

特別の教育課程を必要とする場合の教育課程編成の現状と それが教員に与える負担[†]

ー特別支援教育を対象とした既存の調査結果からー

佐藤 雅彦*

秋田大学国際交流センター非常勤講師

浦野 弘**

秋田大学教育文化学部

神山 (2006), 大城・笹森 (2011), 佐々木・武田 (2012) による既存の調査結果をもとに, 通級指導教室および特別支援学級の教育課程編成の現状を調査した。その結果は, 学校全体の教育課程の編成に関して加古 (2006) が指摘している編成主体の偏り, その弊害と思われる教員の負担増加や孤立が, 特別の教育課程の編成および個別の指導計画作成でも認められることを明らかにしている。さらに, 特別支援教育担当教員が指摘する課題は, 連携や情報交換・共有の不足に関連したものが多く, そしてそれらが通級指導教室と特別の教育課程による特別支援学級に共通して見られることを示している。

キーワード: 教育課程 特別の教育課程 特別支援教育 通級指導教室 教員にとっての課題

1 はじめに

本研究は, 日本語指導が必要な児童生徒を対象に, 小中学校で日本語や教科の指導を行う教員などへの支援のあり方を検討することを最終的な目的としている。そこで, その予備調査として, 特別支援学校や特別支援学級, 通級指導教室等の実践をもとに, 個に対する個別の教育課程の編成の知見を得ようとするものである。

本稿では, 教育課程の中でも特に「特別の教育課程」に焦点を当て, その編成の現状, そして現状が教員に与える影響について論ずる。そのため, 神山 (2006), 大城・笹森 (2011), 佐々木・武田 (2012) らによる既存の調査結果をもとに, 通級指導教室お

よび特別支援学級における教育課程編成の現状を整理する。また, この現状を学校全体の教育課程の編成に関する研究 (加古, 2006) と比較し, 通級指導教室および特別の教育課程による特別支援学級に共通して見られる課題を明らかにすることを試みる。

小学校指導要領解説総則編 (文部科学省 2008) には, 教育課程とは「学校教育の目的や目標を達成するために, 教育の内容を児童の心身の発達に応じ, 授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画」のことだとある。また同省 (2015) は, カリキュラム・マネジメントの重要性を訴えるにあたり, 教育課程を「学校教育の目的や目標を達成するために…学校の教育計画であり, その編成主体は各学校である」と述べている。つまり, 教育課程は教育の目的を果たすために作られる計画であり, その編成主体, つまり作り手は各学校とされている。編成主体に関し, 秋田県総合教育センター教職研修部 (2001) は指導要領解説総則の内容を次のように解説している。

2016年12月22日受理

[†]Current State of Curriculum Design in Special Curriculum And Its Consequential Liability to Teachers

*Masahiko SATO, Adjunct Instructor, Akita University International Exchange Centre

**Hiroshi URANO, Faculty of Education and Human Studies, Akita University

教育課程の編成に当たっては、学校の長である校長の責任の下、学校の運営組織を生かし、各教職員がそれぞれの校務分担に応じて研究を重ねるとともに、教育課程全体を見渡しながらか、創意工夫を加えていくこととなります。学校の教育目標や「目指す生徒像」、学校が直面している教育課題に基づいて各校務分掌、学年部、教科部で話し合った結果を教育課程を編成する委員会等で検討し、全教職員の理解を図りながら決定していくことが、各学年部、各教科等での指導の統一性を高めることにつながります。

ここからは、編成責任者は校長だが、編成主体は教職員全員であること、編成内容は分掌組織単位で話し合ったことの教職員全員による理解、つまり情報共有を経て決定されるべきものであることがわかる。同様の認識は、栃木県教育委員会（2010）¹などでも見られる。また、「学校が直面している教育課題に基づいて…話し合った結果」を反映させようとするところから、教育課程の内容は、各教員の実践結果や学校のおかれた現状などを反映させたものであり、学校ごとに異なっていてしかるべきものであることもわかる。

一方、学校において教育課程はどのようなものと認識されているのだろうか。たとえば、天野（1989）は、「教育課程は上から与えられるもの」、「個々の教師の手のとどかないところにあるもの」、「指導要領の改訂に伴ってのみ編成されるもの」、「自分の手にかろうじてまかされている教育実践の自由の範囲を越えた存在」などをその例として挙げている。加古（2006）はこれらをふまえた上で、次のように現状を述べている。各学校での編成が「政策側から求められている」教育課程は、本来、「管理職や一部の教師」が作るべきものではなく、「学校レベルにおいて全教職員が子どもの実態をもとに」作るべきものであること、しかし、現状において多くの教師は、その編成に関わるのではなくすでに編成されたものに、個人レベルの教育実践に関わるものだと理解しているらしいことなどである。さらに、編成の主体が本当は誰なのか認識されていないことにより、子どもの実態や教育の結果など実践の場で生じる課題が学校全体での共有とはならず、「様々な問題に一人で直面する」可能性や「学校全体として捉

えるべき課題であっても教師個人の力量の問題や教師個人の責任へと追いやられてしまう」可能性にふれている。これらの指摘から、教育課程は、その本来の意義や編成主体が教職員によって正しく理解されおらず、校内の一部の人間によって編成されるケースが少なからずあることが分かる。また、そのことにより情報共有や対応策検討を学校レベルで行う機会が減少すること、そしてその弊害として教員の負担の増加、孤立状態で課題に向き合う状況などが発生し得ることがうかがえる。

本稿での教育課程の定義は、上述の文部科学省（2008, 2015）、秋田県総合教育センター（2001）、天野（1989）および加古（2006）に基づくものとする。つまり、原則的に学校単位で教職員全員参加のもと、情報交換・共有を経て編成される各学校の状況を反映した教育計画である。そして、その編成の際には、学校の現状や各教員の実践結果などが全体で情報として交換・共有され、用いられるべきである。しかし、実際には一部の人間により編成されており、その偏りの弊害と思われる教員の負担増加や孤立などの発生が見られ得る。

2 特別の教育課程とは

次に、本稿における特別の教育課程の定義を考える。小学校学習指導要領解説総則編、文部科学省告示（2014）他²を参考に、特別支援教育と日本語教育の場合を例に取って特徴を簡単にまとめたのが次頁の表1である。

当該児童生徒は、通常の学級では入り込み担当者の支援を得るなどして、他の児童生徒と一緒に指導を受け、別室では個々の状況に即した指導を受ける。この別室での指導が特別の教育課程によることができるものであり、通常教育課程に加えたり、通常教育課程の一部に替えたりして行われる。

以上から、本稿における特別の教育課程を次のように定義する。校長が教育委員会に申請して認められた上で実施される、特別な指導を必要とする児童生徒を対象とした教育課程である。その課程による指導を通常の課程の一部に替えることができることから、特別の教育課程は学校全体の教育課程に当然含まれる。そのため、その編成主体は通常教育課程同様、原則的に教職員全員であり、編成のプロセ

¹ 「教育課程の編成主体は学校であり、編成作業は校長が責任者となって、全教職員の協力の下に行われるものである。」

² 脚注5は愛媛県総合教育センター（2008）、同6は大阪市教育委員会（2011）を参考にした。

表1 特別の教育課程の特徴（特別支援教育・日本語教育の場合）

| | 特別支援教育 | 日本語教育 |
|--------------------------|--|-------------------------------|
| 対象者 ³ | 障害があつて通級による指導 ⁴ を受ける児童生徒 | 日本語指導が必要な児童生徒 |
| 指導者 | 教員が担当 指導補助として、知識や指導経験があるが教員ではない学校外の人 | |
| 指導形態 | 通級による指導（通級指導教室などの別室に移動して行う取り出し指導） （同児童生徒への通常の学級における指導 ⁵ と入り込み指導 ⁶ は、通常の教育課程による） | |
| 指導の内容 | 障害に応じた指導（自立活動） 教科の補充指導など | 学校での生活や学習に必要な日本語 教科の補充指導など |
| 実施時間数 | 年間10または35～280単位時間までが標準 ⁷ | |
| 指導の扱い | 指導は通常の学級の教育課程に加えるか、通常の課程の一部に替えることができる | |
| 通級指導決定までの流れ ⁸ | 校長が必要に応じて市町村教育委員会（以下、教委）に通知→教委は就学指導委員会等の意見を聴取して通級指導の可否を決定、校長に通知→校長は特別の教育課程を編成して教委に通知→教委は保護者に日時などを通知 | |

スにおいて教職員の間で現状や実践結果などの情報交換や共有がなされるべきものと言える。

3 本稿の目的と調査方法

本稿は、教育課程編成主体の偏り、そしてその弊害と思われる課題（負担増加や孤立）が特別支援教育の場でも見られるか考察することを目的とする。調査にあたっては、既存の調査結果3点を資料として用いる。資料の内容は、特別支援学級の教育課程編成主体および教育課程に関する組織・運営面の課題について、通級指導教室の指導計画作成主体および

担当者が接する課題について、そして、秋田県内の通級指導教室の担当者が接する課題についてである。

4 調査結果の考察

4.1 特別支援学級を対象とした調査結果の考察（特別の教育課程の編成主体など）

表2は、特別の教育課程を実施している特別支援学級における編成主体の内訳と、教育課程に関する組織・運営面において特別支援担当教員が課題とすることがらの調査結果（神山（2006））である。この調査は、山形県、福井県、長崎県の小中学校の特

表2 特別支援学級における課程編成主体と組織・運営面の課題（神山（2006）をもとに作成）

| 課題 | 具体的な課題 | 小学校 | 中学校 |
|----------------------|-----------------------------|-----------------|-----------------|
| 編成主体 | 編成主体が特別支援学級担任である学校 | 全563校中 94.2% | 全262校中 71.3% |
| 組織・運営面 ¹⁰ | 課程編成の際、校内で特別支援以外の教員と協議ができない | 36.6% | 36.2% |
| | 保護者の要望にどう対応して編成したらいいかわからない | 26.3% | 31.0% |
| | 教育課程編成の担当部署が整っていない | 18.7% | 17.9% |
| | 特別支援の担任同士で協議する場が必要だがない | 16.5% | 11.9% |
| | 課程編成に際し、管理職のリーダーシップが必要だと感じる | 8.5% | 7.9% |
| | 管理職と特別支援担当者との連携が不十分 | 5.6% | 4.2% |

³ 特別の教育課程においては、表1に示した児童生徒のほか、複式学級や不登校の児童生徒などが対象となる場合もある。ただし、指導内容や実施時間数などが表の内容と異なるので、ここでは扱わない。

⁴ 通級指導教室で行う指導。特別支援学級とは異なり、児童生徒は通常の学級に在籍し、障害に応じた指導や教科の補充指導を受けるときにのみ通級指導教室に移動して学ぶ。なお、特別支援学級は基本的に学習指導要領に沿った指導をするが、必要に応じて特別の教育課程も編成できる。

⁵ 児童生徒の長所や認知特性に合わせた支援を含む指導を、通常の学級担当の教員がユニバーサルデザインの観点から準備するなどして、同児童生徒を含むクラス全体に向けて行うというものなどがある。

⁶ 入り込み担当の教員などが当該児童生徒のそばに座って内容理解を助けたりすることにより、通常の学級の中で他の子どもたちと同じ内容を学習できるように支援するというもの。

⁷ 特別支援の場合は10または35単位時間、日本語の場合は10単位時間が下限。

⁸ 秋田県教育委員会（2008）を参考にした。

⁹ 小学校は563校、中学校は262校。

¹⁰ ここでは、本稿で扱っている内容と関係があると思われる項目の回答のみ載せてある。

別支援教室の計825⁹を対象として行われた。表の数値は、これらのことがらを課題とした各県の回答の割合を合計して3で割った平均値である。

表2からわかるように、編成主体は学級担任という個人に偏っている。回答者の多くが管理職との連携について問題を感じてはいないようだが、それは必ずしも編成作業がスムーズであることを意味するわけではない。校内で課程編成の担当部署が整備されていないことによると思われる以下の課題が挙げられているからである。すなわち、特別支援の担任同士の協議の場がないこと、そして、課程編成の際、校内で特別支援以外の教員と協議ができないことである¹¹。ここから見えるのは、全員参加からはほど遠い孤立無援の状態、周囲から編成への協力が見られない状態で課程編成を行っている姿である。

これは、編成主体と特別支援担当教員が同じ人物であり、1で述べた学校全体の教育課程編成の場合とは条件が異なっていると考えられる。しかし、編成主体が偏っており、教員（ここでは特別支援担当教員）への負担増加が見られる。そのため、1と類似の状況だと理解できる。このように情報交換・共有の機会が不足した状況、協力が期待できず一人で責任の多くを負った状況での活動は、小中いずれの特別支援担当教員にも多大な負担をかけていることが予想される。

4.2 通級指導教室を対象とした調査結果の考察 (指導計画の作成主体)

次に、通級指導教室の教員を対象とした大城・笹森(2011)の調査結果をみる。調査対象は、通級指導教室がある全国の小学校と中学校から無作為に選ばれた(小学校305校、中学校115校)。以下では結果のうち、誰が個別の指導計画を作成しているか、指導を行うことにより生ずる困りごと(課題)にはどのようなものがあるかの2点に注目して論ずる。

なお、この調査対象の通級指導教室は特別の教育課程によるものかどうか明示されていない。

表3によると、通級による個別の指導計画の場合は、小中とも7割以上が通級指導担当の教員のみにより作成されており、通常の学級の担任と一緒に作成する学校は少ない。そのため、多くの学校では作成過程を通しての両者の話し合いや情報交換・共有、相互協力がみられず、その結果が指導計画に反映されることも期待できないと考えられる。これは通級指導担当の負担が大きいことを意味する。一方、通常の学級での個別の指導計画の場合は、在籍校・学級の関わりが高くなる。しかし、ここでも通級指導担当と通常の学級の担任と一緒に作成する機会は、ほぼ同程度である。それどころか中学校においては通級による指導の場合に比べて10ポイント近くも少ない。このため、通級指導教室と通常の学級のどちらで行う指導かに関わらず、個別指導計画の作成を通しての情報交換・共有および相互協力は、多くの学校、特に中学校において見られないものと推測できる。

表3は教育課程ではなく、個別の指導計画に関する調査結果である。しかし、次の点で意味を持つ。つまり、教育課程に準ずるものの作成であり、その作成に携わる人数が少ないぶん教員同士の連携が一層重要だと思われる状況にもかかわらず、コミュニケーションの不足や結果的な通級指導担当教員の孤立、そして通級による指導での指導計画作成に偏りと負担が見られる点である。

以上の結果および4.1の結果から、実施形態(特別支援学級・通級指導教室、特別の教育課程・それ以外)がどのようなものか、そして編成・作成(教育課程・指導計画)に関わるべき人数が多いか少ないかに関係なく、編成作業の類いは、特別支援担当教員が他の教員との情報交換・共有の機会不足、協力姿勢の不足の中、一人で行うという偏った状況が

表3 小・中における個別の指導計画の作成者(大城・笹森(2011)をもとに作成)

| 形態 | 指導計画の作成者 | 小学校 | 中学校 |
|--------------------|----------------|-------|-------|
| 通級による指導 の個別の指導計 | 通級指導担当 | 71.9% | 78.6% |
| | 通級指導担当と通常の学級担任 | 25.8% | 16.3% |
| 通常の学級の個 別の指導計画 | 通級指導担当 | 9.8% | 19.6% |
| | 通級指導担当と通常の学級担任 | 27.4% | 6.5% |
| | 在籍校・学級 | 53.8% | 37.7% |

¹¹ これは、編成主体が偏っていることにより生じる課題とも理解できる。

多いことが明らかになった。そのため、通級指導教室において教育課程の編成が行われる場合も、編成主体が通級指導担当教員に偏ることと、負担が大きいのしかかることが予想される。4.1と同様、ここでも編成主体と特別支援担当教員が同じ人物であるが、編成主体の偏りとその弊害と思われる教員への負担増加が見られるという点から、4.1がそうであるように、1で述べた学校全体の教育課程編成の場合と類似の状況だと言えよう。

ここでは、通常の学級の指導計画を一人で作成している通級指導担当教員が小学校で1割、中学校で2割もいることにも注目したい。これは丸投げ状態に近い。これに当てはまる教員たちは相談する相手もないまさに孤独な状態で、大きな負担を背負って指導に当たることを強いられていると言える。

4.3 通級指導教室担当者が接する課題の考察 1

表4の項目は、大城・笹森(2011)の調査に寄せられた自由記述の文を、筆者らが大意から内容別にまとめたものである。数字は同様の内容の回答数を表す。なお、意図が不明の回答は含めなかった。

まず、通級指導教室担当者としての課題についてみる。小学校からは、研修などで専門性を高める必要を感じていること、担当児童数が多いこと、担任との連携、つまり指導案作成や児童などに関する情報交換・共有に基づく行動が難しいことなどに加え、教室の外と関わる様々な支援に関する困りごとがあることがうかがえる。そのような状況下で相談相手がいけないのは、深刻なことであろう。

中学校では、担任・学校との連携、そして進路実現のための協力が複数挙げられている。進路の話題は生徒本人のみならず、担任や保護者とも密接に関わるものであることから、それら関係者との連携自体が課題として挙げられたのは当然と言えよう。また、担任との連携における話題は進路に限らず、指導案作成など他にも多々あるものと思われる。そして、通級指導の内容を正しく理解していない教員・保護者の存在は、コミュニケーションと情報交換・共有に基づく行動、つまり連携の不十分さが背景にあるものと考えられる。さらに、この教員の知識不足を学校全体での情報共有がなされていないことの現れだととらえると、教育課程などの編成が全員参加で行われていないことによる弊害の1つだと考えることもできる。このほかには、生徒の出入りに関

する教室のマネジメントや研修の必要性が課題であることが分かる。

以上から、小学校と中学校で課題だと認識されているものは、表面上にこそ違いが見られるが、実際にはその多くが連携の名の下、担任などとの情報交換および共有不足を指摘している点で共通していると言える。このほか、教室外との関わり(就学・入級前、卒業後、進路など)が課題とされている点も共通している。また、表4に示された課題は表2の課題(全6項目)の上位4つのうち3つまでと共通していると理解できる。理由は、(1)担任との連携が表2における特別支援以外の教員との協議の一つだと言えること、(2)小中に共通する「保護者との連携」という課題が、表2の保護者の要望に対応して編成を考えることを含みうること、(3)表2の特別支援の担任同士の協議が研修の一部と見なせることによる。

次に、教科の補充指導をする場合の課題である。小学校では、指導時数が限られている、予定に合わせようとして浅い指導になった、通常の学級の進度に合わせるのが困難など、指導のスケジュールに関わる指摘が多く見られる。また、担任との連携はここでも課題とされている。

中学校では担当者自身の専門以外の教科の指導、通級で教えた教科の評価、そして教科担任・学級担任との連携などが挙げられており、専門外の教科指導に関して教科担任などとの連携を必要としている様子が見られる。また、「指導結果が現れるまでに時間がかかる」からは、成果がすぐには見られないことに対する指導者の焦りのようなものを感じられる。

以上から、小学校と中学校では各教員の課題意識の傾向に違いが見られる。その背景にあるもの一つとして、中学校における授業内容の専門性の高さが考えられる。また、共通する課題には担任との連携がある。

この表4の結果は、通級指導教室担当としても、補充指導を行うときも、通常の学級担任などとの連携が課題と見なされていることを示しており、そこから情報交換・共有の機会不足がうかがわれる。ただし、求めている連携の内容は、通級指導教室の場合が教室内外で起きること全般と想定されるのに対し、補充指導の場合は教科の指導・評価そして指導のスケジュールと異なっている。また、連携は一方

表4 通級指導教室担当者が接する課題（大城・笹森（2011）をもとに作成）

| | | |
|------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|
| 通級指導教室担当 者としての課題 | 小学校 | ・専門性の向上（人材確保含む）、研修会が少ない5 |
| | | ・担当児童数が多い（他校通級含む）3 |
| | | ・担任との連携で時間の確保が難しい2 |
| | | ・予算の都合で教材などの購入が難しい2 |
| | | ・就学前の子どもへの支援など2 |
| | | ・卒業後の継続した支援が必要 |
| | | ・保護者との連携 |
| | | ・週1～2時間では継続的指導が困難 |
| | | ・十分なアセスメントが必要 |
| | | ・担当が自分1人なので相談相手がいない |
| | | ・巡回訪問を多く行うことが難しい |
| | | ・通級の終了判断の方法 |
| | | 中学校 |
| | ・希望進路実現のための協力2 | |
| | ・保護者との連携 | |
| | ・通級以外の校務分掌を担当して、通級指導が制限されることがある | |
| | ・通級指導の内容を誤解する教員・保護者が多い | |
| | ・研修のための時間が必要 | |
| | ・指導のための情報収集（不登校の生徒等） | |
| | ・入級・退級のあり方 | |
| 教科の補 充指導を する場合 | ・本人の意向から、すぐ通級に至らないことが多い | |
| | ・生徒の自己理解 | |
| | ・自立活動の時間に教科を指導してもよいか | |
| | 小学校 | ・指導の時間が限られている2 |
| | | ・内容の理解まで至らない浅い指導になったり、予定の内容ができなかったりする |
| | | ・通常の学級の進度に合わせることに |
| | | ・担任との連携 |
| ・児童と教科の学習や細かい約束を頻繁にしなければならない | | |
| 中学校 | ・自立活動の内容と関わらせて補充指導すること | |
| | ・専門以外の教科指導2 | |
| | ・学級担任・教科担任との連携2 | |
| | ・教科の指導を通級で多く実施している場合の評価 | |
| ・補充指導と関わらせて自立活動を指導する研究 | | |
| ・指導結果が現れるまでに時間がかかる | | |

が働きかけるだけでは成立しないので、そこからは担任の協力姿勢が必要とされていることも見てとれる。そして、表4の回答が4.2の表3と同じ対象者からのものであることは、編成作業などを一人で行う偏った状況のもとでは、通級指導教室として様々な活動を行う際に情報交換・共有の機会不足、協力姿勢の不足が起きることを示唆している。そのことから、前述の通級指導の内容を正しく理解していない教員の存在は、やはり、教育課程などの編成が全員参加で行われていないことによる弊害の一つだととらえることができる。また、表4の課題が表2で

上位にある課題と共通していることは、同じような内容の課題が実施形態（特別の教育課程によるものか否か、通級指導教室か否か）に関わりなく生じることを示唆している。

4.4 通級指導教室担当者が接する課題の考察2

次に、中学校の通級指導教室の教員が課題として挙げたものについて考察する。なお、ここで調査対象とされている通級指導教室が特別の教育課程によるものかどうかは、表3および4の通級指導教室と同様、明示されていない。

表5 中学校通級指導教室の課題（佐々木・武田（2012）より）

| | |
|----------------|----------------------|
| I 指導 | |
| ・ | 思春期対応（20） |
| ・ | 多様な実態への対応（教材研究）（12） |
| ・ | 認知、特性等に応じた指導（10） |
| ・ | 「教科」の指導（7） |
| ・ | 諸検査結果の有効活用（5） |
| ・ | 障害受容（自己理解）の促進（3） |
| ・ | 巡回指導（2） |
| II 連携 | |
| ・ | 個別の指導・支援計画の作成と活用（14） |
| ・ | 保護者との連携（12） |
| ・ | 学校・担任の生徒への適切な対応（10） |
| ・ | 進路選択への支援（10） |
| ・ | 不登校生徒への支援（9） |
| ・ | 教科担任との連携（5） |
| ・ | 支援員の有効活用（2） |
| III 通級担当者の心的負担 | |
| ・ | 孤独・不安感・焦り（20） |
| ・ | 校内校務分掌等の兼務対応（11） |
| ・ | 通級担当者間のシェアリングの場（8） |
| ・ | 研修の確保（7） |
| IV 通級指導教室の運営 | |
| ・ | 通級指導教室の理解啓発（20） |
| ・ | 時間割編成（5） |
| ・ | 予算不足（5） |
| ・ | 在籍校や担任との連携（1） |
| ・ | 入級・退級判断の難しさ（1） |

表5は、佐々木・武田（2012）が秋田県内の中学校の通級指導教室の課題について、通級指導担当者5名にインタビューし、その結果をまとめたものである。数字は、課題として抽出された回答のラベル（全198）が各項目にいくつ分類されたかを表す。

「I 指導」は、指導に関する課題が教科や自立活動以外の点にも存在することを示している。課題の中では「思春期対応」が最も多い。これは、友だちにどう思われるか心配、制服の違う他校に通級することに抵抗を感じる、保護者の希望に反して本人が通級したがるなど「他者の目を気にすることで生じる、通級生徒の心理的葛藤」（佐々木・武田（2012））に関するものである。表4にあった「本人の意向から、すぐ通級に至らないことが多い」も同じカテゴリーに属するものであろう。ここでは教材研究と指導に関するものも多く挙げられている。

「II 連携」で最も多い「個別の指導・支援計画の作成と活用」は、通常の学級担任・教科担任が指導計画などを作成しないこと、彼らが作成の仕方を知らないこと、「通級担当者で作成してくれればよいと思っている担任等が多い」（佐々木・武田（2012）¹²）などの回答から構成されている。これらは、個別の指導・支援計画を一緒に作成するといった担任の姿勢ではなく、情報交換・共有の機会不足、協力姿勢の不足を示唆している。「学校・担任の生徒への適切な対応」には、「学校が通級へまるなげしている（学校での対応が無理だから、通級へ行けばよい）かのように感じることもある」、「（通級指導教室で通級生徒と共に作成し、担任等へ評価を依頼している）行動チェックカードの評価が厳しい」、「担任が主治医へ伝えている情報が否定的過ぎると感じることもある」などがあり、ここでも「個別の指導・支

¹² 以下、4.4において「」で引用したインタビューへの回答内容（ラベル）は全て佐々木・武田（2012）。

援計画の作成と活用」同様のコミュニケーション不足がうかがえる。この他「教科担任との連携」においてもコミュニケーションの問題が見られる。これらは、通級指導教員と担任などが情報交換・共有をしていれば改善が見込めるものであろう。

「Ⅲ通級担当者の心的負担」では「孤独・不安感・焦り」が群を抜いて多い。その内容には、「通級生徒が思うように増えない」、「通級の仕組みがよく分からない¹³」ことによる不安のように、通級指導教室の運営に関わると思われるものもあるが、一人で担当することによる孤独感、「立ち上げ（新設）に関するノウハウがない」など、管理職を含む他の教員などとの情報交換・共有の機会不足がうかがえるものもある。「通級担当者間のシェアリングの場」も話し相手こそ異なるものの同根の問題であろう。このように話し合いや情報交換がない状況は、現在かかえている負担を更に増やしかねない点でも課題だと言える。「校内校務分掌等の兼務対応」、「研修の確保」は、表4にも見られる。

「Ⅳ通級指導教室の運営」においては、「通級指導教室の理解啓発」が多く見られる。その内容は「通級について知らない先生が中学校では特に多い」、「校内体制における特別支援教育の位置づけや意識の低さを感じる」といった、特別支援教育に関する他の教員の知識不足を指摘している。

以上のことから、表5の課題の多くは情報交換・共有の機会不足に根ざしたものだと言える。そして、その機会不足は、指導・支援計画の作成が一部の教員に偏った状態で実施されることから生じていると理解できる。表5は中学校のみのデータであり、進路や教科担任制など、中学校特有の課題と思われるものも含まれているが、この結果が中学校だけに当てはまるわけでないことは、これまで論じてきたことから明らかであろう。

この表5に見られる課題は、表4の通級指導教室担当者としての課題12項目中7つ（小学校）、11項目中9つ（中学校）と共通している。同表の教科の指導補充をする場合に関しては、小学校では6項目中1つだが、中学校では5項目中4つが共通している。さらに表2の特別の教育課程を実施している特別支援学級における課題（全6項目）の上位4つのうち3つとも共通している。この結果も4.3と同様、

実施形態（特別の教育課程によるものか否か、通級指導教室か否か）が異なっても、同じような内容の課題が生じることを示唆している。

さらに、表5と具体的回答内容のラベルは次のような疑問を投げかける。すなわち、支援を必要とする生徒が一人もいない学校は一体いくつあるのかであり、通常の教室において支援を必要とする生徒と接する機会のない教員は一体何人いるのかである。これらの疑問は、各学校において教育課程編成を全員参加で行ったり、同じ職員室に机がある教員同士で編成に関する情報交換や共有をしたりしてれば、ほとんどの学校のすべての教員が特別支援学級などの仕組みや意義に関する最低限の理解を共有していてもおかしくないことを意味する。そのため、表5とそのラベルは教育課程などの編成が一部の教員に偏った状態で行われることによる、学校全体としての情報交換・共有機会の不足の現れ、つまり弊害を示唆するとも言える。担任などとの連携が課題として挙げられていることも、この見方が的外れではないことを示している。

5 結論

これまで表2～5に関して論じてきたことを総合すると、次のことが言える。第一は、1で述べた教育課程の編成主体の偏りが特別の教育課程の編成および個別の指導計画作成でも見られることであり、第二は、編成・作成主体と特別支援担当教員が同一か否かに違いが生じ得るものの、編成・作成主体の偏りの弊害と思われる教員の負担増加や孤立が特別支援教育の場でもうかがわれることである。第三は、特別支援教育担当教員が指摘する課題には、連携や情報交換・共有の不足に関連しているものが多いこと、第四は、それらの課題が実施形態の異なる教育の場において共通して見られることである。そして、以上の結果は本稿で用いた3つの調査結果から共通して見いだされた。そのため、本稿の調査による結果は各学校が問題状況の改善策を検討する際の基礎資料として役に立つものと思われる。編成責任者たる校長には、課題状況の改善や編成への全員参加体制の整備でリーダーシップ発揮を求めたい。

さらに配慮を必要とする事項として一つ指摘しておきたい。それは、本稿で弊害とした孤立などは、

¹³「通級の仕組みがよく分からない」は、後述の、管理職を含む他の教員や他の通級担当者との情報交換・共有の機会不足を示唆するものでもある。

編成主体の偏り以外の理由によっても生じ得ることである。大分県教育委員会学校の組織的課題解決力向上検討会議(2012)の提言では、孤立などが生じる要因として、横並び意識、そしてそれによる主任が指導や助言を行いにくい雰囲気が挙げられている。ただし、本稿のような事例への言及は見られない。

教育課程などの編成担当者が一部に偏るのは、望ましいことではない。教職員全員で編成作業を行えば、教育課程の基礎である児童生徒の指導という観点から、多くの教職員によって様々な情報共有や意見交換が行われることになる。編成会議は分掌組織単位で行うときもあれば、そこで出たことについて全員で話し合うときもあろう。いずれにしても、学校の現状に即した教育課程の編成を目的とする会議が定期的実施される環境下では、相互理解や情報共有の機会が生じるため、相互の理解不足やそれに伴う孤立は起こりにくくなるものと思われる。

特別の教育課程を必要とする教育は、通常の学級と通級指導教室での指導により構成されるインクルーシブ教育の実施に伴って増加が予想される。担当教員の負担が大きくなるようにするために、そして多様な児童生徒の存在および彼らに対する教育実践への理解を学校全体で深めるために、教育課程編成の責任者である校長のもとで全教職員の参加による編成を実施するなど、状況改善のための対応が望まれる。

参考文献

- 秋田県教育委員会(2008)『通級による指導の手引』
http://www.pref.akita.lg.jp/uploads/public/archive_0000003522_00/tebiki.pdf (2016年9月)
- 秋田県総合教育センター教職研修部(2001)「Ⅱ 中学校教育課程の編成の基本事項」『学校の創意工夫を生かした教育課程の編成－中学校－』
<http://www.akita-c.ed.jp/e-sidou/H13buken/index.html> (2016年9月)
- 天野正輝(1989)『教育課程編成の基礎研究』文化書房博文社
- 愛媛県総合教育センター 特別支援研究室(2008)『通常の学級における支援の充実に向けて〈教師のための支援状況チェックリストと支援事例〉』
http://www.esnet.ed.jp/center/shiryu/uploads/h19shien_seika.pdf (2016年9月)
- 大分県教育委員会学校の組織的課題解決力向上検討会議(2012)『学校の組織的課題解決力向上について(提言)』
- 大阪市教育委員会(2011)『特別支援教育のためのヒント集「できた!わかった!」～障害のある幼児・児童・生徒への効果的な指導・支援に向けて～』
<http://www.ocec.ne.jp/shidoubu/tkbs/dekitawakatta.pdf> (2016年9月)
- 大城政之・笹森洋樹(2011)『発達障害を対象とする通級指導教室と通常の学級との連携の在り方に関する研究』独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
<http://www.nise.go.jp/cms///resources/content/5221/seika10.pdf> (2016年9月)
- 加古 愛(2006)「教育課程研究の現状と課題－内容的側面と経営的側面への着目－」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻 教育論叢』第49号, pp.31-39
[http://kyouiku.oita-ed.jp/2.学校の組織的課題解決力向上について\(提言\).pdf](http://kyouiku.oita-ed.jp/2.学校の組織的課題解決力向上について(提言).pdf) (2016年9月)
- 神山 努(2006)「第Ⅳ部 第2章 小・中学校における「特別の教育課程」の編成及び実施の現状」『特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究』独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
<http://www.nise.go.jp/cms/7,9716,32,142.html> (2016年9月)
- 佐々木朋広・武田 篤(2012)「LD等を対象とした中学校通級指導教室の現状と課題 ～中学校通級指導教室を担当する教員へのインタビュー調査から～」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第34号, pp.81-91
- 栃木県教育委員会(2010)「03編成の手順」『教育課程編成の手引』
<http://www.pref.tochigi.lg.jp/m04/education/kyouikuzenpan/keikaku/tebikimokuji.html> (2016年9月)
- 文部科学省(2008)『小学校指導要領解説総則編』東洋館出版社
- 文部科学省(2014)「学校教育法施行規則第56条の2等の規定による特別の教育課程について定める件(平成26年文部科学省告示第1号)」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/

2014/01/14/1343186_4.pdf (2016年9月)

文部科学省 (2015) 『学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策 (1) 「カリキュラム・マネジメント」の重要性』

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364319.htm (2016年9月)

Summary

Existing survey results on the current state of resource rooms and special classrooms show that they have things in common with the following problems which were pointed out in a research article on curriculum design in schools: 1) The agents of curriculum design are limited to a small number of people. 2) Potential negative effects to teachers are caused presumably by the imbalance of the agents.

The results made the followings apparent as

well: 3) A number of problems teachers of special needs education have to face are connected with lack of cooperation and communication with other teachers. 4) Majority of these problems appear to be common regardless of how special needs education is provided (in resource room or special classroom, as special curriculum or not).

Because of these findings, the problems can be understood as useful basic resource for schools to learn and improve the work environment of the teachers for special needs education.

Key Words : Curriculum, Special Curriculum, Special Needs Education, Resource Room, Problems for Teachers

(Received December 22, 2016)