

知的障害教育の史的考察 I

～知的障害の特性と学習活動～

山本 智子

〈要旨〉 特別支援教育では、障害の特性の理解、児童生徒の個別の状況の理解が欠かせない。それは、特別支援教育が、それぞれの児童生徒のニーズに応じるものとされているからである。その中心に授業がある。授業で、どのような学習活動を体験するかは、児童生徒の成長にとって、とても重要である。しかし、近年、筆者が参観した複数県の知的障害特別支援学校の授業では、児童生徒の学習活動の量や質が課題になることが多かった。

そこで、このような課題の解決に資すべく、昭和38年3月に示された最初の学習指導要領（以下、昭和38年版という）制定までの実践研究に注目し、障害特性を踏まえた学習活動について検討した。その結果、特に、「普通児化」といわれた授業が教科学習的なスタイルに陥りやすいこと、「日常生活を通じて生活の質を高める」という視点が重要であることが示唆された。

〈キーワード〉 特別支援学校、知的障害、授業、教育課程

はじめに

特別支援教育では、障害の特性の理解、児童生徒の個別の状況の理解が欠かせない。それは、特別支援教育が、それぞれの児童生徒のニーズに応じるものとされているからである。そして、特別支援学校の教育の目標には、学校生活

知的障害教育の史的考察 I (山本)

を通して、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も示されている。

この目標を達成するために、学校生活の中心に授業がある。授業で、どのような学習活動を体験するかは、児童生徒の成長にとって、とても重要である。しかし、近年、筆者が参観した複数県の知的障害特別支援学校の授業では、児童生徒の体験の量や質が課題になることが多かった。その多くは、授業者が「この子たちの授業は、このようにすればよいと教えられた。」という背景があった。

このような課題解決のために、本稿では、明治から昭和 38 年 3 月に示された最初の学習指導要領（以下、昭和 38 年学習指導要領という）に関わるまでの先達の実践研究に注目し、今後の授業づくり、授業改善に必要な視点を示す。

尚、本稿では知的障害という用語を可能な限り用いているが、史料や史実の表現通りに表記する必要がある場合には、現在では不適切な表現とされる用語等も含め現在使用されていない用語を用いている。

1. 知的障害特別支援学校の授業でみられる課題

筆者がこれまで参加した複数県は、教員の人事交流や互いが関わる組織をもつ関係にはなかった。そのため、参観した授業にみられた児童生徒の体験の量や質という課題は、知的障害特別支援学校の一般的な現状とみることもできる。

授業では、児童生徒の学習活動が、授業の中心になる。今できることよりも少し難しく、努力を必要とすることではあるが、児童生徒がやってみようと考える繰り返し取り組む姿を期待して、教師は、学習活動を準備するはずである。しかし、参観した授業には、このようなことが少なかった。

教師が、授業のめあて、授業の流れを伝える、示範するという時間が長く、言葉も多い。したがって、児童生徒は、着席して聞く時間が長くなる。教師の意図からずれると、児童生徒の自発的な活動が制止され、その結果、授業から外れてしまうこともある。また、できることだけしかさせていない、教師の管理が行き届いているが、学びがないといえる状況もあった。

ある中学部の生徒たちは、着席して教師の長い説明を聞いた後、指示された課題をひとりずつ前に行う。自分の番でない時は待っている。早い生徒は、

知的障害教育の史的考察 I (山本)

30秒かからず課題を終え、3回行って、合計、1、2分の学習活動であった。時間を要した生徒でも3回の合計は、数分で終わっていた。結果は、全員正解である。授業者は、「今日は、調子が良くて、早く終わったね。これで、休憩にします。」と、15分残して授業を終えた。

教師の話の内容を聞き取ることが、学習課題であることもある。友だちの活動を見ることが学びになる学習もある。順番を守ることが学習課題になることもある。しかし、この生徒たちはそのような実態ではなく、授業の目標もそれではなかった。

授業後、新任の授業者は、パニックを起こす生徒がパニックを起こさないように、この生徒たちには、これぐらいがちょうどいいといわれていると筆者に教えてくれた。

複数の教師で授業を行う特別支援学校の授業では、パニックを起こした時の対応を考えたチームアプローチも可能である。リスクのないチャレンジはない。ベテランから新任への指導の中で、パニックが起きないことが最優先されていたのである。生徒のパニックについて理解を深める必要があるだろう。

小学部6年の日常生活の指導の授業では、教室と廊下のはき掃除が学習課題であった。児童は、箒や塵取りの使い方は習得していたので、10分ぐらいで終わることができた。しかし、授業は45分の設定であるため、掃除を終えたところに教師が紙くずを撒いていく。児童は、きれいに掃き終えたところを汚す教師に何も言わない。指示されたとおりに再び同じ場所を掃いていく。

しかし、10分で教室の掃除ができるということは、日常生活の仕事を習得できているということではないか。また、きれいにしたところを汚された時、好ましくないことをしている人を見つけた時、「それは、困ります。」「だめですよ。」と、声を発することができることも必要ではないか。児童の自立の姿をどのように目指すのかは、授業において、常に問われているわけである。

授業者は、日常生活の指導が教育課程に組み込まれているので、何か探しだして取り組んでいると述べている。各教科等を合わせて指導を行うのか、教科別に指導を行うのか、自立活動等の時間を設けて指導を行うのかは、児童の実態や指導目標との関係で検討することが必要である。また、知的障害があるからもっ

知的障害教育の史的考察 I (山本)

ともともと、ゴール設定を見誤ることは、障害特性を正しく理解していないともいえる。

別のクラスでは、給食の配膳を想定した授業を行っていた。頭部のキャップの被り方で、どうがんばっても襟足の髪の毛が少し出してしまう児童に繰り返し指導がなされていた。児童は、清潔に対する理解もあり、手洗いやエプロンは正しくできていた。この指導は、理不尽にみえた。また、別のクラスでは、三角巾を使っており、三角巾を結べない児童は教師にしてもらうことを願っていた。しかし、すぐに取れるので、給食の配膳学習ができない。教師は、「とれました、三角巾してください。」と児童にいわせたいという意図を持って、結び目がすぐにとれるように結んでいたそうである。しかし、この授業の学習課題は配膳である。配膳の学習は、中断ばかりで、十分できなかった。

結ぶことが難しければ、三角巾の結び目となるところにゴムを縫い付け、対応することもできる、またキャップでもよいだろう。児童の課題について、授業との関係において望ましい設定を考えることが必要である。

小学部4～5年合同の音楽、リトミックの授業では、挨拶の後、教師の弾き歌いが始まる。児童は歌わず、床に体育座りでにこにこ聴いている。その後、教師が、タンバリンやカスタネットを配る。教師は次の曲のリズム「タンタタン」を説明するのに、スキップをしてみせた。児童は、その場に座ったまま「タン」のリズム打ちを行った。列から抜け出し、床に寝そべったり、立ち歩いたりする児童は戻される。最後は、リラックスできる曲を聴きながら全員が横になった。

授業後、この授業を担当した中堅の男性教師は、授業検討を通して改善すべき点があることに気づいた。児童はもっと活動できる実態であり、動と静のメリハリのある授業に改善していく、複数の教師がチームで授業を行っていても、互いの授業内容には口を出さないという暗黙のルールも今後変えていきたいと付け加えた。

筆者は、高学年の児童にみられる第2発育急進期や前思春期の身体や心にも対応した授業の組み立てが、児童の達成感や自己肯定感、社会性等を育むのではないかと、児童理解を深める必要性を伝えた。尚、体育座りは、胸腹の締め

知的障害教育の史的考察 I (山本)

つけが呼吸に影響し、手も足も出せない姿勢であることも知っておきたい。

また、遠足の事前学習を生活単元学習として実施していた授業では、教師が用意したパワーポイントを見て、行き先の施設の内容を把握することが課題とされていた。用意されたプリントに集合時刻等、パワーポイントから知ったことを書き入れる学習であった。授業者は、遠足の事前学習は、生活単元学習と決まっているので実施している。行く先が毎年同じなので、パワーポイントの内容が凝ったものになっていくこと以外は、達成感がなく、そもそも生活単元学習がどのようなものかよくわからないと語った。

以上は、参観した授業のごく一部であるが、児童生徒の体験の量や質が課題であることが共通している。12年の学校教育期間は、人生80年と考えるとわずかな期間である。しかし、この期間こそが、乳幼児期に続きその後の人生を決める土台作りの期間になるため、授業でどのような学習活動を体験するかは、全人的な発達において重要である。

2. 戦前の知的障害教育

我が国の知的障害児への対応は、社会福祉的立場、学校教育の立場、知的障害者の非行や犯罪、失業等に関わる行刑的・労働対策的立場の三つが絡み合っ

て進んできたとされている(杉田裕, 1960)。

社会福祉的立場は、表1に示すように、明治からみられる志のある民間人による事業であった。現在のような制度の中に設置されたものではない個人事業であるため、財政的には非常に厳しい中で運営された。

戦後、戦災孤児への対策から始まった児童福祉法の内容の検討の中で、知的障害等障害児施設が規定され、初めて公的な入所施設、通園施設が開設される

表1 戦前の知的障害児施設

明治24年	滝ノ川学園	昭和5年	小金井学園
明治42年	白川学園	昭和6年	六方学園
大正5年	桃花塾	昭和8年	久美愛園
大正8年	藤倉学園		浅草寺カルナ学園
大正12年	筑波学園	昭和12年	八事少年寮
昭和2年	三田谷治療教育院	昭和13年	愛育研究所特別保育室
昭和3年	八幡学園	昭和16年	愛泉会葉山寮

知的障害教育の史的考察 I (山本)

ことになる。

学校教育の立場では、明治5年の学制による義務教育制度の中で明治20年以降就学率が増加することで生じた学業不振児への対策の中から、知的障害教育が始まる。

明治23年4月に、長野県松本尋常小学校に落第生学級が設けられ、明治29年4月には長野県長野尋常小学校に鈍児学級・低能者学級・劣等生学級等とよばれた晩塾生学級が設けられた。前者は、子どもの能力と学力の関係を検討した指導が試みられるが、明治27年には、うまくいかないので廃止された。後者は、次第に発展し、大正8年まで創意を凝らし堅実な指導が続いた(杉田, 1960)。

また、日露戦争の勝利を背景として、欧米先進国に並ぶよう教育分野でも新しい取り組みが始まった。明治39年に群馬県館林小学校、大阪府師範附属小学校は、特殊学級を実験的に開設した。明治40年4月には、文部省が各師範学校で特殊教育に取り組むように訓令を発し、翌年には各県の特別学級における劣等児の調査を実施している。

こうしていくつかの学級が生まれる中、東京高等師範学校附属小学校は特殊学級設置に動き、明治41年4月に認可された。これには、教授である乙竹岩造が、欧米の実践を研究視察して明治40年に帰国したことが関係している。

乙竹は、帰国後の11月に帝国教育会で特殊教育の高等学術講義を行った。この内容は、『低能児教育法』として翌年4月に出版されている。この中で欧米の研究、実践の成果が紹介されているが、知的障害児の指導では、教育的価値が明らかになってきた自由遊戯により、生理・身体機能、感覚機能を高め勤労作業が可能な力をつけ、心力を覚醒するという心身の調和的発達をめざすことが示されている。その、教授法では、「丁寧に少し諄いかと思ふ位の順序を以ってゆっくり精確にしっかりと捉まへらるやうにしてやる必要があります。」(p.404)と、通常の子どもに対する教順では理解できないことがあげられている。また、「絶えざる復習」,「終始復習」の重要性が強調され、絶えず新しい視点で「既知のことを回顧せしめることが、餘程大切であります。」(p.405)と述べられている。学校における作業、農芸上の学習が非常に有効

知的障害教育の史的考察 I (山本)

なこと、教科的な学習では、抽象的な内容は避け実科的なものとする、直感的な学習に効果があることが紹介されている。また、「多辯ノ辯ハ不辯ノ辯二如カズ」と、教師の言葉について量と速さに注意喚起されている。言葉が多いと子どもを攪乱させ、速いと子どもがだんだんと理解する過程に馴染まない。教師の言葉は、ただ上滑りしているだけで、子どもの「観念が頓と動かぬ。」(p.415)と大嵐を例に説明されている。

東京高等師範学校附属小学校は、明治41年9月に岡崎師範附属小学校から訓導小林佐源治を招聘し、担任させた。小林は、貧しい家庭の中から対象児をみつけては勧誘し、入級させた。国語、算術、手工、唱歌、体操などを主とした指導を行い、その研究成果から、大正4年には「劣等児教育の方針」の中で以下の三点を示した。

1. かれらをして自ら生活し得る人たらしめんとす。
2. 身体養護に注意し普通人の如く動作し得る身体と熟練とを得しめんことを期すべし。
3. 言語動作の他に於て、普通人らしからしむべし。

知的障害児の自立、健康な生活と動作の獲得があげられている。

この後、自由主義教育思想等に影響を受けて教育内容が検討される中で、特殊学級設置後の成果が検証された。大正9年10月の職員会議で、知的障害教育の方針がいくつか検討されたが、職業指導を中核とすることが決定された。その理由は、「社会上、人道よりみて甚だ必要な政策である。そしてこの目的のためなら必ず成功するであろう。」であった。しかし、「六年で卒業させるのであり、今の設備のままでは困難である。」と、必要な設備を整えることも検討された。

杉田裕、飯森義次(1962)は、この東京高等師範学校附属小学校の取り組みについて、「高師の附属として、論理的に研究がなされ、明治から大正にわたって歩んできた、日本の精神薄弱教育の脱皮的な結論といえる。」(p.48)としている。そして、同校の小野秀瑠(1921)が著した「促進教育の新研究」から、

知的障害教育の史的考察 I (山本)

以下の箇所を引用し、示している。

明治四十一年来、ひな形として設けられた一学級は、その後申し訳的に二学級編成になったのみで、教授方法は漸次普通児化され、児童の収容は貧困より富裕に改められ、低能児に混ざるに、劣等児を以てするのやむを得ざるに至り、ついには名は低能児教育で、実は劣等児教育といっても差支えないくらいに変わって来た。そうして、この変化は決して経営担当者の怠惰からでも嫌悪からでも不忠実からでもなく、かく変化せねばならぬような組織上、ないしはわが国におけるこの種の教育研究上に欠陥が置かれていることから生み出された結論である。

論理的な研究がなされても、申訳的な設置、担当者が増えると指導法が「普通児化」したことに注目しておきたい。あるべき指導が、体制や教師により変形するわけである。杉田らは、各地の特殊学級も同じような状況で消えていったと述べている。

昭和 11 年 3 月、この教育に取り組んでいた安部亘亥 (1936) は、福島県師範学校附属小学校特別学級における知的障害教育の体験記録『精神薄弱児の育て方教へ方』を著した。当時の教育診断に使われた知能指数の段階 (図 1) や各教科や訓練、障害の程度が異なる劣等児と低能児それぞれの実践例について紹介している。

東京高等師範学校附属小学校主事の佐々木秀一、福島師範学校校長の及川彌平は、序文を寄せ、知的障害者の悲惨な社会的処遇に対し、教育の可能性があることを指摘し、安部の実践を高く評価している。

安部は、著書の序で、知的障害による課題は様々あるが、「彼等の心にも天国がある。適當の教育を施せば真によき人として、そして幸福な仕事に従事し得ると信ずる。」(p.1) と述べている。そして、安部自身が、何を教えるかより、まず、教師が何をなすべきかが重要であることに気づき、児童生徒を理解することが、「どんなにか大切であり、その理解に基づく教育でなければならない。」(p.1) と考えたことを記している。

知的障害教育の史的考察 I (山本)



図1 我が国の研究による知能指数の段階 (安部刃亥, 1936)

戦後、知的障害教育の研究や担当する教員の養成に尽力した杉田裕 (1960) は、知的障害教育の変遷を指導内容や指導方法から示す中で、知的障害がどのように考えられ処遇されてきたかということが重要であることを指摘している。障害特性をどのように理解し、個々の児童生徒の実態をどのように捉えるかにより、知的障害児への働きかけや教育の内容が異なるからである。

3. 知的障害の学習上の特性等

現在、知的障害のある児童生徒の学習上の特性等は、平成 29 (2017) 年公示の学習指導要領同解説各教科編 (以下、平成 29 年版という) 第 4 章第 2 節に示されている。これを初めての知的障害の学習指導要領である昭和 38 年版の内容と比較してみる。

平成 29 年版で示された内容に対応するものは、昭和 38 年版では、第 1 章総則第 1 教育課程の編成、1 一般方針 (2) と (4) に示されている。まず (2) を示し、表 2 左欄には、昭和 38 年版の精神薄弱者の学習上の特性とその配慮事項である (4) の内容を示し、現行の平成 29 年版の内容は、右欄に示した。

(2) 精神薄弱者を教育する養護学校 (以下、「養護学校」という。) の教育課程を編成するにあたっては上掲の規定 (筆者注：学校教育法施行規則

知的障害教育の史的考察 I (山本)

に示された養護学校の教育課程に関する一般的な規定)によらなければならないことはもちろんであるが、しかし、精神薄弱者は、肢体不自由者や病弱者とは異なり、規則第 73 条の 11 第 2 項には、「養護学校で精神薄弱者を教育する場合において、小学部の各学年においては、各教科の全部又は一部について、中学部の各学年においては、第 73 条の 8 第 2 項及び第 3 項に規定する教科の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。」という特別の規定が設けられている。

表 2 知的障害のある児童生徒の学習上の特性等 (注:下線, 網掛け, 太字, 改行は筆者による)

昭和 38 年学習指導要領	平成 29 年学習指導要領 (現行)
<p>ア <u>精神の発育が恒久的に遅滞し、そのため学習能力が著しく劣ること</u></p> <p>イ <u>精神の構造が未分化であり、応用、総合等の能力に欠けているため、知識・技能等の習得が断片的にとどまりやすいこと</u></p> <p>ウ <u>したがって、具体的な生活の場面において、全部または一部の各教科の内容を統合して与えるのでなければ、生活に役立つ生きた知識・技能として、それを習得していくことが困難であること</u></p> <p>エ なお、同じ精神薄弱者であっても、その個人差がきわめて大きいから、それに応じるためにも全部または一部の各教科の内容を統合する必要があること</p> <p>(4) <u>各養護学校において、小学部および中学部の教育課程を編成するにあたっては、教育基本法、学校教育法および同法施行規則、養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編、教育委員会規則等に示すところに従い、地域や学校の実態を考慮し、児童または生徒の知能その他の精神的特性、発達段階ならびに経験等に即応するとともに、下記の事項に関しても、特に留意しなければならない。</u></p>	<p>知的障害のある児童生徒の学習上の特性としては、</p> <p>学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場面の中で生かすことが難しいことが挙げられる。</p> <p>そのため、実際の生活場面に即しながら、繰り返して学習することにより、必要な知識や技能等を身に付けられるようにする継続的、段階的な指導が重要となる。</p> <p>児童生徒が一度身に付けた知識や技能等は、着実に実行されることが多い。</p> <p>また、成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことが多い。</p> <p>そのため、学習の過程では、児童生徒が頑張っているところやできたところを細かく認めたり、称賛したりすることで、児童生徒の自信や主体的に取り組む意欲を育むことが重要となる。</p> <p>更に、抽象的な内容の指導よりも、実際の生活場面の中で、具体的に思考</p>

知的障害教育の史的考察 I (山本)

<p><u>ア 精神薄弱教育の究極的な目標は、児童・生徒を社会生活に適應させ、自立的な生活を営むようにするところにあること。</u></p> <p><u>イ 精神薄弱教育において必要とする各教科、道徳、特別教育活動および学校行事等の内容は、児童・生徒が自らの力で身の生活の處理し、進んで社会生活に参加していく上に必要な最少限の具体的な経験に限られ、また、それは、児童・生徒の理解力とその発達にもなう生活領域の拡大に即応して、段階的に組織・配列しなければならないものであること。</u></p> <p>特に、各教科の内容については、児童・生徒の精神の構造が未分化な状態にあればあるほど統合され、しかも、それは、できるだけ身近な生活の場面における具体的な学習活動を通して身につけさせるようくふうされなければならないものであること。</p> <p><u>ウ 精神薄弱教育においては、それぞれの段階ごとに、それに応じた指導の重点を適切に定めて行なわなければならないこと。</u></p> <p><u>すなわち、一般的に、義務教育該当年令の</u></p> <p><u>初期の段階にあつては、基本的な生活の習慣を身につけさせるための指導を、</u></p> <p><u>中期の段階にあつては、その上に進んで集団生活に参加し、学級や学校等における社会的な活動を円滑に行なわせるための指導を、</u></p> <p><u>後期の段階にあつてはさらに、それらの上に、職業や家事等にたずさわっていく場合に必要な知識・技能等を身につけさせるための指導を、</u></p> <p><u>特に重視して、重点的にその内容を選択・組織・配列しなければならないこと。</u></p>	<p>や判断、表現できるようにする指導が効果的である。</p> <p>これらの教育的対応に加え、</p> <p>教材・教具、補助用具やジグ等を含めた学習環境の効果的な設定をはじめとして、</p> <p>児童生徒への関わり方の一貫性や継続性の確保などの教育的対応や</p> <p>在籍する児童生徒に対する周囲の理解などの環境的条件も整え、</p> <p>知的障害のある児童生徒の学習活動への主体的な参加や経験の拡大を促していくことも大切である。</p> <p>そうすることにより、例えば、卒業後の就労等の進路先では、物事にひたむきに取り組む態度や誠実さといった学びに向かう力や人間性が十分発揮されやすい。</p> <p>また、近年では、タブレット端末等の情報機器等を有効に活用することにより、児童生徒のもつ能力や可能性が更に引き出され、様々に学習活動が発展し、豊かな進路選択の可能性が広がることで、自立と社会参加が促進されていくことなどがある。</p> <p>児童生徒の多様な学びの可能性を引き出すためには、学校だけでなく、児童生徒に関わる家族や支援者、家庭等での様子など児童生徒を取り巻く環境や周囲の理解なども視野に入れた児童生徒の確実な実態把握が必要である。</p> <p>特に、知的障害の程度が極めて重度である場合は、本来もっている能力を十分に把握できない場合があるため、より詳細な実態把握が必要である。</p> <p>また、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由や病弱など、他の障害を併せ有することも多いので、より一層のきめ細かな配慮が必要となる。</p>
--	---

知的障害教育の史的考察 I (山本)

昭和 38 年版は、初めての学習指導要領であり、ここに記された内容から、当時の状況も推察できよう。昭和 38 年版で強調された点は、二つある。①障害特性、指導の方針・配慮事項（下線部）、②全部または一部の各教科の内容を統合して指導できる特例を実施する必要があること（太字）である。

戦後、文部省の特殊教育主任官を務めた辻村泰男（1969）は、戦後の学校教育法の制定により特殊教育制度ができ、知的障害教育もその中に位置付いたが、実態は、特殊学級が散在するのみであったと述べている。また、法令による強制は思いもよらず、知的障害児教育に対する「機運の醸成と篤志家待望の時代で、芽が出ようとしているところはどこでも、それぞれ大事に育てるといふ政策。」（p.4）がとられたとしている。

戦後、知的障害教育が再出発する時には、戦前に芽生えかけ戦時体制の中に埋もれた生活学習的な指導法こそが最も適切という考え方で始まった。これは、知的障害教育の本道（杉田裕，1960）とされ、愛育会愛育研究所の研究者であった三木安正らの実践的研究で明らかにされたものであった。三木は、昭和 21 年 8 月には、文部教官・教育研修所所員となり、翌年 4 月には研修所内に中学校段階の特殊学級（青鳥養護学校の前身）を開設している。

こうした状況の中で、指導内容や指導法、教育課程等の実践的研究が進められ、先覚的な地方から特殊学級が徐々に設置され、昭和 28 年には判別基準も示された。

知的障害教育の振興のためには、一般に学校教育の本質とされる教科学習は知的障害児の実態にそぐわないという事実と、その理由を知的障害教育の概念として普及することが重要であった。また、担当できる教員を養成して行くことが必要であった。そうでなければ、市町村の人口に応じた特殊学級の計画的設置が進められないからであった。

そのため、文部省は、昭和 30 年頃から毎年夏に全国数か所で「精神薄弱児教育講座」を実施し、この中で、知的障害教育の教育課程として、六領域（生活・健康・情操・生産・言語・数量）案が示された（小杉長平，1960；辻村泰男，1969）。

しかし、昭和 38 年版には六領域案ではなく各教科が示されたため、先述し

知的障害教育の史的考察 I (山本)

たように②の記述となった。六領域案を知的障害教育の教育課程とするには、学校教育法等の当時の規定の変更が必要となることから、学習指導要領には採用されず、特例を設けることで対応されたのである。

当時の文部省の状況について、辻村(1969)は、「精薄教育の独自性を、教育行政的な環境の中で徹底的に貫き通すことの困難さがしみじみ痛感された。」(p.11)という。そして、辻村は、六領域の内容を書き出し、そのひとつひとつが、いずれかの教科の枠に包含されること、六領域自体が明確な境界線で分けられて指導されるわけではないことなどを精神薄弱教育担当専門職である花熊四郎と確認した。「チャキチャキの領域論者」(p.12)で実践家であった花熊を説得し、「教科を統合する」(p.14)という考え方で「名を捨てて実をとる。」(p.14)という対応をしたことを記している。

このような経緯があり、教育課程には教科の名称が示されながら、花熊の苦心があり、教科主義的方法に陥らないような最大限の配慮がなされたのである。

それが、道徳を除いた各教科、特別教育活動、学校行事の三つの領域を統合したり、各教科を自由に合わせて授業したりできる特例であった。そして、昭和38年版には、そうすべきであること②が明記されたわけである。

4. 特性等を踏まえた教育的対応

平成29年版には、知的障害の学習上の特性を踏まえ、教育的対応の基本が以下のように示されている。これは、昭和38年版の配慮事項(表2)との関連もみられる。

知的障害のある児童生徒の学習上の特性等を踏まえ、学習環境面を含めた児童生徒一人一人の確実な実態把握に基づき、次のような教育的対応を基本とすることが重要である。

- (1) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章第3節の3の(1)のク及び(3)のアの(オ)に示すとおり、児童生徒の知的障害の状態、生活年齢、学習状況や経験等を考慮して教育的ニーズを的確に捉え、育成を目指す資質・能力を明確にし、指導目標を設定するとともに、指導内容のより一層の具体化を図る。
- (2) 望ましい社会参加を目指し、日常生活や社会生活に生きて働く知識及び技能、習慣や学びに向かう力が身に付くよう指導する。
- (3) 職業教育を重視し、将来の職業生活に必要な基礎的な知識や技能、態度及び人間性等が育つよう指導する。その際に、多様な進路や将来の

- 生活について関わりのある指導内容を組織する。
- (4) 生活の課題に沿った多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるよう指導するとともに、よりよく生活を工夫していこうとする意欲が育つよう指導する。
 - (5) 自発的な活動を大切に、主体的な活動を促すようにしながら、課題を解決しようとする思考力、判断力、表現力等を育むよう指導する。
 - (6) 児童生徒が、自ら見通しをもって主体的に行動できるよう、日課や学習環境などを分かりやすくし、規則的でまとまりのある学校生活を送れるようにする。
 - (7) 生活に結びついた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際的な状況下で指導するとともに、できる限り児童生徒の成功経験を豊富にする。
 - (8) 児童生徒の興味や関心、得意な面に着目し、教材・教具、補助用具やジグ等を工夫するとともに、目的が達成しやすいように、段階的な指導を行うなどして、児童生徒の学習活動への意欲が育つよう指導する。
 - (9) 児童生徒一人一人が集団において役割が得られるよう工夫し、その活動を遂行できるようにするとともに、活動後には充実感や達成感、自己肯定感が得られるように指導する。
 - (10) 児童生徒一人一人の発達の側面に着目し、意欲や意思、情緒の不安定さなどの課題に応じるとともに、児童生徒の生活年齢に即した指導を徹底する。

知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、児童生徒の知的障害の状態等に即した指導を進めるため、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間（小学部を除く。）、特別活動及び自立活動（以下、「各教科等」という。）それぞれに、各教科等の時間を設けて指導を行う場合と、それら（ただし、中学部における総合的な学習の時間は含まない。）を合わせて指導を行う場合がある。

いずれの場合においても、カリキュラム・マネジメントの視点から、児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた指導目標及び指導内容等を設定し、指導を行うことが重要である。

各学校においては、児童生徒の知的障害の状態、生活年齢、学習状況や経験等に応じた指導が適切に行われるよう指導計画を作成し、指導を行う必要がある。

平成 29 年版では、このあとに指導の形態について述べられ、各教科等を合わせて指導を行う場合の日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習の特徴と留意点が示されている。

小杉長平（1960）は、「精神薄弱児教育講座」で、「精神薄弱児の生活指導」を担当した。ここでいう生活指導は、ベルギーの医者で夫人と共に自宅を開放し、知的障害児の学校を開設したドクトリーの「生活を通じて生活を高める」という生活指導、生活教育の考えを意味する。小杉は、①好ましい生活計画のために、②生活材料を、③生活的に体得させる学習を講義の中で示している。

そして、六領域案のままでは動けないとして、四つの指導領域を示した。

知的障害教育の史的考察 I (山本)

- A 基本的生活習慣 (身の回りの生活の自立)
- B 機能訓練 (丈夫な体, 明るい性格)
- C 対人的態度 (愛される人間)
- D 社会的技術 (役に立つ人間)

また、この四領域を同等に時間配分することは、知的障害の特性にそぐわないとして、図2のように配分し、指導を進めることを示している。これは、小杉が、昭和22年頃から考えた「精薄児学級のカリキュラムのあり方」によるものであると述べている。

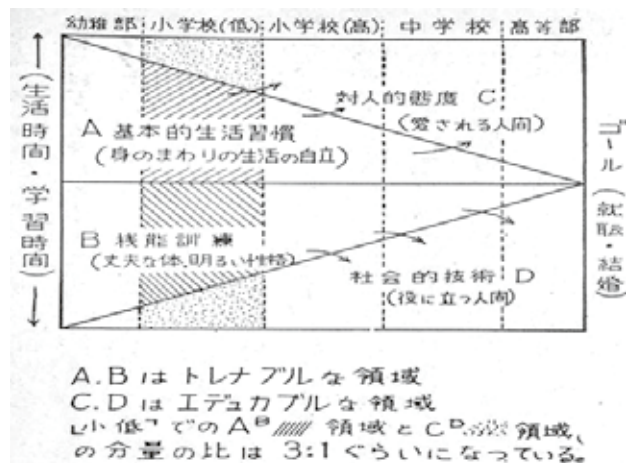


図2 指導領域について (小杉長平, 1960, p195 より転載)

小杉は、このB機能訓練は、従来から感覚訓練といわれているものであると説明し、感覚は精神活動の片道であり、五感を通して外界の事柄が中枢に達し、その中枢から「筋や腺にいく道も考えないと人間全体の動きが出てこない。そこで、両方ひっくるめて」(pp.196-197)機能訓練としたことを述べている。

また、機能訓練には、一般的な教科の図画工作、音楽、保健体育や、リクリエーションなど余暇の善用、精神的身体的治療も含むとしている。

「生活・健康・情操・生産・言語・数量」の六領域に動きを与える目的で並びかえると、なぜ図2の四領域になるのかを理解するために、昭和38年版について、花熊四郎・中沢和彦・杉田裕(1964)が示した「指導内容に関する

知的障害教育の史的考察 I (山本)

教科領域間の関連表の例」を示しておく。当時の生活指導に対する考えや教育的対応の方向性を読み取ることができよう。

六領域案が、便宜上、各教科に振り分けられただけで、実際の指導では「一定の教科をコアにおくといった考えは不適當である」(p.33)とされ、次表のような「指導内容に関する教科領域間の関連表の例」をあげている。昭和38年版は、生活科が設けられる前の学習指導要領である。

表3 指導内容に関する教科領域間の関連表の例(花熊四郎他, 1964)

具体目標	<ul style="list-style-type: none"> ・集団生活への参加と社会生活の理解 ・生命のたいせつなわけを知り、自分や他人を危害から守るように心がけるとともに、公衆衛生にも注意する。
国語	<ul style="list-style-type: none"> ・危険な場所を指示した標識や交通標識がわかる。 ・先生の話に注意して聞く等、目標達成に関連した聞く、話す、読むなどの学習。
社会	<ul style="list-style-type: none"> ・上げきと下げきを区別したり、ごみをごみ箱に捨てるなどの学級における簡単なきまりを知る。 ・プールや階段、マンホール、配電盤、ストーブなどの学校内の危険な場所に気をつける。 ・踏切や横断歩道、プラットホーム、川、用水池などの通学途上にある危険な場所に気をつける。
算数	<ul style="list-style-type: none"> ・目標達成の学習活動の中での数量生活に関することばを身につける。
理科	<ul style="list-style-type: none"> ・飼っている動物をかわいがり、その世話の手伝いをする。 ・いろいろな機会を通して、土地には山、丘、川、池などのあることを知る。 ・水道のせんや、電燈のスイッチの扱い方、ドアや窓の開け方や締め方がわかる。
音楽	<ul style="list-style-type: none"> ・目標の達成に関連した音楽があればこれを取りあげる。
図工	<ul style="list-style-type: none"> ・危険の防止やよごれのあとしまつ。
家庭	<ul style="list-style-type: none"> ・食前に手を洗う、できるだけ便所を汚さない。 ・手足がよごれたら洗い、ぬれたらふくようにする。 ・電気器具、ガスのせん、マッチ、刃ものなどの危険物にさわらないようにする。 ・家の内外の危険な場所で遊ばないようにする。
体育 (保健)	<ul style="list-style-type: none"> ・からだのよごれに気をつけ、手足や顔などを清潔に保つようにする。 ・小石やガラス玉、硬貨などを口や耳に入れないようにする。 ・遊びや運動のとき、おしたり、ついたり、わるふざけをしたりしないようにする。 ・マッチや刃物など身辺にある危険なものなどがわかる。
道徳	<ul style="list-style-type: none"> ・生命を尊び、健康を増進し、安全の保持に努める。 ・やさしい心を持って、動物や植物を愛護する。 ・互いに信頼しあい、仲良く助けあう。 ・きまりや規則を守る。 ・公共物をたいせつにし、公德を守り、人に迷惑をかけない。

知的障害教育の史的考察 I (山本)

学校行事等	・校外学習時および、休けい時における留意事項。
注)	<ul style="list-style-type: none"> ・指導計画の作成にあたっては、学習内容の多い教科をひとつとりあげて、これをコアにするという考えではなく、目標の達成に直接関係する教科をすべて同等にとりあげ、適当な主題名のもとに統合した形で立案する。 ・したがって、指導目標によりまた発達段階によっても、目標の達成に直接関係する教科が違ってくるので、全学年を通じて一定の教科をコアにおくといった考えは不適當である。 ・目標の達成に直接関係しない教科内容は関連学習として指導計画の中にもりこむこと。

具体目標の「集団生活への参加と社会生活の理解」, 「生命のたいせつなわけを知り、自分や他人を危害から守るように心がけるとともに、公衆衛生にも注意する。」に対して、「生活を通じて生活を高める」という指導の考えが具現化されたものである。ここに教科的な内容は多く示されていない。乙竹岩造が明治に示したように、自由遊戯というような、児童生徒が主体的に動き、経験を繰り返す中に、指導目標を達成する指導、学習活動を見いだすという指導方法がみえる。

また、花熊らは、初めて示された学習指導要領の生かし方について論じる中で、まず、教師の人格性と教育観は、通常の教育よりも「もっと端的に子どもに反映されるものである」(p.19) と、指摘している。そして、教師自身の人格性や、教育の到達目標に込めた子どもの姿(教育観)、知的障害教育に取り組む態度(主体性)を確立することが重要であるとしている。

学習指導要領の制定では、法的な規制を強く受けたのであるが、先述したような成立の背景もあり、昭和38年版は、できるだけ現場の実態に即応できるよう配慮され、教師の裁量が認められた。花熊らは、教師が日々の実践と研究によって自己の教育的態度を確立することで、学習指導要領に示された弾力的で融通がきく教師の裁量に対する責任が果たせるとしている。

5. 知的障害教育, 再考

本稿で最初に述べた知的障害特別支援学校の授業にみられる課題をふまえ、史実や先達の営みをみると、戦後75年の間、学習指導要領や教育システムには、通常の教育と同様にその時代に応じた変更がみられるが、戦後の混乱の中

知的障害教育の史的考察 I (山本)

で十分にはなされなかった「特殊教育をどうしていくのか。」という根本的な議論がなされたとは言い難い。

昭和35年の春から、昭和38年版作成委員会委員長を務めた三木安正(1964)は、「本来、精神薄弱児の教育は、普通の学校教育と相容れないものである。(略)特殊教育が必要だとされながら、いざその教育となると、普通教育と同じような内容や方法を求めようとするのは、われわれが彼らのための教育を考える能力に欠けているためである。」(p.1)とも述べている。

当時の特殊教育の関係者は、戦後、特殊教育が学校教育法において「準ずる教育を施し」と表現されたことを、時が来れば障害のある児童生徒にとって「最も適した教育」と改める等、障害児教育の独自性を的確に表現することを願っていた。「準ずる教育」であることで、必要なことがこぼれていくことを、この教育を開拓してきた先達は強く意識し、危惧していたといえる。

この点において、先達の危惧は解消される状況にはない。そうであるならば、日々の授業に携わる教師が、先達からバトンを引き継ぎ、自分の持ち場で役割を果たすことが重要になる。そのためには、あたり前だと思っていたことをもう一度根本から、史的な視点も含め考えてみることが重要だ。

精神科医の佐々木正美は、米国の発達心理学者エリクソンとの交流の中で得た内容を様々な機会に披露しているが、「生徒から学ぶことができない教師は、生徒に教えることができない(佐々木正美, 2005, p.13)。」と、エリクソンが語ったことを記している。これは、優れた人間関係(パートナーシップ)においては、与えているものと与えられているものが等しい価値をもっているということから語られたものである。

これまで述べてきた先達は、学校教育で知的障害児を救済するために、児童生徒を理解し、欧米の研究や実践の成果を踏まえ、よりよい教育を目指した。

先達の使命は、児童生徒理解から与えられたものにより達成できるものであり、先達らと児童生徒でやり取りされるものが同等の価値を有することが両者の関係性にみられたということである。

一般に、教師と児童生徒は、縦関係にあるといわれる一面もあるが、児童生徒を下にみたり、児童生徒理解が疎かなまま、可能性を見限ったり、この程度

でよいと考えることがあってはならない。

「児童生徒理解に基づく教育でなければならない。」ところに可能性があり、特別支援教育の授業の価値があるのではないか。教師が行う授業と児童生徒のニーズがフィットしていないということは、誰のための、どこに向かう授業なのか、再検討する必要があるということである。

そのために児童生徒理解においては、一人一人についての理解であり、「この子たち」と、一括りにすることがあっても、個々のニーズを見落とさない児童生徒理解が必要だということになる。

現在、授業ができなくて立ち往生している教師は見当たらない。しかし、小野秀瑠(1921)が指摘したように、教授方法が「普通児化」に陥りやすいという視点で授業を見直すと、授業が教科的に構成されているといえるのではないか。これは、「日常生活を通じて生活の質を高める」という視点が欠けることも意味する。児童生徒の実態にフィットしない要因のひとつとして指導の「普通児化」「日常生活を通じて生活の質を高める」を検討する必要がある。それにより、障害特性を生かし、児童生徒の主体的な学習活動の中で指導をする方法も見いだせるはずだ。

ほかにも、乙竹岩造(1908)が示した心身の調和的発達、「絶えざる復習」「終始復習」教師の言葉の量と速さ、小林佐源治(1915)の健康な生活と動作の獲得については、学習活動に対する教師の姿勢を問うものである。児童生徒に本物を体験させること、体験の量を増やすこと、様々な場面で自分で決め、選択する経験をさせることは、知的障害の特性からみて必要である。

また、小杉長平(1960)が示した機能訓練については、十分に受け止める必要がある。感覚機能をたかめ身体性を育むことは、生きる土台となる。学校教育期間に、一生涯抜く身体性の土台を作ることも積極的に検討していきたい。

おわりに

教師は、教師として完成した状態で採用されるのではなく、人間的成長を遂げながら教師としての専門性を身につけていくものである。したがって、わからないこともうまくできないこともあってよい。むしろ、SOSが発せなかつ

知的障害教育の史的考察 I (山本)

たり、何とかしようと孤軍奮闘したり、繕ってしまっでは、自分自身が疲弊してしまうことになり、児童生徒とよい関係は築けない。日々の業務の中では、様々なことが起こる。

今年のコロナ禍の学校生活は、誰も想像していなかった状況である。しかし、休校中も各校では、児童生徒や保護者と学校が繋がる取り組みが多く考えられた。画面を通して教師に出会うことで、多くの児童生徒が安心し、笑顔になった。それをみて、保護者も安心し救われ、学校と児童生徒の絆、教育の価値を確認できた。

登校できない児童生徒の状態を想像しながら、知恵を出し合い、工夫して準備された映像は、素晴らしい内容が多かった。非常時に、とことん練られたことが分かる内容には、筆者も感動し、「教師の底力」をみた。

普段の慣れの中では見落としてしまっていたこと、これで良いとしていたことを、問い直し、取り組むことが、児童生徒の障害特性に基づく学習活動を保障することになるのである。

養護学校教育義務制実施から40年が過ぎたが、私たちは十分ではない。先達からバトンを託されていることを自覚し、児童生徒の障害特性を踏まえた学習活動のあるべき姿を探求していきたいと思う。

文献

安部刃亥(1936) 精神薄弱児の育て方教へ方 東宛書房

花熊四郎・中沢和彦・杉田裕(1964) 精神薄弱児の指導目標と指導内容—学習指導要領をどう生かすか 精神薄弱児指導法 精神薄弱児講座3 全日本特殊教育研究連盟編 日本文化科学社 pp.18-52

飯森義次・杉田裕(1962) 精神薄弱教育の変遷 精神薄弱児教育の教育原理 精神薄弱児講座2 全日本特殊教育研究連盟編 日本文化科学社 pp.29-68

小林佐源治(1915) 劣等児教育の方針 東京高等師範学校附属小学校

小杉長平(1960) 精神薄弱児の生活指導 精神薄弱教育講義録 辻村泰男編 日本児童福祉協会 pp.194-207

三木安正(1964) 教育的にみた精神薄弱児の特性と指導上の留意点 精神薄弱児指

知的障害教育の史的考察 I (山本)

- 導法精神薄弱児講座 3 全日本特殊教育研究連盟編 日本文化科学社 pp.1-10
- 三木安正 (1969) 養護学校学習指導要領に関して 精薄教育の諸問題 辻村泰男・杉田裕編 日本文化科学社 pp.23-31
- 文部省 (1962) 養護学校小学部・中学部学習指導要領 精神薄弱教育編 教育図書株式会社
- 文部科学省 (2018) 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 海文堂出版
- 文部科学省 (2018) 特別支援学校学習指導要領解説各教科編 (小学部・中学部) 開隆堂出版
- 小野秀瑠 (1921) 促進教育の新研究 基礎篇 東京市教育局 培風館
- 乙竹岩造 (1908) 低能児教育法 目黒書店
- 佐々木正美 (2005) 続・佐々木ノート No.40 子育て協会編集室編 子育て協会
- 杉田裕 (1960) 精神薄弱教育の変遷 精神薄弱教育講義録 辻村泰男編 日本児童福祉協会 pp.164-191
- 辻村泰男 (1969) 養護学校 (精神薄弱) 学習指導要領の成立過程 精薄教育の諸問題 辻村泰男・杉田裕編 日本文化科学社 pp.1-22

知的障害教育の史的考察 I (山本)

Historical Consideration on Education for Intellectual Disabilities I
～ Attributes of Intellectual Disabilities and Learning Activities ～

YAMAMOTO Satoko

Abstract

In special needs education, it is necessary to understand the attributes of disabilities and to grasp the specific situation of children. It is because that special needs education should answer the unique needs of each children. Classroom activities play the center role there. It is very important for the growth of children what kind of classroom activities they experience. In my latest participant observation on classroom activities at special needs schools in multiple prefectures, quantity and quality of learning activities of children often became challenges in the classroom. In order to contribute to resolving these agenda, I have focused on several practical studies before the first official curriculum guidelines was published in March of 1963 (“1963 guidelines” hereafter) and examined the learning activities based on disability characteristics. As a result, I have noticed that classrooms aiming to “normalize” were prone to a mere coursework learning style and hence the perspectives of daily life guidance in order to “improve quality of life through everyday life” appears to be very important.

Keywords : Special Needs School, Intellectual Disabilities, Classroom,
Curriculum