

授業場面における知的障害児の意思決定について

～特別支援学校の観察を通して～

村上 穂高

Decision Making Scene of Children with Intellectual Disability
— Participation Observation of Teaching in Special Education School —

Hodaka MURAKAMI

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要

第2号 (2020年3月)

Journal of Educational Research
Center for Educational Career Enhancement

No.2 (March 2020)

授業場面における知的障害児の意思決定について ～特別支援学校の観察を通して～

村上穂高

(京都教育大学附属特別支援学校)

Decision Making Scene of Children with Intellectual Disability —Participation Observation of Teaching in Special Education School—

Hodaka MURAKAMI

2019年11月29日受理

抄録：本論文は特別支援学校の授業における知的障害児の意思決定場面の実態を参与観察により明らかにするとともに、その際、知的障害児の意思決定支援としてしばしば提起される共同決定についての利点と問題点を考察する。そのうえで、知的障害児の意思決定場面が生徒個々に応じて異なること、その理由として指導者の指導意図との関係で意思決定場面が焦点化されることを示唆する。また、共同決定においては、意味への参入という意義がありつつも、場合によっては本人の意思決定の機会を失う契機にもなりうることを示す。

キーワード： 意思決定、共同決定

I. 理論的整理と研究の目的

はじめに.

2006年12月13日、国連障害者権利条約が採択され、わが国でも2014年2月19日同条約の批准に至った。同条約12条においては、第1項において障害者の人権を確認し、第2項においては障害者の法的能力を有することを明記し、第3項においてその法的能力の行使に際しての意思決定支援の必要性を示している。同条約の批准にむけて障害者の意思決定支援に関連していくつかの法律が改正された^{注1)}。そういった流れの中で教育の場においても新学習指導要領で自己の理解を深めることとともに環境や状況の把握による自己選択・自己決定の重要性をより重視し、それによる自立と社会参加への必要な資質・能力を育てることが示された^{注2)}。本論においては、特別支援学校における知的障害児における意思決定について、これまでの理論を整理したうえで、学校現場での参与観察を通して実際の意思決定場面がどのように存在しているのか、そして、意志決定と指導者の指導意図とがどのように関係しているのかを明らかにしたうえで、よりよい意思決定の在り方についての示唆を得る。

1. 知的障害者の意思決定能力の問題について

知的障害者（児）の意思決定についての問題は以前より検討されてきた。知的障害者の知能指数は70未満であり、多くの知的障害者は文字や言葉の理解、意思伝達など社会生活上必要とされる能力に大きな困難を抱える人が多く、時に保護的な立場に置かれてきた。そういった中でも「最重度の知的障害をもつ人であっても、本人が快不快を含めた何らかの意思や移行を表明しうる以上、直接本人からそれを確認すべきである」¹⁾として、最重度であっても意思決定能力を認めるべきであるとの主張がなされ、実際に重度心身障害者の意思をくみ取るという研究・実践も行われてきた^{注3)}。こういった主張は北欧での1960～1970年代におけるノーマライゼーションの流れ²⁾や日本における身体障害者の自立生活運動における自己決定権の主張の中で、日本の知的障害者の当事者活動の中でも主張されるようになってきた³⁾。そして前述の国連障害者権利条約12条において障害者が法的能力の主体であることとその為の意思決定支援が必要であると明記されたことも含め、現在では、障害者の意思

決定能力を前提として「可能な限り本人が自らの意思決定できるよう支援」⁴⁾ すること、意思決定の代理に関しても「本人の意思の確認や意思及び選考を推定し支援を尽くしても本人の意思及び選考の推定が困難な場合には最後の手段として本人の最善の利益を検討する」と考えられるようになったといえる。そのため、問題は意思決定の権利論から、どのように意志決定支援を行うのかに移ってきたといえる。

2. 意思決定について

意思決定支援に関しては「障害者本人の意思が形成されるために理解できる形での情報提供と経験や体験の機会の提供による「意思形成支援」および言葉のみならず様々な形で表出される「意思表出支援」⁵⁾ の二つに分けられると考えられている。これらの支援の在り方に関しては心理学的な研究などでも進められており、前者においては選択情報の提示の仕方などが研究されており、今枝・菅野らはマトリックス表を使った情報の提示の有効性を示している。⁶⁾ また、意思表出に関しても様々な研究がなされてきている。ただ、こういった研究においては日常的な文脈から離れた選択場面が設定されていたり、障害者の生活文脈という視点からは本人にとって必ずしも選ぶ意味のない選択肢などからの選択である事が多くみられる^{注3)}。意思決定に関しては、むしろ設定された場ではなく、日常の生活でどういった活動をどのように行うのか、誰と行うのかという些細な場面にこそ本人の意思が表出されると指摘されており^{注4)}、その意味では、日常の生活場面において知的障害者がどのような場面でどのように意思決定を行っているかの検討はこれまでされてこなかったといえる。

3. 知的障害児教育における意思決定と指導との関連の在り方について

(1) 意思決定と指導とのジレンマについて

こういった知的障害者一般における意思決定の問題は教育の場においては、児童生徒の権利としての意思決定の保障と、生徒の将来的な発達への指導との関係として現れてきた。「より人間らしく発達していくという発達権の見地からは、原始的レベルでの快・不快にそのまま反応するのではなく、より人間的に高いレベルの反応へと導く可能性があるならば一時的な不快を押してでも、発達を目指しての教育的アプローチをしなければならない」⁷⁾ 場面があることは認めつつ「とはいえ、一時的な不快を課すことが授業指導として発せられるとき、指導は子供にとって、権力的な支配関係として映ることになる。」⁸⁾ といえ、発達を保证する場としての学校では、前述のように本人の意思決定と、将来に向けての指導とが場合によっては対立的に存在しうるとされてきた。ただ、両者の関係を必ずしも対立的に捉えるのではなく、現在の意思決定を通して将来の意思決定能力を育成するための指導を行うという視点も考えられ、本校（京都教育大学附属特別支援学校）においても自立と自己決定学習をテーマにした実践研究に取り組んできた歴史がある^{9) 10) 11)}。こういった実践研究の蓄積の中で、知的障害児が、学校生活の中で例えば、自主通学を行う場面、作業班を選択する場面、仲間とともに宿泊する場面において主体的に自己決定を行いうるための指導の在り方が模索されてきた。或いは、意思決定能力の支援は教育実践の場では「主体的」な姿勢や、「自立」を目指した力の育成、という指導のもとに含まれながら様々な実践例が提示されてきたといえる。例えば、主体性を育む授業の在り方として生徒が考え、悩んで解決し乗り越えられることや、目的（解決した状態、結果）がはっきりわかること、失敗が許容されること、道具の種類などの工夫の余地があることなどは、意志決定を支える指導としても重要な要素であろう¹²⁾。ただ、こういった実践研究の中においても日常の学校生活を舞台としながらも進路選択や作業班の決定場面などの特定の選択場面を中心にした事例の検討がなされてきた点があり、前述のように個々の生徒の日常的な意思決定の積み重ねに関しては検討がなされてこなかったといえる。また、意思決定と指導との関係性が対立的、或いは意思決定を育むための指導、というようにやや図式的に解釈されており、実際の教育実践の場面において両者がどのような関係にあるのかの実際的な検討が十分ではなかったといえる。

(2) 共同決定について

こういった知的障害者の意思決定の在り方と意思決定能力を育む上では、「自己決定とは、常識的に理解されているような当事者の自己決定や自由気ままな意思に従うことではない。...、問われているのは、本人とそれに関与する者との共同の関係においてよりよい決定をもとに選択としてどう迫るかであり、「自己決定は、共同性や共同決定の問題である。」¹³⁾ として共同決定が一つの在り方として捉えられてきた。知的障害児においては、共同行為と共同決定を通して発達の視点から教師や他の子供との応答的な関係・関与や相互に関わり合いながら学習を展開する模倣や応用といった認識能力の発達を目指せると考えられてきたといえる。共同行為の具体

的な例として、重度知的障害の生徒に対して教師と生徒が教材を通して学習行為を共有することで行為の持つ意味やその時に生起する情動を共有し、生徒のわかる世界を広げていこうという実践などが多数報告されている。

¹⁴⁾ また、共同決定に関しては手島が近藤¹⁵⁾ の実践をひいて、子供個人の要求を話し合い活動において社会的要求へと発展させる過程などを示している。¹⁶⁾ こうした点を踏まえると、共同行為や共同決定が知的障害児にとっては、意思形成支援（行為の持つ意味の共有）としても意思表出支援（社会的要求への発展）としても重要であるといえる。ただ、前述したように障害者権利条約においては障害者が権利主体であることを明記しており、知的障害児童生徒においてもそのような基本的な権利論から外れるものではなく、^{注5)} 実際の授業場面における共同決定が、生徒の意思決定を阻害していないかという利点と問題点を検討する必要があると考える。

4. 研究の目的

こういった知的障害児をとりまく意思決定に関する現状を概観した上で現状からの課題をまとめると、①特定の場面ではなく、日常の授業場面において生徒はどのような対象に意思決定を行っているのか、②生徒の意思決定と教師の指導とはどのような関係にあるのか、③共同決定の利点とともに、問題点について、検討する必要があると考えた。よって本研究は、日常の授業場面における意思決定場面の具体的な在り方、生徒の意思決定と教師の指導との関係、授業場面における共同行為、共同決定における利点と問題点について明らかにすることを目的として行う。

II. 研究の方法

本研究では授業における意思決定場面をその対象とする。授業場면을対象としたのは、授業は指導者が指導の意図をもって組織するものであり、指導者の指導意図と生徒の意思決定の関係が最も現れる場面であると考えたからである。また、意思決定に関しては「自らに関する意思決定をおこなうこと」¹⁷⁾ として定義するが、本研究が対象とするのは選択肢が分かりやすく視覚化されたうえで本人が選んだことがわかるような予め用意された環境ではなく日常の授業場面である。その為、授業の場面において可能な選択肢が状況の中で確認でき、選択肢の内容を本人が理解していると考えられる場面であれば、そこでとられた行動は本人が意思決定の上で選択したと考え意思決定場面と仮定する。また、本人が何を選択したのかは、本人のその後の行為を見なければ明らかにはできないことが予想される。よって意思決定の場面を（思考・判断とそれに基づく）決定一行為の場面というつながりあった一連の行為の場として捉える。同様に、共同決定の場面を共同決定と共同行為の場面として一体的に捉え抽出する。

1. 手続きと分析方法

2019年9月25日～2019年10月28日にかけてA特別支援学校中学部2年生の授業に一週間に2回ほど、1日あたり1.5時間ほど授業に参加観察した。教室では不自然にならない程度に授業に参加し、生徒とともに活動を行った。屋外作業が中心であり、授業場面がグループに分かれることが多かったこと、ビデオでの撮影に関して不快感を示す生徒がいたことにより、ビデオを固定しての撮影は行わず、筆者が意思決定場面であると判断した上で、了解を得た生徒のみ個別に写真を撮り、その時の状況や筆者の感じたことなどをフィールドノートへと記録した。記録された写真とその場の状況や筆者の印象（以下エピソードとする）は、1授業当たり、約8場面ほどであった。収集したエピソードを（意思決定の）決定主体、決定対象として表にして整理した。（表1）表において決定主体が「本人→共同（仲間）」と示されている部分は初めに本人が活動を行った直後に仲間や指導者から修正がおこるなどをして再度意思決定が行われたことを示している。中学部2年生の（8名）を対象とし、その中でも共同決定の場面が特に多くみられたA君、B君、Cさんの3名の知的障害児を詳細に分析する。ビデオ撮影をしなかったことにより、全ての意思決定場面を取り上げた記録とはいえず、筆者の印象に残ったエピソードの記録であるといえる。こういった手法に関しては、「研究者は第三者からの吟味を受けないために単純な事実誤認に陥ったり自身の暗黙の前提や無意識的なバイアスによって解釈にゆがみが生じる可能性があることも確かである」¹⁸⁾ が、授業を行った教員（3名）にインタビューを行い、該当場面での指導意図と、筆者の分析の妥当性について検討を行うことで筆者の判断の偏りを防ぎ、読み手を含めた他者にも了解可能な相互主観性を確保できると考えた。

Ⅲ. 結果と考察

計 10 日間で 15 時間の授業に参加観察し、74 のエピソードを収集した。前述のように、エピソードを表に分類し、それにより明らかになったことを記し、考察を加える。

表 1.

日付・授業内容	エピソード	決定主体	決定の対象
9/25 畝づくり (学級集団)	A 君①休憩から戻る A 君②自分の畝を張り切って耕しはじめる B 君①自分の畝の手伝いを頼む B 君②出来上がりを仲間と確認する B 君③自分の畝の仕上げをする	本人 本人 本人 共同 (仲間) 本人	身体状態・活動から離れる 役割を担う 支援を求める 状態の確認 役割を担う
9/26 畝づくり (学級集団)	D 君①休んでいる友達のスcoopを用意する A 君③疲れたので休むことを手ぶりで伝える A 君④指導者の言葉かけで入ってくる B 君④スcoopの使い方を工夫して片手で使おうとする B 君⑤先生の真似をして暑さよけに頭をタオルで覆う C さん①棒をぬく C さん②畑にラインを引き位置を仲間と確認する C さん③畝の仕上げを仲間と確認する B 君⑥4 本のスcoopを洗う。その際、楽な姿勢を考える A 君⑤休憩に入ることを伝える E さん①長靴を間違えて脱ぐ→取りに行く C さん④シートの固定を仲間と確認する B 君⑦シートを固定を仲間と確認する	本人 本人 共同 (指導者) 本人 本人 本人 本人→共同 (仲間) 共同 (仲間) 本人 共同 (指導者)→本人 本人→共同 (仲間) 共同 (仲間・指導者) 共同 (仲間・指導者)	他者への支援 身体状態・活動からの離れる 身体状態・活動への参加 活動の方法 活動の方法 活動の内容 活動の内容 状態の確認 活動の方法 身体状態・活動から離れる 活動の内容 活動の内容 状態の確認
10/1 畝づくり (学級集団)	C さん④手袋の間違いを仲間から指摘され、付け直す C さん⑤看板の間違いを仲間から指摘され、やり直す F 君①植え方を担任に答える。 C さん⑥植えた苗を指導者が修正し、正しいやり方を見る B 君⑧入れる位置を確認しながら穴に種を入れていく C さん⑦植える位置を確認しながら穴に苗を入れる。 →仲間から修正 D 君②指導者を見て正しい位置を考え土に穴をあける C さん⑧印として必要な付箋に気付きふせんをもらう E さん②促されても動けない。→まく場所を教えられて動く E さん③やる事がわかりすぐに種をまく A 君⑤指導者の言葉かけで休む	本人→共同 (仲間) 本人→共同 (仲間) 本人 本人→共同 (指導者) 本人 本人→共同 (指導者) 本人 本人 本人→共同 (指導者) 本人 共同 (指導者)	活動の内容 活動の内容 活動内容の確認 活動の内容 活動の内容 活動の内容 活動の内容 活動の内容 活動の参加→活動の内容 活動の内容 身体状態・活動から離れる
10/3 つくろ う・遊ぼう、食 べよう (学部縦 割り集団)	A 君⑥指導者の言葉かけで参加 A 君⑦指導者の休むのを促しても参加を続ける A 君⑧指導者の言葉かけでも活動へ戻らない B 君⑨活動を離れた後輩に話しかける、活動へ誘う B 君⑩休む後輩を見つめ、後輩が戻るのを待つ B 君⑪竹を切る、固定など、理解していることを進める C さん⑨のこぎりの必要に気付き借りて材を切る C さん⑩材がうまくきれない理由がわからず止まる B 君⑫竹にかんなをかける。片手で機械のバランスをとる	共同 (指導者) 本人 本人 本人 本人 本人 本人 本人 本人	身体状態・活動に参加 身体状態・活動に参加 身体状態・活動から離れる 他者への支援 他者への支援 活動の内容 活動の内容 支援を求めない 活動の方法
10/9 屋内作業 (木工、窯業、 食品、布加工な どの学部縦割り 集団)	C さん⑪先輩の指示に従いバターをたす、引く作業を行う C さん⑫先輩の指示に従い調理道具を探しに行く C さん⑬レシピを確認して次の作業に気付き卵を混ぜる。 B 君⑬粘土の切り方を指導者と確認する B 君⑭完成の状態の確認、先輩にはみせづらく指導者にもつ ていく	他者 (仲間) 他者 (仲間) 本人 共同 (指導者) 共同 (仲間・指導者)	活動の内容 活動の内容 活動の内容 状態の確認 状態の確認
10/10 つくろ う、遊ぼう、食 べよう (学部縦 割り集団)	B 君⑮後輩にドリルの方法を教える B 君⑯約束した 10 回まではかけやをやり切ろうとする B 君⑰指導者のやり方と杭をみてかけやの打ち方を変える	本人→共同 (後輩) 本人 共同 (指導者)	他者の支援 役割を担う 状態の確認

割り集団)	Cさん⑭後輩と協力しながら得意な巻き割をすすめる Cさん⑮遊びに行った後輩の分まで片づけをする B君⑯仕事が終わったのを確認し出来上がった遊具で遊ぶ D君⑰仕事が終わったので、他の仕事を手伝う	本人 本人 本人 本人	活動の内容 他者の支援 活動の内容 他者の支援
10/17 屋外調理 (クラス集団)	B君⑱かけやを様々なやり方を試しながら打ち込む Cさん⑲仲間のやり方を見て米に水をいれて計る Cさん⑳指導者に水の量を確認する Cさん㉑スプーンの数を確認する→仲間が再度確認する Cさん㉒仲間の様子を見て鍋を混ぜたいと主張する F君㉓焦げないようにかまどの火を調節する B君㉔仲間に促されて活動へ戻る Cさん㉕鍋のご飯を混ぜ、やけどをしないように気遣われる	本人 共同 (仲間) →本人 共同 (指導者) 本人→他者 (仲間) 本人 本人 共同 (仲間) 本人→共同 (仲間)	活動の方法 状態の確認 状態の確認 役割の遂行→状態の確認 気持ちの主張 役割の遂行 活動への参加 活動の方法
10/23 劇の練習 (学級集団)	Cさん㉖セリフを言う時に指導者が支援のもとと言う Cさん㉗セリフを言う時に仲間に促されて言う Cさん㉘ 仲間の促しに合わせてセリフを言う Cさん㉙ セリフの内容を変える (故意?)	共同 (指導者) 共同 (仲間) 共同 (仲間) 本人	活動の内容 活動の内容 活動の内容 活動の内容
10/24 屋内作業 (木工、窯業、食品、布加工などの学部縦割り集団)	Cさん㉚ 先輩の指示でバターをたす、ひく作業をする Cさん㉛ 誤ってたまごをつぶしてしまうが、報告できない Cさん㉜ 失敗した卵を捨てようとするが先輩が報告する Cさん㉝ 失敗しない方法を指導者と確認する Cさん㉞ 残った小麦粉を入れようとするが先輩に断られる Cさん㉟ 先輩が見ていない時に小麦粉をこっそり入れる	他者 本人 他者 (仲間) 共同 (指導者) 他者 本人	活動の内容 支援の要求をしない 報告しない 活動の内容 活動の内容 活動の内容
10/28 劇練習 (学級集団)	D君㊱指導者に促されて劇に使えそうな棒を探しに行く Cさん㊲劇のセリフを支援や促しなしに自分で言う Cさん㊳仲間が動かないので手をとってサポートする B君㊴指導者に自分にまかせて楽屋から出るように伝える B君㊵緊張している仲間を励ます B君㊶舞台上で自分で考えたポーズを決める	本人 本人 本人 本人 本人 本人	活動の内容 活動の内容 他者への支援 役割を担う 他者への支援 活動の内容

1. 日常の授業場面における意思決定場面の具体的な在り方についての検討

(1) 生徒による意思決定の決定対象の違いについて

授業場面における生徒の意思決定の対象について、各エピソードを身体状態 (とそれに伴う活動への参加 (離脱))、活動の内容、活動の方法、他者への支援要請、他者への支援、というように分類したことにより、意思決定の対象については生徒それぞれに偏りがあることが確認できた。以下、A君、B君、Cさんにおいて、具体的なエピソードを述べる。

・A君は体力面で持続的に屋外活動に参加し続けることが難しく、その体調の管理に関して、指導者とともに共同決定を何度も繰り返していた。決定の方法は、指導者が活動への参加を続けるか、休むかの選択肢を示しA君が選ぶという形式で、活動への参加を促すときにも、もう少し休むか、参加するかを聞き、A君が言葉や身振りで選ぶという形式であった。選択はA君の表情や活動の内容を考慮して指導者が示していた。

具体的なエピソード (A君-③) クラスでの畑作業の際、A君が立ったままあまり動かない様子や表情があまりないことなどを確認した担任が「A君、大丈夫かしんどかったら教室入りや」と言葉かけをした。A君はしばらく考え、教室に入ることを手ぶりで示した。お茶を飲み、その後5分程休んだ。

具体的なエピソード (A君-⑦) 中学部全体での屋外でのかまどでの調理活動の際、火を仰ぐA君の表情を見て、指導者 (いつも関わっている担任ではない) が「A君休めば? しんどそうやで」と言ったが、A君はかまどで火を仰ぎ続ける。「明日は遠足やから無理せず休み」と再度促されたが、手ぶりで大丈夫という様子を示し活動を続けようとする。

・B君やCさんは活動の内容や、作業の仕上がり具合 (状態) などに関して、指導者や仲間に確認をしながら何が良い状態なのかを共同行為として基準を確かめながら進めるという意思決定の場面が多くあった。B君は人と関わるのが好きなので、指導者に報告をしたり、共に仕上がりの状態を確認することを自分から行い楽しんでいる様子であったが、Cさんは事前の説明などを聞かずに作業に取り組むことが多く、その後に指導者や仲間か

ら内容の修正を受けるという事が多かった。

具体的なエピソード (B 君—⑦) 中学部全体での屋外での活動の際、大型の遊具(竹の滑り台)を作成する際に、かけや(大型の木槌)で木の杭を地面に打ち込んで指導者にできたと伝えた。B 君が打った杭の地面への埋まり具合を指導者が手で触って確認し、まだゆれることを本人に伝えた。そして、木槌の持ち方や打ち下ろし方が B 君にもわかりやすいように指導者が見本を見せた。B 君は、すぐに指導者を真似て木槌を振りかぶり振り下ろすと、「いい音!」と指導者に言葉かけをされる。その後、指導者とともに杭が固定されたことを確認していた。

具体的なエピソード (C さん—⑥) クラスでの畑作業の際、指導者が野菜の苗を植えるための穴を見本として見せた。「深く掘るんだよ」という言葉かけを指導者は全体に対して伝えたが、C さんは指導者の説明を見ていない様子であった。その後、穴をあけることに気づき作業を開始した。穴を掘り、苗を置いたが、C さんが掘った穴の底が浅く、苗がういてしまうのを見た指導者が「ちゃんと(深く)掘れてる?」と指導者が言葉かけをし、C さんが「(穴が浅くて苗が)倒れる」と答えその後、指導者とともに植えなおした。

(2) 意思決定場面の在り方の違いについての考察

以上のエピソードは、筆者が印象に残ったエピソードを記述しているため、恣意的な偏りが存在する可能性があるが、意思決定に関して全ての生徒が同じ対象について決定しているわけではないことを指摘できると考える。A 君においては身体の状態を自分で理解し、活動への参加、休憩などを選ぶ場面が多かった。また、B 君に関しては、指導者とともに終わった作業の状態を指導者に伝え、共同で確認する場面が多く、C さんに関しては本人が行っている活動の内容や、終わった作業の状態について指導者がより積極的に確認を行い場合によってはやり直すという手順が多くみられた。このように、それぞれの生徒において印象に残る意思決定場面には偏りがみられた。どの生徒においても、共同決定場面が指導者(或いは指導者の様子を見て同じように働きかける生徒)の関わりから始まる場面が多く、意思決定場面が指導者との指導意図との関係で生まれていると考えられる。よって、以下に授業担当者へのインタビューを行い、その関係性を考察する。

2、生徒の意思決定と教師の指導との関係

(1) 指導者へのインタビュー

授業を担当した指導者にインタビューを行った。聞き取った内容のうち A 君、B 君、C さんについての指導意図に関して以下に載せる。

・A 君について (普段の意思決定に関しては)「基本的に、素直で周囲の助言に従うことが多い。ただ以前に教えられたこと(給食をできるかぎりたくさん食べるなど)があまり上書きされず、状況が変わっても続けてしまうところがある。」

(身体に関する意思決定が多かったことについて)「身体に関しては自分の体のことを感じ取ってというのが、今の彼の課題と考えている。今は一緒に調整している。自分でも休めるようになってきた。本人も(自分の身体の状態について)わからないのだと思う。大丈夫と言って、戻ってきて吐いてしまうこともある。相手を選んで伝えているので、普段、関わりの少ない教師には言えない時もある。」

・(インタビュー内容の要約) A 君は小学部などの体がまだ小さかった頃に教師や保護者とともに決めた決まりを守ってしまい、今の自分の身体にあわない行動をとることが見受けられる。(例えば、以前は体を大きくするためにたくさん給食を食べるようにと指導されていたが、現在でもそれを守ろうとしており、体調の悪い時でも無理をして食べてしまう時があるなど。)担任としては自分の身体の調子を自分で意識することを求めている。ただ、A 君自身による判断はまだ難しいので一番関係の深い担任が中心となり身体について活動への参加や、不参加などを共に決めているようである。

・B 君について (普段の意思決定について)「1 学期の初めは、休みたいときに休んだり、朝の会にこなかったり(自分の司会の時はくる)だったり自分の意思を我がままに貫く場面もあったが、一つ一つ話し合い、丁寧に指導を重ねるなかでルールと自分の意思との折り合いをみにつけていった。」

(状態の共同確認が多かったことについて)「周りをよくみてやろうとする。誰かと一緒にやるのや先生と一緒にやるのが好きで、視覚から入るのが強いので、真似が上手にできる。道具にも興味があり、様々な工夫をしようとする。言葉では理解しづらいので、道具や具体的な動作を加えて伝えるようにしている。実際に体を通したことのほうが理解しやすい様子。」

・(インタビュー内容の要約) B 君については頑固な面があり自分の思いのままに行動しようとする場面が多かったようである。その為、指導者がまずはルールを守ることを中心にして取り組んだ。そして、B 君が仲間や指導者との関りを好むこと、視覚的な見本が分かりやすいこと、体での経験で知識や技術が身に付きやすいことから、指導者が共同行為に誘いかけることで様々な行為の意味を伝えようという意図があるようである。

・C さんについて (普段の意思決定について) 「認識や発揮できる能力が状況や気持ちによって変化し日々波がある。気持ちが高まってくると活動からそれたり思わぬ行動をとってしまうことがある。」

(本人の活動の後に共同決定と修正が多かった点について) 「文章が読めたり、数もわかるなど基本的なことでできることが多いが、状況によって必要なことと微妙に違うことをする時がある。(日直で違う日にちを読んだりなど。)話を聞かずに自分のやり方で進めてしまう事が多いので細かく指摘をして指導している。それぞれの内容を丁寧に教えるようにしている。」

・(インタビュー内容の要約) C さんは、その時々感情に波があり、それによりできることも影響されるようである。気持ちが高ぶっているときや集中できない時には、指示された内容と違うことを行ってしまう事が多いため、指導者の方からCさんの行為に関わっていき、注意を促したり、正しい行為を伝えようとしている。

(2) 生徒の意思決定と指導者の指導意図との関係の考察

A 君においては身体の状態が本人がまだ判断できないことが多いという事、それを指導者が共に判断していくという指導の意図、B 君においては、本人が周囲の人が好きで視覚的な情報の処理が優れていることを踏まえた上で見本を見せたり共同行為を行うという指導意図、C さんの場合は、説明を聞かずに細かい部分をおろそかにしやすいというCさんの様子を理解した上で、丁寧に指導するという指導意図があった。このように捉えると生徒の意思決定場面は指導者が何を本人に理解してほしいか、何について自分で決められるようになってほしいのかという指導意図が意識的にも無意識的にも授業の中で具体的な意思決定場面として顕在化されたものであるといえる。また、教師の指導意図に応える形で、本人が意識をしたり、周囲の仲間もそれを助けるというように教師と生徒との応答関係の中で授業における意思決定場面がそれぞれの生徒に応じて焦点化されると考えられる。

3. 授業場面における共同行為、共同決定における利点と問題点

(1) 授業場面における共同行為、共同決定について

共同行為—共同決定の中で、言葉の意味などを学び取っていると感じたエピソードがある一方で、表1において決定主体について「他者」と記した場面に関して、本人に意思決定をする機会がなく、他者が決めたことをただ行うという役割になってしまっている場面があった。以下、それぞれの具体的なエピソードを示す。

・共同行為—共同決定から本人が意味を学び取っていると感じられたエピソード

具体的なエピソード (B 君—⑬) 窯業の活動中に型にはめた粘土から余った部分を切り出す場面で、粘土の切り方や切る箇所を指導者に手添えで伝えられながら確認して行っていた。また、粘土を型に押し付ける場面では、粘土を押さえながら「優しく抑えて 10 秒数えてごらん」という指導者の言葉かけに、本人も粘土を押さえながら「優しく、、、」と言葉にして、「1、2、3、4、5、6、、、」と指導者とともに数えていた。指導者が去ったあとも、「優しく、、、」「優しく、、、」と何度かつぶやきながら行っていた。

具体的なエピソード (B 君—⑭) 粘土を枠に押し込んで裏面にしわがないことを確認するという指導者に教えられた作業を完成させたが、いつも作業後に確認してもらっている先輩にはみせづらく、指導者の目を何度かちらちらと見ながら指導者に確認にもっていく。「先輩に確認してもらわないってことは自信がないんだな？」と指導者が笑うと、頭をかいて「ふふふ」と笑い先輩の方を見る。

・本人の意思決定の機会がないと感じられたエピソード

具体的なエピソード (C さん—⑪) 食品加工のクッキーづくりの場面で、先輩の3年生とともにクッキーの材料を計量する。その際に先輩が計量器を確認し、Cさんは先輩の指示に従ってバターや小麦の量を加減するという役割が自然に始まる。Cさんは先輩が、「もう少し」といったときにバターを足した。しかし、目標のグラム数より1グラム多くなったため、先輩が、「減らして」と伝え、Cさんが再び減らすが、それくらい減らしてよいのが分からず多く減らしてしまう。そして、今度は、少なくなりすぎたため、「増やして」と言われ、Cさんは再び増やす。このやりとりを何度か繰り返したのち、先輩が間違って計量器のボタンを押してしまいボールの

重さが含みこまれた重さになってしまう。表示された重さが明らかに変わり、「あれ」とCさんは言うが、先輩は何とかなしようと、「減らして」とCさんに指示を出す。その後も行為を繰り返すが、Cさんは次に使うかき混ぜ器を握りしめると「大丈夫なん？」と先輩に聞く。(Cさんとしては、次に移りたい焦りと不安を感じていたように見えた。)同様のやり取りは、**Cさん-⑮**でも繰り返された。

具体的なエピソード (Cさん-⑮⑯) 食品加工のクッキーづくりで卵黄だけを取り出す必要がある作業で、Cさんが卵の殻の割り方を失敗し、黄身と白身が混ざってしまう。混ざりながらどうにかして黄身だけを取り出そうと、お玉などを使うが余計に混ざってしまう。指導者の方を見るが失敗を報告できない。先輩が気付く「なんかへん」と指導者に伝える。Cさんは黙って卵を捨てようとするが指導者が「どうしたの？」ときくと、「ぐちゃぐちゃ(に混ざった)」と答える。「どうして失敗したの？」という指導者の言葉に、Cさんが「失敗した」と答え「割るのを失敗したんだね」と指導者が言葉を補った。

(2) 共同決定場面について利点と問題点についての考察

①利点) **B君-⑬**のエピソードでは、「優しく」という指導者の言葉をB君が反芻しながら指導者とともに粘土を押さえていた。B君についてのインタビューでは、B君が実際に体を使った活動を通すことで意味を理解しやすいことや、B君が指導者との関わりが好きなことが話されていた。こういったB君に対する理解がエピソードでの共同行為場面につながっていたといえる。それに続く**B君-⑭**のエピソードではB君が完成に自信のない作品に関しては先輩ではなく指導者に見せに行く姿を捉えたものであるが、自分のことを理解してくれている指導者であれば間違いについても伝えてくれるという安心感とともに、完成の状態が不安であるという事にB君自身が気付いているということでもあり、共同行為と共同決定を行う過程で対象の状態を見極める視点を養えてきていると想像できる。この場面では言語的コミュニケーションを支える指導者への安心という情動的交流が感じられるとともに、教えられた「優しく、、、」などの言葉が粘土を抑える手の動きをコントロールすることや、状態を確認する視点などに働く様子が確認できた。¹⁹⁾

②問題点) **Cさん-⑪**のエピソードに先立ってCさんがグラムについてある程度理解できることは確認しているため、Cさん自身もグラムを読んで先輩と話し合うという共同行為—共同決定の場面となってもよいはずであったが、Cさんは先輩の指示通りに動くだけになってしまった。そして、その中で何度も繰り返し、増やす、減らすという行為の見通しが持ちにくく、次の作業へ移りたいという気持ちもあり、Cさんの不安な様子が見られた。この点に関しては、授業者へのインタビューを授業後に行い、その指導意図を尋ねた。

授業者へのインタビュー (Cさんの判断が反映されていないように感じた点と二人をペアとした意図について) 「4月の授業を始めた時は、Cさんの手順などがバラバラで、一人で進めていると作業を確認せずに、どんどんやってしまい失敗を繰り返していた。先輩と組ませることで、先輩が「どちらにする？」と聞いてくれる場面があり、Cさんの行動も落ちついてきた。先輩の生徒の方もあまり人の意見を受け入れられない生徒でもある。他者の意見を受け入れるようになってほしいという思いがあり二人を組ませている。」

・(インタビュー内容の要約) Cさんの集中に波があり(この点は前述のインタビューでも指摘されていた)集中できない時が多くあり、指示された手順と違う手順や行為を行う事が多かったようである。その為、まずは本人だけで行為させることをやめ、先輩と組ませることににより、Cさんが一人でやる行為を減らし先輩との共同行為—共同決定を行うことにより、一つ一つの手順や行為を確かめながら行うことを意図したようである。

・インタビューを受けての考察

以前にCさんが一人で自分の判断だけで進めていた時には手順などを確認せずに進めてしまっていたことから、指導者の指導意図が一つ一つの作業を丁寧にすることに定まったことがわかった。先輩の主導の基に作業を落ち着いて進めるという点ではCさんは以前に比べて落ち着きを取り戻せたといえる。ただ、先輩—後輩という関係性から、Cさんが決定主体として主張しにくい点(同様のことは**Cさん-⑳**)や、進行について他者に任せることによりCさんが行為と結果との関係(どれくらい増やせば目標の値になるのかという感覚)が把握できず不安になる点、或いはCさん自身が他者の指示にただ従うことに慣れる点、**(Cさん-㉑)**での指示されたとおり調理道具を探しに行き、再び指示された道具を取りに行く場面)や、積極的な行動をとりにくくなる点(**Cさん-㉒**) 卵が割れてしまったことを言えずに隠そうとすることなどが起こっていた。ここでは、共同行為—共同決定の過程において手順を確認しながら進めるという指導意図が達成される反面、意思形成や意思表出において

一方の生徒が受け身になる可能性もまた存在していることが示された。そして、指導者にとって意思決定とその他の指導意図との関係が授業の中でジレンマとして存在し、両者の緊張関係の中で指導者も迷いながら指導意図を選択していることが確認できた。

IV. 総括的考察と課題

本研究により明らかになったことを確認し、課題を示す。

1. 総括的考察

知的障害を有する生徒における意思決定の在り方についてエピソードを収集し検討する中で以下のことが明らかになった。生徒の意思決定の対象については、全ての生徒が同じ対象についての意思決定の機会を持つのではなく、身体の状態やそれによる活動への参加、作業の仕上がりの状態の確認など、それぞれに違う意思決定場面が存在していた。そして、それは指導者へのインタビューを通して指導意図（何について意思決定できるようになってほしいか）と、それへの生徒の応答という形で顕在化し学校生活全体の中で個人個人の生徒に意思決定場面の創出という形で焦点化されていると推測することができた。このことは、日常の学校生活においては知的障害児個々にとって同一の意思決定場面や同一の意思決定過程があるのではなく個に応じた意思決定場面が存在することを示唆している。

また、従来、知的障害者の意思決定の在り方として提起されてきた共同行為—共同決定に関しては、報告されてきたように共同の意味の世界への参入という意義があると考えられるが、その一方で共同行為—決定の相手との関係性の中で、時として一方の生徒が受け身になってしまい自己の意思形成や意思表出に消極的になりえることが確認された。このことは、共同行為—共同決定の方法そのものを否定するものではないが、個別具体的な状況を丁寧に検討する必要性を示している。また、共同行為が必ずしも共同決定につながるわけではなく、別の指導意図の基に共同行為が設定されるとき、本人の共同行為が意思決定、意思表出と対立的に存在しうることも指摘できる。

2. 課題

本研究ではエピソード記述を基にした方法を取っており、捉えられたエピソードに関しては授業者と確認を行ったが、必ずしも客観的に起こったことの全てを捉えられていないという限界がある。また、生徒の意思決定について、授業中の意思決定は授業の目的との関係の意思決定に限られることが推測される。より自由な意思決定場面（授業時間外の活動など）との比較についても今後考察の対象としたい。

注

1) 2011 年 障害者基本法の改正、2013 年障害者総合支援法等 2016 障害者差別解消法など

2) 具体的には、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編 18 頁 自立活動における改定において「1 健康の保持」の区分に「(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」の項目が設けられたこと。また、「(2) 感覚や認知の特性への対応にかんすること」の項目が「(2) 感覚や認知の特性への対応に関すること」と改められたこと、また個別の指導計画の作成と内容の取扱いにおいて「個々の児童または生徒に対し、自己選択及び自己決定する機会をもうけることによって、思考したり判断したりすることができるような指導内容を取り上げること。」を新たに示したことなどが挙げられる。

3) 高谷は重症心身障害者施設「びわこ学園」での実践より以下のように検討している。「この人たちは、感覚器に到達する刺激を下界からの情報としては意識していないであろうし、外界の状態の認識もできていないだろう。また、自分の内部の間隔を意識にのぼらせることもできない。それでは外界や身体内部の状態を感じていない、意識できない、していないと言い切れるかどうかということである。、、、しかし、その人は生きており、内外の環境に対して反応し自らを変化させている」（高谷 清 2011 年 『重い障害を生きるということ』年岩波書店 78 頁）

4) 前述の今枝・菅野では①図形課題②食材課題③日常生活課題④契約課題を用いている。このうち、日常生活課題では、遊びに行く場所を距離や料金などの観点にわけた上で情報を理解して選択できるように提示しているが、実践的な場面への適用

という点では「〇〇という友達と〇〇というコンサートへ行きたい」というような個々の生徒における固有の文脈がなければ、抽象的な仮定になってしまい理解がしづらいことが予想され、今後の実践場面での適用が求められるといえる。）

5) 一例として重度知的障害者の母親である児玉が、娘に代わってケーキを周囲の子に分けてた時の娘の憤りを振り返り、娘にとってはその行為が「私がここにいることの否定」「立派な侵害」であったことを述べていること挙げられる。(児玉真美 2019 年『殺す親殺させられる親』生活書院 248 頁)

6) 一般的な自己決定理論として引用されることの多い立岩の論では、自己決定について「第1点、そのものの存在を決定すべきではないという価値がある。次に決定をすることはその者が存在していることの一部である。ゆえに、自己決定を尊重するということはその存在を尊重すること、その存在を決定しないことの一部である。そして、当の者は多くの場合、自分のとってよい状態を(他のひとたちよりもよく)知っているから自己決定は肯定される。と同時に周りにいる私たちはどうしても私たちの都合のよいようにその人を扱ってしまいがちだから自己決定(に周囲に従わせること)はそれから自らを防御するための少なくとも一つの手段となる。」という記述がある。(立岩真也 2004 年6月『弱くある自由へ』青土社 22 頁)これは自己決定そのものがその人の存在性の一部であることと、支援者と本人は時に利害関係に立つことを伝えている。その意味では知的障害児において独自の自己決定理論が構築されることには危険性が伴い、基本的にこういった一般的な自己決定理論との再帰的検討が常に必要であると思われる。

引用文献

- 1) 平田厚 2000 年 『知的障害者の自己決定』エンパワメント研究所 70 頁
- 2) 柴田洋弥 尾染和子 1994 年『知的障害を持つ人の自己決定を支える』太洋社
- 3) 立岩真也 寺本晃久 1997 年 信州大学医療技術短期大学部一般教育部紀要 23「知的障害者の当事者活動の成立と展開」
- 4) 厚生労働省社会・援護局 2017 年 「障害祝詞サービス等の提供に関わる意思決定支援ガイドライン、知的障害者の意思決定支援などに関する委員会編。現場で生かせる意思決定支援」 知的障害者福祉協会 157 頁-174 頁
- 5) 知的障害者福祉協会 2017 年 障害者の意思決定支援に関する意見 知的障害者の意思決定支援などに関する委員会編：現場で活かせる意思決定支援 知的障害者福祉協会 143 頁-151 頁
- 6) 今枝史雄・管野敦 2018 年 東京学芸大学紀要 総合教育学系Ⅱ69「成人期知的障害者の自己決定の選択行為に関わる問題理解プロセス遂行の特徴-マトリックス表課題の実施を通して-」453 頁-462 頁 同紀要 70 2019 年 167 頁-176 頁「成人期知的障害者の自己決定の選択行為に関わる問題理解プロセス遂行の特徴(Ⅱ)」
- 7) 上田敏 1983 年『リハビリテーションを考える』青木書店 34 頁
- 8) 湯浅恭正 2006 年『障害児授業実践の教授学的研究』大学教育出版
- 9) 京都教育大学附属養護学校研究紀要 10 号(1985 年)
- 10) 京都教育大学附属養護学校研究紀要 11 号(1988 年)
- 11) 京教育大学附属養護学校研究紀要 12 号(1991 年)
- 12) 湯浅恭正 富永光昭 2002 年『障害児の教授学入門』編著コレール社 164 頁-165 頁を要約
- 13) 湯浅恭正 2006 年 前掲書
- 14) 湯浅恭正 富永光昭 2002 年 前掲書 181 頁-183 頁を要約
- 15) 近藤益雄 1975 年『近藤益雄 著作集5』明治図書「子どもの自発性と道德教育」188 頁)
- 16) 手島由紀子 2002 年「知的障害児教育における自己決定に関わる実践の検討」日本教育方法学紀要 第28巻
- 17) 長瀬修・川島聡 2004 年『障害者の権利条約-国連作業部会草案』明石書店
- 18) 南博文 発達心理学研究第2巻 第1号「事例研究における厳密性と妥当性-鯨岡論文を受けて-」
- 19) 岡本夏木 1991 年 『児童心理』岩波書店