

小学校の通常の学級における特別支援教育の
課題と教師の専門性について
一学年進級時の担任交代で解決を図った指導・対応事例を通して一

杉本久吉 杉本信代

『教育学論集』第70号

(2018年3月)

小学校の通常の学級における特別支援教育の 課題と教師の専門性について

—学年進級時の担任交代で解決を図った指導・対応事例を通して—

杉本久吉 杉本信代

1 はじめに

障害者の権利に関する条約につながるインクルーシブ教育をめざす世界的な流れの中で、我が国においては2005年の発達障害者支援法の施行により、通常学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症等の発達障害のある児童生徒（以下「通常の学級に在籍するLD児等」と略記）の支援体制の整備が求められるようになった。次いで2007年の改正学校教育法施行により、すべての学校において特別支援教育が位置付けられ、小・中学校等においては「通常学級に在籍するLD児等」に対する指導・支援の充実が図られはじめ、その後今日まで10年を経て小学校学習指導要領解説各教科編に、具体的な指導方法が示される状況となった。

一方、2017年の文部科学省「特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査」結果の相談内容別に見ると、国公私立全体では「指導・支援に係る相談・助言」が最も多く、次いで「障害の状況等に係る実態把握・評価等」となっており、通常の小学校等では、まだまだ多くの問題を抱えていることがうかがわれる。筆者らが関わる小学校の現場では、容易に解決できない事態をかかえる事例が、決して少なくない。2006年以前では考えられない程の支援環境が整いながら、通常の学級における特別支援教育の充実は、一層求められている状況がある。

本稿では、通常の学級にかかわる特別支援教育体制整備の状況を概観し、その環境において取り組まれた小学校の「通常の学級に在籍するLD児等」の指導事例のうち、課題の解決＝児童の行動改善のために、学年進級時に担任を交代した事例を通して、小学校の通常の学級における特別支援教育体制の課題と教師に求められる専門性等について考察し、学校における研修及び小学校教員養成において必要な視点を示す。

2 特別支援教育体制整備の状況

特別支援教育体制整備に向けて文部科学省は、平成15年に全国実態調査を行い「通常学級に在籍する知的発達に遅れはないものの学習面、各行動面で著しい困難を

示す」児童生徒の割合が、6.3%であることを示した。この調査から約10年後の平成24年の同調査の結果は6.5%であったことから、通常の学級における特別な教育ニーズへの対応の必要性が改めて確認できる。

「特殊教育」から「特別支援教育」への移行においては、養護学校・特別支援学級などの場による教育ではなく、全ての学校で、障害のある児童生徒個々の教育ニーズに応えることが施策の柱とされた。それまで、通常の学級でいわゆる「つまづきのあの子」の中に含まれるLD児等を「十分に理解し、学習上でつまづきやすい点に応じたきめ細かな配慮や援助が行われれば、本人も集団に適応し、学習への取り組みもそれまで以上にしやすいことになる」（吉田、2003）との考え方をもとに全国各地で様々な実践が行われてきた。

「通常学級に在籍するLD児等」の指導に関しては、国立特別支援教育総合研究所が『小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究』（平成20～21年度）『発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実際研究』（平成22～23年度）をまとめたことを始め、全国的に特別な支援が必要な子どもの支援についての著作や研究の知見が共有され、学習指導要領解説に具体的な指導方法が示されるに至ることとなった。司城（2013）のいう「支援方法については個別の学習支援の方略に関して研究が進められてきた」状況があるといえよう。

一方、これらの指導内容・方法への取り組みに加え、「小・中学校におけるLD（学習障害、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」（文部科学省、2004）及び2007年の「特別支援教育の推進について（通知）」（文部科学省）に基づいて各学校において、特別支援教育校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名、個別の教育支援計画の策定などの特別支援教育体制の整備が進められてきた。学校教育法改正から10年目となる「平成28年度特別支援教育体制整備状況調査結果」（2017）では、全国の公立小学校においては、特別支援教育校内委員会の設置（100%）、実態把握（99.5%）、特別支援教育コーディネーターの指名（100%）、個別の教育支援計画の策定（85.5%）、個別の指導計画の作成（94.7%）、巡回相談（85.4%）、専門家チーム（62.4%）、研修の実施（89.8%）という実施状況となっており、さらに、通常の学級での人的な支援として特別支援教育支援員が、2014年度は、全国の小学校・中学校約31,100校に対して、40,500人の配置を想定した予算措置が行われている。

こうした状況を反映してか、2017年告示の小学校学習指導要領では、各教科の「指導計画の作成と内容の取扱い」で「障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと」と示し、さらに、前述したように同年6月に示した小学校学習指導要領解説の各教科編においては、たとえば国語科において、「文章を目で追いながら音読すること

が困難な場合には、自分がどこを読むのかが分かるように教科書の文を指等で押さえながら読むよう促すこと」などの具体的な指導方法を掲載するに至っている。

また、今回の改訂では「第1章 総則」において「第4 児童の発達の支援 2 特別な配慮を必要とする児童への指導 (1) 障害のある児童などへの指導」を設け、「障害のある児童など」(下線筆者)と「通常の学級にも、障害のある児童のみならず、教育上特別な支援を必要とする児童が在籍している可能性があることを前提」(小学校学習指導要領解説総則編)とした表記となっており、多様な児童の教育ニーズへの対応を規定している。

特別支援教育体制となって10年を経過し、文部科学省としては、学校現場では、特別な教育的支援を適切に行えることをスタンダードとする段階となったことを求めていることがうかがわれる。

しかし、学校現場においては、後述するような指導・対応事例が見られる状況があり、特別支援教育推進の環境整備が進んできたからこそ、より本質的な教育ニーズの把握や指導の効果的な在り方について検討を進めることが必要となっている。

3 指導・対応事例から

(1) 事例1 小学校5年生 A

①実態

A児は広汎性発達障害の診断がある。学力は、教科によってムラがあるものの、大きな遅れは見られない。対人関係やコミュニケーション面でも特に課題を把握されてはいなかった。

5年生の2学期になってから、周囲の児童が小声で話していると思われ、児童を突然殴ることや、宿題プリントが配布されていないからやってこなかったとすることが増え、宿題の提出について担任から説諭された際に机椅子をひっくり返したりすることが見られるようになった。(担任は、プリント等を配布しているが、A児は教師からプリントが配布されていないと言い張り、保護者にもそう伝えていた。)

②担任の対応

担任は25年以上の経験者である。高学年の学習に必要なきめ細かい宿題を課してきたところ、A児は2学期になってから、毎日、提出物を出さなければならないことに対応できない状況が見られるようになった。担任は保護者に連絡をとるが、A児の言い訳に加え、担任の姿勢に疑問を感じた母親からの協力が得られない状況となってしまった。

A児は広汎性発達障害との診断があったので、個別の教育支援計画、個別指導計画を作成してはいた。しかし、ここまでの事態の想定が無かったことから、11月に入っ

て、支援計画・指導計画の見直し・修正を行って対応の改善を試みようとしたが、保護者の協力が得られず思うような成果につながらなかった。

③担任への支援及び経過

同校では、特別支援教育校内委員会でA児への対応を協議し、周りの児童にはA児への対応ということが表面的にはわからないように配慮しながら可能な範囲で、複数の教員をその学級に付け、A児が他の児童や教師に暴力を振るわないよう見守らせた。A児の癇癢が収まらない時は、A児を校長室で預かり、時間をかけて気分を変えさせることとした。

こうした体制のもと、大きなトラブルを回避することができていたものの、2月に給食指導中にパニックを起こした際に、担任は、給食を食べさせずに帰宅させてしまった。この対応は保護者の理解を得られず、翌日からA児は登校しなくなった。

その後複数回、校長と保護者で話し合いをもち、4月から登校できるよう学校として対応をすすめることとなった。担任は、前任校でA児と同様の児童の指導経験のある教諭に変え、学級編制替えをして児童を半数程度入れ替える対応をとった。また、支援会議を、両親、市の教育相談担当、校長、学校コーディネーター、担任出席のもと開催し、保護者に今後の方針等を説明した。その結果、保護者の理解が得られA児は毎日登校するようになった。新しい担任は、A児が歴史や算数が好きなどを大いに褒め、認めることにより、子供からも保護者からも信頼され、卒業まで安定して学校生活を送ることができた。

④教師の特性等について

5年次の担任がA児との関係が不調になってしまった原因としては、A児の発達の特質の把握が不十分であったこと。そのため、課した課題がA児の課題解決方略の能力を超えていて、その場しのぎの返答をせざるを得なかった際に、細かく追及してしまったことが考えられた。A児には、一度信頼を失うエピソードがあると、その再構築が困難になる障害特性上の課題がうかがわれる。自分を認めない・受け入れない人と判断された5年の担任には、関係修復の途が困難であった。

一方、A児と安定した関係を構築できた6年の担任は、自発的に支援会議を開くなど広汎性発達障害のある児童の特性を理解した対応力を有していた。取り出し指導やSSTなど特別な指導を取り入れたわけではないが、日常的に、A児の良さや夢中になっていることを把握し、話題にして会話を弾ませたり、細かいことには目をつぶり、いつも声を出して笑い、明るく対応したりしていた。また、保護者に対して、A児本人がもつ良さと課題を明瞭に伝えるなどの対応を身に付けていた。

(2) 事例2 小学校5年生 B

①実態

B児は、ADHDの診断があり、以前より医療機関にかかり、服薬している。学習面では、国語、算数に苦手意識がある。

4年生の時には周りの大人に、自ら自分の病名を告げ、「どうせ、自分はおかしいんだ」と言うなど自尊感情の低さがあった。理科室のピーカーなどに興味をもち、勝手に使って壊してしまったり、給食時に担任の牛乳を古いものに取り換えておくなどのいたづらをしたりしたが、意図的に器物を破損するまでの激しい状況は見られていなかった。

5年生になって、担任が変わり2学期に入ったころから生活面の指導などを受けた際に、B児は「しつこい!」と感じると暴言・暴力を振るうようになった。また、特別教室のカギを壊す、新設された防犯カメラに石を投げてカメラを壊すなど器物破損を繰り返した。(B児のいたづら予防のため、学校で施錠箇所を増やしたが、それに対する不満の表れがうかがわれる)

②担任の対応

B児の良いところを認めようと努力をするが、B児は担任を軽く見ていて、指導が上手いいかない。担任が保護者に連絡をとっても状況はよくならなかった。10月になって個別の教育支援計画、個別指導計画の見直しに取り組んだが、行動改善にはつながらなかった。

③担任への支援及び経過

個別の教育支援計画の見直しに当たり、学校として支援会議を開き、両親を呼んで、今後の対応を相談した。母親は、医師に相談し、薬の量を増やすこととなった。しかし、B児の行動は、一進一退を繰り返し、担任に対する信頼は深まらなかった。

このため、学校として、6年進級時に担任を変え、学級編制も行った。進級後、B児のもっている傾向は変わらないが、B児の得意な体育授業で活躍させるなど新しい担任の積極的なB児への働きかけで、B児は学級の一員として認められ、落ち着いた学校生活を送る日々になり、器物破損などの問題行動は見られなくなった。

④教師の特性等について

5年生の担任は、20年以上の経験があり低・中学年生向けの丁寧な指導を得意としていたが、B児にとっては、丁寧さがしつこさと受け止められてしまっていた。担任は、そうしたB児の心理を理解し、共感することが十分にできなかったことがうかがわれる。

6年生の担任は、B児が不安定になると落ち着くように諭して、廊下に設置したベンチに並んで腰かけてじっくりと話を聞くことを繰り返していた。また、保護者ともたびたび面談を行って、児童の特性の理解や対応の共通化を図っていた。

(3) 事例3 小学校2年生 C D

①実態

C児 情緒障害の通級指導に週1回通い、1年生の段階では、学校生活に適応している状況があったが、2年生になった5月頃から、教室からの飛び出しが頻繁に見られるようになった。

D児 診断名は無いが、心理的な不安から教室や廊下の壁を蹴るなどの粗暴行為があり、自尊感情が低く、失敗や勝ち負けがある活動で負けたりすると大暴れすることから周囲の児童から怖がられており、教室からの飛び出しも頻繁に見られるようになった。

②担任対応

逸脱行動があった場合には、しばらくは受容的な対応をとるものの、指導を2,3回繰り返しても児童が受け入れない場合は、教師自身が感情的になり厳しい口調で指示を繰り返すばかりとなるため、児童はその場を逃れたあと、教室を抜け出すなどの行動に至ってしまう。担任は、その後の対応を他の教師や管理職に委ねるしか術もっていなかった。

③担任への支援及び経過

C児D児の個別の教育支援計画、指導計画は、作成されてはいたが効果的に活用されていなかったため、特別支援教育校内委員会を開催して改善を図った。会議を含め、折に触れてコーディネーター・管理職からは、児童の心情理解の重視や一方通行の説明の多い指導ではなく、学習活動を活性化し、児童が分かった手ごたえを得られる授業展開等の助言を繰り返し行った。しかし、担任が児童との信頼関係を作ることができず、児童の行動改善には至らなかった。

そこで、市教委の専門家チームによる巡回相談を活用して、行動観察を行い、その結果を踏まえて指導上の助言や保護者への教育相談を進めて通級指導につなげるなどの対応を行った。また、授業中に逸脱行動が多くなり学習が成立しなくなることに対応するため、学生ボランティアを毎日その学級に付けたり、校長室や相談室で飛び出してくる児童を預かったりするなど周囲の教師からの支援を受けながら、大きな事故には至らずに、年度末まで経過した。

年度替わりに当たって、児童理解力が高い教師に担任を交替し、学級編制を実施した。4月以降は、前年度見られた逸脱行動が影を潜め、学習活動に専念する様子が見られるようになった。C児は、通級指導教室は継続しているが、漢字のテストで満点を取るなど学習の充実が見られた。D児は、進級と共に通級指導を受けることとなったが、指導を前向きに受け止め、所属学級での研究授業の折り、総合的な学習の時間において担任教諭の助手の役割を行うなどの活躍がみられ、校内の教員たちから称賛される場面があった。勝ち負けがある活動場面での癇癪はなくならないが、担任の対応によって、教室に戻って学習に向かうことができるようになった。

④教師の特性等について

2年次の担任は、教職経験20年以上のベテランであったが逸脱行動の頻度が高くなった頃から特に支援が必要な児童に対して「この子たちは、私が指導する対象の児童ではない。支援員の配置を進めてほしい」と管理職に訴えるようになった。その姿勢は、児童や保護者との信頼関係を失う事態となり、益々児童を統率することが困難になった。

受け継いだ3年次の教師は、児童の良さを認め、明瞭な言語で、児童の気持ちを捉えて分かりやすく指導を行うことで、逸脱行動を見せた児童を引き付けることができていた。

2年次の担任と3年次の担任の相違点としては、さらに日常業務の手際の違いがある。2年次の担任は、授業の準備や事務処理等に長い時間を必要としていたが、3年次の担任は、仕事の見通しがよく、日頃から授業準備や事務処理を手際よくこなしていた。日常業務の時間のゆとり感が、児童への指導にも差があらわれたのではないかとうかがわれる。

4 通常の学級における特別支援教育体制の課題と教師に求められる専門性等について（考察）

以上の3つの事例ではあるが、これらを通じて把握されることを踏まえ、現在の通常学級における特別支援教育体制の課題と教師に求められる専門性について考えてみたい。

（1）通常の学級における特別支援教育体制の課題

特別支援教育体制構築の目安である個別的教育支援計画、個別の指導計画については、調査回答（文部科学省 2017）上は、小学校においては作成が必要な児童に対して支援計画で約85%、指導計画で約95%「作成している」状況があるが、その実効性については、「特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査」結果から推察されるように、小学校現場においては、支援が必要な実態があり、今回、取り上げた事例が示している状況は、他校においても見受けられる状況といえる。通常の学級に在籍する児童の個別の指導計画では、認知や心理、行動特性に関わる自立活動の環境の把握、心理的な安定、対人関係の形成、コミュニケーションに関する内容が取り上げられている。引用した事例では、通常の対応では困難になったところで、学校組織として見直しを行ったとされているが、実際のところは、小貫（2010）が指摘しているように「個別指導計画を実行することが『一番難しい』』という声を現場のあちこちで聞きます。」という実情の表れととらえることができよう。

校内での支援体制の軸となる特別支援教育コーディネーターに関しても、大森

(2009)の調査で「特別支援コーディネーターに特別支援学級の担任や養護教諭、通常学級の担任が任命され、専任でないためクラスを越えた支援がしづらい。」という課題が抽出されている。

司城(2013)は「玉木ら(2007)が、通常の学級の教師にとって学級全体に対する支援や多くの準備時間を要しない特別な支援(アダプテーション)は比較的容易であるが、多くの準備時間や指導形態の変更を必要とする個別の支援には困難を感じることを明らかにしている。これは、担任教師が十分な個別支援の準備を行う環境が整っていないことを意味していると考えられる。」と述べているが、30～40名の児童の授業を週25～29コマ程度担当する小学校の教師の実情としては、個別の事例にそう多くの時間を割くことはできない実態があり、逸脱行動などの課題が強くなってから対応せざるを得ない状況があるといえよう。

実態把握や指導計画の改善等に係る専門家による巡回相談は、学校現場にとって頼れる存在ではあるが、現場感覚としては、学校で解決できない困難事例という認識で活用に至っていることがうかがわれた。

事例3のエピソードにあるように、特別支援教育支援員の制度化により、特別支援に関することは、通常学級の担任の業務の範囲を超えた業務ととらえる意識が、教師の間に見られるようになったことも、課題として触れておきたい。支援員は、各校に1名から2名程度の予算措置であり、とてもすべての事案に対応できる規模ではない。しかし、ある小学校長は、特別支援教育についての実践的な研究の成果を尋ねたところ、教師たちの思いは、人手を付けてほしいということであったと述べていた。また、ある小学校校長は、通常の学級の特別支援教育の状況を尋ねられると「近年採用された教師は、特別支援の対応とは、支援員の配置を受けるか、通級の指導が受けられるように保護者の理解を得ることと理解して育ってくる場合が少なくない」と述べた。これは、前述の司城の言う「個別の支援に困難を感じている」状況を裏付けるコメントと言えよう。

今回取り上げた事例では、いずれの学校においても特別支援教育体制として整備が求められているものについては、形として整えられてはいるものの、教師の指導力によっては、支援が不足してしまう場合のあることが把握された。詰まるところ、特別支援教育体制の実効性は、教師個々の能力水準の確保にかかっているといえよう。

(2) 通常の学級における特別支援教育にかかわる教師の専門性

「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」(文部科学省 2017)では、通常の学級の担任の身に付けたい力として「発達障害も含めた様々な障害に関する知識を深めるとともに、児童等のつまずきや困難な状況等の背景を正しく把握できるようになることで、適切な指導や必要な支援につなげていく力を身に付けることが期待されています。」としている。インクルーシブ教

育の時代である今日、基本的な知識を備えるための取り組みは欠かせない。調査（文部科学省 2017）によれば、特別支援教育に関する研修受講率は公立小学校では約90%、全体でも75.9%となっている状況である。しかし、それなりの経験年数を重ね、研修を受けていながら、その知識を有効に活用できない実態がある状況は、残念ながら今回引用した事例に限ったわけではない。

澤田ら（2013）は、インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性として、通常の学級の教員としての授業作り等の資質能力に加えて、「自分の授業や指導の幅を広げることができる子どもへのまなざし（出来ない気持ちや出来ないことがわかる）」「多様な授業方法・学級経営方法を知っている・活用できる」ことなどをあげている。これは、今回の3つの事例を通じて把握された課題に通じるものであろう。そこで、以下にLD児等の指導に関する専門性について「包容する姿勢」と「集団の統率力」に視点を当てて述べてみたい。

ア 包容する姿勢

3つの事例において、後を引き受けた3名の教師に共通していたことは、児童を理解し、受け止めることで、学級全体の児童が安心して学校生活を送れるようにできる能力を有していたことである。これは、湯浅（2006）が発達支援における教師の位置として「発達支援において教師が特別なニーズに気づくには当該の子どもとの親密な関係を構築する姿勢が不可欠である。また、彼らが安心して生きられる空間をどう設定するかが問われ、親密な空間論が発達支援の課題とされてきた。」と指摘していることに当たる実践といえよう。国連障害者の権利条約が求める合理的配慮は、2016年4月施行の「障害者差別解消法」により、一層その実現が求められる段階となっている。西村（2014）は、LD児等への合理的配慮として、LD等の障害の状態を決定する要因となる環境因子の中に「教師の個別的共感的かかわり」や「不注意・多動性・衝動性を受け止める受容的かかわり」を位置付けた事例を示している。このような教師のLD児等への姿勢は、LD児等の指導に当たっての基本として求められるものであろう。すなわち、これからの教師には、ICFの観点の理解を深め、教師が環境因子としての自覚を高められることが求められていると言えよう。

イ 集団の統率力

事例において後を受けた3人の教師は、発達障害等の知識を有して教科等の指導や生活面での指導に当たってその知見を活かしていたことが推察される。事例にかかわる学校関係者は、困難を抱える児童らの直接的な指導に加え、他の多くの児童らを的確に統率する人間的な魅力がより重要であると、述べていた。これは、湯浅（2006）が、前掲の部分に次いで「軽度発達障害児への安心と信頼の保障は親密圏の確保として重要である。しかし、その世界は、教師が『信頼しているのだ』という主観的意図を持てば自然に成立するのではない」というように、教師の能力・専門性にかかわるものであろう。

教師は、児童それぞれが集団生活の中で、過ぎしにくさを抱えている場面に気付く必要がある。児童の発達観をしっかりとち、発達に障害のある児童への対応において、見通しをもって、分かりやすく根気強く接する必要がある。今回、取り上げた事例では、問題を抱えた教師には、児童の状態や心理を洞察する力や姿勢に課題があり、後を受けた教師は、この資質・能力に恵まれていたことがうかがわれる。それは、特別な支援を必要としている児童だけでなく、他の児童の心理的な状態、興味関心の方向や学習の満足度を把握した上で、的確な学習を促し、児童が安心して生活できる望ましい集団作りに至る働きかけができる能力ともいえよう。

(3) 専門性を高めるために

ア 教師の現状と研究動向

大森（2009）の調査では「診断名のある児童の課題に具体的にどのように支援していけばよいか分からない。」という課題が抽出されている。また、荻間（2011）は「教員経験年数31年以上の教師は、特別支援のある子どもが学級経営上に与える影響がとてもあると考えている。これまでのキャリアや経験が邪魔をして新しい考えを取り入れにくくしている。」と述べ、教職キャリアが必ずしも特別支援にかかわる専門性につながらないことを示唆している。全体的には、司城（2013）が「教師たちはこれまでの経験で培ってきた学級全体に対する支援を利用しながら、通常の学級における支援体制を構築しようとしているともいえる」と述べている状況が、基本的な状況であるといえよう。

その中であって、阿部（2017）は、通常学級における特別支援教育の研究動向として「2015年には、通常学級における授業の工夫、特に授業のユニバーサルデザインについての提言や論文が急激に増えている」としている。また、藤野（2017）が国内の研究動向として取り上げたSSTやインリアルアプローチなどの個別への対応の研究に加えて、司城（2013）は「個別の指導だけでなく学級全体を視野に入れた包括的な支援の必要性も強調されるようになって」と述べている。本稿でもとりあげたLD児等にとって重要で効果的な支援である、ユニバーサルデザインが目指す、どの子も「安心して生きられる（学べる）空間」づくりに注目が集まってきていることがうかがわれる。

これには、LD児等の課題の本質とは別の観点となるが、前掲の司城（2013）が指摘する「通常の学級の教師にとって学級全体に対する支援や多くの準備時間を要しない特別な支援（アダプテーション）は比較的容易である」ことや「これまでの経験で培ってきた学級全体に対する支援を利用しながら」という教師の分かりやすさ、取り組みやすさにもつながっていることが感じられる。

イ 専門性を養成する視点

これまでの考察等を踏まえ、今回整理した「包容する力」「集団の統率力」を含め、

これからの小学校の教師が「通常の学級に在籍するLD児等」の指導に当たって求められる専門性を学校の研修及び小学校教員養成段階で身に付けていくために必要な視点を示しておきたい。

前述のように小学校においては、特別支援教育に関する研修受講率は、9割を超えており、一定の知識を有している実態がある。問題は、その知識を生かす姿勢にかかわるものである。荻間（2011）は特別支援教育の指導力には、「教育相談の研修の経験の影響はない」としている。児童への指導において大きな目標となっている「生きる力」の指導と同じ問題が、教師の研修・育成においても問われていると言えよう。

児童は、担任の教育技術の土台である統率力や使命感など人格そのものの影響を受ける。学校は、関連機関との綿密な連携を図りつつ教員の資質・能力を向上させる研修の機会をもち続けるであろうが、「包容力」や「統率力」に課題がある教師の底上げは容易なことではない。

澤田ら（2013）は、研修ガイドの試案の中で、児童理解や子どもが安心して学べるための人とかかわりに関する環境整備にかかわって、校内の教員が知見を出し合っで共有するなどの例を示している。前掲の荻間（2011）は、事例が見える研修を重視している。今回の学習指導要領の改訂では、総則において学校におけるカリキュラムマネジメントによる指導の振り返り・授業改善を求めている。多忙な中であっても、教師個人が教育実践を丁寧に見直すことに力点をおき、それを学校として教師相互に主体的で対話的な深い学びを行い、自発的な課題解決へ向けた意欲や姿勢を培うことを実現していくことが、これからの学校経営上の重要な課題であるといえよう。

大学の教員養成課程においては、2019年度入学生から特別支援教育に関する科目の履修が必修化される。教員免許の取得を目指す学生には、特別な支援を必要とする幼児児童生徒への関心や理解を深め、指導上最低限の知識を身につけさせることが大学教育に求められる。事例等からの学びを踏まえれば、児童等の困難に共感しつつ学級を「共生的コミュニケーションが展開する場」（湯浅 2006）とすることを目指す指導姿勢の形成がとりわけ重要であると考えられる。教職課程での学修においても、可能な限り直接LD児等の困難の状況に触れて共感的な体験機会を確保することが重要であろう。その上で、課題解決的な学びを工夫し、望ましい指導姿勢を形成し、障害等に関する知識を近い将来の学校現場で活かしながら、教職キャリアを通じて、その姿勢を維持し、児童の教育環境としての教師の在り方を高め続けていく土台をつくることができるよう取り組む必要がある。

5 おわりに

本稿では、小学校現場の事例の検討を踏まえつつ、様々な文献から小学校の通常の学級における特別支援教育の課題を概観し、その中心的な問題である教師の専門性を

抽出し、その育成の視点を示した。本文中に示したが、特に教職キャリアが長い教師にとっては、困難さのある課題となっている状況もうかがわれる。しかし、アドラー心理学が示すように、人は何歳になっても変わることができるものであろう。

今後は、教師が児童への包容力・影響力を高めた事例を通じて、学校における教師自身の学び方やその学びを支援する環境の特性を分析し、力ある教師を育成する学校づくりに資する知見に迫っていきたい。

参考文献

- 文部科学省『小学校学習指導要領解説国語編』文部科学省，2017年，pp.159-160.
- 文部科学省「特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査」（文部科学省『特別支援教育資料（平成28年度）』文部科学省，2017年，第3部資料編）
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について』文部科学省，2012年，p.11.
- 吉田昌義ら『つまづきのある子の学習支援と学級経営—通常の学級におけるLD・ADHD・高機能自閉症の指導—』東洋館出版社，2003年，p.1.
- 司城紀代美「通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関する研究動向—『多様な学習者』による教室での「相互作用」という視点から—」（国立特別支援総合教育研究所『国立特別支援総合研究所研究紀要第40巻』国立特別支援総合研究所，2013年，p.99）
- 文部科学省『小・中学校におけるLD（学習障害），ADHD（注意欠陥／多動性障害），高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）』文部科学省，2004年．
- 文部科学省「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『特別支援教育資料（平成28年度）』文部科学省，2017年，第3部資料編）
- 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年3月）』文部科学省，2017年，p.25. 他．
- 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年3月）』文部科学省，2017年，p.10.
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説総則編』文部科学省，2017年，p.105.
- 小貫悟ら『通常学級での特別支援教育のスタンダード』東京書籍，2010年，p.68.
- 大森雅之「児童と保護者、教師を支える学校教育相談システムの在り方—小学校における支援システムの構築と校内研修の充実をめざして—」（東京都教職員研修センター『教職大学院派遣研修報告』東京都教職員研修センター，2009年，p.75）
- 文部科学省『発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン』文部科学省，2017年，p.33.
- 澤田真弓ら『専門研究A インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研

- 修カリキュラムの開発に関する研究（平成23年度～24年度）研究成果報告書』国立特別支援教育総合研究所，2013年，p.83.
- 湯浅恭正『発達支援における教師の役割に関する一考察 —特別ニーズ教育実践を視座として—』大阪市立教育大学，2006年，p.3.
- 西村修一『合理的配慮とICFの活用—インクルーシブ教育実現への射程』クリエイツかもがわ，2014，pp.86-100.
- 荻間順子『『通常学級に在籍する支援が必要な児童』への認識が教員間で異なる要因に関する研究』（東京都教職員研修センター『教職大学院派遣研修報告』東京都教職員研修センター，2011年）
- 阿部利彦「小学校における特別支援教育に関する研究 通常学級のユニバーサルデザインに焦点をあてて」（柘植雅義ら『特別支援教育の到達点と可能性2001～2016年：学術研究からの論考』金剛出版，2017年，p.14）
- 藤野博「社会性とコミュニケーションの支援 自閉スペクトラム症の児童生徒の問題を中心に」（柘植雅義ら『特別支援教育の到達点と可能性2001～2016年：学術研究からの論考』金剛出版，2017年，p.67 他）
- 澤田真弓ら『専門研究A インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究（平成23年度～24年度）研究成果報告書』国立特別支援教育総合研究所，2013年，pp.143-170.

Experienced Teachers' Mal-practice for Children with their Special Educational Needs

—An Issue of the Special Needs Education in Regular Elementary School—

Hisayoshi SUGIMOTO and Nobuyo SUGIMOTO

Since implementing the revision of the course of study of 2017, demands of supporting children with special educational needs have been increased in regular elementary schools. Indeed Special Needs Education system has formally rebuilt to operate such demands, there are yet various difficulties and problems remained. Among them, a certain type of experienced teachers' mal-practice are a critical one.

By reviewing several cases reporting how re-build the trust between children with special educational needs and their school once the relationship become failing, a common pattern was identified. Although the schools have set their guideline for treating children with special educational needs and prepared individualized educational plans for such children, a certain type of experienced teachers tend to fail utilizing those procedure. Those teachers often keep their approach based on their experiences and their own understanding of the child's needs. Because of their long time experience those teachers rarely realize the necessity of changing their practice.

In the cases we reviewed, in short, as a despairing operation, the school principle replaced the homeroom teacher at the timing of moving-up. Usually less-experienced teachers are assigned to the class that those children requesting special supports are belonging to. Although their teaching experiences are not long enough, they are more flexible and help-seeking to develop the trustful relationship between the support-need child and them. As the result, the newly assigned teachers well utilize the individualized educational plans and successfully manage the classroom.

It is ironical. For some teachers their teaching experience disturb their practice for treating children who need special support by utilizing their individualized educational plans. We argue the importance of preparing on-site teacher trainings for experienced teachers to be more open and flexible toward children's special educational needs.