

2020 年度 学位論文（博士）

「知的障碍者の芸術と自己効力感」
—特別支援学校での実践と評価—

Art and Self-efficacy of people with intellectual disabilities

—Practice and Evaluation at Special Needs Education School—

京都芸術大学 芸術研究科芸術専攻

中野 聡史

— 目次 —

序章	1
・ 自己効力感	2
・ 研究の方法	6
・ 章立てについて	7
 1 章 自己効力感と先行研究	
1 節 バンデュラの自己効力感から	9
・ 自己効力感とは	9
・ バンデュラの自己効力感理論	11
・ 知的障害者にとっての自己効力感	18
・ 原初的自己効力感「Primordial Self-Efficacy(PSE)」の提案	19
2 節 様々な自己効力感	24
・ 自己効力感の尺度に関する研究	25
・ 生きづらさを抱えている人を対象とした自己効力感研究	26
・ 就労に関する自己効力感研究	26
・ フィジカルな分野に関する自己効力感研究	27
3 節 教育現場での自己効力感	29
・ 知的障害がある児童生徒の自己効力感研究	29
・ 一般の児童生徒を含む自己効力感研究	33
4 節 その他の研究	
・ ベネッセ教育総合研究所の研究	35
・ 知的障害者理解と言語研究	39
小結	42

2章 知的障害者を取り巻く法的環境等

1 節 学習指導要領等	44
・ 学習指導要領の基本的なこと	44
・ 学習指導要領の変遷	45
・ 学習指導要領改訂のねらい	46
・ 特別支援学校学習指導要領について	47
・ 相対評価と絶対評価	49
・ 個別の教育支援計画と個別の指導計画	49
・ 特別支援学校学習指導要領での美術	51
・ 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編	52
・ 学校教育法・学校教育法施行規則の改正	53
2 節 障害者基本計画等	
・ 障害者基本計画（第4次）とは	58
・ 「はじめに」から特別支援教育に関する文言	58
・ 各分野における障害者施策の基本的な方向	60
3 節 国立特別支援教育総合研究所等	
・ 国立特別支援教育総合研究所	62
・ 文化庁（障害者による文化芸術活動の推進に関する基本的な計画）	64
4 節 知的障害者の環境と定義	67
小結	70

3章 1 節 遊びと自己効力感

1 節 遊びと自己効力感	71
・ 遊びと自己効力感	71
・ ホイジンガの遊び	74

・ピアジェの遊び	76
・遊びと自己効力感の関係	76
・キャリア教育と遊び	77
2 節 学習指導要領での造形遊び	
・学習指導要領（図画工作）の変遷	81
・遊びについての先行研究	83
3 節 特別支援学校での造形遊び	
・造形遊びの現状	85
・児童生徒の求める造形遊び	86
小結	89
4 章 知的障害者の環境	
1 節 成果主義と教育	90
・特別支援学校の美術展覧会を振り返る	90
・児童生徒の求める美術の時間	91
・知的障害者に対するメリトクラシー	92
・知的障害者と健常者の差異	93
・教育すること、教育されること	94
2 節 知的障害者の自己効力感	
・指示飽和による自己効力感低下	97
・頑張ることの目的	99
・生きる力と歪み	100
・虐めによる自己効力感低下	101
3 節 原初的自己効力感に期待できること	
・誰のための原初的自己効力感（PSE 概念）なのか	103

・ 指示飽和から PSE 概念へ	105
4 節 特別支援の必要な児童生徒	106
・ 知的障害のある人々の世界	106
・ 「茫漠とした立体」という捉え方	107
小結	109
 5 章 PSE 概念による実践	
1 節 実践を始める前に	110
2 節 実践事例	115
・ 「働く自動車」が好きな知的障害のある生徒の事例	115
・ 健常者が統合失調症と診断された人の事例	132
小結	136
 終章	138
 語彙補足	143
序章注釈	144
1 章注釈	146
2 章注釈	152
3 章注釈	159
4 章注釈	163
5 章注釈	169
終章注釈	171
参考文献	172
図拠出	177

序章

近年、特別支援教育の研究は多くの教育者や研究者によって進められ、知的障害のある児童生徒の美術分野における研究も散見できるようになった。多くの研究成果が教育現場に持ち込まれ、活用されているが、これまでの研究では着目されなかった問題がある。それは、現代社会の価値基準、いわゆる成果主義に基づいて結果を出すことが、当然のように行われてきたことである。

成果主義は健常者の土俵での評価になっている場合が多く、知的障害のある児童生徒にとって、求められた平均点に近い成果を出すことは困難である。そして知的障害者独自の価値基準からの、個性的な表現や行動は社会に認められにくいという問題点がある。社会の価値基準に基づいて成果を出し、評価をすることは健常者の都合で作りに上げた社会環境である。その社会の枠にはまるのが困難な児童生徒と相互に折り合いをつけることなく、教育が進められてきたと言える。特に知的障害者の表現は、文字や言葉、身振りでも表現することが困難な事があり、社会に認められずに取り残されている場合がある。

エレン・ケイ（Ellen Karolina Sofia Key）は1900年に『児童の世紀』¹で20世紀は児童の世紀であると記した。エレン・ケイは教育者であり、教育界では有名な児童中心主義²の提唱者である。日本の教育界では様々な教育問題が起きており、果たして本当に20世紀は児童の世紀であったのか疑問を抱く部分が多い。20世紀末に、物質的なものが十分に与えられた子どもたちは、充足した幼少年期を過ごしたのだろうか。21世紀初頭の現在に至っても、教育現場で児童生徒が充足感を得ることができていない現状があるように思われる。充足感を得るために何が必要なのだろうか。

『児童の世紀』を1979年に訳した小野寺は序文³に「エレン・ケイの期待した児童の世紀は未完成のままやがて終わる。彼女は21世紀に何を期待したであろうか」と括っている。

21世紀になり、社会構造がより複雑になった中で、生きづらい気持ちを抱えている特別支援学校の児童生徒や健常者は大勢いる。小野寺が『児童の世紀』を訳した1979年と特別

支援教育が義務化された 1979 年とは奇しくも同じ年である。40 年前よりも生活は豊かになったはずだが、生きづらさを訴える児童生徒や成人が増えている⁴。

ローエンフェルド (Viktor Lowenfeld) が『美術による人間形成』⁵文中で「とらわれた“枠”を広げるということは美術教育において、いな教育全般にわたって最も重要な原理の一つとなっている」と記している。「とらわれた枠」とは私たちが「こうあるべきだ」と思い込んでいる概念であり、枠を広げる、或いは取り払うことが、より生き易い環境の原点となるかもしれない。

知的障害のある個性的な児童生徒の表現を受け入れることのできる、芸術分野の教科が特別支援教育の原点と考える。その原点には「自分にはできるだろう」「やってみる」という自己効力感が必要である。この「自分にはできる」と予測できる部分に着目し芸術分野を中心に自己効力感に関する研究を進める。

自己効力感

「自己効力感 (Self-Efficacy)」とはカナダの社会学者、アルバート・バンデューラ (Albert・Bandura) が 1977 年に『社会的学習理論—人間理解と教育の基礎—』⁶の中で提唱した概念である。

自己効力感理論は、学校教育等で高い成果を上げることが期待でき、自分にはできるという感覚（動機づけ）を理論的に得ることができる。それは「自尊感情」や「自己有用感」等の自意識を含め、相互に高める契機となる概念である。

自己効力感の高さは、ある課題を達成するために適切な行動を遂行できるという確信の程度であり、持続力を高め達成率を高める。教育現場で成績の良い児童生徒は自己効力感が高いとのデータ⁷がある。自己効力感の高い児童生徒は、持っていた能力以上の成果を上げることができ、それは学力、スポーツ等の身体能力、芸術活動にも影響を及ぼす。そして、高い自己効力感、生活（学校生活を含む）全般に影響を及ぼしていることになる。

2019 年から学習指導要領が改訂⁸され「育成を目指す資質、能力の三つの柱」として

・知識及び技能（何を理解しているか、何ができるか）・思考力、判断力表現力（理解していること・できることをどう使うか）・学びに向かう力、人間性等（どのように社会・世界と関わりよりよい人生を送るか）の3点があげられている。この三つの柱を学校生活に於いて具現化するには、児童生徒に「自分にはできるだろう」という高い自己効力感があってこそ成立する事項である。

バンデューラは自己効力感の信念を源として、自己効力感を上手に積み重ねて行く人は「他人に勝つことよりも自己改善という点から、自分の成功を評価している」としており、他者との比較ではなく自己の成功、達成感の積み重ねが自己効力を高めることに繋がるとしている。「他人に勝つことよりも（他人を負かすより）」という部分は、文部科学省が重点課題としている「虐め防止」にも寄与する部分である。

バンデューラは自己効力感信念の源として4つの要因⁹、①制御経験（成功体験）、②代理経験、③言語的説得、④生理的情緒的高揚をあげている。この4項はすべて学校教育実践で取り組まれていることである。教員は教育活動で「①成功できる（適切な課題による成功体験）」「②お手本を見せる（模倣等）」「③やればできる（声かけ）」「④肯定的な気分（雰囲気作り）」のように日常的に支援を行い、児童生徒が「自分にはできる」という自己効力感¹⁰を高める支援方法を用いている。その結果、児童生徒は、逆境を乗り越える、挑戦する、感情や行動のコントロール、良好な人間関係等を構築する契機を得る。

自己効力感が低いと、すぐ諦める、やる気がない、新たなことに挑戦しない、自分を責め、劣等感が強いことになる。学習課題に取り組む場合にも「難しそうだ」「どうせできない」と意欲が高まらない。課題に取りかかることができても、ほんの少しの失敗経験に直面しただけですぐに諦める。低かった自己効力感に着目し、自己効力感を高めることができれば成績不振等の課題解決への近道と考える。知的障害や成績不振があり自閉的傾向の強い児童生徒には、活動の自由さと評価に柔軟性がある芸術を通した教育活動で、その個の自己効力感の高まりと存在を実感することが有効であると予想する。

刊行されている育児、教育書でも自己効力感の理論が取り入れられていることが多い。バ

バンデューラ自身も教育に於いて4つの要因¹¹によって高い自己効力感の信念を得ることで、より「高い目標」にたどり着くことができるとしている。実際に、この4つの要因は教育現場で「やればできた」「自分にもできそうだ」「やってみよう」等、実践され成果を上げている。学習指導要領の「生きる力」等を具現化する根底にも、自己効力感がなければ達成できないだろう。

バンデューラは1960年代から自己効力感の元となるモデリング理論¹²を発表し、1977年に自己効力感を提唱した。この頃、学習指導要領に記載されていた教育は記憶中心の注入方法が一般であった。自己効力感の提唱と時期が同じ、1977年からゆとり教育や造形遊びが学習指導要領に導入されている。時代背景から派生した「ゆとり」「造形遊び」にもすでに自己効力感の概念が含まれているとしても異論はないだろう。

このようにバンデューラの論は教育に深く根付いており、教育活動が行われる前提として、自己効力感を重視する必要がある。そして特別支援教育を論じるにあたり自己効力感を念頭に論じることのメリットは非常に高いと考える。

バンデューラが「自己効力感」を提唱する以前は、スキナーが人の行動を、行動主義心理学で分析し理論を確立した。それは、スキナー箱と言われるネズミや鳩を使った道具条件付けで行われるオペラント条件付けである。そして人の行動も、行動随伴性をもとに行動の「強化」や「弱化」が行われると理論的に分析し解明した。

古典的条件付けに始まるスキナーらの行動随伴性は「100点を取ったら玩具を買ってあげる」ような、強化による行動の動機づけを明らかにすることができた。バンデューラは、スキナーの行動主義心理学の範囲を広げ、モデリング（観察学習理論）を提唱した。モデリングをより理論的に構築し整理したのが自己効力感である。スキナーらとの違いは、自己効力感には条件付けがなくても「自分にはできる」という信念を当事者が持ち、活動に関わることができることである。つまり、何らかの特定の報酬を行動要因としたのではない、活動全般に

影響を及ぼしている行動要因として「自己効力感」理論を構築したのである。

バンデュラが自己効力感を提唱してから 40 年以上が経ち「自己効力感」で検索（google scholar）を行うと 1.6 万件以上の論文が該当する。「self-efficacy」では 15.5 万件以上の論文が該当する。検索の上位¹³に目を通すと、全ての論文がより高みを目指す、バンデュラの自己効力感を継承した論文であった。「自己効力感」という概念が、より高みを目指す『社会的学習理論』から生まれたものなので当然ではある。高い次元を目指す行動変容に向けた信念ではなく「高みを目指す」ことよりも「安定感」を求める「自己効力感」の先行研究論文はなかった。

社会の枠の中でバンデュラの高い目標達成を目指す自己効力感の概念では、取り残されている人がいる。これ以上頑張ることができない人に対しても教育手段として、励ましや見本等のバンデュラの論にある 4 つの要因により、課題達成へ向けられてきたケースが多い。

特別支援学校の児童生徒のように、より高い次元を目指すバンデュラらの自己効力感概念がそぐわない場合でも「自分にはできるだろう」という経験を味わえる自己効力感の概念は無いものだろうか。私が 30 年以上、知的障害者の教育支援に関わり、行動特性を観察した中で、特別支援学校の児童生徒に不足していると予測される部分は「ある成果を出すために、遂行できる見通しを持ち実行できる能力についての信念」である。バンデュラの自己効力感とは定義は同じだが「高い次元を目指す」のか、安定感のある「心地よい状態を維持することができる信念」を持つかの違いがある。自閉的傾向の強い児童生徒が必要とする自己効力感とは、同じ行為を続けることができる、つまり高みを目指すことよりも、安定した活動を続けることで得られる、心地よい状態を認める契機となる概念である。

バンデュラは『社会的学習理論』の中で“perceived self-efficacy（知覚、認識された自己効力感、邦訳では「自己可能感」）”と“efficacy belief（効力感信念）”という文言を使っている。これは、自己効力感研究の原点となる文言である。この文言は「社会的学習理論」構築の為のツールである。文中で「多くの人間行動は、条件性の自己反応によって調整されている。この過程では、人々は自分で自分の行動基準を設定し、その内容基準に照らして自分

自身の行動を評価する」¹⁴としているように、自分で自分の行動基準を設定し、自分自身の行動を評価するとされている。『社会的学習理論』を知的障害者や自閉的傾向のある児童生徒に当てはめれば「自分で自分の行動基準を設定」することになる。つまり「同じ行為を続けている」「心地よい」等の安定した状態を保つ、高みを目指さない自己効力感の定義も可能ではないかと考えるに至る。このような自己効力感の概念が定義できれば、特別支援学校の児童生徒や生きづらさを抱えている健常者にも汎化できると考える。

そこで、新たな概念である原初的自己効力感「Primordial Self-Efficacy(PSE)」の提案を行う。原初的自己効力感とは、バンデューラが定義した 4 項により高められる自己効力感と繋がる部分もある。これまでの研究で注目されることが少なかった、知的障害者等が日常的に行っている能動的な動きに注目している。原初的自己効力感とは能動的な動きの契機となっている可能性があり、これまで見過されてきた「自分にはできる」というバンデューラの自己効力感の徴候が捉えられる可能性もある。

原初的自己効力感を尺度によって評価することは困難¹⁵である。成果を期待するものではない、活動と「自分にはできるという感覚」そのものが成果である。原初的自己効力感とは、心地よい楽しみ（愉しみ）を当事者と周囲が相互に認め、評価や結果を気にせず楽しむことにつながる。それは障害を持つ人や生きづらさを抱える人のためだけではない。全ての人々が豊かに生きる社会の構築にも役立つ概念とし提案する。

研究の方法

研究方法は、学習指導要領や先行研究批判を行った上で明らかになった問題点を、主に特別支援学校をフィールドとして長期参与観察、エピソード記述により行う。これまで先行研究で行われてきた特定の活動事象を対象とした研究よりも幅を広げ、学校、家庭、将来の進路先の生活を俯瞰できる立場から考察を行う。現役の特別支援学校教員という長期参与観察が可能である立場を生かし研究を進める。

章立てについて

1 章では、自己効力感に関する研究等について論じる。

バンデュラが提唱した自己効力感の考察を行う。高みを目指すバンデュラの論に不足していると考えられる部分を補完でき、知的障害者や生きづらい人々が必要としていると予想される概念である「原初的自己効力感」の提案を行う。原初的自己効力感とは、当事者が、能動的な行動を行い心地良い状態と定義する。様々な方面での自己効力感に関する研究と教育現場での自己効力感研究について先行研究論文を中心に考察を行う。他、研究機関の調査・研究データや、フロー理論と自己効力感、言語研究も含め多方面からの考察も行う。

2 章では、知的障害者を取り巻く法的環境等について論じる。

学習指導要領改訂のねらいや、特別支援学校学習指導要領（小・中・高）図画工作と美術に着目し、原初的自己効力感の可能性を探る。次に、障害者の政策に影響を与えている、障害者基本計画、国立特別支援教育総合研究所、国立教育政策研究所、文化庁（障害者による文化芸術活動の推進に関する基本的な計画）からの考察を行い、行政が進める環境を概観する。

3 章では、自己効力感と遊びについて論じる。

バンデュラの自己効力感理論は、児童期以降の社会性を伴った自己効力感である。社会性を重視した理論では特別支援学校の児童生徒には十分に当てはまらない部分がある。発達段階が 0 歳～就学までの、社会性を構築する以前の自己効力感には着目していない。そこに、多くの先行研究の中でも扱われることが少なかった「遊び」を取り上げることで従来の自己効力感の議論では補えなかった部分を補完できる可能性がある。

知的障害のある児童生徒の教育現場をフィールドとして「造形遊び」の実態を明らかにし「造形遊び」等が、自己効力感に及ぼす影響について考察を行う。同時に「動かない」「動き過ぎる」「集団から離れる」等の行為に表出される能動性を肯定的に捉え、児童生徒の行動受容を基本に造形遊びのあり方を考察する。

学習指導要領で指導、評価の対象としての「造形遊び」の先行研究の蓄積は充分とは言え

ない。そこで本章では、造形遊び導入の歴史と、先行研究からの考察を行い、造形遊びと自己効力感の関連を探る。

4 章では、知的障害者の環境について論じる。

現代社会の評価主義に基づいた「高い目標」を目指す自己効力感では、知的障害のある児童生徒には達成が困難であることを明らかにし、知的障害者が置かれた社会の状況や、知的障害者がどのように社会で受け入れられているのかについて論じる。知的障害のある児童生徒が達成経験を味わえる原初的自己効力感の有効性と期待されることについて考察を行う。

5 章では、原初的自己効力感（PSE 概念）による実践と考察を行う。

- ・ 自閉的傾向の強い知的障害者の事例。
- ・ 20 歳で統合失調症と診断された人の事例（生きづらい人を汎化することにより、特別支援学校の児童生徒を理解し易いための手がかりとして取り上げる）。

以上のことを考察し、新たな自己効力感の概念を提唱する。従前の自己効力感の概念では認められなかった行動を認めることにより、知的障害のある児童生徒や生きづらさを抱える人が「自分にはできる」という経験を増やすことに繋がる。この原初的自己効力感は、バンデュラの自己効力感にも繋がる可能性が高い概念である。

1 章 自己効力感と先行研究

1 章 1 節 バンデューラの自己効力感から

2019 年から学習指導要領が改訂され、育成を目指す資質・能力の三つの柱¹⁶として、

- ・知識及び技能（何を理解しているか、何ができるか）。
- ・思考力、判断力表現力（理解していること・できることをどう使うか）。
- ・学びに向かう力、人間性等（どのように社会・世界と関わりよりよい人生を送るか）。

の 3 点があげられている。

三つの柱の「何ができるか」「できることをどう使うか」「社会・世界と関わり」の文言は当事者に自己効力感があつてこそ成立する事項であると考ええる。前回の学習指導要領が施行されていた時期には、児童生徒の 9 割が学校生活に満足しているとするデータ¹⁷がある。しかし海外に留学しようとする学生が減っている¹⁸ことや、児童生徒に元気が無い、疲れている¹⁹と感じている教員は多い。特別支援学校の児童生徒に対しても「最近の生徒はおとなしい」と言う教員は多い。

「三つの柱」が掲げられたことは有意義であるが、具現化するためには児童生徒の自己効力感を高め活用する必要がある。その自己効力感は、より高い次元を目指す自己効力感だけで良いのだろうか。課題達成ができずに、取り残された児童生徒が必要としている自己効力感はどのようなものか、このような命題を抱きながら考察を進める。

自己効力感とは

人は、より快適で良い環境を求め、自己の活動を制御しようとする。自己を制御（コントロール）することは、より高みを目指す行為であり、社会的な成功や利益を得ることにも直接的に繋がる。

自己効力感が高い場合、課題に対して、自己をうまく制御できるようになり、将来の課題

に対する見通しを持ち、自分にはできると信じることができる。一方、不安や制止、無気力感、失敗体験等により、自分は何をやっても失敗ばかりすると思い込んでいる場合は、自己効力感が低い状態である。

自己効力感とは、学校教育等で高い成果を上げることのできる理論である。自分にはできるという感覚を理論的に得ることで「自尊感情」や「自己有用感」等の自己意識を高める契機ともなる概念である。ある課題を達成するために適切な行動を遂行できるという確信の程度であり、持続力を高め達成率を高めることができる。教育現場で成績の良い児童生徒は自己効力感が高いとのデータ²⁰がある。

「自己効力感 (Self-Efficacy)」とはカナダの社会学者、アルバート・バンデューラ (Albert・Bandura) が 1977 年に『社会的学習理論』²¹の中で提唱した概念である。

バンデューラが「自己効力感」を提唱する以前は、スキナーが、行動主義心理学を基本とした理論で提唱した。それは、スキナー箱と言われるネズミや鳩を使った道具条件付け構築されたオペラント条件付けの理論である。そして「行動随伴性」として、人の行動の「強化」や「弱化」を理論的に分析した。

バンデューラは、環境と刺激が人（動物）の行動決定要因であるとした行動主義²²ではなく、スキナーの行動主義心理学の範囲を広げ、モデリング（観察学習理論）を 1960 年代に提唱した。モデリングは、人の行う行動は他人の行動を観察することによって促進されるとした。つまり他者を観察し「自分もやってみよう」と行動することである。このモデリングをもとに行動要因を理論的に整理、補稿したのが自己効力感である。1995 年にバンデューラは『激動社会の中の自己効力』²³で自己効力感のプロセスを明らかにした。『社会的学習理論』や『激動社会の中の自己効力』が出版されて以降に多くの自己効力感の概念が発表されている。自己効力感とは、この社会を生きるためのスキルとして紹介されていることが多い。

1997 年には、自己効力感の概念をまとめた著書としてバンデューラ『“Self-Efficacy: The Exercise of Control.”（自己効力感：制御の行使）』²⁴で自己効力感を「ある成果を出すため

に、遂行できる見通しを持ち実行できる能力についての信念」(筆者訳)と定義²⁵している。自己効力感が強いほど実際にその行動を遂行できる傾向にあるとしている。バンデューラはこの著の中では結果 (results) という言葉を多く使っており、結果を出すための信念としての自己効力感との捉え方もできる。

日本でも、1980 年代中頃からスポーツやビジネス分野で注目されてきた自己効力感は、目的達成のための強い信念である。

欧米に於ける自己効力感の先行研究では、モリスの「研究機関における教育の自己効力感の開発」²⁶や、シュンク「努力帰属のフィードバック」²⁷、マドックスの『自分に出来ると信じる力』²⁸ (筆者訳) 等に見られるように、日本の研究と方向性は同じで、より高い次元を目指した自己効力感の研究である。

教育分野にもこの考え方は浸透しており、刊行されている育児、教育書でも自己効力感の理論が取り入れられていることが多い。バンデューラは教育に於いても4つの要因²⁹ (遂行行動の達成、代理的経験、言語的説得、情動的喚起) によって高い自己効力感の信念を得ることと、より「高い目標」にたどり着くことができるとしている。

自己効力感に近似する概念を含んだ語彙として、コンピテンス³⁰は「行動を成し遂げる能力」つまり能力そのものに対する言葉である。自尊感情³¹は自己効力感と似ているが、自己概念のひとつで自分の能力に対しての「自分は素晴らしい」といった自身の価値評価である。

バンデューラの自己効力感理論

バンデューラは、先行要因、結果要因、認知的要因の3要因を含む認知行動が人の行動を制御し、この3要因の中でも認知的要因の中に含まれる予測能力に着目した。この予測能力には効力予測と結果予測があるとし、この「効力予測」のことを自己効力感と名付けた。

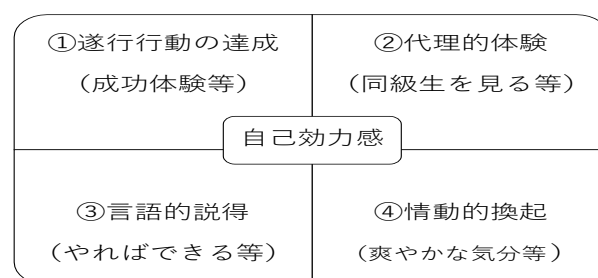
後の研究で、自己効力感には2つの水準³²があるとされている。一般化された自己効力感 (「GSE」 Generalized Self-efficacy) と領域固有の自己効力感 (「SSE」 Task Specific Self-efficacy) の2つの水準である。

一般化された自己効力感「GSE」とは、日常生活全般に於いても長期にわたり持続する効力感のことである。過去の成功や失敗の経験から形成され個人差が大きい。自己効力感の高い生徒が生活全般に於いて、類似性の低い領域でも自己効力感が高いという因果性³³が認められている。そして「努力をすれば自分には何でもできる」といった万能感を持ち続けることもできる。一般化された自己効力感と翻訳されたが、研究者によっては特性的自己効力感³⁴と表記している場合もある。

領域固有の自己効力感「SSE」とは、論文例として「スキー実習が学生の自己効力感に及ぼす影響」³⁵のように、教育や医療、スポーツなど特定の分野に特化した自己効力感を示している。芸術分野で例えると「立体を扱う分野ならできる」といった自己効力感など、固有の分野に特化した効力感である。

バンデュラの『激動社会の中の自己効力』は 1995 年に執筆され、90 年代に即した自己効力感の信念の特徴と機能、効力促進の過程などについて書かれている。「自己効力感とは、その状況（環境）で、結果目標を達成するための行動を選択する見通しのことであり、①制御経験（成功体験）、②代理経験、③言語的説得、④生理的情緒的高揚の要因により自己効力感高められ、その自己効力感によって人の行動を予測することができる、或いは自己効力感の変化が行動に強く影響する」としている。

自己効力感を高める、或いは低くする 4 つの要因として『激動社会の中の自己効力』には「効力の信念の源」³⁶として、効力に関する 4 つの信念があげられている。



(図 1) 「効力の信念の源」(特別支援学校を対象として筆者作図)

①「制御体験（成功体験）」³⁷

『激動社会の中の自己効力』には「効力感がしっかりと確立される前に失敗すれば効力感を低下させてしまう」と書かれている。また「忍耐強い努力によって障害に打ち勝つ体験が要求される」とされている。ここでの「障害」は **disorder**³⁸ではなく **challenging hurdle** の意味であり困難な課題に挑戦するという意味であろう。バンデュラは知的障害者を念頭にしての執筆ではなかっただろうが、知的障害者も同じく、努力によって何らかの行為を成し遂げる経験が、自己効力感を高める要因であることを示唆している。

基本的に、課題に興味を持ちその課題に主体的に取り組んでみたいという、能動性を発揮し且つ少し根気のいる課題を指し、少し高いハードルを超えるような経験は逆境にも耐える効力の信念を生む。

②「代理体験」³⁹

「自分と同じような人々が忍耐強く努力をして成功するのを見ることは、それを観察している人々に、自分たちもそのようなことができるという信念を湧きあがらせることになる」と書かれている。代理体験を経験するためには、他者をモデリングし「自分にもできるかもしれない」という、始めに僅かな（言語的説得等）効力感が必要である。どうせ自分には絶対にできないと思い込んでいれば代理体験による信念は生まれづらい。

③「社会的説得（言語的説得）」⁴⁰

「ある行動を習得する能力があると言われてその行動を勧められた人は、問題が生じたときに、自分の欠陥についてくよくよ考えたりせず（中略）その行動により多くの努力を投入するだろう」「他者に勝つことよりも自己改善という点から自分の成功を評価している」。教員等が「頑張れ」「大丈夫」と言葉かけをすることも社会的説得にあたる行為である。

④「生理的、感情的状態」⁴¹

「良好な健康状態や薬物（アルコールや麻薬等）による高揚により効力感の高まりが期待される」。バンデュラの「肯定的な気分では効力感は強まり、落胆した気分では効力感が下がる」とは当然のことのようであるが、肯定的な気分が生まれるためには、親和的な気分やリラック

ス、快、集中⁴²などに関係し「ありのままの自分であると納得し、積極的に自己を認める」状態である。

4つの自己効力感の信念を源としての自己効力感を上手に積み重ねて行く人は「他人に勝つことよりも自己改善という点から、自分の成功を評価している」としており、他者との比較ではなく自己の成功、達成感の積み重ねが自己効力感を高めることに繋がるとしている。4つの自己効力感の信念の次に、行動決定をする「効力促進の過程」として「認知的過程」、「動機づけの過程」、「情緒的過程」、「選択の過程」の4つが記述されている。これら4つの過程が内面で複雑に作用し行動決定が行われる。

「認知的過程」とは、自己効力感を認知する過程である。認知的過程での効力の信念の影響は人によって大きく変わる。個人の目標設定は能力の自己評価に影響される。自己効力感が高ければ、より高い目標を設定することになる。より高い自己効力感の持ち主である程、遂行可能で現実的な目標設置を行う。自分が最大限の努力をした場合にどれだけの成果が期待できるか認知していることになる。その人にとって非常に困難な課題を処理する場合、自己効力感の低い人は、不安が湧き意欲も低下し良い成績は出せない。高い自己効力感を持つ人の自己効力感の認知過程は、適切な目標を設定し、分析し課題を処理し高い成績をだすことができる。

「動機づけの過程」とは、自己効力感が人の動機づけに影響を与える要因（過程）である。認知的な動機要因は3つあり「原因帰属」、「期待一価値理論」、「目的理論」である。

「原因帰属」とは、人が行動した結果の原因を考える時に、自己効力感が及ぼす影響である。自分が常に有能であると信じる人は、失敗したときに、見通しが甘かった、或いは時期が悪かった等、成績の伸びなかった原因を探る。しかし、自己効力感が低い人は、自分の能力が低かったために成績が伸びなかったと、自己否定に陥ることになる。

「期待一価値理論」については、「ある行動はある結果を生み、その結果には価値が付加される」と書かれている。人は、自分には何でも出来るだろうという信念と、期待した成績を

出すことができるだろうという信念によって行動する。逆に、自分には無理かもしれないと感じながら課題に取り組んだ場合は、期待した（つまり低い成績）結果が導き出される。この見通し（予測）に自己効力感が影響している。

「目的理論」とは、挑戦する価値のある目標が、その動機を高め、強めていくことである。

「自己充足感の基準に合うように目標を作り出すことで、自身の行動の方向を定め、目標を達成するまで努力しつづける傾向を持つものである」としている。ここでの目標とは、その人にとっての「価値」であり、普遍的な価値ではない。他者から見れば無意味な場合も想定される。挑戦する目標に高い価値を見出すことができるほど、動機も高まり、持続力も高まり、挫折することも減ることになる。その結果目標が達成され更に自己効力感も高まる。

「情緒的過程」とは、自分の対処能力に関する信念は、脅威や困難な状況の中でその程度のストレスや抑うつ体験をするかに影響を与える。自己効力感是不安が生じたときに中核的な役割を果たすことになる。困難な課題に直面した時に、その困難さを過大に捉え、不安になり脅威をコントロールすることができなくなり、本来自己の持っている能力すら発揮することもできない。

不安や抑うつへの対応手段としてバンデュラは大きく3点を上げている。「対処能力を信じる」「防衛行動⁴³で恐怖をコントロールできる」「環境を安全なものに変える行動」安心できる環境に変えることの3点である。

潜在的にその課題を手にもえないと思いつている人は、自分自身で機能を低め、より達成が困難になる。一方で潜在的に課題を解決できると信じる人は杞憂に陥らない。自身をコントロールしようとするときに自己効力感が低いと、不安と抑うつを生み出す。

不安と抑うつの要因としてバンデュラは以下の3点あげている。

- ・「願望が満たされない」状態、これ以上達成できないと判断したところに（自分の一番低い水準を自分の能力と思いつてしまう）自分自身の価値水準を定めると抑うつになる。
- ・「社会的効力感が低い」状態、生活に不満を持つ、ネガティブな思考を緩和するような対人関係を発展させる自己効力感が低い。

・「思考をコントロールできるという効力感が低い」状態、落胆や失望などの思い込みが原因となり抑うつ状態になる。失望のような体験の思い込みを和らげる思考が働かない場合、抑うつはいつそう強くなる。

「選択の過程」とは、自己効力感によって引き起こされる思考過程のことである。自分に役立つポジティブな環境を作り、日々生じる出来事を上手にコントロールしていく過程である。「人間はある面、環境の産物である」とされ、人は自己効力感により、自身の望む活動や環境に影響を与えて、自身の人生を形成していく。「この過程で、可能性やライフスタイルを啓発するような環境を選択することで、その人の運命が決められて行く」。この選択行動に影響を与える要素は、個人の発達の方に大きな影響を与えることになる。その環境を選択することで、その人の運命が決められていく。その環境が社会的な影響（居場所や、肯定される状況）を個人に与えるため、決定した原因を起点として効果が現れ、能力や価値や興味を促進し続ける。

ここまでの、4つの「効力促進の過程」としての「認知的過程」、「動機づけの過程」、「情緒的過程」、「選択の過程」である。この4つの過程が内面で複雑に作用し行動決定が行われるとしている。

自己効力感の高い人は人間として成就することや個人の良さをいろいろな方法で強めていくことができる。困難な課題を、習得すべき挑戦と受け止めて進むことができる。これは、活動に対する興味と深く没頭する姿勢からさらに高められ、挑戦すべき目標を設定し、それに挑戦し続け、良い循環が起こる。失敗の原因は努力不足、知識技術不足であり補い得ると考え、状況はコントロールできるという信念を持って臨む。当然であるが、教育現場でも取り入れられており成果を上げている理論である。

一方で自己効力感の低い人は選んだ課題に対する意識が低く、困難に直面すると不利な原因を探し、課題に取り組むことを諦めてしまう。

『激動社会の中の自己効力』に書かれた4つの信念の何れもが、自己効力感を高めるこ

とにより、現在の激動社会を生きるための自己効力感を取りあげたものである。バンデュラが自己効力感を発表して40年以上が経つ現在、自己効力感はビジネスセミナーや社会人のカウンセリングでは引き合いに出されることが多い。祐相省三らは『社会的学習理論の新展開』⁴⁴（バンデュラの来日公演記録が中心であり『社会的学習理論』の追補版に近い）に「要するに自己効力とは、積極的に課題に取り組む、自分の力で治ってみせるという認識を意図的に働かせることであり、このことがとりもなおさず行動の開発や学習への自信や意欲を促すことになるのである。以上の事柄から人間はだれでも力強い“自己効力感”を持てば何でもできるのだということができそうである」とある。つまり、バンデュラは行動の先行要因として予期機能を重視し、ある行動を自らが成功裏に実行できるという確信を自己効力感として概念化した。そして、自己効力感こそが人間の行動にとって重要な決定因であり、自己効力感の高まりが、行動の効果的な遂行へとつながる成功への段階的な要因とした。

繰り返すが、「自己効力感の強い信念が一度形成されると、これは人間の機能の質やレベルに重大な貢献をすることにつながる」とバンデュラは記している。この強い信念がマイナス方向に働いた場合を、知的障害のある児童生徒を対象に考えると、自分の能力が低いという強い自己否定概念を抱いている「低い自己効力感の信念が形成され質やレベルに重大な貢献（低下要因）につながる」ことになり、バンデュラの理論を知的障害者にあてはめて考えると些か不十分な部分があることに気づく。「たやすく成功するような体験のみであれば即時的な結果を期待するようになるし、失敗するとすぐ落胆してしまうだろう。効力感の強さには、忍耐強い努力によって障害に打ち勝つ体験が要求される」⁴⁵などのように『激動社会の中の自己効力』の中は書かれているが「強い忍耐力によって…」の部分は何らかの強い目的（意志）が定まった上での忍耐力である。

特別支援学校に入学した児童生徒にとって「何らかの目的を抱き忍耐強い努力」がどの程度可能だろうか。

知的障害者にとっての自己効力感

自己効力感は、多くの児童生徒が「自分にはできるだろう」といった見通しを持ち、高みを目指す学習に励むことができる概念として役立ってきた。しかし、社会の枠の中でバンデュラの「高い目標」の達成を目指す自己効力感の概念では、取り残されていた知的障害や自閉的傾向のある児童生徒がいる。現在の状態以上に、頑張ることができない人に対しても教育手段として、励ましやモデリング等のバンデュラの論にある4つの要因により、課題達成へ向け「頑張る」という行為が続けられてきたケースが多い。

序章にも書いたが、バンデュラが自己効力感を提唱してから40年以上が経ち「自己効力感」⁴⁶で検索（google scholar）を行うと多くの論文が該当する。「self-efficacy」では更に多くの論文が該当する。検索の上位⁴⁷に目を通すと、全ての論文がより高みを目指す、バンデュラの自己効力感を継承した論文であった。「自己効力感」という概念が、より高みを目指す『社会的学習理論』から生まれたものなので当然ではある。高い次元を目指す行動変容を伴った信念ではなく、高みを目指すことよりも安定感を求める「自己効力感」の先行研究論文はない。

バンデュラは1977年の『社会的学習理論』の中では“perceived self-efficacy”（知覚、認識された自己効力感、邦訳では「自己可能感」）と“efficacy belief”（効力感信念）という言葉を使っている。自己効力感研究の原点となる文言である。この文言は『社会的学習理論』構築のために使われたはずである。文中には「多くの人間行動は、条件性の自己反応によって調整されている。この過程では、人々は自分で自分の行動基準を設定し、その内容基準に照らして自分自身の行動を評価する」⁴⁸としているように、自分で自分の行動基準を設定し、自分自身の行動を評価するとされている。『社会的学習理論』を知的障害者や自閉的傾向のある児童生徒に当てはめれば「自分で自分の行動基準を設定」も許されることになる。つまり「同じ行為を続けている」等の安定した状態を保つ自己効力感の定義も可能である。

学習指導要領解説に書かれている事項も、高い目標を目指すものでありバンデュラの自己効力感理論に沿ったものに近いと言える。これでは、落ちこぼれ等と言われている児童生

徒等の自己効力感は低くなる一方である。特別支援学校の児童生徒のように、より高い次元を目指すバンデュラの自己効力感の概念がそぐわない場合にも「自分にはできるだろう」という経験を味わえる自己効力感の概念が必要である。

知的障害者の教育支援に関わり、行動特性を観察する中で、特別支援学校の児童生徒に不足していると予測される部分は「ある成果を出すために、遂行できる見通しを持ち実行できる能力についての信念」でもある。この定義はバンデュラの自己効力感と同じだが、違いは、高い次元を目指すのか、安定感のある「その状態を維持することができる信念」の違いである。自閉的傾向の強い児童生徒に必要な概念は、安定した活動が続くことも想定される自己効力感である。この概念の自己効力感があれば、保護者は子どもに頑張らせ続けることも減り、ゆとりのある学童期からの人生を歩む契機となる可能性がある。

原初的自己効力感「Primordial Self-Efficacy (PSE)」の提案

(原初的自己効力感=Primordial Self-Efficacy を以下、本論中では「PSE」もしくは「PSE 概念」、要所では「原初的自己効力感 (PSE)」等と表記する)

現代社会の価値観の中では、社会の価値基準に翻弄されている児童生徒や生きづらさを感じている人々の行動や表現を中心軸とした、成績や成果主義から離れた自己効力感の概念は見当たらない。

特別支援学校での芸術（美術）分野や日常生活に於いて、個性豊かな児童生徒と接する中で、新しい価値観を持つ、これまでになかった原初的な自己効力感を提唱する必要性を感じるようになり、PSE という自己効力感の概念を提唱する。

当事者（児童生徒や成人）にとっての PSE 概念を定義すると以下のようになる。

- ・その行為が、自分にとって本当（純粋に）に心地よく、自分の意思で行っている感覚。
- ・周囲もそのこと（心地よさ）に気づき、その行為を認め、容認し、黙過される。

「心地よい」とはその状態が好きであり、好きなこと（やりたいこと）が認められ許され、

行うことが出来ることである。「自分の意思」とは強制ではなく、賞賛や報酬、高い評価や成果を求めての行為ではなく、その行為が心地よいで行っているという、行動に対する能動的な意思である。当事者は、ある程度、その社会との折り合いをつけながら活動を行うことが予想される。

教員や保護者等にとっての PSE 概念を定義すると以下のようになる。

- ・ PSE は、児童生徒が行う様々な個性的な表現を捉えることのできる新しい概念である。
- ・ PSE は、これまで教育現場で見過ごされてきた行動や、制止され受け入れられなかった行動を認め、そこに居るという存在に価値を見いだす契機となる概念である。
- ・ PSE は、重度重複障害者から健常者、若年から高齢者まで、全ての人に適応できる概念である。
- ・ PSE は、誰にも備わっていると予想される効力感である。
- ・ 学校等での目標や評価の他に、記述されていない活動がある。この部分に PSE が多く含まれている。
- ・ PSE の目的は作品作りではない。脱作品化、脱成果物評価により、行為そのものを認める。
- ・ 非社会的行動が現れた場合には、芸術活動を通じた活動などで折り合いをつけて、賞賛、或いは黙過する。
- ・ PSE は、熱中度、集中度合いなどを評価するものではない。
- ・ 周囲の環境が暗黙裡に、児童生徒の同質化へ向かっていることに気づく契機として PSE の役割もある。

今回提唱する PSE 概念は、現在の状況をより高い状態にすることを狙うものではない。その状態でその活動ができるという、現在の状態を承認することにも重点を置いた、新しい概念の自己効力感である。「自己効力感があるから高い次元に移行できる」という発想から

「自己効力感があるから、好きな活動に取り組むことができ、心地よい時間を過ごす」への変換である。

児童生徒等が行っている「ノリ」や「興味がある」「心地よい状態」が PSE である。PSE は芸術活動の中でも Fine Art(狭義でのいわゆる美術館の芸術)ではなく主に Art (広義での芸術、生活の中にある Art) の中に見出されることの多い自由な活動を捉えている。

新しく作られた概念は受け入れられ難いことがある。例えば、社会の少数派である LGBT⁴⁹も新しい言葉によって、その概念を社会に落とし込むことができたので、LGBT と言われる少数派の人々に対する世の中の見方、接し方も違ってきている。

PSE 概念という新しい言葉と出会った時に、学校等の社会は言葉の概念が分からず、受け入れられずに困惑するかもしれないが、特別支援学校にはこの概念を必要としている児童生徒がいるはずである。入学から卒業までを見直すと、教育現場で築かれてきた価値観の下での支援方法は、学習(実践)と評価の繰り返しである。評価を念頭に置いていない PSE 概念は、評価に疲れた人々によって受け入れられるだろう。

PSE 概念を説明する上で、対比させることで理解し易いので「フロー理論」を紹介する。フロー理論は、スポーツ選手やプロの棋士などの集中した状態を理論化したものである。これは自己効力感ではないがチクセントミハイ『楽しむということ』⁵⁰に、その行為に没頭できる状態とそこに至る理論が示されている。熱中するといった点では、PSE 概念と混同される場合があるのでフロー理論と PSE の違いをこの項で説明しておく。フローは一時的に体験するというその時間に限定された経験、その「状態」を表すものである。PSE は常に持っている効力感であり概念である。

高いフロー状態を体験するためには、取り組む競技等の基礎基本の確立度合いによって変わってくる。チェスに没頭するためにはルールや戦法を熟知していなければならない。フロー理論ではスキルが高いほど没頭することができ、高い成果を上げることができるとし

ている。

一方、バンデュラの自己効力感は「自分にはできる」と認識する概念である。そして、PSE は、ルールや技能を必要とせずに誰にでも得られる行為も認める概念である。熱中度や、成果は問わない。PSE が当てはまる活動は短時間でも可能であり、熱中していなくても、好きな行為を心地よく行えばそれで良いという概念であり、フロー理論とは一線を画すものである。

フローと PSE の位置付けとしては、ホイジンガ『ホモ・ルーデンス』⁵¹に「(前略) 人々は“遊びでないもの”という概念の表現を、“熱中”“努力”“骨折り”といった領域のなかに見つけ出した。しかし反対の側からみると、それら“熱中”“努力”という概念そのものは遊びともよく結びつくことができる。それはとにかく、こうして“真面目”を言い表すことばが出現したということは(後略)」「遊びという概念そのものが、真面目よりも上の序列に位置している。真面目は遊びを締め出そうとするのに、遊びは真面目を内包したところでき一向に差し支えないからである。」との一節から考察すると、ともかく PSE 概念を生かした活動は、児童生徒にとっては遊びである。ただし、これまで認められることの少なかった遊びである。その遊びの過程で「熱中」する。つまりチクセントミハイのフロー状態は PSE 概念に内包される、PSE の一時的な「状態」と捉えることができる。

PSE は生まれてすぐに発揮され、高められると捉える。赤ん坊は出産直後に泣き始めて⁵²、母親にだき抱えられ、母乳を得ることができる。体調不良や排便の不快感は更に大きな声で泣くことにより自分で表現できる経験を繰り返し、自分の可能性を知り、心地よい状態を得ることができる。つまり自尊感情等よりも先に PSE の存在が予想できる。

PSE は、制止されていた事や、何もしていないといったマイナスの評価をプラスの評価に変えることができる。プラスに転じなくとも「見守る」「見過ごす」「黙過」という次元まで認識を変えることができる。それは、バンデュラの高みをめざす自己効力感では生きづら

さを感じている人々が、力を抜いて生きることのできる場と時間が増えることに繋がる。このように、これまで評価されなかった行動に対する認識を変えるための新しい概念である。

PSE、それは「生きている」状態を肯定することに対する、絶対的な信頼感を生むことに繋がる。超重度重複の知的身体障害者が「生きているだけ」⁵³等との間違った捉え方ではなく「生きている」ことを肯定できる。そこに生命（人）が存在し、安定し心地よく呼吸していることを PSE 概念があれば肯定的に捉える契機となる。

本論での PSE は、バンデュラらの提唱した自己効力感と重なる部分が出てくることは予想される。PSE は、あくまでも「原初的」な効力感であるので、PSE を生かした活動を経験することにより他領域の自己効力感に影響を及ぼす可能性はある。

1 章 2 節 様々な自己効力感

1977 年バンデュラによって「自己効力感」が提唱されて以降、様々な分野で研究が行われている。それぞれの分野に特化した自己効力感や尺度作りなどが試行され、尺度など定着しているものもある。

2 節では自己効力感に関する先行研究から、知的障害のある児童生徒や生きづらさを感じている人々にも汎化できる研究を抽出し焦点をあて読み解いていく。論文収集は主にインターネットでの学術論文データベース CiNii と Google Scholar で行った。書籍関連は主に国立国会図書館蔵書検索システムを使った。

日本国内の特別支援学校での自己効力感を研究対象としているので、検索は主に日本語で行った。インターネットでの検索ワードとして「自己効力感(セルフエフィカシー)」「特別支援教育」「知的障害」「発達障害」「美術」「芸術」「造形」「図画工作」を使った。「自己効力感、特別支援教育、美術 or 芸術 or 造形」の検索では文献は無い⁵⁴。さらに絞り「自己効力感、知的障害 or 発達障害」でも直接的に自己効力感と知的障害を扱ったものはない。知的障害者と関わる人（保護者や大学生など）に関する自己効力感研究はあるが、知的障害者の自己効力感研究はない。

上記の検索ワードの結果から分類して自己効力感研究を考察する。

- ・ 自己効力感の尺度に関する研究。
- ・ 社会に生きづらさを抱えている人を対象とした自己効力感研究。
- ・ 就労に関する自己効力感研究。
- ・ フィジカルな分野に関する自己効力感。
- ・ 教育現場での自己効力感（本章 3 節にまとめる）。

項目はそれぞれに重なり連続する部分があるため厳密に分けることはできないが、特別支援教育に影響すると考える。

自己効力感の尺度に関する研究

「自分にはできる、できるだろう」という自己効力感を正確に測定できるのだろうか。測ることができれば、その数値の変容と環境の相関を出すことも可能になる。ここで、尺度に関する研究の一部を取り上げる。

自己効力感の尺度作りは、バンデューラが自己効力感の概念を発表した後の1980年後半より盛んになる。坂野雄二ら「一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み」⁵⁵三好昭子の「主観的な感覚としての人格特性的自己効力感尺度（MSGSEの開発）」⁵⁶成田健一ら「特性的自己効力感尺度の検討」⁵⁷「児童用領域別自己効力感尺度作成の試み」⁵⁸園田菜摘「幼児用対人自己効力感尺度」⁵⁹など非常に多くの試みがなされている。坂野雄二らの尺度は定着し、多くの自己効力感研究の指標として使われている。これらの様々な方面に及ぶ多くの自己効力感尺度の研究は、自己効力感が「行動を予測する、あるいは自己効力感の変容が行動の変容に強く影響する」というバンデューラの自己効力感の重要性を示すと同時に、提唱概念を尺度によって検証をする必要性も示唆している。

これらの尺度作成の調査方法として主に質問紙票が使われており、回答方法は「はい」「いいえ」の簡単なものから数段階の選択肢などがある。質問の提示は、紙面配布が主である。論文を調査した中で園田は「幼児用対人自己効力感尺度」⁶⁰で絵カードを見せての口頭による調査を行っている。多くの尺度測定の中では唯一、高齢者に対する調査の中で質問紙票の内容を口頭で聞くことと並行し、行動観察による測定を行った畑野らの「認知症高齢者の自己効力感が高まる家庭の分析とその支援」⁶¹があり、調査方法は表情を見ながらの面接による口答試問と状態調査で行っている。

自己効力感尺度の研究を示唆する方法として、母親の脳波を計測しながら、乳児のオムツ交換を行い、オムツに「ありがとう」の文字⁶²を認め、母親の脳波の変化を測定しポジティブな感情を捉えた明和らの「母親のポジティブ感情を高める紙おむつ開発」⁶³（共同研究者のユニ・チャームとのサブタイトルは「育児に対する自己効力感」）などのように医療分野

との連携がある。今後、知的障害のある児童生徒等に対する様々な医療方面からの尺度計測⁶⁴が進められることが予想される。

生きづらさを抱えている人を対象とした自己効力感研究

伊東由賀らの「地域で生活する統合失調症者の自己効力感の研究」⁶⁵では、統合失調症者の自己効力感を何が要因で高めるのかを測る方法として、大川希らの「地域生活に対する自己効力感尺度」⁶⁶と「精神科リハビリテーション行動評価尺度」⁶⁷を用いている。検証の結果、様々な検査項目の中で「自分にあった方法でストレスを発散する」「言葉の明瞭さ」の2項目が達成されると自己効力感が高まるとのデータを出している。

自分に合った方法でストレスを発散すると、自己効力感が高まり社会参加ができる割合が高くなるとした論文である。「自分にあった方法でのストレス発散」の前に、ストレスを過剰に溜めない方法の開発も高齢者や生きづらい人々に向けて、そして特別支援学校等での課題でもある。

就労に関する自己効力感研究

近年、特別支援学校では進路先として一般就労（企業等に就職すること）ができるかが、学校の進路指導部（進路部とも言う）の評価ポイントとなっている。各特別支援学校では、一般就労者のデータを「〇〇年度一般就労者比率〇〇%」と出している。近年は就労後の定着率も評価の対象となっている。就労に自己効力感が役立つのだろうか。

江本純子は、「就業動機尺度の概念的妥当性—動機、自己効力感との関連性について—」⁶⁸で「国際障害者年長期計画」を引用し、労働することは「人としての当然の権利」としながらも、現実に障害者が、コミュニケーション等により一般就労することの困難さが書かれている。江本が論じてから15年が経ち、厚生労働省の労働政策審議会での方針として、2018年4月1日から、民間企業における障害者の雇用率は2.2%に引き上げられ、2021年4月には2.3%に引き上げられる予定である。精神障害者の雇用も2018年から雇用率に含まれ

ることになった。

このように、江本が論じた時代から障害者雇用に関する行政の取り組みの変革は著しいものがある。EU 諸国では社会全体の障害者雇用率が 4～8%に上っている。

ここで考えなければならないことは、雇用率のパーセンテージにだけに着目するのではなく、安達「就業動機尺度の概念的妥当性—動機、自己効力感との関連性について—」⁶⁹で論じている就業動機である。江本は、雇用就労、支援就労、保護就労、援護就労の 4 つの就労形態をあげている。

人は、働きたい仕事に就業できる、やりたい作業ができる、または自宅で絵を描いて人生を過ごしたいと願う人もいる。生きづらい人々や知的障害のある人の支援者は、就労することだけが人生の目的ではないことに気づき、障害特性に応じた新たな就労観、幅広い生き方のできる社会を目指す研究の進展が必要であり、そこに PSE 概念も役立つと考える。

フィジカルな分野に関する自己効力感研究

織田恵輔らは「野外活動が子どもの自己効力感に及ぼす影響について」⁷⁰で学習指導要領の生きる力として定義されている確かな学力と豊かな人間性を育成することをねらい、野外活動を通して自己効力感の向上を狙っている。小学校 4 年生から 6 年生を対象とした 2 泊 3 日の宿泊自然学習体験において児童の自己効力感の高まりをアンケート（質問紙票）調査により測定している。測定には桜井茂男らの「児童用領域別効力感尺度」⁷¹を用いている。結論として、合宿前と合宿後では、元々自己効力感の低かった層に有意差が見られたとした。特に友人関係の向上と不登校児童の抑うつ感情の低下や自己有能感の向上が見られるとしている。規制されることの少ない自由な行動や発見、つまりバンデュラの制御体験（成功体験）により自己効力感が高まっている。2 泊 3 日での活動結果であるが、日常の学校生活に戻った後での自己効力感の高まりが維持されたかについて、検証できるデータがないのが残念である。一時的な自己効力感の向上に留まるのか、または生活全般にわたる継続的な一般化された自己効力感（GSE）の向上が見られたのかは、この研究の要点であり今

後の研究⁷²を期待したい。

ここでは、先行研究を 4 つの分野に分け、知的障害者にも汎化することができるものを取り上げた。それぞれの分野には連続性があるが、分類することより、自己効力感研究で置き去りにされた部分が見えてくる。自己効力感に関する先行研究は、野外活動にせよ、統合失調症の患者にせよ、バンデューラが提唱した 4 つの自己効力感を高める要因として、制御体験（成功体験）、代理体験、社会的説得（言語的説得）、生理的感情的状態による自己効力感について記されている。どの研究も何らかの活動によって、様々なアプローチが行われ、「自己効力感が高くなった」ことを評価している。そのために、バンデューラの言う自己効力感の高まりが見られずに、評価から取り残された人がいる。

これまでの自己効力感研究では、人は必ず成功に向けた自己効力感の確信を得ることが「前提」である。知的障害者や生きづらさを感じている人々には、超えることの困難な「前提」ではないだろうか。バンデューラや他の先行研究で提言される自己効力感の低さが、自己効力感の低い知的障害者や生きづらさを感じている人々には辛いのではないか。自己効力感が低い故の「温厚」「静か」「冷静」「思慮深い」といったメリットとして表れる場合もある。バンデューラの自己効力感が高くなくとも、その状態を社会が認めれば良いことであろう。

1 章 3 節 教育現場での自己効力感

教育に関する自己効力感の研究を 3 節にまとめて記す。本節では美術、造形分野を中心に、知的障害者を対象としている自己効力感研究を、実際の教育現場に照らして、知的障害を含む重複障害の児童生徒、健常児童生徒を対象とした先行研究を読み解く。本章 2 節にも記したが、自己効力感と知的障害者のワードでの論文検索では該当がなく、自己効力感に近い概念を含む論文を取り上げる。

知的障害がある児童生徒の自己効力感研究

自己効力感を対象として研究された論文で知的障害者の美術、造形、図画工作の活動を取り扱ったものはほとんどない。数少ない近似の論文として、(2019 年 4 月現在) 池田吏志「重度・重複障害児の造形活動における意欲と能力発揮を基軸とした QOL⁷³評価法の開発」⁷⁴や金山和彦「重症心身障害児の造形活動について～施設における陶芸指導の現状と課題からの考察～」⁷⁵、小島道生の「青年期ダウン症者の自己制御機能と特性的自己効力感との関係」⁷⁶がある。

池田の「重度・重複障害児の造形活動における意欲と能力発揮を基軸とした QOL 評価法の開発」は重度重複障害児の QOL を評価するという課題に取り組んでいる。重度重複障害児の QOL (生活の質の満足度) をどのように「評価」するのか、実際に「評価」でき、重度重複障害児を「評価」できれば、重度重複障害児童により良い教育環境設定が可能となり、QOL の向上が見込める可能性があり価値のある研究であるのではないだろうか。

池田は自己効力感という言葉を使っていないが重度重複障害がある児童の造形活動から、QOL 評価として自己効力感に近い、「意欲」「能力発揮」を取りあげている。QOL の評価方法として、重度重複障害児の主観的評価が困難なために代理評価を行っている。論文中にも池田自身による代理評価の妥当性についての批判が述べられている。代理評価とは、児童生徒本人が質問紙票や言語などでの意思表示ができないため周囲の教員などが代理で意欲を

評価する方法である。池田「重度・重複障害児の造形活動における意欲と能力発揮を基軸とした QOL 評価法の開発」を引用しながら重度重複障害児の支援について、考察を深めたい。

重度重複障害児と知的障害のある自閉的傾向の児童生徒は表現が困難である点で共通している。何らかの表現を行っているが周囲が受信できない場合も多い。

現在用いられている QOL 測定方法には、大きく 2 つの方法を見出すことができる。1 つは、民族的アプローチである。これは、重度・重複障害児の QOL をより良く理解するために、主に参与観察によって彼らの生活を詳しく記述する方法である。そして 2 つ目は、幸福感についての行動表出にのみ焦点を絞った測定方法である。これも観察を中心として行われている。この方法は、郷間・伊丹⁷⁷ (2005) のように微笑や発声など、重度・重複障害児の個別の快の状態を見取るものである。(中略)

そこで、本研究でもこの 2 つの共通点を活用した QOL 評価法の開発を行う。(池田論文 p. 2 より引用)

人間関係の構築された担任教員を交え、日常生活、造形活動での様子を詳しく観察、記述し、微笑み等を基準とした判断と様々な指標を使い重度重複障害児の QOL 評価法の構築をしている。ここで引用されている郷間らの「微笑行動⁷⁸を手がかりとした重症心身障害児の QOL 評価に関する検討」⁷⁹を参照しているが、これは、重度重複障害児 3 名のみを対象にして作成されたものである。一般的に QOL を測定する場合、WHO が提言した QOL 指標を用いた 6 領域にわたる「QOL 基本調査票」⁸⁰で調査を行っている。言語表出のある健常者でも QOL 基本調査に取り組む中で、回答に迷う場面もある。指標とは、物事を判断したり評価したりするための基準となるものであり、行政が地域住民の QOL を調査するためや、自己診断に使われるものである。

池田の論文にある通り、重度重複障害児の QOL を評価する、表出する手がかりは「参与観察における記述」と「行動表出」の 2 つに絞らざるを得ないところである。医療分野に目を向ければ 3 つめとして心拍、呼吸、酸素飽和度⁸¹、脳波などの手がかりもあるが現在の特別支援教育の現場で測定と分析は困難だろう。重度重複障害のある児童生徒の反応に対す

るエビデンス獲得の難しい部分を実感する。環境を含め、池田が取り組んでいる研究の果敢さ、困難さは理解できる。

重度知的障害、重複障害者の身体測定分野（体重等）以外の、本来測ることのできない「何らか」を測定或いは評価することは困難ではないだろうか。「何らか」とは、社会経験が非常に乏しく、限られた世界の中で生活していた重度重複障害者が感じていると予想される、私たち健常者の価値観では図り知ることのできない感覚である。

私たちが「快」や「幸福」「苦」などの言語で認識する具体的な思考イメージではなく、漠然とした感覚であり、この測ることができなかった「漠然とした感覚」が PSE という概念でもある。

本研究では、QOL を“周囲の人たちとの関わりを基盤とした、人生における幸福感、及び充実感”とする。（池田論文 p. 2 より抜粋）

池田は QOL を定義し、周囲の人たちの関わりを基盤とした幸福感、充足感に絞り込み、評価方法の開発に挑んでいる。方法として 3 段階の手続きを経て行われている⁸²。自閉的傾向の強い児童生徒は「対人関係」よりも「対物関係」に心の安定（幸福感とは何かについては、ここでは問わない）を得ることもあり判断に困る問題でもある。

QOL 評価ルーブリック作成にあたり、意欲の評価の観点として表出と行動の流れを取り上げており、1～6 段階までを規定している。意欲が低く能力が発揮できていない場合を 1 として、意欲が高く能力が発揮できている場合を 6 と判断して評価し、重度重複障害児の QOL 測定が妥当であるとしている。

池田の捉え方で興味ある点は「意欲が低いが発揮されている状態」を QOL が低い状態としている点である。その理由として下記のように記している。

つまり能力が発揮できている状態であっても、意欲が低ければ本人にとっては不快な、もしくはそれほど好まない活動となっていると考えられるためである。例えば、嫌がって払いのける行動が表れたと

して、払いのける行動は行動だけを取り出せば能力発揮できている状態ともいえるが、本人にとっては喜ばしくないと考えるためである。(池田論文 p. 4 より引用)

池田が児童をどのようにとらえているのかを窺い知ることのできる一文である。この文の前半を例として、一般中学生に足し算 1+2 を課題として与えている場合を想定して考える。1+2 では課題が簡単すぎて意欲を失い QOL は下がるだろう。しかし、1+2 という課題を行った後には楽しいことが待っているならば、QOL 向上に役立つ課題であり前後の見通しを持つことができているのかといった視点も重要である。重度重複障害児がその行為に対して高い意欲を持っているのかを評価することの困難さに行き着く文節である。

池田は特別支援学校での実態を理解し「嫌がって払いのける」という捉え方を行っている。その行為を見逃さずに確認しているところは、行動受容をする立場から大切な観点である。次に、「払いのける行動は行動だけを取り出せば能力発揮できている状態ともいえるが、本人にとっては喜ばしくないと考えるためである」とある。「本人にとっては喜ばしくない状態」とは、実は教材を払いのけられた教師立場の視点である。

本人にとっては不快、或いは無用なために視線から外れる所に払いのけた行為は、より快適な環境 (QOL 向上) へ向けての積極的な能力発揮とも捉えることができるのではないだろうか。また「嫌なことを取り除くことができる」の「嫌なこと」が本当に嫌なことなのか、本当に取り除く意図があったのかについても推測の域を出ないことである。評価分類として池田は「払いのけた」を QOL が低い⁸³ (2 段階目) としている。

考察では池田が研究 (教育現場とは書かれていない) で QOL 評価法を使用することを前提に「本研究で示す QOL 評価法は“いくつかある評価材の 1 つ”として用いられることが望ましい」「重度・重複障害児の QOL 測定の最も困難な点は、彼らの主観的な QOL に関する回答を本人に直接確認できない点にある。この点をわきまえ、内省的に評価を行うことが望ましいと考える。最後に、今後の課題は、本評価法を別の重度・重複障害児で使用し、妥当性を再検証することである」と締めくくっている。内省的とは自分自身の心の内側を省みることである。つまり、研究者や教員や保護者など重度重複障害児に関わる人々が本人に

直接確認できない点を内省しなければならないとしている。池田が研究者として、元特別支援学校教員としての視点を含む優れた考察であろう。

一般の児童生徒を含む自己効力感研究

一般の児童生徒を対象とした研究は多くある。その中でも特別支援学校の児童生徒に汎化できる論文を抽出して検討する。

西村薫らは「自己効力感に関する研究の展望と今後の課題—展望的自己効力感の提唱—」⁸⁴を発表した。西村らの展望的自己効力感とは、領域固有の自己効力 **SSE** と一般化された自己効力 **GSE**⁸⁵へと移行していく過程での自己効力感である。展望的自己効力感の概要は「現在の自己についての表象とは時間的に切り離された将来の展望としての自己が、他者や状況へと影響を及ぼし、統制できるかもしれないというおぼろげな感覚を指す」とある。具体ではない、おぼろげな感覚が **SSE** に繋がり統制できる、つまり達成できるのではないかという感覚につながる足掛かりとしての展望的自己効力感である。西村の言う展望的自己効力感とはバンデュラの定義した自己効力感へと移行していく過程での自己効力感である。

西村は自己効力感の理論に3つの課題が残されていることを指摘している。3つの課題とは①**SSE** が低くても行動が生じる点②当事者が情報源を肯定的に自身に関与させて解釈する必要がある③**SSE** が低下する過程の説明とある。西村らを取り上げている①の例として森田「不登校現象の社会学」⁸⁶を文中に引用し「不登校に至らず、学校に対して強い回避感情を抱く生徒が25%以上存在することを見出している」「自己効力感が低くても登校は続くことを示唆している」ことを指摘している。この場合の、**SSE** が低いにもかかわらず登校ができたことは、フラストレーション耐性の高さが要因ではないだろうか。

ここで西村が取り上げた学校に対しての回避行動とは、学校に登校した後の、苦手な学業や集団活動、虐められるなどの学校に起因する事項に対する回避行動である。登校回避感情と **SSE** の低さの相関性を見出すことには無理があるのではないだろうか。②の情報源を肯

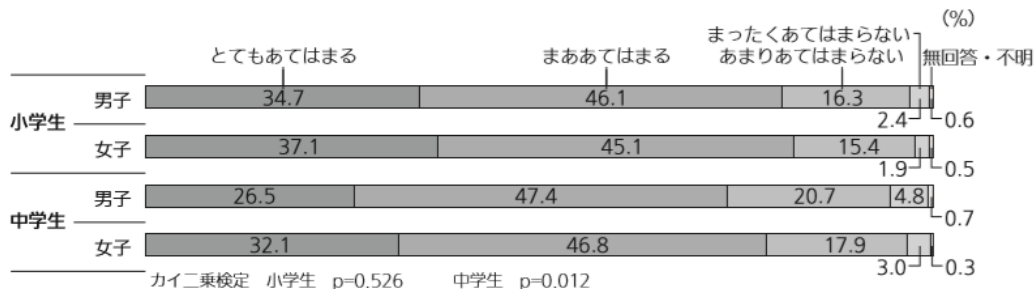
定的に自身に関与させる点については、その通りであろう。しかし当事者に肯定的に課題に関与させることはバンデュラの4つの情報源である、代理的経験（モデリングを含む）や言語的説得によって達成できる可能性が高い。③ではSSEが低下する過程の説明が困難とあり、SSEが下がっても行動を継続する可能性を示唆している。「SSEが低くても将来の自己に対する肯定的な変化への期待を高くもてることがあるようだ、そこで筆者らは変化への期待を組み込んだ新たな概念を提唱する。（中略）この変化への期待が展望的自己効力感という概念の提唱につながる」としている。この点についてもフラストレーション耐性の高さに関係している。生徒の行動を逆の方向から捉えると「SSEが低くても将来に対する肯定的な変化の期待」ではなく「私には、学校に行きたくないと表現することができない（拒絶できない）」という自己効力感の低さが要因している可能性が高いと考えることができる。この展望的自己効力感バンデュラの論の前段階にある自己効力感を取り上げた「高み」への一歩としての位置づけであり、PSE概念での継続した心地よい活動とは自己効力感の捉え方が違うものである。

1 章 4 節 その他の研究

ベネッセ教育総合研究所の研究

本節「その他の研究成果」ではベネッセ教育総合研究所の調査・研究データ等から、主に児童生徒を対象とした自己効力感の研究を取り上げ知的障害者にも汎化できる部分を読み解く。

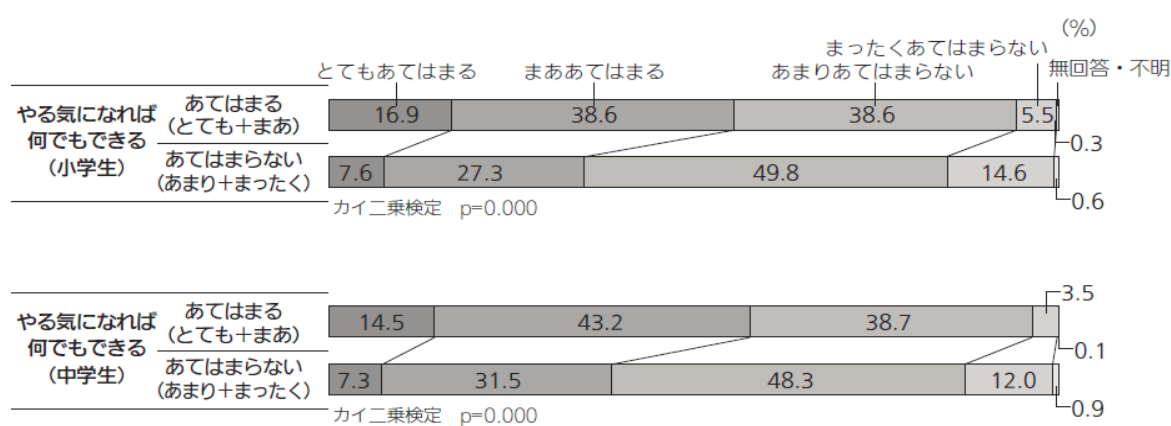
木村の「自己効力感が高い小・中学生は どのような子どもかー子どもの特徴と保護者との関係に着目して」⁸⁷から考察する。木村の研究は質問紙票による一般の小学生高学年から中学生に対して行われたものである。「児童生徒と保護者の関わり」に着目しており、「知的障害のある児童生徒と保護者の関わり」と照らし合わせて、自己効力感を考察できる研究であり、指示が多い場合（過干渉）等の影響が示されているので取りあげる。



(図 2 「やる気になれば何でもできる」)

木村は一般の小中学生を対象に「やる気になれば何でもできる」という質問で最初に自己効力感の高さを聞き出した（測定した）。自己効力感が高い児童生徒は「あてはまる（とても＋まあ）」で約 8 割である。このデータを基に保護者との関わりと自己効力感の高さの相関を出している。学年が上がるにつれて自己効力感が少し下がる要因として「経験が増えて自分の苦手なことが分かってきたり、自分を客観的に見る力がついてきたり、周囲の友だちの優れている部分が見えてくる」としている。

このような簡単な質問「やる気になれば何でもできる」で果たして自己効力感を測ることができるのか疑問に思う部分がある。回答の選択肢は「とてもあてはまる」「まああてはまる」「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」といった4項から選ぶシンプルなものである。「やる気になれば何でもできる」との質問に対して、「今は本気ではないだけ、やる気になればできる（実際はできない）」と解釈し回答したケースも考えられる。だが、この設定はサンプル数を増やせば、全体の平均的な自己効力感を測ることが可能となる研究方法である。



(図3「親に頼らずに自分で決めることが多い」と自己効力感との関係)

図3では「やる気になれば何でもできる（小学生）」との質問を行っている。

上段「あてはまる（とても+まあ）」は自己効力感が高いグループ。

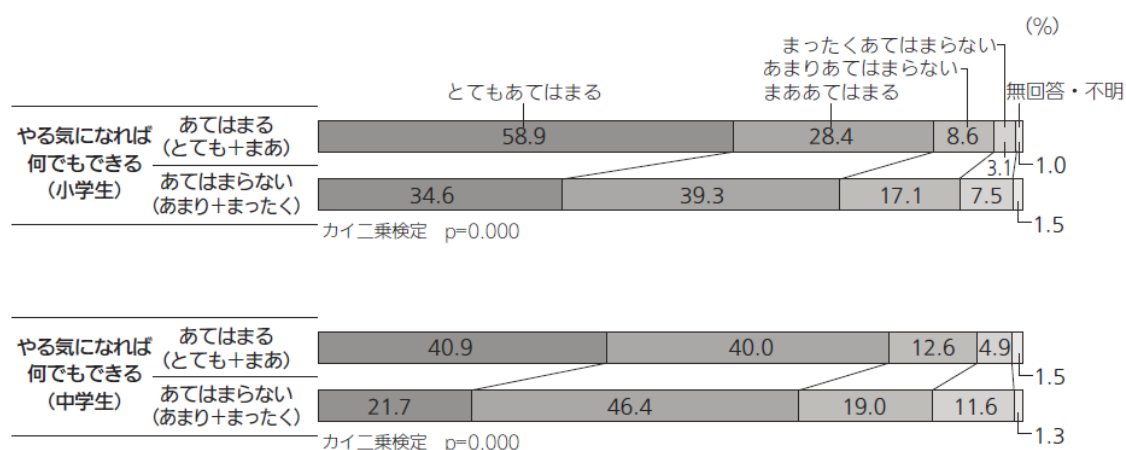
下段「あてはまらない（あまり+まったく）」は自己効力感が低いグループである。

親に頼らなくてもやる気になれば何でもできると感じている児童生徒に自己効力感が高いという有意差が認められる。

特別支援学校の児童生徒は、親に頼らずに物事を自分で決める機会があるのだろうか。言語表現ができる場合は、好きな服の色などを選択できるケースもあるが、進路を含めて、ほとんどの場合は保護者が決めている。何らかの行動を自分で決めて行おうとした場合には危ない等と制止される或いは、失敗しないように手を添えられる経験を幼少から積

み重ねている。日常的に特別支援学校から自宅に戻った後も自由に外出もできない。特別支援学校に通う重度～中度の知的障害がある児童生徒は特にこの傾向が多く見られる。

「親に頼り決めてもらう」ことが非常に多い、特別支援学校の児童生徒の自己効力感の低さが予想される。

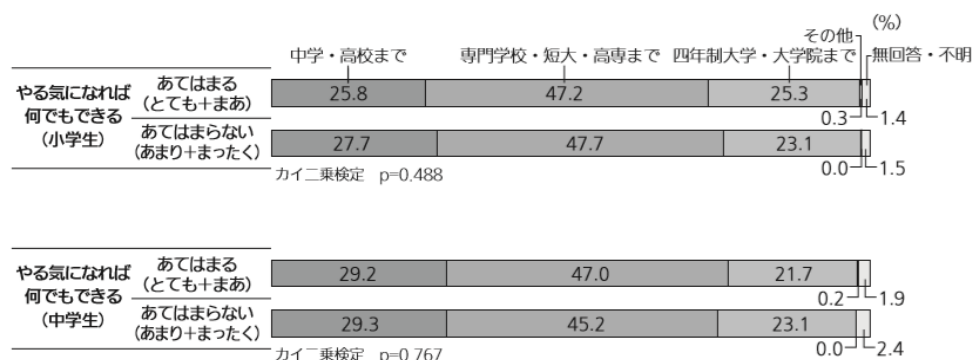


(図4「あなたのお母さんは、私のことを信じてくれている」と自己効力感との関係)

図4では「あなたのお母さんは、私のことを信じてくれている」との質問で自己効力感との関係が示されている。「信じてくれている」とは、保護者が子どもの能力を疑わないことでもある。ここでの信じるとは「任される」「干渉されない」「確認されない」意味も含んでいるのだろう。

特別支援学校の児童生徒は、体調管理、日常の衣食住の管理や、スクールバスから下車後の登下校のなど保護者が付き添わなければならない(学校、生徒によっては義務)ことも多い。その為、児童生徒自身が「信じてくれている」と感じる経験は少ないと予想され、自己効力感の高まり辛いだろう。

次に母親の最終学歴と子どもの自己効力感との関係を取り上げる。



注) 「あてはまる」は「とてもあてはまる」+「まああてはまる」の%。「あてはまらない」は「あまりあてはまらない」+「まったくあてはまらない」の%。

(図 5 「母親の最終学歴と子どもの自己効力感との関係」)

木村は、自己効力感と成績の相関関係を出しており、子どもの成績と母親の学歴には相関関係が無いと示されている。学歴の低い母親を持つ、一般の小中学生にとっては自己肯定に繋がるデータである。

木村は他に「自己効力感が高い子どもはどのような経験をしているのか」として「壁を乗り越える経験 (成功体験)」「自分で決める経験」「自己肯定感 (自己への自信)」「他者受容感」「壁を乗り越える経験 (成功体験)」「難しい問題 をじっくり考えることが得意か」「自己肯定感 (自己への自信)」などの質問事項で調査をしている。

木村は以下の①～③に児童生徒の自己効力感についての研究成果として、子どもの「自己効力感」と「学力・学習力」には相関関係がある。①自己効力感が高いほど、学習力、学習時間が長く、学習方略の使用頻度が高い。②壁を乗り越えることに成功する体験や、自分で決める経験を積み重ねており、自分に対する自信 (自己肯定感) や、他者から信頼されている感覚 (他者受容感) を持っている。③保護者が子どもの努力の過程を認めて、やればできると励まし、子ども自身が「親は自分を信じてくれている」と感じられるような関わり方を経験しているとまとめている。

特に③は PSE 概念を生かした支援を行う場合に必要なことである。特別支援学校の自閉的傾向のある児童生徒が一生懸命に何かをやろうとしたことは、時として「余計なこと」「危ないこと」と捉えられ制止されることが多い。「やればできること」の中には学習活動やスポーツ活動だけではなく「余計なこと」も含まれても良いと考える。余計なこととは、自閉的傾向のある児童生徒が行う、学校内の備品等に貼ってある「シール剥がし」や「電動鉛筆削りで鉛筆を削り続ける」「ずっとバスを眺める」などのことである。自分がやりたいと思ったことをできる経験は大切である。その活動ができる場所は、学校社会との折り合いのつけどころとして、幅広く表現を受け止めることのできる芸術活動が適切である。

(図 2, 3, 4, 5, 出典「ベネッセ教育総合研究の調査・研究データ」より)

知的障害者理解と言語研究

先行研究とは少し離れるが、特別支援の教育現場ではない所での変化を紹介する。それは NHK ラジオの定番である「ラジオ英会話」に見ることができる。変化とは、戦後の英語教育を牽引してきた従来の指導方法から、教授方法を切り替えたことである。従来は文法や熟語、構文の基礎から教えることを中心とした教育であった。2018 年度 NHK ラジオ英会話⁸⁸から講師が変わり「語順に気をつけて話すこと、何を伝えたいか」を教授しようとしている。日本語で例をあげると、「昨日調理した、腐ったタケノコの煮付けが皿にあり、それをジョンが食べようとしている」現場に居合わせたとする。従来の英語教育では「その皿の上に載っているタケノコは、え〜っと」と考えているうちにジョンは腐ったものを食べてしまうことになる。新しい教授法では、まず「一番伝えたい大切なことは何か、それから言え」である。はじめに「食べるな」を言ってから「それは腐っている」次に「昨日調理されたタケノコだから」と言えば良いとしている。とりあえず英語文法は「説明は後回し」これだけで通じるとのことである。

この教授法は知的障害や自閉的傾向、発達障害のある児童生徒にも分かりやすいはずである。つまり、SVO から入門する英語「This is a pen」を疑問文にするときには is を前にも

って行き」とやっていると興味を持てず理解もできない。まず、あなたは何を言いたいのか、何を表現したいのかをシンプルに説明することを軸としている。分かり良い教授法が一般に広まり、受け入れられようとしていることは知的障害のある児童生徒にとっても喜ばしいことである。

次に、日本語を学習する知的障害者と外国人を比較してみる。知的障害者と外国人を比較することで、表現しづらさが理解できる。

まず表現文脈について考える。エドワード・T.ホールは『文化を超えて』⁸⁹に言語による伝達の差を「高」「低」の2分類にした。高コンテキスト（高文脈）とは最後まで言葉にしない言語である。あるところまでしか言葉にしないため、相互に共通認識があることを前提としている。これに対して、低コンテキスト（低文脈）は細かいところまで言語化する言語である。日本語は高コンテキスト言語に入ると言われている。そのために、外国人にはわかりにくく、常識を合わせるところからコミュニケーションを取らなければならない。高コンテキストは、同じ歴史的背景で育った民族に多い文化である。常識を合わせるという「作業」は知的障害者や発達障害者には最も苦手なことである。健常者には当り前のことで、ここで「作業」という言葉を使うことすら違和感があるかもしれないが、知的障害があり自閉的傾向のある人には判断項目ばかりの、かなりの「苦痛を伴う困難な作業」である。

非言語コミュニケーションつまりノンバーバルコミュニケーションとは、言葉がうまく使えない時に身振り手振り、図示することで表現することである。知的障害者、特に発達の遅れがある児童生徒が表現する場合はノンバーバルコミュニケーションをとる場合が多い。

エドワード・T.ホールは文化による感覚の違いも追求した言語学者である。『文化を超えて』⁹⁰で近接空間学を提唱した。対人距離で相手との心地よい距離がちがう。ラテンアメリカの人々は時間の捉え方もちがう多元的時間、ポリクロニック（同じ時間に約束を複数入れる、ダブルブッキング等）。北アメリカではモノクロニックとしてきっちり時間の管理をずるとしている。日本で約束を守ることができない発達障害のある人々はポリクロニックな

傾向が強いと考えると良い。コミュニケーションの特色を知ることが、私たちの「枠」を広げ、発達障害者や異文化交流にも役立つはずである。知的障害のある、自閉的傾向の強い人と関わる時には「異文化」⁹¹と認識の上で関われば、知的障害のある人々も生きやすくなる。

小結

バンデュラの提唱した自己効力感について 4 つの「効力の信念の源」を中心に概観し、バンデュラの自己効力感を基にした先行研究を抽出し検討した。これまでの自己効力感研究では、何らかの成果を出すことを狙い実践が行われ、成果を評価するための尺度づくりが行われてきた。近年では教育、福祉、ビジネス分野での活用など、より高い成績や業績を残すためのツールとしての活用例が多い。自己効力感の先行研究ではやる気を持ち、努力を続けることが暗黙に評価されている。

教育に関しての自己効力感に関する研究論文に於いて、論中に取り上げなかったものも含め、全ての論文がその成果として「高まった」「変化が見られる」「有意差が見られた」など何らかの評価を出すことで締め括られている。ここでの「高まった」等の内容は教育現場や実社会での課題解決を想定した場合がほとんどである。自己効力感を取り扱った論文では、意外にも「心地よいこと」「ゆったりと、楽しいことを見つける」ことに重きを置いた論文は見当たらない。従前の「自己効力感」という概念から外れるためか、データ化しにくいために論文として成立しにくいのか、現在社会には受け入れられないためもあるだろう。

人は、現状維持ではいけないのか。日々向上心を持ち、新たなことにチャレンジし続けなければならないのだろうか。健常者ならば、卒業や退職で一区切りといった節目もある。知的障害者や生きづらさを感じて引き籠もっている人にゴールはあるのだろうか。日本には「恙ない」という言葉がある。生活環境と心が安泰である状態が「恙なく」継続されることは歓迎される状態であったはずである。

序にも記したが、本研究で明らかにしようとしている原初的自己効力感（PSE）は、バンデュラが定義した 4 つの信念により高められる自己効力感とは異なる、原初的な効力感である。これまでの研究で注目されることが少なかった、能動的にやってみたい行為や、心地よい状態で過ごすこと、漠然とでも何らかの心地よい活動に移行し継続できる等、これらの概念を定義し 1 章では「原初的自己効力感（PSE）」とした。

本論の研究は PSE 概念を生かした芸術活動を通して、生徒の望む環境を可能な限り提供し、本来人が持っていると予想される能動性を発揮できる実践を行い、その有効性を明らかにすることである。それらの PSE 概念を生かした経験が GSE（一般性自己効力感）や SSE（領域固有の自己効力感）を含め、様々な分野に影響する可能性がある。GSE や SSE の変化も、PSE 概念を生かした取り組みによって向上する可能性は高いが、原初的自己効力感（PSE）が、GSE や SSE の向上や評価を狙うものではないことを再度確認しておく。

2 章 知的障害者を取り巻く法的環境等

2 章 1 節 学習指導要領等

近年、特別支援学校と一般小中学校との交流が行われることが多い⁹²。1998 年の学習指導要領改訂で導入された「総合的な学習の時間」に交流学习を行いたいと希望する一般学校が増えたことも一因であろう。近年では「道徳」を兼ねた交流も多い。交流に来た一般中学校の生徒が「特別支援学校には試験が無いことが良いと思った、私も支援学校に通いたい」と感想を言うことがある。よく聞くと「結構、疲れている」と語る生徒は多い⁹³。

一般小中学生の将来の夢は、文部科学省「キャリア教育・職業教育の課題と基本的方向性」⁹⁴にある方針とは乖離しており、現実には、公務員やネット情報配信業であるユーチューバー⁹⁵が上位を占めている。どちらも、楽に安定してお金を稼ぐことができ、プライバシーのある生活との理由⁹⁶である。サッカー選手など夢の職業も中にはあるが、年齢が高くなるにつれ安定した公務員志向が高くなり、自分の実力や、置かれた環境等の現実を認識するために、とりあえず安定した仕事を望むようになる。趣味（興味関心）に於いても、本当にやりたいことが見つからずに、自分が生きている存在意味が実感できないと言う若者が増えている。

このような児童生徒と社会の変化に対応すべく、新学習指導要領が 2017～19 年に告示された。それは、約 10 年ごとに告示されている学習指導要領の狙い「学力重視」「ゆとり」「生きる力」⁹⁷の次に位置する、新たな教育の目標である。次に改訂告示されるまで、この先の 10 年間の教育を左右することになる新学習指導要領が何を示しているのか、そこに生き易い明るい未来は見えてくるのだろうか。

学習指導要領の基本的なこと

文部科学省は HP に保護者等を対象として「学習指導要領の基本的なこと」⁹⁸を掲載して

いる。学習指導要領は学校教育の根幹をなす要領である。学習指導要領の役割は、どのような内容（学習内容）を、いつの時期（学年）に、どのくらい学習（学習量）するか、等を示したものである。各学校の教育活動は、学習指導要領を基準に組まれる。学習指導要領⁹⁹は、教育基本法¹⁰⁰と学校教育法¹⁰¹、学校教育法施行規則¹⁰²に裏付けられている。

就学前教育（幼稚園における教育）・初等教育（小学校における教育）・中等教育（中学校・高等学校における教育）を対象とした学校の総称を「一条校」¹⁰³とすることがある。一条校の教育課程は、文部科学省が「教育課程の基準」として公示する教育要領・学習指導要領に基づいて定められる。義務教育ではない幼稚部には教育要領が、同じく義務教育ではない高等学校にも学習指導要領があり教育内容が規定されている。

学習指導要領の変遷

学習指導要領が、ほぼ 10 年おきに見直されているのは「社会の変化」と「今の児童生徒が抱える課題に対応するため」である。戦後から高度経済成長を経て、社会が豊かになるにつれ 1977 年には「ゆとり教育」が導入される。だが、学力低下といった問題が起これ、次に教育現場に「生きる力」の育成が求められるようになる。このように時代の変化により解決しなければならない問題に応じて改訂が行われている。現在も不登校や虐め等の未解決の問題が山積しており、2017 年より新学習指導要領に移行している。

しかし、文部科学省の調査「第 1 部 学習指導要領等改訂の基本的な方向性」¹⁰⁴には、子供たちの学力について、学力調査の結果によれば近年改善傾向にあり、子供たちの 9 割以上が学校生活を楽しいと感じ、保護者の 8 割は総合的に見て学校に満足しているとの結果が出ている。こうした現状は、「各学校において、学習指導要領等に基づく真摯な取組が重ねられてきたことの成果と考えられる」としている。

児童生徒の 9 割が学校生活を楽しいと捉えていることを前提に今回の改訂が行われていることになる。9 割が楽しいにもかかわらず改訂の意味はどこにあり、教育はどこへ向かっているのか、その変遷を辿り教育現場への影響を考察する。

1977～78年の改訂段階¹⁰⁵で「ゆとり」が提案され、学力偏重に対する問題点がすでに上がっている。2002年から週休完全2日制に伴い、本格的な「ゆとり」が始まる。2015年の一部改正では、道德の「特別の教科」化として「答えが一つではない課題に子供たちが道德的に向き合い、考え、議論する」道德教育への転換が唱えられ、今回の2017年の改訂では、実際の社会や生活で生きて働く力の育成、未知の状況にも対応できる思考、判断、表現力の育成、学んだことを人生や社会に活かそうとする学びに向かう力、人間性の育成があげられている。

これは時代の変化に伴い1998年改訂の「生きる力」をより具体的に明示したものとなっている。美術科での1960年代の中高等学校の教科書と現在の教科書を比べると、読みやすさや、読み物としての面白さ（特に、美術科は全編カラー刷り等）なども、改訂を繰り返す中で「学びに向かう力」などの育成をねらった学習指導要領の見直し¹⁰⁶の結果と言えるだろう。

特別支援学校の教育¹⁰⁷も、一般小中学校、高校に準ずる¹⁰⁸教育なので学習指導要領の移行時期も同じである。学習指導要領にはそれぞれに「学習指導要領解説」¹⁰⁹が発行されており、言葉の意味合いなどが解説されている。学習指導要領は改訂ごとに文言が増え、今回の改訂では250～300ページに増えて、解説は600ページ以上になっている。ちなみに、教育現場では学習指導要領ではなく、具体的な解釈が記載されている学習指導要領解説を元にカリキュラムを組むという利用方法も多い。

学習指導要領改訂のねらい

・特別支援学校学習指導要領等の改訂のポイント資料¹¹⁰（2017～19年改訂）に簡潔に学習指導要領のポイントが記されている。

「1. 今回の改訂の基本的な考え方」「2. 教育内容等の主な改善事項」から特別支援学校でよく行われる解釈の簡単な補足を行う。

「1. 今回の改訂の基本的な考え方」では「障害のある子供たちの学びの場の柔軟な選択を

踏まえ」とあるようにカリキュラム全般にわたり柔軟性が強調されている。同時に「卒業後の自立と社会参加に向けた充実」とある。卒業後も社会で充実した生活を過ごすことができるようなスキルの基礎基本を習得することをねらいとしている。

「2. 教育内容等の主な改善事項」では、「学びの連続性を重視した対応」¹¹¹が述べられている。実際の教育現場でも教育の連続性の必要を感じることもあり、現場の意見を取り入れた改善であろう。中学部には 2 つの段階、小中学部には各段階に目標を規定して指導の充実を図っている。実際には以前より特別支援学校では段階を意識し設定し、グループ分け等、カリキュラムを組むことが行われていることが多いが、今回、学びの連続性として学習指導要領に取り上げられている。

「自立と社会参加に向けた教育の充実」では「卒業後の視点を大切にしたカリキュラム・マネジメント」¹¹²があげられている。カリキュラム・マネジメントは多くの学校経営計画にあげられている文言である。

「各学校が設定する教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づきどのような教育課程を編成し、どのようにそれを実施・評価し改善していくのかというカリキュラム・マネジメントの確立が求められる」とある。教育課程全体を通しての取り組み、学校全体としての取り組み、アクティブ・ラーニングの視点と連動させた学校経営の展開、教育課程の実施状況の把握といった、学校全体として取り組むべき課題を決定し、学校のベクトルを決める重要なものにあたる。国立特別支援教育総合研究所と国立教育政策研究所でもカリキュラム・マネジメントとアクティブ・ラーニングが研究対象として大きく取り上げられているので今後、更に特別支援教育で重要なポイントとなることは間違いないだろう。

特別支援学校学習指導要領について

学習指導要領の内容を抜粋しながら考察を行う。

・「特別支援学校 幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領」¹¹³

・「特別支援学校 高等部学習指導要領」¹¹⁴

2018～20 年までに移行措置規定を設け随時、新学習指導要領に移行している。幼稚園、小学部、中学部、高等部に共通し、1 章「総則」¹¹⁵には教育基本法の理念が 7 ページにまとめられている。この部分に書かれている内容は一般小中学校、高校における法規と同じであり、特別支援学校の学習指導要領だからといって別法規が規定されているわけではない。特別支援学校の法規は一般校に準ずることが基本¹¹⁶である。「合理的配慮」「個別の指導計画」等と言われるが基本理念は同じである。

次に学校教育法（抄）があり、学校教育法施行規則（抄）が掲載されている。前文には「教育は教育基本法第 1 条に定めるとおり（以下略）」に始まる教育の理念が記されている。本文は、第 1 章総則 から始まり、1 節には教育目標が記されている。

1 節 - 3¹¹⁷には特別支援教育では重要な「小学部及び中学部を通して児童及び生徒の障害による学習上または生活上の困難を改善・克服し自立を図るために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うこと」の一文がある。近年、障害は個人の心身機能の障害と社会的障壁の相互作用によって創り出されているものとされているが、この一文には変わりはない。

小学部・中学部学習指導要領 2 章「各教科」 第 1 節 小学部 第 1 款 はじめにでは「各教科の目標、各学年の目標及び内容並びに指導計画の作成と内容の取扱いについては、小学校学習指導要領第 2 章に示すものに準ずるものとする」とある。ここでの小学校学習指導要領とは一般の小学校のことを指している。基本は一般小学校に準じていることがここでも示されている。ここでの「準ずる」は中学部、高等部にも共通する文言である。

第 1 款は視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である児童生徒に対する項である。第 2 款に「知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校」になる。

様々な発達段階の児童のためにそれぞれの教科ごとに大まかに発達の 3 段階の水準が設定されている。各教科の各段階の目標及び内容として 1 段階（初期の狙い）から 3 段階（高

度な狙い)までの目標が掲げられている。中学部、高等部の学習指導要領も同じ様式で書かれている。ここに含まれる道徳には「豊かな心や創造性の涵養」と書かれている。涵養¹¹⁸とは「自然に水がしみこむように徐々に養い育てること」である。

相対評価と絶対評価

教育現場での評価方法¹¹⁹は、相対評価と絶対評価の2通りに分けることができる。

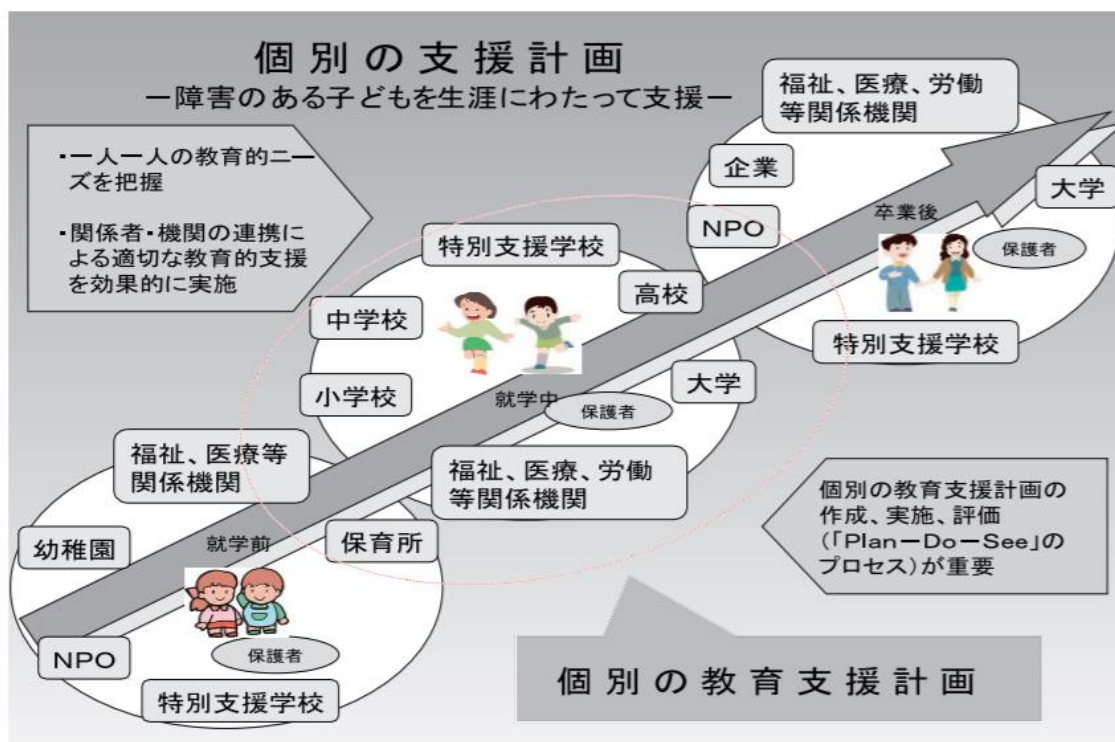
相対評価は一般小中学校、高等学校で行われている集団内で成績偏差を表すものである。小学校低学年では、△、○、◎などの3段階、中学校、高等学校では1～10段階で表されることが多い。相対評価では優秀な生徒や落ちこぼれなどが顕著に数字等で表される。相対評価で知的障害のある児童生徒を評価すると、芸術分野でも厳しい部分がある。

絶対評価は個人の成長を評価するものである。例えば、1学期にはできなかったが3学期にはできるようになったことを、評価するものである。評価は文章表現で行われることが多い。周囲の生徒との偏差とは関係なく、個人の成長を評価できるので、特別支援学校や特別支援学級では絶対評価が行われていることが多い。

絶対評価は、特別支援学校だけでなく普通小中学校や普通高校などの支援対象生徒にも絶対評価で成績がつけられることが多い。絶対評価を行う場合は教員の高い判断スキルが求められる。時として「最良」と勘違いをされることや、努力を正しく認めてもらえなかった児童生徒の自己効力感が下がることもある。

個別の教育支援計画と個別の指導計画

学習指導要領¹²⁰は、教育基本法¹²¹、学校教育法¹²²、学校教育法施行規則¹²³に裏付けられた教育の根幹をなす法的拘束力を持つ、文部科学省が作成した要領である。学習指導要領の中に「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」¹²⁴が記されている。



(図6) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所『「個別の教育支援計画」の策定に関する実際研究』¹²⁵

「個別の支援計画」は障害のある児童生徒、成人も支援するために生涯にわたって立てられる支援計画である。

「個別の教育支援計画」は就学前（保育所や療育園等が多い）に立てられ、特別支援学校在学中（専門学校、大学に進学後も継続して立てられる場合もある）に教育目標等として立てられる計画である。都道府県、各学校によって内容の捉え方に違いがあり、上記の（図7）は標準的な例である。

文部科学省は学習指導要領文中で特別支援学校等に「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」を作るように求めている。支援教育の現場では、「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」が保護者と担任によって作成され、一人ひとりに応じたオーダーメイドの教育が行われ定着しようとしている。

「個別の教育支援計画」は、乳幼児期から在学中、卒業の進路先まで引き継がれる資料である。長いスタンスで見通しを持って作成され、本人、保護者を中心として教育、医療、保

健、福祉、就労等の関係機関が連携し、情報の円滑なやり取りができるよう支援するための文書である。都道府県によっては「個別支援計画」「個別の教育計画」等と名称が違う場合もある。「個別の教育支援計画」を立てる際には、実態把握を示すプロフィール表が参考にされる。このプロフィール表は、保護者からの聞き取りによる情報収集と、学校での様子（行動、学力、社会性）などの情報がまとめられたものである。医療機関の検査結果や障害名、通院中の病院名までも詳細に記録されている。「2010年8月末までA歯科、9月よりB歯科に転院」「癲癇頻発のため発作薬〇〇を毎食後〇ミリグラム服用」のように「個別の教育支援計画」に記録され、長いスパンで支援が行われるようになっている。

「個別の指導計画」とは、学校の教育課程において、児童生徒の個性や障害等に応じたきめ細やかな指導が行えるよう、指導目標、指導内容、指導方法等を具体的に表した文書である。

「個別の指導計画」の様式も各都道府県や学校によって様々である。「国語科」「美術科」などそれぞれの教科ごとに作成される場合が多く、近年では「個別の指導計画」の中に学期末の評価が組み込まれ、従前の「通知票」や「あゆみ」などの役割を兼ねていることも多い。

どちらも特別支援学校の教育現場では、大切な計画（書類）であり今後、個々の教員が活用方法等を見直せば、児童生徒の教育にとってより素晴らしいものとなる。

特別支援学校学習指導要領での美術

学校での学習の中で「鑑賞」と「表現」が含まれる教科は美術と音楽である。特別支援学校の児童生徒が取り組みやすい教科であり、学習指導要領にはどのようなことが記されているのだろうか。特別支援学校 小学部・中学部学習指導要領「図画工作」と「美術」、特別支援学校高等部学習指導要領「美術」¹²⁶を俯瞰する。高等部学習指導要領は、小学部図画工作、中学部美術にも汎化して検討できる部分が多いため、本論で高等部を重点的に扱うことに問題は無いと考える¹²⁷。実際に知的障害のある特別支援学校では、小学部、中学部、高等部でのカリキュラムの差よりも各児童生徒の差が遥かに大きい。小学部児童の一部は具象

表現が行なえる、しかし高等部生徒の一部は殴り書きをしているように、発達と年齢が比例しない現状がある。

特別支援学校高等部学習指導要領(2009年告示)では全75ページであったが、今回(2019年告示)の改定では4倍近いボリュームになり、附則も含めて全287ページである。特に2節の知的障害のある生徒に対する教育の分量が増えていることは注目すべき点である。

高等部学習指導要領美術科¹²⁸の今回の改訂では指導しなければならない項目が具体的に多岐にわたり示されることとなった。各段階の目標及び内容として、1段階と2段階に分かれて目標が記されている。

(1)「表現方法を創意工夫し、創造的に表すことができるようにする」ことは特別支援学校の生徒は得意分野かも知れない。創意工夫とは、今までだれも思いつかなかったことを考え出し、それを行うための方策を考えることである。「創意」とは新しい思いつき、「工夫」とは物事を実行するための方法のことである。教師の裁量幅が広ければ生徒の奇抜な表現も受け入れて良いとの解釈ができる。だが、文部科学省の「できるようにする」の内容は、学習指導要領の指示事項であり、文言には「創造的に表すことができるようにする」や「見方や感じ方を深めたりする」等の文言があり、課題に対する成果を出さなければならない義務が課せられている。

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編

教育現場では「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編」は、全ての教科、学校生活に関わる総則である。「学習指導要領」は各学校に数十冊、教員に一冊ずつ配布されることもある。しかし「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編」が各学校に複数冊準備されていることは少ない。

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編¹²⁹の1 ページ「総説」には、総則の要点がまとめられている。「厳しい挑戦の時代」と書かれてかれているが、この「厳しい」の予測は指導する教員と児童生徒に向けてであろう。自己効力感を高めるという観点から読むと、学習等にチャレンジする前に「厳しい」ことを前面に出した場合、高い自己効力感を持って学習に取り組める児童生徒は多くないだろう。

次には「多様性を原動力とし（中略）新たな価値観を生み出していく」と書かれている。厳しい社会が待ち受けているが多様性を原動力として新たな価値観を築いてよいとのことである。「飛躍的な進歩にかかわって、思考（中略）、美しさを判断できるのは人間の最も大きな強みであるとの再認識につながっている」とも書かれている。美しさを感じる事が書かれていることは芸術分野からは見逃せない部分である。

人間の大きな強みである考えたり、美しさを感じたりすることこそ美術科で取り組んでいる中心的な課題であり、将来的にも人生を豊かにする基本ではないかと考える。今回の改訂ではこの部分が「総則」で文言化されている。学習指導要領や学習指導要領総則の一言一句を読み解けば、特別支援学校の児童生徒が図画工作、美術の時間で自由な表現が許されていることに気づく。

今回の学習指導要領改訂も知的に遅れのない障碍（視覚、聴覚障碍者、肢体不自由者等）を含めて網羅したものであり、知的障碍のある児童生徒には困難な内容が含まれている部分もある。教育基本法の「我々日本国民は、たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させる」とあるように理想を掲げ、理想に向かって学び、変化していくことは人として非常に大切なことである。だが教育そのものが、知的障碍のある児童生徒の生きづらさの原因とならないように、教員は学習指導要領を熟読し、児童生徒の障碍特性に合うよう、より多様な読み取り方をすべきである。

学校教育法・学校教育法施行規則の改正

学習指導要領に大きな影響を与えている、学校教育法・学校教育法施行規則が 2007 年に

改正され、「評価」が義務つけられた点について触れる。学校評価は児童生徒がより良い教育を享受できるよう、その教育活動等の成果を検証し、学校運営の改善と発展を目指すための取組みである。2007年6月に学校教育法を改正し、第42条において学校評価に関する根拠となる規定、第43条において学校の積極的な情報提供についての規定が新たに設けられた。法改正後の、学校評価に関する学校教育法・学校教育法施行規則の規定の一部を抜粋する。

※学校教育法

第42条 小学校は、文部科学大臣の定めるところにより当該小学校の教育活動その他の学校運営の状況について評価を行い、その結果に基づき学校運営の改善を図るため必要な措置を講ずることにより、その教育水準の向上に努めなければならない。

第43条 小学校は、当該小学校に関する保護者及び地域住民その他の関係者の理解を深めるとともに、これらの者との連携及び協力の推進に資するため、当該小学校の教育活動その他の学校運営の状況に関する情報を積極的に提供するものとする¹³⁰。

※学校教育法施行規則

上記の学校教育法第42条の規定を受けて、学校教育法施行規則を平成19年10月に改正し、

- ・自己評価の実施・公表（第66条）
- ・保護者など学校関係者による評価の実施・公表（第67条）
- ・それらの評価結果の設置者への報告（第68条）

について、新たに規定しました。

第66条 小学校は、当該小学校の教育活動その他の学校運営の状況について、自ら評価を行い、その結果を公表するものとする。

2 前項の評価を行うに当たっては、小学校は、その実情に応じ、適切な項目を設定して行うものとする。

第67条 小学校は、前条第1項の規定による評価の結果を踏まえた当該小学校の児童の保護者そ

の他の当該小学校の関係者（当該小学校の職員を除く。）による評価を行い、その結果を公表するよう努めるものとする。

第 68 条 小学校は、第 66 条第 1 項の規定による評価の結果及び前条の規定により評価を行った場合はその結果を、当該小学校の設置者に報告するものとする。

（「学校教育法の改正について」¹³¹より抜粋）

「学校教育法」「学校教育法施行規則」の改正に伴い、学校において自己評価の実施・公表等、いわゆる「学校評価」が義務付けられた。諸学校では自校の評価が義務づけられ、結果を公表しなければならなくなる。ここでの「結果」とは前年よりも改善されたという、より高みを目指し達成された評価が期待されている。

「学校評価」とは、経営計画や教育計画に基づいて実践される教育活動が、どの程度機能しているかを評価し、その結果から学校の課題を明らかにして学校改善を進め、児童生徒がよりよい教育を享受できることを目指すものである。

大阪府では法改正前の、1999 年に「教育改革プログラム」が策定され、各校において「学校教育自己診断」が実施されている。「学校教育自己診断」とは、学校の教育活動が児童生徒の実態や保護者の学校教育に対するニーズ等に対応しているか、学校自らが診断票(アンケート形式)に基づいて学校教育計画の達成度を点検し、学校教育改善のための方策を明らかにするものである。

「学校教育自己診断」は、各学校が主体的に実施するものであるが、管理職・教職員だけが行うのではなく、児童生徒、保護者にも協力を求め、様々な立場から客観的に行うこととしている。この「学校教育自己診断」の結果と分析は、議論・検討を繰り返し、次年度の「学校経営計画・教育計画」に反映される。このように「学校教育自己診断」の質問内容は、これまでの課題改善とともに、将来の教育を形作る重要なものである。

そこで、各学校の方針「学校経営計画・教育計画」の根源をなす「学校教育自己診断」の教職員対象アンケートの文言に注目し、学校が教職員に何を求めているかを分析し、本研究

で提唱する PSE 概念を含んだ質問項目がどの程度記載されているか、調査を行った。本研究は、知的障害者を対象とするため、大阪府下の特別支援学校（肢体不自由支援学校・知的障がい支援学校・高等支援学校）のみを取り上げている。「学校教育自己診断」の質問の文言は、教育委員会が提示した例を元に、各学校が実態に応じて設定するため、各校での特色が見られる。

その中で「児童生徒の個性的な表出を認める」という PSE 概念に近い質問項目を探した。

結果、そのような質問項目は「授業シートの活用や、（中略）を通して、自分らしい生き方を実現していくキャリア教育を推進している」という文言のみであった。「自分らしい生き方を実現していく」という文言は、大阪府下の特別支援学校の中でたった一文のみだったのである。近似の文言もなかった。

他の項目は「教育課程の編成に当たって、学習指導要領の趣旨が生かされている」「教育活動全般にわたる評価を行い、次年度の計画に生かしている」「評価の在り方について話し合う機会がある」など、目標に向かい、いかに成果を出しているのか、また成果を出そうとしているのかを問う文言であった。

この結果は、大阪府で実施している「学校教育自己診断」の支援学校教職員向け質問項目の分析にすぎないが、このことは、現在の教育目標が成果主義を重視する傾向を示唆している。設定した目標が達成できなければ、課題を検討し、改善し、再度計画を立てなおす、という PDCA サイクルを基本として改善が行われる。

現在の教育方針が、常に何らかの成果を求めるものであるならば、障害のある児童生徒や生きづらさを抱える人達にとって、生き易い方向性とは言い難く、近年、若年層の精神疾患患者や自殺者が増加している現状から鑑みると、一考する必要性のある時期にさしかかっている。ここでの「一考」には、まず生きづらい人々の表現を広義な解釈が可能な芸術分野からのアプローチが必要ではないかと考える。本節では知的障害等を取り巻く法的環境を俯瞰したが、健常者が暗黙裡に大切と考える「頑張る」「成長」「高みを目指す」等の思いを

減らすことで、生きづらさを抱える人々にも、適切となる法解釈ができる可能性が見られた。

近年「SDGs（持続可能な開発目標）」¹³²という言葉を目にする機会が多い。SDGs では 17 目標 169 項目が持続可能な開発目標として唱えられている。本論では SDGs に触れなかったが、知的障害者や生きづらい人々にとっての「持続可能な開発目標」とは開発（成長）を期待するものではなく持続した生活の安定だろう。政府が SDGs を掲げるならば生きづらい人々にとっての SDGs の 170 項目に「成長を求めない豊かで安定した生活」が入ることを期待する。

2 章 2 節 障害者基本計画等

障害者基本計画（第 4 次）とは

厚生労働省は特別支援教育に影響を与えている。例えば特別支援学校で作成が義務付けられている「個別の支援計画」も当初は厚生労働省が「児童発達支援計画」¹³³として作り始めたことに端を発している。障害者の生活環境や卒業後の進路先での支援等にも厚生労働省は大きな影響を与えている。特別支援学校の児童生徒が下校後に通っている「デイサービス」等も厚生労働省が管轄し助成している。本章 3 節に取り上げる「障害者による文化芸術活動の推進に関する基本的な計画」等にも影響を及ぼす、根幹となるのが「障害者基本計画（第 4 次）」である。

この基本計画は 1970 年に「心身障害者対策基本法」が制定されたことに始まる。1993 年に「障害者基本法」となり、2004 年の改正と同時に中央障害者施策推進協議会¹³⁴が創設される。2011 年の改正では障害者権利条約の批准に向けた社会モデルや合理的配慮の概念が取り入れられる。2013 年に「障害者基本計画（第 3 次）」が 5 年間の計画期間を設けて策定される。2018 年から更に 5 年の期間を設け、障害者基本計画（第 4 次）が策定され現在に至っている。

「はじめに」から特別支援教育に関する文言

障害者基本計画（第 4 次）の「はじめに」で、全体が俯瞰できるようにまとめられており、自立及び社会参加との文言は特別支援学校での教育目標にも当てはまるもの等が記載され、新学習指導要領改訂のポイントにある「幼稚園、小・中・高等学校の教育課程との連続性と、卒業後の自立と社会参加に向けた充実」と共通する目的が記されている。

2020 年東京オリンピック・パラリンピックにおいて、成熟社会における我が国の先進的な取組を世

界に示し、世界の範となるべく、女性も男性も、お年寄りも若者も、一度失敗を経験した方も、障害や難病のある方も、家庭で、職場で、地域で、あらゆる場で、誰もが活躍できる社会。

(障害者基本計画、はじめに、本基本計画を通じて実現を目指すべき社会より引用) ¹³⁵

この項目で「失敗を経験した方」との一文が今回新たに書き入れられている。知的障害者だけでなく、健常者が鬱症状などで引きこもりや、統合失調症などの精神疾患のケースも含まれるのであろう。精神障害と診断されなくとも、生き辛さを抱えている人々を救済し、社会参加の契機となる文言である。

Ⅱ－３－（６）PDCA サイクル等を通じた実効性のある取組の推進

①企画 Plan ②実施 Do ③評価 Check ④見直し Act。

(障害者基本計画、Ⅱ章 基本的な考え方、PDCA サイクル等を通じた実効性のある取組の推進より引用) ¹³⁶

PDCA サイクルは企業での業績向上等で使われることが多いが、文部科学省は教育分野にも取り入れている。障害者にとって、発達段階や障害特性に配慮した適切な企画を立て、実施し、評価し、見直す必要がある。企画の精査と評価と見直しを細やかに行えば、実際の現場に即した PDCA サイクルが機能するとされている。

Ⅱ－４－（２）－①重点的に理解推進等を図る事項

(前略) 知的障害、精神障害、発達障害、難病、高次機能障害、盲ろう、重症心身障害その他の重複障害などに、より一層の国民の理解が必要な障害や外観からは分かりにくい障害についてその(中略) 理解の促進を図る。

(障害者基本計画、Ⅱ章 理解促進・広報啓発に係る取組等の推進より引用) ¹³⁷

障害者基本計画(第4次)の中で初めて出てきた「知的障害」という言葉である。発達障害や軽度の知的障害者など一見して健常者とししか見えない人への配慮が示されていると読み取ることができる。

各分野における障害者施策の基本的な方向

Ⅲ章では1～11 項目の各分野における障害者施策の基本的な方向が示されている。10 項目に「文化芸術活動・スポーツ等の振興」が記載される。知的障害者に関わる部分を中心に特別支援学校に関わる部分を抽出する。

Ⅲ－10. 文化芸術活動・スポーツ等の振興 【基本的考え方】 全ての障害者の芸術及び文化活動への参加を通じて、障害者の生活を豊かにする（後略）

（障害者基本計画、文化芸術活動・スポーツ等の振興より引用）¹³⁸

生活を豊かにすることは、芸術の役割そのものである。「国民の障害への理解と認識を深め」とは、障害者の社会参加や、芸術活動を行っている姿を周知し、障害のある人が普通にいることが当たり前という社会になることを目指している。

障害者基本計画第4次を抜粋して読み解いた所見を少し書きまとめる。「文化芸術活動・スポーツ等の振興」文中でスポーツが大きく取り上げられていることはパラリンピックを控えてのことであり致し方ない。オリンピック・パラリンピック終了後も3年間程度、改訂されない障害者基本計画である。次回の改訂では文化芸術活動分野の取り扱い分量の増も期待したいところである。厚生労働省には、スポーツと文化芸術活動分野の垣根が暗黙にある。例えばARTとして、体操競技の芸術点やクラシックバレエは、どこまでがスポーツで芸術活動かといった部分がある。その垣根を取り払うことで認識が変わり、芸術分野（美術館の純粋芸術を含め）の取り扱いについては今後解消され、体育大学と芸術大学のコラボレーション等に於ける共通予算での文芸復興は期待できる。

東京パラリンピックを障害者施策とリンクさせることは良いが、重度知的障害者や自閉傾向の強い人が、これらの活動から取りこぼされていることに気づく必要もある。平等と無差別についても書かれているが、社会全体が寛容になり、基本原則にある「自らの意思決定

に基づき活動に参加する」ことが大切だろう。国連の「障害者の権利に関する条約」が批准され「障害者基本計画（第4次）」が作られ、新学習指導要領も整えられた。知的障害者や精神障害者が世の中でより生きやすくなるはずである。法的整備はスタートラインに立つただけであり、芸術分野、スポーツ分野等から社会に向けての発信を行い、今後は、障害者が「心地よい」社会参加を促す必要があるのだろう。

2 章 3 節 国立特別支援教育総合研究所等

国立特別支援教育総合研究所

独立行政法人「国立特別支援教育総合研究所」¹³⁹は、障害のある子どもの教育に関する研究、研修・支援、情報普及などを行う国立の組織である。1971年に創設された「国立特殊教育総合研究所」が始まりである。日本の特別支援教育¹⁴⁰（当初は「特殊教育」）の核として50年に及び影響を与えてきた文部科学省所管の独立行政法人である。ホームページには自由に利用できる教材サイト等があり、特別支援学校の教員が利用することも多い。

ホームページ内には、「教育関係者の方」「研究者の方」「一般利用者の方」に分けられている。研究者の方→知的障害→平成28年度（研究内容）のように検索することができる。例えば「インクルDB」¹⁴¹サイトにはインクルーシブ教育に関する実践事例データベースの公開をしている。特別支援教育で取り組むべき課題となっているインクルーシブ教育の研究などが盛んに進められていることが分かる。教育現場から健常児童生徒へ向けて、障害者理解やパラリンピックを契機とした共生社会や障害者理解の推進などの課題解決のための先進的な取り組みが紹介されている。

教科ごとに研究所の見解もあげられている。学習指導要領（平成29年度）についての研究所の活動内容について抜粋され解説がされており、分かりやすいので、美術関連のみを抜粋する。

図画工作（小学部）

例えば、図画工作科における配慮として、次のようなことが考えられる。

○変化を見分けたり、微妙な違いを感じ取ったりすることが難しい場合は、造形的な特徴を理解し、技能を習得するように、児童の経験や実態を考慮して、特徴が分かりやすいものを例示したり、多様な材料や用具を用意したり、種類や数を絞ったりするなどの配慮をする。

○形や色などの特徴を捉えることや、自分のイメージをもつことが難しい場合は、形や色 などに気付くことや自分のイメージをもつことのきっかけを得られるように、自分や友人の感じたことや考えたことを言葉にする場を設定するなどの配慮をする。

(各教科における障害のある児童への配慮についての事項より引用) ¹⁴²

児童の経験や実態を考慮し「多様な材料を用意し」などと児童の事態に合わせた柔軟な授業体制を取ることが可能とされている。「考えたことを言葉にする」と書かれているので肢体不自由や視覚障碍等の障碍を対象とした図画工作における配慮であろう。知的障碍のある児童も形や色の自分のイメージを持つこと、表現することができれば素晴らしい。児童生徒は、形や色の自分なりのイメージを持っているがうまく表現できないだけで、それは、私たちの感じている世界とは違う感じ方であり、表現である。

芸術 (高等部)

例えば、芸術科における配慮として、次のようなものが考えられる。

○音楽において、音楽を形づくっている要素（音色、リズム、速度、旋律、テクスチャ、強弱、形式、構成など）を知覚することが難しい場合は、要素に着目しやすくなるよう、音楽に合わせて一緒に拍を打ったり体を動かしたりするなどして、要素の表れ方を視覚化、動作化するなどの配慮をする。なお、動作化する際は、決められた動きのパターンを習得するような活動にならないよう留意する。

○美術において、形や色彩、材料などの変化を見分けたり、微妙な変化を感じ取ったりすることが難しい場合などでは、生徒の実態やこれまでの経験に応じて、造形の要素の特徴や働きが分かりやすいものを例示することや、主題に応じて一人一人が自分に合ったものを選べるように、多様な材料や用具を用意したり種類や数を絞ったりするなどの配慮をする。

○工芸において、形や色彩、素材などの変化を見分けたり、微妙な変化を感じ取ったりすることが難しい場合などでは、生徒の実態やこれまでの経験に応じて、造形の要素の特徴や働きが分かりやすいものを用意して実際に触れてみたり使ってみたりすることや、目的や条件、機能などに応じて一人一

人が自分に合ったものが選べるように、いくつかの材料や用具を用意したり種類や数を絞ったりするなどの配慮をする。（書道は略、下線は筆者）

（各教科における障害のある生徒などへの指導についての事項より引用）¹⁴³

ここでは芸術として 4 教科の指導事項のポイントがまとめられている。音楽には「要素の表れ方を視覚化、動作化するなどの配慮をする。」とある。音の要素を視覚化、動作化の概念は美術領域でも活用できる項目であり、「総合芸術科」¹⁴⁴に近い。様々な表現を受け止めることのできる芸術分野での応用性の高い文言である。

「なお、動作化する際は、決められた動きのパターンを習得するような活動にならないよう留意する」（下線部分）とある。決められたパターンの動きの習得とは、応用力の育成が進まず、生きる力を育むことには寄与しないだろう。

ここでの「決められたパターンとは」知的障害の児童生徒の例では、昼も夕方も人の顔を見ると「おはようございます」と言う、教員や保護者に教えてもらった言葉をそのまま繰り返すことも指している。知的障害のある児童生徒に関わる中で教員はパターン化した行動を習得させることで「花を描くことができる」と評価する場合が多い。決められたパターンの動きの習得に疑問を呈する文言は、文部科学省管轄の組織が作成した文書の中で、学習指導要領を解説した音楽科のこの部分だけであり、受け止める必要のある文言である。

文化庁（障害者による文化芸術活動の推進に関する基本的な計画）

ここでは、文化庁の「障害者による文化芸術活動の推進に関する基本的な計画」¹⁴⁵に絞り述べる。この計画は、障害者による文化芸術活動の推進のため、文部科学省と厚生労働省が策定した計画である。広報と運用は文化庁が行っている。文化庁とは行政機関のひとつであり、文化に関する施策の総合的な推進と国際文化交流の振興、博物館による社会教育の振興、宗教に関する行政事務を行う、文部科学省の外郭機関である。芸術分野を対象とした様々な助成金を交付しているのも文化庁である。過去には河合隼雄¹⁴⁶なども文化庁長官を務めたことがあり教育と密接している行政機関と言える。「障害者による文化芸術

活動の推進に関する基本的な計画」は全ページで 24 ページの冊子である。

障害者による文化芸術活動の推進は、現在生じている文化芸術活動への参加や創造における物理的・心理的障壁を取り除き、誰もが多様な選択肢を持ち得る社会を構築するためのものであり、文化芸術活動全般の推進や向上に貢献し、我が国に新しい価値の提案をもたらすと同時に、共生社会の実現に寄与する。

(障害者文化芸術活動推進基本計画の概要より引用) ¹⁴⁷

「現在生じている文化芸術活動への参加や創造における物理的・心理的障壁」とあり、どのような障壁かは詳しく書かれていないが、物理的障壁とは主に身体不自由者や視覚障害者、聴覚障害者等にあたる。心理的障壁には知的障害者自身が「自分は絵が下手」といった事も含まれるであろう。広義に解釈すれば、憲法にも保障されている表現の自由が心理的障壁によって抑圧されている可能性を示唆しているといえる。同時に、表現方法を獲得できていない障害者への表現手段の獲得へ向けた施策とも捉えることができる。「我が国に新しい価値観の提案をもたらすと同時に」とあり、成果主義から離れた新しい価値観と受け取ることも可能である。特別支援学校の教育現場では、認められる表現と認められない表現という価値のもとに教育が進められている現状がある。認められない表現の中にこそ、児童生徒が本当にやりたいことが多く隠されている可能性がある。何れにせよ文化省が提言したことは知的障害者の理解と教育に大きな変化をもたらす契機である。

(7) ー⑦文化芸術活動を通じた交流の促進

教育機関等との連携 芸術系大学等の有する教員や教育研究機能などを活用し、福祉施設等と連携しつつ、障害者による文化芸術活動に係る教育及び研究を促進する。

(⑦ 教育機関等との連携より引用) ¹⁴⁸

(7) には、芸術系大学のノウハウを生かしながら福祉施設との（特別支援学校卒業後の主な進路先の一つである）連携と教育、研究の促進が記されており、より広範囲での連携の必

要性が提唱されていると捉えることができる。同時に大学等の研究機関との専門性の向上が期待されている。

2 章 4 節 知的障害者の環境と定義¹⁴⁹

本論で多く使っている「知的障害者」と「自閉症」について記す。知的障害等の診断には、米国精神医学協会による診断マニュアル DSM-5¹⁵⁰があり、日本の医療や教育現場でも診断に使われている。2013 年 5 月に DSM-5 として刷新され発行されている。DSM-IV が 1994 年の発行なので 19 年ぶりの改訂である。

これまで「自閉症」は、DSM-IV では「広汎性発達障害」の一分野に含まれていた診断名である。しかし DSM-5 では「広汎性発達障害」という文言はなくなり、「自閉症スペクトラム」という障害診断名に変わっている。更に、診断基準が DSM-IV では・人間関係・コミュニケーション・常同行動と興味関心の 3 点であったのが、DSM-5 では・対人コミュニケーション・常同行動と興味関心の 2 点にまとめられている。

自閉症¹⁵¹とは、研究者のカナーが 1943 年に、翌年の 1944 年に研究者のアスペルガーが発見（定義）した発達障害のことである。症状として、コミュニケーションが不得意なことが多い。または、コミュニケーションをほとんど必要としない、独特の世界観を抱きながら生きている場合が多い。自閉的傾向の強い人々は、独自の世界観が学校や社会に受け入れられずに生きづらさを抱えている、また軽度の場合は周囲に気づかれていないことがある。

教育現場でも数年前から徐々に「自閉症スペクトラム」という文言が定着し「発達障害」という言葉はマスコミでも社会でも使われている。

近年では「自閉症スペクトラム」は、先天的な脳の機能障害を素因として持つというのが定説である。「先天的な脳の機能障害」とされたことで「怠け」「我がまま」「臆がなくな」「保護者の責任」といった批判や自省が減り、当事者や保護者等が理解、保護される契機となっている。

カナーとアスペルガーが定義した自閉症だが、健常者と言われる人々にも性格的に自閉的傾向の強いと思われる人（診断されていない、軽度の自閉症）は多い。自らの自閉症的な

判断に縛られている人は多い。家を出るときには右足から、毎朝乗車する電車の車両と座席を決めている等、強迫神経症とまでは至らないが自分で決めてしまい、どうにもならない規則に縛られている人や、対人関係を上手にやりこなすことができずに、生きづらさを訴える社会人がいる。

365 日連続して実験を行っても「疲れない」学者などは自閉的傾向が強いのだろう。自閉症の人の中には「疲れない」というタフさを備えている人もいる。アールブリュット作家にもタフな人が多い。逆に、すぐに疲れる自閉症の人も居り、ひとつの枠にはまらない様々な症状が現れるようである。

次に、知的障害は日本で、どのように分けられるのか、厚生労働省の判断基準を記す。

「知的障害の判断基準」

知能水準がⅠ～Ⅳのいずれに該当するかを判断するとともに、日常生活能力水準が a ～ d のいずれに該当するかを判断して、程度別判定を行うものとする。その仕組みは下図のとおりである。

生活能力 \ IQ	a	b	c	d
Ⅰ (IQ 20以下)	最重度知的障害			
Ⅱ (IQ 21～35)	重度知的障害			
Ⅲ (IQ 36～50)	中度知的障害			
Ⅳ (IQ 51～70)	軽度知的障害			

・程度別判定の導き方

＊知能水準の区分 Ⅰ おおむね 20 以下 Ⅱ おおむね 21～35 Ⅲ おおむね 36～50 Ⅳ おおむね 51～70

＊身体障害者福祉法に基づく障害等級が 1 級、2 級又は 3 級に該当する場合は、一次判定を次のとおり修正する。 最重度→ 最重度、重度→最重度、中度→重度（この修正の結果を教育現場では重複障害と言う）

※程度判定においては日常生活能力の程度が優先される。

例えば知能水準が「I (IQ ～20)」であっても、日常生活能力水準が「d」の場合の障害の程度は「重度」となる。

(図 7)「平成 17 年度知的障害児 (者) 基礎調査：調査の結果の概要」¹⁵²

厚生労働省は、IQ (知能指数) によって知的障害を判断している。一般小中学校での検査には、ウェクスラー式知能検査 (17 歳以上は WAIS-IV、5 歳～16 歳 11 ヶ月は WISC-IV)¹⁵³が使われることが多い。知的障害のある児童生徒には「K-ABC-II」¹⁵⁴ ¹⁵⁵「新版 K 式発達検査法 2001 年版」¹⁵⁶

などが使われることも多い。

発達検査と聞くと堅苦しい検査を思い浮かべるが「新版 K 式発達検査法 2001 年版」などは、積み木やミニカー、音の出るガラガラ等で遊びながら児童生徒の行動を 15 分から 60 分程度観察する検査なので、負担のない楽しい検査である。「WISC-IV」と「K-ABC-II」は認知能力と基礎学力を検査する 30 分から 2 時間程度の検査であり、児童生徒には面白くない検査と感じるかもしれないが、定着している代表的な検査法である。

知能検査を詳しく解説した『日本版 WISC-IV による発達障害のアセスメント』¹⁵⁷では IQ の捉え方は、その検査時の状態をもとに論じられている。基本的に知能検査 (IQ 値) は、短期記憶と処理速度の検査である。健常者が 10 秒でできる課題が、知的障害者には不可能、或いは数分かかければできることもある。数分で課題ができるなら、最終的に「課題を仕上げる能力」は人並みにあると捉えることもできるが、知能検査では考慮されない。IQ 値は、健常者の基準でランク付けされている部分が多いので仕方がないところである。IQ 値の高さ低さは「忘却力」「空想力」「鈍感力」「忍耐力」「包容力」等、パーソナリティーや生き方には直接関係ない判断基準である。

小結

2 章では、知的障害者を取り巻く法的環境として、学習指導要領等の考察を行った。時代によって、ゆとり教育等の変革は行われているが、依然として特別支援教育は一般学校の教育に準ずるものであることに変わらない。学習指導要領「図画工作」「美術」の文言には幅広く解釈できる余地を見つけ、道徳科には「涵養」という文言を再発見することができた。涵養とは、自然にしみこむように、無理のないようだんだんに養うことである。

第 4 次障害者基本計画は特別支援学校に在学中、卒業後も生活に影響を及ぼす基本計画である。オリンピック・パラリンピックというイベントに向けての強い方向性を読み取ることができる。2020 年大会を契機として、知的障害者等に向けた多くの改変を望む。

国立特別支援教育総合研究所ではインクルーシブ等の新学習指導要領改変に沿った研究が盛んに行われており、その研究目的は学力向上や従前の枠に沿った教育活動に積極的に参加できることである。特別支援教育の場でも「向上」というキーワードで教育が進められていることを再認識する。

文化庁の障害者による文化芸術活動の推進に関する基本的な計画にある「障害者による文化芸術活動の推進は、現在生じている文化芸術活動への参加や創造における物理的・心理的障壁を取り除き、誰もが多様な選択肢を持ち得る社会を構築するためのものであり」との文言は、この法規が 2018 年に策定された新しい計画であり、知的障害者に対する理解が感じ取られる。知的障害者を取り巻く全ての法規等が「多様な選択肢を持ち得る」ものに順次改変されれば、社会全体が住みよいものとなる。

美術の授業で PDCA サイクルは成立するのだろうか。粘土を前にした制作者は、企画を立て、実施を行い、評価のあとに見直しを行う。しかし、企画を行ったが、偶然に企画していなかった作品が出来あがることもある。仕上がり直後に評価をとばして潰してしまうこともある（潰すことが評価という見方もできるが）。次に企画なしで実施に移るなど様々であり、PDCA サイクルは自由な造形活動には不向きな部分もある。

3 章 遊びと自己効力感

3 章 1 節 遊びと自己効力感

バンデュラは遊びと自己効力感の関係については触れていない。今回提言した、原初的自己効力感（PSE）が生まれる契機となる行動のひとつに「遊び」があると考え。ホイジンガ『ホモ・ルーデンス』¹⁵⁸文中に「遊びの出発点は、子供心の遊びでなければならず（中略）遊びが先か文化が先かといった発想ではなく、文化は遊びの中で育まれ、同時に文化は遊ばれて発展した」としている。面白そうな事項や興味ある事項に対して、何らかの行為を行う。その結果実際に楽しい経験をする。その行為を繰り返し、自分にはその行為を行う事ができるという自己効力感が生まれる。この循環が「文化」と「遊び」を生む契機となり、同時に自己効力感が高まると考える。

遊びと自己効力感

NHK の幼児、児童向けの子供番組「おかあさんといっしょ」では、20～30 名の幼児が音楽に合わせて元気よく、楽しそうにスタジオ内を走り回っている場面がある。多くの幼児は集団の中でリズムに合わせて走り回る遊戯を楽しんでいるようである。しかし、よく見ていると、20～30 名の幼児の中に必ず周囲の様子を見ているかのように立ちすくんでいる、或いは集団とは違う個性的な動きをしている 1、2 名の幼児がいることに気づく。

その 1、2 名の目立つ幼児は、何を思っているのだろうか。集団の中で遊ぶことが嫌なのか、幼児向けの音楽が気に入らないのか、他の幼児の動きが面白くて見ているのか、その空間に興味がないのか、想像は尽きず推測の域で終わる。

特別支援学校の児童生徒にも、座ったまま動かない、或いは集団と全く違う動きをする個性的な児童生徒は多く在籍する。「みんな」¹⁵⁹と一緒に楽しく遊ぶことができない児童生徒は、幼稚園、小中学校等に少数だが在籍している。本章ではこのような「集団を楽しめない、

遊べない」児童生徒に焦点を当てて論を進める。特に集団から離れてしまう児童生徒は、先行研究の実践例でも考察の対象から外れていることが多く（そもそも、研究が行われている教室や広場等に居ない）、これまでの研究では見過ごされてきた可能性が高い。このような集団から離れる児童生徒は自己効力感が低いと予想する。

自己効力感とは「自分には、ある行動に取り組み達成させることができる」という自己を認知する、将来にわたり主体的、能動的に生きる上でも重要な概念であり論の有効性は証明されている。しかし、バンデューラの自己効力感理論は、児童期以降の社会性を伴った自己効力感である。社会性を重視した理論では特別支援学校の児童生徒には十分に当てはまらない部分がある。発達段階が0歳～就学児童までの、社会性を構築する以前の自己効力感には着目していない。多くの自己効力感に関する先行研究で扱われることが少なかった「遊び」を取り上げることで従来の自己効力感の議論では補えなかった部分を補完できる可能性がある。

学習指導要領に於ける、指導評価対象としての「造形遊び」の先行研究の蓄積は十分とは言えない。そこで本論ではまず、自己効力感、遊びの定義、次に造形遊びの導入の歴史と、先行研究からの考察を行い、造形遊びがどのように扱われてきたのかについて批判的分析と、造形遊びのあるべき姿と自己効力感との関連を探る。知的障害のある児童生徒の教育現場をフィールドに「造形遊び」の実態を明らかにし、1977年に「造形的な遊び」が学習指導要領に組み込まれて以来、現行の小学校学習指導要領の図画工作等にある遊びが、自己効力感に及ぼす影響について考察を行う。同時に「動かない」「動き過ぎる」「集団から離れる」等の行為に表出される能動性を肯定的に捉え、児童生徒の行動受容を基本に造形遊びのあり方についても考察を深める。

自己効力感とは、その状況（環境）で、結果目標を達成するための行動を選択する見通しのことであり、①制御経験、②代理経験、③言語的説得、④生理的情緒的高揚の要因により

自己効力感は高められ、その自己効力感によって人の行動を予測することができる、或いは自己効力感の変化が行動に強く影響する。

自閉的傾向が強く知的障害のある児童生徒は、周囲が行動をフォローし、幼少期より衣食、学習等の活動を手厚く支援されてきた為「自分にはできるだろう」という自己効力感の概念が十分に育まれていない可能性が高い。そのため「指示を待ち続ける」「やってもらうまで、待ち続ける」「自分から判断しない」といった他者依存の場面が多く、自己効力感の低さ¹⁶⁰が散見される。

バンデュラの論にある自己効力感を高める①～④の要因が、特別支援学校の児童生徒の自己効力感を高める上でも一定の効果があると考ええる。①～④に該当する成功体験、見本提示や励まし等は教育現場の実践で取り組まれてきた従前からの支援に相当し、バンデュラの自己効力感理論の有効性は示されている。しかし①～④を要因とする結果を達成するための行動選択の中に不足している部分があると考ええる。

それは、自己効力感と遊びの相関関係に触れられていない点であり、自己効力感と遊びと共に高まる可能性を指摘する。更にバンデュラが論じた自己効力感では「遊び」を直接扱っておらず、遊び（ゲーム）¹⁶¹を自己効力感の分析ツールとして使っているが「自己効力感」と「遊び」の相関までは分析していない。他の先行研究でも自己効力感と遊びについて論じたものはほぼ無い。唯一、佐伯怜香「児童期の感動体験が自己効力感・自己肯定感に及ぼす影響」¹⁶²に感動体験の因子として遊びが取り上げられ、感動体験が自己効力感を高めるという結果を導き出している。これは、感動体験の付随する遊びを中心に扱った論文である。感動のない平坦な遊び、例えば流れる水を見ている等の心が落ちつく遊びは扱われていない。バンデュラらが自己効力感理論で触れていない部分は、特別支援学校学習指導要領総則、第1節教育目標にある「（前略）学習上又は生活上の困難を改善・克服し自立を図るために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うこと」を具現化するにあたっても見逃してはならないと考える。

ホイジンガの遊び

遊びには様々な定義¹⁶³づけがされているが本論では、ホイジンガ (J.Huizinga) が遊びについて論じた『ホモ・ルーデンス』¹⁶⁴を軸として考察を行い、辞書等も参考に論じる。

ホイジンガは『ホモ・ルーデンス』に遊びを「出発点はほとんどまだ子供子供した遊ぶ心でなければならない。(中略)文化は遊び[として]、もしくは遊び[から]始まったものではない。言うなれば、遊びの[中で]始まったのだ。」¹⁶⁵としている。つまりホイジンガは遊びの出発点は子供心の遊びでなければならない、遊びが先か文化が先かといった発想ではなく、文化は遊びの中で育まれ、同時に文化は遊ばれて発展したとしている。

ここでホイジンガが示した「文化」を「教育」と置き換えてはどうだろうか。「教育は遊びとして、もしくは遊びから始まったものではない。言うなれば、遊びの中で始まったものだ」とする。そこに、児童生徒が主体となって能動的に活動に取り組む「教育(造形遊び)」像が浮かび上がる。

歴史文化学者、言語学の研究者でもあるホイジンガは『ホモ・ルーデンス』に「日本語における遊びの表し方」¹⁶⁶で「遊びの機能に対して一つの極めて明快な単語をもっており、その上、これと対をなす真面目という反対語をもっている。(中略)一般的な遊び、緊張をとくこと、娯楽、気晴らし、物見遊山、休養、遊蕩、賭博、無為、怠けること、仕事に就かないこと、(中略)演じたり、扮したり物真似したりするのにも使われる。注目すべきは回転体やその他の道具の限られた範囲内での自由な動きを[遊び]と呼ぶことだ」¹⁶⁷と記している。

「真面目」と「遊び」が対をなすとしていることに注目したい。ホイジンガの「真面目」とはどのような状態かについては「遊びの概念は真面目の概念よりも高い次元のものだ。なぜなら、真面目は遊びを締め出そうと努めるが、遊びは喜んで真面目を自己の中に抱き込むことができる」¹⁶⁸としている。ホイジンガは文中¹⁶⁹でプラトンの『法律』¹⁷⁰を引用し「遊びの中の聖なる真面目さ」としても言及している。遊びの中に「真面目にする」が含まれることも可能であり、それは「造形遊び」では「真剣に遊ぶ」「行為に没頭する」のような表現で表される部分であろう。

ホイジンガ以外にも多くの学者が「遊び」について論を述べているがここでは割愛し、本論ではホイジンガの論を取りあげ、基本的に全ての活動には遊びが含まれているとした上で論ずる。有償無償に関わらず労働や調理にも遊びが含まれる。児童が取り組んでいる「勉強」にも遊びの要素が含まれる。否、遊びでなければならないはずである。数学者が問題を解く、哲学者が時を忘れて書籍を読み耽るのも遊びである。造形活動や音楽を奏でることも当然遊びである。しかし、賃金の為に嫌々ながら稼業を行っている場合や、親の希望校のための受験勉強などには遊びの要素が無い、または極めて少ない。活動に怒りや嫉妬が含まれる場合も遊びの要素が少ないだろう。

『最新心理学辞典』¹⁷¹によると遊びは「行動それ自体の喜びや楽しみのための内発的動機づけによる自己目的的で自由な自発的行動。したがって遊びは、現実的適応に直接かかわるものではなく、また、何らかの目的や報酬獲得のための道具的手段として行われるものでもない」そして遊びと遊びでない行動として「内発的報酬によって動機付けられている場合は遊びであり、それが現実適応的な必要や目的の外発的動機によって動機づけられている場合は遊びではない」としている。『APA 心理学大辞典』¹⁷²には「個人の遊びに対する動機は食べることや寝ることと同じぐらい本質的なものであり、発達に重要な貢献をしている」とされている。

『広辞苑』¹⁷³で遊びは「①遊ぶこと、遊戯。②猟や音楽などのなぐさみ。③遊興。④あそびめ。⑤仕事や勉強の合い間。⑥人生から遊離した美の世界を求めること。⑦気持ちのゆとり、余裕。⑧機械などの部材間・部品間に設ける隙間」とされている。自動車のハンドルの「遊び（隙間、ガタ、少しのゆとり）」なども含めている。ホイジンガの指摘通りに日本語の「遊び」は言語的にも守備範囲が広いと言える。広辞苑第7版で「遊ぶこと、遊戯」が筆頭に記されるようになる。広辞苑の旧版では「遊ぶこと、遊興」が筆頭であったが、言語学の中でも①遊ぶことや②猟や音楽などのなぐさみ、を重視するようになっている。小学校学習指導要領に記されている「造形遊び」の守備範囲については次節で検討を行う。

ピアジェの遊び

特別支援学校の中～重度の児童生徒はどのような遊びの段階にいるのだろうか。心理学者のピアジェ(J.Piaget)は『遊びの心理学』¹⁷⁴で遊びの段階を 1～3 段階に分類している。

①機能的遊びあるいは実践遊び（出生時から 2 歳、乳児期の遊び、何らかの行為ができること自体が楽しい）。

②象徴的遊び（2 歳から 7 歳、幼児期の遊び、ごっこ遊び等）。

③ルールのある遊び（7、8 歳から 11、12 歳、児童期の遊び、ルールのある遊び等）。

3 段階に分けた上で、更に各段階を 6 段階に細分化して分析している。

ピアジェが分類した遊びの中でも、特別支援学校の児童生徒が必要としている遊びは①段階の遊びを中心とした、他者の評価等を気にせずに取り組める幼～児童期の遊びである。ホイジンガが主に扱い指摘したルールのある遊び（ゲーム）は、社会性を養うことを目的としてなら良いが、自閉的傾向の強い児童生徒が求めているのは、まず①の機能的遊びあるいは実践遊びで『APA 心理学大辞典』に記述されているような「食べることや寝ることと同じくらい本質的なもの」の経験ではないかと考える。重～中度障害のある児童生徒が遊びという能動的な活動を通して「自分には、何らかの行為を行うことができる（遂行）」という自己効力感を得るという視点からも豊かな活動を就学年齢に経験しておくことは大切である。

遊びと自己効力感の関係

人は、遊びをいつ知るのだろうか。乳児が、偶然手にした「物」を振った結果、「心地よい」音が鳴った。この時、乳児は言語化して思考することは行わないが、「物」と「心地よい」関係は構築され、自分には「心地よい」音を鳴らすことができるという原初的自己効力感の概念を獲得する。同時にその行為が「遊び」となる。鉛筆で落書き遊びをしながら線描の楽しさを知り画家になった人もいるだろう。幼少期の物を投げる行為が発展して野球選手になった人もいるだろう。野球好きの人が、ボールやバットを手にしたとき「自分には速

球を投げることができる、ホームランを打つことができる」といった、自分にはできるだろうという見通し（遂行予測）を持つことができる。

「遊び」と「自己効力感」のどちらが先かという疑問が有るなら、ホイジンガの「文化が先か遊びが先か」の解と同じく、遊びの中で自己効力感が育まれ、自己効力感の元で遊びが育まれたとするのが妥当だろう。乳児の場合のように、意図しない偶然の行動契機が遊びとなり自己効力感も生まれると考える。

特別支援学校の児童生徒の遊びの中には独特な遊びがある。例えば、トイレの水を流し続け、水流と水音を鑑賞する、電動鉛筆削りで鉛筆を削り続ける等である。これらの「遊び」は「いたずら」や「問題行動」と呼ばれることがあり、制止されることが多い。やりたい行為、つまり遊びを制止された場合「自分にはその行為をすることができない」と感じるはずである。教員の考える指導目標や社会性を身に付けるために、自己効力感が下がることに繋がるのではないだろうか。

遊びのために、自己効力感のために好きなことだけをしていては具合が悪いだろうが、自己効力感を高めるためには、やりたいと感じた「遊び」を児童生徒の行動と折り合いをつけながら寛容に受け止める必要がある。行いたい行為を制止され自己効力感が下がるよりも、寛容な対応で少しでも自己効力感を高めることができるなら、その遊びから別の豊かな遊びが生まれるまで見守ればよい。このような良い循環に児童生徒を導くことが特別支援教育の基本ではないだろうか。そこに遊びと自己効力感の相互作用が働いていることが予想される。

キャリア教育と遊び

1977年に「ゆとり」や「造形遊び」が学習指導要領に記述される。この流れを受けた1990年の実践記録、中野聡史（本論筆者）『子供たちの讃歌“90－美術の授業から－”』¹⁷⁵がある。この記録では、多くの評価が「楽しんでいた」のように記述されており、特定の課題をこなすこと

よりも、活動に楽しみと喜びを見いだす活動に集中している。（詳細は本章 3 節）

だが、2010 年代になり学力低下が社会問題となり、経済協力開発機構（OECD）による生徒の学習到達度調査¹⁷⁶（PISA）等によって学力低下が数値化される。「ゆとり」が問題視され教育の流れは大きく変わる。（しかし「造形遊び」は「造形的な遊び」として図画工作に残されている）

2011 年に「ゆとり」が見直され、次に「生きる力」が記述され、その方策としてキャリア教育が導入された。2011 年の中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」によると、「一人ひとりの社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア教育を促す教育」と定義され、社会人・職業人として自立していくため「生きる力」を育成する教育といえる。

この「キャリア教育」を推進するために、国立特別支援教育研究所が提唱した「キャリア教育全体計画表」に加え「キャリアプランニング マトリックス」が作成され、現在に至るまで、各校で活用されている。

同時期に『キャリア教育ガイドブック』¹⁷⁷が国立特別支援教育研究所から出版され、就労や社会で生きる力の育成の指針となりキャリア教育が盛んになる。これは、学校教育目標を達成するために「児童生徒につけさせたい力」を詳細に記載したものであり、あくまでも「生きる力」獲得へ向けての指針である。これ以後、教育界（特に特別支援学校）では、「社会的・職業的自立」に向け「児童生徒につけさせたい力」を分析し、様々な課題を課していくことになる。

大阪府では、中央教育審議会答申より早く、独自の「大阪の教育向上プラン」によりキャリア教育が進められた。その一例をあげる。『平成 23 年度 支援教育地域支援整備事業、第 1 回北河内ブロック支援教育実践交流会』¹⁷⁸では、大阪府北河内地区の小学校、中学校の支援学級及び特別支援学校の教職員が参加し、「北河内からの発信！協働力！明日から使える支援教育連携プレー！」として、95 事例の授業実践発表が行われた。

各校の発表を分類すると、計算力、理解力、表現力、手指の巧緻性など技術の向上を目的とするもの、環境適応、共同学習、他者理解など社会性（ソーシャルスキル）の向上を目的

とするものに大別される。以下の表から読み取ることができるように、すべての実践事例は、児童生徒の能力をいかにして向上させるか、いかにして社会に適合されるかが目的であり、本人の意思にかかわらず、常に前進を求める内容である。

技術を高める	視覚支援で理解	様式を工夫して日記書き	器具を工夫して運動	視覚支援で理解	遊びで数を数える
(計算力、理解力、巧緻性等の向上)	パソコンで計算	カードで暗算	ポスター作製	ごはんをたく	器具を使って返答
68例	カードを使って日直	リーダー作成	補助具でトイレ	カードを工夫	工夫して文字書き
	促音書きを工夫	絵、シールから理解	買い物工夫	メモ帳を工夫	シールを工夫
	お茶をいれる	ホワイトボード使用	PC機能利用	工夫して時間割作成	器具を工夫して音遊び
	マットを工夫して運動	工夫して雪遊び	ゲームで巧緻性	ババットで行事参加	pptで劇
	ペープサートで劇	ソファでリラックス	五感を刺激し絵画	匂いからイメージ	補助具で野球
	pptで絵画	シアターを手作り	外出して絵画	補助具でカレンダー作成	支援して風鈴作り
	ペープサートで劇	すごろく作り	pptで発表	気持ちを書道で発表	支援して栄養学習
	工夫してリトミック	音楽に合わせて体操	補助具でボール投げ	信号機作成	ゲーム機作成
	補助具で学習	散水銃作成	サイコロ作成	噴水作成	補助具で数字学習
	補助具で時刻学習	新聞作成	レジ袋で凧作成	数の学習	動画で事前学習
	積み木で数字学習	絵本で劇	FTボールでリラックス	補助具で揺れる	支援して劇
	工夫して制作	器具でトレーニング	クイズで集中力		
社会性（ソーシャルスキル）	説明能力の向上	ゲームでリーダー育成	ゲームで仲間作り	相互理解・自尊感情向上	相談
(環境適応、共同、他者理解等)	一日の見通し	事前説明で見通し	見通しで行動	視覚支援で見通し	共同学習
27例	コミュニケーションシート	皆とシール貼り	皆と避難訓練	支援学級理解	ピアサポート
	ルール作り	教員向けに理解冊子	皆でゲーム	茶道で地域交流	支援して自己意識を高める
	ゲームで相互理解	ゲームでチーム力向上	(環境適応、共同、他者理解等)	買い物ごっこ	自己紹介
	一人暮らしシミュレーション	コミュニケーションスキル			

(図 7、「平成 23 年度 支援教育地域支援整備事業 第 1 回北河内ブロック支援教育実践交流会」資料より作成)

抜粋した上記の表に取り上げられた項目は、本来は「遊び」に属するものが多い。本来は成果を上げなくとも良いはずの「遊び」にも何らかの目的や成果を出さなければならなくなることになる。技術を高める分野では「〇〇ができるようになる」のような表現が多く、社会性を身に付ける分野でも「友達と仲良く」等の協調性が目標とされている。これはキャリアマトリックスの理論をきっちりと導入している為であり、時代の要請に応えようとする

る熱意が感じられる。

この表のように、支援教育界にキャリア教育の理念が導入されて以降、各校は自校のキャリアマトリックスを作成し、競うように学校の独自色を出しながら、児童生徒の能力向上に励むようになった。各校のキャリア教育の目標に合致し、努力できる児童生徒にとっては、能力向上の契機になっているが、目標についていけない児童生徒にとっては、結果的に義務化され成果を上げなければならない遊びが増え生きづらさが増している場合が多い。

3 章 2 節 学習指導要領での造形遊び

学習指導要領（図画工作）の変遷

前章で学習指導要領全般について検討した。ここでは学習指導要領、図画工作の「造形遊び」のみ抽出する。1977 年に小学校学習指導要領の図画工作に小学校 1, 2 年を対象とした「造形的な遊び」が初めて記載され、後に小学校全学年に記載される。しかし、1969 年に執筆された宮崎直男『精神薄弱児の造形教育』¹⁷⁹で現在行われている「造形遊び」と同様の活動が特別支援学校（当時の養護学校）での事例として紹介されていることから考えると、特別支援教育（当時は特殊教育）の現場では、1977 年以前から遊びを含んだ造形活動が行われていたと考えられる。

図画工作の学習内容を比較すると、1969 年『小学校指導書図画工作編』は 276 ページだが、1977 年『小学校指導書図画工作編』は 137 ページに減っている。『学習指導要領 6 節 図画工作』も 1969 年の 26 ページから 1977 年では 10 ページに減り、告示では「絵画」「彫塑」「デザイン」「工作」及び「鑑賞」に分けられていた 5 領域が、「A 表現」及び「B 鑑賞」の 2 領域に整理統合され現在に至っている。教育課程審議会の答申¹⁸⁰に示されているような「作り出す喜び」を具現化すべく、学習指導要領の図画工作に「造形的な遊び」が初めて記述されたのも 1977 年である。教育全般、図画工作において最も大きな変化の契機となったのが、この学習指導要領改訂であるとしても過言ではあるまい。

1977 年の「造形的な遊びをすること」との文言が、5 回の告示の変遷を経て 2017 年の告示では「造形遊びをする活動を通して」（下線は筆者）とされている。1977 年の「造形的な遊び」は、「遊び」という名詞が「造形的な」という形容詞動詞で修飾されていた。2017 年には「造形遊びをする活動」となっているので、「造形遊び」が一つの複合名詞¹⁸¹として学習指導要領で扱われていることに気づく。児童にとって「遊び」は楽しく自由奔放な動詞としての「遊ぶ」だったはずである。学習指導要領の「遊び」は複合名詞としての制約された名目上の自由行為となっている。学習指導要領解説での取り扱いは「遊びの指導」とされてお

り、遊びは指導されるものとして取り扱われている。近年では遊びも個別の教育支援計画等に組み込まれ、遊びの年間指導計画¹⁸²も立てられている。

学習指導要領と解説の内容について考察する。

(1) 「A表現」

(前略)「造形遊びをする」は、結果的に作品になることもあるが、初めから具体的な作品をつくることを目的としないのに対して、「絵や立体、作品に表す」は、およそのテーマや目的を基に作品をつくらうとすることから始まる。また、「造形遊びをする」は、思い付くままに試みる自由さなどの遊びの特性を生かしたものである¹⁸³ (後略)

(学習指導要領解説より抜粋、下線は筆者)

下線部の「造形遊びをする」は結果的に作品になることもあるが、初めから具体的な作品を作ることを目的としていない、との一節に注目したい。従前の作品を完成させることを「表現」と捉える評価法から一線を画し、成果主義や作品評価主義から解き放たれたような記述である。だが、以下のような記述もある。

表現での造形遊びをする活動や絵や立体、工作に表す活動及び鑑賞する活動は、それぞれ次の事項を指導することになる。

造形遊びをする活動

「A表現」 (1) ア 造形遊びをする活動を通して育成する「思考力、判断力、表現力等」

(2) ア 造形遊びをする活動を通して育成する「技能」

〔共通事項〕(1) ア 「A表現」及び「B鑑賞」の指導を通して育成する「知識」

イ 「A表現」及び「B鑑賞」の指導を通して育成する「思考力、判断力、表現力等」¹⁸⁴

(学習指導要領本文より抜粋)

「思考力、判断力、表現力等」を指導することになるとされている。これは「遊び」の事項を指導することになる。上記の小学校学習指導要領解説「図画工作」に下線を引いた部分を尊重するならば指導の必然性の有無を検討しなければならない。ここでの「遊び」は、自由な活動ではあるが、指導される「遊び」に収まっている。遊びを通し、目的として「思考力、判断力、表現力等」の指導を受け、これらの力を育まねばならない。やはり、学習指導要領の「遊び」は、課題と評価のある複合名詞としての遊びである。

論が逸れるが、図画工作の他に、小学校体育の学習指導要領¹⁸⁵では、内容の全てが遊びの構成になっている。児童生徒を遊び¹⁸⁶に導く教員は遊びの専門家でもなければならない。

遊びについての先行研究

学習指導要領の図画工作に「造形遊び」が取り入れられてから様々な研究が重ねられている。越村ら¹⁸⁷「仲間と共に遊びの世界に浸り主体的に遊ぶ姿を目指した“遊び指導”のあり方」はそれぞれの児童が「自主的、自発的」「他者とのかかわる」「熱中、夢中」をキーワードとして、相根良平「自閉症の特性に応じた“遊びの指導”についての一考察」¹⁸⁸の12項（自閉症のある児童に遊びの指導を実施する際の留意点）を使い児童の内面を予想しながらの実践例である。私も越村の論を参考に相根の12項等を汎化し実践に移したことがあり、児童へのアプローチの分かりやすさを実感したことがある。しかし序でも少し触れたが、どのような手立てをしても「集団」からとび出して、特定の興味ある場所で特定の行為をしたいと主張する児童生徒がいる。

これらの児童生徒は、退出したい等の主張が通らない場合には泣く、暴れる等の主張を繰り返し、相当の努力を経て退出することが多い。退出した元気一杯の児童生徒を追跡した先行研究¹⁸⁹は見当たらない。

造形遊びの黎明期から研究と実践を続けている金子一夫¹⁹⁰は2003年に造形遊びの基礎として現代美術をあげ、1977年の学習指導要領を「造形遊びの目的は造形活動であり、遊びそのものでないことは明らかである」と批判した。そして「造形遊びの目的は、既成の枠

にとらわれずに、前述の物質・物体・場所・空間の持つ力（美的イメージ）を体験させることにあるとしたい」（下線は筆者）として捉えている。その方法として現代美術のオブジェ、インスタレーション、野外アート、アースワークを一斉授業として取り上げている。集団に溶け込めない、自閉的傾向の強い児童生徒にはランドアートやサウンドオブジェなどを遊びとして受け入れることのできる場合も多いと予想される。そのねらいを「体験させること」としているので、グラウンドで寝そべる、雲を見る等の活動を「造形遊び」として取り入れることができる、造形遊びの幅を広げる契機となる論である。

3 章 3 節 特別支援学校での造形遊び

造形遊びの現状

知的障害のある児童生徒に行われている造形教育の内容は、その都道府県や地域によるのではなく、その時の図画工作、美術の主担教員の方針にかかっている現状がある。例えば、小学部 2 年の「造形遊び」では全身を使った表現活動を経験したが、3 年では机上での活動のみといったこともある¹⁹¹。特定の学年やクラスでの取り組みをここで、近年の造形遊びの現状として一概に取り上げることは誤解を招くことになる。

一般小学校を対象とした造形遊びのあり方を宇田秀士が約 20 年前に『〈遊び的な活動〉と〈基礎の定着〉を結ぶ小中連携美術教育の構築及び教師教育への展開』¹⁹²の中で批判的に論じた。宇田が質疑応答¹⁹³の中で取り上げた「現実として図工専門でない学級担任が、お金もない、場所もない、それから時間も余裕もないその中でやっていかなければならない状況が現前としてあるわけです。時間数が少ないからと言うことで（中略）やはり今の学習指導要領及び解説は全ての先生が一生懸命図工に取り組むための戦略的な姿勢は欠けているのではないかと思います。」との意見が出ている。この質疑内容に表れている現状は現在も改善されていない。更に近年、特別支援学校に進学を希望する児童が激増¹⁹⁴しているために教室が手狭になり、音楽教室、美術教室等の特別教室がホームルーム教室に転用されている。実践研究等で紹介される大胆な「遊び」が物理的に厳しい中での「造形遊び」であり机上での活動が増える傾向にある。更に「作品展」や「母の日」等に向けての作品作り¹⁹⁵が存在する。そして教員は「〇〇を作ることができました」と児童を評価しなければならない。

限られた環境の中で、特別支援学校の教員は試行錯誤と臨機応変な支援を行い、ホイジンガが示したような本来の「遊び」の原点を目指した遊びが行われ、ほとんどの児童生徒は楽しく遊んでいるようであるが、本当に当事者である児童生徒が納得できる「造形遊び」の環境を提示できているのだろうか。「良い作品を作る」「できるようになる」等の成果主義から解き放たれ、より適切な造形遊びの提示ができたときに、活動は更に充実し自己効力感が高

まり、より良い循環が起こる。意外にもその方策は 30 年前の実践記録に示されている。

児童生徒の求める造形遊び

特別支援学校での遊びの軸は、ピアジェの分類した、第一段階「機能的遊びあるいは実践遊び」にあたる。1977 年にゆとりと共に導入された図画工作の「造形遊び」は、その方向性が定まらないままに実践され、現在で 40 年以上経つ。教育現場に指導と評価対象の「造形遊び」が導入されたことは正しいことだったのだろうか。それが「遊びそのものでないことは明らかである」¹⁹⁶とした金子の論の通り、実は児童から本当の遊びを奪うことになった部分がある。

造形的な遊びは、教員が準備した材料を元に何らかの行動を始めることを狙っている。学習指導要領が狙う通り、そこに主体性や自主性が生まれる。理解度が高く、教員の思いを付度できる児童（高コンテクストな児童）はその狙いを察知し適切な行動を行う。では、用意された材料以外で遊びたい児童はどのように遊べば良いのだろうか。

電車好きの児童生徒は電車図鑑を見ていたいが、興味の沸かない材料と環境で遊びを強要されることになる。自分の好きなことに熱中してそのことを評価されることは次へのステップとなる。電車図鑑の次は電子工作へ興味が広がることもある。

教室等、決められた場所に居ることも大切だが、ある程度の折り合いをつけて、雲を見たい児童が居たならば、教員も児童も誰からの評価を気にせずに雲を見る「造形遊び（鑑賞）」の時間も大切である。本来、造形遊びの時間は自由な表現ができるはずの時間であり、好きなことを見つけ、行うことができる児童生徒の望む自由な形態が担保されていたはずである。

ここで、個別の教育支援計画や年間指導計画等の作成義務がなく、評価も緩かった 30 年前の実践を紹介する。造形遊びが小学校に取り入れられてから 12 年が経過し、造形遊びが世間にも馴染んだ頃の特別支援学校の図画工作と美術の造形遊びの実態を記録した中野聡史（本論筆者）『子供たちの讃歌 “90—美術の授業から—”¹⁹⁷に当時の造形遊びの実態が詳

しい。

30 年前の特別支援教育は、題材の試行錯誤が行われていた時代で、教員がどのように児童生徒の活動と作品を評価（見守っていた、黙過）していたのかといった視点から当時の造形遊びの 3 例を取り上げる。

※「牛乳パックを使った紙すき学習から（小学部）」は、高等部で行っていた紙すき作業をそのまま小学部で行った事例である。授業のねらいは「いろいろな素材に触れ、全身を使って遊び楽しむ、手・指先の感覚と働きを豊かにし、ものに関わる力をより太らせていく」として授業を行い「一番喜んでくれたのは、洗濯機やミキサー（紙を攪拌する）を使っの作業でした。機械の側を離れません。手でかき混ぜ、スイッチを押し、次々にパック等を放り込みます。ほほをミキサーに当て振動を確かめ楽しみます。これ程熱中するのは他には多くないのです。」と記されている。

造形的な遊びで紙すき作業に取り組んだ結果、紙すきの作品の完成には一切触れず、洗濯機やミキサーの振動を楽しんだことを「造形的な遊び」として発表している。「ねらい」が明確に立てられているので、一連の活動の中で偶然得られた振動という楽しみを評価できたと考える。「よくよくひとりを見つめること」との言葉から示唆されることがある。「ひとりを見つめる」と表記することで、個人の行動を深く観察し理解しようとする教員の姿勢が表れている。

※「感触遊びのスライム」では「この教材は、今回、本当に感触遊びだけで何か作品として形を残すことはありませんでしたが、子供達にとっては楽しめる良い教材だったのではないかと思います。」として楽しんだことだけを評価している。作品展に向けての制作ではない、「楽しめる良い教材だった」ことが最も大切な教材観であることを示している。

※「ーこいのぼりの共同制作ー」で生徒の様子を記録している部分を抜粋して紹介する。

「＊紙を折るのを得意とするもの。＊ボンドでのりづけした上を足でばりばり踏みつけてよろこぶもの。好きな作業だけするもの・・・」と書かれている。

「のりづけした上を足でばりばり」は、制作の邪魔をすることで注意を引こうとしている

のか「ばりばり」を楽しんでいるのか分からないが、行為を認めている教員の姿勢は伺える。

「好きな作業だけするもの・・・」の「・・・」が書かれている意味は自由奔放な活動が認められていたことを示唆している。

「社会性を身に付ける」といった観点からは問題があるのだろうが、30 年前には「ひとり」の生徒が集団の中で邪魔をする等の活動を容認され、紙面に発表されるという、教育の幅と寛容さが特別支援学校に広くあったことが伺える。この寛容さが遊びを認め相互作用として自己効力感を高めていたと考えられる。

授業のねらいの枠からはみ出した児童生徒の行動を受容できる、日本語特有の広義な意味を含む「遊び」の中にある「気持ちのゆとり、余裕、隙間」が 1977 年に文部省が提言した「ゆとり」の本質であったのではないか。その「ゆとり」は、2008 年から順次改定され学習指導要領から消えている。学習指導要領から「ゆとり」が削除されて 10 年以上が経過し、学習指導要領には「運動遊び」等として遊びという文言が増え「指導される遊び」が目立っている。

教育現場に「ゆとり」が失われ、同時にホイジンガの言う「子供子供した遊び」は近年「真面目遊び」に変化しつつある。その失われつつある豊かな遊びは、一般学校でも、特別支援学校でも、自己効力感の契機となる大切なものである。

自己効力感は遊びと共に相互に高まるのではないかと予想した。バンデューラの指摘した①成功体験②社会的説得③代理体験等の要因による自己効力感は、指導される遊びでも高まる可能性はある。しかし自閉的傾向のある児童生徒の自己効力感を高めるには、ピアジェの第一段階の遊び「機能的遊び、或いは実践遊び」からのアプローチが必要である。成果主義から遠い場所にあり「ゆとり」と「遊び」が共存していた 30 年前の実践を振り返り、そこに遊び本来の姿を楽しむ児童を確認し「自分にはできる」という自己効力感の高まりを確認することができた。2017 年から新たに告示された「造形的な遊び」には本来、児童生徒の活動に対する寛容さがあった。現在の学習指導要領に沿いながらも、個性的な児童生徒の表出を受け止める支援が、豊かな遊びと自己効力感を相互に高めることに繋がる。

小結

ホイジンガは遊びが義務として行われるものではないとし、ピアジェは「何らかの行為ができることが楽しい」状態を遊びの第1段階とした。

机上学習で小中学生が勤しむ「勉強」も楽しい遊びであるべきなのだが、そこに義務と評価と競争原理が組み込まれた時に、楽しい遊びの領域が狭くなる。学習指導要領に「造形遊び」が記載され、評価対象となった時点で、学校での遊びは、本来人が楽しめる手放しの遊びから変容しつつある。児童生徒が、集団の中に溶け込み快活に活動することは教員や保護者の願いであって、特別支援学校の自閉的傾向の強い児童の中には静かに一人で過ごしたい人や、同じ遊びを延々と続けていたい人もいる。

物質的に豊かになった現代人にとっても「遊び（楽しみ、愉しみを含む）」が非常に大切であることに異論はないだろう。本来、特別支援学校や一般小学校でも、全ての教科が楽しい行為であり「遊び」が具現化される場所でなければならない。そして生活していること全てが遊びの如く能動的に機能するべきである。そこに自己効力感が生まれる。その自己効力感により高みを目指すものでなくとも、一日ゆったりと雲を眺めることができるような、ピアジェの第1段階を踏襲する概念、つまり原初的自己効力感（PSE）が認められる支援を造形遊びに取り入れる必要がある。

4 章 知的障害者の環境

4 章 1 節 成果主義と教育

本章では、先行研究等から浮かび上がってくる問題点や課題の洗い出し及び、知的障害者の評価方法と実態、自己効力感低下の要因、そして新たな自己効力感の概念である原初的自己効力感（PSE）により改善されると予想される点について論じる。

特別支援学校の美術展覧会を振り返る

大阪では「子どもたちの讃歌」展という特別支援学校の児童生徒の作品展が、年に一回行われている。1980 年から行われており、2019 年 8 月には第 40 回目を迎えた。知的障害のある児童生徒が作った作品を集めた、草の根運動活動から始まった展覧会である。運営費は絵葉書等のグッズ販売で賄い、当初は町の画廊を借りて細々と開催されていた。年を追うごとに参加校が増え、大きな会場へと開催場所を変えながら展覧会を続け、2015 年からは大阪市立美術館での開催となり、大阪府内の特別支援学校 42 校が参加する大規模な展覧会となる。会場では美術教員同士で造形技法の伝達も行われている。この「子どもたちの讃歌」展は筆者（中野）も長年関わっている活動である。

2019 年の来場者数は 6 日間で 3500 人を超える。アンケートへの回答数も記述式に関わらず、300 件¹⁹⁸を超えるようになった。来場の 6 割が保護者であり、大阪府下の特別支援学校在籍者¹⁹⁹が 9500 名程であることを考えると、作品への興味の高さと期待が表れている数値である。

会場にいる教員に聞くと、この作品展に出すための「作品作りが大変だった」²⁰⁰と言う者もいる。教員が「大変」と感じているので、児童生徒も同じく「大変」であり負担を感じている可能性がある。児童生徒の障害が重度重複化する今、PSE 概念を生かした、これまで評価されなかった活動が写真等で紹介されて「頑張っている」と評価されても良い時代にな

っていると感じる。バスを見ている様子（5章で紹介する）を展示して「鑑賞しました」でも良いと考える。「子どもたちの讃歌」展は、作品の善し悪しを評価するものではなく、展示、紹介することに意味を見出しているが、美術作品展なので当然ながら、美術教員は良くできた作品²⁰¹をバランスよく展示する。美術教員も保護者も「良い作品」という「枠」に捉えられてしまう。

児童生徒の求める美術の時間

ワロンは『身体・自我・社会、子どものうけとる世界と子どもの働きかける世界』²⁰²に感情表現の役割として、表現の信号的な側面をあげている。生後間もない赤ん坊は泣くことによって「不快、オムツを変えて欲しい」と表現し、言語化されていないが、不快という感情から基本的なコミュニケーション方法の第一段階を達成したことになる。

赤ん坊はとりあえず「行動」し、周囲を観察し「仮説（言語化していない）」を立てて、更に「行動」し検証を行い「考察」表現の方法を知るのである。

ウィニコットは『情緒発達 of 精神分析理論』²⁰³文中で「母親は幼児の万能感を満たしてやり（以下略）」つまり、幼児のやりたい事をそのまま認め、ありのままの幼児の姿を認めることで豊かな可能性のある未来が広がるとしている。このことをウィニコットは万能感と言った。

この万能感に近い、原初的とも言える自然な表出が私たち大人にもある。この表出は PSE 概念に含まれる。例えば、見晴らしの良い丘に立つと「ふっ」と声が漏れたり、可愛い子犬を抱いて「ああ」と思わず声が出たり、高いところから石を落としたくなることと共通している。その時の自己とは「やりたいことをしている」だけで何の評価も期待せず、誰に指示をされたわけでもない。勿論、他者の目を気にしているような状態でもない、いわば無防備とでも言える自己陶醉の状態である。

特別支援学校の児童生徒が、この「ふっ」や「ああ」という声を出す機会はどれほどあるのだろうか。保護者と教員をはじめ、児童生徒の周囲の人々はウィニコットの言う、ありの

ままの姿をより多く認める機会を作る必要がある。それは、1年中を通じてや、1日中と言ったスタンスでなくても、ほんの少し（学校での美術の授業）でも良いだろう。

この「ふっ」や「ああ」を言語化したほうが保護者や教員などはわかりやすいかも知れないが、言語化することにより知的障害のある児童生徒の捉え方に固定概念が生まれる可能性もある。一部の児童生徒や、生きづらさを感じている成人には「ありのままの自分」が分からなくなっている人が多くいる。このような状況下にある人々の為にも、PSE 概念を生かした芸術活動に携わり、ありのままの自分でいられる時間（美術、芸術）が必要と考える。

知的障害者に対するメリトクラシー

社会の人々には、生まれながらに能力の差がある。知能指数や身体能力が高い人や、低い人がある。知能指数、高身長、家柄なども含む能力主義がメリトクラシー²⁰⁴である。

近年では知能指数の高さや高身長に加え、努力すれば何とかなる、すべての国民が成功の機会を平等に享受できるという意味合いもメリトクラシーに含む²⁰⁵ようになっている。

能力の高い人は、現在の社会に於いて人生を謳歌出来る可能性が高い。能力の低い人として、同じ条件で評価される現在の社会は生き易いのだろうか。この矛盾は中村の『暴走する能力主義』²⁰⁶や竹内の『日本のメリトクラシー』²⁰⁷などで批判されている。小玉重夫「新しい国家統制か、それとも福祉国家の再定義か」²⁰⁸には「“頑張ればみんなできる”という“能力＝平等主義”は欧米諸国ではすでに 1970 年代前半に崩れ始めていた」と記されている。だが、日本では、生まれもつての能力の高低を、頑張ればフォローできるという、努力第一主義とも捉えられる考え方が見受けられる。

特別支援学校の小学部入学時にどの程度の能力があったのかは知能検査や発達検査、運動能力検査などで表される。児童相談所や幼稚園から、個別の支援計画による引継ぎ²⁰⁹がある。入学時に、個性的な児童生徒の能力で「意志が強く諦めない」「何事にも動じない」「好きなことは止めない」「自分の世界観を持っている」「個性的に豊かに生きている」などが評

測られることは少ない。測ることのできない、評価しづらい素晴らしい能力があることにも着目すべきである。近年開発された「QOLの尺度」²¹⁰などもあるが、教育現場での入学時の発達検査には使われた事例は見当たらず（物理的、時間的に可能な検査は限られているためもあるだろう）、特別支援学校での様々な能力の判断基準は従前の検査のみであり、主に学力と巧緻性等の評価で進められている。

ほぼ変わることなく昭和の時代から、新入生はIQ等の能力を検査され、一定の価値観で振り分けられる。それは資本主義社会で役に立つか否かというメリトクラシーに沿う判断である。幼稚園入園、小学校入学時にすでに社会が決めた能力判断によってランク付けがされている現実、改めて気づく必要がある。正しくその幼児児童の持つ能力や特性を知り、支援を行うための検査であることは理解できる。だが、風変わりな児童生徒である程、周囲の期待の添えない為、低い評価をされていることに当事者が気づく可能性はあるだろう。

知的障害者と健常者の差異

人という生き物は、他者を意識して生きることが多い。強く意識していなくとも、人と人を比較していることが多い。「違う」や「自分より優秀」などである。文化人類学者の原尻は『異文化間教育研究入門（江淵編）』²¹¹で異文化との接触に於いての、教育の進め方、成長途上の児童に与える影響について分析し、望ましい教育環境の下での異文化との交流は児童の成長に寄与するとの結論を出している。他者との比較を他者理解や成長に繋げることの可能性が示されている。江淵は同著で、健常者集団の異文化者同士は教育面で高い相乗効果が見られることを論述している。文化人類学者の張玉玲²¹²は現在の文化人類学者に対して「西洋諸国やそれに属している人類学者は、非西洋の文化を語る特権的地位から離れ、文化とそれを担う人々の声により真摯な態度で耳を傾けなければならない時代の到来を意味している」としている。

私たちが日々行っている社会生活や教育活動は、明治以降、西洋文明の価値観を見習うべきものとして受け入れ、現在に伝わっている。江淵や張の論文にある異文化という縛りを広

げ、知的障害者も異文化の持ち主であるとして、行動や能力の差異を受け入れることも可能である。私たちは「できる」「できない」などの能力差によって無意識、あるいは意識しながらレッテルを張りランク付けをしている。知的に遅れのない身体障害者等は、言語や身体表現など何らかの表現手段を獲得し、高い能力を評価されている人は多い。そろそろ能力の高い低いで他者との差異を見つける現代人の悪い癖を治してはどうか。実は、その人が「心地よく毎日を過ごすことができる能力」が最も大切な「生きる力」であり本来、高く評価されるべき能力なのかもしれない。

ここで教育現場での「差異」についてもう少し考察する。特別支援学校の教育は児童生徒を変容させて健常者との「差異」を縮めることなく、「差異」という線引きの「線」を太くすることではないか。そして、その太くなった「差異」の中に教員自身が埋没し、「差異」を意識しなくなる次元に入り、教員自身が自らの表象を可塑性のある茫漠な存在として意識する必要がある。そして教員は他者を認める行為により、自らの成長を得ることができることになる。そこに差異を探すことのない、知的障害者が生き生きと生きることのできる教育が派生する。

教育をすること、教育されること

私たちが日頃何気なく言っている「教育」とは何だろうか。このような大問題を論中に持ってくるのは場違いであるが、少しだけ検討してみたい。

特別支援教育は「全ての教育の原点である」と言われることが多い。誰が言い始めたのかは定かではないが、その理由として考えられることは、障害者教育は、個に応じて、できない原因、できるために必要な能力などを細分化し分析し、段階的に対応しているからであろう。

教育とは、児童生徒を見守り場合によっては黙過し、何をしようとしているのか探ることから始まり「生徒から学ぶ態度を体得した者」である教員が行う行為と捉えることもできる。そして教育とは児童生徒が心地よく過ごすことのできる環境整備でもある。3章に述べた、

「遊び」と「教育すること」「教育されること」は同じレベルのものであることが理想である。

教育基本法から教育を見ると以下のように記されている。

第1条（教育の目的） 教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

教育基本法第1条²¹³で教育を定義する有名な一節である。知的障害者や生きづらさを抱えている人々にとっての「教育の目的」は、むしろドイツのA. リヒトヴァルク『芸術教育と学校』²¹⁴にこそ教育の原点を見いだすことができる。「現代の教育学的活動にあつて最も重要な潮流を解説するに際しては、その第一の位置を芸術教育にあてるのがもっとも妥当である。（後略）」と記され、それは、「教育の全範囲に向かつて影響を与えようとするもの」としており「芸術は、教授上の一科目たるべきではなく、むしろ原理たるべきである」と記している。

学力や身体能力などの既存の価値観を認める能力主義ではなく、知的障害のある児童生徒が持っている、これまで認められることの少なかった能力をありのままに認め、様々な行動を許容できる次元まで範囲を広げる必要性を感じる。PSE 概念で「他者を気にせずに生きる力」「他者を気にせずに泣く力」「ゆっくりと時間を過ごす力」などこれまで認められにくかった行動に価値を見いだすことも教育の役割である。これらの教育感はず、点数化されにくい芸術活動という広い枠の中で、様々な個性を認めることから始めなければならない。

教育することは「人はなぜ生きるのか」という問いに答えを出す手助けだろう。「人はなぜ生きるのか」という絶対的な答えのない問いに、個々に応じた答えを探し出す手伝いが教育でもある。その答えが、努力の末に社会的成功を目指す成果主義でも良いだろう、森の中で一人生きるという答えでも良いが、実は「人はどう生きるか」を考えなければならない。

何らかの選択を行い、その個にとって最も心地よい状態を探す行為、つまり目的を探す「手段」「技術」と、どう生きるかという「価値感」を得ることが、「手段としての教育」である。

学校だけではなく、社会教育という広義にわたる教育という手段で、社会性や知識技能を身に付ける。様々な多様性を含む、何らかの「生き方」をおぼろげにでも感じる為の手段を得ることが「教育される」ことだろう。様々な多様性を児童生徒の行動や社会に発見し、気付かされることが教員にとって「教育」されることであり「教育」することと言える。

人生には自己実現や充足感が必要と言われるが、自己実現や充足感が従前の価値感に即したものでもなくとも良いという、根本的な発想の転換が特別支援教育には特に必要である。その一歩は PSE 概念を取り入れた美術科からの既成概念の切り崩しで始まる可能性がある。

4 章 2 節 知的障害者の自己効力感

指示飽和による自己効力感低下

この項で「指示飽和」(Instructions satiation)という語彙を使う、これは本論で初めて使う筆者の造語である。その意味は「指示が多すぎて、指示対象者が、指示を受け付けなくなった状態」を指している。

セリグマンは『学習性無力感』²¹⁵に、長期にわたるストレス回避困難な環境に置かれた人や動物は、その状況から逃れようとする努力すら行わなくなる「何をやっても無駄だ」という認知が形成されると、学習に基づく無力感が生じ、鬱に近い状態の「学習性無力感」になると記している。置かれた環境に対する「あきらめ」である。

一般小中学の支援学級で、理解しづらい勉強に取り組んできた児童生徒は学習性無力感の状態になっていることも否めないだろう。自分が生きていることが他人事のように感じている可能性もある。

下木戸は「意味飽和」²¹⁶という言葉を使っている。同一の語句を長時間、眺め続ける、繰り返し喋る、繰り返し書くと、それが記号のように思われ、次第にその意味がなくなり、関連語への反応が遅くなることである。下木戸の「意味飽和」は特定の言語等に対する反応である。「指示飽和」は他者からの言語等による「指示」が飽和し、無意味になった場合である。

知的障害のある児童生徒は幼少期から「・・・しなさい」「・・・はいけません」と指示されていることが多い。言語理解能力の問題ではなく「指示飽和」状態になり、何を指示されても、制止されても、その意味が理解できない状態にあると捉えられる場面を目にすることが多い。

特別支援学校の教員や保護者は、児童生徒に対して、教育的配慮から必要に迫られ愛情も加わり、多くの支援を積極的に行う。結果的に「指示飽和」の状態に陥り、児童生徒は何を指示されているのか分からなくなっているのが予想される。指示が通らない児童生徒

の課題解決を目指し、更に「何とかしなければ」と教員と保護者は奔走する。これは一般校の児童生徒を育てる保護者にも言える循環である。「早く寝なさい」「片付けなさい」「早くしなさい」といった指示飽和な場面はよく見られる。

このような循環を断ち切ることができるのが、PSE 概念を生かすことで可能となる働きかけである。PSE 概念には指示や強制が少ない。指示飽和に疲れている児童生徒は PSE 概念を生かした時間が安息につながる。そして、安息の後に、児童生徒に指示が通るようになる可能性が高い。

バンデュラの自己効力感を研究している時「指示飽和」に気づき、次に指示飽和から派生する「虚構の自己効力感」の存在を予想するに至った。虚構の自己効力感とは、強い挫折感を抱いて引きこもっている成人や、一部の知的障害のある児童生徒が思い込まされていた自己効力感であると予想する。虚構なので、あるべきはずの自己効力感が実は「虚」であって、自分には何もできないことを実感する。

現実にその個（児童生徒や成人）が持ち合わせていない力を周囲から期待され、できるはずだと思い込まされている。バンデュラの提唱した社会的説得と代理体験が過剰に提供され、制御体験（成功体験）が乏しい場合である。その結果、現実社会に適応できなくなった場合に、自分ができると思っていたことは虚構であったことに気づき、「自分には何もできない」という無力感に苛まれることになる。

できなければその目標を見直すことと、本当に自分はその行為を行いたかったのか、課題を達成するだけの意味を課題に見出していたのかと、すぐに振り返るべきである。この振り返りには勇気が必要で、その環境に於ける通過儀礼である。そしてこれまで「できる」と信じて行なっていた事が、虚構であったと認めることができれば、歪が解消し「心地よい」時間を過ごせる。近年報道されることの多い精神障害や引きこもりの人等の「俺の人生を返せ」などと発言する原因は指示飽和からの虚構の自己効力感だろう。虚構の自

己効力感に苛まれる人は、PSE 概念（原初的な自己効力感）を知ること、自分が好きなこと、心地よい状態を思い出し発見し、心地よい状態を得る契機となる。

頑張ることの目的

例えば、一般中学校の美術ではデッサン²¹⁷が課題として取り上げられているが、そのデッサンは何のためにしているのだろうか。本来は、表現の楽しさ、物の見方や巧みさを知るためだが、デッサンをしなければいけない義務の為や、評価対象としてのデッサンになっている部分もある。一般中学では、教員も保護者も高校進学という目的の為に手段（成績や評価は進学の手段となる）としてがんばれと励ます。実は高偏差値高校の受験は大学受験の手段である。

人は手段のために延々と頑張りを続けなければならないのだろうかと思ふと立ち止まる、このように振り返りをする人には、引きこもりやニート、入所施設で好きなことを忘れた人、寂しさと悲しさが弾けた統合失調症の人にも含まれるだろう。

教育現場では、児童生徒に「がんばれ」「がんばってみよう」「がんばれるから」などと励ましの言葉をかけることが多い。運動会では必死で走っている子どもに「がんばれ」と言葉をかける。精一杯がんばっている可能性のある児童生徒に「がんばれ」と言う、指示飽和状態になっていけば意味を持たないが、プレッシャーは感じるだろう。

「がんばれ」²¹⁸は「がんばる」の命令形である。励ましにも使われる「がんばれ」には「もっとがんばることが出来るはずだ」や「がんばっていない」という意味が含まれている。何気なく使っている「がんばれ」には暗黙裡に評価する側面が含まれている。連用形で「がんばります」と言わなければならない状態に追い込まれている児童生徒もいる。これでは、自己効力感が高まらないと予想される。やむを得ず、声かけをするなら「がんばっているようだね」と現状を容認する程度が良い。

人は、限界までがんばっている状態から、更にがんばることはできない。これは知的障害のある人だけではなく、障害のない成人にも言えることである。

生きる力と歪み

多くの日本人は明治～戦後～昭和中頃までは、物質的にゆとりの少ない日々を過ごしていた。貧しい時代には「物質による豊かさの追求」があり、そこに幸福²¹⁹を見つけるという明快な目的があった。豊かになるという目的のための、手段としての労働があった。

高度経済成長と同時に学歴偏重も起こり、現在では98%が高等学校に進学²²⁰し、大学進学率は53%になる。知的障害者にも文字や高度な計算能力を習得させようとする保護者や、希に大学進学（大学や専門学校等への進学を目指す、知的障害のある卒業生もいる²²¹）をさせようとする保護者もいる。

社会情勢に対応しながら、学習指導要領は約10年ごとに見直されてきた。その軌跡は2章に記した通りである。方向性は「知識獲得」「ゆとり」「生きる力」と変わり、現在は「生きる力 学びの、その先へ」と変化している。

知的障害者だけでなく、健常者と言われる人にとっても、物質や学歴では得ることのできない幸福感や充足感を見出さなければならない時代が来ているが、何処に幸福感や充足感は存在するのだろうか。頑張り続けなければ評価してもらえない、社会の価値感が歪んでいるのではないか。歪みが生まれる一例として、高学歴の両親に育てられる「子」を考えてみよう。「子」は両親をモデリング対象として「自分にもできるだろう」とバンデュラの「遂行行動の達成」「代理的経験」の視点で見る。両親や周囲も「子」に出来るはずと、バンデュラの「言語的説得」という強化を行い、自己効力感を高めるべく期待を寄せる。

過剰な期待を元に過保護過干渉が激しくなり、自主性や主体性が乏しくなることが多い。指示飽和の状態も起こる。周囲が勝手に作り上げ策定した自分が「できる」と思い込まされている状態には気づかずに「虚構の自己効力感」として「自分は出来る」を信じ、親の影響により決められた課題に対して努力を続けることになる²²²。つまり学力や成果主義に飲み込まれてしまうことになる。このような例は、少年野球や楽器学習等にも見られる。期待（強制）による歪みが家庭内や学校で生まれる。そして保護者や教員が期待する成果主義による歪んだ社会が当たり前のように浸透している。

歪みが激しくなり押し潰されそうな時に必要なことは何だろうか。それは、子どもだった頃に、無心に穴を掘っていた、殴り書きをした、行き先も決めずに自転車を漕いだ、くまのぬいぐるみを抱いて眠りに入る等の、能動的で評価に繋がらない時を過ごした経験である。

現在のような情報に溢れる激動の社会では、本当のゆとりの時間はどのように確保されるのか。PSE 概念が広く認められれば本当の豊かさ「心地よく時を過ごせる」大切さを認識出来る。教員、保護者、社会も心地よい時間の大切さを見直すことが大切だろう。健常者と言われる人も PSE 概念で認められる「ゆとり」ある時間を忘れてはならない。

虐めによる自己効力感低下

本論では「いじめ」をひらがな表記ではなく、被虐されているとの意図を明確にするために「虐め」と表記する。

1990 年代は虐めと不登校が取り沙汰され、2000 年代にはゆとり教育の影響で学力低下が取り沙汰され、2010 年代になり、虐めも不登校も学力低下も解決せずに深刻化している。高度経済成長²²³が陰りを見せた頃から教育問題が表面化し、様々な施策が行われたが根本的な解決に至らずに現在に問題が先延ばしされている。

バンデュラの自己効力感を虐めに当てはめると、制御体験（虐めた成功体験）からの抑圧の発散や、間違った方向性のモデリング、虐めの仲間同士での社会的説得などによる。加害者の自己効力感は、弱者を蔑むことで確実かつ安易に高まることになる。自己の存在に自信を持てず、本当にやりたい事が見つからずに、虐めなどで自己の安定と存在を確認している加害者側の児童生徒や社会人がいる。

厚生労働省の自殺者数の統計²²⁴ では、中高年の自殺者は減少しているが中高校生、大学生の自殺率は増加している。厚生労働省も文部科学省も様々な対策を講じているが、頻繁に青少年の自殺報道が聞かれる。自殺に至らずとも、不登校や引きこもり人数の統計²²⁵は急激に増加している。虐めも自殺の原因のひとつにあげられている。

人は、なぜ他者を虐め傷つけるのだろうか。他者を虐めることによって得られる自己効力

感ほど、残念で残忍な効力感はない。他者と比較や、評価することのない、PSE 概念を知り「心地よい」時間を味わうことが出来ればストレスの少ない社会となり、虐めが減る。PSE 概念には芸術分野だけでなく、虐めを減らす契機となる可能性がある。

4章3節 原初的自己効力感に期待できること

誰のための原初的自己効力感（PSE 概念）なのか

3節ではPSE概念の役割と可能性について述べる。新たなPSE概念を特別支援学校や支援学級の児童生徒や生きづらさを抱えている人々が必要としている部分について説明を加える。

特別支援学校の高等部を卒業した知的障害者が進む進路先は、福祉的な就労や生活介護等の施設であることが多い。これは、当事者の願いではなく保護者の願いであることが多い。社会からの注目や評価等に価値を見出さない知的障害のある児童生徒（特に重度の知的障害者）は、特別支援学校卒業後に、事業所等の施設に通いながら両親と同居し人生を過ごす²²⁶ことが多い。

「障害は個性である」と言われるが、知的障害を個性として受け入れる社会基盤の構築は不十分である。東京大学の「超短時間労働で障害者雇用を多様化する」²²⁷では発達障害者等の現状を指して「非常に優秀だけれども長時間働けない」といった文言が見られる。「優秀」という言葉の中にどれ程の秀逸との意味が含まれているのかは分からないが、ここでの障害者雇用とは精神障害者が中心であり、重度の知的障害者が「優秀」の仲間入りは難しいようである。

一般の小中学生、高校生や大学生も生きづらさを抱えている場合が多く、新たな課題が浮上している。一般高校を選ばずに、特別支援学校に学習困難、発達障害等の理由から入学する生徒は急激に増え、1990年からの30年間で倍増²²⁸している。

一方で、一般高校に特別支援が必要な生徒が入学する²²⁹ケースも増加している。文部科学省も学習困難な生徒への教育の充実を図ろうと、教育支援員の増加などの対策を行っている。学習障害（LD）²³⁰のような生徒が一般高校に進学した結果、周囲の生徒との比較や学習困難な状況に陥っていることは多く、教育支援員が個別に支援しながら、場合によっては別室での指導支援が行われている。

更に問題は複雑で、少子化により一般高校への進学生徒が減った²³¹ため、入学試験を受ければ全員が入学できる一般高校が多くなり、勉強の苦手な生徒も容易に入学を許可されるようになった。その結果、学習障害等の生徒も勉強が中心でテストによる評価に追われる日々を過ごすことになる。勿論、教員と支援員が適切な支援を行い学業に楽しみを持つように支援が行われている。

偏差値の低い底辺高校から中位ランクの高校では、卒業まで辿り着けるように生徒も教員も教育課程の課題を解決するために努力をする。近年では、テストで及第得点を取らせるために「事前学習プリント」等を配布してから、全く同じ内容のテスト問題を出すことも行われている。結果的に「学習が理解できた」や「学ぶ面白さ」は重視されずに「テストで高得点（及第点）を取ることができる」教え方をする教員が良い教員として、生徒による「教員評価（授業の分かりやすさを教員が生徒に、アンケート調査により評価される）」で高い評価を得る。留年すれば 9 割以上²³²の生徒が退学するという現実もあり、及第点を取らせる必要がある。一般高校での課題と評価、学ぶ行為に、学生と教員はどのような意味を見いだしていたのか。要領よく卒業できるスキルを獲得し評価される、それは本当に獲得したかった「生きる力」として必然のものなのか。知的障害者をはじめ、生きることに疲れている引きこもり他、様々な生きづらい人々が青年期に得たかったスキルは「及第点」をとるものとは別の意味を持つ「心地よく過ごす」スキルである。

引きこもっている若年者の合計が 60 万人を超えている現在、社会問題の根底には、ありのままの姿を認めないことに原因がある。特別支援学校の生徒も引きこもりの人々も、それぞれに困難な課題を抱えながら生きている。もう一度確認するが、バンデュラなどの提唱する自己効力感とは「ある状況に於いてある結果を達成するために必要な行動を自分がうまくできるかどうかの予測」である。特別支援を必要とする人々や疲れきっている人々にとって、ある課題を達成するために必要な行動がうまくできるという、バンデュラの高みを目指す自己効力感の適応は難しい。

知的障害者の個性を発揮し際立たせることができ、将来的にその個性にマッチングする

居場所が見つけられる契機となるのも PSE 概念の役割である。PSE 概念によって、現在の状態を肯定し、現在行っていること以上のことを要求しないことを基本に、評価や成果を求めない原初的な活動に価値を認める必要がある。人それぞれに PSE のレベルは違う。水の流れを見ていることができる PSE や数式を解くことができる PSE もあるだろう。私の勤務する職場には「通勤電車の中では一番好きなゲームに取り組むことができない」²³³と嘆く教員がいる。あまりに単純なゲームに熱中している姿を他者に見られるのが恥ずかしいとの理由である。なぜ、自由なはずの通勤時間ですら他者の目を気にしなければならないのだろうか。生きづらい人々だけではなく誰にとっても過ごし易い社会へ、変容に向けての契機となる PSE 概念である。

指示飽和から PSE 概念へ

本章 2 節に提案した「指示飽和」を減らすためには、指示飽和に至る前段階の、初めに指示を行った時にその児童生徒は何をしていたのかを思い出すことが大切である。「椅子に座りなさい」と指示を出したその時に、児童生徒は窓からバスを見ていたかった、新聞紙を眺めたかった（例えば、廊下に新聞紙が落ちていたのを覚えていた）などの行動があったはずである。

椅子に座る前に行っていた能動的な動き、その行動要因が PSE 概念である。集団生活の基礎を構築することも大切であるが、PSE 概念を教員や保護者が持っていたなら児童生徒は苦勞をする必要がなく、指示飽和に至ることはなかったであろう。指示が通らなくなる原因の一つである指示飽和に至らずに、指示される意味を素直に受け取ることのできる前段階として、一つの契機としての PSE 概念の役割も期待できる。PSE 概念では当事者の能動性を受け入れやすいので指示も減り、児童生徒は「今何をして良いのか」を理解し易い環境設定ができる。

4 章 4 節 特別支援の必要な児童生徒

知的障害のある人々の世界

清水らは『発達障害の精神病理Ⅰ、Ⅱ』²³⁴で、ASD（自閉症スペクトラム）²³⁵の人々は顔等を「みる」ではなく「みえるもの」として、認識以前の世界を連想させる独特の感覚世界を論じている。具体的には、友人でも、髪を切る、眼鏡を外すと誰か認識できなくなるようなことを指している。私たち（俗に言う健常者）は絵画を見て想像力を働かせ情緒感等を抱くが、ASD の人は絵画を、色と線の塊、絵具の盛り上がり彫刻として、或いは記号として見ている場合がある。私たちと同じ感性を持っているが、悟性（知性）²³⁶が違う可能性がある。世の中の風景や人物に、全く違う認識をしており、多くの人には理解し難い、知的障害者（ASD）の行動と認識に独特な世界が存在する。

村上は『自閉症の現象学』²³⁷に「一人で完結し、情緒的には他者を必要としない自己が現実化する」と論じている。他者との人間関係を必要とする自閉症者も多く居るが、村上の論にある「一人で完結し」も外れてはいない。本論 5 章での事例はほぼバスとの関係で完結しているケースである。自閉症の人には、他者を全く必要としない時間や状態があると想像できる。画家が絵を描いている状態（他者を必要としない）は、熱中していなくとも他者を必要としない、静かな「一人で完結した」自己の世界（これを、自閉症の「文化」と名付けても良い）を認める必要がある。

私たちが理解できるように表出しない知的障害者の心の中に潜む世界を、鯨岡は間主観性により掴めるとしている。鯨岡『保育のためのエピソード記述入門』²³⁸で「乳児が大人に対する反応は、自己の表現がどのように受け入れられているのかという概念が発達、確立していない、白紙（これから構築される段階）と言われる状態である」としている。

特別支援学校の児童生徒は、様々な経験を積んできており、反応を一概に受け止めた場合に整合性につかないことが多い。鯨岡は間主観を提唱するまでに、ソーシャルから「文化の価値観の底に、言語の恣意性に基づく必然、言語記号と生み出す価値との相対性を説明した」

239 ことに強い影響を受けている。間主観で捉えた幼児の笑顔はシニフィアン (signifiant) であり、鯨岡はシニフィエ (signifié) を読み取ったのである。知的障害のある自閉的傾向の強い児童生徒のシニフィアンをどのように掴めば良いのか、シニフィエをどう読めば良いのか分からないことが多い。特別支援学校の児童生徒にはシニフィアンの世界だけの可能性もあり、もっと広く優しい深淵な世界感を秘めたシニフィエである可能性もある。

鯨岡は「私自身に子どもの気持ちが掴めるようになってみると」(気持ちを掴めた) と記述している。本当に掴むことができたのであれば良いのだが、間主観も主観のうちである。

「掴んだ」という気持ちを教員等が持つことは教員にとって喜ばしいことである。児童生徒が本当に、教員の予想した感情を抱いているのかについては常に疑問を持ち続ける必要を感じる。鯨岡の「掴めた」よりも「掴めたかもしれない」という揺らぎの部分があれば児童生徒を捉える多様性が広がる。

そこには、1章で取り上げた、エドワード・T.ホールの『文化を超えて』²⁴⁰にあるような「違い」を認めた上での「掴めたかもしれない」とする方がより高い可塑性が生まれる。知的障害のある人々には、超高コンテクストな人もいれば、また超低コンテクストな人もおり、勿論日本人の標準的なコンテクストの感覚で生きている人もいる。つまり、個々様々であり、他者と繋がる必要があると考えるのは健常者の文化を持つ人々に多い。自閉症の人も「繋がりたい」と思えば繋がりに来ることが多い。

「茫漠とした立体」という捉え方

児童に白いクマのぬいぐるみを見せたら笑った。教員はクマが好きだと思い、翌日も白いクマを見せるが笑わなかった。次に黒いクマと見せると笑った。明後日は何を見せても笑わなかった。この場合、クマの何に反応したのか、特定の教員に反応したのか、その日の体調が良かったのか分からない。

例えば「風」は見えないがカーテンが揺れることで風が可視化され、風が見えたような気持になる。オカルト的な事象を引き合いに出すつもりはないが、その日の「白いクマ」に何

かを感じ、次の日の「白いクマ」には何も感じなかったのかもしれない。私たち大人には気づかない何かがあるのだろう。

教員は、捉えることの可能な表出「白いクマを見て笑った」のことを「点」と呼ぶことがある。点と点を繋ぎ合わせると線ができる。その線が、その児童生徒の一つの方向性であり、点の積み重ねで線が生まれ、児童生徒を理解することができるとしている。このような児童生徒の捉え方は教育界では通説である。線は評価できるベクトルである。

この方向性が線（線とは評価である）にならなくても散逸した点だらけの学校生活や、人生もあってよいのではないか。その瞬間の「点」が心地よく好きであれば良いと考えることもできる。点が多くなり点描のように何らかの像が、茫漠と浮かび上がることもある。教員によっても像が見える人や見えない人がいるが、支援者（保護者や教員やデイサービス職員など）が、茫漠とした像を認めることがあれば、それがその人の「個性」という像であり、私たちが受け取ることでできる児童生徒像だろう。

ここで「像」とした理由を述べておく。その児童生徒の立体像は、方向軸があり、強度軸（濃淡）があり、時間軸があり、学校軸など様々な視点で観察できる点からでき上がっている。児童生徒を茫漠とした立体像でイメージすると捉えやすいと考える。このイメージには従来の評価枠（文章や点数）では捉えられなかった、枠からはみ出た像を茫漠とではあるが俯瞰しやすい利点がある。確信を持って立体を掴むことはできないが、変化する茫漠とした立体像はイメージできる。

この「点」は、鯨岡の間主観性による「気持ちを掴める」の前段階にあたる表出の可能性がある。目に見えない風がカーテンで可視化できるように知的障害者が表出する、見えづらい「点」を立体的に茫漠とではあるが掴み、そのイメージを支援者で茫漠とではあるが、共有できる可能性が生まれる。PSE は結果的には点を増やす働きも担っている。

小結

児童生徒のために、多くの成果をあげようと、文部科学省をはじめ、教職員や保護者は努力を重ねている。しかし、本当の「ゆとり」や「豊かな人生」を見つけることができていない。むしろキャリアマトリックスやインクルーシブ教育等に見られるように理想が生まれ、新たに解決しなければならない課題が増えているのではないかと感じる。

教員や保護者など、児童生徒の成長発達を支援し見守る立場から考えると、何々ができるようになった、理解することができたなどといった目に見える評価は喜ばしいことである。「できるようになった」と褒められることに喜びを感じる児童生徒は大勢いる。褒められるという報酬を得たいために課題に取り組む、絵を描くなどといったこともある。立派な作品を仕上げようという目的で制作している児童生徒もいる。

一方で、外部からの賞賛や作品の仕上がりなどに関係なく、ある行為に没頭しており、その時間を生きている、何の軌跡も報酬も評価も必要ない生徒がいる。この状態は知的障害者が「ア・プリアリ」²⁴¹な時間と空間を満喫していると考えられる。

実は、評価できる立派な作品が欲しかったのは教員と保護者と考えることもできる。論は逸れるが、論文を発表している大学院生や教員も論文という成果を出さなければいけないという焦燥感がある。PSE 概念には、昭和の時代のように学生と飲み歩き、目に見える成果を出さない教授が闊歩できる寛容な時代を呼び戻すことができる微々たる可能性がある。これは基礎研究等にも役立つはずである。

評価方法（基準）の見直しと評価の要不要を熟慮した教育と、寛容な社会の雰囲気からこの時代には必要である。人生で、その行為が許される環境に於いて、何か好きなことや熱中できることを見つけた人は、幸福に近い状態である。その環境の枠を広げることのできる概念が PSE にあたる。

5 章 PSE 概念による実践

5 章 1 節 実践を始める前に

実践を記述する基本的スタンスとして 3 段階に記述する。

- ① 背景（環境と児童生徒をどう捉えるか）
- ② エピソード（記述し、児童生徒の様子から、どう対応したのか、そのメリット）
- ③ 考察（その結果どうなったのか、何が良く、何が問題か）

記述をする上では鯨岡「エピソード記述入門」等²⁴²を参考にした部分が多い。

鯨岡の「間主観性」「相互主体性」について、多少批判的に考えられる部分もあるので、ここで説明しておく。鯨岡は次のように書いている。

子どもの気持ちが分かる：「間主観的に分かる」（中略）子どもの「こうしたい」「こうしたくない」という思いが掴めるようになってきました。こうして私自身に子どもの気持ちが掴めるようになってみると、客観的に記録を取っていた当時、保育者にその子の気持ちが分かるのは解釈の結果ではないかと思っていたことが見間違いであることがはっきりと分かってきました。解釈などではなく、まさに子どもの気持ちが私自身の身体に伝わってくるように（身に沁みて分かるという表現が決して比喻ではないというかたちで）分かってくるのです。²⁴³

知的障害や発達障害のある児童生徒から感じ取ったことは、主観的に感じ取ったことであり、間主観と言っている。また、「相互主体性」として相手を主体に受け止めるとしている。

鯨岡自身もこれまでの研究では「間主観性」が、見過ごされてきた観点であり、従前の計測結果重視のエビデンス重視では見過ごされてきたとしている。これまでの研究で重視されてきたことは、数名の知的障害者からのデータを基に尺度を作るような研究が中心であった。しかしながら、鯨岡も手段は違うが結果的にエビデンスを出す方法を「間主観性」に見出している。間主観性という他者の捉え方には、これまで捉えられなかった児童生徒の表

出を当事者が掴める、感じるとしている。「気持ちを掴める」と言い切ることは可能なのだろうか。

知的障害のある児童生徒と長く付き合えば付き合うほど深遠な世界観に出会うこともある。特別支援学校の現場では、気持ちを捉えられない（掴めない）ことが延々と続くことがある。児童生徒自身が、何をしたいのか何が嫌なのか、better か best かも判断できない場合がある。だが、実践事例を記す場合に鯨岡のエピソード記述を用いることによって事例を明快に分析することができるので今回はエピソード記述を行った。

しかし最終的な結論は、児童生徒の状態を断定するものではなく「かもしれない」といった幅を持たせている。本当のことは周囲の人にも、もしかすると本人にも分からないかもしれない。少なくとも児童生徒にとって「心地よい」のではないかと予想される状態を PSE 概念によって構築することができたのではないかといった事例を取り上げる。

『激動社会の中の自己効力』²⁴⁴でバンデュラは「コントロール可能である領域に何らかの影響を及ぼすことにより、望ましい未来を知り、望ましくないものを前もって取り除いていく」として、ここでのコントロール可能とは、これから起こる事象に対する準備や退避を指している。知的障害者が困難に対峙した場合に逃げる、泣くなどの反応も自己をコントロールする手段と捉えることができる。これらの泣くなどの行動も「望ましくないものを前もって取り除く」行為をしている場合に含まれるだろう。この自己効力感を高めるはずの「望ましくないものを前もって取り除く」行為の中でも、社会の価値基準に入らないことを特別支援の教育現場では問題行動と呼び制止や矯正をしている。このような、制止や矯正される能動的な活動を取り上げた実践を行う。

本章では、前章で提言した PSE 概念を軸とした児童生徒の能動的な活動の実践を行う。PSE 概念を生かした活動は芸術全般、美術的でもあり音楽に近い面も持っている。リズムが鳴ると体が動いてしまうように、物や周囲から刺激を感じて体が自然と動いている場合

があるのかもしれない。

演奏活動やダンスでは軌跡が残らない。同じように PSE 概念を生かした活動では軌跡や作品が残らない場合が多い。傍から見れば無為の行為に見えることもあるが、この見えにくく評価しにくい行為を社会や教員が認める契機となるのが PSE 概念である。知的障碍のある児童生徒は PSE 概念によって認められた活動で、身体を使い「芸術を奏でている」²⁴⁵と表現することもできる。

特別支援学校の授業（教育課程）に於いて、見えにくく評価しにくいことを「やりっぱなし」と言われることがある。やりたい活動を「経験した」「やってみた」「心地よかった」ということを評価する価値観、つまり、音楽を奏でた後のように物質的には何も残らない活動が美術科にあっても良いのではないか。因みに、音楽教員は児童生徒の奏でる「音楽」を学習内容として理解して評価する。美術教員も児童生徒の独自の平面や立体（壊すなども含む）、ムーブメント（動き）などの「表現」を理解して評価すれば良いのである。

音楽表現では、笛を鳴らす、ギターの開放弦の音を鳴らす、大きな声を出す、声を出しながら口を手で塞ぐ離すの繰り返しで面白い声に変わる（幼児が真似ごっこで行う）などの発見が相当するのかもしれない。体育科では、得点などは関係なくバスケットボールのゴールにボールが入った、ボールを遠くに投げた、どこまでも歩いた、などが PSE 概念の活動に相当するだろう。

今回の、美術科に於ける PSE 概念を取り入れた実践活動では、壊すこと、崩すこと、見ていること、香りや匂いを楽しむこと等も芸術活動として認め取り扱っているが、ここではその一部を紹介する。

その活動の意味は「心地よいから」「楽しいから」「面白いから削る」「やってみたいから割る」それだけである。実践事例としては紹介しないが、他に、石を投げてみる、石を金槌で割ってみる、お皿やコップを投げて割ってみる、マッチを擦って火をつける、水道の水を出し続ける、水を撒く、水を流す、水を堰止める、割り箸を割る、折る、削る。氷をお湯で

溶かす、空き缶をつぶす。穴を掘る、電気製品をドライバーで分解する。砂時計の砂が落ちるのを見る、滑り台の上から物を滑り落とす、扇風機の風を浴びる、扇風機に結んだテープが風で揺れるのを見る、歩道橋の上から車が走っているのを見る、体育で他の生徒が走っているのを見る、お湯が沸いているのを見る、ロウソクの火を見て吹いて消す、蚊取り線香の煙を見る、鉛筆や消しゴムの匂いを確かめる、自分の匂いや布団の匂いを嗅ぐ等々、様々なこれまで肯定的に認められることの少なかった能動的な活動がある。

これから紹介する実践事例は、従前の評価を求める教育者や保護者が期待するものではないかもしれない。「好きなことをしているだけでは駄目」と考える人は、好きなことに、時を忘れて能動的に取り組むことこそ、生きている実感に直接的につながる大切なことであるとして捉えることを期待する。

大人の誰もが幼少期から青年期に体験した、思い返せば無為に感じるかもしれない、不思議なほどに熱中した経験はなかつただろうか。好きなことに熱中した経験が、意識の根底に原初的な体験として刻み込まれている。この原初的な表現²⁴⁶こそが芸術の根源となる PSE 概念であり、創造力の胎動であり、本来は最も評価されるべき活動であると考ええる。

この実践事例が、美術科だけでなく他教科にも影響し、作品や点数などの評価対象となる具体物が無くとも適切に評価できることに気づく契機となる可能性がある。そして社会の環境も寛大になり、成人を含めて生きづらい人々が、従前の評価を気にせずに「これで良い」「これならできる」と思えるようになると予測する。

2 章で取り上げた学習指導要領を元に実践内容を考察すると、実践事例で取り上げた活動は、各学習指導要領、特別支援学校小学部²⁴⁷ 図画工作に「目標-初歩的な造形活動によって、造形表現についての興味や関心をもち、表現の喜びを味わうようにする」、特別支援学校中学部美術²⁴⁸には「(ア)・造形的な視点について気付き、材料や用具の使い方に親しむとともに表し方を工夫する技能を身に付けるようにする」などが当てはまる。高等部の美術では「(イ)・材料や用具の特性の生かし方などを身に付け、意図に応じて表現方法を工夫して表すこと」とあるので指導方法、指導教材として問題ないと考ええる。

教育基本法の冒頭に書かれている「たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに（中略）新しい文化の創造を目指す教育を推進する。（後略）」の「新しい文化の創造を目指す教育」も PSE 概念の実践から始まる。これまでの教育の価値観の枠を広げる「新しい文化の創造」の為の実践である。

文部科学省では「障害は個性である」²⁴⁹と捉える見方を推進しようとしている。例えば、視覚障害者が作った PC への音声入力装置等を見れば、障害を強み「個性」として生かし活躍している人々が多い。だが、自閉的傾向のある知的障害者の「個性的行動」は問題行動として矯正される事が多い。これは教育基本法に「社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して」²⁵⁰とされているためかもしれない。文部科学省の「障害は個性である」との文言との乖離を狭めるためには、教育現場という「社会」からの変革が必要であろう。

5 章 2 節 実践事例

特別支援学校で多くの児童生徒と関わる中で見られた、児童生徒のエピソード記述である。「拘り」が強く個性的な行動の A を取り上げている。私が 30 年にわたり記録し続けた、特別支援学校での多様な実践事例記録が手元にあるが、5 章では許諾の取れた 2 事例に絞り取り上げた。個人情報²⁵¹と人権に配慮し、個人が特定されない形で、自閉的傾向の強い児童生徒の傾向を分析し記述している。学者や教員の方は「あのパターン」として、保護者の方は「うちの子も似たような時期があった」、或いは自分も「似たような行動を行う」等のように、実感し易いように記述した。「エピソード記述」は鯨岡が『保育のためのエピソード記述入門』²⁵²に、脱時的に見る態度（客観的視点）、感受する態度（保育者等の身体が感受する態度の二つの態度の両立困難性をあげた上で、第 3 の態度として「出来事に対して忠実に正確」に書かれているかを念頭に「背景」「エピソード」「考察」に沿って記述している。

「働く自動車」が好きな知的障害のある生徒の事例

※背景

乗り物好きな人は、特別支援学校の児童生徒だけではなく健常者にもいる。乗り物愛好を趣味とする人は非常に多く、近年では電車好きマニアを分類して、乗り鉄（電車に乗ることが好き）や撮り鉄（電車の撮影が好き）といった言葉も生まれ、乗り物好きにも市民権が与えられている。健常者の乗り物好きの場合は、ある程度の節度があり、様々な工夫をして好きな乗り物に乗る等、社会規範の範疇ですませる²⁵³。

特別支援学校では児童生徒の送迎はスクールバスで行われることが多い（地方の寄宿舎制の特別支援学校などはスクールバスが無い学校も希にはある）。特別支援学校に入学してきた乗り物好きの児童生徒が、熱中するのはスクールバスであることが多い。6 歳までは幼稚園等に保護者の送迎付きで徒歩や自家用車で通っていたが、入学と同時にスクールバスに乗ることができた喜びは相当に大きいようである。バス好きの生徒は、自宅では電車や働

く車の本を見て過ごしていることも多いようで、実際に電車やバスに乗りたいたけではなく、本を眺めているだけでも感性を刺激され満足しているようである。

特別支援学校には、暴れる、大声を出す等で不快感等を表現する児童生徒が在籍している。言語表現が巧みにできていたならば、暴れる前に「僕はバスが好きだから 5 分だけでもバスの近くでじっくりと観察させてください」「僕は、この授業に興味がないのです」と言ったかもしれない。

やろうとしていることが、バス見学ではなく、数学であればどうだろうか。数学の教科書を取り上げられて暴れる生徒が居たならば教員は注意せずに、拍車をかけて数学に没頭させることもあろう。一流大学の理数系に進学する数学オタクの「好き」と、知的障害のある児童生徒の「好き」は嗜好だけで判断すれば同じではないだろうか。

バスを見たいのなら充分に見ることができる環境を設定すれば生徒はどのような行動を取るのだろうか。一度でも、堪能するまでバスを見れば満足して、バス好きを卒業して他の活動に移行するのだろうか。或いは、更に好きになり他の活動が手につかなくなるのだろうか。

このような乗り物好きの児童生徒のケースは意外に多く、郵便配達のバイク好き、地域のコミュニティーバス好き、私鉄好き（関西では阪急、南海電車好きが多いようである）²⁵⁴など様々な嗜好を見せる。生徒によっては、JR の駅名を全て覚える、特定の列車の発車時刻を覚えていることもある。

実践と並行して『アウトサイダーアートの世界』²⁵⁵に紹介されている本岡秀則のエピソードも紹介する。本岡は自閉的傾向の強い人で、特に阪急電車が大好きな男性で年齢は 30 代中頃である。以前は電車の模型を作ったが、2011 年の時点では継続して 12～13 年間、電車の絵を描き続けている。「本岡は 3, 4 歳のころから電車にしか興味がなく、文字も電車の表示板をもとに覚えていったという」との記述がある。このような本岡に見られる、ひと

つの事項に強く拘り続ける傾向は特別支援学校の人にも多い。

本岡の「・・・にしか興味がなく」の部分にあてはまる児童生徒は多く、特定のアニメキャラクターに拘り、鉛筆を握ると「〇〇マン」以外の絵は描かない。音楽では坂本九の「明日があるさ」²⁵⁶しか聞かない、バッハの無伴奏チェロしか聴かないといった児童生徒もあり、その曲以外は聴きたくないため、学校での音楽の授業を妨害する。このような行為を問題行動として制止される経験をしていることが多い。

健常者の児童生徒も百人百様であるように、知的障碍、自閉的傾向等の特性も百人百様であり、類型化は難しい。

事例は、Aの母親に協力を得て、過去の日記や連絡帳等を元にした聞き取り調査からの記録である。出生からの10年間はほぼ連絡帳等を元にしたエピソードの記述である。実態を紹介した後には小考察を行う。

※エピソード、生徒Aを中心として

〔実態〕

小学部1年入学時の担任との懇談等が行われた時の母親の記録から抜粋している。この部分は、自閉症に関連した育児書等に見られることが多い事例である。

Aは、首の座り等には問題がなく、2歳の発育相談で「頭をぐるぐる回す」「発語がない」「顔の前で手をひらひらさせる」「母親と目が合わない」との理由で「自閉症の可能性がある」と言われる。

発語が無く、3歳頃から地域の「言葉教室」に通う。遊びながら発語を促すことを目的とした教室だったが、Aは落ち着きがなく、言葉教室の指導員から「ご家庭でも、とても大変でしょう」と言われ、母親は走り回る多動のAが迷惑だと感じる。同時に本人にも楽しんでいないようなので「言葉教室」に通うことを辞める。

3～4歳の時期、母親はAが世の中に迷惑をかけているのではないかといった感覚が強く、自分たち（母とA）が「加害者」「迷惑者」といった、肩身の狭い親子であるとイメージを

抱いていたと回顧している。

同時に、家族で頑張れば A も普通小学校で皆と同じように学習できる「普通の子」に育てることができると考えていたらしい。この時期「知的障碍」や「自閉症」という言葉ではなく「発達遅滞」「知恵遅れ」と言って欲しかったそうである。障碍ではなく「遅れ」は取り戻せると考えたからである。

『アウトサイダーアートの世界』に紹介されている本岡が幼少期に阪急電車に拘ったのと同じように、A は 3～4 歳の頃に自動車に目覚める。A の場合は特に「働く自動車」に魅了されたようである。郵便配達の声で窓際に駆けつける、救急車の音で興奮する、ゴミ収集車に駆け寄る等の行動が多く見られはじめる。自宅ではミニカーを眺めているときは大人しい。或いは、新聞紙を裂いた紙をヒラヒラさせながら、部屋で飛び跳ねている。

児童相談所の勧めで 3 歳から地域の幼稚園に通い始める。初めての大集団生活で、ベテランの支援員が、ほぼマンツーマンで A に寄り添ってくれたらしい。集団の遊びや、お遊戯には興味を示さない。園では、たまたま棚にあったトラックとバス、救急車、消防車の 4 台ミニカーを目の前（目の 10 cm 前方）に並べてずっと眺めて過ごしていた。

通園初日に「4 台のミニカーを持ち帰る」と主張したが、強く制止されて以来、4 台のミニカーは園での楽しみとして、通園する強い動機付けとなっていた。

強く制止されれば聞き分けをすることができたことは、初めてのことであったかもしれないとのことである。環境が変わったことを意識した A の変化だったのかもしれない。母親は「ミニカーで遊びに行こうね」と言葉かけをして毎朝、園に送迎をしていたそうである。支援員が「タクシーのミニカー、パトカーもあるよ」等声をかけるが全く興味を示さなかったらしい。

自閉的傾向の強い人の中には、数十台のミニカーを並べる児童生徒も居るが、A はこの時期 4 台と決めていたようである。母親は、この 4 台の意味は、母、父、姉、自分に該当するのではないかと考え「バスはお父さん、救急車はお母さん・・・」と声をかけるが、反応は

ない。1号車、2号車と名前をつけて数字の概念を身に付けようと学習させたが、数字にも反応はなかったそうである。

この頃にミニカーを動かしながら「うー、うー」と喃語の発語が見られたそうである。発語はなく「ママ」も言ってくれなかったが、「うーうー」の有意喃語が4歳で初めてとのこと。この時期、母親は市の主催する「障害のある子を育てる」サークルに参加している。「私とミニカーと、どっちが大事なのよ、ママを一番最初に言うべきでしょう」と冗談を言える、心のゆとりが見られはじめ、Aの障害を少しずつ受容できるようになってきた時期とのことである。このような母親の心のゆとりが発語を誘発する要因になったのかもしれない。

『アウトサイダーアートの世界』での本岡が文字を覚えた契機が電車の表示板をもとに覚えていったと記述されていることと同じようにAは発語の契機を、好きな乗り物の音から得ていると予想される。その後「うーうー」は「ぶーぶー」「うーん」「きー」とバリエーションを増やし、母親を「うぁーん」父親を「ぁーん」（微妙な違い）と呼ぶようになったそうである。

〔小考察〕

発達の過程で小林らは「他者意図」²⁵⁷としての発達に於ける言語、共感等が他者の意図を汲みながら自閉的傾向のある児童が発達する環境整備を行っている。自閉的傾向のある幼児、児童は「他者」が「他物」である可能性もある。「他物」には、幼児が手放さないタオルケットや、玩具などが該当するだろう。幼児がクマのぬいぐるみと仲良くしている場合は情緒面からの発達段階として肯定的に捉えられることが多い。健常者と言われる人が、物との関係性が密な場合でも社会と折り合いをつけていることもあれば、物との関係が強すぎて（好き過ぎる）他者が眼中になく、自閉的傾向が強いため他者との関係がうまく構築できない人もいる。

健常者は人と人との関係を大切にし、重きを置く。同じ重さ（価値）を自閉的傾向の強い当事者と物との関係にも認める必要がある。対人関係と対物関係の価値に大人は価値の差

を感じる人が多い。だが、知的障碍のある児童生徒にとっては「対物関係（Aの場合はミニカーとの関係）」こそが、この段階では、もっとも大切な関係である。自閉という言葉が不適切で「ミニカーが好き過ぎる」だけで「閉じて（自閉）」いないと捉えることができる。母親との関係よりもミニカーや電車との関係が大切だったので A は「ママ」の前に「ブーブー」といった言葉を、本岡が文字を学習するように「〇〇行き」「先発」と同じように覚え「ブーブー」が最も心地よい興味ある世界との繋がりを得られる言語であり、必然から生まれた表現だったのである。

〔実態に戻る〕

ミニカーの塗装が剥がれてきたからか、少し飽きたのか、4 台のミニカーの世界を堪能し尽くしたからなのか、5 歳になり「年長組」に入り『乗り物図鑑』に熱中する。

母親は、年長組になったので「本」で遊ぼうという自覚が生まれたと考え、喜んだそうである。そのきっかけとして、保護者は「年長組」だったと考えたかったようであるが、保育士達は「関係ないかもしれません」と言ったのでがっかりしたそうである。教室やクラスメイトの変更はなかった。しかし、乗り物図鑑が見当たらないと暴れていたのも、拘りがミニカーから乗り物図鑑に移行しただけだったと、母親が感想を述べている。

『乗り物図鑑』の中でも働く自動車が記載されたページをよく見ていたそうである。図鑑を見ながら「うーん」「ブーン」と喋っており、母親も図鑑の横で「〇〇ちゃん、ブーン」と声をかけるが、一瞬だけ母親に視線を向けるのみで、何らかの発展には移行しなかった。

年長組になっても 4 台のミニカーは棚に置いてあり、A は時々ミニカーの存在を確認していたようである。他の園児がミニカーを見ても怒らず、他者への寛容さが初めて見られた出来事らしい。担任の保育士以外からは、ミニカーの守衛さんと言われて可愛がられる。担任は興味関心の範囲を広げようとして、積み木やパズル等を与える、ミニカーを別の場所にしまう等、工夫をしながら成果の出る支援方法を模索しており「ミニカーの守衛さん」と呼ぶゆとりはなかったそうである。

〔小考察〕

年少時には「自分の物」という概念はミニカー以外には無く、鞆や靴等には執着しなかったが、大切なミニカーを触りに来る他児童の存在は意識して排除していたそうである。年長になり自分の本という持ち物が増え、ミニカーという具体物から、初めて本という紙媒体へ興味が移動したことは、世界の広がりを実感させる変化である。しかし、母親等からの話しかけには興味がほとんどなく、大好きな図鑑の世界に浸っている時期を楽しんでいたのだろう。

担任の保育士に A の行動を「ミニカーの守衛さん」として見守るゆとりがなかった点には注目しなければならない。ありのままの A を受け入れるゆとりが支援者には必要である。一生懸命に支援指導し、成果を上げようとするほど、児童生徒は緊張（構える）する。支援者自身が、何らかの成果を上げる等の目的から少し離れ「ふっ」と息を抜いて児童生徒と関わる必要があるだろう。PSE 概念を知っていれば息を抜くことができた可能性がある事例である。

〔実態に戻る〕

一般小学校の支援学級への進学も考えたが、支援員等からの勧めで特別支援学校への入学を決める。両親は一般小学校に入学し、大集団の中にいた方が「集団の力」で A が落ち着いて机上学習に取り組めるのではないかと進学先を悩んだそうである。

『乗り物図鑑』を携えて A は特別支援学校小学部に入学する。入学式翌日「学校内探検」という学習で、図書室にある図鑑『働く自動車』を見つけて、自分の教室の棚に取り込む。教員は「図書室で読む本です」と説得したが、泣く暴れることを繰り返し、その日は泣きながら母親の自家用車の迎えで帰宅する。同じ本を購入して、教室に常備することになる。『働く車』等、近似の図書も 3 冊買ってきたが図書室で初めて見た『働く自動車』しか読まなかったそうである。

両親の願いは、図鑑を持ちながらもみんなと一緒に授業に参加して、うまくいけば小学

5年頃には地元小学校の支援学級に転校することだった。母親はこの時「せっかく図鑑を沢山買ってあげたのに、結局言うことを聞いてくれなかった」と言っている。

〔小考察〕

このような、ひとつの図鑑に執着する「拘り」と言われる選択行為を「拘りが強い」と言っていて、周囲が理解しようとしなかった場合がある。似たような例では、同じシャツしか着ない児童生徒も多い。

泣く暴れることで、自分の意思を通し切ることができた経験として、泣く暴れる行為が強化されることに繋がるのではないかと教員と母親は心配したが、落ち着いて学校に登校できることを優先して図鑑を購入することにした。Aの主張を受容した結果である。

「図鑑を買ってあげたのに言うことを聞かなかった」との母親の気持ちは、母親、教員の利己性を表している。保護者や教員は利他の元に児童生徒を思い、様々な支援を行っているようだが、実は見返りを求めている。その気持ちが児童生徒にも伝わり、特に自閉的傾向の強い感性の豊かな児童生徒には、周囲の期待がプレッシャーであろう。

〔実態に戻る〕

小学部では、千切った紙をヒラヒラさせる行為を生かして、学習発表会では魔法使いの役を演じるなど活躍をした。発表会の舞台に上がる時も、舞台から降りるときも、紙片と図鑑を持っていたそうである。学習発表会で活躍したとあるが、Aが舞台発表をしている意識があったのかは不明である。ただ、見ている保護者や担任は「舞台に上がることができた」ことを高く評価した。

小学部卒業までに発語は「ブーブー」以外には「いや」と不明瞭な「ママ」「パパ」が言えるようになる。働く自動車への興味から、スクールバスを見たい気持ちが抑えられない。嫌な事、気が向かない事には「いや」と言語表現をすることができるようになる。食べ物への拘りも強く、給食のパンと豆ご飯は絶対に食べようとせず、お盆や食缶をひっくり返し

「いや」と表現することが続いた。(クラス全員分の豆ご飯が失われたこともある)

[小考察]

A は舞台に上がることはできたが、学習発表会や運動会等の行事は、自閉的傾向の強い児童生徒にとって苦手な活動である。苦痛で暴れる児童生徒や、几帳面な児童生徒は練習日程等でスケジュールが変わり、耐えられなくなり自傷行為等で訴えることも多い。

特別支援学校(養護学校)への通学が義務化²⁵⁸されてから行事のあり方の根本的な見直しは法整備等では行われていない。行事が自閉的傾向の強い児童生徒に及ぼす影響は検討されなければならない課題である。

A は粘り強い性格なのか、好きなバスへの執着を6年間続けた。その中でも「いや」という語彙を獲得したことは、表出の自由度が高くなった事に繋がっている。食べたくないものを「いや」と言葉で表現できることは、従前までお茶碗や食缶をひっくり返す、投げる等で表現していたことに比べると大きな変化である。

A は、周囲のどのような制止にも屈することなく「好き」な、働く乗り物を小学部卒業の12歳まで追い求めてきた。そのキャリアは9年に及ぶ。周囲の教員は、個別的教育支援計画等に記された目標を達成しようとして「乗り物好き」への執着を減らそうと頑張ってきた。そのねらいは、保護者と教員の「もっと他の楽しい世界がある」ことをAに知ってもらいたいという願いからである。ダンスや運動、人と関わる喜び等々の世界が、この時のAにとって本当は必要なかったのだろう。

[実態に戻る(筆者が直接関わった時期)]

A は、特別支援学校の中学部1年生になる。日常的に、母はAが外に行きたいと表現すれば散歩に付き添い、道路端で一緒にバスやトラックを見てあげる。最近、母親はAが衝動的に走った時に足が速くなったので「ちょっとしんどい」らしい。

Aにとって、学校に駐車している実物のバスの魅力は強い。サンバのリズムが鳴ると自然

と体が動く人々²⁵⁹がいるように、バスと対面すると体が動き、バスの方向に惹きつけられてしまう。周囲の支援者は、集団から離れる、決められた課題に取り組まないという理由で、この気持ちの高ぶりから生まれる行動を制止しようとする²⁶⁰。

年度当初に担任と保護者が協議して作った「個別の指導計画」の半年～3年間の目標やねらいに、「落ち着いて授業に参加する（立ち歩かない）」などと決まっているので、授業を担当する教員は、バスが見えないように紙を貼るなど、工夫をするものの、Aの方が一枚上手でエンジン音やバス運転手の声を聞いて立ち上がりバスを見る、トイレに行く振りをしてバスを見に行く。それでも教員が制止しようと頑張ると、大声で「いや」と言う、唾を吐く、噛む、大暴れをするなどして意思表示をすることもある。

特別支援学校では、バスカード（バスの写真）による「視覚支援」²⁶¹で帰りにバスに乗ることができると知らせる、週に一回母親と十分にバスに乗る約束をするといった対応をすることが多い。制止されることの多いAに学校で自由にバスとふれ合う機会を持っても良いのではないかと考え、美術の時間にスクールバスを堪能できる時間を設定した。

美術科の時間「バス day」

1 単元目

〔実態〕

美術の時間に「バスの写生」という名目で教員1名とAで午前中1～4時間目まで過ごす。バスに密着したら数分で飽きる、或いは長時間バスから離れないとの予想で、とりあえず午前中を全て使う、実験的な特別時間割りを臨時で組む。

Aは、前日に「美術・バス day」と聞いたことを覚えていて、朝の会でも落ち着いている。スケッチブックと色鉛筆を持ち、バス駐車場まで行き好きにして良いと伝える。

美術の授業なので「バスの絵を描く」と伝えたと生徒は無表情であったが「バスを見に行こう」と言うと、いつも止められている行動を率先して教員が誘うので困惑したような表情を見せたがバスの方に歩き始める。慣れない行為を誘うと「いや」と言うAであるが、こ

の時は言わなかった。

スケッチブックは持とうとはしないので教員が持つ。よく行われる支援方法として「スケッチブックを持たないと、バス駐車場には行きませんよ」と交換条件を出せば持つかもしれないが、今回は興味がないことを強制しない。

バスに近づくと生徒はタイヤの路面との接地面の凸凹を 2 時間ほど鑑賞し、ナンバープレートを手で擦り 1 時間が経過し、給食の時間になる。バス全体や走っている姿を楽しむことも好きなようだが、部品の持っている細かなディテールを味わうことも好きなのかもしれない。

美術の授業中なのでスケッチブックに教員がタイヤのフロッタージュ（擦りだし）をして A に見せるが全く興味を示さない。教員が無理に面白さを強調することもなくフロッタージュは止める。何度も繰り返し経験させることで面白さを知るのではないかという考えもあるが、生徒の内面から心を揺さぶられる能動的な行為を主に取り組む。

〔小考察〕

楽しいことの導入段階に、「スケッチブックを持ちなさい」と言えば楽しさは半減するかもしれない。フラストレーション耐性をつけるという狙いはこの授業には含まない。嫌なことは嫌であるという素直な生徒の気持ちを鑑みて強制はしなかった。

動いているバスならどのバスでも興味を持ったが、近づいて観察できる場合は特定の 1 台に興味が行くようである。選んだバスは、A が乗っているバスではない。健常者の電車好きと同じで、趣味性の強い事なので他人には同じ車両に見えるが、惹かれる何かがあるに違いない。何に惹かれているのかについては謎である。

フロッタージュを無理に強制しなかったのも、この時間を A が思うように過ごし、「自分には、自分の思う事ができる」という感覚を知ってもらいたかったからであり、フロッタージュの面白さを知ることは後でも良いのではないかとの判断である。

ナンバープレートやタイヤを長時間にわたり、近くから眺める経験は初めてだったよう

で、相当に熱中していた。そのためフロッタージュを見せる教員が邪魔だった可能性もあるので教員は見守ることに徹していた。見守っている教員の方を 1 時間に 1 回ほど、見たようだが関わりはなかった。一人でこの時間を堪能し、心地よい時間を味わっている。

2 単元目

〔実態〕

3～4 時間目（標準的な美術の時間枠）に、バス駐車場に誘う。日頃は落ち着きのない A だが、前回のことを覚えているようで、同行した教員の手をとりバス駐車場に向かう。やはり同じタイヤとナンバープレートを眺めて 2 時間が経過する。給食の時間になり、教員が「給食の時間です」と伝えたと素直に教室に戻る。

〔小考察〕

前回は 4 時間であるが、今回は 2 時間であった。2 時間の時間配分を分かっていたようで、タイヤとナンバープレートを鑑賞する時間のバランスが 40 分程度に収まっていた。3 時間目から始まったので時間配分を考えていたようである。

「給食の時間です」と伝えて、活動の切り上げを促した時に、2 時間だけなので「いや」と言ってバスから離れるのを嫌がることを予想していたが、素直に教室に戻る所以で教員は拍子抜けをする。指示が一言で通ることはなかったので、指示を出す時点で A を信頼していなかったという教員の反省が促された場面である。

果たして、バス鑑賞を堪能したので、切り上げが良かったのか、給食という次の活動も好きなので素直に教室に戻ったのだろうか、本人のみぞ知るところである。いずれにせよ A は納得をして教室に戻ることができたようである。もしかすると我慢をしたのかもしれないが「いや」と大きな声を出す必要はなかったことは確かである。この時に、学校の歯車と A の回転が一致したのかもしれない、これからは A に大きな変化が見られるかもしれないと教員は期待する。やりたいことに取り組み心地良い時間を過ごすことに意味を見いだす、

PSE 概念の支援方法としての有効性が明らかになる可能性がある。

3 単元目

〔実態〕

前回と同じ 3～4 時間目の美術の授業でバスを見に行く。この日は雨。教員を交代制にするが生徒に変化はない。ナンバープレートは見ない。バスの添乗員が清掃をしており、ドアから車内に入ることも可能だったが、入ろうとせずにタイヤを眺めて 2 時間が経過する。

交代した教員の報告では「ずっと見ていますね、ヨコハマタイヤが好きなのでしょうか」とのことである。「YOKOHAMA」の部分をフロッタージュしたが興味を示さなかった。本物のタイヤの「YOKOHAMA」が好きなのだろう。

〔小考察〕

交代要員を進んで引き受けてくれるのは、鉄道とゲーム好きの男性教員である。「何となくバスを見る気持ちがわかる」と語る教員の解釈が、生徒に安心感を与えているのかもしれない。明確には証明できないが、その行為を寛容に見守るゆとりを生徒は感じるだろう。端で教員がイライラしながら「早く教室に戻って」と考え見守るのは、A にとって気分が悪いだろう。

雨の日のタイヤに魅力を感じたのか、ナンバープレートに飽きたのだろうか。雨に濡れて艶の出ているタイヤが気に入ったのかもしれない。しかし、タイヤはほとんど乾いていたそうである。部分的に濡れている所に引きつけられたのかもしれない。この日も「給食始まるよ」の声かけで素直に教室に入った。

4 単元目

〔実態〕

前回と同じ 3～4 時間目の美術の時間設定。今回は、教室に中古タイヤを置くが興味を示

さない。自家用車の小さいタイヤだったので魅力がなかったのかもしれない。再び、教室からバス車庫に移動して、バスに付いている（荷重が掛っている）YOKOHAMA と浮かび上がった文字を眺めている。

「バス day」を初めて 1 ヶ月が経過する。他教科では相変わらず、バスを窓から見ようと努力を続けて制止されている。

〔小考察〕

教室のタイヤに全く興味を示さないので、教員は落胆する。だが、A が「働く車」が好きなのは、力強く活躍している自動車が好きであると、認識することも大切である。教室に置かれた自家用車のタイヤは活躍していないので興味を示さなかったのかもしれない。バスのタイヤには負荷がかかり、空気圧の緊張感がありタイヤに生命感を感じている可能性もある。日々すり減りながら走り、活躍している姿に惹かれ、そこに強い魅力があるのだろうか。スポーツ選手の活躍を見て感動することに近いものを感じていると考えるに至った。教員が少し A の世界に近づいたように感じた 4 単元目だった。

5 単元目

〔実態〕

好きなバス見学だけをしていては社会性の構築に悪い影響が出るのではないかと、心配する声が聞かれるが、バスの写生（見学）を継続する。「好きだから好き、様子を見守る、黙過という言葉もある」として継続する。

前回と同じ 3～4 時間目の美術の時間にバスの見学を行う。スケッチブックは持たない。相変わらずタイヤを見ている。

〔小考察〕

スケッチブックは、A には全く関係ない「教師の荷物」となっていたと予想し持参するこ

とを止める。やはり A の変化はなかった。バスが好きなのか、タイヤが好きなのか、教員には分からない。バスもタイヤもナンバープレートも好きなのだろう。

6 単元目

〔実態〕

1 ヶ月と 2 週間で生徒の行動がパターン化し安定（落ち着く）する。そのため、教員が付き添わずに生徒が一人でバスの観察ができるようにする。安全確保のため窓から行動を見守り、すぐに駆けつけることができるようにした。

一人になると、タイヤだけではなくバスの周囲を歩き回り、触れる、叩く、車体の匂いを嗅ぐ、ブーブーと発声をする、ドアを開けようとする、ワイパーに触り汚れた手をズボンで擦る、バックミラーを覗くなどの行動が見られた。ワイパーを力ずくで動かそうとして、壊しそうなので教員が走って行き「動くかな」と聞くと「いや」と言って触るのを止める。

バス好きの健常幼児～小学低学年生徒の行うような自然な動きが観察された。相変わらずタイヤの凸凹も確認している。給食の時間に迎えに行くと、教室に入る。

〔小考察〕

教員の存在が生徒の自由な行動を抑圧していたのかもしれない。3 歳頃より働く自動車が好きだったが、制止されることや、困った行為として見られていたために教員が近くにいると行動が制約されていたのだろう。10 年近く、やりたかったことが、一度もできずにいたのかもしれない。本当は誰の視線も気にせずにバスを堪能したかったのだろう。

制止されることから解放された、この 6 単元目は A にとって新しい時代を感じたかもしれない。と書けば大げさだろうか、だが、誰からも干渉されることなく好きなことに取り組めた経験は何にも替えがたいことだったはずである。

7 単元目

〔実態〕

学校のカリキュラム等の都合で「今日で、美術・バス day はおしまいです」と伝える。他の授業では相変わらずバスの方を見ようと立ち上がり、バスカードを持ちヒラヒラと振っている。音楽科では「バスの歌」等で音楽に興味を引き付けようとしたが、うまくいかなかった。

最後のバスの時間も熱心にバスの全体を観察している。教員の存在による行動の制約は相当にあったのかもしれない、6 単元目と同じようにバス全体を触り堪能している。4 時間目の終わりに「給食の時間だよ」と声をかけると素直に教室に戻る。2 単元目以降「教室に入ろう」という指示を素直に受け入れるようになっている。

〔小考察〕

やはり教員が横に居ない方が、一人でじっくりとバスを観察できて良いようである。A が喋ることができたなら「ウザイ」「消えろ」などと言ってくれたかもしれない。

「給食の時間」と声をかけることで素直に教室に入ることは定着した。このことは好きなことに取り組み充足感があるので「いや」と言う必要がなかったのだろう。これまでほとんどの場面で日常的に「いや」と言っていたのは活動に充足感や満足感がなく、目的も理解できなかったからかもしれない。

8 単元目以降

〔実態〕

「美術・バス day」は行われぬ。事前の連絡を覚えていたのか、暴れることなく美術の時間は教室の窓からバスを見る、乗り物図鑑を見るなどして過ごしている。

準備した一般的な教材には興味を示さない。画用紙を渡すと細長く破きヒラヒラさせて遊んでいる。画用紙の一般的な使い方（鉛筆で描く等）を示すが、以前と変わらず興味を示さない。教員も一緒に画用紙片をヒラヒラさせて「一緒にヒラヒラを楽しもう」と関わるが

教員には興味がないようである。教員が A に紙片を渡すと、一瞬だけ手に取るがすぐに手放して床に落とす。自分が破いて作った紙片には一定の愛着があるのかもしれない。一定とは 3 分程度の愛着であり、紙片に飽きると図鑑や窓からバスを見る。しかし紙片を持っている 3 分程度は椅子に座っている。紙片ではなく布のリボン等を渡すなどしたが、画用紙を破いた紙片が好きなようである。せっかく落ち着いてきたので、美術後に給食の時間があり、食後 10 分程度をバス見学の時間に設定した。

〔小考察〕

暴れるかと予想していた 8 単元目以降であるが、以前よりおとなしく窓からバスを見るようになる。紙片をヒラヒラさせながら 3 分程度椅子に座っていることができるようになった。美術の「美術・バス day」ではなく、給食後の 10 分程度をバス見学の時間に設定したことが良かったのだろう。A が、本当に好きな活動に対して見通しを持ちながら、待てることのできる契機になった「美術・バス day」であり、「美術・バス day」の 7 単元で「一人で好きなことに没頭できる」喜びと気持ちの安定を経験したと考える。

※考察

落ち着いて机上学習ができるなどの変化は A には見られなかった。十分な時間とは言えないが、誰からも干渉されることなく、好きなことに没頭できる時間と空間を A に提供することができた。生徒にとって「好きなこと」を肯定され、充足した時間を経験できたのではないだろうか。目に見える変化としては、教員が傍から居なくなることで生徒の活動が活発になったことである。

「過干渉は良くない、生徒が委縮していた可能性はある」「行動が規制されることは、表現の範囲を狭めることに繋がり、その結果自己表現の枠が狭まるのではないか」といった考えがある一方で「教員が傍に居ることで、生徒は行動を規制されながら規律規範を学習する。このことを継続すれば生徒は落ち着く。それが社会性であり教育ではないか」といった

見方もできる。

将来に向けて「枠に嵌めること」を大切とするか、将来に向けて「愉みの発見」を大切とするのか、思考が平行線のように交わることがない。どこで折り合いをつけるかは、現在の社会情勢などを鑑みなければならないのかもしれない。だが、文科省中央教育審議会答申²⁶²では「本答申では、2030年の社会と、そして更にその先の豊かな未来において、一人一人の子供たちが、自分の価値を認識するとともに、相手の価値を尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、よりよい人生とよりよい社会を築いていくために、教育課程を通じて初等中等教育が果たすべき役割を示すことを意図している。」として「何を知っているかより、何ができるようになるか」等と書かれている。何かができるようになるには多くの意味合いを含んでいる。答申中の様々な文言から特別支援学校での学習課題として重視しなければならない点を鑑みると、折り合いの付け所は、芸術という広い受け皿をもつ教科で、能動的な活動を重視するところから始めることが望ましいと捉えることができる。PSE という概念があることを知り、熱中できる何かを見つけ、充足した時間を過ごせることは、個が豊かな人生を歩み始める一歩である。

健常者が統合失調症と診断された人の事例

本研究で提唱する PSE 概念は、「知的障害者を対象としているが、生きづらさを抱える人にも汎化できる」と仮定しているため、思春期に精神を患い「統合失調症」と診断された生きづらさを訴える B のケースを紹介する。美術（芸術科目）の役割は表現であり鑑賞である。B は表現面に於いて困難（自分が何をして良いのか分からない）を抱えており、PSE を取り入れた芸術（広義での ART）という枠が必要なケースである。

B の事例を紹介することによって、自閉的傾向の強い知的障害者に関わることの少ない研究者や保護者等には、生きづらさを抱える健常者視点を加えることで、それぞれの人の置かれた状況を予想する参考になると考え紹介する。生きづらい人を紹介することにより、特別支援学校の児童生徒を理解する手がかりとしても取り上げる。

※背景

いつの時代も、親は子供が将来幸福に過ごすことを願い、子供にとって良かれと思う教育を行う。しかし、時に親の行き過ぎた期待や「指示飽和」は、子供の精神を蝕むこともある。昨今、多感な思春期に精神疾患を患うケースが、多々見受けられ報道されることも多い。

ここで紹介する B は、20 歳の時に精神を病み「統合失調症」と診断され、現在も治療を行いつつ、社会への順応を目指している人物である。

B は一般のサラリーマン家庭で育った。両親が教育熱心で、学校の成績のチェック、塾の選定、高校や大学の進学先まで「この子の為に良かれ」と思う親が全てを決めてきた。

高校では、試験の成績が悪く再試験等があったものの、大きな問題はなく卒業した。ところが親の決めた理系の大学入学後「この大学で勉強はできない、居場所がない」と思い悩み、大学に行かない為、親との衝突を何度も繰り返した。同時期に、叫んだり、幻覚を見たり徘徊したりなど、奇異な行動をとるようになり、警察に保護される等を繰り返し、精神科で「統合失調症」と診断され、その後も入退院を繰り返した。大学は退学する。

現在は退院して、行政の保護の元で一人暮らしをしているが、カウンセラーとの関係もうまくいかない。仕事はするものの、すぐに不適応を起こし定着しない。「自分はなぜ生きているのか」「何をしたいのか分からない」「何もできない」と言う。現在も親との関係性は悪く、叔母の一人を頼りにし、SNS 等で相談をしている。誰かに「自分でも、良く分からない自分」を分かってもらいたい要求はあり叔母に頼っている。

※エピソード

このエピソードは、B がよく相談を持ち掛ける叔母から聞き取った内容である。

B は、幼少から親の決めた道に従って生きてきた。自分が考える前に、親から目標を提示され生きる道筋を決められた。それを達成することが、自分の存在価値を証明することだと

ずっと信じてきた。

しかし、大学での、興味もない理系の専門的な内容は、Bにとってはつらく、何のために勉強するのかわからない空虚な上に、学力的にもついていけない。徐々に登校できなくなると、親や学校から指導が入るようになる。頑張ろうと思うが難しい。限界まで頑張っているつもりだが、成果がでない。

両親をはじめ、周囲は「お姉さんを見習え」「まず少しずつ取り組む」「生活リズムをつける」等とアドバイスをしてくれるが、その指示通りにはできない。自分は期待に応えられない人間だ、という思いが募り続ける。ある日、緊張の糸が切れ、良く分からないままに叫んだり走り回ったりしてしまった。

初めての入院では、服薬すると落ち着く。退院すると両親からは、少しランクを下げた専門学校卒業の目標を提示される。期待に応えようと、目標に向かって頑張るが、やはりできない。親からは、だめな子だと烙印を再度押される。「だめな子」と直接言われないが雰囲気から感じ取る。自分は何をやっても失敗ばかりで、もう自分はいないほうが、親も楽なのではないかと考える。そして「自分が何をしたいのか、何が楽しいのか分からない」と言う。このように、思い詰めている様子だった。その後も何度も入退院を繰り返す。

叔母と何度か話をしている中で、「資格を取って立派に働く、親の期待に応えるという目標も大切だけど、今日をご機嫌に過ごす。例えば今飲んでいるクリームソーダは美味しいな、と思いながら『ソーダの泡が、ぷくぷくして良いなあ』『ストローを曲げるのが面白い』と些細な出来事に熱中して、良いなと思うことも大事じゃないかな」と言うと、Bは「そんな、考え方があるんだ。ゆっくりしても悪くないんだ」と驚いた様子だった。

※考察

Bは幼少期から、親が掲げる「成功」に向かって人生を歩んできた。親の成功から学び、激励の言葉を励みに、高みを目指しずっと頑張ることが当然のことだった。だが、「成功体

験が持てない、学校の成績は上がらない、友人もできない。何をやっても中途半端に終わり、達成できたものはない」と感じている。成功体験がないまま、また違うタイプのモデリングを提示され、言葉で激励される。「あなたならできる」という自己効力感を高めるはずの激励の言葉は、時には罵倒にもなっていたようである。

つまりいた時に「そういうこともあるよ。そのままで良いよ」という声かけが、Bには必要だったのではないか。自分を見つめ、今のステップにいて、そのままだ大丈夫だ、より高みを目指さなくても良いと思えることが必要だった。

しかし今の社会では、先の目標も持たず、働きもせず、という生き方は認められにくい。失敗したと思う時、どうしてよいかわからない時に「そのままでいいんだよ」という概念を社会全体が認めることができれば、生きづらさを抱える人たちは、自己を責めることなく心地よい毎日を送ることができる。

「そのままでいいんだよ」という、見えにくく評価しにくい考え方を定義し易いのが芸術分野からの多様性のあるアプローチである。そして親や教員、社会が、本人の行いを認める契機となるのが PSE 概念である。

ここに提示した B は、人生の道筋をすべて親に決められた、という偏った事例ではあるが、生きづらさを抱える人たちに、多少なりとも当てはまる部分があると思われる。

社会全体で PSE 概念の存在を認識し、受け入れることができれば、障害者だけでなく、生きづらさを抱える人たちにとっても過ごし易い社会になるはずである。

小結

事例から考察できることはまず「やりたい活動を認める」ことではないだろうか。これまででは制止されていたが、教員が鑑賞していても飽きない活動がある。決められた課題をこなして、皆と同じ作品を作り上げなければならない学習内容は、児童生徒のやりたいことを制止していた原因かもしれない。

教員は純粋に「児童生徒の為に」と思いながら支援を行うが、同時に成果を出さなければならない立場に置かれている。時には、ありのままの教員像を見せる必要もあるのではないだろうか。ありのままのとは「理屈抜きに楽しいことが好きなこと」「ゆっくりすること」「ほどほどでよいこと」といった本当の自分を出しながら生徒にかかわる必要もある。教員がゆったりした気持ちで児童生徒と関わった結果、児童生徒も肩の力を抜いて安心できる毎日を過ごせた「美術・バス day」の事例である。この経験を契機として、給食後は少しの時間自分だけの充足した時間を得ることができるようになった。

メルツァーは『自閉症世界の探求』²⁶³に「自閉症になる子どもは優しく抑鬱な環境を感じやすく、人間の根源的な美的葛藤から（母親の美しさ等）（後略）徐々に中核的自閉状態世界」が広がるとしている。文中に「自閉過程」²⁶⁴という言葉を使っているところも精神分析を専門とするメルツァーの治療としての扱いであり興味深い。タスティン²⁶⁵も同じく自閉症の子どもは非常に敏感な感性を持っていると記している。特別支援教育で言われることがある、非常に敏感な感性があることを再認識する必要がある。一見して粗暴とも捉えられる自閉症の児童生徒は非常に敏感な感性を持っているのである。

教員や保護者の関わり方を感じ取り、暴れている可能性もある。敏感さ故に耐えられなくなったのかもしれない。バスのタイヤから多くのことを感じ取ることのできる A の「詩人のような」感性を認める必要がある。

特別支援教育の現場でよく言われることに、児童生徒のわずかな変化を捉えなければならないということがある。興味関心や、拒否反応等を捉えて、児童生徒が教育の主体となり、常に能動的な活動が行われるような支援を行うことの大切さを実感した実践例であったと

考える。

このような生徒の活動を見ることで、教員は「教育とは何か」を考える契機を得ることになる。「教育すること」は、無理に教えるのではなく、教員と児童生徒が「相互に対象から学ぶこと」である。

終章

社会、保護者、教員が PSE 概念を知る意味

序章で、ローエンフェルド『美術による人間形成』²⁶⁶を引用し「とらわれた『枠』を広げるといことは美術教育において、いかな教育全般にわたって最も重要な原理の一つとなっている」と記していることを取り上げた。

この「枠」とは、本論文執筆当初は児童生徒の「枠」であった。しかし振り返ると、広げなければならない「枠」は教師と保護者そして社会の枠であることに気付いた。PSE 概念を導入した授業で大きく変わったのは教師自身の児童生徒の捉え方であった。児童生徒の積極的かつ主体的な行動を黙過することに理解を示す教員がわずかであるが増えたことである。

より高みを目指さなくても、心地よい状態にあればそれで良いとする、PSE 概念を提唱することで、多くの児童生徒、保護者、教員そして生きづらさを感じている人達の「枠」が広がることになる。「枠」とは私たち健常者が作り上げた「枠」なので、一人ひとりの意識の持ちようで少しずつ広げることが可能である。一人ひとりが少しずつ広げた枠が積み重なり社会の枠も広がる。

頑張り続けなければならない知的障害のある児童生徒や、成長したことを評価しなければならない教員、そして児童生徒と生活している保護者も気持ちが楽になるのではないかと考える。「高みをめざし、頑張り続けなくとも良い」「そのままが良い」と言われることで救われる知的障害者や生きづらさを抱えた人がどれほど大勢いることだろうか。

教師、保護者、社会にとってのメリット

PSE 概念を導入すれば、社会の価値観のもとに、従前から認められている具体的な「成果」と「評価」を出さなければならない教員は「枠」という拘束から解放される。「好きなことに取り組み、心地よく、ゆったりと過ごしました」²⁶⁷のような「評価」の内容を「評価」

されることを気にせずに、児童生徒の立場から本当の「評価」をすることを許される。これまで容認されていなかった「教育活動」や「教材」として認められてこなかった活動が教育活動として認められる。教材の幅が広がると同時に、児童生徒の活動の幅が広がる可能性は高い。

PSE 概念によって、教師と保護者は、児童生徒が避けたい活動に無理に参加する意味を再考する契機となるはずである。そして従前の教育の「枠」から解き放たれる可能性を秘めている。

児童生徒、生きづらさを抱える人々にとってのメリット

今、何をして良いのか分からない人や、自分が何故生きているのか分からない人、周囲の様々なアドバイスに翻弄されるなど、生きづらさを感じている人がいる。

周囲の期待に応じて何かに取り組むが、成果を出せないという生きづらさを抱えている人々は、PSE 概念により他者に評価されるのではなく、自分の中での安定した心地よさを得ることができる。児童生徒は、興味のある本当にやりたかったことに取り組み、大きく制止されることもなく、自己の表出を認められ、黙過されることにより「嫌だ」「やめて」といった「問題行動」と言われる表出を行わなくても良いようになる。運動会や発表会等に取り組み、生活のリズムが崩れ、混乱することが減り、週や日に一度でも、美術の時間だけでも干渉されずに、心地よい時間を経験することで、生活全般に於いて緊張感が低くなる可能性がある。

社会の様々な環境の下で自信を失い、人生に意味を見出すことが困難で、どこにも行って行きようがない悶々とした状態を続けている生きづらい人々が、PSE 概念によって「そのままでもよい」という認識を持ち、現在の自分の存在を肯定する契機を作ることができる。

大学生を対象とした調査では「孤独感を感じる」²⁶⁸学生が多く存在することが示されている。これは孤独の否定から生まれる感情だろう。周囲の価値観に捕らわれることなく、PSE という概念の元で心地よく生きることが認められる事に気づく契機を得ることができる。

これまでは、社会の価値観のもとで、測ることができる能力や変化の見られる事例のみが論文として取り上げられてきた中で、見逃されていた事象が PSE 概念である。

測ることのできない PSE 概念を無理に測らなくても、児童生徒が行っている能動的行為そのものを本論での論拠とする。先行研究では数値の向上をデータ化し論拠としていたが、知的障害のある児童生徒と、健常者と言われる人には、物の見方等に大きな差異がある場合も見られ、その行動を健常者の主観でデータ化することに疑問を抱く。もし PSE をデータ化すれば、データと測定方法が一人歩きをしてしまい「正しい支援方法」や「データの向上が見られたので、この生徒にとって、優れた支援であった」といった拙速な判断につながる。

事例で示した知的障害のある自閉的傾向のある A を示した理由は理解の手立てとしての紹介である。今回の事例でも「乗り物好き」のパターンであると決めつけては、児童生徒を枠にはめることになるので好ましくない。評価の原則と教育の方法として、本当にバスが好きなのか、バスの匂いが好きなのか、音が好きなのか、その場所が好きなのか等の疑問を持ち続ける必要がある。

画家ヤン・ファン・スコーレルの油彩画「学生の肖像」（1531）の額縁下部の文章は「最も豊かなのは、何も欲しない人である。最も貧しいのは欲張りな守銭奴である」とある。これはエラスムスの「格言集」²⁶⁹から引用された言葉であり、500 年前の肖像画の学生に送られた言葉であろう。

日本に育った我々の祖父母²⁷⁰、両親など、多くの健常者は、物質的に豊かな生活を目指し、切磋琢磨して努力を積み重ねることを常として成長してきた。頑張っている両親を見ながら、その親に育てられた子どもも暗黙裡に頑張らなければならないと感じ、今の社会があるのかもしれない。決して怠けている訳ではないが、世の中の基準では生産性が低いとされる知的障害者から、物質的に豊かになった今こそ学ぶべきことは多いのではないだろうか。知的障害者が本当に満足して日々を過ごしているのか、何を欲しているのかは分からないが、生きている姿から、学ぶべきところを学びとることが出来るのが知性ある教員等の仕事

であり人の姿ではないだろうか。

ここで言うところの「知性ある」とは異文化を受け入れ触れ合うことで自己の成長を成し遂げることができ、違う価値観とも折り合いをつけ共存する方法を見つけることのできる力を備えている人間のことである。

沈思黙考し、早急に答えを出そうとしないことも知性の条件であるだろう。社会全体が、答えの出ない問題があることを認め、無答も答えの範疇に入れておくほどの知性ある理解力を得たならば誰もが生き易くなるだろう。

ラファルグは『怠ける権利』²⁷¹で「おお《怠惰》よ、芸術と高貴な美德の母、《怠惰》よ、人間の苦を癒したまえ！」と記し、1日3時間程度の労働で良いと述べている。

1日3時間の労働とは知的障害者の通っている通所施設²⁷²の労働時間とほぼ同じである。エラスムスの格言は、金銭欲や物欲に溺れずに心豊かに生きなさいとの意味である。PSE概念を周囲の環境が取り入れたならば、知的障害者こそが、エラスムスとラファルグの言うところの「最も豊かな人」になることができる可能性がある。

知的障害者に対する教育施策は、児童生徒の成長を願う様々な立場の人々の意見が入り混じり進展し発展してきた。振り返ると、それぞれの人々の考えや力学が複雑に絡み合った糸のような構造であることに気づく。太い糸が正しいのか、細い糸が間違っているのか、長い糸に沿って行けば良いのか、正解は見えてこない。

美しい構造での絡み合いで新たなシステムが構築されているのなら児童生徒は美しく楽しい児童期と青年期を過ごすことができるだろう。泣き叫ぶ生徒や、悩み続け生きづらさを感じている人々が目立つ、現代の世の中の複雑な絡み合い方は、混沌に近いのかもしれない。

保護者や教師は、最善の方法で、知的障害者や変わり者と言われる人々に、社会で適切に生きる術を身につけさせようと懸命に努力をしてきた。そこに試行錯誤と迷いは生まれたが、結果的に大きな変化は生まれてこなかったのかもしれない。そろそろ社会の側の価値が

大きく変わらなければいけない時期ではないだろうか。

頑張りなさいと言いつけられた社会の人々や、教員と保護者、そして児童生徒はようやく PSE 概念によって解放される。その行為が世の中に役立たなくてもよい。生産性が乏しい、気の向くままの「芸術活動」に堂々と関わることのできる根拠を PSE 概念によって得ることができ、特別支援学校の児童生徒や卒業生、生きづらさを感じている人々の「心のゆとり」になる可能性を秘めている。

最後に、私は特別支援学校の教員という立場よりも、「人はなぜ生きているのか」という素朴²⁷³な疑問を持つ一人の人間として、特別支援学校の児童生徒と関わってきたように思う。この素朴な疑問の答えに近づくために、PSE 概念を提唱したのかもしれない。PSE 概念を提唱するこの論文に対して様々な批判や疑問を出していただければ、更に私の素朴な疑問に深みが増すのではないかと考えている。

本論では「原初的自己効力感 (PSE)」のほかに「指示飽和」と「虚構の自己効力感」という新たな文言を提唱した。特に「指示飽和」は使われる頻度が高いのではないかと予想する。これらの文言が一般に使われることを期待すると同時に、更なる考察、研究を深めているところである。

語彙補足

- ・原初的自己効力感について

心理学では、パブロフ→スキナーのオペラント条件づけ、行動随伴性。バンデュラのモデリング、そしてバンデュラ『社会的学習理論—人間理解と教育の基礎—』による自己効力感の提唱という流れがある。自己効力感は教育方法を理論付ける契機となり、児童生徒が自分の価値を見つける自己評価に繋がるものである。しかし知的障害のある人の行動には、バンデュラの自己効力感では説明できない部分がある。

- ・遊びの中に自己効力感がある（バンデュラは遊びに触れていない）。
- ・バンデュラは児童期以降を対象としている。
- ・バンデュラの自己効力が、低い高いでは説明できない能動的行動（自己効力感）がある。
- ・結果を出す、高めるではない、安定した自己効力感も必要である。
- ・芸術活動で表現され、認められる自己効力感がある。

そこに、これまで見過ごされてきた「原初的自己効力感（PSE）」を定義している。

この語「原初的自己効力感」とするまでに、近似の語として「基礎的自己効力感」や「基本的自己効力感」等も考えたが、従前の自己効力感の基礎ではなく、高みをめざすものではない、安定した状態を指すので「原初的自己効力感」とした。「原初」ではなく「原初的」としたことについては語彙に広い範囲を持たせるためである。原初的自己効力感（PSE 概念）の範囲は人によって違う。

- ・本論での芸術とは

知的障害（自閉的傾向や重度重複障害）のある児童生徒と関わりながらの芸術（ART）と芸術教育の役割、あり方を定義する。

- ・そこには、美と感動、つまり生まれてきて良かったと感じる何かがある。
- ・人の喜びのために芸術がある。
- ・心が熱くなり「人生は悪くない」と思える瞬間を保証するためにあり、またその瞬間が訪れるかもしれないと言う期待のためにある。
- ・他の人間性を否定しない活動である。

- ・本論では、大きく「身体障害等」（視覚、聴覚、肢体、病弱障害等々）と「知的障害」（自閉症等々、自らの考えを如何なる方法によっても表現が困難、或いはうまくいかない、自らの考えが社会の価値観とずれる等の個性的な人等）に分けている。

- ・本論で取り上げる児童生徒は知的障害があり自閉的傾向の強い人を中心としている。「自閉症」とせずに「自閉的傾向が強い」と表記した意図は「自閉症（自閉スペクトラム症）」は診断名であり、自閉症と診断されていないが、その傾向が非常に強い児童生徒が除外されてしまうためである。

- ・本論では「障害」の文字表現を使う。障がい、障害等を含め、社会に枠付けられている「障害」つまり個性的な人々を表す適当な言葉が見当たらないためやむを得ず「障害」表記を使った。何れの表現を行おうとも「障害」があるとされる人々をその能力による差異により線引きを行う契機となる。本論で障害のある人とは、障害の枠ではなく、家庭、教育現場、社会でも「〇〇さん」という一人の個性豊かな人であり人格者である。

- ・特別支援学校の小中学部生徒、高等部生徒等を「特別支援学校の生徒」または「知的障害のある生徒」と記す。両方を含む場合は「特別支援学校の児童生徒」または「児童生徒」と記す。本論では、基本的に知的障害のある児童生徒が通学する学校を示している。本論での重度重複障害者は知的障害を併せ持つ人である。

- ・ 健常児童生徒の記述表記として、児童を「一般児童」、中学校、高等学校生徒を「一般生徒」または「一般児童生徒」と記す。
身体障害者手帳や精神障害者手帳、療育者手帳等を持っていない成人のことを「健常者」または「一般成人」と記す。
障害者手帳がなく、何処にも該当せずに、辛い日常を過ごす人や、引きこもっている人等を「生きづらさを抱えている人々」等と記す。
- ・ 各都道府県によって名称が違う、特別支援学校、支援学校、養護学校のことを「特別支援学校」と記す。健常児童生徒の通う小学校、中学校、高等学校を「一般小中学校」、「一般高校」として記す。
- ・ 一般小学校、一般中学校、一般高校に設置されている、特別支援学級、支援学級、特別支援クラスなどのことを「支援学級」と記す。

=====序章注釈=====

- 1 エレン・ケイ『児童の世紀』富山書房百科 文庫 24、小野寺信、小野寺百合子訳、富山書房、1900 年/1979 年訳、p. 202。
- 2 エレン・ケイ前掲書 (1) pp. 140-145。権威主義（詰め込み教育）教育を反省し、20 世紀を児童のための世紀とすることを提唱する。これを児童中心主義と言い「教育の最大の秘訣は、教育しないことである」と有名な言葉を残している。本当の教育とは、「静かに、おもむろに、自然を自然のあるがままに任せ、自然本来の仕事を手を助けるために周囲の状態に気を配る。それが本当の教育というものだ。」子どもの過ちについては「子供の過ちをすぐに取り上げると誤りが多いから、慎重を期して十のうち九には目をつぶること、その代り子どもが育ちかつ教育される環境づくりに十分気を使うこと、これこそ自然に適った教育法である（中略）自己教育への意欲をことごとく奪い去ってしまう」つまり、教育において重要なのは、自然で自由な環境のなかで、子どもが、自由に遊ぶことで才能を発揮するとしている。PSE 概念での実践に近いことが提言されている。
- 3 エレン・ケイ前掲書(1) p. 6。
- 4 厚生労働省 HP https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/seikatsu_chousa_c_h28.pdf
(2020 年 1 月 3 日閲覧) 社会・援護局障害保健福祉部 平成 28 年生活のしづらさなどに関する調査（全国在宅障害児・者等実態調査）結果 2018 年。昭和 26 年からの精神障害者等の増加データを見ることができる。
- 5 V.ローエンフェルド『美術による人間形成』竹内清、堀内敏、武井勝雄訳、黎明書房、1963 年、pp. 30-39。
- 6 A.バンデューラ『社会的学習理論—人間理解と教育の基礎—』原野広太郎訳、金子書房、1977 年/1979 年訳、p. 90。当初、原野は「perceived self-efficacy」に対して「自己可能感」との訳語を使っている。辞書を元に直訳すれば「知覚された自己効力感」となる。文中には efficacy beliefs「効力の信念」との言葉使いも見られるが、本論では、統一性を保たせるために「自己効力感」との文言を使う。
元論文 Bandura Albert, “Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change.” *Psychological Review*, vol.84, 1977 pp. 191-215.

-
- 7 ベネッセ教育総合研究所 HP
https://berd.benesse.jp/up_images/research/Survey_on_learning_report_5.pdf (2019年12月29日閲覧)。
木村「自己効力感が高い小・中学生は、どのような子どもか - 子どもの特徴と保護者との関係に着目して - 」2015年。
- 8 文科省 HP https://www.koho2.mext.go.jp/208/voice/208_02.html 特集1 (2020年6月25日閲覧) 詳細は1章。
- 9 アルバート・バンデューラ『激動社会の自己効力』本明寛、野口京子訳、金子書房、1997年、pp. 6-12。バンデューラの自己効力感の4要因。・遂行行動の達成、・代理的経験、・言語的説得、・情動的喚起。
- 10 個々の教員が「自己効力感」を高めようと教育活動をしている訳ではない。教育活動の成果を高める方策として、バンデューラの自己効力感理論が現在の教育現場で適応している。
- 11 アルバート・バンデューラ前掲書 (9)『激動社会の自己効力』 pp. 6-12。バンデューラの自己効力感の4要因。
- 12 自己効力感の提唱は1977年であるが、バンデューラが行った行動療法としてのモデリングは、1961-1963年に実験を含めて提唱されている。この実験は、まず大人がボボ人形に対して「モデル行動 (攻撃、愛撫等)」を行い、子供に観察させる。後に観察したモデル行動ごとに子供の行動がどのように変化するかを観察し比較するものである。
- 13 Google scholar での検索結果 (2020年9月26日検索)
「一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み」坂野雄二、東條光彦、1986年。「自己効力感、不安、自己調整学習方略、学習の持続性に関する因果モデルの検証：認知的側面と動機づけの側面の自己調整学習方略に着目して」伊藤崇達、神藤貴昭、2003年。「学業達成場面における自己効力感、原因帰属、学習方略の関係」伊藤崇達、1996年。「自己効力感に関する研究の展望と今後の課題：展望的自己効力感の提唱」西村薫、野村亮太、丸野俊一、2012年。「大学生の学習方略使用と達成動機、自己効力感の関係」山田恭子、堀匡、國田祥子、中條和光、2009年。「卒業論文作成に対する自己効力感と重要性認知が一般性自己効力感に与える影響」山本登、岩元澄子、原口雅浩、2012年。「理科の学習場面における自己効力感、学習方略、学業成績に関する基礎的研究」鈴木誠、1999年。「大学生の自己効力感と英語学習方略の関係」森陽子、1999年。「学生の進路選択に対する自己効力に関する研究」浦上昌則、1995年。「保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響」三木知子、桜井茂男 1998年。検索上位を取り上げたが、このように自己効力感に関する論文はバンデューラの自己効力感を基に向上等を念頭にしたものであり「安定した状態を維持することができる」自己効力感はなかった。
- 14 A.バンデューラ前掲書 (6) p. 2。『社会的学習理論』。
- 15 原初的自己効力感に尺度を作り評価することは、この提言の趣旨とは反する。仮に尺度を作った場合には「原初的自己効力感を高める為のメソッド」等が作られてしまうことが懸念される。そこに、児童生徒の豊かで個性的な表現は受け入れられなくなるだろう。

=====1 章注釈=====

- 16 文科省 HP https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm (2020 年 6 月 25 日閲覧)「平成 29・30 年改訂学習指導要領のくわしい内容」保護者等を対象としており分かりやすいサイトである。
- 17 文科省 HP https://www.koho2.mext.go.jp/208/voice/208_02.html 特集 1 (2020 年 6 月 25 日閲覧)
次期学習指導要領等へ向けて～「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及び必要な方策等について（答申）」の概要～。
- 18 文科省 HP
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/_icsFiles/afieldfile/2019/01/18/1412692_1.pdf (2020 年 6 月 25 日閲覧)。
- 19 門田美恵子「博士論文 小中学生の生活実態と心身の健康－心身健康科学の知見から－」。
https://dl.ndl.go.jp/view/download/digidepo_10960073_po_20150825%20%20%E9%96%80%E7%94%B0%E7%BE%8E%E6%83%A0%E5%AD%90%E3%80%80%E5%8D%9A%E5%A3%AB%E8%AB%96%E6%96%87.pdf?itemId=info%3Andljp%2Fpid%2F10960073&contentNo=1&alternativeNo=&_lang=en (2020 年 6 月 25 日閲覧、記述年やジャーナル等への投稿がないので閲覧 HP を記載する)。
「中学生の“疲労”(例 もっと休みたいと思うことがある)の得点の平均値、小学生の平均値に比べ有意に高かった。この平均値は、小中学生の区別をなくした 6 学年間の平均値でも有意に差があり、学年が上がる毎に“疲労感”を示す得点が有意に高かった」としている。
- 20 ベネッセ教育総合研究所 HP
https://berd.benesse.jp/up_images/research/Survey_on_learning_report_5.pdf (2019 年 12 月 29 日閲覧)
木村「自己効力感が高い小・中学生は、どのような子どもか－子どもの特徴と保護者との関係に着目して－」2015 年。
- 21 A.バンデューラ前掲書 (6) p. 90。『社会的学習理論』当初、訳者の原野は「perceived self-efficacy」に対して「自己可能感」との訳語を使っている。辞書を元に直訳すれば「知覚された自己効力感」となる。文中には efficacy beliefs「効力の信念」との言葉使いも見られるが、本論では、統一性を保たせるために「自己効力感」との文言を使う。
- 22 アメリカのワトソンが唱えた現代心理学の方法論。動物、人の行動を環境と刺激から「心理学」として客観的に観察し分析した。
- 23 アルバート・バンデューラ前掲書 (9) pp. 3-6。『激動社会の中の自己効力』本明寛、春木豊訳、金子書房、1995 年/1997 訳。
- 24 Bandura Albert, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York : W.H. Freeman & Co. 1997. p. 3.
- 25 祐宗省三、原野広太郎、柏木恵子、春木豊『社会的学習理論の新展開』金子書房、1985

-
- 年、p. 105。及び引用された原著ページ、Bandura Albert, “Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change.” *Psychological Review*, vol.84, 1977 . p. 3.
“beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments”.
- ²⁶ Morris, David B. and Usher, Ellen L.” Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors.” *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), pp. 232-245.
- ²⁷ Schunk, D.H, ”Ability versus effort attributional feedback : Differential effects of self-efficacy and achievement”, *Journal of Educational Psychology*75, 1983. pp. 848-856.
- ²⁸ Maddux, J.E. *Self-efficacy: The power of believing you can*. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. Oxford, England: Oxford University Press. 2001. pp. 277-287.
直訳すれば「あなたには出来ると信じる力」となるがここでは、著者が本を手にした読者を指して“you”と書いているので「自分には出来ると信じる力」と訳した。
- ²⁹ アルバート・バンデューラ前掲書 (9) pp. 6-12。『激動社会の自己効力』バンデューラの自己効力感の4要因。・遂行行動の達成、・代理的経験、・言語的説得、・情動的喚起。
- ³⁰ 西あゆみ、加藤真紀「複数の学術領域におけるコンピテンス概念把握の試み」一橋大学機関リポジトリ、2017年、pp. 1-24。
- ³¹ 伊藤正哉、小玉正博「自分らしくある感覚(本来感)と自尊感情が well-being に及ぼす影響の検討」教育心理学研究 53 巻-1、2005 年、pp. 74-85。
- ³² A.バンデューラ前掲書 (6) pp. 65-104『社会的学習理論』。ここでバンデューラは2つの水準について具体的に述べていないが、SSE と GSE に繋がる論が述べられている。
内田晃裕「一般性セルフ・エフィカシー向上の検討-課題固有的セルフ・エフィカシーを用いて-」日本心理学会第70回大会論集、2006年。
自己効力感には2つの水準がある。1つは臨床や教育場面で取り上げられている課題や場面に特異的に影響を及ぼす自己効力感で(task-specific self-efficacy:SSE)もう1つは具体的な個々の課題や状況に依存せずに長期的に一般化した日常場面における行動に影響する一般化された自己効力感(generalized self-efficacy:GSE)。GSEは、ある種の人格特性的な認知傾向とみなすことができる。
- ³³ 三宅幹子「特性的自己効力感が課題固有の自己効力感の変容に及ぼす影響」教育心理学研究 48 巻、2000 年、p. 50。SSE と GSE の間での有意差が見られたとしている。
- ³⁴ 成田健一「特性的自己効力感尺度の検討」教育心理学研究第43巻3号1995年 pp. 306-314。
- ³⁵ 磯貝浩久「スキー実習が学生の自己効力感に及ぼす影響」大学体育学 21 巻、2005 年、pp. 25-35。
- ³⁶ アルバート・バンデューラ前掲書 (9)『激動社会の中の自己効力』p. 3。
- ³⁷ アルバート・バンデューラ前掲書 (9)『激動社会の中の自己効力』p. 3。

-
- ³⁸ disorder ではなく **challenging hurdle** であり困難な課題に挑戦するという意味と捉える。原野の訳と少しニュアンスの違う捉え方を行った。
- ³⁹ アルバート・バンデューラ前掲書 (9)『激動社会の中の自己効力』p. 4。
- ⁴⁰ アルバート・バンデューラ前掲書 (9)『激動社会の中の自己効力』p. 4。
- ⁴¹ アルバート・バンデューラ前掲書 (9)『激動社会の中の自己効力』p. 5。
- ⁴² 福井至「肯定的気分の認知行動モデルの構築」東京家政大学臨床相談センター紀要第5集、2005年、pp. 71-80。肯定的気分の認知行動モデルを構築し、「親和気分」「リラックス気分」「快気分」「集中気分」を引き起こすとした。
- ⁴³ A.バンデューラ前掲書 (6) p. 68。『社会的学習理論』。
- ⁴⁴ 祐相省三、原野広太郎、柏木恵子、春木豊『社会的学習理論の新展開』金子書房、1985年、p. 105。バンデューラの来日公演記録が中心であり、A.バンデューラ著『社会学習理論』の追補版に近い。
- ⁴⁵ アルバート・バンデューラ前掲書 (9) p. 3。『激動社会の中の自己効力』。
- ⁴⁶ Google scholar での検索 (2020年9月26日検索)。
- ⁴⁷ 前掲論文 (13)「Google scholar での検索結果」参照。
- ⁴⁸ A.バンデューラ前掲書 (6) p. 2。『社会的学習理論』。
- ⁴⁹ 伊藤裕子「今、教育現場で LGBT の子どもたちは」教育心理学年報・研究委員会企画シンポジウム3、2018年、pp. 291-301。
NHK 教育テレビジョン HP <https://www6.nhk.or.jp/nhkpr/post/original.html?i=07557> (2020年6月12日閲覧)。
日本でも2010年に始まる、障害者向け福祉情報番組「きらっといきる」で毎月最終週に放送されていた「バリバラ～バリアフリーバラエティー～」の企画番組。後に「バリバラ」として独立した番組になり、これらの放送等より LGBT という概念が広まった。
- ⁵⁰ M・チクセントミハイ『楽しむということ』今村浩明訳、思索社、1991年、pp. 65-92。
- ⁵¹ ホイジンガ『ホモ・ルーデンス』高橋英夫訳、中央公論社、1973年、pp. 108-109。
(前掲書 51) は、ホイジンガ『ホイジンガ選集1 ホモ・ルーデンス』里見元一郎、河出書房新社、1989年。本論では主に里見元一郎訳を引用している。
- ⁵² 小山和利「幼児期の発達とその後の発達の連続性と関連性：虐待と非行の事実から探る」名寄市立大学保健福祉学部社会保育学科、社会保育実践研究、2017年、pp. 63-73。出産時より虐待されてきた児童生徒、成人はその後も多くの問題を抱えている。根本的な原因として PSE 概念 (原初的自己効力感) がほとんど育まれなかった可能性がある。
- ⁵³ 重度重複障害者知的障害者が幽閉や傷害される事件は意外に多く起きている。2016年

に「やまゆり園」にて発生した相模原障害者施設殺傷事件だけではない。

- 54 国立国会図書館蔵書検索システム NDL-OPAC、CiNii、Google Scholar にて検索。
(2019 年 1 月 2 日閲覧)
- 55 坂野雄二、東條光彦「一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み」行動療法研究 12 巻 第 1 号、1986 年、pp. 73-82。
- 56 三好昭子「主観的な感覚としての人格特性的自己効力感尺度 (SMSGSE) の開発」発達心理学研究 14 巻第 2 号、2003 年、pp. 172-178。
- 57 成田健一、下仲順子、中里克治、河合千恵子、佐藤眞、長田由紀子「特性的自己効力感尺度の検討」教育心理学研究第 43 巻 3 号、1995 年、pp. 306-314。
- 58 桜井茂男、桜井登世子「児童用領域別自己効力感尺度作成の試み」奈良教育大学教育研究所紀要 27 巻、1991 年、pp. 131-138。
- 59 園田菜摘「幼児用対人自己効力感尺度」小児保健研究第 75 巻 1 号、2016 年、pp. 100-106。
- 60 園田菜摘前掲論文 (59)、pp. 101。「幼児用対人自己効力感尺度」。
- 61 畑野相子、筒井裕子「認知症高齢者の自己効力感が高まる過程の分析とその支援」人間看護学研究、2006 年、pp. 47-61。
- 62 京都大学大学院と開発した「“育児に対する自己効力感”を高める研究、ポジティブなメッセージが浮かびあがる新機能搭載オムツ、ナチュラルムーニー」。製品に尿が出て濡れた時に現われる機能。
- 63 明和政子、田中友香理、Diaz-Rojas Francoise、菅文美、宗達也、「母親のポジティブ感情を高める紙おむつ開発」日本赤ちゃん学会 第 19 回学術集会、2019 年、p. 61。
(京都大学大学院教育学研究科、ユニ・チャーム株式会社との共同研究)
- 64 自己効力感が高い方が「優れている」のかについての検討はどの研究でも行われていない。どの先行研究でも暗黙のうちに自己効力感が高い方が優れているといった記述がなされている。自己効力感が低いために無謀なことを行わない等のメリットは評価されていない。
- 65 伊東由賀、山村礎「地域で生活する統合失調症者の自己効力感の研究」日本保健科学学会誌 vol.9 No.2、2006 年、pp. 112-119。
- 66 大川希、大島巖、長直子「統合失調症者に対する自己効力感尺度 (SECL : Self-Efficacy for Community) の開発」精神医学第 43 巻 7 号、2001 年、pp. 727-735。
治療、SST (Social Skill Training)、健康教育で取り入れられ、その効果が期待される。
- 67 山下俊幸、藤信子、田原明夫「精神科リハビリテーションにおける行動評価尺度「REHAB」の有用性」精神医学 37(2)、1995 年、pp.199-205。
精神科リハビリテーション 行動評価尺度 REHAB (Rehabilitation Evaluation Hall

and Baker) は多目的の行動評定尺度で Baker and Hall により英国で 1983 年に開発された。

- 68 江本純子「就業動機尺度の概念的妥当性—動機、自己効力感との関連性について—」
- 69 安達智子「就業動機尺度の概念的妥当性:動機、自己効力感との関連性について」実験社会心理学研究 41、2001 年、pp. 45-51。
- 70 織田恵輔、舞寿之、辻慎太郎、松尾寛司、織田修輔「野外活動が子どもの自己効力感に及ぼす影響について」プール学院大学研究紀要第 58 号、2017 年、pp. 265-274。
- 71 桜井茂男、桜井登世子、前掲論文 (58) pp. 131-138。「児童用領域別自己効力感尺度作成の試み」奈良教育大学教育研究所紀要 27 巻、1991 年。
- 72 特別支援学校では修学旅行等の行事が終わってから、1 週間程度は気分の高揚が見られることもあるが、2 週間も経つと修学旅行前の状態に戻るようである。行事や日常の散歩等に参加したことをすぐに忘れる生徒も多いようである。これらの忘れられた経験が自己効力感にどのような影響を及ぼしているのか明らかにされていない。苦痛は記憶に残りやすいが、心地よいことは忘れることが多い。しかし長期参与観察で自己効力感の高まりが、ある程度明らかになる可能性はある。
- 73 田崎美弥子・中根允文監修『WHO QOL26 WHO Quality of Life 26 手引き改訂版』世界保健機関・精神保健と薬物乱用予防部編、金子書房、2001 年。
QOL (Quality of Life) 「人生の質」「生活の質」、人が生きる上での満足度をあらわす指標。WHO が 1994 年に QOL を「一個人が生活する文化や価値観のなかで、目標や期待、基準、関心に関連した自分自身の人生の状況に対する認識」と定義し、QOL 基本調査票を考案する。この基本調査票は QOL が構成されている分野を 6 分類し「身体的領域」「心理的領域」「自立のレベル」「社会的関係」「生活環境」「精神性/宗教/信念」を評価するもので、主観的な満足度 (幸福度) が表される。
- 74 池田吏志「重度・重複障害児の造形活動における意欲と能力発揮を基軸とした QOL 評価法の開発」特別支援教育実践センター研究紀要 15 号、2017 年、pp. 1-9。
- 75 金山和彦「重症心身障害児の造形活動について～施設における陶芸指導の現状と課題からの考察」美術教育 280 号、2000 年、pp. 46-54。
- 76 小島道生「青年期ダウン症者の自己制御機能と特性的自己効力感との関係」長崎大学教育学部紀要教育科学第 68 号、2005 年、pp. 69-77。
- 77 郷間英世・伊丹直美「微笑行動を手がかりとした重症心身障害児の QOL 評価に関する検討」奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 14、2005 年、pp. 29-35。
- 78 三省堂『スーパー大辞林 3. 0』三省堂編、2006 年、笑みとは「声を立てずににっこりすること、ほほえみ、微笑」であり、その行動は純粋な表出なのだろうか。笑み行動は笑いの表出行動と少し違うように感じる文言である。コミュニケーション手段として対人関係構築に役立つのが笑みであろう。
- 79 郷間英世、伊丹直美「微笑行動を手がかりとした重症心身障害児の QOL 評価に関する

検討」教育実践総合センター研究紀要 14 号、2005 年、pp. 29-35。

- 80 田崎美弥子・中根允文監修 前掲書 (73)
『調査票』は別冊子として販売されている。検査の参考になるものは手引き改訂版である。
- 81 酸素飽和度（一般に SpO2）と言う「oxygen saturation percutaneous」経皮的動脈血酸素飽和度のこと。
- 82 池田吏志前掲論文 (74)
池田は Lyons (2005) の満足度指数を援用している。第 1 段階では、対象者に最も親しいコミュニケーションパートナー（今回では担任教員）が、馴染みのない調査者（今回では池田氏）に対象者の情緒的なプロフィールを説明する。具体的には、コミュニケーションパートナーは、対象者の最も調子のよいときに決まってみられる活動から 10 種類を抽出して定義づけをする。このうち 5 種類は本人が没頭できている状態、つまり意欲が高い状態、2 種類は自然な状態、つまり普段の状態、そして、残りの 3 種類は没頭できない状態、つまり意欲が低い状態を選定する。これらの選定された活動を枠組みごとに 3 つの階層でランク付けする。
第 2 段階では、次に親しいコミュニケーションパートナー（例えばクラス担任が 2 名いる場合の副担当教員）が同様の手続きを行う。つまり、複数のコミュニケーションパートナーによって、活動のランク付けが確認され、設定される。第 3 段階は、調査者（今回でいえば筆者）が第 1、第 2 段階の調査で作成した指標を用いて本人を観察し、活動に対する本人の嗜好を評価する。
- 83 その妥当性の検証として、「重みづけ κ 係数」を用い、ビデオでの再考察も加え検証を行っている。その結果として「担任教員と筆者の QOL 評価はすべて『極めて高い一致』となった」としている。データ分析等は緻密であるが、4 名を対象とした 3 週間 7 回の授業から導かれるデータからの結論は急ぎ過ぎではないだろうか。また、調査データ数を増やしたとしても、それぞれの児童生徒の障碍特性や表出等が個性的過ぎるため一概に QOL を評価することには少し疑問が残る。
- 84 西村薫、野村亮太、丸野俊一 「自己効力感に関する研究の展望と今後の課題—展望的自己効力感の提唱—」九州大学心理学研究 Vol.13 、2012 年、pp. 1-9。
- 85 成田健一、下仲順子、中里克治、河合千恵子、佐藤眞、長田由紀子前掲論文 (57)、pp. 306-314。「特性的自己効力感尺度の検討」教育心理学研究第 43 巻 3 号、1995 年。
- 86 森田洋司『不登校現象の社会学』学文社、1991 年、pp. 330-334。
- 87 ベネッセ教育総合研究所 HP 小中学生の学びに関する調査報告書「自己効力感が高い小・中学生はどのような子どもか・子どもの特徴と保護者との関係に着目して」木村聡、2015 年。
https://berd.benesse.jp/up_images/research/Survey_on_learning_report_5.pdf (2019 年 12 月 29 日閲覧)。
- 88 NHK HP <https://www.nhk-book.co.jp/text/> (2019 年 1 月 3 日閲覧) ラジオ英会話。
- 89 エドワード・T・ホール『文化を超えて』岩田慶治、谷泰訳、ティービーエス・ブリタニカ、1993 年、pp.68-70。

90 エドワード・T・ホール前掲書（89）pp.28-36。

91 ちなみに、異文化交流までは自閉的傾向の強い知的障害者も楽しめる、または我慢できる範囲の場合もあるが、異文化共生となると様々な解決しなければならない社会問題が派生する。

=====2 章注釈=====

92 2000～2002 年に段階的に「総合的な学習の時間」が導入された。「交流学习」が「総合」の授業科目の一つとして認められることになり、小中学校から特別支援学校へ交流学习の申し込みが増えた。この傾向は今も変わらない。

93 20 年ほど前から一般校と特別支援学校の交流が積極的に始まっている。「疲れている」「交流は何も（勉強）しなくて良いので楽」という児童生徒が 2010～2015 年頃から増えている。20 年前は一般学校の教育で躰けられていたのか、模範的な話が多かっただけかもしれない。近年は発言が自由になったのか、本当に疲れているのかは不明であるが表情から察して疲れているようである。エビデンスとして論文には相応しくないが、私の経験から感じている事象を記しておく。

94 文部科学省 HP

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298260.htm

（2020 年 6 月 27 日閲覧）-審議会情報-中央教育審議会-キャリア教育・職業教育特別部会-キャリア教育・職業教育特別部会第 30 回-配付資料-資料 2 - 2 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について-答申案第 1 章 キャリア教育・職業教育の課題と基本的方向性、2020 年。

95 学研総合研究所 HP

<https://www.gakken.co.jp/kyouikusouken/whitepaper/201809/index.html> -白書シリーズ Web 版-小学生白書-「6. 将来について」。

96 内閣府 HP <https://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h30gaiyou/s0.html>（2020 年 6 月 27 日閲覧）「特集 就労等に関する若者の意識」2017 年。

日々新たな映像を作り続ける「ユーチューバーが安定して楽」な訳がないと考えるが、就学児童生徒にはそのように目に映るようである。

97 文部科学省 HP

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2017/02/02/1381456_3.pdf（2020 年 6 月 27 日閲覧）。「第 1 章、これまでの学習指導要領等改訂の経緯と子供たちの現状」。

98 文部科学省 HP https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/index.htm

（2020 年 4 月 2 日閲覧）学習指導要領-生きる力-学習指導要領の基本的なこと。

「全国のどの地域で教育を受けても、一定の水準の教育を受けられるようにするため、文部科学省では、学校教育法等に基づき、各学校で教育課程（カリキュラム）を編成する際の基準を定めています。これを「学習指導要領」といいます。「学習指導要領」では、小学校、中学校、高等学校等ごとに、それぞれの教科等の目標や大まかな教育内容を定めています。また、これとは別に、学校教育法施行規則で、例えば小・中学校の教

科等の年間の標準授業時数等が定められています。各学校では、この「学習指導要領」や年間の標準授業時数等を踏まえ、地域や学校の実態に応じて、教育課程（カリキュラム）を編成しています」。

99 学習指導要領は、義務教育諸学校、高等学校、特別支援学校（小学部・中学部・高等部）の各学校が各教科で教える内容を定めたものであり国立、公立、私立学校に適用される。学習指導要領の詳細な事項を記載した『学習指導要領解説』を発行している。就学前教育を行なう幼稚園や特別支援学校の幼稚部にも学習指導要領に相当する教育要領がある。

100 1947 年公布・施行、2006 年に公布・施行された現行のものは、全面改正された教育基本法である。「たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願う」とした上で、この理想を実現するために教育を推進するとしている。第 1 章から第 4 章までに分けられており、「教育の目的及び理念」「教育の実施に関する基本」「教育行政」「法令の制定」について規定されている。

101 1947 年公布・施行、学校教育法に該当する学校は、小学校 6 年、中学校 3 年、高等学校 3 年（定時制 4 年）、大学 4 年、幼稚園、高等専門学校 5 年、中等教育学校、義務教育学校、特別支援学校（以上一条校）のほか、専修学校や各種学校なども含まれる。

102 学校教育法、学校教育法施行令の下位法にあたる文部科学省の省令である。下位にはさらに多くの文部科学関係の省令や告示が詳細に示されており、学校運営や設置等を規定している。

103 一条校とは、幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、大学（短期大学および大学院を含む）および高等専門学校である。学校教育法（昭和 22 年法律第 26 号）の第 1 条に規定されている学校なのでこの呼び名が一般化している。

104 文部科学省 HP

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2017/02/02/1381456_3.pdf（2020 年 6 月 27 日閲覧）p. 1。「子供たちの学力については、国内外の学力調査の結果によれば近年改善傾向にある。子供たちの 9 割以上が学校生活を楽しんでいると感じ、保護者の 8 割は総合的に見て学校に満足している。こうした現状は、各学校において、学習指導要領等に基づく真摯な取組が重ねられてきたことの成果と考えられる。」とされている。

105 文部科学省 HP

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/18/1304360_001.pdf「学習指導要領の変遷」（2020 年 4 月 14 日閲覧）。

106 特別支援学校の新学習指導要領等（幼稚部、小中学部は平成 30 年告示・高等部は平成 31 年告示）に注目してみる。改訂され、平成 30 年からの移行措置期が設けられている。幼稚部は平成 30 年から小学校は平成 32 年度から普通中学校は平成 33 年度から普通高等学校は平成 34 年度から新学習指導要領を全面実施することとなっている。特別支援学校の幼稚部は平成 30 年度から、小学部は平成 32 年度から、中学部は平成 33 年度から、高等部は平成 34 年度から「新学習指導要領」新学習指導要領に完全移行することとなっている。

107 知的障害者を対象とした特別支援学校で幼稚部を備えている学校は非常に少ない。盲学校、聾学校には幼稚部がほぼ備わっている。今回の改訂でも知的障害児に対する幼児教育は進展がなかった。

108 文部科学省 HP

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/01/12/1365679_03.pdf 「特別支援学校の教育課程」について（2020 年 4 月 14 日閲覧）。

109 文部科学省 HP

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_4.pdf （2020 年 4 月 2 日閲覧）学習指導要領解説。

110 文部科学省 HP

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_1.pdf （2020 年 4 月 2 日閲覧）学習指導要領改訂のポイント。

111 「知的障害の程度や個人差が大きいことを踏まえ（後略）」では特に必要のある場合には個別の指導計画に基づき小学校等の学習指導要領の各教科の目標を参考に指導できるとある。例えば、数学だけではできるといった児童生徒を対象としている。知的障害があるからと、課題に一度も経験させることなく義務教育時代を過ごしてしまうことへの警鐘と、持っている力を発揮させようとするのであろう。

「一人一人に応じた指導の充実」では「視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者、病弱者である児童生徒」を中心になされた改善点が書かれている。発達障害を含む多様な障害に応じた指導のために「障害の特性理解と生活環境の調整」があげられている。生活環境の調整とは、絵表示等の視覚支援や拡大文字等を含んでいる。

112 文部科学省 HP

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364319.htm（2019 年 12 月 28 日閲覧）中央教育審議会・初等中等教育分科会・初等中等教育分科会（第 100 回）配付資料・資料 1 教育課程企画特別部会 論点整理・4. 学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策（1）「カリキュラム・マネジメント」の重要性より。

113 文部科学省 HP

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1386427.htm（2019 年 12 月 28 日閲覧）「特別支援学校 幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領」。「幼稚部教育要領」と「小学部・中学部学習指導要領」の冊子は 1 冊にまとめられている。28 ページまでが幼稚部の教育要領、29 ページからが小学部・中学部学習指導要領となっている。「高等部学習指導要領」は 1 冊にまとめられている。

114 文部科学省 HP https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1386427.htm（2019 年 12 月 28 日閲覧）「特別支援学校 高等部学習指導要領」。

115 学習指導要領冊子文中にある「総則」と、別冊としてある「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編」とは別物である。幼稚部小中学部、高等部の各総則編は 300 ページ以上になる。

116 特別支援学校でも求められることは「たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化

的な国家を更に発展させるとともに（中略）新しい文化の創造を目指す教育を推進する。（後略）」で始まる教育基本法の理念が根底にある。特別支援と記されているが、基本理念は全く同じである。

- 117 2 節（2）には「道徳活動や体験活動、多様な表現や鑑賞の活動等を通して豊かな心や創造性の涵養を目指した教育の充実に努めること」とあり、同時に新学習指導要領から道徳科の評価も義務付けられることになった。

道徳科の評価に於いて「正しい道徳」を設定することに危惧を感じる人は多いのではないだろうか。道徳（道徳性）とは個人によって幅が広いものであり、担任の教員が文書で評価することは、学習指導要領に記された「生きる力」や「一人一人に応じた教育」等に記された事項に相反するのではないだろうか。

- 118 新村出『広辞苑七版』岩波書店 2018 年、「涵養」参照。

- 119 文部科学省「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」（平成 22 年 5 月 1 日）より抜粋。

「～学習評価の改善に関する基本的な考え方～ 障害のある児童生徒に係る学習評価の考え方は、障害のない児童生徒に対する学習評価の考え方と基本的に変わるものではないが、児童生徒の障害の状態等を十分理解しつつ、様々な方法を用いて、一人一人の学習状況を一層丁寧に把握することが必要であること。また、特別支援学校については、新しい学習指導要領により個別の指導計画の作成が義務付けられたことを踏まえ、当該計画に基づいて行われた学習の状況や学習の結果の評価を行うことが必要であること」。

- 120 学習指導要領は、義務教育諸学校、高等学校、特別支援学校（小学部・中学部・高等部）の各学校が各教科で教える内容を定めたものであり国立、公立、私立学校に適用される。学習指導要領の詳細な事項を記載した『学習指導要領解説』を発行している。就学前教育を行なう幼稚園や特別支援学校の幼稚部にも学習指導要領に相当する教育要領がある。

- 121 1947 年公布施行、2006 年に公布・施行された現行のものは、全面改正された教育基本法である。「たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願う」とした上で、この理想を実現するために教育を推進するとしている。第 1 章から第 4 章までに分けられており、「教育の目的及び理念」「教育の実施に関する基本」「教育行政」「法令の制定」について規定されている。

- 122 1947 年公布・施行、学校教育法に該当する学校は、小学校 6 年、中学校 3 年、高等学校 3 年（定時制 4 年）、大学 4 年、幼稚園、高等専門学校 5 年、中等教育学校、義務教育学校、特別支援学校（通称一条校と言われる）のほか、専修学校や各種学校なども含まれる。

- 123 学校教育法、学校教育法施行令の下位法にあたる文部科学省の省令である。下位にはさらに多くの文部科学関係の省令や告示が詳細に示されており、学校運営や設置等を規定している。

- 124 文部科学省 HP

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/032/siryo/06090604/003.htm

(2020 年 1 月 5 日閲覧)

「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」の作成義務付けについては、平成 11 年度告示盲学校、聾学校及び養護学校小・中学部学習指導要領からの記載部分を下記に抜粋する。

「(第 1 章 第 2 節 第 7 指導計画作成等に当たって配慮すべき事項 5) 重複障害者の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成すること」。(第 5 章 第 3 指導計画の作成と内容の取扱い) 自立活動の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にし、個別の指導計画を作成するものとする」。

125 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 HP

https://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-61/c-61_02.pdf

『「個別の教育支援計画」の策定に関する実際研究』2006 年、p. 17。

126 小学部で取り扱われるページ数を見る。生活科 9 ページ、国語 7 ページ、算数 13 ページ、音楽 は 8 ページ、図画工作 は 4 ページ、体育には 7 ページが割かれている。同じ芸術科目でも音楽の 8 ページと図画工作の 4 ページでは倍の差がある。

特別支援学校 小学部・中学部学習指導要領 2 章「各教科」第 2 節 中学部の第 1 款にも「各教科の目標、各学年の目標及び内容並びに指導計画の作成と内容の取扱いについては、中学校学習指導要領第 2 章に示すものに準ずるものとする」とある。ここでも中学校学習指導要領とは一般の中学校のことを指している。基本は一般中学校に準じている。小学部と同じく 3 段階に分けられている。教科が小学部とは少し違い、生活科はない。国語から始まり、社会、数学、理科、音楽 9 ページ、美術 3 ページ半、保健体育、職業家庭、外国語となっている。中学部も美術のページ数が少ない。ページ数が少ないので重要視されていないとの見方も可能だが、規定を少なくし自由な活動の幅が認められているとの読み取り方もできる。

127 文部科学省 HP https://www.mext.go.jp/content/20200325-mxt_tokubetu01-1386427_7.pdf (2019 年 12 月 28 日閲覧)。

「目標・内容の一覧〔図画工作〕〔美術〕」とほぼ同じ内容が同一の表で記述されている。pp. 178。

128 文部科学省 HP

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/21/1399950_21_1.pdf「特別支援学校 高等部学習指導要領・2 章各教科、美術」参照。pp. 222-226。

129 文部科学省 HP

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_3.pdf (2020 年 1 月 3 日閲覧) pp. 2-5。「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編」。

130 これらの規定は、幼稚園(第 28 条)、中学校(第 49 条)、高等学校(第 62 条)、中等教育学校(第 70 条)、特別支援学校(第 82 条)、専修学校(第 133 条)及び各種学校(第 134 条第 2 項)に、それぞれ準用する。

131 文部科学省 HP

https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/b_menu/houan/kakutei/07051401.htm。第 166 回国会における文部科学省成立法律。

¹³² SDGs とは「Sustainable Development Goals（持続可能な開発目標）」の略。SDGs は 2015 年 9 月の国連サミットで採択されたもので、国連加盟 193 か国が 2016 年から 2030 年の 15 年間で達成するために掲げた 17 項目の目標。17 項目にそれぞれ、10 項の目標があり、全項目で 169 項の目標が掲げられている。

¹³³ 山口県教育委員会 HP

<https://www.pref.yamaguchi.lg.jp/cmsdata/f/9/e/f9e4a7da6fc7a641089c1b469ed5c905.pdf> (2020 年 6 月 25 日閲覧)。P. 2。文部科学省 HP よりも分かりよく記載されている山口県教育委員会の HP も記載する。

『個別の支援計画は、乳幼児期から学校卒業後まで生涯にわたって一貫した支援を行うための計画です。「障害者基本計画」(H14.12)の中で、「障害のある子どもの発達段階に応じて、関係機関が適切な役割分担の下に、一人一人のニーズに対応して適切な支援を行う計画（個別の支援計画）を策定して効果的な支援を行う」ことが示されました。そして、重点施策実施 5 か年計画(新障害者プラン)では、盲・聾・養護学校(現特別支援学校)において「個別の支援計画」を平成 17 年度までに作成することとされました。「個別の支援計画」と「個別の教育支援計画」は、概念として同じものであり、学校等の教育機関が中心となって作成する場合に「個別の教育支援計画」と呼びます。また、一人一人の教育的ニーズに応じて在学中から卒業後の移行期における就労・生活等の円滑な支援を行うための、「個別移行支援計画」と呼ばれる計画も、卒業後への移行期における「個別の教育支援計画」であり、概念として同じものです』。

同じ内容だが、厚生労働省は HP で <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu/0000171670.pdf> (2020 年 6 月 25 日閲覧) 児童発達支援計画の作成、障害児相談支援事業者等が作成した障害児支援利用計画や、自らの事業所でアセスメントした情報について課題整理表等を用いて整理しながら発達支援におけるニーズを具体化した上で、児童発達支援の具体的な内容を検討し、児童発達支援計画を作成するとしているので上げた。

¹³⁴ 中央障害者施策推進協議会は、内閣総理大臣が障害者基本計画の案を作成又は変更する際に意見を聴くための機関として、内閣府に設置されていた。2012 年に改正障害者基本法の全面施行により障害者政策委員会に改組された。

¹³⁵ 厚生労働省 HP <https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/pdf/kihonkeikaku30.pdf> (2019 年 12 月 20 日閲覧) p. 2。「障害者基本計画第(4次)、はじめに」本基本計画を通じて実現を目指すべき社会。

¹³⁶ 厚生労働省 HP <https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/pdf/kihonkeikaku30.pdf> (2019 年 12 月 20 日閲覧) pp. 12-14。「障害者基本計画第(4次)」、「(6) PDCA サイクル等を通じた実効性のある取組の推進」。

¹³⁷ 厚生労働省 HP <https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/pdf/kihonkeikaku30.pdf> (2019 年 12 月 20 日閲覧) pp. 14-15。「障害者基本計画第(4次)」、「(2) 理解促進・広報啓発に係る取組等の推進①重点的に理解促進等を図る事項」。

¹³⁸ 厚生労働省 HP <https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/pdf/kihonkeikaku30.pdf> (2019 年 12 月 20 日閲覧) p. 53。「文化芸術活動・スポーツ等の振興」。

¹³⁹ 国立特殊教育総合研究所 HP <https://www.nise.go.jp/nc/> (2020 年 3 月 2 日閲覧)。

-
- 140 学校教育法の改正により「特殊教育」が「特別支援教育」に変わる。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）が、「特別支援学校」という枠組みに統一され、複数の障害に対応した教育も行うことができるようになる。京都府等では「総合支援学校」が設立されたが、一つの特別支援学校内で複数の障害特性に合わせた教育には課題が多い。
- 141 国立特別支援教育総合研究所 HP <http://inclusive.nise.go.jp/>
インクル DB はインクルーシブ教育システム構築支援データベースの略。
- 142 国立特別支援教育総合研究所 HP
[file:///C:/Users/dadun/Downloads/syo_kaisetsu_20180515%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/dadun/Downloads/syo_kaisetsu_20180515%20(2).pdf)（2020年6月25日閲覧）p. 3。「図画工作」。
- 143 国立特別支援教育総合研究所 HP
[file:///C:/Users/dadun/Downloads/kou_kaisetsu_20181030%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/dadun/Downloads/kou_kaisetsu_20181030%20(1).pdf)（2020年6月25日閲覧）「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説各教科における障害のある生徒などへの指導についての事項」。
- 144 東京都立総合芸術高等学校のように「日本画、油彩画、彫刻、デザイン、映像メディア表現の5つの専攻があり、生徒は入学時に自分の専攻を決めて学習します」とあるような現在社会で言われているような総合芸術のイメージではない。
美術、音楽、家庭科、体育を含めた、多様な活動を取り入れた総合芸術があれば良いと私的には考える。私自身が美術と家庭科の教員免許を所持しているため美術と家庭科（調理等）の合科授業などを行うことは可能であり以前は行っていた。しかし現在は衛生面等から行えない。刺繍、裁縫、洗濯等なら合科は行える。
- 145 文化庁 HP
https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/_icsFiles/afieldfile/2019/03/28/a1414662_03.pdf（2020年3月2日閲覧）『「障害者による文化芸術活動の推進に関する基本的な計画」の決定について』。
- 146 河合隼雄、2002年1月18日に文化庁長官に就任。2006年10月31日まで3期4年在任した。文部科学省が全国の小・中学校に配布した道徳の副教材『こころのノート』の編集や、スクールカウンセラー活用事業補助にも関わり、業績は、後任に引き継がれ2008年からは『こころのノート』は公立学校への配置・派遣が進められている。
- 147 文化庁 HP
https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/_icsFiles/afieldfile/2019/03/28/a1414662_01.pdf（2010年1月3日閲覧）。障害者文化芸術活動推進基本計画の概要「障害者による文化芸術活動推進に当たっての意義と課題」。
- 148 文化庁 HP
https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/_icsFiles/afieldfile/2019/03/28/a1414662_01.pdf（2010年1月3日閲覧）。P. 18。「障害者による文化芸術活動の推進に関する基本的な計画」。
- 149 平岩幹男『自閉症スペクトラム障害—療育と対応を考える』岩波書店、2012年、pp. i-vi（まえがき）。自閉症については専門書よりも平岩の本書を参照にする方が分かり良い。

-
- 150 米国精神医学会『DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル』染矢俊幸、神庭重信、尾崎紀夫、三村將、村井俊哉訳、医学書院、2014 年。
- 151 『DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル』前掲書(150)による、神経発達症群に分類されるひとつの診断名では ASD (自閉スペクトラム症、アスペルガー症候群)と言われる。幼少から、視線があいにくく、表情が乏しい、予定が変わるとパニックを起こす、自分なりのやり方にこだわる、感覚の過敏さ、或いは鈍感さがある、手先が不器用、或いは非常に器用、細部にこだわり何も出来ない、過去の嫌な場面を思い出し落ち込む等の症状が現れることが多いとされている。私的には、非常に多様性に富んでおり、一概に定義することは困難ではないかと考える。
- 152 厚生労働省 HP <https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/101-1c.html> (2018 年 10 月 22 日閲覧)「平成 17 年度知的障害児(者)基礎調査：調査の結果の概要」。
- 153 現在、児童の知能検査として広く使われているのは WISC-IV。WISC-IV 日本版は、2010 年に刊行され 5 歳 0 ヶ月から 16 歳 11 ヶ月の児童生徒が対象。WISC-V への作業が進められている。幼児に実施する WPPSI は 2017 年に 48 年ぶりに改定され WPPSI-III 日本版が刊行されている。WAIS は成人を対象とする知能検査、2018 年夏に改訂され WAIS-IV が刊行されている。
- 154 日本版 KABC-II 制作委員会心理『日本版 KABC-II』丸善出版株式会社、2013 年。Kaufman Assessment Battery for Children の略、初版 K-ABC は 1983 年に作成され、K-ABC II に引き継がれる。適用年齢は、2 歳 6 ヶ月から 18 歳 11 ヶ月。旧バージョンは 16 歳 11 ヶ月までだった。K-ABC II により、日本での就学児童生徒の全てをカバーできるようになる。(発達検査は、本書全編が参考資料となるため、ページ数は抽出して記さない)。
- 155 小野鈍平、小林玄、原伸生、東原文子(文の左に点)星井純子 編『日本版 KABC-II による解釈の進め方と実践事例』丸善出版、2017 年、pp. 3-11。
- 156 新版 K 式発達検査研究会編『新版 K 式発達検査法 2001 年版一標準化資料と実施法』ナカニシヤ出版 2008 年 新版は 2020 年末に出版される予定である。(発達検査は、本書全編が参考資料となるため、ページ数は抽出して記さない)。

=====3 章注釈=====

- 157 上野一彦、松田修、小林玄、木下智子『日本版 WISC-IV による発達障害のアセスメントー代表的な指標パターンの解釈と事例紹介』日本文化科学社、2015 年、pp. 9-15、pp. 93-250。「第 4 章、指標パターン(プロフィール)から見た発達障害児のニーズ」「第 5 章、事例紹介」より考察。
- 158 ホイジンガ前掲書(51)『ホイジンガ選集 1 ホモ・ルーデンス』、1989 年。p. 127。
- 159 ここではあえて「みんな」という集合を表す言葉で、寄せ集めの集団を表現した。集団に入るときに選抜される、偏差値の高い進学先を目指す学習塾や、大学附属の小中学校ではその場での目的が定まり、均質性の高い集団像が見られることが多いのである。特別支援学校に在籍する児童生徒は選抜されて進学しているが、俗に言う下位選抜であ

り、どの部分にも属さなかった児童生徒とも言えるかもしれない。それ故、個性豊かな児童生徒の集りとなっている。

160 ベネッセ教育総合研究所 HP、

https://berd.benesse.jp/up_images/research/Survey_on_learning_report_5.pdf (2020年9月12日閲覧) 木村聡「自己効力感が高い小・中学生はどのような子どもかー子どもの特徴と保護者との関係に着目してー」小中学生の学びに関する調査報告書、2015年。

161 佐伯省三、原野広太郎、柏木恵子、春木豊、前掲書 (25)『社会的学習理論の新展開』金子書房、1985年、pp. 24-26。

162 佐伯怜香、新名康平、服部恭子、三浦佳世「児童期の感動体験が自己効力感・自己肯定感に及ぼす影響」九州大学心理学研究 7 巻、2006年、pp. 180-192。

163 サルトルは『存在と無』に「カフェのボーイであることを演じているのである。それは何も意外なことではない。遊びは一種の測定であり、探索である」としその者が実存するとは、演技すること遊ぶことであるとしており、チクセントミハイは『楽しむということ』で遊びと仕事の境界に疑問を持ち、フローモデルを提唱し「近代的技術生活のルールに基づく“遊び”を助長する慣習である」とし、仕事の中に含まれる遊び、仕事においても遊びと同じ熱中と楽しさが得られるとしている。

フローベールは遊びに近い概念を芸術として取り上げ「芸術においては“全てが叶えられる、何でもできる、国王にも国民にも、行動的にも受動的にもなれる、生贄にも司祭にもなれる。限界というものがいないために、人間の魂は解き放たれて〈真実〉の境界に行き着くまで飛翔できる”からである」としている。

多くの論の基となるのがホイジンガの遊びである。ホイジンガの後継論とも言われるカイヨワは、ホイジンガの論に「利益追求」の項を追加し、遊びの機能を競争、偶然、模倣、眩暈の4つに分類している。

164 ホイジンガ前掲書 (51)『ホイジンガ選集 1 ホモ・ルーデンス』。

165 ホイジンガ前掲書 (51) p. 127。『ホイジンガ選集 1 ホモ・ルーデンス』。

166 ホイジンガ前掲書 (51) p. 65。『ホイジンガ選集 1 ホモ・ルーデンス』。

167 ホイジンガ前掲書 (51) p. 65。ホイジンガ『ホイジンガ選集 1 ホモ・ルーデンス』。

ホイジンガが日本語に対して行った見解には、ホイジンガを解釈する上で重要な意味が隠されていると考える。ホイジンガは欧州の文化で育ち母語のオランダ語を中心に「遊び」を考察している点である。ホイジンガが取り上げた「演劇」が広辞苑 7 版の「遊び」には記載されていない点でも日本語の遊びとの相違がある。だが「遊び」の定義づけは全人的に汎化される論が立てられていると考える。

168 ホイジンガ前掲書 (51) p. 82。『ホイジンガ選集 1 ホモ・ルーデンス』。

169 ホイジンガ前掲書 (51) p. 39。『ホイジンガ選集 1 ホモ・ルーデンス』。

ホイジンガは文中で「遊びの中の聖なる真面目さ」としてプラトンの『法律』を引用し「(前略) 真面目にするべきときは真面目にし、真面目でなくてもいいことは真面目にしなくてもいい。(中略) この仕方に従ってさういふ風に一番善い遊びをしながら今とは正反対の考へで生きなければならない。」つまり、神の元では遊びと真面目が同一

としている。ホイジンガのこの部分は、西洋哲学や神学に不慣れな場合（私のことである）馴染めない部分は「神の元」を「最重要な事項」等として考察すると理解し易い。

- 170 プラトン『プラトン全集 12 巻（法律下）』岡田正三訳、全国書房、1952 年、pp. 36-37。「アテナイの客人 僕に言わせれば、真面目にするべきときは真面目にし、真面目でなくてもいいことは真面目にしなくてもいい。ところで、神のことは本来あらゆる恵まれた真面目な努力に値することであり、それに反して人間は先に言ったやうに、神のおもちゃとして考案せられたものであり、さうしてそれは本当に神の一番善いおもちゃである。そこですべての男も女もこの仕方に従ってさういふ風に一番善い遊びをしながら今とは背反対の考へで生きなければならない」。
- ホイジンガ、プラトンの引用には、ロジェ・カイヨワ『遊びと人間』多田道太郎・塚崎幹生訳、pp. 341-347 の訳者解説の示唆によるところが大きい。
- 171 藤永保『最新心理学辞典』平凡社、2013 年、pp. 5-6。
- 172 G.R.ファンデンボス『APA 心理学大辞典』繁樹算男、四本裕子訳、培風館、2013 年、p. 10。
- 173 新村出編『広辞苑第 7 版』岩波書店、2018 年、「遊び」参照。
- 174 J.ピアジェ『遊びの心理学』大伴茂訳、黎明書房、1988 年、pp. 13-15、240-258。成長発達と遊びについて触れられている。
- 175 中野聡史『子供たちの讃歌 “90—美術の授業から—” 大阪精神薄弱養護学校造形教育研究会、1990 年。大阪府下の養護学校 17 校の 1988 頃～1990 年の実践事例集冊子。大阪精神薄弱養護学校造形教育研究会の私家版のため一般図書館等には蔵書されていない。大阪府下の特別支援学校図書館等には蔵書されていることが多い。現在は改称され「大阪特別支援教育諸学校造形教育研究会」である。
- 176 OECD（経済協力開発機構）の生徒の学習到達度調査（PISA）は 2000 年から 3 年ごとに行われている。
- 177 国立特別支援教育研究所編著『キャリア教育ガイドブック』ジアース出版、2011 年。
- 178 平成 23 年度支援教育地域支援整備事業『第 1 回北河内ブロック支援教育実践交流会』北河内ブロック、2011 年、pp.5-101。
- 179 宮崎直男『精神薄弱児の造形教育』、日本文化科学社、1969 年。全ページに造形遊びに相当する活動が紹介されている。
- 180 文科省「教育課程審議会答申」1976 年 12 月 18 日(イ)「表現」の領域の内容は色や形などの美しさに関心をもち、つくりだす喜びを味わわせることに重点を置き、現行の「絵画」、「彫塑」、「デザイン」及び「工作」の各領域の内容を整理して構成する。内容の構成に当たっては、現行の内容のうち、取扱いの程度が高くなりがちなものや題材の範囲が広がりすぎるもの、例えば低学年の「知らせる目的でつくる」や「色や形などの自由な組み合わせや組み立て」などの内容は「表現」のうちの他の内容に統合し、「動くものや建物などをつくる」などの内容は、造形的な創作に重点を置いて整理する。
- 181 エミール・バンヴェニスト『言葉と主体』阿部宏監、前島和也訳、岩波書店、2013

年、pp. 169-175。「凝集語」として「古着屋」等の3つの意味を持つ言葉を例にあげている。「造形遊び」も凝集語に含まれる可能性がある。バンヴェニストは「造形遊び」のような言葉は「複合名詞」として扱うことが適切であろうとしている。

182 年間指導計画やシラバス等の作成はその時の校長や全校教務主任等の裁量によるところが多く、年間指導計画の内容も様々である。週ごとに月に4回の遊びの指導計画を立てている学校や、学期を通してある程度大まかな計画で過ごす特別支援学校等様々である。しかし近年では、何処の都道府県でも個別の教育支援計画と共に年間指導計画も精緻に立てることが多い。年間計画を立ててしまうと授業内容に変更を加えることができなく柔軟な支援には向かないことも解決しなければならない課題である。

183 文部科学省 HP

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_010.pdf (2020年4月14日閲覧)「小学部学習指導要領(平成29年告示)解説「図画工作」より引用。

184 文部科学省 HP https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf 平成29年告示、小学部学習指導要領第2章—各教科—第7節「図画工作」より引用。

185 文部科学省 HP

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_010.pdf (2020年4月14日閲覧)「小学部学習指導要領(平成29年告示)解説体育編」(2)内容、pp. 10-16。より引用。

186 秋田喜代美他「小学生の遊び観の分析」東京大学大学院教育学研究科紀要 55巻、2015年、pp. 325-346。分析データでは小学生の遊びのイメージ(種類)として、身体機能を使う遊びが圧倒的に多い。「物遊び」に含まれる造形遊びは1.36%しかない。

187 越村早貴子、近江ひと美、和田充紀、「仲間と共に遊びの世界に浸り主体的に遊ぶ姿を目指した“遊び指導”のあり方」富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究 No.13、pp. 105-117。

検索ソフト Google Scholar を使い「造形遊び」を検索した結果 274 件が該当したが、授業で取り上げられる集団を基本とした、造形遊びの取り扱いがほとんどである。「自己効力感 造形遊び」では該当はなかった(2019年9月12日検索)。

188 相根良平「自閉症の特性に応じた“遊びの指導”についての一考察」京都府総合教育センター研究紀要、2015年、pp. 3-4。

189 教育実践では、教育の被害者たる泣き叫ぶ児童生徒を排出しないためにも、失敗事例を高く評価する気風が必要であると考え。何らかの理由で児童生徒が大暴れした事例や、教員が児童生徒の前で失態をした場合の児童生徒の反応等、実践研究で忘れられ、看過されてきた事象は多いと考える。

多くの研究者が、暴れる等表現の上手くない児童生徒には、〇〇化、〇〇方法、〇〇訓練と課題解決策を提示している。教育現場で、その実践を行っても児童の変化は乏しいことも多く、特に重度の知的障害や自閉的傾向の強い人には適さない場合がある。関わる教員のスキル不足を指摘されてしまえばそれまでだが、現実には支援を受け入れてくれない児童生徒が例年、数名存在する。

190 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史〔新訂増補〕』中央公論美術出版、2003年、pp.

- 191 カリキュラムの連続性については、「個別の教育支援計画の作成と運用（小中高、各学年で連携した教育の未履行）に問題がある」と指摘されながらも一向に改善される見込みのない現実である。そして教員研修の機会を増やすという解決方法が採られている。研修を増やした故に教員の資質が高まり、児童の抱えている課題解決に一步前進したとされる。同じような問題提起が近年の 20 年近く行われている。
- 192 宇田秀士『〈遊び的な活動〉と〈基礎の定着〉を結ぶ小中連携美術教育の構築及び教師教育への展開』アサヒビジネスサポート出版、2009 年。pp.29-62。造形遊びが学習指導要領に組み込まれてから 25～30 年を経ての功罪と歴史について論じられている。
- 193 宇田秀士前掲書（39）p. 33。宇田秀士『〈遊び的な活動〉と〈基礎の定着〉を結ぶ小中連携美術教育の構築及び教師教育への展開』、大学教員、元小学校教員のコメントより抜粋。
- 194 近年では廃校になった高等学校等が特別支援学校に転用されることが多い。実践研究が行われる事の多い、各都道府県に 1 校程度設置される研究促進校でもある、教育大学附属特別支援学校等では入学選考がり「定員」以上の児童生徒を受け入れないため、特別教室を潰すことをしなくて良い。一方都道府県立、市立等の地域に密着した特別支援学校では「定員」制ではなく、希望者全員を入学させるため、教室不足が起きている。その為、教室一部屋を使う大胆な造形遊び等が行える環境が整わない場合がある。
- 195 勿論、自らの意思で「良い作品を作ろう」としている児童も居る。しかしほとんどの場合は作品展、或いは母の日、クラスメイトの誕生祝いカード等のために作品を作らなければならない必然に迫られる児童と教員の姿が教育現場にある。他にも、運動会等の行事ポスター作成、節分の鬼の面作り、収穫作品の絵作り、クリスマスの飾り作り、正月の飾り作り、凧作り、学芸会の衣装作り、近年ではマスク作り等々、常に「作品作り」に迫られている特別支援学校の児童生徒の実態がある。作品が無ければ評価も行い難く、保護者の期待に応えられないというジレンマが存在する。
- 196 金子一夫前掲書（190）pp. 68-69。『美術科教育の方法論と歴史〔新訂増補〕』。
- 197 中野聡史前掲書（175）pp. 3-19。『子供たちの讃歌 “90—美術の授業から—』。
- =====4 章注釈=====
- 198 配布アンケート用紙数は 1000 枚であった。記述式にも関わらず、335 枚のアンケートが回収された、2019 年 10 月集約。
- 199 大阪府「大阪の支援教育」HP <http://www.pref.osaka.lg.jp/shienkyoiku/osaka-shienkyoiku/index.html>（2020 年 1 月 4 日閲覧）。
- 200 大阪府下の特別支援学校勤務の美術教員 9 名に口頭で質問した。僅かな人数であるが全員が「作品作りに迫られる」と言っている。展覧会に展示するので、そのグループが「全員の仕上がり均等かつ、個性的（保護者が観覧してうちの子らしい）」であるところに気を使っている。2019 年 7 月 29 日聞き取り。

-
- 201 「良くできた作品」という漠然とした表記を行った。色彩が激しい、綺麗。奇抜な線や大胆な構図、アールブリュット作家に見られるような精密な表現等々。見られることを意識して「良くできた作品」を展示することになる。鑑賞者の意識が変わる必要がある。
- 202 ワロン『身体・自我・社会：子どものうけとる世界と子どもの働きかける世界』浜田寿美男訳編、ミネルヴァ書房、1983年、pp. 24-31。
- 203 D・W・ウィニコット『情緒発達の精神分析理論』牛島定信訳、岩崎学術出版社、1977年、pp. 177。
- 204 メリトクラシー（meritocracy）は能力、素質に基づいて、選抜する制度を指す。高身長やIQの高さなど。「能力主義」「実力主義」「成果主義」に近い意味がある。
- 205 ベネッセ教育総合研究所 HP
https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/kyoiku_kakusa/2008/kyoiku_kakusa_Chapter6_02.html（2020年3月2日閲覧）「2. 学力とメリトクラシー：地位の配分と社会統合」。
- 206 中村高康『暴走する能力主義』筑摩書房、2018年、pp. 3-8、86-123。
- 207 竹内洋『日本のメリトクラシー（増補版）構造と心性』東京大学出版会、2016年、pp. 1-6、233-237。
- 208 小玉重夫「第6章 学力調査の思想史的文脈—新しい国家統制か、それとも福祉国家の再定義か—」ベネッセ教育総合研究所、2014年、p. 2。
- 209 保護者への心理的、合理的配慮から本当の実態が記されていないこともある。同じ児童を観察した場合でも、記入者によって表現（観点等）が全く違うこともある。
- 210 下妻晃二郎「QOL 評価研究の歴史と展望」行動医学研究 Vol.21, No. 1、2015年、pp. 4-7。論文より引用：QOL 評価においては、QOL が複数の要素から構成される「多次元」的概念であることと、「主観」を評価・測定することに意義がある。QOL 評価尺度は目的別に主に2種類ある。一つは健康状態を詳しく調べる「プロファイル型尺度」で、もう一つは、医療経済評価で使われる「価値付け型尺度」である。新しい研究であるが、QOL をどこまで正確に測ることができるのか、その基準は相対的なものか絶対的なものか等これからの研究の進展を期待する。
- 211 原尻英樹『異文化間教育研究入門』江淵一公編、玉川大学出版部、1997年、pp. 175-177。
- 212 張玉玲「誰が如何に文化を語っているか—文化人類学の文化認識の現在」山口県立大学学術情報10「国際文化学紀要23号」、2017年、p. 76。
「西洋諸国やそれに属している人類学者は、非西洋の文化を語る特権的地位から離れ、文化とそれを担う人々の声により真摯な態度で耳を傾けなければならない時代の到来を意味している」として文化人類学を巡る文化批判を述べている。ここでの、西洋諸国の人類学者を特別支援学校教員として、非西洋の文化を知的障害者と置き換えて考えると、知的障害者に関わる時に、その個性に対する理解が深まる可能性がある。

-
- 213 文部科学省 HP https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/004/a004_01.htm
(2020年6月27日閲覧)。教育基本法、第1条（教育の目的）。
- 214 A.リヒトヴァルク『芸術教育と学校』長尾十三二、岡本定男訳、明治図書出版、1985年、pp. 16-17、83-84。文中に「現代の教育学的活動にあつて最も重要な潮流を解説するに際しては、その第一の位置を芸術教育にあてるのがもっとも妥当である。（後略）」それは、「教育の全範囲に向かつて影響を与えようとするもの」としており、芸術教育運動が単なる芸術上の一分野や教育上の一教科にかかわる改革主張として起こった運動ではないという点である「芸術は、教授上の一科目たるべきではなく、むしろ原理たるべきである」という運動であったことを記している。
- 215 クリストファー・ピーターソン、スティーブン・F・マイヤー、M.E.P.セリグマン『学習性無力感・パーソナル・コントロールの時代をひらく理論』二瓶社、2000年、pp. 2-3、pp. 266-267。
- 216 下木戸隆司「概念処理における意味飽和効果」名古屋大学心理学研究第78巻 第5号 2007年。pp. 469-477。「同一の語句を長時間眺め続けていたり、何度も声に出して繰り返したりしていると、それが奇妙な記号のように思われ、次第にそのことばの意味がなくなっていくように感じられることがある。意味飽和(semantic satiation)は、このようなかたちで経験される一時的な意味の消失として知られている。」私の「指示飽和」(Instructions satiation)という造語は意味飽和(semantic satiation)をヒントに造語した部分もある。
- 217 長橋秀樹「中学校美術科におけるデッサン教育の位置付け」教育研究実践報告、第1巻第1号、2017年、pp. 129-137。
- 218 日本語では五段活用で、未然形—頑張らない 連用形—頑張ります 終止形—頑張る 連体形—頑張る時 仮定形—頑張れば 命令形—頑張れとなる。教育現場では未然形はほとんど使われない。連用形を言わされていることがある。
- 219 近世にはウィトゲンシュタインが『論理哲学論考』で哲学の問題は本質において最終的に解決したと宣言する。これを哲学の放棄という学者もいるが、同時期に書かれたウィトゲンシュタインの『草稿』文中で「この世界の苦難を避けることができないというのに、そもそもいかにして人は幸福でありうるのか」と幸福に生きる方策を見つけようとした。そして「人は必然的に幸福なはずである、幸福に生きなさい」と記している。『論理哲学論考』文中・6・41には、「世界の意義は世界の外になければならない。世界の中では全てはあるようにあり、全ては起こるように起こる。世界の中に価値は存在しない」訳者の矢野は「すなわち、幸福を享受する主体は、永遠の相のもとに世界を見てとっている私ほかならない」と書いている。知的障害者の生き方には、ウィトゲンシュタインの言うところの模索が、個性的な表現活動として認めることができるのではないだろうか。PSEは知的障害者の、その時の充足感を求めているのかもしれないが、それは刹那的と言われる類のものではない。ウィトゲンシュタインは、物質欲の淡泊さや、苦難の内側から芸術の真理を追求したベートーヴェンの表現を信奉する反面、シェイクスピアの苦難の外側からの傍観的制作主義を批判したように、苦難の中から何らかの目的を見出そうとしている点は、現在を生きる知的障害者や生きづらさを感じている人々と共通していると言える。

- 220 文部科学省 HP https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/main8_a2.htm

(2020 年 4 月 2 日閲覧)。

221 平本歩『バクバクっ子、街に行く!人工呼吸器とあたりまえの日々』本の種出版、2019 年。重度重複障碍児を育てる平本の体験記が中心である。親と周囲の働きかけで合理的配慮が行われセンター試験を受験するまでになったが、その子どもが本当に自分の意思で進学を求めているのか全く不明である。親と子の価値観は同じなのかといった問題に突き当たる書である。参考文献には相応しくないとも考えられるが、障碍のある児童生徒にとって、ノーマライゼーションのあり方を示唆される部分があるのでここに取り上げた。

222 少し付け加えると教育熱心な親に育てられた人は小学校時代に、寝る前にも「明日は頑張ろうね」と言われて大嫌いな勉強に追われ、24 時間 365 日、片時も心が休まる時間が無かったそうである。

223 厚生労働省 HP <https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kousei/11/dl/01-01.pdf> (2020 年 6 月 14 日閲覧)「1 章、どのような時代背景だったのか」より。高度経済成長は 1954 年頃から 1973 年 (オイルショック) までの約 20 年を指す場合が多い。同時期に西ドイツでも高度経済成長をしており、同時期に教育改革が行われている。厚生労働省 HP では、7 割以上の人が「悩みや不安を感じている」(2010 年度)とのデータがある。生きづらい世の中が続き、その悩みと不安は増大する一方である。

224 厚生労働省 HP https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/seikatsuhogo/jisatsu/jisatsu_year.html (2020 年 6 月 14 日閲覧)「自殺の統計：各年の状況」児童生徒が自殺する前に明らかにしていた心配事としては、卒業後の進路など「進路問題」が 33 人、「家庭内不和」が 31 人、「いじめの問題」が 10 人となっている。遺書などの書き置きを残さなかったため、自殺理由が「不明」の児童・生徒が 140 人いる。ちなみに内閣府統計では、1972 年～2013 年の 41 年間の、9 月 1 日に自殺した児童生徒は 131 人に及ぶ、9 月 1 日には必ず毎年 3.2 人の児童生徒が自殺をしている。2018 年の 1 年に自殺した児童生徒総数は 250 名。警察庁が 2019 年 3 月に発表した「平成 30 年中における自殺の状況」では、未成年の自殺の原因・動機は「学校問題」が最多で、男子児童生徒の約 4 割に該当する。

225 内閣府「生活状況に関する調査」HP <https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/life/h30/pdf/s3.pdf> (2020 年 6 月 14 日閲覧)。

226 東京大学 HP <http://www.rease.e.u-tokyo.ac.jp/read/jp/archive/statistics/leaf11031504.pdf><https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kousei/11/dl/01-01.pdf> (2020 年 10 月 12 日閲覧)「障害と生活」p. 8。知的障害者は将来にわたり独身で両親と暮らしているとの統計が出ている。

227 東京大学 HP https://www.u-tokyo.ac.jp/focus/ja/features/z0508_00009.html。p. 1。「しかし、就職という段階に至ると大学受験とはまた違った大きな壁にぶつかります」。日本型の雇用モデルは、例えば、移動に困難があって食事やトイレ利用に介助が必要だったり、非常に優秀だけれども週に 10 時間までしか働けない、といった人たちには対応することが難しい、と近藤先生は言います。」(本文より抜粋)非常に優秀とは、アスペルガー障害等で知的には「非常に優秀」である。「労働需要とマッチした仕事」としてマッチングの大切さが記されているが、社会の変容

が同時に進むか、期待される場所である。

228 文部科学省 HP

https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1403130.htm 文部科学統計要覧 平成 30 年。(2019 年 12 月 24 日閲覧)。

229 文部科学省 HP

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/02/29/1367588_06_1.pdf 高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議配付資料 平成 28 年、(2019 年 12 月 24 日閲覧)。

230 文部科学省 HP

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/046/siryo/attach/1311208.htm 中央教育審議会 初等中等教育分科会 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ (第 4 回) 配付資料 資料 5-8 学習障害に関する学校における配慮事項について 平成 23 年 (2019 年 12 月 24 日閲覧)。

231 文部科学省 HP

https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1403130.htm 公表資料 統計情報 文部科学統計要覧・文部統計要覧 文部科学統計要覧 平成 30 年版、2018 年。

232 文部科学省 HP

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2013/06/14/1334827_6.pdf (2019 年 12 月 1 日閲覧)。

入学試験を行うが、全員入学(「全入」と言われることもある、落ちる人がいない)の底辺高校では、9 割を超える。平均でも留年が原因での退学は 7 割を超えている。

233 この同僚教員は「テトリス」という単調なゲームが好きであった。このゲームは、児童生徒が鉛筆削り機で、延々と鉛筆を削ることに似ている単調なゲームである(鉛筆削りもテトリスも単調に見えるが実は奥深い)。この同僚にとって、何の評価も関係ない「テトリス」は PSE 概念にあてはまる活動なのであろう。

234 菅原誠一、杉山登志郎、内藤美加、福本修、本田秀夫、松本卓也著『発達障害の精神病理 I』鈴木國文、内海健、清水光恵著編、星和書店、2018 年、pp. 5-9。

235 厚生労働省 e-ヘルスネット HP [https://www.e-](https://www.e-healthnet.mhlw.go.jp/information/heart/k-03-005.html)

[healthnet.mhlw.go.jp/information/heart/k-03-005.html](https://www.e-healthnet.mhlw.go.jp/information/heart/k-03-005.html) (2020 年 6 月 14 日閲覧)。

「自閉スペクトラム症とは」自閉スペクトラム症の診断については、DSM-5 に記述されており、下記などの条件が満たされたときに診断されます。複数の状況で社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応における持続的欠陥があること行動、興味、または活動の限定された反復的な様式が 2 つ以上あること(情動的、反復的な身体の運動や会話、固執やこだわり、極めて限定され執着する興味、感覚刺激に対する過敏さまたは鈍感さなど)発達早期から 1, 2 の症状が存在していること発達に応じた対人関係や学業的・職業的な機能が障害されていること、これらの障害が、知的能力障害(知的障害)や全般性発達遅延ではうまく説明されないことさらに、知的障害の有無、言語障害の有無を明らかにし ADHD(注意欠如・多動症)との併存の有無を確認することが重要です。DSM-IV では認められなかった自閉スペクトラム症と ADHD の併存が、DSM-5 では認められています。また、他の遺伝学的疾患(レット症候群、脆弱 X 症候群、ダウ

ン症候群など)の症状の一部として自閉スペクトラム症が現れることがあります。1と2の症状の程度は様々であり、いろいろな併存症も見られることから、小児神経科・児童精神科・小児科医師による医学的評価は非常に重要です」と厚生労働省では定義されている。

ASDは自閉症、広汎性発達障害、アスペルガー症候群などと呼ばれていたが、2013年のアメリカ精神医学会の診断基準DSM-5の発表以降、自閉スペクトラム症(ASD: Autism Spectrum Disorder)としてまとめられた。菅原らが『発達障害の精神病理Ⅰ、Ⅱ』にASDとの文言を使っているのでここでは、ASDと使った。

236 イマヌエル・カント『純粹理性批判(上・下)』篠田英雄訳、岩波書店、1961年。

カント『実践理性批判 判断力批判 永遠平和のために』榎山欽四郎、坂田徳男、土岐邦夫訳、河出書房出版、1989年、pp. 3-139。

篠田、榎山らは、伝統的に「悟性」という訳語を使っている。

カント『純粹理性批判 1~7』中山元訳、光文社、2010~12年。中山はドイツ語の「悟性」*verstand*を「知性」と訳している。邦訳では初めて知性という言葉を使ったのではないだろうか。本論で知的障害者に知性が無いと捉えているのではない。判断力の違いとしての悟性(知性)と私は捉えている。

237 村上靖彦『自閉症の現象学』勁草書房、2008年、p. 110。「感覚や運動への共鳴・没頭が、ある種の自己性を形成しているのである。おそらく空想身体(ミラーニューロン)が人ではなく物に対して働いているのだろう」と予測し、「一人で完結し、情緒的には他者を必要としない自己が現実化する」と記している。

238 鯨岡峻、鯨岡和子『保育のためのエピソード記述入門』ミネルヴァ書房、2007年。

239 加賀野井秀一『知の教科書 ソシユール』講談社、2004年、pp. 90-111。わかりやすく説明されている。「シフィニアン」は言葉の音や文字の種類、ラングは言葉。「シニフィエ」は言葉を聞いて連想する像やイメージ。

240 エドワード・T.ホール前掲書(89)『文化を超えて』。pp. 64-70. 72-83。全編で文化の違いについて述べられている。知的障害のある自閉的傾向の強い人を理解するためには「文化の違い」といった視点から取り組んだ方が、発達障害の教育書よりも理解が深まるかもしれない。

241 イマヌエル・カント『判断力批判』熊野鈍彦訳、作品社、2015年、pp. 247-252。

ア・プリオリをここでは「もともと備わっていた」との意味で使った。知的障害のある児童生徒は過去に経験(学習)していないと思える、斬新な心地よさや面白さを見つることがある。これらの行為は「問題行動」と呼ばれ制止されるが、大人が見ても面白そうであると感じる行為が多い。

ア・プリオリは、生物学・心理学などで、ある機能が先天的に持っていること。カントの認識論では、認識や概念が後天的な経験に影響されず論理的に先立つものとされている。先天的、生得的で、どこかで学習したものではなく、人間の感性にそなわったものとする。それでは、感性とはなんぞやと考えることになる。

人の認識が対象をとらえる最初の方法は直観である。何らかの対象が「触発」意識に触れてくることで、人は対象の姿を受け取る。その時の「感覚による直観」これが感性かもしれない。このレベルが知的障害のある児童生徒の一部に見られる。対象の姿は、悟性(知性)によって思考される。悟性とは理解する思考力である。つまり概念を構成しているのは悟性である。PSE概念は行為する、思考するという基礎となる概念であるこ

とが予想される。

=====5 章注釈=====

242 鯨岡峻『エピソード記述入門―実践と質的研究のために』東京大学出版会、2005 年。
鯨岡峻『ひとがひとをわかるということ―問主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房、
2006 年。

鯨岡峻、鯨岡和子前掲書（238）『保育のためのエピソード記述入門』ミネルヴァ書房、
2007 年。

243 鯨岡峻「接面とエピソード記述」https://gpsw.doshisha.ac.jp/pdf/xDeletes_150926a.pdf（2020 年 1 月 2 日閲覧）。

244 アルバート・バンデューラ前掲書（9）『激動社会の中の自己効力』。

245 イマヌエル・カント前掲書（236）『実践理性批判 判断力批判 永遠平和のために』
pp. 271-275。榎山勘四郎、板田徳男、土岐邦夫訳、河出書房新社、1989 年。最高の芸
術は詩、次が音楽であると記したことに近いかもしれない。「魅力とは心情の動揺（感
動）が問題にされれば、詩についてわたくしは、言葉の芸術のうち詩に最も近く、そ
れと極めて自然に結合されうる芸術、すなわち音楽を置きたい（後略）p. 273」。PSE
は音楽以前の概念であるかもしれない。

246 イマヌエル・カント前掲書（236）『実践理性批判 判断力批判 永遠平和のために』
榎山勘四郎、板田徳男、土岐邦夫訳、河出書房 pp. 257-271。
『判断力批判』に「自然美を芸術美より優位にする」とした。「芸術美は時として虚栄
心や自己中心的な主張や、墮落した情熱をまといやすく、えてして独創気取りの天才芸
術家の逸脱した虚栄の影が忍び寄るからである（後略）」と述べている。
このカントの一節を取り上げ、知的障碍者の行う自然美に近い、虚栄心を含まない行為
こそ評価されるべきであろうと考える。アールブリュット作品は評価されているが、作
品の一人歩きが始まっているとの指摘も多い。TV 等でアールブリュット作者に焦点が
当たることもあるが、その時に一人の「人」として見ているのか、そこに異質な差異を
見つけることのできる「すごい」対象として見ているのか、理解したつもりの誤解にな
っているのか分かかもしれない。或いは、アールブリュットのパンフレットにある賛辞の
言葉の通りに解釈をしているのかかもしれない。

247 文部科学省 HP https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/005.htm（2020 年
1 月 2 日閲覧）「特別支援学校幼稚部教育要領 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」第 2 章各教科。

249 文部科学省 HP https://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/gakusyushien/1413121.htm
（2020 年 7 月 23 日閲覧）。下記は HP からの抜粋。

『「文部科学省 障害者活躍推進プラン」について 文部科学省では、障害のある方が
その個性や能力を生かして活躍できる場のより一層の拡大を目指し、浮島文部科学副大
臣のもとに推進チームを設置し、文部科学省における障害者雇用の推進や、学校教育、
生涯学習、文化、スポーツの各分野において進められている障害者施策の中で、より重
点的に進めるべきと考えられる 6 つの政策プランを「障害者活躍推進プラン」として打
ち出しました。本プランの取組を通じて、文部科学省として障害者のさらなる活躍を推
進してまいります。』と書かれている。

-
- 250 知的障害者の行動が矯正される根本には教育基本法「第一章 教育の目的及び理念」があるのだろう。
- 251 5章の事例研究に協力をいただいた保護者、成人 B からは研究発表への許諾を取っており、最終の原稿確認も行っている。個人情報と人権、プライバシーに配慮し、個人が特定されない形での記述を行った。
- 252 鯨岡峻、鯨岡和子前掲書（238）『保育のためのエピソード記述入門』ミネルヴァ書房 2007 年、pp. 58-61。
- 253 塩見翔「鉄道マニアとして生きる：趣味経験のライフヒストリー研究」心理学研究 82 号、2015 年、pp. 31-40。
- 254 信州大学医学部内科第一教室スタッフコラム「鉄道趣味 2017 年 1 月 10 日」HP <https://shinshu-u-1nai.jp/column/4437>（2020 年 6 月 27 日閲覧）コラム筆者の北口良晃は医師であり、鉄道オタクである。北口は近鉄（近畿日本鉄道）に取り憑かれている。このように一つの鉄道会社に取り憑かれることがある。それは言葉では説明できない「拘り」である。
関西では阪急、南海、（奈良では近鉄）が多いようである。このように心をつかむ何かがある。因みに私は国鉄（JR）の EF66 という機関車に牽かれたコンテナ車を見るのが好きであった、何故好きなのか説明はできない。好きだから好きとしか言えないものであるが、PSE 概念で説明出来る事項である。
- 255 はたよしこ編『アウトサイダーアートの世界』紀伊國屋書店、2011 年、p. 70。
- 256 「明日があるさ」作詞は青島幸男、作曲、編曲は中村八大。簡単なコード進行の定番ソング。この時代の歌に拘る自閉的傾向の強い児童生徒は、特別支援学校や成人施設で散見される。
- 257 松岡勝彦、小林茂雄「自閉症児における他者意図の理解に関する研究：ビデオ弁別訓練による言外の意味の理解と般化」特殊教育学研究、2000 年。
- 258 1977 年当時は特別支援学校教諭免許（当時は養護学校教諭免許）保持者の教員はほとんどおらず、一般学校からの転勤者で賄っており、教育内容は一般小学校等のカリキュラムをそのまま持ち込んでいる影響が「運動会」「学芸会」等である。勿論、これらの行事には保護者の願いもある。
- 259 日本貿易会 HP https://www.jftc.or.jp/shoshaeye/overseas/os2004/os2004_09_2.html（2020 年 1 月 3 日閲覧）「サンパウロ事情（2）ブラジル人の多くはその感覚の中に、絶対音感ならぬ、絶対リズム感なるものを持っているのではないか？と思いたくなるくらい、リズム感の素晴らしい人が多い。」らしい。2004 年。しかし、全てのブラジル人がサンバ好きではない。ダウン症の全ての人がリズム感が良い訳ではない。ステレオタイプで人を判断するのは危険である。
- 260 寺山由美「「表現運動・ダンス領域における身体表現 — 意図のある動きの形成から捉え直す —」体育・スポーツ哲学研究 Vol. 39 No. 2、2017 年、pp. 95-108。
- 261 バスを写真に撮り、写真を生徒に見せることで、視覚的に理解しやすい。「帰りにバス

に乗ることができるから、今はがまんしようね」とカードを見せながら支援を行う事が多い。

262 文科省中央教育審議会（答申）HP

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf（2020年6月6日閲覧）。

「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及び必要な方策等について」、2016年、pp. 1 - 22。

p.17には「また、学校教育に「外の風」、すなわち、変化する社会の動きを取り込み、世の中と結び付いた授業等を通じて、子供たちがこれからの人生を前向きに考えていけるようにすることや、発達の段階に応じて積み重ねていく学びの中で、地域や社会と関わり、様々な職業に出会い、社会的・職業的自立に向けた学びを積み重ねていくことが、これからの学びの鍵となる。」とあり、「外の風」そのものがPSEとなるかもしれない。風通しをよくする風穴を開ける役割がPSEにはあると考える。

263 ドナルド・メルツァー、ジョン・ブレンマー、シャーリー・ホクスター、ドリー・ウェデル、イスカ・ウィッテンバーグ『自閉症世界の探求』、平井正三、賀来博光、西見奈子訳 金剛出版、2014年、p. 12。「中核的自閉状態の外部にある、子どもたちの状態や機能に固有ないくつかの心の特性を理解することで、ばらばらに配置しているそれ等の特性が、合わさって遂行されると自閉状態を作り出すことが分かったのである」と記している。

264 ドナルド・メルツァー前掲書、(263) p. 11。『自閉症世界の探求』。

265 シェイラ・スペンスリー『タスティン入門—自閉症の精神分析的探究』、井原成男訳、岩崎学術出版社、2003年、p.12。

=====終章注釈=====

266 V.ローエンフェルド前掲書(5)『美術による人間形成』竹内清、堀内敏、武井勝雄訳、黎明書房、1963年、pp. 30-39。

267 現在の評価でも近似のものがあるが、最終的な文言は「教員と一緒に作ることができました」「頑張りました」といったものが中心である。3章に現状は記した。

268 柳川実有子、西村昭徳「孤独感類型から見た大学生活における一人でいられる能力の構築プロセスに関する検討」東京成徳大学臨床心理学研究 17号、2017年。pp. 18-26。

269 ブリュウゲル「バベルの塔」展 朝日新聞社 2017年。pp. 96-97。2017年7月18日～10月15日まで国立国際美術館（大阪）にて開催時の図録より引用。

270 C・タットマン『日本人はどのように自然と関わってきたのか』、築地書館、2018年。pp. 271-272、p. 289。

271 ポール・ラファルグ『怠ける権利』田淵晋也訳、人文書院、1972年（1880年発表）、p. 67。ラファルグの産業革命以来起こっている社会情勢批判を中心とした示唆に富んだ書である。「怠ける」とは何もしないことではなく、評価、成果の「ため」にすることを拒むこと、好奇心の赴くままに、心地よいことを追求することを示唆している。目的・手段の連関から自由なことを意味する。

因みにソーロが 1854 年に『ウォールデン森の生活』を発表した、26 年後に記されたのが『怠ける権利』である。

272 厚生労働省 HP <https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11801000-Shokugyounouryokukaihatsukyoku-Soumuka/0000032713.pdf> (2019 年 12 月 28 日閲覧)。

B 型就労支援事業所等。いわゆる作業所。特別支援学校の生徒の多くが卒業後に通うことになる通所施設。両親の自宅から通所することが多い。生活パターンとしては、小学部入学時(6 歳)から変わらないことになる。両親の健康問題等が起これば入所施設に入り、生活支援を受けながら就労支援事業所等に通う生活に移行することになることが多い。

273 このような発想を哲学などと言うこともあるが、素朴に幼少から考え続けたことである。私の場合は、哲学などという立派なものではなく「なぜなの? どうして?」と質問を続ける幼児と同じである。

気がつけば、幼児のまま成長もせずに「なぜなの? どうして?」を 50 年も続けてしまった。「なぜ?」の答えが出ないので自分で PSE 概念というものを作り出したのかもしれない。そして、自分自身にも心地よい時間を作り出そうとしている。小高い丘から夕焼けを見て「ふうっ」と声が出たり、寝床に入るときに思わず「ふっ」と声が出たりする、理屈では説明出来ない心地よい瞬間を大切に、PSE 概念を暖め、育てようと考えている。同時に「指示飽和」「虚構の自己効力感」についても研究を深めたい。

参考文献

アントノフスキー,アーロン『健康の謎を解く』山崎喜比古、吉井清子監訳、有信堂高文社、2001 年。

アンリオ,ジャック『遊び』佐藤信夫訳、白水社、2000 年。

今井むつみ『ことばの学習のパラドックス』共立出版、1997 年。

飯野順子、大瀧ひとみ『重症心身障害児者の新たな療育活動を求めて』ジエース教育新社、2020 年。

ウィトゲンシュタイン,ルートヴィヒ『論理哲学論考』野矢茂樹訳、岩波書店、2003 年。

ウィトゲンシュタイン,L.『「論理哲学論考」対訳・注釈書』木村洋平、社会評論社、2010 年。

ウィニコット,D.W.『情緒発達の精神分析理論』牛島定信訳、岩崎学術出版社、1977 年。

牛島定信『情緒発達の精神分析理論』岩崎学術出版社、1977 年。

ヴィゴツキー,L.S.『情動の理論』神谷栄司、土井捷三、伊藤美和子、竹内伸宜、西本有逸訳、三学出版、2006 年。

上野一彦、松田修、小林玄、木下智子『日本版 WISC-IV による発達障害のアセスメントー

代表的な指標パターンの解釈と事例紹介』日本文化科学社、2015 年。

宇田秀士『〈遊び的な活動〉と〈基礎の定着〉を結ぶ小中連携美術教育の構築及び教師教育への展開』アサヒビジネスサポート出版、2009 年。

宇野宏幸『特別支援教育から考える通常学級の授業づくり・学級運営・コンサルテーションの実践』金子書房、2013 年。

エリス,M.J.『人間はなぜ遊ぶか』森楸、田中亨胤訳、黎明書房、2000 年

小原秀雄『教育は人間をつくれるか』農山漁村文化協会、1989 年。

小野鈍平、小林玄、原伸生、東原文子、星井純子編『日本版 KABC-II による解釈の進め方と実践事例』丸善出版、2017 年。

オースチン,J.L.『知覚の言語』丹治信春、守屋唱進訳、勁草書房、1984 年。

カイヨワ,ロジェ『人間と聖なるもの』塚原史、吉本素子、小幡一雄、中村典子、守永真樹訳、せりか書房、1994 年。

カイヨワ,ロジェ『遊びと人間』多田道太郎、塚崎幹夫訳、講談社、1990 年。

カント,イマヌエル『純粋理性批判（上・下）』篠田英雄訳、岩波書店、1961 年。

カント,イマヌエル『実践理性批判 判断力批判 永遠平和のために』檜山欽四郎、坂田徳男、土岐邦夫訳、河出書房出版、1989 年。

カント,イマヌエル『判断力批判』熊野鈍彦訳、作品社、2015 年。

カント,イマヌエル『純粋理性批判 1~7』中山元訳、光文社、2010~12 年。

金子一夫『美術科教育の方法論と歴史〔新訂増補〕』中央公論美術出版、2003 年。

加賀野井秀一『知の教科書 ソシユール』講談社、2004 年。

北山忍『自己と感情』共立出版、1998 年。

鯨岡峻、鯨岡和子『エピソード記述で保育を描く』ミネルヴァ書房、2009 年。

鯨岡峻『エピソード記述を読む』東京大学出版会、2012 年。

鯨岡峻『エピソード記述入門―実践と質的研究のために』東京大学出版会、2005 年。

鯨岡峻『ひとがひとをわかるということ―間主観性と相互主体性―』ミネルヴァ書房、2006 年。

鯨岡峻、鯨岡和子『保育のためのエピソード記述入門』ミネルヴァ書房、2007 年。

クレイマー,E.『心身障害児の絵画療法』徳田良仁、加藤孝正、黎明書房、2004 年。

ケイ,エレン『児童の世紀』富山書房百科文庫 24、小野寺信、小野寺百合子訳、富山房、1979 年。

国立特別支援教育研究所編著『キャリア教育ガイドブック』ジアース出版、2011 年。

櫻井成男『自ら学ぶ意欲の心理学』有斐閣、2009 年。

サルトル,ジャン,ポール『存在と無』松浪信三郎訳、人文書院、1999 年。

Schunk, D.H. ” Ability versus effort attributional feedback : Differential effects of self-efficacy and achievement” , *Journal of Educational Psychology*75, 1983.

新村出編『広辞苑第 7 版』岩波書店、2018 年。

新版 K 式発達検査研究会編『新版 K 式発達検査法 2001 年版—標準化資料と実施法』ナカニシヤ出版、2008 年。

菅原誠一、杉山登志郎、内藤美加、福本修、本田秀夫、松本卓也『発達障害の精神病理 I』鈴木國文、内海健、清水光恵著編、星和書店、2018 年。

スペンスリー,シェイラ『タスティン入門—自閉症の精神分析的探究』、井原成男訳、岩崎学術出版社、2003 年。

セリグマン,M.E.P.,ピーターソン,C.,マイヤー,S.F.『学習性無力感・パーソナル・コントロールの時代をひらく理論』二瓶社、2000 年。

ソロー,H.D.『ウォールデン森の生活（上・下）』飯田実訳、岩波書店、1995 年。

高村峰生『触れることのモダニティ』以文社、2017 年。

竹内洋『日本のメリトクラシー（増補版）構造と心性』東京大学出版会、2016。

タットマン,C.『日本人はどのように自然と関わってきたのか』、築地書館、2018 年。

チクセントミハイ,M.『楽しむということ』今村浩明訳、思索社、1991 年。

デビュニョー,ジャン『遊びの遊び』渡辺淳訳、法政大学出版局、1986 年。

祐宗省三、原野広太郎、柏木恵子、春木豊『社会的学習理論の新展開』金子書房、1985 年。

東京藝術大学美術教育研究室編『美術と教育のあいだ』東京藝術大学出版会、2011 年。

中野聡史『子供たちの讃歌 “90—美術の授業から—』大阪精神薄弱養護学校造形教育研究会、1990 年。

仲間玲子『自尊感情の心理学』金子書房、2016 年。

中村高康『暴走する能力主義』筑摩書房、2018 年。

西村清和『遊びの現象学』勁草書房、1989 年。

ニーチェ,フリードリヒ『悲劇の誕生』秋山英夫訳、岩波書店、1966 年。

日本発達心理協会編『発達心理学と隣接領域の理論・方法論』田島信元、南徹弘責任編集、新曜社、2011 年。

ハイデッガー,マルティン『芸術作品の根源』関口浩訳、平凡社、2008 年。

橋本由紀子『フロベール『感情教育』〈無気力な情熱〉と崇高』えにし書房、2020 年。

はたよしこ編『アウトサイダーアートの世界』紀伊國屋書店、2011 年。

花篤実『図画工作・美術科教育の理論と展開』第一法規、1980 年。

バナード,ウィリアムス『生き方について哲学は何が言えるか』産業図書、1993 年。

原尻英樹『異文化間教育研究入門』江淵一公編、玉川大学出版部、1997 年。

バンデューラ,A.『社会的学習理論—人間理解と教育の基礎—』原野広太郎訳、金子書房、1977 年。

バンデューラ,アルバート『激動社会の中の自己効力』本明寛、春木豊訳、金子書房、1997。

Bandura Albert, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York : W.H. Freeman & Co.1997.

バンヴェニスト,エミール『言葉と主体』阿部宏監、前島和也訳、岩波書店、2013 年。

ピアジェ,J.『遊びの心理学』大伴茂訳、黎明書房、1988 年。

樋口敏生、西野範夫『改訂小学校教育課程講座「図画工作」』ぎょうせい、1989 年。

平岩幹男『自閉症スペクトラム障害—療育と対応を考える』岩波書店、2012 年。

平本歩『バクバクっ子、街を行く!人工呼吸器とあたりまえの日々』本の種出版、2019 年。

フーコー,ミッシェル『監獄の誕生』新潮社、1977 年。

ブラッケン,ブルース,A.『自己概念研究ハンドブック』梶田叡一、浅田匡監訳、金子書房、2009 年。

ファンデンボス,G.R.『APA 心理学大辞典』繁榊算男、四本裕子訳、培風館、2013 年。

藤永保『最新心理学辞典』平凡社、2013 年

古荘純一『日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか』光文社、2009 年。

プラトン『プラトン全集 12 巻（法律下）』岡田正三訳、全国書房、1952 年。

フローベール,G.『感情教育』清水正和、山田照美訳、駿河台出版社、1989 年。
米国精神医学会『DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル』染矢俊幸、神庭重信、尾崎紀夫、三村將、村井俊哉訳、医学書院、2014 年。

ホイジンガ『ホモ・ルーデンス』高橋英夫訳、中央公論社、1973 年。

ホイジンガ,ヨハン『ホイジンガ選集 1 ホモ・ルーデンス』里見元一郎、河出書房新社、1989 年。

ホイジンガ『朝の影のなかに』堀越孝一訳、中央公論新社、1975 年。

ボードリヤール,ジャン『シミュラクルとシミュレーション』竹原あき子訳、法政大学出版局、2008 年。

ホール,エドワード,T.『文化を超えて』岩田慶治、谷泰訳、ティービーエス・ブリタニカ、1993 年。

松浦隆信『不安の発生要因と介入モデルに関する臨床社会心理学的検討』風間書房、2014 年。

Maddux, J.E. *Self-efficacy: The power of believing you can*. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. Oxford, England: Oxford University Press. 2001.

Morris, David B. and Usher, Ellen L.” Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors.” *Contemporary Educational Psychology*, 2010.

宮崎直男『精神薄弱児の造形教育』日本文化科学社、1969 年。

宮崎直男『12 障害児のための造形遊び』明治図書出版、1991 年。

村上靖彦『自閉症の現象学』勁草書房、2008 年。

メルツァー,D.,ブレンマー,J.,ホクスター,S.,ウエデル,D.,ウィッテンバーグ,I.『自閉症世界の探求』、平井正三、賀来博光、西見奈子訳、金剛出版、2014 年。

森田洋司『不登校現象の社会学』学文社、1991 年。

山崎正和編集『近代の藝術論』中央公論新社、1979 年。

山崎正和『社交する人間』中央公論新社、2006 年。

山口昌男『文化と両義性』岩波書店、2000 年。

古田徹也『はじめてのウィットゲンシュタイン』NHK 出版、2020 年。

ラファエルグ,ポール『怠ける権利』田淵晋也訳、人文書院、1972 年。

リヒトヴァルク,A.『芸術教育と学校』長尾十三二、岡本定男訳、明治図書出版、1985 年。

ローエンフェルド,V.『美術による人間形成』竹内清、堀内敏、武井勝雄訳、黎明書房、1963 年

渡辺恒夫『心理学宣言』講談社、2013 年。

渡辺恒夫『ウィトゲンシュタインの教育学』慶應義塾大学出版会、2017 年。

ワロン,アンリ『身体・自我・社会：子どものうけとる世界と子どもの働きかける世界』浜田寿美男訳編、ミネルヴァ書房、1983 年。

図拠出

(図 1) 「効力の信念の源」

バンデューラ『激動社会の中の自己効力』pp. 3-6 を基本に、祐宗省三、原野広太郎、柏木恵子、春木豊『社会的学習理論の新展開』金子書房 p. 41 を参考に、教育現場での自己効力感を想定し図示した、筆者作成。

(図 2) 「やる気になれば何でもできる」

(図 3) 「親に頼らずに自分で決めることが多いと自己効力感との関係」

(図 4) 「あなたのお母さんは、私のことを信じてくれていると自己効力感との関係」

(図 5) 「母親の最終学歴と子どもの自己効力感との関係」

図 2～5 ベネッセ教育総合研究所 HP

https://berd.benesse.jp/up_images/research/Survey_on_learning_report_5.pdf

小中学生の学びに関する調査報告書「自己効力感が高い小・中学生はどのような子どもかー子どもの特徴と保護者との関係に着目してー」木村聡より転載。

(図 6) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 HP

https://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-61/c-61_02.pdf。『『個別的教育支援計画』の策定に関する実際研究 p. 17 より転載。

(図 7) 厚生労働省 HP<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/titeki/index.html> 「平成 17 年度知的障害児（者）基礎調査：調査の結果の概要」より転載。

(図 8) 「平成 23 年度 支援教育地域支援整備事業 第 1 回北河内ブロック支援教育実践交流会」資料より筆者作成。