

## 資 料

### 肢体不自由特別支援学校教師の教職キャリアにおける個業性と協働性の認識

内海 友加利\*・安藤 隆男\*\*

本研究は、肢体不自由特別支援学校教師における個業性と協働性の関係性が教職キャリアの過程でどのように移行するのか、その様相を明らかにすることを目的とした。ベテラン教師のキャリア・ヒストリーを分析し、初任あるいは新任として肢体不自由養護学校に勤務した教師8名を対象とした。対象教師からは初任期の肢体不自由児への関わりや自立活動の指導に対する困難さが語られ、自身の知識や技術を身に付ける必要性から、専門性のうち個業性への認識が強かったことが明らかとなった。教職経験を重ね、知識や技術を高めたことによる学校組織の役割の変化を契機として、専門性のうち個業性から協働性へと認識が移行していた。対象教師全員が同僚教師の影響を受けており、教師個人の成長に同僚教師が大きな機能を果たしていた。今後は他の学校種と比較して肢体不自由教育における専門性の特徴を検討することが必要である。

キー・ワード：肢体不自由特別支援学校 自立活動 教師の専門性 個業性 協働性

#### I. 問題の所在と目的

肢体不自由特別支援学校では、在籍する児童生徒の障害の重度・重複化、多様化への対応や教科指導など、教師は幅広い専門性 (professionality) に向き合ってきた。重複障害学級が7割を超える現状 (文部科学省, 2018) において複数教師で指導にあたることや、教科等と自立活動の時間における指導との担当者間の連携、近年は医療的ケア児への対応における他職種との連携など、教師が個人で解決し得ない課題に対して協働して取り組んでいる。学校が複雑な課題を抱える今日、これら肢体不自由特別支援学校教師が培ってきた専門性から、特別支援教育の充実に資する知見が得られるものと考えられる。

教師の専門性に係る議論の中で、教師の質的向上のモデルとして、今津 (1996) は「教師個

人モデル」と「学校教育改善モデル」の二つを提起した。教師個人モデルは教師の質を教師個人が身に付けている知識や技術、態度に求めるものであり、学校教育改善モデルは教師の役割行動 (例えば教師と生徒の関係) を改善することを通して学校教育そのものの質を向上させるものである。教師の専門性は従来、教師個人に帰属するものと捉えられてきたが、子どもの抱える問題が多様化、深刻化する中で新しい捉え方が必要であると議論され (例えば, 小島, 2016)、協働することを通して教師個人の専門性が高まり、そのことが学校組織の教育を改善していくという考え方 (今津, 2017) が提唱されるに至った。また、小島 (2016) は、教育活動は個業であることから、それを支え促す知としての専門性と、個々の専門性を補い合う協働としての専門性を示している。これらを踏まえ本研究では、教師の専門性として、教師個人の知識や技能に帰属する「個業性」と、学校および個人

\* 兵庫教育大学大学院

\*\* 筑波大学人間系

の課題に対して協力して解決する「協働性」の二つの性質に着目する。安藤・内海(2018)は、特別支援教育における例として、個業性は障害に関わる科学的知識の理解や専門的な知識や技能を挙げ、協働性はティーム・ティーチングによる指導や医療、福祉、労働等の関係者との課題解決において発揮されるものとした。

教師は、個人が教師として成長していく中で自らに求められる専門性を理解する必要がある、生涯を通して専門性を高めていくことが重要である(任・安藤, 2012)。「教師発達」(teacher development)に関する研究として、Huberman(1989)は教師個人の変容における一定の規則性を解明し、これを「教職ライフサイクル(professional life cycle of teachers)」として提示した。ライフサイクルなどを区分する基準には、年齢や教職経験年数、教職活動上の転機などが挙げられる(今津, 2017)。また、キャリア参入期におけるアイデンティティの確立が重要であること(例えば、Huberman, 1989; 山崎, 2012)も知られるところである。さらに特別支援教育における専門性の議論では、特定の障害種に対する教育経験と専門性との関連も明らかになっている(例えば、川口・小林, 2010)。

今津(2017)は教師のライフサイクルにおいて、個人の発達を意識する段階から、専門性の継承という視点に立ち教師集団の発達を意識する段階への変容を指摘している。また、山崎(2012)では、年齢段階によって教職生活のゆきづまりや克服要因は異なることが示されており、必要な専門性は変化すると考えられる。

これらの指摘を踏まえると、教職キャリアにおいて、個業性と協働性の認識はどのように変化するのだろうか。特に、教員免許の有無や教員採用試験の受験校と採用校が異なる特別支援学校教師においては両者の関係性の認識は複雑となる。このように、多様な教師発達の過程を辿る特別支援学校教師、とりわけ肢体不自由特別支援学校教師が、教職キャリアの過程で自身に必要な専門性をどのように認識し、高めてきたかを明らかにすることは意義あることであ

る。多様な教育的ニーズのある子どもの指導を行う過程で必要な教師の専門性について示唆が得られると考える。

そこで本研究は、肢体不自由特別支援学校教師における個業性と協働性の関係性が教職キャリアの過程でどのように移行するのか、その様相を明らかにすることを目的とした。なお、特別支援学校教師の専門性として、本研究では自立活動の指導に注目した。自立活動は特別支援学校学習指導要領に独自の領域として示されてきたこと、予め指導目標や指導内容が設定されていないという特性に加え、教育職員免許法上の位置づけや教員養成課程の開設科目の現状から、現職段階の涵養が重要であると指摘されている(安藤, 2015)。肢体不自由特別支援学校教師の専門性向上に重要な位置づけと考えられる。

## Ⅱ. 方法

### 1. 対象

教職生活において肢体不自由教育の専門性向上に中心的に取り組んできた特別支援学校教師を対象とした。初任期が教職アイデンティティの形成やその後の教職キャリアに大きな影響を与えるとの指摘から(Huberman, 1989; 山崎, 2012)、初任期に肢体不自由養護学校に勤務した教師とした。小学校等の異なる学校種に勤務後、特殊教育諸学校に異動した教師については、最初の学校が肢体不自由養護学校であった者とした。

上記の基準を満たす教師のうち、自立活動の指導における専門性が高く、専門性向上の過程を分析的に語ることができる者を選定した。基準として、①教職経験15年以上かつ肢体不自由特別支援学校の勤務が7年以上であること、②学校運営上、分掌などにおいて中心的な役割を担った経験があること、③自立活動を含む肢体不自由教育に係る課題に対して自己研鑽(内地留学等)を積んでいることの3点を設定し、全ての基準を満たす8名を対象とした(Table 1)。

Table 1 対象者の属性

	A	B	C	D	E	F	G	H
年齢	58	39	47	54	42	55	60	55
性別	男	女	女	男	男	男	男	男
教職経験 (肢)	35 (25)	17 (15)	25 (25)	33 (28)	18 (18)	27 (13)	37 (25)	30 (18)
大学の学部	教員養成 (障害児教育)	教員養成 (障害児教育)	教員養成 (障害児教育)	教育学部等	教員養成 (小学校), 専攻科	教職課程	教育学部等	教育学部等
特支免許 取得	養成	養成	養成	養成	専攻科	現職	現職	現職
受験校種→ 採用校種	養護学校→ 養護学校	養護学校→ 養護学校	養護学校→ 養護学校	中学校→ 養護学校	小学校→ 養護学校	中学校→ 養護学校	中学校→ 中学校	小学校→ 小学校
組織 における 役職経験	校長, 教頭等	研究部主任	教育相談等	学部主事, 自立活動部 主任	学部主事, 自立活動 コーディネーター	副校長, 学部主事等	教務主任	研究部主任 等
教職生活の Off-JT	技法, 大学院(派遣)	技法, 大学院(休職)	技法, 大学院(夜間)	技法, 大学院(夜間)	技法, 大学院(夜間)	大学院 (派遣), 研究会	大学院 (派遣), 研究会	研究会, 教材コンクール

## 2. 手続き

実施にあたっては、対象者および所属機関に対して研究の趣旨を説明し、同意、承諾を得た。一人あたり30～90分の半構造化面接を行い、ICレコーダーに記録した。調査は20XY年9月から20XZ年8月にかけて実施した。なお、本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て実施した(筑29-160)。

## 3. 調査内容

自らの経験をもとに、自立活動の指導の専門性における個業性と協働性の認識の移行について明らかにするため、「自身のこと」、「教師になるまで」、「肢体不自由養護学校教師としての初任期」、「自立活動の専門性に対する認識の移行」から構成した。詳細な質問項目はインタビューガイドのとおりである(Table 2)。

## 4. 分析

(1) 分析の手続き：まず、対象者の逐語録およびこれまでの教職歴に関するワークシートを基に、キャリア・ヒストリーをまとめた。対象者ごとに、養成段階、採用段階、現職段階のキャリア・ヒストリーを時系列に示した。養成段階は大学時代の学部、特別支援学校教員免許状の取得状況および教職に対する認識やエピソードを、採用段階は教員採用試験の受験校種および

採用校種を、現職段階は所属校種、組織における役職経験、転機やエピソードを、それぞれまとめた。また、自立活動の指導の専門性に対する認識の移行プロセスを可視化するため、本研究では個業性と協働性に着目し、認識の重みづけを個業性：協働性の割合を合計で10とする相対的な比率として語りを得た(例えば、個業性：協働性=8:2など)。比率を得るにあたっては、教職経験年数や異動(山崎, 2012)を契機として設定しながら教職歴に関するワークシートを作成し、記入を求めた。比率を算出することが困難な場合には、個業性と協働性の関係性に係る認識の語りを得た。

(2) 分析の視点：肢体不自由養護学校着任時に特殊教育諸学校教員免許を取得していたかどうかを基準に2つのグループに分けた。肢体不自由養護学校に勤務した初任期の頃と自身の専門性の捉え方が変わるきっかけとなった出来事に注目して語りを分析した。各教師のキャリア・ヒストリーを、①初任期、②専門性の向上における転機、③専門性の認識の移行に分けて示した。

## 5. 用語の定義

本研究では、初任者または新任者として肢体不自由養護学校に勤めた期間(Huberman, 1989を参考に3年程度とする)を初任期とする。

Table 2 インタビューガイド

1. 教師自身のこと
年齢, 教職経験年数 (講師歴), 特別支援学校以外の学校種の経験の有無, 保有する免許状
2. 教師になるまで
(1) 大学の専攻および教育 (障害児教育) を学ぼうと思った理由
(2) 教師を志したきっかけ, 理由
3. 肢体不自由養護学校教師としての初任期
(1) これまで勤めた学校等
(2) 初めて肢体不自由養護学校の教師になったときのこと (想像していた養護学校教師のイメージとのギャップなど)
4. 自立活動の専門性に対する認識の移行
(1) これまで専門性を高めるために行った取組や、それらを学ぼうと思ったきっかけ
(2) 「教師個人に帰属する専門性 (個業性)」と「協働に基づく専門性」について, 教職生活の中で認識の重みづけは変化するのか 変化する場合、何がきっかけで専門性への意識が変化するのか
(3) 若手教師の頃は「協働」をどのように意識していたか

### Ⅲ. 結果

#### 1. 養成段階で特殊教育諸学校教員免許を取得した教師

このグループは、(1) 教員養成課程で障害児教育を専攻した教師A、教師B、教師Cと、(2) 他の学校種を主専攻としながら基礎免許のほかには特殊教育諸学校教員免許を取得した教師D、教師Eで構成される。このグループの教師の専門性の認識の移行について教職経験年数に照らして比較すると、Table 3のようになった。表中の「所属」欄には、学校種と何校目かを示す数字を記載した。各教師のキャリア・ヒストリーの詳細を以下に示す。なお、エピソードが語られた勤務校について、例えば教師Aの1校目は(A-1)のように表中の数字と対応させた。

(1) 養成段階で障害児教育を専攻し、採用段階で特殊教育諸学校を受験した教師

1) 教師A：高校生の時にサッカー選手になることを勧められるが、教職の道を志した。障害児教育を学んでいればどのような子どもの教育にも対応できると考え専攻した。出身県の教員採用試験の特殊教育諸学校を受験し、肢体不自由養護学校に採用された。

①初任期：初年度は準ずる教育課程の子どもたちを担当した。大学では知的障害教育を中心

に学んできたためギャップを感じ、肢体不自由教育のことを学ばなければと感じた。特に子どもの緊張や動きの難しさにどう対応したらよいか悩んだ。校務分掌で配属された養護・訓練部の先輩教師から動作法訓練会の誘いを受け、1年目から学んだ。動作法の月例会は学校で行われ、養護・訓練部が担当していたこともあり、自然と動作法を用いて指導していたことを語った。

②専門性の向上における転機：1校目(A-1)には自閉症学級があり病院併設のため重度・重複障害児もいるなど多様な子どもたちが在籍していた。教職8年目頃、学校長からの指示でTEACCHプログラムを学び、地域の小・中学校の教師に誘われ勉強会を開催するなど、学外での研鑽にも取り組んだ。動作法や親の会との関わりから異動できずにいたが、学校長からの推薦を受けて14、15年目に大学院へ派遣された。大学院大学に行ったことの影響も大きく、指導教員との出会いによって、個性を活かした論文作成を行うなどの学びが得られた。

③専門性の認識の移行：初任期は担任する子どもへの対応ができなため、個人で身に付ける専門性に傾注していた(個業性8:協働性2)。2校目(A-2)で教務主任となり、チームを動か



すことを考える一方で、リーダーとなるにあたって自分の知識も身に付ける必要性を感じた（個業性6：協働性4）。聾学校（A-3）の部主事、教育センター（A-4）の指導主事では組織を意識するが、異なる障害種や教育相談に係る新しい知識も必要になった（個業性4：協働性6）。その後、教頭（A-5、A-6）や校長（A-7）など管理職を務め、「学校として」「県として」を考えるようになった。一方で「教頭・校長としての専門性」として個業性も求められることを語った（個業性2：協働性8）。教師Aは、若い頃に時間をかけて個業性に向き合えたことがよかったと振り返った。

2）教師B：障害児教育を専攻したきっかけとして、教師として働くこと、医療に関わる分野に興味があったことを挙げた。一般企業への就職を考えていたが、知的障害養護学校での教育実習を転機として特殊教育諸学校の教員採用試験を受験し、採用された。

①初任期：初任校は知肢併置養護学校で、初年度は知的障害教育部門、2年目から4年間肢体不自由教育部門に勤めた。最初の印象について、大学で学んだ知識が学校現場に浸透しているとは言い難いと思ったことを語った。その一方で、大学では実際の指導方法について教わっておらず、セミナー等への自主的な参加や、同僚教師からの助言等が自身に大きな影響を与えたことを語った。2年目から肢体不自由教育部門に異動し、肢体不自由児とのコミュニケーションが難しかった印象を述べた（B-2）。このことをきっかけにインリアル・アプローチを学び、保護者との子どもに関する情報共有を通して摂食の勉強会に行くなど、自主的な研鑽に努めていた。

②専門性の向上における転機：初任期から専門性の高い校内の教師とつながることが重要だったと語られた。具体的には、同僚教師の誘いを受け動作法に加えて静的弛緩誘導法の勉強会に参加したことや、学校長の話を受けて専門雑誌を購読するようになったことを語った（B-3）。また、大学院への進学を転機として挙

げた。採用時から進学を意識していたが、「現場でいろいろやりたかった」ため、確信を得た教職17年目に休職して進学した。

③専門性の認識の移行：今でも相対的に個業性が強いことを分析したうえで、初任期は個業性が強かったことを述べた（B-1, 2, 個業性8：協働性2）。「わからないことがいっぱいあって、とりあえず知識をいっぱい入れて、実践に落としていく試みを、ひらすらやっていた頃だった」と理由を述べた。徐々に協働性の認識が強くなったことを振り返り、学校運営（B-3）や学級に若手教師がいたことによる役割意識から、専門性の認識が変化したことを語った。

3）教師C：障害をもつ親戚がいたことが学ぶきっかけになり、教員養成課程で障害児教育を専攻した。大学卒業後に独自採用の肢体不自由養護学校に採用された。

①初任期：大学のときは自閉症の子どもに関わる機会が多く、肢体不自由児との接触経験はなかった。最初の印象は「子どもがゆっくりしている」だったと語られた。肢体不自由教育のことが分からず悩んでいた頃に、同僚教師が立ちあげた研究会に参加した。その研究会で初任者研修に関心をもつ教師から話を聞いたり自身が初任者研修を受けたりする中で、教師が学ぶこと自体に意義があることを理解し、それを継続していることを語った。

②専門性の向上における転機：勤めて数年間は周りの教師を見てじっくり学んだ。教師Cが動作法を始めたきっかけは隣の学級の担任教師だった。「たまに、動作法をやるという訳ではなく『勉強会するから時間あったら来たら』みたいな。だんだんおもしろそうだなあって」と、継続するに至った。また、大学院進学については、周りの教師から勧められていたが、最初は研究テーマが定まらず強く考えていたわけではなかった。教育相談の担当をすることで地域の肢体不自由児の理解について視野が広がり、進学に至った。

③専門性の認識の移行：教師としての知識やスキルを重要な要素としつつも「協働性の中で

私個人の専門性は形作られてきたイメージ」と語った。当初から協働性を意識しつつも「参加度や力量からいえば個性ばかりだった」と、10：0に近い割合で個性性への認識が強かったことを述べた。協働性には、教師間だけでなく保護者とのやりとりも大きな要素であると語られた。専門性の認識が移行したきっかけは教育相談の担当であった。異なる立場の職種との協働を通して、教師の役割について整理できたことを語った。

(2) 養成段階で特殊教育諸学校教員免許を取得し他校種の教員採用試験を受験後、肢体不自由養護学校に採用された教師

1) 教師D：高校生の時に部活動で全国大会に出場し、大学で続けるか悩んでいたとき、教師と話す中で教職を意識した。教育学科の夜間部に進学し、昼間は実習助手として中学校で勤務した。障害児教育のゼミに所属し、特殊教育諸学校教員免許を取得した。中学校の教員採用試験に合格したが採用はなく再度受験していた最中、肢体不自由養護学校の採用の話を受けた。勤務先の教師から「2校目で中学校に戻ってくればいいよ」と言われながら肢体不自由養護学校に着任した。

①初任期：勤務するまで車を押した経験もなく、わからないことばかりだったと語った。小学部1年生の知的代替の教育課程に在籍する子どもを担当し、年度途中からのルールに乗って過ごしていた。学校という環境には慣れていなかったこと、知的障害養護学校で教育実習を経験していたことから、あまり不安は感じなかった。同僚教師の誘いにより、1年目から動作法の訓練会に参加し始めた。動作法を学ぶことが肢体不自由教育を深めるきっかけとなったことを語った。

②専門性の向上における転機：担任した子どもの養護・訓練の時間における指導では、訓練会で学んだことを活かして一対一で向き合った。1年間の指導を経て脳性まひ児が歩けるようになった経験から、時間における指導をメインで担当したいと思い養護・訓練部への希望を

出した。養護・訓練部での経験が肢体不自由教育を続ける思いを強くするきっかけとなった。異動後も継続して研鑽を重ね、3校目(D-3)のときは動作法が動きだけでなく子どもとの関わりに重要な考え方であるなど理解を深めるほか、5校目(D-5)では夜間の大学院を修了した。

③専門性の認識の移行：教職10年目頃から協働性を意識し始めた(D-4)。それまでは担当する子どもの自立活動の指導に対する個性性が強かったことを述べた(個性性9：協働性1)。学部主事をきっかけに協働性への認識が強くなり(D-4, 個性性5：協働性5)、研究主任や自立活動部の主任として学校全体をまとめる役割を担った頃から協働性の認識が高くなった(D-5, 個性性3～2：協働性7～8)。現在は主幹教諭となったことや、同僚教師に自立活動の考え方を伝える必要性の高まりなど、個性性の認識はゼロではないが、協働性への比重が大きいことを語った(D-6, 個性性2～1：協働性8～9)。

2) 教師E：大学では小学校教員養成課程を専攻した。小学校教員になることを志望し教員採用試験を受験した。大学卒業後に同大学の特殊教育特別専攻科に進学し、特殊教育諸学校教員免許を取得した。知的障害養護学校に1年間、肢体不自由養護学校に半年間講師として勤め、肢体不自由養護学校に自立活動専任として採用された。

①初任期：大学での学びは知的障害教育が中心で、肢体不自由養護学校ではそれまで関わった子どもとの様相が大きく異なった。何を指導したらよいか困難を抱えつつ、周りの教師の真似をして子どもと関わることに傾注した。小学部、中学部、高等部の自立活動の主担当となり、前任者の引継ぎから動作法を活用した授業を展開した。初任者指導教員は静的弛緩誘導法を活用していたが、指導方法に依らず自立活動としての考え方を指導され、影響を受けた。

②専門性の向上における転機：採用が決まった際、同僚教師から「知っておいた方がいい」と動作法のキャンプに誘われた。子どもと対峙

して動きの課題に向き合う衝撃は大きく、継続して学んだ。また、初任期に担任した子どもとの出会いからICTの重要性を感じ、同僚教師と学び合い福祉情報技術コーディネーターの資格を取得した。

自立活動専任から小学部の担任となり教科指導を行うことをきっかけとして、教科等と自立活動の時間における指導との関連を明確に意識するようになった。その後は自立活動の充実を目指す事業「自立活動プロジェクト」のコーディネーターに任命され、組織として個別の指導計画のシステム構築に取り組むことへ意識が変化した。

③専門性の認識の移行：初めの頃は学校全体が見えず、子どもの指導のために自分を伸ばす個性性が中心であった。教育相談を担当した4、5年目からコーディネーションの重要性を意識し始め、自立活動プロジェクトでは協働性をメインに意識するようになった。学校組織の中で指導の集団意思決定を行うためには個別の指導計画が重要であり、教師の実態を捉える力が求められることから、協働性を考えるときに個性性が外せないとの認識に至った。また、若手教師の頃には周りの教師の協働性に支えられ、個性性を伸ばすことができたことを振り返った。

## 2. 肢体不自由養護学校着任後に特殊教育諸学校教員免許を取得した教師

このグループは、(1) 他校種の採用試験を受験し肢体不自由養護学校に採用された教師Fと、(2) 小・中学校での勤務を経て肢体不自由養護学校に異動した教師G、教師Hにより構成された。教師の専門性の認識の移行はTable 4のようになった。

(1) 他校種の教員採用試験を受験し肢体不自由養護学校に採用された教師：教師Fは学生時代に地域の吹奏楽団に携わり中学生のコーチを担当していた。部活動の顧問をしたいと思い中学校の教員採用試験を受験した。出願書に「特殊教育諸学校勤務が可能か」という欄があり、合格したい思いから丸印をつけた。特殊教育諸

学校に採用されたときは驚いたことを振り返った。

①初任期：最初の印象については、子ども達と出会った日のことを鮮明に覚えているほどだった。教室に向かったとき思わず足が止まったこと、構音障害のある脳性まひ児との会話では聞き取れず何度か聞き直すと子どもが泣いてしまい、「最初から泣かれたときはどうしようかと思った」と振り返った。

わからないから学ばなければという思いで、1年目の1学期終了頃に動作法の訓練会に参加し始めた。教職3年目に大学院派遣の情報が出た時は自ら志願した。自治体の規定から、5年間の勤務後に派遣され学びを深めた。

②専門性の向上における転機：動作法の訓練会では、技術だけでなく、保護者の考え方や関わり方を学ぶ機会になったことが語られた。医療的ケアの先駆けの頃に3年間担当し、医療関係者とのやりとりも視点を広げることにつながった。また、大学院派遣が一番大きかったと述べ、自分より年上の教師の学ぶ姿から、ロールモデルとして参考となったことを語った。

③専門性の認識の移行：初めの5年間は何もわからない状態で、個性性が強かった（個性性9：協働性1）。大学院派遣から戻ったときは、個別の指導計画作成の義務付けの時期であり、研究部の部長に就いたこともあって協働を意識するようになった（F-1、個性性6：協働性4）。その後大学附属の知的障害養護学校へ異動した際は、個人の専門性を高めながらチームで取り組むことが求められ、個性性と協働性の両方を意識した（F-2、個性性5：協働性5）。副校長としての現在は協働性に意識の重みづけがあることが語られた（F-4、個性性2：協働性8）。若手の頃は児童生徒の障害の重度・重複化が話題となるほか、医療的ケアのことに取り組み、周りのベテラン教師に支えてもらう形で協働を意識していたことを述べた。

(2) 他の学校種に勤務後、肢体不自由養護学校に異動した教師

1) 教師G：教職への興味から大学は教育学

Table 3 グループ1 教師の専門性の認識の移行

教職 年数	教師A		教師B		教師C		教師D		教師E		
	所属	エピソード	所属	エピソード	所属	エピソード	所属	エピソード	所属	エピソード	
1	肢 体 1	動作法を始め た。 (個8：協2)	知的1	自主的に研修会 等に参加した。 (個8：協2)	肢 体 1	同僚教師の誘い を受け、研究会 や動作法の勉強 会に参加した。 同僚教師の協働 性に支えられ た。 (個10：協0)	肢 体 1	動作法を始め た。 (個9：協1)	肢 体 1	担当する子ども の指導や個人の 専門性しか考え られなかった。	
2			肢 体 2				9：1(8：2)				
3											
4							自分のことに 集中できた。 (個8：協2)	肢 体 3			9：1(8：2)
5											
6								学校運営に携 わった。 (個7：協3)			
7											
8		若手にアドバイス (個7：協3)									
9			休職し大学院へ、								
10											
11											
12		大学院へ派遣。 (個8：協2)									
13											
14											
15		(個8：協2)									
16											
17											
18											
19											
20	肢 体 2	教務主任となっ た。 (個6：協4)									
21											
22											
23											
24	聾 3	(個4：協6)									
25											
26											
27	セン ター 4	相談部の指導主 事となった。 (個4：協6)									
28											
29											
30	肢 体 5	主幹教諭 (個2：協8～ 個1：協9)									
31											
32											
33	知的 6	校長(個2：協8)									
34											
35											

註：表中の網掛けは、協働性の認識が認められたところに、その度合いに基づいて着色した。比率が得られた教師についてはその割合を参考に示し、その他の教師は語りの内容から判断した。

科へ進学し、中学校の採用試験を受験、勤務した。2校目の中学校で肢体不自由養護学校から異動してきた同僚教師の影響を受け、希望を出して肢体不自由養護学校へ異動した。

①初任期：勤めるまで特殊教育諸学校は教師のなり手が不足していると思っていたが、イメージが覆された。「この世界にどっぷりになった」理由として、子どもに必要な学習を吟味するこ



との魅力や、個に応じる度合いが中学校とは全く異なることを挙げ、初年度の文化祭の出来事を語った。中学校では観客を感動させることを意識したが、肢体不自由養護学校では観客も舞台と一体となって子どもたちが主役だったことに感銘を受けていた。

教科指導は中学校での経験が活きたが、自立活動の指導は同僚のベテラン教師の見様見真似で指導し、子どもにとって必要なことを見抜いて指導することに対して心もとなさがあったことを述べた。

②専門性の向上における転機：専門性を高める必要性を感じたことから大学院派遣により進学した。肢体不自由教育学専門の指導教員から学んだことが「その先までやっていく大元」になっていると語り、大学院では考え方だけでなく情報の入手や活用の方法まで学んだことを述べた。現場に戻ってからも肢体不自由教育や自立活動に関する研究会等に積極的に参加するなど、「専門性についての行動パターンが変化した」と語った。

③専門性の認識の移行：中学校では生徒指導などに対してチームで解決にあたり、協働性を意識していた。肢体不自由養護学校ではティーム・ティーチングが日常となったが、それまで行ってきた授業準備や実施と異なり、初めは反省の多い時期だった。特に自立活動の指導では肢体不自由教育の専門性のある教師に支えてもらったことを振り返り、サポートしてもらい側からサポートする側になることを意識した。大学院で考え方や学び方を習得する中、「困っている人の役に立たなければ」と意識が変化し、教務主任など組織の役割や後進の育成を担うことにつながった。

2) 教師H：大学時代は教育学科で学習心理学を中心に学び、大学院、1年間の研究生を経て小学校教師になった。小学校では3年ずつ2校で勤務した(H-1, 2)。異動希望を出す際に、先輩教師から特殊教育諸学校の選択肢があることを聞き「1回くらい行ってみるか」という気持ちで肢体不自由養護学校に赴任することと

なった。

①初任期：初めはこれまでの知識や経験が全く役に立たないと感じたことを語った。年下の学級主任に専門知識を教えてもらいながら、見様見真似で指導を行ったことを振り返った。

②専門性の向上における転機：2年目には合同学習の授業で、同僚教師と一緒に大型遊具や教材を作製した。教師Hは教材作りを得意と感じ、自主的に専門性を高めた。5年目に研究部主任となり、大学教員との共同研究により、個別の指導計画の義務化の時期に作成手続きに関する研修を取りまとめた。マニュアルを自主的に作成するなど積極的に取り組み、研修を牽引することを学んだ。肢体不自由養護学校で勤めた7年間を通して自分に合っていると感じたことを語った。

病弱養護学校に3年間勤務した後(H-4)、同じ肢体不自由養護学校に戻り(H-5)、前回担任した子どもを高等部で再び担任した。入学の頃と学校教育卒業の頃を知ることによって、視点が変わるきっかけとなった。

③専門性の認識の移行：教師Hは最初肢体不自由教育についてわからない状況だったため、周りの教師に助けを求めたことから、協働性を重視していたことを述べた。2回目に肢体不自由養護学校で勤務した際、「専門性って、力のない者が集まってもだめだろうなあ」と個業性に立ち返ったことを語り、自己の得意とする教材作りの分野を伸ばすことに努めた。3回目に肢体不自由特別支援学校に勤める現在は(H-7)、研究主任などの役割から、「人材活用表」として校内の資源を活用できる仕組みづくりを行い、各教師の個業性を重視しながらも、協働性として学校組織の専門性を向上する取り組みを実施していた。

#### IV. 考察

本研究は、肢体不自由特別支援学校教師の専門性の認識の様相について、個業性と協働性に焦点を当てて分析した。各教師のキャリア・ヒストリーを踏まえ、共通点として二点から考察

Table 4 グループ2 教師の専門性の認識の移行

教職 年数	教師F		教師G		教師H	
	所属	エピソード	所属	エピソード	所属	エピソード
1	肢体 1	動作法訓練会に参加、	中 学 校 1	授業は一人だが、行 事や生徒指導では チームを意識した、 同僚教師の話がきっ かけで特殊教育諸学 校に異動希望を出し た、	小 学 校 1	
2		大学院派遣に志願、			小 学 校 2	特殊教育諸学校への 異動希望を出した、
3		医療的ケアに取り組ん だ、				
4		(個9：協1)				
5		大学院派遣でロールモ デルから学んだ、				
6		研究部の部長として個 別の指導計画作成につ いてチームで取り組ん だ、	肢 体 3		同僚との教材作製で 自信につながった、  研究主任 学部主事 協働性の印象が強い、	
7						
8						
9						
10			病 弱 4		前回担任した生徒と の再会、 「教材教具展示会」 で強みを伸ばした、 個業性へ立ち返っ た、	
11						
12						
13						
14	知的 2	周りの教員を納得させ ながら実践していくこ とが求められた、 (個5：協5)	肢 体 3	自立活動の指導は見様 見真似、周りにサポー トしてもらった、  大学院派遣 組織の役割を意識、 教務主任など組織か ら求められた役割は 受けようと思った、	肢 体 5	
15						
16						
17						
18						
19						
20	教 育 委 員 会 3	指導主事	肢 体 4		知 的 6	研究主任
21						
22						
23						
24						
25						
26	肢 体 4	副校長 (個2：協8)	肢 体 7	研修主任として 協働性を意識して学 校組織の専門性向上 を図る、		
27						
28	肢 体 5	教務主任				
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						
36						
37						

する。

まず一点目として、対象教師の個業性と協働性の認識は教職キャリアの過程で変化していることが明らかとなった。初任期は個業性に向き合うことが多く、経験を経て協働性の認識が強

くなる傾向が示された。初任期に個業性への認識が強いこととして、自身の担当する児童生徒の自立活動の指導に対して必要な知識や技術を身に付けたことが挙げられる。従来から若手教師の肢体不自由児に対する関わり方や指導技術

への困難さが指摘されており（例えば、守屋・沖中・坂本，2012）個業性が求められる背景といえる。教師G、教師Hは、他校種での経験を活かし肢体不自由養護学校においても同僚教師と協働して指導に当たっていたが、自立活動の指導に悩み、個業性を高める必要があったことを語った。

個業性から協働性への移行には、自身の専門性を高めることによって、教師としての役割の変化を認識したことが背景にあると考えられる。具体的には、校内組織のとりまとめを担うことや（教師A，D，F）、同僚教師をサポートすること（教師B，G，H）、保護者や他職種との関わりを通して教師の役割を意識すること（教師C，E）などが挙げられた。個人で思考を重ねることが協働につながるという過程は奥田・安藤（2018）においても示唆が得られている。また、教師E、教師Hからは協働性を認識することで個業性の重要性を再認識し、組織の人材を活用する実践が語られた。今津（2017）が指摘するように、協働性が個業性を經由することを通して学校組織の専門性向上につながる実践といえる。さらに重要な視点として、個業性から協働性へと認識の比率は移行しているものの、「個業性がゼロになることはない」ことが教師A、教師Dなどから語られた。教師Aは指導主事や管理職等を担う中で、組織を意識すると同時に新しい知識や専門性も必要になることを語った。教職キャリアの過程において必要となる個業性と協働性は移行を繰り返しながらそれぞれ変化し、教師は常に新しい自己の課題に向き合っていくことが示唆された。

二点目に、教師のキャリア・ヒストリーに注目すると対象教師全員が初任期に同僚教師の影響を受けていた。初任期に同僚教師との関わりが重要であることはこれまでも指摘されてきたが（山崎，2012）、教師が個業性へと向き合う契機として重要な要素であることが明らかとなった。教師Aや教師Dが同僚教師の影響で自主的な研鑽の機会を得たような直接的なサポートに加えて、教師Cや教師Eが「若手の頃には周り

の教師の協働性に支えられ、個業性を伸ばすことができた」と語ったように、教師個人の成長に同僚教師や学校組織文化が大きな機能を果たしている（今津，1996；越智・紅林，2010）。また、梶田（1988）は重要な他者の「まなざし」によって自己概念を形成し自らのあり方を吟味し、コントロールすることを示している。同僚教師のまなざしによって、教師自らが個業性に向き合うことができていたと考えられる。

なお、本研究では肢体不自由養護学校採用時の特殊教育諸学校教員免許の有無に着目してグループを分けて分析した。その結果、専門性の認識の移行や教師としてのアイデンティティの形成に差異は認められなかった。養成段階に障害児教育を専攻した教師からは、教育実習等の経験から養護学校の一日の流れは理解していたとの語りが得られたものの、初任期には肢体不自由児との関わりや自立活動の指導について困難に直面していた。このことから、自立活動に関する現職段階の研鑽の重要性と教員養成段階の充実が求められるといえる（安藤，2015）。

対象教師から、学校組織としての専門性を高めるために協働性が重要であるとの共通理解が得られつつも、教師が個業性に向き合い、肢体不自由教育や自立活動の理解を深める自己研鑽の機会が不可欠であるとの指摘を得た。教師のキャリア発達の過程における専門性の認識について、異なる障害種の特別支援学校教師との比較を通して、肢体不自由教育の特徴を検討する必要がある。

## 謝辞

本研究にご協力いただきました先生方に、心より感謝申し上げます。

## 付記

本研究は筑波大学に提出した博士論文の一部を加筆・修正したものである。

## 文献

安藤隆男（2015）自立活動の専門性の確保において

- 現職研修が必要な背景. 全国心身障害児福祉財団 (編), 新重複障害教育実践ハンドブック. 社会福祉法人全国心身障害児福祉財団, 199-213.
- 安藤隆男・内海友加利 (2018) 教師の専門性と研修. 小林秀之・米田宏樹・安藤隆男 (編), MINERVA はじめて学ぶ教職⑱特別支援教育: 共生社会の実現に向けて. ミネルヴァ書房, 179-190.
- Huberman, M. (1989) The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- 今津孝次郎 (1996) 岐路に立つ教師教育. 教育学研究, 63(3), 294-302.
- 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.
- 梶田叡一 (1988) 自己意識の心理学 [第2版]. 東京大学出版会.
- 川口数巳江・小林秀之 (2010) 視覚特別支援学校の教員の専門性向上に関する検討——視覚特別支援学校における教員の在職年数と専門性との関係を中心として—. 特別支援教育実践センター研究紀要, 8, 33-39.
- 任龍在・安藤隆男 (2012) 重度・重複障害教育におけるベテラン教師の職能成長—男性教師のキャリア・ヒストリーに着目して—. 障害科学研究, 36, 173-186.
- 文部科学省 (2018) 平成29年度特別支援教育資料第1部集計編. 初等中等教育局特別支援教育課, 平成30年6月, [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/06/27/1406445\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/06/27/1406445_001.pdf) (2019年8月26日閲覧)
- 守屋朋伸・冲中紀男・坂本裕 (2012) 特別支援学校において経験の浅い教員が継承したい、経験の浅い教員に継承して欲しい専門性に関する一考察. 岐阜大学教育学部教師教育研究, 8, 93-98.
- 越智康詞・紅林伸幸 (2010) 教師へのまなざし, 教師への問い—教育社会学は変動期の教師をどう描いてきたのか—. 教育社会学研究, 86, 113-136.
- 小島弘道 (2016) 教師の専門性と力量. 小島弘道・北神正行・水本徳明・平井貴美代・安藤知子 (編), 改訂版教師の条件: 授業と学校をつくる力. 学文社, 171-213.
- 奥田裕幸・安藤隆男 (2018) 肢体不自由特別支援学校における同僚性構築に対する分掌主任等教員の認識と取組. 筑波大学特別支援教育研究, 12, 23-32.
- 山崎準二 (2012) 教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究—. 創風社.
- 2019.8.26 受稿、2019.11.20 受理 ——



## **Recognition of the Personal Quality Model and the Collaborative Model in the Career of Teachers in Special Needs Education Schools for Children with Physical Disabilities**

**Yukari UTSUMI\* and Takao ANDO\*\***

This study aimed to explore the shifting recognition of teachers' professionalism in special needs education schools for children with physical disabilities during their teaching careers. Using the personal quality model and the collaboration model as theories of teacher professionalism, the career history of veteran teachers was analyzed. The research participants were eight novice or newly appointed teachers who work at schools for children with physical disabilities. Each of these teachers faced difficulties in communicating with children with physical disabilities and teaching Jiritsu-Katsudo, a unique instructional field of special needs education schools during their first term. These teachers strongly exhibited traits of the personal quality model due to their recognition of the need to improve their own knowledge and skills. The research revealed that the weight of recognition of professionalism shifted to the collaboration model when the role of the school organization changed to increase knowledge and skills based on teaching experience. As all participants were influenced by their colleagues, it is suggested that cooperation with colleagues is related to teacher development. Future research should examine the professionalism of teachers in schools for children with physical disabilities by comparing these schools with other types of schools.

**Key words:** special needs education schools for children with physical disabilities, Jiritsu-Katsudo, professionalism of teachers, the personal quality model, the collaborative model

---

\* Hyogo University of Teacher Education

\*\* Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba