

知的障害教育の教育課程の理解と実践

Understanding and Putting into Practice the Curriculum for Intellectual Disabilities Education

山本 智子

Satoko YAMAMOTO

1. はじめに

通常の教育と知的障害教育の異なる点は、教育課程編成をみるとよくわかる。

井谷（1984）は、「養護学校の教師は、目の前にいる一人ひとりの子どもの実態を見きわめ、それに基づいて日々の教育課題を設定し、教育内容を選択する必要に迫られている。ここに養護学校の教師が一般学校の教師以上に教育課程編成に大きな関心を払わなければならない必然性がある。」としている。

しかし、山口（1992）は、「特殊学級の先生たちの中には、養護学校学習指導要領など見たこともないという人もいるようですし、養護学校の先生でも学習指導要領を十分理解している人は多くないようです。」と述べている。現在も特別支援学級の教師が、小学校学習指導要領解説（総則編）にある「その他の教育課程編成の特例」を活用できていないことや特別支援学校学習指導要領の内容を知らないことが散見される。また、特別支援学校の教師が、山口（1992）の指摘と同様の状況にあることも否めない。これには、特別支援学級や特別支援学校に勤務する教師に特別支援学校教諭免許の取得を義務付けていないことがひとつの要因としてあげられるであろうが、授業が安易に行われ

ることには問題が残る。

どの教師にも「初めてでわからない」という時期はある。知的障害教育に取り組んだ先達も同じで、子どもをよりよい生活へ導くために、教育課程や教育内容を考え、教育方法等の工夫や改善を重ね、知的障害のある子ども達の教育の道を開いてきた。それならば、現在の教師が先達の実践を知り、自らの実践に指針を得ることやこの教育の発展につながる価値を見いだすことは、自らを奮い立たせ、勇気づけることになるのではないだろうか。そして、今日の教育が、先達の実践と繋がっているという歴史認識を持ち、歴史を担う実践者としての自覚と誇りを得ることは、現在の社会に必要な教育を創造していく力となるはずである。その実践が、歴史の新たな1ページとなっていく。飯野(2002)は、「障害児教育の歴史は、その教育を担ってきたものが、道を開いてきたと断言できる。特に『実践・実態先行』『制度後追い』の感が強い。(中略)歴史的な視点で、『今』を考えたり、高い理念やビジョンに基づき、長期的な展望をもって、障害のある子どもの教育を考える力も、専門性を構成する一要素として捉えたい。」と述べている。

本稿では、知的障害教育の歴史や教育課程の特徴を概観し、戦前の知的障害教育に関わる先行研究（平田 2014, 市澤 2002, 中山 1991, 他）の中から、特に、具体的な指導内容を史料として掲載している中山（1991）および平田（2014）の岩手県及び長崎県の史的研究をとりあげ、若干の考察を加えつつ紹介する。

尚、本稿では、現在使用されていない用語について、時代性を踏まえてそのまま用いている。

2. 通常の教育と異なる知的障害教育の教育課程

教師が、自ら経験したことのない知的障害教育に取り組むうえで、教育課程の理解は、授業づくりの基礎となるものでもある。現在、各学校の教育課程は、ホームページ上に公開されるようになった。その編成には工夫が凝らされ、地域や学校の特徴も加わり、子どものニーズに応えられるようになってきている。だからこそ、子どもの個々のニーズに応えられる実践が、授業者である教師には求められる。

特別支援学校学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）（文部科学省，2009，以下，2009 解説という）では，教育課程を編成する基本的な要素として，「学校の教育目標の設定」「指導内容の組織」「授業時数の配当」の三つがあげられている。そして，教育課程についての定義的記述には，次の二つがある。

- ①「学校において編成する教育課程とは，学校教育の目的や目標を達成するために，教育の内容を児童生徒の心身の発達に応じ，授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画である。」
- ②「学校において編成する教育課程は，教育基本法や学校教育法をはじめとする教育課程に関する法律に従い，各教科，道徳，外国語活動，総合的な学習の時間，特別活動及び自立活動についてそれらの目標やねらいを実現するよう教育の内容を学年に応じ，授業時数との関連において総合的に組織した各学校の教育計画である。」

①の「教育の内容」と表現されている箇所は，②では，「各教科，道徳，外国語活動，総合的な学習の時間，特別活動及び自立活動」についての目標やねらいを実現する内容であることがわかる。

しかし，知的障害教育の小学部では，障害の特性から，外国語活動や総合的な学習の時間は設けないことが示されている。各教科にも知的障害教育独自の生活科が設けられている。また，①に示されている「児童生徒の心身の発達に応じた」教育計画を組織するために，重複障害者等に対して各種の規定が設けられている。これらは，従前の学習指導要領では「重複障害者等に関する特例」とされてきたが，2009 解説では「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」に改められた。

このように，授業やその他の教育実践の内容や根拠となる教育課程に関することが，学習指導要領に示され，同解説には詳説されている。

通常の教育と知的障害教育を比較すると，通常の教育では，学習指導要領に示された各学年の内容は，教科書を用いて指導する。これは，生活年齢に基

づいている。その年齢ならできるとを、同年齢で構成された等質の集団を学習集団として、同じ教材を用いて一斉指導するものである。端的にいえば、「一定のものを一斉に（三木，1977）」指導するということである。対象となる子どもの均等性がこのような指導を可能にしてきた。また、教科書会社が編集した教師用指導書や赤刷り教科書など、いわゆるマニュアル化した手引書があり、教師の指導を支えるものとなっている。その上、教師には、義務教育を通して自らが受けた学校教育体験があり、授業に対する具体的なイメージがある。これらを考え合わせると、とりあえず授業を行うことは、誰にでもできる。

一方、知的障害教育は、その障害の特性から発達年齢を重視する。教育課程の編成においても教師の自由裁量が大きい。前述したように幅広い実態に対応できるよう知的障害教育の教育課程には「生活科」という独自の教科も設けられた（文部省，1971）。「生活科」の学習内容は、2009解説に詳しいが、「基本的生活習慣」「健康・管理」「遊び」「交際」「役割」「手伝い・仕事」「きまり」「日課・予定」「金銭」「自然」「社会の仕組み」「公共施設」の12の観点から示されていて、例えば、「基本的生活習慣」「健康・管理」の内容は次の通りである。

「基本的生活習慣」：食事，用便，寝起き，清潔，身の回りの整理，身なり

「健康・管理」：健康管理，危険防止，交通安全，避難訓練

一般的には、子どもが、義務教育が始まる小学校入学時にはおおよそ身につけていることなども含めて、教科として指導することになる。

また、名古屋（2002）は、教育課程を指導内容と指導の形態から構造化する二重構造論が、小出（1978）により提起され実践されてきた経緯があるといい、この教育課程二重構造論は、学習指導要領解説にも記載され、「知的障害教育が指向してきた生活中心の教育を基盤とした論であると考えられる。」と述べている。

その他、障害の重度化，多様化による教育課程編成上の課題もある。厳密には全ての子どもの個々の実態に応じて教育課程を編成することは難しい。発達段階を考慮した学習グループごとに教育課程を編成したとしても、そのグループの子どもの実態には幅があることが多い。実際には、同じ教室で同じ題材で学習していても指導のねらい，学習活動の展開，評価は異なる。子どもの活動

に応じて学習環境を設定し、教師の指導力で個別課題を指導することになる。

3. 知的障害教育に取り組んだ先達から学ぶ

知的障害教育の始まりについて、国立特別支援教育総合研究所（2011）は、以下のア～クのように示している。

- ア 1890（明治23）年～4年間
松本尋常小学校に学業不振による落第に対応した学級を設置
- イ 1891（明治24）年 石井亮一
孤女学院（滝乃川学園）創立
- ウ 1896（明治29）年～
長野尋常小学校が「晩熟生学級」を設置。学校が分かれた後も大正期まで存続
- エ 1907（明治40）年 文部省訓令「師範学校附属小学校に特別な学級の設置奨励」
各地に設置されるものの、戦前まで存続したのは東京高等師範学校附属小学校の特別な学級のみ
- オ 1909（明治42）年 脇田良吉
白川学園創立
- カ 1922（大正11）年～ 大正デモクラシー（第一次大戦後の西欧民主主義の導入）
大都市を中心に公立小学校に学業不振児や知的障害児のための特別な学級が設置
- イ・オは、学校教育の対象とならなかった知的障害児を保護収容した施設。
- イでは、セガンの生理学的方法を基礎として指導を行った。
- キ 1940（昭和15）年 大阪市立思斉学校創設
知的障害教育のための初めての独立した学校
- ク 1941（昭和16）年3月 国民学校令公布 施行規則第53条
「身体虚弱、精神薄弱其ノ他心身ニ異常アル児童ニシテ特別養護ノ必要アリト認ムルモノヲ為ニ学級又ハ学校ヲ編制スルコトヲ得」
文部省令第55号：「特別な学級」の呼称＝養護学級、養護学校

我が国の知的障害教育は、アの長野県松本尋常小学校における落第生学級の対象となった学業成績不良の劣等児教育とイの石井亮一の実践に始まる白痴教育の二つの方向で成立したとされる（津曲，1975）。

明治政府の目指した我が国の近代国家化を諸外国に認識させるためには、近代学校制度と高い就学率の達成が必要であった。その達成に苦戦していた明治政府は、1900（明治33）年に小学校令を改正し、第3次「小学校令」及び「小学校令施行規則」を公布した。それまで徴収していた月謝を無償とし、尋常小学校を4年に統一、進級・卒業のための試験を廃止した。そして、就学猶予（病弱又は発育不完全のため）・就学免除（瘋癲白痴又は不具廢疾）の区分を具体的に示し、就学義務を厳格に果たさせるようにした（図1）。

その結果、1898（明治31）年に68.91%であった就学率は、1902（明治35）年には、91.57%に跳ね上がる高い達成をみたが、一方で就学児の実態の多様化が劣等児教育の対象を拡大させる状況を招いた。学級経営や授業、生徒指導や学校の運営に関わって教師たちは苦心することとなった。その中には、軽度の知的障害者も含まれていたと推察されている。

図1 就学義務猶予・就学義務免除規定の変遷

法 令	就 学 義 務 猶 予	就 学 義 務 免 除
第一次小学校令 1886年 (明治19年勅令第14号)	疾病家計困窮其他止ムヲ得ザル事故に 由り(府知事県令其期限ヲ定メテ許す)	な し
第二次小学校令 1890年 (明治23年勅令第215号)	窮貧ノ為又ハ児童ノ疾病ノ為其他已ムヲ得サル事故ノ為 (市町村長ハ監督官庁ノ許可ヲ受ケ)	
第三次小学校令 1900年 (明治33年勅令第344号)	病弱又ハ発育不完全ノ為	瘋癲(ふうてん)白痴又ハ不具廢疾ノ為 (市町村長ハ監督官庁ノ認可ヲ受ケ)
国民学校令 1941年 (昭和16年勅令第149号)	病弱又ハ発育不完全其他已ムヲ得ザル 事由(市町村長ハ地方長官に報告)	瘋癲白痴又ハ不具廢疾(はいしつ)ノ為 (市町村長ハ地方長官ノ認可ヲ受ケ)
学校教育法 1947年 (昭和22年法律第26条)	病弱、発育不完全その他やむを得ない事由 (市町村の教育委員会は、監督庁の定める規程により、教育に関し都道府県の区域を 管轄する監督庁の認可を受け)	

劣等児教育（原級留置・落第問題）に対する国内の教育的関心が高まる中、長崎県西彼杵郡長崎小学校の「劣等児童取扱い規定」が、1903（明治36）年、全国的な教育雑誌である「日本之小学校教師」第54号で紹介されている（平田，2014）。

劣等児童取扱い規定

1. 各学級に劣等児童名簿を編製する事
2. 名簿には左の事項を記入する事
 - ①児童氏名②生年月日③住所④保護者氏名⑤保護者との関係⑥其職業
 - ⑦貧富等の差⑧両親の有無、其年齢⑨身体検査の結果（四月十月共）
 - ⑩全年齢者平均との比較⑪成績査定及操行⑫特に劣等の学科目⑬特別に教授したる日誌
3. 丈順によらず教師の手許近くに置くこと
4. 教師は常に劣等児童を懇切に取扱い児童をして識らず識らず教師に接近せしむべし
5. 身体健康の度に随ひ可成運動遊戯を奨むべし
6. 教授の際機会あらば必ず卑近になる問を以て一の答をなさしむに注意し漸次学科に対する興味を喚発すべし
7. 復習の順序を示し一歩々々に了得せしむべし
8. 自暴自棄の念を起さしめざる様注意すべし
9. 家庭の合力を得て共に其の児童の教育に力を施すべし

平田（2014）によると、この長崎県西彼杵郡長崎小学校の「劣等児童取扱い規定」の考案者を特定することはできなかったようであるが、内容は、アセスメント、指導内容、指導方法や心理的対応の重要性を訴えるもので非常にまとまったものであるといえる。この後の長崎県の実践では、1908（明治41）年の「日本之小学教師」第110号に小野伊助訓導が実践研究の成果「劣等児童取扱方案及び実績」を発表している（平田，2014）。このことから、高いレベルでこの分野の実践が維持され、人材育成も行われていたことがうかがえる。当時において、このような実践の継続には価値が認められる。

4. 「師範学校附属小学校に特別な学級の設置奨励」における長崎県と岩手県の相違

学業成績不良児（低能児，劣等児）の教育は、1890（明治23）年長野県松本尋常小学校落第生学級の実践が最初である。その後、「附属小学校に特別な

学級の設置奨励」以前に設置された学級は、1891（明治24）年長野県長野尋常小学校晩熟成学級、1901（明治34）年群馬県館林小学校劣等児学級、1906（明治39）年大阪府天王寺師範学校附属小学校成績不良児学級・長野県城山尋常小学校低能児学級、1907（明治40）年岩手師範附属小学校特別学級の5校となる。

長崎県は、先に述べたようにこの分野では先駆的な実践で1903（明治36）年に「劣等児童取扱い規定」を發表するなど、全国レベルであったと思われるが、長崎師範学校附属小学校に「特別学級」は、設置されなかった。その理由については、同校教諭の三島近一郎に代表される次のような考えが有力であったという（平田2014）。

「義務教育の任に当たる者は、落第を以て大なる恥辱と思はねばならん。故に先天的の落第する如き児童多き時は最善の努力を以て個別指導を成さねばならん。特別学級を設くとよい、との説を為す者も有るが全然賛成できない。何となれば特別学級に編入せられた者は之れが為自暴自棄する者多い。（中略）－学校内に劣等生の為めに－学級を設けて之れに低能なる暗示を与えて自暴自棄せしむるが如き賛成の出来ない方法である。」

つまり、この時点では、子ども達の心情に配慮し、特別な学級は設置せず、個別指導等で劣等児教育に取り組んだのである。そして、ここでもう一つ問題になっているのが教師の指導力である。現在でも指導内容の検討や評価の際には、教師の指導力が問われることはよくある。2013（平成25）年3月、本学の学生が、千葉大学教育学部附属特別支援学校で一日実習を体験した際、太田校長から「子どもたちは、できないのではなくできる状況にないだけなので、教師ができる状況作りをしていかなければならない。」と教えられ、学生は、教師の職責の重さを心に刻んだと話してくれた。

また、子ども達の指導を考えると、教師が子どもの障害について、「障害が重いから・・・」と考えることがある。そのことについて松本（2006）は、「重いというのは、私たちにとって重い。私たちの力がまだ及んでいないから

重い。」といい、松本自身の長年の教職経験から導き出された考えであると紹介している。教育課程の編成や個別の指導計画の作成、具体的な指導において、どの内容や方法を選択するかといった決断を教師は迫られることになる。しかし、子どもの力を見限ったり、可能性を掴むことがあってはならない。その点においては、まず子どもの心情に配慮し、教師の指導力を問題とした長崎県の姿勢から我々が学ぶことは多い。

一方、岩手県では、先にエで示したように、1907（明治40）年4月17日に文部省令第12号「師範学校規定」、文部省訓令第6号「師範学校規定制度ノ要旨及施行上注意」が出され、「附属小学校に特別な学級の設置奨励」が示される前に特別学級の設置を行っている。学校として独自に検討され、教育研究に着手された（中山、1990）ことに価値がある。これは、「岩手県における劣等児（学業成績不良児）を対象とした特殊学級方式による精神遅滞教育、さらには障害児教育の最初のものである（中山、1990）。」とされている。そして、特別学級設置の目的は、劣等児童教育研究による劣等児の救済であり、劣等児が普通教育の学力に近づいたら普通教育へ繰り入れる事をねらいとしていた（中山、1990）。特別学級は、尋常科3～6年の成績不良で進級できない児童で構成され、学校医、主事、訓導によって教育評価が行われた。この時すでに、「心身の両面から評価することに着目していることは注目される（中山、1990）。」

紙面の関係で指導の詳細について本稿では省くが、指導効果をあげたとされる読方教授法の成果は以下の通りとされている。

- ・劣等児といえども一定の反復を重ねると覚えるものなること。
- ・教材が多くなれば、例え反復の回数が多くとも覚え得なく、且つ回数の多過ぎるに従って却って覚えが悪くなるということ。
- ・少々内容及び形式の困難な教材は、文字を読ませ語句の意義を覚えさせた後、更に幾回なく反復して誦読させるのでなければ、内容の捕捉をなさしめ得ないこと。
- ・教授者の忍耐力を強めたいこと。いくら教師が早く覚えさせたいと思ってあせっても一定の反復を重ねぬうちは覚ええない。それ故教授者は辛抱して一定の反復を重ねんことに努力するようになったこと。

- ・「また忘れたか」という言葉を出すは非協力的で且つ不利益なこと。何となれば「また忘れたか」というと児童は不愉快な表情をなして活力が減じてくるし、その上忘れる事は彼らにとっては道理であるからである。

また、教科の指導と区別した掃除や礼儀作法の訓練を重視したことでその訓練効果が著しいことも指摘されている。日常生活活動の訓練の教育内容(教材)の原則として、「教材の精選」「重要な点を見定め、他教材と関連づけること」「教材の系統的配列」「実生活に役立つ活動（日常生活活動）の重視」があげられ、教育方法（教授法）の原則は以下の7項目が示されている。

- ①一般教授（集団教授）と特殊教授（個人教授）の併用
- ②学年別による直接教授と間接教授の併用
- ③反復練習を中心としたこと
- ④直観教授を中心としたこと
- ⑤児童の特性に応じた教育を実践したこと
- ⑥家庭との共同指導を重視したこと
- ⑦焦らず根気よく取り組むこと

中山（1990）は、これらは「生活による生活のための教育」「具体的経験による教育」等の原理に通じる萌芽として評価している。さらに、岩手師範学校附属小学校特別学級の「教授法や教材の考え方に関しては、今日においても極めて妥当であったと考えられる点もみられ、再評価できるのではないかと考えられる。」と結論付けている。

おわりに

教師は、新任から中堅へ、中堅からベテランへと実践・研究を重ねて専門性を身につけ、それを磨いていく。その際、最初は経験者から指導を受けながら仕事を覚えていくにしても実践を深めるためには、国が定めた教育課程の基準（学校教育法第77条、学校教育法施行規則第129条）である学習指導要領の内容を理解する事が必要になってくるはずである。

一方、教師としての経験を重ね専門性を向上させるということは、自分の人生を生きながら子どもに対峙する構えを磨いていくということである。その点

において、歴史から学ぶことは多い。教育理論と実践力、教育観や子ども観が教師の「核」であるとすれば、その核を自分の中にどのように創るかは、とても重要である。どの教師にも「初めてでわからない。」という経験はある。経験のない教師が、ひとり立ちできる教師になる過程は、知的障害教育の黎明期の実践のひとつひとつが、今日の実践へと発展してきた過程に重なる部分が多い。先達の足跡に自分を重ねてみる。それによって気づくこと、目の前の課題に決断をくだせることもある。

そして、中山（1990）の指摘のように先達の実践や研究に今日の教育の原理の萌芽があり、学習指導要領に反映されているのも事実である。換言すれば、教育課程について学ぶことは、先達の実践に通ずる。先達が、どのように子どもに向き合い知的障害児に対する教育に苦心してきたかを知ることが、自分自身を励ますことにもなる。子どもの幸せを願ってよりよい実践を重ねられるよう教師は日々研鑽したいものである。

引用・参考文献

- 平田勝政（2014）長崎県障害児教育史研究（第VI報）－戦前の長崎市における知的障害・病弱教育を中心に－長崎大学教育学部紀要：教育科学 78 pp49-55
- 堀 智久（2011）教育心理学者・実践者の教育改革運動と精神薄弱児の社会生活能力への着目－精神薄弱教育の戦時・戦後占領期 社会学ジャーナル 0（36）pp81-100
- 市澤 豊（2002）北海道の知的障害児教育実践史研究：第二次大戦前における劣等児等の特別教育（I）北海道大学大学院教育学研究科紀要 pp65-149
- 飯野順子（2002）子ども教師保護者の願いに応える研修システムを一管理職の立場から－養護学校の教育と展望 126, 身体障害者団体刊行物協会, p.17
- 井谷義則（1984）養護学校（精神薄弱教育）教育課程の特性 大阪教育大学紀要IV 教育科学 33（1）pp35-50
- 国立特別支援教育総合研究所（2011）国立特別支援教育総合研究所ホームページ <http://www.nise.go.jp/cms/13,3288,54,245.html>（2014年9月1日閲覧）
- 小出進（1978）教育課程 辻村泰男・松原隆三（編著）精神薄弱教育講義録（財日

知的障害教育の教育課程の理解と実践（山本）

- 本児福祉協会, pp363 - 396
- 三木安正(1971) 特殊教育 教育学叢書 第一法規 p94
- 文部科学省(2009) 特別支援学校学習指導要領解説総則編(幼稚園・小学部・中学部)
教育出版 pp120-121,
- 文部省(1971) 養護学校(精神薄弱教育)小学部・中学部学習指導要領 慶応通信
- 名古屋恒彦(2002) 知的障害教育における「教育課程2重構造論」の課題 岩手大
学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 第1号 pp33～42
- 中山文雄(1990) 岩手県における精神遅滞教育の史的研究(1) 岩手大学教育学部
研究年報50(2) pp83-102
- 津曲裕次(1968) 精神薄弱教育史論 奈良教育大学紀要(人文・社会科学)16(1)
pp223 - 238
- 津曲裕次(1975) 精神薄弱教育史研究序説—白痴教育史序章— 東京教育大学教育
学部紀要 21 pp119-126
- 山口薫・小出進・宮崎直男・大垣坦・大南英明・吉田昌義(1992) 精神薄弱教育の
教育課程 Q&A -学習指導要領準拠版 学習研究社 p 1