

A Research on Exchange Teacher Programs from Special Needs Schools to Elementary Schools

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-12-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 橋本, 佳奈, 大塚, 玲 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00029254

特別支援学校から小学校への人事交流の意義と課題

A Research on Exchange Teacher Programs from Special Needs Schools to Elementary Schools

橋本 佳奈¹, 大塚 玲²

Kana HASHIMOTO and Akira OTSUKA

(令和4年11月30日受理)

要旨

本研究では、特別支援学校の教員が人事交流による小学校における3年間の勤務の中でどのような学びや苦労があり、それが小学校や特別支援学校においてどのように活かされたのかを明らかにすることを目的に、人事交流を経験した静岡県の特別支援学校教員7名を対象にフォーカスグループインタビューを実施した。その結果、小学校の勤務で苦労したこととして通常学級担任を経験した者は主に集団の大きさへの対応、特別支援学級担任では複数の学年の児童が在籍している中での授業づくりがあげられた。しかし、特別支援学校から小学校への人事交流は、特別支援学校の教員にとって特に学習指導における力量形成において意義があり、研修交流先の小学校にとっても特別支援教育の取り組みの推進につながることを示唆された。

1. 問題と目的

インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育の充実のため、特別支援教育を担う教員の専門性の向上が求められている。2021年1月にとりまとめられた「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」報告では、特別支援学級や通級による指導を担当する教員には、特別な教育課程の編成方法や、個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成方法、障害の特性等に応じた指導方法、自立活動を実践する力、障害のある児童生徒の保護者支援の方法、関係者間での連携の方法などについての習得の必要性が指摘された。特別支援学校の教員には、障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を十分把握して各教科等や自立活動の指導等に反映できる幅広い知識・技能の習得や、学校内外の専門家等とも連携しながら専門的な知見を活用して指導に当たる能力が必要であるとされた。

このように特別支援学級や通級による指導を担当する教員、特別支援学校の教員には高度で幅広い専門性が期待されている。しかし実際は、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒、通級による指導を受ける児童生徒の増加により、自治体は特別支援教育を担う教員を確保するのもにも苦労しているというのが現状である。こうした特別支援教育を担う教員の確保の困難の背景要因の一つには、小・中学校等の教員不足があるといわれている。文部科学省は、

¹ 静岡県立藤枝特別支援学校

² 特別支援・幼児教育系列

2021年度に『教師不足』に関する実態調査」を実施し、2022年1月にその結果を報告している。その調査結果によると、小学校では学級担任全体における臨時的任用教員の割合が11.5%であるのに対し、特別支援学級は23.7%、中学校では学級担任全体における割合が9.3%であるのに対し、特別支援学級では24.0%と、特別支援学級の担任は通常学級の担任に比べて臨時的任用教員の割合が高いことが示された。また、特別支援学校の臨時的任用教員の割合は16.9%であり、小学校の11.1%、中学校の10.9%に比べ、その割合が高いことも明らかにされた（文部科学省、2022）。

さらに、特別支援教育に携わる教員の専門性を担保する1つの指標である特別支援学校教諭免許状の保有率をみても、期待される水準に達しているとはいえない状況が続いている。2015年12月の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」において、2020年度までの間におおむねすべての特別支援学校の教員が特別支援学校教諭免許状を保有することを目指すことや、小・中学校の特別支援学級担任の特別支援学校教諭免許状の保有率も現状（2015年）の2倍程度を目標として、その取得を進めることが提言された。しかしながら、2020年5月1日の時点で、特別支援学校の教員の免許状の保有率は84.9%に留まっており、小・中学校の特別支援学級担任の保有率は31.2%であり（文部科学省、2021）、2015年度の30.7%とほとんど変わっていない状況である。

こうした背景を踏まえ、2021年10月に設置された「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議」では、大学での教員養成や採用、現職教員のキャリア形成などの観点から専門性向上策が検討された。2022年3月にとりまとめられた「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告」では、特別支援教育を担う教師の専門性の向上のための具体的方向性の一つとして、人事交流の促進が提言された。すなわち、特別支援学級や通級による指導を担当する教員には、特別支援学校との人事交流等の工夫を通じて、主体的に学びを深めることができる環境づくりを進めていくことの重要性が指摘された。また、特別支援学校の教員には、特別支援学校における幅広い勤務経験に加え、様々な教育現場を経験することにより、各教科等における指導力の向上等、教師としての資質能力の幅を広げるため、小・中学校等への人事交流を通じて、一人一人の教師が主体的に学ぶことができる環境づくりを進めていくことが重要であるとされた。

このような小・中・高等学校と特別支援学校間の人事交流はこれまでも各都道府県で行われてきている（たとえば、愛知県教育委員会、2019；川上・中島、2016；東京都教育委員会、2021など）。静岡県教育委員会においても、県立特別支援学校と公立小・中・高等学校間で、3年間という期限を決めた人事交流を相互に実施している。静岡県教育委員会では、これに研修交流という名称を用いている。2021年度の人事異動では小・中・高等学校から特別支援学校へ42名、特別支援学校から小・中・高等学校へ10名（小学校7名、中学校2名、高等学校1名）が研修交流により異動している。静岡県研修交流実施要項によると研修交流の目的は、「交流する教職員の資質能力の育成と各校種相互の教育力の向上を図り、特別支援教育の推進に寄与すること」と「交流する教職員個人の教科指導力向上及び交流後の学校教育力向上（交流先で教科指導について学び、交流後の配置校で還元する）」とされている。

特殊教育から特別支援教育への移行期に静岡県の研修交流について調査した吉田・大塚(2007)によると、小・中学校から特別支援学校（当時の盲・聾・養護学校）への研修交流を経験した

教員にとって、特別支援学校での3年間の経験は、教育観の変化をもたらし、障害特性や特性に応じた指導方法を学ぶ上で有効であることや、特別支援学級（当時の特殊学級）や通級指導教室の業務を遂行する上で特に活用されていることが報告されている。また研修交流終了後は、特別支援教育推進の中心的な役割を担い、3年間の経験を活かした理解・啓発や勤務していた特別支援学校との連携を図っていることが明らかにされた。

このように、小・中学校の教員にとって特別支援学校での研修交流は、特別支援教育の専門性を高め、小・中学校において特別支援教育の中核となる存在を育成することができるという点で意義がある研修であるということが示唆されている。しかし、吉田・大塚（2007）の調査は、小・中学校の教員を対象としたものであり、特別支援学校教員が小学校等での研修交流においてどのようなことを学び、それが研修交流先の小学校等や戻った後の特別支援学校でどのように活かされているかについて検討した研究は見当たらない。そこで本研究では、特別支援学校の教員が人事交流による小学校における3年間の勤務においてどのような学びや苦労があり、それが小学校や特別支援学校にどのように活かされたのかを明らかにし、特別支援学校の教員の専門性向上を図るうえで人事交流がどのような役割を果たしているか考察する。

2. 方法

（1）対象者

対象者は、過去に小学校での研修交流の経験がある静岡県内のA特別支援学校（知的障害）の教員7名（小学部5名，中学部2名）である。対象者の研修交流の年度，校種，学級，分掌等は表1の通りである。

（2）調査時期

調査は、2021年の8月上旬から10月中旬にかけて実施した。

（3）手続き

2021年8月上旬にA特別支援学校の小学部の教員5名を対象に45分程度のフォーカスグループ

表1 対象者の研修交流年度，校種，学級，分掌等

教員	研修交流年度	校種，学級，分掌等
A	2002～2004年	小学校 通常学級担任
B	2000～2002年	小学校 通常学級担任
C	2011～2012年	小学校 特別支援学級担任 1年は特別支援教育コーディネーターを兼任
D	2014～2016年	小学校 特別支援学級担任 1年は専門調査を兼任
E	2018～2020年	小学校 通常学級担任
F	1992～1994年	1年目 中学校 特別支援学級担任 2・3年目 小学校 通常学級担任
G	2008～2009年	小学校 特別支援学級担任

ープインタビューを実施した。その後、10月中旬に中学部の教員2名に30分程度のフォーカスグループインタビューを実施した。いずれの調査も対象者の許可を得て、ICレコーダーに録音した。

(4) 質問内容

質問の内容は、①研修交流で学んだことや苦勞したこと、②研修交流において特別支援学校での経験が活かされたこと、③研修交流での経験を特別支援学校に戻ってからどのように活かしているかであった。

(5) データ分析の手続き

安梅(2001)によるフォーカスグループインタビューの分析方法を参考に分析した。ICレコーダーに録音した対象者の発言をテキスト化し、話題の場面ごとに研究目的に沿った語りの内容を取り出し、意味のある項目にラインを引き、文脈を解釈した。次にラインをつけた項目を内容が変わらないように要約しサブカテゴリーとした。そして、類似性のあるサブカテゴリーを集めてカテゴリーとした。分析は個人の主観による偏りが出ないように2名で行った。

(6) 倫理的配慮

対象者が所属するA特別支援学校の校長に研究の趣旨を口頭および書面で説明し、研究実施の承諾を得た。対象者に対しては研究の趣旨と概要を説明の上、研究協力が任意であること、取得した個人情報には研究目的でのみ使用すること、研究結果の公表では個人を特定できないようにすること、研究への同意撤回が可能であることなどを口頭と書面で伝え、同意を得た。

3. 結果

調査の分析結果を表したのが、表2~4である。「研修交流で学んだことや苦勞したこと」では3つのカテゴリーと7のサブカテゴリーが、「研修交流先で特別支援学校での経験が活かされたこと」では3つのカテゴリーと7のサブカテゴリーが、「特別支援学校に戻ってから研修交流の経験が活かしていること」では3つのカテゴリーと8のサブカテゴリーが生成された。以下に各カテゴリーが示す概念について説明を行う。なお、カテゴリーを【 】, サブカテゴリーを[], 教員の語りは「 」, 語りの中にある会話の部分については『 』, 語りについては、文意を損なわない限りにおいて文言の調整を行い、筆者の加筆は()で表記した。

(1) 研修交流で学んだことや苦勞したこと

研修交流で学んだことや苦勞したことについては、【集団の大きさ】、【校内での特別支援学級の在り方】、【校種による文化の違い】の3つのカテゴリーが抽出された。

1) 【集団の大きさ】

このカテゴリーは、[多くの人数の児童をまとめる]、[担任が一人で学級を任される]の2つのサブカテゴリーから構成された。主に通常学級の担任を経験した教員がこの語りをした。

[多くの人数の児童をまとめる]の語りでは「たくさんの人数をまとめるってことはすごく勉強になりました。特別支援学校から行くと、個に目がいってしまい『あそこは見れてなかったな』ってところや『自分でやって』ってなってしまったことが学んだことでもあり、苦

表2 研修交流で学んだことや苦勞したこと

カテゴリー	サブカテゴリー
【集団の大きさ】	[多くの人数の児童をまとめる] [担任が一人で学級を任される]
【校内での特別支援学級の在り方】	[通常学級の担任の受入れの温度差] [交流学級で抜けた学習の補填] [複数の学年の児童がいる中での授業づくり]
【校種による文化の違い】	[個別の指導計画・個別の教育支援計画の活用] [叱る文化へのとまどい]

表3 研修交流先で特別支援学校での経験が活かされたこと

カテゴリー	サブカテゴリー
【学校組織における専門性の発揮】	[前任校の人脈の活用] [校内で相談しやすい特別支援教育の専門家] [特別支援学校の先生だったからこそ任される役割]
【学級づくりにおける専門性の発揮】	[ユニバーサルデザインの工夫] [温かい学級づくり]
【特別支援教育の普及】	[特別支援学校について伝える] [特別支援学校への研修交流の誘い]

表4 特別支援学校に戻ってから研修交流の経験が活かしていること

カテゴリー	サブカテゴリー
【学習指導の視野の広がり】	[学習指導要領を用いた教科指導] [教科の専門性の向上] [板書や掲示の工夫] [配慮しすぎない指導]
【児童との関わり方の視野の広がり】	[集団への指示の工夫] [人権感覚]
【特別支援学校と他機関との連携】	[小学校の負担感を理解した上での連携] [地域とのつながり]

勞したところでもあります」のように、小学校は特別支援学校に比べ1クラスの児童数が多いため、多くの児童を一斉に指導することの難しさが語られ、複数の教員からもうなずくなどの同意を示す様子が見られた。

[担任が一人で学級を任される]の語りでは、「通常学級で、一人で30人を見るっていうところ、その中にボーダー（境界知能で学習に遅れがある）の子がいて、その子をどうやっていこうかっていうのをすごく悩みました」、「（特別支援学校は）基本、ティーム・ティーチン

グで、(教員の数が)多いので、一人でその学級を任されるっていう経験がない」のように、小学校では多くの人数の児童を一人で担任することによる苦労が語られた。

2) 【校内での特別支援学級の在り方】

このカテゴリーは、[交流学級での受入れの温度差]、[交流学級で抜けた学習の補填] [複数の学年の児童がいる中での授業づくり] の3つのサブカテゴリーから構成された。特別支援学級に配属された教員がこの語りをしていた。

[交流学級での受入れの温度差]の語りでは、「特別支援学級が本来在籍している学級で、もう一つ自分の学年に受入れてもらう交流学級っていうのがあって。そこの関係性ですが、交流学級の担任の先生の受入れには温度差があったなって思います。たとえば『来ていいよ。ぜひ、子どもだけでも寄越して』という先生もいれば、『来るなら先生か支援員さんが必ず一緒だよ』という先生もいて。子どもにもよるんですけど、その関係については悩んだこともありましたし、どういうのが理想的なのか、どういうのが子どもにとっていいのかなってというのは、考えさせられました」と、通常学級担任の、特別支援学級の子どもたちに対する受入れ態勢の違いについて悩んだことが語られた。

[交流学級で抜けた学習の補填]の語りでは、「交流学級に行かなくてはいけないときに、(特別支援学級での)学習がずっと続いているのにその子が1回抜けてしまって。戻って来て、その子が1回抜けた時間があるのにも関わらず、学習が継続しているという状況で、どう補填をしていこうかなっていうのにすごく苦労しました」のように交流学級の授業に出ていて抜けてしまった分の、特別支援学級での授業の補填について苦労したことが語られた。

[複数の学年の児童がいる中での授業づくり]の語りでは、「私のいた特別支援学級は複数の学年の児童が在籍していたクラスだったので、学習内容や計画の検討についてはすごく苦労しました。ちょうどその時に特別支援学級でも教科書を使って、指導を進めていきましたよっていうのがすごく推奨された時期だったので、教科書を使いながら、しかも複数の学年の児童で持っている教科書が違う中で、どういう風にしていったらいいのか悩みました」、「私も、特別支援学級の知的障害のクラスを3年間担当したんです。4学年を1つのクラスでやっていたことがありました。例えば、動物園に行こうっていう生活単元学習を進めていくにあたって、1年生と6年生を同じ日程の中でどのように組み込んでいくか。その授業づくりには悩みましたし、色々勉強させてもらいました」と、複数の学年が1つのクラスにいる中での授業づくりに悩んだことが語られ、特別支援学級で担任を行っていた教員のほとんどがうなずくなどの同意を示す様子が見られた。

3) 【校種による文化の違い】

このカテゴリーは、[個別の指導計画・個別の教育支援計画の活用]、[叱る文化へのとまどい] の2つのサブカテゴリーから構成された。

[個別の指導計画・個別の教育支援計画の活用]の語りでは、「(研修)交流で特別支援学級を受け持ったときに個別の指導計画、個別の教育支援計画ができていなくて。その形式とかも学校ごと違っていたり、市が持っている資料も参考にしてくださいっていうのはあるんですけど、全然活用されていなくて。(特別支援教育)コーディネーターの先生たちと一緒にどのように進めていけばいいか、作っていけばいいかっていうところも協力させてもらいました」のように、特別支援学校では当たり前活用されている個別の指導計画や個別の教育支援計画が、小学校の特別支援学級では作成されていなかったことによる苦労が語られた。特別支援学級の担任をし

ていた他の教員も、個別の教育支援計画や個別の指導計画があまり活用されていないことに対する苦勞に賛同する意見が多かった。

[叱る文化へのとまどい]の語りでは、「(研修交流に)行ってみて、苦勞というかカルチャーショックで。教員になってから、施設入所の子どもを教えていたので、自分は(子どもを)叱ったことがほとんどなくて。小学校の先生が叱っているのに驚いちゃって」と、これまでの特別支援学校では叱った経験があまりなかった教員が、小学校で子どもを叱る場面を目にし、そのギャップに驚いたことが語られた。

(2) 研修交流先で特別支援学校での経験が活かされたこと

研修交流先で特別支援学校での経験が活かされたことについては【学校組織における専門性の発揮】、【学級づくりにおける専門性の発揮】、【特別支援教育の普及】の3つのカテゴリーが抽出された。

1) 【学校組織における専門性の発揮】

このカテゴリーは、[前任校の人脈の活用]、[校内で相談しやすい特別支援教育の専門家]、[特別支援学校の教員だったからこそ任される役割]の3つのサブカテゴリーから構成された。

[前任校の人脈の活用]の語りでは、「小学校に行ったら、個別の教育支援計画ができていなかった。特別支援学級なのに作成していない。中学に進学する時に地域の学校ではなくて、特別支援学校に入学したいっていう保護者の希望があったときに『個別の教育支援計画はありますか』って特別支援学校から言われて。その時に整っていないで、だけど形式もわからないといった時に、私は地域のものではなくて、前任校のものを参考にして(個別の教育支援計画を)作りました」、「特別支援学校の地域の小・中学校に対する役割としてセンター的機能があるのですが、私の行った小学校ではまだそれを活用しきれていなかった。特別支援教育コーディネーターに指名されたときに、支援会議に特別支援学校のコーディネーターの先生をお呼びして、アドバイスをいただくことができた」と、前任校の人脈を活用して小学校の特別支援教育を推進していく役割を果たしたことが語られた。

[校内で相談しやすい特別支援教育の専門家]の語りでは、「特別支援学校に籍があった者は専門調査って言葉にも馴染みがあるし、巡回相談って言葉も聞いたことがあるけど、小学校の先生ってそれって何っていうところから始まってしまって。だけどわざわざ問い合わせって『それって何ですか』って逐一尋ねるようなこともできないときに、『先生、これってどういうことかわかる』とか、『これってどう手続きすればいいの』とか、『この子にはこれが必要なの』って尋ねられたときに、『これはこういう手続きをしますよ』だとか、『これはこういう意味ですよ』とか『この子にはこれが必要ですよ』とか『それをするとうなりますよ』って説明できた。特別支援学校にいたからこそ、特別支援学校とか特別支援教育に関する知識があったからこそ、アドバイスができたと思っています」のように、身近な特別支援教育の専門家として、学校内で先生方にアドバイスができたことが語られた。

[特別支援学校の先生だったからこそ任される役割]の語りでは、「1年生の時に特別支援学級に在籍していた子で、2年生になって(通常学級の)私のクラスに入った子がいました。その子だけ割と(知的に)高い特別支援学級のお子さんで、確かに通常学級でもまだ2年生だしできるということで。私も特別支援学校にいたから(特別支援教育について)知ってるし、(子どもも)通常学級でも適応してくれたので、良かったなと思います」のように、通常学級の担

任でありながら、前年度まで特別支援学級に在籍していた児童を任されたことが語られた。また、「研修交流先では、(自分が担任するクラスに) 重度の子が初めて入ってきて。マカトンとか自分が今まで得てきた知識があったからこそ対応ができた」と、研修交流先の小学校に初めて障害が重度の子どもが入学するという時に、担任として指導を任されたことが語られた。これらのように特別支援学校の先生だからこそ、特別支援教育の知識を必要とする役割を与えられ、障害を理解したうえで適切な教育ができたことが述べられた。

2) 【学級づくりにおける専門性の発揮】

このカテゴリーは、[ユニバーサルデザインの工夫]、[温かい学級づくり] の2つのサブカテゴリーから構成された。

[ユニバーサルデザインの工夫] の語りでは、「1年生の担任をさせてもらったんですけど、その時に特別支援学校でやってきたことって誰にでも通用するんだなとすごく実感できました。1つ1つ『片付けはここだよ』って提示するだとか、予定をしっかりと伝えることだとか。1年生でも、5年生でも色々な子がいるので、どの学年の子たちでも活かすことができました」と、特別支援学校で行ってきた、片付けや予定の確認などの指示を確実に、わかりやすくすることが小学校でも役に立ったということが語られた。

[温かい学級づくり] の語りでは、「忘れ物の多い子とか遅刻の多い子とか、通常学級にもいたんだけど、そういう子たちを障害からきてるのかなってチラッと考える自分がいて。どうしようかなって考えようとする自分がいたから。通常学級の先生ってそういうことは思わなくて、その子の落ち度みたくなくなっちゃうんだけど、そうじゃなくてっていう自分の見方ができたことはすごく役に立ったと思います」、「クラスの中に気になるお子さんがいて。そういう子たちって勉強ができないとか、落ち着きがないとか言われちゃうことが多い。でも特別支援学校から行ったからか、そういう子に目がいく。だからやっぱりかわいがったし、それで温かい学級づくりができたことがよかったなって思います」のように、気になる子どもを発見した時に、頭ごなしに叱らずに、温かい学級づくりができたことが語られた。

3) 【特別支援教育の普及】

このカテゴリーは、[特別支援学校について伝える]、[特別支援学校への研修交流の誘い] の2つのサブカテゴリーから構成された。

[特別支援学校について伝える] の語りでは、「特別支援学校のことを知らない先生たちも通常学級にたくさんいるので、特別支援学校や特別支援教育について伝えられたのはよかったなって思いました。向こうから交流に来てくれる先生もいるんですけど、縁がない先生もいるので」と、特別支援学校についての認識を広められたことが語られた。この発言に複数の教員がうなづくなどの同意を示す様子が見られた。

[特別支援学校への研修交流の誘い] の語りでは、「結構同じくらいの年齢の先生がたくさんいて、その人たちと仕事の話とかしていたんですけど。私が(特別支援学校に) 戻ってから2、3年のうちにその中の半数くらいの人が特別支援学校への研修交流や、特別支援学級へ行ってくれた。A市って特別支援学校だけじゃなくて特別支援学級への異動に関しても研修交流として扱うって聞いた記憶があるんですけど、その当時。何人かの先生が、話を聞いて面白そうだと思ったし、必要そうだと思ったから行ってみたんだよっていう話を後から聞く機会があって、役に立てたと思いました」のように特別支援学校の教員と校内で交流を深めたことによって、小学校の先生が特別支援学校に関心を持ち、結果的に研修交流を勧めたことが語られた。

(3) 特別支援学校に戻ってから研修交流の経験が活かしていること

特別支援学校に戻ってから研修交流の経験が活かしていることは【学習指導の視野の広がり】、【児童との関わり方の視野の広がり】、【特別支援学校と他機関との連携】の3つのカテゴリーが抽出された。

1) 【学習指導の視野の広がり】

このカテゴリーは [学習指導要領を用いた教科指導]、[教科の専門性の向上]、[板書や掲示の工夫]、[配慮しすぎない指導]の4つのサブカテゴリーから構成された。

[学習指導要領を用いた教科指導]の語りでは、「学習指導要領はやっぱりよく読んだ。小学校はきっちりカリキュラムが決まってる。時数の中でこれだけのことを教えるっていう、おしりが決まっている状態でもっていき方をどうするかっていうのを、学年のベテランの先生とも相談した。一つのことを教えるにも色々なやり方があるっていうのがわかって。(特別支援学校に)戻って来てからも同じように活かしてて、学習指導要領って大事だなってその時に思いました」と、小学校での学習指導要領を用いた授業づくりや様々な授業の方法が特別支援学校に戻ってからも役に立ったということが語られた。

[教科の専門性の向上]の語りでは、「研修交流では教科の専門性っていうのをすごく学べました。毎年何か担当の教科をもっているんですけど。例えば図工だったら、小学校でやってきたこの技法をやってみようとか、取り入れてやっています」と、小学校で学んだ教科の専門性を特別支援学校においても活かしていることが語られた。

[板書や掲示の工夫]の語りでは、「板書に関してすごく考えるようになったなって思います。板書についての質問をした時に答えてくれた先生は、『原則板書は消さないよ』っておっしゃったんです。1時間でちゃんと授業の道筋とか学びの足跡がわかるように。支援とか配慮が必要な子でも、しっかり追えるように。消しちゃうと追えなくなって、その子はそこで学習が止まっちゃうんだけど、板書が残っていることでその子が立ち返る場所があるし、遅くなくても書きとれる。そういうふうにして、1つの黒板で収められるようにしようとするのをルールとしてやっているよって」、「板書を撮って、通常学級のクラスって側面に掲示で残してある。いつでも立ち返ることができるようにするっていうのが通常学級の子たちだけじゃなくて、特別支援学校の子たちにもすごく必要だなって。授業での板書と、その板書を掲示にすることに自分はすごく力を入れていて。学びの足跡を残す、いつでも立ち返ることができるようにしておく。生活と学習の一体化っていうのは交流で学んで、今、力を入れて頑張っているところだなと思います」のように、小学校で得た板書や掲示の工夫を特別支援学校でも活かし、学びの足跡を残すことで生活と学習の一体化ができるようにしていることが語られた。

[配慮しすぎない指導]の語りでは、「小学校でも案外先生の一斉指示が理解できる子は多くはなくて、隣のしっかりした子を見て、まねしてる子がいて。特別支援学校の子たちも1人1人に声をかけなくても友達のものを見て理解してやってみるとか、その子が逆に教えてくれたりとか、そのほうがいくなって思ってやっています」、「もう少し子どもに任せてもいいんだっていうことが小学校に行ってわかりました。やりすぎちゃいけない。子どもが自分で考えて、自分でやるっていうところを大事にしなきゃいけないんだっていうことを心がけて今やる」のように、教員の過剰な支援を見直し、子どもが自分でできることを極力残すような工夫をするようになったことが語られた。

2) 【児童との関わり方の視野の広がり】

このカテゴリーは、[集団への指示の工夫]、[人権感覚] の2つのサブカテゴリーから構成された。

[集団への指示の工夫] の語りでは、「通常学級の先生は的確な言葉かけをしている。誰か一人にピンポイントではなくて、誰をも拾える声の大きさとか言葉の質を持っていて。そういうのは、私たち（特別支援学校）は少ない人数だからどうとでも言って聞かせられるっていうのが今まで自分の中にはあったなって。TT（ティーム・ティーチング）でやってるから（他の先生が）何とかしてくれるって思ってたんだけど、それはそうではなくて必要な子どものところに適切な支援がいくように TT の先生がいるのであって、別に私ができなかったことを補ってもらうために TT の先生がいるわけじゃないんだなって思ってた。だから通常学級の先生の声の大きさとか、質とか、量っていうのはすごく勉強になって。それを真似しよう、自分のものにしようって今でも思ってます」と、集団に向けた誰もが聞き取りやすい指示や声かけの工夫を特別支援学校でも活かしていると語られた。

[人権感覚] では、「人権感覚っていうか、研修交流に行ったときに、そういうのにすごい厳しい先生がいて。だから今でも自然と絶対子どもに『〇〇さん』っていうし、男の子にも『さん』っていう。特別支援学校だと愛称で呼ぶ人とか呼び捨ての人もあるんだけど、やっぱりそれが染みついているので。交流に行くときみんな、小学校は『〇〇さん』って呼んでいて、愛称なんてもってのほかみたいになってる。そうだよなって」と、子どもの人権を尊重した呼び方をすべきだということを研修交流で学び、特別支援学校でも活かしていることが語られた。

3) 【特別支援学校と他機関との連携】

このカテゴリーでは [小学校の負担感を理解した上での連携]、[地域とのつながり] の2つのサブカテゴリーから構成された。

[小学校の負担感を理解した上での連携] の語りでは、「特別支援学校っていう立場と、小学校っていう立場ではやっぱり違うんだなっていうのは思ったし、小学校に交流に行く時もきっと今忙しいんだろうとかそういうところの想像がつくようになった」と、小学校に交流および共同学習に行く際に、小学校の忙しさに思いが及ぶことができるようになったことが語られた。

[地域とのつながり] の語りでは、「活かしたいけど活かしてないなっていう反省点があって。小学校だとけっこう地域を大切にしている。保護者さんもいろいろ活動してくれたり、やってくれたりするんだけど。特別支援学校も地域を意識はしているけど、小学部あたりだとまだまだ活用できてない」と、小学校のように地域とのつながりをもう少し取り入れる必要性が感じられたことが語られた。

4. 考察

(1) 特別支援学校教員にとって小学校での研修交流の意義

本研究の対象者からは、特別支援学校の教員にとって小学校での研修交流の意義として、小学校における学習指導要領に基づくカリキュラムの中での授業づくりを学び、特別支援学校に戻ってからも学習指導要領を大事にした授業づくりを行っていることが語られた。2017年に公示された新学習指導要領では、知的障害の各教科等が、小学校及び中学校の各教科等の目標や内容等との連続性や関連性を整理しながら、各教科等の目標や内容が構造的に示された（細川

ら、2021)。この学習指導要領の改訂に伴い、小学校の学習指導要領とそのカリキュラムを学んだ経験は、今後の特別支援学校の学習指導要領をもとにした小学校との系統性のある授業づくりにおいて大いに役に立つであろう。

また小学校で授業づくりを行う際、教科の知識不足のため苦労した教員が、研修交流で各教科の多様な学習の手立てを学び、特別支援学校に戻ってから教科指導の場面でそれを取り入れていることが語られた。中央教育審議会（2012）の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」では、教職員の専門性の確保において、特別支援学校の教員については、特別支援教育の専門性を更に高めるとともに、教科教育の専門性もバランス良く身に付けることが重要である。特に中等教育においては、教科担任制であることに留意する必要があると指摘している。また、山元・笹原（2019）はこれまでの精神薄弱・知的障害教育の中では、教科教育について「教科別の指導」として実績の積み重ねが弱く、各教科をどのような教育課程で指導していけばよいのか躊躇していると述べている。さらに、窪田・藤井（2019）は、知的障害教育において、小学校での系統性のある教科指導の経験が教科指導における拠り所となり、教師の教科の専門性の充実のために必要であることを明らかにしている。以上のように、小学校への研修交流において、カリキュラムの決まった中での授業づくりと、多様な教科指導の手立てを学ぶ経験は、特別支援学校の新学習指導要領に基づいて各教科等の目標や内容等との系統性や関連性を踏まえた教科指導を行っていく上で意義のあることといえる。

さらに本研究では、学習指導において小学校で学んだ指導経験から、子どもの生活年齢を踏まえた主体性のある授業をしようという意識が高まり、子ども同士で教え合うよう促したり、子どもが自分で考え、自分でやる活動を増やすようになったことが語られた。主体的・対話的な学びの活動を増やすことで、学習活動の質の向上も期待される。

2. 研修交流先の小学校側の意義

研修交流先の小学校で特別な支援が必要な児童生徒への指導はもちろん、小学校の教員に対し特別支援教育の専門的な知識をもとに助言を行ったり、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成の援助行っていたことが語られた。

また、小学校の教員の特別支援学校に対する認識を広めるとともに、研修交流で小学校に異動してきた教員の話から特別支援学校の教育に関心を持ち、特別支援学校への研修交流を希望した小学校教員が複数いたことが語られた。「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告」（2022）では、特別支援教育を担う教師の専門性の向上のため、小・中・高等学校と特別支援学校間の人事交流が推奨されている。吉田・大塚（2007）は、研修交流で特別支援学校に異動した小学校教員が、小学校に戻ってから特別支援教育推進の中心的な役割を担い、3年間の経験を活かした特別支援教育の理解・啓発を図っていることを報告している。研修交流で異動してきた特別支援学校の教員が身近に存在することで、小学校教員が特別支援学校に関心を持ったり、研修交流を活用して特別支援学校の教員としての経験をしてみたいという気持ちを喚起させていることが示唆された。

また本研究の結果から、小学校において個別の指導計画が作られておらず、その作成に協力した教員が複数いることが認められた。しかし、本研究の対象者が研修交流で小学校で勤めた時期は、1992年度から2020年度と広範囲にわたっている。文部科学省（2016）の調査による

と、たとえば2015年度の公立小学校における個別の指導計画作成率は94.1%、作成する必要がある該当者がいない学校数を調査対象校数から引いた場合の作成率は98.5%であり、この時期にはほとんどの公立小学校においても個別の指導計画が作成されていることがうかがえる。このような回答をした教員は2015年以前に研修交流で小学校に異動したため、情報が古くこのような違いが生じた可能性が考えられる。

ところで、特別支援学校のセンター的機能の一つとして小学校等の教員への個別の指導計画策定の援助がある。池田・安藤(2017)の研究では、個別の指導計画の作成は小学校の教員にとって不確実性が高く、不安感や負担感が大きいものであるが、特別支援学校の教員との協働が有益であったことが明らかにされている。しかし、小学校が個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成するために特別支援学校に協力を依頼することは、特別支援学校側の労力と時間を考えると、そう容易ではないと思われる。そのような場合に、自校に研修交流で特別支援学校から来た教員がいれば、気軽に校内の支援を頼めるという利点がある。

3. 研修交流の課題

本研究の結果から、研修交流の課題として小学校で学んだことを特別支援学校に十分還元できていない点も明らかになった。具体的には小学校よりも地域の活用があまりできていないという点や、行事の精選があまり行われていないという点に気づき、特別支援学校でも取り入れていきたいと考えているがなかなかできていないということが語られた。すなわち、教科指導など個人としては研修交流の経験が活かしているが、組織としては必ずしも十分活用することができていない点である。そのため、特別支援学校において、異校種での研修交流から帰ってきた教員が研修交流で学んだことを組織全体に伝えることができるような機会を設ける必要が示唆された。

4. 本研究の限界と今後の課題

本研究では、対象者が研修交流で小学校に異動した時期が、1992年から2020年までと広範囲にわたっている。この間、障害のある児童生徒に対する教育は、特殊教育から特別支援教育へと大きく制度が転換した。特別支援教育コーディネーターの指名や個別の指導計画、個別の教育支援計画の作成など、その実施率はかなり向上し、小学校における教員の特別支援教育に対する意識や取り組みは大きく変わってきているといえる。今後は対象者を拡大し、研修交流で異動した時期による違いを検討する必要があるだろう。また、中学校や高等学校などの校種へ研修交流を経験した教員にも調査を行い、校種ごとの違いについても検討することが必要であろう。

引用文献

愛知県教育委員会(2019)第20期愛知県特別支援教育推進計画(愛知・つながりプラン2023)

～共生社会の実現に向けた特別支援教育の充実～. 愛知県教育委員会, <https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tokubetsushienkyoiku/tsunagari2023.html> (2022年9月2日閲覧)

新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議(2021)新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告. 文部科学省, https://www.mext.go.jp/content/20210208-mxt_tokubetu02-000012615_2.pdf (2022年9月2日閲覧)

- 安梅勅江 (2001) ヒューマン・サービスにおけるグループインタビュー法：科学的根拠に基づく質的研究方法の展開. 医歯薬出版.
- 中央教育審議会 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告). 文部科学省, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2022年9月4日閲覧)
- 中央教育審議会 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～. 文部科学省, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm (2022年9月2日閲覧)
- 細川かおり・橋本創一・李受眞・山口遼・渡邊貴裕・尾高邦生・熊谷亮・杉岡千宏・霜田浩信 (2021) 知的障害特別支援学校のカリキュラムと教科等を合わせた指導に関する調査研究. 千葉大学教育学部研究紀要, 69, 57-63.
- 池田彩乃・安藤隆男 (2017) 特別支援学校との協働に基づいた小学校通常学級に在籍する脳性麻痺児に対する個別の指導計画の作成—センター的機能を活用して—. 障害科学研究, 41, 209-219.
- 川上泰彦・中島秀明 (2016) 佐賀県における教員の人事交流・研修派遣の拡充. 日本教育行政学会年報創立50年記念 教育行政学研究と教育行政改革の軌跡と展望, 71-77.
- 窪田幸子・藤井和子 (2021) 知的障害教育における教科指導の実態と困難に関する調査研究. 上越教育大学研究紀要, 39 (2), 447-455.
- 文部科学省 (2016) 平成27年度特別支援教育体制整備状況調査結果について. 文部科学省, https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383638_02.pdf (2022年9月4日閲覧)
- 文部科学省 (2021) 特別支援教育資料 (令和2年度). 文部科学省, https://www.mext.go.jp/content/20211020-mxt_tokubetu01-000018452_1.pdf (2022年9月3日閲覧)
- 文部科学省 (2022) 「教師不足」に関する実態調査. 文部科学省, https://www.mext.go.jp/content/20220128-mxt_kyoikujinzai01-000020293-1.pdf (2022年9月2日閲覧)
- 特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議 (2022) 特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告. 文部科学省, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/173/mext_00031.html (2022年9月2日閲覧)
- 東京都教育委員会 (2021) 東京の特別支援教育の充実に向けて～東京都特別支援教育推進計画 (第二期) 第二次実施計画 (素案)～. 東京都教育委員会, https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/press/press_release/2021/files/release20211125_02/doc_02.pdf (2022年9月2日閲覧)
- 山元薫・笹原雄介 (2019) 知的障害教育における『資質・能力』を育む教科別の指導：学習指導要領の変遷から知的障害教育の教科を読み解く. 静岡大学教育学部研究報告. 教科教育学篇, 51, 83-92.
- 吉田恵理子・大塚玲 (2007) 静岡県における研修交流の現状と課題—盲・聾・養護学校での研修を終えた教員への意識調査を通して—. 静岡大学教育実践総合センター紀要, 13, 185-200.