

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

The difficulties of teaching children with special needs and change of “children angle”
in elementary school teachers

井口素笑* 吉井勘人**
IGUCHI Soemi YOSHII Sadahito

要約：小学校の教師は、授業や学級経営、子どもへの対応、保護者への対応、教職員の関係など様々な側面に困難を抱えている場合がある。中でも支援を要する児童への対応の困難さを感じている教師は少なくないと考えられる。小学校の特別支援教育に対する教師の専門性の向上のためには、研修だけでなく、教師自身が自らのとまどいや課題を解決するといった経験が重要な役割を果たすであろう。本研究は、小学校の通常学級を経験した教師に特別な支援を要する子どもとの関わりの中で教師が抱えた困惑についてインタビュー調査を行い、それらの経験を通して子どもと教育の見方がどのように変わっていったのかを検討した。その結果、子どもの視点に立ち、子ども中心の教育へと見方が変化したことが見出された。変化の要因としては、同僚や他教師との出会い、学校の異動、研修といった外的要因、子どもとの信頼関係を感じるなどの内的要因が関係していた。これらの要因について教師が積極的にそれぞれの意味を見出して受け止めることで、変化が起きていたと考えられる。

キーワード：教師の困惑 子どもの見方 特別支援といった教育

I 問題と目的

2006年（平成18年）6月に学校教育法が改正され、第81条第1項に「小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び幼稚園においては、次項各号のいずれかに該当する児童、生徒及び幼児その他教育上特別の支援を必要とする児童、生徒及び幼児に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする。」と規定され、小・中学校等においても、在籍する特別な支援を必要とする児童生徒への適切な教育を行うことが明示された。また、2007年（平成19年）4月から、「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、幼稚園・小学校・中学校・高等学校を含め、すべての学校において、障害のある幼児児童生徒への教育をさらに充実していくこととなった。「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」（文部科学省、2012）によれば、「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は6.5%」と示されている。小学校の教師は学級経営や授業の中で、特別な支援が必要とされる児童に対して、個別のニーズに合った支援や関わりを行うことが求められている。

小学校の教師が現場で抱える苦悩には、授業や学級経営、子どもへの対応、保護者への対応、教職員の人間関係などの様々なことがある上に、多忙ということも挙げられる。特に初任教諭は、現

* 山梨大学大学院教育学研究科教育支援科学専攻・教育支援科学専攻大学院生 ** 教育支援科学講座

場での経験があまりないにも関わらず、他の教師と同じように授業や学級経営、子どもへの対応、保護者への対応を行わなくてはならず、心の健康にかかわる問題も多く取りざたされている。学級の中で特別な支援を要する児童への対応の困難さには初任教諭だけでなく、経験を積んだ教員もとまどうことがある。高平・太田・佐久間・若月・野口（2015）は、小学校の教師が学校現場でどのような職務上の困難に遭遇しているか検討し、新任時の困難と現在（2年目以降）の困難度を比較検討している。そこでは、「新任時の困難と現在の困難の両方において、困難度が高い要因の一つが、『軽度の発達障害が疑われる児童への対応』である。」と述べられている。教師側の発達障害に関する知識や理解の不足や、発達障害児による授業中の問題行動やそれに伴うほかの児童への学習の影響、保護者の不理解により適切な指導体制がとれないなど様々な問題があり、困難さを感じている教師は少なくないと考えられる。

瀬底・浦崎（2009）は、特別支援教育が本格的に実施されるようになり、「多くの教師が『特別な支援を必要とする児童』の支援に対して、『とまどい』を感じている」と述べている。また瀬底・浦崎（2009）は「教師の支援に対する『とまどい』を抜きにした特別支援教育システムの機能化及び機能性の向上は難しい」としている。このような言及に加えて、岸野（2007）は「教師としての専門性を向上させていく上では、子ども観・授業観の新たな発見や自らの課題の解決といった学びが鍵となっている。」と指摘している。以上の知見を踏まえると、小学校の特別支援教育に対する教師の専門性の向上のためには、研修だけでなく、教師自身がとまどいを含む困惑や自らの課題を解決するといった経験が重要な役割を果たすことが予想されるであろう。

そこで本研究では、小学校の通常学級を経験した教師へのインタビュー調査を通して、特別な支援を要する子どもとの関わりの中で教師が抱えた困惑、そして、それらの経験を通して子どもや教育の見方がどのように変わっていったのかを明らかにすることを目的とする。

II 方法

1. 対象

調査協力者は、特別支援教育に関心がある教員8名であり、教員採用のはじめに、小学校の通常学級の担任を経験し、その後特別支援教育に携わった経験があるか、特別支援教育について大学等で学んでいることを条件とした。特別支援学校の教員免許を保有している教員は6名であった。調査事例の概要を表1に示す。

2. 手続き

X年11月、調査協力者に半構造化面接を行い、教師の支援が必要と思われる児童に対しての迷いや葛藤、悩みなどを具体的に聞き取り、その後特別支援教育に対してどのように気持ちや考え方が変化していったかということを中心にインタビューを行った。インタビューでは、研究目的を事前に説明した後、表2に示した質問内容を中心に面接を行った。面接時間は50分から100分程度であった。

また、インクルージョン推進教師アセスメント尺度（McGrath, 2010）（表3）によるアンケートを行い、特別支援教育に取り組んでいる教師とインクルーシブ教育の関連性についても調査した。

3. 分析方法

分析は岸野（2006）を参考にしながら、以下のように進めた。

まずボイスレコーダーの録音データより、逐語録を作成する。第1に教師としての子どもや教育の見方がこれまでと変化したことについて整理し、第2に見方の変化に影響した困惑した出来事と、特別支援教育にプラスに促進するものに関して語り全体を通して明らかになったものを整理した。

なお困惑とは、困り、どうしてよいか分からないことの経験と定義した。見方とは、教師の子どもや教育に対する考え方と定義した。第3に変化からその後の経験について整理し、分析を行った。教師の語りの全体像と、教師のライフ・ストーリーが見えるように、時系列に沿って表に提示した上で、分析の視点に基づき、教師の変化の要因、意味について記述し、考察を行った。

なお、分析の厳密性を確保するため、特別支援学校（知的障害）の学級担任経験が6年ある大学教員（第二筆者）と第一筆者と同様に教師の質的研究に取り組んでいた学生とで協議し、随時、分析経過の検討を行った。

4. 倫理的配慮

研究協力者には、調査の目的、録音の承諾等について口頭と書面による説明を行った。また、論文をまとめる際、個人が特定されないよう配慮することを伝えて、承諾を得た。

表1 調査事例の概要

	年齢	性別	教職経験年数	特学等経験年数
A先生	50歳代	男性	30年	特別支援学校5年 ことばの教室4年 支援学級（知的）1年 支援学級（自閉症）1年
B先生	40歳代	男性	23年	特別支援学校 支援学級3年
C先生	30歳代	男性	16年	支援学級3年
D先生	30歳代	男性	17年	
E先生	50歳代	女性	31年	特別支援学校18年 支援学級2年 通級指導教室1年
F先生	40歳代	男性	24年	
G先生	40歳代	女性	23年	特別支援学校3年 支援学級4年
H先生	50歳代	男性	30年	支援学級2年 ことばの教室4年 特別支援学校5年

表2 半構造化面接の質問項目

1. インタビューの対象者について
 - (1) 性別
 - (2) 年齢
 - (3) 教職年数
 - (4) 保有免許状種類
2. 教員になった当初、特別支援教育に関心はありましたか。
3. 支援を要する（と思われる）児童に対して悩みや葛藤、迷いなどはありましたか。
4. 特別支援教育の重要性を感じたときはどんなときですか。またどうしてそのように思いましたか。
5. 特別支援教育を進めていく中で、悩みや迷いなどはありましたか。
6. 今、現在意識して行っていることや、実際に取り組んでいることはありますか。
7. 特別支援教育をやっていてよかったと思ったことはありますか。またどんなときに思いますか。

表3 インクルージョン推進教師アセスメント尺度

	A	B	C
①	多様な学習スタイルや特別な支援に対して広く許容できる。	多様な学習スタイルや特別な支援に対してある程度許容できる。	多様な学習スタイルや特別な支援に対してほとんど許容できない。
②	環境調整や課題改善は、学級にいる数名の子どもたちにとって必要不可欠だけでなく、学級の子どもたち全員にとってよいものであると考えている。	環境調整や課題改善を実施する意欲がある。	環境調整や課題改善のなかには、子どもたちにとって必要以上に有利になってしまうものもあると思う。
③	多様な学習スタイルをもつ子どもたちの学習スキルを伸ばすために、支援員を効果的に利用している。	多様な学習スタイルをもつ子どもたちの課題や作品を完成させるために、支援員を効果的に利用している。	子どもたちの行動をコントロールさせたり、教材を整理させたりするなど、学級経営の手伝いをさせるために、支援員を効果的に利用している。
④	それぞれの子どもについての強み、弱み、教育的ニーズについてのはっきりとした、そして詳細な知識がある。	それぞれの子どもの学級内における順位を把握している。下から3分の1までの範囲にいる子どもたちのニーズは把握している。	学習面に困難がある子どもたちの弱みや不得意な点について把握している。
⑤	あなたの学級にいる子どもたち一人ひとりの習熟度を考慮しながらカリキュラムを分析し、授業を計画している。	学級の数人の子どもたちに対して時々カリキュラムの内容を変更している。	カリキュラム通りに授業をし、特定の子どもたちのために変更することはめったにない。
⑥	障害のある子どもも障害のない子供も含むすべての子どもたちが、あなたの学級にいることに価値を感じている。	子どもたちはあなたの学級にいることに満足している。	障害のある子どもたちやその保護者たちは、あなたの学級に在籍していることに困難を感じているかもしれない。
⑦	あなたの学級にいるすべての子どもたちのことを心から愛している。現在担任している子どもたちが、過去に担任したことのある子どもたちと似ているところもあるが、それぞれに違った個性があり、おもしろい一面をもっている。	あなたの学級にいる子どもたちのことをすばらしいと思っている。過去にあなたの学級に似たようなタイプの子どもたちがいたことがあるため、その経験をもとに、すぐに彼らに対応することができる。	ほとんどの子どもたちはすばらしいが、あなたをいらだたせる子どもたちも何人か学級のなかにいる。
⑧	あなたたちの学級の子どもたちは全員、毎日成功体験を重ねている。	少なくとも50%の確率で、あなたの学級の子どもたちは成功している。	あなたの学級にいる数人の子どもたちは、めったに成功していない。

Ⅲ 結果

インクルージョン推進アセスメント尺度の結果のAを3点、Bを2点、Cを1点とし、教師それぞれの合計点と平均点を出した結果を表4に示す。最高24点に対し、いずれの教師も高い点数であることから、特別支援教育を推進している教師であることがわかる。

8名のインタビュー内容について録音データから逐語記録を作成し、それをもとに変化が見られたところと、その要因について、教師の語りから拾っていった。8名の総インタビュー時間は約9時間で、逐語記録の総文字数は約10万字であった。

本研究では、教師の語りの全体像が見えるように、鍵となる言葉やフレーズを表に提示した上で、分析の視点に基づき、教師の変化やその要因、意味について記述した。(表5, 6)

教師に起きた変化について、どのような変化が起きたのか、変化の要因としてどのような出来事が関連していたのか、その後どうなった、あるいはどうしたいと考えているか、という順で分析結果を記述する。

表4 インクルージョン推進教師アセスメント得点

属性	合計点	平均点
A 教諭	15	1.875
B 教諭	22	2.75
C 教諭	20	2.5
D 教諭	19	2.375
E 教諭	18	2.25
F 教諭	20	2.5
G 教諭	19	2.375
H 教諭	23	2.875

1. 子ども視点への変化、ならびに変化に対する要因とその意味

(1) 教師の視点から子どもの視点への変化

D, E教諭は主に学級経営について、これまでは学校、学級はこうあるべきだという自分の中のイメージがあったが、すべての子どもが学級の中で居場所が作れるように、イメージの枠を広げたり、子どもの意見を含めたりして、学級作りをするように変化したと語る。B, C, D, F教諭は適切な実態把握をすることが大事だと語り、子どもと向き合う姿勢の変化がうかがえる。B教諭はその子どもにとって大事だと思う実態を見極めて、その課題を見つけたら、適切な目標を立てて、適切な支援をすることは、通常学校でも特別支援学校でも同じだと語る。C教諭は目の前にいる子どものいいところは何か、課題はどんなものがあり、どういうふうにしてあげたいかと子どもの成長・発達を願うようになった。D教諭は子どもの見せているものすべてに意味があり、背景があることがわかったと語る。F教諭は、自分の理想とする学級があって、その理想とするハードルが高ければ高いほどついてこれない、超えられない子どももいるから、自分の心の中のハードルをもっと下げるようになった。また、B教諭は子どものわからなさとかできなさを、なぜできないのか子どもに返すのではなく、どうしてできないのだろうと、原因を考えるようになったと語っており、いずれも教師の視点からではなく、子どもの視点に立つことに変化したと捉えられる。

(2) 変化の要因

語り全体から明らかになった変化の要因として、5名の教師が子どもに対する何かしらの困惑した経験があった。また他の教師との出会いに影響を受けていた。支援学校への異動により、子どもの見方が変化した教師が5名、研修に参加した教師が3名であった。

① 児童に対して困惑した経験

B教諭は $1 + 1 = 2$ がわからない子どもにどうやって算数を教えればいいのか悩み、どうやったら子どもが理解できるだろうと考えて一人で悩んでいた。また、支援学校への異動後、子どもへの関

わり方がわからないことと、子どもの理解ができないことへの辛さを感じていた。C教諭は障害のある子どもに対峙したときに、わかろうとしたが、わかる方法がわからずに困惑した、その後なにもできなかったことへの罪悪感と後悔した経験を語っていた。また、子どもに寄り添う姿勢で子どもと向き合っていた時に、子どもに先生は私のことを何もわかってないと言われてショックだったことを挙げている。D教諭は教室を飛び出してしまったり、友達とのトラブルが多かったりする子どもたちをどう理解していったらいいかわからないことがあった。E教諭は保護者から発達障害についての告知をされた子どもの理解の困難さを感じた経験を語った。また学級に支援が入らずに一人で抱えることへの困惑もあったという。それぞれの教員が子どもに対して、理解しようとしたが理解できないことに困惑したり、担任一人で子どもの対応をすることに悩んだりした経験があった。F教諭は、はじめてアスペルガーの子どもを担当した際に、知識が全くなく、わがままを言っているとしか思えなかったという経験があった。

②他の教師との出会い

B教諭は、支援学校で子どもとうまく関われなくて悩んでいた時に、先輩の先生から教えてもらうことで、気持ちが前向きになったと語る。C教諭もまた、子どものことで悩んだ際に、主任の先生や同僚の先生に相談をし、叱咤激励を通した学びがあり、教員としての専門性の向上につながっている。D教諭は、子どもの理解に悩んだ際に、一人で抱え込んではいけないことを強く感じ、周りの先生に支えてもらった経験を語った。また、特別支援に詳しい養護教諭との出会いが、子ども理解への見方を変化させた。E教諭は特別支援教育コーディネーターとの出会いが、特別支援教育の研修に参加するようになったきっかけであることを語った。F教諭は、特別支援学級の先生が親身にアドバイスをくれたことが記憶に残っていると語った。

③支援学校への異動

A, B, C教諭は支援学校（以前の養護学校）への人事異動が、強く印象に残っていたことを語った。A教諭は支援学校での、子どもたちに合った豊かな教育課程と、そこでいきいきとやっている先生方や子どもたちの姿を通して、自分の生きる道がここにあると、自分の教育観、人生観を大きく変化させている。B教諭は支援学校で一人一人の子どもをどういう風にして見るかという視点を学び、集団を見る視点から個を見る視点へ変化したと語っている。C教諭は予想とは異なる出来事が起きたり、子どもの様子が日々異なったりしていることに戸惑っていたが、子どもとの関わりの中で充実感ややりがいを感じるようになり、子どもと向き合う個別支援の醍醐味へと変化している。この3名は支援学校への異動を通して、これまでの教育観とは異なる実践に出会い、新たな視点を取り入れ、変化に至っている。

④研修や講演会への参加

D, E, F教諭は、研修会や講演会に参加し、障害について学び、授業のユニバーサルデザインについて、学級の環境調整、より効果的な支援方法についてなどを学んだことを、日々の実践に取り入れていったことを語った。

表5 子どもの見方の変化について語った教師のライフ・ストーリーの概要

属性	変化	要因	意味	その後
B	子どものわからなさとかできなさを、なぜできないんだって子どもに返すんじゃないくて、どうしてできないんだらうって原因を考えようっていうような考え方になった。	担任一人で悩みを抱える	どうすればいいのかなって、1+1が2っていうのがわからない子にどうやって算数を教えればいいのかって悩んだことはありました。…でもそういうような視点で「こうやったらいいよ」っていうのは全然なっていないような時代だった気もしますね。	子どもを通して自己を振り返る。うまく子どもができなかったことはすべて先生が自分に返してると思うんですよ。自分の教え方に何かしらの問題があったのかなとか、自分の見取りが甘かったの方とかっていう風に。そこはずっと、先生をやる限り、ずっとその気持ちでいたいっていう風に思いました。
		支援がなかなかうまくいかない	放課後一緒にお勉強しようねっていう感じで、課外で繰り返しドリルやったりとかして、それでもなかなかうまくいかない感じはありましたね。	
		どうやったら子どもが理解できるだろうという思いと困惑	ひたすら悩んで、どうやったらこの子たちが理解できるだろうって、自分なりに工夫して、この子たちが理解するにはって考えてた時期でしたね。	
		実践の中での子どもの背景への気付き	乱暴でしか自分の気持ちを表現できない子だったんで、いけないことをいけないって伝えるときに、ひぎに乗っけると全然嫌がらないっていうことに気が付いて、怒っている時でも、だから、ああ、この子ってやっぱり愛情が足りないんだなっていう風に、実践の中でちょっとずつ気が付くみたいなの。	
		支援学校への人事異動	最初に来たときは、ここの学校の教育に関心があって来たんではなくて、人事上の都合で、ここにお世話になることになったんです。	
		特別支援教育への理解	びっくりしました。こんな教育があるんだって。	
		子どもがかわいいと思えない	私とその時期ね、ほんとに恥ずかしい話なんだけど、その時に思ったことがあって、今まで小学校とかで先生をやってきた一番の理由は、子どもが好きで、子どもがかわいいから、って思ってたけど、かわいって思えないって。思っちゃった。まあ、だって、いるんだけど、私のことを全く認識してくれない。	
		子どもへの関わり方がわからないことと子どもの理解ができないことについての辛さ	目の前にいるけど、どうやってこの子と交信していけばいいのかってことが、一つも自分の中で、手が思い浮かばなかった。でもう、3日目にもうやめるしかないって思ってた。	

		<p>教員をやめようと思う</p>	<p>もう続けられないと思った。教員を。もう何もできない、お手上げ一つて。でもだからこそ、今まで私、通常学級で、甘えてきたんだなって。私がこの子をわかるんじゃないくて、子どもたちが私のことを理解して、くみ取って、合わせて、やってきてくれたんだって。</p>	
		<p>周りの教師からの教え</p>	<p>それこそ先輩の先生に教えてもらいながら、ちょっとずつね、気持ちを前向きにしました。</p>	
		<p>子どもとの信頼関係を築く</p>	<p>ある意味純真で純粹じゃん。嘘がないじゃん。それがわかってきたら、だんだんこの子たちが愛しくなってきた、一緒にいることが楽しくなってきた、コミュニケーションができるにつれて、いっこつながった、いっこわかったっていうことが一つ一つ増えるにともなって、お互いに相手との信頼関係を築くってこういうことなんだろうなって。</p>	
		<p>子どもに寄り添うことへの信念を貫く</p>	<p>わかっているつもりだったけどわかってないって言われて、でも自分のスタンスを変えることもなかったし、やっぱりわかろうとして。だから特別ね、自分を変えたとか、そういったことはしなかったね。</p>	
<p>C</p>	<p>目の前にいる子に対しての責任っていうのかな。さっきも言ったけど、この子のいいところはなんだろう、課題にはどんなものがあるのか、どういうふうにしてあげたいっていうのかな、もっともっと心意気を込めて、この子の成長っていうか発達っていうかを願って、やるべきだったっていう思い。</p>	<p>子どもをわかろうとしたけど、わからなかった</p>	<p>障害のあるお子さんに対峙して、なんていうのかな、わかるうとはしたけども、わかる方法がわからなかった。</p>	<p>子どもと真剣に向き合う姿勢 真剣に笑って、真剣に遊んで、真剣に叱る。真剣に教えるとか真剣に悩むっていうこともあるけど。…安心がいいからね。遊ぶのも叱るのも、子どもが安心して学校とか先生を好きになってくれるっていうことだけかな願いは。</p>
		<p>保護者との気持ちのずれ</p>	<p>保護者との共通確認が、気持ちのずれみたいなのが生じてくるわけだね。先生はうちの子についてどう考えてらっしゃるか、その意見のずれみたいなのがやっぱり生まれてきて、保護者間でうまくいかなかったっていうのはありましたね。</p>	
		<p>情けない気持ちからの諦め</p>	<p>最初はね、情けないとか不甲斐ないとかそういう気持ちでいましたよ。どうして俺はわからないんだろう。どうすればいいんだろう。で、不思議なことに後半になったら、まいいやって思うようになっちゃいました。しょうがない、わかんないからわかんないでしょうがない。</p>	

	何もしなかった、何もできなかったことへの罪悪感	なにもしなかった、何もできなかった。一年終わって、その子と別れたときに、初めて自分がやってきたことの罪の重さに。罪悪感っていうのかな。ものすごくその罪悪感にさいなまれて、終わった時だね。その子が涙で別れて、こんな気持ちでいてくれたんだ、そういうのがね、わかって。	
	同僚の先生からの叱咤激励を通した学び	子どものことで悩んだときに、…すぐに隣の主任の先生とか、同僚の先生とかに相談をするようにしました。で、教えてもらったかな。素晴らしい言葉とかじゃなくて叱咤激励なんだけどね、…動きが遅いとか、もっと動きを早くしなさいとか、あとは、視野が狭いとかね。もっとこういうところを見なさいとか。今思うと若い先生に言われるごく当たり前のことをたくさん言われましたね。	
	子どもに寄り添うことを続ける楽しさと苦しさ	一人一人の子に対して寄り添っていくっていう考えはずっと忘れないで。その楽しさも苦しさもそこでだんだんだんだん、わかり始めるようになってきましたね。	
	子どもから否定されたことのショック	もっとこうしたほうがいいんじゃないって言ったときに、先生は私のこと何にもわかってないでしょって4年生の女の子に言われたことがあります。あれはショックでした。	
	子どもが学校に来てくれることへの感謝	毎日学校に来てくれてありがとうでしたね。	
	子どもに寄り添うことへの信念を貫く	わかっているつもりだったけどわかってないって言われて、でも自分のスタンスを変えることもなかったし、やっぱりわかろうとして。だから特別ね、自分を変えたとか、そういったことはしなかったね。	
これが向き合って個別支援の醍醐味なのかなって思うようになったことはあるかな。面白いって思った。やりがいだね。やりがいがあった。	支援学校への人事異動 予想とは異なる出来事の起きる、子どもの様子が日によって異なることへの戸惑い	単純な人事交流です。あの一、特別支援学校に配属された。 昨日こうだったから今日こうしてみようっていくと、全然違う様子を見せている。ほんと日替わりですね。そういう中で、こうしようって構えていたことがその日のうちにか次の日に崩されてしまうっていう日々の連続だったんで、毎日が戦いでした。心も体も。	<u>特別支援教育を周囲の教師に理解してもらうことへの難しさ</u> やっぱり先生たちの意識の差はどうしてもあるかな。特別支援教育、発達障害のお子さんに対する見方、考え方っていうのはあるかな。どうしてもやっぱり集団だし、人間だし、それぞれが。そういう意識の差っていうのは小学校中学校にいるからこそ感じるかな。

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

		子どもとの関わりの中で感じる充実感・やりがい	振り返る間もなく、じっくり考える間もなく、とにかくぶつかって。それが最初はつらかったけども割と早い段階で、一日終わると今日も頑張ったっていう充実感。心も体も。それが心地いいような感じで。結構力がみなぎるような毎日を送っていました。	目の前にいる子に全身全霊を尽くす やっぱりベースになるのは思いだなって思っています。気持ち、ハートかなって思っています。この子たちってやっぱり見るからね、思いついていうか気持ちをね。通常の子たち以上に読み取るから。表情っていうか、思っていることを見透かされちゃうからね。それは感じる。だからこそ、やっぱり思いがベースにないと、この子たちの前では多分通用しないんだと思います。
D	自分がこうって思う学級っていうのをイメージを持って、何とか子どもたちをその中にしてしようと思ってたのが一年目。…そもそもそうじゃないのかなってことを3年目ぐらいのときに。自分が思ってる枠っていうのは持っててもいいんだけど、そこに入れない子どもたちがいるのであれば、その枠を広げて、学級作りをしなきゃいけない。そこにいるんじゃないかと、こっちで広げてあげれば、みんなにとって居心地のいいクラスになるんじゃないかなってことをそのあたりから思ってきたかな。	どう理解したらいいかわからない	やっぱり教室を飛び出したり、あとは友達とのトラブルが多かったりっていう子が複数いて、その子たちをどう理解していったらいいのかなっていうところは最初思ったところかな。	<u>通常学級の中にいる発達障害のある子供の居場所を作るための学びの必要性の認識</u> やっていく中に、なんとかこう、いろんな子たちを巻き込んであげられたらいいな、その子たちを理解したいなって。で理解するためには知識が必要だなって自分なりに思って、で、勉強を始めたっていう感じです。
		一人だけで抱え込んではいけないという思いと周りの教師の支え	一人だけで抱え込んじゃいけないんだってことは強く思いましたね。うん、なんか、ヘルプはちゃんと出そうみたいなことを、当時は思いました。…いろいろな先生が、そういうときにこういう風にしてみたらとか、教室にいらなくても保健室でいられたらそこにいてもいいよっていうフォローはしてもらった気がします。	
		いろいろな先生がいる中にその子とつながれる先生が一人でもいればいい	その子が関わるのは僕だけじゃなくて、いろんな先生がいる中にその子とつながれる先生が一人でもいれば、そこ連携をすることで、うまくやれるっていうことはすごく思った。	
		養護教諭の先生との出会いによる見方の変化	当時の養護教諭の先生がそういったことに詳しくって、それだけ特性のある強い子たちには、あの子はこういうことがあるよねっていう話を聞いて、こっちもあの子を理解してあげようっていう見方がちよつとずつ変わっていったっていうか。	

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

	<p>全部のことに、その子が見せてるもの、すべてにちゃんと意味があるっていうか、ちゃんと背景がしっかりあるんだっていうことはすぐわかったし、それが大事なこと。言い換えればちゃんと実態把握してあげるってことが大事だなんてことは強く思いました。</p>	<p>特総研の研修</p>	<p>国立特別支援教育総合研究所に2か月半行かせてもらえたんだよね。声かけてもらって。で、その時も通常の学級の担任の立場でって障害のことを学びに行った。そこで今でいう授業のユニバーサルデザインみたいなことを意識して学ぶことができた。</p>	<p>特別支援教育を通常学級に伝えたい 特別支援学級の先生は特別支援学級の先生であって、みたいな学校の中で学びの場が違うっていう意味でなっていることも…自分はまだ通常の担任でコーディネーターをやったことがないから、もしかしたら違うのかなと思うときもある</p> <p>担任としてのスキルアップ 支援学級を3年しかやってないので、もうちょっとやりたいっていう思いもある…自閉情緒しかまだやってないので、そのほかの障害の学級、知的障害とか、そういうのも興味はある</p>
		<p>通常学級で多様な子どもたちに対応するために特学の担任をやりたい</p>	<p>当時は通常の学級担任として、UDのことをしっかりやっていきたいってことと、そうは言っても支援学級もやってみたい。僕の中では延長だったかな。いろいろな子どもたちを理解するために、支援学級を経験することでよりそっちに還元できるんじゃないかって思いがあった。</p>	
		<p>支援学級の担任とコーディネーターを兼務することの大変さ</p>	<p>特に初めてのことを二つやるっていうのはさすがに大変だったなって今は思うんだけど、そういったところの中でも、全校っていう視点と、学級っていう視点と両方持ちながらやっていくっていうのは大変だったなって思う。</p>	
<p>E</p>	<p>先生になったときは学校ってこうあるべきだって思いがあったんだけど、勉強していくうちに、子ども目線でどういうクラスにしたいとか、子どもの意見を含めて学級作りをするようになった。教師目線から少し子ども目線に立てるようになったね。</p>	<p>保護者からの発達障害についての告知があったことへの衝撃</p>	<p>親御さんにうちの子は発達障害ですって言われて、医大にも通ってずっと配慮が必要なので、参考までにこの本持ってきたので、読んでくださいって。その子のことが強烈で。</p>	<p>子ども目線に立つ 子どもに一つ伝えるためにどうすればわかるかなって考えるようになったね。</p>
		<p>一人で抱えることへの困惑</p>	<p>なんで支援が入らないんですかって、一人ですかって質問したのを覚える。管理職に。こんな子がいるのに、ぼく一人しかいないんですか。支援は誰も入らないんですかって。</p>	
		<p>子ども理解の困難さ</p>	<p>普段すごい優しくて、おとなしい子なんだけど、なんだこの豹変の仕方はって思ったよね。…最後の最後まで理解はしてなかったかな。</p>	
		<p>なんでこんなにうまくいかないんだろう</p>	<p>負の2年間だった。なんでこんなにうまくいかないんだろうって。</p>	

	知識を持っていないことへの後悔	今思うと、無知識だったから申し訳ないって思うね。
	障害理解のための学びの必要性の認識	異動した先に診断を受けた子がいて、勉強しなきゃわからないやって思うことがあった。
	支援員の方と情報共有することでの子ども理解	センター的機能も活用したんだけど、個別に取り出してシミュレーションしたらいいとか聞いたんだけど。うまくいったのは支援の先生がいたときで、キレちゃったときはその先生に取り出してもらって話を聞いてもらうとか。そのときに複数の目が大事だなんて。
	コーディネーターとの出会い	コーディネーターを通して研修の案内があって、それに行くようになったかな。
	子どもの視点で困難さを見るようになった	この子たちって何かしらの困難さがあるんだと感じていた。
	研修・実践・振り返りの繰り返し	まずわからずに研修に行く。その後また出合って、振り返ることができる材料になったかな。うまくいかなかったら次の研修ありませんかって聞いて。…一回行ったらわかるかなって思ったけど、どんどん深くなるし、1回聞いてもわからなかったから、年7, 8回ある研修に毎年行ってたね。
	研修へ行くことの周囲の理解のなさ	周りから本当に行かなきゃいけないのって言われて。
F	障害のある子との出会い	3校目のときか、初めてアスペルガーの子を受け持った時は、さすがにちょっと戸惑いました。…そのころ自分の中でADHDだったりアスペルガーだったりの知識が全くなかったんで、正直最初はわがままを言っていると思えなかったですね。なぜこのようなことを言うんだらうかって。
	先生との出会い	特別支援の先生が、すごく詳しい方で、すごく親身になってくれた方がいたので、いろいろアドバイスを下さったり、大学の講演会にいったりとか、診断を下した医者のところに行ったりとか、学校全体で支援してもらったっていう記憶がすごく残ってます。
	理想とするハードルを下げる	自分の心のハードルをもっと下げないと、全員の子どもがそのハードルを跨げるわけではないよと。特に支援を要するような児童であつたら、そりゃ当然だろうと。だから、その自分の心の中のハードルをもっとさげてあげようよ。そうしたら自分ももっと楽になるよっていう風に言ってくださった。

	<p>自分の理想とする学級があって、その理想とするハードルが高ければ高いほど、ついてこれない、越えられない子もいるんだなって。</p>	<p>気持ちの変化（怒らなくなった）</p>	<p>ちゃんと理解させて、怒るときもありますけど、命の危険に関することとか、そういったことはあるんだけど、そこらへんは明確にして、やっぱり本人が納得できる、理解できるようにしてあげることがすごく大事なんじゃないかな</p>	
		<p>特別支援を要する子どもの視点に合わせた授業づくり</p>	<p>授業に関して言えば、不適切発言であったりとか、離席であったりとか、そういった子たちが、あんまり目立たないような授業、グループワークだったり黒板のどこに来て書かせるとか、誰とでも話に行っているよとか、終わっちゃったら家庭教師をやるとか、誰か教えに行くとか、ずーっと座りっぱなしの授業ほど地獄なものはないので、そうせざることもあるんですけど、なるべくそうじゃないことを心がける授業ですね。</p>	
<p>H</p>	<p>この世界は定型発達の人が社会を作ってるんだって思ってた。だけど、その人なりの学び方や育ちや成長の仕方がある。</p>	<p>特別支援教育より通常学級で教えたい</p>	<p>教育実習で当時の養護学校にも行ったし、通常の学校にも行ったけど、やっぱり子どもに何か教えて、子どもがすぐにストレートに反応が返ってくる、打てば響くっていうかさ、普通の子を教えたいっていうふうにした。</p>	
		<p>ことばの教室の担当になる</p>	<p>吃音の子とかね、面白いなあって思って、一生懸命関わったり、構音で来てるんだけど、ものすごい発達系の子。あとは知的の子、全然ほんたに言葉がなくて、幼児さんだから、毎日きれいなピオトープ眺めたり。</p>	
		<p>支援学校への異動</p>	<p>支援学校ですごく世話になった女の先生がいて、発達障害は人類の進化形だって。</p>	

2. 教育観の変化、ならびに変化に対する要因とその意味

(1) これまでの教育観とは異なるものへの変化

A, B教諭は障害のある子どもをどのようにして学級に取り入れるかを、担任だけでなくクラスの子どもたちと一緒に考えるようになったという変化があった。A教諭は病弱の女の子がレクレーションに参加するにはどうしたらいいか、学級で話し合ったり、保護者と具体的な配慮の方法について話し合っって連携をとったり、病院を訪ねて主治医の先生とも相談をしたりするようになったと語った。B教諭は障害のある子を他の子どもとどのようにつなげていくか考え、学級としてどう受け止めるかについて子どもたちの話し合いの時間を作るようにしたと語っている。またA教諭は、小学校の学級担任をしていたころは、障害のある子どもも含めて自分が何とかしてやっていかなければならないという思いから、養護学校（支援学校）は必要ないと思っていたが、支援学校を経験し、ここに私の生きる道があると教育観だけでなく人生観も大きく変化した。B教諭は、これまでは学級のかは担任一人が抱えていたが、通常の小学校でもTT（チームティーチング）のシステムを取り入れたり、個別指導を行ったりと、学校全体で子どもたちを見ていこうと取り組むようになったと変化を語っている。

F教諭は、授業に関して不適切発言や離席をする子が目立たないような授業をグループワークや黒板に書かせる、終わったら家庭教師として誰かに教えに行くなど、授業中に座りっぱなしにならないように心がけていると語った。G教諭は、特別支援学級とか通常学級とか垣根はなく、全ての子どもに特別支援教育が大事で、特別支援教育は、教育全部のベースだと思うようになったと語る。

(2) 変化の要因

① 児童に対して困惑した経験

A教諭は、病弱の女の子に出会う前に、子どもがいじめられていることに気付けなかったことに対するショックや、学習上の遅れがある子どもに対して何かしてあげたいけど、どうしたらいいかわからないと、一人で悩んだことがあった経験を語った。また、特別支援学級を進めたが、保護者はみんなの中でやりたいと、頑として受け入れてもらえなかったことがあり、その経験から、保護者と連携し、学級の中でどう受け入れていくか考えるようになったとうかがえる。

② 他の教師との出会い

A教諭は、支援学校での経験を特別支援学級で実践していた。そのときの通常学級の同僚の先生が面白いことをやってるねと声をかけてくれたり、子どもの頑張りを保護者に話をしてくれたりすることで、これまでの自分の経験が総合的に練り直されたと言っていた。B教諭は、支援学校での経験を通常の小学校で生かそうと考えていたが、なかなか他の教師からの理解を得るのが難しく、悩んでいたが、特別支援教育に理解のある管理職の先生によって、励まされ、通常の学級でのTTを行ったり、個別支援を行ったりすることができたと語っていた。

③ 支援学校への異動

A教諭がこれまで養護学校に否定的で、養護学校は必要ないと考えていたが、その養護学校へ異動し、そこで子どもたちに合った豊かな教育課程を学び、教師や子どもがいきいきとやっている姿に触れ、子どもとの関わりの中で充実感ややりがいを感じ、教育観が変わったと言っている。G教諭も支援学校へ異動してから、特別支援教育が全部の教育のベースだと思うようになったと言っている。

表6 教育観の変化について語った教師のライフ・ストーリーの概要

属性	変化	要因	意味	その後
A	子どもたちにもどうしたら、その子を取り入れてかんがえようとかいろいろやった。…今でいう合理的配慮かな。…病院を訪ねて行ったり、主治医の先生とも話をしたり、いろいろしたかな。	何かしてあげたいんだけど、どうしたらいいかわからない	クラスの子たちに何かできたか、その子の学習の保証のために何かできたかって、なかなか。そういう気持ちはあったけど、できなかったかな。	この子に必要な力をつけてあげたい、つけてあげなきゃ。…クラスの中で自分が何とかしなきゃっていう思い。
		いじめに気付けなかったことにショック	仮分数って言われてるんですよって言われて、それをなんとかしてほしいみたいな、ね、訴え。でもその意味が全然分からなくて。…病気か、生まれたときの障害があったのかな。それを指して子どもたちが馬鹿にしてた…っていうのがすぐにわからなかったことが。	
		担任一人で悩みを抱える	(誰かに相談することもなく) 自分一人で抱えていたかもしれないね。	

	個別支援のできない葛藤	ずっとノートに漢字ばかり書いてるのね、ご機嫌で漢字書いてるんだけど、もうめちゃうちゃに書いてるのね。自分の好きなように。それがまあそれでご機嫌だから一日過ごしていただけど、でも個別の支援ができていなかったんだよね。…何とかしてあげたかったんだけどできなかったって自分がずーっと残って。	
	学びの場の選択についての葛藤	その子のお母さんに特別支援学級を進めたんだけど、保護者はみんなの中でやりたい。だからちょっとほんとにどうしたらいいか、自分のクラスの子なんだけど、なんか行かせていいものやら、行かせないで自分で何とかしなきゃという思い。	
	学校が変わることで新たな同僚との出会い	もうちょっと周りの人たちと考えながらとか、こういう状況はどういうものだろうって、うちの学校には特別支援学級があるから、そっちはどうかとか、特別支援学級の先生と相談してね。	
	保護者との連携	お母さんとじゃあ送り迎えどうしましょうかっていろいろ細かいところをやっぱはいりよしていかないといけなかったから、すごい具体的にこうしましょう、ああしましょうって考えて。子どもたちもそこは一緒に考えていこうっていうことで。でもそれは彼女がいることでクラスが優しくなったっていうかね。	
それまでは自分がなんかやってかなければならぬって思いがあって、養護学校なんて必要ないんじゃないかって自分の中の考えが一つあった。 →(特別支援学校は)やっぱり豊かな教育課程があるわけだね。子どもたちに合った教育課程があって、教育内容があって、先生方もいきいきやっている姿があった。	養護学校への異動	子どもたちがなんか変わっていくのを見て、すごく励まされましたね。ここに私の生きる道があるのかなって。	養護学校の中で自分がこの子たちともっとやったり、外に発信したりね。外に発信することもできるだろうし、なんかもっと養護学校っていう枠を超えて、何かできないのかなって考えてたね。
	子どもとの関わりの中で感じる充実感・やりがい	子どもたちに関わっていると、自分が逆に生かされるっていうのかな。	
保護者とのつながりとか、地域とのつながり連携、医療機関との連携そういうのをやったり、あるいは校内で今でいうコーディネーターみたいな役割で、ちょっとこの子心配だから見てくれる？って行って見に行ったり、あるいは保護者と相談したりすることも始めてましたね。	小学校の中での特別支援教育への取組	通常学級の先生がああ面白いことやってるねって言ってくれて、楽しそうだねって。ほかの子たちも「僕も何とか学級行ってみたい」とかっていうことを言っていたり、そこで今までの自分の経験が総合的に練り直されたかな。	特総研の研修に参加 特別総合研究所にちょっと短期研修に行かせてもらって、でそこで学習障害とかその当時の偉い人たちから聞いてほんとに勉強になったなって思っ て。 行政として特別支援教育のシステムを作る 県庁で、いわゆる特別支援教育担当として。 管理職としての実践 実際に子どもの指導に携わったり、特別支援学級に行ったり、やっぱり気になるね特別
	同僚の先生との良好な関係作り	先生方の環境を大事にしてたから、養護教諭の先生や通常学級の先生もそうだし、交流しないといけないから、いい関係をもてないとだめだから。	

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

		同僚の先生の変化	すごいねとか、こんなことできるのってね、周りの先生たちが常に常に声をかけてくれてて。それをお母さんに言ってくれるの。周りの先生がお母さんに声をかけてくれるから、お母さんもうれしくなっちゃったり、すごく周りの先生ともうまくいってたりしてたな。	支援学級でやってることはね。…積極的にかかわって、今もそうだし、特別支援学級の先生といろいろ相談しながらやっています。
B	私には特別支援っていう、なんか自分の中で視点があるから、だからそれを通してみると、あー、この子はこういう子だな、発達障害系だなんて思うわけじゃない。でこの子とほかの子をどういうふうにつなげていこうかなって考えていって、その子を学級としてどう受け止めるんだって。その一つのクラスをいいクラスにするって自分にできることはなんなんだっていうことを、いつもいつも子どもたちに考えるように。	通常級の中での教育の仕方の変化	何か問題が起きれば、考えるようにっていう時間を作るようにしてたのね。そしたらそのクラスはだんだんだんだんそういうふうになっていって、すいません、忘れ物が減らないので話し合いの時間をくださいって言って。…自分たちで解決するっていうことをすごい積極的にやるクラスになったんだよね。	子どもの主体性を育てる 子どもが自分でできたって感じられたらいいなって。あんまり先生が前に出ないで。子どもがね、はあ誰の手も借りないで自分でできたっていう風に思えるような経験をいっぱいさせてあげたいなって。
	結局何が一番大事なのかなっていう考えたときに、どの学校行ってもその子供にとって必要なのは大事だなんて思う実態を見極めて、そしてその課題を見つけたら、適切な目標を立てて、適切な支援をすればいいっていう。それはどこに行っても変わらないんだって。そこを見過なければ、どこでも同じことをやればいいんだなって思った。	集団を見る視点から個を見る視点への切り替え	子どもを見る実態把握って大事だっていうじゃない。それを一言で言ったって、小学校の指導案で書く実態って、学級全体の実態でしょ。そういう風な見方をいつまでもしてるわけだよ。このクラスは明るく元気でっていうクラスは。(特別支援の)一人一人の子をどういう風にして見るかっていう視点が、やっぱ一番は大きかったのかな。	意識して行っていること 的確な実態把握、適切な目標設定、そしてそれに応じた適切な支援。
		1対1の視点と1対35の視点のバランスをとることへの気付き	小学校に戻ってから、子に即しちゃうというか、一人一人にね応じようとして、集団より個っていう目になっちゃってたのね。…私が一斉に投げかけた言葉を35人がキャッチできるようにしていかないとだめなんだって。わからなかったら、はいて一人一人にこたえていくんじゃなくて、一斉に聞くっていう力を育ててあげないとだめなんだ。	
	自分が大切にしてきた特別支援の考えだったりノウハウだったりがあるのに、なんかそういうものでっていうように思えなくなっちゃった…(通常学校でも特別支援を)やるべきだなんて、変わってきた。私の中で。私ひとりではどうにもできないって思ったし。	通常学級で特別支援が通用しないことへの苦しさ	ほんとに大変だった。あのときはほんとに悩んだ。…大きな声で静かにしなさいって言わないと話もできないみたい。な。わさわさしてて。なんかあのクラスが一番苦しかった。	人的交流による特別支援の拡充 もっとみんなが勉強してさ、勉強するっていうだけじゃなくて、支援学校が持っているノウハウを人的交流でもいいし、人が行き来する中で、特別支援がもってる力をさ、小学校中学校にもっと還元していくといいなって。
		通常の中でのチームによるアプローチ	こっちにブースを作っておいて個別指導。…そこに校長先生や教頭先生とか空いている	

			先生はとにかく来てくださ いって言って応援頼んで入っ てもらうんだけど。…TTの システムを全部つくって、っ てやりました。	小学校の中で支援を要する子 どものサポートをしていき たい まだまだ、隅々まで特別支 援的な発想だったりとかが、い きわたっていない小学校に、 その良さを伝えていきたい なって、自分がね、ここで実 践していたものとして、それ はすごくあります。…何とか してあげたいじゃんね。困っ てる子たちにも先生たちにも ね。
		特別支援教育に理解 のある管理職との出 会い	先人を見てみる。偉大なこと をやらうって、あとになった らそういう偉人になった人 でも、捨て石になった人がた くさんいて、そういう何人も 何人も名前も残らない人たち の上にやっと、これができま したってって偉い人が出てく るんだと。そういう人がいな いと、時代が変わらないんだ から、がんばれって言うてく れる校長先生がいて。だから 私は単純だから頑張れた。	
G	特別支援教育は全部の教 育のベースになる。	支援学校への人事異 動	特別支援学級とか通常学級と かじゃなくて、全部に、垣根 はなく、お子さんの特性にも 関係なく、全部のお子さんに 大事だなって思うようになり ました。ここ（支援学校）に 来て。支援学校に来て特別支 援は、教育全部のベースだ なって思いましたね。	

V 考察

8名の教師語りについて、子どもの見方の変化や教育観の変化とその要因、教師にとっての意味、その後についてを分析し、まとめたものを図1に示す。大きな変化は、教師の視点で子どもを見て、教師主導で子どもたちに教えていたことから、子どもの視点に立ち、子ども中心の見方へと変化したことである。その要因として、これまでの教師としての経験や考え方では、子ども理解ができない、うまくいかないといった困惑や悩みの経験があった。それらは教師の中で後悔や挫折としても残っていることが多く、その後の変化に大きな影響を与えていたと考えられる。変化の要因としては、同僚や他教師との出会い、学校の異動、研修の外的要因や、それらを通じた学びや子どもとの信頼関係を感じるといった内的要因がいくつか重なっていた。これらの要因について教師が積極的にそれぞれの意味を見出して受け止めて、変化が起きていたと考えられる。変化のプロセスは教師によってそれぞれ異なるが、教師の視点から子どもの視点への変化は8名に共通していた。変化後も子どもと向き合い続け、自己を振り返るとともに、さらに教師としてのスキルアップを目指し、学び続けていることもわかった。さらに、特別支援教育の理解を通常の小学校の中で広げようとしていることが見出された。特別支援教育や教育の原点とは、子どもの視点に立った教育観と、教師自身が実践を振り返り続け、より子ども一人一人に合った教育や支援を行い続けようとするのだといえるであろう。

先行研究では、生活科の導入を取り上げて教師の専門性の向上過程を検討したところ、複数の要因が重なる中で、技能の熟達化や困難の克服、人間的成長が進んでおり、その過程では共通に子ども観・教育観の変化と教師としての自己変化が起きていた（岸野, 2006）とされる。本研究で、支援を要する子どもとの関わりの中で教師が抱えた葛藤や悩みをどのように克服し、変化が起きたか検討したところ、複数の要因が重なり、そのことに意味を見出し受け止めることで、これまでの自分の教育観や実践を振り返り、子どもの見方の変化が起き、教師としての専門性が向上していたと

理解できる。

子どもの見方の変化の主な要因として、同僚や他教師との出会いにより、新たな子どもの見方の視点や、教師としての専門性について学ぶことにつながったり、研修に参加するきっかけになったりすることで、変化に至っていた。

人事異動により、支援学校に異動したことが要因になった教師もあり、そこで、今までの子ども観や教育観と異なるものと出会うことで、一度は子どもとの関わりや教育の実践に対して戸惑いを感じながらも、一人一人に合った教育課程を学んだり、充実感ややりがいを得たりすることで、これまでの自分の教育観が大きく覆されて変化している。そのため、支援学校での経験は、教師としての専門性の向上や、教師の教育観を広げることには大きな役割を果たしているといえるのではないだろうか。2007年から特別支援教育が学校教育法に位置づけられ、すべての学校において、障害のある幼児児童生徒への教育をさらに充実していくことになった。このような結果からも支援学校で行われている障害児教育を通常の学校に広めていくことで、子どものニーズに合った教育が行われるようになるであろう。

一方で、30代の教師はすでに特別支援教育が通常の小学校でも制度としてスタートしていたため、支援学校の経験はないが、同僚や他教師の教えや、研修への参加をきっかけとした、特別支援教育の学びにつながっていることが見出された。

子どもの見方の変化が起き、特別支援教育の視点や考え方を学び、実践してきた教師は、それを通常の小学校でも広めていこうとするが、自分の実践が周りから認められることによって、その思いが強くなっていくことがわかる。周囲の教師に理解してもらうことへの困難さは、どの教師も感じていたが、身近なところで理解してくれる管理職や他教師と出会うことで、自分が実践してきたことに自信をもち、周囲への伝達やサポートに意欲的になっていくと推察される。

本研究では、教師の葛藤や迷いの経験といくつもの要因から、教師の子どもの見方への変化する例が示された。教師が子どもと向き合い続け、子どものできなさを子どものせいにするのではなく、自分に返し、実践を行っていくことが重要であると言える。

最後に今後の課題を述べたい。本研究は、半構造化面接によるインタビューを行うことで、教師のライフストーリーから、小学校教師の見方の変化に対する知見を得ることができた。

その一方で本研究では、小学校以前や中学校、高等学校、特別支援学校などの小学校以外の校種での採用者を分析対象から外して分析を行った。そのため、各校種による、子どもに対する困惑した経験や変化のプロセスについてはさらなる検討が必要である。また、特別支援教育の取組が始まってから採用された教師にはインタビューを行っていないため、その点についても検討する必要がある。

また、今回の研究では、男女差についての比較は行っていない。対象者の人数を増やし、男女比も同様にした場合、男女差も結果に表れてくる可能性もある。そのため、対象者を拡大し、検討していく必要があると思われる。

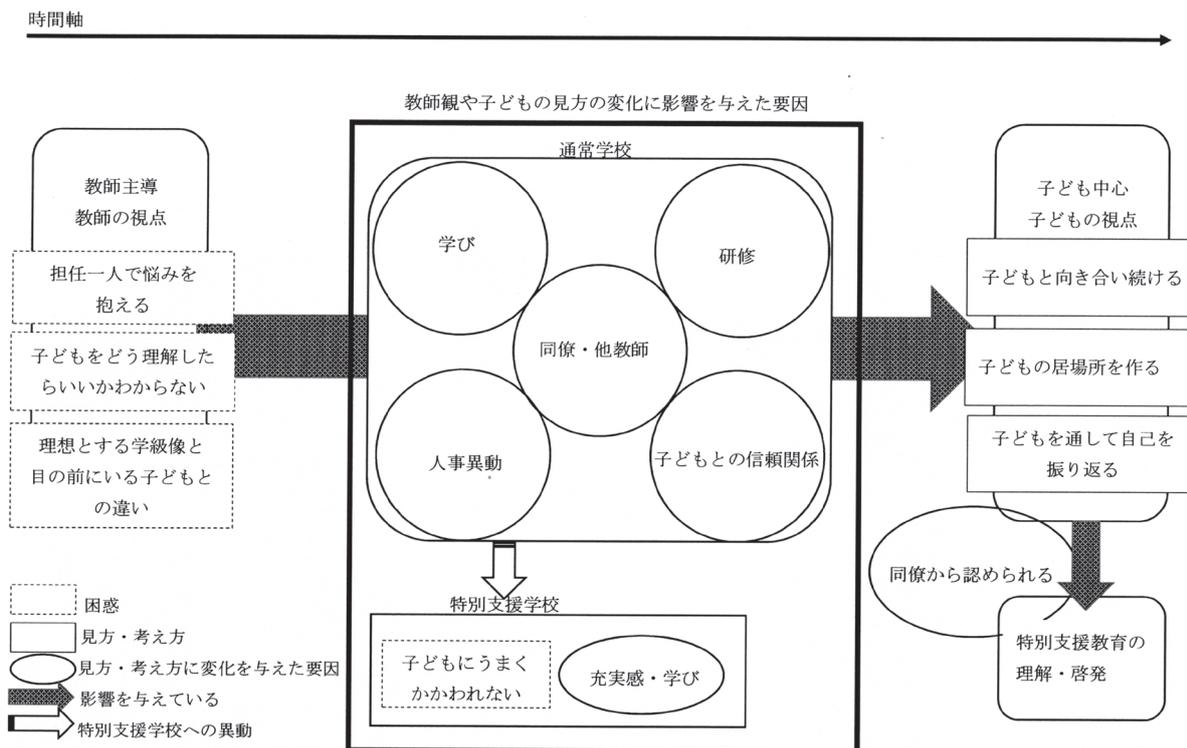


図1 教師たちによって語られた変化の構造

引用文献

- コンスタンス・マクグラス著，川合紀宗訳（2010）インクルーシブ教育の実践 すべての子どものニーズにこたえる学級づくり．学苑社，118－120．
- 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所（2015）特別支援教育の基礎・基本 新訂版．株式会社 ジアース教育新社，17，69－71．
- 岸野麻衣・無藤隆（2006）教師としての専門性の向上における転機：生活科の導入に関わった教師による体験の意味づけ．発達心理学研究，17，3，207－218．
- 岸野麻衣（2007）教師としての専門性の向上過程の語られ方～小学校教師のライフ・ストーリーの聞き取り調査から～．福井大学大学院教育学研究科 教師教育研究，1，109－119．
- 文部科学省（2017）平成28年度特別支援教育体制整備状況調査結果について．2017年4月7日，http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567_02.pdf（2017年9月14日閲覧）
- 文部科学省（2012）資料1 特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告1．2012年7月13日，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325881.htm（2017年11月15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．2012年12月5日，http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf（2017年9月14日閲覧）
- 瀬底正栄・浦崎武（2009）小学校における特別支援教育システムの構築－支援に対する教師の「とまどい」から－．琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要，10，59－76．
- 高平小百合・太田拓紀・佐久間裕之・若月芳浩・野口穂高（2014）小学校教師にとって何が困難か？－職務上の困難についての新任時と現在の分析－．多摩川大学教育学部紀要，2014，103－125．