

特別支援学校（視覚障害）における教育課程編成上の課題と教員養成

—— スポンジ作用とスプリング機能に着目して ——

高橋 眞 琴*, 佐藤 貴 宣**

（キーワード：特別支援学校，視覚障害，教育課程）

1. はじめに

現行の特別支援学校の学習指導要領は、2009年に告示されたものであるが、「児童又は生徒の人間として調和のとれた育成を目指し、その障害の状態及び発達の段階や特性等並びに地域や学校の実態を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うもの」とすることが、方針として示されている。

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第2章各教科：第1節小学部：1 視覚障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校においては、視覚障害者である児童及び生徒に対する教育を行う特別支援学校が行う学習の配慮事項として、「児童が聴覚、触覚及び保有する視覚などを十分に活用して、具体的な事物・事象や動作と言葉とを結び付けて、的確な概念の形成を図り、言葉を正しく理解し活用できるようにすること」「児童の視覚障害の状態等に応じて、点字又は普通の文字の読み書きを系統的に指導し、習熟させること。なお、点字を常用して学習する児童に対しても、漢字・漢語の理解を促すため、児童の発達の段階等に応じて適切な指導が行われるようにすること」「児童の視覚障害の状態等に応じて、指導内容を適切に精選し、基礎的・基本的な事項に重点を置くなどして指導すること」「触覚教材、拡大教材、音声教材等の活用を図るとともに、児童が視覚補助具やコンピュータ等の情報機器などの活用を通して、容易に情報の収集や処理ができるようにするなど、児童の視覚障害の状態等を考慮した指導方法を工夫すること」「児童が空間や時間の概念を活用して場の状況や活動の過程等を的確に把握できるよう配慮し、見通しをもって意欲的な学習活動を展開できるようにすること」という内容が示されている。中学部についても上記の内容について、また、高等部については、特別支援学校高等部学習指導要領で、上記の内容を一步進めた形で学習指導上、配慮すべき点が記述されている。

本稿においては、特別支援学校学習指導要領に基づき、特別支援学校（視覚障害）¹⁾において、教育課程を編成する際、現場レベルでは、どのような課題が生じうるのか、そして、現場の教員として求められるのは、どのような資質であるのかについて考察を加える。

方法としては、筆者ら自身のこれまでの特別支援学校（視覚障害）の教育実践現場を対象とする研究を中心にレビューし、特別支援学校（視覚障害）の組織の内部過程についての論点について、整理する。これにより、特別支援学校（視覚障害）の世界に関わる今日的な課題を提示する。その上で、今後の特別支援学校（視覚障害）に勤務しようとする教員に求められる資質について、学習指導要領を踏まえて考察を加える。

2. 実践的構成体としての特別支援学校（視覚障害）

筆者らは、構築主義的な組織研究の立場から、特別支援学校（視覚障害）、すなわち2006年の学校教育法の一部改正前は、「盲学校」という制度が人々の言説／実践を通して現場の内側から組織化され、維持されていくメカニズムを経験的に描き出すことを目的として、研究に着手している。

従来、学校制度についての研究は、組織社会学や経営学の視点からなされてきた。それらの領域では、当初、学校組織をアブリオリに実体化し、その上で、組織や制度が仕事の効率性や継続性に与える影響力を考察し、経営管理の観点から仕事の構造や機能を分析するといったタイプの研究が主流であった。だが、1970年代後半頃か

*鳴門教育大学 特別支援教育専攻

**大阪市立大学 都市文化研究センター

ら、組織研究の領域においては、組織を制度的場面における成員の日常適諸実践を通して、内側から構築される世界として把握する見方が提案され、組織や制度の構築メカニズムを現場での人々の相互作用から解明しようとする研究がなされるようになってきた（情報文化研究フォーラム、1989）。筆者らの目的は、学校組織研究におけるこうした今日のパラダイムを準拠点とすることで、学校成員の日常的な言説や実践がいかにして視覚障害教育という制度、もしくは、特別支援学校（視覚障害）という組織を構築し存続させていくのかを、個別の学校世界の具体的な水準から実証的に明らかにすることにある。言い換えるなら、特別支援学校（視覚障害）における教員の実践の論理を、制度の組織化との関連において捉えることが研究の課題である。とりわけ、在籍する生徒の進路形成に関わる教員の認識構造に定位しつつ、特別支援学校（視覚障害）における実践の仕組みや特徴、ロジックを、制度の組織化との関連において捉えることを課題としてきた。というのも、進路形成とは本来的に、外部社会との接触や交渉をとまなう活動であるがゆえに、境界領域で遂行されるその活動は、外部社会のロジックを背景として、特別支援学校（視覚障害）に固有の特徴を浮き彫りにするだろうし、そこにこそ、特別支援学校（視覚障害）という制度を構築し、内側から組み上げてゆく教師たちの実践の論理や推論が、鮮明に映し出されているものと考えられたからである。

特別支援学校（視覚障害）を対象とする既存研究は、その多くが質問紙を用いた定量調査により、マクロな分析視角から、学部別の生徒数や幼児・児童・生徒の障害特性、進路状況などの全体的把握を目的とした実証的研究が行われてきた。例えば、中村・大城（2014）は、秋田県内の保健機関における視覚面に気がかりがある乳幼児に対する早期支援の現状と課題について、質問票を用いて行っている。牟田口（2014）は、盲学校33名、通常学級7名、計40名の盲児の読速度発達を検討している。久松・平田（2012）は、全国47の各都道府県教育委員会を調査対象とし、ホームページの中から特別支援教育に関する整備計画を検索し、整理・分析を加えている。

また、最近では、障害のある子どもの支援として、ICTの活用の推進についても示されており、2014年度に、文部科学省は、学習上の支援機器等教材活用促進事業を開始し、児童生徒の障害の状態等に応じた使いやすい支援機器等教材の開発を支援している（文部科学省、2015, p. 367）。それに伴い、視覚障害教育の分野においては、デジタル教科書やICTに係る研究も行われるようになった。大西・坂尻（2015）は、視覚障害者のタッチスクリーンインターフェースの利用に関する調査研究を行っている。野澤他（2015）は、テキスト情報や画像ファイル、音声ファイル等マルチメディアファイルを扱うことが可能なEPUB³ファイルを教材として活用する試みを教育機関と連携して行っている。

これらの研究と比較したとき、筆者らがこれまで行ってきた研究の特色は、一連のフィールドワークによって得られたインタビューデータや観察記録、文書資料の解釈や分析に基づいて、特別支援学校（視覚障害）の教員にとっての固有の経験や意味世界を解明していこうとした点にある。既に、日本の特別支援教育のモデルとなっている英国においては、障害学研究をリードする研究誌『障害と社会』（Disability & Society）誌において、社会的・政治的・経済的文脈で形成される「障害」について、1990年代から学校教育の分野においても研究が進められており、障害に関する研究の多くは、障害のある子どもの研究も含め、障害者自身の経験を顧みず、健常者が障害について調査し、彼らへの枠組を与えてきたことも指摘されている（Cook-Swain and French, 2001）。

社会科学的な視座からの研究が、極めて少ない日本の障害児教育、特別支援教育の領域にあって、特別支援学校（視覚障害）の日常を、その内部から一貫した社会的現実へと編み上げてゆく教員の言説／実践を質的な調査手法に依拠して、描き出そうとした点こそが、筆者らの研究の独創的な点であるともいえる。

本論に入る前に、特別支援学校（視覚障害）に関わる筆者らの研究の社会的・学術的な意義について、もう少し付言しておく。この研究の前提には、日本の障害児教育あるいは特別支援教育においては、特有の教育言説の布置構造がある。すなわち、1979年の養護学校義務制の際に、就学猶予・免除になっていた児童・生徒の学校教育での学習権を保障しようとする養護学校義務制を推進する立場と、障害のある子どもも養護学校においてではなく、地域の通常学校において障害のない子どもと共に学習すべきであるという養護学校義務制に反対する立場である（古山、2011）。

澤田（2010, p. 49）は、養護学校義務制を推進する立場は、個に応じた学習機会が与えられることを「平等」と捉え、養護学校義務制に反対する立場は、誰にも同じ教育（の場）を与えることを「平等」と捉えていると述べている。

ここで問題とすべきなのは、インペアメント（機能障害）の特性に応じたカリキュラムや教授法の開発、革新を中心課題とする特殊教育学的な観点からも、また、「インクルーシブ教育」や「共生共学」の意義を理論的・当為論的に基礎づけることに専心してきた規範的教育学のスタンスからも、学校現場の社会的・制度的現実、そ

れ自体、あるいは、学校世界において織りなされてゆく日常実践、コミュニケーションの成り立ち方それ自体にフォーカスし、それらを緻密に分析したり、トータルに記述したりするような研究プログラムが立案されることは、なかったという点である。すなわち、戦後の日本の障害児教育の内部では、「養護学校義務制の推進」・「養護学校義務制の反対」のいずれの立場からも、障害のある児童・生徒を巻き込みながら展開する学校現場での具体的な日常活動を仔細に検討するような議論は、ほとんど提出されず、十分な経験的データも示されないまま、分離別学の肯定／否定をめぐる対立の構図が築かれてきたのだった（長瀬，2002）。戦後の障害児教育を規定する、こうした思想的／実践的分断状況を超克し、議論の端緒をひらくためには、既存の障害児教育あるいは、特別支援教育の実践／研究の世界を形作る言説や知識を、学校現場の内実に即して、相対化し、再吟味することが必要となる。そのことは、社会科学諸分野に固有の概念や方法を用いて、障害のある児童・生徒を取り巻く実際の教育環境・教育現象を学校の多様性に即して、実証的に解明することの方法論的・理論的可能性を切り開くことにもなるだろう（佐藤，2015）。

はじめに、筆者らは、盲学校〔特別支援学校（視覚障害）〕の制度に直接関わってきた人々の言説に即して、戦後の盲学校〔特別支援学校（視覚障害）〕の成立と制度的展開の過程を、1979年の養護学校義務制の実施ならびに、2007年の特別支援教育体制への移行という二つの制度上の転換点を中心に、考察した。障害児教育あるいは、特別支援教育の制度におけるこれらの制度変化は、対象となる児童・生徒の範囲を大幅に拡大する。そうした事態は、視覚障害教育のシステムの本質を規定してきた伝統的教育実践のあり方（単一の視覚障害のある児童・生徒を対象とする触覚教材中心の教科指導や三療を主軸とする職業教育など）に、大きな影響を与え、個々の特別支援学校（視覚障害）組織の活動方針に対して、一定の修正を求めるものとなった。ここでは、障害児教育制度の変化とその影響に対する応答戦略を、自らの存在と活動を単一の視覚障害のある児童の統合教育（インクルージョン）実践への接近を通じて、合理化・正当化しようとする視覚障害教育界の言説実践に着目しながら、明らかにした（佐藤，2009）。その際のポイントは、個別の特別支援学校（視覚障害）の内部過程や特定の特別支援学校（視覚障害）に固有の組織現象に焦点化するのでなく、視覚障害教育を取り巻く教育制度と他の社会領域との相互的な関係の水準に照準した分析を行った点にある。それは、他のセクターやアクターとの境界設定ないしは、相互接続を主体的に管理・運用していかうとする視覚障害教育を取り巻く教育制度自体の実践を記述していく作業に他ならない。

上記は、視覚障害教育を取り巻く教育制度を維持・存続・変容させてきた人々の活動や言説の戦後史を検討する作業であった。これ以降の研究では、特別支援学校（視覚障害）という個別の組織に焦点化し、視覚障害教育という制度を現場レベルで秩序づけ、構成していく人々の実践にフォーカスを当てた。調査の主たる対象は、高等部の普通科とし、近畿・九州・東北地方の特別支援学校（視覚障害）を複数訪問しながら、参与観察と面接調査を定期的に実施してきた。面接調査においては、半構造化インタビューの形式を採用し、日常的に生徒と関わっている教員や外部からの教育相談に携わる教員、特別支援学校（視覚障害）での勤務経験を有する高等学校教員のほか、普通科に在籍する生徒や卒業生などへのインタビューを実施した。教員に対するインタビューにおいては、特別支援学校（視覚障害）に赴任するまでの経緯、教育実践での印象的なエピソードや自身の障害観の変遷、生徒との関わりの中で感じてきたことや職務上の悩みなど、教育実践全般にわたるナラティブを収集するよう努めた。その中でも特に、以下では、東日本地方に所在する一つの特別支援学校（視覚障害）（特別支援教育の実施前の言説が中心のため、これを「V 盲学校」と称する）でのフィールドワークによって得られたデータに依拠した考察を行っていく。

第一に、1990年代前半のV 盲学校に勤務していたAとBという2人の教員（当時20代後半）のライフヒストリーを記述することで、V 盲学校における進路形成に関わる問題の一端を明らかにした。当時、2人は多様な進路志向を有する3年生生徒の担任として、進路の選択や決定をめぐる様々な課題に直面していた。V 盲学校には、外部への進路指導に関するノウハウや情報、コネクションや知識は全く蓄積されておらず、理療科以外の進路を開拓し、確保するための手段や資源も圧倒的に不足していた。さらに、「三療業こそが視覚障害者にとって、最も現実的で安定した自立への手段である」と主張する理療科の教員との間に顕在化する見解の相違は、生徒の進路展望を実現しようと奔走する教員のモラルを低下させずにはおかなかった。すなわち、ここでは、組織に外在する社会的な障壁のみならず、組織内部に、多様な進路形成を実現するための資源が、絶対的に欠如していたことに加え、進路形成のあり方をめぐる教員集団間のコンフリクト現象が、進路に関わる問題を規定し、進路形成を複雑かつ困難なものとしていたのである（佐藤，2010）。

『特別支援学校高等部学習指導要領』（2009年3月告示）における「教育課程の実施等に当たって配慮すべき事

項」の欄には、「生徒が自己の在り方や生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、校内の組織体制を整備し、教師間の相互の連携を図りながら、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行い、キャリア教育を推進すること」と記載されている。だが、果たして「計画的、組織的な進路指導」に向けて、校内体制を整備し、教師間で緊密に連携できている特別支援学校（視覚障害）は、現在、全国にどれくらいあるだろうか。体制整備や連携に苦慮し、現在もなお、進路指導に関するノウハウや情報の収集・蓄積が困難な特別支援学校（視覚障害）も少なくないのではないだろうか。かつて、西日本の特別支援学校（視覚障害）に、全盲の娘を通わせていた母親は、当該校の進路指導の脆弱さについて以下のように、苛立ちを示している。

鍼灸・マッサージの道しか知らない進路指導部の先生方からは、ネットで検索できる程度の情報しかもらえません。特別支援学校（視覚障害）に通っているにもかかわらず、模試も高校2年の秋にやっと受けさせてもらい、悲惨な成績が返ってきて、やっと本人にも「やらなくちゃ、困る」という気持ちが芽生えてきた2年の終わりでした。春から高校3年生。志望校も決めないといけません。本当に本人がやりたいことなのか？と言われても何が出来て、何に挑戦できるのか？どんなものがあるのか？どれだけ色々な道があるのか？本人が一番分からなくて困っているようです。20年近く勤め、専門性があるといわれている先生方の考え方を根本から変えてもらいたいと強く思いました。（特別支援学校（視覚障害）高等部普通科生徒保護者のコメント：201x年2月）

進路指導部の教員が、「鍼灸・マッサージの道しか知らない」というわけではないにせよ、理療科以外の進路についての知識やビジョンをほとんどもたず、実際に進路を開拓し確保するためのツールやリソースも十分に蓄積できていない、という特別支援学校（視覚障害）は、筆者らのフィールドワークの経験に照らしてみても、決して珍しい存在とは言えなかった。例えば、「進路指導部」は、小・中・高それぞれの学部から選任された教員によって構成されており、重複障害のある児童・生徒の進路先に関する情報の交換が進路指導部の主たる機能の一つとされているがゆえに、学部独自の進路指導を行いにくく、個々の生徒の具体的な進路の問題については、実質的に、担任が責任の主体となっているようなケースも散見された。そこには、まさに、「校内の組織体制」に関わる課題が横たわっていたといえるだろう。

第二に、2005年時点のV盲学校に焦点をあて、主に4人の普通科の教員へのインタビューデータを用いながら、教員が特別支援学校（視覚障害）のリアリティを、通常の小・中学校、高等学校とは別の独得の秩序をもつ社会的現実として構成していくその仕方を明示した。それとともに、教師たちのリアリティ構成のあり方が、いかにして生徒たちの進路形成・進路分化を規定していくのかを、エスノメソドロロジーの成員カテゴリー化論に依拠して解明した。

まず、教師たちの状況定義を要約的に述べるならば、特別支援学校（視覚障害）とは、[個に応じたきめ細やかな授業や指導の可能な学校]である。また、[特別支援学校（視覚障害）の生徒]は、[コミュニケーション上の問題を抱えた精神的に脆く不安定な生徒]としてカテゴリー化されていた。そして、[コミュニケーション上の問題を抱えた精神的に脆く不安定な生徒]には、[個に応じたきめ細やかな授業や指導]が必要であり、特別支援学校（視覚障害）が[個に応じたきめ細やかな授業や指導の可能な学校]であるのは、そうした対応の必要な[コミュニケーション上の問題を抱えた精神的に脆く不安定な生徒]が在籍しているからというように、盲学校のリアリティは、状況定義と生徒のカテゴリー化として相互規定的・相互反映的に達成されていたのである。さらに、教員は、過去において自らが経験してきた通常の小・中学校、高等学校の状況を、そしてまた将来において生徒が参画していくであろう外部社会の状態を、〈いま・ここ〉の特別支援学校（視覚障害）の世界から切り離し、別次元の現実領域として作り出すと共に、そうして構成した外部世界をフレームとして参照することで状況定義やカテゴリー化を遂行し、特別支援学校（視覚障害）独自のリアリティを組織化していた。そのようにして、達成されていく特別支援学校（視覚障害）のリアリティは、「特別支援学校（視覚障害）の教員」というカテゴリーに対して“外部志向の冷却”と、“消極的学習指導”という二つの述部的行為を道徳的に帰属する。これらの結果として、特別支援学校（視覚障害）内部の職業課程を経由する職業移行が、視覚障害がある生徒にとっての最も妥当な進路として、合理化されていたのであった（佐藤，2013）。

第三に、V盲学校ではじめて行われたキャリア教育の実践に注目し、キャリア教育が実現するまでの経緯、キャリア教育を実践しようとする教員の目的や動機、意味づけなどを考察した。そこから、特別支援学校（視覚障害）の生徒に対する特異な認識が、当該のキャリア教育実践の前提にあること、そして一般的なキャリア教育とは異なる、特別支援学校（視覚障害）でのキャリア教育ならではの困難が生じていたことを指摘した。つまり、

（１）生徒たちをナイーブかつバルネラブルな対象として、カテゴリー化する実践を通して、社会的経験の領野を拡大するための手段ないしは、〈社会的リハビリテーション〉の一環という形式において、職場実習という教育行為が合理的に産出されていたということ、（２）しかしながら、その一方で、実際の職場実習の取り組みには、様々な制約や障壁が付随しており、職務活動に忠実であろうとする教師たちはジレンマを抱えながら自らの実践の達成に日々腐心していたことを明らかにした（佐藤，2011）。

特に、ここで言及されている「職場実習の取り組みに付随する制約や障壁」の部分については、障害者雇用促進法や障害者差別解消法との関連において、近年ますます重要な 이슈 となりつつあるため、佐藤（2011）の結論部を要約しながら若干述べておきたい。『特別支援学校高等部学習指導要領』（前掲）の「職業教育に関して配慮すべき事項」には、「学校においては、キャリア教育を推進するために、地域や学校の実態、生徒の特性、進路等を考慮し、地域及び産業界や労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、産業現場等における長期間の実習を取り入れるなど就業体験の機会を積極的に設けるとともに、地域や産業界等の人々の協力を積極的に得るよう配慮するものとする」と記載されている。だが、そもそも、生徒を受け入れる事業所がなければ、職場実習を中核とするキャリア教育は成り立たない。この研究で対象とした C 教諭の経験から明らかとなったのは、「体験の機会を積極的に設ける」ために「連携」すべき相手とされる「産業界や労働等の業務を行う関係機関」が、いつも善意に満ちた良き理解者であるとは限らないということである。むしろ、積極的に障害者を受け入れていこうとする事業所は、いまだ極めて希少な存在であるだろう。そして、協力的な事業所との連携を前提とする既存の『学習指導要領』や、各種マニュアルには、障害者の受け入れに消極的な事業所とどのように交渉し、いかに理解を調達し、協力を取り付けていくのか、といった実際のな手続きや技法についての記載はない。また、学校や企業と連携し、生徒のキャリア形成支援に取り組むはずのハローワークにおいてさえ、対象を視覚障害がある生徒とする場合、それが本来的に兼ね備えているべきコーディネーション機能は、制約を受ける場合がある。ハローワークにおいて、全盲の生徒の受け入れ先を見つけることのできなかった C 教諭も、「これから来年度に向けて、量販店などをちょっと回ってみたいな、っていう風に、思っているのですが…、現実問題、V 盲学校の教員がやっぱり足で稼ぐしかないのかなっていう部分はありますからね」と慨嘆し、落胆の念を見せていた。この語りにおいて、象徴されているのは、実習先を求めて東奔西走し、生徒受け入れに向けて、事業所と渡り合い、要求を重ねて説得を繰り返すという困難な職務が、特別支援学校（視覚障害）の教員が行うべき日常業務として新たに制度化され、組み込まれるという事態に他ならない。

しかしながら、これらの現状を所与の前提とし、今ある学校の条件の中で、職場実習に基づくキャリア教育のあり方が模索されねばならず、しかも、実習先の開拓や確保といった業務が、地域や産業界等の人々の協力を積極的に得るよう配慮する」という形で、教員の本来的な役割の一部として組み込まれるとするなら、必然的に教員の活動は多様化・複線化し、役割も多義的なものとなるだろう。加えて、キャリア教育の成否はひとえに、教員の個人的な努力や貢献の程度に依存するものと見なされよう。そしてまた、教員の熱意や意欲にのみ準拠して、キャリア教育の実践を推進する限り、職場実習をめぐる学校組織の内外に生じし山積する諸課題が、十全に捕捉される余地はない。その結果、教員の活動を統御し、実践を枠づけている文脈的諸条件は温存され、教員が多様な役割を果たさざるをえない現状も、また変革を免れることとなるのである。

以上、学校の内部から、特別支援学校（視覚障害）をめぐる制度を維持・存続させていく教員の日常的な活動の特徴を、V 盲学校という具体的な学校現場における教員の教育実践を通して、考察してきた。その分析から導き出さる主たる知見は、特別支援学校（視覚障害）の教員が実践する種々の活動は、学校組織に外在する様々な社会環境的障壁によって、規定・制約される一方で、一様に生徒に対して、[未成熟な生徒]というカテゴリーを付与する教育実践を通して成立しえていたということである。ここでの[未成熟]という概念は、個別的な知識や技能、思考力や判断力、関心や意欲といったように、学業成績との関連で、一般的に把握されうような学力上の低位性を意味してはいない。そうではなく、教員がこの概念によって構成しようとしていたのは、普通学校の生徒に比して、内面的な発達における相対的な未熟性を抱えた特別支援学校（視覚障害）の生徒、というカテゴリーであったのである。特別支援学校（視覚障害）の生徒を小・中学校、高等学校の児童・生徒と比して、未熟な対象としてカテゴリー化し、なおかつそれを自らの構築実践とは独立の、構築実践に先だって実在する所与の実態として扱うことにより、教員は、特別支援学校（視覚障害）における活動をそれ固有の実践として意味化し、展開し得ていたのだった。

たとえば、佐藤（2013）では、調査者に対して、「うちは精神的に難しい生徒が多いので、生徒に会う前にレクチャーを受けてもらうことになると思います」と述べる教員の発言が記録され、保護主義的な仕方では、生徒に

関わる姿勢を表示することで、その脆弱性を示唆しようとする教員の姿が活写される。教員は、精神的な脆弱性を抱えた対象として、生徒を構築することを通じて、生徒カテゴリーに結びついた諸行為を、特別な配慮のもとで行うべき特殊な行為として提示する。そうすることにより、特別支援学校（視覚障害）の日常を、外部世界の現実には回収されない特異な秩序として、構築していた。

また、佐藤（2011）では、特別支援学校（視覚障害）の高等部に在籍する生徒を一般の高等学校の生徒に比して、ナイーブな存在と定義することにより、キャリア教育という教育実践が意義あるものとされていたことを指摘した。だが、そのときキャリア教育としてなされていた取組みは必ずしも、文部科学省が『小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引』（2006年）などで示している、「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度を育てる」という規定をそのまま踏襲するものとはなっていない。特別支援学校（視覚障害）における職場実習は、固有の状況設定のもと、公的なカリキュラムが規定する目標項目とは、異なる目的と意図によって実施されていたのである。すなわち、生徒をナイーブかつバルネラブルな対象として、カテゴリー化する実践を通して、社会的経験の領野を拡大するための手段ないしは、〈社会的リハビリテーション〉の一環という形式において、職場実習という教育行為は、合理的に産出されていたのである。

さらに、一般の高等学校の生徒に比して、「世間が狭く」「幼い」というのが、佐藤（2010）において対象とした教員の、特別支援学校（視覚障害）に在籍する生徒に対する最大公約数的な評価であった。そうした評価を背景として、当時の教員は、「もっと（学校の）外に出て行けばいいのに」という期待を生徒へと差し向け、生徒に対して、しばしば「大学に行きましょう、専攻科には進まなくていいから、学校の外へ出ていきましょう」と語りかけ、外部社会の進路を開拓しようと心を砕いていたのである。つまり、90年代半ばのV盲学校における外部試行的な進路形成の取組みもまた、地位配分を目的として、一般的に行われるような進路指導の文脈に定位したのではなく、2000年代半ばのV盲学校の場合と同様に、生徒に未熟性を帰属することで、その社会化を促進するという教育的プログラムの一環として、成立し得ていたのである。

ここで指摘すべき重要なポイントは、[内面的に未熟である]という概念をどのように定式化するか、ということの差異によって、生徒への働きかけの在りようは1990年代半ばと2000年代半ばの教員とでは、全く異なる方向性を示していたということである。佐藤（2010）においては、ある教員は、生徒の未熟な面を、「世の中になじんでいない」や「幼い」という表現を用いて定義している。つまり、外部社会に対する視野の狭さや社会関係の希薄さの結果として、生徒の未熟な面を因果論的に説明していた。それにより、「大学に行きましょう、専攻科には進まなくていいから、学校の外へ出ていきましょう」と生徒に対して、外部の進路選択を奨励するような働きかけが、アカウンタブルな対応となっていたのである。一方、佐藤（2013）で描かれる2000年代半ばの教員は、精神的な傷つきやすさ（バルネラビリティ）に強く結びつく概念として、生徒の未熟さを理解していた。彼ら彼女らは、生徒を「心理的に不安定で、情緒的に未成熟な子ども」として、定義する。その結果、特別支援学校（視覚障害）の教員にとっては、生徒個人の能力やペースに応じた「決して急がず無理させず」の指導を行うことや、生徒の外部試行的な進路希望を冷却し、専攻科へと修正させるような関わり方が、通例として、適切な行為とされていたのである。

以上の内容を敷衍すると、生徒を「未成熟な生徒」としてカテゴリー化する実践や、そうしたカテゴリーと相互作用する主体として自己同定する教員の活動が、特別支援学校（視覚障害）という教育実践の現場を他所から弁別することを可能としており、それゆえに、特別支援学校（視覚障害）という制度を独自の存在として、維持・存続させていく基本条件となっていたことが理解されよう。このことを確認した上で、ここでは「スポンジ作用」と「スプリング機能」という二つのメタファーを、特別支援学校（視覚障害）のリアリティをよりよく見通すための枠組みとして、筆者らは提案する。

ここでいう「スポンジ作用」とは、障害にともなう不利や困難を吸収・緩和することにより、あるいは、外部社会や晴眼者との間において、障害の有無をめぐる生起する葛藤や衝突の機会を最小化することにより、障害を脱スティグマ化し、特別支援学校（視覚障害）に在籍する生徒の「あり方・生き方」を全面的に肯定し、承認しようとする包摂的な学校環境のことである。特別支援学校（視覚障害）という教育現場に埋め込まれた教員の教育実践を通して、日々構築され続けているこうした学校環境は、学校教育のなかで、中核的評価基準とされてきた学力の規定力を引き下げることや、授業や生活場面で配慮を常態化することにより、あるいは、視覚障害があることが、学校集団へのそもそもの参加要件となっていることや、生徒に対して、寛容な態度で応じ、受容的に振る舞う教員集団の存在によって、実現されていたのである。

一方、「スプリング機能」とは、選択可能な進路の情報や、進路達成に向けた具体的な処方箋を提示することにより、あるいは、基礎学力の保障や職業訓練機会の提供を通じて、生徒をエンパワーし、レジリエンスを向上させることにより、さまざまな社会領域に向けて、生徒を送り出す機能を具備した学校環境のことである。たしかに、我々が生きている社会には、障害者の社会的包摂を抑制し、阻むように機能する制度的、物理的、意識的等々の社会的バリアが超然と屹立しており、特別支援学校（視覚障害）に在籍する生徒の進路形成もまた、そうした社会状況によって、厳しく制約されているのではある。だが、それだけではない。今日の特別支援学校（視覚障害）において、個々の生徒をさまざまな社会領域へと送り出すための機能を具備した学校環境の整備は、必ずしも十分ではないということも、また紛れもない現実である。

V 盲学校においては、専攻科進学が既定路線化する一方で、多様な進路形成を保障し実現するための環境は、ほとんど用意されてこなかった。学校内部に専攻科以外の進路を開拓し、確保するための手段や資源、情報やコネクションの蓄積はなく、教員もまた、視覚に障害をもつ生徒たちに対して、就職指導や進学指導を行うための実践的で、具体的な知識やノウハウを何ら持ち合わせてはいなかった。すなわち、特別支援学校（視覚障害）とは、スポンジ作用」は働いていても、「スプリング機能」が十分作動していない場所であるがゆえに、障害者の社会的包摂を促すための「スプリング機能」を実装していくこと、これこそが、現在の視覚障害教育における最大の課題となっていると推察される。

3. 特別支援学校（視覚障害）教員に求められる資質と教員養成

特別支援学校（視覚障害）の教員養成に当たっては、視覚障害教育の専門家として求められる高い専門性と豊かな人間性を備えた力量ある教師の育成が課題となるが、具体的には、どのような能力や資質を学生に身につけさせるべきだろうか。ここでは、これまでの論述を踏まえ、教員養成という観点から特別支援学校（視覚障害）の教員として習得すべき「知識」や「見識」について、筆者らの見解を述べる。

特別支援学校（視覚障害）の教員として習得すべき第一の事柄として、視覚障害者の学習活動の基盤である、点字の読み書きや視覚補助具の運用技法、触察の方法、歩行などについての基礎的な知識があげられる。これらは、視覚障害教育の中核的な知識であり、それらに関して、一定水準の知識、つまり、自分が基礎的な知識を理解しているだけでなく、他者に対しても、十分教授可能なだけの知識を習得していることが、この領域における専門家としての必須の要件であるように推察される。

特別支援学校（視覚障害）の教員として習得すべき事柄の二つ目として、視覚障害者の環境認知の過程、自己定位や特性についての理解や見識が上げられる。実際に視覚障害児を前にして、教科指導を十全に遂行するためにも、また自立活動を適切にデザインするに当たっても、これらは、準拠・参照すべき前提的な知識体系となるはずだ。従って、学生への教育においては、まずこれらに関して、一定程度の技術や見識、つまり、机上の知識・知見だけでなく、児童・生徒に、それらのスキルを指導した結果、児童・生徒自身が指導されたスキルを生活面や学習面で活用可能なことが目指されるべきであろう。

特別支援学校（視覚障害）の教員として習得すべき事柄の三つ目は、キャリアガイダンス、あるいは進路指導に関する実践的知識と現実認識である。むろん、視覚障害者の就業に際しては、依然として社会的なバリアが超然と屹立している。しかし、支援技術の進展と普及、あるいは、就労支援制度の整備・拡充に伴い、視覚障害者の一般就労の可能性は以前に比して確実に拡大している。こうした現状を念頭に置きながら、視覚障害者の就労状況をめぐる豊富な知識に基づき、計画的・積極的に進路指導実践を展開できる教員の育成に努めるべきであろう。

こうした直接的で実践的な技能や知識に加え、特別支援学校（視覚障害）の教員として習得すべき四つ目の事項として、個別具体的な教育現象を理解し、分析するための知識や技法があげられる。実践現場で生起するトラブルを含む教育現象を分析し、理解するための方法論的な手続きや手順を学習させることにより、教育実践を支える客観的視点を身につけさせるよう努めるべきであると考ええる。

上記と関連して、特別支援学校（視覚障害）の教員として習得すべき事柄の五つ目は、学校現場で生起する様々な出来事や状況に柔軟かつ的確に対応しながら、自らの実践を反省的に吟味改善していくような反省的な実践力である。こうした力を獲得させるため、インターンシップやスクールサポーター、社会教育施設におけるボランティア活動など学生自身が主体的かつ積極的に、教育現場や地域社会に参加する機会を創出すべきであろう。それらを通じて、多様な価値観や考え方を受容する態度を育み、豊かな感性を培わせ、もって臨床的な教育実践力

を備えた教員の育成に努めるべきだと考える。

特別支援学校（視覚障害）の教員として習得すべき六つ目の事柄として、福祉制度をはじめとする各種の社会資源に関する知識やそれらのコーディネーションスキルがあげられる。『特別支援学校高等部学習指導要領』（前掲）の「教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項」の欄には、「高等学校等の要請により、障害のある生徒又は当該生徒の教育を担当する教師等に対して必要な助言又は援助を行ったり、地域の実態や家庭の要請等により保護者等に対して教育相談を行ったりするなど、各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特別支援教育のセンターとしての役割を果たすよう努めること」と記載されている。このことを鑑みるなら、ある程度のソーシャルワーカー的な態度や技量を身につけた盲学校教員の育成は不可欠であると考ええる。また、視覚障害児教育に関する客観的知見に基づいて、通常学校に在籍する視覚障害のある児童・生徒を担当する教員からの相談にも対応し、点字指導や触察教材の作成、視覚障害者向け IT 機器などについてのガイダンスやアドバイスを積極的に行える専門性についても育成すべきでもあるだろう。

しかしながら、地域の特別支援教育のセンター的役割を担う特別支援学校（視覚障害）の教員の専門性については、より包括的に検討されてしかるべきではないだろうか。かつて、筆者は特別支援学校（視覚障害）での教育実践経験がある高校教員へのインタビュー場面において、「センター的役割を特別支援学校（視覚障害）にもたせて、そこから普通校にいる盲児をサポートするっていうけど、普通校の40人学級で特別支援学校（視覚障害）のやり方なんて全然通用しないよ」と指摘されたことがある。この発言は、①現在の特別支援学校がセンター的役割で行う「専門的」な助言や援助は、教授学ないしは技術論の視点に沿った個別支援論に限定されがちであるがゆえに、②現状の特別支援学校でのセンター的役割においては、通常の学校で生起する技術的・個別的問題以外の多種多様なテーマ（障害児と健常児の関係のデザインや障害児を巻き込んだ授業づくりなど）を把握し、それらに対して、適切なサポートを提供できるだけの十分な専門性が蓄積しきれていない可能性があるということである。

もっとも、②については、本務である特別支援学校での授業担当以外に、「通常学校への巡回指導の回数がどれくらいあるか」や「担当者が専任であるか、兼任であるか」という部分に依拠する点があり、学校間や地域間の格差があるように推察される。

従来、特別支援学校の教員の専門性のあり方をめぐって多くの議論が交わされてきたが、未だにその内実は明確ではない。ここで必要とされるのは、それぞれの学校に固有のニーズを取り込みながら、自らの支援活動を反省的に再算出していくことのできる、再帰的な特別支援学校の教員の在り方に他ならない。

そして最後に、学生には、現代社会で生じている様々な事柄に対して、幅広く興味・関心を持つことを奨励したい。なぜなら社会的な問題に目を向けることは、児童・生徒の将来を見据えたかかわりや教育内容（カリキュラム）を構想する上での手がかりとなり得るし、子どもや保護者の生活背景を理解し、と豊かな関係性を彼ら（彼女ら）と構築していくためにも有益であると考えられるからである。

以上、筆者らは、これら七つの事項を踏まえて、「専門的見識」を備えた特別支援学校（視覚障害）における教員を育てていくべきだと考える。その根底には、個別具体的な状況のなかで、教育を受ける立場の児童・生徒の最善の利益に向けて自らの実践を省察的に産出できるような教員を養成していくべきであるという価値観を胚胎させているのである。

4. おわりに

本稿においては、特別支援学校（視覚障害）の日常を、その内部から一貫した社会的現実へと編み上げてゆく教員の言説／実践を質的な調査手法に依拠して描出することによって、特別支援学校（視覚障害）における教育課程編成上の課題について検討を加えた。併せて、「スポンジ作用」という「障害にともなう不利や困難を吸収・緩和することにより、あるいは、外部社会や晴眼者との間において、障害の有無をめぐって生起する葛藤や衝突の機会を最小化することにより、障害を脱スティグマ化し、特別支援学校（視覚障害）に在籍する生徒の『あり方・生き方』を全面的に肯定し、承認しようとする包摂的な学校環境」と「スプリング機能」という「選択可能な進路の情報や、進路達成に向けた具体的な処方箋を提示することにより、あるいは、基礎学力の保障や職業訓練機会の提供を通じて、生徒をエンパワーし、レジリエンスを向上させることにより、さまざまな社会領域に向けて、生徒を送り出す機能を具備した学校環境」の二つの学校環境について提案を行った。最後に、特別支援学校（視覚障害）教員に求められる資質と教員養成について、全盲の研究者である第二著者の佐藤の経験も踏まえ、

提言を行った。

今後も学校教育の世界において織りなされてゆく日常実践，コミュニケーションの成り立ち方それ自体にフォーカスし，それらを緻密に分析したり，トータルに記述したりするような研究を継続していきたいと考えている。

注

- 1) 本稿における「盲学校」の呼称は，文部科学省（2006）「特別支援教育の推進のための学校教育法等の一部改正について（通知）」（18文科初第446号）に沿った形とし，「特別支援学校（視覚障害）」という表現をしている。但し，同通知以前の事柄，及び「V盲学校」等の固有名詞については，「盲学校」という表現をしている。久松・平田（2012，p. 119）は，「盲学校の校名については，聾学校とともに養護学校とは分けて検討され，今後変更をする教育委員会は少ないことが予想されるそして，校名を変更する場合は，その130余年の伝統ある歴史的と教育の特性・専門性及び名称についての社会の受け入れ状況等を考慮して，今後検討が進められるものと思われる。」と述べている。
- 2) Disability & Society 誌は，1994年から現在に至るまで発行されているが，前雑誌名は，Disability, Handicap & Society 誌で発行は，1986年～1993年となっている。
- 3) EPUB は，ノートパソコンや携帯情報端末において，電子書籍の閲覧が可能にするファイルフォーマット規格で，International Digital Publishing Forum が策定を行っている。

文 献

- 大西淳児・坂尻正次「視覚フィードバック機能を持つタッチスクリーン端末を活用した視覚障害者のためのアクセス方法に関する基礎的研究」『筑波技術大学テクノレポート』第22巻・第2号，2015年，pp. 58-59
- 佐藤貴宣「戦後日本における盲教育の変容過程 ― システム維持をめぐる言説構成に注目して ―」『関西教育学会研究紀要』第9号，2009年，pp. 18-31
- 佐藤貴宣「〈進路問題〉をめぐる教育経験のリアリティ ― 盲学校教師のライフヒストリーを手がかりに ―」『解放社会学研究』第23号，2010年，pp. 31-48
- 佐藤貴宣「盲学校における教育実践の規定構造 ― キャリア教育をめぐる教師の語りを手がかりに ―」『年報人間科学』第32号，2011年，pp. 39-55
- 佐藤貴宣「盲学校における日常性の産出と進路配分の画一性 ― 教師たちのリアリティ・ワークにおける述部付与／帰属活動を中心に ―」『教育社会学研究』Vol. 93，2013年，pp. 27-46
- 佐藤貴宣「障害児教育をめぐる〔分離／統合〕論の超克と社会科学的探求プログラム ― 盲学校での参与観察を起点として ―」『龍谷大学教育学会紀要』第14号，2015年，pp. 13-31
- 佐藤貴宣・高橋眞琴「特別支援学校におけるリハビリテーション専門職の配置と教師役割 ― 二重の専門性による教職把握に向けて ―」『関西教育学会研究紀要』第15号，2015年，pp. 18-31
- 澤田誠二「教育における日本的平等観再考 ― 障害児教育をめぐる運動言説の社会学的分析を手がかりに ―」『東京大学大学院教育学研究科研究紀要』第49巻，2009年，p. 49
- 中村素子・大城英名「視覚障害乳幼児の早期支援における現状と課題～秋田県内の保健機関を対象とした実態調査から～」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第36号，2014年，pp. 69-80
- 情報文化研究フォーラム編『リストラクチャリング ― 知をくみかえる組織』NTT 出版，1989年
- 長瀬修「教育の権利と政策－統合と分離，選択と強制」河野正輝・関川芳孝編『権利保障のシステム』有斐閣，2002年，pp. 169-182
- 野沢しげみ・稲葉妙子・田中直子・長岡英司・藤井亮輔・小野瀬正美・能田かがり・鈴木志寿香「EPUB 閲覧ソフト『EPUB 音声リーダー』の開発と使用」『筑波技術大学テクノレポート』第20巻・第2号，2013年，pp. 1-6
- 韓星民・佐藤貴宣・吉村雅樹「盲学校教師の『見えない』現象へのナラティブアプローチ」『福岡教育大学紀要』第4分冊，教職科編』第64号，2015年，pp. 191-204
- 久松寅幸・平田勝政「今後の盲学校・視覚障害教育の在り方に関する調査研究 ― 全国都道府県教育委員会の

- 特別支援教育に関する整備計画の分析を通して―』『長崎大学教育実践総合センター紀要』第11巻，2012年，pp. 111－128
- 古山萌衣「わが国の障害児教育におけるパラダイム変化とその課題」『名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化研究』第14号，2011年，pp. 99－113
- 牟田口辰己「盲学校在籍児童と通常学級在籍児童における点字読速度発達の比較」『障害科学研究』第38巻，2014年，pp. 93－101
- 文部科学省「特別支援教育の推進のための学校教育法等の一部改正について（通知）」（18文科初第446号）2006年
- 文部科学省『小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引き ― 児童生徒一人一人の勤労観，職業観を育てるために ―』2006年
- 文部科学省『特別支援学校幼稚部教育要領・特別支援学校小学部・中学部学習指導要領・特別支援学校高等部学習指導要領』（平成21年3月告示）2009年
- 文部科学省『文部科学白書』2015年
- Tina Cook, John Swain and Sally French (2001)' Voices from Segregated Schooling : towards an inclusive education system'. *Disability & Society*, 16 : 2, pp. 293－310, *Taylor & Francis*. =ティナ・クック／ジョン・スウェイン／サリー・フレンチ著・高橋真琴 訳，堀 正嗣 監訳「分離教育からの声 ― インクルーシヴ教育制度に向けて」『ディスアビリティ現象の教育学 ― イギリス障害学からのアプローチ』現代書館，2014年，pp. 148－174

Discussion of the Curriculum of the Special Needs School for the Visually Impaired and Teacher Education : Focusing on Absorptive Function and Bouncy Function

TAKAHASHI Makoto* and SATO Takanori**

We discussed of the curriculum of the special needs school for the visually impaired based on ethnographic research from a socio perspective. We analyzed educational practice and teacher's role taking and performance at the special needs school for the visually impaired. It is namely the elucidation of the process through which the reality peculiar to the special needs school for the visually impaired is accomplished as a reflexivity of definitions of situations and the categorization of the students. The reality of the special needs school for the visually impaired accomplished in such a way ascribes virtuously specific predicate acts to "a teacher of the special needs school for the visually impaired" category. And a career transition by way of the occupation course in the special needs school for the visually impaired is rationalized as the most proper course for the visual impaired students.

As a result, we proposed 'absorptive function' and 'bouncy function' at the special needs school for the visually impaired.

Ultimately, we suggested the specialty of the teachers at the special needs school for the visually impaired to be trained in teacher training course.

*Department of Special Need Education Naruto University of Education

**Urban-Culture Research Center Osaka City University