九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

生活の自立をつくる教育と福祉に関する実証的研究 : 障害者教育と福祉の事例をもとに

永田, 誠
九州大学大学院博士後期課程3年

https://doi.org/10.15017/3681

出版情報：飛梅論集. 5, pp.55-71, 2005-03-18. 九州大学大学院人間環境学府発達・社会システム専攻教育学コース
バージョン：
権利関係：

九州大学大学院教育学コース院生論文集，2005，第5号，55－71頁
Bull. Education Cource, kyushu U., 2005, Vol.5, pp55－71

生活の自立をつくる教育と福祉に関する実証的研究

―障害者教育と福祉の事例をもとに―

永　田　　誠*

1. 研究の課題と方法

(1) 生活の自立における現代的課題

本稿は、現代の子ども[1]の生活の自立と生活体験の視点を、生活の自立の形成がなくては「生きる」ことに支障をきたす障害児（者）の活動と対比的に検討することで、明らかにすることを目的とする[2]。子どもの生活体験の機会の不足による生活感や「生きる力」の衰退といった発達の歪みに抗するために、子どもの生活体験学習は求められてきた。昨今の子どもの日常生活における生活感の衰退には、子どもの日常生活における自律性と生活体験の乏しさがあり、それが子ども自身の自立をより困難なものとしている。よって、子どもの生活の自立について、障害児（者）実践と重ね合わせて検討することにより、現代の子どもの生活習慣や生活規範を身につけるための先進的示唆を得ることができるのではないかという問題関心のもとで研究を進めてきた。

現代社会における子どもの育ちの教育学的課題として、子どもや大人のライフスタイルや家族観の変容に伴う子ども自身の人間的な生活を営むための「生きる力」の未成熟さがある[3]。生活の自立を培う生活体験学習は、この子どもの「ライフハザード[4]」を改善するために、子ども自身の力量形成をどのように行うかが課題として問われている。そのためには、彼らの日常生活自体をどのように創造するか、そのための子どもの生活習慣・生活規範をどのように伝承するか、実践にもとづいた理論的な蓄積が求められている。よって、本論では子どもの発達の課題となる生活の自立について、障害者と子どもの2者に焦点を当て、それらの対象を同一の視点から検討することで、新しい自立への方途の提起を目指すものである。

自立とは「他の援助や支配を受けず自分の力で身を立てること。ひとりだち。[5]」を指す。つまり、子どもにとっての自立の課題とは、知識や経験を通し、個人の力量によって物事を判断し、決定していくことにより、自らの生活を切り拓く力量を自己・相互学習によって形成していくことである。

自立について、社会教育学においては、集団での学習を通したアイデンティティの確立と、支援者の存在や取り巻く社会的な課題について検討が行われてきた。しかし、社会の都市化・情報化と生活の多機能化に伴う個人主義化と地域の関係性の不全において、それまで青少年の自立の学習基

*九州大学大学院博士後期課程３年

盤となってきた集団が衰退してきたことにより、現代における自立への学習の筋道も見えづらくなってきている[6]。

これまでの青少年教育研究を俯瞰すると、障害者と子どもの問題は個別的に論じられてきた。もちろん、障害者には固有の課題があり、そこに対する教育的な配慮や支援は当然行われるべきである。しかし、子どもたちの育ちに関する歪みに警鐘が鳴らされ、「普通の子」でさえも境界線上の存在として扱われる現代において、「障害」の有無を議論する以前に、人間が人間らしく「生きる」課題と、そのための教育的な課題について議論することが求められている。そして、その人間らしく生きるための鍵となるのが「自立」である。自立に関する学習は、青年期の学習でのみ達成されるものでなく、それまでの幼・少年期における家庭・学校・社会での学習と認知の蓄積が基盤となって達成されるのである。しかし、社会の多機能・多様化に伴い、個人が独力にて社会生活を営むことは、より困難なものとなってきている。

では、その自立のひとつの重要な要素となる自律性についてであるが、自律とは「自分で自分の行為を規制すること。外部からの制御から脱して、自身の立てた規範に従って行動すること。[7]」を指す。人は、属する社会における規範やルールに則った上で、集団の中で、他者の援助を受けつつ生活を行っている。その時に社会の構成員として必要となるのが、自律性である。つまり、社会的な規範を理解した上で、自らのルールを持ち、それに沿って他者を援助し、他者からの援助を受けながら、日常生活を営むことが求められている。

この自律性の発達的意味について、エリクソンは、子どもの自己主張、自己表現と関わった幼児期の適切な自律の経験が、児童期における自主的な勤勉さを通したコンピテンス（competence）を高める働きとなり、それらが青年期において統合され、自我同一性を形成することになると述べている[8]。つまり、幼児期からの経験を通して形成された自律性は、青年期におけるアイデンティティの確立における重要な構成要素であり、自律的であることは強い自我をつくりあげ、状況を自らのものとして受け止め、自己をコントロールしながら事態に対処していく特性なのである。そして、この自律性は、親子間等の人間関係における基本的信頼感を前提とした躾における基本的生活習慣や生活行動・態度の習得という体験の積み重ねによって培われるのである。

本稿では、子どもの自立の課題として自律性の獲得を挙げ、この自律性の形成には、知識とともに多様な体験を通した認識の形成が必要ではないかという問題関心のもとに考察を行うことにする。研究の対象と方法としては、①A養護学校における小学部の授業記録、②B養護学校高等部における授業記録、③佐賀県福祉作業所レインボーハウスにおける知的障害者の活動観察、の3者を取り上げる。なお、これらの調査対象は障害児（者）の年齢及び障害、それにまつわる活動の特色は共通したものではない。また、それぞれの対象者の生活基盤にも相違が見られよう。しかし、小学部から高等部、そして地域生活としての福祉作業所実践という障害児（者）のライフステージを通した自立への過程を考察することにより、彼らが生活技能や習慣・生活規範、対人関係・社会性などを獲得・形成する視点の共通性を捉えることができると考える。

(2) 障害児（者）実践が求める生活の自立と自己実現

国際障害者年の制定（1981年）や「サラマンカ声明」（1994年）などを契機に、障害者福祉は、障害児（者）自身のQOL（quality of life：生活・人生の質）や自立生活、エンパワーメント、地域参加、そして、それらを実現するための当事者ニーズを踏まえた障害者理解と支援がキーコンセプトとして導入されている。国際障害者年では、完全参加と平等をテーマに宣言が出され、教育に関しては通常の学校の場で障害者に利用可にされるべきであるとして、障害者に対する一般的な分離教育を明確に否定している。また、「サラマンカ声明」では、国際的な障害者観の転換を踏まえ、「インクルーシブ教育（inclusive education）のアプローチを促進するために必要な基本的政策の転換を検討することによって、『万人のための教育（Education for All)』の目的をさらに前進させるために、すなわち、学校がすべての子どもたち、とりわけ特別な教育的ニーズをもつ子どもたちに役立つことを可能にさせるため[9]」の取り組みを国際的協力のもとに行うことが確認されている。

国内でも、「障害者対策に関する長期計画」の策定（1993年）や障害者基本法の制定（1993年）を踏まえ、ノーマライゼーションの理念のもとに、施策の一層の充実が求められている。また、1951年の社会福祉事業法制定以来大きな改正が行われなかった社会福祉事業や措置制度などの社会福祉の共通基盤制度について、国民の福祉の要求に対応するための見直しが行われ「社会福祉の増進のための社会福祉事業法等の一部を改正する等の法律」が2000年6月に公布された。その中で、「知的障害者福祉法」も2003年4月から、これまでの措置制度から障害者自らがサービスを選択し、契約によりサービスを利用する支援費制度に移行することや、知的障害者福祉に関する事務の市町村への移譲などを行うこと等の改正が行われている[10]。

これらの施策には、「『共生』の障害者観」に基づいた地域生活支援がキーコンセプトとなっている。ここにおける「『共生』の障害者観」とは、「国連障害者の10年」のために策定された国際障害者年行動計画を引用しつつ、「障害者は障害のない人と同じ欲求・権利を持つ人間であり、社会の中で共に生きていく仲間である[11]」と提起された概念である。この概念を、これまでの障害者運動における歴史的な蓄積を踏まえた上で、進歩させた考え方として「障害は個性だ」という思想[12]（「障害＝個性」論）も示され、国際的な議論の高まりと障害者を取り巻く各種の政策の転換と呼応するように、国内においても広がりを見せている[13]。これらの理念や動向からは、障害者の生活の中で、より一層、生活の自立と地域参加の重要性が増しているという点は看過できない。

このような福祉概念の転換の中で「当事者主権[14]」という用語が現われてきている。この用語は、障害者だけでなく、困難を抱えた人々を中心に、実践的にも浸透し、具現化されてきていることを示している。「当事者主権」では、福祉概念の転換について、「『自立』をめぐるパラダイムの転換」と位置づけ、「自立」の概念が、旧来の近代個人主義に立った「誰にも迷惑をかけずに、ひとりで生きていくこと」から、「相互依存する人々の集まりから成り立っている」ことを基礎とし、「障害者が必要な助けを必要なだけ得られる社会」の構築につながり、その社会は「どんな人も安心して生きていける社会」の構築への先鞭的役割を担うものであると位置づけられている[15]。ここには「障害者は守られる存在である」という障害者対策の基準と措置の考え方から出発する既存の福祉

概念から脱却し、当事者の尊厳を尊重した福祉実践の創造の希求であることが言及できよう。

よって、市場主義による多機能化した社会システムにおける福祉国家の再編を捉えることは、多様なニーズや、より広い一般的な要求として再び現われてくる地域住民の要求を、世代や学歴、能力、職業などによる階層分化を前提とせず、社会的弱者とともに未来を切り拓いていこうとする人間的な要求として求めることへとつながる。そこにこそ、今後の地域福祉活動での重要な視点が介在しているのである。

(3) 社会教育学の蓄積と教育と福祉をつなぐ意義

社会教育における「教育と福祉」の関わりについて、歴史的側面や児童養護施設の現実的課題を中心として検討を行った小川利夫は、「戦前の日本の社会教育においては、「社会事業の一分野」としての「社会教化事業」と極めて深い関連を持って歴史的に形成されてきた[16]」と述べ、「社会事業における消極的な側面（物質的救済）と積極的な側面（精神的救済）といういわば二分法的な理解が主流をしめ、社会教育は後者の「積極的」社会事業としてとらえられてきた[17]」と位置づけている。この捉え方のもとで、小川は「子どもの文化的生存権の核としての学習権＝発達権は、その現実的な土台としての子どもの生活・環境保全の権利の充足なしには実際のもとはなりえない[18]」とし、障害児の権利保障の問題は、二重に国民の権利保障の問題と深く結びついたものとしている。加えて、「多様化＝選別と差別のしわよせは、障害をもつ子ども・青年の上にもっとも重くのしかかってくるのはいうまでもない。それだけに、障害児の学習権＝教育権を守り育てることは、今日の教育改革の最大の課題であるだけでなく、その基本原則にかかわる問題である[19]」と、経済界からの要請に基づいた能力主義への対抗基軸として障害児の学習権保障の社会的意義に言及している。

社会教育における地域福祉に関する「教育と福祉」をつなげた小川論への評価を踏まえ、今後の地域福祉に関する課題として、辻浩は「従来の「教育の機会均等」論では対応できない新たな課題も含めて、教育福祉の観点からの福祉と教育の連携が求められている[20]」とし、そのためには「困難を抱えた人々の社会参加や自己実現は、社会福祉の分野では、ノーマライゼーションの課題として扱われるが、このような国際的な人権教育の議論に照らしてみれば、平和や民主主義の構築という課題を抜きにして考えられることができない[21]」と提起している。つまり、これまで社会教育が求めてきた社会における民主主義の構築と福祉との一致点について、辻は明確に論究している。その中でも、特に福祉作業所の活動意義について、「開かれた施設として、住民や地域とともに民主主義を発展させることが目指された[22]」と位置づけ、障害をもつ人だけでなく、社会福祉一般の援助論としても重要であると位置づけている。

ここには、当事者に関わる援助者の役割や住民主体の地域福祉の実現における社会的意義について言及されている。しかし、社会的困難を抱えた当事者自身がどのような主体となりうるか、そして、そのための学習過程や、生活との関わりにおける内面的変容については、なお残された課題である。よって、今後、「教育と福祉」における議論として、この小川、辻、両氏の理論的蓄積を踏まえつつ、困難を抱えた当事者の自己実現に向けた自立の方途と筋道について検討が求められよう。

2. 生活の自立を目指した障害児（者）教育活動の内容と方法

(1) 障害児（者）を取り巻く教育の現状と課題

我が国の障害児（者）教育や福祉は、憲法第26条「教育を受ける権利」や同第25条の「文化的生存権の規定」を根源としている。障害児（者）教育において一つの大きな転換点となったのが、1979年の養護学校教育義務制の実施である。この前年に「義務化に向けて教育上特別な扱いを要する児童・生徒の教育措置について（309号通達）[23]」が出され、全ての障害児に対して就学が義務付けられた。だが、これにより普通学校の中で健常児とともに学んできた障害者も特殊教育諸学校に転校を余儀なくする状況も生み、健常者と障害者を分離する結果ともなった。

養護学校における教育課程においては、生活単元学習や自立活動、作業活動といった教育課程が導入されており、基礎的学力の獲得だけでなく、その児童・生徒の障害に応じた日常生活能力の獲得により、自立した生活を送ることができるようになることに重きが置かれた教育課程が組まれている。ただ、養護学校が義務化されても、障害が相対的に重い子どもや重複障害児は、学校教育法の就学猶予・免除規定が適用され、養護学校に入学したいと思っても、就学先がないという子どもも多数生み出されてきた。また、ノーマライゼーションの理念の広がりなどから普通学級通学に対する要望は高いものの、学力や健康状態の問題点から年齢が高くなるにつれ、普通学級→特殊学級→養護学校へと転学・転校せざるをえない状況になっている。また、養護学校卒業後は、一般企業・作業所への就職を希望しても、受け入れ体制の不備等から、希望をしても入れない、リストラの対象となるなどの理由から、家に引きこもりの状態へと追い込まれているのが現状であり、発達保障、社会的自立への道筋は未だに困難な面も存在する。

現在、特殊支援教育への転換を図った「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」(2003年）などの新しい障害児教育の枠組みも矢継ぎ早に現われている。この中では、旧来の特殊教育の範疇には含められなかったLD、ADHD、高機能広汎性発達障害などの軽度発達障害の子どもに対する支援の方向性が示され、ニーズに対応した教育の必要性が提起されている。

(2) 学習指導要領にみる生活の自立に関する学習内容

障害児（者）の生活の自立に関する基盤をつくりだすための指針を示しているのは、養護学校における学習指導要領である。それは、卒業後の彼らの生活においても重要な部分を占めるものであろう。よって、本節では、養護学校学習指導要領から、障害児教育の目指す生活の自立について見ていくことにする。

「盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領（平成11年度版）[24]」から障害児の自立を目指した教育実践内容、特に小学部・中学部を見てみると、「幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育」（学校教育法第71条）を行うとともに、「児童生徒の障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うこと[25]」が掲げられている。特に、この教育目標の中心となる自立活動は、「障害にもとづく種々の困難を改善・克服し、自立し

社会参加する資質を養うため、学校の教育活動全体を通じて適切に行[26]」われる。つまり、自立活動は特殊教育独自の取り組みであり、障害児（者）の困難や発達段階に沿った上で、社会参加するために必要な技能・能力の獲得を目指した活動が実践されている。

養護学校での各教科内容を見ると、第1に生活が挙げられていることが注目される。それは、養護学校の教科内容として生活が重視されていることでもあろう。すなわち、自立した生活のための基礎的能力と態度を育てることを目標として、生活という教科が設けられているのである。この生活の目標としては、「日常生活の基本的な生活習慣を身に付け、集団生活への参加に必要な態度や技能を養うとともに、自分と身近な社会や自然との関わりについて関心を深め、自立的な生活をするための基礎的な能力と態度を育てる[27]」と設定されている。また、自立活動は、道徳、特別活動とともに、小学部・中学部と共通の目標、内容が設定されている。教育的な目標としては、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害にもとづく種々の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う[28]」とされている。

これら2つの教育目標からは、「日常生活」、「基本的な生活習慣」の獲得、「集団生活への参加」、「身近な社会や自然とのかかわり」といった生活体験学習における内容と一致する用語が見て取れる。加えて、これらの態度や技能の獲得によって、「自立的な生活をする」ことが目的とされている。つまり、養護学校における自立活動や生活は、障害児の生活の自立を目指した教育活動が実践されているのである。

表1　養護学校小学部・中学部における自立活動の具体的内容

項　目	内　容
1　健康の保持	（1）生活のリズムや生活習慣の形成に関すること
	（2）病気の状態の理解と生活管理に関すること
	（略）
2　心理的な安定	（1）情緒の安定に関すること
	（2）対人関係の形成の基礎に関すること
	（3）状況の変化への適切な対応に関すること
	（4）障害にもとづく種々の困難を改善・克服する意欲の向上に関すること
3　環境の把握	（1）保有する感覚の活用に関すること
	（2）感覚の補助及び代行手段の活用に関すること
	（3）感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関すること
	（4）認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること
4　身体の動き	（1）姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること
	（2）姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること
	（3）日常生活に必要な基本動作に関すること
	（4）身体の移動能力に関すること
	（5）作業の円滑な遂行に関すること
5　コミュニケーション	（1）コミュニケーションの基礎的能力に関すること
	（2）言語の受容と表出に関すること
	（3）言語の形成と活用に関すること
	（4）コミュニケーション手段の選択と活用に関すること
	（5）状況に応じたコミュニケーションに関すること

自立活動と生活の具体的な教科内容について学習指導要領をもとに整理を行ったのが表1と表2である[29]。各表の下線は、自立活動、生活における具体的内容の中で、生活体験学習に関連する内容及びその内容における系統的発展が見られる部分についてである。

表２　知的障害者対象とした養護学校の小学部生活における段階別内容

項目	段階	内容
1	１段階	身辺生活の処理を求めたり、教師と一緒に行ったりする。
	２段階	教師の援助を受けながら身辺生活の処理をする。
	３段階	日常生活に必要な身辺生活の処理を自分でする。
2	１段階	教師と一緒に健康で安全な生活をする。
	２段階	教師の援助を受けながら健康で安全な生活をする。
	３段階	健康や身体の変化に関心を持ち、健康で安全な生活をするように心掛ける。
3	１段階	教師や友達と同じ場所で遊ぶ。
	２段階	教師や友達と簡単なきまりのある遊びをする。
	３段階	友達とかかわりを持ち、きまりを守って仲良く遊ぶ。
4	１段階	教師と一緒に身近な人に簡単なあいさつをする。
	２段階	教師の援助を受けながら身近な人に簡単なあいさつや話をするなどのかかわりを持つ。
	３段階	身近な人と自分とのかかわりが分かり、簡単な応対などをする。
5	１段階	教師と一緒に集団活動に参加する。
	２段階	集団活動に参加し、簡単な係活動をする。
	３段階	進んで集団生活に参加し、簡単な役割を果たす。
6	１段階	教師と一緒に簡単な手伝いや仕事をする。
	２段階	教師の援助を受けながら簡単な手伝いや仕事をする。
	３段階	日常生活で簡単な手伝いや仕事を進んでする。
7	１段階	学校生活の簡単なきまりに従って行動する。
	２段階	日常生活に必要な簡単なきまりに気付き、それらを守って行動する。
	３段階	日常生活に必要な簡単なきまりが分かり、それらを守って行動する。
8	１段階	教師と一緒に簡単な買い物をする。
	２段階	決まった額の買い物をして、金銭の必要なことが分かる。
	３段階	簡単な買い物をして、金銭の取り扱いに慣れる。
9	１段階	身近な自然の中で、教師と一緒に遊んだり、自然や生き物に興味関心を持ったりする。
	２段階	身近な自然の中で遊んだり、動植物を育てたりして自然や生き物への興味関心を深める。
	３段階	身近な自然の事物・現象に興味や関心を深め、その特徴や変化の様子を知る。
10	１段階	家族や家の近所などの様子に興味や関心を持つ。
	２段階	家族の役割や身近な地域の様子に興味や関心を持ち、自分と家庭や社会とのかかわりに気付く。
	３段階	家庭や社会の様子に興味や関心を深め、その働きを知る。
11	１段階	身近な公共施設や公共物を教師と一緒に利用する。
	２段階	教師の援助を受けながら身近な公共施設や公共物を利用する。
	３段階	身近な公共施設や公共物の働きが分かり、それらを利用する。

これらを見ると、①段階が上がるにつれ、具体的内容から抽象的内容へと移行、②段階が上がるにつれ、学校生活から日常生活、家族から社会へと、より広い領域へと移行、③段階が上がるにつれ、教師の援助・支援が少なくなり、児童の自主的な活動に展開、④基本的生活習慣や身辺処理、

金銭の取り扱いといった生活に関する技能や能力、加えてコミュニケーションといった社会性に関わる部分についての能力の育成を、自らの体験を通した学習により獲得、の4点が指摘できる。

したがって、養護学校における教育課程は、小・中・高等学校における教育課程とは異なり、より児童・生徒の基本的生活習慣の確立や社会性・自己決定力の育成に重点が置かれ、個人の生活の豊かさを目指す教育活動が行われており、その具体的内容は児童・生徒の障害や発達段階などを踏まえ、個別的かつ系統的に指導計画が策定され、実践されているのである。

3. 障害児（者）実践に見る生活の自立に関する考察

(1) 生活の自立を目指した教育実践の概要

1.1. A養護学校の取り組みの概要

A養護学校は、在学児童数が小学部77名、中学部48名、高等部85名、合計210名が在籍している。知的障害や自閉傾向（情緒障害）をもつ子どもが通学しており、特に最近では自閉傾向の児童の増加により、教室が足りなくなるほどとなっている。

このA養護学校の教育の特色は、「自立活動専科」といわれる教員の存在である。この「自立活動専科」は、担任を持たず、子どもの自立活動をより積極的に支援するために、ある特定の学習や生活が困難な子どもに対する個別対応（「取り出し」と呼ばれる）や、クラスに入りながら、特定の子どもに対する個別的な支援（「入り込み」と呼ばれる）を行うことを主な役割としている。その他にも「自立活動専科」は児童・生徒の家庭・地域生活に関する相談・支援や校外活動における各種機関との連携等の役割も担っている。A養護学校における「自立活動専科」の教員は小学部に2名、中学部に1名配置され、それぞれ決められた時間に担当する子どもに対して「取り出し」、「入り込み」を行いつつ、その子どものニーズに沿った自立活動が可能になるよう教育的支援を行っており、「自立活動専科」が養護学校および児童・生徒の生活の自立に関して果たす役割は大きい。

1.2. B養護学校の取り組みの概要

B養護学校は1965年に養護学校小学部・中学部が設立され、67年には高等部が設置されている。小学部18名、中学部18名、高等部29名、合計65名の児童生徒が在籍している。主に、自閉症やダウン症をもつ子どもが通学している。

B養護学校では同窓会との連携が盛んで、卒業生の家庭生活や社会生活における支援も厚く行われている。過去5年間の進路状況を見ると、就職が最も多く、また、小規模作業所への就職も急激に増加している。また、高等部でも、特に進路の学習（『総合的な学習の時間』）に力が入れられ、1年生では社会資源の調査・活用、2年生では職場体験、そして3年生では卒業後の進路を目指して職場・施設での現場実習に取り組んでいる。

1.3. 知的福祉作業所レインボーハウスにおける自立を目指した実践の概要

養護学校卒業以降の障害児（者）の社会生活の場となる共同作業所や各種授産施設では、養護学

校との連携も図られ、経済的な自立を第1目的とせず、身辺的自立・社会的自立といった生活の自立を目指した活動が取り組まれている。

佐賀県にある知的障害者小規模作業所レインボーハウスの通所者の人数は一日15名程度で、佐賀市・郡内から通所している。通所者はIQが35～60程度の知的障害者である。本作業所の設立は、代表者である鶴氏の娘が知的障害者であり、「養護学校卒業後、子どもが行く場所がなかった。そこで同じように知的障害の子どもを持つ何人かの保護者とともに、何か子どもが集えるような場を作りたいという思い[30]」がきっかけとなり、1987年に親の会が中心となり設立した「佐賀市手をつなぐ育成会」を母体とし、準備会が発足、1989年3月、設立に至っている。

この作業所の通所者は、作業面で健常者を上回る技能を習得しており、あいさつや日常的な会話といった生活能力も形成されている。

(2) 障害児（者）実践における生活の自立に関する観察結果と特徴点

A養護学校小学部、B養護学校高等部、レインボーハウスでの観察事例については表3の通りである。A養護学校小学部、B養護学校高等部、レインボーハウスの観察事例における特徴点を整理すると、①教師・支援者によるモデルの提示と作業過程の理解、②子どもの特性の把握と、それにあわせた作業目標の設定、③子どもの五感を通した体験による認識の形成、④基本的生活習慣や生活リズムの確立による自己の健康保持と生活意欲の増大、⑤相互の基本的信頼関係の構築を基盤としたコミュニケーション能力と社会性の獲得、の5点が指摘できよう。

まず、①の教師・支援者によるモデルの提示と作業過程の理解についてであるが、A養護学校のおにぎり作りの手順の説明や計量時の秤への工夫、レインボーハウスのシールやクッキー用の袋の日付書きに見られた事例である。ここでは絵や見本、シールなどを使いながら、これから行う作業手順を言葉だけでなく、視覚的にも伝達し、理解を深めようとしている。抽象的・量的な事象の認識が、言語だけでは理解しづらい知的障害児（者）に対応したものである。視覚的な認識によって、これから自分が行う手順を理解することで、今後の展開に自分なりの見通しをつけることが容易となる。加えて、B養護学校におけるパン屋と米穀店での職場体験での事例からは、当初は、初めての作業に対する戸惑いが見られるものの、繰り返し行うことによって、その技術やスキルが習熟することも見ることができる。つまり、モデルやシールといった事物や支援者の助言という作業支援によって、障害者は新しい作業技術の獲得、習熟できるようになっている。

②の子どもの特性の把握と、それにあわせた作業目標の設定については、A養護学校の子どものこだわりや嗜好を踏まえた教師の支援と、それによる身辺整理の上達の事例が見られた。B養護学校の職業体験後の反省の事例や新しく体験先を選ぶ際の体験の広がりに関する事例では、教師が目標を設定してあげるのではなく、障害児自らが自己の行動などを振り返り、課題を発見する能力を養うことも取り組まれている。また、福祉作業所では障害の種別を踏まえ、個別に作業の到達点や目標を設定し、それぞれの通所者にあった作業方法・作業目標が設定されている事例も見られた。つまり、その子どもの特性や障害の症状に応じた作業目標を設定し、身辺整理や作業スキルの習熟

表３　A養護学校小学部・B養護学校高等部・レインボーハウスの活動相関表

	福岡A養護学校小学部	熊本B養護学校高等部	レインボーハウス
①作業技能の理解	【絵を使って手順を示す事例】 ＜２年２組＞ まず、作業を行う前に絵などを使いながら、おにぎり作りの作業手順を教師が説明する。それによって、これからどのような作業が行われるかを理解した上で、子どもは作業に取り掛かる。	【職場における技能・スキル習得に関する事例】 パン屋では、焼き上がったパンを袋に入れたり、店先にパンを並べたり、レジでお客に応対したりという仕事を、店員に教えられながら次々に行っていった。衣料品店では、洋服をビニールから出してハンガーに掛けたり、タオルをたたんで５枚セットで袋に入れる作業を行った。	【シールの日付書きの事例】 職員が見本を一つ作り、「ここに“３０ｇ”、ここに“１４．５.１５”って書いてもらっていい？」と、一緒に作業をしながら指示をし、その製作過程を通所者に見せつつ説明を行う。その後、通所者は、その見本をもとに、職員が行った手順を守り、作業を繰り返す。
	【秤に目安をつけていた事例】 ＜５年１組＞ 秤にシールを貼り、秤の針が指すところを示しておく。その時、教師は、「このシールのところまでバターを、秤の上にのせていって」と子どもに分量を示していた。	【小豆の計量に関する事例】 米穀店では、小豆や大豆を500グラム量り、小袋に入れる仕事を行い、当初はこぼさずにできるか心配されていたものの、最終日にはどんどん500グラムの小豆を量り、袋に入れていく姿が見られた。	【クッキーの計量に関する事例】 クッキーを60グラムずつ量り、袋に入れていく際に、鶴氏は「目盛のここに来るまで皿の上に置いていってね」と指示し、Ｋ君はクッキーをちょうど60グラムになるように調整しながら次々と計量していった。
②特性にあわせた作業目標	【好きなもの、苦手なものの把握に関する事例】 子どもの中には、音楽や歌、ダンスが得意な子ども、動物が好きな子ども、外で遊ぶのが苦手な子ども、虫が大嫌いでパニックを起こす子どもなど、知的障害があるからこそ、その子どもの特性を教師は把握しいる。その上で、下駄箱には絵合わせが得意な子どもには動物のシールを貼ってあげたり、着替えを入れるカゴやタオルを掛ける場所にも同じシールを貼り、自分の場所であることを明確にし、自分自身の身辺整理をより可能にする工夫がされている。	【体験後の自己の課題の発見に関する事例】 職場体験を終え、各自で体験を振り返ったり、その中でのできなかったことなどを話し合うことで、「あいさつができなかった」や「言葉使いがもう少しだった」、「おしゃべりが多かった」など自ら反省することにより、次の体験に向けての目標などを自らが設定していた。 【体験の広がりに関する事例】 年に３回程度行われる職場体験では、「これまでに体験していない職場を体験しよう」という条件をつけ、職場を選択させるなど、生徒の体験に広がりをもたせようとする指導も行われた。	【個人の特性を踏まえた色塗りの事例】 H君は細かい部分の色塗りは困難なため、大きな部分のみを塗る。一方、K君は、色塗りは、一枚の紙の色をすべて塗る。２人の作業の進め方は異なるが、これについて職員が指示を出すことはなく、「きれいにぬれとーやんねー」とH君、K君の両方を褒め、各自のやり方を尊重していた。
③五感を通した体験	【嗅覚を使った認識の形成に関する事例】 ＜５年１組＞ 蒸したサツマイモを、教師が皮をむき、適量ずつビニール袋に入れた時に、教師は「いい匂いだよ。かいでみて。」と一人ずつに声をかけ、蒸したサツマイモの匂いをかがせていった。 【触覚を使った認識の形成に関する事例】 ＜５年１組＞ 子どもはそれを手でつぶしていく。大方つぶれたところで、砂糖、卵黄、バターを加え、再度、ビニール袋で混ぜ合わせる。その作業時には、教師は子どもに対して、「ギュ、ギュ、ギュ」、「ペッタン、ペッタン、ペッタン」、「やわらかいね」、「温かいね」など声をかけながら、作業を行わせる。	【室温に耐えながら、実習を達成した事例】 現場実習でパン屋に行った生徒は、朝早くから、パンを焼く熱による室温の上昇にも我慢をすることができていた。また、パンを丸める作業においても、両手を使ってきれいに丸めることができるようになっていった。	【視覚を使った色の判別に関する事例】 業者から委託された広告の色塗りを行う際には、あらかじめ塗る色や塗り方は決められている。そのため、まったく同じ色を塗らなければならないが、色彩ペンの種類が多くあるにもかかわらず、通所者は見本を見ただけで、それがどの色なのかを判別し、色を塗っていくことができる。また、慣れないボランティア等に対して、「ここは、この色で塗らんばとよ」と、逆に色を指示する場面も見られた。
④生活習慣や生活リズムの確立	【時間に縛られない授業構成の事例】 A養護学校では授業チャイムがなく、教師が子どもの様子を見ながら、また授業の進捗状況を見ながら柔軟に授業時間を設定することができる。そのため、授業の開始も各クラスにおいてバラバラである。しかし、クラスにおいては、必ず全員がそろったら授業を開始することによって、きちんと授業のけじめをつけ、子どもの負担とはならない上で、きちんとしたリズム作りを行っている。 【けじめ・リズムづくりについての事例】 ＜５年１組＞ 教師の「じゃあ、スイートポテト作りを始めます。」という発言をきっかけに、授業開始。まず、今から行う作業の手順を一つ一つ説明をする。	【家庭生活への影響に関する事例】 職場体験で学んだことを活かし、学校や家庭で窓拭きをしたり、家庭での食事の手伝いや洗濯物の片付けを自分から手伝うようになったとの家庭からの連絡があったりと、単に仕事の習得に終らず、自分の生活の振り返りにもつながった。また、体力不足を感じた生徒は、就寝時間、起床時間をより規則正しいものへと変え、下校後に犬の散歩を始めるなど、自己変革の契機ともなった。	【生活リズムの確立に関する事例】 通所者は昼休み終了の13時が近づくと、通所者自身が時計を見ながら、午後の作業の準備をし始める。そして、午後の作業が始まる13時の５～10分前になると、自然と作業の準備を始める。なかには、まだ昼休みであっても、作業を始める通所者も見られた。 【あいさつの習慣化にの事例】 初対面の人と話すことがストレスとなり、パニックを起こす通所者もいる。逆に、人と会話することが、意欲へとつながる者もいる。そのような障害の違いはあっても、基本的なあいさつは、全員がきちんと身に着けることができている。
⑤対人関係・社会性の獲得	【身体的接触をもとにした信頼感の形成に関する事例】 朝の会やいきいきタイムの時間などに、児童と教師がマンツーマンになりながら、ストレッチなどを行い、子どもの筋肉や関節を柔らかくさせるとともに、気分が高くない児童に対して落ち着きを与え、教師と児童の基本的信頼感の形成をおこなっていた。特に、パニックを起こした児童に対しては、身体的接触をしながら静かな場所で気持ちを落ち着かせる光景がよく見ら	【介助を通した他者理解の事例】 老人ホームでの職場体験では、清掃の他にエプロン着用の介助や手の洗浄の介助なども行い、当初は、入所者に声をかけることに戸惑いは見せたものの、「ありがとう」や「部屋がきれいになって嬉か」というお礼の言葉によってより一層やる気を見せていた。また、相手の立場になって介助をし、相手を気遣おうとする様子も見られた。 【年少者との関わりに関する事例】 保育園で職場体験をした生徒は、当初は乳幼児のとの関わりにドキドキしていたものの、最後にはご飯を食べさせたり、生徒と手をつなごうとする幼児同士がケンカになるほど人気者になったりする光景が見られ、乳幼児と自然な形で信頼関係をつくることができていた。	【販売活動に関する事例】 外に販売に行く時には、販売に行きたがる通所が多いため、順番を決めて、職員と一緒に販売に行く。また、バザー等で販売することもあるので、その時は行ける人はみんなで行くこともある。

に関する支援が行われている。ここには当事者ニーズにもとづいた「できることを」、「特性に応じて」という理念の具体化であり、これらの障害児（者）実践に関わる支援者や教師は実践的に理解し、目指していることを示している。そして、ここで特に注目したいのは、ただ「できることをする」のではなく、「できそう」もしくは「将来的にできる」、「必要になるであろう」ことを、強制ではなく、本人の内発的な自主性をもとに活動しているという点であり、障害児（者）の日常生活における生涯の発達を保障した視点である。

③の子どもの五感を通した体験による認識の形成については、A養護学校での蒸したサツモイモの匂いにおける嗅覚や、蒸したサツマイモをつぶすことでの触覚の刺激などを通して、材料の変化についての認識の形成を図ろうとしている事例に見られた。これにより、物質が別のものへと変化したことの認識や、自分たちの食事であるという認識へとつながっていこう。つまり、知識と体験の一致が図られているのである。また、B養護学校のパン屋でのパンを丸める作業の事例や、レインボーハウスにおける色の識別に関する事例は、体験を通して習得した知識を、実際の作業段階において、障害者が自らの技術として活用している事例としてみることができよう。したがって、これらの事例からは、新しい知識について五感を介して習得し、その五感での実感をもとに、作業技術として活用していくという発展過程が見て取れる。

④の基本的生活習慣や生活リズムの確立による自己の健康保持と生活意欲の増大については、A養護学校における子どものリズムに合わせた授業構成の事例とそこにおけるけじめづくりの事例に見られるように、小学校では時間で障害児を動かすのではなく、子どもの興味・関心に合わせた授業展開とリズムづくりが行われていることが見て取ることができる。また、B養護学校の事例にも見られるように、集団の中で自らの生活を規則正しくコントロールすることにより、環境の変化に影響を受けやすい障害者の健康や意欲を、自己管理し、健康を保つことにより、肉体的にも、精神的にも安定させることにつながっている。これがレインボーハウスになると、生活リズムの確立の事例のように自らが時間を判断して、行動することができるようになるという発展を見ることができる。また、養護学校・福祉作業所の両実践に共通することであるが、障害者が仕事として、朝、決められた時間に通所し、集団の中で規則正しく生活することも、重要な点である。つまり、チャイムや支援者の指示によって、一方的に障害児（者）を動かすのではなく、障害児（者）の自発的な気付きや意識によって生活リズムを確立し、それを日常の生活リズムとして定着させていくことは、彼らのその後の社会生活において、健康的な生活を送る上でも重要な点となるのである。

最後に、⑤の相互の基本的信頼関係の構築を基盤としたコミュニケーション能力と社会性の獲得についてである。対人関係や社会性に関する学習は、知的障害または情緒障害をもつ子どもにとって、その後の生活の自立において非常に大きな課題となる。そのため、日常の養護学校及び福祉作業所の人間関係において日常的かつ意図的に取り組まれなければならない課題である。これについては、A養護学校の事例からも分かるように、ストレッチやマッサージを行う中で他者（教師）との身体的接触をもとにした基本的信頼関係の構築が取り組まれている。そして、それはパニック状態を起こした時に、その子どもを落ち着かせるための安心感の形成にもつながっていく。また、B

養護学校における老人ホームと保育園での職場体験の2事例に見られるように、老人ホームでの介助や保育園での乳幼児との関わりにおいて、自らが介助・支援する立場となり、他者の思いやニーズを理解することができるようになっている。そして、福祉作業所では、販売活動などにおける地域住民との交流が日常的に取り組まれている。ただし、ここにはその障害者の障害の特徴によっても異なる部分はもちろん存在している。しかし、地域参加をする上では、対人関係能力・社会性を培い、多様な人や事物との関わりを体験し、日常化させることが、その後の地域生活を考える上で重要な視点となってくる。したがって、対人関係能力・社会性に関する学習は、障害児（者）の地域参加を進展させるとともに、彼ら自身の生活を豊かにするために、学校・地域において不断に取り組まれる学習内容なのである。

(3) 障害児（者）実践に学ぶ子どもの育ちと自立への課題

障害児（者）教育実践での実践事例をもとに、子どもの生活の自立との相関について考察すると、①「子どもはやっていないことはできない」という認識に立った上での生活技能・スキルの伝達、②特性に合わせた作業目標の設定、③五感を通した体験と知識の一致、④基本的生活習慣・生活スキルの確立による自己の生活認識の形成、⑤他者との交流を通した他者理解と地域参加の発展、⑥系統性を踏まえた体験学習の計画化の必要性、の6点が指摘できる。

まず、①の「子どもはやっていないことはできない」という認識に立った上での生活技能・スキルの伝達については、生活技能・スキルに関する知識が、その子ども自身の技術として身に付くためには、体験を通した自己の認識の形成が必要であることを示している。つまり、新しい技術の習得には、それまでの生活経験を踏まえ、どのような手順で、どのような作業が必要となり、そして、それによって、どのような作業結果となるかをイメージできるような発言や、その子どもの作業能力に見合う技能・スキルの目標設定とそのための体験内容の選定、教具等への工夫といった支援者の教育的配慮が必要なのである。体験学習に横行する「体験させれば子どもは学ぶ、成長する」という「体験万能主義」はなく、その体験を通して「子どもは何を学ぶのか」に焦点を当てていくことが重要なのである。これこそ、生活体験学習の先進地として全国的に評価を受ける庄内町生活体験学校の教育理念の一つでもある。「子どもはやっていないことはできない」という認識に立った上での、知識と体験の一致による認識・生活技術の獲得を位置づけることが重要な視点となるのである。

②の特性に合わせた作業目標の設定については、子どもの特性や生活経験を踏まえた役割と学習内容の設定が重要となってくる。ここには、作業の分業やレインボーハウスでのH君、K君の色の塗り方に関する事例に見られるように、あくまでも当事者の内発的な主体性や自発性、自己決定とそれに対する支援者の配慮は、自律性の獲得については看過できない点である。

③の五感を通した体験と知識の一致については、子どもたちの認識は間接的な体験や部分的な体験による認識が多く形成されており、それだけに自分のこれまで接してこなかった情報については無知であり、また、その必要性についても認識されていないのが実状である。そのため、理解して

しまえば単純なことであっても、そこに関心を向けようとしないのが、現代の子どもの発達に関する課題なのである。よって、障害児（者）教育の事例に見られたように、人間の五感を通した体験による知識との一致による認識の形成が重要である。また、その乏しさの現状や五感の発達を踏まえ、その体験内容の多様性についても充分に考慮されなければならない。

④の基本的生活習慣・生活スキルの確立による自己の生活認識の形成については、障害児（者）教育に見られるように時間の認識や挨拶といった基本的生活習慣や生活スキルが確立することが、人間としての基本的な生活を送る上での重要な生活の基盤であり、その確立を通して、生活の意欲や自身の家庭や地域などにおける生活全体を見直す機会となり得るのである。この自らの生活を見直すことを契機として、自己の存在自体の確認作業につながってくる。この存在確認の作業こそ自己の存在意義や自己形成において重要な学習過程であり、精神的な自立や社会的な自立を促す上での重要な観点である。

⑤の他者との交流を通した他者理解と地域参加の発展については、まず、重要な点は親や教師といった基礎的人間関係における信頼関係の構築を基礎とし、対人関係や社会性についての学習の進展が見られる点である。つまり、子どもの日常的な生活に関わる人間との信頼関係の構築が、その後の生活における対人関係や社会に対する広がりへの意欲へとつながり、その信頼関係にもとづいた多様な人間関係体験の積み重ねが、多様なコミュニケーションの能力・スキルの獲得につながることはもちろん、社会における結節点を豊かにし、社会的存在としての自己実現の可能性についての実感へとつながっていくのである。

最後に、⑥の系統性を踏まえた体験学習の計画化の必要性についてであるが、前述の①～⑤の視点は、一過性で身に着くものではなく、繰り返してこそ定着するものであり、そのためにはイベント型・非日常型の体験ではなく、子どもの発達に主眼を置いた長期的・系統的な教育計画として生活体験学習が位置づけられていく必要がある。庄内町生活体験学校の通学合宿は小学校2年生から6年生までを対象に、長期休業日以外に年間約20回実施されている。その中で、子どもはそれぞれの学年や経験に見合った役割や労働を体験していく。しかし、生活体験学校においても、その指導や計画については、いまだ職員の感覚・経験の域を出ておらず、課題である。よって、体験した生活を日常化するためには、系統的な計画化が重要であり、そのための学校や地域の支援者や関係機関の連携と情報の共有化が急務である。

4. まとめにかえて

本研究では、昨今の子どもの日常生活における生活感の衰退が、生活の自律性と多様な生活体験の習得の乏しさにあることに着目し、その生活感の創造のための視点を得るための先進的事例として、①A養護学校小学部における活動記録、②B養護学校高等部における活動記録、③福祉作業所レインボーハウスにおける知的障害者の活動観察、の3者を取り上げ、それらの活動を検討することにより、現代における生活の自立について考察を行ってきた。

本研究で明らかとなったのは、①「子どもはやっていないことはできない」という認識に立った

上での生活技能・スキルの伝達、②特性に合わせた作業目標の設定、③五感を通した体験と知識の一致、④基本的生活習慣・生活スキルの確立による自己の生活認識の形成、⑤他者との交流を通した他者理解と地域参加の発展、⑥系統性を踏まえた体験学習の計画化の必要性、の6点である。

これら6点は、障害児（者）を含めた子どもの発達を考える上で、重要な視点であり、これらの子どもの基本的生活習慣や生活行動・態度の習得、対人関係構築という体験の積み重ねによって、自律性は培われるのである。したがって、興味・関心を抱き、意欲を高めるための作業技能・スキルの習得を、各々の子どもの特性や生活経験を踏まえた作業目標を設定した上で行う。その上で、労働を基盤とした生活体験を、子どもの感覚を通して実感することによって認識を形成していく。そして、系統的に教育計画を設定することによって体験を繰り返し行い、基本的生活習慣や生活行動・態度を形成し、自己実現への発達の基盤を形成していくという過程こそが自律性獲得への基盤であり、生活の自立を目指していく上で重要な視点となっていくのである。

本稿では子どもの育ちと障害児（者）教育という異なる教育実践を、生活の自立と、それを実現するための自律性の獲得という視点から結び付け、対比的に、その相関について検討を試みてきた。子どもの発達と地域における活動と、障害児（者）の発達と学校及び地域施設における活動とは、それぞれ活動の成り立ちや生活課題において異なる部分もあり、単に平面的に比較することはできないものであることは、論者も認識している。しかし、現在、自立概念の転換の中で当事者の個別的なニーズをどのように捉えていくのかが、子どもの発達と生活に関する教育、障害児（者）教育の両者において共通した課題となっている。それだけに、両実践を教育的営為として学び合う関係を構築することにより、当事者自身の「豊かな生き方」の希求にもつながってくると思われる。

障害児（者）の生活の自立は、「生きる」ことや生命により近接した課題である。現在の社会において、経済性や合理性の追求といった新自由主義に規定された市場主義概念と、それによる生活の管理化への対抗基軸として、「生活の豊かさ」を考え、「well－being」を希求する上では、より人間の存在や尊厳の獲得が重要となってこよう。したがって、日常生活における当事者ニーズを踏まえた生活の自立をどのように求めていくのか、その道筋を示すことは、今後、障害児（者）だけでなく、現代社会に生活するすべての人において重要な学習課題として認識される中で、その研究の意義は決して小さくない。

〈注〉

<1>

（1）子どもという用語には当然、障害児も含まれるものであるが、本論においては、障害児と健常児を対比的に検討することから、あえて「子ども」と「障害児」という用語を区別して使用した。

（2）「障害者」という用語の使用については多様な見解があるものの、本論においては「disabled person」ではなく、「person with a disability」という意味のもとに「障害者」という表記にて統

一した。

(3) この子どもの生活に関する実態については、拙稿「第II部3(2)4) 生活体験学校の学習プログラムに沿った活動の参与観察の結果の概要」『子どもの心と体の主体的発達を促進する生活体験学習プログラム開発に関する研究』平成13～15年度日本学術振興会研究費補助金（基盤研究B(1)）研究代表者：南里悦史（課題番号　13410084）平成15年度研究成果報告書、2004年、pp.235-266、または南里悦史『子どもの生活体験と学・社連携』光生館、1999年などを参照のこと。

(4)「ライフハザード」という用語は、現代の子どもの日常生活にある心身や基本的生活習慣についての乱れや崩れを、モラルハザードに倣い、表現した瀧井氏の造語である。瀧井宏臣『こどもたちのライフハザード』岩波書店、2004年。

(5)『広辞苑　第四版』岩波書店、1995年。

(6) 青少年の自立の現代的課題について、小林平造は、精神的自立、社会的自立、経済的自立、身辺的自立の4つの側面から議論し、「周辺化」された青年に、就労と地域社会への参画とを保証し、自立への確かな筋道を保証していくことの必要性を提起している。小林平造「第二章　青年の自立と社会参画」末本誠・松田武雄編著『生涯学習と地域社会』春風社、2004年。

(7) 前掲5。

(8) 詳細については、服部祥子『生涯人間発達論－人間への深い理解と愛情を育むために』医学書院2000年などを参照のこと。

(9)「サラマンカ声明」前書きより。

(10) 知的障害等法規研究会『知的障害者福祉六法』平成16年度版、中央法規、2004年。

(11)『障害者白書（平成7年度版）』総理府、1995年。

(12)「障害＝個性論」をバリアフリー推進の問題と直接かつ明確に結び付けて論じたのは、『障害者白書（平成7年度版）』であり、この白書は、障害者を取り巻く障壁（バリア）として、①物理的障壁、②制度的障壁、③文化上方面の障壁、④意識上の障壁という4つを挙げ、意識上の障壁の除去に関わる部分で障害は個性だと述べた。

(13) ただし、「障害＝個性」論については、障害と障害児・者に対する教育や福祉の実践、障害分野の制度・行政の面で、マイナスの波及効果をもたらす可能性があるという指摘もある。これについて茂木は「障害はなんといっても、個人の生活と活動を制約する面をもつ属性であり、その制約は意識の上でいかに軽く位置づけてみたところで軽減したり解消したりするものではない。それゆえにこそ、障害者は健常者にはない特別なニーズを持つものであり、その充足の方策の提供を社会に向かって要求する権利もつ。」と述べ、障害児教育の一層の充実の必要性を指摘している。茂木俊彦『障害は個性か－新しい障害観と「特別支援教育」をめぐって－』大月書店、2003年、31頁。

(14)「当事者主権」とは、本書によると、「私のことは私が決める」というもっとも基本的なこと

を、社会的な弱者と言われる人は奪われてきたことを背景に、何よりも人格の尊厳にもとづいて、自分の身体と精神に対する誰からも侵されない自己統治権、すなわち自己決定権をさす用語である。なお、ここでいう当事者とは、単に困難を抱えた人々のみを指すのではなく、サービスのエンドユーザーのことであり、ニーズを持った時に人々はだれでも当事者となりうるのである。中西正司・上野千鶴子著『当事者主権』岩波新書、2003年、2-3頁。

(15) 同上、7-8頁。

(16) 小川利夫著『小川利夫教育論集第五巻　社会福祉と社会教育』亜紀書房、1994年、285頁。

(17) 同上。

(18) 同上、360頁。

(19) 同上、363頁。

(20) 同上、14頁。

(21) 同上、117頁。

(22) 同上、118頁。

<2>

(23) 2002年4月に「学校教育法施行令の一部改正について（通知）」が出され、就学基準の見直しが行われ、それに伴い、同年5月に「障害のある児童生徒の就学について（通知）」が出され、309号通達は廃止となった。

(24) 本学習指導要領は平成14年度に改訂が行われた。特に盲・聾・養護学校における改訂の主なポイントは、(1)幼・小・中・高等学校に準じた改善を図るとともに、一人一人の障害の状態等に応じたきめ細やかな指導が行われるよう改善、(2)「養護・訓練」については名称を「自立活動」に改める、(3)知的障害養護学校においては、中・高等部に「外国語」、高等部に「情報」「流通・サービス」を選択教科として新設、(4)高等部の訪問教育に係る規定を整備、の4点である。よって、本報告では、この改訂を踏まえ、「自立活動」という用語を使用した。

(25)「盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領（平成11年度版）」第1章第1節3より。

(26) 同上、第1章第2節第1　一般方針　4より。

(27) 同上、第2章第1節第2款第1［生活］1目標より。

(28) 同上、第5章第1目標より。

(29) 同上、第2章第1節第2款第1［生活］2内容及び第5章第2内容より。

<3>

(30) レインボーハウス代表者鶴氏への聞き取りより。(2003年10月)

A study of the education and the welfare for person with a disability to get their self-support for life

Makoto NAGATA

The aim of this paper is to research the meanings and the points of view in self-support for life and of life needs experience by the children, by comparing the education and the welfare for person with a disability. In this article, the main matter of concern is that the points of view which person with a disability gets the life-skill, a basic habit for life, and the sociability. The examples for an object of a study are an elementary course and an advanced course of a school for physically handicapped or mentally retarded children and the welfare facilities 'Rainbow House'.

The results are as follows. First, children should be taught on the recognition that they cannot do what they have not done. Second, children should be given roles and set goals as their special qualities. Third, children need experiences and knowledge through their five senses. Fourth, children form the life recognition of the self by acquiring a basic life style and life skill. Fifth, children develop the others understanding and participation in the region by communications with the person. Finally, it is necessary to plan the systematic study based on their life experiences to children.