

特別支援教育に対する高等学校教員の捉え方について —協働的に特別支援教育に取り組む学校組織の風土の醸成に向けて—

特別支援教育サブプログラム

宮尾 潤

【指導教員】 名越 斉子 山中 冴子

【キーワード】 高等学校教員 特別支援教育 捉え方 変容 学校組織の風土

1. 問題の所在と目的

現在の特別支援教育は、障害のある全ての幼児児童生徒の教育の一層の充実を図るため、学校教育法の改正にあたり特殊教育から転換する形で始まった。その基本的な考え方は、「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である。」（文部科学省, 2007）また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を示され、これまで高等学校を含めた全ての教育段階で推進と整備が進められてきた。

高等学校の状況は、「地域差や課程・学科による差異はあるものの、平均すれば生徒総数の約2%程度の割合で発達障害等困難のある生徒が高等学校に在籍している（文部科学省, 2009）」と報告された。その後、「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を要する児童生徒に関する調査結果」（文部科学省, 2022）でも学習面又は行動面で著しい困難を示す生徒の割合は、高等学校では2.2%と示された。つまり、高等学校の各学級に1名程度、特別な教育的支援を必要とする生徒が在籍していることになる。しかし、今まで見過ごされてきた児童生徒へ目を向けようという意識が小中学校では育ってきた（加藤, 2023）が、高等学校では不十分な面が見られる。例えば、高等学校では発達障害への理解が浸透しておらず、学習面や行動面での困難さを持つ生徒や発達障害児を見えていない現状があり、特別な教育的支援を要する生徒に対して、支援を提供するべき存在として捉える教員の認識面に遅れが指摘される（渡辺, 2024）。高等学校でも、困難を抱える生徒の在籍を想定し、特別支援教育に対する理解を深め、そのような生徒へ目を向けなければいけない。しかし生徒に対する教員の認識の進展は、長期的な視点に基づく取組が不可欠な課題と言える。

一方で、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーター（以下、特別支援教育 Co）の指名などの校内支援体制は、徐々に整えられてきており、「特別支援教育体制整備状況調査」（文部科学省, 2023）によれば、2007年の15年間から50%から80%以上に上昇している。しかし、田所・奥住(2025)は、校内支援体制が整うことと機能することは、別の問題であると指摘する。筆者も、高等学校も整備された校内支援体制をいかに機能させていくべきかを検討する段階

に入っていると考える。そのためには、特別支援教育に対して前向きな高等学校教員が増えること、最終的に教師の意識に影響を及ぼすとされる学校組織の風土（米沢ら, 2010；宮村・内藤, 2021；中村・熊丸, 2022）が特別支援教育に対して協働的なものになることが重要と言える。（竹達ら, 2020）

支援者としての教員の生徒に対する認識や校内支援体制の機能といった高等学校における特別支援教育の推進の問題は、特別支援教育に対する教員の捉え方（特別支援教育をどのように解釈し、自己の教育活動に関連づけているか）の側面から様々な検討がなされてきた。宮前・半澤(2011)や姫野ら(2015)は、高等学校教員も特別支援教育の必要性を認識しているが、実現には、躊躇や不安も同様に抱えていることを明らかにした。また瀬底・浦崎(2009)は、躊躇や不安の中に「とまどい」の存在を示した。教員は、個で問題を解決する自己責任型の組織文化の中にいる。そこでは、多様な教育的ニーズへの対応に困難さを感じ、特別支援教育に明確なイメージを持てずにいると指摘した。また、宮木(2016)は、特別支援教育に関する教師特有のイラショナル・ビリーフとして、その中で「集団に対する一斉指導を基本とする通常の学級においては、すべての児童に対して平等に接しなければならない」という「特別視への抵抗」があることを明らかにした。これらの先行研究から、校内支援体制が整いつつある中でも高等学校教員は、特別支援教育に対して必要性を感じながらも、躊躇や不安を持つ傾向が考えられる。

しかし安藤(2005)は、校内支援体制を整備することが、必ずしも教師の考え方や取り組みに影響を及ぼす条件にはならないとも指摘する。水内・島田(2016)も、高等学校での特別支援教育に対する取り組みの違いは、個々の教員の教育観や障害観に左右されると述べ、教員個人の捉え方にも焦点を当てる必要があると考えられる。

教員の捉え方の変容を扱った研究は、研修や研究経験の重要性を示唆している。例えば、茅野(2010)は研修により生徒を多面的に捉えるように変わることを、井口・吉井(2019)は、児童と対峙した際の困惑から子供中心の視点獲得への変容プロセスに対して、同僚と他教員との出会いや研修参加が影響することを示した。

また、高梨・石川(2021)は、特別支援教育に課題意識を持つ14名の小学校教員の特別支援教育に対する意識や行動の変容に繋がるプロセスをM-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）で分析し、通常学級での特別な支援を

要する子供との関わりの中で抱いた困惑が、研修等を通じて、解消や軽減されると変容に至るプロセスを明らかにした。鈴木・庄司(2021)は、11名の特別支援学級担任経験のある小中学校教員に、質問紙調査とインタビューを実施し、特別支援教育に携わった経験が児童生徒の理解や指導の変容に繋がることを示した。具体的には、特別支援学級担当として特別な教育的支援を要する子供との出会いが、「状況要因(支援を要する生徒との関わり)」や「内発的要因(特別支援教育に対する興味関心)」の2つの要因を生み、認知的変化や行動の変化に至るプロセスを明らかにした。また、特別支援教育に関心がなかった教師ほど変容が大きかったことを示した。

これらの先行研究は、高等学校教員の特別支援教育に対する捉え方も、適切な研修や経験を通じて変容する可能性があることを示唆している。しかし水内・島田(2016)が特別支援教育の視点の有無と特別支援教育の経験の有無の関連を指摘するように、先行研究は、特別支援学級等設置の小中学校教員を扱ったものが多く、通常の学級のみで構成される一般的な高等学校教員の変容については明らかにされていない。そこで本研究では、特別支援教育に特化した学びの場(通級による指導や特別支援学級等)に携わる経験のない高等学校の教員を対象に、特別支援教育に対する捉え方の変容プロセスとその要因を明らかにする。更に、捉え方の変容が日頃の教育活動に及ぼす変化も分析する。本研究により、高等学校での特別支援教育に対する捉え方の変容の可能性と関連する要因が示され、校内支援体制を活性化させる教員の捉え方を養い、協働的な学校組織の風土を醸成する手立てを検討する一助となることが期待される。

2. 方法

2.1 調査対象

本調査は、在籍生徒1000名、教職員数70名を超える普通科の公立X高等学校で実施した。この学校にも、特別な教育的支援を要する生徒が在籍している。特別支援教育に特化した学びの場(通級による指導や特別支援学校高校内分校)は無く、3名の特別支援教育Coを中心に対応を行うが、各教員の特別支援教育に対する捉え方や支援方法には教員間の違いが見られる。調査協力者は、特別支援教育に対する捉え方が「変わった」経験と3年以上の教職経験がある教員を立候補や管理職の推薦を通じて、選出した。「教員に求められる資質能力に関する関連答申(文部科学省, 2011)にある教科指導、生徒指導、学級経営等、教職一般を一通り経験しうると考え、3年以上の教職経験とした。

2.2 調査方法、内容

2025年11月、X高等学校で40分程度の半構造化面接を行った。調査項目は、基本情報(性別、年齢、教職経験年数、現在の役職)と特別支援教育に対する捉え方が「変わった」経験に関する5項目(高等学校での特別支援教育に対する以前の捉え方、現在の捉え方、変わったきっかけ、捉え方の変化の日頃の教育活動等での活かされ方)である。回答は、筆記及びICレコーダーで記録した。

2.3 倫理的配慮

調査の実施にあたり、学校長宛に研究について文書と口頭で説明し、調査実施の許諾を得た後、調査協力者に本研究の目的、協力とインタビューへの回答は自由意志であること、得られた情報は研究の目的以外に使用しないこと、個人・学校が特定されないように発表することを文書で説明し、同意書への記入をもって協力同意を確認した。

3. 分析方法

調査協力者の捉え方の変容過程と要因を明確にするために、うへの式質的分析法(上野ら, 2017; 上野, 2018)を用いた。この分析法は、KJ法(川喜田, 1967)を基にした質的データ分析方法の一つであり、目的に沿って、分析者(筆者)の言葉を用いたメタ情報の生成から情報を整理し、3種類の論理的関係に基づいて作成した、関連図により、全体像や変容過程が可視化される。また、論理的関係に基づいて、データそのものに語らせ、特徴から分析者の恣意性を可能な限り含めず、再文脈化を行うものであり、本研究の目的に適していると考えた。

データ分析は1)~6)の手順(上野ら, 2017; 上野, 2018)で進めた。1)面接の音声記録から抽出した特徴的な言葉につき、1つの情報ユニット(1次情報)の生成、2)類似の情報ユニットのグルーピング、3)各グループに表札を付したメタ情報(2次情報)の生成、4)上位カテゴリー(3次情報)の生成とマッピング、5)マッピングを、3種類の論理的関係(因果関係(→)、相関関係(⇔)、対立関係(⇕))で整理した要因関連図(図2)の作成、6)データの再文脈化(ストーリーテリング)。ストーリーテリングは、メタ情報(2次情報)(ゴシック体で示す)を1回以上使用し、必要に応じて3次情報や情報ユニット(1次情報)(下線で示す)も使用する。筆者の課題意識を知る大学教員と現職教員である大学院生1名の意見を参考にしながら分析した。

4. 結果と考察

2025年11月に立候補や管理職の推薦を通じて、30代から50代の男性3名、女性2名の計5名の教諭にインタビュー調査を実施した。分析の結果、424個の情報ユニット(1次情報)と71個のメタ情報(2次情報)が生成された。表1にメタ情報と含まれる情報ユニットを示す。要因は、表札を付したメタ情報(2次情報)と上位カテゴリー(3次情報)を参考にしながら、「経験」、「環境」、「知識獲得」、「内省」、「他者」の5つを抽出した。

特別支援教育に対する捉え方の変容において、各要因が作用する過程と他の要因との関連に着目して要因関連図を分析した。変容過程は「心理的葛藤による土台形成」、「捉え方の再構築」、「変容を経て獲得した新たな視座」に分けられ、計6つのストーリーテリングが作成された。高等学校教員の特別支援教育に対する捉え方の変容の可能性が示され、その過程には要因が単体で作用する過程や複数の要因が相互に関連して変容に至る過程が確認された。特に「他者」は、他の要因に関連し、その機能を促進または安定させる作用を持つ事が明らかとなった。協力者の変容過程では、

中心となった要因や情報ユニット数の多い項目(表1)とメタ情報の論理的関係(図2)を手掛かりに、鈴木・庄司(2021)と高梨・石川(2021)の研究と比較しながら考察を行った。

表1 情報ユニットのカテゴリー別内訳一覧

① 特別支援教育に対する以前の捉え方	A	B	C	D	E	② 知識獲得が関係する要因	A	B	C	D	E
①特別支援学校や特定の障害の子に行われる	3	1	4	3		①体系的な教材・資料から学ぶ	4	3			1
②教員(大人)に支援「してもらおう」教育	2		2			②具体的な実践事例から学ぶ					1
③特別支援教育は自分と関連が薄い	2	1	1	1		③知識的な経験や交流の場から学ぶ	5	2			1
④特別支援教育は多忙である						④ 新しい気づきや芽生え	A	B	C	D	E
⑤ 通常教育に対する捉え方	A	B	C	D	E	⑤ 意欲や前向きな思考	7	4			
⑥集団として平等に教育する	2					⑥通常学校での特性ある生徒の存在					1
⑦高校生には支援が必要ない	1		3			⑦全く新しい見方や考え方	1	1			1
⑧教員へのこだわり	1	1	1			⑧指導や生徒の見方は1つだけではない					1
⑨ 通常学校での特別支援教育を実践する時に感じる問題	A	B	C	D	E	⑨ 特別支援教育において知識は重要	1	4			
⑩支援に繋がらない共有体制						⑩ 特別支援教育へのより鮮明なイメージ	3	2			1
⑪学校で異なる生徒の特性への目の向け方	1	1	1	1		⑪ 変化に繋がる実感	A	B	C	D	E
⑫これまでの指導方法(懲罰的指導)の限界	2	1	4	2		⑫ 生徒や保護者の変化	5	1			
⑬専門的知識とその獲得の場の不足	4	1	2			⑬ 特性ある生徒に自分も関わっている	6	1			
⑭ 特別支援教育の実践に対する心理的葛藤	A	B	C	D	E	⑭ 特別支援教育と自分の適合					1
⑮特別支援教育への苦手意識・抵抗感	3	1	2			⑮ 教員として成長	3	2			1
⑯「何も知らずに対応すること」への危機感	1	1	2			⑯ 支援に繋がらな手ごたえ	1	7			
⑰これまでの指導への疑問	1	1	1			⑰ 現在の特別支援教育に対する捉え方	A	B	C	D	E
⑱特別支援教育を実践することに対する疑問・不安	3	4	1			⑱ すべての学校で特別支援教育は必要	2	2			
⑲生徒に対する申し訳なさ	4	1	2			⑲ 多様な生徒との関係構築に効果がある	1	1			1
⑳従来の指導と自分の特性や性格との不一致	4	2	3			㉑集団の中で個の平等を考える教育	2	1			1
㉒ 経験が関係する要因	A	B	C	D	E	㉒ できない部分を補いつつながら、自立を目指す教育	1	3			1
㉓ 何もない日常の積み重ね	1	3	2			㉓ 状況に応じた実践	1	1			1
㉔特別支援学校や障害を持つ生徒に関わる経験	6	2	1			㉔従来の社会的な不利から生徒を守るための教育	1	1			1
㉕失敗した経験	5	1	1			㉕ 通常学校での実践	A	B	C	D	E
㉖自分の子育ての苦悩	4	3	3			㉖ 誰かに寄り添う関わり方	2	3			1
㉗ 他者が関係する要因	A	B	C	D	E	㉗ 同じ目標での対話	1	1			1
㉘ 良くも悪くも具体的な他者のモデル	2	2	1			㉘ 困難を想定した十分な準備					1
㉙ 周囲からの肯定的な言葉	1	3	1			㉙ 同僚との連携	1	2			
㉚捉え方が異なる他者との衝突	1	1	3			㉚ 生徒の特性に対する理解を深める	8	1			1
㉛管理職からの承認	4	2				㉛ 生徒に様々な角度から肯定的な目を向ける	1	9			1
㉜実際に出会った特性のある生徒	2	4	1			㉜ 誰に合わせた柔軟な指導	1	1			1
㉝指導や尊重を用いた関係の支え	3	1	1			㉝ 特性のある生徒に対する思い	3	3			
㉞障害を持つ生徒に対する意識的な受容	4	1	1			㉞ 考えられる現在の課題	A	B	C	D	E
㉟ 知識が関係する要因	A	B	C	D	E	㉟ 教員のゆりとの不足	1	1			1
㊱特別支援教育を組織的に取り組む学校	2	1	1			㊱ 教員への一定レベルの知識獲得	1	2			1
㊲ふとした時にヒントを得られる	2	1				㊲ 協働への支援と集団での調整の不一致					1
㊳目に見えない在り様	2	1	1			㊳ 他者への影響と配慮	A	B	C	D	E
㊴同じ教育現場を持つ教員が多い職場	1	1	1			㊴ 変容に繋がらない可能性	1	1			1
㊵ 内省が関係する要因	A	B	C	D	E	㊵ 特別支援教育の理解へのハードル	1	1			1
㊶ 教師としての責任感	1	1	1			㊶ 特別支援教育が自分と繋がらない	2	1			1
㊷自己の内省に基づく生徒の再認識	3	3				㊷ 時代の変化	A	B	C	D	E
㊸大切な感覚を修正する	1	1	1			㊸ 時代に伴う状況や要求の変化	1	1			1
㊹特性のある生徒への支援や指導方法の模索	2	4	1			小計Ⅱ	47	31	38	11	35
小計Ⅰ	43	45	47	31	35	情報ユニット合計【12】	30	36	31	58	59

4.1 心理的葛藤による土台形成

<ストーリーテリング 1>

協力者は、通常学校の教員としてこれまで「教科を教えた」という想いや高校生には支援が必要ないと考えから、通常教育を集団として平等に教育するものと捉えていた。しかし時代の変化と共に通常学校での特別支援教育の実践が要求されていることを感じ始めた。そこで協力者は、特別支援教育を特別支援学校や特定の障害の子に行われる教育であり、特別支援教育は自分と関連が薄いものと認識していた。通常教育と特別支援教育の違いを意識する中で、専門的知識とその獲得の機会の不足を始め、支援に繋がらない共有体制や生徒の特性に焦点を当てるタイミングの違いなどがこれまでの指導方法の限界として浮き彫りとなった。その時、特別支援教育の理解へのハードルや特別支援教育と自分の繋がりに見だせない可能性も感じたが、同時にこれまでの指導では打開できない生徒などに対して「何も知らずに対応すること」への危機感やこれまでの指導への疑問から特別支援教育の必要性を感じた。その中で特別支援教育を実践することに対する疑問・不安を中心とした特別支援教育の実践に対する心理的葛藤が、捉え方の再構築に繋がる土台として形成された。

(1) 特別支援教育に対する以前の捉え方

ほとんどの協力者が、特別支援教育を「特別支援学校や特定の障害の子に行われる教育」と捉え、特別支援教育は自分と関連が薄いと感じていた(表1 1①③)。これには特別支援教育に関する情報の少なさが影響していると考えられ

る。高等学校教員のほとんどは特化した専門分野の免許保有者である。また通常の学級のみ的高等学校には特別支援教育に携わった経験や関わる環境がほとんど無いことから、特別支援教育に関する情報やイメージを獲得できない状況がある。そのため教員(大人)に支援「してもらおう」教育といった受動的な捉え方や特別支援教育の教員は多忙など曖昧なイメージにも繋がっている。高等学校教員は、限られた情報から絞り出した特別支援教育の捉え方と通常教育を比較することで、変容が始まること示唆される(図2)ため、その時点での捉え方の確認がまず必要と考えられる。

(2) 特別支援教育の実践に対する心理的葛藤

協力者からは、特別支援教育の実践に対する心理的葛藤がより具体的に報告された(図2)。そのほとんどが特別支援教育を実践することに対する疑問・不安や苦手意識や抵抗感である。また全員が、一方的に「押し付ける」「叱る」といったこれまでの指導への疑問、または従来の指導と自分の特性や性格との不一致を感じており(表1 4①③④⑥)、高梨・石川(2021)が報告した「前提としての意識」や「学校規模や教員同士の意識の差に対するとまどい」といった「困惑形成の地」に類似する。しかし数名の協力者からは、無知の自分が生徒の可能性を狭めてしまう不安や生徒に対する申し訳なさも確認できた(表1 4②⑤)。そのためこの葛藤は、ネガティブな側面だけで語られたわけではないと考えられる。限られた情報でも通常教育と特別支援教育の違いを意識する中で、多様化したニーズに応えるために特別支援教育の必要性を感じ、通常学級へ特別支援教育を取り入れようと苦悩することから生まれていると考えられる。

4.2 捉え方の再構築

(1) 5つの要因

【経験に關係する要因】<ストーリーテリング 2>

ある協力者は、自分の接し方で関係を崩した経験など失敗した経験や障害の有無に関わらず、生徒との何気ない日常の積み重ねが、これまでの指導に対する疑問や従来の指導と自分の特性や性格の不一致、特性を知らずに対応することへの危機感を中心に形成された土台に作用した。別の協力者は、最も身近な子供に上手に対応できなかった経験など自分の子育ての苦悩や失敗した経験が「何も知らずに対応すること」への危機感や生徒に対する申し訳なさで形成された土台に作用した。それらの特別支援教育の実践に対する心理的葛藤に対して、内省や知識獲得といった他の要因がそれぞれ関連した結果、新しい気づきや芽生え、実感が生まれ、捉え方の再構築に至っている。

更に別の協力者は、指定された研修を通じて、特別支援学校や障害を持つ生徒に関わる経験をした。それは特別支援教育を実践することに対する疑問・不安に作用した。そのため他の要因に関連することなく、協力者は、全く新しい見方や考え方や特別支援教育のより鮮明なイメージを生み出した。自分の周りにも特別な教育的ニーズが存在する実感や意欲や前向きな思考から更なる研修に参加し、支援と結果の具体的な繋がりの実感を得たことで、再構築に至った。

教員や親としての様々な経験が、特別支援教育に対する捉え方の変容の要因になり得た(表1の5)(図2)。**特別支援学校や障害を持つ生徒に関わる経験は、特別支援教育への順応に対する自信の無さ**といった協力者の不安に作用すると共に、**特別支援教育のより鮮明なイメージを持つ事**に影響する。また他の要因と関連せず、直接的に新たな気づきや芽生えを生み出している(図2)ため、即時的な要因になると示唆される。またこの時、障害を持つ生徒は、協力者にとって**自己の想定範囲内の行動を取っており、障害の児童に対する肯定的な第一印象や関わりから感じる愛情を抱いたことを報告している**。なぜその感情を抱いたのかは明らかではないが、**特別支援学校や障害を持つ生徒に関わる経験が要因として作用するためには、障害を持つ生徒に対する直観的な受容が影響すると考えられる**。またこの経験は、鈴木・庄司(2021)が示した「状況要因」に含まれる。特別支援学級担任といった特別支援教育に関連する役割が少ない高等学校では、交流や研修から「状況要因」を作り出すことは、特別支援教育に対するイメージが足りない教員にとって、重要と考えられる。

一方で、決して特別支援教育とは関連しない経験でも変容は起こることが概観できた(図2)。高梨・石川(2021)も経験を基にして、支援が必要な児童や保護者との関わりや研修など、様々な方向へ意識やベクトルを向けることで変容に繋がると述べるように、特別支援教育とは関連しない経験の場合は、内省や知識獲得といった他の要因と関連する。またこれらの経験は「個」に特化して、対応に苦悩した経験や思い悩んだ経験でもある。特別支援教育も「個」に合わせた支援である(鈴木・庄司, 2021)ことから、障害の有無に関わらず、「個」に対応した教員の経験に焦点を当てることが重要と考えられる。

【環境に関係する要因】<ストーリーテリング 3>

高等学校でも**特別支援教育に組織的に取り組む環境**が要因となる場合がある。1人の協力者は、**これまでの指導方法(懲罰的指導)の限界、自己の特性と指導方法の不一致**を感じていた。その中で、**学校全体での特別支援教育の推進**に取り組む学校に赴任した。協力者は、**困難を示す生徒が、障害を持つ生徒の入学や各クラスで1名は認識できる状況など目に見える在籍状況に日常的に触れることや同じ敷地内の分校との交流から自己の内省に繋がった**。その後**普通高校での障害や特性を持った生徒への気づき**が生まれ、特別支援教育と自身の繋がりを見出し、捉え方の再構築に至った。

またその環境は、**同じ教育観を持つ教員が多い職場**でもあり、協力者は、**配慮内容を相談できる同僚からふとした時にヒントを得ていた**。**同僚との連携**を図りながら、**生徒の特性に対する理解を深め、個に寄り添う関わり方や個に合わせた柔軟な指導**など組織的な実践に自然と取り組む中で、協力者も順応した。その結果、他の要因に関連せず、特別支援教育の実践の繰り返しからも再構築へ至った。

環境に関する要因では、2つの過程が並行して起こっていることが確認できた。1つは、**普通に見えるけど違和感を**

持つ生徒を日常的に認識する中で、普通高校での特性を持つ生徒の再認識や特性を踏まえた支援の模索など自己の内省と関連して、**新たな気づきや芽生え、実感が生まれる過程**である。もう1つは、通常の学級での実践から変容へ繋がる過程である。協力者は、**教育課程に組み込まれた特殊教育の時間**など具体的かつ組織的な実践に触れ、**順応したことで生徒指導に対する嫌悪感と疑念の解消に繋がった**と考えられる。

またその環境は、**教員同士の捉え方がある程度一致している職場**であり、**学校全体での特別支援教育の推進**が行われていた。高梨・石川(2021)も、「**教員としての力量形成**」、「**支援が必要な児童への関わり方の修正と調整**」が「**教員としての前向きな意識・行動**」や「**通常学級担任としての意識の形成**」に繋がる過程では、**管理職のリーダーシップや学校の職員体制と風土**が後押しすると述べた。**同僚との連携**の下、協力者にとっても**情報や称賛を用いた同僚の支え**が大きな後押しとなり、1人で変容することへの不安が和らいだと考えられる。環境に関する要因は、最も多くの段階を踏むため、協力者にとっても**自然な変容過程を歩むことができる要因**と示唆されるが、作用する条件を揃えることや教員自身が順応することが重要と考えられる。

【知識獲得に関係する要因】<ストーリーテリング 4>

ある協力者は、**自分の子育ての苦悩や失敗した経験が、「何も知らずに対応すること」への危機感や生徒に対する申し訳なさから形成された土台**に作用した。そのため**管理職からの承認**も受け、自己の状況を改善する目的として、**知識獲得を選んだ**。そこは**自ら参加した知識習得の場**であり、**分野に関係なく参加した多数の勉強会**で、**短期的な勉強や交流の場や効果的な教材、資料から学ぶこと**で、**特別支援教育を取り入れた生徒指導の研修**という**自分が求めていた物と出会った**。その後、**学校現場にて学んだ内容を実践に生かすことで生徒や保護者の変化を実感し、実践に繋がる手ごたえや特別支援教育において知識は重要であることや意欲や前向きな思考**が生まれ、捉え方の再構築に至った。

知識獲得は、**経験や特別支援教育の実践に対する心理的葛藤**に対して、自己の状況を打開する目的で作用する要因である(図2)。そこには2つの特徴が確認できた(表19①③)。**職員同士の交流の機会**や**短期集中の講習日程**などの機会が、**自ら参加した知識習得の場**であることが重要であることから、1つは「**自主性**」が示唆される。その際、**周囲から肯定的な言葉や管理職からの承認**があることで、協力者は安心して高度な学びや実感に繋がったと考えられる。

2つ目は「**効果的な教材・資料**」である。本調査では、**効果的な教材**とは、**障害ごとに整理された研修内容、短時間で頭に残る資料、具体的な事例に関して話す機会**を意味する。姫野ら(2015)の調査でも7割の教員が、「**困難場面における具体的な手立て**」や「**各障害に関する知識・理解**」を「**特別支援教育について学びたいこと**」に挙げ、知識獲得では、**効果的な教材・資料も要因の機能に影響すると示唆される**。

しかし教職年数に対する特別支援教育の研修参加や内容

についても調査した鈴木・庄司(2021)は、研修の内容は即時的な情報(実態把握や指導法など)が多いが、教員は、専門家との連携や教師間の共通理解の深まりを求めるなど内容と希望には、ズレが生じていることも指摘している。また基本的には、作用する要因から新たな気づきや芽生えが生まれ、実感に繋がる過程を辿るが、知識獲得では、自己で学んだ内容を実践することを通じて、先に実感へ結びつき、再構築を確定する(図2)。この要因が作用するためには、**特別支援教育や障害を実際に見る経験や失敗した経験**、自己の状況の改善を目的として求めた内容との一致や実感との関連を踏まえた手立てが重要と考えられる。

【内省に関係する要因】 <ストーリーテリング 5>

ある協力者は、**失敗した経験や何気ない日常的な経験が、これまでの指導への疑問などから形成された土台に作用し、自己の内省に関する要因に繋がった**。そこでは、**模範的または反面的な他者モデルや捉え方が異なる他者との衝突**を活用しながら、生徒と向き合う上での自己の**大切な感覚を修正し、特性のある生徒への支援や指導方法の模索**を繰り返していく。そこから**通常学校での特性ある生徒の存在や他の教員から得た新しい指導方法、「指導や生徒の見方は、1つだけではない」**などの新しい気づきや芽生えが生まれ、その度に内省と行き来する。結果、時間をかけて**視野が広がる実感など教員としての成長や自己の教員特性と特別支援教育の一致の実感に繋がり、捉え方の再構築に至った**。

一方で、学校環境が要因となった協力者には、順応していく中で**普通高校での特性を持つ生徒の再認識や入学した生徒に対する教師としての責任感**といった自己の内省が起こる。その結果、**普通科にも特性を持つ生徒がいることへの気づき**が生まれ、**特性ある生徒に自分も関わっていることや自分の教員特性と特別支援教育の一致を実感したことで再構築に繋がっていた**。

内省は、経験、環境や他者など様々な要因から結びつく。また知識獲得に関係する要因とは異なり、新たな気づきや芽生えとの定期的な往還を通じて実感に繋がり、変容が確定する(図2)。知識獲得が即時的な要因ならば、内省は徐々に自己を修正することで作用するため、長期的だが、より自己が納得できる変容に繋がる要因と考えられる。高梨・石川(2021)は、自己の実践を振り返りながら、改善案を探り、蓄積する機会の重要性を述べ、今後の課題に教員同士の内省や気づきに繋がる場づくりを指摘している。鈴木・庄司(2021)もこれまでの自身の行動を省みることが更なる特別支援教育の学びや実践に向かうと述べ、この要因が主となる教員には、定期的に内省を共有できる場が必須と言える。

【他者に関係する要因】

他者に関する要因は、経験、環境、知識獲得、内省の全ての要因に対して様々な側面から関連することが確認できた(表1の6)。**模範的または反面的な他者モデルや実際に出会った特性のある生徒、捉え方の異なる他者との衝突は、特別支援教育の実践に対する心理的葛藤に作用し、内省を引き起こすきっかけとなる**。一方で、情報や称賛を用いた同僚

の支えは、環境に関連し、**特別支援教育に組織的に取り組む学校**に赴任した教員に対して、安心感を与え、順応することを促す。**管理職からの承認や周囲からの肯定的な言葉**は、知識獲得に向けた教員の「自主性」を高め、学びを実践に生かすことを促す。**障害を持つ生徒に対する直観的な受容**が伴った**特別支援学校や障害を持つ生徒に関わる経験**は、より高度な要因として成立する。つまり、どの要因にも「他者」が、その機能を促進する要因として作用している。

教員は、共通理解のある同僚や保護者といった「他者」からの理解や協力といった関係性があることで生徒の成長的側面を感じるようになる(瀬底・浦崎, 2009)。また障害を持つ生徒が通常学級にいて生じる意識への影響を調査した高田(2021)も、教師のやりがいや児童生徒の成長を感じるためには、理解のある他者の存在が重要であると示した。捉え方の再構築には、直接的でも間接的でも「他者」の存在が不可欠と言える。

(2) 新たな気づきや芽生え・実感

作用した要因から生まれる気づきや芽生えは、協力者で異なることが確認できた(表1の10)。その特徴は、**特別支援教育のより鮮明なイメージや実践や学びに対する意欲や前向きな思考**といった「心理的な変化」と**通常学校での特性ある生徒の存在、対応の根拠となる知識の重要性や「特別支援教育」という新しい世界の発見**など「存在や方法の認知」の2つに分類できる。また鈴木・庄司(2021)は、変容過程において「状況要因」は「児童生徒の理解」に、「内発的要因」は「学校・教師の課題への理解」の認知的変化にそれぞれ繋がると述べた。一方で高梨・石川(2021)は、困惑の軽減・解消が「教員としての前向きな意識・行動」と「通常学級担任としての意識の形成」の両者に繋がると述べた。本調査では、どの要因からも「心理的な変化」や「存在や方法の認知」に繋がることが示唆されたが、多くの気づきや芽生えが生まれる要因が作用することが重要と考えられる。

また実感にも過程があると推察される(図2)。協力者は、**特性ある生徒に自分も関わっている、特別支援教育と自分の適合や実践に繋がる手ごたえ**を感じた後、最終的に**生徒や保護者の変化や教員としての成長**を実感することで変容を確立している。高田(2021)も「教師のやりがいや成長」には、子供の変容や支援が有効に行われているという実感が教師の意識改善に寄与する可能性を示唆した。捉え方の再構築には、こうした気づきや芽生え、**教員としての成長の実感の過程まで検討された手立てが重要**と考えられる。

4.3 変容を経て、獲得した新たな視座

<ストーリーテリング 6>

協力者たちは、形成された土台に様々な要因が作用し、**新たな気づきや芽生え、実感が生まれたことで捉え方の再構築を行った**。そのため特別支援教育に対する現在の捉え方も、**できない部分を補いながら、自立を目指す教育、将来の社会的不利から生徒を守るための教育、多様な生徒との関係構築に効果がある教育**と多様であった。協力者は、通常学校も**存在しない正解**の中で、「個」の状況に応じた**実践**が意

識されていた。生徒に様々な角度から肯定的に目を向け、生徒の特性に対する理解を深め、同じ目線での対話を用いて、個に寄り添う関わり方を重視する。またその生徒に合わせた柔軟な目標設定など個に合わせた柔軟な指導や困難を想定した十分な準備を行っていく。そこには「同様に実験に参加させたい気持ち」など特性のある生徒に対する想いが加えられる。その際、1人で抱え込まず、同僚との連携をこれまで以上に重要視するようになっていた。だからこそ教員自身の心的な余裕を始めとした教員のゆとりの不足や教員の一定レベルの知識獲得の機会、他生徒への影響や配慮や個への支援と集団での評価の不一致が考えられる現在の課題として具体的に生まれていた。

(1) 特別支援教育に対する現在の捉え方

「特別支援学校や特定の障害の子に行われる教育」という以前の捉え方と比べ、現在の捉え方は、多様である(表1の12)。しかし各協力者から自己の捉え方が腑に落ちている様子をインタビュー調査から確認できた。また協力者は、通常教育を含めたすべての学校で特別支援教育は必要なものであり、集団の中で個の平等を考える教育を抱えていることがインタビューから確認できた。鈴木・庄司(2021)も「目の前の子どもの困り感と向き合うことで、特別支援教育の必要性を感じた後、次の段階として、その他のすべての児童生徒に必要なものとして考えるようになる」と示唆しており、「個」に関する経験や環境での実践、知識獲得や内省を通じて、集団として平等に教育する通常教育の中にも、すべての児童生徒に必要なものとして特別支援教育を考える「個」の視点が加わったと考えられる。通常学級のみ的高等学校でも、形成された土台に他者を絡めて要因が作用することで、変容に辿り着く可能性を確認できた。そして特別支援教育に対して協働的な学校組織の風土醸成に向けては、これらの多様な捉え方の共有と理解が一助になるとだろう。

(2) 通常学校での実践

変容を経て獲得した新しい視座は、日頃の教育活動にも変化を及ぼす。協力者は、集団の中で「個」に目を向ける意識を共通して持つようになってきている(表1 13①⑦)。また鈴木・庄司(2021)は、「自身の指導の仕方を変える」という教師の行動の変化に、「児童生徒とのかかわり力」、「教師間のサポート」、「児童生徒との関係性」を挙げ、捉え方の変容から「教師と児童生徒」の関係性が「人と人」の関係性に変化すると述べた。それまでの生徒の特性や「できないこと」に対する否定的な捉え方が、前向きに変容したと共に、困難や特性を抱える生徒を1人の「個」として尊重し、対等に扱う姿が生み出されたと考えられる。

生徒の特性に対する理解を深め、生徒に様々な角度から肯定的に目を向けることをほとんどの教員が意識するようになっており(表1 13⑤⑥)、些細な事でも肯定的に関わる接し方などの対応もその現れと言える。

更に生徒に対する申し訳なきも変化し、特性のある生徒に対する想いが加えられている。これは、決して特別支援教育に触れる経験や研修で無くても、「障害の有無に関わらず

全ての児童生徒が可能な限り共に教育を受けられる条件整備」や「一人一人の教育的ニーズに最も的確に応える指導」を始めとしたインクルーシブ教育システムの理念(文部科学省, 2021)を構築する「個」に対応する特別支援教育が高等学校教員に生み出される可能性があると言える。

反対に、教員自身の対応は「個」から「集団」に変化した様子が確認できる。特に早急な連携を図る意識や事実報告の心がけが意識されている(表1 13④)。これは変容過程で、特別な教育的ニーズに対して、個人での限界や他者の重要性を感じたからと考えられる。高田(2021)は、障害児が通常学級にいることから起こる教員の不安や懸念は、同僚との連絡調整や役割分担などの校内連携が改善の可能性を持つとした。相磯・都築(2009)も人的な支援を受けている教師は、他の教師と気になる子供について話をする機会を設け、支援に積極的になると示した。今後も高等学校での特別支援教育を推進するには、「個に対して集団で対応する」実践の蓄積がより重要になってくる。

(3) 通常学校での特別支援教育における課題

これまでは、通常教育と特別支援教育は関連しないといった捉え方から「高校の目的に合わない」など特別支援教育を実現できない理由が挙げられてきた。しかし変容を通じて、協力者からは、通常教育で特別支援教育を実践する上でのより多様で具体的な課題が確認された(表1, 14)。233校の高等学校を対象に特別支援教育Coの視点から特別支援教育推進に対する課題意識をKH Coderを用いた定量的分析と帰納的アプローチから調査した矢島・奥住(2025)は、高等学校教員の特別支援教育に関する知識、理解の推進を喫緊の課題として挙げ、支援を必要とする生徒の増加に対応が追いついていない現状を指摘している。また高校独自の課題として、高校生に対する規則の遵守と配慮の両立の困難さや特性に応じた支援、指導と単位修得の両立を指摘し、それらを実現するには、情報共有や研修、ケース会議等を実施できない業務量の多さを指摘した。

協力者たちが言及した「教員のゆとりの不足」、「教員の一定レベルの知識獲得」、「個への支援と集団での評価の不一致」、「他生徒への影響と配慮」は、矢島・奥住の調査とも一致が見られる。個別の配慮に対する学級風土の醸成や生徒に応じた多様な評価軸の作成、「個」に対する教員の経験に関連し、求める目的に沿った知識獲得の場やそれを実現するための教員自身の心的な余裕の確保など通常学校での特別支援教育を実践するために、これらの課題について更なる検討が必要と言える。

5. 総合考察

(1) 本研究のまとめ

本研究では、特別支援教育に特化した学びの場に携わる経験を持たない高等学校教員の特別支援教育に対する捉え方に着目し、その変容の可能性と要因について調査した。変容過程は3つに区分され、5つの要因と多様な捉え方や通常教育での実践が確認された。「心理的葛藤による土台形成」は、限られた情報とイメージから抱いた特別支援教育と通

常教育の違いに目を向けたことから始まり、**特別支援教育の実践に対する心理的葛藤**が具体化されることで起こる。しかしその葛藤には、ネガティブな面だけでなく、目の前の生徒の教育的ニーズに対応したいという教員の想いも含まれると考えられた。

「捉え方の再構築」では、経験、環境、知識獲得、内省、他者が単独または相互に関連することで作用する過程が確認できた。経験は、特別支援教育に関連した経験とその他の失敗した経験が確認できたが、「個」に特化した経験であることが重要と考えられた。環境は、内省と通常学級での実践から変容に至る複数の過程が並行していた。また協力者が歩む段階も多いため、自然な変容過程を辿る要因と示唆された。内省は、定期的な内省を共有できる場が必要とされるが、新たな気づきや芽生えとの往還を通じて、自己がより納得できる変容過程を歩む要因と言える。一方で、知識獲得は即時的な要因だが、十分に作用するためには、経験に基づく自己の状況の打開を求める姿勢に対して内容が合致することや実感との繋がりが必要である。それらの要因に対して、他者は、各要因の作用を高め、安定させる促進的な要因となることも明らかになった。

作用した要因から生まれた新たな気づきや芽生えは、「心理的な変化」と「存在や方法の認知」に分類でき、両者は、全ての要因から生み出される可能性を持っていた。最終的に得られる実感は、生徒と保護者の変化や教員としての成長に辿りつくため、変容への手立て等の検討には、教員の実感までを1つの過程に含める必要があると考えられる。

「変容を経て獲得した新しい視座」は、協力者で表現は異なるが、それぞれに腑に落ちている様子が確認できた。自分には関連が見出せなかった特別支援教育は、全ての教育現場で必要であり、集団の中でも「個」を大切に教育へと変化した。高等学校は、学科や課程も多様であり、教員は、専門性に特化し、教職経験も異なる。その中で特別支援教育に関連しない経験も含めて様々な要因から変容に繋がる可能性を明らかにできたことは、各要因に働きかける手立ての検討など高等学校での特別支援教育の推進にも資する。

また高梨・石川(2021)は、教員同士で自分の実践を振り返りながら改善策を探り、実際に試していく機会が、通常学級教員の特別支援教育に対する肯定的な意識に繋がるとしている。また通常学級での特別支援教育に必要な視点として「つなぐ・つながる」を挙げ、意識の面からも教員同士の「他者」との繋がりの重要性を指摘した。特別支援教育に協働的な学校組織の風土醸成に向けては、変容後の捉え方を共有することが1つの可能性として考えられた。

全ての学級に特別な教育的支援が必要な児童生徒が在籍している可能性を前提に、各学校で特別支援教育に関する目標を設定し、組織的に対応する校内支援体制が引き続き要求されている(文部科学省, 2023)。しかし社会的な制度や整備された校内支援体制を最終的に機能させるには、高等学校教員も特別支援教育に対する「前向き」な捉え方を持つ事が不可欠である。高等学校でも“全ての子供たちの可能性

を引き出す”特別支援教育の十分な実践を目指す中で、高等学校での特別支援教育に対する捉え方が1人でも変容できるよう、多様な教員に寄り添った手立てを今後の学校現場でも検討していく。

(2) 本研究の限界と課題

本研究の特別支援教育に対する捉え方に関する調査は、公立高等学校の一部の教員を対象に実施した。またうへの式質的分析法により分析者の恣意性を含めず、変容過程や関連図の生成が可能となった。しかし情報ユニットの抽出やメタ情報の生成、表札の付与に関しては、分析者の主観に基づいて実施された。そのため本研究で明らかになった変容過程や要因、捉え方が協働的に特別支援教育に取り組む学校組織の風土の醸成にどのように関連するのかは検証できていない。今後は様々な学科や課程が存在する高等学校において、より多くの高等学校教員の特別支援教育に対する捉え方について調査し、先に述べた学校組織の風土の醸成との関連についても検討する。

謝辞

本研究を執筆するにあたり、お忙しい中でもインタビューに快く応じてくださった先生方に深く感謝申し上げます。

主要な参考文献

- 1) 文部科学省 平成19年4月 特別支援教育の推進について(通知) https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf (2026.1.28, 最終閲覧)
- 2) 文部科学省(2022)令和4年12月「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調査結果」 https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm (2026.1.9, 最終閲覧)
- 3) 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, 第10号, pp59-76
- 4) 宮木秀雄(2015)小学校教師の特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフがメンタルヘルスに及ぼす影響 山口学芸大学・山口芸術短期大学, 山口学芸研究紀要, 第6巻, pp55-66
- 5) 上野千鶴子監修・一宮茂子・茶園敏美 編(2017)『語りの分析—(すぐに使える)うへの式質的分析法の実践』立命館大学生存学研究所, 生存学研究センター報告, [27]
- 6) 鈴木佳菜・庄司一子(2021)特別支援教育に携わった教師の生徒理解・指導の変容 筑波大学大学院人間総合科学研究科ヒューマン・ケア科学専攻共生教育学分野, 共生教育学研究紀要, 第8巻, pp89-97
- 7) 高田 純(2021)小学校における特別支援教育体制の認知が教師の意識に与える影響—健常児・障害児・教師に生じる影響に注目して—東京工業大学, 日本学校改善研究学術研究論文, pp26-32
- 8) 高梨啓子・石川由美子(2021)通常学級での特別支援教育に対する教員の意識に関する一考察—小学校教員のインタビュー調査を通じて—(小山市立東城南小学校) (宇都宮大学共同教育学部・研究科), 宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要, 第8号, pp49-58
- 9) 矢島総一・奥住秀之(2025)高等学校の特別支援教育コーディネーターにおける特別支援教育推進に対する課題意識 東京学芸大学紀要論文, 第76集, 総合教育科学系, pp189-200

