

インクルーシブ教育における 教師の専門性に関する考察

海 口 浩 芳

要 約

本稿の目的は、近年急増している発達障害の児童生徒や日本語指導が必要な児童生徒に適切な教育を提供し、社会的包摂をめざすインクルーシブ教育において、通常学校／通常学級を担当する一般教員に求められる専門性とは何かを、対象となる児童生徒の実態および支援の枠組みから検討することにある。実態把握では文部科学省が公表する各種資料を用いて、また現行の支援の枠組みについては中教審報告で示された内容について検討した。

本稿で得られた知見を整理すると、以下のようになる。

第一に、「発達障害等のある児童生徒」および「日本語指導が必要な児童生徒」への支援および指導においては、それぞれ共通する部分が多いことが明らかとなった。その一つが学校内外の関係者・協力者、保護者らとの「連携能力」である。連携能力の向上には、学校内では「同僚性 collegiality」が、外部機関等との間では「協働 collaboration」概念がその作用に影響を及ぼす。

第二に、教員の専門性について「同僚性」や「協働」の概念が言及されるとき、それは主として教科指導の文脈において論じられるが、インクルーシブ教育においてもこれらの概念は重要な位置を占めていることが明らかとなった。

結論として、これらの知見には課題もあることを指摘した。その課題とは、一般教員の「支援」に対する意識が未だ十分ではないこと、したがって、そのために意識を向上させる仕組みが必要なことである。

キーワード：教師の専門性、インクルーシブ教育、発達障害、外国人の児童生徒、
日本語指導が必要な児童生徒

I. 問題の設定

本稿の目的は、インクルーシブ教育の実践において、教師に求められる専門性とは何かを「教師の専門性」論に照らして検討することである。周知のようにインクルーシブ教育とは、社会の多数派によって学校教育から排除されてきた子どもたちを「特別な教育的ニーズ Special Educational Needs」をもつ子どもとして把握し、その子どもたちの教育を受ける基本的権利を保障したうえで、社会的に包摂する教育制度の

ことである。その意義が世界的に強調され、政策的に取り組みられる契機となったのは、UNESCOの「サラマンカ声明と行動大綱」（1994年）および国連の「障害者の権利に関する条約」（2006年）である。とりわけ、「サラマンカ声明と行動大綱」では、「すべての者の教育 Education for All」のスローガンの下に障害児、ギフテッド（突出した英才児）、ストリートチルドレン、児童労働者、児童虐待の被害者、移民・外国人など言語によって教育上不利益を被っている者など、これまで学校教育からさまざまな理由で排除されてきた子どもたちを「特別な教育的ニーズ Special Educational Needs」を有する子どもとして把握し、学校は「すべての者の学校 A School for All」として、個々の子どものニーズに応じた多様な教育（特別ニーズ教育 Special needs education）を提供すべきだと主張した。

日本では2007年からスタートした特別支援教育において、新たに障害に含められた発達障害をはじめとする障害のある児童生徒とともに、日本語指導が必要な児童生徒など障害はないが特別な支援を必要とする子どもたちを対象とした教育が行われている。しかしながら、現行の教職課程（幼・小・中・高免）のカリキュラムでは、その内容に十分に対応し切れていないとの観点から、2017年11月に公表された「教職課程コアカリキュラム」では、「教育の基礎的理解に関する科目」の区分において「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」を取り扱う科目が新設され、そのなかで障害によって「特別の支援を必要とする」児童生徒についての理解や適切な対応、さらには母語や貧困等によって「障害はないが特別の教育的ニーズ」をもつ児童生徒への適切な対応について学ぶことが規定された。このことは、教師に求められる専門性に新たな領域が付加されたことを意味する。

そこで本稿は、日本における「教師の専門性」論を概括しつつ、未だ知見の蓄積が十分ではないインクルーシブ教育において教師に求められる専門性とは何かを検討する。分析の対象には、日本におけるインクルーシブ教育の主たる対象である「発達障害の児童生徒」ならびに「日本語指導が必要な児童生徒」を取り上げ、その実態と指導上の課題を考察する。なお、本稿で検討の対象とする専門性は、特別支援学校教諭や特別支援教育コーディネーターなど、インクルーシブ教育においてその専門性が強く求められる教員の専門性ではなく、通常学校／通常学級において多様な児童生徒とかわる一般教員に求められる専門性である¹。

Ⅱ．インクルーシブ教育における教師の専門性

1．日本における「教師の専門性」論

教師の専門性についての議論では、しばしば「専門性」と「専門職性」の混乱がみられる。そこで、はじめに概念の整理をしておきたい。今津（2017, p.47）によれば、

「専門性 professionalism」とは、教師が生徒に対して行うべき教育行為がどのようなものであり、そのためにどのような専門的知識・技術をどれだけ用いる必要があるのかを問うことであり、それは教師の「役割」ないし「実践」と「知識・技術」に関わる概念である。一方、「専門職性 professionalism」とは、教職がどれだけ専門職としての地位を獲得しているのかを問い、それは教師の職業的「地位」に関わる概念である。本稿はインクルーシブ教育の実践において、教師による支援や指導に必要な知識等について検討することが目的のため、「専門性 professionalism」の観点から以下考察を進める。

周知のように「教師の専門性」論については、これまで多くの蓄積がなされてきた。日本における「教師の専門性」論を主導してきた佐藤学、秋田喜代美、今津孝次郎らは、教師の専門性の中核に「同僚性 collegiality」²「援助的な指導（メンタリング）mentoring」「協働 collaboration」等の存在を指摘している。佐藤（1997）によれば、Schön（1983）の反省的実践家モデルによる教師教育には、決定的役割を果たす2つの重要な概念があり、それが「同僚性 collegiality」と「援助的な指導（メンタリング）mentoring」である。また、秋田（2012）や今津（2012）も同様に「同僚性 collegiality」の重要性を指摘し、それが機能するためには教員同士がともに高め合っていく「協働 collaboration」の重要性を指摘している。しかしながら、これらの概念と専門性との関係に関する研究の多くが、授業研究の領域において蓄積されてきたことへの課題を指摘する声もある。辻野・榊原（2016）は2000年以降の「教師の専門性」論に関する論稿をレビューし、その特質と課題を3つに分類するなかで³、その課題を次のように指摘している。「担当教科の授業を超えた業務をもつ日本の特質も踏まえらる必要がある。教職の個業性を課題として「同僚性」「協働性」に着目する研究は見られるが、学校がどのような組織体なのか十分定義されるまでには至っていない。これらを避けたまま『教員の専門性』の要素を明らかにしたとしても現実味を帯びにくいだろう」（辻野・榊原 2016、p.170）。

2. インクルーシブ教育における「教師の専門性」

インクルーシブ教育における「教師の専門性」に関する研究も、徐々に蓄積されてきた。本稿の問題関心にしたがえば、障害のある児童生徒への対応で求められる専門性に関する研究と、日本語指導が必要な児童生徒への対応で求められる専門性に関する研究ということになる。しかしながら前者の場合、その多くは特別支援学校教員を対象としたものであり、本稿が対象とする通常学校／通常学級の教員に求められる専門性については、文部科学省（以下、文科省）の特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（以下、協力者会議）が2010年3月に示した専門性⁴のほか、杉本・杉本（2018）による論稿など僅少である。そこで、「通級による指導」（以下、通級指導）

を担当する教員が、現行制度では幼・小・中・高校の教員免許状を保有していれば、その担当が可能なことから、本稿では通級指導における教師の専門性について論じた研究もその対象とした。

まず、通常学級において発達障害児を担当する教師の専門性については、杉本・杉本（2018）が「包容する姿勢」「集団の統率力」の2点をあげている。前者は当該児童を理解し受け止めることが学級全体の児童にも安心感をもたらすこと、後者は学級集団全体を的確に統率する能力が困難を抱える児童への指導にも影響を及ぼすことを意味する。また通級指導を担当する教師の専門性について、藤井（2017）は通級指導の開始以前・以後・現在の3つの時期区分を設定し、それらの時期に一貫して求められた専門性は自立活動の指導において不可欠の（担任・保護者、あるいは教師間・外部専門家との）連携能力をあげている。

次に、日本語指導が必要な児童生徒への対応において、教師に求められる専門性を検討した研究では、数少ない先行研究として臼井（2011）、高松（2013）がある。臼井（2011）は、外国人児童生徒の指導に必要な能力は『「教員として一般に求められる力』を基盤として、『外国人』の児童生徒の指導のために新しく教員個人の内に蓄えていく日本語指導力や異文化理解力、外国語の語学力』と他者と協力して指導を行うための『情報収集・ネットワーク力』によって構成される』とする。高松（2013）は、日本語指導を円滑に行ううえで同僚性の構築は欠かせないが、それを阻む理由として、教科指導を行う教員と「取り出し指導」を行う講師との間で意思の疎通を欠き、情報が共有できていない点を指摘する。したがって、これらの指摘から情報の共有・ネットワーク化が重要と判断でき、ゆえに教員間・関係者間での連携能力が必要な専門性の一つといえよう。

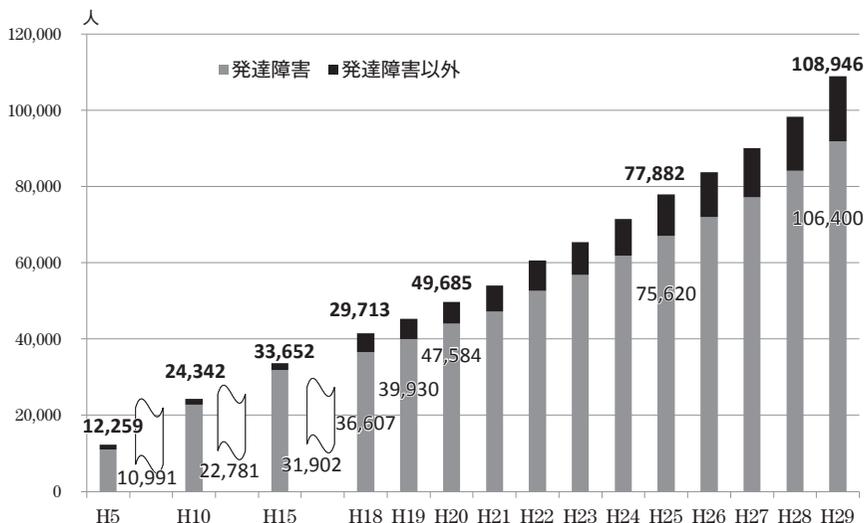
Ⅲ. インクルーシブ教育が対象とする児童生徒の実態と国の対応方針

1. 発達障害の児童生徒の実態

2012（平成24）年12月5日に文科省が公表した「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」では⁵、発達障害の疑いのある児童生徒の割合が6.5%（およそ15人に1人）という推計値が出された。これは10年前の調査の推計値6.3%から若干上昇している。また、2005年の発達障害者支援法の施行や、2007年の学校教育法改正による特別支援教育の開始、2011年の障害者基本法の改正によって障害者の定義に「発達障害」等が付加されるなどの法整備のほか、2010年前後に「大人の発達障害」がメディアで注目され、関連書籍も多く出版されたことから、社会において「発達障害」という“用語”の認知は広がっている。その証左として、2014（平成26）年度に内閣府が実施した「母子保健に

関する世論調査」では、「発達障害について知っていた」と回答した国民の割合は87.0%に達している。その一方で、必要な支援のあり方等については依然として関心が低い。2017（平成29）年度に内閣府が実施した「障害者に関する世論調査」では、前年（2016年）に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（通称、障害者差別解消法）」について「知っている」と回答した者の割合は21.9%でしかなく、そのうち「法律の内容も含めて知っている」と回答した者はわずか5.1%だった。このように用語は認知しているものの、支援のあり方等に必要な知識の未熟さは、一般の人々だけでなく本来備えていることが求められる教員にも該当する。海口（2016、2017）が指摘するように、特別支援教育については義務教育段階の教員に比べて高校教員の意識の低さが目立つことや、特別支援教育に関する研修等の受講率が都市部の教員ほど低いことが、支援に関する知識の未熟さに直結している。

すでに義務教育段階では実施されている「通級による指導（通級指導）」においては、発達障害がそのほとんどを占めることが図1からわかる。通級指導が制度化された1993（平成5）年には、発達障害（言語障害、情緒障害を含む）が10,991人で、それ以外（難聴、弱視、肢体不自由及び病弱・身体虚弱）の1,268人を合わせた12,259人がその該当者だった⁶。その後、学校教育法施行規則の改正によって2006（平成18）年には学習障害・注意欠陥多動性障害も対象に加えられ、該当者は41,448人（うち発達障害は36,607人）を示し、その後は2017（平成29）年の108,946人まで増加の一途を辿っている。2017年度の高校進学率は98.8%（通信制課程を除くと96.4%）であり、中卒者のほとんどが高校に進学する状況を受けて、高校においても「通級による指導」が2018（平成30）年度から開始された⁷。通級指導はもちろんのこと、通常学級における発達障害生徒への適切な支援を円滑に行うためにも、特別支援教育コーディネーター等の専門的な教員に限らず、各教員が専門性向上に向けて理解を深めることが今後一層重要になる。



発達障害 = 言語障害、情緒障害（H15まで）、自閉症、学習障害、注意欠陥多動性障害
 発達障害以外 = 難聴、弱視、肢体不自由及び病弱・身体虚弱、情緒障害（H18以降）

「通級による指導実施状況調査」より作成

図1 通級による指導を受けている児童生徒数の推移（公立小中学校）

インクルーシブ教育をめぐる世界的な動向を受けて、日本においても障害者に関する法制度の改革が進められるなかで、中央教育審議会初等中等教育分科会は2012（平成24）年7月23日に「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）」を公表した。そこでは、障害のある子どもとない子どもが可能な限り学ぶ場を共有し、障害のある子どもを社会的に包摂するための提言が示されている。本稿の問題関心である教師の専門性については、「特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等」の項目において、「教職員の専門性の確保」および「各教職員の専門性、養成・研修制度等の在り方」において言及されている。前者では、発達障害の可能性のある児童生徒の多くが通常学級に在籍していることから、すべての教員が発達障害について一定の知識等を持つ必要性を強く指摘するとともに、特別支援教育コーディネーターのように専門性に加え、外部機関との連携能力が求められる教員には、それらの専門性を高める方策を学校・教育行政に求めている。また後者でも、すべての教員が特別支援教育についての基礎的知識等を養成段階から身につける必要を説き、現職教員に対しては行政研修や免許状更新講習等において、必要な基礎的知識等を身につけることを求めている。

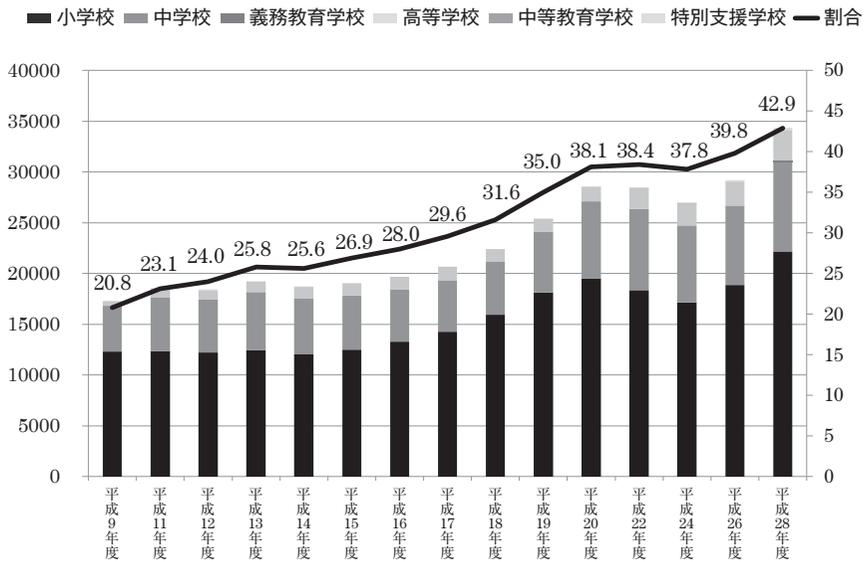
2. 日本語指導が必要な児童生徒の実態

文科省による「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成28年度）」（以下、日本語指導調査と略）⁸によれば、日本語指導が必要な外国籍の児童生徒

数は34,335人で前回調査（平成26年度）より5,137人（17.6%）増加している。また日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数は9,612人で、前回調査よりも1,715人（21.7%）増加している⁹。図2は直近20年間における日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数の推移と、外国籍児童生徒数全体に占める割合を示したもののだが、人数および割合とも一貫して上昇している。

この背景には、子連れの家族で来日するケースや来日後に生まれた外国人の子どもの増加がある。法務省の在留外国人調査によれば、日本に3ヵ月以上暮らす外国人は2017（平成29）年に過去最高の247万人に達している。リーマン・ショックや東日本大震災の影響で一時的に減少していたが、好景気の影響で中小企業でも外国人の雇用が増えたこともあり、2013（平成25）年以降は増加傾向にある。

日本の全人口に占める外国人比率は、「出入国管理及び難民認定法」が施行された1990年には0.9%だったが、2017年には約1.9%とほぼ倍増している。このように、日本で暮らす外国人の増加によって、以前はそれほど注目されることのなかった外国人の子どもの義務教育における不就学の問題（詳しくは、宮島 2014、小島 2016、荒牧他 2017を参照）や、日本語が理解できず学校の授業についていけない子どもへの対応が喫緊の課題として近年クローズアップされてきた。



「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」および「学校基本調査」から作成

図2 日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数の推移

日本語指導調査によれば、日本語指導が必要な児童生徒のうち「日本語指導等特別な指導」を受けている児童生徒の数（および割合）は、外国籍の者が26,410人（76.9%）、

日本国籍の者は7,137人（74.3%）である。そのうち義務教育段階¹⁰において、日本語指導等特別な指導を受けている児童生徒のうち「特別の教育課程」による日本語指導を受けている外国籍の児童生徒は11,251人（42.6%）、日本国籍の児童生徒は2,767人（38.8%）である。義務教育段階の学校および特別支援学校では、日本語指導が必要か否かの判断を普段の学習状況から判断している学校が多く、指導内容では学校への適応や教科学習の理解に必要な日本語基礎の習得に重点を置いている学校が多い（表1）。

表1 日本語指導が必要な児童生徒への日本語指導について

| 日本語指導が必要か否かの判断基準 | | 日本語指導の内容 | |
|-----------------------|---------------|----------------------------|---------------|
| 児童生徒の学校生活や学習の様子から判断 | 8,064 (63.0%) | 日本語基礎 (教科学習参加のための基礎力) | 6,370 (34.4%) |
| 児童生徒の来日してからの期間を対象基準に | 2,982 (23.3%) | 教科の補習 (在籍学級での学習内容の予復習) | 5,526 (29.9%) |
| DLAや類似の日本語能力測定方法により判定 | 1,751 (13.7%) | サバイバル日本語 (挨拶、体調を伝える言葉等) | 4,249 (22.9%) |
| | | 日本語と教科の統合学習 (JSLカリキュラム) | 2,365 (12.8%) |

注)「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成28年度）」結果より作成

なお、「特別の教育課程」による日本語指導とは¹¹、義務教育段階において学校への適応や授業の内容を理解するのに必要な日本語の指導を在籍学級の教育課程の一部の時間に替えて在籍学級以外の教室で行う教育形態のことで、指導の目標および指導内容を明確にした指導計画を作成し、学習評価を実施するものをさす。2014（平成26）年の学校教育法施行規則の改正（第56条の2、第79条、第108条、第132条の3）によって制度化された。具体的には学校への適応をめざし、健康・安全・人間関係づくりに必要な言葉や教科・文房具・教室の備品名など学校生活で日常的に使う言葉（これを「サバイバル日本語」と呼ぶ）など当該児童生徒にとって緊急性の高いものから順に指導すること。さらには日本語を学ぶこと（日本語指導）と教科内容を学ぶこと（教科指導）を統合して、学習活動に参加するための力（日本語で学ぶ力）の育成をめざし、文科省が開発したカリキュラムであるJSLカリキュラム（JSL：Japanese as a Second Language）によって、具体物や直接体験にもとづいて学習内容の理解をはかるよう指導する。

しかしながら、日本語指導が必要な児童生徒がいるにもかかわらず、日本語指導を行う指導者（担当教員、日本語指導支援員等）がいない（あるいは不足している）ために適切な指導が実施できない学校（2,491校）や、JSLカリキュラムの指導ができる教員の不在（3,830校）や「特別の教育課程」で行うための教育課程の編成が困難な

ため実施できない学校（2,683校）が数多く存在する。

こうした状況を背景に文科省は、2015（平成27）年11月に「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議」を設置し、日本語指導が必要な児童生徒に関する教育課題について検討を行い、国・地方自治体・学校・教育関係者が今後取り組むべき施策の方向性について取りまとめた。それが2016（平成28）年6月28日に公表された「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について（報告）」である。

この報告では、直面する課題を「外国人児童生徒等教育の指導体制の整備・充実」「外国人児童生徒等教育に携わる教員・支援員等の養成・確保」「外国人児童生徒等教育における指導内容の改善・充実」「外国人の子供等の就学・進学・就職の促進」の4つの観点から捉え、それぞれについて今後の具体的方策を提言している。本稿の問題関心である教師の専門性については、「外国人児童生徒等教育に携わる教員・支援員等の養成・確保」および「外国人児童生徒等教育における指導内容の改善・充実」のなかで言及されている。

例えば、「教員の養成・確保」では、外国人児童生徒等教育を担う教員に求められる資質・能力について現状では必ずしも共通理解が得られているわけではないことから、教員養成および研修において専門性を養うモデルプログラムの開発を提言している。また、「指導内容の改善・充実」では、日本語・教科統合指導のモデル・カリキュラムである「JSLカリキュラム」や児童生徒の日本語能力把握のための評価ツールである「DLA」、さらには「特別の教育課程」の導入など必要な条件整備が進められてきたが、それらを活用できる学校・教員が十分でないため、それらの普及促進に向けて学校段階ごとに指導内容を工夫・改善する必要性を提言している。しかしながら、「専門性」の具体的内容については論及されていない。

IV. 考察

既述の内容から、発達障害等のある児童生徒に対する教育的支援と、日本語指導が必要な外国籍の児童生徒および日本国籍の児童生徒に対する教育的支援には類似の点が多いことに気づく（表2）。

白井（2017）は、多くの教員が外国人児童生徒の教育に関する知識がないだけでなく、受け入れや指導の経験もないこと、さらには校長や指導主事でさえ外国人児童生徒の教育の全体像を知らないために、必要な「情報」が共有されず四苦八苦する学校が後を絶たない事態を指摘しているが、こうした事態は通常学級での発達障害児童生徒の受け入れ当初にみられた状況と酷似している¹²。また、白井は指導者数の不足だけでなく、教員の意識面における合意形成の難しさもあげている。それは、指導や支

援には学校内外の多数の関係者がかかわるが、それぞれが互いの専門的役割を知らない（理解しない）ために、指導や支援の分担が明確でなく、皆で同じことをしたり、反対に誰かに丸投げするといった状態を招き易い。これも同じく発達障害児童生徒への支援や指導の導入時期にみられた（学校種によっては今もみられる）事態である¹³。こうした事情から、先行する発達障害児童生徒への対応事例を日本語指導が必要な児童生徒への対応に適用していると理解できる。したがって、発達障害児童生徒への教育に必要とされる専門性と日本語指導が必要な児童生徒への教育に必要とされる専門性には、共通の専門性が存在する。そこで、以降ではそれぞれの実態、中教審および有識者会議における指摘を踏まえ、求められる教師の専門性について考察する。

表2 発達障害児童生徒と日本語指導が必要な児童生徒への支援方法の比較

| 発達障害児童生徒への教育的支援の方法 | 日本語指導が必要な児童生徒への教育的支援の方法 |
|----------------------------|---------------------------|
| 通級による指導 | 特別の教育課程 |
| 個別の支援計画および個別の指導計画の作成 | 個別の指導計画の作成 |
| 特別支援学校のセンター的機能（通常学校への指導助言） | 「拠点校」を中心とした広域の指導・支援体制の構築 |
| 特別支援教育コーディネーターの配置 | コーディネーター役を果たす担当教育の配置 |
| 発達障害支援センター、医療機関等の外部機関との連携 | 地域のNPO、大学、福祉等の関係機関との連携・協働 |

注）中教審「報告」から抜粋した事項をもとに作成

2012年7月の「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、すべての教員が発達障害についての知識をもつ必要や、外部機関との連携を担う教員には、そのための専門性を高める必要性が指摘されていた。義務教育段階で15人に1人の割合で発達障害児がいることや、2018年度からは高校においても通級指導が開始されたことを考えれば、特別支援教育コーディネーター等の教員だけでなく通常学級を担当する教員も含めた、すべての教員が発達障害に関する知識を身につけることは当然だろう。そのうえで今後、通常学級の担当教員に求められる専門性は、教員同士や保護者等といった学校内外の関係者との連携に必要な能力である「調整能力」「対人関係能力」「受容力」「共感力」等があげられる。2012年の報告では、連携に必要な能力の向上は特別支援教育コーディネーター等の外部機関との連携窓口となる教員に求めていたが、「連携」には臼井（2017）が指摘するように外部機関との連携だけではなく、校内支援体制内部における連携も重要であることや、戸田（2017）による教員の意識改革が必要との強い指摘を踏まえると、連

携能力は一部の教員にのみ求めるものではなく、すべての教員が備えるべき能力である。したがって、現在はまだ一般教員に強く求めているわけではない連携能力も、今後は求められることになるだろう。

一方、日本語指導が必要な児童生徒については「取り出し指導」のほか、授業に日本語指導担当教員や支援員が入って支援する「入り込み指導」が行われているが、多くの場合それらは日本語指導担当のための加配教員によって担われ、発達障害児童生徒の場合のように一般教員が指導・支援に直接かかわる形態とは異なる。また、日本語指導が必要な児童生徒が集中する地域がある反面、日本語指導が必要な児童生徒数が「5人未満」の学校が75.4%（外国籍児童生徒）、86.2%（日本国籍児童生徒）と大勢を占める。したがって、一般教員が備えるべき専門性として、JSLカリキュラムやDLAがどのような内容かといった基本的な知識の理解は当然だが、それらの習熟よりは専門的指導・支援を行う日本語指導担当教員や支援員との連携におけるスキルの習熟のほうが、優先度が高いだろう。

また、連携の相手は「大人」だけとは限らない。NHKの番組では¹⁴、新年度にクラスに転入してきたブラジル出身の女兒が、当初は日本語が分らず休み時間も一人で過ごしていたが、子ども同士の助け合いによってクラスに徐々に慣れていく様子が映し出されていた。子ども同士の助け合いとは、日本人児童による清掃の仕方の伝授など生活指導的な援助にはじまり、日本語とポルトガル語双方ができる日系ブラジル3世の女兒による転入女兒への授業でのサポートをさす。こうした子どもたちによる支援では、大人の感覚では気づかずに見落としてしまう部分を支援していることも推測されるため、「子どもだから」といった固定観念を捨象することが必要である。その際には、近代学校教育批判の論者の一人であるフレイレ（Freire, P.）が求めた、対話をとおして互いに主体的に課題に取り組む「課題提起教育」の視点が参考になる。フレイレは近代学校教育を「銀行型教育」と呼び、そこでの教師と児童生徒の関係を垂直的な上下関係として批判し、本来あるべき教育の姿は両者が水平的な関係であることを指摘している¹⁵。この視点に立てば、連携の相手は大人に限らず、児童生徒を含めて指導・支援にかかわるすべての者ということになる。

V. まとめ

本稿の目的は、インクルーシブ教育の実践において、通常学校／通常学級を担当する教員に求められる専門性とは何かを明らかにすることだった。考察の結果、明らかになった点をまとめれば、以下のようなことになる。

発達障害児童生徒の指導・支援にかかわる一般教員が備えるべき専門性については、①発達障害に関する知識（特徴等の基本的知識に加え、今後は指導・支援に資す

る知識も求められる)、②校内における教員同士の情報共有をはじめ外部の専門家や保護者等といった学校内外の関係者との連携能力があげられる。一方、日本語指導が必要な児童生徒の指導・支援にかかわる一般教員が備えるべき専門性は、①日本語指導担当教員や支援員による指導・支援の内容に関する一定の基礎的知識、②日本語指導が必要な児童生徒の指導・支援にかかわる学校内外の関係者との連携能力があげられる。

それぞれに対象とする児童生徒の特性が異なるため、一口に「基本的知識」といっても求められる深化の度合いが異なるものの、共通する要素が浮き彫りになった。それは学校内外の関係者との連携を円滑に進めるための能力、いわゆる「連携能力」である。他者との連携において、学校内での連携であれば「同僚性 collegiality」がその成否の鍵を握り、校外の関係者・関係機関との連携であれば「協働 collaboration」がその成否を左右する。つまり、教師の専門性に関して、これまで主として教科指導で言及されてきたこれらの概念が、インクルーシブ教育においても重要な役割を担っていることが明らかとなった。しかし、そこには課題もある。一般教員は教科指導や生徒指導などの「指導」については、その専門性の向上にむけて研修等に積極的に励むものの、困難を抱える子どもへの「支援」については特別支援教育コーディネーター等に任せてしまい、より適した支援をともに探っていこうとする姿勢が弱い。こうした意識レベルの改善は、研修の受講によって好転するわけではないため¹⁶、実際の「支援」に巻き込んで意識の変化をうながす仕組みが必要となろう。

最後に、本稿では「連携能力」を構成する要素として「調整能力」「対人関係能力」「受容力」「共感力」等をあげたものの、それらの中身について詳細な検討にまで至らなかった。したがって、「連携能力」を構成する諸要素について、その内容の検討が今後の課題である。

【付記】

本研究は、JSPS科研費（課題番号：JP17K04707）による助成の成果の一部である。

《注》

- ¹ 本稿では、先行研究や中教審報告等で用いられた「教師」および「教員」の呼称をそのまま引用するため、「教師」および「教員」の用語を統一せず、等値して扱う。
- ² 同僚性 collegialityとは、教師たちが教育活動の改善を目的に掲げて学校内で協働する関係をさす概念で、アメリカの教育社会学者Little（1983）が指摘した。
- ³ 辻野・榊原（2016）が指摘する3つとは、①専門性の所在に関する課題、②専門知の内容とその実践に関する課題、③専門性を問う意義そのものに関する課題、である。①は専門性の所在が暗黙のうちに個人に帰され、主として授業における専門性に限定されがちなこと、②は他の専門職と比べて専門性を裏づける知識や認識の枠組みが必ずしも解明されていないこ

- と、③は①・②の前提や内実が曖昧なまま「教師の専門性」が問われていること、である。これらを今後の研究が乗り越えるべき課題としている。
- 4 協力者会議は、通常学校／通常学級の教員に求められる専門性として、「特別支援教育に関する基礎的知識（障害特性、障害に配慮した指導、個別の指導計画・個別の教育支援計画の作成・活用等）」および「教育基礎理論の一環として、障害種ごとの専門性（障害のある幼児児童生徒の心理・生理・病理、教育課程、指導法）に係る基礎的知識」をあげている。
 - 5 調査は2012年2～3月にかけて、全国（岩手、宮城、福島の3県を除く）の公立小中学校を対象として標本抽出方法で実施された。標本児童生徒数は53,882人で回収率は97.0%である。
 - 6 本稿では論点を明確にするために、発達障害者支援法（2005）による発達障害の定義をそれ以前の時代における文脈にも適用した。なお、2006（平成18）年に情緒障害から自閉症が分離して集計されることになったため、図1では情緒障害を平成15年までは発達障害に含め、平成18年以降は発達障害以外に含めている。
 - 7 2018年4月から始まった高校における通級指導は、公立では45都道府県と5つの政令指定都市の計123カ所に設けられた。しかし、24の都府県市は1校での開設にとどまり、ニーズに対して導入に慎重な姿勢がうかがえる。
 - 8 この調査における「日本語指導が必要な児童生徒」とは、『日本語で日常会話が十分にできない児童生徒』及び『日常会話ができて、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じており、日本語指導が必要な児童生徒』を指す。
 - 9 日本語指導が必要な外国籍の児童生徒ではポルトガル語を母語とする者の割合が最も多く25.6%で、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒ではフィリピン語を使用する者が31.6%と最も多い。その背景には次の理由が考えられる。日本語指導が必要な外国籍の児童生徒ではブラジルからの外国人労働者の子どもが多く、日本国籍の児童生徒では父が日本人で母がフィリピン人という家族構成者の子どもが多いと推測される。その理由として厚生労働省による「外国人雇用状況の届出状況について」（平成19年以前は「外国人雇用状況報告」）によれば、学齢段階の子どもを有すると思われる2001年以降の数値を取り出すと、2008年のリーマン・ショック以降でも国籍別でブラジルが2位に位置づき、それ以前では中南米（「外国人雇用状況報告」時代には国籍別でなく地域別で公表されていた）が1位である。また、厚生労働省による「人口動態調査」から国際結婚の件数百分率を妻の国籍別に学齢段階の子どもを有すると思われる2001年以降の数値をみるとフィリピンが20.0～33.7%で2位を占めている（1位は中国で33.7～47.6%）。
 - 10 小学校、中学校、義務教育学校、中等教育学校の前期課程または特別支援学校の小学部もしくはは中学部をさす。
 - 11 授業時数は年間10単位時間から280単位時間までを標準とし、指導形態および場所は原則、児童生徒の在籍する学校において「取り出し」指導とする。
 - 12 大井は、学校現場において発達障害の理解が浸透する以前のエピソードとして、LD（学習障害）とされた児童の親から診断名を聞いて「LDってレーザーディスク？」と真顔で聞き返した校長が実際にいたことを記している。
 - 13 戸田は、特別支援教育の開始から10年経過した段階においても、教員の意識面の改善が課題であることを次のように記している。「教師一人ひとりの特別支援教育に関する理解や認識の深まりが必要である。これまではその実践から距離を置いていた教師が、特別支援教育を他人事とせず、自らを実践の主体として位置づけて理解することが求められる」（戸田2017、p.14）。

- 14 ニュース番組「おはよう日本」(2018年5月2日放送)では、愛知県東浦町立石浜西小学校での取り組みを紹介している。石浜西小学校は2017年度の在籍児童数が306人と小規模校ながら、外国籍児童が59人在籍している(石浜西小学校HPより取得)。番組が取材した5年生のクラスは40人中9人が外国籍児童だった。
- 15 類似的指摘に、21世紀の教師の専門家像が「教える専門家」から「学びの専門家」へとシフトしていること(佐藤 2015)等があげられる。
- 16 「特別支援教育体制整備状況調査」の「特別支援教育に関する教員研修の受講状況」を一瞥すると、受講済が100%の県もあるが、それらの県が特別支援教育において先進的な取り組みをしているとか、一般教員の「支援」に対する意識が高いなど特記すべき特徴がみられるわけではない。

<引用文献>

- 秋田喜代美 2012、『学びの心理学』左右社。
- 荒牧重人・榎井緑・江原裕美・小島祥美・志水宏吉・南野奈津子・宮島喬・山野良一 2017、『外国人の子ども白書：権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から』明石書店。
- 今津孝次郎 2012、『教師が育つ条件』岩波書店。
- 今津孝次郎 2017、『新版 変動社会の教師教育』名古屋大学出版会。
- 白井智美 2011、「外国人児童生徒の指導に必要な教員の力とその形成過程」『大阪教育大学紀要 第IV部門』第59巻第2号、pp.73-91。
- 白井智美 2017、「外国人児童生徒教育研究の立場から」『日本教育経営学会紀要』第59号、pp.80-84。
- 海口浩芳 2016、「高校での特別なニーズを持った生徒への対応をめぐって」『月刊 高校教育 特集：多様性を認める高校教育を目指して』2016年6月号、学事出版、pp.38-41。
- 海口浩芳 2017、「発達障害生徒に対する『望ましい支援』の検討」『拓殖大学論集 人文・自然・人間科学研究』第38号、pp.37-52。
- 大井学 2013、「自閉症をめぐる五つの謎」監修 金沢大学子どものこころの発達研究センター、竹内慶至編、『自閉症という謎に迫る 研究最前線報告』小学館、pp.12-56。
- 小島祥美 2016、『外国人の就学と不就学—社会で「見えない」子どもたち』大阪大学出版会。
- 佐藤学 1997、「教師の省察と見識〈教職専門性の基礎〉」『教師というアポリアー—反省的实践へ』世織書房、pp.57-78。
- 佐藤学 2015、『専門家として教師を育てる』岩波書店。
- 杉本久吉・杉本信代 2018、「小学校の通常の学級における特別支援教育の課題と教師の専門性について」『創価大学教育学論集』第70号、pp.363-376。
- 高松美紀 2013、「日本語指導が必要な外国人生徒を対象とした『取り出し指導』をめぐる同僚性と専門性一定時制高校の非常勤講師に焦点を当てて」、東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター編、『多言語多文化—実践と研究』第5巻、pp.73-98。
- 辻野けんま・榎原禎宏 2016、「『教員の専門性』論の特徴と課題—2000年以降の文献を中心に」『学校組織のリアリティと人材育成の課題』日本教育経営学会紀要 第58号、pp.164-174。
- 戸田竜也 2017、「インクルーシブ教育を担う教師の専門性と養成の課題」『ノーマライゼーション』2017年2月号、pp.14-17。
- 藤井和子 2017、「通級による指導の導入及び展開の過程において求められた担当教師の専門性」

- 『上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要』第23巻、pp.7-12。
- 宮島喬 2014、『外国人の子どもの教育』東京大学出版会。
- 文部科学省「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 審議経過報告」（平成22年3月24日）（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/gaiyou/attach/1292333.htm）
アクセス日時：2018年7月14日。
- 読売新聞 2016、「教育ルネサンス No.2154～2158 外国人の子の学習支援」（8月4日～18日）朝刊記事。
- 読売新聞 2018、「外国人小中学生『日本語の壁』」2018年3月31日東京版夕刊記事。
- Freire, P. 1970, *PEDAGOGIA DO OPRIMIDO*, Charles E. Tuttle Co. (=小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳1979『被抑圧者の教育学』亜紀書房)。
- Little, J.D. 1982, Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of School success, *American Educational Research Journal*, 19(3), pp.325-340.
- Schön, Donald. 1983, *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*, Basic Books.