

<資 料>

同僚性、協働性に着目した小学校特別支援学級担任者の職務の検討

高木 由希*・竹林地 毅**

特別支援学級担任者（以下、担任者とする。）の専門性の担保について、これまで様々な課題が指摘されている。本研究では、担任者の日々の教育実践を基に担任者の職務を整理し、担任者の職務を担当者の属する組織の「同僚性」、「協働性」の観点から検討することを目的とした。担任者の教育実践の参与観察記録について、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析した。その結果図から、担任者の職務は「学習指導に関する職務」と「学習指導を充実させるための職務」の2点で整理できると考えられた。また、担任者の職務遂行は、同僚性、協働性のある学校組織づくりに貢献することができる可能性があると考えられる。

キーワード：特別支援学級担任者 職務 同僚性 協働性 M-GTA

I. 問題の所在

1. 特別支援学級をめぐる現状と課題

近年、インクルーシブ教育システムの構築のための連続性のある「多様な学び場」として小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級や特別支援学校の整備・充実が挙げられている（中央教育審議会初等中等教育分科会, 2012）。また、インクルーシブ教育システムは、地域の実情等に応じて構築していくことが求められ、「多様な学びの場」は子どもの思いに即した柔軟性や相互の連続性を有する必要（名古屋, 2014）があるとされる。

2016年度の特別支援学級在籍者数と通級による指導の対象児童生徒数は、通級による指導が制度化された1993年と比較すると、特別支援学級在籍者数が約3.1倍、通級による指導の対象児童生徒数は約8倍に増加している（文部科学省, 2017; 1995）。増加理由には、特別支援学級や通級による指導が、地域の学校の児童生徒と共に学ぶことが可能である上に、個々の実態に応じた指導を受けることが出来る場として魅力を感じる保護者が多いことなどが考えられる。

しかし、特別支援学級担任者（以下、担任者とする。）の専門性の担保については、特別支援学校教諭免許状保有率の低さや人事の実態等の課題が指摘され続けている（笠原・村中・安藤・藤井, 1999; 文部科学省,

2012）。また、担任者には特別支援学校教諭免許状の保有を求めることについての法令上の規定はなく、小学校教諭免許状等を有していれば、担任者となり得る。

また、一方、現職の教員からは、担任者への指名が「教員としての否定的な評価の表れ」という捉えであったり、希望しないままに担任者となり当惑している教員がいたりするという声も聞かれることがある。これは、特殊教育から特別支援教育への転換期に報告された小・中学校の教員が特別支援教育に対して感じる「負担感」や「自信の無さ」（秋山, 2004; 江田・小野・武田・山崎, 2009）、学校内での特別支援学級の位置づけの低さ、さらには、担任者の孤立しがちな実態（笠原ら, 1999）が、現在も継続していることも一因であると考えられる。

2. 特別支援学級担任者の職務

教員の職務には「無境界性」という特徴（佐藤, 1994）があり、職務内容は多岐に渡る。担任者もまた通常の学級を担当する教員と同じ教員であるが、特別支援学級には複数の学年の児童生徒が在籍し、かつ個々の実態に応じた指導が求められる等、通常の学級とは異なる状況、特徴があると考えられる。そこで、担任者の職務について「特別な教育課程の編成」と「学級経営」の2点で整理する。

「特別な教育課程の編成」とは、在籍する児童生徒の実情に応じた教育課程を編成することを示している。特別支援学級においては、対象となる児童生徒の

* 新潟県立佐渡特別支援学校

** 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

障害の種類や程度によって、障害のない児童生徒に対する教育課程を適用することが必ずしも適当でない場合があるため、学校教育法施行規則第138条及び第139条において特別な教育課程の編成が規定されている。例えば、知的障害のある児童生徒に対する教育課程を編成するにあたっては、知的障害のある児童生徒に対する教育課程についての知識・技能が必要不可欠となる。さらに、教育課程の編成は指導計画や日々の授業、学習評価の基礎となる重要な職務であり、単に編成するだけでなく、教育課程を実際の授業で具体的に実施する技能（涌井・神山・尾崎・武富・松見・菊地・工藤，2015）も必要とされる。

「学級経営」について、竹林地（2013）は4つのポイントを示し、その一つに「学級集団づくり」を挙げている。複数の学年の児童生徒が在籍する特別支援学級の集団づくりは、「縦割り活動」と同じ状態と捉えられる。さらには、交流及び共同学習等で学級の児童生徒全員が特別支援学級で過ごす時間が限られていたり、一人一人の授業の進捗が違ったりと、通常の学級における学級経営とは異なる状況がある。担任者は、個々の児童生徒の週時程について特別支援学級内だけでなく、通常の学級の担任者とも調整し、計画的に取り組んでいくことが求められる。

3. 学校組織における「同僚性」

「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（中央教育審議会，2015）では、個々の教員が個別に教育活動に取り組むのではなく、「組織として教育活動に取り組む」重要性が示された。「チームとしての学校」の実現のためには、学校内だけでなく地域や関係機関との連携・協働が求められている。

さらには、自律的な学校経営が求められ、教員の個業よりも協働による創造的、組織的な活動が求められることから、千家（2010）は、必要とされる「同僚性」が変質していることを指摘している。教師が、校内及び校外の専門家等と関わりあいながら職務を遂行していくにあたり、「同僚性」についての認識は高まっており、まずは、校内における教職員間の「同僚性」に着目する必要があると考える。

「同僚性」とは、教師同士の協働関係や援助の重要性を示す概念（後藤，2016）であり、「職場で互いに気楽に相談し・相談される、助ける・助けられる、励まし・励まされることのできるような人間的な関係」である（新井，2016）。「同僚性」は関係性を示す

概念であるため、具体的な「同僚性」が高い状態は、教師集団によって異なると考えられ、不確定で多義的な性質をもった概念（後藤，2016）としても捉えられる。

「同僚性」の構成概念として、後藤（2016）は①教師の職能を高め合う関係性、②教師集団として協働する関係性、③教師間の友好な関係性の3点を示している。これは、紅林（2007）が示す「同僚性」の機能の①教育活動の効果的な遂行を支える、②力量形成、③癒しの3点とも共通する。さらに、力量形成については「同僚との関わりの中で力量を高める」という側面と「良好な同僚性に支えられて積極的に力量形成に取り組む」という2つの側面がある（紅林，2007）。このことから「同僚性」は、単なる教員間の仲の良さで図れるものではなく、教員の力量形成に影響を与える概念であると言える。

担任者にとっての同僚は、通常の学級の担任者である。組織に属する教師全員が特別支援教育に携わり、職務を遂行している特別支援学校で勤務する教師とは異なり、担任者は、周囲の教員と自身の職務の特徴や違いを踏まえた上で、「同僚性」を構築していくことが求められていると言える。また、校内に複数の特別支援学級が設置されている場合は、通常学級の担任者との関係のみならず、担任者間の「同僚性」の構築についても考えていく必要があると言える。

4. 学校組織の「同僚性」「協働性」の関係

教師にとっての「協働」とは「教師集団が経営効果・教育効果を高めようとして共通意識をもって教育労働に携わっていること」（高野，1976）とされる。また、「協働」の意義は、個々の教師が持つ豊かな知識を共有し、新たな知識を創造するプロセス（藤原，1997）にある。これらのことから、「協働」とは、教師が単に場や時間を共有しながら一緒に職務を遂行するというのではなく、学校教育目標をはじめとした一つの目的に向かって、組織として教育活動に取り組んでいくプロセス全体のことと整理できる。加えて、「協働」することは目的ではなく、目的を達成するための手立ての一つとして捉えられる。

一方で、諏訪（1995）は「同僚性」の定義を「教師相互の発達を志向した協働的取り組みに価値を置く同僚間の関係性」とし、「協働」という文言を用いて「同僚性」を定義している。これは、「協働」という組織として教育活動に取り組むプロセスの中において、教師の関係性が重要であることを示していると言える。

近年の学校組織に関する議論やこれまでの教師の学び合う関係性の議論の中では、「同僚性」と「協働」の概念が混同していることが指摘されている（後藤，2016；津田，2013）が、本研究においては、「同僚性」の構築されることで、教師が「協働」する状況が生まれると捉え、「同僚性」が高まれば「協働性」も高まっていくという相互に影響しあう関係であると捉える。

また、新井（2016）は、教師のバーンアウトを防ぐために、学校組織が「Collaboration（＝協働性）」、「Collegiality（＝同僚性）」、「Communication（＝語り合い）」の3点を具体化し、学校に人間的なつながりをもった共同体（Community）的性格をもたらすことと個々の教師の柔軟な認知（Cognition）の二点が重要となると述べている。このことから、「同僚性」や「協働」の概念は、教師が意欲を保ちながら職務を遂行する支えとなっているとも言え、学校が組織として教育活動に取り組むために必要なプロセスであると同時に、教師がそれぞれの力を発揮することのできるプロセスを形づくっていく基盤となる重要な概念であると言える。

そこで、本研究においては「同僚性」を同僚間で相互作用し、調整しあっている状態（千家，2010）とする。また、「協働」については学校組織の性質として捉え「協働性」とし、教師個人個人の意見を尊重しつつお互いの連携を追究している状態（新井，2016）とする。担任者の属する学校組織の「同僚性」及び「協働性」の高まりの具体としては、児童生徒の自立と社会参加をめざし、特別支援学級の児童生徒の様子に関する情報を共有することなどが挙げられる。しかし、先行研究において担任者の孤立しがちな実態（笠原ら，1999）が現在も継続していると考えられ、担任者の職務が学校組織とどのような関係があるのかは明らかにされていない。担任者の職務を整理し、学校組織の「同僚性」や「協働性」との関係について明らかにすることで、これまで指摘されている担任者を取り巻く状況の解決につながる糸口を見つけたい。

II. 目的

特別支援学級担任者の日々の教育実践の実際から担任者の職務について整理し、担任者自身及び担任者の属する組織の「同僚性」や「協働性」の観点から検討する。

III. 方法

1. 調査対象者

A市立B小学校特別支援学級（自閉症・情緒障害）担任者1名を対象とした。

2. 調査内容及び手続

担任者の職務、特に特別支援学級の児童への関わり、他の教員との連携について参与観察した。

観察者は参与観察中、観察対象者や児童の様子について、ノートにメモをした。メモをする際には、後から事例を想起できるだけの必要最低限のメモをとり、その場の授業の流れや雰囲気をつまみ損わないように配慮した。また、学級の状況等により児童の交流及び共同学習への付き添いを担任者より指示された場合には、交流先での児童の様子や、児童、担任者と交流学級担任者との関わりを中心に記録を行った。

記録は、参与観察終了後、速やかに観察メモを元に観察記録用紙に時系列で記入した。記入した観察記録については、次回の参与観察時に担任者に確認を依頼し、事実確認や担任者への質問に対する回答を得て、再度整理した。

倫理的配慮については、参与観察依頼時に学校長と担任者に書面及び口頭で本研究の目的、調査内容、記録方法について説明を行い、承諾を得た。尚、記録にあたり、個人情報の記述を行わないこととした。

3. 調査期間

2016年4月～6月のうち、計10回の参与観察を行った。1回の参与観察時間は午前8時30分～午後4時迄であった。

4. 分析方法

分析には、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTAとする。）を用いた。M-GTAは、データに根ざした分析を行い、理論を生成する研究方法である。ヒューマンサービス領域や研究対象としている現象がプロセス的な特性を持っている場合等、人間と人間が直接やりとりする社会的相互作用に関わる事柄のプロセスを体系的にとらえる研究に適しているとされる（木下，2007）。

本研究においては、担任者の職務について、担任者の教育実践の実際をもとに明らかにすることが目的であり、観察記録より担任者の職務を整理するだけでなく、職務に影響を与えている教育的信念にも考察が及び、分析結果を共有しやすいM-GTAが適切である

と判断した。また、教育分野に関してM-GTAを用いた研究の多くが半構造化面接法による逐語録をデータとして扱ったものである。そこで、田中・戸田・横川(2013)の行動観察記録のM-GTAによる質的分析を参考とし、解釈に注意しながら分析を行った。

分析の際には、観察事例計230例を対象とし、担任者やその他児童と関わりのある人物(同僚や保護者、児童等)への関わりに着目した。分析焦点者を「担任者」に設定し、分析テーマは「担任者の日々の職務内容と職務遂行に影響を与える教育的信念」とした。

IV. 結果

本文中の結果について、【 】は概念名、《 》はサブカテゴリー名、< >はカテゴリー名、{ }はコアカテゴリー名、「 」は具体例を示している。生成した31の概念(Table 1)と1つのコアカテゴリー、3つのカテゴリー、9つのサブカテゴリーとの関係は、結果図(Fig. 1)に示す。

1. B小学校担任者の職務の整理

B小学校担任者の職務は、【1. 児童への期待】や【2. 児童への信頼】といった<担任者の児童観>を基盤として、{児童への一貫したかかわり}<と<児童

が安心して生活できる学級・学校づくり>の2点により整理された。

{児童への一貫したかかわり}は、児童に応じた《安心させる対応》等の児童に無理をさせない<児童の“今”を大切に>姿勢や、<個々の実態を踏まえ、自立した児童を目指す>姿勢によって成り立ち、結果として、担任者と児童間の信頼関係の構築につながる。児童が担任者に信頼感を抱くことは【17. 児童発信の相談】を生み出し、《周囲の大人との連携》や【16. 保護者との連携】へとつながっていくと推察される。

また、<児童が安心して生活できる学級・学校づくり>は、特別支援学級に在籍する児童間の横のつながりを意識した時間割編成や授業進行等によって《学級集団を生かす》こと、他の教員とのかかわりを通して児童に《学校の一員であることの意識づけ》を進めていくことを通し、《周囲の大人との連携》も合わせて成り立つと捉えられた。

2. 各カテゴリーにおける概念の関係

次に、生成した31の概念の関係について示す。

《担任者の児童観》

担任者は、児童との関わりにおいて、【1. 児童への期待】や【2. 児童への信頼】している姿が見られた。具体的には、他の担任者が休みの日に教室移動の

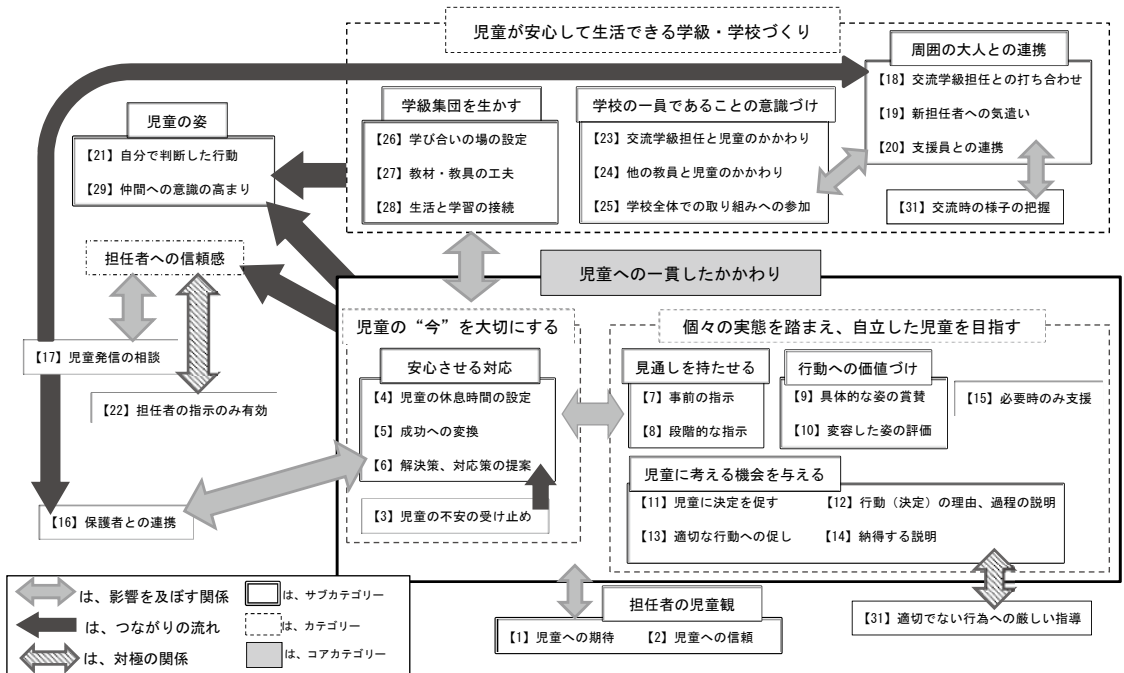


Fig. 1 担任者の教育実践の M-GTA による結果図

お願いをして児童を頼ったり、普段とは異なる状況に不満を示す児童に「やり方が変わってもできますよね?」「レベルアップを目指すんじゃないかったですっけ?」と児童が納得できる内容を期待の思いと共に示したりしていた。これらは、担任者の児童に対する見方・考え方による行動であり、職務遂行の核となる信念と捉え、担任者の児童観とした。この児童観は担任者の職務遂行全体の核となっていく。

{児童への一貫したかわり}

B 小学校担任者の担任者の児童へのかかわりは、児童観に影響を受けたく児童の“今”を大切にすゝカテゴリーやく個々の実態を踏まえ、自立した児童を目

指す>カテゴリーで整理された一貫したものとして捉えられた。

児童が自ら「交流学級での授業に行きたくない」と話をしてきた際には、まずしっかりと話を聞き、周囲の児童と比べ授業の進度についていけないこと等を不安に思う【3. 児童の不安の受け止め】を丁寧に行うことで、児童が自分の負の感情を向き合い、それをも認めて行動を考えることができるように《安心させる対応》をとっていた。また、交流学級での授業が長引き、休憩時間が確保できない時には、時間を確保する【4. 児童の休憩時間の設定】や不安を抱えながらも活動に取り組んだ児童に結果を尋ねる【5. 成功体験への変

Table 1 B 小学校参与観察により生成された概念一覧

概念名	定義
1 児童への期待	適切な行動等を求める際に、期待の意味を含んだ声掛けをすること。
2 児童への信頼	児童を頼り、児童の協力無くてはことが進まないことについて伝えること。
3 児童の不安の受け止め	児童の発言から不安を受け止め、担任者自身の体験を語るなど共感的な姿勢を示すこと。
4 児童の休憩時間の設定	児童の1日の動きや体調を考慮し、授業内容を簡易的なものとする等、児童が休める時間を設けること。
5 成功体験への変換	不安を感じていた児童に対して、実際はどうであったかを尋ねること。
6 解決策、対応策の提案	不安を感じる児童の発言から、その対応策について担任者より提案すること。
7 事前の指示	事前に指示をしたり、段階を踏んで指示を出したりして、児童が見通しを持って動くことができるようにすること。
8 段階的な指示	児童の実態に合わせて段階的に指示し、児童が自分で動けるようにすること。
9 具体的な褒賞	児童の行動について、具体例を示して褒めること。
10 変容した姿の評価	児童の行動や姿の変容について評価し、褒めること。
11 児童に決定を促す	児童に選択肢を示し、決定をさせること。
12 行動(決定)の理由、過程の説明	児童の行動や決定したことに対して、その意図(理由や過程)を児童に問い、児童の言葉で語らせること。
13 適切な行動への促し	児童が適切でない行動を示した際に、適切な行動を示せるまで待ち、担任者が落ち着いて促すこと。
14 納得する説明	説明やお願い、指導をする際に容易な言葉を使用したり児童の日常生活とつなげるなどして児童が納得できる説明をすること。
15 必要時のみの支援	支援を求めていることなどの助言はするが、自ら児童に手は貸さず、基本的に見守り型で児童に関わること。
16 保護者との連携	児童の実態に応じた学習場面の対応について保護者と共有したり、児童の健康状態や精神面について連絡・対応を行うこと。
17 児童発信の相談	児童から学校生活で困ったことについて担任者に相談を持ちかけること。
18 交流学級担任者(教科担)との打ち合わせ	児童の実態等に応じて、その日の交流授業内容や支援について打ち合わせをすること。
19 新担任者への気遣い	新担任者を気遣うこと。
20 支援員との連携	児童の交流授業の様子について支援員に尋ねたり、支援員の動きの指示をしたりすること。
21 自分で判断した行動	児童が今、自分のすべき行動や次の行動を見据えて自ら判断を下し、行動すること。
22 担任者の指示のみ有効	担任者に促されることで児童が適切な動きをすること。
23 交流担と児童のかかわり	授業時間内外において、特別支援学級在籍児童と交流学級担任者とが声を掛け合うなどして直接関わること。
24 他の教員(交流学級担任以外)と児童のかかわり	担任者が他の教員の存在や思いを特別支援学級在籍児童に伝えたり、他の教員と特別支援学級児童の直接的にかかわったりすること。
25 学校全体での取り組みへの参加	学校全体の取り組みに参加すること。
26 学び合いの場の設定	授業中、児童同士で意見を交わす場や児童同士がかかわる場を設けて学び合いの場を設定すること。
27 教材・教具の準備	児童の実態に応じて必要な教材・教具を準備すること。
28 生活と学習の接続	学習内容に日常生活の内容を組み込んだり、発展させたりして生活と学習を接続させる。
29 仲間への意識の高まり	児童が学級集団に属していると居場所を感じたり仲間の存在に思いを馳せたりすること。
30 交流時の様子の把握	児童または支援員(参与者)に対し、交流授業時の児童の様子について尋ねること。
31 適切でない行為への厳しい指導	児童の適切でない行為等について、普段とは口調を変えて厳しく指導すること。

換】や児童の話聞き、その後対応の判断については選択肢を示した上で、児童に促す【6. 解決策、対応策の提案】をしていた。これらは、児童に対して過度の期待をしすぎない今の児童の力を大切にされた対応であると言える。児童は無理なく自分の力を発揮することができ、認められる経験を積んでいくことができる。また、こうした担任者の姿勢は、【16. 保護者との連携】とも影響を及ぼす関係として位置づいている。

一方で、担任者は児童に無理をさせないばかりではなく、授業の際に【7. 事前の指示】や【8. 段階的な指示】によって児童に学習活動の《見通しを持たせる》ことや【9. 具体的な姿の賞賛】や【10. 変容した姿の評価】といった児童の《行動への価値づけ》に積極的に取り組んでいた。何か物事を決める場面においては選択肢を示しながらも最終的に【11. 児童に決定を促す】ことや【12. 行動（決定）の理由、家庭の説明】を児童の言葉で語らせていた。また、「思いのままに話そうとする児童に対して、その場ではとりあげず、後から挙手場面を設ける」といった【13. 適切な行動への促し】で児童の姿を待ったり、容易な言葉や日常生活との関連を示して【14. 納得する説明】をしたりと、《児童に考える機会を与える》ことに取り組んでいた。さらには、「児童の手が止まっている問題の内容を横目で確認しながら『わからないところは持っておいでよ』と声をかけるだけ」という事例のように、基本的には見守り型で児童に関わるという姿勢で【15. 必要時のみ支援】をしていた。一方で、危険がある場合などには普段とは異なる口調で厳しく指導する【31. 適切でない行為への厳しい指導】が対極の関係として位置づいていた。

以上の3点からなるサブカテゴリーは、児童の実態に応じて自立に向けた力を伸ばしていくことへとつながっていくと捉えられ、＜個々の実態を踏まえ、自立した児童を目指す＞というカテゴリーに整理することができた。児童の今を大切にしながらも、自立した児童をめざして児童に考える機会を与えたり児童が判断して活動することができたりするような授業づくりや学級経営に取り組む担任者の姿勢は、枠組みとしてはっきりとしており、「児童への一貫したかかわり」であった。担任者は、常に落ち着いて感情的になることのないように児童に接し、学級経営や授業づくりに取り組むことで、児童も混乱することなく、落ち着いた学校生活を送ることへとつながっていた。こうした担任者の職務遂行は、児童や保護者の担任者への信頼感を生み出し、【17. 児童発信の相談】を生み出し、【22. 担

任者の指示のみ有効】となる状態へとつながっていく。

＜児童が安心して生活できる学級・学校づくり＞

B小学校担任者は、児童が安心して学校生活を送ることができるよう、特別支援学級の集団づくりはもちろん、他の教員との連携によって学校全体にも働きかけていた。

担任者は、交流学級の担任者に対して、交流授業前に児童が黒板の板書を授業後に撮影することを伝えていた。事前に【18. 交流学級担任者との打ち合わせ】を行うことで、児童が自分に合った支援を理解することや認められているという安心感を抱くことへとつながっていた。また、他の特別支援学級の新任者と話をしたり自分のこれまでの経験を伝えたりと【19. 新任者への気遣い】をしたり、交流授業の様子について自ら支援員に尋ねるなど【20. 支援員との連携】に取り組んでいた。これらは、《周囲の大人との連携》であり、児童の対応を全て担任者が引き受けるのではなく、周囲の教師や支援員の力を借りながら、担任者自身も無理なく児童の安心した学校生活づくりへと取り組んでいることと整理できた。こうした連携があることで、児童の【31. 交流時の様子の把握】も可能となっていく。また、こうした連携先の大人には、保護者も含まれており、「児童の登校前に保護者から『交流（授業）に行きたくないと言っていた』という情報を受けて、児童に個別で話を聞き、参加を選択させる」という児童の今を大切にされた対応にもつながっていた。

また、交流学級の担任者が時間割の変更を特別支援学級まで足を運んで伝えに來たり、廊下で話をしたりする等、交流学級の担任者が自然に児童に声を掛け、直接関わる【23. 交流学級担任と児童のかかわり】が見られた。さらには、交流学級の担任者とのかかわりだけでなく、「全校朝会での校長先生への話を特別支援学級の児童への期待を込めた言葉として、再度話をする」「交流学年の教師が、毎朝教室に挨拶をしに来る」といった事例で示される【24. 他の教員と児童のかかわり】、縦割り行事やスポーツテストなど【25. 学校全体での取り組みへの参加】もあった。これらは、前述した《周囲の大人との連携》が単に児童についての情報交換や共有だけでなく、児童が様々な人と関わるなかで《学校の一員であることの意識づけ》を可能としていくことへとつながっていると整理できた。もちろん、特別支援学級外の児童や教師とのかかわりだけを大切にすることはなく、【26. 学び合いの場の設定】や「クイズ形式やアンケートなど、学級全員で取り組むことのできる教材を用意する」という事例で示され

る【27. 教材教具の工夫】、【28. 生活と学習の接続】を示すことによって、特別支援学級という小人数の《学級集団を生かす》学習活動を展開していた。これらは、児童の自立した姿を目指した担任者の職務であると同時に、児童が学級集団への所属感を抱き、友達を頼ったり友達から頼られたりしながら、安心した学校生活を送ることへとつながっていた。

《児童の姿》

児童の姿については、「児童が次時の持ち物を交流学級担任者に尋ねに行く」という事例について、児童が【21. 自分で判断した行動】と捉えられた。また、「欠席した児童について他の児童が『なんで休みなんですか?』と担任者に尋ね、続けて他の児童が『来てほしかったなあ。寂しいなあ。』とつぶやく」という事例について、児童が学級集団の一員としての自分や仲間を捉えた【29. 仲間への意識の高まり】と整理できた。これらの児童の姿は、{児童への一貫したかかわり}や<児童が安心して生活できる学級・学校づくり>の影響を受けた姿と捉えられる。

V. 考察

1. 担任者の職務の特徴

B小学校担任者の職務の結果図より、担任者の職務は児童対応を始めとし、周囲の同僚教員との連携、保護者対応まで多岐に渡ることが明らかとなった。また、こうした職務は教科等の学習指導はもちろんのこと、学校生活全体を児童の自立を目指して学びの機会と捉え、充実させるためにあると言える。このことから、担任者の職務は「学習指導に関する職務」と「学習指導を充実させるための職務」の2点で整理できると考える。

「学習指導に関する職務」とは、授業の実施や特別な教育課程の編成、時間割の作成、年間指導計画の作成などである。授業づくりや児童の実態に応じた指導計画の作成、学習の展開の工夫も学習指導に関する職務として整理することができる。これらは、結果図の概念としては表れてはいないが、これは本調査の観察内容が、担任者の児童や他の教員との関わりであったためと考えられる。

「学習指導を充実させるための職務」とは、上述した「学習指導に関する職務」を効果的に遂行するために取り組む職務である。結果図において<児童が安心して生活できる学級・学校づくり>と示されるように、担任者が学級・学校づくりに丁寧かつ重点を置いて取り組むことで、児童は担任者と適切な信頼関係を

構築し、校内に自分の居場所を見だし、落ち着いて学習指導に取り組むことにつながっていく。教材教具、教室の構造化等の“もの”や“場”の調整はもちろんのこと、担任者が積極的に交流学級の担任者等に関わり、連携して児童の情報を共有し、児童の居場所を作っていくなどの“ひと”の調整も含まれると言える。

これら2点に整理された担任者の職務は、「学習指導に関する職務」を支える形で「学習指導を充実させるための職務」が位置づいていると考えられる。例えば、時間割の作成は、児童の個々の時間割を作成する点では「学習指導に関する職務」として説明できるが、1週間のうちの何時間かを特別支援学級に在籍する児童全員が特別支援学級に揃うようにしたり、1日の児童の動きを考えて児童への負担が少ないようにしたりするために、担任者が周囲と打ち合わせをして調整をするという点においては「学習指導を充実させるための職務」として説明することができる。担任者の職務は、学習指導に取り組むだけでなく、学習指導を効果的にするための児童の学校生活の基盤づくりに目を向け、「児童の学校生活の組み立て」の視点を取り入れた「学習指導を充実させるための職務」が必要とされていると整理できる。

2. 担任者の職務遂行を通じて実現する学校組織の同僚性、協働性の高まり

担任者の「学習指導を充実させるための職務」の遂行は、児童の成長だけでなく、担任者が属する学校組織の「同僚性」や「協働性」の高まりに影響を与えると考える。例えば、B小学校においては、担任者から交流学級担任者への一方向の関わりだけでなく、交流学級担任者が自ら特別支援学級に足を運び、時間割の変更を直接伝えに来る場面が見られた。さらには、交流学年の教員が特別支援学級前の廊下を通る時に決まって挨拶をするなど、担任者外の教員からの特別支援学級の児童への関わり、担任者への関わり場面も多く見られた。そして、そうした関わりを児童が楽しみにし、心待ちにしている姿があった。これは、担任者の同僚教員に対する働きかけや普段のコミュニケーションが、B小学校の学校組織の「同僚性」の高め、校内で一緒に特別支援学級の児童を育てていこうとする目的に向かって「協働性」をも高め、特別支援学級の児童への関わりという形で目に見える形となったと捉えられる。結果図においても【18. 交流学級担任との打ち合わせ】、【19. 新担任者への気遣い】、【20. 支援員との連携】という概念で説明される《周囲の大人

との連携」というカテゴリーが示されているように、「学習指導を充実させるための職務」の遂行は、結果的に担任者が属する組織全体とのつながりを必要不可欠としていると捉えられる。

千家（2010）は、協働的な同僚性が教員としての専門性を軸にした連帯感であり、「協働的な同僚性を構築していくためには教員としての専門性に対する共通するものが必要となる」とし、教員の専門性の軸が「授業力」であると述べ、その結果を生徒の「学力向上」としている。特別支援教育においては、必ずしも結果が「学力向上」のみにとどまらず、「生活の豊かさ」や「様々な人とのより良い関わりの増加」、「自立につながる力の伸長」と広い点で整理できると言える。これは、山田・羽賀・井出（2012）が「同僚性の形成と授業力を中心とした専門性向上が、相互に作用しあい、結果として子どもの学びの質にも影響を与えることが示唆される」と述べていることにも通ずる。

特別支援学級の児童の安心した学校生活づくりに目を向けた担任者の「学習指導に関する職務」及び「学習指導を充実させるための職務」の遂行は、担任者が職務遂行に際して周囲の教員の力を借りながら、学校組織として通常の学級の児童はもちろん、特別支援学級の児童の力を伸ばしていこうとすることで、担任者が属する組織の「同僚性」や「協働性」を高めることへとつながり、特別支援学級だけでなく全ての子どもたちの学びをより確かなものへとしていくことに影響していると考えられる。

3. 今後の特別支援学級における教育実践の充実への期待

担任者の職務は、担任者ひとりでは職務遂行が充実しないと言える。特別支援学級には様々な実態の、さらには複数学年の児童が在籍し、時間割も一人一人異なる場合がある。そして、児童の自立や学びを願い、「学習指導に関する職務」や「学習指導を充実させるための職務」を遂行するには、管理職、交流学級の担任者、支援員等を始めとした同僚との連携が必要不可欠となる。周囲の教員との連携によって担任者の職務遂行は充実し、教育実践も質の高い充実したものとなった時、児童の育ちにつながっていくと言える。特別支援学級の児童の学びや成長を学校組織として支え、認めながら、担任者と特別支援教育を“特別なもの”や担任者や特別支援教育コーディネーターが担当するものと捉えるのではなく、学校経営の中心に位置づけていくことが、現在も続くと考えられる担任者の負担感や孤独感を

軽減することはもちろん、同時に学校組織の「同僚性」や「協働性」を高めていくきっかけと成り得ると考えられる。

しかし、一方で、担任者が同じ立場で悩みを相談できたり実践を共有したりする場合も必要と考える。特別支援学校のセンター的機能の活用はもちろんであるが、特別支援学校と特別支援学級では人的環境も物的環境も異なり、担任者が求める情報が十分に得られない場合もあると考える。地域の担任者が集まることのできる会や悩みを共有できるネットワークを構築し、そこでの学びを各学校の実践や周囲の教員との関わりの中で生かしていくことが、担任者の支えになると考える。

担任者の職務遂行は、学校組織の「同僚性」や「協働性」を高めるきっかけと成り得るという点で魅力がある。しかし、そうした高まりは、担任者を支える環境があってこそであると考えられる。担任者が周囲の教員と共に、職務を遂行し、教育実践に取り組み、特別支援学級の児童だけでなく、全ての児童の自立と社会参加に向けた力を伸ばしていくことにつながっていくことを期待したい。

VI. 本研究の限界点と課題

本研究は、一事例の研究である、今後、複数の担任者の教育実践を基に検討していくことで、さらに担任者の職務の実際について整理が可能となると考える。また、本研究においては、担任者の教職経験年数や担任者経験年数を明らかにしていない。経験年数別に担任者の実践の変化を整理することで、担任者を支える組織の在り方についても検討することができると考えられる。

自閉症・情緒障害学級を対象としているが、障害種別が異なると、職務の質の違いも出てくる可能性がある。児童の自立と社会参加に向けた教員集団の「同僚性」や「協働性」の観点から検討を行うことで、特別支援学級における教育実践の充実や担任者が安心して職務遂行できる環境づくりの一助となると考える。

文 献

- 秋山邦久（2004）特別支援教育に対する小中学校教員の意識に関する調査研究. 人間科学研究, 26, 55-66.
- 新井肇（2016）「教師を辞めようかな」と思ったら読

- む本、明治図書、69-70.
- 竹林地毅(2013)特別支援学級の学級経営のポイント. 全日本特別支援教育研究連盟(著), 特別支援教育学級経営12か月特別支援学級. 東洋館出版社, 7-13.
- 江田裕介・小野次朗・武田哲郎(2009)特別支援教育への移行期における小学校教員の意識調査. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 19, 47-54.
- 藤原文雄(1997)教師間の知識共有・創造としての「協働」成立のプロセスについての一考察. 東京大学大学院教育学部教育行政研究室紀要, 17, 2-21.
- 笠原芳隆・村中智彦・安藤隆男・藤井和子(1999)特殊学級担任教員の特性と職務. 上越教育大学研究紀要, 19, 357-367.
- 近藤壮史(2016)学校現場における同僚性の構成概念についての検討—教員間の関係性に着目して—. 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 8, 19-28.
- 紅林伸幸(2007)教師の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—. 教育学研究, 74(2), 36-50.
- 文部科学省(1995)特殊教育資料. http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/horei/tk_data/tk_data_h05b.html 義務教育段階の盲・聾・養護学校及び特殊学級の現状 一 国・公・私立計一 (平成29年11月26日閲覧)
- 文部科学省(2012)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. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1383809.htm (平成29年11月12日閲覧)
- 文部科学省(2017)特別支援教育資料. 2017年6月, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1386910.htm (平成29年11月26日閲覧)
- 名古屋恒彦(2014)インクルーシブ教育システム構築に向かう現場の課題～共に、多様な学びを～. 特別支援教育研究, 686, 6-10.
- 千家弘行(2010)授業研究会の活性化と同僚性に関する研究—高等学校における取組から—. 兵庫県立教育研修所研究紀要, 121, 65-74.
- 諏訪英広(1995)教師間の同僚性に関する一考察. ～ハーグリーブス(Hargreaves, A)による教師文化論を手がかりにして～. 広島大学教育学部紀要, 第一部(教育学), 44, 213-220.
- 高野桂一(1976)現代学校経営講座 学校の組織・編成, 第2巻, 第一法規出版.
- 中央教育審議会(2015)チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申). 2015年12月21日, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm (平成29年11月12日閲覧)
- 田中文昭・戸田有一・横川和章(2013)幼稚園での異年齢交流型子育て支援プログラムにおける未就園児親子と在園児との関わり. 保育学研究, 51(2), 109-121.
- 津田昌宏(2013)教職の専門職性としての同僚性. 東京大学大学院教育学部研究科教育行政学論叢, 33, 179-193.
- 涌井恵・尾崎祐三・武富博文・松見和樹・菊地一文・工藤傑史(2015)知的障害特別支援学級(小・中)の担任が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査—研修、支援体制からの考察—. <http://www.nise.go.jp/cms/7.8994.16.html> (平成29年11月12日閲覧)

謝 辞

本研究を実施するにあたり、研究にご協力頂きました先生方には厚く御礼を申し上げます。

なお本論文は、広島大学大学院平成28年度修士論文「小学校特別支援学級担任者の職務と専門性に関する研究—担任者の成長を支える組織のあり方—」の一部を加筆修正したものである。

(2018. 1. 12受理)

An Examination of the Duties of the Elementary School Teacher for Special Needs Education with a Focus on Teamwork and Cooperation

Yuki TAKAGI

Niigata Prefectural Sado Special Education School

Takeshi CHIKURINJI

Department of Special Needs Education, Hiroshima University Graduate School of Education

Various issues have been identified with regard to ways of ensuring the expertise of the special needs education teacher (hereinafter referred to as “teacher”). In this study, we aimed to summarize the duties of such teachers based on daily teaching practices, and examine it from the perspective of teamwork and cooperation at the organization they belong to. The observation records on the teacher’s teaching practice were analyzed by using a modified version of the Grounded Theory Approach (M-GTA). Based on the results diagram, it seemed that the duties of the teacher can be summed up in two ways: duties related to learning guidance, and duties to enhance learning guidance. In addition, it seems that the teachers’ execution of these duties may contribute to the creation of teamwork and cooperation within a school organization.

Keywords: special needs education teacher, duties, teamwork, cooperation, M-GTA