

# 「各教科等を合わせた指導」に関する校内研修が 特別支援学校教員に及ぼす効果について

松田 信夫\*

Effects of School Training to Teachers on Composite Learning  
at Special Schools for the Mentally Handicapped

MATSUDA Nobuo\*

(Received September 22, 2022)

「各教科等を合わせた指導（生活単元学習及び作業学習）」に関する校内研修を実施し、Y大学教育学部附属特別支援学校教員の理解力と指導力の更なる向上を目指した。多忙感を有する教員に身体的・精神的負担を生じさせぬ校内研修にするため、研修はおおよそ月2回（1回約50分間）の開催とし、レジュメを用いつつ、発表（輪番）→協議の順に進めた。発表内容は「各教科等を合わせた指導」に関する文献（論説、実践報告等）である。参加教員は自由意思による7名。研修は計9回（2021.1～2021.6）。変容の有無を客観的に把握するため、（1）山口県教員育成指標（2018）を、知的障害教育の伝統的な指導形態である「各教科等を合わせた指導」の視点から加筆修正して作成した新育成指標に基づく調査、（2）ウェビング・マップに基づく調査、（3）自由記述に基づく調査の三種を実施した。対象教員が7名という少数であるため、確定的なことは言えないが、7名全員に校内研修による変容を見て取ることができた。

## 1 はじめに

近年、Y県では附属学校における教員の在籍年数が短くなり、平均3年から5年での人事異動が多くなった。発達障害を伴う知的障害のある児童生徒が学ぶY大学教育学部附属特別支援学校（以下、本校）もその例外ではない。所属教員にとっては、この在籍年数内で、特別支援教育に携わる教員に必ず求められる「キャリア教育」「開かれた教育課程」「学校・地域連携カリキュラム」「カリキュラム・マネジメント」「各教科等を合わせた指導（生活単元学習及び作業学習等）」等を理解する必要がある。そしてその力を児童生徒への学習指導や教育研究の場で発揮し、さらに教育実習生への指導に活かさなくてはならない。毎年の人事異動により、いわゆる一般校（一般学級）から複数の教員が赴任する本校でも、これらの実践的指導力の育成は喫緊の課題となっている。特に、「各教科等を合わせた指導」については、いわゆる通常教育の教育課程には無く、そのため知的障害特別支援学校（または知的障害特別支援学級）に初めて

赴任した教員にとってその理解は容易ではなく、名古屋恒彦（2011）は「初めて生活単元学習をする先生方から、「何をどうやったらよいかわからない」というとまどいの声をうかがうことがあります。」と述べている。また、本校教頭からも「各教科等を合わせた指導」に関する研修の必要性が筆者に伝えられていた。

そこで、本校で「各教科等を合わせた指導（生活単元学習及び作業学習）」に関する校内研修を実施し、「各教科等を合わせた指導」に関する教員の理解力と指導力の更なる向上を目指すこととした。ただ、愛知教育大学（2016）が全国の公立小学校・中学校・高等学校の教員計5,373名を対象に実施した調査によると、「教員の仕事の悩み・不満」として、小学校教員の94.5%、中学校教員の84.4%、高校教員の77.8%が「授業の準備をする時間が足りない」、小学校教員の76.6%、中学校教員の75.3%、高校教員の67.7%が「仕事に追われて生活のゆとりがない」ことをあげており、多くの教員が多忙感を有していることが示された。特別支援学校教員はこの調

\* 山口大学名誉教授

現所属：山口学芸大学教育学部 〒754-0032 山口市小郡みらい町1-7-1 E-mail: nmatsuda@y-gakugei.ac.jp

査対象に含まれていないが、特別支援学校が地域の特別支援教育のセンター的役割を担う必要性からしても、特別支援学校教員も多忙感を有していることは十分推測されうる。こうした時代背景のもと、できるだけ身体的・精神的負担を生じさせぬ校内研修の実施が求められる。

本研究の目的は、本校教員にできるだけ身体的・精神的負担を生じさせぬ配慮のもとで実施する「各教科等を合わせた指導（生活単元学習及び作業学習）」に関する校内研修が、教員の理解力と指導力の向上に及ぼす効果について、各種調査からの結果をもとに客観的に考察することである。

## 2 校内研修実施の原則、内容等

### (1) 校内研修実施の原則

校内研修は以下に示す原則で実施した。

- ①研修への参加は教員の自由意思に基づく。
- ②理解力と指導力の向上をめざすため、発表者は教育実践に関する文献（論説、実践報告等）の内容を、レジュメをもとに発表し、その内容について、所属学部を越えた参加者全員で協議する。
- ③発表は輪番とする。
- ④多忙感を有する教員に身体的・精神的負担を生じさせぬよう、研修時間は一回あたり約50分を限度とし、勤務時間内に終了させる。おおよそ月2回の開催ペースとする。

### (2) 文献の内容

東洋館出版社「特別支援教育研究」（月刊誌）に掲載の「各教科等を合わせた指導（生活単元学習及び作業学習）」に関する論説・実践報告、あるいは特別支援学校研究発表大会分科会協議資料等の中から教員が自由選択する。

### (3) 期間・時間

2021年1月下旬～同年6月下旬までの計9回（月2回のペース）。1回につき約50分間。

### (4) 校内研修の流れ

- ①発表者による発表（論説または実践報告の内容に関するレジュメ1～2枚程度を使用）
- ②所属学部を越えた参加者全員での質疑応答と協議
- ③大学教員によるコメント（筆者が担当）

## 3 教員の変容を客観的に考察するための三種の調査の作成と実施

### (1) 新育成指標に基づく調査

山口県教育委員会は、教員がキャリアステージに応じて計画的・継続的に資質能力の向上を図るための目安を具体的に示した「山口県教員育成指標（2018）」を策定した（以下、「指標（2018）」）。この指標（2018）

では教員の専門性に配慮し、「教諭」「養護教諭」「栄養教諭」「管理職」の指標がそれぞれ設けられている。この中の「教諭」の指標については、「求められる資質能力」の区分として「学習指導に関すること」「生徒指導・教育相談に関すること」「その他の教育活動に関すること」「学校運営等に関すること」の4区分が設けられている。またキャリアステージとして「採用時」「若手【自立・向上期】」「中堅【充実期】」「ベテラン【発展期】」の4ステージが設けられている。

本研究では、指標（2018）に基づき、知的障害教育の伝統的な指導形態である「各教科等を合わせた指導」に関する理解力と指導力の向上の目安として、新育成指標を新たに作成することとした。

この作成にあたっては、本研究の目的に沿うよう、以下の5点を踏まえた。

- ①「各教科等を合わせた指導」に関する理解力と指導力の向上の目安とするため、指標（2018）に設けられている「教諭」の内容に着目する。
- ②「求められる資質能力」の中の「学習指導に関すること」の内容に着目する。
- ③校内研修に参加する本校教員のキャリアステージに合わせ、「ベテラン【発展期】」を除いた「採用時」「若手【自立・向上期】」「中堅【充実期】」の3項目の内容に着目する。
- ④指標（2018）の「学習指導に関すること」の項目には「授業計画」「授業実施」「評価」「授業研究・授業改善」の4項目が設けられているが、「各教科等を合わせた指導」が知的障害教育で重要視されていること、並びに当指導が「生活の自立」を目標としていること、理解が不可欠と考え、「重要性」「目標」の2項目を新たに追加、計6項目とする。
- ⑤キャリアステージについては、筆者と本校教頭の経験則をもとに「採用時」を「特別支援教育経験1～3年」、「若手」を「特別支援教育経験4～10年」、「中堅」を「特別支援教育経験11年以上」とみなす。「特別支援教育経験」とは、特別支援学校、特別支援学級、通級指導のいずれかに携わった経験を指すこととする。

以上の5点を踏まえつつ、「学習指導に関すること」6項目×「キャリアステージ」3段階＝18項目のマトリックス内の文言を、「各教科等を合わせた指導」の視点から加筆修正を行い、新育成指標を作成することとした。

前述①～⑤の内容と、新育成指標の文言については、事前に本校教頭と協議し、内容についての複数回の加除修正の後、最終的に教頭からの合意を得た。新育成指標を表1に示す。

当調査は、キャリアステージに応じて表1に示す文言

を読んだ後、各教員に自己評価させる形式であり、5段階のリッカート尺度（5：とてもあてはまる 4：ややあてはまる 3：どちらともいえない 2：あまりあてはまらない 1：まったくあてはまらない）の数値のいずれかで回答させた。数値が上昇するにつれて、その項目の理解力と指導力が向上することを意味する。

表1 「各教科等を合わせた指導」に関する新育成指標

求められる資質能力		キャリアステージ		
区分	項目	採用時 (1～3年)	若手 (4～10年)	中堅 (11年以上)
学習指導に関すること	重要性	「各教科等を合わせた指導」が知的障害教育で大切にされていることを理解している。	「各教科等を合わせた指導」が知的障害教育で大切にされている理由を理解している。	「各教科等を合わせた指導」が知的障害教育で大切にされている理由を、歴史的観点をふまえて理解している。
	目標	「各教科等を合わせた指導」の目標が「生活の自立」にあることを理解している。	「各教科等を合わせた指導」の目標が「生活の自立」にあることを理解し、授業に生かしている。	「各教科等を合わせた指導」の目標が「生活の自立」にあることを理解し、単元計画に生かしている。
	授業計画	「各教科等を合わせた指導」について、ねらいを定めた授業の重要性を理解している。	「各教科等を合わせた指導」について、ねらいを定めた年間計画、単元計画を作成している。	「各教科等を合わせた指導」について、児童生徒の発達段階や習熟度等を踏まえた年間計画、単元計画を作成している。
	授業実施	「各教科等を合わせた指導」について、教材・教具の活用など、効果的な授業の在り方について理解している。	「各教科等を合わせた指導」について、児童生徒の反応を見ながら個に応じた指導を行っている。	「各教科等を合わせた指導」について、個に応じつつ、主体的な学習を促す指導を行っている。
	評価	「各教科等を合わせた指導」について、指導と評価のサイクルの重要性について理解している。	「各教科等を合わせた指導」について、指導と評価のサイクルの重要性について理解し、次時や次単元の指導に生かしている。	「各教科等を合わせた指導」について、評価を児童生徒の生活力の育成に生かしている。
	授業研究・授業改善	「各教科等を合わせた指導」について、研究授業等を通じた授業改善の重要性を理解している。	「各教科等を合わせた指導」について、研究授業等での他の教員からの指導・助言を受け、自己のよさや課題をふまえて、授業を実践している。	「各教科等を合わせた指導」について、研究授業等での他の教員からの指導・助言を受け、児童生徒の主体的な学びの実現に向けた授業を実践している。

(2) ウェビング・マップに基づく調査

ウェビング・マップとは、特定の文言（本研究では、「各教科等を合わせた指導（生活単元学習及び作業学習）」）を読み、ここから連想する文言をその周囲に自由に記述して完成させた図である。記述する文言は、単語、形容詞等のような内容でも良く、文言同士を線で連結させて関係性を表すことも各教員の自由である。

さて、大脳生理学者のVolkmar & Greenough (1972) は、神経細胞の樹状突起の変化を調べる観点として、樹状突起の分枝（枝分かれ）の「次」と「枝の数」に注目

し、大脳皮質の成長に及ぼす環境の効果を分析した。本研究においても、ウェビング・マップの形状について、その「次」と「枝の数」に着目し、分析を進めることとする。

図1はウェビング・マップの例である。実施と分析の手順は以下の通りである。

- a) 中央の太丸楕円の中に文言「各教科等を合わせた指導」を筆者が事前に記入しておく。
- b) 調査対象者の教員は、各自この文言を読み、連想する文言をその周囲に自由に記述する。

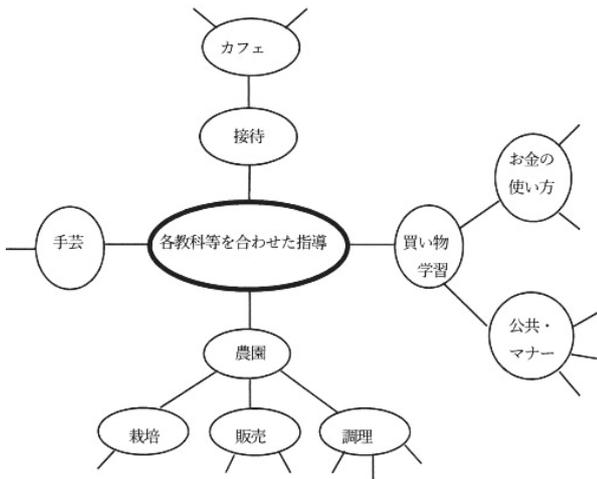


図1 ウェビング・マップの「次」と「枝分かれ」の例

c) このこのように進めていくと、その枝は第一次、第二次、第三次等と増加し、その枝の数も1本、2本、3本等と変化することが予想される。例えば、図1に記述されている「手芸」「接待」「買い物学習」「農園」は第一次で出現した文言であり、枝の数はいずれも1本である。「カフェ」は第二次で出現した文言であり、枝の数は同じく1本である。しかし「お金の使い方」「公共・マナー」は同じく第二次で出現した文言であるが、「買い物学習」を起点に二本に枝分かれした連想関係になっている。「栽培」「販売」「調理」も第二次で出現した文言であるが、ここでは「農園」を起点に3本に枝分かれした連想関係になっている。このように「次」と「枝の数」が豊富になっていくほど、その教員は数多くの文言を豊かに連想したとみなすことができよう。

本研究では、研修前と研修後のそれぞれのウェビング・マップの「次」と「枝の数」を比較することで、校内研修の効果を分析する。

(3) 自由記述に基づく調査

「各教科等を合わせた指導」（生活単元学習及び作業学習）について、「困っていること、わからないことは何か」「これらの解決に向け、どのように取り組もうと考えるか」の二点について、自由記述による調査を実施する。なお、(2)のウェビング・マップに基づく調査の結果と、(3)の自由記述に基づく調査の結果とは、その内容に関連性が予想されたため、ここでは同時に分析することとする。

4 調査実施の具体

(1) 対象教員

校内研修への自主的参加を表明した教員7名。この7名を下記の3群に分けた。

- ・「特別支援教育経験1～3年」2名（教員A、B）
- ・「特別支援教育経験4～10年」3名（教員C、D、E）

- ・「特別支援教育経験11年以上」2名（教員F、G）

(2) 調査の実施日時

- ① 1回目；研修開始前（2021年1月25日）
- ② 2回目；研修終了後（2021年7月20日）

(3) 調査用紙の様式

調査用紙を図2に示す。これは「特別支援教育経験1～3年」の教員を対象とする用紙である。特別支援教育経験4～10年、「特別支援教育経験11年以上」の教員を対象とする6項目（〈重要性〉～〈授業研究・授業改善〉）に使用する文言については、表1に示すそれぞれ

特別支援教育経験1～3年の先生方

(1) アンケート調査へのご協力をお願い

このアンケートは、この度の研修について、今後の参考にするために実施するものです。お忙しいところ恐縮ですが、どうかよろしくご回答ください。  
 回答は5-4-3-2-1のいずれかに○印をおつけください。5～1の意味は以下です。  
 5：とてもあてはまる 4：ややあてはまる 3：どちらともいえない 2：あまりあてはまらない 1：まったくあてはまらない  
 項目としては、〈重要性〉〈目標〉〈授業計画〉〈授業実施〉〈評価〉〈授業研究・授業改善〉の六つがあります。

なお、分析の都合上、下記についてもご回答ください。  
 ○先生は教職につかれて、現時点で何年何ヶ月でしょうか？・・・（ 年 月 日）  
 ○そのうち特別支援教育に携わられた期間は何年何ヶ月でしょうか？・・・（ 年 月 日）  
 ※「特別支援教育に携わる」とは、特別支援学校、特別支援学級、通級指導のいずれかに携わられたご経験を指します。

○このアンケートは匿名での回答ですので、お気持ち、ご意見などを自由に書き添えてください。ただ、個人内覧を見る都合上、先生しかおわかりにならない記号、数字などを下記にご記入ください。後日、一回目と二回目の回答内容を照合させていただきます。

〈重要性〉  
 「各教科等を合わせた指導」が知的障害教育で大切にされていることを理解している。  
 （ 5 - 4 - 3 - 2 - 1 ）

〈目標〉  
 「各教科等を合わせた指導」の目標が「生活の自立」にあることを理解している。  
 （ 5 - 4 - 3 - 2 - 1 ）

〈授業計画〉  
 「各教科等を合わせた指導」について、ねらいを定めた授業の重要性を理解している。  
 （ 5 - 4 - 3 - 2 - 1 ）

〈授業実施〉  
 「各教科等を合わせた指導」について、教材・教員の活用など、効果的な授業の在り方について理解している。  
 （ 5 - 4 - 3 - 2 - 1 ）

〈評価〉  
 「各教科等を合わせた指導」について、指導と評価のサイクルの重要性について理解している。  
 （ 5 - 4 - 3 - 2 - 1 ）

〈授業研究・授業改善〉  
 「各教科等を合わせた指導」について、研究授業等を通じた授業改善の重要性を理解している。  
 （ 5 - 4 - 3 - 2 - 1 ）

〈記述欄〉  
 「各教科等を合わせた指導（生活単元学習及び作業学習を中心とする）」について、以下の問いにお答えください。

1. 先生が困っておられること、またはわからないことがあれば、教えてください。

2. 前述の内容の解決に向け、先生はこれからどのように取り組もうと思われませんか。

(2) ウェビング・マップ調査へのご協力をお願い

このウェビング・マップ調査は、アンケート調査と同様、この度の研修について、今後の参考にするために実施するものです。こちらにつきましても、どうかよろしくご回答ください。  
 回答は丸印です。下記の丸印内に記されている言葉をお読みになり、その言葉から連想できる言葉（単語あるいは形容詞等、どんな言葉でも良いです）を、この丸印の周囲のどこにでも、思いっただけご記入ください。言葉を線などでつないでいても構いません。  
 「ウェビング」とは「クモの巣」という意味です。

各教科等を合わせた指導  
 （生活単元学習、作業学習）

図2 アンケート（特別支援教育経験1～3年教員用）

のキャリアステージの文言に替えた。

(4) 個人内変容の把握のために

心理的バイアスを避けるため、匿名での回答とした。ただし、1回目(研修開始前)の回答と2回目(研修終了後)の回答の個人照合を可能とするために、氏名以外の記号、数字等(選択は各教員の自由)の記入を依頼した。

## 5 校内研修の文献と発表者について

(1) 日時と文献

【1回目】日時;2021年1月27日(水)16:00~16:50  
文献;名古屋恒彦(2013)「領域・教科を合わせた指導」とは」特別支援教育研究 東洋館出版社 668号 P32-35

発表者;大学教員(筆者)

【2回目】日時;2021年2月10日(水)16:00~16:50  
文献;浅利邦子・宮下和洋(2018)「キャリア教育の視点に基づく中学部段階の生徒の清掃活動」特別支援教育研究 東洋館出版社 736号 P48-53

発表者;教員D

【3回目】日時;2021年2月24日(水)16:00~16:50  
文献;中村大介(2020)「生活単元学習と各教科等のつながり」特別支援教育研究 東洋館出版社 753号 P2-6

発表者;教員C

【4回目】日時;2021年3月12日(金)16:00~16:50  
文献;清水聡美(2018)「自分で分かって取り組める校外学習に向けて～事前学習～」特別支援教育研究 東洋館出版社 735号 P34-37

発表者;教員A

【5回目】日時;2021年3月22日(月)11:00~11:50  
文献;名古屋恒彦(2013)「作業学習」展開のポイント(理論編)」特別支援教育研究 東洋館出版社 673号 P32-35

発表者;教員E

【6回目】日時;2021年4月5日(月)11:00~11:50  
文献;千葉大学教育学部附属特別支援学校「千葉大学教育学部附属特別支援学校高等部の作業学習について」令和3年度研究発表大会高等部分科会協議資料

発表者;Y大学教育学部附属特別支援学校教頭

【7回目】日時;2021年5月10日(月)16:00~16:50  
文献;島根県立出雲養護学校高等部(2018)「地域とつながる!「営業日」～高等部作業学習の取組紹介～」特別支援教育研究 東洋館出版社 736号 P25-27

発表者;教員G

【8回目】日時;2021年6月17日(木)16:00~16:50  
文献;名古屋恒彦(2020)「作業学習の本質と今後の展

望～本物の働く生活を生徒主体に～」特別支援教育研究 東洋館出版社 754号 P7-11

発表者;教員F

【9回目】日時;2021年6月23日(木)16:00~16:50  
文献;福田和美(2016)「体験的な学習を中核とした教育課程の編成～作業学習を中心に～」特別支援教育研究 東洋館出版社 704号 P25-27

発表者;教員B

## 6 結果

(1) 新育成指標に基づく調査の結果

教員7名(教員A、教員B、教員C、教員D、教員E、教員F、教員G)のそれぞれの変容の有無と程度を以下に示す。示されている〈〉の文言と数値は、新指標の項目とリッカート尺度の数値である。

①教員A(特別支援教育経験1~3年)

- ・〈重要性〉 研修前3→研修後5(2段階上昇)
- ・〈目標〉 研修前3→研修後5(2段階上昇)
- ・〈授業計画〉 研修前2→研修後4(2段階上昇)
- ・〈事業実施〉 研修前2→研修後4(2段階上昇)
- ・〈評価〉 研修前2→研修後4(2段階上昇)
- ・〈授業改善〉 研修前3→研修後4(1段階上昇)  
(平均;1.83段階上昇)

②教員B(特別支援教育経験1~3年)

- ・〈重要性〉 研修前2→研修後5(3段階上昇)
- ・〈目標〉 研修前2→研修後4(2段階上昇)
- ・〈授業計画〉 研修前2→研修後4(2段階上昇)
- ・〈事業実施〉 研修前2→研修後4(2段階上昇)
- ・〈評価〉 研修前2→研修後2(変化無し)
- ・〈授業改善〉 研修前2→研修後4(2段階上昇)  
(平均;1.83段階上昇)

③教員C(特別支援教育経験4~10年)

- ・〈重要性〉 研修前4→研修後5(1段階上昇)
- ・〈目標〉 研修前3→研修後4(1段階上昇)
- ・〈授業計画〉 研修前2→研修後4(2段階上昇)
- ・〈事業実施〉 研修前4→研修後4(変化無し)
- ・〈評価〉 研修前3→研修後4(1段階上昇)
- ・〈授業改善〉 研修前3→研修後4(1段階上昇)  
(平均;1段階上昇)

④教員D(特別支援教育経験4~10年)

- ・〈重要性〉 研修前4→研修後5(1段階上昇)
- ・〈目標〉 研修前3→研修後4(1段階上昇)
- ・〈授業計画〉 研修前4→研修後4(変化無し)
- ・〈事業実施〉 研修前4→研修後4(変化無し)
- ・〈評価〉 研修前4→研修後4(変化無し)
- ・〈授業改善〉 研修前5→研修後4(1段階下降)  
(平均;0.5段階上昇)

- ⑤教員E (特別支援教育経験4～10年)
- ・〈重要性〉 研修前4→研修後5 (1段階上昇)
  - ・〈目標〉 研修前4→研修後5 (1段階上昇)
  - ・〈授業計画〉 研修前3→研修後4 (1段階上昇)
  - ・〈事業実施〉 研修前4→研修後5 (1段階上昇)
  - ・〈評価〉 研修前3→研修後4 (1段階上昇)
  - ・〈授業改善〉 研修前4→研修後4 (変化無し)
- (平均; 0.83段階上昇)

- ⑥教員F (特別支援教育経験11年以上)
- ・〈重要性〉 研修前3→研修後4 (1段階上昇)
  - ・〈目標〉 研修前3→研修後4 (1段階上昇)
  - ・〈授業計画〉 研修前3→研修後4 (1段階上昇)
  - ・〈事業実施〉 研修前3→研修後4 (1段階上昇)
  - ・〈評価〉 研修前4→研修後4 (変化無し)
  - ・〈授業改善〉 研修前3→研修後4 (1段階上昇)
- (平均; 0.83段階上昇)

- ⑦教員G (特別支援教育経験11年以上)
- ・〈重要性〉 研修前3→研修後4 (1段階上昇)
  - ・〈目標〉 研修前3→研修後4 (1段階上昇)
  - ・〈授業計画〉 研修前4→研修後4 (変化無し)
  - ・〈事業実施〉 研修前3→研修後4 (1段階上昇)
  - ・〈評価〉 研修前3→研修後4 (1段階上昇)
  - ・〈授業改善〉 研修前2→研修後4 (2段階上昇)
- (平均; 1段階上昇)

対象教員が7名という少数であるため、確定的なことは言えないが、7名全員の理解度が1段階から3段階の範囲で上昇し、平均値では0.5から1.83の範囲で上昇した。すなわち、教育実践に関する文献(論説、実践報告等)の内容をもとにした研修を9回(約5ヶ月)継続した今回の取組は、7名の教員による「各教科等を合わせた指導(生活単元学習及び作業学習)」の理解力と指導力の向上を促したことが見て取れる。特に、「特別支援教育経験1～3年」の教員A、教員Bは、他の教員(4～10年、11年以上)と比較して、その効果が大きいように思われる。

(2) ウェビング・マップに基づく調査の結果、並びに自由記述に基づく調査の結果

教員7名(教員A、教員B、教員C、教員D、教員E、教員F、教員G)それぞれの変容の有無を以下に示す。

a) 教員A (特別支援教育経験1～3年)

教員Aによる研修前のウェビング・マップと研修後のウェビング・マップをそれぞれ図3と図4に示した。続いて「次」と「枝の数」の比較結果を表2に示した。

教員Aは、表2から、研修前と比較して研修後に「次」と「枝の数」を増やしたことが見て取れる。すな

わち、教員Aは研修後には「各教科等を合わせた指導(生活単元学習、作業学習)」という文言から数多くの文言を連想した。ただし、自由記述に基づく調査では、研修前は「教材教具をどう活用していけば子どもの生活の向上、成長につながっていくのか(を学びたい)」「授業づくり、単元の構成の仕方について(学び



図3 教員Aによる研修前のウェビング・マップ



図4 教員Aによる研修後のウェビング・マップ

表2 教員Aにおけるウェビング・マップの「次」と「枝の数」の比較表

研修前のウェビング・マップ		研修後のウェビング・マップ	
第一次	枝分かれ1本9カ所	第一次	枝分かれ1本6カ所
第二次	枝分かれ1本3カ所	第二次	枝分かれ1本4カ所
	枝分かれ3本1カ所		枝分かれ3本1カ所
		第三次	枝分かれ1本4カ所
		第四次	枝分かれ1本3カ所
		第五次	枝分かれ1本1カ所
		第二次同士のつなぎ1本	
枝の総計15本		枝の総計22本	

たい）」という記述であり、研修後も「実態に応じた単元構成、単元計画（を学びたい）」に止まり、文面上では研修による効果が特に示されていないように思われる。

なお、教員B、教員C、教員D、教員E、教員F、教員Gのそれぞれのウェビング・マップについては紙面の都合上図示せず、「次」と「枝の数」の比較表をもとに論を進めることとする。

b) 教員B（特別支援教育経験1～3年）

表3 教員Bにおけるウェビング・マップの「次」と「枝の数」の比較表

研修前のウェビング・マップ		研修後のウェビング・マップ	
第一次	枝分かれ1本10カ所	第一次	枝分かれ1本8カ所
第二次	枝分かれ3本1カ所		枝分かれ3本1カ所
		第二次	枝分かれ3本1カ所
枝の総計13本		枝の総計14本	

教員Bは、表3からは研修前と研修後に特に変化は見受けられぬようであるが、自由記述に基づく調査では、研修前は「作業学習では（中略）どのようにして授業を作っていけばよいか。各教科のねらいというのが考えられていないまま授業を行っているように思います」との漠然とした不安の記述であったが、研修後は「作業学習については思考、判断をする場面を効果的に設定するのが難しいと感じました」「7月の授業検討会では思考・判断する作業学習に取り組みました。判断させたものを活かして活動をすることが（生徒に）難しいと感じたので、その辺りを改善してよりよい作業学習にしたいです」と、自身の課題と今後の取組の方向を具体化させたことをうかがわせる記述に変化した。教員Bは同年7月、校内研修と並行して校内研究授業（中学部「作業学習」）を実施しており、その検討の過程で生徒に思考、判断させる場面設定の重要性を学んだと推測される。

c) 教員C（特別支援教育経験4～11年）

教員Cも、表4からは研修前と研修後に特に変化は見受けられぬようであるが、自由記述に基づく調査では、研修前は「（各教科等を合わせた指導を）どのような手順で、どのような視点から単元を構成していくのか考えるのに未熟さがあると感じている」「自分が計画・実行している授業が、子どものどのような力・姿につながっているのか見えてこない（みとる力が不足しているように感じる）」との漠然とした不安の記述であったが、研修後は「生徒が技能にとどまらず、思考・判断・表現、また学びに向かう力を育成していくために、どのような手だてをふんでいけばよいか、さらに検討していきたい」「技能をふみ台として、そこから他者との協力、自

立に向けた取り組み等を重要視しながら、学習を設定していきたい」と、今後の取組の方向を具体化させたことをうかがわせる記述に変化した。

表4 教員Cにおけるウェビング・マップの「次」と「枝の数」の比較表

研修前のウェビング・マップ		研修後のウェビング・マップ	
第一次	枝分かれ1本6カ所	第一次	枝分かれ1本4カ所
第二次	枝分かれ1本1カ所	第二次	枝分かれ2本2カ所
	枝分かれ3本2カ所		枝分かれ3本1カ所
第三次	枝分かれ1本1カ所	第三次	枝分かれ1本2カ所
	枝分かれ2本1カ所		枝分かれ2本1カ所
第一次と第二次同士のつなぎ1本		第一次と第二次同士のつなぎ1本	
第二次と第三次同士のつなぎ1本		第二次と第二次同士のつなぎ2本	
第二次と第三次同士のつなぎ1本		第二次と第三次同士のつなぎ1本	
		第三次と第三次同士のつなぎ1本	
枝の総計19本		枝の総計20本	

d) 教員D（特別支援教育経験4～10年）

表5 教員Dにおけるウェビング・マップの「次」と「枝の数」の比較表

研修前のウェビング・マップ		研修後のウェビング・マップ	
第一次	枝分かれ1本4カ所	第一次	枝分かれ1本2カ所
	枝分かれ2本1カ所		第二次
	枝分かれ3本1カ所	枝分かれ3本1カ所	
第二次	枝分かれ1本4カ所		
第三次	枝分かれ1本1カ所		
	枝分かれ2本1カ所		
第四次	枝分かれ1本1カ所	第一次と第一次同士のつなぎ1本 第一次と第二次同士のつなぎ2本 第三次と第三次同士のつなぎ1本 第二次と第四次同士のつなぎ1本	
第一次と第一次同士のつなぎ1本			
第一次と第二次同士のつなぎ2本			
第三次と第三次同士のつなぎ1本			
第二次と第四次同士のつなぎ1本		枝の総計8本	
枝の総計22本			

教員Dは、表5からは研修前より研修後の方が「次」「枝の数」とも大きく減少しており、校内研修が「各教科等を合わせた指導」の理解力と指導力の向上に逆効果をもたらしたかに見える。しかし自由記述に基づく調査では、研修前は「生徒に必要な学習内容と、学習指導要領で学ぶべきとされている内容、生徒の興味関心（学習への意欲）すべてをクリアする学習内容とは、という事にいつも悩みます」との自身の漠然とした悩みの記述であったが、研修後は「主体的・対話的で深い学びや協働という視点が重要であることは分かるが、作業学習での具体的な取組み、学習活動を仕組むことに難しさを感じる」「研究授業（2021年7月の高等部・作業学習）での検討をととして、作業学習での主体性のもたせ方、対話

的な学びのヒントを得ることができたように感じる」とも記述しており、自身が指導者となった校内研究授業の内容を検討する過程で「主体的・対話的で深い学びや協働という視点」の重要性を学んだことがうかがえる。こうした校内研究授業と関連させた記述は教員Bにも見受けられた。

e) 教員E (特別支援教育経験4~10年)

教員Eは、表6からは研修前と比較して研修後に「次」「枝の数」を増加させたことが見て取れる。すなわち、教員Eは教員Aと同様、研修後には「各教科等を合わせた指導(生活単元学習、作業学習)」という文言から、数多くの文言を連想した。

表6 教員Eにおけるウェビング・マップの「次」と「枝の数」の比較表

研修前のウェビング・マップ		研修後のウェビング・マップ	
第一次	枝分かれ1本8カ所	第一次	枝分かれ1本3カ所
第二次	枝分かれ1本3カ所	第二次	枝分かれ2本1カ所
	枝分かれ2本4カ所		枝分かれ3本2カ所
第三次	枝分かれ3本1カ所	第三次	枝分かれ1本2カ所
	枝分かれ1本6カ所		枝分かれ2本2カ所
	枝分かれ2本1カ所		枝分かれ3本2カ所
第四次	枝分かれ4本1カ所	第四次	枝分かれ4が1カ所
	枝分かれ1本2カ所		枝分かれ1本6カ所
		第五次	枝分かれ2本5カ所
			枝分かれ3本1カ所
			枝分かれ4本1カ所
			枝分かれ1本7カ所
			枝分かれ2本2カ所
第一次と第三次同士のつながり4本 第三次と第三次同士のつながり1本 第二次と第四次同士のつながり1本			
枝の総数42本		枝の総数59本	

自由記述に基づく調査でも、研修前は「突発的、単発的な学習になってしまいがち」「作業学習と生単のはっきりした区別がつかず、同様の内容になってしまう」との自身の悩みの記述であったが、研修後は「生活単元学習や作業学習の理念や学習指導要領の解釈、学習指導の変遷を知り、初めて知ること、改めて言語化されたこと、考え改めさせられたこと等たくさんありました。①それをどう実際の授業で活用するか、②周囲の先生方とどう共有していくか(が今後の課題)」と、自身の課題と今後の取組の方向を具体化させたことをうかがわせる記述に変化した。

f) 教員F (特別支援教育経験11年以上)

表7 教員Fにおけるウェビング・マップの「次」と「枝の数」の比較表

研修前のウェビング・マップ		研修後のウェビング・マップ	
第一次	枝分かれ1本5カ所	第一次	枝分かれ1本4カ所
第二次	枝分かれ1本2カ所	第二次	枝分かれ2本3カ所
	枝分かれ2本1カ所		枝分かれ6本1カ所
	枝分かれ3本1カ所	第三次	枝分かれ1本7カ所
第三次	枝分かれ4本1カ所		
	枝分かれ1本3カ所		
第四次	枝分かれ2本1カ所		
	枝分かれ1本2カ所		
枝の総数23本		枝の総数23本	

教員Fは、表7からは研修前と研修後に特に変化は見受けられぬようであるが、自由記述に基づく調査では、研修前は「主体的な活動の取り入れ方(に悩んでいる)」「教師主導の作業になってしまう」との漠然とした悩みの記述であったが、研修後は「作業学習で、主体的な活動をうながすには作業に対しての目標が重要だということは理解できたが、その目標を毎時間設定するのが、似たようなことになってしまう。生徒に「お?」と気を引くような目標の設定の仕方や、作業内容そのもののあり方について(知りたい)」「何のための作業学習なのか、根本に立ち返り、単に「販売するため」「職業として~あるべき」ではなく、もっと深く作業学習とは何なのかを考え続けたい」と、今後の取組の方向を具体化させたことをうかがわせる記述に変化した。

g) 教員G (特別支援教育経験11年以上)

教員Gは、表8からは研修前と研修後に特に変化は見受けられぬようであるが、自由記述に基づく調査では、研修前は「各教科の個々の目標を各単元において細かく設定できていない」「PDCAサイクルのCAの部分不十分なため、効果的な授業改善に至っていない」との漠然とした悩みの記述であったが、研修後は「作業学習の中で生徒の思考、判断する場面をどう組み込んでいく

表8 教員Gにおけるウェビング・マップの「次」と「枝の数」の比較表

研修前のウェビング・マップ		研修後のウェビング・マップ	
第一次	枝分かれ1本2カ所	第一次	枝分かれ1本5カ所
第二次	枝分かれ1本2カ所	第二次	枝分かれ1本3カ所
第三次	枝分かれ1本1カ所	第三次	枝分かれ1本1カ所
第四次	枝分かれ1本1カ所		
第五次	枝分かれ1本1カ所		
枝の総数7本		枝の総数9本	

か」「思考・判断の場面を意図的に作る」「達成感・やる気をもたせる仕組みを考える（ことが今後の課題）」と、今後の取組の方向を具体化させたことをうかがわせる記述に変化した。

### （3）結果の概要

対象教員が7名という少数であるため、確定的なことは言えないが、新育成指標に基づく調査の結果からは、7名全員に校内研修による変容を見て取ることができた。しかし、ウェビング・マップに基づく調査の結果、並びに自由記述に基づく調査の結果からは、研修の効果の有無が必ずしも一様ではなかった。すなわち、①研修を通し数多くの文言を連想、②研修を通し今後の取組の方向性を具体化あるいは課題認識の具体化、この両者を達成したのは教員Eのみであり、教員Aは①のみを、教員B・C・D・F・Gの5名は②のみを達成した。

## 7 考察

対象教員が7名という少数であったが、新育成指標に基づく調査では、7名全員の理解力と指導力が1段階から3段階の範囲で高次化し、平均値では0.5から1.83の範囲で高次化した。すなわち、教育実践に関する文献（論説、実践報告等）の内容をもとにした研修を9回（約5ヶ月）継続した今回の取組は、7名の教員による「各教科等を合わせた指導（生活単元学習及び作業学習）」の理解力と指導力を向上させたと考える。多忙感を有する教員にできるだけ身体的・精神的負担を生じさせぬよう、研修一回あたりの所要時間を約50分限度とし、おおそ月2回の開催ペースで継続した今回の校内研修は、教員の学校生活のペースに適しており、望ましい成果につながったと考える。

特に、「特別支援教育経験1～3年」の教員A、教員Bは、他の教員（4～10年、11年以上）と比較して、その効果が大きいように思われる。「各教科等を合わせた指導」についての校内研修に自主的参加を表明した研修意欲の高い両教員は、特別支援教育に携わるようになってまだ年数が少ないが、この時期に生活単元学習や作業学習に関する教育実践の具体に触れる校内研修を通し、その知的好奇心が刺激されたのではないかと考える。

さて、ウェビング・マップに基づく調査の結果、並びに自由記述に基づく調査の結果からは、研修の効果の有無が必ずしも一様ではなかった。ただ、教員7名中6名（教員B・C・D・E・F・G）が前述の②を達成している事実からすると、今回の校内研修が、教員の理解力と指導力を向上させたにとらえてよからう。

ウェビング・マップに基づく調査結果に研修効果が特に示されなかった点については、今後の検討課題とした

い。

## 8 引用文献

- ・愛知教育大学（2016）「教員の仕事と意識に関する調査」大学間連携による教員養成の高度化支援システムの構築－教員養成ルネッサンス・HATOプロジェクト－
- ・名古屋恒彦（2011）「領域・教科を合わせた指導のABC」東洋館出版社 P112.
- ・Volkmar,F.R. and Greenough,W.T.（1972）Rearing complexity affects branching of dendrites in the visual cortex of the rat. *Science*, 176：P1445－1447.
- ・山口県教育委員会（2018）山口県教員育成指標

### 〈謝辞〉

本研究は、2020年度「山大教育発：次世代の山口県教育開発プロジェクト」の一環として実施した研究の一部を再検討し、大幅に加筆修正したものです。

執筆にあたっては、山口大学教育学部の松岡勝彦教授、須藤邦彦准教授、宮木秀雄講師より貴重なご示唆をいただきました。ここに記し、感謝申し上げます。

また日々多忙の中、校内研修に半年に渡って参加され、本研究にご協力いただいた山口大学教育学部附属特別支援学校の福新智幸教頭先生、並びに小学部・中学部・高等部の7名の先生方に感謝申し上げます。