

(原著論文)

重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成過程に関する一考察

—複数の異なる障害種別学校を経験した教員へのインタビューを通して—

齊 藤 由美子*・横 尾 俊**・熊 田 華 恵***

大 崎 博 史***・松 村 勘 由***・笹 本 健****

(*企画部) (**教育支援部) (**教育研修・事業部) (****客員研究員)

要旨：特別支援学校における児童生徒の障害の重度・重複化，多様化への適切な対応は今日的課題であるが，重複障害教育に携わる教員の専門性の内容やその形成プロセスについては明確ではない。本研究の目的は，①各障害種別学校における特徴的な教育内容や方法から重複障害教育に携わる教員や学校の専門性に資する視点を得ること，及び，②重複障害教育に携わる教員としての実践的な専門性の形成過程及びその専門性を構築する要件についての示唆を得ること，の2点である。研究方法として，複数の異なる障害種別の学校を経験している重複障害教育の経験の長い9名の教員にインタビューを行い，質的研究の手法を用いた分析を行った。その結果，インタビュー参加者の教員は，「複数の異なる障害種別の学校に勤務した経験とそこで出会った子どもとの実践を通して，重複障害教育に係る知識・技術に関する専門性を積み上げるのみならず，自身の子ども観・障害観・教育観について省察的に理解や信念を深め，現状をよりよい方向へ導こうとするアクションを続けている」ことがわかった。考察として，重複障害教育に必要な専門的知識や技術を組織的に確保する仕組みの必要性，教員の専門性の二つの型（累積型・深化型）を意識すること，などが議論されている。

見出し語：重複障害教育に携わる教員の専門性，質的研究，累積型の専門性，深化型の専門性，省察

I. はじめに

特別支援学校における児童生徒の障害の重度・重複化，多様化への適切な対応は，特別支援教育の今日的課題である。日本における「重複障害」は，文字通り障害が二つ以上重複することを意味し（註1），「重複障害者」とは，学校教育法施行令第22条の3において規定している程度の障害，すなわち視覚障害，聴覚障害，知的障害，肢体不自由，病弱を二つ以上併せ有する者を指している。平成23年5月1日現在の文部科学省の統計資料（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2012）によると，特別

支援学校全体（小・中学部）における児童生徒の重複障害学級在籍率は40.1%であり，特別支援学校が対応する障害種別では肢体不自由（61.7%），視覚障害（45.1%），病弱（43.3%），知的障害（33.3%），聴覚障害（24.8%）の順に高い在籍率が示されている。さらにこの統計資料では，重複障害学級に在籍する児童生徒が5つの障害のうちどの障害を組み合わせ併せ有しているか（2つ～5つ）が示されており，特別支援学校に在籍する児童生徒の障害が多様化している状況が顕著に示されている。

このような学校現場の現状の中で，重複障害のある児童生徒の教育に携わる教員の専門性がどのような内容であり，また教員がどのような方法でそれを

習得できるのかについては明確になっているとはいえない。従来の教員の専門性に関する文献では、制度的に規定される5障害の専門性が基本として語られることが多く、その中で、重複障害への対応については各障害種別の教育の専門性における課題の一つとして取り上げられる（例えば、池谷，2001；川間，2001等）。また、在籍者のうち重複障害者が過半数である肢体不自由児を対象とする特別支援学校では、肢体不自由教育に携わる教員の専門性として提示している内容の中に、重複障害のある児童生徒を対象とする内容が多く含まれている（国立特別支援教育総合研究所，2010）。これらの現状は、過去の特設教育制度の下で「重複障害者」は「当該学校に就学することとなった障害以外に他の障害を併せ有する児童または生徒」と定義されてきたことや、従来の障害種別学校をベースに各障害種別の教育の専門性が育まれてきたという経緯が大きく影響していると思われる。

平成19年度からスタートした特別支援教育制度においては、従来の盲・ろう・養護学校が、障害種別を超えた特別支援学校となったが、その一連の法改正の趣旨の一つには、児童生徒の障害の重度・重複化、多様化への対応が挙げられている（特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議，2003）。特別支援学校においては、障害の重度・重複化、多様化に対応した専門性を確保することが強く求められており、そのために重複障害のある幼児児童生徒の独自の教育ニーズを認識すること、校内の各教員がもつ専門性を集約して個々の幼児児童生徒の個別のニーズに対応すること、外部専門家と連携すること等が提案されている（川住，2006；永松，2006）。さらに、2009年に改訂された学習指導要領は、自立活動の改善や個別の指導計画及び支援計画の活用等、重複障害者の指導の在り方についてより明確に言及していることが指摘されている（川間，2010）。

一方、国立特別支援教育総合研究所（2011）が全ての特別支援学校を対象に実施した、重複障害のある児童生徒の教育に関するアンケート調査では、多くの学校において重複障害のある児童生徒への対応に教員が課題を感じていることが明らかになっている（例えば、障害状況の見極め、実態把握の困難さ、

感覚障害と知的障害を伴う場合のコミュニケーションに関する課題、指導技術が蓄積されないことへの悩み、等）。このように、重複障害のある幼児児童生徒の教育的ニーズをどのように理解し対応すればよいのか、また、各障害種別の学校で育まれている教育の専門性をどのように集約すれば個々の重複障害のある幼児児童生徒に適切に対応できるのか、等は、特別支援学校の切実な教育的課題といえる。これらの教育的課題について、学校や教員が解決に向かうための何らかの手がかりを見出すことが必要である。

上記の問題意識に基づいて、本研究では重複障害教育に携わる教員の実践的な知見や専門性に関する意識の分析を行う。山崎（2003）は、主に小・中学校教員のライフコース（人生の軌跡、教員としての歩み）の質的な分析を通して、彼（女）らの教員としての力量と専門性の形成について論及しており、このような質的研究の手法は参考になると思われる。

Ⅱ．研究の目的

本研究では、上記の問題意識に対する示唆を見出すため、重複障害教育の経験が長く学校で指導的立場にあり、かつ、複数の異なる障害種別の学校を経験している教員が有する実践的な知見や専門性への意識がどのようなものであるかに着目した。具体的には、質的調査法の手法を用いて、対象となる教員に対して重複障害教育の専門性に関するインタビューを行い、彼らの実践的な知見や専門性の意識の質的な分析から示唆を得ることとした。本研究の目的は、以下の2点である。

1. 各障害種別の学校における特徴的な教育内容や方法から、重複障害教育に携わる教員や学校の専門性に資する視点を得ること。
2. 重複障害教育に携わる教員としての実践的な専門性の内容やその形成過程を探り、その専門性を構築する要件について示唆を得ること。

Ⅲ. 方法

1. 質的調査法の適用

質的調査法とは、「社会現象の自然な状態をできるだけこわさないようにして、その意味を理解し説明しようとする探求の形態を包括する概念」(Merriam, 1998)であり、「人びとがこの世界と世界の中で培ってきた諸経験に対して、いかなる意味づけをするのかを理解」(Merriam, 1998)しようとする手法である。本研究の目的を鑑み、研究デザインとして質的調査法を用いることは適切であると考える。

2. 参加者

インタビュー参加者となった教員のサンプリングの方法は、目的サンプリング(Maxwell, 2005)である。サンプリングの要件は、有する重複障害教育の経験や知識が豊富であると考えられること、複数の異なる障害種別の学校を経験していること、組織において指導的な立場にあること、等である。参加者全体としての学校勤務経験に5つの障害種別の学校が含まれるよう配慮しつつ、国立特別支援教育総合研究所の各障害領域の研究スタッフの推薦等を参考に、参加者のサンプリングを行った。インタビューに参加した9名の教員の年齢、経験年数、過去に勤務した学校の障害種別、調査時点での役職について表1に示す。

3. データの収集

インタビューの参加対象となった教員に、平成22年7月から平成23年7月までの間に1時間から2時間の半構造的インタビューを行った。基本的には、あらかじめ研究者が用意した質問を行い、回答内容によって、内容を深めたり詳細を確認したりするための発展的質問を行った。主な質問の内容は以下のとおりである。

(1) 各障害種別の特別支援学校の勤務経験から学んだ、各障害種の教育の専門性や特徴にはどんなことがありますか。

(2) ある障害種の学校で習得した教育の専門性

について、他の障害種の学校の重複障害教育においてどのように活用できましたか。あるいは活用できそうでしょうか。

(3) 重複障害教育の専門性について先生のお考えをお聞かせください。

(4) 特別支援学校において「障害の重複した児童生徒等一人一人のニーズに応じた教育」を行うための工夫や課題について、先生のお考えをお聞かせください。

4. データの分析

インタビューの内容はICレコーダーで録音し、逐語録を作成した後、質的データの分析方法として一般的である、「絶えざる比較法(constant comparative method)」(Merriam, 1998)を用いて分析が行われた。まず、発言の文脈や意味のまとまりを意識しながらオープンコーディングを行った後、作成されたコードを比較検討して似た意味を持つコードを集め、抽象度の高い焦点コーディングを行った。焦点コーディングで抽出されたカテゴリ間の結びつきを考察し、分析結果の持つ意味について、3名の研究スタッフで協議を行った。

分析結果の妥当性及び信頼性を高める配慮として、次のような手続きを行っている。

(1) 逐語録の内容で概念の不明確な点について参加者に確認し必要に応じて語句等の訂正を行った。

(2) コーディングの際、研究スタッフの主観に陥らないよう可能な限りイン・ビボコード(発言者の言葉をそのまま用いる)を使用した。

(3) 調査内容や分析結果について、学校現場を知る3名の研究スタッフによって多角的な視点で協議を行った。

Ⅳ. 結果

インタビュー分析の結果、導き出されたテーマは、インタビュー参加者の教員は「複数の異なる障害種別の学校に勤務した経験とそこで出会った子どもとの実践を通して、重複障害教育に係る知識・技術に関する専門性を積み上げるのみならず、自身の

表1. インタビュー参加者の経歴等

インタビュー参加者	インタビュー時の役職等	年齢性別	免許等	これまでに勤務した学校種等と年数	
A	特別支援学校（肢体）指導部長	50代後半女性	中・高（国語） 養護学校 自立活動専任教員（肢体）	知的 病弱 肢体	14年 8年 12年
B	特別支援学校（肢体）副教務	50代前半女性	中・高（社会） 養護学校	知的 病弱 肢体	3年 9年 17年（3校）
C	特別支援学校（肢体）校長	50代後半男性	幼小 中・高（理科） 養護学校 盲ろう	盲 小学校特学（知的） 知的 肢体	16年 3年 10年 8年（2校，2校目は校長）
D	特別支援学校（肢体）（前任校でコーディネーター）	50代前半男性	小 中・高（社会） 養護学校 盲ろう	知的 肢体 病弱 肢体	3年 10年 17年（2校） 1年
E	特別支援学校（肢知併置）自立活動支援係	50代後半女性	幼小 中・高（理科） 養護学校 盲ろう 言語聴覚士	小学校 中学校 盲ろう 肢体 肢知併置	3年 1年 1年 9年 8年 7年
F	特別支援学校（肢知併置）校長	50代後半女性	小 養護学校	小学校特学（知的） 知的 行政 知的 肢知	4年 14年 9年 6年（2校） 3年（校長）
G	特別支援学校（知的）コース長	40代前半男性	中・高（保健体育） 養護学校	高校 知的 肢体 知的（肢知） 肢体（肢知） 知的	1年 5年 4年 5年 2年 1年
H	特別支援学校（知的）学年主任	50代前半女性	中・高（保健体育） ろう	肢体 知的 ろう 知的	4年 15年 10年 1年
I	特別支援学校（知的）校長	50代前半男性	小 中・高（社会） 養護学校 盲ろう	盲 中学校特学（知的・ろう重複） 知的（知肢） 肢体（知肢） 重複 知的 行政 知的 行政 知的	5年 3年 2年 3年 4年 5年 3年 2年（教頭） 3年 1年（校長）

子ども観・障害観・教育観について省察的に理解や信念を深め、現状をよりよい方向へ導こうとするアクションを続けている」ということである。その具体的な内容について、1) 各障害種別の教育の専門性や特徴からの重複障害教育への示唆、2) 知識・技術の学びによる累積的な専門性と子ども観・障害観・教育観を省察する深化的な専門性、及び、3) 現状をより望ましい方向へ導こうとする視点とアクション、の三つの項目に沿って詳細を述べる。

なお、文中「 」で示されるのは参加者の発言(短いフレーズや単語)、または整理したコードやカテゴリであり、また、斜体字で示されるのは、参加者の発言の引用(長い発言)である。また、参加者は「幼児児童生徒」を「子ども」ということばで表現しているため、以後、本研究の結果・考察においても「子ども」を用いることとする。

1. 各障害種別学校の教育の専門性や特徴からの重複障害教育への示唆

先に述べたように、過去の特設教育制度の下では、重複障害者は「当該学校に就学することとなった障害以外に他の障害を併せ有する児童または生徒」と定義され、各障害種の教育の専門性は従来の障害種別学校をベースに育まれてきた。ここでは複数の障害種別学校の勤務を経験したインタビュー参加者がどのように各障害種別学校における教育の専門性を認識し、そこで学んだ知識・技術をどのように重複障害のある子どもの教育に活かしてきたか、また、そのことに関連してどのような課題を感じているか、という視点でインタビュー結果を整理した。

参加者の発言に現れた、各障害種別学校における当該の障害種の教育の専門性及び特徴に関することばやフレーズを表2に示す。

表2で挙げられた事項の中から、重複障害教育に携わる教員の専門性、また、学校としての専門性に関する特筆すべき示唆として、(1) 肢体不自由学校における重複障害教育への示唆、及び、(2) 障害種別の学校を基盤にした教育の専門性の確保と重複障害への対応に関する課題、の二点を挙げその詳細を記す。

(1) 肢体不自由学校で実践されている重複障害教育への示唆

参加者からは、各障害種別の学校で学んだ教育の専門性や特徴が、その後勤務した別の障害種別の学校で出会った重複障害のある子どもとの教育実践に活かされた、という例が数多く語られた。ここでは特に重複障害のある子どもの在籍率の高い、肢体不自由の特別支援学校で実践されている重複障害教育への示唆として、感覚障害の学校の勤務経験をした教員と、病弱の学校の勤務経験をした教員から挙げられた視点を二点取り上げる。

一点目は、子どもに視覚障害や聴覚障害がある場合の「情報保障の重要性」であり、このことは感覚障害の学校の経験がある教員全員が語っていた。視覚障害の学校を経験したある教員は、重複障害のある子どもの視覚・聴覚のニーズが高いにもかかわらず、肢体不自由や知的障害の学校においては、教員が情報保障の重要性をあまり認識しておらず、「重複ということばに括られすぎてしまい、機能面の評価がおろそかにされている」ことの危険性を指摘している。特に、弱視と難聴の場合に子どもの「感覚機能の現状や困り方」について教員を含めた周囲の大人が察することが難しく、発達の重さにひきずられたり、「何もわかっていないんじゃないか」などの誤解を受けたりしやすいことを述べていた。

また、視覚障害、聴覚障害の学校を経験し、肢体不自由学校で自立活動を指導・支援する教員は、「聴覚を保障することで情緒的に安定」した重複障害児の例をあげ、子どもの視覚・聴覚に関する支援のニーズに応えつつ、周りの教員に情報保障の重要性を伝える自分自身の役割を認識していた。一方、肢体不自由学校で重複障害教育に携わる感覚障害の学校の経験のない教員の多くは、自らの視覚や聴覚に関する専門性の乏しさを不安視し、感覚障害の教育の専門性を有する同僚の視点やアドバイスをありがたいて感じていた。

二点目は、「病気の視点で見ること」である。病弱の学校を経験した教員全員と、経験のない教員1名から指摘があったのは、肢体不自由学校の重複障害のある子どもを理解する際の病気の視点の重要性である。

表2. 参加者の発言に現れた各障害種別学校における当該の障害種の教育の専門性及び特徴

学校の障害種別	参加者の発言に現れた各障害種別学校における当該の障害種の教育の専門性及び特徴
視覚障害	点字、情報保障の重要性、歩行指導、パソコン、力食自営、弱視の見えにくさは一人一人異なる、見えにくさのニーズに合わせた教材・環境整備、触角・手の使い方、ことばでの伝え方、聴覚による情報保障、見ることを自発的に学習させる必要、日常生活指導、自分で関わらないと全体がわからない、重複児の課題は触覚運動のコントロール、自己調整、自己決定
聴覚障害	聴覚口話、聴覚保障、聴覚検査と聴覚の管理、補聴器フィッティング、人工内耳、聴覚学習で音声言語の入力、聞こえを保障することで情緒的に安定する、発音発語、ことばの育ち、社会性の発達、コミュニケーションの大切さ、コミュニケーション手段、トータルコミュニケーション、日本語教育と伝統的手話、視覚的な刺激、シンボル、身振り、ろう重複は聴覚口話中心では生きにくい、授業の事前準備（黒板に書くもの貼るもの）、保護者への精神的サポート
知的障害	日常生活、発達全般、認知面の発達、脳機能の理解、てんかんへの対応、運動、コミュニケーション、行動の自己調整、行動観察、行動の意味を考える、日常生活とルーティーン、指示の出し方、構造化、スモールステップ、スキルの学習、集団・社会性の大切さ、高等部でのトップダウンの考え方、子どもの生活全体を見る、家庭での保護者の困りに寄り添う、できることを増やす、自己調整、自己決定
肢体不自由	日常生活、身体機能、健康、摂食、ADLの確立、コミュニケーション（AAC含む）、支援技術、機能訓練、自力移動、歩行、リラクゼーションと運動、意思を育てる・出させる、経験不足、自発的なものを経験できる環境づくり、反応を読み取る教師の力と反応を引き出す活動、維持をする・マイナスにしない教育、ボトムアップの考え方、友達との関わりの困難さと教員の仲介、重度障害は感覚障害への対応、睡眠－覚醒のリズム、呼吸、ポジショニング、自己調整と自己決定、生命保持、感覚障害への配慮、睡眠覚醒のリズム、他者を使ってどう生きていくか、保護者の教育方針・夢・苦勞をうけとめる
病弱	自己管理能力を高める、QOLの支援、生活を充実させる、生きがい、通常教育との連携、医療との連携、情報量の多さ、学習保障、学びたい気持ちに応える、学習内容の精選、障害と疾病の関係、学校の教員の仕事は他職種に鍛えられる

障害を持っている子どもを丸ごと見るためには医療的なことも、それからその病気のこと知らないと言っぱり丸ごととは見られないなあ・・・

また、教育の計画立案に病気の視点は欠かせないという指摘がなされている。

後の発達とか、その方に必要なものが何かということを探るためには、生育歴などの情報が必要だし・・・病歴なんかで長期的な見通しもある程度たつので、そういうことが必要・・・

しかしながら、個人情報に厳重に管理されすぎていること、また、情報の重要性を多くの教員が認識していないことで、これらの基本的な情報から子どもの姿を読み取ることでできない教員が増えている現状も語られている。

さらに、病弱の学校の経験が長い教員からは、筋ジストロフィーの子どもへの教員や学校の対応が、

病弱の専門性を持つ学校と、肢体不自由の学校では大きく異なることについての戸惑いと疑問が語られた。病弱の学校では病気のある子どもの「QOLの支援」を重視し、同じ病気を持つ「仲間同士の情報交換の重要性」や「ターミナルケア」など、筋ジストロフィーの子どもを病気の視点を含め総合的に支える教育の専門性を有することを述べ、肢体不自由の学校において筋ジストロフィーのある子どもにそのような視点で適切に対応することが可能かどうか、疑問を投げかけている。

（2）障害種別の学校を基盤にした教育の専門性の確保と重複障害への対応に関する課題

感覚障害を伴う重複障害児とその家族に関わる機会が多かった参加者は、各障害種別の教育の専門性が各障害種別の学校毎に確保され展開されている現状の中で起こっている二つの課題について、事例を

通じて語っている。

一点目は、子どもに二つ以上の教育的なニーズがあり二つ以上の障害種の専門性が必要な場合の、学校選択と複数のニーズへの対応の課題である。この事例は、視覚障害、肢体不自由、知的障害を併せ有する子ども（後に成人）で、成長過程のニーズに応じて視覚障害学校小学部から肢体不自由学校中学部に進学し、さらに卒後の生活に向けての学習のために視覚障害学校高等部で学び、卒業した。保護者は「うちの子には両方の専門性が欲しいです。」と常々おっしゃっていたという。語り手の教員は「学校種別が違うからこそ受けられる高い専門性」の存在を前提にしたうえで「公立特別支援学校間で互いの学校の持っている専門性を、教育相談等のシステムを通じて重複したニーズのある子や親や重複担任教師が共有できないか。」と主張している。

二点目は、重複障害のある子どもと家族に対する学校側の姿勢の問題である。上記の教員は、ある聴覚障害、知的障害、自閉を併せ有する子ども（後に成人）について、過去に聴覚障害学校から知的障害学校に転校を余儀なくされ、知的障害学校では適応が難しく最後には通学できなくなってしまった、という事例を挙げ、学校の重複障害のある子どもや家族への対応や姿勢に強く意見を述べている。

どの種類の学校でも、学校と教師が、子どものニーズに合わせて変わるのが当然でありながら、どうしても中心的方法論と学校種別ごとの文化を前提として、本人、保護者に対応してしまうことがあまりに多すぎる。・・・教員の構えとして、この学校は〇〇種別の学校だから、そのような要求には対応できない、仕方ないよと、そんなことは言わないで欲しい。

語り手の教員は、特別支援学校、特に視覚障害、聴覚障害の学校が高い専門性を維持する必要性を強調しながら、「(その障害種別学校の)アイデンティティが、柔軟な、あるいは子どもに合わせたものであるかどうかというのが、とても大事なところではないか」と語る。

これらの二つの事例と、事例についての語り手の教員の認識は、重複障害教育に携わる教員や学校が有すべき専門性、各障害種別の学校が有する当該の障害に特化した専門性の意義、重複障害教育に必

要な高度で幅広い専門性全体を保障するシステムなどについて、深い示唆を与えるものである。

2. 知識・技術の学びによる累積的な専門性と子ども観・障害観・教育観を省察する深化的な専門性

参加した9名の教員は、どのように各人が重複障害教育に携わる教員としての専門性を形成してきたのか、という個人的な経験についても語っている。インタビュー分析から、タイプの異なる二つの専門性の型を抽出した。それらは「知識・技術の学びによる累積型の専門性」と「子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性」である。これら二つの専門性の型は、いずれの教員の語りにおいても現れていたが、その現れ方（頻度や教員にとっての重要性）は個々に異なっていた。これら二つの専門性の型は、各々の教員の教育実践の中で互いに影響しあいながら、その教員独自の専門性のスタイルを形成してきている、と考えられる。

(1) 知識・技術の学びによる累積型の専門性

参加者の経歴等で目を引くのが、多彩な教員免許や資格の取得、大学院修士号の取得、研修会等への積極的な参加、専門家によるコンサルテーション等、障害のある子どもと関わるための知識・技術を学ぶことに意欲的な教員がほとんどであったことである。知識・技術を学びそれを累積的に積み上げる専門性の形成は、程度の差こそあれ全ての教員に見られた。

個人の専門性の形成において、この知識・技術の学びによる累積型の専門性が語りの中に最も顕著に現れていたのは、調査当時、肢知併置の特別支援学校で自立活動支援係として、重複障害のある多くの児童生徒やその担当教員への支援を行っていた教員であった。彼女は、幼、小、中・高（理科）、盲、ろう、養護学校の教員免許の他、言語聴覚士の資格を有し、小学校、中学校、盲学校、ろう学校、肢体不自由学校、肢知併置の学校の順に勤務を経験している。彼女は教員としてそれまで歩んできた道を振り返り、重複障害のある子どもに対する教育の専門性の形成過程について、このように語っている。

それぞれの学校の教育の内容とか技術とかは、相当、重複のお子さんには役に立つことができたと思っているんですけど。やっぱり一番基本というか、自分の根っこに・・・標準的な育ちというか・・・普通小とか普通中で、それから自分の子どもを育ててとかっていう中で見ることができた。・・・それから単一障害のお子さんたちに会えてきたのですね。弱視だけとか盲だけとか色覚だけの方とか・・・それからろう学校だと本当に難聴の方でも、重度の難聴の方と、教育相談なんかでは軽度とか・・・いろいろな聞こえの難聴の方にもお会いできたし。肢体不自由で来た時の時には、今は絶対いけませんけどアトーゼのCPで知的遜色ない方とか二分脊椎の方とか筋ジスの方とか・・・それから重複のお子さんに会っているのですね。・・・ある意味、単一のお子さんにお会いしたら指導の内容も技術も割合にシンプルだったんですよ。それでそれをうまく組み合わせないといけないじゃないですか。組み合わせたり、どこに重点を置いたりとかいうことが、重複のお子さんには・・・。

このように、彼女は、通常の育ち、様々な単一障害、重複障害の順で教員経験ができたことが、自らの重複障害教育の専門性の形成に役立ったと考えていた。また、彼女は、重複障害担当の教員にも、同様の専門性を求めている。

先生方が重複のお子さんのことを見るときに、さっき言った基準になる健常児とか、単一障害のお子さんの発達というか、それぞれ個々の障害のお子さんの発達というか、それぞれ個々の障害、このお子さんの聴覚障害に関してはこうだねとか、視覚障害に関してはこうだねという、要するに個々の障害に関する基準というか、捉え方というか、それを持っていないとだめだろうなというのがあって。その2つ併せてそのお子さんを総合的にきちんと捉えていくというのが、まずは実態をみんなで共有するベースになるかなと。

(2) 子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性

参加者の語りに現れたもう一つの専門性の形は、教育実践を通して、自らの子ども観、障害観、教育観などを省察する、深化型の専門性である。インタビューでは、多くの教員が、重複障害のある子どもとの教育実践を通して、他の様々な子どもたちの教育と同じことばで説明できる概念や定義を自ら見出そうとしていた。ある教員は、各障害種別の学校の教育の専門性や特徴についてキーワードをたくさん並べたが(表2参照)、その後で「・・・ということによって表層の違いはあるにしても、基本的な教育のところは一緒なのでね。」と前置きし、次のように語った。

人との関わり合い、コミュニケーション、自己決定、自尊感情等に関する教員としての専門性は表層の違いを超えて同じであると感じています。

この「表層の違い」という概念は、別の教員によってもこのように語られている。

肢体不自由の専門性、知的障害の専門性というよりも、支援という視点で見たときは目指すものは同じだろうなと思います。ただ、必要とされる知識と技能は別のものである・・・。

この教員も、どんな子どもの教育にも当てはまる内容は「『自己実現と社会的役割の分担』であるという考えにたどりついた。」と語っている。また別の教員は、教員の仕事は「子どもをその気にさせること。『その気』とは、子どもの目標とか夢」と定義していた。このように、インタビューした半数以上の教員が、自己決定や自己実現に類する概念を自らの教育観として挙げていたことは特筆できる。

このような「子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性」が最も顕著に語りに現れていたのは、ある知的障害学校の校長(調査時)である。視覚障害・知的障害の重複、聴覚障害・知的障害の重複、視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由の重複等、様々な重複障害のある子どもの担任経験があり、行政も経験している。彼は、小、中・高免許(社会)の他に、養護学校、盲、ろうの教員免許を取得している。全ての免許を持っていることについて理由を問われると「それは子どもがみんなそういう障害を持っていたのでとらざるを得なかった。」と語っていた。彼は自らたどり着いた障害観をこのように語っている。

自分の中で5障害が統一されたっていうか重なった時があるんですよ。・・・それが盲ろうなんです。・・・〇〇学校で〇〇っていう女の子に出会って、・・・盲ろうのその困難が三つあるっていうふう言われて。それが、一つが移動の困難であるっていうこと。そして、二つ目にコミュニケーションに関する困難。そして三つ目が情報に関する困難。そうしたら、これ別に盲ろうだけじゃないじゃないかって思ったんですよ。・・・それに出会ってから自分がとっても楽になったんですね。みんな一緒だよって。ただ、困難の程度が違うんだよっていう。移動とコミュニケーションも絡んでるし、移動と情報摂取も絡んでるということで、肢体不自由も説明できるし、視覚障害も聴覚障害も・・・病弱も説明できるなど。だっ

たら、その困難をどう軽減していくかって言うところの手立てを考えれば、それも移動の困難だけの軽減を考えるのではなくて、他のコミュニケーションと情報の摂取と絡めて、手立てを考えてあげればいいってことに気がついていったんですね。だから、今自分の視点はみんなそれです。

この視点に出会ってから「自分がとっても楽になった」という理由については、このように語る。

視覚は視覚の勉強をしなきゃいけない。聴覚は聴覚の勉強をしなきゃいけない。特に肢体不自由なんかは、自分らがいた時には、滅茶苦茶わからない漢字で、関節の名前なんか難しい言葉がダラッと並んでたんですよ。指導論読んだって読めないですよ。それがわからない。みんな専門性って言って、こうなってるの。それを全部勉強して、じゃあ全部障害者に対応できる教師になれるのかって言ったら、たぶんそうじゃないだろうなって。そこの全ての障害に共通するものを見つけたっていう感覚。

この語りには、「知識・技術の学びによる累積型の専門性」だけで教員の専門性を考えることの限界と、また、「子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性」に支えられて、その教員が有する知識や技術が活かされるという構造が見てとれる。

(3) 目の前にいる子どもからの出発

参加者は、各自が「出会った子ども」の事例とそこから各教員が学んだこと、考えたことを多く語っている。そこには、目の前にいる子どもとどう関わるのか、その子どもから何を学ぶのか、から出発する視点が感じられる。先に紹介した「全ての障害に共通するものを見つけた」という教員はこのように語る。

視覚であるから点字を覚えなきゃいけないとかね・・・だから、それぞれの分野で一つの体系というのがあるので、それはそれでまとまったものがあればいいのかなとは思いますが。でも、僕らが目の前にいる子どもというのを、視覚障害者として見るのかとか、肢体不自由者として見るのか、っていうところにだんだん違和感を持ってくるわけじゃないですか。初めに障害ありきじゃなくて、最初AさんならAさん、BさんならBさん、なんですよ。そこから出発させていきたいっていうところにも、結果的にはつながるので。

重複障害のある子どもの教育に情熱を傾ける教員は、研修に出たときの動機をこのように語っていた。

ずっと〇〇学校で重い子どもを持っていて、重い子どもって知的に重いだけじゃなくて、だいたいは今で言う発達障害を併せ持って生き難いお子さんを・・・本当に殴られたり、指をねじられたり、そんなこともあったんですけれども。それでやっぱり生き難さって、重い子どもたちの生き難さってすごく感じて。それを勉強したいなっていうのと・・・

また、別のある教員は、重度・重複障害のある子どもへの教育に続けて関わるようになった動機をこのように語っている。

もともと、障害の非常に重いお子さんと接したことで、本当は、この子はもっともっと深い広い世界を持っているんじゃないかと。だけれども、それをどうやってひきだしたらいいのか、というところに・・・

さらに、ある教員は、教員のあるべき姿をこう述べる。

教員は引き出しをたくさん持っていなければいけない。でも、それを全部捨てて子どもから学ばなければならぬから・・・

この、目の前の子どもからの出発が、重複障害教育の携わる教員の専門性を形成する大きな原動力であることが示唆される。さらに、インタビュー参加者の多くにとっては、目の前にいる重複障害のある子どもを深く理解しようとするのが様々な知識技術を学ぶモチベーションであり、それを通じて結果的に重複障害教育の専門性を深化させている、という構造が垣間見えた。

一人なり二人なり、自分が担任している子どもたちのことをとにかく深く理解しようと思えばね、必ず他の分野とかね、つながっていくと思っているんですよ。だから、あらかじめ肢体不自由教育を勉強するとか、あらかじめ視覚障害教育を勉強するとかの話ではない・・・。

3. 現状をより望ましい方向へ導こうとする視点とアクション

参加者からは、重複障害のある子どもの教育の現状をより望ましい方向へ導こうとする数々の視点やアクションが語られた。それらを(1)多岐にわたる専門的知識・技術の共有、(2)実践知を教員間で育み共有する学校組織の在り方、(3)子どもと保護者のニーズへの柔軟な対応、の三つの観点で整

理する。

(1) 多岐にわたる専門的知識・技術の共有

ここでいう「専門的知識・技術」が指す内容は、主に2. で述べた「知識・技術の学びによる累積型の専門性」を指す。ある参加者は、重複障害のある子どもを「生活し、学習する上で、複数の課題やニーズを持った、あるいは多岐にわたる支援が必要な子ども」である、と定義した。学校教育には、「児童生徒の有する障害に対する基礎的知識を獲得」して、この多岐にわたる支援を行う責務があろう。しかしながら、ある参加者(調査時は校長)は、「一人の教員が、複数の専門性を身につけるのにどのくらいの時間が必要なのか」、「複数のニーズに対応できる教員がそれぞれ個別に対応するだけでは十分とはいえないのではないか」と疑問を呈する。その上で、「担任個人のレベルだけでやっていたのでは、様々な重複した子どもたちを受け入れる学校のシステムとして不十分」であり、「専門的な知識や技術を学校として共有する仕組みづくりが必要である」と主張する。

この仕組みづくりに向けて具体的なアクションとして語られていたのは「学校を挙げての専門性の研修」、「近隣の異なる専門性を持つ学校との相互の連携」、「OT、PT、臨床指導医、看護師との日常的な連携」、「センターと連携した多職種学習会」、「県ぐるみの特別支援学校間ネットワーク」であった。

これに関連するテーマとして、「教員の役割は完結型ではいけない」と専門家との連携の重要性について語る参加者が多くいた。医師、看護師、療法士など数多くの多職種と関わる病弱教育を経験した参加者全員が、「学校の教員の仕事とは何なのかを突き詰めて考えた」「他職種に教員として鍛えられた」という。多岐にわたる専門的知識・技術を学んだ上で、目の前の子どものニーズに合わせてそれをどのように用いるのか、教育として、教員の役割として「子どもの可能性」にどうアプローチするのか、という話題も多く語られている。

(2) 実践知を教員間で育み共有する学校組織の在り方の模索

重複障害教育を行う学校としての課題として「それぞれの学校の障害種の高い専門性の維持」が挙げられた。「時間だけ切り取られた人事異動システムで学校としてのアイデンティティが残らない」という訴えもあった。

このような課題に対して、学校組織のあり方やマネジメントに関するアクションも数多く語られている。具体的なアクションは、「経験のある教員が授業へのアドバイス、教材提供、つなぎ役ができるポストに就くこと」、「教員のやりたいことにお金をつけるプロジェクト」、「教員間で話をする、共有すること、つなぐことの重要性」、「チームアプローチ」「チームリーダーの役割と、チームのメンバーの持つ専門性の活用」、「コーディネーターの働きと学校としての専門性、個人としての専門性の向上」、「若い教員を育てること」、「教員がきちんと話ができる会議」などである。

これらのアクションの意図するところは、実践知を教員間で育み共有することができる組織やしくみづくりであろうと考える。

(3) 子どもと保護者のニーズへの柔軟な対応

先にある参加者が述べた「学校のアイデンティティが子どもに合わせた柔軟なものであるか」という問いかけは、特に重複障害のある子どもにとって重要である。教員や学校が子どもや家族のニーズに応えるための視点やアクションが語られている。

「家庭や地域での生活におけるニーズ」及び「将来的な社会生活」への着目は、ほとんどの教員から語られている。その視点は「個別的教育支援計画」、「個別の指導計画」を作成するベースとなっていた。「個別の指導計画は、親御さん、本人、専門家、教員、一致したところの意思」、「家庭生活、将来像、学校の姿から目標を描く」、「今の幸せと将来幸せを同等に考える」、「子どもが幸せで生きているかどうか、その子の周りの家族も含めて幸せか」、「保護者への説明責任を果たす」、「家庭での保護者の困りに寄り添う」、「移行支援計画の作成」、「子どもや家族の夢の実現のためのトップダウンの考え方」、「子ど

もの立場になって考えるための疑似体験の有効性」, 「子どもの現状をキチンと記録して, 次の場所に適切な支援の方法を引き継ぐこと」, などが語られた。

一方で, 「ニーズに対応した教育課程を作ることの難しさ」, 「教育課程の根拠を導き出す共通認識の不足」, 「教育計画がマニュアル化されている。どうしてそうなるのか, 見通しができる必要」, など, 計画作成上の課題や, 教育計画を実践する段階での課題が語られている。

V. 考察

重複障害教育の経験が長く, 学校で指導的立場にあり, かつ, 複数の異なる障害種別の学校を経験している教員へのインタビューの質的分析によって, 彼らが有する重複障害教育に関する実践的な知見や教員レベル, 学校や組織レベルの専門性への意識の一端が明らかになった。本研究の目的として掲げた, 1. 各障害種別学校における特徴的な教育内容や方法から示唆される重複障害教育に携わる教員や学校の専門性に資する視点, 及び, 2. 重複障害教育に携わる教員としての実践的な専門性の内容や形成過程及びその専門性を構築する要件, については, 有意義な示唆を得ることができたと考える。

まず, インタビュー参加者は, 各障害種別の特別支援学校における教育の専門性及び特徴について, 表2に示されたような内容を認識しており, それぞれの障害種の学校で学んだ知識や技術が, 自らの重複障害の子どもへの教育実践に活かされている, と感じていた。特に特徴的な内容として, 重複障害の子ども の 在 籍 率 の 高 い 肢 体 不 自 由 の 特 別 支 援 学 校 の 教育における「感覚障害への配慮」及び「病気の視点を持つこと」の重要性とその認識が不足している現状の指摘があった。各障害種の学校で育まれた専門性を, 重複障害のある子どものニーズに基づいて共有することの意義とそのための課題が改めて浮き彫りになった。

また, 参加者の, 重複障害教育に携わる教員としての専門性の形成過程について, タイプの異なる二つの専門性の型が抽出された。それらは「知識・技術の学びによる累積型の専門性」と「子ども観・障

害観・教育観を省察する深化型の専門性」である。また, 多くの参加者が, 「重複障害とは何か?」という問いではなく, 「目の前にいる子どもにとって大事なことは?」という問いから教育実践をスタートしていたことは注目すべきであろう。

インタビューの分析結果から得られた, 重複障害教育に携わる教員や学校の専門性とその構築の要件への示唆として, 以下の三点について挙げる。

1. 重複障害のある子どもの教育に必要な専門的知識や技術を組織的に確保する仕組みの必要性

目の前にいる重複障害のある子どもが生きている実情は「複数の障害を併せ有する子ども」という定義では見えづらい。「生活し, 学習する上で, 複数の課題やニーズを持った, あるいは多岐にわたる支援が必要な子ども」として捉える視点によって, よりよく説明できるであろう。各障害種別の学校で育まれた当該の障害種の教育の専門性を尊重しながら, 重複障害のある子どもが必要とする高度な専門的知識や技術をどのように確保するのが課題になる。必要な知識や技術を獲得するために教員個人が研鑽することは前提としても, この多岐にわたる支援を教員個人の努力のみでまかなうことには限界がある。また, 将来的な展望, 家庭や地域での生活の広がりを考えても, 子どもが必要とする高度な専門的知識や技術を組織的に確保する学校レベル, 市や県レベルでの取り組みは重要である。

2. 「知識・技術の学びによる累積的な専門性」と「子ども観・障害観・教育観を省察する深化的な専門性」を意識すること

教員個人が有する専門性の在り方について, 二つの型が抽出された。「知識・技術の学びによる累積的な専門性」と「子ども観・障害観・教育観を省察する深化的な専門性」の二つの専門性は, 各々の教員の教育実践の中で互いに影響しあいながら, その教員独自の専門性のスタイルを形成してきていると考えられる。

このような教員の実践知の在り方は, Schön (2001) が提唱する省察的実践家 (reflective practitioner) モデルに通ずるものであろう。この

モデルは、「教員等、人間とかかわる専門家の仕事は複雑で不確実な状況があり、既存の知識や技術を実践場面に適用しようとするだけでは対応できない。自らの暗黙の前提となっているものの見方や考え方の枠組み（教育観、子ども観、人間観など）を吟味しながら、その状況や出来事の意味を省察し探求することが必要」というものである。インタビューに参加した教員のほとんどはこの「省察的実践家」であったと言える。

山崎（2003）は教員のライフコースの分析から、教員の実践上の経験（子どもとの出会い）が転機をもたらすこと、教員の力量の形成は文脈・状況依存的であることなどを明らかにしているが、本研究のインタビュー分析からも同様の結果が示唆された。

今後の課題として、重複障害教育に携わる教員の専門性の形成をより効果的に支援するために、教員が有する専門性の在り方の二つの型を意識すること、またその在り方についての理解をさらに深め理論づけること、などが考えられる。

3. 望ましい方向に向かおうとするアクションの原動力

インタビューに参加した教員は、多くの課題を認識しながらも、組織の内外で、それぞれの立場から望ましい方向に向かうために自らアクションを起こし続けていた。インタビュー分析から整理された、多岐にわたる専門的知識・技術の共有、実践知を教員間で育み共有する学校組織の在り方の模索、子どもと保護者のニーズへの柔軟な対応、などの彼らのアクションの方向性は、今もこれからも、重複障害のある子どもの生活と学びを支える鍵であると考えられる。

このアクションを起こし続ける教員の姿は、Schön（2001）が述べる省察的実践家の「行為しながら考える」という本質に重なる。彼らは、学校の中で管理職や指導的な立場にある教員であり、調査時点では学級担任をしていない教員がほとんどであったが、彼らのアクションの原動力となっているのは、「一人一人の子どもとその家族を支えること」であったことに改めて思い至る。それが教育実践や専門性の形成の原点であることを再認識してこの小

論の結びとしたい。

註1：障害の定義は国によって異なる。日本においては障害の種類で説明されるが、先進国では加えて機能的な側面から説明がなされる場合が多い。例えば、米国における「重複障害」の定義は「複数の障害があり、そしてそれによって引き起こされる教育の課題が深刻で、単一の障害のための特別教育のプログラムではニーズに対応ができないこと」である。

引用文献

- 池谷尚剛（2001）. 視覚障害の理解と支援～視覚障害教育担当教員に求められる専門性とは～. 季刊特別支援教育, 3, 11-13.
- 川住隆一（2006）. なぜ今、改めて専門性が求められるのか. 季刊特別支援教育, 23, 4-8.
- 川間健之介（2001）. 肢体不自由教育担当教員に求められる専門性. 季刊特別支援教育, 3, 21-24.
- 川間健之介（2010）. 新学習指導要領を踏まえた重複障害者の指導. 季刊特別支援教育, 36, 4-7.
- 国立特別支援教育総合研究所（2010）. 肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究－特別支援学校（肢体不自由）の専門性向上に向けたモデルの提案. 平成20－21年度専門研究B 研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2011）. 特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究－現状の把握と課題の検討. 平成21－22年度専門研究B 研究成果報告書.
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 永松裕希（2006）. 障害の重複化に対応した新たな支援体制の必要性. 季刊特別支援教育, 23, 9-13.
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2003）. 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）.

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2012）．特別支援教育資料（平成23年度）．

Schön, D.A. (2001)．専門家の知恵：反省的実践家は行為しながら考える（佐藤学・秋田喜代美訳）．ゆみる出

版．（Schön,D.A. (1983) *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.）

山崎準二（2003）．教師に求められる専門性とその形成．障害者問題研究, 31（3）, 189-197.

Expertise and development of teachers for students with multiple disabilities

SAITO Yumiko*, YOKOO Shun**, KUMATA Hanae***,
OSAKI Hirofumi***, MATSUMURA Kanyu***, and SASAMOTO Ken****

(* Department of Policy and Planning) (** Department of Educational Support)

(*** Department of Teacher Training and Collaborative Projects) (**** Special-Appointment Researcher)

A contemporary issue in special needs education in Japan is providing appropriate education for students with severe, multiple disabilities. However, the expertise of teachers of such students and how their expertise was obtained and developed remains unclear. Therefore, the process of developing practical expertise by teachers for dealing with students having multiple disabilities, as well as the requisites for developing such expertise were investigated. Experienced teachers (N = 9) that had worked in several special needs schools for students with different disabilities were interviewed. Data were analyzed using qualitative study methodology. Results indicated that the dominant theme was by practicing in several special needs schools

for different types of disabilities, experienced teachers have developed expertise, knowledge and techniques for teaching students with multiple disabilities. In addition, they have deepened their understanding and beliefs regarding children, disabilities, and about education through reflection. Moreover, they continue working to achieving positive results. The need for a system to ensure the necessary expertise for teachers of students with multiple disabilities, and the need for accumulation and cultivation are discussed.

Key Words: expertise for educating students with multiple disabilities, qualitative inquiry, expertise on accumulation, expertise on cultivation, reflection