

資 料

重度・重複障害教育担当教師の描く指導の展望の 背景と日々の職務への影響

一木 薫*・安藤 隆男**

本研究では、障害児教育経験年数の異なる重度・重複障害教育担当教師に対する面接調査を通して、個々の教師の描く指導の展望、抱える指導上の困難や不安、困難や不安が日々の職務に及ぼす影響の実態を具体的に把握することを目的とした。新任期及び「安定」期にある教師は、自らが設定した指導目標の不確実性から日々の授業やその他の職務に不安を抱き、中堅期及び熟練期の教師は、指導目標に一定の自信を持ちつつも限られた就学期間における指導内容の精選に悩み、組織としての改善策を探る実態が明らかとなった。カリキュラムマネジメントの観点に照らした今後の学校組織としての課題には、組織構造に関する課題（自立活動専任教師の配置、担任期間の複数年化等）のほか、教師の成長の支援方策となり、各教師が同僚性を基調に協働する学校文化を培う校内研修の充実、さらには卒業までに指導すべき教育内容の整理が挙げられた。

キー・ワード：重度・重複障害教育担当教師、指導の展望、教師の抱える指導上の困難や不安、カリキュラムマネジメント

I. はじめに

重度・重複障害のある子どもについては、現行の教育課程の基準によれば、自立活動を主とした指導が行われる。自立活動の指導では、いつ、何を指導するか決まっておらず、個々の子どもの障害の状態や発達段階等を踏まえて指導目標や指導内容が決定される。すなわち、重度・重複障害のある子どもの指導に当たり、子ども中心（child centered）の視点や手続きに依拠した教育課程の弾力的な編成が行われることとなる。このことは、特別支援教育の本質を語る上でもっとも象徴的であると言える。一方、現場サイドでの教育課程編成上の運用、実施においては、指導目標や内容の系統性

や継続性をいかに担保するかという課題を指摘できる（たとえば、安藤、2009を参照）。平成11年に告示された特別支援学校学習指導要領において、自立活動の指導及び重複障害者の指導に当たり、個別の指導計画を作成することが明示されたのはこのような背景を有するからである。さらに、平成21年告示の特別支援学校学習指導要領では、個別の教育支援計画について言及されたことは周知のことである。

特別支援学校には、小学部入学時点から個別の教育支援計画や個別の指導計画に基づく長期的な展望にたった系統的な指導が求められている。個別の指導計画などの作成により、各学校は内容選定の段階から個々の実態を基点とする自立活動の授業を通して、多様な子どもの緩やかでかつ確実な成長を引き出す指導の成果に関する説明責任を負う。「児童生徒の学習評価の

* 福岡教育大学教育学部

** 筑波大学大学院人間総合科学研究科

在り方について（報告）」は、「学習指導に係るPDCAサイクルは、学校評価全体の枠組みの中で適切に位置付けられ、実施されることが必要である」とし、各学校での教育課程づくりを、マネジメントサイクルに則って行う「カリキュラムマネジメント」の重要性を示した（中央教育審議会，2010）。公教育を担う学校として説明責任を全うするためには、重度・重複障害のある子どもの指導に携わる教師の実態を明らかにし、学校組織としての改善策を検討することが重要となる。

一木・安藤（2010）は、教師が具体的に指導の展望を描くことのできる期間とその背景を探ることを通して、今後の教育課程の検討に必要な基礎資料を得ることを目的とし、特別支援学校（肢体不自由）教師163名を対象に「指導の展望に関する調査」を実施した。その結果、教師の描く指導の展望は約3、4年であり、「日々の指導の見通しに対する困難さ」や「自立活動の指導における個別の指導計画作成上の不安」が指導の展望に影響を及ぼしていること、障害児教育経験年数の浅い教師ほど「自立活動の指導における個別の指導計画作成上の不安」が有意に高いこと、指導する教育課程による結果には差異がないことが明らかになった。

池田（2008）は、特別支援学校（肢体不自由）教師の専門的力量形成に関する研究の中で、教職生活に積極的なパターン（Huberman, 1989）を示す新任期（1～3年目）及び中堅期（7～18年目）の教師6名を対象に質的な調査を実施し、各々の初任期、初任期以後に抱える困難やその対処法を報告している。先の一木・安藤（2010）において、個々の教師の抱える指導上の困難や不安の実態が、障害児教育経験年数により異なることも想定されるが、量的調査による結果からは見えてこない。また、調査を通して把握できる実態は、事前に設定した調査項目の範囲に限られてしまう。量的調査の成果を踏まえつつも、これをもっては解消し得ない課題に迫る手続き、すなわち質的調査を通して明らかにすることが必要となる。

特別支援学校の教師には、障害の有無を超えた教育の共通性と個々の実態に応じる個別性の二つの視点に基づく指導が求められる。障害児教育経験の中身や年数の異なる大勢の教師が一つの学舎で教育活動に従事する特別支援学校が、多様な実態の子どもたちに対する自立活動を主とした指導の質を担保するためには、個々の教師が自己の力量形成に取り組むことを前提とした上で、学校組織としての改善策を講じることが不可欠となる。

そこで本研究では、改善策を検討する上で必要となる重度・重複障害教育に携わる個々の教師の実態を把握するために、一木・安藤（2010）の調査対象の中から抽出した対象者に面接調査を行うこととする。

Ⅱ. 目 的

本研究では、障害児教育経験年数が異なる重度・重複障害教育担当教師に対する面接調査を通して、個々の教師の描く指導の展望、抱える指導上の困難や不安、困難や不安が日々の職務に及ぼす影響の実態を具体的に把握することを目的とする。また、そこから導き出される諸課題を、学校全体のカリキュラムマネジメントの観点から整理し考察を行う。

Ⅲ. 方 法

1. 対 象

Z県立特別支援学校（肢体不自由）の重度・重複障害教育担当教師から、経験年数を指標として選定した6名を対象とした。詳細はTable 1に示す。現在の所属はA～D教師がX校、E、F教師がY校である（E教師は前任校が、F教師は勤務2校目がX校であった）。選定基準を以下に示す。

- ・学外の研修に自ら積極的に参加する、全校研究で中心的な役割を担う等、Huberman（1989）による「教職のライフサイクルにおける連続的な発達課題についてのモデル」（Fig. 1）で教職生活に積極的なパターンを示す教師

重度・重複障害教育担当教師の描く指導の展望の背景と日々の職務への影響

- ・新任期（1～3年目）、「安定」の時期（4～6年目）、中堅期（7～18年目）、熟練期（19年～）にある教師各1～2名

上記基準をZ県教育庁特別支援教育室長及びZ県立特別支援学校（肢体不自由）2校の学校長に伝え、選定していただいた。なお、6名全員が一木・安藤（2010）の対象者である。

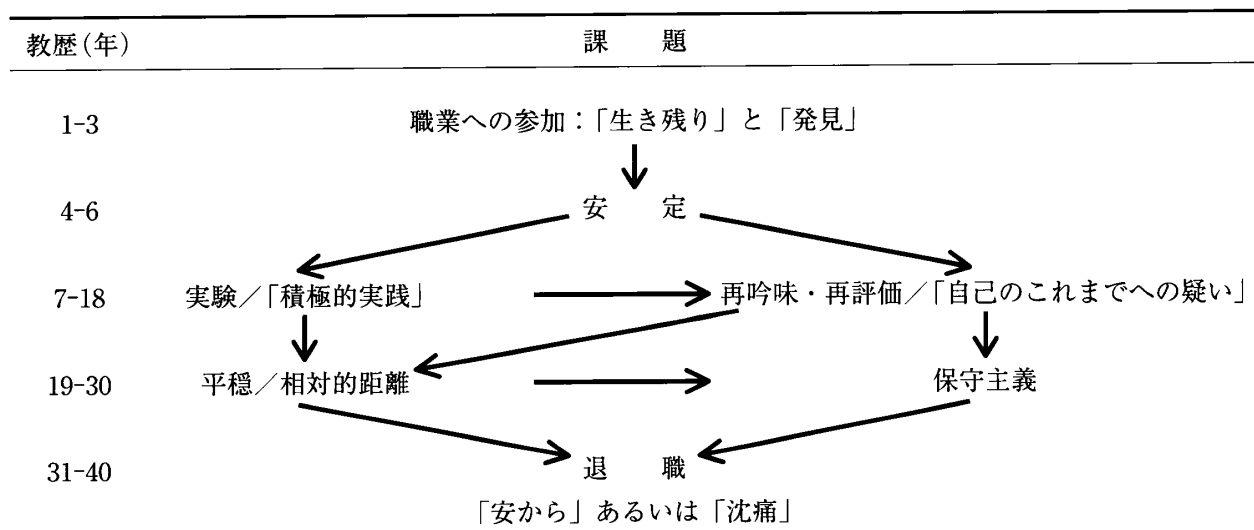
2. 手続き

筆者が対象者の勤務校に出向き、半構造化面接を行った。調査項目は、プロフィール、「大学時代の学び」、一木・安藤（2010）の事例と

して具体的な実態を把握するための「指導の展望の期間」と「その背景」、さらに個々の教師が抱える指導上の困難や不安が日々の職務に及ぼす影響の実態を把握するための「指導の展望が日々の指導やその他の職務遂行に及ぼす影響」と「課題解決への取組」に関する項目から構成した。また、学校組織としての改善策を検討する上での視座を得るために、中堅期以降の教師には「現在の展望を描くに至るプロセス」、一木・安藤（2010）の「結果の解釈と今後の改善策」の項目を設けた。

Table 1 対象教師のプロフィール

Huberman(1989)における位置づけ	1～3年		4～6年	7～18年		19年～
対象者	A	B	C	D	E	F
年齢	25	32	32	36	38	47
性別	女	女	男	女	女	男
所有する教員免許状	中高国語	中高数学	中高体育	中高音楽	幼・小	小
特別支援学校教員免許状の有無 (初任期時点)	有	無	無	無	有	有
所属学部	中学部	高等部	高等部	高等部	小学部	小学部
教職経験年数(うち講師年数)	2年目 (0)	7年目 (4)	11年目 (5)	12年目 (3)	17年目 (0)	26年目 (0)
特別支援教育年数(うち講師年数)	2年目 (0)	7年目 (4)	10年目 (4)	9年目 (0)	17年目 (0)	26年目 (0) センター勤務有



Huberman, 1989. 秋田(訳)より作成

Fig. 1 教師のライフサイクルにおける連続的な発達課題についてのモデル

所要時間は、対象者一人あたり40分～1時間程度であった。面接における回答は、調査対象者に許可を得た上で、ICレコーダーに記録した。得られた音声データは文字化した。なお、対象者には、個人情報の保護とインタビュー中断の自由について予め説明を行った。

3. 調査期間

調査の時期は、2010年7月下旬であった。

IV. 結果

1. 各教師の展望の背景と職務に及ぼす影響

各教師の回答について、以下、新任期、「安定」の時期、中堅期、熟練期に分けて示す。

(1) 新任期（A教師、B教師）

1) 特別支援学校（肢体不自由）教師になるまでの経緯：大学時代、文学部に所属したA教師（教職経験2年目）は、教育実習や体験実習で、特別支援学校や特別支援学級の教師が子どもとかかわる姿に直接触れる機会を通して特別支援学校教師に憧れる。卒業後、特別支援教育特別専攻科で学び特別支援学校教員免許状を取得する。

教職経験3年目となるB教師は、大学時代に教育学部で数学を専攻し、卒業後4年間、特別支援学校（肢体不自由）での講師経験を有する。

2) 指導の展望とその背景について：指導の展望については、両教師ともに「担当する1年間についても具体的な見通しを持つことは難しく自信が持てない」と述べ、「思った以上に子どもが伸びたり、できていたことができなくなっていたり、次の目標にうつってよいかの判断も迷う」（A教師）と語った。

その背景について、A教師は、「自立活動を中心に学ぶ子どもの卒業後の生活を想定したときに、その生活におけるその子どもにとっての自立とは何か、1年間ずっと考えたが答えが出なかった」ことから、「将来の生活に照らして必要な力を考えることの難しさ」をあげた。

B教師は、「実態把握や生徒との信頼関係を築くのにかかる時間がかかる」こと、「発達の視点や

一つ一つの目標の達成に子どもが要する時間の目安について自分自身に見る目がまだ育っていない」ことをあげ、「3年後の目標や1年間の目標を設定し、学期ごとに指導、評価をしていくことになるが、時間の経過と共に、本当にこの目標でよいのかと思うこともある」と語った。

3) 日々の指導に及ぼす影響：両教師に共通する語りに、「授業中の不安」と「子どもへ迷惑をかけてしまうとの思い」があった。

「本人にとっての自立は何かと考えると、依然として答えが出ずに悶々としている」と語るA教師は、「授業では、これでいいのかな、との不安がある。一番長い時間かかわる自分の指導次第で、その子どもに多大な影響を与えてしまう。迷惑をかけてしまう。同じ教室でベテランの先生が担当する子どもはリラックスしているのに、自分は自信がなくておそるおそるやっているの子どもも構えてしまい、うまくいかず、周りの目が気になってしまったり」と胸中を述べた。

B教師も「所定の時期に目標を立てはするが、実際はそのときそのとき考えながら授業を進めている状況。授業中に考えたり悩んだり、迷ったりすることもあり、子どもに迷惑をかけていると思うことがある」と語った。

4) 教師としての職務遂行上への影響：「個別の指導計画は、目標を設定すること自体が大変な作業」と述べたB教師は、保護者や外部専門家との対応についても、「目標やその根拠をしっかりと自信を持って説明することができていない。理路整然と説明ができれば保護者の方に安心していただけたらと思う、自立活動専任の先生に尋ね保護者への説明に生かしているが、自分の言葉で説明するのはまだ難しい」と語った。

A教師は、3)と同様とのことだった。

5) 課題解決への取組：「個人として」の取組については、「若手として見てもらえるうちに自立活動専任の先生や周りの先生に何でも聞いて吸収したい」（A教師）、「自立活動専任

重度・重複障害教育担当教師の描く指導の展望の背景と日々の職務への影響

の先生が入る授業の中で、指導の姿を見たり、わからない点を聞いたりして力を蓄えること」(B教師)と、両教師ともに自立活動専任教師をはじめ先輩教師の授業実践の姿に学び、助言を得ることをあげた。

「学校組織として」の取組については、「わからない」(A教師, B教師)と語った。

(2)「安定」の時期 (C教師)

1) 特別支援学校(肢体不自由)教師になるまでの経緯: 大学時代に教育学部で体育を専攻したC教師は、中学校で1年、特別支援学校(知的障害)で4年の講師経験を有する。新任として現在の学校に赴任し、6年目となる現在は体育主任を務める。

2) 指導の展望とその背景について: 指導の展望については「高等部担当なので、卒業後1年までの見通しを描く」と述べ、その背景について「卒業後の進路先は大体把握できるので。だが、その子どもの成長となるとわからないところがたくさんある。見えていないのかもしれない」と語った。

「見通しを持って日々の授業に臨みたい」との思いを抱きつつ、実際は「学習指導要領に記された具体的な目標・内容に照らして、できることとできないことがわかりやすく、見通しを持ちやすい」教科の指導に対し、自立活動の指導は「中学までの積み重ね、保護者の思い、子どもの実態を手がかりに学部で教師間で話し合うが、高等部は小・中学部の頃のような子どもの伸びは期待しにくいので、目標設定自体が難しい」と述べた。

3) 日々の指導に及ぼす影響: 「授業に行くときは、不安、迷いがある」と新任期の二人と同様の語りに加え、「担任になった1学期は手探り状態。やっと目標設定したかと思うと、もう評価の時期が来る。担任期間が1年だと短い。最低2年、理想としては3年、同じ子どもを担当できるといい」と担任期間について経験に基づく言及があった。

4) 教師としての職務遂行上への影響: 個別の教育支援計画の作成等、関係者とのやりと

りについて、「自分がわかってないことは保護者や専門家に尋ねながら方向性を確認する」と語る一方で、「本来は『わからない』と言うべきではないかもしれないが、尋ねて理解したことを勉強して形にしていこうと思っている」と、現状で取り得る対応を述べた。

5) 課題解決への取組: 「個人として」の取組については、「設定した自立活動の指導目標に自信を持つためには、子どもの実態を把握して目標を導き出すために必要な知識を得ること。最低限のことだと思うので、意識的に習得したい」と語り、自身が補う力量を把握する一つの指標として、「身体の動きや発達、障害について等、知識も豊富な自立活動専任の姿」をあげた。

「学校組織として」の取組については、「仕事の精選」と「特定の人への仕事の集中を避けること」をあげ、さらに「自立活動の目標について話し合う時期」と「担任の期間」の工夫を指摘した。5月に目標を設定し、6月には評価する現状について、「高等部は専科制の関係上、自立活動の授業でその子どもにかかわる時間も少なく、実態把握の機会も多くない。話し合いの時間も限られているので担任が出すたたき台を確認する形になってしまいがち」であり、「目標設定は必要なので設定はするが、その目標がその子どもから引き出したい力を代表しているか確信が持てない」と述べた。このような現状からC教師は「できたら3年くらいのスパンで担任できたらと思う」と語った。

(3) 中堅期 (D教師, E教師)

1) 特別支援学校(肢体不自由)教師になるまでの経緯: 大学時代、音楽大学で声楽を専攻したD教師(9年目)は、卒業後、中学校で2年、高等学校で1年の講師経験を有する。特別支援学校(知的障害)に3年間勤務した後、現在の学校に赴任し、研究主任を務めている。

E教師(17年目)は、大学時代に養護学校教員養成課程で知的障害の子どもの指導を中心に学び、障害児を対象とした療育活動でやりがいを覚える。特別支援学校(知的障害)、特別支

援学校（肢体不自由）の勤務を経て、現在の学校が3校目になる。前任校と現在の学校では、摂食指導のリーダー的役割を果たしている。

2) 指導の展望とその背景について：D教師の指導の展望は「高等部所属なので3、4年」とC教師と同様の回答であった。これに対し、小学部所属のE教師は「子どもの現在の学年を問わず、見通せる年数はその子どもの在学期間」とその期間に差異が見られたが、子どもの在学期間が基本となる点で共通していた。

展望の背景については、「職場実習で卒業後の生活の場を見る機会や、『卒業生の〇〇さんに似てるかな』と他の先生との協議で交わされる会話が見通しの材料となる」（D教師）、「これまで小学部に所属し就学したばかりの子どもを担当することが多かったので、担当した子どものその後の成長や側彎の進行等を目にすることができた。その結果、身体の緊張の具合や認知発達の間では見通すことができる」（E教師）と、両教師ともに「過去に指導した事例の姿」をあげた。また、「小学部所属で卒業後の進路先を見学する機会がなかったこともあり、見通せる年数は在学期間」となること（E教師）、「卒業後1年を過ぎるとその先の接点は限られる」（D教師）から、ともに「より長期の見通しを持つ必要性」を感じており、その手がかかりとして「卒業後のより長期に渡る生活の把握」をあげた（D教師、E教師）。

3) 日々の指導に及ぼす影響：「卒業生の姿も参考にしながら卒業後の姿を描き、その姿の実現へ向けた個別の指導計画や教育支援計画を作成しているので、目標自体への迷いはない」（D教師）、「見通しが持てずに授業がしにくいと感じることはない」（E教師）と、両教師ともに設定した目標についての不安や迷いは抱いていなかった。

その上で、D教師は「その日の天候等によっても左右されやすい子どもの身体面、健康面、精神的な不安定さに臨機応変な対応が必要な事態が続くと、指導期間が限られ、評価できるだろうかとの不安がよぎる。また、摂食指導等、

自分の技術が不足するために不安に思うこともある」ことを、E教師は、「各学部段階でねらうべきことが、同じ子どもであっても少しずつ変わってくると思うので、限られた学校教育の時間の中で、指導内容の取捨選択、見極めを慎重にしないといけない。その点においては迷いがあるかもしれない」ことを語った。

4) 教師としての職務遂行上への影響：D教師は個別の教育支援計画について「3年後の姿を想定することは難しくないが、家庭の状況等もふまえ計画を具体化することが難しい。卒業生と照らして考えるが、保護者から疑問を呈されると自信を持ってない。作成段階で外部専門家とのやりとりを経ている生徒については、それでもその必要性や配慮の仕方の工夫について自信を持ってお伝えし、協議に臨むことができる」と、たたき台の作成を担当に任される場合の不安を語った。

E教師は、現状維持も子どもにとっては努力している姿であるのに対し、我が子の変化する姿を期待する保護者の思いを例に、「描く見通しの中でいかに適切な目標を立てて連携していくか。保護者の思いも受け止めながら何を指導していくかが教師の力量。難しいが、一人で背負わずに自立活動専任の先生や他の先生と相談する中で答えを見い出し、作り上げていけばいい」と語った。

5) 課題解決への取組：「個人として」の取組について、D教師は、「専門的な指導に関する力量と見通す力をつけること」「指導事例の蓄積」をあげた。一方、E教師は、肢体不自由教育の専門性は多岐に渡ることを前提として述べた上で「摂食指導については尋ねられたら答えられる力を高めていきたい」と述べた。

「学校組織として」の取組について、現在、研究主任を務めるD教師は、「校務分掌に追われ、先の課題解決に向けて自分自身で取り組む時間の確保が難しい。初任者に比べれば指導実践に関する蓄積があるだろうと周りからは思われるが、研究主任を担うに至るスピードが指導に必要な力の蓄積を上回っている」との焦燥感

を語り、仕事内容の精選と分担の均等化をあげた。また、高等部における専科制の影響から、担任する自立活動を主とした教育課程の下で学ぶ子どもの指導にかかわる時間が限られる現状に対し、「教育課程ごとの担当者を固定するか否かの検討が必要」と述べた。

E教師は、「自立活動専任教師を学校組織に位置づける」必要性を指摘し、「外部専門家との連携も大事だが、それぞれの先生にとって身近な立場であり、かつ専門的知識を有する内部専門家として校内に組織し、その専門性を学校全体で有機的に使うこと」の重要性を述べた。

(4) 熟練期（F教師）

1) 特別支援学校（肢体不自由）教師になるまでの経緯：大学時代に知的障害の心理を専攻し、ダウン症の子どもの情緒に関する研究に取り組んだF教師は、卒業後、特別支援学校（肢体不自由）に赴任する。その後、特別支援学校（肢体不自由）、特別支援学校（知的障害）、教育センターへの勤務を経て、新任以来二度目の赴任となる現在の学校では小学部主事を務める。

2) 指導の展望とその背景について：「学部全体を把握する立場にあることから、担任の頃とは視点が変わり、小学部低学年、高学年の3年の節目、学部の節目で子どもの姿を描く。学校選択も含めて考えるようになった」と語った。

3) 日々の指導に及ぼす影響：障害の特性と育ちの道筋を考えて指導にあたる重要性を述べた上で、「担任の頃は、その時々で楽しくとか、やり遂げるとか、身につけるといったことを考えていた。もう少し長期的な見方をもつ必要があった」と自身をふり返った。また、「特別支援教育はチームで授業に臨む機会が多い。見通しの違いから各教師が少しずつ違った思いで指導にあたることがあるように思う」と指導に与える影響についての懸念を語った。

4) 教師としての職務遂行上への影響：「保護者から信頼されている教師を見ると、卒業後を具体的に考えること、卒業後の支援への

取組が信頼につながっている」と現状について述べた。

また、4月から3月の1年単位で教育にあたる学校のシステムについて触れ、「保護者は子どもと一生つきあっていく。医療関係者も1年より長いスパンで捉えている。学校の単年度区切りの良さもあると思うが、どうかすると1年でリセットされることもあるので、それを補う視点をもつことが、保護者や外部専門家とのやりとりをする上でも大事ではないかと思う」と述べた。

5) 課題解決への取組：F教師は管理職にあるため、「個人として」の取組と「学校組織として」の取組を共通するものととらえた。担任が作成した個別の指導計画を確認する立場にあることから、「個別の指導計画の書き方と助言の仕方、双方のトレーニングと、個別の指導計画のマネジメントの仕組みを整えること」の必要性について述べた。

2. 中堅期以降の教師が語る現在の展望を描くに至るプロセスと今後の改善策

(1) 現在の展望を描くに至るプロセス：中堅期（D教師、E教師）と熟練期（F教師）の3名に、現在の展望を描くに至るプロセスを中心に自身の教職歴をふり返り、自由に節目を設け、各時期について印象深い出来事やその後の転機となる出来事を語ってもらった。以下、各教師について記す。

1) D教師：D教師は、教職生活を振り返り、3つの時期に分けて次のように語り、整理した。

<第1期>よき先輩教師との出会い（1～3年目）：特別支援学校（知的障害）に赴任する。初めての特別支援教育の世界に飛び込んだ1年目は「様々な知識を頭に入れるのに精一杯で疑問に思う暇もなかった」と語るD教師は、2年目に子どもの実態に即した教育課程編成のあり方について疑問を抱き、「共に真剣に考え、示唆を与えてくださる先生方」と出会う。この出会いが「自分にとって大きかった」と振り返る。「専門性を身に付ける必要性を学び、自分自身

が変わった。専門的に学ぶことで、それまで何を指導したらよいかわからなかった状態から、個々の子どもの課題、学習すべきことが見えるようになり楽しくなってきた。もっと勉強しなくてはと思い、ひたすら勉強した」と語った。

＜第2期＞自立活動の専門性に対する向上心の芽生え（4～6年目）：特別支援学校（肢体不自由）に転勤し高等部に所属する。初めての肢体不自由の子どもの指導に「必死になじむ時期だった」という。実態把握の段階から不安を抱える中で、自立活動の専門性について考え始める。6年目に、担任した子どもを卒業生として初めて送り出したことが、子どもの成長や変化と進路先での生活を具体的に結びつけて捉える機会となり、「その後の指導の見通しを描く際の大きな手がかりとなった」と語った。

＜第3期＞研究主任への就任と自立活動専任との出会い（7年目～現在）：熱心な自立活動専任教師と出会い、自立活動の専門性について掘り下げて考え、授業実践に照らして理解を深める時期となる。この出会いと研究主任就任の時期が重なり、「自立活動の指導や小学部から高等部に至る指導の一貫性、外部専門家の活用等、学校の抱える諸課題に学校組織としてどのように取り組んでいくとよいのか、全校研究の立場から考えるようになった」と語った。

2）E教師：E教師は、教職生活を振り返り、3つの時期に分けて次のように語り、整理した。

＜第1期＞日々の指導に対する疑問（初任～7年目）：特別支援学校（知的障害）に赴任した1年目は「何が何だかわからず、周囲に言われるままに取り組む日々だった」という。2年目、日々の繰り返しの指導の中で、系統的な指導を行う時間がないことに徐々に疑問を抱くようになる。「子どもと過ごす時間は充実していたが、いろいろ吸収できる若いうちに肢体不自由校へ行きたい」との思いから、転勤を希望する。

＜第2期＞摂食指導担当への就任と自立活動の専門性に対する向上心の高まり（8～16

年）：特別支援学校（肢体不自由）に赴任する。「初めての肢体不自由教育は何が何だかわからず、衝撃の1年目だった」と語った。その後3年間の育児休暇を経て、復帰と同時に自立活動部に所属することになる。自立活動の専門性に自信がなく戸惑うが、「わからないことは聞いて勉強させてもらおう」と決意し、「これが摂食指導について学ぶスタート」となる。「自身の出産、子育てと時期が重なり、取り組みやすく理解しやすかった」と振り返ったが、学校を訪問し回診する歯科医師を子どものいる教室に案内する担当だった当初は、「話されている内容を理解できずに、自立活動専任教師も同行していた」という。「その存在がとても心強く、自身の理解を深める上で貴重な経験になった」と語った。4年間の担当の後、研究部として全校研究のテーマであった外部専門家の活用についてまとめる役割を担う。E教師にとって「これまでの集大成の機会」となる。

＜第3期＞新たな関係構築への挑戦（17年～現在）：今年度、特別支援学校（肢体不自由）2校目に赴任する。1学期が経過した現在は、「新たな学校で人間関係づくりに取り組んでいる段階」と語った。

3）F教師：F教師は、教職生活を振り返り、3つの時期に分けて次のように語り、整理した。

＜第1期＞同じテーマで学ぶ仲間、医療関係者との出会い（1～12年目）：特別支援学校（肢体不自由）2校に勤務する。初めての赴任校が現在勤務する特別支援学校（肢体不自由）であるF教師は、「当時は同僚の先生や動作法の療育キャンプから学ぶことが大きかった。特に、学校組織を離れて一つの研究テーマや指導法で集まる先輩、同僚からの学びが大きかった」と語った。

また「医療関係者との出会いも大きかった」という。「訓練の実際を見学し勉強した。最初は医療コンプレックスがあり、本を買っては読み、丸呑み鵜呑みの状態だった。教育的なフィルターをかけずに聞いてきたことをそのまま授

重度・重複障害教育担当教師の描く指導の展望の背景と日々の職務への影響

業で実践したこともあった」と振り返った。

＜第2期＞子どもをとらえる新たな視点の修得（13～22年目）：当時、生活単元学習に熱心に取り組む特別支援学校（知的障害）に赴任する。「子どもの生活全体を見ること、子どもの意欲や関心を大事にすることについて考える日々だった」と振り返る。この時期の経験が現在の「肢体不自由のある子どもの意欲や関心をどのように伸ばしていくのか、将来的にどのようなことに関心を持ってほしいのか等を考える視点」「次の学部や進路先へのつながりを意識する視点」に生きていると述べた。F教師にとって「育ちの過程を見る視点を蓄えることができた」時期となっている。

＜第3期＞小学部主事への就任（23年目～

現在）：教育センター勤務を経て現在の特別支援学校（肢体不自由）に赴任する。小学部主事への就任が「担任の頃と異なる視点を持つ契機」となる。「1年、1年の捉え方から学部の節目、卒業時を意識するようになった自分自身の視点の変化や、担任の頃の実践の反省をふまえながら、子どもの成長や変化の見通しを、学部として学校としていかに共有するとよいのか、学部主事の立場から学校組織全体を視野に考えている」と語った。

（2）一木・安藤（2010）の結果の解釈と今後の改善策：展望の期間が「平均3、4年」であったという結果について、3人の教師は現状を反映したものとして捉えつつ、十分ではないとの認識から今後の改善策を語った。

Table 2 中堅期及び熟練期の教師が現在の展望を描くに至るプロセス

		勤務校と年数	印象深い出来事・その後の転機となる出来事
D教師	第1期	1～3年：特別支援学校（知的障害）	知的障害の子どもたちの教育について共に真剣に考える先輩教師と出会う。専門性を身に付ける必要性を学ぶ。
	第2期	4～6年：特別支援学校（肢体不自由）	特別支援学校（肢体不自由）への転勤、自立活動の専門性について考え始める。
	第3期	7年～現在：特別支援学校（肢体不自由）	熱心な自立活動専任教師と出会い、自立活動の指導について掘り下げて考える。研究主任への就任を機に、学校が抱える課題や全校研究に中心的立場で取り組むようになる。
E教師	第1期	1～7年：特別支援学校（知的障害）	知的障害の子どもたちの教育について考える。教育課程について抱く疑問について、自分の授業の中で改善に取り組む。
	第2期	8～16年：特別支援学校（肢体不自由）	特別支援学校（肢体不自由）への転勤、自立活動部所属を機に、摂食指導について専門性を高める自覚と意欲を抱く。歯科医師の話を翻訳してくれる自立活動専任教師の存在が心強く、理解を深める手助けとなる。
	第3期	17年～現在：特別支援学校（肢体不自由）2校目	新たな学校で人間関係づくりに取り組んでいる段階。
F教師	第1期	1～12年：特別支援学校（肢体不自由）2校	同僚の先生から学ぶ。学校外の研修会で同じテーマのもと学ぶ仲間、医療関係者との出会い。指導法や医療関係者の視点について必死に吸収する。
	第2期	13～22年：特別支援学校（知的障害）	知的障害のある子どもの指導を通して、子どもの生活、意欲や関心、将来を考える視点を意識・蓄積する。
	第3期	23年～現在：教育センター・特別支援学校（肢体不自由）	小学部主事に就任。子どもの成長や変化の見通しを学部として学校としていかに共有するとよいのか、考える日々。

現状を反映したものと捉える根拠として、「個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成において1年後と3年後の子どもの姿を描くことが基本にあること」を3人が共通してあげ、加えて「学部の区切り」「子どもの発達区切り」「障害者の福祉施策の不透明さ」をあげた。

展望の期間については、「個々の教師の描く見通しが授業にもその他の職務遂行にも大きく影響している」懸念をF教師が語り、D教師は「少なくとも在学中については子どもの成長や変化を見通すこと」「高等部卒業後についても、卒業後1年目だけでなくより長期に、具体的に把握すること」が必要と語った。

そこで、より長期的な展望を描くことのできる教師がいても、一人の子どもの指導を担当する期間は限られる現状において、今後、組織と

してどのように対処したらよいと考えるか、改善策について尋ねた。

E教師は改善策の一つに「教師間で共有する視点としての実態把握チェックリスト」をあげた。個々の子どもの実態に応じた指導目標を設定する力が備わっていない段階の教師にとって、把握した実態をもとに次の目標を考える材料の提供となると捉えていた。また、目標設定において助言者としての役割を担う「自立活動専任教師の専門性を生かす校内体制」をあげた。

「個々の子どもの指導目標、指導内容をチームで確認し評価すること」(E教師)を前提としながら、D教師は「担任期間」の複数年化、「指導期間」の長期化(2学期制)をあげ、さらに個々の教師の力量形成や学校としての共通理解を図るための校内研修の工夫についても触

Table 3 昨年度の調査結果の解釈と今後の改善策

	D教師	E教師	F教師
一木・安藤による調査結果の解釈	<ul style="list-style-type: none"> ・見通しの平均が3, 4年であることについては、個別の教育支援計画と個別の指導計画、ともに3年をスパンに立案することが背景にあると思う。 ・小学部段階は成長・発達が著しいので見通しを描きにくいと言われることがあるが、せめて在学中は見通せるようになるというと思う。 ・高等部では進路先を視野に卒後を考える機会が多いが、より長期のスパンで卒業後の生活を具体的に描き、保護者と共に、今できることを考えていくことを浸透させることが必要かと思う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学年の区切り、学部の区切り、個別の指導計画や個別の教育支援計画との関係から3, 4年という結果になっているのではないか。 ・将来の生活の見通しについては、障害者の福祉施策の不透明さも見通しの描きにくさに影響していると思う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・基本的に担任の期間は1年ごとが区切りで、長くて2~4年という引継ぎの流れも背景にあるのではないか。子どもの発達区切り、個別の指導計画を作成する際に意識する学部の節目も影響していると思う。 ・個々人の描く見通しが、授業にもその他の職務遂行にも大きく影響していると思う。同じ授業を担当する教師間で、見通しの共通理解をもとに指導にあたれているかというところから、自信はない。
今後の改善策	<ul style="list-style-type: none"> ・指導体制については、現在、同じ子どもを担当する期間は1年が基本となっているが、2年くらいを基本としてもよいのではないか。 ・評価については、2学期制も検討してはどうか。 ・教師の指導の方向性を共有し系統的な指導を保障するための教育課程の検討が重要 ・校内研修の工夫が重要(実施時期や回数、研修の目的に応じた対象者の絞り込み等) 	<ul style="list-style-type: none"> ・個々の子どもの指導目標、指導内容をチームで確認し評価すること ・自立活動専任の専門性を生かすこと ・教師間で共有する視点としての実態把握チェックリスト ・学校教育期間に最低指導する内容の整理 	<ul style="list-style-type: none"> ・管理職の個別の指導計画への目の通し方。専門性に基づく見通し観をもつこと、その視点から適切なチェックを入れる力が管理職には求められる。 ・見通しを共有するケース会の持ち方 ・見通しを描く前提として個々の教師に求められる子どもの発達や障害に関する基礎的な知識の理解、習得とそれらを補強する校内研修の工夫 ・引継の充実と教育課程の検討

れた。

F教師は「個々の子どもの現在の課題や成長を共有することに主眼が置かれがち」な現在のケース会を「お互いの見通しを確かめ、共有する」ケース会とすること、またその前提として各教師が「子どもの発達や障害に関する基礎的な知識」を習得することをあげた。

そして特別支援学校の教育力が問われているとの現状認識に立つ3人が共通してあげた改善への取組が、教育課程の検討であった。自校のめざす子ども像を担当する子どもに具現化し指導の方向性を共有すること、公教育として卒業までに指導する内容を整理し、指導の系統性とバランスを担保すること、それらを保護者や外部専門家への説明に生かすことの重要性が強調された。

V. 考 察

1. 各教師の展望の背景と職務に及ぼす影響

ここではHuberman (1989) が示す「教職のライフサイクルにおける連続的な発達課題についてのモデル」(Fig. 1) に照らしながら、各時期の教師が回答した指導の展望の背景(困難や不安)と職務に及ぼす影響について考察を行う。

新任期(1～3年目)のA教師とB教師は、担当する子どもの「自立」とは何かを掴みきれずに、1年間の指導の展望を具体的に描くことができない中、指導目標の設定自体に自信を持っていない状況にあった。その結果、授業への不安や迷い、子どもに迷惑をかけてしまうとの思いを抱いていた。受け持つ子どもの指導に教師としての責任感と不安を強く感じながら、次の指導の手がかりをつかもうと、自立活動専任教師はじめ身近な先輩教師に必死に学ぶ姿があった。まさにHuberman (1989) が指摘する「生き残り」と「発見」の時期である。

「安定」の時期(4～6年目)にあたるC教師は、高等部卒業後の進路先について具体的に把握することができるようになる一方で、卒業後の生活に向けて、教科とは異なる自立活動の

指導を通して子どもに育む力を具体化することに自信を持てず、A教師、B教師同様の不安や迷いを抱えていた。Huberman (1989) によれば、この時期は「職場での責任感を感じる」とともに、「教育実践の知識が安定」し、「新たな挑戦への意識」が芽生える時期とされる。しかし、校務分掌で責任ある仕事を任されるC教師の語りに「安定」の実感は見られなかった。

中堅期(7～18年)のD教師とE教師は、これまで指導してきた子どもの姿から、指導の方向性や設定した目標について一定の自信を抱く点で、新任期及び「安定」の時期の教師3名と異なっていた。その上で、D教師は、日々の体調に配慮を要する子どもに臨機応変な対応を図る中、設定した目標を学期中に達成することができらうかとの不安を、E教師は、限られた学校教育期間に各学部段階でねらうべき力を育むための指導内容の取捨選択、見極めに慎重さが求められることへの緊張感を抱いていた。また現状に対して、子どもの実態に即した指導期間、評価時期の検討や教師間での協議の重要性を述べるなど、自身の不安を規定する要因を子どもの実態と結びつけて捉え、学校組織を視野に解決策を描いていた。

一方、摂食指導の力量形成を学校組織における自身の役割と捉え研修に励むE教師に対し、研究主任として全校研究の舵取りを担う立場にあるD教師は、経験年数で期待される指導力の蓄積不足を補うための時間の確保を切実な思いで課題に挙げていた。同じ中堅期にあるとは言え、D教師の経験年数はE教師の約半分の期間である。C教師と同様に校務分掌で重要な役割を任せ職場での責任感についてはHuberman (1989) のモデルをたどるが、教育実践の知識の「安定」については時期を同じくして実感することは困難な実態が推察される。ここに、個々の子どもの実態に応じて指導内容を設定する自立活動の指導について教師が抱く、教科指導と異なる難しさがある。

教師が経験を積む中で実践的知識を蓄え、実践的思考様式(佐藤ら, 1990)を修得していく

ことは重要である。しかし、個々の子どもの実態により教育実践の中身が異なる自立活動の指導において、指導の繰り返しや経験の積み重ねに委ねるだけでは、人事異動の影響を含め、その修得は期待しにくい。指導体制や教師の力量形成等の課題をふまえた学校組織としての改善策が求められる。

そこで今後の改善策について検討する前に、まず、特別支援学校の中堅期、熟練期の教師が現在の展望を描くに至るプロセスについて見ていくことにする。

2. 中堅期以降の教師が現在の展望を描くに至るプロセス

それぞれが教師生活のスタート時点においては、障害のある子どもの教育や自立活動の指導に関する不安・悩みに直面する中で、3人に共通する契機に、「人との出会い」と「重要な役割の委譲」があげられた。

3人の教師は、それぞれ無我夢中の新任期に知識の吸収に励み、「疑問を抱く」「人と出会う」「人に学ぶ」プロセスを経ている。D教師は、最初に赴任した特別支援学校（知的障害）の先輩と、その後の特別支援学校（肢体不自由）の自立活動専任教師との出会いが、E教師は、歯科医師の話を咀嚼して理解する手助けとなった自立活動専任教師との出会いが、F教師は、学校外の研修でともに学ぶ仲間や先輩教師、子どもの訓練を担当する医療関係者との出会いが、専門性を高める必要性の自覚や自立活動の指導を中核とする日々の実践の追究を図る契機となっていた。

3人に共通する出会いに、自立活動専任教師の存在がある。自立活動専任教師は、現在新任期にあるA教師とB教師にとって日々の指導を考える際の拠り所としての大きな存在となっている。C教師にとっても自己評価と自身の補強点を確認する指標として存在している。加来（2010）が、新任教師の専門性育成をサポートする役割を自立活動専任教師が果たすことの重要性を述べているように、自立活動の指導について尋ねることのできる教師が身近に存在する

ことは特別支援学校の教師の成長に不可欠であり、学校組織としてその役割を果たす教師の専門性を担保・継承する上でも組織への明確な位置づけが重要となる。

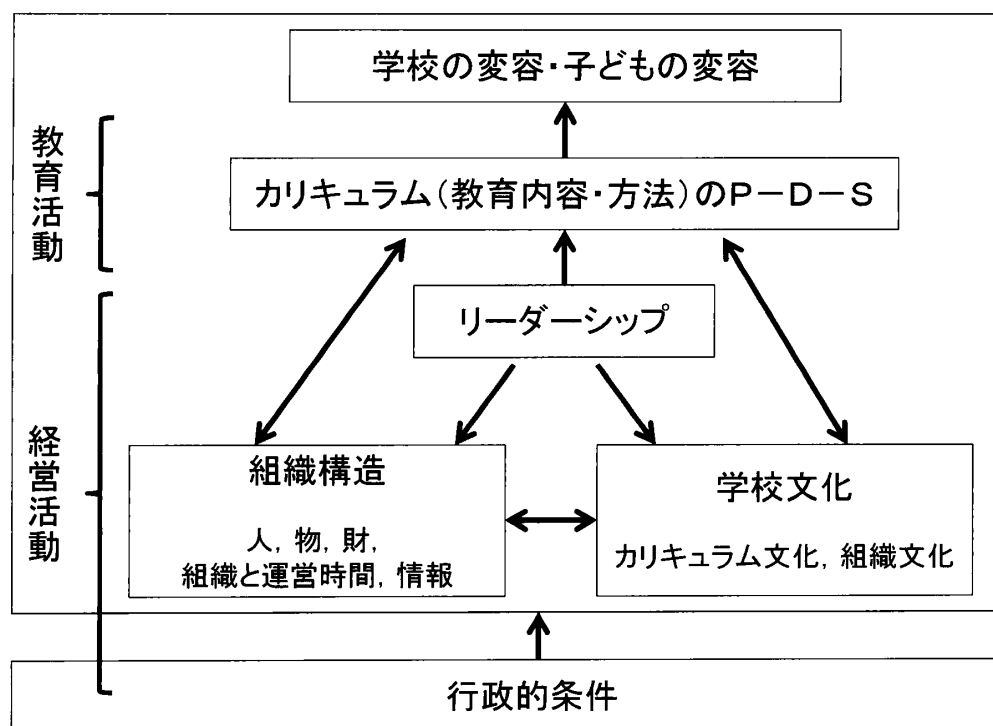
「重要な役割の委譲」については、小山・河野（1990）が「中堅後期（11～20年目）では重要な役割の委譲」が教師の成長を促進するための大きな契機となると指摘している。D教師にとっては研究主任、E教師にとっては摂食指導担当、F教師にとっては小学部主事への就任が、障害のある子どもの成長や変化を捉える自身の視点や見通しの改善を自覚する契機となり、また組織力を生かした課題解決を図る立脚点となっていた。

学校組織では、新任期を終えると次第に責任ある校務分掌を任される。中堅期になればより重要な役割を担い、学校全体の日々の指導や組織の改善、学校運営に中心的な立場で携わることが求められる。長期的な視点で捉えた個々の子どもの成長や変化の具体像は、教育課程編成や学校研究の企画立案、外部専門家との連携構築等、学校全体の舵取りを判断する際の重要な根拠となる。熟練期のF教師は、個別の指導計画のマネジメントの仕組みを整え、教師への適切な助言や教師間の指導の見通しの共有につなげることを、管理職を務める自身の課題と捉えていた。「重要な役割の委譲」の前段階に位置する新任期及び「安定」の時期にある教師が、具体的な事例を通して子どもの成長と変化を在学期間を通じて把握し、その成長や変化を卒業後の生活とのつながりで捉える視点を修得することが重要と考える。

3. 今後の課題及び改善策

今回のインタビューで寄せられた今後の課題及び改善策は多岐に渡っていた。そこで、カリキュラムマネジメントの構造（Fig. 2）に照らし、整理することとする。

「組織構造」の課題及び改善策として、「校務分掌等の仕事の精選」、「自立活動専任教師の校内組織への位置づけ」、緩やかな成長の道を歩む子どもの実態に即した「担任の期間や配置」



田村(2005)をもとに作成

Fig. 2 カリキュラムマネジメントの構造

や「指導期間及び評価の時期」の見直しが位置づけられるだろう。「見通しを共有するケース会」や「校内研修の持ち方の工夫」は、「カリキュラム（教育内容・方法）のP-D-S」に位置づくと同時に、各教師が同僚性（Little, 1982）を基調に協働する「学校文化」を培う機能もあわせもつ。そして、「指導内容の整理」、「教育課程の検討」が「カリキュラム（教育内容・方法）のP-D-S」に位置づく。

先にF教師があげた「個別の指導計画のマネジメント」を整え機能させるためには、「管理職の専門性」と同時に、校内体制に明確に位置づけられた「自立活動専任の専門性を生かすこと」（E教師）が鍵となる。学習指導要領に教科のような具体的な目標、内容が示されていない自立活動の指導の質を学校として担保し、その向上を図るためには、個々人が蓄えた自立活動の指導に関する実践的知識をより意識的に組織全体へ還元する仕組みが必要となる。その点で、新人教師もベテラン教師も、肢体不自由教育経験の深浅を問わず「子どもの成長の見通し

を共有するケース会の持ち方」（F教師）や、その前提として必要となる知識習得の促進、学校教育期間を通じて育む力の共有等の目的に応じた「校内研修の工夫」（D教師、F教師）が非常に重要となる。校内研修については、小山・河野（1988）も教師の成長の支援方策として、その意義を指摘している。

これら「組織構造」や「学校文化」に位置づく改善策を講じ、教師の成長を支援することとあわせて、公教育を担う自校の役割の共通認識としての教育課程の検討、「カリキュラム（教育内容・方法）のP-D-S」が求められる。

個々の子どもの実態に応じて必要な指導内容を各教師が設定する自立活動の指導を主とする教育課程では、教科による指導に比して個々の子どもの評価を学校教育の総体として捉えにくい事情がある。弾力的な教育課程編成を可能とする「重複障害者等の教育課程に関する取扱い」を適用することの、明確な根拠や積極的な意図を説明できる学校は多くないかもしれない。「意図したカリキュラム（Intended Curriculum）」

(田中ら, 2007)の「意図」を教師自身が十分に捉えきれないまま、日々の指導を重ねざるを得ない状況が、個々の子どもの実態把握と目標設定に不安を抱えながら授業に向かう教師の姿となって顕在化されているのではないか。

個々の実態に応じた指導を可能とする自立活動の指導は、障害のある子どもの学びにとって要となる学習領域である。個々の実態に応じることを前提とした上で、公教育として指導する内容を吟味し、その総体としての教育課程を明示することが、対外的な使命であるだけでなく、様々な教職歴の教師が子どもの成長の展望を共有し指導に従事するための条件整備として重要不可欠となる。どのような実態の子どもたちに、何をめざし、どのような力を育んできたのか、これまでの教育実績の総括と、その総括に基づく今後の教育活動の土台づくりが求められる。今回、「個別の教育支援計画、個別の指導計画を作成時に見通す期間が見通しの期間に反映されているのではないか」と捉えた3名の教師の語りがあった。今後の教育課程を検討する上で、教師の描く指導の展望の期間を節目として教育内容を整理していくことも重要な視点となるだろう。

最後に、本研究では障害児教育経験年数の異なる6名の教師を対象に、指導の展望の背景と日々の職務への影響の実態を把握し、教師の成長とカリキュラムマネジメントの枠組みに照らして今後の課題について述べた。しかし、限られた対象者であり、講師経験の有無や性別、所属校の組織体制や規模等による影響について十分な検討を行うこと、また語りの解釈を複数で行い客観性を高めることが必要であることを課題として付記する。

謝 辞

本研究にあたって、調査にご協力いただいた特別支援学校(肢体不自由)の先生方に厚く御礼申し上げます。

文 献

- 秋田喜代美(1997)教師の発達課題と新任教師のとまどい. 児童心理, 51(5), 118-125.
- 安藤隆男(2009)特別支援教育における教育課程の開発と編成. 安藤隆男・中村満紀男(編著), 特別支援教育を創造するための教育学. 明石書店, 220-229.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会(2010)児童生徒の学習評価の在り方について(報告).
- Huberman, M (1989) The professional life cycle of teachers. *Teachers college record*, Columbia University, New York, 91, 31-57.
- 一木薫・安藤隆男(2010)特別支援学校(肢体不自由)における自立活動を主として指導する教育課程に関する基礎的研究－教師の描く指導の展望に着目して－. 障害科学研究, 34, 179-187.
- 池田彩乃(2009)特別支援学校(肢体不自由)における初任教師の専門的力量形成に関する研究. 筑波蛭雪, 4, 1-33.
- 加来慎也(2010)特別支援学校教師の自立活動指導の専門性. 筑波蛭雪, 5, 173-211.
- 小山悦司・河野昌晴(1988)教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究－自己研修についての方法論的考察－. 岡山理科大学紀要, B, 人文・社会科学 24, 95-114.
- 小山悦司・河野昌晴(1990)教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究－教師の成長過程に基づくカリキュラム開発を志向して－. 岡山理科大学紀要, B, 人文・社会科学 26, 229-247.
- Little, J.W. (1982) Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success, *American Educational Research Journal*, 19(3), 331.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美(1990)教師の実践的思考様式に関する研究(1). 東京大学教育学部紀要, 30, 177-198.
- 田村知子(2005)カリキュラムマネジメントの定着化の実態－義務制と高校との比較・分析. 中留武昭(編著), カリキュラムマネジメントの定着過程. 教育開発研究所, 132-148.
- 田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵(2007)新しい時代の教育課程. 有斐閣.

—— 2010.9.2 受稿、2011.2.14 受理 ——

Influence of the prospect for teaching and difficulties or uneasiness about classroom lessons on daily work of teachers for children with profound and multiple disabilities

Kaoru ICHIKI* and Takao ANDOU**

The purpose of this study was to examine the influence of the prospect for teaching and difficulties or uneasiness about classroom lessons on daily work of teachers for children with profound and multiple disabilities. Teachers with different years experience of teaching children were interviewed about making individual education plan, meeting with parents and the prospect for teaching and difficulties or uneasiness etc. The results indicated that teachers of novice period (under 3 years experience) and stable period (4-6 years) had difficulties or uneasiness about work including classroom lessons, because they were not convinced that setting targets in lessons were suitable for children. Teachers of senior period (7-18 years) and skilled period (over 19 years) had confidence in setting targets. But they had worried about selecting learning contents in limited school years to graduation and straggled to improve working system in schools. Based on the result, the following were discussed: (1) issues of structure of school organization in future issue of school in terms of curriculum management. (2) there were necessity to let staff training in the school fill up to cultivate school culture that encourage professional development of teachers and collaborative school culture based on collegiality. and (3) it was necessary to select learning contents in limited school years to graduation.

Key words: teachers for children with profound and multiple disabilities, prospect for teaching, teacher's difficulties or uneasiness about teaching, curriculum management

* Department of Special Education, Fukuoka University of Education

** Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba