

資 料

重度・重複障害教育におけるベテラン教師の職能成長 —男性教師のキャリア・ヒストリーに着目して—

任 龍在・安藤 隆男

本研究では、重度・重複障害教育に携わるベテラン教師が自身の専門性をどのように認識し、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した。研究対象は特別支援学校教師4名であり、調査方法は半構造化面接による形式で行われた。その結果、まず「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、この分野においてより成長するためにはこれらの専門性に注目する必要があると推察された。次に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」「実践」へと変わってきた特徴が見られた。飛躍的な成長が見られた時期は、おおむね7・8年から12・13年の間に集約された。その期間に大きな変化が見られた専門性とは、「子どもの理解」に関する「子どもを見る観点（A, C, D）」であった。このことから、教師の職能成長を進展させるには、初任期の熱意を高めて維持するとともに、子どもを理解する専門性を身に付けさせるための指導及び支援が重要であることが示唆された。

キー・ワード：重度・重複障害教育、教師、職能成長

I. 目的

近年、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。

一方、教師の専門性は、ある一定の期間の努力（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。よって、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を通して専門性を高めていくことが求められる。

教師の職能成長については、先行研究で複数の観点が示されている。すなわち、教職経験強調研究（Fuller, 1969など）、認知発達強調研究（Oja, 1980; Watts, 1979など）といった観点である。これらの観点は、いずれも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、諸要素について段階的に形成していく過程を検証した点が共通している。

しかし、これらの観点が全ての教師に適用できるモデルとは考えられない。Huberman (1989) も、職能成長とは、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ものである（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、どのような段階を経て成長するのかに注目するよりも、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にどのような変化が現れるのかに注目する方が、教師個々の成長プロセスを説明するにあたってより現実的なアプローチである。

教師の職能成長に影響を及ぼすとされる要因については、年齢 (Burden, 1990)、教職経験 (Fuller & Brown, 1975) などといった個人要因、校内研修 (秋田, 2003)、同僚関係やメンタリング (佐藤, 1993)、アクションリサーチ (Acheson & Gall, 2003) などといった社会要因、カリキュラム改革 (Ling, 2002) などといった歴史要因の3つのカテゴリから分類することができる (岸野・無藤, 2006)。

しかし、複数の要因間の関連の視点から検討した研究は少ない。岸野・無藤 (2006) は、生活科の導入に関わった小学校教師11名に対して、職能成長上の要因間の関連と変化を面接により調査している。その結果、その要因は様々で結婚・出産等の個人要因、学校の異動・研修・研究発表等の社会要因、生活科の導入等の歴史要因のいくつかが重なっており、教師それぞれがその要因を自己の課題として積極的に意味を見出して受け止め、変化が起きていた。つまり、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相互作用して影響を与えると言える (岸野・無藤, 2006)。このため、教師の多様でダイナミックな職能成長のプロセス

を検討するにあたっては、単一要因だけではなく、複数の要因間の関連についても検討する必要があると考えられる。

以上のことから、本研究では、重度・重複障害教育に携わるベテラン教師が「求められる専門性」についてどのように認識し、「どのようなプロセス」を経て成長してきたのかについて明らかにすることを目的とした。なお、職能成長のプロセスを検討するにあたっては、職能成長上の転機 (山崎, 2002) に着目し、その転機となった契機 (要因) から検討した。

II 方法

1 対象者

K大学大学院特別支援教育専攻のL教授に、下の選定基準から数名の候補者を推薦してもらった。その後、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)、計4名の教師を研究対象として選定した。対象者のプロフィールの概略はTable 1に示す。

2 選定基準

共通する基準は、①男性 (女性は、出産・育児等の家庭事情が職能成長に影響を及ぼす可能性が高いため、本研究では男性のみとした)、②教職経験15年以上、③研究主任等の役割を担った経験が有ること、④内地留学の経験が有ることといった4点であった。

異なる基準は、①大学での専攻 (特別支援教育/他専攻) ②指導経験 (重度・重複障害児の指導経験が大半を占める/重度・重複障害児以外の指導経験が全経験の半分、もしくはそれ以上を占める) といった2点であった。

Table 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

3 手続き

面接調査は、2009年10月上旬から11月下旬まで、勤務校の会議室、喫茶店など各対象者が話しやすい場所にて、半構造化面接の形式によって行われた。調査時間は、対象者によって若干の差が見られたが、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時間は除く）。調査は、以下のような4段階で行われた。

4 調査内容

1) フェイスシート（年齢、大学の専攻、教職歴）を記入してもらった。

2) 重度・重複障害教育教師に求められる専門性とは何かを尋ね、各対象者が重要と考える順に、その専門性と内容及び理由を自由に語るようにした。

3) 対象者自身の職能成長グラフを描いてもらった。まず、理想の専門性（100%）に対して現在の専門性（何%）をチェックするようにした。その後、対象者自身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。最後には、上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。

4) 完成された職能成長グラフを参考とし、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等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、語りを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。

5 分析

まず、各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。対象者の思いや考えを尊重するために、各教師がとりあげた専門性の名称や内容について極力修正をしなかった。

次に、職能成長グラフと逐語録を基に、各対象者のキャリア・ヒストリーをまとめた。転機

となった契機については、対象者自身がとりあげた契機（以下、対象者契機）を抽出し、研究者により追加された契機（以下、研究者契機）を加えた。例えば、対象Aのステージ③のように、対象者が契機として「勉強」をとりあげた場合、「勉強」が対象者契機となり、その契機に深くかかわるものとして「内地留学」「N先生との出会い」を研究者契機と追加した。

III 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 2）。

2 対象者のキャリア・ヒストリー

結果を、3つの形で作成した。

まず、各対象者が描いた職能成長グラフに、学校種、時代背景、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. 1からFig. 4に示した。これらのグラフには、「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」を一目で見ることができるよう、Table 3に4名の契機をまとめた。

最後に、以上の2種類の資料と照らし合わせながら、対象者が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、報告書）。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。

1) 対象Aの職能成長のキャリア・ヒストリー

対象Aは、5ステージを経ており、飛躍的な成長が見られたのは、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）である。なおステージ別の具体的な内容は、以下のとおりである。

Table 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	<p>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。</p> <p>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。</p>
B	<p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p>
C	<p>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。</p> <p>②説明する力：分かりやすく説明する力。</p> <p>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。</p>
D	<p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p>

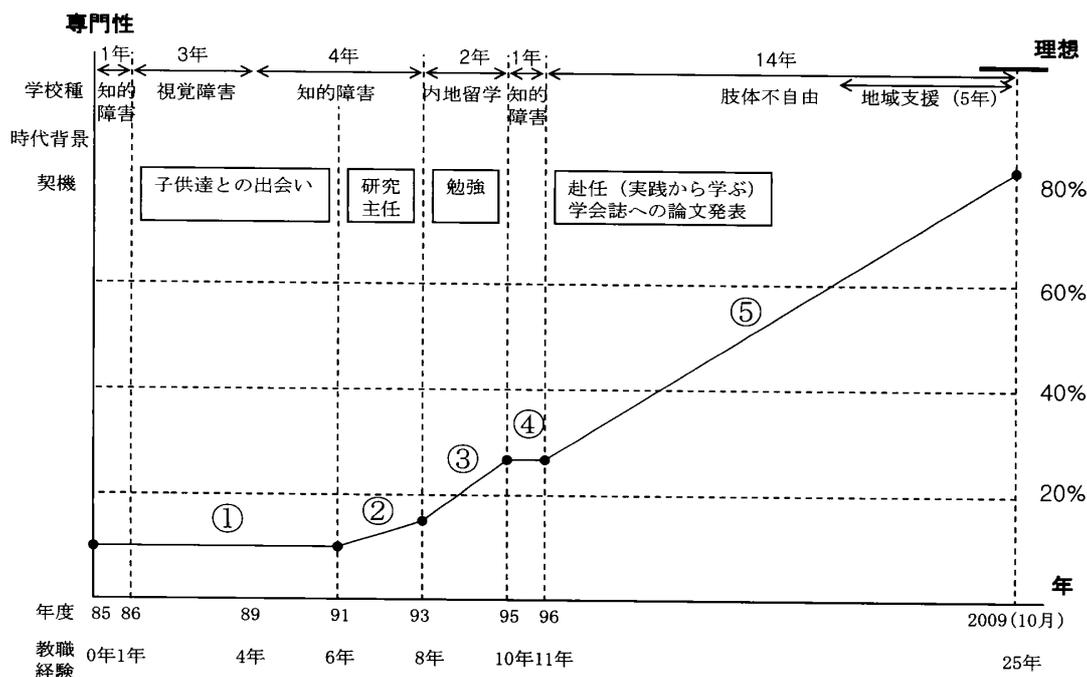


Fig. 1 対象Aの職能成長グラフ

重度・重複障害教育におけるベテラン教師の職能成長

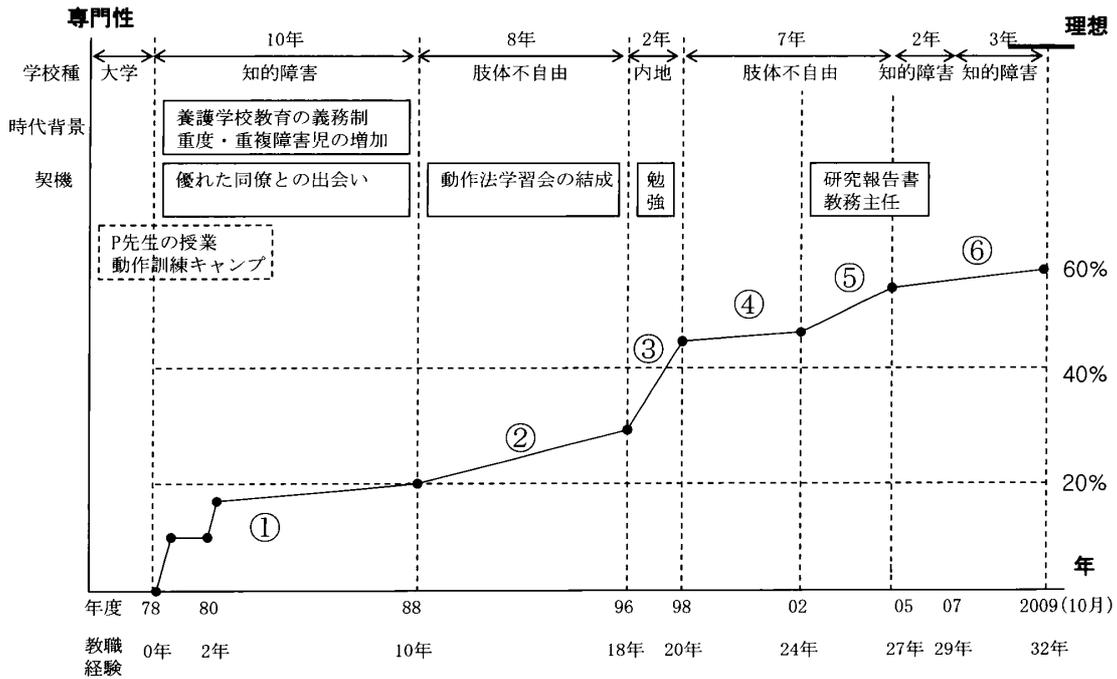


Fig. 2 対象Bの職能成長グラフ

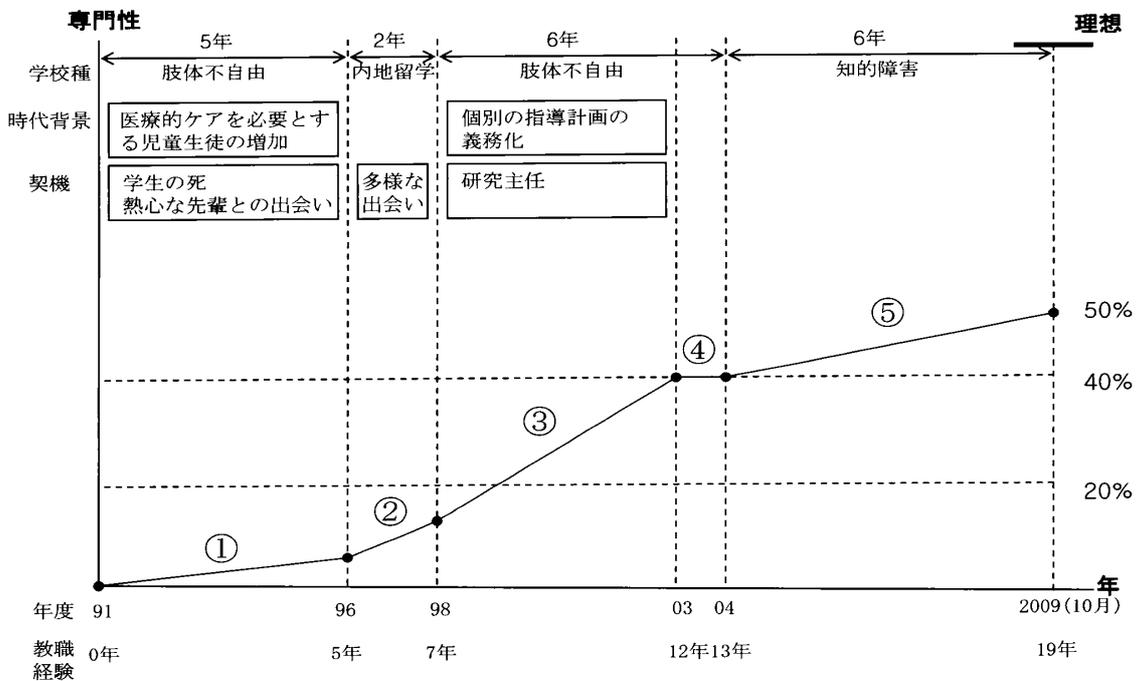


Fig. 3 対象Cの職能成長グラフ

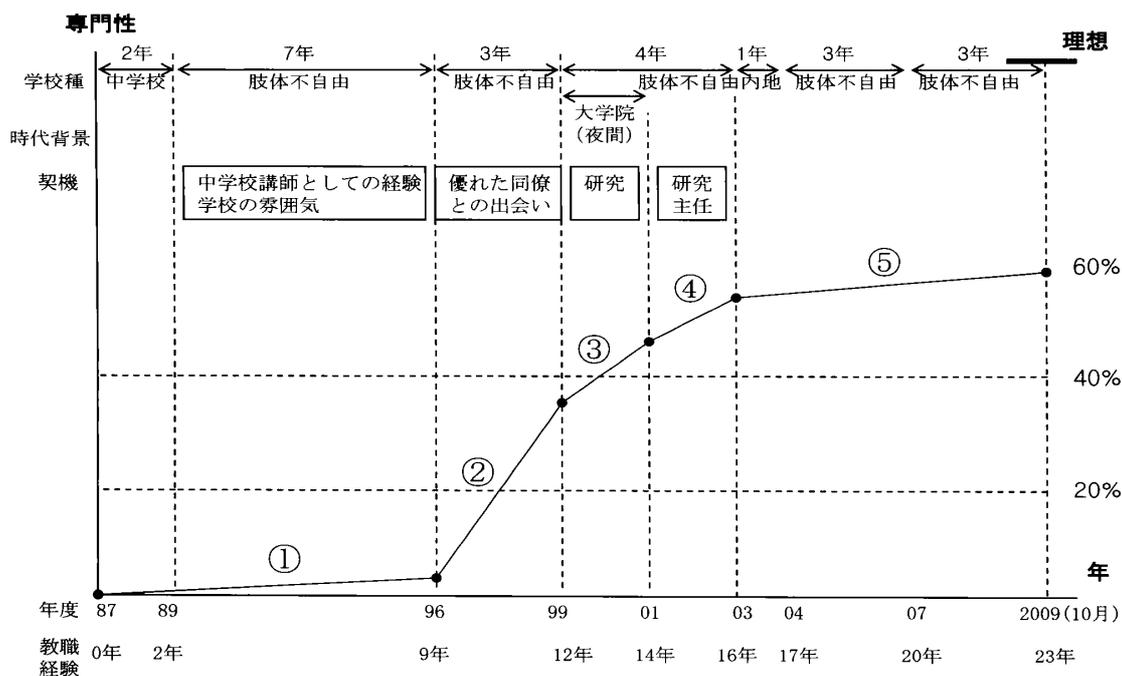


Fig. 4 対象Dの職能成長グラフ

ステージ①：子供達との出会い

対象Aは、採用試験（志望：小学校）に落ちた後、M大学附属養護学校で産休補助職員として1年間を勤務した。彼は、その1年間の経験により障害児との関わりの面白さに気づき、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、子供達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、必要とされることを勉強した。

「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くんじゃないかって、いうふうに思うんです。」

ステージ②：研究主任

対象Aは、勤務校が文部省研究指定校とされた期間に、研究主任を任せられた。彼は、研究主任として責任感（実践の公開，研究報告書）を持って業務を遂行したことが、自身の専門性

の向上にも繋がったと評価した。

「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。《中略》... 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ね。」

ステージ③：勉強

対象Aは、内地留学によって研究の仕方や障害児を見る観点が変化した。特に、内地留学期間中に、N教授に出会い行動療法等の指導を受けたことが大きな契機であった。

「もう一度、研究の仕方も学んで。《中略》... 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。《中略》... 今（内地留学前）までも、やっぱり子どもを見る目が、大切だよな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

重度・重複障害教育におけるベテラン教師の職能成長

Table 3 要因間の重なり

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

えなかったんですね。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はっきり言えなくて。《中略》... 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、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かっていうことが、わかってきたっていうことになりますね。」

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

対象Aは、この赴任を契機として、重度・重複障害教育により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専門性を高めている。彼は、実践をまとめた論文が学術誌に掲載されたことにより、不安感が自信に変わり、モチベーションの向上にも繋がったとした。重度・重複障害教育を持続するためには、個人のモチベーションだけではなく、他者からの評価も重要な要素である。

「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。（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）。《中略》... 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ね。」

2) 対象Bの職能成長のキャリア・ヒストリー

対象Bは、6ステージを経ており、飛躍的な成長が見られたのは、ステージ①（教職経験0-3年、3年間）と③（教職経験19-20年、2年間）である。

ところが、対象Bは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が「採用から退職まで」であったため、ステージとしては区分せず「大学時代」とした。

大学時代：P先生の授業、動作訓練キャンプ

大学2年頃、対象Bは、P先生の授業（臨床教育）を受講した。授業内容は、小学校入学前の脳性まひ児を対象として動作訓練を実施することであった。彼は、P先生の授業と動作訓練キャンプにより、子どもに関わる力を学んだ。

「(P先生は) すごかったですよ。当時の、自分はその子（脳性まひ）と関わられたかって言うと、全くできなかった。どうしたらいいかわからなかったっていうか。P先生の関わり方のすごさと、何もできなかった自分の、間の両極端さっていうか。《中略》... その後、たまたま同僚から（動作訓練の）キャンプに来ないかって誘われましたよね。《中略》... 教員になる頃は、ある程度（子どもと）関われるようにはなったと思いますよね。」

ステージ①：優れた同僚との出会い

対象Bは、1978年と1980年の出会いにより、専門性が向上された。まず、1978年のQ先生との出会いでは、実践に対する理論的な背景を学んだ。

「Q先生は、私と10年違うんですね。情熱的な方で、（子どもと）関わっている姿がすごい。《中略》... 後は、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。《中略》... 実践と理論をちゃんと分かっている方でしたね。で、子ども変わっていくでしょ？いい経験させてもらった、っていうふうに思いますよね。」

次に、1980年のR先生との出会いでは、学習時間のスケジュールの組み方について学んだ。

「R先生は、教務主任だったんですよ。《中略》... 転校してきた子どもさん（自閉症）と対応するときに、何をしたらいいかわからない。で、R先生が学級に入ってきてられて、その時間だけで。《中略》... 音楽が大好きな子どもさんで、（学習時間においても）プレーヤーをかけなきゃ難しかったよね。で、（私は）止めたっていうか、制止する部分が非常に多かったか

重度・重複障害教育におけるベテラン教師の職能成長

な。ところが、(R先生が) 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考えていただいたって部分は、やっぱり大きいですよ。《中略》... まさしく教えていただいている感じ。で、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のが当時の私ね。で、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を教わったんですよ。私にとっては、大きい転機だったと思います。」

ステージ②：動作法学習会の結成

対象Bは、特別支援学校（肢体不自由）に赴任し、肢体不自由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。

「(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というのが目に見え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ければならんじゃないかなと。《中略》... それで、平成元年ですね。保護者の方々のご協力ももらって「XXXXの会」っていうのを作って。で、教諭は教諭として動作法学習会（月1回の学習会、年2回のキャンプ）を立ち上げてね。《中略》... これを作ってから、保護者（集団）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をね。その辺り（組織を立ち上げて運営すること）が転機といえば転機かも知れないですね。」

ステージ③：勉強

対象Bは、教職経験年数の増加に伴い、後輩教師を指導する立場になり、彼自身の専門性を補うための機会が減っていくことを感じていた。内地留学は、このような状況で悩んでいた彼に、改めて勉強する契機となった。

「内地留学は、私にとっては、本当にすべてですね。色んな意味で、年代的に、自分が相談するとかの、そういう立場（研究主任等）では

ない状況になってきた。色んなことを指示していかなくてはいけない状況。《中略》... そういう状況をすべて無くしてしまえるってのかな。自分の好きなことを遠慮しなくて（仕事から離れて勉強しても）いいってうかね。《中略》... そういう状況でやれたっていうことは、これは、大きかったのかな。大学院の院生、一人の院生になってね。」

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

対象Bは、研究報告書を作成し、良い評価を受けたことにやりがいを感じた。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と指摘した。

「教科学習に関する指導のあり方（研究報告書）っていうのをまとめたとき。平成13・14年。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。これを学校として取り組めたっていうのが大きいですよ。自分にとっては。《中略》... 私は、その時教務主任でした。教務主任は、全体をまとめる役じゃないですか。で、そういう部分を人と一緒にやれたっていうのは、大きかったですね。《中略》... まとめたっていうだけじゃなくて、その評価を得ていただいたんです。文科省のS調査官を始め、すごいねって、またここまでやるとは思わなかったって。《中略》... 学校全体をどう組織して、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。」

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

対象Cは、5ステージを経ており、飛躍的な成長が見られたのは、ステージ③（教職経験8-12年、4年間）である。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)の増加に伴い、どのように対応すればいいかわからず、学校現場が混乱した時期であった。対象Cは、特別支援学校(肢体不自由)に赴任された時の感想を、以下のように語った。

「正直言うと、最初はすごく嫌だったんです。肢体不自由な方に会ったこともなかったので、今でも覚えていますけど、車いすって視点が低いんだよね。下からぐわっと見上げられると、そういう目が10、20もあると、正面に立つのが怖かったんです。」

恐怖や不安を感じていた対象Cが、特別支援学校教師として頑張ろうと思うようになった契機は、生徒の死(1992年)であった。

「筋ジストロフィーのお子さんがいて、だいぶ病状も進んでるので、医者は、あんまり(修学旅行に)行かせたくなかったんです。ですけど、本人はすごく行きたいって言うわけです。我々もどうしたらいいのかって悩んだけど、校長や医者といろいろ掛け合って、看護婦付きで一泊ならいいことになって行かせたんですよ。《中略》...翌年の3月に(その子が)亡くなりました。そういうようなときって、ああ、なんていうのかな、修学旅行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に、今も思うんです。《中略》...自分の中には、すごく何とかしなきゃいけない、勉強しなきゃいけないっていうことがありましたよね。」

ステージ②：多様な出会い

対象Cは、内地留学の2年間、モデルとなる教師たちと出会った。彼は、内地留学を「いろんな方にお会いできたのが一番」と特徴付けた上で、モデルとなる教師の特徴については、以下のように説明した。

「(内地留学へ行って)その一つはすごく熱意がある、いわゆる一所懸命やろうっていう感じが非常に強いこと。それからね、それぞれが得意なところを持つことって、何か自分なりのある部分について非常に詳しいとかね。」

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。対象Cは、研究主任として個別の指導計画の導入を担当した。

「1999年、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てきて。《中略》...職務上の課題として、個別の指導計画をどうやって書いたらいいんだらうっていうことを検討したんです。結局、様式って言うのはその表現形態でしかないの、様式って言うよりも、考え方をどうするかってところが一番悩んだところですけども。《中略》...個別の指導計画のやり方を考えていくプロセスの中で、自分の頭を、何度も何度も振り返らないといけなかったんです。」

この時期は、対象Cの職能成長において大きな転換点となった。彼は、この時期による変化について、以下のように説明した。

「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。」

「毎年違う子どもがくるわけですよ。来年自分はできるんだらうか。違う子きたらどうするんだらうか。これは不安ですよ。《中略》...個別の指導計画を立てることは、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分からないですけど、自分なりにはある程度、答えが出たわけですよ。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。《中略》...不安が軽くなりました。」

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

対象Dは、5ステージを経ており、飛躍的な成長が見られたのは、ステージ②(教職経験10-12年、3年間)である。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

対象Dは、志望（通常学校）と異なり特別支援学校に赴任したが、その状況をスムーズに受け入れることができた。

「（特別支援学校へと赴任したことについて）嫌だとは全く思わなかったです。《中略》…（中学校で講師として勤めた時の話があって）当時の中学校、今もそうなのかな、大変でしたよ。だって子どもたち誰も話なんて聞いてないんですもん。《中略》… 中学校の大変さも知っていたから、（子どもが）自分なりに、だからよっぽど真面目にやっていた特別支援学校の方が断然楽しかったですよ。」

「この学校は結構元気な学校でした。やる気がある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。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、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。《中略》…（このような学校の雰囲気の中）勉強したいとは思ってたと思います。やってなかったかもしれないですけど。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。」

ステージ②：優れた同僚との出会い

対象Dは、T県とK大学との人事交流の一環として、K大学附属養護学校（肢体不自由）に赴任され、超一流（対象Dの表現）教員達と出会った。彼は、超一流教員について、以下のように語った。

「（赴任）みんなやっぱり合理的なんです、仕事。なんか、みんな切羽詰まった感じはなくて、楽に仕事を。無駄なことはやらないって感じでした。《中略》… 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ね。今で言うと（スライドを用いて説明したりすることが）ごくごく普通なのかもしれないでしょうけど。」

「一番重いお子さんがいて、事故っていうかな、で、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。《中略》… そういう状態なんですけど、やっぱり働きかけると、返ってくるものがあるんです。そういう実践をみせてくれた、先輩達と言うんでしょうかね、同僚たちの刺激があったんでしょうね。《中略》… そういう先生たちに近づきたいと思った、ことじゃないですか。少しでも近づきたいなど、この時も思っていたでしょうね。」

ステージ③：研究

対象Dは、ステージ②で出会った同僚の推薦を受け、大学院（夜間、障害児教育関係）に進学した。彼は、この時期に「説明する力」を身につけるために努力した。

「結構、K大学附属養護学校（肢体不自由）の人でも（大学院に）行っていたんです。自分も行ってみようって思ったんですよ。《中略》… やっぱり修論です。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。その成果を発表するとか、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。なかなか刺激的でした。ね、研究的生活。《中略》… 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。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。」

ステージ④：研究主任

対象Dは、研究主任としての役割が、職能成長に繋がったと評価した。

「平成14年、研究主任って仕事したんです。《中略》… こういうのが役に立ってるんだなって感じました。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。」

ステージ⑤：語りなし

IV 考察

重度・重複障害教育教師に求められる専門性については、対象4名の語りに若干の違いは見られるが、2つの専門性を強調した点に共通し

ている。1つは、「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」)である。Dは、この専門性に関して「頑張ろうと思ってもすぐに解決できない課題」であり、「一生をかけて頑張らなきゃいけない」能力と説明した。もう1つは、「教育への熱意」(Aの①「人間力」、Cの③「常に学ぶ姿勢(努力)」、Dの①「子どもを分かろうとする努力」)である。対象Dは、この専門性に関して「子どものことを分かるかどうか判断する以前の、努力する姿勢(やる気)」と説明し、結果として「子どもの理解」が得られるかどうかにかかわらず、努力する姿勢が必要であるとしている。「教育への熱意」は、「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る。以上のことから、重度・重複障害教育に携わる教師の専門性を高めるには、特に「子どもの理解」「教育への熱意」に注目する必要があると言える。

職能成長の特徴を見ると、契機(要因)の内容が「出会い」から「地位」「勉強」「実践」へと変わってきた特徴が見られた。

まず初任期を見ると、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、子どもとかわりの中で「面白さ」を感じ、知識及び技能を学び始めた。Cは、特別支援学校教師として「恐怖」「不安」を感じていたが、「生徒の死」が契機となり、何かしなければいけないと思った。またB、C、Dは、「同僚との出会い」から影響を受けている。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、先輩教師に学習時間のスケジュールの組み方について学んだ。Cは一生懸命勉強している同僚教師がいたので、彼自身も勉強しなければいけないと思った。Dは、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、ベテラン教師が、リアリティ・ショック(Veenman, 1984)など

の初任期の困難をうまく克服した契機には「出会い」が作用し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、飛躍的な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。通常学校教師を対象とした先行研究(例えば、Huberman, 1989; Burden, 1990; Fuller & Brown, 1975)の多くが、おおむね2・3年から7・8年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、教師としての役割を受け入れて精神的にも安定するのに対し、本研究での3名(Bを除く)は悩み続けてきた状況にあった。そして、飛躍的な成長が見られた時期は、おおむね7・8年から12・13年までであった。この時期の専門性の変化をみると「子どもを見る観点(A, C, D)」に集中していることが特徴である。Aは、「勉強」「内地留学」の契機を基に、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。Cは、「個別の指導計画作成の義務化」「研究主任」の契機を基にし、子どもの理解が高まることで、教師として幸せを感じるようになった。以上のことから、重度・重複障害教育に携わる教師が飛躍的に成長され、心理的な側面からも「安定」「幸せ」「安心」を感じるようになるためには、子どもを見る観点、すなわち「子どもの理解」がキーであると考えられる。

本研究の結果を総括的にみると、重度・重複障害教育に携わる教師の専門性を高めるためには、「子どもの理解」と「教育への熱意」に注目する必要がある、飛躍的な成長が見られた時期のキーである「子どもの理解」については、今後より具体的に検討する必要があるといえよう。また、転機となった要因を見ると、初任期では「出会い」の機会を提供するのが効果的であるが、教職経験年数の増加に伴い教師それぞれのニーズに応じて「地位」「勉強」「実践」などの機会を組み合わせる必要がある。今後、本研究の結果を基に、重度・重複障害教育に携わ

るベテラン教師が、「子どもの理解」をどのように行っているのか、その方法（観察の観点及び行動等）について明らかにしたいと思う。

引用文献

- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (2003) *Techniques in the clinical supervision of teachers* (5th ed.). Longman, New York.
- 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.
- 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.
- 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.
- Huberman, M. (1989) The professional life cycle of teachers. *Teachers College Press*, 91, 31-58.
- 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.
- Ling, L. M. (2002) A tale of two teachers: Teachers' response to an imposed curriculum reform. *Teacher Development*, 6, 33-46.
- Oja, S. (1980) Adult development is implicit in staff development. *Journal of Staff Development*, 1(2), 7-56.
- 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.
- 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 (2002) 教師のライフコース研究. 創風社.
—— 2011.9.2 受稿、2012.2.29 受理 ——

Professional development of veteran teacher in education of children with severe and multiple disabilities

Yongjae LIM and Takao ANDO

The purposes of this study were to explore the perception of veteran teachers on their professionalism in education of children with severe and multiple disabilities, and to clarify the process of their professional development. Four semi-structured interviews were conducted with special school teachers who have experience to teach children with severe and multiple disabilities. The results of this study revealed that “Understanding of children” and “Enthusiasm for education” are more important professionalism than the others. According to the results of qualitative analysis of their professional development, the cause of turning points changed from “Meeting” to “Status”, “Study”, and “Practice”. The great change in their professional development was the time about from 7 or 8 years to 12 or 13 years of experience, and that time was related to “Understanding of children”. In conclusion, this study suggested that it is necessary to increase beginning teachers’ enthusiasm for education, and to move the time learning “Understanding of children” ahead.

Key words: education of children with severe and multiple disabilities, teacher, professional development