

論文

特別なニーズのある児童生徒が在籍する学級の
学級経営を通じた教師の職能成長
—養成段階、特別支援学校（知的障害）教師、小学校教師
それぞれが悩み、学び、獲得したこと—

Professional Development of Teachers through Class Management of the Class in
which Students with Special Needs enrolled : What Teacher Training Course
Student, School for Special Needs Education (Mentally Handicapped) Teacher and
Elementary School Teacher were Worried, Learned and Acquired

別府さおり（応用心理学部福祉心理学科）

Saori BEPPU (Department of Social Work and Psychology)

吉井勘人（山梨大学教育学部）

Sadahito YOSHII (Faculty of Education, University of Yamanashi)

田上幸太（筑波大学附属大塚特別支援学校）

Kota TAGAMI (Special Needs Education School for the Mentally Challenged,
University of Tsukuba)

井口素笑（山梨大学大学院教育支援科学部教育学研究科）

Soemi IGUCHI (Graduate School of Education, University of Yamanashi)

小島貴之（小平市立小平第二小学校）

Takayuki KOJIMA (Kodaira Daini Elementary School)

中込昭彦（山梨大学教育学部附属特別支援学校）

Akihiko NAKAGOMI (Attached Special School for Children with
Intellectual Disabilities, University of Yamanashi)

本稿は、日本特殊教育学会第56回大会（大阪大会）において筆者らが企画した自主シンポジウム「特別なニーズのある児童生徒が在籍する学級の学級経営を通じた教師の職能成長—養成段階、特別支援学校（知的障害）教師、小学校教師それぞれが悩み、学び、獲得したこと—」（別府・吉井・田上・井口・小島・中込，2018）の報告である。

I. 企画趣旨

別府さおり

特別支援教育システムの漸進的な構築に伴い、不易とされる教師の資質能力に加えアップデートされる専門性の獲得が教師に求められる一方、学ぶ時間や同僚性を介した学びが確保されにくい等、教師の学びにくさが課題となっている。

筆者らは、教師の学びと成長・発達について特別支援学校（知的障害）を対象に、授業実践に寄与する学校研究や研修の意義と役割、同僚性のあり方といった多角的な視点から検討してきた（eg. 田上・吉井・仲野・中込・原・別府，2016；吉井・田上・別府・中込・原・水野，2017）。まず、ショーによる省察的実践家としての教師像やハーグリーブスによる教師文化の型に基盤を置く教師集団（秋田，2012）やメンタリング（石田，2014）のあり方などを参考に、各学校での実践を検証した。その結果、対象となった各学校における学校研究は、実践現場に立つ教師が主体となっており、また実践と結びついた研究であることが明らかにされた。学校研究運営の工夫や若手教員の学びをサポートする自主研究会により、研究会および放課後のコミュニケーションの促進と互いに意見しあえる関係の構築、学校研究への積極的な参加促進につながったことが報告された。また、フォーマルな研究会と併せ日頃のインフォーマルな語りや意欲向上や本音での交流を保障することが指摘された。

一方、水野が行った850名を対象とした調査において個別の指導計画の活用を通じた日々の授業実践の充実に関しては、満足を示している回答が少なく、また、経験年数によって大きな違いがないこと、つまり、勤務年数や実践経験の増加だけでは、専門性に基づく教師の指導力向上が十分に期待できない可能性があることが示唆されている（吉井・田上・別府・中込・原・水野，2018）。また、教員研修では、授業者の関わり方や手立てが話題の中心となり、教科の本質や単元・題材観などに触れ、教師の専門性や指導観を高めるという点では十分とは言いがたいこと（吉井ら，2017）、教師経験年数は長いものの知的障害教育に初めて携わるようになった教師の意欲や専門性向上の課題、子ども観・教育観・題材観・障害観といったものを同僚性の中で深めるためのアプローチを考えていくことの必要性なども指摘されている（吉井ら，2018）。

教師の学びにくさが、教育の根幹である、知的障害教育に必要な子ども観、教育観、障害観の形成に影響を及ぼすことが懸念されるが、特別支援教育に携わる教師の学びや成長、発達に関する理論は十分に構築されておらず、なかでも知的障害教育に焦点を当てたものは非常に少ない（別府，2018）。そこで、知的障害教育に携わる教師に焦点を当て、その成長、発達の様相を明らかにすること、成長、発達の過程を特に若手教師に継承し学べるようにすることが課題であると考えられる。

ところで、教師の資質能力の一つとして学級経営が挙げられる。学級経営の定義は様々であるが、学習指導要領（文部科学省，2018）をもとにまとめると、「学校・学部・学年経営を踏まえて、学級の教育目標を設定し、指導の方向及び内容等の経営の全体的な構想を立て、運営と展開を図ること」であると言える。入職後の実践を中心とした学級経営の力量形成の機会においては、学級経営の知識や技術の獲得だけでなく、学級経営を通じた様々な学び、例えば教師としてのモデルの獲得、教師としてのあり方、生き方、指導観や子ども観の形成などが存在すると考えられる。また、教師は皆が一様に同じ時期に同じ技能を身につけていくのではなく、個人によって学びの重みづけは違うことから、学級経営を通じた個々の教師の学びの過程が存在すると考えられる。さらに、教師の学びは、学級経営を通じた児童生徒の成長と相互に関連している。

そこで本シンポジウムでは、学級経営を通じた学びや職能成長について、初任期からベテラン期に当たる教師個々の話題提供を踏まえ発達段階を観点とした検討を行うこと、教師の学びの個別性に関する議論を深めることを目的とした。また、特別なニーズのある児童生徒が在籍する通常学級で学級経営に困難を感じるケースが多いことが課題となっていることを踏まえ、

特別支援学校（知的障害）と小学校の学級経営の比較検討を通して学級経営に必要な諸要素とその獲得の過程を整理することを試みた。

シンポジウムは、企画趣旨の説明、4名からの話題提供と、指定討論およびフロアとの協議で構成された。教師個々の学びの個別性を重視する見地から、話題提供は教師個人の経験を回顧した語りを中心とした実践報告を基調とした。

話題提供では、まず吉井氏が、学級経営について概説するとともに、小学校の若手教師が学級経営において抱える困難と、教員養成段階における学級経営に関する学びの課題について先行研究に基づき問題点を整理し報告した。次いで、特別なニーズのある児童が在籍する小学校の通常学級の一担任として学級経営に携わった初任期の経験について、井口氏と小島氏から実践報告を行った。さらに、特別支援学校（知的障害）の学級経営に一担任として携わった初任期からベテラン期までの経験について、生徒の育ちと教師の育ちを視点として中込氏が実践報告を行った。

特別支援学校（知的障害）教諭の田上氏による指定討論では、3名の教師の実践報告をもとに、職能成長の諸側面と検討課題を整理した。

なお、ここでの職能成長は、学級経営の技術獲得のみならず教師の成長、発達全般を扱うものとする。

II. 話題提供

1. 小学校の教師による学級経営を通じた学びとその課題

吉井勘人・井口素笑

- (1) 小学校の若手教師が学級経営において抱える困難と、教員養成段階における学級経営に関する学びの課題

(吉井勘人)

教育の目的に沿って、学級を効果的に組織し運営する学級経営の内容は多岐に渡る。学級目標、授業規律、学級の係りや掃除の仕方、席替えの仕方などの学級の目標とルール側面、教師-児童間、児童-児童間の関わりや集団づくり、トラブルが生じた際の対応、保護者との面談・連携などのコミュニケーション・人間関係側面、掲示物、給食当番表、学級だより、宿題などの物的環境の準備・調整側面、その他の事務的な作業側面などを取り扱う。このように学級経営は多様な機能を有しており、教師は同時並行的に多方面へアプローチすることが求められる。

小学校の若手教師が、学級経営に困難や葛藤を抱えることは少なくない。その要因としては、実際に教員養成段階で、教員免許科目に学級経営の授業がなく、充実した的確な担任のための教育が行われていない可能性があること（石川，2016）、「学級王国」のような学級の閉鎖性の問題があること（四辻・藤本・丸野，2018）、また、特別な支援を要する児童への対応（井口・吉井，2019）などが指摘されている。

- (2) ある小学校教師の学級経営を通じた学び—初任期の教育実践を振り返って

(井口素笑)

ある一人の小学校新任教師が、特別な支援を要する児童を含む学級の学級経営に取り組んだ1～3年目の経過を、内面の葛藤や教師としての学びの観点から報告する。

1) 不安だらけの1年目

1年目は、毎日をこなすことに必死だった。朝の会・帰りの会の進め方、給食当番、掃除当番、席替えの仕方、掲示物をどう貼るか、学級だより、学級のめあてはどうするかなど、学級をスタートするのに何をどうすればいいのか、不安なスタートだった。これらは新人育成の先生（以下A先生）が「これはどうする？」と声をかけてくれたので、教えてもらったり、自分で考えA先生に確認したりしながら行っていった。児童同士のトラブルやけんかが起きたとき、最初のころはA先生の仲裁の様子を見て学ばせてもらった。すぐ近くにお手本になって相談できる先生がいたのは、とてもありがたいことだった。しかし、A先生と同じようにやってもうまくいかず、落ち込むこともあった。A先生と同じように言うだけでは児童に伝わらず、A先生のような雰囲気や凄みまではまねできなかった。いつまでもA先生と同じようにしようとするのではなく、自分なりの解決の方法を身に付けたいと思え、試行錯誤した。一緒にいるA先生に児童が付いていっている気がして、自分の学級だが、どこか自分の学級ではないように感じた1年目だった。

2) うまくいかない2年目

2年目は独り立ちをし、1年生の担任になった。これからは1人で頑張って、良い学級をつくろうと意気込んでいた。

しかし、学年全体に、支援が必要な児童が多く、私の学級にも、通級に通う児童、教室から出てしまったりすぐに手が出たりする問題行動の多い児童、読み書き計算が苦手な児童など、30人学級でも片手におさまらないほど気になる児童がいた。

けんかも多く、児童もイライラしていて、私自身もイライラを表に出さないようにしていたが、内心はうまくできない自分に常にイライラしていた。どうすれば学級が落ち着いて、まとまるのか悩んでいた。障害理解、子ども理解の難しさを強く感じた。

そのときに、同じ職場のB先生から、ホワイトボードの活用や振り返りジャーナルなど信頼ベースの学級作り（岩瀬・ちよん，2011）の研修会を教えてもらい参加した。それから学年で毎週、ホワイトボードミーティングを行い、一週間の児童の様子を話し合い、可視化していった。それによって、児童の成長したことや、自分の課題や学級の課題を自分自身で振り返るだけでなく、他の先生から見たことも含めて、客観的に振り返ることができ、改善策を考えて実行し、また振り返るというPDCAサイクルで見ることができるようになった。このようなフォーマルな場での話し合いだけでなく、インフォーマルな場で同僚の先生方と話をすることで、先生の経験を聞くことが、自分自身にとってプラスになっていた。結果として、気になる児童、目立つ児童ばかりに目がいつている自分に気付き、個に集中しすぎるあまり、全体が見えていなかったと反省した。

3) 保育実習での経験を生かした絵本の読み聞かせ

3年目では、同僚の先生からアドバイスを受け、絵本の読み聞かせをはじめた。保育実習で読み聞かせの経験もあり、私にとっては得意なことだったので、気楽にはじめることができた。朝や休み時間の終わりに絵本を読むと、児童は食い入るように見えて、休み時間と授業への切り替えがスムーズになっていった。司書の方に協力を得て、おすすめの本を用意してもらい、絵本を何冊も借りておき、すぐに読み聞かせができるようにしていた。私にとっては、絵本が児童とつながるツールになった。当時一番悩んでいた2名の児童も図書の間には、読んでほしい絵本を私のところにもってきて、一緒に読むようになった。

また、3年目には区の学級経営部に参加するようになった。月一回程度集まり、教室環境を観察したり、話し合いをしたりした。研究部の先生方と、悩みを話したり、こういう実践をし

ているなどと教えてもらったり、いろいろな話をする中で、自分の学級でできそうなことを取り入れてみる機会となった。

それらを通して、学級経営で気をつけるポイントが自分の中で整理され、褒める、気になる児童ばかりみるのではなく一人ひとりと向き合う、児童が学級の中で活躍できる場を設けるなど、当たり前のことだが、それがとても大事で、改めて意識しながら学級経営を行うようになった。教室環境も見直して、教室にごみが落ちていないか、掲示物は見やすく児童がわかるようになっているか、自分自身が教卓の周りを整理しているかといったことを確認し、教室が整頓されていると、児童も落ち着き、自分自身にも余裕がもてるようになった。教室の環境が一種のバロメーターになった。

そして、教師一人に対して児童は30名いるため、1対30の関係ではなく、児童一人ずつと1対1の関係をつくるのが大事だとわかり、ミニホワイトボードを活用し、授業の進め方を変えていった。

4) 終わりに

児童は決して一人として同じ人ではなく、中には支援を要する児童もいるため、児童を一つの集団としてまとめることの難しさというのを感じた3年間だった。そのときに、先輩の先生方からのアドバイスや、様々な書籍からの知見、研究会での学び、養成段階での学びを通して、学級経営において大事にするべきことを学んだ。教師は周囲との相互作用の中で、多くのことを吸収し、考えることで成長していくのではないだろうか。一人で悩み、孤立するのではなく、周囲の人や研修会や、文献に多く触れることが、教師の学びにつながるのである。

2. 「学び合い」を通した通常学級経営の工夫と学び

小島貴之

多様なニーズのある児童を含む通常学級を担当してきたある一人の小学校教師の、初任期から6年目の現在までの取り組みと学びについて、学級経営観の転機となる出来事を軸として報告する。

(1) 自己紹介

小学校通常学級で担任をして6年になる。4年間で異動をしたため現在は2校目である。社会科の授業づくりが苦手なことがきっかけで、区の教育研究部会では社会科の研究に取り組んでいた。教師として楽しい授業づくりや工夫を凝らした資料やその提示方法に興味があったからだ。しかし、異動した学校で衝撃を受けた。学級の児童数の増加に加え、これまでに経験したことのない多様な児童の実態がそこにはあった。自分の授業技術をさらに高めたい気持ちはあったが、それ以上に少しでも児童が安心して過ごしてほしい、学校が楽しい場所になってほしいという思いを込め、現在は特別支援教育部に所属し取り組んでいる。

(2) 3年目までの学び

3年目までは、「よりよい学級を作りたい!」「よりよい授業をしたい!」という思いばかりが先行していた。しかし、管理職や先輩教師に問われると具体的な児童の様子や目標を話すことはできなかった。自分が学級運営を滞りなく行うことによって、児童も自然とよい状態になっていくと思っていた。教師が一生懸命に敷いたレールの上を児童が走っていく。そんな姿を思い描いていた。

(3) 4年目からの学び

4年目の夏休みから先輩教師に声をかけていただき、外部のセミナーに参加し学ぶようになった。ここで出会ったのが上越教育大学の阿部先生が研究されている目標と学習と評価の一体化である。『学び合い』の考え方をもとに、授業や学級経営を行っていく。実際に授業の様子や学級の様子も動画で見ることができた。そこには、これまでに自分が経験したり指導したりしてきた教室とは全く別の世界が広がっていた。とくに心に響いたのは、児童を信じ任せるという児童観である。授業では、全員が課題達成するという目標を達成するために、児童が自由に立ち歩いたり話をしたりしながら主体的に取り組んでいた。ここから私はたくさんの教育書を読み始めたり、よりよい授業や学級の在り方を意欲的に探したりするようになった。

教室に『学び合い』を取り入れ始めると、これまでに見えなかった児童の姿が見えた。それは「静かに困っている子」である。学力が中程度で真面目で空気が読める一方で、友達関係が固定されており、自らヘルプを出すことが苦手な児童である。これまでの自分の授業方法では、実力不足もありそのような児童をきちんと見つけ出すことができなかった。気づいても個別指導を入れていくことで対応してきた。しかし友達と学び合っていく姿を観察していると、友達と意欲的に考えを交流していく中で、「大丈夫？」と励ますように声をかける姿、学習課題が分からない児童が全員の課題達成のために、あまり話したことのない友達に勇気を振り絞ってそっと体をむける姿、こんなに素晴らしい児童同士の関係性が育まれていくことに感動し続けていきたいと思えた。

それまで私は、教室はよりよい方向へレールを敷いて作り上げていくものと考えていた。しかしここで、教室は児童が安心して過ごせるように児童たち自身が主体になりお互いに作っていくものであるという考え方に転換が起こったのである。

(4) 教師の職能成長について

最後に教師の職能成長に必要なだと感じていることを二つ挙げる。1つは教師自身の学びに向かう力である。教育書やそれに限らず多くのことから見聞を広める必要がある。またときには外に出向き、直接人と会って考え方を伝え合うことも大切である。2つめに日々のリフレクションである。自分がしてきたことは児童にとってどんなよいことがあったのか、自分は今何を思い何ができているのかを常日頃から問い続けることが大切だ。できなかったことを反省して立ち止まるだけでなく、できている自分を肯定的に捉え、児童のために自分自身もよりよく成長していける教師でありたい。

3. 学級経営を通じた、児童生徒と教師の育ち

中込昭彦

本報告では、私個人の教師生活における様々な経験を基にし、教師の成長に関する要素について、育つ側と育てる側の双方向から明らかにすることとした。

(1) 学級経営への参画の視点から

採用1年目。学級経営計画はペアを組む先輩教師が作り、説明されても理解できないまま教育実践をした。失敗も多く、その都度先輩から指導される日々が続いた。新米教師なので実力がないことが一番の原因だが、教師間の目的が共有されていなかったことと、協働関係が成立

していなかったことも大きな原因であったと考える。2年目は別の教師とペアになり、学級経営計画の作成に参画した。その結果、目標や手立てが理解できることが増え、協働関係も良好となり、好ましい状態のチーム・ティーチングが成立した。

教師としての終盤にさしかかった現在は、過去の経験を生かし、教師間の協働を活用することでチームで取り組む学級経営を目指している。その結果、目標や手立てが共有化され、児童生徒の成長につながっている。またこうした活動は、教師自身の成長にも効果があると実感している。特別支援学校ではチーム・ティーチングが一般的であり、力量の異なる教師集団で学級経営を行う。児童生徒に対して指導する中で、経験の浅い教師はベテラン教師の姿から子ども理解や指導法について学び、成長していく。また、学ぶ意識のあるベテラン教師も経験の浅い教師を教える中で、さらに実力を高めていく。学級経営は日々繰り返される学校教育の根幹であり、絶えず改善を繰り返すことで、よりよい方向性が見えてくる。だからこそ、学級経営は児童生徒の育ちだけでなく、教師自身の育ちにも影響を与えるものであると考える。

(2) 特別支援学校(知的障害)のエピソードより

私が担任した中学部1年生は、異なる小学校と特別支援学校小学部から進学してきた生徒で構成されていた。発達障害をもつ生徒が多く、全員発語があり、文字の読み書きができる生徒たちであった。パーソナルスペースへの配慮ができず、友達からいやがられる生徒。自信がなく苦手な感覚刺激が多い生徒たちは、主体性に課題がみられた。わざと人がいやがることをして自分の存在感を確かめる生徒は、トラブルメーカーであった。自分の興味関心のみで行動する生徒は、集団行動時にトラブルの原因になることがあった。毎日あちこちでトラブルが発生する学級であった。学校生活において児童生徒が日常的に接する基礎集団は学級であり、生活を共にする中で友達の内面への気づきをふくらませていく。そして、一緒に課題を乗り越える中で互いに助け合い、信頼し合う仲に成長していく。そこで、「自己有用感を育てる」「友達と協力する力を高める」「考えて行動する気持ちを育てる」を学級経営の重点目標とした。

その時私は、特別支援教育に対する経験が浅い教師とペアを組んだ。その教師は中学校から異動してきたばかりの教師で、中学校では特別支援学級の担任経験はあるものの、特別支援学校は初めてであった。担任当初は生徒の問題行動のみに目を向けた直接的な指導が多く、熱意が空回りし、生徒との関係が悪化することが多々見られた。

そこで、学級経営計画の共通理解を目指す中で、じっくりと障害特性や内面理解、支援方法について学んでもらうように配慮した。実際の指導場面では偶発的にトラブルが生じ、計画通りに進まないことがある。解決するために、教師はトラブルをどのように受け止め学級経営に取り入れるとよいのだろうか。また集団学習の利点は、一人の課題を学級全員の課題にすることで全員の学びにできることであるが、これは教師の指導力に左右される。達成するために絶えず教師集団で話し合い、授業の改善を行った。

毎日少しずつ積み重ねていくこの取り組みは、教師力の向上に効果的であった。日々の学習の成果が現れ、生徒たちは友達の様子を見て自分から言葉をかけたり手伝ったりすることが増え、様々な場面で協力するようになっていった。協力せざるを得ない課題設定を繰り返したことで、協力に対する見通しが育ち、さらに協力したことで課題が達成できた経験を積み重ねたことによる達成感が有効に作用したからだと考える。学級経営の重点目標は、日常生活の指導や生活単元学習といった「合わせた指導」が中心となったが、「教科学習」でも意識的に取り入れた。トラブル続きで友達との関わりに難しさをもつ学級であったが、3年間で「積極的に課題に取り組もうとすること」が増え、「友達と協力することが日常的」になり、「自ら考え

て行動することが増えた上に、困ったら他者に相談すること」も増えた。学級経営で設定した重点目標は、おおむね達成された。

生徒の成長と共に、ペアであった経験の浅い教師の育ちについても振り返ってみたい。3年間一緒に同じ学級を担当したが、1年目は目の前で起こる生徒の問題行動自体に働きかける対処療法的な支援が多かったが、次第に行動の原因となる生徒の内面を探り、そこから有効な支援を導き出そうとするように変化していった。また、瞬間的ではなく生徒の実態と目標を意識した上で長期的な視点を持ち、教師集団としての組織的な指導を行おうとするように変化していった。その結果、自信をもって生徒の指導に当たる姿や、自発的に教育活動を工夫しようとする姿が非常に多くなった。また、日常的に行う教師間のうち合わせにおいても、1年目は私からの発信が主であったが、次第に経験に関係なく双方から話題が出されるようになった。このことは、教師間の関係性においても成長がみられたことを示していると考えられる。

(3) 教師力の向上を支える要素について

本報告をまとめるに当たり、教師の成長について、育つ側と育てる側の側面から必要な要素について考えた。

育つ側に必要な要素としては、「本人が自覚する適度な困り感」「自発的に学ぶ意識」「一緒に学ぶ仲間との存在」「自発的に工夫しようとする意識」「学びのモチベーションとなる学んだことから得る達成感」「今後自分がこういう教師になりたいとイメージする、目指す教師像」が考えられた。

育てる側に必要な要素としては、「経験の浅い教師が納得するような確かな実践力」「様々な相手との協働力」「経験の浅い教師を指導している内容や方法について、それが有効なのか客観的に捉える自己理解」「自分が行っている指導は、教員養成の視点からどのような意味があるのか理解する力」「教師という仕事自体に対する責任感」「円滑に進まない状況に対して、責めるのではなくどっしりと受け止めることができる包容力」「様々な課題に対する対策の裏付けとなる、学校教育に関する幅広い知識」「後進に活躍できる機会を意図的に用意する任せる力」が考えられた。どれも重要であると考えられるが、経験豊富な年配教師ほど、「任せる力」を意識するべきであると考えられる。「任せる」ためには、何かトラブルがあった際にすぐにサポートできるように事前に準備することが必要となる。丸投げすることは任せることにはならない。経験豊富な熟練域に達した教師は、生徒たちの微妙な変化にいち早く気付くことができる。そしてその変化に適した有効な支援を瞬時に選び取ることができる。その時、自分が行動してしまうのが一番効率がよい。私はこれまでの教師生活において、生徒の豊かな学びを守りたいという気持ちが強いあまり、結果として授業の主導権を後輩から奪ってしまう熟練教師の姿を何度も目にしてきた。こうした出来事を、CTジャックと呼びたい。CT (Chief Teacher) とはティーム・ティーチングにおいて、授業をリードするチーフとなる教師を指す言葉である。CTジャックとは、バスジャックやハイジャックのように、CTの働きを乗っ取る行為を表す言葉であり、私的な造語である。CTジャックを受けた側の教師にとっては、自己否定せざるを得ない状況である。経験の浅い教師では、なおさらのことであろう。任せずに自分でやってしまった方がはるかに楽であるが、それでは誰も育たない。時に言葉で伝え、時に自らの行動で示し、時に相談にのるなど、サポートには様々な形があるが、校内における自分の立ち位置と自分の個性をしっかりと自覚し、児童生徒と後輩教師の双方が豊かに学べる機会を作れるようになりたいものである。

(4) まとめ

本報告では私の経験を通して、学級経営が児童生徒の育ちだけでなく、教師の育ちにも影響を与えることについて述べてきた。教師の育成は、学校に課せられた重要な課題であり、すべての学校において創意工夫しながら取り組まれている。最近では教員育成指標の作成など、教育行政の立場からも取り組まれている。しかしながら教師の育成は、システムを整えれば成立するような簡単なものではないと考える。特に退職を目前に控えた50代の教師にとっては、何のために何をどう伝えていくべきなのか、自分を主体者として関わる意識が求められるのではないかと。

本報告を総括するに当たり、教師の育成は、全年齢層の教師が自分の課題であると捉え、個々の個性を生かしつつ、自分なりの方法を駆使して主体的に取り組むことが重要であるという結論に達した。そしてその主体性とは、自分の努力や同僚からのアドバイスなど、要因は様々であれ、困難を克服した達成感が基盤となる自己肯定感が原動力になると考える。これは児童生徒の指導でも重視しているものであり、児童生徒も教師も共に育ち合う学校文化の形成こそが、今の教育現場に求められていると考える。今後も互いに学び合い高めあえる教師集団を基にして、児童生徒に豊かな学びを提供できる学校文化を目指したい。

Ⅲ. 指定討論

田上幸太

1. 教師の「職能成長」の諸側面の整理と議論のポイント

筆者らが、教師の学びと成長・発達を検討するにあたり、本シンポジウムのキーワードとした「職能成長」とは何か？ まず、その諸側面について整理する。「職能」とは、「職業・職務上の能力。職業・職務の果たす役割。その職業に固有の機能」（「広辞苑」第七版，2018）と定義される。山崎（2009）は「教師の職能成長」に関する主な研究分野として、教師の職能と資質能力、力量形成、人事評価、研修、ライフコースなどがあると指摘している。このことから、教師の「職能成長」には様々な側面があることがわかる。これまでの筆者らの議論を踏まえると、議論してきた職能成長には、少なくとも「教育内容の知識や指導法の獲得・深化過程」、「実践の省察と実践的見識や判断の形成過程」、「学校組織としての経営力と職位の獲得過程」の3つの側面があったといえる。

2. 3つの話題提供の意義と討論の視点

「教師の職能成長」を対象とした研究は、特別支援教育の分野においては極めて少ない。本シンポジウムでは3名の現職教員から、個人の経験として自身の「教師の職能成長」について語られた。教員個人として感じた困難を明らかにするのは勇気のいることであるが、それらが共有され、教育研究の対象とされたこと自体が大きな意義があったといえる。3名の話題提供からは、「成長における困難との出会い」、「克服していく過程で得られた見識」、「学びを支え合う他者の存在」、「見識を深めるための研修」など職能成長について幾つかの論点が提供された。3つの話題提供から得られたことは、まず、教師の成長は教師一人ひとりの道筋があることである。個人が出会う困難に沿いながら問題解決していく職能成長の過程を明らかにしていく研究が求められている。しかし、一方で学級経営を通して検討する過程では、3名に共通する視点が示されていた。それは3名それぞれに「困難の立ち現れ」「学級経営観の成熟」「他者や知識の支え」について論じたことである。これらを討論の視点としながら3名の話題

提供者の実践報告について論じていきたい。

3. 各話題提供についての討論

(1) 井口実践から得られた職能成長の姿と検討課題

井口実践報告の学級経営においては、井口教諭の「毎日をこなすことで必死」という言葉に現れているように、井口教諭の困難は、毎日の授業だけでなく子どものトラブルへの対応など、教員養成段階で十分にスキル形成されることのなかった領域において現れていたことがわかる。また、学級経営の全体像が見えにくく、その領域についての適切なモデルを得にくかったことが語られていた。

井口教諭のように、1～3年目の時期にある若手の教師は、学級経営の諸々の業務を覚えながら、学級の諸相における環境整備と集団づくりにおける見識と判断力を身につけ、学校や学級の教育目標に沿って学級集団の成長を促していく資質能力を獲得していく過程にある。

井口教諭においては、教員養成段階で学んだ同僚からの勧めがあったことが「読み聞かせ」を学級経営に活かすきっかけとなり、井口教諭自身が学級経営に変化を起こしたことが重要であったと考える。また、井口教諭が1年目で経験した困難は、予定の可視化、ホワイトボードミーティングに象徴されるように、児童一人ひとりへの配慮というよりも、学級全体に対する環境づくりをすることで、整理されていった面があったのではないかと考える。この点についての井口教諭自身の意識については今後も議論していきたい。

(2) 小島実践から得られた職能成長の姿と検討課題

小島実践報告の学級経営においては、「ルールを敷くことで学級も授業もよくなる」と考え、発問、展開、板書の工夫に取り組み、成果を感じていたが、学級集団の成長について具体的な目標をもてなかった時期があったことが明らかとされた。教室を出てしまう児童の対応に心を砕きながらも、「静かに困っている子」の存在にも気づいたことは注目すべきである。

学級は「教師の努力によって教師が作り上げていくもの」という考え方から「児童が安心できる居場所になるよう、自らの手で作り上げていく場所」という学級の「あり方」の転換を小島教諭は経験する。6年目を迎えた小島教諭は、初任期を過ぎ、児童間の育ちあう力に着目し、「学び合い」による学級経営を試み、それに必要な「やり方」を読書やセミナーの参加を通して成熟させていく過程にあるといえる。

特別支援教育の視点から言えば「学び合い」は、配慮の必要な児童、静かに困っている児童を含みこむ学級経営につながったのが重要であるが、これについて小島教諭は、多様な教育的ニーズのある児童を含みこむ学級経営につながったと述べている。小島教諭が経験した学級の「あり方」の転換のきっかけは、先輩教師からの誘いで参加したセミナーにおいて「学び合い」の考え方に触れたことであるが、これが自身に必要な概念であると小島教諭が考えるに至った内発的動機がどのようなものであったのかについては今後さらに議論を深めたい。またこうした学級経営観の成熟は多くの教員が経験するのか、また職場の同僚とで共有できるのかについては今後、検討していきたい。

(3) 中込実践から得られた職能成長の姿と検討課題

中込実践報告の学級経営においては、中込教諭が若手だった時の経験と、ベテランになった現在の視座において語られている点が特徴的である。ティーム・ティーチングが一般的な特別

支援学校では、教師の悩みは学級経営全体における困難というよりも、子どもの対応の難しさや、生徒にあった授業づくりや課題設定の難しさなど、生徒と具体的に向き合う経験の中から顕在化するのではないかということが示唆された。

学級経営において「教師一人の悩みを担任全員の課題にする＝個別対応の課題を学級経営の課題に位置づける」という取り組みの中で、日常的に同僚・先輩教師との対話に支えられながら、学級集団の成長を促していく資質能力を獲得していく過程に若手と自らを置き、中込教諭は、自らには「若手に任せる力量が必要である」ことを語っている。中込実践において、教師の成長過程における同僚や先輩教師の役割や質、また教師が成長過程において支えを得ながら学んでいく存在から、学びを支えること自体を職能として獲得していくプロセスが示されていたことは重要である。

中堅からベテランへ移行する時期において、若手の成長を児童生徒の成長と合わせて考えるようになったのはいつくらいだったのか、また、そのきっかけや理由については、さらに検討が必要である。また若手の困難に寄り添う際に意識することや「若手に任せる力量」とは具体的にどのような実践を伴うのかについて、中込教諭は「CT ジャックをしない」という言葉で象徴的に述べているが、教師が主体的に同僚教師の成長に寄り添い、モデルを示しながらも、重要な実践や仕事の判断を委ね、それを支えるという一見アンビバレントな実践的態度を内面化していくことの難しさとやり甲斐が示されたと言える。こうした職能成長のプロセスについては今後、質的量的な検討が求められている。

IV. 協議および総括

別府さおり

1. 協議

フロアからは、「特別支援学校教諭は『子どもを語る』ことが多く、発達の視点をもっていると感じるが、小学校通常学級教諭には発達の視点がありません、『自分を語る』ことや、授業のやり方やハウツーを語る人が多いように感じている。これは校種の違いなのか、年代の違いなのか。」という質問が出された。これに対し井口氏、中込氏から、特別支援学校では個々の児童生徒の実態把握を行い、内面理解もしていくことが説明された。また、小島氏は小学校通常学級での教職経験を踏まえ、小学校通常学級であっても個々の児童の行動の背景や、個々の児童がどう思っているかを考えるようになったこと、考え方と技術はセットなので個々に焦点を当てる考え方はあること、苦手なことがある児童が今その児童に必要なスキルを学ぶことも学び合いであることが説明された。

また、「『子どもの学び方で教えなさい』ということを手伝ってきたが、通常学級では実現できるのだろうか？ 例えば、読みの発達をとっても、学び方は皆違うため教師の配慮が必要で、教師の引き出しが大事である。これは定型発達でも同じであり、特別支援学校で行われていることを通常学級で行うことが必要ではないか。」という意見が投げかけられ、今後検討していく必要のある重要な課題であることが確認された。

2. まとめと今後の課題

本シンポジウムでは、学級経営を通じた学びや職能成長の諸側面を明らかにすることができた。3名の教師の話題提供から教師一人ひとりの成長の道筋が異なることが示され、個に焦点をあてることの重要性が示唆された。他方、田上氏の分析から3名に共通する視点が明らかに

され、教師の職能成長を検討し支援する上で学びの個別性と共通性の双方を考慮していくことが必要であると考えられた。また、今回明らかになった学級経営を通じた学びや職能成長を、他の教師が学ぶ機会をどのように保障していくのか、今後検討していきたい。

特別支援学校（知的障害）と小学校の学級経営の比較検討については、集団と個の捉え方に関しフロアとの協議を通し検討した。ティーム・ティーチングに関しては特別支援学校（知的障害）教諭の中込氏から詳細に語られたが、小学校教諭の井口氏、小島氏の報告においてはほとんど言及されなかった。学級経営におけるティーム・ティーチングと教師の職能成長については、特別支援学校（知的障害）と、特別なニーズのある児童が在籍している小学校の学級で異なることが示唆されたが、本シンポジウムでは十分に深めることができなかった点であり、今後の検討課題としたい。

今回は、初任期、初任期から6年目、ベテラン期の3名の教師が対象であった。今後はより多様な年代の教師を対象にすることが必要である。

文献

- 別府さおり・吉井勘人・田上幸太・井口素笑・小島貴之・中込昭彦（2018）特別なニーズのある児童生徒が在籍する学級の学級経営を通じた教師の職能成長—養成段階、特別支援学校（知的障害）教師、小学校教師それぞれが悩み、学び、獲得したこと—。日本特殊教育学会第56回大会発表論文集(CD-ROM),自主シンポジウム 5-07.pdf
- 田上幸太・吉井勘人・仲野真史・中込昭彦・原満登里・別府さおり（2016）「学校研究」は教師の授業実践(実践知)にいかにかに寄与するのか？「学校研究」と授業実践、教育システム、教師の同僚性との関連を考える。日本特殊教育学会第54回大会発表論文集(CD-ROM), 067.pdf
- 吉井勘人・田上幸太・別府さおり・中込昭彦・原満登里・水野高明（2017）特別支援教育における同僚性を介した教師の学びと教師文化の継承と創造—よりよい教育をするために、何を、どのように学ぶことができるのか？—。日本特殊教育学会第55回大会発表論文集(CD-ROM), 自主シンポジウム 5-15.pdf
- 吉井勘人・田上幸太・別府さおり・中込昭彦・原満登里・水野高明（2018）特別支援教育における同僚性を介した教師の学びと教師文化の継承と創造—よりよい教育をするために、何を、どのように学ぶことができるのか？—。日本特殊教育学研究, 55(5), 372-373.
- 秋田喜代美（2012）学びの心理学—授業をデザインする。左右社。
- 石田真理子（2014）英米における教師教育研究の動向—実践知の継承を中心に—。東北大学大学院教育学研究科研究年報, 62(2), 209-225.
- 別府さおり（2018）知的障害教育に携わる教師の職能成長に関する検討—ライフコース研究を中心としたレビュー—。東京成徳大学教職課程年報, 1, 29-37.
- 文部科学省（2018）第1章第5節の1の(1)学級経営, 児童生徒の発達の支援。特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）, 275-278.
- 石川美智子（2016）学級経営の動向—学級の変遷・戦後の学級経営論文と小学校教師への調査—。佛教大学教育学部論集, 27, 15-32.
- 四辻伸吾・藤本桂子・丸野亨（2018）小学校における学級経営についての一考察 [I]。大阪教育大学紀要, 66, 273-283.

- 井口素笑・吉井勘人（2019）小学校教師における支援を要する子どもに直面した際の困惑とその後の「子どもの見方」の変化. 教育実践学研究（山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要）, 24, 273-291.
- 岩瀬直樹・ちよんせいこ（2011）よくわかる学級ファシリテーション①—かかわりスキル編—. 解放出版社.
- 新村出編（2018）広辞苑 第七版, 岩波書店.
- 山崎保寿（2009）教師の職能成長に関する研究の動向と課題. 日本教育経営学会紀要, 51, 206-215.