平成22年度 博士論文

重度・重複障害教育における教師の職能成長に関する研究

A Study on Professional Development of Teachers in Education of Children with Severe and Multiple Disabilities

筑波大学大学院人間総合科学研究科

障害科学専攻

任　龍在

—目　次—

序論部

第一章　重度・重複障害教育の現状と対応・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

第一節　重度・重複障害児の概念　1

第二節　重度・重複障害児に関わる現状　4

第三節　障害の重度・重複化への教育的対応　5

1　個に応じた指導　5

2　自立活動の指導　5

3　教育課程の編成　6

4　医療的ケアへの対応　7

5　校内外の教員や専門家との連携　8

第二章　教師の職能成長に関する文献的検討・・・・・・・・・・・・・・・・・・

第一節　教師の専門性　9

1　専門職の概念　9

2　教職の専門職性　10

3　教職の専門職化における問題　10

4　教師に求められる専門性　13

1）通常学校教師に求められる専門性　13

2）特別支援学校教師に求められる専門性　14

第二節　教師の職能成長　16

1　職能成長の概念　16

2　教師の職能成長と専門職化　16

3　教師の職能成長に関する研究観点　17

1）教職経験強調研究　17

2）認知発達強調研究　18

3）ライフコース研究　19

4）教師集団成長研究　19

４　教師の職能成長の影響要因　20
１）個人要因　20
２）社会要因　20
３）歴史要因　21
４）複数要因の重なり　21
第三節　教師の職務満足感　23
１　職務満足感の概念　23
２　教職における職務満足感の重要性　23
３　教師の職務満足感と「専門性の向上」　23
４　職務満足感の関連理論　25
１）内容理論　25
２）過程理論　25
５　Hackman and Oldhamの職務特性モデル　26
１）職務特性モデルの開発　26
２）職務特性モデルの構造　27
３）職務特性モデルの問題　29

第三章　本研究の目的と構成・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・
第一節　本研究の目的　31
第二節　本研究の構成　34

本論部

第四章　重度・重複障害教育教師の専門性・・・・・・・・・・・・・・・・・・・
研究Ⅰ：重度・重複障害教育における教師の専門性に関する研究－教職経験と教育課程の影響に着目して
第一節　目的　36
第二節　方法　38
第三節　結果　40
第四節　考察　46

第五章　重度・重複障害教育教師の職務満足感・・・・・・・・・・・・・・・・・・
研究Ⅱ：重度・重複障害教育における教師の職務特性が職務満足感に及ぼす影響に関する研究－教職経験に着目して
第一節　目的　50
第二節　方法　52
第三節　結果　57
第四節　考察　65

第六章　重度・重複障害教育教師の職能成長・・・・・・・・・・・・・・・・・・
研究Ⅲ：重度・重複障害教育における教師の職能成長に関する研究－特別支援学校の男性教師のキャリア・ヒストリーに着目して
第一節　目的　68
第二節　方法　70
第三節　結果　75
第四節　考察　102

第七章　総合考察
第一節　重度・重複障害教育教師の専門性と「望ましい職能成長」　107
第二節　重度・重複障害教育教師の「望ましい職能成長」と職務満足感　109

結論部
第八章　結論・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・
第一節　本研究の要約と意義　111
第二節　本研究の限界と課題　115

引用文献　117
資料　125
謝辞

序　論　部

第一章

重度・重複障害教育の現状と対応

第一章では、重度・重複障害教育の現状とこれまでの対応等について記述する。まず、第一節においては、本研究に用いる重度・重複障害児の概念を定義し、つづく第二節においては、重度・重複障害児の現状について関連資料を参考に検討する。そして、第三節においては、児童生徒の障害の重度・重複化への対応という観点から、今までいかなる教育的対応が行われてきたのかについて検討する。

第一節　重度・重複障害児の概念

「重度・重複障害児」という用語は、法令や学習指導要領では用いられてはいないが、障害の重度・重複化、多様化の傾向に伴い教育の現場で広く用いられるようになった。

「重度・重複障害児」が初めて公的用語として用いられたのは、昭和50年３月に出された「特殊教育の改善に関する調査研究会」の答申「重度・重複障害者児に対する学校教育の在り方について」（辻村報告）であった。この報告では、重度・重複障害児の範囲を、「学校教育法施行令第22条の３に規定する障害（盲，聾，知的障害，肢体不自由，病弱）を二つ以上併せ持つ者」のほかに、発達的側面からみて「精神発達の遅れが著しく、ほとんど言語を持たず、自他の意思の交換および環境への適応が著しく困難であって、日常生活において常時介護を必要とする程度」の者、行動的側面からみて「破壊的行動、多動傾向、異常な習慣、自傷行為、自閉性、その他の問題行動が著しく、常時介護を必要とする程度」の者を加えており、重度・重複障害の判定にあたっての項目例も提示している。

類似用語としては「重症心身障害児（以下，重症児）」が挙げられる。重症児は、主に福祉用語として用いられてきた。重症児の処遇の問題が社会的な問題となったことから、昭和38年７月に出された厚生省事務次官通知では、「重症心身障害児療育実施要綱」が示され、その中に重症児は「身体的、精神的障害が重複し、かつ、重症である児童」と定義された。さらに、昭和42年８月に児童福祉法の一部改正があり、その第43条の４には、重症児が法律上の概念として明確に位置づけられるようになった。その規定によると、重症児は「重度の精神薄弱及び重度の肢体不自由が重複している児童」と定義されている。この定義は、それまでの定義と比べて著しく限定的なものであった。すなわち精神的障害ではなく精神薄弱であり、身体的障害ではなく肢体不自由とされたからである。なお、重症児の判定基準としては、国は明確に示していないが、元

東京都立府中療育センター院長大島一良博士により考案された大島（1971）の分類が一般的に使われている（ Table 1.1 ）。

これらの２つの用語は、重度の肢体不自由と重度の知的障害を併せ有する児童に限っては、ほぼ同じ概念として使われてきているが、ただし研究者の立場等によって使い分けしている傾向がみられる。すなわち、教育の分野なら「重度・重複障害児」が、医療や福祉の分野なら「重症心身障害児」が多いわけで、その障害の状態は大きく変わらないのである。このため、本研究を進めるにあたっては、これらの用語の使い分けを明確にするよりも、むしろ対象となる障害の範囲をどのように設けるかが重要なポイントとなる。

以上のことを踏まえ、本研究では、「重度の肢体不自由と重度の知的障害を併せ有する児童」（大島の分類「１から４」）を「重度・重複障害児」と定義する。

Table 1.1　大島（1971）による心身障害の分類

運　動　能　力

知能指数	走れる	歩ける	歩けない	座れる	寝たきり
70-80	21	22	23	24	25
50-70	20	13	14	15	16
35-50	19	12	7	8	9
20-35	18	11	6	3	4
-20	17	10	5	2	1

注）１，２，３，４の範囲に入るものが重度・重複障害児（重症心身障害児）である。

第二節　重度・重複障害児に関わる現状

昭和54年の養護学校教育の義務制実施以降、特別支援学校（肢体不自由）においては、在籍児童生徒全体（小・中学部）に占める重複障害学級の在籍率は75.3％となっている（文部科学省，2007）。

特別支援学校（肢体不自由）在籍者の起因疾患は、脳原性疾患（主に，脳性まひ）が約75％、筋原性疾患が約５％、そして脊椎脊髄疾患と骨関節疾患が合わせて約５％程度となっている（文部科学省，2002）。

教育課程の類型別児童生徒数（小・中・高等部）は、自立活動を主とした教育課程の者が特別支援学校全体の20.8％、知的障害養護学校の教育課程の者が53.3％、下学年適用による教育課程の者が 5.0 ％、そして通常の教育に準ずる教育課程の者が15.5％となっている（佐島・石川・菅井・後上・大崎，2003）。学校の種別にみると、特別支援学校（肢体不自由）においては、自立活動を主とした教育課程の占める割合が46.9％ともっとも高い。

また、日常的に医療的ケアを必要とする児童生徒は、平成20年５月現在、訪問教育を受けている児童生徒を含め 6,622 名となっている。特別支援学校在籍者全体（ 107,096 名）のうち 6.2 ％の児童生徒が何らかの医療的ケアを必要としている（文部科学省，2009）。特に、児童生徒の障害の重度・重複化が一層進んでいる特別支援学校（肢体不自由）においては、在学（通学のみ）する児童生徒の19％が、経管栄養、たんの吸引、導尿等いわゆる「医療的ケア」が必要と報告されている（全国肢体不自由養護学校長会，2004）。

以上のように、特別支援学校（肢体不自由）においては、医学の進歩[1] による起因疾患の変化や社会のノーマライゼーションの進展などから、脳性まひをはじめとした脳原性疾患の児童生徒が大半を占めるようになっているとともに、その障害も重度・重複化している現状にある。

---

[1] 化学療法等による関節結核や脊椎結核（脊椎カリエス）の減少、ポリオワクチン飲用による脊髄性小児まひの発生防止、予防的対応と早期発見による先天性股関節脱臼の減少等。

第三節　障害の重度・重複化への教育的対応

本節では、在籍児童生徒の障害の重度・重複化への教育的対応について、以下の５つの観点（個に応じた指導，自立活動の指導，教育課程の編成，医療的ケアへの対応，校内外の教員や専門家との連携）でまとめる。

１　個に応じた指導

特別支援学校（肢体不自由）においては、個に応じた指導の充実を図るため、平成11年３月の盲学校・聾学校及び養護学校学習指導要領（以下，学習指導要領）の改訂により、自立活動の指導や重複障害児の指導にあたって、個別の指導計画の作成が義務付けられた。

個別の指導計画作成の意義としては、個々の児童生徒の実態に応じた系統性のある指導及び支援を可能にすること、指導に関わる関係者（教師だけではなく，保護者や他の専門家等を含む）が共通理解の下に取り組めるようにすること、などが挙げられる（安藤，2001など）。

一方、個別の指導計画を作成することが義務付けられたものの、どのような内容及び方法を盛り込んだ指導計画であるべきかについての規定は示されていない（西川，2000）。これは、重度・重複障害児の実態が個々によって異なるため、何をどのような手順で教えてよいかは、文部科学省が具体的に示すことなく、各学校や教師の裁量及び専門性に委ねることが現実的で望ましいからである。そのため、各特別支援学校においては、個別の指導計画の様式や取扱い等を定め、教育課程の運営上に明確に位置付けるとともに、個別の指導計画に基づいた授業づくりの研究及び実践に取り組んでいる。

２　自立活動の指導

重度・重複障害児は、日常生活や学習場面において様々なつまずきや困難が生じるため、小・中学校等の児童生徒と同じように教育をするだけでは十分と

は言えない（文部科学省，2009）。そこで、個々の児童生徒の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導が必要となっており、特別支援学校においては、小・中学校等と同様の各教科等の他に、特に「自立活動」の領域を設定している。

自立活動の内容は、健康の保持、心理的な安定、人間関係の形成、環境の把握、身体の動き、コミュニケーションといった6区分に分類・整理されており、その下位項目は、それぞれ3～5項目、計26項目で構成されている。指導内容の設定に関しては、各区分又は各項目に別々に指導及び支援することを意図しているわけではなく、個々の児童生徒の実態に必要と思われる項目を選び、それらを相互に関連づけて実際に指導する内容を設ける。

以上のことから、自立活動の指導を担当する教師には、学習指導要領等に示された内容を参考として、児童生徒一人一人の実態を踏まえ、具体的な指導内容や方法を考案することが求められるのである（文部科学省，2009）。

3　教育課程の編成

重度・重複障害児の教育課程を編成する際には、学校教育法施行規則（第131条〔特別の教育課程〕第1項[2]）や学習指導要領（第1章第2節第5重複障害者等に関する教育課程の取扱い）を参考にすることができる。

学習指導要領の「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」によれば、視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者を教育する特別支援学校に就学する児童生徒のうち「知的障害を併せ有する者」については、各教科又は各教科の目標及び内容に関する事項の一部を、知的障害者を教育する特別支援学校の各教科又は各教科の目標及び内容の一部によって替えることができる。また、重複障害者のうち「障害の状態により特に必要がある場合」には、各教科、道

[2] 学校教育法施行規則第131条の〔特別の教育課程〕①特別支援学校の小学部、中学部又は高等部において、複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合又は教員を派遣して教育を行う場合において、特に必要があるときは、第126条から第129条までの規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。

徳、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができるものとする。

以上のことを踏まえ、特別支援学校（肢体不自由）の重複障害学級においては、この２つの教育課程を中心に構成されており、前者を「知的障害代替の教育課程」、後者を「自立活動を主とした教育課程」と称する。なお、重度・重複障害児の指導は、自立活動を主とした教育課程をもとに進められることが多い。

４　医療的ケアへの対応

今まで、特別支援学校に在籍している医療的ケアを必要とする児童生徒への対応については、医師が対応する場合を除き、実際には保護者が中心で行ってきた。

そのような状況の中で、文部科学省では、厚生労働省との連携の下、看護師と連携し、教員が医療的ケアを実施する際の条件や組織体制の在り方について実践的な研究（平成10～14年度に「特殊教育における福祉・医療等との連携に関する実践研究」）やモデル事業（平成15年度からは「養護学校における医療的ケアに関するモデル事業」）を行ってきた。

さらに厚生労働省は、平成16年10月に、医政局長通知「盲・聾・養護学校におけるたんの吸引等の取り扱いについて」を各都道府県あてに発出した。この通知では、はじめて、医師又は看護職員の資格を有しない教員によるたんの吸引等の実施を許容するための条件があげられており、一定の条件が満たされていれば、適切な医学管理の下に特別支援学校において教員がたんの吸引、経管栄養、自己導尿の補助等を実施することができるようになった。

以上の経緯を踏まえ、現在、特別支援学校においては、看護師（非常勤を含む）を配置し、専門家による研修を積んだ教職員のもと医療的ケアを実施している。

５　校内外の教員や専門家との連携

学習指導要領第１章第２節第４の２（２）では、「複数の種類の障害を併せ有する児童又は生徒については、専門的な知識や技能を有する教師間の協力の下に指導を行ったり、必要に応じて専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求めたりするなどして、学習効果を一層高めるようにすること。」と示されている。

重度・重複障害児の指導にあたっては、それぞれの障害についての専門的な知識や技能を有する教師間の協力（ティーム・ティーチング）の下に、個々の児童生徒について個別の指導計画を作成し、指導法を創意・工夫して進めることが大切である。

また、校内において、教師間で連携するだけでなく、学校医や看護師等を含めた関連する教職員と連携（医療的ケア等）する機会を設けるなど、適切な指導内容・方法を検討することも大切である。

さらに、実態把握や指導計画の作成、評価において、より専門的な知識や技能を有する者との連携や協力を求められる場合もある。ただし、それぞれの分野における専門家が児童生徒の指導に直接かかわるのではなく、教師に対し指導に関する助言を行うということであり、指導内容・方法を考えるのはあくまでも教師であることに留意する必要がある（文部科学省，2009）。

以上、障害の重度・重複化への教育的対応についてまとめた。その結果、重度・重複障害教育においては、児童生徒一人一人に応じたきめ細かな指導及び支援を行うために、教育活動の大半を教師の裁量（専門性）に任せていることが特徴付けられる。

第二章

教師の職能成長に関する文献的検討

第二章では、教師の専門性及び職能成長等に関する文献を概観し、本研究において用いられる基本的な概念と研究動向について整理する。第一節では、教師の専門性について、専門職に関わる論議をもとに検討する。第二節では、その専門性を身に付けるプロセスとして、教師の職能成長に関わる理論及び研究等を検討する。第三節では、教師の専門性や職能成長に大きな影響を与えるとされる職務満足感について、 Hackman and Oldham （1976）の職務特性モデルを中心として検討する。

第一節　教師の専門性

本節では、専門職に関わる論議をもとに、教職の専門職化を進展させるために「教師の専門性」をいかに捉えるべきか、重度・重複障害教育に携わる教師の専門性とは何かについて検討する。

1　専門職の概念

専門職（profession）の概念について明確な定義を与えることは難しい。なぜなら、専門職集団が成立し、歴史的に展開する中でその範囲と内実が変容してきているし、さらに地域性、文化的背景によっても多様な展開を示しているからである。このため、他の職業とは異なる「専門職たる要件」を確保しているかどうかが判断基準とされ、これまでその要件探しが続けられてきたといえる（丸山・山崎・橋本，2009）。

専門職たる要件を検討した研究は数多く散見される（例えば，Flexner, 1915; Greenwood, 1957; Lieberman[3]，1956; Hodson & Sullivan, 2002; Hoyle, 1975; Kerr, Von Glinow & Schriesheim, 1977）。それらの要件は、研究者の観点によって多少の差は見られるが、以下の共通する3つのカテゴリーにまとめることができる（Barney，2004）。

(1)　長期間の専門教育や訓練に基づいた「専門的な知識・技能」

(2)　利他主義、共益を優先する社会奉仕活動としての「倫理性」

(3)　職業を遂行する際、個人・組織に許される広範な「自律性」

要するに、専門職とは、高度の専門的な知識と技能を持って行われる、共益

[3] Lieberman（1956）の定義を紹介すると、専門職とは、(1) ユニークでその範囲と機能が明確に限定された、社会的に不可欠な職業である。(2) その職業の遂行には、高度の知的技能が必要とされる。(3) 長期にわたる専門的な教育や訓練が必要とされ、その訓練が継続である。(4) 個人として、またその職業を遂行する組織全体としての両面における幅広い自律性を持っている。(5) 自律性として許容された範囲内での判断・行動等については、個人的な責任を認めている。(6) 自治組職を持っている。(7) 経済的利益を考えるよりも、社会奉仕の遂行・組織化の基盤づくりに専念する。(8) 倫理綱領を持っている、の8つの特性からなる職業であるとされている。

的な社会活動を目的とする職業であり、その活動を遂行するにあたっては自律性が保障されるべき職業であるという。

２　教師の専門職性（professionalism[4]）

教職は、上記の要件の達成度合いからみると、厳密には専門職とは言い難く、絶えず専門職であろうと努めるべき職業である（Hoy and Miskel, 2005 など）。Etzioni（1969）は、専門職たる要件を十分に満たしていない職種を「準専門職（semi-profession）」と命名し、その中には、教師、看護師、そして社会福祉士などが分類されるとしている。本研究では、現在の教職を準専門職と捉えた上で、理想型としての専門職（ideal-type profession）を追求する「専門職化[5]（professionalization）」に注目したい。

３　教職の専門職化における問題

専門職化とは、一般的に、その職種の専門性を高めることと理解されており、日々の仕事の質を向上させさえすれば、専門職としての社会的な承認も得ることができるはずである（石橋，2006）。例えば、典型的な専門職である医師は、仕事の内容及び範囲が明確であるため、専門的な知識・技能を獲得すると、社会的な承認も自然に得ることができる（Fig. 2.1の「A」参照）。しかし、教職は、専門性の向上以外の問題に直面しているように考えられる。

まず、教職の専門領域を設定する問題である（石橋，2006）。これは、教職の特性としての「無境界性[6]」（佐藤，1993）と関連するものといえる。教師

---

[4] 専門職性（professionalism）とは、専門職化の度合い、すなわちある特定の職業が専門職として社会的に承認されるかどうかをめぐる社会・文化的文脈である（久冨，2008）。

[5] 専門職化は、専門性と専門職性の両面を持つ。つまり、専門職たる要件に合わせた専門性を獲得すること、獲得された専門性を社会的に認めてもらうこと、その両面が満たされないと、専門職と見なすことは難しいのである。

[6] 無境界性とは、教師の職務領域が児童生徒の指導から家庭や地域の問題にまで踏み込まざるをえないために、無制限に拡大することを指す。

の仕事の内容や範囲が拡大するに伴い、教師の専門性が「何か」「どこまでなのか」という根本的な問題に直面する。このため、教職においては専門性向上の以前の問題として、仕事及び専門性の内容や範囲を教師自らが判断し、また何かが必要になると、同僚教師を含めた様々な関係者に対して「なぜそうなのか」を説明することが求められてくる。重度・重複障害教育においては、個別の指導計画（第一章参照）を基本としているため、この問題はより重要と考えられる。

次に、他の職種と自己の職種の境界に関する問題である。仕事の範囲が広がる傾向にあり、他の隣接職種との葛藤が生じる場合が多い。例えば、特別支援教育における医療的ケアの導入をみると、医療措置の一部が教師に許可されるまでに、特別支援教育（教師）と医療（看護師）の間にどちらがどのような仕事を担うべきなのかという葛藤があった。よって、教師は、明確な境界線が引かれるようになるまでただ待っているのではなく、目の前の児童生徒に応じて必要な知識や技能を獲得するために努めているが、必ずしもそれらの努力が教師の専門性として評価されるとは言えないだろう。ここに、重度・重複障害教育のジレンマがある。

最後に、評価の問題である。上記の 2 点が専門性か否かの問題、すなわち専門性向上の以前の問題であるとしたら、この問題は、専門性向上の成果が十分に評価されるかどうかの問題といえる。典型的な専門職と異なり、教師は仕事の成果を明示し難い側面がある（久冨，2008）。よって、Fig. 2.1 の「B」のように、教師は、専門性が高いにもかかわらず、他者にそのことを認めてもらうことが難しい場合もあり得る。特に、子どもの反応や変化が乏しい重度・重複障害教育において、この問題はより難しく考えられる。従って、教師は、自分の専門性を高めるだけでなく、教師自らがその成果を自己（教師集団）にも他者（社会全般）にも説明できるようになることが重要といえる。

以上のことから、教職、特に重度・重複障害教育教師の専門職化においては、教師「自ら」が専門性の内容及び範囲を設定し、その専門性に基づいた実践の

Fig. 2.1　専門職化における「専門性」と「社会的承認」の関係

成果についても「自ら」説明しなければならない教職特有の課題が介在していると推察される。

4　教師に求められる専門性

先行研究を検討し、教師に求められる専門性の中で「教職特有の課題」がどのように反映されているのかについて検討する。

1）通常学校教師に求められる専門性

通常学校教師に求められる専門性を検討した研究は数多く散見される（例えば，安藤，2004；山崎，2007；吉村・松川，2007）。専門性の内容は、研究によって若干の違いは見られるが、教育職員養成審議会（1997）の「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第１次答申）」で紹介された「いつの時代にも求められる資質能力」とほぼ対応している。

その内容を見ると、教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、児童生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力といった６つが挙げられている。つまり、「人間的資質（使命感，愛情）」と「専門的能力（人間発達の理解，教科等の知識，教養）」を基盤とした「実践的指導力[7]」が「求められる専門性」であることが解釈できる。

さて、そもそも「実践的指導力」はどのような専門性なのか。幅広い専門性であることは把握できるが、実際に何を指すのかは未だ不明瞭である。ここで

[7] 答申（教育職員養成審議会，1997）によれば、実践的指導力とは「教員の職務から必然的に求められる資質能力」であるゆえに「採用当初から学級や教科を担任しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」であるとしている。実践的指導力の内容については、多様な見解があるが、ここでは「教科指導・生徒指導・学級経営・地域教育等の教育実践に関する包括的な指導力を兼ね備え、子ども・学校・地域の実態に合わせて柔軟かつ創造的に指導内容・方法を採用し、それを遂行する能力」としておきたい（教師教育学会大会（2005年９月開催）公開シンポジウム「教師の実践的指導力の養成と地域連携」のテーマ説明より引用 http://www.kus.hokkyodai.ac.jp/users/hirota/kyoushikyouiku/summary01.html）。

は Schon （1983）の反省的実践家（ reflective practitioner ）モデルをもとに考えてみる。 Schon （1983）は、反省的実践家とは「教育の問題状況に主体的に関与して児童生徒と生きた関係を取り結び、省察と熟考によって問題を表象し、解決策を選択及び判断する実践的見識（wisdom）とその過程で形成される実践的認識（ epistemology ）を基礎に置く」としている（佐藤，1996）。日本の教師教育においても、技術的熟達者[8] （ technical expert ）モデルから反省的実践家モデルへの転換が求められてきており、「実践的指導力」という専門性もそのような背景からなるものと考えられる。

以上のことから、通常学校教師に求められる専門性においては、人間的資質と専門的能力、そしてそれらを基盤とした実践的指導力が挙げられたが、そのうち「実践的指導力」が特に強調されていることが分かる。また、教職特有の課題（教師「自ら」が専門性の内容や範囲を設定し，その成果についても説明できること）を考慮するなら、それらを解決する可能性のあり得る専門性はやはり「実践的指導力」ではないだろうか。

２）特別支援学校教師に求められる専門性

一般に、特別支援学校教師には、通常学校教師の専門性に加え、特別支援教育特有の専門性が求められると言われている。ここでは、重度・重複障害教育に携わることが比較的多い特別支援学校教師を対象とした先行研究をとりあげ、彼らの専門性についてまとめてみる。

三澤（1993）は、障害児教育における望ましい資質に関する調査を行い、その結果を重要度順から、①実践力・行動力、②専門的知識・技能、③人間の尊重の精神、④豊かな感受性、⑤深い愛情、⑥情熱と使命感、⑦体力、⑧忍耐力、⑨科学的態度を挙げた。

---

[8] 技術的熟達者（ technical expert ）は、以下のような教師像である。①教科内容の専門的知識と教育学や心理学の科学的な原理や技術で規定する。②複雑な状況や事柄を可能な限り単純に明示できる概念や原理を抽象化、一般化する。③客観的な厳密性と科学性、普遍の原理を追究する。

中野（1996）は、養護学校教師の必須の資質能力について調査し、①幅広く豊かな教養、②教育者としての情熱や使命感、③障害を持っている子どもに対する教育的愛情、④障害児の成長・発達に関する基本的な理解、⑤障害児に対する指導の内容や指導の方法に関する専門的な知識、⑥以上を基盤とした実践的な指導力を挙げた。

浅野（2000）は、養護学校重複障害学級担任教師を対象として、養護学校教師に求められる専門性を調査した結果、①子どもの指導の環境づくりと形態工夫、②子どもやその障害の理解、③親・教師・他機関との連携及び支援を挙げている。

村田・宮崎（1995）は、養護・訓練担当教師を対象として、養護・訓練の指導上の資質について調査を行い、①個別の指導計画の作成に関する能力、②指導の理論・技法の修得と自己研修、③教員自身の積極的な姿勢と実践力を挙げた。

平井（1998）は、障害のある児童生徒の保護者を対象とし、養護学校教師に望んでいることについて面接調査を行った結果、①子どもの能力にあった細かな指導、②一貫した教育プログラムと指導、③保護者とのきめ細かな連携・協議、④指導者としての豊かな人間性、⑤関係機関の密なる連携・相談が重要であると述べた。

以上の先行研究を要約すると、特別支援学校教師に求められる専門性としては、専門的な知識・技能、実践的指導力、教師間の協力、保護者や他の専門家との連携、情熱や使命感といった5つの次元にまとめられる。通常学校教師の専門性と比べてみると、通常学校教師と同様の「実践的指導力」「専門的な知識・技能」「情熱や使命感」が求められており、それらに加えて「教師間の協力」「保護者や他の専門家との連携」が強調されていた。「実践的指導力」は、特別支援学校教師においてもやはり重要な専門性として挙げられていた（例えば，三澤，1993；中野，1996）。

第二節　教師の職能成長

1　職能成長[9] の概念

本研究に用いる「職能成長（professional development）」の概念を定義するには、以下の3点の質問に対する答えが必要となる。

第一に、職能とは何か、内容と範囲の問題である。本研究では、前節「教師の専門性」を参考に、専門的な知識・技能などの専門的能力と、情熱や使命感などの人間的資質を抱える「専門性」であると定義する。

第二に、成長はいかなる現象なのか。本研究では、獲得や熟達のようなポジティブな側面だけでなく、喪失や衰退のようなネガティブな側面までも抱えるものと定義する。

第三に、期間はいつからいつまでにするのか。本研究では、特別支援学校初任教師の免許保有率が低いことから、養成段階は除く「採用から退職まで」と設定する。

以上の答えを踏まえ、本研究では「職能成長」を「採用から退職までの教職生活全般にわたって、使命感や情熱などの人間的資質と、専門的な知識・技能などの専門的能力を抱える専門性（資質能力）において、成長・変化（退歩を含む）する一連のプロセス」と定義する。

2　教師の職能成長と専門職化

教師の職能成長に関わる検討に入る前に、前節「教師の専門性」の核心的な概念である「専門職化」との概念整理をする必要がある。Fig. 2.1を参考にみ

[9] 本研究での「職能成長」とは、professional developmentの訳語である。類似な用語としては、職能発達、力量形成、キャリア発達等、様々な言葉が広く使われてきている。これらの用語の使い方は、研究者の関心によって使い分けている場合が多く、その本質的な概念の差異があるとはいえない。ただし、一般に力量は competency 、キャリアは career を指すため、professional developmentとは、職能成長や職能発達とするほうがより適切である。そこで、これらの2つの用語を CiNii （国立情報学研究所論文情報ナビゲータ）で検索してみた。その結果、教師研究分野では「職能成長」がより広く用いらていることから、本研究では「職能成長」を採用する。

ると、専門職化が「A」だけに限定されるのに対し、職能成長はグラフの全領域に該当する概念である。なぜなら、職能成長は「専門性の向上」を必修条件としないため、専門性の向上だけでなく低下も職能成長のあり得る現象の1つであるからである。また「専門性の向上」が条件ではないことは、「社会的な承認」を得る理由そのものがなくなるため、社会的な承認の有無にかかわらず、職能成長は成立するのである。

しかし、教師の「望ましい職能成長」モデルをグラフに描くならば、やはりそれはFig. 2.1の「専門職化」と同じく「A」が一番となる。このため、今後の研究は「望ましい職能成長」としての「A」に注目する必要があると考えられる。

3　教師の職能成長に関する研究観点

教師の職能成長をみる研究観点をまとめた研究としては、橋本（2004）、山崎（2009）、Feiman and Floden（1980）、Veenman（1984）などが挙げられる。これらの知見に基づき、先行研究をまとめると、ライフステージを重視するグループ（①教職経験強調研究，②認知発達強調研究）と対象の職能成長の多様性を重視するグループ（③ライフコース研究，④教師集団成長研究）の4つのカテゴリーに分類することができる。

ライフステージを重視するグループ

1）教職経験強調研究

まず、多くの研究者たちは、年齢や教職経験を基準として、新任期、初任期、中堅期、熟練期などの3 から5 の段階を経て、教師としての知識・技能、そして態度などが斉一的、垂直的に形成されていくことを明らかにしている（例えば，秋田，1997；藤澤，2004；Fuller，1969 ）。

一方、Huberman（1989）は、垂直的な成長モデルの限界に気づき、職能成長が系列に従い段階に即して進んでいくのではなく、教職活動の内実に即しなが

ら、多様に展開されえるものであることを指摘し、複合的な成長モデルを提案した。このモデル[10] は、教職経験７～18年と教職経験19～30年の段階において複合的な成長・変化の可能性を設定しており、垂直的な成長モデルの問題をある程度改善したと評価される。しかし、このモデルでは、教師の職業に焦点が置かれており、個人要因（家族等）や歴史要因（時代背景等）の影響を十分に踏まえることができないという課題は未だに残っている。

２）認知発達強調研究

Loevinger の自我発達、Kohlbergの道徳性発達、Huntの概念発達など、認知発達に関する理論を基盤とする研究である。人間の成長は、認知構造の変化の結果であるため、教職経験でなく認知発達を基準として、いくつかの成長段階を設定するほうが適切であるという研究である（例えば， Gregorc, 1973; Oja, 1980; Watts, 1979）。

このような研究では、高い成長段階に属する教師が高い水準の専門性及び問題解決能力を持つため、段階が高くなるほど、教師としての自己実現を目指して努力する傾向が強くなるとしている。また、同様の年齢や教職経験を持つ教師の場合でも、個々によってその成長段階が異なってくることは当然のことであり、従って、研修プログラムの選択においては、教職経験のような一律的な基準を用いるよりも、教師自らの判断で自身の成長段階に応じたプログラムへ参加するほうが望ましいと指摘している（Gregorc, 1973）。

---

[10] まず、初任の時期（教職歴０～３年）に、教師としての「生き残り」を達成し、教材や子どものなかに様々なことを発見して夢中で過ごす。手応えを感じる時期である。この時期を経て、「安定」の時期（教職歴４～６年）が現れる。この時期以降、二つの方向に分かれていく（教職歴７～18年）。一つは、積極的に新たな実践を試みていく「実験」であり、もう一つは、授業が停滞し、マンネリズムに陥り、いままでの自分を振り返り、教師にとどまるか転職かの葛藤が生じてくる「懐疑」の時期である。さらに教職を続けていると（教職歴19～30年）、がむしゃらさを突き抜けて、柔軟でしっとりした授業を追求するようになる。その一方で、生徒や若い世代に不平不満を訴え、昔を懐かしむ「保守主義」に向かう人もいる。こうして、退職のときに安らかな満足の中で退職する人と、沈んだ気持ちで教職を終える人が出てくる。

対象の職能成長の多様性を重視するグループ

３）ライフコース研究

山崎（2002）は、教師個々人の成長における多様性を個人誌の文脈に即して把握する必要があるとし、「発達の影響を与えるものが職業生活上の事柄のみならず個人・家庭及び地域社会の全生活上にわたる事柄であるという広がりを持つこと」「発達する主体の多様性と自律性こそを重視すること」を要点として、ライフコース研究を遂行してきた。ライフステージを重視する観点と比べ、教師個々の成長上の多様性を尊重しようとする研究である。

山崎（2002）は、教師の職能成長に影響を与える要因として、個人時間（加齢・年齢）、社会時間（家族や職業などの周期）、歴史時間（時代）が束ねられているとしている。また、分析は「力量形成上の転機（turning point）」に着目し、教師の職能成長上に現れる多様性を検討している。その転機の着目点として、①どのような種類の「出来事（ event ）」が転機を引き起こしがちであるか、②人生において、どのような「時期（timing）」に転機があらわれるか、③どのような「状況（ situation ）」において転機が生まれたかといった３つを挙げている。

４）教師集団成長研究

上記の３つのタイプが個人を研究対象とするならば、これは「教師集団」に着目する。教師集団成長研究は、「教師個人の成長」と「教師集団の成長」を同時に検討する観点である。

このような研究における重要な概念としては、「同僚性（collegiality）[11]」がある。佐藤（1996）は、同僚性を「お互いに実践を高め合い専門家としての

[11] 同僚性と類似な用語では、共同性と協動性がある。まず共同性（cooperation, collaboration）とは、複数の人や団体が、同じ目的のために一緒に事を行ったり、同じ条件及び資格でかかわったりすることである。協働性（ coproduction, collaboration）共同性とよく似たような概念であるが、複数の主体が、何らかの目標を共有し、ともに力をあわせて活動し、何かをつくりだすこともある社会科学的な概念である。

成長を達成する目的で連帯する同志的関係であり、同僚と学びあう関わり」と定義している。また、佐藤（2003）は、学校改革に成功している学校には、必ず「同僚性」が確立されているとした。そのような学校においては、先輩・後輩関係が教師の職能成長に決定的な役割をはたしており、特に先輩が後輩の専門的自立を見守り援助する活動であるメンタリング（ mentoring ）がうまく機能しているとしている（佐藤，2003）。

4　教師の職能成長の影響要因

1）個人要因

個人要因としては、年齢（ Burden，1990 ）、教職経験（ Fuller & Brown，1975）などが挙げられる。年齢や教職経験は、教師だけでなく人が持つ一番基本的な変数として幅広く用いられてきている。一般には、新任期には教職継続の危機感やとまどいを感じることが多いが、教職経験に伴い、指導能力、仕事に対する意欲や自信などといった専門性が好ましい方向に変化し、教師のアイデンティティが徐々に確立していく（例えば，伊藤，2000）。しかし、全ての教師が同様のステージを踏むことはあり得ないため、個々の特性についても考える必要がある。

2）社会要因

社会要因としては、学校内外の環境が挙げられる。校内研修（秋田，2003）、協同な同僚関係やメンタリング（野口， 2002；佐藤，1993）、アクションリサーチ（ Acheson & Gall，2003 ）、子どもたちとの出会い（高橋・中元， 1996；秋田，1997）などが挙げられる。ライフステージに応じた研究が個人要因、特に年齢や教職経験によって教師の成長のスタイルを検証しようとしてきたとすると、社会要因は教師に直接影響を与える要因（どのようなプログラムが教師の教授能力に有効なのかなど）を研究してきたといえる。近年、特に同僚性やメンタリングが注目されている。

３）歴史要因

歴史要因としては、大きな時代の流れや教育行政の転換が挙げられる。例えば、カリキュラム改革（Ling, 2002）などがある。特別支援教育でいうと、学習指導要領の改訂、養護学校教育義務制、疾患の変化などが挙げられる。教師の職能成長を検討する際に、教師個人の成長に注目する代わりには、歴史要因に対する検討が弱い傾向がある（例えば, Huberman, 1989）。このため、対象となる個人が生きている時代の場として、歴史要因を取り入れる努力も必要ではないかと考えられる。

４）複数要因の重なり

以上のように、３つのカテゴリーでまとめた。ところが、これらの要因の重なりについて検討した研究は少ない（岸野・無藤, 2006）。教職経験を重ねれば職能成長が可能となるわけでなく、現実においては社会要因や歴史要因が個人の生活史や状況等と交互作用して成長に影響すると考えられる（岸野・無藤, 2006）。岸野・無藤（2006）は、生活科の導入を取り上げ教師の専門性の向上過程を検討し、複数の要因が重なる中で、技能の熟達や困難の克服、人間的成長が進んでいたと報告している。

以上のことから、本節では、以下の４点の特徴が挙げられる。

第一に、教師の望ましい職能成長（Fig. 2.1の「Ａ」）の特徴を明らかにする研究が必要である。これは、教師教育、とりわけ現職教育の再構築のために有意義な資料になる研究であるといえる。

第二に、研究方法としては、多数の教師を対象とする研究及び研修であれば、ライフステージはある程度の基準として捉えてもよいものである。一方、少数の教師を対象とするならば、ライフステージを無理に適用するよりも、個人の職能成長を様々な要因（個人要因, 社会要因, 歴史要因）との関連から多角的に検討するほうが適切なアプローチであると考えられる。

第三に、複数要因の重なりについても検討する必要がある。山崎（2002）や岸野・無藤（2006）の指摘のように、職能成長は１つの要因から説明し難い側面があるため、少なくとも少数の教師を対象とする研究では、複数要因の重なりについても検討するほうがより適切なアプローチといえる。

第四に、教師の職能成長に関する研究は、これまで「個人」モデルを中心に行われてきたが、これからは同僚性など「集団」モデルについても視野を広げ、個人だけでなく学校組織の成長を検討する必要がある。ティーム・ティーチングの指導が一般化されている特別支援学校においては、特に強調されるものといえる（安藤，2008）。

第三節　教師の職務満足感

1　職務満足感の概念

Locke （1976）は、職務満足感（ job satisfaction ）とは「個人の職務ないし職務経験の評価から生じる、好ましく、肯定的な情動の状態」と定義している。

本研究では、教師の専門性及び職能成長との関連から仕事そのものから得られる職務満足感に注目したい。一般には、仕事そのものに対して満足する人は、内的な動機づけが高く、そのような状態を維持するならば、人の専門性も仕事の成果も向上されるといえる（例えば，小野， 1993; Hackman & Oldham, 1980 ）。このことから、仕事そのもののどのような要因がどのような内的なプロセスを経て満足感に繋がるかを明らかにすることは、望ましい職能成長を考えるにあたって大きなヒントを与えるものといえよう。

2　教職における職務満足感の重要性

教師の職務満足感は、身体的・精神的健康、長期欠勤、離職などと有意な関連があると言われる（例えば，Fleischer, 1985; McClelland, 1986;)。教職に不満足する教師は、ストレス、バーンアウト、怒り、葛藤などの否定的な情緒を経験し（Bersani & Heifetz, 1985; Kontos & Stremmel, 1988 など）、児童生徒への対応や授業の質の低下に影響を及ぼすのである（伊藤，2000）。従って、教師が自分の仕事に対して長期的に満足感を維持し続けることができるかどうかは「望ましい職能成長」の実現へ影響するといえよう。

3　教師の職務満足感と「専門性の向上」

仕事そのものから得られる職務満足感は、専門性の向上と有意な相関関係にあるといえる（例えば，Hackman & Oldham, 1980）。そこで、教師の場合を考えると、以下のとおりである（Fig. 2.2）。

Fig. 2.2　教師の職務満足感と「専門性の向上」

まず、自身に求められる専門性が何か「分かる」教師と「分からない」教師が想定される。それぞれのグループには「仕事そのものに満足（内的な動機づけ）し、それにつれて専門性を高めている教師」（ＡとＣ）と「仕事を遂行するにあたって専門性の向上を経験し、それにつれて職務満足がより高まっている教師」（ＢとＤ）がある。ただし、これらの４つのモデルは、一人の教師の職能成長においても様々な形で現れるものといえる。

４　職務満足感の関連理論

動機づけや職務満足感に関しては、様々な理論が提唱されているが、それらは、要因そのものに注目するか、要因から動機づけや職務満足感に結びつく際のプロセスに注目するかにより、大きく内容理論と過程理論の２つに分類することができる。

１）内容理論

内容理論は、欲求を引き起こす要因とは何かという観点から、仕事そのもの、職務権限、職場における人間関係、作業条件、給与、社会地位などといったその要因の作用の違いに注目する（例えば，Maslowの欲求階層理論[12]，Herzbergの２要因理論[13]）。

２）過程理論

過程理論は、欲求を形成する要因よりもプロセスに焦点を当てて、それぞれの要因がどのようなプロセスを経て、組織への積極的な参加や組織からの離脱

---

[12] Maslow（1954）の欲求階層理論は、欲求を低次から高次の順で分類し、５段階のピラミッド型の階層によって示した。階層化された欲求は、生理的欲求から、安全欲求、愛情欲求、尊敬欲求、自己実現欲求までの５つであり、低次の欲求が満たされないと、それよりも高次の欲求が発現しないといえる。

[13] Herzberg（1966）の２要因理論は、満足－不満足を単一概念で把握した従来の立場を否定し、満足と不満足を独立概念として説明している。この理論では、満足要因は職務に対する成就、職務内容など仕事そのものと関連する要素とし、不満足要因は人間関係、給料、作業条件など環境的要素とする。

に結びつくのかを検討する（ Locke の価値充足理論[14]， Hackman and Oldham の職務特性理論[15] ）。

5　Hackman and Oldham の職務特性モデル

本研究では、仕事そのものの特性（職務特性）に着目し、職務特性が職務満足感に結びつく際のプロセスに注目する。 Hackman and Oldham （1976）の職務特性モデル（ job characteristics model ）は、理論的な整合性に優れ、以降のジョブ・デザインに主軸的な役割を果たしている（例えば，金井，1982；坂下，1985；田尾，1987など）。

1）職務特性モデルの開発

Turner and Lawrence （1965）は、組織成員の満足及び成果と密接に関連する6つの必要課業特性[16] (requisite task attributes) を提案した。

その後、 Hackman and Lawler （1971）は、必要課業特性を改めて整理し、4つの主要な職務特性（多様性，自律性，一貫性，そしてフィードバック）と2つの対人関係の特性（他者との関わり，友人形成の機会）からなる6つの職務特性を提案した。

Hackman and Oldham （1976）は、主要な職務特性（4つ）に仕事の重要性を加えて5つの核心的な職務特性を作成した上、 JDS （ Job diagnostic survey ：職務診断尺度）による職務特性モデルを開発した。このモデルは、5つの職務

---

[14] Locke （1976）の価値充足理論は、職務に対する期待と結果との差から満足感を測定するものである。すなわち、期待値と現在の状態に対する認識の間に不一致が小さいほど、満足感が高くなることである。

[15] Hackman and Oldham （1976）の職務特性理論は、欲求を引き起こす様々な要因のうち「仕事そのもの」の影響に注目し、仕事の内容や性質が職務満足感にどのように作用しているのかといったプロセスを検討したもので、職務特性モデルの背景となる理論である。

[16] Turner and Lawrence （1965）の必要課業特性とは、多様性、自律性、必要相互作用、任意相互作用、知識と技能、責任、の6つで構成された。

特性が３つの心理状態を喚起し、最終的には職務満足感などの成果に影響を及ぼすというものである（Fig. 2.3）。

２）職務特性モデルの構造

職務特性モデルは、職務特性、心理状態、成果の３領域から構成されており、各領域の下位尺度は、以下のとおりである。

まず、職務特性は、①技能の多様性（skill variety: 職務遂行にどれくらい多様な知識・技能が必要とされるのか）、②仕事の一貫性（task identity: 仕事の最初から最後までの全過程を担当するのか，もしくはある仕事の一部を担当するのか）、③仕事の重要性（task significance: 担当する仕事が他の人にどの程度影響を与えるのか）、④自律性（autonomy: 自分の仕事をするのにふさわしい自由裁量の余地があるのか，すなわち自分の仕事のスケジュールを立てたり，仕事を進めていくための手続きを決めたりするとき、どれだけ自由裁量があるのか）⑤フィードバック（feedback from job: 仕事の成果の良し悪しがどの程度はっきりわかるようになっているのか，ただし，これは仕事そのものから得られる情報であり，他者との関わりと同僚からのフィードバックのような対人関係の特性は含まない）の５つに分類されている。

次に、心理状態は、①仕事に対する有意味感（担当する仕事にどれくらい価値があり，重要であると感じるのか）、②仕事に対する責任感（仕事の結果に対してどれくらい責任、あるいは義務感を感じるのか）、③仕事に対する把握感（自分の行った仕事の成果がどれくらい有効であるかを分かるのか）の３つから構成されている。

最後に、成果とは、内的な動機づけ、成長満足感、職務満足感等といった組織成員の感情である。なお、ここでいう職務満足感は、仕事に対する全般的満足感（ general satisfaction ）である。

Fig. 2.3 Hackman and Oldham （1976）の職務特性モデル

注１）フィードバックは Feedback from job である。

注２） moderators は、成長要求強度（ growth need strength ）などの変数であり、職務特性と成果間の影響関係を説明することが難しい場合、有効な概念である。 Hackman and Oldham （1980）は、職務特性以外にも成果を左右する要因があると述べ、特に成長要求強度に注目した。コンテクスト満足感については、給与、職場の環境などがあげられる。

３）職務特性モデルの問題

本研究との関連から、職務特性モデルの問題について検討する。以下は、職務特性の因子数不一致の問題、対人関係の特性の問題、職務特性と職務満足感との関連の問題といった３つの問題について検討する。

①　職務特性の因子数不一致の問題

Dunham（1977）は、Hackman and Oldham（1976）が仮定した５因子構造は完全な５因子解でなく、職種によって異なってくるとしている（田尾，1987再引用）。また Fried and Ferris（1987）も、メタ分析の結果からモデルの整合性は認められるが、因子数を断定することはできなく、対象によって異なる可能性が生じると述べた。このため、因子数不一致には、職種間の差、あるいは年齢・性別・職務経験等の個人変数の差がその背景にあるといえる。さらに、田尾（1987）は「職務特性の構造を仕事におかれた状況的、あるいは背景的な要因から切り離して考えることはできない」と述べ、欧米と日本の間でありうる文化的・社会的な差の介在について指摘している。このことから、新たな対象を研究する際には、因子数の修正を検討する必要があるといえる。

②　対人関係の特性の問題

対人関係の特性は、Hackman and Oldham（1976）の JDS が異なる職種の間にも比較検討できる普遍主義的な尺度として作成されたため（Roberts & Glick, 1981）、他者との関わりと同僚からのフィードバックの変数は、付加的な変数としてモデルから切り離されていた。ところが田尾（1987）は、構成員の協働を前提とする仕事（看護婦や教師等）の場合、対人関係の特性を除いた JDS を適用するには、研究としての限界が生じると指摘した。実際に、看護婦を対象とした研究（田尾，1979）で、同僚関係に関する項目を加えた質問紙を作成した。このことから、対人間系を前提とする仕事に JDS を適用する際には、対人関係の特性を採用する必要があるといえよう。

③　職務特性と職務満足感との関連の問題

先行研究では、職務特性と職務満足感間に有意な正の相関関係があることが報告されている（例えばBarnabe & Burns, 1994; Fried & Ferris, 1987; Hackman & Oldham, 1976, 1980 ）。しかし、職務特性下位尺度と職務満足感との関連については、職種及び研究によって、その結果が異なりまとまらないのが現状である（田尾, 1987など）。つまり、 Hackman and Oldham （1980）のモデルと同様に、全ての職務特性が職務満足感へ影響を及ぼすのではなく、職種及び研究によってその結果は異なってくる。 Fried and Ferris （1987）は、年齢、性別、職務経験などの個人変数が介在するため、その結果は一致しないと述べている。このため、新たな対象に Hackman and Oldham （1980）のモデルを適用するにあたっては、職務特性下位尺度と職務満足感との関連を改めて確認する必要があると考えられる。

第三章

本研究の目的と構成

第三章では、本研究の目的と構成について述べる。第一節では、本研究においてメインとなる3つの目的と、その3つの目的に対応した研究それぞれの位置づけについて説明する。つづく第二節では、本研究の構成を簡略に紹介する。

第一節　本研究の目的

昭和54年の養護学校教育義務制の施行以降、特別支援学校においては、児童生徒の障害が重度・重複化している。このような背景から、特別支援学校（肢体不自由）においては、児童生徒一人一人に応じたきめ細かな指導及び支援を行うために、教師の専門性の向上が求められている。

近年、専門性の向上とは、よく耳にする言葉である。教師の専門性は、ある一定の期間の努力（教員養成段階）で獲得できるものというよりも、個人が一人の教師として成長していく中で、一生をかけて向き合わなければならない課題といえる。このため、教師自らが自身に求められる専門性とは何か理解する必要があり、それに合わせた努力（研修など）を通して専門性を高めていくことが求められる。それから専門性が向上されて周囲（狭義には同僚教師，広義には社会全般）にその専門性に基づいた実践の成果を認められることになると、教師の望ましい職能成長（専門職化，Fig. 2.1の「A」）に繋がることになるだろう。

教師の職能成長については、研究によってそのプロセスを説明する研究観点が違ってくる。それらの観点をみると、これまでライフステージに応じた研究が主として行われてきている。つまり、教師に求められる専門性及び役割をいくつかの項目に分けた上で、それらの要素がどのような段階を経て形成されるかを明らかにし、教師の職能成長の筋道やメカニズムを検証するといったことに重きをおいた研究に重点をおかれてきたのである。しかしながら、教師の専門性は教師自らが認識するものであり、なおかつ全ての教師に適用される職能成長モデル（段階論）があるとも考えられない。

Huberman（1989）も「職能成長は、ある者にとっては直線的に進むものであるが、他の者にとってはその変化が乏しかったり、行き止まったり、一気にスパートがかかったり、継続的であったりするのである。」（山崎，2002）とし、そのプロセスの検討は「規準に従ってというよりも、分析的・発見的・記述的

に組み立てるというように、慎重に行われねばならないのである。」と指摘している。従って、教師の職能成長を研究する際には、教師がどのような段階を経て成長していくのか（段階論を検証すること）に注目するよりも「どのような要因」が職能成長に働きかけ望ましい方向へと導くのか、またその要因が職能成長に結びつく際の「内的なプロセス」にどのような変化が現れるのかに注目するほうがより現実的なアプローチと考えられる。

教師の職能成長に影響を与えるとされる要因については、個人要因（教職経験など）、社会要因（校内研修，同僚関係，子どもとの出会いなど）、歴史要因（カリキュラム改革など）といった3つのカテゴリーで分類できる。しかし、要因の重なりについて検討した研究は少ない（岸野・無藤，2006）。経験を重ねれば職能成長が可能となるわけではなく、現実には社会要因や歴史要因が個人の生活や状況等と交互作用して職能成長に影響すると考えられる（岸野・無藤，2006）。そこで本研究では、複数要因の重なりを踏まえた上で、職能成長のプロセスについて検討したい。具体的には、職能成長に及ぶ契機となった要因の重なりを「職能成長上の転機」とし、要因の重なりがどのような意味を持ち、職能成長に結びつくかについて検討する。

内的なプロセスを検討するには、職務満足感に注目する。本研究では、職能成長との関連から「仕事そのものから得られる満足感」に着目する。仕事そのものに対して満足感が高いと内的な動機づけ（やる気）が高まり、そのような状態が維持すると人の専門性も仕事の成果も向上するのである（例えば，小野，1993; Hackman & Oldham, 1980）。特に、何（仕事）をすればいいか、すなわち専門性としてどの様な能力が求められているのか分からない初任教師にとっては、職務満足感は専門性の向上に繋がる大事な要素である。そこで本研究では、仕事そのもののうちどのような特性がどのような内的なプロセスを経て職務満足感に繋がるかを明らかにする。また、教師の職能成長において、職務満足感、内的な動機づけ、やる気などの感情がどのように介在するのかを検討する。

以上のことから、本研究では、以下の3点を目的とする。

第一に、重度・重複障害教育に携わる教師が求められる専門性についてどのように認識しているのかを検討する（研究Ⅰ：全国調査）。

第二に、重度・重複障害教育に携わる教師たちが自分の仕事そのものからどのようなプロセスを経て職務満足感を得ているのか、そのプロセスについて検討する（研究Ⅱ：全国調査）。

第三に、研究Ⅲでは、教師の望ましい職能成長モデル（Fig. 2.1の「A」）の特性を検討するため、ベテラン教師のキャリア・ヒストリーに着目し、彼らがどのように求められる専門性を捉え、どのような内的なプロセスを経て成長してきたのかについて検討する。

本研究は、重度・重複障害教育における教師教育、そのうちとりわけ現職教育システムの再構築のための基礎的な知見を得るものである。

第二節　本研究の構成

本研究は、上記の３つの目的と対応させるため、２つの量的研究と１つの質的研究を併用する形で構成する。第四章では、重度・重複障害教育に携わる教師に求められる専門性とは何かを明らかにし、教師たちが認識する自分たちの専門性の水準について、教職経験・教育課程による差異を検討するために、質問紙による全国調査を実施する（研究Ⅰ：量的研究）。第五章では、Hackman and Oldham（1980）の職務特性モデルに基づき、重度・重複障害教育に携わる教師が仕事そのものの特性をどのようにとらえ、その職務特性がどのような内的なプロセスを経て職務満足感へと影響を及ぼすのかについて検討するために、質問紙による全国調査を実施する（研究Ⅱ：量的研究）。第六章では、研究ⅠとⅡの結果（全国調査による現状把握）を踏まえた上で、重度・重複障害教育に携わるベテラン教師たちが、自分たちに求められる専門性をどのように捉え、またその専門性を身に付けるために、どのような職能成長のプロセスを経験してきたのかについて半構造化面接による調査を実施する（研究Ⅲ：質的研究）。第七章では、以上の３つの研究から得られた結果を基に、総合考察する。第八章では、本研究の意義及び限界、そして今後の課題について述べる。なお、本研究の構成は、Fig. 3.1に示す。

Fig. 3.1　本研究の構成

本　論　部

第四章

重度･重複障害教育教師の専門性

第四章では、重度・重複障害教育に携わる教師に求められる専門性とは何かを明らかにし、その専門性について教職経験・教育課程（自立活動を主とした教育課程／知的障害代替の教育課程）による差異を検討する。この研究を通して、重度・重複障害児を担当している教師たちが自分たちに求められる専門性をどのように認識し、また教職経験と教育課程が彼らの専門性にどのような影響を与えているのか、などについて考察する。

研究Ⅰ：重度・重複障害教育における教師の専門性に関する研究－教職経験と教育課程の影響に着目して

第一節　目的

特別支援学校（肢体不自由）においては、重度・重複障害教育に携わる教師の専門性や職能成長に関する研究の必要性が高まってきているが、未だに十分に検討されているとはいえない。これは、研究者たちの関心が特別支援学校教師に求められる専門性を包括的に検討することにあり、重度・重複障害教育に携わる教師とその対象を絞って研究を行ってなかったためである。

特別支援学校における教師の専門性、力量、資質能力等に関わる研究（例えば，村田・宮崎，1995；清水，2003）をレビューした結果、専門的な知識・技能、実践的指導力、教師間の協力、保護者や他の専門家との連携、情熱や使命感といった５つの次元が特別支援学校教師に求められる専門性として挙げられた。しかしながら、特別支援学校に在籍する児童生徒の障害が重度・重複化している傾向にあるとしても、厳密にいうと、これらの５つの次元を本研究「重度・重複障害教育における教師の職能成長に関する研究」にそのまま受け入れることには問題がある。このことから、教師の職能成長に入る前に、先ず重度・重複障害教育に携わる教師に求められる専門性は何かを探索し、その専門性が上記の５つの次元をどれぐらい反映しているのか、また教師が自分をどれぐらいの能力のある者と位置づけて認識しているのか、などについて検討する必要がある。

教師の専門性に影響を及ぼすとされる変数としては、教職経験と教育課程を用いる。教職経験（ライフステージ）は、本研究のように多数の教師を対象とする質問紙調査を行う際に、分析の有意な基準の１つである。一般に新任期には教職継続の危機感やとまどいを感じることが多いが、教職経験とともに指導能力、経営能力、仕事に対する意欲や自信などといった専門性が好ましい方向

に変化し、教師のアイデンティティが徐々に確立していくとされている（例えば，伊藤，2000）。また、特別支援学校（肢体不自由）重複障害学級は、大きく２つの教育課程（自立活動を主とした教育課程／知的障害代替の教育課程）で構成されており、前者に相対的に障害の重い児童生徒が在籍している。このため、教師の専門性の水準が同様である場合も、そのかかわる対象児によって認識する専門性の水準は異なってくる可能性があると考えられる。

以上のことから、本章では、先ず重度・重複障害教育に携わる教師に求められる専門性は何かについて明らかにし、その専門性について教職経験・教育課程（自立活動を主とした教育課程／知的障害代替の教育課程）による差異を検討することを目的とする。

第二節　方法

1　対象者と手続き

全国の特別支援学校（肢体不自由）から無作為に47校を抽出して調査への協力を依頼した。そのうち、承諾を得られた32校の重複障害学級担任教師 361 名を対象として、2009年 4 月上旬から 5 月下旬にかけて、郵送による無記名自記式の質問紙調査を行った。調査用紙は学校単位で配布し、回答者の選定については、各学校の判断に委ねた。質問紙において、本研究の目的や趣旨を説明し、本調査が無記名であり、回答者のプライバシー保護に十分配慮すること、および同意者のみを調査対象とすることを明記した。その結果、 323 名から回答が得られ、回収率は89.4％であった。

2　質問紙

1）教師の専門性に関する項目

質問項目の作成は、以下の 3 段階で行われた。

第 1 に、特別支援学校（肢体不自由）において重複障害学級を担当した経験のある現職教員 9 名を対象として、重度・重複障害教育に携わる教師に求められる専門性とは何かについて自由記述の形式で調査した。

第 2 に、特別支援教育を専攻している大学院生 3 名が、先行研究（第二章を参照，村田・宮崎，1995；清水，2003など）のレビューから得られた 5 つの次元（専門的な知識・技能，実践的指導力，教師間の協力，保護者や他の専門家との連携，情熱や使命感）を基に、上記の自由記述の内容を分類した。その後、その分類結果を参考に、65項目の質問を作成した。

第 3 に、大学院生 3 名、現職教員 2 名と共に協議し、重複する内容のものや適切でないと判断される項目については、削除もしくは修正する作業を行った。これらの手続きを経て、計51項目を作成した。

なお、回答は「全くそう思わない（ 1 点）」から「強くそう思う（ 5 点）」

までの５件法で求めた。逆転項目については、回答１・２・４・５に対してそれぞれ５点・４点・２点・１点を与えて計算した。

２）個人属性に関する項目

個人属性については、性別、年齢、保有する教員免許の種類、教職経験年数、担当する教育課程の類型等を尋ねた。特別支援学校（肢体不自由）の重複障害学級は「自立活動を主とした教育課程」と「知的障害代替の教育課程」の２つで構成されているため、回答者は、自分が担当している教育課程を記入し（２つを担当している場合には，１つを選択）、それぞれの教育課程について回答することにした。

第三節　結果

回収した 323 名の調査票のうち、フェイスシートを除いた質問項目に記入漏れのなかった 304 名を最終の分析対象とした。なお、分析には、 SPSS 15.0 を用いた。

1　回答者の属性

回答者は、特別支援学校（肢体不自由）の重複障害学級を担当している 304 名（男性96名，女性 208 名）であった。年齢の幅は22歳から59歳であり、平均は40.7歳（SD＝ 8.3 ）であった。特別支援学校免許状を保有する教師は 248 名（81.6％）であり、特別支援教育教職経験年数の平均は14.1年（SD＝ 8.3 ）であった。担当する教育課程は、自立活動を主とした教育課程が 189 名、知的障害代替の教育課程が 115 名であった。

2　教師の専門性に対する因子分析

教師の専門性に関する51項目を用いて、主因子法による因子分析を行ったところ、共通性の初期値が低い 5 項目が見られたため（ .30 以下）、その 5 項目は分析から除外した。残された46項目について再度主因子法による因子分析を行った結果、著しく共通性の低い項目はそれ以外見られなかった。その後、因子負荷量が .50 に満たない項目、あるいは複数の因子に .40 以上の高い負荷量を示している項目を分析から除外する作業を実施した。以上の手続きを通して、最終の分析には、29項目が用いられた。因子数を決定するには、固有値 1.0 以上の基準を用い、 5 因子が適切と判断された。なお、Promax回転後の最終的な因子パターンは、 Table 4.1 に示した。

第 1 因子は 8 項目で構成され、「訓練法・療法（動作法等）の知識・技能を持っている」「身体の動きに関する知識がある」「自立活動に関する知識・技能を持っている」「子どもの指導にかかわる医療的な知識がある」「カリキュ

Table 4.1　教師の「専門性」に対する因子分析結果（Promax回転）

	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅴ
訓練法・療法(動作法等)の知識・技能を持っている。	**.849**	-.090	-.099	-.013	.053
身体の動きに関する知識がある。	**.813**	.061	.000	.047	-.127
自立活動に関する知識・技能を持っている。	**.789**	.044	-.079	.004	.138
子どもの指導にかかわる医療的な知識がある。	**.725**	-.103	.156	-.045	.056
カリキュラムの設計・編成に関する知識がある。	**.712**	.083	.031	.054	-.113
子どもの障害に関する知識がある。	**.663**	.024	.033	-.138	.120
児童発達(健常児を含む)に関する心理学的な基礎知識がある。	**.636**	.064	.079	.038	-.117
コミュニケーション指導に関する知識がある。	**.560**	.166	-.082	.215	.015
#自分がうまく指導しているかどうか分からないときが多い。	.035	**.965**	-.257	-.018	.032
#指導上の助言、指示が、子どもに伝わったかどうか確信がない。	-.065	**.766**	.060	-.021	.026
#ティーム・ティーチングの中で、どうすればいいのか分からないときが多い。	.023	**.723**	-.086	-.019	.063
子どもの姿で、自分の授業を評価することができる。	-.048	**.697**	.053	.095	-.021
子どもの実態に応じて、適切な指導の内容および方法を選定する力がある。	.172	**.572**	.092	-.108	.039
子どものできること・できないことが分かる。	.188	**.564**	.195	-.042	-.116
#作成した個別の指導計画の目標及び内容が子どもの実態に即したものかどうか確信がない。	.004	**.525**	.133	-.029	-.001
個別の指導計画を作成し、日々の授業に活用している。	.083	-.156	**.780**	-.105	.004
保護者の思いをくみとり家庭と協力を図っている。	-.001	.036	**.697**	.004	-.003
子どもの指導・安全を考慮した環境の設定や整備を行っている。	-.166	.182	**.602**	.150	-.095
子どもの課題を把握し、今後の見通しを持っている。	.111	-.007	**.557**	.010	.175
先輩や同僚と十分に情報交換をしている。	-.144	.010	**.552**	.145	.056
子どもや保護者がどれくらい援助を必要としているかについて把握している。	.084	.251	**.542**	-.018	-.007
医療機関の専門家の助言・情報をもとに、個別の指導計画を立てている。	.260	-.144	**.500**	-.005	-.022
教育者としての情熱を持っている。	-.042	-.003	-.072	**.836**	.077
障害児教育に対する使命感が強い教師である。	.142	-.001	-.081	**.696**	-.008
向学心があり、新しい知識・技能を身につけようと努めている。	.051	-.083	.128	**.648**	-.017
子どもの指導に求められる知識・技能に関する研修があれば、積極的に参加している。	-.075	-.008	.125	**.569**	-.015
#摂食・排泄指導が苦手である。	-.053	.087	-.041	.004	**.861**
#医療的ケアへの対応が苦手である。	.068	-.068	.019	.021	**.821**
子どもの健康管理に注意し、うまく対応している。	-.031	.100	.247	.032	**.559**
因子間相関　Ⅱ	.561				
Ⅲ	.496	.531			
Ⅳ	.336	.371	.449		
Ⅴ	.368	.392	.495	.278	

#は、逆転項目

ラムの設計・編成に関する知識がある」などといった項目が高い負荷量を示していた。そこで、第1因子は「専門的な知識・技能」と命名した。

第2因子は7項目で構成され、「自分がうまく指導しているかどうか分からないときが多い（逆転）」「指導上の助言・指示が、子どもに伝わったかどうか確信がない（逆転）」「ティーム・ティーチングの中で、どうすればいいか分からないときが多い（逆転）」「子どもの姿で、自分の授業を評価することができる」などといった項目が高い負荷量を示していた。そこで、第2因子は「指導への確信」と命名した。

第3因子は7項目で構成され、「個別の指導計画を作成し、日々の授業に活用している」「保護者の思いをくみとり家庭と協力を図っている」「子どもの指導・安全を考慮した環境の設定や整備を行っている」「子どもの課題を把握し、今後の見通しを持っている」「先輩や同僚教師と十分に情報交換をしている」などといった項目が高い負荷量を示していた。そこで、第3因子は「連携に基づいた指導力」と命名した。

第4因子は4項目で構成され、「教育者としての情熱を持っている」「障害児教育に対する使命感が強い教師である」「向学心があり、新しい知識・技能を身につけようと努めている」「子どもの指導に求められる知識・技能に関する研修があれば、積極的に参加している」などといった項目が高い負荷量を示していた。そこで、第4因子は「教育への熱意」と命名した。

第5因子は3項目で構成されており、「摂食及び排泄指導が苦手である（逆転）」「医療的ケアへの対応が苦手である（逆転）」「子どもの健康管理に注意し、うまく対応している」といった項目が高い負荷量を示していた。そこで、第5因子は「子どもの健康管理」と命名した。

内的整合性を確認するために、Cronbachのα係数を算出した。その結果、α係数は第1因子から順に、.91、.89、.84、.79、.85と十分に高い値が得られたことから、全ての下位尺度において高い内的整合性が認められたと判断した。

3　専門性下位尺度の教職経験差および教育課程差

重度・重複障害教育に携わる教師が認識する自分の専門性（下位尺度毎）の水準について、特別支援教育教職経験年数と教育課程（自立活動を主とした教育課程，知的障害代替の教育課程）の 2 要因分散分析を行った。教職経験年数の分け方については、文部科学省の教員研修の実施体系（法定研修：初任者研修，10年経験者研修；教職経験に応じた研修：5 年経験者研修，20年経験者研修）を参考にした。その結果、5 年以下（52名）、6-10年（67名）、11-20 年（102 名）、21年以上（82名）といった 4 群に分けられた。教育課程別・教職経験別の専門性下位尺度得点の平均（標準偏差）と 2 要因分散分析の結果については、Table 4.2 に示した。

第 1 因子「専門的な知識・技能」については、教職経験の主効果のみが有意であった（F (3, 295) = 34.09, p <.01）。多重比較（Tukey の HSD）の結果を見ると、5 年以下群（M = 2.59, SD =.75）よりも他の 3 群（6-10年群，11-20 年群，21年以上群）のほうが専門的な知識及び技能に対して自分の水準を高く感じていた。さらに、21年以上群（M = 3.65, SD =.53）の得点が、6-10年群（M = 2.93, SD =.60）と 11-20 年群（M = 3.16, SD =.65）よりも有意に高かった。

第 2 因子「指導への確信」については、教職経験および教育課程の主効果がいずれについても有意であった（教育課程 F (1, 295) = 6.05, p <.05; 教職経験 F (3, 295) = 17.35, p <.01 ）。多重比較の結果を見ると、教職経験においては、5 年以下群（M = 2.99, SD =.53）よりも他の 3 群（6-10年群，11-20 年群、21年以上群）のほうが指導への確信を高く感じていた。さらに、21年以上群（M = 3.74, SD =.57）の得点が6-10年群（M = 3.47, SD =.63）よりも有意に高かった。教育課程においては、自立活動を主とした教育課程（M = 3.42, SD =.63）よりも、知的障害代替の教育課程（M = 3.61, SD =.58）を担当する教師のほうが指導への確信を高く感じていた。

第 3 因子「連携に基づいた指導力」については、教職経験の主効果及び交互

Table 4.2　教育課程別・教職経験別の専門性下位尺度得点の平均（標準偏差）と 2 要因分散分析の結果

教育課程	自立活動を主とした教育課程				知的障害代替の教育課程				*F*	
経験	5年以下	6-10年	11-20年	21年以上	5年以下	6-10年	11-20年	21年以上	経験	教育課程
N	34	44	67	43	18	23	35	39	交互作用	
専門的な知識・技能	2.65	2.97	3.21	3.60	2.49	2.85	3.05	3.71	34.09**	ns
	(.71)	(.58)	(.67)	(.69)	(.82)	(.64)	(.60)	(.62)	ns	
指導への確信	2.96	3.34	3.54	3.67	3.06	3.73	3.60	3.82	17.35**	6.05*
	(.55)	(.58)	(.61)	(.58)	(.51)	(.67)	(.42)	(.55)	ns	
連携に基づいた指導力	3.67	3.56	3.79	3.88	3.23	3.78	3.62	3.91	8.74**	ns
	(.54)	(.50)	(.48)	(.36)	(.67)	(.62)	(.42)	(.39)	4.69**	
教育への熱意	4.02	3.78	3.82	3.69	4.07	3.68	3.74	3.94	3.33*	ns
	(.53)	(.46)	(.60)	(.56)	(.38)	(.62)	(.41)	(.67)	ns	
子どもの健康管理	3.33	3.34	3.80	3.82	2.89	3.42	3.69	3.74	11.39**	ns
	(.94)	(.75)	(.82)	(.57)	(.68)	(.73)	(.48)	(.74)	ns	

カッコは標準偏差　$^{**}p<.01$　$^{*}p<.05$

作用が有意であった（順に F (3, 295) = 8.74, p <.01 ; F (3, 295) = 4.69, p <.01）。そこで、単純主効果検定を行った結果、知的障害代替の教育課程を担当する教師では、5年以下群（M = 3.23, SD =.67）よりも他の3群（6-10年群，11-20年群，21年以上群）のほうが、連携に基づいた指導力を高く感じていた。また、5年以下群のみ、知的障害代替の教育課程（M = 3.23, SD =.67）よりも自立活動を主とした教育課程を担当する教師のほうが連携に基づいた指導力を高く感じていた。

第4因子「教育への熱意」については、教職経験の主効果のみが有意であった（F (3, 295) = 3.33, p <.05）。このため、多重比較の結果を見ると、6-10年群と11-20年群よりも5年以下群のほうが、重度・重複障害教育への熱意を高く感じていた。

第5因子「子どもの健康管理」については、教職経験の主効果のみが有意であった（F (3, 295) = 11.39, p <.01）。多重比較の結果を見ると、5年以下群と6-10年群よりも、11-20年群と21年以上群のほうが、子どもの健康管理に関わる自分たちの能力を高く感じていた。

第四節　考察

1　教師の専門性に対する因子分析

因子分析の結果、重度・重複障害教育に携わる教師に求められる専門性においては、5つの因子が適切であると判断された（ Table 4.1 ）。その5つの因子の特性を明らかにするために、先行研究（例えば，村田・宮崎，1995；清水，2003）のレビューから得られた5つの次元（専門的な知識・技能，実践的指導力，教師間の協力，保護者や他の専門家との連携，そして情熱や使命感）との比較検討を行う。

まず「専門的な知識・技能」と「教育への熱意」は、先行研究の5つの次元とほぼ対応している。この2つの因子は、重度・重複障害児を指導しているかどうかにかかわらず、特別支援学校の教師に求められる共通する専門性であるのである。反面、残り3つの因子（連携に基づいた指導力，指導への確信，子どもの健康管理）においては、多少の差異が見られたため、以下にそれについて具体的に考察する。

第一に、「連携に基づいた指導力」は、先行研究の5つの次元のうち「実践的指導力」「教師間の協力」「保護者や他の専門家との連携」といった3つの次元を包括する因子である。重度・重複障害教育では、ティーム・ティーチングが一般化された授業形態となっており、また保護者や他の専門家との連携も当然のこととされている（例えば，個別の指導計画の作成，医療的ケアなど）。このため、重度・重複障害教育における「実践的指導力」というのは、様々な関係者たちとの連携を前提とするのである。

第二に、「指導への確信」は、先行研究の「実践的指導力」の一部である、評価・リフレクションと関連する因子である。重度・重複障害児の反応を把握することが難しいものの、子どもの診断・評価に用いられる客観的な指標は限られてくる。このような状況で、教師自身がうまく対応しているかどうかが分かるといった、指導への確信を強く維持し続けることは難しいのである。この

ため、重度・重複障害教育においては、ティームで行なわれる指導力（連携に基づいた指導力）とは別に、教師個人に求められる指導力として「指導への確信」が挙げられる。つまり、重度・重複障害児の指導にティームで関わることができるとしても、教師が確信を持って関わることができているかどうかは別の次元であると考えられる。

第三に、「子どもの健康管理」は、重度・重複障害児の学校活動が成り立つための前提になる因子といえる。これは、障害の重度・重複化、特に医療的ケアを必要とする児童生徒の増加に伴って、この分野において強調されているものである。川住・石川・後上（2002）は、子どもの健康管理を、自立活動を構成する5領域の1つ（健康の保持）と密接に関連するものとしている。すなわち、子どもの教育活動を補助する支援活動（主に，看護師が担当する）としてとりあげていた従来の観点よりも、教育活動の一部としてとらえる必要があるのである。

2　専門性下位尺度の教職経験差および教育課程差

一般に、教職経験とは、教師の専門性に対して正の有意な影響を及ぼす変数といえる。本研究からもこのことは支持され、全下位尺度に対して、教職経験による差異が認められた。つまり「教育への熱意」を除くと、重度・重複障害教育に携わる教師たちは、教職経験年数が増えることに比例して、自分の専門性が高まっていることを感じているのである（教育への熱意：5年以下群>6年以上群）。

以上の結果をより詳しく見ると、「専門的な知識・技能」「連携に基づいた指導力」「指導への確信」に対する5年以下群の得点は、他の群よりも有意に低かった。また「子どもの健康管理」に対しては、5年以下群と6-10年群の得点が他の群よりも有意に低かった。このことから、教職経験の短い教師たちは、重度・重複障害教育を担うために、自分たちの専門性が全般的に不十分であると認識していることが推察される。言い換えると、重度・重複障害児を指導す

るにあたって自分の専門性が高まっていることを気づくまでには、少なくとも5年以上の教職経験年数が求められることになるだろう（子どもの健康管理については10年）。

一方、「教育への熱意」に対しては、5年以下群の得点が6-10年群と11-20年群よりも有意に高かった。すなわち、重複障害学級を担当している初任教師たちは教育への情熱を持ち、新たな知識や技能を学ぶための意欲が高いといえよう。松崎（2003）の研究によると、特別支援学校（全障害領域）の初任教師の大半は、大学で障害児教育を専攻したかどうかにかかわらず「教師になって良かった」「もっと上手な授業がしたい」と報告している。ところが、初任期は、教師自身が学んできた通常教育と特別支援教育の内容や方法の違いに直面し、リアリティ・ショック（Veenman, 1984）を受ける時期といえよう。さらに、日本では教員採用制度上、希望先が通常学校であるとしても、特別支援学校に赴任する場合が少なくない。このため、そのような状況から考えると、本研究と松崎（2003）の結果は肯定的なものである。ただし、本研究の結果だけでは、重度・重複障害教育に携わる初任教師がリアリティ・ショックなどの様々な困難の中で、どのようにして高いレベルの熱意を維持できたのかについて説明することは難しい。今後、その背景に何があるか、また重度・重複障害教育に携わる初任教師の困難とその対応（克服等）について検討する必要がある。

また、教育課程による差異は、ほとんど見られなかった（指導への確信のみ有意な差が見られた）。つまり、重複障害学級を担当している教師は、教育課程の類型にかかわらず、自分の専門性の水準を評価しているように考えられる。言い換えると、障害の重い児童生徒が在籍している「自立活動を主とした教育課程」を担当するとしても、それにつれて教師自身の専門性の水準を低く感じることはないのである。これは、「自立活動を主とした教育課程」を担当する教師のほうが「知的障害代替の教育課程」よりも大きな困難に直面し、その分自分の専門性を低く感じるとした予想と異なる結果である。このことに関しては、質問紙作成について問い合わせをした数人の対象者の指摘からヒントを得

ることができる。その内容を要約すると、現在重複障害学級において一人の教師が2つの教育課程を同時に担当している場合もあり、多くの教師たちがこれまで2つの教育課程を担当した経験があるため、教育課程の違いを明確に認識した上で質問紙に回答することは難しいということである。今後、本研究の結果から教育課程の類型による差異が見られなかった理由について、より綿密に検討する必要がある。

第五章

重度・重複障害教育教師の職務満足感

第五章では、重度・重複障害教育に携わる教師たちがとらえる職務特性を探索し、教職経験を基準として「経験の長い群」と「経験の短い群」に分け、職務特性が彼らの職務満足感に及ぼす影響について検討する。この研究を通して、教師が自分の仕事から職務特性をどのように知覚し、どのような内的なプロセスを経て満足感を得ているのかについて、 Hackman and Oldham （1980）の職務特性モデルをもとに考察する。

研究Ⅱ：重度・重複障害教育における教師の職務特性が職務満足感に及ぼす影響に関する研究－教職経験に着目して

第一節　目的

研究Ⅰの結果では、5年以下群の「教育への熱意」が有意に高く、重度・重複障害教育に携わる初任教師は、自分の専門性の水準を相対的に低く評価しているにもかかわらず、向学心を持ち新たな知識や技能を身につけるために努めていることが明らかとなった。また、松崎（2003）の研究によると、特別支援学校における初任教師の大半は、自分の仕事に対して満足しており、さらに子どもの指導において「もっと上手な授業がしたい」と報告している。このことから、重度・重複障害教育に携わる初任教師は、職務満足感を含むポジティブな感情を感じながら、自分の専門性を高めるために努力していることが予想できる（Fig. 2.2の「C」に該当する）。

しかし、研究Ⅰと松崎（2003）の結果では、重度・重複障害教育に携わる初任教師が、仕事のどのような特性（仕事そのもの、職務権限、作業条件、給与、社会地位など）から職務満足感を得て、教育への高い熱意を維持しているのかまでは説明できない。

Hackman and Oldham （1980）は、外的な動機づけと内的な動機づけに区分した上で、内的な動機づけを起こす要因として、仕事そのものの有する特性（職務特性）に注目した。彼らは、職務特性をコントロールすることによって、構成員の職務満足感や内的な動機づけの水準が変わってくると指摘している。また彼らは、仕事そのもののどのような特性からどのような内的なプロセスを経て職務満足感を得ているのか、すなわち職務特性と職務満足感の間にどのような影響関係が成立するのかを分析することによって、組織や職務の改善に繋がるデータが得られると述べた。

そこで本章では、 Hackman and Oldham （1980）の職務特性モデルを基に、重

度・重複障害教育に携わる教師の捉える職務特性が何かを探索し、その職務特性が彼らの職務満足感にどのように作用しているのかといった内的なプロセスについて検討する。ただし、組織構成員の協働を前提とする仕事（看護師や教師）において、対人関係特性を除いた質問紙を用いることは、研究としての限界が生じる（田尾，1987）。このため、Hackman and Oldham（1980）の職務特性モデルでは付加的な変数として切り離された「他者との関わり」と「同僚からのフィードバック」を加えて検討を行う。

第二節　方法

1　対象者と手続き

全国の特別支援学校（肢体不自由）から無作為に41校を抽出して調査への協力を依頼した。そのうち、承諾を得られた27校の重複障害学級担任教師 352 名を対象とし、2005年 9 月中旬から11月上旬にかけて、郵送による質問紙調査を実施した。調査用紙は学校単位で配布し、回答者の選定については、各学校の判断に委ねた。質問紙において、本研究の目的や趣旨を説明し、調査への協力は義務ではないことと、個人が特定できないようにデータを整理するため、回答者のプライバシーが保護できることを明記した。その結果、 322 名からの回答が得られた（回収率：90.3％）。

2　質問紙の作成

アメリカ留学経験のある K 大学大学院博士課程障害科学専攻の大学院生 2 名が Hackman and Oldham （1980）の JDS を翻訳した。その後、特別支援学校（肢体不自由）に勤務経験があり、現在 K 大学大学院修士課程特別支援教育専攻に在籍する現職教員 3 名と研究者が、文意の明確性、回答の容易性を確保するための検討を行った。以上の手続きにより、本調査に用いる25項目（職務特性14項目，心理状態 8 項目，職務満足感 3 項目）を作成した。

3　質問紙の構成

1）フェイスシート

被調査者の属性として、年齢、性別、教員免許の種類、教職経験年数を尋ねた。また、「担当している児童生徒の中から「肢体不自由＋知的障害」を持つお子さんを一人決め、次の質問に答えてください」という条件で一人を選んでもらい、被調査者の担当児童生徒について、疾患名、運動発達の状況、知的発達の状況、そして身辺自立の状況を尋ねた。

２）職務特性

職務特性の項目（14項目）は、 Hackman and Oldham （1980）の核心的な職務特性（５つ）に、付加的な変数としてモデルから除外された対人関係に関する特性（２つ）を加えて、計７領域から構成した。具体的には、知識・技能の多様性、仕事の一貫性、仕事の重要性、自律性、仕事自体から得られる自己評価、先輩・同僚から伝えられる意見や評価、そして保護者や他の専門職との連携、それぞれ２項目ずつであった。職務特性の一般的な定義は Table 5.1 に示す。回答は「全く違う」（１点）から「全くその通りだ」（５点）までの５件法で行い、得点が高いほどそれぞれを強く感じるように配点した。

３）心理状態

心理状態の項目は、 Hackman and Oldham （1980）と同様に、仕事に対する有意味感２項目、仕事に対する責任感４項目、仕事に対する把握感２項目、計３領域、８項目で構成した。なお、回答は「全く違う」（１点）から「全くその通りだ」（５点）までの５件法で行い、得点が高いほどそれぞれを強く感じるように配点した。

４）職務満足感

Hackman and Oldham （1980）と同様に、本研究では仕事に対する全般的な職務満足感（ General Satisfaction ）を測定した。質問項目の具体的な内容については Table 5.2 に示す。回答は、５件法で評定を求めた。全３項目の合計得点を算出し、その得点が高いほど職務満足感を強く感じるように配点した。なお、内的一貫性を検討するために、信頼性係数を算出したところ、$\alpha = .74$ であった。

４　分析の視点

重度・重複障害教育に携わる教師がとらえる職務特性の構造を明らかにする

Table 5.1　職務特性の一般的な定義

職務特性	定義
知識・技能の多様性 Skill variety	仕事を遂行する際、どの程度多様な知識や技能が必要とされるかという点である。
仕事の一貫性 Task identity	仕事を遂行する際、まとまりある部分がどの程度要求されるかという点である。
仕事の重要性 Task significance	仕事がどれくらい重要なものであるか、すなわち社会や組織にどの程度影響を与えるかという点である。
自律性 Autonomy	仕事に裁量の余地がどれくらいあるか、すなわち仕事の計画、必要な用具の選択、手続きの決定を下す際に、自らの意見がどの程度反映されるかという点である。
仕事自体から得られる自己評価 Feedback from job	仕事を進める際して自分の成果について、仕事そのものから有意義な情報をどれくらい得られるか、すなわち仕事の成果や出来・不出来を客観的にわかる点である。
先輩・同僚から得られる意見や評価 Feedback from agents	自分の成果について、先輩・同僚からどの程度意見や評価が得られるかという点である。
保護者や他の専門職との連携 Dealing with others	仕事を遂行するために、保護者や他の専門職等、他者との連携・協力がどの程度要求されるかという点である。

Table 5.2　職務満足感の測定項目

質問項目
総じて、私は今の仕事にとても満足している。
今の仕事をやめたいとしばしば考える。
今の仕事の中で、私が担当しているところにだいたい満足している。

#印は逆転項目

ために、探索的因子分析を行った。その後、特別支援教育教職経験年数を基準として「経験の長い群」「経験の短い群」の 2 群に分け、抽出された職務特性が彼らの職務満足感に及ぼす影響について検討（パス解析）した。想定した因果モデルは、 Hackman and Oldham （1980）と同様に「職務特性－心理状態－職務満足感」という流れであった。なお、分析には SPSS 11.5 と AMOS 6.0 を用いた。

第三節　結果

1　回答者の属性及び担当児童生徒の障害の状況

1）回答者の属性

回収した 322 名の調査票のうち、フェイスシートを除く全ての質問項目に欠損値のない 308 名を分析の対象（男性 106 名，女性 202 名）とした。年齢の幅は23歳から61歳であり、平均は38.3歳（SD＝ 8.5 ）であった。また、特別支援学校教諭免許を保有する教師は 222 名（72.1％）であり、特別支援教育教職経験年数の平均は11.7年（SD＝ 8.0 ）であった。

2）担当児童生徒の障害状況

児童生徒は、脳性まひ児 165 名を含む 243 名（84.1％）が脳損傷児であった。運動発達の状況では児童・生徒の64.6％が 6 ヶ月以前の段階であり、知的発達の状況では70.9％が 2 歳未満の段階（そのうち，49.0％は 1 歳未満）であった。さらに、身辺自立の状況では 6 割以上の児童・生徒が全介助（食事61.0％；排泄70.8％；衣服71.1％）を必要としていた。

2　職務特性の構造

職務特性の14項目について、主因子法による因子分析を行ったところ、 2 項目の共通性の初期値が .18 、 .23 と低かったので、分析から除外した。残り12項目に対して再度主因子法による因子分析を行い、 3 因子から 5 因子までの因子構造を順次検討した。固有値の落差（ 3.90, 1.52, 1.28, 1.05, .97, .73 ）と因子解釈の可能性を考慮した結果、 5 因子が妥当であると判断した。そこで、再度 5 因子を仮定した主因子法・Promax回転による因子分析を行った。全ての項目が .45 以上の因子負荷量を示し、複数の因子に高い負荷量を示す項目はなかったので、因子の解釈はこの12項目を用いて行うことにした。Promax回転後の因子パターンを Table 5.3 に示す。

Table 5.3 職務特性項目の因子分析結果（Promax 回転後の因子パターン）

質問項目	因子				
	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅴ
仕事の主体性（仕事の一貫性＋自律性）					
#私の仕事は部分的であって、ひとつの仕事を始めから終わりまでやり遂げる機会が少ない	**.787**	-.005	.005	-.020	-.114
私の仕事には、私が始めた仕事を最後まで成し遂げる機会がある	**.735**	-.140	.050	.072	-.016
#私の仕事には、主体的にとりくんだり、自ら判断を下す機会が少ない	**.714**	.125	.012	-.099	.066
私の仕事では、私が主体性を持って自由に仕事を進める機会が多くある	**.563**	.004	-.044	.083	.107
知識・技能の多様性					
#私の仕事はくりかえしが多く、単調である	-.002	**.980**	-.024	-.024	-.078
私の仕事には、高度な知識や技能がいろいろ要求される	-.045	**.487**	.060	.106	.156
先輩・同僚から伝えられる意見や評価					
先輩は、私が仕事をうまくしているかどうかしばしば意見を知らせてくれる	-.072	.028	**.906**	.034	-.036
#先輩や同僚は、私の仕事ぶりについてほとんどフィードバックしてくれない	.150	-.026	**.564**	-.054	.049
仕事自体から得られる自己評価					
仕事を行うことで仕事そのものから自己評価を得ることができる	-.054	-.004	.011	**.873**	.002
#私の仕事自体から私の成果を把握することが難しい	.245	.082	-.030	**.533**	-.031
保護者や他の専門職との連携					
私の仕事は、他者（保護者や他の専門職など）との協力を多く必要とする	-.059	-.054	-.012	.081	**.740**
#私の仕事は、他者（保護者や他の専門職など）と相談または検討なしで一人でもできる	.069	.071	.010	-.117	**.632**
因子間相関 Ⅱ	.41				
Ⅲ	.45	.23			
Ⅳ	.47	.30	.27		
Ⅴ	.30	.30	.37	.12	

#印は逆転項目

第Ⅰ因子は4項目で構成され、 Hackman and Oldham （1980）の「仕事の一貫性」2項目（「部分的であって、ひとつの仕事を始めから終わりまでやり遂げる機会が少ない（逆転）」「私の仕事には、私が始めた仕事を最後まで成し遂げる機会がある」）と「自律性」2項目（「私の仕事には、主体的にとりくんだり、自ら判断を下す機会が少ない（逆転）」「私の仕事では、私が主体性を持って自由に仕事を進める機会が多くある」）が1つにまとめられた。そこで、第Ⅰ因子は「仕事を始めから終わりまで、主体性を持って自由に進めていくことができる」特性として「仕事の主体性（仕事の一貫性＋自律性）」と命名した。第Ⅱ因子、第Ⅲ因子、第Ⅳ因子、そして第Ⅴ因子は、 Hackman and Oldham （1980）の項目の構成と同じであったため、本研究においても同様に命名した。その結果、第Ⅱ因子は「知識・技能の多様性」、第Ⅲ因子は「先輩・同僚から伝えられる意見や評価」、第Ⅳ因子は「仕事自体から得られる自己評価」、第Ⅴ因子は「保護者や他の専門職との連携」と命名され、それぞれ2項目ずつで構成された。

内的整合性を確認するために、Cronbachのα係数を算出した。その結果、α係数は第Ⅰ因子から順に、.80 、.67 、.71 、.71 、.63 が得られた。α係数として.63 と.67 は十分な値とは言えないが、5因子の全てで.60 以上の値を得たことから、内的整合性はほぼ満たされていると判断した。さらに、本研究で得られた5因子構造とデータ間の適合性を検討するために、AMOS 6.0を用いた確認的因子分析を行った。その結果、適合度指数（GFI）＝.93 、修正適合度指数（AGFI）＝.88 の値が示され、5因子構造とデータとの適合度が十分高いことが確認された。

3　心理状態の構造

心理状態の8項目について、主因子法による因子分析を行ったところ、1項目の共通性の初期値が.23 と低かったので、分析から除外した。残りの7項目に対して再度主因子法による因子分析を行った。固有値・寄与率・解釈可能性

に基づき総合的に検討した結果、3因子が最適構造として採用された。そこで、再度3因子を仮定して主因子法・Promax回転による因子分析を行った。全ての項目が.45以上の因子負荷量を示し、複数の因子に高い負荷量を示す項目はなかったので、因子の解釈はこの7項目を用いて行うことにした。Promax回転後の因子パターンを Table 5.4 に示す。

第Ⅰ因子は、 Hackman and Oldham （1980）の「仕事に対する責任感」4項目のうち3項目で構成されたため、本研究においても同様に命名した。第Ⅱ因子と第Ⅲ因子は、 Hackman and Oldham （1980）の項目の構成と同様であったため、第Ⅱ因子は「仕事に対する把握感」、第Ⅲ因子は「仕事に対する有意味感」と同様に命名した。

内的整合性を確認するために、Cronbachのα係数を算出した。その結果、α係数は第Ⅰ因子から順に、.74 、.66 、.67 が得られた。α係数として.66から.74までは十分な値とは言えないが、3因子の全てで.65以上の値を得ていることから、内的整合性はほぼ満たされていると判断した。本研究で得られた3因子構造とデータ間の適合性を検討するために、確認的因子分析を行ったところ、 GFI ＝.94 、AGFI＝.87 の値が示され、3因子構造とデータとの適合性が確認された。

4　「職務特性－心理状態－職務満足感」の関連

1）分析対象者の選定

有効回答者308名の特別支援教育教職経験年数の平均（11.7年）と分布を基に経験の長い群を「13年以上」、経験の短い群を「10年以下」とした。経験の長い群139名（年齢M＝44.4歳（SD＝ 5.7 ）；経験M＝19.4年（SD＝ 4.7 ））、経験の短い群157名（年齢M＝32.8歳（SD＝ 6.9 ）；経験M＝ 4.9 年（SD＝ 3.0 ））、合計296名を分析対象者とした。なお、この選定には、日本の法定研修の1つである「10年経験者研修」が強調されている状況なども参考にしている。

Table 5.4　心理状態項目の因子分析結果（Promax回転後の因子パターン）

質問項目	因子		
	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ
仕事に対する責任感			
自分の仕事の成果に対しては、個人的に責任を持つべきだと思う	**.818**	.095	-.124
担当している仕事に対して、個人的な責任感を強く感じる	**.807**	.049	.151
今の仕事がうまく行かなかったら、それは私個人の責任である	**.576**	-.140	-.059
仕事に対する把握感			
# 私がうまく仕事をしているかどうか、把握することが難しい	-.071	**.988**	-.021
自分の仕事がうまく行ったかどうか、私は分かっている	.100	**.468**	.073
仕事に対する有意味感			
私が担当している仕事は、私にとって大きな意味がある	.048	-.024	**.789**
# 私がやらなくてはならない仕事の多くは無意味、もしくはつまらないと思う	-.118	.071	**.630**
因子間相関　Ⅱ	.08		
Ⅲ	.20	.50	

＃印は逆転項目

２）経験の短い群の因果モデルの検討

経験の短い群についてパス解析を行ったところ、Fig. 5.1に示すような結果が得られた。項目数の少ない因子があるため、因子得点を用いた。まず心理状態から職務満足感への影響に着目すると、職務満足感に対しては「仕事に対する有意味感」からのみ有意な正のパス（$\beta = .489$, $p < .001$）が見られた。次に、職務特性から心理状態への影響に着目すると、「仕事に対する有意味感」に対して「仕事の主体性」「仕事自体から得られる自己評価」「保護者や他の専門職との連携」から有意な正のパス（順に$\beta = .292$, $p < .01$; $\beta = .273$, $p < .001$; $\beta = .170$, $p < .05$）が認められた。また「仕事に対する責任感」に対しては「仕事の主体性」から有意な正のパス（$\beta = .217$, $p < .05$）が、「仕事に対する把握感」に対しては「仕事の主体性」「仕事自体から得られる自己評価」から有意な正のパス（順に$\beta = .351$, $p < .001$; $\beta = .297$, $p < .001$）が認められた。

３）経験の長い群の因果モデルの検討

経験の長い群についてパス解析を行ったところ、Fig. 5.2に示す結果が得られた。項目数の少ない因子があるため、各因子の得点としては因子得点を用いた。まず心理状態から職務満足感への影響に着目すると、職務満足感に対して「仕事に対する把握感」と「仕事に対する有意味感」から有意な正のパス（順に$\beta = .154$, $p < .05$; $\beta = .444$, $p < .001$）が認められた。次に、職務特性から心理状態への影響に着目すると、「仕事に対する把握感」に対しては「仕事の主体性」「仕事自体から得られる自己評価」から有意な正のパス（順に$\beta = .249$, $p < .05$; $\beta = .226$, $p < .01$）が見られており、また「仕事に対する有意味感」に対しては「仕事の主体性」「仕事自体から得られる自己評価」から有意な正のパス（順に$\beta = .323$, $p < .01$; $\beta = .172$, $p < .05$）が見られた。

Fig. 5.1 「経験の短い群」の因果モデル (N=157)

Fig. 5.2 「経験の長い群」の因果モデル (N=139)

第四節　考察

1　職務特性の構造

因子分析の結果、重度・重複障害教育に携わる教師のとらえる職務特性においては、5つの因子が適切であると判断された（ Table 5.3 ）。本研究の結果は Hackman and Oldham （1980）の因子構造とほぼ対応していた。

まず、 Hackman and Oldham （1980）の因子構造と照らし合わせたとき、本研究の結果が一致する因子は、「知識・技能の多様性」と「仕事自体から得られる自己評価」である。

次に、 Hackman and Oldham （1980）の「仕事の一貫性」と「自律性」は、本研究では1つにまとめられ「仕事の主体性」と命名した。ところが「仕事の一貫性」と「自律性」は、日本の看護婦を対象とした研究（田尾，1979）においても分離していなかった。田尾（1987）は、このような結果が現れる背景として、仕事の一貫性が持つ日本での特性について述べている。彼は、仕事の一貫性を「個人の責任や役割などの負担の総合的な自らの立場を熟知することと関係している」概念とし、「個人的にも成熟の度合が異なり、文化的にも社会的にも理解が大きく異なるようである」としている。従って、欧米と比べ日本では、「仕事の一貫性」をより広い概念としてとらえる必要があり、特に教師や看護師の仕事においては「仕事の一貫性」と「自律性」が分離できない概念であることが推察される。

最後に、 Hackman and Oldham （1980）では付加的な変数としてモデルから切り離されていた、対人関係の特性「保護者や他の専門職との連携」「先輩・同僚から伝えられる意見や評価」が、本研究では独立された因子として確認された。特別支援学校（肢体不自由）においては、保護者、医者、作業療法士、理学療法士、そして言語聴覚士との連携が日常的な仕事であり、また複数の教師によるティーム・ティーチングを学級編成の基盤としているため、教師間の情報及び意見の交換も教師としての当然の仕事であると考えられる。

２　「職務特性－心理状態－職務満足感」の関連

本研究では、職務特性から職務満足感に及ぼす影響を検討する際に、教職経験に注目した。

まず、教職経験の長さにかかわらず、「仕事の主体性」と「仕事自体から得られる自己評価」は「仕事に対する有意味感」を喚起し、「職務満足感」に影響を及ぼしている。つまり、仕事を遂行する際に主体的に取り組む機会が多く、自分の成果を自ら把握することができる割合が高いほど、教師は担当している仕事に対して有意味感を強く感じ、それに伴い職務満足感も高まっていくことである。このため、重度・重複障害教育に携わる教師の職務満足感を高めるには、「仕事の主体性」と「仕事自体から得られる自己評価」の水準を高める必要があるといえる。

一方、カナダの通常学校教師を対象とした研究（例えば，Barnabe & Burns，1994）では、「仕事に対する有意味感」の水準を高める要因として「知識・技能の多様性」「仕事の重要性」「仕事自体から得られる自己評価」の影響が有意に強いとされた。このため、特別支援教育かどうかにかかわらず「仕事自体から得られる自己評価」とは、教師の職務満足感を決定する重要な要因と考えられる。すなわち、教師の職務満足感を高めるためには、仕事を遂行しながら、教師自身が職務上の成果を把握できるように指導及び支援する必要があるといえる。本研究の結果と共通する因子「仕事自体から得られる自己評価」を除いてみると、通常学校教師（Barnabe & Burns，1994）においては「知識・技能の多様性」「仕事の重要性」が、重度・重複障害教育教師においては「仕事の主体性」が仕事への有意味感を決める要因となっている。このため、重度・重複障害教育に携わる教師の職務満足感を高めるためには、通常学校教師と比べて、特に「仕事の主体性」に注目する必要がある。

次に、教職経験による相違点について考察する。「仕事に対する把握感」から「職務満足感」への影響では、経験の長い群でのみ有意なパスが認められた。重度・重複障害教育に携わる経験の長い教師（13年以上）は「仕事に対する把

握感」を得る水準が高いほど、職務満足感を高く感じている。一方、経験の短い群では、「仕事に対する把握感」と「職務満足感」の間に有意な影響が認められなかった。

重度・重複障害教育においては、児童生徒一人一人に応じたきめ細かな指導及び支援を行うため、指導内容の選定から計画、実践、評価に至るまでの全てを教師の裁量（専門性）に委ねている（安藤，2001）。このため、働きかけに対する反応が乏しい重度・重複障害児を指導しながら、教師自身がうまく対応しているかどうかを判断する「仕事に対する把握感」は、重度・重複障害教育の良し悪しを決定する重要な要因の１つであるといえる。従って、経験の短い教師（10年以下群）も、経験の長い教師（13年以上群）のように「仕事に対する把握感」を強いほど「職務満足感」も高くなるほうが、教師の専門性（特に，児童生徒の実態把握や評価）を高めるとともに、職務満足感を高めていく、より望ましいものになると考えられる。今後、経験の短い教師においても、「仕事に対する把握感」を高めるにつれ、「職務満足感」も高められるように、教師の教育及び支援を進めていく必要があると推察される。

第六章

重度･重複障害教育教師の職能成長

第六章では、研究ⅠとⅡの結果を踏まえた上、重度・重複障害教育に携わるベテラン教師たちが自身に求められる専門性をどのように捉え、どのような職能成長のプロセスを経て成長してきたのかを検討する。これは、重度・重複障害教育における「望ましい職能成長」モデルを考えるにあたって示唆を得るものである。

研究Ⅲ：重度・重複障害教育における教師の職能成長に関する研究－特別支援学校の男性教師のキャリア・ヒストリーに着目して

第一節　目的

研究Ⅰでは、重度・重複障害教育に携わる教師に求められる専門性と、その専門性に対する教職経験と教育課程の影響について検討した。その結果、教職経験の影響については、教育への熱意を除いたすべての専門性において、教職経験の長い教師のほうが自分たちの専門性の水準を高く認識していた（専門的な知識・技能，指導への確信，連携に基づいた指導力：6年以上群，子どもの健康管理：11年以上群）。反面、教育課程の影響については、有意な差がほとんどなかった。

研究Ⅱでは、重度・重複障害教育に携わる教師が自分の仕事からどのような内的プロセスを経て職務満足感を得ているかを明らかにした。その結果、教職経験の長さにかかわらず、「仕事の主体性」と「仕事自体から得られる自己評価」は「仕事に対する有意味感」を喚起し、最終的に「職務満足感」に影響を及ぼしている。一方、「仕事に対する把握感」から「職務満足感」への影響においては教職経験による差異が見られ、経験の長い群（13年以上）のみが有意であった。

研究ⅠとⅡにより、現在の重度・重複障害教育に携わる教師たちが、彼らの専門性と職務満足感についてどのように認識しているのかについて把握することができた。しかし、この2つの研究の結果をもとに教師教育の望ましい方向性（望ましい職能成長）を論じることは難しい。そのため、重度・重複障害教育において「ベテラン」と呼ばれる教師の事例に注目する必要がある。つまり、ベテラン教師のキャリア・ヒストリーに着目し、彼ら自身が求められる専門性をどのように認識し、どのような職能成長のプロセスを経てきたかを明らかにすることで、望ましい職能成長モデルが提案できるのである。

望ましい職能成長（Fig. 2.1の「Ａ」）を考える際には、教師の「専門性の向上」と「社会的承認（狭義には同僚，広義には社会からその専門性を認めてもらうこと）」を検討する必要がある。しかし、重度・重複障害教育において、教師の専門性の水準を客観的に評価することは難しいため、本研究においては、社会的承認を得ているかどうかを基準とした上、対象となるベテラン教師を選定する。具体的には、学校現場（学校長）レベルでの承認と研究者（特別支援教育専攻の大学教授）レベルでの承認を得ることを前提条件とする。なお、手続きの詳細は、方法に記述する。

研究手法は、面接調査を用いる。長期にわたる個人の内面に生起する変容を調査するにあたっては、質問紙では限界がある。なぜなら、これらの手法ではある時点における教師の専門性の状態やその変容の転機について明示できたとしても、個人の内面にまで入り専門性の変容がどのような社会的な背景の中で過去の出来事とどのように関連づけられ、筋立てられたかを明らかにすることは困難であるからである。このことから、重度・重複障害教育における数の少ないベテラン教師のキャリア・ヒストリーを検討するため、教師個々の思いや考えを尊重する形で調査を行う。

以上のことから、本章では、重度・重複障害教育に携わるベテラン教師のキャリア・ヒストリーに着目し、彼らがどのように「求められる専門性」を捉え、また「どのようなプロセス」を経て成長してきたのかについて検討することを目的とする。

第二節　方法

1　対象者

特別支援学校のベテラン教師４名を対象とした。

望ましい職能成長（Fig. 2.1の「Ａ」参照）を検討するために、社会的承認という基準から対象者を選定した。本研究では、選定基準として、教職経験15年以上の他に、研究主任等の役割を担った経験、内地留学の経験といった２点を加えた。これらの２点は、学校現場（学校長）からその専門性を承認されたという根拠になる基準といえよう。さらに、現場レベルでの承認だけではなく、研究者レベルでの承認も得るため、Ｋ大学大学院特別支援教育専攻のＬ教授に、上記の基準３点を満たした上で重度・重複障害教育において専門性が高いと判断される数名の候補者を推薦してもらった。その中から年齢や教職経験を基に、同世代の３名（Ａ，Ｃ，Ｄ）とそれに近い１名（Ｂ）を最終的に研究対象と選定した。なお、選定基準の詳細は以下のとおりであり、対象者のプロフィールの概略は Table 6.1 に示す。

<u>選定基準</u>

共通する基準としては、

①男性、教職経験15年以上（女性は，慣習上出産・育児等の家庭事情が介在する可能性が高いため，本研究の対象者は男性のみとした）

②研究主任等の役割を担った経験を有する教師

③内地留学の経験がある教師

異なる基準としては、

①大学での専攻（障害児教育／他専攻）

②教職経験（重度・重複障害児の指導経験が長い／他の障害領域での指導経験が全経験の半分，もしくはそれ以下）

Table 6.1　対象者のプロフィール

対象	年齢	大学専攻	教職経験	重度・重複障害児の指導経験
A	48	障害児教育	25年	9年
B	55	障害児教育	32年	20年
C	47	社会学	19年	11年
D	48	政治経済学	23年	20年

2　面接調査

調査は、個別で半構造化面接（ semi-structured interview ）の形式によって行った。

調査期間は、2009年10月上旬から11月下旬までの約 2 ヶ月であった。調査時間は、対象者によって若干の差（一人当たり約80分から 120 分程度）が見られだが、その平均は95分であった。フェイスシート及び職能成長グラフの作成などは調査時間の算定から除いた。調査場所は、各対象者が話しやすい場所（例えば，勤務校の会議室，喫茶店等）であった。なお、面接内容については、対象者の同意を得て録音し、逐語録を作成した。

面接調査は、 4 段階（①フェイスシートの記入→②専門性に関する質問→③職能成長グラフの作成→④職能成長上の転機に関する質問）で構成された。②と③については、導入部分の質問以外は、予め質問項目や質問の順番を定めず、対象者の主導で進めた。

なお、面接調査の 4 段階の詳細は以下に示す。

<u>面接調査の 4 段階</u>

第一に、フェイスシート（年齢，大学専攻，教職歴）を記入してもらった。教職歴は、キャリア・ヒストリーを語ってもらうときに有用な基準となるため、詳細に記入するようにした（学校種，勤務年数）。

第二に、求められる専門性に関する質問では、導入質問として「重度・重複障害児を担当する教師に求められる専門性とは何か」と尋ね、それぞれの対象者が重要と考える順に、その専門性と内容及び理由等について自由に語れるようにした。ただし、全対象者が、年齢や経験、そして状況によって求められる専門性は変わってくると指摘したため、本研究では「常に重要と判断される専門性とは何か」という観点から尋ねた。

第三に、記入されたフェイスシートを参考に、それぞれの対象者に自身の職能成長グラフを描いてもらった。具体的には、理想の専門性（ 100 %）に対し

て、現在の自分の専門性（何%）をチェックするようにした。その後、自分の職能成長に大きな変化があったと思われる時点、あるいは時期をチェックするようにした。最後に、上記の情報を基準として、自身の職能成長グラフを線で示すようにした。

第四に、完成された職能成長グラフを参考に、自身の職能成長において大きな転機となった出来事や当時の状況について時系列で尋ね、なるべく自由に語ってもらった。ただし、語りが展開しなかった場合には「その転機によりどのような変化がありましたか」、また語りが抽象的になった場合には「具体的にどのような状況でしたか」「その当時のことをもう少し詳しく聞かせてください」などの質問をした。

3　分析

まず、それぞれの対象者が重要と答えた専門性とその内容を、重要度順に整理した。対象の思いや考えを尊重するために、それぞれの教師がとりあげた専門性の名称や内容についてできる限り修正をしないようにした。

次に、職能成長のプロセスについて、職能成長グラフと逐語録を基に、それぞれの対象者のキャリア・ヒストリーをまとめた。キャリア・ヒストリーの分析・整理については、ステージ分け、契機の抽出、転機となった時期の心理状態の抽出、そして分析・整理の4段階で行った。

第一に、対象者が描いた職能成長グラフに変化が見られた時点（時期）を基にステージを区切った。このため、対象者それぞれのステージの回数や期間が異なる。

第二に、契機の抽出作業を行った。逐語録の中から対象者が挙げた契機（以下，対象者契機）のあるところを抽出した。また、契機が語られた時点の前後から関連する契機を抽出した。この作業を行うにあたって「関連する」というのは、個人要因、社会要因、歴史要因の3つの観点から選定した。その結果、研究者によって追加された契機（以下，研究者契機）については、対象者契機

と区分できるようにした。ただし、同様の出来事の中でも人それぞれの意味や解釈が異なってくることは当然のことであるから、対象者契機については、語られた単語をそのまま用いた。例えば「転機は何か」という質問に「勉強」と答えた場合には、「勉強」がそのまま対象者の転機を示すポイントとなる単語になる。つまり、その「勉強」というものがどのようなものであり、対象者の職能成長においてどのような意味を持ち、なぜ転機となりえたのかを語る中で、その背景にある「内地留学」「先生との出会い」が把握できるようになったとしても、その転機となった出来事の命名は「勉強」となる。そして、研究者契機の抽出において「内地留学」「先生との出会い」を追加した。

第三に、転機となった時期における対象者の感情状態が示された部分を抽出した。感情に関わる部分は「責任」のように単語で示される場合もあるが、場合によっては、語り一定の部分全体を把握しないと理解することができない場合もある（例えば，「僕今でも覚えてますけど、車いすって低いんだよね、視点がね。下からぐわっと見上げられると怖かったですよ。そういう目が10、20あると。正面に立つの、すごく怖かった。」）。そのような部分は、修正せずに１つの概念として捉えた。

第四に、分析・整理である。以上のことから得られた情報の意味づけ作業を行った。個人ごとの成長・変化を検討することが目的であるため、対象者一人一人の思いや考えを尊重する形で分析・整理した。重複していると考えられる部分を削除したり、意味が不明慮であった部分は前後の関係から対象者の意思を損しない範囲で書き加えた。このような作業を通して、キャリア・ヒストリーを作成した。

第三節　結果

1　教師の専門性

面接調査の逐語録から「重度・重複障害教育に携わる教師に求められる専門性」に関する語りを抜き出して、それぞれの対象者が重要と強調した順にまとめた（ Table 6.2 ）。

その結果を整理すると、対象Ａは、①人間力、②教師力（実践力）を、対象Ｂは、①子どもに関われる力、②計画を作成する力、③周りを組織する力を、対象Ｃは、①子どもの課題を見つける力、②説明する力、③常に学ぶ姿勢（努力）を、対象Ｄは、①子どもを分かろうとする努力（やる気）、②知識・技術（指導法）、③説明する力を、重度・重複障害教育に携わる教師に「求められる専門性」として挙げた。

2　対象者のキャリア・ヒストリー

結果は、３つの形で作成された。

まず、それぞれの対象者が描いた職能成長グラフに、学校種、時代背景、そして転機となった契機など、ポイントとなる単語を提示した結果は、Fig. 6.1からFig. 6.4に示した。これらのグラフは、「対象者契機」のみを記録した。

次に、「対象者契機」と「研究者契機」が一目で見られるように、 Table 6.3 に４名の要因をまとめた。

最後に、以上の２種類の資料と照らし合わせながら、対象者の経験してきた文脈を把握できるように各ステージの内容を要約した（キャリア・ヒストリーの要約）。本文中において「対象者契機」は、ステージのタイトルの横に太字で提示し（例えば，ステージ①：**子供達との出会い**）、「研究者契機」は対象者の語りの部分に下線で示した（例えば，<u>報告書</u>）。なお、転機として挙げられなかった時期は、「語りなし」とした。

Table 6.2　重度・重複障害教育教師に求められる専門性

対象	専門性の内容（重要度順）
A	①人間性：子どもに向かい合おう，また教育していこう，という意識を持つこと．すなわち，情熱を含めた教師としての姿勢． ②教師力（実践力）：子どもの実態を理解した上で，子どもに適切な課題を設定し，具体的な指導法や授業を組み立てて，実施・評価する力．
B	①子どもに関われる力：子どもと会った瞬間に対応することができる力．子どもと関わりながら（子どものニーズを把握し，求められる知識や技術を）探索することができる力． ②計画を作成する力：見通しを持って，子どもの指導計画を作成する力． ③周りを組織する力：子どもを中心において，その周り（同僚・先輩教師，保護者，地域等）の人的資源を組織する力．
C	①子どもの課題を見つける力：子どもの実態把握の結果に基づいて，ポイント（指導の方向性）をしぼって課題を設定する力． ②説明する力：分かりやすく説明する力． ③常に学ぶ姿勢（努力）：個によって求められる知識や技術が異なるため，毎日「どうすればいいのか」と思いながら頑張る姿勢．
D	①子どもを分かろうとする努力（やる気）：子どもの体に触れたり，歌等一緒に遊んでみたり，働きかけをして子どもを分かろうとする努力（やる気）．これは，子どもを分かるかどうか判断する以前の，努力する姿勢をいう． ②知識・技術（指導法）：何か一つでも使える指導法を持っていること（例：動作法等）．自信がある一つの指導法があれば，教師として成長する（新たな知識や技術を学ぼうとする）契機と繋がるためである． ③説明する力：他の教師や保護者に対して，自分の実践（指導内容）を分かりやすく説明できる力．

注）専門性の内容については，対象者の語りからポイントとなる用語を抜き出して整理した．

１）対象Ａの職能成長のキャリア・ヒストリー（Fig. 6.1）

対象Ａは、５ステージを経ているが、ステージ③（教職経験９－10年，２年間）と⑤（教職経験12年－現在，14年間）に、飛躍的な「専門性の向上」があるとされた。ステージ別の具体的な内容は以下のとおりである。

ステージ①：**子供達との出会い**

採用試験（志望：小学校）に落ち、Ｍ大学附属養護学校の産休の補助職員となった。彼は、その１年間を通して、障害のある子どもたちとの関わりの中からそれなりの面白さを味わい、次年度採用試験には特別支援学校を志望するようになった。新採用（1986年度）で盲学校重複障害学級に配属された彼は、子どもたちとの日々の関わりの中から教育へのモチベーションを感じ、必要とする専門性を勉強し始めた。

「子どもたちとかかわり合う中で、何が、って言うのは具体的にはないんですけど。子どもたちとの日々の関わりですね。毎日毎日子どもたちと過ごすことっていうのは、すごくおもしろくて。いろんなことも起きますし。ときには、ぷつーんとね、こっちがかっかして怒ることもありますし。逆に向こうが、パニックも起こすこともあります。うん。でも、そんなことがなんかすごくおもしろくって。」（A10:7）

「現場は、自分の興味関心より、目の前の子どもじゃないですか。緊急性も高いですし。《中略》．．．目の前の子どもの課題を解決したい、今自分が指導するのに困ってることを何とかしたいってところが、モチベーションになって、その分野を勉強して、結果的に知識技術になったりしながら、その専門性が高まっていくんじゃないかって、いうふうに思うんです。」（A20:5）

彼は、重度・重複障害教育における「教育への熱意（求める力）」を強調した上で、求める力を高めるためには、初任期にいい経験をさせることが重要であると語っている。

「そこ（求める力を高めること）が一番難しいところです。まず、本当にこ

Fig. 6.1　対象Aの職能成長グラフ

う、どうすればいいかっていう前に資質の問題になっちゃうんですよね。まず本人に気持ちがあるかどうか、子どもにちゃんと向かい合おうという気持ちがあるかどうか、それはトレーニングだけではどうにもならない部分が正直ありますね。」（A60:2）

「いい経験をさせるということですかね。要は、自分もそうだったんですけど、最初の附属養護学校で、子ども達と関わることが楽しかったから、ずばりここにはまり始めちゃったってことですね。《中略》．．．求める力、この子達のために何かをしてやりたい、そのためには自分はどういう風にしたらいいかっていうそういう向上心を持つためには、このような子どもたちと関わったことが楽しかったっていう経験をさせる。いくらいい話を聞かせるよりも、やっぱり経験をさせることだと思うんですよね。」（A60:3）

ステージ②：**研究主任**

彼は、文部省研究指定校となったときの研究主任を任せられた。彼は、それなりの責任感（実践の公開，研究報告書）を持って、その仕事を成し遂げたことから、専門性の向上に繋がったという。

「当時の文部省の指定を受けて、全国公開をやることになったんです、そのときになぜか私が、元気だから、お前が研究主任やれって。むちゃくちゃでしょ？学校なんてそんなとこなんですよ。もう大ベテラン先生をさしおいて、君は元気だから乗り切れるだろうと。2年間、研究主任というね、そのストレスがかかる仕事を乗り切れるだろうって。」（A30:5）

「公開もしなきゃならないとなると、それなりに、ちょっと責任というかね、重くなりますんでね。」（A30:7）

「今までは形にはしてきたんですけど、あんまりね、人に見てもらうっていう前提じゃなかったんで、たいしたことはなかったんですが。全国公開で、先生たちが集まってきてね、報告書も読まれますから。ある程度、きちんとした形にしなきゃいけない、そのためには、実践もきちんとまとめていかないとな

らない、っていうね。取り組んでいかなければならないっていうね。そこで少し、専門性という部分も高まったかもしれません。」（ A30:8 ）

ステージ③：**勉強**

彼は、内地留学により研究の仕方や子どもへの見方が変わった。N 教授に再トレーニングされ、子どもを見る観点が大きく変化し、内地留学の前後の専門性は著しく異なっているとしている。

「今度はきちんと、もう一度、研究の仕方も学んで。こう研究っていうよりも実践であったものが少しずつ研究の観点から見るようになったというか。やっぱりN先生（大学教授）に再トレーニングされて。そうすると、子どもの見方もきちんと筋道立てて見られるようになって。」（A30:10）

「子ども理解、今（内地留学前）までも、あの一学校の中で、やっぱり子どもを見る目が、大切だよねってことは言われてたんです。だけど、具体的にじゃあ子どもを見る目ってなあに？って言われたときに、あんまりはっきり言えなかったんですよね。その子どもを見る目に、必要な、例えば知識なり技術とか何？って言われてもはっきり言えなかったんです。視点とかもあんまりはっきり言えなくて。ですけど、XX（内地留学）で、研究っていう手法をきちんと、学びなおしたときに、子どもを見る視点とか技術とか、で、そのベースとなる知識として、どういう風にその知識を集めてくればいいのっていうことが、わかってきたっていうことになりますね。」（A30:11）

「XX（内地留学）に行ったら文献の検索の仕方もちゃんと教えてくれましたし、ええ。で、N先生は応用行動分析の先生なので、子どもを見る視点として、その方法論として、応用行動分析っていうね、そういう方法論も学ぶことができて、そういう見方で見ていくとかなりこう、色々なことが整理して見ることができるって言う。で、重度・重複のお子さんには（応用行動分析が）なかなか当てはまらないってよくいいますけど、いや、そんなことはないなってことはありますんでね。やっぱりそういう視点で見ることもできますし。というこ

とで、専門性、授業作りの一番根本となる子ども理解というね、色んなこう柔軟性を持って子どもを理解していこうっていう、そういう方法論とか、その知識とかの身に付け方ですよね。」（A40:1）

彼は、忙しい日々の中でも、研究的視点から教師自身の実践を考察し、その実践を改善するための評価を続けることが重要と強調している。

「あの、研究的視点ができたっていうところですね。《中略》．．．やっぱり一番大事なのは、その考察がね、きてまた次につなげるっていう、研究っていうはそこだと思うんですよね。きちんと出てきた結果から、それが当たったのか、外れたのか、外れたら何が良くなかったのか、当たったら何が良かったのか、そこを基に考察してまた次のものにつなげていくっていう。あの、今までももちろん授業の中では、授業の反省とかはやってはいたんですけど、やっぱりそのへんが甘かったということがあるんです。きちんと研究の手法を学んだことで日々の実践の考察、そしてまたそこの改善につなげる評価ですね。そこがもう少しきちんとできるようになってきたのかな。《中略》．．．実践と、いわゆる研究のそういうやり取りがちゃんとできるっていうことがま、自分の中で専門性を高めてきたことかな。」（A40:5）

ステージ④：語りなし

ステージ⑤：**赴任（肢体不自由）、実践から学ぶ、学会誌への研究発表**

彼は、1995年までは特別支援学校教師の専門性を中心に頑張ってきたが、赴任を契機として重度・重複障害教育に集中するようになった。彼は、1996年以降は日々の実践を通して、自分の専門性を高めているという。

「研究っていうのがいわゆる形にする研究と、形にならなくても一応形にならなくても、一応頭の中で整理している研究っていうのがあると思うんですよね。その整理する力の話ですよね。こっから（1996年）、研究的視点から、で、重度・重複に関わったっていうか、集中してましたよね。日々の実践を通して、

専門性を高めてきたことかな。いわゆるやりっ放しだとか、あるいは自分なりにはやっているんだけど、筋道立ってないよな、とかね。技術的にも知識的にも未熟な中でやっているな、という風な事ではなくて、ある程度ま、そういう意味で専門性を持った授業の振り返りができるっていうね。」（ A40:6 ）

また、重度・重複障害教育を続けるには、教師個人のモチベーション（自己満足）だけでなく、他者からの評価も重要と強調している。彼は、実践をまとめた論文が学術誌に掲載されたことで、不安が自信となり、またモチベーションも高まったとしている。

「実践研究を学会誌に発表したことは、やっぱり自分のモチベーションでしたね（笑）。《中略》．．．そこでね、で（重度・重複障害児との関わりの中で）頑張ってきたことが、間違っているのではないかっていうのが、自信に変わったんです（笑）。」（ A40:9 ）

「教師が、自分のモチベーションで専門性を高めていこうっていう頑張り方もできるんですけど、やっぱりそれだけじゃ続かないと。なので、情熱を維持し続けるには、自分が頑張った、良かったなっていうだけじゃなくて、他人からも評価をもらうことが大事だと思うんですよね。」（A40:10）

「Ｙ先生にね、当時のXX研究会とか声かけていただきました。発表してみないとかね。やっぱりそこで発表してみるとそれなりに返ってくるものがあるじゃないですか。うん。やっぱりそういういろんな機会も与えてもらった。自分自身が頑張ろうってのもあったし、だけど周りの人から機会を与えてもらって、支えてもらって伸ばしてもらった。そういうものもあって、専門性はやっぱり向上してきたと思うんですよね。」（A40:11）

彼は、他者からの評価の一環として、同僚教師をはじめとする周りの評価及び助言の重要性について強調している。

「まさに独りよがりではなくて、そういう周りの方の評価とか助言とかもあるし、そういった意味では関係機関もそうですよね。やっぱり自分もそれなりに体のことは心理リハビリテーションとか学びながらやるんだけど、でもこれ

でいいんだろうかって思ったときに、OTさんから『それでいいよ』って言われたら、『おっしゃ！』ってなりますし、うん。接触指導もそれなりに学んできて、食べさせているんだけど、どうかな、って時に、歯科医の方から、『うん、このやり方でやってみてください、そのまま継続してください』って言われた時に「よっしゃ！」って思いますしね。」（A50:2）

「（重度・重複障害児の理解が難しいことから）仲間っていうのが必要になってくると思うんですよね。自分だけで、さっきの話じゃないですけど、訪問に行って、自分一人しか関わっていない、誰も他のチームの先生がいない中で、そういう実感を得るのはすごく難しくて、多分やめちゃうかもしれない。こんな世界は自分には無理ってやめちゃうかもしれない。だけど、同じ重度・重複でも、通学の中で、同じクラスにベテランの先生もいて、そういう先生達が子どもの見方とか評価の仕方を教えてくれて、声かかってもらう、ほら、こうなったでしょ？っていう風に。やっぱり周りの先生達がきちんと評価の仕方について教えてくれると、そうすると、自分もあぁそうなのかって風に思えると思うんですよね。そうすると、あ、本当だ、楽しいじゃんって。そういった意味で、周りの人の助け、周りの人に支えられてっていう部分が自分もあったんですけど、それは大事だと思うんですよね。つまり自分の専門性を高めていく、求めていく力って本当に自分一人にできることじゃなくって、やっぱり周りの人の助けを借りながら、導いてもらいながら高めていくものだっていうことだと思うんですよね。」（A60:4）

２）対象Ｂの職能成長のキャリア・ヒストリー（Fig. 6.2）

対象Ｂは、６ステージを経ているが、ステージ①（教職経験０－10年のうち０－３年，３年間）と③（教職経験19－20年，２年間）に、飛躍的な「専門性の向上」があるとされた。ところが対象Ｂは、転機となった契機の１つとして養成段階の出来事についても語った。本研究で設定した期間（採用から退職まで）には該当しないため、ステージとしては区分せず「大学時代」と示し、その内容を記録した。なお、ステージ別の具体的な内容については、以下のとおりである。

大学の時代：**Ｐ先生の授業、動作訓練キャンプ**

大学２年頃、Ｐ先生の授業（臨床教育）を受講した。その授業は、小学校の入学前の脳性まひ児を対象として、動作訓練を学ぶものであった。彼は、Ｐ先生の授業と動作訓練キャンプへの参加を契機として、子どもに関わる力を学んだという。

「実は『臨床教育』っていうのがあったんですよ。これが（大学）２年目の後期にもたれてて。当時。Ｐ先生の臨床教育を３日くらいあったんですよ。それが授業としてあったんですよ。その時に小学校に入学する前の子どもさんですよね。前の子どもさんで、脳性まひの子どもさんが、子どもさんとして対象になって、動作法、昔は動作訓練っていったんですけど。それがあったんですよね。（Ｐ先生は）すごかったですよ。その時のインパクトは。その時に自分はその子と関われたかって言うと、全くできなかった。残念ながら。どうしたらいいかわからなかった。その両極端さ。その時のＰ先生の関わり方のすごさと、そこにいる自分の何もできなかったっていう極端な部分があったのが一つ。あともう一つはたまたま同僚から（動作訓練）キャンプに来ないかって誘われたのが一つ。」（B10:2）

「動作法を、あ、昔の動作訓練の方をキャンプに三年間、大学の３・４やってあと一年残ってまたやったからね。キャンプで三年間、月例訓練会っていう

Fig. 6.2　対象Bの職能成長グラフ

のを。ま、私の基本的な部分で動作訓練だったから、そこ出会ってきて、子どもさんとつきあっていく中で、やっぱりもうちょっと上手につきあいたいっていう思いがあったんで。このまま、って思って、それこそ一年間残って、養護学校の免許取ったっていう経緯があるんだけど。」（B10:9）

ステージ①：**優れた同僚との出会い**

彼は、1978年と80年の出会いが大きな契機となり、自分の専門性が高まってきたと語った。まず、1978年のQ先生との出会いは、関われること（実践）に対する理論的な背景を学んだ機会であった。

「Q先生は、32か33の時です。私と10年違うんですよね。」（B20:5）

「情熱的な方でね」（B20:6）

「（子どもと）関わっている姿がすごい。そのもの。もう本当に子どもと一体感っていうかね。その辺の関係がすごいですよ。あとはやっぱり理論的な部分。どうしてそういうことするのか、っていうのも、きちんと教えてもらえて。関わりながら、関わるって事の理論上の裏付けっていうのかな。そういう部分っていうのはやっぱり大事じゃないですか。そういうところを教えていただけるっていうところで。現実的にやってる部分と、理論上のこともちゃんとこう、わかっている上でやられている方ですからね。これはやっぱりすごいですよね。で、子ども変わっていくでしょ？ん～P先生の時もそうでしたけどね、ちょうどいい経験ですよ。いい経験させてもらって。」（B20:7）

また、1980年のR先生との出会いでは、子どもと直接関わるよりは、学習時間のスケジュールの組み方について学び、子どもの特性をふまえた授業を計画することの有効性に気づいた。

「自閉症の子どもさんが転校してこられて、そこの学級担当したんですよ。で、やっぱりね、いわゆる知的障害とまた違うじゃないですか。行動特性というのがね。《中略》．．．その子どもさんと対応するときの、やっぱりこっちも苦しいわけですよね。何をしたらいいかわからない。で、同じグループで確

かも５人くらいいましたからね。の中でそういう一人の子どもさん、他の子どもさんと行動領域違う、知的にも知的というか、知識的な部分でいえば、色んなこと知っていて、ぼんぼん話しかけてくるわけですよ。もう自分のやりたいこともわかってらっしゃるところでね。で、どう対応するかっていうところでちょうど悩んでたんですよ。実はいうと。で、Ｒ先生って方が学級の中に入ってこられて、その時間だけでね。その時間だけ入ってこられて。これがまた上手いんですよ。その対応っていうか、それに子どもさんのやっぱりスケジュールをきちんと作ったんですよね。これこれこうするとか。で、子どもさんができる余暇の部分っていうのかな。その辺り、音楽が大好きな子どもさんで、プレーヤーをかけなきゃ難しかった。で、私は止めたっていうかね。制止する部分が非常に多かったかな。ところが、制止じゃなくてそれを上手に学習として組むっていう形を一つ考えていただいたっていう部分では、やっぱりこう大きいですよ。教育課程っていうか、子どもさんの関わりもそうだけども、学校の学習の組み方っていうのかな。スケジュールあるいは日課表の組み方を教えていただいたのはやっぱりＲ先生ですよね。」（B30:6）

「スケジュールの立て方に関しては、先生には。ま、教務主任だったからね。Ｒ先生には。それは大きい転機だったと思います。」（B30:8）

ステージ②：**動作法学習会の結成**

特別支援学校（肢体不自由）に赴任し、肢体不自由児（重度・重複障害児）の体の問題に気づき、動作法学習会を結成した。彼は、その活動を通して、組織を立ち上げて運営することを学ぶようになったという。

「（赴任）子どもの体の状況から将来を考えると、大変なことになるよっていうのが目に見えている子どもがいたわけですから、学校の体制の中でそういうのに関する関わり方ができるようになっていかなくてはならんじゃないかなと。」（B40:5）

「『XXXXの会』っていうのを作ってもらって、で、教諭は教諭として動作法

学習会っていうのを立ち上げて。月１回の学習会と年２回のキャンプ。夏と冬。冬はXX県全体。で、これはもともとXX県のXX市の中にあったんですね。これを作ってからっていうのが、保護者との関わりとか、それから周り（学校や施設等）の、周りの先生方との関係とか。そのあたりが転機といえば転機かもしれないですよね。」（B40:3）

ステージ③：**勉強**

彼は、年齢及び教職経験により徐々に、他の教師たちを指導する立場になり、その分自分の足りない専門性を補うための学習の機会が減っていくことを感じていた。内地留学による勉強は、停滞感を感じていた彼に改めて専門性を見直すきっかけになった。

「やっぱりXX大学院（内地留学）に行って、勉強、で、その時になんていうかな。停滞感のようなものがあった時に、新鮮な。専門的な部分もそうなんだけど、周りからも、先生からもそうなんだけど、専門的な部分で再度見直しができたっていうのが２つめですよね。これは大きかったのかな。私に言わせれば。」（B20:8）

「XX（内地留学）は、私にとってはもう、本当にすべてですね。あの、色んな意味でやっぱり年代的に、自分が相談するとか、そういう状況ではない状況になってきた。」（B50:1）

「研究主任とか、もう学部主任とかね。そういう部分もあったので、そういう風な状況をすべて無くしてしまえるっていうのかな。本当にその教育っていうか、そういう部分で自分の好きなことを何にも遠慮しなくていいっていうかね。そういう状況でやれたっていう。これは、大きかったのかな。ま、色んなこと、個別の指導計画の作成の仕方とか、修士論文の中で、集団討議のあり方とかね。」（B50:3）

また、彼はこの２年間、特に「組織する力」を学んだ。

「組織する力。個別の指導計画の作成、集団討議のあり方って私いったんで

すけど、要するにそれ、ただ集まればいいってもんじゃないですよね。その組織の専門性っていうの部分が、非常にこれから学校としての大きい力になると思うんですよ。それをどう組織できるか。討議の仕方だとか、それによって変わってくるっていうあり方。《中略》．．．そういう部分を大学院の中で、集団討議のあり方とか、論文書かせてもらって、あるいは論文各段階で、書く段階で色んな方から意見聞いたりするじゃないですか。そういう中で、色んな方から話を聞く中で色んなことを教われたですよね。」（B50:12）

ステージ④：語りなし

ステージ⑤：**研究報告書（個別の指導計画）、教務主任**

彼は、研究報告書の作成に関わり、文部科学省S調査官等から良い評価を受けたのがやりがいになったと言った。特に彼は、教務主任として学校全体の力を1つに集めることができたという点を強調し、それを専門性の重要なポイントであると指摘した。

「学校（組織）のあり方をどう考えるか。個別の指導計画作成の問題、それから実践の問題、あとは評価の問題ですね。これをやっぱり総合的に話し合いができたっていう所。あとは学校として取り組めたっていうのが大きいですよね。自分にとっては。ま、私はその時教務主任でしたから、研修の担当者は若い方がいて、教務主任は全体をまとめる役じゃないですか。で、その時に自分でやっぱりこうしたほうがいいと思うと思ったときには言ってみたり。で、指導計画の作成の流れみたいなのを作ったりしてやった時があったので。そういう部分を人と一緒にやれたっていう。作り上げたっていうのは平成13年度大きかったですね。」（B60:10）

「（他者からの）評価を得ていただいたんです。実は言うと文科省のS調査官を始め。すごいねっていうことで。ここまでやると思わなかったって。それを、そのこういうメンバーで。それこそこういうメンバーでやれたっていう力

っていうのがやっぱり今もこれが私にとっては非常に自分を変えたっていうのがすごい。」（B60:11）

「学校全体が一つの方向に向かってやれる力ってあるんだって。それをどう組織して、どう一つのものを作り上げていけるかっていうこの喜びっていうのは、大きいですよね。」（B60:12）

ステージ⑥：語りなし

３）対象Ｃの職能成長のキャリア・ヒストリー（Fig. 6.3）

対象Ｃは、５ステージを経ているが、ステージ③（教職経験８－12年，４年間）に、飛躍的な「専門性の向上」があるとされた。ステージ別の具体的な内容は以下のとおりである。

ステージ①：**生徒の死、熱心な先輩との出会い**

1990年頃は、重度・重複障害児（医療的ケア等）の増加する中で、現場の教師が何をどのように対応すればいいか分からず、混乱した時期であった。彼は、特別支援学校（肢体不自由）に赴任された時の感想を、以下のように語っている。

「正直言うと、僕も、最初はすごく嫌だったんですよね。もともと社会科の教師だったんで、社会科の教師と、ブラスバンドの部活の顧問をやることが夢だったので、特に最初はあんまり、肢体の不自由な方に会ったこともなかったので、僕今でも覚えてますけど、車いすって低いんだよね、視点がね。下からぐわっと見上げられると怖かったですよ。そういう目が10、20あると。正面に立つの、すごく怖かった。」（C50:6）

このように、恐怖や不安を感じていた彼が、特別支援学校教師として頑張りたい、勉強しなければいけないと思ったのは、「生徒の死（1992年）」を経験したからである。

「最初は怖かったですよね。だけど、やっぱりでも、子どもは子どもじゃないですか。《中略》．．．あれだけど、重度のお子さんたちとつきあっていて、一番しんどかったのは、亡くなるって。僕は特に高等部にいましたので、僕が教えたお子さんでも何人もなくなってますよね。普通は、普通の教員でないでしょ、そんなことって。普通の教員は、ねえ、子どものが後に死ぬ。で、やっぱりそういうようなことに会ったとき、なにもしない、なんていうのかな、そのままでいいですよってことには、ならないよね。」（C50:7）

「筋ジストロフィー（子どもが）もうだいぶ病状も進んでいるので、医者は、

Fig. 6.3　対象Ｃの職能成長グラフ

あんまり（修学旅行に）行かせたくなかったらしいです。だけど、本人はすごい行きたいって言うわけ、ですよ。《中略》．．．我々もどうしたらいいかってすごく悩んだけど、校長だとか、ドクターだとかそういうとこにいろいろ掛け合って、看護婦付きで、一泊ならいいよって、ことになって。《中略》．．．その翌年の3月に亡くなりましたよね。そういうようなときって、すごく、ああ、なんていうのかな、あのときに、行かせるってすごく大変だったんですけど、行かせてよかったんじゃないかなっていうように思うんです。それ自体は、もしかしたらね、正直言っていろんな考え方ができると思うわけ。負担は負担だったと思うんだ、彼にとっては。身体にとっては。そのときもっと大事にすれば、もしかしたらもっと長生きしてたかもしんないとかね、それはいろいろ考えられますけど、どうなんでしょうね？そのへんは。僕はよかったなっていう風に思ってるんだけど。子どもたちがそういう風に。」（C70:11）

また、重度・重複障害児を指導するにあたって「何を」「どう」すればいいかよく分からない状況においても、一生懸命勉強している教師たちがいたので、そのような教師の姿勢や実践を見ながら、彼自身もより勉強しなきゃいけないと思っていた。

「一番最初の学校のときも、やっぱ一生懸命勉強されてる先生なんかはいらっしゃって、何を？っていうこと、当時やっぱり特に僕らの頃って、ほんとに重度の子どもって入ってきたばっかりに近かったので、特に医療的ケアなんかがあるような子たちが入ってきた頃で、何をすればいいかみんなわかんなかった、んですよね、年配の先生もね、そういう中でも、ただ一生懸命勉強されてる。」（ C40:5 ）

ステージ②：**多様な出会い**

内地留学の2年間は、望ましいモデルとなる教師たちと出会った時期である。彼は、いろいろな教師に会うことができたのが一番であると述べた上で、モデ

ルとなる教師の特徴について、以下のように語った。

「すごく熱意がある、いわゆる、一所懸命やろうって言う感じが非常に強いこと。それからやっぱり、それぞれですけども、得意なところを持っていたりとか、その部分について、非常に詳しいとかね。知識もあるし、熱意もあるという方で、非常にモデルにはなったかなぁ。」（C50:10）

ステージ③：**研究主任**

1999年の学習指導要領の改訂により、個別の指導計画の作成が義務付けられた。彼は当時、研究主任として、個別の指導計画の基盤作りに関われたことは、大きな転機に繋がったと述べた。また、そのような過渡期を経験できたこと自体が「幸せだった」と回想した。

「僕は幸せだと思うんですけども、時代的な問題として、個別の指導計画の作成が義務づけられた、ってことがありますよね。その中でなんとかしなきゃいけない、なんとかしろという風に、言われるわけですよね。仕事、職務上の課題として。個別の指導計画をじゃあどうやって書いたらいいんだろうっていうことを、ぐるぐるぐるぐる考えてとるきに、自分の頭の中をもう一回、見て見なきゃならないなと、思ったわけですよ。」（ C60:5 ）

彼はこの時期を、自分の教職生活において、大きな転換点となったとしている。この時期を基準として、どのように変わったかという質問に、彼は、以下のように答えた。

「すごくすっきりした部分はありますね。《中略》．．． 結局様式って言うのはその表現形態でしかないので、様式っていうよりも、考え方をどうするのかってとこが一番、悩んだとこですけども。《中略》．．． 自分の中で、いろんな、今までもやもやっと、何となくやってたことが、わりと意識的に明確になってきたというところがありますよね。」（C60:12）

「すごく落ち着いた、っていうのがあるかも。子どもや授業を見る観点が明確になってすごく落ち着くようになったんです。」（C60:14）

「（不安が）軽くなった。」（ C70:3 ）

「不安だったってことがあるんですよ。やっぱり、毎年毎年、違うお子さんが来るわけじゃないですか。で、例えば、普通学校のね、社会科の教員だったらね、下手したら５年くらいやればだいたい固まっちゃうわけですよ、やり方。例えば、歴史の教科書教えます。教科書変わったって、全部変わるわけじゃないですから。それこそ５年10年やれば、ある程度ノートもできたりとか、してくるわけだけど。特別、いわゆる昔、特殊教育って、毎年違う子どもくるわけですよね。不安は不安ですよね、今年は何とかいったけど、来年自分はできるんだろうか。その次自分はできるんだろうか。違う子きたらどうするんだろうか。」（C60:15）

ステージ④：語りなし

ステージ⑤：語りなし

４）対象Ｄの職能成長のキャリア・ヒストリー（Fig. 6.4）

対象Ｄは、５ステージを経ているが、ステージ②（教職経験10－12年，３年間）に、飛躍的な「専門性の向上」があるとされた。ステージ別の具体的な内容は以下のとおりである。

ステージ①：**中学校講師としての経験、学校の雰囲気**

彼は、自分の希望（通常学校）とは異なり、特別支援学校に赴任した。しかしながら、中学校の大変さを経験したことと、赴任した学校の雰囲気が良かったため、嫌だと思わなかったと語った。彼は、当時の心情について、以下のように語っている。

「着任したときはね、分からなかったんですよね。なんだか。と思いますよね。」（D50:3）

「おそらく理由（自分の希望ではない特別支援学校への赴任が嫌だとは思わなかった理由）もあるんですけど、これ（フェイスシート）にはもう書いたんですけど、え～講師。やりました。講師をやったのは中学校で国語とか、常勤ですね。《中略》．．．結構ね、当時中学校・・・今もそうなのかな、当時中学校大変でしたよ。やっぱり。だって子ども達誰も話なんて聞いてないんですもん。うん。今はそんなことないかもしれないですけど。っていう、中学校の大変さも知っていましたから。自分なりに。だからそう考えると、よっぽど真面目にやってましたから、（特別支援学校）子ども達。だからこっちのが断然楽しかったですよ。」（D50:9）

「この学校は結構元気な学校でした。<u>若い先生達</u>が多かったですね。今で言うと精神疾患になって休んじゃうような先生はいなかったです。そういう学校だったから学校の雰囲気はそんなに嫌じゃなかったし。《中略》．．．だから、こういう背景を考えればね、別に面白くないからとか、経験がないからやめたいとかは思わなかったです。」（D50:10）

Fig. 6.4　対象Dの職能成長グラフ

ステージ②：**優れた同僚との出会い**

彼は、T県とK大学との人事交流の一環として、K大学付属養護学校（肢体不自由）に赴任された際に、超一流（対象Dの表現）の先生たちが多いことに驚いた。

「（赴任）教員で言うと、私の目から見てですよ。超一流、一流、二流ってあるじゃないですか、超一流の先生がいっぱいいましたよね。あ、これは超一流だって思ったのはこの時が始めたかな。それまでは、そんなこと考えないじゃないですか。」（D10:2）

彼は、超一流の先生について、以下のように語っている。

「今もそうかもしれないですけど、当時で言うと、みんなやっぱり頭がいい人たちが多かったせいか、合理的なんです。仕事が。公立の学校と全然違いましたし、これは違いますね。全く違うんですねっていう、学校風土って言うかな、学校文化もあるんですよ。本当にてきぱきしているような感じはしなかったけど、先生達。《中略》．．．みんな切羽詰まった感じはしなくて、楽に仕事を。無駄なことはやらないって感じです。」（D20:4）

「自分の実践を、自分の言葉でちゃんと説明したり、スライドを使ってお話したりとか。今で言うとごくごく普通なのかもしれないでしょうけど。」（D20:5）

「一番重い。その人（子ども）が一人いました。《中略》．．．事故っていうかな。で、やっぱり心停止になっちゃって、いわゆる植物人間ってお医者さんも言ってました、3病のお医者さんも。《中略》．．．そういうお子さんと出会ったのもここ（ステージ②）ですね。そのお子さんと3病行って授業するわけですよね。やっぱり、そのいわゆる植物状態って言われる状態なんですけど、やっぱり働きかけすると、返ってくるものがあるんです。《中略》．．．今はXX大学のXX先生ですけど、あの先生も授業なんかやったりなんかして、で、あの先生は私と一緒に授業やってんだけど、そういうの上手だからそういうの論文に書いてばーっと発表とかしちゃうわけですね。ま、そういう論文見てあ

～そういうもんなのかって。さっきのね、説明できる力って、ま、色んな事今にして思うと、なかなかそういうのは普通に公立学校なんかでは、そうですね。あんまり。学校には来ませんしね。そういう出会いは私にとっては大きかったですね。」（D20:13）

彼は、ステージ②を通して、超一流の先生たちに近づきたいと思うようになり、動作法の勉強に集中した。

「（超一流の先生たちに）近づきたいなって思いました。でも、そういう風になれるとは思いませんでしたね。」（D20:16）

「うまく言えないですけど、そういう（超一流の先生たちに近づきたい）訳で、大ざっぱな言い方ですよ。研究的な生活が必要なんだなとわかったことですかね。それでここ（ステージ③）につながるんですけど。」（ D30:4 ）

ステージ③：**研究（大学院）**

彼は、ステージ②で出会った優れた同僚の推薦を受け、大学院（夜間，障害児教育学関連）に進学する。2年間、研究生活を送りながら、専門性のひとつである「説明する力」を身に付けるために努力した。

「結構XX（K大学附属）の人でも（大学院に）行ったんですよ。で、自分も行ってみようって思ったんです。」（ D30:7 ）

「自分の実践を説明するってことですよね。やっぱり修論ですよ。修論のための生活ってすごいじゃないですか。それまでだって知らないじゃないですか。まずはどういうものをするか、構想、で中間発表をしてとか。その成果を発表とか、みんなの前でしゃべんなきゃいけないじゃないですか。《中略》．．．だらだらとしゃべるわけにいかないじゃないですか。っていうそういう流れがですね、なかなか刺激的でしたよね。研究的生活。」（ D30:9 ）

「この2年間は、自分の実践をどのように説明するってことで、自分なりに頑張ったと思いますよね。その超一流の人たちのまねじゃないですけど、模倣っていうのかな、こうやって近づいていくんだなって思いましたよ。そうやっ

ていかなきゃいけないんだなって。」（D30:14）

ステージ④：**研究主任**

彼は、ある程度責任のある地位（研究主任）を通して、教師は成長すると指摘している。

「研究主任って仕事したんです。研究係のリーダー。これは自分の意思じゃないですよ。その時に学校の研究の計画とかたてるじゃないですか。で、もちろん、100％自分のオリジナルじゃないですよ。前年度から先例主義でずっとくるんだけど、だけどこういう経験（大学院での研究）があったせいか、比較的スムーズにはできたような気がするんです。でも嫌でしたけどね。すごく忙しかったし。」（D40:1）

「（研究主任の仕事は）大変ですよ。でもきっと専門性っていうか、こういう中で、ある程度責任のある地位で成長するってあるんでしょうね。きっとね。今にして思えば。」（D40:3）

ステージ⑤：語りなし

Table 6.3 要因間の重なり

経験年数	対象A	対象B	対象C	対象D
1	・子供達との出会い	・優れた同僚との出会い	・生徒の死	・中学校講師としての経験
2		・Ｐ先生の授業	・熱心な先輩との出会い	・学校の雰囲気
3		・動作訓練キャンプ	・医療的ケアを必要とする児童生徒の増加	・同僚との人間関係
4				
5				
6			・多様な出会い	
7	・研究主任		・内地留学	
8	実践公開・研究報告書		・研究主任	
9	・勉強		・個別の指導計画の義務化	
10	・内地留学・N 教授出会い			・優れた同僚との出会い
11		・動作法学習会の結成		・赴任
12	・赴任（肢体不自由へ）	・赴任（肢体不自由へ）		
13	・実践から学ぶ	・XXXX の会		・研究
14	・学会誌への論文発表	・保護者（集団）との関わり		・大学院進学・研究的生活
15		・学校や施設等の先生方との関係		・研究主任
16				
17				
18				
19		・勉強		
20		・内地留学		
21				
22				
23				
24				
25		・研究報告書		
26		・教務主任		
27				
28				
29				
30				
31				
32				

注）１．下線は、対象者が取り上げた契機、それ以外は対象者のプロフィールや発言の中から得られた契機
２．色分けした部分は、飛躍的な「専門性の向上」のある時期
３．点線枠は、養成段階の内容

第四節　考察

1　重度・重複障害教育教師に求められる専門性

本研究の対象４名がとりあげた専門性を見ると、それぞれ若干の違いは見られるが、「子どもの理解」（Ｂの①「子どもに関われる力」，Ｃの①「子どもの課題を見つける力」，Ｄの①「子どもを分かろうとする努力」，Ａの②「実践力」）が強調されている。この専門性に関して、Ｄは「頑張ろうと思ってもすぐに解決できない課題」であり、「教師として一生をかけて頑張らなきゃいけない」能力であると語っている。またＢは「子どもと会った瞬間に対応することができる力」であると説明し、「知識・技能を学べば自然に身に付く、とは思わない」力であり、日々の実践から習得する能力としている。従って、重度・重複障害児の理解は修得が難しい専門性であるといえるが、教師が絶えず努めなければならない一生の課題と推察される。

次は「教育への熱意」（Ａの①「人間力」，Ｄの①「子どもを分かろうとする努力」，Ｃの③「常に学ぶ姿勢（努力）」）が挙げられる。Ｄは「子どもを分かろうとする努力」について「子どもを分かるかどうか判断する以前の、努力する姿勢（やる気）」と語っている。Ｄは、重度・重複障害児を理解することが難しい問題であるとした上で、意図的に「子どもの理解」「やる気」を１つの専門性としてとりあげている。またＣは「個によって求められる知識や技術が異なるため、毎日『どうすればいいのか』と思いながら頑張る姿勢」であると語っている。従って、重度・重複障害教育に携わる教師において「教育への熱意」は、上記の「子どもの理解」をはじめとする「他の専門性を支える基本（Ａ）」的な専門性であると考えられよう。

その他には「説明する力」（Ｃの②，Ｄの③）、「計画を作成する力（Ｂの②）」、「周りを組織する力（Ｂの③）」、「知識・技能（Ｄの②）」などが挙げられているが、「子どもの理解」「教育への熱意」をより強調していることに注目する必要がある。

２　ベテラン教師の職能成長上の特徴

１）「出会い」から「地位」「勉強」へ

契機の内容が「出会い」から「地位」「勉強」に変わってきたことが挙げられる。ＡとＣは「子どもの出会い」から、特別支援学校教師として頑張ろうと思うようになった。Ａは、子どもたちとかかわりの中で「面白さ」を感じ、知識及び技能を学び始めた。Ｃは、「恐怖」「不安」を感じていたが、「生徒の死（1992年）」が転換点となり、何かしなければいけないと思うようになった。Ａがスムーズに特別支援教育を受け入れ、子どもたちとのかかわりの中で「面白さ」を感じたのに対し、Ｃはリアリティ・ショック（Veenman, 1984）を経験していた。また、対象Ａを除いた３名は、初任期に「同僚との出会い」から影響を受けている。Ｃは、「何をどうすればいいかよく分からない状況」の中でも「一生懸命勉強している教師たち」が周りにいたので、彼自身も勉強しなければいけないと思った。Ｂは、自閉症の子どもとの学習場面で「何をしたらいいかわからない」状況になった際に、Ｒ先生に学習時間のスケジュールの組み方について学んでいた。Ｄは、学校の雰囲気（同僚との人間関係）が良かったとし、教職を続けるようになった契機として、人間関係の「楽しさ」を挙げている。

以上のことから、ベテラン教師であるとしても、初任期には様々な困難に直面していたことが推察される。これは、教師の職能成長を研究しているほとんどの研究者（ Veenman, 1984; Huberman, 1989 など）が指摘している初任期の問題である。Huberman（1989）は、初任期を「Survival and Discovery」と命名した。彼は、「この仕事、私に適切なのか」「私が成し遂げられる仕事か」などの質問に直面するとし、Survival と Discovery の両面を経験する教師もいれば、一方だけを経験する教師もいるとしている。ベテラン教師を対照とした本研究においても、そのような現象は認められる。つまり、初任期の困難を簡単に解決する教師（ＡとＢ）もいれば、リアリティ・ショックを大きく受ける教師もいる。またＤのように仕事そのものが「嫌だ」とは思わないが、スムーズに専

門性を高めることに繋がらない教師もいるのである。従って、ベテラン教師において初任期の問題そのものがないわけではないこと、また本研究の対象者４名全てが「子どもや同僚との出会い」から影響を受けていることに注目する必要がある。ただしＡとＢは障害児教育を専攻した教師であるため、今後、養成段階の知識や経験が初任期の困難を乗り越えるにあたって有効であるかどうか、もし有効であれば何（例えば，Ｂは動作法）がそのような影響を与えるかについて検討する必要がある。

２）飛躍的な成長が見られた時期

初任期での困難を克服し、教師としての成長に繋がるまでは長い年月（Ａは６～７年，Ｃは７～８年，Ｄは９～10年）が必要とされた。もちろん、Ｂのように採用の際からすぐに仕事に専念し、自身に求められる具体的な専門性を認識して学んできた場合もある。

Ｂを除くと、飛躍的な成長が始まった時期は７・８年から12・13年の間に集約される。この時期になるまでＢを除いた３名は「どうすればいいか分からないまま(C)」目の前にいる子どものために努めていた。通常学校教師を対象とした研究（Huberman, 1989; Burden, 1990; Fuller & Brown, 1975など）の多くが、２・３年から７・８までの時期において、教授能力を含めた専門性の全般に向上が見られるとともに、教師としての役割を受け入れ精神的に安定するようになるのに対し、本研究（重度・重複障害教育に携わる教師）での３名（Ｂを除く）は悩み続けてきたのである。

ところで、飛躍的な成長がみられた時期（Table 6.3 のグレイ色）を見ると、その契機は「勉強（Ａ，Ｂ）」「赴任（Ａ）」「実践（Ａ）」「学会誌への論文発表（Ａ）」「研究主任（Ｃ）」「優れた同僚との出会い（Ｂ，Ｄ）」と人それぞれである。

契機により変わった具体的な専門性の変化をみると、「子どもの理解」に関する「子どもを見る観点（Ａ，Ｃ，Ｄ）」に集中していることが特徴付けられ

る（Ｂは、大学と初任期を経て「関われる力」をすでに獲得している）。まずＡは、ステージ③では「勉強」「内地留学」「Ｎ教授との出会い」の契機をもとに、子どもを見る視点が明確になり、子どもや状況に合わせてどのような知識・技術を集めるべきかが分かるようになった。ステージ⑤では「赴任」「実践」「学会誌への論文発表」をもとに、Ａ自身の実践が正しいかどうかについて不安が自信となり、モチベーションに繋がっていた。次に、Ｃは「個別の指導計画作成の義務化」「研究主任」の契機をもとに、子どもとのかかわりに対する不安が軽くなった。彼は、子どもの理解度が高まることで、教師として幸せを感じるようになった。最後にＤは、「赴任」「優れた同僚との出会い」をもとに、超一流（Ｄの表現）の実践をみながら、彼らにより近づきたいと思った。Ｄは、この時期に「超一流・一流・二流」の区分ができ、子どもや同僚教師の関わり方に対する見方も明確になったことと解釈できる。

以上のことから、この時期の契機は教師それぞれであるが、初任期の「出会い」から「勉強」「地位」「出会い」に転換されるといえる。以前の時期が教育への熱意を高め、日々の実践を悩みながら続けてきたといえば、この時期は子どもを見る観点においてある程度自信が付き、心理的にも「安定・幸せ・安心」を得ているのである。

３）他者からの評価

重度・重複障害教育においては「子どもの理解」が重要な専門性としてとらえたものの、獲得しづらい側面があることは、本研究のベテラン教師４名の事例からも読み取れる。

ところで、４名の語りをみると、教師自身の自己評価だけでなく、他者評価によっても心理的満足が大きく影響されることがいえる。Ａは、実践公開や論文発表によって他者からの評価を受けている。またＢ，Ｃ，Ｄにおいても形は異なるが、「研究報告書」「研究」の発表によって他者の評価を受け、動機付けられていることが見られる。

以上のことから、「子どもの理解」が個人の専門性の向上を前提とすることは当然のことであるが、他者からの評価も重要と考えられる。特に重度・重複障害児の指導にあたっては、ティーム・ティーチングの指導が一般化されており、教師だけではなく、学校医や看護師をはじめとした関係者からも建設的な評価を受けることができる。今後、学校や地域の関係者と協働して問題解決にあたる組織モデルを確立していく（安藤，2008）中で、同僚教師をはじめとした他者からの評価を活かすことは、重度・重複障害教育における自己評価の限界を補う１つの方法と考えられる。

４）本研究の方法論的意義と課題

本研究では、社会的承認を基準として、対象となるベテラン教師を選定した。また、重度・重複障害教育に携わるベテラン教師のキャリア・ヒストリーを多角的に検討するため、対象者数を増やすよりも、教師個々の思いや考えを尊重する形で面接調査を実施した。このため、ベテラン教師の職能成長を詳細に検討することができた。

しかし、研究結果をみると、対象となった教師が大学との関連が強い教師と推察される。これは、ベテラン教師のレベルを高めるために、学校現場レベルでの承認だけでなく、研究者（大学教授）レベルでの承認まで加えたからである。実際に、論文投稿及び発表など研究的視点からの専門性や職能成長に関する語りが多く見られる。現場の実情を考慮すると、本研究の対象者のレベルは著しく高い。今後、本研究の方法論的メリットを生かした上で、一般的な教師がモデルとして希追するための対象を改めて設定し、検討する必要がある。ただし、その際にベテラン教師の選定が改めて課題となるだろう。

第七章

総合考察

第七章では、研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲの関連から総合考察を行う。第一節では、研究ⅠとⅢの結果として取り上げられた専門性の内容をもとに、重度・重複障害教育に携わる教師の「望ましい職能成長」について考察する。第二節では、研究ⅡとⅢの結果をもとに、教師の「望ましい職能成長」における職務満足感の意義について考察する。

第一節　重度・重複障害教育教師の専門性と「望ましい職能成長」

教師の「望ましい職能成長（Fig. 2.1の「A」）」を実現するには、「専門性の向上」と「社会的承認」が条件といえる。

研究Ⅰの結果、重度・重複障害教育に携わる教師に求められる専門性としては、「専門的な知識・技能」「教育への熱意」「連携に基づいた指導力」「指導への確信」「子どもの健康管理」といった5つの次元が挙げられた。一方で、ベテラン教師を対象とした研究Ⅲの結果では、「子どもの理解」「教育への熱意」が重要な専門性として強調された。このため、重度・重複障害教育に携わる教師には、研究Ⅰの専門性5つが求められるが、ベテラン教師は、特に「子どもの理解」「教育への熱意」を重要なものとして捉えているように考えられる。以上のことから、重度・重複障害教育に携わる教師がより成長していくためには、「子どもの理解（指導への確信）」「教育への熱意」に注目する必要があると推察される。

「子どもの理解」は、子ども・学校・地域の実態に合わせて柔軟かつ創造的に指導内容・方法を採用し、それを遂行する能力である「実践的指導力」と関連が強い専門性である。

次に、「社会的承認」の問題について考える。社会的承認とは、専門職として他者に見なされるかどうかということである。教職の立場からみると、その成果が見えにくい教育というものを「説明できる」ようにしなければならないということである。研究ⅢのCとDが取り上げている「説明する力」がこの問題を解決する鍵となる専門性といえる。いくら「子どもの理解」ができているという自己評価がなされていたとしても、周りから認められなければ、「自己満足」にとどまる可能性もある。よって、狭義には「同じクラスの先生に自分の実践をちゃんと説明できること（C）」が重要であり、広義には特別支援教育に関わっている関係者たち（医者や看護師など）に理解及び認定を得ることができるようにする必要があるだろう。

以上の２つの条件（専門性の向上，社会的承認）が満たされると、重度・重複障害教育に携わる教師の「望ましい職能成長」に繋がり、教職という職種が専門職（profession）とみなされるように進展するだろう。

第二節　重度・重複障害教育教師の「望ましい職能成長」と職務満足感

本節では、重度・重複障害教育に携わる教師の職能成長における「職務満足感」の関連について考察する。具体的には、研究Ⅲ（ベテラン教師）の結果をもとに、研究Ⅱの結果を改めて検討し、これからの教師教育及び支援について考える。

初任期をみると、A, C, D は「子どもや同僚との出会い（契機）」から「面白さ・楽しさ・使命感（心理状態）」を感じ、「教育への熱意（専門性）」が高まるような流れが見られる。これは、Fig. 2.2 の「C」タイプに該当するといえよう。現在ベテラン教師であっても、初任期には特別支援教育の内容及び方法の違いに困惑の度合いが大きく（阿部，2006）、どうすればいいかという疑問を持ちながら日々の実践に向かいあうのである。特に、働きかけに対する反応が乏しい重度・重複障害児の指導及び支援においては、そのような困難はより大きくなるのではないだろうか。このことから、重度・重複障害教育に携わる初任教師が、「専門性の向上」から「職務満足感」を感じる流れが不可能とはいえないが、非常に難しいと考えられる。

以上のことから、重度・重複障害教育に携わる初任教師に対して「専門性の向上」を無理に要求するよりも、職務満足感（内的な動機づけ）を含めた肯定的な感情を得るように支援することも方法の 1 つである。そのような肯定的な感情は、「教育への熱意」を向上させ「子どもの理解」に自信が付くまで絶えず努力できる原動力になるからである。例えば、仕事を主体的に取り組める機会をより多く与えること、仕事そのものから自己評価ができるように指導及び支援することなどが考えられる（研究Ⅱ参照）。研究ⅢのＡは、初任教師に研究授業をより多くさせる方がいいとし、周りの先輩教師から指摘・助言してもらう機会を増やすことで、教師の職能成長は促進されるとした。研究授業とは、教師が主体的に授業を準備し、子どもの理解（自己評価）の代わりに、他者からの評価を活用することができる研修と考えられる。

一方、A, C, D において飛躍的な成長が始まった時期（およそ７・８年から12・13年）を見ると、Fig.2.2 「Ｂ」タイプの語りがよく見られる。すなわち、「地位」「勉強」「出会い」といった契機から「子どもの理解」の水準が高まり、それに伴い子どもの指導及び支援において「安心・自信・幸せ・安定」の心理状態を経験するようになるのである。初任期との一番大きな違いは、「専門性の向上」から職務満足感を含む肯定的な感情を得る流れが成立したことである。

以上のことから、教師の「望ましい職能成長」を実現させるためには、職務満足感を活かす必要があり、特に初任期の困難を克服するにあたって非常に有効な概念の１つであると考えられる。職務特性として「仕事の主体性」「仕事自体から得られる自己評価」を検討した上で、教師教育に活かすことも１つの方略である。

結　論　部

第八章

結論

第八章では、本研究を振り返り、最終的な結論について記述する。第一節では、本研究で行われた 3 つの研究をそれぞれ要約した上で、重度・重複障害教育教師の専門性及び職能成長に関する研究の流れにおいて、本研究の意義を記述する。第二節では、本研究の限界についてまとめ、今後の研究の課題や方向性について記述する。

第一節　本研究の要約と意義

1　本研究の要約

本研究では、重度・重複障害教育に携わる教師の専門性及び職能成長について、以下の３つの研究を通して検討した。

研究Ⅰでは、重度・重複障害教育に携わる教師が「求められる専門性」についてどのように認識しているのかを検討した。因子分析の結果、求められる専門性として、専門的な知識・技能、教育への熱意、連携に基づいた指導力、指導への確信、そして子どもの健康管理といった５つの次元が挙げられた。その後、これらの専門性に対する教師の認識について、教職経験と教育課程の類型による２要因分散分析を実施した。その結果、専門性の下位尺度に対して教職経験による差が見られたのに対し、教育課程による差は「指導への確信」のみで見られた。教職経験の結果を具体的にみると、「教育への熱意」を除く全ての専門性が、教職経験年数が増えることに比例して高まっていることが明らかになった（教育への熱意：５年以下群>6年以上群）。従って、重度・重複障害教育に携わる教師は、初任期に自身の専門性を全般に低く評価しているが、教育への熱意は相対的に高く、教職経験年数の増加に伴い専門性（教育への熱意を除く）の向上が見られる。ただし、本研究の結果からは、重度・重複障害教育に携わる初任教師がリアリティ・ショックなどの様々な困難の中で、どのようにして高いレベルの熱意を維持できたのか説明することは難しい。今後、その背景に何が要因としてあるのか検討する必要がある。

研究Ⅱでは、重度・重複障害教育に携わる教師が仕事そのものからどのようなプロセスを経て職務満足感を得ているのか、そのプロセスを検討した。因子分析の結果、職務特性は、５つの因子が適切であると判断した（ Table 5.3 ）。第Ⅰ因子から順に、仕事の主体性、知識・技能の多様性、先輩・同僚から伝えられる意見や評価、仕事自体から得られる自己評価、そして保護者や他の専門職との連携と命名した。この結果は Hackman and Oldham （1980）の因子構造と

ほぼ対応していた。その後、教職経験年数を基準として2群に分けパス解析を行った結果、教職経験の長さにかかわらず、「仕事の主体性」と「仕事自体から得られる自己評価」から「仕事への有意味感」を得て、それにより職務満足感を得るとされた。つまり、仕事を行う際に主体的に取り組む機会が多く、仕事の成果を自ら評価する機会が多いほど、教師は担当している仕事に対して有意味感を強く得て、最終的に職務満足感も高まるのである。一方、経験の長い群（13年以上）のみが「仕事に対する把握感」を通して「職務満足感」を得ているとされた。すなわち、経験の長い群では「仕事に対する把握感」の水準が高いほど「職務満足感」を高く感じるのである。言い換えると、経験の短い郡は教師自身が仕事をうまく遂行しているかどうか把握し、それにより満足感を得ていないことが推察される。重度・重複障害教育では、指導内容の選定から評価に至るまでの全てが教師の裁量に委ねられている（安藤，2001）。このことから、教師自身が仕事をうまく行っているかどうかを把握する「仕事に対する把握感」は、教育の良し悪しを決める重要な要因の1つである。従って、初任期においても「仕事に対する把握感」が強いほど「職務満足感」も高くなるほうがより望ましいモデルであると推察される。

研究ⅠとⅡにより、重度・重複障害教育に携わる教師が、彼らの専門性と職務満足感についてどのように認識しているのかについて把握することができた。しかし、この2つの研究の結果（全国調査）をもとに教師教育の望ましい方向性を論じることは難しい。研究Ⅲでは、ベテラン教師のキャリア・ヒストリーに着目し、望ましい職能成長（Fig. 2.1の「A」参照）モデルを検討した。その結果、ベテラン教師は「子どもの理解」「教育への熱意」を重要な専門性として取り上げた。よって、この分野においてより成長するには、これらの2つの専門性に注目する必要がある。職能成長の特徴を見ると、契機の内容が「出会い」（初任期）から「地位」「勉強」へと変わってきたことが挙げられよう。ベテラン教師であるとしても、初任期には様々な困難に直面している。このため、ベテラン教師において初任期の問題そのものがないわけでないこと、また

本研究の対象者4名全てが「出会い」から影響を受けていることに注目する必要がある。

初任期での困難を克服し、教師としての成長に繋がるまでは長い年月（Aは6-7年，Cは7-8年，Dは9-10年）が必要とされた。もちろん、Bのように採用の際からすぐに仕事に専念し、自身に求められる具体的な専門性を認識して学んできた場合もある。

Bを除くと、飛躍的な成長が始まった時期は7-8年から12-13年の間に集約される。通常学校教師を対象とした研究（Huberman, 1989; Burden, 1990など）の多くが、2-3年から7-8までの時期において、教授能力を含めた専門性の全般に向上が見られるとともに、教師としての役割を受け入れ精神的に安定するようになるのに対し、本研究での3名（Bを除く）は日々の実践の中で悩みながら頑張ってきたといえよう。飛躍的な成長が始まった時期に注目された専門性としては「子どもの理解」に関わる「子どもを見る観点」が挙げられている。重度・重複障害教育に携わるベテラン教師は、この時期から子どもを見る観点にある程度自信が付き、心理的に「安定・幸せ・安心」を感じていた。従って、重度・重複障害教育では「子どもの理解」が専門性の向上を促進する一定の基準として作用することが推察される。

以上から、初任教師に対して「専門性の向上」を無理に要求するよりも、職務満足感（内的な動機づけ）を高め「教育への熱意」を維持できるようにすることが重要であるといえる。よって、重度・重複障害教育に携わる教師個々の専門性を高めるとともに、研究ⅡとⅢの結果に基づき工夫した仕事及び研修を行うことも方法の1つであると考えられる。例えば、仕事を主体的に取り組める機会をより多く与えること、仕事そのものから自己評価ができるように指導や支援することなどが考えられる（研究Ⅱ参照）。このことに関して、研究ⅢのAは、重度・重複障害教育に携わる初任教師に研究授業をより多くさせるほうがいいとし、周りの先輩教師から指摘・助言してもらう機会を増やすことによって、教師の職能成長はより促進されるとした。

2　本研究の意義

本研究の意義については、以下の 3 点から整理する。

第一に、重度・重複障害教育においては、教師の専門性が強く求められているものの、その内容と特性ついて明らかにした研究は少ない。このような状況の中で、重度・重複障害教育教師の「専門性」や「職務満足感」について検討できたことは、日々悩みながら重度・重複障害児の指導及び支援に取り組んでいる彼らの思いや考えを把握する契機となった。

第二に、質的調査を併用したことで、量的調査の限界をある程度克服することができたといえる。しかし、研究Ⅲの対象者（4 名）が少ないため、望ましい職能成長モデルを提案することはできないが、重度・重複障害教育の分野のベテラン教師の語りから、今後の教師教育、とりわけ現職教育において留意すべきる点（職務満足感との関連など）について検討できたことは有意義なものであると考えられる。

第三に、研究方法としての意義である。教師の職能成長の研究（例えば，山崎，1993；大島，2008）には、生涯の語りを聞く側と聞かれる側の双方に学びをもたらすという効用があることを指摘している。つまり、対象者自身が、研究のための単なる情報提供者に止まらず、自身の職能成長のプロセスを語りながら、過去と現在における自分の姿に気づき、次なる自分の成長方向を見出すことができる契機となった。また、研究者も「ベテラン教師」の語りを聞くことにより、これから「どのような教育者」として努力していくべきかという考えがより明確になる機会となった。

第二節　本研究の限界と課題

本研究の限界と課題は、以下の３点である。

第一に、質的研究（研究Ⅲ）における対象者の課題がある。まず、対象者が４名と少ないことが挙げられる。本研究では、ベテランと呼ばれる教師がもともと少ないことを踏まえた上で対象を４名にした。そのため、研究結果を一般化するには限界が生じる。次に、対象者の性別が男性のみに限定されていることが挙げられる。本研究では、家庭事情が介在する可能性の高いという理由で女性を除く、男性のみを対象とした。教師の職能成長を考える際に、個人要因として年齢や教職経験だけではなく、性別も大きな影響を与えるものと指摘されている。本研究は、女性のニーズを十分にふまえることができないという限界を抱えているのである。女性の問題については、今後の課題としたい。

第二に、量的研究（研究Ⅰ及び研究Ⅱ）における職能成長に関わる変数に関する課題である。本研究の結果、個人要因のうち「教職経験」が非常に有意な変数であり、その差は十分に説明できた。研究ⅠとⅡは量的研究として行われたため、無理に変数を増やすことなく教職経験の影響に注目した。しかしながら、序論でも述べているように、個人要因の他、教師の職能成長上に関わる変数は様々である（社会要因，歴史要因）。量的研究という根本的な限界が想定されることは事実であるが、他の変数やまたその重なりについても量的調査という観点からとりあげる必要がある。今後、重度・重複障害教育教師の専門性及び職能成長について、量的研究と質的研究の限界を補完するための努力が求められる。

第三に、「ベテラン」という分け方の問題である。一般に、熟練教師、ベテラン教師などの用語が使われてきているが、明確に整理できていないまま用いられる場合が多い。本研究では、先行研究や現場の事情などを考慮し、いくつかの基準（研究Ⅲ対象選定基準）を設けた。基準を１つ１つ検討して、精査しながら、基準を設定したが、未だにその問題に対する明確な基準は得られてい

ない。本研究では、そのような状況を踏まえた上で、基準（学校現場レベルでの承認だけでなく、研究者レベルでの承認まで）を高めたという面もある。今後、ベテラン教師を想定する基準項目に関する検討とその基準項目の妥当性を図る研究が必要である。これは、教師の望ましい職能成長モデルを提案するためにも有意義なものであるといえよう。

引用文献

阿部芳久（2006）知的障害児の特別支援教育入門．日本文化科学社，1.

Acheson, K. and Gall, M. (2003) *Clinical Supervision and Teacher Development: Preservice and Inservice Applications*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

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），550-557.

秋田喜代美（2003）教師の専門性と校内研修の在り方．初等教育資料，773, 2-5.

安藤隆男（2001）自立活動における個別の指導計画の理念と実践－あすの授業を創造する試み－．川島書店．

安藤隆男（2004）盲・聾・養護学校におけるセンター的機能の役割－教師の協働性に基づく専門性への転機－．特別支援教育，14, 34-39.

安藤隆男（2008）肢体不自由教育の専門性の充実．筑波大学附属桐が丘特別支援学校（編），肢体不自由教育の理念と実践．ジアース教育新社，268-277.

安藤嘉章（2004）教員に求められる資質能力に関する調査研究．宮崎女子短期大学紀要，　30，1-30.

浅野文子（2000）養護学校教師がとらえる教師の専門性の構造．上越越教育大学大学院学校教育研究科障害児教育専攻修士論文.

Barnabe, C. , & Burns. M. （1994） Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36, 171-185.

Bersani, H. A. & Heifetz, L. J. （1985） Perceived stressand satisfaction members in community residences for mentally retarded adults. *American Journal of Mental Deficiency*, 90, 289-295.

Burden, P. R. （1990） *Teacher Development*. In Huston, W. R., Haberman, M., &

Sikula, J. (Eds.) *Handbook of research on teacher education.* Macmillan, New York, 311-328.

Dunham, R.B. (1977). Relationships of perceived job design characteristics to job ability requirements and job value. *Journal of Applied Psychology*, 62(6), 760-763.

Etzioni, A. (1969) *The semi-professions and their organization: teachers, nurses and social workers.* Free Press, New York.

Feiman, S., & Floden, R. (1980) *What's all this talk about teacher development?* Research Series No. 70, East Lansing, Institute of Research on Teaching, Michigan State University. (ERIC Document Reproduction Service No ED 189 088).

Fleisher, B. J. (1985) Identification of strategies to reduce turnover among child care workers. *Child Care Quarterly*, 14, 130-139.

Flexner, A. (1915) Is social work a profession? *School & Society*, 1 (26), 901-911.

Fried, Y., & Ferris, G. R. (1987) The validity of the job characteristics: A review and meta-analysis. *Personnel Psychology*, 47, 790-796.

藤澤伸介（2004）「反省的実践家」としての教師の学習指導力の形成過程．風間書房．

Fuller, F. (1969) Concerns of teachers: a development perspective. *American Educational Research Journal*, 6, 207-26.

Fuller, F. F., & O. H. Brown. (1975) Becoming a Teacher. *Teacher Education.* Ed. K. Ryan. U of Chicago P, Chicago. 25-52.

Greenwood, E. (1957) Attributes of a profession. *Social Work*, 2 (3), 4-55.

Gregorc, A. (1973) Developing plans for professional growth. *NASSP Bulletin*, 1-8.

Hackman, J. R., & Lawler, E. E. (1971) Employee reaction to job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 55, 259-265.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975) Development of the Job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976) Motivation through the design of work: test of theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980) *Work redesign*. Addison-Wesley Publishing Company.

Herzberg, F. (1966) *Work and the nature of man*. World pub, Cleveland.

平井保（1998）特殊教育教員の資質の向上と支援システムを巡る課題．国立特殊教育総合研究所，特別研究報告書，教員の資質向上と教員の支援システムに関する研究，5-13.

Hodson, R. & Sullivan, T. A. (2002) *The Social Organization of Work*. Wadsworth/ Thomson Learning, Belmont.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2005) *Educational leadership and reform*. Greenwich, Information Age, CT.

Hoyle, E. (1975) *Professionality, professionalism and control in teaching*. In V.Houghton et al. (eds.) *Management in education: The management of organizations and individuals*. Ward Lock Educational in association with Open University Press, London.

Huberman, M. (1989) The professional life cycle of teachers. *Teachers College Press*, 91, 31-58.

石橋潔（2006）専門職化によって形成される専門領域と非専門領域：その理論的枠組み，久留米大学文学部紀要　情報社会学科編，2, 35-46.

伊藤美奈子（2000）教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究－経験年数・教育観タイプに注目して．教育心理学研究，48, 12-20.

陣内靖彦（1987）教員のキャリア形成における教員養成と教員研修．教育学研究，54（３），300-309.

川住隆一・石川政孝・後上鐵夫（2002）養護学校において常時「医療的ケア」を必要とする重度・重複障害児の健康指導と健康管理に関する取り組み．国立特殊教育総合研究所研究紀要，29，117-128.

岸野麻衣・無藤隆（2006）教師としての専門性の向上における転機：生活科の導入に関わった教師による体験の意味づけ．発達心理学研究，17，207-218.

Kerr, S., Von Glinow, M., & Schriesheim, J.,（1977） Issues in the study of professionals in organizations: the case of scientists and engineers. *Organizational Behavior and Performance*, 18, 329-325.

Kontos, S., & Stremmel, A. J. （1988） Caregivers' perceptions of working conditions in a child care environment. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 77-90.

久冨善之（1997）教師のバーンアウト（燃え尽き）と「自己犠牲」的教師像の今日的転換：日本の教員文化・その実証的研究（５）．一橋大学研究年報，社会学研究，34， 3-42.

久冨善之（2008）教師の専門性とアイデンティティ―教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから．勁草書房．

教育課程審議会（1999）養成と採用・研修との連携の円滑化について（第３次答申）．

教育職員養成審議会（1997）新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（教育職員養成審議会・第１次答申）．

Lieberman, M （1956） *Education as a Profession*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs NJ.

Ling, L. M. （2002） A tale of two teachers: Teachers' response to an imposed curriculum reform. *Teacher Development*, 6, 33-46.

Locke, E. A. (1976) *The nature and causes of job satisfaction*. In M.D. Dunnette (Ed.), Handbook of industrial and organizational psychology (pp.1297-1349). Chicago: Rand McNally.

Maslow, A. H. (1954) *Motivation and personality*. Harper & Brothers, New York.

丸山和昭・山崎尚也・橋本紘市（2009）国会会議録における「専門職」概念の分布と構造．東北大学大学院教育学研究科研究年報，57（２），49-64.

松崎保弘（2003）特殊教育諸学校の初任者研修における養成課程の影響：特殊教育専攻群と非専攻群の意識の比較．特殊教育学研究，41（１），3-13.

McClelland, J. (1986) Job satisfaction of child care workers: a review. *Child Care Quarterly*, 15, 82-89.

三澤義一（1993）障害児教員に必要な共通資質．障害児教育のための教師教育．中央法規．

文部科学省（2002）就学指導資料（平成14年度版）．

文部科学省（2007）特別支援教育資料（平成18年度版）．

文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説－自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）．

文部省（1999）盲学校，聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領．

村田茂・宮崎昭（1995）肢体不自由養護学校における養護・訓練担当者の資質に関する研究．筑波大学学校教育論集，18, 37-43.

中野善達（1996）日本の特殊教育教員：資質能力の養成．特殊教育シンポジウム報告書．国立特殊教育総合研究所，27-32.

日本教育会（2001）特集「教員養成」に関するアンケート．日本教育，294, 6-19.

西川公司（2000）21世紀の特殊教育における自立活動の意義．肢体不自由教育，147, 12-18.

Oja, S. (1980) Adult development is implicit in staff development. *Journal*

of Staff Development, 1 （２） , 7-56.

大島英樹（2008）教師の生涯発達研究への序論的考察．立正大学心理学研究所紀要第，6, 1-15.

大島一良（1971）重症心身障害の基本問題．公衆衛生，35, 648-655.

Pierce, J. L., & Dunham, R. B. （1978） The measurement of perceived job characteristics: The job diagnostic survey versus the job characteristics inventory. *Academy of Management Journal*.

Roberts, K. H., & Glick, W. （1981） The job characteristics approach to task design: A critical review. *Journal of Applied Psychology*, 66, 193-217.

坂下昭宣（1985）組織行動研究．白桃書房．

櫻木晃裕（2006）職務満足概念の構造と機能．豊橋創造大学紀要，10, 37-47.

佐島毅・石川政孝・菅井裕行・後上鐵夫・大崎博史（2003）教育課程類型と人数・自立活動時数の実態，重複障害教育研究部編集，平成15年度プロジェクト研究「盲・聾長後学校における新学習要領のもとでの教育活動に関する実際的研究－自立活動を中心－」報告書．独立行政法人国立特殊教育総合研究所，6-7.

佐藤学（1993）教師の省察＝教職専門性の基盤．日本教師教育年報（２），教育者としての成長．日本教育新聞社，20-35.

佐藤学（1996）教育方法学．岩波書店．

佐藤学（2003）教師達の挑戦．小学館．

佐藤徹（2008）創造型政策評価（CPE）の時代－やりがい・達成感のある次世代型政策評価－．地域政策研究，10（３），29-43.

Schon, D. A. （1983） *How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Seyfarth, J. T. （1991） Personnel management for effective schools. Allyn and bacon, Boston.

清水貞夫（2003）特別支援教育と障害児教育．クリエイツかもがわ．

Sims, H. P., & Szilagyi, A. D. （1976） *Job characteristic relationship: Individual and structural moderator.* OB & HP, 17, 211-230.

高橋知己・中元昭広（1996）教師の成長を考える：教師による生徒認知様式の変容に注目して．蘭千寿・古城和敬（編），教師と教育集団の心理．誠信書房，212-251.

高井良健一（1995）教職生活における中年期の危機―ライフヒストリー法を中心に―．東京大学教育学部紀要，34，323-331.

竹田敏彦・粟津稔斉・萩原法男・西谷惠美子・井上経彦・播磨寛宗・田中英朗・新谷継志・大久保宏登・小桝雅典・田中典昭・寺地靖仁・三浦淳子（2003）教員の資質・能力及び指導力の向上を図る研修の効果に関する研究Ⅰ―職能成長の視点を明確にして―．広島県立教育センター研究紀要，30，1-21.

田尾雅夫（1979）自律性の測定―看護婦の場合．応用心理学研究，2，1-10.

田尾雅夫（1987）仕事の革新．白桃書房．

Turner, A. N., & Lawrence, P. R. （1965） *Industrial jobs and the worker.* Harvard Graduate School of Business Administration , Boston.

Veenman, S. （1984） Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research,* 54（2）, 143-178.

Watts, H. （1979） *Starting out, moving on, running ahead .* Teachers Centers Exchange , San Francisco.

山崎準二（1993）教師のライフコース研究－その分析枠組みの提起－．静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇），43，179-180.

山崎準二（2002）教師のライフコース研究．創風社．

山崎準二（2007）教師の力量形成に関する調査研究（V-3）－第5 回目（2004）調査結果の基礎分析報告：教職意識の構造．静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇），57，209-230.

山崎保寿（2009）教師の職能成長に関する研究の動向と課題．日本教育経営学会紀要，51，206-215.

吉村雅仁・松川利広（2007）小学校教師に期待される資質・能力－校長対象の調査を通じて．教育実践総合センター研究紀要，16，231-236.

全国肢体不自由養護学校長会（2004）特別支援教育に向けた新たな肢体不自由教育実践講座．ジアース教育新社．

研究Ⅲの逐語録

A：対象者A　　L：研究者

時間	回数		発言の内容

フェイスシートの作成（10分程度）

0		L	フェイスシートを参考に次に進みます。
	1	A	はい。わかりました。
		L	まず、重度重複障害教育における教師の専門性とは何かと言われたら、どういうものなんですか？
	2	A	重度重複障害の子どもの教師の専門性ですねー。
		L	大島分類から見ると、1から4までの子どもです。
	3	A	非常にこう、難しい質問ですね。専門性自体が漠然とね、してるんですけど。うーん。ただ、そうですね。その、特に、重度重複障害の子どもの教育になると、マニュアルとかないじゃないですか。うん。小学校みたいに教科書があるわけじゃないし、教える内容が決まってるわけじゃなくて。その子どもの課題から、自分がどういう授業をするかってことを考えなきゃならない。逆に言うと、それが考えられるってことが、やっぱり重度重複を担当する先生の専門性かな。
		L	子どもの様子を見て、見通しを立てて。
	4	A	子どもの、まあ見取りをして、理解をして、で、この子に何が必要かを設定できて、でそれを具体的な指導法まで授業に組み立てることができて、そこをまた評価して、次につなげるっていう、そういう今度は、循環ですね。ループが作れる。
		L	したら、授業を含めて、全体的な話になるのかなと思うんですけど。
	5	A	そうですね。例えばテクニックとかそういう、要素はあると思うんですけど。でもそれだけじゃなくて、全体的に、やってかないといけないし。
		L	先生がおっしゃるのは、全体が見える力なのか、全体をコントロールする力と、ちょっと違うかなと思うんですけど。
	6	A	うーん。ま、明確には分けられないですけど、でもやっぱり子どもの全体像、で、子どもを取り巻く環境の全体像、で、自分自身も含めた全体像。っていうのを、どうきちんとこう、整理して、実際の授業につなげられるかっていうこと。
		L	そしたらそれは、難しいかもしれないんですけど、短く説明すると、どういうふうになるんですか？
	7	A	なんだろな。短く説明すると。
		L	はい。
	8	A	例えばね、またそこで、定義が必要になっちゃうと思うんですけど、例えば一言で言うと、教師力。
		L	うん。
	9	A	ですね。だけど、これを話し始めると、すごく広がっちゃいまして。こういうことがあります。例えばほら、その教師っていうものである以前に、その前提としてやっぱり人間性があるんでしょうね。その、障害を持った子供たちに、向かい合おう、この子たちの教育をしていこう、一緒に育っていこうっていう、

			そういうまず意識を持てるかっていう。
	10	L	教師としての姿勢というか。
		A	資質、基本的資質ですね。うん。まずそういった基本的な気持ち。自分が子どもが好きで。
	11	L	それがあってこそ。
		A	あってこそ、次の段階があるのかなっていう。まずそこがあるだろうし。で、実際には今度、目の前にしたときに、何もこう、まあ何もないわけじゃないんだけど、今となっては。何をその子に教えていくんだろうっていうことは、きちんとその子の課題を見取って、考えられるっていうこと。具現化ですよね、自分として具現化する。理想的なことばっか言ってても、あれもない、これもないとかね、環境が整ってないとかじゃあ、無理なんで。その課題に沿って、現実的にきちんとこう、あるものの資源、人という資源とか、こういう学校環境という資源で、必要なら教材を作ることとか。そういうことも含めて、授業として、具現化できるっていう。それが、あの一特に肢体不自由のお子さんだったら、その肢体不自由のお子さんの、ある必要な知識技術も含めて、できるっていうことだと思うんですね。
		L	すると、順番から見ると、まずあの。
	12	A	ベースとして、資質人間性があって。
		L	情熱みたいな。
	13	A	そうですね。情熱も含めた、これは、どの障害種でも同じだと思うんですよね。で、別に特別支援学校じゃなくて、教師としての基本的な姿勢として必要なものがあって。その後、障害児教育ってのがあって、その後、比較的難しい、みんな難しいって言いますよね、重度のお子さんに対する指導っていう、そこまで、しぼっていけるっていうのがあると思うんですね。ただいま思うと、そういう段階っていうのもありますし。

10		L	はい。
	1	A	逆に私は、実は、今まで、この一肢体不自由の経験もね、盲学校であったんですけど、けっこうしゃべれるお子さんでしたし。そのころはまだ、肢体不自由っていう意識はあまりなくて、盲学校にいたっていう意識でしたから。あまり肢体の不自由さに対するアプローチっていうのは、正直そのころは満足にできませんでしたし。で、その後知的に行って、ここに来たときに、いきなり訪問教育で重度のお子さんだったんですよ。最終的には、こういう子たちも同じじゃんと。
		L	それを、先生が感じたのは、重い子に会ってから。
	2	A	ですね。今まで、自分が最初の、附属支援学校だったんです、XX大学の（出身大学)。で、盲学校、で、XXXX支援学校、っていう、やっぱり知的の学校で、けっこう身体は元気だし、普通にまあ、しゃべれるお子さんも多いしっていう中で、初めて、もうほとんど身体は動かない、で、コミュニケーションも、うまくとれないってお子さんを、はじめて、ここに来て担当したんですね。うん。だけど、最終的には、あーこういう子たちだって同じじゃん、今までと同じじゃないって、基本的にはっていうことが思えた。
		L	それは、ここに着任してから、すぐ感じたんですか？
	3	A	やっぱり、子どもと接しながらですね。
		L	それは、だいたいどのぐらいかかったと思うんですか？先生としては。
	4	A	そうですね。どれくらいっていうのはあれですけど。最初持ったお子さんは、複数、訪問教育で複数持ったんですけど、やはりこう1年くらいして、自分の実践を振り返ったときに、やっぱり基本的には同じだよなっていう。やっぱり教

			員って言うのは、1年単位で勝負ですからね。たまたまそん中の一人は、5年間も持ち上がりましたけど。基本的には1年で切れるものですから。やっぱり一年単位の中で、春夏秋冬のいちおう学校の一通りの行事を経験しながら。やっぱり、同じだよなって。
		L	先生は、障害児教育を大学で専攻しましたよね。そのきっかけというのは、あったんですか。
	5	A	そうですね、あの一正直な話、最初は、XX大学の特殊教育学科に入るっていうのは、第一希望ではなかったんです。小学校が、第一希望だったんですよ。うん。ですけど、当時の共通一次試験ですね、大学入試センターの、当時の共通一次試験で、自己採点して、ちょっと足りないぞと。当時、今はもう逆転してますけど、当時は、中学校、中学校、小学校で、特殊教育はあんまり人気がなかったんですよ。ちょっとランクが下だったんですね。で、小学校を受けるには、ちょっと危険が多いと。二次でひっくり返すにしても。実は、一浪してましたんで、もう後がないんで。ここは確実に受からなきゃっていうことで。で、特殊教育学科のことをそこで調べたら、小学校の免許も取れると。ていうか、とらなきゃいけないと。小学校の免許とらなきゃいけなくて、その上で、特殊教育の勉強もしなさいっていうコースだったんで。じゃあ、むしろお得じゃんっと。ということで、最初は、ある意味、純粋な気持ちじゃなくって。テストの点が足りなかったから、入ったっていうようなとこですね。
		L	でも、卒業してから、すぐ障害児学校で教えるようになるんですけど。なんか変わるんですか？それ。
	6	A	実は、からくりがありまして。あの一採用試験は、小学校を受けたんです。だけど、落ちまして、そこでも。はい。そしたらまあ、たまたま、この附属、当時の附属養護学校ですよね、で、産休の補助職員を募集してるけど、やらないかって、言われまして。でまあ、じゃあ、ちょっと、話だけ聞いてきますって行ったら、もう向こうでやってくれるっていう前提で話が進んじゃいまして、じゃあもういいや、やろうと思って。で、附属養護学校で、実際に、子どもたちと、今度は、学生、教育習とかそういうことじゃなくて、一応先生としてね、曲がりなりにも先生としてね、子どもたちと、日々過ごす中で、だんだんとおもしろいじゃんって、思うようになってきまして。
		L	何がおもしろかったんですか？先生は。
	7	A	そうですね、そこでは、高校3年生だったんです、高等部3年生の担当だったんです。で一ほんとにこう、普通におしゃべりできる子から、結構重度な、動けるけど、重度の子もいまして。でもそんな、子どもたちと関わり合う中で、何が、って言うのは具体的にはないんですけど。子どもたちとの日々の関わりですね。毎日毎日子どもたちと過ごすことっていうのは、すごくおもしろくて。いろんなことも起きますし。ときには、ぷつーんとね、こっちがかっかして怒ることもありますし。逆に向こうが、パニックも起こすこともありますし。うん。でも、そんなことがなんかすごくおもしろくって。
		L	でも、小学校に行っても、子どもはいるじゃないですか。
	8	A	そうですね、そうなんですよ。だからもしかしたら、そこで採用試験が受かって、小学校に行ってれば、もしかしたら今の自分はなくって、小学校の教員としてずーっとやってたかもしれないっていうね。まさに、あの一今の僕があるのも、たまたまXX（内地留学）に行って、たまたまN先生っていう方に出会って、たまたま人事異動の中で、肢体不自由に来て、今の自分があるんだなって思うように、人生の中で、そういう、自分ではどうにもならない、与えられた機会によって、自分がまた変わってくってこともあると思うんですよね。
		L	でも、例えば、人によるんですけど、1年間くらいは、産休で入ってたかもしれ

			ないんですが、その後、採用試験を受かって、小学校に行きたいとか、そういう人もいますよね。
	9	A	いますね。
		L	そうしなくて、障害児教育にずっと残ることになった理由がありましたら。
	10	A	そうですね。まずその一自分では、小学校っていうのをね。附属養護学校の産休代替とかだってやる気はなくって。小学校の代替えとか、1年間の期間採用とか、講師があるんですね。そっちをまず第一で、いちおう申し込んでいたんですよ。当時のXX山梨大学（出身大学）の先生から、こういう口があるから、話だけでも聞いてやってくれって言われたことで、自分は特殊教育の世界に浸かることになって。で、そこで、ま、まず、それが大きなきっかけですよね。それは、自分の意志、とかじゃなくって、まず、まあ状況に流された。流されたっていうのが、一つのきっかけで。だけど、今度は入ってみたら、非常にそれがおもしろかったっていう、それが今度自分ですごく感じ始めて、むしろ小学校よりも、次の採用試験は、この今でいう特別支援学校ですよね、こちらの方を受験しようって思い始めた。ただその、大きな何がっていうのはないと思うんですよね。漠然と、そのときの子どもたちとのかかわり、日々の授業が楽しかったっていう。うん。
		L	でも1年間でそういうように変わることは、すごいですね。
	11	A	そうですね、自分でも、うん、思いますね。だから今、地域支援で、小学校に行くじゃないですか。でー、授業参観なんかして、授業参観して、休み時間なんかに、けっこう子どもたちと遊んじゃうんですよ、僕なんか。あー小学生かわいいなって思うけど。だからといって、今更小学校の先生になりたいなってことは思わないですよね。やっぱり今は、この世界でやっていきたいなって思いますしね。
		L	いろんな先生たちの話を聞いてみると、障害児教育を希望していない先生が、配置されたら、すごく悩みがあるんですよね。障害児教育も楽しいなと、思うようになるのはちょっと時間がかかるんですけど、1年でそういうように変わるのが不思議だなと思いました。
	12	A	そうですね。自分の特性なのかなって。ある意味。
		L	性格ですか。
	13	A	流されて、まあいいかって、思えるっていう。だからその環境がおもしろいと思えば、はっていうように変わっちゃうっていう。あのーこれ、余談なんですけど、XX（内地留学）に行って、N先生に指導を受けていたときに、一つ言われたのが、Aさんは、珍しく、現職の教員としては、珍しく柔らかいよねって言われたんです。わりとね、あのあそこ、現職の教員が来ますよね。そうすると、やっぱりこういろいろ先生たちに指導受けても、自分のこう信念とか、ポリシーとか、考え方、なかなか変えられなくて、それで、あのー研究がなかなか進まないってこともあったりするんですけど。私は、わりとこう、先生の教えの通りにこう、ああそうかって思えば素直にこう入っていくタイプだったらしくって。自分ではあんまり思わなかったですけど。そういうことは言われたんですね。あのーわりとこう柔軟性があるねって、言われたんですね。
		L	障害児教育って、いろんな障害を持ってる子と出会うので、ある意味では先生のような性格がいいことじゃないですか？
	14	A	それは思います。ある意味ね。ええ。知的に行ったら、知的のお子さんに合うように。肢体不自由に来たら、肢体不自由に。しかも、肢体不自由のお子さんも、いろんなタイプがいますから。まさに、目の前の子どもに対してどういうふうに授業を作っていくかっていうのは、そこだと、それは思いますね。今まで、こういうようにやっていたから、このスタイルでいくんだって言うと、合

			わない場合もあるし。

20	1	A	だけど、目の前の子どもがこうだから、じゃあ今度こういうやり方してみようかなとか。あるいは同じようなタイプのお子さんでも、今までこういうやってうまくいってたけど、うまくいかなかったら、やり方変えてみようかなとか。そういう柔軟性っていうのは、一つ、必要だなと思いますね。
		L	すると、柔軟性を持って、対応することはいいとは思うんですが、必要な知識とか技術とか、けっこう言われますよね。先生としては、特に重度重複に対して、どういうものが。
	2	A	やっぱり、そこは、必要だと思うんですよね。教育は、熱意だけではやっぱりできませんし。やっぱりこう、効果的な指導のためには、やっぱり技術は必要ですし。その前に、子ども理解のためには、基本的な心理特性とか、障害に対する病理とか、そういうことは基本的に持ってないと、ただ目の前の子どもに、関わってるだけで、わからなくはないと思うんです、わかることはできるけど、非常に効率の悪いやり方ですよね。だけど、基本的な知識とか技術とか持っていれば、効率よく子どもを理解することができますし、いろんな、ふろしき、いろんなこう、引き出しって言いますかね。これだめだったら、これ使ってみようってこともできますし。そこで組み合わせて、新しいものを作ることもできる。だから、やっぱりこう、専門性に関しては、基本的な知識とか技術っていうのはやっぱりもちろん必要だと思いますよ。
		L	それは、前提なんですよね。したら、先生が、すごく1年間で、変わったと言う話を聞くと、学部時代に勉強ができて、あの知識とか技術とかはある程度は、もちろんそれが。
	3	A	そうですね。最初の1年では、正直、まだほんとに、そこまで行かないし。で、採用試験は、あの夏休み前なんですよ、当時。だから、実際は、1年かけて変わったっていうよりも、1学期くらいで、採用試験の願書を出すときに、もうそういう気持ちになってたっていうことで。でまだ採用試験の勉強でめいっぱいだったんで。まだ、そういう知的障害のお子さんの特性とかそういうのは、大学で学んだレベルですよね。うん、あのーXX大学（出身大学）の特殊教育学科は、当時、一応養護学校の免許で、一通りの障害種はやったんですけど、基本的には知的が主だったんで、ある程度、知的障害については学んでいたんで。ま、とりあえずね、1年目は本当に、模索状態でしたね。ですけど、今度は採用になったら、盲学校。しかも、盲の重複。なんていう、ね。あの盲学校、視覚障害だけでしゃべれる子ならまだしも、もう本当に重複障害で、一人は、もうコミュニケーションもうまくとれないくらい、重度の盲の重複のお子さんで。もう一人は、コミュニケーションはとれるんだけど、肢体不自由があって、もう車いすで、四肢まひで、もうね、自分では身体はもう、ほとんど動かせないようなお子さんと。で、クラスには、やっぱり盲と知的障害が、重複のお子さんが、5、6人いて。そういう中でやってましたから、やっぱりどうやるの？って、そこでは初めて、もう一回、視覚障害の特性とか、あとは重複障害の指導とか、過去の指導法とかね、やっぱりこう、本を読んだりとかはしましたね。
		L	すると、必要な知識とか技術とかに関しては、子どもと出会ってから、先生が必要な分、勉強したということですか？
	4	A	そうですね、まさに。うん。例えば、先生、皆さんのような研究者の場合は、自分の興味関心で、その分野の研究を始めて、ある意味知識技術にしていく部分あると思うんですけど。やっぱり、現場は、自分の興味関心より、目の前の子どもじゃないですか。緊急性も高いですし。いくら、自分が、今盲学校に来ても、でも自分が大学で知的障害を学んだからって、知的障害やりたいよなっ

			て言って。うん。もちろん重複だから、関係はするんですけどね。例えばこれが、病弱なんかに行った場合、病弱で、慢性疾患で、知的には全く遅れがなくてってお子さん目の前にしてるのに、でも自分の専門が知的障害だからって、そっちばっか勉強するって、あんまりありえないですよね。やっぱり、目の前の子どもの課題を解決したい、今自分が指導するのに困ってることを何とかしたいってところが、モチベーションになって、その分野の勉強をして、結果的に知識技術になったりしながら、その専門性が高まっていくんじゃないかって、いうふうに思うんですよね。
	5	L	話が変わるんですが、指導は、それを一人でやることもできるかもしれないんですが、チームでやりますよね？
	6	A	チームでやります。盲学校入って、本格的に。今目の前の子どもって、自分が一対一で担任してるわけじゃなくて、担任は二人で、やはり、ベテランの、年上の先生と二人で担任だし。で、あの一盲重複のクラスっていうのが、いくつかのクラスがまとまって、一つのグループを作ってましたから、そこにも他の先生たちもいましたし。そこで、やっぱりこう校内研なんかもしますし、日々の授業もちろんチームでやりますから、そこでどう授業しようって話もしますから。自分一人で授業しているわけじゃなくって他の人たちと共同で。いわば、学校（特別支援学校）って、基本的には、共同になると思うんですけどね。最近では、外部専門家とか、保護者とか、そういった人としっかり連携とりましょって話になってきてますから、ほんとに、いろんな専門性を持った人たちと連携をとってやっていく必要がある。で、前と違うのは、今までは、自分とか、あるいはその仲間って言っても、教師ばっかりだったんですよね。今までの教師は、日本型の教師は、丸抱えなんですよ。だからもう、子どもの課題を全部、こっちの分野もこっちの分野も、みーんな先生が自分たちでなんとかしようってやってたんですけど。最近は、ある程度、ま、これはこの専門家が来てくれるからいいやとか、これはこの専門家が来てくれるからいいやっていうふうに、すこーしこう先生たちも分担してもらえるように、って、考えになってきてますので。その分、自分の、じゃあ逆にどこを深めていくのってことは、また考えていかないとならないと思うんですね。まあ、もちろん、教育ですけどね。
		L	先生がおっしゃった、知識とか技術の面の中で、必要に応じて、これは医者とか、PT、OT、STさんに聞いた方がいいんだと思ったら、そこは任せるということですよね。
	7	A	という、ことがあります。ただ、そこで気をつけなきゃならないのは、丸投げしないっていうことですよね。うん。よくある話ですけど。あの、XX学校は、自立活動は全部OTさんがやってるみたいなね。先生は身体のこと何やってるか、全然知らないみたいな、状態になってるとこもありますし。
		L	したら、連携とか協力をとっても、やっぱり、先生が把握することが大事だということですか。
	8	A	そうですね。やっぱりこう、いろんなとこに、全部丸抱えをする必要はないんですが、知っておく必要はあると思うんです。さっき言った、その、子どもをやっぱりトータルで見なきゃいけないと思うんですよ。この部分は向こうに任しといていい、この部分は任せといていいって言って、欠けてる状態だと、やっぱり子どもの全体像は見えないから、結局自分がやってるところもうまくいかないってなると思うんですね。任せるって言っても、任せ方もあると思うんですけど。そうは言っても、やっぱり全体像を把握するために、連携でいかなきゃいけないと思うんですよね。丸投げじゃなくて、連携じゃないといけない。
		L	専門性から見ると、コントロールする力が大切だ、ということですよね。
	9	A	そうですね。そこはありますね。やっぱりコントロール、子どもを中心におい

			て、自分がどの位置に行って、その子をコントロール、その子と、その子を取り巻く状況をコントロールしてるのか。ですので、個別の教育支援計画をね作るときに、あれは、誰が作るって、言ってないんですよね。誰が作るの？って言ったときに、まあやっぱりそうは言っても先生だろうって言って、学校が結局作ることになってるんですけど。でもそれは、ある意味、当然だと思うんですよね。これだけやっぱり、子どもに対して接する時間は長いですし、教育っていうのはやっぱりトータルなものだから、やっぱりその先生が個別の教育支援計画を通して、どこと連携をとって、どういうとこをお任せして、だけどそれはどうなってるのかっていうことをしっかり把握しながら、コントロールしてくっていうのが、計画の意味だと思いますから。そういった意味でも、やっぱり学校にいて、学校にいる間は、先生が、やっぱり責任を持って、コントロールする、逆に言えば、そのコントロールできる力。こっちはお任せしちゃうんじゃなくて、やっぱりそこもきちんと把握していることができるっていう、それが、専門性には含まれるんだろうな。その自分の本来の教育、もっと狭い意味で言えば、授業ですよね。そこはもちろん、専門性で持ってないといけない。だけど、肢体不自由学校で言えば、最近問題の、その医療的ケアとか、摂食指導とか。その、身体のこととか。自分がそんなにこう、医者レベルの専門性とか、技術を身につける必要はないけど、でも言われてることはわかるくらいの、そういった知識技術は持ってなきゃいけないし。言われたことがやれるくらいの技術は持ってなきゃいけないし。でもただ、言われてその通りやるんじゃなくて、自分の中できちんと教育的に咀嚼して、その子に関わる力もないといけないと思うんですよね。

職能成長グラフの作成（10分程度）

30	1	A	そしたら、もうちょっと具体的に入るんですけど。あの、先生の専門性に対して、大きな変化があった時期は、いつになるんでしょうか。 時期は一、変化があったのは、本校に赴任したからっていうことになりますので、今から、14年前になります。
		L	それは、平成8年ですよね。
	2	A	平成8年ですね、はい。ここの時点までは教師としての普通の専門性としてきてたのかな、っていうね。重度重複に限らない。そのベースとなる専門性、できて。だけどここに来て、いよいよ重度重複に対する、また知識とか技術を、少しずつ、少しずつ高めてきてるっていう。
		L	それは、実践的な話なんですよね。
	3	A	そうですね。
		L	他に、先生にあの、きっかけとかありましたら、そういうものがありましたら。今は、赴任のことなんですが。
	4	A	そうですね。もう一つきっかけになったのは、やっぱり勉強ですね。あの一XX（内地留学）に行ってね、もう一度、N先生に、みっちりと研究っていうものを叩き、再トレーニングされて。
		L	次は。
	5	A	そうですね。あの一次の、知的ですね、ここの、XX（内地留学）に入る直前に、全国、当時の文部省の指定を受けて、全国公開をやることになったんです、そのときになぜか私が、元気だから、お前が研究主任やれって。むちゃくちゃでしょ？学校なんてそんなとこなんですよ。もう大ベテランの先生をさしおいて、君は元気だから乗り切れるだろうと。2年間、研究主任というね、そのストレスがかかる仕事を乗り切れるだろうって。

		L	どのへんですか、そしたら。
	6	A	平成、それが、3年4年です。平成3年4年が、えーとー文部省指定の研究主任ですね。
		L	これはあの、学校での、研究主任と違うものなんですか？
	7	A	いえ、あのーいつもの研究主任といっしょなんです。が、やっぱ文部省指定で、公開もしなきゃならないとなると、それなりに、ちょっと責任というかね、重くなりますんでね。
		L	でも、若いうちに。
	8	A	そうなんです、29，30でやらされましたから。いわゆる実践の中で、ま、あのー大学院でやるような研究じゃないですけど、ある程度やっぱり、ちゃんと、考えて、形にしてかなきゃ。今までは形にはしてきたんですけど、あんまりね、人に見てもらうっていう前提じゃなかったんで、たいしたことはなかったんですが。こうなると、全国公開で、先生たちが集まってきて、報告書も読まれますから。ある程度、きちんとした形にしなきゃいけない、そのためには、実践もきちんとまとめていかないとならない、っていうね。取り組んでいかなければならないっていう。そこで少し、専門性という部分も高まってきたかもしれません。ですけど、さらにその後、XX（内地留学）に行って、しっかりこう研究の仕方、そうなってくると何が変わったかって、自分自身の子どもへの見方もまた、もう少し、自分でも高まったなって思うんですね。やっぱりこう。
		L	XX（内地留学）。
	9	A	この後の、平成5年6年ですよね。5年6年の、XX（内地留学）。ここで。
		L	したら、まず平成3，4年のときは、その仕事をまとめることで、先生にはきっかけになったという。
	10	A	そうですね。ここが一つきっかけになって。はい。で、ここで、えーとその、ただそうは言っても、研究の仕方とかね、今その報告書を見ればなんだこりゃって報告になってるんですけども。今度はきちんと、もう一度、研究の仕方も学んで。ですね。こう研究っていうよりも実践であったものが少しずつ研究の観点から見るようになったというか。ね、で、やっぱりN先生に再トレーニングされて。そうすると、子どもの見方もきちんと筋道立てて見られるようになって。
		L	そうしたら、見方変わったというようにおっしゃるんですけど、具体的に言うと、どういうふうなことなんですか？
	11	A	うん。子ども理解、今までも、あのー学校の中で、やっぱり子どもを見る目が、大切だよねってことは言われてたんです。だけど、具体的にじゃあ子どもを見る目ってなあに？って言われたときに、あんまりはっきり言えなかったんですよね。その子どもを見る目に、必要な、例えば知識なり技術とか何？って言われてもわれてもはっきり言えなかったんです。視点とかもあんまりはっきり言えなくて。ですけど、XXで、研究っていう手法をきちんと、学びなおしたときに、子どもを見る視点とか技術とか、で、そのベースとなる知識として、どういう風にその知識を集めてくればいいのっていうことが、わかってきたっていうことになりますね。

40	1	A	こどもを見る視点とか技術とか、そのベースとなる知識としてどういう風に知識を集めてくればいいのっていうことがわかってきたということになるんですね。例えばこう文献検索の仕方も、正直XX大（出身大学）ではちゃんと教えてくれなかったんです。ま、学部ですしね。だけど、うん。XXに行ったら文献の検索の仕方もちゃんと教えてくれましたし、ええ。で、N先生は応用行動分析の先生なので、子どもを見る視点として、その方法論として、応用行動分析って

			いうね、そういう方法論も自分学ぶことができて、そういう見方で見ていくとかなりこう、色々なことが整理して見ることができるって言うね。で、重度・重複のお子さんにはなかなか当てはまらないってよくいいますけど、いや、そんなことはないなってことはありますんでね。やっぱりそういう視点で見ることもできますし。うん。ということで、専門性、授業作りの一番根本となる子ども理解というね、色んなこう柔軟性を持って子どもを理解していこうっていう、そういう方法論とか、その知識とかの身に付け方ですよね。そういったものがわかってきて、で、実際に今度はこれが終わって一年知的に戻ったんですけど、異動で今の学校に来て、いよいよ目の前にそういう子どもが出てきた。来たときに、すぐには使えないですけど、模索しながらやってきたっていうとこですね。
		L	そしたら、先生がチェックしたのは、始まるときから10パーセントくらい上がっているように見えるんですけど、それは。
	2	A	ま、一応大学で障害児教育とか学んできましたので。
		L	知識とか技術とかある程度学んだって事ですよね。
	3	A	一応学部、学生レベルの全く学んでない人に比べればそういったね、養護学校行っても全くわかりませんっていう状態じゃなくて、ある程度、教育実習でも行った学校ですし、ちょうど教育実習で持った学年ですし。そう言った意味では全くこうわかんないじゃなくて、これが10%と見るかはあれですけど、あの、全くないわけじゃなかったという意味でね。あの、0ではないっていうことで上にあるってことですね。
		L	あの、もうちょっと聞きたいんですが、平成3・4年と、平成5・6年で少しずつ上がるとおっしゃったんですけど、
	4	A	そうですね。ちょっと今フラットに書いちゃったんですけど、少しね。 あ、少し上がったことでいいんですか？今話を聞きながら、もしそれが後で影響をあげたのか、あの、5・6年現在の視点で影響をあげたのか。そうですね～・・・正直ここ続いちゃってますのでね。ですので、ま、実際はここで、こっから少しこの期間は上がった、ま、知識としては上がったと思いますけどね。
		L	平成3・4年の時の研究部と、5・6年が大学院の時代ですよね。その時に研究の話をたくさんしましたが、それが専門性に、例えば研究する力ももちろん、子どもを見る力っていうのはすごく大事だと思うんですけど、実際どういう風に先生にとって変化があったのかというところなんですが。
	5	A	あの、研究的視点ができたっていうところですね。うん。あの、そういったこうまず基本の知識があって、まず文献研究の部分ですよね。まずそういう知識があって、目的が作れて、それに対する仮説が作れて、方法論が作れて、で、結果を見ながら考察していくっていうことがあると思うんですけど、そういった流れの中で、やっぱり一番大事なのは、その考察がね、きてまた次につなげるっていう、研究っていうはそこだと思うんですよね。きちんと出てきた結果から、それが当たったのか、外れたのか、外れたら何が良くなかったのか、当たったら何が良かったのか、そこを基に考察してまた次のものにつなげていくっていう。あの、今までももちろん授業の中では、授業の反省とかはやってはいたんですけど、やっぱりそのへんが甘かったということがあるんです。ですけど、きちんと研究の手法を学んだことで日々の実践の考察、そしてまたそこの改善につなげる評価ですね。そこがもう少しきちんとできるようになってきたのかな。そこでま、さらにこう高めていくことができるようになったのかなっていう。あの、本当に現場忙しいので、ともするとやりっ放しになっちゃうんですよね。色んな事をね。きちんと考察もしないまま次のことをはじめなきゃならないっていう。そんな中で日々流されていくだけっていうことは現実に

			起こりうるんですけど、でもそうするとやっぱり専門性が高まっていかないだろうな。その中できちんとこう、振り返ってそれがどうだったかって考察した上で次のつなげていくっていうそういうやり取りですね。実践と、いわゆる研究のそういうやり取りがちゃんとできるっていうことがま、自分の中で専門性を高めてきたことかな。
		L	今、研究として話をしているんですけど、例えば子どもの授業だったら、どうなるんでしょうか。
	6	A	研究っていうのがいわゆる形にする研究と、形にならなくても一応形にならなくても、一応頭の中で整理している研究っていうのがあると思うんですよね。その整理する力の話ですよね。こっから（1996年）、研究的視点から、で、重度・重複に関わったっていうか、集中してましたね。日々の実践を通して、専門性を高めてきたことかな。いわゆるやりっ放しだとか、あるいは自分なりにはやっているんだけど、筋道立ってないよな、とかね。技術的にも知識的にも未熟な中でやっているな、という風な事ではなくて、ある程度ま、そういう意味で専門性を持った授業の振り返りができるっていうね。
		L	実践が終わった後、自分のことをもう一回改めて考えてみて、その後に行くことの整理というか、整理の段階っていうか、そういうことがあればもっと専門性が高くなるっていうことですよね。
	7	A	それをどの段階でやっているかなんですけどね。
		L	そしたら、そういう風な過程を、1年目の初任の先生ももし、やらされるんだったらできると思うんですか？
	8	A	それはありますね。実は私初任研の担当一年やったことがありまして、その時の初任者にはしっかりその辺のことを指導していきました。研究的視点を持って常に自分実践を改善していくようにっていうことでね。
		L	ま、実践の中で研究者的な目で見るっていうことですね？もし先生が平成3・4年と5・6年のことを経験しながら先生自身が変わったという風におっしゃるんですけど、少し変わったことで、なんか心理的なことでもいいし、なんかあったんですか？
	9	A	そうですね。ただ、ここまで(1995年)こっからとで変わったのは、ここまでは校内研なんかで何か書くことにしても校内研で作る、ま、本当に学校の紀要レベルのものなんですよね。ですけども、こっから（1996年）やってきたのは、もちろん紀要も作ってましたけど、紀要にも書いてましたけど、個人の研究として学会誌に発表をした。実践研究を学会誌に発表したことは、やっぱり自分のモチベーションでしたね。で、それが一応ちゃんと評価をもらって載ることになったっていうのはやっぱりモチベーションでしたね。やっぱりそういうことができるようになったというのが（笑）。そこでね、で、頑張ってきたことが、間違っているのではないかっていうのが、自信に変わったんです（笑）。
		L	そうですね。
	10	A	つまりその、今まで人間っていうのは、で、教師が、自分のモチベーションで専門性を高めていこうっていう頑張り方もできるんですけど、やっぱりそれだけじゃ続かないっていう。その、外部の方が、なので、情熱を維持し続けるためには、自分が頑張った、良かったなっていうだけじゃなくて、他人からも評価をもらうことが大事だと思うんですよね。
		L	自己満足では足りないっていう。
	11	A	もちろん、それだけでいける人もいるとは思うんですけど、私の場合やっぱりそういう風にちょっと外に出してみて、やり取りしながら、最初の一本目の時は査読を受けて、指摘されて、そういうところ直して、で、採択になったときに、「あ～採択になった！！」っていうね。あはははっはは。そういう喜びもあ

			りましたし、やっぱりそれもあったし、あとはこの肢体不自由の世界に入ったとき最初どうなるんだろう･･･ま、どうなるんだろうってほど不安はなかったんですけど、普通に教師としてやって、その頃はまだいくらXX（内地留学）から帰ってきたからといってもまだ研究なんてまだ頭そんなになかったんですけど。あの、Y先生にね、当時のXX研究会とか声かけていただきました、発表してみないとか。やっぱりそこで発表してみるとそれなりに返ってくるものがあるじゃないですか。うん。やっぱりそういういろんな機会も与えてもらった。自分自身が頑張ろうってのもあったし、だけど周りの人から機会を与えてもらって、支えてもらって伸ばしてもらった。そういうものもあって、専門性はやっぱり向上してきたと思うんですよね。

50		L	先生の論文を見ると、実践研究が多かったんですが。
	1	A	実践研究しか書かないですけど、私（笑）
		L	実践をしながら、先生がおっしゃったように、整理する話なんですけど、それで周りから今正しいという風に評価されたことで、私は方向性が間違っていないんだって、そういうことですか？
	2	A	そういうこともあると思います。まさに独りよがりではなくて、そういう周りの方の評価とか助言とかもあるし、そういった意味では関係機関もそうですよね。やっぱり自分もそれなりに体のことは心理リハビリテーションとか学びながらやるんだけど、でもこれでいいんだろうかって思ったときに、OTさんから「それでいいよ」って言われたら、「おっしゃ！」ってなりますし、うん。接触指導もそれなりに学んできて、食べさせているんだけど、どうかな、って時に、歯科医の方から、「うん、このやり方でやってみてください、そのまま継続してください」って言われた時に「よっしゃ！」って思いますしね。
		L	そうかそうか。ある意味では子どものほうから直接意見とか反応を見ることは難しい重度・重複の子に対しては周りの評価も大事ですよね。
	3	A	やっぱりこう、自分なりには理解するけど、それはあくまで主観的な理解であるので、他の方からの見方とかも教えてもらって、で、ま、トータル、そういう意味でもまたトータルですよね。全体的なある程度こう、少しこう客観性が出てくるような理解の仕方になってくると自分のやっていることがさらに方向がはっきり見えてくるってことがあると思いますね。
		L	そしたら、教師が子どもを教えて、あ、これはうまくいっているんだとか思うこともすごく大事なんですけど。
	4	A	だと思いますね。
		L	それと、周りからの評価、両方あったら一番いいということでしょうか。
	5	A	ええ。そう思いますね。
		L	重みとしては、先生はどっちだと思うんですか？
	6	A	重みはやっぱりお子さんからダイレクトにいただくものですね。やっぱり子どもが変わったっていうのが、自分の一番の励みになりますよね。
		L	重度・重複の場合それを感じにくい面もありますが。
	7	A	ありますね。
		L	初任の先生たちと話をしてみると、そういうのが見えなくて、よくわかりませんよとおっしゃるんですけど、先生はそういうふうなこと感じたとか、このくらい経験してから、ちょっとあの、わかるようになったなっていう時期とかありますか？
	8	A	そうですね。はっきりいつからってことはないですけど、ただ、それはそんなに時間はかからなかったですね。うん。本当に初めて訪問教育で、お子さんのうちに行って、お母さんが見てる前で何かやらなきゃならないって時に、ビデ

			オではこういうお子さんですよって引き継ぎが持って、こういう指導してましたって、とりあえずそれをするんだけど、まだお子さんに会ってもないし、触ってもない中で実感が持てないじゃないですか。で、そこで初めて出会って実際に触らせてもらって、声掛けさせてもらって、もう汗だくでしたよ。冷や汗でしたよね。すごい。わかんねぇわかんねぇって思いながらやってましたけど、でも、どれくらいですかね。本当に一年はもちろんかかってないです。一学期くらいまでにはある程度ね、だんだん、あ、ここで動いたとかね。あ、確かに表情が変わったとかね。
		L	もし初任のときに先生が重度・重複に配置されたら違うことですよね？
	9	A	多分初任のときだったらどうだったでしょうね？しかも訪問なんていうのはティームでできないじゃないですか。一発勝負で自分しかそこにはいないし、相談する相手もいないですしね。学校、通学でしたら、一緒にいる先生たちに「ちょっとこれどう？」とかね、聞くことはできるんですけども、初任で訪問でってまずそういう人事はしないと思うんですけど、万が一人がいなくてなったらすごい悩むでしょうね。
		L	先生としては一番悩んだ時期はその時でしたか？
	10	A	そうですね。重度・重複のお子さんと関わりでは、やっぱり一年目の訪問教育の指導ですね。しかも病院に行く時は、病院での訪問教育は皆で行くんですよ。いっぺんに何人かはやって、同じ病棟の中でも何人かいて先が一緒にいるので、いざという時は聞けるんですよね。ですけど、在宅のときは本当に一人で行きますからね。しかもその子をよく知っているお母さん目の前にいますから。もう正直何やってんのって、はっきり言うお母さんですから。「先生そうじゃない」とか言われましたからね。はい。
		L	したら、先生はここに着任してからは少しずつ変わって今があるっておっしゃったんですけど、少しずつ変わることで、平成5・6年の場合は子どもを見る見方が変わったとか、研究する、整理する力が変わったとか、そういう風におっしゃったんですけど、その後どういうものが先生にとって専門性が高まってきたという風に思うんですか？
	11	A	そうですね。よく言うんですけど現職でこういう風に大学院行った場合は、その、実践的課題とまた知識理論がうまく結び付くということを言いますね。まさにそこで、実践的な課題はどうしたらいいんだろうっていうのは持ってました。で、XX（内地留学）にいって、で、そん中の一つであるいわゆる問題行動ですよね。に、対する理解とアプローチの仕方ってことを研究の中にやってきて、で、そこで一つこう、理論的な柱は出来上がったっていう。子どもの見方の柱は出来上がったって。で、それをまた今度はそこの研究で対象にしたお子さんじゃなくって、今度は重度・重複のお子さんに対して、その理論はどういう風にまず実践と絡められるのかっていう、そういう理論と実践をきちんと結びつけて考えるっていうことが今までも理屈ではわかっていたんだけど、正直学部のトレーニングでは、理論なんていうのはね、そんなにしっかり作られてこなかった中で、もう経験だけでなんとかやってきたっていうね。ですけど、経験と、理論をちゃんと結びつけて、行ったり来たりしながらできるようになったっていうのが、ここから変わったっていうところだと思うんですよね。で、そこにはもちろんさっき言ったような柔軟性もあるし、色んな所と最近の連携する力っていうのもできるようになったし、っていうね。
		L	それはま、簡単に言うと、理論と実践を結びつけることができるようになったことがすごく大事ですね。もし先生だったら、専門性を高めるために、これが一番大切だっていう風に思うものってあるんですか？
	12	A	やっぱり自分で求める力だと思うんですよね。今、昨日も校長先生と話をして、

			心配だって言っていたのは、現場の先生たちがだんだんと自分で考えないようになってきたっていうんですよね。もう色んな指導要領なんかもどんどん細かくなってくるし、で、色々こう上からあぁせえぇこうせぇって言われて、で、その分研修なんかは充実してきて、自分で求めなくても、もうあっち行って聞く、こっち行って聞く、必要なことは一応ありますよね。ただ、そこで聞いてるだけになっちゃうとか、寝てるとかそういうのありますけど(笑)やっぱりこう、今までは、割とこう現場の先生たちは目の前の子どもの指導にむしろ情報とかなかったから、困って自分たちで授業を作ってきたんですよね。だけど、色んな事がこう知識として研究として積み重ねができてきて、今度情報がいっぱいあるだけに、今度現場の先生たちがだんだん考えなくなってきた、そうやって自分で求めることが減ってきたんじゃないかなってことがあるんですね。でも、専門性を高めていくっていうのはまさに、そういったこう、お仕着せですかね、「こうしなさい、ああしなさい、ここにいい情報があるよ、こうすればうまくいくよ」っていうのをもらってるだけじゃだめだと思うんですよね。やっぱり自分から課題意識を持って、それを解決するために、求めていくっていうそういう気持ちがまず前提にあって、そこに文献検索とかそういう技術知識の付け方、そう言った技術の付け方、で、具体的な指導法を探すとか、自分で作り出していくっていう技術ですよね。そういうものがどんどんのっかってくる。だからベースになるのはやっぱり目の前の子どもたちをどうにかしていこう、そのためにどうしたらいいかってちゃんと求める力、それが必要だと思いますね。逆にいえば、それがあれば、知識技術がなくても、何とかなる場合もあるんですよね。今までの、昔の先生みたいになんとかなる。うん。ま、それが効率が良い悪いは別にしても、あるいはもっとこういうやり方のがあるのになっていうのは別にしても、それがない先生よりはちゃんとなんとかなると思う。それにプラスきちんとした知識技術までこう、噛み合ってくればさらにすごいものになると思うんですけど。

60		L	知識技術よりはやる気というか、頑張る･･･
	1	A	まずはベースとして、そういう求める、ちゃんとこう･･･求める力ですよね。
		L	したら、求める力を高めるためにはどうしたらいいんですか？
	2	A	そこが一番難しいところです。まず、本当にこう、どうすればいいかっていう前に資質の問題になっちゃうんですよね。まず本人に気持ちがあるかどうか、子どもにちゃんと向かい合おうという気持ちがあるかどうか、それはトレーニングだけではどうにもならない部分が正直ありますね。現場の先生でも、なんであなた先生になったの？ってありますから。
		L	そうですね。
	3	A	本当にもう､資質のところ言っちゃったらどうしようもありませんですのでね。自分自身も、障害児教育やるかどうかっていうのは全然頭にありませんでしたからね。でも、そこではまってきたのは、いい経験をさせるということですかね。要は、自分もそうだったんですけど、最初の附属養護学校で、子ども達と関わることが楽しかったから、ずばりここにはまり始めちゃったってことですね。あの、スキーでもあると思うんです、スキーする方は、最初に今日みたいに天気が良くて、ゲレンデのコンディションが良くて、初めてやったスキーがすごい楽しかったとなるとスキーにはまっていくけども、いきなり行ったスキーのゲレンデがもうアイスバーンで、吹雪の中で、ねぇ、もうこけて痛い、アイスバーンで痛いみたいなね、で、ぬれて寒いなんて経験をしちゃうともうしたくないと思うんですよね。やっぱりそこの求める力、この子達のために何かをしてやりたい、そのためには自分はどういう風にしたらいいかっていうそう

			いう向上心を持つためには、ここのこの子ども達と関わったことが楽しかったっていう経験をさせる。いくらいい話を聞かせるよりも、やっぱり経験をさせることだと思うんですよね。
		L	比較して言いたいんですけど、小学校とかだったら、子どもの評価が簡単にできますよね。成績が出るし。だから自分が教えたことで子どもの成績が上がったら、「あ～私すばらしい」って思うかもしれないんですけど、重度・重複にはそういうことはなかなかないですけど。
	4	A	だからそこで仲間っていうのが必要になってくると思うんですよね。自分だけで、さっきの話じゃないですけど、訪問に行って、自分一人しか関わっていない、誰も他のチームの先生がいない中で、そういう実感を得るのはすごく難しくて、多分やめちゃうかもしれない。こんな世界は自分には無理ってやめちゃうかもしれない。だけど、同じ重度・重複でも、通学の中で、同じクラスにベテランの先生もいて、そういう先生達が子どもの見方とか評価の仕方を教えてくれて、声かかってもらう、ほら、こうなったでしょ？っていう風に。やっぱり周りの先生達がきちんと評価の仕方について教えてくれると、そうすると、自分もあぁそうなのかって風に思えると思うんですよね。そうすると、あ、本当だ、楽しいじゃんって。そういった意味で、周りの人の助け、周りの人に支えられてっていう部分が自分もあったんですけど、それは大事だと思うんですよね。つまり自分の専門性を高めていく、求めていく力って本当に自分一人にできることじゃなくって、やっぱり周りの人の助けを借りながら、導いてもらいながら高めていくものだっていうことだと思うんですよね。
		L	したら、初任期でもいいんですが、どういう風な仲間、先生と出会うほうがよいか、例えば、先生にとっては、子どもと接することが楽しいことを教えてくれた先生っていらっしゃるんですか？
	5	A	そういった意味では、XX（内地留学）がそうだったんですよね。その前XX（内地留学）に行く時の研究主任をあててくれたから多分そのご褒美としてXX（内地留学）に行かせてくれたと思うんですけど、あの時の校長先生が、人の選び方をね、自分では別にその時にもちろんなりたいなんて、誰も思わないし、そんな面倒くさくて大変なものを。だけど、その時に校長先生を自分をある意味使命してくれた。正直その時は迷惑だと思いましたけどね。後で思えば、その時使命してくれたっていうのは、自分の人生が変わる時だった。から、ある意味そういう人に恵まれたっていうのはありますし。XX（内地留学）に行って、N先生とかY先生に出会えたっていうのもこれも全く自分の努力じゃないですよね。たまたまそういう人に巡り会えて、そういう人からいい経験をさせてもらえた。研究大変だったけど、終わってみたらやっぱり面白かったっていうね。経験をさせてもらった。っていうことはあるんで、やっぱり周りの人からの支えっていうのも、うんと大事だと思うんですよね。
		L	したら、どんな先生と出会ったら一番いいんですか？
	6	A	結局、その先生、ここでいっちゃうと本当にループしちゃうかもしれないですけど、ある意味専門性の高い先生ですよね。まさに専門性の高い先生と出会うと･･･
		L	専門性の高い先生というものは初任だとわかりづらいですよね。わからないときに、判断しなきゃいけないですよね？どういう時にこの先生はいい先生だって思ったり、基準になるものはあるんですか？
	7	A	それはもう、自分のセンスしかないと思うんですよね。この時の校長先生は、県が、どんどんやってくるから、自分が選ぶことはできないですけど、XX（内地留学）にいたときはいっぱい他にもすばらしい先生はいました。けど、その中からN先生を選んだっていうのは自分のセンスだったんですよね。一通り先生

			方の講義を聞いて、その中でこの人だって思えたっていう。やっぱりそれしかないと思うんですよね。最終的には。
		L	もちろんいい先生が周りにいることはすごく大事なんですけど、いないときには自分で探す必要・・
	8	A	だと思いますね。うちの学校みたいに先生だけで70人くらいの先生がいる中だと、ある程度色々な人もそろっているから、この学校の中で色々関わっていくと、自分はこの先生から話を聞きたいっていう人をね、選ぶことはできるかもしれないですけど、隣の盲学校あたりになると、理療科の先生抜かすと本当に20人もいないんですよね。普通もしかしたら、必要な先生は、求める先生はいないかもしれない。そういったときに、広く他の学校とか、他県まで出て行って、自分がこれだっていう先生を捜す力も、力っていうかバイタリティーも必要ですよね。
		L	でも難しいですよね。
	9	A	難しいですよ。実際にはそんなの偶然の産物だと思います。当時はXX（Aが内地留学で選んだ大学：あ）とXX（い）に行けたんですよ。XX（い）っていう選択肢もあったんですけど、遠いっていうのもありまして、XX（あ）にしたんですけどね。ただ、周りの先生からは、XX（あ）なんてあんな田舎にはいい先生いないよっていわれていたんですよ。行くんだったらXX（い）の方がいいよっていわれていたんですよね。だけど、あえてXX（あ）を選んだから、N先生、Y先生を始めとして、今の自分につながる、すばらしい大学教官に会えたんですよね。だからそれは自分であっちこっち求めてじゃなくて、本当にそういう偶然もありますし。うん、じゃ今XX（あ）に行ったっていないんですよね。二人は。はい。そういうこともありますからね。

休息（5分程度）

70		L	さて、一年の時に子どもと接する楽しさをわかったっておっしゃったんですけど、名前は出さなくてもいいんですが、特定の子どもがいたら、その時の話を聞きたいんですが。
	1	A	附属養護の時は高校三年生だったんですけど。ま、あの、そんなに特別っていうよりもクラスのみんながね。自分自身に楽しさをくれたんですね。その中で、普通の教科指導、国語とか数学でこう教えてて、わかるようになってくれたっていうのもありますし、作業学習の中で一緒に木工班で一緒に作品を作るのって大変なんですよね。でも、その中で一緒に頑張って色々な作品をつくって取組んで、それが結果的に彼らの力になってくれたかなっていうことをね、そういうことを実感できたのも楽しかったし。っていう。
		L	印象に残った子どもはいないでしょうか？
	2	A	そういうことははっきりとは無いですけど、ただ、今この重度・重複っていう中では、最初（1996年）に担当させてもらって、その結果五年間持ち上がって、論文としては二本書かせてもらったあのお子さんなんかは非常に印象に残っていますね。やっぱりあの子との出会いっていうのは、今の自分の中ですごく大きい。この肢体不自由教育、重度・重複の教育っていう、今の自分の専門領域を作るのはうんとこう必要で、あの子との出会いがあったから今の自分があるんだろうなって。
		L	その子どもと出会ってから、先生がどのような変化があったか、教えてほしいんですが。
	3	A	今までは、いわゆるわかりやすい子ですよね。知的障害のお子さんで、お話できないにしても、体は動きますから、評価はできますよね。ですが、本当にこ

			う、評価がしづらいお子さん、こちらの関わりがどのくらい向こうに響いているのかな、わかってくれているのかなっていうのがとってもわかりにくいお子さんに対しても、色んな手段を使って関わって、しっかり、今まで、本当にある意味知的なお子さんは大ざっぱな見方ですよね。ある意味適当に見ていてもだいたいわかるんですよね。でも本当は今見れば違う見方ができるんですけど。当時のそんな、新米の人でもなんとかなるっていうね。だけど、本当に細かいところまでしっかり見ていかないと評価がうまくできないっていう、そういう見方がわかるようになってきたっていうね。それに対して次どういう風にしようかっていう、そういう考え方ができるようになってきた。知的の方だとある意味ちょっと決まっているんですよね。教科書ほどじゃないですけど。作業学習木工班って言えばやることはほとんど木工だから決まっていますし、で、国語算数も結構やることは決まっていますけど、もう本当に自立活動を主とするコースになったら本当に自分が授業を作りあげていかなくてはならないっていう中で、自分が授業を作っていくって、本当にそういうことを学ぶ機会もありましたし。そこで、今まではある中でそれをどう教えていこうか、だったけど、今度は内容から考えていかなくてはならない。それはできるようになってきたということだと思いますね。
		L	その子どもが少しずつ変わっている場面があったと思うんですが、具体的にはどういう面が変わったんですか？
	4	A	引継ぎの中ではそのお子さんは、使える、体の中でも使えるところが足だって言われていたんですよ。前の先生は、足を使って、教材でね、足で押すとか感覚を受け取るとかね。そこを中心にやっていたんですね。でも、お母さんは、この子は手が動くってすごく言っていたんです。だからちゃんと手を使って、ちゃんと目で見ながら、自分でやっていることを目で見ながら、手を使った勉強させてほしいって僕に言ってきたんですね。で、やっぱりよく観察していくと、確かにこう、お母さんが言うように指が動いている感じがするんですよね。だけど、それが重度のお子さんですから、付随運動ですよね、ちゃんと自分が意識して動かしているのか、ある意味勝手に麻痺で動いているのか、その辺はわからなかったんです。でも確かに動いているという事実はあるので、じゃ、これを使ってみようって思いまして。で、まあ、論文にあるように、本当にこう、証拠としては弱いんですけど、色々教材をつかって関わっている中で、いや、これはかなり随意的に動いているぞと。ちゃんと自分で意識して動かしているんじゃないかなっていうことがわかってきて、わかってくると、その教材に対して確かにこちらの関わりに対して反応しているとかね、やっていることが実感がだんだんできてきた。それがもう、すごく嬉しくて。やっぱり本当にその辺が、自分自身の初めて重度・重複のお子さんに関わって、あ～なるほどなっていうのがありましたし。もう一人病院のお子さんは、ある程度これはわかっていたんですけど、色んな物を見せてもあんまり興味を示さないんですけど、なぜか楽器の中にカバサっていう楽器があるんですよ。あの、周りがチェーンがついていて、ガッシャガッシャっていうね、するような。あれにだけは興味を持つよって言われて、で、実際座位保持で座位を取らせて、目の前でこうやって振っていくと、いつも動かないのにこう首を追随するんですよ。「あ～本当だ」って思ったんですよね。やっぱりそういうところすごくこう、自分としては実感で、あ、こんな重度のお子さんでも自分の意思を持って、自分の興味関心の物に向かって気持ちを向けるんだっていうね。じゃ、それをどんどん促していかなきゃいけないんだって、そういうことはできるんだっていうね。そこで自分に楽しい経験だったって。
		L	そしたら、お母さんの方は？

	5	A	実はそのお母さん学校の中で難しいって言われていたお母さんで、色々要求も高いし、担任の先生に対しての要求レベルも高いし。でも、幸い気に要ってくださいまして、「来年も持ってね」「来年も持ってね」って言われ続けて、結果的に中２から、中２中３高等部１・２・３って卒業させるまで持たせてもらったんですよ。
		L	卒業させる時どういう感想を？
	6	A	それはね、もう寂しいですよね。ここでもう本当にお別れ。ま、最初に言ったように、教員っていうのは基本的には一年勝負ですけど、でもここまでね。色々関わってきて、実際変わってきたなってやってきた･･･できれば続けてやりたいなっていうものもありますし、でも教員としてはここで卒業だし終わりだしっていうね。
		L	一年勝負ですよね。一年で個別の指導計画を立てて、授業して、評価して引継ぎまでいくんですけど、今の例のようにもし二年・三年以上持つことができるんだったら、どちらがいいですか？
	7	A	う～ん。やっぱりそこは総合的なものだと思うんですよね。やっぱりこう、重度のお子さんの場合は、基本的に一年っていう変え方は人事の方でもしないんですね。やっぱりやりながら一年たってやっとわかるっていうのが普通ですから、２年目はやっとわかった中で、今度は自分の思い通りの少し指導ができるようになるっていうね。本当はそんなことじゃいけないんですけどね。でもやっぱり現実的には重度･重複のお子さんの指導は難しいですからそうなります。でも、一年で変わってしまうことも現実にはありますから、やっぱり一年の中できちんと成果をあげなきゃいけないっていう計画ももちろん立てますし、だけど、それが自分が二年三年っていう長期目標も作りながら、もし自分がなったときには、引継がないで、自分自身がその目標に向かって2年目3年目をやっていくんだっていうね。そういうことも合わせてやっていかなきゃならないから。ですから、どっちかっていうよりは、基本的にはまず一年で一つ勝負を、最終的な評価まで持っていくっていうことは前提に置きながら、でも、計画を立てるときは二年三年先のもちろん目標までふまえた目標を立てるっていうね。

80		L	うまくいっている時も多いと思うんですけど、一年頑張ったのにそんなに子どもの変化が見えなくて、そういうこともあると思うんです。そういう例がありましたら。
	1	A	自分は前向きに物事色々考えるタイプですから。やっぱり一年くらいたつと、そうは言っても少し変わったぞという部分は持ちながら･･･なるんですけど。短期的にはなかなかこの辺がね、変わらないなって。もちろん重度のお子さんですから、短期的に変わることはまずないんですけどね。一学期たったけど、あんまりかわならいなってことは思うことはいっぱいあります。ですけど、一年ってスパンで見ると何かしらやっぱり変わってきているし、そういうところが評価できないことではいけないと思うんですよね。本当に少しでもいいから個々は変わったぞってっていう指導の成果が上げられないっていうのではだめだと思いますから。全く一年たったけど、だめっていうのはないですね。
		L	もし半年くらいたったときに、変化がよく見えない状況なら、続けることは大変ですよね。
	2	A	そうですね。それでモチベーションを続けるのはね。
		L	先生の場合どのように乗り越えてきたんですか？
	3	A	それは仲間集団ですね。質の高い。ま、高くなくてもいいんですけど。やっぱりそこで仲間が･･･そこで指導助言をもらえなくても、うまくいかないんだよね

			って愚痴を聞いてもらうだけでも気は楽になるんですよね。そこでそうだよね、そんなにうまくいかないよね、私もそうなのよって。そこであなたを助けることは言えないけど、私もそうだったよって言ってもらうだけで、そうだよねっていって、よっしゃ、また頑張ろうって思えるんですよね。だからそれが全く一人でぽつんと頑張れって言ったら、確かに半年くらいで何にも自分自身実感が持てないともう嫌だって思うかもしれないですけど、そこに良い仲間ですよね。ある意味愚痴を聞いてもらえて、共感してもらえるだけでいい。そうだよねって言ってもらえるだけで、そういう人がいるだけでいいし、さらに理想的にはこうするとうまくいくよっていう指導助言をくれる人がいればいいんですけど、やっぱりそこが大事だと思いますね。そういった意味では、連携ですよね。別にそこは外部専門家である必要は全くないんですよね。同じ学校でいる。ですので、ちょっと話は変わりますけど、小学校とかの特別支援学級の担任の先生は大変だと思いますよ。一人でこうね。本当に。よくやっているよな。だからよく呼ばれるんだよなって思いますね。
		L	そうですよね。専門性というものも大事かもしれないんですけど、同じクラスを担当しながらお互いに支えて、頑張ることですよね。
	4	A	つまりその仲間ですよね。良い仲間、良い先輩、良い指導者に恵まれれば良いんですけど、必ずしもそうじゃないんですね。一緒にやっている人が本当にやる気はなくて割り切ってて、っていう人も実際にはいるんですよね。そういう人に当たっちゃうと、愚痴もこぼせない。
		L	そうですね。
	5	A	ま、他のクラスの人と話ができればいいんですけどね。
		L	そうですね。
	6	A	で、あの～･･･それを良しって考える、そういうポジティブな思考も必要だと思うんですよね。最終的に無いものはないんだから、じゃ自分の求めるまさに理想的なものはないけど、でもこのくらいのものはあるからこれでっていうね。あるものの中からポジティブに考えることも必要ですよね。重度・重複の場合、人から言ってもらって自信になる場合もあるし、自分でそうポジティブに考えて無理矢理自信にしていくっていう力もある意味必要だと思うんですよね。ただ、そのためには、ちょっと自分にも根拠がなきゃいけないから、さっきの研究的視点みたいな、理論とかね、こういうところで調べてとかね。自分はこうやってみてこういう手法でやってみて、確かに子どもはちょっとこう変わっているじゃないか！っていう自分でね、納得のさせ方ですよね。

休息（5分程度）

90	1	A	ちょっと重度・重複から離れても大丈夫ですか？
		L	はい、いいです。
			地域支援と保護者の話（省略：3分）
	2	A	やっぱり現場の先生っていうのはある意味情熱があって、心豊かにとかね、そういう人が求められる。いわゆるおっきな言葉で言っちゃうと人間教育ができる人間性豊かな人っていうね、非常に情緒的な言葉になっちゃうんですよね。でもそれってともすると、文学的な話で、子どもに一生懸命関わっていれば良いんだっていうね。根拠はないんだけど、頑張って一緒にやってきたら子どもは良くなってきたよっていうね。今でもまだ成績表はそういうレベルでしか書けない先生はいっぱいいるんですよ。楽しそうでした、とかね。良くなりまし

			たとかね。根拠が示せないんですよ。
		L	そうですね。
	3	A	もちろんね、文学的な言葉とかね、いわゆる人間的な豊かさっていう、そういう言葉も必要ですけど、一方では、研究的っていうのは、ある意味科学的な見方ですよね？そういうものも示せるようになっていないと、保護者の方は自分の子どもがちゃんと教育、この学校でこの先生で教育してもらって良かったっていうのは感じてくれないと思うんですよね。保護者の方も先生に求める、ま、専門性を求めるかどうかわからないですけど、保護者の方よく良い先生って言い方しますよね。でもそれは人間的に豊かっていうだけでは良い先生だとみてくれないと思うんですよね。やっぱりそういう風に子どもをちゃんと変えてくれた、それが保護者の方もちゃんとわかる、事実として示してくれたっていう先生じゃないと良い先生だとは言ってくれないんじゃないですかね。表面的には言ってくれますよ？子どもを人質に取られていますから。笑。
		L	少し話が変わりますが、全く障害児教育を知らないで入ってきた先生と、障害児教育を専攻してくる先生がいると思いますけど、専門性の差がありますかね。私の経験で、今まで出会った初任者の経験でいうと、関係ないって思いました。
	4	A	あの、免許もたなくて、第二希望で来ている先生もいるんです。初任者で。でも、やっぱりこう教師としての資質がある人は、自分から求めてくるんですね。だけど、免許持って来ているのに、全く･･･あんたどうするのっていうくらいに、で、結局三年くらいで異動してたら、あの人どうしてるかなっていう。噂もきかないなっていう。
		L	少なくとも大学で何か学んできたかもしれないですが。
	5	A	だけど、そこでもっと大事な、もっと自分を高めていこう、大学っていうのは多分まだ学部レベルだとまだ与えられて、学んだだけだと思うんですよね。修士のように、本当に本格的な論文を書くために、しっかり自分から求めていくっていうトレーニングはそんなにされていないですから。でも、それなりにセンスがある人は、目の前の子どもの指導が困るからって言って求めてくるんですよね。だからそこは障害児教育で学んだとか学ばないとかじゃなくって、そこは基本的にその人がそういうものを持っているか持っていないか。
		L	大学でその求める力っていうか、必要なものを選ぶ力を教えた方が逆に重度・重複とか、障害児教育では良いことかもしれないですよね。
	6	A	かもしれないですね。うん。もちろん、基本的に必要な知識は一通りもちろん必要ですけど、これから先、特別支援教育、ま、限らなくていいですけど、教師を職業として選んでやっていくためには、っていう部分をきちんと教えていった方がいいでしょうね。
		L	教師としてのアイデンティティみたいなことでいいですか？
	7	A	そうですね。で、大学を出てもちろん専門性は身についているっていうことはないだろうし、最初に言ったように専門性っていうのは身につくものじゃないものだと思うんですよ。常に高めていくものだと思うんですよ。まさに専門･･･別の意味で専門性ってあえて言うとすれば、常に高めていこうっていう気持ちがちゃんと高めていくための気持ちなり、知識なり、テクニックが身につくかっていうことだと思うんですよね。日々の、子どもとの活動の中で頑張る人間性というかね。だから専門性ってもしかしたら無いかもしれないんですよ。色々な専門性がありますから。その時に自分の必要な専門性を身に付けるための意識が専門性なんですね。

100		L	先生の話からみたら初任期とか中堅期とか、熟練期とか言うんですけど、初任期の時に必要な専門性と、熟練期の･･･違うことですか？

	1	A	違うと思いますね。初任期っていうのは、まだあまり学校の組織的な責任はあまり負わされないですよね。やっぱり目の前の子どもの授業っていうのが大きな仕事の範囲になりますから、まずそこが必要な専門性になってきますし、ある程度主任さんになったり、管理職になったりってすれば、今度は学校運営っていうことに、そっちの専門性になってきますよね。で、あと、学校運営だけじゃなく、外部と連携する力って必要になってくるかもしれない。僕みたいにコーディネーターになってくるとまさにそういう専門性が出てきますし。だから直々初任者、5年目、10年目、20年目、そろそろ定年に近い人っていうのもあります。そういう時期による違いもありますし、あとは障害種別でももちろん違いもありますし、学校の中で置かれている係によっても違うと思うんですよね。本当に日々の授業に直結するような研究部とか、生徒指導部にいる場合と、進路指導部なんかは本当にもう外部との対応も多くなってきますし、福祉の関係をよく知らないとできないですし、で、教務なんかになってくると、学校運営っていうのをかなり考えなくては･･･そういう専門性も必要ですからね。
		L	先生から見ると、初任の時は必ずこういうことを教えるというか、学ぶような機会を与えた方がいいと思うことはありますか？
	2	A	もうやっぱりね、授業だと思います。
		L	子どもと接すること？
	3	A	そう。やっぱり研究者じゃないんですよね。実践家なんでね。やっぱりこう、自分が担当している目の前の子どもの授業をいかに良い授業にしていくかっていうところを重点的にやる。もちろんそれが、そこで成果がでると、とっても楽しいって思ってもらえますから。初任研のプログラムの中では、研究授業っていうのを一回しかやらないんです。おおやけにはね。もっといっぱい研究授業させればいいと思うんですよ。
		L	そうですか？
	4	A	ですね。そして周りの先生達からいっぱいある意味たたいてもらったり、でもそれが、結果的に良い授業になったねって最後に言ってもらえる。そうすると苦労するだけ苦労しただけ最後に良い授業になったねって言ってもらえたときの喜びはすごく大きくなると思うんですよね。いくら立派な講義をされても、講義は講義なんですよ。いらないとは言わないけど、それはやっぱり初任者の研修の中では、本筋では無いと思います。
		L	そうですね。
	5	A	大学でもそうですけど、プログラムとしては概論的に、全部知識としてね、基本的なことは教えなきゃならないし、こっちあ一応聞かなきゃならない。でもそこにモチベーションはないんですよね。特に学生なんて子どもと接している訳ではないし、自分の必要性を全く感じていないままの学生が多いですから。聞いていても、正直あの頃何をやっていたかは覚えていないし、身にならないですね。あんまり効果的ではない。初任研の中でもやっぱり一通りやるんですよね。またね。でも、それを聞いていて果たしてそれを知識として効果的に初任者に身につくかってそんなことは･･･あんまり僕としては実際にやってみても、あんまりそこは講義は役に立ったとは思わないです。でも僕は研究授業はうんとやらせたんです。そうするとそこで本人達がこの子のこれを教えるために必要だからって言って、自分で知識を得ようとするし、わからなかったらこっちでこの本を読めとか教えてあげるですよね。そしたらそこは一生懸命勉強して、ちゃんと効果的に身について、そてがまた授業に生かされる。そうすると、そこで身についた知識は概論的に広くはないかもしれないけど、もう限定された知識だけど、深まってちゃんと身につくし、忘れないでいられる。で、それの方が大事じゃないかな、って思うんですよね。最初言ったように、専門

			性っていうのはあるプログラム受けたから一気にぱーんとみんな身についたなんてことはなくて、常に常に積み重ねていかなくてはならない。最初から専門性高い先生が、ある大学院のプログラムを修了したらすごい専門性の高い先生がぽーんってできて、現場で何でもできますよ、なんて人はいるわけないんだから。少しでも良いから少しずつきちんとしたそういうね、ま、私が思うのはちゃんと現場で楽しい経験をさせるっていう研修で身に付けていくっていうね、そういうものがだんだんだんだん積み重なって広がっていって、だんだんだんだん専門性が高まっていくって、それでいいんじゃないかって思うんだよね。
		L	そうですね。

終了

B：対象者B　　L：研究者

時間	回数		発言の内容

フェイスシートの作成（10分程度）

0		L	重度重複障害児教育における教師の専門性というのは、何でしょうか。
	1	B	やっぱり子どもに関われる力全てですよね。感性から全て。知識的なものもそうなんだけど、現実的に子どもに関わっていける力。
		L	その、関わっていける力というのは、具体的に言うとなんですか？
	2	B	やっぱり、その、こうして会った瞬間に、このお子さんはどういうふうな受け止め方をしていけば上手に関わりが持てるだろう。とかね。そういうふうな、こう、見抜くではないけど、一緒に関わりながら探っていける力みたいなのがまず大きいのかな。専門性といえばね。
		L	知識とはちょっと違うかもしれないですよね。
	3	B	うん。知識とは違う、その中でこう、やり取りをしながら、色んな知識を含めてこう、使える力っていうのかな。うん。そこのところがすごい大事なのことかな。知識を学べば身に付くとは思わないし、その、体から習うべきものであるよな。
		L	例えば？
	4	B	すぐその場の中で触れあったり、受け止めたり、あるいはこうしてみようってなったり、すぐ対応していく力が、専門性としてあるんじゃないかと。ま、計画を作成できるとかね、そういう部分も当然専門性だとは思うんですけど。私はやっぱりそのへんでこう、大事にしたいところかなと。
		L	次は、どのような専門性がありますか？
	5	B	やっぱりそういった計画を作成するっていう力ですよね。次にはね。長い目で見てこの子どもさんを将来的なものも含めてどういうふうになるだろうかっていう、計画を作成する力っていうのはないとだめなのかなということなのかね。
		L	あとはどういう専門性があるんですかね？
	6	B	あとは子どもさんを巻き込む中で、周りをどう組織できるか。組織する力っていうのは、これはやっぱり学校教育の中ですごく大きい。
		L	組織するっていうのは子どものことですか？
	7	B	子どもを中心において、その周りをどう組織できるかって。
		L	保護者とか先生とかですか？
	8	B	保護者もそうですね、教員も。教員パワーもあるし、保護者パワーっていうのもある。で、もう一つ広げてくれば、地域の、受け入れる、受け皿できるパワーっていうのがあるんだけど、これはやっぱり作れる方々の専門性っていうのはかなり大きいのかなっていうあたりだと思うんだよね。
		L	先生がおっしゃったように、個人で子どもに対して対応できる力があって、その子どもに対して計画する力があって、その計画通りに組織を作って計画するって話ですよね。その後は？
	9	B	後っていうのは、子どもさんのライフステージっていう考え方によってくるとは思うんだけど、色んな段階の中でそれぞれ見る力っていうんですかね。そういうのが必要になってくると思うんですよ。
		L	例えば小学部段階ではこれが必要で、中学部、高等部ではこれというようなことですよね。
	10	B	私が今関わってきたのは割と小学部が多いんですけど、いわゆる小学部段階で

			の関わり方と、中学部段階での関わり方、高等部段階での関わり方って当然変わってくるわけなんで、それをいつの段階でこういう関わり方ができるっていう力を持つことっていうのが、ま、一番と関わってくるんだけども、当面はその子どもさんとお付き合いできるんだけども、やっぱり関わり方がある時は小学部さんでやって、ある時は中学部さん、ある時は高等部さんって考え方をするとすれば、その段階に応じた、その子どもさんの年齢っていうかね、相応に応じた関わり方っていうのかな。そのへんの使い分けができるっていうのかね。そういうのも大事になってくるのかな。
		L	先生はほとんど小学部を担当しましたか？
	11	B	小学部と中学部。 中学部はいつごろですか？ 中学部はXX（内地留学）から戻ってきてからですから、平成10年度。あ、その前からだ。その前1年間。1年間だな。あ、違うな。うん。1年間だ。
		L	XX（内地留学）に行く前にだいたい小学部で、今まで合わせて4年間を中学部で教えたということですよね。
	12	B	そうですね。4年間が中学部で、訪問部が3年間。他が小学部ですね。
		L	そしたら、1年目の時が訪問でしたか？
	13	B	一番最初？
		L	はい。訪問の時･･･
	14	B	こっちは3年目の。こっちの訪問は3年目だったのかな？からだと思うんですよ。あれから3年間。その時は中学校一年生の、肢体不自由の子どもが入学してきたときですからね。そのまま持ち上がってきたっていう形。ま、肢体不自由の経験がある方っていうのが、当時は私ぐらいしかいなかったんで。やっぱり子どもさんの年代に応じた関わり方ができるって人はやっぱりすごいと感じますよね。
		L	専門性の1番目のことなんですけど、子どもに関わりながら、子どものことがわかるようになることって、どういうふうにすればできるようになるんですか？
	15	B	いや～難しいな。難しい。
		L	単純に知識とは違いますよね。
	16	B	違う違う。知識はまずもってなきゃだめなんですよ。
		L	例えばどんな知識が必要なんですか？
	17	B	私は動作法から色んな知識を学んだ。要するに、触れあうときと、その子どもさんが何を思いながら、感じながらっていう部分を、その動作法の中から学んだんですよ。そういう感覚的な部分は･･･

10		L	動作法はいつ頃から学んだんですか。
	1	B	大学の･･･いつからだったかな？20か。3年目からだからね。
		L	早いですね。なんで動作法を学ぼうと思ったんですか。
	2	B	これはね、言えば恥ずかしい話でね、実は「臨床教育」っていうのがあったんですよ。これが2年目の後期にもたれてて。で、当時。P先生の臨床教育を3日くらいあったんですよ。それが授業としてあったんですよ。その時に小学校に入学する前の子どもさんですよね。前の子どもさんで、脳性まひの子どもさんが、子どもさんとして対象になって、動作法、昔は動作訓練っていったんですけど。それがあったんですよね。すごかったですよ。その時のインパクトは。それと、もう一つその時に自分はその子と関われたかって言うと、全くできなかった。残念ながら。どうしたらいいかわからなかった。その両極端さ。その時のP先生の関わり方のすごさと、そこにいる自分の何もできなかったってい

			う極端な部分があったのが一つ。あともう一つはたまたま同僚からたまたまキャンプに来ないかって誘われたのが一つ。これだけです。この二つ。
		L	そしたら、大学時代ですよね。P先生と出会ったのは。
	3	B	そうですね。三年生･･･じゃない。二年生の後期だと思う。
		L	障害児教育じゃないのに、そこに参加した理由はなんですか。
	4	B	いや、教育心理を取りたかったから。
		L	あ、教育心理で動作法を学ぶことになったんですか。
	5	B	教育心理って形の･･･教養かな。二年間は教養だったんですよ。で、あとの二年間は専門っていうので分かれたんです。で、その時に二年生の後期から、この専門の部分が若干入ってきたんですよね。確か。確かね。記憶が正しければ。その時に、私三年生の7月にキャンプに参加してるから、その前の年のはずなんで。二年生後期だよね。冬場。
		L	それは先生にとってすごく大きなことですよね。
	6	B	いや～これはもう。もともと小学校の野球やりたくって、小学校の教員になりたかったんですよ。それこそ養護学校って養護教諭、保健室の先生としか考えられなかった時代だったんでね。そういうイメージしかなかったものですから、養護教諭っていうことなんか、考えたことなかったですよ。そしたらたまたま教育心理とかそういうの取りたいなって思ったときに、臨床心理学って言う講座の方があったんでね。その時のインパクトはすごかったです･･･
		L	この授業取ろうっていうことより、偶然って言うか･･･
	7	B	偶然って言えば偶然。ある意味そういう方向でって思っていたからなったのかもしれない。
		L	でも、一緒に参加しても、自分の目で、P先生と比べて、すごいなって思うことは、みんなそう思われるものなんですか？
	8	B	みんなそうなんじゃないですかね。これはすごいと思ったよ。
		L	それがきっかけとなったんですか？障害児教育に･･･
	9	B	もうそうですね。ただ、未練はあって、小学校の先生になりたいなっていう未練はあったんだけど。でもやっぱり動作法の方を、あ、昔の動作訓練の方をキャンプに三年間、大学の3・4やってあと一年残ってまたやったからね。キャンプで三年間、月例訓練会っていうのを。ま、私の基本的な部分で動作訓練だったから、そこ出会ってきて、子どもさんとつきあっていく中で、やっぱりもうちょっと上手につきあいたいっていう思いがあったんで。このまま、って思って、それこそ一年間残って、養護学校の免許取ったっていう経緯があるんだけど。
		L	例えば他の小学校の免許を持っていて、養護学校に配置される先生よりは少なくとも準備はできていたっていうことですよね。
	10	B	そうですね。準備はできましたね。少なくとも。やっぱりそういう子どもさんに関わってきたっていう部分では準備はできていたっていう。ただ、入ったところは違ったんですけどね。あの、知的障害･･･
		L	でも、その時も重複障害学級を担当していたので。
	11	B	重複って言っても、こっちの場合は重度・重複っていう、要するに情緒の方が大きかった。知的の方は。肢体不自由と、知的障害との重複っていうのはなかったんです。当時。どこいったんだろうね。確か、肢体不自由の方の養護学校でも、ほとんど子どもさんが中学校卒業した後、高校または職業的な部分で就学した段階なんですよね。で、昭和54年から義務制始まりますよね。その後が、重度・重複というと、知的と肢体の方が非常に多くなってきたんですよね。当時はなかったんですよね。そんなになかった。
		L	先生が仕事始めたときにはまだ少なかったんですよね。

	12	B	重複って言うと、この重複は、知的障害と情緒障害。行動障害が激しい子どもさんとかね。そういう子どもさんが多かったんですよ。
		L	でも、その時の経験が、今の重度・重複でも影響をあげるっていうことですよね。
	13	B	うん。それがなければ仕事はあり得ない。だからそういうチャンスに恵まれたっていうのは、これは大きかったですよね。本当にもう、今を持って長く引きずっているところですよ。その臨床。臨床教育のP先生と、そこにいる自分の姿を対比させた瞬間で、あ～もう、本当に強かったですよね。

職能成長グラフの作成（10分程度）

20		L	先生の専門性に大きな変化があった時期は？
	1	B	一番最初の時期ですね。（特別支援学校）入ってすぐ。要は学生で持っていたイメージから子どもさんに対応しようとして、関わろうとしたときに、入ってそれこそ･･･うん。私と同じ学級の先生がものすごくインパクトを与えたっていうのが大きいですね。
		L	どういう先生でしたか?
	2	B	その時の先生は、前年度に国総研、国立総合研究所の1年の研修を終えられてきた先生だったんですよ。で、その先生から、当時行動療法ってことだったのかな。そういうところの専門的な関わり方っていうのかな。
		L	行動療法っていうのは、目で見えるものなんですよね？
	3	B	そうですね。子どもさんの行動の成長のなかでってことなんでしょうけど。そういうところを間近に見られたっていうのが大きかったですね。
		L	その先生と同じクラスでしたか？
	4	B	同じクラス。私と。
		L	あ～。例えば指導教官みたいな、指導教員･･･
	5	B	いやいや。全く同じです。私が新採で入って、Q先生が、今はもう退職なされているんですけど、Q先生が、ちょうど私と10年違うんですよね。22か3で入って、Q先生が32か33の時ですからね。10年違う中で、身近に見れたっていうのが。
		L	その先生も動作法とか？
	6	B	いや、その先生は違います。銀行マンだったんですよ。銀行マンで、え～っと･･･何の教室かわからないけど、講師をやられてて、あ、そっか、こっちに戻ってこなくてはならない理由があったみたいで。で、当時、ここ今はなくなったんだけど、昭和53年に私が勤務したところはXX学校ってところでね、その開設準備もした方ですよ。かなりこう、情熱的な方でね。今でも情熱的なんですけど。そういう方で。一年間研修に行って、なおかつ専門的な部分を身に付けてきたっていうのかな。
		L	その先生は仕事をしながら、その先生に影響をもらったという事ですけど、例えばどういう面で？
	7	B	もう、関わっている姿がすごい。そのもの。もう本当に子どもと一体感っていうかね。その辺の関係がすごいですよ。あとはやっぱり理論的な部分。どうしてそういうことするのか、っていうのも、きちんと教えてもらえて。関わりながら、関わるって事の理論上の裏付けっていうのかな。そういう部分っていうのはやっぱり大事じゃないですか。そういうところを教えていただけるっていうところで。現実的にやってる部分と、理論上のこともちゃんとこう、わかっている上でやられている方ですからね。これはやっぱりすごいですよね。で、子ども変わっていくでしょ？ん～P先生の時もそうでしたけどね、ちょうどい

			い経験ですよ。いい経験させてもらって。
		L	その後、変化があったと思われるときは？
	8	B	順番にいけば、やっぱりXX大学院（内地留学）に行って、勉強、で、その時になんていうかな。停滞感のようなものがあった時に、新鮮な。専門的な部分もそうなんだけど、周りからも、先生からもそうなんだけど、専門的な部分で再度見直しができたっていうのが2つめですよね。これは大きかったのかな。私に言わせれば。

30		L	XX大学院（内地留学）に行く前の段階で特にはなかったですか？
	1	B	あ～あっと、あれですか？例えば肢体不自由に関わらないってことでもいいんですか？
		L	重度・重複の全体的な専門性に関係すると思ったら、肢体不自由に関係がなくてもいいと思います。
	2	B	私はやっぱりこの時が非常に影響が大きいんですよ。R先生っていう、今はあの、NPO法人造っってやっているんですけど。この方と一年間組ましてもらったっていうのがあるんですね。
		L	それはいつ頃のことですか？
	3	B	え～っと。三年位した後ですね。
		L	昭和56年くらいですか？
	4	B	昭和55年くらいだと思いますね。三年目だから53･･･55年ですね。
		L	そしたら55年からその先生と？
	5	B	いや、その先生は教務主任だったんですよ。当時はね。授業･･･授業として入っていただいたっていうのかな。教務主任のところで。その先生の印象は強いですね。
		L	どういうふうな印象ですか？
	6	B	自閉症の子どもさんが、当時そんなに多くなかった時代で。私がその自閉症の子どもさんが転校してこられて、そこの学級担当したんですよ。で、やっぱりね、いわゆる知的障害とまた違うじゃないですか。行動特性というのがね。で、当時は今でいえば子どもさんがスケジュール作って、子どもさんのスケジュールを大事にするとか、それからもう一つは、なんていうんですか。カードとか写真とかをそういうのを活用したコミュニケーションということで、かなり整理されてきたんですけども、当時はそんなでもなかったですよ。同じような感覚で。で、なおかつ転校してきた子どもさんで、今まで全くなかったんですよね。自閉の子どもさんで。その子どもさんと対応するときの、やっぱりこっちも苦しいわけですよね。何をしたらいいかわからない。で、同じグループで確かも5人くらいいましたからね。の中でそういう一人の子どもさん、他の子どもさんと行動領域違う、知的にも知的というか、知識的な部分でいえば、色んなこと知っていて、ぼんぼん話しかけてくるわけですよ。もう自分のやりたいこともわかってらっしゃるところでね。で、どう対応するかっていうところでちょうど悩んでたんですよ。実はいうと。で、R先生って方が学級の中に入ってこられて、その時間だけでね。その時間だけ入ってこられて。これがまた上手いんですよ。その対応っていうか、それに子どもさんのやっぱりスケジュールをきちんと作ったんですよね。これこれこうするとか。で、子どもさんができる余暇の部分っていうのかな。その辺り、音楽が大好きな子どもさんで、プレーヤーをかけなきゃ難しかった。で、私は止めたっていうかね。制止する部分が非常に多かったかな。ところが、制止じゃなくてそれを上手に学習として組むっていう形を一つ考えていただいたっていう部分では、やっぱりこう大きいですよ。教育課程っていうか、子どもさんの関わりもそうだけども、学校の

			学習の組み方っていうのかな。スケジュールあるいは日課表の組み方を教えていただいたのはやっぱりR先生ですよね。
		L	何をしたらいいかわからなかいとおっしゃったんですけど、その先生を見てわからないことがわかるようになったんですか？
	7	B	いいえ。見ながらわかる、見えるようになったというか、ま、そういえばそうかもしれないですね。まさしく教えていただいている感じ。先生の子どもさんの学習の仕方に応じた日課表の組み方みたいな。私たちはやっぱりある程度スケジュール一週間の時間で組めば、その中でやらなくてはならない、ってなるじゃない？でも、一時間の中ですぐ終わっちゃうんですよ。ひらがなのひとかね。それからなぞり書きとかをだいたい朝の会やって二時間目って組むじゃない？で、その子にとってはだいたい5分で終わっちゃうんだよね。５分で終わった後の勤務感覚っていうのがわからないじゃない。私。で、その子の中では終わりは終わりなんですよ。で、後の41分間っていう状態は、要はもう、私も何回の教室抜けられたことあるんですけど、自分の、もう終わりの世界ですからね。で、逆にいえばその子に対してこちらからどうして課題を提示するかっていうところの状況も十分把握されていなかったっていうのが当時三年間ね。それをその、R先生の二時間の中に‥二時間目の中に入っていただいて、二時間のスケジュールの組み方とかね。で、もう一つ、何時間･･･あれはなんだったかな･･･そこのところの組み方とか。その一つの学習時間のスケジュールの組み方を教わったんですよ。それをした後にこれをするっていうスケジュールを作っておいて、それでプレーヤーで音楽を聴く時間をきちんと保障してってやってくれた。
		L	子どもと直接関わるよりは、もうちょっとスケジュールを立てることの･･･
	8	B	スケジュールの立て方に関しては、先生には。ま、教務主任だったからね。R先生には。それは大きい転機だったと思います。私にとっては。
		L	それは一年間ですか？
	9	B	うん。一年間っていうか、その時間その時間。一年間の中のその時間、その時間ですよ。
		L	はい。ではその後は。
	10	B	XX大学（内地留学）が、その次ですよね。え～っと･･･平成8年だから･･･この前に肢体不自由の方で私10年間。で、その後。あ、これ63年3月で、これ63年4月なんだな。63年４月。で、え～っと。この肢体不自由に移ったときに、動作訓練会っていうのを作ったんですよ。 先生がですか？

休息（5分程度）

40	1	B	うん。それが平成元年ですね。天皇が亡くなったときにキャンプをやっているから。平成元年。動作法学習会っていうのを作ったんですよ。
		L	そしたらそれは学校越えて？
	2	B	学校越えて。学校越えてね。で、その時に、要は保護者の方々のご協力をお願いしてもらって、「XXXXの会」っていうのを作って。
		L	子どもは肢体不自由？
	3	B	肢体不自由だけです。当時ね。「XXXXの会」っていうのを作ってもらって、で、教諭は教諭として動作法学習会っていうのを立ち上げて。それで月1回の学習会と年2回のキャンプ。夏と冬。冬はXX県全体。で、これはもともとXX県のXX市の中にあったんですね。これを作ってからっていうのが、保護者との関わりとか、それから周りの、周りの先生方との関係とか。そのあたりが転機といえ

			ば転機かもしれないですよね。
		L	あ～そしたら周りの先生とか保護者との関係。
	4	B	そう。保護者との関係とかね。もともと保護者の関係はね、そんなにね、ギクシャクした状況はなかったんですけど。要するに、色んな方々の協力を得てそういうの、夏冬の二回のキャンプをやれるとか、学習会をやれるとか、そういった辺りが私の、もしかしたら大きかったかもしれないですね。
		L	先生が中心になって作ったわけですよね？なんで作ったんですか？
	5	B	やっぱりあれですよね。学校の、子どもへの対応の中で、要はXX県の場合、学園と学校が併設っていうか、隣接しているんですね。行き来できるんです。それで必ず子どもさんは、訓練って証して、機能訓練ってことで、学園で、そういう体の訓練をやることになって。何をするかというと、何もなかったっていえば、申し訳ないんですけど、ほとんどそういう状況を、あまりやられている状況ではなかったと思います。学園でやるというと通学生が増えてきた状況だったんですね。で、学園の子どもさんは、週何回かな。4回はやれたんですよ。で、通学生の子どもさんは週1回か。週1回40分。で、子どもの体の状況から将来を考えると、大変なことになるよっていうのが目に見えている子どもがいたわけですから、学校の体制の中でそういうのに関する関わり方ができるようになっていかなくてはならんじゃないかなと。明らかにこれは子どもの体の状況考えて、満足いく体の動きに関する学習じゃないだろう。今までは体の動きの･･･そういう学習じゃないだろう。要するに見ていると、明らかに大学のときに動作訓練やってきたんで、もう体の、なんていうかな。緊張が強くてね。将来的なことを考えると大変なことになるよっていうのが目に見えている子どもがいたわけですから、やっぱり学校の体制の中でそういう風な体の動きっていうのかな。そういうのに関するやっぱり関わり方ができるようになっていかなくてはならんじゃないかなと。そういう風なのが一つあった。自分の昔やっていた部分で関わりたいっていうのはやっぱりあったんですけど。で、自分は知的（特別支援学校）だったものですから、ほとんど関わっていなかったんですよ。で、肢体不自由（特別支援学校）に変わって、キャンプに参加して、やっぱり必要だろうなということで。それで･･･
	6	L	10年間は動作法のキャンプにはいってなかった？
		B	行ってなかったです。ま、顔出す程度は行っていたんですけど、実際にやるという形ということはなかったもんですからね。また肢体不自由の学校に変わって、やっぱりそういう子どもさんが重くなってきているということと、中学生が多くなって、学園の訓練をなかなか難しい状況になってきているということで、学校でやっぱり関わり方っていうのをやっていかなくてはならないんじゃないかっていうことでね。その動作法学習会っていうのを立ち上げたんですけどね。
		L	先生がおっしゃったように、保護者の関係とかあったんですけど、前の10年間を教員として教えながら感じた保護者との関係とか、先生との関係と何が変わ
	7		ったんですか？
		B	前は保護者との関係というのは、訪問学級をやってきたからね、一対一の関係はできたんでしょうけど、それから学級の子どもさんと親御さんとの関係っていうのはできていましたけど。でも、こういった場合は別ですもんね。他から･･･ま，学級が変わるっていうのもそうなんですけども、他のこと。要するに未就学の子どもさんも入っていますから。
	8	L	もっと広く見ることですもんね。
		B	そうそう。組織として。やっぱり。保護者の組織というかね。その辺りをどう考えるかということ。

	9	L	そしたら、一人の保護者と会うことと、団体と会うことはどんなことが違うんですか？
		B	いや、雰囲気が違う。全く。
	10	L	どういうことが違うんですか？
		B	これからどうしようの世界。将来的に。組織として、どうしようかっていう世界ですから。その、マンツーマンの世界は、私の子どもさんをどうしたいっていう話でしょ。その話を聞く形でしょ。ところが、組織としてどうしていくかってことだからね。これはもう明らかに違いますよね。非常に興味あるのは、これがどう発展するかっていうのが一つある。もう一つは、いつつぶれるんだろうかっていう不安がある。この問題は大きい。やっぱり人間関係あるからね。こういう中で続けてきたっていうのが大きいですよね。一回崩壊しかけたんですよ。実はいうと。というのは、職員がだんだんだんだんやろうとする意欲がなくなったのかどうかわからないけど。ちょっと今も立ち直したんですが、難しいですよ。組織を維持していくっていうのは、かなり難しいです。
	11	L	はい。
		B	あとはやっぱりね、自分にとっての本当に大事さみたいなの、の理解。組織の中のそれぞれの保護者の方々のこれが自分にとって本当に大事なんだっていうのを持ち続ければいいんでしょうけども。何十年も、もう何十年たっているんですか。平成元年から二十年？ですから、それが結構やっていけるっていうと･･･
	12	L	当時の保護者が今も参加しているんですか？
		B	そうです。
	13	L	その子どもはもう大人になってますよね。
		B	そうです。ほとんどそういう方ばっかりです。新しい方ももちろん入っていますけど、二十歳･･･成人式終わって何年たったとかね。
	14	L	そうなると、一人の学生よりは人生を見ることですよね。
		B	うん。子どものね。子どもの人生を見る。そうかもしれないね。ま、大きいことは言えないかもしれない。逆に。私たちが見れるっていうのは些細なところだからね。訓練会とかそれこそ月例でちょっとお会いしているっていう程度で。でも、他の方よりは、やっぱり20年なら20年の付き合いの中で、子どもさんの様子とか見れているので。

50		L	次は、XX（内地留学）ですよね。そこではどんなことがあったんですか。
	1	B	XX（内地留学）は、これはもう私にとってはもう、本当にすべてですね。あの、色んな意味でやっぱり年代的に、年代的に言えば、自分が相談するとか、そういう状況ではない状況になってきた。
		L	三十代後半･･･
	2	B	そうそう。三十代ころ。逆にいえば、こっちの方で、色んなことを指示していかなくてはいけないんですよ。主任とかやってきたし。
		L	あ、研究主任とかやっていたんですか？
	3	B	研究主任とか、もう学部主任とかね。そういう部分もあったので、そういう風な状況をすべて無くしてしまえるっていうのかな。本当にその教育っていうか、そういう部分で自分の好きなことを何にも遠慮しなくていいっていうかね。そういう状況でやれたっていう。これは、これは大きかったのかな。ま、色んなこと、個別の指導計画の作成の仕方とか、修士論文の中で、集団討議のあり方とかね。それから、なんですか、あの、記述記録の在り方とかまとめたりはしてきたんですけど、それよりはある色んな年代の中で、もう一回こう、すとんと切っちゃって、遠慮しない形で自分でやれる、話せる部分が持てたっ

			ていうは。
		L	ちょうど現場にいると、仕事も増えて、すごくやらなくてはいけないことも多いし、ま、若い先生には指示したり指導したりしなくてはいけない立場から離れて、改めて勉強する時間というか、振り返る時間が持てたっていうのが大きいですよね。
	4	B	そうそう、本当にそれが一番大きかった。二年間。
		L	やっぱりそういうことがあってこそ、修士論文が書けたりとか研究とか。
	5	B	そうそう。あそこで学んだことはね、本当に自分の中では、今をもってありがたく思っているし、活用しているしね。
		L	そしたら、先生から見ると先生の人生から見ると、もし、内地留学でもいいんですけど、もし行かせるんだったら、若い先生を。10年たってから行かせたほうがいいですか？若いときのほうがいいですか？
	6	B	いや、私はある程度年代を越えてからの方がいいと思います。
		L	だいたい10年以上ってことですか、そうしたら。
	7	B	そうそう。三十後半くらい、あるいは三十から。少なくとも10年たってから。昭和59年で、特総研の短期研修、三ヶ月のでしたけど、この研修受けたりはしているんですけど、やっぱり年取ったほうが充実感ありますよね。その時の、そりゃ人様々であっって、それは熱い方は早いうちに、鉄は熱いうちに打てってことでね、あるんでしょうけど、私だったら遅く行ってよかったなと思っている。
		L	そしたら、先生が59年のときに三ヶ月間特総研にいらっしゃった時は、先生から吸収できなかったんですか？
	8	B	ん～何を吸収したらいいかわからないまんま終わっちゃった。要するに、行ったっていう感覚はあるんだけども、友達はたくさんできたっていう感覚はあるんだけども、その中でどうだったのかっていうことを考えると、今のような状況、さっき言ったように０にしてもう一回自分の感覚でいっぱい勉強できるっていう感覚とはやっぱり違う。
		L	期間の問題ですか？
	9	B	期間の問題じゃない。たぶん二年間だったとしてもそうだったと思いますよ。０になる部分っていうのは少ない。
		L	でもそれは難しいですよね。０になるっていう。頭の中でそういう転換ができるんですか？
	10	B	お、転換ができるっていうか、自然にそうなってくる。大学院の院生、一人の院生になってくる。
		L	短期の研修と違って、学生になることですもんね。
	11	B	そうそう。そういう点では、あ～でも、私はある程度経験して、こういう状況で、こういうこともして、こういうこともしてきたしなっていう思いがあって、で、そういうのをすとんと一回無くして大学で勉強したっていう感覚は新鮮だったですよね。
		L	自分のことを見るきっかけになったと思うんですけど、先生として、あ、これはすごく勉強になったとか、これは後のすごく教師としての経験に大きな影響をあげたっていうのがあるんですか？
	12	B	組織する力ですよ。組織する力。個別の指導計画の作成、集団討議のあり方って私いったんですけど、要するにそれ、ただ集まればいいってもんじゃないですよね。その組織の専門性っていうの部分が、非常にこれから学校としての大きい力になると思うんですよ。それをどう組織できるか。討議の仕方だとか、それによって変わってくるっていうあり方。私当時、論文の中で、じゃ4月の集団で、討議をしていますよっていうことではあったんだけども、じゃ討議す

			るときのルールはあるかってとこで、ないっていうのが確か8割だったと思うんですけど、ところが、今はですね、皆それを整理しているんですよ。XX県はインシデント分析を参考にしたやり方で、これは研究授業なんかでもうちの学校でやってくれている。これは感動しましたね。感動したっていうより、頑張ってくれって言ってやっている。要はそれによってその研究授業の授業研究会っていうの、授業終わった後に。授業研究会の盛り上がりが違う、取り組みが違う。やっぱりこれだと思うんですよね。組織する。やっぱりただ単に集まるんじゃなくて、仕方がある。仕方があると思うんです。そういう部分を大学院の中で、集団討議のあり方とか、論文書かせてもらって、あるいは論文各段階で、書く段階で色んな方から意見聞いたりするじゃないですか。そういう中で、色んな方から話を聞く中で色んなことを教われたですよね。
		L	現場で集団討議がある場合、もちろん今も上手くやっているところはやっていると思うんですけど、上下関係があるんですよね。若い先生は言いたいことあるのに、言えなかったり。そういうことなくて、先生がおっしゃたように0になって、皆学生で、集団討議ができることで学ぶことの意味ですよね。
	13	B	そうそう。そういうふうな。ゼミもそうですけど、記述記録のあり方なんて前まとめたりもしたじゃないですか、そういう部分で話し合っていくときの討議の場面とかね、色々とあったんだけども。そういう部分でも参考になるところはありますよね。

60		L	今先生がおっしゃるには、組織的な。
	1	B	組織ですね。今って言うか、それは具体的だったのは平成8年の、XX（内地留学）に行ってからですけど。で、帰ってきてからはそういう形で、文部科学省の研究指定校になったんです。そういう時にはやっぱりXX（内地留学）でやってきた部分が生かされていると思うんですよね。
		L	先生としては昭和53年とか、採用のときは、子どもの話がメインに出たんですけど、組織に関心が移したというか、そういう風になったのはいつ頃からなんですか？
	2	B	やっぱり自分が主任になったとか、学部主任とかね、そういう風にやってきた辺りなのかな。具体的には。
		L	主任になったのはいつぐらいなんですか？
	3	B	いつだっけ？二年位前かな。平成8年から二年くらい前かな。あ、あの指導部主任とかは他のことはやっていたんだけど、学部主任とは違うからね。もうやることは決まっている。学部の方は、色々な学級、自分の学級を持ちながら自分以外の学級も気にしていくっていうことだから、そういうことでいいのかな。
		L	はい。
	4	B	平成6年頃かな？平成6年頃からだと思いますよ。主任という形で。実際あの、指導のあり方とかを相談を受けたり、自分がその、他の学級というか、自分の学部っていうのを考えながらやっていくという状況になったのはね。
		L	平成時代に入ってから組織に対する課題とかが見えるようになって、XX（内地留学）に入ってそれについて勉強するっていうことですよね？
	5	B	ま、そうなんだけど、要は、なんかこう、停滞感のあるところを、もう一回一つどっかで勉強したいなっていう重いはありました。長いんですよ。平成元年からずっと肢体不自由やっているんだけど、本当にそれでいいのかっていう。自分なりの停滞感っていうのがありましたので。
		L	XX（内地留学）にいらっしゃるときは先生の希望もあったのですか?学校からの派遣だったんですか？

	6	B	県からの。え～とま、何ですか、お誘いっていうか。
		L	その後はなにかあったんですか？
	7	B	あとは、やっぱり研究をまとめたっていうのですよね。
		L	研究ってどういう研究を？
	8	B	教科の？あれ？なんだっけ？忘れちゃった。教科学習に関する指導のあり方っていうのをまとめたとき。それも5つか。5つであれば。平成13年･･･
		L	学校でまとめた研究報告書みたいなやつですよね？
	9	B	そう。研究報告書。学校でまとめた研究報告書ですよね。平成13･14年でまとめていますから。うん。
		L	それはなんで先生として影響があると思うんですか？
	10	B	さっき言ったように、学校として、学校のあり方をどう考えるか。個別の指導計画作成の問題、それから実践の問題、あとは評価の問題ですね。これをやっぱり総合的に話し合いができたっていう所。あとは学校として取り組めたっていうのが大きいですよね。自分にとっては。ま、私はその時教務主任でしたから、研修の担当者は若い方がいて、教務主任は全体をまとめる役じゃないですか。で、その時に自分でやっぱりこうしたほうがいいと思うと思ったときには言ってみたり。で、指導計画の作成の流れみたいなのを作ったりしてやった時があったので。そういう部分を人と一緒にやれたっていう。作り上げたっていうのは平成13年度大きかったですね。
		L	大学院で集団討議やったときと違って、現場の先生と、一緒にやったことの実践？報告書ですよね？
	11	B	これでも、そのまとめたっていうだけじゃなくて、評価を得ていただいたんです。実は言うと文科省のS調査官を始め。すごいねっていうことで。ここまでやると思わなかったって。それを、そのこういうメンバーで。それこそこういうメンバーでやれたっていう力っていうのがやっぱり今もこれが私にとっては非常に自分を変えたっていうのがすごい･･･
		L	やりがいっていうのですか？
	12	B	そう。やりがい。色んなメンバーでやれるっていう力。学校全体が一つの方向に向かってやれる力ってあるんだって。それをどう組織して、どう一つのものを作り上げていけるかっていうこの喜びっていうのは、大きいですよね。
		L	ある意味では、ある程度は研究者のようなものですよね。
	13	B	現場のね。もちろんそうですよ。現場の中で。ただ単に自分が今やっていることをまとめたんじゃなくて、色んなところから文献引っ張ってきていただいたしね。それでやったっていう状況があるんでね。研究報告にしたっていう、その過程の色んな皆さんの努力っていうかさ、そういう思いがあるんで、そういう中でやれたっていうのが私の中ですごく大きい。

休息（5分程度）

70		L	先生の話を聞くと、非常に頑張ってきましたとことを十分分かります。すると、何が先生の動機づけになってきたんですか？
	1	B	ん～･･･その時その時ってことは。全体から見れば、やっぱり子どもと、私遊ぶのが好きなんです。子どもと遊ぶのが。で、子どもと遊べるっていう感覚ですよね。それが、上手になってきているなっていうかさ。その遊び方が。私もそうだけど、子どもも。ま、勉強の仕方もそうなんだけど。
		L	一緒に遊びながら？
	2	B	わ、すげーな、とかね。子どもとの関わり、そこからなる楽しさ。それはうれしいですよね。それがほとんどですよ。

		L	そのうれしさが先生が頑張ってきた理由ですか？
	3	B	そうですよね。ただ、ま、それは言えないんですけど。今はまた別の意味で組織的な部分っていうのが私があったから、そういう意味でなんとか持ちこたえているっていうのもあるけど。
		L	先生の長い教職経験から、記憶に残っている子どもがいたら･･･
	4	B	やっぱりXX君ですよね。昭和55年。XX君。
		L	どういうような子どもでしたか。
	5	B	いや～もう、動きが。私からすれば動きが多い。それから、要するにズックのサイズとかね、生年月日、色んなことやって問いかけているんですけど、すれ違う。なんかすれ違うんですよね。自分との関係で。一体感っていうのが感じない状況で。どうするんだって思って。で、本人はやりたいこといっぱいあるわけですよ。それで悩みになって。XX君のところに行ってどうしてこう、一緒にこう、一緒感っていうのかな。遊び方をしてくれるのかなってしていて、結局私にとっては想像できなかったっていう申し訳なさっていうのが、XX君には残ってますよね。XX君には、一年間か、申し訳ない思いをさせたのかもしれない。R先生がそういうの作ってくれたんですけど。
		L	上手くできなかった、XX君との関係が先生の思いに残って、改めて頑張ったっていうことですか？
	6	B	うん。それもある。なぜ自分でできないんだろうっていうのもあって。
		L	悔しいでしたか？
	7	B	悔しいっていうよりは申し訳なさだよ。悔しいっていうことよりも申し訳ないな。申し訳ない。
		L	上手くできる状況も、ある意味専門性を高めることに繋がる･･･
	8	B	でもね、基本的に上手くできているほうが一番ですよ。で、その中で、できない部分が私にはあったっていうだけで。これずっと上手くできていなかったらたまったもんじゃない。やっぱり上手くできるのが専門性を高めていくわけですよ。本人のやりがいもあるし。だからこそ頑張れるし。上手くできない上手くできないだけじゃ難しい。それでも、教育相談の方一回やって思ったんだけど、ぽーんと来た瞬間にストンと入っていけない部分っていう、入りたいんだけど、入っていかない部分ってあるんですよ。そういうときが一つの転機になるかもしれない。どうして子どもさんが、今までやれていたのに、ここの瞬間できなかったっていう。これがかなり、あの防御に入るみたいにさ、そういう子どもさん対応したことあるんだけど、やっぱり一つの転機ですよ。また違った子どもさんの対応の仕方っていうの出てくるわけで。
		L	いい先生になるパターンじゃないですか？自分ができないところを見て、また頑張ろうと思うようになることは。
	9	B	私にとってはそういう思いがあった。そういう思いがあって、一つ上に伸びれた。このときもそうですもん。昭和53年だって。もう来た瞬間にどうすんだって。それこそ大学では肢体不自由の経験はあったけども、知的の重度・重複･･･情緒･･･朝から泣いているわけですからね。泣いていてばーんって飛び出して理由のわからないっていう状況じゃない？で、もう一人の子どもさんは、要するに表出言語っていうのがないわけで。コミュニケーションできない状況でしょ？要するにダウンの子どもさん。あとのお子さんは同じダウンの子どもさんなんでね。かわいいお子さんなんだけど、この二人との関係でこれやっていかなくてはならないですから、どうすんだっていう状況で、自分のできなさですよね。そこを一緒にQ先生がやってくれたおかげで、見よう見まねでそこにいけたっていうのはこれはもう大きいですよ。
		L	初任の頃は何をすればいいかわからない状況ですよね？そういうときに救っ

			てくれる先生が周りにいることはやっぱり大事ですね。
	10	B	いや、本当にそれが全てじゃないだろうけど、もしそれが、もしそれがあるとすれば、もっともっと皆色んな専門性を身につけているんじゃないですか？でも、今はそんなのない状況でしょ？現実的な話として。うちの学校だって平均年齢30歳いくらとかですよ。で、初任が14人・とかいる中で、いや～その、ベテラン方に、専門性の高い方につけられるかって言ったらつけられないですよ。一年目の方につけられるかって言って、せいぜい三年くらい経験した方々とチームを組むってことしかできないですよ。それが現実的な問題ですね。だから当時としては私は非常に恵まれて。だって教務主任とかやられていた方でね。経験年数豊富な。で、一年間の研修受けてきたばっかりのときに私が初任で入って。もったわけですから。

80		L	一年間勉強してきた後だからやる気満々ですよね。先生は。
	1	B	そう。
		L	隣の先生のことを見ながら学んだことですよね？
	2	B	そうですね。先生さすがだなと思いました。
		L	初任のときに専門性が高いとか難しいと思うんですけど、すばらしい先生っていうのはどういう風に判断すればいいですか？
	3	B	やっぱり関わり方ですよね。見た瞬間にわかるじゃないですか。さっき、3つしか専門性言ってなかったけど、あるときになると理論的な部分で、語れる人が。専門的な部分でやっぱりきちんと語れないとだめだと思います。若いときは、子どもと関わっている状況、授業している状況、そういう状況と、それを整理できる、自分はなぜこういうことしているかって整理できる。もうこれですよ。専門的な部分で。
		L	それは若いうちよりある程度経験があってこそもっと必要な専門性ですか？
	4	B	ええ。ある程度いわゆる授業自体にはもう入らない状況になってくるじゃないですか、色んな意味で考えてみたときに。その時になってきてやっぱり人に語れる。専門的な部分として、自分の経験もそうだけど、色んな勉強をして、皆さんに、わかりやすく語れる力っていうのは専門性として挙げられると思いますよね。
		L	だいたい、そういう専門性っていうのは、経験が何年くらい経ってから必要になってくるんですか？
	5	B	ま、経験上のこともそうなんだけど、分掌上のこともそうだと思いますよ。主任とかになったりしてくると、そういう風のがないと、やっぱりね、何ってことになってくるんで、ですから、ある程度主任という形で、29に主任になる方もいるんだろうし、研究主任とか、学部主任とか、もちろん、教務主任、そういう立場の方々になった場合はやっぱり、これはもう必要になってくるものですよね。
		L	そしたら例えば、そのような力があって主任になるのか、主任になってそのような力が身につくようになるのか、といったら？
	6	B	人はある意味では、役割によって育てられるっていうのはあると思うんですけど、何もなくてそこにいくっていうのは無理ですよ。持っておいて、例えば教育相談ってやるわけじゃないですか、教育相談の主任ってやってるわけだけども、でも、こうしてくださいって行くじゃない？だってわかるわけないじゃない？発達障害の話してくださいって。でもその役割があるからこそ勉強して、資料集めてってところもあるんじゃないですか？その前の段階で、ある程度そういう風なの持っていないとね。ストンといくっていうのは、これは大変ですよ。だからどっちとも言えないんじゃないかな。持ってて主任になるのか、主

	7	L B	任になって勉強して持つようになるのかっていうのは。両方じゃないかな？ そうですよね。ありがとうございます。勉強になりました。 いやいや何にもやってこないからこういうことしか話せないんですけどね。もっと色々やってくれば･･･

終了

C：対象者C　　L：研究者

時間	回数		発言の内容

フェイスシートの作成（10分程度）

0		L	フォーマルなものを今書いてもらったんですけど、重度重複障害児を担当する教師の専門性とはどういうことだと思いますでしょうか？
	1	C	重度重複障害児の専門性。そうですね、一つは、別に重度だからとかっていうことはでないとは思うんですけども、特別支援学校の場合は、やっぱり、その子にどんな、その課題とか目標とかがあるかっていうことを見つける力、とういうのが一番なんじゃないですかね。という風には。
		L	実態把握？
	2	C	あのね、実態把握、ということもそうなんだけど、実態把握そのものはその専門性の中の一部になるとは思うんです。だけど、もう一つは、その子の将来っていうか、この子に、どういう風にしてね、生活していくのがこの子にとって、一番いいのかを考えて、その目標、将来的にこの子にはどういう風になってほしくて、今年一年はどういう風にやっていこうか、っていうようなことを見つけられるってことなんじゃないですかね。やっぱりなんにも、なんにもってことはないけども、はっきり決まってないですよね。特に重度の子にとって、じゃあ、何を教えたらいいかは、すごく難しい課題だと思います、教師にとって。その中で、その子の、そういう風な課題をきちんと見つけていく力って言うのが第一位なんじゃないでしょうか。
		L	そしたら、実態把握が前提になるんですよね？ある程度。
	3	C	そうです。だから、僕がいつも思っているのは、やっぱりその子の生活をこう見渡して、実態把握っていうのが、実態把握って言葉をどういう風に使うかってことなんだけども、この子はこれができます、これができません、こういうところがいい力を持っています、こういうところが少し苦手ですとかっていうのをつかむのが、実態把握だとすれば、それだけじゃ課題は見つからないんです。それはその子の今の状態を表しているのに過ぎなくて、じゃあどういう方向性で伸ばしてあげようか、正直言うと、重度重複障害の子どもたちはできないこといっぱいある訳じゃないですか。するとボトムアップ的にね、これができないからこれをやる、これができないからこれをやる、これができないからこれをやるって言ったら、もう何年かかっても終わらないわけですよ。そうしたらじゃあ、この子にとって、今ね何ができるようになることが、一番その子にとって生活を広げたりとか、幸せになるのかっていうことを、やっぱりポイントをしぼって、課題を設定すること、だと思うんです。だから、実態把握はあくまでその一部、だから周りの親御さんとかも含めて、この子をどういう風な子に育てたいのか、っていうことを、イメージできるかどうかがすごく重要なんじゃないですか。
		L	それが身につけるためにはどういうことが必要ですか？
	4	C	すごく難しいと思うんですけど、やっぱり一つは、育っていった子どもを見るっていうことが一つあると思いますね。でもそれより先にあれかな、やっぱりもっと、なに、この子にどうなってほしい、我々教師は、特に自分の教育を振り返ったときに、教えることは決められてるじゃないですか、小学校でも。そうすると、決められたことを順番に教えていくのが教師だと思うかもしれないけども、実はそうではなくて、そういうのは、やっぱり立派に社会人として過

			ごしていくためにはこういうのが必要だよって、誰かが決めて、やってる訳じゃないですか。そうすると、そのもともとの社会人像っていうのが、重複の子の場合、必ずしも同じにはならない訳ですよね、健常の子とは。じゃあ、その子にとって、どういう風な人生は一番いいのかっていうことを考えて、あの一なんていうのかな、内容を考えていける。そこはだから、なんていうのかな、取っ払って、教えることって決まってないんだよっていう風に考えて、じゃあこの子をどうしたいいかっていうのは、そういうのは分析的な話じゃなくて、その子どもと、一緒に暮らしていく中で、あの一ほんとに感じるんものなのかな。
		L	感覚的にわかるということですか？
	5	C	うーん、感覚的にもちろんわかるという部分もあると思うし、それから、なんていうのかな、そこがその、教師が、人間が関わる意味だと思うけど、機械的にね、この子がこういう子になればいいな、って決まるもんじゃないと思うわけ。そうすると、そこに教師として、人間が関わる意味っていうのは、この子にこういう風になってほしいっていうふうな、成果、一緒に暮らす中で、なんか自ずとわかっていくものがあるような気がするんだけどね、もちろんそのときに大事なデータは、周りの、周りに住む、あのいっしょに暮らしている方、親御さんとか、教員とか、関わっている人いっぱいいますよね、ドクターなんかもいるかもしれないし、そういう人たちの意見も聞きながら、やっぱりそこが人間としての教師が関わる意味、機械的にこう決まるんじゃなくて、そういうものを聞いて、その子とほんとにこう、つきあっていく中で、やーこの子やっぱりこういうことできたらいいよね、とか、この子がもし、こうなんかちょっとでも挨拶ができたらいいとか、この子とコミュニケーションできたらすごく楽しいだろうな、とか、そういうような教師としての気持ち、っていうのかな、そういう部分が一番最初なのかな、っていうきがするんですけど。
		L	教師としての哲学みたいな感じなんですけど、そういうことですか？
	6	C	まあ、そういうことはあると思いますね。だからようするに、重度の障害をもってる子だからこういう風にしなきゃいけないとかっていう風なのにとらわれるんじゃなくて、この子に、最終的には、自分だったらどういう風にこの子になってほしいか、この子と暮らしていくときに、何を身につけてもらったら、自分がこの子と一緒に楽しく過ごせるか、とか、やっぱりそういう風な部分が最初にくるのが教育かなっていう風に思うんですよ。
		L	教師がこどもと一緒に楽しく過ごせるか？
	7	C	あのね、なんていうのかな、一緒に暮らしていくということは、あの一やっぱりお互いになんか感じることがある、と思うんですね。例えば、病気だったら、例えば診断しますよね、例えば血を抜いたりとか、レントゲンとったりとかして、で、何々病とかね、そういう病気の名前が付いて、治療方針とか決まるじゃないですか。僕、教育はそういうもんじゃないと思うんですよ。やっぱりその子と一緒に暮らしてるときに、あーもうちょっとこの子が朝ね、おはようって言ってくれたら、きっとこの子は、生活は大きく変わるんじゃないかなーっとかね。例えば、多くの人が関わってくれて、この子もっと伸びるんじゃないかとか。例えばね、朝起きたときに、一言おはようって言ったら、お母さんどんなにうれしいだろう、とかさ。で、そのうれしいっていうのは、お母さんもうれしいんだけど、そのことによって関係ができてって、広がっていくわけじゃない。そうすると、その子どもにとってもすごくいいことなわけじゃない。子どもとその、我々の関係の中で、あ、こういう風になってほしいとか、で、こういう風になってほしいとか、っていうのが第一歩だと思う。そういう風に感じるか感じないかじゃないのかな。だからそれは、我々が主導するというこ

			とではくて、一緒に暮らす中で感じていくこと、で、むしろその後のことは我々が主導になる。なんでかっていったら、それをじゃあ今度、どう分析して、どういう力を身につけさせて、それはどういう方法論で身につけられるかっていうのは、すごく技術的な問題だと思うので、そういう部分は我々が主導しなきゃいけない、まあ子どもの話じゃないので、なんかそういう風にすごく感覚的なところからスタートして、それをきちんとこう、なんていうのかな、じゃあどういう力が必要で、じゃあその力をつけるためにはどんな方法で育てていこう、いけるかっていうのを分析できるっていうこと、が、専門性の第一歩かな。だからそのときには、机の上の書面だとか、何とかっていうことではなくて、まず一番最初ってそういう感じ。ただそれが、特殊教育とか重度重複だからっていうことなのかは、少し疑問には思います。他の教育でも本来は、一緒だろうなと思います。ただ、どうしても通常の教育の場合は、やることが決まってるし、それやんなきゃ子どもたちも困るし、そうですよね一年間に、足し算かけ算の授業一回もやりませんでした、っていうわけにはいかないから、そういうのが見えにくくなっているのかな、ただ重度重複のお子さんの場合は、そういう風にやらないとできないから、そういうのが見えやすくなってるっていうか、そうやらざるをえないってところがあるんだけれども、専門性っていうものなのかどうかはちょっと疑問に思うけれども。

10		L	でも、大事ですよね。その場合、先生が、子ども接することで、これが大事だなーと、わかるようになることがすごく大事なことだ、という話ですよね。
	1	C	うん、という風には、思いますよね。
		L	そのほかに大事な専門性として、あげられるのもがあれば。
	2	C	もう一つは、これはいつもいうことですけど、説明です。分かりやすく説明する力。あのーさっきも言ったけど、ようするに決まってないわけですよ、僕が小学校の先生で、一年生とかで、足し算やりますよ、って言ったって、誰も何でですか？なんて聞かないわけですよ、2年生になって、九九やりますよ、って言ったって、なんでやるんですか？って聞かないわけですよ。だけど、特別支援教育とか、特に重複のお子さんたちは、たくさんできないことがある中から、絞り込まなきゃいけない、何で絞り込むのかとかね、何でそういうことをやらなきゃいけないのか、っていうのは十分説明できなきゃいけない、と思うんです。そうしないと、納得してもらえないし、うまくいかないと思う。本来、その子どもに説明できるなら説明すればいいんだけれども、なかなかね、言葉で説明できるお子さんではないので、まあ周りの方、保護者も含めて、こういうことをやりたい、それは何でかって言ったら、こういうことですって、話ができること、説明できることが大きな力じゃないですかね。
		L	先生の話によると、教師が必要なことを探してから、それを目標として立てて、それを回りの先生たちと保護者に、こういう風にやりたいと説明すること、ですよね。
	3	C	説明すること、それから、説明できる力ですよね。
		L	したら、もし（周りの教師や保護者が）納得できない場合もあるかもしれないけど。
	4	C	そこは、あるかもしれないけど、納得しない場合も。基本的にはやっぱり納得してもらうって言うのがまず一番だと思いますよ。どうしても納得しなければ、それはしょうがない、こっちのやり方でやるんじゃないですか？こういう言い方すると誤解されると困るんだけれども、学校教育って、親のためにやってるわけではないので、そうでしょ？
		L	はい。

	5	C	基本的には、ここにも書きましたけど、僕は社会学の出身なので、基本的には、義務教育っていうのは、本人のためではないんですよ、国がやってるんですよ。それはやっぱ今の制度の仕組みとして確実にそうじゃないですか、サービス業ではないんですよ。サービス業だったら親御さんがお金を払うべきですよ、または本人が。サービスの対価として。そうじゃない。っていうことはやっぱり、それはこちらがやるべきことをやるって最終的にはなると思います。逆に言えば、その前の段階で、どれだけ説明できるかっていうのが大事なことですよ。それに合理性がなかったら、ひどい話ですよ。
		L	そしたら、例えば保護者とか、他の専門家との関係で、先生が納得させようとするんですけど、無理矢理、こういうこともお願いします、って話が出てきた場合、それを切ることも先生のことですよね？
	6	C	それはそうだと思いますよ。それはただ極端な話でね、やっぱりそれはさあ、ひとつはね、そういう風にやればうまくいく、最後の最後の話で、基本的にはね、うまくやっぱりどうやっていくかっていうのが。
		L	はい。
	7	C	やっぱり、他の方からのね、指摘もその通りだったりすることもあるので、じゃあこうしますってこともあると思いますよ。じゃあこういう風に変えてやりますとかね、それはあると思うんだよ。だけどそれは、すごく極端な話で、最後の最後になれば、やっぱそれは、教師としての自律性みたいなものは、放棄してはいけない、と思うんですよ。やっぱり自分の授業は、自分の責任でやるって言うは最終的なとこ。それがだって、授業やって失敗しました、それは言われてやったから失敗でした、ってのは、いいわけでしょ。それだったら、自分が納得して、理解してきちんと授業やるっていうことが教師であることの最終的な責任だと思うので、それはそうなるとは思いますけど、それはでもすごく極端な話で、特に今の場合は、いろんなとこにね、お医者さんもいれば、PTやOTとかね、いろんな人もいるし、保護者の方だっていろいろ勉強されているし、そういう人と一緒になってやっていくってのは基本としては、まあそうだと思いますよ。
		L	その後は、どういうもの専門性となりますか？
	8	C	その後はね、一つは、最初においた、子どものね、課題をこう見つける、ある種それはほんとに技術とかなんかっていうより、感性に近い部分もあるかも、もしかしたらあるかもしれない。あとは、もう一つは、説明する力。それから、もう一つは、あとは、あれかな。いろんなことを常に学んでいくっていうかな、ちから。やっぱり特に、今特別支援教育っておおきくかわってると思うし、いろんな子どもたちがいるし、自閉症だからこうやればいいとかね、ＡＤＨＤだからこうやればいいとか、っていうのはないんだよね、正直言うとね。ないから、そうするとそういう風な子どもたちにどうやっていくか、どうやっていくかは必ずしも簡単には決まらないんだよね、あのーそういうことを常に勉強していけるっていうかなぁ。したからすぐね、できるわけでもないんですけど、実際には毎日どうしたらいいんだろうって言う感じですけど、自分はこうだから、こうやるとかっていうことじゃなくて、じゃあこの子にはいろんな方法がある中で、じゃあこれをやるのが一番いいんじゃないか、こういう方法もあるんじゃないか、常にこう、いろんなことを学んでいける、ん一力を持ってることってのが大事なのかな。それをしないと、やっぱりね、私はなんとか法しかできないのって話じゃ対応できないと思います。
		L	常に考えながら頑張ることでしょうか。
	9	C	うん、大事なのは、僕は、気持ち、っていうか、この子がこういう風になってほしいという気持ちが一番最初だと思いますよ。

		L	すると、ある程度、子どもに対する、将来のこともなんですけど、こうなるだろうっていう確信まではいかないんですけど、はっきりこうなるでしょ、ってそういうことがないとだめ、っていうことですよね。
	10	C	いや。
		L	違いますか？
	11	C	あのね、そんなことってそんなにないですよね。特に重度の子って、普通に考えたら、かなりきついですよね。大島の分類の１とか。いわゆる超重症児っていわれる子どもたちに、ほんとに、ほんとにね、例えば毎朝起きてきちんと挨拶をして、食事を自分で食べて、なってほしいと思いますよ、やっぱり私は。正直言えば。100年かかっても200年かかっても。でも現実問題としてはまあ難しいでしょう。それは。だけど、そういう方向の気持ちっていうのかな、は、必要だと思いますよ。
		L	あーはっきりこれだとは言えないんだけど、こういう方向性は、これは正しいとか。そのぐらいの。
	12	C	そうそうそう。後はもうちょっと具体的なところに来たときにね、ちょっとじゃあ半年でどれぐらいまでいくだろう、1年でどれぐらいまでいくだろう、3ヶ月でどれぐらいまでいくだろう、ってのは想像力の範囲だと思うんですね。でも、ああいう重度の子どもたち、例えば１０年後をあなた予測しなさいって言われても、正直言ってそこに確信が持てる人はそんなにいないんじゃないですかね。ある方向みたいなもの、やっぱりこの子は、例えばお母さんや僕たちと、教員と、毎日ね、きちんと挨拶して、この子の気持ちがね、表現できるようになったら、僕らもきっと何をしてあげたらいいかわかるようになるし、ね、向こうも言いたいことが言えて、っていう、きっとうまくいくようになるよね、だからこの子には、なんとか、その自分の中に持っている気持ちを、表現できるようにしてあげたいなぁとかって、基本的な方向性はあるよ。だけど、それが、例えば、言葉になるのか、サインになるのか、ね、そういうのは。

20	1	C	もうちょっと具体的なレベルじゃないと考えられないですよね。
		L	そうですよね。もしその他にありましたら。
	2	C	あとは細かいことはちょっとたくさんあるんだと思うんですけども。
		L	ま、大きく・・。
	3	C	大きくはその3つぐらいあれば。
		L	あの、質問なんですけど、先ほど少し話出たんですけど、知識とか技術は、必要なことは自分が選んで、学ぶことでいいとおっしゃったんっですよね。すると、先生が考えてる、重度重複で大切だと思う知識とか技術とかあるんでしょうか？先生御自身のことでいいんですけど。
	4	C	あー重度重複のことで。知識とか？技術とか？
		L	はい。
	5	C	ほんとに重複の分野で一番難しいのは、そこんところがきちんと確立されていないことこそが一番難しいのかなっていう風には思いますけどね。技術、こういう技術がいいって、なかなかはっきりしなくて、整理もなかなかできないだろうっていう風には思うんですよね。
		L	そしたら、必要な知識や技術が多い中で、選ぶ力が大事であるということで、いいんですよね？
	6	C	重度重複の、特に肢体ってことでいいんですよね？
		L	はい。
	7	C	そう思いますよ。ただし、肢体っていうと、身体を動かせないとか、うまくこう、言葉を発せられないとかが多いんで、触ってわかるってこととかが、技術

			的には、大事かな、と思いますよね。あの、他の教育ではなかなかない、ところかなとは思いますけどね。肢体の、重複には、特有な技術かもしれないですね。
		L	専門性としては、特にこれまでの３つが重要だとしましたよね。では、先生の専門性の変化を、グラフとしてちょっと表してもらいたいと思います。教職生活を考えてみて、専門性として変化があった思う時期がありますか。

職能成長グラフの作成（10分程度）

30	1	C	正直言うとね、この辺（初任期：ステージ①）はね、何が何だかわかんなかったんですよね。僕、ここにも書いたとおり、もともと全然違うんです。僕は社会学の専攻なので、あの、障害児教育なんて、なんてって言ったらよくないですけど、全然知らなかった。
		L	そしたら、着任したときは、希望ではなく、特別支援学校に、ですか？
	2	C	あのね、こう、教員採用試験っていうのはですね、あれの、名前を書いたりとか、住所を書いたりだとかの欄のとこに、養護学校に勤務しますか？って、質問があるんですよ。それは、試験受けるときだから、何でもいいです、って書きますよね。そこでさ、いいえって書いたら落とされたらやだって思うから書きますよね。でも正直言って、僕の頭の中では、そこに行くって思ってませんでした。そんでふたを開けたら、何月何日に来なさいって言われて、教育委員会に行ったら、あの養護学校ですって、言われた。んで、なんにも知らなかったです。
		L	そしたら、変化があったとしたら、1998年あたりで？
	3	C	だから、どうなんだろね。その辺、自分ではよくわからないけど、やっぱりこの辺で勉強したことが、その後になって、なってきたのかなって気はする。この後、この後で、学校でいろんな、その個別の指導計画の作成やなんかに携わったので、ま、そこ（ステージ③）のところで、自分のことをすごく考える時間ってのがありまして。
		L	98年ごろですか？
	4	C	98年、帰ってきてすぐだったから、99とか、それぐらいじゃないですかね、実際には。
		L	はい。
	5	C	98年あたりからは、研究主任だったんです。で、そのときにはやっぱり、なんだろ、やっぱ考えないといけないので、かなりいろんなことを、そのじゃ、個別の指導計画ってどうやって作っていくんだろう、ってことは、かなり考えざるを得なくて、考えさせられたっていうか、考えたっていうか、そういうところなんで。だからそこんところではだいぶ、さっき言ったみたいな、なんていうの、どうやって子どもの課題を立てるだとか、そのことをそのときにすごく考えました。
		L	それは98年から2000年あたりのことですか？
	6	C	まあ、2002年とかも含めて、だいたいこれぐらいの間（ステイジ③）が、そういう感じです。その後は、ここに移る。その後は、あれですけど、2004年ぐらいまでは考えてたのかな。その後こっち（肢体不自由）に移ってからは、あの一どっちかっていうと、初めて、自閉の子とか、に会って、それはどっちかっていうと、ほんとに、日々、その子たちにどうするかなっていう、感じ、でしたけどね。
		L	それがなんか重度重複、に関しても、先生にとって、大事な経験ということですか？自閉症とか。

	7	C	それは正直言うと、ここに来て、基本的な考え方とか変わんないなと、思いました。だから、障害種は違うわけですよね。いわゆる障害種は、重度の、あの僕なんか、ここまでやってた子っていうのはほんとに重い、自分で移動できないような子どもたち、だけど、走り回ってるような子どもたち、で、自閉だったり、ADHDだったり、知的障害だったりするわけですけど、考え方は変わんないな、と思いました。

40		L	そしたら、あの、ずっと肢体不自由で関わってきて、2004年に変わったときに、これちょっと難しいな、とか違和感とかなかったですか？
	1	C	えーとだから、違和感はありますよ。やっぱり。すぐに、今までやってたことをすぐ使えるわけではないから、それは違和感はすごくあったし、授業作るのがすごく大変でした。なんでかってったら、足し算の授業とか、かけ算の授業とか、美術の授業とか、音楽の授業までやったりしてるので、そんな授業やったことないんで。どういう、ね、例えば音楽だったらどういう曲をやって、美術だったらどういう絵を描かしたらいいのかとか、全然わかんないんで、そういうの探したりとか、いわゆる教える内容を探すのがすごく大変でした。だけど一方では、考え方は、全くおんなじだなってところはあったので、そんなにきつくはなかったですけど。うん。
		L	少しは差は感じたけど、それはつらい、という気持ちにはならないということですよね。
	2	C	そうですね。内容を探すのが大変だし、例えば、かけ算、かけ算を教えるとか、どうやって教えたらいいのかなぁってこととかね。数学に固有のこととか、国語に固有のこととか。美術に固有のこととか、例えば色の名前だって僕なんか正直言ってわかんないわけですよ、細かい、赤や青や黄色はわかるけど、色っていっぱいあるじゃないですか、その細かい色とかもわかんないと、指示もできないわけじゃない？色についてやっぱり、ちゃんと覚えてなければ、何色を使ってどうのとかって、指示を出すときでも、わかんないわけだよね。そういう風なことも学ばなきゃならない。今までそんなの、あんまりやってなかったから、そっちの方が、大変でした。
		L	精神的に落ち込んだりとかそういうことはなかったということですよね？
	3	C	まぁ、落ち込んだりはそんなにはしなかったですね。
		L	だからやっぱり、重度重複とは違うんだけど、他のことを見ることで、他の障害、まあ自閉症とかを見ることで、重度重複に関する専門性も上がるということですよね？
	4	C	えっと、やっぱりね、少し、あの一ずっとここで重度の子やってたので、わりと正直言うと、重度の子って数としては非常に少ない、ですよね。なので、なんか特殊なことをやってる感じもしないでもない、ですよね。その辺はね、不安、ということでもないですけど、他のとこ行ってできるのかな、って言う不安はありましたけど。あの、細かい、その、国語とか算数とかを含めて、個別の領域の話は別にして、あ、考え方は同じでもいいんだっていうことはね、かなりここ（ステージ⑤）ではね、自信にはなりましたよ。だからやっぱり、他のことをやって見ると、見えてくるものもあるかもしれないし、それから、特に自閉の方なんかだと、多くの場合は、なんていうのかな、いろんな環境整備とかってことは、すごく、言われると思うんで、重度の子も一緒だけど、わかりやすく、自閉の子は変なことやるとパニックになっちゃうとか、するんで、ある意味ではすごくわかりやすいんで、こういうとこは同じなんだな、っていうか、重度の子だとなかなかね、表現が難しい、じゃないですか、多少こっちが違うことしても、これで合ってるのか合ってないのかの見極めがすごく難し

			いところあると思うんだけど、自閉の子なんかだとはっきり出るよね、逃げちゃったり、はっきり出るので、ああやっぱりこれはよくなかったんだねってわかりやすい。他のことをやっても、そこの重度、脳性、脳性と、別に抵触するような話ではない。
		L	簡単に先生のキャリア・ヒストリーについて聞きました。これからそれぞれのきっかけに関わる、もす少し具体的な内容について聞かせてください。そしたらまず、91年から96年までは、何が何だかわからないような状況で仕事していたとおっしゃったんですよね。そのときは、例えばあの、先生の話から見ると、何を学んだらよいかわからないような状況なんですか？
	5	C	そうだな、少し思い出してきました。やっぱり、一番最初の学校のときも、やっぱ一生懸命勉強されてる先生なんかはいらっしゃって、何を？っていうこと、当時やっぱり特に僕らの頃って、ほんとに重度の子どもって入ってきたばっかり、に近かったので、特に医療的ケアなんかがあるような子たちが入ってきた頃で、何をすればいいかみんなわかんなかった、んですよね、年配の先生もね、そういう中で、ただ一生懸命勉強されてる・・。
		L	それは、時代的な背景として？
	6	C	としてはそうだと思いますね。あのーもっと前からそうだったと思いますけれども、現場レベルでは、そう簡単に何をやっていいってすぐにわかることではなかったと思うんで、そうすると、その中でも一生懸命勉強されてる先生なんかがいらっしゃって、あ、なんか勉強しなきゃいけないんじゃないかなって感じは、この辺からしてきた。
		L	それはだいたい（ステージ①の）真ん中・・。
		C	うん、真ん中くらい、から後半くらいのところでは。
		L	そしたら、だいたい3年目ぐらいですよね？仕事をしてから。
		C	そうですね、仕事をしてやっぱ1年目とか、ほんとになんにもわかんないんで。2年目、3年目ぐらいから少し、やっぱり勉強しなければいけないのかなって気になって。でも勉強しても、やっぱり、もともとなんのベースもないので、なんのベースもないので、勉強、あんま頭よくないんだと思うんですけど、あんまわかんなくて、ま、それで内地留学とかに行った方がいいのかなっていう形になった。

50		L	それは先生の希望ですか？
	1	C	希望。
		L	そしたら、97～98年の2年間の、内地留学の話を聞きたいんですが。
	2	C	やっぱり、内地留学では、いろんな方に、あのーお会いできたのが一番。
		L	例えばどういう風な方？
	3	C	やっぱり私なんかよりずっと年配の方が、内地留学に来ておられて、非常によく勉強されて、ああやっぱり、こうなんていうのかな、勉強してかなきゃいけないんだな、というか、感じはすごく、受けましたよね。
		L	ちょっと話戻るんですけど、92，3年頃から勉強しなきゃいけないんだなというように思ったとおっしゃったんですけど、なぜそういうように思ったんですか？
	4	C	やっぱりなんにもわからないので、ようするに当時は、まだ正直言うと、重度重複のお子さんのカリキュラム、教育課程なんかも、十分整備をされていなくて、非常にこうめまぐるしく、指導者が変わったりとか、ようするに、1時間目と2時間目、2時間目と3時間目、3時間目と4時間目、みたいなところで、ほんとに重いお子さんに対しても、かなりその、あのーくるくる、いわゆる普通の中学校やなんかの授業みたいな感じで、担任が替わってたりすることによっ

			て、その一お子さんの状態の把握っていうのかな、その日のね、お子さんの状態の把握なんかも難しいような状態だったんです。そういう意味で言うと、まだ全然その、重度のお子さんに対するそのカリキュラムの整備、っていうことがされていなくて、難しかったですよね。で、ま、なんとかしなきゃいけないっていうことで、ようするに今で言う、自立活動を主とした教育課程を、その当時、私がいた学校では、初めて作る、高等部としてはね、初めて作って。そこに、重度の子たちは、そのカリキュラムでやっていくってことになったんですよね。そのぐらいなんか、枠そのものもなかったんで、形そのものもなかったんで、形はまぁそういう風に作りましたよ。だけども、今度はじゃあ、何をどう教えてっていいのか、っていう内容だとか、まあそういうことを作ってかなきゃいけないわけですけど、まあそういうことを作るときには、やっぱね、ある程度の知識やなにかがないと、全然ね、見通しも立たないから、そういう意味では勉強しなきゃいけないなと思ったことが一つ、です。
		L	そこちょっと、なんで聞いたかというと、やっぱり希望で特別支援学校の先生になったことではないので、なぜ勉強したいとか、勉強しようと、勉強しなきゃいけないとかになったきっかけとかあるんですか？もちろん現実的に、しなきゃいけない状況ということは、時代的背景からもわかるんですけど。
	5	C	でも、やっぱりそれってさ、最初も言ったけど、あの一なんていうの、勉強しなきゃいけないとかなんとかっていうのは今の言葉であって。この時点の言葉で。いるんだよね、子どもがね、目の前にね。だったら、このままじゃこの子たちだって大変でしょっていうさ、なんていう、そこは、僕はそんなに頭のいい人間ではないので、障害を持った子、一般とか、全部とかっていう話をしてるんじゃなくて、目の前にやっぱりその子がいたときに、この子には合ってないでしょ、今の、やり方じゃあっていうことだったと思います、むしろ。うん。で、そういうことやっていくうちに、でもそうすると、いろんな先生を説得したりとか、しなきゃいけないわけですよね。この子たちはこれじゃ厳しいとか。と、そういうときに、やっぱいろんなことを説明しなきゃいけないためには、ちゃんと、ね、説明できるだけの勉強してなきゃいけないし、そういうことだったと思いますよ。むしろなんで子どもだと思いますよ。むしろ。
		L	子どもに対する責任感？
	6	C	責任感とかそういう偉そうなことじゃなくて、正直言うと、僕も、最初はすごく嫌だったんですよね、本音のとこでいうと。僕はもともと社会科の教師だったんで、社会科の教師と、ブラスバンドの、部活の顧問をやることが夢だったので、特に最初はあんまり、肢体、身体の不自由な方に会ったこともなかったので、僕今でも覚えてますけど、車いすって低いんだよね、視点がね。普通に立ってる我々より低い状態、下からぐわっと見上げられると怖かったですよ。そういう目が10、20あると。正面に立つの、すごく怖かった。
		L	はい。
	7	C	最初は怖かったですよね。だけど、やっぱりでも、そこはほら、やっぱ子どもは子どもじゃないですか。なんだかんだやってくうちに、このままじゃこの子たちきついでしょ、っていうようなところで、そうやって変えていくとか、というところで、勉強しなきゃいけないなって感じに、なってっただと思うんです。あとそれと、あれだけど、重度のお子さんたちとつきあっていて、一番しんどかったのは、亡くなるって。僕は特に高等部にいましたので、僕が教えたお子さんでも何人もなくなってますよね、私より早く。普通は、普通の教員でないでしょ、そんなことって。普通の教員は、ね、子どものが後に死ぬ。で、やっぱりそういうようなことに会ったときに、なにもしない、なんていうのかな、そのままでいいですよってことには、ならないよね。やっぱ実際は。それ

			はだからなんか考えてそうしたっていうようなものでもないような気がしますね。
		L	はい、したら、そういうように勉強しようと思って、内地留学も希望して、大学院に行くようになりましたよね。したら、そこで先生が感じたこととか聞きたいんですけど。
	8	C	重度重複障害のことって難しいなってすごく思いました。それこそ研究の対象にするのはすごく難しい。って言う感じは、すごくしたのが一つと、もう一つ僕は、やっぱり重度重複のお子さんの授業を何とかしたいって思っていたんで。そのとき、内地留学したとき、授業のことだけ考えてたんですけども、やっぱりその前の、さっき最初に言った、その子にどういう課題を設定して、どういう目標を立てて、今で言う個別の指導計画ですよね、そういうものをきちんとしていかないと、授業そのものを評価するってすごく難しいなって、いうのをすごく強く感じて、戻ってきたってとこですね。
		L	先ほど、その大学院の時代で、いろんな方とやったっていう、話もあったんですけど、いっしょに勉強した教員？の話をちょっと聞きたいんですが。
	9	C	はい、やっぱり、私より年配の先生方が何人か、いらっしゃって、なんていうかな、自分もこういう風にやってくのがいいんだろうな、ある意味で言うと、モデルになるっていう。自分のこれからの教員のね、人生を送っていく上で、モデルになるような方が何人もいらっしゃったので、そういう意味ではすごく、心強かったっていうか。ああ、こういう風にやっていけばいいんだっていう感じは・・。
		L	したら、そのような先生たちの特徴はどういうことですか？モデルになるとは言われたんですけど、そのモデルってどういうものかちょっと。
	10	C	あの、なんて言うのかな、一つはすごく熱意がある、いわゆる、一所懸命やろうって言う感じが非常に強いこと。それからやっぱり、それぞれ、それぞれですけども、なんていうのかな、得意なところを持っていたりとか、その部分について非常にこう、詳しいとかね、知識もあるし、で知識もあって、熱意もあるという方で、非常にモデルにはなったかなぁ。

60		L	したら、91年から6年までに、もしそういう先生が周りにいたかもしれないじゃないですか、でも、なぜ96年から98年の間に、もっとそういうように感じたのか？そういうきっかけとか。
	1	C	一つはさっきも言ったように、この間でもそういう先生いらっしゃったので、あの一やっぱりなんていうの、仕事の中でやっているとなかなか見えにくい部分もあったんだと思うんですよね。
		L	ある程度の心的な余裕も。
	2	C	そうそうそう。そういう風に、内地留学に行けば、日々の仕事からじゃ解放されているので、そういうのが見えやすかったのかなって思いますね。ここ（ステージ①）でも途中から転勤されてきた先生で、ここでも非常に熱心な方がおられて、一緒にいろいろやらせてもらったのはすごく勉強になって、だからそれが少しこっちがこう上がっている理由かなって思うんですけど。
		L	そしたら、内地留学の間に、先生が学んだ、勉強というか、中身として、どういうことを？
	3	C	修士論文は、授業分析です。重度重複障害児の、授業分析を、数量的に分析する、っていう研究だったんですけど、正直言ってうまくいかなかったです、ま、端的に言えば。やっぱり、さっきも言ったように、授業って言うのは、その前の、目標だとか、課題とかと大きく関わっくるってことがあるので、単に数量的に、もうちょっとうまくやればできたのかもしれないけど、やっぱり私の方

			が、授業を捉えるとらえ方が不十分だったんだろうなって。だから、単に数量的に処理したとしてもあんまり、あのーわからないっていうかな。 今振り返ってみるとそうなんですけど、そのときは、こういう風にすると授業分析をして、うまく見えるだろうって発想から始まったということでいいんですよね？
		L	そうですそうです。それはまぁ、そうですけど。もっと前の段階からもうやってないと、もっと授業って言うのが、非常にこう、ある意味で言うと固有なものって言うか、今日の授業と明日の授業とあさっての授業は違うんだよね。 でも逆にそういうように修論を書くことで、それを知覚というか、先生ご自身がわかるようになった、という意味で捉えてもいいんですか？
	4	C	まあ、そういう部分はある、とは思いますけども、そのときはあんまりよくわかってなかったかもしんない。もうちょっとだから、できるかなって思ってたけど。やっぱり自分が思ってたよりは全然できなかったです。やっぱ、むしろそれが、もしかしたらその後の、個別の指導計画づくり、っていうところに生きてきたかもしれないとは思っていますけど。
		L	そうですよね、そしたら、すぐわかったんですか？論文が終わった頃。
	5	C	いや、すぐにはわからないですよ。一年ぐらいしてからだと思うし。それからまあ、後はもう、僕は幸せだと思うんですけども、時代的な問題として、個別の指導計画の作成が義務づけられた、ってことがありますよね。その中でなんとかしなきゃいけない、なんとかしろという風に、言われるわけですよね。仕事、職務上の課題として。そういったときに、個別の指導計画をじゃあどうやって書いたらいいんだろうっていうことを、ぐるぐるぐるぐる考えてとるときに、自分の頭の中をもう一回、見て見なきゃならないなと、思ったわけですよ。
		L	今の話は、先生が研究主任とかをするようになった時期に、ちょうど（個別の指導計画が）義務化されて、そういう時代的な背景がうまくあったので、勉強できた、という話ですか？
	6	C	それはね、あると思う。それはすごく偶然だったけど、幸せだったと思う。ある意味で言うと、重度重複のお子さんが、入ってきて、どういうようにカリキュラムを組むか、って時代に最初入れさせてもらったし、個別の指導計画が、義務づけられたところで、ちょうど大学院から戻って帰って来た、っていうようなことがあって、それは非常にこう、それはもう自分の力じゃないと思いますね、非常に幸運な時期にやらせてもらったと。
		L	そうですよね。そしたら、大学院の時代はだいたい終わったんですけど、話は。大学院でそういうように勉強して、まあ、いい先生、モデルになった先生とも連絡を取ったりは？
	7	C	今でもときどき、お話を。まあ、あそこXX（内地留学地域）は遠いので、日本全国に散らばっているので、いつも、ってわけじゃないですけど、年に何回かはお電話したりとかっていうのはありますけど。
		L	そのぐらい影響があったことですよね。したら、あの、98年に学校に戻ってからの話を聞きたいんですが、少しずつは今、話が出たんですが、研究主任になったのは、戻って来てからすぐですか？1年後ぐらい？
	8	C	どっちだったかな。戻って・・。1年目くらいだったかもしれない。
		L	99年あたりですよね。
	9	C	戻ったのが、ここ、えーと97年の4月で戻ってると思うので。
		L	96年から大学院に行って。
	10	C	行って。あ、これね年度で言うと、96年の4月から行って。
		L	2年。
	11	C	あーだから、98年の3月に戻ってきた。そっからすぐ、ぐらいだったと思いま

			すけど。ちょっとごめんなさい、1年目か2年目かちょっと、記憶が定かではない。
		L	そのとき、主な仕事として、個別の指導計画様式作成というか、全体的なことがあったと思うんですけど、そのときの話をちょっと聞きたいんですが。
	12	C	すごくすっきりした部分はありますね、個別の指導計画の、今、様式って言ったけど、様式より、考え方ですよね。どういう風に、個別の指導計画って考えていけばいいのか、結局様式って言うのはその表現形態でしかないので、様式っていうよりも、考え方をどうするかってとこが一番、悩んだとこですけども。やっぱりその様式をこう、様式じゃない、そのやり方を考えていくプロセスで、さっきも言ったけど、自分の頭の中をね、何度も何度も振り返らないといけない。自分はどうやって決めてるんだろう。例えばある子どもが、今年はじゃああなたの担当です、Aくんがあなたの担当です、って言われたときに、じゃあ、この子にどうやっていこうかって、考えるわけですよね、何も考えずにやってるわけじゃない。だけど、じゃあどうやって考えてるんだろう、っていうことって、わりと曖昧だったわけですよね、それまでは。だけど、そういう風な学校全体としてのシステムをくみ上げなきゃいけないときに、じゃあ自分ならどう考えるんだろう、いつも自分のこう、やってることを振り返らなきゃいけない。そのことによって、ああ、自分は、こう考えてるんだ。自分はこう考えてるんだ。ああ、自分はこう考えて、次にいってるんだとかね。それを、今度はいろんな参考文献やなんかと照らし合わせていくと、なるほど、そういうことかっていうようなこと。自分の中で、いろんな、今までもやもやっと、何となくやってたことが、わりと意識的に明確になってきたというところがありますよね。
		L	それはまあ、先生がおっしゃった、表現では、すっきりしたという・・。
	13	C	うん、すっきりしたっていうことです。
		L	そしたら、なんだろ、それが、うれしいということでもあるかもしれないけど、先生が感じた感情というか、心理的な、そういうことで言語で表現すると、どういうものなんですか？だいたいわかるんですけど。
	14	C	すごく落ち着いた、っていうのがあるかも。子どもや授業を見る観点が明確になってすごく落ち着くようになったんです。
		L	そうですね。
	15	C	そこまでは、不安だったってことがあるんですよ。やっぱり、毎年毎年、違うお子さんが来るわけじゃないですか。で、例えば、普通学校のね、社会科の教員だったらね、下手したら5年くらいやればだいたい固まっちゃうわけですよ、やり方。例えば、歴史の教科書教えます。教科書変わったって、全部変わるわけじゃないですから。それこそ5年10年やれば、ある程度ノートもできたりとか、してくるわけだけど。特別、いわゆる昔、特殊教育って、毎年違う子どもくるわけですよね。不安は不安ですよね、今年は何とかいったけど、来年自分はできるんだろうか。その次自分はできるんだろうか。違う子きたらどうするんだろうか。

70		L	毎年ある程度そういうように感じた不安が、ちょっと少なくなったというのは、99年、2000年あたりの話ですよね？
	1	C	そうですね、そういうのはやっぱり、なんでかってったら、個別の指導計画を立てるってことは、僕はよく、いろんなところで言うのは、メタレベルだと思うんですね。個々の問題は個々で立てるしかないですけど、もう一段、こうメタのレベルで考えれば、大まかかな道筋っていうのものは、はっきり、したわけですよ。それが合ってるかどうかはちょっとわかんないけど、自分なりには

			ある程度、答えが、でたわけですよ。そしたら、その中に今度は、個々の要素を入れて考えていけばいいわけですよ。したら、なんとかいけるかなっていう。
		L	先生の、まあ面接が始まったときの、言葉としてみると、一つの方向性が見えたっていうことですよね。
	2	C	そうです、そういう感じです。
		L	そして不安がなくなって。
	3	C	なくなったとは言いませんけど、軽くなった。
		L	たぶんそうなると、今あの、上がったように、2002年までは、どうなったんでしたっけ、2002年からの話もちょっと聞きたいんですけど。
	4	C	あのね、ここらへん（ステージ④）で、僕はやっぱり、僕のやり方と、学校のやり方が合わなくなったときがあって。うまく、他の。合わなくなって、僕はちょっと研究主任はずれたりした時期があったので。
		L	研究主任は、いつまで？２００２年までずっとやってたんですか？
	5	C	2002年までは、やってましたね。ちょっとはずれたりした時期があったので、その辺はわりとちょっとのんびり、してましたね。
		L	2003年から2004年の間は、学校の考え方と先生の考え方が合わなかった。
	6	C	少し合わない部分があって。別の方が。
		L	そういうとき先生が感じたのは、なんていうか、嫌だ、と思うかもしれないですけど、したら、もちろん自分の授業はちゃんのとやると思うんですが、子どもとの関係じゃないですよね？
	7	C	子どもとの関係じゃないですね、だから、それはまあしょうがないよね。とこですけど。
		L	そして1年くらいは、ちょっとまあ休みというか。
	8	C	これで言うと、1年くらい、1年くらいはちょっと、のんびりはしました。のんびりっていうわけでもないですけど。
		L	いやでも逆に、そういうことがあったときに、逆に自分を繰り返して見たり、今まで、がんばってきたので。もうちょっと他のことを考えたりする時期にはなると思うんですけど、なんかまあ、記憶に残ったことがありましたら。
	9	C	まあ、正直言うと、このへんで、かなり、自分としてはね、個人的にはね、他にもっと一所懸命やられた先生もいましたけど、このへんは自分としてかなりやったつもりがあったんで、疲れてたのもありましたけど、ただ少しのんびりした感じでしたけどね。うん。それまでのことは、自分としてはやったっていう感じはしてたので、まあそれはそれでって言う感じ。
		L	うん。そしてあの、2004年になりますよね。まあ、2004年から今になるんですけど、この時期の話はちょっといろいろ話が出ましたので、特にあの、聞かなくてもいいと思います。話題を少し変えて、仕事しながら、子どもの関係でもいいんですが、その子どもを指導すること、よかったとか、そういう経験、あるんですか？
	10	C	重度の子は、非常に難しいことはありますよね。ただ、これはほんとに、あれですけど、僕は、最初の頃ですけど、持ったお子さんで、筋ジストロフィーのお子さんいらっしゃって、福山型ってご存じですか？
		L	ああ、筋ジストロフィー。
	11	C	筋ジストロフィー。福山型の。で一高校二年生のときに、修学旅行に行くんですけど、まあ、正直いうと、もうだいぶ病状も進んでいるので、医者の方は、あんまり行かせたくなかった、らしいです。だけど、まあ本人はすごい行きたいって言うわけ、ですよ。で、二泊三日なんですけど、中をとって、一泊二日みたいな、そういうことになったんですけども。そういうときに、本人はすごく行きたい行きたいって、まあきちんとはしゃべれないけど、ある程度は意思

			表示はきちんとできる子だったんで、ほんとにそういう中で我々もどうしたらいいのかってすごく悩んだけど、校長だとか、ドクターだとかそういうとこにいろいろ掛け合って、じゃあ看護婦付きで、一泊ならいいよって、ことになって。それが秋ですよね、でー10月、くらいかな。今ぐらいかな。修学旅行に行ったんですよ、一泊で。他の子は二泊なんだけど、その子だけ、もう一人教員つけて一泊で帰して。結局ね、その翌年の3月に亡くなりましたよね。やっぱそういうようなときって、すごく、ああ、なんていうのかな、あのときに、なんか行かせるってすごく大変だったんですけど、行かせてよかったんじゃないかなっていうように思うんですよね。それ自体は、もしかしたらね、正直言っていろんな考え方ができると思うわけ。負担は負担だったと思うんだ、彼にとっては。身体にとっては。そのときもっと大事にすれば、もしかしたらもっと長生きしてたかもしんないとかね、それはいろいろ考えられますけど、どうなんでしょうね？そのへんは。僕はよかったなっていう風に思ってるんだけど。やっぱり子どもたちがそういう風に。

80		L	それは2年目、3年目？
	1	C	それはねー2年目かな。
		L	ある意味では、その子との出会いが。
	2	C	やっぱりありますよね、自分の中にはね。すごくなんとかしなきゃいけないっていう。あの、非常に身体の弱い子がね、どういうふうにするか。その子の希望もあるし。しかし一方では、身体のね、やはりその問題もあるわけじゃないですか。感染症とかなれば大変なんだし。今だったら行けなかったかもしれないですよね、こんなインフルエンザなんかの。かもしれないけども。でも本人はすごく行きたい行きたい行きたいって言ってるわけ。お母さんも、医者からはね、そんなことしたら大変だって言われるし、でもうちに帰ったら、子どもは行きたい行きたいって言うわけじゃない。お母さんもほんとに困っちゃって。で、ほんとにじゃあ、我々も行かしてはやりたい、わけじゃない、でも、行かしてはやりたいわけだけど、なんていうの、でも命を縮めるようなことはしたくないわけ、ですよ。じゃあ、どういう風な算段があるのか、っていうような中で、いろいろ、医者とも交渉し、校長とも話をし、結局看護婦に特別な予算をつけて、行くことになるわけですけど、あーただすごく、なんていうのかなー、本人はすごく喜んでたよね、すごくうれしかったみたい、新幹線に乗ったりとか、それまでなかったことなんで。そりゃ評価はいろいろあるけど、僕らはやっぱり、こういうこともできる、っていうかさ。その子どもたちにできるだけのこと、できることっていろいろあるけど。なんか、うまくしゃべれないんですけど。うん。その子どもにとって、やっぱり何が、今必要でね、それをどうやってったらいいのかっていう、そのときやっぱり、教員の中ではすごく、一致はしてたよ。行かしてやりたいっていう。担任も含めて。校長も含めて。行かしてやりたいけど、なかなか行かしてやれる方法がなかったんだよ。お金がないとか。看護婦つけるお金がない。だからそのお金なんかも校長が、特別なとこから出してくれたし。そういう意味では、すごく、あの、教員もその一つの目標に向かって、行けたし、本人も、子どももね、行けてよかったとかって。そういうのがもしかしたらすごく影響があったかもしれない。だから、うまくまとめられない、すみません。
		L	でも、その子がうれしいことを見て、先生もうれしくなったり、やりがいを感じたって言うことですよね。
	3	C	それはやっぱほんとに、ほんとに、きれい事ではなくて、そういう意味では、子ども、さっき言ったように、僕はもともとこういう教育やりたくて入ってき

			た訳じゃないので、あのーそれが何で今やってるのかって、おそらくそういうとこにあるのかなあって、正直なとこ思いますよね。そういう子どもたちのとの出会い、っていうのがなければ、もうさっさとやめて、中学校とか行ってたかもしれない。
		L	だからやっぱり、その子、その子だけじゃない、かもしれないんですが、そのような経験があって、やっぱり勉強しなきゃと思って、勉強を始めたと思うんですけど。先生の勉強の方法というか、どのように勉強しましたか？もちろん内地留学も一つの方法なんですが。
	4	C	やっぱり、いわゆるアクションリサーチ、だと思うんです。やっぱプランを立てて、実際に実行してみて、それを改善していくっていうような、アクションリサーチのスタイルっていうのが、やっぱり、個別の指導計画の作成のプロセスって、やっぱ何年かかかってますので、その中で、2サイクルか3サイクルぐらいやってるので、その中で改善をして、実際にだから、立案をして、実践をして、改善していくっていうのをやってますよね。それが一番やっぱ勉強にはなるなぁ、という気がしますよね。ただやっぱり、しんどいのはしんどいですよね。先生方、いろんな先生方いらっしゃるし、その中でやってもらうってのは、それだけでも抵抗もあるし、それをまして改善して直して行かなきゃいけないんだから、いろいろもっとね、それは抵抗もあるから大変だけど。勉強になるのはそれかな。
		L	そうですね。
	5	C	やっぱり例えば、普通の研修なんか行っても、ただ聞くだけじゃないですか。それはそれとしてたぶん間違ってないんだと思うんだけど、あんまりしっくりとはこないよね。それは、実践に使える知識にはならないですよね。もちろん、聞いただけではね。聞いて、それを実際にやって、初めて、自分に、の知識になっていく、と思うんです。実際にやってみなきゃわかんないってところは。本で読んだりとかはしますよね、本を読んだりとかはそりゃするんだけど、本で読んでも、それだけで、実践的な知識になるとはやっぱり思わない。
		L	勉強会とか、校内にもあるかもしれないし、外にもあるかもしれないんですけど、そういうところの話は。
	6	C	ただやっぱり、今、学校現場は忙しいんですよ。その一取り立ててね、勉強会をやるってすごく難しい状況ですよね。毎日の、その校務っていうのかな。行事の準備だったり、授業の準備だったり、とうことで、なかなかできないっていうのが今の現実じゃないですかね？
		L	そしたらまあ例えば、制度的に今は初任研とかはまぁ、10年研とかあると思うんですけど、そういうような制度的なものがないと、なかなか時間がとりにくいって状況になることですか？
	7	C	確かにそうですよね。ただそこがすごく難しいのが、初任研だとか、10年次研とかって、なかなかこう現場と、離れたところでやることが多いじゃないですか。それが、果たしてね、効果的かどうかはよくわからないですよね。ただ、今おっしゃったみたいに、そうでもしないと、研修の時間が作れないっていうのもほんとだと思います。だから、そういう意味では、すごく強い、いい面だとは思いますよね。そういう風に、ある意味で、それやんなきゃいけないから、時間をとらなきゃいけない、っていうのはすごく、必要な面だと思う。ただそれを、どういう風な内容でやっていく・・。
		L	したらあの、若い初任の先生が、目標を立てることとか、方向性がわかること、その後、説明する力とか、を、身につけるためにはどのようにするのがいいんですかね？
	8	C	難しいですよね。現時点で言えば、まず本人にがんばってもらうこと、個人的

			にね。それと、周りのいい先生を見つけるってことでしょうね。まあ、私なんかの年の立場になれば、なるべく若い人にそういうことをきちっと伝えていくようにするっていう風にする。ただね、なかなか実際には時間的な問題ですごく難しいんですけど。

90	1	C	あとはやっぱり、いいチームに当たればいいよね。特別支援教育の場合は、一人ではない、特に特別支援学校の場合はね、一人ではないので。いい先生のいるチームに当たるといいよねっていう。まあそれくらいなのかなあ。
		L	少し疑問になったのは、例えば、初任は、ある先生が立派な先生で、ある先生がそうではない先生と、そういうような基準がないかと思うんです。すると、どのような先生をモデルにするほうが正しいですか？
	2	C	やっぱり、でも僕は、なんていうかな、どういう基準でそういう先生っていうのは、やっぱり熱意がある先生なんじゃないかなあ？やっぱり、そういう意外と、情緒的なもんな気はするんですけど。
		L	教師としてがんばる先生ってことでいいですか？
	3	C	だと思いますけどね、それは自ずと、一緒に仕事をしてれば、感じますよね。あ、この先生は、あんまり、熱心じゃないな、とかね。それはわからない、それは結果的にもしかしたら間違ってるかもしれないですよね。表面的にはそう見えてても、すごくがんばっている人もいるのでね。それはまあ、わからないと思うんで、初任の時点ではね。まあやっぱり熱心そうな先生と一緒にやるってことじゃないのかな。で、やってて、やっぱり違うってこともあるかもしれないすよね、それはね、結果的としては。それはあるかもしれないけど。そしたら、違う人とやればいいんじゃないかな。
		L	そうですね。
	4	C	がんばる先生は、ある程度の実力を持ってると、僕は思うので、そうじゃないといっしょにやれないので、できるかもしれないけど、一緒にやってくれないと意味がないので、現場では。うーん、だからあんまりそういう風に、見たことないかなぁ。確かに、いますけどね。あのーでもそれがいつからかはすごく難しいんだよな。あの人すごくね、いろんなことわかってるんだろうな、ていう人はいますけど。でもあんまり、ね、こうなんていうの、まあもう、時間になったら帰ります、みたいな、とかっていう人はさあ、あんまり一緒にはできないから。
		L	最後の質問になると思うんですけど、教職を続けるに当たって、つらさというか、あーこれ難しいな、と思ったことはあるんですか？
	5	C	もうやめちゃおうかな？とか？
		L	危機感みたいな。
	6	C	自分が、あんまりもう教職を続けるのが嫌だなとかって思ったときってことですか？
		L	はい。
	7	C	やっぱり（特別支援学校教師に）最初なったころは、これでやってけるのかなって、やっぱりすごい不安でしたよね。やっぱり不安はすごくありましたよね。やっぱりようするに、何をどうやっていいか、なんていうのかな、毎日手探り、みたいな、不安感。やっぱり教えることも決まってないし、何やっていいんだかもわかんないし。そのーね、身体のこととかやってるけど、別に骨のこととか、筋肉のこととかわかってる訳じゃないし、それはやっぱりすごく不安でしたね。だから、最初の5年間は、やっぱすごく不安だったし、どうしていいかわかんないっていう感じはありましたよね。
		L	最初の5年くらいは、不安は残ってたということですよね？

	8	C	残ってましたね。
		L	そしてまあ、したら、内地留学に行ってから、それはちょっと？
	9	C	内地留学に行ってから、と言うよりは帰ってきてから。帰ってきて、少しずつ、こうなんていうの、現場の仕事をまた始めるわけですよね。内地留学に行ってるときには、直接、現場の仕事っていうことじゃないんだけど、帰ってきて、その個別の指導計画を考えてるとき、ていうのはまあある意味で一番充実はしてたかなっと思うんですけどね。そこで考えて、少しずつ、だからさっき言ったように、すっきりしてきた。ああなるほどこういう風な、個々のね、個々の指導は違うにしても、こういう風にやればいいんだって方向性はそれこそ、ある程度見えてきた。
		L	先生としては、すごく98年から2003年の間が、大事な時期ですよね。
	10	C	だと思います。

終了

D: 対象者D　　L: 研究者

時間	回数		発言の内容

フェイスシートの作成（10分程度）

0		L	えっと、先生の個人属性について書いてもらったんですが、重度・重複障害児、大島分類から見ると1～4の段階ですよね。そういう子どもを担当する時、先生が考える専門性とはなんですか？
	1	D	そう･･･難しいですね。それはね～。脳性･･･え～。きっと、一つは、え～･･･障害が重いとか軽いとかっていうのを、あんまり考えないでね。あ、意識しないでね、そのお子さんを子どもをわかろうって努力できることだと思います。あの、どちらかというと、若い先生たちは、やったことないですから、当たり前ですけど。去年まで知的のクラスだったのに、今年から急に重度・重複のクラスにって現実にあるんですね。私の今の学校とかそうなんですけど。肢体不自由の学校だったらそういうことはないですよね。肢体不自由しかいないんだから。でも知的の学校は今は少数ですけど、重度・重複のお子さんもいるので、前の年に知的の、本当に知的の暴れ回っているようなお子さんのクラスだったのに、どういうきっかけかわからないけど、行きなさいって言われて4月1日から重複になったりするじゃないですか。だいたい驚きますよね。どうしても行きたいって人は驚かないけど、やったーって思うかもしれないけど、突然ですから。びっくりしますよね。で、そこでがっかりしちゃうわけですよ、だいたいはね。とか、難しいって思っちゃうでしょ？思っちゃうんですよ。でもま、難しいんですけど、でもま、そう思うと同時に同じ子どもですからね、あの～ま、自分の希望したとこじゃないかもしれないけど、そのお子さんをやっぱりわかろうって自分なりのなんらかの努力ができる人じゃないとだめですね。まずは。
		L	努力というのは具体的にどういうもの？
	2	D	努力というのはそのお子さんのことを知ろうってことですから、ま、今だって話をしたりとかしますけど、言葉で返ってきませんよね。だからどういうことをするかっていうと、直接体に触れたりとかね。なんか揺れて遊んでみたりとか、歌を歌って一緒に遊んでみたりとか。なんかこっちから働きかけしますよね？ま、そういうことです。
		L	ま、まず実態把握とかそういうことですか?
	3	D	そうです。ま、実態把握といったらそれまでなんですけど。そうです、そうです。自分なりのやり方でやってみようとする、ようするにやる気です。わかりませーんじゃなくてね。
		L	先生は例えば子どもとそうやって接するときにいつから･･･あの、始まったときから私はやる気があったんですか？
	4	D	ん～･･･最初からではないですね。やる気がないわけじゃないですけど。やっぱりわかんないですよね。頑張ろうと思ってもすぐに解決できない課題でもないし、教師として一生をかけて頑張らなきゃいけない、ですよね。
		L	そしたら、その後必要な専門性は何でしょうか？
	5	D	やる気あって必要性ってなると、やっぱり、え～･･･なんでしょうね。子どもの実態を見てこの子こういう課題があるってことはわかると、それをどういう風なやり方で解決していこうかってわかんないじゃないですか。ま、そうなってきたときに、それを解決しようって思ったときに、色んなアプローチの仕方

			があるじゃないですか？それこそ。あの、指導法って言い方しますけど、考え方とか。やっぱり一つでも、これだったら自分の流儀としてね、持ってるっていうのがあることでしょうね。それがないと、あ、このお子さんはこういう子だってわかったとしても、そっから先進まないですよね。
		L	あ、だから、実態把握することは前提としてあって、その後、それをどういう風に生かそうかって言う時に必要な技術ですよね。知識とか？
	6	D	知識とか。ま、あの、学問体系とまで言いませんけど。そんな大学の教官じゃありませんから。
		L	先生にとってそういう風な知識とか技術の中で、これは大切だなと思うものってあるんですか？
	7	D	今ですか？大切だなーって。じゃ自分にそういうこと言ってる、そういうこと言ってるけど、自分には何があるのかってなかなか難しいんですけど。ただ、自分でやってきたのは動作法の研修だったです。もっと真面目にやってりゃもっとあれだったかもしれないですけど。途中不真面目だったときもあったので。まだまだ未熟ですけど。でも動作法でやってる時の発想はだいたい現場で生きるなってところで、役に立っていますね。だいたい見方は全部そうですね。だいたい。今のところはね。
		L	先生の話を聞くと、少なくとも必要な技術の中で、一個でも自分ができることがあれば、あの、いいんだって言う風に理解できたんですけど違いますか？
	8	D	一個でもあれば先にいきますよね。それでいいとは思いませんけど。
		L	きっかけになりますよね。
	9	D	うんうん。
		L	その他に、どのような専門性はありますか？
	10	D	その他にですか？その他には･･･やっぱりなんでしょうね。あの、お子さんとだけ関わっていればいいって訳じゃありませんので。ある程度自分の実践とか自分の習っている流儀っていうのを、ま、保護者っていうことになるんでしょうけど、お父さんお母さんにやっぱりわかりやすく説明できる言語力じゃないですけど、言語活動みたいになっちゃうけど、説明できること。難しいこともわかりやすく。
		L	それは、よく言われる連携ということですか？
	11	D	まず、でも連携していただくのは当然として、そのためには自分のやっていることを説明しなきゃならないですもんね。で、同意っていうのかな？ある程度そうなんですね、って思ってもらわなきゃいけないですもんね。そうしないと信用されないですから。だからある程度、お話することがきちんとできる力っていうのは必要ですね～やっぱり。
		L	それは保護者じゃなくても他の先生達にもそうだし･･･
	12	D	それはそうですね。それはそうですね、やっぱり。
		L	ま、連携そのものよりもうまく説明できることが大事ですよね。
	13	D	そうですね～

職能成長グラフの作成（10分程度）

10		L	先生の教職生活において、これまで成長の転機となった時点、あるいは時期を教えてください。
	1	D	XX大学附属学校（ステージ②）はね、行けって言われていっただけなんです。XX県とXX大学と人事交流をしようって。だからってXX大学附属から、XX県の教員になった人はいないですけど。
		L	当時は、重複の子どもが多かったんですか？

	2	D	ううん。重複は今と同じじゃないかな。1クラス。私は入院部だったから。今のようなじゃなかったのは、学校の雰囲気が。でもそれでもやっぱり、なんだろう、なんつったらいいんでしょうね、教員で言うと、私の目から見てですよ。超一流、一流、二流ってあるじゃないですか、超一流の先生がいっぱいいましたね。あ、これは超一流だって思ったのはこの時が始めたかな。それまではそんなこと考えないじゃないですか。
		L	その先生が超一流だって思うようになることは、先生の目で見えるようになったという話じゃないですか。
	3	D	すごいですよね。だからそれがきっかけなんでしょうね。今はだめって言ってないですよ。でも当時のXX大学附属は超一流だなって人はいましたよ。やっぱり。ごろごろ。たまたま私が動作法のグループの中に入っていたからですが、その時のグループのベテランの人たちはだいたいそうでしたね。私にしてはこりゃすげーなっていう。
		L	で？
	4	D	で、XX県に戻ってきました。XX県に戻ってどうしたんだっけな。XX大学附属にいたって事で、なんか肢体不自由教育研究会、今はNPO法人肢体不自由教育研究会か、肢体不自由教育の雑誌作ってるじゃないですか、その会議とかに行くようになったんですよ。別にきっかけはないんですよ。ただ来れば？って言われただけ。そうすると、またそこに一流の人たちいっぱいいるじゃないですか。超一流の。
		L	そうですか？
	5	D	で、ふへへって感じですよね。あとそうだ。後、リハコース（夜間大学院）行ったんですよ。今はなくなっちゃいましたけど。これが2年間ですもんね。だったかな？そこでも色んな人と知り合いになったりして。リハコースですから、社会人ですから、みんな。で、みんなすごいなってことになって。この時一応修士論文なんて書かなきゃいけないし。それまでそんなことやってもいないんですよね。私なんかね。でもそん時初めてそういう研究的な生活っていうのを初めてやったような感じで、へーっていう。その時は驚きましたよね。今任さんがやっているような生活ですよね。論文書くための、そんなことやらないじゃないですか、今まで。ふーんって。で、そのあたりから自分の成果をポスターで発表してみようとかってなるじゃないですか、それまでそんなことないですからね。

20		L	書いてもらったグラフを見ると、転機となった時期は、3ですよね。まず、XX大学附属の話をより詳しく聞きたいんですが。どういうきっかけでXX大学附属にいらっしゃることになったんですか。
	1	D	それはね、本当にね、きっかけはね、自分の希望じゃないですよ。本当に。転勤ですね。いわゆる、一つの。
		L	その時に自分の希望ではないので、行きたくないとかなかったですか。
	2	D	行きたくないとは思わなかったですけど、ま、そんなに行きたいとは思わなかったですけどね。ただもう、8年、7年終わってますので、だからだいたい10年までなんですよ。今は違いますけど。いられるのが、同じ学校に。今は、0～5年なんですね。XX県はだいたい。で、10年までいられるんですよ。で、だいたいもう7年終わる頃だと、だいたい先が見えているしね、そろそろ自分は二つ目の学校とかって考えるんですよ。
		L	XX県だと、だいたい7、8年目になると異動の準備をする段階なんですか。
	3	D	準備というか、意識はしますよね。でもだいたい異動の希望は出してみようかなって人が出てくるかもしれないですね。10年いるつもりにしても。

		L	XX大学附属にいらっしゃってから、すばらしい先生と出会ったっておっしゃったんですけど、どういう面から見てすばらしい先生ですか？
	4	D	やっぱり･･･なんだろう。今も層かもしれないですけど、当時で言うと、みんなやっぱり頭がいい人たちが多かったせいか、合理的なんですね。仕事が。これは悪い意味じゃないですよ。もちろん。で、やっぱり公立の学校と今は違いますけど、当時は国立なんですね。全然違いましたし、これは違います。全く。全く違うんですね。っていう、学校風土って言うかな、学校文化もあるんですよ。もちろんあるんですけど、なんか本当にてきぱきしているような感じはしなかったけど、先生達。なんかね、本当に。それに子ども達は少ないしね。入院部は特に。ゆとりはあるんですよ。ゆとりはあるんだけど、なんか、みんな切羽詰まった感じはしなくて、楽に仕事を。無駄なことはやらないって感じです。
		L	うん、そうでしたか。
	5	D	それでいて、ちゃんとなんか、自分の実践を、さっき言いましたけど、自分の言葉でちゃんと説明したり、スライドを使ってお話したりとか。今で言うとごくごく普通なのかもしれないでしょうけど。
		L	だから、前の段階では、そういう機会はなかったんですか？
	6	D	そういう機会はあんまりないですね。
		L	研究授業とかもあるじゃないですか。それとは違うんですか？
	7	D	違いますね。違う感じがしましたね。それだってそれでいて、XXだって必ず国立だから、使命として研究授業やるじゃないですか。しかも全国公開。今までは、別に全国･･･そんなの義務でもなんでもないし。XXは義務じゃないですか。それなのに先生達は切羽詰まってないし、なんか、楽ちんな感じで。かといってそんなに無駄なことしてないですよね。
		L	そしたら先生が今おっしゃるのは、先生達の姿勢とかそういう面ですか、それとも専門性のことですか。
	8	D	そういう先生達のなんだろう。行動にも驚きましたし、結局は専門性があるって事なんでしょうけど。
		L	先生の目から見て、XXの先生たちの、先生に影響を与えたと思われるものがありましたら。
	9	D	それはね、やっぱりね、同じこと何度も繰り返すようですけど、自分の実践をちゃんとお話できてたってことです。比較的どの先生もですね。若い人も。だからやっぱりそういうの慣れてたんでしょうね、そうやって年に一度。
		L	今の話を聞くと、他の公立学校にもすばらしい先生はいるんですけど、他の人の実践とか自分の実践について説明することがちょっと弱いっていう？
	10	D	説明するのは弱いでしょうね。そういう機会もそんなには与えられないのかもしれないでしょうけど。学校の中ではね。
		L	そういうことあってから、先生も成長したっていう？
	11	D	そういうもんなのかって思いましたよ。
		L	身につくことより自分がわかった、自分が身についたものを説明することでもっと成長するんだっていうこと？
	12	D	説明するってことは、そういうことを念頭に置いて毎日毎日過ごしていくことですかね。
		L	その間（ステージ②）に、先生が担当した学校の話とか担当した子どもの話とか、これは良かったって思ったりするものがありましたら。
	13	D	その間に？その間は子どもでいうと、子どもでいうと、子どもとの関わりで･･･今の、少し役に立ってるなっていうのは、この時に出会った子どもの中で、子どもの話ですよ。ん～･･･XX園の、今は全く仕組み同じだと思うんですけど、3

			病棟、3階に入院している子がいたんですね。で、3階は今もそうだと思うんですけど、お母さんと一緒に入院、母子入院しているような、要するに一番重いお子さんです。重い中でも、一番重い。その人が一人いました。で、といっても元気な人だったんですけど、気管切開をしてね。で、ちょっと発作というか、ちょっと不可解な、あんまりこれは公にするとあれかもしれないんですけど、事故っていうかな。で、やっぱり心停止になっちゃって、いわゆる植物人間ってお医者さんも言ってました、3病のお医者さんも。そういう状態になっちゃったんですね。で、まぁずっと3病棟に入院していて、ですから、重いってでいうと、一番重いですよね。そういうお子さんと出会ったのもここですね。元気だったですけどね。で、もう亡くなられたんですけど、つい最近亡くなられたと思うんですけど、そのお子さんと3病行って授業するわけですよね。やっぱり、そのいわゆる植物状態って言われる状態なんですけど、やっぱり働きかけすると、返ってくるものがあるんです。そういうのは、そういうものかって言っちゃなんですけど、あ、そうなんだっていうところがあったし、そういう時に。やっぱり、あの～授業入って、授業入った、そのなんだ、今XX大学のXX先生ですけど、あの先生も授業なんかやったりなんかして、で、あの先生は私と一緒に授業やってんだけど、そういうの上手だからそういうの論文に書いてば一っと発表とかしちゃうわけですね。ま、そういう論文見てあ～そういうもんなのかって。さっきのね、説明できる力って、ま、色んな事今にして思うと、なかなかそういうのは、普通に公立学校なんかでは、ちょっと･･･そうですね。あんまり。学校には来ませんしね。そういう出会いは私にとっては大きかったですね。
		L	この辺（ステージ②）では、先生にはどのような影響がありましたか？
	14	D	あの、そんなにおもしろくねぇなって思ってたわけじゃないので。子ども達は、こっち（初任期）からも、可愛かったしね。楽しい学校ではありました。ま、でもね（ステージ①において）正しいく関わっているかどうかについてはずっと疑問を持ってはいましたけどね。後はそれで、先生達のっていうか、学校の文化ね、先生達の取り組み方に圧倒されたことはありますね。
		L	逆に、圧倒されたって事で、比較してみると、あの人達はこうやるんだって逆に落ち込んだりとかは？
	15	D	それはですね、あんまりなかったですね。
		L	でも、その時例えば私も頑張ればこういう風になるってそういう気持ちだったんですか？
	16	D	ん～･･･いや、それはですね。近づきたいなって思いました。でも、そういう風になれるとは思いませんでしたね。もう。それだけスーパーな人たちがいっぱいいましたよ。今もね、今もいるかもしれないですけど。
		L	ここに来て良かったって思うことがありましたら。
	17	D	それは、良かったって思いますよ。やっぱり、色んな勉強ができる本当にいい機会だなって思いました。ま、三年しかいなかったですけど。特に、あの、これはあんまり関係ない話ですけど。外に行ったときにこのXXって言うのは、やっぱりブランドなんですよね。今もそうなのかな？今はあんまりよくわかんないけど。当時は。XX大学附属XX養護学校っていうのは。特別待遇は受けないですよ。でも、なんかね、特別待遇っぽい雰囲気にはするんでしょうね。他の人たちから見ると。あ、そうなんだって思うと余計張り切って勉強しようとするじゃないですか。
		L	先生にとっては勉強するきっかけだったんですね？
	18	D	そういうのはありましたね。
		L	その時に特に勉強したっていうのがありましたら。

	19	D	勉強したっていうのは、もう。これも繰り返しで申し訳ないですけど、動作法は勉強しましたね。
		L	動作法については、8年の前は？
	20	D	8年の前は、自分の在籍校でやっていた、月一回とか、夏休み中のその、一週間くらいの学習会にはぽつんぽつんと行っていました。行ったり行かなかったりで、ですから、不良会員だったかもしれないですね。でもま、その時のことがあったから、すんなり（XX大学附属での動作法に）入ったんですけどね。やってることは同じですから。

30		L	じゃ８～10年の間には、動作法をもっといろいろ学ぶようになったということですね？
	1	D	そうですね。そうですね。で、やっぱりだから先輩達と言うんでしょうかね。同僚達の刺激があったんでしょうね。いい刺激がね。うん。ありましたよ。さっき言ったように、これはよくわかんないですけど、これは後で分析してもらえればいいんですけど、きっとさっきも出た、そういう先生達に近づきたいとおもった。ことじゃないですか、いや、なれるとも思わなかったけど。かといってあきらめた訳じゃなくて、少しでも近づきたいなとこの時も思ったでしょうね。それがやっぱり急激にあれなんじゃないですか。
		L	やっぱりそのきっかけはその先生達に出会ってから？
	2	D	そうですね。
		L	したらその3年の間になんか出来事があったんですか？
	3	D	どうでしょうかね。あったかな？でも自分がその時に、本当に自分･･･でも研究とかどうだったかな？忘れちゃったんですけど、やっぱり紀要書いたりしたのかな?したんでしょうね。
		L	そういうこと書いてたら先生は精神的に、何か変わったと感じたことありましたか？
	4	D	変わったと思ったこと？変わったと思ったことは、なんだろう、うまく言えないですけど、そういう訳で、大ざっぱな言い方ですよ。研究的な生活が必要なんだなとわかったことですかね。それでここにつながるんですけど。
		L	ある意味では、研究というものが、忙感にもなるじゃないんですか？
	5	D	でもそれはね、きっとやらされてる研究じゃないからですよ。
		L	あ～先生がやりたいことやってるんですか？
	6	D	そういうことじゃないですかね。
		L	そしたら、次に行きます。リハコースに入るんですけど。
	7	D	そのきっかけですか？なんでしょうね。これは希望。これはね、やっぱり･･･結構XX（K大学附属）の人でも行ったんですよ。それはそうですよね。で、自分も行ってみようって思ったんですよ。これはもう千葉に帰ってきているときだったんですけど。でもその時のその学校は割とこう、行きやすいとこだったんですよ。で、今は教職大学院の制度とかあったりしてね。教員が夜とか土曜日とか日曜日とか大学院に行って、なんていうのは、要するに全然驚かないでしょ？でもこの時はそんなのないですよね。K大学のその、社会人のための大学院の走りですから。ま、別にそんな学校は全く関係なく行ってましたからね。でもま、それはこっちのつながりでしょうね。やっぱり。
		L	XX（K大学附属）からのつながりで?
	8	D	そうですね。で、この時にもいたんですよ。ここに行ってる人が。うん。
		L	そういう人が、周りの人が、紹介というか、いたから、リハコースに行こうと思ったわけですよね?その11，12年間の間に先生にとってどういうことがあったのか、だいたいでいいので。

	9	D	これはですね。うまくこれも言えないんですけど、この2年間は、やっぱり･･･これは、本当にもう、冒頭の話に戻りますけど、自分の実践を説明するってことですよね。やっぱりこれは修論ですよ。どう考えても。自分の意思じゃない、というか、自分の意思に反して。で、修論のための生活ってすごいじゃないですか。それまでだって知らないじゃないですか。皆さん（研究者）はよくご存知だと思いますけど、まずはどういうものをするか、構想、で中間発表をしてとか。その成果を発表とか、みんな人の前でしゃべんなきゃいけないじゃないですか。で、そういう生活してないじゃないですか。ま、こん時え～って思うくらいだから。でそれを一気にしなきゃいけないじゃないですか。で、その前には、演習があって、話さなきゃいけなくて。要領よく。だらだらとしゃべるわけにいかないじゃないですか。っていうそういう流れがですね、なかなか刺激的でしたね。研究的生活。
		L	そしたら、今の話聞くと、ここ（ステージ②）までは、こういう先生もいらっしゃるんだっていう、周りのことをま、自覚する準備段階で、実際先生が動くようになったのはこの2年間ですか。
	10	D	そうでしょうね。もしこれ（ステージ②）が。でもこれがあったからそういうのがなんとなくあれなんですけど。これがなかったら全くそういう考えもしなかったですから。そうでしょうね。で、この時に一緒に行ってた人がよく話しするじゃないですか。大変だったとか、とかって相づちを打ったって本人はわかってないですもんね。私なんかね。体験してないし。
		L	そしたらリハコースにいらっしゃった時に、先生ご自身がいろいろ気付いて変わるようになったと思うんですけど。
	11	D	ま、XX県に戻りましたよね。だから･･･XXに戻って、どうだったかあんまり記憶にないですけど、今までのこの生活に全く戻ったってわけじゃないですしね。かといって、XXに戻って、XX（K大学附属養護学校）で出会ったその超一流の人たちがまたごろごろいるってわけじゃないしね。
		L	そのリハコースは夜間のですか?
	12	D	そうそう。
		L	それは大変ではなかったですか?なんか肉体的に。
	13	D	大変だったですけど、それでなんか病気になっちゃうとかそういうことでもなかったです。
		L	結局どういう風に研究するか、説明するか、ちゃんと学んだ時期ですか? そうでしょうね。
	14	D	修論とか、発表するようになって、嬉しいと思ったんですか？
		L	いや、嬉しいとはあんまり思わなかったですね。でも、この2年間は、自分の実践をどのように説明するってことで、自分なりに頑張ったと思いますよね。その超一流の人たちのまねじゃないですけど、模倣っていうのかな、こうやって近づいていくんだなって思いましたよ。そうやっていかなきゃいけないんだなって。

40		L	なんか、近づいていくんだって、それを感じた事ってあるんですか？
	1	D	変わったと思ったこと。これが11年、12年、で14年に、そう。私だから平成元年に採用されているから全部平成なんです。同じなんですけど。そうすると14年だったと思うんです、間違いなく。研究主任って仕事したんです。研究係のリーダー。これは自分の意思じゃないですよ。もちろん。で、その時に学校の研究の計画とかたてるじゃないですか。で、もちろん、100％自分のオリジナルじゃないですよ。前年度から先例主義でずっとくるんだけど、だけどこういう経験があったせいか、比較的スムーズにはできたような気がするんです。で

			も嫌でしたけどね。すごく忙しかったし。
		L	忙しいけど、先生にとっては･･･
	2	D	こういうのが役に立ってるんだなって感じました。で、思い出しました。それが嫌で長研に逃げようと思って逃げたんだ。で、帰ってきたら16年度にまたやらされたんだ。
		L	研究主任という仕事が教師を成長させることにとってはいいことかもしれないですけど、やっぱり多忙を感じることなんでしょうか？
	3	D	大変ですね。でもきっと専門性っていうかな、こういう中で、ある程度責任のある地位で成長するってあるんでしょうね。きっとね。今にして思えば。
		L	学会とかで発表を初めてしのが13年でしたよね？
	4	D	これの結果（修論）ですよ。うまく説明できない。
		L	タイトルでもいいんですけど。
	5	D	タイトルはね、多分修論は、うまく言えないですけど、通知表と、連絡帳と学級便りってあるんですよ。学級の新聞。担任が書く、保護者に向けて。それの3つを我々が書くんです、一生懸命真面目に。それを読み手である保護者がどういう風に思っているのか、要するに満足度ですよ。それを修論でやったんだ、確か。
		L	今先生がおっしゃる説明ってやつは結構前から気付いたことですね。必要性を。
	6	D	そうかもしれないですね。その当時、今もあれかもしれないですけど、よく会社とかで顧客満足度調査とかって流行ってたんですよ。今もやるのかな？アンケートとかありますよね？よく、味についてとか。我々だってお客さんじゃないけど、お客さんとは言わないけど、子どもとか保護者。でも保護者が満足、我々のね、仕事ぶりに満足しているのかどうかってあんまり気にしないじゃないですか、私たちって、しなかったんですよ。それでいいのかなって思ったりもしたので。でもなんか、修論の内容としてはぱっとしなかったんですよ。でも発想はそんなにね、編じゃないかなって。その話を発表したんですよ。
		L	その発表をどう感じました？
	7	D	そん時？そん時確かXX（学会主催場所）でしたよ。でも、あんまり覚えてないな。覚えてないですけど、緊張したんじゃないですかね。ポスターですけど。でも、やっぱり自分の実践を一年一年毎に他の人たちも見て、やっていかなかやなって感じましたよ。だいたいだって、13年発表してネタ的に終わっちゃうじゃないですか。もうだって、二度と来ないかなって思ったりもしたけど、できるようにしなきゃいけないんだなって。
		L	次は？（転機として挙げてはいないけど、質問してみた）
	8	D	あとはね、研究生、Y先生のところ。そしたら15年の話なんですけど、研究生として、先生の生活というか。これはおもしろかったですよ。
		L	そうでしたか。
	9	D	何をやったんでしょうね？結局何だったんでしょうね･･･やっぱり、なんでしょう。結局は、教員としてのそれこそ生き方だから、生き方を学んだっていうか、専門性を意味づけるってどういうことかって学んだんでしょうかね、これ、この時。それやったことは、TT（Team teaching）のことだけども。また、教師というか、それを職業としている社会人としてね、まーY先生の話を聞いたり、生き様っていうかね。聞く訳じゃないですか。聞いたり見たり。するとなんかそうですね。教員･･･だからといってこれだって具体的には言えないんですけど、専門･･･
		L	うん。
	10	D	でも、もっと勉強したかったですね。でもあまりにも遠かったですね。K大学。

			XX県からK大学。もちろんY先生もそうだし、他の先生達の講義ももっと聴きたかった気がするんですよね。でも、確かに時間的にもね。残念でした。

休息（5分程度）

50		L	これからも機会があれば行きたい？
	1	D	勉強したいですよ。この制度だと本当行きたいですよね。だって給料出るんですもんね。これは是非若い人たちに勧めたいですね。あんまり言っていないけど。
		L	さて、一番前に戻ると、教職になる時に、先生の希望でしたか?
	2	D	希望じゃないですね。これはね、中学社会なんですよ。あ、高校もそうだけど。
		L	着任したときにどう思ったんですかね？
	3	D	着任したときはね、わかんなかったんですよね。なんだか。と思いますよ。
		L	この仕事嫌だとかそういうのは･･･
	4	D	嫌だとは思わなかったです。それは何で思わなかったかはちょっと覚えていないですけど。でもね、そんなに嫌悪感を持ったような記憶はないんですね。
		L	その前に障害のある子どもとか接した経験はない？
	5	D	いえ。自信を持って言えますけど、０ですね。車いすも触ったことがなかったです。
		L	なのに、そういうこと感じなかったことは、先生の性格というか。
	6	D	あ～嫌だと思わなかったのはなぜかと言われても不思議ですね。確かにそう言われてみれば。
		L	この時期（ステージ①）に、この仕事やりたくないなということは？
	7	D	なかったですね。
		L	ずっと頑張りたいなって事はありましたか？
	8	D	ん～そうですね。
		L	先生の言葉で言うとやる気ですよね。
	9	D	あ、そうだ。でもですね。実はですね。それの理由もあって、ですね。おそらく理由もあるんですけど、これにはもう書いたんですけど、え～講師。やりました。それもあったんですよ。講師をやったのは中学校で国語とか、常勤ですね。要するに、妊娠にて産休・育休とか。赤ちゃんのでお休みする。これの代わりですね。この先生の替わりですから。この先生は社会の先生だったんです。で、社会化の免許を持っている誰かが代わりでいくっていう。それと、なぜか国語もやったんですね。免許なんか持っていないのに。これはちょっといい加減なんですけど。当時はね、今はできないかもしれない。そんなことは。これはね、期間としては2年ちょっとやりました。きっと採用試験に落ちてたんですよ。あんまり記憶ないんですけど。で、こういうのがあって、結構ね、当時中学校･･･今もそうなのかな、当時中学校大変でしたよ。やっぱり。だって子ども達誰も話なんて聞いてないんですもん。うん。今はそんなことないかもしれないですけど。っていう、中学校の大変さも知っていましたから。自分なりに。だからそう考えると、よっぽど真面目にやってましたから、子ども達。だからこっちのが断然楽しかったですよ。で、この学校もですね。これも初任の話になっちゃうとこれまた長くなっちゃうんですけど、私の生活面に全く影響を与えていますね。
		L	どういうことが？
	10	D	この学校は結構元気な学校でした。若い先生達が多かったですね。今で言うと、精神疾患になって休んじゃうような先生はいなかったです。うん。そういう学校だったから学校の雰囲気はそんなに嫌じゃなかったし、若い先生も多かった

			し、それこそ私だって独身だったから、毎日のように酒飲みにいったりとかできるじゃないですか。だから、こういう背景を考えればね、別に面白くないからとか、経験がないからやめたいとかは思わなかったです。
		L	その仕事をやりながらもっと勉強しなきゃと思ったときは？
	11	D	勉強したいとは思ってたと思いますよ。やってなかったかもしれないですけど。
		L	実際勉強しようと思ったことが現実化したことが8年後なんですね。
	12	D	そうでしょうね。このときにやっていたらもっと変わっていたでしょうね。今頃ここにはいなかったかもしれないですね。
		L	やる気はあって、勉強しようと思ったけど、それが実際できなかった理由はありますか？
	13	D	それはやっぱり若かったからじゃないですか？勉強するよりは飲みに行ってたりしてましたからね。
		L	周りの先生を見て、障害児教育専門として勉強した人と比べてみて、やっぱり勉強してきた人の方がいいなって、思いましたか？
	14	D	いえ、他の人見ると、そうは全く思わないんですよ。でもきっと、勉強した方がいいんでしょうけどね。だから若い先生でこの人はすごいなって人の経歴を知らないっていうのもあるのかもしれないんですけど。その人に聞くと、学生の時専門でやっていましたっていうかもしれないですけど。
		L	この時期（ステージ①）に、特に勉強したことありますか？
	15	D	特に？勉強していなかった中でも、特に強いて勉強したというのであればやはり動作法かな？

60		L	動作法を勉強しようとおもったきっかけとかあれば。
	1	D	それはもう、学校の親の会っていう、学習会やってましたから、それに出ない？って。別に、ちょっと仕事っぽかったですよね。だから、最初はね。当時はね、土曜日やってたんですけど、土曜日は学校があったんですよ。で、昼間学校で、二時くらいからやってたんですけど、お昼ご飯食べて。でも嫌だったらやめちゃえばいいんですけどね。
		L	ま、ちょっとだいたい終わったので、先生の性格的な話なんですけど、ちょっ
	2	D	と嫌なものが与えられてもやる性格ですか?
		L	仕事で？
	3	D	はい。
		L	仕事でですよ？仕事ではやるんじゃないですかね。嫌だっていうのはあんまり。そりゃありますけどね。 雑談（3分程度） 最後の質問として、研修なんですけど、義務研修あるんですよね？初任研とか10年研とか。それについてはどう思いますか？
	4	D	え～･･･初任研は、やっぱり大事ですよね。大事･･･ん～それはやっぱりあの～なんでしょう･･･子どもにとってはこの人は初任の先生だ、この人は10年目の先生だって関係ないですもんね。そういうことになると、当然初任の先生にもある程度仕事をしてもらわなきゃならないですよね。実際は。だけどそれはいくらなんでも難しいですよね。きっと。ということになってくると、ある程度研修してもらわなきゃいけないんですけど、それを自由にするっていうことになると、やっぱりどうしても徹底はしませんよね。それはある程度法律で決めてやっていますよね。今ね。それでやっていかないと難しいですよね。

		L	先生にとって初任研というのは、すごく大事なものですか？
	5	D	だと思いますよ。そりゃ私たちの頃は、今ほどじゃなかったと思いますけど。大事でしょうね。大事だと思いますよ。今年初任研に行ったんですね。助言者とかって行ったんですけど。大事だと思いました。やっぱり意識づけにはなりますよね。研修しなくちゃいけないんだって。あとは、これも何度も言っている、自分の実践を振り返るっていうことでいうと、言葉悪いですけど、振り替えさせるっていうかな。もうレポート提出でですよ。そういうのは、やっぱり必要っていうか、ある程度他動でやんなきゃだめなんだろうから。
		L	研修を受けなきゃいけないんだっていう姿勢と、自分がやっている実践を報告して、ある程度助言をしてもらうことが大事ですか？
	6	D	あと、その、これからの自分の勉強の仕方っていうのかな、それを教えてあげなきゃだめですよ。やっぱり。

70			ある程度先生が先輩になっているので、今、前の話のように、周りのすばらしい先生たちは少なくなるんじゃないですか。初任が分かってほしいということがありましたら。 やっぱりですね、うまく伝わるかどうかわかんないんですけど、なんて言ったらいいんでしょうね。結局いつそれがわかったのかわからないんですけど。同じなんです、子どもが。子どもは。重度・重複だろうが、その辺歩いている小学生だろうが、視覚障害の人だろうが、子どもはね、障害の有無というか、重い軽いはあんまり関係ないって思ってるんですよ。私。一人の対子どもとして。そういう風に思えることだと思いますね。やっぱり･･･でも、それはこの、この辺（初任期）じゃ無理でしょうね。 だいたいそれがわかったのはいつ頃？ いつ頃なんだろう。今はそれが完全にわかったつもりなんですよ。 だいたいこういうことが大事だって思うようになった時期はありますか？ やっぱりこの辺なんでしょうね。ここではもうY先生に出会っているから完全にわかっているつもりなんですけど、やっぱりこの辺なんでしょうね。 リハコースの時期（ステージ③）ですね。あとはXXの時（ステージ②）かな？ このことって若い先生はそうは思わないじゃないですか。この子大変ですって。ましてや、去年まで知的で、自閉の人たちとつきあっていたのに、いきなり重度・重複ですかって言う人いっぱいいるんですけど。でもね、いくら私が同じだって言っても通じないですね。 ま、先生の話を聞いて、そうですね、ってなるとしてだいたい何年目にそういう反応をしますか？ それはやっぱりある程度実態把握の仕方っていうか、実態把握がなんとなく一人でできるようになった頃なんでしょうね。だって、実態把握したら結局変わらないじゃないですか。そりゃ障害ありますよ。ましてや医療的ケアなんて言われちゃうと、それに惑わされちゃって。でも全然医療的ケアなんて、その子の一部だから。 そしたらだいたいやっぱり10年はかかること？ 10年はかかるでしょうね。

終了

特別支援学校重複障害学級担任教師の専門性に関する調査

調査対象

重複障害学級（小１・中１・高１）
「自立活動を主とした教育課程」の担当教師

研究実施分担者　任　龍在
筑波大学大学院人間総合科学研究科　心身障害学専攻５年

研究実施責任者　安藤隆男
筑波大学大学院人間総合科学研究科　教授
305-8572　茨城県つくば市天王台 1-1-1

本研究は、筑波大学人間総合科学研究科研究倫理委員会の承認を得て、回答者の皆様に不利益がないよう万全の注意を払って行われております。 研究へのご協力に際してご意見ご質問等ございましたら、お気軽に研究実施分担者にお尋ね下さい。あるいは、本研究に関して倫理的問題等がございましたら、筑波大学大学院人間総合科学研究科研究倫理委員会までご相談下さい。

【電話　029-853-5605（人間系支援室　総務係担当）　e-mail：hitorinri@sec.tsukuba.ac.jp 】

特別支援学校における重複障害学級担任教師の専門性に関する調査

このたび、特別支援学校における重複障害学級担任教師の専門性に関する調査を行うことになりました。つきましては、この調査へのご協力を賜りたくお願い申し上げる次第です。調査の目的は、重複障害学級担任教師が、①子どもを指導するにあたって、どのような専門性が求められているのか、②それらの専門性を身に付けるためにどのようにしているのか、などについて明らかにすることにあります。

所要時間は 15 分程度です。調査は全て匿名で行い、ご回答いただいた結果は 統計的に処理され、学術的な目的以外に使用いたしません。プライバシーに関する事柄が外部に漏れることは一切ありません。

調査への参加は、自由判断することができ、いつでも調査協力者となることを不利益を受けずに随時撤回することができます。調査票への回答をもって研究へ協力することに同意が得られたものとします。お忙しいところ大変恐縮ではございますが、趣旨をご理解いただきご協力くださいますよう、よろしくお願いいたします。

研究実施分担者　任　龍在

筑波大学大学院人間総合科学研究科　心身障害学専攻 5 年

A.　先生ご自身のことについてお尋ねします。

1.　年　　齢：　＿＿＿＿ 歳（平成 21 年 3 月 31 日現在）

2.　性　　別：　①男　　②女

3.　所属学部：　①小学部　　②中学部　　③ 高等部

4.　出身の大学は、教員養成系でしたか？　①はい　　②いいえ

5.　大学の専攻は、障害児教育でしたか？　①はい　　②いいえ

6.　修士の学位は、お持ちですか？　①はい　　②いいえ

6－1.　6 で「はい」と答えた方のみお答えください。

大学院（修士）での専攻は、障害児教育でしたか？　①はい　　②いいえ

7.　所有する教員免許すべてに ○をつけてください。

①幼稚園　　②小学校　　③中学校　　④高等学校

⑤盲学校　　⑥聾学校　　⑦養護学校　　⑧自立活動

⑨特別支援学校（2007 年 4 月以降）

7－1.　特別支援学校（視覚・聴覚・知的障害・肢体不自由・病弱）教員免許を持っている場合、該当するものすべてに ○をつけてください。

視覚障害	：	①二種免許	②一種免許	③専修免許
聴覚障害	：	①二種免許	②一種免許	③専修免許
知的障害	：	①二種免許	②一種免許	③専修免許
肢体不自由	：	①二種免許	②一種免許	③専修免許
病弱	：	①二種免許	②一種免許	③専修免許

8.　教職経験（常勤講師を含む）についてお尋ねします。（平成 21 年 3 月 31 日現在）

注意：下の学校種から選んで、経験校と在職期間をご記入ください。「特別支援学校」へ名称を変更した場合は、変更前の学校種での継続としてください。なお、常勤講師（期限付き講師、本採用教諭に準ずる勤務）の場合は、「講師」に ○をつけてください。

1校目	学校種：＿＿＿	在職期間：＿＿＿	年度から	＿＿＿	年間	講師
2校目	学校種：＿＿＿	在職期間：＿＿＿	年度から	＿＿＿	年間	講師
3校目	学校種：＿＿＿	在職期間：＿＿＿	年度から	＿＿＿	年間	講師
4校目	学校種：＿＿＿	在職期間：＿＿＿	年度から	＿＿＿	年間	講師
5校目	学校種：＿＿＿	在職期間：＿＿＿	年度から	＿＿＿	年間	講師
6校目	学校種：＿＿＿	在職期間：＿＿＿	年度から	＿＿＿	年間	講師
7校目	学校種：＿＿＿	在職期間：＿＿＿	年度から	＿＿＿	年間	講師
8校目	学校種：＿＿＿	在職期間：＿＿＿	年度から	＿＿＿	年間	講師

養護学校（肢体）重複障害学級の担任は、合計 ＿＿＿ 年間である。

A．小学校通常学級	F．盲学校	X．内地留学
B．小学校特殊学級	G．聾学校	Y．産・育休
C．中学校通常学級	H．養護学校（知的）	Z．その他
D．中学校特殊学級	I．養護学校（肢体）	
E．高等学校通常学級	J．養護学校（病弱）	

B．　先生が担当している学級のことについてお尋ねします。

1.　学級に配置されている教師数：　＿＿＿ 名

2.　学級の児童生徒数：　＿＿＿ 名

C．　先生ご自身は、「**肢体不自由と知的障害がともに重度であり、他者との言語的なコミュニケーションや自力で座ることが困難な児童生徒**」を担当するお立場から、その指導の専門性をどのようにとらえていますか。次の質問項目の該当する箇所（数字）に ○をつけてください。

１：全くそう思わない　２：ややそう思わない　３：どちらともいえない　４：ややそう思う　５：強くそう思う

1)　私は、子どもの障害に関する知識がある。　1―2―3―4―5
2)　私は、授業を計画どおりに実践することができる。　1―2―3―4―5
3)　私は、保護者の思いをくみとり家庭と協力を図っている。　1―2―3―4―5
4)　私は、子どもの小さな変化に気づくことができる。　1―2―3―4―5
5)　私は、自立活動に関する知識・技能を持っている。　1―2―3―4―5

6)　私は、向学心があり、新しい知識・技能を身につけようと努めている。　1―2―3―4―5
7)　私は、子どもの健康管理に注意し、うまく対応している。　1―2―3―4―5
8)　私は、障害者福祉制度をよく理解している。　1―2―3―4―5
9)　私は、子どもの課題を把握し、今後の見通しを持っている。　1―2―3―4―5
10)　私は、作成した個別の指導計画の目標および内容が子どもの実態に即したものかどうか確信がない。　1―2―3―4―5

11)　私は、児童発達（健常児を含む）に関する心理学的な基礎知識がある。　1―2―3―4―5
12)　私は、福祉機関の専門家との連携を図っている。　1―2―3―4―5
13)　私は、カリキュラムの設計・編成に関する知識がある。　1―2―3―4―5
14)　私は、身体の動きに関する知識がある。　1―2―3―4―5
15)　私は、ティーム・ティーチングの一員として、自分の役割を十分に果たしている。　1―2―3―4―5

16)　私は、パニック(発作等)への対応が苦手である。　1―2―3―4―5
17)　私は、教員集団をまとめる力がある。　1―2―3―4―5
18)　私は、医療機関の専門家の助言・情報をもとに、個別の指導計画を立てている。　1―2―3―4―5
19)　私は、教材・教具を開発し、その結果に満足するときが多い。　1―2―3―4―5
20)　私は、ティーム・ティーチングの中で、どうすればいいのか分からないときが多い。　1―2―3―4―5

21)　私は、多くの人から情報を収集し、整理(KJ 法等)する力がある。　1―2―3―4―5
22)　私は、先輩や同僚と十分に情報交換をしている。　1―2―3―4―5
23)　私は、摂食・排泄指導が苦手である。　1―2―3―4―5
24)　私は、個別の指導計画を作成し、日々の授業に活用している。　1―2―3―4―5
25)　私は、子どもの指導にかかわる医療的な知識がある。　1―2―3―4―5

26）私は、子どもの注意を喚起し、授業に集中させることが難しい。　1―2―3―4―5
27）私は、教育者としての情熱を持っている。　1―2―3―4―5
28）私は、専門教科（国語、数学等）に関する知識がある。　1―2―3―4―5
29）私は、子どもの集団（クラス）を把握し、グループ活動を展開している。　1―2―3―4―5
30）私は、子どもや保護者がどれくらい援助を必要としているかについて把握している。　1―2―3―4―5

31）私は、医療的ケアへの対応が苦手である。　1―2―3―4―5
32）私は、訓練法・療法(動作法等)の知識・技能を持っている。　1―2―3―4―5
33）私は、子どものできること・できないことが分かる。　1―2―3―4―5
34）私は、指導上の助言、指示が、子どもに伝わったかどうか確信がない。　1―2―3―4―5
35）私は、子どもの指導に求められる知識・技能に関する研修があれば、積極的に参加している。　1―2―3―4―5

36）私は、子どもの成長・変容を的確に評価している。　1―2―3―4―5
37）私は、障害児・者を取り巻く社会の動向について知らない。　1―2―3―4―5
38）私は、子どもの指導・安全を考慮した環境の設定や整備を行っている。　1―2―3―4―5
39）私は、他の教師（先輩や同僚）の指導の良し悪しを判断する力がある。　1―2―3―4―5
40）私は、子どもを指導するにあたって、どのような知識や技能が必要かを理解している。　1―2―3―4―5

41）私は、障害児教育に対する使命感が強い教師である。　1―2―3―4―5
42）私は、コミュニケーション指導に関する知識がある。　1―2―3―4―5
43）私は、子どもの予想外の行動に対応し、授業の展開を変更することができる。　1―2―3―4―5
44）私は、自分がうまく指導しているかどうか分からないときが多い。　1―2―3―4―5
45）私は、子どもの行動を多角的に観察し、その背景にある問題や課題を把握する力がある。　1―2―3―4―5

46）私は、学級を円滑に運営している。　1―2―3―4―5
47）私は、子どもに授業内容をわかりやすく説明する力がある。　1―2―3―4―5
48）私は、心理・発達検査（遠城寺式等）に関する知識を持っている。　1―2―3―4―5
49）私は、カウンセリングの技術が足りない。　1―2―3―4―5
50）私は、子どもの姿で、自分の授業を評価することができる。　1―2―3―4―5
51）私は、子どもの実態に応じて、適切な指導の内容および方法を選定する力がある。　1―2―3―4―5

D．　これらの児童生徒を指導するにあたって、**先生ご自身の専門性を高めるために考えている方法や状況**についてお尋ねします。現在のことを踏まえ、これからの専門性を向上させるために、大切と思われる程度に ○をつけてください。

１：ほとんど重要ではない　２：あまり重要ではない　３：どちらでもない　４：やや重要　５：とても重要

1)　教育実践上の経験（特定の子どもとの出会いなど）	1―2―3―4―5
2)　自分にとって意味のある学校への赴任	1―2―3―4―5
3)　学校内での優れた先輩や同僚との出会い	1―2―3―4―5
4)　学校外での優れた人物（大学教授等）との出会い	1―2―3―4―5
5)　学校内での研究活動（読書会，研究会，校内研修など）	1―2―3―4―5
6)　学校外での研究活動（内地留学，講習・研修会，学会への参加など）	1―2―3―4―5
7)　組合などの団体内での活動（研究以外の活動）	1―2―3―4―5
8)　社会的活動（スポーツなど）	1―2―3―4―5
9)　地域や関連機関との連携	1―2―3―4―5
10）教育界の動向（統合教育，特別支援教育への転換など）	1―2―3―4―5
11）社会問題や政治情勢など	1―2―3―4―5
12）職務上の役割の変化（研究主任，教務主任など）	1―2―3―4―5
13）個人および家庭生活における変化（結婚，子どもの誕生，病気など）	1―2―3―4―5

E．　先生ご自身の直面している課題についてお尋ねします。

1.　現在、一番困っていることは何ですか？

記入欄

2.　上記の課題を解決するために、どのようにしていますか？

記入欄

これで終わりです。ご協力ありがとうございました。

調査へのご協力のお願い

このたび、「肢体不自由養護学校における重複障害学級担任教師の職務意識に関する調査」を行うことになりました。つきましては、この調査へのご協力を 賜りたくお願い申し上げる次第です。この調査の主な目的は、全国肢体不自由養護学校において現在重複障害学級を担当している教師が、自分の仕事についてどのような意識や考えをお持ちになっているのか、また担当している児童・生徒との関わりのなかでどのように職務満足感を感じているのかを把握することで、重複障害学級担任教師の職務特性を探り、そこから職務特性と職務満足感との関係を明らかにすることにあります。

なお、この調査では、肢体不自由養護学校における**重複障害学級担任教師（小・中・高等部）**にご協力いただきたいと思います。

調査は全て匿名で行い、ご回答いただいた結果は 統計的に処理され、学術的な目的以外に使用いたしません。プライバシーに関する事柄が外部に漏れることは一切ありません。ご記入いただいたアンケート用紙は、 **までに学部ごとに同封した返信用封筒にてご返信お願いいたします。**

所要時間は 10 分程度です。お忙しいところ大変恐縮ですが、何卒ご協力くださいますよう、よろしくお願いいたします。なお、 調査の内容についてご不明な点などございましたら、下記までご連絡いただければ幸いです。

調査責任者　任　龍在
筑波大学大学院博士課程人間総合科学研究科　心身障害学専攻 2 年
安藤隆男研究室

仕事についての意識調査票

A．あなたご自身に関することについてお尋ねします。該当する番号に ○、または ____ に答えをご記入ください。

1. 年　　齢：　____ 歳 （平成 18 年 3 月 31 日現在）
2. 性　　別：　①男　　②女
3. 所属学部：　①幼稚部　　②小学部　　③中学部　　④高等部

3－1. 中・高等部の場合、担当教科は何ですか？ _____

4. 大学の専攻は、障害児教育でしたか？　①はい　②いいえ
5. 大学は、教員養成系でしたか？　①はい　②いいえ

6. 所有する教員免許すべてに ○をつけてください。

①幼稚園　②小学校　③中学校　④高等学校
⑤盲学校　⑥聾学校　⑦養護学校　⑧自立活動

6－1. 盲・聾・養護学校の教員免許を持つ場合、その免許状の種類は何ですか？

盲学校　：　①二種免許　②一種免許　③専修免許
聾学校　：　①二種免許　②一種免許　③専修免許
養護学校：　①二種免許　②一種免許　③専修免許

7. 教育経験についてご記入ください。(平成 18 年 3 月 31 日現在)

一般教育：　小学校 ____ 年、中学校 ____ 年、高等学校 ____ 年、
特殊教育：　盲学校 ____ 年、聾学校 ____ 年、養護学校 ____ 年、特殊学級 ____ 年

8. 肢体不自由養護学校経験についてご記入ください。

肢体不自由養護学校 ____ 年、
そのうち、重複障害学級担任 ____ 年

B．あなたが担当している児童・生徒の中から「肢体不自由＋知的障害」を持つお子さんを一人決め、次の質問に答えてください。お答えいただくお子さんを、これからＡさんと言います。

1. Ａさんの疾患名は、何ですか？ ＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

2. Ａさんの姿勢・移動について、該当する番号に ○をつけてください。

姿　勢	移　動
①どんな姿勢でも首の座りなし	①自力移動できない
②寝たきりであるが、腹臥位で頭をあげる	②寝がえりができる
③寝たきりであるが、背臥位で頭をあげる	③ずり移動
④よりかかっての座り可能	④四つ這い移動
⑤よりかかりなしで座り可能	⑤膝歩き
⑥四つ這い	⑥伝い歩き
⑦膝立ち	⑦支え歩き
⑧つかまり立ち	⑧一人歩き
⑨一人立ち	

3. Ａさんの食事・排泄・衣服・言語について、 該当する番号に ○をつけてください。

食事	①全介助が必要　②大部分介助が必要　③少し介助が必要　④自立している
食べ物形態	①経管　②流動食　③きざみ食　④普通食

排泄	①全介助が必要　②大部分介助が必要　③少し介助が必要　④自立している
排泄の予告	①予告できない、おむつ　②予告できない、時間排尿 ③予告できる、サイン　④予告できる、ことば

衣服	①全介助が必要　②大部分介助が必要　③少し介助が必要　④自立している

言語	①発声・発語なし　②発声あり、発語なし　③発声・発語あり

4. Ａさんの知的発達レベルについて、該当する番号に ○をつけてください。

①１歳未満　②１歳以上２歳未満　③２歳以上３歳未満　④３歳以上４歳未満
⑤４歳以上５歳未満　⑥５歳以上６歳未満　⑦６歳以上

4－1. Ａさんにおいて発達検査や知能検査の結果があれば、ご記入してください。

発達検査（遠城寺式など）	知能検査（WISC-Ⅲ、田中ビネなど）

これから、Aさんに関わるあなたの仕事についてお尋ねします。したがって、「仕事」とはAさんに関わる仕事であると考え、____ に答えをご記入ください。

C．あなたが担当している仕事には、次の特性はどの程度含まれていると思いますか。

1：非常に小さい／少ない　2：小さい／少ない　3：ふつう　4：大きい／多い　5：非常に大きい／多い

____ 1. 他者（保護者や他の専門職など）との連携
____ 2. 工夫や自由裁量の余地
____ 3. 始めから終わりまでやり遂げる仕事
____ 4. 多様な技能・知識・才能を生かせる余地
____ 5. 結果の善し悪しが他者の人生や幸福に与える影響力
____ 6. 仕事ぶりに対して学校の管理職や同僚から与えられる意見や評価
____ 7. 仕事自体から得られる自己評価につながる情報（先輩や同僚からの助言とは別に）

D．あなたが担当している仕事について、次の文章はどの程度あてはまりますか。

1：全く違う　2：違う　3：どちらでもない　4：そう思う　5：全くその通りだ

____ 1. 私の仕事には、高度な知識や技能がいろいろ要求される。
____ 2. 私の仕事は、他者（保護者や他の専門職など）との協力を多く必要とする。
____ 3. 私の仕事は部分的であって、ひとつの仕事を始めから終わりまでやり遂げる機会が少ない。
____ 4. 仕事を行うことで仕事そのものから自己評価を得ることができる。
____ 5. 私の仕事はくりかえしが多く、単調である。
____ 6. 私の仕事は、他者（保護者や他の専門職など）と相談または検討なしで一人でもできる。
____ 7. 先輩や同僚は、私の仕事ぶりについてほとんどフィードバックしてくれない。
____ 8. 私の仕事は出来具合によって多くの人が影響を受ける。
____ 9. 私の仕事には、主体的にとりくんだり、自ら判断を下す機会が少ない。
____ 10. 先輩は、私が仕事をうまくしているかどうかしばしば意見を知らせてくれる。
____ 11. 私の仕事には、私が始めた仕事を最後まで成し遂げる機会がある。
____ 12. 私の仕事自体から私の成果を把握することが難しい。
____ 13. 私の仕事では、私が主体性を持って自由に仕事を進める機会が多くある。
____ 14. 私の仕事は、世間一般ではあまり重要でない。

E．勤務中のあなたについて、次の文章はどの程度あてはまりますか。

1：全く違う　2：違う　3：どちらでもない　4：そう思う　5：全くその通りだ

____ 1. 勤務中は仕事が順調に進んでいるかどうか、かまっている暇はほとんどない。
____ 2. 仕事がうまく行くと自信がつく。
____ 3. 総じて、私は今の仕事にとても満足している。
____ 4. 私がやらなくてはならない仕事の多くは無意味、もしくはつまらないと思う。
____ 5. 自分の仕事がうまく行ったかどうか、私には分かっている。
____ 6. 仕事がうまく行くと、個人的に多大な満足感を得られる。

____ 7. 私が担当している仕事は、私にとって大きな意味がある。
____ 8. 担当している仕事に対して、強い責任感をもっている。
____ 9. 今の仕事をやめたいとしばしば考える。
____ 10. 今の仕事がうまくできなかったときは、ひどく落ち込む。
____ 11. 私がうまく仕事をしているかどうか、把握することが難しい。
____ 12. 自分の仕事の成果に対しては、個人的に責任を持つべきだと思う。
____ 13. 今の仕事の中で、私が担当しているところにだいたい満足している。
____ 14. 総じて、今の仕事の成果によって私の気分が左右されることはない。
____ 15. 今の仕事がうまく行かなかったら、それは私個人の責任である。

F． 今の仕事に関して、次の機会の多さについて、どの程度満足していますか。
1：非常に不満だ　2：不満だ　3：どちらでもない　4：満足だ　5：非常に満足だ

____ 1. 仕事を通して得られる個人的な成長と発展
____ 2. 仕事を通して得られる価値のある達成感
____ 3. 仕事中に独力でどこまでやれるか試す機会
____ 4. 今の仕事における挑戦の余地

G． 今の仕事について、次の文章はどの程度あてはまりますか。
1：全く違う　2：違う　3：どちらでもない　4：そう思う　5：全くその通りだ

____ 1. この仕事に従事するほとんどの人は、仕事がうまく行くと、個人的に多大な満足感を感じる。
____ 2. この仕事に従事するほとんどの人は、自分の仕事にかなり満足している。
____ 3. この仕事に従事するほとんどの人は、自分の仕事が無意味、もしくはつまらないと思う。
____ 4. この仕事に従事するほとんどの人は、自分の仕事に対して、多大な責任を感じている。
____ 5. この仕事に従事するほとんどの人は、自分の仕事ぶりについてほぼ把握している。
____ 6. この仕事に従事するほとんどの人は、自分の仕事が大きな意味を持つと思う。
____ 7. この仕事に従事するほとんどの人は、仕事がうまく行かないと、それは自分の責任だと思う。
____ 8. この仕事に従事するほとんどの人は、仕事をやめたいとしばしば考える。
____ 9. この仕事に従事するほとんどの人は、仕事がうまくできなかったときは、ひどく落ち込む。
____ 10. この仕事に従事するほとんどの人は、仕事をうまくできているかどうか、よく分からない。

H． 最後の質問は、自由記述です。

1. Ａさんに関わる仕事の中で、どのようなやりがいがありましたか？

2. Ａさんに関わる仕事の中で、特に困ったことは何ですか？

＊　これで終わりです。ご協力ありがとうございました。＊

謝辞

本論文の完成をみるまでに、主指導教員である安藤隆男先生をはじめ、副指導教員である長崎勤先生、米田宏樹先生には、研究の全般に渡って幅広くご指導とご助言をいただきました。特に、安藤先生には、障害のある留学生として、研究だけでなく生活の面からもいろいろとご指導とご配慮していただき、心から感謝いたします。

2003年の秋、安藤先生は「障害がある程度の壁にはなります。しかし、障害が言い訳にはならないのです。僕は、障害があることを理由に、学校現場と離れた研究をさせたくはなありません。」とし、私の覚悟を確認した上で、研究室の学生にして下さいました。安藤先生の障害を捉える考え方と学校現場を大事にする教育観は、私にとって最大の教えとなりました。今思えば、2004年入学からこれまでの7年間は、特別支援教育を専門とする研究者かつ教育者として学ぶべきことを教えていただいた貴重な時間でもあり、安藤先生との日々の対話を通して、障害のある私自身の生き方について改めて考えてみる有意義な時間となりました。

研究室の卒業生及び内地留学で来られた現職教員の方々には、研究室での作業（コピーなど）をはじめ、これまで様々な面からご配慮していただきました。特に研究の側面からみると、時にはお互いの研究の理解を深めたり、時には激しく議論したりしながら、研究に向き合い知恵を振り絞り、少しでも進めるために一緒に戦ってきた仲間として、心より感謝を申し上げます。

自立活動研究会に参加しておられる現職教員の方々には、特別支援学校現場での話を聞かせていただきました。私の些細な疑問及び質問についても、常に誠実に説明してくださった先生方々と出会うことができたため、日本の学校現場を理解するための土台が作られたと考えられます。ここに心より感謝の意を表します。

筑波大学障害学生支援室の教職員の方々、それから支援にかかわった学生の

皆様には、大学院生活を送るにあたって大きな恩恵をいただきました。本論文を書き上げた背景には、障害学生支援制度があります。安藤先生の話のように、障害がある程度の壁にはなりましたが、筑波大学障害学生支援室の皆様のお陰で無事にここまでこられたと思います。心より感謝いたします。

最後になりましたが、日本での留学を決心した2004年からこれまでの長い間、私を精神的な面からも、経済的な面からも支えてくださり、好きなように研究を続けさせてくれている両親に感謝いたします。幼いころの交通事故によって、両親の心に大きい傷を残しました。本論文が私の今までの成長を見守ってくれた両親に、小さな喜びにでもなると嬉しいです。

お世話になった全ての方々に心からの感謝の言葉を送り、謝辞とさせていただきます。ありがとうございました。

2011年3月

任　龍在