

高等特別支援学校における校内研修による教員の専門性向上 —若手及び中堅教員対象の「語り合いカフェ」の実践から—

小川 彩 (学校経営コース)

ogawa.aya(at)nein.ed.jp ※atは@に置き換えてください

1 問題と目的

近年、高等特別支援学校では発達障害や精神疾患等の多様で複雑な障害の状態に基づく困難を抱える生徒が増加傾向にある(井上ら, 2010)。文部科学省の答申(2021)では個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実が提唱され、教員には生徒一人ひとりのニーズに応じた専門性と、チームで対応する協働力が求められている。

次世代の学校運営を担う若手・中堅教員の育成は喫緊の課題であるが、多忙を極める現場では、教員が互いの実践を語り合い、支え合う同僚性の希薄化が課題である。若手教員が専門性を向上させるプロセスにおいて、先輩教員や同僚との日常的な対話を通じた省察が必要である(佐藤, 2015)。現在の学校現場では、職務の個別化が進み、若手教員が自身の悩みや失敗を共有し、学び合う機会が十分に確保できない課題が見られる。従来の形式的な研修や伝達講習のみでは、若手教員が抱える日常的な不安を解消することは困難で、孤立を招く要因となる(内山・安藤, 2018)。著者(以下、実践者)の所属する実習校でも、50代のベテラン層が半数を占め、若手層が孤立しやすい。担当する類型により教育課程が異なり、教員間の分離が若手の主体的な学びを阻む組織的な課題となっている。類型の枠を越えて互いの専門性を認め合う同僚性が十分に構築されていなかった。

本研究では、Edmondson(1999)の「心理的安全性」に着目した。心理的安全性とは、対人関係においてリスクのある行動をとっても、このチームでは安心であるという確信である。この概念を利用し、実習校において、教員が不安や失敗を隠さず、日常的な省察と相互学習を促進する場として語り合いカフェ(以下、カフェ)を試行的に実施した。短時間かつインフォーマルな対話を通じて心理的安全性を醸成し、多忙な現場でも持続可能な校内研修の在り方を模索した。教員の専門性を子どものニーズに応じた指導力に加えて、教員自身のコミュニケーション力と、同僚とチームで対応する力(柴垣, 2017)と定義し、実践を通じた教員の意識変容を検証した。

2 実習校とOJTの実態

実習校は高等部単独の特別支援学校で、生徒の実態や支援ニーズに応じて教育課程の異なる3つの類型が設定されている(表1)。教員構成は、50代のベテラン層が半数以上を占め、若年層には業務上の役割やポストが提供されにくかった。若年層が指導上のやりがいを見出しにくい実態が見られた。日頃の人材育成はベテラン教員によるOn the Job Training(以下、OJT)を行っているが、制限のある場面でしか指導機会が生じないことや、教える側と学ぶ側の共通目標の設定が困難である課題が認められた。従来のOJTを補完し、若手・中堅教員が主体的に学び合える新たな研修の仕組みが必要であった。

表1 教育課程の異なる3つの類型

学級	届出上の区分	生徒の実態	生徒数職員数	
1・2組	普通学級	企業就労の意欲がある生徒 自力通学できる生徒	57	12
3・4組	普通・重複学級	卒業後は、企業就労から就労 継続支援B型まで幅が広い	57	21
5・6組	普通・重複学級	卒業後は、生活介護が多い	38	21
計			152	54

3 研修手続き

(1) 実習校とのやりとり : R6年度では、校長との協議より30代中堅教員の生活や勤務スタイルに配慮した研修の在り方を提案した。R7年度では、人事異動に伴う20代教員の増加を受け、若手・中堅教員へと対象を拡大し、組織的な育成ニーズに応える形態とした。

(2) カフェの設定と方法 : 研修への心理的負担を軽減し主体的な参加を促すため、研修という用語を用いず、カフェと命名した。いくつかの候補の中から大学での担当教員(以下、指導教員)と教職大学院生との協議の上でカフェに決定した。互いに遠慮せず対話し、若手が中堅教員の経験や仕事の仕組みを自然に学べる場とした。類型を超えた交流を通じて、組織のチームワーク強化を図った。

(3) 倫理的配慮 : 学校長に、研究目的や方法、個人情報守秘義務、参加の任意性、撤回可能性について文書で説明し承諾を得た。その後、対象

教員 14 名にも同様の書面を用いて説明を行い、倫理的な手続きを遵守した上で実践を開始した。

(4) 参加教員への事前アンケート：R7 年度の対象教員 14 名に対し、5 件法及び自由記述による調査を行った(表 2)。その結果、「他類型の取り組みを知る機会に制限がある(平均 4.64)」の回答が顕著であった。教員が類型間の分断を感じる実態が認められた。勤務時間への影響を懸念し、継続して学ぶ必要性を強く感じていることが確認された。

表2 事前アンケート項目と回答の平均

項目	質問	平均
1	カフェで同僚と語ることは楽しい	3.78
2	カフェへの参加によって勤務時間が削られる	3.71
3	カフェへの参加は負担である(※)	2.85
4	カフェで大学教員と語ることは有益である	4.41
5	ただ語るだけのカフェは有意義ではない(※)	3.64
6	仕事はライフワークの中心である	3.00
7	研修や図書で特別支援教育についての知識を学び続けている	3.07
8	日々の仕事で同僚から学ぶことばかりである	4.78
9	他の類型の取り組みや実態について知る機会に制限がある	4.64
10	特別支援教育についてこれからも学び続けていく必要性を感じている	4.92
11	語り合いカフェでテーマとしたいことを3つほど挙げてください(自由記述)	—

(5) 参加者との情報共有ツール：参加者の主体的な参加を促すため、希望者 9 名によるグループ LINE を作成した。次回日程の伝達や参加意思の確認、事後アンケートの配布を行った。そのほか、発話をまとめた簡単なメモを添付することで、カフェでの気付きを共有できるようにした。

(6) カフェの実施日の設定と方法：実践者は実習校所属の大学院生で、学校実習の一環としてカフェを主催した。実習校の行事や会議がない日から、R6 年度 7 回、R7 年度 9 回、計 16 回実施した。1 回 30 分の短時間とし、対面(学校)で、オンライン(大学)を併用した。実践者が進行を務め、自由な語りを重視し限定された話題に偏ることなく、参加者の話を優先して進めた。語りの内容に基づき、演習形式のミニ講義を年度に 2 回計 4 回指導教員に依頼した。

4 研修の実施と評価

(1) 参加者と話題：参加者には変動が見られた(図 1)。R7 年度に参加者が増えた理由として、

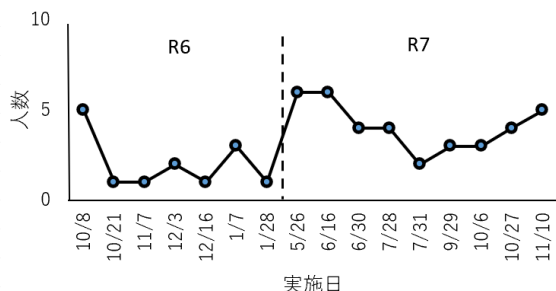


図1 R6・R7年度のカフェの参加者数

特別支援教育の経験年数が少ない教員が加わったこと、研究推進部の教員がいたこと、LINE での丁寧な呼びかけが考えられる。話題は、当初は業務の多忙感や不安が多かったが、回を重ねるごとに教材や生徒への支援方法などの具体的、かつ専門的な内容へと変容した。

(2) 事後アンケート：研修効果や効率を測るため、ガニェら(2007)の学習効果モデルを参考に事後アンケートを作成した(表 3)。逆転項目を含めて質問を 17 項目設定し、5 件法で回答を求めた。非達成項目は逆転算出し、参加者の回答の平均を表 4 に示した。

表3 事後アンケートの項目

項目	質問
1	研修時間(30分)が長かった(※)
2	同僚と校内の課題について話し合えた
3	今後の自分の行動が変わるだろうと感じた
4	実践につながる学びができた
5	さらに聞きたい・話したいことはなかった(※)
6	自分のニーズに合わない内容が多かった(※)
7	解決の糸口や新たなアプローチを学べた
8	自分の考え方や実践について振り返ることができた
9	指導方法や支援方法について新たな視座が得られた
10	同僚の視点から新たな気づきを得られた
11	日頃から同僚にアドバイスを求めたりできない(※)
12	発言しにくい雰囲気があった(※)
13	他のクラスを知って視野が広がった
14	生徒、保護者、教員との関わり方を具体的に考えられるようになった
15	今後何を学んでいくべきかヒントを得た
16	話を聞くだけでは改善点が見つけにくい(※)
17	研修の参加が他業務を滞らせた(※)

表4 事後アンケートの回答

回答者	C	D	E	I	J	K	N	O	P	平均																																																																																																																																				
参加者数	5	4	4	6	6	1	2	2	7																																																																																																																																					
項目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17																																																																																																																													
	4.0	4.8	4.5	3.7	0.0	5.0	4.5	4.0	4.7	4.3	3.8	4.5	3.5	3.8	3.9	3.5	4.5	3.5	4.2	4.0	4.0	3.0	3.0	3.3	3.5	3.6	3.7	4.0	4.5	2.0	4.1	4.0	4.6	4.8	4.5	3.5	4.5	4.0	3.5	4.0	5.0	4.4	3.8	4.3	3.5	3.5	4.0	4.0	4.0	2.5	3.8	3.9	3.7	4.5	3.5	4.0	4.3	4.0	4.5	3.5	4.2	4.0	2.5	1.0	1.0	2.8	1.8	2.0	3.0	1.5	2.1	2.0	4.3	5.0	4.8	4.2	4.8	3.0	3.5	4.5	4.7	4.4	2.2	1.2	2.5	2.3	2.3	2.0	3.5	1.5	1.5	2.1	3.0	4.2	3.0	3.2	3.8	4.0	3.5	3.5	3.6	3.5	3.9	4.3	2.8	3.0	4.0	4.0	4.5	3.0	4.3	3.7	1.3	1.2	2.3	2.7	2.0	1.0	1.0	2.5	2.0	1.8	3.6	4.8	4.0	3.7	4.2	3.0	4.0	5.0	4.8	4.1	2.8	1.7	2.8	3.3	2.5	2.0	2.5	2.5	2.5	2.5

事後アンケートの結果、「自分の考え方や実践について振り返ることができた(項目 8)」が 3.9 と多くの教員が回答し、カフェでの対話を通じて日常の指導を客観視するリフレクションの場として機能したことが示された。多忙な教員にとって最大の懸念事項であった実施時間については「研修時間が長かった※(項目 1)」が 4.3 と高い肯定評価が得られた。

対人関係の変容では、「日頃から同僚にアドバイスを求めたりできない※(項目 11)」が 4.4 と高かった。「さらに聞きたい・話したいことはなかった※(項目 5)」が 4.0 という回答から、閉ざされた空間から踏み出し、同僚の実践に触れることへの継続的な意欲が認められた。

一方で、逆転項目「発言しにくい雰囲気があった※(項目12)」が2.1と、概ね話しやすいとされているが、一部に心理的な抵抗を感じた参加者がいたことも示された。「参加が他業務を滞らせた※(項目17)」は2.5で、時間設定は適切であるが、他業務への影響があったと考えられる。「指導方法や支援方法について新たな視座が得られた(項目9)」が4.0とカフェのメリットも強調され、心理的安全性を基盤とした対話の場が、教員の孤立感を解消し、協働的な学びを支える基盤となることが確認された。

(3) 半構造化面接：R7年7～8月、該当年度に入ってカフェに参加した教員8名に対して、30分程度の半構造化面接を実施した。主な調査内容は、「課題認識」「OJTや日常の学び」「今後の学びと期待」であった。

面接の逐語録から、KJ法(川喜田, 1967)を用いて、発話をカード化し、意味内容の類似性や親和性に基づいてグループ化を行うことで、参加者の認識の構造を可視化した。発話記録を意味内容ごとに分類した結果、「同僚との協働」「職務上の気付き・学び・成長」「生徒支援や対応」の3つに大別できた。この3つをテーマに据えてKJ法をまとめた。KJ法では実践者を含めて指導教員2名と現職教員である大学院生2名の計5名で信頼性を保障した。その結果、組織全体に関わる変容と個人の内省に関わる変容の2層から考察した。本稿では、特に象徴的な変容が見られた教員D(図2)と教員E(図3)の語りを中心に論じる。

組織全体及び、対人関係の変容では、類型を超えた教員間のつながりの構築が顕著であった。教員Dは、「他類型の先生とは職員室でも顔を合わせるだけで、実践の悩みを相談するハードルが高かった」と振り返った後、「カフェで互いの失敗や試行錯誤を共有したことで、ここでは何を言っても大丈夫だと思えた」と語った。Edmondson(1999)の心理的安全性が醸成されたことで、類型間の壁が低くなり、日常の職員室でも、類型を超えた教員同士の助言や協力体制が生まれる組織的な変容が確認された。

個人の意識や省察でも、対話を通じた自己実践の客観視ができていた。中堅層の教員Eは、「日々の多忙感の中で、自分の支援がルーチン化していることに不安を感じていた」と心情を吐露した。しかし、カフェでの語りを通じて「若手の先生から新鮮な質問を受けたことで、当たり前だと思っていた支援の根拠を言語化する機会になり、自分の強みに気付くことができた」と振り返った。対

話が自己の実践を振り返る機会となり、中堅教員が自身の専門性を再構築する契機となったことを示している。教員Eは「他類型の先生の工夫を聞いて、明日自分のクラスでも試してみたいと活気が湧いた」とも語った。カフェでの語り合いが教員としての自己効力感や意欲を回復させる役割を果たしたことを示唆できる。

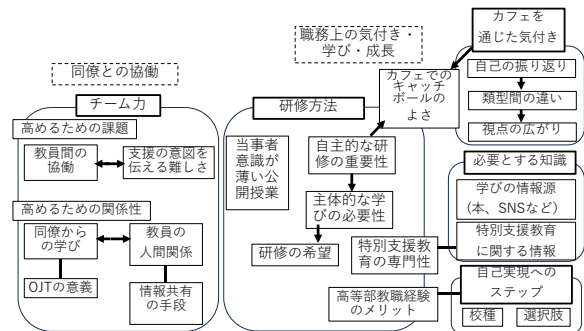


図2 Dの語り

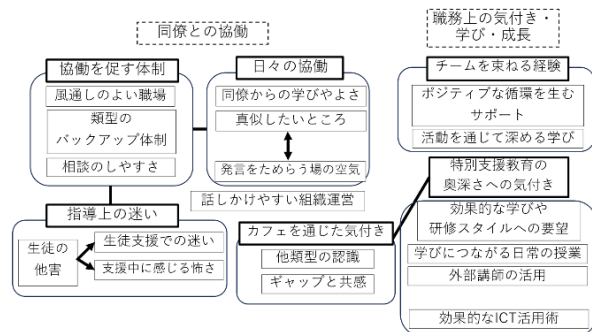


図3 Eの語り

(4) 発話カテゴリー：カフェでの参加者の対話を逐語録に起こし、内容を「生徒の実態や支援方法」「授業内容」「教員の思いや懸念」等のカテゴリーに分類した。回数の多かったものをラベル名とし、その出現回数を集計して図4に示した。参加者の語りを優先して進めたことから、カテゴリーの内容に差が見られた。

図5のように、全回を通じて「生徒の実態や支援方法等」「教員の思いや懸念等」のカテゴリーが高い割合であった。心理的安全性がカフェの場で醸成され、教員が日頃抱えている指導上の不安や失敗、個人的な悩みを隠さず表出できたことを示すものである。

回ごとの話題の推移を示した図4を見ると、当初は日々の多忙感や行事運営への不安といった「教員の思いや懸念」に関する発話が主たる内容であった。しかし、回を追うごとに「他類型の授業内容」「具体的な支援ツール」に関する情報交換、活用方法といった専門的な話題が増加する傾向が見られた。こうした話題の深化は、インフォーマ

ルな対話が、類型間の壁を低くし、互いの専門性を知り、理解して自らの実践に取り入れようとする相互学習の場へと進化したことを示している。心理的安全性を基盤とした語り合いは、感情の表出に留まらず、教員同士が実践知を共有し、組織的な協働を促進するための契機になったと考えられる。

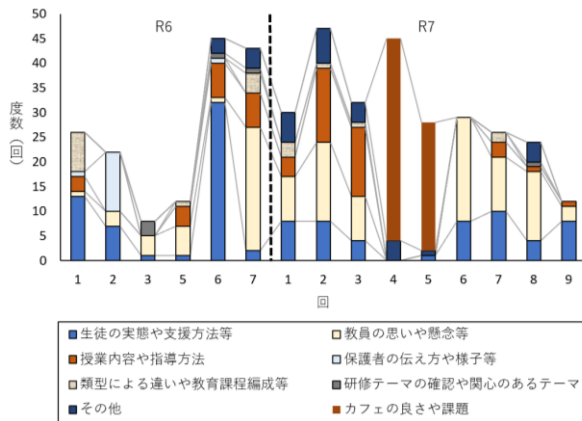


図4 参加者の発話カテゴリーの度数 (積み上げグラフ)

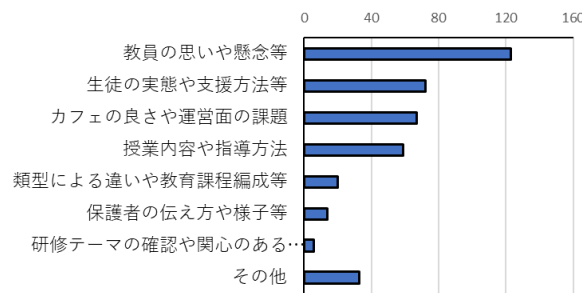


図5 全体のカテゴリー度数 (16回計)

5 研修の成果と考察

(1) 研修の成果 : 本実践の成果は、Edmondson (1999) の心理的安全性を基盤とした対話の場を構築したことで、教員間の同僚性が生まれ、学び合う文化が促進されたことである。図4の発話カテゴリー分析において、当初の負担や悩みの吐露が、回を追うごとに他類型の授業内容への関心や支援ツールの共有へと深化していった。心理的安全性の醸成が専門的な語りを引き出す土台となり、佐藤 (2015) の互いの実践を省察し合い同僚性の構築に寄与したと考えられる。

1回30分のカフェという実施形態は、多忙な教員の心理的・時間的負担を軽減し、日常的な省察を促す有効な手立てと考えられる。面接では、類型を超えた安心感に加えて、「同僚との対話で生徒への多角的な気づきを得た」「自身の指導の偏りに気付いた」といった自己効力感の向上が確認された。佐藤 (2015) の教師が孤立を脱し、同僚との

関係性の中で専門性を不断に高めていくプロセスであり、組織の活性化と個人の変容の両面で成果が得られた。類型間の壁を越えて互いの専門性をリソースとして認め合う文化が醸成されたことは、生徒の実態や指導方法、成果等を多角的に捉えて、学校全体で支援にあたる体制を支えるための基盤になると考えられる。

(2) 今後の課題 : 今後の課題として、参加の継続性と質の向上が挙げられる。R7年度より対象を若手まで拡大したが、引き続き分掌業務の影響で参加が困難な教員がいた。対面の教育的効果を維持し、参加困難な教員を組織的にフォローする体制が必要であろう。事後アンケートに見られた話しにくい雰囲気への配慮も必要である。佐藤 (2015) の学び合う関係には弱さや迷いを開示できる安全な場が必要であろう。ファシリテーターによる話題の提示や、環境設定を精査し、多様な意見が建設的に交わされる工夫が必要である。教員の意識変容を、いかにして日常の授業実践や生徒への指導の質の向上に結び付け、校内システムとして定着させるかが今後の課題となる。

(3) 高等特別支援学校における校内研修と専門性 : 高等特別支援学校における教員の専門性とは、個別の指導技術ではなく、柴垣 (2017) の「同僚とチームで対応する力」を内包するものであろう。類型間の分断を越えた対話が、生徒を多角的に捉える視点を養い、組織としての包括的な支援力を高めると考えられる。

研修の持続を支えるためには、教員のワークライフバランスへの配慮が必要である。短時間での語り合いは、業務時間内に心理的なゆとりを生み出し、持続可能な研修モデルを提示したと考えられる。文部科学省 (2021) の「協働的な学び」を実現するためには、教員が健康で意欲的に職務に邁進できる環境の確保が必要であろう。校内組織全体で、心理的安全性に支えられた研修の場と同僚性の質を高めることが、多様化・複雑化する生徒のニーズに応えるための専門性を支えるために重要と考えられる。

【文献】 Edmondson, Amy C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383. 井上昌士ら (2010). 独立行政法人特別教育総同研究所研究成果報告書. 川喜田二郎 (1967). 発想法 創造性開発のために. 中央公論社. 文部科学省 (2021b). 中央教育審議会「令和の日本型学校教育」の構築を目指して—全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現—. R.M. ガニェら (2004). *Principles of instructional design*. (鈴木克明ら (監訳) (2007). インストラクショナルデザインの原理 北大路書房). 柴垣 登 (2017). 立命館教職教育研究, 4, 11-21. 佐藤 学 (2015). 学校の挑戦—学びの共同体を創る. S B新書. 内山友加里・安藤隆男 (2018). 障害児科学研究, 4, 151-162.