

重度・重複障害者の教育における 実践的指導力に関する論考

阿 尾 有 朋

Discussion on the “Practical Teaching Skills” in Education for Teaching People with Severe and Multiple Disabilities

Aritomo AO

重度・重複障害者の教育における 実践的指導力に関する論考

阿 尾 有 朋

共同教育学部特別支援教育講座

(2022年9月28日受理)

Discussion on the “Practical Teaching Skills” in Education for Teaching People with Severe and Multiple Disabilities

Aritomo AO

Department of Special Needs Education, Cooperative Faculty of Education, Gunma University

(Accepted on September 28th, 2022)

キーワード：重度・重複障害，教員の専門性，実践的指導力，省察

Key words: severe and multiple disabilities, teacher professionalism, practical teaching skills, reflection

1. はじめに

養護学校の就学が義務化されて以降、「障害の重度・重複化」という言葉が関係者の耳目を集めて久しい。実際、特別支援学校における重複障害学級の児童生徒の在籍率は近年30～40%台を維持しており、なかでも肢体不自由部門単独設置の特別支援学校においては小学部88.6%、中学部85.7%、高等部79.7%と高い水準にある（令和2年度特別支援教育資料）。

また最近では、重度・重複化の傾向に加えて、医療的ケア児も年々増加傾向にあり、特別支援学校における医療的ケア児の在籍者数は8,000人を超えている（令和3年度学校における医療的ケアに関する実態調査）。特に、「長期に継続する濃厚な医療ケアを必要」とする超重症児の増加が指摘されており（鈴木・田角・山田，1995），日本小児科学会の調査（杉本他，2008）による7,350人の推計値が，8年後に実施された日本小児医療保健協議会の調査（口分

田他，2018）では16,879人と2.3倍に増加している。さらに超重症児にみられる濃厚な医療的ケア（人工呼吸器管理，気管切開，胃瘻等）は低年齢に集中する傾向が見られ，今後も増加する予測が示唆されている（口分田他，2018）。一方，超重症児の中で重度の脳機能障害を表す所見を有する児の存在が指摘されている（大村，2004）。所見の重篤度から「A：昏睡」「B：覚醒と昏睡の区別可」「C：刺激に対する意識的反応あり」「D：コミュニケーションの成立可」の4段階に分類しているが，総体的には刺激に対する反応が脆弱又は曖昧であり，教育や療育支援の難しさがあるとされる（菊池他，2005；野崎・川住，2013）。

以上の状況から，特別支援教育において重度・重複化への対応は喫緊の課題と言える。しかしながら，これまで課題の指摘はされても，その課題への対応の在り方については十分に議論が重ねられてきたとは言いがたい。そこで，本稿では重度・重複障害者の教育についてどのような課題が指摘され，それにつ

いてどのような施策や研究上の分析がされてきたのかを整理する。その上で、主要課題への対応の在り方について展望を述べることにする。

2. 重度・重複障害者の教育への問題提起

1979年に養護学校の就学が義務化されるにあたり、障害のある子どもの教育施策の過程で「重度・重複障害」という言葉がしきりに使われるようになった(辻村, 1976)。その背景には、それまで就学の猶予又は免除の対象となっていた「重い障害児」が、就学の義務化により養護学校での教育が始まることへの強い危機感があったと考えられる。

重度・重複障害者の教育を特殊教育の重要な課題に位置づけたのは、文部省「特殊教育の改善に関する調査研究会」による「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について(報告)」(1975)がその始まりとされる。本報告では、障害の状況、発達の状況、行動の状況の3つの指標を示した上で、以下の状態に該当する者を重度・重複障害児と規定している。

- a. 「1 障害の状況」において、2つ以上の障害をもっている者
- b. 「2 発達の状況」からみて、精神発達が著しく遅れていると思われる者
- c. 「3 行動の状況」からみて、特に著しい問題行動があると思われる者
- d. 「2 発達の状況」、「3 行動の状況」からみて、精神発達がかなり遅れており、かつ、かなりの問題行動があると思われる者

上記該当の者は、まさにそれまで就学の猶予又は免除の対象とされてきた「白痴(最重度知的障害)、重度痴愚(重・中度知的障害)、重症の脳性小児マヒ、現在進行中の精神疾患(精神及び行動の障害)、脳疾患その他これらと同程度の高度の障害を有するかまたは二つ以上の障害を有し総合するとその程度が高度になるものなど(破線は筆者による。)」(文部省初等中等教育局長通達, 1962)であり、就学の義

務化に際しそうした者の教育をどう取扱うかが喫緊の課題とされたのである。

同報告では、重度・重複障害児の教育改善のための施策として5点を提言している。一つ目は「盲・聾・養護学校の整備」である。いわゆる「重複障害学級」の増設や医療又は福祉施設入所者のための施設内教育の充実を求めている。二つ目は「在宅児に対する訪問指導」である。通学が困難な者を対象として教員を派遣することを求めており、これは1979年の就学義務化に伴い「訪問教育」として制度に位置づけられた。三つ目は「就学猶予・免除の運用」である。医療や生活規制を必要とするものであっても、医療と連携して教育を行う方途を探ることを前提として、就学猶予・免除の措置を慎重に行うことを求めている。四つ目は「就学指導体制の整備」である。三つ目の事項に関連し、複数の専門家からなる就学指導委員会の整備・充実を求めている。その後同委員会については、1978年の文部省初等中等教育局長通達「教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育措置について」により各都道府県及び市町村への設置が進められた(大久保, 1980)。五つ目は「専門教員の養成・確保」である。重度・重複障害児は状態像の多様性から、「相当の教育学的、心理学的、医学的な知識・技能を要するもの」としており、現職教育の拡充や特殊教育教員養成カリキュラムにおける重度・重複障害児教育への配慮を求めている。なお、ここでは当該の専門性を有する教員確保のため、給与等に係るインセンティブを設けることにも言及しており、興味深い。

提言から50年弱の時が経過しつつあるが、上記5点については今なお重度・重複障害教育の課題として在り続けている。一つ目の「盲・聾・養護学校の整備」については、重複障害学級の増設や施設内教育の定着はみられるものの、施設内や関係機関との連携・協働の難しさが指摘されている。とりわけ、医療的ケアを要する子どもの増加に伴い医教連携の課題が浮き彫りとなってきている(武蔵, 2021)。二つ目の「在宅児に対する訪問指導」については、訪問教育として制度化はされているが、訪問による指導時間の制約、他の子どもとの交流や共同学習等

の制約、単独授業による担当教員の負担などの課題が指摘されている（岩見・柘植・谷脇，2019；川住，2015）。三つ目の「就学猶予・免除の運用」及び四つ目の「就学指導体制の整備」については、養護学校の就学義務化及び就学指導委員会の制度化により重度・重複障害を理由とする就学猶予・免除者は減少したとされる。しかし、医療的ケアを要する子どもの増加に伴い、学校における看護師の配置不足や制度上の制約から通学等で訪問看護を利用できないなどの事態に直面し、実質的に就学が阻まれるというケースが生じているという（森，2019）。五つ目の「専門教員の養成・確保」は、一つ目及び二つ目の提言にも通底する課題である。教育の形態が施設内教育であれ訪問教育であれ、問われるのは教員の専門性と指導の質である。教員全般あるいは特別支援学校教員の専門性については、資質能力や実践的指導力をキーワードとして1970年代から幅広く議論されてきた（田邊，2012）。ただし、資質能力や実践的指導力が示す内容は時代と共に変容しており、その表現の曖昧さから批判的な意見も見受けられる。一方で、重度・重複障害者の教育に限定すると教員の専門性に焦点化した論文はわずか数点（Lim & Ando, 2010；齊藤他，2013；鳥海，2019）に留まっている。

以上のように、重度・重複障害者の教育に係る課題は主に就学に係る制度上の課題と教育の遂行に係る課題との2点に集約され、その課題は今現在も大きく変わっていない。しかしながら、前者については課題を含みながらも制度の改善が図られてきてはいる。そこで次項以降では、教育の遂行に係る課題、すなわち教員の専門性に焦点を絞り、これまでの施策や研究上の議論について整理を試みる。

3. 教員の専門性に関する施策と議論

まずは、教員全般の専門性についてこれまでの施策と議論を整理する。専門家としての教員（teacher as a professional；佐藤，1992）の専門性が政策上重視されるようになったのは1970年代からである。

1971年中央教育審議会（以下、中教審）「今後に

おける学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について（答申）」では、教職をきわめて高い専門性を必要とするものと位置づけ、「教育者としての基本的な資質のうえに、教育の理念および人間の成長と発達についての深い理解、教科の内容に関する専門的な学識、さらにそれらを教育効果として結実させる実践的な指導能力など、高度の資質と総合的な能力が要求される。」として、そうした資質能力は養成、採用、研修、再教育の過程を通じて次第に形成されるべきとしている。

1978年中教審「教員の資質能力の向上について（答申）」でも、教員の資質能力の向上を教育施策の重要な課題としており、実際的な指導力を養成するため教育実習など実際の指導面に関する教育の充実を求めている。また、採用後の研鑽のため年齢や経験に応じた研修等の充実に関する方策が示されている。

1987年教育職員養成審議会（以下、教養審）「教員の資質能力の向上方策等について（答申）」では初めて「実践的指導力」という言葉が使われた。「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてそれらを基盤とした実践的指導力」を「（教職）課程を修了した者が円滑に教育活動に入っていけるようにする」ために必要としている。竹浪（2021）は、本答申により、以後、実践的指導力の育成を養成段階で検討せざるを得ない状況になったと指摘している。

1997年教養審「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第1次答申）」では、教員に求められる資質能力を「いつの時代も教員に求められる資質能力」と「今後特に教員に求められる具体的資質能力」に分けて整理している。前者については、1987年の答申で示された実践的指導力を踏襲しつつ、採用当初から学級や教科を担当し、著しい支障なく職務を遂行できることを最小限必要な資質能力と定めている。一方、後者については①地球の視野に立って行動するための資質能力、②変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力、③教員の職務

から必然的に求められる資質能力の3点に整理し、[生きる力]の育成を教員に求めている。

その後、2005年中教審「新しい時代の義務教育を創造する(答申)」、2006年中教審「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」まで、1987年や1997年の答申における実践的指導力あるいは最小限必要な資質能力の考え方が踏襲された(竹浪, 2021)。なお、2006年答申では教職実践演習を新設・必修化し、最小限必要な資質能力の定着を確認することが求められた。

2012年中教審「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」では、資質能力の向上に焦点が当てられている。教職に対する責任感や探求力、高度な知識・技能、総合的な人間力を資質能力と定め、教職生活全体を通じて実践的指導力を高めることを求めている。いわゆる「学び続ける教員像」の確立である。

2015年中教審「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)」では、学び続ける教員像の確立に向けた方策が示された。すなわち、養成、採用、現職(初任、中堅、ベテラン)の各時期における学びを支援する仕組み作りである。この学びの過程を通して、新たな課題に対応できる力量を高め続けることを求めている。

2021年中教審「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」では、それまでの答申に示されてきた資質能力の考え方を踏襲しつつ、Society 5.0の時代に即した資質能力(e.g. ICTやビッグデータの活用、個別最適な学びと協働的な学びの実現)を高めていくことが示されている。加えて、教職大学院に「理論と実践の往還」による実践力育成を期待している。

以上のように、教員の専門性は言葉や内容の変化を含みながらも、実践的指導力(あるいは実際的な指導力)を中心とした不易の資質能力として示され、1990年代以降はこれに加えて時代の変化に即した資質能力として示されてきた。ただし、現場で実践できる力を意識した実践的指導力の考え方を歓迎す

る一方で、内容の広汎さや不明瞭さ、また「実践的」とわざわざ記載することへの疑義を指摘する意見もある(鈴木・実践的指導力研究プロジェクト, 1998; 高橋, 2010)。とりわけ、1997年の教養審答申で「採用当初から教科指導、生徒指導等を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」を最小限必要な資質能力と定めたことについては、教員の仕事を皮相化し、専門職とは真逆の論説であると断じる意見がある(竹浪, 2021)。また、高橋(2010)は同答申の実践的指導力について以下の3点から疑問を呈している。一つ目は、そもそも採用段階から著しい支障を生じることなく職務を遂行できる教員がどれほど存在するかという点である。公立学校の採用者数と1年後の非採用者数のデータ(2003～2008年度累計)から依願退職者数の多さを例に、採用後1年の職務遂行の難しさを指摘している。二つ目は、著しい支障を生じることなく職務を遂行するために必要な資質能力の具体的な範囲と水準の問題である。教員には教科指導、生徒指導の他に校務分掌の名のもと多岐にわたる膨大な仕事が存在する。それらを採用段階までに養成すること自体に無理があるという指摘である。三つ目は、教員の職能成長のイメージに対する疑問である。答申で求められている水準を前提とした場合に、「最小限必要な資質能力」とは書かれてあるものの初任者にもベテランと同等の能力を最初から発揮できることを求めているような印象を受けるという指摘である。

教員の資質能力として指導を実践する力が重要であることに疑問を挟む余地はないと思われる。ただし、その具体的内容や水準、そして養成、採用、現職の段階を通しての資質能力の向上方策については、引き続き検討を重ねていく必要がある。

4. 特別支援学校教員の専門性に関する施策と議論

障害のある子どもの教育に携わる教員の専門性が課題視されたのは1960年代に遡る(柴垣, 2017)。まず、中心的課題とされたのは当時の特殊教育諸学校(盲学校、聾学校、養護学校)の免許状取得率の低さである。

1969年特殊教育総合研究調査協力者会議「特殊教育の基本的な施策のあり方について(報告)」では、心身障害児の複雑多岐な実態と分離主義(segregation)への批判的立場を背景として、児童生徒の能力や特性に応じた適切な教育の必要性が示されている。そして、特殊教育の改善充実の施策の一つとして、教職員の養成と資質向上が挙げられている。内容は養成課程や現職研修の充実に加え、普通免許状所有者や現職教員を対象とした養成の拡充を謳っている。すなわち、多くの教員あるいは教員志望者に特殊教育について学んでもらうことと、それによる特殊教育諸学校の免許状取得率の向上が目指されていると言える。ただし、同報告では特殊教育諸学校教員の専門性について具体的な言及はされていない。

柴垣(2017)によれば、1960年代に入りしばらくは特殊教育諸学校教員に求められた専門性は「障害のある子どもの教育への情熱や協調性などの人間性が第一であり、障害理解や教育技術はその次であった」という。養護学校の就学義務化以前の時期であり、我が国での統合教育の議論が1970年代にようやく始まった当時の状況(八幡, 2012)を鑑みるとやむを得ないことであったと思われる。

2001年にはノーマライゼーションの推進や障害の重度・重複化、多様化への対応の必要性から、あらためて特殊教育の在り方が検討された。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)」では、1999年に養護・訓練から自立活動への改訂が示されたことを踏まえ、児童生徒一人一人に対応したきめ細かな指導の工夫や改善を求めている。その上で、特殊教育諸学校教員には、小・中学校等に比べて特別な専門性が必要であり、専門性向上のための方策として特殊教育教諭免許状の取得率の向上と研修の充実を図ることを提起している。同報告においても専門性の中身について具体的な言及はない。しかしながら、個々の障害の状態に応じた教育を実践するために専門性が必要であることを明言し、確かに特殊教育の専門性が存在することを示した点は画期的であったと言えよう。

2003年特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議(以下、特協会)「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」は、特殊教育の対象となる児童生徒の量的な拡大と障害種の多様化による質的な複雑化傾向を踏まえ、引き続き特殊教育の専門性確保を重視する内容となっている。その上で、LD、ADHD、高機能自閉症や重度・重複障害、医療的ケアを要する児童生徒の増加により障害種別による対応には限界があるとして、盲・聾・養護学校の画一的な制度を見直し、特別支援教育への制度変更を提起している。また、多様な児童生徒の教育的ニーズに対応するため、児童生徒一人一人の実態に即した指導を行うための専門的な知識や技能を高める努力を教員に求めている。以上のことから同報告では、児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応できる実践的指導力を資質能力に位置づけていることがうかがえる。

2005年中教審「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」では、教員免許制度の見直しに先んじて、特別支援教育に関する専門性がさらに具体的な資質能力として示された。すなわち、①特別支援教育全般に関する基礎的な知識、②障害のある幼児児童生徒の心理、生理及び病理に関する一般的な知識・理解、③障害のある幼児児童生徒の教育課程及び指導法に関する深い知識・理解及び実践的指導力(重複障害児の指導に関する知識・理解を含む)、④小・中学校等の支援のために必要なLD・ADHD・高機能自閉症等に関する知識・理解及び実践的指導力、以上の4点である。障害の重度・重複化やLD、ADHD、高機能自閉症等の子どもの増加を踏まえれば、当該の障害に関する知識・理解及び実践的指導力が資質能力に盛り込まれた点は必然的な成り行きであったと言える。

2010年特協会の審議経過報告では、2007年に改正された教育職員免許法に準じた専門性の整理がされている。特別支援学校教員の専門性については、①特別支援教育領域である5つの障害種別(視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱)に共通する基礎的な知識(制度的・社会的動向等)、②障害種別ごとの心理・生理・病理に関する一般的な

知識・理解、教育課程や指導法に関する深い知識・理解及び実践的指導力、③特別支援学校のセンター的機能を果たすために必要な知識や技能、以上3点に整理されている。2005年答申と比べると、障害種別に準じた専門性として示されており、その他の障害や重複障害に係る専門性の視点が欠けているようにみえる。しかし、同報告では教員の採用・配置に関して、障害の重度・重複化を念頭においた自立活動を主とする経験のある教員の育成を掲げており、経験による専門性を重視していることがわかる。

2012年中教審「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）」では、特別支援教育に係る専門性について、インクルーシブ教育推進の観点から整理している。まず、特別支援学校に限らず全ての教員が特別支援教育に関する一定の知識・技能を身につけることを求めている。その上で、合理的配慮を特別支援教育に関わる教員の専門性と位置づけ、教員がどこに注力すべきかを明確にしている。一方、特別支援学校の教員については、教科教育の専門性をバランス良く身につけることを求めており、障害のある児童生徒の教育にあっても教科指導を疎かにしないことを強調したものと言える。同報告では教員個人の専門性だけでなく、学校全体としての専門性や外部人材の活用についても触れている。これは、児童生徒一人一人の支援ニーズが多岐に渡ることで、その支援のための専門性を教員個人が身につけるには限界があることによる。つまり、教員の専門性は当然のこととして、組織的かつ他の専門職との協働的支援を目指すということである。

2021年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の報告では、それまでの報告以上に障害の重度・重複化や多様化を加味した専門性の内容となっている。重複障害を含む多様な実態の子どもの指導を行うため「障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を十分把握して、これを各教科等や自立活動の指導等に反映できる幅広い知識・技能の習得や、学校内外の専門家等とも連携しながら専門的な知見を活用して指導に当たる能力が必要」としている。加えて、独自性の困難さのある盲ろうの指導

に対応できる教員の育成、学校全体としての専門性の確保、センター的機能を果たすための専門性の確保等が示されている。

以上のように、特別支援学校教員の専門性は、その中身の議論以前にまずは特殊教育諸学校の免許状取得率の向上を目指すところから始まった。養護学校の就学が義務化され障害の重度・重複化、多様化が問題になると、あらためて特殊教育の在り方が問い直され、障害の種別ではなく児童生徒一人一人の実態に即した指導の必要性が認識されるようになった。特別支援教育への制度移行後は、個に応じた指導のため児童生徒個々の実態の把握とそれに対応した各教科等や自立活動の指導を遂行する実践的指導力が教員の資質能力として求められることとなった。加えて、教員単独による対応の限界を考慮し、学校全体での組織的対応と外部人材の活用等による協働的支援が専門的支援に位置づけられた。

前項で示した教員の専門性に対置してみると、特別支援学校教員に求められる専門性はより焦点が明確化し独自性があるようにみえる。しかし、それでもなお、実践的指導力の内容が詳細でないという指摘がある（佐藤・樋口・吉田・岡花，2013；柴垣，2017）。一方、柴垣・佐々木・鈴木（2021）は、特別支援教育担当教員が必要と考える専門性について最近の調査研究を概観した上で、研究により若干の違いはあるものの、「特別支援教育に関する理念や法律等に関する知識、子どもの心理や発達の理解、様々な障害に関する幅広い専門性の習得、的確な指導・支援方法の獲得、他機関との連携、保護者への対応など」に整理できるとしている。確かにこれらの知識・技能は特別支援教育を遂行する上で必要とされる内容と思われる。しかし、筆者はこのような知識・技能が現場での実践的指導力として即座に効力を発揮するかと言えば、疑問を感じずにはいられない。その理由を次項に述べる。

5. 教員の職業特性と実践的指導力

ここまでみてきたように、施策文書における教員あるいは特別支援学校教員の専門性については「実

実践的指導力」という言葉が高頻度で登場し、実際に指導する力が重視されていることがわかる。そして、実践的指導力を発揮するために様々な知識・技能の習得が必要であることが示されている。ここで問題となるのは、習得した知識・技能を現場での実践にどう活かすかという方法論である。この問題について考えるためには、まず教員という職業の性質を把握する必要がある。

教員の専門性への照射は教師教育研究の文脈にみられる。石田（2014）は英米における教師教育研究を概観し、その論理的系譜を「省察的实践に関する研究」「授業実践に関する研究」「教師のコミュニティに関する研究」の3つに大別している。三者は相互関連的であり、「省察」が研究の中心概念になっている（森・中井，2020）。専門職の行為における省察の重要性に焦点を当てたのがSchön（1983 柳沢・三輪監訳 2007）である。専門職は常に身につけた知識や技術を駆使してのみ仕事をしているのではなく、「行為の中の省察(reflection-in-action)」を通して「行為の中で知っていること(knowing-in-action)」の感覚を獲得し、自分の行為を調整しているという。たとえば、プロ野球の投手は自らの身体能力や技術に関する知識のみを使って日々の試合に臨んではいない。その日の調子やボールの感触、対戦バッターの様子などから1球ごとに「うまくいった」という感覚が得られるよう行為を調整している。この自身の行為についての省察は、言葉で表すことは難しいが、省察があるからこそプロフェッショナルとしての仕事ができると言える。行為の省察から得られる知は、まさにPolanyi（1966 高橋訳 2003）がいうところの「暗黙知(tacit knowledge)」である。彼は「私たちは言葉にできるより多くのことを知ることができる。」という事実を当該概念により説明した。たとえば、多くの顔から自分の知っている人の顔を見つけたり、医師が患者の症状から疾患を推察したりといったことができるのも暗黙知の働きによるという。これを教員の仕事に当てはめると、教室の児童生徒の様子から授業理解の具合を推察したり、児童生徒の関係性の変化を察知したりといったことが挙げられよう。

Schön（1983 柳沢・三輪監訳 2007）によれば、専門職には技術的熟達者としての側面と省察的实践家としての側面があるという。前者は現実の問題に対し、科学の理論や技術を厳密に適用し道具的な問題解決を図る専門家の姿である。これを技術的合理性モデル(Technical Rationality Model)という。医学の知識や技術を使って治療する医師や法の知識を使って事件の解決を図る法律家は当該モデルの性質が色濃く現れる専門職である。専門職はその卓越した知ゆえに一般人の尊敬と信頼を得ると考えられてきた。しかしながら近代以降、専門職による不祥事や権威主義、官僚主義の行き過ぎを批判する声が高まり、「プロフェッショナルへの信頼の危機」が生じたという。そこで提唱されたのが省察的实践家である。上述したように、専門職は獲得した知識や技術を拠り所としながらも、実践の中で常に省察を繰り返すことで、自らの行為の中から知を得ることができる。専門職が「実践の中の研究者(researcher-in-practice)」となると、自らの資質能力を高める機会を得るのである。裏を返せば、技術的合理性に強く依存する専門職には柔軟な対応力も資質能力の向上も見込めないということになる。

教師教育学を専門とするKorthagen, Koster, Lagerwerf, & Wubbels（2001 武田監訳 2010）は、Schönが論じた技術的合理性モデルを使い、教師教育は長いあいだ技術的合理性パラダイム(図1-1)に支配されていたと指摘する。その上で、学んだ知識や技能をそのまま教室に持ち込む形式ではなく、実践から理論を導き出す、あるいはその往還を追求する視点が重要だという。これをリアリスティック・パラダイム(図1-2)といい、教育実践の中で省察を繰り返すことによって教員は自身の知識・技能を発展させるという。このことは、教員という職業が単なる知識や技能によって成り立つものではなく、省察に基づく日々の実践が重要であり、それが教員の専門性の中核となっていることを意味している。

Korthagen & Nuijten（2022）は省察の方法についても独自の理論を提唱している。省察のためのALACTモデル(図2)といい、より深いレベルで

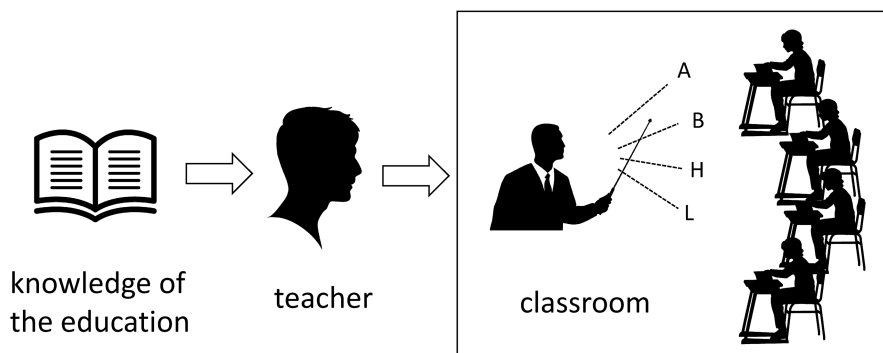


図 1-1 教師教育における技術的合理性パラダイム

*Korthagen, Koster, Lagerwerf, & Wubbels (2010 武田監訳 2010) を改変

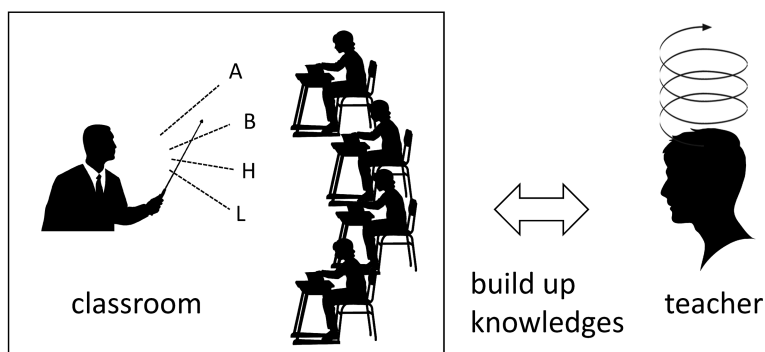


図 1-2 教師教育におけるリアリスティック・パラダイム

*Korthagen, Koster, Lagerwerf, & Wubbels (2010 武田監訳 2010) を改変

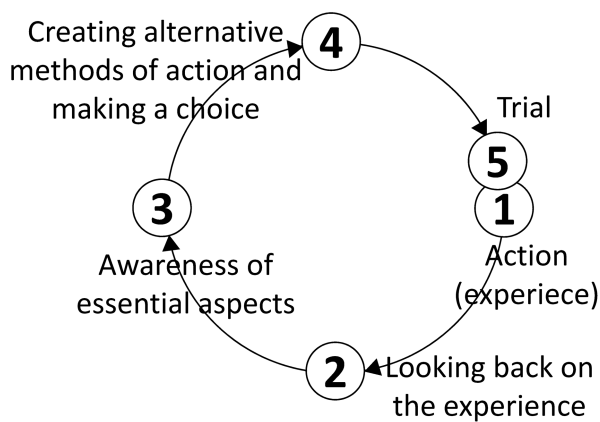


図 2 省察のための ALACT モデル

*Korthagen & Nuijten (2022) を改変

情報を理解するためのプロセスを示している。

“ALACT”は5つの段階である「行為 (Action)」 「行為の振り返り (Looking back on the experience)」 「本質的な諸相への気づき (Awareness of essential aspects)」 「行為の選択肢の拡大 (Creating alternative methods of action and making a choice)」 「試み (Trial)」 の頭文字を合わせたものである。紙片の都合上、各段階の詳説はしないが、ALACTモデルによる省察は教員の専門性を強化する幾つもの効果があるという。効果の一覧を表1に示す。12の項目を俯瞰すると、Korthagenの意図する教員の専門性は知識や技術の偏重ではなく、絶えず変化する実践場面に柔軟に適応する資質能力を表していることが読み取れる。

表1 教師教育における省察による効果

省察による効果
a. 教育場面における視点を増やす。
b. 行為に関する新たな選択肢やより効果的な行動を生み出す。
c. 教育的洞察力を引き出す。
d. 専門職としてのアイデンティティを発展させる。(自ら学ぶことで)
e. 理論と実践を繋げる。
f. 能力感 (自己効力感) を強化する。
g. 自立性を高める。
h. 無意識的な信念や偏った視点を気づかせ、社会的公平性への視点を強める。
i. 向上しようとする力を引き出す。
j. 自身の行為を説明する力を高める。
k. 教育的発達に資する専門的な交流を実現させる。
l. 生徒間における省察をサポートできるようになる。

* Korthagen & Nuijten (2022) から訳出

ALACTモデルでは、省察の過程で行為や状況の本質 (essence) に目を向けることが強調される。よくある誤解は、実践の振り返りが単なる「反省会」のような後ろ向きの場になることである (刑部, 2018)。実践をなぞって振り返るだけではそこに改

善の機会や行為の選択肢は生まれない。「その時、何が起っていたのか?」「何が良くて、それはどのように起きたのか?」「問題の本質は何だったのか?」といったことを、深いレベルで理解しようとするところこそが省察において重要となる。とりわけ、「本質的な諸相への気づき (Awareness of essential aspects)」や「行為の選択肢の拡大 (Creating alternative methods of action and making a choice)」の段階においては、それまでに習得した理論、あるいは知識・技能を援用することでより深い省察が導かれるのである。

以上のように、教員の専門性の捉え方は、技術的合理性パラダイムからリアリスティック・パラダイムへとシフトしてきた。前者では習得した知識・技能を授業実践に適用させることが専門性として捉えられた。しかし、それだけでは効果的な実践が成り立たないことが明らかとなり、省察を中心とした後者の捉え方が重視されるようになった。ただし、リアリスティック・パラダイムでは知識・技能が軽視されるわけではない。省察の過程では、教員自らが知識・技能を発展させることができ、一方では既習の知識・技能を援用してより深い省察の実現もできるのである。確かな知識と技能、そして実践の中での省察。これこそが実践的指導力ではないだろうか。

次項では、重度・重複障害者の教育における、省察を中心とした実践的指導力の意味と意義について考える。

6. 重度・重複障害者の教育における省察の意味と意義

重度・重複障害者の教育については、教員の専門性の向上が課題であるとの指摘はあっても、その内容や習得方法については明確にされているとは言い難い (齊藤他, 2013)。もとより、教員の専門性に関する研究自体が少ないという現状がある。

鳥海 (2019) は、日本特殊教育学会の発表論文について1987年から2017年の30年間を精査し、「重複障害児 (者)」をキーワードあるいは対象とする研究を整理している。その結果、療育・指導の内容が一貫して多く、単一事例を対象とするものが主流

であった。池田（2015）は重複障害の事例研究を概観した上で、その課題を2点指摘する。一つ目は事例研究の成果の汎用性の問題である。事例研究には、長期間にわたるデータの精緻な分析により、当該事例についての成果や方法の適切性の評価を可能とする利点がある。しかしながら、「個別的で厳密であればあるほど「その子独特の」という要素が強まり、反比例する形で他の重度・重複障害児に対する理解や指導への汎用性は弱まってしまう」、「研究の結果示される指導原理や方法は、重度・重複障害児特有の個性ゆえに、極めて限定的な対象に対してしか効果が期待できないものになってしまう」というのである。二つ目は事例研究が学校生活の文脈からかけ離れているという問題である。いかに緻密な事例研究であっても、それが学校教育での実践に適用できる内容でなくては実践に還元できる研究とは言えない。たとえば、特殊な実験的環境や高価な機器の準備を要する事例研究では、それを学校での実践に適用することは難しくなる。それゆえ、池田（2015）は学術研究と実践との往還が重要であり、学校現場の実態に沿った有益で汎用性のある指導理論を立ち上げていく研究が必要であると指摘する。

以上を踏まえると、重度・重複障害者の教育において既存の指導理論（e.g. 自閉スペクトラム症児における TEACCH、言語障害児における INREAL アプローチ）をそのまま適用することは相対的に難しいと言える。そのため、筆者は対象となる子どもとの係わり合いの中で省察を繰り返し、その子どもについて、あるいはその子どもとの係わり合いについて成立する個別の理論を抽出することの方が教員にとって有益であると考え。Korthagen & Nuijten（2022）は、そのような個別で状況依存的な理論を「小文字の理論（theory with a small t）」と名づけ、科学的な研究の蓄積によって構築される「大文字の理論（Theory with capital T）」と区別した。そして、省察による実践ではこの二つの理論が重要であるとする。一見すると「小文字の理論」は教員の主観による、偏った見方であり、理論というには些か躊躇される。しかし、小文字の理論は決して独善的なものではなく、大文字の理論との関連付けが重

要であるという。個別的で状況依存的であるものの、その理論は大文字の理論との関係により科学性や根拠を有するように努めることが必要なのである。

小文字の理論について例を挙げて考えてみる。

A 児は脳性麻痺を重複した小学部児童である。A 児にはアテトーゼ・タイプの麻痺があり、不随意運動が頻繁にみられる。普段から頭部が前傾に屈曲しており、教材の提示や声かけに対して頭部を動かそうとする様子が見られなかった。一方で、上肢が動く時には頭部が連動して左側に傾く様子が見られており、このことから担当教員はアテトーゼ麻痺による頭部のコントロール不全が前傾屈曲の原因と理解した。しかし、その後の複数の教員との係わり合いの様子から、大好きな B 教員の声かけに対しては高頻度で頭部が左右に動く様子が確認された。以上の状況の省察から、担当教員は A 児について「アテトーゼ麻痺による頭部のコントロール不全がベースにあるものの、好きという動機づけがあれば頭部を動かそうという意思が明確になる」という理解をし、この理論を以後の指導に活かすことにした。

上記の例では、担当教員はまずアテトーゼ麻痺の特徴をもって A 児の頭部前傾屈曲の原因を理解しようとした。これは大文字の理論による理解と言える。しかし、その後の A 児と他の教員との係わり合いの省察から、アテトーゼ麻痺による問題はありながら、A 児には固有に見られる「好き」という動機づけにより頭部を動かそうとする機制が働くことを見出した。これはまさに小文字の理論と言える。つまり、担当教員は大文字の理論と小文字の理論とを融合させて A 児をより深く理解したと言えるのである。

齊藤他（2013）は重複障害者の教育経験を有する特別支援学校教員へのインタビュー調査を実施し、教員の専門性の形成過程について二つの型を抽出した。すなわち「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。これはどちらかの専門性が

あれば良いということではない。高宮（2017）が指摘するように、知識・技術を累積するといっても教員個人が重複する多様な障害種に精通することには限界がある。二つの専門性は、各教員の教育実践の中で相互に影響しながら、その教員独自の専門性のスタイルを形成しているという。Korthagen の言葉を借りて言えば、大文字の理論を習得しながら、実践の中での省察を通して小文字の理論を自らの専門性として蓄えていく。それが重度・重複障害者の教育に従事する教員の専門性と言えないだろうか。

ただし、自らの専門性のスタイルを形成することは容易ではない。それは、教員の仕事が不確実性の要素を含んでいるからである。Helsing（2007）は教員の仕事の不確実性に関する論文を分析している。教員は予測のつかない日々の実践の不確実性に対して、打ちのめされたりストレスを感じたりする。しかし、不確実性があるからこそ専門性を発達させることができるという。その上で重要となるのが協働（collaboration）と省察的実践（reflective practice）である。一人で考えるのではなく、同僚や先輩、あるいは専門家と協働して省察することで、より多くの視点や洞察が得られ自身の専門性を深めることが可能となる。

Helsing（2007）の指摘する不確実性は、重度・重複障害者の教育においては特に顕著に現れると言

える。冒頭で触れたが、重度・重複障害者には刺激に対する反応が脆弱又は曖昧である者が少なくないため、教育や療育支援の難しさがあるとされる（菊池他、2005；野崎・川住、2013）。それゆえ、係わり合いの糸口が掴みづらく、指導の目標や内容を定め難いという不確実性が顕在化しやすい。そこで協働での省察が重要となるのである。

以上の論考を踏まえ、重度・重複障害者の教育における専門性のモデルを提起する（図3）。教員は担当する児童生徒との係わり合いを通して省察を繰り返す。また、その省察が不確実性に伴う偏ったものになることを防ぐため同僚や先輩などとの協働での省察を行う。それらの省察を通して、教員は当該実践についての小文字の理論を構築する。その際、できる限り科学性や根拠を担保するため大文字の理論をベースに考えることが重要である。加えて、構築した小文字の理論について校内にて共有を図る。これにより、対象となる児童生徒の一貫した指導を実現でき、また他事例の指導に有益となり得る知を他の教員に提供し得る。以上のように、児童生徒との係わり合いの実践と省察の往還の中で小文字の理論を構築、蓄積し、次の実践に活かしていく。その資質能力こそが重度・重複障害者の教育に携わる教員の専門性と言えるのではないだろうか。

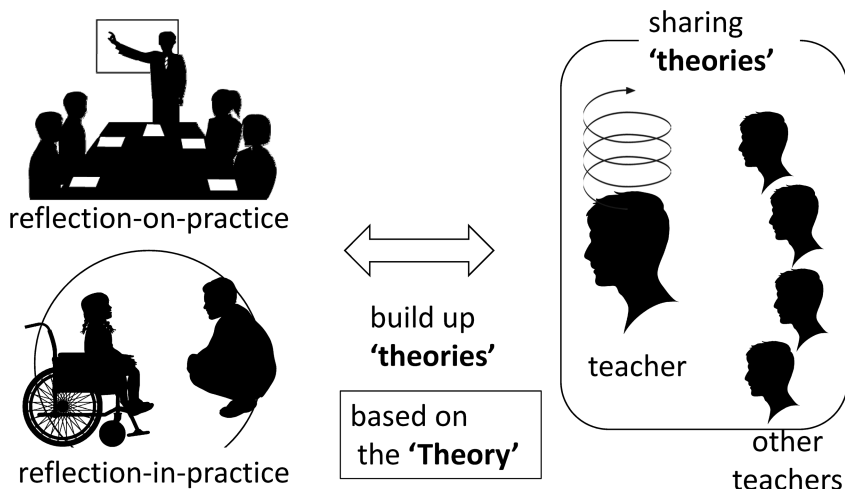


図3 重度・重複障害者の教育における専門性モデル（試案）

7. より良い省察のために

ここまで教員の実践的指導力の中核が省察であること、とりわけ重度・重複障害者の教育では省察が重要となることを論じてきた。ただし、実践したことを省察すれば専門性の高い教育実践力が身につくわけではない（新井・細川，2018）。ここでは、より良い省察を実現するための3つのポイントを提起する。

一つ目は協働による省察である。実践の中での省察（reflection-in-practice）は基本的には教員が授業を進行しながら一人で行うことになるが、実践についての省察（reflection-on-practice）は事後に振り返ることが多いため複数名での省察が可能となる。同僚や先輩などと協働で省察することで、一人では気づけない視点や洞察が浮かび上がる可能性が高まる。また、協働の省察ではビデオを利用することで効率性が高まる。実践者による報告は曖昧さや抽象的な言葉に置き換えられる危険性があるが、実践場面のビデオ収録は省察の参加者にとって具体的で実用的なものになる（Korthagen & Nuijten, 2022）。筆者としては、重度・重複障害者の指導場面の省察については、特にビデオを用いた協働省察を推奨したい。理由は実践における不確実性を低減できるからである。超重症児の研究動向を整理した岡澤（2012）は、対象児の主体性やイニシアチブを尊重しながら、係わりを解釈または過剰な解釈から始め、その後の展開から解釈による読み取りの妥当性を自身に問い直すことの重要性を指摘している。これは、重度・重複障害者に表出あるいは反応が脆弱又は曖昧な側面が多く、それゆえに係わり手（教員）の解釈が介在する蓋然性が生じることを意味している。ただし、解釈がいつも妥当であるとは限らない。むしろ、解釈の積み重ねから妥当性を探ると言った方が適切かと思われる。こうした解釈による妥当性の問い直しは、実践における不確実性にほかならない。以上の事由から、重度・重複障害者の教育ではビデオを用いた協働省察が必要と考える次第である。

二つ目は省察した内容を科学的あるいは論理的に解釈し、根拠づけることである。前項で触れたよう

に、重度・重複障害者の教育に既存の指導理論（大文字の理論）をそのまま適用することは難しい。それゆえ、教員にとっては実践の中から導出した個別の理論（小文字の理論）の方がその後の実践において有益となる。ただし、それが主観的で対象児の実態からかけ離れていては意味がない。できる限り、大文字の理論を援用し科学的で根拠のある理論を導出することが重要である。この小文字の理論があることで、教員は自らの実践の意味や意義を問い直すことができ、その後の指導方針を明確にすることが可能となる。また、小文字の理論は協働での指導、いわゆるティーム・ティーチングにとっても有益である。小文字の理論を教員間で共有することで、指導の意図や係わりおける配慮点について理解しやすくなる。Korthagen & Nuijten（2022）は、省察は人（Person）、実践（Practice）、理論（Theory）の繋がりを作り出すという。つまり、人が行う実践を理論づけるからこそ真の省察が成り立つと言える。

三つ目は二人称的な視点で省察することである。佐伯（2018）は省察における対象への向き合い方について発達心理学者 Reddy, V. の主張を引用し論じている。人間を対象とする研究における対象への向き合い方は、一人称的から三人称的のアプローチまで3つに大別できる。

- ① 一人称的アプローチ：対象を自分（一人称）と同じ存在であるとみなし、自分自身への内観をそのまま対象にあてはめて類推する。
- ② 三人称的アプローチ：対象を自分と切り離し、個人的関係のないものとして、傍観者的に観察し、「客観的法則」ないし「理論」を適用して解釈する。
- ③ 二人称的アプローチ：対象を自分と切り離さず個人の関係のあるものとして、情感をもってかわり、対象の情感を感じ取りつつ、対象の訴え・呼びかけに「応える」ことに専念する。

まず、一人称的アプローチには前提として「他者の心は見えない」という心身二元論的な見方があるという。見えないものは仕様がなかったので、自分が対象に成り代わって想像してみるということである。

三人称的アプローチは客観性や科学性を重視し、観察できないことや実証が難しい現象は排除するという立場である。一人称的アプローチと同じく心身二元論を前提としている。一方、二人称的アプローチは心身二元論からの脱却を意図した見方である。確かに心は直接目には見えないが、表情や所作等から感取できることを多くの人は知っている。そして、対象の心的状態を感取するためには傍観者的な立場ではなく、対象と積極的に係わり合う関係であることが重要だという。佐伯（2018）はこの二人称的アプローチが省察においても必要だと論じている。筆者もこの考え方に同感である。

重度・重複障害者の教育では、係わり合いの長さや深さによって対象児の見方や理解が異なってくることが少なくない。たとえば、表情の変化に乏しい児についてわずかな表情筋の緩みや身体部位の動きを捉えたり、身体の随意的な動きがほとんどみられない児について筋緊張の具合を捉えたりすることによって、対象児の心的状態を把握することがある。つまり、重度・重複障害者の教育に従事する教員は対象児との濃密な係わり合いを構築していくことが極めて重要なのである。濃密な係わり合いの関係の中で実践を行うからこそ対象児の実態に即した省察ができると言えよう。それゆえ、二人称的アプローチによる省察が重要なのである。

以上、3点について省察のポイントを提起した。今後は、これらのポイントを踏まえつつ、重度・重複障害者の教育に従事する教員の専門性に資する、より効果的な省察の在り方を具体的に探っていく。

引用文献

- 新井英靖・細川美由紀（2018）特別支援教育における若手教師の実践力育成方法に関する検討—実践的科目を受講した大学院生の授業評価アンケートから— 茨城大学教育実践研究, 37, 169–180.
- 刑部育子（2018）保育カンファレンスはどのように行われているか 佐伯 胖・刑部育子・荻宿俊文（著）ビデオによるリフレクション入門—実践の多義創発性を拓く—（pp.48–50）東京大学出版会
- Helsing, D. (2007) Regarding uncertainty in teachers and teaching. *Teach Teach Educ*, 23(8), 1317–1333.
- 池田吏志（2015）重度・重複障害児を対象とした関わりに関する教育研究の動向と課題 広島大学大学院教育学研究科紀要第一部, 64, 29–38.
- 石田真理子（2014）英米における教師教育研究の動向—実践知の継承を中心に— 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 62(2), 209–225.
- 岩見良憲・柘植美文・谷脇葉子（2019）訪問指導の状況と訪問教育への発展—重度・重複障害児の教育史— 浜松学院大学教職センター紀要, 8, 41–54.
- 川住隆一（2015）訪問教育に関する研究の動向と課題 特殊教育学研究, 53(2), 117–126.
- 菊池紀彦・八島 猛・室田義久・郷右近歩・野口和人・平野 幹雄（2005）超重度障害児に対する療育研究における現状と課題 保健福祉学研究, 4, 87–101.
- Korthagen, F., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001) *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. London: Routledge. (コルトハーヘン, F (2010) 教師教育：難しい課題 武田信子(監訳) 教師教育学—理論と実践をつなぐリアルスティック・アプローチ— (pp.8–31) 学文社)
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2022) *The power of reflection in teacher education and professional development*. London: Routledge. (pp.5–12, 141–142)
- 口分田政夫・星野陸夫・佐藤清二・松葉佐 正・永江彰子・藤田泰之（2018）高度医療的ケア児の実態調査 日本小児科学会雑誌, 122(9), 97–104.
- Lim, Y., & Ando, T. (2010) Effects of teaching experience and curriculum on teachers' professionalism in education of children with severe and multiple disabilities. *Jpn. J. Spec. Educ.*, 47(6), 483–494.
- 森 博文・中井隆司（2020）教師の職能成長を支える省察能力の発達過程の検討 京都女子大学教職支援センター研究紀要, 2, 45–54.
- 森 禎徳（2019）医療的ケア児の教育機会をいかに保障するか 生命倫理, 29(1), 53–60.
- 武蔵博文（2021）重複障害児教育に関する学校教員の意識調査 香川大学教育学部研究報告, 4, 1–12.
- 野崎義和・川住隆一（2013）超重症児該当児童生徒に対する教育の実態に関する調査研究—肢体不自由・病弱特別支援学校における指導の実態— 特殊教育研究, 51(2), 115–124.

- 岡澤慎一（2012）超重症児への教育的対応に関する研究動向 特殊教育学研究, 50(2), 205-214.
- 大久保哲夫（1980）障害児の就学指導の制度に関する一考察 奈良教育大学教育研究所紀要, 16, 103-114.
- 大村 清（2004）難病主治医の立場から 小児看護, 27(9), 1249-1253.
- Polanyi, M.(1966) *The tacit dimension*. New York: Doubleday Garden City. (ポランニー, M. 高橋勇夫 (訳) (2003) 暗黙知の次元 ちくま学芸文庫 (pp.18-22))
- 佐伯 胖（2018）ショーンの「リフレクション」論を超えて 佐伯 胖・刑部育子・苅宿俊文 (著) ビデオによるリフレクション入門—実践の多義創発性を拓く— (pp.20-37) 東京大学出版会
- 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紀要, 40, 67-80.
- 佐藤 学（1992）三つの教師像から 佐伯 胖・汐見稔幸・佐藤 学（編）学校の再生をめざして (2) 教室の改革 (pp.111-116) 東京大学出版会
- 佐藤 仁・樋口裕介・吉田茂孝・岡花祈一郎（2013）実践的指導力をめぐる教員養成研究の新たな研究視角の模索—教育方法学, 特別支援教育, 保育者養成の議論を手がかりに— 福岡大学研究部論集 B, 6, 61-75.
- Schön, D. A. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. (ショーン, D. A. 柳沢昌一・三輪建二 (監訳) (2007) 省察の実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考— 鳳書房 (pp.55-62, 21-31))
- 柴垣 登（2017）特別支援学校教員の専門性向上のための諸課題についての考察 立命館教職教育研究, 4, 11-22.
- 柴垣 登・佐々木 全・鈴木恵太（2021）特別支援教育担当教員の専門性向上のために大学に求められる取組についての考察—特別支援学校教諭免許状認定講習受講者に対するアンケート調査結果から— 岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター, 1, 145-157.
- 杉本健郎・河原直人・田中英高・谷澤隆邦・田辺 功・田村正徳・土屋 滋・吉岡 章（2008）超重症心身障害児の医療的ケアの現状と問題点—全国 8 府県のアンケート調査— 日本小児科学会雑誌, 112(1), 94-101.
- 鈴木眞雄・実践的指導力研究プロジェクト（1998）教員の授業観, 資質・力量観に関する基礎的研究 愛知教育大学研究報告 (教育科学), 47, 67-76.
- 鈴木康之・田角 勝・山田美智子（1995）超重度障害児（超重症児）の定義とその課題 小児保健研究, 54(3), 406-410.
- 高橋英児（2010）養成段階における実践的指導力の育成についての一考察 日本教師教育学会年報, 19, 57-66.
- 高宮明子（2017）特別支援学校における在籍者の障害の「重度・重複化, 多様化」に関する論考 大阪樟蔭女子大学研究紀要, 7, 189-196.
- 竹浪隆良（2021）「実践的指導力」と教員養成 東京都立大学教職課程紀要, 5, 37-47.
- 田邊良祐（2012）教員養成における教師に必要な資質能力の育成方策—1970 年代以降の政策文書における「実践的指導力」の分析から— 教育制度研究紀要, 7, 65-73.
- 島海順子（2019）重複障害教育研究に関する展望 教育実践学研究, 24, 11-17.
- 辻村泰男（1976）重度・重複障害児と学校教育 辻村泰男 (監) 障害児教育の今日的課題 (8) 重度・重複障害 (pp.262-270) 福村出版
- 八幡ゆかり（2012）わが国におけるインクルーシブ教育のあり方—統合教育の歴史的背景を踏まえて— 鳴門教育大学研究紀要, 27, 65-79.
- 参照資料（行政資料・答申・報告等, 本文掲載順）**
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2021）特別支援教育資料（令和 2 年度）
https://www.mext.go.jp/content/20211014-mxt_tokubetu01-00018452_2.pdf (2022 年 9 月 1 日)
- 文部科学省（2022）令和 3 年度学校における医療的ケアに関する実態調査
https://www.mext.go.jp/content/20220711-mxt_tokubetu01-00023938_1.pdf (2022 年 9 月 1 日)
- 特殊教育の改善に関する調査研究会（1975）重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について（報告）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/003/gijiroku/05062201/001.pdf (2022 年 9 月 1 日)
- 文部省初等中等教育局長通達（1962）学校教育法および施行令の一部改正に伴う教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育的措置について（文初特第 380 号）松原隆三（1979）昭和三七一年一〇月一八日初中局長通達 全日本特殊教育研究連盟（編）日本の精神薄弱教育—戦後三十年—

- 第一巻 教育の制度 (pp.109-111) 日本文化科学社
- 中央教育審議会 (1971) 今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について (答申)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/710601.htm (2022 年 9 月 5 日)
- 中央教育審議会 (1978) 教員の資質能力の向上について (答申)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/780601.htm (2022 年 9 月 5 日)
- 教育職員養成審議会 (1988) 教員の資質能力の向上方策等について (答申) 大学と学生, 264, 53-58.
- 教育職員養成審議会 (1997) 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について (第 1 次答申)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/040/siry/attach/1378684.htm (2022 年 9 月 5 日)
- 中央教育審議会 (2005) 新しい時代の義務教育を創造する (答申)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/all.pdf (2022 年 9 月 5 日)
- 中央教育審議会 (2006) 今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm (2022 年 9 月 5 日)
- 中央教育審議会 (2012) 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申)
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afidfile/2012/08/30/1325094_1.pdf (2022 年 9 月 5 日)
- 中央教育審議会 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申)
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afidfile/2016/01/13/1365896_01.pdf (2022 年 9 月 5 日)
- 中央教育審議会 (2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ (答申)
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (2022 年 9 月 5 日)
- 特殊教育総合研究調査協力者会議 (1969) 特殊教育の基本的な施策のあり方について (報告) 学校保健研究, 11(6), 283-286.
- 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 (2001) 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)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/toushin/010102.htm (2022 年 9 月 7 日)
- 特別支援教育の推進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)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiry/attach/1361204.htm (2022 年 9 月 7 日)
- 中央教育審議会 (2005) 特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afidfile/2017/09/22/1212704_001.pdf (2022 年 9 月 7 日)
- 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 (2010) 審議経過報告
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/gaiyou/attach/1292333.htm (2022 年 9 月 7 日)
- 中央教育審議会 (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)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2022 年 9 月 7 日)
- 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 (2021) 報告
https://www.mext.go.jp/content/20210208-mxt_tokubetu02-00012615_2.pdf (2022 年 9 月 7 日)

付記

本研究は JSPS 科研費 (課題番号: 21K02751) を受けて実施された。

