

論 文

特別支援教育に関与する教員の実践報告に関する考察
～普通学校に所属する教員に関して～

真田英進

(西九州大学子ども学部こども学科)

(平成26年1月9日受理)

A study about practical reports of teachers involved in special needs education
～Concerning teachers who belong to the regular school～

Tsunenobu SANADA

(Department of children's Studies, Faculty of children's Studies, Nishikyushu University)

(Accepted January 9, 2014)

論 文

特別支援教育に関与する教員の実践報告に関する考察 ～普通学校に所属する教員に関して～

真田英進

(西九州大学子ども学部こども学科)

(平成26年1月9日受理)

A study about practical reports of teachers involved in special needs education

～Concerning teachers who belong to the regular school～

Tsunenobu SANADA

(Department of children's Studies, Faculty of children's Studies, Nishikyushu University)

(Accepted January 9, 2014)

Abstract

Reports of teachers involved in special needs education were considered. Teachers had participated in credential training sessions of special needs education held by Saga Prefectural Board of Education. The classification of the report contents were as follows.

- 1) The individual guidance for children with disabilities.
- 2) The importance of cooperation, for example, teachers and parents, among teachers, schools and other organizations.
- 3) Shortage of teacher staff corresponding to the increasing children in need of assistance.

These were contents of discussion. In addition, the importance of training chance involved in special need education, the role of special needs education coordinator were considered. Also it was pointed that emphasis on training activity in a group class scene toward the social independence of children.

Key words : Special needs (support) education 特別支援教育
Teachers belong to the regular school 普通学校教員
Children in need of assistance 支援を要する子どもたち
Special needs education coordinator 特別支援教育コーディネーター

問題と目的

筆者は前所属先である佐賀大学在職時代に、佐賀県教育委員会委嘱による佐賀県教育職員免許法（特別支援教育免許）講習会講師を定年（平成25年3月に至る年度まで担当した。夏期や冬期休業中の厳しい気候時期の講習会開催であった。そんな環境条件下にあって、会場に集う教員方の受講意欲の強さが、講習者に感知され気持ちを鼓舞される時間であった。

ところで、講習会受講者の経年的傾向として、通常（普通）教育学校に校所属する教員の受講が増加している。これには、教育場面における特別支援教育的対応に関わる教員への力量向上要請への現状が反映されていると推測できる。周知のように、2012年に公表（文部科学省調査）された普通小・中学校の通常（普通）学級在籍児童生徒における特別支援教育対象者は、6.5%（2001年公表では6.3%）とされている。さらに、通常学校に設置されている通級による指導教室と特別支援学級における対象児童生徒率は2.09%（2001年公表では1.3%）となっているので、合計した場合に通常学校において特別支援教育の対象とされるべき児童生徒は、優に8%を超える現状となっているのである。

9時に開始し16時30分までの講習時間帯で、2日連日の講義終了にあたり、講習を受講した全教員に対して、「各自の日常における教育実践に関する感想について」のレポートを求めた。本稿は、以上の特別支援教育免許認定講習会で得られた、教員たちの実践に関するレポートの内から、通常（普通）学校に所属していて、当時、すでに特別支援教育に関わる経験を有している教員たちの報告資料に焦点をあてて考察することを目的としている。なお、本稿では各報告教員の特定を避けるために、講習年度や教員に関わる情報は可能な限り非表示とした。さらに、資料とされた報告例の掲載内容は全記述から抜粋した内容の一部に留めたい。

方 法

○検討対象資料

X年・Y年（近年）度佐賀県教育職員免許法講習会（特別支援教育免許状）受講者（小学校・中学校・高等学校・特別支援学校所属：計248名）のレポートから、通常学校（小・中・高校）に所属する教員（計61名）の内から、特別支援教育実践の経験を持

つ教員の報告が対象となっている。さらにその中で、任意に抽出した例文（部分的内容）の20例を検討の資料とした。

提示されたレポートの課題は以下のとおりである。
・課題：「日常での教育実践に関する感想を記述すること」

結 果

受講者からの記述報告から、抽出した例文を以下に掲載する。内容抽出例文の・・・は文章省略の意味である。なお、掲載例文には原文意に影響しない程度の、僅少な修正と固有名詞の省略、文意に影響しない程度の数語の挿入等により加工した箇所を含んでいる。

抽出掲載例文

例 NO. 1

（小学校教諭：通常学級担任）

・・・通常学級で障害児を受け入れることは大変だが、彼らとともに学ぶことで得られることがたくさんある。私たちみんなが心の壁を無くし、共に明るく生きていく努力をこれからもし続けなければいけないと思う。ただ、学校の環境として不十分と言わざるを得ないのは「人員不足」ということである。熱意をもって指導していこうと教師が思っても、障害を持った子どもも含め、クラスには学習修得が困難であるとか、家庭環境が良くなく生活が乱れている子どもたちがいる。担任一人では限界がある。級外の教員の人数も少ない。少人数学級を是非実現させてほしい。

例 NO. 2

（小学校教諭：通常学級担任）

・・・A君は少しでも自分の思い通りに物事が進まないとパニックになったり、学校生活（通常学級）をおくる上でも個別の支援が常に必要な自閉症の子でした。でも、A君はとても恵まれた環境で学校生活を送ることができました。家族の方も「障害」のことはしっかりと認識され、向き合っていました。学校側もA君の「困り感」に基づき、活動をスケジュール化したり、事前にモデリングをしたり等、担任・特別支援コーディネーター・通級担当者・生活指導員がチームで支援にあたりました。大きなパニックを起こすこともなく、本人自

身もまわりの子どもたちも実りある学校生活がおくれたように思います・・・A君の支援がスムーズにできたのは、生活の大半を占める家庭と学校の両輪が同じ方向を向き、同じスピードで進むことができたことは、もちろんのことですが、その時々の子どもの「困り感」をしっかりと把握して支援にあたることができたことが、良かったのではないかと思っています。

例 NO. 3

(小学校教諭：通常学級担任)

・・・保護者の方から相談を受け受診を勧めたところ、教育センター、S医大、K医療センターなどの機関を回られアスペルガー症候群の結論が出た。・・・診断を待たず、気になっていた点を改善すべくいろいろなことを試みた。授業が始まってすぐ1時間の流れを黒板の端に書き、今この部分をしていると見通しを持たせた。・・・練習習熟プリントを行う時も目標を区切ってそこまで終われば合格とした。本児が声「アアア、と叫び声」をあげる時は教室が騒がしい時なので、教室全体が静かに学習できるように(他児童に)呼びかけた。ポイントカードを作り、約束を守れたらシールを貼り、目標枚数を達成したら理科教材の見本から、決めていたものをもらえるという取り組みをした。・・・(本児は)したいこと、したくないことがはっきりしてきて、周りの子どもたちには「わがまま」と映ることもあった。・・・クラスの他の児童への理解も難しく、なぜ(本児だけは)しなくていいの?との他児童の声に説明できるようにしなければいけないと思う。保護者の方も他の保護者に対する説明機会を望まれているようである。・・・弱い立場の児童が過ごされやすい学校環境を変えていけるようにこれからも実践を積み重ねていきたい。

例 NO. 4

(小学校教諭：通常学級担任)

・・・教職員だけでなく補助員(市町村単位採用)への研修も考えていかなければならないと感じる。・・・児童が抱える学習の困難さについてWISC-ⅢやK-ABCといった検査によってその傾向をつかむことはされていると思うが、その結果がその子の指導(教科学習)のなかで十分に生かされないケースが多い。例えば、アスペルガー児ということで「視覚支援有効、個別化、一人で静かに過ご

させる」という(一般的な)支援方向が打ち出されたが、実際には社会の時間に大パニックを生じた。実はこの子のWISC-Ⅲ結果は聴覚優位であって、先生が言っていること(聴覚系)スケジュールカードの中身(視覚系)が違うため混乱したのだ。このように障害名から(一般的に想定される)支援法を決めつけたり、アセスメントの読み取りが不十分だったりすることがいくつか起こっている。・・・また、幼保小・小中連携体制についてであるが、通常学級に在籍するPDD児は個別支援計画が作成されている。しかし、その内容が中学校へ伝わらないことから対応がうまく行かないことが起こっている。悪い場合は、所謂「中1ギャップ」として片付けられ、見過ごされているケースもあるようである。さらに、小学校時期は通級教室を利用して学校生活をうまく過ごしているのだが、(学区の)中学校には通級教室が無いため大変不安を感じている保護者も少なくない。

例 NO. 5

(中学校教諭：通常学級担任)

・・・中学校には、支援を必要としている生徒が少なくありません。私が担当しているクラスの生徒に、とても読みにくい字を書く生徒がいます。漢字がほとんど書けずひらがなばかりで、濁点が無かったり、「ゆ」と「よ」が間違ったり、本人は書いているときは気づかないが、見直すと気付くと話します。教室での授業ノートと別教室での授業ノートの字が全く異なったりしています。今回、特別支援講習会の講義を受けなければ、「何度言っても字を乱雑に書く生徒」としか見なかったのではないかと思います。これからは特別支援教育コーディネーターの先生や教科担当の先生方と協力して支援をやって行きたいと思います。・・・特別支援教育は小学校や中学校、高校でもさらに必要になっていくのではないかと思います。

例 NO. 6

(小学校教諭：言語通級教室担当)

・・・ここ数年、発達障害が疑われる子どもが増えてきた、保護者に対してどのように話していくか目下の課題である。S市には発達障害児の通級教室があるが、入級(判定資料)には診断書が必要なので、保護者に医療機関への受診をすすめるのはとても気をつかう。また、保護者の中には特別支援への

偏見が根強い人もいて、授業時間中に通級のため、1人抜けることで心配される。しかし、実際に通級となると表情が軟らかくなり、子どもが喜んで通うようになると感謝されることもある。・・・気になることもある。教室に来たときは生き生きとしているのに、(通常)学級に戻ると別人のように硬い表情で過ごす子どもがいる。・・・(通常学級)担任との連携では、連絡ノートの活用や電話連絡をとりあうことにしている。

例 NO. 7

(小学校教諭：特別支援学級担任)

・・・特別支援学級担任を始めて4年目になります。特別支援については、教師間でも温度差があり、落ち込むこともあります。アピールして行かないといけないのですが、・・・。特学担当の他教員とは話題を共有して、悩みなどを相談したり、管理職に報告や相談をしながらやっているところです。

例 NO. 8

(小学校教諭：特別支援学級担任)

・・・昨年から特別支援学級の担任をしています。それ以前は、28年間通常学校担任でした。通常学級の子どもたちの中にも、この3、4年前ごろから気になる子が増えてきたように思います。学級の約3分の1が問題を抱える子どもという実態もあります。担任だけでは指導に限界があり、T.T.や補助教員、ボランティアの協力の必要性を強く感じます。

例 NO. 9

(小学校教諭：特別支援学級担任)

・・・現在担任している特別支援学級の他に通常学級在籍のA児(3年)がいる。A児は他者との関係が苦手で言葉や知的機能の遅れがあり、トイレなど生活面の支援も必要である。通常学級で「抽象的な学ぶ内容」が増えてきているため、授業では眠ってしまったり、保健室のベッドにしがみついたりする行動が目立っている。担当している特別支援学級の子どもたちのように成功体験をどんどん増やして、「生きる尊さ」を実感させたいと感じる。しかし、教師の前に立ちほだかるのは、保護者の「どんなにひどく叱りつけてもいいので、みんなと一緒にやらせてほしい」という願いである。保護者自身の悩みや苦しみが感じ取られる。教師がいかに家庭に歩みよって子どもを育てて行くべきか、大きな課題

だと思っている。

例 NO. 10

(小学校教諭：特別支援学級担任)

・・・(担当の学級)は開放的で、全校児童に親しみやすい場所となっている。算数がわからないから教えてと自主的に聞きに来る児童が居たり。いろいろな場面で児童の出入りがある。・・・困り感を持っている児童は、全校でざっと14～5名はいる。課題になってくるのは、保護者の理解である。本人が別室での学習支援を希望していても、保護者が(入級)のOKをくださらないので、できなかったという例がある。・・・また、いつも大切に考えているのは、周りの児童が子たちを理解して共生していくことである。学校全体でいろいろな場面で「共生」をテーマに取り組んでいる。特別支援教育に限ったことではない。自分自身にとっても永遠のテーマだと思う。

例 NO. 11

(小学校教諭：特別支援学級担任)

・・・本児は、体育館や教室などたくさん人が集まる場所に行くことを苦手としている。これまでも入場はしていた。ただし、床に伏せて寝る姿勢をとったり、整列している児童から離れて後ろの壁に寄りかかったりする姿はよく見かけていた。病院の先生は母親に「学校に登校できるだけでもほめてあげられること」と言われている。確かに、「交流学級教室や体育館に行かなくていい」と決めれば、本人も担任(私)も気持ちは楽だ。しかし、ここは普通の小学校である。本当にそれで良いのだろうか。出来ることまで出来なくなってしまいそうだ、など考え始めると疑問でいっぱいになる。この気持ちは母親と同じらしい。やっぱり、みんなと一緒にやってほしいという願いがあるようである。小学校でこれが出来るようになったという経験を増やし、一人一人に自身を持たせたい。将来、社会の中で生きていけるように願いながら・・・。

例 NO. 12

(小学校教諭：特別支援学級担任)

・・・「どうしても地元の学校に通わせたい」という保護者の希望で入学してきたAさん。排泄、食事、着替えなどすべて介助が必要で、一時も目をはなすことができない。手探り状態で始めた支援はう

まくいくことも、いかないこともあるが、本人が喜んで登校してくれるのが私の元気の源だった。(今年2年目) 季節限定の活動で昨年できなかったことができるようになって大感激。「とりたてのキュウリを手を持って食べた。」「プールに帽子をかぶって入った。」目に見える成長はわずかだけど、確実に成長していることにうれしかった。(学級の) 5人を一人で担任するのは大変だけど、支援員の先生、交流学級の先生、ご両親、そして、子どもたちに支えられて毎日楽しく過ごしている。この夏休みに課題を見直し、教室配置も検討中である。

例 NO. 13

(中学校教諭：特別支援学級担任)

・・・本校には知的、自閉・情緒、病弱の三学級があり、生活指導員2名の配置があり、恵まれていると言われます。しかし、担任職員は昼休みも生徒についており、全く休む暇はありません。IQ45未満児(2名)、境界領域児、広汎性発達障害、ADHD、神経症? 怠学傾向児と多様な生徒がおり手が回りません。生徒に支援ができないもどかしさ一杯でいます。・・・本校での悩みとして、教員の特別支援教育への関心の低さです。支援学級の担任や指導員にお任せ、という空気が変わらないと生徒への校内支援体制は今以上にならないと感じます。

例 NO. 14

(中学校教諭：特別支援学級担任)

・・・現在の中学校自閉症・情緒障害特別支援学級担任の話をいただき、特別支援学校教員であった経験を期待されるのは当然だと思い、頑張ってみようと転勤を決めた。これまでに、7名の生徒を学級担任し、卒業生を5名送り出すことができた。特別支援学校教員の時代にも多くの卒業生を送り出してきたが、卒後の生活を常に描いて日々の指導、支援を実践することの大切さを痛感させられてきた。集団の中で活動できることを目標に、個人の実態を踏まえたうえで学習や生活指導、支援を実践してきた。幸いなことに学級5名の卒業生はいろいろな経験を通して成長し、それぞれの目標であった高校に進学することができ、現在も元気に高校生活を送っている。

例 NO. 15

(中学校教諭：特別支援学級担任)

・・・教育実践において、保護者との連携は欠かせないと思う。特別支援学級の保護者には、毎日連絡帳で授業内容や活動の様子を伝えている。特に、子どもが生き生きと活動できたことはたくさん伝えるようにしている。必要に応じて電話連絡や家庭訪問も行っている。毎週出す学級通信には写真を多用し、時間割や行事予定、その他を載せ、日常生活指導の時間に生徒に確認させ、次週の見通しを持たせるようにしている。写真は生徒にとっても視覚的に活動を振り返る手だてとなっているようで、「畑作業でたくさん野菜を取った。鍬が上手に使えるようになった」などの声が聞かれた。・・・生徒が参加できず困っている具体的場面に着目し、生き生きと活動するにはどのように支援して行くべきか、一人一人の実態に応じて工夫して行こうと思う。・・・特に特別支援学級では生徒の自立的な能力を高められるよう教育実践をして行こうと思う。・・・通常の学級においても(教科)授業を担当している。視覚的支援やヒントカードなどで、全ての生徒の理解を促すようなユニバーサルな授業が理想である。試行錯誤の毎日である。

例 NO. 16

(小学校教諭：特別支援コーディネーター)

・・・昨年からの役を引き受けてしまったが、とても勉強することが多く、担任が子どもへの対応に困っているとき自分も(通常)学級に入り考えている。また、生活指導員と連携を図り子どもが学習に集中できるように動いている。

例 NO. 17

(中学校教諭：特別支援コーディネーター)

・・・年間計画を立てたり、生活指導員の配置計画をたてたり、校内委員会の企画運営、他機関との連絡窓口、特別支援教育の推進の仕事をしてきた。学校には特別支援学級が3クラスあり、人数も11人と多くそれぞれ違った支援が必要である。さらに、通常学級にもアスペルガーと診断を受けている生徒が在籍している。その生徒は、入学後新しい環境にとまどうばかりで、パニックを起こした時は自分の頭を床にぶつけたり、暴言を吐くなどの行動をとる。多い時は日に数回パニックが起こる。生活指導員に1日の見通しや連絡ノートなどの確認を行ってもらっている。彼の中で完璧でなければならぬというしぼりがあり、達成できないときにパニックを起

こす。小テストなどで満点を取れないとき、間違いを指摘されたり、忘れ物をした時もそうである。完璧でなくてもいいということを教えながら、少しでもパニックにつながる要因を取り除いて行けたらいいと思う。担任や他の職員、保護者、生活指導員と連携しながら、パニックを事前に食い止める努力をして行きたい。

例 NO. 18

(小学校教諭：特別支援学級担任・特別支援コーディネーター)

・・・支援を要する児童を各学級から報告してもらい、特別支援推進校内委員会で支援について協議してきました。話合われた内容を該当児童の担任に個別の指導計画に記入してもらうように依頼しています。1学期が過ぎましたが、支援が十分行えなかったのが実態です。理由は、1年生に支援を要する児童が集中したことがあげられます。巡回相談やスクールカウンセラーから助言をもらいましたが、担任だけでは対応が困難なため生活指導員を1年生に集中して当て、級外や管理職の応援も受けましたが十分な支援は出来ませんでした。「学級に人がいたら」と今年ぐらい思ったことはありません。それとあわせて、私自身の力量を高めることが必要だと痛感しています。また、コーディネーターは学級担任と兼務ではなく、比較的自由のきく級外が望ましいと思います。

例 NO. 19

(小学校教諭：特別支援学級担任・特別支援コーディネーター)

・・・自閉症6年Aは、他人と同じ空間で学習することが難しく、Aの感覚や思考パターンが全くわからなかった、前担任が異動し引き継ぎがうまく出来なかったことなどが原因であった。Y特別支援学校の巡回相談の先生からたくさんのことを教えて頂いた。しかし毎日が失敗の連続で、保護者からは毎日のように電話があり「〇〇〇は、やめてください」、「学校に行かないと言っている」、「先生がきびしい」と訴えられた。不安のかたまりとなってしまふAはやはり対応は難しかった。私は、まず言い分を聞くことからはじめた。Aは話し出すと止まらない。話したことをメモにとり整理しAに「ここが不安だったんだね」と確認し、「どうしたいのか」を選ばせる(選択肢を見せる)ことにした。ス

ケジュールも早めに出し、不安を少なくしていった。Aはだんだんと落ち着いた。一番の課題は交流学級との関わりだった。昨年からは、コーディネーターとしての役割が加わり、8月校内就学指導委員会では、ADHD、広汎性発達障害、LDなど21名の子どもたちについて話あった。他の職員との話し合いや連携が大変重要になっている。

例 NO. 20

(中学校教諭：特別支援学級担任・特別支援コーディネーター)

・・・(特別支援学級の)生徒たちに勉強を教えたり、作業をいっしょにするのはとても楽しく苦勞なんて感じないのですが、コーディネーターの仕事は学級担任とは別の職種のような気がします。校内研修を開くにも講師の方を探したり、校内の先生がどんなことを知りたがっているか調査したり、自分が研修を受けて、これは学校に持ち帰って利用できないかなどと考えて、ストレスを感じていた。保護者と面談したりする日はとても気持ちが重かった。

以上、任意抽出の例文を掲載紹介し検討の対象とした。

考 察

はじめに、本論資料収集の場所となっている、免許法認定講習会について言及する。本来、特別支援教育教員は幼稚園、小学校、中学校、高等学校担当教諭のための免許状(基礎免許)のほかに、特別支援学校教諭免許状を有しなければならないと規定(教育職員免許法第3条3項)されている。しかしながら、基礎免許状を有する者であれば、当分の間、特別支援学校に相当する各部の教諭または講師となることができる(教育職員免許法附則16)ことになっている(安藤・中村 2009)。この附則規定について、中央教育審議会答申(2005)において「時限を設けて廃止」と提案されたところではあるが、改正教育免許法においては「当分の間」の文言は残ったままとなっている(田中・古賀 2013)。

以上の経緯によって、教育行政上の諸般の事情(実践の活性化視点等)から、教員配置の現状は免許に関わりなく、勤務の学校異動が行われている(山口 2004)。実情として、特別支援教育の教諭免許状を有さないまま、特別支援教育に従事する教員が多く

存続しているのである。しかしながら、この事実は、教育者の専門性確保を重視する観点からすれば、特別支援教育免許状保有率の向上の必要性が課題となる。こうした免許率向上への課題対応となっている具体策が「免許法認定講習」である。以上の経緯から、基礎免許状のみを有する教諭を対象にして、文部科学省は各県教育委員会または大学と共催で免許法認定講習会を従来から実施しているのである（石部・柳本 1993）。

特別支援教育が、かつて、特殊教育と呼ばれていた時代の末期に、石部元雄はその成立・発展の状況についてのまとめに、「特殊教育は、通常の児童生徒に対して行う教育とは異なったものとは考えるべきでなく、特別な教育的ニーズを持つ児童を含めた、全児童に対して行う、教育的対応の一環をなすものと解すべきである（石部 1993）」と述べている。障害の有無にかかわらず全ての児童・生徒のニーズを尊重し、対応し、支援するという趣旨は、特別支援教育時代到来によって教育実践場面に浸透しつつあり、教員に求められる資質・技能は質・量ともに大きく変化してきている現状である（柘植 2008, 2013,）。さらにまた将来的課題として、学校におけるインクルーシブ（inclusive）教育システム構築の実現に向けた推進が提言されている昨今である（樋口 2012）。

このように急変する新たな教育潮流の中にあって、教職に従事する全ての者に特別支援教育に関する基礎的な知識修得と支援技能が求められる現状である。

（軽度）発達障害を教育の対象に組み入れ、通常（普通）学校学級に障害児教育の場を広げた特別支援教育制度のメリットを、我が国の教育において質的に良好な変化をもたらす方向で生かすことができるか、といった問（茂木 2007）に対して、まずは、子どもと直接支援に関わる教師たちの力量向上を図ることを第一に念頭におくべきであろう。この観点からすると、通常（普通）学校で従事している多くの教員たちが、特別支援教育の基本的な知見修得を目的とする免許法認定講習を受講することは、好ましく意義あることであると思われる。

免許法認定講習を受講する教員の受講動機は一義的には特別支援教育免許取得のためである。免許取得率向上の観点から教育行政サイドから受講が奨励されている現状が推定される。ただし、講習受講者のサイドからはどうであろうか？この点に関して、筆者は受講の動機について参加教員の意向を、講習

開始直後にアンケート等で調査してみることにしている。教員の回答は「日々の教育実践において教育指導上の困難を経験する中で、解決の糸口を求めて講習会に参加した」といった、主体的な参加動機の表明が多数である。筆者は教育的な支援ニーズを有する子どもたちに向き合う教師たちの意欲が明確に認知でき、総じて真摯な受講態度と会場に溢れる熱気が、この主体的動機の裏付けであると思う。

さて、前掲した抽出事例について言及したい。記述内容を大まかに分類する。まず、要支援対象児の増加、障害多様性、個別的で具体的支援に関する記述が多く認められる（抽出例 NO. 2, 3, 5, 13, 14, 15, 17, 19）。抽出例 NO. 1, 8, 18では、支援を要する子どもの増加傾向の現状にあって、指導側における人員面での限界の現実に苦心している記述がある。また、実践上での連携に関するものが多く認められる。例えば、保護者との連携（抽出例 NO. 2, 6, 9, 10, 12, 15）や学校内での連携（抽出例 NO. 16, 17, 19）についてである。学校内連携に関連して、特別支援教育に対する教員間における温度差の存在を指摘したもの（抽出例 NO. 7, 13,）がある。さらに、小学校と中学校での支援対象児に関する情報引き継ぎについての連携（抽出例 NO. 4）の必要性に関する記述がある。学級内の他児童の理解と協力によって、教室に支援対象児を包含させる意図に叶う、好ましい実践を報告している内容（抽出例 NO. 3, 10）も認められる。その他、心理教育的な検査結果を実際の指導へ役立てることについて、指導者側に対する研修の必要性の記述があり（抽出例 NO. 4）、専門家等の学校への協力助言体制がさらに望まれるところである。

特別支援教育に関与する教員にとって要求される能力を、以上の抽出例からみると、第一に支援ニーズを有する児童生徒に対応する個別的で多様な指導力量が要求されていることが判る。次に連携力が挙げられよう。下記に言及する支援コーディネーターに求められるような連携力は、学校内・学校間、保護者、学校外の諸機関など、広範囲の関係者に及んでいることが理解できる。

ここで再度、幾つかの抽出事例の内容について言及を試みることにしたい。

抽出例（NO. 16～20）が示しているように、講習参加の教員たちは特別支援教育の免許を未取得な段階であっても、所属する勤務校において、すでに、特別支援教育コーディネーターの役割を果たしている。

さらには、コーディネーターと特別支援学級の担任の両方を兼ねている場合も見受けられる。

ここで、現在、全ての学校において指名されている特別支援コーディネーターについて再考してみる。この役割に期待される本来的な業務は、以下のような事項である。(1) 学校での子どもの困り感を理解し困難の背景を読み解き、個に応じた支援の計画を立案すること、(2) 校内職員で支援を共有する際のリーダーとしての役割が期待されること、(3) 必要に応じて学校と保護者、時には外部機関との連携・調整役を担うこと、などである。このようにコーディネーターには、第一に「ジェネラリスト」としての力が求められているわけである。さらには、児童・生徒の支援ニーズに対応するための専門的知識・支援技能が必要であり、これは「スペシャリスト」としての力(富永・平賀 2009)の側面である。このように、特別支援コーディネーターにはスペシャリストとジェネラリストの両面を備えた総合力が期待された、学校現場において特別支援教育実施の中核的役割を果たす存在である。以上の役割の重さの観点からすると、抽出例 NO. 18 に述べられているように、校務分掌においては、可能な限り、特別支援学級担任にはコーディネーターとしての役割の重複を避け、学級担任を専属として教育にあたり、他の教員にコーディネーター役を任せたいところである。校内事情もあって特別支援学級担任が兼務する傾向が生じ安いことも事実であろうが、とくに学級担任とコーディネーターの兼務を避けるべき見解は、中学校段階において該当するであろう。中学校段階では、教科指導、生徒指導、生徒の思春期への対応が必要である。そのため集団指導と個人指導の両面を見渡すことが可能な立場にあるような校内教員スタッフが、コーディネーター役割を勤めることがより望ましいであろう(板倉 2009)。

校内支援体制に関してみると、前掲された報告記述のように、校内教員の特別支援教育に対する温度差の存在が認められる。これは、全ての学校において克服すべき本質的な課題である。小学校学習指導要領第1章総則第4-2(7)において「・・・特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。」と規定されているところでもある(文部科学省 2013)。あるいはまた、発達障害者支援法施行(2005年)に従って「特別支援教育は通常学級を主戦場として行っていくもの(辻井 2013)」とらえると、

特別支援教育には全ての教員が温度差無く関与すべきものであると言えるのである。

保護者の意向に関してみたとき、教師側が特別支援学級での指導が適していると思われる子どもであっても、保護者が通常学級に在籍させ続けることを希望するケースは多く、個別な支援を保留している傾向も伺える。このように教育場面での統合を保全・固定したい保護者の気持ちは当然なことである。報告例の中には、通常学級にあって、子どもの困り感の理解(佐藤 2012)に努めながら、担任と保護者が共同的支援者として良好な連携をしている指導実践が認められる(抽出例 NO. 2)。また、保護者の入級希望を適えて、学校側が重度障害級の対処を要する子どもを特別支援学級に受け入れ、保護者や校内スタッフ、学級の子どもの協力に支えられて、担当した教員が充実感を持って該当児童を指導している報告(抽出例 NO. 12)が認められるところである。

ただ、全ての保護者が統合的な教育の場を希求しているとは言い難いようにも思われる。時代の変化とともに、就学に関して保護者側が特別支援教育の個別の場所での就学措置を希望するといった、進路選択をする余地の広がり予測される昨今である。筆者自身の保護者との就学相談面接の機会においても、我が子の将来的な就業力の形成や社会自立の観点から、早期から個別に特別な支援が可能な場所に就学させることを希望するといった、現実的判断をする保護者が増加傾向にあるような印象を持つに至っている。特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室などの新設数が経年的に増加している傾向は、こうした保護者の就学場所に対する選択的な意向を裏付けているようである。

抽出例(NO. 2, 3, 15, 19)では、自閉傾向のある児童生徒に対する支援について記述している。具体的支援では、構造化概念を適用し、視覚的受容刺激の優位性傾向に着眼して指導を行っており理に適っているようである(佐々木 2008)。

抽出例 NO. 5 は、通常学級に在籍する中学生の漢字書字困難状態についての気づきが記述される。このようなケースについて、教師に望まれるべき支援方略として考えられることは、まず視覚的な認知力の吟味(アセスメント)を行って誤りの傾向を把握し、明確となった困難(弱点)を補強する手だてが取られることが必要である。さらに、ヴィジョン・トレーニング、視覚的な形態認知や構成力の指導、

目と手の協応能力の向上練習、音韻と書字感覚の結合指導など、多面的な支援方策が有効となると考えられる(城野・眞田 2012)。

抽出例 NO. 4 (前掲)では指導スタッフの研修に関することについてである。個々の要支援児に関する心理検査結果等のアセスメントデータを、教師側が指導実践に生かすことが可能となることを意図した研修の必要性を述べている。また、抽出例 NO. 4は、幼稚園・保育園から小学校へ、さらに小学校から中学校への連携体制に関して記述している。特に、小学校から中学校への移行における連携(情報伝達)の重要性に言及している。正に、中一プログラム対処に関連する記述である。

特別支援教育が、「さまざまな児童生徒一人一人の学びと、人間としての成長を支援する教育とみれば、なにも特別な教育ではない(土橋・他 2009)」といった妥当な見解がある。ただ、特別支援教育に従事する教師については、一般的な教師としての資質・技能の能力を基盤が要求され、さらに、障害児へ理解・愛情・指導力・情報共有力・対人関係調整力・先取性・高い倫理性・専門性等が要求されるような特別な存在であると言い得る。再記すると、通常(普通)教育に比較して、特別支援教育は殊に個々のニーズに対応する支援授業が要求され、個々の困難な現象を把握し、深層因を追及し、仮説と解決方略を実践する力量が要求される存在である。深層因としては、例えば、感覚・知覚・認知特徴や記憶傾向、心理・対人社会性傾向、情動・動機づけ等に関する知見等、実に多種多様である。脳機能との関係に関する基本知識の修得も欠かせないであろう(宇野・井澤・小島 2010, 長畑・小林・野口・園山 2005)。

自閉傾向のある子どもが在籍する通常教室や特別支援学級の指導において、抽出例から指導実践上の苦労が多く散見されるところである。比較的効果的な指導実践として、構造化に配慮したティーチ(TEACCH)の手法が導入されている。構造化概念による指導技法が教育現場に導入され実践化され、指導効果が報告される段階になっている状況が推定できるところである。しかし、今後、通常教育場面における発達障害児等に対する教育のあり方を考えた場合には、構造化された教育環境での指導に留まることなく子どもの主体的な社会生活活動を向上させる支援意図が必要となると考えられる。支援ニーズを有する子どもが、他の子どもたちと共同活動を

行う学級生活の中で、対人・社会性の能力・社会適応力向上を目指す指導視点が、さらに、重視されるべきであろう(長崎・中村・吉井・若井2010)。

以上の見解は、抽出実践例 NO. 11の記述に認められる担任の疑問に対する回答となるであろうと考えられる。主体的適応能力の重視に関して、近年、日常生活や学級生活の中で子どもの相互作用や参加を促し、自立を目指す「活動に根ざした介入(activity-based intervention)」の指導意図が強調されるようになり(Diane Bricker 2013)、注目される。

確かに、これまでの抽出例に認められるように、個々の子どもをカウンセリングマインドを保持しながら支援し(國分 1999)、保護者との連携を維持しつつ、個々のニーズに対応する実践が展開されて来ている。将来のインクルーシブ体制移行に沿った支援に向けて、教室環境の構造化を図り集団での支援対象児の行動安定化の工夫が徐々に教育実践場面において実を結んでいるように思われる。今後は、支援対象の児童生徒の来るべき社会的自立に向けて「能動的社會性能力育成」を重視した取り組みが、これまでの特別支援教育の実践現場とりわけ通常学級において、強調されるべき段階に来ているようにも思われる。

ともあれ、以上見てきたように、特別支援教育免許状の習得途上にありながら、既に勤務校において、特別支援教育の実践に関与している教員の実践報告に接して、筆者は、各教員が児童生徒に正面から向きあい、真摯に教育に邁進している姿を伺い知ることが出来た次第である。

参考文献

- 安藤隆男・中村満紀男 2009 シリーズ障害科学の展開第2巻 特別支援教育を創造するための教育学 明石書店
- 石部元雄 1993 障害者の教育と福祉の研究—石部元雄教授退官記念論文集— 記念論文集刊行会(筑波大学心身障害学系)
- 石部元雄 1993 現代心身障害学入門 福村出版
- 板倉信夫 2009 中学校における特別支援教育コーディネーターの視点
- ～特別支援教育を浸透させるために～ 特別支援教育コーディネーター研究 第5号 pp. 61-66
- 茨城俊彦 2007 障害児教育を考える 岩波書店
- 宇野幸幸・井澤信三・小島道生 2010 発達障害研

- 究から考える通常学級の授業づくりー心理学・
脳科学の視点による新しい授業実践 金子書房
- 太田正己 2012 特別支援教育における教師のとっ
さの応答力を磨く 黎明書房
- 國分康孝 1999 教師の使えるカウンセリング 金
子書房
- 佐々木正己 2008 自閉症のための TEACCH ハン
ドブック 学習研究社
- 城野真妃・眞田英進 2012 癲癇及び ADHD を有
する漢字書字困難児への学習支援研究 子どもの
発達と支援研究 第3号 145-148
- 佐藤 暁 2012 入門特別支援学級の学級づくりと
授業づくり 学研教育出版
- 田中新正・古賀精治 2013 改訂障害児・障害者心
理学特論 一般財団法人 放送大学教育振興会
- Diane Bricker 2013 Significance and Outlook of
ABI Towards a Systems Approach in Japan
日本特殊教育学会第51回大会特別講演資料
- 柘植雅義 2008 特別支援教育の新たな展開 続・
学習者の多様なニーズと教育政策 勁草書房
- 柘植雅義 2013 特別支援教育 多様なニーズへの
挑戦 中央公論新社
- 辻井正次 2013 通常学級で特別支援を進めるため
に 発達障害のある子の自立に向けた支援 児
童心理臨時増刊 No. 978 pp. 59-63 金子書房
- 土橋圭子・今野正良・廣瀬由美子・渡邊慶一郎
2009 特別支援教育の基礎確かな支援のできる
教師・保育士になるために 東京書籍
- 富永光昭・平賀健太郎 2009 シリーズ 現代の教
職12 特別支援教育の現状・課題・未来 ミネ
ルヴァ書房
- 長崎 勤・中村 晋・吉井勘人・若井広太郎 2010
自閉症児のための社会性発達支援プログラムー
意図と情動の共有による共同行為 日本文化科
学社
- 長畑正道・小林重雄・野口幸弘・園山繁樹 2005
行動障害の理解と援助 コレール社
- 樋口一宗 2012 これからの特別支援教育と学校教
育のあり方ーインクルーシブ教育システムとは
ー 文部科学省特別経費支援事業成果報告佐賀
大学 教育フォーラム記念講演 (文部科学省
特別支援調査官 樋口一宗) 資料
- 文部科学省 2013 小学校学習指導要領 (第7版)
東京書籍
- 山口洋史 2004 これからの障害児教育ー障害児教