

北海道東部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 (第2報：根室地域を対象に)

阿部 美穂子
(北海道教育大学釧路校)

相澤 栄
(鶴居小学校)

Research on the Professionalism of the Special Education Teachers of Rural Schools in Eastern Hokkaido (Part 2 : Focusing on Nemuro Region)

Mihoko ABE
(Hokkaido University of Education
Kushiro Campus)

Sakae AIZAWA
(Tsurui Elementary School)

概要

本研究では北海道根室地域の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、へき地校と非へき地校における教員の属性、及び専門性意識の差異や特徴を明らかにすることを目的とした。本研究の結果、へき地校群と非へき地校群で、特別支援教育担当教員の属性に大きな差異はみとめられなかった。また、一定程度の特別支教育の専門性を有していると自己判断している者は全体の半数であり、約半数の教員が自らの専門性に対して懐疑的であることが示され、へき地校、非へき地校による差は見られなかった。一方、約7割の教員が専門性を高めにくいと感じており、へき地校ではその割合がより高くなった。理由として、へき地校と非へき地校とも「校務多忙による時間不足」「研修会遠方開催による参加困難」「専門的相談相手不在」を挙げ、多様な業務の隅間を縫って遠方での研修に参加し、専門性向上に努力しなければならない本地域の教員が直面する現状が推察された。

1. 問題の所在と研究の目的

わが国では2016年4月に「障害者差別解消法」(内閣府, 2013)がスタートした。これにより、今後インクルーシブ教育促進の流れが加速していくものと考えられる。インクルーシブ教育体制を構築するにあたり、学校等を始めとする教育機関においては、障害のある幼児児童生徒に対する「合理的配慮」が適切に行われる必要がある。その内容は、個別の指導計画及び個別の支援計画作成に基づく子どもへの直接的支援はいうまでもなく、学校におけるあらゆる活動への参加機会の保障や、支援員などの人的なサポートを含め、適切な支援を得ながら、安全に、自らの力を発揮して活動できる環境整備など多岐にわたる(文部科学省, 2010b)。インクルーシブな教育とは、単に障害のある子どもとそうでない子どもが同じ場にいる状態をさすものではない。特別な教育的ニーズを有する子どもに適切に対応した教育が行われることを前提に、障害の有無にかかわらず、ともに学べる場を生み出していくものである。よって、インクルーシブ教育の推進にあたり、校長のリーダーシップのもと、学校の各教員が特別支援教育そのものに対する専門性の向上に取り組むことが求められる(文部科学省, 2012)。中でも、特別支援学級担任、通級指導教室担当教員をはじめとする特別支援教育に直接携わる教員は、各校の特別支援教育推進の中心的役割を果たす存在であり、専門性を有

する教員として、今後のインクルーシブ教育体制を支える役割が期待されるものである。

このように、特別支援教育にかかわる教員の専門性がますます求められる今日、交通条件及び自然的、経済的、文化的諸条件に恵まれない地域に所在するへき地校では、教員らは、非へき地校であれば当たり前の、特別支援教育に関するサポートが得られない状況にあることが指摘されている(服部・二宮, 2009; 二宮・佐藤・服部, 2010; 二宮・古森・佐藤・服部, 2012)。すなわち、発達障害にかかわる外部専門家がいなく、教員にとって研修機会が少ないこと、さらに、専門機関を日常的に活用できる状況がないこと等である。

全国には約3000校の公立へき地小・中学校が存在している。中でも北海道には約630校あり、全国で最多数を占める(文部科学省, 2016b)。もし、これらの学校に勤務する教員が環境的な特異性によって、特別支援教育の専門性向上に困難を感じているなら、その実情に応じた支援策が必要である。よって、特別支援教育に日々取り組んでいる教員の専門性に関する意識(自己評価)を明らかにすることは、へき地校における専門性向上対策、特に教員研修の在り方を検討するために必要な基礎資料となるものであると考えられる。

しかし先行研究では、実際にへき地校で特別支援教育を担当している教員自身が、自らの専門性についてどのよう

に捉えているのか、また、専門性を高めるための困難さを感じているのかどうかを調査したものはみられない。

そこで、筆者らは、北海道の中でも特にへき地校が多い東部地域について、教員がもつ特別支援教育の専門性に関する意識を明らかにするため、釧路管内特別支援学級設置学校長協会の協力を得て、管内の特別支援教育に携わる教員にアンケート調査を実施した（阿部・相澤，2016）。

関係者名簿に特別支援に関連する業務を担当することが記載されている公立小中学校教員152名（学校数44、特別支援学級数114）に用紙を配布したところ、93名から回答があった。その分析結果から、以下のことが示された。阿部・相澤（2016）より引用する。

- ①回答者93名の55%にあたる51名がへき地校に勤務していた。
- ②回答者93名のうち、特別支援学級担任は83名（89%）で、担任業務についての勤務年数が1年未満である者が40%と最も多く、また3年未満が59%を占めた。へき地校群と非へき地校群別にみると、前者では1年未満が約44%、後者では1年未満が34%であった。また、担任のうち40%が特別支援教育コーディネーターを兼務していた。
- ③雇用状態については、正規採用教員が81%であり、へき地校群では82%、非へき地校群では79%で、両群に差は認められなかった。
- 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年間であった。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統計的な有意差は認められなかった。
- ⑥専門性を有している理由として、回答数の多いものから順に、「研修や勉強の継続」「実践経験の蓄積」「特別支援学校教諭免許状の保有」「スーパーバイザーの存在」が「有る」ことが挙げられ、逆に、専門性を有していない理由として、それらが「無い」ことが挙げられた。
- ⑦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、両者に統計的な有意差は認められなかった。へき地校群と非へき地校群間、小・中学校の校種別群間、特別支援教育コーディネーター兼務者群間、及びへき地校兼務者群と非へき地校兼務者群間の比較においても同様に、統計的な有意差は認められなかった。
- ⑧専門性を高めにくいと感じる理由として、回答者の25%以上が選択した項目は、多いものから順に「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」であった。

また、非へき地校群の27%から、「研修会遠方開催による参加困難」も指摘された。

- ⑨高めたい専門性では、回答者の25%以上が選択した項目は、多いものから順に「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」であった。

へき地校群と非へき地校群でもほぼ同じ内容が選択されたが、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、いずれも40%以上の高い選択率であった。

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。

- ⑩学びたい専門性では、回答者の25%以上が選択した項目は、7項目あり、多いものから順に、「自立活動」「発達支援指導技法」「キャリア教育」「教科学習」「合理的配慮やユニバーサルデザイン」「カウンセリングや教育相談の方法」「心理検査や発達検査」であった。

へき地校群、非へき地校群別にみると、両群とも全体と同じ選択傾向となり、「自立活動」が最も高い選択率であった。差異としては、へき地校群では、「心理検査や発達検査」が35%の選択率であったが、非へき地校群では25%未満であった。

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、「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り、「教科学習」については、25%未満の低い選択率となった。

以上の結果から、へき地校群と非へき地校群では、特別支援教育を担当する教員に関して、その約6割が専門性を有していると自己評価しており、それはへき地校群、非へき地校群間で差がないこと、さらに、専門性を「高めにくいと感じる」群と「高めにくいと感じない」群は、約半数ずつであること、へき地校群と非へき地校群間では差がみられず、高めにくいと感じる理由として、「研修会遠方開催による参加困難」はむしろ非へき地校群から複数上がっていることが示された。

しかし、阿部・相澤（2016）の残された課題として、対象が釧路管内のみであり、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から、さらに対象を拡大して、調査を行う必要があることが示された。

そこで、本研究では新たに根室地域を対象として調査を行うものとする。すなわち、北海道根室管内の小・中学校に勤務する特別支援教育担当教員を対象に、阿部・相澤（2016）と同じ内容のアンケート調査を実施し、同様に以下の2点について明らかにすることを目的とする。

第1に、根室地域の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、根室地域の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。

また、加えて第3として、上記の2点について、阿部・相澤（2016）の調査結果と比較することにより、釧路一根本室間で地域差があるかどうか、あるとしたらその内容は何か、もし、ないとしたら、両地域にわたってみられる特徴は何かを検討する。

（注：上記の目的のため、本論文においては、阿部・相澤（2016）とできる限り文章表記を揃えて本研究の方法、及び結果を示すことにより、比較対照を行うものとする。よって、重複表記が多くなることから、煩雑さを避けるため、図表引用を除いて、阿部・相澤（2016）との重複及び引用表記であることをその都度示すことはしない。ただし、データを比較する際には「釧路地域」という文言を加えることにより、引用であることを示すものとする。）

2. 方法

（1）対象

平成28年度教育関係職員名簿に、根室管内小・中学校にて特別支援学級、通級による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、40校180名であった。また、特別支援学級数は、136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。また、管区間異動に伴う、阿部・相澤（2016）における釧路管内での調査との2重回答を避けるため、留意事項として、前年度回答した者については、回答せずにアンケート用紙を破棄するよう求める但し書きを付けた。送付にあたっては、根室管内小中学校校長会の承諾を得た。調査時期は2017年1月であった。

（3）アンケート調査の内容

アンケート用紙は、阿部・相澤（2016）で使用したものと全く同じ内容で作成した。具体的には、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（阿部・相澤，2016より引用）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。

（4）集計及び分析方法

集計及び分析方法も、阿部・相澤（2016）に準じた。すなわち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～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及び、js-STAR ver. 8.0.1j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。カテゴリー化の際には、第1筆者と本研究とは無関係の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みられるかどうかを検討した。

3. 結果

（1）回収状況

107名から回答があり、回収率は59.4%であった。また、後述するように102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、73.9%であった。質問項目によっては、無回答のものがあつたが、原則として107名全員のデータを使用し、質問内容に応じてその都度、使用データを決定した。ただし、へき地校・非へき地校の比較を行う際には、後述する学校種の質問に無回答であった2名のデータを割愛し、105名分を使用した。

（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37名(34.6%)、女性70名(65.4%)であった。

2) 年齢

年齢区分は、21～30歳が25名(23.4%)、31～40歳が27名(25.2%)、41～50歳が34名(31.8%)、51～60歳が19名(17.8%)、61歳以上が2名(1.9%)であった。

Table 1 アンケートの質問項目（阿部・相澤，2016より引用）

質問カテゴリー	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"> 自分が学びたいと思う内容の研修の機会がない。 校務多忙により時間を確保できない。 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。 研修会が開かれる場所が遠すぎて、参加が難しい。 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。 専門性をもった相談相手が身近にいない。 必要なときに、求める情報を探し出す方法が分からない。 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。 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。 一緒に学び合う仲間がいない。 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"> 障害特性の知識理解 実態把握力 問題行動対応力 授業づくり力 教材・教具開発力 教員間、機関連携力 保護者との連携力 特別支援教育の制度や動向の知識理解 個別の指導計画や教育支援計画作成力 教育課程編成力 校内の特別支援教育体制コーディネート力 通常の学級の担任サポート力 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"> 教科学習 自立活動 キャリア教育 交流及び共同学習 発達支援指導技法 心理検査や発達検査 カウンセリングや教育相談の方法 ICT活用 「合理的配慮」やユニバーサルデザイン 校内会議やコンサルテーションの運営技法 虐待や貧困の問題及びソーシャルワーク 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"> 研修会に参加 専門家招聘による、希望者制定期研修 専門家招聘による、校内継続指導の受講 双方向性通信機器活用による相談 専門機関への内地留学 その他
専門性を高める方法	

3) 勤務校種

小学校へき地校が45名(42.1%)、小学校非へき地校が20名(18.7%)、中学校へき地校が26名(24.3%)、中学校非へき地校が13名(12.1%)、義務教育学校へき地校が1名(0.9%)、無回答2名(1.9%)であった。回答数の67.3%にあたる72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102名(95.3%)、特別支援学級副担任が1名(0.9%)、通級指導教室担当が2名(1.9%)、その他(特別支援と通常学級双方の授業担当など)が2名(0.9%)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102名の場合、1年未満が15名(14.7%)、1年以上3年未満が27名(26.5%)、3年以上5年未満が19名(18.6%)、5年以上10年未満が27名(26.5%)、10年以上が14名(13.7%)であり、1年以上3年未満、5年以上10年未満が同じ人数で最も多かった。また、特別支援学級副担任1名は1年未満、通級指導教室担当2名については、1年以上3年未満と3年以上5年未満、その他2名については、1年以上3年未満と10年以上であった。

校種別にみると、特別支援学級担任のうち、学校種を回答しなかった2名を除く100名について、へき地校群では担任70名中、1年未満が12名(17.1%)、1年以上3年未満が20名(28.6%)、3年以上5年未満が12名(17.1%)、5年以上10年未満が14名(20.0%)、10年以上が12名(17.1%)であった。1年以上3年未満が最も多く、次いで5年以上10年未満となった。非へき地校群では、担任30名中、1年未満が3名(10.0%)、1年以上3年未満が6名(20.0%)、3年以上5年未満が7名(23.3%)、5年以上10年未満が12名(40.0%)、10年以上が2名(6.7%)であった。5年以上10年未満が最も多かった。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、 $\chi^2(1)=1.543(n.s.)$ となり、各群で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91名(85.0%)、1年間を期限とする臨時採用教員6名(5.6%)、期限付き任用教員10名(9.3%)で、学校種別にみるとへき地校群では、正規採用教員が60名(83.3%)、1年間を期限とする臨時採用教員6名(8.3%)、期限付き任用教員6名(8.3%)、非へき地校群では、正規採用教員が29名(87.9%)、1年間を期限とする臨時採用教員0名(0%)、期限付き任用教員4名(12.1%)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16名(担任102名中の15.7%)であり、へき地校群では12名(担任70名中の17.1%)、非へき地校群では、4名(担任30名中の13.3%)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、 $\chi^2(1)=0.032(n.s.)$ となり、各群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、107名中104名(97.2%)で、その年数は、最短が1年間、最長が32年間であった。また、また、過去に特別支援教育経験がない教員は3名(2.8%)で、全員が学級担任を務めており(特別支援学級担任102名中の2.9%)、へき地校群で2名、非へき地校群で1名であった。

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6.4年間(SD 6.3)、中央値は5年間であった。へき地校群では、平均6.4年間(SD 6.9)、中央値4年間で、非へき地校群では、平均6.5年間(SD 4.8)、中央値5年間であった。さらに校種別に詳細にみると、小学校へき地校群が平均7.6年間(SD 8.0)、中央値4年間、小学校非へき地校群が平均6.1年間(SD 4.5)、中央値5年間、中学校へき地校群が平均4.4年間(SD 3.8)、中央値4年間、中学校非へき地校群が平均7.1年間(SD 5.7)、中央値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、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の2群($U=1019.000, n.s.$)、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($\chi^2(3)=3.538, n.s.$)に有意な差は認められなかった。

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、36名(33.6%)で、そのうち35名(97.2%)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102名の34.3%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72名中の33.3%)、非へき地校群での兼務者は12名(非へき地校群33名中の36.4%)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24名(へき地校兼務者24名中の100%)、非へき地校群11名(非へき地校兼務者12名中の91.7%)であり、前者は回答したへき地校群全特別支援学級担任70名の34.3%、後者は回答した非へき地校全特別支援学級担任30名の36.7%にあたる。カイ2乗検定を行ったところ、 $\chi^2(1)=0.000(n.s.)$ 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、非正規採用教員兼務者は、全体で1名(兼務者36名中の2.8%)で、非へき地校群に属しており(兼務者12名中の8.3%)、特別支援学級担任でもあった。

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10.2年間(SD 7.3)であり、中央値は8年間であった。へき地校群では、平均10.5年間(SD 8.2)、中央値7年間で、非へき地校群では、平均9.7年間(SD 5.9)、中央値8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間では、有意な差は認められなかった($U=143.000, n.s.$)。

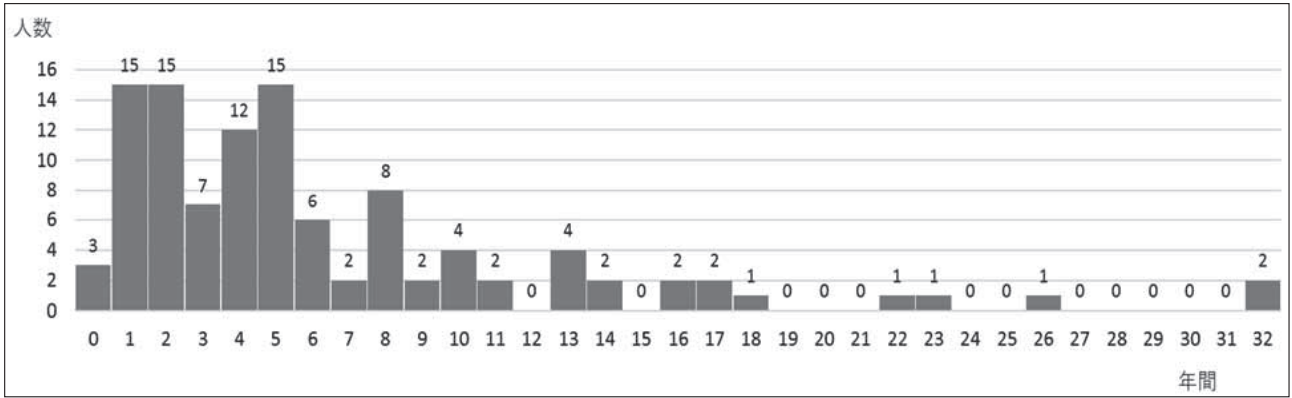


Fig. 1-1 回答者全員の過去に特別支援教育に携わった経験年数

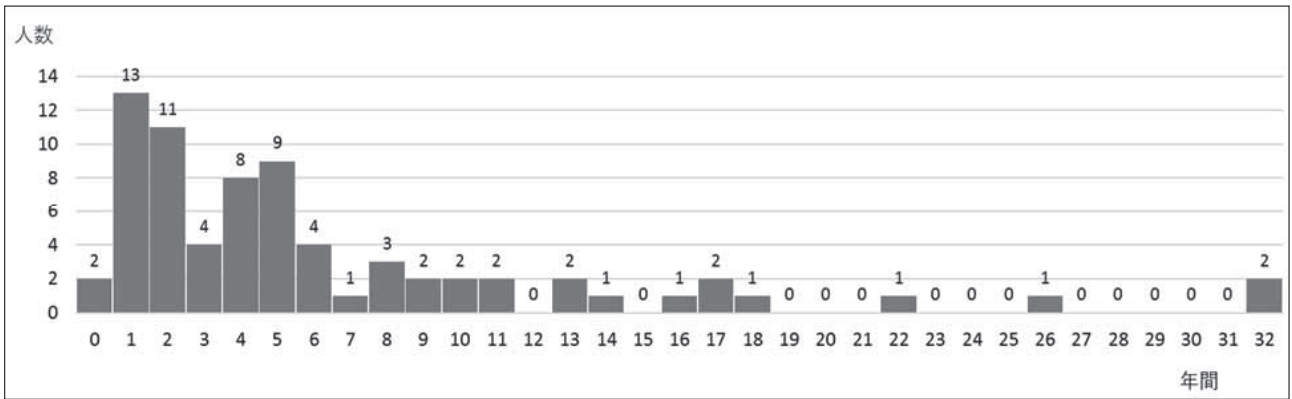


Fig. 1-2 へき地校勤務者の過去に特別支援教育に携わった経験年数

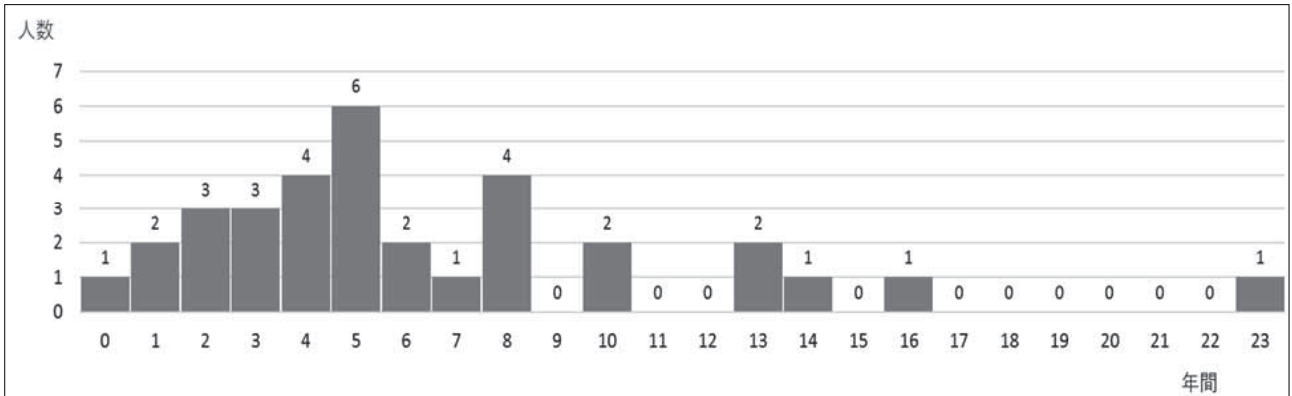


Fig. 1-3 非へき地校勤務者の過去に特別支援教育に携わった経験年数

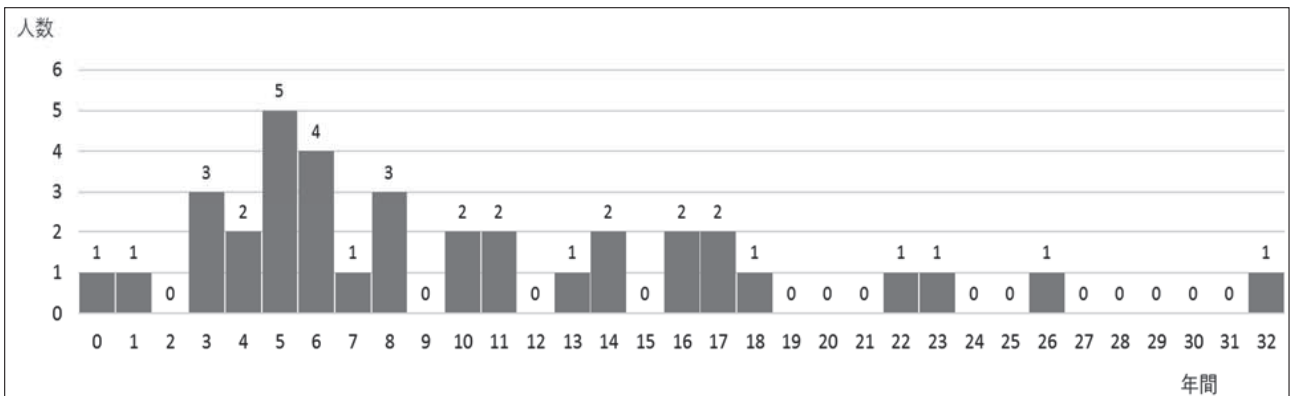


Fig. 1-4 特別支援教育コーディネーター兼務者の過去に特別支援教育に携わった経験年数

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48名(全回答者の44.9%)であった。へき地校群では、29名(へき地校全回答者の40.3%)、非へき地校群では、19名(非へき地校全回答者の57.6%)であった。カイ2乗検定を行ったところ、 $\chi^2(1)=2.076(n.s.)$ 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示された。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1名で、特別支援教育士であった。他に心理系の資格(教育カウンセラーなど)をもつ者が、へき地校で1名あった。

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、23名(兼務者36名中の63.9%)であり、へき地校群では、14名(へき地校兼務者24名中の58.3%)、非へき地校群では、9名(非へき地校兼務者12名中の75.0%)であった。カイ2乗検定を行ったところ、 $\chi^2(1)=0.376(n.s.)$ 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と感じているかについて、回答の内訳をFig. 2に示す。

全体では、「もっていると思う」が6名(5.6%)、「少しもっていると思う」が46名(43.0%)、「あまりもっていないと思う」が41名(38.3%)、「もっていないと思う」が14名(13.1%)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3名(4.2%)、「少しもっていると思う」が31名(43.1%)、「あまりもっていないと思う」が40.3%、「もっていないと思う」が12.5%であった。非へき地校群の回答では、「もっていると思う」が3名(9.1%)、「少しもっていると思う」が42.4%、「あまりもっていないと思う」が36.4%、「もっていないと思う」が12.1%であった。回答者全体では、「もっていると思う」が5.6%、「少しもっていると思う」が43.0%、「あまりもっていないと思う」が38.3%、「もっていないと思う」が13.1%であった。

であった。非へき地校群の回答では、「もっていると思う」が3名(9.1%)、「少しもっていると思う」が14名(42.4%)、「あまりもっていないと思う」が12名(36.4%)、「もっていないと思う」が4名(12.1%)であった。このように、へき地校群、非へき地校群とも、「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50%前後あり、特別支援教育に携わる約5割の教員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。

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4名(回答者36名中の11.1%、以下同様)、「少しもっていると思う」が19名(52.8%)、「あまりもっていないと思う」が11名(30.6%)、「もっていないと思う」が2名(5.6%)であった。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63.9%となった。

また、「もっていると思う」4点～「もっていないと思う」1点をあてはめた全回答者の平均値は、2.4点(SD 0.79)で、へき地校群の平均値は、2.4点(SD 0.76)、非へき地校群の平均値は、2.5点(SD 0.83)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、2.5点(SD 0.72)、小学校非へき地校群の平均値は、2.7点(SD 0.81)、中学校へき地校群の平均値は、2.2点(SD 0.82)、中学校非へき地校群の平均値は、2.2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、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($U=1115.500, n.s.$)。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($\chi^2(3)=3.353, n.s.$)。

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、2.7点(SD 0.75)で、へき地校群の平均値は、2.5点(SD 0.72)、非へき地校群の

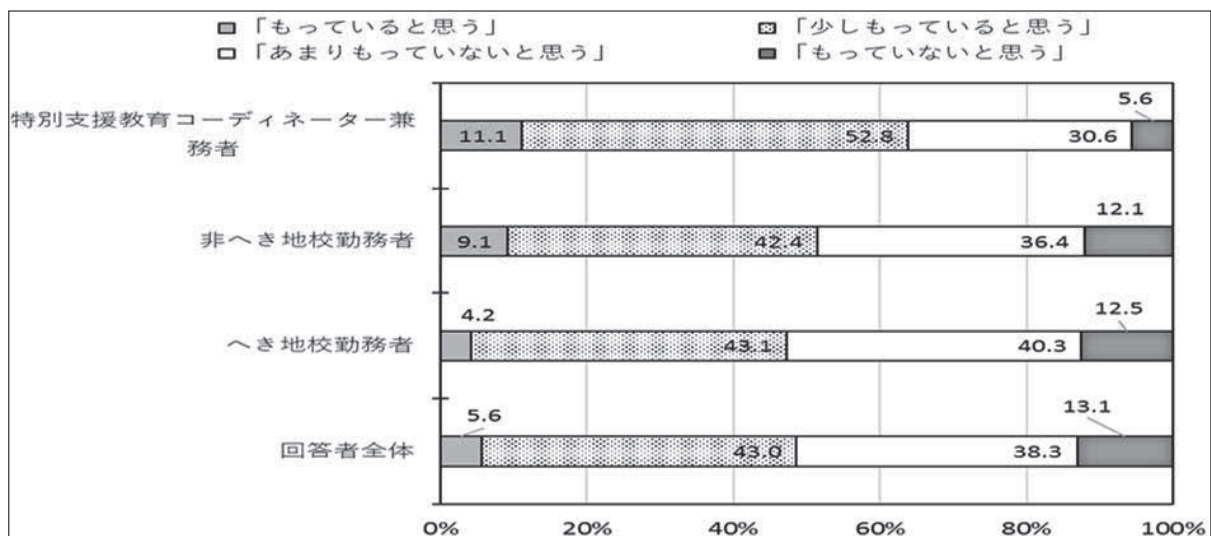


Fig. 2 特別支援教育に関する専門性の自己評価

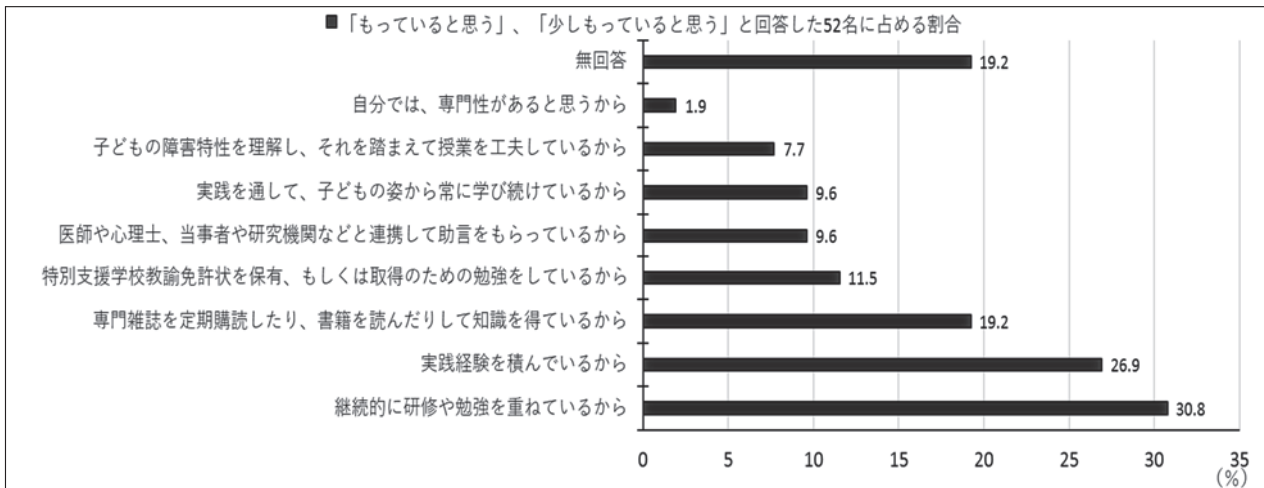


Fig. 3-1 「もっていると思う」、「少しもっていると思う」と自らの専門性を評価した理由

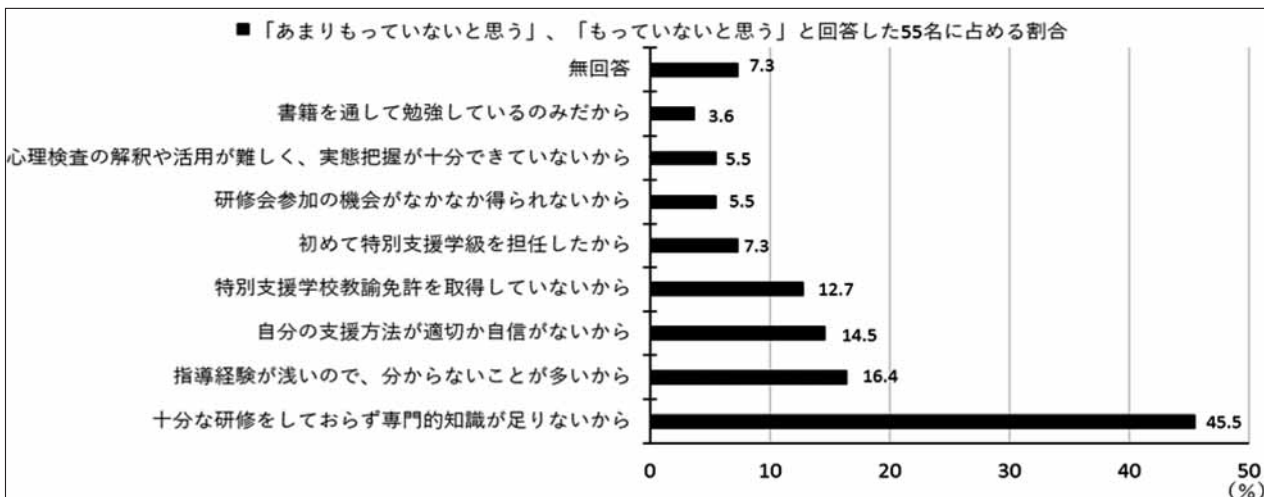


Fig. 3-2 「あまりもっていないと思う」、「もっていないと思う」と自らの専門性を評価した理由

平均値は、3.1点 (SD 0.67) 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、へき地校群が非へき地校群より、有意な差をもって、低くなっていることが示された ($U=85.500, p < 0.05$)。

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と感じているか」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」と回答した計52名の回答からは、71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」(16名、回答者52名の30.8%、以下同様)、「実践経験を積んでいるから」(14名、26.9%)、「専門雑誌を定期購読したり、書籍を読んだりして知識を得ているから」(10名、19.2%)、「特

別支援学校教諭免許状を保有、もしくは取得のための勉強をしているから」(6名、11.5%)、「医師や心理士、当事者や研究機関などと連携して助言をもらっているから」(5名、9.6%)「実践を通して、子どもの姿から常に学び続けているから」(5名、9.6%)「子どもの障害特性を理解し、それを踏まえて授業を工夫しているから」(4名、7.7%)、「自分では、専門性があると思うから」(1名、1.9%)となった。また、無回答が10名(19.2%)と多数みられ、中には「(自分に専門性があると判断した)理由をどのように書けばよいか難しい」として、無回答とする者があった。

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55名からは65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、「十分な研修をしておらず専門的知識が足りないから」(25名、回答者55名の45.5%、以下同様)、「指導経験が浅いので、わからないことが多いから」(9名、16.4%)、「自分の支援方法が適切か自信がないから」(8名、14.5%)、「特別支援学校教諭免許状を取得していないから」(7名、12.7%)、

「初めて特別支援学級を担任したから」(4名, 7.3%)、「研修会参加の機会がなかなか得られないから」(3名, 5.5%)、「心理検査の解釈や活用が難しく、実態把握が十分できていないから」(3名, 5.5%)、「書籍を通して勉強しているのみだから」(2名, 3.6%)となった。また、無回答が4名(7.3%)あり、「専門性があるとは、どのような程度を指すかわからない(ので、回答できない)」と記入した者が含まれた。

3) 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「高めにいくと感じる」と回答したのは70名で、全回答者107名中65.4%を占めた。また、「高めにいくとは感じない」と回答したのは37名で、同じく34.6%を占めた。「高めにいくと感じる」と「高めにいくとは感じない」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、「高めにいくと感じる」と答えた人数が「高めにいくとは感じない」と答えた人数を有意な差をもって上回った。

へき地校群では、「高めにいくと感じる」と回答したのは53名で、全回答者72名中73.6%を占めた。また、「高めにいくとは感じない」と回答したのは19名で、同じく26.4%を占めた。非へき地校群では、「高めにいくと感じる」と回答したのは15名で、全回答者33名中45.5%を占めた。また、「高めにいくとは感じない」と回答したのは18名で、同じく54.5%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、「高めにいくと感じる」31名で、全回答者45名中68.9%、「高めにいくとは感じない」14名で同じく31.1%、小学校非へき地校群では、「高めにいくと感じる」8名で、全回答者20名中40.0%、「高めにいくとは感じない」12名で同じく60.0%、中学校へき地校群では、「高めにいくと感じる」22名で、全回答者26名中84.6%、「高めにいくとは感じない」4名で同じく15.4%、中学校非へき地校群では、「高めにいくと感じる」7名で、全回答者13名中53.8%、「高めにいくとは感じない」6名で同じく46.2%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、 $\chi^2(1) = 6.676$ ($p < 0.01$)となり、残差分析の結果、へき地校群全体の「高めにいくと感じる」人数と非へき地校群全体の「高めにいくとは感じない」人数が期待値よりも有意に多く、逆に、へき地校群全体の「高めにいくとは感じない」人数と非へき地校群全体の「高めにいくと感じる」人数が期待値よりも有意に少なかった。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群間比較でも、 $\chi^2(3) = 10.951$ ($p < 0.05$)となり、残差分析の結果、小学校非へき地校群の「高めにいくとは感じない」人数と中学校へき地校群の「高めにいくと感じる」人数が期待値よりも有意に多く、逆に、小学校非へき地校群の「高めにいくと感じる」人数と中学校へき地校群の「高めにいくとは感じない」人数が期待値よりも有意に少なかった。小学校へ

き地校群と中学校非へき地校群においてはいずれの人数も期待値との差はみられなかった。

さらに、特別支援教育コーディネーター兼務者では、「高めにいくと感じる」24名で、全回答者36名中66.7%、「高めにいくとは感じない」12名で、同じく33.3%となり、「高めにいくと感じる」と「高めにいくとは感じない」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、 $0.05 < p < 0.1$ (両側)であり、有意傾向のある差をもって、「高めにいくと感じる」と答えた人数が「高めにいくとは感じない」と答えた人数を上回った。

また校種別にみると、へき地校の特別支援教育コーディネーター兼務者では、「高めにいくと感じる」18名で、全回答者24名中75.0%、「高めにいくとは感じない」6名で同じく25.0%、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、「高めにいくと感じる」6名で、全回答者12名中50.0%、「高めにいくとは感じない」6名で、同じく50.0%であった。カイ2乗検定を行ったところ、 $\chi^2(1) = 1.266$ (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。

4) 専門性向上の阻害要因

「専門性を高めにいくと感じる」理由として回答者が選択した項目と、その選択者数が「専門性を高めにいくと感じる」を選んだ全回答者に占める割合をFig. 4に示す。

回答者70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：校務多忙により時間を確保できない」(54名, 77.1%)、「4：研修会が開かれる場所が遠すぎて、参加が難しい」(36名, 51.4%)、「6：専門性をもった相談相手が身近にいない」(27名, 38.6%)、「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」(22名, 31.4%)であった。

校種別にみると、へき地校群53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」(38名, 71.7%)、「4：研修会が開かれる場所が遠すぎて、参加が難しい」(27名, 50.9%)、「6：専門性をもった相談相手が身近にいない」(21名, 39.6%)、「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」(19名, 35.8%)であり、全体とほぼ同じ傾向となった。一方、非へき地校群15名の25%以上が選択したのも、多いものから順に、同じく「2：校務多忙により時間を確保できない」(14名, 93.3%)、「4：研修会が開かれる場所が遠すぎて、参加が難しい」(7名, 46.7%)、「6：専門性をもった相談相手が身近にいない」(5名, 33.3%)であった。

また、「11：その他」を挙げたのは4名でいずれもへき地校群であった。その内容は、4人の3人までが、ぎりぎりの教員数で学校を運営している関係上、学校を空けられず専門性を高めるための勉強ができない状況であることを指摘した。また、残りの1名は、対象児が限られるので、事例検討に基づく専門性向上の機会が少ないことを挙げた。

5) 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

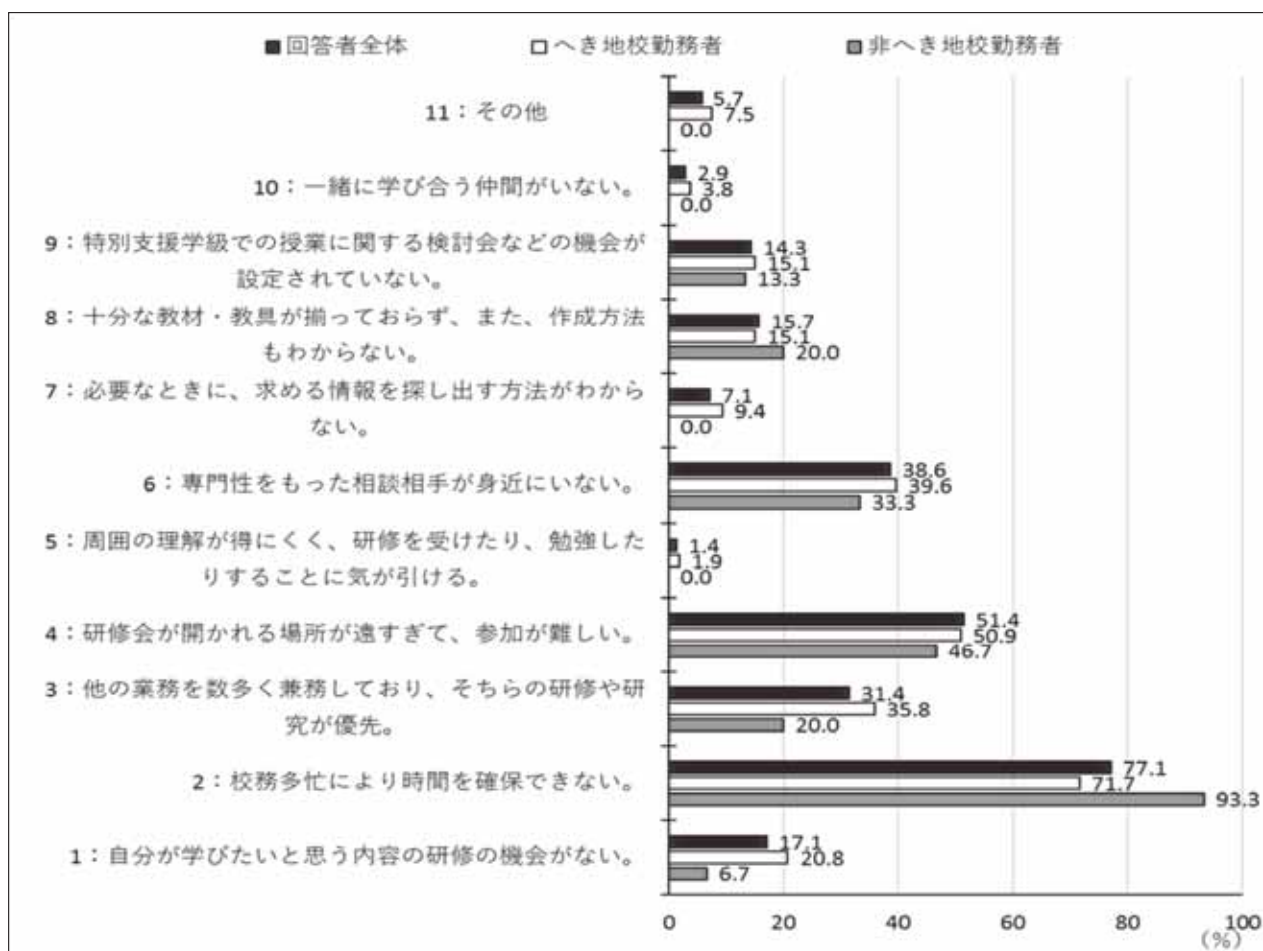


Fig. 4 「専門性を高めにくいと感じている」理由として回答者が選択した項目と、その選択者数が「専門性を高めにくいと感じている」を選んだ全回答者に占める割合

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. 5 に示す。

回答者全体107名の25%以上が選択した項目は、5項目あり、多いものから順に、「4：授業づくり力」(57名、53.3%)、「3：問題行動対応力」(48名、44.9%)、「1：障害特性の知識理解」(41名、38.3%)、「2：実態把握力」(35名、32.7%)、「12：通常の学級の担任サポート力」(30名、28.0%)であった。

校種別にみると、へき地校群72名の25%以上が選択したのも5項目あり、多いものから順に、「4：授業づくり力」(42名、58.3%)、「3：問題行動対応力」(30名、41.7%)、「1：障害特性の知識理解」(25名、34.7%)、「2：実態把握力」(25名、34.7%)、「12：通常の学級の担任サポート力」(21名、29.2%)で、全体とほぼ同様の結果となった。一方、非へき地校群33名の25%以上が選択したのは、同じく5項目あり、「3：問題行動対応力」(17名、51.5%)、「4：授業づくり力」(15名、45.5%)、「1：障害特性の知識理解」(14名、42.4%)、「5：教材・教具開発力」(9名、27.3%)「12：通常の学級の担任サポート力」(9名、27.3%)であった。さらに、特別支援教育コーディネーター兼務者36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、「12：通常の学級の担任サポート力」(16名、44.4%)、「11：

校内の特別支援教育体制コーディネータ力」(15名、41.7%)、「4：授業づくり力」(15名、41.7%)、「1：障害特性の知識理解」(11名、30.6%)、「2：実態把握力」(10名、27.8%)、「3：問題行動対応力」(10名、27.8%)であった。

へき地校群、非へき地校群ともに「授業づくり力」「問題行動対応力」が高い選択率であったが、特徴として、非へき地校群では、「1：障害特性の知識理解」が40%以上の高選択率となり、「5：教材・教具開発力」も加わった。

また、特別支援教育コーディネーター兼務者では、「4：授業づくり力」に加え、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力」がいずれも40%以上の高い選択率となった。

6) 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. 6 に示す。

回答者全体107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、「5：発達支援指導技法」(51名、47.7%)、「1：教科学習」(45名、42.1%)、「2：自立活動」(40名、37.4%)、「6：心理検査や発達検査」(37名、34.6%)「3：キャリア教育」(34名、31.8%)、「9：合理的配慮や

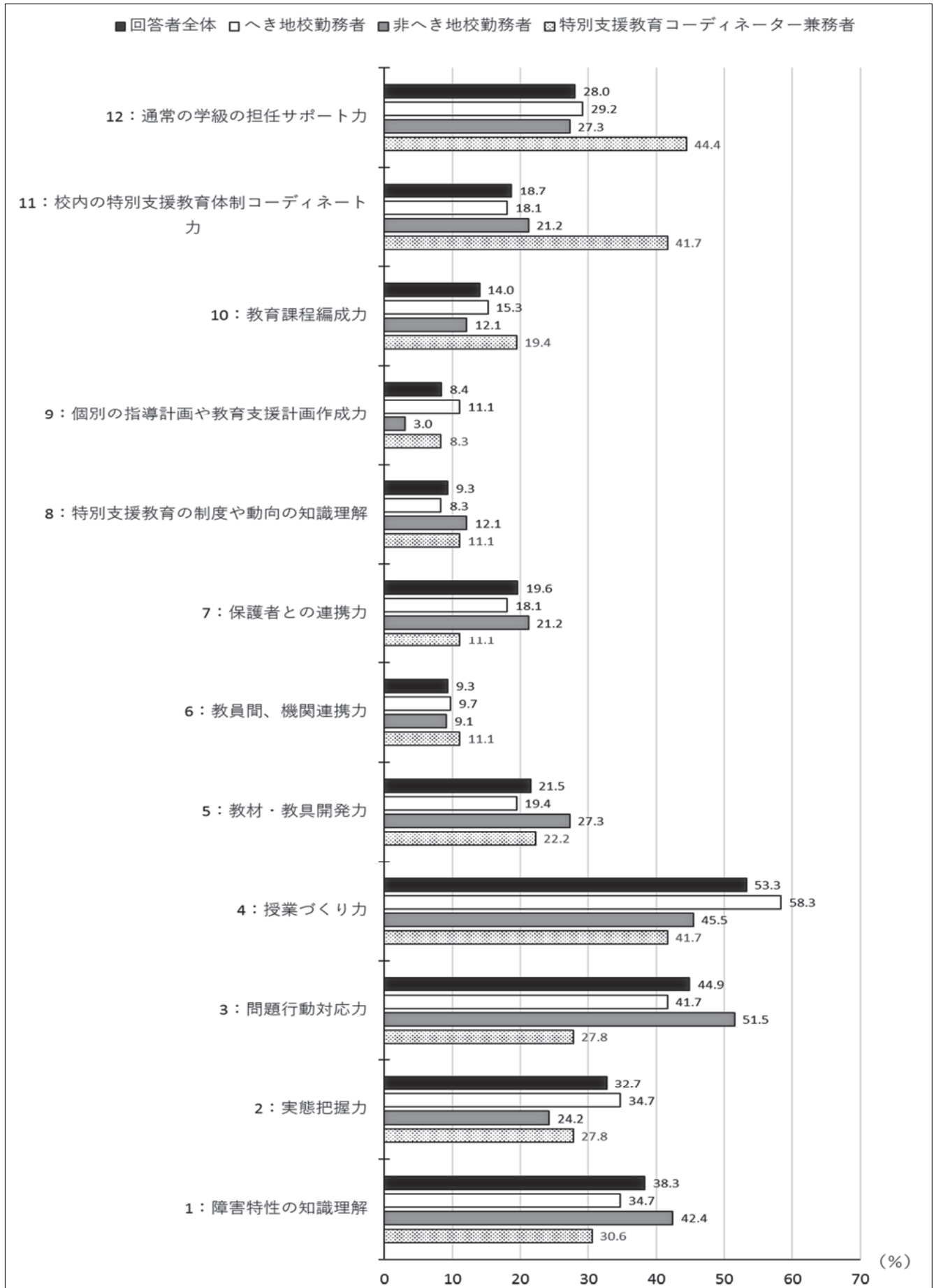


Fig. 5 「現在、もっと力を高めたいと思うもの」について回答者が選択した項目と選択者数が全回答者に占める割合

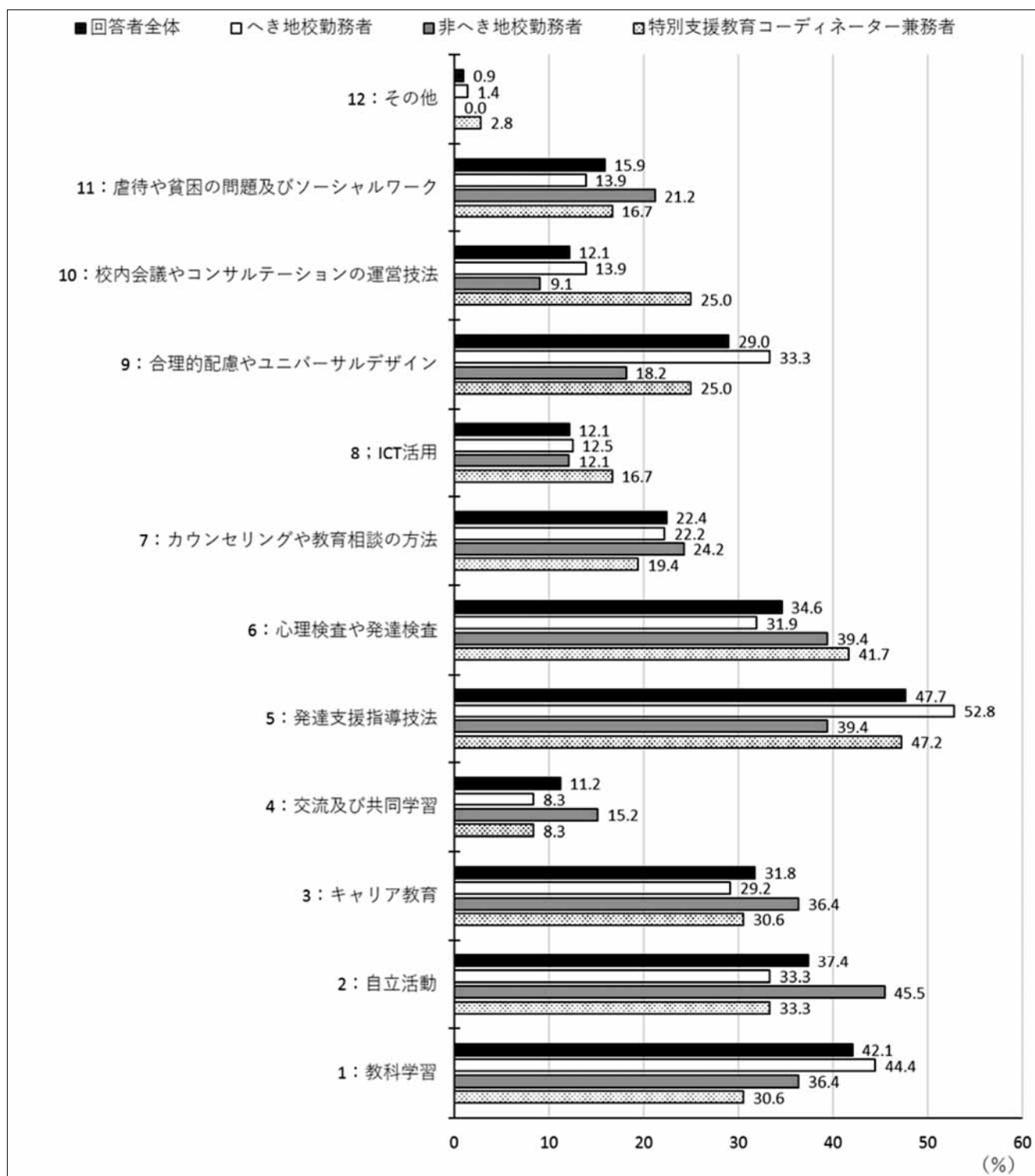


Fig. 6 「現在、学んでみたいと思う内容」について、回答者が選択した項目と選択者数が全回答者に占める割合

ユニバーサルデザイン」(31名、29.0%)であった。

校種別にみると、へき地校群72名の25%以上が選択したのは、同様に6項目あり、多いものから順に、「5：発達支援指導技法」(38名、52.8%)、「1：教科学習」(32名、44.4%)、「2：自立活動」(24名、33.3%)、「9：合理的配慮やユニバーサルデザイン」(24名、33.3%)、「6：心理検査や発達検査」(23名、31.9%)、「3：キャリア教育」(21名、29.2%)であった。一方、非へき地校群33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、「2：自立活動」(15名、45.5%)、「5：発達支援指導技法」(13名、39.4%)、「6：心理検査や発達検査」(13名、39.4%)、「1：教科学習」(12名、36.4%)、「3：キャリア教育」(12名、36.4%)であった。

さらに、特別支援教育コーディネーター兼務者36名の25%以上が選択したのは、7項目あり、多いものから順に、「5：発達支援指導技法」(17名、47.2%)、「6：心理検査や発達

検査」(15名、41.7%)、「2：自立活動」(12名、33.3%)、「1：教科学習」(11名、30.6%)、「3：キャリア教育」(11名、30.6%)、「9：合理的配慮やユニバーサルデザイン」(9名、25.0%)、「10：校内会議やコンサルテーションの運営技法」(9名、25.0%)であった。

このようにへき地校群では、「5：発達支援指導技法」の選択者が50%以上と高率であり、一方、非へき地校群では、「2：自立活動」が約46%で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、「5：発達支援指導技法」、「6：心理検査や発達検査」などの実態把握に関する事項が高率で選択され、加えて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」について、4分の1のコーディネーターが学びたいと考えていることが示された。

「12：その他」については、へき地校特別支援教育コーディネーターで1名が選択し、内容は関係機関との連携の方法を学びたいというものであった。

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、根室地域(以下、本地域)における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回答者107名の約67%にあたる72名がへき地校に勤務していた。
- ②回答者107名のうち、特別支援学級担任は102名(95%)で、担任業務についての勤務年数が1年以上3年未満、5年以上10年未満がいずれも27%で最も多かった。へき地校群と非へき地校群別にみると、前者では1年以上3年未満が29%、後者では5年以上10年未満が40%で最も多かった。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46%、非へき地校群で30%であり、両群に差は認められなかった。全体では、41%であった。
- ③特別支援教育を担当する教員の85%が正規採用教員であり、へき地校群で83%、非へき地校群で88%であり、両群に差は認められなかった。
- ④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1～2名あり、全体では、3%を占めた。
- ⑤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、全回答者の65%が1～6年間までに含まれ、その中央値は5年間であった。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。
- ⑥特別支援教育コーディネーターの97%が特別支援学級の担任であり、逆に担任の34%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100%が

特別支援学級の担任であり、逆に担任の34%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92%が特別支援学級の担任であり、逆に担任の37%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。

- ⑦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7年間、非へき地校群では中央値8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8年間であった。
- ⑧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40%、非へき地校群では58%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45%であった。
- ⑨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58%、非へき地校群では75%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64%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、本地域では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取得率、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みられたものの、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及び、釧路地域との比較

本地域の回答者全体の属性の特徴を明らかにするとともに、本研究の第3の目的である、釧路地域における特徴と差異がみられるかどうかについて、以下に検討する。

(i) 特別支援教育に関する経験

前項(1)の②、⑤、⑦より、本地域で特別支援教育を担当している教員は、ほぼ5年間程度の経験をもっており、Fig. 1-1をみると、過去の特別支援教育の経験年数別人数のピークは1年間、2年間、5年間となっており、本地域では経験年数の差のある教員がバランスよく配置されて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兼務者の特別支援教育経験年数の中央値は8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。Fig. 1-4をみると、過去の特別支援教育の経験年数のピークは5年間となっている。過去に特別支援教育に携わった経験がなかった者は1名のみであり、特別支援教育コーディネーター兼務者の多くは、数年の経験を積んでいる状況にあることが示された。

一方、釧路地域では、特別支援教育の経験年数の中央値

は3年間であった。過去の特別支援教育の経験年数のピークは1年間となっており、1年間までの経験者は27名(回答者全体93名の29.0%)であった。根室地域の1年間までの経験者は18名(回答者全体107名の16.8%)であり、経験年数1年間までの人数と、2年間以上の人数について、両地域間の差を調べるため、カイ2乗検定を行ったところ、 $\chi^2(1)=3.582$ ($0.05 < p < 0.10$) となり、残差分析の結果、0.5%水準で、釧路地域の1年間までの人数と、根室地域の2年間以上の人数が期待値より有意に多く、釧路地域の2年間以上の人数と根室地域の1年間までの人数が期待値よりも有意に少なかった。このように、地域別にみると、釧路地域では、根室地域に比べ、1年間までの経験年数の少ない教員がより多い状態となっていると考えられた。

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釧路地域では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、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10%を占めている現状があった。根室地域の中央値及び、経験年数別人数のピークと比較するとやはり短い傾向にあることが示された。

(ii) 特別支援学校教諭免許状保有状況

本地域における特別支援学校教諭免許状保有状況をみると、その保有率は、全体の約45%であった。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64%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。

釧路地域では、保有率は、全体では約43%で、根室地域とほぼ同じ状況であった。また、特別支援教育コーディネーターでは、約53%であり、こちらは根室地域の方がやや高い取得率であった。両地域の特別支援教育コーディネーターにおける特別支援学校教諭免許状保有者数の差を調べるため、カイ2乗検定を行ったところ、 $\chi^2(1)=0.556$ (n.s.) となり、地域差はみられなかった。「特別支援教育資料(平成27年度)資料編」(文部科学省, 2016a)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、根室地域、釧路地域ともに、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。

(iii) 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

本地域の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との兼務率は97%であり、大変高率となっている。釧路地域でも、87%を占めており、同様の状況であった。「平成28年度特別支援教育体制整備状況調査結果」(文部科学省, 2017)における全国小学校の46.7%、全国中学校の47.1%の兼務率と比較しても大変高い数値となっている。このことから、根室地域、釧路地域においては、特別支援学級担任は文字通り、学校全体における特別支援教育の要であり、今後のインクルーシブ教育推進体制整備にかかわり、キーパーソンとしての役割を担うこととなるものであると考える。

(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、本地域における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約5割の教員は、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6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。しかし、「もっていると思う」4点～「もっていないと思う」1点をあてはめて、へき地校群と非へき地校群の差を統計的に検討したところ、へき地校群が非へき地校群より、有意な差をもって、数値が低くなっていることが示された。
- ③専門性を有している理由として、「研修や勉強の継続」「実践経験の蓄積」「書籍による知識の獲得」「特別支援学校教諭免許状の保有」「関係諸機関との連携や助言の獲得」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、上記を有していないことに加え、「自分の支援方法が適切か自信がないから」「初めて特別支援学級を担任したから」「研修会参加の機会がなかなか得られないから」などの理由が挙げられた。加えて、専門性を有していると回答した場合に19%、有していないと回答した場合も7%の無回答があり、無回答の理由として、いずれも何をもって判断したか説明できないことを述べた例が見られた。
- ④専門性について「高めにくいと感じる」と回答した者が65%、「高めにくいとは感じない」と回答した者は35%前後を占め、統計的な検討の結果、「高めにくいと感じる」と答えた人数が「高めにくいとは感じない」と答えた人数を有意な差をもって上回った。また、へき地校群と非へき地校群の2群間での比較では、へき地校群の「高めにくいと感じる」人数がより多く、逆に非へき地校群の「高めにくいとは感じない」人数がより多いことが示された。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」人数と「高めにくいとは感じない」人数の差については、有意傾向はあったものの、大きな差は認められなかった。へき地校の特別支援教育コーディネーター兼務者と非へき地校の特別支援教育コーディネーター兼務者を比較した場合も、差はなかった。
- ⑤専門性を高めにくいと感じる理由として、多いものから順に「校務多忙による時間不足」「研修会遠方開催による参加困難」「専門的相談相手不在」「他業務の研修優先」が指摘された。へき地校と非へき地校とも、ほ

ほぼ同じ理由があげられた。特に、「校務多忙による時間不足」の選択者は、全回答者の77%を占める高率となった。

- ⑥高めたい専門性では、多いものから順に、「授業づくり力」「問題行動対応力」「障害特性の知識理解」「実態把握力」「通常の学級の担任サポート力」が上位を占めた。校種別の特徴としては、へき地校群、非へき地校群ともに「授業づくり力」「問題行動対応力」が高い選択率であったが、非へき地校群では、「障害特性の知識理解」がより高い選択率となり、さらに「教材・教具開発力」も加わった。
- ⑦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、「授業づくり力」に加え、業務上の重要事項である、「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40%以上の高い選択率となった。
- ⑧学びたい専門性では、へき地校群では「発達支援指導技法」が53%と高い選択率であった。一方、非へき地校群では、「自立活動」が最も選択率が高く、回答者の46%を占めた。へき地校群では、非へき地校群と異なる特徴として、「合理的配慮やユニバーサルデザイン」がより高率で選択された。また、特別支援教育コーディネーター兼務者では、「発達支援指導技法」、「心理検査や発達検査」などの実態把握に関する事項が高率で選択された。特別支援教育コーディネーターの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」の選択率は、上記の選択肢よりも低い25%であった。

(4) 回答者の専門性意識に関する考察

本地域の特別支援教育に携わる教員の専門性意識について、その特徴を明らかにするとともに、釧路地域における特徴と差異がみられるかどうかについて、以下に考察する。

1) 専門性の保持に関する意識

本地域では、へき地校群、非へき地校群のいずれも、特別支援教育担当教員の約5割は、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保持の程度に差は認められなかった。一方、釧路地域で自らに一定以上の専門性があると判断した者は、約6割であった。「もっていると思う」4点～「もっていないと思う」1点をあてはめた全回答者の得点集計は、根室地域で平均値2.4 (SD 0.79)、中央値2、釧路地域で平均値2.6 (SD 0.72)、中央値3であり、Mann-Whitney検定により、地域間で差があるかどうかを統計的に検討した結果、統計的に有意な差をもって ($U=4202.500$, $p < 0.05$)、根室地域の方が教員の感じている専門性保持の程度が低いことが示された。このことから、本地域では特別支援教育担当教員のうち、一定程度の専門性を有していると判断している教員は約半数にとどまっており、あとの半数は自らの専門性に懐疑的であること、さらに、釧路地域と比べると明らかな差をもって、

自ら専門性を有していないとする教員が多いことが示された。この理由については、次項で検討する。

一方、特別支援教育コーディネーターについては、一定程度の専門性を有していると判断している者は約6割であった。釧路地域では約8割近くが同様に判断していたことから、上記と同様の方法で両地域間差を調べたところ、得点集計は、根室地域で平均値2.7点 (SD 0.75)、中央値3、釧路地域で平均値2.9点 (SD 0.74)、中央値3であり、統計的な検討の結果、両地域で差はみられなかった。

以上から、釧路地域との差はみられないものの、本地域では、特別支援教育コーディネーターの約4割が自らの専門性に対し十分な自信をもてないまま、業務に取り組んでいることが示された。さらに、へき地校コーディネーター群と非へき地校コーディネーター群の統計的な比較結果から、へき地校コーディネーターの方が、自らの専門性に対してより懐疑的であることが明らかとなった。本地域では、特別支援教育コーディネーターの多くが特別支援学級担任であることから、担任している子どもに関することのみならず、学校全体の特別支援教育体制整備のための幅広い専門性が求められる。校内の特別支援教育の専門家として、周囲から判断や発言を求められ、相談される機会も多いと推測される。そのような場合、多くの教員が、自らの判断や、発言に不安を抱えたまま業務に取り組んでいる状況であると考えられる。

2) 専門性の有無の判断基準

本地域における専門性判断理由の主要なものは、「研修や勉強の継続」「実践経験の蓄積」「書籍による知識の獲得」「特別支援学校教諭免許状の保有」「関係諸機関との連携や助言の獲得」であった。一方、釧路地域では、「研修や勉強の継続」「実践経験の蓄積」「特別支援学校教諭免許状の保有」「関係諸機関との連携や助言の獲得」が挙げられており、「書籍による知識の獲得」は本地域独自のカテゴリーであった。また、「関係諸機関との連携や助言の獲得」に関して、その相手は、本地域では「医師や心理士、当事者や研究機関など」であったが、釧路地域では「大学や特別支援学校の教員」であった。

根室地域には各市町村に子ども発達支援センターが整備され、専門の医師や心理士、言語聴覚士などが定期的に相談を受け付けているケースが多い。しかし、現在知的障害のある生徒のための高等支援学校が1校あるのみで、大学などの高等教育機関も存在していない。一方、釧路地域には、国立大学など、特別支援に関する研究を行っている機関があり、さらに特別支援学校についても、聴覚障害、肢体不自由、知的障害のある子どもに対応した学校が合計3校ある。よって根室地域では、釧路地域に比べ、日常的に教育の専門機関と相談し、助言を得る機会をもつことが難しいと考えられる。そのため、特別支援教育に関する情報は、自主的に書籍を購読するなどの個人の努力によって得る場合も多いと推測され、上記のような差異が生まれたものと思われる。しかし、書籍で得た知識がそのまま専門性を担

保するとは言えない場合もある。事実、本調査で「専門性がない」と判断した理由に、「書籍を通して勉強しているのみだから」とする記述が複数見られた。このことから、本地域では、環境的要因から独学で専門性向上を図らざるを得ず、その成果に懐疑的なケースがあるものと思われる。

一方、専門性を有していない理由として、上記の専門性を有する理由として挙げられた項目が、逆に「ない」状態であることに加え、「自分の支援方法が適切か自信がないから」「初めて特別支援学級を担任したから」「研修会参加の機会がなかなか得られないから」などが、本地域の独自理由として挙げられた。以上のことから、上記の「考察(2), 2), (i)」で示したように、教員らが過去に特別支援教育に携わった経験年数については、根室地域の方が釧路地域よりも短い者の割合が少ないことが示されているにも関わらず、前項に示したように専門性意識に十分反映されていないのは、環境的要因から、特別支援教育に関する研修やスーパーバイズを得る機会が少ないことが影響している可能性がうかがわれる。

また、専門性を有していると回答した場合であっても、その判断基準に関して、確証がないとする理由を含め、約2割を占める多数の無回答があったことも、釧路地域とは異なる特徴であった。経験を積み、学んではいるものの、その成果に確証を得られないまま、業務に取り組んでいるケースが一定程度あると考えられる。

3) 専門性向上の阻害状況とその要因

本地域では専門性について、特別支援教育に携わる教員の約7割近くが「高めにくいと感じる」と答え、その割合は「高めにくいとは感じない」と答えたものより有意に多かった。さらに、へき地校群と非へき地校群の2群間での比較では、へき地校群で「高めにくいと感じる」人数がより多く、逆に非へき地校群で「高めにくいとは感じない」人数がより多いことが示された。釧路地域では、全体でも、へき地校群と非へき地校群との比較においても、両者の人数に有意な差がみられなかったことから、この差異は、根室地域特有の結果であると考えられる。そこで、両地域間の差を調べるため、カイ2乗検定を行ったところ、 $\chi^2(1) = 2.070$ (n.s.) となり、両地域における、専門性を「高めにくいと感じる」とする人数と、「高めにくいとは感じない」とする人数の割合に、有意な差は認められなかった。このことから、他地域との比較ではなく、本地域独自の実感として、このような差が生まれてきているものと考えられる。

専門性を高めにくいと感じる理由として、本地域で上位に挙げられた内容は、へき地校と非へき地校とも、「校務多忙による時間不足」「研修会遠方開催による参加困難」「専門的相談相手不在」「他業務の研修優先」であった。特に、「校務多忙による時間不足」が全回答者の77%を占める高選択率となり、加えて「他業務の研修優先」も高い選択率であることから、教員数が限られるへき地小規模校が多数存在する本地域において、特別支援教育担当教員は、特別支援教育に限らない多様な業務を精力的にこなしつつ、そ

の専門性の向上に努力しなければならない厳しい状況にあることが推察される。

釧路地域では、専門性を高めにくい理由として「校務多忙による時間不足」「興味ある研修内容不足」「教材・教具の不備と作成困難」が挙げられており、根室地域にみられる「他業務の研修優先」の選択率は、釧路地域では低かった。さらに、根室地域ではへき地校、非へき地校ともに高率で選択された「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、釧路地域では逆に非へき地校からのみ挙げられ、むしろ「興味ある研修内容不足」のように、自分に合う研修内容を選ぶ意識が上位を占めていた。このことから、根室地域においては、特別支援教育に携わる教員の他業務の多忙さに加えて、研修内容の如何を問う以前に、研修開催地までの距離の長さが専門研修に関する物理的条件を悪化させており、その状況が教員の専門性向上に関する困難意識を高めているものと考えられる。

教員の研修については、特別支援教育に関する専門性向上のために必要不可欠な方法として、教員に対しその参加が推奨されているとともに(文部科学省, 2007)、特別支援学級担任に対する研修機会の確保や教育委員会による研修会の整備などが求められている(文部科学省, 2010a)。本地域におけるこのような教員の困難意識は、研修に主体的に参加し、自ら向上し続けようとする教員の前向きな意欲を低下させることにつながりかねず、その解消に向け、速やかな対策が必要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

本地域の教員が高めたい専門性としては、「授業づくり力」「問題行動対応力」「障害特性の知識理解」「実態把握力」など、まずは児童生徒の支援に直接かかわる内容が上位を占め、続いて「通常の学級の担任サポート力」が加わった。この選択結果については、釧路地域でもほぼ同じであり、いずれも特別支援教育の実践力向上と、校内の特別支援教育体制の要としての役割遂行への意欲がうかがわれるものである。

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に関しては、「授業づくり力」に加え、業務上の重要事項である、「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」が高い選択率となった。この傾向は、釧路地域においても同様にみられた。「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, 2010a)では、特別支援教育コーディネーターに求められる専門性の1つに、「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」が示されており、この選択結果は、まさに根室地域、釧路地域で特別支援教育コーディネーターを任された教員らが、その責務を果たそうとする高い意識をもっていることを示すものであるといえる。

一方、本地域の教員が学びたいとする専門性については、へき地校群では「発達支援指導技法」が、非へき地校群で

は「自立活動」が最も選択率が高かった。へき地校群では「教科学習」の選択率が「自立活動」の選択率を上回り、加えて非へき地校群と異なる特徴として、「合理的配慮やユニバーサルデザイン」の選択率が「自立活動」に並んだ。釧路地域では、へき地校群、非へき地校群とも、「自立活動」が最も多かったことと併せて考えると、根室地域のへき地校勤務者は、独自の研修ニーズをもっていると考えられる。以上の特徴は、へき地校勤務者が、担当児の支援のみならず、校内で唯一の特別な教育的ニーズをもつ子どもの支援の専門家として、多様な児童生徒の実態把握から発達支援、さらには、教科学習における個に応じた支援に至るまで、幅広い視野をもって、その責務を果たすべく取り組んでいることを示すものと推論される。

一方、特別支援教育コーディネーター兼務者では、「発達支援指導技法」「心理検査や発達検査」などの実態把握に関する事項が高率で選択された。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」については25%の選択率であり、「自立活動」「教科学習」「キャリア教育」等の選択率を下回った。「校内会議やコンサルテーションの運営技法」が高選択率となった釧路地域と比較すると、異なる状況となった。前述した、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」が高い選択率となったことと併せて考えると、本地域の特別支援教育コーディネーターらは、専門技能としてのサポート力、及びコーディネート力を高めたいと望んでいるとともに、そのためには、基礎となる、確かな実態把握力を獲得することが重要だと判断しているものと考えられる。まさに、地域における専門家資源に限られる中で、「唯一の専門機関としての役割を担う」（服部・二宮、2009）意識に立って、自らの専門性向上に努めようとする姿勢がうかがわれる。

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、根室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は1～6年間までの者が多く、経験年数の差のある教員がバランスよく配置されていること、特別支援学校教諭免許状の保有率は約45%で全国の保有率を上回って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における特別支援学級担任との兼務率は約97%であり、釧路地域とともに、全国的に見ても高率であった。このことから、へき地小規模校の多い本地域では、特別支援学級担任が学校全体における特別支援教育の要であり、今後のインクルーシブ教育推進体制整備においては、キーパーソンの役割を担う立場となると考えられた。

特別支援教育の専門性に関しては、一定程度の専門性を有

していると判断している者は、全体の半数であり、へき地校、非へき地校による差は見られなかった。特別支援教育コーディネーターでも、6割にとどまり、全体としてみると、約半数の教員が自らの専門性に対して懐疑的であることが示された。近隣の釧路地域と比べても、専門性保持意識が低い状態であった。また、自らの専門性の有無に関する判断根拠は、「研修や勉強の継続」「実践経験の蓄積」「書籍による知識の獲得」「特別支援学校教諭免許状の保有」「関係諸機関との連携や助言の獲得」の有無によることが示された。

一方、約7割の特別支援教育に携わる教員が専門性を高めにくいと感じており、へき地校勤務者では、その割合がより高くなった。その理由として、へき地校と非へき地校とも、「校務多忙による時間不足」「研修会遠方開催による参加困難」「専門的相談相手不在」「他業務の研修優先」が挙げられ、教員数が限られるへき地小規模校が多数存在する本地域において、特別支援教育に携わる教員は、特別支援教育に限らない多様な業務を精力的にこなしつつ、かつ、遠方で開催される研修に参加してその専門性の向上に努力しなければならない厳しい状況にあることが推察された。よって、本地域に勤務する教員がもつ専門性向上にかかる困難意識を低減し、自らの専門性獲得に対する裏付けを得られるように、地域特性に応じた研修方法を検討する必要がある。

また、自らの専門性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」「問題行動対応力」「障害特性の知識理解」「実態把握力」「通常の学級の担任サポート力」が上位に挙げられ、学びたい専門性としては、へき地校群では「発達支援指導技法」が、非へき地校群では「自立活動」が最も選択者が多かった。

（2）本研究の課題と今後の展望

本研究では、2016年に釧路管内、2017年に根室管内で継続して調査を行い、その結果を分析した。研究環境の問題から、両地域で同時に調査を行うことができなかつたためである。両地域で1年間のタイムラグがあることから、比較対照による分析については、厳密さに欠けることは否めず、解釈にあたっては慎重さが求められるものである。

また、本調査ではアンケート調査の手法によりデータを収集したが、得られた知見を具体的に検証するためには、実際に本地域で特別支援教育担当教員がどのような状況にあるかについて、現場視察調査を加える必要があると考える。これにより、更なる情報を収集し、北海道東部地域の地域性に即した、特別支援教育にかかる専門性向上研修システムの構築の提案へと研究を進めたい。

謝辞

本研究を行うにあたり、根室管内小中学校校長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。

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28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、及び、平成27-28年度文部科学省委託「発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業」による一部補助金を受けて実施された。

文献

阿部美穂子・相澤栄（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。へき地教育研究，71，1-19.

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.

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（2010a）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（2010b）資料3：合理的配慮について。特別支援教育の在り方に関する特別委員会，特別支援教育の在り方に関する特別委員会（第3回）配付資料
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo/3/044/attach/1297380.htm（2010年9月登録 2017年6月30日閲覧）

文部科学省（2012）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/chukyo/3/044/attach/1321669.htm 2012年7月登録 2016年6月27日閲覧

文部科学省（2016a）特別支援教育資料（平成27年度）第3部資料編
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2016/06/28/1373352_03.pdf（2016年6月登録 2017年6月30日閲覧）

文部科学省（2016b）学校基本調査。<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=000001011528>（2016年8月登録 2017年6月30日閲覧）

文部科学省（2017）平成28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/afiedfile/2017/04/07/1383567_02.pdf

（2017年9月登録 2017年6月30日閲覧）

内閣府（2013）障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（平成25年法律第65号）

http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/pdf/law_h25-65.pdf（2017年6月30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.