

論文の概要及び審査結果の要旨

氏名 野口佳子

学位の種類 博士（教育学）

学位記番号 第 8 号

学位授与の要件 大阪総合保育大学学位規程第 13 条

学位授与の日付 平成 29 年 3 月 19 日

学位論文題目

特別支援学校における『生きる力』をはぐくむ自立活動に関する研究

論文審査委員 主査 小椋たみ子（大阪総合保育大学教授・博士（文学））

副査 大方美香（大阪総合保大学教授・修士（教育学））

副査 守屋國光（プール学院大学教授・博士（学術））

[1] 論文の概要

我が国では、初等中等教育の目指すべき理念として、学習指導要領に「生きる力」が掲げられている。平成 8 年の中教審答申（「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」）で提言されたもので、国際化や情報化の進展など、変化が激しい時代にあって、いかに社会が変化しようとする必要資質や能力として位置付けられている。「生きる力」の理念については、教育基本法改正等を踏まえた平成 20 年の中教審答申（「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」）でも、その考え方は「知識基盤社会」の時代の中で一層重要になっているとして継承されており、「生きる力」を支える「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」の調和のとれた育成を重視している。平成 20 年 1 月に答申された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」の中でも「生きる力」という理念の共有があげられている。

本研究は文部科学省の各種答申から「生きる力」という概念を整理し、特別支援学校における「自立活動」という具体的な領域の中でどのように展開することが出来るのかを実践研究と質問紙調査から明らかにした。

本論文の構成は、

序章

第一章 「生きる力」と「自立活動」

第二章 学習指導要領改訂に伴う「自立活動」と「生きる力」

第三章 「自立活動」に関する実態調査研究

第四章 「生きる力」をはぐくむ「自立活動」の実践研究

第五章 共生社会の実現に向けて

終章

から成っている。

第一章は、「生きる力」の理念と指導の現状の実態を「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価のあり方に関する検討会」報告(文部科学省, 2014)から考察した。職業自立のキャリアを目指すという大きな目標によって、「生きる力」の到達点は多岐にわたっており、その内容については個々の将来の目標に応じた資質・能力と考えられる。その一方、現代の社会から基礎的な力として求められる資質・能力というものがあり、社会構造が複雑になっている現代では、その内容は多種多様であり、育成すべき資質・能力も多岐にわたる。大切なことは、自分に何が必要で、何について力をつけるのか、「自ら学び自ら考える力」を培うことである。障害者にとっての「生きる力」については、個々の将来の目標に応じた資質・能力と現在の社会から求められる資質・能力としての力が必要であり、これは障害の有無に関わらず、人間にとっての「生きる力」として必要なことである。個々に応じた力の育成とともに、社会から要請される力との両輪のバランスが重要である。

生きる力を培うために、発達課題をとりあげ、ハヴィガース (Havighurst, R. J., 1953) の発達課題の概念と守屋の「自我発達の三次元モデル」(2005)から文部科学省が2009年に提出した「子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題」の分析を試みた。ハヴィガースト (1953) が述べている時代時代の要請において、各年齢にあった社会とのたえまない関わりの中で求められる課題と、将来にわたっての社会からの「繰り返される発達課題」は、人間として共通の発達課題であり、必然的に誰にでも課せられるものである。また、守屋 (2005) が述べる社会的自我発達にとっても、社会と関わることのできる自己を育てるためにも不可欠なものである。「自立活動」の内容は個々の状態に応じて作成されるものであるが、この社会的発達課題の観点は「生きる力」をはぐくむためには重要である。第二章は、2009年(平成14年)の学習指導要領の改訂で「障害の重度・重複化、多様化へ

の対応」の具体的対応として新たに加えられた「人間関係の育成」の区分の項目について、「生きる力」の観点から分析した。この区分の内容は全て主体となる「自己」に関する項目が記述されている。他の自立活動の区分は具体的な内容であるのに対して、「人間関係の形成」の指導内容は、「他者」である指導者と「自己」である主体者との関わり、関係性に関する内面に関する重要な指導内容である。「自己」による「主体的」活動が、「人間関係の形成」の指導内容に直接深く関係していることを成瀬(1985)の動作法の理論から考察した。課題となるからだの動きを通した「自己」と「他者の意図」の授受(やりとり)が「人間関係の形成」の基盤を獲得していくうえで自立活動の核となることを明らかにした。

「自立活動」の現状の課題では、特に知的障害教育においては、生活単元学習を基本とした学習形態が主流であり、教職員間の共通理解の持ちにくさや自立活動の時間設定の低

さが指摘された。論者の実践からの現状課題の分析では、教科の関係性と将来を見通した自立活動の計画性、地域社会への広がり「生きる力」をはぐくむために大切であることが明らかにされた。

第三章は、特別支援学校教員への質問紙調査を行い、現状の「自立活動」の内容の実態を明らかにした。「主障害」、「学年」、「障害の程度」において、それぞれに特徴的に必要な指導の内容が明らかになった。これは個別の指導計画を立てる時、自立活動の内容を選ぶ基本的な一つの視点となる。新たに組み入れられた「人間関係の形成」の項目の特徴は、特別に取り上げて取り組まれるよりも、他項目を具体的に行う中での関係性として、どの項目にも必要な内容であった。「人間関係の形成」について、具体的に意識されて実践が深められることが今後の課題である。「生きる力」については、今回の調査では、基本的な力として、「基本的な体力」や「健康」という基礎の上に、「基本的な生活のスキル」を積み上げていくことを大事にして、日々の教育活動が営まれていることが明らかになった。

第四章は、論者の実践研究から「自己」と「他者」の意図のやりとりについて一事例をとりあげ、対象児の身体を通したやりとりの流れを分析した。課題を相互に受け入れる段階と、課題を通して、苦手なことに相互に向き合い克服できるように共同するやりとりの二つの段階があることが明らかになった。受け入れによる安心感、レポートの形成とやりとりの中での愛着関係の形成は、コミュニケーションの基本となる。

さらに、「集団の中の個」の指導の実践をとりあげ、論者等が考案した幼児の身体的課題、知的障害のある子どもの課題を組み入れた体操について、指導体制、課題設定の内容を分析した。各年齢に応じた課題に加えて共通する個々の課題を精選すれば、様々な課題を抱えた集団であっても、同一教材での指導が可能である。指導体制については、対応が難しい幼児については、集団に入っている教員が対応する、さらにそれでも対応が難しい場合は個別に抽出するといった支援が可能であることが明らかにされた。このように支援の幅があることで、「人間関係の形成」に関しても他者からの直接的具体的な働き掛けから、集団としての他者の意図を理解する段階、自ら集団や集団の中の個の意図に働きかけるやりとりの段階へとスムーズに移行することができ、第二章で述べた課題となるからだの動きを通しての自己と他者との意図のやりとりで培われた力が集団との関わりへと広がることで、「生きる力」としての「人間関係の形成」の基盤となる力が培われることが事例を通して実証された。

この第四章の論述は、主に論者が筆頭著者として執筆した共著論文に基づいているが、それらが掲載された学術誌と他の共著者との分担内容は以下の通りである。

1. 野口佳子・天野ちさと 「動作法によるボディイメージの変容と認知との関係について ―知的障害児Aへの実践を通して―」大阪教育大学紀要 第52巻 第1号 2003年3月 pp. 85-91
- ・野口佳子 ― A児への指導、課題設定、指導内容の設定、評価の分析、論文の構

成、全文の執筆

- ・天野ちさと — A児への指導、評価の分析、論文の校正
- 2. 野口佳子・天野ちさと・武田幸造・馬渕正樹 「知的障害のある子どもへの動作法によるアプローチ」 大阪教育大学紀要 第58巻 第1号 2009年3月 pp. 1-6.
 - ・野口佳子 — 実施計画、指導内容の設定、児童への指導、評価の分析、論文の構成、全文の執筆
 - ・天野ちさと — 児童への指導、評価の分析、論文の校正
 - ・武田幸造 — 児童への指導、評価の分析、論文の校正、写真モデル
 - ・馬渕正樹 — 児童への指導、評価の分析、論文の校正、写真撮影

また、論者がこれらの共著論文を大阪総合保育大学大学院児童保育研究科へ博士(教育学)の学位申請論文として提出することを承諾するとともに、当該論文を自らの学位論文として過去においても使用せず、また将来においても使用しないという承諾書が他の全ての共著者から研究科長宛に出されていることを付記する。

第五章は、共生社会の実現に向けて「生きる力をはぐくむ自立活動の課題」、「インクルーシブ教育システム」、「知的障害教育の自立活動の課題」について提言を試みた。

「生きる力をはぐくむ自立活動の課題」については、自己の自体への関わりにより、障害受容、意欲、向上心、自覚といった精神活動へと意識化されていく過程が重要であり、社会との関係性の中で社会の枠組みを取り入れるという自己変容を伴う精神活動の発達が「自律」であり、生涯発達への力、「生きる力」となる。第二に障害のある子どもたちの、「生きる力」をはぐくむためには、特別な支援として個別の指導計画が重要であり、個々に必要な課題に加え、継続的、持続的に指導展開するために、将来をみこした優先課題を設定し、生活年齢に応じた社会的課題に対応していける長期目標が重要な観点であることを論じた。

インクルーシブ教育システムの課題については、ICF(International Classification of Functioning)の考えが基本であり、自己の主體的な自立への援助は、環境の整備によって達成されるように、ほど良いバランスが組織制度に組み入れられることが望まれる。自己の変容と環境の整備、両輪がうまく作動することで共生社会が実現される。教育の立場においては、個に働きかけける手だてをしっかりと確立し、必要な環境支援を自己選択、自己決定できる力を培うことが重要な課題になる。この「自己選択」「自己決定」は、個々の年齢にあった社会との関わりとの葛藤があり、葛藤の過程において「自己実現」していくこと、そして自己実現の課題を達成した自己が、次の年齢での葛藤、自己実現となり、発達につながっていくと考えられる。一つ一つの課題を達成していくことで、主體的に「自己」に関わり、社会に関わる力となる。この力が「生きる力」であり、未来の自分たちが生きる社会を創造していくことができる力になると考える。

「知的障害教育の自立活動の課題」については、「集団の中の個」の指導にみるインクルーシブ教育システムから考察した。「集団の中の個」を育てるためには、第一に、集団の中の個」として、「人間関係の形成」の区分を中心とする他者との「やりとり」ができる「主体」の力の育成の課題設定をすること、第二に、そこで培われた「自己」の主体的な関わりの力を社会の枠組みを取り入れ自己変容するという「自律」の力に育てること、第三に、学校全体の活動の中に「自立活動」を組み入れることが必要である。そのために「個別の指導計画」の作成において、社会的自立を目指した主体的な活動内容の選定、自己意識の変容につながる評価という長期目標の設定の観点が必要となる。この「個別の指導計画」を効果的に作成するためには、常に子どもの状態を把握し、変化に対応しながら課題設定を変更していくことが欠かせない。そのためには、ケース会議が必要である。知的障害教育については「個別の指導計画」の作成・実施について、学校全体での指導体制の構築、専門的な技術、知識の研修を充実させることが望まれる。

〔2〕 審査結果の要旨

本研究は論者の35年にわたる特別支援学校での実践の集大成ともいえる論文であり、本人にとっても、また、今後の特別支援学校の教育内容面に対しても多大な貢献をする論文である。

第一に評価できる点は、第四章の動作法による個別指導の成果と「集団の中の個」の指導の実践をとりあげ、論者等が考案し、実践において成果をあげてきた幼児の身体的課題、知的障害のある子どもの課題を組み入れた体操について考察したことである。

からだの動きを通して自己と他者が意図を授受し、「人間関係の形成」の基盤を獲得していく視点については、身体の協同性、リズムの共有など、人間の発達の基盤であり、今後、より理論的に深め、客観的なアプローチをもいれることにより発展が期待できるテーマである。

一方、実際の臨床においてそれなりの効果があると評価されていても、それをそのまま自立活動の指導に適用しようとする、当然無理を生じ、自立活動の指導に適合するように工夫して応用することが大切である（幼稚部・小学部・中学部学習指導要領解説 p.95）。動作法適用にあたり、自立活動の指導に応用する点で工夫した点を明らかにすることや、自立活動の個別計画の中で「実態把握に基づき、長期的及び短期的な観点から指導の目標を設定し、それらを達成するために必要な指導内容を段階的に取り上げること」（小学部・中学部学習指導要領（第7章第3の2(2)）が必要で、本論文でとりあげた事例についても指導計画、自立活動全体をまとめた作業のあとに、動作法を位置づけてから、述べる必要があることなど論の展開の問題点は残る。

第一章の特別支援教育における「生きる力」の概念について文部科学省の「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価のあり方に関する検討会」報告書、学習指導要領、ハヴィガーストの発達課題、守屋の「自我発達の3次元モデル」から整理したこと

は意義あることである。一方、文部科学省の答申からの引用が多く、その背景を探求し、深めることをしていないために表層的な記述になっている点や論の展開がわかりにくい点、また、概念の不明確さがあることは否めない。

第二章の特別学習指導要領に示された自立活動の区分と項目設定については、2009年(平成14年)の学習指導要領の改訂で「障害の重度・重複化、多様化への対応」の具体的な対応として新たに加えられた「人間関係の育成」の区分の項目について、成瀬(1985)の動作法の理論から考察されていることは評価できるが、他の区分については列記されているのみであった。これらの区分についても背景にある発達心理学をはじめとする理論的な考察を行うことが必要である。このことにより、実践における課題の内容、具体的な指導方法が明確になることが期待できる。

第三章の質問紙調査において知的障害、肢体不自由の自立活動の実態を明らかにし、現状の問題点を探ったことは意義がある。質問紙の内容や評価方法の工夫、データ収集や統計分析においてさらに改善すべきことはある。

第五章においては、第一章から第四章までを踏まえて、共生社会の実現に向けて「生きる力をはぐくむ自立活動の実現への課題」、「インクルーシブ教育システムの課題」、「知的障害教育の自立活動の課題」について提言を試み、「集団の中の個」を育てる論者の支援体制のモデルを提示したことは意義がある。

以上、本論文で明らかにしたことは、今後、特別支援教育の現場での実践に大きく寄与することが期待できる。また、基礎研究へのideaをも与えてくれている。本論文は、論者の長年に渡る実践を中核とする研究の集大成であり、かつ、特別支援教育の領域の研究水準を高める役割を果たす論文である。以下に、博士学位請求論文公開審査会において審査委員により出された質問や問題点の指摘とそれに対する論者の応答について主なものを記すことにする。

第一に、障害児・者に対して「社会から求められる課題」を強調しすぎると障害児・者の自我発達を阻害する面もあるのではないか。「社会から求められる課題」は発達課題の中で考えることにより、個人差、障害を考慮した課題になるのではないか。なぜ、特に「社会から求められる課題」を別にとりあげたのかの質問に対しては、障害者においても、社会に存在している以上、社会の影響を受けると考えた。障害者であることによって、福祉を受けるだけの立場ではなく、社会の中でどのように存在していくかということを考えるとき、社会が壁になったり、助けになったり常についてくるものと考えた。社会に貢献できるかできないかといった価値観ではなく、存在としての価値感を問題にしており、社会があることにより存在が可能になり、そのためには、社会との相互作用が必要になると考えたとの回答があった。

第二に、1950年代のハヴィガーストの理論はどのように現在、評価されているのか。また、この理論で文部科学省(2009)の「子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題」を

分析する意義はどこにあるのかの質問に対しては、ハヴィガーストの理論は、カリキュラムとして、各学年の学習内容という概念の基本となって根付いているから発達段階という普遍的な概念は現代においても評価されている点と考えた。しかしハヴィガーストのいう「社会の文化的圧力から生じる課題」は、われわれが生きている現代において考える必要があり、現代の発達段階について、「子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題」の中に、具体的内容を見つけることができた」と回答した。

第三に、「社会的課題」のタームの規定がわかりにくいとのコメントに対しては、「社会の文化的圧力から生じる課題」（ハヴィガースト）と「社会的課題」（佐々木・中村）など、様々な使い方をしていたので、適切ではないと考え、文脈に沿って訂正する。日本の社会集団に属して生活する以上、その社会から要請される課題があると考え、「社会から要請される課題」というタームで記載するとの回答があった。

第四に、第三章の質問紙調査についての審査者からの質問と論者の回答を列挙する。①対象は全教員を対象とすればよかったのではとの質問に対して、自立活動の内容の選定には、教員の経験が、大きな因子になると考え、その現状を把握することにより、実践内容を具体化し、自立活動の質を高めていきたいと考え、各校、各学部ごとに重度 1 名、中軽度 1 名の対象児を想定し、各校 6 名の教員に記入を依頼した。今後、この調査をもとに、特別支援学校教員の経験差による調査等深めていきたいと考えたとの回答を得た。

②調査項目に対する評定を 2、1、0 で数値化しているが、質問紙作成段階で、評定方法を各項目に対して「非常にやっている」から「全くやっていない」の 5 段階あるいは 7 段階で評定させることにより項目間の関係なども明らかにできたのではないかとこの質問に対して、自立活動は、自立活動の内容に一つの指導内容があるのではなく、一つの具体的指導内容に自立活動の内容が複数あるという編成になっており、一つの項目の中で評定をつけることは現実問題、現場の教員は難しいと考え、今回「特に」というキーワードで選ばれることで、多くの必要な項目の中から特に強い因子として浮かびあがるのではないかと考えたとの回答を得た。

③必要性が高いと思われる自立活動の区分や必要性が高いと思われる「生きる力」についても、障害、程度、学部により交互作用があることが予想される。分析で、順位得点を単に合計するだけでなく、「生きる力」の項目を個人内要因とし、障害、程度を個人間要因として繰り返しのある分散分析をすることにより、新たにわかることがあるのではとの質問に対しては、当初の研究計画で大阪府教育センターの内容と比較したいと考え、本論文では順位合計得点を算出した。本研究で、項目の分布がわかったので、さらに項目を精選して研究を深めていきたいとの回答があった。

その他、審査委員から提出されたコメントに対しては必要な修正を行った。

以上の審査結果より、本論文は、博士(教育学)の学位を授与するにふさわしいと認められた。