

障害のある子どもと保護者の思いに寄り添う支援を さらにすすめていくために

— 特別支援教育における実践・支援の基盤を見つめなおす —

栗原輝雄

要 旨

障害のある子どもとその保護者の思いに寄り添う教育実践・支援は特別支援教育の根本であり立脚点である。これをさらに推し進めていくためには、教師は常にその基盤の見つめなおしをはかりながら、子ども・保護者と向き合っていく必要がある。— こうした視点に立ち、今回、基盤として重要であると思われるいくつかの事柄についての再検討と考察を行った。その結果、①障害のある子の成長・発達・学習等の支援にあたっては、教師はそれぞれの子どもの「生きる力」を信じ、キャッチし、見守りながら、それが十分に働く環境を用意するよう努めること、②「障害のある子と保護者の思いに寄り添う」ということの意味についてのさらに掘り下げた検討と理解とが今後とも大切であること、③教師と障害のある子とのコミュニケーション、教師と保護者とのコミュニケーション・協働、教師同士のコミュニケーション・協働のあり方が、障害のある子の成長・発達・学習等の支援にとっても、保護者の心理的安定、そして教師自身の心の安定と「思いに寄り添う」実践・支援にとっても重要な意味もっていること等々、が改めて確認された。しかし、本テーマ自体の間口の広さ、奥行きを深さを考えると、引き続きさまざまな角度からの検討・考察が必要であると考えられた。

1. 問題および目的

(1) 筆者のこれまでの研究の流れと今後の研究への足がかり

筆者はここ数年間にわたり、教師の「聴く力」について一連の研究を進めてきている。そのテーマは主として以下の二つに集約される。

第一のテーマは、教師が子どもや保護者、教師同士とコミュニケーションあるいは連携を図るさい、どのような話の聴き方を教師は大切であると考えているかという、いわば教師自身の目でとらえた教師の「聴く力」についての検討である。第二のテーマは、教師の「聴く力」が子どもの「生きる力」の育成に対してどのような意義・役割を担っているかを明らかにすることである。

いずれのテーマも相互に深く関連しており、教育実践、子どもの発達支援、保護者支援等の諸点からみて、教師のあり方・姿勢にかかわる大切なテーマであると思われるので、筆者としては今後ともさらに研究を継続していきたいと考えている。

これまでの研究から言い得るであろうと思われることを要約してみる。

一つには、教師の「聴く力」は教師の「専門性」の一つとして、今後なお一層重視されるべき重要な特質であることが次第にはっきりしつつあるように思われること。また、もう一つは、教師の「聴く力」は子どもの「生きる力」の育成に対して本質的に重要な働き・役割を担っている、ということである。

もう少し具体的に述べる。その概略は以下の通りである。

子どもとのコミュニケーションを図るにあたり、および保護者とのコミュニケーション・連携、教師間のコミュニケーション・連携をより密度の濃い形ですすめていくにあたり、少なくとも教師サイドから見ると、多くの教師が、相手（子ども、保護者、同僚教師）と普段からよい関係作りを図るように心がけ、話を聴くときには、深く丁寧に共感的に聴くことが大切であると認識している、ということが一点である。

ただ、次のことについては今後の課題として念頭に置くべきであると思われる。すなわち、これまでは教師サイドからのみとらえてきたが、今後は子どもおよび保護者双方のサイドからのとらえ方—教師が子どもおよび保護者の話

を「聴く」さい、教師はどういうことを大切に考え、どういうふうに話を聴いてくれたら、本当に聴いてもらえている、聴いてもらえたと感じることができるか—も併せて明らかにし、教師サイド、子ども・保護者サイド双方からのとらえ方をつき合わせながら、教師に望まれる話の聴き方あるいは「聴く力」について、さらに掘り下げた検討が求められるということである。⁽¹⁾⁽²⁾⁽³⁾⁽⁴⁾

また、教師の「聴く力」は、子どもの「こころ」の受けとめ方そのものでもあると考えられるので、子どもの「生きる力」の育成にとって、教師の「聴く力」の果たす役割は子大きく、子どもの「生きる力」の「中核部分（芯になる部分）」の形成にとってプラスの大きな働きを担っていると考えてよさそうであると思われた。⁽⁵⁾⁽⁶⁾⁽⁷⁾

以上のようなことから、教師の「聴く力」は子ども・保護者の思い（願い）をより深く感じ取り、両者の思い（願い）に寄り添う教育実践・支援をさらにすすめていく上で非常に大切な役割を果たしていると考えられる。また同時に、子どもの「生きる力」をはぐくむという点でも教師の「聴く力」はきわめて重要な意味を有しており、この点でも子どもの「『生きる力』をはぐくむことがますます重要になっている」⁽⁸⁾ 現在、教師の「聴く力」は教育実践・支援の最も重要な基盤の一つとして受けとめられるべきであることが示唆されたと思われる。

以上述べたことが、大まかに言えば、これまでの研究から得られたことであり、本報告のテーマである「障害のある子どもと保護者の思いに寄り添う支援をさらにすすめていくため」の足がかりともなりうると考えられるところでもある。

（２）障害のある子どもと保護者の思いに寄り添う支援の重要性

さて、特別支援教育は、「障害のある幼児児童生徒に対し、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行う」⁽⁹⁾とされているが、それは障害のある子一人ひとりが将来、社会の中で一人の人間として豊かな人生を切り開いていくことができるように、その基盤となるものを教師と子ども・保護者等が一体となって学校生活を通して培っていくという考えの上に立ってのこと

であろう。⁽¹⁰⁾ 社会の中で自らの人生を豊かに生きていくことは子ども自身にとっての思い（願い）であるのはもちろんのこと、保護者にとっても教師にとっても共通の思い（願い）と言えるのではなかろうか。ここに「子どもの思い（願い）、保護者の思い（願い）に寄り添う」という教師の姿勢が生まれてくることになるのではないかと考えられる。⁽¹¹⁾

本研究では、以上のようなことを踏まえ、より一層「障害のある子どもと保護者の思いに寄り添う」ための教育実践・支援をすすめていくにあたり、その基盤として特に重要であろうと思われること—教師の「聴く力」についても当然、その主要なものうちの一つとして挙げるべきであろう—についての振り返りと再検討を行い、今後の教育実践・支援をより確かなものとしていくための指針を得たいと考えている。

言うまでもなく、特別支援教育も教育という営みそのものである。したがって、教育の目的あるいはそれが目指すものについてのとらえ方、たとえば林(1982)⁽¹²⁾が述べているように、「すべての子どもがかけがえのないのちを持っていて、それが成長するために必要なものを求めている〈中略〉、それに答えることとして教育というものを考える」というようなとらえ方においては何ら相違があるわけではなかろう。

教師とのかかわりの中で、障害のある子とその保護者の日々の生活の一瞬一瞬がより美しくより豊かにはぐくまれ、これらと、さらにその後続く人生のひとつコマひとつコマとが絶妙な配置で織り合わされ、独自の模様から成る「一片の織物」が、障害のある子とその保護者それぞれの心の世界で織り上げられていくこと⁽¹³⁾を、私たち特別支援教育にかかわるものは心から願うとともに、自戒をもって、子どもたち一人ひとりとその保護者と向き合い、歩みをともにしていくことが求められているのではなかろうか。

この、歩みをともにする、ということから想起されるのが、林(2002)⁽¹⁴⁾の言葉、すなわち、「教師を意味するペダゴグということばの語源は（中略）子どもに付き添っていく者の意味で」ある、という言葉である。「子どもに付き添っていく者」の意味するところは極めて深く、筆者が限られた紙幅の中でコメントを加えることは難しい。あえて一言付け加えるとするなら、筆者には、

それは少なくとも、教師は子どもの存在・可能性を心の底から肯定・信頼でき、子どもとともに人間としての豊かな生き方をしていこうという気持ちを持って、子どもにあたたかいまなざしを向け、子どもの心（思い）に寄り添おうとしている人でなければならないと指摘しているのではないかとされる。⁽¹⁵⁾ 特別支援教育の実践に携わるものにとつてのみならず、広く教育に携わるすべての実践者に求められている最も大切な姿勢と実践・支援の基盤はここにある、と筆者はとらえている。

ところで、「子どもの心（思い）に寄り添う」ということは、学校教育の場にあつては、障害のある子どものみならず、その保護者の「思いに寄り添う」ことでもあろう。確かに、この「子どもと保護者の思いに寄り添う」ことは殊のほか重要である。この点においてこそ教師の「聴く力」がものを言うことになるのであろうが⁽¹⁶⁾⁽¹⁷⁾⁽¹⁸⁾、しかし、実際のところ、「思いに寄り添う」ということは口で言うほど、あるいは文字で綴って説明ができるほど容易なことではないと筆者は常々思われている。

このようなことを記すと、本論文のテーマそのものが成り立たなくなってしまうそうであるが、筆者が言いたいのは、それくらいに「思いに寄り添う」ということは深く、また難しいテーマであるということなのである。しかし、それはそうとしても、この深さ・難しさを十分心に刻みつつ、子どもとのコミュニケーションや保護者とのコミュニケーション・連携（協働）等のよりよいあり方を追求していくことを心がける姿勢を特別支援教育（広くは教育）に携わる者は忘れないでいる、ということが大事なのではなからうかと思われるのである。

（3）本研究の目的

障害のある子どもと保護者の思いにより一層深く寄り添うことは、教育実践・支援において常に求められていることであろう。そして、そのための基盤として、さまざまなことが挙げられるであろう。

本論文では、筆者が研究テーマとして取り上げ、取り組んできている最近の研究、特に、教師の「聴く力」について、および、それと子どもの「生きる力」

との関係に関する研究から見出されたことを含め、障害のある子とその保護者の思いにより一層寄り添うことのできる確かな教育実践・支援を今後ともすすめていくための基盤として、特に留意すべきと思われることのいくつかにつき、以下のところで確認・再考察を行ってみることにする。

2. 特別支援教育における実践・支援の基盤として特に大切にしたいこと

(1) 対等な一人の人間存在として向き合うということ

特別支援教育に対する人々の理解と期待の高まりにともない、特別支援教育に携わる人たち（教師はもちろん、教育行政や関連分野の人々等も含めて）は、障害のある子どもたち一人ひとりが希望をもって「本来のわたし」⁽¹⁹⁾を生きていくことができるように、それぞれの子どもが必要としている育ちの基盤を整えていくことをますます強く要求されてきていると言える。⁽²⁰⁾⁽²¹⁾

知的障害のある子どもとともに人生を歩んできた一人の母親が大きな葛藤と深い苦悩の中で到達した、たとえば次のような考えの中には、障害のあるわが子に寄せる親の深い愛情と、社会のあり方や障害のある子に対する教育のあり方についての保護者の思いがよく示されていると思われる。それらは次のようなものである。

「娘の魂もまた、その魂として最大限に成長する権利をもっているのだ。たとえほんのわずかしか成長しないにしても、その権利はだれの権利とも変わらないはずである。」⁽²²⁾

「すべての人はこの世の中で、安心できる自分の居場所と安全を保証されなくてはなりません。」⁽²³⁾

これらの言葉に含まれるメッセージを筆者なりにひと言で表現するなら、特別支援教育に携わる教師は、「障害をみるのではなく、その人のいのちと生き方に目を向け、それを本当に大切に受けとめていこうとする」⁽²⁴⁾姿勢に立って、言い換えれば、対等な人間存在として障害のある子と向き合うことによって、教育実践・支援にさらに力を注いでほしいということではなからうか。障害のある子と保護者の思いが凝縮されている言葉であると思われる。人権尊重の思想は以前に比べれば社会全体にずいぶん浸透してきているとは思われるが、教

育実践・支援にあたるものは、特にそのための大切な基本姿勢（拠って立つ基盤）として、上記の母親の言葉を改めて深くかみしめておく必要がある。

（2）教育の意味や人間の成長・発達についてのとらえ方、支援のあり方等についての理解と一層の掘り下げ

特別支援教育における実践・支援の基盤として私たちが大切にすべきことや、教育の意味、人間の成長・発達のとらえ方、支援のあり方などについては、植物からも大切なことを教えられることが少なくない。

以下に記すエピソードは筆者にとってきわめて鮮烈な体験であった。特別支援教育（と同時に教育そのもの）の実践・支援の基盤等にかかわる事柄を深く見つめなおさせてくれた。子どもの「生きる力」についての新たな見方についての示唆と、子どもの「生きる力」を深く信じてあたたかく見守るということについての再確認の要請ということであったろうか。

「生きる力」については周知のように、中央教育審議会による『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）』⁽²⁵⁾に詳しく記されている。したがって、その意味するところについてはここでは割愛させてもらうが、河合（1992）⁽²⁶⁾の表現を借用するなら、それは「人間の心の奥にある自律的な力」と言い換えることもできそうであるし、「『生きる力』をはぐくむ」⁽²⁷⁾とは、この「自律的な力」を強化し、さまざまな状況の中で発現しやすい状態にしておくことであるとも言えるかもしれない。

上でふれた「生きる力」や河合（1992）の言う「自律的な力」を彷彿させる植物の生態に筆者は幾度となく出会っている。「鮮烈な体験」と上で記した一例を以下に述べる。

たとえば、強い風雨に打たれて地面に押し倒されたセイタカアワダチソウやコスモスやカンナなどの茎や花が「再起」していく姿がそれである。天候が回復してしばらくすると、これらの茎や花々は地面に這ったままの状態でありながらも、その先端を空に向かって再びまっすぐに力強く伸ばしていく。その姿が実に象徴的なのである。中には、地面に接している茎の一部からは真っ白い毛根さえ生えているものもある。茎や花の先端がさらにしっかりと空に向かっ

て身を伸ばせるように、力いっぱい支えようとしているかのようである。

こうした姿は、これらの植物が、たとえば強い風雨のような厳しい状況に直面しても、それでもなお再び自身の身を空に向かってまっすぐに伸ばしていこうとする力—「生きる力」とはこのことを言っているのであろうか—をもともと内側に宿しているように思われる。

上にあげたような植物がこうした厳しい状況に直面したときでも、以前と変わらずに再びまっすぐにその身を伸ばしていくことができるには、こうした状況の中にあってもなお、そうした茎や花々を引き上げていく力（働き）を空そのものが有しているからだと考えることも可能であるかもしれない。

子どもの発達や教育の場合に当てはめて考えれば、空とは、たとえば、子どもを取り巻くさまざまな人々によって作り出されるあたたかな環境であり⁽²⁸⁾⁽²⁹⁾⁽³⁰⁾、教育という営みの中にある子どもの内面を育てる働きであり、「子どもに付き添っていく者」としての教師の人間的なかわり手等である、と考えることができるであろう。⁽³¹⁾

植物の「状況」を見て、そこから植物の「思い」「こころ」を感じ取ること。その時々に必要な「手当て」ができること。これこそが真に植物を慈しむということであろうか。そして、植物を慈しむ心は、子育てや教育に携わっているもの子どもに対する接し方にも深く通じている、ということを見せてくれるいくつかの大切な事柄を小川（1992）⁽³²⁾は記している。上で述べた筆者自身の体験（観察）から筆者が学んだ「気づき」を、より大きな視点からこの著書は整理してくれているようで教えられるところが多い。

小川（1992）によれば、植物が「強風で倒れたのをそのままにしておくと、倒れたままで先の方だけ上を向いてくる。起こしてほしいのだけれど、自分からは口に出せないし、動くこともできない。（後略）」—「先の方だけ上を向いてくる」その動きを、「起こしてほしい」との植物の「思い」「こころ」あるいは「叫び」として深く感じ取ることのできる人がそばにいてくれたら、この植物は再び元のようにからだ全体を空に向けて、まっすぐに、思いきり高く、伸ばしていくことができるであろう。

障害のある子は（障害のある子に限らず、子どもは誰でもそうであろうが）、

周囲の無理解・支援不足等ゆえに、時に「強風」に倒されてしまうことも決してないわけではなからう。そんな時、周囲に、子どもの「思い」「こころ」「叫び」等々を鋭くキャッチでき、適切なサポートをしてくれる人がいることは、子どもの「生きる力」を再び活性化させるために不可欠なことではなからうか。

教師の「聴く力」も、それを土台とした子どもの「思いに寄り添う」という姿勢での子どもにかかわる教師の実践・支援の大切さも、このためにこそあると言えるのではなからうかということ、小川（1992）から改めて思わされた。

障害のある子とその保護者の思いに寄り添う支援をさらにすすめていくにあたっては、

- ①子どもは「生きる力」を本来的に有していると考えて、子どもの成長・発達をあたたく見守ることが大切であること。
- ②子どもの「生きる力」が十分に働くためには、しっかりとそれを支える環境が欠かせないこと。また、そのためにも、教師をはじめとする周囲の大人たちが子どものこころをすばやくキャッチする力（「聴く力」も大切なそのひとつ）が求められること。

上記の花々（植物）との出会いのかたちは、この二点をしっかりと心に刻んでおくことが重要であることを、教育に携わる私たちに教えてくれ、再認識させてくれているように思われる。

これまで述べてきた諸点は、障害のある子と保護者の支援にあたり常に念頭に置くべきこと、そして、その流れ（スタンス）の中でさまざまなことを考えていくための大きな基盤を形成するものと筆者はとらえている。言わば、それらは「バック・グラウンド・ミュージック」のごとき機能を有するものと言えるように思われる。それらが筆者自身の心の奥深くにおいて静かにゆったりと繰り返し流れてくるのを深く感じ取りつつ、筆者は障害のある子とその保護者の思いに寄り添う支援のあり方を自身に問いかけているのが現状である。

障害のある子と保護者の思いに寄り添う教育実践・支援とはそもそもどのようなものか、また、その基盤として特に大切にすべきと思われる事柄としてどのようなものがあげられるであろうか。以下、筆者の

最近の研究で得られた知見を踏まえながら、考察をすすめていきたい。

3. 教師と保護者のコミュニケーション・協働関係づくり

— その基盤としての教師の「聴く力」に焦点を当てて —

教師が子どもとのよりよいコミュニケーションを、また同時に保護者ともよりよいコミュニケーション・協働関係（関係づくり）を構築していくことは、繰り返しになるが、子どもと保護者の思いになお一層寄り添う教育・支援をすすめていくためにはきわめて大切なことである。このような関係づくりがあつてこそ、教師は子どもと保護者それぞれの「思い」を深く感じ取ることができ、この「思い」に一層寄り添いうる教育実践や支援を具体的に展開していくことができると思われる。

教師は授業をはじめとする種々の教育実践・支援活動の一つひとつを通じて、子どもと保護者の「思い」に応じていく。それゆえ、さまざまな工夫を加えながら実践力・支援力を高めていくことは教師に課せられた大きな課題であると言える。その課題に取り組むためにこそ、子どもと保護者の「思い」をしっかりと把握する力を養うことは大切な基盤の一つになると言える。その意味で、教師の「聴く力」が問われるところであり、また、そのより一層の向上が期待されてもいる。

（1）教師と保護者のコミュニケーション・協働関係の子どもにとっての意義

子どもは生活時間のほとんどを家庭と学校とで過ごしている。そのそれぞれの場において保護者と教師とが「信頼され安定感を与える者」として子どもから受けとめられることが「すべての健全な人間の発達にとって、（中略）あらゆる教育にとって、まず第一の不可欠な前提である」というボルノー（2006）⁽³³⁾の指摘は、教師と保護者の子どもに対するそれぞれの立場からのかかわりと協働とがいかに大切なことであるかを示している。この点は「障害」の有無にかかわらず、すべての子どもにとって同様であろう。ボウルビイ（1993）⁽³⁴⁾が母子関係の研究の中で指摘している「セキュア・ベース」や、『イソップ寓話集』⁽³⁵⁾収められている「北風と太陽」の「太陽」の役割もまた同じく大きな示唆を与

えるものとして注目しておきたい。

ところで、好ましいコミュニケーション・協働関係が構築され、こうした関係の中で教師と保護者との間の相互理解が深まっていけば、教師も保護者も情緒的に安定し、心に余裕を持ちながらそれぞれの立場で子どもに接していくことができるようになるであろう。そして、そのことがひいては子どもの情緒の安定を促し⁽³⁶⁾、あわせて子どもの「生きる力」の二つの側面—すなわち、中央教育審議会第一次答申（1996）⁽³⁷⁾で力点が置かれていると思われる、周囲の環境世界に創造的に適応していくことで自己の行動世界を拡大していくというような側面と、神谷（1966）⁽³⁸⁾や島崎（1986）⁽³⁹⁾、土屋（1989）⁽⁴⁰⁾などから示唆される内面世界の充実（生きていることの喜びや希望、生きる意味や生きがいの発見など）にかかわる側面とをあげることができると思われるが、これらは本来相互につながりあった表裏一体のものと考えべきものであろう⁽⁴¹⁾—の双方がさらに豊かにはぐくまれていくうえで大きなプラス作用を引き起こすものと思われる。

（2）保護者との好ましいコミュニケーション・協働関係の構築のために求められる教師のスタンスと教師自身大切にしたいと考えていること

—特別支援学校に勤務する教師のとらえ方に焦点をあてて—

保護者との好ましいコミュニケーション・協働関係を構築していくために、教師は保護者とのどのような「スタンス」で向き合っていくことが求められるであろうか。

「スタンス」とは「人が立つ位置」⁽⁴²⁾のことである。コミュニケーション・協働関係の構築という目標を保護者とともに達成していくためには、当然のことながら、教師は「子どもの成長・発達のために、共に必要な存在として、子どもによってつなぎ合わされているもの同士」⁽⁴³⁾という、子どもの目線に立っての保護者との深い信頼関係を築いていくことが重要となってくる。

そのためには、保護者の「思い」を感じ取る教師の「聴く力」が大切になってくる。保護者の話を深く聴き、その話の中に込められた保護者の気持ちや願いをしっかりと受けとめ、保護者と同じ地平（目線）に立って、子どもの発達

支援や教育実践等に協働して取り組んでいくことが必要であろう。⁽⁴⁴⁾

筆者は幼稚園教師（保育士）、小学校教師、中学校教師、高等学校教師、特別支援学校教師の協力を得て、各園・学校の教師等が子どもの話を聴くとき、保護者の話を聴くとき、同僚教師等の話を聴くとき、どのようなことを大切だと考えているかについて、自作の調査票を用いて回答してもらった。これらの結果をもとに、教師の「聴く力」について考察し、これまで順次報告してきた。⁽⁴⁵⁾⁽⁴⁶⁾⁽⁴⁷⁾

このうち、栗原（2008b）⁽⁴⁸⁾は、幼稚園教師・保育士の場合に特化して、これらの人たちが保護者の話を聴くときにどのようなことが大切であると考えているかについて考察し、まとめたものであった。小学校、中学校、高等学校、特別支援学校に勤務する教師の回答結果についても比較の対象とするため表中に掲げられてはいる。（Table.1）しかし、幼稚園教師・保育士の場合についてのまとめであったため、上記の各学校に勤務する教師の回答傾向は、幼稚園教師・保育士のそれとの比較対照という形では言及されてはいるものの、それぞれ他校種の教師の回答傾向の詳細については深く分析・考察されていなかった。この点は今後の課題として残されていた。

どの校種の場合においても、教師が保護者の話を聴くときにどのようなことが大切であると考えているかについての詳細な分析・考察は「保護者の思いに寄り添う支援」のあり方、「保護者との好ましいコミュニケーション・協働関係構築」のために欠かすことができないと筆者は考えている。その意味で、今回特別支援学校教師に特化して分析・考察を行うにいたったのは上で述べた意味での残された課題への取り組みの第一歩と言える。同時に、今回の特別支援学校教師の場合に特化しての分析・考察は、本論文のテーマとの関係を勘案してのことであることは言うまでもない。

以下、特別支援学校教師の回答結果についての詳細な分析と考察とをもとに、「障害のある子の保護者の思いに寄り添う支援」、「障害のある子の保護者との好ましいコミュニケーション・協働関係構築」について教師はどのように考えているかに関して検討を進めていくこととする。

特別支援学校教師が保護者の話を聴くときに大切であると考えているとして

選んだ項目（複数回答可）の上位5位までは下に掲げる表1のようであった。（（栗原（2008b），P.41のTable 1に基づく.）⁽⁴⁹⁾ なお，調査票に掲げられた項目はこれらを含め，全12項目であった.）回答者は60名. 項目の冒頭に記してある数字は順位を，項目末尾の（ ）内の数字は回答者の選択率である.

表1. 保護者の話を聴くときに大切であると考えていること
(特別支援学校教師)

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. 保護者の言葉の奥にある気持ちを読み取れるように努める (75.0%)1. 普段から信頼関係を築けるように心がけ，その上に立って対話ができるように心がける. (75.0%)2. 保護者と共に子どもの課題や問題などに取り組もうとしている気持ちが伝わるような対応を心がける. (71.7%)3. 保護者の話を受容する・共感的に受けとめるよう努める. (71.7%)5. 子どものことを教師自身が大切に思っている気持ちが伝わるような対応を心がける. (70.0%) |
|---|

表1. の項目のうち「1. 保護者の言葉の奥にある気持ちを読み取れるように努める.」は，幼稚園教師，小学校教師，中学校教師，高等学校教師の場合，上位5位以内には選択されていなかった. しかも，これらの校種における選択率は64.5%（幼稚園）～54.7%（小学校）で，特別支援学校に比べるとかなり低めであった. その意味では，この項目は特別支援学校教師の場合，保護者の話を聴くにあたり，特に重視されている内容を示していると考えてよいと思われる. しかし，この5校種間での選択率の差が統計的に有意であると言えるかどうかをカイ自乗検定によって検討したところ，有意な差があるとは言えなかった. ($\chi^2 = 1.69$, $df=4$)⁽⁵⁰⁾

ところで，「言葉の奥にある気持ちを読み取れる」ということは，河合(2006)⁽⁵¹⁾が述べているように「言葉の奥にある言葉」を聴くことであり，「声の下にある声を聴く」ということであろう.

確かに、筆者自身の経験からも、人の語る言葉の一つひとつには、その人のさまざまな思いや感情や欲求などが、まるで万華鏡の世界のように、色鮮やかに散りばめられているように思われる。いま目の前で語っている人のこの世界に幾分なりともふれさせてもらうことができれば、その人のところに寄り添う「聴き方」に多少なりとも近づくことができたと考えてよいかもしれない。ただしそのさい、聴く側の人の人間観や人生観、生き方や経験などによって、また感性の豊かさ等々によって、万華鏡の世界の色鮮やかさの度合いは大きく異なってくるものと思われる。

特に、障害のある幼児の保護者の中には「子育てへの不安や孤立感を感じて」いたりして、「精神的な援助を必要とする場合もある」⁽⁵²⁾ことを考えると、ここに寄り添う「聴き方」はとりわけ重要な意味をもっているといえる。教師のこうしたところに寄り添う「聴き方」をベースにした障害のある子の保護者との向き合い方は、子どものさまざまな課題・問題をともに担っていくことにつながる協働関係の構築・発展につながる大きな契機となるということを暗示しているように思われる。⁽⁵³⁾

海津（2007）が述べているように、こうした関係の中で、保護者は「障害の問題を通して、人が生きていく上で大切にしたいことを共感しあえたことの喜び」⁽⁵⁴⁾を感じ、心理的により安定した状態を得、それがひいては子どもの心の安定につながり、ますます子どもの「生きる力」—「子どものなかに」ある「おのずから自分を押し出す力」⁽⁵⁵⁾と言い換えることもできるかもしれない—がはぐくまれていくことにもなると考えることができるのではなからうか。^{(56) (57)}

「普段から信頼関係を築けるように心がけ、その上に立って対話ができるように心がける。」も特別支援学校に勤務する教師の場合、上記項目「保護者の言葉の奥にある気持ちを読み取れるように努める。」と同率の最も高い選択率を得た項目であった。しかし、この項目は他の校種の教師に比べると、「保護者の言葉の奥にある気持ちを読み取れるように努める。」ようには他の校種の教師の選択率に比べて特に高いというわけではなかった。この点が校種内では同じ第1位の選択率ではあっても意味を異にする面を有していると言える。

「普段から信頼関係を築けるように心がけ、その上に立って対話ができるよ

うに心がける。」は「保護者の言葉の奥にある気持ちを読み取れるように努める。」と内容的に深くかかわっており、後者の項目内容は前者の項目内容が示す教師の「聴き方」の基盤あるいは前提条件となる内容であると考えられる。その意味で、教師は保護者と「普段から信頼関係を築けるように心がけ」ることが、結果的には、保護者とのコミュニケーション・協働のあり方をより好ましい状況に運んでいくことになるととらえ、平素からの保護者との信頼関係の構築にも心を配ることが大切になると言えよう。

表1の残りの3項目についてもそれぞれがかなりの高率で選択されている。特別支援学校に勤務する教師の目から見ると、保護者の話を聴くさいに、併せてこれらも十分に念頭に置くべき事柄であると認識されていることを示していると考えてよいであろう。

なお、「普段から信頼関係を築けるように心がけ、その上にとって対話ができるように心がける。」「保護者と共に子どもの課題や問題などに取り組もうとしている気持ちが伝わるような対応を心がける。」「子どものことを教師自身が大切に思っている気持ちが伝わるような対応を心がける。」の項目は、他の校種においても上位5位項目の中に含まれていた。これらの項目は校種の如何を問わず、教師であれば保護者の話を聴くときに基本的に大切にすべき聴き方であると、調査に協力してくれた教師は認識しているようだと思えることができる。そして、教師の「専門性」の向上というテーマを考える場合のひとつのポイント事項として念頭に置いておくべきことを示唆していると思える。

4. 教師間のコミュニケーション・協働関係と子どもとのコミュニケーション、保護者とのコミュニケーション・協働関係

— 特別支援学校に勤務する教師の視点 —

子どもと保護者の思いに寄り添った支援を一層推し進めていくためには、教師同士のコミュニケーションと協働は不可欠である。子どもと保護者の思いは、特定の教師（たとえば担任教師等）による個人レベルでの受けとめだけでなく、学校全体として受けとめられ、学校全体としてその実現のために取り組

まれていってこそ、思いに寄り添う教育実践や支援となって子どもと保護者にフィードバックされると考えられるからである。

筆者は、職場の同僚教師の話を聴くとき、どのようなことが大切だと考えるかについて、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校に勤務する教師の協力を得て調査を行い、その結果についてまとめたものを「教師間コミュニケーション・連携の基盤としての『聴く力』」というテーマで先に報告した。⁽⁵⁸⁾ そこでは校種ごとの回答傾向と、全協力者を教職経験年数別に分けての比較検討はなされていたが、校種ごとに教職経験年数別に分けて回答結果を分析するということまでの詳細な分析には至らなかった。

しかし、教師同士のコミュニケーション・連携において各教師が何を大切なことと考えるかは、教職経験年数によっても校種によってもおそらく異なる面があると思われる。この点についての分析・考察は今後に残された大きな課題であった。

この課題への取り組みの第一歩として、本論文のテーマとの関係から、特別支援学校に勤務する教師（計60名）の場合につき、今回新たに資料を整理し直し、教職経験年数別の解析・考察を行うことで、さらに掘り下げた検討が加えられるようにした。

こうした点を加味しながら、見出しのテーマについて考察を加えてみたい。

（1）特別支援学校教師の全体的傾向

はじめに、特別支援学校に勤務する教師が職場の同僚教師の話を聴くとき、大切であるとして選択した項目のうち、選択率の高かった順に5項目を掲げる。（表2）特別支援学校に勤務する教師の全体的な回答傾向をまずつかみ、このことを念頭に置いた上で教職経験年数別にみていくことで分析・考察に幅と奥行きが出てくると考えたからである。

なお、この表2は栗原（2009）⁽⁵⁹⁾の「Table.2. 勤務校種別」（P.240）の中の「特別支援学校」の箇所を作成し直したものである。各項目の冒頭の数字は選択率による順位を、末尾の（ ）内の数字は選択率を示す。

表2. 特別支援学校に勤務する教師の選択率が高かった上位5項目

1. 課題・問題への同僚の対応の仕方が自分と異なったものであっても、同僚の考え・思いを尊重することができる。(70.0%)
2. ふだんからの同僚との関係作りを心がける。(68.3%)
3. 情報を共有できるよう、自分のもっている情報を進んで提供できる。(66.7%)
4. 共に問題解決に取り組もうとしている姿勢を示す。(67.2%)
5. 問題によって、関係機関等と連絡・連携して解決を図る必要がある場合は、そのように事を進めることができる。(55.7%)

上表をもとに特別支援学校に勤務する教師が同僚教師の話をお聴くときに特に大切であると考えている事柄・聴き方について考察する。

なお、この点については、上に記した栗原(2009)においても概略的部分的には言及されているが、他校種教師における項目選択率と比較しての有意差検定と、回答傾向の、障害のある子とその保護者との関係(かかわり)のあり方にとっての意味づけ等は今回初めて報告・言及する内容である。

「課題・問題への同僚の対応の仕方が自分と異なったものであっても、同僚の考え・思いを尊重することができる。」は他の校種の教師の選択率と比較して最も高く、4人に3人の割合で選択していた。(他校種の教師の場合、選択率は50%台前半、2人にひとり強であった。)また、「問題によって、関係機関等と連絡・連携して解決を図る必要がある場合は、そのように事を進めることができる。」は、特別支援学校教師の選択率の中では5位で55.7%であったが、他の校種の教師の選択率と比べると上記項目とともに最も高かった。しかし、この2項目のいずれについても5校種間で選択率に統計的な有意差があるとは言えなかった。(それぞれ、 $\chi^2 = 5.58, df = 4$; $\chi^2 = 4.37, df = 4$)⁽⁶⁰⁾

上記5項目の選択傾向から言えることは、教師同士が互いの違いを認め合い、それを超えて相互のつながりを大切にして、チームとして動き、他の機関等との連携にも積極的に取り組んでいこうとする様子が出ているように見受け

られ、教師自身が孤立することなく、安心感をもって子どもおよび保護者と向き合おうとする風土が育まれているように思われる。このことがひいては子どもと保護者との心の通い合いをもとにした教育実践を強めていける基盤として働いているように思われる。⁽⁶¹⁾ 特別支援学校がアットホームな雰囲気を感じさせてくれるのも、上記のような教師同士のコミュニケーション・協働関係が背景の一部として存在しているからだと言うことはできないだろうか。

(2) 特別支援学校教師における回答結果の教職経験年数別比較検討

特別支援学校教師の場合も、他校種の教師の場合も、教職経験年数別に分けの項目選択率の比較検討は前出した栗原(2009)においてはなされていなかった。以下に掲げる結果および考察は特別支援学校に勤務する教師の場合につき、今回、資料を分析し直して新たに検討を加えたものである。教職経験年数別にどの項目がどの程度選択されているか(重視されているか)を細かく見ていくと下の表3-1～表3-3のようになった。

教職経験年数0～9年をA群(表3-1)、同10～19年をB群(表3-2)、同20年以上をC群(表3-3)としてある。各群別に選択率の高かった順に上位5項目まで挙げた。各項目の冒頭の数字は順位を表す。同順位の場合は同じ数字を記した。項目末尾の()内の数字は選択率を示す。なお、教職経験年数は教員としてのこれまでの経験年数であり、必ずしも特別支援学校勤務年数のみを指しているわけではないことをお断りしておく。

表3. 教職経験年数別に見た上位選択項目(特別支援学校教師:60名)

表3-1 A群(19名)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 「ふだんからの同僚との関係作りを心がける。」(68%) 2. 「課題・問題への同僚の対応の仕方が自分とは異なるものであっても、同僚の考え・思いを尊重することができる。」(63%) 2. 「情報を共有できるよう、自分のもっている情報を進んで提供できる。」(63%) |
|--|

3. 「自分自身の心理的安定を普段から心がける。」(58%)
3. 「問題によって、関係諸機関と連絡・連携して解決を図る必要がある場合は、そのように事を進めることができる。」(58%)

表3-2 B群 (26名)

1. 「課題・問題への同僚の対応の仕方が自分とは異なるものであっても、同僚の考え・思いを尊重することができる。」(77%)
2. 「共に問題解決に取り組もうとしている姿勢を示す。」(73%)
3. 「ふだんからの同僚との関係作りを心がける。」(69%)
4. 「情報を共有できるよう、自分のもっている情報を進んで提供できる。」(62%)
5. 「問題によって、関係機関等と連絡・連携して解決を図る必要がある場合は、そのように事をすすめることができる。」(46%)

表3-3 C群 (15名)

1. 「情報を共有できるよう、自分のもっている情報を進んで提供できる。」(80%)
2. 「同僚に相談することは決して恥ずかしいことではないとお互いに考えることができる。」(73%)
3. 「共に問題解決に取り組もうとしている姿勢を示す。」(67%)
3. 「課題・問題への同僚の対応の仕方が自分とは異なったものであっても、同僚の考え・思いを尊重することができる。」(67%)
3. 「ふだんからの同僚との関係作りを心がける。」(67%)
3. 「一人で抱え込まず、必要なときには、学校全体で対応する雰囲気为学校全体にある。」(67%)
3. 「問題によって、関係機関等と連絡・連携して解決を図る必要がある場合は、そのように事を進めることができる。」(67%)

表3-1～表3-3を見て、まず知られることは、上位5項目に選ばれたものはどの群においてもほぼ共通しているということである。すなわち、特別支援学校に勤務する教師の場合、同僚の話を聴くさいに、言い換えれば、同僚の教師とコミュニケーション・協働を図る場合には、教職経験年数の長短にかかわらず、大切であると考えていることはほぼ共通しているということである。この点は、よいチームワーク・共通のスタンスの上に立って子どもや保護者と向き合っていくことにつながる素地が学校として培われていることを示しているという点で注目されよう。

ただ、細かく見ると、群の間には差異も見られる。たとえば、C群の上位5項目中に含まれている、「同僚に相談することは決して恥ずかしいことではないとお互いに考えることができる。」「一人で抱え込まず、必要なときには、学校全体で対応する雰囲気为学校全体にある。」の2項目は、A群、B群のいずれにおいても、上位5項目中には含まれていない。

また、上位5項目に選ばれた項目の数を見てみると、C群において選ばれた項目数は同率の項目が多く入っているということもあるが、多く、結果として内容的に多岐にわたっているということが言える。

上記のことを踏まえれば、特にC群においては、同僚と胸襟を開いて（フランクに）相談し支えあいながら、また学校全体でさまざまな問題・課題にともに取り組んでいくことを大切にしている姿がうかがえる。このような姿勢は、先にも述べたように、子ども・保護者の双方に安心感を与えるとともに、子どもも保護者も自らの思いを率直に出しやすい雰囲気を作り上げることになると同時に⁽⁶²⁾、それが学校全体として受けとめられやすい状況にもあると考えられる。

また、特にC群においては、一人ひとりの子どもを全員で見守り、全員でかわり、全員で振り返りを行う体制の確立・強化がさまざまな特性をもつ子どもの発達と教育にはきわめて重要であると認識していることを物語っていると思われる。言葉を換えれば、一人ひとりの子どもに対する指導においてはもちろんのこと、保護者とのかわり（コミュニケーション・協働）においても「教育的支援の計画性・継続性・組織性を確保し」⁽⁶³⁾、「計画（Plan）-実践（Do）-評価（Check）-改善（Action）の過程」⁽⁶⁴⁾を共同して効果的に活用・運用して

いくことの大切さが示唆されていると言えよう。

6. 「障害のある子一人一人の教育的ニーズ」に 대응ということ

— 再び特別支援教育の目指すところと教育実践・支援の基盤について —

(1) きめの細かいアセスメントの重要性

2009（平成21）年3月に特別支援学校の学習指導要領が改訂された。この中で、「障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育や必要な支援を充実する」ことの重要性が指摘され、「一人一人に応じた指導の充実」を図るために、「各教科にわたる『個別の指導計画』を作成すること」と「すべての幼児児童生徒に『個別の教育支援計画』を作成すること」が規定されたことは周知の通りである。⁽⁶⁵⁾

「一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育や支援を充実する」ためには、「一人一人の教育的ニーズ」を丁寧に把握すること、言い換えれば、きめの細かいアセスメントを行うことが基本的に重要なことであって、このことをベースにしながら、「『計画』→『実施』→『評価』→『改善』という過程を通して」深化・発展・具体化されていくと考えられる。⁽⁶⁶⁾そして、このことが、本論文のテーマに掲げた「障害のある子どもと保護者の思いに寄り添う支援」につながっていくと思われる。

(2) 「教育的ニーズ」のとらえかた

ところで、教育実践や・支援にあたり、「障害のある子一人一人の教育的ニーズ」ということをどのようにとらえたらよいであろうか。「特別支援教育」は“Special Needs Education”と英訳されているところからすると、“Special Needs”という語が「障害のある子一人一人の教育的ニーズ」と深いかわりを持っていると考えることができそうである。⁽⁶⁷⁾

“Special Needs”は「身体的あるいは知的（精神的）に障害のある人々の固有のニーズ（particular needs）」という意味であるとされている。⁽⁶⁸⁾この「固有のニーズ」をどのようにとらえるかが教育実践・支援の基盤にかかわる重要なポイントなのである。

とりわけ特別支援学校における障害のある子に対する教育実践・支援は「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服」することのみを目標とするのではなく、学校教育法第72条に明記されているように、そのことを通じて「自立を図る」ところにまで視野を広げて行われることが大切である。⁽⁶⁹⁾しかし、特別支援教育における教育実践・支援を振り返ってみたとき、時に「障害」の部分に目が向きすぎ、こちらの部分にウエイトがかかりすぎてしまい、後者の部分（「自立を図る」）との結合が必ずしも十分にはかられずに終わってしまっている場合もないとは言いきれない。だからこそ、時には立ち止まって、教育実践・支援にあたっての基盤を見つめなおしてみることも必要になってくるのであろう。⁽⁷⁰⁾

先に述べた言葉、すなわち「障害のある人々の固有のニーズ」は、言い換えれば、上述した「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し自立を図る」（学校教育法第72条）ということになる。したがって、「自立を図る」ということからすれば、教育面や医療、福祉、労働その他もろもろの側面すべてを含むととらえるべきであろうし、これらは障害のある人の「自立」という観点から見ると相互に深くかかわり合っていると言える。

したがって、「障害のある子一人一人の教育的ニーズ」といっても、学校教育の内容にかかわる部分だけでは当然なく、医療や福祉、労働等関連するすべての分野にわたると言える。その際、その「ニーズ」の中でも、一人の人間として、他のすべての人と同様に「人生に喜びを持ってこの世の中を生きていく」⁽⁷¹⁾ ことこそ、その中核部分に据えるべきではないかと思われる。この「ニーズ」の実現を、学校教育を中心にして考えていこうとするのが「特別支援教育」の目指すところであるとすれば、「特別支援教育」が“Special Needs Education”と英訳されているのもうなずけることである。

（3）一人の人間としてのニーズを根本に据える

一人の人間としてのニーズを根本に据えるということが障害のある子の「教育的ニーズ」を考えていく上で重要であることは、先に紹介した、知的障害のある子をもった一人の母親の次のような言葉にもよく表れている。「いくら感

受性のとぼしい魂でも、(中略) この子どもたちもまた人間です。—それを理解することがなにもまして大切なことなの」だと⁽⁷²⁾。この言葉は、障害のある子の保護者の切なる思いであろうし、障害のある子にとっても、その保護者にとっても、「人間としてもてなしている」⁽⁷³⁾ 人々の応対の中に、「思いに寄り添う支援」を感じ取ることができるのではなからうか。

障害のある子とその保護者に向き合う教師は、「発達障害という『診断名』に目を奪われてしま」わずに、「学校で子どもを見つめるという一番基本的なステップを見失うことのないようにしたい」と警鐘を鳴らしている榊原(2009)⁽⁷⁴⁾の言葉は重い。最近、学校教育で注目を浴びている発達障害のある子の教育・支援の場合に限らず、障害のあるすべての子どもの指導・支援においても本質においてあてはまることであろう。傾聴したい指摘である。

また、津守(2005)⁽⁷⁵⁾が指摘しているように、人間としての成長・発達のために「この子が求めていることに応える」スタンスも、子どもの「教育的ニーズ」に応えるという点から見れば本質をついた重要な視点の提起である。今向き合っている子どもが障害があってもなくても、教育実践・支援にあたるさいには忘れないようにしたい。

7. おわりに

—「思いに寄り添う支援」についての見つけなおし作業の留意点—

障害のある子どもとその保護者の思いにより一層寄り添った支援を今後さらにすすめていくために、その実践基盤として特に大切であると思われることのいくつかについて見つけなおし(再考察)を行ってきた。とりわけ以下の三点について留意しながら、今後もさまざまな点からの見つけなおし(再考察)の作業を怠ることなくすすめていくことが求められているであろうことを記して、結びとしたい。

- ① 障害のある子とその保護者の「思い」を「聴く力」を教師がさらに豊かにしていくことは、その「思い」をなお一層深く感じ取ることにつながり、そのことが「寄り添う」教育実践・支援を支える重要な基盤であると思われる。私たち教育実践・支援にかかわるものはこうした認識をしっかりと

持つことが必要であると考えられる。

- ② 「施設や病院で生活する『心身症などの行動障害』の子どもたちの心に寄り添うあたたかな教育実践をまとめた木村(2010)⁽⁷⁶⁾の報告, 「『病む』ということ」を「子どもやその家族がどのように体験するのか」等の考察を通して, 「病む子どもの思い, 親の思い」に深く心に向けた村瀬(2010)⁽⁷⁷⁾の研究, 高機能自閉症・アスペルガー症候群のある子どもとその保護者へのきめ細かな支援をわかりやすく説いた吉田(2003)⁽⁷⁸⁾の著書等々は, 障害のある子とその保護者の「思い」を「聴く力」は, 障害のある子の障害の状態(特性)とともに, 環境諸要因等を総合的・包括的にとらえることでより一層豊さを増していくことを具体的に示してくれていると思われる。こうした視点に立った研究は今後さらに重視されるべきであろう。
- ③ また, その「思い」を「聴く」にあたっては, 障害という部分にのみ目(心)を奪われすぎることなく, 一人の人間存在としての子どもとその保護者の「思い」に十分に心を傾けることを, もう一方においては忘れてはならないであろう。⁽⁷⁹⁾⁽⁸⁰⁾このことを基本姿勢として堅持しながら, 障害のある子どもとその保護者の「思いに寄り添う」教育実践・支援のあり方を今後ともさらに追求していくことが大切であろう。

文献(参考サイト, 注を含む)

- (1) 栗原輝雄著『特別支援教育臨床をどうすすめていくか—学校臨床心理学の新たな課題—』ナカニシヤ出版, 2007年, Pp.77-91
- (2) 栗原輝雄「幼児児童生徒とのコミュニケーションおよび教育(保育)・発達支援の基盤としての教師の『聴く力』—教師を対象とした『聴く力』についての調査から—」三重大学教育学部研究紀要第59巻, 2008a年, Pp.217-231
- (3) 栗原輝雄「保護者とのコミュニケーション・連携の基盤としての『聴く力』に関する幼稚園教員・保育士の意識—特別支援保育臨床の課題と今後のあり方への示唆を中心に—」三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要第28号, 2008b年, Pp.39-45

- (4) 栗原輝雄「教師間コミュニケーション・連携の基盤としての『聴く力』
— 学校臨床心理学と臨床発達心理学の接点からの考察 —」三重大学教育
学部研究紀要第60巻, 2009年, Pp.237-247
- (5) (1) に同じ.
- (6) 栗原輝雄「子どもの『生きる力』と教師の『聴く力』 — さらに求められる
『子どもの目線に立つ』ことと教師の『豊かな応答性』 —」鈴鹿国際大
学紀要No.16, 2010年, Pp.1-14
- (7) 栗原輝雄「子どもの『生きる力』をはぐくむ教師の『聴く力』 — 発達支援・
教育〈保育〉における意義 —」鈴鹿国際大学紀要No.17, 2011年, Pp.13-24
- (8) 文部科学省『特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・
中学部）』, 教育出版, 2009年, P.2
- (9) (8) に同じ. P.3
- (10) 中央教育審議会「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）」2005年, Pp.5-6
- (11) (1) に同じ.
- (12) 林竹二・安藤哲夫・斎藤時子「続・問いつづけて① — いのちを問いなお
す」『季刊 いま, 人間として — 序巻 いのちを問いなおす』径書房, 1982
年, P.38
- (13) Helen Featherstone “A Difference in the Family: Living with a
Disabled Child”Penguin Books ,1981,Pp.220-223
- (14) 林竹二著『問いつづけて—教育とは何だろうか—』径書房, 2002年, P.127
- (15) (1) に同じ. Pp.77-96
- (16) (2) に同じ.
- (17) (3) に同じ.
- (18) (4) に同じ.
- (19) 森田ゆり著『エンパワメントと人権 — いのちの力のみなもとへ —』解
放出版社, 1998年 Pp.13-24
- (20) 栗原輝雄「子どもの育ちの基盤 — いま, 親に求められているもの —」萩
吉康編著『家族と子どもの育ち』（保育と人間⑥）福村出版, 1997年 Pp.

125-148

- (21) (1) に同じ.
- (22) パール・バック著 (伊藤隆二訳) 『母よ嘆くなかれ (新訳版)』 法政大学出版局, 1993年, P.118
- (23) (22) に同じ.
- (24) 栗原輝雄著 『生きることについて—さくらとはこべ, どちらがきれい?—』 近代文藝社, 1991年, P.203
- (25) 中央教育審議会 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申)」 1996年
- (26) 河合隼雄著 『心理療法序説』 岩波書店, 1992年 P.13
- (27) (8) に同じ. P.2
- (28) O.F.ボルノー著 (森昭・岡田渥美訳) 『教育を支えるもの』 黎明書房, 2006年, Pp.48-52
- (29) J.ボウルビイ著 (二木武監訳) 『母と子のアタッチメント—心の安全基地—』 医歯薬出版, 1993年
- (30) 山本光雄訳 『イソップ寓話集』 岩波文庫, 1982年, P.70
- (31) (14) に同じ. P.45, P.127, P.135, P.168
- (32) 小川隆雄著 『障害児の力を引き出す87のツボ』 日本文化科学社, 1992年, P.55
- (33) (28) に同じ. P.49
- (34) (29) に同じ. Pp.14-19
- (35) (30) に同じ. この話の教育実践・支援への示唆についての筆者の考えは (1) のPp.83-86に記してある。
- (36) 鯨岡峻 「発達障害の概念とその支援のあり方を考える」 教育と医学, 53 (12), 2005年, Pp.4-12
- (37) (25) に同じ.
- (38) 神谷美恵子著 『生きがいについて』 みすず書房, 1966年
- (39) 島崎敏樹著 『生きるとは何か』 岩波書店, 1986年
- (40) 土屋敏昭・NHK取材班著 『生きる証に—目で綴った闘病記—』 日本放

送出版協会, 1989年

- (41) (6) に同じ.
- (42) J.M.Hawkins (Compiler) “The Oxford Paperback Dictionary (3rd.ed.)”
Oxford University Press, 1988, P.796
- (43) 〈1〉 に同じ. P.41
- (44) (1) に同じ. Pp.41-75
- (45) (2) に同じ.
- (46) (3) に同じ.
- (47) (4) に同じ.
- (48) (3) に同じ.
- (49) (3) に同じ.
- (50) 岩原信九郎『心理と教育のための推計学』日本文化科学社, 1965年, Pp.
215-221
- (51) 河合隼雄著『河合隼雄のカウンセリング入門 — 実技指導を通して —』
創元社, 2006年, Pp.224-225
- (52) (8) に同じ. P.97
- (53) (1) に同じ. P.61
- (54) 海津敦子著『発達に遅れのある子の親になる — 子どもの『生きる力』を
育むために —』日本評論社, 2007年, P.266
- (55) 鯨岡峻著『<育てられる者>から<育てる者>へ — 関係発達の視点か
ら —』日本放送出版協会, 2002年, P.87
- (56) (6) に同じ.
- (57) (7) に同じ.
- (58) (4) に同じ.
- (59) (4) に同じ.
- (60) (50) に同じ.
- (61) (36) に同じ.
- (62) (36) に同じ.
- (63) 三重県における今後の特別支援教育のあり方検討委員会「三重県におけ

- る今後の特別支援教育のあり方（報告）」2006年，P.7
- (64) 文部科学省『特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）』海文堂，2009年，P.14,P.80
- (65) (8) に同じ. Pp.6-7
- (66) (8) に同じ. P.127
- (67) 文部科学省ホームページ
(<http://www.mext.go.jp/english/elsec/1303763.htm>)
- (68) Macmillan Education “Macmillan English Dictionary” Bloomsbury Publishing Plc 2002, P.1350 (紀伊国屋書店『マクミラン英英辞典 ペーパーバック版』)
- (69) (8) に同じ. P.10
- (70) (1) に同じ. Pp.93-96
- (71) (1) に同じ. P.95
- (72) (22) に同じ. P.96
- (73) (22) に同じ. P.100
- (74) 榊原洋一著『発達障害と子どもの生きる力』金剛出版，2009年，P.139
- (75) 津守真「この子が求めていることに応える」教育と医学，53 (12)，2005年，Pp.2-3
- (76) 木村泰雄「児童養護施設・こども病院・情短施設での学びとそだち — 子どもの心に寄り添い，心を育む —」そだちの科学，No.15，2010年，Pp.29-33. 前出文献(35)の「北風と太陽」の「太陽」的役割の大切さを著者も言及している。(P.31)
- (77) 村瀬嘉代子「病む子の思い，親の思い」そだちの科学，No.15，2010年，Pp.66-71
- (78) 吉田友子著『高機能自閉症・アスペルガー症候群「その子らしさ」を生かす子育て』中央法規，2003年
- (79) (75) に同じ.
- (80) 津守真著『子どもの世界をどうみるか — 行為とその意味 —』日本放送出版協会，1987年，Pp.113-115，Pp.210-211