

発達障害通級指導教室のOJTの実態

藤井和子*・関原真紀**・坂口嘉菜*

(令和3年1月29日受付；令和3年4月23日受理)

要 旨

本研究は、L市において実施されてきた発達障害通級指導教室のOJTの実態を明らかにし、通級担当教師の現職研修の充実を図るために必要な知見を得ることを目的とした。L市の発達障害通級指導教室担当教師9名に対し、担当となる経緯、専門性、研修等について半構造化面接を行った。担当となる契機として、通級担当教師経験4年以上の教師5名のうち4名が、前任者から直接勧められたことを挙げたが、通級担当教師経験3年以下の教師においては、4名中2名であった。通級担当教師の専門性として、新任者だけが【一人での判断】を挙げた。L市は、発達障害通級指導教室において実施する小集団指導プログラムを開発し、それに沿って指導を行うことで通級担当教師の専門性向上を図ることも意図した。その成果は得られたものの、小集団指導プログラムによる指導に戸惑いを感じている新任教師もいた。さらに、学習障害等をあわせ有する子どもの指導、新任教師の教職経験の多様性への対応が課題となっていることが明らかになった。これらの結果をもとに現職研修の改善について検討した。

KEY WORDS

現職研修 in-service training 自立活動 Jiritsu -Katsudo 教師の専門性 professionalism of teachers

1 問題と目的

1992(平成4)年に「通級による指導に関する充実方策について(審議のまとめ)」が出され、平成5年から「通級による指導」が制度化された。障害の程度が軽い場合で通常の学級に在籍している子どもたちについては、通常の学級で留意して指導するものとされていたものが、障害の状態に応じた極めてきめの細かい対応を行う新しい教育の形態(文部省, 1993)によって指導することができるようになったのである。

新しい教育の形態(文部省, 1993)である通級による指導は、言語障害者、情緒障害者、弱視者、難聴者、その他心身に故障のある者に対し、心身の故障に応じた特別の指導を行う必要があるものを教育する場合には、特別の教育課程によることができるというものである。心身の故障に応じた特別の指導とは、心身の障害の状態の改善又は克服を目的とする指導をいうものであり、いわゆる養護・訓練(平成11年告示盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領において自立活動に名称変更)の指導を指すとされた。また、特に必要があるときは、心身の障害の状態に応じて各教科の内容を補充するための特別の指導も含むとし、これは、単なる教科の遅れを補充するための指導を行うための指導ではないことが確認された(文部省, 1993)。

通級による指導の制度化により、日本の「特殊教育」は、①盲・聾・養護学校、②特殊学級、③通級指導教室という3つの特別な場で行われる教育のことを指すことになった(河合, 2020)。その後、1999(平成11)年に「学習障害児に対する指導について(報告)」、2001(平成13)年に「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～(最終報告)」、2003(平成15)年に「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」、2005(平成17)年に「特別支援教育を推進するための制度の在り方(答申)」を経て学校教育法が改正され、2007(平成19)年4月より、「特殊教育」から「特別支援教育」に制度的に転換された(河合, 2020)。特別支援教育の推進について(文部科学省, 2007)では、特別支援教育の理念が示された。すなわち、①障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの、②これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるもの、③特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っているというもの、である。特に

*臨床・健康教育学系 **学校教育学系

①は、特別支援学校学習指導要領に示される自立活動の目標との関連から、自立活動の指導を中心として行われるものであると考えられる。

2006（平成18）年3月、学校教育法施行規則の一部が改正され、小学校、中学校または中等教育学校の前期課程の通常の学級に在籍するLD、ADHDの児童生徒のうち、一部特別な指導を必要とする者については、特別の指導を実施できることになった。さらに、2018（平成30）年からは、高等学校における通級による指導が導入された。小・中学校の通級による指導の対象は、2019（令和元）年度133,398人に上り、特に、2006（平成18）年度以降の増加が著しい。2012（平成24）年に実施された実態調査（文部科学省、2012）では、通常の学級では、学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合が6.5%であると報告されていることから、今後、通級による指導の対象者が特に発達障害において一層増加してくると思われる。

このように、通級による指導が、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の重要な教育の場として期待されている中で、2019（平成31）年告示の小学校等の学習指導要領において、通級による指導を行い特別の教育課程を編成する場合には、特別支援学校学習指導要領に示す自立活動の内容を参考とし、具体的な目標や内容を定め、指導を行うものとするのが初めて明記された。学校における自立活動の指導は、学校の教育活動全体を通じて行うものであるため、通常の学級では、通級指導教室での自立活動の時間の指導を踏まえた自立活動の指導が行われる（安藤、2009）。このことから、通級担当教師は、通級指導の対象となる児童生徒が在籍する学級の担任教師等と連携して自立活動の指導を進めていく役割を担っており、この役割を果たすための専門性の確保が喫緊の課題であると考えられる。

通級担当教師は、特別支援学校教諭免許状の保有を求められないことから、専門性の確保は現職教育に重点が置かれることになる。通級担当教師の現職教育は、都道府県等の教育センターが担うことが多いが、研修プログラムの開発、研修担当者の専門性の確保、自立活動の理念の理解に課題があり、大学との連携の必要性が報告されている（藤井、2019）。近年、現職研修の方法としてOJT（On the Job Training）が着目されている（文部科学省、2015）。「教員は学校で育つ」ものであり、同僚の教員とともに支え合いながらOJTを通じて日常的に学び合う校内研修の充実や、自ら課題を持って自律的、主体的に行う研修に対する支援のための方策を講じることとされ、その方策を講じる上でも大学との連携が求められている（文部科学省、2015）。このことから、通級担当教師の現職研修の開発に資する知見を得、それらを整理することが必要であると考えられる。

本研究では、発達障害通級指導教室を対象とする。対象となる児童生徒数の急増、さらには、自閉症・情緒障害・学習障害・注意欠陥多動性障害を合わせ有するタイプの児童生徒の増加（文部科学省、2016）という実態に直面し、新たな指導法の開発や新たに通級担当になる教師の専門性確保といった課題を抱えていることが想定される。その実態を明らかにすることで、大学が現職研修について提供できる内容を整理できると考えられたためである。

また、本研究では、L市の通級指導教室（発達障害）の担当教師を対象とする。L市が所在するM県は、昭和40年代に言語障害と難聴の通級指導教室を設置し、担当となる教師を予め各地の大学に内地留学させるなど通級担当教師の専門性の確保に熱心に取り組んできた県である。このL市で初めて通級指導教室（発達障害）1教室が設置されたのは2003（平成15）年であり、特別支援教育体制への転換前である。L市は、初めて通級指導教室の担当となった教師とともに、チーム・ティーチングによる小集団指導プログラムを開発した。L市には、既に言語障害と難聴の通級指導教室が設置されていたが、発達障害通級指導教室で実施する指導の内容や方法は、新たに開発することが必要であったこと、当時、通常の学級に在籍する自閉症や注意欠陥多動性障害を背景とする行動上の問題のある子どもの指導が喫緊の課題となっており、これらの子どもたちに対しては、障害特性から小集団指導が有効ではないかと考えられたこと、さらに、今後通級指導教室が増設されることを踏まえると新たに通級担当となる教師の専門性の確保が課題となることが既に想定されていたことが背景にある。チーム・ティーチングによる小集団指導を実践しながら新任教師の専門性を高める方法はOJTであり、L市は、OJTを中心に通級担当教師の専門性の確保を図ってきたと考えられる。

そこで、本研究では、L市において実施されてきた発達障害通級指導教室のOJTを取り上げ、その実態を明らかにすることを目的とする。

2 方法

2.1 対象

L市の発達障害通級指導教室の担当教師。

2.2 手続き

およそ30分から1時間程度の半構造化面接を行った。

2. 3 質問内容

①基本属性に関する項目（教職経験年数、通級担当教師経験年数、特別支援学校勤務経験、特別支援学校教諭免許状の保有状況、特別支援教育コーディネーター経験、修士課程や研究生としての学修経験）について確認した。

②通級担当となる契機と担当になるにあたって感じたこと、専門性についての捉え、OJTに関して感じていることについて自由に語ってもらった。

2. 4 分析方法

面接調査の内容を録音したものを逐語録に起こし、通級担当となる契機と担当になるにあたって感じたこと、専門性やOJTに関して感じていることについて、佐藤（2011）を参考にコーディング及び概念の生成を行った。本文中では、概念名を【 】, オープンコードを〈 〉で括った。また、具体的な語りを「 」で括った。語りの意味内容の理解を補うための語の補足は、語りの引用中に（ ）内に示した。

通級担当となる契機と担当になるにあたって感じたこと、OJTに関して感じていることについては、通級担当教師としての経験年数1年から3年の教師（以下、新任者群とする）とそれ以降の教師（以下、経験者群とする）に分けて分析した。通級担当教師は、教職について1年目の初任者が担当することは少なく、何年かの教職経験をした者が担当していることが多い。しかし、教科等の指導や学級経営を主たる職務とする学級担任等とは異なり、自立活動を中心とした職務に当たることになるため、通級担当教師としての経験年数が3年以下の新任期にはゆきづまりを感じていることが報告されている（藤井, 2008）。そこで、藤井（2008）を参考に、ゆきづまりを感じていることが想定される新任者群とそれ以外の経験者群に分けて分析する。

2. 5 研究倫理に関する事項

面接調査の依頼の際は、個人情報の保護、面接を承諾しても途中で止めることができることを口頭で伝えるとともに、録音についての許可を得た。

2. 6 調査期間：20XX年3月

3 結果

3. 1 対象者のプロフィール（Table 1）

3. 1. 1 教職経験年数と通級担当経験年数

教職経験年数は、8年から38年であった。通級担当経験年数は、1年から9年であった。

Table 1 対象者のプロフィール

群	対象者	教職経験年数	通級経験年数	特別支援学校勤務経験	特別支援学校教諭免許状	通級担当以前の特別支援教育コーディネーター経験	現在の特別支援教育コーディネーター兼務	修士課程や研究生の経験
経験者群	A	38	9	有	無	有	有	無
	B	26	7	有	無	有	無	無
	C	22	5	無	無	有	無	有
	D	29	5	無	有	有	無	有
	E	29	4	有	無	有	無	無
新任者群	F	24	2	有	有	有	無	無
	G	27	2	有	無	有	有	無
	H	30	1	有	有	有	有	無
	I	8	1	有	有	無	無	有

3. 1. 2 特別支援学校勤務経験

通級担当教師になる前に特別支援学校勤務を経験した教師は7名、経験していない教師は2名であった。

3. 1. 3 特別支援学校教諭免許状取得状況

特別支援学校教諭免許状を取得している教師は4名、取得していない教師は5名であった。

3. 1. 4 通級担当教師になる前の特別支援教育コーディネーター経験と現在の兼務状況

通級担当になる前に特別支援教育コーディネーター経験がある教師は8名、経験がない教師は1名であった。現在、特別支援教育コーディネーターを兼務している教師は3名、兼務していない教師は6名であった。

3. 1. 5 修士課程や研究生の経験

これまで修士課程で学んだり、研究生として大学で学んだりした経験がある教師は3名、経験のない教師は6名であった。

3. 2 担当となる契機と語り（Table 2）

経験者群の通級担当となる契機は、5名中4名が前任者から担当にならないかと直接勧められたことであり、他の

Table 2 担当となる契機と語り

	担当となる契機 ()内の数字は人数	オープン コード	契機に関する語りの内容
経験者	<ul style="list-style-type: none"> ・前任者から「担当にならないか」と直接勧められた(4) ・人事異動で校長に言われた(1) 	不安	<ul style="list-style-type: none"> ・「自分が役をできるのかという不安しかなかった。」・「通級の先生のイメージは雲上人なんです。なので、なぜ私が通級なんだろうと。」 ・「大学院に行って専門の知識や技術を持っていらっしゃる方がやっていると思っていたので、自分は院にも行ってないし、専門的な知識はないので、そういう人間にできるのかなっていうのはすごく心配でした。」
		学び・尊敬	<ul style="list-style-type: none"> ・「特別支援教育コーディネーターをしているとき、発達障害の子どもへの支援会議に来ていただいて、子どもの実態に応じながら支援していかねばならないのだと気づかせていただいて。」・「特別支援教育コーディネーターをしていた時に、支援会議で通級の先生にお世話になりました。」 ・「特別支援教育コーディネーターをしていて、いろんな困難を抱えているケースの時に通級の先生にいつも相談したり助言をもらうために来ていただいたりしていたので、私の中ではすごく尊敬すべき存在というイメージだったんですね。」 ・「新採用の学校で言語通級があったんです。視聴覚やコンピューターに強い方で、職員が困るとずっとサポートできて、自分はそういうふうになりたいと思って、新採用2校目から内地留学の申し込みをしていました。」
新任者	<ul style="list-style-type: none"> ・前任者から「担当にならないか」と直接勧められた(2) ・かつての同僚の市教委指導主事から「担当にならないか」と勧められた(1) ・人事異動で校長に言われた(1) 	不安・受け入れ	<ul style="list-style-type: none"> ・「うまくできるかなっていうのと、まったく違う職種になってしまうので、ものすごく不安だった。」 ・「一緒に頑張るといっていいのでは先輩に言われそれなら何とかいけるかなということでも。」・「通級ってどんなところか知らなくて。」 ・「すごく不安な気持ちとでもなったらでも頑張ろうと言う気持ちと。」・「やるしかないって言うのと、一体何をやらうのか。」 ・「すごく専門性が必要だと思っていたので、私には務まらないと思いました。その気持ちもお伝えしました。」 ・「支援会議に出たときは、指導していただくという感覚があったので、それは絶対無理だなと。」
		尊敬	<ul style="list-style-type: none"> ・「コーディネーターをしていたので、校内委員会で困難ケースの検討の際に、通級の先生方の専門性がすばらしいなと、自分ももっともっと磨いていきたいと思いました。」

Table 3 対象者が捉える専門性

概念	オープンコード	具体的な語りの内容
困難の把握と指導	一面的に見ない	<ul style="list-style-type: none"> ・「その子の背景を理解して対応すると力を発揮できるし、みんなと仲良くできるといった見方。」(経) ・「子どもを一面的に見ないで多面的に見る。」(経)
	特性、つまずきを見抜いて指導する	<ul style="list-style-type: none"> ・「子どもの困り感とか、ここでつまずいているかなというのを見抜ける力。」(新) ・「一人一人の特性を見極める。」(経) ・「漢字がなぜ書けないのかを探ってアセスメントして、そしてその弱いところを私たちが、ビジョントレーニングしましょう、空間認知を育てたり、そこが実は任務。」(経) ・「WISCを取って、それに応じた指導をする。」(経)
	所属学級や関係性の中で子どもの問題を捉える	<ul style="list-style-type: none"> ・「所属している学級や担任との関連の中で子どもの様子をとらえる。」(経) ・「学級の中でその子がどうかっていう見取りを重視している。」(経) ・「集団の中でその子が持っている力をどれだけ出せるかっていう視点で見る。」(経) ・「支援会議を重ねて全体像が見えてくる感じですかね。」(経)
	限られた時間で把握	<ul style="list-style-type: none"> ・「子どもの良い変化とか課題を見取る場とか回数が限られている。その少ない回数で見取れるような力を持っている。」(新)
担任や保護者の支援	手立てを伝える	<ul style="list-style-type: none"> ・「対応の仕方を教えてほしいというニーズにこたえる。」(経) ・「担当のお子さんの支援を的確に助言する人。」(経) ・「特性に応じた指導のアドバイス。」(経) ・「分析する力と分析から支援方策なり何か手立てをお伝えする。」(経) ・「校内委員会やおうちの方との教育相談で聞く力、伝える力。」(新)
	担任をその気にする	<ul style="list-style-type: none"> ・「自分じゃない人に実践してもらわなければいけないので、それならやってみようかなという気にさせるのが必要。」(経)
	担任や保護者を変える	<ul style="list-style-type: none"> ・「通級は対象が大人なのか。」(経) ・「大人との関係が一番。」(経) ・「学級集団の雰囲気踏まえて学習指導のやり方、指示の仕方などを支援会議で伝える。」(経) ・「周りがよくなることでその子ももっとよくなれることを伝えていく。大人を変える。それが子どもにも還元される。」(経) ・「どうして子どもがそういう反応になるかということ伝える。担任の先生が一番大きい環境要素だと思うので。」(経) ・「先生方と子どもたちの関係を良くしたり、保護者との関係を良くしたり、先生に自信をつけてもらったりだとか、そういう役割がある。」(経) ・「通級っていうのは、直接その子を自分が変えるっていうのではなくて、担任の先生や保護者とのかわりを介して徐々に改善されるようにしていく役割。」(経) ・「保護者が安定すると子どもは安定してくるので保護者と連携するのがカギかなと。」(新)
一人の判断力	一人職	<ul style="list-style-type: none"> ・「特別支援学校と一番違うと思ったのは、通級の先生は一人職。」(新) ・「通級は一人ひとりに任されているところが大きい。」(新) ・「通級の専門性は、一人でいろいろなとにかかわることが特徴。」(新) ・「自分でマネジメント。」(新)

経験者群の語りは(経)、新任者群の語りは(新)で示した

1名は、人事異動の際、異動先の校長面談において初めて通級担当であることを告げられたことであった。担当になるにあたって感じたことは、〈不安〉と〈学び・尊敬〉であった。

新任者群では、前任者から「担当にならないか」と直接勧められた教師が2名、市教育委員会の指導主事から「担当にならないか」と勧められた教師が1名、異動先の校長面接で、通級指導教室を担当してほしいと言われた教師が1名であった。担当になるにあたって感じたことは、〈不安・受け入れ〉と〈尊敬〉であった。

3.3 通級担当教師が捉える専門性

コーディングの結果、【困難の把握と指導】【担任や保護者の支援】【一人の判断力】の概念が生成された (Table 3)。

【困難の把握と指導】は、〈一面的に見ない〉、〈特性、つまずきを見抜いて指導する〉、〈所属学級や関係性の中で子どもの問題を捉える〉〈限られた時間で把握〉という内容であった。

【担任や保護者の支援】は、〈手立てを伝える〉〈担任をその気にする〉〈担任や保護者を変える〉という内容であった。

【一人の判断力】は、〈一人職〉という内容であった。

【困難の把握と指導】【担任や保護者の支援】は、経験者群新任者群両方から語られたが、【一人の判断力】は新任者群からのみ語られた。

3.4 OJTについて感じていること (経験者群)

経験者群が、小集団指導を新任教師と一緒にやる中で実施してきたOJTに関する語りは、〈成果〉、〈LDを重複する子どもの指導〉、〈担任支援〉、〈新任通級教師の教職経験の多様さへの対応〉という内容であった (Table 4)。

Table 4 OJTについて感じていること (経験者群)

オープンコード	具体的な語りの内容
成果	<ul style="list-style-type: none"> ・「小集団(指導)を(後輩の先生方と)一緒にやっていると、めきめき力をつけていって、力がついたなと思うことが多々ありますね。私達もメンティーチャーを任せますし、それも非常に的確にできるようになりますし、ちょっとまずかったなっていうときはその授業が終わった後の振り返りの時にお伝えしたり。」・「私は、先輩の先生からすべてを教わった。何もないところから始めるわけですので先輩が作った型があったので、私はそこに乗っかればよい。これ、無からやれとなると、何をどうすればいいかわからないと思うんです。」 ・「やはりL市方式といますか。チームでやるのは、育てる、教材の共有もしますし、困ったことに対して相談にのって助言も得られますし、それが今も脈々と続いているようすし。」 ・「先輩が残してくれた、通常学級での授業スキル、例えば報告行動ですとか。10のスキルです、それをもとに、通級の前半は、授業スキル、アカデミックスキルを身につけるために、後半はソーシャルスキルで。これをもとにやってきましたので。」
LDを重複する子どもの指導	<ul style="list-style-type: none"> ・「行動面が落ち着いてくると、同じ子どもでも勉強面が分からないということが見えてきて。 ・「LDのお子さんが増えてきて、より個に応じた指導をしていかないと。」 ・「個別で通ってくる子は必ず学習障害がある。個別で通ってくる子を指導する方法っていうのはまだまだあまりないっていうのが実際。」 ・「LDの子に対するアセスメントとなるとどうすればいいんだ、ビジョントレーニングは誰に聞けばいいんだということになる。読み書きに関する研修ということで療育園の作業療法士の先生を呼んで研修したりだとか。」・「自分の中で一線を引いているのは、学習の補習にならないようにすること。」
担任支援	<ul style="list-style-type: none"> ・「通級担当は、個別の支援はできるけれど、通常の学級の先生に同じようにしていただくときの、そこが難しい。」 ・「今年は、特別支援学級、コーディネーター経験もないっていう人が入ってこられましたし(中略)、他では、3年経って(担当が)ぱっと変わって、次の人が新しくゼロからスタートしているっていうのが多いので、それやったら何も発展しないなあって。そうなったら学習促進クラスになるのは目に見えているので。」 ・「どういうふうにどんな力を養成することが大事なかって。そしてどんなふうにな身に付けてもらうのがいいのか。」 ・「私たちの頃は、大体教員経験が長く特別支援学級を担当しながら校内のコーディネーターを長くしていた人が選ばれて担当してなっていたんです。だからある程度知識はある人達だったんです。なので急にスーパーバイザーをふられても何とかやってこれた。」
新任通級教師の教職経験の多様さへの対応	<ul style="list-style-type: none"> ・「私たちの頃は、L市の発達通級はこんな風にやっていて、そこにいかに私たちがなじんできるとか、学んでいくとか、修行しようっていうスタンスで入ったんですけど、これからはやっぱり、あんまり希望していないけれど、やってみようかなとか、せつかく声かけられたからちょっとやってみたいに、前とは違うスタンスのかたもいらっしやるので。」 ・「こっちらから押しつけて、発達ってこうです、通級ってこうですって言うんじゃないで、やりたいこととか思いとかを聞きながら、すりあわせながら一緒に伸びていくっていう。」 ・「発達通級は職種が違いすぎて、直接お子さんとかかわる時間も減りますし、ストレスを感じる方もいると思う。所属感がないっていうか、それって不安なんですよ。それを強くさせないようにしながら研修していくっていう。」・「担任になる前の経験・得意分野を生かしながら、少しずつ発達通級の見方とかやり方を学んでもらうのが大事。」 ・「発達通級の担当者の数も増えてきて、要はスーパーではなくて、誰でもが担当できる発達通級っていうのを目指していかないとっていうのを考え始めたのが4、5年前ぐらいですかね。」

3.5 OJTについて感じていること（新任者群）

コーディングの結果、【小集団指導教材】【個別指導】【校内での関係性】の3つの概念が生成された（Table 5）。

【小集団指導教材】は、〈小集団指導教材への戸惑い〉〈小集団指導教材の良さ〉から構成された。【個別指導】は、〈個別指導の難しさ〉と〈個別指導の楽しさ〉という内容であった。【校内での関係性】は〈校内での孤立感〉という内容であった。

Table 5 OJTについて感じていること（新任者群）

概念	オープンコード	具体的な語りの内容
小集団指導教材	小集団指導教材への戸惑い	<ul style="list-style-type: none"> ・「L市のシステムがしっかりと出来上がっていて、L市の通級として、こういう風にやってほしいというのがあると思うんです。それに見合った自分になるのが必死でした。」・「特別支援学校で培った自分のやり方を一回まっさらにする、その作業が結構大きかった。」 ・「アドリブはない。余計なことは言わない。生活単元学習と全然違って、子どもの興味関心を引き出しながらとはちょっと違って、みんなに聞き出すとかじゃなくて、ある程度の型があってその中できっちりと教えることを教える。小集団で。それが大きな違いですね。」
	小集団指導教材の良さ	<ul style="list-style-type: none"> ・「L市は指導教材があるので、その指導教材を使って、自分が指導できるようになる力量をつけなければいけない。今までとは違うと思いました。」 ・「同じようなSSTなんですけど、先輩の先生の解説を聞くとそういう意図があるんだとか見えてくるので、深いなあって。」 ・「集団指導に関しては、先輩方が作ってきた蓄積がありますので、それを踏襲してやっております。」 ・「教材は素晴らしいので。先輩たちの財産というか、あの教材はすごいと思います。声掛けもこうやってかけるんですよとか、記録のとり方とかも。」
個別指導	個別指導の難しさ	<ul style="list-style-type: none"> ・「個別指導についても先輩に相談にのってもらっている。でもその子によってなんで、全部が全部それでいかない。」 ・「個別指導の方がパターンがたくさんあって大変でした。これとこれを組み合わせるやろうということにするのに1年間かかった。よりその子にあったものなので。」 ・「LDのお子さんは、空間認知だったら空間認知をやった方がいいんですけど。（担任の先生から）ここまでって言われると学習の予習復習というか特別支援学級のサービスをやっているみたい。そこは困ったなあ。」
	個別指導の楽しさ	<ul style="list-style-type: none"> ・「子どもが来るとうれし、楽し、頑張ろうっていう気持ちになれるし、個別指導に来てくれた子どもは本当に私にとって支えです。ありがたかったです。」 ・「（個別指導は）はじめは引き継いで、まねごとから始めて、自分の中でこういうこともやった方がいいんじゃないかっていうことを担任の先生に話をして、これでやってくださいって言われたらやる。そういったことで、自分でやる比重は大きいですね。」
校内での関係性	校内での孤立感	<ul style="list-style-type: none"> ・「校内の通級担当としての、学校の中で通級が一人だったとすると職員の中でボツンと。孤立まではいきませんが、校務分掌もほとんどないので、そういう悩みを抱えていたり。」・「所属感を感じにくいことはあります。」

4 考察

4.1 対象者について

対象者9名中8名が20年以上の教職経験を持っていたが、新任者の1名だけが教職経験が8年であった。また、この1名だけが、特別支援教育コーディネーターの経験を有していなかった（Table 1）。

特別支援学校勤務経験は、経験者群は5名中3名が有しており、新任者群は全員が有していた。特別支援学校勤務経験のある教師は、特別支援学校において既に自立活動の指導を経験していたと考えられる。

4.2 通級担当となる契機について（Table 2）

経験者群の担当となる契機は、5名中4名が、前任者から担当にならないかと直接勧められたことであった。経験者群は、全員が通級担当教師になる前に特別支援教育コーディネーターを経験していた。通級担当教師になる前に、「特別支援教育コーディネーターをしているとき、発達障害の子どもへの支援会議に来ていただいて、子どもの実態に応じながら支援していかなければならないのだと気づかせていただいて」というように、支援会議を通して通級担当教師から学びを得る経験をしていたり、「特別支援教育コーディネーターをしていて、いろんな困難を抱えているケースの時に通級の先生にいつも相談したり助言をもらうために来ていただいたりしていたので、私の中ではすごく尊敬すべき存在というイメージだったんですね。」というように、通級担当教師に対する尊敬の感情を持っていたと考えられる。

新任者群では、前任者から担当にならないかと直接勧められたことを契機として挙げた教師は4名中2名であっ

た。また、通級担当教師になる以前に、「コーディネーターをしていたので、校内委員会で困難ケースの検討の際に、通級の先生方の専門性がすばらしいなど、自分ももっともっと磨いていきたいと思いました」と語り、この新任教師は、通級担当教師になる前に校内委員会で通級担当教師の専門性に直に触れ、通級担当教師に対する尊敬の感情を持っていたことが考えられた。

担当となる際、新任者群も経験者群も不安が大きかったことが語られたが、特別支援教育コーディネーター経験のある教師の中には、通級担当になる前に、支援会議の場で通級担当教師から学ぶ経験をしているなど、通級担当教師に対して尊敬の感情を持っていた教師がいたと考えられた。

4.3 専門性について

本研究の対象者が捉える専門性は、【困難の把握と指導】【担任や保護者の支援】【一人の判断力】であった。自立活動の指導は、個々の児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等の的確な把握に基づき行われる。また、学校の教育活動全体を通じて行うことから、平成29年告示の小学校等学習指導要領では、「効果的な指導が行われるよう、各教科等と通級による指導との関連を図るなど、教師間の連携に努める」と明記された。通級による指導の対象として決定するには、保護者への説明と同意が必要である。【困難の把握と指導】【担任や保護者の支援】は、学習指導要領に示される通級による指導を行う上で必要な内容であると考えられた。

【一人の判断力】については、新任者群からのみ挙げられた。通級担当教師の配置は校内で一人である場合も多いこと、校外の通級による指導を受ける子どもたちの在籍学級担任や保護者を含めいろいろな人と一人でかかわり、マネジメントするところが、それまでの教職経験との差として認識されたのではないかと考えられた。

4.4 OJTについて

小集団指導について、経験者群は、自身も「先輩が作った型」から学び、「先輩が作った型」をもとに小集団指導を後輩の教師達と一緒に実施してきた。また、「メインティーチャーを任せますし、それも非常に的確にできるようになりますし、」というように、小集団指導をチーム・ティーチングによって実践する中で、メインティーチャーの役割を任せ、その役割を的確にできるようになる後輩教師の姿を確認したり、「ちょっとまずかったかなというときは、その授業が終わった後の振り返りの時にお伝えしたり」しながら後輩の力量向上をサポートし、その結果、後輩の教師達の「力がついた」ことを感じていた。新任者群からも〈小集団指導教材の良さ〉が語られた。このことから、L市が開発し実施してきた小集団指導プログラムは、OJTとしての効果があったと考えられた。しかしながら、新任者群の中には、〈小集団教材への戸惑い〉もあった。新任者群は、全員が特別支援学校勤務経験を有し、自立活動の指導を中心に個に応じた指導を経験している。特に、自立活動の授業は、指導内容や教材を個々の子どもの実態に応じて選定し、授業では、教材を通して学ぶ子どもの姿を手がかりに、授業計画を修正しながら授業を展開する。ところが通級による指導の小集団指導では、予め作成された教材を使い、プログラム化された指導を実施することが求められた。「アドリブはない」「子どもの興味関心を引き出しながらとはちょっと違って」といった語りは、特別支援学校における授業の作り方との違いに対する戸惑いを表すものではないかと考えられた。一方、個別指導については、「自分でやる比重は大きい」としながらも楽しさを感じていた。

個別指導については、学習障害を重複する子どもたちの個別指導に困難があることが経験者群からも新任者群からも挙げられており、OJTの課題となっていることがうかがわれた。経験者群では、「LDのお子さんが増えてきて、より個に応じた指導」の必要性を感じ、「作業療法士の先生を呼んで研修したり」しているが、「その方法がまだない」。ただ、「自分の中で一線を引いているのは、学習の補習にならないようにすること」としていた。新任者群では、「個別指導についても先輩に相談にのってもらっている」が、「でもその子によってなんで、全部が全部それでいいかない」ことや、担任教師から「ここまでって言われると学習の予習復習のようになってしまうことに困難さを感じており、経験者群も新任者群も、学習障害をあわせ有する子どもの指導内容・方法の選定や担任教師との連携に課題を抱えているのではないかと考えられた。

平成28年12月9日に、学校教育法施行規則第140条の規定による特別の教育課程について定める件の一部を改正する告示（平成28年文部科学省告示第176号）が公布され、「小学校、中学校、義務教育学校、高等学校又は中等教育学校における障害に応じた特別の指導は、障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的とする指導とし、特に必要があるときは、障害の状態に応じて各教科の内容を取り扱いながら行うことができるものとする」と示された。通級による指導は、制度化された1993（平成5）年から、自立活動の指導を行うことを原則とし、特に必要があるときに、心身の障害の状態に応じた各教科の補充指導を行うこととされてきたが、この趣旨が明確化されたのである。そして、通級による指導は、特別支援学校学習指導要領に示される自立活動の内容を参考とし具体的な目標や内容を定め指導を行うものとするところが、平成29年告示の小学校等の学習指導要領に明記された。ところが、通常の学級担任教師からは「学習の補習」として理解されている実態が少なからず見られ、経験者群

も新任者群もそのことに課題を感じていたと考えられる。

学習障害を合わせ有する子どもは、学級担任教師等が指導する各教科等を学ぶ上で困難がある。平成29年告示小学校等学習指導要領総則に、「通級による指導を行い、特別の教育課程を編成する場合には、自立活動の内容を参考とすること、その際効果的な指導が行われるよう、各教科等と通級による指導との関連を図るなど、教師間の連携に努めるものとする」と記述された。新任教師からは、「職員の中でポツンと」「所属感を感じにくい」といった〈校内の関係性〉の問題が語られていたことから、校内の教師に対して、自立活動の指導は学校の教育活動全体を通じて行うものであることの理解を求め、各教科等と通級による指導との関連を図る教師間の連携の問題を解決していくための研修が、今後、OJTとして必要なのではないかと考えられる。

さらに、経験者群は〈新任通級教師の教職経験の多様さへの対応〉を課題として感じていた。通級担当になる前の教職経験が多様化し、「今年は、特別支援学級、コーディネーター経験もないっていう人が入ってこられましたし（中略）、他の地域では、3年経って（担当が）ぱっと変わって、次の人が新しくゼロからスタートしているっていうのが多いので、それやったら何も発展しないなあって。そうなったら学習促進クラスになるのは目に見えているので。」「どういうふうにどんな力を養成することが大事かって。そしてどんなふうに身に付けてもらうのがいいのか。」と専門性の継承・育成に課題を感じるとともに、「担任になる前の経験・得意分野を生かしながら、少しずつ発達通級の見方とかやり方を学んでもらうのが大事。」「発達通級の担当者の数も増えてきて、要はスーパーではなくって、誰でもが担当できる発達通級っていうのを目指していかないと」というように、専門性の継承・育成の方法について主体的に検討しようとしていることが考えられた。

5 まとめ

山崎・小森・紅林・河村（1991）によれば、「教育実践上での経験」と「学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い」などが、小学校・中学校教師の力量形成において最も影響力を持っている。本研究でも通級担当教師になる前に特別支援教育コーディネーターとして参加した支援会議における通級担当教師との出会いや、小集団指導におけるOJTは、通級担当教師になることの決定や専門性を高めようとする意識に影響を与えていたのではないかと考えられた。また、経験者群では、新任教師の教職経験の多様さへの対応が課題として意識されていた。指導に関しては、小集団指導プログラム通りに授業を行うことに戸惑いを感じていた新任教師がいた。さらに、経験者群も新任者群も学習障害を合わせ有する子どもの指導に課題を感じていた。

通級による指導は、特別支援学校学習指導要領に示される自立活動の内容を中心として行われる。自立活動の指導は、障害の改善ではなく、個々の子どもの障害の状態等を把握し、課題を明確にして一人一人の自立活動の指導目標、指導内容を設定する。このため個別の指導計画を作成することが義務付けられた（安藤，2020）。今後のOJTの内容と方法の検討においては、特別支援学校学習指導要領に示される自立活動の理念を基盤に、自立活動における授業デザイン・実施・評価改善のプロセス（安藤，2020）の視点から整理することが必要ではないかと考えられた。

謝辞

本研究の実施にあたり、調査にご協力いただいた方々に厚く御礼申し上げます。

付記

本研究の実施にあたっては、科学研究費補助金（基盤(C)：通級指導担当教員の自立活動の専門性向上を図る現職研修プログラム開発に関する研究（課題番号：17K04847）の助成を受けた。

文献

- 安藤隆男（2009）小学校・中学校における自立活動の指導．特別支援教育を創造するための教育学．402．明石書店．
 安藤隆男（2020）第5章 自立活動の理念．特別支援教育基礎論．66-79．放送大学教育振興会．
 藤井和子（2008）特別支援教育における難聴・言語通級担当教員の専門的力量形成に関する研究－新潟県における実態調査から－．上越教育大学研究紀要27，107-117．
 藤井和子（2019）教育センターにおける通級指導担当教師の研修．日本特殊教育学会第57回大会発表資料．
 河合 康（2020）第2章 特別支援教育の歴史・制度．安藤隆男（編著）特別支援教育基礎論．放送大学教育振興会，22-36．
 文部科学省（2002）通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査．
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361231.htm（2021年1月21日取得）

文部科学省（2007）特別支援教育の推進について.

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm（2021年1月21日取得）

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.

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afiedfile/2012/12/10/1328729_01.pdf（2021年1月21日取得）

文部科学省（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～（答申）.

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/01/13/1365896_01.pdf（2021年1月21日取得）

文部科学省（2016）平成28年度通級による指導実施状況調査結果について.

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afiedfile/2017/04/07/1383567_03.pdf（2021年1月21日取得）

文部省（1993）通級による指導の手引 解説とQ & A. 第一法規.

佐藤郁哉（2011）質的データ分析法. 新曜社.

山崎準二・小森麻知子・紅林伸幸・河村利和（1991）教師の力量形成に関する調査研究－静岡大学教育学部の8つの卒業コースを同一対象とした1984年調査及び1989追跡調査の結果の比較分析報告－. 静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学編），第41号，223-252.

The Actual State of OJT in a Resource Room for Developmental Disabilities

Kazuko FUJII* · Maki SEKIHARA** · Kana SAKAGUCHI*

ABSTRACT

This study clarified the current situation of OJT in a resource room for developmental disabilities and sought to obtain foundational data to investigate the development of in-service training. Semistructured interviews were conducted with nine resource room teachers in L City regarding teaching experience, professionalism, in-service training, and others. Regarding opportunities to become resource room teachers, four out of five resource room teachers with more than four years of experience were directly recommended by their predecessors. However, out of the four teachers with less than three years of experience as resource room teachers, only two were directly recommended by their predecessors. Regarding the professionalism of resource room teachers, only novice teachers cited judgment by themselves. L City intended to develop a small-group instruction program for children with developmental disabilities and improve the professionalism of novice resource room teachers by providing the necessary instruction. Although the small-group instruction program was effective, some novice teachers expressed confusion. Furthermore, it became clear that guidance for children with learning disabilities and the in-service training of novice teachers with diverse teaching experiences are relevant issues. Based on these results, we examined the ideal method of conducting in-service training.