教職経験、特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱）、通常教育、特別支援学級、通級による指導）」、教育課程編成に係る項目として、①知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校の教育課程編成の理解、②視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校に就学する児童又は生徒のうち、知的障害を併せ有する者の教育課程編成の理解、③自立活動を主とした教育課程編成の理解、個別の指導計画作成に係る項目として、④知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科等の目標と学習評価の理解、⑤各教科等を合わせた指導と学習評価の理解、自由記述として、⑥本研修会を受けての感想等、であった。

回答者は研修前後において、「1：理解していない」～「7：理解している」の7件法のリッカート尺度の中から1つを選択することが求められ、それぞれ1～7の得点が与えられた。分析は、全受講者、教職経験年数10年以下群、11年から20年群、21年以上群について、質問項目①～⑤の研修受講前後の得点の範囲、中央値、四分位偏差を求めるとともに、研修受講前後の回答についてサイン検定を行い、教員研修の有効性を

検討した。統計処理にはIBM SPSS Statistics Ver27を使用した。また自由記述の質問項目⑥については、「トレンドサーチ2015（（株）社会情報サービス）」のコンセプトマッピングを用いたテキストマイニングによる分析を行った。コンセプトマッピングは、テキストを形態素解析により品詞分解し抽出された重要キーワードを、キーワード同士の関連が考慮されつつも意味ごとのまとまりとして平面上にマッピングする分析処理法である。分析に当たっては、回答テキストについて原文の意味が損なわれないように主語と述語を明確にする等の修正を行い、一連の自由記述の回答に含まれる重要キーワードのまとまり及びその関係性について、原文と照らし合わせながら検討した。

5. 倫理的配慮

教員研修会及び質問紙調査の実施に当たっては、弘前大学教育学部研究倫理委員会の承認を得るとともに、各学校長から口頭による同意を得た。また研究に当たって利益相反関係はない。

III. 結果

1. フェイスシート

質問紙調査の有効回答者数は148人（視覚障害21人、聴覚障害10人、知的障害42人、肢体不自由61人、病弱14人）で、フェイスシートの結果は以下のとおりであった。性別（男性50人、女性96人、不明2人）、年齢（平均46.7歳、 $SD=8.9$ 、不明1人）、全教職経験年数（平均19.4年、 $SD=10.8$ ）、特別支援学校（視覚障害）経験年数（平均6.1年、 $SD=4.7$ 、30人）、特別支援学校（聴覚障害）経験年数（平均6.9年、 $SD=4.5$ 、32人）、特別支援学校（知的障害）経験年数（平均10.4年、 $SD=7.0$ 、115人）、特別支援学校（肢体不自由）経験年数（平均6.9年、 $SD=4.9$ 、90人）、特別支援学校（病弱）経験年数（平均7.5年、 $SD=3.8$ 、40人）、通常教育経験年数（平均10.0年、 $SD=7.2$ 、23人）、特別支援学級経験年数（平均7.4年、 $SD=9.0$ 、10人）、通級による指導経験年数（経験年数1.0年、1人）、その他（7人）。

2. 教育課程編成に係る研修前後の理解について

全受講者及び教職経験年数別の教育課程編成に係る研修受講前後の変化をTableに、各質問項目におけ

Table 教育課程編成に係る研修受講前後の変化

教職経験 年数		質問①		質問②		質問③		質問④		質問⑤	
		前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
全受講者 (n=148)	範囲	1~7	3~7	2~7	3~7	2~7	3~7	2~6	3~7	2~7	3~7
	中央値	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5
	四分位偏差	0.5	0.5	1	0.5	1	0.5	1	0.5	0.6	0.1
	サイン検定	-	0 +	-	0 +	-	0 +	-	0 +	-	0 +
		0	29 119	0	34 114	0	30 118	1	24 123	0	32 116
		***		***		***		***		***	
10年以下 (n=44)	範囲	2~5	4~6	2~5	3~7	2~6	4~7	2~6	4~7	2~5	3~6
	中央値	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5
	四分位偏差	1	0.5	2	1	1	0.1	0.5	0	1	0
	サイン検定	-	0 +	-	0 +	-	0 +	-	0 +	-	0 +
		0	5 39	0	6 38	0	6 38	0	6 38	0	11 33
		***		***		***		***		***	
11~20年 (n=30)	範囲	1~6	3~6	3~5	3~6	2~6	3~6	2~6	3~6	2~6	3~6
	中央値	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5
	四分位偏差	1	0	1	0	1	0	0.5	0	0.5	0
	サイン検定	-	0 +	-	0 +	-	0 +	-	0 +	-	0 +
		0	4 26	0	5 25	0	5 25	0	4 26	0	4 26
		***		***		***		***		***	
21年以上 (n=74)	範囲	3~7	4~7	2~7	3~7	2~7	4~7	3~6	3~7	2~7	4~7
	中央値	5	5	5	5	4.5	5	4	5	4	5
	四分位偏差	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
	サイン検定	-	0 +	-	0 +	-	0 +	-	0 +	-	0 +
		0	20 54	0	23 51	0	19 55	1	14 59	0	17 57
		***		***		***		***		***	

***p < .001

る全受講者及び教職経験年数別の教育課程編成に係る研修受講前後の評価者数を Fig.1に示す。

1) 全受講者及び教職経験年数別の教育課程編成に係る研修受講前後の変化

全受講者の受講前後の比較では、各質問項目の回答の範囲の最低値は、「1：理解していない（質問項目①）、2：ほとんど理解していない（質問項目②～⑤）」から「3：あまり理解していない（全質問項目）」に、中央値は全質問項目で「4：どちらともいえない」から「5：やや理解している」に変化した。また四分位偏差は、受講前に比べ受講後の方が理解度が高い回答にまとまっている結果となった。サイン検定の結果、全ての質問項目の受講前後の比較において有意 (p < .001) に理解度が高い回答へ変化が確認された。

教職経験10年以下群の受講前後の比較では、各質問項目の回答の範囲は理解度が高い回答へ、中央値は全質問項目で「4：どちらともいえない」から「5：やや理解している」に変化した。また四分位偏差は、受講前に比べ受講後の方が理解度が高い回答にまとまっている結果となった。サイン検定の結果、全ての質問項目の受講前後の比較において有意 (p < .001) に理解度が高い回答へ変化が確認された。

教職経験11~20年群の受講前後の比較では、各質問項目の回答の範囲は理解度が高い回答へ、中央値は全質問項目で「4：どちらともいえない」から「5：やや理解している」に変化した。また四分位偏差は、受講前に比べ受講後の方が理解度が高い回答にまとまっ

ており、値は他の群に比べ小さくなっている（全質問項目で0）結果となった。サイン検定の結果、全ての質問項目の受講前後の比較において有意 (p < .001) に理解度が高い回答へ変化が確認された。

教職経験21年以上群の受講前後の比較では、各質問項目の回答の範囲は理解度が高い回答へ、中央値は質問項目①及び②では受講前後で「5：やや理解している」と変化なし、質問項目③では4.5（「4：どちらともいえない」）から「5：やや理解している」に、質問項目④及び⑤では「4：どちらともいえない」から「5：やや理解している」に変化した。また四分位偏差は、全ての質問項目の受講前後で0.5という結果となった。サイン検定の結果、全ての質問項目の受講前後の比較において有意 (p < .001) に理解度が高い回答へ変化が確認された。

2) 各質問項目における全受講者及び教職経験年数別の教育課程編成に係る研修受講前後の変化

質問項目①の受講前後の比較では、全受講者及び各教職経験群の回答の範囲は理解度が高い回答へ、中央値は全受講者、10年以下群、11~20年群では「4：どちらともいえない」から「5：やや理解している」に変化がみられたが、21年以上群では受講前後とも「5：やや理解している」で変化がなかった。また四分位偏差は、10年以下群と11~20年群では受講前に比べ受講後の方が理解度が高い回答にまとまっている結果となったが、21年以上群、全受講者では0.5と変化がなかった。

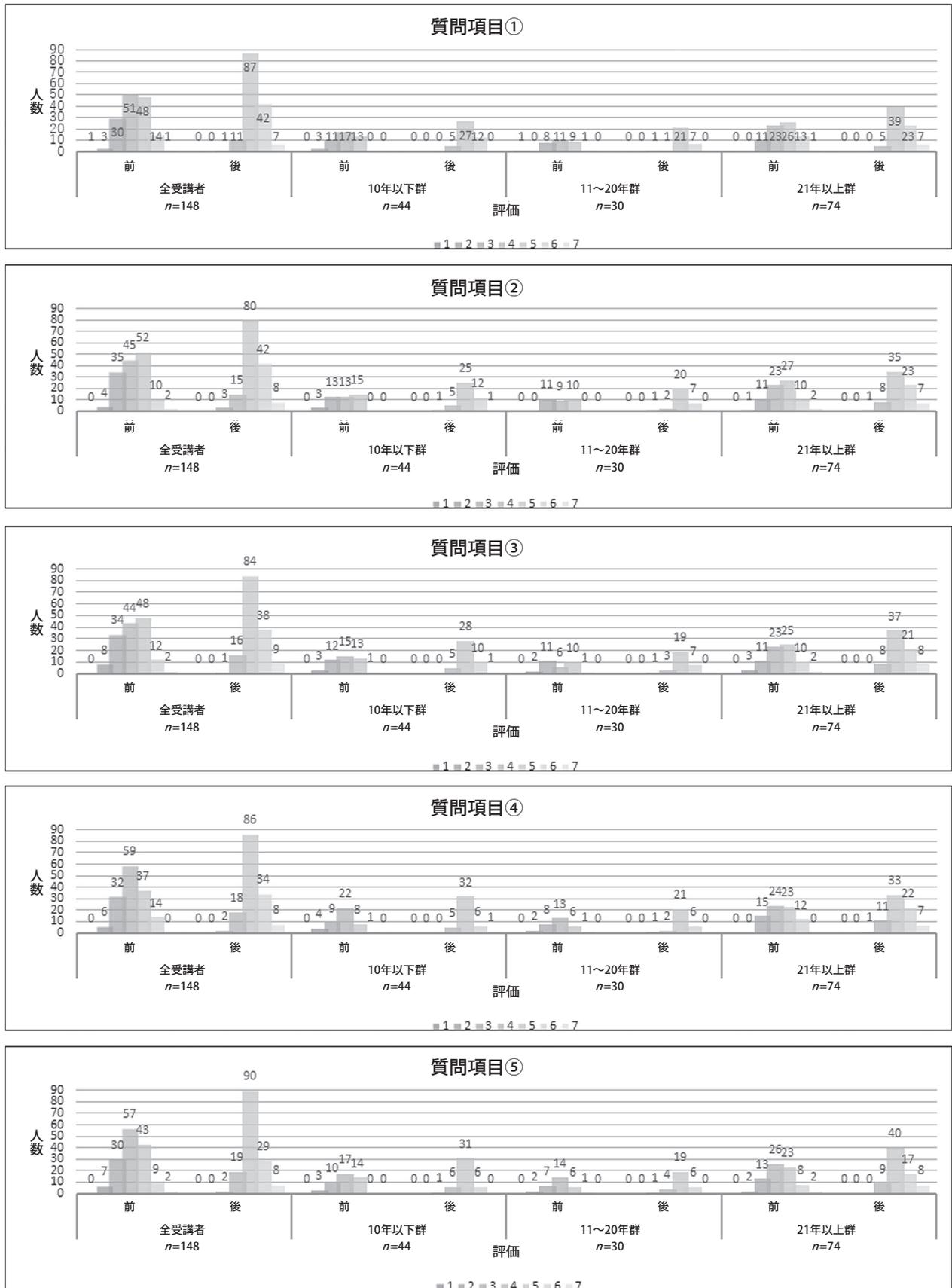


Fig.1 各質問項目における教育課程編成に係る研修受講前後の評価者数

質問項目②の受講前後の比較では、全受講者及び各教職経験群の回答の範囲は理解度が高い回答へ、中央値は全受講者、10年以下群、11～20年群では「4：どちらともいえない」から「5：やや理解している」に変化がみられたが、21年以上群では受講前後とも「5：やや理解している」で変化がなかった。また四分位偏差は、全受講者、10年以下群、11～20年群では受講前に比べ受講後の方が理解度が高い回答にまとまっている結果となったが、21年以上群では0.5と変化がなかった。

質問項目③の受講前後の比較では、全受講者及び各教職経験群の回答の範囲は理解度が高い回答へ、中央値は全受講者、10年以下群、11～20年群では「4：どちらともいえない」から「5：やや理解している」に変化、21年以上群では4.5（「4：どちらともいえない」）から「5：やや理解している」に変化していた。また四分位偏差は、全受講者、10年以下群、11～20年群では受講前に比べ受講後の方が理解度が高い回答にまとまっている結果となったが、21年以上群では0.5と変化がなかった。

質問項目④の受講前後の比較では、全受講者及び各教職経験群の回答の範囲は理解度が高い回答へ、中央値は全受講者、全教職経験群で「4：どちらともいえない」から「5：やや理解している」に変化してい

た。また四分位偏差は、全受講者、10年以下群、11～20年群では受講前に比べ受講後の方が理解度が高い回答にまとまっている結果となったが、21年以上群では0.5と変化がなかった。

質問項目⑤の受講前後の比較では、全受講者及び各教職経験群の回答の範囲は理解度が高い回答へ、中央値は全受講者、全教職経験群で「4：どちらともいえない」から「5：やや理解している」に変化していた。また四分位偏差は、10年以下群と11～20年群では受講前に比べ受講後の方が理解度が高い回答にまとまっている結果となったが、21年以上群では0.5と変化がなかった。

3. 本研修会を受けての感想等（自由記述）

Fig.2は、質問項目⑥の本研修会を受けての感想、知的障害教育や重複障害教育における教育課程の編成について分からないことや疑問点（自由記述）で回答が得られた受講者32名のテキストマイニングの結果である。分析の結果、3つのカテゴリーが見出された。以下、各カテゴリーとその要約を示す。

(1) 教育課程編成の理解

- ・教育課程編成の具体的な方法が分かった。
- ・自立活動について曖昧な部分が整理された。
- ・道徳科については指導が難しいと思った。

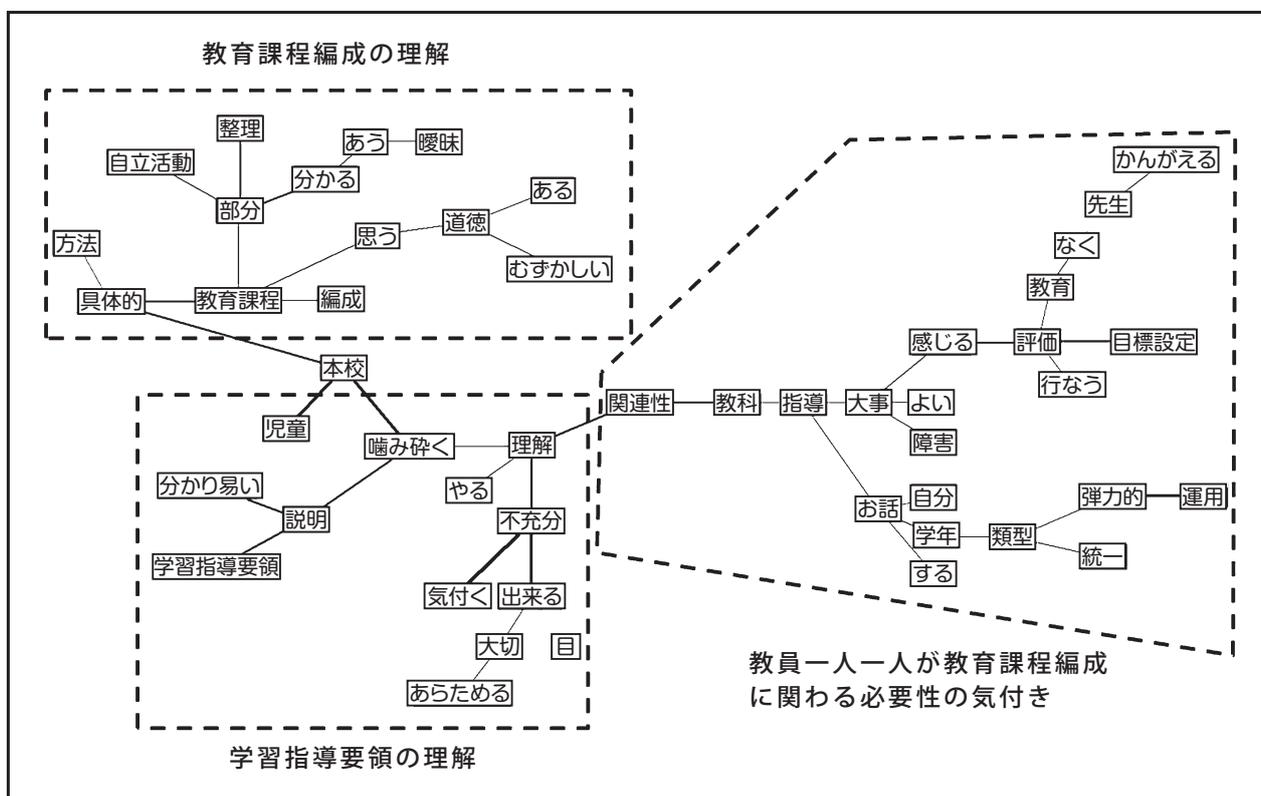


Fig.2 質問項目⑥「本研修会を受けての感想等（自由記述）」のテキストマイニング（n=32）

(2) 学習指導要領の理解

- ・学習指導要領等の説明は、よりかみ砕いて説明すると分かりやすい。
- ・あらためて、教育課程編成の理解が不十分であったことに気付くことができた。

(3) 教員一人一人が教育課程編成に関わる必要性の気付き

- ・各教科等の指導の目標設定と評価について、教育課程編成と関連させ、教員一人一人が考えるべきものと感じた。
- ・学校においては、類型についての考え方を統一したり、弾力的な運用を検討する必要がある。

IV. 考察と今後の課題

本研究の目的は、特別支援学校において知的障害及び知的障害を併せ有する重複障害教育を中心に、教育課程編成及び個別の指導計画作成に係る教員研修を実施しその効果を検討すること、併せて今後の学校現場における教員研修の在り方を検討することであった。始めに本研究で実施した教員研修の効果について述べる。

受講者の研修会受講前後の理解度についてサイン検定を行った結果、教職経験年数にかかわらず、全ての質問項目の受講前後の比較において有意 ($p < .001$) に理解度が高い回答へ変化が確認された。また各質問項目の受講前後の中央値は、全受講者、教職経験10年以下群、教職経験11～20年群で、「4：どちらともいえない」から「5：やや理解している」に変化しており、四分位偏差も受講前に比べ受講後の方が理解度が高い回答にまとまっている結果となった。さらに受講者の感想等（自由記述）の分析の結果、本教員研修により受講者の教育課程編成の理解、学習指導要領の理解、教員一人一人が教育課程編成に関わる必要性の気付きを促す効果があったことが示唆された。以上のことから本教員研修により、教員の知的障害者の教育課程（質問項目①）、知的障害を併せ有する重複障害者の教育課程（質問項目②）、自立活動を主とした教育課程（質問項目③）、各教科（知的障害）等の目標と学習評価（質問項目④）、各教科等を合わせた指導と学習評価（質問項目⑤）について理解度の向上が確認された。したがって本教員研修の内容は、教員の教育課程編成（質問項目①②③⑥より）及び個別の指導計画作成（質問項目④⑤⑥より）に係る理解を高めるた

めに有効であったことが確認された。

特に教職経験11～20年群では、受講後の四分位偏差が全ての質問項目で0とばらつきがなくなっており、これは積み重ねてきた教職経験と本教員研修の内容が合致し、理解度が高まったのではないかと考えられた。一方、教職経験21年以上群では、質問項目①及び②の中央値は受講前後ともに「5：やや理解している」であり、質問項目③の中央値は受講前4.5（「4：どちらともいえない」）、受講後「5：やや理解している」であった。また受講前後の全ての質問項目の四分位偏差が0.5と中央50%のデータが狭い範囲に集中していた。したがって、教職経験21年以上のベテラン教員である本群では、教育課程編成の考え方についての受講前の理解度は他の2群に比べて高く、受講後の理解度は向上しているが、受講前後の理解度のばらつきには変化がなかったことから、他の2群より実施した教員研修の効果は低いことが考えられた。このため、本研究で実施した教員研修の内容は有用と考えられるが、理解度が高い教員のための内容を検討し追加する必要性も考えられた。なお、質問項目④及び⑤については、学習指導要領改訂等に伴う目標設定と評価に係る内容であったため、他の2群と同等の効果があったと考えられた。

次に、今後の学校現場における教育課程編成及び個別の指導計画作成に係る教員研修の在り方について述べる。

学校現場では人事異動があり、毎年多くの教員が入れ替わるため、学校における教員の年齢構成や専門性のバランスが変化する。規模の大きな学校であれば、異動が20名を超えることもあり、臨時講師の数も多い。ここで問題になるのは、教員の専門性である。教育課程編成は、その中心となる一人一人の教員の専門性に依拠することが大きいため、例えば特別支援学校（知的障害）のみにしか勤務経験のない教職経験11～20年の中堅教員や教職経験21年以上のベテラン教員が特別支援学校（肢体不自由）に多く異動した場合、知的障害教育で培われてきた専門性がそのまま当てはめられてしまい、適切な教育課程編成に影響を及ぼすことが危惧される。このため、各学校では障害種別の専門性を継承するための研修会を、また教育委員会でも教育課程の研修会を実施するなど様々な取組が行われている。しかし経験的にこのような研修会は、特に教職経験10年以下の若手教員や教職経験11～20年の中堅教員が疑問に感じていることを解決したり、教育課程編成の基本を理解するための十分な場とはなっていない

いように思われる。

また学校現場では、年度途中の形成的評価を踏まえ次年度の教育課程編成を見直す、多忙化による時間的な制約もあり、特に改善を必要とする重点課題以外の部分は、それまでの教育課程を踏襲することも多い。教育課程編成の見直しは、主たる担当者である教務主任や、教育課程編成に係る委員会が中心となり方向性が検討されるが、その職責は大きいため、必然的に委員会のメンバーは校内で中心的役割を果たす中堅・ベテラン教員が配置されることになる。けれどもFig.1からも分かるとおり、教職経験11～20年の中堅教員や教職経験21年以上のベテラン教員の教育課程編成等に係る理解が必ずしも十分であるとは言えない。教育課程編成に中心となって携わる教員の教育課程編成に係る理解が不十分な場合、これからの学校に求められているカリキュラム・マネジメントは機能しないことが予想される。

したがって天海ら（2021）が指摘したように、個別の指導計画作成を含む教育課程編成に係る教員研修は、各学校において毎年恒常的に行う必要がある。しかし教員研修の講師については、多忙化や財政的な問題から、各学校において外部講師を招聘しての研修会を行うことが難しくなっている。そこで、学校内で教育課程編成の主たる担当者である教務主任が講師となり、例えば新年度異動してきた教員に対して実施する新任者研修等の場で、本研究で使用した研修資料の内容を各学校の実態に合わせて加筆・修正し、毎年度始めに教育課程編成に係る研修を恒常的に行っていくことが現実的な方法ではないかと考える。

さらに本研究で実施した研修内容の一部は、特別支援学級及び通級による指導を担当する教員にも有用と考えられる。今後本研究の成果が、小学校、中学校及び高等学校の教員への支援及び研修協力といった特別支援学校のセンター的機能を果たすために活用されることも期待される。

V. 文献

天海丈久・高橋寿・岡田一也・相馬力・飯野茂八・石岡徳人・工藤浩・加福千佳子・下山永子・平川夕美子（2021）A県内特別支援学校における知的障害者及び知的障害を併せ有する重複障害者の教育課程編成及び個別の指導計画作成に係る実態調査。弘前大学教育学部紀要, 125, 177-186.

天海丈久・衛藤裕司・佐藤眞一・肥後祥治（2017）知的障害・肢体不自由・病弱・視覚障害・聴覚障害等を併せ有

する児童生徒の教育課程作成のための「基本的な考え方」に関する研究：自立活動を主とした教育課程の検討を通して。弘前大学教育学部紀要, 117, 81-90.

天笠茂（1999）教育課程基準の大綱化・弾力化の歴史的意味。日本教育経営学会紀要, (41), 2-11.

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2011）教育実践研究課題からみる特別支援学校における重複障害に関する研究課題。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所専門研究B研究成果報告書（平成21年度～平成22年度）特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究—現状の把握と課題の検討—, 8-14.

菅野和彦（2018）新学習指導要領の理解を深める校内研修や研究を通じた教育課程の見直し。特別支援教育, 71, 12-15.

古川勝也（2004）肢体不自由養護学校における教育課程の現状と課題。独立行政法人国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究報告書（平成13年度～平成17年度）21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究, 49-53.

一木薫（2012）重複障害教育におけるカリキュラム研究の到達点と課題。特殊教育学研究, 50(1), 75-85.

河合康（2014）特別支援教育における自立活動の在り方。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所専門研究A研究成果報告書（平成24年度～平成25年度）特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究, 118-124.

川間健之介（2004）肢体不自由教育の重点課題。独立行政法人国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究報告書（平成13年度～15年度）21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究, 54-47.

文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）。開隆堂, 160, 162, 195, 240.

長沼俊夫（2014）特別支援学校における教育課程編成及び実施に関する5課題。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所専門研究A研究成果報告書（平成24年度～平成25年度）特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究, 64-66.

中山文雄（1978）重度・重複障害教育の現状と今後の課題。特殊教育学研究, 16(2), 26-38.

下山直人（2016）肢体不自由教育における各教科等を合わせた指導。肢体不自由教育, (223), 12-17.

左藤敦子・池田彩乃・山中健二・四日市章（2016）特別支援教育における現職教員の研修ニーズ：特別支援教育制度施行7年後の特別支援学校の現状と展望。筑波大学特別支援教育研究, 10, 53-63.

佐藤貴宣・藤井和子（2017）特別支援学校における教師の教育課程に対する意識と影響要因。特殊教育学研究, 54(5), 273-282.

齋藤佐和・前川久男・安藤隆男・尾之上直美・瀬戸口裕二・原田公人・松原豊・雷坂浩之（2006）盲・聾・養護学校における現職教員研修ニーズ：特別支援教育体制への移行における現状把握と展望。心身障害学研究,

30, 129-138.

菅井裕行 (2004) 自立活動の目標・内容の選定をめぐって. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究報告書 (平成12年度～平成15年度) 盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する実際研究—自立活動を中心に—, 194-196.

渡邊章 (2004) 教育課程に関する課題の整理. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究報告書 (平成13年度～平成15年度) 21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究, 240-241.

山本昌邦 (2004) 病弱養護学校における重点課題. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究報告書 (平成13年度～平成13年度) 21世紀の特殊教育に対応した

教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究, 63-65.

【付記】

本研究は, 2019年度～2021年度科学研究費助成事業 (基盤研究 (C) JP19K02902) 「知的障害教育の各教科等の目標を踏まえた特別支援学校の指導計画作成システムの構築」の助成を受けて行った研究成果の一部である。また本研究の一部は, 日本 LD 学会第30回大会 (神奈川) においてポスター発表を行った。

(2022. 1. 11 受理)