

# 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—

広島大学大学院教育学研究科

特別支援教育学専攻 博士課程前期2年

高木 由希

### I. 問題の所在

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、これまで特別支援学校教諭免許状保有率の低さや人事の実態から、様々な課題が指摘されている（笠原・村中・安藤・藤井，1999；文部科学省，2012）。また、担任者は、小学校教諭等の教員免許を有していれば、担任者と成り得るが、現職の教員からは、担任者への指名の「教員としての否定的な評価の表れ」という捉えや、希望しないままに担任者となり当惑している教員の存在を聞くことがあった。これは、学校内での特別支援学級の位置づけの低さ、担任者の孤立しがちな実態（笠原ら，1999）があることを示していると考えられる。

これらの担任者を取り巻く状況を踏まえ、担任者の職務や専門性について、再度捉え直していく必要があると考えられる。そこで、本研究においては、担任者の日々の教育実践、従来から専門性向上を目的として学校内外で行われている授業研究や研修といった取り組みの実態より、担任者が円滑に職務を遂行し、専門性を高めるために、担任者の成長を支える組織がどのような構造であるのかを検討していく。

### II. 研究の目的

担任者の職務と専門性を明らかにし、担任者の成長を支える組織のあり方について検討することを通して、今後の担任者の研修・養成に資する知見を得る。

### III. 研究方法

研究1 担任者の職務と専門性に関する研究

- ①担任者の職務に関するワークショップ
- ②特別支援学級（自閉症・情緒障害）における参与観察

研究2 担任者の専門性向上の手立てについての研究

- ①特別支援学級における授業研究の実態調査
- ②特別支援学級新担任者を対象とした研修の効果についての調査

### IV. 担任者の職務と専門性に関する研究

#### 1. 担任者の職務に関するワークショップ

##### （1）目的

担任者の職務と専門性を実践的に整理し、専門性向上のための資料を得る。

##### （2）方法

調査対象者は、A県内担任者経験者及び担任者10名であった。担任者の職務について、「学級担任者としての職務」、「校内の特別支援教育推進に関する職務」、「担任者の専門性向上（資質能力向上）を図るための手立て」の3点について、ワークショップにおける協議を通して意見を収集した。

##### （3）結果及び考察

担任者の職務は、対象者別に整理をすると「教員（管理職、同僚）」や「保護者」等に対する職務が多く挙げられ、重なり部分にも職務が位置づいていたことが特徴として挙げられる。特に、「教員（管理職、同僚）」に対する職務の多さは、担任者の職務の特徴と言えられた。

こうした周囲の教員等に対する職務の多さは、特別支援学級に複数の学年の児童が在籍することによる連携先の多様さを表していると考えられる。児童生徒の学校生活を充実したものにするために、担任者が、周囲の教員や保護者と連携することは、必要不可欠と考えられる。また、単に連携するだけではなく、学年会への属し方等の工夫が必要となると考えられる。

## 2. 小学校特別支援学級（自閉症・情緒障害）における参与観察

### （1）目的

小学校特別支援学級（自閉症・情緒障害）における教育実践の参与観察により担任者の職務を整理し、担任者の専門性について考察する。

### （2）方法

B 市立 C 小学校特別支援学級（自閉症・情緒障害）担任者、D 市立 E 小学校特別支援学級（自閉症・情緒障害）担任者の 2 名を対象者とし、担任者の職務、特に特別支援学級の児童への関わり、他の教員との連携等についての参与観察を行った。

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。対象の観察事例は計 299 例、分析焦点者は「担任者」、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。倫理的配慮については、参与観察依頼時に担任者と各学校の校長に本研究の目的、調査内容、記録方法の説明を行った。また、個人情報記述を行わないこととした。

### （3）結果及び考察

参与観察記録の M - GTA による分析の結果、担任者の職務遂行は、教育的信念による意味づけが影響していると考えられた。

木原（2004）は、教員の経験年数別の授業力量の特徴モデルを示し（Fig. 1）、若手教師の授業力量に比べ、中堅・ベテラン教師の授業力量は、重層的、統合的で、柔軟性や整合性が豊かな授業力量、すなわち「深化した授業力量」を有しているとしている。

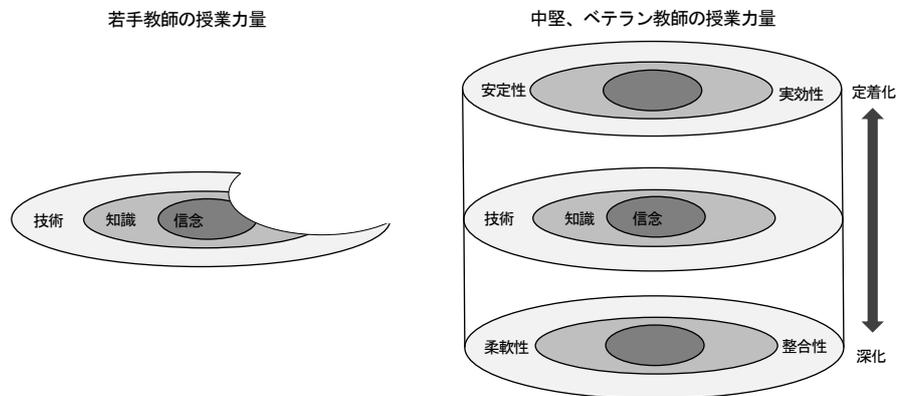


Fig. 1 若手、中堅、ベテラン教師の授業力量の特徴モデル（木原，2004）

C 小学校担任者の職務遂行は、感情的にならず、一貫した態度で児童に関わる「安定性」、指導が的確なものである「実効性」があり、「定着化」していると捉えられる。さらに、その時々の子どもの様子に合わせて対応を変化させる「柔軟性」、保護者や周囲の教員との連携によって得た情報を生かし、指導等が根拠に基づいているといった「整合性」も見いだすことができ、「深化」した職務遂行として説明が可能であった。このことから、担任者の職務の教育的信念による意味づけは、職務遂行が定着化、深化している表れであり、「職務遂行の質の高さ」を表していると考えた。

教師は、経験を重ね様々な子ども達と接する中で、子どもを受けとめてその個性や能力を伸ばすための多くの手立てを習得し、子どもの成長を見守り教師としての自信を深めていく（植木・藤崎，1998）。担任者の担任継続期間についての考慮等、担任者が担任者としての経験を積み、振り返りを行い、自らの職務遂行の質を向上していくことができる担任者を取り巻く職場環境が必要とされていると考える。

## V. 担任者の専門性向上の手立てについての研究

### 1. 特別支援学級における授業研究の実態調査

#### （1）目的

小学校特別支援学級（知的障害、自閉症・情緒障害）における授業研究の実施状況と成果を明らかにすることにより、特別支援学級担任者の専門性向上のための方策を検討する。

#### （2）方法

A 県内公立小学校のうち、特別支援学級（知的障害、自閉症・情緒障害）を設置している学校 425 校に協力を依頼し、各小学校の担任者 752 名を対象に郵送による質問紙調査を実施した。尚、同一障害種の学級が複数設置されている場合には、そのうちの 1 名の担任者に回答を依頼した。

### (3) 結果

391名から回答が得られ、回収率は51.9%であった。そのうち、適切に回答していないものを除外したところ、有効回答数は255名であった（有効回答率：33.7%）。以下、校内における授業研究を「校内」、担任者会における授業研究を「担任者会」とする。

#### 1) 授業研究における実施項目と成果の相関関係

「校内」について、実施項目別に、成果11項目（Table 1）間の相関係数を算出したところ、実施の有無に関わらず、「指導案の事前検討会を実施する」以外の項目について、「⑤授業について考えることが楽しくなった」と「⑥子どもについて話すことが楽しくなった」の間に、1%水準での強い相関がみられた。

また、「担任者会」については、実施の有無に関わらず、ほぼ全ての項目において、「⑤授業について考えることが楽しくなった」と「⑥子どもについて話すことが楽しくなった」の間に、1%水準での強い相関がみられた。

#### 2) 授業研究の成果に関する因子分析

特別支援学級の授業研究における成果11項目の構造を明らかにするために、因子分析を行った。

「校内」における授業研究の成果11項目全てについて、探索的因子分析を行った。因子数は、主因子法、回転無し因子分析を実施し、スクリープロットにより設定した。その結果、2因子が適切であると判断し、暫定的に因子数を2因子として、主因子法、プロマックス回転を実施した。【項目⑨同僚と授業について語る機会が増えた】の因子負荷が.40に満たない項目であったため、除外して再度因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った。最終的な因子パターンをTable 2に示す。

第1因子は、「授業観が変わった」「子どもの学習面の実態についての理解に変化があった」等の担任者の授業観の変化や子どもについての理解の変化などに成果を示している項目であり、「教育観・児童生徒観の変容」と命名した。第2因子は、「授業研究をまたやりたいと思った」「研修等へ行きたいと思った」という研修意欲を示す項目群であり、「研修意欲の向上」と命名した。抽出された2因子を、 $\alpha$ 係数を用いて内部一貫性を検討したところ、「因子1：教育観・児童生徒観の変容（ $\alpha = .885$ ）」「因子2：職務意識の向上（ $\alpha = .777$ ）」であった。2因子において $\alpha$ 係数が.70以上あり、高い内部一貫性を示した。

次に、「担任者会」における成果11項目について探索的因子分析を行った。因子数は、主因子法、回転無し因子分析を実施し、スクリープロットにより設定した。その結果、3因子が適切であると判断し、暫定的に因子数を3因子として、主因子法、プロマックス回転を実施した。【項目⑥子どもについて話すことが楽しくなった】の因子負荷が.40に満たない項目であったため、除外して再度因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った。最終的な因子パターンをTable 3に示す。

第1因子は、「教材研究がおもしろくなった」「授業観が変わった」といった授業の改善に関する項目に高い負荷量を示しており、この因子を「授業改善」と命名した。第2因子は、「研修等へ行きたいと思った」「同僚と授業について語る機会が増えた」等の周囲の教員との取り組みによって

Table 1 授業研究の成果

①教材研究がおもしろくなった
②授業観（授業の捉え方）が変わった
③子どもの学習面の実態についての理解に変化があった
④自分の授業に生かせる新たなアイデアが得られた
⑤授業について考えることが楽しくなった
⑥子どもについて話すことが楽しくなった
⑦学級集団を生かした授業をもっと実施したいと思った
⑧子どもたちの姿に変容が生まれた
⑨同僚と授業について語る機会が増えた
⑩研修等へ行き、もっと学びたいと思った
⑪授業研究をまたやりたいと思った

Table 2 校内授業研究における成果に関する因子分析

	I	II
②授業観が変わった	.871	-.122
③子どもの学習面の実態についての理解に変化があった	.797	-.137
⑥子どもについて話すことが楽しくなった	.599	.256
④自分の授業に生かせる新たなアイデアが得られた	.585	.083
⑤授業について考えることが楽しくなった	.540	.344
①教材研究がおもしろくなった	.492	.254
⑧子どもたちの姿に変容が生まれた	.486	.172
⑦学級集団を生かした授業をもっと実施したいと思った	.471	.170
⑩研修等へ行き、もっと学びたいと思った	-.050	.829
⑪授業研究をまたやりたいと思った	-.049	.825
因子間相関		.743

Table 3 担任者会における授業研究の成果に関する因子分析

	I	II	III
①教材研究がおもしろくなった	.840	.026	-.091
②授業観が変わった	.795	-.193	.235
④自分の授業に生かせる新たなアイデアが得られた	.558	.169	-.045
⑤授業について考えることがおもしろくなった	.466	.325	.113
⑩研修等へ行き、もっと学びたいと思った	-.155	.859	.026
⑨同僚と授業について語る機会が増えた	.192	.666	-.085
⑪授業研究をまたやりたいと思った	.178	.554	.079
③子どもの学習面の実態についての理解に変化があった	.040	-.113	.883
⑦学級集団を生かした授業をもっと実施したいと思った	.019	.196	.533
⑧子どもたちの姿に変容が生まれた	-.041	.341	.529
因子間相関		.674	.723

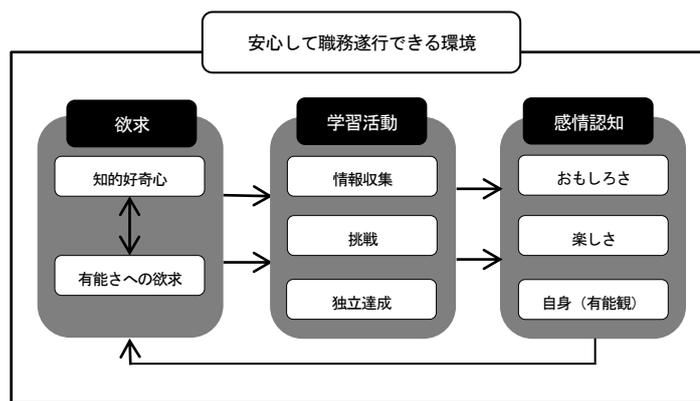
授業の改善等に取り組むことに関する項目群であった。そこで、この因子を「研修意欲の向上」と命名した。第3因子は、「子どもの学習面の実態についての理解に変化があった」「子どもたちの姿に変容が生まれた」「学級集団を生かした授業をもっとしたいと思った」という3項目であり、授業研究の実施によって教師の子どもの捉え方が変化している内容を示していた。そこで、この因子を「教師の子どもの捉えの変化」と命名した。

抽出された3因子を、 $\alpha$ 係数を用いて内部一貫性を検討したところ、「因子1：授業改善 ( $\alpha = .844$ )」「因子2：研修意欲 ( $\alpha = .788$ )」、「因子3：教師の子どもの捉えの変化 ( $\alpha = .791$ )」であった。3因子において $\alpha$ 係数が.70以上あり、高い内部一貫性を示した。

#### (4) 考察

##### 1) 授業研究における担任者の職務遂行上の楽しさと授業力向上

実施項目別にみた成果 11 項目の相関係数算出の結果より、「⑤授業について考えることが楽しくなった」と「⑥子どもについて話すことが楽しくなった」という「楽しさ」についての成果間に強い相関がみられた。この担任者の感じる「楽しさ」は、担任者の授業研究の実施によって得られた職務遂行に対する意義、成果の実感を示していると考えられる。尚、ここでの職務遂行とは、授業実践のみに限らない、学級経営を含んだ担任者の職務遂行の全てを指す。そして、この成果としての「楽しさ」の実感が、授業力の向上等に影響を与えていると考える。



(桜井 (2004) を参考に作成)

Fig. 2 教師の職務遂行の意欲が高まる過程

そこで、「教師の職務の遂行意欲が高まる過程」は、「安心して職務遂行できる環境」を基盤に、「欲求」、「学習活動」、「感情認知」のサイクルによって成立すると考えた (Fig. 2)。具体的には「知的好奇心」は、児童の興味・関心のある事柄や授業の学習活動について考えたりすること、「有能さへの欲求」は、よりよい授業を求める教師の姿勢と考えられる。さらに、「情報収集」は教材研究、「挑戦」は教材開発や新たな学習活動の設定、「独立達成」は自身で学習指導案の作成に取り組む姿勢と説明できると考えられる。また、授業研究は、「学習活動」の場として位置づくと考えられ、担任者の感じた「楽しさ」は「感情認知」と説明できる。

木村 (2010) は、授業中の快感情経験が教師に柔軟な認知と創造的思考をもたらすことを述べている。これは、「感情認知」が「欲求」へとつながっていることを説明していると考えられ、担任者が授業研究において「楽しさ」等を実感できるような運営をしていくことが、担任者の授業力向上につながっていくと考えられる。

##### 2) 担任者会における授業研究の意義

「校内」と「担任者会」の成果 11 項目の因子分析結果より、「校内」では、「教育観・児童生徒観の変容」因子として示された項目が、「担任者会」では「授業改善」因子と「教師の子どもの捉えの変化」因子の2つに分かれる形で示された。この「校内」と「担任者会」の差は、「担任者会」における授業研究において、担任者がより細かなレベルでの「成果」を実感していることを示していると考えられる。

知的障害教育における教育課程について、太田 (2012) は、形式面をあまり重視しない柔軟さを持ち、子どもたちの現実に実質を合わせる内容と方法、実際面を追究する理念を持っていると説明している。特別支援学級において、特別な教育課程が編成される際には、必ずしも知的障害の児童生徒に対する教育課程が編成されるわけではないが、特別支援学級においては、通常の学級や特別支援学校にはない学校生活を創り、展開することに魅力がある (西村, 2012) ともされ、太田 (2012) が示す理念の理解が、担任者に必要とされる。しかし、この理念は、通常の学級の担任者の理念とは異なると考えられ、担任者と通常の学級の担任者とでは、授業の観点や眺めが異なる可能性があると考えられる。

授業を参観する教員が児童の日常を知っており、そのうえで協議が可能という点で「校内」の利点も

あるが、「担任者会」において、担任者という近い立場、近い観点で授業実践を捉える教員集団での授業研究を実施し、他者の実践について語り合ったり自分の実践について振り返ったりすることは、担任者の理念の理解促進や円滑な職務遂行に結び付くと共に、授業力量の向上につながると考えられる。

一方で、自由記述からは、担任者のネットワークの規模が自治体単位のものであるために、参加が困難であることや児童の在校時間中に学校を出なければならない等の状況も明らかとなった。担任者が出張する際にも特別支援学級の児童の学校生活を支えることのできる、管理職を始めとした周囲の教員のサポートや担任者会の実施規模についての運営面での工夫が必要であると考えられる。

## 2. 特別支援学級新担任者を対象とした研修効果についての調査

### (1) 目的

特別支援学級（知的障害、自閉症・情緒障害）新担任者の専門性を高めるための研修のあり方について考察する。

### (2) 方法

特別支援学級（知的障害、自閉症・情緒障害）新担任者研修講座に参加した者を対象とし、研修直後に実施した「研修アンケート」と研修終了3か月後に実施した「追跡アンケート」による質問紙調査を実施した。

### (3) 結果及び考察

本研修会において、実践報告での具体的な情報提供が、参加者自身の教育実践に役立ったとの回答が多く挙げられた。また、自立活動について、「どうしたら良いかわからず、聞く人もいなかった」という記述や、悩みの共有に意義を見いだしている担任者の記述からは、担任者が必要としている知識や技術を伝える教員の存在がならず、自身の授業実践に生かす知識や技術に関する生の情報として得にくい担任者の状況があると考えられる。

本研修会における参加者の平均教職経験年数は、11.83年であり、ベテラン層とまではいかないものの、中堅層に位置づいていた。しかし、担任者からは、「どうしたらいいのかわからなかった」、「教育課程の組み方に混乱している」、「授業の進め方に悩んでいる」という意見が聞かれ、教職経験年数が中堅層またはベテラン層の域に位置づくにもかかわらず、それまでの教育実践における経験等ではカバーしきれない担任者の職務の特徴に当惑している現状があると考えられた。また、こうした現状は、初任教師が直面する「問題を問題として認識できない難しさ」（木原，2004）と類似しているとも考えられ、研修等によって、担任者の感じる困難さに対処していく手立てを示していく必要があると考える。

榊原・大和（2005）は、論理的のみならず感情的に『わかる』という過程を経ることで、研修における受講者の内発的な動機づけを高めることを述べている。また、研修においては講師が「正しいこと」を伝える教授者ではなく、参加者の理解を引き出しその組み替えをすすめる促進者（facilitator）となる（榊原，2007）ことが必要とされる。さらに、吉田（2004）は、教育現場における研修について「教育行政や管理職におけるトップダウン形式ではなく、あくまでも教育現場（勤務現場）にこだわるボトムアップ形式の研修運営をおこなうことを通して、実践課題のフィードバックのあり方の模索を可能とすること」を示している。これらのことを踏まえると、研修において担任者に提示される知識や情報が、経験に基づいたものであればあるほど、担任者は自身の実践とつなげて考えることが可能となり、さらには自身の教育実践に向かう活力へとつながっていくと考えられる。

## VI. 総合考察

### 1. 担任者の職務と専門性

担任者の職務は、「①学習指導に関する職務」と「②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。

「①学習指導に関する職務」とは、具体的に、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」等である。授業づくりや児童の実態に応じた教材の作成、学習の展開の工夫も担任者の学習指導に関する職務として整理することが可能であると考えられる。

「②学習指導を充実させるための職務」とは、上述した「①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のことである。特別支援学級においては、複数の学年、様々な実態の児童が在籍し、さらには、交流及び共同学習等で、児童らが必ずしも1日中特別支援学級で過ごす訳ではない。こうした状況により、児童の安心できる学校生活を創造するためには、周囲の教員や保護者との「連絡・調整」が必要不可欠となり、担任者の職務は「②学習指導を充実させるための職務」としても整理できると考える。

これら2点に整理された担任者の職務は、「①学習指導に関する職務」を支える形で、「②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「①学習活動に関する職務」の職務として説明できるが、1週間のうち、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、「②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「②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いう点に、特徴があると考えられる。

担任者の専門性は、紅林・中村・井上・長谷川（2012）が教師に必要な力として「目の前の子どもたち一人ひとりにとって何が必要なのか、何が適切なのかを適切に判断し、そして実践する力」として踏まえて、「目の前の子どもに必要なことを判断し、実践する力」と捉えることができると考える。つまり、児童の障害や特性の理解や子どもの変化に気づくことのできる力を単に持っているだけでなく、自身の職務の遂行に生かしてこそ、専門性があると捉えられるということである。

そこで、木原（2012）が示す授業力の3層構造を参考に作成した担任者の職務と専門性の関係を Fig. 3に示す。担任者の専門性は、中核に「教育的信念」が位置付き、その外側に「知識」、「技術・態度」が位置づいた上で「目の前の子どもに必要なことを判断し、実践する力」として表すことができると考えられる。また同時に、これらの3層構造で示される専門性は、「①学習指導に関する職務」や「②学習指導を充実させるための職務」という職務遂行に必要な力、すなわち「職務遂行力」とも捉えられ、「専門性の発揮」は「職務遂行力」としても捉えることができると考える。つまり、「専門性の発揮」によって職務遂行している場合、担任者には「職務遂行力」があり、さらには、「職務遂行力」があること自体を専門性がある状態とも言えると考えられる。

また、専門性の高まりについては、「教育的信念」、「知識」、「技術・態度」がそれぞれ外へと円が広がっていくことで説明が可能であり、担任者は、担任者としての経験を積むことや他の担任者との出会い等を通して、専門性≒「職務遂行力」の質を高めていくものと考えられる。

このように、担任者の職務は、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「②学習指導を充実させるための職務」に特徴があると考えられ、具体的な職務として、周囲の教員や保護者等との「連絡・調整」が挙げられた。こうした担任者の職務や立場は、「ミドルリーダー」（以下、ミドルとする。）の考え方や立場と類似する部分が多くあると考える。ミドルとは、「トップレベルとストリートレベルの中間」という相対的な存在（畑中，2010）である。ミドルは、個人の有する知恵やエネルギー、能力である「個人知」と組織としての問題解決力である「組織知」のいずれに対しても、それぞれの知を環境・状況との絡み合いの中で読み、分析し、解釈と加工を行い、意味づけをする（小島，2010）立場にあるとされる。これは、担任者が、周囲の教員等との連絡・調整する際に、連携する先の「個人知」や「組織知」を見極め、どのような連携の仕方が適切かを「分析し、解釈と加工を行い、意味づけする」過程を経て、連携することを示していると考えられる。

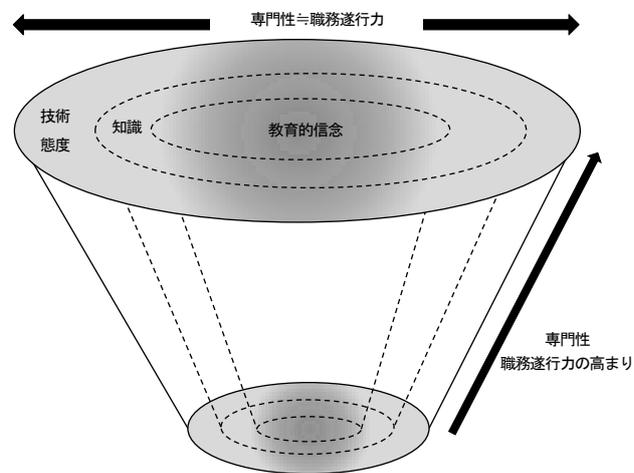


Fig. 3 担任者の職務と専門性の関係

以上のことから、担任者の職務は、単に児童の障害や特性を理解しており、学習指導に精通していることのみで、専門性の高さが判断されるわけではなく、児童の学校生活の基盤づくりにも目を向ける等、「②学習指導を充実させるための職務」を考えながら「目の前の子どもに必要なことを判断し、実践する力」を発揮していくことに「職務遂行力」や「専門性」の質の高さを見いだすことに特徴があると考ええる。

このような担任者の職務と専門性の特徴を踏まえた上で、今後の担任者の専門性向上等の方策の検討を進めていく必要があると考える。

## 2. 担任者の成長を支える組織

本研究の結果より、担任者を支える組織には、「校内」はもちろん、「担任者会」等の校外の組織が必要であると考えられた。そして、担任者が自身の職務遂行にあたり、周囲への働きかけを必要としていることから、担任者の成長を支える組織には、「同僚性」と「協働」が重要であると考えられる。

「同僚性」とは、「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」（諏訪，1995）であり、その機能には、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点が挙げられる（紅林，2007）。特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つの側面があるとされる。さらに、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」と述べており、「同僚性」の形成は、周囲との連携なしには職務遂行を充実させることができない担任者、担任者の成長を支える組織にとって必要であると言える。

「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、その意義は、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にある（藤原，1997）とされる。「協働」の高まりについては、情緒的報酬が得られることが関係しており、さらに、情緒的報酬はコミュニケーションによって得られる（中村ら，2010）とされる。これは、「同僚性」の形成によって「協働」が生まれることを意味していると考えられ、「校内」においても「担任者会」においても「同僚性」を基盤として、担任者とその他の教員等が「協働」する組織であることが、担任者の成長を支えることにつながり、担任者が安心して職務を遂行できることにつながると考える。

## 3. 担任者の研修・養成

中央教育審議会（2015）は、教員の養成段階の特別支援教育の充実に関する方向性を「発達障害を含む特別な支援を必要とする幼児、児童、生徒に関する論理及び指導法について、教職課程に独立した科目として位置づける」と示している。しかしながら、参与観察におけるカテゴリーに「障害に応じた対応」といった概念が生成されなかったことを踏まえても、担任者の職務は、その特徴から、指導法を学んだからといって円滑に遂行できるとは言えない状況にあると考える。ともすれば、特別支援学校教諭免許状の保有が話題になるが、担任者の専門性の有無や向上を議論することには限界があると考えられる。

ミドルについては、属する組織の構成員の経験年数や力量等の構成によって変化するものと捉えられ、と前述したが、小島（2010）は「（主任、主幹教諭、指導教諭の）機能を包含しつつ、職制を超えた、もしくは職制によっては包みきれない機能、役割」があると考えることが重要としている。さらに、担任者をミドルとして捉えた場合の役割は、Fig. 4のように示されると考える。担任者は、校内において、通常の学級の担任者や管理職等との「媒介項」として、「それぞれの知を環境・状況との絡み合いの中で読み、分析し、解釈と加工を行い、意味づけをする」（小島，2010）。その中で、「児童の学校生活の組み立て」のために、周囲の教員等と連携するだけでなく、属する組織に対して、「中間概念」として説明される特別支援学級の教育実践のみにとどまらない校内における特別支援教育に関する「現場の知恵」を生み出すと考えられる。また、そうして生まれた「現場の知恵」は、校内における特別支援教育の推進を確実なものとしていくと考えられる。

畑中（2013）は、ミドルの養成について、教職経験を段階的・直線的に積むことではなく、組織におけるポジション（立場）とあるきっかけとの融合を経て育成されるとの仮説を示しており、その一つに「出会い」を挙げている。また、教員の「経験からの学び」が可能になるためには、職場を「人を育てる力のある組織へ」と作っていく力の育成についても考える必要がある（臼井，2016）。担任者の研修・養成にあたっては、「出会い」や「生の実践」が研修受講者や学生に示されることが重要であると考えられ、具体的には、担任者が「出会い」によってネットワークを構築することができるような「担任者会」という場や、実践報告を中心とした研修内容の構成の必要性が考えられ、担任者がミドルに近い役割を担うことを踏まえた上で、研修内容の構成等について検討が必要であると考えられる。

また、研修における価値を実証するためには、「トレーニング組織はクライアントと強力な関係性を構築して、パートナーシップを高め、トレーナーはトレーニングだけでなく、内部コンサルタントとして、ラインマネージャーたちのパフォーマンスやモチベーションに関する課題の支援を行えるようにする」必要がある（Donald V.McCain, 2013）。さらに、「トレーニング組織とクライアントと「協働」していることによって、トレーニングが価値を生み出すものとみなされる（Donald V.McCain, 2013）ことからも、研修が単発的ではなく、継続的に実施される必要があると考えられる。また、授業研究等で外部の指導者が指導に当たる場合には、担任者だけでなく、管理職も巻き込んで信頼関係を構築し、学校と外部指導者との間での「協働」を求めていく必要もあると考える。

## VII. 今後の課題

本研究においては、管理職や周囲の教員から見た特別支援学級、担任者の職務については、明らかにすることができていない。周囲から担任者の職務がどのように捉えられているかも含めた調査等がされることで、担任者の専門性向上に対する支援の充実や、担任者の研修・養成に関する新たな知見が得られると考える。また、得られた知見から、管理職を対象とした担任者支援に関する研修の実施につなげ、担任者の成長を支える組織づくりを支援していくことが可能となると考える。

### 〈主要文献〉

- 木原俊行（2004）授業力量形成モデルと今後の研究課題. 木原俊行（著），授業研究と教師の成長. 日本文教出版，249-259.
- 小島弘道（2010）自律的学校経営の構築とスクールリーダーの役割. 小島弘道・淵上克義・露口健司（著），スクールリーダーシップ. 学文社，164-172.

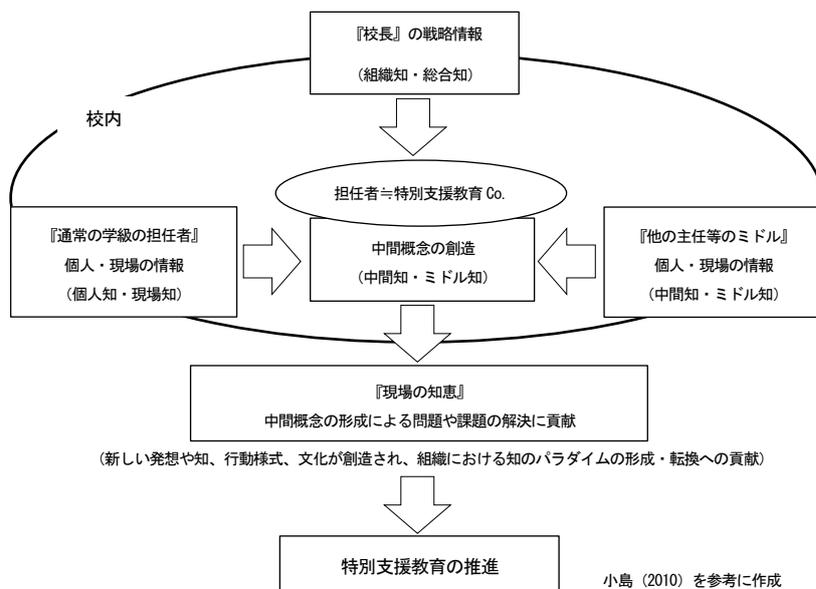


Fig. 4 担任者のミドルリーダーの側面から捉えた役割