

重度・重複障害児の学びを支える体制についての検討 －小学校特別支援学級に焦点をあてて－

Study on the System to Support the Learning of Children with Profound and Multiple Disabilities : Focusing on Elementary School Special Needs Classes

中 島 優 子* 石 倉 健 二**
NAKASHIMA Yuko ISHIKURA Kenji

小学校特別支援学級に在籍する重度・重複障害児の学びを支える体制の構築プロセスを明らかにするとともに、体制のあり方について検討することを目的とした。修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを研究方法として用い、小学校特別支援学級で重度・重複障害児の担任経験のある教師に半構造化インタビューを実施し、それらのデータを分析した。学校の体制として、＜チームでかかわる＞か、＜担任まかせ＞であるかのちがいは、学びを支えるうえで大きく影響を及ぼすことが考えられた。地域の学校で共に学ぶ意味を見出し、まわりの力を借りたいという心情を認識した担任が、重度・重複障害児を取り巻く人や環境に働きかけていく中で体制に変化が生じることが示唆された。また、基礎的環境整備の不足といった学校だけではの対応が困難な面については、校外の支援が必要不可欠であることが示された。

キーワード：重度・重複障害, 特別支援学級, 支援体制, 共に学ぶ, M-GTA

Key words : children with profound and multiple disabilities, special needs class, support system, inclusive education, M-GTA

I. 問題の所在と目的

2012年の中央教育審議会初等中等教育分科会において、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」が取りまとめられ、「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別的教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である」と示された（文部科学省, 2012）。これ以降、以前は特別支援学校を教育の場としていた重度・重複障害児が地域の小学校に入学することも増えている。彼らの多くは特別支援学級に在籍しており、小学校の特別支援学級においても、重度・重複障害児のニーズに応じた教育の充実が必要である。障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶ取組について重度・重複障害児を対象とした報告は多くはないが、重度・重複障害児と障害のない同年齢の子どもとのピア・モデルやピア・チュータリングの取組を通して、社会的相互作用の促進に影響を与える可能性とともに、重度・重複障害児と障害のない子どもとの交流及び共同学習、インクルーシブ教育の推進の可能性が示唆されている（高橋, 2011；梶, 2019）。

樋口（2018）は、重度・重複障害児の学びを成立させることは非常に難しく、「重度・重複障害の子どもが学習することとは何か？」と教師が悩む状況が、養護学校義務化以前から現在まで続いていると考えられると述べている。国立特別支援教育総合研究所（以下、特総研

とする）（2021）は、重複障害児の教育に関する調査において、特別支援学校、特別支援学級ともに、一つ一つの障害だけでなく、複数の障害を併せ有していることで生じる困難さもあることから、実態把握等が難しく、指導内容の決定や指導目標の設定等で課題を感じている学校が多かったと報告している。このように、重度・重複障害児とかわかる教師が特別支援学校、特別支援学級ともに同じような困難さを感じている一方で、特別支援学校と小学校では、学びの環境が大きく異なると考えられる。

重度・重複障害児が小学校に就学した経緯として、地元での教育を望む保護者の希望があり、特別支援学級を選択した理由は、「通常の学級との交流及び共同学習の充実した取組を求めたため」、「地域の子ども同士の活動を継続するため」が多かったと報告されている（特総研, 2021）。障害を有していても、有していなくても、子どもの成長には、子ども自身の発達だけではなく、周囲の環境や大人のかかわり方が大きな影響を与える（樋口, 2021）。教師は、小学校の特別支援学級に在籍する重度・重複障害児のニーズを捉え、そのための学びを支える必要があると考える。

重度・重複障害児の学びを支えるためには、教師の専門性の向上が求められる。任・安藤（2012）は特別支援学校において重度・重複障害教育に携わるベテラン教師への調査から、重度・重複障害教育の重要な専門性として「子どもの理解」を挙げている。このことについて感じる初任期の困難を克服するためには子どもや同僚などとの「出会い」が作用していることに注目し、学びを

* 刈谷市立刈谷特別支援学校

令和4年7月13日受理

** 兵庫教育大学大学院学校教育研究科特別支援教育専攻障害科学コース 教授

得られる優れた同僚などとの「出会い」の機会を提供するのが効果的であると述べている。しかし、教師の専門性について、重度・重複障害児の教育について培われた知識や技術を継承することで対応してきたと考えられる特別支援学校とちがい、特別支援学級の場合は、重度・重複障害児を担任した経験が少ないこと、校内にOJT形式で伝達することが難しいことが構造的な問題として挙げられている（特総研, 2021）。では、特別支援学級担任が、個人で重度・重複障害教育に関する知識や技術を身につければ、子どもの学びを支えられるのであろうか。

鈴木・八幡（2008）は、居住地校の特別支援学級に在籍する重度・重複障害児の母親がもつ問題意識を調査し、個々の教師の専門性の向上とともに、複数の教師が協働して支援していく校内体制づくりと、そのための教師の意識づくりが必要であると指摘している。高木・竹林地（2018）は、自閉症・情緒障害学級を対象とした調査により、特別支援学級担任の職務を「学習指導に関する職務」と「学習指導を充実させるための職務」の2点で整理し、職務を遂行するには、同僚との連携が必要不可欠であると述べている。これは、重度・重複障害児を担当する特別支援学級担任についても同様であると推測される。これらのことから、小学校特別支援学級での重度・重複障害児の学びを支えるためには、担任が専門性を向上させるとともに、同僚との連携など、担任を支える体制が重要であり、どのように体制がつけられるのか検討する必要があるだろう。

以上を踏まえ、小学校特別支援学級担任が、重度・重複障害児との出会いから、実践の中でどのような経験をして、子どもの学びを捉え、指導目標や手立てを決定、修正していくのか。それらの取組に対して学校の体制はどう影響し、子どもの学びを支えるために体制はどのように変容していくのか。これらを一連のプロセスとして提示できれば、重度・重複障害児が在籍する小学校において、取組や体制について考えるための一助となるのではないかと考える。そこで本研究では、小学校特別支援学級に在籍する重度・重複障害児の学びを支える体制の構築プロセスを明らかにする。それにより、小学校特別支援学級における、重度・重複障害児の学びを支える体制について検討することを目的とする。

II. 方法

1. 調査協力者

小学校の特別支援学級で重度・重複障害児の担任経験がある教師8名である。8名ともが、肢体不自由学級において、肢体不自由と知的障害を併せ有する重度・重複障害児を担任していた。インタビュー時点で担任している教師が4名、前年度以前に担任経験のある教師が4名であった。8名中3名は、特別支援学校（肢体不自由）で重度・重複障害児を担任した経験がある。他5名は、いずれも小学校において肢体不自由学級以外の特別支援学級担任を経験していたが、重度・重複障害児を担任するのは初めてであった。担任時の肢体不自由学級在籍児童数は1名から4名であった。調査協力者の概要をTable 1に示す。

2. データ収集方法

2021年3月～2021年8月に、個別に半構造化インタビューを行い、①教師自身のこと、②担任した当初のこと、③指導目標・手立ての修正のプロセス、④必要な仕組みや体制について質問した。インタビューはプライバシーを保てる教室や会議室で行った。インタビュー内容は対象者の許可を得たうえでICレコーダーに録音し、逐語録として文書に起こした。倫理的配慮として、文書と口頭により研究の目的・方法・研究への参加が自由意思に基づくこと、随時拒否と撤回が可能であること、データ管理とプライバシーの保持について説明し、文書で承諾を得た。インタビュー調査時間は1名あたり60分から116分（平均79分）であった。

3. 分析方法

分析には、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTAとする）を参考にした。M-GTAは、データに密着した分析を行い、人間行動の説明と予測に関係し、限定された範囲内における説明力にすぐれた理論を作り出す研究方法である。木下（2007, 2020）は、M-GTAが適した研究の特徴として、①人間と人間との行為による直接的やりとりである社会的相互作用を扱うこと、②研究対象がプロセス的特性をもっていること、③分析結果が現場の実践で活用できる応用可能性をもつこと、の3つを挙げている。よって本研究においてM-GTAを用いることにより、小学校に在籍する重度・重複障害児の学びを支える体制がどのように構築され

Table1 調査協力者の概要

調査協力者	教職経験年数	担任時の教職経験年数	担任した期間	特別支援学校の勤務経験	特別支援学級担任経験
A	7	7	1年	有	無
B	11	6	5年	無	有
C	11	10	1～2年	無	有
D	17	12	2年	有	無
E	17	12	3年	無	有
F	19	18	1～2年	無	有
G	30	29	1～2年	有	有
H	32	29	3年	無	有

るのかを、プロセス性のある理論として説明することが可能となるとともに、今後の教育実践への活用可能性が期待されると考えた。

逐語記録を分析した過程を以下に記述する。データを解釈する観点を定めるため、「小学校特別支援学級に在籍する重度・重複障害児の学びを支える体制の構築プロセス」という分析テーマを設定した。分析テーマにより規定された条件で設定される集合的他者のことである分析焦点者を、調査協力者を集合的に捉えた「重度・重複障害児を担当する小学校特別支援学級担任」と設定した。具体的な分析手順は、まずインタビューを行った研究者が、調査協力者1名ずつのデータを読み進めながら、設定した分析テーマに関連する箇所を具体例として着目し、他の類似具体例も説明できることを念頭に説明概念を生成した。概念生成時には分析ワークシートを作成した。分析ワークシートは、M-GTAの基礎的分析作業であるデータからの概念生成を行うための書式であり、具体例、定義、概念名、理論的メモからなる。理論的メモには、その事例とは反対の意味や事象を表す対極例、概念を生成した根拠となる推察、データに関連した疑問などを記入した。新たな概念が生成された場合には、個々の概念ごとの新たなワークシートを作成した。同時並行で他の具体例をデータから探し、ワークシートに随時追加した。類似例が増えるごとに定義とデータ、理論的メモを照らしてその内容を検討した。この一連の手続きによって定義や概念に修正を加え精度を高めた。これらの作業と並行して、結果図の作成を念頭に、概念同士の関係を考察する比較分析を継続的に行った。さらに、複数の概念からなるサブカテゴリーを生成し、サブカテゴリー同士の関係からカテゴリーを作成した。最終的に分析結果の全体像を示すため、カテゴリーと概念の相互の関係を示す結果図としてまとめていった。まとめた結果図について、プロセスの筋に沿って概念とカテゴリーを用いて文章化し、ストーリーラインを作成した。

概念名・定義の生成、カテゴリー・結果図の作成に関する分析や解釈の妥当性を他者の視点より確認するため、特別支援教育専攻の大学教員との分析過程の検証・確認、特別支援学校もしくは小学校特別支援学級において担任経験のある大学院生を交えてのディスカッションによる分析過程の検討を行った。

M-GTAでは、理論的飽和の判断をもって分析を終了することになっている。本研究は、研究領域の特殊性（研究対象者の少なさ）から理論的サンプリングに則って協力者を追加していくのが難しい状況であった。そのため、データの限界性を明示したうえで得られた中で結果の完成度を高めること（木下，2020）とした。前述の分析手順による概念生成と分析を人数分繰り返し概念の精緻化を行った。インタビュー調査で得られたデータの範囲内において、分析テーマの現象を説明しうる十分な概念が揃ったと判断し、分析を終了した。

III. 結果と考察

M-GTAによる分析を通して、概念は56個、サブカテゴリーは8個、カテゴリーは9個生成された。生成されたカテゴリー、サブカテゴリー、概念の関係を表した結果図をFig. 1に示す。以下に結果図に基づき、概念およびカテゴリーの関係について説明する。ここでは、カテゴリーを《 》、サブカテゴリーを< >、概念を【 】、調査協力者の語りを「 」、必要に応じた補足説明を（ ）を用いて表す。

1. プロセス全体の流れ

はじめにプロセス全体の流れを概説する。重度・重複障害児を担当する小学校特別支援学級担任（以下、担任とする）は、まず<①障害の重さに直面>する。そのときの学校の体制には、<⑥SL（Supported Learning）学びが支えられている状態>を創り出すことができる部分と、<③UL（Unsupported Learning）学びを支えるのが困難な状態>を引き起こす部分がある。担任は、実践を通して<②自分なりの子どもの捉え>を深めていく過程で、<③UL>から<④SLに向かわせる心情・認識>が生まれる。そのうえで、<⑤SLに向かうための取組>を進めることで、体制にも変化が生じ、<⑥SL>が構築されていく。一方で、<⑦ULに向かわせる事象>の経験は、<⑧ULに向かわせる心情>を生じさせ、<③UL>を引き起こすこともある。また、<⑨基礎的環境整備の不足>は、【⑩地域の学校で学ぶことへの疑問】を生じさせる。そのような状態から<⑥SL>に向かうためには、【⑪校外の支援】が必要不可欠である。

2. 各カテゴリーの説明

<①障害の重さに直面>

担任は、「私も、何かあったらどうしよう。どこを触れていいかが分からなかったし、危険なことが及ぶんだろうって」というように、今まで接したことのない重度・重複障害児とのかかわりに、担任した当初に不安を感じるとともに、その後も「もし手を滑らせたら、足を滑らせたら、この子は死んでしまうっていう恐怖を毎日感じながら」に示されるように、常に【命を預かっている感覚】をもちつづけていた。特別支援学校で重度・重複障害児の担任経験がある教員であっても、担任一人で見なくてはいけない状況にある場合、それまで以上に【命を預かっている感覚】を抱き、不安を覚えることが語られた。「自分から何かをしたいっていうようなことはそんなにないですね。だから、どうしてあげたらいいのかなっていう思いが」というように、子どもの表出を読み取ること、働きかけることの難しさによって、【意思疎通ができていない実感も持てない】ことから戸惑いを感じていた。これらの小学校という環境において、重度・重複障害児を担当するにあたって、子どもに対して抱く不安や戸惑いを<①障害の重さに直面>とカテゴリー化した。

担任だけでなく学校にとっても、重度・重複障害児が在籍することは初めての経験である。<①障害の重さに直面>した学校の体制には、<⑥SL>を創り出すこと

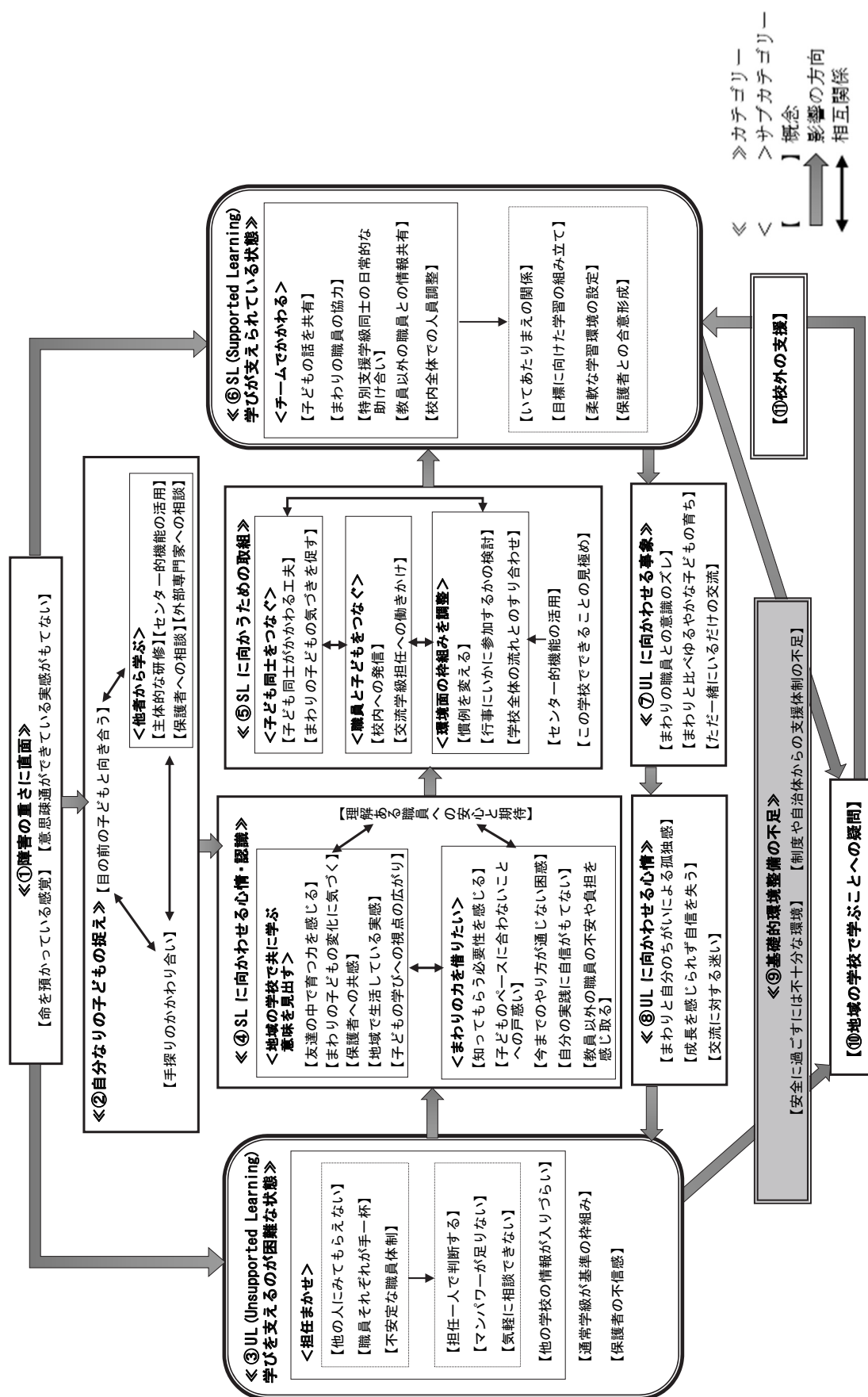


Fig.1 小学校特別支援学級に在籍する重度・重複障害児学級を支える体制の構築プロセス

ができる部分と、《③ UL》を引き起こす部分が混在している実態がみられた。

《②自分なりの子どもの捉え》

担任は、《①障害の重さに直面》しながらも、「やっぱり私自身が、たくさん触れて、接してって、つかんでいくものだから」というように、【目の前の子どもと向き合う】ことで、一人一人の子どものことを知ろうとしていた。そして、試行錯誤しながら子どもに働きかけ、「好きなものを見つけて、つなげてってやってたら、いろんなことが手応えがあった」など、子どもの反応からかわりの手がかりに気づいたり、子どもの変化に手応えを感じたりして、【手探りのかかわり合い】を重ねていっていた。

また、専門的な知識・技能を身に付けようとする【主体的な研修】、子どものことや願いを聞いたり、学校での様子や今後の取組などについて伝え、確認したりする【保護者への相談】、【センター的機能の活用】による授業や教材などの相談、子どもとかかわりのある理学療法士や作業療法士等、医療や福祉などの関係機関の【外部専門家への相談】といった〈他者から学ぶ〉ことで、視点を広げて実践に活かしていることが語られた。

これらの、【目の前の子どもと向き合う】、【手探りのかかわり合い】、〈他者から学ぶ〉といった取組が互いに影響し合って、より《②自分なりの子どもの捉え》を深めていっていると推察し、カテゴリー化した。

《③ UL (Unsupported Learning) 学びを支えるのが困難な状態》

「専門職みたいになってくるので。他の学級の先生は、私の学級の子について、何かするっていうのは難しいかなって」というように、担任だけが子どものことを把握している状態で、【他の人にみてもらえない】ことや、自分の学級のことや職務で【職員それぞれが手一杯】であること、担任以外の職員の入れ替わりが日常的で【不安定な職員体制】といった状況が語られた。そのような中、指導や支援の内容・方法、時間割など、様々なことを【担任一人で判断する】必要が生じることとなる。「支援学校だったら、こうじゃないのって言うってくれる人もいたりとかするんだけど。全部自分で考えなきゃいけない」に示されるように、特別支援学校での経験とのちがいに困惑することもある。子どもの実態から学校生活全般において人手が必要であるにもかかわらず、「なんかこれさしてあげたらいいのになとか思うようなことも、十分には、その、大人の数が少ない」というように、【マンパワーが足りない】ことから、やりたいことがあってもあきらめざるを得ない状況が生じる。専門的な知識について、校内の職員に相談することが難しいこととともに、【職員それぞれが手一杯】である状況は、【気軽に相談できない】ことを助長していた。さらに、「聞きたいようなことって本当に、来たばかりの頃、いっぱいあったんですけど、なかなかその情報交換をする場も」というように、重度・重複障害児が通っている【他の学校の情報が入りづらい】状況も語られた。「相談し

にくいですよ、知的とかだったらね、隣の学校の先生とかに、どうですかとか聞けたりするんですけど、市内でもそんなに肢体不自由学級っていうのがね、なかったんで」など、肢体不自由学級特有の困難さも語られた。このような状況によっても、担任が分からないままに自分で考えなくてはいけない必要が生じる。これら〈担任まかせ〉である状況は、《③ UL》を引き起こすと読み取れる。

「図工1つとっても、やっぱり自分でね、できる子がメインだから、そういうのをしてしまうけど」など、自分でできることを前提とした授業や、行事、日課といった学校生活全体が【通常学級が基準の枠組み】となっており、それに合わせる必要がある場合も《③ UL》といえるだろう。これらの学校の体制によって、《③ UL》は引き起こされると考えられ、カテゴリー化した。

また、このような子どものニーズに合った学びが保障されていない体制は、【保護者の不信感】を生じやすく、不信感を抱いている状況は《③ UL》を引き起こすと推察し、このカテゴリーに含めた。

《④ SL に向かわせる心情・認識》

実践の中での様々な経験によって生じる心情は、〈地域の学校で共に学ぶ意味を見出す〉ことにつながっていくといえる。「みんなが、すごい、わーって、大きな声で歌ってる、本当にいい声で歌うんですよ。その中にいると、わーって声が聞こえてくるもんだから、最初はね、こう、きょろきょろきょろ、すごいうやうって見てたんだけど、何回も何回も毎回やってくから、おもしろいことに声が出てきた、あうあうあうーって言うてんの。しかも、曲が終わると、やめるの。すげーって思って、でも、それは、2人の授業じゃできないじゃないですか。で、これ意味あるなって思って」に示されるように、子どもが【友達の中で育つ力を感じる】経験は、共に過ごす機会を確保したい担任の思いを掻き立てていた。さらに、「その子たちとのかかわりで、やっぱりすごく優しく人に接するようになってくれてるし。(中略)なかなかそういうことって、日常で接してないと、交流でたまに接するぐらいだとなかなか育たない部分で。あたりまえのように、ちょっと待って、あの子がまだやってないとかって」というように、【まわりの子どもの変化に気づく】ことも、共に学ぶことはお互いにとって意味のあることだと感じる契機となっていた。保護者の子どもを思う言葉や行動に触れることや、友達と共に学ぶことへの願いや、きょうだいとの関係といった地域の学校を選んだ理由を知ることによる【保護者への共感】からも、小学校でできることをしようという思いが喚起されることが語られた。「町探検とか行っても、同じグループの子が近所の子やし、だれだれちゃんって話しかけてるおばちゃんの中にこの子も一緒にいる、いてあたりまえみたいなかんじで、ここで過ごしていけるっていうのが、やっぱりいちばんかな」や、「社会に出たときに、同じような(障害のある)人に出会ったときに、接し方は全然ちがうと思います」などに

示されるように、【地域で生活している実感】ができる経験は、地域の学校に通う意義を強く感じさせていた。このように、担任にとって、小学校という環境で重度・重複障害児と過ごす経験は、能力を次々と積み上げるだけではない【子どもの学びへの視点の広がり】といった価値観の変容をもたらし、＜地域の学校で共に学ぶ意味を見出す＞こととなると考えられる。

担任は特別支援学級で複数人を担当している場合もあり、他の子どもの交流学級での授業への参加や行事の引率などで不在となることもある。また、今後新しい担任に引き継ぐことも考慮すると、他の職員でも安心して対応できるよう【知ってもらふ必要性を感じる】ことが語られた。【通常学級が基準の枠組み】は、「時間かけてゆっくりかかわってあげたい子たちじゃないですか。と思いながらも、ちょっとこう、まきが入るときもあつたり」というように、【子どものペースに合わないことへの戸惑い】を感じさせていた。困難に直面し、自分の経験知で対応しようとするものの解決が難しいことを自覚し、「転職してみたいな」と表現されるように、【今までのやり方が通じないことに困惑】することが語られた。「広い教室で1対1で、本当にもうどうしようって」というように、根柢のないまま実践を模索する中で、他の職員からの意見を聞けないことは、【自分の実践に自信をもてない】状況を助長するといえる。さらに、【マンパワーが足りない】ことなどから、担任だけでなく、支援員や看護師などにかかる責任が大きくなり、【教員以外の職員の不安や負担を感じ取る】ことも語られた。これらの葛藤は、担任が一人で解決することは難しく、＜まわりの力を借りたい＞という思いを認識させていると考えられる。

担任は、「前担任もいたので、こんなときはこうやったよっていうのを聞ける状況ではあったので、私にとってはありがたかった」というように、子どもを知っている職員や気にかけてくれる職員などの存在に安心感を抱いていた。職員の中でも、他の特別支援学級担任は、障害種は異なるものの、同じような立場にあり、共通する悩みを抱えている場合もあることや、悩みを理解しやすいことが語られた。特別支援学級担任同士がお互いに共感し、協力し合える心強い存在となることは、《⑤SLに向かうための取組》を促進させていることが推察される。＜地域の学校で共に学ぶ意味を見出す＞、＜まわりの力を借りたい＞ことを認識した担任は、このような【理解ある職員への安心と期待】による後押しを受け、《⑤SLに向かうための取組》を進めることが可能となると考えられ、《④SLに向かわせる心情・認識》とカテゴリー化した。

《⑤SLに向かうための取組》

担任は、重度・重複障害児を取り巻く様々な人や環境に働きかけを行っていた。子どもたちが共に学び合えるよう、授業や行事だけでなく、掃除や休み時間など学校生活全体を通して共に活動する機会の設定や、大人が介入しすぎず子ども同士のかかわりを見守るなど、【子

ども同士がかかわる工夫】をしていることが語られた。担任は、言葉がけなど直接的な働きかけとともに、授業内容や子ども同士がかかわっている様子の写真、支援機器等に関する掲示といった間接的な伝達を通して、障害のある子どものこと、かかわり方などについて、【まわりの子どもの気づきを促す】配慮を行っていた。これらの＜子ども同士をつなぐ＞取組によって、「やっぱりね、子どもはすごい。〇〇くんがお友達だっていうふうに思って接してくれるのね」や、「(友達が車いすを)もって動いただけで、ひゃーって喜んですよね(中略)そんな喜びとか、楽しみが、まあ逆に、友達がいるだけで得られる」などに示されるように、子どもたちはかかわりに喜びを感じながら、関係を深めていくことが読み取れる。

まわりの力を借りるためには、現状を知ってもらふ必要がある。担任は、重度・重複障害児が過ごすうえで必要な配慮や対応など知ってほしいことについて、【校内への発信】を行っていた。他の職員が普段の様子を知ることが難しい状況もあることから、授業を公開し、学習の目標や授業内容などを知ってもらふ工夫についても語られた。重度・重複障害児と一緒に過ごす機会の多い交流学級の子どもたちと共に学び合うためには、交流学級担任との関係も重要となる。担任は、意思疎通を図るなど【交流学級担任への働きかけ】を行い、子どもたちが過ごしやすく、お互いにとっての学びにつながるように配慮していた。このように、＜職員と子どもをつなぐ＞ことは、＜子ども同士をつなぐ＞ことにも影響していると推察できる。さらに、＜子ども同士をつなぐ＞ことは、「子どもたちが、〇〇くんと何かやってるときに、変わったんでしょうね、クラスの雰囲気か。(中略)(交流学級担任から)一緒にやりませんかって言って、誘ってくれたの」に示されるように、まわりの職員の変化につながっていた。このように、重度・重複障害児とまわりの子どもの双方にとって意味のあることだと職員間で共有できれば、さらに＜職員と子どもをつなぐ＞こととなると考えられる。つまり、両者は相互関係にあるといえるだろう。

重度・重複障害児の小学校での学びを支えるには、従来のやり方や、【通常学級が基準の枠組み】のままでは難しいことも多く、＜環境面の枠組みを調整＞する必要がある。担任は、自身やその学校が経験してきたやり方を転換させ、教育課程や行事のあり方などの提案や、特別支援学級間での学級を超えた学習グループの調整といった、それまでの【慣例を変える】工夫をしていることが語られた。担任は、多様な子どもたちが通う小学校において、全てを重度・重複障害児だけに合うように変えることは、適切とはいえないことを認識していた。そのため、学校全体を考慮しながら、子どもが安全に、安心して学べるよう融通を利かせて、【学校全体の流れとのすり合わせ】を行っていた。学校生活の中には、あらかじめ決まっている行事も多く、【行事にいかに参加するかの検討】が必要となる。子どもたちが、どうすれ

ば一緒に参加できるのか、安全に楽しく活動できる方法を工夫していることが語られた。＜環境面の枠組みを調整＞するときの参考とするために、特別支援学校の教育課程などに関する相談として、【センター的機能の活用】をしているケースもあった。このような＜環境面の枠組みを調整＞するには、まわりの職員の理解が必要であるため、＜職員と子どもをつなぐ＞ことによって促進されるといえる。また、＜環境面の枠組みを調整する＞ことによって、共に学び合う環境が生まれ、＜子ども同士をつなぐ＞こととなる。つまり、＜子ども同士をつなぐ＞、＜職員と子どもをつなぐ＞、＜環境面の枠組みを調整＞の3つは、互いに影響し合っていると考えられる。

担任は、人手や環境面などの問題から現状では難しいことについても、把握する必要があることを認識していた。そのうえで、【この学校でできることの見極め】を行い、子どもの学びを保障しようとしていた。「今できることで、今楽しめることで、今頑張れることをね、精いっぱい、頑張るっていうか、楽しんだり、一生懸命できる力をつけることが、私の仕事ですね」と、この学校だからできることをしたいという担任の思いも語られた。これらの取組によって、学校の体制に変化をもたらした。＜⑥ SL＞は構築されていくと推察され、＜⑤ SL に向かうための取組＞とカテゴリー化した。

＜⑥ SL (Supported Learning) 学びが支えられている状態＞

＜⑤ SL に向かうための取組＞により、学校の体制は、＜担任まかせ＞から＜チームでかかわる＞部分が増えていくこととなったことが読み取れる。【子どもの話を共有】することが可能となり、「他の先生も知ってくれる、この3人（特別支援学級担任）が知ってくれるのが、そっちの変化の方が大きいと思います、私が見てるその子よりも」というように、体制の変化を感じられることが語られた。【子どもの話を共有】されることは同時に、【まわりの職員の協力】も得られやすくなるといえる。管理職からの校内への発信、交流学級担任からの重度・重複障害児や担任への働きかけ、かかわりのある専科担当教員からの授業や行事についての提案など、【まわりの職員の協力】によって、子どもの学びが充実することが語られた。情報の共有だけでなく、「その子の成長を共感できる人が。1人1学級だから、何かしてもわーってならない。それを、一緒に、ちょっと喜んでみたい。こんなことがあってみたいなのを言えるってのが大事」に示されるように、成長を喜び合えることも、【子どもの話を共有】する中で重要である。それにより、【まわりの職員の協力】が促進されることが考えられる。特別支援学級間での情報共有や人手の調整などを行い、役割分担をして【特別支援学級同士の日常的な助け合い】ができていると、普段の学校生活や行事などに合わせて、子どもたちが学びやすいよう臨機応変な対応が可能となることが語られた。行事等で担任が不在になる場合も、普段から特別支援学級間で協力し合える体制が確立していることで、職員が安全に対応できるだけでなく、

「子どもも慣れてるので、そういう心配はなくてできました」というように、子どもにとっても安心して学べる環境となる。担任は、支援員等の【教員以外の職員との情報共有】を心掛けていた。担任から支援方法等の情報を伝えたり、職員から情報や思いを聞いたりすることで、子どもにとって分かりやすいかわりや、教員以外の職員の負担の軽減などにつながっていた。重度・重複障害児の学びや生活を支えるには、マンパワーが必要である。担任や特別支援学級内だけの対応、現状のままでの対応が難しい場合には、校内委員会で検討するなど【校内全体での人員調整】を工夫していることが語られた。これらの＜チームでかかわる＞ことによって、以下に示すような、子どものニーズに合った学びを保障できる体制が創り出されると推察される。

共に学び合える環境がつくられることで、「ちょっと距離を感じてても、1年たったら、なんかこうじわーと一緒に、なんかおんなじ空気を吸ってるようなかんの空気感に」というように、子どもたちが自然にかかわり合い、学級の一員として【いてあたりまえの関係】が築かれる。さらに、「プレゼンみたいなこともするんだけど、そのときは、VOCAを押して、話したりとかっていうかたちで、参加できるところは参加する。そのへんはね、彼がいたおかげで、その学年全体が、それが普通の光景みたいになってくれたので、そこはすごくお互いにとって学びが大きかったかなと思います」に示されるように、学級だけでなく、学年や学校全体に【いてあたりまえの関係】が広がっていくことが読み取れる。

担任は、「合同学習の中で役割を見つけて、それを教科の中に取り入れてみたいなかたちでとか、行事に向けて、目標を決めて、教科の中でこういうことをしてみようっていうふうには、なんか、そういうゴールを、ゴールのための活動を見つけて」というように、子どものニーズを捉えて目標を設定し、学習内容を工夫し、「自立活動も、そういう1つの目標に対してのスモールステップになってます」など、【目標に向けた学習の組み立て】をしていた。このような担任の試行錯誤は、＜チームでかかわる＞ことが基盤になって促進されていると考えられる。【目標に向けた学習の組み立て】をするために、【柔軟な学習環境の設定】も行っていた。交流学級での学びも、教科で一律に決めるのではなく、それぞれの子どものに合わせて、どこで、どのように学ぶといいかを検討していた。内容によっては、交流学級に行かない選択もできることが必要であることも語られた。重度・重複障害児は、その日の体調等によって臨機応変な対応が必要になることも多い。子どもに合わせた【柔軟な学習環境の設定】をしやすい環境には、交流学級や他の特別支援学級をはじめ、「学校も、前ほどはできない理由をさがすことはなくなったのかなってかんじはしますね。どうすればできるかなっていうふうに考えるようになったかな」というように、学校全体の理解が影響していると捉えられる。これらの体制によって、＜⑥ SL＞は構築されることが考え、カテゴリー化した。

保護者はそれぞれに思いをもって、地域の学校を選択している。その思いを受け止めて、担任は、学校生活について、保護者と思いや情報を共有し合うことを心掛けていた。「ここまではできるけど、ここまではできないよっていうのははっきりしとかなないと。やっぱり、大きな事故につながる子を預かってると思ってるので、そうなったときにも、なあなあにしとかなない。ちゃんと、校長、両親、私、交えて話し合う、来年の就学なんですけどって。話し合うところは、頑張らせてもらうけど、できないところはできないし」に示されるように、【この学校でできることの見極め】をしたうえで、お互いに納得した形で【保護者との合意形成】をすることが、重度・重複障害児の学びを支えることにつながると考えられる。よって、【保護者との合意形成】もカテゴリーに含めた。

《⑦ UL に向かわせる事象》と《⑧ UL に向かわせる心情》

重度・重複障害児の見方や、特別支援教育に関する考え方など、「特別支援学校だったら、先生たちも同じ目標に向かってやってるんでしょけど、通常学校でってことになる、なかなか難しい面はある」というように、【まわりの職員との意識のズレ】や職務のちがいをを感じることは、「(他の職員は) そんなに興味はないかな」と表現されるように、【まわりと自分のちがいによる孤独感】を生じさせる。それにより、【気軽に相談できない】ことや【担任一人で判断する】ことなど、《③ UL》に向かうこととなると推察される。まわりの職員とのちがいを覚えることは、他の子どもと重度・重複障害児とのちがいも意識させることがうかがえた。通常学級だけでなく特別支援学級内でも、学習内容や発達段階のちがいを比較してしまうことが語られたが、それらは、【まわりと比べゆるやかな子どもの育ち】に対し、職員同士で、その子なりの成長に気づいたり、喜び合ったりすることが難しいことから、【成長を感じられず自信を失う】ような心情が生じ、《③ UL》に向かわせると推察される。決められた授業や行事に参加するものの、【ただ一緒にいるだけの交流】になってしまっている場合、子どもにとって負担になっているのではないかと感じられることが語られた。そのような状況は、共に学び合っているとはいえず、子どもにとって意味があるのかという【交流に対する迷い】が生じることとなる。複数人を担任している場合など、交流学級での授業に毎回担任が同行できるわけではない。授業中の様子が情報共有できていない場合も、【交流に対する迷い】を引き起こすこととなる。これらの事象やそれに伴う心情は、共に学ぶことや＜チームでかかわる＞ことに対する担任の意欲を減退させ、《③ UL》に向かうと考えられる。よって、《⑧ UL に向かわせる心情》と、それらを引き起こす《⑦ UL に向かわせる事象》としてカテゴリー化した。

《⑨基礎的環境整備の不足》と【⑩地域の学校で学ぶことへの疑問】と【⑪校外の支援】

教室配置や設備、教材、人員配置など校内の環境が、

重度・重複障害児が【安全に過ごすには不十分な環境】である実態が語られた。そのような状況で、子どもの安全を保障するためには、かかわる職員に身体的にも、精神的にも負担を強いることとなる。重度・重複障害児が地域の学校で学ぶには、【制度や自治体からの支援体制の不足】によって、人員や環境面など学校だけで対応するには難しい状況もある。「(重度・重複障害児が地域の学校で共に学ぶことは) 理想なんだけど、それに伴う危険は、やっぱり、できる限り回避できるような、そういう仕組みは絶対必要かな」や、「全体的に支援学級で子どもが増えてるんだったら、そういう(自治体の)応援体制、支援体制も、もうちょっと充実したらいい」というように、制度や支援体制が未だ不十分である実情が語られた。これらの学校内だけでは対応できない状態を引き起こす要因を《⑨基礎的環境整備の不足》とカテゴリー化した。

《⑨基礎的環境整備の不足》は、「できる限りのことはしようとは思いますが、やっぱり、施設の面とか、大人の人数の面とか、先生の経験とか、そういうことからしたら、やっぱり難しいんじゃないかな」というように、重度・重複障害児が【⑩地域の学校で学ぶことへの疑問】を生じさせ、小学校で学びを支えることをより一層困難にすると推察された。

そのような状態から《⑥ SL》に向かうためには、適切に【⑪校外の支援】が受けられる必要があるだろう。エレベーターの設置など校内設備の改善や、特別支援学校から教材・教具や支援機器などを借りることができる仕組み、行事や授業等で必要なときに人手の確保を自治体に頼める仕組み、特別支援学校と学び合える仕組み、外部専門家との連携の充実といった、【⑪校外の支援】に関する事例やそれらの必要性が語られた。

IV. 総合考察

1. 小学校特別支援学級に在籍する重度・重複障害児の学びを支える体制の構築プロセス

重度・重複障害児を担当する小学校特別支援学級担任は、当初から《障害の重さに直面》しながらも、【目の前の子どもと向き合う】ことを通して、一人一人の子どもを知ろうとし、【手探りのかかわり合い】を重ねていく。同時に、＜他者から学ぶこと＞で、新たな視点を獲得し、実践に活かしていく。それらの取組により、《自分なりの子どもの捉え》を深めていく。その捉えを元に、実践を通して、重度・重複障害児とまわりの子どもたちが、＜地域の学校で共に学ぶ意味を見出す＞ことが示された。一方、《障害の重さに直面》した学校の体制には、《SL 学びが支えられている状態》を創り出すことができる部分と、《UL 学びを支えるのが困難な状態》を引き起こす部分があることがうかがわれた。

担任が一人で考え、対応しなければならない＜担任まかせ＞である体制や、学校生活全体が【通常学級が基準の枠組み】となっており、重度・重複障害児もそれに合わせる必要があるといった体制は、地域の学校で共に学

ぶというニーズのある子どもの《UL》を引き起こすことが示された。＜地域の学校で共に学ぶ意味を見出した＞担任は、それを可能にするために《UL》を改善する必要があるが、担任が一人で解決することは難しく、＜まわりの力を借りたい＞という思いを認識する。それらの《SL》に向かわせる心情・認識は、【理解ある職員への安心と期待】に促進され、《SL》に向かうための取組を進めることが可能となることが示唆された。担任は、重度・重複障害児を取り巻く人や環境に働きかけ、＜子ども同士をつなぐ＞、＜職員と子どもをつなぐ＞、＜環境面の枠組みを調整＞することと併せて、【この学校でできることの見極め】をしながら《SL》に向けての取組を進めていく。その結果、学校の体制に変化が生じ、＜チームでかかわる＞部分が増えていくことが示された。＜チームでかかわる＞ことにより、子どもたちが自然にかかわり合い、学級・学校の一員として【いてあたりまえの関係】が築かれ、【目標に向けた学習の組み立て】と、それを可能にする【柔軟な学習環境の設定】を行うことができるようになる。併せて、【保護者との合意形成】を行うことで、《SL》が構築されていくことが示唆された。一方で、【まわりの職員との意識のズレ】を感じることは、【まわりと自分のちがいによる孤独感】を生じさせる。さらに、重度・重複障害児と他の子どもとのちがいも意識させ、【まわりと比べゆるやかな子どもの育ち】に対し、【成長を感じられず自信を失う】こととなる。【ただ一緒にいるだけの交流】は、子どもにとって意味があるのかという【交流に対する迷い】を引き起こす。これらの事象やそれに伴う心情は、共に学ぶことや＜チームでかかわる＞ことに対する担任の意欲を減退させ、《UL》に向かうこともあることがうかがわれた。

また、校内の環境が、重度・重複障害児が【安全に過ごすには不十分な環境】であることや、【制度や自治体からの支援体制の不足】があることなど、《基礎的環境整備の不足》は、学校だけで対応することを困難にする。その結果、重度・重複障害児が【地域の学校で学ぶことへの疑問】を生じさせ、小学校で学びを支えることをより一層困難にすることが示唆された。そのような状態を改善し、《⑥SL》に向かうためには、自治体による基礎的環境整備の充実や特別支援学校との連携など、【⑪校外の支援】が必要不可欠であることが示された。

2. 学びを支える体制のあり方

担任は、《障害の重さに直面》しながらも、【目の前の子どもと向き合うこと】や【手探りのかわり合い】を通して、《自分なりの子どもの捉え》を深めていくと示された。齊藤ら（2013）は、目の前の子どもからの出発が、重複障害教育に携わる専門性を形成する大きな原動力であることを示唆しているが、目の前にいる子どもの学びとは何かという視点が基盤となり、小学校特別支援学級に在籍する重度・重複障害児の学びが支えられると考える。

小学校では、同僚に専門的な知識や技術について【気

軽に相談できない】ことから、担任は、保護者、特別支援学校や外部専門家など＜他者から学ぶ＞ことによっても、《自分なりの子どもの捉え》を深めていた。特総研（2021）の調査によると、重複障害児が在籍する特別支援学級担任の67%が、特別支援学校のセンター的機能を活用していたが、本研究の調査協力者についても8名中6名が活用した経験があった。しかしながら、相談したい気持ちはあっても、依頼しづらく、継続的なかわりが難しいという意見もあった。一方で、オンラインでのやりとりが可能になったという例も挙げられ、ICTを活用した仕組みが充実することで、継続した支援につながると考える。池田・安藤（2017）は、小学校通常学級に在籍する脳性まひ児の担任と、特別支援学校教師が、協働して個別の指導計画を作成することで、指導の見通しを持つことや、担任の負担感の軽減につながったと述べている。重度・重複障害児を担当する特別支援学級担任にとっても、このような取組は、それぞれの専門性を活かし、【担任一人で判断する】といった状況の改善に有効ではないかと考えられる。また、【他の学校の情報が入りづらい】という状況もあることから、重度・重複障害児が在籍する特別支援学級の担任同士をつなぐ、ネットワーク拠点としての役割も、センター的機能には求められるだろう。

担任は、実践を通して、重度・重複障害児とまわりの子どもたちが＜地域の学校で共に学ぶ意味を見出す＞ことが契機となり、まわりの人を含めた環境に働きかけることで、子どもたちが自然にかかわり合い、学級・学校の一員として【いてあたりまえの関係】が築かれると示された。小柳津（2020）はインクルーシブ保育の研究に基づいて、自分一人で環境アクセスすることが難しい重症心身障害児が他児とかかわり合ううえで必要な支援は、他児にアクセスできる環境調整が重要であり、そのうえで、重症心身障害児と他児の関係性を理解し、かわり合い、育ち合う関係として横並びの関係の構築が必要であると述べている。本研究では、小学校特別支援学級に在籍する重度・重複障害児が、まわりの子どもたちと共に学ぶことを目指すうえでも、これらの知見は有効であることを示す結果となった。

一方で、【ただ一緒にいるだけの交流】は、《学びを支えるのが困難な状態》を引き起こしていた。浜谷（2018）は、子どもが場を共有し行動している統合場面であっても、つながりを絶たれ、主要な活動に参加できないダンピング状態になることもあり得る。別の場で活動することを選択しても、それぞれに意欲的に活動し、お互いに関心をもつと同時に、お互いの活動に肯定的な影響を与えている状態もあり、これは分離・参加型のインクルーシブであると述べている。本研究においては、交流学級での学びを、教科等で一律に決めるのではなく、内容によっては特別支援学級で学習することを選択するなど、それぞれの子どものに合わせて、何を、どこで、どのように学ぶかを検討することが、重度・重複障害児の学びを支えると示された。このような【目標に向けた

学習の組み立て】や【柔軟な学習環境の設定】は、重度・重複障害児の学びを支えるとともに、インクルーシブな状態にもつながると考える。

今津（2017）は、教育実践や学校教育問題を同僚と協働しつつ解決していくことによって、教師個人の質を向上させるとともに、その学校の教育の全体の質も向上すると述べている。本研究では、＜まわりの力を借りたい＞と認識した担任が、同僚に働きかけることによって、＜チームでかかわる＞、つまり協働が可能となり、それにより、個々の教師の意識やかかわり（教師個人の質）が向上し、学校全体の体制（学校教育全体の質）が変容し、重度・重複障害児の学びを支えることにつながったと考えられる。

【基礎的環境整備の不足】については、少しずつ改善されてきているものの、未だ不十分な実情が挙げられた。それらは学校だけで対応することは難しい。都道府県教育委員会と市町村教育委員会が連携し、学校や担任等と情報を共有するなどして、環境の改善や人事上の配慮を行うなど、重度・重複障害児が安全に過ごせるような環境整備が望まれる。

インクルーシブ教育システムとは一つの理念であり、システムの構築とは、よりよいものをつくり上げていくプロセスであると考えられる（特総研，2016）。在籍する子どもの実態、学校や地域の実情に応じて、【この学校でできることの見極め】を行い、【保護者との合意形成】を図りながら、各学校の教職員がアイディアを出し合い、協働することで、小学校特別支援学級に在籍する重度・重複障害児の学びを支えることができる体制が構築されていくことを期待したい。

3. 研究の限界と今後の課題

本研究では、調査協力者の全員が、小学校特別支援学級で重度・重複障害児を担当する以前に、特別支援学級もしくは特別支援学校において担任経験があった。そのような経験がなく担任する場合には、異なる概念の生成や、異なるプロセスを示す可能性が考えられる。さらに、本研究は、現在、肢体不自由学級を比較的多く設置している2県で調査を実施した。末富（2012）は、地方に対する統制機能を縮小させている現在の教育財政システムのもとでは、発達上の課題を抱えた子どもに対するインクルーシブな教育条件の整備という点ではばらつきが生じやすいことを指摘している。基礎的環境整備等、小学校特別支援学級に在籍する重度・重複障害児を取り巻く状況は、地域によって異なる可能性がある。

本研究で得られた結果は、特別支援学級担任の視点から捉えた、重度・重複障害児の学びを支える体制の構築プロセスである。まわりの子どもへの影響なども含め、まわりの職員の視点から捉えたプロセスについても検討する必要があるだろう。それにより、重度・重複障害児とまわりの子どもたちにとっての、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実につながるのではないかと考える。

引用文献

- 浜谷直人（2018）インクルーシブ保育時代までの歴史とインクルーシブ保育の実践上の課題. 浜谷直人・芦澤清音・五十嵐元子・三山岳（編），多様性がいきるインクルーシブ保育 対話と活動が生み出す豊かな実践に学ぶ. ミネルヴァ書房，205-228.
- 樋口和彦（2018）学習の視点からみた重度・重複障害児研究の展望. 特殊教育学研究，56（1），33-46.
- 樋口和彦（2021）重度・重複障害児の学習とは. 樋口和彦（編），重度・重複障害児の学習とは？—障害の重い子どもが主体的・対話的で深い学びを行うための基盤—. ジアース教育新社，12-22.
- 池田彩乃・安藤隆男（2017）特別支援学校との協働に基づいた小学校通常学級に在籍する脳性まひ児に対する個別の指導計画の作成—センター的機能を活用して—. 障害科学研究，41，209-219.
- 今津孝次郎（2017）新版変動社会の教師教育. 名古屋大学出版会.
- 任龍在・安藤隆男（2012）重度・重複障害教育におけるベテラン教師の職能成長—男性教師のキャリア・ヒストリーに着目して—. 障害科学研究，36，173-186.
- 梶正義（2019）重度重複障害のある児童に対する学校行事におけるピア・チュータリングの活用とその効果に関する一事例. 関西国際大学研究紀要，20，1-12.
- 木下康仁（2007）ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて. 弘文堂
- 木下康仁（2020）定本 M-GTA 実践の理論化をめざす質的研究方法論. 医学書院
- 国立特別支援教育総合研究所（2016）インクルーシブ教育システム構築のための体制づくりに関する研究—学校における体制づくりのガイドライン（試案）の作成. 平成27年度中期特定研究（インクルーシブ教育システムに関する研究）研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2021）重複障害のある子供の教育に関する調査報告書. 令和元年度～2年度研究班（重複班）活動による調査.
- 文部科学省（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）. 中央教育審議会初等中等教育分科会，平成24年7月23日，https://www.mext.go.jp/content/20200212-mxt_tokubetu02-000004792_16.pdf（2021年12月6日閲覧）
- 小柳津和博（2020）インクルーシブ保育における関わり合いの意義—重症心身障害児と共に学ぶことによる教育的価値を考える. 桜花学園大学保育学部研究紀要，22，27-37.
- 齊藤由美子・横尾俊・熊田華恵・大崎博史・松村勘由・笹本健（2013）重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成過程に関する一考察—複数の異なる障害種別学校を経験した教員へのインタビューを通して—. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要.

40, 67-80.

末富芳（2012）義務教育の基盤としての教育財政制度改革. 教育学研究, 79（2）, 156-169.

鈴木あかり・八幡ゆかり（2008）居住地校に在籍する重度・重複障害児の学校生活実態と課題—母親へのインタビューのグラウンデッド・セオリー・アプローチ質的分析を通して—, SNE ジャーナル, 14（1）, 64-89.

高木由紀・竹林地毅（2018）同僚性、協働性に着目した小学校特別支援学級担任者の職務の検討. 特別支援教育実践センター研究紀要, 16, 63-72.

高橋真琴（2011）重度・重複障害のある子どもに対するピア・モデルに基づく学習の効果—運動感覚とコミュニケーションに焦点を当てて—, 特殊教育学研究, 49（4）, 395-404.