

資 料

- 資料 1 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
- 資料 2 本人中心の計画（将来を支える教育計画）の背景を巡って
- 資料 3 「PATH (Planning Alternative Tomorrow with Hope)」について
- 資料 4 「MAPS (McGill Action Planning System)」について
- 資料 5 重度・重複障害のある児童生徒のキャリア教育と個別の教育支援計画の関連について

(原著論文)

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—

齊藤 由美子*・横尾 俊**・熊田 華恵***

大崎 博史***・松村 勘由***・笹本 健****

(*企画部) (**教育支援部) (***)教育研修・事業部) (****客員研究員)

要旨：特別支援学校における児童生徒の障害の重度・重複化，多様化への適切な対応は今日的課題であるが，重複障害教育に携わる教員の専門性の内容やその形勢プロセスについては明確ではない。本研究の目的は，①各障害種別学校における特徴的な教育内容や方法から重複障害教育に携わる教員や学校の専門性に資する視点を得ること，及び，②重複障害教育に携わる教員としての実践的な専門性の形成過程及びその専門性を構築する要件についての示唆を得ること，の2点である。研究方法として，複数の異なる障害種別の学校を経験している重複障害教育の経験の長い9名の教員にインタビューを行い，質的研究の手法を用いた分析を行った。その結果，インタビュー参加者の教員は，「複数の異なる障害種別の学校に勤務した経験とそこで出会った子どもとの実践を通して，重複障害教育に係る知識・技術に関する専門性を積み上げるのみならず，自身の子ども観・障害観・教育観について省察的に理解や信念を深め，現状をよりよい方向へ導こうとするアクションを続けている」ことがわかった。考察として，重複障害教育に必要な専門的知識や技術を組織的に確保する仕組みの必要性，教員の専門性の二つの型（累積型・深化型）を意識すること，などが議論されている。

見出し語：重複障害教育に携わる教員の専門性，質的研究，累積型の専門性，深化型の専門性，省察

I. はじめに

特別支援学校における児童生徒の障害の重度・重複化，多様化への適切な対応は，特別支援教育の今日的課題である。日本における「重複障害」は，文字通り障害が二つ以上重複することを意味し（註1），「重複障害者」とは，学校教育法施行令第22条3において規定している程度の障害，すなわち視覚障害，聴覚障害，知的障害，肢体不自由，病弱を二つ以上併せ有する者を指している。平成23年5月1日現在の文部科学省の統計資料（文部科学省初等中等局特別支援教育課，2012）によると，特別支援学

校全体（小・中学部）における児童生徒の重複障害学級在籍率は40.1%であり，特別支援学校が対応する障害種別では肢体不自由（61.7%），視覚障害（45.1%），病弱（43.3%），知的障害（33.3%），聴覚障害（24.8%）の順に高い在籍率が示されている。さらにこの統計資料では，重複障害学級に在籍する児童生徒が五つの障害のうちどの障害を組み合わせで併せ有しているか（二つ～五つ）が示されており，特別支援学校に在籍する児童生徒の障害が多様化している状況が顕著に示されている。

このような学校現場の現状の中で，重複障害のある児童生徒の教育に携わる教員の専門性がどのような内容であり，また教員がどのような方法でそれを

習得できるのかについては明確になっているとはいえない。従来の教員の専門性に関する文献では、制度的に規定される5障害の専門性が基本として語られることが多く、その中で、重複障害への対応については各障害種別の教育の専門性における課題の一つとして取り上げられる（例えば、池谷，2001；川間，2001等）。また、在籍者のうち重複障害者が過半数である肢体不自由児を対象とする特別支援学校では、肢体不自由教育に携わる教員の専門性として提示している内容の中に、重複障害のある児童生徒を対象とする内容が多く含まれている（国立特別支援教育総合研究所，2010）。これらの現状は、過去の特設教育制度の下で「重複障害者」は「当該学校に就学することとなった障害以外に他の障害を併せ有する児童または生徒」と定義されてきたことや、従来の障害種別学校をベースに各障害種別の教育の専門性が育まれてきたという経緯が大きく影響していると思われる。

平成19年度からスタートした特別支援教育制度においては、従来の盲・ろう・養護学校が、障害種別を超えた特別支援学校となったが、その一連の法改正の趣旨の一つには、児童生徒の障害の重度・重複化、多様化への対応が挙げられている（特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議，2003）。特別支援学校においては、障害の重度・重複化、多様化に対応した専門性を確保することが強く求められており、そのために重複障害のある幼児児童生徒の独自の教育ニーズを認識すること、校内の各教員がもつ専門性を集約して個々の幼児児童生徒の個別のニーズに対応すること、外部専門家と連携すること等が提案されている（川住，2006；永松，2006）。さらに、2009年に改訂された学習指導要領は、自立活動の改善や個別の指導計画及び支援計画の活用等、重複障害者の指導の在り方についてより明確に言及していることが指摘されている（川間，2010）。

一方、国立特別支援教育総合研究所（2011）が全ての特別支援学校対象に実施した、重複障害のある児童生徒の教育に関するアンケート調査では、多くの学校において重複障害のある児童生徒への対応に教員が課題を感じていることが明らかになっている（例えば、障害状況の見極め、実態把握の困難さ、

感覚障害と知的障害を伴う場合のコミュニケーションに関する課題、指導技術が蓄積されないことへの悩み、等）。このように、重複障害のある幼児児童生徒の教育的ニーズをどのように理解し対応すればよいのか、また、各障害種別の学校で育まれている教育の専門性をどのように集約すれば個々の重複障害のある幼児児童生徒に適切に対応できるのか、等は、特別支援学校の切実な教育的課題といえる。これらの教育的課題について、学校や教員が解決に向かうための何らかの手がかりを見出すことが必要である。

上記の問題意識に基づいて、本研究では重複障害教育に携わる教員の実践的な知見や専門性に関する意識の分析を行う。山崎（2003）は、主に小・中学校教員のライフコース（人生の軌跡、教員としての歩み）の質的な分析を通して、彼（女）らの教員としての力量と専門性の形成について論及しており、このような質的研究の手法は参考になると思われる。

Ⅱ．研究の目的

本研究では、上記の問題意識に対する示唆を見出すため、重複障害教育の経験が長く学校で指導的立場にあり、かつ、複数の異なる障害種別の学校を経験している教員が有する実践的な知見や専門性への意識がどのようなものであるかに着目した。具体的には、質的調査法の手法を用いて、対象となる教員に対して重複障害教育の専門性に関するインタビューを行い、彼らの実践的な知見や専門性の意識の質的な分析から示唆を得ることとした。本研究の目的は、以下の2点である。

1. 各障害種別の学校における特徴的な教育内容や方法から、重複障害教育に携わる教員や学校の専門性に資する視点を得ること。
2. 重複障害教育に携わる教員としての実践的な専門性の内容やその形成過程を探り、その専門性を構築する要件について示唆を得ること。

Ⅲ. 方法

1. 質的調査法の適用

質的調査法とは、「社会現象の自然な状態をできるだけこわさないようにして、その意味を理解し説明しようとする探求の形態を包括する概念」(Merriam, 1998)であり、「人びとがこの世界と世界の中で培ってきた諸経験に対して、いかなる意味づけをするのかを理解」(Merriam, 1998)しようとする手法である。本研究の目的を鑑み、研究デザインとして質的調査法を用いることは適切であると考える。

2. 参加者

インタビュー参加者となった教員のサンプリングの方法は、目的的サンプリング(Maxwell, 2005)である。サンプリングの要件は、有する重複障害教育の経験や知識が豊富であると考えられること、複数の異なる障害種別の学校を経験していること、組織において指導的な立場にあること、等である。参加者全体としての学校勤務経験に5つの障害種別の学校が含まれるよう配慮しつつ、国立特別支援教育総合研究所の各障害領域の研究スタッフの推薦等を参考に、参加者のサンプリングを行った。インタビューに参加した9名の教員の年齢、経験年数、過去に勤務した学校の障害種別、調査時点での役職について表1に示す。

3. データの収集

インタビューの参加対象となった教員に、平成22年7月から平成23年7月までの間に1時間から2時間の半構造的インタビューを行った。基本的には、あらかじめ研究者が用意した質問を行い、回答内容によって、内容を深めたり詳細を確認したりするための発展的質問を行った。主な質問の内容は以下のとおりである。

(1) 各障害種別の特別支援学校の勤務経験から学んだ、各障害種の教育の専門性や特徴にはどんなことがありますか。

(2) ある障害種の学校で習得した教育の専門性

について、他の障害種の学校の重複障害教育においてどのように活用できましたか。あるいは活用できそうでしょうか。

(3) 重複障害教育の専門性について先生のお考えをお聞かせください。

(4) 特別支援学校において「障害の重複した児童生徒等一人一人のニーズに応じた教育」を行うための工夫や課題について、先生のお考えをお聞かせください。

4. データの分析

インタビューの内容はICレコーダーで録音し、逐語録を作成した後、質的データの分析方法として一般的である、「絶えざる比較法(constant comparative method)」(Merriam, 1998)を用いて分析が行われた。まず、発言の文脈や意味のまとまりを意識しながらオープンコーディングを行った後、作成されたコードを比較検討して似た意味を持つコードを集め、抽象度の高い焦点コーディングを行った。焦点コーディングで抽出されたカテゴリ間の結びつきを考察し、分析結果の持つ意味について、3名の研究スタッフで協議を行った。

分析結果の妥当性及び信頼性を高める配慮として、次のような手続きを行っている。

(1) 逐語録の内容で概念の不明確な点について参加者に確認し必要に応じて語句等の訂正を行った。

(2) コーディングの際、研究スタッフの主観に陥らないよう可能な限りイン・ビボコード(発言者の言葉をそのまま用いる)を使用した。

(3) 調査内容や分析結果について、学校現場を知る3名の研究スタッフによって多角的な視点で協議を行った。

Ⅳ. 結果

インタビュー分析の結果、導き出されたテーマは、インタビュー参加者の教員は「複数の異なる障害種別の学校に勤務した経験とそこで出会った子どもとの実践を通して、重複障害教育に係る知識・技術に関する専門性を積み上げるのみならず、自身の

表1. インタビュー参加者の経歴等

インタビュー参加者	インタビュー時の役職等	年齢性別	免許等	これまでに勤務した学校種等と年数	
A	特別支援学校（肢体）指導部長	50代後半女性	中・高（国語） 養護学校 自立活動専任教員（肢体）	知的 病弱 肢体	14年 8年 12年
B	特別支援学校（肢体）副教務	50代前半女性	中・高（社会） 養護学校	知的 病弱 肢体	3年 9年 17年（3校）
C	特別支援学校（肢体）校長	50代後半男性	幼小 中・高（理科） 養護学校 盲ろう	盲 小学校特学（知的） 知的 肢体	16年 3年 10年 8年（2校， 2校目は校長）
D	特別支援学校（肢体）（前任校でコーディネーター）	50代前半男性	小 中・高（社会） 養護学校 盲ろう	知的 肢体 病弱 肢体	3年 10年 17年（2校） 1年
E	特別支援学校（肢知併置）自立活動支援係	50代後半女性	幼小 中・高（理科） 養護学校 盲ろう 言語聴覚士	小学校 中学校 盲ろう 肢体 肢知併置	3年 1年 1年 9年 8年 7年
F	特別支援学校（肢知併置）校長	50代後半女性	小 養護学校	小学校特学（知的） 知的 行政 知的 肢知	4年 14年 9年 6年（2校） 3年（校長）
G	特別支援学校（知的）コース長	40代前半男性	中・高（保健体育） 養護学校	高校 知的 肢体 知的（肢知） 肢体（肢知） 知的	1年 5年 4年 5年 2年 1年
H	特別支援学校（知的）学年主任	50代前半女性	中・高（保健体育） ろう	肢体 知的 ろう 知的	4年 15年 10年 1年
I	特別支援学校（知的）校長	50代前半男性	小 中・高（社会） 養護学校 盲ろう	盲 中学校特学（知的・ろう重複） 知的（肢知） 肢体（肢知） 重複 知的 行政 知的 行政 知的	5年 3年 2年 3年 4年 5年 3年 2年（教頭） 3年 1年（校長）

子ども観・障害観・教育観について省察的に理解や信念を深め、現状をよりよい方向へ導こうとするアクションを続けている」ということである。その具体的な内容について、1) 各障害種別の教育の専門性や特徴からの重複障害教育への示唆、2) 知識・技術の学びによる累積的な専門性と子ども観・障害観・教育観を省察する深化的な専門性、及び、3) 現状をより望ましい方向へ導こうとする視点とアクション、の三つの項目に沿って詳細を述べる。

なお、文中「 」で示されるのは参加者の発言(短いフレーズや単語)、または整理したコードやカテゴリーであり、また、斜体字で示されるのは、参加者の発言の引用(長い発言)である。また、参加者は「幼児児童生徒」を「子ども」ということばで表現しているため、以後、本研究の結果・考察においても「子ども」を用いることとする。

1. 各障害種別学校の教育の専門性や特徴からの重複障害教育への示唆

先に述べたように、過去の特設教育制度の下では、重複障害者は「当該学校に就学することとなった障害以外に他の障害を併せ有する児童または生徒」と定義され、各障害種の教育の専門性は従来の障害種別学校をベースに育まれてきた。ここでは複数の障害種別学校の勤務を経験したインタビュー参加者がどのように各障害種別学校における教育の専門性を認識し、そこで学んだ知識・技術をどのように重複障害のある子どもの教育に活かしてきたか、また、そのことに関連してどのような課題を感じているか、という視点でインタビュー結果を整理した。

参加者の発言に現れた、各障害種別学校における当該の障害種の教育の専門性及び特徴に関することばやフレーズを表2に示す。

表2で挙げられた事項の中から、重複障害教育に携わる教員の専門性、また、学校としての専門性に関する特筆すべき示唆として、(1) 肢体不自由学校における重複障害教育への示唆、及び、(2) 障害種別の学校を基盤にした教育の専門性の確保と重複障害への対応に関する課題、の二点を挙げその詳細を記す。

(1) 肢体不自由学校で実践されている重複障害教育への示唆

参加者からは、各障害種別の学校で学んだ教育の専門性や特徴が、その後勤務した別の障害種別の学校で出会った重複障害のある子どもとの教育実践に活かされた、という例が数多く語られた。ここでは特に重複障害のある子どもの在籍率の高い、肢体不自由の特別支援学校で実践されている重複障害教育への示唆として、感覚障害の学校の勤務経験をした教員と、病弱の学校の勤務経験をした教員から挙げられた視点を二点取り上げる。

一点目は、子どもに視覚障害や聴覚障害がある場合の「情報保障の重要性」であり、このことは感覚障害の学校の経験がある教員全員が語っていた。視覚障害の学校を経験したある教員は、重複障害のある子どもの視覚・聴覚のニーズが高いにもかかわらず、肢体不自由や知的障害の学校においては、教員が情報保障の重要性をあまり認識しておらず、「重複ということばに括られすぎてしまい、機能面の評価がおろそかにされている」ことの危険性を指摘している。特に、弱視と難聴の場合に子どもの「感覚機能の現状や困り方」について教員を含めた周囲の大人が察することが難しく、発達の重さにひきずられたり、「何もわかっていないんじゃないか」などの誤解を受けたりしやすいことを述べていた。

また、視覚障害、聴覚障害の学校を経験し、肢体不自由学校で自立活動を指導・支援する教員は、「聴覚を保障することで情緒的に安定」した重複障害児の例をあげ、子どもの視覚・聴覚に関する支援のニーズに応えつつ、周りの教員に情報保障の重要性を伝える自分自身の役割を認識していた。一方、肢体不自由学校で重複障害教育に携わる感覚障害の学校の経験のない教員の多くは、自らの視覚や聴覚に関する専門性の乏しさを不安視し、感覚障害の教育の専門性を有する同僚の視点やアドバイスをありがたいて感じていた。

二点目は、「病気の視点で見ること」である。病弱の学校を経験した教員全員と、経験のない教員1名から指摘があったのは、肢体不自由学校の重複障害のある子どもを理解する際の病気の視点の重要性

表2. 参加者の発言に現れた各障害種別学校における当該の障害種の教育の専門性及び特徴

学校の障害種別	参加者の発言に現れた各障害種別学校における当該の障害種の教育の専門性及び特徴
視覚障害	点字、情報保障の重要性、歩行指導、パソコン、力食自営、弱視の見えにくさは一人一人異なる、見えにくさのニーズに合わせた教材・環境整備、触角・手の使い方、ことばでの伝え方、聴覚による情報保障、見ることを自発的に学習させる必要、日常生活指導、自分で関わらないと全体がわからない、重複児の課題は触覚運動のコントロール、自己調整、自己決定
聴覚障害	聴覚口話、聴覚保障、聴覚検査と聴覚の管理、補聴器フィッティング、人工内耳、聴覚学習で音声言語の入力、聞こえを保障することで情緒的に安定する、発音発語、ことばの育ち、社会性の発達、コミュニケーションの大切さ、コミュニケーション手段、トータルコミュニケーション、日本語教育と伝統的手話、視覚的な刺激、シンボル、身振り、ろう重複は聴覚口話中心では生きにくい、授業の事前準備（黒板に書くもの貼るもの）、保護者への精神的サポート
知的障害	日常生活、発達全般、認知面の発達、脳機能の理解、てんかんへの対応、運動、コミュニケーション、行動の自己調整、行動観察、行動の意味を考える、日常生活とルーティーン、指示の出し方、構造化、スモールステップ、スキルの学習、集団・社会性の大切さ、高等部でのトップダウンの考え方、子どもの生活全体を見る、家庭での保護者の困りに寄り添う、できることを増やす、自己調整、自己決定
肢体不自由	日常生活、身体機能、健康、摂食、ADLの確立、コミュニケーション（AAC含む）、支援技術、機能訓練、自力移動、歩行、リラクゼーションと運動、意思を育てる・出させる、経験不足、自発的なものを経験できる環境づくり、反応を読み取る教師の力と反応を引き出す活動、維持をする・マイナスにしない教育、ボトムアップの考え方、友達との関わりの困難さと教員の仲介、重度障害は感覚障害への対応、睡眠－覚醒のリズム、呼吸、ポジショニング、自己調整と自己決定、生命保持、感覚障害への配慮、睡眠覚醒のリズム、他者を使ってどう生きていくか、保護者の教育方針・夢・苦勞をうけとめる
病弱	自己管理能力を高める、QOLの支援、生活を充実させる、生きがい、通常教育との連携、医療との連携、情報量の多さ、学習保障、学びたい気持ちに応える、学習内容の精選、障害と疾病の関係、学校の教員の仕事は他職種に鍛えられる

である。

障害を持っている子どもを丸ごと見るためには医療的なことも、それからその病気のことも知らないとやっぱり丸ごととは見られないなあ・・・

また、教育の計画立案に病気の視点は欠かせないという指摘がなされている。

後の発達とか、その方に必要なものが何かということを探るためには、生育歴などの情報が必要だし・・・病歴なんかで長期的な見通しもある程度たつので、そういうことが必要・・・

しかしながら、個人情報が厳重に管理されすぎていること、また、情報の重要性を多くの教員が認識していないことで、これらの基本的な情報から子どもの姿を読み取ることでできない教員が増えている現状も語られている。

さらに、病弱の学校の経験が長い教員からは、筋ジストロフィーの子どもへの教員や学校の対応が、

病弱の専門性を持つ学校と、肢体不自由の学校では大きく異なることについての戸惑いと疑問が語られた。病弱の学校では病気のある子どもの「QOLの支援」を重視し、同じ病気を持つ「仲間同士の情報交換の重要性」や「ターミナルケア」など、筋ジストロフィーの子どもを病気の視点を含め総合的に支える教育の専門性を有することを述べ、肢体不自由の学校において筋ジストロフィーのある子どもにそのような視点で適切に対応することが可能かどうか、疑問を投げかけている。

（2）障害種別の学校を基盤にした教育の専門性の確保と重複障害への対応に関する課題

感覚障害を伴う重複障害児とその家族に関わる機会が多かった参加者は、各障害種別の教育の専門性が各障害種別の学校毎に確保され展開されている現状の中で起こっている二つの課題について、事例を

通じて語っている。

一点目は、子どもに二つ以上の教育的なニーズがあり二つ以上の障害種の専門性が必要な場合の、学校選択と複数のニーズへの対応の課題である。この事例は、視覚障害、肢体不自由、知的障害を併せ有する子ども（後に成人）で、成長過程のニーズに応じて視覚障害学校小学部から肢体不自由学校中学部に進学し、さらに卒後の生活に向けての学習のために視覚障害学校高等部で学び、卒業した。保護者は「うちの子には両方の専門性が欲しいです。」と常々おっしゃっていたという。語り手の教員は「学校種別が違うからこそ受けられる高い専門性」の存在を前提にしたうえで「公立特別支援学校間で互いの学校の持っている専門性を、教育相談等のシステムを通じて重複したニーズのある子や親や重複担任教師が共有できないか。」と主張している。

二点目は、重複障害のある子どもと家族に対する学校側の姿勢の問題である。上記の教員は、ある聴覚障害、知的障害、自閉を併せ有する子ども（後に成人）について、過去に聴覚障害学校から知的障害学校に転校を余儀なくされ、知的障害学校では適応が難しく最後には通学できなくなってしまった、という事例を挙げ、学校の重複障害のある子どもや家族への対応や姿勢に強く意見を述べている。

どの種類の学校でも、学校と教師が、子どものニーズに合わせて変わるのが当然でありながら、どうしても中心的な方法論と学校種別ごとの文化を前提として、本人、保護者に対応してしまうことがあまりに多すぎる。・・・教員の構えとして、この学校は〇〇種別の学校だから、そのような要求には対応できない、仕方ないよと、そんなことは言わないで欲しい。

語り手の教員は、特別支援学校、特に視覚障害、聴覚障害の学校が高い専門性を維持する必要性を強調しながら、「(その障害種別学校の)アイデンティティが、柔軟な、あるいは子どもに合わせたものであるかどうかというのが、とても大事なところではないか」と語る。

これらの二つの事例と、事例についての語り手の教員の認識は、重複障害教育に携わる教員や学校が有すべき専門性、各障害種別の学校が有する当該の障害に特化した専門性の意義、重複障害教育に必

要な高度で幅広い専門性全体を保障するシステムなどについて、深い示唆を与えるものである。

2. 知識・技術の学びによる累積的な専門性と子ども観・障害観・教育観を省察する深化的な専門性

参加した9名の教員は、どのように各人が重複障害教育に携わる教員としての専門性を形成してきたのか、という個人的な経験についても語っている。インタビュー分析から、タイプの異なる二つの専門性の型を抽出した。それらは「知識・技術の学びによる累積型の専門性」と「子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性」である。これら二つの専門性の型は、いずれの教員の語りにおいても現れていたが、その現れ方（頻度や教員にとっての重要性）は個々に異なっていた。これら二つの専門性の型は、各々の教員の教育実践の中で互いに影響しあいながら、その教員独自の専門性のスタイルを形成してきている、と考えられる。

(1) 知識・技術の学びによる累積型の専門性

参加者の経歴等で目を引くのが、多彩な教員免許や資格の取得、大学院修士号の取得、研修会等への積極的な参加、専門家によるコンサルテーション等、障害のある子どもと関わるための知識・技術を学ぶことに意欲的な教員がほとんどであったことである。知識・技術を学びそれを累積的に積み上げる専門性の形成は、程度の差こそあれ全ての教員に見られた。

個人の専門性の形成において、この知識・技術の学びによる累積型の専門性が語りの中に最も顕著に現れていたのは、調査当時、肢知併置の特別支援学校で自立活動支援係として、重複障害のある多くの児童生徒やその担当教員への支援を行っていた教員であった。彼女は、幼、小、中・高（理科）、盲、ろう、養護学校の教員免許の他、言語聴覚士の資格を有し、小学校、中学校、盲学校、ろう学校、肢体不自由学校、肢知併置の学校の順に勤務を経験している。彼女は教員としてそれまで歩んできた道を振り返り、重複障害のある子どもに対する教育の専門性の形成過程について、このように語っている。

それぞれの学校の教育の内容とか技術とかは、相当、

重複のお子さんには役に立つことができたと思っているんですけど。やっぱり一番基本というか、自分の根っこに・・・標準的な育ちというか・・・普通小とか普通中で、それから自分の子どもを育ててとかっていう中で見ることはできた。・・・それから単一障害のお子さんたちに会えてきたのですね。弱視だけとか盲だけとか色覚だけの方とか・・・それからろう学校だと本当に難聴の方でも、重度の難聴の方と、教育相談なんかでは軽度とか・・・いろいろな聞こえの難聴の方にもお会いできました。肢体不自由で来た時の時には、今は絶対いませんけどアトーゼのCPで知的遜色ない方とか二分脊椎の方とか筋ジスの方とか・・・それから重複のお子さんに会っているのですね。・・・ある意味、単一のお子さんにお会いしたら指導の内容も技術も割合にシンプルだったんですよね。それでそれをうまく組み合わせないといけないじゃないですか。組み合わせたり、どこに重点を置いたりとかいうことが、重複のお子さんには・・・。

このように、彼女は、通常の育ち、様々な単一障害、重複障害の順で教員経験ができたことが、自らの重複障害教育の専門性の形成に役立ったと考えていた。また、彼女は、重複障害担当の教員にも、同様の専門性を求めている。

先生方が重複のお子さんのことを見るときに、さっき言った基準になる健常児とか、単一障害のお子さんの発達というか、それぞれ個々の障害のお子さんの発達というか、それぞれ個々の障害、このお子さんの聴覚障害に関してはこうだねとか、視覚障害に関してはこうだねという、要するに個々の障害に関する基準というか、捉え方というか、それを持っていないとだめだろうなというのがあって。その2つ併せてそのお子さんを総合的にきちんと捉えていくというのが、まずは実態をみんなで共有するベースになるかなと。

(2) 子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性

参加者の語りに現れたもう一つの専門性の形は、教育実践を通して、自らの子ども観、障害観、教育観などを省察する、深化型の専門性である。インタビューでは、多くの教員が、重複障害のある子どもとの教育実践を通して、他の様々な子どもたちの教育と同じことばで説明できる概念や定義を自ら見出

そうとしていた。ある教員は、各障害種別の学校の教育の専門性や特徴についてキーワードをたくさん並べたが(表2参照)、その後で「・・・ということでは表層の違いはあるにしても、基本的な教育のところは一緒なのでね」と前置きし、次のように語った。

人との関わり合い、コミュニケーション、自己決定、自尊感情等に関する教員としての専門性は表層の違いを超え同じであると感じています。

この「表層の違い」という概念は、別の教員によってはこのように語られている。

肢体不自由の専門性、知的障害の専門性というよりも、支援という視点で見たときは目指すものは同じだろうなと思います。ただ、必要とされる知識と技能は別のものがある・・・。

この教員も、どんな子どもの教育にも当てはまる内容は『自己実現と社会的役割の分担』であるという考えにたどりついた。」と語っている。また別の教員は、教員の仕事は「子どもをその気にさせること。『その気』とは、子どもの目標とか夢」と定義していた。このように、インタビューした半数以上の教員が、自己決定や自己実現に類する概念を自らの教育観として挙げていたことは特筆できる。

このような「子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性」が最も顕著に語りに現れていたのは、ある知的障害学校の校長(調査時)である。視覚障害・知的障害の重複、聴覚障害・知的障害の重複、視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由の重複等、様々な重複障害のある子どもの担任経験があり、行政も経験している。彼は、小、中・高免許(社会)の他に、養護学校、盲、ろうの教員免許を取得している。全ての免許を持っていることについて理由を問われると「それは子どもがみんなそういう障害を持っていたのでとらざるを得なかった。」と語っていた。彼は自らたどり着いた障害観をこのように語っている。

自分の中で5障害が統一されたっていうか重なった時があるんですよ・・・それが盲ろうなんです・・・〇〇学校で〇〇っていう女の子に出会って、・・・盲ろうのその困難が三つあるっていうふう言われて。それが、一つが移動の困難であるっていうこと。そして、二つ目に

コミュニケーションに関する困難。そして三つ目が情報に関する困難。そうしたら、これ別に盲ろうだけじゃないじゃないかって思ったんですよ。・・・それに会ってから自分がとっても楽になったんですね。みんな一緒だよって。ただ、困難の程度が違うんだよっていう。移動とコミュニケーションも絡んでるし、移動と情報摂取も絡んでるということで、肢体不自由も説明できるし、視覚障害も聴覚障害も・・・病弱も説明できるなど。だったら、その困難をどう軽減していくかって言うところの手立てを考えれば、それも移動の困難だけの軽減を考えるのではなくて、他のコミュニケーションと情報の摂取と絡めて、手立てを考えてあげればいいってことに気がついていったんですよ。だから、今自分の視点はみんなそれです。

この視点に出会ってから「自分がとっても楽になった」という理由については、このように語る。

視覚は視覚の勉強をしなきゃいけない。聴覚は聴覚の勉強をしなきゃいけない。特に肢体不自由なんかは、自分らがいた時には、滅茶苦茶わからない漢字で、関節の名前なんか難しい言葉がダーッと並んでたんですよ。指導論読んだって読めないですよ。それがわからない。みんな専門性って言って、こうなってるの。それを全部勉強して、じゃあ全部障害者に対応できる教師になれるのかって言ったら、たぶんそうじゃないだろうなって。そのこの全ての障害に共通するものを見つけたっていう感覚。

この語りには、「知識・技術の学びによる累積型の専門性」だけで教員の専門性を考えることの限界と、また、「子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性」に支えられて、その教員が有する知識や技術が活かされるという構造が見てとれる。

(3) 目の前にいる子どもからの出発

参加者は、各自が「出会った子ども」の事例とそこから各教員が学んだこと、考えたことを多く語っている。そこには、目の前にいる子どもとどう関わるのか、その子どもから何を学ぶのか、から出発する視点が感じられる。先に紹介した「全ての障害に共通するものを見つけた」という教員はこのように語る。

視覚であるから点字を覚えなきゃいけないとかね・・・

だから、それぞれの分野で一つの体系というのがあるので、それはそれでまとまったものがあればいいのかなとは思いますが。でも、僕らが目の前にいる子どもというのを、視覚障害者として見るのかとか、肢体不自由者として見るのか、っていうところにだんだん違和感を持ってくるわけじゃないですか。初めに障害ありきじゃなくて、最初AさんならAさん、BさんならBさん、なんですよ。そこから出発させていきたいっていうところにも、結果的にはつながるので。

重複障害のある子どもの教育に情熱を傾ける教員は、研修に出たときの動機をこのように語っていた。

ずっと〇〇学校で重い子どもを持っていて、重い子どもって知的に重いだけじゃなくて、だいたいは今で言う発達障害を併せ持って生き難いお子さんを・・・本当に殴られたり、指をねじられたり、そんなこともあったんですけれども。それでやっぱり生き難さって、重い子どもたちの生き難さってすごく感じて。それを勉強したいなっていうのと・・・

また、別のある教員は、重度・重複障害のある子どもへの教育に続けて関わるようになった動機をこのように語っている。

もともと、障害の非常に重いお子さんと接したことで、本当は、この子はもっともっと深い広い世界を持っているんじゃないかと。だけれども、それをどうやってひきだしたらいいのか、というところに・・・

さらに、ある教員は、教員のあるべき姿をこう述べる。

教員は引き出しをたくさん持っていなければいけない。でも、それを全部捨てて子どもから学ばなければならないから・・・

この、目の前の子どもからの出発が、重複障害教育の携わる教員の専門性を形成する大きな原動力であることが示唆される。さらに、インタビュー参加者の多くにとっては、目の前にいる重複障害のある子どもを深く理解しようとするのが様々な知識技術を学ぶモチベーションであり、それを通じて結果的に重複障害教育の専門性を深化させている、という構造が垣間見えた。

一人なり二人なり、自分が担任している子どもたちのことをとにかく深く理解しようとすればね、必ず他の分

野とかね、つながっていくと思っているんですよ。だから、あらかじめ肢体不自由教育を勉強するとか、あらかじめ視覚障害教育を勉強するとかの話ではない・・・。

3. 現状をより望ましい方向へ導こうとする視点とアクション

参加者からは、重複障害のある子どもの教育の現状をより望ましい方向へ導こうとする数々の視点やアクションが語られた。それらを（１）多岐にわたる専門的知識・技術の共有、（２）実践知を教員間で育み共有する学校組織の在り方、（３）子どもと保護者のニーズへの柔軟な対応、の三つの観点で整理する。

（１）多岐にわたる専門的知識・技術の共有

ここでいう「専門的知識・技術」が指す内容は、主に２．で述べた「知識・技術の学びによる累積型の専門性」を指す。ある参加者は、重複障害のある子どもを「生活し、学習する上で、複数の課題やニーズを持った、あるいは多岐にわたる支援が必要な子ども」である、と定義した。学校教育には、「児童生徒の有する障害に対する基礎的知識を獲得」して、この多岐にわたる支援を行う責務があろう。しかしながら、ある参加者（調査時は校長）は、「一人の教員が、複数の専門性を身につけるのにどのくらいの時間が必要なのか」、「複数のニーズに対応できる教員がそれぞれ個別に対応するだけでは十分とはいえないのではないか」と疑問を呈する。その上で、「担任個人のレベルだけでやっていたのでは、様々な重複した子どもたちを受け入れる学校のシステムとして不十分」であり、「専門的な知識や技術を学校として共有する仕組みづくりが必要である」と主張する。

この仕組みづくり具体的なアクションとして語られていたのは「学校を挙げての専門性の研修」、「近隣の異なる専門性を持つ学校との相互の連携」、「OT、PT、臨床指導医、看護師との日常的な連携」、「センターと連携した多職種学習会」、「県ぐるみの特別支援学校間ネットワーク」であった。

これに関連するテーマとして、「教員の役割は完結型ではいけない」と専門家との連携の重要性につ

いて語る参加者が多くいた。医師、看護師、療法士など数多くの多職種と関わる病弱教育を経験した参加者全員が、「学校の教員の仕事とは何なのかを突き詰めて考えた」「他職種に教員として鍛えられた」という。多岐にわたる専門的知識・技術を学んだ上で、目の前の子どものニーズに合わせてそれをどのように用いるのか、教育として、教員の役割として「子どもの可能性」にどうアプローチするのか、という話題も多く語られている。

（２）実践知を教員間で育み共有する学校組織の在り方の模索

重複障害教育を行う学校としての課題として「それぞれの学校の障害種の高い専門性の維持」が挙げられた。「時間だけ切り取られた人事異動システムで学校としてのアイデンティティが残らない」という訴えもあった。

このような課題に対して、学校組織のあり方やマネジメントに関するアクションも数多く語られている。具体的なアクションは、「経験のある教員が授業へのアドバイス、教材提供、つなぎ役ができるポストに就くこと」、「教員のやりたいことにお金をつけるプロジェクト」、「教員間で話をする、共有すること、つなぐことの重要性」、「チームアプローチ」「チームリーダーの役割と、チームのメンバーの持つ専門性の活用」、「コーディネーターの働きと学校としての専門性、個人としての専門性の向上」、「若い教員を育てること」、「教員がきちんと話ができる会議」などである。

これらのアクションの意図するところは、実践知を教員間で育み共有することができる組織やしくみづくりであろうと考える。

（３）子どもと保護者のニーズへの柔軟な対応

先にある参加者が述べた「学校のアイデンティティが子どもに合わせた柔軟なものであるか」という問いかけは、特に重複障害のある子どもにとって重要である。教員や学校が子どもや家族のニーズに応えるための視点やアクションが語られている。

「家庭や地域での生活におけるニーズ」及び「将来的な社会生活」への着目は、ほとんどの教員から語られている。その視点は「個別の教育支援計画」

「個別の指導計画」を作成するベースとなっていた。「個別の指導計画は、親御さん、本人、専門家、教員、一致したところの意思」、「家庭生活、将来像、学校の姿から目標を描く」、「今の幸せと将来幸せを同等に考える」、「子どもが幸せで生きているかどうか、その子の周りの家族も含めて幸せか」、「保護者への説明責任を果たす」、「家庭での保護者の困りに寄り添う」、「移行支援計画の作成」、「子どもや家族の夢の実現のためのトップダウンの考え方」、「子どもの立場になって考えるための疑似体験の有効性」、「子どもの現状をキチンと記録して、次の場所に適切な支援の方法を引き継ぐこと」、などが語られた。

一方で、「ニーズに対応した教育課程を作ることの難しさ」、「教育課程の根拠を導き出す共通認識の不足」、「教育計画がマニュアル化されている。どうしてそうなるのか、見通しができる必要」、など、計画作成上の課題や、教育計画を実践する段階での課題が語られている。

V. 考察

重複障害教育の経験が長く、学校で指導的立場にあり、かつ、複数の異なる障害種別の学校を経験している教員へのインタビューの質的分析によって、彼らが有する重複障害教育に関する実践的な知見や教員レベル、学校や組織レベルの専門性への意識の一端が明らかになった。本研究の目的として掲げた、1. 各障害種別学校における特徴的な教育内容や方法から示唆される重複障害教育に携わる教員や学校の専門性に資する視点、及び、2. 重複障害教育に携わる教員としての実践的な専門性の内容や形成過程及びその専門性を構築する要件、については、有意義な示唆を得ることができたと考える。

まず、インタビュー参加者は、各障害種別の特別支援学校における教育の専門性および特徴について、表2に示されたような内容を認識しており、それぞれの障害種の学校で学んだ知識や技術が、自らの重複障害の子どもへの教育実践に活かされている、と感じていた。特に特徴的な内容として、重複障害の子どもの在籍率の高い肢体不自由の特別支援学校の教育における「感覚障害への配慮」及び「病

気の視点を持つこと」の重要性とその認識が不足している現状の指摘があった。各障害種の学校で育まれた専門性を、重複障害のある子どものニーズに基づいて共有することの意義とそのための課題が改めて浮き彫りになった。

また、参加者の、重複障害教育に携わる教員としての専門性の形成過程について、タイプの異なる二つの専門性の型が抽出された。それらは「知識・技術の学びによる累積型の専門性」と「子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性」である。また、多くの参加者が、「重複障害とは何か?」という問いではなく、「目の前にいる子どもにとって大事なことは?」という問いから教育実践をスタートしていたことは注目すべきであろう。

インタビューの分析結果から得られた、重複障害教育に携わる教員や学校の専門性とその構築の要件への示唆として、以下の三点について挙げる。

1. 重複障害のある子どもの教育に必要な専門的知識や技術を組織的に確保する仕組みの必要性

目の前にいる重複障害のある子どもが生きている実情は「複数の障害を併せ有する子ども」という定義では見えづらい。「生活し、学習する上で、複数の課題やニーズを持った、あるいは多岐にわたる支援が必要な子ども」として捉える視点によって、よりよく説明できるであろう。各障害種別の学校で育まれた当該の障害種の教育の専門性を尊重しながら、重複障害のある子どもが必要とする高度な専門的知識や技術をどのように確保するのかが課題になる。必要な知識や技術を獲得するための教員個人が研鑽することは前提としても、この多岐にわたる支援を教員個人の努力のみでまかなうことには限界がある。また、将来的な展望、家庭や地域での生活の広がりを考えても、子どもが必要とする高度な専門的知識や技術を組織的に確保する学校レベル、市や県レベルでの取り組みは重要である。

2. 「知識・技術の学びによる累積的な専門性」と「子ども観・障害観・教育観を省察する深化的な専門性」を意識すること

教員個人が有する専門性の在り方について、二つ

の型が抽出された。「知識・技術の学びによる累積的な専門性」と「子ども観・障害観・教育観を省察する深化的な専門性」の二つの専門性は、各々の教員の教育実践の中で互いに影響しあいながら、その教員独自の専門性のスタイルを形成してきていると考えられる。

このような教員の実践知の在り方は、Schön (2001) が提唱する省察的実践家 (reflective practitioner) モデルに通ずるものであろう。このモデルは、「教員等、人間とかかわる専門家の仕事は複雑で不確実な状況があり、既存の知識や技術を実践場面に適用しようとするだけでは対応できない。自らの暗黙の前提となっているものの見方や考え方の枠組み（教育観、子ども観、人間観など）を吟味しながら、その状況や出来事の意味を省察し探求することが必要」というものである。インタビューに参加した教員のほとんどはこの「省察的実践家」であったと言える。

山崎 (2003) は教員のライフコースの分析から、教員の実践上の経験（子どもとの出会い）が転機をもたらすこと、教員の力量の形成は文脈・状況依存的であることなどを明らかにしているが、本研究のインタビュー分析からも同様の結果が示唆された。

今後の課題として、重複障害教育に携わる教員の専門性の形成をより効果的に支援するために、教員が有する専門性の在り方の二つの型を意識すること、またその在り方についての理解をさらに深め理論づけること、などが考えられる。

3. 望ましい方向に向かおうとするアクションの原動力

インタビューに参加した教員は、多くの課題を認識しながらも、組織の内外で、それぞれの立場から望ましい方向に向かうために自らアクションを起こし続けていた。インタビュー分析から整理された、多岐にわたる専門的知識・技術の共有、実践知を教員間で育み共有する学校組織の在り方の模索、子どもと保護者のニーズへの柔軟な対応、などの彼らのアクションの方向性は、今もこれからも、重複障害のある子どもの生活と学びを支える鍵であると考えられる。

このアクションを起こし続ける教員の姿は、Schön (2001) が述べる省察的実践家の「行為しながら考える」という本質に重なる。彼らは、学校の中で管理職や指導的な立場にある教員であり、調査時点では学級担任をしていない教員がほとんどであったが、彼らのアクションの原動力となっているのは、「一人一人の子どもとその家族を支えること」であったことに改めて思い至る。それが教育実践や専門性の形成の原点であることを再認識してこの小論の結びとしたい。

註1：障害の定義は国によって異なる。日本においては障害の種類で説明されるが、先進国では加えて機能的な側面から説明がなされる場合が多い。例えば、米国における「重複障害」の定義は「複数の障害があり、そしてそれによって引き起こされる教育の課題が深刻で、単一の障害のための特別教育のプログラムではニーズに対応ができないこと」である。

引用文献

- 池谷尚剛 (2001). 視覚障害の理解と支援～視覚障害教育担当教員に求められる専門性とは～. 季刊特別支援教育, 3, 11-13.
- 川住隆一 (2006). なぜ今、改めて専門性が求められるのか. 季刊特別支援教育, 23, 4-8.
- 川間健之介 (2001). 肢体不自由教育担当教員に求められる専門性. 季刊特別支援教育, 3, 21-24.
- 川間健之介 (2010). 新学習指導要領を踏まえた重複障害者の指導. 季刊特別支援教育, 36, 4-7.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2010). 肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究－特別支援学校（肢体不自由）の専門性向上に向けたモデルの提案. 平成20－21年度専門研究B 研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2011). 特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究－現状の把握と課題の検討. 平成21－22年度専門研究B 研究成果報告書.
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design: An*

- interactive approach*(2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 永松裕希 (2006). 障害の重複化に対応した新たな支援体制の必要性. 季刊特別支援教育, 23, 9-13.
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2003). 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告).
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2012). 特別支援教育資料 (平成23年度).
- Schön, D.A. (2001). 専門家の知恵：反省的実践家は行為しながら考える (佐藤学・秋田喜代美訳). ゆみる出版. (Schön, D.A. (1983) *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.)
- 山崎準二 (2003). 教師に求められる専門性とその形成. 障害者問題研究, 31 (3), 189-197.

Expertise and development of teachers for students with multiple disabilities

SAITO Yumiko*, YOKOO Shun**, KUMATA Hanae***,
OSAKI Hirofumi***, MATSUMURA Kanyu***, and SASAMOTO Ken****

(* Department of Policy and Planning) (** Department of Educational Support)

(*** Department of Teacher Training and Collaborative Projects) (**** Special-Appointment Researcher)

A contemporary issue in special needs education in Japan is providing appropriate education for students with severe, multiple disabilities. However, the expertise of teachers of such students and how their expertise was obtained and developed remains unclear. Therefore, the process of developing practical expertise by teachers for dealing with students having multiple disabilities, as well as the requisites for developing such expertise were investigated. Experienced teachers (N = 9) that had worked in several special needs schools for students with different disabilities were interviewed. Data were analyzed using qualitative study methodology. Results indicated that the dominant theme was by practicing in several special needs schools

for different types of disabilities, experienced teachers have developed expertise, knowledge and techniques for teaching students with multiple disabilities. In addition, they have deepened their understanding and beliefs regarding children, disabilities, and about education through reflection. Moreover, they continue working to achieving positive results. The need for a system to ensure the necessary expertise for teachers of students with multiple disabilities, and the need for accumulation and cultivation are discussed.

Key Words: expertise for educating students with multiple disabilities, qualitative inquiry, expertise on accumulation, expertise on cultivation, reflection

はじめに

現在、我が国における障害のある幼児児童生に対する教育は、従前からの障害の程度に応じて、教育や指導上の条件が整った場で手厚くきめ細やかな教育を行うことを重視してきた特殊教育の制度から、障害のある子どもの主体性を重んじ、地域での生活や社会参加を目指し、共生社会の考え方を踏まえた「一人一人の教育的ニーズ」を重要な視点とする「特別支援教育」の制度へと大きな転換が図られてきている（特別支援教育の推進について＜通知＞,2007）。そして、今後「特別支援教育」の制度は「障害者の権利に関する条約」に掲げられている「インクルージョン」の理念をより一層明確に踏まえた「インクルーシブ教育システム」の構築に向けて、更なる進展をしていくことが推測される。

このような障害のある子どもの教育に関する転換期ともいえる我が国において、特に「重度・重複障害児」といわれる子どもの教育実践現場では、従前の特殊教育制度の下における「障害種の重なり（重複障害）やその障害の程度に応じた教育」と、特別支援教育制度の下、新たに強調されてきた「一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導および必要な支援を行う」という考え方の狭間において、様々な課題が生じているという現状は否定できない。（大崎・笹本・齊藤・松村 2011）。また、それらの状況が生じる要因の一つとして、過去の特殊教育の制度下で「重複障害児・者」は障害種別毎の「当該学校に就学することとなった障害以外に他の障害を併せ有する児童または生徒」と定義されてきたことや、従来の障害種別の学校を基盤にした障害種別毎の分野において教育実践の専門性が育まれてきた、という経緯が影響している可能性が示唆されている。（齊藤・横尾・熊田・大崎・松村・笹本 2012）。

上記、齊藤らの研究は、このような「重複障害児・者」の教育実践現場の状況と、現在推進されている「特別支援教育」の考え方を踏まえ、実践現場において種々の障害種学校に勤務したベテランといわれる教員からのアンケート結果に基づき「重複障害児・者」の教育に携わる教員の専門性について明らかにしようとしたものである。そこでは教師の専門性の特質として、①知識・技術の学びによる累計型の専門性、②子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性が抽出され、特にインタビューの対象者のほとんどは、②のように、子どもを目の当たりにした自分自身の在り方を省察するという、いわゆる「省察的实践家」であったとの結果を得ている。（齊藤・横尾・熊田・大崎・松村・笹本 2012）。

このような、いわゆる重度・重複障害児（以後子どもという）を取り巻く教育現場の現状を鑑みるならば、実践現場における子ども個々への教育的アプローチを更に深化させるには、上記のようなベテラン教師が示す「省察的实践家」の側面を充実させて、教育実践

に関わる人々の実践活動をさらに質の高いものにする必要がある。

そのためには、現在実施されているインクルーシブ教育システムの考え方に基づく制度の整備を進めていくことはもちろんのこと、教員を含めたいわゆる専門家や実践研究者といわれる教育の実践現場に直接的に携わる個々人が、自分自身の「子ども観・障害観・教育観を省察」するような意識の在り方についても、より学術的な探究と啓発を促進することにより、具体的な教育実践への筋道を再構築していく必要があるのではないだろうか。

1. 本人中心の支援計画とは

本研究でいう「本人中心の支援計画」とは「Parson centered planning(PCP)」の考え方を基本とし、その原文を日本語訳したものである。この PCP によるアプローチは、おおよそ 1970 年代前半より、北米において行われた発達障害のある人たちへの支援の質を向上させノーマライゼーションを実現するために発展した様々なアプローチの総称である。(岡部 2013)

このように、PCP のアプローチとは、必ずしも完璧な理論として出現したわけではなく、障害を有する人々の生活を改善するために、多くの人々が様々な方法論や実践方法を持ち寄り、その努力が集結したものである。そして、その理念的な基礎には、ノーマライゼーションの考え方が包含されているのである。(Holburn.S, Vietze M.P, 2002.)

PCP のアプローチに課せられた具体的な共通の課題とは、以下のようなテーマに取り組むことである。(Holburn.S, Vietze M.P, 2002.)

- ① 選択の自由や機会の拡大
- ② 個人を無視するようなレッテル貼りや、汚名を課すような過程の防止
- ③ 本人と一番本人のことを知っている人の発言を尊重する
- ④ 人間関係の確立
- ⑤ 個人の最大限の発達の可能性を基本に支援する
- ⑥ サービス提供機関が新しいサービスを積極的に採用し、そのサービス提供を進んで支援するように促す

これら、①～⑤に記述されている PCP のアプローチが取り組むべき共通のテーマを俯瞰してみると、教育実践に携わる人々にとっては、それらはおおよそ日々の教育活動の背景とされる考え方と何ら違和感のない、類似性を持った内容と捉えられるのではないだろうか。このことはすなわち、表現の多少の異なりはあるものの「特別支援教育」の方向性に、上記①～⑤と同様の意図が包含されていることから他ならない。

端的に言えば、PCP と「特別支援教育」は、我が国の障害者施策の基本理念である「ノーマライゼーション」あるいは「インクルージョン」の考え方の地平において、一脈通じることを窺い知ることができるのである。

次の項では改めて制度的な側面について大所高所から俯瞰し、特別支援教育について私

たちの認識を明確にしてみたい。

2. 特別支援教育の制度的な側面（二つの流れ）

そもそも「特別支援教育」の考え方は、橋本龍太郎内閣総理大臣を委員長として平成9年（1997年）に出された「行政改革会議最終報告」にその制度的な起源を持つ。

当時の橋本内閣では、来る21世紀の国のあり方に関し、将来を見越した「この国のかたち」を、いわゆる①行政、②経済機構、③財政構造、④社会保障構造、⑤金融システム構造、⑥教育、等に関する「この国のかたち」を再編成していこうとする改革の流れを推進した。そして、このような流れを受けて、当時の文部科学省は平成10年（1998年）に「教育改革プログラム」を作成し、①豊かな人間性の育成と教育制度の革新、②社会の要請の変化への機敏な対応、③学校外の社会との積極的な連携、④留学生交流等国際化の推進、⑤教育改革の輪を広げるための経済界等との協議の場などの設定、等の基本的な考え方を示したのである。

この「教育改革プログラム」により実現化した身近な制度整備として、①「生きる力」の育成とゆとりある学校生活の実現を目指した週5日制の実施、②父母や住民の意見を反映する開かれた学校づくり、③学校外の社会との積極的な連携、等がある。

そしてそれらは「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」（1998）、さらには1999年の学習指導要領の改訂等に具体化（例えば養護・訓練から自立活動へ）された。

他方、我が国の障害者施策は国際連合における（障害者、その他の人々の）人権に関する一連の行動計画に呼応して推進されている、という事実がある。

例えば「国際障害者の10年（1983～1992）」をうけた「障害者対策に関する長期計画（1982～1992）」の実施、「アジア・太平洋障害者の10年（1993～2002）」をうけた「障害者対策に関する新長期計画（1993～2002）」の実施、等の動向である。

因みに、上記の長期計画、新長期計画は、それぞれ10年間の期間中に講ずべき我が国の全分野にわたる障害者施策の基本方針について定めたものである。

そして、これら一連の我が国における障害者施策は、現在の「障害者基本計画（2003～2012）」として継承されてきている。また、我が国は現在「国連障害者の権利条約」の署名を行い、現在その批准に向けての制度整備を推進している。

また、現在の我が国の障害者施策の基本理念である「ノーマライゼーション」は、すでに「障害者対策に関する長期計画（1983～1992）」において示されており、言うまでもなく「障害者基本計画」にその理念が継承されており、その理念の下、障害者の社会参加に向けた施策の一層の推進を図るため、2003年～2012年までの10年間に講ずべき我が国の全分野にわたる障害者施策の基本方針を示している。

それには、①障害の有無にかかわらず、人格と個性を尊重し支え合う共生社会とする、

②障害者は、社会の対等な構成員として人権を尊重され、自己選択と自己決定のもとに社会のあらゆる活動に参加、参画するとともに、社会の一員としてその責任を分担する、としたノーマライゼーションの理念に基づく基本的な方針の下、重点的に取り組むべき課題や分野別の基本方針と施策の基本的方向が記述されている。

さらに、それらの課題や方向性に取り組むための横断的視点として、①社会のバリアフリー化の促進、②利用者本位の支援、(下線は筆者加筆) ③障害の特性を踏まえた施策の展開、④総合的かつ効果的な施策の推進、等があげられている。

以上のように、国内における教育改革、国際連合の障害者行動計画に係る大きな二つの流れの下、我が国の障害児教育の分野においては、新たな世紀の到来とともに、2001年に今後の障害児教育の在り方について「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～(最終報告)」が示され、それまでの「特殊教育」から「特別支援教育」への通筋が明らかにされたという経緯がある。

以上のような制度的な側面における二つの流れは、現在の障害児教育の分野の動向に様々に混ざり合いながら反映されているのである。

卑近な例を示すならば、前者の教育改革の流れに繋がる要素は、①地方分権、②学校の主体性、③保護者の積極的参加、④障害のある児童生徒の主体的な取り組み(利用者中心の考え方)、等の表現に窺うことができよう。他方、後者の国際的な動向に繋がる要素は、①「ノーマライゼーション」、②障害のある児童生徒の主体的な取り組み、③児童生徒一人一人の教育的ニーズ、等の表現に窺うことができよう。

また、「ノーマライゼーション」は、すでに医療、福祉の分野において1980年代当時から流布・認識されていた理念であるが、日本の障害児教育の分野においては、「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～(最終報告)2001」の中で、初めてその理念について公的に記載されている。

因みに、1980年代から既に我が国の障害者施策の基本理念である「ノーマライゼーション」は、その基本的な考え方において「インクルージョン」の理念とは同じ意味を有するものである。(※注釈1)。

※注釈1

日本における障害者施策は、従前から「ノーマライゼーション」という考え方を基本としているが、ノーマライゼーションとは「障害者を特別視するのではなく、一般社会の中で普通の生活が送れるような条件を整えるべきであり、共に生きる社会こそがノーマルな社会である」との考え方(障害者基本計画2002)」と記述されている。

すなわち、国連障害者の権利条約における「インクルージョン」の考え方と、「ノーマライゼーション」の考え方は、双方ともに人権を基盤とした人間の平等性を唱えるものであり、かつ差別や区別の対象とされる当事者ではなく、そのような状況を作り出す社会の方を変えていくという社会改革の根本原理を同じくするものである。また、「インクルージョ

ン」は障害・人種・性・文化等、人間の多様性・多様化（Diversity）と社会の関係を対象にしたものであり「ノーマライゼーション」は障害者と社会の関係を対象としたものであることから「インクルージョン」は十分条件、そして「ノーマライゼーション」はその内の障害者を対象とした必要条件という関係性にある、と捉えることができよう。

3. 重度・重複障害児との対応を省察するとは？

特に重度・重複障害児といわれるような子どもの実践教育現場では、それらの子どもに対する教師の適切な具体的な対応とはどのようなものであるか、すなわち対応の困難さということが常に切実な課題の一つにとりあげられている現状がある。（斉藤・横尾・熊田・大崎・松村・笹本 2012）

このような現状は決して昨今の教育の動向の下で新たに生起したものではなく、特に養護学校教育の義務制実施（1979年）以降、重度・重複障害児といわれる子どもが学校教育の対象として組み込まれた頃から今日に至るまで、教育実践現場における普遍的な教育の課題として存在し続けている。

このような子どもへの教育展開の困難さとは、なるほど、彼らは病理的・身体的な側面においてさまざまな問題を有しており、それらに対処（配慮）せねばならない部分は言うまでもないことである。しかし、それらの困難さは教育展開におけるおおよそ間接的な配慮事項の部分に依ることが多い。

他方、教育に関わる直接的・本質的な観点から鑑みるに、重度・重複障害児といわれるような子どもが有する問題とは、実はそれらへの対処（配慮）とは別個に存在すると思われるのである。すなわち、彼らとの意思疎通をどのように図り、それに基づき彼らの本質を如何に理解するか、ということである。端的には、もの言わぬ子どもをどのようにして理解し教育活動に繋げていくか、という「関わり手—子ども」に関する事態のことである。

彼らの多くは、意思の表現・表出があまりにも脆弱であり、かつその表現様式が通常とはかけ離れているため、関わり手（教師）にとって、彼らが何を考えて何を要求しているかなどが明確に把握することが難しいのである。そして、未だにそれらの課題について、解決にいたる明確な手立ては教育現場に対して示されてはいないのが現状である。

このような状況は、実は実際の教育の展開を最も困難する主たる要因といっても過言ではないだろう。

事実、従前の特殊教育における教育実践現場でも、重度・重複障害児の教育については、障害種の病理・心理的な特性に関する知見や発達に関わる諸検査等の結果を基盤に、子どもに対する緻密で丁寧な実態把握を行い、きめ細やかな教育活動の下、教師側が彼らとどのように意思の疎通を図り子どもを理解していくか、という課題に対する探求が行われてきた。当時の国立特殊教育総合研究所においても、このような課題に対し、コミュニケーションの観点を中心とした研究が多角的に行われ、個々の事例という形で示されていた、

という経緯がある。そして、それらの個々の知見は当時の養護学校において、主として「養護・訓練」の領域での教育展開に適用されていた。

以上のような経緯に鑑みるならば、今日における重度・重複障害児の教育にかかる大きな課題とは以下のようなことに集約されるのではないだろうか。

すなわち、上記の普遍的な教育の課題について、従前までは障害種を基盤としてきたものを、「特別支援教育」の理念に沿って改めて捉え直し、実際の教育展開へと再構築していく道筋を明確にしていくことである。

ここで、改めて今日の特別支援教育の考え方について言及してみるならば、従前の特殊教育の考え方に比して、以下のような教育活動に関する様々な側面でのプライオリティーの転換が包含されていることが理解できるであろう。

例えば「個々の教育的ニーズ」という表現からは、①子どもをカテゴライズして捉える→人格を持った一個の人間として捉える、②障害に基づくできなさや困難さの改善に対処する→教育に関与する必要性や当事者の要望に対処する。

例えば「社会参加の実現」という表現からは、①教室や訓練室など学校の枠内で完結した範囲・視野で関わりを行う→地域社会の生活や将来を見据えた範囲・視野で関わりを行う。

例えば「主体性」という表現からは、①関わり手の価値観に軸足を置いて子ども側だけの評価の対象とする→子どもに軸足をおく関わり手の価値観が問われてくる。（下線は筆者記載）

このように、特別支援教育の背景とされる考え方には、子どもの捉え方はもちろんのこと、その実践的な方法論に至るまで、教育に携わる者自分自身のパラダイムチェンジ（意識の転換・改革）を推進していかなければならないというメッセージが包含されている。

そして、ノーマライゼーションやインクルーシブ教育システムに関する様々な記述を総括するに、従前からの教育の在り方との根本的な相違とは、すなわち「する者の視点からされる者の視点（利用者中心）への転換」、「健常者の優位性に基づく発想から本来的（共生的）平等の発想への転換」（下線は筆者記載）といえるのではないだろうか。

実は、彼ら（重度・重複障害児といわれる子ども）との意思疎通をどのように図り、それに基づき彼らの本質を如何に理解するか、という普遍的な課題について、上記の「する者の視点からされる者の視点（利用者中心）への転換」、「健常者の優位性に基づく発想から本来的（共生的）平等の発想への転換」を通して、教育に携わる者自らが自分自身の関わりの在り方について醸成していくことこそが、いわゆる「省察的实践家」としての資質に関する本質的な部分だったのではないだろうか。

4. 省察することの基本（省察するとは）

例えば、子どもに対する関わり手 A が医師であれば病理学・医学的な観点に基づく子ど

も像が医師 A の目前に出現するであろうし、従前の特殊教育の分野に携わった人 B であれば、障害種を基盤とした子ども像が教師 B の目前に浮かび上がってくるように、とりわけ人間が人間を観察するとき、そこでは観察者が当初どのような人間観を持っているかによって観察そのものに差が出てくる、という事態が生じる。

このように、観察者がいくら客観的な観察を標榜しても、観察は観察者の目を離れては成り立たないことは否めない事実である。つまるところ子ども理解とは、関わり手側自身が生まれてこの方、人間社会の一員として体得してきた物事の捉え方や人間観に関する認識の閾値に大きく寄与しているのである。

浜田（2011）は、このような観察者による差を本質的に払拭するために、観察者（関わり手）の培ってきたいわゆる一般常識や科学的知見について、改めて捉え直してみることの必要性について述べている。

すなわち、私たちは人間としてこの世を生き、この中で例えば、人間とはこういうものだ、さらに重度・重複障害児とはこういうものだという、一種の思い込みを持つようになっている。そこにはなるほど一定の真実性が含まれているだろうし、そのことによって明らかになる部分があることも事実である。しかしながら、この思い込みによって最も肝心なところが隠されてしまっている可能性も否定できない、ということを浜田（2011）は指摘するのである。そしてさらに、浜田（2011）は、これらの思い込みを払拭するためには、観察者にとって思い込みだとも気づかないようなレベルにまで辿る「還元（※注釈 2）」という作業が必要である、と述べている。

同様なことを曾余田・岡東（2006）は、教育実践の現場における教師自身の意識の在り方について「自分のモノの見方はこれでよいか、何のためになぜ自分はそのやり方にこだわっているのか、と自らの前提や枠組みを吟味し、新たに再構築・・・（中略）・・・個別具体的な状況との対話を通して、自らの暗黙の前提となっているモノの見方や考え方の枠組み（教育観、生徒観、授業観、世界観）を吟味しながらその状況や出来事の意味を省察し探求していく」とした「ダブルループ学習」の考え方を示し、教師の専門性の基礎について述べている。

以上のように、前述された教師が「子ども観・障害観・教育観を省察する」ためには、上記のような「還元」という意識的な作業を自分自身の中で行うこと、すなわちこのような意識的な構えに身を委ねてみるのが、まずは子どもに携わる者すべての個々人に必要とされるのではないだろうか。

※注釈 2

観察者がいくら客観的な観察を標榜しても、観察は観察者の目を離れては成り立たない。そこで、ものごとや人間の本質を観てとるために、観察者や研究者等の社会的な常識や、いつの間にか身につけてしまった客観的な見方や憶測による見方（あるいは思い込み：この場合は日常的に比較的容易に思い込みだと気づき得るものではなく、そもそも思い込み

だと気づかないようなもの)等をひとまずカッコで括って脇に置いておき、ものごとや人間の本質に迫るような意識的な作業を行うこと。(佐久川肇, 2009. および浜田寿美男, 2011. より)

5. 「省察の具体」と課題解決への手掛かり—身体の動きを表現と捉え直す—

子どもからの意思の表現・表出があまりにも脆弱であり、かつその表現様式が通常とはかけ離れているため、関わり手（教師）にとって、彼らが何を考えて何を要求しているかなどが明確に把握することが難しい、ということは前述した。

それでは、関わり手が、そのような事態を払拭するために、具体的には子どもの何を手がかりにしたらよいのだろうか。そのために最も重要な要素とされるのが、実は「人の身体（からだ）の動き」なのである。

しかしながら、従前から教育の現場では、「人の身体（からだ）の動き」は「身体運動 (body movement)」として表され、姿勢を良くしてお座りができるとか、ものをつまむことができるとかいった、いわゆる人の身体の動きを骨格や筋肉の状態の変化、すなわち「身体運動の機能」という観点から捉えられてきた。もちろん、このような観点から「人の身体の動き」について論ずることはできるし、そうすることによって初めて理解できる身体やその仕組みも存在することはいうまでもない。事実、特に肢体不自由を主とする教育実践の現場では、子どもの身体運動に関する指導において、筋のリラクゼーションやボディバランス等を促すような関わりが行われている。

このような考え方の背景には、近代科学が登場して以来、私たちの常識を支配してきた「客観的な観点から物事を捉えることが真実を伝えること」という考え方が大きく関与していると思われる。このような客観的な思考を第一義とする捉え方について、物理学をその典型例として取り上げてみる。

例えば物理学が対象とする領域とは「波長」「振動」「速度」等のような幾何学的・運動学的な性質のみがあり、これに対して、例えば「色」「匂い」「味」「感触」といったいわゆる人間の感覚的な性質は、主観的な印象や表象の側に属しているものとし、それらを極力排除していこうとするのである。

このように、子どもとの関わり場に、物理学を典型とする物事の捉え方を取り入れていくならば、それらに基づく情報や知見の内容は、実は、蓋然的・一般論的枠組みで表され、かつ誰が行っても同じ結果や効果が期待できるという「客観性」あるいは「科学的」な説明原理を第一義として依って立っているため、関わり手と時空を共有する個別のリアルな場面での人間関係やその力動の側面は表わすことはできない。

したがってそれ故に、関わり手はいわゆる指導書や実践研究からの情報や知見等について、それらを直接子どもとの実際の教育実践活動に当てはめてしまう場合の危険性や、教育者としての道義的責任について、十分に認識しておく必要がある。

以上のように、蓋然的・一般論的枠組から物事を捉えようとする考え方に基づいた「身体」は教育現場に携わる人々によって知らず知らずのうちに「物象化」され、客観化の対象として認識されることとなる。そしていわゆる「人のこころ」に関わる側面は、このような身体とは異なった成立原理をもった実体として認識され、人の心や関係性の領域から疎外されることとなるのである。このことがすなわち、「こころ」と「身体（からだ）」という区別を行う二元的な捉え方である。

このような物事の捉え方（世界観）に対して、フッサール（Husserl.E）やメルロ・ポンティ（Merleau-Ponty.M）は人間が環境や他者とのかかわりを持つのに、身体運動が根本的な役割を果たしていることを明らかにした。すなわち、前述のように「身体」を「こころ」という側面から分離し物理的・生理的に捉えようとする世界観からではなく、他者や世界と繋がっている「生身の身体（からだ）=Leib」という捉え方による身体観を論じたのである（Dreher.W,1992）。

端的に言えば、この考え方は、前述の主客二元論に基づく身体の捉え方に対して、一元的な、しかも相互作用的な「身体（からだ）」の捉え方ともいえよう。

他方、ブーバーもまた、その主著『我と汝（Ich und Du）』で、世界との関係の仕方を根本的には二つに区別し得るということについて、＜我－汝（なんじ：おまえ）＞と、＜我－それ＞という印象的な対概念によって示している（吉田 2007）。

すなわち、人の世界や他者を捉える認識の在り方に関する上記のような二重性の存在について論じている。

一つには「我－それ」という、主観と客観が分離した主－客二元論的な認識図式、卑近な例でいうならば、私と「肢体不自由児」「運動障害児」（私自身と物象的な「それ」として捉えられた他者）の関係とする捉え方である。

そして二つには「我－汝（なんじ：おまえ）」という、現象それ自体の中に、自らを打ち明け（コミットし）、「向かい合うものを観ずる（感受する）」ことによって双方の实在の自己開示が生じる」とする捉え方である。

そして、これらの世界の事物の捉え方に鑑みるならば、関わり手が「身体の動き」について上記二つの捉え方のうち、どちらに軸足を置いて他者（この場合は子ども）と関わるかによって、子どもの捉え方が全く異なってくるのである。

もしも関わり手が、主－客二元論的な観点あるいは＜我－それ＞の捉え方に立って子どもの「身体の動き」を捉えるならば、前述のように、身体はたちまち子どもの「運動障害」あるいは「肢体不自由」というような「物象」として認識されることとなり、それらはいわゆる「子ども－関わり手」の人間的な相互的關係とは別物として、医療や訓練の対象として取り扱われることになってしまうのである。

特に肢体不自由を伴ういわゆる重度・重複障害児の場合、これらの関わりは厳密に言うところ医学・生理学等の知見を基本としており、他分野の専門家が分担すべき領域といえる。

教育の分野に医療やその他の分野の専門家が直接関わったり、緊密な連携を行ったりし

ている現在の状況に鑑みるならば、「身体」や「身体運動」に対する捉え方や具体的な関わり方について、あらためて教育という地平からそれらを再構築していく必要があるのではないだろうか。

さて、笹本（2010）は、このような人間の「身体」を、人間の関係性に基づいた、「主客」一元的な観点から子どもの「生身の身体（からだ）」として捉え、実践的な研究を行ってきた。そして、身体の動きのことを、関わり手の在り方も含めた子どもとの力動的な関係性を包含したものとして受け止める観点から「表現」として捉え、従前からの「身体運動」との捉え方の違いを表1のように示した。（表1 参照）

身体運動	表 現
（手が伸びる、おすわりをする、歩く）	（くらしの意味の中で捉えた人の動き）
1. 人や物との関係性が問われない（いわゆる文脈がない：筋緊張、固さ、弛み等に焦点）	1. 家庭生活や地域生活と意味（文脈）として連続性がある（実存と関与）
2. 声、しゃべり、表情、しぐさ等は別物（それぞれを別個の心的なものとして見なす）	2. 発声、しゃべり、表情、しぐさ等は区別なく全て同等なもの
3. 評価の対象は子ども、教師の存在（在り方）は問われない（腕や足の動きの機能はどうか、その部分が弛んだかどうか）	3. 評価の対象はまず私たち（教師自身のモノの見方や障害者観・教育観等が問われる）
4. 児童・生徒のくらしと離れたところで関わりが存在する（訓練室・学校）	4. 児童生徒のくらしと連続したかかわり
5. 医療的モデルの捉え方	5. 社会的モデルの捉え方

表1 「身体運動」と「表現」の違い

このように、「豊かな相互の人間関係」を志向しながら、具体的な教育の実践場面において子どもと対峙しようとするならば、教育の分野における関わり手は、従前からの「身体」や「身体運動」観を、まずは「還元」的な態度によって、改めて捉え直すという、が必要となってくるのではないだろうか。

そしてその上で関わり手は、子どもとのやりとりに関し、刺激－反応といった物象的な捉え方ではなく、人間の生活世界における関係性の意味の流れ(文脈)に沿った、そして自分自身も子どもとの相互の力動的な「表現」に組み込まれた中において、子どもの精緻で微妙な「動き（こころの揺らぎ）」の変化を見逃さない構えと感受性が必要とされるのではないだろうか。

その詳細については他の機会にゆずるが、筆者は上記のような関わりを長きにわたって実践研究を通して行ってきた。その結果、周囲の人々によって何も分かっていないと評価されている子どもの中に、「普通に物事が分かっている子ども」で、かつ文字による表現も何らかの形で学習している子どもが数多く真存在していることを見いだしている。

おわりに

重度・重複障害といわれる子どもの教育実践の現場を巡る昨今の現状を鑑みるに、「指導」という観点から子どもの側を評価の対象とした関わりの内容・方法に関しては、多角的な知見が提示されており、多くの教育実践の現場でそれらが活用されている。これらは、前述された、いわゆる教師の「知識・技術の学びによる累計型の専門性」といわれる部分である。

他方、教師の「子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性」、いわゆる「省察の実践家」としての資質にかかわる、関わり手の側の在り方や人間の関係性の本質についての知見を探究したり記述したりするものに関しては、その活用頻度は極端に少ないといっても過言ではないだろう。例えば「子どものあるがままの状態像を的確に把握するように心掛けることが大切である」、「子どもの側に立って考えることが重要」、「子どもからの微妙な発信を注意深く観察する必要がある」等々、教育実践現場を対象とした数々の出版物等における記述内容は、極めて抽象的、情緒的、かつ付記的な表現に留まっているものが多い。このように、「重度・重複障害児教育」の教育実践現場において「子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性」にかかる分野の知見の適用は「知識・技術の学びによる累計型の専門性」にかかる分野と比較するに、きわめて脆弱な現状といえるだろう。

筆者がこれまで関わってきた教育実践の現場での体験や、例えば論文検索を行ったとき、重度・重複障害児の教育について「子ども観・障害観・教育観を省察する深化」に通ずる本質論的な観点から探究している実践研究論文がほとんどない、という事実からもこのような現状を推測するに難くない。

今日においても彼らとの教育実践活動の展開（対応）について困難さが存在しているという現状は否めないが、一方では実に見事に彼らの意図を理解し、教育実践の展開を行っている教師の存在も少なくはない。他の教師と同じ教材で同じ指導課題を展開しているにもかかわらず「子ども－教師」の間において極めて円滑に学習が展開できる教師のことで

ある。

ただし、彼らは往々にして「職人芸の持ち主」と称され、秀でた感受性や感覚を有する例外的な人として「あの人だからこそこできる」などと特別視されることが多い。そして結局は、彼らの「職人芸」は「感受性や感覚」というきわめて抽象的な言語で締めくくられることとなり、他に普及することなく当事者の中だけに止まってしまうことが多い。

しかし、筆者はこのような「職人芸」と称されるものの中に、実は「省察的实践家」に関与する要素が包含されているのではないかと推測している。

これらの要素は、マニュアル等で示されている技法や技術のように、他人が観察的に目に触れることのできない部分であり、かつ一般的な日常言語ではそれらを表現することは困難であろう。それ故に、教育実践の現場でそのことに関して深く語られる度合いが低いと推測される。

しかしながら今後、教育実践現場における教師の「子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性」、すなわち「省察的实践家」としての資質を高めていくためには、例えば、現象学や認識論といった学際分野からの知見を適用し、物事や子どもの本質にさらに迫るような明確な説明や解説（言語化）が必要とされるのではないだろうか。

このことは、あたかも下図に示すような内容と類似している。



図1 言語化による新たな実像の生起
(浜田寿美男, 2011 より)

上記の図1は、一見したところそれ自体は何ら意味を持たない、ただのまだら模様でしかない。しかし「これはイエスの像」との説明あるいは解説（言語化）が見る者に対して行われれば、彼らはたちまちにして「木漏れ日の中に立つひげ面の男」を認識することができるだろう。このように、上記の図は、例えば、説明がつきにくい漠然としたものに対し、新たに説明（言語化）を行うことにより、意味のあるものとしてその実像が捉えられる、ということを表している。

特に重度・重複障害児といわれる子どもとの相互の人間関係や子どもの捉え方等に関し、改めて省察するためには、単なる抽象的・情緒的な認識ではなく、より学際的な知見を取り入れてそれらを行ってみることが必要ではないだろうか。

そして、特にいわゆる重度・重複障害児といわれる子どもの教育の実践現場においては、教師個人において、特に、①人間の関係性、②身体や身体の動き、③当事者、保護者による生の意見、等の内容、について広くかつ深い視野（学際的な視野）から省察していく作業が必要になると思われる。

引用・参考文献

- 綾屋紗月・熊谷晋一郎：つながりの作法：同じでもなく違うでもなく,NHK 出版, 2010.
- Biklen.D:「自」に「閉」じこもらない自閉症者たち:「話せない」7人の自閉症者が指で綴った物語,鈴木真帆監訳, エスコアール出版部,p105,2009.
- Dreher.Walther: 動作プロジェクト,重度・心身障害児の教育方法の開発に関する国際共同研究,一身体の動きを媒介としたコミュニケーション能力の開発に焦点を当てて一,平成3～4年度日本学術振興会国際共同研究報告書,p35-46,1992.
- Holburn.S, Vietze M.P, 中園康夫,武田則昭,末光茂監訳,パーソンセンタードプランニング一研究、実践、将来の方向性一, 相川書房,2005.
- 浜田寿美男:「私」とは何か一言葉と身体の出会一,講談社撰書メチエ,2011.
- 東田直樹,自閉症の僕が飛び跳ねる理由,エスコアール出版,2007.
- 熊谷晋一郎: リハビリの夜, 医学書院,2009.
- 鯨岡峻:原初的コミュニケーションの諸相, ミネルバ書房, 1997.鯨岡峻: ひとがひとをわかるとのこと: 間主観性と相互主体性,ミネルバ書房,2006.
- 河野哲也: <こころ>はからだの外にある一エコロジカルな私の哲学一,NHKbooks,2006.
- 美馬達哉: 〈病〉のスペクタクル——生権力の政治学, 人文書院, 2007.
- 西村ユミ: 語りかける身体一看護ケアの現象学一,ゆみる出版, (2001)
- 大越桂: きもちの声・19歳・ことば・私, 毎日新聞社出版部,2008.
- 岡部耕典:「深い障害」のある人たちの相談支援を考える、ことについて
<http://www.eft.gr.jp/soudan/080320okabe.html> (2012 検索) .
- 専門研究B報告書,特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究,国立特別支援教育総合研究所, 2011.
- 斉藤・横尾・熊田・大崎・松村・笹本: 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～,2012.
- 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議: 21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～ (最終報告) ,2001.
- 佐久川肇編著: 質的研究のための現象学入門一対人支援の「意味」をわかりたい人へ,医学書院,2009.

笹本健:子どもと知り合うためのガイドブックーことばを超えてかかわるためにー,平成 19 年度～21 年度科学研究費補助金基盤研究 (C) 重度・重複障害児の内的表現能力の脳科学的実証とそれを促進する指導法の開発研究」報告書,2010.

笹本健・河野哲也: 動作法に提起される身体運動の本来的意義についてー現象学的観点からー,国立特殊教育総合研究所研究紀要,第 24 巻, 1997, p39-50.

笹本・河野・滝坂・落合: 平成 7 年度特別研究報告書,心身障害児の運動障害に見られる課題とその指導に関する研究,国立特殊教育総合研究所,1997.

笹本・河野・滝坂・落合: 平成 12 年度特別研究報告書,障害のある子どもの書字・描画における表出援助法に関する研究,国立特殊教育総合研究所,2000.

笹本健: 今後の教育の展開に向けてー意識改革の本来的意義ー,プロジェクト研究,21 世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましい在り方に関する基礎的研究,報告書 p80-86,国立特殊教育総合研究所,2004.

笹本健: 日本の障害者施策の流れ,プロジェクト研究報告書,個別の教育支援計画の策定に関する実際研究」, 2006, p174-176.

笹本健: 障害者の権利に関する条約と複数の種類の障害を併せ有する子どもの目指す方向性～インクルーシブな教育と一人一人の教育的ニーズに関する意識的な視座～, 専門研究 B 報告書,特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究,国立特別支援教育総合研究所, p62-70,2011.

柴田保之: みんな言葉を持っていたー障害の重い人たちの心の世界, オクムラ書店, 2012.

柴田保之: かなえさんが切り拓いた言葉の世界,國學院大學教育学研究室紀要 42 号, p21～38,2008.

下山直人・村田茂・西川公司: 障害の重い子どもの指導, 自立活動を主とする教育課程, ジアース教育新社, 2011.

曾余田浩史・岡東壽隆: 新・ティーチングプロフェッショナルー教師を目指す人へのエール基礎・基本, 明治図書, 2006.

竹林地毅: 個別の指導計画の作成の意義と教育的ニーズのとらえ, 知的障害養護学校における個別の指導計画とその実際に関する研究, 一般研究報告, 国立特殊教育総合研究所, 2002,p17-21.

梅津八三: 重複障害児との相互補正ー行動体制と信号系活動ー, 東京大学出版会, 1997.

吉田敦彦: ブーバー対話論とホリスティック教育,ー他者・呼びかけ,勁草書房, 2007, p80-81.

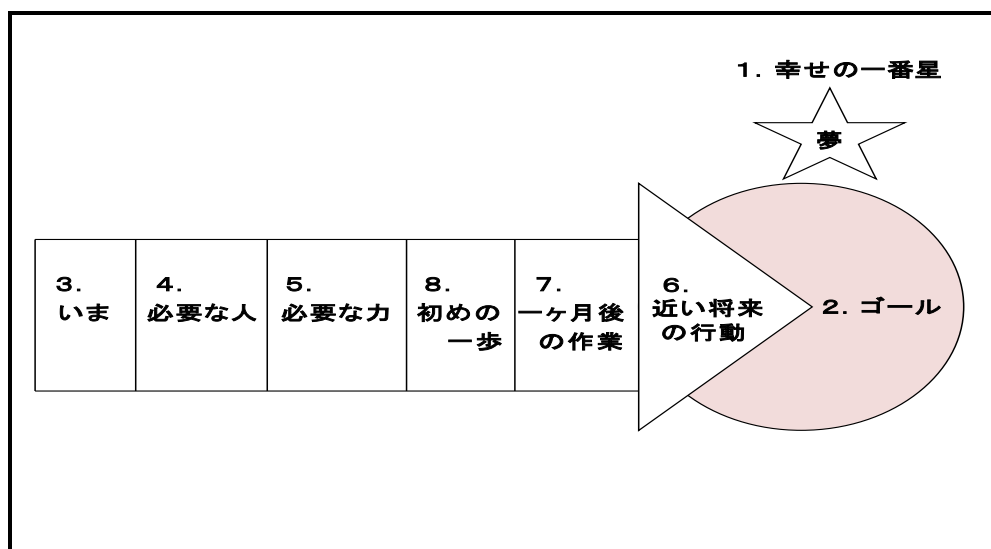
鈴木敏子: 言えない気持ちを伝えたいー発達障がいのある人へのコミュニケーションを支援する筆談援助, エスコアール出版部,2007.

要田洋江: 重度「知的障害」者と呼ばれる人びとへのコミュニケーション支援に関する一考察ーファシリテーター・コミュニケーション (筆談支援) 利用者の社会的障壁ー,生活科学研究誌 Vol.7,2008.

資料3 「PATH (Planning Alternative Tomorrow with Hope)」について

PATH (Planning Alternative Tomorrow with Hope)とは、「希望に満ちたもう一つの未来の計画」の略で、1991年にカナダのマーシャ・フォレスト (Forest, M) さんらによって開発された、インクルーシブ教育を推進するための具体的な手だてを示したものです。(Falvey, M.A., Forest, M., Pearpoint, J., & Rosenberg, R.L, 2003)

日本では、干川(2002)によって、「障害のある本人と関係者が一堂に会し、その人の夢や希望に基づきゴールを設定し、ゴールを達成するための作戦会議」として紹介され、その技法を用いて、関係者の情報の共有やアクション・プラン（行動計画）等を立案することに用いられています。最近では、個別の教育支援計画の作成やキャリア教育における「本人の願いを支えるシート」（国立特別支援教育総合研究所, 2009）の作成等においても活用されています。



PATHのステップ

STEP1: 幸せの一番星（夢）にふれる（原本および涌井訳は北極星）

STEP2: ゴールを設定する，感じる

STEP3: いまに根ざす（私や私たちは今どこの位置にいるのか）

STEP4: 夢をかなえるために誰を必要とするのか

STEP5: 必要な力（どのような力を増したらよいのか）

STEP6: 近い将来の行動を図示する

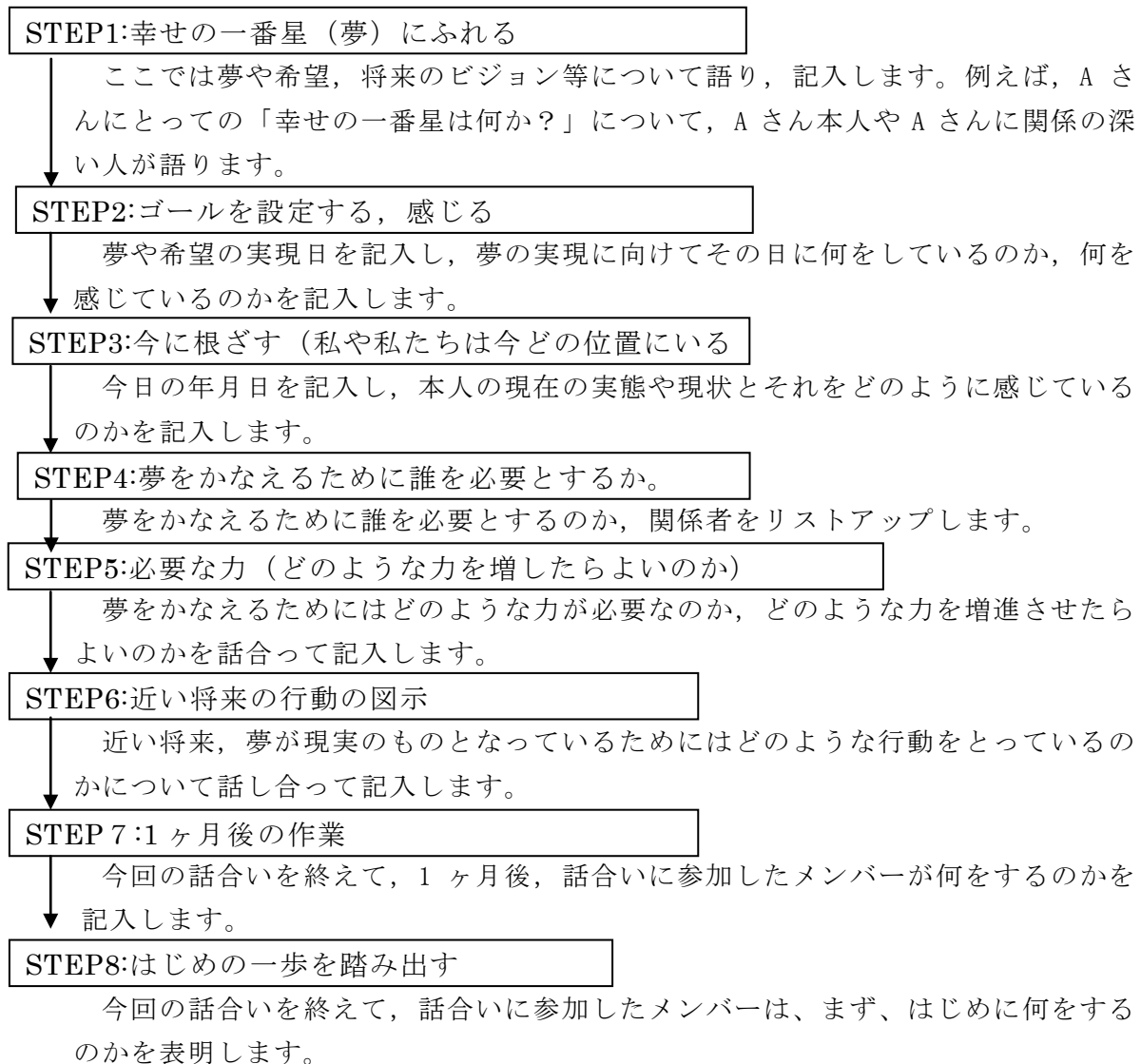
STEP7: 一ヶ月後の作業を計画する

STEP8: はじめの一歩を踏み出す。

図1 PATH(Planning Alternative Tomorrow with Hope)の概要図

(Pearpoint, O'Brein, & Forest(2001); 和訳:涌井 (2009) を参考に筆者が作成)

PATH を実施するときには、以下のようなステップをふみながらワークをすすめます。



このように PATH は，本人や関係者が「幸せの一番星」を目指してゴールを設定し，その達成のために具体的な支援策を話し合いによって考え，支援の在り方について段階を踏んで考えていくことができるアクションプラン作成のためのツールです。

（大崎 博史）

引用・参考文献

大崎 博史(2009)「本人の願いを支えるシート」の活用による個別の教育支援計画の充実 特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック, 国立特別支援教育総合研究所編著, ジアース教育新社.

Falvey,M.A.,Forest,M.,Pearpoint,J.,&Rosenberg,R.L(2003)All my lifes a circle:using the tools:circles,MAPS&PATH(New expanded edition;2nd Ed.,printing 2003),inclusion Press,Toront.

干川 隆（2002）教師の連携・協力する力を促すグループワークーPATHの技法を用いた

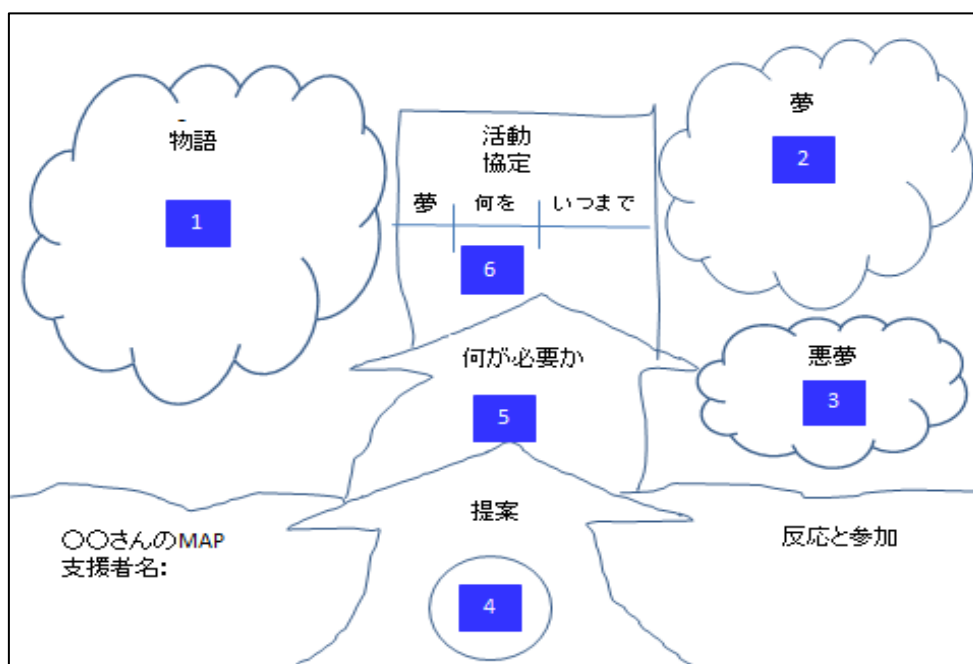
試みの紹介一, 知的障害養護学校における個別の指導計画とその実際に関する研究報告書, 国立特殊教育総合研究所.

涌井 恵 (2009) 本人中心のアプローチによる障害のある子どもの支援の和作りに関する事例報告—小学生への PATH(Planning Alternative Tomorrow with Hope)の実施 教育相談年報第 30 号, 国立特別支援教育総合研究所.

資料4 「MAPS (McGill Action Plannig System)」について

MAPS (McGill Action Plannig System) とは、本人の夢をかなえるための活動計画 (アクション・プラン) を作成するために、1980 年代からカナダのマーシャ・フォレスト (Forest, M) さんと彼女の共同活動家らによって使用されているツールです。主に、多様な子どもたちが、学校や教室で学ぶための活動計画として使用されています。

MAPS は、本人の夢の実現を目指して、必要となること明らかにしたり、確認したり、有意義な支援をするために必要なことは何かを考えたり、そのための合意形成をするためのグループ・プロセスを踏まえたツールです。



MAPS のステップ

- STEP1: 物語 (訴えを聞く)
- STEP2: 夢を語る
- STEP3: 悪夢を認識する
- STEP4: 提案
- STEP5: 何が必要か
- STEP6: 活動協定を作成する

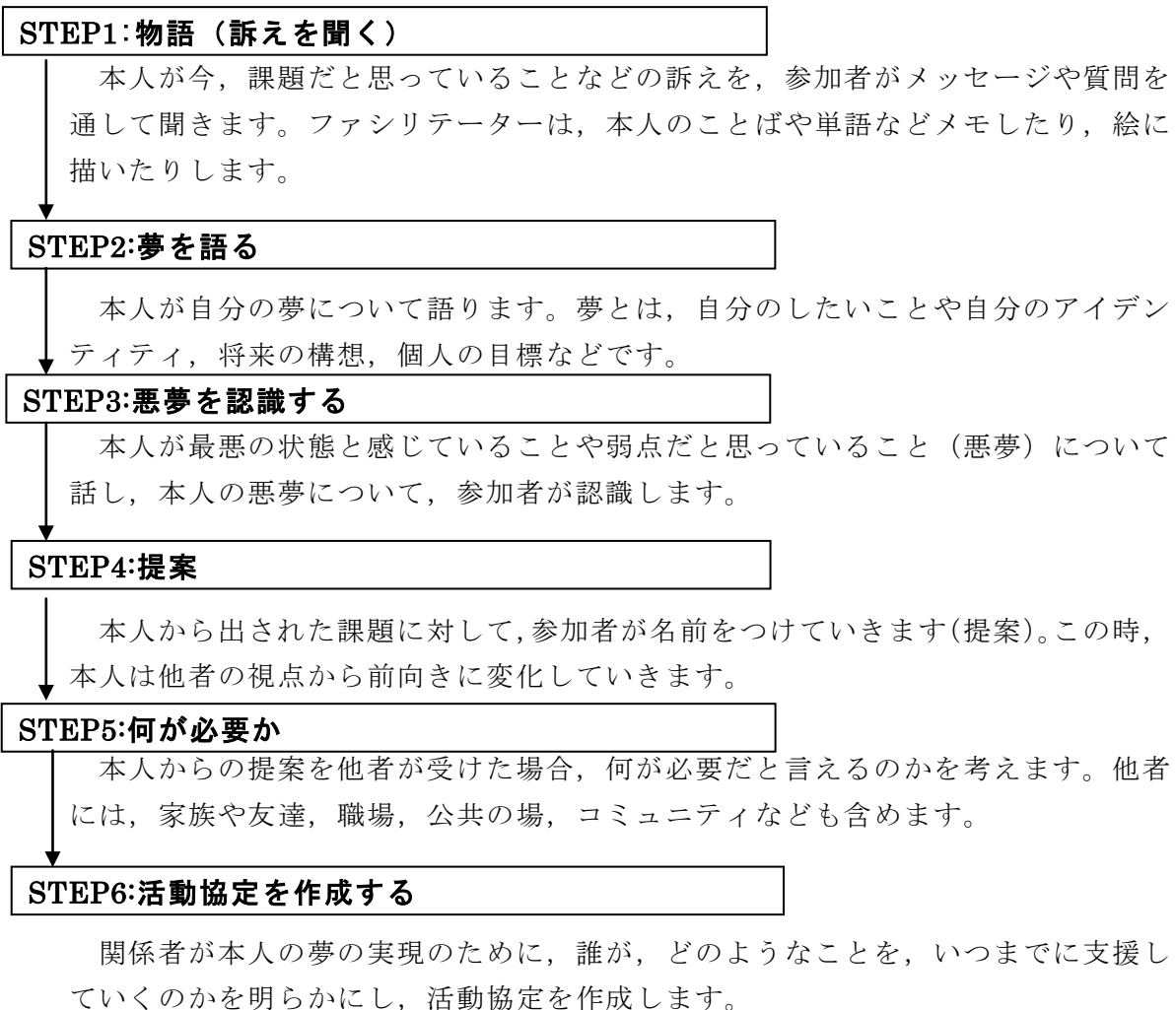
図1 MAPS (McGill Action Plannig System) の概要図

(John O' Brien, Jack Pearpoint & Lynda Kahn (2010)を参考に筆者が作成)

MAPS を実施するにあたっては、以下のようなステップをふみながらワークをすすめます。

まず、はじめに、ワークを企画した人たちは、ワークを行うための心地の良い部屋を

用意し、ファシリテーター役の人を準備します。



このように MAPS は、本人の夢をかなえるために、想定される悪夢なども考慮しながら、具体的な夢の実現のために段階を踏んで支援をしていくための活動計画を作成するためのグループ・プロセスを踏まえたツールです。

（大崎 博史）

引用・参考文献

John O'Brien, Jack Pearpoint & Lynda Kahn (2010), The PATH & MAPS Handbook Person-Centered Ways to Build Community.

John O'Brien & Jack Pearpoint (2007), Person-Centered Planning with MAPS and PATH A Workbook for Facilitators.

資料5 重度・重複障害のある児童生徒のキャリア教育と個別の教育支援計画の関連について

キャリア教育とは、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」である（中央教育審議会，2011）
「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」以下，同答申）。

ここでいうキャリア発達とは、「社会の中で自分の役割を果たしながら，自分らしい生き方を実現していく過程」（同答申（2011））である。私たちは，スーパー（Super,D.E.,1984）のライフ・キャリアの虹（図1）が示すように，一人一人が人生の中でさまざまな役割を担って生きている。その役割は，子どもとしての役割，児童生徒（学生）としての役割，家庭人としての役割，労働者としての役割，市民としての役割，余暇人としての役割等であり，「これらの役割は，生涯という時間的な流れの中で変化しつつ積み重なり，つながっていくもの。」である（同答申（2011））。また，「人は，このように自分の役割をはたして活動すること，つまり『働くこと』を通して，人や社会にかかわることになり，そのかわり方の違いが『自分らしい生き方』となっていくものである（同答申（2011））」としている。

それでは，いわゆる重度・重複障害のある児童生徒にとっての「自分らしい生き方」を実現するためには，どのような方策が必要であるだろうか。まずは，児童生徒の一人一人の社会的な自立に向けて必要な基盤となる能力や態度を育てることが重要である。簡単に言えば，その人にとっての「生きる力」をいかに育てていくかが，将来，「自分らしい生き方」を実現するための基礎・基本になると言えるであろう。人が生きて，生活するためには，例えば，コミュニケーション能力，自分で選び・自分で決める力，情報を活用する力，将来を設計し生き抜く力等のさまざまな力が必要となる。また，自分の興味・関心のあることや自分自身の「楽しみ」「生きがい」を見つけることも，その人の

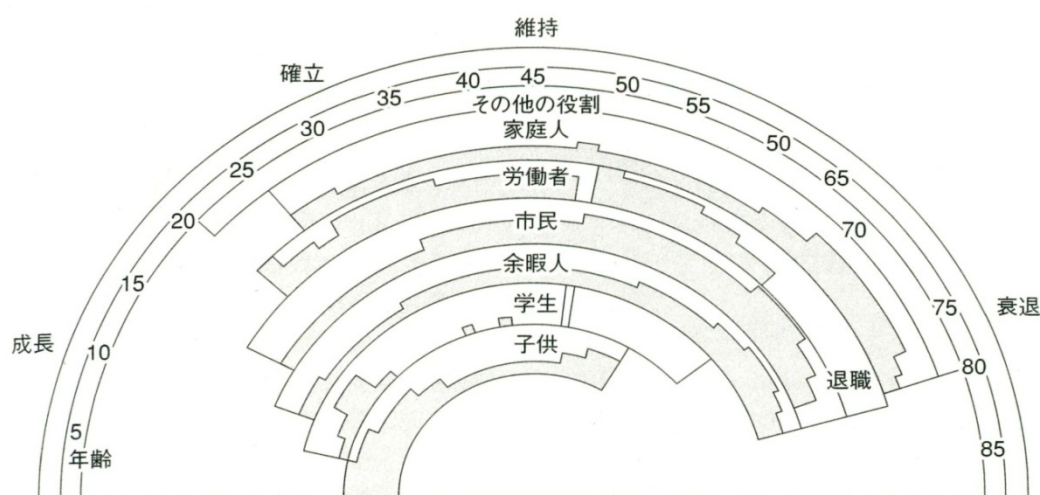


図1 ライフキャリアの虹(Super DE, 1984)

人生の中ではとても重要な要素である。これらの力は，本来，自然に身につくもので

はなく、さまざまな経験や体験を通して、本人がそのことに「意味づけ」・「価値づけ」をしたときにはじめて成立する力であると言える。すなわち、本人にとってのキャリア発達の基礎・基本としてのコンピテンシー (competency) の育成が重要となるであろう。キャリア発達は、コンピテンシー・ベースド (competency based) と言われるが、本人の自己選択や自己決定なくしては成立しない概念であるとも言うことができる。したがって、キャリア教育を実施するにあたっては、本人が自分で選ぶことのできる豊富な材料や情報の提供と、自分自身が「意味づけ」・「価値づけ」でき、自分で決めることができるような力の育成の両方が重要となる。

さて、人は、人生のさまざまなところで主体的に「学ぶ」ことができるが、学校においてはそれらの力を意図的、体系的に学ぶことができるところに、学校で実施するキャリア教育のメリットがある。したがって、学校では、児童生徒が将来に向けて自ら主体的に「生きる」ことを前提に、今どのような力が必要か、どのような力を身につけるべきか、そのためには今、児童生徒がどのようなことを学ぶ必要があるかを常に考える必要がある。そのためには、学校における教育課程の見直しをはかるとともに、児童生徒一人一人に応じた指導や支援を行うための個別の指導計画、個別の教育支援計画の充実をはかる必要がある。特に、重度・重複障害のある児童生徒については、一人一人の教育的ニーズに応じた生涯にわたる継続的な支援を考えるうえで、個別の教育支援計画の目標設定と実施、評価等の充実を図る必要があるだろう。

実際に重度・重複障害のある児童生徒の個別の教育支援計画を作成するにあたっては、まずは本人の願いを中心に据えたパーソン・センタード・プランニング (person centered planning) の考え方も重要である。また、生涯にわたって「自分らしい生き方」ができるような支援の在り方について、本人及び関係者が共通理解をはかる必要がある。そのためのツールとして、資料1 PATH や資料2 MAPS 等で示した方法等の活用も考えられる。

このように、重度・重複障害のある児童生徒のキャリア発達を促し、一人一人が生涯にわたって「自分らしい生き方」ができるようなキャリア教育を推進するためには、一人一人の教育的ニーズに応じた支援を展開するための個別の教育支援計画の充実が重要であるといえよう。

(大崎 博史)

引用・参考文献

中央教育審議会 (2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申)。

大崎 博史 (2011) コラム3 重度重複障害のある人の「働く」ということ, 国立特別支援教育総合研究所, 特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック, ジアース教育新社, 36-37.

大崎 博史 (2012) 重度・重複障害のある児童生徒や, 病気の子どもたちにおけるキャリア教育の可能性, 特別支援教育充実のためのキャリア教育ケースブック. 菊地一文編著, ジアース教育新社, 198-204.