

# ろう重複障害教育担当教員の実践的見識

—聴覚支援学校で20年以上の経験を持つ教員のインタビューから—

\* 松 崎 丈

## 要 旨

本研究では、ろう重複障害教育担当教員における実践的見識を明らかにすることを目的に、ろう重複障害のある子どもたちに対する教育実践を20年以上経験した教員3名にインタビュー調査を行った。質的データ分析の結果、8件の概念的カテゴリー（ろう重複障害教育の孤立無援化、長期化している構造的な諸問題、ろう重複障害教育担当教員同士で同僚性を形成、家族と協働でろう重複障害児のキャリア教育を考える、コミュニケーションの実践的見識の蓄積、専門家が導入するオンサイト研修、ろう重複障害児とのコミュニケーション実践の質的向上、同僚性に基づいた研修や環境の変革）が生成された。これら概念的カテゴリー同士の関係から、今後のろう重複障害教育において個々の教員の実践的見識を形成するために必要と考えられる事柄を考察した。

**Key words：**聴覚支援学校、ろう重複障害教育、教員、コミュニケーション、実践的見識

## I. 問題と目的

重複障害のある子どもは、原則的には学校教育法施行令第22条の3において規定している程度の障害（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱）を複数併せ有する者をいう。このうち、ろう児が併せ有する障害の種類の内訳については、同法施行令の障害分類でいえば、その大部分が知的障害である（永石，2007）。また、この障害分類に含まれない発達障害については、公立聴覚支援学校の単一障害学級や重複障害学級において、発達障害を併せ有するろう児も在籍していることも確認されている（大鹿，2016）。発達障害を併せ有する場合も含めると、「重複障害」という言葉は、多義的で、教育や福祉における類型分類の主軸が必ずしも明晰ではない。本研究では、視知覚及び上肢運動機能に障害はなく、知的障害、発達障害あるいは何らかの発達の遅れを併せ有するろう児のことを、便宜的に「ろう重複障害児」とする。

重複障害は、複数の障害を組み合わせたもので、単純に各種障害に起因する困難や課題を有するとみなされがちである。しかし実際には障害が重複しているこ

とによって、一人ひとりに新たに複雑で重層的な課題状況が生まれている。このことは、ろう重複障害児においても同様に直面する課題状況は、聴覚障害あるいは併せ有する障害の特性のみに起因するとは限らない。

文部科学省（2020）は、聴覚障害教育の言語指導における重複障害児への配慮として次のように述べている。「重複障害児は、聴覚活用を通じた言語獲得に相応の難しさが伴うことが多く、子どもの実態に応じて音声以外のコミュニケーション方法の獲得と活用が必要となる。表情、身振り、手話、指文字、絵カード、文字などを組み合わせて伝え、物事の内容や生活の基礎となることばの習得を促すことが大切である。また、子どもによってはICT機器等を活用した補助代替コミュニケーションを取り入れることも有効である」。このコミュニケーション方法の獲得と活用にあたって、日本の聴覚障害教育構想プロジェクト委員会（2005）では、3年間にわたって日本の聴覚障害教育の現状と課題を分析し、ろう重複障害教育については、ろう重複障害児の「コミュニケーション・言語指導は単一聴覚障害児と基本的には同じである」、「手話によ

\* 教員養成学系 教職教育総合学域 発達教育部門 聴覚・言語障害教育学

るコミュニケーションを基本とすることによって、認知力や人との関わりが広がる」と述べている。学校現場においても、ろう重複障害児が理解・表現に用いる日常的なコミュニケーション手段は手話、指文字、口話であり、特に手話が他の手段と比較して理解・表現ともに高い割合で用いられている（永石, 2007）。手話によるコミュニケーションが困難である場合は、イラストや写真、具体物などが、ろう重複障害児に事象の理解をより明確にする補助的手段として活用されている。教員や身近な人々により、これらの視覚的モードをいくつか組み合わせながらコミュニケーションを試みる工夫が見られる（永石, 2007）。

ただし、ろう重複障害教育でコミュニケーションの多様な方法や手段とその活用を検討する場合、ろう重複障害児の受発信行動を手話や身振りといった分類的な視点で捉えたり、手話によるコミュニケーションを基本とすると考えて係わったりするだけでは、コミュニケーションの課題状況を解消する視点を深める上で限界があると考えられる。近年の学校コンサルテーションに基づく実践研究では、ろう重複障害児とのコミュニケーションの形成や展開に対する教員自身の実践のありかたが次のように重要であることが指摘されている（松崎, 2018, 菅井・松崎・津田・大竹, 2022, 菅井・松崎, 印刷中）。つまり、ろう重複障害児と係わる者が、コミュニケーションにおけるろう重複障害児の行動の変化を細部まで見落とさず、かつその行動の意味をその時の文脈の中で探求する。それによってろう重複障害児の個別具体的な課題状況を見出し、コミュニケーションの形成や展開につながる支援のありかたもまた個別具体的に仮設し、実践することが重要である。ただし、このように行うことで、ろう重複障害児の行動の意味やコミュニケーションの課題状況が即時的にすべて明らかになるのではない。梅津（1976）は、係わる者が、常に子どもの行動について肯定的かつ丹念に観察し、その意味を積極的に仮定して受信しなければ、係わる者としてどのような方針や手立てで係われれば課題状況は解消されうのかという仮説も作りにくいと述べている。以上から、ろう重複障害児と係わる教員は、聴覚障害および併せ有する障害特性の知識やその対応の技術を導入・活用することを考えるだけでなく、ろう重複障害児とのコミュニケーションで現実に生じた個別具体的な出来事の意味を探求してその時々によ

要な実践を考えることも求められているといえる。

ろう重複障害教育の専門性は、ろう重複障害児やその家族、教員が長く切実に求めているものである。ろう重複障害教育の専門性をめぐる課題について、永石（2007）は「聴覚障害や知的障害に関する専門的知識は、有益な情報を重複聴覚障害教育にもたらし。ただ、そこにはこれらを統合してどのように重複聴覚障害児・者の理解へと結びつけていくのかという難題が横たわっている」と指摘している。これは、ろう重複障害教育の専門性、あるいは専門的力量とは何かを問うことにつながる。学校における授業研究あるいは校内研修によって形成される専門的力量を考える場合、佐藤（1993, 1997）は、授業研究や教師教育に関する国内外の動向から二つのアプローチがあることを指摘している。一つ目は、専門的力量を、教育学や心理学にもとづく科学的な原理や技術で規定する。この場合の教育実践は、教授学や心理学の原理や技術の合理的適用（技術的実践）であり、教師は、それらの原理や技術に習熟した技術的熟達者（technical expert）になる。その専門的成長は、教職関連領域の科学的な知識や技術を習得する技術的熟達として捉えられる。そして、教師教育カリキュラムの開発は、教職に関連する理論、原理、技術などの「知識基礎」を確定し、それを組織するように組み込まれる。二つ目は、教職を、複雑な文脈で複合的な問題解決を行う文化的・社会的実践の領域と捉え、その専門的力量を、問題状況に主体的に関与して子どもとの生きた関係を取り結び、省察と熟考により問題を表象し解決策を選択し判断する実践的見識（practical wisdom）に求める。この場合の教育実践は、政治的、経済的、倫理的な価値の実現と喪失を含む文化的・社会的実践であり、教師は経験の反省を基礎として子どもの価値ある経験の創出に向かう「反省的实践者（reflective practitioner）」である。その専門的成長は、複雑な状況における問題解決過程で形成される実践的認識（practical epistemology）の発達で捉えられる。つまり、所定の科学的原理、理論的知識や合理的技術の習得にとどまらず、習得したこれらを実践の文脈に即して取捨選択し、総合して実践的な問題解決を遂行する実践的見識の成熟度によって保障される。教師教育カリキュラムの開発は、実践的研究を中核として組織され、諸科学の総合を通して具体的問題を解決する教職に固有な思考様式のエデュケーションを探求

するものとなる。

佐藤（1993, 1997）は、学校教員の専門的力量を高める上でこの二つ目のアプローチが重要であり、教師における「実践的見識」は、教職の専門性の基礎であると指摘している。筆者ら（松崎, 2018, 菅井・松崎・津田・大竹, 2022, 菅井・松崎, 印刷中）の学校コンサルテーションも二つ目のアプローチに基づいて取り組んでおり、授業の省察と熟考を通して個々の教員において「実践的見識」が形成されていく過程が確認されている。ただし、「実践的見識」は成熟する概念であるため（佐藤, 1993, 1997）、筆者らが短期間で行う学校コンサルテーションのみでは、長期的な視点で、ろう重複障害教育の実践を通して形成される実践的見識の内容、例えばどのようにろう重複障害児・者の理解を深め、必要となる教育的対応を見出していくかという難題への対応に関する見識、およびその形成に関わる状況を把握することは限界がある。

また、こうした「実践的見識」の形成が困難になりつつある状況も起こっている。例えば、聴覚支援学校（ろう学校）の専門性の一つとして重視されている乳幼児教育は約40年間実施されているにもかかわらず、担当者不足、専任教員の配置の問題、人事異動の問題などが指摘されている（庄司・齋藤・松本・原田, 2011）。また、全国各地の聴覚支援学校12校を対象にしたアンケート調査（特定非営利活動法人ろう教育を考える全国協議会・ろう学校人事・専門性検討委員会, 2011）では、異動までの年数は、県によって異なるものの、初任では最高でも7年までであり、2校目からでも10年を越す県はなかったことを明らかにしている。聴覚障害教育の専門性をもった教員の継続勤

務を求める声が保護者や校長から出され、その結果、回帰人事、県内での聴覚支援学校間での異動、経験年数への配慮が行われている県もいくつか見られるとのことであった。さらに、ろう重複障害教育において、ろう重複障害児とのコミュニケーションの形成に関わる教育実践研究は緒に就いたばかりであり、その実践研究の事例の蓄積が急務の課題になっている（松崎, 2018）。このように単一の聴覚障害の子どもへの教育で聴覚支援学校の専門性の共有・継承が問題化していることから、専門性自体がおそらく発展途上にあるろう重複障害教育においてはさらに一層厳しい問題状況に直面している可能性がある。

そこで、以上の問題意識を踏まえ、長年聴覚支援学校に配属され、かつ教室内、学校内でろう重複障害教育の実践をめぐる諸問題について10年以上実践的な問題解決にあたってきた学校教員を対象とし、インタビュー調査および質的データ分析を行い、個々の教員が形成してきた実践的見識の内容およびその形成に関連すると思われる状況を明らかにするとともに、今後のろう重複障害教育において個々の教員の実践的見識を形成するために必要と考えられる事柄を検討する。

## Ⅱ. 方法

### 1. 調査協力者

聴覚支援学校において、単一障害学級あるいは重複障害学級で知的障害、発達障害など他の障害を併せ有する聴覚障害のある幼児児童生徒を10年以上担当した経験を有する経験者を対象とした。本研究の問題意識や条件に合う者を選定するために、ろう重複障害教

表1 各事例のプロフィール

	事例1	事例2	事例3
勤務校経験年数	A知的障害支援学校7年 B聴覚支援学校21年 C知的障害支援学校3年	D聴覚支援学校30年 E聴覚支援学校17年	F聴覚支援学校18年 G病院院内学級6年 H聴覚支援学校5年
聴覚支援学校におけるろう重複障害教育経験の合計年数	21年	21年	23年
上記の内訳	幼稚園17年 教育相談4年	幼稚園(重複障害学級)9年 小学部(重複障害学級)3年 高等部(重複障害学級)1年 幼稚園(単一障害学級)6年 小学部(単一障害学級)2年	小学部(聴覚障害学級)23年

育に関する学校コンサルテーションおよび授業リフレクション、あるいはろう重複障害教育に関する情報交換でつながりを持ったろう重複障害教育担当経験者にあたった結果、10年以上の担当経験を有する経験者は皆無に近く、表1の通り20年以上の担当経験を持つ3名のろう重複障害教育担当経験者が対象となった。調査協力者（以下、事例）のプロフィールを表1に示す。各事例はそれぞれ異なる都道府県にある聴覚支援学校で勤務した経験を有する。また、表1の勤務校経験年数について、事例1・3は異動した順に列挙してあるが、事例2のみD聴覚支援学校とE聴覚支援学校との間を複数回異動しているため、各校の経験年数の合計を示した。

## 2. インタビューの手順

半構造化インタビュー調査で行い、各事例のインタビュー時間は約120分程度であった。事例2は対面にて、事例1・3はオンライン会議システム（Zoom）にてインタビューを行った。インタビューを実施した筆者はろう者であり、各事例は聴者であったためインタビューのやりとりでは手話を主に用いて行い、対面ではビデオカメラで、オンライン会議システムではZoomのレコーディング機能で録画した。また、各事例が手話と併用して伴う音声日本語は、音声認識アプリ「UD トーク」で文字に変換し、各事例の発話内容を正確に把握した。

インタビューでは、以下の5つの内容について質問した。

- 聴覚障害とどのような種類の障害を併せ有する子どもの教育を実践していたか
- ろう重複障害児とのコミュニケーションをどのように実践していたか
- 学校あるいは単独で受けた、ろう重複障害教育に関する研修はどのような内容・方法だったか
- ろう重複障害児とのコミュニケーションを実践する上で、どのようなことが必要と考えるか
- ろう重複障害領域の教員養成や教員研修で、どのようなことが必要と考えるか

インタビューの映像データと音声認識アプリで文字化したデータの両方を使って文字化し、文字化したデータの正確性についても各事例に確認をとり、記述の誤りがあれば修正した。

## 3. 分析方法

文字化したデータは、佐藤（2008）の質的データ分析法を参考に次のような手順で行った。

各事例ごとに、文字化したデータの全体的な文脈から、複数の文章で構成されるセグメント単位で初めて意味のまとまりとして明確に浮かびあがってくる文書セグメントを取り出し、オープンコーディングを行った。次に、各事例のオープンコーディングと文書セグメントの間の関係および事例間のオープンコーディングを相互に比較検討しながら、焦点的コーディング、さらに概念的カテゴリーの生成を行った。これらを事例-コード・マトリックスにすることで、複数のコード間の比較、複数の事例間の比較、データ同士の比較など様々な角度から比較検討した。欠損データはないか、複数事例による裏付けはあるかについても、あわせて確認することで、概念的カテゴリーがよりデータの内容に即しているかを検討した。なお、焦点的コーディングを行う段階で欠損データがあると思われた場合は、メールによる追加インタビューを行った。

## 4. 倫理的配慮

本研究の趣旨および質問項目を記載したインタビュー調査依頼書を事前に送付することで、調査対象となる全員の同意を得た。また、インタビューで語られたろう重複障害児、教員や学校等の名前など個人情報情報は匿名化すること、インタビュー逐語録の正確性についても確認をとること、インタビューの結果は本研究の目的以外に用いないことの3点を伝えた。

## Ⅲ. 結果

文字化した各事例のデータを文書セグメント単位で分析した結果、事例1の文書セグメント数は79、事例2は47、事例3は69になった。なお、欠損データの確認による追加インタビューは、コード「ろう重複障害教育担当教員同士で支えあう」「学部垣根を超えたらろう重複担当者会議の設置」「ろう重複障害児のニーズも反映させた時間割編成」の3つのみであった。

これら文書セグメントから生成されたコード（焦点的コーディング）は22件、コードをもとに生成された概念的カテゴリーは8件になった。また、概念的カテゴリーおよびコードの大部分は全事例に共通して見ら



れたが、その一部には1つ、あるいは2つの事例のみの文書セグメントから生成されたものもあったため、各事例の文書セグメントの有無との対応も含めて概念的カテゴリとコード一覧を表2に示す。

以下、概念的カテゴリ別に、各事例の文書セグメント（要約）の一部を複数示しながら述べる。

## 1. 概念的カテゴリ：ろう重複障害教育の孤立無援化

1つ目のコード【排除あるいは隔離の対象にされがちなろう重複障害児】については、次のように語られていた。文書セグメント（要約）を複数示す場合は、／で区切る。「ろう重複の子どもはろう学校の子どもではないと多くの先生方から言われていた／幼稚園に重複障害学級がないんだから断るしかないという先生方が大多数だった／ろう学校の減少で保護者が送り迎えするのが難しくなり、ろう重複の子ども同士が集まるのが難しくなった／他の学校がしているように単一障害と重複障害にわけて時間割を作る方が楽でそうしたいという意見があった／ろう学校教員養成課程にろう教育を勉強してもろう重複障害教育についてはなかった」。聴覚支援学校で単一障害の子どもたちを対象にした口話法およびキュードスピーチに基づく言語指導が主流であった頃は、ろう重複障害児とのコミュニケーションでこれら方法は適していなかったとの指

摘が出された。現在では、聴覚支援学校数の減少に伴う長距離通学の困難さからやむをえず知的障害支援学校に変更したり、単一障害にあわせて時間割を編成したりする状況が起きていることから、ろう重複障害児は依然様々な形で排除あるいは隔離の対象にされがちであることが確認された。

2つ目のコード【ろう重複障害児との手話を主とするコミュニケーションの実践法が不明】では、事例1・2が「当時のろう学校ではキュードスピーチが導入されており、ろう重複の子どもたちは覚えられなかった。それが手話導入のきっかけ」と語っており、事例3は学校内で重複障害学級での指導は単一障害の子どもたちの言語指導とは別々に考えられていたことから手話を使うことが可能な環境になっていた。しかしながら「以前から重複障害学級では手話を使うのが基本だったが、一人ひとりの手話が違うことに気づかず、手話を使えば皆わかるのかなというふうにまだ思っていた／ろう児の手話言語発達を学んでもろう重複の子どもたちの細かい動きが意味を持っているというのは教えてもらわないと難しいと思う／わからないことが多くて読み取りが間違ったり細かい動きやサインなどは見えていなかったし見落としが多かった」との語りから、ろう重複障害児との手話を主とするコミュニケーションをどのように実践したらよいのか具体的な視点や手

表2 コーディングの結果

概念的カテゴリ	コード（焦点的コーディング）	文書セグメントの有無		
		事例1	事例2	事例3
1. ろう重複障害教育の孤立無援化	排除あるいは隔離の対象にされがちなろう重複障害児	○	○	○
	ろう重複障害児との手話を主とするコミュニケーションの実践法が不明	○	○	○
2. 長期化している構造的な諸問題	ろう重複障害教育に対応した専門家は極めて少ない	○	○	○
	ろう重複に特化した研修は皆無	○	○	○
	ろう重複障害教育の実践的見識の共有・継承が困難	○	—	○
	知的障害領域からろう重複障害領域への移行の難しさ	○	○	○
	学校の垣根を超えたらろう重複障害教育の情報共有の難しさ	○	○	○
	就学先を見極めることの困難	○	○	○
3. ろう重複障害教育担当教員同士で同僚性を形成	ろう重複障害教育担当教員同士で支えあう	○	○	○
	学部の垣根を超えたらろう重複担当者会議の設置	○	○	○
4. 家族と協働でろう重複障害児のキャリア教育を考える	ろう重複担当教員と親との協働的關係	○	○	○
	ろう重複障害教育におけるキャリア教育への関心	○	○	○
5. コミュニケーションの実践的見識の蓄積	コミュニケーションの相互性を重視する実践	○	○	○
	ろう重複障害児の興味対象を起点にコミュニケーションを拡げる実践	○	○	○
	乳幼児相談・幼稚園の経験の活用	○	○	○
6. 専門家が導入するオンサイト研修	授業現場におけるリフレクションの探求の深まり	○	○	○
	授業リフレクションの精緻化と実践的見識の言語化	○	○	○
7. ろう重複障害児とのコミュニケーション実践の質的向上	手指系信号のコミュニケーションに関する実践的見識の明確化	○	○	○
	個々のろう重複障害児がアクセスできる情報環境の構築	○	○	○
	学内教員主導による授業リフレクション型オンサイト研修	○	—	—
8. 同僚性に基づいた研修や環境の変革	ろう重複障害教育担当教員の同僚性に基づいたリアルタイムのオンサイト研修	○	—	—
	ろう重複障害児のニーズも反映させた時間割編成	○	—	—

立てを持っているわけではなく、各事例が模索を続けていたことが確認された。したがってろう重複障害児、ろう重複障害教育ともに聴覚支援学校において孤立無援化しがちであったといえる。

## 2. 概念的カテゴリー：長期化している構造的な諸問題

このカテゴリーでは、6つのコード【ろう重複障害教育に対応した専門家は極めて少ない】、【ろう重複に特化した研修は皆無】、【ろう重複障害教育の実践的見識の共有・継承が困難】、【知的障害領域からろう重複障害領域への移行の難しさ】、【学校の垣根を超えたろう重複障害教育の情報共有の難しさ】、【就学先を見極めることの困難】が確認された。

【ろう重複障害教育に対応した専門家は極めて少ない】における各事例の語りでは「ろう重複の研究に興味を持っている人がおらず、誰も研究しない様子だった／ろう教育について活動の中で一緒に考えていく専門家はいるが、ろう重複障害教育に関してはない」があった。【ろう重複に特化した研修は皆無】では、「幼児教育の専門家からは保育について活動の中で考えていくことができていくが、ろう重複に関してはない／重複障害や発達障害の子どもの見方に関する研修は受けたが、ろう重複の研修はない／ダウン症、ASDなど知的障害や発達障害の研修を受けたり個人的に勉強したりしたが、ろう重複というのとはなかった」があった。【ろう重複障害教育の実践的見識の共有・継承が困難】では、「自分の経験の中で積み上げたものはあるけど、なんか説明できない。次の人たちに伝えられないから。だからやっぱり経験で培ったものがちゃんと説明できないと駄目だなと思う／6年間の異動で先生が次々と変わるようになったためろう学校で教員を続けるのは難しくなった」であった。【知的障害領域からろう重複障害領域への移行の難しさ】では、両領域に知的障害という共通点はあるものの、ろう重複障害領域では知的障害学校勤務経験者が子どもとのコミュニケーションやことばに関わる教育支援の専門性を探求することが求められる。そのため、知的障害学校勤務経験者がろう重複障害領域へ移行することが難しい現状があげられた。例えば、「ろう重複担当は知的障害学校から来た先生が担当するのが多い。最初はその先生が担当してもよいが、ろう教育の専門性も学んでほしい／手話、口話、発声、発音、聴能等

身につけるべきスキルが多く、獲得して支援に使っていくには時間がかかってしまう／その勉強過程の途中で、転勤してしまうというケースも多く、なかなか定着することが難しい／知的障害教育の専門性を基礎に、ろう教育の専門的スキルを活用することができれば、もっとコミュニケーションの幅が広がると思う／特に表出の面で、音声のみにこだわらず、手指サイン、身振り等のツールを使えることを目指して、日常生活で意識的に与えていくことが必要／重複で知的障害が重く、それで絵あるいは写真だけを見せて指示すれば行くことはできる。そうではなく、コミュニケーションを通して自分で考えていけるようになるのはどうしたらいいか課題を考えたい」である。【学校の垣根を超えたろう重複障害教育の情報共有の難しさ】では、学校数の減少や業務の多忙を背景に情報共有が困難あるいは皆無であることが、全事例から確認された。「以前は各学校の重複学級の担任が集まって情報交換をしていたり合同で運動会や遠足をしていたが、学校が忙しくなくなってなくなったりだんだん規模が小さくなっていった／重複の子どもであっても細かい動きが何か意味を持ってるんだっていうことは、教えてもらったり普段から習慣にしていかないと難しい。他のろう学校はどのように取り組んでいるのかを知りたい／ろう重複障害児が多いアメリカのろう学校で、卒業後を考えて整備した調理室の環境がとても素晴らしかった。そのような先進的な取り組みに関する情報が少ない」などの語りが見られた。

【就学先を見極めることの困難】では、就学前のろう重複障害児のなかには手話をまだ使っていない子どもが少なからず存在するため、聴覚支援学校か知的障害学校か判断することが難しい。「子どもたちが手話を使うようになるまでには本当に時間がかかる。だから早くから知的障害の特別支援学校に入れてしまう。本当にそれでいいのかと疑問に思う／知的に重度であっても本当はろう学校の中で子どもにぴったりの情報提供がなされたりとか、手話を使う環境であるとか、そうした環境が良いのではと思う子どももいる／知的障害学校に転校するかどうかでお母さんは迷って悩んでたんだけど、知的障害学校であの見た目から中身の賢さに気付いてもらえるかどうか。ろう学校ではことばの面などを見てたから、この子どもは賢いとわかるところがあるので。」

### 3. 概念的カテゴリー：ろう重複障害教育担当教員同士で同僚性を形成

同僚性は、佐藤学（1994, 1996）によれば、教職生活において教員同士で教育実践の創造と相互の実践を批評し、お互いを高め合う教師同士の連帯である。ろう重複障害教育担当教員同士でこの同僚性を形成する取り組みが全事例で確認された。1つ目のコード【ろう重複障害教育担当教員同士で支えあう】では、「ろう重複に関する研修会はなかったが、重複学級担任の教員はたくさんいたので、日頃からいろいろやりとりして考えを話し合ったり、そのなかで気づいたこともあったりした／重複学級が小・中・高等部と校舎の一角に集まっていた。自分は小学部担当で、中学部・高等部の生徒を見たり先生方との間で子どもとの係わり方や課題、成長する中での課題を実際に見たりと交流しながら学ぶことができた／重複学級担当者同士でケースごとに困っていること、原因の分析、支援方法などを協議している／小学部、中学部で課題に直面しているろう重複障害児の背景について、乳幼児期にどのような親子関係でどういう育て方だったかなどを早期・幼稚部から情報共有することで、ろう重複障害児の課題状況を考えられる」。

また、2つ目のコード【学部の垣根を超えたろう重複担当者会議の設置】では、「小、中、高の重複学級担当者の会議を月1回、小学部だけの重複学級担当者の会議を月に1回、情報交換会（小学部重複学級担当者）を週1回開くなどしている／重複担当者会議があり、2ヶ月に1回くらい行っている。重複担任は少人数なので、縦横のつながりを持ち、いつでも相談できるようにすること、教材の貸し借りができるようにすること。また褒めてもらうことでモチベーションがあがるので、担当者を褒める時間を作っていた」などの語りが見られた。

### 4. 概念的カテゴリー：家族と協働でろう重複障害児のキャリア教育を考える

家族は、ろう重複障害児と共に生活しながら、ろう重複障害児の思いを理解しようと模索したり、今後の生き方をどうするかを考えたりしている。ろう重複障害児とのコミュニケーション実践に関する資源が非常に少ない中で、ろう重複障害教育担当教員もそうした家族と協働で取り組んでいることが示された。1つ

目のコード【ろう重複障害教育担当教員と親との協働的關係】では、「子どもたちを理解するために生活の様子や興味のあるものなど、学校の中だけではわからない面があり、保護者連絡帳でのやりとりを大事にしていた。家族も細かく書いてくれるようになった／話し合いでお母さんの考え方に納得し、学校としてできることは何か、子どもが楽しいこと、したいことは何か、好きなことは何か考えた。1日の中で担任している範囲で、子どもが楽しめることとか、見通しが持てる生活をどうやって作るのか工夫した」などの語りが見られた。2つ目のコード【ろう重複障害教育におけるキャリア教育への関心】では、「進路やキャリアで子どもたちがどんな大人になってるのかなっていうことを親と一緒に考えるようになった／知的障害の学校の職業、「仕事」という授業がろう学校ではちょっと足りない。その子に合ってる仕事っていうのを見つけられたらいいと思う。進路部にもろう重複のキャリア教育をもっと考えてほしい／知的障害支援学校から異動してきた先生たちに木工や料理など作業する環境がないと言われる／小さい頃からの子どもたちの信号やコミュニケーションすべてがキャリア教育につながる。ろう重複の子どもたちは、将来どんなところでどんなふうに住んでほしいかを頭に置いて、そのためにどんなスキルが必要かとか、どんな課題は乗り越えておいた方がいいとか、そういう観点で見るのも大事かなど」などの語りが見られた。

### 5. 概念的カテゴリー：コミュニケーションの実践的見識の蓄積

ここでは、各事例が長年にわたってろう重複障害教育を実践していく中で、ろう重複障害児とのコミュニケーションを実践する上で必要と思われる基本原理や校内資源の活用の有用性を確かめながら蓄積していく様子が見られた。

1つ目のコード【コミュニケーションの相互性を重視する実践】では、全事例から以下のような語りが得られた。「コミュニケーションで大事なものは、私の話がわかった、わからなかったということを相互に伝えられること。子どもも自分のことについて相手である私がわかってくれたということに気が付く。それができると記号のようにお互い共有できるものができていく／子どもたちが何を言ってるかわからない時や何か



意味のないような動きをしてる時は、共有してるよと模倣して返すことで、子どもが先生の方をぱっと見てくれたら、これから何か共有が始まる／これかな？と返してみることで、あなたのこの動きの意味を知りたいと伝える。それが伝わると次第に指の動きがちよっとはっきりと形を変えて何かを伝える言葉に変化した。それを伝える人がいて、伝わると、何かいいことが起こるということ」。

2つ目のコード【ろう重複障害児の興味対象を起点にコミュニケーションを拡げる実践】では、「ひとりひとりどんなことを考えていて、どんな特徴があるのかを把握するために、ひとりひとりの好きなことは何かを把握する。なにをきっかけにしてどのようにやりとりするかというときにそのことを大事にしていた／好きなものが目の前になくなったら、求めてこなかった。それなら見えるところに置いて他の人に求めていくようにしてみるとか。それでもまわりを探すのもなかったので、やっぱり目の前に持っていくことから始めて、もっと『ちょうだい、ちょうだい』って言うてくる状況になるようにした／物だけでなく人も好きになるのもすごく大事なので、まずはこの先生だったら大丈夫っていうように人を求めて探してくれるように。そういうことを毎日毎日積み重ねて、それがことばとかコミュニケーションの基礎になると思う」などの語りが見られた。

3つ目のコード【乳幼児相談・幼稚部の経験の活用】では、「早期・幼稚部で経験し、単一障害の0～5歳の発達を観察したり、親子の関係性やコミュニケーションの様子を見たりすることで、ろう重複の子どもたちの課題の筋道を考えて係わることができる／小学生になっても自分が行った行為を受けた人の気持ちがわかっていないのではないかと考え、説明の仕方を変えてみたことがあるが、そういうやり方は幼稚部の時に学んだ方法かなと思う」があげられた。

## 6. 概念的カテゴリー：専門家が導入するオンサイト研修

事例1・2は、聴覚支援学校勤務中に専門家とつながり、専門家によるオンサイト研修を経験した。オンサイト(現場における)研修とは、菅井(2004)によれば、授業研究をそのまま研修とし、研修する教師にとっての日々の教育実践における個別具体的な問題を直接取

り扱う研修のことをいう。このオンサイト研修は事例研究的なアプローチであり、実践的課題の解決に外部の専門家が関与するのが学校コンサルテーションである。なお、事例3は、大学院で専門家とつながり、臨床現場における実践的な事柄を習得したことで、その後勤務した聴覚支援学校の教育実践における個別具体的な問題により深く関与するようになった。

この概念的カテゴリーでは、教員の実践的見識に変容が見られたオンサイト研修の内容を示している。この研修は、専門家がろう重複障害児と担当教員の日常的な係わり合いの様子を収録したビデオを使って事例研究的なアプローチの仕方を主導して提案し、担当教員を中心とした教員グループで個別具体的な問題に即してビデオ分析・検討したものである。コード【授業現場におけるリフレクションの探求の深まり】では、「子どもの見方が狭いと思うことがある。専門家が撮ったビデオで子どもの様子を確かめ、その時の彼の気持ちを先生が解説してくれたのが、参考になった。ろう重複の子どもの基本的なコミュニケーションのこと、友達との関わりなど提案して一緒に考えて頂けたらと思う／自閉症、ダウン症、チャージ症候群の勉強会は必要だが、教室のなかで教育として行われている中に子どもにとって大事なのは何か、私達が忘れてはいけないことは何かを専門家が提案してくれる／子どもの何気ない動きを見ても、私たちは考えないで終わるかもしれないけれど、専門家からどうしてだろうって出されることで考えていける／小さい細かい動きで子どもたちが何を考えてるのかを専門家に教えてもらって、細かいところまで見る訓練をしてきたと思う。これまでは、色々な動きが何かを表してるのかを見ていなかったし、表してるかなと思ってみることもあまりなかった。意味がないように動いてても何かあると思いはじめてから、そういう細かい見方ができるようになってきた」などのことが語られた。

## 7. 概念的カテゴリー：ろう重複障害児とのコミュニケーション実践の質的向上

この概念的カテゴリーでは、ろう重複障害教育をテーマに専門家とやりとりすることによって、各事例が、前述したように日々の教育実践における経験の反省を基礎として子どもの価値ある経験の創出に向かう「反省的实践者」へ変化していることが見られたこと



を示している。

1つ目のコード【授業リフレクションの精微化と実践的見識の言語化】における各事例の以下の語りからは、日々の教育実践に対する姿勢の変化が確認された。「理解できない子どもがいるんだけど、自分がやった結果として今はこうだったという事実を普通に受け止めて、それが何の原因だったのかを振り返る／子どもたちはどんな経験をしているのかを、子どもたちの行動をより細かく見ていくことの大事さに気づいた／自分の行動がすべて子ども達に影響するし、子どもたちも自分の環境から影響を受けて行動しているから、先生がどういうことを考えて子どもたちと係わったのか、なぜこう言ったのか、なぜ今無視したのか、そういうことも意識して説明できるように係わらないといけないと常に考えるようになった／特に重複の子どもたちは、チームで動くことが多いので、自分の行動を意識してやる必要があるし、それを説明できる必要もあると思った」などの語りが見られた。

2つ目のコード【手指系信号のコミュニケーションに関する実践的見識の明確化】でも、「子どもたちの情報処理の仕方が、手話言語学的っていうよりはむしろ心理学的に見て情報処理の仕方が手話も含めて他の物事の理解の仕方とも関係があるのではと思う／ろう重複の子どもたちがわかる手話と使える手話の二つがある。わかる手話は、それ以外は使わないというのではなく、色々な手話を見れる環境の中からわかりやすい手話を提示して、子どもがわかったら使う。子どもたちが使える手話は、子ども一人ひとりが使いやすいものに変えて提示していくようなこと／日本手話と日本語対応手話の違いがわかっていることが必要だと思う。例えば何色だったら、日本語は、何→色だけど、日本手話だと、色→何というふうに違う。そういう文法とかを知識として持っていて、説明もできたらいい。仮に通じない状況が起きた時に、それは手話がわからないからではなくて、日本語の文法それとも日本手話の文法がわからないのか、そういう困難をわかって説明できる必要があるのかなと」などの語りが見られた。

3つ目のコード【個々のろう重複障害児がアクセスできる情報環境の構築】では、上記のコードのように担当教員との直接的コミュニケーションの質的向上と関連して、ろう重複障害児が自ら周囲の環境や状況にアクセスできているかどうかにも注意し、コミュニ

ケーションにつながるような情報環境の構築に関する語りも見られた。「ろうの子ども同士で話していると、子どもは気になって何？と聞いてくる。わざわざ聞かなくても見ていてわかるという環境が大事。それはろう重複でも同じ／色々な手話を見れる環境の中からわかりやすい手話を提示して、子どもがわかったら使う／重複の子ども同士でも教員の説明が分からない時に説明しなおしてくれる子どもがいて感動した。一人ひとりに合った手話コミュニケーションをろう重複の子どもたちもできる経験は大事だなと思う」などである。

## 8. 概念的カテゴリー：同僚性に基づいた研修や環境の変革

この概念的カテゴリーは、事例1のみに見られたものである。事例1のろう重複障害教育担当教員が、すでにあるろう重複担当者会議や学部垣根を超えた教員のつながりを土台に、新たな研修や環境整備に取り組んでいたことを示すものである。

1つ目のコード【学内教員主導による授業リフレクション型オンサイト研修】では、「幼稚園でビデオをとって話し合ってたという経験がたくさんあったので、ろうの重複の子どもが表していることの意味がわからなかったり何か言っているようだけど伝わってこない場合は、専門家と一緒にやった方法で、その時その場でその子が出してるサインについて前にもみたサインか、こういう読み取り方であっているか、このように係わるかと先生たちで検討して係わりの方法を話し合った／早期・幼稚園で単一ろうの子どもの手話言語発達で手の動きの変化などを調べた研究の知見を勉強してきたが、ろう重複の子どもの細かい手の動きが何か意味を持っているのかということを直接教えてもらったり、普段から習慣にしたりしていかないと難しいと思う／重複担当者の集まりで、途中事例検討を行い、ビデオを見ながら自分が担任だったらどういう支援をするかなどを話し合った。例えば、ろう重複の子どもたちとは目的、意図を持って係わる習慣をつけること。目的を具体的に立てられない先生が多かった。とても大きな目標を書いてくる人には、もっと具体的にと書き直しを要求することもあった。大きな目標の例では『見通しを持って行動できるようになる』などがあり、これでは何をするのか全くわからないので具体的に。また、児童生徒の行動を細かく観察でき

る目を磨くようにした」といった語りが見られた。

2つ目のコード【ろう重複障害教育担当教員の同僚性に基づいたリアルタイムのオンサイト研修】では、授業中に参観し、ろう重複障害教育担当教員に気づかせるような働きかけをしたとの語りがあった。「細かい見方を新しい先生たちにも伝えて、何か動いてたら何か言っているかもって考えることを習慣にする。なんか見てない先生たちには何か言ってるみたいよって言ってあげて、何言ってるのかなっていう見方ができるようにしてもらうとか、何かちょっとでも動いたら何かしたいんじゃないかと考えるきっかけになるような声かけをして、皆さんがそういう習慣ができるように伝えた／普段子どもの隣にいるのを見てないときに、何か動いてる、今何て言ってるって伝える。それで担任の先生が考え始めるので、考えてわからなくてもいいけど、とにかく考えて、これかな、違うかなと考えて何か係わりを始めるということが大事なと思う」。

3つ目のコード【ろう重複障害児のニーズも反映させた時間割編成】では、事例1が教育相談担当になった後、ろう重複障害児の教育的ニーズや他児との縦横のつながりを重視して時間割を編成しようと教務に働きかけたことが示されている。「学習をしていく基礎となる部分は幼稚部の遊びの活動にもあるし、それが単一障害の子どもたちの時間割通りの小学部に入ったら、従来の小学部の内容がもうできるわけではないことは教務部に強く言って変えた／幼稚部の活動や遊びを小学部以降も継続できるような時間割に全部変えた。重複学級集団のみで時間割を作る方が楽なのでそうしたいという意見もあったが、同年齢の単一障害の子どもたちとの横のつながりも大切にしたい／（時間割編成後）小学部に入ってもしっかりと遊ぶことができ、その中で好きなものも増えたと、遊びたいという気持ちも強くなった。友達の関わりも幼稚部のときはほとんどなかったけど、小学部に入ったら友達っていうのができていた。やっぱり幼稚部から小学部への繋がりを切らないことがすごく大事／普通、ろう学校は朝の会が短いけれど、ろう重複の子どもたちはゆっくりと朝の準備をして、着替えをしてとかある。それで自立活動の時間を朝に帯で取ることで長めにする。あとはろう学校の1時間で45分、間の休憩は5分。これでは重複の子どもたちは大変なので、2時間続け

て、45分と45分を続けて『ことばかず』みたいにやって、その最後に休む。そういうふう子どもたちに合わせて工夫した」などの語りが見られた。

以上、インタビューの分析結果を、各概念カテゴリーおよび各コードを文書セグメント（要約）の一例とあわせて示した。

## IV. 考察

### 1. 概念的カテゴリー同士の関係性

全事例における長年のろう重複障害教育の実践を通して形成された見識や取組に関わる概念的カテゴリー同士の関係性を考慮すると、図1のような概念図になると考えられる。以下、概念図について述べる。括弧内の数字は、図1の各概念的カテゴリーの番号である。

ろう重複障害教育は、長期化している構造的な諸問題(2)と関連して孤立無援化する状況(1)に不可避免的に直面する。自発的な情報交換の場あるいはろう重複部会の設置という同僚性維持の方策(3)や教員と家族の協働(4)によって、ろう重複障害児とのコミュニケーションに関わる実践の見識を抽出・共有・蓄積するシステムが学校内部で構築されていく(5)。このシステム構築は、ろう重複障害教育の孤立無援化に対応するためだけにとどまらない。手話や身振りといったコミュニケーション手段といった分類的な視点や、手話を使って係わることを積極的に推進する視点のみでは対処できないコミュニケーションの個別具体的な課題状況に対して、個々の教員が孤立せず協働で対応していくためであったといえる。そのなかでろう重複障害児とのコミュニケーションを成り立たせる事柄を抽出し、これらをろう重複障害教育の基本方針に取り込むことで、教員の実践的見識の形成につながっていると考えられる。その一方で、【ろう重複障害教育の実践的見識の共有・継承が困難】で確認された通り、実践的見識の形成でまだ試行錯誤している側面もある。そのために、【知的障害領域からろう重複領域への移行の難しさ】で語られたように、従来の各種障害支援学校の文化でもある指導の原理や技術、知識に習熟した「技術的熟達者」の立場に立って教育実践を判断・評価する事態が起こることが示唆された。

そこに、専門家が導入するオンサイト研修という

出来事が学内のろう重複障害教育担当教員同士の同僚性や実践的見識を触媒する(6)。事例1・2が関わった専門家と、事例3が関わった専門家は異なる人物であるものの、両者に共通する特徴は、「技術的熟達者」ではなく「反省的实践者」として個別具体的に複雑な課題状況に身を置き、その状況の出来事の意味を微視的かつ物語的に捉える点にあった。そうした専門家の関与によって、ろう重複障害児とのコミュニケーション過程で起こっている出来事の意味や経験の意味を一層微視的かつ物語的に捉え、実践者としての省察と選択と判断を深化させるように作用していた。その作用によって、教員は、ろう重複障害児とのコミュニケーションにおける実践的見識がより形成され、実際に実践の質も向上していく様子が見られた(7)。それ以前は、前述の「技術的熟達者」の立場に立って判断できない場合は省察と熟考が停滞するところがあったが、むしろ積極的に複雑な課題状況に自ら関与して、細やかな観察的事実に基づいて省察と熟考を続けていく「反省的实践者」としての立場を確立し、自身の所属する聴覚支援学校に新たな文化を切り開いていこうといった変化がここに現れている。

この変化は、さらなる新たな展開を見る(8)。これは事例1のみに見られたため、図1では破線で囲んでいる。ろう重複障害教育担当教員同士がチームを作り、各々の同僚性や実践的見識を一層進展させる動きが生じた。すなわち、担当教員一人ひとりの実践的見識に基づいたろう重複障害児とのコミュニケーション実践

の質的向上が見られるようになり、同僚性に基づく授業リフレクションあるいはリアルタイムでのオンライン研修の実現や、ろう重複障害児を孤立させない時間割の独自の編成と従来は見られなかった新たな取り組みがなされていた。教室内的教育実践だけでなく社会的・文化的視点から学校システムを支える教師教育カリキュラムおよび時間割編成にも積極的に関与することで、個別具体的に形成される実践的見識をより多くの教員が身につける環境整備を図ったといえるだろう。このコミュニケーション実践の質的向上(7)と研修や環境の変革(8)が相互に作用し、循環することで、ろう重複障害教育の孤立無援化(1)と構造的な諸問題(2)に対応できる学校の実現につながると考えられる。

以上、20年以上ろう重複障害教育の実践的な課題に取り組んできたろう重複障害教育担当教員3名における実践的見識の内容およびその形成に関連したと思われる状況が明らかになった。

## 2. ろう重複障害教育を担当する教員の実践的見識に必要と考えられる事柄

本研究の結果を踏まえ、今後のろう重複障害教育において個々の教員の実践的見識を形成するために必要と考えられる事柄として、以下の4点が考えられる。

第一に、ろう重複障害教育担当教員は、個別具体的に複雑な課題状況に自ら関与し、ろう重複障害児とのコミュニケーション過程で起こっている出来事の意味や経験の意味を微視的かつ物語的に捉え、「反省的実

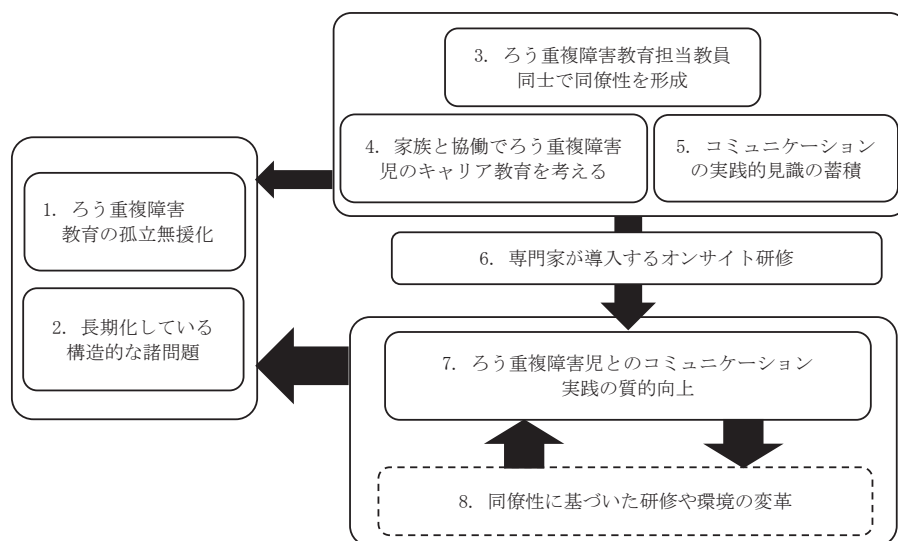


図1 概念的カテゴリー同士の関係



践者」としての省察と熟考を深める。

第二に、ろう重複障害教育担当教員の同僚性を促し、実践的見識を個々の教員が形成していくといった社会的・文化的な取り組みを相互に共有・継承していく教師教育の場として、ろう重複障害教育担当教員のみで構成されるチーム（ろう重複担当部会）を設置する。

第三に、専門家との共同で、あるいは学校内で実践的見識の形成を積極的に進めている教員との共同で、授業リフレクションを中心としたオンサイト研修を行うことで、一層の形成を図る。教員間の信頼関係かつ協働的な関係が深まっている場合は、他の教員が教室活動にリアルタイムで参加し、子どもの出来事への反省的思考を担当教員にうながすオンサイト研修も行う。

第四に、以上の3点が重要であることを聴覚支援学校が認識し、担当教員同士で高い専門性を形成・共有する仕組みを作る。

この4点は、ろう重複障害教育でコミュニケーションの多様な方法や手段とその活用を具体的に検討するために欠かせない事柄でもあると考えられる。冒頭で述べたように、ろう重複障害児の受発信行動を手話や身振りなど分類的な視点で捉えたりろう重複障害児との係わりにおいて手話によるコミュニケーションを基本とすると考えたりする、文部科学省（2020）や日本の聴覚障害教育構想プロジェクト委員会（2005）の指摘は、残念ながらろう重複障害教育現場の切実な実態を反映したものとはいえない。本研究のように、教室内の実践だけでなく教員研修や教育体制など複眼的かつ長期的な視点でろう重複障害教育現場の様々な課題状況を丁寧に把握して検討する必要があるだろう。

また、聴覚障害以外の支援学校においては、木村（2019）が、ろう重複障害児を担当することになった知的／知肢併置校の教員への聞き取り調査及び参与観察を通して、知的障害学校経験者も様々な課題状況に直面していることを明らかにしている。具体的には、ろう重複障害児に対して視覚的支援が乏しい環境になり、周りの流れを後追いすることで活動に従事できる場面が見られることや、音声言語中心の学校文化の中でろう重複障害児への支援を両立させることに困難を感じている教員が多いこと、聴覚支援学校以外の学校では聴覚支援学校経験者は極めて少なく計画的な人

事・担任配置は十分に行われていなかったことを明らかにした。これは宮崎県における調査結果であるが、おそらく他の都道府県においても同様に見られる問題であろう。したがって、聴覚支援学校や知的障害学校などに配置されるろう重複障害教育担当教員は、各々の教職経験や各障害領域の文化を考慮しつつも、本研究で示唆された4点の事柄を踏まえた取り組みが必要であるといえる。

以上の事柄を整備するために、ろう重複障害教育のオンサイト研修に対応できる専門家の確保も不可欠である。また、ろう重複障害児とのコミュニケーションをめぐる諸問題について自ら実践研究にも取り組む者は、大学教員だけでなく大学院生も同様であり、重複障害教育領域における専門家や研究者の育成も重要課題である。これと関連して本研究の結果からも、教員が短い期間で異動しているために「実践的見識」の共有・継承が困難になっているという課題が示された。この課題を早期に解消しない限り、ろう重複障害教育担当教員は、各々の単一障害領域で長年蓄積された体系的な指導の知識や技術を判断の根拠とし、その一方で判断できない諸問題には、限られた個々の努力と工夫で試行錯誤するというろう重複障害教育の孤立無援化に直面する状況が繰り返されるだろう。こうした状況の中、本研究の事例1のように「実践的見識」を深め、聴覚支援学校内で中核的な役割を担い、同僚性に基づいたオンサイト研修を運営する資質能力を備えていると思われる教員を対象にコンサルタント育成研修を行う可能性を模索する必要があると考える。

### 3. 今後の課題

本研究では、「実践的見識」が成熟する概念であることを踏まえて10年以上ろう重複障害教育を担当した経験者を対象に調査した結果、対象者は3事例に留まったものの、20年以上と長年にわたる実践経験の語りからは重要な示唆が得られた。ろう重複障害教育の実践には、ろう重複障害教育担当教員一人のみではなく同教員で構成されるチーム（ろう重複担当部会）を編成し、外部専門家の活用も含めて「反省的实践者」としての実践的見識を形成・共有する仕組みが重要である。ただし、本研究では、ろう重複障害教育における「実践的見識」の形成過程および教師の「反省的实践者」としての変容過程を具体的に明らかにできな

かったため、学校コンサルテーションおよびオンサイト研修における実践研究を通して、これらを具体的かつ詳細に記述した資料を収集・蓄積していく必要がある。

また、事例1のみではあるが、ろう重複障害児のニーズも考慮して学校全体の教育課程や時間割の編成を見直した取り組みは注目に値する。文部科学省(2021)は、新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議で、特別支援学校の教師に求められる専門性について「個々の教師の専門性の向上だけではなく、学校全体として高い専門性を担保・共有するための仕組みづくりが必要である。また、一定の専門性を有した教師の人事異動により、学校としての専門性が大きく低下しないよう、学校が組織として専門性を担保・共有していく仕組みが必要である」と報告している。事例1の取り組みは、教室の実践だけでなく学校全体の教育課程や時間割まで見直すことで、各教科などの指導でろう重複障害児を担当する単一障害担当教員や経験が浅い若手教員も加わり、お互いを高め合う機会を確保でき、結果として学校全体の専門性が高まると考えられる。ろう重複障害児一人ひとりにとっても様々な子どもたちとともに学べるインクルーシブ教育環境の実現につながる。したがって、学校運営の観点からも事例1のような取り組みを詳しく調査していく必要があると考えられる。

付記)本研究は、JSPS 科研費 JP21K02679 (代表: 松崎丈) の助成を受けたものである。なお、本論文について開示すべき利益相反関連事項はない。本学教職大学院の菅井裕行教授に貴重なコメントを頂いた。ここに深く謝意を示したい。

## 文献

木村素子 (2019) 特別支援学校に在籍する聾重複障害児の学級担任の教員歴—宮崎県における聞き取り調査及び参与観察を中心に—, 日本特殊教育学会第57回大会 (広島大学) (ポスター発表) .

松崎丈 (2018) ろう重複障害児との手話を主とするコミュニケーションの形成を目指した実践研究, 宮城教育大学紀要, 52, 243-259.

文部科学省 (2020) 聴覚障害教育の手引き—一言語に関する指導の充実を目指して—.

文部科学省 (2021) 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告.

永石晃 (2007) 重複聴覚障害をかかえる児童・青年期の人々とその家族への支援—子どもと家族への教育的・心理的支援の実践と展開—, 日本評論社.

日本の聴覚障害教育構想プロジェクト委員会 (2005) 日本の聴覚障害教育構想プロジェクト最終報告書. (財) 全日本ろうあ連盟/ろう教育の明日を考える連絡協議会.

大鹿綾 (2016) 発達障害を併せ有する聴覚障害児と手話, 手話学研究, 25, 31-38.

佐藤郁哉 (2008) 質的データ分析法—原理・方法・実践. 新曜社.

佐藤学 (1993) 教師の省察と見識=教職専門性の基礎, 日本教師教育学会年報, 2, 20-35.

佐藤学 (1994) 教師文化の構造—教育実践研究の立場から, 稲垣忠彦・久富善之 (編) 日本の教師文化, 東京大学出版会, 21-41.

佐藤学 (1996) 教育方法学, 岩波書店.

佐藤学 (1997) 教師というアポリアー—反省的实践へ—, 世織書房.

庄司和史・齋藤佐和・松本末男・原田公人 (2011) 新生児聴覚スクリーニングの進展と聾学校における乳幼児支援体制の現状—乳幼児支援担当者に対する調査から—, 49(2), 135-144.

菅井裕行 (2004) 学校コンサルテーションとオンサイト研修, 学校コンサルテーションによる重複障害教育担当教員の専門研修支援に関する研究 (平成13年度~平成15年度科学研究費補助金 (基盤研究 (C) 2) 課題番号13610350) 研究成果報告書, 4-8.

菅井裕行・松崎丈・津田智史・大竹奈保子 (2022) 聴覚支援学校の授業実践における情報アクセスとコミュニケーション保障—ろう重複障害の子どものコミュニケーションを中心に—, 宮城教育大学情報活用能力育成機構研究紀要, 2, 23-37.

菅井裕行・松崎丈 (印刷中) ろう重複障害のある子どものコミュニケーション支援における授業リフレクシオン—特別支援学校での授業実践を中心に—, 宮城教育大学教職大学院紀要, 4.

特定非営利活動法人ろう教育を考える全国協議会・ろう学校人事・専門性検討委員会 (2011) ろう学校の専門性向上のために (提言).

梅津八三 (1976) 心理学的行動図, 重複障害教育研究所研究紀要, 創刊号.

(令和5年2月13日受理)

## Practical wisdom for teachers of deaf children with multiple disabilities

: Interview with teachers with over 20 years experience in school for the deaf

Matsuzaki Jo

### Abstract

The purpose of this study is to clarify how teachers of deaf children with multiple disabilities develop practical wisdom. The interview participants is three teachers in school for the deaf with over 20 years of experience in teaching such children. Data obtained from interviews were analyzed using a qualitative data analysis method. The analysis generated eight categories: Isolated and helpless on education for deaf children with multiple disabilities; Protracted structural problems; Forming collegiality among teachers; Considering career education for deaf children with multiple disabilities in collaboration with their families; Accumulating practical wisdom on communication; On-site training conducted by experts; Qualitative improvements in communication with deaf children having multiple disabilities; and Transforming training and educational environment based on collegiality. From the relationship between these categories, these findings indicate how to develop practical wisdom for the future education of deaf children with multiple disabilities and how to improve conditions for supporting practical wisdom.

**Key words** : School for the deaf, deaf children with multiple disabilities, teacher, communication, practical wisdom