

重複障害教育を担当する教師の専門性

菅 井 裕 行

(国立特殊教育総合研究所)

1. はじめに

教師の専門性とは何か。これはこれまでに様々な議論を呼びながらも、まだ共通した見解を生み出すには至っていない、その意味では大いなる難問＝アポリア（佐藤, 1997）である。この研究では、学校コンサルテーションによって重複障害教育を担当する教師の専門研修を支援することについて取り組んできた。昨今の障害のある子どもの教育をめぐる現状は、教師により高い専門性を求める方向で議論が展開しているように思われる。そこで、本稿では教師の専門性をめぐる状況を概観し、特殊教育教師の専門性についての試案的要素を提案する。

2. 特殊教育教師の専門性の現状

教師は「専門職」のひとつだといわれているが、実際にはその「専門性」について明確な概念規定がない。例えば、医師、弁護士などは、その仕事の公共性と社会的責任、および高度の専門知識や技能から、その専門性について市民権を得ているし、その養成については大学院レベルの教育やその後の専門的訓練が確立されており、専門職としてのネットワーク（学会、協会など）と資格制度を有している。ところが教師については、その専門性に関する上記のような条件が必ずしも認められておらず、その専門性については様々な考え方があって、一定化していないのが現状である。教師の中でも「特殊教育」を担当するものは、かねてから専門性の必要性を強調されてきた。基礎免許としての小学校教諭免許か中学校もしくは高等学校の教科教育免許とは別に、特殊教育に関する免許（盲学校教諭、聾学校教諭、養護学校教諭など）が設定されている現行の免許制度も、特殊教育の専門性を表しているかのようである。従来の特

今日、特殊教育の課題がこれまでの「治療教育」をこえて障害のある子どもの全人的発達を射程にのこした、しかも個別の教育的ニーズを中心とした教育課題への取り組みがいわれるようになって、特殊教育教師の専門性もまた変化してきている。

今日の現状を4つの観点から整理してみたい。

1) 免許の問題：免許取得の奨励が進められているにもかかわらず、取得率は地域差がかなりあるようではあるが、全体としては必ずしも向上していないようである。採用段階において、必ずしも免許保持者が優先的に特殊教育の学校に採用されてはいない。また教員はもとより、管理職においても免許取得が進んでいないため、教員間に免許取得に関するインセンティブが高まっていないようである。これらの現状は、特殊教育教師に対する専門職としての自覚を希薄にさせ、しかも、一時的「体験」教師（教員生活の中で一度ぐらひは特殊も体験してみよう）の増加を招いている。

2) 継続勤務：近年の人事制度において、1校に長期勤務しない、数校を3～5年の間隔で転勤することをすすめる方針が、ほとんどあらゆる地域で進められているが、このことが教師の専門性の維持・発展を大きく阻害している要因の一つであると考えられる。教師の専門的知識や技能は、養成期間においてだけではなく、むしろ現職研修を通じて身につけることが通常である。ところが、勤務校に経験豊富な教師がいなかったり、いたとしても組織的な教員研修システムをくみ上げる前か、組あがった直後に移動してしまい、研修が十分な効果をもたらえないことが多い。数年の中で多くの人が入り替わることで、専門性の蓄積ができず、継続的な研究的取り組みも困難になる。筆者が在外研究時に、欧米の特殊教育教師にもっとも衝撃を与えたのは、我が国のこの異動の現状であった。多くの教師が「そのようなシステムでどのようにして専門的力量を身につけるつもりか」と疑義を提出していたことは記憶に新しい。

3) 専門性に対する理解：障害の重度化・多様化がいわれて久しい。これまでも各種障害分野に関して、開発されてきた知識や技法の蓄積があり、重複障害教育においては、これら障害種別に特化したものが応用化される形で活用されることもある。けれども先に見たように、人事異動による入れ替わりの激しさは、常に経験の少ない教師を含み込んだチーム構成を結果としてもたらし、そのために、高度な専門性の維持・発展よりも、繰り返し初級者へのガイドに終始せざるをえない状況を生み出している。障害種別の専門性の強化や、応用的知識の発展といった文脈ではなく、誰でも明日から取り組める特殊教育とでもいうべき、一般化、マニュアル化を招来してしまう危険性が高く、またそれを思わせる兆候も見え始めている。特別支援教育の今後の展開に対しても、専門性の希薄化を心配する声が出ているように、対象となる子どもと担当する教師の裾野の拡大によって、かえって専門性の希薄化を招くことが懸念されている。また、それだけでなく、少ない専門的技量や知識を保持している教師も、他の教師と同様に異動システムの中で転勤していくため、研修システムもなかなか根をおろさず、体験や経験の共有化がすすまない状況にある。

4) 研修システム：教育センターや専門機関による研修はここ数年拡充してきているが、その内容をみると、その多くが実践的見識の向上よりは、一般的な障害理解や方法論の概論であったり、理論解説であったりして、教育現場の日々の具体的状況に資するものになっていないものも少なくない。教育の現場で求められているものは、今回の研究でも明らかなように、個別具体的な状況に対応できる実践的な見識や日々の授業に活用できる技法や知識に関するものである。こういった専門性は教育現場における研修や、事例的な取り組みの研修を必要とするが、そういった研修システムはまだ不十分にしか機能していない。例えば外部の資源の活用についても、その有効性は認識されていてもそのための予算が組み込まれていないため、多くの学校では年に一回ほど研究者等を招いた講演会を企画したり、わずか数回の授業研究会でとどまっている。地域によっては、指導主事の中に特殊教育の経験が少ないままに指導的立場に回らざるをえない人もいて、主事訪問も研修的意味合

いを薄めている場合がある。

3. 重複障害教育を担当する教師の専門性

繰り返しになるが、近年特殊教育の対象となる子どもの障害は、重度化・重複化してきている。またこれまで特殊教育の範疇で対処されることの少なかった軽度障害のある子どもをも含み込んだ特別支援教育も構想されるようになって、障害の多様化も問題になっている。こういった流れに中であって、特殊教育教師に求められる専門性は何か。一つは障害についての理解であろう。近年の医学や技術の進歩はめざましく、障害の捉え方や障害補償の在り方、補助具の進歩など急激に変化してきている。これらの動きについても、教育実践上、最低限必要となる知識や情報（あるいは情報資源へのアクセスの仕方）が把握されている必要がある。今日、医学や心理の知識世界は専門分化され、特定領域の知識については同じ医者でも専門領域が違えば手が出せないほどである。しかも障害の重度化・重複化が進む中、特定の疾患や医学的概念としての障害分類による知識だけではおさえきれない子ども達が増えてきている。このような事態が進行する状況下では、ひとりの人間がすべての情報を保有することは不可能である。今後は、様々な情報源（人や機関、ネットワークなど）を活用していく手だてを知っていることが重要になると思われる。

二つめとしては、教育実践家としての実践的見識である。特殊教育教師は、障害を判定したり、診断したりというような障害治療を第一義的に取り組むパラメディカルスタッフではない。障害のある子どもを一人の人格として認め、その成長をたすけ導いていくことが第一義的な仕事であろう。これは障害の軽度・重度に関係なくすべての特殊教育教師に共通していえることであろう。このことはすなわち、障害のある子どもの発達と学習についての実践的専門家であることを意味する。教育的に「係わる」ことにおける専門性こそ最も重視されるべきことであると考ええる。

さらにつけ加えれば、特定領域の実践に関する指導力量である。たとえば重複障害教育でいえば、盲重複障害のある子どもの点字への導入や、ろう重複障害のある子どもの聴覚活用、知的障害を伴う肢体不自由のある子どもの認知学

習、重複障害のある子どもの視覚機能評価や概念学習など様々にある。これらの領域については、これまでも数々の貴重な教育実践が行われてきているが、残念なことにそれらのほとんどは先述の状況を反映して、蓄積が不十分で伝達もされていない場合が多い。こういった特定領域に関する知識や技法はまさに教育実践にかかわる専門性であって、他の領域においてカバーできる内容ではない。

4. 専門性を捉える実践的見識という視点

先に、最も重視されるべき専門性として教師の実践的見識を述べた。教師の専門的力量を実践的見識と捉える見方は、かならずしも市民権をえた見方とはいえないが、筆者はこの研究を通じて実践現場で求められているものを実感する中で、この考え方に深く共感するようになった。この捉え方は、専門職を「技術的熟達者」と「反省的实践家」の二つのモデル比較によって捉える考え方から生まれてきている。

従来、教育の世界では、専門性のある教師については「技術的熟達者」を一つの理想的姿として描いてきた。これは、専門領域に関する知識や技量を、基礎理論とその応用による工学的発想に立つモデルにおいて捉えようとするものである。たとえば、教育カリキュラムの開発にあたって、これを開発するのは研究者や研究団体であって、教師は開発されたものを現場において実践する役目を担うものとされる。ここでは教師の位置づけはあくまで既成理論や仮説の検証者にすぎない。つまり、教師の専門性には理論の生成が射程に含まれておらず、そのために一段低い専門性として位置づけられる。このことが、戦後の教師論において「だれでも出来る」教職として実践方法のマニュアル化を招く原因にもなったと考えられている。

そのような見方に対して、別の観点からの捉え方が提唱されるようになった。近年マサチューセッツ工科大学のドナルド・ショーンに代表される専門家観の一つとしていわれている「反省的实践家」モデルがそれである(Schon, D., 1983)。ショーンは、教師や弁護士のように複雑な文脈が複合している現実の中で展開する「範例」を通して実践的力量を身につけていく専門家を、こう呼んでいる。教育における従来の専門家像は、教授学や心理学の原理や

技術の合理的適応を目指しており、その意味で「技術的熟達者」である。それに対して、この「反省的实践家」モデルは、問題状況に主体的に関与し、子どもとの関係性の中で自らの実践について省察と熟考を繰り返すことを通じて実践的見識を身につけていくモデルである。

障害のある子どもの教育をめぐる状況は、まさに一層複雑な事情が絡み合ったものとなりつつあり、しかも一人ひとりのニーズへの対応がいわれるようになって、ますます単一のモデルや原理に基づく発想では対応できない状況に向かっている。より複雑で多義的な意味世界へ実践者として踏み込んでいくことが求められているともいえよう。そのような時代状況において求められる教師像を「反省的实践家」モデルにおいて捉え、その専門性を実践的見識と捉えることは、状況に対する個別具体的な理解と対応において一層注目されてよい視点であると考え

5. 今後の専門性の発展のために

2. で述べた4つの視点、免許、勤務形態、専門性への理解、研修の在り方、それぞれにおいて改善・工夫が必要となるであろう。研修については本報告書の冒頭論文でも述べたように、オンサイト研修がひとつの可能性をしめしていると思われる。外部の専門的資源を活用して、学校の現場で生の実践そのものを対象とした研修を行うことによって、教師が抱えているニーズへの対応が一定程度図られていくものと考え

る。ここでは専門性をめぐる海外の取り組みを取り上げ、さらに専門性の要素について述べる。

近年の特殊教育の流れは「インクルージョン」に向かうそれであり、各国がこれに国をあげて取り組んでいる。欧米では多くの場所で、地域での教育に重点がおかれ、特別な場所ではなく可能なかぎり地域で教育をうけることができるように、システムが整備される方向へと動き始めている。こういった通常の学校への移行や支援の拡大が進む一方で、この事態が招きかねない（あるいはすでに招いている）事態についても注意が向けられるようになってきている。その一つが、特殊教育の専門性の拡散についてである。通常の学校に多くの障害のある子どもが入るようになって、それまで特殊教育の専門性を支えてきた特別学校（障害のある子ども等

が学ぶ学校)は廃校になるか、あるいは地域の通常学校を支援するセンター機能をも担うことがすでに始まっている。しかし、地域の規模が大きいと支援が間に合わず、また通常の学校においても障害のある子どもへの対応が不十分なままで、この現状が改善されないと特殊教育の専門性が希薄になってしまうことが懸念されている。このような事態に対して次のような取り組みが着手されている。英国では、障害の多様化・重複化・複雑化に対応するため、こういったより専門性を要する分野に関わる教育の専門性基準(national special educational needs specialist standards)を策定して、この分野にかかわる教師の専門性を規定している(TTA,1999)。米国でもたとえば視覚聴覚二重障害のような分野について、全州を主導する立場にあるパーキンス盲学校が中心になって、盲ろう教育に関わる教師の専門的知識についての基準(competencies for teachers of learners who are deafblind)がつくられている(McLetchie,B. & Riggio,M.,1996)。これらは、まだ取り組み途上とはいえ、専門性の蓄積と発展についてのコンセンサスが行政の中にも位置付いていることを感じさせるものである。専門性について一定程度の内容を明示していくことは、それが直ちに専門性の向上をもたらすものではないにしても、教師をはじめ関係者にこの仕事の専門性についての自覚をもたらす効果をもつものと思われる。

冒頭に述べたように、教師の専門性、特殊教育教師の専門性とは何かという問いは難題である。けれども、これまで述べてきた専門性の大枠を下敷きにして、ある程度の要素は描けそうである。最後に、今日様々な形で提起されている「特殊教育教師の専門性」に関する意見を参考にしつつ、専門性の要素について試案的な内容をあげてみたい。

1) 児童生徒とその学習についての委託

- ・児童生徒の個々のニーズを的確に把握し、実践を柔軟に対応させること
- ・児童生徒の発達と学習の方法を理解すること
- ・障害にもとづく種々の困難を改善・克服するための学習を組織し実践すること

2) 教科・領域の内容とその学習についての教育

方法

- ・教科や領域に関する知識が、どのように創造され他の領域と結びついているかの理解

- ・教科・領域の内容を児童生徒に伝達する方法について専門的知識を駆使すること

- ・社会の情報化・IT化に対応できる基本的技能や知識

3) 教科学習の前段階にあたる発達・成長課題についての理解とその促進のための教育方法

- ・児童生徒との相互の信頼関係の構築と主体的な活動を促す実践

- ・学習活動の基盤となるコミュニケーションについて促進と形成にむけての実践

4) 児童生徒の学習と評価についての責任

- ・個々のニーズに基づく教育目標を設定し、その目標にかなった多様な方法

- ・個々の心情や行動を共感的に理解し、行動の要因について洞察し、長期的展望のもとに対応

- ・集団的な場面においても常に個々の学習に目を配ること

- ・日々の教育実践を通じての評価と、定期的な評価の実行

5) 自らの実践についての省察と経験からの学習

- ・自己の実践における判断をたえず検証し、研修すること

- ・他者の助言を求め、教育研究や学識にも接近すること

6) 学習共同体のメンバーとしての役割

- ・他の専門家との協同で学校教育の効果を高める

- ・保護者との協同で仕事をすすめる
- ・地域資源を活用し、地域の中に児童生徒をめぐるネットワークを構築する

文献

- 1) McLetchie,B.& Riggio,M.(1996)
Competencies for teachers of learners who are deafblind.Perkins school for the blind
- 2) 佐藤学(1997)教師というアポリアー反省の実践へー. 世織書房.
- 3) Schon,D.(1983)The reflective Practitioner.Basic books, Inc.
- 4) TTA;Teacher training agency (1999)
National special educational needs specialist standards.London.