

---

特殊教育とインクルーシブ教育の創造的融合による  
特別支援教育革新のための総合的研究

---

1 8 2 0 3 0 4 0

平成18年度－平成21年度科学研究費補助金  
(基盤研究(A))研究成果報告書

平成22年3月

研究代表者 中村満紀男

東日本国際大学教授

## はしがき

本報告書は「特殊教育とインクルーシブ教育の創造的融合による特別支援教育革新のための総合的研究」と題して、平成18年度－平成21年度科学研究費補助金（基盤研究（A））を受けて行われた研究の成果報告書である。資料の収集、討議、助言等、研究に際しては、国内外のさまざまな研究者、図書館員にお世話になった。深く感謝するしだいである。

本研究課題に従事した期間は、日本にとっても周辺の国々にとっても、障害児教育における激動期であった。韓国でも台湾でもインクルーシブ教育運動は受容されているように、世界的に着実に拡大しているようにみえる。日本では、2007（平成19）年度から特殊教育制度は特別支援教育制度に転換し、理念もシステムも大きく変貌した。特別支援教育制度の発足は、後代にどのような評価を受けるのかに関心を抱かせるほど、障害児教育制度における歴史的な大転換であった。いいかえれば、特殊教育制度はそれだけ大きな矛盾を抱えていたことになる。また、特別支援教育への転換は、特殊教育の国際的な流れからの乖離の修正でもあった。他方で、インクルーシブ教育運動においても、そのラディカル化であるフル・インクルージョンは、その理念は立派でも、実践化とその結果を考えた場合、問題が露呈した時期でもあった。

本研究プロジェクトはそのような転換期に遭遇した。まさに、特殊教育とインクルーシブ教育の創造的融合というテーマはタイムリーではあった。しかしながら、4年間の研究をひとまず終えて改めて認識することは、研究プロジェクトの発想自体は間違いないとしても、それぞれの分担者が担当する小テーマは、基礎的研究を再構築しないと本格的な解明は困難であることである。というのは、インクルーシブ教育運動が指摘した特殊教育の問題点は、近年になって突然発生したわけではなく、私たちの先覚者が遭遇し、解決に苦闘し、そのうえで解消困難だったものが多いからである。したがって、部分的にシステムを改善すれば大いに成果が上がるという種類の問題ではないということであろう。

いいかえれば、特殊教育の長所のうえに、特別支援教育をインクルーシブ教育の方向に近接させて開花するには、一つは、実践的な蓄積とシステム化を深化させることであり、もう一つは、障害のある子どもや大人が他の差異のある人々を含めて、日本という社会のなかで共存していく意義と方策を、先人の努力を参照しながら発掘・整理・体系化していくことが必要であろう。

最後に、このような興味あるものの困難な研究テーマの研究活動に参加して下さった本研究プロジェクトの皆さまに感謝申し上げます。

2010年3月31日

研究代表者 中村満紀男

## 研究組織

- 研究代表者： 中村 満紀男（東日本国際大学福祉環境学部教授）  
研究分担者： 柳本 雄次（筑波大学人間総合科学研究科教授）  
研究分担者： 安藤 隆男（筑波大学人間総合科学研究科教授）  
研究分担者： 河合 康（上越教育大学学校教育学部准教授）  
研究分担者： 岡 典子（筑波大学人間総合科学研究科准教授）  
研究分担者： 米田 宏樹（筑波大学人間総合科学研究科講師）  
研究分担者： 佐々木 順二（聖徳大学人文学部講師、児童学部講師[20年度以降]）

## 交付決定額（配分額）

（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合計
平成18年度	7300000	2190000	9490000
平成19年度	8900000	2670000	11570000
平成20年度	9600000	2880000	12480000
平成21年度	8500000	2550000	11050000
総計	34300000	10290000	44590000

## 研究発表

### (1) 学会誌等

- 河合康 (2007) イギリスにおけるインテグレーション及びインクルージョンをめぐる施策の展開. 上越教育大学研究紀要, 26, 381-39.
- 河合康 (2007) 自校の特別支援教育体制の客観的な実態把握に基づいた意識改革と組織改革. 総合教育技術, 8, 14-18.
- 河合康 (2007) 特別支援教育の現状と展望—共に生きる社会の実現に向けて—. 教職課程, 33(1), 12-15.
- 河合康 (2009) 日本における障害児教育分野における国際教育協力の展開, 上越教育大学研究紀要, 28, 75-86.
- 河合康 (2008) 特別支援教育を支える教員の資質・能力向上のための教師教育の現状と課題. LD&ADHD, 27, 50-53.
- 河合康 (2009) 障害者の権利条約における教育関連条項とインクルージョン. LD&ADHD, 28, 50-53.
- 木村素子・高野聡子・岡典子 (2007) 特別支援学校におけるセンター的機能としての巡回相談・指導の意義—通常の学級に在籍する軽度発達障害児を中心に—. 福岡教育大学附属地理教育センター年報, 20, 27-36.
- 木村素子・岡典子・中村満紀男 (2009) 19世紀末米国公立学校制度聾学校における口話法イニシアティブへの転換とその背景. 障害科学研究, 33, 25-43.
- 中村満紀男 (2007) 千賀愛・高橋智 (2005) 「特別な教育的配慮の史的研究」批判—障害児教育史研究の基本的手続きを中心に—. 障害科学研究, 31, 3-19.
- 中村満紀男 (2008) 欧米インクルーシブ教育のインパクト. 日本特殊教育学会第45回大会学会企画シンポジウム報告. 特殊教育学研究, 45(5), 288-290.
- 中村満紀男 (2009) 日韓における新しい障害児教育の意義と展望：日韓両国からの提案. 日本特殊教育学会第46回大会シンポジウム報告. 特殊教育学研究, 46(5), 322-326.
- 中村満紀男 (2010) 日本特殊教育学会第47回大会・同準備委員会合同企画ワークショップ「第二部 インクルーシブ教育の東アジアモデルの可能性と意義—欧米モデルの理論的・実践的隘路の克服—」報告. 特殊教育学研究, 47(5), 109-112.
- 中村満紀男 (2010) アメリカ合衆国草創期における寄宿制障害児教育施設の慈善性と教育目的・本質との関連. 障害科学研究, 34, 45~59.
- Nakamura, Makio and Oka, Noriko (2008) Eugenicians' Views on Democracy in Relation to "the Feeble-minded" in Pre-World War II America. Japanese Journal of Special Education, 45(6), 459-471.
- 中村満紀男・岡典子 (2009) 障害児教育における目的・本質論の歴史的変遷とその理論的・実践的意義—序説. 障害科学研究, 33, 113-126.
- 中村満紀男・岡典子 (2010) 20世紀転換期アメリカ都市公立聾学校における教育の目的

- と本質—手話法から口話法への転換と正常化—. 東日本国際大学福祉環境学部研究紀要, 6, 1-26.
- Naoto Ikeda and Yasushi Kawai (2008) Present Situation and Problems of Special Education in Pakistan—Characteristics and Issues of Special Schools by Bodies Administering Them. The Bulletin of Research and Praxis Center for Education of Children with Disabilities, 14, 41-51.
- 野口晃菜・米田宏樹(2010) 米国における Paraeducator の役割の変遷. 障害科学研究, 34, 29-42.
- 岡典子・中村満紀男・吉井涼 (2010) 公立学校における特殊学級の開設と教育目的・本質論革新の可能性—19世紀末-1910年代アメリカ都市公立学校—. 障害科学研究, 34, 1-16.
- Oka, Noriko (2010) Prospects for Building an East Asian Model of Inclusive Education and its Significance: Re-examining the Essence of the Western Model and Relationship between the Community and People with Disabilities in Japan. Japanese Journal of Special Education, 47(6), 418-435.
- 岡典子 (in press) アメリカ合衆国公立学校における障害者教育の成立・展開とその意義—史資料と方法の新段階. 特殊教育学研究, 48(2) (掲載決定).
- 佐々木順二 (2009) 日本の特別支援教育の現況と課題—長期欠席児童および要支援・要保護児童を中心に—. 現場特殊教育, 16(4), 62-65. (韓国語, 金賢周訳)
- 佐々木順二 (2010) 明治末期から昭和戦前期の耳鼻咽喉科医師による聾啞教育への関与—九州帝国大学医学部耳鼻咽喉科学教室を中心に—. 障害科学研究, 34, 13-22.
- 山田康広・米田宏樹 (2010) 精神薄弱教科「生活科」新設に伴う各教科の内容の変化—昭和38年と46年養護学校(精神薄弱教育)小学部・中学部学習指導要領及び資料の比較—. 障害科学研究, 34, 67-81.
- 米田宏樹 (2007) 大会シンポジウム報告 自主シンポジウム41 わが国の知的障害者教育・福祉の知の体系化についての研究—戦前・戦後の実践研究資料の収集と整理報告(2). 特殊教育学研究, 44(5), 263-264.
- 米田宏樹 (2009) 日本における知的障害教育試行の帰結点としての生活教育—戦後初期の教育実践を中心に—. 障害科学研究, 33, 145-157.
- 米田宏樹 (2009) 「個別の指導計画の作成」と知的障害特別支援学校における教科・自立活動を考える. 実践障害児教育, 37(5), 16-17.
- 米田宏樹 (2009) 障害のある子どもとの出会い体験—「交流及び共同学習」を考える. 教職研修, 37(10), 50-53.
- 米田宏樹・野口武悟 (2008) 特別支援学校における史資料・記録類の保存と活用の現状と課題—関東地方と関西地方の特別支援学校を対象とした実態調査から—. 障害科学研究, 32, 129-138.

## (2) 出版物

安藤隆男ほか編(2008)『肢体不自由教育の専門性の充実『肢体不自由教育の理念と実践』  
シアース新社, 1-292.

安藤隆男・中村満紀男編(2009)『特別支援教育を創造するための教育学』明石書店,  
1-426.

石部元雄・上田征三・高橋実・柳本雄次編(2007)『よくわかる障害児教育』ミネルヴァ  
書房, 1-194.

石部元雄・柳本雄次編(2008)特別支援教育—理解と推進のために。福村出版.

中村満紀男・前川久男・四日市章編(2009)『理解と支援の特別支援教育 二訂版』コレ  
ール社, 1-252.

中村満紀男・四日市章編(2007)『障害科学とは何か』明石書店, 1-325.

柳本雄次・前川久男監修(2006)『子どもと家族を支える特別支援教育へのナビゲーショ  
ン』明治図書, 1-125.

## (3) 学会シンポジウム・ワークショップ

2007年9月24日 日本特殊教育学会第45回大会シンポジウム「欧米インクルーシブ  
教育のインパクト：理念と制度」企画（中村満紀男）、司会（米田宏樹）、発表（河合  
康、岡典子）

『特殊教育学研究』45(5), 288-290.

2008年9月21日 日本特殊教育学会第46回大会シンポジウム「日韓における新しい  
障害児教育の意義と展望：日韓両国からの提案」企画および司会（中村満紀男）、指定  
討論（安藤隆男）

『特殊教育学研究』46(5), 322-326.

Proposal of a New Education System for Children with Disabilities in  
Japan and South Korea. Japanese Journal of Special Education, 46(6),  
555-590.

2009年9月20日 日本特殊教育学会第47回大会・同準備委員会合同企画ワークショ  
ップ「第二部 インクルーシブ教育の東アジアモデルの可能性と意義—欧米モデルの理論  
的・実践的隘路の克服—」企画（中村満紀男）、司会（河合康）、発表（岡典子）

『特殊教育学研究』47(5), 109-112.

Possibilities and Significance of the East Asian Model of Inclusive  
Education. Japanese Journal of Special Education, 47(6), 417-482.

## 目 次

はしがき	中村満紀男	i
第1部 障害児教育における目的と本質の歴史的考察—アメリカ合衆国における—		1
はじめに	中村満紀男・岡 典子	3
第1章 障害児教育における目的・本質論の歴史的変遷とその理論的・実践的意義 —序説	中村満紀男・岡 典子	7
第2章 アメリカ合衆国草創期における寄宿制障害児教育施設の慈善性と教育目的 ・本質との関連	中村満紀男	25
第3章 学校教育およびシティズンシップの確立と新しいスティグマの発生への 分裂—19世紀末アメリカ障害者学校・施設と教育目的・本質への影響—	中村満紀男・岡 典子	43
第4章 20世紀転換期アメリカ都市公立聾学校における教育目的・本質 —手話法から口話法への転換と正常化—	中村満紀男・岡 典子	59
第5章 公立学校における特殊学級の開設と教育目的・本質論革新の可能性 —19世紀末～1910年代アメリカ都市公立学校—	岡 典子・中村満紀男・吉井涼	95
第6章 公立学校制度における特殊学級の確立と通常教育との二元的世界の 形成（1920s～1950s）と専門性の希薄化・インクルージョン運動前夜 （1960s～1980s）	中村満紀男・岡 典子	115
第2部 特別支援教育の意義と改革—インクルーシブ教育との交差における—		141
第7章 アメリカ合衆国インクルーシブ教育運動にみる理想と現実の相克	中村満紀男・岡 典子	143
第8章 特別支援教育革新の基本構想	河合 康	155
第9章 特別支援教育改革の諸観点	中村満紀男・岡 典子	193
第3部 特別支援教育における専門性と基本的課題		215
第10章 インクルーシブ教育・特別支援教育における知的障害教育の独自性 と普遍性	米田宏樹・野口晃菜・山田康広・長島あゆ子	217
第11章 特別支援学校における自立活動指導の専門性の向上—肢体不自由 教育における外部専門家との連携について—	柳本雄次	299
第12章 特別支援教育における聴覚障害教育の独自性	佐々木順二	311
第13章 要支援・要保護児童の教育的ニーズと特別支援教育の課題	佐々木順二	317
第14章 特別支援教育における教職の専門性と新たな協働の同僚性の構想	安藤隆男	323
後記	中村満紀男	333

## 第 1 部

障害児教育における目的と本質の歴史的考察

—アメリカ合衆国における—



## はじめに

中村満紀男・岡 典子

第一部では、特別支援教育の可能性と問題点を示し、特別支援教育の改革を構想するために、障害児教育の目的と本質に関する歴史的考察を検討することにより、インクルーシブ教育ならびに特別支援教育の構造、歴史的な位置、可能性と課題、課題解決の方向に関する基礎的知見を得ることとしたい。対象については、特殊教育制度が最も発展したにもかかわらず、あるいはそれゆえにこそインクルーシブ教育運動が最も広範に発展した国であるアメリカ合衆国を中心とする。特別支援教育は、特殊教育とインクルーシブ教育の間にある制度であると考えられるという意味では、アメリカは適切な対照国であると考えられる。

小論において、障害児教育の目的と本質を詳細に検討した理由を、やや詳細になるが予め説明しておきたい。これはインクルーシブ教育にも関連する問題でもある。インクルーシブ教育運動の唱導者は、歴史的な事実と経緯を無視して、現在の結果としての特殊教育の諸問題（たとえば通常教育からの分離やスティグマ）が、創始時点から存在していたとか、特殊教育は差別を意図していたと断じてきた。したがって、インクルーシブ教育運動において指摘された特殊教育の諸問題が、いつの時点でどのように成立したのかを把握しておく必要がある。

もう一つは、インクルーシブ教育論争における解決しがたかったのは、結局は、「教育とは何か」という問題に遭遇したからである。インクルーシブ教育論争では、教育的な問題として、教育の最終的ゴールについての共通理解が関係者間で共有することは困難であった。一般論としては、Fuchs and Fuchs がいうように、親も教師も「障害種別と程度にかかわらず、障害のある子どもに対して同じことを願う。彼らが快適と感じ、尊敬心をもって自分たちをみる友人をもち、大人との適切な関係を発展させ、将来の成功をもっと可能にする知識とスキルを獲得することを願う」。しかし最終的なゴールを具体化させると、インクルージョニストが描くゴールは、社会的で態度的になる傾向がある。これに対して、特殊教育維持論者は「ほとんどつねに教科的要素を強調する」。その結果、インクルードされているのは重度障害児であり、教科学習が可能な障害児は抽出プログラムを必要とするという (Fuchs & Fuchs[1990]252-253)。それは、教科学習が可能な生徒は、自立生活に必要な知識とスキル、自己への肯定的感情、自分の能力に対する自信を、学校教育で得られるからであるという (Bryan et al., quoted in Fuchs & Fuchs[1990]253)。

インクルーシブ教育運動の論争において、このような対立を解くことは困難であった。代表的な special educator、D.P. Hallahan と J.M. Kauffman は、かつて障害者権利運動の活動家自身が、運動のゴールについて一致していないことを指摘した。ある活動家は免税と運賃割引制度の拡大を求め、別の活動家は、そのような優遇こそ、非障害者に対する

慈善的な特別扱いであると主張していると (Hallahan & Kauffman[1996]56)。

G. M. Chesley と P.D. Calaluca, Jr. (Chesley & Calaluca, Jr. [1997]) は、精神遅滞生徒には認知的・社会的・職業的スキルが必要であるし、通常教育のカリキュラムの焦点と精神遅滞生徒の指導の焦点が一致しないことを指摘して、インクルージョンには懐疑的である。これに対する反論において、C. Kliever のようなインクルージョニストは、教育とはメンバーシップに関するものであり、その形態はともかく、活発で有意味、多様で継続的な参加することであるとする。同時に、教師によるスキル伝達を教育と考える立場に対しては、変化する広い世界ではそのようなスキルは必ずしも役立たないこと、依存から自立までは連続的な状態であることも指摘する (Kliever[1998])。

たしかにスキルなき指導による教育は社会参加を妨げるが、方向なきスキルも実生活において意味をもたないかもしれない。代表的なインクルージョニスト、Stainback 夫妻 (Stainback & Stainback) が、通常学級の生徒は身体的・知的・情緒的な重度障害生徒の統合によって、人間の相違点と類似点および社会の一員として相互に影響しあう方法について直接学ぶ機会を得られるし、受容的になり、障害児に対する恐怖感を減らし、理解を促進するという (Stainback & Stainback[1990]) ゴールは、一方で巨大な社会的格差の前では無力のようにも思える。しかし、インクルーシブ教育は、排他的社会を少しでも変えていく地道な非代替的方法であることも事実なのである。

第一の観点からは、19 世紀前半の聾唖院、盲院、白痴学校の創設から 19 世紀末におけるその発展もしくは変容、20 世紀転換期以降の公立学校における特殊学級における障害児の教育と 1920 年代の特殊教育制度の成立を経て、1960 年代において、特殊教育制度の問題点が専門家の俎上にのぼる。

つぎに第二の観点である。1975 年の全障害児教育法から 1980 年代半ばの通常教育主導 (REI) 提唱を経て 1990 年代のインクルーシブ教育運動において、特殊教育制度に内包する理論的・社会的・実践的問題が、障害者の自立と社会への参加を妨げる主因と指摘され、特殊教育のインクルーシブ教育への転換が主張されることになり、特殊教育専門家との間に激烈な論争が生じた。インクルーシブ教育における特殊教育批判には、たしかに根源的であるがゆえに重要な指摘がみられるし、つねに参照すべき項目ではある。しかし、障害者をめぐるすべての問題の所在を、近代における障害児の教育の成立を基盤として形成されてきた特殊教育制度に還元することは、理論上も実践上も無理がある。

特別支援教育制度は、2007 (平成 19) 年度の特殊教育制度からの転換以降、マイナーチェンジを重ねて、インクルーシブ教育あるいは特別なニーズ教育への接近がみられる。その最たる例は、特別支援教育の英訳である。当初は、special support education という英語として奇妙と思われる表現から、special needs education というイギリス風の表現に変わった。特別支援教育における社会的な広がりも、学校内に限定されていた視野も、共生社会との繋がりをもたせた。しかし特別支援教育の理論のインクルーシブ教育との類似性

は、必ずしも内在的であるとはいえないし、インクルーシブ教育が提起した重要な観点を付度していないように思われるのである。

このように、特別支援教育の問題の所在とその解決を検討するためには、特殊教育の改革で解決できる部分と特殊教育から離脱しなければ解決できない部分があるのであるから、特殊教育の功罪についてその前史から、成立と展開におけるそれぞれ時点での文脈において特殊教育を理解することが不可欠である、同時に、特別支援教育を検討するには、インクルーシブ教育運動における特殊教育批判もまた必要な手続きである。以上の理由から、障害児教育の成立以降の歴史的考察を詳細に検討するとともに、現代のインクルーシブ教育運動の理念および実態と特別支援教育の関連について検討することにする。

なお、これまでに発表した論文等を、一部加筆・修正を加えて使用している。

## 文献

- Chesley, G.M. and Calaluce, Jr., P.D. (1997) The Deception of Inclusion. *Mental Retardation*, December 1997, 488-490.
- Fuchs, D. and Fuchs, L.S. (1990) Framing the REI Debate: Abolitionists versus Conservationists. In J. W. Lloyd, N. N. Singh, A. C. Repp (Eds.) *The Regular Education Initiative: Alternative Perspectives on Concepts, Issues, and Models*. Sycamore, Il.: Sycamore Publishing Co., 241-255.
- Hallahan, D.P. and Kauffman, J. M. (1996) *Exceptional Learners. Boston and others:* Allyn and Bacon.
- Kliwer, C, (1998) The meaning of inclusion. *Mental Retardation*, August 1998, 317-322.
- Milofsky, C. D. (1974) Why Special Education Isn' t Special. *Harvard Educational Review*, 44(4), 437-458.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1990) *Integrating Students with Severe Disabilities.* ERIC Digest #E468.

# 第1章 障害児教育における目的・本質論の歴史的変遷と その理論的・実践的意義一序説

中村満紀男・岡 典子

## 1. 現代の障害者政策の潮流・動向とその理解

### 1. はじめに

障害のある子どもが教育の機会を享受するようになって、人類史上では150余年が経過するが、その間、障害児が教育を受ける社会的・法的根拠も、社会との関係も、根本的といつてよいほど変化してきた。すべての障害児を教育の対象とする法制は、1970年代のイギリス・アメリカ合衆国・日本において成立した。現代において、日本のように障害のあるすべての子どもが教育を受けることを実質的に達成している国は例外的であり、ほとんどの国では、全員就学を積極的に推進することは理念的レベルに留まっており、国際的に普遍的な政策上の目標となっているといつてよい。

たとえば理念では、2006年12月13日、第61回国連総会本会議において障害者権利条約が採択された。政策上では、ヨーロッパ連合におけるように、障害のある人の教育は社会的排除に対する対応の一つとして積極的に推進されている。しかもこれらの理念や政策は、国連総会で採択されたごとく、先進国に限定されるわけではなく、開発途上国においても普遍的な支持を得ているといえるのである。

現代において国際的に標準的な障害児教育の動向を例示してみると、①全員就学および最終目的としての自立と社会への完全参加、②その目的達成と学校教育全期間との関連づけおよび教育と生活における環境整備の重視、③学校教育とそれ以外のサービスとの密接な関連づけおよびそのシステム化、④サービス過程の文書化、⑤サービス決定における当事者の意思尊重、⑥経費－効果問題があげられる。

### 2. 理念としての抽象性

しかし、これらの動向がどの程度現実化しているのかということになると、いくつかの重要な問題がある。その第一は、理念で示されている表現は抽象的な表現になっていることである。国連障害者権利条約では、その目的について「すべての障害者によるあらゆる人権及び基本的自由の完全かつ平等な享有を促進し、保護し、及び確保すること並びに障害者の固有の尊厳の尊重を促進すること」（外務省）とされている。

上記の理念は多かれ少なかれ政策に反映されるが、政策化での記述は概括的である。文部科学省は、ホームページにおいて「特別支援教育」について以下のように書いている（文部科学省）。「特別支援教育」とは、

障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもので

す。

つまり、特別支援教育の最終目的は、障害児本人による主体的な自立と社会参加であり、そのためには障害児は自分が直面している困難を自ら改善・克服することが必要であり、それは、学校や教師が個別的に障害児のニーズを把握し、適切な指導と必要な支援によって障害児一人ひとりの可能性を具体的な力にすることによって達成される、との趣旨であると解される。上記の国際的動向が、少なくとも部分的に反映していることだけは確かである。

### 3. 新しい潮流や動向の特徴

第二は、私たちは何ごとであれ、到達点を行動の基準として考えがちである。障害児教育においても、欧米や国際機関における潮流や、それを承けての国内の動向を前提として研究や実践が行われ、あるいは新しいシステムが構想・試行されている。新しい潮流や動向は、過去の問題を改善あるいは解消するうえで、何らかの革新的な要素を提起しているのであるから、それに従うのは当然のこととあってよい。

しかし最新の潮流や動向が最善であるとは限らないことも、認識しておく必要がある。ニューヨーク州立白痴院における医師で校長の H.B. ウィルバー (Hervey Backus Wilbur 1820-1883) が年次報告に記載した極めて発達が遅れた 3 事例の報告 (New York State Asylum for the Idiots [1866] 16-17) は、現代においても臨床的にも実践的にも貴重な情報であるばかりか、障害児教育の本質に迫る内容を含んでいるが、その報告は実に 1866 年に発表されたのである。

アメリカのインクルージョン論争で特殊教育擁護の立場から名を馳せた J.M. カウフマン (James M. Kauffman) は 19 世紀の白痴学校の教育実践について積極的な再評価を試みているが、当時の白痴教育指導者が用いた指導技術は、個別のアセスメント、多重感覚法、正の強化を駆使していたと評価している。この再評価のなかには、重度の白痴と情緒障害の密接な関連が、当時認識されていたことも含まれる (Kauffman [1976]342)。

また潮流や動向は絶えず変化するので、ある時点で最先端を進んでいた考え方は、状況が変わると指弾の対象となることがある。第二次世界大戦前のアメリカの代表的な精神薄弱者施設であったエルウィン施設 (Pennsylvania Training School For Feeble-minded Children) の第三代施設長、精神科医の I.N. カーリン (Isaac Newton Kerlin 1834- 1893) はそのような典型的な人物であった (タイオワ・ベル [1988]81- 85; トレント [1997 上]116-122)。大規模・隔離化が最先端の施設経営であった 19 世紀末までは、彼は大規模・隔離化への理論的・実践的に先鞭をつけた先覚者として高く評価されていたが、20 世紀初頭になりコミュニティ・ケアへの転換がトレンドになった時代には、カーリンは過去の遺物と見なされるようになる。大規模・隔離化は、精神薄弱者の長期入所による社会防衛を主眼とし、入所者には保護的処遇を重視したというのが一般的な理解である。しかしそのようなトレンドに従っただけのカーリン理解は妥当なのだろうか。

そのような通説的理解に疑問を投げかける材料をいくつか挙げてみよう。一つは、カー

リンの処遇論における教育の位置である。彼は、施設名に含まれる“School”を意識して、1867年につきのように述べている。「私たちの組織の法人名は“School”である。入所した158名のうちの92名にとって、当施設は本質的に学校である」(Pennsylvania Training School For Feeble-minded Children [1867]p. 7-8)。カーリンは、何をもって全入所者の6割近い精神薄弱者に対して、エルウィン施設が学校であると称したのであろうか。またその学校は何を行ったのか。しかもこの叙述がなされている1867年という時期は、彼の施設が国内でいち早く学校単一機能から収容部門の併設へ転換した時期であったことは興味深い。ともかく、カーリンが保護的処遇だけを提供したのではなく、教育を重視したことは間違いない。

もう一つは、カーリンの精神薄弱者処遇論における生活の位置である。カーリンが精神薄弱脅威論の先駆となり、また生殖器除去のための去勢を唱導し、かつ少数ながら実施したことと、精神薄弱者の施設内での長期保護という彼の処遇方針を連動させることで、日常の施設生活の苛酷さを連想させるのであるが、実際には彼は精神薄弱者の幸福を第一義として生活日課を設定したことの先駆性はほとんど無視されている。恣意的で部分的な先駆性への着目に基づくカーリン理解は、彼と同時代の精神薄弱処遇論の本質に迫ることができないであろう。

#### 4. 潮流・動向と歴史的・社会的・文化的文脈

第三は、潮流や動向は歴史的・社会的・文化的な文脈に位置づけてこそ、理解可能である。WHOの2001年のICF(International Classification of Functioning, Disability and Health)の改訂も、上記の国連障害者権利条約の内容決定も、実現までに時間を要したのは、従来のように欧米先進国を基準とする考え方が適用できない国や地域、文化等の現実が認識されたためである。また、障害カテゴリーによる考え方の違いも考慮に入れる必要があったためである。「障害」がもたらす問題を時空と文脈に基づく構造として把握するプロセスが必要なゆえんである。いいかえれば、潮流や動向の恣意的なつまみ食いや障害を超越した安易な一般化も、各障害における独自性のみの蛸壺化をも回避した、普遍性と独自性という緊張関係のなかで、さまざまな文脈を考慮に入れつつ、潮流や動向を吟味しながら、障害のある人々に対するサービスの内容とその提供方法を具体化することが必要であろう。

## II. 研究目的の設定と意義

### 1. 研究の目的

小論では、障害のある子どもの教育の目的と本質が、どのような趣旨や目的から障害児の学校創始者により提起され、関係者において定着あるいは変容してきたのかの歴史的変遷とその理論的・実践的意義について、障害の種別や程度ごとに時系列その他の観点から研究の意義と方法を中心に予備的に検討することを目的とする。そこで、研究の意義を提案し(本章)、本研究の課題を達成するための方法と観点を検討する(次章)。

## 2. 本研究の意義

障害児教育に関する理念や政策の具体化において、それが最も顕著に表れるのは教育の目的と本質に関する規定や考え方であると思われる。教育の目的や本質論はいつの時代であっても、指針や努力目標に過ぎないプログラムの規定として抽象的に存在することはありえず、何らかの具体化は不可避であると思われる。その具体化を規定する要因は、それぞれの国や地域の社会的・教育的背景、その時点での社会と学校からみた必要性、教育サービスを受ける人々の要求、それまでの歴史、教育に関連する資源の蓄積と質等であろう。

障害児教育の社会的・経済的基盤が脆弱だった慈善事業時代には、主導者は、何らかの斬新性と社会的有用性を意識して教育の目的・目標・本質に関する考え方を提起し、その社会的是認に努力し、法的・社会的規定に結実させないと、原初的な障害児教育機関であった聾唖院と盲院は、その存続も事業の継続もできなかつたはずである。

しかし、障害児教育の制度的・社会的基盤が安定してくると、社会との緊張関係は希薄となり、障害児教育が存続することは当然のこととなっていく。一方で、公立学校における障害児の教育が拡大するにつれて、障害児の教育機会の法制的根拠も障害のない子どものそれが援用されることで、教育の目的と本質も通常教育と同等になる。その結果、草創期の障害児教育の先達はその獲得に苦闘した教育機会の提供は義務教育の一環として当然のこととなり、初期の教育の目的と本質に関する考え方は陳腐とみなされるようになり、教育の目的・本質論は形骸化してきたように思われる。その結果、障害児の教育を開拓した人々が直面した現実に対する切実な意識や感情は継承されず、教育の目的と本質の探求は、いわばルーティン化した手続きに変形することがあるのである<sup>1</sup>。

上記の文部科学省ホームページにおける特別支援教育の説明が教育目的における現代の特別支援教育の一つの到達点であるとして、その記述における自立と社会参加は、障害児教育草創期におけるそれとどのように異なるのであろうか。自立や社会参加の程度と範囲なのか、主体性の関与の問題なのか。当然のことながら、障害児教育の草創期においても障害児は自分が直面している困難を改善・克服することに対して、現在以上に努力しなければ生活が成立しなかつたはずであり、そのためには、上記でカウフマンの指摘を引用したように学校や教師の側での障害児のニーズの個別的な把握、適切な指導と必要な支援を行うことで、自立や社会参加の実現を図っていたはずである。現代における「移行支援」は、聾唖院と盲院が当初から果たしてきた固有の機能だった。

教育の目的と本質に関する規定も考え方も、社会によって大きな影響を受けるのであるが、現代におけるそれは草創期のものとは異なることは認識されているものの、その相違が実際に意味することは、行政家だけでなく実践家あるいは研究者ですら理解されているとは限らない。その例として文部科学省ホームページにおける特別支援教育の説明を引用したのである。

つまり、文言だけから捉えようとする、程度や範囲の問題しか認識されなくなるのであり、一定の研究手続きによって教育の目的や本質に対する広義の教育関係者の取組を解

明しなければその実体や含意は把握できないのである。

### 3. 障害児教育の目的・本質論と実践との関係

ところで、障害児教育の目的と本質の変遷とその意義の理解は、実践にも影響する。それは一般的・共通的・連続的・ルーティン的な側面と、具体的で障害別の個別的な側面や不連続で創造的な側面に分けられる。前者はとかく観念的に認識され、後者は子どもの個人ごとに分解される。一般的な面を具体的な面にどのように具現するかという問題は、学校内・学級内に限定されがちであり、必ずしも学校全体そして学校外での共通理解と両者間の議論を経たうえでの認識まで昇華するとは限らず、部分的な認識しか達成されていない。

そのレベルにしか達しないのは、教員の日常が多忙すぎるということもあるが、教育の目的と本質の世界史的意義が観念的レベルに留まっていることにもよる。もちろん世界的動向のみが教育目的を規定するのではないし、日本の社会的・文化的文脈も教育の目的と本質の設定には関連する重要な要素であるが、国際的動向＝グローバルな文脈と日本＝ローカルな文脈との相互関連づけを経て、教育の目的と本質が考慮されているとは限らない<sup>2</sup>。

しかしながら、教育目的におけるグローバルな到達点が、近代の慈善事業における障害児教育の成立期以降、義務教育段階における障害児教育の公教育性の付与と通常教育からの乖離、そして統合教育を経てインクルージョンにおける一元的制度における障害児教育の提唱を経て達成されていることを考えると、障害児教育における目的と本質がどのような背景と矛盾を抱えながら、また、教育対象の区分と選別や教育内容の選択と設定をいかなる根拠に基づいて紆余曲折しながら展開してきたのかは、障害児教育における理論と実践を考えた場合、改めて検討する価値があると思われる。

現代の理念は、障害児教育に対する社会的支持を間接的に示すものではあるし、障害のある人々に対する教育の提供においては、もちろんプラスに作用する。しかしながら、ある障害種別の人々に、あるいは一人ひとりの障害のある子どもに、このような理念を具体的な教育において構想するとなると、問題はそれほど簡単ではない。ともすれば理念倒れになりがちであり、障害カテゴリー・フリーとカテゴリー別に必要な専門性の違いが混同されたりする。また、教育に関連する各分野間で、利害が必ずしも一致するとは限らないから、それを調整する必要があるだけでなく、学校教育分野のアイデンティティおよび固有の役割も明確にしなければならない。

## III. 研究方法とその根拠

### 1. 基本的観点

教育の目的および本質の変化とその意義が解明できるような研究の方法について、予めその要素を簡単に説明し、各要素に関する詳しい説明は後述する。当然のことながらそれぞれの要素は関連しあっているが、関連の様相は多様である。

基本的には時間的経過と障害カテゴリーの組合せによる。障害カテゴリーについては、



比較基準の障害として聴覚障害と視覚障害を設定する。

これらの要素が相互に関連しあっているために記述が繰り返されやすいが、可能な限り、重複しないように検討し、記述する。

空間については、小論ではアメリカ合衆国を中心とする。その理由は、研究成果の蓄積、体系的な資料と言語上の制約である。地理的・文化的に異なる他の空間との比較<sup>3</sup>は、小論のようなテーマにおいては不可欠な作業であるが、つぎの研究段階とする。

## 2. 時系列

障害児教育の目的と本質について時系列的に検討するといった場合、単純にその経過を辿るのではない。時間的变化は成長や上昇の変化を意味するとは限らないからである。そこで、時間的变化のなかに、どのような理論的・実践的含意が読み取れるのかを意識して追究することを意図したい。

(1) 第一段階 1810-1830 年代：時系列の画期については、第一段階は 1810 年代から 1830 年代であり、慈善事業として聾啞児、盲児、白痴児の教育が成立した時期である。白痴児は後述するように障害カテゴリーという点で、前二者の障害児とは異なる側面があるが、この時期の白痴児教育では、「学校」「教育」において前二者との連続性が不可欠な条件として成立したという意味で、このグループに含める。

(2) 第二段階 19 世紀末-1910 年代：第二段階は、聾啞院・盲院が学校教育に脱皮した 19 世紀末から 1910 年代とする。この時期では、かつての白痴学校は大規模で隔離的な精神薄弱者施設に変容し、年少精神薄弱者だけを対象とする学校から幼児と成人と老人を含む幅広い年齢の状態の精神薄弱者を対象とする施設となり、それに伴って学校の役割や教育の機能は対応せざるをえなかった。精神薄弱脅威論という社会的な観点が非常に強力に処遇に反映せざるをえなかった時代であった。

またこの時期では、公立学校で義務教育の確立に伴い、学業・行動・健康における逸脱問題が発生しつつあった公立学校における障害児への対処が成立し、障害児教育成立の第二期となる。いち早く 19 世紀末には中西部州の公立学校制度内に設置されていた聾啞学校はコミュニケーション・モードを手話法から口話法に転換させる。また、公立学校特殊学級(学校)の開設は、正常基準への逸脱と公立学校機能化への教育的対応、そして社会改革の意図という意味では、現代におけるインクルーシブ教育運動に通底する要素を含んでいる時期である。

(3) 第三段階 1920-50 年代：第三段階は、大都市では公立学校特殊学級における障害児への教育的対応が特殊教育制度として展開する 1920-50 年代とする。この時期の公立学校では、すでに開設されていた聾学校から難聴学級が分離し、同じく盲学級から視力保存学級が分離するほか、結核や虚弱の開窓学級、肢体不自由学級、言語障害学級も開設されるようになる。公立学校制度は州管轄の特別学校とは異なるコミュニティ基盤の教育制度であり、障害児が障害のない子どもと同一の根拠で教育が提供される一方で、障害児教育が、公立学校を価値基準とする枠組みに組み込まれることを意味する。なかでも 19 世紀

末から大都市を中心に設置されていた精神薄弱学級の在籍者数はこの時期にまもなく所施設収容数に迫るようになり、同時に通常学級から学業・行動・健康上の逸脱児を特殊学級に委託するダンピング問題が指摘されるようになる。州管轄の障害児の学校や施設では、肢体不自由やてんかんの子どもの機関が少数ながら開設される。指導主事職を設置する都市や、特殊教育の州行政制度を整備する事例も見られようになり、連邦教育局に特殊教育専門官が設置される時期である。

なおこの段階は長期間となっているが、1920年代末に発生した大不況と第二次世界大戦を挟んだ時期のために、基本的には同一の状況にあったという認識に基づく。

(4) 第四段階 1960-1980年代：第四段階は1960-1980年代であり、教育を受ける主たる場が寄宿制の学校から公立学校に転換するようになったこと、統合教育が開始されるようになったこと、そして重度知的障害や重複障害の子どもの教育が課題になったことを特徴とする時代であった。また、脱施設化の潮流が拡大するとともに、入所施設自体の存在が否定されるような風潮となる。重度知的障害児の公立学校への入学拒否と精神薄弱児の特殊学級への措置が司法の問題になった時代でもあった。

(5) 第五段階 1990年代以降：第五段階は1990年代以降の時期である。この時期は、インクルーシブ教育運動が国際機関や英国・米国・北欧諸国の国策となった時代であり、これまでの特殊教育的枠組みに対する根本的な再検討を提起した。しかし現代の特殊教育が抱える問題は、スティグマを初め、19世紀前半に障害児の教育が創始され、展開された過程において何らかの形で内包してきたことに留意する必要がある。

(6) 作業仮説としての時期区分：上記の時期区分は、もとより作業上の便宜的な基準である。アメリカ国内で、同じ時期において同一の障害カテゴリーに属するすべての教育機関が同等のレベルに達することはありえない。州立であれ公立であれ法人立であれ、新しい事業に必要な財源は民間人の自発的な寄金や州や地方自治体の特別補助金によることが多いが、それは、個人や公共団体が、時代の潮流を探り当て、それを先導した校長・施設長等の理念に共鳴した結果であるか、政策的な計算によるものであろう。そのような例として、学校教育への脱皮の象徴となったパーキンス盲学校幼稚部の開設(1886年)やバイナランド精神薄弱者施設に拠点を置いた脅威論に基づく研究・運動団体の精神薄弱者対策委員会(The Committee on Provision for the Feeble-minded. 1915年結成)が挙げられる。

このように、人材や財源により、教育の在り方は変化せざるをえないし、そのような要素の有無によって、学校や施設の到達点は変化するから、上述した時期設定は、先端のあるいは主要な学校・施設を念頭においた基準であるといつてよい。

### 3. 障害カテゴリー

(1) 基準としての聴覚障害教育と視覚障害教育：全体の期間を通じて聴覚障害教育と視覚障害教育を基準とする。その理由は、障害児教育のなかで最も古い歴史をもっていること、教育の内容・方法が長期間をかけて確立されてきたこと、通常の教育との連続性

が強いことが挙げられる。聾啞教育は 18 世紀半ばにヨーロッパの三地域で、盲教育はパリで 1784 年に創始され、アメリカで最初の聾啞院は 1817 年にコネチカット州ハートフォードに、盲院は 1831 年にニューヨーク市に開設される。これらの学校は、どのようなコミュニケーション・モードを用いるのかが重要な課題であった。そしてそれは、教育の目的・本質に繋がる問題であったと考えられる。

また歴史が古いことは、教育の内容と方法が長い時間をかけて練られてきたことを意味することになるし、これらの学校が、知的障害やてんかんのある子どもを入学対象外として運営したことが、教育の内容と方法の通常教育との連続性を高めたのである。

## (2) 対照とする基準

1) 知的障害：聴覚障害と視覚障害を基準とする場合、その対照基準として第一に設定すべきなのは知的障害である。その理由の第一は、聾啞と盲の教育機関の創設後に、それらを重要な根拠として白痴学校が創始されたが、白痴学校は、それまでには存在しなかった学校と教育の在り方を提案しなければならなかった。通常教育との連続性が希薄であるとみなされたからである。

第二の理由は、19 世紀後半において、聴覚障害と視覚障害が慈善事業から学校教育への脱皮を旨とした方向と逆行したのが精神薄弱だったからである。そのような方向の一つは、精神薄弱の社会との関係であり、社会における位置であるが、この点は後述する。聾啞と盲の専門家の協議の場は社会事業（全国州慈善・矯正会議、the National Conference of Charities and Correction）から教育（全国教育協会、the National Education Association）への離脱を図るのに対して、精神薄弱の主たる協議の場は社会事業がますます中心となる。

第三に、知的障害教育は、最も普遍的な教育の内容と方法を提案する可能性をもっていると考えられるからである。トロント大学の教育心理学者だった P. サンディフォード（Peter Sandiford 1882- 1941）は、精神薄弱児教育から得られる教訓として、①すべての子どもは個別的な存在であり、個別的な対応を必要とすること、②正常児では素早くて観察困難な精神的操作と過程を、精神薄弱児はきわめてゆっくりと教えてくれることを挙げて、「実際に指導における新しいすべての方法は、精神薄弱者の研究と指導に遡ることができる」と述べている（Sandiford[1913]p. 497）。

そのような知的障害教育の可能性にもかかわらず、「伝統的な教育」の基準に基づいて「平均的な子どもにぴったり合致する指導の目標・教材・方法が、精神薄弱者にはうまく適用できないことを、多くの人が認識できていない」（Berry[1930]p. 68）現実を払拭できないのが知的障害であった。

2) 通常教育：障害児の教育が慈善事業として、義務教育が確立する以前に開始されたという歴史的経緯は、障害児教育の通常教育からの距離が、その発足当初から存在したことを示すが、それは同時に障害児の教育にスティグマを付与した理由でもある。しかし聾啞・盲教育は、慈善事業からの脱皮を旨とする過程で教育の目的・内容・成果において通常教育への接近が一層生じ、また、20 世紀転換期に公立学校制度に特殊学級が設置される

ことで、公立学校の枠組みに包含されるようになる。この公立学校制度への編入は、障害児の教育が障害のない子どもの教育との同等性を獲得すると同時に、障害児の教育が、怠学、進級や卒業、就労等における通常の基準によって管理されるということをも意味する。また、20世紀初頭の公立学校における障害児と障害のない子どもとの「共学(co-education)」以降、現代における統合・主流化・インクルーシブ教育まで、その目的と方法、教育の場、通常教育の生徒との関係は、重要な評価項目となる。

3) てんかん、肢体不自由、脳性麻痺、重度知的障害：教育機会から排除される障害や、逆に新しく教育の対象となる障害は、それまで教育の対象となってきた子どもたちにはない、付加的な意味をもっている。てんかんは聾啞や盲と重複する場合は例外なく聾啞と盲の学校の入学拒否の対象であり、19世紀中に一部の州で州立てんかん者施設または精神薄弱者施設の一部門として保護対象となっていく。しかし20世紀半ばになって医療的に不治とされてきたてんかんを公立学校の対象とする場合に、学校と教育の役割や教育の目的と本質に関する従来の見方をどのような変更することによって、教育へのバリアをクリアしたのであるだろうか。抗てんかん剤の開発以外の何が、てんかん児の公立学校への就学を可能にしたのであろうか。

肢体不自由もまた、19世紀後半に病院内での治療のみの対象から教育固有の役割の発見を経て、教育が不可欠な位置を獲得していく(中村[1991])結果、20世紀になって肢体不自由の病院・学校がいくつかの州で誕生する(趙[2008])。肢体不自由の場合、教育の目的・本質という観点からとりわけ注目されるのは、身体奇形や移動困難によるアイデンティティや劣等感に対する心理的配慮と心身の総合的育成が、他の障害にくらべて格段に指導上の重点事項になるという点にある。

重度知的障害は比較的新しい障害カテゴリーであり、1960年代以降、障害児のなかで最も最後に教育機会を提供されたが、それは、彼らの状態に対応する教育方法が乏しかっただけでなく、教育成果の評価が困難であったからである。しかし知的障害が障害児教育に対して提起した問題は、その内容が多様であり、問題が多元的であるだけでなく、根本的である。その主たる理由は、重度知的障害児が、他のさまざまな障害や状態を併せ持っていて、生命を維持しているだけにみえるような状態もあり、基礎的な感覚・運動的な観点からのアプローチを必要とするという指導法上の問題があるからである。

しかし彼らは、そのような教育方法の創意工夫に満ちた開発を私たちに要求する挑戦的な側面をもっていることは、上記のウィルバーを初め、研究者にも刺激を与えてきた(Do11[1964])。それだけでなく、彼らは、教育の可能性と成果、学校教育の機能と役割や専門性を私たちに問いかけ続けているからであり、現代においてもなお私たちは十分な答えを用意できない子どもたちがいる<sup>4</sup>。この意味で、重度知的障害は、教育の目的と本質を考える場合、重要な検討すべき要素である。

4) 学業不振、行動・情緒的問題、軽度の障害、脳障害：学業不振問題は、古典的かつ現代の問題である。就学義務の強化に伴う公立学校への通学の通年化と進級基準の厳格

化によって、都市公立学校で学業不振問題が深刻な問題として成立したのが 19 世紀末であった。しかし学業不振は結果的で表面的な現象である側面があり、その原因は実に多様で多元的であった。とりわけ、アメリカ社会が急速に農業社会から工業社会に転換しつつあった 19 世紀末には、貧困に伴う家庭の文化的な環境と栄養および健康上の問題が顕著で、学校における衛生的問題、1 学級当たりの多人数と教員の量・質の問題、急激に変化しつつある社会秩序への不適應問題に加えて、移民国家アメリカとしての言語・宗教・文化等の独特の問題が、学業不振問題を複雑にしたのである。

しかし学業不振問題は、公立学校の機能向上、効率的な経費の使用、社会発展に必要な人的資源育成に結果するために放置されることは社会的に許されなかったから、市教育委員会は改善に大いに努力することになる。

しかし、ここでは学業不振問題が、別の観点から追究することも、小論のテーマにとって重要性である。第一にそれは、学業不振の個々の原因究明の作業が、それまで概念化されていなかった新しい障害カテゴリーが分化することで、学業不振の解消や軽減につながったことである。最も明白な例は、難聴や弱視のような比較的軽度の障害や病弱・虚弱であるが、それぞれの特殊学級（学校）の開設と通学の規則化と障害や状態に対応した指導によって、学業不振が改善あるいは解消できることが多かった。

第二に、もっと重要なことは、知能が正常で他の顕著な障害が観察されないにもかかわらず、学業不振の状態にある子どもに対して、一部の心理学者が強い関心を示したことであり、彼らが案出したアプローチが、教育的働きかけの方法を開発し、教育が困難な子どもの指導を有効なものとしたことである。このような代表的な例として A. A. ストラウス (Alfred A. Strauss 1897-1957) らの脳障害児に対する診断と指導の試みがある (Strauss[1951])。

しかしこのような評価がなされていない歴史上の例も、実際には多いものと思われる。そのような一人に、1896 年にペンシルベニア大学にアメリカ最初の心理クリニックを開設した L. ウィトマー (Lightner Witmer 1867-1956) がいる (McReynolds [1997])。彼は臨床心理学の祖として名を遺しているが、その業績に対する正当な評価を受けてこなかった人物である。小論でのウィトマーに関する関心は、知能を含めて明確な障害が観察できないにもかかわらず学業や行動や情緒の点から公立学校教育に適應困難な子どもが明らかに存在していたことと、このような子どもに対して心理学的な関心をもったウィトマーのような専門家が存在したことである。ウィトマーは、「学業の遅れおよび行動の逸脱を研究し、何らかの理由のために学業に遅れがあったり、行動に逸脱があったりすることが分かっている子どもを正常な状態に回復する方法を研究する科学」を正常発達科学 (orthogenics) と命名した (Witmer [1909]122)。

ウィトマーのように正常とみられる子どもと障害児との狭間にいた子どもに興味をもち、具体的な活動をしたにもかかわらず、その活動が雑誌上にしか遺されていない事例には、M. P. E. グロースマン (Maximilian Paul Eugen Groszmann 1855-1922) や J. E. W. ウォーリン

(John Edward Wallace Wallin 1876-1969) がいる。グロスマンは「通常のやり方や通常の基準では進級できない---(「平均的な典型児・正常児」とは異なる、「独特の要求・ニーズ・適性」のある)子ども」に関心をもったのである (Groszmann[1908] p. 31)。ウォーリンは重度級を含む精神薄弱児をはじめとして、てんかん、言語障害だけでなく、「正常」児(者)のマイナーな精神的不適応にも関心を示した (Wallin[nd;np])。また、勤務先が変わる度に各地の公立学校を中心にクリニックを開設した (Anonymous[1945])。彼らの共通点は臨床的方法を重視した点であり、ウィトマーとグロスマン(そしてストラウス)は、診断と指導のための私立学校を開設した。彼らが対象となる子どもだけでなく、公立学校教育にも大きな関心を払っていたことも共通している。

学業不振問題が重要な第三の理由は、このような子どもの教育的措置である。当時において、明確な障害が診断できない、学業や行動が標準レベルまで達していない子どもの大半は教育上、通常学級で放置されるか、精神薄弱児学級へダンピングされた例が多かったと思われる。彼らは、公立学校の運営が課程制に基づいていた当時において、大量の落第者・留年者のかなりの部分を占めたであろうと思われる。公立学校は彼らの教育の目的と本質をどのように考えていたのであるか。ウィトマーたちは、彼らが関心を抱いた子どもたちにどのような将来像を描いて教育をしようとしたのであるか。そのような成果を公立学校教育にどのように還元しようとしていたのであるか。

アメリカの公立学校教育において、19世紀以降、一貫して大きな問題であったのは非行問題であった。当初は単純な精神薄弱還元論で推移していたが、1920年代初め、E. A. ドル (Edgar Arnold Doll 1889-1968) は臨床的方法によって、非行は実際には常習的な怠学であること、怠学は公立学校が個人差と特別なニーズを無視することによって生じること、知的タイプに応じた集団と学科課程の編成によって解消可能であることを提起した。彼の指摘で重要なことは、知能を言語・手技・「心理-身体能力」に分けて、子どもの可能性を考えたことである。かくしてドルからみれば、従来の非行児の多くは「望ましいシティズンシップ」が期待される生徒になりえたのである (Doll[1921]p. 482, 483, 485)

#### 4. 対象者、社会、専門家、当事者

(1) 対象者の数、教育可能性、最終達成度：教育の目的や本質に関わる項目として、教育の対象者数やその規模は、潜在的ながら規定的要素である。ある障害に対する社会的態度は、すべての障害において同等に形成されるわけではない。社会にとって重要であるか否かの一つの要素は、障害カテゴリーの数量である。もう一つは、障害カテゴリーが存在することの社会に対する意義である。19世紀末に精神薄弱がおそらく史上初めて社会に対して大きな意味をもったのは、その脅威性と矯正困難性であったし、狂気とともに当時最大規模の障害カテゴリーであったからである。

現代において発達障害が重要な政策項目に昇格した一つの理由が、学習障害が児童生徒の6%も存在するという推定値によっていたことは否定できない。また彼らが、適切な指導条件下では、順調に成長・発達が可能であるとの教育可能性あるいは最終達成度の予測

も、かなり重要な意味をもつ。逆に、通常教育環境に有害となると理解されることで、その重要性が理解される障害カテゴリーもある。

(2) コミュニケーション・モード：聴覚障害教育では、手話法と口話法の選択が重要な問題として展開してきたが、この選択は、聾啞者の教育が目ざすべき人間像と社会における聾啞者の位置に深く関連する問題でもあった。アメリカでは、19世紀末には口話法への転換がトレンドとなり、都市公立学校制度に開設された通学制聾学校を舞台に、口話法が他のモードを排除して拡大していく。この二つのコミュニケーション・モード（そして併用法も）はそれ自体の優劣の問題だけではなく、言語の意味、聾啞者と社会の関係についても、異なる見解をもっていたように思われる。したがって、少なくとも口話法に立って構想する教育の考え方は、交換可能な理念と内容ではありえず、手話法のそれとは相容れなかった。

コミュニケーション・モードは聴覚障害だけの問題ではない。視覚障害教育においても、少なくともブライユ点字が標準的地位を占めるに至る19世紀末の前までは、盲児がどのような文字を選択すべきなのかは、聾児の場合ほどではないにせよ、重要な意味があったと思われる。線字の選択におけるアルファベット・タイプか速記文字タイプの選択がそれである。現代においては、点字の習得が、録音メディアや読み上げソフトに代替可能なのかという議論がある（Okamoto and Nakamura[2005]553-555）。弱視児の教育が視力保存の問題であった時期には、彼らは擬似的な盲として扱われたように、指導される文字は墨字ではなく、点字となる傾向があった。彼らは盲なのか弱視なのかという彼らのアイデンティティがまさに、目ざすべき教育の最終目標において根本的な違いがあったはずである。

重度知的障害児の指導における音声言語か簡単なサイン習得かの議論も、聾と盲におけるコミュニケーション・モードの議論の延長線上にあるように思われる。

(3) シティズンシップ、社会的位置、社会との関係：障害の社会的位置は、教育の在り方を規定する要素であった。障害のある子どもに、教育期間中にどのような社会的位置づけを考えるのか、教育後に、どこに生活の場を設定し、社会との関係を構築するののかは、障害児学校の懸案事項だった。とくに視覚障害教育では、学校教育後の生活の場は、一般の社会への接近を目ざし、盲学校は社会の構成員に加入できるように生徒を教育したし、市民としての参加が教育の成功の証拠であると考えた。他の障害でも、程度の差やどの学校段階における課題であるかの問題はあっても、一般社会への接近は共通の方向であったといえるだろう。

それに対して、19世紀末の精神薄弱者の場合、社会との敵対関係が措定され、社会と彼ら本人を保護するために、精神薄弱者は大規模な施設に隔離された。したがって、精神薄弱者にはコミュニティへの参加もありえず、市民という概念も存在しなかった。精神薄弱者施設は自己完結した精神薄弱コミュニティであった。精神薄弱カテゴリーが社会との関係で複雑なのは、精神薄弱者の社会へのインフォーマルな参加が実態としてありながら、政策や精神薄弱専門家の見解に見られるようにフォーマルには彼らの社会への加入に対し

ては拒否していたという実態との乖離がかなり存在したと思われるからである。このような乖離は、20世紀初頭の公立学校特殊学級における教育や、まもなく施設でも始まる社会適応を意識した施設内学校プログラムにおいて、どのように対処されたのであろうか。そして第二次世界大戦後に、精神薄弱児間の個人差と異質性を認識したうえで、改めて社会の一員としての意識した教育において (Rosenzweig and McAllister[1949])、精神薄弱児の教育の目的と本質はどのように展開されていくのであろうか。

社会との関係を測る項目の一つが、経費問題である。経費－効果問題は、インクルーシブ教育運動において初めて提起されたのではなく、アメリカにおける伝統的な事業評価基準であり、慈善・社会事業においても公立学校特殊学級(学校)においても、一人当たり経費によって成果の一部を測定されたのであり、障害児(者)以外の教育や福祉にも適用された。経費項目もまた、障害児教育の在り方を規定するのである。

社会との関係において参照すべきもう一つの項目は戦争と大不況である。二つの世界大戦はとりわけ、公教育の目的に大きな影響を与えている。もう一つは人類最初の世界的な経済的な困難であった大不況である。これらの歴史上希に見る社会的・経済的な変動が障害児教育の在り方にどのような影響を与えたのかについて、検討をすることが不可欠である。

(4) 当事者、親、利用者、専門家：教育の目的と本質は、学校内だけで専門家たる教員だけが決めるのではなく、社会が、そして後には親、ある場合には障害当事者本人が参加して決定するように変化しつつある。しかし歴史的には、障害児の寄宿制学校であれ、公立学校特殊学級であれ、その大半は教育の目的と在り方は専門家が主導してきた。そのような意味で、教員組織や専門家の組織における議論は重要な材料となる。聴覚障害でも視覚障害でも19世紀中には教員の全国組織の活動が始まるが、精神薄弱分野でも1920年代末には、小規模ながら広域の教員研究組織が結成されるようになる。

障害当事者がイニシアティブをとるのは感覚障害に例が見られる。19世紀第4四半期において一部の公立学校に開設された手話法聾学校は、聴覚障害者が主導した学校が少なくない。また、20世紀初頭に少数の公立学校に開設された盲学級の初期では、盲人あるいは盲人援護団体がその開設と展開に関与している。他方で、法人立を含む公的な寄宿制の聾啞学校・盲学校は、障害のない専門家が経営していた。

それでは、学校や施設を利用する親はどのように関与するのであろうか。それが顕著に見られるのは聾児の親であった。19世紀後半に口話法による教育を要求する社会上層の親が出現したが、これは、学校形態や教育の内容に対する明確な要求を親の立場から行ったアメリカで最初の例であろう<sup>5</sup>。20世紀転換期の公立学校聾学校設立運動では、中産層の親も口話法を要求するようになる(中村[1991]p. 28-29)。盲児の就学形態における寄宿制から通学制への転換をもたらしたのは、1950-60年代の未熟児網膜症をもつ中産層の親の公立学校就学運動であった(Lowenfeld[1975]p. 112)。

親の要求が提起されにくい障害カテゴリーである知的障害において、教育や学校の在り



方に対して親がイニシアティブをとって発言した例は、富裕層の私立精神薄弱学校においてあったように思われ、最初期の例は19世紀半ばにあるが、20世紀にもいくつかの例がある(Doll[1970])。精神薄弱児の親からより広範な要求が提起されるのは、1950年9月の親の会(The National Association of Parents and Friends of Mentally Retarded Children)の全国組織化(Hay)と司法への提訴である(タイオワ・ベル[1988]p.160-161)。つまり、精神薄弱カテゴリーでは、親からの要求が社会に対して明示されるのは、ほぼ20世紀半ば以降のことであった。

(5) 複合的な機能と形態、チーム：教育の対象となる障害カテゴリーの拡大と多様化は、事業の機能と形態、事業に関与する専門家と分担の仕方を変化させていく。この条件もまた、教育の目的と本質に関連がある。教員・寮母だけが学校の従事者であった初期の寄宿制聾唖学校と盲学校から、精神薄弱者やてんかん者施設、公立学校の各種の特殊学級(学校)、肢体不自由児の病院学校へと拡大するにつれて、ソーシャル・ワーカーだけでなく、関与する医師の分科が拡大するだけでなく、パラメディカルの専門家も関与するようになり、心理学の専門も分化する。

またこのような拡大と多様化においては、教育と生活だけでなく、長期の医療も必要となり、ある場合には在宅という形態も必要となる。

このような関与する専門家の増加と多様化は、学校を複合的な機能の場とし、教育の目的と本質の設定は、単機能で教員(と寮母)だけの場とは異なる考慮を必要にするであろうと思われる。

## 5. 資料

小論で使用する資料は、それぞれの検討事項で最も適切な資料とする。可能な限り、一次的な史資料を活用する。その理由は、障害児に実際に触れあう親、教師、教育行政官、臨床家としての心理学専門家や医師の障害児教育に関する考え方や見方およびその根拠を明らかにするには、できるだけ現場に近い資料が望ましいからである。その意味で、学校や施設の事業報告である年次報告は時系列的に刊行されていて、比較対照しやすく適切な資料である。また実践報告が掲載されている専門誌も、小論の目的を達成するには適切である。

## 6. 用語

用語は、歴史上の記述をする場合は、その当時使用されたと思われる表現によって表記している。

## IV. むすび

小論では、序説として、障害児教育の目的と本質に関する研究の目的と意義、研究の方法について検討した。今後は、小論で提案した方法に基づいて具体的に論を展開していくこととする。

付記 本研究は、学術振興会科学研究補助金に基づく研究の成果の一部である。

## 註

1. たとえば、日本の1979年養護学校義務制前後は、学校教員も研究者も非常にモラルが高揚していたが、制度が安定してくると、急速に低下したように思われる（後述の松田[未発表]の発言を参照）。このように、障害児教育は新しい制度の成立を画期とみなすが、制度の成立は必ずしもバラ色の将来を保障するものではないのである。
2. グローバルな現代の到達点だけが検討すべき課題であるという意味ではない。日本の近代以前の歴史を含めて、日本という社会が障害者の存在をどのように認識し、彼らの生活をどのように考えてきたのかは、別の極めて重要な検討課題である。このような障害者の社会的位置の変化は、時代によって紆余曲折の側面があるにせよ、一定の原則によって規定されてきたものと思われ、グローバルな動向との接近と乖離の経過とその理由を明らかにする必要があるが、小論では前者のグローバルな動向を検討課題とする。
3. 障害と地理的空間や地域を扱った研究として、イングスタッド・ホワイト『障害と文化』、佐々木・岡「障害と文化」がある。
4. 長年、重度・重複障害教育の実践的・理論的研究に従事してきた松田直は、2006年9月の日本特殊教育学会第44回大会（群馬大学）で「重度・重複障害児教育の発展に何が必要か？」と題するシンポジウムを主催した動機について、重度・重複障害児の「教育の内容や方法等に様々な問題があると感じ」、「事柄によっては以前よりも後退しているのではないかとさえ思っていたから」と述べている（松田[未発表]）。
5. 1866年6月、マサチューセッツ州チェルムスフォードに開設された口話法によるH. B. ロジャーズ（Harriet B. Rogers 1834-1919）の私立聾学校は、1967年10月に州議会により法人化と州補助が認められて同州ノーザンプトンに開設されたクラーク聾学校に発展するが、この間の学校創設運動の牽引役は、5歳で失聴した娘をもつG. G. ハバード（Gardiner Greene Hubbard 1822-1897）だった（Irvine[1985-86]p. 378）。彼は父を州最高裁判事に持つボストンの名家出身の弁護士でビジネスにも関与し、ナショナル・ジオグラフィック協会の初代会長でもあった。後にロードアイランド州知事となるH. リピット（Henry Lippitt 1818-1891）の夫人も4歳で失聴した娘に口話法教育の個人指導を行っていて、ハバードの口話法聾学校創設運動に関与した（荒川[1970] p. 362-370）。このような上層の親の要求は障害のある子どもの要求を代行するものとして現れたのであるが、親・家族と障害当事者の要求はつねに調和があるとは限らない。

## 文献

- Anonymous (1945) J. E. W. Wallin: Pioneer. *Journal of Exceptional Children*, 11(8), p. 278.
- Berry, C. S. (1930) *The Aims and Methods of Education as Applied to Mental Defectives*.

- Journal of Psycho-Asthenics*, 35, p.68-72, Discussion: p.79.
- 趙源逸(2008) 病院内学級から公立学校肢体不自由学校への展開。「20世紀特殊学級における統合と排除の両義性とインクルーシブ教育の源泉」(研究代表者岡典子 平成17-19年度科学研究費補助金(基盤研究(B), 課題番号17330200). p.141-159.
- Doll, E. A. (1964) Yesterday, today and tomorrow. *Mental Retardation*, 2(4), 203-208.
- Doll, E. E. (1970) A historical view of the private residential facility in the training and study of the mentally retarded in the United States. *Mental Retardation*, October 1970, p.3-9.
- 外務省：障害者の権利に関する条約和文テキスト(仮訳文).  
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/treaty/shomei32b.html>
- Groszmann, M. P. E. (1908) How to Dispose of Exceptional Children. *School Exchange*, 3(1), p.31-37.
- Hay, W. Associations for Parents of Mental Retardates.  
<http://www.thearc.org/NetCommunity/Page.aspx?pid=273&srcid=270>
- イングスタッド, B., ホワイト, S. R. 中村満紀男、山口 恵里子監訳(2006)障害と文化—非欧米世界からの障害観の問いなおし. 明石書店.
- Irvine, P. (1985-86) Gardiner Greene Hubbard (1822-1897). *Journal of Special Education*, 19(4), p.378.
- Kauffman, J. M. (1976) Nineteenth century views of children's behavior disorders: historical contributions and continuing issues. *Journal of Special Education*, 10, p.335-349.
- Lowenfeld, B (1975) The Changing Status of the Blind. From Separation to Integration. Charles C. Thomas, Springfield, Ill.
- McReynolds, P. (1997) *Lightner Witmer His Life and Times*. The American Psychological Association, Washington, D. C.
- 松田直(未発表) 重度・重複障害児教育の低迷と課題.
- 文部科学省：特別支援教育. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm)
- 中村満紀男(1990) 肢体不自由児病院における教育の展開—20世紀初頭のニューヨーク州立児童整形外科病院を中心に—. 秋田大学教育学部研究紀要(教育科学), 41集, p.1-31.
- 中村満紀男(1991) 19世紀後半アメリカ合衆国における通学制聾学校の成立とその意義について. 特殊教育学研究, 29(1), p.23-37.
- New York State Asylum for the Idiots, Fifteenth Annual Report of(1866).
- Oka, N. and Nakamura, M. (2005) Criticisms of Full Inclusion in the United States by an Organization for People Who are Blind and Teachers of Students With Visual Disabilities. *Japanese Journal of Special Education*, 42(6), p.547-558.
- Pennsylvania Training School for Feeble-minded Children, Fourteenth Annual Report

of (1867).

Rosenzweig, L. E. and McAllister, C. I. (1949) Present and Future of Special Education.

*American Journal of Mental Deficiency*, 54, p.192-197.

Sandiford, P. (1916) The Attitude of the Educator towards the Feeble-Minded. *Public*

*Health Journal*, 7, p. 496-497.

佐々木順二・岡典子 (2006) 障害と文化—開発途上国における障害観の寛容的特質—. 特

殊教育学研究, 44(1), p. 75-84.

Strauss, A.A. (1951) The Education of the Brain-Injured Child. *American Journal of*

*Mental Deficiency*, 56, p. 712-718.

Walberg, E.P. (1961) Comments. In Cain, L.F. & Levine, S.: A Study of the Effects of

Community and Institutional School Classes for Trainable Mentally Retarded  
Children. *Exceptional Children*, 28, p. 217-220.

Wallin, J.E.W. (nd) Selected Papers in Education by J.E. Wallace Wallin. np.

Witmer, L. (1909) The study and treatment of retardation: a field of applied psychology.

*Psychological Bulletin*, 6(4), p. 121-126.

## 第2章 アメリカ合衆国草創期における寄宿制障害児教育施設の 慈善性と教育目的・本質との関連

中村満紀男

### はじめに

障害児の教育が18世紀半ばのヨーロッパで、聾という特定の障害のある子どもを対象に学校という場で教育が始まってから、現代におけるインクルーシブ教育に至るまで、教育にかかわる人々も、制度も、そして教育に関する考え方も変化してきた。なかでも、教育によって何を実現するかという目的と、教育の独自で非代替的な営みとしての本質は狭小で直接的な内容から、広範で抽象的かつ一般的な内容に変わってきた。それゆえ、現代における学校の目的とその具体的内容である目標は形式的で画一的な内容になる傾向があり、それが実際に意味するところは必ずしも明確であるとはいえない。しかしながら教育の目的・本質は、日常の教育実践がつねに参照すべき指標である。

そこで、現時点における教育の目的・本質の意味を理解するとともに、それが一つの相対的な到達点であることを認識するために、近代における障害児教育の成立以降の障害児教育における目的と本質に関する変遷と意義について整理しておくことは、障害児教育の在り方を考察するうえでも実践上も意味があると思われる。

上記のような趣旨から、障害児教育機関において、校長・施設長・教員や研究者が障害児に教育を提供するにあたって何を意図していたのか、親や障害当事者がそのような教育をどのように評価していたのかについてその変遷と意味を把握するために、障害児教育の創始から現代に至るまで、関係者が論じた教育の目的・本質とその背景や理由について一連の研究として追究する。

その場合の分析は、一定の観点と基準にしたがって、アメリカ合衆国(以下、アメリカ)を対象として行う。教育の目的・本質(論)を分析する基本的観点<sup>1</sup>としては、時期区分と障害カテゴリー、通常教育、対象者、社会、専門家、当事者に設定する。全体の時期はそれぞれの相対的特徴から5つ(①1810-40年代、②19世紀末-1910年代、③1920-50年代、④1960-80年代、⑤1990年代以降)に区分する。障害は基準カテゴリー(聾・盲)と比較カテゴリー(知的障害)およびそれ以外の障害カテゴリーと状態に分化される。しかしこれらの観点や基準は、すべての時期に同等に出現するわけではない。

研究対象としてアメリカを選択した理由は、1810年代の障害児教育機関の創設から現代におけるインクルーシブ教育運動の展開まで、障害児に対する教育の目的と本質を俯瞰するうえで、相対的に条件がそろっているからである。すなわち、民主制・共和国というアメリカの政治体制ゆえに広く障害児に教育機会が提供される可能性がありえたとし、本研究の課題を検討するうえで関連する研究も資料も比較的整っているからである。

本論文で検討する時期と対象は、19世紀前半のアメリカにおいて開設された聾唖院、盲

院、白痴学校とする。

ところで1810年代後半に創設された聾啞院は、聾啞児という特定の障害カテゴリーの子どもに対して、従来の保護だけを目的としない、教育を主機能とする新しいタイプの慈善事業であり、1830年代前半には盲院の創設を導くこととなった。さらに1840年代末に成立する白痴学校は、聾啞院と盲院が教育の目的と本質において通常の教育と共通点および連続性をもつものに対して、白痴学校は、学校および教育の概念において聾啞院および盲院との不連続性と連続性を不可分な条件として成立し、19世紀末に聾啞院と盲院が学校化、白痴学校が施設化という対照的で異質な展開を辿ったのである。

なお歴史的研究としての本研究では、白痴(idiot; idiocy)や啞(dumb; mute)のように、当時用いられた用語を邦訳して使用するものとする。聾啞院は聾学校の、盲院は盲学校の慈善事業段階の教育機関を示す用語として使用する。白痴学校は同時期中度級精神薄弱児を対象とする教育機関を示す。「院」はasylumやinstitutionの訳語であり、学校の旧称として明治初期に一般に使用されていた。

先行研究については本研究のような障害児教育の目的と本質というテーマに焦点を当てた研究は見あたらないが、障害児の教育を論じる際に、教育の目的と本質をどのように考えるかは不可欠の項目であり、何らかの検討がなされているので、必要に応じて適宜、それらを参照することとする。

## 1. 上層の親の発意に基づく新規慈善事業としての聾啞院の創設

### 1. ハートフォード聾啞院創設過程における教育の目的と本質の変化

(1) 創設構想段階における教育の趣旨：アメリカ最初の障害児教育専門機関として開設されたのは聾啞院であった。聾啞院の創設は、1810年代後半から1820年代初頭にかけて、コネチカット州ハートフォード、ニューヨーク、フィラデルフィアの北東部三都市で実現するが<sup>2</sup>、創設動機としてのキリスト教慈善や博愛家による運動は各都市で共通するものの、各都市の創設計画やその推進者の存在は必ずしも同じではなかった。このことは、後述するように聾教育の目的と本質に密接にかかわることになる。

貧困層に対する教育的救済という新しい慈善事業となった聾啞院の創設の経緯(安藤[2001]40-42; 荒川[1970]261-277; 上野[1991]57-59; Williams [1893])について、聾啞院の設立と教育目的を中心に略述する。ハートフォード校(The Connecticut Asylum for the Education and Instruction of the Deaf and Dumb Persons. 1819年にThe American Asylum at Hartford, for Education and Instruction of the Deaf and Dumbに改称)は、アメリカ最古の聾学校としてだけでなく、その設立趣旨が明確であった点に特色がある。いいかえれば、創設運動が他校に比べて組織的で中心となる担い手がおり、しかもそのなかに親が含まれていた。また本校は、慈善的教育機関の利用者を特定の階層に限定しない、旧世界には少数であった新しい障害児教育機関を創設したという意味でも、アメリカン・モデルの原型となった。

ハートフォード聾啞院創設の発端は、中途失聴の聾啞児をもつ上層の親の願望から生じた<sup>3</sup>。コネチカット州ハートフォードの旧家に属する外科医で博愛家の M. F. コグスウェル (Mason Fitch Cogswell 1761-1830) には、病気により 2 歳で失聴したアリス (Alice) という娘がいた。また、ハートフォードの東南約 30km の距離にあったヘブロン (Hebron) には S. ギルバート (Sylvester Gilbert 1755-1846)<sup>4</sup> という、もう一人の名士がいた。法律家で、長年にわたって州議会議員を務め、連邦議会議員の経歴もある彼には、5 人の聾啞の子どもがいた (Valentine [1993] 18-26)。隣接するマサチューセッツ州セイラム (ハートフォードから約 200km) にも、資産家である E. キンブル (E. Kimball) に聾の子どもがいた (バン・クリーブ/クローチ [1993] 33-34)<sup>5</sup>。彼ら上層の親は、聾啞院を設置して、教育によって子どもの言葉の維持と回復を願ったのである。

コグスウェル医師を中心とする設立運動の担い手は、会衆派の聖職者 (上野 [1975] 113)、実業家、政治家、博愛家、富裕層であった。彼らの活動は、言葉を持たないために異教徒とみなされていた聾啞者に対して、言葉の獲得によってキリスト教徒に育成するという愛他的慈善行為として行われた。

加えて、発達可能性に対する教育力への信頼と聾者の社会的位置づけが、この創設運動の前提として存在していたことに留意しておく必要がある。それは、ギルバートが筆者と推定される (Valentine [1993] 20-21; note 21) 文章から理解できる。「聾啞者」と題する小論文において筆者の「一人の親」は、1812 年に「私たちのこの市民集団 (聾者一引用者) は、多くの学問分野 (arts) と一部の科学において大きな進歩 (improvement) が可能であるのに、アメリカで完全に無視されているのは、何と残念なことか」と述べる (A parent [1901] 135)。

この文章で注目すべき点は 2 つある。一つは、聾者が教育によって多面的に大きな進歩が可能であるという点であり、もう一つは彼らを「市民」と位置づけている点である。前者では、アメリカは共和国として独立した経緯から、共通の教育目的と教育内容を想定した公立学校制度に見られるように、教育とその機能について肯定的な環境にあったけれども、万民教育の基盤となる近代啓蒙思想が聾児にも援用されたこと、同時に教育内容として教養的教育を想定していたであろうことが推論される<sup>6</sup>。

もうひとつの点については、さらに注目される。言葉がないために、キリスト教徒という市民要件を満たしていなかった聾啞者を、教育によってキリスト教徒＝市民になりうるとして、障害のない人々と社会的に同列におき、社会的排除者リストから聾啞者を抹消しようとしていたのがあった。このような発想が可能となったのは、筆者のギルバートが当時の超エリートとして高度な教育と市民生活を体験していたからであろうし、彼が念頭においた対象が自分の子弟であったからである。

こうして聾啞院の教育は、富裕層の親を発意者として、言葉のない、あるいは喪失しつつあった聾啞者を隣人・同胞としてキリスト教徒に育成し、教養的教育を提供する趣旨の慈善事業として着想されたのであった。したがって、聾啞院教育の着想時点そして開設初期においては、教養あるキリスト教徒の市民というイメージ以外には、教育後の境遇や将

来像を展望した教育目的や本質に関する明確な構想がなかったものと思われる。

(2) 公金の投入と教育目的・本質の公共性：しかしながら、コグスウェルやギルバートの個人的な教育動機が社会的な動機に転化するのには必然であった。というのは、彼ら以外の創設関係者による聾啞児の教育への関心はキリスト教慈善に裏づけられた博愛にも動機があった<sup>7</sup>からであり、聾啞院が想定する教育対象は富裕層の少数の生徒ではなく多数の、しかも貧窮な聾啞者になるからであった。他方で、州内の聾啞者数は全部で74人 (Valentine[1993]20)に過ぎなかったから、富裕層の学校として経営することは財政的に困難であった。こうして、上層子弟の教育だけでなく、教育的救済の対象に下層聾啞児を包含させ、州資金を得ることで、州の政策として展開する可能性が当初から潜在していた。そのような方向が、聾啞院を社会的かつ財政的に安定させる手段でもあったからである。

確かに、貧しい階層の聾児(そして、後には他の障害カテゴリーの子どもの教育でも)の教育可能性が上層の聾啞子弟と同等視されたとはいえないし、聾啞者が一般的な市民条件を獲得するには、それから長い時間を要することにはなるが、それにしても、上記の上層の親の考え方は、聾啞者(そして他の障害者)の教育可能性と社会的地位について、将来、アメリカ社会に是認される出発点となったことは確かである。共和国アメリカでは、権利と平等を障害者に拡大することを社会的に納得させる実績(この場合は教育成果)が、条件として必要であったのである。

こうして、ハートフォード聾啞院を富裕層の学校にではなく、対象を貧困層にも拡大、すなわち公共化したのは、財源における公金の投下によってであった。コネチカット州議会の1816年の5千ドルの支出決定<sup>8</sup>を初め、1817年4月の開校後に実現したニューイングランド諸州の州議会による州費生派遣によって、法人立のハートフォード聾啞院は公共性を付与されるようになる。州費の支出は広く州民に利益を提供するものであるから、聾啞院の対象は私費生だけでなく、貧窮な生徒を州費生としてほぼ無償で受け入れるという教育機会の拡大に結びつくことになる。

入学者の階層格差は、聾啞院入学者の教育内容の差異をもたらす危険があった。自活手段の獲得は庶民層の聾啞児には不可欠であっても、私費生ではそうではなかったからである<sup>9</sup>。一つは、生徒が属する階級の差異と教育内容の差異の問題、もう一つは、スティグマの付与である。公金の投入は、その危険を薄めることになった。

しかし州費の投入は別の問題をもたらす。第一に、広く聾啞児に教育を行うことにより、キリスト教徒への育成と基礎的教育以外の教育の必要およびその基準を聾啞院に要求することになる。第二に、聾啞院を州救貧政策の対象とすることになり、聾啞院の教育はその政策の実現と関連づけられる。第三に、州救貧政策の対象化と聾啞院教育の無償化は、聾啞児と聾啞院に社会的劣等というスティグマを付与することになる。当然ながらこの三つの問題は相互に関連しているが、そのことが、聾啞院の性格に多面性を与えることになる。

いわば慈善は私事性と公共性(州資金による公的慈善)という矛盾を孕みながら、聾啞院の教育において具体化されることになる。そのよう矛盾を孕んだ慈善性は、コネチカット



校以降の初期3校以降、担い手の構想、校長、州当局において共有されることになる (Best[1943]403-40)。

## 2. ニューヨークとペンシルベニアの聾啞院創設における教育の停滞と目的・本質

ニューヨーク聾啞院 (The New York Institution for the Instruction of the Deaf and Dumb, 1818年開設. Currier & Fox[1893]) とペンシルベニア聾啞院 (The Pennsylvania Institution for the Deaf and Dumb, 1820年開設. Allen[1893]) の創設過程は、設立・運営の中核的担い手が不明確で、実践にあたる校長の選抜に失敗した点で共通していた。ニューヨークでは聖職者と2人の医師が中心となって聾啞院設立運動が進められたが、強力な推進役に欠けていた。フィラデルフィアでは、ハートフォード校創設への寄金運動のために同市を訪問したギャローデットとクラークに触発された面が強い。フィラデルフィアでは、専門的見識と技倆をもった教員の確保にも失敗した。明確な教育の目的とその実際化および担い手が不在であったことになる。

その結果、創設の担い手の意識は貧困な聾啞児＝異教徒に対する宗教的・慈善的救済というレベルに留まったし、専門性を備えた教員の不在のために、言葉の獲得という聾啞院最大の教育目標が十分に達成されないことになる。1826年の創設者の一人による講演では、「本校は慈善として開設された」「本聾啞院は本質的に慈善的な機関である」と慈善性が繰り返し強調される。全生徒数62名のうち私費生(全額および一部負担)の11名以外は、州・団体・聾啞院の慈善生であった(Akerly[1826]3-4)。

尤も教育成果が低かったのは、遅い入学年齢と短い在学期間、聾教育専門の校長の着任が遅れたことによるところも大きかった。ハートフォード聾啞院の最初の生徒100人の平均年齢は18歳であり、在学期間は4年間が適切とされたが2年間しか在学し「なかった生徒もいた(上野[1991]74)。ニューヨーク聾啞院の平均入学年齢は12歳、平均在学期間は4年半だった(Peet[1854] 226)。ケンタッキー聾啞院の最初期の17名の生徒の年齢は最年長は30歳、最年少は12歳であったが、20歳以上は9名で、平均年齢は約19歳であった(Fosdick[1893]19)。

在学期間規定は長期化していくが、入学年齢は教育効果の理由からむしろ遅くなり、19世紀半ばでは12歳が適当とされた(上野[1991]75)。また、聾啞教育専門の校長は最初から用意されておらず、長期の着任期間になるのは、ニューヨークでは1831年、フィラデルフィアでは1822年であり、いずれもハートフォード校が供給した。1人は聖職者、もう一人も高い宗教的教養の持主だった。

こうして、はかばかしい教育成果の展望が得られないことは、寄付による財源獲得が困難になることを意味したから、運営には早期に公的資金の導入が必要となる。この事態は、聾啞院が州の救貧政策に包含されることを意味し、同時に教育の対象選択と目的と内容に大きな影響を与えることになる。教育対象としては貧窮者を含む広い階層から選択されることになり、教育目的は、キリスト教徒の育成だけでなく、職業教育による生活能力を付与することが、州政府ならびに社会から要求されることになる。その結果、州政府の関与

や介入も発生するようになる。これには、理事会や校長と州政府・州議会との力関係が反映されることになるが、州の関与や介入の意義は、初期ではプラスに働いた。ニューヨーク聾啞院では、州教育長による関与が早期から生じた。1827年に建設費1万ドルを州議会が支出する条件として、州教育長の同聾啞院の視察と指導法の改善勧告が含まれたからである。

しかし初期には、州側に明確な政策があったわけではなかった。アメリカ最初の州立聾啞学校となるケンタッキー校(The Kentucky Asylum for the Tuition of the Deaf and Dumb)では、聾啞の子をもつ州議会議員 E. バービー将軍(General Elias Barbee)<sup>10</sup>が法律家で政治家であった J. ローワン(John Rowan 1773-1843)の協力を得て、1822年12月7日に同校の法人化が州議会で認可され、翌1823年4月10日に開設される。しかもハートフォード校と同じように、初期アメリカを代表する政治家の一人で連邦議会に大きな影響力をもっていた H. クレイ(Henry Clay 1777-1852)の尽力により国有地を2度にわたり与えられた。ところが最初の教師はいかさま師でその後任は能力に欠けていた(Fosdick [1893]3)。1823年4月27日には、バービーの娘、ルーシー(Lucy)を含めて3人の生徒が入学したが、親も学校理事会も、漠然とした教育への期待だけしかなく、このような指導条件下で明確な教育計画もなければ、州立校としての政策的要求も、オハイオ州立盲学校で導入したような貧窮聾啞児のスティグマを解消する対象規定もなかった(私費生規定の廃止は1882年、Fosdick [1893]36)。しかし本校は、南部諸州を初め、近隣州の聾啞児が利用する教育機関として発展していく。なお本校に黒人部が開設されるのは1885年からである(Fosdick[1893]84)。

こうして、ハートフォード聾啞院以降の3都市における聾啞院創設において、教育という新しい救済方法を採用したことは、30歳前後の若い世代が創設運動の有力メンバーとして参加していたことと関連があろう。しかしながら、慈善性を超える聾啞児の教育に関する見識と問題意識は、創設期の担い手には構想されていなかったのである。そのうえ、ハートフォード校以外の初期聾啞院には、ハートフォード校に備わっていた創設・運営の組織と教育の専門家を欠いていたから、聾啞院教育の社会化は授産＝職業教育という救貧政策的な方向に偏ることになるが、それを含めて経営方針は一貫しなかったのである。ハートフォード以外の都市の聾啞院は意図が慈善に限定されたうえに、聾啞児に対する教育機会の創始という個人的な関心を社会的に拡大するという意識に乏しかった。

### 3. 聾啞院創設段階の教育論における意図の直接性および限定的な教育内容と当事者の位置

こうして聾啞教育では、聾啞(者)に対するスティグマへの意識、彼らの教育機会の社会的根拠についての議論では、開設前の親(ギルバート)の所見を除けば、少なくとも事業を阻害する要因として深刻に認識されことはなかったのであり、あったとしても教育によって解消可能と考えられたのであった。

この結果、慈善事業の枠内で聾啞者の依存的状態と宗教的無知からの解放という、聾啞

者の現実の境遇から着想された直接的な内容の伝達が主たる教育目的となり、それ以外の教育の必要性は認識されなかった。T.H. ギャローデットは、「道徳的真理は知的真理よりも高い序列であり、精神に対してより高尚な影響力がある」(Valentine[1993]256)とするが、その理由は、ギャローデット校長にとって人間の道徳的訓練が最も重要であり、それに比べれば単なる知識習得は重要でなかったからであり、それゆえ同校長は聾啞者の宗教的指導を重視したのである。

このような「宗教的教化」の考え方は、ハートフォード聾啞院に受け継がれ、第3代校長となるW.W. ターナー(William W. Turner 1800-1887)は、「聾啞者の知性を訓練することは重要ではあるが、道徳的感情の育成と比べれば、小さな価値しかない目的である」と述べている。聾啞院の理事会も、「教育は知的なものだけに限定されるのではない。教育は、心、自然に対する情愛、徳性、その主体に対する信心に対処しなければならない」と述べる(Valentine [1993]256-257)。

教育目的がこのような限定されて設定された要因はいくつか考えられる。それは、教育対象が交信をそれほど必要としない第一次産業や手仕事に就労できる労働力をもっている聾啞者であり、貧困問題を創出しないこと、極言すれば、職業教育の機会がなくても働く場はあったから、盲人の場合のような就労困難と貧困に対する切実さとその対策が、初期聾啞院では生じなかったことも一因であろう。またハートフォード聾啞院は、教育を主機能とする障害児に対する慈善事業の初例として経験が乏しかったことも関連するであろう。開設趣旨がキリスト教徒への育成にあったこと、とくにハートフォード聾啞院にみられるように会衆派信者が主要な支持者であり、同派の聖職者で、世俗的な広い経験のないギャローデットが学校経営の責任者だったことと関連している。初期の入学者の平均年齢が年長であったことも、聾啞院教育と初期公立学校の教育との関連を着想させることを困難にしたのである。

以上のような事情のために、教育の目的も内容も直接的で限定的になったと考えられる。ハートフォード聾啞院は、同校での教員経験者でイエール大学出身の聖職者(上野[1991] 70, 92)を後発の聾啞院に送り込んだから、宗教と道徳および精神的訓練を基本とする教育の考え方も継承され、国内に拡大したのである。その典型的な一例を挙げておけば、オハイオ州立聾啞院とハートフォード聾啞院の校長を歴任した(上野[1991]474-476)C. ストーン(Collins Stone 1812- 1870)は、イエール大学出身者で聖職者であった。彼が聾啞院卒業者に期待したことは、有用な市民、勤勉による自活、選挙権の行使であったが、それは、「キリスト教コミュニティ」構成員としての前提条件としてであった(Stone[1869]17)。

聾啞院が教育的性格を強化するのは、大半の州に聾啞院が設置される19世紀後半である。1850年には、最初の聾教育教員会議(The Convention of American Instructors of the Deaf and Dumb)がニューヨークで開催される。このような会議は、聾啞教育の基本的な考え方・教育の専門性・情報を共有する場として、事業の成熟度を示す指標であった。

当事者の関与については、親では、上層の聾啞児の親だけが、聾啞者の教育を、言葉の獲得とキリスト教徒への育成を願って求めることができた。

聾啞者自身が教育の機会とその在るべき姿を要求するようになるのは、聾啞院で教育を受けて後のことになる。その意味では、聾者にとって高等教育の意義は大きかったといえる（後述するように、盲人の場合も、公立学校通学制盲学級を主導するのは、高等教育を受けた盲人だった）。手話法の聾啞院は教育歴のある聾啞者が教員として活躍できる場であり、聾啞院卒業生は、各地で聾啞院創設の主導者として貢献した。その初例は、アメリカ聾啞院の卒業生で、オハイオ州立校の教員の経歴があるW. ウィラード (William Willard 1809- 1881) であり、彼は 1843 年 10 月、インディアナポリスに私立聾啞院を開設し、1 年後には州立校となった (Warner [1930]21)。

また、最初の当事者団体は 1854 年<sup>11</sup>に結成されたニューイングランド・ギャローデット聾啞者協会 (The New England Gallaudet Association of the Deaf-Mutes) であり、1880 年には全国聾者協会 (The National Association of the Deaf) がオハイオ州シンシナティで結成される。

## II. 盲院における慈善性＝スティグマの認識とその脱皮における教育の目的・本質への連動

以上のように、聾啞院は親の教育への願望から貧窮聾啞児の教育的救済へと発展することで、保護に代わる新しいタイプの慈善事業として開始された。しかし各聾啞院の間には創設の構想とその具体化において相当の違いがあったものの、言語習得によるキリスト教徒への育成と救貧政策の延長としての依存的状態の解消という二つの直接的な教育目的は共通していた。

これに対して、盲院は、貧困盲児に対する慈善的救済を趣旨として開設されたという意味では聾啞院と共通していた。創設運動の担い手が医師、州議会議員、大商人、聖職者を中心とする博愛家であったからである（彼らの一部は、同じ市の聾啞院創設運動にすでに参与していた）。個々の聾啞院間の相違は、それぞれの盲院創設過程にも生じた。この相違が、教育において大きな差異を生じさせることになる。

ハートフォード聾啞院の開校準備が整っていたのと酷似しているのは、パーキンス盲院 (The New England Asylum for the Blind. 1839 年、Perkins Institution and Massachusetts Asylum for the Blind に改称) だった。パリの盲院情報をアメリカに紹介した眼科医 J. D. フィッシャー (John Dix Fisher 1797-1850) を中心とする有力者による盲院創設運動ならびに運営組織、校長予定者の外科医でギリシャ独立戦争の英雄、S. G. ハウ (Samuel Gridley Howe 1801-1876) のヨーロッパへの長期派遣による盲教育法の習得がそれである。また、盲院という新しい救済事業に対する豊富な寄金も調達していた。

とりわけハウの校長への起用は、先行していた聾啞院が認識せず、達成できなかった慈善的盲院の盲学校への転換と教育の近代化の成就をもたらすことになり、パーキンス盲院

をアメリカの代表的な盲学校に昇格させることになった。その実体はまさに盲院教育の革新であり、慈善事業からの脱皮であった。

ハウは、キリスト教徒の愛他的慈善を前提としながら、同時にヨーロッパ盲教育に固着して、盲人の職業自立を妨げていた慈善性の払拭を意図したのである。初期こそ能力別・貧富別の教育を行ったが、しだいに方針を転換させる。慈善的盲人観から脱却するために、教育においては、盲児に対しては、自恃と自分の資質への信頼をもたせ、盲人の有能感を称揚し、通常社会における幸福と有用な自助的生活を奨励した。

社会的には、盲に対するスティグマの解消と教育機会の社会的根拠を探索した。そのために、(公的)慈善事業の評価指標である週1人当たり経費の低さに真っ向から挑戦し、教育を受ける根拠を正義すなわち権利に求め、盲教育を慈善事業という枠内ではなく、教育機関としての社会的位置の向上に努力した。そして実現すべき教育と生活の比較基準を、同時代の晴眼者との同等性においた。すなわち晴眼児の公立学校教育であり、通常のコミュニティでの一員としての生活と貢献である。ハウにおいて、それを実体化するものこそ教育であった(中村[1987a]55-63)。

パーキンス盲院が聾啞院を含めて慈善的障害児教育機関と異なっていた特色は、教育目的を実現するための教育内容を設定していた点にみることができる。初期の障害児教育機関が、宗教色の濃い道徳教育と盲の場合は職業教育に限定されていたのと比べると、パーキンス盲院は当初から、手工教育以外に読み方・算数・地理・音楽を指導したし、設立期にあった公立学校との教育内容の関連も重視していた。また、教材も豊富だったし、盲教育専門の教員2名をヨーロッパから招聘し、音楽教員1名を雇用していた(中村[1987a]31-46; 岡[2004]19)。

アメリカ最初の盲院だったニューヨーク盲院は、新しい救貧事業として最初から着想されていたという意味では、他の盲院よりも進んでいた。というのは、最初の生徒3人は市救貧院からの移籍であり、教育目的として、道徳的・知的状態の改善とともに、職業教育を行うことが、開設前から計画され、実際に手工が最初から導入され、職業教育としての音楽教育も行われていたからである(岡[2004]14-18)。新しい型の慈善事業ではあったが、財政難と校長の頻繁な交代のために、盲教育の基本方針が確立できず、当初の計画とは異なり職業学校化していったものの、アサイラム化は否定した(中村[1987a]29)。

アメリカで三番目の盲院だったペンシルベニア盲院(The Pennsylvania Institution for the Instruction of the Blind, 1833年開設)では、ドイツで盲教育教員の経験があったJ.R. フリードランダー(Julius R. Friedlander 1803-1839)を教員として雇用した。彼はハートフォード聾啞院のクラークと同じ専門的な指導者としての役割が期待できたであろうが、同校関係者に惜しまれながら早世し、その後任は安定しなかった。彼は、他の盲院校長と同じように、盲人が職業自立によって依存的な生活から脱却することを志向したが、その考え方の特色は、盲人の晴眼者社会への心理的・行動的同化にあった(中村[1987a]50, 53)。

19世紀前半において聾啞者には就労機会が豊富にあったのに対して、盲人は、通常の事業所には就労困難という独自の事情があり、各盲院ともに就労の場がない卒業生対策に直面していた。この問題への対処は、盲教育・盲院の在り方を分岐させる。一つは、盲人の生活困窮に対する慈善性を強化することであり、もう一つは、教育を強化することによる自立の促進である。アメリカの盲院は、盲成人作業所を併設しつつ、年少盲児を対象とする学校への脱皮を選択する。しかし、教育における理念の抜本的な変更とその実現条件としてのカリキュラムの大幅な改善によって一部の盲院が盲学校に脱皮し、その結果、ステイグマとしての慈善性が解消あるいは縮小するのであるが、それは19世紀末を待たなければならなかった。

盲教育の考え方を校長や教員・理事が議論する場として、アメリカ盲教育教員会議(The Convention of the American Association of Instructors of the Blind)が1853年にニューヨークで初めて開催されて以降、しばらくは開催が不規則であった。その理由は、盲院でも線字や点字の選択問題はあったものの、聾啞院のコミュニケーション・モード問題におけるような深刻さ・重要さがなかったためであるように思われる。また当事者としての親がほとんど登場することなく、盲院教育の成果である盲院教員の盲人が当事者活動の中心となったし、盲院卒業者で高等教育を受けた盲人が、寄宿制盲学校・通学制の公立学校盲学級を創設する中核となった(岡[2006]116-117)。イリノイ州で私立盲学校を1848年に開設し、1849年に州立盲院となったS.ベイコン(Samuel Bacon 1823-? Hendrickson[1972]11)のような事例はアメリカでは他になかったように思われる<sup>12</sup>。

### III. 19世紀中葉アメリカ障害児教育の精華としての白痴学校における教育の目的・本質への反映

白痴学校は、19世紀前半までの障害児教育の精華であるといえよう。聾啞院と盲院の成果が白痴学校において、開花したからである。聾啞院と盲院は、障害発生数が少なく、専門家が国内に存在せず、新しい慈善事業としての効果的な救済方法を開発しなければならないという共通の事情があった。白痴学校は、その約30年間の聾啞院と盲院の教育的・社会的成果を反映するとともに、慈善事業の限界を克服しようとした成果であった。

これら聾啞院と盲院が築いた成果の第一に、教育の有効性がある。教育では、貧困問題の解決やキリスト教徒への育成に対して、類似の障害児集団に対する24時間コントロールされた家族を模した寄宿生活のなかで、献身的な教員の指導は有効であった。第二に、アサイラムでの保護よりも経費はかかるが、最終的に依存的な障害者が良きキリスト教徒になり、職業自立が可能となることで、聾啞院と盲院の担い手にとって物心ともに満足できる成果が上がることになり、結局は儉約となった。第三に、聾啞院と盲院は年少者を対象とする教育目的をもつ通過機関となり、コミュニティへ巣立っていくことで、純粹の教育施設への脱皮を指向した。

聾啞院と盲院が超えられなかった限界あるいは問題点としては、障害に対するステイグ

マの付与があったが、この現実に対抗する実践と論理の用意がなされるようになっていた。一つは職業自立であり、もう一つは、教育の機会が権利であるとの主張による聴児・晴眼児との社会的根拠の同等性である。この流れから、安上がり経営を旨とする慈善事業の儉約批判も提起される。

白痴学校は、以上のような聾啞院と盲院が築いてきた教育や生活の成果のうえに、その限界や問題点を縮小すべく開設されたという意味において、先行する聾啞院と盲院という障害児教育施設の到達のうえに開花したといえることができる。校長や教員が、親や本人の後見人的代理として彼らの意思や願望<sup>13</sup>を代行していた行為（現代の表現でいえばパターンリズム）は、この時期の白痴学校では教育を行ううえで不可欠な条件であった

アメリカ最初の白痴学校は1848年10月、マサチューセッツ州において州費による実験学校として開始され、1851年に法人校として永続化する。本校は、The Massachusetts School for Idiotic and Feeble-minded Youthを名乗った。慈善事業の象徴的用語である asylumではなく、さらにその改称である institutionでもなく、敢えて school を校名に冠したのである<sup>14</sup>。ハウが school を校名に冠した理由は教育的・社会的観点から複合的であった（中村[1987]46, 63, 111, 170-171, 175, 266-268）。school を採用した第一の理由は、ハウがパーキンス盲院でスティグマ解消に苦闘していたからであり、一般に慈善施設名に付されていた institution や asylum という機関名称はまさにそのスティグマを象徴していたためにハウは回避しなければならなかったのである。第二の理由は、教育的機能の強化という学校内活動の改善によって、school という外面の変更に対応させようとしたからであった。しかもこの教育上の改善に効果的であり、スティグマの解消にも寄与できた。第三の理由は、年少児対象の教育専門機関とすることで、成人をも対象とする保護機関化することを防止するためであった。このことは、school をコミュニティと密接に関連した機関であるということも、ハウにおいて含意されていた。

こうして白痴学校は、聾啞院、とくに盲院の教育改善と盲人の社会的地位の向上に関するハウのリードの延長線上に実現したという意味では、聾啞院と盲院の成果のうえに開花したといえる。しかし白痴学校は、後述するように聾啞院・盲院とは不連続線上にあることも、ハウにおいて認識され、そのうえで白痴の学校・教育論が提起されたのである。これこそ、ハウの白痴学校論の真価であり、ハウの教育の目的・本質論の正鵠だった。しかもハウは、これを形式的理念からではなく、盲院経営における盲白痴との苦闘から導出したのであった。

ハウには盲院において白痴と接点があった。同校には盲白痴児が入学してきたが、職業自立によって盲児と盲院に対するスティグマを解消しようとしていたハウには、盲白痴児の在学を是認できるはずがなかった。パーキンスは創設当初から入学除外対象を設定していた。いいかえれば、白痴児には、聾啞院・盲児の教育目的・内容を適用できないことも、ハウにおいて認識されていたのである。

したがって、そのような状態にある白痴児を教育する白痴学校は、学校および教育の新

しい概念を提起し、それがある程度、社会的に承認されることが必要であった。それまでの聾啞院・盲院、そしてその後公立学校において、キリスト教徒への育成とその基盤にある言葉の教育、そしてその後の3R's教育を初めとする初等学校と同等の科目を指導することが教育であり、そのような教育の場が学校であると考えられていた時代に、3R'sの基礎的能力はおろか、身辺自立さえできない白痴児を教育の対象と考え、彼らを教育する場を学校として提起したことは、画期的なことではあった。とりわけ、白痴学校創設期はキリスト教が生活を支配していた時代であったから、言葉の習得は、コミュニケーションの手段である以上に、キリスト教徒になるための必須条件であった。聾啞児の教育に関心を示したのがキリスト教であった半面、聾啞児のキリスト教社会への参加を拒んだのもキリスト教であった(20世紀初頭に、親優生学的キリスト教聖職者が精神薄弱児の教会参加を妨げた(中村[2004]91-92)のも、同じような理由であろう)。それだけに、言葉に問題をもつ子どもを対象とする白痴学校創設の発想自体、時代を超えていたと言えるのである。

ハウの白痴論の特長は、白痴児およびその教育の社会的位置づけにあったと思われる。白痴児を同胞・隣人愛の対象および権利主体とするのは、盲児の場合と同じである。しかし盲児を対象とする権利論が社会に受容されるのは、その教育成果が彼の主張通りに現実化されたからであり、白痴児を権利の受益者に含めるというレトリック上の整合性だけでは、白痴児権利論が受容されることは困難だった。しかし、十分に社会に受容されたわけではないとしても、彼の白痴論の主張が1852年のマサチューセッツ州義務教育法以前の段階で提案されたことは、もっと重視されるべきであろう。

教育論における白痴児の行動理解と指導の具体化については、第一世代の教員となるニューヨーク校の校長、H.B. ウィルバー(Hervey Backus Wilbur 1820-1883)医師やマサチューセッツ校のJ.B. リチャーズ(James B. Richards 1817-1886)が述べており、ハウの一般論に実体を与えた。最も指導が困難だったリチャーズの生徒は、以下のような状態であった(Richards[1885]175)。

8歳6ヶ月くらいの男児、目に光る物をかざしても瞬きしない、移動の力なし、  
下肢はまひ、痛覚がなく、触覚もない、寝返りせず、何もしない。

確かにリチャーズの指導は、子どもが反応するまで何度でも繰り返して刺激を与えという単純なものであったが、それでも行動の変化が生じる例があったのである。それは、子どもがもっている、唯一あるいは最小限の欲求という現時点の状態に対応しつつ、それから「欲求の階段を一段ずつ登って、人間のあらゆる発達の尺度を上がっていく」(Richards[1885]175)という信念のもと、観察および創意工夫と愛情に裏づけられた指導であったからである。

しかし白痴問題において提起された画期的なハウの所論は、実践論としては具体化されなかった。ウィルバーの臨床的な教育方法(New York Asylum[1866]15)やリチャーズの情念的な教職論は、重要ではあるが部分的でしかなかった。というよりも、先覚者の白痴教育論は時代よりも遙かに進んでいたということであろう。教育可能か否か、その教育可能



性が通常の教育とどのように連続的な関係にあるかが、創設期の白痴学校の教育目的・本質に対する社会の期待であった。これが、創設期に明確・明瞭に解決されたというよりも、聾啞教育創始に当たって鍵となったキリスト教徒への育成可能性と同じように、とりわけ大きな行動の改善を示した白痴児の事例をもとに、白痴学校を創設する説得の根拠になったといえよう。このことが後に、精神薄弱児は教育可能か、教育によって行動の変化が生じるか否かが学校内の評価ではなく、彼らの行動変化の量と質（たとえば貧困や非行）に対する疑問が社会的に確立し、白痴学校が隔離施設化する根拠になるのである（中村[1987]534-536）。そして現代に至るまで、白痴は、精神薄弱・精神遅滞・知的障害あるいは重度・重複障害として、社会的には最も理解が困難な障害カテゴリーとして、存在し続けたままである<sup>15</sup>。

## 結語—スティグマ認識と教育論

### 1. 障害(児)および障害児教育とスティグマ

草創期の障害児教育においてスティグマに関連する最大の要素は、事業の慈善性であった。というのは、事業の慈善性は、教育の目的も内容も規定するからである。そこで最初に、19世紀前半の障害児教育事業がその解消に苦闘した慈善性について確認しておかなければならない。それは慈善の二義性である。慈善性がスティグマの付与と関連するのは、物心両面における依存的存在として障害児を見なすことになったからであり、それは職業自立を妨げる最大の問題となったことは、すでに盲院でみたとおりである。

しかしながら、慈善はキリスト教における当然の倫理として、弱い存在である障害児に対する同胞愛や隣人愛の発露の源であった。したがって、この意味での慈善性は称揚されるべきであったし、現実には財源確保のためのレトリックでもあった。聾啞院が慈善性に制約を加える見解は、「私費生にも開放されている」との意味であったように、聾啞院ではスティグマを意識した慈善性の限定ではなかったのである。

すなわち、称揚されるべきキリスト教的・個人的な慈善としての救済行為と、要保護的な状態にある人々に対する救済がスティグマを生じるという慈善の社会的な機能や意味の違い、いわば慈善事業の負の面に対する認識を意識せず、前者の意味で「慈善」を使用する傾向にあり(Mitchell[1818]33, 36)、後発の聾啞院も先例に倣ったのである(たとえば1843年創設のインディアナ州立校。Warner[1930]31-32)。「聾啞院は終生保護施設ではなく、聾者の教育のための学校である」という主張が出てくるのは、19世紀半ばであった(Best[1914]148)。

スティグマの意識が盲院で痛切に感じられたのは、職種が極度に制限されているために、職業自立が困難となるという事情だけでなく、卒業後にどのような社会生活を送らせたいかというビジョンの濃淡でもあった。

### 2. スティグマ解消の努力と教育目的・本質の変化

ハウは、盲人用キリスト教典を多数印刷したようにキリスト教教育に熱心ではあったが、

職業自立を妨げるスティグマの存在を認識するようになったのは、職業教育に力を注いだにもかかわらず、卒業生の生活状況が改善されない現実と直面したからである。それだけ、盲教育の職業自立に対する貧困解消という社会的圧力が大きかったといえることができる。慈善はキリスト教徒には確かに「誇らしい積極的な意味」(上野[1991]40)があった。ハートフォード聾啞院は、聾啞児に対して教育による救済の有効性を具体的に示したという意味で功績があったが、彼らは慈善のネガティブな面への認識が希薄であった。同胞愛に基づく慈善性に基盤をおく聖職者であったためであろうと思われる。聾啞院→盲院→白痴学校への展開は理論的・実践的な発展ではあったが、それは予定されていたわけでもないし、簡単に発展したわけではなかった。問題の所在、認識する校長等、新しい理論や実践を構想し、実現する力とそれを支える資源があつてこそ、発展が可能であつた。障害に絡むスティグマ問題はその一つであつた。

障害児教育の草創期においてほとんどハウだけが、スティグマ問題に対して総合的な対応をしたと思われる。彼の対応は、スティグマの認識だけでなく、教育の改善と社会的理論化、寄宿舎の小舎への変更、盲人像の変更にまで及んだ。19世紀中葉までに限って言えば、盲院教育では、就労困難な盲成人のために成人授産所の開設と経営の分離、盲人の働く権利と平等な市民の要求、分散的処遇論の提案によってスティグマの付与の軽減に努力し、1860年代における盲院から盲学校への脱皮の基盤を築いたといえる。白痴学校では、教育・学校の根本的問題と社会的関連について優れた問題提起をした。その新鮮さは白痴学校初期こそ影響力があつたものの、白痴生徒の校内滞留問題に対する有効な手段がないまま、1860年代の貧困・犯罪等の社会病理の拡大とその原因としての精神薄弱説、白痴学校の施設化への序曲を迎えることになる。

何を教育の目的とするのか、教育とは何かは、キリスト教徒への育成と職業自立を前提としながらも、障害カテゴリー、時期、担い手等の資源によって左右された<sup>16</sup>。19世紀前半というアメリカ障害児教育草創期においては、教育の目的も本質も、狭い、固定された方向と内容から、しだいに、より広い人間的基盤と社会構成員の育成という方向に拡大し、白痴教育においては、障害児教育の新しい次元を期待させるに至る。義務教育制度がほとんど存在せず、公立学校制度が未熟な段階において、公立学校制度から分離した事業のなかで、貧困とスティグマを軸にしなが、障害児教育が営まれたのであつた。

## 註

1. 基本的観点等の研究方法および時期区分については、中村・岡(2009)117-124に準拠している。
2. 富裕層の親のなかに、イギリスの聾啞院に留学させる例もあつた。国内で聾児を教育するという需要は上層の親にみられ、聾啞院創設が構想されるものの、実現しなかったり、存続が永続化しない例があつた。荒川(1970)257-261; Sanborn(1876) clx-clxii; Valentine(1993)12-13 およびバン・クリーブ/クローチ(1993)26-30 参照。

3. ハートフォード聾啞院の創設提案は、1812-14年の間、T.H. ギャローデットのアリスとの面識から発するとする説も多い。たとえばバン・クリーブ/クローチ(1993, 34-35)。このような説明は、かなり古くから成立していたようである(Anonymous [1858]519)。しかし1812年5月には、後述する別の聾啞児の親による教育可能論の雑誌掲載があり、6月にはコグスウェルの働きかけから始まったコネチカット州会衆派聖職者協会による聾啞者数調査が発表されていることから(Valentine [1993]20-22)、聾啞院創設運動は、ギャローデットが個人的な関心をもつ以前から、聾啞児の親の主導により、開始されていたのは明らかである。荒川勇(1970)266-272も参照。
4. <http://www.cslib.org/memorials/gilbertsbio.htm>; <http://bioguide.congress.gov/scripts/biodisplay.pl?index=G000178>
5. バン・クリーブ/クローチ(1998)からの引用は、セイラム(土谷訳ではサレム)、キンブル(同じくキンボール)のように、邦訳を変更した箇所がある。
6. 上層の聾啞児の教育内容としてギャローデットが何を想定していたのかは、L. クラーク(Laurent Clerc 1875-1869)との契約書から推測できる。バン・クリーブ/クローチ(1998)39。
7. コグスウェルの祖父と父親は会衆派の聖職者であり(Valentine [1993]22)、1815年4月13日の聾啞院設立に関する協議に参加した他の8人中2人は会衆派の聖職者だった(そのうちの1人はT.H. ギャローデット(Thomas Hopkins Gallaudet 1787-1851)。Valentine[1993]23)。
8. この例が、民間慈善事業に対するアメリカ最初の公費支出であるとされる。
9. ハートフォード聾啞院では1819年5月発行の第3年次報告において、初めて職業に関連した教育内容として園芸や手仕事(mechanical)に言及する。それに対しては、活発な勤勉習慣の形成、健全な身体的健康、娯楽、道徳と規律の基礎としての不規則で怠惰な生活の防止という多様な意味が付与されていた。しかし少なくとも初期のハートフォード聾啞院では、手を用いた仕事は子どもの境遇に左右されて用意されており、手を用いた作業の指導の種類と程度は、個人の能力だけでなく親の願望に応じて配分されていた。貧しい親の場合には自活手段の獲得のためであった。Connecticut Asylum Annual Report, 3<sup>rd</sup>(1819), 4-5。
10. <http://www.ormsby.org/genie/Miscellaneous/Barbee.html>
11. バン・クリーブ/クローチ(1998)86. ギャローデット大学のTimeline(<http://archives.gallaudet.edu/Timeline.htm>)ではNew England of the Deafの結成は1853年となっている。この違いは、両者の名称にもやや違いがあり、Van Cleve and Crouch(1989)での1854年説が「正式に」(p. 87)結成された年を指していることによるのかもしれない。
12. ベイコンの主導は、州都ジャクソンビルですでに胚胎していた盲院創設運動なしには不可能だった(Hendrickson [1972]1-11)。アメリカの盲院創設では盲人の関与がほと

んどなかったことは、近代日本では盲人主導の盲院開設運動が多かったことと対照的であり、その意味づけの再検討が必要であろう。

13. アメリカの最初の白痴学校は、1848年にH. B. ウィルバーによりマサチューセッツ州ベアリィに私立学校として開設されるが、聾啞院のように公共化することはなく、富裕層の学校として発展していった。中村(1987) 643-677.
14. マサチューセッツ白痴学校は、1848年10月開設の州費による実験学校段階(The Experimental School for Teaching and Training the Idiotic Children)でも、州費を財源として恒久化した1851年の法人立校開設でも、schoolを名乗っている。1854年に開校したペンシルベニア校も初代校長がマサチューセッツ白痴学校の教員だったリチャーズであったこともあり、初例のschoolを踏襲する(The Pennsylvania Training School for Idiotic and Feeble-Minded Children)が、1851年に開設したニューヨーク州立校はThe New-York Asylum for Idiotsである。
15. たとえば学校教育とは何かという議論は、インクルージョン運動の前夜、1980年代に再度、繰り返されることになるほど、この問題は根本的な問題であるJ.M. カウフマン(James M. Kauffman)ら、いわゆるspecial educatorとスタインバック夫妻(W. and Susan Stainback)らとの間の最重度児教育論争である。中村(1987b) 152-153, 156.
16. 慈善性の残存は実態の反映でもあった。たとえばインディアナ州立校は19世紀半ば過ぎまで、アサイラムの機能も持続していた。教育終了後もかなりの数の貧しい聾啞者が被保護者として聾啞院に毎年残っていたという(Warner[1930]23)。

## 文献

- Akerly, S. (1926) Address delivered at Washington Hall in the City of New-York, on the 30<sup>th</sup> Ma, 1826, as Introductory to the Exercises of the Pupils of the New-York Institution for the Instruction of the Deaf and Dumb. E. Conrad, New York.
- Allen, V.H. (1893) A Brief History of the Pennsylvania Institution for the Deaf and Dumb. In E.A. Fay(ed.) Histories of American Schools for the Deaf, 1817-1893. Vol.1, The Volta Bureau, Washington, D.C.
- 安藤房治(2001) アメリカ障害児公教育保障史. 風間書房.
- Anonymous (1858) Life and Labor of Thomas H. Gallaudet. North American Review, 87, 517-532.
- 荒川勇(1970) 欧米聾教育通史. 峯文閣.
- Best, H. (1914) The Deaf: Their Position in Society and the Provision for their Education in the United States. Thomas Y. Crowell Co., New York.
- Best, H. (1943) Deafness and the Deaf in the United States. Macmillan, New York.
- Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons. Annual Report, 3<sup>rd</sup> (1819) of.

- Constitution, Charter, and By-Laws and Documents Relating to the Pennsylvania Institution of the Blind, at Philadelphia(1837).
- Currier, E.H. and T.F. Fox (1893) A History of the New York Institution for the Instruction of the Deaf and Dumb. In E. A. Fay(ed.) Histories of American Schools for the Deaf, 1817-1893. Vol.1, The Volta Bureau, Washington, D.C.
- Fosdick, C. (1893) A Short History of the Kentucky School for the Deaf. In E. A. Fay(ed.) Histories of American Schools for the Deaf, 1817-1893. Vol.1, The Volta Bureau, Washington, D.C.
- Freund, E.D. (1959) Crusader of for Light Julius R. Friedlander Founder of the Overbrook School for the Blind 1832. Dorrance and Co., Philadelphia.
- Hendrickson, W.B. (1972) From Shelter to Self-reliance, A History of the Illinois Braille and Sight Saving School. The Illinois Braille and Sight Saving School, Jacksonville, IL.
- Mitchell, S.L. (1818) A Discourse by Pronounced by Request of the Society Instructing the Deaf and Dumb, at the City Hall of the City of New-York, on the 24<sup>th</sup> Day of May, 1818. E. Conrad, New York.
- New York Asylum for Idiots. Annual Report, 15<sup>th</sup> of (1866).
- 中村満紀男(1987a)アメリカ合衆国障害児学校史の研究. 風間書房.
- 中村満紀男 (1987b) 重症心身障害児の行動理解と教育の意義に関する研究. 秋田大学教育学部研究紀要教育科学, 37, 147-156.
- 中村満紀男 (2004) 優生学と障害者. 明石書店.
- 中村満紀男・岡典子 (2009) 障害児教育における目的・本質論の歴史的変遷とその理論的・実践的意義一序説. 障害科学研究, 33, 113-126.
- 岡典子(2004)視覚障害者の自立と音楽. 風間書房.
- 岡典子・佐々木順二・木村素子・趙源逸・米田宏樹・中村満紀男 (2006) 20 アメリカ合衆国の公立学校特殊学級における統合と排除の両義的展開とインクルーシブ教育の源泉一序説一. 心身障害学研究, 30, 113-127.
- Parent(1901) The deaf and dumb. *Association Review*, 3, 135.
- Peet, H.P. (1854) List of Pupils of the New York Institution. *American Annals of the Deaf and Dumb*, 6(4), 193-241.
- Richards, J.B. (1885) The Education of the feeble-Minded. Proceedings of the National Conference of Charities and Correction, 12<sup>th</sup> Annual Session. 174-178.
- Sanborn; F.B. (1876) The Public Charities of Massachusetts During the Century Ending Jan. 1, 1876: Report Made to the Massachusetts Centennial Commission, Feb. 1, 1876.
- Stone, C. (1869) An Address upon the History and Methods of Deaf Mute Instruction. Columbus Printing Co., Columbus.

上野益雄(1975)アメリカ聾教育におけるマニュアル体制の成立要因について. 東京教育大学教育学部紀要, 21, 111-117.

上野益雄(1991)19世紀アメリカ聾教育方法史の研究－1840～1860年代を中心に－. 風間書房.

Valentine, P. K. (1993) American Asylum for the Deaf: A first experiment in education, 1817-1880. Ph. D. dissertation of at the University of Connecticut. UMI, Ann Arbor, Michigan.

バン・クリーブ, J. V. / クローチ, B. A. 土谷道子訳(1993)アメリカ聾者社会の創設 誇りある生活の場を求めて. 全国社会福祉協議会. Van Cleve, J. V. and Crouch, B. A. (1989) A Place of their Own: Creating the Deaf Community in America. Gallaudet University Press, Washington, D. C.

Warner, W. (1930) The Indiana State School for the Deaf. M. A. dissertation, The University of Chicago.

Williams, J. (1893) A Brief History of the American Asylum, at Hartford, for the Education and Instruction of the Deaf and Dumb. In E. A. Fay (ed.) Histories of American Schools for the Deaf, 1817-1893. Vol. 1, The Volta Bureau, Washington, D. C.

『障害科学研究』34巻 (2010) 掲載

### 第3章 学校教育およびスティグマの発生への分裂—19世紀末アメリカ障害者学校・施設と教育目的・本質への影響—

中村満紀男・岡 典子

#### はじめに

19世紀前半に新しいタイプの慈善事業として発足した聾唖院・盲院・白痴学校のうち、聾唖院と盲院はそれぞれ聾学校と盲学校という学校教育の分野に移動し、社会的効用が認められるとともに、慈善事業がもたらしたスティグマを縮小した。聾唖院では、開設当初は20歳を超える就学者は珍しくなかったが、入学年齢の低下がみられるようになる。盲院では、卒業者の就労困難による窮乏化がつねに課題であったが、教育と社会事業への機能分化と幼稚部開設による就学年齢の低下と教育期間の長期化が導入されはじめた。

他方で白痴学校は、「学校」という名称から理解されるように、19世紀中葉においては教育事業への指向という点で障害児の教育事業のなかで最も進んでいたが、19世紀末には教育機能を縮小し、大規模・隔離化した精神薄弱者施設として社会事業的性格が濃厚な機関となる。また19世紀末までには、19世紀前半には例がなかった肢体不自由児病院、てんかん児施設、非行児施設<sup>1</sup>等の機関も、障害別・状態別に開設されていた。

本論文では、これらの諸機関における教育の位置と教育の目的および本質を検討することを目的とする。聾学校・盲学校と精神薄弱者施設については草創期および事業の性格の変化との比較が主になる。この二群の事業性格の変化と教育の目的・本質との関連について、それぞれの機関について個別的な検討を行うとともに、聾学校および盲学校と精神薄弱者施設という対照的な変化を辿った機関の比較検討により検討を加える。とりわけ、それぞれの機関の対象者とコミュニティとの関係、対象者の社会的な位置づけ、教育の考え方、スティグマや同じ障害種別を対象者同士の関係に対する学校・施設関係者の認識の有無と内容が観点となる。

19世紀末に初めて開設された新しい機関のうち、肢体不自由児病院は医療、てんかん児施設は保護、非行児施設は矯正という主目的があるが、そのなかで教育がなにゆえに必要とされたのかを究明する。そのうえで、以上の諸機関における教育の目的と本質を総合的に検討するものとする。

19世紀末のアメリカは、義務教育制度が確立された時期であり、そのなかで学業・行動・健康の逸脱の一部として障害が公立学校において問題にされ、教育的な対処が課題となる。つまり、類似した障害や状態にある子どもについて、19世紀前半から開設されていた寄宿制障害者学校制度と公立学校制度の特殊学級という二つのアプローチがありえた。前者はコミュニティにおいて分離した慈善事業を源としたが、後者はコミュニティ内の公立学校の障害のない子どもの教育を基盤としていたために、障害児の教育や指導は、通常の教育

の枠組みを無視しては成立しえなかった。この前提条件は、教育の目的と本質に直接に関連することであったはずである。19世紀末の寄宿制障害児機関の教育目的・本人における到達点と、同時代の新しい現象である公立学校制度における障害児教育の目的と本質とも対照する必要がある。公立学校特殊学級が登場する一要因としての公立学校固有の問題と、寄宿制を必要とする社会的・教育的現実との関係とを整理して検討する必要がある。

本研究で使用する用語のなかで、聾啞 (deaf and dumb or mute)、白痴 (idiocy; idiot)、精神薄弱 (feeble-minded)、のように、現代では使用されていないか、使用を回避されている用語の訳語を使用している。その理由は、当時の歴史的状況を記述するうえで、当時の用語法を使用する必要があるからである。なお、院 (asylum or institution) は、聾啞院・盲院・白痴院のように、障害児教育の慈善事業段階において一般に使用された障害児教育の機関を表す用語である。

## 1. 慈善事業から学校事業への脱皮と教育目的・本質論の変化—聾学校・盲学校

聾学校・盲学校における慈善事業から学校事業への脱皮<sup>2</sup>は、慈善性の解消、教育計画、教員の専門化、聾者・盲人の社会的地位、州行政における位置の観点から多元的に分析する必要がある。これらは、相互に関連しあっている。

### 1. 聾学校・盲学校

障害児の教育事業は、慈善事業の枠内で新しいタイプとして始められた。単なる保護ではなく、教育によって対象者を救済し、その依存状態を解消・軽減するというのは、救貧事業における新しい着想ではあった。しかしこの新事業において慈善性からの脱皮は、おそらく19世紀障害児教育事業最大の課題となったといえよう。もとより、この慈善とは、キリスト教徒としての同胞愛・実践愛の行為ではなく、障害者等が慈善の集積によって無料で教育と生活を提供されるという理由で付与される社会的劣等者としてのラベリングは、彼らの自尊心を傷つけ、職業自立はもちろん、市民あるいは社会構成員への飛翔を妨げてきたからである。聾学校の前身である聾啞院は、元来は、開設趣旨としてキリスト教色が強く、聾啞院の指導的立場の人々に聖職者が多いこともあって、慈善のスティグマ性には鈍感だった。

したがって、創設時期は聾啞院よりも遅いものの、聖職者が創設運動を主導しなかった盲院において、慈善性の負の側面がいち早く認識され、その改善と改革の構想と実行が生じたのである。それは当初は、ニューイングランド盲院 (The New England Aylum for the Blind)、後のパーキンス盲学校 (Perkins Institution and Massachusetts School for the Blind) 校長、S.G. ハウ (Samuel Gridley Howe 1801-1876) の個人的な役割に依存していたが、彼の堅固な支持基盤とあいまって、盲という障害による通常の職種への就労困難が、ハウの言動を支えたということでもあった。

聾や軽度の精神薄弱等では観察されない、盲の独自性といえる就労困難は、盲院教育の総決算となる卒業後の生活状況で明示されるし、それは、社会の資金によって運営される



盲院教育の成果の指標となった。したがって、創設趣旨である職業自立が困難であれば、より経費のかかる教育事業を継続する社会的意義に乏しいから、住居と食事を提供する盲人アサイラムとなる可能性も十分にありえたのである。しかしハウは、教育機能の強化と盲院の学校化を選択した。このなかに、盲児の教育機会と社会における位置の社会的根拠の変更が含まれることになる。これは同時に、当初の慈善性を払拭できなかった教育の目的と本質の変更でもあった。

1848年に私立校として開設され、翌年に州立校となったイリノイ盲学校 (The Illinois Institution for the Education of the Blind) の入学規定には、創設して10年後の1857年になっても、心身状態に関する質問項目はあるが、年齢については何も示されていない。校長によれば、教育によって有益な結果を得られそうなすべての盲人に対する入学許可が、本校の慣習であった (Illinois Institution[1859]14-15, 17)。このようなあいまいな方針は、中途失明者の入学を想定しており、また盲院が社会事業的な機能も備えていたために設けられたが<sup>3</sup>、1873年になると入学者の年齢範囲が原則として10-20歳まで、入学欠格者は虚弱、痴愚、病的な精神、慢性的な不道徳習慣であると明記されるようになる。「仕事を学ぶことができるすべての盲人」 (Illinois Institution[1875]15) に応えるのは、盲成人<sup>4</sup>に対する社会事業的な職業教育の機能であった。

イリノイ盲学校は1874年に着任した、医師で聖職者のF.W. フィリップス (Rev. Franklin W. Phillips 1827-1888) 校長時代に生徒数が急増する (1873年には生徒数79名、1887年には212名。Illinois Institution[1888]12)。19世紀末になると、さらに入学最低年齢は低下し、実際の入学者には6歳児や5歳児がいるようになる。同時に、入学規定には「本校は厳密に教育施設である」との一項が加えられる (Illinois Institution[1894]8, 68; [1900]11)。フィリップス校長の時期に、イリノイ盲学校の教育体制の基盤整備が進んだように思われる (Hendrickson[1972]47-59, 67)。幼稚部課程2年 (通常の第1-2学年)、学年課程6年間、ハイスクール課程4年が標準になる。ただし、病気や家庭での養育によって実際の入学が遅れる盲児が多いために、学年配置は弾力的に行われたようである。学科課程では、幼稚園のほかに、タイプライティング、音楽、体育、手技 (スロイド) が整備され、とりわけ道具教科の指導とその裏づけとなる点字印刷が、F.H. ホール (Frank Haven Hall 1843-1911) 校長により普及された<sup>5</sup>。

ホール校長は1892年にブライユ点字印刷機を開発したのであるが、この開発は、ブライユ点字、ボストン線字、ニューヨーク・ポイントの混乱状態を、ブライユ点字に方向づける大きな要因となった。彼は職業教育ではピアノ調律も、ことのほか盲人には困難な職業自立を実現する手段として期待している。19世紀末のイリノイ盲学校の教育成果が、ある程度、達成されたと思われるのは、本校生徒が本校の学年を変更することなくシカゴ公立学校へ転校する「多くの例」があったためである (Illinois Institution[1900]9-17; [1902]10-13)。

ホール校長のもう一つの功績は、アメリカ最初の公立学校盲学級開設をシカゴで実現さ

せたことである(盲学級担任[後に指導主事]の J. B. カーティス(John B. Curtis 1871-1951)はイリノイ盲学校卒業生。岡[岡ほか 2006]126 参照)。ホールに盲教育の経験がなかったことが、盲学校あるいはその教育の問題点を把握させたのかもしれない。公立学校盲学級開設に対する彼の尽力は、盲学校教育では、一般コミュニティにおける盲人の自立的な生活というハウの夢を実現しようとしたといえよう。それは、公立学校における日常的な交流を通じて晴眼児と同じ社会構成員として協力的で対等な関係の育成であり、その基盤としてのコミュニティにおける存在と家庭における生活であった。

しかしホールは、盲教育において実際には伝統的な折衷的教育目的論を提起していた。一つは人道主義的観点であり、もう一つは経済的観点である。彼は、完全自活並びに一部自活の卒業生の職種を列挙しており (Illinois Institution [1900]18;[1902]16)、経済的観点に関する成果も現実に提示する必要があったのである。

多数の職種例 声楽・器楽の教員

少数の職種例 盲生徒の個人指導、タイピスト (他の人が口述)、ほうき等の製作・修理、ピアノの調律・修理

もっと少数例の職種 音楽演奏家、盲学校教員、他の機関の教員・助手、事業管理 (酪農・農業・製造)

盲教育の目的・本質論を、アメリカ最初の盲学校を開設したニューヨークにみてみよう。19 世紀末のニューヨーク州では、盲学校も州当局も、ほぼ同じ教育目標を設定するに至る。それは、自恃・身体的発達・知的啓蒙、そして自尊心をもつ、晴眼者と同等な州市民としての育成であり、単純な職業自立から社会構成員への育成に転換したのであった。しかし、市民資格の条件をみると、経済的自立とその精神面での強化が、盲人の幸福と社会の安寧の両立論の観点から、アメリカの代表的な盲学校長の一人であり、ニューヨーク点字を開発した W. B. ウェイト (William Bell Wait 1839-1916) により提起される。彼のような両立論は、州が資金を提供している学校・施設の標語となっていたが、姿勢や動作における盲人の特性消失と結びつけられており<sup>6</sup>、結局は、慈善性の否定にもかかわらず、盲人を晴眼者に近似させる正常化理論に属する類型に陥る (中村[1987]461-462)。

ホールが盲学校長でありながら、公立学校における盲児の教育を構想したのは、盲学校教育における限界や制約を、卒業生の進路にみたからであり、それを縮小・解消しようとしたように思われる (岡[岡ほか 2006]116-119 参照)。それは一方では、ハウに典型的なように盲学校内部から生まれた盲教育の革新による社会構成員としての盲児の育成という理想像を、理念のみに留まることなく、また小舎制のような中間的制度ではなく、現実のコミュニティと公立学校と家庭を舞台にして実現しようとする動きと、他方では、ホールのような盲学校外から通常という基準からの接近とが合成された構想であった。こうして、ホールの提案は、従来の寄宿制盲学校教育の改革構想を超えた盲教育史における新たな段階を建設しようとする野心的な試みであったと評価することができる。

視覚障害教育教員の全国会議であるアメリカ盲教育教員会議 (The American Instructors

of the Blind) は 1853 年に結成され、その第 1 回会議がニューヨーク盲院で開催された。定例化されるのは、1872 年、第 3 回のパーキンス校開催から改称されたアメリカ盲教育教員協会 (The American Association of Instructors of the Blind: AAIB) になってからである。盲学校教員会議は、聾学校教員会議よりも定例化が遅れた。その点で、学校で使用する文字が、数種類の線字と 2 種類の点字を学校ごとに用いられていたために、まとまらなかったように思われる。

さて、聾啞院や聾教育において、慈善や貧困といった聾児と聾啞院にまわりついていたスティグマの解消が必要であると認識するようになったのは、口話法の導入と関連がある。口話法の導入に最初に肯定的に反応したのは、上層の人々であったからである。彼らは、スティグマにはことに敏感だったといえよう。1867 年、マサチューセッツ州ノーサンプトンに開設されたアメリカ最初の口話法の聾学校となった寄宿制のクラーク聾学校 (The Clarke Institution for Deaf-Mutes. 1896 年に The Clarke School for the Deaf に改称) 理事長、L. J. ダドリィ (Lewis J. Dudley) は 19 世紀末に慈善のスティグマ性を、つぎのように厳しく批判している (Sanborn, Dudley, and Yale [1893]17-18)。

聾児の教育は、行政的に慈善事業の範疇におかれたことによって、乞食・痴愚・狂人、公的貧困・白痴・狂気と同じ範疇に入れられ、州費生になるには親は乞食の態度をして、自分の貧困証明を得なければならず、その屈辱を回避すれば子どもを無知のまま成長させなければならなかった。多少でも資力がある親は、聴児のための公立学校税を支払っているのに、自分の聾が子どもであればその教育費の負担を強いられた。

クラーク聾学校はこのような経費負担上の問題を「不当な課税と差別」として年来、問題にしてきた。「マサチューセッツ州は、聴児の教育には初等学校から大学に至るまで最良の機関を設置し、維持するために数百万ドルを使って、教育問題では名声を勝ち得ているにもかかわらず、4つの器官しかない子どもに対してはなおも差別を続ける少数の州として、これ以上目立たないことが期待される」(Report of the Commissioner of Education [1885-86]634)。

この主張は、聴児と同等の教育の根拠を聾児にも要求する権利論なのであるが、慈善性はまったくみられない。クラーク聾学校への就学が単なる教育機会の拡大要求でなかったことは、手話法ではなく階級的出自 (ダドリィも富豪だった) を反映した口話法の学校であったことと関連しているであろう<sup>7</sup>。

このような事態は、障害児の教育機関に州資金を配分する州政府の担当部局が慈善関係であったために生じた。マサチューセッツ州では 1867 年に聾学校が、1875 年に盲学校が州慈善委員会から州教育委員会に移管されたが (中村[1987]177)、それは解決を意味しなかった。貧困証明を必要書類とする州費生になるための手続きが、1888 年法による改正まで変更されなかったからである。なお、マサチューセッツ州における州慈善委員会から州教育委員会への移管は国内初例であり、他の州にも拡大する。

聾啞院が慈善性を薄めて教育的性格を強化するのは、大半の州に聾啞院が設置される 19 世紀後半である。一つは聾啞院自身による聾啞学校への脱皮、もう一つは、1860 年代末以降、公立学校制度の聾学校が大都市に開設されることによる影響である。

しかし、聾啞院の学校化への転換は緩慢だったのは、校長に聖職者が多かったこととキリスト教教育の重視（これは手話法指導とも関連する）、就学聾児に貧窮家族出身が多かったこと、第一次産業が豊富にあったために教育転換の必要性が認識されなかったことによるものと思われる。

それにもかかわらず、聾啞院の慈善性の希薄化と学校への方向性は確実に存在した。その指標は、就学年齢の低下と教育期間の長期化、聾教育教員向けの専門雑誌の刊行、全国的な聾学校教員会議の設置と開催である。

開設当初の聾啞院では、20 歳を超える就学者は珍しくなかったし、寄宿制ゆえに年少生徒の受け入れを回避したが、教育の必要性に対する認識の深化、教育機会の普及、口話法運動への対抗等によって、入学年齢の低下がみられるようになる。これらは、聾教育の目的と本質にも当然、関連を生じるようになる。

ハートフォード聾啞院の初期の入学規定では、入学者の年齢は 10-29 歳、在学期間は 2 年以上だった (Connecticut Asylum[1818]18)。20 世紀初頭になると入学年齢は 6 歳以上 (上限規定なし)、在学期間はコネチカット州住民が 6 年まで、マサチューセッツ州住民が原則 10 年<sup>8</sup>までになっていた (American School[1913]31, 33-34)。たしかに入学規定は厳格には守られなかったと思われる (Best[1943]430)。たとえばハートフォード聾啞院最初の入学者のなかには、53 歳の男性と 35 歳の女性が含まれていた。しかし入学年齢の年少化は学校の基本方針となったのであり、1830 年以前は男女ともその 90%が 16-25 歳であったが、8 歳での入学が認められた 1849 年以降の生徒の平均年齢は 14.5 歳まで低下した (Valentine [1993]276-277)<sup>9</sup>。

表は 1844 年に開設したインディアナ州立聾学校の入学時点での年齢を、創設期と 19 世紀末、そして 1920 年代後半に分けて示したものである (Warner[1930]78a を改変)。

表 インディアナ州立聾学校入学時の年齢

	1844-49	1890-91	1927-28
6-9 歳	9 (7.2%)	18 (51.4)	17 (60.7)
10-14 歳	51 (40.8)	13 (37.1)	8 (28.6)
15-19 歳	40 (32)	3 (8.6)	2 (7.1)
20 歳以上	25 (20)	1 (2.9)	0
年齢不明	0	0	1
合計	125	35	28

表 2-1 から、19 世紀半ばに創設されてから約 50 年間の間に、入学者の中心年齢帯が 10 歳以上から 9 歳以下へと移動し、青年期および成人の聾者は当初の半数から 1 割前後に急減していることがわかる (1890-91 年の 20 歳以上の欄の 1 名は 20 歳である)。

20世紀初頭における通学経験のある聾者は、全学齢聾児の8割近くになっていると推定された。しかし、地域によるばらつきと中途退学の多さから、量質ともに聾学校の教育は十分ではなかった (Best[1914]268-272)。州立聾学校制度が多数の不就学聾児を解消できず、教育の効率と効果を低下させる年長での入学に対処できないという現実の矛盾をついたのが、口話法運動であった。たとえばイリノイ州では、州立聾学校就学聾児数よりも、不就学聾者のほうが多い、と口話法運動から指摘されたのである (Fay[1894]312-313)。なお、口話法運動は、1869年を初例として、1880年代半ば以降、都市の公立学校制度内聾学校において口話法への転換が急速に見られることになるが、手話法による寄宿制聾唖院の教育およびその理念に対する異議申し立てを含んでいた。

聾唖院の学校的性格の強化は、聾教育専門の教員の存在にみることができる。そのような教員がどの時点で発生したのかを示すことができないが、間接的ながら、聾教育専門誌と教員会議によって示すことができる。アメリカ聾唖者年報 (The American Annals of the Deaf and Dumb. 1886年にThe American Annals of the Deafに改題) は、1847年にハートフォード聾唖院から刊行される。とりわけ、ギャロデット大学の教授だったE. A. フェイ (Edward Allen Fay 1843-1923) は、1870年から1920年まで編集長を務めたが、この時期は、公立学校制度に聾学校が開設され、手話法—口話法論争のピークに当たる時期であったが、公平な編集を貫いた。この年報は、内外の聾教育関係の情報誌でもあり、聾教育関連の論文も掲載することで、聾教育の専門性を確立しようとした。

1850年には、最初の聾教育教員会議 (The Convention of American Instructors of the Deaf and Dumb) がニューヨークで開催された。このような会議は、聾唖教育の基本的な考え方・教育の専門性・情報を共有する場として、事業の成熟度を示す指標となった。1868年には、第1回アメリカ聾唖院校長会議 (The Conference of Principals of American Institutions for Deaf and Dumb. 後に、The Conference of Executives of American Schools for Deaf) が開催された。1868年の会議ではE. M. ギャロデット (Edward Miner Gallaudet 1837-1917) により併用法が提案され、採択された (上野[1991]223-235)。

聾教育の専門家の全国的な会議において、聾教育の社会的位置に関する認識が慈善から権利へと転換するのは20世紀転換期においてであった。1898年のアメリカ教員会議 (Meeting of the American Instructors of the Deaf) で採択された決議は、以下のとおりである (Best[1943]497)。

聾学校および盲学校は、州の教育団体と同じものとして分類できること、聾者と盲人の指導は、行刑・感化・慈善の諸施設との繋がりがあるとの誤解に代えて、賢明な世論により、州の公立学校制度の一部を形成すべきであると要求するようできること。

1905年7月、ノースキャロライナ州モーガントンで開催された第17回と同じ会議で採択された決議は以下のとおりである (Warner[1930]32; Best[1943]497)。

アメリカの聾者は、聴覚のあるきょうだいと同一の教育上の配慮と利益に明らかに値するものであり、それに対する正当な権利がある。また、この教育は州憲法上の義務であって、

慈善ではなく権利の問題として州によって聾者に与えられなければならない。それは、実際そうであるように公立学校制度の一部として、法律によって認められ、法律において有効なのである。

聾当事者団体である全国聾者協会（NAD）会議になると、聾学校を慈善機関ではなく、教育機関に分類し、州の監督機関を慈善・矯正から教育に変更することを求めた類似の内容であるといえるが（Warner[1930]32）、以下のように混種の決議では、今までになく最もラディカルな主張となっている。1907年7月のNAD会議第三決議がそれである（Best[1943]498）。

教育という特典は州が第一の義務として（認めている—Best）、アメリカのすべての子どもの生得権であるがゆえに、

聾児は——聴児と同一の権利に対する奪うことのできない権利をもっているがゆえに、——（この現在の運動は—Best）聾学校に対して国の教育制度の一部として適切な位置を与えて（いる—Best）がゆえに、

第一に、州においては聾者の教育は聾者に対する同情としての慈善や慈恵ではなく、権利と正義の問題として、州の義務を実行すること、

第二に、聾学校は、慈恵または慈善の施設として知られたり、見なされたり、分類されてはならないのであって、州の公立学校制度の一部として厳密に教育施設としてみなされなければならないし、——聾生徒に依存精神を育んだり、公立学校に通学する聴児以上に慈善対象や州の被保護者として聾生徒を特徴づける結果となる（ような繋がりをもたせてはならない—Best）

ことを決議する。

興味深いのは、教育の提供を慈善ではなく、権利に変更したことによる教育の目的と本質もさらに明確になったことである。以下は、1907年6月のインディアナ州立聾学校卒業式における州知事、J. F. ハンリー<sup>10</sup>（James Franklin Hanly 1863-1920）の挨拶であるが、ハンリー知事は、聾児の教育を受ける権利を伝統的なレトリックによって雄弁に述べるとともに、聾学校と盲学校を慈善視してきたのは過ちだったとしてこれらの学校が教育機関であることを繰り返し強調し、初等段階だけでなくハイ・スクールの教育の提供にも言及している（Warner[1930] 34-35）。

この申し分のないインディアナ州に生まれた男子と女子が、少なくとも公立学校教育（望むのであればハイ・スクールも含まれる）という恩典を生得権として得ているという事実を、私たちは誇りに思っています。それは彼らの生得権であります。それは慈善ではなく、州が贈り物として与えるものでもなく、当人が要求すべき権利を持っているものであり、州に対して請求する権利をもっているものなのです（中略）。しかしそれが正常な男子と女子の、精神のあらゆる能力をもっている男子と女子の、自然のあらゆる能力をもっている男子と女子の権利であるなら、それが当人の生得権であり、当人が贈り物

としてではなく、慈善としてでもなく、この地上と空の下に生まれた当人の権利として州に正当に要求できるものであるなら、同じインディアナ州に対して同一の教育と同一の機会を請求すべき諸君の権利はずっと大きいのではないのでしょうか。当人が持っている能力の一部が諸君に拒絶されているという事実は、自然によって諸君に拒否されてきたこと（聴覚損失—引用者）を諸君に補うために、州ができる限りにおいて、州の義務と州の責務を強調しているだけなのです（後略）。

問題は、聾児の生得権としての権利である教育の在り方についても、ハンリー知事は明示したことである。

（インディアナ州の）男子と女子は、「州は生活の闘いにおいて平等な機会を私に与えなければならぬ。それをするために州は、私に教育を与えなければならぬ」と、州に対していうべき権利をもっているのです。

ハンリー知事が聾児に対して（盲児に対しても）、彼らの生得権として州に提供を求めることを認めた教育とは、聴児と同等・同一の権利としての教育であり、このような宣言が州行政の責任者によってなされたことは画期的であった。しかしそのような宣言は、教育終了後の生活において聴児と競争し、市民として自立した生活を営むための同等の条件＝教育機会を提供することを意味するものであったし、それは、社会構成員としての義務を履行するように聾児に対する社会の当然の要求だった。教育の目的からいえば、個人と社会という二つの観点がつねに関連あるものとして示されるのが通例であった。

以上のように、19世紀前半の創設期においてキリスト教的動機から出発した聾啞院が慈善性に満ちていたのは、聾児を憐憫視していたことと同義であった。言語がないために家族からも友だちからも孤立しており、知的・精神的・情緒的に無力あるいは未熟なまま放置されている聾児に教育を提供することで、彼らの全体的な発達とともにキリスト教徒への育成を旨とすることは、まさに高貴な慈善であった。

しかし、聾学校の増加と教育機会の拡大、産業構造の変化に伴う就労職種の変化と拡大という状況のなかで、創設時点での聾学校設置の精神的基盤であった慈善は、聾児の教育においてしだいに妨げとなってくる。つまり、聾児は、教育によってキリスト教徒に育成し、第一次産業に就労するだけでは、聾学校を維持することを正当化できなくなってきたのである。いいかえれば、聾者が働き、生活する場も、彼らが占める社会的位置も通常の世界へと拡大していったのである<sup>11</sup>。こうして、19世紀末になると、聾学校は一致して教育の目標を市民の育成に転換するようになる。市民の育成には、他者への何らかの依存を含蓄する慈善は否定しなければならなくなったのである（Best[1943]405-414参照）。

19世紀第4四半期になると、貧困や障害にかかわる差別的用語や文言は決議や宣言ではなく、実定法で否定されるようになる。聾者の教育は州慈善委員会から州教育委員会の管轄になり、「聾啞院における州給費生の援助」は「聾学校における州の聾生徒の教育」にな

り、「親または後見人の貧富を理由として、いかなる差別も行われてはならない」ことが、州法で明文化されたのである (Dudley[1893]17-18 in Sanborn, et al.)。

聾教育においては 1870 年代以降、盲教育においては 1900 年代以降、州が管轄する寄宿制と並立して市教育委員会が管轄する通学制の聾学校が、大都市に増設されるようになる。これらの新しい学校形態の学校は、寄宿制学校の問題点を剔抉した新しい教育の考え方を提起することになる。それは、教育の本質と目的に連動するようになる。

## II. 白痴学校の社会事業への変質と教育目的・本質論の変化

19 世紀半ばにおける白痴学校の創設の意義はすでに詳述したが、改めて現代の障害児教育史までを視野に入れて俯瞰すると、現代アメリカの全障害児教育法や日本の養護学校義務制に匹敵する画期であると評価できるのではなかろうか。それは、1840 年代半ばという白痴学校創設運動期は、アメリカで聾教育が始まって約 30 年、盲教育が始まって約 15 年、聾哑院と盲院がそれぞれ 6 - 7 校という揺籃期にあり、その教育と学校が存続する意義の社会的受容を獲得するために努力していた時期であったからである。公立学校制度すらまだ緒に就いたばかりであり、その教育は無償でも義務でもなかったが、万民教育という理念は支持されていたために、旧式な教育の考え方が支持されていた。

19 世紀半ばのアメリカはなお農業国であったが、白痴学校が開設されたのは、アメリカの中でも居住人口が多いボストン、ニューヨーク、フィラデルフィアであった。したがって、コミュニティはまだ静的であり、伝統的な農村社会的な行動規範が要請されたといえる。

しかしながら、19 世紀半ばに慈善事業としての聾教育・盲教育が学校教育への緩慢な過程を辿っていたこと、それが社会的に受容されてつつあったことを考えれば、その転換過程を一言で表現するなら、改善であったといえよう。この改善とは、依存的状態から職業自立への変化であり、異教徒からキリスト教徒への成長であった。この変化や成長には、職業自立には精神的・道徳的な必要な基盤が、聖書の理解には読み書き能力が必要であるから、当然ながら知的・道徳的・社会的・経済的な要素が含まれていた。そのうえ、白痴学校を創設する根拠として、聾児と盲児の教育の可能性と成果が運動主導者によって利用されたから、聾教育と盲教育は、少なくとも創設運動外のあるいは周辺の人々にとって白痴教育を評価する基準となったのである。それゆえ、白痴学校は創設後にその成果と意義が問題となる火種を抱えていたのであった。

言い換えるなら、一部の主導者を除いて、数年間の白痴が教育によって聾哑児や盲児並に劇的に変容すると予測した者はいなかったと思われる。それだけに、ハウヤリチャーズ (第 1 章参照) の教育と学校に関する問題提起は、それが聾教育・盲教育を含めて既成の概念と枠組みを超えていたという意味で、革命的だったといえよう<sup>12</sup>。

しかしながら白痴学校は、学校・教育概念と教育の成果の点で創設当初から聾哑院・盲院と比べて極めて不利であった。最初期における有能な教員存在は事業の低い社会的評価



からして継続することは困難であり、学校の施設化と相まって、教育の役割は縮小しながらも施設機能の象徴の位置を保ちつつを複雑に変容するようになる。また、州財源の施設以外に、富裕層対象の私立施設も開設されるようになる。

この学校から施設への変容において、教育は単純に縮小したわけではなかった。たしかに、精神薄弱者施設の教育機能は白痴学校時代よりは遙かに縮小されたものの、広大な土地と建物に対する初期投下以外には、施設の精神薄弱者の幅広い労働力活用によって維持費の軽減が施設の経営方針であった。すなわち、精神薄弱者の施設内自立という運営目標に基づいて、労働力の育成教育がより重視されるという奇妙な状態になった。この方針は、施設長として精神病学の医師が経営者になり、精神薄弱脅威論の宣伝を行うようになったために、社会と精神薄弱者の保護を目的として不動となったのである。

施設におけるこのような教育の在り方は、20世紀転換期になると大都市公立学校に限定される現象であったと思われるが変化するようになる。大都市公立学校では就学強化とともに、通常教育の枠組みから逸脱した子どもへの教育的対応が特殊学級において展開されるようになる。しだいに施設と特殊学級の間の役割分担も提起されるようになるが、特殊学級は軽度級精神薄弱児に対象を絞り、コミュニティ生活への準備を計画するようになる。他方で、公立学校での対応が整備されない州では、精神薄弱者施設が精神薄弱児に対する教育的対応の役割を全面的に担当する。たとえば、イリノイ精神薄弱者施設では、時期はやや前の時期になるが、公立学校の学年制とはレベルが異なるが6学年に分けた指導が行われ、卒業式さえ行われたのである (Illinois Asylum[1882])。

このように白痴学校は、全体として社会的にはコミュニティの正常性を保護するために大規模・隔離化した施設へと変容し、教育の役割も施設内自立に貢献するようになったのであるが、教育機能は、その質はともかく、施設内学校として継続したのである。ただし、ウィルバー校長やリチャーズが試みた重度級と思われる教育の本質につながるような教育がどの程度継続されたのかは疑わしい。たとえば、マサチューセッツ州ウェイバリー施設のファーナルド校長は、施設訪問者に好んでセガン法を演示したといわれるが、その方法は個別的であるうえにスキルと経験が必要であったにもかかわらず、担当できる教員や専門技術の継承がインフォーマルにせよ制度化されていなかったからである。

### III. 教育を主目的とした私立通学制肢体不自由児学校の創設—ボストン

1894年10月1日にボストン市チェンバーズ通りに開設された法人の私立肢体不自由児職業学校 (The Industrial School for the Crippled and Deformed Children. 現在は Cotting School という名称の私立障害児学校として存続) は、アメリカの伝統的な障害児教育機関の系譜を基盤としながら、アメリカ的精神基盤と19世紀末の状況を部分的に反映した事業であった。北欧先進例に触発された整形外科医のイニシアティブにより開設されたボストンの肢体不自由児学校は、対象としての退院後の下層の肢体不自由児、篤志家と寄付財源、職業教育による自活化という防貧目的、自活化における精神面の強調という面だけに限定

されたわけではなかったのである。

本校の運営には、職業自立に必要な条件として、職業教育だけでなく身体的ケア（食事と運動）および基礎的教育の必要性、とくに教科教育が認識されただけでなく、ヨーロッパの肢体不自由児教育先進国で観察された生徒の自己憐憫傾向を解消するという心理的なアプローチを含んでいた。また、救貧事業に通例であった寄宿制ではなく自宅からの通学制を採用し、コミュニティと家庭での生活を選択したのである。この形態を実現するために、学校は馬車による通学手段を提供した。

このボストンの事例では、コミュニティから孤立した収容施設における教育・生活と、コミュニティ・自宅を基盤とする公立学校特殊学級での教育との中間段階として位置づけることができる。教科教育、通学制、コミュニティ・家庭の重視、教育目標としてのシテイズンシップの育成は公立学校の要件である。

これ以外にも同時代の新しい要素が含まれている。医療機関との協力、子どものニーズに対応した教育内容、学校の看護婦と女性委員会が生徒の家庭を訪問して親指導と実態把握による教育の効率化、母親の会の開催による看護婦・教師・母親の協力関係の形成、そして1898年から1914年まで法人理事長を務めたF. J. コッティング (Francis Joy Cotting 1865-1914) 自身が後天性の疾患による車椅子を使用する肢体不自由者だったことである (The Industrial School 12<sup>th</sup> AR[1906]13; 50<sup>th</sup> Anniversary[1944]8-9)。

ボストン肢体不自由児職業学校は、アメリカ最初の通学制肢体不自由児学校として、公立学校が教育の門戸を閉ざした肢体不自由児に対して教育機会を提供し、職業自立を目ざした新しい教育モデルであった。しかし通学制であったために馬車の数を増やしても通学範囲は限定されていた。また、治療後または慢性的な肢体不自由の子どもが対象であったために、治療中の子どもも対象にはならなかった。こうして、ボストン校の実績は州立肢体不自由病院学校の開設に結実する (1904年開設決定、1907年事業開始)。たとえば経済的自立に必要な条件として教育だけでなく、肢体不自由児本人が「自己憐憫・自己意識・自己中心的感情を捨てる」(Fish [1920]230-231) ことが必要であるという考えは継承されている。だが病院学校の目的は、肢体不自由児を放置しておけば「重荷となる人々を、有用で自活し自尊心ある市民にする」(Fish[1920]231) ことを提起したにすぎなかった。州立病院学校もボストン校と同じように、抜本的に事業の目的と性格を革新できなかったのである。その理由は、公立学校改革やセツルメント運動にみられた社会と個人の在り方を根本から再検討するようなイデオログが病院学校にもボストン校にも不在であったことである。ボストン校に限っていえば、たとえば私立校、通学制、コミュニティ立地等について、そうでなければならぬ理由を理論的に意味づけることがほとんどなかったのである。

## むすび

以上の障害カテゴリーにおいては、慈善事業の成立からその組織化と公立学校の成立と

いう枠組みの中で、学校・施設の責任者は、彼らの背後にいる人的資源と支持・対立のなかで、農業国から工業化・都市化・移民の大量移入と帝国主義時代への変化に影響を受けしながら、社会から要求された学校・施設の存立意義と対峙し、自らの理念を展開してきた。そのなかで、障害児にとっての教育の意義を拡大したり、まったく逆に限定したりしてきた。

20世紀転換期になると、社会事業あるいは医療の対象として分化していなかった肢体不自由児やてんかん児の病院や保護施設が開設されるようになり、20世紀に入るとこれらの教育を目的としない機関でも教育の非代替的意味が認識され、教育が導入されるようになる。しかしその場合、ある障害児分野の最先端的な成果が後発分野の障害カテゴリーに援用されることは、まずなかった。たとえば、盲児においてその自立に妨げとなることが認識されていたパターンリズムと慈善観は、肢体不自由児には色濃く残存することになった。個人の価値と教育を受ける根拠としての権利や社会的同等性、スティグマの持続と解消も、それぞれの障害カテゴリーの社会的効用や所属する階層によって、意義が異なることになる。

## 註

- 1) 非行は、道徳的痴愚 (moral imbecile) や欠陥性非行 (defective delinquency) として、精神薄弱者施設や精神病院、行刑機関等の中で適切な診断と処遇をどうすべきかが懸案だったという意味で、境界線上にある問題だった。19世紀末になると、公立学校教育への継続的で規則正しい通学、学業不振、学校・教室内での規律維持の問題として、非行が新たに問題となる。
- 2) シカゴ大学教授でソーシャルワーカーだった C. R. ヘンダーソン (Charles Richmond Henderson 1848-1915) は、聾教育・盲教育の慈善性をめぐる問題について、聾学校・盲学校の校長の慈善性否定、公教育機関説に賛意を示しながらも、教育期間における州費による寄宿費負担と卒業後の公的援助が正常者と比べて格段に多いことを挙げて、聾者と盲人を社会事業対象に含めている。ヘンダーソンは精神薄弱者も同じように取り上げているが、聾者と盲人が貧窮化する可能性という観点であったの対して、精神薄弱者は社会的安寧の観点から取り上げている。したがって、聾者・盲人の教育目的は正常児の延長線上にあるのに対して、精神薄弱児の教育は「慈善と矯正の社会制度全体」のなかで、「社会が保護される」意図が強調され、聾者・盲人よりも詳述されている (Henderson[1901]169-182)。
- 3) 盲院の入学時年齢が1850年代末に至っても必ずしも低下していない。7校の入学時平均年齢のうち、低いのが1852年の11.5歳、1853年の12.6歳、1832年と43年の12.7歳、高いのが1850年の18.5歳、1858年の18歳、1857年の17.6歳となっており、着実に低下しているとはいえなかった。その原因は「盲成人の教育需要」(中村[1987]195)であると考えられる。

- 4) 盲成人に対するサービス機能の盲学校からの分離は、盲院の盲学校化を示す指標である。19世紀中に開設された盲成人対象の宿泊施設併設の授産所は、フィラデルフィア(1874)、オークランド(CA)(1885)、ハートフォード(1892)、ブルックリン(1893)である。職業教育だけを提供する通所施設は、サウス・ボストン(1848)、ボルティモア(1853)にあった。Anonymous(1908); Riedle(1909)127.
- 5) ホール校長は、通常教育の分野で教師や教育長として活躍したが、労農教育を校長として実践するなど、当時の新しい動きにも敏感だった。イリノイ盲学校年次報告にも、当時、影響を与えた人物(W.T. ハリス、J. デューイや G. スタンレー・ホール)の名前や動き(ハル・ハウス)が記載されている(Illinois Institution[1900]9, 10; [1902]10, 13)。なお、ホール点字印刷機は、筑波大学附属視覚特別支援学校に現存している。なお、Irvine(1976)120 参照。
- 6) 姿勢矯正だけでなく、以前から校長に矯正の必要性が認識されていた、いわゆるブラインディズム(idiosyncrasies)矯正のための身体訓練(一般に physical culture と称された)は、イリノイ盲学校長のフィリップス校長も重視した(Hendrickson[1972]56-57)。
- 7) 都市公立学校制度に開設された通学制や口話法の聾学校は、都市に居住する聾児の親にとって、学校を選択できる機会が生じることとなるが、その親の階層は上層へと拡大したものと思われる。
- 8) マサチューセッツ州では、州補助対象校での教育期間は 1887 年には 10 年間未満だったが、1889 年には制限は撤廃される(Sanborn et al. 30 in Fay[1893])。
- 9) 1858 年に開校したアラバマ聾学校(The Alabama Institute for Deaf and Dumb)の 1858 年と 59 年の入学者の年齢を表 2-1 と同じ年齢帯で整理すると、6-9 歳 1 名(7.4%)、10-14 歳 9 名(47)、15-19 歳 8 名(40.5)、20 歳以上 2 名(10.4)となり、インディアナ聾学校初期と類似していることがわかる。ただし、20 歳以上は少なくなっている。Couch and Hawkins, Jr. (1983)29.
- 10) ハンリーは J. Frank Hanly とともに表記される。彼は、禁酒運動家であり、アメリカ最初のインディアナ州断種法に署名した州知事でもある。
- 11) 第 3 章註 13 参照。聾者が就労する職種が、農業から製造業へ転換しており、とくに男性で急増している(Best[1943]225)。
- 12) 19 世紀中葉のアメリカ白痴学校の創設には 2 つの先行者があったと思われる。一つは白痴学校の創設に連なるセガンの理論と実践という直接的な要因であり、もう一つは白痴学校の創設に約 10 年先立つ精神病院の開設であったと考える。精神医学史家の G.N. グロブ(Gerald N. Grob)は、「創設時の精神病院は主な機能は保護的ケアではない治療法をもっていた。利用された療法が素朴なものであったとしてもこの療法によって達成された成果は、現代の基準によってさえ、強い印象を与えるものである」。精神病院開設運動の指導者は楽観主義と希望に満ちた改革運動家であり、精神病患者には

救済に対する義務感を抱き、精神病は治療可能であると見ていた (Grob[1965]1, 18)。このような時代精神は白痴学校創設運動でも共有されたのである。「改善」は以上のような背景を包含する、まさに象徴的な言葉である。

## 文 献

- American School for the Deaf at Hartford Biennial Report, 12<sup>th</sup> of (1913).
- Anonymous(1908) Home for the Blind. Outlook for the Blind, 2(2), no paging.
- Best, H. ( 1943) *Deafness and the Deaf in the United States Considered Primarily in Relation to Those Sometimes More or Less Erroneously Known as "Deaf-Mutes"*. Macmillan, New York.
- Cho, W. (2004) The Relation Between Medical Care and Education in the Massachusetts State Hospital School for "Crippled Children" in the Early 20<sup>th</sup> Century. *Japanese Journal of Special Education*, 41(6), 641-649.
- 趙源逸・中村満紀男 (2002) 20 世紀初頭米国の肢体不自由児病院における教育機能とその変化—マサチューセッツ州立肢体不自由児病院を中心に—。 *心身障害学研究*, 26, 103-115.
- Class Work of the Pupils of The Illinois Asylum for Feeble-minded Children, for the School Year Ending June 30<sup>th</sup>, 1882 Together with the Commencement Exercises Held in the Chapel of the Asylum June 22, 1882.
- The (U.S.) Commissioner of Education, Report of (1885-86).
- Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons Annual Report, Second of (1818).
- Couch, R.H. and Hawkins, Jr., J. (1983) *Out of Silence and Darkness: The History of the Alabama Institute for Deaf and Blind*. Alabama State University Press, Troy, Alabama.
- Fay, E. A. (1884) Discussion at Chicago Concerning Deaf Classes in Public Schools. *American Annals of the Deaf and Dumb*, 29(4), 312-325.
- Fish, J. E. (1920) The Institution Care of Crippled and Deformed Children. *Proceedings of National Conference of Charities and Correction*, 47, 224-231.
- Grob, G. N. (1965) Origins of the State Mental Hospital: A Case Study. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 29(2), 1-20.
- Henderson, C. R. (1901) *Introduction to the Study of the Dependent, Defective, and Delinquent Classes and of Their Social Treatment*. D. C. Heath, Boston.
- Hendrickson, W. B. (1972) *From Shelter to Self-Reliance, A History of Illinois Braille and Sight Saving School*. The Same, Jacksonville, Illinois.

- Hospital and Dispensary of St. Clement's Church, 3<sup>rd</sup> Annual Report(1887).
- The Illinois Institution for the Education of the Blind, Biennial Report, 5<sup>th</sup> of (1859), 13<sup>th</sup> of (1875), 20<sup>th</sup> (1888), 23<sup>rd</sup> (1894), 25<sup>th</sup>(1898)-27<sup>th</sup>(1902).
- The Industrial School for Crippled and Deformed Children, Annual Report, 12<sup>th</sup> (1906).
- The Industrial School for Crippled and Deformed Children (1944) Fiftyth Anniversary 1894-1944.
- Irvine, P. (1976) Frank Haven Hall (1843-1911). *Journal of Special Education*, 10, 120-121.
- 中村満紀男 (1987) アメリカ合衆国障害児学校史の研究. 風間書房.
- 岡典子・佐々木順二・木村素子・趙源逸・米田宏樹・中村満紀男 (2006) 20 世紀アメリカ合衆国公立学校特殊学級における統合と排除の両義的展開とインクルーシブ教育の源泉一序説, *心身障害学研究*, 30, 113-127.
- Pennsylvania Epileptic Hospital and Colony Farm, First Annual Report(1897).
- Riedle, B. S. (1909) Industrial Home for the Blind. *Outlook for the Blind*, 3(3), 127-128.
- Sanborn, F.B., Dudley, L. J., and Yale, C.A. Clarke(1893) Clarke Institution for Deaf-Mutes, Northampton, MA. In E. A. Fay (ed.) *Histories of American Schools for the Deaf, 1817-1893*, Vol. II, Public Schools in the United States, Washington, D.C. The Volta Bureau, no paging, 1893.
- Valentine, P.K. (1993) American Asylum for the Deaf: A first experiment in education, 1817-1880. Ph.D. Dissertation of at the University of Connecticut. UMI, Ann Arbor, Michigan.
- Warner, W. (1930) The Indiana State School for the Deaf. M.A. dissertation, The University of Chicago.

## 第4章 20世紀転換期アメリカ都市公立聾学校における教育目的・本質—手話法から口話法への転換と正常化

中村満紀男・岡 典子

### はじめに

#### 1. 目的と方法

本論文の目的は、20世紀転換期のアメリカ合衆国の都市公立学校において開設された新しい社会制度としての特殊学級が、それまでの寄宿制障害児学校の教育に対してどのような教育の目的と本質論を展開していったのかに関する研究のうち、特殊学級の一種である公立聾学校に限定して検討するものである。聾以外の障害や状態を担当する特殊学級については稿を改めて検討する。

20世紀転換期のアメリカは、障害児教育においても重要な画期であった。19世紀末までは障害児の教育は寄宿制学校でのみ行われていたし、その寄宿制学校も慈善的な性格を放棄して、学校的性格を強化しつつあった。その時期に、人口が急増していた都市公立学校には障害児等を対象とする新しい教育制度として特殊学級が開設されつつあった。

とりわけ聾児の教育にとっては、重要な変化が起きていた。1875年以降大都市公立学校に聾者のイニシアティブで開設されていた聾学校が1880年代には口話法への転換を開始し、90年代には通学制口話法学校として拡大していったのである。口話法への転換は、手話法という聾者・聾学校および周辺の支持者による従来の小規模で内部的な運動ではなく、拡大した社会的支持を基盤とする理念と方法を備えた運動によって生じていた。しかもこの口話法による公立通学制聾学校の拡大は急激であったものの、20世紀初頭には併用法を採用するようになり、再度、聾教育関係者のみの問題に縮小していったように思われる。

したがって以上の公立聾学校の成立と展開、コミュニケーション・モードの転換、社会との関係において、公立聾学校は新しい公立学校内制度としてどのような教育を構想していたのか、通学制はどのように意味づけられたのか、コミュニケーション・モードはどのようにその教育と関連するのか否かは、教育の理論と実践に重要な意味をもっていたと思われる。小論では、19世紀末に都市公立学校制度に開設されたアメリカの公立聾学校の構想、手話法聾学校の口話法への転換過程を参照しながら、聾児とその教育に関与していた教育委員会、教員、親、それ以外の関係者が、これらの変化のなかで教育の目的をどのように設定し、教育の本質をどのように捉えたのかを、聾児を中心に明らかにしようとするものである。

研究方法としては、公立聾学校の教育の目的・本質に関する教育委員会、学校長、教員、親、一般社会に関する認識と対応を整理する。さらにこの整理を、都市間について対照することにより、目的・本質における各セクター間の類似・相違とその理由・背景を検討するものとする。以上の作業に最も適した資料として、都市教育委員会の年次報告を用いる

ものとする。先行研究としては、本研究のような手話法—口話法に焦点を当てて教育の目的・本質を論じた研究は見あたらない。

## 2. 用語

### (1) 手話法・指文字・口話法・併用法

手話法は、現代のアメリカ手話言語 (ASL) の基盤となった、英語とは異なる体系をもった聾者の言語を示し、手話法に基づく具体的な表現を手話またはサインとする。口話法は、読唇と音声によるコミュニケーション・モードとする。手話法の使用を認めない口話法を純口話法とする。併用法は、手話法と口話法を組み合わせたコミュニケーション・モードである<sup>1</sup>。現実には、これら3つのモードには中間的な形態があるが、主として利用しているモードによって示す。

### (2) 混合学年学級

公立学校制度に開設された聾学校に関連させて定義すれば、混合学年学級は、一つの教室に多学年の生徒がいる学級をさす。就学者人口が少ない地域に開設された学校は、就学者数が少ないために必然的に混合学年学級となる。公立聾学校のうち、市内各地に分散して設置される場合は、就学する聾者の数が10人前後程度であり、教員は1人しか配置されない。したがって、さまざまな学年に所属する聾者が同一の学級に所属することになる。彼らは、聴力をはじめ学業成績や能力、性格や家庭環境、年齢、通学距離や手段が異なるうえに、個別的な観点から指導したとしても成果をあげることは困難だった。手話法から併用法によってコミュニケーション・モードに転換すると、この困難はさらに増すことになる。センター化された聾学校の場合、モードだけでなく、聴力別に学年編制が可能となり、指導成果が高まることになるが、自宅からの距離が遠くなり、通学が不規則になる可能性が出てくる。そのため、年齢によって分散方式とセンター方式を使い分けたり、月曜から金曜まで寄宿舎を利用する平日寄宿制が採用されたりした。公立学校への就学者数が少数の障害児学級の場合、分散型の公立聾学校と類似の問題に直面することになる。混合学年学級の一般的な用例は、学業不振の状態にある生徒を一時的または長期に収容する場合である。

## I. 手話法の通学制聾学校とその教育の目的・本質

### 1. 公立手話法聾学校の開設趣旨と教育の考え方

1869年9月に公立学校制度に設置されたアメリカ最初の聾学校であるボストン校<sup>2</sup>を初め、1875年から1878年の間に開設されたシカゴ・シンシナティ・セントルイスの公立通学制聾学校も、聾啞者のイニシアティブにより創設が計画された。したがって当初のコミュニケーション・モードは手話法だった。しかしボストン校が公教育制度として開設された時には口話法を採用した。それ以外の上記3都市の公立聾学校は開設時には手話法によっていたが、1880年代後半には口話法を導入するか、全面的に口話法へと転換する。しかしボストンを含めて聾啞者が主導したすべての通学制聾学校開設の最大の趣旨は、聾啞者の



居住地近くに聾学校を開設して、寄宿制聾学校に通学しない不就学の聾児の教育機会を確保することにあつた。

したがって開設趣旨がその範囲内にある間は、寄宿制聾学校との対立はほとんどなかつたといつてよい。たとえばシカゴ公立聾学校の開設と維持を支えた聾当事者団体である「シカゴ聾啞者協会 (The Chicago Deaf-Mute Society)」の主張では、通学制は、就学者を獲得する手段として最初から通学制聾学校の重要な論拠であつたが、通学制の空間は、あくまでも親・家族・家庭に留まっていた、生育上および将来の社会適応上の正常性として主張された。聴児の存在は、聾児が彼らと同じ公立学校に通学することで社会的に特異視されるのを防止するという意味にすぎず、聴児との関係にも、関係形成も意図されていない。また、聾啞児同士の関係は不明確にしか意識されていない (The Chicago Deaf-Mute Society in Fay[1875])。したがって、聾啞者協会の通学制の提案は、コミュニティや家族、近隣の学校のように統合教育論と部分的に共通な要素はいくつかあるだけで、統合教育の方向には向かわなかつたのである。

しかし口話法を採用する公立ボストン校が、口話法と通学制を組み合わせて両者を相互関連させて展開した論拠は、とりもなおさず手話法と寄宿制に対する批判となつた。このような口話法＝通学制の擁護は、しばらくの間はマサチューセッツ州に限定されたローカルな運動にとどまっていたが、1880年代後半には、シカゴ等3都市の公立聾学校に拡大していくのである。手話法による寄宿制学校での教育と大都市公立通学制聾学校での教育、そして口話法による公立通学制聾学校での教育は、教育の目的と本質について、明白な相違を示していたと考えられる。そこで、とくに寄宿制聾学校と口話法の通学制聾学校は教育の目的・本質において、どのように対照できるのかを検討してみることにする。

## 2. 初期公立手話法聾学校における手話法の採用と教育の考え方

シカゴに手話法の通学制学校が開設される数年前の1871年、ミネソタ州立聾啞・盲学校の校長だつた J.L. ノイズ (Jonathan L. Noyes 1827-1905) は、第7回アメリカ聾啞教育教員会議の年会で聾啞児教育の義務化を訴えており (安藤[2001]54-57)、政治的・経済的・社会的観点に基盤をおいて、聾啞児への無償教育の拡大を正当化しようとしていた。上記3都市で通学制聾学校開設に貢献した聾啞者たちは、教育機会の拡大を通学制という形態によって実現しようとしたのである。しかしその教育は、寄宿制聾学校の教育とどのような関係にあつたのだろうか。コミュニケーション・モードの変化は提案されていないし、寄宿制聾学校では伝統的に根強かつたキリスト教徒への育成や社会的負担ではなく職業自立という最終目標も維持されたけれども、シカゴでは教育機会の拡大 (Chicago Board of Education 23<sup>rd</sup> Annual Report[1878]78)、生育における家庭の影響と親との関係維持による成員としての形成が強調された (Chicago 22<sup>nd</sup> AR [1876]20-21)。しかし聴児との関係については、校舎の配置等、顧慮されてはいない (Chicago 23<sup>rd</sup> AR[1878]20-21)。聾啞児同士の関係については、寄宿制聾学校における聾啞者だけの長期にわたる閉鎖的な空間は、性格形成と精神的・道徳的発達に支障があるが (Chicago 26<sup>th</sup> AR[1880]77)、公立学校で

は、家庭という性格形成の場とコミュニケーションできる聾啞児と交流による知識が得られて、孤立が防止されることを指摘している（Chicago 27<sup>th</sup> AR[1881]91）<sup>3</sup>。聾啞児の教育可能性については、生徒数が増加するに従い、知性ある農夫と賃金労働者という従来の目標よりも高いレベルの進路が期待されるようになったこと（Chicago 27<sup>th</sup> AR[1881]95）、しかし同時に貧困問題が学校形態に深く関連しつづけていること（Chicago 28<sup>th</sup> AR[1881]97-98）は、通学制聾学校の在り方を規定する重要な要素として注目される。

こうして手話法のシカゴ校では、基本的には手話法による言語の獲得、日常生活に必要な知識と心身の発達、就労という社会成員としての基本要件の教育が目ざされたといえよう。この教育の目的論は、寄宿制聾学校と根本的に変わることはなかった。両者の相違点は、聾児におけるコミュニティと家族との関係維持による社会的帰属意識と生育環境としての家庭に対する評価にすぎなかった。その論点を左右するのは、聾児の社会的階層に対する認識であった。寄宿制聾学校では貧しい聾児を念頭において、彼らの貧しい家庭では享受困難な心身の健康と勉学に良好な環境を、長期にわたり日常的に提供することを重視した。他方で通学制聾学校は、将来、聾児が生活する環境のほうが、精神的にも適応しやすい基盤を形成すると考えたのである。したがって通学制聾学校は、通常のコミュニティにおける生活と公立聾学校への通学が可能な環境にある聾児を念頭においた論理に基づいていた<sup>4</sup>。

このような通学制聾学校の論拠は、1869年9月に、通学制学校としてはボストン校（同年11月授業開始）よりも早く教育を開始したピッツバーグ校<sup>5</sup>では、正常世界への同化的な傾向がより強く、1879年4月にミズーリ州セントルイス公立学校に開設された通学制聾学校でも、先発校と類似の見解であった（St. Louis 27<sup>th</sup> AR[1882]121-122, 123-124; 28<sup>th</sup> AR[1883]138-140; 29<sup>th</sup> AR[1884]100-105）。<sup>6</sup>つまり、公立聾学校における聾児に対する教育の新しい点はそれほど顕著ではなく、公立通学制聾学校としての教育の目的や本質における斬新さはほとんどなかった。

## II. 口話法の通学制聾学校とその教育の目的・本質

それでは口話法の通学制聾学校では、教育に関する考え方は異なるのであろうか。それを明らかにするには、その特徴を明確にしておく必要がある。口話法運動が急速に拡大したのは、口話法の利点を受容されただけではなく、口話法と通学制が対として組み合わせられていることによる。通学制は、家庭・親および家族、そしてコミュニティと一体であり、寄宿制という人工的家庭と親の代行としての教職員、そしてコミュニティからの分離を対極とする概念である。

以上の整理を念頭におきながら、各都市の状況を概観する。最初に、開設時期が口話法転換期よりもやや早いので、完全に同次元では論じられないが、口話法＝通学制の出発点であるがゆえに基準となりうるという意味で、ボストンのホーレス・マン聾学校の開設の論拠を取り上げる。本校創設構想ならびに開設時における教育機会の拡大という趣旨につ

いては上述したので省略する。

### 1. ホーレス・マン校聾学校における教育の趣旨

ボストン校は、たしかに公立学校制度の一部として、州と協議のうえで開設されたのであるが、経費負担の点では公立学校として矛盾があった。それは、州費生でなければ授業料を支払うことになっており<sup>7</sup>、州費生になるには、従前の寄宿生聾学校の州費生規定である貧困証明を援用していたからである。しかもそれがスティグマの根源になっていた。

ボストン校の入学案内では、「州費生として子どもの入学を望む親はまたは後見人は、入学申請書」を州に提出しなければならないとなっており、申請書では、親または後見人が、「指導と扶養に伴う経費とその他の必要な経費を支払うことができない」文言が含まれた文書に署名したうえで、それが事実であることを証明するタウンの都市行政委員または市長の署名入りの証明書が必要だった。この規定は、東海岸諸州の歴史のある聾学校・盲学校・白痴学校では共通していたが、中西部および西部諸州の州立校には存在しない、障害児の親が自らの貧困を証明する屈辱的な手続きであった。

この手続きは、入学する障害児とこれらの教育機関の貧困の公的証明でもあったから、まさしく障害児にスティグマを発生させる源であり、職業自立を妨げる根源として指弾されていた。なお、入学を申請する聾児が、病弱あるいは知的に弱くないことを示す医師の証明書も必要だった (Boston School Committee Annual Report on Horace Mann School [1877] 22-23)。

少なくとも開設当初のホーレス・マン校は、貧困層ではない階層の聾児の親が就学先としての選択肢に十分なりうる条件が揃っていた。第一に、富裕層の聾学校がこの時点では国内に存在しなかった以上、富裕層というほどの階層でなくても授業料を負担できる階層は、授業料と寄宿費が無料ではあるが貧困や慈善性というスティグマが付与された寄宿制聾学校よりも、州民共通の学校 (コモン・スクール) である公立学校、ホーレス・マン校への就学を望むであろう。第二に、寄宿制聾学校の長所は職業教育の充実<sup>8</sup>であるが、それよりも、聴児に近い教育を、しかも 5 歳から入学させたいと願うであろう。公立学校であるホーレス・マン校はその条件でも合致した (後述)。

第三に、ホーレス・マン校には、単純な職業自立が目的ではなく、宗派色がない教育も期待できた。ボストン教育委員会のホーレス・マン校担当委員会には、教育力に対する楽観的な期待 (Osgood [2000] 97) が濃厚で、学業と品行において聴児の最良校並の水準を目指していた。また、元教育長の S. エリオット (Samuel Eliot 1821-1898) の発言を引用して、押しつけと画一的ではない自由な教育環境のなかで、生得的な可能性の開花と個人的な満足および社会的な効用を間接的に強調している。エリオットは各種障害児学校の理事を務めることで障害児の教育に通じており、つぎのように彼の教育論を障害児にも適用している (Boston School Committee AR on Horace Mann School [1905] 6-7)。

教育とは「個人一人ひとりの生得的な可能性と力の発見であり、開発である。また、効率と実用を高めることで、本人の幸福、充実した人間としての満足—健康・生産的

な勤労・社会と家庭の生活一を増すことである。州は、教育に対するあらゆる提供において、個人を絶えず尊重しなければならない。州は、すべての才能ある個人を発見し、彼を通常の集団から引き上げて、自分の力を自由に発揮するように努めなければならない。州は、平均的な子どもをできる限り多様化するようにして、特別な可能性がいかに小さくても、それぞれの子どもにその可能性を活用するように努めなければならない。州は、遅鈍な子どもや欠陥のある子どもを、特別な方法や器具によって活気づかせるよう試みなければならない。その目的は、一人ひとりの個人の効率を増し、集団全体の効率を増すことでなければならない。公共の力は一人ひとりの効率を促進しなければならない。

エリオット元教育長のこの教育論は、20世紀転換期における教育改革論の基盤である新教育運動と、アメリカで重視された効率と社会的効用の重視を反映した内容であり、生得的な可能性を基準として、障害児やその周辺状態にあった子どもをも適用対象とした。

ボストン教育委員会における教育に対する楽観的な期待は、通学制および家庭と関連づけられる。心と良心の教育には年少期が最適で、最良の方法は幼稚園の教育である。教育の結果、聾児は聴児よりも規則を遵守するようになり、指示に対して迅速かつ正確に従うし、自由な活動では賞賛すべきスキルを示すようになる。教室で育てられた自己信頼の手段は、家庭での活動や娯楽に援用されることで、それが教室の勉強を生産的・創造的にする、というのである (Boston School Committee AR on Horace Mann School [1900]3-4)。

それ以外の口話法・通学制にかかわる条件も、ホーレス・マン校にはもちろん備わっている。家庭生活と耳の聞こえるきょうだいの交流の幸福な影響下において、早期から指導を開始できる、登下校時に自分自身の安全を気にかける習慣が発達する、有用と自活の生活の準備として、自分がその一部であるコミュニティとの自然な関係のなかで成長することである (Boston School Committee AR on Horace Mann School [1877]22)。まさに、これまでの寄宿制聾学校に固着していたスティグマが薄まるように文化的・社会的に構成された学校計画は、中産層・上層の聾児の親にアピールしたと思われる。

公立学校であるホーレス・マン校の教育内容については、ボストン公立学校規則第20条第297項で、英語の初等教育を行うこと、その準備として通常の言語の意味と使用を伝えること、サイン法とは異なり、話したり、他者のスピーチを読み取るように全生徒に指導することとなっている (Boston School Committee AR on Horace Mann School [1877]21; [1900]3)。つまりホーレス・マン校では、入学後しばらくは口話法によるスピーチと読唇を指導し、通常の英語により初等段階の教育を行うことが意図されていた。

以上のホーレス・マン校の特徴は、他の公立通学制聾学校の開設ならびに公立聾学校における口話法への転換において、先例として有力な基準となったと思われる。なお本校は、ボストン唯一のセンター式の独立型聾学校であり、通学制を主としながらも、寄宿生もいた。他都市の聾学校では当初は1学級のみ開設され、就学者の増加によって分散型の小規模学級が増加した。聾学校も特殊学級の一種ではあるが、1あるいは数学級であっても聾

学校と称された。

口話法は通学制の公立聾学校を中心に拡大していくが、寄宿制聾学校を含めて、コミュニケーション・モード（指導法）別の生徒数を示せば、表1のようになる（上野[1991]491から抜粋）。

表1 指導法別生徒数の変化（1880-1910）

年	1880	1895	1910
マニュアル法	417	220	244
併用法	5892	9504	10280
口話法	489	955	3016

以上から、併用法の生徒は30年間で約1.7倍増に対して、口話法は約6.2倍増であり、口話法の急激な拡大は劇的であったといつてよい。この増加傾向はさらに強まる（第III章参照）。

## 2. 口話法の公立聾学校における教育の趣旨

### ーミルウォーキー・シンシナティ・シカゴ・クリーブランド

口話法聾学校が公立学校の正規の事業となったのは、ボストンを除けば、19世紀中はほぼ中西部に限られていた。その意味で、中西部諸州公立聾学校における口話法の確立は、口話法が全国の公立学校で拡大する最大の根拠となった。そこで、公立聾学校における口話法への転換とその教育的・社会的意味を中西部の都市ごとに検討することにする。

#### (1) ミルウォーキー

ウィスコンシン州ミルウォーキーでは、1878年にドイツ移民らにより開設された私立寄宿制聾学校が1885年に公立学校制度の聾学校に移管されたが、この聾学校は、当初から口話法を採用して開設された、公立聾学校ではボストンのホーレス・マン聾学校について2例目であった（木村[木村ほか2009]30-32；中村[1991]27-28）。この聾学校は、私立聾学校の開設と中産層の需要に加えて、ドイツ移民のビジネスマン主導および上層の支持、純口話法の選択という点で、他の都市の聾学校にはみられない特異な例であった。しかもウィスコンシン州の公立聾学校は、ウィスコンシン・システムとして、数名の聾児しかいない小都市の公立学校も含めて多数の聾学校が<sup>9</sup>開設されたという点でも国内で例外的な存在だった。

ミルウォーキーの公立聾学校が開設された時期は他の都市と同じように、急速な人口増が見られた時期であった。市の人口の変化をみると、1870年71440人、1880年115587人、1890年204468人、1900年285315人<sup>10</sup>と、20年で3倍、30年で4倍の規模に急増し、1900年当時、アメリカで14番目の規模まで成長していた。それに伴い、学齢児も急増し、校舎・教室の増設が間に合わず、二部授業で対応していた。

以上のような公立聾学校の開設期において人口急増都市にみられた共通の背景以外に、ミルウォーキーには独自の現象あった。それは、ドイツ移民のイニシアティブという特殊

事情による。量的な側面では、1900年のウィスコンシン州人口構成では、アメリカ生まれが28.5%に対して移民が71.5%であったが、移民のうち34.5%がドイツ移民であり、ウィスコンシン州に「ドイツ文化圏」を形成していた。ドイツに次ぐウィスコンシン州外国移民は北欧3カ国の11.5%にすぎず、ドイツ移民は人口規模のなかで圧倒的な位置を占めていた（ミネソタ州のドイツ移民は20.5%。中西部では移民の中でドイツ移民が全体として最も多い）。

しかもドイツ移民は量的な多数派であっただけでなく、ドイツ的なものを維持する仕組みも堅持した。彼らは出稼ぎ型の移民ではなく定住型であり、都市だけでなく3割近くは農業に従事した。また、ドイツ系の教会や学校を設けて、移民を招来する活動があった（小澤[1985]14, 22, 25, 32, 33）。公立学校の指導では法定上は英語だけによるものとされ、教区学校や私立学校でのドイツ語による指導にも反対が強かった（Hawgood[1940]39）。にもかかわらず、実際にはドイツ語が指導されていた。

また、中西部のドイツ移民は20世紀転換期に至ってもドイツ系同士で結婚することが基本であった。ドイツ移民は、アメリカへの同化に対しても抵抗があり、ローマ・カトリック教とルーテル派、ドイツ語やドイツ文化・慣習を維持しようと努力し、アメリカ的なものを取り入れることに拒否的だった（Hawgood [1940]21-53）。このような選択は、ウィスコンシン州やミルウォーキーが、ドイツ移民が集中していた地域であったために可能だったといえよう。

こうしてミルウォーキーは、「旧移民と新移民の中間的性格を持つゲルマン的要素の---圧倒的優位」な都市であったから、「ミルウォーキー社会の上層富裕層は殆ど完全にドイツ系によって占められていた」状況にあった（古矢[1982]191-192）。

以上のようなドイツの文化的・社会的・教育的背景があっこそ、ドイツ法という口話法を導入する基盤があったと考えられる。ウィスコンシン口話法普及協会（The Wisconsin Phonological Institute for Deaf Mutes: WPI）は、1878年1月に結成され（1879年1月に法人化認可）、同14日にはWPIの発起者2人が開設を勧めた結果、音韻の教師、A. ステットナー（Adam Stettner）がWPIとの契約により、寄宿制・通学制の口話法私立聾学校を彼の妻子を職員として開設する。ドイツ移民の聾子弟に対してドイツ語で口話法を指導することを開設趣旨として、州立聾学校生徒よりもかなり年少での口話法習得が可能な程度の知能をもつ自費生と給費生を対象とした（WPI 1<sup>st</sup> Annual Report[for 1878]5, 7-8, 18; 2<sup>nd</sup> AR[1879]5）。ドイツ文化を誇りにしていた（Hawgood [1940]43）ドイツ移民にとって、口話法もまた誇りであった（WPI 2<sup>nd</sup> AR[for 1879]28-29）。

上述のような背景に留意すれば、WPIの運動の趣旨をより正確に理解することができるので、WPIの会員名簿からWPIの実体と口話法唱導との関連を検討してみたい（表2）。

表2から、口話法聾学校設立の中心となったWPIの主力はドイツ移民で、彼らは19世紀半ばまでにアメリカに来て定住していたことがわかる。1860年代以前に来米したドイツ移民は中産層であった（小澤[1985]66）といわれているように、WPI会員は、ビール醸造のよ

うなドイツの産業・文化の導入、ドイツ協会の設置による文化の維持、ドイツ語新聞の刊行のように、ほぼ全員が実業に従事している成功者であるか、それ以外の者は専門職に就いている中産層以上の階層の人々であること、博愛ないし公共的な意味のある事業に尽力した人々が散見されることが把握できる。実業界からは、後述するように市商工会議所の支持もあった。政治的にはリパブリカン系が多かった。

表 2 から指摘できるもう一つの点は、市教育委員会の主要メンバーを占めたアメリカ生まれの人々が、WPI の方針を支持したことである。彼ら支持者は実業と専門職についていた人々であった。しかも 2 人は、ドイツ移民が受容的でなかったアメリカ・プロテスタントの地域の指導者または教派色の濃い人物であった。彼らが、ドイツ移民主導の口話法運動とその主要目標としてのミルウォーキー公立聾学校の開設に賛意を示したのである。

表 2 ウィスコンシン口話法普及協会 (WPI) 会員等の属性

氏名 (生没年)	移住年 (出生国)	主な活動内容 (旧母国の記載がないのはドイツを示す)
Guido Pfister (1818-1889)	1845 (独)	初代WPI理事長。中西部有数の皮革業者となり、鉄道や保険・銀行の経営にも関与。彼の名を冠したホテルは現在もダウントウンにある
Bernard Leidersdorf (1837-1912)	1858 (独)	WPI副理事長。ミルウォーキー有数のたばこ製造業者で、製品は全国に流通した
Alexander Mitchell (1817-1887)	1839 (スコットランド)	WPI会員。ジョン・M. ミッチェル教育委員会委員長 (下欄参照) の父親。スコットランド移民。保険会社・銀行、鉄道の建設と経営に従事、連邦議会下院議員を 2 期。多年にわたり、中西部で最も影響力のある一人
John Black (1827-1899)	1857 (仏)	WPI会員。フランス生。醸造業、銀行・保険業経営、州上院議員、市長
David Adler (1821-1905)	1852 (奥)	WPI会員。オーストリア生。地域有数の衣類卸業、銀行経営
Valentin Blatz (1826-1894)	1847 (独)	WPI会員。ビール醸造業、ミルウォーキーで最初の瓶ビールを製造。鉄道建設、商業、不動産業
Frederick Borchardt (1811-1877)	1833 (独)	WPI会員。マニトウォック郡最初のドイツ人定住者で同地にドイツ移民の移住を勧誘。新聞発行、実業家、外交官
William Frankfurth (1829-1891)	1849 (独)	WPI会員。金属製造業でミルウォーキーの有力な産業となる。公共図書館の最初の理事
Ferdinand Schlesinger (1851-1921)	1871 (独)	WPI会員。農器具製造の後、州北部で鉄鉱石鉱床の開発、製鉄業等の実業。ミルウォーキー子ども病院の後援者
Frederick Vogel (1823-1892)	1846 (独)	WPI会員。皮革業で後にファイファーと共同経営、第一次世界大戦前では世界最大。
William Werner Coleman (1835-1888)	1850 (独)	WPI会員。ドイツ語新聞“Herald”発行し、ドイツ語政治系新聞として中西部最大部数。その他、月刊・隔週刊等の出版
Franz Falk (1824-1882)	1848 (独)	WPI会員。ビール醸造のパイオニア
Adam Gettelman (1847-1925)	ウィスコンシン州	WPI会員。ビール醸造
August Greulich (1813-1893)	1835 (独)	WPI会員。肉屋から政治家に転身、州議会上院・下院議員、ドイツ語新聞発行
Emil Wallber (1841-1923)	1850 (独)	WPI会員。弁護士、州議会下院議員、市検事長。公立聾学校になった時の市長
Emil Schandain (1840-1888)	1856 (独)	WPI会員。ビール醸造、銀行・保険業に関与。ミルウォーキー・ドイツ協会創設
Frederick Pabst (1836-1904)	1848 (独)	WPI会員。コック、船長の後、ビール醸造に従事し、シャンダインと共同経営、国内有数の会社とし、輸出量も多かった

Frederick Miller (1824-1888)	1854 (独)	WPI会員。ドイツ・フランスで教育を受ける。ドイツでビール醸造を開業後、アメリカで経営
Andrew Jackson Aikens (1830-1909)	バーモント州	WPI会員。小新聞編集、反奴隷制の自由土地党に参加後、ミルウォーキーで新聞編集・発行
Frederick Norton Finney (1832-1916)	ボストン	WPI会員。数年間弁護士を開業後、鉄道の建設と経営に従事
Edward Hallock Brodhead (1809-1890)	ニューヨーク州	WPI会員。工学専門家として鉄道建設に従事、電話・銀行等の実業
Charles Lewis Colby	マサチューセッツ州	WPI会員。輸入業の後、鉄道の建設と経営、鉱業にも関与。父親のGadinerも鉄道業で博愛家
John Anders Johnson (1832-1901)	1844 (ノルウェー)	WPI会員。ノルウェー生。州議会上院・下院議員、農機具その他の製造。工場に読書室を設置、スカンディナヴィア出身学生に奨学金給付、老人ホームの開設等の博愛事業
William Plankiston	ペンシルベニア州	WPI会員。父親の肉類卸販売を受け継ぎ、他の実業にも進出。美術館・公共図書館・博物館の運営に貢献
James A. Macalister (1840-1913)	1850 (スコットランド)	公立聾学校化運動期の教育委員会教育長。スコットランド移民。弁護士。公教育に関心をもち、1874年から83年まで市教育長、1883年から90年までフィラデルフィア教育長。初期のプログレッシブ教育の唱導者、現代言語、手技訓練、幼稚園教育、成人教育に尽力
John L. Mitchell (1842-1904)	ウィスコンシン州	ミルウォーキー生、父親はスコットランド移民(上掲)。1885年の公立移管時の教育委員会教育委員長。金融関係の実業家で州議会・連邦議会の議員を務めたほか、傷痍軍人に対する慈善活動に尽力
Jeremiah McClain Rusk (1830-1893)	オハイオ州	1885州法可決時の州知事。政治家。B. ハリソン大統領のもとで農務省長官
Joshua Stark (1828-1895)	バーモント州	公立聾学校化運動期の教育委員会教育委員長で聾教育特別委員会委員長。ミルウォーキーの指導的な弁護士で市および州弁護士会長。州議会上院議員、地区検事に選出。行政訴訟で顕著な業績。父親は会衆派教会の聖職者
Lewis Amsden Proctor (?-1893)	ジョージア州	公立聾学校創設を答申した市教育委員会特別委員会の一人で聾教育特別委員会委員、新聞編集者、州慈善・感化・矯正委員会において顕著な業績、市の長老派教会の幹部、親はキリスト教伝導

出典：State Historical Society of Wisconsin, Dictionary of Wisconsin Biography, 1960; Aikens and Proctor: Men of Progress, Wisconsin, 1897

それでは、WPIのどのような主張がアメリカ生まれの人々に支持を得たのであろうか。それはドイツ移民コミュニティとしての当初の開設趣旨が、より公共的な趣旨に発展したことを意味している。WPIの口話法運動がドイツ移民の範囲に留まっている限り、運動の担い手も口話法教育の対象もドイツ移民に限定された、いわばドイツ移民コミュニティの私的な問題に限られていたことになる。しかし貧困な聾児にも口話法の恩恵を拡大し、そのためには、州補助を獲得することが必要であることは当初から十分に認識されていた(WPI 1<sup>st</sup> AR[1878]5, 8-9)。そのためには口話法による教育を公共性あるものにする必要があったから、口話法で英語を用いることで当初から潜在していた(WPI 1<sup>st</sup> AR[1878]19) 英語系の聾児の親を含むように需要層の想定を変更し、口話法運動の支持者もドイツ移民以外に拡大するような趣旨に口話法運動を転換する必要があった。そのうえ、WPIが学校財源を公的資金に求めた理由には、ミルウォーキーが経済不況下にあつて必要な寄付金獲得が困難であ



ったことよりも、需要者には私費生もいたことで寄付金による運営がもたらす学校の慈善色の付与が嫌悪されたためと思われる（WPI 1<sup>st</sup> AR[1878] 7, 8）。

市教育委員会にしてみれば、公立学校への聴児の就学率はかなり低く、他都市の公立学校で顕著にみられた私立学校・教区学校から公立学校へのシフトも、ミルウォーキーでは徐々たる変化にすぎなかった状況とその背景<sup>11</sup>において、少数の聾児とはいえ彼らが公立学校に通学すること、しかもドイツ移民専用の口話法私立聾学校から一般市民の聾子弟に開かれた口話法の公立聾学校へ移行することは、アメリカ国民の育成という公立学校の大目的を充足し、同時にミルウォーキー公立学校の低調さを改善する効果があった。

しかし、公的資金による口話法聾学校の開設の条件のなかで、WPI 側に備わっていなかったのは、口話法および通学制を併用する理論化であった。たとえば口話法導入の意味づけは、学校開設当初は、手話法に対する憐憫のような情緒的な面が強く、聴者とのコミュニケーションが可能となることがあげられた程度にすぎなかったし（WPI 1<sup>st</sup> AR[1878] 9）、家庭の意味づけはほとんどなかった。それは、口話法を採用する教育機関構想が、自宅から通学できる公立聾学校ではなくミルウォーキー市における第 2 州立校の開設案（WPI 2<sup>nd</sup> AR[1879]13）であったことから理解できる。

WPI が通学制聾学校構想を明確にするのは 1880 年だった。それも、WPI 自身がイニシアティブをとったというよりも、市教育委員会と他都市の通学制公立聾学校情報によるものだった。市教育委員会は市内の大半の聾哑児が無教育状態にあることを知り、1880 年 10 月 5 日、市教育委員会内に聾学校設置検討特別委員会を設置して聾教育の着手の方法に関する検討を開始した。そのなかで、ボストンをはじめとする他都市の公立学校における聾教育情報を入手することで、通学制という寄宿制以外の教育形態とその意義を知ることになる。1880 年 12 月 7 日の特別委員会報告では、教育の最終目的としての有用な雇用と自活、親との分離の発達上の問題、教育適期、教育経費上の有利等が、口話法および通学制と関連づけられて主張されるようになる（WPI AR 3<sup>rd</sup>[1881]10-13; 4<sup>th</sup> AR[1882]16-17）。翌年の WPI 年次報告では、小委員会報告の内容が継承されるなかで、聴者のなかで生活し、活動することが強調され、英語による指導も重視される。また、人口 4 千人以上の小コミュニティの公立学校で聾児を教育する計画であるウィスコンシン・システムの原型が提案される（WPI 4<sup>th</sup>[1882]10-13）。通学制公立聾学校というイメージが具体的となるこの時期前後から、寄宿制と手話法に対する WPI の態度が攻撃的となり、ドイツ口話法の擁護が強力となる。

つまり、WPI はドイツ文化の誇りである口話法以外に明確な理念を予め用意していたわけではなく、公的資金による教育機関の在り方を運動の展開（その一つが、州立聾学校の火災後の第二州立校構想）にしたがって模索してきたのであるが、このような緩慢な変化のなかでも、口話法教育による聾哑者の将来像を初期から正常化に定めていたのである。口話法で指導された聾哑児は、「聴者と同じコミュニケーションの力を与え」（WPI 3<sup>rd</sup> AR[1881]7）られ、手話法で教育された聾哑者よりも、正常者（fellowmen）に近くなるし

(WPI 幹事)、同年齢・同能力の子どもと同等である(市商工会議所内小委員会)と指摘される(WPI 2<sup>nd</sup> AR[1879]12, 19)。商工会議所小委員会は、口話法により、聾啞児がコミュニティの聡明な一員となり、実生活での役割を果たし、聴児と同じように楽しみの源を享受することを期待している。

ミルウォーキーにおける口話法公立聾学校の設立構想は、ボストン等、他都市からの単なる模倣的な導入ではなく、ドイツ移民としてのアイデンティティを維持しながら、アメリカ的現実に合致させようとする同化的意思が働いていたといえよう。

## (2) シンシナティ

つぎに、中西部オハイオ州シンシナティ公立学校に開設された口話法聾学校について概観する。シンシナティ公立学校では 1875 年 11 月に手話法の聾学校が、聾者を校長として開設された。市教育委員会の開設趣旨は、不就学聾児の無知からの解放という人道的・慈善的な意図であった。1886 年には、聾児の親を含む上層の支持により、純口話法聾学校が開設され、1888 年には公立学校制度に編入された(中村[木村ほか 2009]32-37)。口話法聾学校の教育の意図は、20 世紀転換期という時代状況、確立されつつあった公立学校制度という環境への合致、そして需要者のニーズへの対応を志向していたことに現れている。口話法聾学校は、非英語系移民の聴覚障害生徒に対しては口話法の英語教育を行うとともに(Cincinnati Public Schools 62<sup>nd</sup> Annual Report[1890])、州立校よりも上位の階層に属していた口話法聾学校の生徒に対しては、公立聾学校の弱点であるとされた職業準備および職業教育を提供し(Cincinnati 65<sup>th</sup> AR [1894]; 66<sup>th</sup> AR [1895]; 67<sup>th</sup> AR[1896])、下級労働者や半熟練労働者に育てようとした。

また口話法聾学校は、公立学校制度という市教育委員会が運営する枠組みにも合致するような教育を行うようにした。それは、何よりも公立学校に要求された秩序を遵守する生徒の育成であり、公立学校の教育課程を一部修正のうえで、進級制度とともに導入したことである(Cincinnati 61<sup>st</sup> AR[1889]; 64<sup>th</sup> AR[1893]; 66<sup>th</sup> AR [1895])。このことは、聾児においても聴児と同一の教育目的・目標を追究することを意味する。具体的にいえば、自活する有用な市民への教育(Cincinnati, 67<sup>th</sup> AR[1896])にとどまらず、聴児と競争可能な状態への育成(Cincinnati 61<sup>st</sup> AR[1889]; 65<sup>th</sup> AR[1894])であった。20 世紀初頭には州の補助金制度が確立したことで、口話法聾学校の財政基盤が整った(中村[木村ほか 2009]35)。

重要なことは、この公立学校の最終目的が、口話法という大前提のもとで、口話法聾学校の需要者である親<sup>12</sup>との密接な関連のもとに計画され、成果が公表されていることである。第一に、最終目的が職業自立という抽象的な標語ではなく、就労の場において通常の英語によるコミュニケーションが可能になるというものである(Cincinnati 66<sup>th</sup> AR[1895])。これは、就労の場が個人で従事できる第一次産業から、言語を含む他者との交流を要する製造・機械産業へとしだいに転換しつつあった時代状況<sup>13</sup>を反映しているものと思われる。

第二に、就労とコミュニティの成員化という公立学校の最終目的に重要な口話法の習得が、需要者の主たる部分を占める親・家族と日常的な生育の場である家庭と密接に関連づ

けられているということである。口話法は家族との容易なコミュニケーション(Cincinnati, 62<sup>nd</sup> AR[1891])であるがゆえに、親・家族が協力しやすく、聴者社会の理解と助力をえやすい成果であった(Cincinnati 64<sup>th</sup> AR[1893]; 65<sup>th</sup> AR[1894]; 67<sup>th</sup> AR[1896])。それだけでなく、聴児と同等の教育課程という尺度や生徒の日誌作成という方法は、学校と家庭の緊密な関係構築の動機づけになり、親・聾唖児と社会という需要者の各セクターに満足をもたらすことになるし(Cincinnati 65<sup>th</sup> AR[1894])、スティグマも希薄にしたであろう。しかも口話法聾学校の教育では、主知主義的教育からの脱却を意図しての手技訓練の導入や生徒の興味の尊重のように(Cincinnati 65<sup>th</sup> AR [1894]90; 66<sup>th</sup> AR[1895]89)、19世紀末にアメリカに流入していた新教育の考え方が反映されていた。

口話法聾学校は、同時代の公立学校が生み出す需要にも積極的に応えるようとしたことも、公立学校制度内での新しい聾教育の在り方を示した。それは聴覚障害ゆえに、通常学級では学業不振になった生徒の指導である。口話法聾学校における個別指導によって通常学級への復帰の可能性があることを示すことで(Cincinnati 67<sup>th</sup> AR[1896])、口話法の妥当性と信頼を強化できたのであった。

### (3) シカゴ

イリノイ州のシカゴ公立聾学校はすでに述べたように、ボストンのホーレス・マン聾学校以降に開設された一連の公立聾学校の先駆けとして、1875年に開設された。しかし口話法への転換は劇的には行われず、併用法と共存する形で進行した。その理由は、市教育委員会が、口話法の成果が上がらない下層の聾児が通学を継続する政策として、手話法を使用できる併用法を維持したのであった(木村ほか[2009]28)。

シカゴ公立聾学校でみられた併用法と口話法の共存は、口話法重点化への過程に過ぎなかったように思われる。1890年代半ば以降の市教育委員会の平日寄宿制の提案は、州に対する経費上の駆け引きあるいは要求<sup>14</sup>であったとみれば、比較的単純なプロセスである。聾学校の開設と維持という、本来は州の事業であるものを市が肩代わりしているという経費負担区分がシカゴ市の主張であり、平日寄宿制の提案はその具体化であった。そのためには、生徒数が増加しない通学形態と指導法を改め、聾教育におけるトレンドを反映させ、少なくともより広い支持を得られる社会的基盤の聾学校に変えていく必要があったのではなかろうか。

経費問題は、公立聾学校事業の成果に対する評価問題でもあり、要は、公立聾学校は市教育委員会の事業として評価が低かったのである(Chicago 39<sup>th</sup> AR[1892-93]168)。その理由は、シカゴ公立聾学校は、潜在的な就学者がいるはずであるにもかかわらず、開設後約20年経過しても就学者数は50人前後(木村[木村ほか2009]27)にすぎず、担当教員1人の小規模聾学校では必然的に混合学年学級となり、冬季と遠距離・交通費負担による通学の不規則とあいまって教育効果は低下した。したがって、通常教育よりも多額の生徒一人あたり経費を要する公立聾学校を維持するには、学校増設や教員確保等、課題山積の教育委員会にとって何らかの抜本的な対策が必要だったのである。

そのような対策とは、センター化と口話法の導入であり、この二つは関連していた。センター化は市内に分散している教員 1 人の小規模聾学校を集約して平日寄宿制とし、集約によって浮いた経費で構音指導教員を雇用し、手話法に加えて口話法も指導するというものである。寄宿制の導入は、とくに経済的に下層の親の期待に応えるものでもあった。構音の導入理由は、聴児から孤立するのを防止し、聾児を孤立した集団にしてきた障壁をなくすためであり、年少期に教育を開始することであった (Chicago 38<sup>th</sup> AR[1891-92]215-218; 39<sup>th</sup> AR[1892-93]168-170)。聴児との関係はしだいに拡大し、その意味づけは強化される。学校活動の一部を聴児と行い (Chicago 42<sup>nd</sup> AR[1895-96]64)、休憩時間・始業前・放課後に交流し、年長児のなかには、通常学級で聴児と学業をともにする聾児も出現するようになる (Chicago 42<sup>nd</sup> AR[1895-96]64; 43<sup>rd</sup> AR[1896-97]50)。

しかし市教育委員会にとって、急速に口話法重点化へ転換することは困難であったと思われる。それは、シカゴ公立聾学校の開設が聾啞者のイニシアティブと手話法の功績であったからであり、それゆえに、シカゴ公立聾学校では口話法と併用法の併存が続いたのであると思われる。しかしその併存の実体が口話法中心であることは、聾学校の監督委員会だった特別基金委員会の報告の記述で明らかである。したがって初代の校長で聾者の P. A. エメリィが 1891 年に退任し、市教育委員会と手話法聾学校を支えてきた聾啞者団体との間が不和になる (Chicago 39<sup>th</sup> AR[1892-93]170) のは必然であった。

以上のシカゴ公立聾学校をめぐる動きは、シカゴ教育長の A. G. レイン (Albert G. Lane 1841-1906) の在任期間とほぼ重なり、聾学校の改革と関連があると思われるので、その改革により彼が何を目ざしていたのかを探ることが、聾児の教育の目的・本質を分析するうえで必要な手続きとなる。レインは、1891 年 12 月から 1898 年前半までシカゴ教育長に選任され、その最大の功績は教員養成制度の先鞭をつけたことであった (Herrick[1971]74)。彼はハイ・スクール卒業後、公立学校の教員、校長を経て、クック郡教育長 (通算 19 年間) を歴任した (Bright[1906]177-181)。彼がシカゴ教育長に着任した当時のシカゴ公立学校の状況は、学校が不足し、教員養成と教育課程に深刻な問題があり、教育の量と質の点で課題が山積していた。1890 年代前半、学童急増のため毎年 20 校の新設が必要であるのに、二部授業を受けている生徒と学校に不適切な建物におかれている生徒数が 1 万 3-4 千人もいた。大都市のなかでシカゴだけに教員養成機関がなく、ハイ・スクール卒業生が教員になるのは政治的なコネクションによってであった。公立学校における特別教科の扱いが、経費上の問題と初等教育の 3R's の質の問題から大問題となったが、その背景には政治的な対立があった (Herrick[1971]73-75)。

レインが公立聾学校の改革を模索していたと判断する理由は、市教育委員会年次報告において、通常取り上げる担当委員会報告だけでなく、教育長報告のなかで積極的に新しい計画を主張していることである。それも、聾学校だけでなく、他の障害児や非行児の教育問題と関連させて総合的に検討しているのである。ちなみに、精神薄弱学級と肢体不自由児学校の開設は 1899 年、盲学級の開設は 1900 年であった。これらの新規の障害児の学級・

学校は、おそらくレインの描いた総合的構想の延長線上にある（後述）。また、児童研究運動の拠点として 1899 年には公立学校制度内に児童研究部（the child study and scientific pedagogy）が開設された。

シカゴで公立学校教育が低調であるのは、親も雇用主も義務教育法を遵守する環境に乏しく、就学させなくても罰則を伴わない法律上の不備があったからである、とレインは指摘する（Chicago 38<sup>th</sup> AR[1891-92] 61-63; 41<sup>st</sup> AR[1894-95]48-49）。第一の対応はもちろん、現状の問題指摘だけでなく、義務教育法違反者に対する罰則強化である（Chicago 43<sup>rd</sup> AR[1896-97]53）。第二は不就学児対策であり、レインは 1892-93 年度には親学校（parental school）<sup>15</sup>の開設を提案している。対象児は、不就学で行動上の問題のため公立学校から排除されている子どもであった。彼らが犯罪者になるまで放置されている現状を、規律ある行動を回復するための教育機関を公立学校制度内に新設するという、他市ではすでに実施されている試みだった（Chicago 39<sup>th</sup> AR[1892-93] 65-67; 40<sup>th</sup> AR [1893-94]39; 41<sup>st</sup> AR[1894-96] 48-49）。街頭にいる子どもを通常の公立学校に就学させても、コントロールが困難で、他の子どもに悪影響を及ぼすために分離が提案されていた（Chicago 38<sup>th</sup> AR[1891-92]63-64）。レイン教育長は、一方では非行や規律のために公立学校の外に追いやられている子どもに対処することによって、義務教育法の実効化を図るとともに、親・雇用者・社会に義務教育の効用と意識向上を考えさせ、同時に不就学児のなかでも規律上の問題がある子どもは、通常学級から分離したのであろう。

第三は、学業と行動の点において対処が必要な子どもに対する公立学校の対応である。そのなかで注目すべきは 1893-94 年度である。特別学校（special schools）の表題のもと、聾学校以外に盲学校と精神薄弱児施設、そして感化学校を取り上げ、続いて親学校にも再度言及する（Chicago 40<sup>th</sup> AR[1893-94] 36-40）。学齢生徒の教育に対する責任は市にあるものの、障害児の教育は州の責任であるとしながら、とりわけ盲学校用の敷地を市費で購入したのであるから、公立盲学校の開設計画は聾学校と同じ論理、すなわち寄宿制による教育機会の提供を、とりあえず市が肩代わりするという計画であったものと思われる。

以上の 3 つの学校の目的は、自活できるような職業を身に付けさせることであった。感化学校は、州刑務所委員会による要請に基づき、1892 年 12 月から開設されていた。比較的軽い罪で刑務所に収容されていた非行男子は、再犯率が高かったために、教育効果を意図したものであろう。親学校は、刑務所内感化学校よりは問題内容（学校の規律違反や家庭の養育困難）が軽い生徒を対象とし、放浪者や社会の脅威になるのを防止する機能が期待されている（Chicago 40<sup>th</sup> AR[1893-94]38-39）。しかし、非行や規律問題の内容や程度に応じたシステムは、シカゴには用意されていなかった。

レインは、1896-97 年度に改めて精神薄弱学校と盲学校について、それぞれの表題のもとに取り上げた。直接には公立聾学校生徒中の知的に弱い（weak-minded）子どもの言及から、不就学の精神薄弱児（feeble-minded）の教育問題が展開される。精神薄弱児の教育問題は、公立聾学校の開設・維持と同じような論理から展開される。州立施設の収容力に空きがな

いこと、同施設からの退所者の存在、入所対象者の多数の存在、精神薄弱児のケアと訓練に対する権利、そして州の責任、シカゴの二次的な責任としての公立学校制度内での教育である。盲児についても、同じ議論が示され、市議会で敷地・建設経費 5 万ドルが計上されている (Chicago 43<sup>rd</sup> AR[1896-97]51-53)。

レイ教育長は、義務教育の促進とともに、主流の子どもに対してはシティズンシップの形成を目的とし、行動上の逸脱グループには、放置による社会的脅威化の防止を意図する (Chicago 38<sup>th</sup> AR[1891-92]61; 41<sup>st</sup> AR[1894-95] 48-49)。教育委員会委員長は、雄弁にシティズンシップの社会的必要性とそれを獲得する子どもの譲渡できない権利を、無教育聾者からの州の安全の立場から主張する (Chicago 41<sup>st</sup> AR[1894-95] 16-17)。結局、レイは公立学校を統治の一部門とみなして、シティズンシップを形成させる場としたのであった (Chicago 38<sup>th</sup> AR[1891-92]62)。

レインの特別学校構想が結実したのは明らかである。第一に、公立聾学校改革は、生徒数の増加が着任時の 2 倍以上の 100 名を越したことから、明らかに成功であった。1896 年 1 月からは純口話法専門の聾学校も開設し、聾教育の効率と口話法への転換を明確にした。1896 年 9 月には、前任の併用法に立つ校長に代わり、純口話法の聾幼児教育をアメリカで最初に開始した M. マコーウェン (Mary McCowen 1848-1930) を採用し、聾幼児に対する教育への道も開いた (Chicago 43<sup>rd</sup> AR[1896-97]49)。そのうえ、懸案だった州補助も 1897 年の州議会で可決された (Chicago 43<sup>rd</sup> AR[1896-97]50)。第二に、刑務所内感化学校では専用校舎が開設され、非行児は成人の囚人から分離された。

シカゴ公立聾学校が急速に繁栄した功労はマコーウェン校長の運営にあった。彼女は、口話法に関連する要素を活用し、生徒の多数化に成功した後、指導方法別に学校を編制するだけでなく、生徒の分類を行うことで、通学制聾教育を体系化した。しかも、レイ教育長の公立学校改革構想と関連する考えをもっていた。それは義務教育法の罰則の導入による強化であり、聾学校に在籍していた精神薄弱児の排除＝精神薄弱児学校の創設であった (Chicago 43<sup>rd</sup> AR [1896-97]132; 44<sup>th</sup> AR[1897-98]66; 60<sup>th</sup> AR[1913-14]360; 53<sup>rd</sup> AR [1906-07] 184)。マコーウェンの精神薄弱児の聾学校からの排除が、施設への排除やコミュニティからの排除でなかったことに、留意する必要がある (後述)。

それではシカゴ公立聾学校では、聾児の学業不振についてはどのように対処したのだろうか。口話法の対象児は、学業成績および知的能力と連動して考えられた。2-3 年試行しても口話法の成果があがらない、学業が遅い聾者は手話法が勧められ、自活するための特別訓練が推奨された (Chicago 60<sup>th</sup> AR[1913-14]360)。

シカゴ公立学校では、児童研究部が設置されたこともあり、科学的な心身の個別差研究は、年次報告でも詳細に報告されている (Chicago 45<sup>th</sup> AR[1898-99]27-69; 46<sup>th</sup> AR[1899-1900] 37-116; 60<sup>th</sup> AR[1913-14]158-164)。シカゴ聾学校への入学対象者は、児童研究部が勧告した (Chicago 53<sup>rd</sup> AR[1906-07] 184)。聴力の程度や失聴時期により生徒の 3 分類を行ったり、音の増幅器の製作の必要性を主張した。とりわけ残存聴力のある生徒

に対する体系的聴覚訓練の必要性を認識していた(Chicago 56<sup>th</sup> AR[1909-10]36-37)。公立聾学校の整備と向上は、1900年代後半には特別学校としてシカゴ公立学校における学業不振児や障害児に対する教育的対処の中核となり、盲児、病弱(貧血)児、肢体不自由児、学業不振児、一時的な心身の障害児、精神薄弱児、入院児、てんかん児の教育について実施あるいは計画し(Chicago 50<sup>th</sup> AR[1903-04]121-123; 52<sup>nd</sup> AR[1905-06]184-189; 53<sup>rd</sup> AR[1906-07]180-188; 54<sup>th</sup> AR[1907-08]227-273; 56<sup>th</sup> AR[1909-1910]17-37, 42-44; 60<sup>th</sup> AR[1913-14]356-373)、特殊教育制度の基礎を築いた。公立聾学校は、これらの生徒の正常化が教育目標となっていたことでもリードしていたが、正常化が困難な障害の生徒には、職業自立や脅威化の防止のような別の目標を二元的に用意していた。

#### (4) クリーブランド

オハイオ州クリーブランドの通学制聾啞学校は、アメリカ国内で口話法が優位となりつつあった1893年秋にまず併用法の学校として出発し、1900年代半ばには、教育長 E. F. モールトン(Edwin F. Moulton)の主導により口話法に統一されるという類型に属する(岡[木村ほか2009]37-39)。その開設趣旨は他の都市聾学校と同じように不就学聾児に対する教育機会の提供だった。州立聾学校から離れた都市と同じように、クリーブランドとその近郊には多数の聾児を州立聾啞学校に送り出すとともに、不就学聾児に対する教育機会の提供の必要性が長らく認識されていた。通学制聾啞学校の意義は他の都市と共通であり、州立聾学校在籍者については、数年間にわたる家庭からの分離と両親からの保護および影響の剥奪、家庭生活の維持という観点から問題が指摘された。しかも、公立聾学校の州資金による財政基盤はクリーブランドの項で述べたごとく、20世紀初頭には確立した。

クリーブランド公立聾学校の併用法は、ニューヨーク聾学校卒業生の J. H. ギアリー(John H. Geary)が手話法による指導を、その妻が発音指導を担当することで行われていた。1894年秋には、口話法の指導訓練を受けた教員により、年少児を対象として本格的に口話法の指導を開始している。1900年代半ばまでは、口話法を中心に、手話法による指導も部分的に維持された。それではクリーブランドにおいて口話法への転換はなぜ行われたのであろうか。クリーブランドでは、シンシナティの場合と同様、公立聾学校側の意向ではなく教育委員会の主導によるものであった。1905年、モールトン教育長は、ボストンのホーレス・マン聾学校長 S. フラー(Sarah Fuller 1836-1927)や、ウィスコンシン口話法普及協会の R. C. スペンサー(ミルウォーキーの章を参照)、A. G. ベルなど、口話法を支持・推進する著名人の名や彼らの書簡を意図的に引用することで、当時、クリーブランドの通学制聾啞学校において導入されていた併用法を「併用法の導入は後退の一步である」と痛烈に批判し、口話法の絶対的優位を主張した。彼は、国内外の卓越した聾学校では口話法による指導が支配的であると指摘し、手話法、併用法、口話法のうち口話法だけが、自然で実際的で効果的かつ便利な聾児教育の方法であるとした(Cleveland Public Schools 69<sup>th</sup> Annual Report[1905] 79-82)。

教育委員会による口話法支持の背景には何があったのか。聾児教育に対する家庭の役割、

通常のカリキュラムへの近接への意図、聴者コミュニティにおける聾者の地位の向上可能性に加えて、口話法に対する親の理解と支持を獲得することで通学制聾学校の在籍生徒数を拡大し、これによって聾児の就学率・通学率の向上を旨とする意図があったと考えられる。このような口話法の趣旨はまさに指導的な口話法論者の模倣に過ぎなかったが、実際には、口話法へと転換した1905年以降、クリーブランド公立聾学校における生徒数は、それまでの40～60名から100名以上に急増しており、モールトンをはじめとする口話法支持者によるアピールが、親や社会に対して効果があったことを示唆している。

クリーブランド公立聾学校が口話法に転換する時期のクリーブランドは、オハイオ州随一の人口規模の都市となり、急激な産業の発展、人口規模の拡大、移民の流入といった社会の変化に対応するため、良質の労働力の育成と社会の秩序維持を唱導するプロGRESSが、公立学校改革を推し進めたアメリカ大都市の典型例であった(中村[2008]22)。20世紀初頭は、市人口規模の急増に伴って公立学校就学者数も膨張していた時期であった。公立学校の責任者としての共通の課題の一つは、順調な進級と留年者の縮小であったが、留年者のなかに聾や近視等の身体的欠陥による生徒の存在が認識されていた時期であった。また、精神薄弱児の特殊学級開設の時期とも重なっており、まもなく1908年の肢体不自由学校、1909年の盲学級、1913年の弱視学級の開設へと展開する時期であり、公立聾学校が基盤となってクリーブランド特殊教育制度の基盤を形成したのは、シカゴと類似していた。

### 3. 公立聾学校の口話法への転換要因としての正常化と社会的支持の拡大

#### (1) 口話法への転換要因としての正常化

その一方で、手話法運動側からの通学制聾学校に対する具体的な批判や疑問には、たしかに正鵠を得たものが多い。職業教育の不備、少人数ゆえの学級編成困難、公立聾学校としての新しいカーストの発生、都市限定の制度という指摘である。また、貧困層や移民の聾児の場合は、彼らの劣悪な家庭環境よりも寄宿制聾学校の年間を通じて統制された環境のほうがよいし、生涯のケアにも対応しているというのである。

しかし通学制聾学校における口話法への転換は、それが純粋に聾者用言語としての、あるいは指導法としての良否というよりも、より広い社会的見地から、それも聴覚障害の程度に関わりなく、学業・行動・健康の正常基準へ近接することが、親や教育委員会(Eliot in Osgood[2000]99)を含めて聴者コミュニティで説得力をえた結果であった(岡[木村ほか2009]39-40; 中村[1991]29-30)。ミシガン州デトロイト公立聾学校の目的は、「スピーチ・読唇・音声言語との結合を通して、可能な限り正常な状態に聾児を復帰させ、日常語と文学について聴児と同等にすること」であった。教育の三大要素である「注意力・観察力・模倣力」(Detroit Board of Education[1902]21)は口話法とだけ、親和的な関連があるわけではなかったが、このような聾児の正常化と聴児との同等性という語句と、指導の材料や例示そして提示の方法が聾児の特別なニーズに対応しているだけであって、教育の基本原則も教育の目標(注意力・観察力・模倣力、表現、従順)も聾児と聴児では同一であり、連続しているとの主張(Detroit Board of Education[1902]13)が、社会的に効果があっ



たのである。

このような通学制聾学校の目的論は中西部から拡大していく。カリフォルニア州ロサンジェルス公立聾学校は、聾児を「可能な限り自然な環境に保って、彼らのきょうだいたちと同じ指導・規律の状態に」におくことで、教育終了後、「真の生活が始まる時に――別の集団とならないようにするためである」。したがって、聴児との継続的な交流が必要であるが、聾児は、それによって自分の能力に対する自信を獲得する。彼らは、かつては手話法という精神的・道徳的な欠点のためにスケープ・ゴートとなっていたが、聾児は「いまや、自分たちが他の子どもにごく類似しているという事実を誇りに思っている」(Los Angeles Board of Education Annual Report[1900-01]101-02)。つまり、「ろう者をまったくろう者にみえないようにしようする聴者の願い」(パッデン・ハンフリーズ[2003]203)の具現であった。

このような正常基準で成立し、運用される世界である公立学校制度に位置づけられて教育の目的や本質を設定することは、口話法への転換において不可欠だったのである。このように、口話法聾学校は、聾児の独自のニーズや方法としての独自性よりも、聴児を基準とした教育やその考え方に従うこと、コミュニティにおける生活をめざす教育が標準的となる。

こうして口話法運動では、聴児(者)の世界との交流促進が標語となる。A. G. ベル(Alexander Graham Bell 1847-1922)がいうように、日常的な聴児との交流は、将来の成人生活における社会関係に発展することが期待されるからである(Anonymous[1884-85]ccxxiii)。それにもかかわらず、各地の口話法聾学校では、聴児との交流はスローガンとしては示されるが、その交流は自然発生的な期待にすぎず、当初はその意図的・計画的な指導はまったく記述されておらず、聴児と聾児はいわば自然の状態におかれたままであったが、20世紀になると、聴児との接触の強化が試みられる。「可能な場合」という限定つきであったが、工作のような教科が追加されて、聴児との交流が試行された(デトロイトではスロイドや料理の授業で試みられた。Detroit Board of Education[1902]14)。それよりも、聴児との接触の意味づけが強化されたといえる。一つは聾児にとっての利益であり、聾が効率的な活動に妨げにならないという自信を聾児が獲得することであり、新しい経験が言語活動へ反映されることであった。もう一つは、聾児が通常学級で学習すると、残りの聾児への教師の個別的配慮がより行き届くというものであった(Chicago 56<sup>th</sup> AR[1909-10]36)。なお、口話法通学制聾学校では、聴児との交流が奨励されることと、聾児同士の関係が教室以外では忌避されることが対になっている。

## (2) 口話法への転換に対する社会的支持の拡大とその理由

口話法が、失聴児の親とその熱烈な支持者による、そしてボストン近辺のローカルな運動であったものが、全米的な運動に発展したのは、1880年のミラノ会議での国際的な運動、理論的・実践的・広報的拠点としてのボルタ・ビューローの開設と豊富な資金、口話法運動のシンボルとしてのベルの存在があったであろうが、親、教員、教育委員会、さらにはミ

ルウォーキーにみるようにビジネスマンの支持という、今まで経験したことがなかった社会的広がりがあった。口話法運動のイデオロギーが、20世紀転換期における社会と時代にアピールした要素をもっており、工業化社会に転換しつつあった社会的考え方<sup>16</sup>が反映されるようになったと考えられる。聾学校における教育内容も、キリスト教的教義の伝達やキリスト教徒への育成は第一義的な目標ではなくなったし、聖職者中心の校長から世俗的な校長に変化していた。

新移民のアメリカ到来の時期において、口話法の聾啞児が、聴者が理解できない手話法ではなく聴者と共有できる英語でコミュニケーションできるように思われたことは、非英語＝手話法＝異質な文化・宗教・行動様式と英語＝口話法＝アメリカと共通のアングロ的文化・プロテスタント・行動様式というアナロジーが、教育委員会や口話法運動において極めて有効であったからである。口話法はまさに社会と聾啞者本人にとっての進歩の標語に見えたのである(中村[1991]29-30)。

それゆえに、口話法＝通学制聾学校は、親や聾教育の教員だけでなく、教育や社会事業に関連する専門家に広く歓迎されたのである。たとえば小規模の口話法＝通学制聾学校が普及したウィスコンシン州の州立機関運営局長 (conductor) だった F.M. ジャック (F.M. Jack) が 1907 年の全国教育協会 (The National Education Association: NEA) 年会で述べた公立通学制聾学校に対する期待は、聾児の育成像と公立学校制度の可能性によく表れている。聾児は神聖な権利があるとされ、公立学校教育においてその力を開発されることで、単なる職業自立以上に、聾者が社会の一員になることができると期待された。「誠実かつ聡明で勤勉な神を恐れる有用な市民」、「自制心と克己心があり、自立できる」協力的で調和的な社会の一員になることができた (Jack[1907]988, 989, 990)。それだけでなく、聾者は聴者にも助力となることが可能となるが、それは聴者に近づくことによってであり、生存可能な適者に昇任することでもあった (Jack[1907]989)。

かくして公立聾学校は純粹で明白な民主制を象徴し、公立学校制度の礎石で地方分権の計画 (Jack[1907]988, 990) となり、上記のような教育目的を達成することでその普遍性を実証し、それによって公立学校の「構造・力・影響力・達成に対する、より明白な見解とより広範な地平」(Jack[1907]988) を広く示したのであった。

もちろんジャックには、通学制聾学校計画が年に2万ドルも経費節減できるメリットがあるとの認識があったが (Jack[1907]989)、この点は、ワインズ (Wines) 州慈善委員会委員長がかつて州立聾学校の増設や拡張ではなく通学制聾学校の設置を示唆したように (Wines in Fay[1884]312-313)、州行政官として当然の共通認識だった。また、ジャックが罰則規定を伴う州就学義務法によって聾児を公立学校に就学させようとした (Jack[1907]987) ことは、聾児を公立学校制度に包含することが、すべての子どもを公立学校で育てる計画の象徴的位置づけでもあったからであろう。ジャックには、上記の聾児の社会成員化の目標に見られるように、公立学校を20世紀初頭の新しい秩序形成の機構とする意図があったのである。

これらの人々の共通項は、聾教育界とは直接縁のない行政高官であったということにある。口話法＝通学制の論拠はこれらの人々にアピールし、それが通学制聾学校における口話法への転換や州法による援助等の財政基盤の形成に結果したのである。

ジャックの議論は、他の障害種別の特殊学級(学校)と共通している点が多い。それは最大目的としての社会適応と正常性への同化である。社会適応では、通常学級の数倍の生徒一人当たり経費を要した特殊学級が存立し、障害児の親に対しては就学奨励によって通学の継続を現実化するために必要であった。正常性への同化は、障害のない人々の行動を正常基準として、それに可能な限り近似させることであり、それは、20世紀転換期のアメリカにおける新移民の流入と資本家対労働組合の対立という状況におけるプロGRESSIVの同化論の一環だったといつてよい。しかしながら、聾の障害当事者の特殊学級関係者の場合、社会への参加という意図はあったとしても、同化のような意思は希薄であった。公立学校盲学級を主導した盲の教員の場合も、口話法運動のような露骨な同化論を主張しているわけではない。

しかし口話法運動は、教育委員会にもアピールしたのである。シカゴ公立聾学校の口話法転換において決定的な役割を果たしたマコーウェン校長の計画は、レイン教育長の特別学校構想を実体化するかたちで議論を展開したために、両者に共鳴効果があった。しかし聾学校の改革において、口話法というよりも、彼女の主張が口話法とも連動して説得力があったというべきであろう。第一に、センター化構想である。公立聾学校のセンター化は平日寄宿制を意味し、毎日の通学困難・交通費の負担・不規則出席を減少させ、週末での自宅での生活を確保する通学制と寄宿制の長短を相補する折衷的な計画で、すでにボストンに先例があったが、従来は二者択一の議論にとどまっていた。しかし彼女の提案では、全学年を通じてセンター化を一律に導入するのではなく、教育の効果・効率を組み合わせ、初等・中間・グラマーの各学年によってセンター化を段階的に進行させる構想となっている。初等段階では家庭の近く分散されたより少人数の小規模学校に通学し、グラマー段階では市内で1校の寄宿制センター校に就学するというものである(Chicago 43<sup>rd</sup> AR[1896-97]133-134)。学業が高度になった段階では、多数の聾児が集まることにより、教育効果を上げるための学級編制が可能だった。

第二に、聾児の教育可能性に関する議論である。マコーウェンは、新規の教育事業でしばしばあったように、非常に有能な障害者を例示して口話法教育全体の高い効果を約束することをしなかった。平均的な能力の聾児でも、勉強熱心で早期からの教育という条件があれば、いいかえれば聾児がおかれている制約を解いてやれば、どのような聾児でも豊かなその可能性は教育によって開発されることを示したのである。もっともこの発言は、口話法の立場からではあった(Chicago 43<sup>rd</sup> AR[1896-97]130-131, 133)。なお1897-98年度に初めて、シカゴでは口話法学級数(10)と手話法学級数(7)が逆転した(Chicago 44<sup>th</sup> AR[1897-98]64-65)。

第三に、公立聾学校の運営において、通常学級を基準としたことである。聾学校が形式

上、公立学校制度に位置しているからではなく、マコーウェン校長は、進級の基準と方法、カリキュラムは、通常学級と同一であるとした (Chicago 43<sup>rd</sup> AR[1896-97]133-134)。聾児の教育が通常の教育と同等の基準と成果を旨とすることは、公立学校関係者および社会にはきわめて理解しやすく、歓迎されたものと思われる。

第四に、マコーウェンは、聴児との同等性を願う親の意思を組織化した (木村[木村ほか 2009]29)。たとえ学校側がリードしたにせよ、集団としての親の意思が表明されたのは、シカゴ公立聾学校の特徴であった。指導法の選択は、親に権限があると考えられた (Chicago 43<sup>rd</sup> AR[1896-97]128)。教育委員会は親に公立聾学校の在り方に対する聞き取りを行い、平日寄宿制構想を彼らから引き出した。実際にはそのように誘導した (Chicago 41<sup>st</sup> AR[1894-95])。また「聾啞」のスティグマ性を軽減するためにその呼称を廃止し、「聾」に代えた (Chicago 43<sup>rd</sup> AR[1896-97]135)。また、聾児が「同等な条件で」聴児と触れあう (mingle) ことが推奨された (Chicago 60<sup>th</sup> AR[1913-14]361)。それが聾児に期待されている最も重要な貢献であるとされていることから、その同等性はレトリック的な意味が濃厚であったと思われる。しかし手話法聾学校時代には見られなかった方法での親の意思の尊重と組織化<sup>17</sup>は、子どもの教育の在り方に関心をもちうる余裕のあった聾児の親にアピールしたことだけは間違いない。こうして、口話法の生徒の親の関心を引きつけることによって、口話法聾学校は生徒数が増加しただけでなく、口話法生徒の出席率は併用法のそれに比べて顕著に高かった (木村[木村ほか 2009]29)。1899-1900 年度の併用法生徒数 61 人、口話法生徒数 127 人で、併用法生徒の年間出席の 9 ヶ月超が 29.5%、6 ヶ月未満が 42.6%、口話法ではそれぞれ 59.8%と 11.8%であった (Chicago 46<sup>th</sup> AR[1899-1900]248-249)。それは、親の口話法教育への期待が明示された表れと見てよい。<sup>18</sup>

第五に、マコーウェン校長の教育の経済的・社会的効果論も、教育委員会やプログレッシブの支持獲得には有効であったろう。彼女は、聾者を含む不就学者に対する義務教育の実効化のための罰則強化を主張するとともに、無教育の聾者に対しては功利論的な議論<sup>19</sup>をする。不就学の聾児は非生産者であり財政的な重荷であるばかりか、犯罪者の犠牲となつて、社会的な脅威となるとする。したがって彼らの放置防止は、強制的に教育を行うことが唯一の是正策であり、社会の安全策になるのである (Chicago 43<sup>rd</sup> AR[1896-97]133; 44<sup>th</sup> AR[1897-98]65-66)。

第六に、口話法およびその拡大運動が盛り上がっていた時期に、NEA 内に 1897 年、「聾児・盲児・精神薄弱教育部会」いわゆる第 16 部会が設置され (小川[1982]27)、その幹事に就任した。この時ベルが「聾者の教育」と題する講演を行い、ウィスコンシン州での口話法採用に大きな影響を与えると同時に、口話法の宣伝に大きな効果を上げた。マコーウェンは幹事となり、報告を行っている (Chicago 43<sup>rd</sup> AR[1896-97]128-129; McCowen[1898]1029-31)。このような全国組織での活動は、彼女の言動の正当性を保証する効果があった。

最後に、とくに注目されるのは、マコーウェン自身の教育活動において妨げとなつたはずの聾精神薄弱児に対する対処である。彼女は、公立聾学校に在籍していた精神薄弱児を

コミュニティから単に排除することを主張しなかったし、何より、19世紀末にもかかわらず精神薄弱脅威論に与していないのである。そればかりか、彼らの教育に対する機会を他の障害児と同等の権利として承認する(Chicago 43<sup>rd</sup> AR[1896-97]132; 44<sup>th</sup> AR[1897-98]66)。これはまさに、脅威論を採用する人々が多かったプロGRESSIVのなかでは新鮮な見解であった。

ここで口話法をめぐる論争と口話法運動が提起した問題とその意味をまとめておく。この論争は、ほぼ同じ時期に喧伝された精神薄弱脅威論にも匹敵する社会的広がりがあったが、内容的には、人間像(教育の最終目的)とその具体化(シティズンシップ)という深さももっていた。しかしこの論争が、実際にはコミュニケーション・モードの良否の問題よりも、論争と運動において勝利を得るための広義の政治的戦略の有無あるいは巧拙でもあったことに留意しておく必要がある。論争・闘いの主な舞台は、義務教育確立期の都市公立学校(public schools)であった。この論争の舞台が寄宿制聾学校であれば、おそらくほとんど社会の注目を惹かなかつたであろう。口話法運動は、聾児だけの学校である寄宿制聾学校ではなく、アメリカ人として育成する、聴児と同一の目的を共有する公立学校という場で勝利したからこそ、口話法は公共性というシンボルを獲得し、公立学校とコミュニティの問題となりえたのであった。そして、聴児と同じシティズンシップ形成への近似が可能なこととして、親や口話法支持者によって期待されたのであった。寄宿制聾学校であれば、たかだか聾者としての社会成員が社会的に支持されただけであつたらう。

この論争のもつ意味の範囲と深さは、同じ公立学校で20世紀転換期に教育が始まった他の障害カテゴリーと比較するとよく理解できる。盲児の教育は、教育の始期が聾児と比較的近く、同じ寄宿制によって行われていたが、盲児の公立学校における教育は1900年のシカゴ公立学校で初めて開始された。盲児の場合は、読み書きの手段という意味でコミュニケーション・モード問題をもっていたが、1900年には凸字ではなくブライユ点字の採用以外に選択肢はなかった。たしかに、最終的な教育目的としての「正常者への近似」をはじめ、当事者問題や障害(者)と社会の関係等の項目自体は聾児の教育と共通するものの、聾児の場合、言語問題が関係することによって近似問題も当事者問題も、盲児とはまったく意味が異なるようになり、教育の根源性に至っては次元が異なる問題となつたのである。

このような口話法運動やマコーウエンの活動に対して、手話法に対する支持運動はどのような状況にあつたのだろうか。口話法運動の社会的積極性に対して、手話法はその擁護運動の方向が手話法サークル内の内部にのみ向かつた、コミュニケーション・モードに限定された反応にすぎなかつた。手話法は聾者および聾関係者のみにとって重要な問題であり、19世紀末のアメリカ社会が直面していた重要な問題との関連づけがなく、社会的にアピールする運動論としての方向づけが欠けていた。また口話法=通学制運動では、寄宿制の需要者よりも経済的に上位の親<sup>20</sup>を教育に関心のある需要者としつつ、通学制を家族の理想型や愛他主義のコミュニティによる支持(Jack[1907] 989)とみるように理想論に基

づいていたが、手話側は、ほとんどの親が経済的・社会的に順境ではなかった親・家族の聾唖児の職業自立に対する切実なニーズ、公立学校における職業教育の不備、ほとんどが生育の場として好適でない聾唖児の家庭とコミュニティの現実というような議論で対抗した。そのような地味な議論に対して、時代の変化をリードしたプロGRESSIVEのような人々は積極的に支持することはなかったのである。

### III. 併用法の通学制聾学校とその教育の目的・本質

併用法は、1868年の第1回アメリカ聾唖院校長会議(The Conference of Principals of American Institutions for Deaf and Dumb, 現在の the Conference of Educational Administrators of Schools and Programs for the Deaf: CEASD)で、E. M. ギャローデット(Edward Miner Gallaudet 1837-1917)により提案され、採択された(上野[1991]223-235)。19世紀末においては、全生徒数の約9割が併用法の指導を受けた。しかし口話法の指導を受けた生徒数はますます増加する。表3は連邦内務省教育局の調査に基づいて、その増加状況を示したものである(Phillips [1917-18]676; [1921-22]5; [1926-27])。

表3 スピーチを指導されている生徒数の変化(1917-27)

年	1917-18	1921-22	1926-27
何らかの方法でスピーチを指導	10757人	11399	14559
口話法により指導	9699	11042	13762
聴覚法により指導	435	671	646

表1と分類項目が異なるので典拠資料が異なると思われるが、表3では「何らかの方法でスピーチを指導されている」項目が併用法を示していると思われる。興味があるのは1910年代後半からの約10年間において、1921-22年には口話法は併用法に拮抗するまでになるが、その5年後の調査では増加傾向にかけりがみえることである。こうして、口話法は急激に拡大したが、それが着実に継続されたわけではなかった。これは全国的な全体の状況であるが、ローカルでは、口話法に対する疑問と支持の喪失はすでに始まっていたように思われる<sup>21</sup>。1880年代の公立聾学校における口話法導入期に、寄宿制聾学校から、口話法は労多くして益なし、口話を習得する間は他の勉強が疎かになる、そのような苦勞をしてもほとんど成果が上がらない生徒が多いという批判が提起されていたからである。公立聾学校における口話法拡大期には、公立学校側にほとんど説得力をもたなかった口話法に対する懐疑と批判は、ほかでもない公立聾学校内部で実践の結果生まれていたのである。

そのような早期の例が、20世紀転換期にセントルイスで生じていた。純口話法運動の唯我独尊的態度もあって、聾者および口話法反対者の反発は国内外の一部で顕著となりつつあった(St. Louis 45<sup>th</sup> AR[1899]180; 46<sup>th</sup> AR[1901]133-134)。通学制聾学校の創設当初の手話法の採用から、口話法を重点においた併用法を経て、口話法を限定した併用法という転換を先導したのが、セントルイス公立聾学校であった。この公立聾学校の前身は、ミシ

ガン州立聾学校と国立聾啞大学卒業生である聾者 D. A. シンプソン (Delos Albert Simpson) のイニシアティブと実業家・聖職者等の有力者ならびに聾児の親の運動により 1878 年 12 月 2 日、シンプソン校長のもとに手話法により、請願者の経費負担の聾学校として開校された。しかし 1879 年 4 月にはセントルイス公立学校制度の聾学校になったから、公立学校化は開設当初からの予定であったと思われる。シンプソンは 1889 年 6 月に病気退職となり、同年秋には、オハイオ州立聾学校の教員でシンシナティ公立聾学校の創設から 5 年間在職した聾者の R. P. マックグレガー (Robert P. McGregor 1849-1926) が後任となったが、この有能な人物 (中村[木村ほか 2009]32, 35) が 1 年間しか在職しなかったことは、手話法と聾者校長に対するセントルイスにおける評価が肯定的ではなかったのであろうと思われる。

1890 年秋に、聾の聖職者の J. H. クラウド (James H. Cloud) 校長が任命された (退任は 1922 年)。彼の勧告に基づいて、1891 年 2 月に指導法は併用法に転換する (Cloud[1893]4)。当初は口話法に重点がおかれた併用法であったし、全生徒に試みられた口話法の成果がクラウド校長により、毎年のように示される (St. Louis 38<sup>th</sup> AR[1893]; 40<sup>th</sup> AR[1895]86; 43<sup>th</sup> AR[1898] 74)。<sup>22</sup>しかし 20 世紀転換期には口話法と手話法の対象を限定し、かつ英語による口話法の制約を主張するようになり (St. Louis 46<sup>th</sup> AR[1901]134)、早くも 1900 年代初めには口話法には否定的となった。

その背景は複合的で多元的であったように思われる。第一に、聖職者の立場では、クラウドは、聖トーマス聾者伝道団 (構音生徒にも開放) の組織者であり、何よりもギャロデット大学出身の最初の聖職者<sup>23</sup>であったから、伝道の効果をコミュニケーション・モードの観点から評価していたものと思われ、口話法には否定的になったと考えられる。第二に、聾啞者同士の交流を重視していたように思われる。彼が執筆したセントルイス公立聾学校史には「セントルイス聾啞者クラブ」が記載されており、1882 年 4 月にセントルイスで結成されたこのクラブの主な目的は社会的・学問的なものであり、毎月第 2 木曜日に定例会を設けていた (Cloud[1893]5-6)。

第三に、聾 (教育) 専門家の間では、口話法への転換、とくに純口話法の採用は慎重だった。口話法は隆盛にみえたにもかかわらず、高学歴の聾者の間では併用法採用論が強力であったし、寄宿制聾学校を中心として聾教育界全体では口話法転換に対する慎重論も相変わらず根強かった。第四に、聾学校が属していた公立学校制度内での評価も無視できない要素であった。指導法を問わず通学制聾学校の成果に対する心理的圧力が、経費一効果論からの疑問として継続していたように思われる。クラウド校長は、創設後 20 年以上たっても、セントルイス公立聾学校における生徒一人当たり経費が多額なことと指導上の困難さを詳細に説明している。また、このような圧力が、高等教育への進学者の輩出に公立聾学校の努力を注ぐように導いたと思われる (St. Louis 45<sup>th</sup> AR[1899]188-181)。こうして、併用法としての教育の目的と本質の独自性については、それほど明瞭には示されなかったのである。

## 結語—公立聾学校におけるコミュニケーション・モードの選択と教育の目的・本質

最後に、20世紀転換期という時期に、アメリカの公立聾学校という場において、手話法・口話法・併用法というコミュニケーション・モードとの関連において提起された議論における教育の目的や本質をまとめてみたい。

19世紀末にはそれまで障害児教育の定型であった寄宿制学校や施設に加えて、都市公立学校に特殊学級が開設されるようになる。それまでの障害児教育が、自宅とコミュニティを離れた寄宿制学校で数年間にわたって教育と生活提供されたのに対して、公立学校特殊学級が、生徒が生まれ育った家庭とコミュニティに開設されたことは、寄宿制学校の単なる代替や教育機会の拡大以上に何らかの新鮮さを提起しなければ不可能だったはずである。市教育委員会としての教員雇用や施設・設備、交通費等の経費負担が発生するからである。それゆえ、市教育委員会は、新しい障害児教育の形態を提供する教育的・社会的な正当性を提示しなければならず、そのなかには、それまでの寄宿制学校を超える教育の目的・本質論が当然あったはずであり、それゆえ従来の教育目的・本質（論）を革新する可能性があり得たのである。

寄宿制学校が教育・生活上、生徒に有益でない点があることは、19世紀末までには聾に限らず常識となっており、20世紀初頭には家庭とコミュニティでの生育が望ましく、寄宿制での教育・生活は避けるべきであることは社会事業関係者において一致していた（Hart[1906]88）。当然ながら、聾教育関係者もそれを認識しており、寄宿生活の改善や寄宿制＝一時的家庭論（Fay[1887]）のようなレトリックで、寄宿制の必要性や正当性が主張されていた。生まれ育った家庭環境に恵まれない聾啞児は、寄宿制聾学校の主要な存立根拠だったからである。

公立学校制度という聴児と同等の根拠と教育の場において、特定集団だけを対象としない普遍的な教育の根拠と意義の適用は、たしかに新しい次元の主張ではあった。口話法運動では、寄宿制学校という障害者だけの空間ではなく、通常のコミュニティの公立学校という場で聴児とともに協力的な関係における教育によって社会の一員となり、民主制社会に貢献するという理念が採用され、聴者をモデルとし、聴者に近接するという正常化という考えによって達成できると考えた。しかも正常化理念は、障害当事者である聾児の代理者である親の要求を満たしたのである。この正常化理念こそ、口話法が社会的な支持を拡大した中核であり、その背後には社会改革家がいたのであった。

しかし純口話法運動家にあっては、口話法の絶対化が、手話法を常用する聾啞者のニーズを無視することになることには極めて無関心であり、彼らは、殊の外、口話法以外の方法には排除的だった。口話法運動は、手話法のそれよりも、手技教育と幼稚園方法の導入にみられるように、同時代の通常教育における新しい動向に敏感であった。聾児が寄宿制学校に行くのではなく、「学校が聾児の家庭へ行く」（Jack[1907]989）という口話法支持者であったウィスコンシン州のジャックによる表現は、子どもに学校を合わせるというプロ



グレッシブの理念を反映したものであった。こうして、すでに1971年に村井潤一が早くから指摘していた、口話法―手話法問題は「コミュニケーションの問題だけでなく、言語観、人間観の違いの問題にまで遡らなければならない」し、「口話法を支える思想性の問題」があったのである（上野[1991]48から再録）。

このようにみえてくると、口話法運動はたしかに聾コミュニティに聾児を囲い込むことなく、新しい社会的次元に聾児を想定したうえで社会構成員となるための教育を目指した。聾児が居住するコミュニティが、聾児の教育の第一次責任をもっているという考えや、聴児と同じ教育内容を学習することは斬新だった。聴児と聾児の関係も、当初の偶然的な交流と単に聴児と同じ空間にいることから、しだいに教育的に両者の関係を育成する考え方が出てくる。口話法によって、聴者と同等に社会の活動に参加できるようになった聾者も多かつたであろう。

しかし口話法運動における教育目的・本質の考え方には、2つの大きな問題があったように思われる。一つは正常化論である。聴児を理想モデルとする考え方は、現実には存在しない平均像の人間への育成を目指しているのであり、その理想に可能な限り近接することは、聾児を不完全な存在とみていることを前提としている。構音と読唇が完璧に行える聾児が聴児と同等の存在であるという考えも、コミュニケーション能力が思考や行動に結びつかないかぎり虚構であった。

もう一つは口話法運動の排除性である。社会運動の宿命であるが、事例が少数であっても成功例を一般化する傾向があり、口話法で成功しない聾児は、口話法を標榜する教育の場と共感範囲から排除された。精神発達が順調でない聾児も口話法の適用外とされた。つまり「正常」に近接できない聾児は、口話法―通学制―家庭とコミュニティ―聴児と同等で協力的な社会成員という口話法運動が掲げた教育の目的の対象から除外されることになったのである。このほかにも、職業教育の貧弱、劣悪な家庭環境の聾児等、口話法運動が解決困難な問題は潜在したまま残存した。

口話法運動に対する社会改革家の支持も、口話法の効果と効用があつてのことであり、それが明瞭に判明する1920年代以降、どのように変化するのか、また、教育の目的と本質に関する考え方が変化するのは、今後検討されなければならない。

## 付記

1. 本研究の分担は以下の通りである。中村満紀男：はじめに、I. 1・2、II. 2（1）（2）（3）、3（2）、岡典子：II. 1、2（4）、3（1）、III. 結語。
2. 本研究は、平成21年度日本学術振興会科学研究費補助金「特殊教育とインクルーシブ教育の創造的融合による特別支援教育革新のための総合的研究」（基盤研究（A））による研究成果の一部である。
3. 本研究で使用した一部の資料は、宮崎大学教育文化学部木村素子氏から貸与を受けた。感謝申し上げます。

## 註

1. 併用法は現代では同時法と同義に用いられているが、その定義は 1868 年の E. M. ギャローデットの提案時点から多義的に理解され(Nover[2000]90)、20 世紀初頭に至っても混乱していた。American Annals of the Deaf and Dumb 誌の編集長だった E. A. フェイ(Edward Allen Fay 1843-1923)は、併用法の定義は困難であるとして 4 つの用法を例示しているが、第四の用語法が最も適切であるとした(Fay[1882-83]cxcii)。(1) 指導の全課程にわたって、同一の生徒に対して同一の教員により、サインも構音も自由に使用する。(2) 全生徒に対する全体の指導はマニュアル法を用いるが、生徒の一部に対して特技として構音と読唇を特別に訓練する。(3) 同じ機関内で一部の生徒はマニュアル法を、他の生徒は口話法で指導する。(4) 全体的な運営は一緒だが、別々の学校でマニュアル法と口話法を用いる。
2. ポストン校(1877 年 5 月 8 日にホーレス・マン聾学校と改称)の開設は、Philo W. Packard という聾啞者のイニシアティブに発端がある。彼は 1864 年、無料で 20 名ほどの 9 歳以下の教育歴のなかった聾啞児を集めて教育を試み、ポストン市教育委員会に市費の支出を要請した。彼の提案に関心をもった E. N. カーク(Edward N. Kirk)博士という聖職者がいたが(彼は口話法にも関心をもつに至る。Sanborn[1893]10)、教育委員会は一般的な関心を示しただけだった(Boston School Committee AR[1865]50-51; Osgood[2000]94)。この年の 3 月は、G. G. ハバード(Gardiner Greene Hubbard 1822-1897)が州議会に口話法聾学校の開設請願書を提出したクラーク聾学校(The Clarke Institution for Deaf-Mutes. 1896 年に The Clarke School for the Deaf に改称)創設運動における微妙な時期だった。
3. シカゴ公立聾学校の開設と維持を支えた当事者団体のシカゴ聾啞者協会の主張もほぼ同じである。通学制の空間は、あくまでも親・家族・家庭に留まっており、生育上および将来の社会適応上の利点として主張された。聾啞児との関係は不明確ながら意識されているが、聴児の存在は、聾児が社会的に特異視されるのを防止するという意味であり、聴児との関係形成も意図されていない(The Chicago Deaf-Mute Society in Fay[1875])。したがって、聾啞者協会の通学制の提案は統合教育論には向かわなかったのである。
4. 手話法の通学制聾学校に関する議論については、AADD 誌の編集長だったフェイ、シカゴ聾啞者協会、シカゴ公立聾学校長の聾者 P. A. エメリイ(Philip Alfred Emery)による主張(Fay[1870]; [1875]; [1882])およびエメリイのシカゴ校略史論文(Emery[1886])を参照した。エメリイ論文はシカゴ校における口話法への転換が緒に就いた時期に全 12 頁の小冊子の形式で刊行されており、通学制と手話法の擁護を目的としている。エメリイの通学制擁護の論点において、職業自立を支える精神的な側面だけでなく、通常社会成員としての聾者の意識形成も含まれるようになっていたこと(Emery[1886]5)は、それが、口話法=通学制運動の重要な論拠になっていくという意味で留意する必要がある。なお彼は 1891 年にシカゴ公立聾学校長を退任する。

5. ピッツバーグ校は開設当初から寄宿制の生徒もいた（43人中10人）。この学校は、その後、寄宿制の法人立のウェスタン・ペンシルベニア聾学校へと発展解消する。その経過から見れば、ブラウン師は開設の当初から通学制聾学校を初等教育のみの機関としてみていたし、通学制学校では職業教育の不備や公的助成が不安定という財源問題もあり、そのうえ、経験ある教員を雇用できなかつたからである。要するに、彼の趣旨は教育機会の提供と大規模化の回避にあったといえる（Fay[1875]35）。
6. シンプソン校長は、セントルイス公立聾学校が創設後間もない時期に起こった口話法と併用法について所見を披露している。St Louis 29<sup>th</sup> AR[1884]102-105; 32<sup>nd</sup> AR [1886]70-72.
7. もちろん通常の公立学校は無償であるが、州費による教育機会が、ハートフォードおよびクラークの両聾学校に加えて、ホーレス・マン聾学校が追加されたということなのであろう。したがって、1888年法第239条によって交通費を含めてホーレス・マン聾学校での教育が無償になるまで、同校は経費負担については中途半端な位置に置かれたことになる。なお1888年法は、親または後見人の自発的な全額または一部の経費負担を認めている（Boston School Committee Report on Horace Mann School[1899]8-9）。
8. 公立聾学校側も弱点の補強に余念がなかつた。1890年には手技が導入され、1899年には裁縫、スロイド、工業技術、料理、植字が、1900年には紙細工・厚紙細工の上位として木工が教えられている。裁縫は、女子生徒には針と糸の使い方からドレス製作までの6年間、男子生徒には縁縫いからナイトシャツ製作までの3年間の指導計画表が作成されていた（Boston School Committee Report on Horace Mann School[1899]6-7; [1900]5）。
9. ウィスコンシン州では、1900年までに19の自治体に開設された。つぎに開設州が多い州はオハイオ州で6都市だった（木村[2006]178）。これらの開設数はその後、廃止された聾学校数を含んだ数である。公立聾学校が開設されたウィンスコンシンの都市の1900年の人口は、規模の順にスティーブンス・ポイントの9500人、マニトボック11800人、ウォーソー12400人、アップルトンとフォン・デュ・ラックがそれぞれ15100人、オー・クレア17500人、グリーン・ベイ18700人、オシュコッシュ22800人、シェボーガン22900人、ラ・クロス25100人、ラシーン29100人、スーペリアの31100人であった。なお、オハイオ州デイトンは85333人であった。初期公立聾学校をリードしたシンシナティの1900年の人口が325902人、シカゴの人口が1698575人、クリーブランドが381768人セントルイスが575238人であったことから、不就学聾者数の推定規模、すなわち公立学校就学者人口の規模が、公立聾学校を開設する主要な要因であったという意味で、ウィンスコンシン州は特異な例であったといえるが、他の州がそれぞれの自治体中心に聾学校の開設を構想したのに対して、ウィンスコンシン州は州の政策として公立聾学校を考えたのであった。

10. <http://www.populstat.info/Americas/usas-wit.htm>; <http://www.census.gov/statab/hist/HS-07.pdf>; <http://www.elderweb.com/home/node/2835>; <http://www.census.gov/population/www/documentation/twps0027/tab13.txt>
11. ミルウォーキー公立学校は他都市の公立学校に比べて、就学者の公立学校中心化が遅れていたし、不就学率も高かった。ミルウォーキーと東部のロードアイランド州プロビデンスの就学者に占める公立学校就学者の割合を示せば以下のようなになる(かっこ内の割合がプロビデンス)。1879年 63.97 (76.33) %、1882年 62.58 (77.45) %、1885年 61.14 (77.20) %、1888年 61.83 (79.59) %、1891年 59.86 (81.30) %であり、両市間の全就学者中に占める公立学校就学者の差は歴然としていた。不就学率は1879年、1880年でミルウォーキーが44.43%であるのに対し、プロビデンスは16.73、20.62であり、ミルウォーキーは不就学者がきわめて多かったといえる。Milwaukee Public School, 21th AR(p. 43), 32<sup>nd</sup> AR(p. 145); Providence Public Schools, AR, p. 70-74, 1891.
12. シンシナティ公立学校の手話法聾学校も、州立聾学校に聾啞児を就学させない親の態度については州立聾学校と同じように否定的に捉えており、親は、通学の継続と州立聾学校での教育の継続を勧奨する対象にすぎなかった (Cincinnati 65<sup>th</sup> AR[1894]91; 67<sup>th</sup> AR[1896]101)。それに対して同じシンシナティの口話法聾学校では、家庭は、学校における口話の習得を支える環境であり、親はその協力者・援助者であるというように、親の位置づけはまったく異なった (中村[木村ほか 2009])。口話法聾学校が、コミュニケーション・モード選択における親の意思を引き出したことは評価される。たとえば1898年1月にシカゴに開校した口話法聾学校であるイェール校では、開設と同時に母親研究クラブが母親と支持者により組織された。この組織は、教育成果を上げるための教員・母親・社会事業団体の協力組織であった (Chicago 44<sup>th</sup> AR[1898]68)。しかし、親の意思尊重は口話法を選択する親にのみ適用され、手話法を選択する親は眼中にない。
13. 20世紀初頭において、聾者の職業は農業から工業へと明らかに変化しつつあった。Best (1943) は国勢調査により、1910年と1920年の聾者の就業職種を示している。この時期の聾者の就労先は、ほぼ農業、製造・機械業、家事・個人サービスに限定されており、農業は34.5%から24.4%に減少し(男性の場合は39.3%から24.4%)、製造・機械業では47.5%から58.7%(男性のみだと増加が著しく、48.4%から61.5%)に増加し、家事・個人サービスは9.8%から8.7%に減少している。なお、全聾者のなかで就労している聾者の割合は1910年と1920年ではほとんど変化がなく、男性では全体の約60%、女性では約15%であるが、60%というこの男性聾者の就労率は、人口全体の男性の就労率約80%と比較すると著しく低い (Best[1943]219, 225-226)。また、20世紀後半になるまで、聾者にとって印刷は収入のよい職種であった (バン・クリーブ/クローチ [1993]162-164)。
14. 州は、1880-85年にシカゴ聾学校に資金を提供した。これが再開されるのが、1897

年以降である（木村[木村ほか 2009]27）。

15. レイン教育長は親学校開設提案の前年、1891-92 年度の年次報告で試行されていた「混合学年学級」計画を詳述している。これは、学業や行動において標準から逸脱した多様な生徒を対象とし、通常学級への復帰を目的とする混合学年学級計画であり、他の都市と共通する構想である。すなわち、進級ができない学業不振が共通の現象であるが、その原因は非行、通学不規則、転居の繰り返し、知的能力と集中の欠如であるが、教師の能力不足の場合もあるという。この学級の成功には、優秀教員による個別的な直接的指導が必要である。この学級は学業不振生徒が一時的に滞在する指導の場であり、その対象には（知的に）弱い生徒、効率の上がらない生徒、移民が想定されていた（Chicago 38thAR[1891-92]48-50）。この時点での知的能力の欠如による学業不振生徒の問題は、精神薄弱学校創設に繋がっていく。
16. その意味で、ベルの口話法の通学制聾学校を唱導する論拠は、まさしく変化しつつあるアメリカの社会的・経済的發展を支えるイデオロギーとみごとに合致していたのである（中村[1991]33 の註 34）。ベルの通学制聾学校の理念については、安藤（2001）74-76 を参照。
17. 20 世紀初頭のデトロイトでも、子どもの利益と共感関係および相互の有益さを目ざして、親と教師の会（The Association of Teachers and Friends of Deaf Children）が開催されている（Detroit Board of Education[1902]14）。
18. 併用法生徒の親がコミュニケーション・モードについてどのように期待していたのかは、親が健聴なのか聾なのかによる相違を含めて、資料的に把握できないが、口話法が中心になる時期に併用法生徒数が顕著に減少することからみれば、彼らの親は口話法には違和感を持っていたことになるだろう。少なくとも、教育長がいうように、1896-97 年度 77 名から 1897-98 年度 60 名という併用法聾学校生徒数の減少は、退学可能年齢になると聾児の労働力の活用による退学か、職業自立への期待に基づく州立聾学校への転校による（Chicago 44<sup>th</sup> AR[1897-98]64）わけではないであろう。というのは、そのような理由は急に生じたわけではなく、以前から存在していたからである。
19. やや後の時期である 1907 年の数値ではあるが、学校教育を受けた聾者の 81%が就労（Best[1943]221）していたことは、教育が就労とそれを基盤とする社会生活を可能にするうえで有効であったことを説得できる根拠となったであろう。しかし、学校通学経験のない聾者の割合は 1910 年 38.8%と 1920 年 38.0%（Best[1943]221）であり、1920 年に至っても若干の改善が見られたただだった。
20. マサチューセッツ州では、ホーレス・マン聾学校、ハートフォード聾学校、クラーク聾学校等の就学における選択は、1869 年州法により親に任されていた（Boston School Committee on AR Horace Mann School[1877]21）。親の選択は、家庭の境遇や親が教育に何を求めるかに左右されるから、経済的・社会的格差が反映されるものの、この州法により、就学先には複数の選択肢があり、親が選択主体になったことになる。

21. ニューヨーク市の私立口話法学校を経営していた J. D. ライト (John Dutton Wright) は 1914 年の論文でアメリカとカナダの指導法の状況について設立および通学形態と生徒数を問わず示しているが、アメリカの状況だけを抜粋すると、併用法 60、口話法 78、手話法 (manual) 3 (このほかに私立ウェスタン・ニューヨーク聾啞学校は manual alphabet と記載されているが、Lyon Phonetic System、いわゆるロチェスター法であり、指導文字と口話法の組合せの方法であった) であった。この時期になっても指導法として手話法だけをあげていることが何を意味するのか、ここでは判断しかねるが、3校のうち2校は州立黒人校、1校はシカゴの夜間学校 (経営主体不明) だった。後者は聾当事者によるものと推測され、手話法は学校教育としては細々と継承されていたことを示唆しているものと思われる。Wright(1914) 17-23.
22. クラウド校長は、黒人の聾児の教育機会の拡大も主張している。St. Louis 36<sup>th</sup> AR(1891)53; 37<sup>th</sup> AR(1892)60; 38<sup>th</sup> AR(1893)72.
23. Anonymous(1923)249. クラウドは、1920-23 年のアメリカ聾者協会 (The National Association of the Deaf: NAD) の会長であった。彼は、1923 年 5 月 1 日の会長挨拶のなかで、手話法を知らないし、必要とも思っていない聾学校の教員が多いことを指摘する一方で、手話は貴重な教育上の助けになるのであり、手話は聾者にとって精神的発達に対してすばらしい刺激となり、すべての聾学校で重要な位置を認められるべきだと主張した。しかし現実には、聾学校はともかく、公立聾学校では聾者の教師は不要とみなされていることも、彼は指摘している (Anonymous[1925]203)。

## 文献

- Aikens, A. J. and Proctor, L. A. (Ed.) *Men of Progress, Wisconsin, Evening Wisconsin Co.*, . Milwaukee, 1897.
- 安藤房治『アメリカ障害児公教育保障史』, 2001 年, 風間書房.
- Anonymous, Education of the Deaf and Dumb, *Report of the (US) Commissioner of Education*, ccxxxiii, p.1884-85.
- Anonymous, The Retirement of Rev. Dr. J.H. Cloud. *Silent Worker*, 35(6), 249.  
<http://www.aladin.wrlc.org/gsd/cgi-bin/library?e=d-01000-00---off-0gasw--0-0-1--0-10-0---0---0prompt-10---4-----0-11--11-en-50---20-home---01-3-1-00-0-0-11-0-0utfZz-8-00&a=d&c=gasw&cl=CL6.293&d=HASHb20d21df9ea1c8a9bf5e92>
- Anonymous, Address by President Cloud. *Silent Worker*, 37(5), 201-205, 1925.  
<http://dSPACE.wrlc.org/view/ImgViewer?img=7&url=http://dSPACE.wrlc.org/doc/manifest/2041/39486>
- Best, H., *Deafness and the Deaf in the United States Considered Primarily in Relation to Those Sometimes More or Less Erroneously Known as "Deaf-Mutes"*. New York, Macmillan, 1943.

- Boston School Committee, *Annual Report, 1865, 1885, 1887, 1896, 1902.*
- Boston School Committee, *Report of Committee on the Horace Mann School for the Deaf, 1877, 1899, 1900, 1905.*
- Bright, O.T., Albert G. Lane (1841-1906), *Elementary School Teacher*, December, 1906,
- Chicago of the Board of Education, *Annual Report 21<sup>st</sup> (1875) -23<sup>rd</sup> (1877), 26<sup>th</sup> (1880) -28<sup>th</sup> (1881), 38<sup>th</sup> (1891-92)-46<sup>th</sup> (1899-1900), 50<sup>th</sup> (1903-04), 52<sup>nd</sup> (1905-06)-54<sup>th</sup> (1907-08), 56<sup>th</sup> (1909-10), 60<sup>th</sup> (1913-14) of.*
- Cincinnati Public Schools, *Annual Report 61<sup>st</sup> (1889)-62<sup>nd</sup> (1890), 64<sup>th</sup> (1893)-67<sup>th</sup> (1896) of.*
- Cleveland Public Schools, *Annual Report, 69<sup>th</sup> (1905) of.*
- Cloud, J. H., The St. Louis Day-School for the Deaf, In E. A. Fay (ed.) *Histories of American Schools for the Deaf, 1817-1893*, Vol. II, Public Schools in the United States, Washington, D.C. The Volta Bureau, no paging, 1893.
- The Convention of American Instructors of the Deaf and Dumb, *7<sup>th</sup> Proceedings of*, p.119-132, 1870.
- Detroit Board of Education, Special Report on the School for the Deaf, 1902.*
- Documents of the School Committee of the City of Boston for the Year 1902,*
- Emery, P. A., *A Brief Historical Sketch of the Chicago Deaf Mute Day Schools from June, 1874 to June, 1886, Some Remarks on such schools, and the Best Medium of Instruction with a Sketch of the Early Efforts Mute*, Chicago, 1886.
- Fay, E. A., Arguments for A Day-School, *American Annals of the Deaf and Dumb*, 20(4), p.34-36, 1875.
- Fay, E. A., Day-Schools compared with Institutions, *American Annals of the Deaf and Dumb*, 27(3), p.182-187, 1882.
- Fay, E. A., Methods of Deaf-Mute Instruction, *Report of the (US) Commissioner of Education*, p.182-83, p.cxcii-iii, 1882-83.
- Fay, E. A., Discussion at Chicago concerning Deaf Classes in Public Schools, *American Annals of the Deaf and Dumb*, 29(4), p.312-325, 1884.
- Fay, E. A., Our Institutions as Temporary Home of the Deaf, *11<sup>th</sup> Proceedings of the American Instructors of the Deaf*, p.227-228, 1887.
- 古矢旬, 社会主義と都市—ミルウォーキーの場合. 阿部斉ほか『世紀轉換期のアメリカ 伝統と革新』東京大学出版会, 1982.
- Hart, H.H., Report of the Committee of Children, *33<sup>th</sup> of Proceedings National Conference of Charities and Correction*, p.87-95, 1906.
- Hawgood, J. A. , *Tragedy of German-American The Germans in the United States of America*

- during the nineteenth century and after, G. P. Putnum's Sons, New York and London, 1940.
- Herrick, M. J., *The Chicago Schools A Social and Political History*, Sage Publications, Beverly Hills, CA, 1971.
- Jack, F. M., Why Wisconsin believes in public day schools for the deaf, *45<sup>th</sup> Proceedings of National Education Association*, p. 986-990, 1907.
- 木村素子, アメリカ合衆国における通学制聾学校における創設と展開の諸相—19世紀後半から20世紀前半まで—, *心身障害学研究*, 30, p. 175-188, 2006.
- 木村素子・岡典子・中村満紀男, 19世紀末アメリカ中西部公立通学制聾学校における口話法イニシアティブとその背景, *障害科学研究*, 33, p. 25-43, 2009.
- Los Angeles Board of Education Annual Report*, 1900-01.
- McCowen, M. Secretary's Minutes, Department of Education of the Deaf, the Blind, and the Feeble-Minded, *37<sup>th</sup> Proceedings of National Education Association*, p. 1029-31, 1898.
- 中村満紀男, 19世紀後半アメリカ合衆国における通学制聾学校の成立とその意義について, *特殊教育学研究*, 29(1), p. 23-37, 1991.
- 中村満紀男, 20世紀初頭米国クリーブランド公立学校における問題行動から学業不振・精神薄弱への分化過程, *障害科学研究*, 32, p. 21-34, 2008.
- Nover, S. M., *History of Language Planning in Deaf Education: the 19<sup>th</sup> Century*. Ph. D. Dissertation, University of Arizona.
- Noyes, J. L., Compulsory Education in the Relation to Deaf-Mutes, *Proceedings of 7<sup>th</sup> Convention of the American Instructors of the Deaf and Dumb*, p. 137-142, 1871,
- 岡典子・佐々木順二・木村素子・趙源逸・米田宏樹・中村満紀男, 20世紀アメリカ合衆国公立学校特殊学級における統合と排除の両義的展開とインクルーシブ教育の源泉—序説, *心身障害学研究*, 30, p. 113-127, 2006.
- 小川克正, アメリカにおける用語 special education の定着—全米教育会16部会の発足と名称変更経緯を中心として—, *治療教育研究紀要*, 3, p. 26-45, 1982.
- 小澤健二, 19世紀後半のアメリカ中西部における移民入植者の人口分布—中西部の農村労働市場と関連させて, *農業総合研究*, 39(3), p. 1-67, 1985.
- Osgood, R. L., *For "Children Who Vary from the Normal Type," Special Education in Boston 1838-1930*, The Gallaudet University Press, Washington, D. C., 2000.
- パッデン, C. ・ハンフリーズ, T. / 森荘也・森亜美訳 『「ろう文化」案内』, 晶文社, 2003年.
- Phillips, F. M., Schools for the Deaf 1917-18, Department of the Interior, Bureau of Education *Bulletin*, 1919, No. 79, 1920.
- Phillips, F. M., Schools for the Deaf 1921-22, Department of the Interior, Bureau



- of Education *Bulletin*, 1923, No, 52, 1924.
- Phillips, F.M., Schools for the Deaf 1926-27, Department of the Interior, Bureau of Education *Bulletin*, 1928, No, 8, 1928.
- Providence Public Schools, *Annual Report*, 1891.
- Report of the Commission Appointed by the School Committee of the City of Boston to Investigate the Problem Tuberculosis Among School Children*, 1909.
- St. Louis Public Schools, *Annual Report* 27<sup>th</sup>(1882)-29<sup>th</sup>(1884), 32<sup>nd</sup>(1886), 36<sup>th</sup>(1891)-38<sup>th</sup>(1893), 40<sup>th</sup>(1895), 43<sup>rd</sup>(1898), 45<sup>th</sup>(1899)-46<sup>th</sup>(1901) of.
- Sanborn, F.B. , Address of F.B. Sanborn, Clarke Institution for Deaf-Mutes, Northampton, MASS: An Historical Sketch, p.6-15, In E. A. Fay(ed.) *Histories of American Schools for the Deaf, 1817-1893*, Vol. 2, The Volta Bureau, Washington, D.C., 1893.
- The State Historical Society of Wisconsin, *Dictionary of Wisconsin Biography*, Madison, WI, 1960.
- 上野益雄, 『19世紀アメリカ聾教育方法史の研究—1840～1860年代を中心に—』, 風間書房, 1991.
- バン・クリーブ, J.V.・クローチ, B.A., 土谷直子訳『アメリカの聾者社会の創設 誇りある生活の場を求めて』全国社会福祉協議会, 1993.
- Wisconsin Phonological Institute, *Annual Report*, 1<sup>st</sup>(1879)-4<sup>th</sup>(1882).
- Wright, J.D., *The Educational Needs of the Deaf*, Reprinted from *Laryngoscope*, editorial department “Deaf, ” 1914.

『東日本国際大学福祉環境学部研究紀要』第6号(2010)掲載

## 第5章 公立学校における特殊学級の開設と教育目的・本質論革新の可能性—19世紀末～1910年代アメリカ都市公立学校—

岡 典子・中村満紀男・吉井 涼

### はじめに

#### 1. 本論文の目的と方法

20世紀転換期はアメリカ社会にとって激動期であり（本間[1982]7）、障害児の教育においても、障害とその周辺状態<sup>1</sup>にある子どもの教育・生活問題において重要な画期となる。その第一は、従来の寄宿制障害児教育機関の変化である。19世紀末に至って聾啞院と盲院は学校教育分野に脱皮・上昇し、それぞれ聾学校・盲学校となったが、当初 school を名乗った白痴学校は大規模で隔離的な精神薄弱者施設へと変容し、学校機能は象徴でありながらも縮小する。第二は公立学校制度に障害児の新しい教育の場である特殊学級が開設されたことであり、1910年代までに、障害児教育にかかわる基準や制度が州や都市の教育行政において開始され（Martens[1951] 236；安藤[2001]141）、大都市では特殊教育制度となる出発点となった。

20世紀転換期アメリカの公立学校は、農業国から工業化への産業構造の転換、都市化にともなう人口集中と都市行政の混乱、移民の到来と社会下層の形成が反映し、文字通り激動期にあった。義務就学の強化・怠学取り締まり、学齢期の就労制限による就学促進、児童保護と就学期間の長期化、昼間やフルタイム以外の多様な教育機会の提供によって、大都市の公立学校は、多様で多面的な改革的対応を迫られていた。一つは、移民をはじめとする就学者の急増と学校の多様化による学校の増設と教育環境の衛生上の改善であった。第二は、教員の供給問題であった。そして第三に、多様な就学者における学業・行動・健康上の逸脱に対する具体的な教育上・指導上の対応であった。この対応から、障害や状態のカテゴリーに基づく新しい制度としての特殊学級が分化・成立する。

大都市の公立学校では、新種の特殊学級の開設に加えてもう一つ重要な変化が起きていた。1875年以降大都市公立学校に聾者のイニシアティブで開設されていた聾学校が1880年代には口話法へ転換を開始し、90年代には通学制口話法学校として拡大していったのである。口話法への転換は、手話法という聾者・聾学校および周辺の支持者による従来の小規模で内部的な運動ではなく、拡大した社会的支持を基盤とする理念と方法を備えた運動によって生じていた。しかもこの口話法による公立通学制聾学校の拡大は急激であったものの、20世紀初頭には併用法を採用する公立聾学校が出現するようになり、再度、関係者のみの問題に縮小していった。

20世紀転換期の公立学校における各種の特殊学級開設は、創始以来の障害児教育における貧困問題との密接な関係も反映しており、特殊学級運営には防貧政策としての性格が見え隠れする。他方で、20世紀転換期は、アメリカに新興の中間層が成立した時期でもあつ

た。それは、障害児教育にとって二重の意味をもたらした。一つは、従来の貧困層や下層以外の新しい需要層が障害児の教育において生じたことである。もう一つは、障害児の教育に関連する専門職として、精神科医師、ソーシャルワーカーや心理学専門家等が、新しい専門職として中間層が生まれたのである（Wiebe[1967]117-121）。この新興中産層のなかに特殊学級教員も含まれるようになる。新しい教育需要と中間層の専門家の出現は、通学制聾学校における手話法から口話法への転換や、他の新しい種類の特殊学級の開設の根拠の提供のように、障害児教育に新しい様相を生んだと思われる。

小論では、公立学校で生じていた子どものさまざまな逸脱状態への教育的対応、その障害別カテゴリーの特殊学級への分化過程、手話法聾学校の口話法への転換過程を参照しながら、障害児とその教育に関与していた教育委員会、教員、親、それ以外の関係者が、これらの変化のなかで教育の目的をどのように設定し、教育の本質をどのように捉えたのかを、主な教育対象となった子どもを中心に明らかにしようとするものである。この検討課題には、精神薄弱脅威論のもとで、公立学校における精神薄弱教育の意義づけに最も苦労したと思われる、第一世代の特殊学級教員の教育目的・本質論も含まれる。いずれの教育事業も、公立学校における新規事業（精神薄弱・盲学級等）であったり、事業の根本的な転換（聾学校）の可能性があっただけに、教育の目的と本質論は、通常教育や寄宿制障害児学校における従来の教育論の適用や延長だけでは成立困難だったはずである。それだけに、この時期の障害児に対する教育の目的・本質論において、何らかの革新性と説得力が予測される。なお、聾については紙数の都合上、別稿で取り上げることとする。

研究方法としては、各種の特殊学級の教育の目的・本質に関する教育委員会、学校長、教員、親、一般社会に関する認識と対応を教育機関別によって整理する。この基礎作業は、最初の問題認識と問題解決としての制度化（たとえば特殊学級の開設）の間で生じたように、逸脱に対する評価に基づく教育論が時間の経過によってどのように変化するかを示すのに有効である。さらにこの整理を、都市間と障害間について対照することにより、目的・本質論における各セクター間の類似・相違とその理由・背景を検討する。以上の作業に最も適した資料として、各教育委員会の年次報告や障害別の専門誌や隣接分野である社会事業等の文献を用いるものとする。

現代特殊教育における障害児に対する排除性批判は、20世紀転換期の公立学校特殊学級に対してもその批判を、論証を省略して自明のものとして適用しているが、そのような評価に批判的な研究は少数ながら存在する。たとえばE. ホフマンは1975年に、E. E. フェレル（後出）を例として、特殊学級教育に否定的な一面的理解に疑問を呈している（Hoffman[1975]42）。後に1990年代に特殊教育擁護の立場からインクルージョン論争で名を馳せるJ. M. カウフマン（James M. Kauffman）は19世紀における行動問題研究の再評価の立場から、現代の研究が過去の理論や実践に否定的である原因を分析している（Kauffman[1976]）。

しかし障害児を含む逸脱児に対する公立学校あるいは特殊教育の本研究のようなテーマ

に焦点を当てた研究は見あたらないものの、障害児の教育を論じる際に、教育の目的と本質をどのように考えるかは不可欠の項目であり、その意味で関連研究は枚挙にいとまがないほどあり、そこでは何らかの検討がなされているので、適宜、それらを参照することとする。

## 2. 用語

### (1) 混合学年学級または学校 (ungraded classes/ schools)

就学者数が少ないために必然的に多学年学級となる村落地区学校の混合学年学級もあるが、本論文での混合学年学級は、①学年別学級がある学校内に、特定の教科学習だけに開設されるパートタイムの学級と、②ほとんどまたはすべての時間を過ごす固定（独立）式の学級をさす。②学級の機能は公立学校制度内での必要性によって分化し、変化する。たとえば、ニューヨーク市公立学校のように混合学年学級という名称で精神薄弱特殊学級を運用したり、精神薄弱児をはじめ、さまざまな状態の子どもが在籍することは少なくなかった。また混合学年学級が制度化されていない公立学校では、校長の個別的な判断が必要に応じて、混合学年学級または教室 (room) を開設することがあった。

### (2) 特殊学級・特別学校 (special classes/ schools)・通常学級 (regular grade school classes)

特殊学級は、公立学校の学年別学級 (grade school classes) 以外に設置された学級であり、別の校地に開設されて「学校」と称する場合もある。しかし開設の理由と背景は多様であり、時期と地域によって障害や状態の範囲は一定しないが、障害を理由とする特殊学級が多くなる。

通常学級は、上級学年への進級が、一定の課程の学習と試験合格に基づいていた課程制における公立学校階梯の基本要素である。欠席が多ければ課程の学習ができず、受験資格が認められないし、試験に落第すれば留年となる。進級試験の回数はいよいよ複数回となる。

## II. 混合学年学級の開設と教育目的としての進級促進と通常学級への復帰

### 1. 公立学校における身体・行動・学業の逸脱と混合学年学級での対処

本節では、通常学級において逸脱状態であるとされた公立学校生徒に対する認識と対処、その教育的・社会的意味を検討する。20 転換期の公立学校では、農村から都市への人口移動、農業等の第一次産業から工業への転換と、社会と産業の構造が変化するのにもなつて、子どもをめぐってさまざまな変化が急速に生じた。公立学校への就学義務の強化と取り締まり、児童の早期就労からの保護、学校教育の効用に対する親の認識が進行したことで、19 世紀末、都市化が進行した地域では、一定の年齢範囲の多数の子どもが公立学校という場に、毎日、通年にわたって集合することになり、長時間にわたって規定の活動が行われるようになる。

このような状況は、どのような問題意識と対応を公立学校にもたらしたのだろうか。第

一に、子どもの同一空間への集合は、まさに疫病蔓延の源になりかねない状況だった。第二は、農村社会では、行動規範は個人の自由裁量に任されていたが、学校や工場では集団を前提とした行動に関する新しい秩序や規範のもとでは、農村社会で許容された行動も、逸脱や非行が生まれるようになる。第三は学業問題における逸脱である。課程制の通常学校で、教育的経歴も文化的背景も異なり、年齢幅も大きい 100 人近い生徒に対し教師一人による指導－学習環境では、多数の落第者が毎年多数発生し、留年を繰り返すことが少なくなく、効率と経費の点で問題になる。第四に、19 世紀末の都市で急増した新移民は、言語・宗教・文化・風習等において、それまでの旧移民とは異質であるとみなされていた地域出身であった。この異質は、上記の三つの逸脱の発生ないしは何を逸脱と見るかに、大きな関連があった。

子どもの個人差が認識されるようになったのは、新しい科学運動としての児童研究と応用科学としての健康診断 (medical inspection) であった。いずれも 1890 年代に拡大し、公立学校生徒の心身の逸脱の発見と軽減・解消と関連する活動となる (Providence School Committee Report for 1899-1900, 213)。<sup>2</sup>しかしそれまでも、公立学校では学業・規律・健康の逸脱に対して経験的に対処してきた。その対処が、逸脱生徒の排除を基本方針としていたとするのは、一面的な理解に過ぎる<sup>3</sup>。この対処の本質と対処の段階を、最初にマサチューセッツ州プリングフィールドを例として検討する。ついで混合学年学級による対処を、ロードアイラン州プロビデンス・マサチューセッツ州ボストン・ミズーリ州セントルイスの三つの都市を中心に検討してみよう。

最初に、スプリングフィールドでは、健康診断の導入以前から、通常の学級では対処困難な子どもの存在を認識し、教育的に対処していた。第一に、学業不振児に対する「グラマー準備学校」1 学級の開設趣旨は、放置すれば通学を放棄する子どもを対象として、1 学級 25-30 人の少数生徒により個別的指導を行うことであった。生徒の共通項は、初等学年に多いこと、学年の標準年齢よりも年長であること、遅鈍であること、その原因は、「病気や親の怠慢」(Springfield School Committee Annual Report for 1896, 27) による不規則な通学であった。

第二のグループは「知的・道徳的に特異な (peculiar) な子ども」であり、一部だけは精神薄弱であったが、それ以外は知的・道徳的に特異な生徒であった。彼らには通常学級の教育は利益にならず、他の子どもには妨害的な存在であるが、少人数学級で専門的な教員のもとで「個別的な注意とケア」を提供することが提案されている (Springfield AR for 1896, 28-29)。

第三のグループは、非行により通常学級の秩序と規律を乱し、教師と生徒の関係を損なう生徒を対象とする少人数と個別的な指導による「規律学校」であった。1893 年にプロビデンスに先例があった (Springfield AR for 1896, 29-31)。

以上が、スプリングフィールド公立学校における「特別な生徒の学校」群構想であるが、実際には第一の学業不振児だけに対処された。興味あることは、これらの教育的対処は、

単純な排除行為ではなかったことである。たしかに、対処の仕方は状態に対応した分類処遇であり、精神薄弱児は施設入所が望ましいとされたし、第三グループの矯正困難な子どもは州立施設に送られた。しかし彼らの主たる状態である学業不振の原因は環境的に理解されている。また対処の仕方も、個別的で少人数で教育的であり、最終的目標は、通常学級への復帰であった。このことは、第三のグループに対する規律学校における教育的対処が、体罰の禁止と対になっていることから理解できる。つまり、特別な生徒の学校における教育は、個別的な注意、体罰に代わる教育的方法であり、生徒の正常への回復可能性に対する信頼があったのである。

このような教育の新しい考え方は、スプリングフィールド公立学校通常教育における新教育的な考え方の適用といえる。たとえば、1896年にハイ・スクールに手技訓練が導入されたが、その目的は、「筋によってなされる純粋に機械的な熟練した種類の作業ではない。通常の学科課程では届かない精神的な力を教育し、開発すること」であり、脳の訓練であった (Springfield AR for 1895, 12)。教育委員長の考え方には、鍛錬主義や、手技訓練の職業自立への直接的な連結はみられない。

以上のような混合学年学級の枠組みは、ほぼ他の都市でも共通である。それは、対象児の状態は、移民を含む学業不振・規律・健康等の多様な問題とそれ以外は正常な子ども、学級収容定員の少なさ、状態に合わせての学級編制、改善可能性に基づく入級者の選抜、目的としての通常学級への復帰、個別的指導と環境の改善における新しい教育の考え方、情緒や感情や意思力や精神力の重視である (Providence AR for 1907-08, 71-72, 104-105; Boston School Committee 6<sup>th</sup> AR[1885]13; Boston 8<sup>th</sup> AR[1887]40; Boston Documents [1902]29; St. Louis Board of Education 58<sup>th</sup> AR[1912]187-189)。成果は、学業面だけでなく、生徒自身が知的能力を意識し、自己に自信をもち、自恃心を得たこと、他者に対して自分の考えを表明する勇気を得たことも評価された (Cleveland Public Schools 68<sup>th</sup> AR[1904] 37-38)。

この結果、混合学年学級は、不規則な通学・就労によって学習経験に欠けた種々雑多な子どもの行き先になった。また、通常学級に復帰できる生徒が多かった半面、残留期間が長期化する、視覚・聴覚欠陥、吃音、グラマー段階まで進級しても学習が進まない学業不振、移民の子ども生徒も多くなり、都市によってはグラマー段階でも開設された (Providence AR for 1907-08, 71-72)。

しかしこの措置は、通常学級から特殊学級への一方向的な措置であったわけではなかったのである。また、少なくとも指導主事レベルでは、混合学年学級の正当で不可欠な位置づけに努力したように (Boston 8<sup>th</sup> AR[1887]29)、公立学校で対処可能な範囲の逸脱に対して積極的に教育的な対応をしようとしたことは、十分に認められる。

## 2. 混合学年学級の機能分化とダンピング

混合学年学級がどのような意図のもとに機能が分化していったのかを、20世紀転換期のいくつかの市で示すとともに、教育の考え方がどのように変わっていったのかを示すこと

とする。プロビデンス教育委員会は、1894年に特別規律・指導学校（Schools for Special Discipline and Instruction）を設置した。この特別学校は元来は規律上の問題をもった子どもを想定していたが、通学が不規則、年長、英語知識の不足のような行動以外の問題を抱えていることが判明し、スティグマの付与を防止するために、個別的学業の学校（Schools for Individual Work）と改称された。さらに面倒を起こしたり、教師の指示をきかない子どもの多くは知的に欠けていてそれに合わせた指導が必要であることが判明した。かくして、1896年にアメリカ最初の精神薄弱児特殊学級（名称は School for Backward Children）がプロビデンス公立学校に開設されることになる（中村[1992]79-83； Providence for 1899-1900, 136-137）。

第二の混合学年学級の分化の事例は、ミズーリ州セントルイス公立学校である。当市での分化は、教育心理学者、J.E.W. ウォーリン（John Edward Wallace Wallin 1876-1969）が、1914年から21年まで同公立学校制度に着任し、科学的裏づけを提供したことによって、一層促進されたと考えられる。彼は豊富な臨床経験をもち、知能検査に通じた教育心理学者として、公立学校では、対象と機能が完全に明確な「学級のセットを組織すること」が必要と考えていた。精神薄弱児学級と、非精神薄弱の2種類の合計3種の学級（St. Louis, 62<sup>nd</sup> AR[1916]143-144）であった。

しかしこのような混合学年学級にはスティグマ問題が生じた。それは、この学級が本来の開設趣旨を変質させ（Boston 8<sup>th</sup> AR[1887]29）、諸種の逸脱生徒の委託先になったためである。その原因もボストンでは認識されていて、混合学年学級を「追放（Botany Bay）」学級あるいは精神薄弱学級とする通常学級の教員の評価であり、時には遅鈍生徒や非行の生徒の放棄場所にする通常学校の機能にあった（Boston 8<sup>th</sup> AR[1887]39）。こうして、混合学年学級の正当な開設趣旨と機能を改めて明示する必要性が生じたのである。

教育委員会内の指導主事レベルでは、このような混合学年学級を開設趣旨通りに機能させる方法は、「最も賢明で最もスキルを備えた献身的な教師」の「最善の努力」（Boston 8<sup>th</sup> AR[1887]40）であると考えた。しかし、無能な通常学級教員が、「混合学年学級では十分にうまくいくであろうという考え」（Boston 8<sup>th</sup> AR[1887]40）は誤りであると明言されているところからみて、混合学年学級では、精神薄弱特殊学級と同じように（Boston 8<sup>th</sup> AR[1887]27-28）、有能教員の確保は困難であり、したがって期待通りには機能しなかったであろう。事実、ボストンの教育長は、混合学年学級が、無能教員の救済場所や生徒数減少によって生じた過剰教員の維持となっていることを指摘している。教育長は、ほぼ同じ認識のもと、「確立した原則または明確な目的」のもとに、混合学年学級の対象児が通常学級へ進級するという本来の任務を果たしている混合学年学級の存在を念頭におきながら、混合学年学級に対して、今までのように「見下すのではなく、大いに敬意を払われるべき」であり、それは、最もスキルのある理想的な教師がいるためとする（Boston Documents for 1902[29-30]）。

こうして、低い学業成績に対する対処法とその指導成果に対する新しい考え方、スティ

グマの発生と解消の必要性、そして有能教員の起用等について、教育の目的や本質にかかわる論点が教育委員会により提起された。しかし公立学校全体として、規則正しく長期的な通学の確立、教員の確保、ハイ・スクールの増設、カリキュラムの改訂等の資金と社会的支持の獲得を要する課題が山積するなかで、解決を具体化する資源に乏しく応えられなかった。

シカゴでも事情は似たようなものだった。すでに他都市では、混合学年学級がいくつかの種類の特級学級への分化が増加していた 20 世紀初頭、シカゴではなお混合学年学級に関する方針が確立していなかった。精神薄弱学級は 1899 年には開設されていた。教育長は、数年前に混合学年学級が乱用されて「くずかご」化した経験を踏まえて、「一定の乱用を防ぐ手段がないままこのような教室を開設することは一間違いであろう」とした(Chicago 52<sup>nd</sup> AR[1906]185)。シカゴの公立学校校長たちも混合学年学級の効用を一致して認めながらも、混合学年学級は解決するよりも問題を新たに生み出すと述べているように(Chicago 52<sup>nd</sup> AR[1906]191)、過大学級という状況のなかで、さまざまな逸脱の範囲・原因・程度、年齢、出欠席、生活環境等において多様な子どもに対して、一方では可能な限り多数の生徒を進級させる任務があり、他方では課題の山積と資源の制約という公立学校が直面する現実のなかで、逸脱問題は優先順位が低かったのであろう。学業と行動の逸脱への教育的対処がダンプングとなりがちであり、普遍化しやすいことを認識させる。

こうして、混合学年学級の入級・転出の統一基準の作成と運用や個別指導の徹底、規律化における親の代行等(Chicago 52<sup>nd</sup> AR[1906]190, 191, 192-193, 195)、スティグマやダンプングを軽減・消滅させようとする努力と、それらを再生産させる現実が公立学校にあったのである。後者の例としては、14 年間の混合学年学級担任の固定や学業困難な生徒に対する画一的な教育内容＝手技の提供(Chicago 52<sup>nd</sup> AR[1906]190, 191, 198-199)、医学的資源の不足(Chicago 52<sup>nd</sup> AR[1906]195)があった。このような混合学年学級では、教育可能性が限定されるために、3R's は娯楽や気晴らし程度とされ、手技と道徳訓練が重視されることになる(Brune[1912]122)。

## II. 精神薄弱学級の分化と第一世代教員のアイデンティティの探求

### 1. 教員のアイデンティティと教育の目的・本質論

精神薄弱特級学級は、20 世紀初頭にその設置意義がいったん承認されてからも一時的に混乱が生じる。1910 年代に、公立学校では精神薄弱学級よりも学業不振学級に傾注すべきだという意見が一時的に高まったからである。この混乱は、公立学校の課題が山積していたことを背景に、精神薄弱は施設、公立学校は学業不振という役割分担論に基づいている。しかし精神薄弱特別学校は、軽度級の精神薄弱児に対象を限定して、公立学校制度の特級学級として定着していく<sup>3</sup>。

そのような状況のなかで、精神薄弱教育教員の第一世代は、精神薄弱児に対する公立学校内での教育活動の目的とその意義をどのようにみていたのだろうか。彼女たちの活動は、



教育委員会、学校、教員、そして社会の消極または反対と親の反感等、必ずしも肯定的でない環境において展開しなければならなかった。多数で多様な生徒と問題を抱えていた教育委員会と学校・教員、通常の教育よりも経費がかかるわりに乏しい成果を理解できない社会、他の子どもと異なる、分離した教育の場を勧められる親が一般的な状況だった。

以上の多数例とは異なり、これらセクターのなかに、特殊学級の存在に理解を示す人々もいた。セツルメント運動には特殊学級の開設に貢献する人々が少なくなかった。学級開設に賛意を示す少数の校長もいた。親の中には、逸脱により通常学級で排除されてきた子どもが特殊学級という支持的環境と子どもに対応した活動内容により、子どもが心身ともに改善することで、特殊学級に対する反対と嫌悪を撤回できる例もあった。

こうして、第一世代教員が考えた特殊学級のアピールの一つは、特殊学級の成果が通常教育の改革に貢献するという普遍的意義だった (Barr[1903-04]95-96)。このようなアピールを間接的に支えたのは、全精神薄弱(者)を同質として理解するのではなく、その多様性とともなう障害のない子どもとの連続性を「正常性」として認めるという心理学的認識であった。その代表的な存在が、児童精神科医で非行研究を開拓してきた W. ヒーリー (William Healy 1869-1963) であった (Healy[1918-19]; ジョーンズ[2005]74-107)。

精神薄弱脅威論は精神薄弱者の社会適応論の登場によってその根拠を部分的に喪失し始めるが、急速に解消することはなかった。彼らの社会適応の程度と範囲における限定性もあったが、精神薄弱(者)に対する敵対性や社会心理的な嫌悪感は容易に解消しなかったからである。元来は脅威論に共鳴して特殊学級教員になった人々も同様であった。指導的な特殊学級教員の薄弱脅威論に対する立場は、少なくとも 1910 年代末までにおいて数のうねりではなお脅威論が支持されているといえよう。

そのような一人が、初期精神薄弱特殊学級の主要なリーダーの一人だった A.M. フィッツ (Ada M. Fitts) である。彼女は、はボストンの精神薄弱特殊学級を確立し (Osgood [2000]133, 134)、自己研修による教師教育にも功績がある人物である。しかし 1915 年になっても彼女の精神薄弱像はつぎのように保守的であった (Fitts[1915])。

- ① 精神薄弱特殊学級は通常教育と社会の救済傾向が強い
- ② 特殊学級での教育後の処遇は施設収容を基本として構想されており、コミュニティ生活は次善の策にすぎない
- ③ 精神薄弱脅威論が維持されている

なお、1915 年はファレル<sup>4</sup>が特殊学級卒業生調査において社会適応論を提示した記念すべき年であった。ファレルの前提は、精神薄弱特殊学級は生徒自身の救済の場として非代替的なものであり、一部の精神薄弱者はコミュニティで問題なく生活可能であることであった。この唱導と比べると、フィッツの立場は対照的であった。

しかし精神薄弱者の社会適応に懐疑的なフィッツにおいても、優生学運動を志向する精神薄弱脅威論運動の指導者と異なるのは、精神薄弱の子どもとその家族に対する共感、標準的尺度ではなく対象児自体の尺度の採用、子どもの発達的変化の認識、その新しい意味

づけにおいてである。共感は、単純な排除ではなく、各種の逸脱の原因に関する熟考を生み、対象児独自の尺度の採用は個別的な評価と対応を可能とし、対象児に合致した環境は子どもの発達的变化を可視化し、その変化は、既成あるいは伝統的な基準では意味がなくとも対象児本人にとっては他に代替できない、不可欠な発達過程を意味する。

この種の例は精神薄弱児教育の出発点であるから、特殊学級教員による多くの事例報告に見ることができる。たとえば1910年代半ば、サウスカロライナ州のウィンスロップ大学実習校に開設された特殊学級の担任、H.F. ヒル (Helen F. Hill) は3年生のウィリーについて報告している。ウィリーは8年間も公立学校に在籍しながら、第1学年の学業もできなかったが、学業不振、不規則な通学、他児に対する劣等感と暴力での対応、学業に対する無関心、片耳が聴力障害の状態であり、家族は彼に関心を示さず、学業不振を恥じていた。しかし彼は、特殊学級でできないことではなく、できることを行うよう求められていることを知ると、行動が変わった。特殊学級の2日目に彼は「その日から別の少年になった」。勉強にも活動にも意欲的となり、幸福で健全で有用になった。家族の彼に対する態度も変わり、教育にも関心をもつようになる。家族は「先生がウィリーを作り替えてくれた。彼を叩きたくはなかったが、それ以外にどうしていいか分からなかった」という (Hill in Byers[1917]7)。ヒルの特殊学級生徒に対する態度と関心は、後述のバイアーズのような単純な精神薄弱脅威論者とはまったく異なる。

## 2. 社会適応論の成立とスティグマ問題

施設総収容論から社会適応論への転換は複合的な要因によって生じた。それゆえ、精神薄弱者の社会適応論があらかじめ理論的に用意されたものではなく、むしろ精神薄弱脅威論と無能説という理論に内包されていた誤謬が、現実の制約と経験的事実と当事者の自然な感情によって顕れたということができる。

このような過程にもかかわらず、精神薄弱者が一部にもせよ社会適応が可能であることの根拠と適応が理論化されていったことは、時間を要しながら精神薄弱者の教育に根本的な変化をもたらしたのである。1920年に、ワシントン州シアトルの特殊学級卒業生追跡調査が発表されるが (Neterer[1920])、その結論は、大半の精神薄弱者は、指導監督があればコミュニティで就労と生活が可能であるという1915年にファレルが先鞭をつけ、1920年代には一般的となる内容であった (中村[1992]84, 85, 86; 中村・田代[1992])。

精神薄弱児教育問題が公立学校で正当な意義と位置を獲得するには、精神薄弱に付与されたスティグマを縮小・解消することが必要だった。というのは、精神薄弱のスティグマは他の障害とは異なる内容をもっていたために、公立学校から排除されやすかったのである。そこで案出された対応が、プロビデンスのように精神薄弱特殊学級の名称に backward を使用し、精神薄弱という名称を避けることであった。しかし社会的にみると、精神薄弱特殊学級に対するスティグマの付与は、その裏づけが作られたとしても存在していたからである。

精神薄弱の消滅と脅威論の普及を目的とする運動団体、精神薄弱対策委員会 (The

Committee on Provision for the Feeble-Minded) は、特殊学級設置の積極的な推進と一部精神薄弱者のコミュニティ生活の容認への転換 (Byers[1917]) を余儀なくされていたが、彼らの特殊学級の設置の趣旨は、公立学校の効率化と通常学級の教員および生徒の救済であった (Byers[1917]3, 5-6)。

また特殊学級の対象は、学業の遅い子ども、学業不振児、扱いにくい子どもと彼らの状態も原因もさまざまではあったが、バイヤーズらの意図は、これらの通常教育にとって有害であるという意味では共通していた多様な子どもたちを精神薄弱学級へ移動＝排除させることにあったといえよう。こうして、精神薄弱児をはじめ、非正常児に対するスティグマは維持・強化されつづける。このような見解は影響力があり、ほぼ同じ時期に学童が急増していたクリーブランド公立学校の教育長もまた、脅威論から自由ではなかった (Cleveland 79<sup>th</sup> AR[1916]28)。就学者の急増、深刻な財源および資源難という状況において、従来から行われてきた魯鈍級精神薄弱児に対する教育に、必ずしも積極的ではなかったのである<sup>5</sup>。

たしかに精神薄弱特殊学級が劣悪な教室を優先して割り当てられたとみなされがちであるが (Winzer[1993])、就学者の急増による学校と教室の確保困難・財源難のなかで、適切な教室を提供されなかったのは精神薄弱だけでなかった。財源難と空間不足にあって、通常学級よりも経費を要する、精神薄弱児にとって (も) 有益な教育・生活の場としての精神薄弱特殊学級の開設と維持に踏み切った教育長等の勇断がありえたことと、その根拠を日常的な実践のなかで蓄積した第一線の教師の努力と成果は正当に評価されるべきであろう。

それにしても、精神薄弱に色濃く残ったスティグマという事実と、高い能力と意思と意欲をもった若い女性が率先して精神薄弱特殊学級の教員になり、指導主事等の中間管理職についたという事実 (中村[1993]67; Crockett & Kauffman[1999]44) は、きわめて興味深い。当時において精神薄弱脅威論等の精神薄弱有害説という先入観から自由であった教員は存在しえなかったであろうが、精神薄弱であってもその教育可能性を確信して日常の実践のなかで精神薄弱者のニーズに合致した指導の内容と方法の開発を試みた意欲と能力は、若い世代の女性教員において体現されたのであった。その基盤として、新しい専門職＝中間層としての特殊学級教員<sup>6</sup> という社会上昇手段の発見と活用が女性に開かれたといえよう。

精神薄弱は、当事者としての位置づけにおいても独特だった。一部の特殊学級教員は精神薄弱児の自発性を積極的に認めようとしたものの、基本的に精神薄弱児は教育と適応の対象という範囲に限定されていた。彼らの親にいたっては子どもや社会に対する要求を主張する主体として認識されることはなかったし、学校における教育とコミュニティにおける適応のための協力者としての認識も薄かった。むしろ、精神薄弱児の親は、社会事業的技術により、成育の場としての家庭の改善を要求される対象であったといつてよく、精神薄弱学級における親や家庭・コミュニティは、通学制の聾学校や盲学級のような開設・維

持における教育・生活革新の重要な鍵ではなかった。

### III. 新しい種類の特殊学級開設に対する多元的な期待と教育目的

#### 1. 非精神薄弱性の学業・行動の逸脱児に対する注目と臨床的アプローチ

20世紀転換期において公立学校で問題になった学童よりも逸脱度の低い、精神薄弱の周辺状態にある子どもの行動に関心が示されることはほとんどなかった。しかし、臨床的な心理・教育アプローチだけは彼らに強い関心を示し、心理クリニックにおいて継続的な相談や特別な学校を開設して教育を試みた。そのような代表的な人物がウィトマーであった。彼は1896年にペンシルベニア大学に心理クリニックを開設した。しかし臨床心理学の祖でありながら、彼の功績が公認されたのは少なくとも半世紀後であったが、その理由は、彼の活動が科学的にも社会的にも当時のアメリカを動かした要素とまったく合致しなかったからである。彼の臨床的方法は、黎明期アメリカ心理学における生理学あるいは研究室の実験法・量的方法と合致しなかったし、20世紀転換期の都市改革を支配したプロGRESSIVISMでは統計に対する過度の依存があり、工業界や教育界では標準や基準という数値に基づく概念が支配的だったからであろう (Brown[1992]37, 40, 43)。

しかし臨床的アプローチ的発想と対処は少数の専門家だけではなく、公立学校制度内にも散見される。その意図はどこにあり、またその教育の目的と本質はどこに見いだそうとしていたのであろうか。たとえばプロビデンスの混合学年教室に関する記述内容には、つぎのようなものがある (Providence AR[1906-07]57)。

進級できなかった者の半数では、身体的発達が精神的発達よりも遙かに進んでいた。神経性の吃音が2名にみられた。

言語と算数で進級できなかった生徒89名の6割ではその原因が注意集中不能で、いたずらにあったが、ほとんどの生徒では、他の子どもから離して一人にして指導することが解決策になった。

このような子どもに対する教師たちの指導努力を支えた最大の拠り所は、どこにあったのだろうか。子どもの正常でない逸脱状態は、教育や環境によって正常化しうるという教育への信頼性であるというのが、彼らの信念であった。それは、数少ない教育臨床家だった M.P.E. グロースマン (Maximilian Paul Eugen Groszmann 1855-1922) を引用していることから理解できる。異常な可能性があるこれらの子どもは、「時間をかけて適切な教育的変更を行うこと (recasting) により、下降的な動きが阻止され、反映されるようになれば、典型的な子どもに近づくことが確保される」のであり、その逆は欠陥や知的・道徳的な歪みを永続化させる。もちろん改善可能性は、通常社会成員になることの可能性がある非精神薄弱児と、自己指南的で安全な成員になることはない精神薄弱児とは異なっていた (Providence AR[1906-07]88-89)。

シカゴの児童研究部では、通常学級で何らかの問題が示された生徒にも関心を示してい

る。不規則な出席、病気、転校、言語の困難、視聴力の問題であり、特別な教育や医療によって、これらの問題は解消可能であると考える (Chicago 53<sup>rd</sup> AR[1906-07]185)。注目すべきは、正常ではあるが「思いもよらない感覚的欠陥」があり、身体的な活力に欠けた、学校での規律上の問題や非行が問題になった生徒であった。かつての犯罪・非行を先天性とみる欠陥性非行論が適用できない時代と対象において、公立学校に合致しない軽度の行動上の問題をもつ生徒への着目と対処が課題になり始めたのであった (Chicago 53<sup>rd</sup> AR[1906-07]188)。

## 2. 盲(点字)学級

公立学校制度に開設された最初の通学制盲学級は、1900年9月、シカゴに開設された。その開設は最初の通学制聾学校である同じシカゴのそれよりも25年遅れた。盲学級は、創設段階における障害当事者の主導を含めて先例としての公立聾学校の影響を受けているし、その成果は継承しているものの、盲学級の教員は、それを凌ぐ趣旨を提示することになる。この趣旨は当然ながら、教育の目的・本質に関連することになる。

公立学校における盲学級の開設趣旨で特徴的なのは、分離の否定とコミュニティの一員としての盲児を主張するだけでなく、それを実体化する教育上の仕組みを工夫したことである。シカゴ盲学級の指導主事に昇任した盲人の J.B. カーティス (John B. Curtis 1871-1951) によれば、特別教員のもとで身体的な発達や注意や集中力の不足に対応する指導を受け、点字による読みとタイプライターでの書きを習得した後は、特別教員の補充的指導を受けながら、通常学級で学習するのであるが、その目的は、自分たち盲児が「学校コミュニティから決して分離されていない」と感じさせるためであった。そのために、通常学級での学習の準備ができた段階で、しだいに通常学級でのすべての授業に参加し、晴眼児との適切な人間関係をつくっていくのである (Chicago 53<sup>rd</sup> AR[1907]180-182)。

カーティスは盲学級での教育経験から、盲児について興味ある見解を提示している。それは、盲児の正常性であった。正常条件のもとにおかれれば、盲児の発達は人格の発達を含めて晴眼児と同一であるし、感情・娯楽・意志 (purpose) においても晴眼児と異なっているわけではない。盲人の願いは、通常のコミュニティで活動的であることである。少数の例外を除いて、盲児は公立学校で自分の場を維持できたし、生活することで自信を得たという成果があった (Chicago 53<sup>rd</sup> AR[1907]183)。

盲学級制度を確立させたもう一人の功労者であるクリーブランドの盲学級教員 R.B. アイウィン (Robert B. Irwin 1883-1951) は、20世紀の新しい考え方を一層強調する。盲学級の開設は、特別学校の理念の発展および完全無欠な家庭の重視の論理的結果であるという。とりわけ後者は、寄宿制盲学校が批判する通学制盲学級の弱点を意識したものであり、盲学級は「正常な家庭生活の正当な賜物を盲児に復活させる」(フレデリック教育長)ものであった (Cleveland 73<sup>rd</sup> AR[1914]42, 56)。彼は、晴眼児との関係についてはカーティスよりもさらに進める。一つは、競争相手としての晴眼児であり、もう一つは隣れみに偏らない思い遣りのある友愛関係の期待であった。もちろん盲児自身にも、自恃心や勤勉さ、

可能性の獲得が要求される（岡・佐々木・木村・趙・米田・中村[2006]116-117）。より明確に言えば、彼は、晴眼者の世界を正常社会として、その世界での盲児の有用化を目指しながらも、盲児は晴眼児からの一方的な助力の受け手ではなく、晴眼児との相互助力こそ、両者の絶えざる接触と競争関係のなかで形成しようとしたのである（Cleveland 73<sup>rd</sup> AR[1914]42）。

公立学校盲学級という制度の正当性についてのカーティスの努力は、端的に言えば高等教育への進学に向けられた。アーウィン、精神薄弱や学業不振の盲児を対象外とした。この2人に類似した盲学級における排除性は盲学級だけではなかったし、盲学級という新しい制度を公立学校に定着するためには避けがたい過程であったが、この後の盲学級の運営方針となった。

### 3. 肢体不自由児学校と戸外学校

1899年1月にシカゴで最初の肢体不自由児学校が開設された。教育委員会委員長によれば、通常教育から分離した独立学校において彼らを教育する目的は、自活と社会の有用な一員とすることであり、そのための最良の教育と訓練を提供することであった。彼らの身体的・精神的ニーズを考慮に入れた教育によって達成されるこの目的設定こそ、社会的にアピールするからである（Chicago 46<sup>th</sup> AR[1900]31-32）。それゆえ、この目的達成が困難な精神薄弱の肢体不自由児は対象外とする方針（Chicago 53<sup>rd</sup> AR[1907]185）は、シカゴに限らず一般的な方針であった。また、肢体不自由児は、路面電車を利用できないため、社会事業団体の援助による馬車や自動車を利用して登下校が行われ、1900年にはバスまたは馬車による自宅－学校の送迎はシカゴ教育委員会の任務となった（Chicago 47<sup>th</sup> AR[1901]51-52）。

肢体不自由児教育の独自性は、公立学校制度においては手技関連の活動だけでなく、教育機会がないために基礎学習さえ、なされていなかった初等段階の教育も重視された点にある。たしかに、肢体不自由児は知能・能力の多様性と学業不振が、他の障害児以上に顕著だった。防貧という教育目的が第一義的であるために、職業教育は重視され、10歳という早い年齢から導入された（岡ほか[2006]119; Chicago 47<sup>th</sup> AR[1901]51-52）。ただし、手技は将来の職業自立だけを念頭においただけでなく、音楽やゲーム等を含む活動であり、心理的な高揚が意図されていた。とりわけ、公立学校における教育において配慮されているのは、肢体不自由やその病気に対する心理的克服であり、それが、類似の状態にある子どもとの接触や教師による個別の注意によって達成が期待された。同じことは、注意深い身体検査や給食の提供という身体的な配慮や体力・健康の強化だけでなく、遠足で楽しさを体験することで、生活における明るさを体得させるという心理的な配慮でも指摘できる（Chicago 48<sup>th</sup> AR[1902]80-81）。

戸外学校（外気学校：open air schools）は、1908年1月27日、ロードアイランド州プロビデンス公立学校に結核児を対象として開設され（Providence[1907-08]10-12, 53-55）、1911年には35都市に拡大した（Ayres[1911]80）。この教育機関は、新規の特殊学級事業と

しての特徴をよく備えている。それは、結核予防協会等の教育事業以外からの民間団体主導によること、教育事業に編入されてからも、民間団体の協力を得ていること、他職種の専門家による事業であること、学校以外の場での教育が学校教育として見なされるようになること、カリキュラムとその方法が通常学級の教育とは異なる面があること、貧困等の社会的背景が背後にあることに示される。

戸外学校とは、野外または屋外でのキャンプであり、公園や船、建物の一角で、夏休み等に一時的に開催された。屋外であるのは清浄な空気を得るためであるが、戸外学校では同時に良質の食事、休息、入浴も提供され、看護婦による体温や体重の測定も行われる。対象児はほとんどの都市では非開放性の結核児であるが、ボストンのように貧血・栄養不良・腺肥大、病気からの回復期児童へ対象を拡大したり、事業の最初から虚弱や貧血・痩せている子どもを対象とするハートフォードのような都市もあった。また、開窓学級 (open windows classes) として、短期の事業から通年の事業へと展開していった (Ayres [1910]45-72)。

通常学級から分離した戸外学校や開窓学級において教育委員会が特別な教育を提供する開設の趣旨は、戸外学校は公立学校の拡大として類似のニーズをもった子どもを集めて、他の子どもから分離し、健康を促進するとともに、教育の目的を達成すること、子どもを治癒し、有用な市民にすることで教育投資の経済的な損失を防止すること、健康を回復することで、学業の遅れや水準低下を防止すること (Report of the Commission---Boston [1909]7-9) が基本であった。また、結核予防団体のような他の機関の協力を得るのが一般的だった。戸外学校もまた、多様な子ども集団のさまざまなニーズに対して、学科課程・進級の方法を調節し、子どもの生活と関連づけながら、公立学校制度の効率を維持するという意味で、これまでの公立学校制度内で試みられてきた公立学校機能の調整・拡大であった (Cleveland 75<sup>th</sup> AR[1911]20-21)。

## むすび

20 世紀転換期アメリカという時期に、公立学校という場において、教育・指導・管理上の諸問題に対する認識とその対応が、問題ないし障害別カテゴリーに基づいてどのように分化していったのか、それが教育・指導上の問題にどのように焦点化されていくのか、親を含む教育関係者はどのように対応したのかについて、教育目的・本質論を中心にまとめてみたい。

19 世紀末までは障害児教育の定型であった寄宿制学校や施設に加えて、公立学校特殊学級は新しい障害児教育形態として、なにゆえにそれまでの教育の目的・本質論を革新する可能性があり得たのであろうか。

第一に、寄宿制学校は障害児教育の制度・内容・方法を確立したが、他方で、寄宿制に伴う限界が明らかとなっていたからである。全国慈善矯正会議 (The National Conference of Charities and Correction: NCCC) では、子どもの成育の場はコミュニティ・家庭こそ

正常基準であり、寄宿制教育施設の役割は限定的であることのコンセンサスを確認したばかりか、大都市の公立学校では、非行児を含めて聾児と盲児の通学制形態に対する支持を表明した (Hart[1906]88)。このことは、20 世紀初頭には児童のケアの方法全体において大きな潮流の変化があったことを意味する。

第二は、公立学校という場で障害のない子どもと同等の根拠と教育の場において、普遍的な教育の根拠と意義を適用して、新しい障害児教育の世界を創造する可能性がありえたからである。障害者だけの空間ではなく、コミュニティの公立学校という場で正常児とともに協力しあって教育によって社会の一員となり、民主制社会に貢献するという理念は口話法運動で採用され、盲学級以降の精神薄弱以外の障害カテゴリーで採用された。それは、正常化という考え方であり、特殊学級関係者を含めて広く受け入れられることになる。

第三に、公立学校特殊学級の教育において、一般の公立学校教育における問題解決の提案が可能であると考えられたからである。それは子どもの個別性の認識と指導への反映、環境的な調整の導入、子どもや当事者の尊重であり、これらは相互に関連しあって考慮されたのである。各種の特殊学級に共通する考え方として提起され、とりわけ教育改革の志向をもった教師が共鳴したのは、心身状態や家庭環境といった子どもの現実を前提とし、それから教育活動を開始する学校の設定であろう。それは、子どもが学校に合わせるのではなく、逆に学校を子どもに合わせるというものであるが (Irwin & Marks[1924])、特殊学級の教育の内容と方法は、まさに学校と教育を子どもに合わせる考え方から出発している。

第四に、公立学校特殊学級教育では、改めて教育の意義が提起されたからである。肢体不自由児とてんかん児の公立学校教育においても教育の非代替的な有効性が認識されたし、通学制盲学級では寄宿制盲学校では代替できない利点が示された。なかでも、通常教育の目的と内容において非連続的な部分があり、3R's の教育の意義を問わなければならなかった精神薄弱児特殊学級教育において、新しい教育と学校の次元が開発される可能性があった。事実、第一世代の教員は、そのことに努力したのであった。

しかし初期よりも特殊学級が確立された後の時期に、第一線の教員や指導職よりも教育長等の主張が、より形式的になっていくし、効用性が第一義的となってきて、特殊学級教育の斬新性は希薄化していく。たとえばクリーブランドの W.H. エルソン (William H. Elson) 教育長は、特殊学級教育の目的と教育内容について、「概して、すべての欠陥者集団の学校はあまりに教科と学問だけである。その学校は、手による仕事のスキルに役立つことを多く行うべきである。その学校は、もっと直接に自活と働くことでの自立を目ざすべきである」と要望している (Cleveland 81st AR[1907]37)。この要望は、寄宿制学校を含めてまったく時代錯誤であった。シカゴの児童研究部にいた F.G. ブルーナー (Frank G. Bruner) に至っては、1910 年代初頭においておおかたの教育委員会の見解として、精神薄弱児の教育は公立学校の法的義務ではないとする (Bruner[1912]112)。

もう一つは、教育委員会のパターンリズムである。特殊学級初期においてパターンリズ



ムが必ずしも顕著でなかったのは、当事者自身が主導したことも関係するであろうが、20世紀初頭、クリーブランドでは各種の特殊学級を展開し、充実した時期であった。その時期にモールトン教育長は、障害生徒に対して「成人した男女であってもまだ子どもであり、偉大な国の被保護者」とした（Cleveland 69<sup>th</sup> AR[1905]83）。

ところで、何らかの点で逸脱した生徒に対して公立学校が制度的に排除した仕組みを作ったのか、教師がそのイニシアティブをとったのかは一概にはいえない。迷惑や負担に思い、また排除的行為をとった校長や教師がいたことは明らかであるが、しかしそれが一般的な反応でなかったことも同時に明らかである。制度自体も、学業や行動において逸脱した子どもに対して、個別的な援助をすることで、教育的に調和的な状況を生みだそうとしていた。もっともその基本は分類処遇であったから、改善可能困難児の排除を前提としたうえで、より経費を要する教育的対応と成果の評価しだいで、その後の展開において特殊学級の排除性が変化することは当然あり得たし、教師適任者の有無もその可能性を左右した。適任者の減少は、このような新しい事業に対する教師（候補者）による教育的・社会的・経済的評価の低下でもあったであろう。

20世紀転換期というプログレッシビズム期の公立学校にあって、特殊学級がどのような位置をもち得たのかを示すことも、難しい問題である。というのは、プログレッシブによる公立学校改革の一環として特殊学級が開設されたのは事実であるが、その一方で、その制約を設けたのもまたプログレッシブであるからである。第一次世界大戦の数年前のクリーブランドでは、フレデリック（J.M.H. Frederick）教育長は、良き個人を育成するとともに、良き市民を育成するという公立学校の目的を、特殊学級生徒にも援用する。個人の力を最大限にすること、考える力、実行する力、正しく認識する力、内部にある認識に近いものを自己から発する力である（Cleveland 78<sup>th</sup> AR[1914]23, 25, 26, 27, 38）。こうして障害児は、より高度な生活に、そしてより大きな助力と希望へと向上可能となり、公的負担にならなくなる。しかし、フレデリック教育長が精神薄弱児に対しても州支出を求めるとき、その根拠として、旧来の脅威論とその中核である家系遺伝論が蘇るのであった（Cleveland 80<sup>th</sup> AR[1917]42; 81<sup>st</sup> AR[1918]76）。

結局、理念と理論においては改善可能性を開発するための方法と社会的貢献を前提として、公立学校に在籍するすべての障害児が対象となるが、公金の支出の有無や増減は、それぞれ障害カテゴリーの社会的効用を基準として左右されたのである。これを教育の目的と関連させていえば、社会への所属や参加の程度と内容が、19世紀障害児学校の成果のうえにシティズンシップ（citizenship）という用語によって表現されることになる。文字通り、障害のない子どもと同等の程度と内容が期待される障害カテゴリーから、19世紀的職業自立、あるいはコミュニティへの単なる空間的な所属と迷惑にならない存在まで、多様な意味をもつようになる。それがさらに具体化されるのは、1920年代になると公立学校において特殊教育制度を設ける大都市においてである。

## 註

1. 「周辺状態」にあるとは、子どもに明確な障害はないが健康・環境条件によって、障害と同等の教育的・社会的に不利な状態を意味する。
2. プロビデンスの規律・特別学校担当の指導主事は、ホールの遺伝説を忠実に敷衍するが、その一方で成長と発達が見れるには、環境要因が不可欠であることも指摘している。かくして、「未発達状態に合致した訓練」を用意するのは、親と教師の任務となる。また、未発達状態に対する体罰と画一的な方法は厳禁される。「特別な規律（訓練）と指導の学校が運営されるのは、特別な訓練と状態に対する調節」の計画に基づいている。Providence School Committee Report for 1899-1900, 213-214.
3. しかし精神薄弱特殊学級の役割と実体は、精神薄弱の脅威性の減退や学業不振問題の規模の大きさと継続性とあいまって、1960年代の軽度級精神薄弱児の過剰入級問題、1990年代以降のインクルーシブ教育運動における特殊教育批判にみられるように、現代に至るまで繰り返し公立学校において課題として残ってきた。精神薄弱特殊学級開設をめぐる議論については、安藤(2001)83-88を参照。
4. ファレルの実践から導き出された叡智は並々ならぬ水準にある。それは、ウィトマー主催の夏期講習における受講者との円卓会議における質疑応答の記録として、ウィトマーの高い評価を含む前書き付きで残されている。Farrell (1911) Round Table Discussions with Student Observers. In Witmer, 138-204. なお本書には、ファレル執筆の特殊学級の組織と活動についてそれぞれ1章が充てられている。
5. 1900年代末のクリーブランド教育委員会は、早期退学・学業不振・留年の繰り返しの悩んでいた。85%の生徒は初等段階で教育を終えていた（Cleveland 73<sup>rd</sup> AR[1909] 24-33）。他方で、1910年代初頭では未曾有の通学者の増加があった。直近の9年間の増加数が、その後の増加数とほぼ等しかった。1万7千人台の増加した生徒を教室に収容し、有能な教員を増員することは、私たちの資源を最大限にまで圧迫した-----しかし基金不足」は校舎の増加も教員の増員もまったく不可能にした（Cleveland 79<sup>th</sup> AR[1916] 15-16）。
6. 特殊学級教員には加給があったため、特別教科担当教員と同等の給与が与えられ、通常学級教員よりも給与が高かったし、特殊学級指導主事は、他の各教科担当指導主事と同等の処遇がなされた。

## 文 献

安藤房治(2001)アメリカ障害児公教育保障史. 風間書房.

Ayers, L.P. (1910) Open-Air Schools. Doubleday, Page & Co., New York.

Ayres, L.P. (1911) Open-Air Schools. *Transactions of the National Association for the Study and Prevention of the Tuberculosis*, 7, 77-83.

Barr, M.W. (1903-04) What can Teachers of Normal Children Learn from the Teachers

- of Defectives. *Journal of Psycho-Asthenics*, 8(2/3), 55-59.
- Boston School Committee Annual Report, 6<sup>th</sup>(1885), 8<sup>th</sup>(1887), 1896, 1902.
- Boston School Committee Documents for the Year 1902.
- Brown, J. (1992) The Definition of a Profession The Authority of Metaphor in the History of Intelligence Testing, 1890-1930. Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Bruner, F.G. (191) What Shall We Teach the Subnormal Child? *Educational Bi-Monthly*, 7, 112-123.
- Byers, J.P. (1917) The Special Class in the Public Schools. The Committee on Provision for the Feeble-Minded. Bulletin No. 4.
- Chicago Board of Education Annual Report, 21<sup>st</sup> (1875) -53<sup>rd</sup>(1907).
- Cleveland Public Schools Annual Report, 68<sup>th</sup>(1904)- 81<sup>st</sup>(1918).
- The Convention of American Instructors of the Deaf and Dumb (1870). *7<sup>th</sup> Proceedings of* (1870), 119- 132.
- Crockett, J.B. and Kauffman, J.M. (1999) The Least Restrictive Environment Its Origin and Interpretations in Special Education. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N. J.
- Curti, M. (1961) Tradition and Innovation in American Philanthropy. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 105, 146-156.
- Fagan, T.K. (1986) The Historical Origins and Growth of Programs to Prepare School Psychologists in the United States. *Journal of School Psychology*, 24, 9-22.
- Farrell (1911) Round Table Discussions with Student Observers. In L. Witmer (1911) The Special Class for Backward Children. Psychological Clinic Press, Philadelphia, 138-204.
- Fitts, A.M. (1915) How to Fill Gap between the Special Classes and Institutions. *Journal of Psycho- Asthenics*, 20(3,4), 78-87.
- Gulick, L.H. and Ayres, L.P. (1913) Medical Inspection of Schools. Survey Associates, New York.
- Hart, H.H. (1906) Report of the Committee of Children. *33th of Proceedings National Conference of Charities and Correction*. 87-95.
- Healy, W. (1918-19) Normalities of the Feeble-minded. *Journal of Psycho-Asthenics*, 23, 175-185.
- Hoffman, E. (1975) The American Public School and the Deviant Child: The Origins of Their Involvement. *Journal of Special Education*, 9(4), 415-423.
- 本間長世 (1982) 伝統の継承と革新ーヘンリー・アダムズとアメリカ史の意味。阿部斉ほか編『世紀転換期のアメリカー伝統と革新』東京大学出版会, 3-27.

- Irwin, E. and Marks, L. A. (1924) *Fitting the School to the Child An Experiment in Public Education*. Macmillan Co., New York.
- Kauffman, J.M. (1976) Nineteenth Century Views of Children's Behavior Disorders: Historical Contributions and Continuing Issues. *Journal of Special Education*, 10, 335-349.
- ジョーンズ, K.W. 小野善郎訳 (2005) *アメリカの児童相談の歴史*. 明石書店.
- Martens, E.H. (1951) Development of State Program. *Journal of Exceptional Children*, 17(8), 236-238.
- 中村満紀男 (1992) 世紀転換期アメリカ公立学校制度における精神薄弱特殊学級(学校)の成立とその意義について (1). 秋田大学教育学部研究紀要教育科学部門, 43, 77-90.
- 中村満紀男 (1993) 世紀転換期アメリカ公立学校制度における精神薄弱特殊学級(学校)の成立とその意義について (3・完). 秋田大学教育学部研究紀要教育科学部門, 45, 53-81.
- 中村満紀男・田代みのり (1992) Elizabeth E. ファレルの特殊学級における精神薄弱児教育と思想(1900-1932). 障害者問題史研究紀要, 35, 27-40.
- Neterer, I. (1920) Follow Up Study of Special Class Pupils. *Ungraded*, 5(5), 116-118; 5(6-7), 150-154.
- 岡典子・佐々木順二・木村素子・趙源逸・米田宏樹・中村満紀男 (2006) 20 世紀アメリカ合衆国公立学校特殊学級における統合と排除の両義的展開とインクルーシブ教育の源泉一序説. 心身障害学研究, 30, 113-127.
- Osgood, R.L. (2000) *For "Children who Vary from the Normal Type" Special Education in Boston, 1838-1930*. Gallaudet University Press, Washington, D.C.
- Providence School Committee Annual Report for the Year 1893-96, 1899-1900, 1906-08.
- Providence School Committee Report for the Year 1899-1900 (1901) Centennial Celebration of the Establishment of the Public School. Historical Addresses and Reports.
- Report of the Commission Appointed by the School Committee of the City of Boston to Investigate the Problem Tuberculosis Among School Children (1909).
- St. Louis Public Schools Annual Report, 27<sup>th</sup> (1882), 58<sup>th</sup>(1912), 62<sup>nd</sup>(1916).
- Springfield School Committee Annual Report for 1895-96, 1898.
- Wiebe, R.H. (1967) *The Search for Order 1877-1920*. Hill and Wang, New York.
- Winzer, M.A. (1993) *The History of Special Education*. Gallaudet University Press, Washington, D.C.

『障害科学研究』第34号 (2010) 掲載

## 第6章 公立学校制度における特殊学級の確立と通常教育との二元的世界の形成（1920s～1950s）と専門性の希薄化・インクルージョン運動前夜（1960s～1980s）

中村満紀男・岡 典子

### はじめに

19世紀末に、産業化・都市化と移民の流入に伴って生じた諸問題に対して、プロGRESSを主な担い手とする改革運動によって、都市公立学校は新しい時代の秩序形成に向かっていった。そのなかで特殊学級は、1910年代にはさまざまな思惑から多様化し、分化し、機能を明確にしていった。しかしその機能は、障害種別や特殊学級の担い手によって必ずしも同じではなかったが、各特殊学級において共通するのは、軽度精神薄弱や非行を含めて正常性への教育可能性の認識があったことであり、盲から弱視、聾から難聴と言語障害のように、同じカテゴリーに含まれていた障害が細分化することであった。1920年代になると、いくつかの大都市の公立学校では優れた特殊教育のスーパーバイザーを得て、指導主事の配置に留まらず、特殊教育制度という公立学校制度内に独立した一部局の成立に至ることになる。1931年時点で公立学校における障害児教育に関する州規定がある州は24州になっていた（Schleir[1931]6-7）。加えて、1930年代以降になると、従来、学校教育から排除されていた脳性麻痺や単純な精神薄弱や学業不振とみなされていた状態に対する臨床的知見と治療的アプローチが提案されるようになる。第二次世界大戦前までには、学校教育の一分野としての特殊教育は制度的・専門的に確立していたといえる。

特殊教育のこのような確立過程は特殊学級の展開として、あるいは量的増加として現れたから、大都市では通常教育と特殊教育の間、そして特殊教育間の序列化が生じることになった。それは特殊学級教員の適任者が獲得できない場合に顕著だった。特殊学級の草創期には、たとえば盲学級では高等教育歴のある盲人男性が、精神薄弱学級では中間層出身の初等教育教員の女性がリーダーとして活躍し、全国的な研究協議機関や特殊教育専門家が出現していくが、教師教育制度は整備されていくにもかかわらず、特殊教育の地位と専門性の向上には、必ずしも繋がらなかった。こうして、特殊教育は教育的分離と独立的世界を特徴としながら、矛盾を胚胎して展開していったのである。

1960年代は、障害児教育の内外で転機となる事態が生じていた<sup>1</sup>。それらは孤立的な事象のようにみえるが、1970年代になると合成されて一体となり、新しいトレンドを生むことになる。公立学校でも寄宿制学校でも、重度知的障害でも、社会的位置でも、それぞれの障害カテゴリー内で、そしてそれを超えて、構造的で全体的な変化が障害児教育の政策と教育の在り方において起こる準備段階であった。

## 1. 大都市公立学校における特殊教育制度の成立と統合・分離の狭間における教育目的

特殊教育制度が成立した都市について例示してみる。ミズーリ州セントルイスは主要産業の変化により盛衰の激しかった都市であるが、1920年代はセントルイスの黄金時代の始まりに位置していた。この年代初めのミズーリ州セントルイスでは、1919、1921年の州法により、盲、聾、精神薄弱、肢体不自由の子どもが10人またはそれ以上いる学区には、それぞれの特殊学級設置が、言語欠陥の子どもが50人またはそれ以上いる学区では矯正訓練が求められた。これ以外に、標準化された知能検査で精神薄弱ではないとされた学業不振児が20人以上いる学区では、混合学年学級の設置が可能であった（St. Louis 68<sup>th</sup> AR [1922]65-73）。こうして、すべての特殊学級・学校登録者（1241人）および在籍者（998人）は、通常の初等学校在籍者のそれに対して、登録数の1.24%、在籍数の1.36%を占めた<sup>2</sup>（St. Louis 68<sup>th</sup> AR[1922]111）。混合学年学級への措置や通常の学年への復帰、個別検査の対象者の決定は、教育・心理検査の結果に基づいて行われることになり、恣意的な判断によらなくなったが、検査結果への過度の依存が生じたともいえる。混合学年学級対象者は、8歳以上で学年が2年以上遅れていて、スタンフォードービネ検査で知能指数が65-90の生徒となった（St. Louis 68<sup>th</sup> AR[1922]36）

このセントルイス市の1921年法は、特別学校・特殊学級の設置と運営の全体方針として、州補助条件、教員資格、入・退級手続き、指導法、学級組織、指導職の設置を、さらにそれぞれの種別の学級についても規定していた。教員の一般的資格としては、2年制以上の師範学校または大学の課程修了に加えて障害種別の8単位取得、望ましい資質と態度であり、指導法では、個別的を旨とし、教育前の興味や習慣と心身障害に基づかなければならないとされた（St. Louis 68<sup>th</sup> AR[1922]34-35）。

セントルイスの特殊教育制度は、心理クリニック担当の専門職も配置されており、全国の中なかでもかなり整備されていたといえるが、特殊教育の位置を考える場合、第三者からどのような評価を受けていたのかが、一つの手がかりとなる。1918年には学校調査運動の一環として、セントルイスでも学校調査が実施され、その結果が公刊されている（Judd [1918]pt. 1&2）。

精神薄弱児学級は、親の感情を顧慮して個別指導の特別学校または好機学級と称され、標準化された個別式知能検査で選抜された。また入級前に、身体状態、生育歴、身体的・社会的環境に関する調査を行うことも重視された。精神薄弱でないのに精神薄弱児学級対象児になった場合には、できるだけ早く、適切な学級への措置が求められた。精神薄弱児学級でもう一つ注目されるのは、この学級の機能とカリキュラムである。精神薄弱児学級は混合学年学級と異なり、通常学級への復帰を意図しないため、回復（restoration）学級や勉強の指導（coaching）の学級であることは否定され、学級において提供されるのは、卒業後に生活しなければならない制約のある世界で、できるだけ幸福に満ち足りて、有用になるタイプの訓練であり、その内容は具体的に示されている。教科と手技・職業の学習が全授業時間のそれぞれ35%、残りが身体訓練と感覚・運動学習であり、これらのなかに矯正

体操・遊び・ゲーム・勤勉習慣や適切な社会的反応の育成が含まれていた。

ところで、特殊教育の制度確立の指標は、特殊学級の数と種類、就学者数、専門的な教員の存在と教員養成制度とともに、特殊教育の質を維持するための指導職の設置に求めることができる。これらの条件が揃うのは、1920年代である。1929年には、23の大都市のうち5都市に特殊教育専任の責任者がいた(Reavis, et al. [1931]206-207)

1931年時点での全国的な特殊教育教員養成状況を一瞥してみると、精神薄弱特殊学級教員については、24州の37教員養成大学と8師範学校および29州とコロンビア特別区の54大学で、特殊教育教員および指導主事の養成の科目が開講されていた。しかし全体として、特異児心理学1科目だけを開講し、障害に分化しない特殊教育入門的な授業が多い一方で、一部の大学は特殊教育学科を設置し、特殊教育専門カリキュラムを開設するようになっていた。視覚および聴覚障害を含む身体障害特殊学級教員については、5州の大学と教員養成大学が教員養成を行っていた。この種の特徴として、多くの養成機関が州立または法人立の学校と協力して教員養成を行っていた(Schleir[1931]69-71)。

このように多数の対象児がいた精神薄弱学級の教員養成はレベルはさまざまであるが、徐々に進んでいた。それが、実際にどのような状況であったのかを、1924年のオハイオ州調査でみてみると、37の精神薄弱児の特殊学級に612人の生徒が在籍していたが、教員37人の精神薄弱教育の訓練程度は以下のものであった(Morton[1924]319-320)。全教員の3分の2は何らかの特別訓練を受けていたことになる。公立学校精神薄弱教育教員の養成は、自校内養成というインフォーマルな方法をとっていた聾学校・盲学校にはなかった正規の方法に発展していく。それはまさに特殊学級が公立学校の制度であったために、その制度内基準が適用されたためであった。なお、28人の特殊学級教員は、最高額100ドルまで加給を受けていた。

表 1924 オハイオ州精神薄弱学級教員の養成期間 (Morton)

期間	なし	6週	9週	12週	18週	1年半	2年
人数	13	10	3	4	4	2	1

聾学校・盲学校における教員養成で注目されるのは、口話法の教員養成である。口話法運動は、口話法教育の維持と拡大における教員養成の重要性をいち早く認識し、1878年にウィスコンシン口話法普及協会(The Wisconsin Phonological Institute for Deaf Mutes: WPI)が発足してまもなく、口話法の教員養成に着手した。聾学校教員養成では、1891年にギャロデット大学に師範部が開設され、聾教育教員のセンターとなる。また、精神薄弱教育の教員養成が施設で最初に開始されたように、大学との協力により聾学校・盲学校の教員養成が行われるようになる。視覚障害では、1918年にカリフォルニア大学が最初の教員養成課程を開設し、1921年にはコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジが弱視の、1925年にはピーボディ教育大学が盲の夏期講習による教員養成を開始する。1921年にはパーキンス盲学校でも教員養成を開始し、1925年にはハーバード大学と協力して養成するように

なる (Koestler; Corn and Spungin[2003]4)。

つぎに、障害児の教育において伝統的な問題である主流集団との分離の是非についてとりあげてみる。分離問題は、障害種別によって明瞭な差があった。一般論としては、通常教育に関する著作でも 1930 年代初めには、正常児との分離は指導一学習のうえで必要な時間以外には制限することが望ましいことが示されるようになる。しかし、正常児との接触や交流が望ましいグループと正常児集団からの分離が両者に望ましいグループに分けることが通例であった。盲児や聾児は通常学級では満たせない学習上のニーズがあるとしながら、分離は教室内だけで十分であり、とくに盲児や聾者の場合、正常児との接触は望ましいとされる (Reavis, et al. [1931]210, 219-220)。それに対して、精神薄弱児、肢体不自由児、病弱児、非行児等は分離が望ましいと考えられた。その理由は、通常教育におけるカリキュラムと教育方法の違いによるためであったが、正常への改善可能性も、分離が通常学級かを左右する重要な要因であった。後者は、特殊学級か特別学校形態で分離されるべきか、通常学級に在籍のままであるべきかという問題とも関連する。

肢体不自由児<sup>3)</sup>の場合、治癒が不可能であるか、あるいは長年のトリートメントの後でのみ治癒可能で、ある程度の奇形が遺る子どもは、特別学校または特殊学級が望ましいことになる (Solenberger[1918]30; Simpson[1924]801-802)。いいかえれば、通常学級に在籍している肢体不自由児または通常学級に復帰できそうな特殊学級在籍児の教育課程は、学年制学級とほぼ同じであり、この場合の教育の趣旨は、できるだけ学校歴の中断を少なくして通常学級に復帰可能にすることとなる (Solenberger[1918]29)。このような状態の肢体不自由児は通常学級に在籍すべきで特殊学級に在籍すべきでないことは、自分の障害が、生涯にわたり特別な治療を要するという感情を防止し、肢体不自由は職業自立上の障害とはならないことを証明し、肢体不自由に対する医療や訓練は放課後に行うことが可能であるためにも必要であると考えられた (Anonymous[1940]46)。

結局、公立学校における肢体不自由児の教育の目的は、「依存的な廃人 (human wrecks) を有用な生産的市民に改造する」ことであり、それが「経済的な価値」であり、「州にとっての巨富」となり、さらに「哀れで薄幸な肢体不自由者自身にとっても――関係者にとっても」、「幸福と満足」なことである (Simpson[1924]800) という、19 世紀前半における聾児・盲児・白痴児教育の創始において用いられた常套句が再現されることになる。

肢体不自由児教育において、このような教育目的が陳腐であることは、当時の公立学校教育の教育目的を参照すればよく理解できる (Ysseldyke & Algozzine[1982]7-8)。1918 年の全国教育研究協会 (NEA) 中等教育再編委員会が掲げたのはつぎの 7 つの目標だった。

健康、基本的処理能力、家族として立派な一員、職業、シティズンシップ、  
価値ある余暇、道徳的性格

1922 年の NEA 教育長部会では、さらに社会と産業の変化への対応が意図されている。1920 年の女性参政権の批准を背景にしていると思われるが、同部会は、幼稚園から大学までの



公教育が、自由で自治的な有権者のニーズと要求を完全かつ有効に満たすことと結びつけられ、高まる理念と社会のニーズ対応する教育が、民主コミュニティの社会的・知的・産業的生活における完全な生活への準備となるとする。さらに 1938 年の NEA 教育政策委員会は、教育の目的はカテゴリー化されて、個人の発達、家庭・家族・コミュニティの生活、経済的要求、市民としての社会的義務に分けられている。

このように公立学校では、時代と社会の変化に対応すべく、とりわけ職業と個人および市民としての条件を整えることに関心があつたといえよう。

肢体不自由児教育では、このような公立学校としての基本的な目的と時代の変化を反映した目的を設定していないのは、どのような理由からなのであろうか。障害児の教育において、新しいカテゴリーの教育が始まる場合、周辺の事情が直接かつ全面的に反映されて教育が構想されることはほとんどない。聾児や盲児の教育がすでに克服し、市民としての同等性という新たな段階をそのまま目標とすることなく、聾啞教育と盲教育が草創期において掲げた目的や目標とその改革過程を基本的な点について、再度、経験するのである。新しい障害カテゴリーの教育の意義の唱導において、まさに教育目的における「先祖返り」がみられたのであつた。ということは、新しいカテゴリーの障害児教育における慈善的存在から生産的存在へという社会的な有用性が、社会的アピールしたであろうと考えられる。したがって、権利としての教育やコミュニティ生活、さらには自立的市民や同等な社会的存在という、先行の障害カテゴリーが努力して獲得してきた水準や内容が部分的に龍されたとしても、それだけでは新しい障害カテゴリーの教育は成立困難だつたと思われる。

もう一つの理由は、新しい障害カテゴリーにおいて教育を唱導した人々が、医療や社会福祉の分野に属しており、聾児や盲児の公立学校における教育の展開とその歴史的・社会的意義を認識していなかったことがあげられる。先行していた障害カテゴリーでは、公的貧民同等の扱いが職業自立を妨げるために、職業自立の実現には公的貧民というラベルからの脱却が必要であつた。そのためには、他の子どもと同等のレベルと内容の教育、その教育の同一の社会的根拠が必要であることが経験されていたのであるが、異なる分野の先覚者が唱導した新しい障害カテゴリーでは、必ずしもその経験で得た成果が継承されなかつたのである。

ところで、教育の考え方が最も変化したのは精神薄弱である。その一つは、すでに述べたように、教育の場が施設から公立学校特殊学級への移行が徐々に進行したことであつた。それに伴い精神薄弱者施設の役割も隔離のみを目的とする施設から複合的な機能をもつ施設へと転換していくのであるが、施設内学校における教育の目的も、少なくとも一部の対象者については変更されることになつたのである。たとえば、1925 年にニュージャージー州トトロに新設される 20 歳までの軽度精神薄弱の非行女性施設では、「患者の大きな割合をコミュニティ生活に復帰させる」ことを目的とした。この大きな割合は文字通り多数という意味ではなく、従来よりも大きな割合という意味であろうが、それにしても、自宅に居住し就労する人々とと住み込みで家事に従事する人々への育成が当初から期待されるよ

うになる。

その結果、教育内容も変化するようになり、家事では、家事、洗濯、食事の準備、子どもの世話、直接的な対人サービスが挙げられ、工場への就労では電動ミシン、カーペット製作、州向けの製造、電気洗濯機、製パン、缶詰、玩具、木工、ブラシ等の職種に合わせた指導が想定されている。生活面への指導も変化がみられ、余暇時間に対する訓練に加えて全般的訓練が挙げられ、読み書き算が、銀行・店・時刻等、コミュニティ生活に必要な指導が想定されている (Jatho[1926])。

施設外で働くにしても、この施設のように細分された具体的な仕事を指導する方向と、基礎的な内容を指導する方向に分化していくように思われるが、それは、施設の経営方針によるだけではなく、精神薄弱者が就労する産業が施設の周囲にあるというような立地条件によっても異なってくるものと思われる。しかし、施設間あるいは施設と特殊学級によって異なるもう一つの教育方針は、最終的に精神薄弱児(者)を社会的にどのように位置づけるかという観点の有無であろう。要するに、できるだけ社会的に害を与えない存在とするのか、社会を構成する一員とみるのかという問題である。上記のジャトー施設長の場合には、施設内ケアの対象者のほうが多数であることが想定されていることもあって、精神薄弱者を社会の資産とみなしたり、市民(候補者)の一群として扱う発想はない。

これに対して、ほぼ同じ時期に、マサチューセッツ州ウェイバリー施設理事会は、まったく対照的な見解を提示する。つぎの世代(つまり30年後)という限定付きではあるが「有用となり、自活し、自尊心ある市民となることが可能」(Fernald State School AR[1928]4)であることを、精神薄弱者施設の存在意義としたのである。

ここで正常について、教育の本質・目的との関連でまとめておくことが必要であろう。これまで正常については、第一に正常化があり、障害のない人々にできるだけ近似することを教育の目標とした。この正常化では、障害は社会構成員としての役割を果たすうえで有害であり、その害を最小限にしたり、補足するために特別な教育が通常教育とは別の場や機関で提供される必要があると考えられた。教育される前の障害者はすべて障害のない人々よりも、社会的に劣等な存在であったが、なかには教育の効果により、障害のない人々と同等(以上)の地位に障害者も現れた。しかし、精神薄弱児のように、つねに正常以下であるとみなされる人々もいたのである。

しかし正常化にはもう一つの正常という意味も含意しており、二つの正常は必ずしも調和的であるとは限らない。第二の正常は、同じ種類の障害のある子どもを障害児の学校や公立学校特殊学級に一カ所に集めて教育する分離的で人工的な教育・生活の場ではなく、生まれ育ったコミュニティで親やきょうだいと生活し、障害のない子どもとの交流が可能な近隣の公立学校特殊学級で学習するほうが障害児の発達のためには好適であるという環境の正常性を意味する。二つの正常が調和的である場合は、第二の正常環境は、正常化に必要な条件として重視されることになる。社会的貢献において、障害者もそうでない者も同等ではあるが異なる役割が期待される場合は、第二の正常は正常化を旨とするものとはな

らない。しかし特殊教育においては正常化が一般的であり、後者の正常論が広く認識されるようになるのは、比較的最近のことである。

## 2. 特殊学級の緩慢な普及における特殊教育の独自性の偏りと教育目的のステレオタイプ化

特殊教育が公立学校制度において不可欠な位置を占めること、そして特殊教育を必要とする子どもにとっての権利であることが、教育関係者の一致した見解になったのは1930年代であったと思われる。この時期に、アメリカを代表する教育組織において、これらのことが受け入れられたからである。ただし、それはあくまでもスローガンとしてであった。たとえば、1930年にフーバー大統領（Herbert Clark Hoover 1874-1964、任期1929-1933）により設置された児童の健康と保護に関する白亜館会議（The White House Conference on Child Health and Protection）には4領域の一つとして「障害児」<sup>4</sup>が設置され、その領域はさらに、①A委員会：障害児のための州・地方の組織、②B委員会：身体的・精神的障害児、③C委員会1：要保護と遺棄による社会的障害児、④C委員会2：非行による社会的障害児に分けられた。B委員会の委員長、W. J. エリス（William J. Ellis 1897-1945）は、ニュージャージー州施設局のコミッショナーだったが、彼は明快に障害児の権利を多角的に述べている。

障害児は、つぎのことに対する権利をもつ。

1. 人間の技量が与える限りの剛健な身体に対する
2. 経済的に自立し、できうる最も充足した生活の好機をもてるように、障害に合致した教育に対する
3. 本人が担わなければならない重荷の性質を理解し、重荷を本人が担うのを手助けすることを特権と考える人々によって、育てられ、教育されることに対する
4. 障害児を引き離さず、叱責・憐憫・嘲笑をもって障害児をみず、あらゆる子どもに対するのと同じように障害児を喜んで受け入れ、まったく同じ特権と責任を障害児に提供する世界で成長することに対する
5. 障害が陰を落とすことなく、障害を価値あるとするもの、友情、愛、活動、遊び、笑い、涙で日ごとに満たす生活、そして、これらのことが、成長、豊かさ、エネルギーの解放、達成の喜びが増大することを継続的にもたらしてくれる生活に対する（Johnstone[1931]338-339）。

このような考えは、この時期のアメリカ特殊教育の到達点を示すものといってよいから（ほぼ同じ時期に刊行されたウォーリンの論文でも、他の子どもと同一の譲渡できない権利、公教育からの排除は正当化されない憲法上の権利となっている。Wallin[1932]319; [1934]396）、建前としては、精神薄弱児を含めて障害児の特殊教育を受ける権利は、関係者の共通理解となったとえいよう。これはまもなく後述するターマン等の心理学者を含めてのことである。上記の部会内に設置された精神薄弱小委員会の委員長はゴダードで、ターマンは委員の一人だった。

NEAでも繰り返し、障害児の教育をうける権利が主張された(Wallin[1934]398-399)。1911年と1931年には、特殊教育に関する決議が採択された。1911年の年会では「義務教育法が学齢のすべての子どもに例外なく適用されなければならない、彼らに訓練を提供しなければならない」としている。1919年のNEA年会でも、「州の教育政策は、正常であろうと、精神薄弱であろうと、非行であろうと、永続的な身体欠陥であろうと、18歳以下のすべての子どもに対して、訓練と指導」を提供しなければならないという「原理を明確に述べた」。1932年の綱領では「英才児、特異(exceptional)児、障害(handicapped)児は、それぞれのニーズに応じた指導・ガイダンス・特別なケアを受けなければならない」が掲げられるとともに、現状を明らかにするために、地方・州・連邦当局による調査が必要であるとしている。

ウォーリンは、1934年の論文で、上記の白亜館会議の画期的な点を明示している。それは、特別な教育の前提としてのニーズの把握についての言及である。「子どもの障害を早期に発見し、診断するような処置は、ケアと治療を提供し、社会の負債ではなくて資産とすることができるように訓練する」ことを政府と社会の義務としたうえで、「これらの諸権利は、アメリカ国旗の保護のもと、どこで生活しようとも、人種・皮膚の色・境遇に関わりなく、すべての子どものものである」。注目すべきことは、全国的な組織や場だけでなく、デラウェアやバージニアにみられるように州レベルやPTA(ニューヨーク州)に拡大していることであり、さらに、子どもの権利を充足すべき場が、コミュニティの公立学校へと焦点づけられたことである(Wallin[1934]399)。尤も、このような権利の主張が繰り返されることは、特別なニーズに応じた教育への権利が充足されていなかった現実の反映ではあった。それは、文字通り、公立学校から排除されている、とくに白痴や低い程度の痴愚だけでなく、10歳になるまで通常学級または特殊学級で教育上放置されている、教育の機会均等とは名ばかりの子どもも含んでのことである。実践性と科学性を備えた研究を行ってきたウォーリンは後述するように、このような現実を指摘するとともに、知的に低い子どもの特殊学級での試行的教育を彼自身の成果を示しながら提案している(Wallin[1934]402-408)。

公立学校における障害児の状況は単純ではなかったが、このような権利論が公立学校で教育を提供されていなかった障害カテゴリーの子どもに就学の場を拡大したことも事実である。たとえば1935年には、公立学校においてデトロイトで初めて特別学校を設けててんかん児の教育を行われた。ニューヨーク市とボルティモアでは、訪問指導が行われていた(Tenny[1955]162, 167)。19世紀末にてんかん施設が設けられ、施設内学校で教育を受ける機会があったてんかん児もいたが、それ以外は、通学可能な状態のてんかん児だけが、通常の教育の場で教育を受けていたのであるが、彼らのニーズに対応した教育機会は、デトロイトにおいて初めて提供されることになった。デトロイトのてんかん児教育においても、他の開拓的な教育でみられたように、公立学校プログラムにおける教育と医療との協力、学校教育に協力的でない保護者との親和的関係の模索、対象児の心理的問題、施設での保

護と一般社会における就労が模索されるなかで、有効な医療的手段が限られていたてんかん児に対する教育の意義の追究されたのであった。

障害の独自性の認識あるいは教科教育に偏った特殊教育の提供への反省もまた、1930年代にみられるようになる。たとえば1930年代末、在宅を余儀なくされていた身体障害児（病弱児を含む）に対する教育の試みが行われたが、そこで気づかれたことの一つは、教科指導は、身体障害児が必要とする多くの問題の一つに過ぎず、人格全体をどのように指導するかこそ、教師の努力が注がれるべき非常に重要な点であった（Oettinger[1938]264）。このような認識は、それぞれの障害ごとに見いだされた独自性であったし、それぞれの障害児の教育がアイデンティティを確認する避けがたいプロセスでもあったから、当該障害種別のみで完結する傾向にあり、障害横断的な発想は希薄であった。

### 3. 特殊教育の停滞における教員のアイデンティティの希薄化と教育目的

20世紀転換期以降の一時期に、主に女性からなる有能な特殊学級教員を生んできたことはすでに述べた。社会改革を志向する彼女たちを生んだ一つの要因は、施設長や心理学専門家等の精神薄弱専門家が主導してきた精神薄弱者と社会との敵対関係であったが、1910年代末以降に、精神薄弱脅威論が徐々に希薄になると、それと連動して精神薄弱者は以前のような敵対的存在ではなくなり、社会の精神薄弱に対する関心も低下し、皮肉なことに20世紀初頭に現れたようなリーダー的な特殊学級教員も減少する。しかも教員養成制度は、施設での夏期講習制度から正規の常設制度になっていくし、小規模とはいえ、CECのような全国志向の教員相互の研究協議組織が展開するにもかかわらず、M. アンダーソンを最後にして、研究者にも対峙できる実践基盤の全国的なリーダーとなるべき教員は目立たなくなる。

ファレルらの時代は、精神薄弱者の脅威に対する貢献という、いわば作られたアイデンティティを埋め込まれる段階から、特殊学級での実践と自らの創意工夫並びに思考により、特殊学級教員としてのアイデンティティを新しく創出した。特殊学級の創設期において、特殊学級は施設入所までの一時的な待機の間であるとか、通常の学年制学級の生徒を精神薄弱児から保護するといった当初期待されていた特殊学級開設の趣旨に対して、ともすれば学校への通学意欲を継続することが困難な精神薄弱児を継続して通学したくなるような教育を開発することで、精神薄弱児の社会的脅威性を実践の成果によって、相対的にはあれ弱めていったのである。精神薄弱児にはかけがえのない居場所を、公立学校内に確保したのであった。

このような開拓期をすぎた1920年代になると、特殊教育と教員養成は制度化への方向を辿り、いわば公立学校教育における市民権を獲得していく。また、精神薄弱児に典型的なように、その教育可能性は以前よりも肯定的にみられるようになっていく。それにもかかわらず、能力と意欲の高いレベルの教師は目立たなくなっていくのである。

### 4. ダンピングの固定化と教育の本質への反映

特殊教育の源である慈善事業としての聾啞院と盲院、そして特殊教育を克服しようとし

たインクルーシブ教育がともに密接な関連をもっていた、あるいはもたざるをえなかったのは、障害のある子どもを取り巻く社会的・経済的な条件であった。とりわけ、学業の遅れと非行の発生にかかわる条件とは貧困とエスニック・マイノリティであり、現在もこの構造と事態は変わらないままである。

特殊教育の制度化は、カテゴリーの確立とカテゴリー対象判別の道具としての知能検査の専有とにより、相乗的な効果をあげることになった。しかし、そのカテゴリー対象か否かの判定手続きは、知能検査に決定的な優位性があったという意味で、妥当性がつねに潜在していたし、そのカテゴリーから脱却するには、生徒の個人的な努力にほぼ依存していたから、結局は、生徒をめぐる社会的・経済的条件に規制されて、カテゴリーからの脱却は困難だったのである。

20世紀転換期の公立学校において、障害や状態のカテゴリーは、学校運営や指導の必要上から、平均を基準として生まれたものであったし、大雑把に分類され、それぞれの区分が不明確でもあった。backward（学業不振）や incorrigible（手に負いがたい）あるいは truancy（怠学）は、学業の遅れと非行の2つの要素が含まれた状態であった。

20世紀転換期の公立学校における諸問題に関する議論は、アメリカ教育協会（NEA）で行われたが、特殊学級の展開に尽力したミルウォーキー教育委員会教育長（1904-13 在任）の C. G. ピアス（Carroll Gardiner Pearse 1858-?）は 1908 年の NEA 年会で「特異児の公立学校」と題して発表した。そのなかで“slow”な子どもとは、通常の子どものほど急速には発展しない、または特定教科にだけ遅鈍、時に自信がないとし、知的な“subnormal”児は精神薄弱ではないが、生来からいくつかの点で欠如している子どもとし、さらに、“exceptional”の数は不適切な状態や身体欠陥を放置された結果であり、実際には予測ほど多くないとした（Pearse [1909]）。ここで重要なことは、ある状態が複数の原因によっていること、しかも環境的な原因によることは多いことが認識されていることであった。

同じように、1910年代までにおいて学業不振（backwardness or retardation）はもともと多様であるというより、多元的な子どもを含んでいた。ニューヨーク市公立学校の初代の精神薄弱指導主事だった E. E. ファレルは 1915 年に特殊学級卒業生予後調査を発表し、精神薄弱者施設長に批判されながらも、その影響は、19世紀末以降の定説である精神薄弱脅威説と教育可能極限説に甚大な影響を及ぼした。前者は、精神薄弱者総収容論を否定し、精神薄弱者のコミュニティ生活可能論を提起することを意味した。

この調査に対して、教育心理学者であり、臨床的な経験も豊富だった J. E. W. ウォーリンは、ファレルの卒業生が精神薄弱ではなく学業不振ではないのかという疑問を呈し、ファレルに卒業生が精神薄弱である根拠の提示を要求したが、結局、ファレルはその根拠を提示できなかった。

この問題はかなり複雑な内容を含んでいる。第一に、特殊学級の生徒のかなりの者に学業不振児が含まれていると推測されること、第二に特殊学級対象児の選抜は、知能検査という科学的手続きによっていたこと、第三に、その生徒が社会下層の子弟であること、第

四に、この学業不振児は当面は通常学級の教育には対応できないけれども、同時に彼らは精神薄弱児教育指導法では成長できないことである。

公立学校精神薄弱学級の生徒には、新移民を含めて社会下層に属する生徒が多いことは創設時から知られていたが、ニューヨーク市から10マイルほどのニュージャージー州ニューアーク市の精神薄弱学級のリーダーだったM. アンダーソン (Meta Anderson 1878-1942) は、指導の有効性という観点から改めて生徒の生育環境と生活状況を確認したのである。教員の理想と基準に基づく指導では、これらの特殊学級の子どもには理解できないし (Danforth[2009]7-8)、子どもにとって有効で、生活上意味がある教育でなければ教育が成立しないし、親も入級させなかったであろう。公立学校教員の養成は中間層文化に基づいて行われていたから、下層 (さらには出身国) 文化に属する特殊学級生徒に対する教育では、新しい理想と基準が必要となったのである。こうして、アンダーソンは、精神薄弱特殊学級の教育内容として、清潔習慣、感覚訓練、手技訓練、身体訓練、職業・作業訓練、園芸、教科学習、言語訓練を列挙したのであるが (Anderson [1917]12-13, 18-43)、教育における訓練的性格と内容の実際性が顕著である。このような特徴は、教科学習には反応しない子どもの実態、経済的に自立する将来の生活像、現実の劣悪な生育・生活環境という現実の社会的・教育的制約のもとで、アンダーソンは、このような教育を推進せざるを得なかったといえよう。

さらに複雑なのは、アンダーソンの教育対象が実際には学業不振児であり、それゆえ教育効果が上がったのであり、そのうえ、彼女自身も「真の欠陥児」(精神薄弱児)の教育困難を認識していたとしている (Danforth[2009]8-9)。精神薄弱学級の対象児が実際には学業不振児だったのは、ファレルの場合と同じである。

特殊学級生徒の選抜の方法は、どのような方法が採られたのか。アンダーソンも述べているように、知能検査が利用されるようになっていた。しかし、ビネーシモン知能尺度をアメリカ向けに開発したターマンや、テスターであり、ゴダードのカリカック一族研究のフィールド・ワーカーでもあった E.S. カイト (Elizabeth Sarah Kite 1864-1954) は、知能検査の制約を強調していた。ターマンは、知能検査は知能を測定する尺度であって、情緒や意志の測定、精神病や非行の発見を意図していないし、知能の全体の範囲ではなく、全体的な知能レベルを検査するものであり、さらに教育上の手続きを示唆することもなしとして、知能検査の効用に限定を加えていた (Terman[1913]95-96)。

カイトも、知能検査の意図は知能の測定であって、教育の測定ではなく、教科成績の可能性を示すものでもなく、環境適応能力を決定するものでもない、精神的習慣や人種的特徴を考慮に入れていないとし、知能検査で測定できるのは生来的な知能ではないし、知能には経験的要因が関与していることを明言している (Kite[1916]18)。

ところがターマンはその後、知能検査の結果に基づく学校再編を提案するようになる。彼は知能検査の結果に基づく同質集団の学級編制を支持したが、究極には知能指数と職業の可能性の同一視による職業ガイダンスであった。たとえば、知能指数70以下の生徒は不

熟練労働、IQ70-80 の生徒は半熟練労働、IQ80-100 の生徒は熟練労働または事務職、IQ100-110 ないし 115 は半専門職、それ以上の知能指数の生徒は専門職またはビジネスであった (Terman[1923]27)。ターマンは、知能指数による学校改造を真剣に構想したのである (Terman[1923])。しかも、個別式検査が専門家または訓練をうけた人に限定されていたのに対して、集団式の知能検査の実施者はどのような教師でも容易に熟達可能であるとして、教師も知能検査実施者として想定されている (Terman[1923]23)。ターマンは、当初の知能検査の利用目的を生徒の将来の職業範囲の限定に特定化しようとしただけでなく、学校での日常の教育実践を知能指数の下請けとし、指導-学習のダイナミクスから生じる教職の魅力が矮小化し、子どもの可能性を限定したのである。まさしく学校は選別機関となり (Chapman[1988])、工場化することになる。知能検査開発運動に参加していた人々には、知能検査の結果には、社会的・経済的因子が関与していることはビネーシモン知能尺度の導入時点から熟知していたはずであるから (Kite[1916]17)、このような知能検査の利用は、階級の固定化をもたらすことも予見していたといえよう。

このようなターマンの唱導は、都市化に伴う教育人口および教育課題の増大に悩む教育委員会には、公立学校教育の効率化・科学化という趣旨には好都合なことであった。たとえば進歩主義教育を標榜していたロチェスター教育委員会は、学年編成が生活年齢によるのではなく、知的能力によって行われることから、類似の能力の生徒で学級が編制されると主張している。こうして精神薄弱児は、学業についていけないことで笑われたり、元気をなくすこともなくなり、公正な競争において、自分の最悪ではなく最良のものを発達させることが可能になる。本人が好まない教科学習よりも手技的活動に時間が割かれるので、学校では最大の有益さと喜びを得ることができる、というのである。このような学級編制の方針が、生来の傾向と可能性の尊重の結果であるというのであろう (Rochester Board of Education[1927]76, 94)。アメリカでの知能検査の発展は、生徒の可能性を固定的なものとして検査結果によって選別するのではなく、教育の開発的可能性を信じていたビネーにとっては、まさに「不幸な運命」であった (Sarason[1976]581)。

つまり、実際には多様な原因による学業不振が知能検査によって精神薄弱とみなされた子どもが、3年以上進級できない生徒が特殊学級対象であるとの州規定により特殊学級に集められることで、彼らは「最初から烙印を押される (brand)」(Wallin[1922]102) 現象が生じたのであった。なお、知能検査は公立学校の精神薄弱児だけに有用だったのではなく、施設でも活用された。精神年齢による集団編成は施設内での作業効率を高める指標になりうるとされたからである (Hanna[1924]43)。

精神薄弱児教育の実用的傾向は脅威論・可能性論との関連ですでにみたが、その発生の社会的背景と意義についても触れておきたい。1910年代における精神薄弱(者)に関する再評価が生じた社会的背景として、第一次世界大戦に伴う労働力不足を挙げることができる。その不足を補うべく精神薄弱者が雇用されるようになったのは、工場生産の自動化に伴い精神薄弱者でも可能な単純・単調な工場労働の出現したからでもあった。しかしその



ことが、精神薄弱者は一般労働者と協調できないという管理上の困難の問題だけでなく、精神薄弱者は一般の労働者が好まない仕事を行うという問題をも生じたのである (Bigelow [1921])。

#### 5. 精神薄弱観の変更—脅威論から社会適応論への転換

精神薄弱に関連して 1920 年代に変化があったのは、公立学校特殊学級だけではなく、特殊学級へのダンピング問題とは対照的に、精神薄弱者の可能性に肯定的な見方や処遇が提示され、部分的にコミュニティ生活への転換<sup>5)</sup>が始まった。この試行はすでに 1910 年代にも観察されていたが、1920 年代の重要な点は、1920 年代の新しい動きが脅威論およびその基底にある能力極限説という旧説からの転換によるものであったことにある。

元来、精神薄弱では、白痴学校創設期から教育可能性という表現よりも改善可能性 (improvability) という表現がなされてきた。それは、通常の学校生徒を想定した一般の教育可能性と混同をしないためであったと思われる。しかしすでに 1910 年代から、精神薄弱学級生徒および精神薄弱者施設入所者の社会適応力の可能性が提案されていたが、1920 年代になると、さらにいくつかの点で発達可能性が指摘されるようになる。その一つは、年少期を過ぎた魯鈍が 16 歳以降でも知的発達が可能であるという見方である (Raymond [1926-27])。ウェイバリーのマサチューセッツ州立施設のレイモンド (C. Stanley Raymond 1883-?) 施設長は、退所者の知能検査の結果が入所時よりも高くなった可能性として、テストが複数、検査に対する慣れ、非英語系の人々の英語の上達を挙げているが、問題は、施設長自身が発達可能性を、退所者の発達の变化から着想する変化にある。

第二は、精神薄弱の多様性が認識されたことである。精神薄弱者はすべて画一的な状態にあると認識されていたが、この時期になると、精神薄弱者は、知的発達における 3 段階だけでなく、その他の側面でも個別性があり、一人ひとり異なる存在であることが理解されるようになってきた。このことは、精神薄弱者にも正常性があるとの認識をもたらすことになる。非行問題の権威だった児童精神科医、W. ヒーリー (William Healy 1869-1963) は、すべての精神薄弱者が類似の状態にあるのではないし、正常性があることを確認するとともに、公立学校での教育とコミュニティ生活を正当化した (Healy [1918-19])。

第三に、非行や犯罪は先天的素質に原因があり、そのために矯正困難であるとする欠陥性非行 (defective delinquency) は、19 世紀半ばでは moral imbecile と称されてきた状態と同じであり、19 世紀末以降、精神薄弱者施設長たちに支持されてきたが、この言説は当初は知能検査によって強化されていた。ゴダードは、1915 年に「最も慎重な研究の最良の推定と結果は、全犯罪者の 50% 近くが精神薄弱者であることを示している——注意深い研究は、ひょっとしてこれら精神欠陥者の少なくとも 3 分の 2 は彼らの欠陥を継承している——ということを疑うことなく示してきた」、1916 年にはターマンは「バイス、犯罪そして非行の発生では精神薄弱が果たす恐ろしい役割を否認する研究者はいない」と主張した (Curti [1926] 132)。同じ時期にすでに、知能検査の結果で精神薄弱と診断されても、自活可能で、反社会的な行動を示さない人々が多く存在することは気づかれていた

(Haines[1917]707)。

ゴダードとターマンの誤りは、皮肉なことに知能検査の普及によって科学的に否定されるようになったことである。1920年代なかばになると、彼ら心理学専門家は知能検査の結果を「あまりに拙速に一般化し、まだ揺籃期の科学的知見---は---完全に暫定的なものとして社会に示すべきであった。彼らは、いまは自分の過ちを認識している」(Curti[1926]133)。

第四に、精神薄弱者の社会適応には、知能以外の要素が重要であることが認識されるようになった。ビゲローは A. ゲゼル (Arnold Lucius Gesell 1880-1961) の指導のもと、コネチカット州ニューヘイブンで、精神薄弱女子を対象とし、彼女たちの能力の範囲にあるタイプの仕事と彼女たちを効率的に扱う管理の要点に関する実験的研究をゴム長靴製造において行ったが、彼女の得た知見は、就労には知能よりも習慣形成のほうが重要であることだった。就労継続に必要な条件は、知能の相対的な高さよりも、訓練、能力 (capacity) に合った仕事、方向づけ、指導監督、友人関係であり、痴愚級の者のほうが魯鈍級よりも問題がなかった (Bigelow[1921])。この知見は、より広く高い教育可能性を旨とするのか、実用的な教育の強化を目指すのか、精神薄弱児教育において分岐をもたらすことになる。

精神薄弱児に対する肯定的見方の変更は、彼らの社会的位置とともに教育を変えることになる。特殊学級の旨とする方向は、特殊学級の分化と職業教育の強化となっていた (Coxe & Cornell[1926])。特殊学級教育の傾向は、社会適応への重点化が顕著となる。それは、自宅とコミュニティを基盤とする教育であり、早期発見、家庭に対するサービス、ニーズに対応した教育機会が強調された。だがその意図は、精神薄弱児の社会効率を増すためであり、家族には制約とともに可能性をも理解させるためであった (Hanna[1938]120)。

精神薄弱児の居場所と教育の提供がどのように変化したのかは、州の公立学校における対応が整備されていたかどうかによっても、精神薄弱とみなされた子ども (実際に精神薄弱であったかどうかは別にして) の教育の在り方は異なっていたと思われる。公立学校の精神薄弱特殊学級は、同じ州内でもその整備状況はかなり異なっていたと思われる。精神薄弱特殊学級の整備は都市と密接な関連があったから、州全体に特殊学級制度が普及することは都市に限定されたし、また、大都市が存在しない州も多かったから、従来の施設の必要性和施設における教育は、機能を変えながらも存続したであろう。

ということは、施設内学校は、大規模化と隔離という 20 世紀転換期の機能をコミュニティ生活への準備教育へと部分的に変えながら、従来からあった教育機能を公立学校の代替として維持していたと考えられる。たとえば、施設がいかなる意味でも職業学校ではないという指摘は、教科教育も施設内学校の機能であるという意味であったが、このような機能は大都市の特殊学級が存在すれば、そこで実践されるものであった (Hanna[1924]3, 4-5)。ミズーリ州立精神薄弱者・てんかん者施設を州管理委員会並びに管理者は、1920年代前半に、教育施設としての機能を生かすためにも、州立学校への名称変更を提案しているが、全精神薄弱者をコロニーの対象者とするのは「無益で実際的でない」とし、同時に、入

所者の知能以上の教科教育を強いることは無用であり、彼らの効用と幸福に寄与するキャリアに適合した教育を提案している。「適切な環境と訓練によって、彼らの人格は実質的に影響を及ぼすことは可能である」として、魯鈍は自活するようになって、指導監督がなくても十分に社会的存在になることが期待できるとまで言い切る (Missouri 2<sup>nd</sup> BR [1924]6, 14; 3<sup>rd</sup> BR [1926]39-41)。この施設の正確な学校部生徒数ははっきりしないが、1924年末で、施設在籍者数 684 のうち、学校部在籍者数は 295 となっており、体操や職業教育等以外の受講者数は幼稚園 14、初等レベル以下の受講が 11、初等 23、学年別の勉強 41 となっているから (Missouri 2<sup>nd</sup> BR [1924]265, 273)、少なくとも全収容者数の 1 割以上は教科に繋がる学習をしていたことになる。

他方で、大都市とリーダーという条件が揃うと、特殊教育は別の方向に進むこともできた。ウォーリンが教育の権利を譲渡できないものと考えていたことはすでに述べたが、彼は、それを民主制の原理の一つとしたうえで、その権利とは単なる機会均等ではなく、個々の生徒の才能・欠陥・性向に適合した方法と内容の分化と多様化であり、生徒のニーズと利益に合致した指導プログラムの提供であるとした (Wallin [1932]349)。さらに彼は、学校教育の範囲を当時としては最大限まで拡大していたと思われる。「白痴と重度の痴愚を除けば、いかなる子どもも、公正な試験的試みなしに、訓練不能または教育不能として排除すべきではない」。知能指数が 50 以下であることでその生徒を公立学校から排除することは、理論的にも言語性 IQ の傾向からも誤りである。たしかにウォーリンは、知能検査で測定される知能と作業等で示される能力との間に矛盾があることを認識しており、ビネ検査による精神年齢 3 歳と知能指数 30-35 の子どもを試験的に特殊学級の対象児として受け入れたのである (情緒的・行動的問題のある子どもを除く。Wallin [1934]404-405)。

精神薄弱観は第二次世界大戦前においては、肯定と懐疑、多元性と単一基準という、おおよそ二つの極の間にあったということが出来る。これは、白痴創設期から顕在と潜在を繰り返しながら存在してきた流れでもあった。前者の立場はたとえば、オーストリア生まれの児童精神科医、L. カナー (Leo Kanner 1884-1991) が 1942 年 5 月の第 98 回アメリカ精神医学会の昼食会で発表した「精神薄弱者の解放」(Kanner [1942]) に求めることができる。彼は、アメリカ社会における知性と認知能力を基準とする評価基準の文化的背景を明確に認識し、知能指数だけによる精神薄弱診断とすべての精神薄弱を同質とする理解、そして一元的な分類と社会的・教育的評価に異議を唱えた論文であるが、精神薄弱 (mental deficiency または feeble-mindedness) が「知的」な側面だけで評価され、「情緒と意欲の機能」を評価していないこと、社会における適応と貢献を考慮していないことから、intellectual inadequacy という用語を採用している。要するに、精神薄弱という用語によって学校と社会において精神薄弱の人々に排除と差別を行いがちなプロセスと彼らの社会的有用の現実を対照し、その科学的・社会的な問題を剔抉したのである。論文の末尾には「私たちは精神薄弱者を解放する (exonerate) ことによって、私たちもまた解放されるのである」(Kanner [1942]22)。なお、この論文は優生断種・安楽死ならびにナチ・ドイツ批

判を意図してもいた。

## 6. 臨床的・治療的アプローチのリバイバルと不可避な障害診断の乱用

通常学級における指導では対処困難な子どもに対しては、混合学年学級における少人数での、あるいは個別的な指導が常套的な方法として行われたが、この時期になると、少人数あるいは個別というだけでなく、焦点を定めた意図的で集中的な指導が開始される。いわゆる治療的な指導である。このようなアプローチは、従来しばしば見られたように、学業の遅れや非行を遺伝や精神薄弱のような原因に単純に還元することはせず、対象児に対応した個別的で臨床的な指導を展開する活動が始まったのである。

そのような例として、H. J. ベイカー (Harry J. Baker) がいる。彼は、デトロイト公立学校心理クリニック所長であり、学童の個人差に関心をもっていた。同市公立学校特殊教育部長だった C. S. ベリィ (前出) と協力して、市内の初等学校 7 校に通学する平均的な社会的環境で、算数・綴字・読み・書きにおいて成績が平均以下の白人の 9 歳児 60 人 (男 39、女 21) に対して、特別教員による基本教科を中心とする個別的な治療的指導を行い、その成果を明らかにした (Baker[1929])。ベイカーは、これら基本教科の成績には、遅い動作や積極性のなさのような身体的・精神的な個人的要因とともに家庭環境等の社会的要因が関与していること、教育的問題だけでなく、個別式知能検査やタッピングを含む精神検査の結果に基づいた精神的問題が関与していることを明らかにしたが、彼の提案の特徴は、教育的問題と精神的問題には何らかの関連があると考えたことにある。たとえば、聴覚による機械的記憶が不得意な子どもに対して、いかなる個別的指導であっても、その指導法が聴覚による機械的記憶であれば確実に失敗するという。1938 年には、デトロイト教育委員会から「読みの遅れの原因とその解消法」という小冊子が刊行された (Detroit Public Schools[1938])。

基本的な教科スキルに問題がある子どもに対する心理的アプローチはさらに進行する。A. A. ダグラス (Aubrey A. Douglass) の著書 (Douglass[1940]467-494) は特殊教育を表題にした著書ではなかったが、1 章 15 頁を「特異児の教育」に充てている。そのなかで 3 頁にわたり、「治療的な勉強」(467-470) が取り上げられている。非常に賢い子どもだったが、綴字の学習に極度の困難をもつ子どもで、何らかの精神的癖ないし生理的欠陥があると推定された。読み・書き・算数・描画等に特別の障害をもっている子どもは、よくいとされる。ある感覚機能が適切に機能しない場合は、代替りの感覚を利用することによって、学習困難を解決する。S. T. オートン (Samuel Torrey Orton 1879-1948) の失読症 (word-blindness) の指導法も紹介されている。

G. M. ファーナルド (Grace Maxwell Fernald 1879-1950) は、知能の遅れがない学業困難な子どもに対して、視聴覚だけでなく、運動感覚と触覚を利用して、読み、綴り、算数の指導法を提案し、ロサンジェルス州の州立師範学校を拠点にして画期的な試行を行い、その成果は、『基本教科の治療技術』としてまとめられた (Fernald[1943])。

このような治療的指導は一般に基本教科が中心であったが、それだけでなく、社会科や

性格教育 (character education)、健康教育に拡大する場合もあった (Brueckner & Melby[1931])。従来の病的タイプにおける逸脱ではなく、正常な子どもや成人における軽い不適応に焦点を当てたウォーリンの著作も刊行された (Wallin[1939])。本書の価値は、逸脱が精神薄弱者や犯罪者のような特定集団に発生する異常なものではなく、正常といわれる人々にも軽い逸脱は存在するのであり、その原因と解決こそ、彼らの適応をより容易にすることを明らかにした点にあらう。

臨床的アプローチが有効なのは、教室的・集団的アプローチのように平均や標準に依拠するのではなく、個別・具体に基づくために一人ひとりの反応の目標・材料・様態・方法等に個別に調整することが可能であり、指導の過程も段階も個別的に設定することによって、従来は、教育が不可能あるいは困難とみなされていた障害児でも、教育が可能となり、加えて、他の障害児の教育では認識されていなかった指導やそれに先行する基礎的諸問題の重要性も理解されるようになった。そのような典型は脳性麻痺であり、1920年代から試みられてきた脳障害児あるいは脳性麻痺児の教育は、外見上から得た印象で低能力と判断されがちだった彼らの教育可能性を認識させるとともに、情緒的問題のように特殊教育において改めてその重要性を確認させることになった。なかでも、A. A. ストラウス (Alfred A. Strauss 1897-1957) のグループによる神経心理学に基づく教育は、国内外に大きな影響を与えることになった。

以上のように、臨床的アプローチは、かつては教育不可能と判断されて学校教育の対象外となっていた子どもたちの障害の基になっている問題を究明して、教育的対処法を開発したり、あるいは能力上の問題から学業不振とされていた子どもに対する治療的指導法を開発したり、問題児のような、以前であれば問題にならなかったような種類やレベルの、一定の社会的枠組みに収まらない行動、落ち着きない、注意散漫、じっとしていないというような問題への処方箋を開発することによって、子どもと親そして学校と社会に大きな貢献をしたのである (今日の学習障害[ラーニング Disabilities : LD]もその一つである)。障害と非障害に二分することなく、障害や低能力のメカニズムに新たな解明を加えたことになる。

しかしながら他方で、既存の技術や知見では説明できない行動や症状に対して、作業仮説であったとしても脳の何らかの機能不全に原因を求めて、何らかの障害名が乱用されることになった。それは、微細脳損傷 (minimal brain damage: MBD) に典型的であった。発達の遅れと社会的関係の顕著な逸脱に対して、自閉という診断名が充てられて、それほど深刻ではないが、知的・情緒的・社会的発達において何らかの逸脱が観察される子どもに対して、説明のための診断名として MBD がしばしば適用されることになる。診断や指導する側からすれば、大いに便利な診断名ではあった。

優れた教育心理学者であり、公立学校の在り方や教員養成に積極的な発言をし、公立学校特殊教育史にも歴史に残る著作を刊行した S. B. サラソン (Seymour Bernard Sarason 1919-2010) は、このような状況をどのようにみていたのだろうか。それを検討する前に、

精神薄弱者をめぐる考え方が、第二次世界大戦の前後ではどのように変わったと彼が見ていたのかに触れておく。それは MBD 問題と関連するからである。精神薄弱観は激変したのである。第二次世界大戦前には精神薄弱者の社会適応について否定的で、施設こそ最良の処遇を提供できると考えたが（この考え方が戦前の関係者の常識であったことを、戦後に初めて関係した人々が理解することは困難である、とサラソンは示唆している）、この 10 年でその考え方が誤りであるという考えに急速に変化してきたこと、社会適応の条件としては適切な機関と訓練プログラムが必要であること、精神薄弱者の処遇の担い手が医学から心理・教育に転換しつつあることを挙げたうえで、サラソンは、そのような変化は、精神薄弱者自体が戦前と変わったわけではないから、適切な訓練のプログラムと条件の開発という変化によって、社会適応は可能であるという考え方に变化したとする（Sarason [1964]48-49）。

このことを前提としてサラソンは MBD 問題に言及する。彼によれば、脳障害（brain-injured）と診断される子ども（神経学的障害が明白な脳性麻痺児ではない）は、この 20 年（すなわち、ほぼ戦後になってから）、劇的に増加している。しかし彼の結論は脳障害が増加しているというものではなかった。彼によれば、明白な脳障害があると憶測される場合でも、類似の結論に至るとするのが現状であり、脳障害の存在が予め、特定の心理的特徴の展開を決定しているのではない。心理的特徴は、直接に脳障害に反映することは決してなく、個体と環境間の極めて複雑な相互作用が合成されたものの反映なのである。かくして、彼の結論は、脳障害が直接に一定の心理的特徴を発生させるという当時の大半の研究とは異なる、脳障害と心理的特徴の間には固有の関係はないというものであった。この結論には、彼が行ってきた非定型的な（atypical）発達に関する長期的な研究から得た知見が影響している（Sarason [1964]53-55）。

ある時代における専門家の判断基準に収まらない子どもの行動を脳やそれ以外の障害に還元する思考様式は、20 世紀転換期の精神薄弱脅威論の時代でも、発達障害が乱発される現代においても、専門家が陥りやすい傾向なのではないかと思われる。

## むすび. 障害児教育の主たる場としての公立学校と専門性の希薄化・インクルーシブ教育運動前夜（1960s～1980s）

知的障害を除いて、そして大都市を除いて、1950 年代までは障害児の教育の場は、州が管轄する寄宿制の学校であった。その理由は複合的なものであったと考えられる。一つは社会的・経済的理由である。寄宿制学校は授業料・食費だけでなく医療費まで無料の学校もあり、とりわけ経済的に困難な家族は寄宿制を選択する傾向にあった。

教育上の理由もあった。全州の機関である寄宿制学校は多数の生徒が集まるために、障害の程度や種類、進度別に集団編成が可能となるため、よりよい教育が可能という利点もあった。公立学校では職業教育が整備されていないことが、寄宿制を選択する理由にもなっていた。学校教育終了後の経済的自立が、親の最大の関心事であったからである。

また医療的な理由でも寄宿制が選択された。自宅や公立学校通学ではサービスを受けることが困難な子ども、自宅では養育困難な（養育困難とみなされていた）子どもは、寄宿制を選択することになる。

このような寄宿制選好の傾向は、専門家の認識や関心の結果でもある。第二次世界大戦前において、コミュニティ・公立学校における教育こそ、推進すべき方向であると考えた専門家ならびに障害当事者はたしかに存在したが、現実には寄宿制から通学制や統合教育に転換するだけの基盤が、とくに専門家全体においては弱かったのであり、特殊教育界の外部にいる人々の関心も低かったといえる。もう一つは、サービス利用者の認識である。親・家族や当事者の発言力が高くなかった戦前においては、寄宿制が当然の制度として理解されていたと思われる。以上が、第二次世界大戦前において通学制度や統合教育が拡大しなかった理由である。

障害児のなかでも知的障害分野における変化はめざましかったものの、その内容は地域により一元的に改善されたわけではなかった。アメリカ赤十字の副部長、E. A. リチャーズ (Edward A. Richards) は、1957年に「残された子どもたち、自宅と施設」と題する論文のなかで指摘したように、この時期になっても家庭と施設で教育機会を享受できないまま放置されている障害のある子どもたちがいた (Richards[1960])。同じように、重度精神薄弱であるがゆえに教育機会を剥奪された事例があり、PARC 訴訟では、親が集団訴訟という新しい異議申し立ての方法により、自分たちの主張の正当性を示した。そのような親を支援したのは、臨床や相談等の活動で障害児やその親と接触のあった専門家であった。

こうして、それまでは教育不可能あるいは教育成果が極限されているという理由で教育の対象外となっていた子どもに対しても、教育を拡大する試みがみられるようになった。重複障害においても、たとえば精神薄弱に伴う盲児は伝統的に精神薄弱者施設対象における保護対象であったが、第二次世界大戦後の1946年、マサチューセッツ州議会では盲以外に障害のある盲精神薄弱、盲てんかん、盲精神薄弱てんかんの人々の対処に関する報告書が提出され、約350人いると推定されるこれらの人々を対象とする専門の施設設置が提案される (The Commonwealth of Massachusetts[1946])。この提案は、一方では重複障害者に対して盲学校教育の対象外としての教育・福祉および立法関係者の再確認ではあるが、他方では彼らが増加してきた背景のなかで独自の福祉的ニーズがある対象としての確認でもあり、教育対象となる次のステップとしての意味もあった。1950年代には、制度上は、オハイオ、ウィスコンシン、カリフォルニア、ペンシルベニア、マサチューセッツ、ニュージャージー、イリノイの諸州および他の10州で重度級の精神薄弱児の教育機会を提供できるようになってきた (Kirk[1957]37-47)。

しかし、戦後にみられた新しい方向は、訓練や保護の対象とみてきた福祉対象者を教育の対象として再評価し、教育を試みる点にみられる。アメリカ盲人援護協会 (American Foundation for the Blind: AFB) は、教育シリーズ小冊子の一つとして、「脳性麻痺盲児の挑戦」を刊行し、早期教育以降のプログラムを提案する (Long[1952])。精神遅滞児施設

においても、同じように幼児期からの教育を、訓練に限定するのではなく教育のプログラムを含めて実施するようになった (Lobenstein, et al. [1964])。このようなプログラムは、第二次世界大戦後に顕著になった新しい現象ではあったが、19 世紀中葉の白痴学校期における教育の試みのリバイバルでもあった。そして 1970 年代になって、教育志向と福祉への排除との間での長年の混乱は、すべての障害児を公立学校の対象に含めることへと結実することになるのである。

その一方で公立学校でも施設でも潜在していた問題が浮上した。精神薄弱心理学者、L. M. ダン (Lloyd M. Dunn 1917-2006) は、公立学校で教育機会はあるものの、精神薄弱でないにもかかわらず精神薄弱学級に過剰に措置されている状況と構造を問題提起した (Dunn[1968])。もう一つは施設問題であり、精神薄弱者の処遇は施設収容を最善とする考え方の変更を迫る理論的・現実問題であった。すでに財政上、増加する収容対象を賄うだけの財源を増額することは、州当局にとって困難となっていた。施設サービスを利用する本人と親のなかにも、長期入所に代わる形態を積極的に期待する人々が多くなってきた。そのような状況のなかで露わになったのが、虐待等のスキャンダルとその情報流布であった (Blatt & Kaplan[1966])。こうして、ノーマリゼーション理念を受容 (Kugel & Wolfensberger[1969])する経済的・社会的・教育的な状況が整うことになったのである。

同じ 1960 年代には、公立学校における長年の懸案でありながら解決困難であった学業不振問題に対するまったく新しいアプローチが提案された。それは学習障害であり、196 年にはカークによって初めて learning disability という用語が提唱され、1964 年には、親の全国団体である学習障害児協会 (The Association for Children with Learning Disabilities: ACLD) が結成された。1969 年には、学習障害児法 (The Children with Specific Learning Disabilities Act of 1969) が連邦議会で成立した。また、障害児教育のなかで最も歴史が古く、また伝統的な寄宿制という形態を採用してきた視覚障害教育においては、公立学校における通学制形態への就学者が寄宿制就学者数を超えるようになった。学校形態の問題の背後に、寄宿制が内包してみた矛盾の解決に関連する諸要素が含まれていたという意味で重要な転換となった。

こうしてみると、1960 年代は、公民権運動とそれに触発された障害者権利擁護運動を背景にして、その後の障害児教育の考え方や制度を革新する大きな転換期であったことが理解できる。そして、二つの不十分さ—転換が不十分な結果であったこと (例えば、統合教育の限定性) と転換自体が不十分であったこと (例えば、当事者の意思の尊重やローカル・コントロール) が、後に、インクルーシブ教育運動を生むことになる。

## 註

- 1) 公立学校における重度精神薄弱児の教育措置問題をテーマとする 1957 年のカークの論文では、第二次世界大戦後の都市部における住宅不足、人口増加を背景として、精神薄



弱者施設における過密と多数の入所待機の問題があり、施設とコミュニティにおける受け入れの増加を願う親が、地方・州・全国レベルで自分たちの組織を結成することにつながったと指摘している (Kirk[1957]4)。重度精神薄弱児の教育問題は、施設と公立学校特殊学級での受け入れ要求という福祉的・教育的対応の量的問題であったが、当然ながら財政上の問題に連動する問題でもあり (カーク論文でも第6章で検討している)、生活と教育の在り方を根本的に問う質的問題にも繋がる問題であり、脱施設化やノーマリゼーションに発展する要素を含んでいた。

- 2) 在籍数は、登録数から退学数を減じた数である。注目すべきは、特殊学級と通常学校ともに、退学数が多いこと (特殊学級で登録数の 19.6% [通常学級に復帰した事例もあると推測される]、通常学校で 11.35% を占める)、退学者の通学日数が少ないのは理解できるとしても、在籍者でも通学日数が 99 日以下の生徒が通常学校では 7.9%、特殊学級では 10.9% を占めていることである (St. Louis AR68[1922]111)。児童労働制限法と就学督促にもかかわらず、不就学者 (登録しながら通学しなかった者は通常学校で 13667 人、特殊学級で 243 人) と多数の中途退学生徒の存在は、義務教育制度が十分に機能していなかったこと、就労の必要性を含めて保護者の支持を十分にうけていなかったことを示すものであるが、このような公立学校の状況における特殊学級の位置は、さらに詳細に検討する必要がある。3) 在籍児の肢体不自由の原因は、都市によって必ずしも同じではなかった。脊髄性小児麻痺、くる病、結核性骨疾患、先天奇形、炎症性疾患による奇形、事故による肢体不自由等であったが、シカゴのスポルディング特別学校では、生徒の半数が脊髄性小児麻痺、25% が結核性骨疾患、25% が炎症性の疾患と事故・先天奇形であったのに対して、ニューヨーク市の特殊学級では、全体の 3 分の 1 が結核性骨疾患であった (Solenberger[1918]12)。
- 4) 別に特殊教育部会も設けられ (委員長 Charles Scott Berry 1875-?)、その成果は 1931 年に『特殊教育、障害児と英才児』として刊行された (Berry[1931])。この部会は、錚々たる小委員長のもとに、病弱、精神薄弱、行動問題、英才、視覚障害、聴覚障害、言語障害、教員養成と組織・運営が設置された。
- 5) 精神薄弱問題の前にはつねに精神病問題があった。19 世紀中葉の教育可能説—白痴学校の創設は治癒可能説—治療病院の創設からの分枝であり、19 世紀末の精神病の治癒に対する悲観—保護対象化は白痴の教育可能性に対する落胆—保護対象化に適用され、20 世紀転換期の脅威論でも精神病者から精神薄弱者へと拡大する (ただし、優生断種論では両者は必ずしも連続的な関係ではない)。1920 年代以降の精神薄弱社会適応可能論の前にも、精神病者のコミュニティ生活可能論が先行していたが、精神病と精神薄弱における処遇論の時間差は、かなり近接する。全国精神衛生協会 (the National Committee for Mental Hygiene) は、精神病を患った元入院患者が精神病者のコミュニティ・ケアを唱導して結成されたが、その機関誌 *Mental Hygiene* の 1918 年の無署名記事は、1913 年以降の 5 年間におけるニューヨーク州立病院のパロール数が 1.5 倍に、ほぼ全州立病院で増

加していることを示しつつ (Anonymous[1918b])、その要因としてフィールド・ワーカーの存在とコミュニティ・クリニックの開設を挙げている (Anonymous[1918a]; Elwood[1920]648; Hoch[1927])。要するに、コミュニティ生活を可能にする環境の整備があつたのであるが (Elwood は、パロールに慎重な女性クラブと社会学者に対する社会啓蒙、コミュニティ資源の動員、作業療法、中間施設を例示)、重要なことは、脅威論の時代にはその家系遺伝説のデータ収集の役割を担ったフィールド・ワーカーが、精神病者のコミュニティ生活を維持するためのソーシャルワーカーになったことである。同じように、精神薄弱者のコミュニティ生活には、指導監督者の存在が不可欠な条件として考えられていた。1920年代前半には、指導監督制度は実験的段階を脱しており、精神薄弱者の半数以上はコミュニティ生活が可能であるとする楽観的な予測さえ出てきた (Williams[1923-24]52)。施設長のなかにさえ、パロールを施設機能の一部とみなすようになり、パロールに成功する対象条件を具体的に検討し、コミュニティ生活に必要な友人の選択、余暇や金銭管理の教育を行う専門家も出てきた (ちなみに、パロールに成功する精神薄弱者とは、魯鈍級、良い人格、脳と手の使用、勤勉習慣であり、知能は二次的であった)。そのうえ、10年前には施設内保護を支持していた (in Murdoch[1913]41) ニューヨーク州立シラキウス施設長の O. H. コブ (Oren Haward Cobb 1880-1931) は、パロールには経済的・社会的利点だけでなく、コミュニティ生活を憲法上の権利であるとした (Cobb[1922-23])。同じように、マサチューセッツ州ウェイバリエイ施設のソーシャルワーカー主任だった M. A. マシューズ (Mabel A Mathews) も施設で訓練を受けた精神薄弱者のコミュニティ生活を積極的に考えていたが、ソーシャルワーカーとしてパロールの失敗例も見てきたために、精神薄弱者に与えられたスティグがマコミュニティ生活を妨げるとの認識 (Mathews[1921]) をもっていたし、パロールの意義を「患者に幸福を、家族に満足を、州に節約を、若年精神薄弱者に施設入所への機会」(Mathews[1922-23]) という新しい総合的見方に達することができた。しかし1920年代のコミュニティ楽観論の高揚は、精神薄弱者のコミュニティ・ケアの創始者、マサチューセッツ州立レンサム施設長、G. L. ウォリス (George L. Wallace 1872-1930) により、その見通しの甘さを戒められることになる (in Potter & McCollister[1926]187-188)。

## 文 献

- Anonymous (1918a) The Parole System of New York State Hospitals: Can Paroles be Increased? *Mental Hygiene*, 2, 320-322.
- Anonymous (1918b) Growth of the Parole System. *Mental Hygiene*, 2, 322-324.
- Anonymous (1940) Abolish Special Classes for the Crippled. *Phi Delta Kappan*, 23(2), 46.

- Berry, C. S. (1931) *Special Education, the Handicapped and the Gifted: Report of the Committee on Special Classes, White House Conference on Child Health and Protection.* Century Co., New York and London.
- Baker, H. J. (1929) *Educational Disability and Case Studies in Remedial Teaching.* Public School Publishing Co., Bloomington, IL.
- Bigelow, E. B. (1921) Experimental to Determine the Possibilities of Subnormal Girls in Factory Work. *Mental Hygiene*, 5, 302-320.
- Blatt, B. and F. Caplan (1966) *Christmas in purgatory : a photographic essay on mental retardation,* Allyn and Bacon, New York.
- Brueckner, L. J. and Melby, E. O. (1931) *Diagnostic and Remedial Teaching.* Houghton Mifflin Co., Boston and others.
- Chapman, D. P. (1988) *Schools as Sorters* Lewis M. Terman, *Applied Psychology, and the Intelligence Testing Movement, 1890-1930.* New York and London, New York University Press.
- The Commonwealth of Massachusetts (1946) *Report of the Unpaid Commission Relative to Blind Feeble-minded, Blind Epileptic and Blind Feeble-minded Epileptic Persons.*
- Corn, A. L. and Spungin, S. J. (2003) *Free and Appropriate Public Education and the Personnel Crisis for Students with Visual Impairments and Blindness.* Center on Personnel Studies in Special Education, University of Florida.
- Coxe, W. W. and Cornell, E. L. (1926) *A Study of Pupil Achievement and Special Class Needs in Westbury, L. I.* University of the State of New York Bulletin, No. 839.
- Cruickshank, W. M. and Johnson, G. O. (1958) *Education of Exceptional Children and Youth.* Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. J.
- Curti, M. W. (1926) *The Intelligence of Delinquents in the Light of Recent Research.* *Scientific Monthly*, 22, 132-138.
- Danforth, S. (2009) *The incomplete child, An intellectual History of Learning Disability.* Peter Lang, New York and others.
- Detroit Public Schools, Division of Instruction, Language Education Department (1938) *Causes of Retardation in Reading and Methods of Elimination Them.* The Board of Education City of Detroit.
- Douglass, A. A. (1940) *The American School System, A Survey of the Principles and Practices of Education.* Farrar and Rinehart, New York.
- Dunn, L. D. (1968) *Special Education for the Mildly Retarded— In Much of It Justifiable?* *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Elwood, E. S. (1920) *The State Hospital and the Parole System.* *Mental*

- Hygiene*, 4, 647-653.
- Fernald, G. M. (1943) Remedial Techniques in Basic School Subjects. McGraw-Hill Book, New York and London.
- Fiske, E.B. (1976) Special Education is Now A Matter of Civil Rights. New York Times, April 25, 1, 14.
- Haines, T.H. (1917) Feeble-mindedness among Adult Delinquents. *Journal of Criminal Law and Criminology*, 7, 702-721.
- Hanna, G.C. (1924) Occupational Efficiency of the Mentally Defective. A Survey of the Inmates of the Minnesota School for Feeble Minded and Colony for Epileptics Faribault. Bulletin of the University of Minnesota College of Education Educational Monograph no. 7.
- Hanna, A. K. (1938) Some Observations on Extramural Care of Mentally Deficient Children. *Journal of Psycho-Asthenics*, 43(1), 115-121.
- Healy, W. (1918-19) Normalities of the Feeble-Minded. *Journal of Psycho-Asthenics*, 23, 175-184; 185-186 (discussion).
- Hoch, T.A. (1927) The parole System in Massachusetts. *Psychiatric Quarterly*, 1, 48-52.
- Jatho, E.R. (1926) School Organization in Institution for Feeble-minded. *Journal of Psycho-Asthenics*, 31, 268-281.
- Johnstone, E.R. (1931) Report of the Committee on Mental Deficiency of the White House Conference. *Journal of Psycho-Asthenics*, 36, 339-50.
- Judd, C.H. (1918) Survey of the St. Louis Public Schools, part 1 and part 2. World Book, Yonkers-on Hudson, New York (reprint edition).
- Kaner, L. (1942) Exoneration of the Feebleminded. *American Journal of Psychiatry*, 99, 17-22.
- Kirk, S.A. (1957) Public School Provision for Severely Retarded Children, A Survey of Practices in the United States. Special Report to the Interdepartment Health Resources Board. Albany, New York.
- Kite, E.S. (1916) The Binet-Simon Measuring Scale for Intelligence: What It Is; What It Does; How It Does It; With a Brief Biography of its Authors, Alfred Binet and Dr. Thomas Simon. Committee on Provision for the Feeble-minded, Bulletin No.1.
- Koestler, F.A. The Unseen Minority: A Social History of Blindness in the United States. <http://www.afb.org/unseen/book.asp?ch=Koe-3ledchron>
- Kugel, R. and Wolfensberger, W. (1969) Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded. Washington, D.C., President's Committee on Mental Retardation.
- Lobenstein, J.H., Molitor, M.G, and S. Apfel (1964) A Curriculum for the Residential

- Visually Handicapped Child. Southern Wisconsin Colony and Training School.
- Long, E. H. (1952) The Challenge of the Cerebral Palsy Blind Child, Educational Series, No. 3. American Foundation for the Blind.
- Mathews, M. A. (1921) One Hundred Institutionally Trained Male Defectives in the Community Under Supervision. *Journal of Psycho-Asthenics*, 28, 51-58.
- Mathews, M. A. (1922-23) Parole of the Feeble-Minded in the Community Under Supervision. *Journal of Psycho-Asthenics*, 26, 60-70
- Missouri Board of Managers of the State Eleemosynary Institutions, *Biennial Report*, 2<sup>nd</sup> (1924), 3<sup>rd</sup> (1926).
- Morton, R. L. (1924) The Classification of Pupils in Ohio Public Schools. *Educational Research Bulletin*, 3(15), 317-321.
- Murdoch, J. M. (1913) State Care for the Feeble-minded. *Journal of Psycho-Asthenics*, 18, 34-45.
- Oettinger, K. B. (1938) An Experimental in Teaching Physically Handicapped Children at Home. *Mental Hygiene*, 22, 245-264.
- Pearse, C. G. (1909) Public Schools for the Exceptional Child. *47<sup>th</sup> Proceedings of National Education Association*, 873-877.
- Potter, H. W. and McCollister, C. L. (1926) A Resume of Parole Work at Letchworth Village. *Journal of Psycho-Asthenics*, 31, 165-186.
- Raymond, C. S. (1926-27) Intellectual Development in Morons Beyond the Chronological Age of Sixteen Years. *Journal of Psycho-Asthenics*, 32, 243-248.
- Reavis, W. C., Pierce, P. R. and E. H. Stullken (1931) The Elementary School Its Organization and Administration. University of Chicago Press, Chicago.
- Richards, E. A. (1960) Children Left Behind: At Home, in Hospitals. In Magary, J. F. and J. R. Eichorn (eds.) The Exceptional Book of Readings. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Rochester Board of Education (1927) The Functioning of The Public School Program.
- St. Louis Board of Education Annual Report, 68<sup>th</sup> (1922).
- Sarason, S. B. (1964) Some Aspects of the Brain-Behavior Problems. In J. Hellmuth (ed.) The Special Child in Century 21, Special Child Publication, Washington, Seattle. p. 47-55.
- Sarason, S. B. (1976) The Unfortunate Fate of Alfred Binet and School Psychology. *Teachers College Record*, 77, 579-592.
- Schleir, L. M. (1931) Problems in the Training of Certain Special-Class teachers. Teachers College, Columbia University, New York. AMS Press reprint edition (1972).
- Simpson (1924) The States Duty to the Crippled Child. *Southern Medical Journal*, 17(10),

800-803.

- Solenberger, E. R. (1918) Public School Classes for Crippled Children. U. S. Department of the Interior, Bureau of Education. Bulletin, No. 10.
- Tenny, J.W. (1955) Epileptic Child in Detorit' s Special School Program, A Study. *Exceptional Children*, 21, 162-167.
- Terman, L.M. (1913) Psychological Principles Underlying the Binet-Simon Scale and Some Practical Considerations for Its Correct Use. *Journal of Psycho-Asthenics*, 18(2), 93-104.
- Wallin, J. E. W. (1922) Special and Ungraded Classes. *Journal of Education*, 95, 102-103.
- Wallin, J. E. W. (1932) Special Education. In T.H. Schuttle, et al. (ed) Orientation in Education. Macmilan, New York. 345-364.
- Wallin, J. E. W. (1934) The Philosophy of Education for the Mentally Handicapped Child. *Mental Hygiene*, 18, 393-408.
- Wallin, J. E. W. (1939) Minor Mental Makadjustments in Normal People. Duke University Press, Durham, North Carolina.
- Walter E. Fernald State School Annual Report, 80<sup>th</sup> (1928).
- Williams, F. E. (1923-24) Essential Elements in Any Plan for Community Supervision of Trained Mentally Defective Persons. *Journal of Psycho-Asthenics*, 29, 51-55.
- Ysseldyke, J.E. and B. Algozzine (1982) Critical Issues in Special and Remedial Education. Houghton and Miffilin, Boston and others.

## 第 2 部

### 特別支援教育の意義と改革

ーインクルーシブ教育との交差におけるー

## 第7章 アメリカ合衆国インクルーシブ教育運動にみる理想と現実の相克

中村満紀男・岡 典子

### はじめに

特別支援教育制度を評価する場合、その前の形態である特殊教育制度と、その改革あるいは解消を要求してきたインクルーシブ教育運動という二つの観点から検討することが、最も常套的であろう。また、特殊教育制度については、日本と欧米先進国に分けて検討する必要がある。そのうえで、特別支援教育の特徴を示し、何が問題なのか、どのように改革すべきなのかを明らかにしたい。

このような検討の手続きをとるのは、つぎのような理由からである。

1. インクルーシブ教育運動は、特殊教育制度の原型である慈善事業段階の障害児の教育においてすでに胚胎し、特殊教育段階になって一般化していった諸問題に対する根本的な解決を要求している。つまり、インクルーシブ教育運動とは、障害児集団に対する学校教育が成立した18世紀後半から20世紀末までの障害児に対する教育を巡る諸問題の解決に対する問題提起なのである。
2. 特別支援教育は日本独自の障害児教育制度ではあるが、その性格は必ずしも明確ではない。構想段階では、特殊教育の対象の拡大版であったものが、制度化されるにしたがって、しだいにインクルーシブ教育運動あるいは特別な教育的ニーズの考え方を反映するようになってきている。特別支援教育の当初の英訳が special support education から、現在では special needs education に変えられているのは、その一つである。特別支援教育の特殊教育に対する評価も、不十分さは明示するものの、インクルーシブ教育運動におけるような否定的ではない。特別支援教育がインクルーシブ教育運動の特徴をコピーする必要はないが、インクルーシブ教育運動の特殊教育批判に対しては、明確に意思表示すべきである。
3. 特殊教育制度の意味することは、日本と欧米先進国では必ずしも同じではない。インクルーシブ教育あるいは特別な教育的ニーズ（または、additional special needs）教育は制度としては special education である。ところが日本では、特殊教育から特別支援教育に転換した。しかも、特別支援教育はインクルーシブ教育運動の提起する特徴（たとえば、当事者の意思の位置づけ）には必ずしも肯定的ではない。要するに、special の意味することにおいて、日本と欧米先進国では含意が異なる。さらに複雑なのは、教員の「専門性」（少なくとも指導上での）および教員養成制度では日本の水準は高く、平準化されている。
4. 特殊教育の位置に関する各国における相違についても考慮に入れておく必要がある。同じ特殊教育という表現でも、日本では第二次世界大戦前は道府県の盲学校・



聾学校が主で、公立学校における特殊教育は量的に貧弱だった。戦後もその傾向は変わらず、特殊教育の学校が主であり、特殊学級が従である状態が続いた。これに対してアメリカ合衆国では、州管轄の特殊教育の学校中心から公立学校における教育へと転換する。つまり、障害の有無にかかわらず、教育・生活の場は自宅近隣の公立学校であることが一般的となってきたのである。こうして、アメリカではインクルーシブ教育運動の唱導と共鳴する要素が、障害児とその家族の周辺に存在したのである。他方で、アメリカは能力に基づく競争社会という現実もある。このように、特殊教育の位置は、歴史が醸成してきたそれぞれの社会の文脈に影響されることも考慮する必要がある。

そこで小論では、第7章でインクルーシブ教育（運動）の国際的位置を示したうえで、インクルーシブ教育の定義を明らかにし、特殊教育批判の内容を示す。ついで第9章では、特別支援教育の特徴を示したうえで、インクルーシブ教育のそれと対照し、日本社会におけるインクルーシブ教育と特別支援教育の相違の意義を、障害児教育の目的と本質の歴史的検討の結果を参照しながら考察することで、特別支援教育の課題とその解決の方向を示したい。

## I. アメリカ合衆国のインクルーシブ教育運動にみる障害児教育における理想と現実の相克ー到達点と課題

### 1. インクルーシブ教育の国際的位置ー国際的標準

インクルーシブ教育 (inclusive education) は、広義には、社会的インクルージョン (social inclusion) の一つの方法としてのインクルーシブ教育であり、両者は密接な関係がある。社会的インクルージョンは、1980年代にフランスで用いられた社会政策の用語であり、社会の底辺に位置する異種の集団において、とくに貧困、住居・教育・健康等の権利が十分に保障されておらず、その結果、個人・集団・コミュニティが不利益を被っている状況を意識して使用された (Percy-Smith[2000]3)。また、イギリス・ブレア政権の社会的排除 (social exclusion) を改善するための主要な政策であったことは周知の事柄である。

インクルーシブ教育は、つぎの経過から理解できるように、1990年代以降の教育政策における国際的標準になっている。

- 1993年、国連総会は障害者の機会均等化に関する標準規則を採択したが、その「規則6. 教育」において、障害児の教育は統合された環境で行われることを標準とし、分離的な特殊教育は「場合により」「一部の生徒」に対する教育とした。
- 1994年、スペイン・サラマンカでユネスコとスペイン政府共催の「特別なニーズ教育に関する世界会議」において、「万人のための教育」の幅広い枠組みに特別なニーズ教育が位置づけられた (サラマンカ宣言)。

- 2000年、セネガル・ダカールでユネスコ・ユニセフ・国連開発計画・世界銀行の共催で世界教育フォーラムが開催され、万人のための教育に向けた「ダカール行動枠組み」が採択された。また同年、マンチェスター大学で特殊教育に関する国際会議が開催されたが、そのテーマは、排除されている人たちを、1人の例外もなくインクルードすることであった。
- 2006年12月13日、第61回国連総会本会議において障害者権利条約が採択されたが（日本は現時点で未署名）、第24条第一項前文で障害者に対してインクルーシブ教育を保証し、第二項(a)および(b)で通常教育から排除してはならないことを定めている。

インクルーシブ教育論の内容は国際的でもある。たしかに、先進国・途上国では教育の基盤や資源等の違いから狙いと内容・対象は異なる。先進国では、これまで障害カテゴリーに包含されなかった学習障害（LD）児、大量のドロップアウトや貧困層の子ども、移民の子ども等、障害のみならず環境や境遇上の理由で学習上の問題をもつ子どもに対する教育の改善が主な狙いであるのに対して、途上国では、路上生活や就労している子ども、少数民族や辺地の子ども等、広範なマージナルなグループの広範な子どもが対象となる。しかしインクルーシブ教育において、障害のある人は差異と排除の主要な対象であり、そのモデルとしても典型的な位置にある。それだけでなく、インクルーシブ教育は、万人のための教育（Education for All：EFA）を前提とし、その実現方法として特別なニーズに対応して教育を提供するという考え方が、先進国にあっても国内にお排他的・排除的状況の改善に有効であると認識されたのである。

インクルーシブ教育運動には、アメリカ国内にも源泉がある。1960年代に高揚した公民権運動から影響を受けた障害者権利運動を背景にしていること<sup>1</sup>（Hallahan & Kauffman [1996]55-57）、したがって親や障害当事者の意思を尊重すること、機能的制約論（いわゆる医学モデル）を否定し、問題の源を、障害ではなく、教育組織を含む環境を変えることに求めることである。この観点からすれば、障害児は機能的制約論に基づく特殊教育における特定集団ではなく、マイノリティ・グループとして位置づけられる。Stainback and Stainback(1992)は、マイノリティ・グループとしての障害児は、「主流においてそのニーズを満たす教育プログラムを含めて、他のマイノリティ・グループと同じ権利を与えられなければならない」とする（Stainback & Stainback[1992]32）。

## 2. インクルーシブ教育の定義

インクルーシブ教育は、狭義には、ユネスコ、OECD等の国際機関等が提唱し、主要先進国が推進し、途上国でも展開されつつある教育政策を表す、新しい理念が含意されている用語である。広義には、社会的インクルージョン（social inclusion）の一つの方法としてのインクルーシブ教育であり、両者は密接な関係がある。社会的インクルージョンは、1980年代にフランスで用いられた社会政策用語であり、社会の底辺に位置する異種の集団

において、とくに貧困、住居・教育・健康等の権利が十分に保障されない結果、個人・集団・コミュニティが不利益を被っている状況を意識して使用された (Percy-Smith[2000]3)。イギリス・ブレア政権の主要な政策であったことは周知の事柄である。

ユネスコの定義によれば、「インクルーシブ教育とは、すべての子ども・青年・成人の学習するニーズに対処しようとする開発的アプローチであり、周縁化や排除の恐れがある人々にとくに焦点を合わせている」(UNESCO)。したがって、インクルーシブ教育は、障害者だけを対象として考えた教育計画・福祉計画でも運動でもない。インクルーシブ教育は、社会的・経済的格差、民族・人種・文化・宗教等の差異がもたらす差別の軽減・解消をめざし、不利な立場にある人々の自立および社会への完全参加あるいは民主制社会を、教育・学校の改革によって実現しようとする社会改革運動であるから、障害のある人々に限らず、社会的・教育的に排除されている広範な対象を想定しているといえる。また特別なニーズ教育という用語は、「子どもの最適な発達を妨げることが分かっている非常に多様な理由」(UNESCO)によって生じる教育的ニーズを指しており、それは障害だけに限定されないものである。

ここであらためて定義すれば以下のようなになる。

インクルーシブ教育とは、社会的・経済的・教育的格差、文化的・宗教的差異、エスニシティの相違、障害等によって生じる社会からの排除を解消し、社会への完全な参加を促進し、民主制社会を充実・実現するために、通常の内容・方法では対処困難な特別な教育的ニーズのある子どもを対象として、通学者が生活する近隣コミュニティの通常の学校において、共通の教育目的と教育課程に基づき、またそれが可能となるような方法開発を追求しつつ、すべての子どもを同年齢集団とともに教育することである。

インクルーシブ教育は単なる新しい障害児教育論ではない。インクルーシブ教育の社会的背景と教育的基盤は、テーマの根源性、複雑さ、多様性と多元性をもっている。移民・エスニシティ・文化・貧富・宗教等の問題から派生する social exclusion という現実を意識し、その解消と social inclusion を目指した教育と学校と社会の改革が最終的な目標として設定されていると考えられる。

このように、インクルーシブ教育は、差異やそれに基づく排除を解消するための、政治・経済・宗教・文化等、広範囲に及ぶ教育および社会の改革運動であるが、障害のある人は差異と排除の主要な対象であり、そのモデルとしても典型的な位置にある。また、これまでの教育改革運動ではみられないほどに、障害児(者)は主な対象として想定され、障害が他の排除・差別と関連づけられて、教育を通じて問題解決が試みられているという意味では画期的であるともいえる。

### 3. インクルーシブ教育(論)の特徴

こうして、インクルーシブ教育は、主流化(mainstreaming)が通常教育と特殊教育の基盤

のうえに主に障害児を通常学級で教育するのに対して、通常教育および特殊教育から排除され、あるいは軽視されてきた障害児を含む子どもを、通常教育を基盤として教育し、それを通して通常の教育と学校の改革によって民主制社会の実現を旨とするという政治的意味を含む教育—社会運動である。その意味では、インクルーシブ教育は、それが批判の対象とした通常教育、そしてとりわけ特殊教育の在り方の探究において 20 世紀第 4 四半期最大のトピックとなっただけでなく、総論としては、国際的・国内的な教育政策、専門家、親・当事者等のさまざまなレベルにおいても基本的には支持されてきたといえる。

インクルーシブ教育をキーワードでいけば、教育改革・学校改革による社会の改革、国際的基準に基づく普及、先進国における民主制の充実と途上国における民主制の導入と開発、排除されている人々のアイデンティティと権利の擁護、市民としての社会参加、当事者の意思尊重と決定権、参加形態・市民概念における原理性・多様性とローカリズムということができよう。

- インクルーシブ教育は、差異やそれに基づく排除を解消するための、政治・経済・宗教・文化等、広範囲に及ぶ社会改革運動である。差異から差別が生じる諸問題を教育によって解決しようとする教育運動・社会運動であり、障害はその問題の主要な一つである。
- 当事者の権利擁護と公正に基づく教育改革・学校改革による社会の改革、同等な市民としての社会への完全参加をめざし、教育→学校→社会の諸改革を通じて、民主制社会を構築あるいは充実をめざす運動である。
- 特殊教育（その改革版である障害児教育を含む）批判である。インクルーシブ教育では、同一年齢の児童生徒との通常教育における教育を基本とし、共通の教育目的と教育内容を唱導する。したがって、分離的な教育の場における障害別の教育プログラムには否定的である。
- 主たる問題提起者は、特殊教育制度下で必ずしも十分で適切なサービスを受けてこなかった知的障害・学習障害等の研究や教育の関係者であった。
- 部分的あるいは個別な改革ではなく、学校・教育・指導のシステム全体の改革を旨としている。すべての子どもたちの多様なニーズに最も適切に応える教育体制を築くことを通して、学校教育の全体的な質的向上を実践的に実現しようとする。
- 障害当事者の権利擁護に基づいている。社会的存在としての根源的感情や認識（自尊心・アイデンティティ等）を重視する。新しいシティズンシップを旨としているといってもよい。
- コミュニティに基盤をおく改革であるので、教育の場は自宅の近隣の学校であり、生活の場は家族と分離した寄宿舎ではなく通常の生活である。
- 教育の有効性と効率性を重視する。インクルーシブ教育における膨大な対象に対応して経費の増額を要求するのではなく、二元システムの解消によって、これまで特

に投下されていた資金を効果的に活用して、資金の使途と効用を十分に説明できるような教育の成果を目ざす。

- 目的・対象・方法がセットとなった運動である。インクルーシブ教育は、すべての子どもたちの多様なニーズに最も適切に応える教育体制を築くとともに、学校教育の全体的な質的向上を実践的に実現しようとする教育改革運動である。
  - ①インクルーシブな学校は、多様性と差異を受容する哲学と実践方法に基づいて協力的コミュニティになり、学校のすべての構成員は協力チームとして、すべての子どもに対して責任を共有し、学習と発達を支援する。
  - ②障害や能力の異なる子どもたちが通常学級で通常の教育課程で行われる授業に積極的に参加するためには、授業内容を一人ひとりの子どもに対応して修正し、指導方法も改善する必要がある。インクルーシブ教育は、学校がすべての子どものニーズや個人差にも対応できるように学校環境を改善する社会モデルに依拠する。
  - ③インクルーシブ教育の評価の目的は、特殊教育におけるような障害の診断や教育措置ではなく、教員、プログラム、教育環境、支援体制等、良質の教育サービスの提供にある。
- 社会的・経済的・人種的出自を問わず、すべての子どもの対等な関係を保障しようとする。
- 生徒、家族、教師、コミュニティの住民一人ひとりが、相互に受容しあい、所属意識を尊重しながら、共同的意識に基づいて学校を主体的に作り出していこうとする。

以上のように、インクルーシブ教育運動が援用する論理はアメリカの理念と伝統に基づく個人と社会の考え方を反映としている、という意味においてきわめてアメリカ的である。一方では、個人差の認識と尊重、個人の可能性の開発と社会への寄与、社会の基本要素としてのコミュニティ、公益に対する相互協力であり、他方では、公的資金の投下の有効性と効率性の追求に顕著である。インクルーシブ教育運動は、いわばアメリカ的原理の実現を目ざしているわけであるが、構成要件のエッセンスは長年にわたり、実現のための改善に大きな努力がなされてきたことに留意しておく必要がある。エスニック・マイノリティ問題の根本的解決の困難は、障害者問題においても暗示的である。

#### 4. インクルーシブ教育運動の特殊教育批判

特別支援教育を再検討するにあたって、インクルーシブ教育運動における特殊教育に対する否定的な評価と意見は、その問題提起が根本的であるだけに、それを参照しておくこと不可欠である。その評価と意見の範囲は多岐にわたるが、環境としての正常性、通常教育との関係とその結果、教育の機会と質、運営方針、経費に要約することができる。

特殊教育は、

- ① 教育や生活の環境が正常性に欠ける。
- ② 通常教育とともに教育の二元システムを構成しており、その二元性と教育の場の分離

によって、スティグマやラベルの発生源となっている。通常の教育とは別の体系をもっていて、相互の交流がない。

- ③ 通常教育からの分離は差別を生むし、不必要な分離もある。
- ④ 通常の教育よりも価値が低いとみなされる。
- ⑤ 通常の教育よりも経費がかなりかかる。その割に成果が上がっているようには見えない。
- ⑥ すべての障害児を対象としたわけではなく、重度障害児の教育機会を剥奪するとともに、教育機会のあった障害児でも、程度を問わず必ずしも適切な教育を提供してきたとは限らない。
- ⑦ 教育の専門性が個々の教員により差がありすぎる。
- ⑧ 教員や心理学等の専門家中心による運営になっており、障害児の親や本人の希望・意思よりも専門家の意見を優先する。しかも彼ら特殊教育専門家は、特殊教育制度の差別性の維持に荷担している。
- ⑨ 措置・指導の手続きの官僚化が顕著である (Biklen in W. Stainback, et al. [1989] 240)。
- ⑩ 学校教育期間だけの考え方で運営されており、学校教育の前・後に障害児が関係する福祉とは分断されている。

インクルーシブ教育は、障害当事者の権利擁護と公正に基づく教育改革・学校改革による社会の改革、民主制社会の構築、同等な市民としての社会への完全参加を基盤としているのに対して、特殊教育は自己完結的枠組みをもつ独立世界であった。インクルーシブ教育運動は、このような特質をもつ特殊教育を、通常の教育の枠組みのなかで新たに再構成させようとしたのである。それゆえ、ノーマリゼーションを背景にした、新たな教育機会と教育の質の向上を、通常的环境において実現しようとする構想であるといえる。

インクルーシブ教育運動では、特殊教育に対する上記の否定的評価や批判は、内容的に相互に関連しあっており、特殊教育の元来の意図を歪め、特殊教育の特長を低下させる相乗効果をもっていたといつてよい。

## 6. インクルーシブ教育(運動)に対する反論と批判

以上のようなインクルーシブ教育運動は、社会学的な立論を源として成立しながら、障害当事者の立場へと拡大し、特殊教育制度が解決できない厳然たる現実もあって、アメリカ社会の注目とある程度の支持を集めていった。インクルーシブ教育が提起した重要性は、特殊教育という自己完結的枠組みを通常の教育の枠組みのなかで新たに再構成させることにあった。それゆえ、ノーマリゼーションを背景にした、新たな教育機会と教育の質の向上を、通常的环境において実現しようとする構想であるといえる。インクルーシブ教育運動はフル・インクルージョンへの進展に伴って、一部の時間ではあっても、通常教育とは異なる場で障害児を教育する特殊教育は、公立学校が重度の精神薄弱者を教育対象外とし

て排除したこともあって、特殊教育に従事する特殊教育専門家は差別主義者であるとまで非難されるに至る。差別は、アメリカでは人種差別を意味するがゆえに、このようなレトリックは、特殊教育専門家には相当に堪えたに違いない。また、特殊教育に対する否定的評価や批判の責任は、すべて特殊教育にあるかのような言辞がとられたのである。そのために、特殊教育側では、インクルーシブ教育（運動）に対する懐疑や敵意が生じて、相互に非難を押しつけ合う傾向まで高まってしまった。

障害種別の教育には、特別なニーズ教育やインクルーシブ教育による批判が示すような問題点があることも事実であった。そのような批判は当初、大きなインパクトがあった（問題の所在は、特殊教育に還元できるほど単純ではないから、その批判は今でも解消されているわけではない）。特殊教育に対する批判が高まると、インクルーシブ教育においてはその批判は過大となり、特殊教育を改革すれば目覚ましい成果が達成されるのではないかという楽観的な期待が生まれることになった。それと同時に、いかなる障害児教育の形態においても不可欠である要素（典型的な例は障害別専門性）を軽視する傾向が派生した。障害という範疇を総合的に検討したものの、横断的な分析とその比較、そのうえでの再度の総合化というプロセスが欠けていたのである。いいかえれば、障害種別の論理と障害横断的な論理の総合的な整理が必要なはずだった。その結果、インクルーシブ教育論は、障害の独自性を軽視し、画一的に適用される傾向があった。聾や盲といった障害発生率の低い障害当事者からも、インクルーシブ教育理念の普遍化を目ざすあまり、分離の必要性<sup>2</sup>のような各障害カテゴリーの独自性を認めず、教育形態が画一化に陥っていて、インクルーシブ教育の理念に反して排除を生んでいるとして、フル・インクルージョンの問題に対する指摘が明言されるようになる（Oka & Nakamura[2005]；中村・岡[2005]）。時を同じくして、特殊教育専門家からの本格的な反撃も始まる。

理念と方法という観点からの批判も可能であろう。インクルーシブ教育運動による特殊教育に対する批判には、最近の改革における新自由主義に基づく偏頗な市場原理と競争主義に依拠するものがある。このようなトレンドは、障害者問題の基本的原理としての公正を従属化させる結果になっていることが多い。かつての1980年代以降のアメリカの教育改革運動においても、元来は卓越と公正の両立が目ざされるべきであったが、教育改革運動が展開するなかで特殊教育は周縁化していった。子どもの最大限の可能性に到達しようとする努力としての卓越は、教育改革の関心が世界市場におけるアメリカの競争力と経済的生産性の向上に卓越を焦点化したために、通常学校の卓越に関する高い成績等の指標とするようになり、そのことは「最も有能な障害児でさえ、学校改革運動によって育まれた期待にかなうことは殊の外困難であろう」というように、インクルージョンでは多くの障害児にとってはバリアと化した。

その結果、インクルーシブ教育は障害の有無に関わりなくすべての生徒が対象であるにもかかわらず、障害生徒には、他者に対して不当に頼ることなく、生産的な成人の生活を送り、異分子からなるこの社会に統合される能力が期待されることになる。このように、

公正概念の矮小化、公正の卓越に対する従属化も、インクルーシブ教育の進展次第では発生する可能性があるのが現実である。サラソンとラビッチのチャーター・スクールに対する批判と懸念（Sarason[2002]; Ravitch[2010]）は、公正の変質にも同じように援用できるだろう。

## 7. インクルーシブ教育（論）の課題

教育改革による社会改革はこれまでもしばしば導入されてきた方法であり、理念倒れになった教育改革構想は多いからインクルーシブ教育運動もまた、多くの教育改革・学校改革がかつてそうであったように、子どもや教育・学校に苦難をもたらしている、教育や学校以外の問題の所在とその解決をあいまいにしてしまう危うさもあるし、成功が約束されているわけではない。清水も、社会的排除を解決するうえでのインクルーシブ教育の効果に関する過大な期待を戒めている<sup>3</sup>。排除・排他は、それぞれの国の発展段階では回避困難な、社会構造における必要条件であったかもしれない。さらに、理念のラディカルさは既成の枠組みとの間に緊張関係をもたらす。こうして、画期的かつ国際的理念を掲げながら、実際には学問的にも実践的にも課題が多く残ったままである。

隔離と断種あるいはダンピング等に例示されるように、障害カテゴリーの中で最も排除の対象となってきた知的障害分野において、アメリカ最古・最大の知的障害研究団体、アメリカ精神遅滞学会（the American Association on Mental Retardation: AAMR、現在のアメリカ知的・発達障害学会 the American Association Intellectual and Developmental Disabilities: AAIDD）の第130回総会（2006年5月開催）が掲げたテーマは「社会的インクルージョンの実現－私たちの共通の挑戦（Achieving social inclusion: Our common challenge!）」であったことは、インクルーシブ教育の最も困難な障害カテゴリーの一つであることを考えると、AAMR 総会のテーマが重要性をもっていることも、インクルーシブ教育が今後の進むべき普遍的方向であることも理解できる。

これらの意味では、インクルーシブ教育は、これまでの社会的意義をもつ教育改革運動を超える画期的な理念を提起している。しかし冒頭で示したように、インクルーシブ教育の最終的理念は支持しても、理念と現実の実践との間に遠大な距離を認識する立場は、特殊教育専門家に多い。同時に、通常教育の支持を十分に受けているともいえない。それゆえ、インクルーシブ教育は、既成の教育の枠組みを打破するまでに至っていない。

たとえば、教育学的な問題として、教育の最終的ゴールをどのように設定すべきなのだろうか。一般論としては、Fuchs and Fuchs がいうように、親も教師も「障害種別と程度にかかわらず、障害のある子どもに対して同じことを願う。彼らが快適と感じ、尊敬心をもって自分たちをみる友人をもち、大人との適切な関係を発展させ、将来の成功をもつと可能にする知識とスキルを獲得することを願う」。しかし具体的なゴールとなると、インクルーシブニストが描くゴールは、社会的で態度的になる傾向がある。これに対して、特殊教育維持論者は「ほとんどつねに教科的要素を強調する」。その結果、インクルードされているのは重度障害児であり、教科学習が可能な障害児は抽出プログラムを必要とする



いう (Fuchs & Fuchs[1990]252-253)。それは、教科学習が可能な生徒は、自立生活に必要な知識とスキル、自己への肯定的感情、自分の能力に対する自信を、学校教育で得られるからであるという (Bryan, et al., quoted in Fuchs & Fuchs[1990]253)。

G. M. Chesley と P.D. Calaluca, Jr. (Chesley & Calaluca[1997]) は、知的障害生徒には、認知的・社会的・職業的スキルが必要であるし、通常教育のカリキュラムの焦点と知的障害生徒の指導の焦点が一致しないことを指摘して、インクルージョンには懐疑的である。これに対する反論において、C. Kliewer のようなインクルージョン支持者は、教育とは、メンバーシップに関するものであり、その形態はともかく、活発で有意義、多様で継続的な参加することであるとする。同時に、教師によるスキル伝達を教育と考える立場に対しては、変化する広い世界ではそのようなスキルは必ずしも役立たないこと、依存から自立までは連続的な状態であることも指摘する (Kliewer[1998])。

たしかにスキルなき指導による教育は社会参加を妨げるが、方向なきスキルも実生活において意味をもたないかもしれない。アメリカの代表的なインクルージョニスト、Stainback 夫妻 (Stainback & Stainback) が、通常学級の生徒は身体的・知的・情緒的な重度障害生徒の統合によって、人間の相違点と類似点および社会の一員として相互に影響しあう方法について直接学ぶ機会を得られるし、障害児に受容的になり、彼らに対する恐怖感を減らし、理解を促進するという (Stainback & Stainback[1990]) ゴールは、一方で巨大な社会的格差の前では無力のようにも思える。しかし、インクルーシブ教育は、排他的社会を少しでも変えていく地道な非代替的方法であることも事実なのである。そのためには、インクルーシブ教育が成り立っている背景と原理だけでなく、ローカルな条件のもとでのインクルーシブ教育の成立可能性も追究する必要がある (ダニエルズ・ガーナー)。インクルーシブ教育は、障害のある人々のシティズンシップという古典的問題を、その在り方と実際との間で、障害カテゴリーを超えて、かつ、障害カテゴリーに基づいて、私たち研究者と実践者に改めて問うているといってもよい。

教育という営みが社会的・文化的文脈のうえに存在する事業であることを考えれば、元来、欧米的文脈において誕生し、展開したインクルーシブ教育が、すべての国や地域に適用できるわけではないのは当然である。インクルーシブ教育が社会運動化されると、往々にしてそれぞれの文脈を無視または軽視し、さらにはすべての障害種を画一的に論じる傾向が見られる。インクルーシブ教育の理念を実現するために一律に画一的にインクルーシブ教育を展開しようとするれば、インクルーシブ教育が目ざすものとは逆の事態を生じさせるという矛盾に陥ることは明らかである。フル・インクルージョン論者が、分離を隔離として全面的に否定した結果、インクルーシブ教育の究極的な目標である障害者の自立と社会への完全参加を阻害した事例は、この点で示唆的である (Oka & Nakamura[2005]553-555)。このことは、他の障害の子どもにも一般化できる教訓であろう。

## 註

- 1) ニューヨーク・タイムズには、「特殊教育はいまや公民権問題である」との見出しで大きな記事が掲載された (Fiske[1976. 4. 25])。
- 2) 現代における分離必要論は、大目的としての自立と社会への完全参加のための基礎条件の育成、分離の一時性、代替不可能な指導内容、障害カテゴリーによる指導内容の独自性に要約できる。
- 3) 清水(2007)は、インクルーシブな学校で育ってはじめて子どもはインクルーシブな社会の貢献者になると観念するのは、あまりにも短絡的であると指摘して、「ソーシャル・エックスクルージョン」に抗するうえで「教育でのインクルージョン」が果たす役割を過大評価することに懸念を示している。また荒川(2004)は、多様なニーズに応えることを志向するインクルージョンは、一元論でなく多元論とみなすべきであると指摘している。

## 文 献

- 荒川智(2004)「特別支援教育」の歴史的文脈とインクルージョン. 日本特別ニーズ教育学会(SNE学会)編『特別支援教育の争点』159-182.
- Chesley, G.M. and Calaluca, Jr., P.D. (1997) The Deception of Inclusion. *Mental Retardation*, December 1997, 488-490.
- ダニエルズ, H., ガーナー, P., 中村満紀男・窪田眞二監訳、世界のインクルーシブ教育—多様性を認め、排除しない教育を—。明石書店, 2006.
- Davis, W. E. (1989) The Regular Education Initiative Debate: Its Promises and Problems. *Exceptional Children*, 55(2), 440-446.
- Fiske, E.B. (1976. 4. 25) Special Education is Now A Matter of Civil Rights. *New York Times*, April 25, 1976, 1&14.
- Fuchs, D. and Fuchs, L.S. (1990) Framing the REI Debate: Abolitionists versus Conservationists. In J. W. Lloyd, N. N. Singh, A. C. Repp (Eds.) *The Regular Education Initiative: Alternative Perspectives on Concepts, Issues, and Models*. Sycamore, Il.: Sycamore Publishing Co., 241-255.
- Hallahan, D.P. and Kauffman, J. M. (1996) *Exceptional Learners*. Allyn and Bacon, Boston.
- Kliwer, C. (1998) The meaning of inclusion. *Mental Retardation*, August 1998, 317-322.
- Milofsky, C. D. (1974) Why Special Education Isn't Special. *Harvard Educational Review*, 44 (4) , 437-458.
- Percy-Smith, J. (Ed.) (2000) *Policy Responses to Social Exclusion towards Inclusion?*

- Buckingham: Open University Press.
- Ravitch, D. (2010) *The Death and Life of the Great American School System How Testing and Choice are Undermining Education*. Basic Books, New York.
- Sarason, S.B. (2002) *Questions You should Ask About Charter Schools and Vouchers*. Heinemann, Portsmouth, NH.
- 清水貞夫(2007)インクルーシブ教育の思想とその課題. *障害者問題研究*, 35(2), 2-10.
- Stainback, W., Stainback, S. and Bunch, G. (1989) A Rationale for the Merger of Regular and Special Education. *Educating all students in the mainstream of regular education*. Paul H. Brookes, Baltimore, and others. 15-25.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1990) Integrating Students with Severe Disabilities. ERIC Digest #E468.
- UN <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N06/500/79/PDF/N0650079.pdf?OpenElement>
- UNESCO [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=11891&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.Html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=11891&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.Html)
- Wagenaar, H. & Lewis, D. A. (1989) Ironies of Inclusion: Social Class and Deinstitutionalization. *Journal of Health Politics, Policy and Law*, 14(3), 503-522.

【付記】本章は、この数年、分担執筆・学会誌等で公表した文章に加筆・修正したものである。

## 第8章 特別支援教育制度革新の基本構想

河合 康

### I はじめに

わが国の障害のある子どもに対する教育は、昭和 22(1947)年の「学校教育法」の第6章に定められた「特殊教育」という名のもとに約60年の歴史を積み重ねてきた。一方、平成18(2006)年6月21日に「学校教育法」の改正が行われ、第6章の「特殊教育」は「特別支援教育」と改められ、それに伴い関連する用語や法令も改正された。改正法は平成19年4月1日より施行され、大きな転換が行われることになった。

こうした特殊教育から特別支援教育への転換は、①平成13(2001)年の「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」（以下、「21世紀報告」）、②「21世紀報告」を受けて具体的な方向性を提示した平成15(2003)年の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（以下、「特別支援教育報告」）、③「特別支援教育報告」を踏まえて具体的な制度の在り方を検討した平成17(2005)年の中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」（以下「中教審答申」）などを経て具体化され、改正法に至った。

改正法に至るまでの各種文書において、特別支援教育の基本的枠組みを提示している記述を以下に記してみる。

- 「ノーマライゼーションの進展に向け、障害のある児童生徒等の自立と社会参加を社会全体として、生涯にわたって支援する」（「21世紀報告」の第1章「今後の特殊教育の在り方についての基本的な考え方」2（1））
- 「教育、福祉、医療、労働等が一体となって乳幼児期から学校卒業後まで障害のある子ども及びその保護者等に対する相談及び支援を行う体制を整備する」（「21世紀報告」第1章2（1））
- 「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図る」（「特別支援教育報告」今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）のポイント）
- 「特別支援教育とは、従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである」（「特別支援教育報告」今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）のポイント）

以上の点をまとめると、特殊教育から特別支援教育への転換の基本は以下の4点に集約できよう。

- ① 障害の種類と程度に応じた教育から、一人一人の児童生徒のニーズに応じた教育へ転換する。
- ② 特別な場における教育から、通常学級を含めたあらゆる場における教育へ転換する。
- ③ LD、ADHD 児などの特殊教育において対象とならなかった子どもも対象とする
- ④ 乳幼児期から学校卒業後までの生涯にわたって（縦の繋がり）、地域の関係機関との連携に基づいて（横の繋がり）支援する。

こうしたわが国の制度的転換は海外から少なからぬ影響を受けている。この点は、特殊教育から特別支援教育への転換の起点となった「21 世紀報告」の副題である「一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について」という表記に反映されているといえる。具体的には、「一人一人」という考え方はアメリカから、また「ニーズ」という理念はイギリスからの影響が大きい。そこで、本章ではイギリスとアメリカの制度と比較検討しながら、日本における特別支援教育システムの方向性を考察する。その際、上記の4点に加えて、インクルーシブ教育の推進と保護者の権利保障という2つの観点を加えることにする。なお、教師教育及び障害種別の教育については、他の章で言及されているので本章では触れないこととする。

## II あらゆる場における特別な教育的ニーズがある子どもの把握

### 1 日本における特別支援教育の対象者の曖昧性

日本では、「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」が平成14(2002)年に「学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態を明らかにし、今後の施策の在り方や教育の在り方の検討の基礎資料とすることを目的として、「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」を実施した。その結果、通常学級に6.3%の割合で当該児童生徒が在籍していることが明らかにされた。この数値は、40人学級の場合、通常学級に2～3人は当該児童生徒が在籍している可能性を示すものであり、特別支援教育関係者に与えた影響は大きかった。

この数値は調査が実施されてから8年近く経過した現時点においても、著書・論文において引用されているが、時代遅れの感は否めない。たとえば、文部科学省が示している「特別支援教育の対象の概念図」をみても、特別支援学校と特別支援学級については平成20年度の数値であるのに対して、通常学級については平成12年の調査で明らかにされた6.3%という数値のままであり、整合性がとれていない。

このような中で、特別支援教育関係の文献の中で「気になる子ども」「困った子ども」などの概念規定が不明確な用語が頻出するようになってきている。文部科学省が行った「平成20年度特別支援教育体制整備等状況調査」では、通常学校において、特別支援教育対象児童生徒の実態把握を行っている割合は、幼稚園83.6%、小学校97.9%、中学校92.0%、高等

学校 63.6%で、全体では 89.5%の学校で実態把握を行っているという数値が示されている(文部科学省[2009a])。しかし、実態把握が未実施の学校もみられたり、実態把握の基準が均一ではないなど、特別支援教育の対象が不明確なまま、教育実践が進行しているといえる。

イギリスでも、1980年代において同様な現象が生じていたが、現在は対象が明確にされており、参考となるべき点が多いので、その経緯を以下に記し、日本への示唆を検討する。

## 2 イギリスにおける特別支援教育対象の確定の経緯

### 1) 5段階評価システム

イギリスでは、「1981年教育法」(以下「81年法」と略称する)により、「特別な教育的ニーズ(Special Educational Needs:以下 SENと略称)」の評価に関する手続きを整備し、SENがあると判断された子どもについては、「判定書」(Statement)<sup>注1)</sup>と呼ばれる文書を作成するシステムを確立した。しかし、同法の実施にあたっての大きな問題点は、必要とされる特別な経費を政府が地方教育当局に支給しなかったという点であった。このため、SENに対する捉え方や取り組みが地方教育当局によりかなり異なるという結果を招き、判定書が作成されている子どもの比率は地方教育当局によって 0.04%~4%と大きく異っていた。また、イギリス全体でみても、その比率は2%弱であり(Education, Science and Arts Committee [1987],144-148)、「ウォーノック報告」が推定していた約20%の子どもがSENを有するという比率とはほど遠い値となっていた。

そのような中で、1990年代に入ると1992年に、「81年法」施行以降の特別教育の実態を分析した2つの報告書(Audit Commission/HMI [1992a][1992b])が出されている。その中で、1980年代以降の最も大きな問題点として以下の3つが挙げられた。それは、①SENを構成する概念が不明確であり、学校と地方教育当局の個々の責任が不明確であること、②子どもの進捗及び子どもが受ける資源に対する学校と地方教育当局の責任が不明確であること、③地方教育当局に「81年法」を実施しようとする積極的な動機づけが欠落していること、であった(Audit Commission/HMI[1992b],5)。こうした問題点を克服し、「81年法」の理念を実現するために、「1993年教育法」(以下「93年法」と略称する)において「81年法」は修正され、「93年法」の第3部に「特別な教育的ニーズがある子ども」というタイトルの下で新しい規定がなされることになった。「93年法」第3部における最も重要な改正点は、「81年法」では具体的な実施方針が明確にされていなかったのに対し、具体的な施策を明示する「実施規則(コード・オブ・プラクティス)」の公布についての規定がなされたことであった。この「実施規則」は翌1994年に公表され(DfE[1994])、特別教育システムにおける実践上の指針が示されることになった。これに伴い、地方教育当局、学校理事会及びSENに関係する者は、この「実施規則」の内容を踏まえて施策を講じなければならなくなった。

この「実施規則」の中で、SENがある子どもを特定するシステムが確立することになった。「実施規則」では、子どもの評価について、5段階(Stage)からなる新しいシステムを導入している。Stage 1~3は、学校を基盤とした評価であり、Stage 4,5は法的施策

に基づく評価である。以下にその概要を示す。

Stage 1 は、学級担任又は教科担任が、子どもの SEN を確定し、本人と両親と相談する段階である。担任は「特別な教育的ニーズコーディネーター (Special Educational Needs Coordinator:以下 SENCO と略称)」に連絡し、SENCO が SEN の登録を行う。担任は、日常の教室での活動において、子どもに密接に関わり、子どもの進歩の状態を観察する。

Stage 2 では、個別教育計画 (Individual Education Plan) が作成されるところに特徴がある。この段階では、SENCO が特別な教育的対応についての調整の責任を担い、常に担任と密接に連携を保ちながら活動する。SENCO は、関連する情報を収集し、個別教育計画の作成を保障し、両親への情報提供を行う。又、子どもの進歩の状況を観察し、校長に連絡する。

Stage 3 では、教育心理学士等の学校外の専門家が関与するところに特徴がある。この段階でも SENCO がリーダーとしての役割を果たす。

Stage 4 では、地方教育当局が法的評価の必要性を検討し、必要である場合、多角的な専門的評価を行う。

Stage 5 では、地方教育当局が判定書の作成の必要性を検討し、必要であれば判定書を作成し、措置を講じ、監督し、再審査を行う。

この評価システムの重要なポイントは、判定書を作成する必要はないが SEN があると考えられるような、通常学校に在籍する児童生徒も特定され、登録されることにより、特別な配慮を行えるようになった点にあった。

## 2) 3段階評価システムへの移行

「93 年法」第 3 部は、「1996 年教育法」(以下「96 年法」と略称する)の制定により、その第 4 部に移行しているが、基本的枠組みは変わらなかった。一方、2001 年に成立した「2001 年特別な教育的ニーズ・障害法」(以下「2001 年法」と略称する)は従前の施策に転換をもたらした。「2001 年法」は、「96 年法」第 IV 部と「1995 年障害差別禁止法 (Disability Discrimination Act 1995)」(以下、「95 年法」と略称する)第 III、IV 部の修正を主な目的とした法律である。「2001 年法」は両法を全面修正するものではなく、部分修正や条文の追加という形式を採っている。「2001 年法」は 3 部構成で、全 43 条と 9 付則からなる。第 1 部の「特別な教育的ニーズ」が「96 年法」の第 IV 部の修正を行い、また、第 2 部の「教育における障害差別」で「95 年法」の第 III、IV 部を修正している。また、「2001 年法」と共に、1994 年に出された「実施規則」も改訂版が出された (DfES [2001a])。

これに伴い、評価システムも修正され、判定書が作成される前の段階が School Action と School Action Plus (就学前の場合は Early Years Action と Early Years Action Plus) という 2 段階に改正された。前者では学校内において個別教育計画が作成され、SENCO を中心にして特別な教育的対応が行われ、後者になると学校外の専門家も関与するようになる。この 2 段階のプロセスにおいても十分な対応が難しい場合に、法的評価が行われ、判定書が作成されることになる。

Table 1 は、この評価プロセスからみた SEN がある児童生徒の全学齢児童生徒数に対す

る比率を示したものである。School Action と School Action Plus と判定書作成までを合わせると、毎年その比率は増加し、2008年には20%を超えている。

また、イギリスでは学校査察システムが機能し、査察の観点の中に SEN 施策が明確に位置づけられている。SEN がある子どもの学力水準の向上も重要な観点になっているが、対象が明確であるからこそ、評価が可能となっているといえる。

Table 1 SEN がある子どもの比率

	2005	2006	2007	2008	2009
判定書有りの比率	2.9	2.9	2.8	2.8	2.7
School Action, School Action Plus の比率	14.9	15.7	16.4	17.2	17.8
計	17.1	18.6	19.2	20.0	20.5

\* Department for Children, Schools and Families (2009) Table 1a, 1b より筆者が作成

### 3 日本への示唆

日本においても、平成 20 (2008) 年に改訂された「学校評価ガイドライン」において、評価領域の一つとして特別支援教育が例示されてはいる。しかし、対象が曖昧であっては評価の持つ意義が薄らぐことは否めない。イギリスのような評価システムに登録されることにより、対象が客観的に確定されるシステムを構築し、政策立案の根拠を明示する施策が必要である。そのためには、イギリスの判定書のような対象を特定する軸となる文書に基づく実態把握が必要となろう。

現行では、特別支援教育システムの鍵となる「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」が作成されている児童生徒数を把握し、全国的なデータとして示す施策が求められよう。ただし、平成 20 年度の通常学校の実態をみると、「個別の教育支援計画」を作成している学校は 38.9%、「個別の指導計画」は 58.9%となっており(文部科学省[2009a])、当面は「個別の指導計画の」作成からみた実態把握を進めるのが現実的であろう。

## Ⅲ 発達障害学生に対する支援システムーイギリスの高等教育における対応からの示唆ー

日本では、特殊教育から特別支援教育への転換に伴い、従来対象ではなかった LD, ADHD 等の発達障害のある児童生徒も対象に含まれるようになった。こうした児童生徒への対応については、平成 15 (2003) 年度より小・中学校を対象に「特別支援教育推進体制モデル事業」が推進され、対象児童生徒の実態把握や巡回相談・専門家チームの活用が進展している。また、この事業は、平成 17 (2005) 年度より幼稚園・高等学校も含めた「特別支援教育体制推進事業」(厚生労働書の「発達障害者支援体制整備事業」とも連携)に引き継がれた。

このように当初は義務教育段階における特別支援教育の充実から着手された施策が、現



在は高等学校段階にまで拡充されてきている。しかし、後期中等教育以降における発達障害者に対する施策については立ち後れているのが現状である。これまで、小学校→中学校→高等学校という下からの流れの中で、施策が展開されてきているが、高等教育機関における特別支援教育体制を整備する取り組みを行うことが、初等・中等教育段階の施策を改善することに直結するといえる。

一方、平成 21 年 8 月 27 日に文部科学省(2009)が「高等学校における特別支援教育の推進について高等学校ワーキング・グループ報告」を出し、その中で「高等学校入学試験における配慮や支援等」について示された。このように、日本ではようやく後期中等教育段階における発達障害者への支援に力が注がれる段階に入ったが、今後は、大学センター試験での発達障害受験生への対応及び就学後の支援が必要となろう。日本においても、障害学生支援機構が発達障害学生に対する大学の支援の検討を開始している（日本学生支援機構[2009]）ものの欧米に比べて遅れている感は否めない。

この点について、外国を見てみると、アメリカでは大学進学の際に高校生が受験する共通テスト・大学進学適性試験（Scholastic Assessment Test:SAT）において、発達障害学生に対して試験時間の延長、拡大文字の使用、読み手の付加等の特別措置が講じられている。また、欧米では障害差別禁止法の中で障害学生に対する差別の禁止条項が明示されており、その内容が発達障害学生に対する対応に結びついている。

そこで、本節では、イギリスの「障害差別禁止法」を分析することを通じて、日本の高等教育段階における特別支援教育システムの在り方を検討する。イギリスの大学では、障害学生の内、読み書き障害（dyslexia）の割合が高く<sup>註2)</sup>、今後、日本の大学における発達障害者への支援システムを検討する上で参考となる点が多いといえる。

## 1 イギリスにおける障害差別禁止法

イギリスでは、1995 年 11 月、障害者に対する差別を禁止する法律である「障害者差別禁止法」（Disability Discrimination Act 1995）〔以下、DDA と略称する〕が成立し、1996 年 12 月より施行されている。同法は、①雇用、②物品、施設、サービスへのアクセス、③土地や家屋の管理・売買・賃貸、④教育、における差別を禁止するものである。同法の施行以降、関係者・関係機関は、障害を理由に障害者を他の者よりも非好意的に処遇することが禁止された。また、1999 年 10 月からは、特別な支援を提供したり、サービスの提供方法を改善するなど、障害者に対する合理的な配慮を行わなければならなくなった。さらに、2004 年から、アクセスの障壁となる建物の物理的状況に対して合理的な配慮を行わなければならなくなっている。

一方、1997 年に政権に復帰した労働党は、DDA の一部を改正し、それまで DDA の執行状況を監督していた「全国障害協会（National Disability Council）」を「障害権利委員会（Disability Rights Commission）」〔以下、DRC と略称する〕に改組し、その権限を強化している。DRC は、DDA を円滑に実施する上で重要な役割を果たしている。

また、労働党政権は、1997 年 12 月に「障害者権利特命委員会（Disability Rights Task Force:

DRTF」を設置した。同委員会が、包括的で強制力のある障害者に対する市民権をいかに確保するのかについて助言を行う役割を担うことになった。同委員会は、1999年12月に「エクスクルージョンからインクルージョンへ（From Exclusion to Inclusion）」を政府に提出し、障害者の生活に影響がある156件についての勧告を行っている。その中の第4章で教育における障害者のニーズについても報告されており、高等教育についても言及されていた。

そのような中で、「2001年特別な教育的ニーズ・障害法（Special Educational Needs and Disability Act 2001）」（以下、SENDAと略称する）により、DDAで教育を扱っていた第4部が修正され、教育における障害者に対する差別の禁止が強化されることになった。DDAにおける高等教育に関する規定については、大学が障害者に対して教育施設等の対応について情報を与えなければならないという要件に限定されていた。しかし、新たな条文が加えられ、高等教育機関における障害による差別の禁止が明記されることになったのである。

## 2 「1995年障害差別禁止法」と「2001年特別な教育的ニーズ・障害法」の概要

DDAは8部と付則で構成され、第4部の第29条から31条で教育に関する事項が扱われている。その中の第30条第(6)節において、「大学の理事会は、障害者に関して大学が行う教育・研究施設への対応についての情報を含んだ文書（disability statement）を作成しなければならない」とされていた。しかし、雇用等の分野では明記されている障害による差別の禁止についての規定はなされていなかった。

一方、SENDAでは、第2部の第2章の第26条から第34条で高等教育における事項が扱われており、DDAに対して第28条Rから第28条X及び第31条Aが加えられることになった。この規定の中で、大学における障害による差別の禁止事項が記されることになった。

### 1) 差別の禁止の対象

SENDAは、大学の責任機関が入学決定の措置や、入学の方法について、障害者を差別したり（第28R条第(1)節(a)項(b)項）、大学への入学申込を拒否したりして差別することを違法とした（第28R条第(1)節）。また、学生に提供するサービスにおいて差別したり（第28R条第(2)節）、障害者を停学・退学させて差別することは、その期間にかかわらず違法となる（第28R条第(3)節）。

ここで、学生とは、教育機関の教育課程に参加又は関与している者となっている（第31A条第(3)節）。この定義を広義に解釈すれば、正規学生、非正規学生、又は他のかたちであれ、大学で学習している者はすべて法令上、障害による差別の禁止条項に該当することになる。

### 2) 差別の意味

法令上、差別には2つの意味がある。

一つ目は、大学の責任機関が、障害に関する理由により、障害者を他の学生よりも非好意的に処遇したにもかかわらず、その処遇の正当性を示すことができない場合である（第28S条第(1)節）。

二つ目の差別は、障害者が健常者に比べて本質的に不利な状況に置かれた場合、合理的

な配慮を行わなければならないが、その義務を果たさなかった場合である。

つまり、差別の有無の判断に際しては、「非好意的な処遇」と「合理的な配慮」という2つの概念が重要となるのである。

### 3) 非好意的な処遇

非好意的な処遇の理由は、障害と関連づけられなければならない。例えば、障害者が授業料の未納を理由に退学させられたとしても、障害とは関係ないので、差別にはならない。

一方、他の障害者も同様に処遇されているという理由で、ある障害者に対する非好意的な処遇が許されることはない。つまり、一人ひとりのニーズに応じて、非好意的な処遇の有無が判断されるのである。

一方、法令では、非好意的な処遇を正当化することが可能な理由を示しているが、重要なものとして2つが挙げられる。一つ目は、学業成績の維持に関する理由であり（第28S条第(6)節）、二つ目は、特定のケースの状況に対して非好意的な処遇が必要不可欠とされる理由がある場合である（第28S条第(8)節）。以下、この2点について検討してみる。

#### ①学業成績の維持

DRCは、学業成績による正当化が逃げ道として使われるべきではないと警告している。大学が挙げた理由が当該専攻コースにとって重要な要素でなければ、差別を正当化する理由とはならない。一方、DRCは、障害のために、必要な学業の基準を学生が達成できない可能性があるという理由で、学生を受け入れないケースを認めている。たとえば、発達障害学生の場合、以下の例が挙げられる。

大学が読み書き障害の学生について、個々の学生の特質や、障害の状況や程度を考慮に入れずに、すべての読み書き障害の学生に対して、「ジャーナリズムコース」への受け入れを拒否することは不当である。しかし、そのコースで必須となる内容を習得できないような重度の読み書き障害を持つ学生を受け入れないことは違法とはならない(DRC[2002],60)。

#### ②必要不可欠な理由がある場合

次に、非好意的な処遇が必要不可欠であるという場合を示す。

行動・情緒上の問題がある学生が大学へ入学の申込を行った。彼は高等学校で多くの問題行動を示し、授業を妨害し、他の学生の学習の妨げとなっていた。学校の教師たちは彼に対して対応を試みたが、改善がみられなかった。大学は高等学校と連絡をとり、彼の行動に変化が見られないことを確認した。大学は入学は認められないとの決定を行った。入学を認めない理由はその特定の学生の特定の行動パターンに関係するものであった。このような理由の場合、学生の入学を認めなくても法令違反とはならない(DRC[2002],61-62)。

しかし、強調しなければならないのは、上記の状況が重篤であるという点である。学生の問題行動がわずかなものであれば、同じ状況でも障害による差別であるとみなされる可能性もある。

#### 4) 合理的な配慮

大学は、障害学生が実質的に不利な状態に置かれた場合に、合理的な配慮を行わなければならない。その内容としては、建物の改修、カリキュラムの修正、教室の変更、特別指導、試験における配慮（時間延長、パソコンの使用など）、代替手段での情報提供（点字、拡大文字等）、補助者の提供、教職員の研修、大学の施策の変更、など様々なものが挙げられる。

一方、その配慮が合理的であるか否かを判断する際に考慮すべき点も示されている。前述の学業成績の維持の基準などの他に、大学の責任機関が確保できる財源、特定の手段を講じる可能性の有無、健康と安全、他の学生を含めた他の人の利害などが挙げられている。以下、個々の要因についてみていくことにする。

##### ①財源

配慮の合理性を判断する際、経費の問題がある。しかし、大学は財源の問題を理由に合理的配慮を行えないとすることは困難である。以下では、財源についての理由が認められる場合を示してみる。

車椅子の学生が、自分がアクセスできない建物で行われる週2時間の実習の受講を求めた。大学は、当時、大学の建物に車椅子がアクセスできるような措置を講じているところであった。そのため、この計画とは別にその建物の改修をするための予算を講じることは困難であるとした。この場合、大学が合理的配慮を行うのは困難であると論じることは可能である。ただし、ここで重要なのは、配慮を行えない期間が限定的であること、及び、その他の配慮を行っているという事実があったという点である。

##### ②特定の手段の実施可能性

特定の障害学生にとっては利害が生じる配慮ではあるが、その経費と実施可能性からみて、配慮が困難である場合があることを、DRCは認めている。一つの例を挙げてみる。

読み書き障害の学生は、長文を読むことが困難であり、すべての書物をテープ化することが必要であった。在籍する課程では、毎年内容が異なる長編の書物の講読の履修があった。大学は、文書をテープにするシステムを備えていたが、処理に時間を要するものであった。この学生の在学期間に、大学がすべての書物をテープで提供するのとは実際的ではないと判断されている。しかし、大学側には、指導教員や他の専門家と相談し、その学生が書物にアクセスできるような他の合理的な配慮を探さなければならない(DRC[2002],89)とされている点には留意する必要がある。

##### ③健康・安全の要件

障害学生の健康と安全面を考慮に入れると、合理的な配慮が難しい場合も考えられる。一つの例として演劇コースの履修が挙げられる。このコースでは、舞台の照明装置に関わる内容が含まれていた。照明器具を取り替える際には、足場を登り、狭い台に座って作業しなければならなかった。特別な装置を使えば、車椅子を釣り上げて、車椅子使用者が学習できるように配慮を行うことは可能であったが、足場や台は車椅子の重みに堪え得るほ

ど頑強ではなかった。この場合、安全面を考えると大学がこの配慮を行うのが合理的であるとはいえない(DRC[2002],90-91)。

一方、安全性の問題があっても、合理的な配慮を行わなければならない場合もある。その例を挙げてみよう。脳性まひで車椅子を利用している学生は写真コースを履修したいと考えていた。しかし、暗室の入り口は狭くて、入ることができなかつたため、大学は入り口に対する物理的配慮を行った。物理的な問題に加えて、教員は、暗室で薬品を使用する時に、健康と安全の危険があることを懸念していた。それ故、大学は、暗室での作業の際に、補助者をつけるという特別な配慮を行うことに同意した(DRC[2002],92)。

#### ④他の学生の利害

大学は、他の学生が著しく不利益を被るような場合は、合理的な配慮を行うことは求められない。

たとえば、学習困難のある学生が、通常の授業形態では講義内容の習得が困難であったにもかかわらず、本人が個別の特別な支援を受けるのを了承しなかつた事例がある。この場合、特別な対応として、授業担当教員自身が学生にとって理解が難しい箇所を時間をかけて教えることが考えられる。しかし、指導のペースが遅くなると、他の学生の履修計画を妨げ、資格の取得にも影響が及ぶことが予想された。こうした場合は、合理的な配慮とはいえず、別の配慮を検討するのが適切となる(DRC[2002],92-93)。

ただし、こうした例外は、他の学生にとっての不利益が相対的に少ない場合には適用されない点に注意する必要がある。たとえば、グループ討議の授業の際に、聴覚障害学生に対して手話通訳を付け、そのために通常よりも多少時間を要したとしても、他の学生が不利益を被ったとはいえずこの配慮は合理的であったと判断されるのである。

#### 5) 予測に基づく対応の義務

大学の責任機関に課せられた合理的な配慮の義務は、予測的義務であり、その場その場の個人に対するものというよりは、将来入学するであろう障害学生も含めた学生全体に対するものでなければならない。障害学生が入学し、あるサービスを求めてから、合理的な配慮を行おうとしても、時間的に困難な場合もありうるからである。

予測に基づく配慮の例として、複線型プログラムがある。これは、学生が異なるレベルにアクセスできるような柔軟性を有しており、障害学生のニーズに容易に対応が可能である。その他、障害学生が利用可能なソフトウェアにより、他の学生と同一の形式で、オンラインで教材を提示できるようにあらかじめ整備しておくことなども挙げられる。

#### 6) 障害についての情報の有無

障害に対して特別な手段を取らなかつたことについては、大学の責任機関は以下の場合、差別したことにならない。それは、障害者であることを知らず、知ることが明らかに不可能であったこと、及び、その手段を取らなかつたのが情報の欠如によることを証明した場合である(第28S条第(3)節)。これは、非好意的な処遇と合理的な配慮の義務の両者に適用される。しかし、この規定は、上述の合理的な配慮の義務の予測的性格との関連で検討

されなければならない。

### 3 日本への示唆

本節の結果、イギリスでは、DDA 及び SENDA によって、障害による差別の禁止が明確に規定されており、大学における障害学生の権利が保障されていることが明らかにされた。その際、法令上、非好意的な処遇を行わないこと及び合理的な配慮を行うことという2つの要件が重要であることが明かとなった。一方、法令上は2つの要件が満たされなくても正当化される理由も示されていた。しかし、事例をみると、大学がこの点を立証できるのは極めて限定的なケースであることが伺われた。

このように、障害学生の内、半数が発達障害であるイギリスの大学において、障害学生に対する支援が法令上明確に確立している点はわが国でも参考とすべき点が多い。高等教育における発達障害者への支援が義務づけられていることは、必然的にそれ以前の後期中等教育、義務教育、就学前教育における支援体制の充実に繋がるからである。

現在、日本学生支援機構で障害学生への対応についてのガイドブックが作成されているが（日本学生支援機構[2009]）、障害に基づく差別禁止法が制定されていない日本においては、障害学生への対応は個々の大学に委ねられているのが実情である。こうした状況下においては、全国レベルで実施される大学入試センター試験において、発達障害学生への特別措置を導入することが効果的であると思われる。センター試験での特別措置が講じられることにより、高等学校における発達障害者に対する意識の喚起に繋がると同時に、受け入れ側の大学における体制整備が強化されることが期待できよう。

## IV 特別支援教育における縦と横の連携（繋がり）

わが国の特別支援教育では、乳幼児から学校卒業後まで生涯にわたって（縦の繋がり）、関係機関の連携のもとに（横の繋がり）、障害児の自立と社会参加を目指して支援するという点が重要とされている。この点については、イギリスは21世紀に入り、行政組織を改編して、子どもに関係するあらゆる機関が協働するしくみ、すなわち横の繋がりを強化するしくみが整備されてきている。

また、日本では特別支援教育の推進に当たって、「個別の支援計画」や「個別の教育支援計画」の重要性が指摘されているが、その際には学校卒業後を視野にいたした「移行」という概念がポイントとなっている。学校現場では、政府や文部科学省の諸文書でこうした計画の必要性が指摘される以前から、「個別の移行支援計画」等の名称で移行に関する文書を作成する試みがなされてきた。こうした動きに影響を及ぼしたのがアメリカの「個別移行計画(ITP)」等の取り組みである。

本節では、イギリスとアメリカのしくみを分析することを通じて、今後わが国の特別支援教育における連携を強化するための施策についての示唆を得たい。

## 1 イギリスにおける横の繋がり

### 1) 行政組織再編の背景としくみ

今日のイギリスの行政組織再編は、2000年のいわゆる「ビクトリア事件」に端を発している。この事件は、2000年に Victoria Climbié という8歳の子どもが親戚の養母らによる虐待で殺害された。このケースには4つの自治体のソーシャルサービス機関、3つの住宅サービスの機関、2つの病院、2つの警察署の児童保護チーム、そして児童虐待防止のチャリティ組織 NSPCC が運営する専門機関のそれぞれが、彼女とその養母らに関わっていた。しかし、殺害という最悪の結果となり、主に担当していたソーシャルワーカーは逮捕され、保釈後も児童分野の仕事につくことが出来ないなど、援助者に対しても厳しい刑事上・業務上の制裁があった。この事件では公的な調査委員会が組織され、報告書「The Victoria Climbié Inquiry」(2003年1月)が出された。そこでは事件の詳細な分析がなされるとともに、ソーシャルサービスやヘルスケア、警察等の機関に対して連携の不足などが指摘され、その対策として、専門職間の共通言語を確立することや、記録の共有方法、情報の伝達方法などに関して具体的な108項目の提起がされている。

同年、政府は「緑書：どの子どもも大事」(Every Child Matters)を公表した。緑書では、以下の4点を重要課題として示した。

- 子どもの生活に最も重大な影響を及ぼす家庭や養育者への支援を強化する
- 子どもが危機的状況となる前に必要な対処を行い、連携を通じて子どもを保護する
- ビクトリア事件の報告で確定された根本的な問題である「説明責任と連携の脆弱さ」を解消する
- 子どもに関与する人々が評価され、賞賛され、専門的知識・技能が提供されることを保障する

また、ここでは、以下の5つの要素、すなわち、①Being healthy、②Staying safe、③Enjoying and achieving、④Making a positive contribution、⑤Achieving economic well-being、が重要であるとの認識が示された。この5点をポイントとし、関係機関の連携が求められている。

この緑書を受けて成立したのが「2004年子ども法」である。同法は、子どもや家庭のニーズより効果的に対応できるようなサービス形態を構築するための法的基盤を整備することであった。「2004年子ども法」により、それ以前は地方教育当局が担っていた SEN がある子どもへの対応が、子どもサービス局が担当することとなった。子どもサービス局は、教育だけではなく、医療、福祉、労働、警察などの子どもを取り巻く様々な関係機関が関与する横断的な組織である。

また、2005年の教育基準局の報告において、上記の5点についてその内容を以下の通り、例示している (Ofsted[2005a]para.10)。

- ①子どもが健康的な生活様式を確立すること、自尊心を持つこと、食欲があること、活発な生活を送ることを促す
- ②いじめ、ハラスメント、その他の危険から守ること

- ③学業や人格形成において良好な進歩を示し、子どもが喜んで教育を受けられるようにする
- ④自分の権利と責任を自覚し、自分の意見が尊重され、地域生活に参加することを保障する
- ⑤将来の就労に必要な知識・技能を習得するのを支援する

さらに、2005年の別の報告(Ofsted[2005b])では、この5つの視点を関連づけること及び学校査察の評価要件にすることを求めている。

関係機関が連携して子どものニーズに対応するに際して、イギリスでは「Common Assessment Framework(CAF)」が重視されている。これは、様々な関係者が共通で使用する評価ツールであり、子どもの特別なニーズを発見し、上記のEvery Child Mattersで重視されている5つの点からみて必要な支援を明確にする際に役立つものである。CAFの様式は定められておらず、独自に作成するものである。

なお、2007年にブラウン政権が誕生した際、教育技能省(Department for Education and Skills)と貿易産業省(Department of Trade and Industry)の2省が再編され、子ども・学校・家庭省(Department for Children, Schools and Families)、刷新・大学・技能省(Department for Innovation, Universities and Skills)、職業・企業経営・規制改革省(Department for Business, Enterprise and Regulatory Reform)の3省となった。教育技能省が管轄していた科学技術や高等教育は切り離され、教育や家庭を中心とした子どもを取り巻く環境に特化した「子ども・学校・家庭省」が誕生したことは、特別支援教育関係者には肯定的に受け止められている。

## 2) 日本への示唆

このようにイギリスでは政府及び地方行政において、子どもを取り巻く様々な部局が横断的に対応できるしくみが構築されつつある。

一方、日本では縦割り行政の弊害がみられており、このことは、特別支援教育における関係機関の連携の重要性が指摘されながらも、個別の教育支援計画の作成が進展していないことにも表れている。イギリスにおいてもCAFについては試行錯誤の段階にあるが、そのモデルも提示されてきている(Tutt[2007a],80-85)。イギリスのCAFの形式や活用方法を分析することは、今後の日本の特別支援教育システムの鍵となる個別の教育支援計画の方向性を探る上で有益である。

また、平成20年改訂の「学校評価ガイドライン」で特別支援教育の事項が例示されているが、その内容をみると、「特別支援学校や特別支援学級と通常の学級の児童生徒との交流及び共同学習の状況」、「医療、福祉など関係機関との連携の状況」、「校内委員会の設置」、「特別支援教育コーディネーターの指名や校内研修の実施等」、「特別支援教育のための校内支援体制の整備の状況」、「個別の指導計画や教育支援計画の作成の状況」となっており、組織やしくみが評価の対象となっている。一方、イギリスの学校査察では、Every Child Mattersで示された5つの視点に沿って、子ども自身の進歩が指標となっている。もちろん、子どもの成長を促すためには、組織やしくみの整備が必要不可欠であるが、評価の対象は子ども主体であるべきであろう。その意味で、イギリスの学校査察において、部局横断的な教育の成果がどのようなかたちで評価されているのかを詳細に検



討し、日本における学校評価に反映させていくことが重要となろう。

さらに、民主党のマニフェストには「子ども家庭省」や「子ども家庭局」の設置がうたわれている。実際、幼保一元化の問題をめぐり、文部科学省と厚生労働省の縦割り行政を見直し、省庁を再編して「子ども家庭省」を新たに設ける構想が示されている<sup>注4)</sup>。イギリスにおいて、2007年の省庁再編によって「子ども・家庭・学校省」が誕生した組織改編と類似する動きがある。日本における省庁再編の検討は、特別支援教育の問題に特化するかたちで出てきたわけではないが、特別支援教育の基本理念の一つである横断型の行政組織による対応という点で、特別支援教育をより一層推進する原動力となることが期待されよう。それ故、幼保一元化の問題に限定せず、特別支援教育の側からも省庁再編の在り方については提言していくべきであろう。

## 2 アメリカにおける縦の繋がり

### 1) 移行という概念

社会参加と自立を視野に入れた教育を行う上で重要となるのが、上述の「個別移行計画」という用語に象徴されるように、「移行」という概念である。その起源は1950年代にまで遡ることができ、当初は、「キャリア (career)」という用語が一般的であり、「キャリア教育」や「キャリア開発」といったかたちで、障害児者への教育にも取り入れられていった。たとえば、1976年には、障害児カOUNシル (The Council for Exceptional Children) の部会として、「キャリア開発部」が設けられ、移行に関する取り組みが行われた。

前節で指摘した通り、1975年の全障害児教育法により、IEPを通じて障害児に対する教育が保障されることになったが、障害児者の学校卒業後の就労、地域での生活、社会参加といった側面には課題が残されていた。

そのような中、1983年に「全障害児教育法」が修正され (P.L.98-199)、障害生徒が移行支援サービスを利用できるようにするために連邦基金が支出がされることになった。翌1984年には、特別教育・リハビリテーションサービス局長であったウィル (Will, M.) により、中等教育段階から就労に向けての「橋渡しモデル」が示された。このモデルでは、サービスのレベルに応じて3つの経路が示されていた。

一方、ハルパーン (Halpern, A.S.) は、ウィルのモデルは就労のみを強調しているとして、3次元モデルを提示した。ハルパーンは、移行の概念を「生活の質 (Quality of Life)」の観点からとらえ、移行サービスの主要な目的は、障害者が自分の地域で成人としてよりよく生活していけるように支援することであると示した。そして、住居環境、社会・対人関係ネットワーク、就労という3領域を提示した。その後、ハルパーンは、移行の4つの支柱として、「学業スキル」「職業スキル」「社会スキル」「自立生活スキル」を提唱している (Halpern [1993])。

また、上記の障害児カOUNシルの部会名も1993年に「キャリア開発・移行部」と変更され、同部は移行について、「移行とは、生徒として行動することから、地域における独立した成人の役割を担うことへと立場を変えることを第一に意味する。その役割には、就労、

高等教育への参加、家庭生活の維持、地域に適切に関わること、満足のいく対人的・社会的関係を経験することを含んでいる」(Halpern[1993])と指摘している。

こうして、移行サービスは成人としてのあらゆる領域に焦点を当てるべきであるという基本的な考え方が形成されていった。

## 2) 移行サービスを支える特別教育に関する法令

### (1) 「全障害児教育法」から現行法まで

「全障害児教育法」は数次の修正を経て現在に至っている。まず、1986年の修正(PL99-457)では、0-2歳の障害児にもサービスを提供すること、また、3-5歳の就学前の障害児にも学齢児と同等のサービスを提供することが義務づけられた。さらに、3歳未満の障害児とその家族のために個別家族サービス計画(Individualized Family Service Plan:IFSP)の作成が義務づけられた。こうして、1980年代には、就学前教育から学校教育段階への移行に関するサービスが強化されていった。

一方、卒業後については、上述の1983年の修正法で移行サービスに関する連邦政府の資金提供が規定された意義は大きかったが、本格的な施策が開始されるのは1990年の修正法からである。この修正では、法律名が「障害者教育法」(Individuals with Disabilities Education Act,PL101-476)と改められ、IEPの中「個別移行計画」(Individualized Transition Plan:以下ITPと略称)を16歳までに組み込み、社会への参加と自立に向けた教育が行なわれなければならないようになった。ITPの重要性は、同法が「移行法」とも呼ばれていることから十分に察知することができる。同法では、移行サービスは、地域の中で、学校とその他のサービス提供者との調整・連携によって与えられなければならないとされた。

続いて、1997年の修正法(P.L.105-17)では、ITPの作成の期限が14歳に引き下げられ、より早くから、卒業後を見据えた計画が作成されることになった。また、ITPの中に、関連サービスを組み込むことが規定された。現在、この関連サービスの内容は、「オージオロジー」、「カウンセリング・サービス」、「早期発見・評価」、「医学サービス」、「作業療法」、「歩行訓練サービス」、「保護者のカウンセリングと訓練」、「理学療法」、「心理学的サービス」、「余暇」、「リハビリテーション・カウンセリングサービス」、「学校保健サービス」、「学校でのソーシャルワークサービス」、「言語病理学」、「移動」、「補助テクノロジー機器とサービス」(1997年修正法で導入)と多岐にわたっており、障害生徒の社会参加と自立に大きく寄与するものとして学校教育において重要な位置を占めている。

さらに、1997年の修正法により、通常カリキュラムへのアクセスが強調され、IEP会議に通常教育の教師が参加しなければならないようになった。加えて、本人が成人年齢(州によって異なるが多くは18歳)に達する1年前までに、保護者の権利が障害生徒本人に移ることをIEPに記さなければならないとなり、本人の主体性を重視するようになった点も重要である。

## (2) 「2004年障害者教育改善法」における規定

1997年の「障害者教育法修正」は、2004年に「障害者教育改善法」(Individuals with Disabilities Education Improvement Act)と改称され、現行のシステムは同法の規定に基づいている。同法は「移行」についても重要な改正を行っており、第602条で「移行サービス」の定義を次の通りに示している。

「移行サービス」という用語は、障害児に対する一連の調整された活動を意味し、

(A)結果指向プロセスにおいて計画され、学校から卒業後の活動への生徒の移動を促すために、学業や機能的な達成の伸張に焦点を当てたものである。卒業後の活動とは、高等教育、職業教育、統合された場での就労(援助付き就労を含む)、継続・成人教育、成人サービス、自立生活、地域参加を指す。

(B)生徒の長所、好み、関心を考慮に入れた、個々の生徒のニーズに基づくものである。

(C)教育的指導、関連サービス、地域での経験、就労やその他の卒業後の成人生活の目標の開発、適切である場合は日常生活スキルの獲得、機能的職業評価を含んでいる。

まず、「一連の調整された活動」とは、学校や様々な関係機関及びその他の支援システム間の協働を意味しており、横断的な連携による移行支援の必要性が指摘されている。

また「結果指向プロセス」(result-oriented process)が強調されており、卒業後の結果(成人像)を踏まえた上で、学校教育段階での学業や機能面の技能を向上を促すことに焦点が当てられている。ここでの機能とは、家庭や地域において可能な限り自立した生活を送るための生活上のスキルを意味している。

さらに個々の生徒の移行のニーズを検討する際に「生徒の長所、好み、関心を考慮に入れる」とされており、本人の長所を重視し、長所を伸展させることに重点が置かれている。この規定と関連して、移行に関する指導においては「本人主体」、「自己決定」、「セルフ・アドヴォカシー」といった点が重視されている。

その他、第614条では、IEPの中に高校卒業後における移行の目標を含めるよう規定している。また、その目標は、訓練、教育、就労、及び自立生活スキルに関する年齢相応の移行評価に基づいており、測定可能な内容でなければならないとされている。すなわち、抽象的ではなく、具体的・客観的な記述が求められているのである。

一方、2004年法においてITP作成の年限を再度16歳に引き上げた。その理由としては、移行に際しては「……生徒は自分自身の生活(人生)を方向付け、一連の地域に根ざしたサービス提供者や、連邦・州・地方の各種プログラムを活用しなければならない。多くの障害生徒にとって、このことに向けて相当前から準備することはかなり難しい課題であり、準備に向けての十分な時間を与えることが必要である」(Knocker[2007]17-19)といった点が挙げられており、上記の本人主体や自己決定を考慮している点が看取される。また、州や学校が16歳以前に移行サービスを開始するのを妨げるものではなく、できるだけ早期に開始することが奨励されている。

最後に、2004年の修正法では、生徒が高等学校を卒業する際、学校は生徒の到達度と移行のニーズについての要約を提供しなければならないとされた。この文書は「パフォーマンスの概要 (Summary of Performance:SOP)」と呼ばれており、生徒の卒業後についても学校側に一定の責任があることが示されている。

### 3) 教育以外の移行に関する法令

アメリカでは特別教育関係の法令だけではなく、Table 2 に示す通りその他の関連分野の法令と相互に関連を保ちながら、障害者の社会参加と自立を支援してきた。以下では、その主要な法令について述べる。

Table 2 移行に関する主要法令の変遷

---

1963年	職業教育法 (P.L.88-210)
1968年	職業教育法修正 (P.L.90-576)
1973年	リハビリテーション法 (P.L.93-112)
1973年	総合的就労・訓練法
1975年	全障害児教育法 (P.L. 94-142)
1976年	職業教育法修正 Title II (P.L.94-482)
1982年	職業訓練パートナーシップ法 (P.L.97-300)
1984年	パーキンス職業教育法 (P.L.98-524)
1986年	障害者教育法修正 (P.L.99-457)
1986年	リハビリテーション法修正 (P.L.99-506)
1990年	障害者教育法 (P.L.101-476)
1990年	障害者差別禁止法 (P.L.101-336)
1990年	パーキンス職業・応用テクノロジー教育法 (P.L.101-392)
1992年	リハビリテーション法修正 (P.L.102-569)
1994年	アメリカ教育法：2000年目標 (P.L.103-227)
1994年	学校一労働機会法 (P.L.103-239)
1997年	障害者教育法修正 (P.L.105-17)
1998年	リハビリテーション法修正 (P.L.105-220)
1998年	パーキンス職業・応用テクノロジー教育法修正 (P.L.105-332)
2001年	一人も落ちこぼれを出さないための法律 (P.L.107-110)
2004年	障害者教育改善法 (P.L.108-446)

---

\* Test, Aspel, and Everson (2006) p.12 を元に筆者が加筆修正した。

#### (1) 1973年リハビリテーション法 (P.L. 93-112)

1920年代から70年代初めまで、数度の修正を経ながらも半世紀以上にもわたって続けられてきた「職業リハビリテーション法」は、障害者の訓練と就職に主眼を置くものであった。しかし、1970年代に入ると、従来、同法の対象とならなかった障害者、すなわち職業的自立が困難な重度障害者への援助の必要性を訴える声が強まっていった。これらを背景に成立したのが1973年リハビリテーション法であり、この法律では、「職業」だけでなく「自立生活」を重視しているのが大きな特徴である。

また、同法の第504条により、教育も含めて連邦政府の財政援助を受けている機関において、障害を理由とした差別を行うことを禁止した。1964年の「公民権法」では、性、宗教、人種、皮膚の色、出身国による差別は禁止したが、障害による差別の禁止については明記されていなかった。その意味で、第504条は、障害者の公民権法的な役割を果たすことになった。

また、同法は、個別リハビリテーション計画 (Individualized Written Rehabilitation

Plan:IWRP)の作成を求めた。IWRPには、長期のリハビリテーション目標、リハビリテーションのタイプ、サービス提供の期日、評価手続きが記されなければならないとされ、内容的にみて、1975年の全障害児教育法におけるIEPの先駆ともいえるものである。

さらに、(1)障害者の地域社会での生活を認め、就労と同様に日常生活における支援を得ることが重要であること、(2)障害者が受けるサービスの内容及びサービスの与えられ方に対しては第一に障害者本人がコントロールすべきであること、(3)州のリハビリテーション・プログラムに対して、最重度の障害がある者に優先を与えること、などが示され、これらの諸点はその後の障害者の社会参加と自立を促進する関連法令の基盤を形成するものとなった。

### (2) 1986年リハビリテーション法修正(P.L.99-506)

同法の主要な点は、州の職業リハビリテーション・プログラムの中に援助付き就労(supported employment)を含め、そのために特別な資金が提供されるようになったことである。援助付き就労サービスの開始により、全国にわたって、学校システム内で地域に根ざした就労訓練プログラムを確立することが促進された。また、同法では、各州に学校から職場へ移行する者の計画作成を「州のプラン」に加えるように要請し、円滑な移行を目指した点も重要である。また、第508条で「電子機器へのアクセシビリティ」に関する指針が示され、障害を補償するテクノロジーを媒介として、日常生活、就労、余暇など様々な社会活動に参加できる機会が拡大されることになった。この意味で、1997年障害者教育法修正で関連サービスの中に導入された補助テクノロジーに(assistive technology)に繋がる規定ともいえる。

### (3) 1990年障害差別禁止法(American with Disabilities Act (ADA):P.L.101-336)

1973年リハビリテーション法第504条において規定された差別の禁止の対象は、連邦政府の財政援助を受けている機関に限定されていた。本法では、これを私的機関を含むあらゆるサービスに拡大し、(1)就労、(2)交通輸送機関、(3)あらゆる公共施設、における差別の禁止を明記した。さらに、聴覚障害者と言語障害者が、他の人とTDD(Telecommunication Device for the Deaf)を介して、24時間、通常の普通電話料金で、通訳サービスを受けられるようになった。このようにADAにより、障害者が社会生活全般において差別を受けることなく生活するための法的基盤が整備されたことは、障害者の卒業後の社会生活への移行を円滑化する上で大きな意義があった。

### (4) 1992年リハビリテーション法修正(P.L.102-569)

本法では、IEPと個別リハビリテーション計画(IWRP)の関連性を保障しなければならないとされ、異なる分野の計画の関連性が強調されている。これにより、学校システムと職業リハビリテーション・プログラムの機関間の障壁が取り除かれ、移行サービスの進展が促進された。加えて、重度障害者への優先権を強化すると共に、地域に根ざしたリハビリテーションを強調した意義も大きかった。

また、従来は、リハビリテーションを受ける資格は、リハビリテーション関係者の評価

に基づくものであったが、同法により、本人、家族、権利擁護者、教育関係者の評価データも活用されることになった。つまり、中等教育段階の教師のリハビリテーション分野に関与する可能性と責任が拡大した。

#### (5) 1998年リハビリテーション法修正(P.L. 105-222)

地方、州、及び連邦レベルでの就労プログラムと訓練プログラムの統合を目指したものである。本法により、IWRPが、「個別就労計画(Individualized Plan for Employment): IPE」に改称され、これ以降、IEPとIPEの関連が重要視されることになった。また、障害者がリハビリテーション・プロセスを通じて、「十分な情報に基づく選択」を行う権利が規定されたことは、障害児の自己決定の促進につながった。

#### (6) パーキンス職業教育法(1984[P.L. 98-524], 1990[P.L. 101-392], 1998[P.L. 105-332])

1984年法では、連邦資金を受けているすべてのプログラムに障害者が参加する権利があることを認めた。さらに、職業教育プログラム活動は最少制約環境で提供され、適切な場合は常にIEPの中に職業教育サービスが含まれるべきであると規定し、学校教育と職業教育との接続の必要性を示した。1990年修正法では資金が増加され、また、1998年修正法では資金の運用方法の多くを地域の学校システムに委ねた。その一方で学校に対しては、学業成績と職業の成績を関連づけ、明確に説明する責任が義務づけられた。

#### (7) 1982年職業訓練パートナーシップ法(P.L. 97-300)

本法は、1973年の「総合的就労・訓練法」に代わるものである。1973年の法律では、都市部の経済的に恵まれない者に対して、職業訓練を提供することを目的としていた。1982年の法律では、就労に対する大きな障壁に直面している者に対しても職業訓練プログラムを提供することを認め、その対象に障害者が含まれることになった。本法により、中等教育段階にある障害生徒及び卒業生が本法におけるプログラムに参加できるようになった。

#### (8) 一人も落ちこぼれを出さないための法律(P.L. 107-110)

本法では、障害児も含めてすべての生徒に対して、中等教育からの移行を支援を行うために機関横断的な方略的計画や協働を求めた。また、翌2002年には特別教育に焦点を当てた学力向上に関する大統領委員会が報告書を提出し、その中でP.L.107-110に基づいて、障害児に対する移行サービスをより一層調整するように求められた。これ以降、連邦各機関の連携協働が従来にもまして促されることになり、上述の2004年障害者教育改善法につながるようになった。

### 4) 日本への示唆

上述の点を踏まえて、日本の特別支援教育において移行のシステムを検討する際、考慮すべき点を述べる。

#### (1) 教育以外の関連領域との繋がり

IEPの中に関連サービスの記述が義務づけられているように、教育以外のニーズに学校教育段階から対応できるようになっており、卒業後の社会生活を充実させることにつながる内容が含まれている。また、教育とリハビリテーションなどの関係法令において、互いの

連携や相互補完が可能となるような規定が整備されている。

## **(2) 本人主体の ITP の作成**

ITP の作成に際して、本人の長所、好み、を考慮すべきことが法令に明記されており、本人の主体性が重視されている。その際には自己決定やセルフ・アドヴォカシーといった観点で重視されている。実際、障害の種類に関係なく、自己決定ができていない障害者は就労や自立生活など多くの領域で卒業後の生活が豊かであるとされており (Wehmeyer&Palmer[2003])、本人主体は ITP 作成時に最優先で考慮されている。

## **(3) 生活全般にわたる移行支援**

法令上、移行の領域は、2004 年障害者教育改善法の第 602 条に規定されている「高等教育」「職業教育」「就労」「継続教育・成人教育」「成人サービス」「自立生活」「地域参加」の 7 つであるが、ITP の中で取り上げられている内容は州によって異なり、多岐にわたっている。内容的には、この 7 領域の下位に位置づけられる内容や、7 領域を横断する内容であるものが多い。たとえば、「金銭管理」、「健康」、「移動」、「余暇」、「自己決定/権利擁護」、「対人関係・社会性」などが取り上げられており、第 3 節で述べた移行の概念と合致するかたちで生活全般にわたる内容が対象とされている。

## **(4) 具体的な卒業後の目標 (成人像) に基づく学校教育での実践**

ITP の作成に際しては、結果指向プロセスが重視されている。すなわち、卒業後の各移行領域における個々の生徒の目標像・達成像を描いた上での指導が重要視されている。また、その際には、測定可能な目標であることが法的に求められており、また、その目標は実現可能な内容でなければならないとされている。目標が高すぎても、低すぎても、障害生徒にとってはマイナスとなり、特別教育担当教員の力量として、個々の生徒の卒業後の目標・成人像をいかに的確に描けるかが問われている。

## **(5) 社会参加と自立を視野に入れた早期からのカリキュラム編成**

ITP の開始の法令上の義務は 16 歳からとなっているが、それ以前に開始することは問題ではなく、むしろ推奨されている。特に、低年齢の時期から、学業上の課題を将来の生活と関連づけながら、指導を展開していく必要性が提起されている。

## **(6) 地域に根ざした移行支援**

上記 4) において、生徒の卒業後の目標 (成人像) に基づいた指導の必要性に触れたが、その目標は一般的なものであってはならない。なぜならば生徒が生活する場は異なり、地域の実情を踏まえた上で、生徒の将来像・成人像を描き、それとの関連での指導が行われることが重要であるからである。たとえば、アメリカでは ITP の作成に際して、地域の職業訓練の専門家が関与している。このように移行を視野に入れた指導内容は、一般的・平均的な活動ではなく、生活基盤を踏まえることが必要である点が強く認識されている。

## **(7) 生徒の卒業後の生活に対する学校の責任の明確化**

2004 年法で規定された SOP にみられるように、学校側は単に生徒を卒業させるだけでは不十分であり、卒業後に対しても明確な責任を持つことが求められている。

## (8) 通常教育を踏まえた移行サービス

将来の社会参加と自立を充実させるためには、同年齢の健常児と共に学校教育を受けることが重要である。1997年障害者教育法修正で通常のカリキュラムへのアクセスの保障が明記されており、ITPも通常教育と遊離しないように配慮されている。

## V イギリスにおけるインクルーシブ教育の展開と実情

インクルーシブ教育という用語は、1990年代にそれ以前のインテグレーションに代わって、徐々に使用されるようになってきた。インクルーシブ教育は差違や多様性の尊重を基調とする一方で、1980年代はアメリカのレーガン政権やイギリスのサッチャー政権における教育施策にみられるように、市場原理による学校改革が進められ、競争原理が導入されることにより、特別な教育的ニーズがある子どもの教育が危ぶまれた時代でもあった。

しかし、1990年代にはイギリスにおいて保守党政権から労働党政権への移行に伴い、新自由主義からいわゆる「第三の道」への政策転換がなされている。こうした流れは、小泉政権以降の自民政権から2009年の民主党政権への移行と符節を合わせる点が認められる。ここでは、イギリスにおけるインクルーシブ教育の展開、実情、課題を分析することを通じて、日本におけるインクルーシブ教育の方向性を検討する。

### 1 「1981年教育法」以降におけるインテグレーションの展開

1978年の「ウォーノック報告」の提言を受けて成立した「1981年教育法」(Education Act 1981)[以下、「81年法」と略称する]では、インテグレーションに関しては、第2条において、以下の条件が満たされれば、判定書が作成されている子どもに対して通常学校における教育を保障することが地方教育当局の義務であるとされた。その条件とは、子どもの親の意見が考慮されていること及び、子どもの通常学校での教育が、(a)子どもが必要とする特別な教育的対応を受けられること、(b)一緒に教育を受ける子どもへの効果的な教育の提供、(c)財源の有効な活用、と両立することであった。こうしてインテグレーションの原則が法的に明確に位置づけられた。

一方、サッチャー政権下において、1988年に戦後の教育制度の枠組み全体を根本的に変革する「1988年教育改革法」(Education Reform Act 1988)[以下「改革法」と略称する]が成立し、同法は、インテグレーションの展開に対しても大きな影響を及ぼすことになった。改革法の目的は、第一に教育界に競争原理を導入し、学校を市場化しようという点であり、第二に教育における中央集権化を進めようという点にあった。特別教育関係者は、こうした施策によって学校の序列化が生じ、その結果、SENがある子どもは序列化された学校体系の末端に追いやられ、最終的にはインテグレーションが後退してしまう、といった点を指摘していた。このように、特別支援教育関係者は「改革法」に対して否定的な見方をする傾向が強かった(Willey[1989],136-138, Harris and Eden[2000],61)。

「改革法」の実施により、関係者の特別教育に対する不安が高まる中で、1992年に、「81年法」施行以降の特別教育の実態を分析した2つの報告書(Audit Commission/HMI



[1992a][1992b])が出されている。これを受けて、II-1-1)で指摘した通り、その後の問題点を克服し、「81年法」の理念を実現するために、「1993年教育法」(以下「93年法」と略称する)において「81年法」は修正され、「93年法」の第3部に「特別な教育的ニーズがある子ども」というタイトルの下で新しい規定がなされることになった。「93年法」第3部における最も重要な改正点は、「81年法」では具体的な実施方針が明確にされていなかったのに対し、具体的な施策を明示する「実施規則(コード・オブ・プラクティス)」の公布についての規定がなされたことであった。なお、「93年法」第3部は、「1996年教育法」(以下、「96年法」と略称する)の制定により同法の第4部に移行しているが、その基本的枠組みは変わっていない。インテグレーションに関わる具体的な規定は第316条(「93年法」では第160条に該当)で扱われており、以下のように記されている。

「(1) ……以下の第(2)節の条件が満たされている場合は、親の希望に反しなければ、子どもは特別学校以外の学校で教育されなければならない。

(2) その条件とは、特別学校以外の学校でその子どもを教育することが、

(a) 子どもの学習困難に必要な特別な教育的対応を子どもが受けられること

(b) その子どもと一緒に教育を受けることになる子どもに効果的な教育を提供すること

(c) 財源の効果的な活用

と両立するということである。」

このように、「96年法」においても、「81年法」におけるインテグレーションを実施する際の条件が引き継がれるかたちで明示されていた。

## 2 労働党政権におけるインクルーシブ教育の施策

イギリスの1980年代以降の教育政策は、保守党政権下におけるものであったが、1997年に政権がブレアの率いる労働党に移った。労働党は政権につくと、同年7月に、すべての子どもの教育水準の向上を意図した白書「学校における学力向上」(DfEE[1997a])を公表した。その内、特にSENがある子どもを対象とした施策を示した緑書「すべての子どものための学力向上: SENを満たす」(DfEE[1997b])が同年10月に出されている。緑書では、2002年までに実現を目指す8つの柱について具体的に提示しており、その中の一つに「インクルージョンの促進」を掲げ、政府文書として初めてインクルージョンという用語が明示されることになった。そして、インクルージョンに関する具体的な目標を示した(DfEE[1997b],9)。

また、「インクルージョンの促進」と題する第4章では、サラマンカ声明を支持することを表明し(DfEE[1997b],44)、より一層のインクルージョンの進展に対する政府の関与を強調した。そこでは、インクルージョンについて、「インクルージョンはプロセスであり、固定した状態ではない。インクルージョンが意味することは、SENがある子どもが可能な限り通常学校で教育を受けるべきであるということだけでなく、カリキュラムや学校生活

において仲間と一緒に十分に活動すべきであるということである」(DfEE[1997b],49)とされていた。

政府は、関係者や関係機関からの緑書に対する意見を受けて、1998年にSENに関する行動計画(DfEE[1998])を示した。その序文の冒頭で、教育雇用省大臣のブランケット(Blunkett,D.)は、「特別なニーズがある子どもの教育は、国家の重要な課題である。完全にインクルーシブな社会、すなわち、すべての構成員が自らの貢献に対して自らを価値ある者とみなす社会の構築が重要である」(DfEE[1998],2)と指摘し、インクルージョンの促進が重要な国家目標であることを示した。

その一方で、「ある子どもにとっては、メインストリームの場は正しくないかもしれない。それ故、我々は、専門的な対応—それは、常にというわけではないが、多くの場合、特別学校におけるものであるが—が重要な役割を果たし続けると確信している」(DfEE[1998],23)とあるように、すべてのSENがある子どもに対してインクルージョンを求めているわけではなく、特別学校の存在を否定しているわけではない。むしろ、「我々の目的は、子どもができるだけ多くの時間をメインストリームの場で過ごすということが当たり前の前提となるような、地域におけるインクルーシブな教育システムを作ることである。そこでは、特別学校(または、その他の専門的な対応)がふさわしい子どもに対しては、近隣の通常学校と密接なリンクがあるのである。……我々は、地域の(教育)提供パターンをより一層統合し、インクルージョンを最大限に実現するために、特別学校と通常学校の教職員がより密接に活動することを促すつもりである。」(DfEE[1998],23)という指摘にみられるように、特別学校をインクルーシブ教育を推進するための重要な機関として認識していることがわかる。

### 3 「2001年特別な教育的ニーズ・障害法」におけるインクルーシブ教育

行動計画で示された法令の修正は、「2001年特別な教育的ニーズ・障害法」(Special Educational Needs and Disability Act 2001)[以下、「2001年法」と略称する]で実現することとなった。「2001年法」では、インクルーシブ教育を記した「96年法」第316条を以下の通り修正すると共に、第316A条を加えた。

#### 第316条 通常学校でSENがある子どもを教育する義務

- (1)本条は学校で教育されるべきSENがある子どもに適用される。
- (2)第324条における判定書が作成されていない子どもの場合は、通常学校で教育されなければならない。
- (3)第324条における判定書が作成されている子どもの場合は、
  - (a)親の意向、または(b)他の子どもへの効果的な教育の提供、と矛盾しない限り、通常学校で教育されなければならない。

まず、第316条では、判定書が作成されていない子どもと作成されている子どもの場合に分け、前者については、通常学校で教育を受けるべきであることを明記した(第(2)節)。

そして、後者については、親の希望と他の子どもへの効果的な教育の提供と矛盾しない限り、通常学校で教育されなければならないとした（第(3)節）。つまり、親がインクルーシブな教育の場を希望しない場合は、地方教育当局には通常学校での教育を提供する必要がないことになり、親に認められている学校選択権は幅広いものであることがわかる。一方、「他の子どもへの効果的な教育の提供」の条件が適用できるのは、その学校に関して、地方教育当局が（他の地方教育当局も含めて）、その矛盾を回避するために採ることができる適切な手段がないことを示した場合に限るとされた（第316A条第(3)節(b)項）。すなわち、地方教育当局への説明責任が明記され、インクルーシブ教育不履行の際の条件の適用が制限されることになった。

このように、インクルーシブ教育実施の条件としては、親の希望と他の子どもへの効果的な教育の提供という2条件が示されることになった。従来は、これに加えて、子どもが必要とする特別な教育的対応を受けられることと、財源の有効な活用という2条件が付加されていた。その意味で、インクルーシブ教育の実施条件の内の2つが削除されたことは、インクルーシブ教育を推進するものとして評価できるものでもあった。

#### 4 インクルーシブ教育の実態

ここまで、政府文書や法令におけるインクルーシブ教育に関する施策をみてきたが、実際のインクルーシブ教育の状況はいかなるものであったであろうか。

インクルーシブ教育研究センターの調査（Rustermier & Vaughan[2005]）によると、2002年、2003年、2004年において、特別学校等の分離された場で教育されている子どもの数は、それぞれ、103,721人、103,683人、101,612人と多少減少している。しかし、全児童生徒数の比率からみると、0.84%、0.84%、0.82%となっており、インクルーシブ教育の顕著な傾向はみられていない。また、インクルーシブ教育の実態は地方教育当局によってかなり異なっていた。2004年における特別学校等の分離された場で教育を受けている子どもの比率でみると、Newham (0.06%), Rutland (0.23%), Nottinghamshire (0.45%), Nottingham (0.47%), Cumbria (0.49%)の比率が低く、インクルーシブ教育が進展していることがうかがえる。一方、特別学校への在籍率が高い地域としては、South Tyneside (1.46%), Wirral (1.34%), Halton (1.32%), Knowsley (1.32%), Stoke-on-Trent (1.23%), Birmingham (1.21%), Lewishaw (1.21%)が挙げられ、かなりの地域差が認められる（Rustermier & Vaughan[2005], 9-10）。

また、全体的にみると、148の地方教育当局の内、特別学校在籍率が減少したのが91、増加したのが48、変化無しが9であり、約3分の1の地方教育当局で分離が進行していることが指摘されている（Rustermier & Vaughan[2005], 8）。

また、教育基準局の報告（Ofsted[2004], 7）でも、インクルーシブ教育について「通常学校に在籍する判定書を有する子どもの比率はあまり変わっていない」、「インクルージョンの潜在的な利点についての認識は高まっているが、その認識は一様ではない。すべての学校が必ずしもその意義を評価しているわけではない」、「行動上の困難がある子どもの受け入れが、最も困難な問題のままである」、「SENCOと地方教育当局サービスによる効

果的な活動により、職員の意識が高まっているが、態度と実践の進展は遅い」、  
「通常学校と特別学校のパートナーシップは開発されていない」といった指摘がなされており、必ずしも、インクルーシブ教育が順調に進展しているわけではない状況が示されていた。

## 5 インクルーシブ教育への見直し

1970年代以降、政府の諸文書や法令において、インクルーシブ教育の促進が明示されてきてはいるが、実際の統計データにおいては、イギリス全体でインクルーシブ教育が進展しているとはいえない状況にあることが明らかにされた。また、上述の通り、政府の緑書と行動計画の両者が「インクルージョンとは固定した状態ではなく、プロセスである」とし、かつ政府のガイダンスにおいても「インクルージョンとは、子どもをインクルードするために、学校、地方教育当局及びその他の機関が文化、政策及び実践を展開するプロセスである」(DfES[2001b],2)としているように、イギリスでは政府として特定のインクルーシブ教育の状態像を示しおらず、そのため、インクルーシブ教育の実態についてはかなりの地域差がみられることが指摘された。

また、特別学校の存在が否定されてはいるわけではなく、むしろ特別学校がインクルーシブ教育を進展させるために重要な機能を果たす存在として認識されていることがうかがわれた。この特別学校とインクルーシブ教育の関係については、「2001年法」に従って示された政府のガイダンスの中の「インクルージョンとは、………通常学校と特別学校等が協調して、お互いを支えあい、SENがある子どもを支援することを強化するものである。」(DfES[2001b],para.8)といった記述に象徴されている。このように、現段階におけるイギリスのインクルーシブ教育は、特別学校やエクスクルージョンを否定するものではなく、むしろ、これらの制度的存在を前提としたものであるといえる。

一方、1990年代にインクルーシブ教育の推進が唱えられて以降、特別学校が減少しており、1997年には1,171校であったが、2005年は1,049校となり、1割減となっている。近年、こうした傾向を懸念する声が上がってきている。たとえば、現在のイギリスのSENがある子どもに対する教育を方向付けたウォーノック(Warnock,M.)自身、インクルーシブ教育に対する見直しを提起し、「「同じ屋根の下に」すべての子どもをインクルードするという単純な考え方ではなく、最善の状態での学習することができる場合、すべての子どもを共通の学習体験の中にインクルードするという考え方を検討すべきである」(Warnock[2005],13)と述べている。また、ウォーノックは、通常学校で疎外感(エクスクルージョン)に悩んでいるSENがある子どもの問題に目を向け、「インクルージョンという概念は、帰属の感情を含んでいなければならない。なぜならば、そのような感情が、学習の成功にとっても、より一般的な幸福にとっても不可欠であると思われるからである」(Warnock[2005],13)とも指摘し、教育環境のみならず当事者の心情にも配慮すべきであるとしている。教育基準局も「学習困難の障害がある子どもの最善の結果を決める際、最も重要な要因となるのは、対応の形式ではなく質である」(Ofsted[2006],2)と指摘している。

このようなインクルーシブ教育に対する見直しが議論される中、政府の見解にも変容がみられる。当初、特別学校で教育される子どもの比率は低下すべきである」(DfES[2004])37)としていたが、「特別学校を閉鎖する施策は採っていない」、「特別学校は継続的に重要な役割を果たす」、「柔軟な対応の連続体 (a flexible continuum of provision)」という考えに基づいて将来の施策を考えている」(House of Commons Education and Skills Committee[2006]25-27,DfES(2006)25-26) という見解に転換している。この「連続体」の中には、特別学校も位置づけられており、多様な場での教育が想定されているといえる。

## 6 日本への示唆

イギリスではサッチャー政権下で成立した「改革法」により、教育界に競争原理が導入され、インクルーシブ教育の推進という点からみると関係者からの危惧の声が大きかった。1997年に労働党政権に移行して以降、政府の諸文書にインクルーシブ教育の推進が明示されるようになり、特別学校も減少傾向を示し始めた。しかし、教育の質という点からの見直しも提起され、教育の場を「柔軟な連続体」として捉え、教育の場を通常学校に限定せず、特別支援学校も含めて多様な教育の場を前提とするシステムとなっている。

イギリスでは特別学校が減少したが、それに対する反省の声が強まっている。日本においては、全体的に少子化傾向にあるにもかかわらず、特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室で教育を受けている児童生徒数が増加しており、教室不足への対応に追われている地域も多い。ここには、特殊教育時代に培ってきた教育実践の蓄積や専門性に対する評価が反映されているともいえよう。

イギリスのインクルーシブ教育の経緯をみると、日本が特別支援学校にセンター的機能を付し、地域の特別支援教育推進の核となるように期待していることは妥当な施策であったといえる。特別支援学校のセンター的機能を活用し、子どもが受ける教育の質を考慮したインクルーシブ教育の実施が求められよう。

## VI 特別支援教育における保護者の権利保障

日本では平成19(2007)年度より、学校教育法施行令第18条の2が改正され、就学に関して保護者の意見聴取義務が明記された。この規定は、就学指導における保護者の権利保障という点で大きな意味を持つ。しかし、この規定は、特別支援学校への就学を通知する場合と認定就学者として小・中学校に就学させる場合に限定されているという点、換言すれば、学校教育法施行令第22条の3に示された特別支援学校への就学基準に該当しない場合は当てはまらないという点で不十分である。また、諸外国に比べて実質的なシステムが不完全である点是否めない。例えば、イギリスでは保護者の不服申し立て制度が確立し、独立した第三者機関がこのシステムを運用している。そこで、本節では、イギリスにおける保護者の不服申し立て制度を分析することを通じて、日本の特別支援教育システムにおいて参考となる点を探る。

## 1 保護者の不服申し立て制度の展開

イギリスでは「ウォーノック報告」の提言に基づいて成立した「1981年教育法」において保護者の不服申し立て制度が導入された。不服申し立て制度は2つに大別される。第一は、第5条に基づく不服申し立てであり、これは、当局が評価を実施した後、判定書を作成しないと決定した場合に大臣に対してなされる不服申し立てである。第二は、第8条に基づくもので、作成された判定書又は修正された判定書に対する不服申し立てである。この場合は、2段階のプロセスがあり、保護者は判定書の内容に不満である場合は、まず初めに、不服審査委員会に不服申し立てを行い、その結果にも満足しない場合は大臣に不服申し立てを行うことになる。

こうして「81年法」によって、不服審査委員会と大臣への保護者の不服申し立て制度が導入されたのは大きな前進であったが、この制度にはいくつかの問題点が内包されていた。

まず第一は、不服審査委員会に関する問題である。この不服審査委員会は、「1980年教育法」（以下、「80年法」と略称する）によって設置された委員会で、通常の教育における保護者の不服申し立てを処理する機関であった。つまり、特別な教育的ニーズをめぐる問題も、通常の教育における問題と一括して処理されたのである。特別な教育的ニーズに関する申し立ての場合には、3、5、7人のいずれかで構成される委員の内、少なくとも1名は、特別な教育的ニーズに関する知識をもつ学識経験者を含まなければならないとされている。しかし、不服審査委員会は、特別な教育的ニーズをめぐる問題を専門的に扱う機関ではないという点で、大きな制約があったのである。

また、「80年法」と「81年法」における不服申し立ての間には、不服審査委員会の権限において大きな隔たりが認められていた。「80年法」においては、不服審査委員会の決定が当局を拘束するものであるのに対して、「81年法」の下では、不服審査委員会は、(a)判定書に記された特別な教育措置を追認するか、(b)不服審査委員会の所見を考慮して再審査するように当局に伝えることができるだけであり、当局に対して強制力のある決定を下すことができなかったのである。このような特別な教育的ニーズを扱う不服審査委員会の権限の脆弱さは、保護者の権利規定そのものを揺るがすものであった。

さらに、不服審査委員会の構成からみても問題となる点があった。それは、不服審査委員会の委員が、当局によって選出された者であるという点である。当局の決定に対する保護者の不服申し立てを、当局が選出した委員が処理するのであれば、不服審査委員会が保護者の意向に沿った決定を下す可能性は低かったのである。

一方、大臣への申し立てに関する問題も提起されていた。具体的には、保護者が口頭での聴聞を受ける権利や、大臣の決定の根拠となっている公的助言を保護者が閲覧する権利が与えられていない点、及び、大臣の決定は当局を拘束しない場合が多い点が挙げられている(DfE(1992),para20)。また、大臣への申し立ての内、約3分の2は、当局の見解を支持するものであることが明らかにされている(Audit Commission/HNI[1992],para.37)。

不服申し立て制度全体の問題としては、「81年法」における不服申し立て制度、特に第

8条における2段階を経る不服申し立ては、長期間を要するプロセスであり、この制度を用いる保護者は極めて少ないことが指摘されている(Audit Commission/HNI [1992],para.133)。事実、決定に要する期間は、判定書を作成しないことに対する申し立ての場合は平均6～9か月、また、判定書の内容に対する場合は平均9～12か月であり、複雑なケースの場合はそれ以上必要であることが指摘されている(Audit Commission/HNI[1992],para.37)。それ故、政府は、2段階の不服申し立て制度は不必要であり、これに伴う遅れが申し立て人に対するこのシステムの有効性を妨げていると結論づけ、さらに、不服申し立ての処理の遅れが、申し立ての数の増加をもたらすと同時に、問題を複雑化させているとの認識を示している(DfE[1992],para.20)。つまり、政府は、不服申し立ての処理の遅れが保護者と子どもの苦悩を増大させ、子どもの教育にマイナスの影響を及ぼすことを認めたのである。

こうした問題点を解消するために、「1993年教育法」によって、第三者機関として「特別な教育的ニーズ裁定委員会(Special Educational Needs Tribunal)(SENT)」が設置されたのである。SENTは、「81年法」下における不服申し立て制度に比べて、裁定に要する期間が短いこと、SENTはSENに関わる問題を専門的に扱う機関であること、教育当局から完全に独立した機関であること、SENTの裁定は教育当局を拘束するものであること等の改善がみられ、保護者の権利保障がより一層促進されることになった。

SENTは、「2001年特別な教育的ニーズ・障害法」により、「特別な教育的ニーズ・障害裁定委員会(Special Educational Needs and Disability Tribunal)(SENDIST)」と名称を代え、SENTの活動を引き継いだ。一方、SENTは2008年11月に、新たに2段階からなる委員会へ組織を変更した。新組織では、従来のSENTの活動は最初の第一裁定委員会に移行しており、活動内容は大きくは変わっていない。なお、新たなシステムの第二裁定委員会では、第一裁定委員会の決定に不服であった保護者の不服申し立てに対応することになった。

このように不服申し立てのシステムは2段階に変更となっているが、第1裁定委員会の活動内容と従来のSENTの間に大きな変化は無く、また、新システムは1年を経過したばかりであり、実質的なデータは公表されていないので、以下では従前のSENTにおけるシステムの状況をみていくことにする。

## 2 特別な教育的ニーズ・障害裁定委員会の活動

### 1) 不服申し立ての内容

不服申し立てを行える事項は、以下の6つである。各事項によって、裁定委員会が下す裁決の内容が異なってくる。以下では、その概要をみていくことにする。

(1) 評価実施後、当局が判定書を作成しないと決定した場合。裁定委員会はその申し立てを却下するか、判定書を作成してそれを維持するように当局に命じるか、又はそのケースを当局に差し戻して、裁定委員会の観察を考慮に入れて、子どもの学習困難のための特別な教育措置を当局が決定する必要があるかどうかを検討させることになる。

(2) 判定書の内容<sup>註1)</sup>に保護者が不服である場合(判定書が最初に作成された場合、修正

された場合、当局が修正しないと決定した場合のすべてに該当する)。裁定委員会は、申し立てを却下するか、判定書を修正するように当局に命じるか、又は当局に判定書の維持を中止するように命じなければならない。

(3) 当局が子ども(すでに判定書が作成されている子ども)の再評価を拒否した場合。裁定委員会は、その申し立てを却下するか、評価を手配するように当局に命令しなければならない。

(4) 当局が保護者からの評価の要請を拒否した場合。これは、現在判定書が作成されていない子どもに適用される。裁定委員会はその不服申し立てを却下するか又は評価の実施の手配をするように当局に命令しなければならない。

(5) 現在の判定書に記されている学校に対する保護者からの学校変更の申し立てに当局が従わないと決定した場合。裁定委員会は、その申し立てを却下するか、保護者が指定した学校又は施設名に変更するように当局に命じなければならない。

(6) 当局が判定書の維持をやめると決定した場合。裁定委員会は、その申し立てを却下するか、又は現行の形式か裁定委員会が決定した通りに修正を加えて判定書を維持し続けるように、当局に命じなければならない。

## 2) 不服申し立て件数の推移

Table 3 は最近 10 年間の申し立て件数の推移を示したものである (Tribunals Service[2009])。上段は申し込み件数であり、下段は申し立て内容が該当するとして受理された件数である。受理件数をみると、2002/03 年度をピークに、横ばい状態で、年間 3000 件を超す申し立てがなされていることがわかる。

Table 3 不服申し立て件数の推移

年度	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08
申込	2595	2642	3035	3445	3772	3637	3513	3717	3378	3635
受理	2412	2463	2728	3048	3532	3354	3215	3410	3110	3392

## 3) 不服申し立ての処理結果

Table 4 は、不服申し立てがどのように処理されたのかについて示したものである (Tribunals Service[2009])。

裁定に至ったケースは、2006-07 年度は 26%、2007-08 年度は 30%と 3分の1に満たない。それに対して、両年度とも 3分の1以上の保護者が不服申し立てを取り下げている。また、2006-07 年度は 34%、2007-08 年度は 30%が和解している。この理由としては、聴聞会開催に至る前に保護者と当局が交渉を続け、当局が保護者の意向に応じたか、もしくは両者の間で合意が得られた結果であると考えられている。当局の中には、一旦不服申し立てが提起されると、保護者との接触ができないと誤解している場合もあるため、裁定委員会は非公式に、保護者と当局に対して、交渉を継続するように助言しているという (Harris[1997],19)。このように、裁定委員会が単に不服申し立てに裁定を下すだけでなく、



保護者と当局との間を調停する機能も担っている点は評価に値しよう。

Table 4 不服申し立ての処理結果

年 度	2006-07		2007-08	
	件数	%	件数	%
和解	1090	34	968	30
裁定	811	26	978	30
対象外	61	2	61	2
取り下げ	1214	38	1236	38
	3176	100	3243	100

#### 4) 不服申し立ての内容

Table 5 は、最近2年間に於ける不服申し立ての内容について、その割合を示したものである (Tribunals Service[2009])。06-07年度、07-08年度ともに、評価の拒否が最も多く、それぞれ40%、37%となっていた。次いで両年度ともに判定書の第2～4節が多く、それぞれ26%、30%となっていた。判定書の内容(第2,3,4節)に関する申し立てを合わせると、06-07年度は48%、07-08年度は53%となっており、全体的にみると、保護者の関心事は、判定書の記載内容に関するものであることが察知される。

Table 5 不服申し立ての内容

年 度	2006-07		2007-08	
	件数	%	件数	%
評価の拒否	1237	40	1257	37
判定書の作成の拒否	247	8	240	7
再評価の拒否	58	2	56	2
学校名の変更の拒否	16	1	16	0
判定書の維持の中止の決定	56	2	45	1
判定書への学校の不明記	1	0	0	0
判定書の第2,3節	335	11	391	12
判定書の第2,3,4節	821	26	1030	30
判定書の第4節	338	11	357	11
計	3109	100	3392	100

#### 5) 特別な教育的ニーズのタイプ別にみた不服申し立て

Table 6 は、特別な教育的ニーズのタイプ別にみた不服申し立ての件数と割合を示したものである (Tribunals Service[2009])。両年度ともに、自閉症が最も多く、4分の1以上を占めているのが特徴的である。行動・情緒・社会上の困難、特異学習困難、言語・コミュニケーション問題となっている。全体的にみると、比較的軽度の特別な教育的ニーズに関する申し立てが多いことがわかる。また、視覚障害や聴覚障害といった感覚障害に関する不服申し立ても少ない傾向が認められる。

Table 6 特別な教育的ニーズのタイプ別にみた不服申し立て

年 度 タ イ プ	2006-07		2007-08	
	件数	%	件数	%
Autistic Spectrum Disorder	781	25	944	28
Behaviour, Emotional & Social Difficulty	574	18	570	17
Hearing impairment	95	3	91	3
Moderate Learning Difficulty	175	6	347	10
Multi Sensory Impairment	2	0	2	0
Other	3	0	2	0
Physical Disability	165	5	152	4
Profound and Multiple Learning Difficulty	27	1	39	1
Severe Learning Difficulty	42	1	73	2
Specific Learning Difficulty	481	16	555	16
Speech, Language & Communication Needs	391	13	334	10
Unknown	336	11	255	8
Visual impairment	37	1	28	1
	3110	100	3392	100

### 6) 不服申し立ての結果

Table 7は、2006-07、2007-08年度における不服申し立ての裁定の結果を、判定書の内容に関係のあるもの（上段）と無いもの（下段）に分けて示したものである（Tribunals Service[2009]）。

全体的に判定書の内容に関係のある申し立ては支持される傾向にあることがうかがわれる。一方、判定書の内容については、学校名が記される第4節のみの場合は、3分の1以上が棄却されており、第2節（特別な教育的ニーズ）や第2節（特別な教育的対応）に関する申し立てよりも支持されにくい傾向が察知される。

この理由としては、学校選択に関わる問題は当局に対して財政的な負担を強いることが多いため、裁定委員会が他の要因よりも財政的要因を重視する傾向が強くなるためではないかとの指摘がなされている（Harris[1997],2）。

Table 7 不服申し立ての内容

年 度 内 容	2006-07			2007-08		
	支持	棄却	計	支持	棄却	計
評価の拒否	144	90	234	113	75	188
判定書の作成の拒否	41	24	65	40	25	65
再評価の拒否	5	8	13	8	2	10
判定書の維持の中止の決定	12	5	17	19	4	23
判定書の第2,3節	112	13	125	74	11	85
判定書の第2,3,4節	438	25	463	379	26	405
判定書の第4節	75	38	113	56	33	89
学校名の変更の拒否	2	6	8	2	5	7
判定書への学校の不明記	1	0	1	0	0	0
計	830	80	1039	691	181	872

### 3 日本への示唆

イギリスの保護者の不服申し立て制度は数次の改正を経て、種々の問題点を克服しながら

ら現在に至っていることが明らかにされた。今後、日本においても保護者の権利保障の必要性が強調される可能性があるが、上述のイギリスのシステムの経緯は参考とすべき点が多いといえる。具体的には、特別支援教育をめぐる問題に対処する裁定委員会を設置し、その組織は行政当局から完全に独立した第三者機関とすることである。そして、対象とする案件を明確化し、処理の手続きを整備する必要がある。

また、イギリスの場合、不服申し立てがなされても、裁定に至る前に保護者と当局が和解する場合も多く、不服申し立て制度が存在することによって、子どもの教育を受ける機会が奪われるというような悲惨な状況に陥らないで済んでいることが察知された。それ故、日本で同様なシステムの導入を検討する際には、単に不服申し立てを処理するだけではなく、保護者と行政当局の間を調停する機能を重視することが重要となろう。

## Ⅶ おわりに

### 1 障害に基づく差別の禁止法の制定（障害者の権利条約の批准）

以上、イギリスとアメリカのシステムと比較しながら、個別に日本の特別支援教育をめぐる方向性を検討してきたが、日本と英米の特別支援教育システムを全体的に比較した場合、大きく異なる点は、イギリスとアメリカでは障害差別禁止法が存在するという点である。障害に基づく差別の禁止は、現在日本で批准が検討されている「障害者の権利条約」第2条に明記されている事項である。条約は、教育関係法でいえば日本国憲法と教育基本法の間位置付くものであり、批准された場合、特別支援教育システム全体に対する影響は大きい。

第2条では、条約全体に通じる基本的用語として、「障害に基づく差別の禁止」の他に「合理的配慮」が定義されており、新しい概念として注目されている。「合理的配慮」とは、障害のある人がない人と同じように自らの権利を行使できるようにするための必要かつ適切な配慮を指す。「合理的配慮」はⅢで述べたように、イギリスの障害差別禁止法においても重要な概念となっている。この2つの基本的概念を合わせて考えてみると、差別とは意図的・直接的な差別だけではなく、たとえば、スロープやエレベーターを設置しないといった対応も差別であるという考え方であり、差別を幅広い概念としてとらえている。通常学級における子どもも対象とする特別支援教育においては、この「合理的配慮」がもつ意味は極めて大きいといえる。

一方、この「障害者の権利条約」については、政府の障害者施策推進本部が平成19年12月25日に策定した「障害者基本計画」重点施策実施五カ年計画の中で、障害者の権利条約の可能な限り早期の締結を目指した必要な国内法令の整備が挙げられている。2008年3月に、当時の自民党政府は条約批准に前向きな姿勢を示したが、関係団体から条件整備が不十分であるなどの批判があり<sup>註3)</sup>、見送られている。今後、条約と国内法との整合性を踏まえた法的整備が必要となる。

イギリス、アメリカの障害児・者の教育施策は、障害児教育関連法と障害差別禁止法の

中の教育関連条項が車の両輪のような機能を果たして、教育が保障されている。日本においては、「障害者権利条約」の批准と、それと連動する障害差別禁止法が成立し、その内容が特別支援教育システムにおいていかに機能するかが今後の行方を左右するといえよう。

## 2 多様な教育の場の設定と保護者・本人の選択権の保障

Vで述べた通り、イギリスではインクルーシブ教育に対する見直しを踏まえて「柔軟な対応の連続体（a flexible continuum of provision）」という考え方に基づいて、多様な教育の場を設定し、最も適した学校が就学先として決定されている。イギリスでは特別学校を否定するものではなく、むしろ、その存在を制度的な前提としたものである。

しかし、いずれの場を選択したとしても、資源に制約がある以上、完璧に教育の質を保障することは困難であろう。例えば、個に応じた指導を行うためには、制度的に人的配置の条件が良い特別支援学校が効果的であるが、集団生活や社会性の育成のためには、通常学級に在籍することが好ましいかもしれない。

それ故、就学先の決定に際しては、様々な場におけるメリットを中心にその詳細を保護者に伝えることが必要であろう。複数の場におけるメリットを詳細に説明することによって、それぞれの場を相対的にみることが可能となり、その結果、それぞれの場における限界も認識できるといえる。その上で、イギリスのような保護者の権利保障システムを整備する必要がある。現在、日本でも保護者の意見聴取義務が課せられているが、特別支援学校への就学を通知する場合と認定就学者として小・中学校に就学させる場合に限定されているという点で、イギリスに比べて制約が大きい。

日本では小泉政権以降の新自由主義、小さな政府、地方分権等の施策により、教育関係者の中にはマイナスの影響を危惧する声も多かった。一方、民主党政権においては、いわゆる事業仕分けにおける対応にみられるように、特別支援教育を含めて教育分野の充実の必要性が認識されている（日本教育新聞,2009.12.14）。インクルーシブ教育を推進する上で不可欠な教育予算の配分が進行することを期待したい。

今後、日本においても、特別支援学校から通常学級における教育まで、多様な場における教育内容や質が保障され、そのことを前提とした上で保護者に対する教育形態の選択権を保障するシステムを構築する必要がある。

## 3 学校教育法の構成の問題

平成19年4月に施行された改正学校教育法は、特殊教育から特別支援教育への転換をもたらしたという点で大きな意義があるといわれている。しかし、章のタイトルが「特殊教育」から「特別支援教育」へと変わっただけであり、学校教育法全体からみた場合は、根本的な枠組みには修正がみられない。

学校教育法第1条は「この法律で、学校とは、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、大学及び高等専門学校とする」となっている。これを受けて、学校教育法の章の構成は、第8章「特別支援教育」以外は、第3章「幼稚園」から第10章

「高等専門学校」まで、第1条の学校種別に対応したかたちとなっている。この構成からすると、「第8章 特別支援教育」は「第8章 特別支援学校」でないと整合性がとれない。

特別支援学級や通級指導教室は、小・中学校に設けられているので、小・中学校の章に位置づけられるべきであり、また、通常学級も含めてあらゆる場における特別支援教育の必要性について新たに規定した第81条第1項も通常学校の章の中で規定されるべき内容である。現在、特別支援学級や通級指導教室に代わって「特別支援教室（仮称）」への制度的移行が模索されているが、「特別支援教室（仮称）」が法制度上、どのようなかたちで学校教育法に規定されるのかが大きな課題となろう。第8章は「特別支援学校」として独立させ、通常学校が担う特別支援教育の機能は、各通常学校の章に移行する必要があると考える。

インクルーシブ教育を推進する立場からすると、特別支援学校を独立した章とすることに対して異議があるかもしれないが、Vで述べたイギリスのインクルーシブ教育の展開をみると、特別支援学校を今後の特別支援教育の推進の核と位置づけることが現実的である。むしろ、特別支援学校の章を独立させ、その他の特別支援教育の関連規定を大学も含めて通常学校の章に位置づけることが、今まで以上に、通常学校教員の特別支援教育に対する意識の喚起につながるといえる。

特殊教育から特別支援教育への転換は、学校教育全体のシステムを大きく変えるものであるとされているが、学校教育法の構成上からもこの点が明確にされるべきであると考えられる。

## 註

- 1) 判定書 (Statement) の内容は以下の通りである。Part 1 : プロフィール (Introduction) [子どもの年齢、性別等が記される] ,Part 2 : 「特別な教育的ニーズ (Special Educational Needs)」、Part 3 : 「特別な教育的対応 (Special Educational Provision)」、Part 4 : 「学校名 (Placement)」、Part 5 : 「教育以外のニーズ (Non-educational needs)」、Part 6 : 「教育以外の対応 (Non-educational provision)」。
- 2) 例えば、マンチェスター大学では、2004年において、全障害学生2,147名の内、読み書き障害の学生が最も多く1,040名となっており半数を占めている。
- 3) 例えば、日本障害フォーラム(2009)の意見等がある。
- 4) 平成22年1月27日参議院予算委員会における質疑応答より。

## 文 献

ACE (Advisory Centre for Education) (2005) Special Education Handbook: The law on children with special needs (9th edition).

Audit Commission/HMI (1992a) Getting in on the Act. Provision for Pupils with Special

Educational Needs: the National Picture.para.37.

Audit Commission/HMI (1992b) Getting the Act Together. HMSO.

中央教育審議会 (2005) 特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)

DES (Department of Education and Science) (1978) Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. HMSO.

DfE (Department for Education) (1992) Special Educational Needs: Access to the System.

DfE (1994) Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs.

DfEE (Department for Education and Employment) (1996) Special Educational Needs in England. Statististical Bulletin No.9/96.

DfEE (1997a) Excellence in schools.

DfEE (1997b) Excellence for all children: Meeting Special Educational Needs.

DfEE (1998) Meeting Special Educational Needs: A programme of action.

DfES (Department for Education and Skills) (2001a) Code of Practice: Special Educational Needs. (DfES/581/2001)

DfES (2001b) Inclusive Schooling: Children with Special Educational Needs. (DfES/0774/2001)

DfES (2004) Removing Barriers to Achievement: The Government's Strategy for SEN.

DfES (2006) Government Response to the Education and Skills Committee Report on SEN.

Disability Rights Commission (DRC) (1999) From Exclusion to Inclusion.

DRC (2002) Disability Discrimination Act 1995 Part 4 : Code of Practice for providers of Post 16 education and related services.

DCSF (Department for Children, Schools and Families) (2009) Special Educational Needs in England, JANUARY 2009. SFR 14/2009.

Education, Science and Arts Committee (1987) Special Educational Needs, Implementation of the Education Act 1981. HMSO.

Farrell, M. (2006) Celebrating the Special School. David Fulton

Farrell, M. (2008) The Special School's Handbook: Key Issues for All. Routledge.

Kochhar-Bryant, C.A. (2007) What Every Teacher Should Know About Transition and IDEA 2004. Pearson Education, Inc.

Halpern, A.S. (1993) Quality of life as a conceptual framework for evaluating transition outcomes. Exceptional Children, 59, 486-498.

Harris N. (1997): Special Educational Needs and Access to Justice. Jordans.

Harris, N and Eden, K. (2000) Challenges to School Exclusion, Exclusion, Appeals and the Law. Routledge Falmer.

House of Commons Education and Skills Committee (2006) Special Educational Needs: Third Report of Session 2005-06, Volumes 1.

House of Commons Health Committee (2003) The Victoria Climbié Inquiry Report.

- Sixth Report of Session 2002-03 HC570.
- House of Commons Education and Skills Committee (2006) Special Educational Needs: Third Report of Session 2005-06, Volumes 1.
- Kochhar-Bryant, C.A. (2007) What Every Teacher Should Know About Transition and IDEA 2004. Pearson Education, Inc.
- 文部科学省(2001) 21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～(最終報告)
- 文部科学省(2003) 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)
- 文部科学省(2008) 学校評価ガイドライン
- 文部科学省(2009a) 平成20年度特別支援教育体制整備等状況調査  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/21/04/1260959.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/04/1260959.htm))
- 文部科学省(2009b) 高等学校における特別支援教育の推進について高等学校ワーキング・グループ報告
- 日本教育新聞(2009) 平成21年12月14日
- Ofsted (Office for Standards in Education) (2004) Special educational needs and disability: Towards inclusive schools (HMI 2276).
- Ofsted (2005a) Conduction the Inspection: Guidance for Inspectors of Schools.
- Ofsted (2005b) Every Child Matters: Framework for the Inspection of schools in England from September 2005.
- Ofsted (2006) Inclusion: does it matter where pupils are taught?
- 日本学生支援機構(2009) 教職員のための障害学生修学支援ガイド
- 日本障害フォーラム(2009) 障害者権利条約批准に関する意見  
(<http://www.normanet.ne.jp/~jdf/yobo/20090213.html>)
- Rustermier, S. and Vaughan, M.O. (2005) Segregation trends-LEA in England 2002-2004: Placement of pupils with statements in special schools and other segregated settings. CSIE.
- Test, D.W., Aspel, N.P., and Eversón, J.M. (2006) Transition Methods for Youth with Disabilities. Person Merrill Prentice Hall.
- The University of Manchester (2002) The Special Educational Needs and Disability Act 2001; Important information for all members of academic and academic-related staff.
- Tribunal Service, Special Educational Needs and Disability (2009) Annual Report 2007-2008
- Turnbull, R., Huerta, N. and Stowe, M. (2006) The Individuals with Disabilities Education Act as Amended in 2004. Person Merrill Prentice Hall.
- Tutt, R. (2007a) Beyond the inclusion debate. Special Children. March/April.
- Tutt, R. (2007b) Every Child Included. The Association for all School Leaders. Paul Chapman Publishing.
- Wiley, M. (1989): A Rising SENSE of Alarm. British Journal of Special Education, 16(4), 136-138.

Warnock, M. (2005) Special Educational Needs: A New Look. No.11 in a series of policy discussions. Philosophy of Education Society.

Wehmeyer, M.L. & Palmer, S.B. (2003) Adult outcomes for students with cognitive disabilities three year after high schools. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 131-144.

<付記>本稿の内、IV-2は、河合康(2008)「アメリカの障害児教育と移行支援」石部元雄・柳本雄次(編著)「特別支援教育—理解と推進のために」188-203頁、福村出版、所収を、また、Vは河合康(2007)イギリスにおけるインテグレーション及びインクルージョンをめぐる施策の展開.上越教育大学研究紀要,第26巻,381-397頁、を加除修正したものである。



## 第9章 特別支援教育改革の諸観点

中村満紀男・岡 典子

### 1. 特殊教育から特別支援教育への転換とその理由—特殊教育の制度的限界

#### (1) 日本における特殊教育制度の胎動—1979（昭和54）年養護学校義務制前まで

日本において、障害児の教育が特殊教育として法的に位置づけられたのは第二次世界大戦後の1947（昭和22）年3月31日に公布、4月1日から施行された学校教育法においてであった。戦前では、1923（大正12）年盲学校及聾唖学校令に基づく聾唖学校と盲学校のみが、制度としての障害児の教育であった。それ以外は、小学校に類する各種学校としての光明学校と思斉学校があり<sup>1</sup>、1941（昭和16）年以降に展開される国民学校令関連法令によって、養護学校・養護学級の編制が、身体虚弱、弱視、難聴、吃音、肢体不自由等の別に、国民学校から中学校・高等女学校まで可能となった（文部省[1978]）。

このような経過からみると、戦後の学校教育法における障害児の学校・学級の規定と国民学校令関連規程との連続性は明瞭である。しかし最大の相違点は、戦前の障害児の学校・学級が、他の学校に関する規定とともに、分岐型学校制度のもとで展開されたことであり、学校間の接続関係は固定的で、相互には閉鎖的であったように思われる。これに対して、戦後の障害児の教育は、「学校教育法」第6章特殊教育において、通常の小学校から高等学校と同等の目的に加えて、「その欠陥を補うために、必要な知識技能を授けること」という独自の目的が明記された。

障害児の学校と学級の設置責任主体については、折衷的である。戦前では、盲学校・聾唖学校は道府県が、光明学校と思斉学校は市が、特別学級は市区町村が責任主体であったが、戦後は基本的には障害児の学校はすべて都道府県が、特殊学級は市町村が責任主体となった。

戦後における特殊教育制度の形成は、戦時体制の崩壊により生じた日本全体の社会資源の極端な弱体化により、養護学校の設置義務は見送られることとなり、任意設置である特殊学級も開設されなかったから、戦前の遺産として遺った盲学校・聾学校に偏った形で行われた。それゆえ、特殊教育制度の実体は盲学校と聾学校であり、特殊教育の多くは通常教育の枠内で展開されることになった。ところが興味あることに、とくに精神薄弱特殊学級のような戦前的基盤が弱体であった分野に高いモラルと能力を備えた人材が集まり、戦後精神薄弱教育の基盤をつくることになるのである。また、特殊教育制度の実体が盲・聾教育に偏っていた時代では、特殊教育制度という実体は部分的なものでしかなかったが、後に特殊教育の対象となるはずのほとんどの子どもが通常学級に在籍していたから、特殊教育の対象となるはずの子どもと通常教育あるいはその子どもや教員との距離意識は、結果としてではあったが、制度が整ってきた後の時代にはみられないほど格段に近かったのである。

しかしここに難問が生じた。そしてその問題は、現代に至っても解決されないままである。それは、障害児の教育的ニーズを充足する教育形態が、通常教育と特殊教育の関係、そして障害児の他の子どもとの関係に関わるという古典的問題である。これはとくに精神薄弱学級で生じた。もちろんこの問題は、他の障害カテゴリーでも生じたのであるが、他の障害では、通常教育環境では教育方法上不可能＝分離的な場での教育という教育上の利益が、親・家族・地域社会からの分離という不利益を上回っていたのであった。しかし精神薄弱学級が少数しか開設されていなかった時代では、精神薄弱児の教育を「普通学級でおこなうことは、実は不可能にちかいが、今の日本の段階では、これをあえて、しなくては」ならなかったのであり、「特殊学級を否定してはならないどころか、その増加につとめるのが、ほんとうの教育的良心」（近藤益雄[1955]111）であると考えられた。近藤益雄（1907－1964）はその主張の前提として、1学級当たりの子ども数が50-60名と過大、通常の熱意と教育技術では通常学級で取り残されてしまう精神薄弱児の存在、精神薄弱児に対する社会の冷淡さを挙げているが、彼はきわめて現実的な発想ももっていた。

1970年代までは、学校教育法の規定通りに特殊教育として障害児の学校制度が充実・発展することが、国と地方の教育行政<sup>2</sup>だけでなく、教員、親にほぼ共通する念願だったのである。それゆえ、1952年に文部省に特殊教育室設置（1962年に特殊教育課となる）、1953年「教育上特別な取扱を要する児童生徒の判別基準について（通知）」、1954年「盲学校、ろう学校及び養護学校への就学奨励に関する法律」公布および特殊学級教員養成講習会の開始、1956年公立養護学校整備特別措置法公布、1960年養護学校の設置計画開始、1961年から特殊学級計画設置の開始、1962年「学校教育法施行令の一部を改正する政令」同政令等に対応する「教育上特別な取扱を要する児童・生徒の教育的措置について（通達）」による盲学校等・特殊学級の対象者の障害程度の規定（文部省[1978]756-760）といった一連の展開は、分離的形態による特殊教育制度の充実をもたらすものとして、関係者間でおおむね支持されてきた。

## （2）特殊教育制度の完成と問題

日本の特殊教育制度は、1979年養護学校義務制の実施により、教育対象と教育措置を規定するいわゆる309号通達「教育上特別な取扱を要する児童・生徒の教育措置について」（1978年10月6日、文初特第309号）に基づく「特殊教育諸学校」と特殊学級によって構成されることで完成した。309号通達では、重度・重複障害児の教育措置、就学指導體制の整備（特殊教育センターの整備と就学指導委員会の設置）、就学猶予・免除に対する慎重な措置が明記された。教育内容では、1971（昭和46）年告示の盲・聾・養護学校の学習指導要領改訂で弾力的な教育課程の編成が可能となり、養護・訓練の領域が新設された。重度・重複障害児の教育については、訪問教育という新しい形態を設けた。1973（昭和48）年にはすべての国立教育養成系大学・学部で養護学校教員養成課程が設置された。このように、特殊教育制度が全体としてしだいに充実していったが、それは通常教育との二元的世界と障害に基づく教育対象の固定的な範囲という枠組みにおいてであった。日本の特殊

教育制度は、中央集権制と民主制という条件によって、世界でも希に見る格差の少ない高水準の教育レベルを達成したといえる。

しかし日本の特殊教育制度には、大きな問題があった。それは、教育対象の障害への限定、就学先の選択権の行政主導、そして分離的な教育形態である。このような特殊教育の発展に対する支持が「ほぼ」と「おおむね」と上述したのは、そのような特殊教育の問題点を認識する人々と運動が存在したからである。

たしかに、特殊教育制度の充実が、障害児やその保護者に対する差別を意図して展開されたことはなかったであろうし、推進してきた人々がそのような非難を受けることは心外であったと思われる。しかし、特殊教育体制に対して1979（昭和54）年養護学校義務制への見通しが立ったころ、通常教育とは分離的で二元的な関係の特殊教育制度が完成するのを目の当たりにして、その硬直性に警鐘を鳴らしたのは、戦後特殊教育制度の充実・発展を主導してきた他ならぬ辻村泰男（1913-1979）であった。

### （3）特別支援教育制度への転換

特別支援教育は、障害の有無やその他の個々の差異を認識しつつ、人格と個性を相互に尊重し合い、誰もが生き生きと社会に参加・参画できる共生社会の実現を旨とする理念に基づく教育と学校の制度改革である。特殊教育から特別支援教育へ転換した直接の出発点は、1997年1月の「特殊教育の改善・充実に関する調査研究協力者会議」第一次報告であるが、その後、特別支援教育構想は従来の特殊教育の欠陥の克服と国際的動向への認識という2つの要素を反映させつつ、内容を整えてきたといえる。

特殊教育はなぜ特別支援教育に転換されたのか。それは、特殊教育制度がつぎのような障害児やその教育にかかわる新しいニーズや状況に対応できなくなったためであり、こうした問題の解決や対応としての特別支援教育への転換が必要となっていたからである。

- 障害の重度・重複化によって盲・聾・養護学校という学校種別が子どもの実態と合致しなくなったこと、
- LD等の障害児に対する教育的対応が提供していないこと、
- 福祉・医療・労働等他機関との連携強化の重要性が認識されるようになったこと、
- 障害の医学モデルではなく環境改善により困難や制約を補う必要があること、
- 従来の都道府県ではなく市町村教育委員会が主体になって対応すること、
- 教育の場は、障害児の成長や親の考え方（の変化）により、弾力的に考慮するとともに、就学前から卒業後まで体系的に支援すること。
- 日本の特別支援教育は、障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会に向けて、障害者の自立と社会参加を実現することを目ざす（中教審答申第2章）教育改革である。特殊教育から特別支援教育へ転換した直接の出発点は、1997（平成9）年1月の特殊教育の改善・充実に関する調査研究協力者会議・第一次報告であるが、その後、特別支援教育構想は、

小泉政権による新自由主義政策の推進を背景としつつ、従来の特殊教育の欠陥の克服と国際的動向への認識という2つの要素において内容を整えてきたといえる。

そして、インクルーシブ教育運動を始めとする差異＝差別の解消をめぐる国際的なトレンドが分離的な特殊教育制度の解消を迫ったことも、特別支援教育の登場を促すことになったのである。

しかし、上記のような課題は、突然生じたわけではない。特殊教育制度下でも改善は試みられてきた。1965（昭和40）年1月、当時は特殊教育改革運動の中心でもあった日本教職員組合の教研集会において、特殊教育から障害児教育への名称変更が提案されたのはその一つの段階であったように思われる。下の諸点に示すように、障害児教育は特殊教育を改善しようとしていたから、障害児教育という呼称は特殊教育制度に属するものの、特殊教育の改革段階を占めていたのである。

- ① 障害カテゴリーや程度にかかわらず、すべての障害児を義務教育の対象とした
- ② 就学猶予・免除規程の違憲性が追究され、教育の権利性が社会的に是認されるようになった
- ③ 特殊教育とは異なる教育の概念・目的・方法等が提起され、実践的にも深められた
- ④ 統合教育が可能な障害児には統合教育が推奨され、進められた
- ⑤ 教育機会を確保しようとする親の主張が擁護された

しかし、医学的・心理的に障害カテゴリーが用意されていない障害児には適切な教育機会が乏しかったし、特殊教育から排除されていた重篤な障害のある子どもの教育内容・方法は未開発であった。何よりも、障害児教育の基本は、分離的な教育と特殊教育専門家中心の擁護であり、特殊教育の解消ではなかった。

前ページで列挙した特別支援教育への転換を必要とした状況はまさに、障害児教育段階における特殊教育の限界でもあった。特殊教育の中心的課題は、システムとして構築することの欠如であるといつてよい。特殊教育がLD等の障害児に対する教育的対応を制度として提供してこなかったことは、障害カテゴリーごとに教育の場を設定し、細分化と拡大してきた特殊教育制度の限界を示すものだった。また、他機関との連携強化については、卒業後の就労や福祉施設入所自体は、中学校特殊学級あるいは盲・聾・養護学校高等部の進路担当教員が、個人的な努力と献身により、労働や福祉の関係機関と調整しながら実績を上げてきた歴史がある。また、医療を要する障害児のケアについても、担任教員が医療機関と協力しながら実行してきたのであり、ある場合には教員が医療的行為と思われる職務を代行してきたのである。要するに、日本では、学校・施設・病院・雇用機関が有機的に関係しあい、障害児の成長や社会貢献のために全体として調整的な機能を発揮する仕組みとしてのシステムが十分でないか、システムの構築が緊急性をもたなかったのである。いま改めてこのシステム（的思考）が重要であると考えるのは、特殊教育が縦割りという日本全体の仕組みの末端に組み入れられているからであり、それゆえに、特殊教育制度の

限界を認識するからである。

## 2. 特別支援教育とインクルーシブ教育との関連

それでは、特別支援教育は、世界的なインクルーシブ教育への大きな流れにおいて、どのような位置を占めているのであろうか。最新のトレンドが最善であるとは限らないという歴史的教訓に立ちつつも、今日のインクルーシブ教育への世界的潮流の含意を洞察しておくことは、特別支援教育が今後、展開していくべき方向性を明らかにするうえできわめて重要である。

### (1) 特別支援教育の不徹底な教育改革の性格と希薄な戦略性

#### 1) 不徹底な教育改革の性格

21世紀初頭の時点における特別支援教育の構想と制度は、特殊教育における遺産と新しいトレンドを組み合わせた新しい考え方を反映している。「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」による中間報告(2000年11月)と最終報告(2001年1月)から、「今後の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の中間報告(2002年10月)および最終報告(2003年3月)を経て、「中央教育審議会答申」(2005年12月)における到達点まで、これらの諸報告と答申は、特殊教育関係者を中心とする人々が築いてきた専門的な知の結晶であり、遺産継承であるといつてよい。

初期の特別支援教育構想では、特殊教育の特徴については明確に問題点を示唆していた。特殊教育が障害の種類や程度に応じて盲・聾・養護学校や特殊学級といった特別な場で指導を行うことにより、手厚くきめ細かい教育を行ってきたことを認めるものの、むしろ特殊教育の問題点と解消方法を主に主張してきたのである。上記の21世紀特殊教育の改革に関する2000年11月中間報告および2001年1月の最終報告における「特別な教育的ニーズ」の一時的な使用はそのような背景があったのかもしれない。しかしその後、2004年12月の中教審答申(中間報告および答申)において、「従来の特殊教育が果たしてきた役割や実績」を明記して、それを「継承・発展させ」、特殊教育の「教育水準や教員の専門性を維持・向上できるよう」推進することが主張されるようになる。そして特別支援学校教員免許における感覚障害における12単位の割り当てにつながっていく<sup>3</sup>。

上記の諸報告と答申の出発点は1997年1月の「改善・充実に関する調査研究協力者会議」(第一次報告)であったと思われるが、その報告から2005年12月の「中央教育審議会答申」を仔細に検討すれば、問題の所在、課題の範囲、国際的トレンドその基盤にある理念等への認識において、かなりの変化がみられる。1997年報告では、障害児学校高等部の拡充整備と訪問教育、交流教育の充実、早期の教育相談の充実がテーマであるに過ぎないし、その発想自体も学校教育の観点から、いわば特殊教育の内部的発想からの提起であった。それに対して2005年答申では、国際的トレンドに対応するだけでなく、それから影響を受けつつある国内の障害者諸政策との総合的整備が見られるし、通常教育との関係や教員免許を含めた制度全体の再設計への意欲、そして障害児の教育を従来よりも広く社会的基盤のうえに位置づけようとしていることも理解できる。

特別支援教育構想では、特別支援教育に対してこれまでの特殊教育にはない役割が期待されている。たとえば「学校全体で特別支援教育を推進することにより、いじめや不登校を未然に防止する効果」である。その根拠は、LD等の軽度発達障害児が「いじめの対象となったり不適応を起こしたりする場合があります、それが不登校につながる場合があります」あり、LD等の軽度障害児に対する学校全体での特別支援教育の存在である。同じように軽度発達障害児は「常に教育的ニーズを把握しそれに対応した指導等を行う必要があるが、こうした考え方が学校全体に浸透することにより、-----当該学校における幼児児童生徒の確かな学力の向上や豊かな心の育成に」役立つし、「特別支援教育の理念と基本的考え方が普及・定着することは、現在の学校教育が抱えている様々な課題の解決や改革に大いに」役立つ（中央教育審議会[2005b]5-6）と期待されている。

また、特別支援教育の理念や基本的考え方は、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、障害者が社会に参加・参画できる共生社会こそ、我が国が目指すべき社会であるという。その実現のため、障害者基本法や障害者基本計画に基づき、ノーマライゼーションの理念に基づくに向けた総合的な施策が政府全体で推進されており、その中で、学校教育は、障害者の自立と社会参加を見通した取組を含め、重要な役割を果たすことが求められている。その意味で、学校教育関係者をはじめとして国民全体に共有されることを目指すべきである（中央教育審議会[2005b]6）。

以上のように、特別支援教育は特殊教育の現状を変革するだけでなく、学校教育の諸課題の解決や共生社会の実現に効果があるとされている。

たしかに特別支援教育構想では、2002年から2003年にかけての特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議報告、2005年の中教審答申、2007年4月1日の文部科学省初等中等教育局長通知（19文科初第125号）へと進むにつれ、ノーマライゼーションのアナロジーとしての共生社会の実現や、自立と社会への完全参加との関連がより明確に強調されるようになってきた。こうした意味では、特別支援教育も次第に国際的標準に近づいてきたといえる。

しかし特別支援教育においては、共生社会の理念との関連に言及してはいても、インクルーシブ教育に見られるようなシステムやプログラムとの連動が部分的であるから、共生社会等の表現や用語は修飾的な位置に留まっているように思われるのである。その理由は、特別支援教育では、差異によって生じる差別の解消や民主制社会の充実といった大目的が意識されていないことにある。さらに、社会的存在としての障害者、差別される対象としての根源的感情、分離的位置に対する認識も希薄である。

既に述べたように、インクルーシブ教育は、social exclusionの解消とsocial inclusionという社会改革の実現のための手段である。このような改革を旨とするのであれば、イギリスの例からも明らかであるように、政府省庁の一課だけでは対応は不可能であり（ここでも縦割りシステムが足枷となっている）、内閣全体の政策課題として掲げられるべきであるが、特別支援教育構想では共生社会の実現との実質的関連を見いだすことができないため、

実体は障害児教育の改革に留まっているといえる。

## 2) 戦略性の希薄さ

特別支援教育の教育改革における戦略性の位置づけも薄い。2005年答申の2ヶ月前に同じ中央教育審議会が「新しい時代の義務教育を創造する」と題する答申を提出し、そのなかで義務教育を外交や防衛と並んで国の最重要政策であるとし、義務教育の質の保証・向上が国家戦略の中核であるとする（中央教育審議会[2005a]7, 11）。一方でそのような現実認識は特別支援教育とは関連づけがなされていない。また、インクルーシブ教育では経費-効率論も必須事項であるが、2002-2003年の「今後の特別支援教育の在り方について」中間および最終報告では、国と地方の「厳しい財政事情」が指摘されたが、その問題意識は貫徹されなかった。

このように特別支援教育構想文書では、世界的動向と動向の経緯の広範な反映が不十分である。2005年12月の中教審答申で示されているように、世界のトレンドで参照されているのは国際連合におけるピークの出来事のみである<sup>4</sup>。なぜこのような象徴的出来事が国連会議で合意されたのか、その基盤になっている先進国における社会的・政治的背景は何であるのかについての追究的態度が希薄である。1997年の第一次報告から2005年の中教審答申までの約10年にわたる国レベルの障害児教育の政策構想において、特別支援教育の本質に関する検討が、歴史、現代の国際的トレンド、将来を交差させながら十分に行われていないのではなかろうか。そのために、インクルーシブ教育のインパクトが正当に摂取されない結果になっているのではなかろうか。

特別支援教育は、日本の障害児教育史に残る大転換点に位置する可能性があるだけに、障害児の教育にかかわる教師もまた、特別支援教育の目的や理念が、これまでの特殊教育と国際的トレンドとどのような関連があるのか、その意義を十分に理解して教育・指導しなれば、特別支援教育は日本というローカルで部分的な教育改革でしかありえず、本来の国際的トレンドを反映した成果を達成できないであろう。その意味で、特別支援学校教諭免許資格における理念・目的についての教養軽視は懸念されるし、理念が制度に実体化されなければ、それは単なる修飾となる<sup>5</sup>。

翻ってアメリカ合衆国では、特殊教育（Special Education）はどのように戦略的に位置づけられているのだろうか。アメリカ大統領は、1909年以降、児童（と青年）に関する白亜館会議を必要に応じて開催してきたが、1930年には児童の健康と保護に関する白亜館会議を開催した。この会議は、著名な研究者だけでなく地方の有力な実践家・行政官も参集しており、その成果は、障害児の社会的位置についても実践的にもアメリカ特殊教育の画期となった（Berry[1931]）。第6章で示したように、W. J. エリスの権利論は障害児がアメリカ社会でおかれた日常の現実をもとに提起されており、彼らの桎梏を解放する願意を社会に理解してもらおう好機になったであろう。

アメリカの障害者に対する対応はそれだけではない。他の例についてピークだけを示せば、1961年、ケネディ大統領は、大統領精神遅滞諮問委員会を設置した。ついで1966年、

ジョンソン大統領は、大統領精神遅滞委員会 (President's Committee on Mental Retardation: PCMR) を常置した (2003 年には、PCMR は President's Committee for People with Intellectual Disabilities: PCPID) に改称される)。1978 年、カーター大統領は内務省教育局内に全国障害者問題協議会 (National Council on Disability: NCD) を設置した。1996 年、クリントン政府の NCD は、全国障害者問題政策サミット (National Summit on Disability Policy) で国内の障害者運動指導者 350 人以上による会議を開催した。1999 年にも NCD は、「公民権に基づき学校へ戻れ: 連邦の関与を進めて一人の子どもも後に残すな」と題する政策を展開した。このほかに、もちろん教育省特殊教育・リハビリテーションサービス局 (OSERS) の政策もある。

わけでも、2001 年 10 月 2 日、ブッシュ大統領は、大統領特殊教育における卓越に関する委員会 (the President's Commission on Excellence in Special Education: PCESE) を設置し、2002 年 7 月、同委員会は「新時代: 障害児とその家族のための特殊教育の活性化」と題する最終報告を大統領に提出した。この委員会は、6 ヶ月かけて、親・教育者・専門家から意見を聴取した結果、「すべての障害児がその最大限の可能性を実現することを保証するという目標」に到達するためには、もっと多くのことが残っているとす。主要な勧告の表題を示せば以下の通りである (the President's Commission[2002]8-9)。

1. 過程にはではなく、結果に焦点を
2. 防止モデルに失敗モデルが含まれていない
3. 障害児を、通常教育の子どもとして第一に考えよ

障害児の可能性の開花と社会参加および貢献という特殊教育の大目的の背景については、十分な分析が必要であるが、ここで強調したいことは、アメリカでは、連邦政府が推進すべき政策として特殊教育の改革を掲げる戦略と計算があるということである。アメリカの特殊教育は日本のそれより遙かに巨大な問題であり、このような勧告に類似する内容が長期にわたっても解決されてこなかったことを指摘するのは簡単であるが、それは、特別支援教育の戦略性が希薄のままよいという理由にはならないであろう。

## (2) 特別支援教育における国際的トレンドの限定的反映

### 1) 理念

特別支援教育において画期的な制度と理念を含みながら、なにゆえに改革性と戦略性に不十分さを残したのであろうか。それは、特別支援教育のインクルーシブ教育的要素は実際には部分的で限定的である点に顕著である点に求められる。もとより、インクルーシブ教育 (運動) は欧米的文脈に基づいているからそれをそのまま援用しても意味はないが、その画期性を参照しておくことは不可欠な手続きのはずである。したがって、特別支援教育の制度または構想においてインクルーシブ教育的要素が希薄なことを明らかにすることは、特別支援教育の位置づけと課題を明確にすることになる。特殊教育の問題点をインクルーシブ教育による提起から吟味し、インクルーシブ教育の理念を根本から検討することで特別支援教育が改めて理論武装し、そのうえで、特殊教育の特長である各障害やニーズ



に対応する教育や指導の在り方を両立させるシステムの開発に成功すれば、特別支援教育の可能性は潜在的に高い。しかし現状の特別支援教育では、特殊教育の問題点をすべて改善しうるものとなるかどうかだけでも未知数である。上記の文書に盛られた特別支援教育構想を欧米のトレンドと比較すれば、特別支援教育構想は、欧米先進国あるいはユネスコ等の国際機関におけるインクルーシブ教育が依拠している重要な概念やインクルーシブ教育における決定的な要素や理念を必ずしも反映しているとはいえない。そのように指摘するのは、国際的トレンドへの単純な追従という意味からではなく、課題解決にあたっては、より大きな問題意識が欠かせないという意味においてである。

何よりも特別支援教育構想では、特別支援教育の理念や目的の記述において、それ以前の特殊教育から転換しなければならない理由について、率直な説明が十分になされているとはいえないし、重要な用語が、国際的文脈あるいは社会的環境と関連させて提示されていないのである。たとえば「特別な教育的ニーズ」という用語が、21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議の2000年11月中間報告および2001年1月の最終報告に登場するが、それはこの2つの文書にだけ見られる用語である。いうまでもなく、「特別な教育的ニーズ」は、障害児の教育に対する社会的観点と特殊教育に対する批判の内容をもっている最も根本的な用語であるから、イギリスのJ. コーベット (Jenny Corbett) は、特別な教育的ニーズについて、歴史的観点、他の文化の参照、差異に関する検討の3点から分析することを提起しているように (Corbett[1998]1)、障害を単なる特別な「教育的ニーズ」とみるば済むわけではない。

特別支援教育構想における教育目的の本質論も部分的である。ある改革の提起において、本質論の追究は不可欠なプロセスであり、改革には通常、複合的目的があるが、特別支援教育にはこの両者が希薄である。特別支援教育の理念や目的は、政策としての提示がそれ以前の特殊教育から転換しなければならない理由について、説明が十分になされていないし、国際的あるいは社会的環境と関連させて提示されていない。構想文書においては自立と社会への参加やノーマリゼーションが繰り返されているが、その意味の内実は十分に吟味されているとはいえない。

たとえばインクルーシブ教育では、専門家批判と当事者主導は重要な問題提起であるが、特別支援教育構想では論じられていない。交流教育は1997年第一次報告において詳細に論じられているが、インクルーシブ教育や特別な教育的ニーズにおける差異・差別と偏見という繋がりでの発想はほとんどない。2005年答申でも、いじめ、不適応、不登校という問題の解消になっている。特別支援教育における通常教育との関係も、インクルーシブ教育における通常教育・特殊教育という二元体制の解消や障害児の公立学校からの排除という発想から捉えられていない。

特別支援教育がインクルーシブ教育と共通する視点としては、たとえば、2003(平成15)年の特別支援教育の在り方に関する協力者会議最終報告では、ノーマリゼーションの進展や地域づくりの観点が盛り込まれたほか(「はじめに」)、従来の障害種別による対応の限界

やLD児や重複障害児等への教育的対応の不備（同「第一章」）が指摘されている。さらに、2005（平成17）年の中教審答申ではインクルーシブ教育をテーマとして含む国際的動向として、1993年の国連「障害者の機会均等化に関する標準規則」、1994（平成6）年の「サラマンカ宣言」、2001（平成13）年の国連総会における障害者権利条約関連の動向に言及している。しかしこれらの用語や言及によって、特別支援教育がインクルーシブ教育に親和的であるとは断言できない。

簡潔に言えば、特別支援教育構想は、個々の要素は評価されるべき内容<sup>6</sup>をもっているが、基本は技術主義的な発想<sup>7</sup>に基づいており、それらの要素が大きな目的や理念に基づいて十分に構造化されているとはいえない。たとえば、校長のリーダーシップや教育活動全体での特別支援教育の推進が主張されるが（中教審答申[2005b]12, 13）、英米のインクルーシブ教育における whole school approach とは異なる。後者では、伝統的な指導－学習の概念の革新が前提となっている。

それに対して、インクルーシブ教育では、社会的統合論を例にとってみれば、障害等の差異を理由として学校と生活においてコミュニティから分離あるいは排除されてきた人々を、コミュニティの一員として遇するのを基本とするのであるが、そこでの差異・スティグマへの認識とその解消方法と社会の在り方は構造化されている。

1. すべての障害児に教育機会を提供するとともに、それを可能な限り通常的环境において、学校教育・就労・生活・娯楽・コミュニティのすべてで貫徹することを旨とする。その結果、学校ではさまざまな差異の要素をもつ生徒間の相互作用によってスティグマは解消され、生活の場も可能な限り通常となる。
2. その達成には、通常教育、通常環境における就労、適切な訓練を一体化させることが必要であり、そうすることで統合的コミュニティの拡大や多元社会への完全な統合を旨とする
3. そのようなコミュニティでは、家族・隣人・友人の間で思いやりのある関係があり、差異のある生徒の自尊心を尊重することも重視される

結局は、インクルーシブ教育は、社会的・経済的・教育的格差、文化的・宗教的差異、エスニシティの相違、障害等から派生する social exclusion を解消するための、政治・経済・宗教・文化等、広範囲に及ぶ教育改革・学校改革による social inclusion を目指した社会改革運動であるが、特別支援教育は特殊教育の改革である点で相違がある。

こうして、特別支援教育とインクルーシブ教育は、部分的には共通性・類似性をもつものの、基本的には異質のものであるといつてよい。とりわけ、両者間の最も根本的な相違は、インクルーシブ教育が通常教育・特殊教育という二元体制の解消あるいは改善を基本とするのに対し、特別支援教育では分離的教育を否定しない立場に立つという点である。交流・共同教育の充実に対する提言や認定就学制度の導入からみれば、文部科学省が小・中学校における障害児の教育の意義を否定しているわけでないことは明らかではあるが、

インクルーシブ教育が公立学校からの障害児の排除や差別・偏見の解消、公正と卓越の両立を旨としているのに対して、交流教育では、豊かな人間性や社会性の育成、相互理解などは意義として挙げられていても、排除や差別の克服と明確に関連づけた言及は見られない。

## 2) 地域社会および通常教育との関係

インクルーシブ教育の究極的目標は、自律的な学校とコミュニティの再生である。さらに、インクルーシブ教育では、その対象は障害に限定しないから、当然のことながら教育の主な舞台は通常学校・学級である。一方、特別支援教育構想でも「地域」は頻出用語であり、地方分権との関連も強調されているが、既に地域機能が失われつつある今日の現実を意識したうえで、地域の再生と関連づけた議論は展開されていない。

また、特別支援教育構想では「地域」は頻出用語であり、地方分権との関連も強調されている。特別支援教育がローカル・レベルの政策であることはその通りであるけれども、地域機能がすでに失われつつある現在、その再生と関連づけて特別支援教育は構想されていない。その必要性までには踏み込んでいない。それに対して英米のインクルーシブ教育では、教育－学校－コミュニティの改革は民主制社会の実現が前提として考えられている。すなわち、公正と卓越の両立を参照原理として、差異－差別－排除（スティグマ・ラベリング）－自立と社会への参加の妨害という脈絡で考えられているから、差異は障害に限定されることはないのである。したがって対象数も極めて多くなり、教育の場も通常教育が主たる場面となる。インクルーシブ教育による手続きにおける官僚主義<sup>8</sup>批判も地域・学校の自律と密接な関連があるし、その意味では障害の有無を問わず親との協力的な関係を構築することは不可欠であるから、特別支援教育が機能するには、「地域」の頻出ではなくその実体化がきわめて重要なのである。

また、特別支援教育では、通常教育との関係は強調されてはいるが、その展望は必ずしも明確ではない。第一に、そもそもなぜ通常教育なのかという理論的・理念的根拠づけが希薄であるし、障害のもつネガティブな社会的意義とそれへの対処も示されていない。第二に、特別支援教育は本来、通常教育を含む教育全体の改革であり、そうでなければ実効性あるものとはなりえないにもかかわらず、現実には、教育学や教育心理学の専門家、さらには通常学校の教員からも障害児教育の改革として受け止められているのが一般的ではなかろうか。さらに第三として、方法論の不備が挙げられる。通常学校における特別支援教育を推進するうえで、特別支援教育コーディネーターの配置や広域特別支援連携協議会の設置等が進められているが、それが新しい理念とどのように有機的に関連しているかが明確でないために、どのように、そしてどの程度機能するかは不確かである。たとえばアメリカの教育改革において、コミュニティの再生とその機能化はつねに立ち返るべき目標であったと思われるが（結果として、成功しなかったとしても）、特別支援教育制度のシステム設計に地域社会の再生のような展望の裏づけを求めることは、過大な期待なのであろうか。今日、「連携」はあらゆる分野における常套句となっているが、特別支援教育内・

外において連携を可能にする要件は行政的指示では成立しえないから、ニーズへの専門家としての対応を成立させる条件に立ち返る必要がある。

上述したように、通常教育との関係は特殊教育の萌芽期のほうが、特殊教育の側でも開放的に考えていたものが、特殊教育制度が整備されるとともに、硬直化したのである

### 3) 特殊教育制度の問題点との関連

特別支援教育では、特殊教育の成果である障害種別のきめ細かな教育を高く評価し、問題点を克服しつつ、専門性の深化と対象範囲の拡大を通じて発展的継承を旨としている。特殊教育が長い年月をかけて蓄積し、発展させてきた障害種別の専門的な知識と技術は、確かにインクルーシブ教育が批判するような問題点を内包してはいるが、特殊教育の専門性は、将来にわたって継承されるべき要素を含む不可欠な財産であることも確かである。

しかし一方で、特別支援教育では、インクルーシブ教育が批判する特殊教育の問題点について、十分な吟味を行っていないことについてはすでに述べてきたが、児童生徒一人当たり教育費が障害児の学校では小・中学校よりも約十倍要する現状と今後の展望について、費用対効果に関する議論も回避せずに多角的な観点から行うべきであった。

教育実践における脱中央集権化も特殊教育、そして特別支援教育の極めて重要な課題である。日本の中央集権体制は、世界的に見ても高水準で格差の少ない教育サービスを障害児に提供してきたのであるが、その半面、教育という営為が本来前提とする子どもへの働きかけという人間としての教師による働きかけを阻害する機能を果たしてきた。いわば教室における教師の行動に対する規制である。保護者との関係も、牧歌的な時代とは異なる。教育の分野だけに限られない問題である。

基本的な問題は、子どもの成長・発達を発生・促進するための創意工夫に大きな努力を払い、その結果に応じて指導を調整し、指導がうまくいかない場合は、最初の子どもの実態把握に立ち返り、あるいは指導計画を抜本的に再検討し、良好な成果が得られることを自らの喜びとするような教員としての当然の所為が成立困難になっていることにあるのではなかろうか。個別指導計画といい、PDS あるいは PDCA サイクルというような作業過程は、そのような用語を使用するまでもなく、子どもの指導において必須のプロセスであった。このような経験的に行われてきたことを法令化することは、保護者・教師・社会等における時代の変化でもあろう。しかし教師が教育に対する本来的な責任を問うのは当然であるとしても、指導の些末なシステム化は教師自身の興味・関心を矮小化することになることが懸念される。

教育行政に要請されることは、通常教育と特別支援教育間の関係を融合する制度とすること、全国的な基準を設定すること、教育水準の地方間・地方内格差を生まない方策を設けること、地方の実情に合致したサービスを前提とすること、学校・教員の自律化を尊重し、教師が画一的で硬直的な指導に陥らないことである。

制度的観点のなかでとりわけ課題となるのは、いくつか列挙できる。教師教育制度の整備、教育における個別的観点と文書化（保護者との教育計画に関する契約である）、長期的観点に基づく指導計画、関係者間の横断的な協力・調整である。

教育制度は、平均的な子どもを想定して設計されているために、ある特定事例の成功が他の多数事例の成功を約束するわけではないし、また、資源が無制限に提供されるわけではない以上、関係者すべてが100%納得する結論を得ることを目標としつつも、教育形態に伴う教育上の利益を最大にし、不利益を最小限にするように制度の修正を含めて絶えず点検すること、障害児とその保護者の責任において教育形態の選択を認めるとともに、いったん選択した後も別の教育形態を選択する場合にはそれを保証すること、関係者間でそれぞれのアイデンティティを尊重しながら障害児に最適な教育（とその変更）を継続的に提供できる仕組みとすることが重要である。

教育制度のなかでも就学先に関する決定権の問題は重要である。就学における保護者の選択権<sup>9</sup>は、現代の障害児教育の根本的改革における基本要件であること、そしてそれが歴史的に重要であることに鑑みる必要がある。現代イギリス障害児教育の改革の画期となったウォーノック報告について、独立教育助言団体、Advisory Centre for Education (ACE) は、同報告の最も重要なテーマとして、「親を障害児教育におけるパートナーとして引き入れることの重要性と、現在の障害児と非障害児を鋭く区別することを止めること」(Advisory Centre for Education[1981]1)を指摘している。同じように、アメリカ合衆国でも、通常教育と特殊教育を改めることになった全障害児教育法(PL 94-142)の6つの基本原理の一つは親の参加であった(Kirk & Gallagher[1989], Gallagher[1991]より再録)。これらにおける保護者の位置と役割は、従来の就学指導による措置におけるそれと比べれば、根本的に異なる。かつて保護者は行政と専門家が決定するサービスの受け手でしかなかったからである。

このような経緯にもかかわらず、現行の特別支援教育制度では、就学する学校の決定において保護者の意見を尊重することは明記されているものの、親の意思は総合的に判断する条件の一つにすぎず、最終的には義務教育を実施する責任を有する教育委員会が決定することになっており、このことは、特殊教育制度の残滓そのものであるとあってよい。インクルーシブ教育では、障害当事者主導は重要な問題提起として位置づけられており、親や障害当事者の教育プログラム決定・選択権の尊重を前提とするが、認定就学制度では、ある子どもが「当該市町村の設置する小学校又は中学校において適切な教育を受けることができる特別の事情がある」か否かの判断は、市町村教育委員会の権限である。このことは、インクルーシブ教育が元来、官僚的手続きに基づく教育を批判する社会民主主義的な運動であるのに対し、特別支援教育はそのような要素が希薄な政策であることと関連していると思われる。さらに、地方分権の今後の動向を展望すれば、教育措置に際しての親の意思の尊重という国の基準(19文科初第125号)が、「適切な教育を受けることができる

特別の事情」という市町村教育委員会の判断をないがしろにし、形だけのインクルーシブ教育が出現する懸念を払拭できない。

なぜそのような状況に陥っているのかを考えてみれば、文部科学省のインクルーシブ教育に対する受容の仕方に問題があることが指摘できる。文部科学省は以前とは異なってインクルーシブ教育に受容的になっているが、その受容の仕方は恣意的な選択となっているといつてよい。しかし、インクルーシブ教育あるいは特別なニーズ教育の要素は、モザイクではなくパッケージとしての内容をもっているため、ある要素は採用し、別の要素は無視するわけにはいかない。もちろん、背景が国や社会によって異なるから、すべての要素を同一の仕方で受容することはありえないが、形やシステムを模倣しても、肝心の要素を排除したインクルーシブ教育はありえない。そのような意味で、インクルーシブ教育の重要な要素である就学先の決定権は保護者の選択に委ねるべきであろう。

たしかに、子どもの状態の如何を問わず、フルタイムの通常教育の場を選択することが目的となっている保護者が少数であっても存在することは内外の事例から容易に推測できるし、アメリカのフル・インクルージョン運動では保護者と専門家の対立を想定している（その判断の根拠には妥当である点も多い）。しかし日本では、特別支援教育保護者の意思と専門家の所見との間に対立を前提としない制度設計は両立可能である。それこそ、特別支援教育制度の特長の一つである乳幼児期からの対応のなかで、いかなる就学の場が最適なのが選択されていくのではなからうか。保護者とともに専門家チームが障害の発見・受容以降、最適なサービスを模索するなかで信頼関係が醸成されるとともに、就学の場も絞られてくることが期待できるし、これまでの経験からいってもそのような事例は少なからず存在する。保護者が就学先の選択権をもつことは、責任を伴うことでもあるが（註2参照）、選択した結果が専門家や教育行政の目から見て妥当と思われなくても、サービスの提供者として最適なサービスと場との関連を、保護者とともに継続的に追求することになる。

この問題は、専門的資源の存在およびその重層的ネットワーク化とも密接に関連する。第一に、特別支援教育を受ける子どもの総数が増加する一方で、重度の視覚障害や聴覚障害児が減少しているために、感覚障害児教育の専門性の維持は特別支援教育制度が成立する重要な条件である。このような低発生障害児教育の専門性は政策的に明確な意図をもって対処されないと維持できない課題である。第二に、ネットワーク化の問題は、日本では新しい課題である。ネットワークを構成する要素そのものは、かなりの程度、すでに存在する。乳幼児期以降の諸課題も解決されてきた事例も多い。しかし、ネットワークやシステムは日本では難しい課題である。縦割り社会の日本では医療・福祉・教育という各分野でニーズに対する対応が完結していたし、また、有能な教員による名人芸や職人芸、あるいは献身的な努力によって、個々の教員が抱え込む形で解決してきた。そのために、分野横断的なアプローチは、必要がある場合には教員等が個人的に解決することで、ネットワークもシステムもその必要性がそれほど高く認識されなかったのである。この点でも、特

別支援教育の構想と制度が部分的なものにしかすぎないから、それを改革するには、縦割りの官僚的な仕組みの解消、地方分権と地域社会の再生、関係者の自立・自律および相互信頼と任務の相互分担という遠大な課題と関連することは明らかである。

インクルーシブ教育では、障害当事者主導は重要な問題提起であり、親や障害当事者の教育プログラム決定・選択権の尊重を前提とするが、認定就学制度では、ある子どもが「当該市町村の設置する小学校又は中学校において適切な教育を受けることができる特別の事情がある」か否かの判断は、教育委員会の権限である。特別支援教育制度では、教育措置の最終決定の責任は教育委員会にあるといういい方で、当事者である保護者の判断は尊重される項目となっているにすぎない。このことは、インクルーシブ教育が元来、官僚的手続きに基づく教育を批判する社会民主主義的な運動であるのに対し、特別支援教育はそのような要素が希薄な政策であることと関連していると思われる。

たとえば、フル・インクルージョン運動唱導者の一人、A. ガートナー (Alan Gartner) の特殊教育批判における問題提起は、ヒューマン・サービス分野における利用者(当事者)中心の生産的・非官僚的・非専門的なセルフ・ヘルプの実践(ガートナー[1985]i)の延長線上にあることを理解すれば、インクルーシブ教育運動と特別支援教育制度の理念の源における相違は歴然としている。特別支援教育制度が当事者中心主義に転換しない理由にはこのような歴史的背景があると思われるが、それだけでなく、当事者中心主義への転換が、「モンスター・ペアレント」の時代と相まって、現場や教育行政において教育措置を巡る問題を噴出させたり、混乱したりすることを懸念していることも、当事者中心主義への転換を躊躇わせる大きな要素であると推測される。

しかしながら、そのような問題噴出や混乱は、一度は避けて通ることはできないのではなかろうか。混乱を最小限にする工夫はしなければならないが、混乱に対する懸念によって決定や選択の主体に関する本来の問題提起を矮小化されてしまうことのほうが、特別支援教育の改善を遅らせることになるだろう。障害児の教育の最終的な目的が、自立と社会への完全参加であることに異議はないのであるから、その目的実現においては、障害児および家族の自立と自律は不可欠な要素であるはずであるし、彼らの自主的な選択と決定に対するサービス提供側のパターナルな介入はもう止めるべき時代ではなかろうか。

### 3. 特別支援教育を促進すべき日本の社会的状況

特別支援教育が、単なる障害児教育の改革に終わるべきではない役割を果たすべきなのは、現代日本の社会的危機である。この危機的状況は、第二次世界大戦後に蓄積され、解決されてこなかったさまざまな矛盾構造的なものである。

現代世界における理想は、心身・文化・宗教・民族・地理・思想等にかかわる差異を相互に受容し、差別や対立の源泉とはしないインクルーシブ社会の構築であることを、ほとんどの人が望むけれども、現実にはきわめて矛盾が多い願望であるともいえる。したがって、インクルーシブ社会構想は夢想であると考えられる立場もある。しかし調和に欠けた現実には、日本でも進行している。かつて世界に誇る安全で安心を代名詞とする国であった日本

は、安全と安心とは程遠い日常生活に直面するようになってしまった。何よりも、子どもを保護するはずの親が、虐待はもとより、殺害の加害者となる事件が跡を絶たない（平成20年度の児童相談所に対応した児童虐待相談対応件数は42662件（速報値）で、平成2年の約38倍となっている）。

また近年の日本では、人間の相互関係も悪化している。大人では共感関係をもてない人間関係が拡大し、学校内では子どもが人間関係を結ぶことに消極的で、集団的な人間関係も育たない。したがって異なる価値観をもつ人々の交流による相互理解の機会も乏しい。日本的な人間関係を育んできた礼儀や社会習慣まで、さまざまな名目により、他者に対する当然の敬意とともに放棄されている。学校では、年少児でも大学生でもお客様となり、受け身で自主的な行動に乏しい。

かつての社会的・経済的な平準化も喪失しつつあり、そのうえ経済的な格差は固定化し、改善される兆しは薄い。経済格差は社会格差に連動する。経済的な状況は改善せず、少子化も続く。かつての購買力は低下している。それゆえ、今後は、若い世代は国外での活動が期待されるが、内向きのままである。期待が大きかった民主党政府から、この危機を打開する抜本的な体系的政策は提起されていない。

現在の日本の危機の深刻さは、社会のシステム全体が十分に機能していない点にある。また、その問題を根本的に改めるだけの人材難も深刻である。国民間の共感性が低下する一方で、モラルもモラールも低下している。しかし深刻なのは、家庭や地域社会において、基礎的感情や物事の是非、人格、個々の人間および社会的存在としての要件を育成する、広義の教育が機能しない点にある。少子高齢化や国と地方が抱える巨額の負債は、このような病理的状況をますます深刻にしている。

一方で、このような事態に対する大学や研究機関の対応も十分でない。危機的な社会の状況があり、人間が変貌し、社会が激変しているにもかかわらず、陳腐にみえる旧来の観念的対応を繰り返す、半世紀の間続いたルーティンの対応から脱却できない学問分野もある。このような研究分野は、そのような対応では社会の現実が改善されるとはとうてい思えないステレオタイプな反応を繰り返すことによって、当該学問への信頼の喪失の加害者となっているかのようである。最近の国家財政の危機は、研究や学問への資本投下の方法を極端に変えており、競争という名のもとに弱肉強食化し、地味な学問分野は、いずれ大学においては存続の危機に瀕するであろう。

現在の日本の現状は、分裂・格差、共有感の喪失と将来への希望の乏しさに充ち満ちているとあってよい。したがってこのような国内外の状況の改善あるいは問題の解決は、きわめて困難であることは自明である。その困難さは、学校や家庭を再生させるという部分的改革では解消できない点にある。しかし、経済的にも社会的にも共生的な日本を建設するには、文字通り日本を再生するしかない。たしかに分権化は部分的には実現しているし、今後は必要な方向ではある。分権の利益を十分に生かしている自治体もあるし、利益の享受を可能にする条件を整えた人々や現代的価値観に体現した人々は、年齢・性別を問



わず、新しい事業や活動において成功している。

しかし、観点を換えれば、いまこそ、インクルーシブ社会がいまこそ必要な時代であるということであろう。しかしアメリカのような社会の理念的基盤であるコミュニティは日本には欠如している。さらに、現代の日本人は日本的・東洋的自然観を基盤とする生命への畏敬を喪失しているし、社会的単位もない。かつて日本は、「癒しの社会(healing society)」であった。これは障害者には閉鎖的に機能しているのであるが、長所になることができる要素がある(ルテンダー・シミズ)。日本的な思いやりのある社会の建設という付加価値も付けることが可能であろう。少なくとも盲を含む視覚障害者が全体として社会自立を達成しているのは、歴史的にも現代においても、日本はのみという実績もある。

## 註

- 1) 1917(大正6)年8月には、神奈川県茅ヶ崎に社団法人白十字会附属林間学校が開校されたが、この学校は、1900(明治33)年第三次小学校令第36条第一項但し書の規定に基づく府県知事認可による尋常小学校であった(村田[1997]28; 桐山[1999]39)。また、盲学校・聾唖学校の初等部は、第36条第二項により市町村立尋常小学校と「同視」された。
- 2) 就学に関する事務は、2000(平成12)年4月1日施行の地方分権一括法により地方の自治事務に変更されるまでは、国の機関委任事務であった。
- 3) しかしここには、専門性の継承について二つの問題がある。第一に、専門性(このこと自体、必ずしも共通理解が十分でない)の「維持・向上」が喫緊の課題であることは誰しも認めるが、感覚障害の専門家の数は多くはないから、特別支援学校教員免許状の単位設定が多くても必要な知識・技術・態度の形成・向上が可能かどうかという疑問がある。第二は、専門性は障害種別によって必ずしも同等に継承されているわけではない。これは、とくに知的障害について指摘できる。それは、特別支援学校教員免許の知的障害の割り当て4単位問題とともに、教育課程の妥当性に関する科学的な検証の必要性が指摘される。第三に、特別支援学校教員養成課程では、病弱教育の科目の配置が実質的に必須であるにもかかわらず、適切な授業担当者を育成してこなかったためにその確保に苦勞するという、専門性をめぐって奇妙な現実が生じている。
- 4) 1993(平成5)年の国際連合総会における「障害者の機会均等化に関する標準規則」の採択、1994(平成6)年の「特別なニーズ教育に関する世界会議」における「サラマンカ宣言」の採択、また、2002(平成14)年10月の国連アジア太平洋経済社会委員会(ESCAP)ハイレベル政府間会合における「びわこミレニアムフレームワーク」の採択、2001(平成13)年の国際連合総会における「障害者の人権及び尊厳を保護・促進するための包括的・総合的な国際条約」決議案の採択と「障害者権利条約に関する国連総会アドホック委員会」の設置のみである(中央教育審議会[2005b]3)。

他の国際機関（ユネスコ・世界銀行・国連開発計画・OECD 等）や現在のインクルーシブ教育主要国における動向（それは特殊教育や教育が長年抱えてきた基本的問題の解消を旨としている）からインクルーシブ教育論の提起を展望しないがゆえに、インクルーシブ教育の真義を把握できないのではなからうか。

- 5) 特別支援教育における理念・目的の追究は、教育職員免許の第1欄における共通2単位という配分に見られるように必ずしも重視されていない。あるいは、そのような理念と目的は、所与のあるべきものとして疑われない。しかしながら、教育の理念・歴史・思想、社会的・制度的・経営的事項は、むしろ特別支援教育全体に共通する内容もあるが、障害ごとの独自の内容をもって展開されてきた。また、特別支援教育は20世紀の特殊教育を革新する内容をもつ（可能性がある）と思われるから、そのような内容を2単位のなかで講述することは現実には不可能である。それゆえ、特別支援教育の革新（可能）性は十分には理解されず、特殊教育・障害児教育の改正版という認識に終わる可能性がある。
- 6) 2003年3月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、システムの抜本的再構築や行政・学校・家庭・地域社会の意識改革という新しく大きなチャレンジの必要性を強調している（はじめに）。もっとも、システムや意識改革が、特別支援教育内だけに限定されている可能性はある。
- 7) アセスメントはその一つである。特別支援教育においてアセスメントが強調されるが、アセスメントが自己目的化したり、「問題」児を特殊教育へ委託するための鑑別診断のルーティンの過程になったり、選別の科学的手段になってしまった歴史的教訓をどのように意識し、それをどのように回避するのだろうか。同じことは、調整・連携機能についてもいえる。サポート・システム、とくに障害児教育やその他の専門家から構成されるサポート・チームの運用も同様である。さらに、特別支援学校教職員免許における矮小化された技術主義の問題もある。免許法における指導法重視自体は望ましいことではあるが、千差万別の状態にある障害のある子どもに対する指導において必要な教養は、対応できるマニュアル的な入門的知識ではなく、教師が子どもに直接相対して、子どもの状態を自分の皮膚で感じ、自分の頭を使って指導の工夫や創意を生み出す興味・関心と方法原理的なスキルではなからうか。これらは、マニュアルでは教えられないし、表面的な臨床でも会得困難であろうから、扱い方の会得＝小手先の技術主義に陥る懸念がある。短期間の講義によって得られたそれぞれの障害カテゴリーの特徴の知識に基づいて子どもを判断することは、若き日のサラソンが、見かけで子どもの教育可能性を判断してしまった失敗（Sarason[2002]96-99）を容易に想起させる。
- 8) 平成19年度から始まった特別支援学校教諭免許にかかわる課程認定では官僚的手続きが目立った。そのことは、大学の教育研究の自律性・自立性を弱体化させている近年の高等教育政策の例の一つにすぎない。ある大学において、特別支援学校教諭免許

第 1 欄での授業科目名として「障害児教育の本質と特別支援教育の課題」が課程認定委員会に提出された。その科目名は研究成果に裏づけられ、特別支援教育課程全体の位置づけを考慮したうえで設定されたが、「趣旨は理解できるが名称が長すぎる」という委員会の指摘により、認定期間の関係もあって、例示されている授業名（障害児教育基礎理論や特別支援教育総論等）に修正せざるをえなかった。課程認定者の例示のような理論や総論という科目名は内容が抽象的で不明確であるから、学習する学生にとっても有益とはいえないであろう。教員免許課程認定の手続きでは、授業科目名の例示が事実上の拘束力をもった結果、全国の大学における特別支援学校教諭免許に関する課程では、金太郎飴のように類似した授業の名称が並んでいるのである。さらに問題は、このような認定権をもつ人々が文部科学省の役人ではなく、専門家であるにもかかわらず、官僚化していることにある。科目名の設定において必要なのは、科目名自体よりも最低限充足すべき内容であり、科目名の設定もそれ以外の内容編成も、授業を担当する教員に委ねられるべきである。

- 9) 障害児教育における就学先の選択権とは、文部省が定めた就学基準によって就学すべき学校・学級が一律に決定され、保護者の選択の余地がなかった経緯を背景に述べており、今後、保護者が選択できるようにすべき就学先の範囲は、ニーズに対応した必要で適切な援助を受けた通常学級への措置を含めた障害児教育関連資源を念頭においている。したがって、公立学校における近年の学校選択権問題とは、交差する内容（たとえば、保護者の選択行為による責任の明確化を通じた学校への積極的な関心と学校のオートノミー。窪田[1998]36）もあるが、同一ではない。

## 文 献

- Advisory Centre for Education (1981) ACE Summary of Warnock Report: wider definition of children with special needs. ACE.
- Berry, C.S. (1931) Special Education, the Handicapped and the Gifted: Report of the Committee on Special Classes, White House Conference on Child Health and Protection. Century Co., New York and London.
- ブース、T./エインスコウ、M.、中村満紀男・河合康・岡典子訳（2005）インクルージョンの指標（2002年版）筑波大学心身障害学系
- Corbett, C. (1998) Special Education Needs in the Twentieth Century, A Cultural Analysis. London: Cassell.
- ダニエルズ、H./ガーナー、P.編、中村満紀男・窪田眞二監訳（2006）『世界におけるインクルーシブ教育—多様性を認め、排除しない教育を』明石書店

- Gallagher, J. J. (1992) What is Special About Special Education Integrated with Regular Education? In K. A. Waldron, A. E. Riestler, and J. H. Moore (eds.) *Special Education, The Challenge of the Future*. EM Text, San Francisco.
- ガートナー, A. / リースマン, F. 久保絃章監訳 『セルフ・ヘルプ・グループの理論と実際—人間としての自立と連帯のためのアプローチ』 川島書店
- 桐山直人 (1999) 茅ヶ崎の小さな学校—旧白十字会林間学校の32年. 草土文化.
- 近藤益雄 (1955) 普通学級における精神薄弱児の教育. *教育*, 42, 106-111.
- 窪田眞二 (1998) 教育行政改革における外国 (比較) 研究の有効性—就学校指定制の弾力化に焦点づけて—. *日本教育行政学会年報*, 24, 29-41.
- 文部省 (1978) 特殊教育百年史. 東洋館出版社.
- 村田茂 (1997) 新版 日本の肢体不自由児教育—その歴史的発展と展望. 慶應義塾大学出版会.
- 内閣府共生社会形成促進のための政策研究会 (2005) 『「共に生きる新たな結び合い」の提唱』
- 中村満紀男編 (2006) 『民主社会実現手段としてのインクルーシブ教育の社会的背景と理論的基盤に関する研究』平成14年度—平成17年度科学研究費補助金 (基盤研究 (A)) 研究成果報告書
- 中村満紀男・岡典子 (2005) アメリカ合衆国におけるフル・インクルージョン論と障害マインリティ創出の諸要素—視覚障害と分離の観点から—. *心身障害学研究*, 29, 17-33
- 日本特殊教育学会特殊教育システム検討委員会自治体研究班編 (2003) 『「特別支援教育」への転換 自治体の模索と試み』クリエイツかもがわ
- Oka, N. and Nakamura, M. (2005) Criticisms of Full Inclusion in the United States by an Organization for People Who are Blind and Teachers of Students with Visual Disabilities. *Japanese Journal of Special Education*, 42(6), 547-558.
- President's Commission on Excellence in Special Education (2002) *A New Era: Revitalizing Special Education for Children and Their Families*. U. S. Department of Education.

## 参照 URL

- 中央教育審議会 (2005a) 『新しい時代の義務教育を創造する (答申)』平成17年10月26日  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/001-010.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/001-010.htm)
- 中央教育審議会 (2005b) 『特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)』平成17年12月8日  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801/all.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801/all.pdf)

中央教育審議会(2004)『特別支援教育を推進するための制度の在り方について(中間報告)』

平成16年12月1日

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05020701.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05020701.htm)

特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2002)『今後の特別支援教育の在り方について(中間まとめ)』

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/public/2002/021004a.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/public/2002/021004a.htm)

特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2003)『今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)』

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm)

21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2000)『21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～(中間報告)』

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/006/toushin/001101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/toushin/001101.htm)

21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2001)『21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～(最終報告)』

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/006/toushin/001102.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/toushin/001102.htm)

特殊教育の改善・充実に関する調査研究協力者会議(1997)『特殊教育の改善・改善について(第一次報告)』

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/007/toushin/970101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/007/toushin/970101.htm)

【付記】本章は、この数年、分担執筆・学会誌等で公表した文章に加筆・修正したものである。

## 第 3 部

### 特別支援教育における専門性と基本的課題

## 第10章 インクルーシブ教育・特別支援教育における知的障害教育の独自性と普遍性

米田宏樹・野口晃菜・山田康広・長島あゆ子

### はじめに（要約）

米田宏樹

本章では、インクルーシブ教育・特別支援教育における知的障害教育の独自性と普遍性を考察することを目的とした。第二次世界大戦後の日本における知的障害教育の展開を概観することにより、特に、知的障害教育カリキュラムが、学校教育カリキュラムの総体の中で、どのような特徴を持ち、如何なる位置づけにあるのかについて論じている。第1節では、インクルーシブ教育・特別支援教育の思潮における知的障害教育の現状と課題について、アメリカ合衆国におけるインクルーシブ教育と日本における特別支援教育の制度上、実践上の議論から、その論点を整理した。第2節では、戦後日本における精神薄弱教育草創期の実践をもとに、知的障害教育が生活教育によって始められたことを論じた。第3節では、初期の学習指導要領の制定ならびにその後の改訂における精神薄弱養護学校の教科内容の規定の変化や、通常学校の学習指導要領の教科内容の規定との対比を行うことで、通常教育では主に教科外課程に含まれる「育成機能」を重視するような内容が知的障害教科には多く含まれていることを論じた。そして、最後の第4節では、特殊教育諸学校ならびに特別支援学校学習指導要領の改訂の要点を概観することで、知的障害と他障害種の教育課程の異同について考察した。日本の特別支援教育カリキュラムと知的障害教育カリキュラムは、学校教育カリキュラムの一貫性、連続性の中に知的障害教育カリキュラムが明確に位置づけられるためのカリキュラム開発の出発点として、すぐれた枠組みを有していると評価できた。

### 第1節 インクルーシブ教育・特別支援教育の思潮における知的障害教育の現状と課題

米田宏樹・野口晃菜

#### I. インクルーシブ・カリキュラム開発の必要性

##### 1. インクルーシブ教育におけるカリキュラム開発

教育における標準的思潮は、インクルーシブ教育となってきた。現在は、ジェネラルカリキュラムアクセシビリティの研究やインクルーシブ・クラスルーム（学級経営・カリキュラム）の研究が行われるようになってきている(Williams, W., Fox, T., Fox, W., Roche, K., Prue, J., Farr, L., & Dillenbeck A., 2001; Rainforth, B. & Kugelmass, J. W., 2003; )

Villa, R. A. & Thousand, J. S., 2005)。インクルーシブ教育の実践における課題の一つが、実際に地域の通常学校において様々なニーズのある児童生徒を指導する際のカリキュラムの在り方であることは、インクルーシブ教育に関する議論の当初から指摘され、議論されてきているところでもある(Stainback & Stainback, 1992; Siva & White, 1997; Mittler, 2000; Rainforth & Kugelmass, 2004)。

障害児教育の分野では、従前より、メインストーリーミングやインテグレーションの実践を通して、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が同じ通常学級に在籍することに関する議論は多くなされてきた。しかし、山口(2008)が指摘しているように、単に子どもを通常の学級に入れるだけでなく、適切な教育が保障されるための学校、教師の変革がインクルージョンの必須条件である(山口[2008]22)。つまり、インクルージョンに関する議論は、教育の場だけではなく教育の内容や方法にも焦点が置かれなければならない。

インクルーシブ教育におけるカリキュラムについて、ユネスコは、2005年に刊行した「インクルージョンへのガイドライン」において、「カリキュラムは、個々の異なるニーズを考慮した上で、全ての児童生徒がアクセス可能であるために、柔軟なものでなければならない」と言及している(UNESCO[2005]25)。このユネスコの提言は、各国は現行のカリキュラムを見直し、全ての児童生徒にとって効果的なカリキュラムへと改変する必要があることを示唆している。インクルーシブ教育は障害のある児童生徒のみに特化した理念ではないが、ユネスコの提言は、障害のある児童生徒も含めた全ての児童生徒がアクセス可能であるカリキュラムを通常教育において作成することを意味しているといえよう。

しかしながら、障害児教育の分野では、先進国では特に、障害カテゴリーや障害特性によって異なる独自のカリキュラムや指導法が蓄積されてきた。それ故、中村・岡(2005)が指摘するように、インクルーシブ教育の前提として、それぞれの障害カテゴリーの独自の教育内容と方法が歴史的に蓄積されていることを認識し、それを尊重することが必要である(中村・岡[2005]20)。その上で、すべての児童生徒がアクセス可能であるカリキュラムを作成するべきであろう。

## 2. 特別支援教育におけるカリキュラム開発の課題

日本においても、インクルーシブ教育という世界的標準に近似する教育改革として、特殊教育の特別支援教育への転換が図られてきた。1993年の「通級による指導」の制度化や2002年の学校教育法施行令の一部改正による就学基準の弾力化(認定就学者の規定による障害児の通常学校への就学可能性の増大)、2006年4月の「通級による指導」対象児の拡大などの一連の施策は、特別支援学校と通常学校通常学級間の制度的隔たりを緩やかにし、ニーズにもとづく教育支援の場と内容・方法の連続性を確立するものである。つまり、日本の学校教育は、通常学級と特別な指導の場のそれぞれの教育的機能を見直し、学校の教育的営みを再構築するという課題、すなわち、あらゆる児童生徒がアクセスできる新しいインクルーシブ・カリキュラムの開発という課題に直面している。

また、2007年4月の特殊教育諸学校の特別支援学校への転換で、特別支援学校は、既存



の障害種別の学校ごとの教育カリキュラムでは対応不可能な重複障害児の教育的支援をいかに組織するべきかという課題、すなわち、障害の重い様々な支援の必要な子どもたちを内包する特別支援学校カリキュラムの開発という課題に直面している。

この特別支援学校カリキュラムも、あらゆる児童生徒がアクセスできるインクルーシブ・カリキュラムの一環であり、通常教育カリキュラムと特別支援教育カリキュラムとに「一貫性」があればこそ、通常学級から特別支援学校までの教育の場と支援の内容・方法の連続性が担保されるのである。

## II. 知的障害教育カリキュラムの独自性と普遍性の検討の必要性

インクルーシブ教育の思潮の中で、実際のカリキュラムや授業を立案・実施する場合に、知的障害者（知的障害を合わせ有する重複障害者も含む）の教育は、一見すると他の対象と趣を異にする部分がある。

### 1. 米国における教育水準に基づくカリキュラムの導入と知的障害教育に関する議論

現在、米国では、知的障害のある児童生徒を含む全ての児童生徒に対し、教育水準に基づくカリキュラムを導入することが義務付けられている。通常教育における「教育水準に基づく教育改革(Standards-based Reform)」が発端となり、連邦法に障害のある児童生徒に対する教育水準に基づくカリキュラム導入が規定された。

「教育水準に基づく教育改革」とは、公立・私立学校の学力低下に対応する政策であり、①高い教育水準の内容設定、②試験の使用による学校の支援状況の把握、③児童生徒の達成度(achievement)に対する教育者の説明責任の3点に目的を置いた改革である(Nolet & McLaughlin, 2000)。

米国は、1983年に「危機に立つ国家(A Nation at Risk)」を刊行して以来、学力低下への対策として、「教育水準に基づく教育改革」を推進している(Roeber, 1999; Nolet & McLaughlin, 2000; Smith, 2006)。「危機に立つ国家」では、学力向上と教育格差の減少を目指すべく、授業量の増加、新しい教科内容の導入、高校卒業要件の強化等の改革が提案された(National Commission on Excellence in Education, 1983)。

その後、1994年に、ゴール2000：アメリカ教育法(Goals2000: Educate America Act)と、初等中等教育改正法(Improve America's School Act)が制定された。この二つの法律では、全ての児童生徒が教育水準に沿った教育内容を学習することに、学校・州が説明責任を果たすべく、各州に対し、教育水準の設定と学力試験の導入が推進された(U.S. Department of Education, 1994a; 1994b)。これらの法律の制定により、連邦政府としての「教育水準に基づく教育改革」の方向性が示された。

また、1997年には、障害者教育法(Individuals with Disabilities Education Act of 1997, 以下 IDEA1997 とする)が改正された。IDEA1997には、障害のある児童生徒も他の児童生徒同様、州や学区で定められている教育水準に沿った通常教育カリキュラムを学ぶべきと明

記されている。更に、それらを学ぶことが困難である児童生徒については、その理由が個別教育プログラム(Individualized Education Program, 以下 IEP)に記述されなければならないとしている。さらに、同法は、障害のある児童生徒に対して、通常教育と同様の学力試験への参加を義務付けている(U. S. Department of Education, 1997)。

これらのことから、従来は、障害のある児童生徒の通常教育の場へのアクセスに焦点が置かれていたが、この改正により、障害のある児童生徒の通常教育カリキュラムそのものへのアクセスこそが、インクルージョンであるという方向性が示されたことが伺える。

更に 2001 年には初等中等教育改正法(No Child Left Behind Act、以下 NCLB 法とする)が制定された。NCLB 法は、各州が一定の教育水準を設定し、全ての児童生徒がその水準を達成するために、説明責任システムを構築することを義務付けた。障害のある児童生徒を含めた、特別なニーズのある児童生徒に対しても、州が設定する一定の水準に基づいたカリキュラムと、教育評価の導入が必要とされたのである(U. S. Department of Education, 2001)。

このように、法律が制定され、「教育水準に基づく教育改革」が進展したことにより、特別なニーズのある児童生徒に対し、他の児童生徒と同一の教育水準に基づいたカリキュラムと評価項目・方法を用いて指導や評価が行われることについて、現在、様々な議論が展開されている。その中でも、特に知的障害のある児童生徒や、知的障害と他の障害を併せ持つ重度・重複障害のある児童生徒には、歴史的に独自の個別カリキュラムにおいて機能的な生活スキル(Functional Life Skills)中心の指導が行われてきたことから、彼らが通常教育カリキュラムへアクセスすることの妥当性の有無がそれぞれ指摘されている(例えば、Ford, Davern, & Shnorr, 2001; Wehmeyer, Lattin & Agran, 2001; Bouck, 2004 など)。すなわち、通常教育カリキュラムへのアクセスが義務付けられたことにより、歴史的に蓄積されてきた、知的障害のある児童生徒のカリキュラムや方法論の位置付けが異なってくるということである。

また、NCLB 法に基づいて全ての児童生徒を対象とした学力試験を行うと、障害のある児童生徒に対して、試験の項目にのみ焦点を置いた指導が行われる、分離的なプログラムが増加する、などの意図しない結果が起り得るとの指摘もされており(Cole, 2006)、障害のある児童生徒の教育評価に関する議論も多くなされている(例えば、Thurlow & Johnson, 2000; Browder, Spooner, Ahlgrim-Delzell, Flowers, Algozzine & Karovonen, 2003 など)。

## 2. 日本における知的障害教育の独自性と特別支援教育実践上の課題

日本では、学習指導要領において、知的障害教育における教科は、通常の教科とは名称は同じでも内容の異なる独自の設定がなされているほか、学校教育法施行規則でも、知的障害児には、生活教育に原点のある生活単元学習などの領域・教科を合わせた指導が認められている。

このような知的障害教育の独自性のために、知的障害教育と他の障害種の教育では、実

実践現場における自立活動の位置づけが異なっており<sup>1</sup>、知的障害教育では、重度・重複障害児童生徒の指導にあっても領域・教科をあわせた指導が行われていることが多い。しかしながら、近年は、児童生徒の障害の重度化や多様化に伴い、領域・教科を合わせた指導の実践上の困難が指摘されている（国立特殊教育研究所，2006）。一方、他の障害種の教育では、教育課程の一部又は全部を「自立活動」中心の内容に替えた指導が行われていることが多い<sup>2</sup>。

この違いは、知的障害教育が未分化な指導内容を教科・領域別に整理することよりも、未分化なままの内容でどのように指導するか指導方法に重点を置いて指導実践を重ねてきたのに対し、他障害では準ずる教育による明示された「通常教育の教科・領域内容の指導」と、教科・領域内容に含まれていない独自の指導内容領域としての「自立活動の指導」の組み合わせで、領域別・教科別の指導内容の指導時間を配列しつつ、それぞれの指導内容についての指導方法を追究してきたことによる違いであるとも考えられる。

この点に関する知的障害教育と他の障害種の教育の間の差異は、障害児教育担当教員の資質や専門性に関する議論においても明確に見られる。

1999(平成11)年の盲・聾・養護学校学習指導要領の改正において、自立活動に関して個別の指導計画の作成が義務付けられ、さらに、2009(平成21)年3月の特別支援学校学習指導要領では、各教科等にわたる個別の指導計画の作成が義務付けられたわけであるが、山本(2000)や斉藤(2009)は、子どもの状態に応じた教育課程の編成が行える力と自立活動の指導力が、障害児教育担当教員の専門性に含められるべきものであることを指摘している。

一方、太田(2000)は、「知的障害の特徴に沿い、継続・発展した教育上の支援方法」である領域・教科を合せた指導の4つの指導方法（「生活単元学習」「作業学習」「日常生活の指導」「遊びの指導」）の意義と実践方法を知り、計画し、実施し、発展できる力が、知的障害教育の教師に求められることの一つであると述べている。知的障害教育の指導方法と

---

<sup>1</sup> 『学習指導要領解説(自立活動編)』(文部省，2000)では、知的障害者を教育する養護学校(特別支援学校)に在籍する児童生徒に知的障害に伴って見られる言語、運動、情緒・行動などの面の顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態がみられるので、知的発達の遅れに応じた教科の指導などのほかに、この点について、特別な指導が必要であり、これを自立活動で指導する旨が解説されている。つまり、知的障害の各教科は、知的発達の遅れに対応して重度から軽度の者が家庭生活や社会生活などに必要とされる内容を示していることから、知的障害そのものへの対応は各教科で行われるという認識になっている。吉田(2000)は、自立活動は、各教科・道徳・特別活動に示されていない目標と内容であるが、他障害種別の特殊教育諸学校における自立活動が、それぞれの障害にもとづく種々の困難に直接対応しているのに対して、知的障害教育では「随伴する点について指導することが特色であり」、「知的発達の遅れの程度が重度であっても、その指導内容は、直接自立活動の指導内容とはならないことに留意する必要がある」との見解を示している(吉田[2000]104)。

<sup>2</sup> 筆者の知るところでは、知的障害特別支援学校の多くでは、領域・教科をあわせた指導形態により、自立活動の内容を含んだ指導が展開されてきている。例えば、①排泄の指導は、教科「生活」の内容を含んだ日常生活の指導という領域・教科を合わせた指導として捉えることができる。同様に、②感覚・知覚学習は、国語・算数等知的障害教科の内容及び自立活動をあわせた領域・教科を合わせた指導として、遊びの指導や課題別学習、言語・数量という指導形態や週時程上の呼称で行われていることが多い。③電車などの公共交通機関の利用(生活スキルの学習)は、教科生活の内容を含んだ生活単元学習でなされていることがある。一方例えば肢体不自由特別支援学校では、これらの指導は、自立活動の時間の指導として行われていることが多い。

専門性は、領域・教科を合せた指導にあるという指摘である。さらに、太田（2000）は、合せられる教科も独自性のある知的障害教科であることも指摘している。

通常教育には設けられていない独自の領域である自立活動は、今後の特別支援教育においても、特別支援教育の専門性を象徴するものであり、自立活動と他の領域（各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間）との関係の整理は、個別の指導計画作成に際して考慮されるべき重要な点の一つとなる。しかしながら、知的障害教育においては、「特別支援教育の専門性を象徴する自立活動」と、特別支援教育に内包される1つの教育領域としての「知的障害教育の独自性と専門性を象徴する知的障害教科等」との関係は、指導内容の整理と指導方法の整理との両方で、より根本的課題となってくるといえるだろう。

## 文 献

- Bouck, E. (2004) State of Curriculum for Secondary Students with Mild Mental Retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2), 169-176.
- Browder, D. M., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., Algozzine, B. and Karvonen, M. (2003) A content analysis of the curricular philosophies reflected in States' alternative assessment performance indicators. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28, 165-181.
- Cole, C. (2006) Education Policy Belief: Closing the Achievement Gap Series: Part III What is the Impact of NCLB on the Inclusion of Students with Disabilities? Center for Evaluation & Education Policy, 4(11), 1-12.
- Ford, A., Davern, L. & Shnorr, R. (2001) Learners with Significant Disabilities- curricular relevance in an Era of standards-based reform. *Remedial and Special Education*, 22, 214-222.
- 国立特殊教育研究所 (2006) 生活単元学習を实践する教師のためのガイドブック～「これまで」、そして「これから」～. 国立特殊教育総合研究所.
- Mittler, P. (2000) *Working Towards Inclusive Education: Social Context*. David Fulton Publishers Ltd, London.
- 文部省 (2000) 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領 (平成 11 年 3 月) 解説—自立活動編— (幼稚部・小学部・中学部・高等部). 海文堂出版.
- 中村満紀男・岡典子 (2005) アメリカ合衆国におけるフル・インクルージョン論と障害マイノリティ創出の諸要素—視覚障害と分離の観点から—. *心身障害学研究*, 29, 17-33.
- National Commission on Excellence in Education (1983) *A Nation at Risk*. Washington DC: U.S. Department of Education. (オンライン: <http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>)
- Nolet, V. and McLaughlin, M. J. (2000) *Accessing the General Curriculum—Including Students with Disabilities in Standards-Based Reform*. Corwin Press Inc., California.

- 太田俊己(2000) 知的障害教育担当教員に求められる専門性. 季刊特別支援教育, 平成13年No.3, 17-20.
- Rainforth, B. and Kugelmass, J. W. (2003) Curriculum Instruction for All Learners. Brookes, Maryland.
- Roever, E.D.(1999) Standards Initiatives and American Educational Reform. Cizek, G. J. (Ed.) Handbook of Educational Policy. Academic Press, San Diego.
- 斉藤佐和(2009) 特別支援教育の教員養成と現職教育(第8章) 専門性の継承と発展(第3節). 安藤隆男・中村満紀男編著 特別支援教育を創造するための教育学, 明石書店, 342-349.
- Silva, C. and White, B.C.(1997) Diversifying the curriculum: a moral imperative. International Journal of Inclusive Education, 1(3), 283-301.
- Smith, A. (2006) Access, participation, and progress in the general education curriculum in the least restrictive environment for students with significant cognitive disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(3), 331-337.
- Stainback, S. and Stainback, W.(1992) Curriculum Consideration in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for All Students. Paul H. Brooks Publishing Co., Maryland.
- Thomas, G. E. (1996) Teaching Students with Mental Retardation A Life Goal Curriculum Planning Approach. A Pearson Education Company, Upper Saddle River.
- Thurlow, M. L. and Johnson, D. R. (2000) High-stakes testing of students with disabilities. *Journal of Teacher Education*, 51(4) 305-314.
- UNESCO(2005) Guidelines for Inclusion. United National Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris.
- U. S. Department of Education(1994a) Goals 2000: Educate America Act. P.L. 103-227. オンライン: <http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html>
- U. S. Department of Education(1994b) Improving America's School Act of 1994. オンライン: <http://www.ed.gov/legislation/ESEA/toc.html>.
- U. S. Department of Education(1997) Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, P.L.105-17. (オンライン: <http://www.ed.gov/offices/OSERS/Policy/IDEA/index.html>)
- U. S. Department of Education(2001) No Child Left Behind Act of 2001, P.L.107-110. (オンライン: <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>)
- Villa, R. A. and Thousand, J. S. (2005) Creating an Inclusive School. ASCD, Virginia.
- Wehmeyer, M.L., Lattin, D. and Agran, M. (2001) Achieving access to the general curriculum for students with mental retardation: a curriculum decision-making model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(4),

327-342.

Williams, W., Fox, T., Fox, W., Roche, K., Prue, J., Farr, L. and Dillenbeck A. (2001) The Supportive Classroom. Center on Disability and Community Inclusion, University of Vermont.

山口薫(2008)特別支援教育の展開—インクルージョン(共生)を目指す長い旅路—. 文教資料協会.

山本昌邦(2000) 特殊教育担当教員に求められる専門性とその向上. 季刊特別支援教育, 平成13年 No. 3, 6-10.

吉田昌義(2000)知的障害児に対する指導 基本的視点. 香川邦生・藤田和弘編 自立活動の指導 新しい障害児教育への取り組み. 教育出版, 104-107.

## 第2節 生活教育としての知的障害教育の開始

米田宏樹

### I. 本節の目的

上述のような教育実践上の課題を解決するためには、わが国における知的障害教育実践の展開を整理し、方法としての生活教育や領域・教科を合わせた指導が、いかなる理由で、どのような対象に適用されてきたのかを検証することが必要である。

日本の戦後知的障害教育における教育課程と指導法の展開については、望月(1979)の研究や、名古屋の一連の研究がある。特に名古屋は、1970年代後半以降の生活中心教育論を支持する立場から、学習指導要領解説の記述の変遷や生活中心教育論者と批判論者の論考記述を丹念に分析する手法で、近年、知的障害教育の独自性を論じている(名古屋, 2003;2004a;2004b;2005;2006など)。

しかしながら、知的障害教育と通常教育や他障害種の教育との間には、当然、普遍的なものも存在しているはずであり、知的障害教育の普遍性と独自性を、広く共通理解とするためには、これまでに展開されてきた知的障害教育の実践を、その時々々の時代背景や対象児観と照らし合わせながら整理していくことが必要であると考えられる。

本節では、戦後の「精神薄弱」教育の実験的先駆けである品川区立大崎中学校分教場およびその発展である青鳥中学校の初期の実践、すなわち試行的知的障害教育の実践が、どのような背景(当時の社会状況や対象児の実態, 対象児観, 保護者の願いなど)に支えられて、いかなる形で作られていったのかを、年史や先行研究の記述をもとに整理することを目的とする。また、明治後期からの小学校特別学級における低能児教育実践の積み重ねがあったからこそ、戦後の知的障害教育は、中学校段階における教育の試行から始められたのではないかと考えられるため、特別学級における低能児教育実践の結果についても、先行研究ならびに戦前の調査資料をもとに整理・概観したい。なお、本節では、歴史的用語を用いることとする。

## Ⅱ. 特別学級における低能児教育の帰結点としての「合科・統合」と生活指導の重視

### 1. 東京高等師範学校附属小特別学級小林佐源治の実践

1907年、文部省は、訓令第六号により師範学校附属小学校に特別学級を設置することを奨励した。翌1908年に設置され、長く存続した学級のひとつに、東京高等師範学校附属小学校特別学級（現在の筑波大学附属大塚特別支援学校の前身）がある。この学級は、マンハイムシステムの補助学校をモデルに低能児の教育研究を目的として設置された。

このころの低能児は、概念上、劣等児とは一応区別され、①白痴ほどではないが能力薄弱で、②その薄弱さは一時的ではなく、③通常の教育内容、方法をもってしても教育困難なものとしていた（中村[1990]26）。しかしながら、鑑別方法が確立されていなかったため、この特別学級の対象児は、近隣の公立小学校在籍の原級留置児童で、尋常科第1年級を2年以上学習しても、到底普通児と同一に教育することができないものを候補者とし、観察と詳細調査、保護者に対しての入級の勧誘・意思確認によって決定された。

この学級の初代担任であった小林佐源治は、低能児教育の基本的な教育方針を①各人の能力を出発点とし、②それぞれの将来の見通しを立て、③できるだけ自活しうるようにすることとし、知育よりも「身体の養護鍛錬」や「徳性の涵養と良習慣の養成」を重視した。この教育方針に基づく彼の指導実践は、知的教科より活動教科（唱歌、体操、図画手工）の時間を多くし、児童によって特定の教科を置き換え、さらに学校園作業を教科課程に位置づける形で具体化された。また、彼は、教科の扱いについては、教科によって区分するもの（算術、国語、図画手工、裁縫）と教科によって区分しないもの（修身、唱歌、地理、歴史、理科、体操）に分け、個人差・能力差への対応を図った。

さらに、彼は、教授法における留意事項として、①事物を用いて感覚に訴えること（直観化）、②少なく授けてよく練習すること（教材の必須化と反復練習）、③個人差に応じて個別に指導すること（個別化）、④発動的に学ばせること（自己活動）、⑤実際的な知識を重んじること（教材の生活化）等を挙げた（中村[1990]30-31）。

この小林の教育実践は、日本の「精神薄弱」教育史における「合科・統合」（領域・教科をあわせた指導）の最初とも捉えられている（森清[1972]16）。

### 2. 東京市補助学級の実態調査

1935年、東京市の補助学級調査委員会が各地の補助学級の教育実践を研究し、まとめた『補助学級に関する調査資料』では、低能児が能力相応に善良な人間として自ら生活し、国家の一員として意義ある生活をするために、教材の進度斟酌の基準が次のように示された（望月[1979]22）。

- ①尋常科第1学年の教材に入る以前の教材を十分に補足すること。
- ②6カ年間に履修すべき教科課程の標準は大体第3・4学年程度でまとまるように整理考察すること。
- ③児童の能力の実情により教材の進度は適当に斟酌を加うるべきこと。

また、教科の具体的な扱い方の留意事項についても次のように示された。

- ①小学校令に規定された教科目は、一通りはこれを扱うも児童の実情に応じて適当に取舍選択をなすべきこと<sup>3</sup>。
- ②教科目の扱いは一般に知的教科よりも技能的教科を重んじ、将来の職業生活にそなうべきこと<sup>4</sup>。
- ③教科目の取り扱いは児童の生活指導を中心としてなるべく総合的な取り扱いをなすべきこと<sup>5</sup>。
- ④その他体操と唱歌とを連絡して遊戯として指導すること。
- ⑤知的教科においては個々の児童の実情に即したる適当な学習の手引きを作成して指導することを本体とすること<sup>6</sup>。

さらに、生活指導が重視され、「日常生活指導」についても配慮されていた。

このころの補助学級の児童の実態は、東京市役所(1928)『東京市小学校補助学級の現状』によると、調査した児童475名の生活年齢の範囲は、7歳台～17歳台であり、10歳～11歳が最も多かった。同様に精神年齢の範囲は2歳台～12歳台で、8歳～9歳が最も多かった。精神年齢6歳未満のものは40名であった(東京市役所[1928]33-37)。

このように見てくると、低能児教育における、生活指導の重視と教科の合科的教育方法の発想は、当時の通常の教育内容と方法、すなわち、「戦前の系統主義、主知主義に立つ読み書き計算中心の教育」(望月[1979]17)では教育困難な子どもたちへの実際的対応としての帰着点であったと考えられる。

1年生以前の生活と学習の基礎的内容を指導する必要があり、かつ、6年間で4年生程度までの学習内容にとどまると考えられる状態像の児童に、卒業後の職業生活と社会生活を見据えた指導を行うためのカリキュラムを模索した結果、教科指導よりも生活指導を中心とした総合的な内容で学習活動が構成されることになった。

低能児教育の実践によって導き出された理念や方法は、戦後の精神薄弱教育にも継承されたと考えられる<sup>7</sup>。

---

<sup>3</sup>例えば、知能指数低き児童に対して、国史、地理、理科等の教科目の教授を欠くが如し、とされている(望月[1979]22)。

<sup>4</sup>例えば、ア)技能的教科(唱歌、体操、図画、手工、裁縫)の教授時間を増やすこと、イ)知的教科(算術、国史、地理、理科等)の時間を減ずること、ウ)技能教科の取扱は積極的に成るべく実用本位に指導して将来の職業生活に資せしむること、とされている(望月[1979]23)。

<sup>5</sup>例えば、ア)生活科、郷土科として修身、国史、地理、理科を総合的に取り扱うこと、イ)直観科、あるいは観察科として理科、図画、綴方等総合的に取扱うこと、とされている(望月[1979]23)。

<sup>6</sup>現在の教科書は普通児の能力と学習方法を基準として編纂されたものでこれをそのまま程度を低下するも補助学級の児童に対しては適当しない場合が多いことがその理由とされている(望月[1979]23)。

<sup>7</sup>戦前の1933(昭和8)年から1944(昭和19)年まで京都市滋野小学校補助学級の担任をつとめた田村一二の教育実践は、『忘れられた子ら』(1942)や『手をつなぐ子ら』(1943)などの一連の田村自身の著作が、1966年以降に再発行されたほか、杉田裕によって田村の実践が紹介された(杉田[1958]12-16; [1958]12-17; [1958]11-14; [1958]18-21)。また、杉田(1960)は、補助学級の教育課程を精神薄弱教育課程の系譜のひとつとして紹介している(杉田[1960]17-23)。



### Ⅲ. 生活教育としての戦後の精神薄弱教育の展開

#### 1. 戦後6・3制義務教育と中学校実験学級の設置

戦後の精神薄弱教育の実践研究は、1947年に文部省教育研修所内に、東京都品川区立大崎中学校の分教場を実験学級として設置することから始められた。

この分教場は、3年後の1950年には東京都に移管され、東京都立青鳥中学校となり、1957(昭和32)年には青鳥養護学校に改編され、高等部も設置された。

なぜ、精神薄弱教育研究が中学校の分教場の設置から始められたのか。

新しい義務教育制度では、旧制中学校とは異なり、全員が無選抜で中学校に入学させられることになるため、中学校という高度な内容での義務教育に到底ついていけない生徒が、精神薄弱児を含んで10%は生じるであろうと予想され、その対策を考える必要があったからである。新制中学校にあっては、小学校以上に、特殊学級が必要であると考えられた(三木[1957]193-194)。すなわち、この分教場(実験学級)の設置は、新制中学校生徒のための特殊学級の創設であり、新制度実施に伴う教育上の問題解決のための実践研究の開始でもあった。この実験学級の教育方針は、「この学級ではまず生活の能力と性行とを検定し、個性に応じた教育を行うことはもちろんであるが、その教育は生活と生産に直結するものでなければならぬ」(小宮山・飯田・藤島[1957]20)とされた。精神薄弱児の中学校卒業後の社会的自立を実現するために<sup>8</sup>、新しい6・3制義務教育(特に中学校教育)を、「学校教育の因習乃至は粹」(三木[1957]196)にとらわれることなく彼らに対してどのように行うかが、中心的な研究課題として取り組まれたのである。

#### 2. 教育の本質的目的と精神薄弱教育の方法

(1) 総合生活教育の指向とバザー単元：実験学級開設から青鳥中学校期の10年は、精神薄弱教育は生活教育であるべきことが主張され、その理念が打ち出された時期であった。

実験学級開設当初は、個性に応じた生活と生産に直結する教育を目指しながらも、具体的には曜日ごとに割り振られた教科を中心にした学習活動が行われた(月—社会科中心、火—理科中心、水—家庭科中心、木—算数中心、金—国語中心、土—音楽体育中心)。この初年度の教育実践の反省会の結論として、①訓練の目的を「自律」におくこと、②指導の方法はより作業的、より具体的なものを取り入れること、③指導の内容は生活に必要なことを第一とすること、が打ち出され、そのまま1948(昭和23)年度の教育方針とされた(小宮山ら[1957]21)。

1948(昭和23)年度から1950(昭和25)年度までは、作業を中心にした教育活動への転換準備期間とも言える3年間であった。生徒や保護者に、「本当に実力のつく学習方法」としての「教科書によらない勉強」、すなわち作業的学習の意義を理解してもらうための試み(教

---

<sup>8</sup> 卒業後の社会的自立が強調される文脈で、「個性に応じた教育」を「生活と生産に直結する」具体的活動内容で実施することがどのように実現されていたのか、あるいは実現が難しかったのかについては、今後一次資料を用いて検証していきたい。課題や目標が個に応じていたのか。課題や目標を達成するための学習方法が個に応じていたのか。両者それぞれと両者の関係を個々の対象児についてみていくことができる史資料の収集を実現したい。

科書による教科学習指導と通常の教科テストの実施)や、社会生活の必要性に即した教科学習の徹底が行われた<sup>9</sup>(小宮山ら[1957]22-26;宮崎[1979]7-8)。

ここでは、現実度の高い学習活動の構築が目指され、そろばん問題集、ワークブック、努力帳の記入と作業費の計算、努力帳の中の作業成績に対して支払われる青鳥銀行券<sup>10</sup>などが、教材として作成された。

この他、夏休み中に希望者による「宿泊生活訓練」が水上学校<sup>11</sup>の寮を借りて実施された。この実習は「作業生活合宿訓練」というべき内容で、生徒は水上学校校舎の塗装落とし作業に従事し、日払いで賃金を受け取り、その賃金が生活費に副食費として加えられ、生徒が報酬を自由に消費する仕組みになっていた(小宮山ら[1957]24-25;宮崎[1979]8)。

このような現実度の高い活動、特に努力を作業費として支払うという評価が、生徒の学習作業意欲を強く刺激する効果があったという(小宮山ら[1957]24-25)。

それでは、なぜ、現実度の高い教育実践が指向されたのであろうか。1948(昭和23)年度に実施された「生徒将来の職業に関して父兄の希望調査」の結果、「何とか一人前になれる職業につかせたい」という保護者の希望がありながらも、生徒の「現在の能力とは大分かけ離れて」いたため、学校としては、卒業までにさらに「実力のつく方法を考えざるを得なかった」からである(小宮山ら[1957]21-22)。

上述のような3年間の準備期間を経て、1951(昭和26)年度は、教科的指導から脱却した経験单元的な指導が大幅に取り入れられた(杉田・小杉[1967]26)。「和泉玉川遠足」「赤十字募金単元」「バザー単元」等がそれである。

「和泉玉川遠足」は、新年度当初に、新入生と在校生の交流状況を観察することで、生徒の活動や新事態への適応などをアセスメント<sup>12</sup>することと、炊事学習や買い物学習などの日常生活の指導を行うことを意図して、玉川河畔での炊事を中心とした学習活動が設定されたものであった(杉田・小杉[1967]26)。

「赤十字募金単元」は、社会奉仕活動として行われる赤十字募金を、その募金の実施と集計を合わせてひとつの単元として打ち出したものであった。募金は、5～6名の小グループになって街頭に出て直接いろいろな人たちに接しなければならないため、これに関連して、話し言葉、態度、行動などに重点をおいた指導がなされた。この単元は、募金額が

---

<sup>9</sup> この成果として、「各教科能力要素表」が作成され、これは、その後、各地の特殊学級に活用されたという(宮崎[1979]8)。

<sup>10</sup> 青鳥銀行券は、学校内で物品が購入できたり、「英語・ローマ字特別講習」の受講料支払えたりする学校紙幣であった。

<sup>11</sup> 水上生活者の子弟のために1930(昭和5)年、京橋区月島西仲通九丁目5番地(現中央区勝どき一丁目11番地)に設立された全寮制の学校(東京水上尋常小学校)。戦後は、1946(昭和21)年4月、都立移管となる。月島校舎と学寮、深川校舎があったが、深川校舎で児童生徒の教育を行うようになり、1949(昭和24)年2月、月島の旧本校は中学生徒の付属学寮となった。1966(昭和41)年3月にはその使命を終え、廃校となった(野口,2006)。

<sup>12</sup> このほかにも、生徒のアセスメントに関しては、『教育対象としての子どもたちの実態』をよりよく知るため『総合精神検査』を行うことが4月の職員会議で決められた(杉田・小杉[1967]26)。「総合精神検査」とは、「社会生活能力、向性検査、内田クレペリン、性格検査(シュナイダー)、フラストレーションテスト(ローゼンワイク)、D・C・T、体型」であった(小宮山ら[1957]27)。

とにかく数値として出ること、社会的な承認が得られ生徒に自信を与えることができること<sup>13</sup>、学校としても公共の仕事だけに責任を持ってやらなければならないことなどから、現実度の強いまとまった単元として展開された（杉田・小杉[1967]26）。

「バザー単元」は、青島中学校の新築校舎への移転を動機付けに、「新しくできる学校の内容を充実させるため、親達や他人に頼らずに、自分達の力でバザーをやろう。これからの勉強はみんなバザーをやることの中にとけこんでいる。」（小宮山 [1957]27）との生徒への説明とともに開始された。「新校舎の移転とともに晴れてお客さんをよんで開校式をする。その時みんなに見てもらって買っていただく作品をがんばって作ろう」（杉田・小杉[1967]27）という高い動機付けのもと、熱のこもった学習活動が展開されたという。その後引き続き展開されたバザー単元とこの初年度のバザー単元とは、やや意気込みの違った学習活動であったと評されている（杉田・小杉[1967]28）。

学校の校舎移転と開校式の実施が、子どもの学校生活に直接関わる大きな出来事であったことが、自分達の学校を自分達の手で作るのだという単元への強い興味・関心と参加意欲を、生徒に沸き起こさせたのであろうし、このことこそが、バザー単元の成功の理由であったと考えられる。

このバザー単元の詳細について紹介すれば下記のとおり（杉田・小杉[1967]28-29）。

設定の目的：①従来学習したもの（玉川遠足・赤十字募金等）を発展させ、総合生活教育の一環として新校舎落成式を期し、この単元を設定した。②生徒の青年期的特性として、こういう事業に参加することに対する興味に対応し、職業生活への基底たらしめようとした。③合わせて収益をあげて、備品（校具、教具）の補充をする。④かつこの単元を展開することによって、これに参加した父兄、外部に対して、より一層この教育への理解を深めることを期している。

期間：1951（昭和26）年6月18日から10月27日までの約4ヵ月。「この期間中に1ヵ月半の夏休みが入るが、我が校の生徒の場合、休暇は普通学校のそれとおもむきを異にし、学校活動を停止することはかえって弊害のある場合も多く、新しい学校づくりの時期でもあり全校をあげて休暇を返上した。」という。

展開：次の8つの展開で単元が展開された。

- ①動機付け「新しい校舎の立派な落成式を行おう。それには学校の設備備品を完備しよう。」
- ②相談「それにはどうしたらよいか。廃品を回収して作品を製作し、販売することによって利益を得よう。」それには「バザー」。
- ③計画「バザーをどのようにしてやるか、作品、材料、製作、販売等について」
- ④材料集め「材料集めの依頼、宣伝ポスター、どのように集めるか、交通機関の利用、郵便局の利用、御礼状、材料分類、量の確認」
- ⑤製作「原料作り、下ごしらえ、仕上げ、検査、市販の値段調べ、定価づけ、（品

<sup>13</sup>後に日本赤十字社から感謝状が届けられた（小宮山ら [1957] 27）

目)男子(人形(首、手)、額縁、空びん・空かん利用の花さし、灰皿、ブックカバー、はたき、その他)、女子(人形(衣裳)、まくらめ編み、火鉢しき、足ふきマット、ブックカバー、その他)」

⑥販売「宣伝ポスター、バザー通知、当日販売、通信販売、値段と計算、陳列、品物の包装、対人関係」

⑦収益計算「原価と売価、計算と現金、収益」

⑧反省「態度、技能、参加度について考える」

評価：①この単元開始前に実施した社会成熟度検査、各項目に含まれる学習効果の評価。②対外的な学校活動としての反省。

指導上の注意事項：

①「設定目的に対しては、これが単なる作業教科にならないように注意すること、つまりあくまで総合生活教育として、生徒たちの将来の職業生活へつらなるものとして、はっきり全単元をつかむことが重要である。」

②「今までの指導によって生徒集団の質的量的分化が相当ハッキリしてきたから、この点を利用し、適当な集団を作って、この集団相互及び集団内での教育効果をあげるように努力する。」

③「この単元は、・生活カリキュラムである、・最も長期にわたる、・生活カリキュラムとしても非常に広範囲にわたるし、すべての生活、学習経験を含有している、といった3つの点で生徒一人ひとりに参加させていくのに、非常に小さな動機づけをはさんでいかなければならないし、その場合色々な方法で全体の見通しを子供達に与えてゆくことが必要である。」

④「これを機会に父兄ならびに社会一般の、この教育に対する認識を深め、さらに協力させるよう努力する。」

「たとえどのように能力が低くとも」、「生徒全員がその能力<sup>14</sup>に応じて、全校の工場組織、販売組織の中に何らかの位置をもって生産の仕事に従事するような組織」がとられた「バザー単元」学習の結果、①「そうした組織の中で働くことによって、他人に対する態度社会に対する責任というようなものを体で覚えていくことができる。」、②「自分にできる程

<sup>14</sup> この当時の生徒の実態を示す資料は未詳であるが、1955(昭和30)年の生徒50名について、知能指数と運動能指数を示せば下記Table 2-1のとおり。

Table 2-1 1950年度青島中学校生徒の知能指数と運動能指数

知能指数	割合(%)	運動能指数	割合(%)
99~90	2.0	80以上	0
89~80	2.0	79~70	6.0
79~70	22.0	69~60	28.0
69~60	30.0	59~50	36.0
59~50	36.0	49~40	26.0
49~40	8.0	39~30	4.0
39以下	0	29以下	0

出典：小宮山ら [1957] 82.

度の仕事をくりかえすことによって体の機能も若干進歩するが、自分にできることがあるという自信をそこからつかまえるようになる。」、③「自分の作ったものが、実際に売られるということで、自分の力、自分の価値というような自覚に似たものが芽生え、成長する。」、④「学校全体で長期間、製作、販売のための組織的行動をする中で活動するために、急に社会的成熟ともいふべきものがみられる。」という生徒の学習上の成果が確認された（小宮山ら [1957] 31）。

この「バザー単元」は、4～5月で「人と人とのつながり」をほぼ完成した生徒に、「人と道具のつながり」「人と物とのつながり」「複雑な人的交渉の経験」を学習させる、「製作」と「販売」を中心にしたあらゆる社会生活の総合的長期学習であり（小宮山ら [1957] 66）、その教育的営みが「総合生活教育」と記述されたのである。

**（2）生活文脈の重要性：**「総合生活教育」としての「バザー単元」の詳細から、学校の学習活動を現実度の高い生活の再現として再構成して設定するための工夫や、再現された社会生活学習活動がすべての生徒にとって主体的に見通しを持って取り組める活動となるための工夫、生徒集団のダイナミクス活用の工夫などが、この教育には特に必要だと考えられたことがうかがえよう。

作業による生産労働活動が中心的な活動ではあったが、決してそれだけではなく、労働の結果得た報酬での消費生活の学習が必ず含まれていたことも銘記されるべきである。子どもの生活の文脈を大切にすることは、「学ぶ、遊ぶ、暮らす」ことがバランスよく教えられるべきであるし、将来の職業生活を視野に入れば、「働き、余暇を楽しみ、暮らす」ことが文脈を構成する要素になる。初期の実践には、この要素が単元の中にきちんと盛り込まれていた。

また、生徒の学習成果の評価指標に、社会成熟度検査が取り入れられていたことは、社会生活能力の獲得こそが教育の目指すべき成果であると考えられていたとの現れであるといえる。

さらに、「バザー単元」という教育活動そのものを通して、保護者との連携・協力関係を確立しようとしていたこと、保護者も含め社会に対して、精神薄弱者と精神薄弱教育に対する理解を深め、賛同と協力を得ようと教師が必死に努力しなければならなかったことも、初期の精神薄弱教育の重要な特徴であろう。

**（3）「生きる力」の育成の手段としての生活教育：**大崎中学校分教場～青鳥中学校の実践研究の結果から、精神薄弱教育の方向性は、「いわゆる教科書を使わない教育」であるべきことが主張された。

教育の根本目標は文字学習にあるのではなく、「生きる力」<sup>15</sup>の付与であり、そのために、

---

<sup>15</sup> 「生きる力」について明確な定義はなされていないが、①自然の事物に対してその性質を手先や肉体で感じ取り、これを自分の目的に合わせて処理する技術を学び取らせることと、②社会を支配している法則や人と人との関係を律している道徳を体得させることが、教育の目的とされていた（小宮山ら [1957] 46）。「生きる力」の意味するところの検証は、上述の「社会成熟度検査」を指標とした「社会生活能力」との関連を含めて、今後の課題のひとつである。

知能の働きに障害のある精神薄弱児に適した教育設計を考えることが必要であると考えられた（小宮山ら[1957]46）。そして、その教育の方法とは、「彼らを取り巻く『自然』や『社会』を『教科書』に盛られた間接的経験の代わりに、じかに経験させていく」（小宮山ら[1957]46-47）ことであり、「直接に彼らの手や足や感覚器官を通じて、身近に遭遇する自然と社会とを、彼の身体で対処させ、その処理対応の経験の間に、法則に出会い、目的に会い、あぶなげのない一定の熟練に達しさせよう」（小宮山ら[1957]46）とすることであった。

生活教育とは、体を使って物（自然）と人（社会）とに直接あたって生活の力を得させようという方法であり、精神薄弱教育の方法であるとされたのである。

### 3. 生活教育を支えた教育観と精神薄弱観

教育が行われるときには、その対象をどのように捉えているかという対象児観が重要であることは言うまでもない。戦後の精神薄弱教育におけるオピニオンリーダーの一人であった三木安正の著作から、その精神薄弱者観を見てみることにする。三木(1969)は、それまでの三木の実践と論考をまとめなおしたものであり、青島中学校における実践に支えられたものである。この中で彼は、「精神薄弱者とは、出生のときからか、生後比較的早い時期から、知能の発育障害があるもので、かつその障害の回復しがたいものをいう」（三木[1969]3）と定義している。さらに、三木は、「知能の働きは、脳細胞の機能に関することであると同時に、その細胞組織がそのものの生育過程や環境条件との関連において、どのような働きができるようになったかということが問題なのであるから、医学が脳細胞あるいはその組織の機能の回復・増進に関して寄与するのに対して、教育はその機能の内容の充実について目標と素材を明示し、環境的・生活的条件を整えていくというのが、その分担であろう。」（三木[1969]4）と、医学と教育の役割分担と協同について述べた。

三木は、知能の発達を、「脳細胞の成熟に応じて外界の刺激に対する反応が起こり、それが一定の行動パターンを形成し、さらに生活経験の拡大によって複雑化し、体制化していくこと」であると定義し、「脳細胞の未成熟・損傷」によって、「その体制化は制約」されるとした（三木[1969]4）。

さらに三木は、「体制化が制約されるということは、いくつもの刺激を選択的に、又は総合的に受け入れ、かつ、それに対応する多様な反応のパターンが用意されることに制約があるということ」であり、「認知の働き・概念形成、判断、推理、洞察といった抽象の働きが十分に発達していないこと」であると述べている（三木[1969]4）。すなわち精神薄弱とは「知能の働きの本質的なものの発達」（三木[1969]4）が制約された状態であった。

したがって、精神薄弱者に対する教育とは、「その制約の度合いに応じて生活能力をつけ、生活の仕方を学ばせるために、刺激に対する反応パターン作りをし、その範囲や深さを拡大していくために具体的な生活による指導を加えていくということ」（三木[1969]5）であった。三木は、精神薄弱教育を考える上で重要なことは、「脳細胞の未成熟あるいは損傷にもとづく知的能力の制約が、学習という働きにおいてどのような構造的な特徴を持つか」

(三木[1969]5)を究明することと、「その(学習の)働きを生活能力の向上に集結していくような生活経験を与えていくこと」(三木[1969]5)の2つであると考えていたといえる。

三木は、「精神薄弱児の教育や精神薄弱者の社会生活への参加は、本人に対する教育訓練もさることながら、これを受け入れる一般社会のほうにより多くの問題があり、その受け入れ態勢のいかんによって、本人に対する教育方針も変わっていくと考えられる」と、「環境的諸条件」の重要性も指摘している(三木[1969]6)。つまり、三木は、可能な限り精神薄弱者の能力を伸ばす教育が行われるとともに、その能力を十分に発揮できる生活の場が保障されることが大切であると考えていた(三木[1969]8-10)。

このようなことから、精神薄弱の判別の基準や方法も、精神薄弱者の処遇の進歩、教育内容や方法の改善、さらに一般社会の精神薄弱者に対する理解・認識の変化などに応じて変化すべきものであると考えられていた(三木[1969]11)。

三木は、精神薄弱児の知能構造の特性などを把握する検査方法の開発が課題であると考え、健常幼児の「精神発達研究の成果が参考になる」と述べているが、同時に「MA(精神年齢)が同じでもCA(暦年齢)に大きな差があればその精神構造は違ってくることに注意しなければならない」ことも指摘しており(三木[1969]11)、生活の積み重ねを大切に考えていたことがうかがえる。

本人の生活能力の獲得・向上と周囲の理解・環境の整備との相互作用で精神薄弱者の社会的自立、すなわち、社会生活への参加が実現するという考え方が、精神薄弱教育の思想であった。

この思想が生み出した教育実践は、精神薄弱児に「社会生活に根ざした活動経験」を教材として提供し、その活動による経過と結果がそのまま、保護者や一般社会の精神薄弱者理解につながるようにするというものであったといえよう。

#### IV. 「育成機能」を重視した精神薄弱教育カリキュラム

戦前の小学校における低能児教育では、知的教科よりも技能的教科の時間を増やし、教科指導よりも生活指導を中心とした総合的な学習を行うことが重要視されてきた。これは、対象となった児童が、通常教育の小学校以前の段階の指導内容が必要な子ども達を含む対象集団であったこと、知的教科の教科別の学習成果に一定の限界があると捉えられたこと、卒業後の職業生活を可能にする教育が指向されたためであった。

戦後初期の精神薄弱教育は、新規の義務教育である中学校段階における教育の在り方を検討することを主眼に、実験教育として開始された。この実験教育の展開の中で、は、精神薄弱者の発達は健常児とは質的に異なるという立場が取られ、社会生活能力の育成が目的とされた。そしてそのために、実生活にもとづいた生活体験の経験化を意図した学習活動が立案・実施されたのである。

日本における知的障害教育は、明治末から戦後初期にわたる試みの当初から、直接的な生活経験そのものを指導内容に設定し、教科には分けられない指導として取り組まれたも

のであったことがうかがえる。

学校教育が、「教科教育を中心とする認識能力の形成機能」（教科課程）と「価値観や道徳性，社会性の発達の育成機能」（道徳・特別活動などの教科外課程）の大きく2つの機能を有するとすれば、知的障害児の学校教育実践は、「育成機能」を重視したカリキュラムバランスで開始されたといえる<sup>16</sup>。

【付記】本節は、米田宏樹(2009) 日本における知的障害教育試行の帰結点としての生活教育—戦後初期の教育実践を中心に—。障害科学研究, 33, 145-157. を加筆修正した。

## 文 献

- 小宮山倭・飯田精一・藤島岳編(1957)青鳥十年。東京都立青鳥養護学校。
- 三木安正(1957)青鳥回顧 開設のころ。小宮山倭・飯田精一・藤島岳編(1957)青鳥十年。東京都立青鳥養護学校, 193-196。
- 三木安正(1969)精神薄弱教育の研究。日本文化科学社。
- 宮崎英憲編(1979)青鳥三十年。東京都立青鳥養護学校。
- 望月勝久(1979)戦後精神薄弱教育方法史。黎明書房。
- 文部省(2000)盲学校, 聾学校及び養護学校学習指導要領(平成11年3月)解説—自立活動編—(幼稚部・小学部・中学部・高等部)。海文堂出版。
- 森清(1972)「合科・統合」の必要性と限界。精神薄弱児研究, 165, 16-21。
- 名古屋恒彦(2002)「領域・教科を合わせた指導」の概念と教育課程上の位置づけの原型。発達障害研究, 24, 241-251。
- 名古屋恒彦(2003)「領域・教科を合わせた指導」の概念と教育課程上の位置づけの原型(Ⅱ)。発達障害研究, 25, 175-187, 241-251。
- 名古屋恒彦(2004a)「領域・教科を合わせた指導」の概念の成立—養護学校学習指導要領第1次改訂に着目して—。発達障害研究, 26, 116-127。
- 名古屋恒彦(2004b)知的障害教育における生活中心教育を巡る諸論考の課題。植草学園短期大学紀要, 5, 43-60。
- 名古屋恒彦(2006)戦後知的障害教育における生活中心教育実践の諸相。植草学園短期大学紀要, 6/7, 17-30。
- 中村勝二(1990)戦前の歩み。筑波大学附属大塚養護学校 創立30周年記念誌—東京高等師範学校附属小学校「特別学級」開設八十年—。筑波大学附属大塚養護学校, 21-47。
- 野口孝一(2006)区内散歩 水に生きる人びと(八)。広報誌「区のお知らせ 中央」, 平成18年4月15日号, オンライン (<http://www.city.chuo.lg.jp/koho/180415/san0415.html>)

<sup>16</sup> もちろんこの二つの機能は実際には不可分のものであり、教育実践活動としては常に明確に区別できるものではないことはいうまでもない。



- 杉田裕(1958a) 精薄児指導と教科—田村一二氏「鉄は切れる」より—その一. 精神薄弱児研究, 5, 12-16.
- 杉田裕(1958b) 精薄児指導と教科—田村一二氏「鉄は切れる」より—その二. 精神薄弱児研究, 6, 12-17.
- 杉田裕(1958c) 精薄児指導と教科—田村一二氏「鉄は切れる」より—その三. 精神薄弱児研究, 7, 11-14.
- 杉田裕(1958d) 精薄児指導と教科—田村一二氏「鉄は切れる」より—その四. 精神薄弱児研究, 8, 18-21.
- 杉田裕(1960) 精神薄弱児カリキュラムの系譜(3). 精神薄弱児研究, 20, 17-23.
- 杉田裕監修・小杉長平編(1967) 青鳥二十年. 東京都立青鳥養護学校.
- 東京市役所(1928) 東京市小学校補助学級の現状. 不二出版編集部(2005) 編集復刻版 知的・身体障害者問題資料集成戦前編第5巻. 不二出版, 215-233.
- 吉田昌義(2000) 知的障害児に対する指導 基本的視点. 香川邦生・藤田和弘編 自立活動の指導 新しい障害児教育への取り組み. 教育出版, 104-107.

### 第3節 昭和38年と46年養護学校小学部・中学部指導要領精神薄弱編の 独自性と共通性

—「精薄教科」と通常教育との比較と「生活科」新設に伴う各教科の変化—

山田康広・米田宏樹

#### I. 本節の目的

昭和38(1963)年養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編(以下, 38年指導要領)においては、教育内容が教科別に示された。しかし、その内容は通常の教科とは異なり、生活を中心とした視点の精神薄弱教育独自の性格を有する教科(「精薄教科」)が設定された。また、指導方法として、生活単元学習など領域・教科を合わせた指導が規定された。すなわち、38年指導要領は教科別の提示形式をとりながら、生活教育による教育実践を期待したものだったといえる。しかしながら、名古屋(1997)が指摘するように、その後の実践においては、教科別に指導する実践が多くなった。

その反省から、昭和46(1971)年養護学校(精神薄弱教育)小学部・中学部学習指導要領及び養護学校(精神薄弱教育)小学部・中学部学習指導要領資料(以下, 46年指導要領)では、領域・教科を合わせた指導による実践を促進し、生活に即した内容を教育的内容として大きく位置づけるため、教科「生活科」が設定された(小出, 2001)。これにより、昭和38年の社会、理科、家庭が廃止され、昭和46年の各教科は、生活、国語、算数、音楽、図画工作、体育の6教科になった。また、名古屋(2004a)は、この第1次改訂において、教科別の形式で内容を示した学習指導要領とは別に、生活単元学習などの指導の形態との2

重構造において教育課程を捉えることが強調されたと指摘している。

「精薄教科」と「生活科」に関して、西（1975）や田中（1982）は、「精薄教科」が普通教育との異質性を強調していることや社会、理科、家庭を廃して「生活科」を設定した理論的根拠のなさから、「精薄教科」や「生活科」が教科の概念から異質なものであることを批判している。一方、名古屋（1997；2004 a；2004 b；2006 など）は、1970年代後半以降の生活中心教育論を指示する立場から、領域・教科を合わせた指導などについて知的障害教育の独自性について論じている。また、小出（2001）は、自身が昭和 49（1974）年養護学校（精神薄弱教育）学習指導要領解説の生活科の執筆者である立場から、生活科の設定の経緯やその内容について解説している（経緯については、後述Ⅲ. 1. 1を参照）。

しかし、上述のように「精薄教科」や「生活科」の概念に関する論考は見られるが、このような見解に対して、「精薄教科」が通常教育（幼稚園・小学校・中学校）と比較しどのような性格を有しているのか、生活科の新設に伴い 46 年指導要領がどのように変化したか、内容項目を比較・検討したものは見られない。

そこで本節では、（1）「精神教科」の内容項目と通常教育の内容項目と比較し、「精神薄弱」教科がどのような独自性や通常教育との共通性をもつのかを明らかにすること、（2）38 年と 46 年指導要領の内容項目を比較し、生活科の新設に伴って昭和 38 年の内容項目が実際にどのように昭和 46 年に整理されたかを明らかにすることを課題とした。「精薄教科」が持つ性格や生活に即した内容の教育内容上の位置づけを明らかにすることは、現在の領域・教科を合わせた指導の実践に示唆を与えるものと考えられる。

知的障害教育における学習指導要領及び同解説に関する研究には、太田（2004）や藤原（2004）などが挙げられる。太田（2004）は、学習指導要領解説における生活単元学習の定義やその条件の記述の変遷を整理した。藤原（2004）は、音楽科の内容項目の変遷を整理した。本節では、太田（2004）と藤原（2004）の方法を参考に、対象資料の内容項目に関して新旧表を作成した。新旧表の作成において、必要に応じて KJ 法による項目の分類、整理を行った（本研究の新旧表は、本章の終わりの資料を参照）。本研究の対象資料は、課題（1）では、38 年指導要領、31 年度版幼稚園教育要領、昭和 33 年度版小学校学習指導要領（以下、小学校指導要領）、昭和 33 年度版中学部学習指導要領（以下、中学校指導要領）、課題（2）では、38 年指導要領、46 年指導要領とした。

なお、本稿において教育要領・指導要領及び資料からの内容項目の引用については、幼稚園を「幼」、小学校第 1 学年を「小 1」、「精神薄弱」教育においては小学部低学年、中学年、高学年、中学部を「低」、「中」、「高」、「中学」と省略し、その項目の番号をもって示すこととした。また、教科名など適宜、頭文字や略称を使用している（例えば、小学校国語第 1 学年の A 読むこと（1）3 の項目は、小 1 国 A 読（1）3 のように示す）。また、本研究は歴史的な研究であり、歴史的用語はそのまま使用することとした。

## Ⅱ. 幼稚園・小中学校との共通性と独自性

### 1. 国語

「精薄教科」国語、小学校国語、幼稚園の言語の内容項目を分類し、「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」に分けられた。

「聞くこと」、「話すこと」については、幼稚園と小学校（特に低学年）と「精薄教科」で共通した項目が多く見られた。どの学校・学年段階においても、聞くことと話すことは実際の生活場面との関連が強い行為であることから、三者において大きな違いが見られなかったことが考えられる。

「読むこと」、「書くこと」について、幼稚園には内容項目が見られなかった。小学校の「読むこと」では、教科書など本・文章を読むことが活動の中心とし、「声を出さないで目で読むこと」（小1 A 読イ）や「順序をたどって意味をとること」（小2 国A 読エ）のような読み方、「文字の形に注目し、筆順に従って書くこと。」（小1 国A 書ウ）や「知らせたいことが相手に分かるように書くこと。」（小2 国A 書イ）などのような書き方に関する内容項目が見られた。「精薄教科」では、小学校のような読み方や書き方に関する内容項目は少なかった。

一方、「精薄教科」の国語には読むものについて多くの内容項目が見られた。「身近な生活において、しばしば触れる看板、広告、その他の標識などに注意を向ける。」（精薄国低（3）ア）や「時間割りや日課表などを読む。」（精薄国高（2）エ）など読み物以外に日常生活に触れる文字も含まれていた。読むものの範囲は、「職業生活や経済生活に必要な伝票、領収書、説明書などがわかる。」（精薄国中学（3））など、生活年齢に即して設定されていた。

書くものについては、日記や記録、手紙などが見られ、小学校にも共通・類似した項目が見られた。しかし、「精薄教科」では、「自分の名前や住所をはっきり書く。」（精薄国高（2）オ）や「日付けや曜日などを正しく書く。」（精薄国高（2）カ）のようにより具体的で身近なものが対象となっていた。また、「自分の履歴書を正しく写し書きする。」（精薄国中学（6））や「簡単なメモや作業日誌などをつける。」（精薄国中学（8））のように生活年齢に即して書くものが設定されていた。

また、「精薄教科」の内容項目には、活動的な学習や総合的な学習が想定されたものが見られた。「絵合わせや簡単なかるた遊びをする。」（精薄国低（3）エ）では、遊びなどの活動を通じた学習が、「鉛筆やクレヨンなどで簡単な絵日記を書く。」（精薄国低（3）カ）では図画工作との関連が想定される内容項目が含まれていた。

「精薄教科」では、「字と絵の違いがわかる。」（精薄国低（3）ア）、「自分の名前をわかる程度に書く。」（精薄国低（2）オ）のように、発達年齢の低い児童を想定した独自の項目が見られた。

### 2. 社会

「精薄教科」社会の内容項目を分類し、「遊び・交際」、「ものの扱い・役割・きまり」、「交

通・安全」、「金銭」、「社会のしくみ」に分けられた。これらの内容に該当する幼稚園の内容項目（主に社会）、小学校の内容項目（主に社会、道徳）を比較した。

「遊び・交際」について、遊びの内容は幼稚園と「精薄教科」に見られたが、小学校には見られなかった。学校で働く教師などの名前や立場を知ることに関する内容項目は、幼稚園社会、「精薄教科」社会、小学校1年の社会に共通して見られた。友達に関する内容では、誰とでも仲良くすること、あやまちを許すことなど幼稚園の社会（幼社5）、小学校の道徳、「精薄教科」に共通して見られた。一方で、「精薄教科」中学部「悪い遊びをしたり、よくない仲間にはいらないようにする。」（精薄社中学3）が含まれているが、これと同様の内容項目が中学校道徳にも見られた（中道3（4））。

「ものの扱い・役割・きまり」、「金銭」、「交通・安全」についても、「遊び・交際」と同様に、幼稚園の内容項目と共通・類似する内容項目が多くみられ、小学校・中学校段階においてこれらの内容は、道徳の内容項目（主に「日常生活の基本的な生活習慣」分野）に含まれていた。

「社会のしくみ」に関する内容では、幼稚園社会、小学校社会、「精薄教科」社会において、郵便局、消防署、工場、商店など共通した題材が学習する内容に含まれていた。しかし、幼稚園では、それらに対して「郵便配達・車掌・巡査・農夫など、身近な働く人々に親しみをもつ。」（幼社6）や「停車場・郵便局・消防署・工場・商店などを見に行く」（幼社6）という内容項目であった。精薄教科でも、「見学その他の活動を通して、警察署（交番）、郵便局、消防署、病院、駅、デパートなどで働いている人々を知る。」（精薄社中（20））や「切手やはがきを買ったり、速達や電報を頼んだりする活動などを通して、郵便局のはたらきを理解する。」（精薄社中学9）のように活動を通して理解することや実際にそれらを利用できるようにすることを内容項目としたものが多く見られた。一方、小学校社会ではそのような具体的活動が内容項目には含まれていなかった。

また、「精薄教科」には法律や選挙など政治に関する内容項目が含まれていた。小学校社会では政治に関する内容は、小学校第5学年以降に見られる内容であった。政治以外の「社会のしくみ」に関する「精薄教科」の内容項目は、おおむね小学校第1学年から第3学年程度のもとの共通・類似していた。そのため、「精薄教科」の政治に関する内容項目は、「選挙の意味がだいたいわかり、学級会や生徒会などの役員の選挙に参加する。」（精薄社中学23）や「ごく身近な具体的なことがらを通して、法律の意味がわかる。」（精薄社中学26）のように、具体的な記述で行動を通して理解することに重点を置いた内容項目であった。

幼稚園社会と「精薄教科」の社会は、小中学校の社会科と意味が異なる部分があり、社会についての認識だけではなく、集団生活における基本的な技能や態度が含まれていることが考えられる。そのため、幼稚園や「精薄教科」の社会には小中学校の道徳と共通・類似する内容項目が多く見られたことが考えられる。小学校社会においても、第1学年、第2学年の低学年においては「この学年の社会科は、特に道徳の時間における指導との関係が強い。」（文部省、1958）とされていた。しかし、「具体的な社会生活の中で人や物がど

んな働きをしているか、その働きはどんな条件にささえられているかなどについての認識を育てながら、その発展として・・・習慣形成や心情の育成を目指す」とされており（文部省、1958）、あくまで社会では社会への認識が重要な土台であることが望まれていた。

### 3. 算数、数学

「精薄教科」算数・数学（以下、算数）と小学校算数、それに該当する幼稚園の内容項目（主に言語4. 数量や形、位置や速度などの概要を表わす簡単な日常用語を使う。）を分類し、「数と計算」、「量と測定」、「図形と図表」、「実用」の4つに分けられた。

幼稚園の算数に該当する内容項目は、「日常経験す事物について、数・長さ・広さ・高さ・重さ・形などを表わす簡単な日常用語を使って話す。」（幼言4）のように、言葉を話すことを通して数量に関する学習をすることが内容項目となっていた。

小学校の算数の内容項目は、算数の体系に沿った内容の記述であった。特に、「数と計算」の内容項目では、数唱や加減乗除の計算などに対して、その計算する数の位などが内容に記述されていた。小学校第1学年については、「具体的な事物について、まとめて数えたり等分したりすることを通して、乗法・除法の素地となる経験を与える。」（小1算A（7））や「児童の日常のことば、たとえば、さんかく、しかく、まる、はこのかたち、まっすぐなせんなどを用いて形を構成したりすること。」（小1算C（1）イ）のように具体的な活動によって示された項目も見られた。

一方、小学校と同様に算数の体系に沿った項目が見られたが、位や方法の細かな記述がなく、概括的に示されていた。例えば、「簡単な加法や減法を用いる場合について知り、初歩的な計算ができる。」（精薄算高（2））などであった。

「精薄教科」算数・数学は、幼稚園のような日常用語を用いた学習に加え、具体的な経験を通して数量に関する用語をしようしたり、数量を理解したりすることを内容項目としてものが見られた。例えば、「具体的な経験を通して長い、短い、広い、狭い、軽い、重いなどがわかる。」（精薄算低（2））や「具体的な経験を通して、丸、三角、四角などの図形の区別がわかり、名称が言える。」（精薄算低（4））などが挙げられる。

さらに、具体的な経験として、「道具などをもとの数に合わせたり、もとの位置にかたづけたりすることができる。」（精薄算中（11））や「乗り物などの時刻表が読める」（精薄数中学13）のように学校生活や社会生活での場面を想定した内容項目が見られた。

また、「精薄教科」にのみ「金銭」に関する内容項目が見られた。「きまった値段の簡単な計算ができる。」（精薄算中（8））や「身近な生活に必要な範囲の金銭が処理できる。」（精薄数中学9）、「簡単な伝票・請求書・領収書などの意味がわかり、それに使われる漢数字などが読める。」（精薄数中学11）など、金銭を取り扱う範囲についても生活年齢に即した設定がされたものと考えられる。

### 4. 理科

「精薄教科」の理科は、その内容項目の記述の一致や類似している点から、主に小学校の学習指導要領の内容項目を参考にしたことが考えられる。そのため、内容項目の記述や

配列は、理科の体系に沿ったものであった。Table 3-1 に、小学校理科の単元の一覧を示し、「精薄教科」にも含まれている単元を網掛けで示した。

「精薄教科」理科の内容項目は、おおむね小学校第3学年から第4学年までの内容項目を中心に共通していた。小学校理科と「精薄教科」理科の内容項目が多く共通していることには、小学校の理科においても内容項目に飼育や採取、観察、遊びなど具体的な活動が重視されていることがその理由であると考えられる。

しかし、「精薄教科」の多くの項目が小学校第1学年から第4学年の内容と共通する中、一部、小学校第5学年、第6学年の内容項目も含まれていた。それは、第5学年の(1)オ 病原体と寄生虫、第6学年の(4)ク 電気の配線・電気器機、(5)ア 鉄・銅・アルミニウムの性質、ウ 線維と性質であった。これらは、社会生活での健康や衣食住と密接に関係している分野であるため、小学校高学年の項目でありながらも、その必要性から「精薄教科」の内容として加えられたものと考えられる。

また、「家畜や小動物などを飼い、続けてその世話をするとともに、その育ち方や著しい習性などに気づく。」(精薄理中学2)のように、小学校の飼育する動物の範囲には見られない家畜も含まれていた。

Table 3-1 小学校理科の単元の一覧と「精薄教科」に含まれる単元

第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
(1) ア 花だんの草花 イ 野山の自然 ウ 虫の採取・観察 エ 動物の世話 オ くだもの	(1) ア 草花の世話 イ 四季の野山 ウ 田畑の虫 エ 池・小川の生物 オ 自分の歯	(3) ア 学校の世話 イ 季節の生物 ウ 鳴く虫の生活 エ かえるの生活 オ 花などのしる カ 人の体	(1) ア いもやまめ イ 動物の暮らし・習性 ウ 川や池の水草やも エ 虫の一生の変化 オ 海辺の生物の生活 カ 生物の冬越し キ 体の発育・ばたらき ク 食物の栄養素	(1) ア いね イ 発芽 ウ 花と虫の関係 エ 魚のからだ オ 病原体と寄生虫	(1) ア 植物の根・茎・葉 イ 森林の生物・保護 ウ きのかやかび エ 人体のつくり・健康
(2) ア 天気 イ 土地の高低・石 ウ 日かげ・日なた	(2) ア 天気の変化 イ 雨水のゆくえ ウ 太陽の動き エ 月の形	(2) ア 四季の天気 イ 土の性質 ウ 川原の様子 エ 月の形の変化	(2) ア 気温の測定・変化  (3) ア 川の水の流れ方 イ 川や海の水のばたらき	(2) ア 風の向き・強さ  (3) ア 地層 イ たい積岩 ウ 化石 エ 地下水 オ 石炭・石油	(2) ア 空気の湿り気 イ 雨量・積雪量  (3) ア 火山・火成岩 イ 鉱物の性質と利用
(3) ア 風で動くおもちゃ イ はねの飛び方 ウ 噴水の水 エ 影のでき方 オ 鏡のはたらき カ 水 キ 磁石のはたらき	(3) ア 水車の回り方 イ 物の浮き沈み ウ こまの回り方 エ やじろべえ オ 落下さん カ ゴム風船 キ 音の出方 ク せつけん	(3) ア ゴムやばね イ 紙玉・水でつぼう ウ グライダー エ 音の伝わり方 オ 鏡、物の映り方 カ 虫めがね キ 物の温度 ク 水のでき方 ケ 磁石の性質	(5) ア てんびん イ 物の浮き沈み ウ てこ エ ポンプ オ 水の状態変化 カ 物の膨張・収縮 キ 乾電池と豆電球  (6) ア でんぷん イ 動植物のあぶら ウ たんぱく質 エ 食塩水の蒸留	(4)ア 地球の自転と昼夜  (5) ア 摩擦 イ 物のすわり ウ 音の高低 エ 音の伝わり方 オ 光の直進・反射・屈折 カ 熱の移り方 キ 電磁石  (6)ア 火の起こし方 イ 酸素と二酸化炭素 ウ 燃料 エ せつけん オ 酸性・アルカリ性	(4) ア 振り子 イ ばね ウ 歯車やベルト エ てこ・輪軸・滑車 オ レンズ カ モーター キ 電流の発熱作用 ク 電気の配線・電気器機  (5) ア 鉄・銅・アルミニウムの性質 イ はんだと合金 ウ 線維と性質

## 5. 音楽

「精薄教科」音楽、幼稚園音楽リズム、小学校音楽の内容を分類し、「聞くこと」、「身体表現」、「歌うこと」、「器楽」に分けられた。

音楽に関して、「精薄教科」、幼稚園、小学校において、共通する内容項目が多く見られた。

「聞くこと」に関しては、レコード・ラジオ、先生や友達の演奏、様々な音楽など、聞くものについて共通した内容項目が見られた。「身体表現」に関しては、自由な身体表現や創作的な身体表現、「歌うこと」に関しては発声、正しい音程、姿勢、斉唱、独唱、「器楽」に関しては、リズム楽器、楽器の扱いが共通して、内容項目に含まれていた。

音楽に関連する諸経験を内容とした項目が、幼稚園と「精薄教科」には共通して含まれていた。例えば、「友だちが出る演奏会や音楽会を楽しんで聞く。」(幼音2)、「よい音楽映画を見たり、音楽会へ行く。」(精薄音中学1(3))、「皆といっしょに学芸会などで音楽を楽しむ」(精薄音中学1(4))のような行事と関連した内容項目が見られた。他にも、「いつも使うリズム楽器の名前や使い方を知る。」(幼音3)、「リズム楽器や笛の名まえを知る」(精薄音低(3)イ)のように楽器の名まえを覚えるという器楽の活動に関連した学習が内容として含まれていた。

また、幼稚園と「精薄教科」には「身体表現」に関する様々な内容項目があり、共通して含まれていた。「曲に合わせて歩いたり、かけたりする。」(幼音4)や「音楽を聞いてとぶ、歩く、かけあしする、手を上げるなどの簡単な運動をする。」(精薄音低(2)イ)のように音楽を伴った運動の活動や、「動物や乗物などの動きをまねて、身体の動きをする。」(幼音4)や「音楽に合わせて模倣遊びをする。」(精薄音中(2)エ)のように模倣や遊びの活動が挙げられた。これらのように、音楽もそれ単一の活動ではなく運動や遊びなどが合わさった活動を通した学習が両方で想定されていた。

小学校の内容はおおむね小学2年生程度の内容までを「精薄教科」で扱われていた。しかし、「二拍子(六拍子)、三拍子および四拍子を感じとる」(小1A(3)ア)など、楽器の特徴や演奏形態、楽典の知識と要求する鑑賞が内容項目、「歌いだし、息つき、フレーズのくぎり方および歌い終わりを正しく歌う」(小1B歌(2)キ)など、比較的高度な技能のような内容項目は「精薄教科」には含まれていなかった。

しかし、「精薄教科」の内容は、「よい音楽映画を見たり、音楽会へ行く」(精薄音中学1(3))や、「聞きたい音楽をレコードやラジオなどから選んで聞く」(精薄音高(1)エ)など音楽の余暇への利用や生活年齢が考慮されたと考えられる内容項目も見られた。

## 6. 図画工作

「精薄教科」の図画工作、幼稚園の絵画表現、小学校の図画工作の内容項目を分類し、「造形活動(絵、版画、粘土、その他の造形、色や形)」、「造形活動に関する知識・技能」、「事前・事後的な活動や態度」に分けられた。

「造形活動」に関して、小学校は造形活動に対して絵画、版画、粘土など手法、題材、材料など学年ごとに決められていた。一方、「精薄教科」では小学校と同様、絵画、版画、粘土などの造形活動に対して、内容が概略的に示されていたが、作るものの題材については特に示されていなかった。しかし、「自然物をできるだけじょうずに並べたり、そろえたり、重ねたりする。」(精薄図低(5))のように幼稚園と共通・類似した内容項目や「粘土をのぼしたり、丸めたり、平らにしたりし、また、ごく簡単な形を作ったりする。」(精薄

図低（6）など、小学校以前の発達段階が考慮されたと考えられる内容項目が見られた。

「事前・事後的な活動や態度」に関する内容では、小学校と「精薄教科」では造形活動への意欲や喜びなど態度に関する内容項目に含まれていた。一方、幼稚園と「精薄教科」では造形活動の前後に行われる活動についての内容項目が多く見られた。例えば、「材料や道具を準備したり、あと始末したりする。」（幼絵1）、「造形活動のための準備やあとかたづけをする。」（精薄図中（2））のような準備・あとかたづけ、「教師といっしょに、保育室や廊下などを花や絵で飾る。」（幼絵3）、「自分たちの作ったもので教室を飾る。」（精薄図中（12））のような作品の展示などが挙げられた。さらに、「精薄教科」では、「教室の掲示物や飾りなど配置や配色に関心をもち、教室を美しくしようとする。」（精薄図高（11））や「絵画・版画・手芸品・工芸品などを見たり、作ったりして、余暇を楽しむ。」（精薄図中学9）など実生活の場面で造形活動の学習を活かすことを想定した内容項目が見られた。

## 7. 家庭、職業・家庭の「家庭」分野

「精薄教科」家庭とそれに該当する幼稚園（主に健康、社会）、小学校（主に家庭、道徳）の内容項目を分類し、「基本的生活習慣（衣服、食事、排便、睡眠、清潔）」、「家の決まり」、「家族との生活」、「家庭生活の基礎的技能・手伝い」に分けられた。

「基本的生活習慣」の内容は、幼稚園の健康の内容項目と共通・類似していた。「精薄教科」家庭の内容は、「普通児であれば、既に家庭生活で身につけているはずの基本的生活習慣の形成や、身近生活の処理なども含まなければならない」（文部省〔1966〕38）とされており、通常の小中学生が身につけている、すなわち小中学校段階以前の幼児が学習する基本的生活習慣を想定して内容が設定されたことが考えられる。同じような内容は、小学校では、道徳に「服装・言語・動作など、時と場に応じて適切にし、礼儀作法を正しくする。」（小道（3））という項目などに見られた。

「家の決まり」、「家族との生活」、「家庭生活の基礎的技能・手伝い」においては、小学校第5学年、第6学年に設定されている家庭の内容項目と類似したのが見られた。例えば、「家族の生活時間をだいたい調べて、規則正しく生活したり、規則正しく生活したり、余暇を利用して生活を楽しくしたりすることなどをくふうする。」（小6家D（1）エ）と「余暇の意味を知り、休日をなるべく楽しく過ごすようにする。」（精薄家中学（21））、「日常の食事のぜんだてやあとかたづけを、衛生的、能率的にするしかたを考えて、実習する。」（小5家B（1）ア）と「食事の準備、あとかたづけなどの手伝いをする。」（精薄家高（27））が挙げられた。小学校の家庭においては、衣食住に関する知識のような知的理解やそれを基礎においた技術の習得を内容とする記述が多くみられるが、「精薄教科」においてはより具体的に行動的な内容の記述によって内容項目が設定されていた。

## 8. 体育、保健体育

「精薄教科」の体育、保健体育（以下、体育）、小学校の体育とそれに該当する幼稚園（主に健康）の内容項目を分類し、「体操」、「陸上」、「ボール運動・球技」、「ダンス・表現」、「その他の運動」、「健康」、「安全」に分けられた。



運動に関して、幼稚園では特に上述のような競技ごとに内容項目を分けて設定されたり、配列されたりはしていなかった。これは、これまででも言及したように幼稚園では総合的な活動を前提とした記述が多く、運動の場合も、音楽や遊びなどと関連した記述がされていることによると考えられる。

一方、小学校ではそれぞれの競技・運動に対して様々な内容が記述されているが、「精薄教科」では内容が概略的に示されていた。例えば、小学校においては「とび箱遊び……またぎ越し、踏み越し、腕立てとび上がり、とびおりをする。」(小2体B(1)ウ)やであるが、「精薄教科」では「簡単なとび箱運動をする。」(精薄体中学(8))であった。

「精薄教科」の「ボール運動・球技」の運動の種類を見ると、ころがしドッジボール(精薄体中(22))、簡易化したベースボール、ドッジボール(精薄体高(19))、いろいろなボール運動、ピンポン、バドミントン、簡易化した野球(精薄体中学(17),(18),(21))であった。このうち、ピンポン、バドミントンは小学校・中学校の学習指導要領上にはない競技であった。「精薄教科」では保健体育の目標に「健全なスポーツや遠足に対する興味をもたせ、余暇を利用し生活を豊かにしていく態度を育てる。」(精薄保中学目標4)とあるように、余暇の生活での運動も考慮されていたことが考えられる。

「健康」に関する内容は、幼稚園の健康の内容項目と「精薄教科」の内容項目が類似していた。両者とも内容項目が具体的で行動的な記述、もしくは「関心をもつ」というような記述で内容が設定されていた。小学校低学年においてもこの傾向が見られ、「運動後、手足を洗い、汗をふく」(小1・2G(1)イ)が設定されていた。

一方、小学校高学年においては、健康な生活、身体の発達状態や健康状態、病気の予防についての知識など知的理解に基礎を置いた上での処置や生活の仕方が内容項目に記述されていた。例えば、「激しい運動や長時間の作業など疲労の状態、各自の睡眠時間などについての経験を通して、休養・睡眠の必要を理解する。」(小5体G(1)エ)や「かぜの症状や原因について知り、その予防に努める。」(小6G(1)ア)などが挙げられた。「精薄教科」では、同様の内容において、記述はより具体的で行動的な記述によって示されていた。例えば、「食べすぎや寝冷えをしないように気をつける。」(精薄体高(28))、「病気にならないように食べ物や過労などに気をつける。」(精薄保中学(7))などが挙げられた。

## 9. 職業・家庭の「職業」

「精薄教科」職業・家庭の「職業」に該当する幼稚園、小学校、中学校の内容項目を比較した。

幼稚園社会には「2. 仕事をする。」という分野があり、仕事における態度に関する内容項目が見られ、「精薄教科」職業にも類似した内容項目が見られた。幼稚園の「仕事」は必ずしも社会生活の仕事を目指すものではないが、教師の手伝いなど日常生活において身につけるべき態度と職業における態度に関連性があることは示唆される。また、「リーダーの指示や仕事の決まりなどをよく守る。」(精薄職1(6))、「むやみに他人の失敗や過失をとがめないようにする。」(精薄職1(8))、「ことばや動作、服装に気をつける。」(精薄職1

(15) は、小学校・中学校の道徳の内容項目と類似していた。幼稚園、小学校、中学校では強調されないが、「精薄教科」の内容項目では日常生活で身につける態度や道徳について、職業生活も範囲とした教育が強調されていた。

また、「精薄教科」職業の内容は、前述の他の「精薄教科」の内容項目と関連が強いものが多くみられた。例えば、「作業の準備、あと始末、計画など」(精薄職2第2項(1))は図画工作の「事前・事後的な活動や態度」に、「作業に関連する諸施設の利用」(精薄職2第2項(5))は社会の「社会のしくみ」に、「勤労、賃金、生計などについての基礎的知識」(精薄職2第2項(6))は算数・数学の「金銭」に類似した内容項目が存在した。

上述のことから、職業の内容は、職業生活の場面を考慮した道徳やその他の「精薄教科」の内容項目であることが考えられる。また、職業・家庭は、作業学習など職業教育の中心的な科目であることから、作業学習は道徳や他教科の内容を作業を通して実践的に学習することが想定されていると考えられる。

### Ⅲ. 「生活科」の新設に伴う各教科の変化

#### 1. 「生活科」の新設と生活に即した内容の強調

(1) 指導要領改訂と生活科新設の経緯：昭和45(1971)年、「盲学校、聾学校および養護学校の教育課程の改善について(答申)」において、当時の特殊教育の普及から盲学校、聾学校および養護学校に就学する児童生徒の障害の種類、程度が広範囲に及ぶようになったことに対して、心身に障害を有する児童生徒に対する教育のいっそうの充実のための教育課程の改善が求められた(文部省[1970]9)。その中で、精神薄弱者を教育する養護学校の小学部においては、「二歳から六歳程度の精神年齢の児童が大部分を占めている実態にかんがみ、児童の精神発達の度合いに即応するように教科の分類について改めることとし、・・・身近生活の確立と処理、集団への参加などの能力を養うための新しい教科を設け、その名称を『生活』とすること」が定められた(文部省[1970]13-14)。

教科の分類については、「養護学校対象児童の障害の程度が重度化してきたこと」により、「既存の教科による以外の様式で、教育内容を組織することの必要性」が高まったことが契機となった。その「既存の教科による以外の様式」については、いくつかの案が検討される中、「生活」を新設し、社会、理科、家庭の3教科を廃止することが決定した(文部省[1974]50)。

「生活」の内容は、身近生活、家庭生活、学校生活、社会生活の4つの生活領域に区分され、それらの領域において立てられた大項目を整理し、11の分野の項目が設定された(文部省[1974]52-54)。その11分野は、「基本的生活習慣」、「健康・安全」、「遊び」、「交際」、「役割」、「手伝い・仕事」、「きまり」、「金銭」、「自然」、「社会のしくみ」、「公共の施設」であった。

昭和46年生活科の内容項目とそれに対応する昭和38年の各教科の内容項目を本章末資料Table Iに示した。昭和46年の生活科の内容項目は、ほとんどが昭和38年の社会、理科、

家庭、体育の保健の内容項目と対応していた。また、国語、算数の内容項目も含んでいた。

(2) 身近生活・基本的生活習慣の内容規定と意味づけ：「基本的生活習慣」は、昭和 38 年の家庭を中心に、体育の保健、社会における基本的生活習慣に関する内容項目が対応していた。

昭和 46 年では、高学年において、高 (3) 「好ききらいをせずに食べると、からだによいわけがわかる。」のような守るべき生活習慣とそれによってもたらされる結果に関する知識や高 (12) 「そで、えりなど、衣服の各部の名称がわかる。」のように通常教育の家庭科の要素を含んだ内容項目が新設された (本章末資料 Table10 の網掛で①がついた項目を参照)。

また一方で、昭和 46 年において、昭和 38 年の社会の高 (18) 「人の迷惑になるような不衛生なことをしないようにする。」や家庭の低 (33) 「家庭の人が仕事をしているときは、じやまをしない。」のような、「迷惑をかけないようにする」というような表現内容項目が削除された。

これらは、「基本的生活習慣」などの内容に対する立場の違いが影響したものと考えられる。昭和 38 年の家庭は通常教育の小学校高学年における家庭科とは性格が異なり、その内容は「普通児であれば、すでに家庭生活で身につけているはずの基本的な生活習慣の形成や、身近生活の処理など」(文部省 [1966] 38) であるとされた。一方、昭和 46 年では、『生活』の内容が、成人生活のための準備のための、いわゆる“しつけ”的内容で構成されるべきではなく、児童の現在の生活を充実させ、高めるための内容」(文部省 [1974] 54) であるという考えであった。

(3) 学校・家庭・社会生活場面を想定した内容の追加：昭和 46 年では、昭和 38 年に概略的に示された内容項目がより具体的・行動的記述で示し直された。このため、内容項目数が増加している。例えば、昭和 38 年の社会の高 (17) で「いろいろな交通規則を正しく守る。」と概略的に示されていたが、昭和 46 年では「健康・安全」の中 (7) 「道路を横断する時は、右左をたしかめ、手をあげてわたる。」など具体的に 7 項目において示された (本章末資料 Table10、網掛②の項目を参照)。また、「金銭」の内容項目の多くは、昭和 38 年の国語、算数の内容項目が含まれていたが、それらに加え、中 (2) 『10 円』、『50 円』、『100 円』などの貨幣の種類がわかる。」や高 (2) 「1,000 円以下の貨幣や紙幣の種類がわかる。」のように貨幣や紙幣の種類に関する内容項目が新設された。

生活科の内容は、学年段階に着目すると、昭和 38 年の低学年には設定されていなかった中・高学年の内容項目が 46 年には低学年で設定されたものがあった (本章末資料 Table10、網掛③の項目を参照)。例えば、昭和 38 年低学年では係り活動に関する内容項目が見られないが、昭和 46 年には、手伝い・仕事・役割の低 (5) 「あいさつの号令かけや黒板けしなどの係り活動をする。」が設定された。また、社会のしくみ・公共の施設の低 (1) 「いろいろな種類の店があることがわかる。」、低 (4) 『おまわりさん』や『郵便屋さん』がわかる。」など、昭和 38 年では中・高学年にしか示されていなかった内容が、より平易な

内容記述の項目として低学年に付け加えられた。

また、昭和 38 年では中学部にしか示されていない内容が、昭和 46 年小学部生活科の内容に付け加えられた（本章末資料 Table10，網掛④の項目を参照）。例えば、昭和 46 年社会のしくみの高（4）「社会の行事や祝祭日などのおよその意味がわかる。」は、昭和 38 年中学部社会の「22 祝祭日の意味がだいたいわかる。」に対応していた。

46 年指導要領の改訂において、『生活』の新設と関係あるなしにかかわらず、その他の各教科の内容において・・・対象児童の障害の重度化が考慮され、内容の程度がいくぶんさげられた」（文部省 [1974] 50）。しかし、上述のように、生活科の項目は、中学部の内容が高学年に、中・高学年の内容が低学年にまで拡大して設定されていた。

また、手伝い・仕事の分野において、中（6）「仕事のあとかたづけをする。」など「仕事」という語句が使われるようになった（本章末資料 Table10，網掛⑤の項目を参照）。「仕事」という語句の定義は定かではないが、昭和 38 年には見られなかった。この「仕事」という語句は、社会生活の区分で内容を構想したことから、取り入れたものであると考えられる。

生活科の内容項目における生活場面の範囲を見ると、きまりの低（1）「きまった通学路で登下校する。」のように登下校、高（3）「集会や校外学習などの時は、集団行動に必要なきまりを守る。」のように集会や校外学習など、学校・家庭・社会生活における場면을例示した項目が増加した（本章末資料 Table10，網掛⑥の項目を参照）。

昭和 38 年の国語から生活科に移動したあいさつに関する内容項目は、食事のあいさつ、寝起きのあいさつ、身近な人とのあいさつ（本章末資料 Table 1，網掛⑦の項目を参照）、社会と家庭から生活科に移動したあとかたづけは、食事、入浴、学習道具・遊び道具、仕事のあとかたづけ（本章末資料 Table10，網掛⑧の項目を参照）と、学校・家庭・社会生活と様々な場面に応じた内容項目に分けて示されていた。また、昭和 46 年では国語からはがきを書く項目が削除されたが、生活科において、はがきの購入から投函までの一連の項目が新設された（本章末資料 Table10，網掛⑨の項目を参照）。

生活科の新設の意図には、「いわゆる生活的内容を、教育内容として大きく位置づけ」ること、「各教科や各領域の内容に合わせて授業を行う際の中心的内容を組織しておくことによって、教科別・領域別に内容を分けない指導を充実させること」が挙げられた（小出 [2001] 18）。昭和 38 年の内容項目との比較における生活科の内容項目の変化は、生活単元学習や日常生活の指導など領域・教科を合わせた指導をするため、身近・家庭・学校・社会生活における生活経験を網羅するような内容項目を充実させたことによると考えられる。

**（4）昭和 38 年の理科と昭和 46 年生活科自然分野：**昭和 46 年生活科の自然分野は、昭和 38 年の理科の内容項目が対応していた。昭和 38 年での理科低（2）ウ「木の実や落ち葉を拾って、木の実遊びや葉並べなどをして、実や葉の色・形・大きさなどに関心をもつ。」が、昭和 46 年自然低（1）「草摘み、木の実拾い、落ち葉拾いなどをして遊ぶ。」となった。このように、昭和 38 年の内容項目に見られた活動から得られる知識や技術、態度に関する

記述が削除され、昭和 46 年では活動内容のみの記述になった（本章末資料 Table10 自然、昭和 46 年において削除された昭和 38 年の記述を下線部で示した）。これは、生活科の内容項目は「児童に経験されるべき活動として表現され」という方針によるものと考えられる（文部省 [1974] 55）。しかし、その活動から児童の学ぶ内容が考慮されない場合、形式的な学習になり、「這い回る経験主義」に陥ってしまう危険性も存在すると考えられる。

## 2. 生活科の新設に伴う他教科における内容項目の変化

（1）生活に即した内容の削除と教科の知識・技能への限定：昭和 38 年と昭和 46 年の生活科以外の各教科の内容項目を本章末資料 Table11 から Table15 に示した。

昭和 38 年国語から、あいさつや経験したことを話すこと、買い物に必要なことば、かるた遊びなどの内容項目が生活科に移動した。また、時間割表などを読むこと、日記や記録を書くことの内容項目が削除された。また、昭和 38 年低（1）エ「絵本などを見て、その内容について話し合う」が、昭和 46 年低（2）「絵本、紙しばい、劇、幻灯、テレビ、映画などを見て、おもしろかったことを自由に話す。」になったように、表現が単に「話す」に変更され、「話し合う」活動が内容項目の表記からなくなった（本章末資料 Table11, 網掛①の項目を参照）。これらの変更により、国語科の内容項目の中に生活場面における聞く・話す・読む・書くことを用いた実生活における活動の内容項目が少なくなった。

また、「読むこと、書くこと」で低（6）「いろいろな線や形などをなぞったり、書いたりする。」など書くことに関する意欲や動作が新設された（本章末資料 Table11, 網掛②の項目を参照）。昭和 38 年から引き継がれている項目と合わせると、特に「書くこと」の内容は、ひとつひとつの「書く」行為で示された内容項目が多くなった。生活科の新設から、国語科の内容項目は、実生活の活動のまとまりとして示されたものが減り、聞く・話す・書く・読むことそのものの動作単位で示された項目の割合が多くなり、国語の知識・技能の習得に関する内容に限定されたと考えられる。

算数では、昭和 38 年の道具の数合わせや買い物などの内容項目が生活科に移動した（本章末資料 Table12 の▲印の項目を参照）。また、昭和 38 年中（12）「学習の道具や給食の食器などをひとりひとりにまちがいなく配ることができる。」は削除され、昭和 46 年に低（3）「物を配ったり組み合わせたりなどして、1対1対応をする。」が新設されたように、具体的に生活における活動として示されていた記述が、削除された。こうした生活科への移動や削除、記述の変更により、算数においても、生活場面における活動で示された内容項目が減った。

昭和 38 年低（1）「身近にあるいろいろなものを並べたり、比べたり、取りかえっこをしたりする。」、（9）「おもちゃや道具を種類別に分けてしまったり、もとの位置にもどしたりすることができる。」の内容は、昭和 46 年低（1）「おもちゃや道具などを種類別に分けたり、並べたり、比べたりする。」にまとめられ、数量的な操作活動のみに内容が限定された。さらに、昭和 38 年、昭和 46 年の両方に数を数えるという内容項目があるが、昭和 46 年算数科ではそれに加え、中（1）「具体的なことがらを通して、順番がわかり、順序数

を唱える。」が内容項目に新設され、数量概念の内容が重視された。また、昭和 38 年の算数では、内容項目に「具体的なことがらの取り扱いを通して」など活動を通した学習に関する記述が含まれていたが、昭和 46 年では図表以外の分野においてその記述が削除、変更されていた（本章末資料 Table12 の下線部を参照）。

昭和 46 年の音楽では、高（10）「簡単なリズム絵譜を見て、合奏をする。」のような楽譜、図画工作では高（6）「色合いの違い、色の寒暖などがわかり、色の組み合わせを考えて表現する。」のようなデザインや低（10）「自分の作品について話をする。」や中（10）「友だちの作品を見て話し合う。」など鑑賞の内容項目が新設された。これらは通常教育の音楽や図画工作に含まれている内容であり、精神薄弱教育において音楽や図画工作教育が拡張された。また、昭和 38 年体育科において大まかな競技名で内容が示されていたのに対し、昭和 46 年体育科ではそれぞれ競技の具体的な運動や動作で内容が示されていた。

一方、昭和 46 年の音楽や図画工作、体育では学習活動に事前・事後的な活動や態度に関する内容項目が削除された（本章末資料 Table13, Table14, Table15 の◆印の削除項目を参照）。例えば、昭和 38 年の音楽の中（3）エ「楽器をていねいに扱う。」、図画工作の中（2）「造形活動のための準備やあとかたづけをする。」、体育の高（31）「運動器具の破損に注意し、危険が起こらないようにする」などが削除された。昭和 46 年の生活科にこれらの習慣的な活動に関連した内容項目が存在したことにより削除されたと考えられる。

昭和 38 年図画工作においても、中（11）のように図画工作の知識の習得に関して「造形活動を通して」という記述があり、活動を通した学習が示されていたが、昭和 46 年ではその記述が削除されていた。また、昭和 38 年体育科では、内容の配列において、特に高（20）から（22）に運動会の競技がまとめて示されていた。これは、運動会を行事単位とすることが想定されていたと考えられる。しかし、昭和 46 年ではそれらの項目は、競技別の大項目の中に整理され、一部項目が生活科に移動した（本章末資料 Table15 網掛の項目を参照）。生活科以外の教科は、その教科の知識・技能の習得に関する内容に限定された。国語や算数では、生活場面における活動を示した項目が、音楽や図画工作、体育では、それらの活動の事前・事後的な活動や関連した活動の内容は生活科へ移動、または削除された。

**（2）教科の内容と生活に即した内容の関連性：**しかし、そのような傾向がありながらも、昭和 46 年の国語、算数には生活と関連の強い分野は、存在した。例えば、国語の「聞くこと、話すこと」では、放送を聞くことや伝言、話し合いや学級会など、「聞く・話す」のひとつひとつの動作単位で内容項目が示されていた。しかし、これらの項目を実践する場面は、実際の生活場面であることが考えられる。算数では、図表などの項目では昭和 38 年の時には「具体的なことがらの取り扱いを通して」という記述が昭和 46 年低（6）において「遊びや生活表などで使う○、×の記号の意味がわかる。」となるなど具体的場面の例示がなされるなど、実生活との関連の強く、実用性の高い記述に変更されていた。

音楽や図画工作においても、教科の知識・技能に内容を限定される傾向にありながらも、一方で生活場面や他教科・他領域との関連が見られる項目の新設や記述の変更が見られた。

音楽では、中（１）「場面に応じた音楽の流れているなかで、遊んだり、給食を食べたり、身じたくをしたりする。」のように生活場面に範囲を広げた項目が新設された。図画工作においても、中（４）「行事などのさいに、身のまわりや教室などの飾りを作る。」が新設され、行事との密接な関連がもたれた。また、低・中学年において「身近なもの」を材料・用具とするという記述が増加した。

生活科以外の教科で、教科の知識・技能に内容が限定された。しかし、教科の中にも生活と関連の深い分野や内容項目は含まれており、学習した教科的な内容を実践する場面は実際の生活場面であった。46年指導要領解説においても、生活科の「交際」と国語、「金銭」と算数など生活科とその他教科や領域との関連が示され、「指導を展開する場合には、区分された別々の活動としてではなく、1つの活動として児童に経験させる」ことが留意点として挙げられていた（文部省 [1974] 56）。そもそも生活科の新設の経緯として、児童生徒の障害の重度化から「既存の教科による以外の様式で、教育内容を組織することの必要性」が高まったことが挙げられていた（文部省 [1974] 50）ように、発達段階の低い児童生徒であるほど教科と生活を区別した教育内容の分類は、困難であったことが考えられる。

#### IV. 教科外課程の内容を教科に含めた精神薄弱教科

##### 1. 幼稚園・小中学校の道徳との共通性と生活年齢に即した内容

幼稚園と比較して「精薄教科」と共通している点は、集団生活における基本的な技能や態度、基本的な生活習慣が教育内容に大きく位置づいていることであった。「精薄教科」において、それらの内容は、社会や家庭に含まれており、通常教育の社会や家庭とは異なる点が見られた。小中学校においてこのような内容は、道徳の内容項目に見られた。

また、幼稚園と「精薄教科」は、内容項目が具体的に行動的な記述によって示されている点でも共通していた。音楽、運動、遊びを関連を持たせるなど、様々な内容を合わせて総合的な活動として学習させることを前提とした内容項目も、両者で見られた。さらに、準備や片付け、行事など学習に関連する諸経験も内容項目とされていた。これらは、幼稚園と「精薄教科」の両者が、生活教育を教育方法とする前提によるものであると考えられる。

小学校と比較し、「精薄教科」はその教科ごとに異なるが、おおむね低学年、中学年の内容で共通・類似する内容項目が見られた。しかし、それらの「精薄教科」の内容項目でも、概略的な記述や具体的、行動的な記述で示すなどの配慮がなされていた。また、小学校の内容よりも発達段階の低い児童を想定した内容項目が「精薄教科」の低学年を中心に見られた。

一方、小学校の高学年に含まれる内容も「精薄教科」には含まれていた。その場合も、小学校のように知識など知的な理解に重点を置くのではなく、具体的、行動的な記述によって示されていた。この他にも、「精薄教科」の内容として取り扱う題材には、生活年齢が考慮されたと考えられる内容項目が多く見られ、社会生活場面を想定した内容項目や、余

暇への活用に関する内容項目が見られた。

「精薄教科」の職業のような教科や領域は、幼稚園・小中学校にはなかったが、職業の内容項目ごとに見ると、幼稚園の集団生活に関する内容項目や小中学校の道徳（特に、中学校の進路指導）に関する内容項目と共通して見られた。また、他の「精薄教科」の内容項目とも関連しており、特に中学部の「精薄」教育では、作業学習を中心に、各教科の内容や道徳、進路に関する学習を総合的に行うことが想定されていたと考えられる。

本研究の結果からも、「精薄教科」が幼稚園のような領域という考え方を中心とする生活教育を前提としている内容項目と共通性が深いこと、小中学校の各教科の内容に加えて道徳に相当するような内容項目も合わせて「精薄教科」の内容としていることから、西（1975）や田中（1982）は、通常教育における「教科」の概念と比較して、「精薄教科」の意義や理論的根拠のなさについて批判していた。しかし、「精薄教科」を単に通常教育の「教科」の枠組みのみにおいて検討することは困難であると考えられる。また、米田（2009）が示したように、「精薄教科」においても、教科外課程に含まれる「育成機能」を重視するカリキュラムバランスを有していると言える。

## 2. 「生活科」新設による生活経験の拡大と領域・教科を合わせた指導

38年指導要領は、領域案など生活経験主義に基づく教育内容を便宜的に教科別に示したものである。そのため、教科の内容には、その教科の知識・技能に関する内容と、その内容に関連した、もしくは便宜的に教科に組み込まれた生活経験が含まれていた。46年指導要領において、後者は生活科の内容として整理され、前者が教科の内容として残った。昭和38年と比較し、生活科の内容項目は、身近・家庭・学校・社会生活における生活経験を網羅するように項目が充実されていた。一方で、その他教科の内容項目は、その教科の知識・技能に内容が限定される傾向が見られた。

しかし、名古屋（2004a）が昭和46年の第1次改訂において強調されたと指摘した教育課程を2重構造で理解する見解が重要であることから、生活科とその他の教科が完全に独立しているわけではなく、実践に移すためには、生活科とその他の教科との関連が考慮されなければならない。指導の一例として、「電話のけいこ」という単元の学習内容において、国語の「話すこと」の「簡単に伝言する」、「はっきり話す」、「正しい発音で話す」、「ていねいなことばで話す」の内容項目を挙げている。それは、「先生、友達などと話し合う」、「簡単な取りつきができる」（交際）など生活科との関連し、日常の伝言の仕方の学習やあそびに発展すること、「消防署に知らせる」ということから、生活科の「社会のしくみ」の内容との関連を指摘している。その他にも、体育における運動用具の出し入れ、整頓、清潔、図画工作における自然物を使った造形などの活動について、生活科との関連を指摘している。他の領域については、「係活動を決める、分担する、行事に参加する」は特別活動と生活科の「役割」、「遠足の時など、ごみの始末をする。公園や遊園地などでのきまり、約束を守る。自他の持ち物の区別」は道徳と生活科の「きまり」との関連を指摘している（秋山 [1974] 24 - 27）。



一方、西（1975）や田中（1982）は、生活科が生徒指導などにおいて指導される内容を多く含むことから、教科として異質であることを指摘している。しかし、生活科が既存の教科による教育内容の分類の困難さへの対応として新設された経緯から、生活科を教科として否定することは可能であるかは疑問である。本研究における内容項目の比較からも、生活科は教科指導とその他の生徒指導や道徳などの教科外課程で身につけるべき力が分離されず、一体となった形を想定して教育内容が分類されていることが考えられる。またその他の教科も指導方法においては他教科・領域と合わせて指導することが想定されており、単に教科別指導のみではなく、教科外課程における指導も含まれると考えられる。

【付記】本節Ⅲは、山田康広・米田宏樹（2010）精神薄弱教科「生活科」新設に伴う各教科の内容の変化—昭和38年と46年養護学校（精神薄弱教育）小学部・中学部学習指導要領及び資料の比較—。障害科学研究, 34, 67-81. を加筆修正した。

## 文 献

- 秋山一乗（1974）領域別・教科別学習の中での指導。精神薄弱児研究, 187, 24 - 27.
- 藤原志帆（2004）知的障害養護学校音楽科の教育課程の変遷—学習指導要領および同解説の分析を通して—。広島大学大学院教育学研究科音楽文化教育学研究紀要, 14, 77 - 89.
- 川喜田二郎（1967）発想法。中央公論社。
- 小出進（2001）養護学校（知的障害）における教科「生活科」設定の経緯。植草短期大学紀要, 2, 15 - 29.
- 文部省（1956）幼稚園教育要領。フレーベル館。
- 文部省（1958）小学校学習指導要領昭和33年度改訂。帝国地方行政学会。
- 文部省（1958）中学校学習指導要領昭和33（1958）年改訂版。明治図書出版。
- 文部省（1963）養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編昭和37年度版。教育図書。
- 文部省（1966）養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編解説。東山書房。
- 文部省（1970）盲学校、聾学校および養護学校の教育課程の改善について（答申）。精神薄弱児研究, 151, 9 - 15.
- 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。
- 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資料。慶応通信。
- 文部省（1974）養護学校（精神薄弱教育）小学部・中学部学習指導要領解説。東山書房。
- 名古屋恒彦（1997）「養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編」制定をめぐる動向の教育実践への影響。発達障害研究, 19（2）, 158 - 167.
- 名古屋恒彦（2004a）「領域・教科を合わせた指導」の概念の成立—養護学校学習指導要領第1次改訂に着目して。発達障害研究, 26（2）, 116 - 127.
- 名古屋恒彦（2004b）知的障害教育における生活中心教育を巡る諸論考の課題。植草学園短期大学紀要, 5, 43 - 60.

- 名古屋恒彦(2006)戦後知的障害教育における生活中心教育実践の諸相. 植草学園短期大学紀要, 6/7, 17 - 30.
- 西信高(1975)「生活科」における「精神薄弱児」教育観と教科概念. 島根大学教育学部紀要(教育科学), 9, 125 - 130.
- 太田正己(2004)生活単元学習に関する条件の変容の研究—知的障害養護学校学習指導要領解説における分析から—. 発達障害研究, 28(3), 224 - 233.
- 田中良三(1982)養護学校(精神薄弱教育)学習指導要領における教科の位置. 障害者問題研究, 29, 78 - 83.
- 米田宏樹(2009)日本における知的障害教育試行の帰結点としての生活教育—戦後初期の教育実践を中心に—. 障害科学研究, 33, 145-157.

## 第4節 特別支援教育における連続性のある学校教育カリキュラムの一類型としての知的障害教育カリキュラム

—盲・聾・養護学校及び特別支援学校学習指導要領の展開を概観して—

米田宏樹・野口晃菜・長島あゆ子

### I. 本節の目的

本節では、前節までの論考に加えて、盲・聾・養護学校及び特別支援学校学習指導要領の展開を概観することで、総体としての特別支援教育カリキュラム、あるいは、学校教育カリキュラムにおける知的障害教育カリキュラムの位置づけを考察することを目的とする。

学習指導要領は、学校教育にある程度の国全体として統一性を保たせるために、国が示す一定の基準である。各学校は、関係法令ならびに学習指導要領に示された基準を遵守しつつ、児童生徒の発達段階や特性および地域や学校の実態に即したその学校独自の教育計画、すなわち、学校の教育課程を編成することになる。

障害児教育の展開において、知的障害とその他の障害種の教育内容が如何に規定され、如何なる変遷をだどってきたのかを概観し、知的障害教育と他障害種の教育課程の関係について検討する。ここでは、盲・聾・養護学校ならびに特別支援学校の小学部・中学部の学習指導要領の改訂を中心に見ていくこととする。

### II. 盲・聾・養護学校の学習指導要領の展開

#### 1. 準ずる教育に重点を置いた学習指導要領の制定(昭和30年代)

盲・聾・養護学校の学習指導要領は、当初は学校種別に制定された。まず、1957(昭和32)年3月に、「盲学校小学部・中学部学習指導要領一般編」および「聾学校小学部・中学部学習指導要領一般編」が文部事務次官通達として示された。この学習指導要領の特色は、通常学校に準じた教育目標、弾力的な教育課程の基準、小・中学校に準じた教育内容にあ

り、普通教育に準ずる盲・聾教育という色彩の強いものであった（山口[2004]94）。

続いて、ようやく1963（昭和38）年に「養護学校小学部学習指導要領肢体不自由教育編」、  
「養護学校小学部学習指導要領同病弱教育編」、「養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編」が、翌1964（昭和39）年には肢体不自由教育と病弱教育の「養護学校中学部学習指導要領」が、文部事務次官通達で示された。

肢体不自由教育と病弱教育の学習指導要領の特色は、教育の目標、教育課程の編成、教科の種類・目標・内容などが小・中学校に準じて定められ、障害に対する特別の教育活動が付け加えられたにすぎないものであった（山口[2004]97）。障害に対する特別の教育活動は、肢体不自由教育では教科として「体育・機能訓練」が設定され、総則の第4に「機能訓練」の項が記述された。重度障害児への教育課程編成上の対応は、「重症脳性まひ児童のために特別に編成された学級や肢体不自由児施設等に入院治療中の児童については、実情に応じた特別な教育課程を編成し実施することができる」と記述されるにとどまった。病弱教育では教科として「養護・体育」が設定され、総則の第4に「養護活動」の項が記述された。

一方、知的障害教育の学習指導要領は、制定当初から独自の内容となった。戦後の知的障害教育は、アメリカの経験主義教育の影響を受け、教科カリキュラムから生活カリキュラムへと移行し、総合的な生活経験を重視した教育実践が、特殊学級を中心に展開された（大野[1992]2-3）。ここでの教育目標は、社会自立や社会適応であり、学力の形成というよりもむしろ、生活力の形成に主眼が置かれた。昭和30年代に入り、生活主義教育の内容の組織化が検討され、1956（昭和31）年の「品川5領域案」（道徳・情緒・知識・技術・身体）や1959（昭和34）年の「6領域案」（生活・情操・健康・生産・言語・数量）が出された。しかし、1963（昭和38）年に示された「養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編」は、教育内容が各教科等の分類形式で組織された。これは、教育行政上は、一つの学校教育制度の中の知的障害教育であり、他の学校と同様、教育内容が各教科等で組織化されることが望ましかったからである。

教育実践の実態と学習指導要領の齟齬を解消するために、①教科は従来の概念とは異なり知的障害教育にふさわしい内容とすること、②教育内容の分類形式と授業の内容は異なり、各教科等を合わせた指導を行うこと、の2点が確認された。この学習指導要領の特色は、特殊学級での使用も考慮し、対象者を知能指数50～60程度で想定したこと、教育目標が、小・中学校とは異なり、生活主義教育の考えに基づいて一般目標8項目・具体的目標27項目から構成されたことなどが挙げられる（山口[2004]97）。一般目標は大きく「身近生活の確立と処理」「集団生活への参加と社会生活の理解」「経済生活および職業生活への適応」の三つに要約され、この三つについて具体的目標が示された。

## 2. 障害児教育の目標の明確化と「養護・訓練」の新設（1971（昭和46）年の改訂）

盲学校・聾学校の小学部・中学部・高等部学習指導要領は、1964（昭和39）年より1966（昭和41）年までの間に順次改訂され、文部大臣告示の形で示されていたが、1971（昭和

46)年3月には、盲・聾・養護学校のすべてで、小学部・中学部学習指導要領が改訂され、学校種別ごとに、文部大臣告示の形で示された。翌、1972(昭和47)年には、高等部学習指導要領が告示された。

今次の改訂の特徴は、①盲・聾・養護学校の教育目標が学習指導要領に明記されたこと(第1に、知的障害教育をのぞいて、学校教育法で定められた小・中・高等学校の教育目標と同様の目標、第2に心身の障害に基づく種々の困難を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の2つ)、②第2の教育目標に対応した特別の指導領域として、盲・聾・養護学校共通に「養護・訓練」が新設されたこと(目標と内容は共通に示されたが、指導計画の作成と内容の取り扱いについては学校種別ごとに独自のものが示された)、③児童生徒の障害の程度、能力・適性等の多様化に対応するために教育課程の弾力的な編成が行われるようにされたこと(障害を2つ以上併せ有する児童生徒は、併せ有する障害の種類に対応する盲・聾・養護学校の指導要領に示す各教科の目標・内容に関する事項の一部を取り入れることができるように明記され、また、これらの児童生徒のうち学習が著しく困難な者については、各教科等の目標・内容を欠くなどして、養護・訓練を主として指導を行うことができることとされた)、等が挙げられる(大南[2000]19)。

知的障害教育については、知能指数30～50の中・重度の知的障害者を主な対象とした改訂が行われた。「養護・訓練」は他の盲・聾・養護学校と共通で新設されたが、教育目標については依然として独自のものが記載された。知的障害各教科については、小学部において、精神年齢2歳から6歳程度の就学前の発達段階に位置している児童が大部分を占めている実態にかんがみ(大野[1992]16-17)、「生活科」が設けられ、生活・国語・算数・音楽・図工・体育の6教科とされた。

今次の改訂は、児童生徒の障害の実態が複雑多岐にわたっていることの認識が深まり、特殊教育の目的・目標を明確にし、重複障害や中・重度の障害にも対応できるようにするための改訂であった。

### 3. 養護学校教育の義務制実施と盲・聾・養護学校学習指導要領の一本化(1979(昭和54)年の改訂)

1979(昭和54)年の養護学校教育の義務制実施をもって、障害児教育の義務制が障害種別を問わず、すべての障害児に実施されることとなった。このような障害児教育をめぐる情勢の変化に対応するために、前回の改訂の趣旨を継承しつつ、「盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領」「同高等部学習指導要領」として一本化され、知的障害教育も含め、各障害共通の教育目標が設定された。①学校教育法に規定された小学校・中学校等の教育目標に準じた目標と、②障害に基づく種々の困難を克服するために必要な知識、技能、態度および習慣を養うこと、の二つである。

また、児童生徒の障害の重度化、重複化に対応できるようにするため、重複障害者等に関する特例規定が設けられ、一層弾力的な教育課程が編成できるようにされた。さらに、これまで就学猶予・免除の対象であった重度の障害児に対応した改訂として、障害のため

に通学して教育を受けることが困難な小・中学部の児童生徒に対して、教員を派遣して教育を行う訪問教育についての教育課程編成の特例が示され、盲・聾・養護学校が児童福祉施設等との連携を密にし、指導効果をあげるように配慮すべきことも明記された。

このほか、養護学校教育の義務制実施に対応して、盲・聾・養護学校の児童生徒と通常学校の児童生徒および地域社会の人々が活動をともにする機会を積極的に設けるように、交流教育に関する規定も設置されている。

なお、知的障害教科が別に設定され記載されている点は、学習指導要領が一本化されても変わりはない。

#### 4. 通常学校と盲・聾・養護学校学習指導要領との一貫性確保（1999（平成11）年の改訂）

##### （1）通常学校の学習指導要領の改訂と特殊教育関連規定

1979年について、1989（平成元）年に盲・聾・養護学校の学習指導要領が改訂された。ここでは、これまで幼稚園教育要領を準用することとされていた幼稚部に盲・聾・養護学校の教育要領を制定し、幼稚部から高等部までの教育の調和と統一が図られるとともに、早期教育の充実が目指された。このほか、各学部にも所要の改訂が行われた。

学習指導要領の改訂で、特筆すべきは、この1999（平成11）年の改訂である。従来、教育課程審議会では、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校の教育課程の基準の改善について」諮問を受け答申を出し、その後、「盲・聾・養護学校の教育課程の基準の改善について」諮問を受け答申を出していた。つまり、通常学校についての答申が出された後に、盲・聾・養護学校についての答申が出されるという二重構造が続いていた。しかし、この改訂に当たっては、文部大臣から「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準について」諮問があり、通常学校と盲・聾・養護学校の審議が同時進行で行われ、一本化された答申が出されたのである（大南[2000]9）。これによって、通常学校の学習指導要領に、障害児教育に関連する規定が新たに設けられることになり、通常学級から盲・聾・養護学校までの教育の場の連続性と一貫性が保たれることになった。

具体的には、交流教育に関する規定と、特殊学級及び通級による指導に関する規定について、大きな改善が見られた。

交流教育に関する規定は、1979年の改訂で盲・聾・養護学校の学習指導要領に初めて規定されたが、通常学校の学習指導要領にはその規定はなく、1979年7月の文部事務次官通達によって、通常学校に格段の配慮を促すのみであった。今次の改訂によって、通常学校の学習指導要領にも交流教育の規定が設けられた（大南[2000]10-11）。

特殊学級および通級による指導に係る規定も、小・中学校学習指導要領に初めて設けられ、教師間の連携や指導内容・方法の工夫を行うべきことが明記され、合わせて特殊学級および通級による指導の場合の教育課程編成の特例（学校教育法施行規則）が掲載された。

##### （2）盲・聾・養護学校学習指導要領の改訂

通常学校の学習指導要領の改訂と同様、2002（平成14）年度から実施された完全学校週

5日制のもとで、各学校が特色ある教育を展開し、幼児児童生徒が豊かな人間性や基礎・基本を身に付け、個性を生かし、自ら学び考える生きる力を培うことを基本とした改訂が行われた。知的障害養護学校の小学部をのぞき、各学校の小・中・高の各学部に総合的な学習の時間も設けられるなど、通常教育と同様の改訂が行われた。

それ以外の改訂の特色は、①授業時数の配当の弾力化（自立活動や総合的な学習の時間に充てる授業時数は各学校が適切に定める）、②重複障害者等に関する教育課程編成上の特例の改善（下学年〔下学部〕適用の範囲の拡大や高等部における訪問教育の規定の新設など）、③個に応じた指導の充実（個別の指導計画の作成）、④障害に基づく種々の困難の改善・克服等をねらいとする指導の充実（養護・訓練の自立活動への改称）⑤高等部における職業的自立の推進（教科・科目の新設）の5つである（大南[2000]23）。

このうち、障害に対応した特別の領域である「養護・訓練」の「自立活動」への名称変更では、合わせて、目標の見直しと内容の改善が図られた。これは、障害のある幼児児童生徒が自己の持つ能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し社会参加するための基礎となる「生きる力」を培うには、一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導を一層充実することが重要であり、児童生徒の自立を目指した主体的な活動を一層推進するべきであると考えられたことによる。

自立活動の目標は、「個々の児童生徒自身が自立をめざし、障害に基づく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、持って心身の調和的発達を基盤を培う」と改められた。養護・訓練の受動的・強制的イメージを払拭し、「それぞれの発達段階に応じて、自分の持てる力を可能な限り活かし、発揮して、よりよく生きる『自立』をめざした主体的な活動が「自立活動」であることが銘記されなければならないであろう。また、きめ細かな指導を担保するために、学習指導要領では、重複障害児の指導と自立活動の指導について、個別の指導計画を作成することが義務づけられている。一人一人に応じて指導内容を組織する自立活動には各教科のように教えるべき内容が組織化された既存の教科書がないため、個別の指導計画の作成は不可欠であるといえる。

### Ⅲ. 特別支援教育を体現するための学習指導要領の改訂（2009年3月の改訂）と知的障害教育

#### 1. 特別支援学校学習指導要領の告示

2008（平成20）年1月、中央教育審議会は、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」答申を行った。

特別支援教育に関しては、①社会の変化や子どもの障害の重度・重複化、多様化への対応、②複数の障害種別に対応した教育を行うことのできる特別支援学校制度の創設、③幼稚園、小学校、中学校及び高等学校等における特別支援教育の制度化などに対応し、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに対応した適切な教育や必要な支援を行う観点から、教育課程の基準の改善を図ることが示された（中央教育審議会[2008]）。

この答申を踏まえて、2008（平成 20）年 3 月に出示された新幼稚園教育要領、小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領では、障害のある幼児児童生徒の指導に当たっては、特別支援学校等の助言・援助を活用して、個別の教育支援計画、個別の指導計画を作成して指導を充実させるべきことが規定された。

特別支援学校学習指導要領に関しては、通常学校の学習指導要領に準じた改善として、①教育基本法改正等で明確となった教育の理念を踏まえ「生きる力」を育成すること、②知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視すること、③道徳教育や体育などの充実により、豊かな心や健やかな体を育成すること、の 3 つの方針で改訂が行われた（文部科学省〔2009b〕）。

また、特別支援教育独自の改善として、「社会の変化や幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化などに対応し、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育や必要な支援を充実する」ための改訂が行われた。改訂の要点を示せば以下のとおりである（文部科学省〔2009b〕）。

①障害の重度・重複化，多様化への対応：障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導領域である「自立活動」について、障害の重度・重複化、発達障害を含む多様な障害に応じた指導を充実するため、その内容として、他者とのかかわりに関することを示す「人間関係の形成」が内容の区分として新設されるなどの改善が図られるとともに、指導計画作成の手順等が明確に示された。また、重複障害者や訪問教育に関し、指導計画作成上の配慮事項が示された。特に、重複障害者の指導に当たっては、教師間の協力した指導や外部の専門家を活用するなどして、学習効果を高めるようにすることが規定されている。

②一人一人に応じた指導の充実：すべての幼児児童生徒について、各教科等にわたる「個別の指導計画」を作成することが規定された。すなわち、自立活動の指導と各教科等における指導の関連性が理解できるような指導計画の作成がすべての子どもについて義務付けられた。さらに、教育、医療、福祉、労働等の関係機関が連携し、一人一人に応じた支援を行うため、すべての幼児児童生徒に「個別の教育支援計画」を作成することも義務付けられた。

③自立と社会参加に向けた職業教育の充実：知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校における職業教育を充実するため、高等部の専門教科として「福祉」が新設された。ここでは、知的障害者が、福祉の現場で介護の担い手として活躍することが期待されている。また、特別支援学校が、地域や産業界と連携し、職業教育や進路指導の充実を図ることが規定された。

④交流及び共同学習の推進：幼稚園，小学校，中学校及び高等学校等の幼児児童生徒との交流及び共同学習を計画的、組織的に行うことが規定された。この交流及び共同学習の推進については 2008（平成 20）年 3 月に公示された小学校、中学校等の学習指導要領にも、「特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交

流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること」と規定された。

## 2. 特別支援教育における知的障害教育カリキュラムの位置づけ

### (1) 知的障害教科及び領域・教科を合せた指導形態の継続

特別支援学校は、幼稚園、小学校、中学校、高等学校に準ずる教育を行うとともに、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善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ための基盤を培うために、「自立活動」という特別の指導領域を設定して教育を行う学校である。特別な指導の場として、「学校」が組織されるわけであるから、その役割を十分に果たすべく、一人一人の児童生徒等の実態に応じた弾力的な教育課程が編成されなければならない。今次の「特別支援学校幼稚部教育要領」、同「小学部・中学部学習指導要領」、同「高等部学習指導要領」（文部科学省[2009b]）に示された教育内容について見ると、幼稚部教育要領では、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者、病弱者共に、「幼稚園教育要領第2章」に示す内容に準ずることと自立活動の内容が規定されている。しかしながら、小学部・中学部・高等部学習指導要領では、知的障害者を教育する場合については、これまでの学習指導要領の規定を引き継ぎ、各教科の目標や内容が独自に示されている。知的障害者以外の障害者の各教科の指導については、小・中学校・高等学校学習指導要領第2章（高等学校にあつては2章と3章）に示す各教科の目標、各学年の目標および内容、指導計画等に準ずることとされている。

小学部の教科についてみると、知的障害者の教育では、「生活」「国語」「算数」「音楽」「図画工作」「体育」が設定され、内容が3段階で示されている（以後、知的障害教科と表記する）。一方、他の障害者の教育が準ずる小学校の教科は、「国語」「社会」「算数」「理科」「生活」「音楽」「図画工作」「家庭」「体育」が設定されている。

たとえば、知的障害教科の「生活」が、「日常生活の基本的な習慣を身に付け、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かか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能力と態度を育てる」ことを目標にして、元々は、社会、理科、家庭、体育の保健的な内容を合わせ含むような教科として設定されたものであるのに対し、小学校の「生活」は、「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う」ことを目標に、低学年（1・2年）のみに、「理科」と「社会」を廃して設定された教科（単純に理科・社会を合わせたという理解はすべきではない）であるという違いがあるように、知的障害教科は、名称は通常の教科と同じでも、目標や内容が異なるという理解と実際の内容の設定は、従来どおり変化はない。

また、学習指導要領解説では、知的障害教育では、効果的な指導形態として、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習学習、作業学習などの「領域・教科を合せた指導」が従前から実践されてきたことが説明されており、指導上の留意点も4つの指導形態ごとに詳述されている（「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）」



245-247)。この点でも従来からの知的障害教育は継承されている。

## (2) 重複障害者等に関する教育課程編成の特例と知的障害教育カリキュラム

特別支援学校が、一人一人の児童生徒の実態に応じて必要な指導を柔軟に行うことができるように、学校教育法施行規則で教育課程編成の特例が認められている。この特例に関する、より具体的な規定は、特別支援学校学習指導要領に示されている（小・中学部学習指導要領第1章「総則」第2節「教育課程の編成」第5「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」；高等部学習指導要領第1章「総則」第2節「教育課程の編成」第6款「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」）。

学習指導要領に示される「重複障害者等」の「等」は、重複障害者に限定せず、障害の状態により当該学年の各教科の学習が困難な児童生徒に対しても、その実態に応じた弾力的な教育課程を編成することができることを意味している。ここでいう重複障害者は、原則的には、学校教育法72条で規定される5つの特別支援教育領域（視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者、病弱者）のうち2つ以上の障害を併せ有する児童生徒のことを指すが、指導上の必要性から言語障害や情緒障害などを併せ有する児童生徒を含めて考えてよいとされてきた（文部科学省[2004]179）。具体的な特例を示せば下記のとおり（文部科学省[2009a]）。

① 当該学年の各教科の学習が困難な児童生徒に関する特例：(i) 各教科及び外国語活動の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わないことができること。(ii) 各教科の各学年の目標及び内容の全部又は一部を、当該学年の前各学年の目標及び内容の全部又は一部によって、替えることができること。(iii) 中学部の各教科の目標及び内容に関する事項の全部又は一部を、当該各教科に相当する小学部の各教科の目標及び内容に関する事項の全部又は一部によって、替えることができること。(iv) 視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の中学部の外国語科については、外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができること。(v) 幼稚部教育要領に示す各領域のねらい及び内容の一部を取り入れることができること。

② 知的障害を併せ有する児童生徒の場合：「各教科」または「各教科の目標・内容の一部」を当該教科に相当する知的障害教科に替えることができる。なお、この場合、小学部の児童については、外国語活動及び総合的な学習の時間を設けないことができる。

③ 重複障害者のうち、学習が著しく困難な児童生徒の場合に関する特例：各教科、道徳、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができるものとする。

④ 訪問教育に関する特例：障害のため通学して教育を受けることが困難な児童生徒は、障害が重度かまたは重複しており各教科の学習が著しく困難な場合が多いと考えられることから、上記①②③の特例によることができる。また、特に必要があるときは、実情に応じた授業時数を適切に定めるものとする。

すなわち、「通常学校の教科等＋自立活動」による教育課程、「知的障害教科等＋自立活動」による教育課程、「自立活動（を中心にした指導）による教育課程」という3つのカリキュラムの類型があり、それぞれの類型の連続性を担保するものとして、下学年・下学部の教科内容への代替指導があるという構造で、特別支援教育におけるカリキュラムが想定されているといえる。

#### IV. 学校カリキュラムの類型の一つとしての知的障害教育カリキュラムの具現化のために

今次の改正では、すべての幼児児童生徒について教科等にわたり個別の指導計画を作成することが規定され、特に自立活動の指導計画の作成手順についても具体的に明示された。指導要領では、知的障害特別支援学校において、「各教科の指導に当たっては、各教科に示す内容を基に、児童又は生徒の知的障害の状態や経験等に応じて、具体的に指導内容を設定するものとする。また、各教科、道徳、特別活動及び自立活動の全部又は一部を合わせて指導を行う場合には、各教科、道徳、特別活動及び自立活動に示す内容を基に、児童又は生徒の知的障害の状態や経験等に応じて、具体的に指導内容を設定するものとする。」と述べられている。知的障害教科では、発達段階1歳程度からの指導内容が、生活上の具体的行動の発達(生活年齢の発達)と知的機能の発達の両面を含む大まかな系統性をもって、小学部3段階、中学部1段階、高等部2段階の6段階で示されている。したがって、目標達成のために必要な指導内容を段階的に取り上げた個別の指導計画の作成が重要になる。個別の指導計画作成に際しては、「個々の児童生徒の知的障害の状態や経験等を考慮しながら、各教科の相当する段階の内容から実際に指導する内容を選定し、配列して具体的に指導内容を設定する」ことになる。

知的障害教科が、知的発達の遅れや適応行動の困難、すなわち、障害による学習上・生活上の困難に応じた設定であることから、知的障害特別支援学校では、「全般的な知的発達の程度や適応行動の状態に比較して、言語、運動、情緒、行動等の特定の分野にみられる、顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態による困難の改善等を図るために、効果的に行う必要がある」(文部科学省[2009a])場合に自立活動の指導を行うと説明されている。従来からの知的障害教育における自立活動の捉え方を踏襲した説明である。

しかしながら、俯瞰すれば、この解釈も、①系統性をもって「(知的障害のある)すべての児童生徒に確実に指導されなければならない内容である知的障害各教科等」と②「個々の児童生徒の障害の状態や発達の程度等に応じて選定される内容である自立活動」(知的障害教科等の学習上又は生活上の困難を軽減・克服するための教育)という説明ができる。こう理解すれば、他障害と同様、「(知的障害)教科等＋自立活動」による教育課程という共通理解は可能である。

知的障害教科で示された認知発達の系統的学習を下支えする学習や、生活年齢で個々の児童生徒に期待される生活行為の発展の系統性を様々な支援を活用しながら遂行し実現す

る学習を自立活動として捉えれば、知的障害教育においてもその実践は着実に行われてきている。

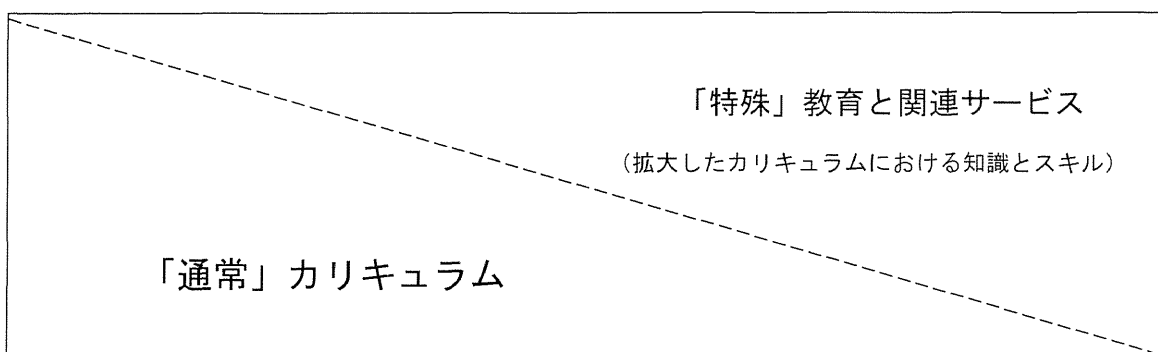
児童生徒の①知的発達の水準、②生活経験の蓄積の水準（生活年齢の視点）、③個々の障害特性等の視点から総合的にカリキュラムを構成すれば、「通常学校の教科等＋自立活動」による教育課程、「知的障害教科等＋自立活動」による教育課程、「自立活動（を中心にした指導）」による教育課程の連続性の中に、個々の児童生徒を位置づけることができるのではないか。そして、そうした連続的なカリキュラムの捉えかたを指向する中で、通常教科と知的障害教科の関係、知的障害教科と自立活動の関係が再検討されるべきであろう。

米国のインクルーシブ教育の議論において、Nolet and McLaughlin(2000)は、通常教育カリキュラムへのアクセスを前提とした現在の障害児教育の在り方は、基盤となる通常教育カリキュラムに修正(モディフィケーション)を加え、指導法を工夫(アコモデーション)したりするものでなければならないと言及している。すなわち、障害のある児童生徒には、①通常教育カリキュラムの内容と方法に変更を加えないカリキュラム、②通常教育カリキュラムの内容に変更を加えないが、方法を変える(アコモデーション)するカリキュラム、③通常教育カリキュラムの内容・方法を変える(モディフィケーション)カリキュラム、④通常教育カリキュラムと内容・方法が異なる代替カリキュラムの4種類の教育内容・方法から形成されている連続体によって、障害のある児童生徒の個々のニーズに対応することができるとしている。そのため、IEPにおける指導目標や内容は個別であるが、通常教育カリキュラムを学習することへの期待を前提として、通常教育カリキュラムを学習するために児童生徒がどのようなスキルが必要かと考えることから始まるべきと言及している(Nolet & McLaughlin[2000]9)。すなわち、通常教育カリキュラムと特殊教育カリキュラムにおける教育内容を、全く異なるものではなく、一つの連続体として捉えるということである。

日本の特殊教育・特別支援教育における学習指導要領の展開を概観すれば、日本における特別支援教育のカリキュラム類型は、この Nolet and McLaughlin(2000)のモデルと同様のカリキュラム展開を、すでに制度として実現してきたものであるとも評価できるのではなかろうか。障害の程度が軽度で、通常の教科の内容が修得可能な児童生徒であっても、障害による学習上・生活上の問題に対処する知識、技能、態度を養う自立活動は、必要なものであり、通常カリキュラムに自立活動を加えたカリキュラムが基本形である特別支援教育カリキュラムこそが、障害のある児童生徒の個別のニーズに対応しつつ、すべての児童生徒が共通の学習内容の修得を目指すという、インクルーシブ教育のカリキュラム開発の出発点であるといえる。

しかしながら、本章で見てきたように、日本の知的障害教科が拠って立つ前提は、通常の教科内容の修得を基準にしたアコモデーションというよりはむしろ、教育の目的、すなわち、児童生徒の自立と自己実現を達成するという共通の大前提を基準に指導内容の配列がなされてきたといえる。障害による学習特性から、修得されるべき教科内容は、今の児

児童生徒の生活に活かされるべきであり、将来の生活に生きるべきものであると考えられてきた。この考え方は、知的障害教育のみに必至な考え方というよりは、学習の成果を学校外の生活において問う場合には、誰しもが考慮する観点であろう。今と将来の生活に生きる学習という生活に即した学習内容の評価基準が、通常教育においても強く意識されるようになれば、知的障害教科と通常教科の学習内容の普遍性や評価基準の連続性が担保され、知的障害教育カリキュラムの学校教育カリキュラム全体における位置づけとその役割が、さらに明確になるだろう。



アコモデーション モディフィケーションなし	アコモデーション	モディフィケーション	代替
通常教育カリキュラムの ・教育内容 ・達成水準 ・順序と時間割 ・指導 に変更を加えない	通常教育カリキュラムの ・教育内容 ・達成水準 に変更を加えない  ・順序と時間割 ・指導 に変更を加える	通常教育カリキュラムの ・教育内容 ・達成水準 ・順序と時間割 ・指導 の全てあるいは一部に 変更を加える	・個別の教育目標 ・個別の機能的カリ キュラム

Fig. 1. 通常教育カリキュラムと特殊教育カリキュラム

<出典：Nolet & McLaughlin(2000) Accessing the General Curriculum: Including Students with Disabilities in Standards-Based Reform. Corwin Press, California. p.13>

**【付記】** 本節は、米田宏樹（2009）教育課程に係る法令と学習指導要領、安藤隆男・中村満紀男編著、特別支援教育を創造するための教育学、明石書店、199-219；米田宏樹（2009）「個別の指導計画の作成」と知的障害特別支援学校における教科・自立活動を考える、実践障害児教育、37(5)、16-17 を加筆修正した。

## 文 献

- 中央教育審議会 (2008) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申). (オンライン [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf))
- 文部省 (1999a) 小学校学習指導要領解説総則編. 東京書籍.
- 文部省 (1999b) 中学校学習指導要領 (平成10年12月) 解説総則編. 東京書籍.
- 文部科学省 (2004) 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領 (平成11年3月) 解説幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領総則等 高等部学習指導要領総則. 海文堂出版.
- 文部科学省 (2008a) 小学校学習指導要領. 東京書籍.
- 文部科学省 (2008b) 中学校学習指導要領. 東山書房.
- 文部科学省 (2008c) 小学校学習指導要領解説 総則編. 東洋館出版社.
- 文部科学省 (2008d) 中学校学習指導要領解説 総則編. ぎょうせい.
- 文部科学省 (2009a) 平成20年度特別支援学校新教育課程説明会 (中央説明会) 資料 資料1・資料2 (オンライン [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/090127.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/090127.htm))
- 文部科学省 (2009b) 特別支援学校幼稚部教育要領、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領、特別支援学校高等部学習指導要領. (オンライン [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/tokushi/tokushi.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/tokushi/tokushi.pdf))
- 文部科学省 (2009c) 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). 教育出版.
- Nolet, V. and McLaughlin, M. J. (2000) Accessing the General Curriculum -Including Students with Disabilities in Standards-Based Reform. Corwin Press Inc., California.
- 大南英明編著 (2000) 改訂盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領の展開. 明治図書.
- 大野由三 (1992) 精神遅滞児の教育 教育課程の編成と指導. めいけい出版.
- 山口洋史 (2004) これからの障害児教育 障害児教育から「特別支援教育」へ. ミネルヴァ書房.

## 第3部 資料

第3節 昭和38年と46年養護学校小学部・中学部指導要領精神薄弱編の独自性と共通性—「精薄教科」と通常教育との比較と「生活科」新設に伴う各教科の変化—

### 資料編

● 「Ⅱ 幼稚園・小中学校との共通性と独自性」の新旧表

Table1-1 国語「聞くこと」の内容項目

昭和31年幼稚園、昭和33年小学校	昭和38年
<p>幼稚園【言語-2. 話を聞く。】 ○教師や友だちの話を聞いたり、友だちどうしの話を聞く。 ○ラジオや教師の童話などを喜んで聞く。 ○多くの友だちといっしょに聞くこと。 ○話をする人のほうへ向いて聞く。 ○いたずらや私語をしないで、静かに聞く。 ○幼児語・方言・なまりや下品なことほど正常なことほどの区別をだんだんに聞き分ける。 (小1)【国語 A(聞くこと、話すこと)】 (1)ア 話の仲間入りをすること。 (1)イ 話し手のほうを見て、じまににならないように聞くこと。 (1)ウ 話の内容をだいたい聞き取ること。 (1)エ 物語や童話などを聞いて楽しむこと。 (2)ア 指示や説明を聞く。 (2)イ 物語や童話などを聞く。 (2)上)に示す活動のほか、「子ども向けの短い放送を聞く」「動作化をする」なども望ましい。 (小2)【国語 A(聞くこと、話すこと)】 (1)ア みんなといっしょに聞いたり話したりすること。 (1)イ 注意を集中して聞くこと。 (1)ウ 語られていることの順序に従って聞くこと。 (2)……上)に示す活動のほか、「放送を聞く」「動作化をする」なども望ましい。 (小3)【国語 A(聞くこと、話すこと)】 (1)ア わからないときには聞き返すこと。 (1)イ 要点を聞き取ること。 (2)……上)に示す活動のほか「放送を聞く」「劇化をする」なども望ましい。 (小4)【国語 A(聞くこと、話すこと)】 (2)……上)に示す活動のほか、「放送を聞く」「劇化をする」なども望ましい。 (小5)【国語 A(聞くこと、話すこと)】 (2)……上)に示す活動のほか、「放送を聞く」「電話やマイクホンなどを使って話す」「劇などを演ずる」なども望ましい。 (小6)【国語 A(聞くこと、話すこと)】 (2)……上)に示す活動のほか、「放送を聞く」「劇などを演ずる」「校内放送をする」なども望ましい。</p>	<p>(低学年) (1)ア 動物、乗り物その他、身近な生活のなかの事物を表わした絵本、写真、模型などを楽しく見る。 (1)イ 友だちといっしょに短い紙しばい、劇、幻燈、放送などをしまいまで見たり聞いたりする。 (2)ア 担任や友だちなどの話を聞く。 (2)イ 話しかけた人のほうを向いて聞く。 (2)ウ 担任などのさしずを聞いて、できるだけそのとおり行動する。 (2)エ 絵本、紙しばい、幻燈などを見ながら話を聞く。 (中学年) (1)ア 担任や友だちなどの話を注意して聞く。 (1)イ 担任などのさしずや説明などを正しく聞き取る。 (1)ウ 簡単な放送や録音などを聞くことに慣れる。 (1)エ 簡単な童話や物語などを皆といっしょに楽しんで聞く。 (1)カ 担任などから指示を受けたり、仕事を言いつけられた時には、よく聞いてそのとおり行動する。 (高学年) (1)ア 人の話を注意して聞く。 (1)イ 人の話を終わりで聞く。 (1)ウ 簡単な話なら、聞いてそのあらましがわかる。 (1)エ 簡単な放送や録音などを聞く。 (1)オ 童話や物語などを皆といっしょに楽しんで聞く。 (1)カ 聞きとれない時やわからないときは聞き返す。 (1)キ 担任などのさしずや説明を正しく聞き取って行動する。 (中学部) (1)ア 人の話を注意して終わりで聞く。 (1)イ 簡単な話の要点を聞き取る。 (1)ウ 簡単な放送や録音の要点を聞き取る。 (1)カ 指示や説用などを正しく聞き取り、それに従って行動する。 (1)エ 物語などを聞いて、喜びや悲しみなどを感じる。</p>

Table1-2 国語「話すこと」の内容項目

昭和31年幼稚園、昭和33年小学校	昭和38年
<p>幼稚園 【社会3. きまりを守る】 ○幼稚園に来たとき、帰るときにあいさつをする。 【言語1. 話をする。】 ○名まえを呼ばれたり、仕事を言いつけられたとき、返事をする。 ○簡単な問に答える。 ○自分の名まえや住所、学級の名、教師の名などをいう。 ○簡単な日常のあいさつ用語を使う。 ○きのうあったことや、登園の途中で見たことなどを、みんなの前で話す。 ○友だちの名を正しく呼ぶ。 ○友だちといっしょに話し合う。 ○相手の顔を見ながら話す。 ○ひとの話が終わってから話す。 ○ひとから聞いた話を、ほかのひとに話して聞かせる。 ○ことば遊びをする。 ○疑問や興味をもつものについて、活発に質問する。 ○教師の指導(表現意欲を害しない程度)に従い、正しいことばや語調で話す。 (小1)【国語 A(聞くこと、話すこと)】 (1)ア 話の仲間入りをすること。 (1)オ 何を言おうとしているかが相手にわかるように話すこと。 (1)カ はっきり返事をする。 (1)キ 聞き手のほうを見て話すこと。 (2)ウ あいさつをする。 (2)エ 質問をしたり応答をしたりする。 (2)オ 教人の仲間内で話し合う。 (2)上)に示す活動のほか、「子ども向けの短い放送を聞く」「動作化をする」なども望ましい。 B(1) 発音に気をつけ、また、幼児音を使わないこと。 (小2)【国語 A(聞くこと、話すこと)】 (1)ア みんなといっしょに聞いたり話したりすること。 (1)エ 落ち着いてはきはきと話すこと。 (1)オ みんなに聞えるようにはっきりと話すこと。 (2)ア 質問をしたり応答をしたりする。 (2)イ 会話をすること。 (2)ウ 話し合いをする。 (2)エ 見たことや聞いたことなどの説明をする。 (2)オ 経験したことや童話などを話す。 (2)上)に示す活動のほか、「放送を聞く」「動作化をする」なども望ましい。 B(1) 発音にいつそう気をつけること。 B(6) ていねいなことばと普通のことばのあることに気づくこと。</p>	<p>(低学年) (1)ウ 紙しばい、劇、幻燈、映画などを見て、おもしろかったことをことばや動作で表わす。 (1)エ 絵本などを見て、その内容について話し合う。 (1)オ 話を聞いたり、絵本などを見て、ごっこ遊びや劇遊びをする。 (2)オ 身近な人に、ごく簡単な日常のあいさつをする。 (2)カ 自分の名まえ、学校や担任の名などを言う。 (2)キ 名まえを呼ばれたときには、はっきりと返事をする。 (2)ク 目の前にあるものについて、担任や友だちなどと話す。 (2)ケ 見たこと、聞いたこと、遊んだことを担任や友だちなどと話す。 (2)コ 担任などに簡単な依頼や訴えなどをする。 (中学年) (1)オ 身近な人に簡単な日常のあいさつをする。 (1)キ 自分の親などの名まえや住所、学級や学校や担任の名などを言う。 (1)ク 担任などに簡単な依頼や希望などを言う。 (1)ケ 簡単なことなら、家の人や担任や友だちなどに尋ねたり、答えたりする。 (1)コ 身近な経験について、家の人や担任や友だちなどに話す。 (1)サ 皆の前で簡単な話をする。 (1)シ 聞き手のほうを向いて、なるべく気おくれしないで話す。 (1)ス 担任からの簡単な伝言を家の人などに伝える。 (1)セ 簡単な紙しばい、幻燈、劇、映画、放送などを見たり聞いたりして、おもしろかったことなどを話す。 (1)ソ 友だちといっしょに、簡単なせりふのある劇をする。 (1)タ なるべく正しい話しかたや発音で話す。 (1)チ 身近な生活における簡単なきまりや約束ごとなどについての意味がわかる。 (1)ツ 簡単な買物に必要なことばがわかる。 (高学年) (1)ク 簡単な日常のあいさつをする。 (1)ケ 自分の住所、氏名、年令などを正しく言う。 (1)コ わからないことを担任や友だちなどに進んで尋ねる。 (1)サ 人から物事を聞かれたときには、はっきり答える。 (1)シ 人に物事を頼むとき、ことわるとき、あやまるときなどに適切なことばを使う。 (1)ス 来客があった場合に取次ぎや簡単な応待をする。 (1)セ 簡単な伝言なら正しく伝える。</p>

<p>(小3)【国語 A(聞くこと、話すこと)】</p> <p>(1)ウ 自然な態度で話すこと。</p> <p>(1)エ 適切な大きさの声で話すこと。</p> <p>(1)オ 順序に従って話すこと。</p> <p>(1)カ 大事なことを落さずに話すこと。</p> <p>(2)ア 質問をしたり応答をしたりする。</p> <p>(2)イ 会話をする。</p> <p>(2)ウ 話し合いをする。</p> <p>(2)エ 説明をする。</p> <p>(2)オ 経験したことや物語、童話などを話す。</p> <p>(2)上に示す活動のほか「放送を聞く」「劇化をする」なども望ましい。</p> <p>B(1) 発音に気をつけて話すようにすること。</p>	<p>(1)ソ 簡単な買い物に必要なことばを使う。</p> <p>(1)タ 家の人や担任、友だちなどに見たり、聞いたりしたことを、できるだけ順序よく話す。</p> <p>(1)チ 皆の前で自然な態度で話す。</p> <p>(1)ツ 映画、劇、放送などを見たり、聞いたりして、その内容について話し合う。</p> <p>(1)テ 見たり、聞いたりした映画、劇、放送などの内容について説明する。</p> <p>(1)ト 相手のいうことをよく聞いて話し合いをする。</p> <p>(1)ナ 学級会などで進んで話し合いをする。</p> <p>(1)ニ 必要な時に方言や乱暴なことばなどを使わないで話す。</p> <p>(1)ネ 皆といっしょに楽しく簡単な劇などを演じる。</p> <p>(1)ヌ なるべく正しい話し方や発音で、適当な速さや大きさの声で話す。</p> <p>(1)ノ 簡単なことなら電話をかけた後、聞いたりする。</p>
<p>(小4)【国語 A(聞くこと、話すこと)】</p> <p>(2)ア 会話をする。</p> <p>(2)イ 話し合いをする。</p> <p>(2)ウ 説明をする。</p> <p>(2)エ 報告をする。</p> <p>(2)オ 経験したことや物語、童話などを話す。</p> <p>(2)上に示す活動のほか、「放送を聞く」「劇化をする」なども望ましい。</p> <p>B(1) 正しい発音で話すようにすること。</p> <p>B(7) 全国に通用することばとその土地でしか使われないことばとの違いを理解すること。</p> <p>上に示す指導事項のほか、「全国に通用することばで文章を書いたり、また、話をしたりするように努めること」も望ましい。</p>	<p>(中学部)</p> <p>(1)6 相手や場に応じたあいさつをする。</p> <p>(1)7 相手や場に応じた話し方をする。</p> <p>(1)8 相手のいうことをよく聞いた上で話す。</p> <p>(1)9 知りたいことやわからないことは進んで尋ねる。</p> <p>(1)10 人に聞かれた場合、はっきりと応答する。</p> <p>(1)11 伝言を相手に正しく伝え、まちがいがなく取り次ぎをする。</p> <p>(1)12 経験したことについて説明する。</p> <p>(1)13 見たり、聞いたりしたことの要点を話す。</p> <p>(1)14 学級会、生徒会などで自分の意見を人にわかるように話す。</p> <p>(1)15 実習の時などにおいて、作業に必要なことばの聞き取りや使用に慣れる。</p> <p>(1)16 話し合いのきまりを守って、有効に話し合う。</p> <p>(1)17 映画・劇・物語・放送など、見たり聞いたりして楽しむ。</p> <p>(1)18 教師や目上の人にはなるべく敬語を使って話す。</p> <p>(1)19 必要なときには全国に通用することばを使って話す。</p> <p>(1)20 皆といっしょに劇のせりふのやりとりをして楽しむ。</p> <p>(1)21 電話でのやりとりを確実にする。</p>
<p>(小5)【国語 A(聞くこと、話すこと)】</p> <p>(2)ア 話し合いや会議に参加する。</p> <p>(2)イ 説明をする。</p> <p>(2)ウ 報告をする。</p> <p>(2)エ 発表をする。</p> <p>(2)オ 朗読をする。</p> <p>(2)上に示す活動のほか、「放送を聞く」「電話やマイクホンなどを使って話す」「劇などをする」なども望ましい。</p>	
<p>(小6)【国語 A(聞くこと、話すこと)】</p> <p>(2)ア 話し合いや会議に参加する。</p> <p>(2)イ 説明をする。</p> <p>(2)ウ 報告をする。</p> <p>(2)エ 発表をする。</p> <p>(2)オ 朗読をする。</p> <p>(2)上に示す活動のほか、「放送を聞く」「劇などをする」「校内放送をする」なども望ましい。</p>	

Table1-3 国語「読むこと」の内容項目

昭和31年幼稚園、昭和33年小学校学校	昭和38年
幼稚園	〈低学年〉【国語】
「読むこと」に関する項目なし	(3)ア 身近な生活において、しばしば触れる看板、広告、その他の標識などに注意を向ける。
(小1)【国語 A(読むこと)】	(3)イ 字と絵の違いがわかる。
(1)ア 音読ができること。	(3)ウ ひらがなや漢字で書かれた自分の名まえがわかる。
(1)イ 声を出さずに目で読むこと。	(3)エ 絵合わせや簡単なかるた遊びをする。
(1)ウ 拾い読みでなく、語や文として読むこと。	(中学部)
(1)エ 何が書いてあるかを考えて読むこと。	(2)ア 絵本や簡単な紙しばい、幻燈などを見たり、聞いたりして、その内容のあらましがわかる。
(2)ア 身のまわりの簡単な書き物を読む。	(2)イ ひらがなや簡単な漢字を読む。
(2)イ 児童の日常生活に取材したものを読む。	(2)ウ 漢字で書かれた家族、友だち、担任などの名まえや学校名がわかる。
(2)ウ 知識や情報を与える簡単な文章を読む。	(2)エ 日常生活において、しばしば触れる看板、広告、その他の標識などの意味がわかる。
(2)エ 経験を広め心情を豊かにする童話、説話などのさまざまな文章を読む。	(2)オ 日常生活において、しばしば使われるかたかな書きのことばを読む。
B(2) ひらがなを読み、また、書くこと。	〈高学年〉
B(3) かたかなの一部を読むこと。	(2)ア やさしい読み物を読むことに興味をもつ。
B(4) 「第3 指導計画作成および学習指導の方針」に示す学年別漢字配当表の第1学年に配当されている漢字を中心とした40～50字ぐらゐを読み、そのだいたいを書くこと。	(2)イ 日常生活において、しばしば触れる看板、広告その他の標識、立て札、掲示などの意味がわかる。
(小2)【国語 A(読むこと)】	(2)ウ ひらがなや漢字で書かれた語句や短い文を読む。
(1)ア 書いてあることをだいたひ読み取ること。	(2)エ 時間割や日課表などを読む。
(1)イ 語や文として読むことに慣れること。	
(1)ウ 文章に即して書いてあるとおりに読み取ること。	
(1)エ 順序をたどって意味をとること。	
(1)オ 好きなところやおもしろいところを抜き出すこと。	
(1)カ 読むために必要な文字や語句を増すこと。	
(1)上に示す指導事項のほか、「本や雑誌の読み方がわかること」「学級文庫の利用のしかたがわかること」などについて指導することも望ましい。	
(2)ア 身のまわりの書き物を読む。	
(2)イ 児童の日常生活に取材したものを読む。	
(2)ウ 知識や情報を与える説明的な文章を読む。	
(2)エ 経験を広め心情を豊かにする童話、説話、詩などを読む。	
B(2) かたかなをひととおり読み、また、書くこと。	
B(3) 「第3 指導計画作成および学習指導の方針」に示す学年別漢字配当表の第2学年までに配当されている漢字を中心とした140～160字ぐらゐを読み、そのだいたいを書くこと。	
(小3)【国語 A(読むこと)】	〈中学部〉【国語】
(1)ア 正しく読んで適当な速さで読むこと。	(1) やさしい読み物を読む。
(1)イ 長い文章を終りまで読むこと。	(2) 日常生活に必要な看板、広告、その他の標識、立て札、掲示などをできるだけ正しく読む。
(1)ウ 横書きの文章の読みに慣れること。	(3) 職業生活や経済生活に必要な伝票、領収書、説明書などがわかる。
(1)エ 要点をおさえて読むこと。	(4) テレビ、ラジオなどの番組や列車、バスなどの時刻表がわかる。
(1)オ 読み取ったことについて感想をもつこと。	(5) 新聞や雑誌などを、見たり、読んだりすること
(1)カ わからない文字や語句を見つけ出すこと。	
(1)キ 読み取ったことを他人に伝えて楽しむこと。	
(1)上に示す指導事項のほか、「学級文庫の利用のしかたがわかること」などについて指導することも望ましい。	
(2)ア 児童の日常生活に取材したものを読む。	
(2)イ 知識や情報を与える説明、解説などを読む。	



<p>(2)ウ 経験を広め心情を豊かにする童話、物語、伝記、詩、脚本などを読む。</p> <p>B(2) かたかな全部を読み、また、書くこと。</p> <p>B(3) 「第3 指導計画作成および学習指導の方針」に示す学年別漢字配当表の第3学年までに配当されている漢字を中心とした310～350字ぐらいを読み、そのだいたいを書くこと。</p> <p>B(4) 漢字で書く部分とかなで書く部分の区別をすることにより、送りがないについての初歩的な意識をもつこと。</p> <p>B(5) 語句への関心を増すこと。</p> <p>B(6) 文の中の意味の切れ目やことばのかわり方に注意すること。</p>	<p>に関心をもち、</p>
<p>(小4)【国語A(読むこと)】</p> <p>(2)ア 児童の日常生活に取材した日記または手紙、記録または報告などを読む。</p> <p>(2)イ 知識や情報を与える説明、解説、報道などを読む。</p> <p>(2)ウ 経験を広め心情を豊かにする童話、物語、伝記、詩、脚本などを読む。</p> <p>B(2) 「第3 指導計画作成および学習指導の方針」に示す学年別漢字配当表の第4学年までに配当されている漢字を中心とした500字ぐらいを読み、そのだいたいを書くこと。</p> <p>B(4) 語句の組立について注意を向けること。</p> <p>B(5) 文の中の意味の切れ目やことばのかわり方にいっそう注意すること。</p> <p>B(8) ローマ字については、次の事項を指導する。ア ローマ字で書いた語や簡単な文などを読むこと。</p> <p>上に示す指導事項のほか、「全国に通用することばで文章を書いたり、また、話をしたりするように努めること」も望ましい。</p>	
<p>(小5)【国語A(読むこと)】</p> <p>(2)ア 児童の日常生活に取材した日記または手紙、記録または報告、感想などを読む。</p> <p>(2)イ 知識や情報を与える説明、解説、報道などを読む。</p> <p>(2)ウ 経験を広め心情を豊かにする物語、伝記、詩、脚本などを読む。</p> <p>(小6)【国語A(読むこと)】</p> <p>(2)ア 児童の日常生活に取材した日記または手紙、記録または報告、感想などを読む。</p> <p>(2)イ 知識や情報を与える説明、解説、報道などを読む。</p> <p>(2)ウ 経験を広め心情を豊かにする物語、伝記、詩、脚本などを読む。</p>	

Table1-4 国語「書くこと」の内容項目

昭和31年幼稚園、昭和33年小学校	昭和38年
幼稚園	(低学年)【国語】
「書くこと」に関する項目なし	(2)オ 自分の名まえをわかる程度に書く。
(小1)【国語A(書くこと)】	(3)カ 鉛筆やクレヨンなどで簡単な絵日記を書く。
(1)ア 書くことする気持ちを養うこと。	(中学年)【国語】
(1)イ 何を言おうとしているかがわかるように書くこと。	(2)ク 読めるようになった文字を使って表わしたことばを書写する。
(1)ウ 文字の形に注意し、筆順に従って書くこと。	(2)キ ひらがなや漢字で自分の名まえを書く。(一高)
(2)ア 語句によって共同で文章を作る。	(2)ケ 絵日記を書く。
(2)イ 文や短い文章を見て書く。	(高学年)【国語】
(2)ウ 身近なことと興味をもったことを文章に書く。	(2)オ 自分の名まえや住所をはっきり書く。
(2)上に示す活動のほか、「文字や語句を組み合わせで文を作る」「絵などを見て文章を書く」なども望ましい。	(2)カ 日付けや曜日などを正しく書く。
B(2) ひらがなを読み、また、書くこと。	(2)キ ひらがなや簡単な漢字を書く。
B(4) 「第3 指導計画作成および学習指導の方針」に示す学年別漢字配当表の第1学年に配当されている漢字を中心とした40～50字ぐらいを読み、そのだいたいを書くこと。	(2)ク 日常生活において、しばしば使われるかたかなで書き表わすことばを書く。
B(5) 「」(てんに)に注意し、また、「」(まる)をうつようにすること。	(2)ケ 簡単に短い文などを書写する。
(小2)【国語A(書くこと)】	(2)コ 簡単な記録などを書く。
(1)ア 進んで書くこととする。	(2)サ はがき程度の簡単な通信文や日記などを書く。
(1)イ 知らせたいことが相手にわかるように書くこと。	(中学部)【国語】
(1)ウ できごとの順序をたどって書くこと。	(6) 自分の履歴書を正しく写し書きする。
(1)エ 書いたものを読み直すこと。	(7) 簡単な手紙や日記などを書く。
(1)オ 文字の形や筆順に注意して正しく書くこと。	(8) 簡単なメモや作業日誌などをつける。
(2)ア 身近なできごとについて文章を書く。	(9) ひらがなやカタカナや漢字まじりの文を書く。
(2)イ 文や短い文章を見て書く。	(10) 適当な大きさの文字で「」(てん)、「」(まる)などに注意しながら文を書く。
(2)ウ 書いたものを発表しあう。	(11) 日常生活においてしばしば触れるローマ字などに関心をもち、
(2)エ 簡単な文を聞いて書く。	
(2)上に示す活動のほか、「語句を組み合わせで文を作る」なども望ましい。	
B(2) かたかなをひととおり読み、また、書くこと。	
B(3) 「第3 指導計画作成および学習指導の方針」に示す学年別漢字配当表の第2学年までに配当されている漢字を中心とした140～160字ぐらいを読み、そのだいたいを書くこと。	
B(4) 「」(てんに)に注意し、また、「」(まる)を正しくうつこと。	
B(5) かなづかいに注意すること。	
B(6) ていびいなことばと普通のことばのあることに気づくこと。	
(小3)【国語A(書くこと)】	
(1)ア 書くことするものをよく見て書くこと。	
(1)イ 書くことすることがらをはっきりさせてから書くこと。	
(1)ウ かなり長い文章を書くこと。	
(1)エ 必要に応じて継続して書くこと。	
(1)オ 大事なことを落とさずにことごとく書くこと。	
(1)カ 文字の組立方の基本に注意して、形を整えて書くこと。	
(1)上に示す指導事項のほか、「横書きに慣れること」などについて指導することも望ましい。	
(2)ア 日常生活や学習のことを書く。	
(2)イ いろいろな行事やできごとを書く。	
(2)ウ 手紙を書く。	
(2)エ 観察したことや学級のできごとを書く。	
(2)上に示す活動のほか、「学級の新聞や文集を作る」なども望ましい。	
B(2) かたかな全部を読み、また、書くこと。	
B(3) 「第3 指導計画作成および学習指導の方針」に示す学年別漢字配当表の第3学年までに配当されている漢字を中心とした310～350字ぐらいを読み、そのだいたいを書くこと。	
B(4) 漢字で書く部分とかなで書く部分の区別をすることにより、送りがないについての初歩的な意識をもつこと。	
(小4)【国語A(書くこと)】	
(2)ア 日常生活や学習のことを書く。	
(2)イ いろいろな行事やできごとを書く。	
(2)ウ 読書や研究の記録を書く。	
(2)エ 手紙を書く。	

<p>(2)上に示す活動のほか、「学級の新聞や文集を作る」なども望ましい。</p> <p>B(2)「第3 指導計画作成および学習指導の方針」に示す学年別漢字配当表の第4学年までに配当されている漢字を中心とした500字ぐらいを読み、そのだいたいを書くこと。</p> <p>B(3)「J」(てん)をうち、またその他のおなじ符号などの使い方を理解すること。(ローマ字文の場合を含む。)</p> <p>B(6)文章の常体、敬体の違いを理解すること。</p> <p>B(7)全国に通用することばとその土地でしか使われないことばの違いを理解すること。</p> <p>B(8)ローマ字については、次の事項を指導する。</p> <p>ア ローマ字で書いた語や簡単な文などを読むこと。イ ローマ字で語や簡単な文を書くこと。</p> <p>上に示す指導事項のほか、「全国に通用することばで文章を書いたり、また、話をしたりするように努めること」も望ましい。</p> <p>(小5)【国語A(書くこと)】</p> <p>(2)ア 記録を書く。</p> <p>(2)イ 手紙を書く。</p> <p>(2)ウ 感想を書く。</p> <p>(2)エ 物語などのあらすじを書く。</p> <p>(小6)【国語A(書くこと)】</p> <p>(2)ア 記録を書く。</p> <p>(2)イ 報告を書く。</p> <p>(2)ウ 手紙を書く。</p> <p>(2)エ 感想や意見を書く。</p> <p>(2)オ 抜書きをしたり、要約をしたりする。</p> <p>(2)上に示す活動のほか、「詩などを書く」「物語などを脚本に書きかえる」なども望ましい。</p>	
---	--

Table2-1 社会「遊び・交際」

昭和31年幼稚園、昭和33年小学校・中学校	昭和38年
<p>○遊びや仕事のきまりを守る。【幼・社・3】</p> <p>○友だちと仲よく遊ぶ。【幼・社・5】</p> <p>○友だちの仕事や遊びのじやまをしない。【幼・社・5】</p>	<p>(低学年)</p> <p>(6) 担任の指導により、友だちとつよに鬼遊びや砂遊びをしたり、すべり台をすべったりする遊びなどをする。</p> <p>(中学年)</p> <p>(3) 簡単な遊びなら担任がいなくても自分たちで遊べる。</p> <p>(4) 簡単な遊びのルールがわかる。</p> <p>(5) 他人のじやまをしないで遊んだり仕事をしたりする。</p> <p>(6) 悪い遊びや危険な遊びをしないようにする。</p> <p>(高学年)</p> <p>(11) ルールを守って皆とつよに遊ぶ。</p> <p>(12) 仲間にはいれない友だちもつよに遊んでやる。</p>
<p>幼稚園【社会】</p> <p>○教師や友だちとの約束を守る。(3)</p> <p>○あやまって迷惑をかけたら、すぐにあやまる。(5)</p> <p>○友だちのあやまちを、互に許し合う。(5)</p> <p>○だれとでも仲よくする。(5)</p> <p>○友だちがはめられたら、みんなで喜んであげる。(5)</p> <p>○困っている友だちを見たら、助けてあげる。(5)</p> <p>○親切にしてもらったら「ありがとう」をいう。(5)</p> <p>○あやまって迷惑をかけたら、すぐにあやまる。(5)</p> <p>○友だちのあやまちを、互に許し合う。(5)</p>	<p>(低学年)</p> <p>(9) 担任の先生や自分の組の友だちがわかる。</p> <p>(10) 自分の学校の校長先生がわかる。</p> <p>(中学年)</p> <p>(11) 学校の先生や校務員など関係のある人がわかる。</p> <p>(16) 簡単な約束なら守るようにする。</p>
<p>(小1)【社会】</p> <p>(1) 学校では先生はじめいろいろな人々が、それぞれの仕事を通して力を合わせながら自分たちのために働いてくれている。</p> <p>(4) 集団生活では、互に自分の意見や希望をすなおに述べあったり、人の立場や意見も考えて行動したりしなければならない場合が多い。</p> <p>〈小学校道徳〉</p> <p>(7) 自他の人格を尊重し、お互の幸福を図る。</p> <p>(8) 自分の正しいと信ずるところに従って意見を述べ、行動し、みだりに他人の意見や行動に動かされない。</p> <p>(9) 自分の考えや希望に従ってのびのびと行動し、それについて責任を持つ。</p> <p>(24) だれにも親切にし、弱い人や不幸な人をいたわる。</p> <p>(25) 自分や世の中のために尽くしてくれる人々に対し、尊敬し感謝する。</p> <p>(26) 互に信頼しあい、仲よく助けあう。</p> <p>(27) 自分の好ききらいや利害にとらわれずに、公正にふるまうとともに、だれに対しても公平な態度をとる。</p> <p>(28) 人の立場を理解して、広い心で人のあやまちをも許す。</p> <p>〈中学校道徳〉</p> <p>2(3) つとめて謙虚な心をもって、他人の意見に耳を傾け、自己を高めていこう。</p> <p>2(4) 他人と意見が食い違ふ場合には、つとめて相手の立場になってみて、建設的に批判する態度を築いていこう。</p> <p>2(5) あやまちは率直に認め、失敗にはくじけないようにしよう。また、他人の失敗や不幸には、つとめて暖かい励ましをおくろう。</p> <p>3(4) 悪を悪としてはっきりとらえ、決然と退ける強い意志や態度を築いていこう。</p>	<p>(高学年)</p> <p>(1) 友だちの話をよく聞いて、相手の考えを知る。</p> <p>(2) 自分の言い分を無理に友だちにおしつけないようにする。</p> <p>(3) 年下のこどもをいたわって仲良く遊ぶ。</p> <p>(4) 友だちの過失やあやまちをむやみにとがめないようにする。</p> <p>(5) あやまちをしたらわびるようにする。</p> <p>(中学部)</p> <p>1 学級会や生徒会などで次のような活動をする。</p> <p>(1) 自分の意見をはっきり述べる。</p> <p>(2) 他人の意見をよく聞き、相手の立場を理解する。</p> <p>(3) 話し合いでものごとを決める。</p> <p>3 悪い遊びをしたり、よくない仲間にはいらないようにする。</p> <p>4 目上の人や来客などに、ていねいなことばや態度で応待する。</p>

Table2-2 社会「役割・決まり」

昭和31年幼稚園、昭和33年小学校・中学校	昭和38年
<p>幼稚園【社会】</p> <p>○自分の持物、幼稚園の遊具や道具などを、きまった場所に置く。(3)</p> <p>○ひとの物を使うときは、許しを得る。(4)</p> <p>○仕事や遊びの道具を、正しくたいせつに使う。(4)</p> <p>○共同の道具や遊具は、みんなで公平に使う。(4)</p> <p>○物を紛失しないように気をつける。(4)</p> <p>○物を紛失したときは、すぐにその旨を届ける。(4)</p> <p>○落し物は、拾ってすぐに届ける。(4)</p> <p>(小1)【社会】</p> <p>(2) みんなで使う道具や施設の使い方、行事への参加のしかたなど、学級や学校でできたことをよく守れば、みんなが楽しい学校生活を送ることができる。</p>	<p>(低学年)</p> <p>(1) 自分の席やげた箱、整理戸だななどがわかる。</p> <p>(2) 自分の鉛筆やノート、かばんなどがわかる。</p> <p>(3) 自分の帽子や洋服、くつなどがわかる。</p> <p>(4) 他人の物をだまって持っていない。</p> <p>(5) 落とし物を拾ったら届ける。</p> <p>(13) 帽子やかさ、かっぱ、作業衣などをきめられた場所におく。</p>

<p>(小学校道徳)</p> <p>(4) 身のまわりを整理・整え、環境の美化に努める。</p> <p>(5) ものや金銭をだいにし、じょうずに使う。</p> <p>(低学年・中学年においては、自他のものの区別をすること、ものや金銭をだいに使うこと、公共物の愛護と使い方を指導し、高学年においては、さらに、これらに関連づけたものを内容とすることが望ましい。)</p> <p>(中学校道徳)</p> <p>1(3) 整理整頓の習慣を身につけて、きまりよくものが処理できるようにしよう。</p> <p>平素から身のまわりを整理整頓し、清潔と美化に努めることは、気持を整え、ものごとをきまりよく処理できるものになるから、ものぐさにならないように、よい習慣をつけよう。</p>	<p>(中学年)</p> <p>(1) 友だちから借りたクレヨンや絵本、道具などをていねいに扱って必ず返す。</p> <p>(2) 遊び道具や学習用具、そうじ道具、学級文庫の本など、学級の備品をたいせつに取り扱う。</p>
<p>幼稚園【社会】</p> <p>○グループに割り当てられた仕事は、みんなで協力する。(5)</p> <p>○リーダーになったり、従う人になったりする。(5)</p> <p>○遠足・運動会・発表会・誕生日・ひな祭りなど、幼稚園の行事に喜んで参加する。(8)</p> <p>○近くの小学校で催される運動会などの行事を見に行ったり、参加したりする。(8)</p> <p>(小1社会)</p> <p>(2) みんなで使う道具や施設の使い方、行事への参加のしかたなど、学級や学校できめたことをよく守れば、みんなが楽しい学校生活を送ることができる。</p>	<p>(高学年)</p> <p>(9) 机やイス、戸だななどを整頓する。</p> <p>(10) 皆で使う遊び道具や学習用具、そうじ道具や学級文庫の本などの学級の備品を使ったら、正しくもとの位置にもどす。</p> <p>(中学年)</p> <p>(7) いっしょになって皆と物を作ったり、ごっこ学習をしたりする。</p> <p>(8) 給食の簡単な手伝いやへやのそうじなどを皆で分担し合っている。</p> <p>(9) いろいろな係りの役割がだいたいわかる。</p> <p>(14) きめられた係りの仕事をきちんとする。</p> <p>(高学年)</p> <p>(6) 学級での当番や係りの仕事などを進んでする。</p> <p>(7) 分担した作業などを最後までやりとげる。</p> <p>(13) 学芸会や運動会などの学校行事に進んで参加する。</p> <p>(14) 誕生会や学芸会、運動会などで使ういろいろな物を協同で作る。</p> <p>(15) 給食の手伝いや教室内外のそうじなど進んで皆といっしょにする。</p> <p>(中学部)</p> <p>2 家庭、近隣などの学校以外のいろいろな行事や集団生活に、できるだけ参加するようにする。</p> <p>5 男子と女子の役割に違いのあることを知り、それぞれにふさわしい行動や態度をとる。</p>
<p>幼稚園【社会】</p> <p>○仕事や遊びに使うものは、自分で用意をしたりかたづけたりする。(1)</p> <p>○遊びや仕事のきまりを守る。(3)</p> <p>○へやのなかや廊下のきまりに従う。(3)</p> <p>○仕事や遊びの道具を独占しないで、みんなで順番に使う。(5)</p> <p>(小1社会)</p> <p>(2) みんなで使う道具や施設の使い方、行事への参加のしかたなど、学級や学校できめたことをよく守れば、みんなが楽しい学校生活を送ることができる。</p>	<p>(低学年)</p> <p>(7) 担任の指示に従って、整列、行進、着席などがだいたいできる。</p> <p>(8) 皆といっしょに簡単なあとかたづけをする。</p> <p>(11) 自分の学級の教室や便所などがわかる。</p> <p>(12) 上ばきと下ばきを区別したり、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。</p> <p>(14) 始業や終業、給食などの合い図がだいたいわかる。</p> <p>(中学年)</p> <p>(10) 遊び道具などを使うときは順番を守るようにする。</p> <p>(12) むやみに他の教室や職員室などにはいかないようにする。</p> <p>(13) 無断で学校の外へ出ないようにする。</p> <p>(15) 学校の日課にそった行動がだいたいできるようにする。</p> <p>(高学年)</p> <p>(8) 学校の日課にそって、きまりよく行動する。</p> <p>(中学部)</p> <p>6 学校のきまりを守り、また、学級会や生徒会などで、自分たちの生活に必要なきまりを話し合っている。</p> <p>7 地域社会のしきたりなどを知り、それに従う。</p>
<p>(小学校道徳)</p> <p>(6) 時間をたいせつにし、きまりのある生活をする。</p> <p>(29) 規則や、自分たちで作るきまりの意義を理解し、進んでこれを守る。</p> <p>(30) 権利を正しく主張するとともに、自分の果たすべき義務は確実に果たす。</p> <p>(中学校道徳)</p> <p>1(4) 時間や物資や金銭の価値をわきまえて、これらを活用しよう。</p> <p>3(2) お互いに信頼しあい、きまりや約束を守って、集団生活の向上に努めよう。</p>	

Table2-3 社会「交通・安全」

昭和31年幼稚園、昭和33年小学校・中学校	昭和38年
<p>幼稚園</p> <p>【社会-3. きまりを守る】</p> <p>○みちくさをしない。</p> <p>○きめられたとおり、道路を往復する。</p> <p>【健康-5. けがをしないようにする。】</p> <p>○危害を与える動物などに近寄らない。</p> <p>○交通のきまりを守って歩く。</p> <p>○乗物には、順番を守って乗ったりおりたりする。</p> <p>○火事や地震のときは、教師のさしずりに従い、静かに早く安全な場所へ移る。</p> <p>(小1)【社会】</p> <p>(10) 自分たちの周囲には、いろいろな道路があり、また各種の乗物が走っている、人や物を運ぶたいせつな役割を果しているが、その利用には危険も伴うから、登下校などにはつねに注意が必要である。</p> <p>(11) 自分たちの周囲には、公園、空地、遊園地などもあり、遊び場その他に役立っているが、その利用のしかたについてもいろいろな注意やふうが必要である。</p> <p>(小3)【社会】</p> <p>(6) 村(町)の人々は学校、公民館、図書館、公園などの公共施設を利用して、生活の向上に役だっている。</p> <p>(小学校道徳)</p> <p>(1) 生命を尊び、健康を増進し、安全の保持に努める。</p> <p>(32) 公共物をたいせつにし、公德を守り、人に迷惑をかけない。</p> <p>(中学校道徳)</p> <p>1(1) 生命を尊び安全の保持に努め、心身ともに健全な成長と発達を遂げるように励もう。</p> <p>自己はもとより、他のすべてのものの生命を尊ぶことは、人間が意義ある生活を営むための第一歩である。からだも心も、いたずらにその場の気分に負けないで、節度があり均衡のとれた生活をすることによって、健康な成長と発達を遂げるように努めよう。</p>	<p>(低学年)</p> <p>(15) 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。</p> <p>(16) 踏切や横断歩道、プラントホーム、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。</p> <p>(中学年)</p> <p>(17) 道を歩く、右側を歩く、信号に従うなどの交通規則を守る。</p> <p>(18) 道で遊んだり、人をつきのけたり、石を投げたり、他人の家や田畑に無断ではいるなど、他人の迷惑になるようなことはしないようにする。</p> <p>(19) 乗り物の乗り降りは順序を守り、車内で騒いだり、窓から頭や手を出したりしないようにする。</p> <p>(高学年)</p> <p>(16) 日常生活に関係の深いいろいろな交通標識を知る。</p> <p>(17) いろいろな交通規則を正しく守る。</p> <p>(18) 人の迷惑になるような不衛生なことをしないようにする。</p> <p>(19) 車内や人の集まる場所などで騒いだり、不作法なふるまいをしないようにする。</p> <p>(20) 公園や遊園地などの公共の施設をたいせつに取り扱う。</p> <p>(中学部)</p> <p>8 交通規則や公衆道徳などを守る。</p>

Table2-4 社会「金銭」

昭和33年小学校・中学校	昭和38年
<p>(小学校道徳)</p> <p>(5) ものや金銭をだいにしに、じょうずに使う。 (低学年・中学年においては、自他のものの区別をすること、ものや金銭をだいに使うこと、公共物の愛護と使い方などを指導し、高学年においては、さらに、これらに関連づけたものを内容とすることが望ましい。)</p>	<p>(中学年)</p> <p>(22) 近所の商店を見学することなどを通して、そこで売られている品物を知る。 (23) きまった額の簡単な品物なら商店に行き買って買うことができる。 (24) むだ使いをせず、ほしいものがあったときにはがまんをする。 (25) お金をたいせつに取り扱う。</p>
<p>(中学校道徳)</p> <p>1(4) 時間や物資や金銭の価値をわきまえて、これらを活用しよう。 合理的で充実した生活を営むために、時間や物資や金銭などの価値をよくわきまえて、これらをむだにすることなく、計画的に活用しよう。特に決められた時刻はよく守り、公共のものとはそまっしにしないように気をつけよう。</p>	<p>(高学年)</p> <p>(24) いろいろな商店があることを知り、それらの店で売っている品物がだいたいわかる。 (26) 学用品などの値段がだいたいわかる。 (27) 簡単な買い物をする。 (28) ほし、物や必要な物を買うために貯金をすることを学ぶ。</p> <p>(中学部)</p> <p>17 いろいろな商店で売っている品物の種類と値段がだいたいわかり、ひとりで買い物をする。 20 収入によって計画的に生活をたてることと貯蓄の必要を知る。 21 勤労に対して報酬が得られることを知る。</p>

Table2-5 社会「社会のしくみ」

昭和31年幼稚園、昭和33年小学校	昭和38年
<p>幼稚園【社会6】</p> <p>○幼稚園には、園長その他の教師や、働く人のいることを知る。 ○自分たちは、親や幼稚園の教師をはじめ、多くの働く人々の世話になっていることを知り、感謝の気持ちをもつ。 ○郵便配達・車掌・巡査・農夫など、身近な働く人々に親しみをもつ。 ○停車場・郵便局・消防署・工場・商店などを見に行く。 ○ままごと・乗物ごっこ・売屋ごっこなどのごっこ遊びをする。 ○みんなとついでに国の祝日などを楽しむ。</p>	<p>(中学年)</p> <p>(20) 見学その他の活動を通して、警察署(交番)、郵便局、消防署、病院、駅、デパートなどで働いている人々を知る。 (21) 公園や遊園地などでのきまりを守る。</p>
<p>(小1社会)</p> <p>(5) 家の職業は、家族の生活をささるものになっているたいせつなものであり、友だちの家と比べてみても、いろいろな職業があることがわかる。</p>	<p>(高学年)</p> <p>(21) 警察や消防署、郵便局、病院、市役所(町・村役場)などのある場所を知り、それらの施設のはたらきなどがだいたいわかる。 (22) 知った場所なら、ひとりで切符を買い、乗り物に乗って行くことができる。 (23) 家族の人の職業などを通して、世のなかにはいろいろな職業があることを知る。 (25) 近くの工場などを見学し、そこで作られている物や働いている人々の活動の様子を知る。</p>
<p>(小2社会)</p> <p>(4) 工場では、大ぜいの人々が、生活に必要ないろいろな品物を機械を使って大量に作り出している。 (5) 店の人々は生産者と消費者とをつなぐ役割を果しているが、問屋や市場から品物を仕入れる仕事その他にいろいろなくふうをしている。 (6) 交通、運輸の仕事に携わっている人々は、安全にしかも早く人や物を運ぶために努力している。 (9) 警察官、消防官、医師などは、盗難、けが、火災、病気等の不幸からみんなの生活を守るための仕事を休みなく続けているが、自分たちとしてもこれらの事故を未然に防ぐくふうをしなければならない。 (10) これらの人々の仕事の特色は、いつでも仕事にとりかかれるように用意しており、時にはその仕事に生命の危険が伴うことなどである。 (11) 人々は郵便、電報などを利用して、よその土地の人々と必要な連絡をしているが、郵便局などで働いている人々は、それらが確実に早く相手に届くよう努力している。</p>	<p>(29) 遠足や旅行などの機会を通して、その土地の模様や人々の生活の様子に関心をもつ。 (30) 新聞やラジオ、テレビなどを通して社会の大きなできごとなどに関心をもつ。 (31) 地域の祭りやその他の行事などに関心をもつ。</p>
<p>(小3)</p> <p>(4) 村(町)では、みんなの健康を守ったり、火災や水害などの災害を防いだりするために、保健所、診療所、消防団、水防団などをつくって、さまざまな活動を行っている。 (7) 村(町)の人々は、昔から神社や寺院などを中心として祭りの行事を催し、楽しみをともにしてきた。 (9) 村(町)の人々の仕事や暮しには、電信、電話や各種の交通機関などによる他地域との通信、往来、物資の輸送等もたいせつな働きをしている。</p>	<p>(中学部)</p> <p>9 切手やはがきを買ったり、連達や電報を頼んだりする活動などを通して、郵便局のはたらきを理解し、それを活用する。 10 電話のはたらきがわかり、必要に応じてこれを利用する。 11 簡単な外傷や病気ならひとりで診療所や病院などに行くことができる。 12 危険なものを発見したとき、警察や消防署に知らせるなど、適当な処置をとる。 13 必要に応じて、乗り物の時刻表や料金表がだいたいわかる。 14 簡単な地図をたよりにして、目的地に行く。 15 乗り換えがあっても、交通機関を利用して目的地に行く。 16 地域のデパート、劇場、公園などのおもな建物や施設を知る。 17 工場の見学などを通して、物がつくられていく過程や様子を知る。 18 身近な生活を通しておもな職業の種類とそれらはたらきを知る。 19 祝祭日の意味がだいたいわかる。 23 選挙の意味がだいたいわかり、学級会や生徒会などの役員の選挙などに参加する。 24 税金の意味がだいたいわかる。 25 未成年者に禁じられていることがわかり、それらを守る。 26 ごく身近な具体的なことがらを通して、法律の意味がわかる。 27 遠足や旅行などの機会を通して、おのおの土地の模様や人々の生活の様子などについて、関心や理解をもつ。 28 新聞、ラジオ、テレビ、映画、雑誌などを通して、日本や世界の大きなできごとなどに対する見聞を広げ、また、それらに対する関心を深める。</p>

Table3-1 算数・数学「数と計算」に関する内容項目

昭和31年幼稚園、昭和33年小学校	昭和38年
<p>【言語-4】</p> <p>○グループの友だちの人数を数える。 ○ひとつ・ふたつと、一・二・三番目を使い分ける。</p>	<p>(低学年)</p> <p>(1) 身近にあるいろいろなものを並べたり、比べたり、取りかえつことをしたりする。 (9) おもちゃや道具を種類別に分けてしまったり、もとの位置にもどしたりすることができる。 (2) 具体的なもので多い、少ない、大きい、小さいなどがわかる。</p>
<p>(小1)【算数 A 数と計算】</p> <p>(1) 100 までのものが確実に数えられるようにする。 ア 数詞を正しく唱えること。 イ 個数を数えること、2ずつ、5ずつまたは 10 ずつなどにまとめて数えること。 ウ 順序や位置を数で表わすこと。</p>	<p>(中学年)</p> <p>(1) 身近にあるいろいろなものを数えたり、それを数字に書いたりする。 (6) 具体的なことがらのなかで、加える必要のあることがわかる。 (7) 具体的なことがらのなかで、余ったり、足りなかったりすることがわかる。</p>
<p>(2) 100 までの数を誰んだり書いたりすることができるようにする。 (3) 数について理解させる。 ア 10 までの数の構成。 イ 二位数について、各位の数字の意味を知ること。 ウ 数の系列における数の位置、数の大小および順序を知ること。</p>	<p>(高学年)</p> <p>(1) 具体的なことがらの扱いのなかで、やや広い範囲の数を数えたり、誰んだり、書いたりする。</p>
<p>(4) ものを分類して数えたり、これを表の形などに整理して記録したりする経験を与える。 (5) 加法・減法が用いられる簡単な場合について理解させる。 ア 加法・減法が用いられる場合とその記号を知ること。 イ 加法・減法の記号を用いて式をかいたり誰んだりすること。</p>	
<p>(6) 加法・減法について計算する能力を伸ばす。 ア 和が 10 以下の一位数と一位数の加法、およびその逆の減法。 イ 10, 20, 30, などについての計算、二位数と一位数についての計算などで、上のアの程度の計算でできるもの。</p>	

<p>ウ 和が10よりも大きくなる一位数と一位数の加法およびその逆の減法。</p> <p>(7) 具体的な事柄について、まとめて数えたり等分したりすることを通して、乗法・除法の素地となる経験を与える。</p> <p>(小2)【算数A 数と計算】</p> <p>(1) ものを適当にまとめて数えるなど、数をじょうずに用いる能力を伸ばす。</p> <p>(2) 数についての理解を深める。</p> <p>ア 1000まで読み方と表わし方。</p> <p>イ 位取りの考え方の理解。</p> <p>ウ 0の意味、たとえば、空位を表わすことや、<math>2-2</math>、<math>3+0</math>などに関して計算に用いる数とみることを知る。</p> <p>エ 数の系列における数の位置。</p> <p>オ 数の大小、順序の比べ方。</p> <p>(3) 加法・減法が用いられる場合についての理解を深める。</p> <p>(4) 一位数どうしの加法およびその逆の減法が、確実にできるようにする。</p> <p>(5) 三位数までの数について、加法・減法の計算をする能力を伸ばす。</p> <p>(6) 筆算形式による加法・減法のしかたを知らせ、その計算の原理や手順について理解させる。</p> <p>(7) 加法・減法についての基本的な関係を理解させ、これを計算やその結果の確かめに用いることができるようにする。</p> <p>ア 減法は加法の逆の関係になること。</p> <p>イ 加える順序や引く順序をかえても結果が変わらないこと。</p> <p>(8) 具体的なことから即して、乗法の意味について理解させる。</p> <p>ア 乗法が用いられる場合を知ること。</p> <p>イ 乗法の記号を知り、これを正しく用いること。</p> <p>ウ 九九が用いられることを知る。</p> <p>(9) 具体的な事柄の取扱を通して、割合の考え方の基礎となることについて理解させる。</p> <p>ア ……の2ばい、……の1/3(三ぶんの一)などの意味を知ること。</p> <p>(10) 具体的なことから即して、その関係を加法・減法および乗法の記号を用いて、式に表わしたりそれを読んだりする能力を伸ばす。</p>	<p>(2) 簡単な加法や減法を用いる場合について知り、初歩的な計算ができる。</p> <p>(3) そろばんのしくみがわかり、数をおいたり、読んだりする。</p> <p>(4) 具体的なことから扱いのなかで、同じ種類のものを集めたり、まとめて数えたり、同じように分けたりする。</p> <p>(中学部)</p> <p>1 数の範囲を広げ、数えたり、読んだり、書いたり、加法・減法の計算を正しくしたりできるようにする。</p> <p>2 そろばんを使って、簡単な加法や減法ができる。</p> <p>3 具体的な事柄からの扱いを通して、簡単な乗法・除法の意味とそれを用いる場合について理解する。</p>
--	--

Table3-2 算数・数学「量と測定」に関する内容項目

昭和33年幼稚園、昭和33年小学校	昭和38年
<p>幼手印【言語-4】</p> <p>○日常経験する事柄について、数・長さ・広さ・高さ・重さ・形などを表わす簡単な日常用語を使って話す。(いくつ・なんにん・なんびき・ながい・みじかい・ひろい・せまい・たかい・ひくい・おもい・かるい・まるい・しかくなど)</p> <p>○遠近・方向・位置・速度などを表わす簡単な日常用語を使って話す。(とおい・ちかい・むこうへ、こちらへ・うえに・したに・まんなかに・まえに・あとに・はやい・おそいなど)</p> <p>(小1)【算数B量と測定】</p> <p>(1) 具体的な事柄について、大きさの比較などを通して、長さなどの量やその測定の意味を理解するのに基礎となる経験を与える。</p> <p>(2) 時刻の概念を漸次明らかにするとともに、簡単な場合について、とけいを読む能力を伸ばす。</p> <p>ア 時刻や日時に関することばを知ること。</p> <p>イ とけいで、何時、何時半などを読むこと。</p> <p>(小2)【算数B量と測定】</p> <p>(1) 長さなどの量の概念と測定の意味について理解させる。</p> <p>(2) 長さの単位を知らせ、長さを測定する能力を伸ばす。</p> <p>ア 長さの単位(メートル、センチメートル、ミリメートル)と、その相互関係。</p> <p>イ ものさしの使い方。</p> <p>(3) 時刻および時間の概念を漸次明らかにするとともに、簡単な場合にとけいを正しく読むことができるようにする。</p> <p>ア 時、分および日とそれらの関係を知ること。</p> <p>イ とけいによる時刻の読み方(分まで)を知ること。</p> <p>ウ 簡単な場合、にきまつた時刻から、30分、1時間、2時間など、前および後の時刻を知ること。</p> <p>エ 週、月、年などのしくみを知ること。</p>	<p>(低学年)</p> <p>(6) 朝、昼、晩がわかる。</p> <p>(7) 自分の年がわかる。</p> <p>(中学年)</p> <p>(2) 具体的な経験を通して長い、短い、広い、狭い、軽い、重いなどがわかる。</p> <p>(4) カレンダーなどに親しみ、日付けや曜日がわかる。</p> <p>(5) 簡単な場合に、時刻がだいたいわかる。</p> <p>(6) 具体的な生活と結びつけて、だいたいの時刻や午前・午後との区別がわかる。</p> <p>(11) 道具などをもの数に合わせたり、もの位置にかたづけたりすることができる。</p> <p>(12) 学習の道具や給食の食器などをひとりひとりにまちがひなく配ることができる。</p> <p>(高学年)</p> <p>(5) 身近にある具体的なものを比べることを通して、長さや重さを表わす単位やそれをはかる道具のあることがわかる。</p> <p>(中学部)</p> <p>4 具体的な事柄からの扱いのなかで、長さや重さや容積などをはかる単位を知り、いろいろな測定の用具の使い方に慣れる。</p> <p>5 具体的な生活を通して、時計で時刻や時間がわかる。</p> <p>6 具体的な生活のなかで、暦がつかえる。年号。1月=30日、31日。1年=12月。1週=7日。</p> <p>7 具体的な生活のなかで、温度計(寒暖計・体温計)の使い方がわかる。</p>

Table3-3 算数・数学「図形と図表」に関する内容項目

昭和33年幼稚園、昭和33年小学校	昭和38年
<p>幼稚園【言語-4】</p> <p>○日常経験する事柄について、数・長さ・広さ・高さ・重さ・形などを表わす簡単な日常用語を使って話す。(いくつ・なんにん・なんびき・ながい・みじかい・ひろい・せまい・たかい・ひくい・おもい・かるい・まるい・しかくなど)</p> <p>○遠近・方向・位置・速度などを表わす簡単な日常用語を使って話す。(とおい・ちかい・むこうへ、こちらへ・うえに・したに・まんなかに・まえに・あとに・はやい・おそいなど)</p> <p>(小1)【算数C 図形】</p> <p>(1) 具体的な事柄についての観察や構成などの操作を通して、図形の概念を理解するのに基礎となる経験を与える。</p> <p>ア 児童の日常のことば、たとえば、さんかく、しかく、まる、はこのかたち、まっすぐなせんなどを用いて、基本的な図形を認めたり言い表わしたりすること。</p> <p>イ 基本的な図形を作ったり、また、それらを用いて形を構成したりすること。</p> <p>(2) 簡単な場合に、方向や位置に関することばを正しく用いる能力を伸ばす。</p> <p>(小2)</p> <p>【算数A 数と計算】(11) 簡単なことから、表やグラフの形に整理して表わしたりそれを読んだりする能力を伸ばす。</p> <p>【算数C 図形】</p> <p>(1) 図形の概念を理解するのに基礎となる経験をいっそう豊かにする。</p> <p>(2) 方向や位置をいっそう正しく言い表わすことができるようにする。</p>	<p>(低学年)</p> <p>(4) 具体的な経験を通して、丸、三角、四角などの図形の区別がわかり、名称が言える。</p> <p>(3) 具体的なことから取り扱いを通して、上や下、前や後などがわかる。</p> <p>(5) 具体的なことから取り扱いを通して、○、×などの記号の意味がわかる。</p> <p>(中学年)</p> <p>(9) 丸、三角、四角などがだいたい書ける。</p> <p>(3) 具体的なことからを通して右や左がわかる。</p> <p>(10) 身近な生活のなかで使われている○、×などの表がわかる。</p> <p>(高学年)</p> <p>(10) 丸、三角、四角、長四角などがわかり、それらがかけられる。</p> <p>(9) 簡単な生活の処理を、○、×などの表で表わす。</p> <p>(中学部)</p> <p>8 三角定木やコンパスを使って、簡単な図形がかけられる。</p> <p>13 乗物などの時刻表が読める。</p> <p>14 簡単な棒グラフなどを読んだり、書いたりすることができる。</p>

## 数学3-4 算数・数学「実用」に関する内容項目

昭和31年幼稚園、昭和33年小・中学校	昭和38年
	(低学年)(8) 買い物には、お金が必要なことがわかる。 (中学年)(8) きまった値段の簡単な買い物ができる。 (高学年)(8) 定価表が読めて、簡単なおつりのある買い物などができる。 (中学部) 9 身切かな生活に必要な範囲の金銭の処理ができる。 10 簡単なこづかい帳をつけたり、郵便局などで、貯金のお出し入れができる。 11 簡単な伝票・請求書・領収書などの意味がわかり、それに使われる漢数字などが読める。 12 物のおだんや割引・損得などの意味がだいたいわかる。

Table4-1 理科「植物・動物・からだ」に関する内容項目

昭和31年幼稚園	昭和38年
1. 身近にあるものを見たり聞いたりする。 ○花や草や木などを見て話す。 ○飼育している金魚・小鳥・こん虫・にわとり・うさぎなどを見て話す。 ○ちよう・とんぼ・ありの様子を見る。 ○動植物の成長や変化を継続的に見ようとする。 ○虫や鳥の鳴き声を聞く。 2. 動物や植物の世話をする。 ○種をまいたり、苗を植えたり、水をやったりする。 ○花壇の草取りを手伝う。 ○おたまじゃくし・金魚・小鳥・虫などをいたわる。 ○動物の親が、子をいたわって育てるところに気づく。 ○動物の食べ物がいりいろ違うことに気づく。 ○木や草花を、むやみに折ったり摘んだりしない。 3. 身近な自然の変化や楽しさに気づく。 ○四季の変化の様子を見る。 ○山・海・川・動植物・天体の美しさを観賞する。 ○おたまじゃくしなどの変化を見たり、絵にかいたりする。	(低学年) (1) 花だんや草花などの観察と世話の手伝いをする。 ア 春の校庭をめぐるなどの活動を通して、花だんの草花や校庭の草木に親しみをもつ。 イ 花だんの草花や庭木の花には、同じ色や違った色をしたものがあることを知る。 ウ 花だんの草花の簡単な世話をする。
(小1)(1) ア 花だんの草花の観察と、世話の手伝いをする。 (ア) 春の校庭をめぐる、花だんの草花や庭木の花の色・形などを観察し、いろいろなものがあることに気づき、校庭の草木に親しむ。 (イ) あさがおのような粒の大きな種子をまき、種子のまき方を知る。まいた種子に水を与えて発芽をまち、発芽や育つ様子を見守り、世話の手伝いをして、これを愛育しようとする。 (ウ) 春まいた草花の開花について話し合い、花を数えたり、つぼみや葉を観察したりなどして、親しみをもつとともに、その色・形・草たけなどの違いに気づく。 (エ) 秋咲く草花を観察して、秋になると春・夏のころ見られなかった草花の咲くことに気づく。 (小2)(1) ア 草花の世話をし、育ち方に興味をもつ。 (ア) 春と秋に、花だんに、作りやすい草花の種子をまいたり、球根を植えたりして、種類によって、まいたり植えたりする時期や方法に違いのあることを知る。 (イ) まいたり植えたりした種子や球根の、芽ばえや育ち方が種類によって違うこと、よく育てるためには日がよく当たるようにし、ときどき水をやらなければならないことに気づく。 (ウ) 雑草を抜いたり、水を与えたりなどの手入れや世話ができるようになる。 (エ) 種子を取ったり、球根を掘ったりして、一つの種子や球根から多くの種子や球根ができることに気づき、翌年のために、それらを保存することができるようになる。 (小3)(1) ア 学校園の世話をし、草花や野菜の育ち方・ふやし方を調べる。 (ア) 学校園や菜園に、春と秋に、へちま・えんどうなどその時期の種子をまき、続けて世話をするとともに、著しい変化を記録することができる。 (イ) 苗の植え換えをし、植物には植え換えるとしようぶに育つものがあることを知る。 (ウ) あぶらなのようなつくりの見やすい花を観察して、花はがく・はなびら・おしべ・めしべなどからできていることを知る。 (エ) へちまには、実のできる花と実のできない花とあることに気づく。 (オ) へちまの水取りをし、根の吸った水が茎の上方にのぼることを知る。 へちまの実の内部を観察し、その筋を利用することを知る。 (カ) 草や木で、さし木・株分けを行い、植物には、さし木・株分けでふやすことのできるものがあることを知る。 (キ) 球根などの水栽培をし、根や芽が出る様子や、葉・つぼみ・花の様子を観察記録して、球根の中に養分のあることに気づく。 (ク) 草花などに箱よけをしたり、これらを簡単なフレームなどの中に入れてたりして、草木の中には冬の寒さを防いでやる必要のあるものがあることを知る。	(中学年) (1) 花だんに草花などを植え、その世話をし、その育ち方に興味をもつ。 ア 花だんや植え木ばちなどに作りやすい草花の種子をまいたり、球根を植えたりして、それらの芽ばえや育ち方に興味をもつ。 イ まいたり植えたりした種子や球根がよく育つように世話をし、世話をする。 ウ 花だんの草花や庭木の花の色、形などを観察し、いろいろなものがあることに気づく。 (高学年) (1) 草花などの世話をし、その育ち方に興味をもつ。 ア 花だんに球根を植えたり、水栽培などをして、花が咲くまでの様子を観察し、その育ち方などに興味や関心を深める。 イ 春と秋に、学校園や菜園などにその時期の種子をまき、それがうまく育つように続けて世話をするとともに、その著しい変化に気づく。
(小1)(1) イ 野山の自然のありさまを観察する。 (ア) 春・夏・秋に野山に出て、その草木・虫・鳥などの種類や様子を観察し、それぞれの季節の自然に親しむ。 (イ) 野山で、草つみ・花つみ・花束づくりなどをして遊び、それぞれの花の種類や様子に気づく。また、木の実や茎・葉を使って木の実遊びをくふうしたり、草笛つくりや葉ならべなどをしたりして、実・茎・葉の色や形などに気づく。 ウ 虫などを取って観察する。 (ア) ばった・せみ・かたつむりなどの親しみやすい動物を捜し、それらの居場所や活動の様子に関心をもつ。 (イ) 取った虫やかたつむりなどを観察し、色や形、運動のしかたなどに気づく。	(低学年) (2) 野山の自然に接し、草花や虫などに興味をもつ。 ア 四季おりに野山に出て、草木、虫、鳥などの様子に関心をもつ。 イ 野山で草摘み、花摘み、花束づくりなどをして遊び、いろいろな草花に親しむ。 ウ 木の実や落ち葉を拾って、木の实遊びや葉並べなどをして、実や葉の色・形・大きさなどに興味をもつ。 エ ばった、せみ、かたつむりなどの親しみやすい動物をさがしたり取ったりして、その色や形、運動のしかたなどに気づく。

<p>(小2) (1) イ 四季おりおりの野山のありさまを観察する。 (ア) 四季おりおりに野山に出て、野山の草木・虫などの種類や様子、空の色、吹く風、暖かさなど、それぞれの季節の著しい特徴に気づく。 (イ) 四季おりおりの野山の草を集めて、花だんやはちに植えたり、押し花・押し葉にしたり、木の裏でこまなどを作ったする間に種類によって花・実・茎・葉などが違うことに気づく。 (ウ) 秋から冬にかけて葉が色づいて落ちる木と、そうでない木のあることや、草の地上の部分がたいてい枯れてしまうことなどに気づく。 (エ) 早春の野山に出て、草木の芽ばえなどを観察したり、つみ草をしたりして、春めいた自然の印象を深める。</p> <p>ウ 田畑の虫の生活に関心をもつ。 (ア) 田畑の虫を観察したり採集したりして、虫には多くの種類があり、その種類によって、すんでいる場所や活動の様子の違うことに気づき、作物を害する虫のいることを知る。 (イ) 田畑で採集した虫をびんや箱に入れて、えさを与え、食べる様子を観察するとともに、それらの虫の生活に興味を深める。 エ 池や小川(海)の生物を観察する。 (ア) 池や小川(海)で魚・虫・貝などいろいろな動物を観察したり採集したりして、それぞれの動物のすみ場所や活動の様子に気づく。 (イ) 池や小川(海)で採集したいろいろな動物を水草とともに水そうに入れて観察し、それぞれの形や泳ぎ方などについて違いのあることに気づく。</p>	<p>(中学年) (2) 野山の自然に接し、草花や虫などを観察する。 (ア) 四季おりおりに野山に出て、その草木・虫・鳥などを観察し、それぞれの季節の自然に親しむ。 イ 野山で草摘み、花摘み、花束つくりなどをして遊び、草や花の種類や様子に気づく。 ウ 木の裏や落ち葉などを拾い、それらを使って木の裏遊びをくふうしたり、草笛つくりや葉並べなどをして、実・茎・葉の色や形などに気づく。 エ ぼった、せみ、かたつむりなどの親しみやすい動物をさがしたり、取ったりして、その住む場所や活動の様子などに関心をもつ。</p> <p>(高学年) (2) 野山の自然の有様を観察し、生物の様子などを調べる。 ア 四季おりおりに野山に出て、野山の草木、虫、鳥などの種類や生活の様子を観べたり、空の色、吹く風の強さなどの違いに気づいたりして、それぞれの季節の自然に親しむ。 イ 田畑の虫を観察したり、採集したりして、住んでいる場所や活動の様子を知り、また、飼ったりして、それらの虫の生活について興味を深める。</p> <p>ウ 池や小川(海)で魚・虫・貝などのいろいろな動物を観察し、それらが住んでいる場所や活動の様子について興味を深める。</p>
<p>(小4) (1) エ 虫を飼育したり、観察したりして、その一生の変化を調べる。 (ア) ちょう、またはかいこなどを飼育・観察し、その育つ様子を記録して、卵から幼虫・さなぎを経て成虫となる事実気づく。 (イ) かへえの一生の変化や生活の様子を観察して、これをもとにして、駆除する方法を考えることができるようになる。 カ 生物の冬越しのしかたを調べる。 (ア) 冬の野山や校庭などで、植物の地下の茎・いも・根・冬芽などの観察を通して、植物はいろいろな姿で冬を越す事実気づく。 (イ) こん虫はその種類によって、卵・幼虫・さなぎまたは成虫のようないろいろな状態で冬を越すことを観察し、あわせて、身近に見られるその他の動物の冬の越し方を知る。 (ウ) 春・夏のころ見られた鳥の中には、秋から冬にかけて見られなくなるものがあり、秋・冬のころになると春・夏のころに見られなかった種類の鳥が見られるようになることを知る。</p>	<p>(中学部) 3 虫を飼ったり観察したりして、その一生の変化などに気づく。</p> <p>4 観察などを通して身近な生物の冬越しのしかたなどについて知る。</p>
<p>(小1) (1) エ 飼っている動物の観察と、世話の手伝いをする。 (ア) うさぎ・にわとり・小鳥などのような親しみやすい動物にえさを与えたり、運動させたりなどして観察し、興味と関心を深め、これをかわいがる。 (イ) きんぎょやめだかなどをガラスの水そうに入れてえさを与え、その食べ方や泳ぎ方に気づく。 きんぎょなどには、大きさ・色・形の違ったものがあることに気づく。</p>	<p>(低学年) (3) 飼っている動物をかわいがり、その世話の手伝いをする。 ア うさぎ、にわとり、小鳥などのような親しみやすく、飼いやすい動物に水やえさを与えたりして、これらをかわいがる。 イ きんぎょやめだかなどをガラスの水そうに入れてえさを与え、その食べ方や泳ぎ方に興味をもつ。</p> <p>(中学年) (3) 飼っている動物をかわいがり、その世話をする。 ア うさぎ、にわとり、小鳥などのような、親しみやすく、飼いやすい動物にえさを与えたり、運動させたりして、かわいがってその世話をする。 イ めだかやふな、げんごろう、水すまし、たにしなどの魚や虫、貝などを水そうなどに飼って、その活動の様子を観察する。</p>
<p>(小4) (1) イ 飼っている動物の世話をし、その育ち方や習性を調べる。 (ア) にわとりやうさぎなどのような飼いやすい動物がうまく育つように世話をし、育ち方、えさの種類、著しい習性について知る。</p>	<p>(高学年) (3) 飼いやすい動物を飼って、うまく育つように世話をし、その育ち方やえさの種類などについて知る。</p> <p>(中学部) 2 家畜や小動物などを飼い、続けてその世話をするとともに、その育ちかたや著しい習性などに気づく。</p>
<p>(小2) オ 自分の歯についての関心を深める。 (ア) 歯を観察して、その形や大きさ、むし歯とよい歯などの違いに気づく。 (イ) 乳歯は抜け換ること、抜け換った歯は二度と抜け換らないことや、歯のはたらきを知り、歯をたいせつにするようになる。</p>	<p>(中学年) (5) 自分の歯について関心をもつ。 ア 歯を観察して、その形や大きさを知り、そのはたらきがわかる。 イ むし歯とよい歯の違いなどを知って、歯をたいせつにする。</p>
<p>(小3) カ 人のからだのおよそのつくりを調べる。 (ア) からだを外部から観察して、筋肉・骨組みなどのおよそのつくり気づき、内臓諸器官のおよその位置を知って、姿勢を正しくすることがたいせつなことに気づく。</p>	<p>(高学年) (5) 人のからだのおよそのつくりなどを調べる。 ア からだを外部から観察して、筋肉、骨組みなどのおよそのつくりを知る。 イ 胃、腸などのおもな内臓器官のおよその位置を知って、姿勢を正しくするようにする。</p>
<p>(小4) キ 自分のからだの発育や、からだのおよそのはたらきを調べる。 (ア) 健康診断の測定資料を前学年までのものと比較して、体重・身長など、自分のからだの成長に気づく。 (イ) 鼓動・体温・呼吸などが、運動したときや病気したときには正常時と違うことを知る。 (ウ) ロ・目・耳・鼻・皮膚の清潔に注意し、むし歯・トラホームなどの病気にかからないようにする。 ク 食物に含まれる栄養素のはたらきに関心をもつ。 (ア) 日常の食物は、でんぷん・糖・しほうたんぱく質・ビタミン・カルシウム・鉄のような栄養素を含んでいることを知る。</p>	<p>(中学部) 6 自分のからだの発育やからだのおよそのはたらきを調べ、健康や安全に心がける。 (1) 健康診断などを通して、体重・身長など自分のからだの成長に気づく。 (2) 鼓動・体温・呼吸などが、運動したときや病気したときには、正常時と違うことを知る。</p> <p>7 日常の食物には、発育と活動に必要な栄養素が含まれていることを知り、一つの種類だけでは、栄養を完全にとることができないことがわかる。</p>

<p>(イ) これらの栄養素は、それぞれ独自のはたらきをもっていて、一つの種類の食物だけでは、栄養を完全にとることはできないことを知る。</p> <p>(小5)</p> <p>オ 病原体と寄生虫の種類や人体にはいるまでの経路を知る。</p> <p>(ア) 伝染病には結核、赤痢などがあり、病原体によって伝染すること、ならびにその経路を知る。</p> <p>(イ) 病原体が体内にはいっても、必ず発病するものではないが、栄養の不足や、過労、不節生などのためにからだが強弱しているときには、発病しやすいことを知る。</p> <p>(ウ) 人体の寄生虫には、回虫・ぎょう虫・十二指腸虫などがあり、健康に影響することに關心をもつ。</p> <p>(エ) 回虫や十二指腸虫の寄生経路を知り、検便の必要や、これの駆除予防についての理解を深める。</p> <p>(オ) 病原体は日光・熱・薬品などによって殺すことができることを知り、これを実行するように努める。</p>	<p>6 自分のからだの発育やからだのおよそのはたらきなどを調べ、健康や安全に心がける。</p> <p>(3) 栄養不足や過労、不節生などのため、からだが強弱しているときには、病気にかかりやすいことを知る。</p> <p>(4) 回虫や十二指腸虫などの寄生虫を知り、検便の必要やこれらの駆虫法や予防のしかたなどがわかる。</p> <p>(5) 伝染病は病原体によって伝染すること、病原体は、日光・熱・薬品などによって殺すことができることを知り、これを実行するよう努める。</p>
---	---

Table4-2 理科「天気・地形」に関する内容項目

昭和31年幼稚園	
<p>3. 身近な自然の変化や美しさに気づく。</p> <p>○四季の変化の様子を見る。</p> <p>○日の出と日の入り、日なたと日かげを比べる。</p> <p>○暖かい日と寒い日、晴れた日と曇りや雨・風の日などを比べる。</p> <p>○山・海・川・動植物・天体の美しさを観賞する。</p> <p>○おたまじゃくしなどの変化を見たり、絵にかいたりする。</p> <p>○晴れの日や雨の日などのしるしをつける。</p>	
<p>昭和33年小学校</p> <p>(小1)(2)</p> <p>ア 天気には、いろいろあることに關心をもつ。</p> <p>(ア) 天気には晴・曇・雨・雪などがあり、また、風が吹く日もあることに気づく。</p> <p>(イ) 天気を簡単な絵記号で1週間ぐらい記録することができるようになる。</p> <p>(小2)(2)</p> <p>ア 天気の変化に關心をもつ。</p> <p>(ア) 晴・曇・雨・雪などの天気には、よく晴れている、少し曇っているなどのようにそれぞれ程度の違いのあることに気づく。</p> <p>(イ) 日によって、暑さ・寒さなどが違うことに気づく。</p> <p>(ウ) 毎日の天気の様子を簡単な記号で2～3週間記録し、天気は日によって変わり、また1日のうちでも変ることがあることに気づく。</p> <p>(エ) 吹き流しなどを利用して、風の向きや強さがいろいろと変ることに気づく。</p> <p>(小3)(2)</p> <p>ア 四季おりの天気を調べ、その特徴に關心をもつ。</p> <p>(ア) 四季の天気の様子を観察して、かすみ・梅雨・雷・入道雲・夕立・にじ・台風・霧・雪など、季節による特徴のある気象現象や日ごしの違いに気づく。</p> <p>(イ) 季節により、暑さ・寒さに違いがあることに気づく。</p> <p>(ウ) 四季おりの雲を観察して、いろいろな形があることに気づき、夏は入道雲、秋はすじ雲など、季節によって多く見られる雲のあることを知る。</p> <p>(エ) 1年の終りに、季節ごとの観察記録をまとめ、季節の移り変わりについて理解を深め、季節の特徴を知る。</p> <p>(小4)(2)</p> <p>ア 気温を測り、その変化を調べる。</p> <p>(ア) 温度計を正しく操作して気温が測れるようになる。</p> <p>(イ) 気温を測り、それが1日のうちでも、また季節によっても変化することに気づく。</p> <p>(ウ) 地温や水温を測り、気温との違いに気づく。</p>	<p>昭和38年</p> <p>(低学年)</p> <p>(4) 天気や土地の様子に關心をもつ。</p> <p>ア そのときどきの晴、曇、雨などの天気がわかる。</p> <p>(中学年)</p> <p>(4) 天気や土地の様子に關心をもつ。</p> <p>ア 天気には、晴、曇、雨、雪などがあり、また、風の吹く日もあることを知る。</p> <p>(高学年)</p> <p>(4) 天候や気候や土地の様子などについて關心を深める。</p> <p>ア 1日のうちには、昼と夜、朝と夕方などの変化があることを知る。</p> <p>イ 季節によって暑さや寒さに違いのあることを知る。</p> <p>ウ 具体的な状況を通して、天気の変化に關心をもつ。</p> <p>(中学部)</p> <p>5 四季の天気や気候、土地の様子や方位などを調べる。</p> <p>(1) 観察などを通して、梅雨、雷、夕立、台風、霧、雪など、季節によって特徴のある気象や現象に關心をもつ。</p> <p>(3) 温度計を正しく操作して、気温を測ることができる。</p> <p>(4) 気温を測り、それが1日のうちでも、また、季節によっても変化することに気づく。</p>
<p>(小1)(2)</p> <p>イ 土地の高低や、いろいろな石などの様子に關心をもつ。</p> <p>(ア) 学校の近くの山・丘・池・川などを観察し、土地には高い所や低い所、水のたまっている所や流れている所などがあることに気づく。</p> <p>(イ) 石ころを集め、色や形で分けたり、石並べなどをしたりして、石の色や形に關心をもつ。</p> <p>(小2)(2)</p> <p>イ 雨水のゆくえに關心をもつ。</p> <p>(ア) 地上に降った雨水を観察し、雨水は低いほうに流れて土を掘ったり、押し流したりすることに気づく。</p> <p>(イ) 土や砂に水をかけ、水がしみこんでいく様子を観察して、地上に降った雨水の一部は地下にしみこむことを知る。</p> <p>(ウ) 雨が降り続いた後の小川や池などを観察して、川や池などの水がふえたり、濁ったりしていることから、雨水の一部は川や池に流れこんだり低い所にたまっていくことに気づく。</p> <p>ウ 太陽を観察し、その動きに關心をもつ。</p> <p>(ア) 太陽を色の濃い下じきや色ガラスを通して観察し、太陽はいつもまろく見えることを確かめる。</p> <p>(イ) 太陽は毎日東から出て西にはいることに気づくとともに、これをもとにして、東西南北の方角を知る。</p> <p>(ウ) 立木や棒などの影の動きに興味をもち、影は朝・昼・夕とだいたい西から東へ動いていることから、影の動くのは、太陽が刻々動くためであることに気づく。</p> <p>エ 月のいろいろな形に關心をもつ。</p> <p>(ア) ときどき月を観察したり、その形を絵にかいたりして、月は三日月・半月・満月などいろいろな形に見えることに気づく。</p> <p>(3)ケ 磁石の性質を調べる。</p> <p>(エ) 磁石(コンパス)を使うと、方位を知ることができることに気づき、磁石の使い方を知る。</p>	<p>(低学年)</p> <p>(4) 天気や土地の様子に關心をもつ。</p> <p>イ いろいろな機会を通して、土地には山・丘・池・海などのあることを知る。</p> <p>ウ 石ころ拾い、石並べ遊びなどを通して石の色や形などに關心をもつ。</p> <p>(中学年)</p> <p>(4) 天気や土地の様子に關心をもつ。</p> <p>イ 学校の近くの山・丘・池などを観察し、土地には高い所や低い所、水のたまっている所や流れている所などがあることを知る。</p> <p>(高学年)</p> <p>(4) 天候や気候や土地の様子などについて關心を深める。</p> <p>エ 地上に降った雨水を観察し、水は低いほうに流れ、土を掘ったり、物をおし流したりすることがわかる。</p> <p>オ 太陽は毎日東から出て西にはいることがわかり、これらをもとにして東西南北の方位を知る。</p> <p>カ 影踏みなどの遊びを通して、朝・昼・夕で影のできる方向や長さに違いのあることを知る。</p> <p>(中学部)</p> <p>(2) 太陽、月、星などについて關心を深める。</p> <p>(6) 磁石を使って東西南北などの方位がわかる。</p>



<p>(小4) (3)</p> <p>ア 川の水の流れ方を調べる。</p> <p>(ア) 川原で、川幅、流れの速さ、水のかさなどを観察して、これらが上流と下流とで違いがあることを知る。</p> <p>(イ) 川に木片などを流して流れの様子を調べ、川の中央と岸とでは流れの速さに違いがあることに気づく。</p> <p>イ 川や海の水のはたらきを調べる。</p> <p>(ア) 川が曲がりくねって流れていることや、大水の前後の川原の様子の違いなどから、川の水には、川底や岸を削ったり、削りとった石や砂や粘土を運んだり、それらを水底に積らせたりするはたらきのあることを考えることができる。</p> <p>(イ) 海岸のがけ・砂浜の様子などから、海水にも川の水と同じようなはたらきがあることを知る。</p> <p>(ウ) 雨水や川の水のはたらきで、長い間に土地の様子がしだいに変化していくことを知る。</p>	<p>(5) 川の水の流れ方などを調べ、川(海)の水のはたらきなどについて知る。</p>
--	--

Table4-3 理科「おもちゃ・道具・機械」に関する内容項目

昭和31年幼稚園	
<p>5. 機械や道具を見る。</p> <p>○機関車や自動車などを興味を持って見る。</p> <p>○おもちゃなどの構造に関心を持つ。</p> <p>○木製品、金属製品の区別気づく。</p> <p>○磁石、虫めがねなどを使って遊ぶ。</p>	
昭和33年小学校	昭和38年
<p>(小1) (3)</p> <p>ア 風で動くおもちゃを調べる。</p> <p>(ア) 風車・風輪(かざわ)などのような風の力で動く簡単なおもちゃを作り、それがよく動くように作り方をくふうする。</p> <p>(イ) 作ったおもちゃを風当てたり、うちわであおいだりして、その動く様子が風の向きや強さによって違うことに気づく。</p> <p>オ 鏡のはたらきに関心をもつ。</p> <p>(ア) 鏡に文字や絵などを映して、文字や絵などの向きが違って見えることに気づく。</p> <p>(イ) 鏡を使って光あて遊びなどをして、光を浴びた所に当てるには、鏡の向け方をくふうしなければならないことに気づく。</p> <p>キ 磁石のはたらきに関心をもつ。</p> <p>(ア) 棒磁石やU形磁石を使って砂鉄集めをしたり、くぎなどをつけたりして、磁石には砂鉄やくぎなどをよくつける所とよくつけない所とあり、また、紙やビニルなどを隔てても、砂鉄やくぎなどを引きつけるはたらきのあることに気づく。</p> <p>(イ) 磁石で身のまわりのいろいろな物を調べ、磁石が引きつける物と引きつけない物とがあることに気づく。</p> <p>(ウ) 磁石を使うおもちゃや遊びをくふうして、磁石のはたらきに興味をもつ。</p> <p>(小2) (3)</p> <p>ウ こまの回り方を調べる。</p> <p>(ア) いろいろなこまを作って、よく回るようにくふうして遊び、心棒のつけ方や、こまの重さ・形によって、回り方が変わることに気づく。</p> <p>オ 落下さんの飛び方を調べる。</p> <p>(ア) 簡単なおもちゃの落下さんを作って飛ばし、糸目やおもりを調節して遊び、風の向きやかさのひろがり方によって落下さんの飛び方に違いがあることに気づく。</p> <p>カ ゴム風船やボールなどで、空気のはたらきに関心をもつ。</p> <p>(ア) ふくらましたゴム風船の口を開いて放すと飛ぶことに興味をもち、風船をふくらませる程度によって、飛び方に違いがあることに気づく。</p> <p>(イ) ふくらましたゴム風船を水中に押し入れたり、水中で風船の口を開いたりして、手ごたえのあることやあわの出ることに気づく。</p> <p>(ウ) ボールにたくさん空気を押しこむと、よくはさむようになることに気づき、空気をためて使うものを考える。</p> <p>ク せっけんの溶け方やシャボン玉のでき方を調べる。</p> <p>(ア) せっけんを溶かしてせっけん水を作り、せっけんは水よりも湯に速く溶けることに気づく。</p> <p>(イ) シャボン玉を吹いて、その大きさや色に興味をもち、吹き方や飛ばし方をくふうする。</p> <p>(ウ) 水の中にせっけんを少しずつ溶かし、そのたびにシャボン玉を吹いてみて、せっけん水の濃さによって、シャボン玉がうまく吹けたり、吹けなかったりすることに気づく。</p> <p>イ 物の浮き沈みに関心をもつ。</p> <p>(ア) ちやわんやさらのような形のものは、水面に置く場合、その置き方によって、水に浮かんだり沈んだりすることに興味をもつ。</p> <p>(イ) 油粘土などで船を作って水に浮かべ、水に沈むものでも、形によっては、浮く場合があることに気づく。</p> <p>(小3) (3)</p> <p>ア ゴムやばねを利用したおもちゃをくふうする。</p> <p>(ア) ゴムやばねなどの弾力を利用した簡単な動くおもちゃを作り、よく動くようにくふうし、ゴム・ばねなどの弾力が動力としてはたらくことに気づく。</p> <p>イ 紙玉でつぼうや水でつぼうのはたらきを調べる。</p> <p>(ア) 紙玉でつぼうなどを作り、たまがよく飛ぶようにくふうし、押し縮められた空気の方に気づく。</p>	<p>(低学年)</p> <p>(5) おもちゃや身近にあるごく簡単な道具などで遊び、その扱いになれる。</p> <p>ア 風車を風にあてて回して遊び、そのまわり方を観察する。</p> <p>イ 鏡に文字や絵をうつしたり光をあてたりして遊び、鏡のはたらきに関心をもつ。</p> <p>エ 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。</p> <p>ウ 磁石を使った遊びなどをして、磁石のはたらきに関心をもつ。</p> <p>(中学年)</p> <p>(6) おもちゃや身近にある簡単な道具で遊び、その扱いに慣れる。</p> <p>エ 棒磁石やU形磁石を使って砂鉄を集めたり、くぎなどをつけたりして、磁石のはたらきに関心をもつ。</p> <p>ア 木の突やその他の材料でこまを作り、よく回るようにくふうして遊ぶ。</p> <p>イ 紙、糸、石ころなどで簡単な落下さんを作って飛ばしたり、ふくらました風船の口を開いて放したりして遊び、その飛び方を調べる。</p> <p>ウ せっけんを水に溶かしてせっけん水を作り、シャボン玉を吹いて、その大きさや色に興味をもち、吹き方をくふうする。</p> <p>オ はさみ、小刀、ペンチ、くぎぬき、懐中電燈、吸い上げポンプなどのような身近な生活で使われている簡単な器具や道具のはたらきを知り、その扱いに慣れる。</p> <p>(高学年)</p> <p>(7) 簡単な道具のしくみやはたらきがわかり、その使用に慣れる。</p> <p>オ 物には水によく浮くものと沈むものがあることを知る。</p> <p>ア ゴムやばねを使ったおもちゃをくふうして作る。</p> <p>イ 紙でつぼうや水でつぼうを作り、玉や水がよく飛ぶようにくふうする。</p>

<p>(イ) 水でっぽうを作って遊び、水が吸いこまれたり、押し出されたりするしくみに気づき、水を遠くへ飛ばすように押し方や傾け方などをくふうする。 エ 音の伝わり方に関心をもつ。 (ア) 糸電話を作って遊び、糸を伝わって音が聞えることに気づく。 (イ) 金属・木などを伝わって音がよく聞えることに気づく。 (ウ) 聴診器・伝声管などを使って遊び、これらを使うと、音がよく聞えることに気づく。 カ 虫めがねのはたらきを調べる。 (ア) 虫めがねで物を見ると、大きく見えることに気づき、虫めがねの使い方に慣れる。 (イ) 虫めがねを目から離して、遠くの物を見ると、物がさかさまに小さく見えることに気づく。 (ウ) 虫めがねに日光を当てると、影の中に明るい所ができ、虫めがねを動かして、これを小さくすると、黒い紙などが焦げることに気づく。</p>	<p>ウ 糸電話を作って遊び、音が糸を伝わって聞こえることを知る。  エ 虫めがねでものを見たり、虫めがねに光をあてて黒い紙を焦がしたりして、虫めがねのはたらきを知る。</p>
<p>(小5) (6) ア 火の起し方と消し方を調べる。 (ア) こんろで火を起し、物が燃えるには空気が必要なことに気づき、じょうずな火の起し方をくふうする。 (イ) 燃えているまきや木炭を火消しつばに入れたり、水をかけたりすると火が消えることから、火を消すには空気を断ったり、温度を下げたりすることが必要であることを理解する。 エ せっけんのはたらきを調べる。 (ア) ま水・食塩水などにせっけんを入れてよく振ると、食塩水のほうはせっけんが溶けにくく、あわだちの悪いことに気づく。 (イ) せっけん水とま水に油を落してよく振り、その変り方を比較し、せっけん水は油を細かく粒に分けることを知る。 (ウ) せっけん水とま水に、すすを加えてよく振り、その変化を比べ、せっけん水はすすを細かく分ける性質のあることを知る。 (エ) せっけん水とま水の液面に毛糸や毛織物を浮かべ、せっけん水のほうが毛糸や毛織物の間に速くしみこむ性質のあることに気づく。</p>	<p>カ こんろの火のじょうずな起し方について知る。  キ せっけんを使って、いろいろな布を洗い、よごれの落ちぐあいなどを調べる。</p>
<p>(小3) (3) コ 豆電球の点燈のしかたを調べる。 (ア) 乾電池・豆電球・ソケット・導線などを使って豆電球を点燈して、乾電池には十と一の極があることを知り、両極と豆電球を導線でつなぐと点燈することに気づく。 (イ) 乾電池と豆電球の回路にスイッチをつないで豆電球を点滅させて、回路の一部が離れていると電気が通らないことに気づく。 (ウ) 乾電池と豆電球の回路に、金物・紙・木などを入れて豆電球の点燈のしかたを調べ、電気を通しやすいものと通しにくいものがあることに気づく。</p>	<p>ク 日常生活に必要な簡単な器具や道具のはたらきを知り、その使用に慣れる。 (<small>〈中学部〉</small>) 12 日常生活で使われるいる簡単な道具のはたらきに関心をもち、その使い方がわかる。 (3) 乾電池の両極と豆電球を導線でつなぐと点燈することを知り、これらを使って簡単な道具をくふうして作る。</p>
<p>(小6) (5) ウ 歯車やベルトのはたらきを調べる。 (ア) 自転車の、とけいなどの機械について、歯車によって力が伝えられていることを理解する。 (イ) かみ合っている二つの歯車の回転の向き、回転数などについて理解する。 エ てこ・輪軸・滑車のはたらきを調べる。 (ウ) 滑車を使うと、力の方向や、大きさを変えてはたらかせることができることを理解する。</p> <p>(小4) (5) ウ てこに関心をもち、その使い方をくふうする。 (ア) 棒をてことして使い、小さな力で重い物を動かす方法をくふうし、てこには、てこをささえる点、力を加える点、加えた力のはたらく点のあることに気づき、これらの点の位置が変わると、同じ大きさの力を加えても、物にはたらく力の大きさが変わる事実を知る。 (イ) はさみ・おしぎりなどは、てこのはたらきを応用した道具であることを知り、その使い方に慣れる。</p>	<p>(1) 滑車や歯車などを使っている簡単なおもちゃや道具のはたらきに関心をもち、その使い方がわかる。  (2) てこ、ころ、サイホンなどのはたらきとそれらが使われている場合を知り、それらの使い方がわかる。</p>

Table4-4 理科「日常生活の処理」

昭和33年小学校	昭和38年
<p>(小6) (5) ク 家庭の電気の配線や、電気器具の安全な扱い方を理解する。 (ア) スイッチ・コード・ソケットなどのしくみ、はたらきを理解して、これらを回路に正しくつなぐことができるようになる。 (イ) 屋内配線のしかたを知り、安全器・ヒューズなどはたらきを理解する。 (ウ) 家庭の電気器具を安全に扱えるようになる。</p> <p>(小6) (6) ウ いろいろな繊維について、その性質を調べる。 (ア) いろいろな糸や布を調べて、それらには動物から取ったもの、植物から取ったもの、合成したものなどがあることを知る。 (イ) いろいろな糸や日本紙を顕微鏡で調べて、それらが繊維からできていることや、それらの繊維は形状に違いのあることに気づく。 (ウ) 毛織物・綿織物・ナイロン製品など、またはそれらの糸を熱したり、酸性・アルカリ性の液に入れたりして、繊維には、熱や薬品によって変化を受けやすいものと、受けにくいものがあることに気づき、正しい扱い方を考える。 (エ) 紙は植物の繊維を加工して作ったものであることを知る。</p>	<p>(<small>〈中学部〉</small>) 9 日常用いられている塗料、防錆剤、防虫剤などはたらきや使用方法などを知る。 10 石油、アルコールその他油の性質や用途について知る。  11 家庭の電気の配線や電熱器具の安全な扱い方がわかる。 (1) スイッチ、コード、ソケットなどのしくみやはたらきを知り、それらを回路に正しくつなぐことができる。 (2) 屋内配線のしかたを知り、安全器、ヒューズなどはたらきがわかる。 (3) 家庭の電気器具を安全に扱えるようになる。</p> <p>8 身近にある毛織物、絹織物、綿製品、ナイロン製品などに使われている繊維の性質に関心をもつ。</p>

ア 鉄・銅・アルミニウムなどの性質を調べる。  
 (ア) 鉄・銅・アルミニウムなど日常多く使われる金属の色の違いを観察したり、小刀やガラスなどでこすってかたさを比べたり、同じ体積の重さを比べたりして、それぞれ性質が違ふことに気づく。  
 (イ) いろいろな金属の針金や箔(はく)を観察して、それは金属の伸びたり、広がったりする性質を利用したものであることを知る。  
 (ウ) 鋭い針を使って、焼き入れや焼きもどしをし、かたさが変ることに気づき、その性質が刃物などに利用されていることを知る。  
 (エ) よくみがいたくぎを、空気中や水気のあるところに置いたり、これを熱したりして、それらの表面のさびる様子が違いのあることに気づき、鉄のさびに黒さびと赤さびのあることを知る。  
 (オ) ろくしょうを観察し、このさびは銅を水分の多い所に長く置くとできることや、ろくしょうは有毒であることを知る。  
 (カ) 鉄を酸性の液に入れたり、アルミニウムを酸性・アルカリ性の液に入れたりすると溶けることに気づき、そのとき出てくる気体が水素であることを知る。  
 (キ) 鉄や銅にめっきしたものや、油・塗料を塗ったものを、そのままの鉄や銅などといっしょに水気の多い所に置き、さびる様子を比較観察して、さびを防ぐ方法に気づく。

13 鉄、銅、アルミニウムなど、日常多く使われる金属のおもな性質を知り、その性質に応じた使い方がわかる。

Table5-1 音楽「聞くこと」に関する内容項目

昭和31年幼稚園	昭和38年
<p>【音楽 2. 歌曲を聞く。】            ○教師や友だちが歌うのを静かに聞く。            ○蓄音機やラジオの歌を喜んで聞く。            ○友だちが出る演奏会や音楽会を楽しんで聞く。            ○いろいろなよい音楽をたくさん聞く。            ○ひとが歌うのを、気をつけて聞く</p>	<p>【音楽】            (低学年)            (1) 聞くこと。(音楽に親しむ。)            ア 自由にかたさを動かしながら聞く。            イ よい音楽が流れているなかで遊んだり、休息したりする。            ウ 紙しばいや人形しばいなどを見ながら聞く。            エ 先生の歌や演奏を聞く。</p>
<p>昭和33年小学校</p>	
<p>【音楽 A 鑑賞】(小学1年)            (1) 楽しく聞く態度を養う。            ア 自由に身体反応をしながら聞く。            イ 明るくリズムカルな音楽を聞く。            ウ 描写音楽を、場面や情景を想像しながら聞く。            エ 聞いた歌や音楽の主題を口ずさむ。            (2) 静かに聞く習慣を養う。            ア 先生や友だちの歌や演奏を静かに聞く。            イ 放送やレコードなどの音楽を静かに聞く。            (3) 音楽的感覚の芽ばえを伸ばす。            ア 二拍子および三拍子を感じとる。            イ 身体反応(遊び)を通して、フレーズを感じとる。            ウ 音楽を聞いて、和声の美しさを感覚的につかむ。            (4) 楽器の特徴を理解させ、その楽器のもつ特有の音色を聞き分ける能力を養う。            ア リズム楽器類(木琴を含む。)、ラップ類、バイオリンおよびけん盤楽器の音色に親しむ。            (5) 演奏形態について理解させる。            ア ひとりで演奏すること(独唱や独奏)と大ぜいで演奏すること(せい唱や合奏)の違いに気をつけて聞く。            (6) 愛好曲をもたせる。            ア なるべく違う種類、違う演奏形態の音楽を、次の3曲を含め、年間8曲以上聞く。            「おもちゃの兵隊」(イエッセル)、「森のかじや」(ミヒアエリス)、「ガボット」(ゴセック)</p>	<p>(中学年)            (1) 聞くこと。(よい音楽に親しむ。)            ア 自由に身体反応をしながら聞く。            イ ラジオや蓄音機等のまわり集まって聞く。            ウ 描写音楽などに興味をもつ。            エ 先生や友だちの歌や演奏をよこんで聞く。            (高学年)            (1) 聞くこと。(よい音楽を楽しむ。)            ア よい音楽を静かに聞く。            イ よい音楽を皆といっしょに聞く。            ウ 描写音楽などを聞いて場面や情景を想像する。            エ 聞きたい音楽をレコードやラジオなどから選んで聞く。            オ 先生や友だちの歌や演奏を静かに聞く。</p>
<p>(小学2年)            (1) 楽しく聞く態度を養う。            ア 自由に身体反応をしながら聞く。            イ 明るくリズムカルな音楽のほか、静かで美しい音楽も聞く。            ウ 描写音楽を、場面や情景を想像しながら聞く。            エ 聞いた歌や音楽の主題を口ずさむ。            (2) 静かに聞く習慣を養う。            ア 先生や友だちの歌や演奏を静かに聞く。            イ 放送やレコードなどの音楽を静かに聞く。            (3) 音楽的感覚を伸ばす。            ア 二拍子(六拍子)、三拍子および四拍子を感じとる。            イ 身体反応を通して、フレーズを感じとる。            ウ 旋律の終止の感じを、感覚的につかむ。            エ 音楽を聞いて、和声の美しさを感覚的につかむ。            (4) 楽器の特徴を理解させ、その楽器のもつ特有の音色を聞き分ける能力を養う。            ア リズム楽器類、木琴、鉄琴、ラップ類、バイオリンおよびけん盤楽器の音色に親しむ。            (5) 演奏形態について理解させる。            ア ひとりで演奏すること(独唱や独奏)と大ぜいで演奏すること(せい唱、合唱または合奏など)の違いに気をつけて聞く。            (6) 愛好曲をふやす。            ア なるべく違う種類、違う演奏形態の音楽を、次の3曲を含め、年間8曲以上聞く。            「おどる人形」(ホルディーニ)、「かこうワルツ」(ヨナーン)、「トルコ行進曲」(ベートーベン)</p>	<p>(中学部)            1(1) よい音楽を静かに聞いて楽しむ。            1(2) いろいろな種類の音楽を鑑賞する。            1(3) よい音楽映画を見たり、音楽会へ行く。            1(4) 皆といっしょに学芸会などで音楽を楽しむ。</p>

Table5-2 音楽「身体表現」に関する内容項目

昭和31年幼稚園	昭和38年
<p>【音楽 4. 動きをリズムで表現する。】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○曲に合わせて歩いたり、かけたりする。</li> <li>○動物や乗物などの動きをまねて、身体の動きをする。</li> <li>○楽器の音に反応して、リズム的な動きをする。</li> <li>○曲や歌に合わせて、自由にリズム的な動きをする。</li> <li>○自分の感じたこと、考えたことを、そのまま動きのリズムで表現する。</li> </ul>	<p>(低学年)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(2) からだを動かす。(からだを動かして楽しむ。)</li> <li>ア リズミカルな音楽を聞いて手・足を自由に動かす。</li> <li>イ 音楽を聞いてとが、歩く、かけあしする、手を上げるなどの簡単な運動をする。</li> <li>ウ 拍手をしながら、また、打楽器をたたきながら歩く。</li> <li>エ 動物、乗り物、風や雨などの動きを表わした音楽を聞いて、それらをからだの動きで表現する。</li> </ul>
<p>昭和33年小学校</p> <p>(小学1年)</p> <p>【音楽 A 鑑賞】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 楽しく聞く態度を養う。</li> <li>ア 自由に身体反応をしながら聞く。</li> <li>(3) 音楽的感覚の芽ばえを伸ばす。</li> <li>イ 身体反応(遊び)を通して、フレーズを感じとる。</li> </ul> <p>【音楽 B 表現(歌唱)】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 楽しく歌う態度を養う。</li> <li>エ 自由な身体表現をしながら歌う。</li> </ul> <p>【音楽 B 表現(創作)】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 創造的に表現する意欲を育てる。</li> <li>イ 音楽に合わせて創造的に身体表現をする。</li> </ul>	<p>(中学年)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(2) からだを動かす。(簡単な音楽のリズムに合わせて楽しくからだを動かす。)</li> <li>ア 簡単な音楽に合わせて、手足を自由に動かす。</li> <li>イ 手や足を音楽に合わせてリズムカルに動かす。</li> <li>ウ 音楽に合わせて手と足をいっしょに動かす。</li> <li>エ 音楽に合わせて模倣遊びをする。</li> </ul>
<p>(小学2年)</p> <p>【音楽 A 鑑賞】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 楽しく聞く態度を養う。</li> <li>ア 自由に身体反応をしながら聞く。</li> <li>(3) 音楽的感覚を伸ばす。</li> <li>イ 身体反応を通して、フレーズを感じとる。</li> </ul> <p>【音楽 B 表現(歌唱)】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 楽しく歌う態度を養う。</li> <li>エ 自由な身体表現をしながら歌う。</li> </ul> <p>【音楽 B 表現(創造)】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 創造的に表現する基礎能力を養う。</li> <li>イ 音楽に合わせて創造的に身体表現をする。</li> </ul>	<p>(高学年)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(2) からだを動かす。(リズムに合わせて、楽しくからだを動かす。)</li> <li>ア ゆるやかな速さや静かな曲に合わせて、からだを自由に動かす。</li> <li>イ 音楽に合わせて、やや複雑な手、足の運動をする。</li> <li>ウ 簡単なフオーグダンスをする。</li> <li>エ 音楽を聞いて、自由な身体表現をする。</li> </ul>
	<p>(中学部)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>2(1) いろいろなリズムに合わせてからだを動かす。</li> <li>2(2) 音楽に合わせて、いろいろな運動をする。</li> <li>2(3) 音楽に合わせて、フオーグダンスやスケアードダンスなどをする。</li> <li>2(4) 音楽を聞いて感じたことを創造的にからだの動きで表現する。</li> </ul>

Table5-3 音楽「歌うこと」に関する内容項目

昭和31年幼稚園	昭和38年
<p>【音楽 1. 歌を歌う。】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ひとりで喜んで歌う。</li> <li>○学級全体や小さなグループにはいって、みんなといっしょに楽しく歌う。</li> <li>○自分の座席で、あるいはみんなの前で、ひとりで歌う。</li> <li>○すわって歌ったり、立って歌ったりする。</li> <li>○手を打ったり、歩いたりしながら歌う。</li> <li>○歌いよい姿勢で歌う。</li> <li>○はっきりしたことばで歌う。</li> <li>○すなおな声で歌う。</li> <li>○音程やリズムに気をつけて歌う。</li> <li>○よい歌をたくさん覚える。</li> <li>○歌遊びをする。</li> <li>○いろいろな楽器に合わせて歌う。</li> <li>○音楽的な短い節を、即興的に作って歌う。</li> </ul>	<p>(低学年)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(4)ア 知っている歌を元気に歌う。</li> <li>(4)イ 先生が歌う簡単な歌曲をまねて歌う。</li> <li>(4)ウ 皆といっしょに歌ったり、ひとりで歌ったりする。</li> <li>(4)エ 胸を張って口を大きく開いて歌う。</li> </ul>
<p>昭和33年小学校</p> <p>(小学1年)【音楽 B 表現(歌唱)】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 楽しく歌う態度を養う。</li> <li>ア 聴唱法で歌う。</li> <li>イ みんなといっしょに歌う。</li> <li>ウ ひとりで歌う。</li> <li>エ 自由な身体表現をしながら歌う。</li> <li>オ 歌詞の内容を理解し、気持をこめて歌う。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>(2) 基礎的な歌唱技能を身につけさせる。</li> <li>ア よい姿勢で歌う。</li> <li>イ どならないで歌う。</li> <li>ウ はっきりした発音で歌う。</li> <li>エ その曲を最も美しく表現できる速さと強さで歌う。</li> <li>オ リズムや音程を正しく歌う。</li> <li>カ 伴奏を聞きながら歌う。</li> <li>キ 歌い出し、息つき、フレーズのくぎり方および歌い終りを正しく歌う。</li> </ul>	<p>(中学年)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(4)ア 習った歌や、好きな歌のリズムや発音をしっかりと正しくする。</li> <li>(4)イ 先生の歌い方や口もとに注意し、それをまねて歌う。</li> <li>(4)ウ 伴奏に合わせて、皆といっしょに歌ったり、ひとりで歌ったりする。</li> <li>(4)エ どなったり、小声すぎたりしないように歌う。</li> </ul>
<p>(小学2年)【音楽 B 表現(歌唱)】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 楽しく歌う態度を養う。</li> <li>ア 聴唱法で歌う。</li> <li>イ みんなといっしょに歌う。</li> <li>ウ ひとりで歌う。</li> <li>エ 自由な身体表現をしながら歌う。</li> <li>オ 歌詞の内容を理解し、気持をこめて歌う。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>(2) 基礎的な歌唱技能を身につけさせる。</li> <li>ア よい姿勢で歌う。</li> <li>イ 美しい歌声に慣れる。</li> <li>ウ はっきりした発音で歌う。</li> <li>エ その曲を最も美しく表現できる速さと強さで歌う。</li> <li>オ リズムや音程を正しく歌う。</li> <li>カ 伴奏を聞きながら歌う。</li> <li>キ 歌い出し、息つき、フレーズのくぎり方および歌い終りを正しく歌う。</li> <li>ク レガートな歌い方に慣れる。</li> </ul>	<p>(高学年)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(4)ア 知っている歌、好きな歌をはっきりした発音と正しいリズムで歌い、音程もできるだけ整えるようにする。</li> <li>(4)イ 先生の歌う歌曲を模倣して正しく歌う。</li> <li>(4)ウ 簡単な歌の内容を理解して歌う。</li> <li>(4)エ 皆と声をそろえて歌う。</li> </ul> <p>(中学部)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>4(1) 音の強弱、音程、リズム、発音などに気をつけ、できるだけ正しく歌う。</li> <li>4(2) 伴奏を聞きながら、声を合わせて、できるだけきれいにせい唄する。</li> <li>4(3) 簡単な輪唱や合唱をする。</li> </ul>

Table5-4 音楽「楽器」に関する内容項目

昭和31年幼稚園	昭和38年
<p>【音楽 3. 楽器をひく。】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○喜んで楽器をひく。</li> <li>○カステネット・タンブリン・たいこなど、いろいろなリズム楽器を使う。</li> <li>○歌や行進にあわせて、創作的にリズム楽器をひく。</li> <li>○汽車の音や動物のなき声などをまねて、楽器をひく。</li> <li>○役割を分担したり、交代したりして楽器を使う。</li> <li>○指揮者の合図に従って楽器をひく。</li> <li>○いつも使うリズム楽器の名まえや使い方を知る。</li> <li>○楽器をたいせつに使う。</li> </ul>	<p>(低学年)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(5)ウ 簡単な楽器などで音あて遊びをする。</li> <li>(3)ア いろいろなリズム楽器を自由に打ったり、簡単な一音笛を自由に吹いたりする。</li> <li>(3)ウ リズミカルな音楽を聞いたり、歌を歌いながらリズム楽器を打つ。</li> <li>(3)イ リズム楽器や笛の名まえを知る。</li> </ul>
<p>昭和33年小学校</p> <p>(小学1年)【音楽 B 表現(器楽)】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 楽しく演奏する態度を養う。             <ul style="list-style-type: none"> <li>ア 歌ったり聞いたりしながら、手を打ったりリズム楽器を打ったりする。</li> <li>イ リズム遊びをしながらリズム楽器を打つ。</li> </ul> </li> <li>(2) リズム楽器を演奏する基礎技能を身につけさせる。             <ul style="list-style-type: none"> <li>ア よい姿勢、正しい持ち方で打つ。</li> <li>イ その楽曲を最も美しく表現できる速さと強さで打つ。</li> <li>ウ 大太鼓、タンブリン、トライアングル、鈴およびカステネットなどのリズム楽器の奏法に慣れる。(小太鼓、シンバルおよび拍子木などを含めてもよい。)</li> </ul> </li> <li>(3) 旋律楽器に親しませる。             <ul style="list-style-type: none"> <li>ア 木琴でリズム奏をしたり、簡単な旋律をさぐりびきする。(鉄琴を加えてもよい。)</li> <li>イ ハーモニカでリズム奏をしたり、簡単な旋律をさぐり吹きする。</li> <li>ウ オルガンで、ごく簡単な旋律をさぐりびきする。</li> </ul> </li> <li>(4) 合奏の基礎技能を養う。</li> <li>(5) 楽器の取扱や手入れに注意する習慣を養う。</li> </ul> <p>(小学2年)【音楽 B 表現(器楽)】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 楽しく演奏する態度を養う。             <ul style="list-style-type: none"> <li>ア 歌ったり聞いたりしながら、手を打ったりリズム楽器を打ったりする。</li> <li>イ リズム遊びをしながらリズム楽器を打つ。</li> <li>ウ 旋律楽器で、好きな旋律を演奏して楽しむ。</li> </ul> </li> <li>(2) リズム楽器を、演奏する基礎技能を身につけさせる。             <ul style="list-style-type: none"> <li>ア よい姿勢、正しい持ち方で、美しい音色が出るように打つ。</li> <li>イ その楽曲を最も美しく表現できる速さと強さで打つ。</li> <li>ウ リズム楽器類の奏法に習熟する。</li> </ul> </li> <li>(3) 旋律楽器を演奏する基礎技能を身につけさせる。             <ul style="list-style-type: none"> <li>ア ハーモニカで、習った歌や簡単な旋律を吹く。</li> <li>イ オルガンで、リズム奏をしたり簡単な旋律をさぐりびきする。</li> <li>ウ 木琴や鉄琴で、リズム奏をしたり簡単な旋律をひく。</li> </ul> </li> <li>(4) 合奏の基礎能力を養う。</li> <li>(5) 楽器の取扱や手入れに注意する習慣を養う。</li> </ul>	<p>(中学年)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(3)ア ハーモニカ、木琴、オルガンなどに親しみ、初歩的な奏法を知る。</li> <li>(3)イ 身近にある楽器の名まえを知る。</li> <li>(3)ウ 簡単な音楽に合わせて、皆とついでにリズム楽器を打つ。</li> <li>(3)エ 楽器をていねいに扱う。</li> <li>(5)ウ 身近にある楽器の音色をだいたい聞きわける。</li> </ul> <p>(高学年)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(3)ア 木琴やハーモニカ、オルガンなどを使って、簡単な歌曲のさぐりびき、さぐり吹きをする。</li> <li>(3)イ ビデオやレコードなどの音楽に合わせて、皆とついでにリズム楽器を演奏する。</li> <li>(3)ウ 楽器の取り扱いや手入れなどに注意する。</li> </ul> <p>(中学部)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>3(1) 木琴、ハーモニカ、たて笛、オルガンなどを奏する。</li> <li>3(2) リズム楽器や旋律楽器を使って合奏することを楽しむ。</li> <li>3(3) 楽器の取り扱いに注意し、手入れを確実にする。</li> </ul>

Table6-1 図画工作「造形活動」に関する内容項目

昭和31年幼稚園、昭和33年小学校	昭和38年
<p>幼稚園【絵画1. 絵をかくたり、物を作ったりする。】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○自由なびのびした気持で、絵をかくたり、物を作ったりする。</li> <li>○園内外の日常生活、身近に見聞するもの、自分が経験したさまざまなことを絵や物に表現する。</li> <li>○ごっこ遊びや劇遊びに使うものを、かくたり作ったりする。</li> <li>○自分で考えたことや感じたことを、絵や物に作って表現する。</li> <li>○砂遊場で、自由な立体表現をする。</li> <li>○クレヨン・絵の具・紙・粘土・砂・木片・布きれなど、必要な材料を使って、絵をかくたり物を作ったりする。</li> </ul> <p>(小1)(1) 絵をかく。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ア 児童が自由に選んでかくことを主とするが、必要に応じて題を与えてかかせる。</li> <li>イ かく題材は、人物・動物・交通機関その他児童の生活環境から適宜選んでかかせる。</li> <li>ウ かき方は、児童の自然発生的な方法を重んじ、描法についてのおしつけをすることなく、かくことの興味をそそぎ、思いのままにかくようにさせる。</li> <li>エ この学習に伴って、美しいものを見る喜びを味わわせる。</li> <li>オ 描画材料は、鉛筆・クレヨン・パス類・不透明水彩の具・指絵の具など必要に応じていろいろなものを使わせる。</li> </ul> <p>(小2)(1) 絵をかく。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ア、イ (小1と同じ)</li> <li>ウ かき方は、児童の自然発生的な方法を重んじ、各自の持ち味を生かし、それぞれ違いたいき方の絵をのびのびとかくようにし、それがおのずから創造的な表現になるようにさせる。</li> <li>エ (小1と同じ)</li> <li>オ 描画材料は、鉛筆・クレヨン・パス類・不透明水彩の具など必要に応じていろいろなものを使わせ、しだいに材料の使い方に慣れさせる。</li> </ul>	<p>(低学年)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(2) 鉛筆、クレヨン、パス類、水彩の具などでかいたり、塗ったりする。</li> </ul> <p>(中学年)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(3) 鉛筆、クレヨン、パス類、水彩の具などで、ていねいにかいたり、ぬったりする。</li> </ul> <p>(高学年)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(2) 鉛筆、クレヨン、パス類、水彩の具などを必要に応じて使い、自分の意図した表現をする。</li> </ul>
<p>(小1)(2) 版画を作る。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ア 版画の種類は、いろいろの印その他のものを押して作る版画、木の葉やその他のものに絵の具やインクをつけ、それを版として作るもの、たたく的の版画など、簡易な方法の中から1～2種の方法を選んで作らせる。</li> <li>イ 題材その他については、(1)に準ずる。</li> </ul> <p>(小2)(2) 版画を作る。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ア 版画の種類は、押しで作る版画、実物版画、こすり絵、紙版画、石こう・粘土などのようなやわらかい版材による版画、その他これに類するものの中から1～2種を選んで作らせる。</li> <li>イ 題材その他については、(1)に準ずる。ただし版画は一つの版から同じ絵がいくつかが得られるところに特色があり、興味もあつたことを理解させ、その特色を利用することも考えさせる。</li> </ul>	<p>(中学年)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(9) 画用紙などで紙版画を作って刷る。</li> </ul> <p>(高学年)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(5) ゴム板、リソウム板などを彫刻刀で彫り、それを使って版画を刷る。</li> </ul>
<p>(小1)(3) 粘土を主材料として、いろいろなものを作る。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ア 作るものは、人物・動物などの彫塑的なもの、遊び道具・乗物・器物などのような工芸的なものにつながるもの、その他幻想的あるいは抽象的なものの中から、任意に選んで作らせる。ただし必要に応じて、題を与えて作らせることもある。</li> <li>イ 作り方は、遊戯的、自然発生的な方法による。</li> </ul> <p>(小2)(3) 粘土を主材料として、いろいろなものを作る。</p>	<p>(低学年)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(4) 粘土をのばしたり、丸めたり、平らにししたりし、また、ごく簡単な形を作ったりする。</li> </ul> <p>(中学年)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(6) 粘土で球などの簡単な形を作ったりする。</li> </ul> <p>(高学年)</p>

<p>ア (小1と同じ)</p> <p>イ 作り方は、遊戯的、自然発生的な方法を主とし、粘土の取扱に慣れさせる。</p> <p>(小3)(3) 粘土を主材料として、いろいろなものを作る。</p> <p>ア 作るものは、人物・動物などの彫塑的なもの、遊び道具・乗物・器物などのような工芸的なものの中から、任意に選りばせて作らせる。ただし、必要に応じ、題を与えて作らせることもある。</p> <p>イ 作り方は、自然発生的な方法をもとし、必要に応じて材料の扱い方、表現の方法を徐々に会得させる。</p> <p>(小5)(6) 役にたつものを作ったり、構成の練習をしたりする。</p> <p>ウ ……粘土での成形、焼成の初歩、その他必要な技術の習得をさせる。</p>	<p>(4) 粘土で動物などの形を作り、色をぬったり、焼いたりする。</p>
<p>(小1)(5) いろいろなものを作る。</p> <p>ア 作るものは、色紙・中厚紙その他身辺にある自然材料や人工材料を使って、器物・器具・遊び道具・交通機関その他いろいろなもの、抽象的なものの中から自由に作らせたり、題を与えて作らせたりする。作るもの形は、平面、半立体、立体とする。</p> <p>イ 作り方は、児童の自然発生的な方法を主とする。作るものによっては、作り方の順序方法を知らせるものもあってよい。</p>	<p>(低学年)</p> <p>(5) ひもにビーズ類を通す。</p> <p>(6) 自然物をできるだけじょうずに並べたり、そろえたり、重ねたりする。</p> <p>(中学年)</p> <p>(4) はさみを使って、面用紙や色紙などで簡単な形を切り抜いたり、それをのりで美しくはったりする。</p> <p>(5) 色紙などを使って、簡単な折り紙、はり絵、ちぎり絵などをする。</p> <p>(7) ビーズ通しなどで、色を交互に通す。</p> <p>(8) 自然物や糸・布などで、簡単な模様や飾りを作ったりする。</p> <p>(高学年)</p> <p>(3) 面用紙、厚紙、または、糸、布などで簡単なものを作る。</p> <p>(6) ビーズなどでごく簡単なものを作る。</p> <p>(8) 針金、板金などを使って、ごく簡単なものを作る。</p> <p>(中学部)</p> <p>4 木材や石材、コンクリートや金属などの材料を使っても作る。</p>
<p>(小2)(5) いろいろなものを作る。</p> <p>ア 作るものは、色紙、中厚紙、その他身辺にある自然材料や人工材料を使って、器物・器具・建築物・交通機関・遊具・玩具の類、人物、動植物、風景などのようなものや、平面、立体の初歩的な抽象構成の中から、好きなものを選び作らせたり題を与えて作らせたりする。</p> <p>イ 作り方は、自然発生的な方法を主とする。しかし作るものによっては多少見通しをつけ、作る方法を考えて作らせる。</p> <p>(小3)(5) いろいろなものを作る。</p> <p>ア 作るものは、色紙、中厚紙、厚紙その他身辺にある諸材料を使って、児童の生活にとって役にたつものや、作ることそれ自身に興味あるもの、もつぱら組立のおもしろさに重点をおくもの、基礎的な感覚の訓練に役だつものの中から自主的に選んで作らせたり、教師が題を与えて作らせたりする。</p> <p>(小4)(6) いろいろなものを作る。</p> <p>ア 作るものは粘土、各種の紙類、竹、木その他身辺にある諸材料を使って、児童の生活に役にたつもの、感覚訓練、基礎的な構成練習などを旨とするもの、作ることそれ自身に興味あるものの中から、自主的に選んで作らせたり、教師が題を与えて作らせたりする。</p> <p>(小5)(6) 役にたつものを作ったり、構成の練習をしたりする。</p> <p>ア 作るものは、各種の紙、粘土、竹、木、針金、板金その他身辺にある材料を使って、生活上の役にたつものを作ったり、構成上興味あるものを作らせる。役にたつものを作る場合は美と用との関係について初歩的な理解をさせる。</p>	<p>(低学年)</p> <p>(3) 色や形を考えて、はさみで面用紙や色紙などを切ったり、それをのりではったりする。</p> <p>(7) いろいろな積み木で自由にももの形を作る。</p> <p>(中学年)</p> <p>(13) 持ち物の模様や色などに関心をもつ。</p>
<p>幼稚園【絵画2. 形や色を知る。】</p> <p>○木の葉・木の実・花などを集めて、整理したりきれいに並べたりする。</p> <p>○四角・丸・三角などを、自由にかいたり作ったりする。</p> <p>○色や線でいろいろな模様を作る。</p> <p>○色紙や布きれを切ったり、ちぎったりして、自分の好きな形や物を作ってはりつける。</p> <p>(小1)(4) 模様を作る。</p> <p>ア 作る模様は、印を押して作る模様、木や草の葉その他の実物の配列による模様、色紙を切ったり、ちぎったりしてはりつけて作る模様、絵の具・クレヨン・パス類などで自由にかく模様、その他これに類するものの中から適当なものを選んで作らせる。</p> <p>イ 配色については、いろいろな色を使う経験をさせる。(配色のよしあしについての問題は積極的に触れなくてよい。)</p> <p>(小2)(4) 模様を作る。</p> <p>ア 作る模様は、押して作る模様、実物を並べて作る模様、色紙その他をはりつけて作る模様、絵の具・クレヨン・パス類などで自由にかく模様、その他これに類するものの中から任意のものを選んで作らせる。</p> <p>イ 配色については、色を使う経験をますます豊富にし、おのずから配色のよしあしに関心をもつようにする。</p>	<p>(低学年)</p> <p>(3) 色や形を考えて、はさみで面用紙や色紙などを切ったり、それをのりではったりする。</p> <p>(7) いろいろな積み木で自由にももの形を作る。</p> <p>(中学年)</p> <p>(13) 持ち物の模様や色などに関心をもつ。</p>

Table6-2 図画工作「造形活動に関する知識・技能」に関する内容項目

昭和31年幼稚園、昭和33年小学校	昭和38年
<p>幼稚園【絵画】</p> <p>○材料をじょうずに使う。(1)</p> <p>○筆・画板・粘土板・はさみ・かまづちなど、絵をかくたり物を作ったりするために必要な諸道具をじょうずに使う。(1)</p> <p>○材料や道具を準備したり、あと始末したりする。(1)</p> <p>○しろ・くろ・あか・ちや・きいろ・だいだい・みどり・あお・むらさきなどの色を知る。(2)</p>	<p>(低学年)</p> <p>(8) 造形活動のごく基本となる色や形や用具・材料の名をおぼえる。</p> <p>(中学年)</p> <p>(10) 木片などに金づちでくぎを打ちこむ。</p> <p>(11) 造形活動を通して、基本になる色や形や用具や材料の名をおぼえる。</p> <p>(高学年)</p> <p>(9) のこぎりやきりなどを使って、ごく簡単な木工品を作る。</p> <p>(9) 造形活動に必要な用具や材料の名をおぼえ、その使い方に慣れる。</p> <p>(中学部)</p> <p>2 製作題材や材料の扱い方や用具の使用法がやや困難な場合にも進んで製作をやり通す。</p> <p>3 できるだけ合理的に材料や用具を使う。</p> <p>5 のこぎり・かんのみ・なたなどの工具の使い方に慣れる。</p> <p>6 ベンチ・ねじまわし・ハンドドリル・グライダー・いとこの機・ミン・簡単な織機・編み機などの使用に慣れる。</p> <p>7 塗料や接着剤などの利用に慣れる。</p> <p>14 造形的な能力を将来の職業生活に活用するための基礎的な扱いもする。</p>
<p>(小1)</p> <p>(4) 模様を作る。</p> <p>ウ (1)、(4)および次の(5)の学習と関連して、クレヨン・パス類・絵の具・色紙などの色の名を覚えさせる。</p> <p>(5) いろいろなものを作る。</p> <p>ウ 紙の切り方、折り方、曲げ方、のりのつけ方などの方法を習得させる。</p> <p>エ はさみの使い方に慣れさせる。</p>	<p>(9) のこぎりやきりなどを使って、ごく簡単な木工品を作る。</p> <p>(9) 造形活動に必要な用具や材料の名をおぼえ、その使い方に慣れる。</p> <p>(中学部)</p> <p>2 製作題材や材料の扱い方や用具の使用法がやや困難な場合にも進んで製作をやり通す。</p> <p>3 できるだけ合理的に材料や用具を使う。</p> <p>5 のこぎり・かんのみ・なたなどの工具の使い方に慣れる。</p> <p>6 ベンチ・ねじまわし・ハンドドリル・グライダー・いとこの機・ミン・簡単な織機・編み機などの使用に慣れる。</p> <p>7 塗料や接着剤などの利用に慣れる。</p> <p>14 造形的な能力を将来の職業生活に活用するための基礎的な扱いもする。</p>
<p>(小2)</p> <p>(4) 模様を作る。</p> <p>ウ 色については、同じ名まえの色でも少しずつ違ったもののあることや、また色にはだいたいやあかのように暖かい感じのするものと、あおのように寒い感じのするものがあることに注意を向けさせる。</p> <p>(5) いろいろなものを作る。</p> <p>ウ 紙の切り方、折り方、曲げ方、接合、組み立ての方法などを習得させる。</p> <p>エ はさみ、ものさしなどの使い方に慣れさせる。</p>	<p>(9) のこぎりやきりなどを使って、ごく簡単な木工品を作る。</p> <p>(9) 造形活動に必要な用具や材料の名をおぼえ、その使い方に慣れる。</p> <p>(中学部)</p> <p>2 製作題材や材料の扱い方や用具の使用法がやや困難な場合にも進んで製作をやり通す。</p> <p>3 できるだけ合理的に材料や用具を使う。</p> <p>5 のこぎり・かんのみ・なたなどの工具の使い方に慣れる。</p> <p>6 ベンチ・ねじまわし・ハンドドリル・グライダー・いとこの機・ミン・簡単な織機・編み機などの使用に慣れる。</p> <p>7 塗料や接着剤などの利用に慣れる。</p> <p>14 造形的な能力を将来の職業生活に活用するための基礎的な扱いもする。</p>
<p>(小3)(5) いろいろなものを作る。</p> <p>ウ 各種の紙の扱い方、その他身辺にある材料を扱う技術の初歩的な習得をさせる。</p> <p>エ 三角定木、コンパス、切出し小刀などの使い方を練習させる。</p> <p>(小4)(6) いろいろなものを作る。</p> <p>ウ 各種の紙の扱い方、粘土による成形、竹・木の初歩的な扱い方、その他必要な初歩的な技術を習得させる。</p> <p>エ 三角定木、コンパス、切出し小刀、のこぎり、なた、きり、その他必要な用具の扱い方および手入れの練習をさせる。</p> <p>(小5)(6) 役にたつものを作ったり、構成の練習をしたりする。</p>	<p>(9) のこぎりやきりなどを使って、ごく簡単な木工品を作る。</p> <p>(9) 造形活動に必要な用具や材料の名をおぼえ、その使い方に慣れる。</p> <p>(中学部)</p> <p>2 製作題材や材料の扱い方や用具の使用法がやや困難な場合にも進んで製作をやり通す。</p> <p>3 できるだけ合理的に材料や用具を使う。</p> <p>5 のこぎり・かんのみ・なたなどの工具の使い方に慣れる。</p> <p>6 ベンチ・ねじまわし・ハンドドリル・グライダー・いとこの機・ミン・簡単な織機・編み機などの使用に慣れる。</p> <p>7 塗料や接着剤などの利用に慣れる。</p> <p>14 造形的な能力を将来の職業生活に活用するための基礎的な扱いもする。</p>
<p>ア 作るものは、各種の紙、粘土、竹、木、針金、板金その他身辺にある材料を使って、生活上の役にたつものを作ったり、構成上興味あるものを作らせる。役にたつものを作る場合は美と用との関係について初歩的な理解をさせる。</p> <p>ウ 木材の切り方、削り方、接合方法などの初歩、板金、針金の切り方、曲げ方、接合方法などの初歩を会得させる。</p> <p>エ 三角定木、コンパス、簡易な木工用具や金工具、その他必要な用具の扱い方および手入れのしかたを練習させる。</p>	<p>(9) のこぎりやきりなどを使って、ごく簡単な木工品を作る。</p> <p>(9) 造形活動に必要な用具や材料の名をおぼえ、その使い方に慣れる。</p> <p>(中学部)</p> <p>2 製作題材や材料の扱い方や用具の使用法がやや困難な場合にも進んで製作をやり通す。</p> <p>3 できるだけ合理的に材料や用具を使う。</p> <p>5 のこぎり・かんのみ・なたなどの工具の使い方に慣れる。</p> <p>6 ベンチ・ねじまわし・ハンドドリル・グライダー・いとこの機・ミン・簡単な織機・編み機などの使用に慣れる。</p> <p>7 塗料や接着剤などの利用に慣れる。</p> <p>14 造形的な能力を将来の職業生活に活用するための基礎的な扱いもする。</p>

Table6-3 図画工作「事前・事後的な活動や態度」に関する内容項目

昭和 31 年幼稚園、昭和 33 年小学校	昭和 38 年
<p>幼稚園</p> <p>【絵画2】 ○美しい絵・形・色などを見て、調和した美しさを味わう。</p> <p>【絵画3】 ○なるべく多く、美しい絵や製作物・花や景色などを見る。 ○いろいろな絵や物を見て、その美しさについて話し合う。 ○教師といっしょに、保育室や廊下などを花や絵で飾る。 ○人の作品をだいにしにする。 【健康5. けがをしないようにする。】 ○はさみやのこぎりなどの危険を伴う用具は、きまわりを守って使う。</p> <p>(小1) (1) 絵をかく。 エ この学習に伴って、美しいものを見る喜びを味わわせる。</p> <p>(小2) (1) 絵をかく。 エ この学習に伴って、美しいものを見る喜びを味わわせる。</p>	<p>(低学年)</p> <p>(1) 身近な材料や用具を使って、思ったまま自由に造形的な表現をする。</p> <p>(中学年)</p> <p>(1) 自由な造形的表現を通して、材料や用具の使用に慣れ、表現の意欲を高める。 (2) 造形活動のための準備やあとかたづけをする。 (12) 自分たちの作ったもので教室を飾る。</p> <p>(高学年)</p> <p>(1) 造形活動によって自分の意図したものが表現できる喜びを味わう。 (10) 美しい風景や作品に触れる。 (11) 教室の掲示物や飾りなどの配置や配色に関心をもち、教室を美しくしようとする。 (12) 共同製作などで相手と協力する。 (13) 自分の作品とともに他人の作品もたいせつにする。</p> <p>(中学部)</p> <p>1 造形的な活動によって、自分の意図したものを表現することに喜びと自信をもつ。 8 身近な器具や用具などの修理ができる。 9 絵画・版画・手芸品・工芸品などを見たり、作ったりして、余暇を楽しむ。 10 共同製作などで相手と協力する。 11 自分の作品とともに他人の作品もたいせつにする。 12 自他の作品のできばえに関心をもつ。 13 自分のへやや教室などの配置・配合や装飾をくふうする。 15 けがをしないように注意する。</p>

Table7-1 家庭「基本的生活習慣」に関する内容項目

昭和 31 年幼稚園、昭和 33 年小学校	昭和 38 年【家庭科】
<p>幼稚園</p> <p>【健康・1・衣服】 ○できるだけ自分で衣服を着たり脱いだりする。 ○清潔でさらばりした衣服を着る。 ○衣服をきちんと身につける。 ○衣服を着すぎたり薄着になりすぎたりしない。 ○適切な服装で仕事や遊びをする。</p> <p>【社会・1】 ○ひとりて衣服を着たり、脱いだり、はき物をはいたりする。 (小学校道徳) (3) 服装・言語・動作など、時と場に応じて適切にし、礼儀作法を正しくする。</p> <p>(小5家庭) A(1) 身なりの整え方を理解させ、簡単な被服の修理ができるようにする。 ア 日常着の正しい着方について、下着や上着の種類、着る順序、姿勢との関係などを知る。 ウ 日常の身なりを整えるように努める。 A(3) 簡単な被服の手入れや、しまつのしかたができるようにする。 ア 被服の手入れやしまつのしかたを調べる。 イ ブラシの使い方を知る。 ウ 自分の衣服のたたみ方を実習する。 エ 自分の日常着の整理・整とのしかたを考える。</p> <p>(小6家庭) A(1) 目的に応じた被服の着方ができるようにする。 ア 衣服の暖かい着方、涼しい着方について、衣服の材料、形、色、重ね方などを知る。 イ 気温に応じた被服の調節のしかたについて知る。 ウ 活動に便利な衣服について考える。</p>	<p>(低学年)</p> <p>(1) 洋服、ねまき、シャツなどの、簡単な衣服の着脱をする。 (2) 脱いだものをだいたいたたむ。 (3) 上着と下着の区別をする。 (4) はきものがはける。</p> <p>(中学年)</p> <p>(1) 衣服の着脱をする。 (2) 脱いだものをたたむ。 (3) 上着、下着の前後、裏裏の区別をする。 (4) くつの左右を区別し、かがとを踏まないで歩く。 (21) はきものをそろえてあがる。</p> <p>(高学年)</p> <p>(1) 衣服の着脱をきちんとする。 (2) 下着のとにかえや、自分の衣服のしまつをする。(3) はころびやよごれに注意する。 (4) はきものをきちんとはく。 (5) 運動や作業にふさわしい服装をする。</p> <p>(中学部)</p> <p>(1) 自分で服装を整え、衣服のしまつをする。 (2) いつも清潔な下着をきるようにする。 (3) 暑さ、寒さ、外出などに応じて衣服をかえる。</p>
<p>幼稚園【健康・1・食事】 ○食事の前に手を洗う。 ○簡単な食事の準備やあとかたづけを手伝う。 ○食事の前後、しばらくは静かに休む。 ○よい姿勢で食事する。 ○おちついてよくかみ、こぼさないで食べる。 ○食べ物の好ききらいを言わない。 ○楽しく食事する。</p> <p>(小5家庭) B(4) 日常の食事作法を身につけさせる。 ア これまでの経験をもとにして、日常の食事の望ましいしかたについて考える。 イ お茶の入れ方、飲み方、菓子やくだもの食べ方を実習する。 ウ 来客に対する茶菓やくだものすすめ方を実習する。</p> <p>(小6家庭) B(3) 日常の食事作法や会食のしかたを身につけさせる。 ア 皆とともに望ましい態度で食事をするしかたを実習する。 イ 明るい清潔な食事の場を作り、楽しく会食するしかたを実習する。</p>	<p>(低学年)</p> <p>(5) よくかんで食べる。 (6) なるべくこぼさないようにして食べる。 (7) なるべく好ききらいをしないようにする。 (8) 食前に手を洗う。 (9) さじ、はしなどがだいたい使える。 (10) 食事の途中で遊ばないようにする。</p> <p>(中学年)</p> <p>(5) よくかんで、こぼさないように食べる。 (6) なるべく好ききらいをしない。 (7) 食前には必ず手を洗う。 (8) さじ、はしなどが使える。 (9) 行儀よく食べる。</p> <p>(高学年)</p> <p>(6) 作法を守って楽しく食事をする。 (7) きまった時間以外に間食をしないようにする。</p> <p>(中学部)</p> <p>(4) 作法を守って楽しく食事をする。</p>
<p>幼稚園【健康・1・排便】 ○なるべくきまった時間に用便する。 ○便所で排便する。 ○便所や衣服をよごさないように用便する。 ○用便後の始末をじょうずにする。 ○用便のあと、手を洗う。</p>	<p>(低学年)</p> <p>(11) 用便を告げ、便所へ行く。 (12) 排便のしまつがだいたいできる。 (13) できるだけ便所をよごさない。 (14) 戸を締めて用便をする。 (15) 用便後、手を洗う。</p> <p>(中学年)</p> <p>(10) 便所へはいるとき、ノックをして戸をあけ、きちんと締める。 (11) 用便後必ず手を洗う。</p>

	<p>(高学年)</p> <p>(8) 便所の使い方を守って用便をする。</p> <p>(中学期)</p> <p>(5) 生理のしまつや排せつについてのよい習慣や、便所を使用する場合の作法を身につける。</p>
	<p>(低学年)</p> <p>(16) 早寝・早起きをする。</p> <p>(17) ひとりで寝る。</p> <p>(18) 寝まきをがえて寝る。</p> <p>(20) 寝る前に便所へ行く。</p> <p>(中学期)</p> <p>(12) 早寝・早起き、ひとりで寝などができる。</p> <p>(13) なるべく自分で寝まきやふとんなどのしまつをする。</p> <p>(14) 寝る前や夜中にひとりで便所へ行く。</p> <p>(高学年)</p> <p>(10) 自分でふとんのあげおろしをする。</p> <p>(中学期)</p> <p>(6) 就寝、起床時のよい習慣と作法を身につける。</p>
	<p>(低学年)</p> <p>(21) 朝晩、歯をみがく。</p> <p>(22) 顔を洗う。</p> <p>(23) 手足がよごれたら洗い、ぬれたらふくようにする。</p> <p>(24) 鼻じりが出たらかむ。</p> <p>(中学期)</p> <p>(15) 朝、晩の歯みがき、洗面を必ずする。</p> <p>(16) 手足がよごれたら洗い、ぬれたらふく。</p> <p>(17) 鼻じりが出たらすぐかむ。</p> <p>(18) いつもハンカチ、はな紙などを忘れないようにする。</p> <p>(19) 髪をどいたり、洗ったりする。</p> <p>(高学年)</p> <p>(11) ていねいに歯みがきや洗面をする。</p> <p>(12) 手足をきれいに洗ったりふいたりする。</p> <p>(13) 鼻じりが出たら、すぐきれいにかむ。</p> <p>(14) ハンカチ、はな紙などを忘れないようにする。</p> <p>(15) 自分で散髪にいたり、髪の手入れをしたりする。</p> <p>(16) つめをのばしたり、耳あかをためたりしないようにする。</p> <p>(17) ふろでからだを洗ったり、ふいたりする。</p> <p>(中学期)</p> <p>(7) からだを清潔にする習慣を身につける。</p>

Table7-2 家庭「家のきまり」の内容項目

昭和31年幼稚園、昭和33年小学校・中学校	昭和38年
<p>(幼稚園)</p> <p>【社会・3. きまりを守る】</p> <p>○特別な場所へ行くときは、どこへ行くかを告げ、許しを得る。</p> <p>(小学校道徳)</p> <p>(1) 生命を尊び、健康を増進し、安全の保持に努める。</p> <p>(4) 身のまわりを整理・整とし、環境の美化に努める。</p> <p>(5) ものや金銭をだいにし、じょうずに使う。</p> <p>(小家庭)</p> <p>C(1) すまいの清掃の正しいしかたを理解させ、簡単なそうじ用品を作らせ、進んで清掃を実行するようにさせる。</p> <p>ア すまいを清掃することの必要について、衛生上、精神上などから考える。</p> <p>イ そうじに適当な身じたくについて考える。</p> <p>ウ すまいの各部の清掃のしかたを知り、実践するように努める。</p> <p>エ そうじ用具の種類やその使い方、しまい方および手入れのしかたを知る。</p> <p>オ ぞうきん、ちりとり、くず入れなどのような簡単なそうじ用品を作ったり、修理加工したりする。</p> <p>C(2) すまいの整理・整とんのしかたを理解させ、実践させるようにする。</p> <p>ア すまいを整理・整とんする必要について考える。</p> <p>イ 自分の持ち物の整理・整とんのしかたについて類別、使用に便利な置き方、使用度数による置場所、整とんの美しさなどを考えてくふうする。</p> <p>ウ 室内や家のまわりの整理・整とんのしかたをくふうする。</p> <p>エ 調和のある物の置き方を考える。</p> <p>オ 整理箱または整理袋を作って活用するように努める。</p> <p>(中学校道徳)</p> <p>1(1) 生命を尊び安全の保持に努め、心身ともに健全な成長と発達を遂げるように励む。</p> <p>1(3) 整理整とんの習慣を身につけて、きまりよくものがと処理できるようにしよう。</p> <p>(中学校道徳)</p> <p>1(4) 時間や物資や金銭の価値をわきまえて、これらを活用しよう。</p>	<p>(低学年)</p> <p>(25) 家庭の言いつけをできるだけ守る。</p> <p>(26) できるだけ、はきものをそろえるようにする。</p> <p>(27) できるだけ、使ったものあとかたづけをする。</p> <p>(28) 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。</p> <p>(29) 家庭でたいせつにしている物や金銭など、かかってに触れないようにする。</p> <p>(30) ふすまや障子などを破らないようにする。</p> <p>(31) 家の内外の危険な場所と遊ばないようにする。</p> <p>(32) だまって遊びたいときは、かまへておく。</p> <p>(中学期)</p> <p>(20) 家族の言いつけを守る。</p> <p>(21) はきものをそろえてあがる。</p> <p>(22) できるだけ戸のあけ締めや戸締りに気をつける。</p> <p>(23) 使ったものあとかたづけをする。</p> <p>(24) 電気器具、ガスのせん、マッチ、刃ものなどの取り扱いの危険なことがわかり、かかってに触れないようにする。</p> <p>(25) 家族のたいせつにしている物や金銭などに、かかってに触れない。</p> <p>(26) 家の内外の危険な場所がわかり、また、それに気をつけるようにする。</p> <p>(27) 遊びこいときは、家の人に告げる。</p> <p>(高学年)</p> <p>(18) 家庭内のきまりを守る。</p> <p>(19) 戸のあけ締めや戸締りに気をつける。</p> <p>(20) 自分の持ち物をできるだけ整とんする。</p> <p>(21) 家庭内にあるいろいろな危険物の取り扱いに注意し、危険な場合は家族に知らせる。</p> <p>(22) 家族のたいせつにしている物や金銭の取り扱いに気をつける。</p> <p>(23) 外出する時は、家の人に行きさきを告げる。</p> <p>(中学期)</p> <p>(8) 家庭内の整理、整とんに協力する。</p> <p>(9) 家庭内のきまりを進んで守る。</p> <p>(10) 家庭内にあるいろいろな危険物を注意して取り扱い、危険な場合には適当な処置をとるようにする。</p> <p>(11) 外出する時は行く先を告げ、帰宅する時間を守る。</p>



Table7-3 家庭「家族との生活」の内容項目

昭和31年幼稚園、昭和33年小学校・中学校	昭和38年
(小1社会) (8) 家庭では、みんなが仕事の上で協力するばかりでなく、いろいろふうして、楽しい時間や行事をもつように努めることがたいせつである。	(低学年) (33) 家族の人が仕事をしているときは、じやまをしない。
(小5家庭) D(1) 家族の一員としての自分の役割を認識させて、責任を果たすようにさせる。 ア 家族はそれぞれどんな立場や役割をもっているかを調べる。 イ 自分の家庭における仕事の種類や分担の様子を調べる。 ウ 家族としての望ましいあり方を考える。 エ 家庭生活を維持向上するために、自分のとる態度について考える。 D(2) 応接や訪問のしかたができるようにする。 ア 来訪者に対する適切な応待について考える。 イ 来客の取次、接待のしかたを実習する。 ウ 適切なあいさつや動作ができるように訪問のしかたを実習する。	(中学年) (28) ラジオ、テレビなどを家族の人たちといっしょに楽しむ。 (29) 人の来訪が告げられる。 (高学年) (24) 家族のだんらんに参加する。
(小6家庭) D(1) 合理的な生活について考えさせ、これを実践しようとする。 ア 家庭の機能について知る。 イ 家の仕事のしかたについて、能率的、計画的にすることをふうする。 ウ 家族の生活時間のだいたいを調べて、規則正しく生活したり、余暇を利用して生活を楽しくしたりすることなどをふうする。 エ 金銭の使い方について、じょうずな買物のしかたを考えたり、金銭の収支の記録のしかたを実習する。	(中学部) (12) 日常のあいさつがひととおりできる。 (13) 家庭のだんらんに進んで参加する。 (18) 物や金銭をだいに使い、目的に応じて貯金する。 (19) 簡単なこづかい帳がつけられる。 (20) 1日の生活のだいたいの予定がたてられる。 (21) 余暇の意味を知り、休日となるべく楽しく過ごすようにする。

Table7-4 家庭「家庭生活の基礎的技能・手伝い」の内容項目

昭和31年幼稚園、昭和33年小学校・中学校	昭和38年
(小学校道徳) (5) ものや金銭をだいにし、じょうずに使う。	(中学年) (30) はたき、ほうき、ぞうきんなどを使ってよごれたところをきれいにする。 (31) その他、簡単な手伝いやお使いをする。
(小5家庭) A(1) 身なりの整え方を理解させ、簡単な被服の修理ができるようにする。 エ ボタン、スナップなどの正しいつけ方を実習する。 オ ほころびのおし方を実習する。 A(2) 衛生的な被服の着方を理解させ、簡単な洗たくができるようにする。 イ もめんの下着などの簡単な洗たくの実習をし、実践するように努める。 (ア) 洗たくにふさわしい身じたくを知る。 (イ) 洗たく用具の種類と使い方を調べる。 (ウ) 洗剤の種類、用いる分量、用い方について知る。 (エ) 洗い方、しぼり方、干し方およびたたみ方を知る。 B(1) 日常の食事のぜんだてやあとかたづけのしかたを理解させ、進んでそれらを実行するようにさせる。 ア 日常の食事のぜんだてやあとかたづけを、衛生的、能率的にするしかたを考えて、実習する。 B(2) 食物の栄養について理解させる。 ア 食事についての栄養的な意義について考える。 イ 日常食品の栄養素について調べる。 ウ 栄養的な基礎食品群について知る。 B(3) 野菜の生食、ゆで卵、青菜の油いためなどの簡単な調理を実習させる。	(高学年) (25) ハンカチ、くつ下などの洗たくや、簡単なボタンつけをする。 (26) はたき、ほうき、ぞうきんなどを使って、そうじをする。 (27) 食事の準備、あとかたづけなどの手伝いをする。 (28) その他、簡単な手伝いやお使いをする。
(下位項目省略) (小6家庭) B(2) こはん、みそしる、目玉焼、こふきいも、サンドイッチ程度の簡単な日常食の調理を実習させる。 (下位項目省略)	(中学部) (14) 進んでそうじやお使いをする。 (15) 洗たくや簡単な衣類のつくりかた、整理などを調べる。 (16) 食べ物の名称や種類、栄養などのことを知って、簡単な調理をする。 (17) 簡単な器具などの製作や修理をする。

Table8-1 体育「体操」

昭和31年幼稚園、昭和33年小学校	昭和38年
幼稚園【健康-2. いろいろな運動や遊びをする。】 〇いろいろな形で歩いたり、走ったり、とんだりする。	(低学年) (1) 担任の指示によって1列に並ぶ。 (2) 1列に並んで歩く。 (3) 次のようなごく簡単な徒手体操をする。 ア シャがんだり、立ったりする。 イ 足を大きく開いたり、片足または両足でとんだりする。 ウ 両手で押したり、引いたりする動作をする。
(小1)A 徒手体操 (1)ア シャがんだり、立ったりする。 (1)イ 足を大きく開いたり、片足または両足でとんだりする。 (1)ウ 両手で押したり、引いたりする動作をする。 (1)エ 腕をいろいろな方向に振り上げたり、振り回したりする。 (1)オ 片手をすり上げながら、体を左右に曲げる。 (1)カ 開脚で、足くびを握って体を前に深く曲げ、両脚の間からうしろをみたり、手を腰にあてて体をうしろにそらして、うしろを見るようにしたりする。 (1)キ 体を左右に回して、体側で手をたたく。	ウ 両足をそろえてとんだり、片足で立ったりとんだりする。 エ 腕を振ったり振り回したりする。 オ 片手をすり上げながら、からだを左右に曲げる。 カ シャがんで歩いたり、いざって歩いたりする。 キ 息を大きく吸ったり、吐いたりする。
(小2)A 徒手体操 (1) ア シャがんだり、背伸びしたりする。 (1) イ 足を大きく開く。 (1) ウ 両足または片足で、移動したり、向きを変えたりしてとぶ。 (1) エ 両手で押したり、引いたりする動作をする。 (1) オ 腕をいろいろな方向に振りあげたり、振り回したりする。 (1) カ 片手をすり上げながら、体を左右に曲げる。 (1) キ 指先が、地面や足先につくまで体を前に深く曲げる。 (1) ク 開脚で、腕を下げたまま体をうしろにそらせ、うしろのものを見る。 (1) ケ 開脚で、体を前に深く振り曲げ、両脚の間からうしろに物を投げたり、体をうしろにそらせ、頭の上からうしろに物を投げたりする動作をする。 (1) コ 体を左(右)に回して、両手で左(右)からうしろに物を投げる動作をする。	(中学年) (1) 1列にまっすぐ並んだり、2列に並んだりする。 (2) 1列や2列に並んで歩く。 (3) 次のような簡単な徒手体操をする。 ア シャがんだり、背伸びしたりする。 イ 足を前後、左右に大きく開く。 ウ 両足または片足で、その場でとんだり、とんで移動する。 エ 腕を前後・左右に振ったり、回したりする。 オ 腕を前や横や上に、あげたりさげたりする。 カ 片手をすり上げながらからだを左右に曲げる。 キ 腕を左右に振って首やからだを回す。 ク いざって歩くとき、腕の力だけで前進する。 ケ 息を大きく吸ったり、吐いたりする。
(小3)A 徒手体操 (1) 次の運動によって、身体を全身的、総合的に動かすことができるようにする。 ア 開脚で手をひざにあて、または腕を前に振ってひざを屈伸する。 イ 足を前後に広く開いたり、足を交互に前に振って脚の下で手をたたいたりする。 ウ 足を前後・左右に開閉してとぶ。 エ 腕で上下を突く動作をする。	(高学年) (1) 1列に正しく並んだり、2列にまっすぐ並んだりする。 (2) 1列や2列に並んで、正しい姿勢で歩く。 (3) 次のような徒手体操をする。 ア ひざを深く深く曲げたり、伸ばしたりする。足を左右に開閉してとぶ。 イ 腕を前・横・上にあげたり、下げたりする。うちそとおよび前とうしろに回旋する。

<p>オ 腕を、前と上に振ったり、前後に回旋したりする。  カ くびを前後・左右に曲げたり、左右に回したりする。  キ 片腕を横から上にあげながら体を左右に曲げる。  ク 体を前に曲げて頭を両脚の間に入れるようにしたり、うしろの物が見えるまで体をうしろに曲げたりする。  ケ 腕立て伏臥(が)の姿勢で、足を手の位置までひきつけて進む。  コ あお向けで、両手と両足を床につけて前後に歩く。  サ 両腕を左(右)からうしろに振りあげながら、体を左(右)に回す。  シ 体を回旋して、両手で空間にできるだけ大きなまるや横8の字をかく。</p>	<p>ウ 首を前後左右に曲げる。左右に回す。  エ 体を前後、左右に曲げる。左右に回す。腕立てふくがをする。  オ 大きく息を吸ったり、吐いたりする。  (中学部)  (1) 2列に正しく並んだり、4列に並んだりする。  (2) 2列に並んで足なみをそろえて歩く。  (3) 次のような徒手体操がひととおりできるようにする。  ア ひざを深く、深く、曲げたりする。足を左右に開閉してとぶ。  イ 腕を前・横・上にあげたり振ったり、屈伸したりする。前後、内外に回旋する。  ウ 首を前後、左右に曲げる。左右に回す。回旋する。  エ 体を前後、左右に曲げる。左右に回す。回旋する。腕立て伏がをする  オ 息を大きく吸ったり、吐いたりする。</p>
<p>幼稚園【健康・2. いろいろな運動や遊びをする。】  ○すべり台・ぶらんこ・低鉄棒・ジャングルジム・砂遊場・固定円木などで遊ぶ。  (小1)  ア 固定施設による遊び……固定施設(たとえば、ぶらんこ、シーソー、すべり台、登り棒、雲梯(てい)、ジャングルジム、平均台など。)を使って運動する。  イ 鉄棒遊び……腕立てとび上がり、足かけ振り、うしろ回り、足ぬき回りをする。  ウ とび箱遊び……またぎ越し、踏み越し、腕立てとび上がり、とびおりをする。  (小2)  ア 固定施設による遊び……固定施設(たとえば、ぶらんこ、シーソー、登り棒、雲梯(てい)、ジャングルジム、平均台など。)を使って運動する。  イ 鉄棒遊び……腕立てとび上がり、足かけ振り、前回りおり、足ぬき回り(前後連続)をする。  ウ とび箱遊び……またぎ越し、踏み越し、腕立てとび上がり、とびおりをする。  エ マット遊び……ふたり組横回り、前回りをする。  (小3)  ア 鉄棒運動……さか上がり、前回りおり、足かけ振りをする。  イ とび箱運動……踏みとび(とび箱、横、高さ約30cm)、腕立てとび(のり(とび箱、縦、高さ約50cm)、腕立てとび上がりおりとび箱、横、高さ約50cm)をする。  ウ マット運動……前回り(連続)をする。  (小4)  ア 鉄棒運動……さか上がり(連続)、足かけ上がり(振って上がる)、踏み越しおり、腕立てうしろ回り、足かけうしろ回りをする。  イ とび箱運動……開脚の腕立てとび越し(とび箱、縦、高さ約50cm)閉脚の腕立てとび越し(とび箱、横、高さ約40cm)、前回り(とび箱、縦、高さ約30cm)をする。  ウ マット運動……前回り(連続)うしろ回りをする。  (小5)  ア 鉄棒運動……さか上がり(伸膝(しつ)), 足かけ上がり、腕立てうしろ回り(両足をそろえて)、足かけうしろ回りをする。  イ とび箱運動……開脚の腕立てとび越し(とび箱、縦、高さ約60cm)、閉脚の腕立てとび越し(とび箱、横、高さ約50cm)、前回り(とび箱、縦、高さ約40cm)をする。  ウ マット運動……とびこみ前転、前回り(開脚)、うしろ回り(開脚)、腕立て側転、背支持腕立て前転、倒立(補助)をする。  (小6)  ア 鉄棒運動……さか上がり(伸膝(しつ)), 腕立てうしろ回り(連続)、足かけうしろ回り、足かけ前回り、足かけ上がり-足かけうしろ回りをする。  イ とび箱運動……開脚の腕立てとび越し(とび箱、縦、高さ70cm)、閉脚の腕立てとび越し(とび箱、横、高さ約60cm)、腕立て横とび(とび箱、横、高さ約70cm、伏臥(が)の姿勢)、前回り(とび箱、縦、高さ約50cm)をする。  ウ マット運動……前回り-後回り、とびこみ前転、腕立て側転、背支持腕立て前転倒立(補助)をする。</p>	<p>(低学年)  (4) ぶらんこに乗ったり、すべり台ですべったりする。  (5) マット遊びでゆりかごなどをする。  (6) 低鉄棒などにぶらさがって遊ぶ。  (中学部)  (4) ぶらんこに乗ってひとりでこぐ。  (5) マット遊びで横回りや前回りをする。  (6) 低鉄棒で足をかけて振ったりする。  (7) 平均台を渡ったり、平均台の上で簡単な動作をする。  (8) 雲ていやはんと棒を使って遊ぶ。  (9) とび箱遊びをする。  (高学年)  (4) マット運動で連続して横回り、前回りをする。  (5) 平均台運動で、片足で立ったり、簡単な動作をする。  (6) 低鉄棒を使って簡単な運動をする。  (7) 懸垂腕まげを少しする。  (8) ごく簡単なとび箱運動をする。  (中学部)  (4) マット運動をひととおりする。  (5) 平均台を自由に渡る。  (6) 鉄棒運動でさかあがり、足かけあがりをする。  (7) 懸垂腕まげをする。  (8) 簡単なとび箱運動をする。</p>

Table8-2 体育「陸上」

<p>昭和31年幼稚園、昭和33年小学校  幼稚園【健康・2. いろいろな運動や遊びをする。】  ○元気にかけたり、とんだり、はねたりする。  ○いろいろな形で歩いたり、走ったり、とんだりする。  ○かけっこ、まりなげその他いろいろな競争をする。  (小1)  (1) 次の運動によって、走・跳の能力を高める。  ア かけっこ(約30m)……まっすぐに走る。  イ 置換えリレー……決まった方法で置換えや引継ぎをする。  ウ 並びっこ……位置を移動して早く並ぶ。  エ 川とび……片足や両足でとび越す。  オ ゴムとび……ひざの高さぐらいをとび越す。  (小2)  (1) 次の運動によって、走・跳の能力を高める。  ア かけっこ(約30m)……そろってスタートする。  イ 回旋リレー……じょうずに回って走る。  ウ かけ足……約1分間同じ調子でかけ足を走る。  エ 川とび……片足や両足で踏み切るとどぶ。  オ ゴムとび……腰の高さぐらいを走って行ってとぶ。  (小3)  (1) 次の運動によって、走・跳の能力を高める。  ア 短距離走(約50m)……スタンディングスタートで腕を調子よく振って走る。  イ 折返しリレー……走りながらバンの受け渡しをする。  ウ かけ足……約2分間みんなで調子に合わせてかけ足を走る。  エ 走り幅とび……片足踏切でとぶ。  オ 走り高とび……片足踏切で横木をとび越す。</p>	<p>昭和38年  (低学年)  (7) コースにそってかける。  (8) かけっこをする。……(約30m)  (9) 同じ調子でかけ足を走る。……(約1分間)  (中学部)  (10) かけっこをする。……(約50m～80m)  (11) 同じ調子でかけあしをする。……(約3分間)  (12) 両足をそろえて立ち幅とびをする。  (13) 片足ふみきりで幅とびをする。  (高学年)  (9) かけっこをする。……(約80m～100m)  (10) 皆でそろってかけ足を走る。……(約5分間)  (11) 約1時間歩く。  (12) 助走をつけて幅とびをする。  (13) 高とびをする。  (14) スキップ歩きをする。  (20) 簡単なリレーをする。</p>
---	--

<p>(小4)</p> <p>(1) 次の運動によって、走・跳の能力を高める。</p> <p>ア 短距離走(約 80m)……クラウチングスタートで走る。</p> <p>イ 円形リレー……走りながらバトンの受け渡しをする。追い越すときは外側から追い越す。</p> <p>ウ 持久走……約3分間みんなでそろってかけ足をする。</p> <p>エ 走り幅とび……助走に速度をつけてとぶ。</p> <p>オ 走り高とび……片足で踏み切り、横木をとび越す。</p>	<p>(中学部)</p> <p>(9) 全力で走る。……(約 100m)</p> <p>(10) 皆でそろってかけ足をする。……(約 10 分間)</p> <p>(11) 約2時間歩く。</p> <p>(12) 走り幅とびをする。</p> <p>(13) 走り高とびをする。</p> <p>(19) いろいろなリレーをする。</p>
<p>(小5)</p> <p>(1) 次の運動によって、走・跳の能力を高める。</p> <p>ア 短距離走(約 100m)……体をやや前に傾けて走る。</p> <p>イ リレー……約5歩ないし6歩走りながらバトンを受け取る。</p> <p>ウ 障害走……障害物をいくつか置いて越す。</p> <p>エ 持久走……同じような調子で約 600m 走る。</p> <p>オ 走り幅とび……踏切線を決めてとぶ。</p> <p>カ 走り高とび……助走や踏み切りを考えてとぶ。</p>	
<p>(小6)</p> <p>(1) 次の運動によって、走・跳の能力を高める。</p> <p>ア 短距離走(約 100m)……体をやや前に傾けて、手足の調和を保って直線やコーナーを走る。</p> <p>イ リレー……リレーゾーンがじょうずに使える。</p> <p>ウ 障害走……きき足で踏み切れるように足を合わせる。</p> <p>エ 持久走……同じような調子で約 1,000m 走る。</p> <p>オ 走り幅とび……そりとびのような形をとぶ。</p> <p>カ 走り高とび……とび越し方や着地を考えてとぶ。</p> <p>キ 立ち三段とび……腕を大きくふってとぶ。</p>	

Table8-3 「ボール運動・球技」

昭和三十一年幼稚園、昭和三十三年小学校	昭和 38 年
<p>幼稚園【健康・2. いろいろな運動や遊びをする。】</p> <p>○かっこ・まりなげその他いろいろな競争をする。</p>	<p>(低学年)</p> <p>(10) ボールをころがしたり、投げたりする。</p>
<p>(小1)</p> <p>(1) 次の運動によって、ボールの取扱に慣れさせ、簡単なゲームができるようにする。</p> <p>ア 手渡し順送球……ボールを上・横から手渡しする。指を開いて両手でボールを捕える。</p> <p>イ ころがしドッジボール……ボールをころがし、中の者に当てる。</p> <p>ボールを当てられないように身をかかわす。</p> <p>ウ たま入れ……高い所につつかごに紅(白)球を投げ入れる。腕やからだを調子よく使って投げる。</p> <p>エ 対列ボールけり……とまっているボールをける。ころがってくるボールをとめてける。</p>	<p>(中学年)</p> <p>(14) ボールを投げたり、ついたりする。</p> <p>(22) ころがしドッジボールをする。</p> <p>(高学年)</p> <p>(16) ボールを投げたり、受けたりする。</p> <p>(19) 簡易化したベースボールやドッジボールなどをする。</p>
<p>(小2)</p> <p>(1) 次の運動によって、ボールの取扱に慣れさせ、簡単なゲームができるようにする。</p> <p>ア 投げ渡し順送球……両手で上・横・下から相手の取りやすい所にボールを投げる。それたボールは移動して捕える。</p> <p>イ 円形ドッジボール……相手をねらって投げる。ボールをよく見て身をかかわす。</p> <p>ウ ボール投げ……ボールを目標に当てる。ボールを遠くへ投げる。ボールを両手で捕える。</p> <p>エ 対列ボールけり……ボールを手・体・足でとめ、けり返す。</p>	<p>(17) いろいろのボール運動をする。</p> <p>(18) ビンポン、バドミントンなどをする。</p> <p>(21) 簡易化した野球をする。</p>
<p>(小3)</p> <p>(1) 次のボール運動の技能を養い、ゲームができるようにする。</p> <p>ア 方形ドッジボール……片手でねらいをつけて強く投げる。ボールを両手で捕える。ボールを見てすばやく身をかかわす。</p> <p>イ ハンドベースボール……片手で持ったボールを他の手で打つ。ゴロやフライボールを捕えてベースに投げる。投げられたボールを捕える。走塁をする。</p> <p>ウ フットベースボール……置いてあるボールを走って行ってける。方向や、強さを考えてボールをける。ボールはからだの正面でとるように、ボールの飛んでくるほうへ移動する。走塁をする。</p> <p>エ ラインサッカー……ボールをけて進める。方向を決めてボールをける。</p>	
<p>(小4)</p> <p>(1) 次のボール運動の技能を養い、ゲームができるようにする。</p> <p>ア ポートボール……バスやドリブルでボールを進める。ボールをとったら、じゃまされていない味方を捜してパスする。パスしたらすぐあいている所に走る。相手に触れないで相手をじゃまする。</p> <p>イ ハンドベースボール……投手の投げたボールを手で打つ。ゴロやフライのボールを早くその位置に行つてじょうずにとる。走塁をする。審判をする。</p> <p>ウ フットベースボール……ころがされたまたは置かれたボールを走って行って、足の甲でける。けられたボールをいろいろの場合に応じて正確に早く処理する。走塁をする。審判をする。</p> <p>エ ラインサッカー……相手や味方の位置に応じて方向・強さを考えてボールをける。パスされたボールをすばやく移動して取る。相手がボールをけるのを足でじゃまする。</p>	
<p>(小5)</p> <p>(1) 次のボール運動の技能を養い、ゲームができるようにする。</p> <p>ア ポートボール……走りながらボールを捕え、2歩以内にパスする。ドリブルして止まったら、続いてドリブルしないでバスかシュートをする。三角パスをする。相手を決めてじゃまをする。審判をする。</p> <p>イ ハンドベースボール……投手の投げたボールを手またはラケットで打つ。ゴロやフライボールを早く移動して取り、適切な塁にすぐ投げる。捕球のとき、近くのものバックアップする。走塁をする。審判をする。</p> <p>ウ 簡易サッカー……ドリブルやバスでボールを進め、ゴールにけり込む。足・脚・体を使ってボールを止める。頭の上からスローインする。相手のボールを前や横からじゃまをする。ゴールキーパーは、ボールを手や足で止めて防ぐ。審判をする。</p>	
<p>(小6)</p> <p>(1) 次のボール運動の技能を高め、ゲームができるようにする。</p> <p>ア ポートボール……走っている味方の速度、方向を考えてパスをする。片手のパスをする。ボールだけでなくまわりも見て、ドリブルをする。ボールを得たら、速く攻める。相手を決めてじゃまをする。審判をする。</p> <p>イ ソフトボール……正しい構えでスイングしてボールを打つ。走塁・盗塁・帰塁をする。バックアップやベースカバーをする。審判をする。</p> <p>ウ 簡易サッカー……右足も左足も使つてける。ヘディングをする。ドリブルからバスやシュートをする。相手のボールを前や横からじゃまをする。ポジションを守つて攻めたり守つたりする。審判をする。</p>	

Table8-4「ダンス・表現」

昭和31年幼稚園、昭和33年小学校	昭和38年
<p>幼稚園【音楽・4. 動きのリズムで表現する。】 ○曲に合わせて歩いたり、かけたりする。 ○動物や乗物などの動きをまねて、身体の動きをする。</p> <p>(小1) (1)ア 簡単な歌を伴う遊び (ア) タやけこやけ、かごめかごめ、あわぶくたつた、おしくらまんじゅうなどをする。 (イ) 自由隊形や1重円で、スキップ、ランニング、ウォーキングなどをする。 (1)イ 模倣遊び (ア) 動物・乗物・遊びなどの簡単な模倣をする。 (イ) ひとりないし3人で、はう、ころがる、歩・走、跳躍、屈伸などの1,2拍動作を速度を変えて行う。</p> <p>(小2) (1)ア 簡単な歌を伴う遊び (ア) 花いちもんめ、かりにいきましょう、のぞきっこ、びよんびよんとんでなどをする。 (イ) 2重円や対列で、スキップ、ランニング、ウォーキングなどをする。 (1)イ 模倣遊び (ア) 動物・乗物・遊び・手伝いなどの簡単な模倣をする。 (イ) ひとりないし3人で、はう、ころがる、歩・走、跳躍、屈伸などの1,2拍動作を速度を変えて行う。前後に移動したり、回ったりする。</p> <p>(小3) (1)ア 簡単な歌を伴う遊び (ア) 花いちもんめ、かりにいきましょう、のぞきっこ、びよんびよんとんでなどをする。 (イ) 2重円や対列で、スキップ、ランニング、ウォーキングなどをする。 (1)イ 模倣遊び (ア) 動物・乗物・遊び・手伝いなどの簡単な模倣をする。 (イ) ひとりないし3人で、はう、ころがる、歩・走、跳躍、屈伸などの1,2拍動作を速度を変えて行う。前後に移動したり、回ったりする。</p> <p>(小4) (1)ア 簡単なフォークダンス (ア) エースオブダイヤモンド、きつねとがらう、あんたがたどこさなどをする。 (イ) 1重円・2重円・1列縦隊で、ツーステップ、ボルカステップ、ホップ、バランスなどをする。 (1)イ 表現 (ア) 鳥・植物・行事・物語などから特徴をとらえて簡単な表現をし、よい組合せをつくる。 (イ) 4人ないし6人で歩・走、跳躍、屈伸、回旋、回転などの1,2,3,4拍動作を強度をかえて行う。前後・左右に移動したり、回ったりする。</p> <p>(小5) (1)ア フォークダンス (ア) みんなで楽しく、アメリカンブロムナードなどをする。 (イ) 2重円・対列・放射形で、スキップ、ギャロップ、ウォーキング、ミクサーなどをする。相手と調子を合わせて踊る。 (1)イ 表現 (ア) 自然現象・日常生活事象・音楽・物語などから題を選んで表現し、簡単なまとまりをつける。 (イ) 4人ないし6人で歩・走、跳躍、屈伸、回旋、回転、振動、平均などの1,2,3,4拍動作を、強度を変え、相手と対応して行う。前後、左右、斜めに移動したり、回ったりする。 (ウ) 表現の特徴やよい組みあわせを感じとる。</p> <p>(小6) (1)ア フォークダンス (ア) 郷土の民謡、トロイカ、バージニアリールなどをする。 (イ) 方射形・対列・1重円でスキップ、ランニング、ウォーキング、ギャロップ、スタンプ、日本民謡の手ぶり・足どりなどをする。それぞれの国の踊りの特徴にふさわしく踊る。 (1)イ 表現 (ア) 自然・日常生活事象・音楽・物語などから題を選んで表現し、中心をもつようにまとめる。 (イ) 4人ないし6人で歩・走、跳躍、屈伸、回旋、回転、振動、平均、倒などの1,2,3,4拍動作を強度や連続を変えて相手と対応して行う。前後、左右、斜めに移動したり、回ったりする。 (ウ) 題や内容のえらび方、表わし方、まとめ方などについてよい表現を見分ける。 (エ) 内容にふさわしい伴奏音楽をくふうする(リズム楽器、旋律楽器、歌を歌うなど)。</p>	<p>(低学年) (11) リズミカルな音楽にできるだけ合わせて歩く。 (12) 動物や乗り物などのごく簡単な模倣遊びをする。 (15) 音楽に合わせて歩いたり、走ったりする。 (16) かごめかごめなどの簡単な歌を伴う遊びをする。 (17) 動物や乗り物などの模倣遊びをする。</p> <p>(高学年) (21) 簡単なフォークダンスをする。</p> <p>(中学年) (22) フォークダンスをする。</p>

Table8-5 体育「その他の運動」

昭和31年幼稚園、昭和33年小学校	昭和38年
<p>幼稚園【健康・2. いろいろな運動や遊びをする。】 ○箱車などの乗物で遊ぶ。 ○なわとび・たまなげ・響遊び・鬼遊びなどをする。 ○鈴わり・綱引き・たまなげなど、簡単なゲームをする。</p> <p>(小1) ア すもう……押し出し遊び、片足すもうをする。 イ 鬼遊び……ひとり鬼、場所とり鬼、けん鬼をする。 ウ なわとび……短なわで片足前とび、両足とび、1回旋2跳躍とびをする。長なわで大波小波をする。 エ 水遊び……水中を歩いたり、走ったりするなどの遊びによって水に慣れる。</p> <p>(小2) ア すもう……押し出し遊び、片足すもうをする。 イ 鬼遊び……子ふやし鬼、場所とり鬼、けん鬼をする。 ウ なわとび……短なわでかけ足とび、1回旋1跳躍とびをする。 長なわで回旋とびをする。 エ 水遊び……水中を歩いたり、走ったり、水をかけあつたりして水に慣れる。</p> <p>(小3) ア すもう……中腰の構えで押しあいすもうをする。 イ 鬼遊び……こどり鬼、ともえ鬼、手つなぎ鬼、組み鬼をする。 ウ なわとび……短なわで連続してとぶ。長なわでいろいろの回旋とびをする。 エ 水遊び……顔を水につけ、目を開き、鼻または口から息をはく。水中じゃんけん、石拾いなどを行い、からだの浮くことを知る。</p>	<p>(低学年) (13) 簡単な鬼遊びをする。 (14) すもう遊びをする。 (15) 水遊びをする。</p> <p>(中学年) (18) こども用の自転車に乗る。 (19) 助けられて、初歩の水泳をする。 (20) 鬼遊びをする。 (21) 片足すもうなどをする。 (23) 綱引きや球入れなどをする。</p> <p>(高学年) (15) なわとびをする。 (17) 初歩の水泳をする。 (18) こども用の自転車に乗る。</p>

<p>(小4)</p> <p>ア すもう……押しと突きを用いてすもうをする。</p> <p>イ なわとび……短なわであやとび、ふたりとびをする。長なわでいろいろな回転とびを行い、どちらからもはいるようにする。</p> <p>ウ 水泳</p> <p>(ア) 面かぶり……顔を水につけ、目を開き、鼻または口から息を吐く。</p> <p>(イ) 浮くこと……沈み方、浮き方、立ち方をする。</p> <p>(ウ) 泳ぎ……ばた足、平体の泳ぎ(犬かき)をする。</p> <p>(エ) 立ち飛び込み……低い台からとび、足から水にはいる。</p>	<p>(22) 綱引きや球入れなどをする。</p> <p>(中学部)</p> <p>(14) なわとびをする。</p> <p>(15) 自転車に乗る。</p> <p>(16) 水泳をする。</p> <p>(20) すもうをする。</p>
<p>(小5)</p> <p>ア すもう……しこ・伸脚・運び足・攻めなどの基本動作をする。</p> <p>押しあい、突きあい、押しと突きを用いたすもうをする。</p> <p>イ 水泳</p> <p>(ア) クロール……伏し浮きでばた足を用いてひと息だけ泳ぐ。</p> <p>(イ) 平泳ぎ……顔を水面に出し、かえる足またはあおり足で泳ぐ。</p> <p>(ウ) さか飛び込み……踏み切って頭から水にはいる。</p>	
<p>(小6)</p> <p>ア すもう……しこ・伸脚・運び足・攻めなどの基本動作を行う。</p> <p>押しあい、突きあい、寄りあいの練習をする。押し・突き・寄りをを用いたすもうをする。</p> <p>イ 水泳</p> <p>(ア) クロール……腕と足の動作を調和的にする。腕で水をかいたときに息を吸う。</p> <p>(イ) 平泳ぎ……主として脚の力で泳ぎ、腕は浮きをとる。</p> <p>(ウ) 潜水……平泳ぎの要領で潜水する。</p> <p>(エ) さか飛び込み……低い台から飛び込む。</p>	

Table8-6 体育(保健)の「健康」に関する内容項目

昭和33年幼稚園、昭和33年小学校	昭和38年
<p>幼稚園</p> <p>【健康-3. 伝染病その他の病気にかからないようにする。】</p> <p>○ハンカチや歯ブラシなどは、自分のものを使う。</p> <p>○予防注射や身体検査を受ける。</p> <p>○身長・体重測定などに関心をもつ。</p> <p>○からだのくあいが悪くなったときは、すぐ教師に知らせ、手当を受ける。</p> <p>【健康-5. けがをしないようにする。】</p> <p>○きり傷やかすり傷など、けがをしたら、すぐに手当を受ける。</p>	<p>(低学年)</p> <p>(16) 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。</p> <p>(17) 病気になったときは、親や先生などの言うことを聞く。</p> <p>(18) いちどにたくさん食べすぎないようにする。</p> <p>(19) よくかんで食べることに慣れる。</p> <p>(20) かびのはえたものや、腐ったものを食べたりしないようにする。</p> <p>(21) 健康診断や予防接種をいやがらずに受けるようにする。</p>
<p>(小1, 2)</p> <p>(1) 運動でけがをしないようにし、からだの清潔に気をつける態度や習慣を養う。</p> <p>イ 運動後、手足を洗い、汗をふく。</p> <p>(1) 運動でけがをしないようにし、からだの清潔に気をつける態度や習慣を養う。</p> <p>イ 運動後、手足を洗い、汗をふく。</p>	
<p>(小5)</p> <p>(1) 健康な生活 身近な日常生活における健康・安全について基礎的な事項を理解させ、これを日常生活において実践する態度や習慣を養う。</p> <p>ア からだや身の回りを常に清潔にすることの必要を知る。</p> <p>イ 立位、座位、歩行などの姿勢について相互に比較しながら、よい姿勢と悪い姿勢に気づくとともに、悪い姿勢のきょう正のしかたを理解する。</p> <p>ウ 激しい運動や長時間の作業などの疲労の状態、各自の睡眠時間などについての経験を通して、休養・睡眠の必要を理解する。</p> <p>エ 運動が健康上必要なこと、自己の健康状態に応じた運動のしかたなどについて理解する。</p> <p>(2) 身体の発達状態や健康状態 自己のからだの発達状態や健康状態について理解させるとともに、日常生活における健康異常の状態について理解させ、健康異常に注意する態度を養う。</p> <p>ア 健康診断の結果に基づいて、自己の身長・体重・胸囲・座高を知り、また、他人や同年齢の者と比較し、自己のからだの形体的な発達状態を知る。</p> <p>イ 健康診断の結果に基づいて、自己の視力・聴力の状態、疾病異常の有無などの健康状態について知り、進んで治療を受けたり、健康をそこなわないように注意したりすることの必要に気づく。</p> <p>ウ 肺活量・背筋力・握力・基礎的運動能力などの測定の結果に基づいて、自己のからだの機能の現状を知り、運動がこれらの機能の向上に役だつことに気づく。</p> <p>エ 健康異常の状態にあるときは、顔色が悪くなったり、気分が悪くなったり、食欲がなくなったり、頭痛がしたりすることなどを知り、また、その場合には、体温・脈はく・呼吸などに変化が起ることもあることについての理解を深める。さらに健康異常の場合は、進んで処置を受けるようにする。</p>	<p>(中学年)</p> <p>(24) からだのよごれに気をつけ、手足や顔などを清潔に保つ。</p> <p>(27) 好ききらいをしないで何でも食べるようにする。</p> <p>(25) 健康診断に関心をもつようにする。</p> <p>(26) けがや病気のとき、すぐ手当を受けるようにする。</p> <p>(28) 外出から帰ったときなどにくあいをする。</p> <p>(29) 予防接種をいやがらずに受けるようにする。</p> <p>(高学年)</p> <p>(23) 身体や身の回りの清潔に気をつけるようにする。</p> <p>(24) 暑さ寒さに気をつけるようにする。</p> <p>(25) 疲れたときなどには適当な休養をとるようにする。</p> <p>(26) 健康診断のたいせつなことを知り、病気があつたら治療を受けるようにする。</p> <p>(27) 発熱、吐きけ、頭痛など、からだの調子の悪いときには、すぐ親や先生に話そうにする。</p> <p>(28) 食べすぎや寝冷えなどをしないように気をつける。</p> <p>(29) うつる病気とうつらない病気のあることを知り、進んで予防接種を受けるようにする。</p>
<p>(小6)</p> <p>(1) 病気の予防 日常かかやすい病気の症状とその予防のしかたについて理解させる。</p> <p>ア かぜの症状や原因について知り、その予防に努める。</p> <p>イ インフルエンザの症状や感染経路を知るとともに、その予防には、うがいをしたり、患者に近づかないことなどが必要であることを知る。</p> <p>ウ 回虫病、十二指腸虫病の症状について知るとともに、その感染経路についての理解を深め、その予防に注意し、定期的に検便を受け、虫卵があつたときは、駆虫に努めるようにする。</p> <p>エ 白せん、かいせんなどの皮膚病の症状や感染経路を知り、その予防には、からだや衣服の清潔がたいせつであることを知る。</p> <p>オ トラホームの症状や感染経路について知り、その予防に努める。</p> <p>カ 食中毒の症状やおもなる原因について知るとともに、その予防には、ねずみやごきぶり(あぶら虫)の駆除、食物の保存に注意すること、加熱して食べるなどが必要であることを知る。</p> <p>キ 赤痢の症状を知るとともに、消化器系の伝染病の予防には、下水やふん便の完全な処理、なま水やなまものを飲食しないこと、はえの発生の防止や駆除など、いろいろな方法があるが、日常生活において手をよく洗うことや食物の清潔に注意することが最もたいせつであることを知る。</p> <p>ク 結核については、発病についても自覚症状のほとんどないことや、その予防には、定期的な健康診断を受け、その結果に従って適切な処置を受けることが必要であることを知る。なお、自然陽転者は、約1か年、日常生活において特に栄養や休養に注意しなければならないことを知る。</p> <p>ケ 伝染病の発生状態などから、伝染病の予防のために、予防接種が必要であることを知るとともに、定期的に受けなければならない予防接種の種類を知る。</p>	<p>(中学部)</p> <p>(1) 進んで身体および身の周りの清潔に気をつける。</p> <p>(2) 暑さ寒さに気をつけ、簡単な処置をとる。</p> <p>(3) 疲れたときなどには、適当に休養をとる。</p> <p>(4) 健康診断のたいせつなことを知り、悪いところは進んで治療を受けるようにする。</p> <p>(5) 発熱や吐きけ、頭痛などの調子の悪いときは、様子を正しく訴える。</p> <p>(6) 簡単なけがや生理の処置を自分でする。</p> <p>(7) 病気にならないように食べ物や過労などに気をつける。</p> <p>(8) 予防接種の意義を知り、進んで予防接種を受ける。</p>

Table8-7 体育(保健)の「安全」に関する内容項目

昭和 31 年幼稚園、昭和 33 年小学校	昭和 38 年
<p>幼稚園</p> <p>【健康-3. 伝染病その他の病気にかからないようにする。】</p> <p>○指やおもちゃなどを口に入れない。</p> <p>○ほこりやごみの多い所で遊ばない。</p> <p>【健康-4. 設備や用具をたいせつに扱い、じょうずに使う。】</p> <p>○運動の設備や用具の使い方を守る。</p> <p>○いろいろな遊具をいためないうに使う。</p> <p>○いろいろな遊具を分け合って使う。</p> <p>○使用した用具や遊具は、きめられたとおり始末する。</p> <p>【健康-5. けがをしないようにする。】</p> <p>○遊び場や遊び方のきまりを守って危険を防ぐ。</p> <p>○ガラスの破片やこわれた道具など危険な物があったら、おとなに知らせる。</p> <p>○きり傷やかすり傷など、けがをしたら、すぐに手当を受ける。</p> <p>(小1,2)</p> <p>(1) 運動でけがをしないようにし、からだの清潔に気をつける態度や習慣を養う。</p> <p>ア 運動をする場所の小石や危険物を取り除く。</p> <p>(小3,4)</p> <p>(1) 健康・安全に注意して運動を行う態度や習慣を養う。</p> <p>ア 運動をする場所の危険物を取り除き、安全に整備する。</p> <p>イ 用具の破損に注意する。</p> <p>ウ 軽い服装で運動をする。</p> <p>エ つめをいつも短く切っておく。</p> <p>オ 準備運動・整備運動をする。</p> <p>(小6)</p> <p>(2) 傷害の防止 けがややけどの原因とその防止について理解させ、簡単な応急手当ができるようにする。</p> <p>ア 交通事故、遊びや運動の事故、その他日常生活における事故の原因と予防のしかたについて知り、また安全についての規則を理解し、必要に応じて安全についてのきまりをつくる。</p> <p>イ やけどの原因と予防のしかたを知る。</p> <p>ウ すり傷、切り傷の手当や簡単な止血法、ほろたいの簡単なしかたおよびやけどの簡単な手当について理解するとともに、それに必要な技能を養う。</p>	<p>(低学年)</p> <p>(22) 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。</p> <p>(23) 遊びや運動のとき、おしたり、ついたり、わるふざけをしないようにする。</p> <p>(24) マッチや刃物など身近にある危険なものなどがわかる。</p> <p>(中学年)</p> <p>(30) 遊びや運動のとき、おしたり、ついたり、わるふざけをしないようにする。</p> <p>(31) 遊びや運動する場所の小石や危険物を取り除くようにする。</p> <p>(高学年)</p> <p>(30) あぶない遊びや人に危害を加えるようなことをしないようにする。</p> <p>(31) 運動用具の破損に注意し、危険が起らないようにする。</p> <p>(中学部)</p> <p>(9) 運動器具の使い方や遊び方を知り、けがのない安全な生活を送る。</p>

Table9 職業・家庭の「職業」に関する内容項目

昭和 31 年幼稚園、昭和 33 年小学校・中学校	昭和 38 年職業	関連のある「精薄教科」
<p>(幼稚園)</p> <p>【社会2. 仕事をする。】</p> <p>○仕事を熱心にする。</p> <p>○仕事をくふうしてする。</p> <p>○仕事を完成する。</p> <p>○仕事をやりそこねたら、またやりなおす。</p> <p>○進んで仕事を手伝う。</p> <p>(小学校)</p> <p>【道徳】</p> <p>(1) 生命を尊び、健康を増進し、安全の保持に努める。</p> <p>(2) 自分のことは自分でし、他人にたよらない。</p> <p>(3) 服装、言語、動作など時と場に応じて適切にし、礼儀作法を正しくする。</p> <p>(10) 正直でかげひななく、真心を持った一貫性のある行動をする。</p> <p>(12) 正しい目標の実現のためには、困難に耐えて最後までしんぼう強くやり通す。</p> <p>(26) 互に信頼しあい、仲よく助けあう。</p> <p>(28) 人の立場を理解して、広い心で人のあやまちも許す。</p> <p>(29) 規則や、自分たちで作る決まりの意義を理解し、進んでこれを守る。</p> <p>(31) 勤勞の専さを知るとともに、進んで力を合わせて人のためになる仕事をする。</p> <p>(中学校)</p> <p>【道徳】</p> <p>1(2) 正確適切な言葉づかいや能率的な動作ができるように努めよう。</p> <p>1(5) 仕事を進んで行い、根気よく最後までやりぬく態度や習慣を身につけよう。</p> <p>2(5) あやまちは率直に認め、失敗にはくじけないようにしよう。また、他人の失敗や不幸には、つとめて暖かく励ましをおくろう。</p> <p>3(2) お互に信頼しあい、決まりや約束を守って、集団生活の向上に努めよう。</p> <p>【特別教育活動】</p> <p>進路指導</p> <p>(1) 自己の個性や家庭環境などについての理解</p> <p>(2) 職業・上級学校などについての理解</p> <p>(3) 就職(家事・家業従事を含む)や進学についての知識</p> <p>(4) 将来の生活における適応についての理解</p>	<p>1 個人や共同の作業や実習を通し、次のような内容について指導する。</p> <p>(1) 働くことに関心を持ち、進んで仕事に参加する。</p> <p>(2) 物を作ったり、作業を完成したりすることの喜びを味わい、仕事への自信を高める。</p> <p>(3) 自分が働くことが人の役にたつことを知る。</p> <p>(4) 仕事の内容と自分の分担する役割がわかる。</p> <p>(5) 人の仕事にむやみに手だしや口だしをしないようにする。</p> <p>(6) リーダーの指示や仕事のきまりなどをよく守る。</p> <p>(7) 仲間とよく協力する。</p> <p>(8) むやみに他人の失敗や過失をとがめないようにする。</p> <p>(9) 仕事をかかってに始めたり、無断で作業場を離れたりしないようにする。</p> <p>(10) 根気よく仕事を終わるまでやる。</p> <p>(11) ふざけたり、むだ話をしないようにする。</p> <p>(12) 失敗や過失などはかくさずすぐに報告する。</p> <p>(13) わからないことはよく聞きだす。</p> <p>(14) 失敗や過失はくり返さないように気をつける。</p> <p>(15) ことばや動作、服装などに気をつける。</p> <p>(16) 作業場に無断ではいったり、使い方のわからない道具や機械、材料などをかかってにいじったりしないようにする。</p> <p>(17) 危険な場所や物などに注意する。</p> <p>(18) 故障や危険な状態を発見したらすぐ報告する。</p> <p>(19) 常にからだの調子に注意する。</p> <p>(20) 休み時間の意味を知り、有効に使う。</p> <p>2 地域や学校の実情、生徒の実態等に応じて、次の第1項に述べるような作業のうちから、最も適当と考える種目を選び、実習を中心にして、単なる技能の習熟にかたよらないよう留意し、特に下記の第2項に掲げる事項について指導する。</p> <p>(第1項)</p> <p>(1) 飼育・栽培</p> <p>(2) 農林・水産加工</p> <p>(3) わら加工</p> <p>(4) 紙加工</p> <p>(5) 木・竹材加工</p> <p>(6) 金属加工</p> <p>(7) 石材加工</p> <p>(8) 粘土・セメント加工</p> <p>(9) 印刷・製本</p> <p>(10) 家事手伝い</p> <p>(11) 調理</p> <p>(12) 手芸・裁縫</p> <p>(13) その他</p> <p>(第2項)</p> <p>(1) 作業の準備、あと始末、計画など。</p> <p>(2) 道具・機械・材料等の正しい使い方(手入れ、管理、修理などを含む。)</p> <p>(3) 道具・機械・材料等の名称や種類など。</p> <p>(4) 作業に関連する通信・伝達・運搬・売買・記帳・計算・諸届けなどの実務。</p> <p>(5) 作業に関連する諸施設の利用。</p> <p>(6) 勤勞、賃金、生計などについての基礎的知識。</p> <p>(7) 作業に関連する用語。</p> <p>(8) 実習する場合の心得など。</p> <p>(9) その他</p>	<p>家庭</p> <p>社会</p> <p>社会</p> <p>国語</p> <p>社会</p> <p>体育</p> <p>家庭</p> <p>図画工作</p> <p>図画工作</p> <p>図画工作</p> <p>国語</p> <p>社会</p> <p>数学</p>

●「Ⅲ『生活科』の新設に伴う各教科の変化」の新旧表

昭和38年	昭和46年	昭和38年	昭和46年	
<p><b>基本的な生活習慣</b></p> <p>家庭低(8) 食前に手を洗う。中(7) 食前には必ず手を洗う。</p> <p>家庭低(2)オ、中(1)オ、高(1)ク(あいさつ)</p> <p>家庭低(6) なるべくこぼさないようにして食べる。低(9) さじ、はしなどがだいたい使える。中(5) よくかんで、こぼさないように食べる。中(8) さじ、はしなどが使える。</p> <p>家庭低(7) なるべく好ききらいをしないようにする。中(6) なるべく好ききらいをしない。</p> <p>体育中(27) 好ききらいをしないで何でも食べるようにする。</p> <p>家庭高(27) 食事の準備、あとかたづけなどの手伝いをする。</p> <p>家庭低(10) 食事の途中で遊ばないようにする。中(9) 行儀よく食べる。高(6) 作法を守って楽しく食事をする。</p> <p>理科高(6) 食べ物には、いろいろな種類があることを知る。</p> <p>家庭低(12) 排便のしまつがだいたいできる。低(13) できるだけ便所をよこさない。</p> <p>家庭低(15) 用便後、手を洗う。中(11) 用便後必ず手を洗う。</p> <p>国語低(3)ア、中(2)エ、高(2)イ(標識)</p> <p>家庭低(14) 戸を締めて用便をする。中(10) 便所へはいるとき、ノックをして戸をあけ、きちんと締める。</p> <p>家庭低(17) ひとり寝る。</p> <p>家庭低(18) 寝まきをかえて寝る。</p> <p>家庭低(20) 寝る前に便所へ行く。中(14) 寝る前や夜中にひとり寝所へ行く。</p> <p>国語低(2)オ、中(1)オ、高(1)ク(あいさつ)</p> <p>家庭低(16) 早寝・早起きをする。中(12) 早寝・早起き、ひとり寝などができる。</p> <p>家庭高(13) なるべく自分で寝まきやふんどのあけおろしをする。</p> <p>家庭低(21) 朝晩、歯をみがく。低(22) 顔を洗う。中(15) 朝、晩の歯みがき、洗面を必ずする。高(11) ていねいに歯みがきや洗面をする。</p> <p>家庭低(23) 手足がよごれたら洗い、ぬれたらふくようにする。中(16) 手足がよごれたら洗い、ぬれたらふく。高(12) 手足をきれいに洗ったりふいたりする。</p> <p>体育低(16) 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。中(24) からだのよごれに気をつけ、手足や顔などを清潔に保つ。高(23) 身体や身の回りの清潔に気をつけるようにする。</p> <p>家庭低(24) 鼻じるが出たらかむ。中(17) 鼻じるが出たらすぐかむ。高(13) 鼻じるが出たら、すぐきれいかむ。</p> <p>家庭高(18) いつもハンカチ、はな紙などを忘れないようにする。高(14) ハンカチ、はな紙などを忘れないようにする。</p> <p>家庭高(17) ふろでからだを洗ったり、ふいたりする。</p> <p>家庭高(19) 髪をとりたり、洗ったりする。</p> <p>家庭高(15) 自分で散髪にいったり、髪の手入れをしたりする。</p> <p>社会低(6) 皆とついでに簡単なあとかたづけをする。</p> <p>家庭低(27) できるだけ、使ったものにあとかたづけをする。中(23) 使ったものにあとかたづけをする。</p> <p>家庭低(11) 洋服、ねまき、シャツなどの、簡単な衣服の着脱をする。中(1) 衣服の着脱をする。高(1) 衣服の着脱をきちんとする。</p> <p>家庭低(2) 脱いだものをだいたいたむ。中(2) 脱いだものをたむ。</p> <p>家庭高(5) 運動や作業にあふさわしい服装をする。</p> <p>家庭高(2) 下着のとりかえや、自分の衣服のしまつをする。</p> <p>家庭高(3) ほころびやよごれに注意する。</p> <p>家庭低(4) はきものがはける。高(4) はきものをきちんととく。</p> <p>家庭高(4) くつを左右を区別し、かかとを</p>		<p>低(1) 食前に手を洗う。</p> <p>低(2) 食前食後のあいさつをする。①</p> <p>低(3) はし、さじなどが使え、こぼさないように食べる。</p> <p>低(4) 好き、きらいをしないで食べる。</p> <p>中(1) 食卓をふいたり、食器を並べたりなどする。</p> <p>高(1) 簡単な食事の準備やあとかたづけをする。②</p> <p>中(2) 主食と副食とを切り合わせて食べる。③④</p> <p>中(3) 行儀よく食べる。</p> <p>高(2) 食べ物や調味料の種類がわかる。</p> <p>高(3) 好ききらいをせずに食べると、からだによいわけがわかる。⑤⑥</p> <p>低(5) 男女の便所の区別がわかる。⑦</p> <p>低(6) ひとり用便をたす。</p> <p>低(7) 用便後、手を洗う。</p> <p>中(4) 便所の標識がわかる。</p> <p>中(5) 便所へはいるときはノックをし、戸をしめて用をたす。</p> <p>中(6) 用便後、服装を整える。⑧</p> <p>高(4) 自分の家や学校以外の便所もひとりで使う。</p> <p>低(8) 寝まきに替えて、ひとり寝る。</p> <p>中(8) ひとり寝まきに着替える。</p> <p>低(9) 寝る前に用便に行く。</p> <p>低(10) 朝のあいさつや寝る時のあいさつをする。⑨</p> <p>中(7) きまった時刻に寝起きする。</p> <p>高(5) 自分のふんどの上げおろしをする。</p> <p>低(11) 朝晩歯をみがき、洗面をする。</p> <p>高(6) 歯みがきの必要わけがわかる。⑩⑪</p> <p>低(12) 手足がよごれたら洗い、ぬれたらふく。</p> <p>低(13) 鼻じるが出たらかむ。</p> <p>低(15) いつもハンカチ、はな紙などを持っている。</p> <p>中(9) 浴槽(はくそう)にはいる前に、股間(かん)や手足などを洗う。</p> <p>中(10) ひとり入浴し、自分でからだを洗う。</p> <p>高(7) 湯かげんをみてから、浴槽(そう)にはいる。⑫</p> <p>中(16) ひとり髪をとく。</p> <p>高(8) ひとり髪を洗う。</p> <p>高(17) ひとり散髪に行く。</p> <p>高(9) 入浴後、用具のあとかたづけなどをする。⑬</p> <p>高(10) 公衆道徳を守って公衆浴場を利用する。⑭⑮</p> <p>高(11) 石けんを使うわけがわかる。⑯⑰</p> <p>低(14) 簡単な衣服の着脱をする。</p> <p>中(11) 脱いだ衣服をたたむ。</p> <p>中(12) 運動や作業などのときは、きめられた服装をする。</p> <p>高(12) ぞうりなど、衣服の各部の名称がわかる。⑱⑲</p> <p>高(13) 自分の衣服の始末をする。</p> <p>高(14) 衣服のよごれやほころびに気づいて、替替える。</p> <p>高(15) 寒暖、天候に合わせて衣服を調整する。⑳</p> <p>低(10) 運動くつなどをひとりではく。</p> <p>中(13) くつを左右を区別してはく。</p>	<p><b>健康・安全</b></p> <p>体育高(27) 発熱、吐きけ、頭痛など、からだの調子の悪いときには、すぐ親や先生に話すようにする。</p> <p>体育中(28) 外出から帰ったときなどにうがいをする。</p> <p>体育低(21) 健康診断や予防接種をいやがらずに受けるようにする。中(25) 健康診断に関心をもちようにする。中(29) 予防接種をいやがらずに受けるようにする。高(26) 健康診断のたいせつなことを知り、病気があつたら治療を受けるようにする。高(29) うつる病気がうつらない病気のあることを知り、進んで予防接種を受けるようにする。※体育中(8) 予防接種の意義を知り、進んで予防接種を受ける。</p> <p>※体育中(6) 簡単なけがや生理の処置を自分でする。</p> <p>体育低(22) 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。</p> <p>※体育中(6) 簡単なけがや生理の処置を自分でする。</p> <p>家庭低(28) 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。中(24) 電気器具、ガスのせん、マッチ、刃ものなどの取り扱いの危険なことがわかり、かかってに触れないようにする。</p> <p>高(21) 家庭内にあるいろいろな危険物の取り扱いに注意し、危険な場合は家族に知らせる。</p> <p>体育低(24) マッチや刃物など身近にある危険なものなどがわかる。</p> <p>家庭低(31) 家の内外の危険な場所を遊ばないようにする。中(26) 家の内外の危険な場所がわかり、また、それに気をつけるようにする。</p> <p>社会低(15) 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。</p> <p>社会低(16) 踏切や横断歩道、プラントホーム、川、用水池などの通学途上にある危険な場所の気をつける。</p> <p>社会高(6) 悪い遊びや危険な遊びをしないようにする。</p> <p>体育低(23)中(30) 遊びや運動のとき、おしたり、ついたり、わるふざけをしないようにする。高(30) あぶない遊びや人に危害を加えるようなことをしないようにする。</p> <p>社会中(17) 道を歩く、右側を歩く、信号に従うなどの交通規則を守る。</p> <p>社会高(16) 日常生活に関係の深いいろいろな交通標識を知る。</p> <p>社会高(17) いろいろな交通規則を正しく守る。</p> <p>社会中(3) 簡単な遊びなら担任がいなくても自分たちで遊べる。</p> <p>社会中(4) 簡単な遊びのルールがわかる。</p> <p>体育低(14) すもう遊びをする。中(21) 片勝負などをする。</p> <p>国語低(3)エ 絵合わせや簡単なかるた遊びをする。中(2) かかるた遊びや文字遊びをする。</p> <p>体育低(23) 綱引きや球入れなどをする。</p> <p>中(22) 綱引きや球入れなどをする。</p> <p>社会高(12) 仲間にはいれない友だちもいっしょに遊んでやる。</p> <p>社会高(11) ルールを守って皆とついでに遊ぶ。</p>	<p>低(1) けがをした時は、親や担任に告げる。中(1) 腹痛、歯痛などを親や先生に告げる。中(2) 外から帰った時やかぜをひいた時は、うがいをする。</p> <p>高(1) 友だちがけがをしたり、からだの異常なときは、親や教師に告げる。</p> <p>高(2) 保健室を利用する。</p> <p>高(3) 健康診断や予防接種の必要わけがわかる。⑳㉑</p> <p>高(4) へやの換気や採光に注意する。㉒</p> <p>高(5) 生理の時は親や教師に告げ、処置する。㉓</p> <p>低(2) 鉛筆のキャップや硬貨などを口や耳に入れない。</p> <p>低(3) ガスのせん、マッチ、刃物などの危険なものにさわらない。</p> <p>高(6) ガラスの破片などの危険物を取り除く。</p> <p>高(7) 電気器具、ガス栓(せん)、マッチ、刃物などを安全に取り扱うことになれる。</p> <p>低(4) 注意に従って、家や学校の内外の危険な場所を遊ばない。</p> <p>高(8) 交通のひんばんなら道路、工事場、用水池などの危険な場所では遊ばない。</p> <p>低(5) 知らない人についていけない。㉔</p> <p>中(3) 物を投げたり、高いところへ登るなど、危険な遊びをしない。</p> <p>中(4) 階段やストーブのそばで悪ふざけをしない。</p> <p>高(9) 道徳の時は、進んで親や先生の指示に従う。㉕</p> <p>低(6) 道路を歩くときは、自動車に気をつける。</p> <p>中(5) 中(5) 道路は右側を歩き、歩道のある場合は歩道を歩く。</p> <p>中(9) 交通信号の見方がわかり、信号に従う。㉖</p> <p>中(6) 道路を何人かで歩く時は、横に長く並んだり、ふざげたりしない。㉗</p> <p>中(7) 道路を横断する時は、右左をたしかめ、手をあげてわたる。㉘</p> <p>中(8) 道路を横断する時は、横断歩道や歩道橋をわたる。㉙</p> <p>中(10) 踏切をわたる時は、右左をたしかめ、警報器のある時は、それに従う。㉚</p> <p>中(11) 道路へ急に飛び出さない。㉛</p> <p>中(12) 停車中の自動車にはいりこむなどのいたずらをしない。㉜</p> <p>高(10) 「通行止」「横断禁止」「危険」などの標識がわかり、指示を守る。</p> <p>低(1) 担任の指導で、友だちと簡単な遊びをする。</p> <p>低(2) 順番とか交替とかの意味がわかり、わがままをいわないで遊ぶ。</p> <p>高(5) 共同の道具をたいせつにし、ゆずりあって使う。</p> <p>低(4) おもちゃなど身近にある物で遊ぶ。㉝</p> <p>中(1) 簡単な遊びなら、友だちといっしょに遊ぶ。</p> <p>中(2) ごっこ遊びや簡単なルールのある遊びをする。</p> <p>中(3) じゃんけんをする。㉞</p> <p>低(3) すもう、かけっこなどの勝ち負けがわかる。</p> <p>中(4) 玉入れやカルタとりなどで勝ち負けがわかる。</p> <p>高(1) テレビ、ラジオの番組を選んで視聴する。㉟</p> <p>高(2) 自分で遊びを選ぶ。㊱</p> <p>高(3) 仲間にはいれない友だちもいっしょに遊んでやる。</p> <p>高(4) グループを作り、ルールを守って遊</p>

<p>簡単ないはく。 家庭低(26) できるだけ、はきものをそろえるようにする。中(21) はきものをそろえてあがる。</p>	<p>中(14) はきものをそろえて上がる。</p>		<p>ぶ。 高(6) 自分で簡単な遊具を作って遊ぶ。</p>
<b>交際</b>			
<p>社会低(2) 自分の鉛筆やノート、かばんなどがわかる。 社会低(3) 自分の帽子や洋服、くつなどがわかる。 社会低(13) 帽子やかさ、かっぱ、作業衣などをきめられた場所におく。 社会高(9) 机やいす、戸だななどを整とんする。 家庭高(20) 自分の持ち物をできるだけ整とんする。</p>	<p>低(17) 自分の帽子、洋服、くつ、かばんなどがわかる。  中(15) 帽子、洋服、かばん、くつなどをきまった所に置く。 高(16) 自分の持ち物を整とんする。</p>	<p>国語低(2)力 自分の名まえ、学校や担任の名まえを言う。 国語低(2)キ 名まえを呼ばれたときには、はっきりと返事をする。 国語中(1)キ 自分の親などの名まえや住所、学級や学校や担任の名まえを言う。高(1)ケ 自分の住所、氏名、年令などを正しく言う。 社会低(9) 担任の先生や自分の組の友だちがわかる。低(10) 自分の学校の校長先生がわかる。中(11) 学校の先生や校務員など関係のある人がわかる。</p>	<p>低(1) 必要な時に、自分の名まえ、担任の名まえを言う。 低(2) 名まえを呼ばれたら、はっきり返事をする。  中(1) 必要な時に、住所や親の名まえを言う。  中(2) 自分の学校の先生、親せきの人、近隣の人などがわかる。</p>
<p>昭和 38 年 国語低(2)オ 身近な人に、ごく簡単な日常のあいさつをする。中(1)オ 身近な人に簡単な日常のあいさつをする。高(1)ク 簡単な日常のあいさつをする。 国語低(2)ク 目の前にあるものについて、担任や友だちなどと話す。 国語低(2)ケ 見たこと、聞いたこと、遊んだことを担任や友だちなどと話す。 国語中(1)コ 身近な経験について、家の人や担任や友だちなどに話す。 家庭高(29) 人の来訪が告げられる。 国語高(1)ス (来客の応待) 国語高(1)ノ (電話) 社会高(4) 友だちの過失やあやまちをむやみにとがめないようにする。 社会高(5) あやまちをしたらわびるようにする。 国語高(1)シ 人に物事を頼むとき、ことわるとき、あやまるときなどに適切なことばを使う。 社会中(16) 簡単な約束なら守るようにする。</p>	<p>昭和 46 年 低(3) 身近な人に「おはよう」「さよなら」などのあいさつをする。㊦ 中(3) 身近な人に簡単な日常のあいさつをする。㊦ 低(4) 聞かれれば、見たこと、聞いたこと、遊んだことなどを話す。 中(4) 見たこと、聞いたこと、遊んだことを家の人、先生、友だちなどに話す。 高(1) 見たこと、聞いたこと、遊んだことを家の人、先生、友だちなどと話し合う。 中(5) 人の来訪を先生や家の人に告げる。 高(2) 電話や来客があった時は、取り次ぎや簡単な応対をする。 高(3) 友だちのあやまちをむやみにとがめない。 高(4) 「ありがとう」「ごめんねさ」などを適切に言う。㊦ 高(5) 年賀状、礼状などの手紙を出す。◇ 高(6) 友だちとの約束を守る。</p>	<p>昭和 38 年 社会中(19) 乗り物の乗り降りは順序を守る。車内で騒いだり、窓から頭や手を出したりしないようにする。 社会低(5) 落とし物を拾ったら届ける。 社会中(21) 公園や遊園地などでのきまりを守る。 社会高(20) 公園や遊園地などの公共の施設をたいせつに取り扱う。</p>	<p>昭和 46 年 中(5) 順序を守って乗り物の乗り降りをする。 中(7) 落し物を拾った時は、親や先生に届ける。 高(4) 公園や遊園地などのきまりを守る。 高(5) 火災報知器や非常電話などをいたずらしない。◇ 高(6) 貴重品や書類に触れたり、持ち出したりしない。◇</p>
<b>金銭</b>			
<p>役割(低学年は、手伝い・仕事・役割) 社会高(8) 給食の簡単な手伝いやへへのそうじなどを皆で分担し合っている。高(15) 給食の手伝いや教室内外のそうじなど進んで皆と一しょにする。 社会低(8) 皆と一しょに簡単なあとかたづけをする。 家庭低(27) できるだけ、使ったものあとかたづけをする。中(23) 使ったものあとかたづけをする。 社会高(13) 学芸会や運動会などの学校行事に進んで参加する。 社会高(14) 誕生会や学芸会、運動会などで使っているものを協同で作る。 社会高(31) 地域の祭りやその他の行事などに関心を持つ。  社会高(9) いろいろな係りの役割がだいたいわかる。 社会高(14) きめられた係りの仕事をきちんとする。 社会高(6) 学級での当番や係りの仕事などを進んでする。 社会高(7) 分担した作業などを最後までやりとげる。</p>	<p>低(1) 給食のときに、食器を並べるなどの手伝いをする。  低(3) 学習用具や遊び道具などのあとかたづけをする。㊦ 低(4) 誕生会、遠足、運動会などに参加する。 中(1) 運動会、学芸会などに参加する。 高(1) 運動会や学芸会などで、先生の手伝いをする。 中(3) 誕生会や学芸会などで、簡単な役割を果たす。 高(2) 地域の子ども会や祭りなどの行事に参加する。 高(4) 先生の助けを借りて、誕生会や学芸会などで司会などの役割を果たす。 低(2) 生草や新聞を持ってくるなどの手伝いをする。㊦ 低(5) あいさつの発令かけや黒板ふきなどの係り活動をする。㊦ 中(2) 教材配りや給食運びなどの係り活動をする。 高(3) 日直、給食当番、そうじ当番などの係り活動をする。 中(4) 簡単な作業を、みんなで一しょにする。 高(5) 簡単な作業を分担する。</p>	<p>社会中(23) きまった額の簡単な品物なら商店に行つて買うことができる。 算数中(8) きまった値段の簡単な買い物ができる。 社会中(27) 簡単な買い物をする。 算数高(8) 定価表が読めて、簡単なおつりのある買い物などができる。 社会中(24) むだ使いせず、ほしいものがあるときにはがまんする。 社会中(25) お金をたいせつに取り扱う。 社会高(26) 学用品などの値段がだいたいわかる。 社会高(28) ほしい物や必要な物を買うために貯金をすることを覚える。</p>	<p>低(1) 買い物には、おかねが必要なことがわかる。 中(1) 「これ」、「ください」など、買い物に必要な簡単なことばを使う。 高(1) 「いくら」、「高い」、「安い」、「おつり」など買い物に必要なことばを使う。 低(2) 毎月の諸会費をまわちがやくに任せておいたずらしない。◇ 中(2) 「10円」、「50円」、「100円」などの貨幣の種類がわかる。◇ 高(2) 1,000円以下の貨幣や紙幣の種類がわかる。◇ 中(3) 小額で、きまった額の買い物なら、ひとりでする。 高(3) 簡単なおつりのある買い物をする。  低(3) もらったお年玉やこづかいをたいせつにする。 中(4) おかねをたいせつに扱う。 高(4) 学用品などのおよその値段がわかる。 高(5) こづかいを自分で考えて使う。 高(6) 簡単な自動販売機を利用する。◇ ㊦</p>
<b>自然</b>			
<p>手伝い・仕事(中学年・高学年)</p>		<p>理科低(2)ウ 木の葉や落ち葉を拾って、木の葉遊びや葉並べなどをして、葉や葉の色・形・大きさなどに関心をもつ。中(2)ウ 木の葉や落ち葉などを拾い、それらを使って木の葉遊びをくふうしたり、草笛つくりや葉並べなどをして、葉・茎・葉の色や形などに気づく。 理科低(2)エ ばった、せみ、かたつむりなどの親しみやすい動物をさがしたり取ったりして、その色や形、運動のしかたなどに気づく。中(2)エ ばった、せみ、かたつむりなどの親しみやすい動物をさがしたり、取ったりして、その住む場所や活動の様子などに関心をもつ。高(2)イ 田畑の虫を観察したり、採集したりして、住んでいる場所や活動</p>	<p>低(1) 草摘み、木の葉拾い、落ち葉拾いなどをして遊ぶ。 中(1) 草花、木の葉、落ち葉など、摘んだ物、拾った物を使って遊ぶ。  低(2) あり、ちょう、かたつむりなどをさがしたり、見たりして遊ぶ。 中(4) 身近にいる昆虫(こんちゅう)、魚貝などを、見たり取ったりする。 高(2) 身近にいる昆虫(こんちゅう)、魚、小鳥などを飼育し、観察する。</p>



<p>国語中(1)× 担任からの簡単な伝言を家の人などに伝える。      国語高(1)セ 簡単な伝言なら正しく伝える。      家庭中(22) できるだけ戸のあけ締めや戸締まりに気をつける。高(19) 戸のあけ締めや戸締まりに気をつける。      社会中(6) 給食の簡単な手伝いやへやのそうじなどを皆で分担し合っている。高(15) 給食の手伝いや教室内外のそうじなど進んで皆といっしょにする。      家庭中(30) はたき、ほうき、ぞうきんなどを使ってよごれたところをきれいにする。高(26) はたき、ほうき、ぞうきんなどを使って、そうじをする。</p> <p>社会中(1) 友達から借りたクレヨンや絵本、道具などをていねいに扱って必ず返す。      社会中(2) 遊び道具や学習用具、そうじ道具、学級文庫の本など、学級の備品を大切に扱う。      社会低(8) 皆といっしょに簡単なあとかたづけをする。      家庭低(27) できるだけ、使ったもののおかたづけをする。中(23) 使ったもののおかたづけをする。      家庭高(25) ハンカチ、くつ下などの洗たくや、簡単なボタンつけをする。      ※中学園画8 身近な器具や用具などの修理ができる。</p>	<p>中(1) 近所の家や他の教室などへ、頼まれた物を届けたり、取りに行ったりする。      高(1) 近所の家や他の教室などへ伝言に行く。      中(2) はきものの整とんや、窓の開閉などの手伝いをする。      中(3) 簡単なそうじをする。      高(3) きめられた場所のそうじをする。      高(4) そうじ用具、運動用具、図書などの整理整とんをする。      高(2) はがきを裏向きに行くなどのお使いを学ぶ。◇⑩      中(4) 草花や飼っている動物の世話の手伝いをする。      高(5) 草花や飼っている動物の世話をする。      中(5) 仕事に使う簡単な道具や器具の扱いになれる。⑤      高(9) 手伝いや仕事に使う道具や器具になれる。⑤      高(10) 道具や器具をたいせつに扱う。      中(6) 仕事のあとかたづけをする。⑤⑧      高(6) ハンカチやくつ下などの洗たくや簡単なボタンつけをする。      高(7) 修理の手伝いをする。④      高(8) 短時間ならば、ひとりで留守番をする。</p>	<p>の様子を知り、また、飼ったりして、それらの虫の生活について興味を深める。ウ 池や小川(海)で魚・虫・貝などのいろいろな動物を観察し、それらが住んでいる場所や活動の様子について興味を深める。      理科中(1)ア 花だんや植え木ばちなどに作りやすい草花の種子をまいたり、球根を植えたりして、それらの芽ばえや育ち方に<u>関心をもつ</u>。イ まいたり植えたりした種子や球根がよく育つように世話をする。高(1)ア 花だんに球根を植えたり、水栽培などをして、<u>花が咲くまでの様子を観察し、その育ち方などに興味や関心を深める</u>。      理科低(4)イ いろいろな機会を通して、土地には山・丘・川・池・海などのあることを知る。中(4)イ 学校の近くの山・丘・川・池などを観察し、<u>土地には高い所や低い所、水のたまっている所や流れている所などがあることを知る</u>。      理科高(4)オ 太陽は毎日東から出て西にはいることがわかり、<u>これらをもとにして東西南北の方位を知る</u>。      理科低(4)ア、そのときどきの晴、曇、雨などの天気が変わる。中(4)ア 天気には、晴、曇、雨、雪などがあり、また、風の吹く日もあることを知る。高(4)イ 季節によって晴さや寒さに違いのあることを知る。      体育低(20) かびのはえたものや、腐ったものを食べたりしないようにする。      理科低(5)ア 風車を風にあてて回して遊び、そのまわり方を観察する。中(6)ウ せっけんを水に溶かしてせっけん水を作り、シャボン玉を吹いて、その大きさや色に興味をもち、<u>吹き方をくふうする</u>。      理科中(6)ア 木の葉やその他の材料でこまを作り、よく回るようにくふうして遊ぶ。      理科低(5)ウ 磁石を使った遊びなどをして、<u>磁石のはたらきに関心をもつ</u>。中(6)エ 棒磁石やU磁石を使って砂鉄を集めたり、くぎなどをつけたりして、<u>磁石のはたらきに関心をもつ</u>。      理科高(7)イ 紙でつぼうや水でつぼうを作り、<u>玉や水がよく飛ばないようにくふうする</u>。高(7)ウ 糸電話を作って遊び、<u>音が糸を伝わって聞こえることを知る</u>。      理科高(7)エ 虫めがねでものを見たり、<u>虫めがねに光をあてて黒い紙を焦がしたりして、虫めがねのはたらきを知る</u>。      理科低(5)エ 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。中(6)オ はさみ、小刀、ペンチ、くぎぬき、懐中電燈、吸い上げポンプなどのような身近な生活で使われている簡単な器具や道具のはたらきを知り、その扱いに慣れる。</p>	<p>中(2) 草花の球根などを植えて育てる。      高(1) 草花や野菜などを栽培し、観察する。      低(3) 動物園、牧場などで遊ぶ。◇⑩      中(3) 身近にいる小動物をかわいがる。◇      高(3) 蚊やばえなどの害虫を駆除する。◇      低(4) 公園、野山、川、海などで遊ぶ。      低(5) 「お日さま」、「お月さま」、「お星さま」などがわかる。◇      中(6) 太陽、月、星などと昼夜の簡単な関係がわかる。◇      高(8) 太陽の出た方角や月の満ち欠けなどがわかる。      低(6) 晴、雨などの天気が変わる。      中(5) 冬は寒く、夏は暑いなどの季節の特徴がわかる。      高(7) 四季の変化がわかる。      高(5) テレビ、ラジオの天気予報を利用する。◇      高(6) 地震や台風などに関心をもつ。◇      高(4) かびのはえたものや腐ったものがわかる。      低(7) シャボン玉、風車などの遊びをする。      中(7) 紙飛行機、舟、こまなどを作って遊ぶ。      中(8) 磁石、乾電池などを使って遊ぶ。      高(9) 水鉄砲、糸電話、たこなどを作って遊ぶ。      高(10) 虫めがね、乾電池などを使って遊ぶ。      中(9) 電灯のスイッチ、懐中電灯などの扱いになれる。      高(11) 簡単な電機器具などの扱いになれる。</p>
<p>家庭低(32) だまっで遊びにいかないようにする。中(27) 遊びに行くときは家の人に告げる。高(23) 外出する時は、家の人に行きさを告げる。      社会低(14) 始業や終業、給食などの合い図がだいたいわかる。      社会中(15) 学校の日課にそった行動がだいたいできるようにする。高(8) 学校の日課にそって、きまりよく行動する。      社会低(12) 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。      社会低(4) 他人の物をだまっで持っていくかない。      社会高(10) 皆で使う遊び道具や学習用具、そうじ道具や学級文庫の本などの学級の備品を使ったら、正しくもとの位置にもどす。</p>	<p>低(1) きまった通学路で登下校する。◇⑩      中(2) 登下校の時は、道くさや寄り道をしない。◇⑩      高(2) 登下校の時刻を守る。◇⑩      中(1) 外出する時は、家の人に行き先を告げる。      高(1) 外出する時は、行き先、用件、おおよその帰宅時刻を家の人に告げる。      低(2) 始業、終業、給食などの合い図にしたがう。      中(3) 家庭や学校の日課にそった生活をする。      高(3) 集会や校外学習などの時は、集団行動に必要なきまりを守る。◇⑩      低(3) 上げき、下げきを区別する。      低(4) ごみはごみ箱に捨てる。      中(6) 遊具などの時は、ごみの始末を学ぶ。◇⑩      低(5) むやみに他の家や教室にはいらない。◇      低(6) 他人の物や学校の物を無断で持っていくかない。      中(4) 学校の図書やスポーツ用具など、使ったらかならず返す。</p>	<p>体育低(20) かびのはえたものや、腐ったものを食べたりしないようにする。      理科低(5)ア 風車を風にあてて回して遊び、そのまわり方を観察する。中(6)ウ せっけんを水に溶かしてせっけん水を作り、シャボン玉を吹いて、その大きさや色に興味をもち、<u>吹き方をくふうする</u>。      理科中(6)ア 木の葉やその他の材料でこまを作り、よく回るようにくふうして遊ぶ。      理科低(5)ウ 磁石を使った遊びなどをして、<u>磁石のはたらきに関心をもつ</u>。中(6)エ 棒磁石やU磁石を使って砂鉄を集めたり、くぎなどをつけたりして、<u>磁石のはたらきに関心をもつ</u>。      理科高(7)イ 紙でつぼうや水でつぼうを作り、<u>玉や水がよく飛ばないようにくふうする</u>。高(7)ウ 糸電話を作って遊び、<u>音が糸を伝わって聞こえることを知る</u>。      理科高(7)エ 虫めがねでものを見たり、<u>虫めがねに光をあてて黒い紙を焦がしたりして、虫めがねのはたらきを知る</u>。      理科低(5)エ 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。中(6)オ はさみ、小刀、ペンチ、くぎぬき、懐中電燈、吸い上げポンプなどのような身近な生活で使われている簡単な器具や道具のはたらきを知り、その扱いに慣れる。</p>	<p>低(7) シャボン玉、風車などの遊びをする。      中(7) 紙飛行機、舟、こまなどを作って遊ぶ。      中(8) 磁石、乾電池などを使って遊ぶ。      高(9) 水鉄砲、糸電話、たこなどを作って遊ぶ。      高(10) 虫めがね、乾電池などを使って遊ぶ。      中(9) 電灯のスイッチ、懐中電灯などの扱いになれる。      高(11) 簡単な電機器具などの扱いになれる。</p>

昭和 38 年	昭和 46 年
社会のしくみ (低学年・中学年は「社会のしくみ・公共の施設」)	
<p>社会(20) 見学その他の活動を通して、警察署(交番)、郵便局、消防署、病院、駅、デパートなどで働いている人々を知る。</p> <p>社会高(21) 警察や消防署、郵便局、病院、市役所(町・村役場)などのある場所を知り、それらの施設のはたらきなどがたいいわかる。</p> <p>社会高(25) 近くの工場などを見学し、そこで作られている物や働いている人々の活動の様子を知る。</p> <p>社会高(29) 遠足や旅行などの機会を通して、その土地の模様や人々の生活の様子に関心をもつ。</p> <p>社会高(30) 新聞やラジオ、テレビなどを通して社会の大きなできごとなどに関心をもつ。</p> <p>社会高(23) 家族の人の職業などを通して、世のなかにはいろいろな職業があることを知る。</p> <p>※社会中学 22 祝祭日の意味がたいいわかる。</p> <p>社会(22) 近所の商店を見学することなどを通して、そこで売られている品物を知る。</p> <p>社会高(24) いろいろな商店があることを知り、それらの店で売っている品物がたいいわかる。</p>	<p>低(1) いろいろな種類の店があることがわかる。◇</p> <p>中(1) 自分の住んでいる町や村の山、川、海などの様子がわかる。◇</p> <p>高(1) 自分の国の名や、世界のいくつかの国の名がわかる。◇</p> <p>高(2) 都道府県があることがわかる。◇</p> <p>低(2) 電車やバスに乗る時には、切符や定期券の必要なことがわかる。◇</p> <p>中(4) 日常利用しているバスや電車の切符を、ひとりで買う。◇</p> <p>低(3) 通学のバスや電車に乗せてもらえば、目的地で降りる。◇</p> <p>中(5) 通学のバスや電車をひとりで利用する。◇</p> <p>中(6) 自動車や電車には、人を乗せるもの、荷物を運ぶものなどいろいろな種類のあることがわかる。◇</p> <p>低(4) 「おまわりさん」や「郵便やきん」がわかる。③</p> <p>低(5) 救急車や消防車などがわかる。③</p> <p>中(7) 学校や家の近くの交番がわかる。</p> <p>中(9) 救急車や消防車のはたらきがわかる。</p> <p>高(3) 警察、消防署、郵便局、病院、市役所(町、村役場)などのある場所がわかり、そのおよそのはたらきがわかる。</p> <p>高(8) 生活に必要ないろいろな品物が、工場や農家などで作られていることがわかる。</p> <p>中(2) 身近な社会の行事に関心をもつ。</p> <p>高(5) テレビ、ラジオを通して社会の大きなできごとを知る。</p> <p>中(3) 家の人の職業がわかる。</p> <p>高(6) 家族の人の職業などを通して、世の中にはいろいろな職業があることがわかる。</p> <p>中(8) はがきや切手の意味がわかり、ひとりで投函(とうかん)する。◇⑨</p> <p>高(4) 社会の行事や祝祭日などのおよその意味がわかる。④</p> <p>高(7) いろいろな商店で売っているおよその品物がわかる。</p>
公共の施設	
<p>社会高(22) 知った場所なら、ひとりで切符を買い、乗り物に乗って行くことができる。</p> <p>※数学中学 10 簡単なこづかい帳をつけたり、郵便局などで、貯金の出し入れができる。</p>	<p>高(1) なれた交通機関ならば、ひとりで利用する。</p> <p>高(2) 道がわからなくなった時は、交番でたずねる。⑤</p> <p>高(3) 公園や遊園地を利用する。⑥</p> <p>高(4) はがきや切手の種類がわかって、利用する。⑨</p> <p>高(5) 家の人や先生の助けを借りて、郵便局や銀行で貯金をする。④</p> <p>高(6) 公衆電話の扱いになれる。⑥</p>

◆は削除された項目、▲は他教科に移動した項目、◇は新設された項目であることを示す。  
 網掛○数字の項目は本稿本文の記述説明参照項目である。  
 出典 38年指導要領、46年指導要領より作成

Table11 昭和38年と昭和46年の国語の内容項目

	昭和38年	昭和46年	昭和38年	昭和46年
	聞くこと、話すこと（上段：聞くこと、下段：話すこと）		読むこと、書くこと（上段：読むこと、下段：書くこと）	
低	<p>(1)ア 動物、乗り物その他、身近な生活のなかの事物を表わした絵本、写真、模型などを楽しんで見る。</p> <p>(1)イ 友だちといっしょに短い紙しばい、劇、幻燈、放送などをしまいで見たり聞いたりする。</p> <p>(2)ア 担任や友だちなどの話を聞く。</p> <p>(2)イ 話しかけた人のほうを向いて聞く。(一中)</p> <p>(2)ウ 担任などのさしずを聞いて、できるだけそのとおり行動する。</p> <p>(2)エ 絵本、紙しばい、幻燈などを見ながら話を聞く。</p> <p>(1)ウ 紙しばい、劇、幻燈、映画などを見て、おもしろかったことをことばや動作で表わす。</p> <p>(4)エ 絵本などを見て、その内容について話し合う。①</p> <p>(1)オ 話を聞いたり、絵本などを見て、ごっこ遊びや劇遊びをする。</p> <p>(2)オ 身近な人に、ごく簡単な日常のあいさつをする。▲生活</p> <p>(2)カ 自分の名まえ、学校や担任の名などを言う。▲生活</p> <p>(2)キ 名まえを呼ばれたときには、はっきりと返事をする。▲生活</p> <p>(2)ク 目の前にあるものについて、担任や友だちなどと話す。▲生活</p> <p>(2)ケ 見たこと、聞いたこと、遊んだことを担任や友だちなどと話す。▲生活</p> <p>(2)コ 担任などに簡単な依頼や訴えなどをする。</p>	<p>(1) 身近な生活のなかの事物を表わした絵本、写真、模型、短い紙しばい、劇、幻燈、テレビなどを楽しんで見たり聞いたりする。</p> <p>(4) 担任や友だちなどの話や、さしず、説明をまわがいに聞きとる。</p> <p>(2) 絵本、紙しばい、劇、幻燈、テレビ、映画などを見て、おもしろかったことを自由に話す。</p> <p>(3) ごっこ遊びや劇遊びのなかで、自由に話したり聞いたりする。</p> <p>(5) 担任などに簡単な依頼や訴えなどをする。</p>	<p>(3)イ 字と絵の違いがわかる。</p> <p>(3)ウ ひらがなや漢字で書かれた自分の名まえがわかる。</p> <p>(3)ア 身近な生活において、しばしば触れる看板、広告、その他の標識などに注意を向ける。</p> <p>(3)エ 絵合わせや簡単なかるた遊びをする。▲生活</p> <p>(3)オ 自分の名まえをわかる程度に書く。</p> <p>(3)カ 鉛筆やクレヨンなどで簡単な絵日記を書く。◆</p>	<p>(1) 図形や絵などの異同がわかる。◇</p> <p>(2) 文字と絵のちがいがわかる。</p> <p>(3) 自分の名まえの文字がわかる。</p> <p>(4) 絵本、テレビなどに出てくる文字に興味をもつ。</p> <p>(5) しばしば触れる看板、広告その他の標識などに注意する。</p> <p>(6) いろいろな線や形などをなぞったり、書いたりする。◇②</p>
中	<p>(1)ウ 簡単な放送や録音などを聞くことに慣れる。◆</p> <p>(1)エ 簡単な童話や物語などを皆といっしょに楽しんで聞く。</p> <p>(1)ア 担任や友だちなどの話を注意して聞く。</p> <p>(1)イ 担任などのさしずや説明などを正しく聞き取る。</p> <p>(1)カ 担任などから指示を受けたり、仕事を言いつけられた時には、よく聞いてそのとおり行動する。</p> <p>(1)オ 身近な人に簡単な日常のあいさつをする。▲生活</p> <p>(1)キ 自分の親などの名まえや住所、学級や学校や担任の名などを言う。▲生活</p> <p>(1)ク 担任などに簡単な依頼や希望などを言う。</p> <p>(1)ケ 簡単なことなら、家の人や担任や友だちなどに尋ねたり、答えたりする。</p> <p>(1)コ 身近な経験について、家の人や担任や友だちなどに話す。▲生活</p> <p>(1)サ 皆の前で簡単な話をする。◆</p> <p>(1)シ 聞き手のほうを向いて、なるべく気おくれしないで話す。◆</p> <p>(1)ス 担任からの簡単な伝言を家の人などに伝える。</p> <p>(1)セ 簡単な紙しばい、幻燈、劇、映画、放送などを見たり聞いたりして、おもしろかったことなどを話す。◆</p> <p>(1)ソ 友だちといっしょに、簡単なせりふのある劇をする。</p> <p>(1)タ なるべく正しい話しかたや発音で話す。</p> <p>(1)チ 身近な生活における簡単なきまりや約束ごとなどについての意味がわかる。◆</p> <p>(1)ツ 簡単な買物に必要なことばがわかる。▲生活</p>	<p>(1) 簡単な童話、物語、放送、録音などを皆といっしょに楽しんで聞く。</p> <p>(3) 話し手のほうを見て注意して聞く。</p> <p>(2) 担任などのさしずや説明を正しく聞いて行動する。</p> <p>(5) 話し合いの時など、相手の話を終わるまで静かに聞く。</p> <p>(4) 簡単な伝言をする。</p> <p>(6) 友だちといっしょに、簡単なせりふのある劇をする。</p> <p>(7) 幼児語と正しいことばのちがいに気づく。◇</p> <p>(8) まちがった発音と正しい発音のちがいに気づく。</p>	<p>(2)エ 日常生活において、しばしば触れる看板、広告、その他の標識などの意味がわかる。</p> <p>(2)イ ひらがなや簡単な漢字を読む。</p> <p>(2)オ 日常生活において、しばしば使われるかたかな書きのことばを読む。(一高)</p> <p>(2)ア 絵本や簡単な紙しばい、幻燈などを見たり聞いたりして、その内容のあらましがわかる。</p> <p>(2)ウ 漢字で書かれた家族、友だち、担任などの名まえや学校名がわかる。▲生活</p> <p>(2)カ かるた遊びや文字遊びなどをする。▲生活</p> <p>(2)ク 読めるようになった文字を使って表わしたことばを写す。</p> <p>(2)キ ひらがなや漢字で自分の名まえを書く。(一高)</p> <p>(2)ケ 絵日記を書く。◆</p>	<p>(1) 絵本などの文字に関心をもち読もうとする。</p> <p>(2) しばしば触れる看板、広告その他の標識などについての関心を高める。</p> <p>(3) 身近な生活のなかの事物などを表わした、ひらがなで書かれた簡単な語句を読む。</p> <p>(4) 絵本や簡単な紙しばいや幻燈などを見たり聞いたりして、その内容のあらましがわかり、絵本などに興味をもつ。</p> <p>(5) 文字を書くことに興味をもつ。◇②</p> <p>(6) ひらがなの簡単な語句を見て書き写す。</p> <p>(7) なるべく正しい姿勢で書く。◇②</p> <p>(8) 鉛筆の持ち方に注意して書く。◇②</p>
高	<p>(1)ウ 簡単な話なら、聞いてそのあらましがわかる。</p> <p>(1)エ 簡単な放送や録音などを聞く。◆</p> <p>(1)オ 童話や物語などを皆といっしょに楽しんで聞く。</p> <p>(1)ア 人の話を注意して聞く。</p> <p>(1)イ 人の話を終わるまで聞く。(一中)</p> <p>(1)カ 聞きとれない時やわからないときは聞き返す。</p> <p>(1)キ 担任などのさしずや説明を正しく聞き取って行動する。(一中)</p> <p>(1)ツ 映画、劇、放送などを見たり、聞いたりして、その内容について話し合う。</p>	<p>(1) 担任などの説明、友だちの話、簡単な放送、録音などを聞いて、ことばのあらましがわかる。</p> <p>(2) 話を終わるまで注意して聞いたり、わからないときには聞き返したりする。</p> <p>(3) 先生や家の人などに、要件を落とさずに、簡単に伝言をする。</p>	<p>(2)イ 日常生活において、しばしば触れる看板、広告その他の標識、立て札、掲示などの意味がわかる。</p> <p>(2)ウ ひらがなや漢字で書かれた語句や短い文を読む。</p> <p>(2)ア やさしい読み物を読むことに興味をもつ。</p> <p>(2)エ 時間割りや日課表などを読む。◆</p>	<p>(1) しばしば触れる看板、広告、その他の標識、立て札、掲示などの意味がわかる。</p> <p>(2) ひらがなや、よく使われる簡単な漢字やかたかなで書かれた語句や短い文を読む。</p> <p>(3) 絵本や、やさしい読み物を読むことに興味をもつ。</p>

<p>(1)テ 見たり、聞いたりした映画、劇、放送などの内容について説明する。◆</p> <p>(1)コ わからないことを担任や友だちなどに進んで尋ねる。◆</p> <p>(1)ク 簡単な日常のあいさつをする。▲生活</p> <p>(1)ケ 自分の住所、氏名、年齢などを正しく言う。▲生活</p> <p>(1)セ 簡単な伝言なら正しく伝える。</p> <p>(1)ス 来客があった場合に次ぎや簡単な応待をする。▲生活</p> <p>(1)ナ 学級会などで進んで話し合いをする。①</p> <p>(1)ト 相手のいうことをよく聞いて話し合いをする。◆①</p> <p>(1)サ 人から物事を聞かれたときには、はっきり答える。◆</p> <p>(1)ネ 皆と一っしょに楽しく簡単な劇などをする。</p> <p>(1)ヌ なるべく正しい話し方や発音で、適当な速さや大きさの声で話す。</p> <p>(1)ニ 必要な時に方言や乱暴なことばなどを使わないで話す。</p> <p>(1)シ 人に物事を頼むとき、ことわるとき、あやまるときなどに適切なことばを使う。▲生活</p> <p>(1)ソ 簡単な買い物に必要なことばを使う。▲生活</p> <p>(1)タ 家の人や担任、友だちなどに見たり、聞いたりしたことを、できるだけ順序よく話す。▲生活</p> <p>(1)チ 皆の前で自然な態度で話す。◆</p> <p>(1)リ 簡単なことなら電話をかけた、聞いたりする。▲生活</p>	<p>(4) 話し合いや学級会などで、聞き手のほうを向いて、はっきりと話す。</p> <p>(5) 友だちといっしょに、簡単な劇などをする。</p> <p>(6) なるべく正しい発音で話す。</p> <p>(7) 必要なときには、ていねいなことばで話す。</p>	<p>(2)カ 日付けや曜日などを正しく書く。◆</p> <p>(2)キ ひらがなや簡単な漢字を書く。</p> <p>(2)ク 日常生活において、しばしば使われるかたかなで書き表わすことばを書く。</p> <p>(2)オ 自分の名まえや住所をはっきり書く。</p> <p>(2)ケ 簡単に短い文などを書写する。</p> <p>(2)コ 簡単な記録などを書く。◆</p> <p>(2)サ はがき程度の簡単な通信文や日記などを書く。◆</p>	<p>(4) 進んで文字を書こうとする。◇②</p> <p>(5) ひらがなで語句や短い文を書く。</p> <p>(6) 自分の名まえなどを漢字で書く。</p>
--	---	---	--

◆は削除された項目、▲は他教科に移動した項目、◇は新設された項目であることを示す。(一)中)がついている昭和38年の項目は、昭和46年では中学年であることを表す。  
 網掛○数字の項目は本稿本文の記述説明参照項目である。 出典 38年指導要領、46年指導要領より作成

Table12 昭和38年と昭和46年の算数の内容項目

	昭和38年	昭和46年	昭和38年	昭和46年
	数と計算		図形と図表	
低	(1) 身近にあるいろいろなものを並べたり、比べたり、取りかえっこをしたりする。 (9) おもちゃや道具を種類別に分けてしまったり、もとの位置にもどしたりすることができる。 (2) 具体的なもので多い、少ない、大きい、小さいなどがわかる。	(1) おもちゃや道具などを種類別に分けたり、並べたり、比べたりする。  (2) 数量の大小などを比べ多い少ない、大きい、小さいなどに気づく。	(4) 具体的な経験を通して、丸、三角、四角などの図形の区別がわかり、名称が言える。 (3) 具体的なことから取り扱いを通して、上や下、前や後などがわかる。 (5) 具体的なことから取り扱いを通して、○、×などの記号の意味がわかる。	(4) 物の形について興味や関心をもち、丸、四角などの特徴に気づく。  (5) 上や下、前や後ろなどがわかる。 (6) 遊びや生活表などで使う○、×の記号の意味がわかる。
中	(1) 身近にあるいろいろなものを数えたり、それを数字に書いたりする。 (6) 具体的なことからなかで、加える必要のあることがわかる。◆ (7) 具体的なことからなかで、余ったり、足りなかったりすることがわかる。◆	(1) 具体的なことからを通して、順番がわかり、順序数を唱える。◇ (2) 身近にあるいろいろなものを数えたり、数字を読んだり書いたりする。 (3) 具体的なことからを通して、必要に応じてものを加えたり、減らしたりする。◇	(9) 丸、三角、四角などがだいたい書ける。  (3) 具体的なことからを通して右や左がわかる。 (10) 身近な生活のなかで使われている○、×などの表がわかる。	(5) 丸、三角、四角などの形がわかって、名称が言える。 (6) 自分のからだについて、右、左がわかる。 (7) 身近な生活のなかで使われている○、×などの表がわかる。
高	(1) 具体的なことから扱いのなかで、やや広い範囲の数を数えたり、読んだり、書いたりする。 (2) 簡単な加法や減法を用いる場合について知り、初歩的な計算ができる。 (3) そろばんのしくみがわかり、数をおいたり、読んだりする。◆ (4) 具体的なことから扱いのなかで、同じ種類のものを集めたり、まとめて数えたり、同じように分けたりする。	(1) やや広い範囲の数を数えたり、読んだり、書いたりする。 (2) 簡単な加法や減法を用いる場合がわかり、初歩的な計算をする。  (3) まとめて数えたり等分したりする。	(10) 丸、三角、四角、長四角などがわかり、それらがかける。 (9) 簡単な生活の処理を、○、×などの表で表わす。	(7) 丸、三角、四角、長四角などがわかり、それらが書ける。 (8) 簡単な生活の処理を、○、×などの表で表わす。
	量と測定		買い物	
低	(6) 朝、昼、晩がわかる。◆ (7) 自分の年がわかる。◆	(3) 物を配ったり組み合わせたりなどして、1対1の対応をする。◇	(8) 買い物には、お金が必要なお金がわかる。▲生活	
中	(2) 具体的な経験を通して長い、短い、広い、狭い、軽い、重いなどがわかる。 (4) カレンダーなどに親しみ、日付けや曜日がわかる。(一高) (5) 簡単な場合に、時刻がだいたいわかる。(一高) (11) 道具などをもの数に合わせて、もとの位置にかたづけたりすることができる。▲生活 (12) 学習の道具や給食の食器などをひとりひとりにまちがいなく配ることができる。◆	(4) 長い、短い、広い、狭い、軽い、重いなどがわかる。	(8) きまった値段の簡単な買い物ができる。▲生活	
高	(5) 身近にある具体的なものを比べることを通して、長さや重さを表わす単位やそれをはかる道具があることがわかる。 (6) 具体的な生活と結びつけて、だいたいの時刻や午前・午後との区別がわかる。◆ (7) 今日×月×日であるかがわかる。	(4) 長さや重さを表わす単位やそれをはかる道具があることがわかる。 (5) 時計でだいたいの時刻がわかる。 (6) カレンダーを見て、日付けや曜日がわかる。	(8) 定価表が読めて、簡単なおつりのある買い物などができる。▲生活	

◆は削除された項目、▲は他教科に移動した項目、◇は新設された項目であることを示す。(一)中)がついている昭和38年の項目は、昭和46年では中学年であることを表す。また、記述の変更部分に下線を引いた。出典 38年指導要領、46年指導要領より作成

Table13 昭和38年と昭和46年の音楽の内容項目

昭和38年		昭和46年		昭和38年		昭和46年	
聞くこと				器楽			
低	(1)イ よい音楽が流れているなかで遊んだり、休息したりする。 (1)ア 自由からだを動かしながら聞く。 (1)エ 先生の歌や演奏を聞く。 (1)ウ 紙しばいや人形しばいなどを見ながら聞く。	(1) 音楽が流れているなかで、遊んだり、絵をかいたり、休息したりする。 (2) 知っている歌のレコードを楽しく聞く。 (3) 先生の歌や演奏を聞く。	低	(5)ウ 簡単な楽器などで音あて遊びをする。 (3)ア いろいろなリズム楽器を自由に打ったり、簡単な一音笛を自由に吹いたりする。 (3)ウ リズミカルな音楽を聞いたり、歌を歌いながらリズム楽器を打つ。 (3)イ リズム楽器や笛の名まえを知る。◆	(4) 太鼓、カステネット、鈴、コップなどで、音あて遊びをする。 (9) 行進曲や描写音楽などのレコード演奏に合わせて、太鼓、タンブリン、カステネット、水笛などの自由演奏をする。 (10) 先生が演奏するオルガンやアコーディオンなどに合わせて、自由にハーモニカを吹く。		
	(1)ア 自由に身体反応をしながら聞く。 (1)イ ラジオや蓄音器等のまわりに集まって聞く。 (1)ウ 描写音楽などに興味をもつ。 (1)エ 先生や友だちの歌や演奏をよるこんで聞く。	(1) 場面に応じた音楽の流れているなかで、遊んだり、給食を食べたり、身じたくをしたりする。 (2) 自分で、レコードをかけて楽しむ。		(5)ウ 身近にある楽器の音色をだいたい聞きわかる。 (3)ア ハーモニカ、木琴、オルガンなどに親しみ、初歩的な奏法を知る。 (3)イ 身近にある楽器の名まえを知る。◆ (3)ウ 簡単な音楽に合わせて、皆と一しょにリズム楽器を打つ。 (3)エ 楽器をていねいに扱う。◆	(4) ハーモニカ、木琴、鉄琴、トライアングル、シンバルなどの音あて遊びをする。		
	(1)ア よい音楽を静かに聞く。 (1)エ 聞きたい音楽をレコードやラジオなどから選んで聞く。 (1)ウ 描写音楽などを聞いて場面や情景を想像する。 (1)オ 先生や友だちの歌や演奏を静かに聞く。 (1)イ よい音楽を皆と一しょに聞く。	(1) 好きな曲のレコードを選んで、かけて楽しむ。 (2) レコード音楽などに合わせ、模擬楽器を使って楽しむ。 (3) 描写音楽、行進曲、舞曲、序曲など、いろいろな音楽を聞く。 (4) 先生や友だちの歌や演奏を、静かに聞いて楽しむ。		(3)ア 木琴やハーモニカ、オルガンなどを使って、簡単な歌曲のさぐりびき、さぐり吹きをする。  (3)イ ピアノやレコードなどの音楽に合わせて、皆と一しょにリズム楽器を演奏する。 (3)ウ 楽器の取り扱いや手入れなどに注意する。◆	(9) 打楽器を使って、簡単なリズム合奏をする。  (6) 先生の拍子打ちやリズム打ちを模倣する。◇ (7) ハーモニカ、一音笛、木琴、鉄琴、オルガン、けん盤ハーモニカ、アコーディオンなどの楽器に親しみ、初歩的な奏法を知るとともに、簡単な旋律のさぐりびきやさぐりびきをやる。 (8) いろいろな打楽器や旋律楽器を使って、簡単な曲の合奏をする。 (9) ピアノやレコードなどによる演奏に合わせて、合奏や部分奏をする。 (10) 簡単なリズム絵譜を見て、合奏をする。◇		
からだを動かす				歌うこと			
低	(2)ア リズミカルな音楽を聞いて手・足を自由に動かす。 (2)イ 音楽を聞いてとぶ、歩く、かけあしする、手を上げるなどの簡単な運動をする。 (2)エ 動物、乗り物、風や雨などの動きをまわした音楽を聞いて、それらをからだの動きで表現する。 (2)ウ 拍手をしながら、また、打楽器をたたきながら歩く。	(5) 音楽に合わせて、手をたいたり、歩いたり、走ったり、止まったりする。 (6) 歌や曲に合わせて、花、ちょう、魚、うさぎ、象、ジェット機、消防車などの模倣表現をする。 (7) 「かごめかごめ」のような簡単な集団遊びをする。 (8) タンブリンやカステネットなどで拍子打ちをしながら歩く。	高	(4)ア 知っている歌を元気に歌う。 (4)イ 先生が歌う簡単な歌曲をまねて歌う。 (4)ウ 皆と一しょに歌ったり、ひとりで歌ったりする。 (4)エ 胸を張って口を大きく開いて歌う。	(11) 大きな声で、のびのびと楽しく歌う。		
	(2)ア 簡単な音楽に合わせて、手足を自由に動かす。 (2)イ 手や足を音楽に合わせてリズムカルに動かす。 (2)ウ 音楽に合わせて手と足を一しょに動かす。 (2)エ 音楽に合わせて模倣遊びをする。	(3) 音の速度、強弱、高低に合わせていろいろな歩き方、走り方をやる。 (5) 簡単な音楽の拍や拍子に合わせて、手や足や全身を動かす。 (6) 「せっせっせ」「はないちもんめ」などのような、リズムカルで簡単な集団遊びをする。 (7) 簡単な音楽劇をして楽しむ。 (8) 音楽に合わせて、動物や乗り物などの模倣表現をする。		(4)ウ 伴奏に合わせて、皆と一しょに歌ったり、ひとりで歌ったりする。  (4)イ 先生の歌い方や口もとに注意し、それをまねて歌う。 (4)ア 習った歌や、好きな歌のリズムや発音をしいに正しくする。 (4)エ どなったり、小声すぎたりしないように歌う。	(10) 知っている歌のレコードに合わせて歌う。 (11) みんなと一しょに歌ったり、ひとりで歌ったりする。 (12) やさしい歌詞なら、まちがえないで歌う。 (13) 先生の歌う簡単な歌を、まねて歌う。		
	(2)ア ゆるやかな速さや静かな曲に合わせて、からだを自由に動かす。 (2)イ 音楽に合わせて、やや複雑な手、足の運動をする。 (2)ウ 簡単なフォークダンスをする。◆ (2)エ 音楽を聞いて、自由な身体表現をする。	(5) 曲想にふさわしい自由な身体表現をする。		(4)ウ 簡単な歌の内容を理解して歌う。 (4)ア 知っている歌、好きな歌をはっきりした発音と正しいリズムで歌い、音程もできるだけ整えるようにする。 (4)イ 先生の歌う歌曲を模倣して正しく歌う。 (4)エ 皆と声をそろえて歌う。	(11) どなったり小声すぎたりしないよう、できるだけ正しく歌う。 (12) 簡単な歌の内容を理解して歌う。		
音を聞きわかる				高			
低	(5)ア 音の強弱や速い、おそいがわかる。◆ (5)イ 集まれ、立て、すわれなどの音による合い図に合わせて動作をする。▲→体育		高	(4)ウ 簡単な歌の内容を理解して歌う。 (4)ア 知っている歌、好きな歌をはっきりした発音と正しいリズムで歌い、音程もできるだけ整えるようにする。 (4)イ 先生の歌う歌曲を模倣して正しく歌う。 (4)エ 皆と声をそろえて歌う。			
	(5)ア 音の強弱や速い、おそいに敏感に反応し、音の高い、低いがわかる。◆ (5)イ 集まれ、立て、すわれなどの合い図の音にびんじょうに反応する。▲→体育						
	(5)ア 和音を聞いてきめられた動作をする。◆ (5)イ 身近な生活のなかにあるいろいろな音に注意を向ける。◆						

◆は削除された項目、▲は他教科に移動した項目、◇は新設された項目であることを示す。出典 38年指導要領、46年指導要領より作成

Table14 昭和38年と昭和46年の図画工作の内容項目

昭和38年		昭和46年			
造形活動		造形に関する知識・技能			
低	(2) 鉛筆、クレヨン、パス類、水彩の具などでかいたり、塗ったりする。 (4) 粘土をのぼしたり、丸めたり、平らにしたりし、また、ごく簡単な形を作ったりする。 (5) ひもにビーズ類を通す。◆ (6) 自然物をできるだけじょうずに並べたり、そろえたり、重ねたりする。 (7) いろいろな積み木で自由なものの形を作る。◆ (3) 色や形を考えて、はさみで画用紙や色紙などを切ったり、それをのりではったりする。	(1) クレヨン、パス類や絵の具などを使ってかく。 (2) 身近なものをつかい、その形を生かして、押ししたり、こすり出したりして版画にする。 (3) 粘土をちぎったり、こねたり、たたいたり、のぼしたり、丸めたり、平らにしたりして、ごく簡単な形を作る。 (4) 粘土遊びでは穴をあける、筋をつけるなど必要に応じて身近なものを用具として使って作る。◇ (5) 草花、木の葉、小石、木片など身近なものに関心をもち、それらにさわったり、並べたりなどする。 (8) おもちゃや積み木などでいろいろな形を作る。◇ (9) 工作しやすい紙類や草の葉などを、ちぎったり、折ったり、切ったりつないだりなどして、作ったもので遊ぶ。	(8) 造形活動のごく基本となる色や形や用具・材料の名をおぼえる。  (11) 造形活動を通して、基本になる色や形や用具や材料の名をおぼえる。 (10) 木片などに金づちでくぎを打ちこむ。◆ (4) はさみを使って、画用紙や色紙などで簡単な形を切り抜いたり、それをのりで美しくはったりする。 (13) 持ち物の模様や色などに関心をもち。◆	(6) いろいろな色や形をつかって、自由な組み合わせや組み立てをする。◇ (7) 基本的な2、2の色名をおぼえる。  (6) 基本的な色や形、身近な用具や材料の名をおぼえる。  (9) はさみやのりなどの基本的な用具の使い方がなる。  (12) げんこの、のこぎり、きり、糸のこぎりやペンチなどの使い方がわかり、木や針金などでいろいろなものを作る。 (5) ポスターなどで、知らせたいことをよくわかるように、色や形を使ってあらかず。◇ (6) 色合いの違い、色の寒暖などがわかり、色の組み合わせを考えて表現する。◇ (7) 対称や繰り返しなどの感じが出たわたり、それを生かして表現する。◇	
	中	(3) 鉛筆、クレヨン、パス類、水彩の具などで、ていねいにかいたり、ぬったりする。 (5) 色紙などを使って、簡単な折り紙、はり絵、ちぎり絵などを作る。 (9) 画用紙などで紙版画を作ったりする。 (6) 粘土で球などの簡単な形を作ったりする。 (7) ビーズ通しなどで、色を交互に通す。◆ (8) 自然物や糸・布などで、簡単な模様や飾りを作ったりする。	(1) クレヨン、パス類、絵の具および色紙などを使って、自分のかきたいものを作る。 (2) 紙その他、扱いやすい材料で版を作り、版画にする。 (3) 粘土を使って、自分であらわしたいものを作る。 (5) 包装紙や箱などの身近な材料を使って、自由な表現をする。◇ (7) いろいろな材料を使って、切ったり、曲げたり、つなぎ合わせたりなどして、簡単な家や動物などを作る。◇ (8) 水の流れや風などで動いたり、走ったりする簡単なおもちゃを作る。◇	(7) のこぎりやきりなどを使って、ごく簡単な木工品を作る。 (8) 針金、板金などを使って、ごく簡単なものを作る。 (9) 造形活動に必要な用具や材料の名をおぼえ、その使い方に慣れる。	
		高	(1) 記憶や想像などに基づいて、絵の主題をきめてかく。◇ (2) かきたいものをよく見てかく。◇ (3) 彫刻刀を使って、ゴム板やリノリウム板などで、版を作り、簡単な版画を作る。 (4) 粘土などを使って、作る物の感じができるように作る。 (8) 粘土で器物など成形し、必要に応じて焼成する。 (9) 風や水の力、ゴムの弾力性などを生かして、動く簡単なおもちゃを作る。◇ (10) 糸、ひも、布などで簡単なものを縫ったり編んだりする。◇ (11) 紙類をおもな材料とし、定規、切り出し小刀などを使って、簡単な家や橋などを作る。◇	(1) 身近な材料や用具を使って、思ったまま自由に造形的な表現をする。◆  (1) 自由な造形的表現を通して、材料や用具の使用に慣れ、表現の意欲を高める。◆ (2) 造形活動のための準備やあとかたづけをする。◆ (12) 自分たちの作ったもので教室を飾る。◆	(10) 自分の作品について話をする。◇  (10) 友だちの作品を見て話し合う。◇  (4) 行事などのさいに、身のまわりや教室などの飾りを作る。◇
高	(2) 鉛筆、クレヨン、パス類、水彩の具などを必要に応じて使い、自分の意図した表現をする。◆ (3) 画用紙、厚紙、または、糸、布などで簡単なものを作る。 (4) 粘土で動物などの形を作り、色をぬったり、焼いたりする。 (5) ゴム板、リノリウム板などを彫刻刀で彫り、それを使って版画を刷る。 (6) ビーズなどでごく簡単なものを作る。◆ ※理科高(7)ア ゴムやばねを使ったおもちゃをくふうして作る。	(1) 造形活動によって自分の意図したものが表現できる喜びを味わう。◆ (10) 美しい風景や作品に触れる。 (11) 教室の掲示物や飾りなどの配置や配色に関心をもち、教室を美しくしようとする。◆ (12) 共同製作などで相手と協力する。◆ (13) 自分の作品とともに他人の作品もたいせつにする。◆	(13) 美しい自然の風景や造形品に関心をもち。		

◆は削除された項目、▲は他教科に移動した項目、◇は新設された項目であることを示す。出典 38年指導要領、46年指導要領より作成

Table15 昭和38年と昭和46年の体育の内容項目

昭和38年		昭和46年	
<p><b>体操</b></p> <p>※音楽低(5)イ (1) 担任の指示によって1列に並ぶ。 (2) 1列に並んで歩く。 (3) ア シャがんだり、立ったりする。ウ 両足をそろえてとんだり、片足で立ったりとんだりする。 (3)イ 足を前後、左右に開く。エ 腕を振ったり振り回したりする。 (3)オ 片手をすりあげながら、からだを左右に曲げる。◆カ シャがんで歩いたり、いざって歩いたりする。◆キ 息を大きく吸ったり、吐いたりする。 (4) ふらんこに乗ったり、すべり台ですべったりする。</p>		<p>水泳</p> <p>低 (15) 水遊びをする。 (1) シャワー遊びをする。 (2) ひざくらいの水の中で、いろいろな遊びをする。</p> <p>中 (19) 助けられて、初歩の水泳をする。 (1) ひざくらいの深さで、腕立ての姿勢で底をはったり、ばた足をしたりする。 (2) 腰くらいの深さで、肩まで水の中にはいる。 (3) 顔や頭を水の用に入れて、いろいろな遊びをする。</p> <p>高 (17) 初歩の水泳をする。 (1) 息を止め、顔を水の中に入れて口から息をかく。 (2) 水の中で目をあける。 (3) 沈み方、浮き方になれる。 (4) 浮いた姿勢から立つ動作をする。 (5) ばた足をする。 (6) 立ち飛び込みをする。◇</p>	
<p>※音楽中(5)イ (1) 1列にまっすぐ並んだり、2列に並んだりする。 (2) 1列や2列に並んで歩く。 (3) オ 腕を前や横や上に、あげたり下げたりする。 (3)ア シャがんだり、背伸びしたりする。ウ 両足または片足で、その場でとんだり、とんで移動する。 (3)カ 片手をすりあげながらからだを左右に曲げる。◆キ 腕を左右に振って首やからだを回す。◆ク いざって歩くとき、腕の力だけで前進する。◆ケ 息を大きく吸ったり、吐いたりする。◆ ぶらんこに乗ったりとどりでこぐ。 (4) ぶらんこに乗ったりとどりでこぐ。 (8) 袋ていやはんと棒を使って遊ぶ。 (18) こども用の自転車に乗る。</p>		<p>ボール運動</p> <p>低 (10) ボールをころがしたり、投げたりする、投げたりする。 (1) ボールをころがしたり、投げたりする。 (2) 止まっているボールをけったり、ころがってくるボールを止めたりする。◇ (3) ボール送りをする。◇</p> <p>中 (14) ボールを投げたり、ついたりする。 (22) ころがしドッチボールをする。 (1) ボールを投げたり、受けたりする。◇ (2) ボールを使つてリレーをする。◇ (3) ボールをけりながら走る。◇ (4) 相手に向つて投げたり、けったりする。 (19) 簡易化したベースボールやドッチボールなどをする。</p> <p>高 (16) ボールを投げたり、受けたりする。 (1) トリプルをする。◇ (2) ボールを使つてリレーをする。◇ (3) ボールをけりながら走る。◇ (4) 相手に向つて投げたり、けったりする。 (19) 簡易化したベースボールやドッチボールなどをする。</p>	
<p>※音楽高(5)イ (1) 1列に正しく並んだり、2列にまっすぐ並んだりする。 (2) 1列や2列に並んで、正しい姿勢で歩く。 (3) ア ひざを深く深く曲げたり、伸ばしたりする。足を左右に開閉してとぶ。イ 腕を前・横・上にあげたり、下げたりする。うちそとおよび前と後ろに回転する。エ 体を前後、左右に曲げる。左右に回す。腕立てぶきがをする。 (3)ウ 首を前後左右に曲げる。左右に回す。◆オ 大きく息を吸ったり、吐いたりする。 (7) 懸垂腕上げを少しする。 (15) なわとびをする。 (18) こども用の自転車に乗る。</p>		<p>ダンス</p> <p>低 (12) 動物や乗り物などのごく簡単な模倣遊びをする。 (1) 歌をとまなう遊びをする。「むすんでひらいて」「おうま」「まっぼくくりなど」 (2) 動植物や乗り物などの模倣をする。 (17) 動物や乗り物などの模倣遊びをする。 (1) 動植物や乗り物、自然のようすなど模倣遊びをする。 ぞう、うま、たぬき、あり、プランコ、ヘリコプター、ボート、風など (2) 歌をとまなう遊びなどを模倣したり、自由表現にしたりする。「チューリップ」「ぞうさんどくものず」「こなやのおじさん」「どけいのうた」など (3) 簡単なフォークダンスをする。「キンダーボール」「ダンケルクの鐘」など</p> <p>中 (16) かごめかごめなどの簡単な歌を伴う遊びをする。 (1) 歌にあわせて自由表現をする。「せろろはつづくよどこまでも」「アマリス」「ずいずいずつころぼし」など (2) 簡単なフォークダンスをする。「ダスタフスコール」「ニュースオペラ」「ヤモンド」など</p> <p>高 (21) 簡単なフォークダンスをする。 (1) 歌にあわせて自由表現をする。 (2) 簡単なフォークダンスをする。「ダスタフスコール」「ニュースオペラ」「ヤモンド」など</p>	
<p>器械運動</p> <p>低 (6) 低鉄棒などにぶらさがって遊ぶ。 (5) マット遊びでゆりかごなどをする。</p>		<p>その他(生活に移動、または削除された昭和38年の内容項目)</p> <p>低(14) すもう遊びをする。▲生活 中(21) 片足すもうなどをする。▲生活 中(23) 綱引きや球入れなどをする。▲生活 高(22) 綱引きや球入れなどをする。▲生活 低(16)、(20)~(24)▲生活 低(17) 病気になったときは、親や先生などの首うことを聞く。◆ 低(18) いちどにたくさん食べすぎないようにする。◆ 低(19) よくかんで食べることに慣れる。◆ 中(24)~(30)▲生活 中(31) 遊びや運動する場所の小石や危険物を取り除くようにする。◆ 高(23)、(26)、(27)、(29)、(30)▲生活 高(24) 暑さ寒さに気をつけるようにする。◆ 高(25) 疲れたときなどには適当な休養をとるようにする。◆ 高(28) 食べすぎや寝冷えなどをしないように気をつける。◆ 高(31) 運動用具の破損に注意し、危険が起こらないようにする。◆</p>	
<p>低 (6) 低鉄棒で足をかけて振ったりする。 (9) とび箱遊びをする。</p>		<p>中 (1) 低鉄棒を使って、いろいろな遊びをする。 (2) 低いとび箱にのつたり、おりたり、またがったりする。 (3) マットの上で横や前にころがる。◇</p>	
<p>中 (6) 低鉄棒で足をかけて振ったりする。 (9) とび箱遊びをする。</p>		<p>高 (1) 低鉄棒を使って、斜め懸垂をする。 (2) 低鉄棒を使って、とび上がった時、足をかけたりする。 (3) とび箱を使って、よじのぼったり、とびおたりする。 (4) とび箱を使って、踏み越しおりや、またぎ越しおりをする。 (5) マットで、ゆりかごをする。 (6) マットで横まわりや前まわりをする。 (7) 平均台の上を歩く。</p>	
<p>高 (6) 低鉄棒を使って簡単な運動をする。 (8) ごく簡単なとび箱運動をする。 (4) マット運動で連続して横回り、前回りをする。 (5) 平均台運動で、片足で立ったり、簡単な動作をする。</p>		<p>低 (7) コースにそってかける。 (8) かけっこをする。……(約30m) (9) 同じ調子でかけ足を。……(約1分間) (13) 簡単な鬼遊びをする。</p>	
<p>低 (7) コースにそってかける。 (8) かけっこをする。……(約30m) (9) 同じ調子でかけ足を。……(約1分間) (13) 簡単な鬼遊びをする。</p>		<p>中 (11) 同じ調子でかけあしをする。……(約3分間) (10) かけっこをする。……(約50m~80m) (12) 両足をそろえて立ち幅とびをする。 (13) 片足ふみきりで幅とびをする。 (20) 鬼遊びをする。</p>	
<p>高 (9) かけっこをする。……(約80m~100m) (10) 密でそろってかけ足を。……(約5分間) (20) 簡単なリレーをする。 (11) 約1時間歩く。◆ (12) 助走をつけて幅とびをする。 (13) 高とびをする。 (14) スキップ歩きをする。◆</p>		<p>高 (1) 全力で短い距離を走る。 (2) コースに沿って走る。 (3) 幅広い障害物をとび越える。◇ (4) 物をもって、かついたりして走る。◇ (5) リレーで、バトンタッチをする。 (6) 持久走をする。 (7) 走り幅とびをする。 (8) 高とびをする。</p>	
<p>◆は削除された項目、▲は他教科に移動した項目、◇は新設された項目であることを示す。網掛の項目は本稿本文の記述説明参照項目である。出典 38年指導要領、46年指導要領より作成</p>			

## 第11章 特別支援学校における自立活動指導の専門性の向上 —肢体不自由教育における外部専門家との連携について—

柳本雄次

### はじめに

これまで障害児教育は、障害種別毎に障害の特性に応じて能力・可能性を最大限に伸ばしていくため、大学の教員養成及び現職研修などを通じて教員の専門性の向上に努めてきた。さらに近年は一部の学校においては、外部の専門家や専門機関との連携推進により、学校における指導の専門性を高める取り組みがなされてきた。

そこで、障害児教育分野の中でも、外部の専門家・専門機関と関係において、とりわけ医療分野との極めて密接な連携・協力の下に発展してきたのが肢体不自由教育であり、その中核的な指導領域でもある自立活動に焦点をあてて、本章では、肢体不自由教育における自立活動の位置づけと教員及び学校の自立活動指導の実態と専門性への取り組みについて取り上げることにする。

### 1. 肢体不自由教育における自立活動(養護・訓練)の位置づけ

肢体不自由教育の淵源をなす柏学園は、創設者柏倉松蔵の「病院風ではなく、学校風に、楽しい雰囲気の中で医療体操を」という構想から、学科の授業と彼の開発した医療体操が日常の学園活動の両輪であった。また、最初の肢体不自由学校である東京市立光明学校では、通常の教育活動とともに、治療的設備を整え、校医が週2日在校し、各学級に配置された看護婦がその指示に基づき治療・養護に当たっていた。このように、肢体不自由教育では初期から、教科の学習と並んで、身体的健康の増進や運動機能の向上に対する多大な努力が重ねられてきた。第二次大戦後創設された肢体不自由児施設において施設の医療・訓練とともに、入所児には学習機会が確保されることとなり、施設内学級の設置、そして昭和30年代以降の施設併設養護学校開設としいに整備されることとなった。その際に、一つには、入所児に対する学校における教育と施設における医療・療育の調整、施設と学校の組織的連携のあり方が改めて問われることになった。他方、都市部に設置された施設併設でない単独養護学校では、各校独自に教育課程を編成したことからその差異が問題となった。

それに向け文部省は肢体不自由養護学校の学習指導要領の作成に着手し、1963年通達の形で定められた。そこでは、障害の改善・克服のための指導が「体育・機能訓練」(中学部では「保健体育・機能訓練」と教科の中に位置づけられ、医師の処方に基づき特別な技能を有する教職員が当たることになった。「機能訓練の時間においては、特別な技能を有する教職員が、学校医の処方にに基づき、(中略)指導するものとする」と規定し、その指導内容・方法の専門性の必要性や指導のあり方に言及している。その内容が、機能の訓練、職能の訓練、言語の訓練と示されたように、施設の訓練のそれと変わらず、このため、養



護学校教育の有する専門性への懸念が医療関係者から表明された。そして1971年版の学習指導要領では、障害への特別の訓練を重視して、学校の教育活動全体を通して配慮されるべきこと、その内容は個別的、計画的、継続的に指導されるべきであるとして、障害児教育固有の領域として「養護・訓練」が新設された。指導は、専門的知識・技能を有する教員が行うことを原則として、全教職員の協力の下に関する指導を行うこととなった。この1971年版では、「養護・訓練の時間の指導は、専門的な知識、技能を有する教師が中心となって担当し、全教師の協力のもとに、効果的な指導を行うようにすることが必要である」と規定したことにより医療か教育かをめぐる論争が起きた。さらに、1979年の養護学校教育の義務制により、障害の重度・重複化が進行する中ますます養護・訓練の指導への個別化、高度化の必要性が増すことになり、「必要に応じて、専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求め、適切な指導ができるようにする」こととなった。その後、1989年版学習指導要領の改訂では障害の重度・重複化、多様化に合わせて、人間としての基本的な行動を遂行するために要求され、心身の発達に必要な要素を含む養護・訓練の内容を包摂し、個々の児童の実態に応じた個別の指導計画の作成を明記した。1999年改訂の学習指導要領では、障害の状態の改善・克服を目指す主体的な活動であることを明示するため、領域名を「自立活動」に改称し、今日に至っている。

## 2. 自立活動(養護・訓練)指導の実態と専門性への取り組み

筆者がこれまで関係した肢体不自由特別支援(養護)学校を対象にして実施した幾つかの実態調査(1989, 1991, 1993, 1997, 1996, 2006)の結果から、自立活動指導の実態と教員及び学校の専門性への取り組みについてその概要を述べる。

肢体不自由特別(養護)学校では自立活動(養護・訓練)部等の組織を設置し、担当者を配置している学校が比較的多い傾向にあった。自立活動(養護・訓練)の指導的立場にある教員の中には、自立活動(養護・訓練)教諭免許、理学療法士、作業療法士、あんま・マッサージ・指圧師などの資格を有する者が僅かだがいる。特に最近では医療的ケアへの対応で看護師の配置が増えている。習得した技法として、動作法をはじめ、静的弛緩誘導法、摂食訓練、ボバース法、感覚統合など運動に関する技法が多かった。

指導内容においては、単一障害の場合では上肢動作や作業動作に関する内容に、重複障害では健康の維持や改善、感覚の活用、環境の把握に関する内容に重点が置かれていた。個別の指導計画の作成にあたって必要とされる事項に、「医学的診断に関する情報収集と活用」、「児童生徒に関する多様な情報の収集と活用」、「実態把握における専門家との連携」が、指導の際に必要な事項には、「関連する理論・技法の習得」、「必要な教材教具の選択と活用及び創意工夫」、「補装具、補助用具等に関する知識と活用」、「家庭及び医療機関との連携」、「自己研修の必要性と研修機会の積極的な活用」などが高かった。

### 3. 自立活動指導における校内の連携体制

肢体不自由教育創始期の施設内学級においては、人的・物的にも施設の援助のもとに学校教育が展開されていた。教員と施設職員との混成チームによって、機能訓練、職能訓練、言語訓練が特別指導として実施された。その後学校の教育体制がしだいに整備されると、従来多くの肢体不自由特別支援(養護)学校においては、学校として専門性を確保するため、例えば、自立活動(養護・訓練)の専任教員を配置したり、校務分掌に自立活動部を設けたりするなどして、専任教員が自立活動の時間の指導を担当して効果を高めたり、学級担任の行う自立活動を支援したりする体制を取っていた。しかし、近年は、児童生徒の障害の重度・重複化に伴い重複学級に多くの教員を学級担任として配置し専任教員を置かなかつたり、コミュニケーションの指導や支援機器の活用に関する指導担当として専任教員を配置したりする例もみられる。自立活動の指導を効果的に行うためには、多様な専門性が必要とされるが、個々の教員が習得する専門性には自ずと限界がある。専任教員や自立活動部は、学級担任に自立活動に関する情報を提供したり、個別の指導計画の作成に担任とは異なる立場から参加して多面的な見方を提供したり、また外部の専門家・専門機関との連携や情報の収集・提供を行ったりしている。

ここに今日、専門的な知識や技能を有する教師を中心に学校全体の組織的な対応の下で、複数の教師等の協力により適切な指導を行うことはもとより、必要に応じて、医師、看護師、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、心理学の専門家等の助言や知見などを指導に生かす体制が構築されることになった。

### 4. 特別支援教育時代の自立活動指導の専門性の必要性

外部専門家・専門機関との連携の必要性の背景としては、①障害の重度・重複化にともなうニーズの多面化・多様化、②保護者(本人)からの学校に対する教育的要求の高度化、③特別支援教育における開放的な連携システムの構築、④支援会議を通しての個別の教育支援計画の策定・実施を挙げることができる。

肢体不自由特別支援学校では障害の重度・重複化が進行する中、ますます自立活動指導への個別化、高度化の必要性が増大した。在学者の多数を占める重度・重複障害者児に対して、自立活動の指導の焦点化がしづらくなってきたことも、自立活動の指導の弱体化につながっている。脳性障害の児童生徒には、自立活動の内容のすべての面に着目しながら、個々の児童生徒の抱えている困難の原因を把握し、それに留意した指導を展開しなければ、自立活動の指導の成果を上げることができない。また、自立活動を主とした指導対象児の増加にともない、学級担任が自立活動の指導を含むすべての指導を担当する指導体制をとる学校が増加したことも、自立活動の指導の弱体化を促している。しかし、保護者は、今日ほとんどが就学前の早期療育を受けて就学させていることから、学校においても高度の療育提供の継続を学校に期待し、自立活動を指導できる専門性を教職員に要求している。

特別支援教育は、旧来の教師・学校中心の閉鎖的・自己完結型のシステムから、開放的・

連携型のシステムへの転換ということができる。別支援教育の進展にともない、長期的な視点に立った乳幼児期から学校卒業後までの一貫した教育的支援を行うため、医療、福祉、労働等の様々な側面からの取り組みを含めた効果的な支援が一層重要になっていくものと考えられる。関係者・関係機関が、一人一人の肢体不自由児とその家族を一生涯見守り、必要なときに様々な分野の関係者が力を合わせて必要な支援を行っていく体制を地域に構築していくことが緊要な課題である。特別支援教育体制の中で、肢体不自由教育における自立活動指導の専門性は、個別の教育支援計画の策定にあたって外部の関係機関と連携し専門家と協働しつつ、教師には個別の指導計画に基づいた教育実践を推進していくために不可欠となっている。

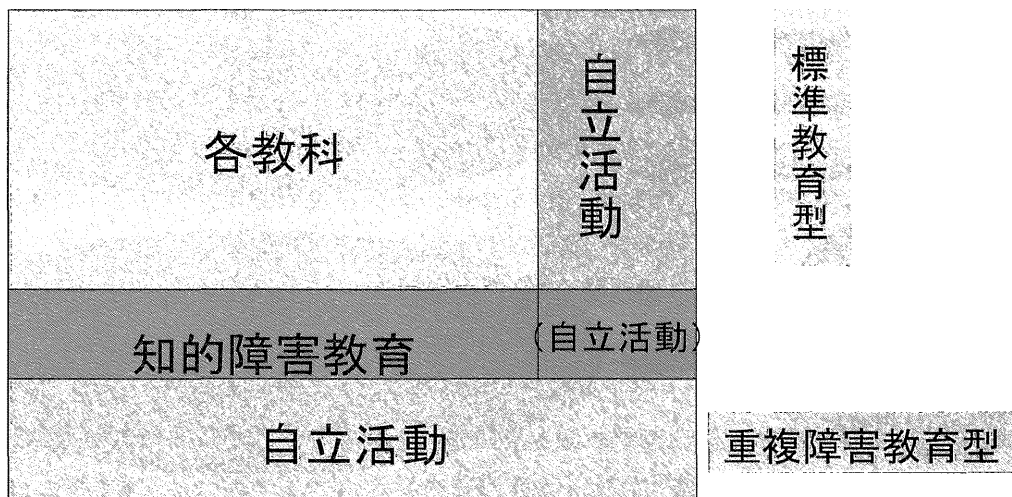
特別支援学校学習指導要領（2009年）において、重複障害者については「専門的な知識や技能を有する教師間の協力の下に指導を行ったり、必要に応じて専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求めたりするなどして、学習効果を一層高めるようにする」、また自立活動については「必要に応じて、専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求めるとして、適切な指導ができるようにする」ことが規定されている。

## 5. 重度・重複障害児の自立活動指導における専門性

教師の専門性について、佐藤(1996)は、技術的熟達者と反省的实践家のモデルを提示し、前者が知識と技術を成熟化させ確実性を拡大する方向を志向するのに対して、後者は問題に主観的に関与して省察により絶対的正解のない事態での解決を志向するとしている。肢体不自由教育の中核をなすともいえる自立活動は、障害に基づく種々の困難を改善・克服するための主体的な教育活動の領域として設けられている。この自立活動の教育課程における位置づけは、図1のように、大きく2通りに分かれる。一つは、運動障害のみの単一障害児を対象とした、各教科等と独立して並列的に位置づけられた自立活動で、主として身体の動きやコミュニケーションを中心として構成される標準教育型と、もう一つは、重度・重複障害児を対象とした、各教科の基礎をなす基本的な活動能力の習得を促すことをねらった重複教育型である。この自立活動を主とする教育課程の対象となる重複障害者については、「全人的な発達を促すために必要な基本的な指導内容を、個々の児童生徒の実態に応じて設定し、系統的な指導が展開できるようにする」となっている。特に必要性の高い自立活動の内容と方法には次のようなものがある。

「健康の保持」では、重度の肢体不自由児のなかには、体温調節が困難であったり、睡眠と覚醒のリズムが不規則であったり、経管栄養やたんの吸引などの医療的ケアが必要となるなど、健康管理に配慮すべきものがみられる。こうした子どもには、家庭や医療機関と連携し、規則正しい生活リズムを形成し、健康状態の改善を図ることが大切となる。

「身体の動き」では、基本的な姿勢の保持、上肢や下肢の運動動作の基本的技能、食事や排泄などの日常生活動作(activities of daily living : ADL)が主要な内容となる。その指導には、整形外科的な訓練法、発達神経学的なボイタ法、心理学的な動作訓練法、さ



図一 自立活動と各教科の教育課程における位置づけ

- 治療的・並列型自立活動(障害の状態の改善・克服)
- 発達型・統合型自立活動(人間として基本的行動の遂行)

らに静的弛緩誘導法といった、各種の方法が開発されて、使用されている。個々の障害の状態や年齢に応じて適切な方法を選択する必要がある。

「コミュニケーション」では、脳性まひの場合に、発声障害・構音障害・リズム障害など言語表出に関する指導が重視される。その指導は、発声に関係する部位(頸・肩・腹部)の緊張の弛緩、呼吸調節の改善、摂食動作を通じての発声機能の向上、構音機能の向上にわたる。また、音声や身体による表出が困難とみられる場合は、残存する機能を活用したジェスチャー、シンボル、エイドなどの多様な拡大・代替コミュニケーション(augmentative & alternative communication: AAC)を導入することも考えるべきである。

しかし、指導の実施にあたって、いかなる内容や方法を選択し、実施するかは規定がなく不確実なため、現場では常に大きな課題とされている。

## 6. 自立活動指導における専門家・専門機関間の連携のあり方について

ここに今日、必要に応じて、医師、看護師、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、心理学の専門家等の助言や知見などを指導に生かす体制が構築されることになった。学校・地域によっては自主的にあるいは教育委員会等により外部の理学療法士、作業療法士、看護師・医師、言語聴覚士等の専門家を活用し、自立活動指導に対する助言・指導や研修会の実施等、専門性の向上を目指した取り組みが行われている。

多職種間の連携について、田中(2005)は、複数の者(機関)が、対等な立場に位置したうえで、同じ目的を持ち、連携を取り合いながら、協力し合い、それぞれの役割(機関の

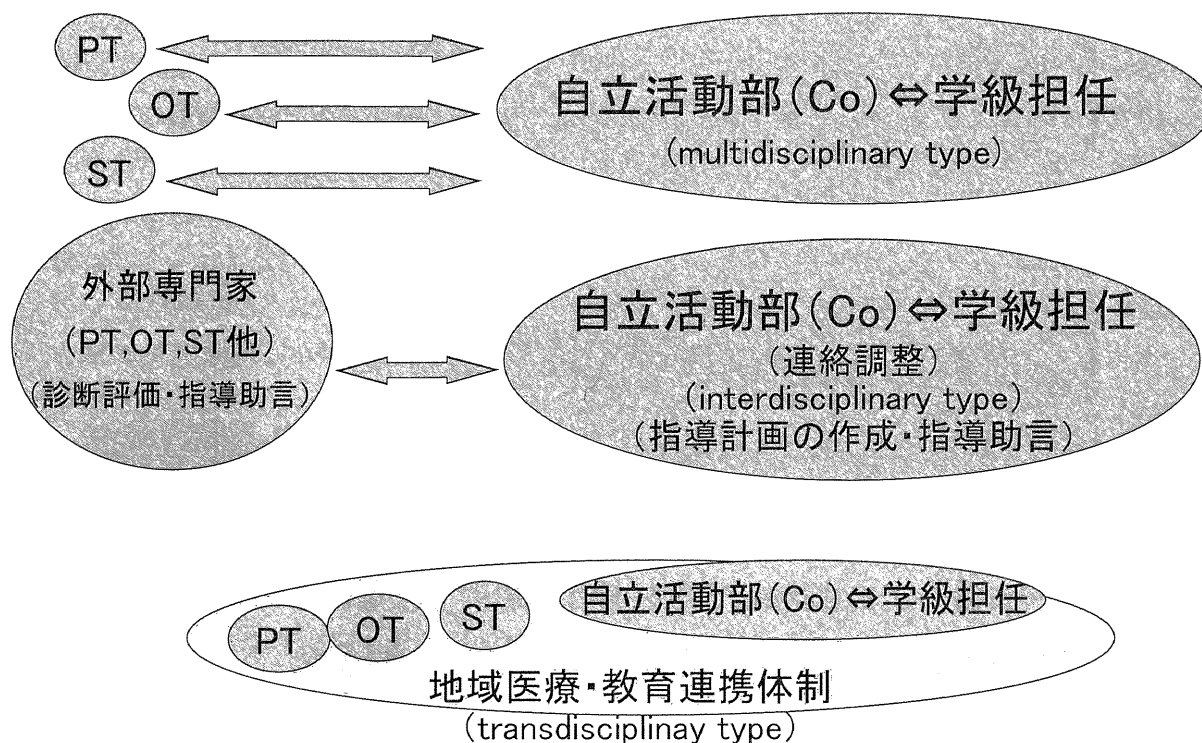


図-2 自立活動指導における連携のタイプ

専門性)を遂行することと定義し、そのためには、何よりも互いの専門性を尊重し、役割分担を明確にする必要があるとしている。連携とは、異なる立場や組織の人が、情報を共有させ、一致した目的を持ち、それぞれの役割の共通認識や互いの立場・職種に対する理解のもと、協力して活動することである。香川(2005)は、連携の最も望ましい姿とは、相互に異質な情報や技術等をもった人・器官・組織等が、共同して一つの目的達成を目指すことによって、単独では実現困難な、より高く包括的なレベルの成果を生み出す営みと捉えることができる。

専門家の連携レベルとその役割には、①情報交換 (information) レベル：診断・評価に関する情報提供、研修会講義、②スーパービジョン (supervision) レベル：指導計画・指導方法に関する指導助言、③コンサルテーション (consultation) レベル：協働での指導実践・ケース検討会議が想定することができる。また、自立活動指導の連携のタイプには、Janz (2008)を参考にして、図-2が考えられる。

## 7. 外部専門家との連携体制の現状

全国特殊学校長会 (2007) 調査では、教育課程の実施において、外部専門家の導入・連携の取組は自立活動で約5割を占め、外部専門家の導入・連携した実施頻度は、1年に1〜2回程度34%、学期に1〜2回程度28%、月に1〜2回程度17%、週に1〜2回程度16%であった。また、外部専門家の導入の費用負担は、県費等による予算措置50%、報賞費等

による校内の予算措置 13%、保護者支払いによる措置 6%で対応していた。教育課程の実施における外部専門家の導入の課題として、予算的な裏づけがない 40%、地域によっては専門家を確保することが難しい 34%、教育課程の実施上難しい 12%などが挙げられた。

研修・教育相談・心理相談等においては、外部専門家の導入状況は高かった(91%)が、実施頻度は1年に1〜2回程度が79%と高いとはいえない。その内容は、医療的ケア・摂食研修、自立活動研修、各障害教育の基礎であった。

専門家の導入・連携において、外部講師として必要に応じて依頼しているが73%で、職員として配置したのは7%であった。また、外部専門家の導入・連携で、助言を受けて教諭が指導43%、教諭と一緒に指導を実施41%、専門家が一人で指導7%であった。

全国特別支援学校長会(2008)によると、自立活動の指導に外部専門家を活用している学校は87.9%であった。導入している外部専門家としては、看護師、理学療法士、作業療法士、授業改善・教育相談等の大学等研究関係者であった。2007年調査では看護師が52%、理学療法士、作業療法士等29%であったが、2008年調査では理学療法士、作業療法士等が37%、看護師24%と逆転していた。最近は重度・重複障害化に応じて、複数障害種の学校が増えて、歯科医、整形外科医、リハビリテーション医、指導医、リハビリ工学、教材アドバイザー等専門家も多様化していた。自立活動に専門家を活用し指導が「充実している」「ほぼ充実している」と答えた学校と「充実していない」「あまり充実していない」と答えた学校の専門職の配置状況は、前者では専門職員が配置されている割合が高く、後者ではそれが低かった。

さらに、外部専門家の活用を、児童生徒の指導175校(87.9%)よりも、教師の資質向上に向けている学校が183校(92%)と多かった。外部専門家の活用は、「児童生徒の実態把握」「自立活動の実際の指導」「自立活動についての教員への助言」「自立活動の教員研修」であり、7割程度の学校で成果として挙げている。

佐藤(2009)の調査では、PTが関わっている支援内容では、「歩行練習への指導・助言」「ポジショニングへの指導・援助」「移動手段への助言」「関節可動域訓練への指導・助言」が多く、PTの専門性が発揮されやすい項目であった。OTの支援内容としては、「食事動作への指導・助言」「道具操作等の手の使い方への指導・助言」「更衣動作への指導・助言」「教育教材への助言」が多く、やはりOTの専門性が発揮される項目であった。その他、「自立活動内容への助言」「教員に対する研修会の実施」「介助方法への助言」も多かった。一方、外部専門家の関わりのない支援内容としては、「保護者に対する研修会の実施」「個別の教育支援計画の策定・実施・評価への助言」「運動会等の行事への助言」「個別の指導計画の作成・実施・評価」の項目であった。これらの項目は、学校側としてあまり必要性のない、教員の役割として認識され、教員の専門性がより発揮されるものと捉えられた。このことから、外部専門家と教員の職種の専門性と役割が、ある程度整理された状態で、外部専門家が関わっていると考えられる。

外部専門家が関わっている支援内容の項目への効果について、とても感じているなど肯

定的な評価が9割強を占め、有用性が示唆された。しかしながら、日常的に外部専門家の活用に問題のある学校が6割以上、特に「ほとんどできない」「全くできない」を合わせると41校あり、2割以上を占めていた。工藤ら(2006;2007)によると、学校教員は、教育と医療・福祉との連携を、6割以上が不十分と評価し、十分と評価したのは1割にも満たなかった。保護者は、特別支援教育に対する理学療法士、作業療法士の導入でき期待する内容は多くを挙げているが、教育と医療・福祉の連携の評価は4割以上が不十分で、十分は2割のみであった。

佐藤(2009)によると、ほとんどの教員が、他職種の専門家との連携を必要としているが、連携の充足については過半数の教員が不十分と回答しており、必要度と充足度との間で差異がみられた。ここからは、他職種専門家との連携はあるが、連携の内容や方法についてはまだ模索的で、十分に機能していない可能性がうかがえる。実際の連携で多かった方法は、「教員が医療機関に訪問」「専門家による研修会・勉強会に参加」「保護者を介しての連絡」であったが、教員が有用と感じた方法は、「教員が医療機関を訪問」「専門家が非常勤として来ている」であった。外部専門家を非常勤講師あるいはボランティア的に配置している学校が多いのに、連携方法については専門家の常勤化が選択されており、専門家と「ケース会議後に気軽に相談し話ができる」「実態や目標を共有し、継続的に相互に支援し評価できるシステムを構築する」など、常時相談ができ、学校生活の状況を把握し齟齬を生じない連携のあり方が求められている。そのためには、関係機関と業務委託し学校に専門家を配置したり、来校頻度を増やしたりする方策が考えられる。

## 8. 外部専門家の自立活動指導への導入・活用事業の開始

東京都教育委員会(2008)は、都立肢体不自由特別支援学校に、①自立活動における指導内容・方法の充実を図ること、②教員の専門性を向上させることを目的に、2004年度から外部の専門家を導入した。その成果としては、教員の自立活動の授業力が向上したこと、児童・生徒の実態の把握が深まり、それを指導計画に生かすことができたこと、指導内容・方法の深化、教材教具の創意工夫への影響がみられた。また、外部の専門家を講師にした研修会、校内研究会等を実施することで、障害に対する知識が深まった。さらに、児童・生徒の信頼感、教員の安心感、保護者の期待感につながった。その課題としては、校内運営体制の整備、専門家との打ち合わせ、ケース会議の時間の調整の困難、保護者への指導・助言の機会が挙げられた。

2008年度の国の特別支援教育関係予算においては、特別支援学校等の指導充実事業の中に、「PT,OT,ST等の外部専門家を活用した指導方法等の改善に関する実践研究事業」が挙げられており、12県市が指定され、特別支援学校における理学療法士、作業療法士、言語聴覚士等の外部専門家を活用した指導・助言による指導方法等の改善や、外部専門家の専門的な視点からの指導の向上、校内研修による専門性の向上等についての実践研究が行われており、その成果の普及が図られている。

## 9. 特別支援学校における自立活動指導の連携の事例

特別支援学校では、特に重度・重複障害児の自立活動指導において外部専門家とどのような連携協働が実施されているのかを中心に検討することにする。

A 特別支援校では、外部の理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、心理士、視覚専門家を個々ではなく療育機関との組織間契約によりチーム編成し、複数の異職種による多角的な評価を実施し多面的な指導・助言を入手している。それに基づき教師を交えた関係者によるケース会議を開き目標や課題を検討する。その結果を指導に活用していく実践力が教師の専門性であると位置づけている。校内組織としては、専門家⇄コーディネーター⇄自立活動部⇄担任教師の双方向の連携体制を整え情報の円滑な伝達を図っている。

B 特別支援学校では、県の特別支援学校体制整備モデル事業の一環として、2006年から外部の理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、臨床心理士等の参画による教員と連携した授業のあり方、効果的な指導方法を研究している。事前に担任が児童生徒の実態や指導経過、課題等を整理し、専門家が授業時に行う行動観察を踏まえ、放課後に事例検討会を開き、指導・助言を受ける形式で、追指導を年間数回重ね、支援方法の検討・改善を進め、その妥当性を評価している。授業の客観的評価が教師の意識変革につながり、児童生徒の変容への気づきや課題の焦点化など授業力向上をもたらしている。さらに、保護者を交えた事例会議や相談も実施し、そのことが学校教育への信頼を深めている。

C 特別支援学校では、すでに早くから併設の総合療育センターによる特別健康診断事業が実施されており、センターの専門家が校内支援コーディネーターの調整により、授業場面に参加して診断評価・助言指導を行っている。理学療法士による運動機能面、作業療法士による感覚・ADL面、言語聴覚士による摂食面を中心にした指導・助言を受けて、教師が授業にそれを反映させるよう努めている。年間3回の定期的な相談、指導・助言・評価をふまえた成果を研究報告会で広く全体の教職員に発信している。

D 特別支援学校では、個別の教育支援計画を策定するため、リハ相談、ケース会議等多様な場からなる医療・教育連携体制を構築し、異職種間で共通のツールの開発と評価と目標の共有化を図る取り組みを行っている。担任教師と外部専門家とのコーディネートを行う療育相談係が配置され、同係は担任とは異なる立場から参画して多面的な見方を提供したり、外部の専門家・専門機関から情報の収集・提供を行ったりしている。

これらの事例は部分的であっても、外部専門家の役割として①診断・評価に関する情報提供や研修会講義、②指導計画・方法に関する指導助言(スーパービジョン)、③協働での指導実践・ケース会議(コンサルテーション)の3つの連携レベルを実現しているといえる。

また、連携タイプからいえば、B及びC特別支援学校は個別の専門家との連携であることから multidisciplinary type に、A特別支援学校は、専門家がチームを結成した連携であるので interdisciplinary type に、そしてD特別支援学校は自発的とはいえ、地域の専門家・関係機関からなる連携体制を構築していることから transdisciplinary type に分類することができるだろう。



厳しい条件制約の中で、教員や専門家が「連携できている」と考える状態は、「自由に意見を述べ、気軽に情報交換ができる状態」「課題や状況などを共通理解できている状態」「互いの立場を尊重し、受け入れ、対等な立場で協力できている状態」「目標や方針が一致している状態」「いつでも必要なときに話し合いができる状態」が挙げられる。いつでも直接話すことができ、互いの様子を把握できる状態が望まれ、そのことが、専門家の常勤化への要望になっていると推察される。

## おわりに

肢体不自由特別支援学校として自立活動の専門性を維持・向上させるには、外部専門家・専門機関との連携を欠かすことはできない。特別支援学校における自立活動指導の専門性向上のためには、①研修機会の拡大～現職研修のあり方、②チームワークによる校内指導体制の確立、③専門性の向上を配慮した人事異動の実施、そして、専門家との連携を深化するためには、①個別の支援計画の策定と実施の充実、②教員と専門家の協働による指導、③地域の療育システムの構築を検討し実践する必要があるだろう。

肢体不自由特別支援学校の教師の自立活動指導の専門性を向上させるため、どのような連携が必要とされるのか。その解明には、①校内体制の状況からみた活用効果を比較すること、②専門家の役割として連携レベルからみた効果を検証すること、③実践過程における教員と専門家との連携の実態と専門性向上の課題に関する意識変容を把握することを目的に、各地域・各学校の事例を比較検討すること、④協力校の実践過程を臨床的立場から分析すること、が今後の研究課題に挙げられる。

## 文 献

- Janz, F. (2008) Teamarbeit bei Schuelern mit schwerer und mehrfacher Behinderung  
Interprofessionelle Kooperation in der Sonderschule. VDM Verlag.
- 香川邦生 (2005) 障害児教育における連携の問題, リハビリテーション連携科学, 6, 28-40.
- 工藤俊輔・高橋恵一 (2006) 肢体不自由養護学校における理学療法士・作業療法士の役割－教師の意識調査を通して－, 秋田大学医学部保健学科紀要, 14, 1-8.
- 工藤俊輔・高橋恵一 (2007) 肢体不自由養護学校における理学療法士・作業療法士の役割－父母の意識調査を通して－, 秋田大学医学部保健学科紀要, 15, 36-43.
- 文部科学省 (2009) 平成20年度指定「PT, OT, ST等の外部専門家を活用した指導方法等の改善に関する実践研究事業」中間報告書.
- 佐藤裕子 (2009) 肢体不自由児を対象とする特別支援学校の教員と理学療法士・作業療法士の連携に関する研究, 筑波大学大学院教育研究科修士論文.
- 田中康雄 (2005) 特別支援教育の問題－幼児健診と療育機関との連携－, こころの科学, 124, 22-25.
- 東京都教育委員会 (2008) 外部専門家を導入した自立活動の指導内容・方法の充実 平成19年度

都立肢体不自由特別支援学校での自立活動における外部専門家を導入した指導内容・方法の研究・開発事業報告書。

柳本雄次(2007)特別支援学校における自立活動指導の専門性の向上(1)—肢体不自由教育における専門家・専門機関との連携—,日本特殊教育学会第45回大会発表。

柳本雄次(2008)特別支援学校における自立活動指導の専門性の向上(2)—肢体不自由教育における専門家・専門機関との連携—,日本特殊教育学会第46回大会発表。

柳本雄次(2009)特別支援学校における自立活動指導の専門性の向上(3)—重度・重複障害教育における外部専門家の活用・連携実態から—,日本特殊教育学会第47回大会発表。

全国特殊学校長会(2007)盲・聾・養護学校における専門性を高めるための外部専門家等の効果的配置・活用の調査・研究—平成18年度新教育システム開発プログラム事業報告書—。

全国特別支援学校長会(2008)特別支援学校における専門性を高めるための外部専門家等の効果的配置・活用の調査・研究—平成19年度新教育システム開発プログラム事業報告書—。

## 第12章 特別支援教育における聴覚障害教育の独自性

佐々木順二

### 1. はじめに

聴覚障害は、特殊教育制度下では、統合教育（インテグレーション）、特殊学級（難聴学級）を拠点とした通常教育との連携、交流教育等が比較的早期から行われてきた障害種であるが、特別支援教育制度下では発達障害重視傾向とも相俟って軽視される傾向がある。したがって特殊教育から特別支援教育への制度的転換における聴覚障害教育の課題の第一は、これまで通常教育の中で、あるいは通常教育との連携によって行われてきた経験をいかに定着させ、継承・発展させていくかという点である。

聴覚障害はまた、補聴器等のテクノロジーに支えられた残存聴力活用と口話習得の教育により、健常児への近似が比較的強く期待されてきた障害種でもある（聴覚障害のもつこの特徴は、上述のような統合教育の早期からの開始とも関係する）。しかし、聴覚障害児は人工内耳のような最新の技術によっても聴児と同一になるわけではなく、言語習得、学力保障、アイデンティティ形成に向けた特別な指導・支援を必要とする。とりわけ言語としての手話の使用を聴覚障害教育にどのように位置づけるかは、聴覚障害児と聴児の差異を社会文化的問題として捉えるかどうかの問題であり、特別支援教育の対象が基本的には「障害」に限定されていることに根本的問いを投げかけている。この問いは、インクルーシブ教育の対象範囲をどのように設定すべきかという、世界各国で行われている議論とも重なる。

したがって第二の課題は、新しい特別支援教育において聴覚障害のもつ社会文化的意味をどのように認識していくべきなのかを追究・追求することである。

### 2. 特殊教育における聴覚障害児の「統合教育」の成果と課題

#### 1) 通常学校・学級に在籍する聴覚障害児の位置

日本の特殊教育は、第二次世界大戦後に制定された学校教育法の下で、盲・聾学校の就学義務制の開始、養護学校の計画設置、特殊学級の整備・拡大を進めてきた。特殊教育制度の就学措置の特徴は、各障害について医学的な鑑別に基づき分類し、その分類に基づいて、児童生徒を特殊教育諸学校、特殊学級、普通学級へと適正に就学させるというものであった。

聴覚障害の領域では、1960年代以降、聾学校の児童生徒は減少しはじめ、一方では特殊学級（難聴）に在籍する児童生徒が急増していく（図1、2参照）。通常の学級に在籍する聴覚障害児も、徐々に増えていったと考えられる。文部省が1967（昭和42）年度に実施した「児童・生徒の心身障害に関する調査」は、これまでの特殊教育諸学校・特殊学級の対象の他に、通常の学級に在籍する弱視、難聴、言語障害などのある児童生徒の存在を

明らかにし、これらの児童生徒に対する「特別な配慮」が必要であるとした。

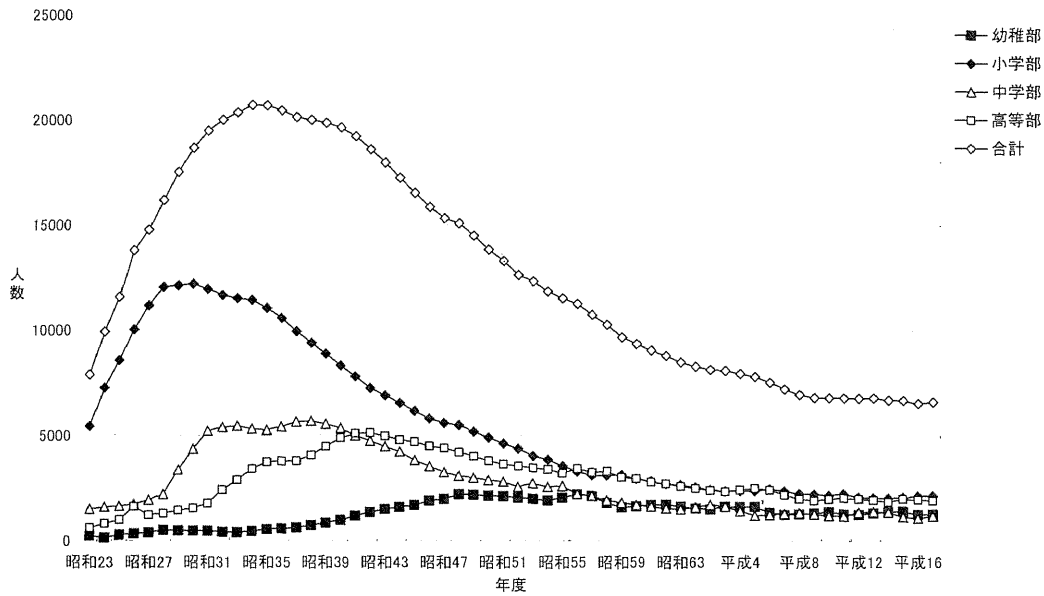


図1 聾学校在学者数の推移  
(昭和23～26年度までは文部省「文部省年報」、それ以降の年度は文部省・文部科学省「学校基本調査報告書」による。)

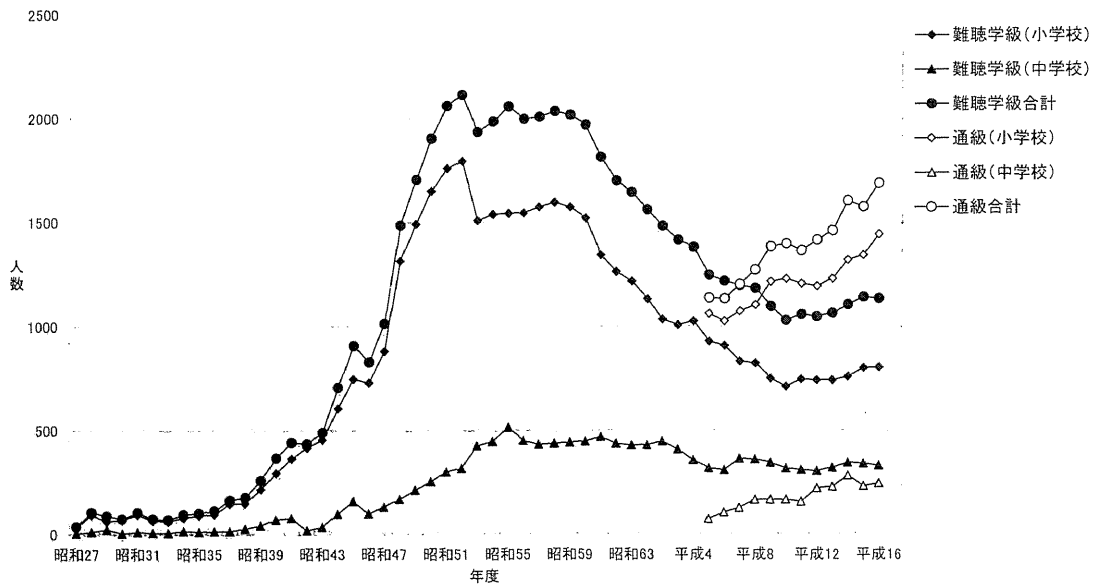


図2 特殊学級在籍ならびに通級による指導を受けている  
聴覚障害児童生徒数の推移  
(文部省・文部科学省「学校基本調査報告書」「特殊教育資料」「特別支援教育資料」による。)

こうして、同年7月には、「特殊教育総合研究調査協力者会議」が設置され、1969（昭和44）年3月、同会議は「特殊教育の基本的な施策のあり方について（報告）」を提出した。同報告の示す、「特殊教育の改善充実のための基本的考え方」には、「心身障害児の能力・特性等に応じ、柔軟で弾力的な教育的取り扱いをすること」「普通児とともに教育を受ける機会を多くすること」など、通常教育との接続にかかわる問題への提言が盛り込まれた。

同報告は、とくに通常教育との接続に関する具体的施策として、「普通学校における指導体制の整備」を掲げ、第一に、「普通児とともに学習することが可能な心身障害児」に対する「必要な施設設備」や「専門の教員」の整備・配置、巡回指導の実施を、第二に、「特殊教育諸学校または特殊学級に在籍する児童生徒」についても「可能な範囲で普通学校または普通学級において指導」できるよう、「関係の学校または学級相互の間の提携協力」を図ることについて勧告している。

通常学級に在籍する障害児を特定の時間抽出して指導する形態は、1960年代後半には、特殊学級への通級という形で徐々に始まりつつあったが、これが正式に制度化されるのは、1993（平成5）年の学校教育法施行規則の改正によってである。しかし、これらの障害児を通常の学級で指導するための制度的根拠はないに等しかった。ただ存在したのは、1978（昭和53）年の初等教育局長通達「教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育措置について」（第309号通達）における、「特殊学級において教育するか又は通常の学級において留意して指導すること」という規定のみであった。

## 2) 通常学校・学級における聴覚障害児への教育実践と課題

このように制度面での制約はあったが、通常学校・学級における聴覚障害児の教育実践は、保護者をはじめ、難聴学級や聾学校の教師、難聴幼児通園施設の職員、大学教員や医師などがインフォーマルに関与することによっておこなわれてきた。

通常学校における聴覚障害児の教育実践の内実は、利用できる教育的・社会的資源の違いによって多様であったと思われるが、そうした実践には共通する、保護者や聴覚障害教育専門家による期待があったと思われる。それは、聴覚障害児が、地域の子どもたちの関係のなかで成長していくこと、多様な個性のある子どもたちの中で人間形成をしていくことである。聴覚を最大限活用し、音声で会話する能力は、そのための重要な条件であるとともに、聴児とのコミュニケーションによってさらに高まるものであると期待された。

一方、これらの教育実践には以下に述べるような三つの課題があったと考えられる。第一に、通常の学級に適応できるかどうかは本人の努力に任される部分が大きかったことである。例えば、聴覚障害児は、通常の学級の授業において教師の話や他児の発言から十分な情報を得られない状況に置かれやすく、そのような場合は、授業の流れから離れ、教科書を使って自学自習するということがあった。

このことは、通常の学級のなかで、担任教師がどのように指導上の配慮をおこなうのか、自分以外の教師や関係諸機関との協働した形での指導・支援をどのようにおこなうのかと

いう指導・支援の方法論が確立されておらず、それを支える制度的根拠もなかったことを意味する。これが第二の課題であった。

そして第三の課題は、聴覚障害児の障害認識あるいはアイデンティティを育てることの重要性が十分認識されてこなかったことである。聴覚障害教育の理念は、聴児と同じような言語発達を促し、聴者社会の中で生活できる力を身につけさせ、社会的自立を実現させることであったし、現在、聴覚障害児を教育するほとんどの特別支援学校・学級等が掲げる理念も根本的な部分は変わっていない。この理念は、障害認識やアイデンティティを育てることと必ずしも矛盾しないが、聴児との近似を目指す方向性がより強調される歴史があった。

### 3. 特別支援教育における通常学校の聴覚障害児の支援のあり方

1993（平成5）年の通級による指導の制度化は、通常の学級に在籍する聴覚障害児に適切な教育をおこなうための制度的根拠の出発点となった。そして2007（平成19）年度には、特殊教育から特別支援教育への制度的転換がなされ、通常の学校が当該学校に在籍する障害児に対し「学習上又は生活上の困難を改善・克服するための教育」を行うことが明記された（学校教育法第81条1項）。また、特別支援学校は、通常の学校の要請に応じて、こうした障害児の教育に関し「必要な助言又は援助を行うよう努めるもの」との規定が新たに加わった（同法74条）。

さらに、文部科学省は2007（平成19）年度から、特別支援教育支援員への地方財政措置を開始し、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への学習支援を拡充する方向へと動き出している。

こうした変化は、通常の学級における聴覚障害教育の課題のうち、本人の自助努力に依存するものであったという点、ならびに、通常学級のなかでの指導・支援のための方法論と制度的根拠がなかったという点の改善にかかわるものである。この改善を確実にするためには、これまでの通常学校・学級における聴覚障害教育の教育実践の蓄積と反省を十分に踏まえる必要がある。

それでは、三つ目の課題であった障害認識あるいはアイデンティティの育成についてはどうであろうか。近年の特別支援学校等の実践報告を読むと、この面についても新たな変化を見出すことができる。例えば、『聴覚障害』誌第694号（2009年1月）の特集「センター的機能」には、聴覚障害児を教育する特別支援学校が、地域の通常の学校に在籍する聴覚障害児に対する教科学習の補充、言語学習の拡充だけでなく、聴覚障害児同士が集団を形成する機会を設け、障害認識を促していくことが「アイデンティティの確立において非常に大切なもの」と位置づけて地域支援をおこなっている様子が描かれている（小西[2009]4-11）。

聴覚障害児の障害認識やアイデンティティの育成の教育的重要性が認識されるようになったことと、特別支援教育への制度的転換とに直接的結びつきはない。しかし、多様な

者が受け入れられる環境をつくること、そして多様な一人ひとりが自己認識を深め、他者とかかわりをもてるようになることは、通常学校・学級で、障害の有無にかかわらず、一人ひとりが対等な関係で学校生活を送ることができるために、期待される教育目標であると思われる。

## 文 献

小西智晶（2009）「聾学校」にできること．聴覚障害，694，4-11．

佐々木順二（2009）日本の特殊教育制度．安藤隆男・中村満紀男（編著）特別支援教育を創造するための教育学．明石書店，57-71．

## 第13章 要支援・要保護児童の教育的ニーズと特別支援教育の課題

佐々木順二

### 1. はじめに

小論は、日本の特別支援教育を、「障害」以外の状態に基づく学習上、生活上の困難をもつ子どもの教育的課題という点から検討し、特別支援教育のさらなる変革の可能性を探ろうとするための、ささやかな一歩である。その際、経済的困難や虐待等、家庭養育に問題のある子ども（＝要支援児童・要保護児童）の学習上、生活上の困難に焦点をあてていく。

世界の特殊教育あるいは障害児教育の潮流は、インクルーシブ教育（inclusive education）である。例えば、1994年6月にユネスコから出されたサラマンカ声明は、「通常の学校内にすべての子どもたちを受け入れるという、インクルーシブ教育の原則」を提起している。同声明は、インクルーシブな学校は、身体的、知的、社会的、情緒的、言語的あるいはその他の状態に関係なく、すべての子どもたちを対象とすべきであると述べる。その中には、障害のある子どもや英才児、ストリートチルドレンや労働している子どもたち、辺境地の子どもたちや遊牧民の子どもたち、言語的、民族的、文化的マイノリティの子どもたち、その他の恵まれない地域や周縁におかれた地域の子どもたちも含まれる。

しかし、インクルーシブ教育の理念をどのように解釈するか、各国の教育の現実のなかにどのように受容しうるのかは、その国の教育がおかれた歴史的・社会的・文化的文脈を考慮しなければならない。

例えば日本では、2001年1月に調査研究協力者会議による「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」が文部科学省に答申されて以来、特殊教育から特別支援教育への制度的転換が進められてきた。学校教育法等の関連法令の改正を経て2007年4月に特別支援教育制度が本格的にスタートした。

だが、特別支援教育は、基本的理念と対象の点で、インクルーシブ教育の範疇にあるとは言えない面がある。特別支援教育の基本的理念は、「障害のある児童生徒の視点に立って一人一人のニーズを把握して必要な教育的支援を行うという考え方に基づいて対応を図る」というものである。子どもを中心に据え、個別のニーズに対応するという考え方は、インクルーシブ教育の理念の一つでもある。しかし、特別支援教育は、通常の学校それ自体の変革の志向を欠き、対処すべき教育的ニーズを「障害」に限定して捉えている点で、インクルーシブ教育の志向とは異なる。

さて、日本の学校教育の問題に目を向けると、障害のある児童生徒の教育問題以外にも、学校と地域や家庭との関係の変容、基礎学力を保証する場としての公立学校の機能の低下、経済格差を反映した教育格差の再生産、多数の不登校の児童生徒への対処（近年微減しつ



つあるが根本的解決にいたっていない) 等をあげることができる。

小論では、家庭養育の問題と子どもの学習上、生活上の困難との関係に着目する。その理由は、地域と家庭との関係の希薄化、経済不況の長期化により、社会から孤立して子どもの養育をせざるを得ない家庭、子どもの養育費に困窮する家庭が存在するからであり、子どもの心身の発達を虐待から守り、教育を受ける権利を保障していくことが重要な課題となるからである。

なお、小論では、家庭養育に問題のある子どもを総称して要支援・要保護児童とよぶ。根拠は、わが国の児童福祉法にある要支援児童および要保護児童の規定である。要支援児童とは、保護者の養育を支援することが特に必要と認められる児童であり、要保護児童とは、保護者のない児童又は保護者に監護させることが不相当であると認められる児童である（児童福祉法第6条の2第5項・第8項）<sup>1</sup>。

## 2. 日本の特別支援教育の対象範囲

特殊教育から特別支援教育への移行により、特別な支援を受ける対象は拡大した。これまでの特殊教育は、特殊教育諸学校（盲学校・聾学校・養護学校）、特殊学級、通級指導教室という、三つの特別な場で行われる教育のことをさしていた。

これに対し、特別支援教育では、これまでの特殊教育の対象の他に、小・中学校等の通常の学級に在籍するLD、AD/HD、高機能自閉症などの発達障害が加わることとなった。2002（平成14）年に文部科学省が実施した、小・中学校の教員を対象とした調査によれば、知的発達に遅れはないが、学習面や行動面で著しい困難を持っていると担任教師が回答した児童生徒の割合は6.3%であった。医師の診断に基づく結果でないため、直ちにこれらの障害であると判断することはできない。しかし、通常の学級に在籍する約6%の児童生徒が、学習面や行動面で特別な支援を必要としているとすれば、特別支援教育はこの児童生徒たちへの対応も求められることとなる。

ところで、特別な支援を提供する根拠があくまで「障害」であることは、特別支援教育制度においても変わらない。Table 1は、現行法に基づく、特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室の対象となる児童生徒の障害の種類を示している。特殊教育制度からの変更点は、第一に、通級指導教室の対象に上記の学習障害者、注意欠陥多動性障害者が追加されたこと、第二に、自閉症者の障害特性への対応のために、通級指導教室および特別支援学級の双方において情緒障害から独立して扱われるようになったことである（下線部分）。

つづいてTable 2は、2008（平成20）年度にこれら三つの教育形態で教育を受けた義務教育段階の児童生徒数を示している。同表から234,153人が特別支援教育を受けたことになる。同年度の義務教育段階の児童生徒数が10,785,303人であるから、特別支援教育を

---

<sup>1</sup>厳密には、要支援児童あるいは要保護児童の保護者（いる場合は）や「特定妊婦」（出産後の養育について出産前において支援を行うことが特に必要と認められる妊婦）を含む概念である（児童福祉法第25条の2）。

Table 1 特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室の対象

	対象とする障害種
特別支援学校	視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者、病弱者（身体虚弱者を含む）
特別支援学級	知的障害者、肢体不自由者、身体虚弱者、弱視者、難聴者、言語障害者、自閉症・情緒障害者、その他障害のある者で特別支援学級において教育を行うことが適当なもの
通級指導教室	言語障害者、自閉症者、情緒障害者、弱視者、難聴者、学習障害者、注意欠陥多動性障害者、その他障害のある者で、この条の規定により(*)特別の教育課程による教育を行うことが適当なもの

備考 \*学校教育法施行規則 140 条

受ける児童生徒数の比率は 2.2%である。なおこの比率は、2000（平成 14）年度が 1.3%、2004（平成 16）年度が 1.6%であり、特別支援教育の対象は徐々に拡大しつつあるといえる。

しかし、通常の学校に在籍して特別支援教育を受ける児童生徒に限定すれば（特別支援学級、通級による指導）、その比率は 1.6%であり、前述の文部科学省による調査で示された 6.3%という数値からは程遠い。つまり、担任教師からは小・中学校で学習面や行動面で困難を示すと認識されながら、公的な特別な支援を受けないまま教室にいる児童生徒が存在すると考えられる。

Table 2 特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室で教育を受ける義務教育段階の児童生徒数

	小学部	中学部	合計
特別支援学校	34,258 人	26,044 人	60,302 人
	小学校	中学校	合計
特別支援学級	86,331 人	37,835 人	124,166 人
通級による指導	46,956 人	2,729 人	49,685 人
合計	167,545 人	66,608 人	234,153 人

出典 文部科学省『平成 20 年度 特別支援教育資料』

### 3. 長期欠席児童生徒数の推移からみた学校教育の課題—不登校の原因から—

#### 1) 長期欠席児童生徒と特別支援教育の対象

学校教育全体から特別支援教育の対象を考える際、長期欠席児童生徒に着目する必要もあるだろう。なぜなら、まず長期欠席の原因の中に、児童生徒の学習上の困難や学校生活

を送る上での困難が含まれている可能性があるからであり、また長期欠席による学習空白を補償することも特別支援教育の役割として規定しうるからである。

Table 3は学齢児童生徒長期欠席の理由別の人数の推移を示している。同表から読み取れることは次のように整理される。第一に、1990年代に学校ぎり／不登校（以下、不登校）を理由とする長期欠席が急増し、それは特に中学校で顕著である。第二に、病気を理由とするものが徐々に減少しつつあるのは、医療の進歩や医療と教育の連携の促進などにより、慢性疾患児の入院期間が短期化されたからであると推測される。第三に、その他の理由によるものも相当数存在し、原因を特定しづらいものや要因が複合する例があると考えられる。その他の理由の内訳をさらに明確にしていく必要がある。第四に、経済的理由によるものは減少しつつある。

Table 学齢児童生徒長期欠席状況の推移 単位：人

年度	総計	経済的理由			学校ぎり／不登校			病気			その他		
		計	小学校	中学校	計	小学校	中学校	計	小学校	中学校	計	小学校	中学校
1991	101734	575	89	486	53448	9652	43796	32640	15273	17367	15071	4835	10236
1995	187828	994	181	813	81591	16569	65022	78826	44689	34137	26417	9611	16806
1999	221178	637	143	494	130227	26047	104180	70803	43444	27359	19511	8794	10717
2003	193327	298	78	220	126226	24077	102149	48823	29086	19737	17980	8905	9075
2007	199118	241	47	194	129124	23927	105197	46568	25248	21320	23185	11014	12171

出典 文部省『特殊教育資料』文部科学省『特別支援教育資料』

備考 ①1991年度までは年間50日以上欠席を、それ以降の年度は年間30日以上欠席を長期欠席とする。

②「学校ぎり」の項目は1997年度以降「不登校」に変更。

それでは、長期欠席児童生徒のうち、特別支援教育の対象として考えていくべきなのはどのようなケースだろうか。これは二つの観点から考えることができる。一つは、あくまで障害（慢性疾患や身体虚弱などの病気を含む）に限定する観点であり、いま一つは、障害に限定せず、学習上や学校生活上の困難を有するかどうか、換言すれば、特別な教育的ニーズがあるかどうかをみようとする観点である。

前者の観点をとる場合、上表で病気に分類される児童生徒は、その疾患が学習や学校生活に及ぼす困難に応じて、特別支援教育を受ける可能性がある。

また不登校に分類される児童生徒のなかには、心身の不調が激しく出ることによって心身症と診断されるケースや、不安感や緊張感、抑うつ感、無力感が長く続くような情緒及

び行動の障害とみなされるケースも存在する。実際、近年心身症や情緒及び行動の障害のある児童生徒が、病弱者を教育する特別支援学校や特別支援学級で教育を受けるケースは著しく増え、病類別の比率では26.9%と最も高い（国立特殊教育総合研究所[2006]2-4）。

さらに、近年、発達障害のある児童生徒が不登校にいたる事例が少なくないことも指摘されている。例えば、学習障害、注意欠陥多動性障害等のある児童生徒が、周囲との人間関係をうまく構築できなかつたり、学習上のつまづきを克服できなかつたりする状況が進み、不登校にいたる事例等である（文部科学省[2003]）。通常の学校における特別支援教育体制の整備が始まりつつあるが、発達障害のある児童生徒がその障害ゆえに不登校にいたらないような努力が急務といえる。

## 2) 家庭環境に起因する特別な教育的ニーズと特別支援教育

それでは、後者の観点すなわち特別な教育的ニーズという観点から、長期欠席児童生徒と特別支援教育の対象との関係を見るならば、何がみえてくるだろうか。筆者は、児童生徒の家庭環境に起因する学習上、学校生活上の困難をあげる。

確かに、保護者の経済的理由による長期欠席児童生徒の数は減少してきた。しかし、家庭生活に起因する不登校の割合は1990年代を通じて20%前後を推移してきたし、登校困難の背景に虐待が疑われる事例があることも指摘されてきた。保護者が学校に行かせなかつたり、虐待による心的外傷ストレスにより適切な人間関係がつかれず、非行に走つたりといったことが起こりうる（文部科学省[2003]）。

児童相談所での虐待の対応件数は、2000年に児童虐待の防止に関する法律が成立して以降、増加の一途を辿り、2007年度には4万件を越えた。この10年間で10倍近くの増加である。児童養護施設に入所する児童の数も増加しており、全国の児童養護施設が収容できる定員に対する在所率は9割を超えた。つまり、児童福祉の言葉でいえば、要支援児童、要保護児童が増えているのである。そしてその背景には、家庭と地域との関係の希薄化、子育て環境の孤立がある。

さて、虐待を受けた児童生徒数の増加は、同時にその児童生徒一人ひとりの学習上、学校生活上の困難が広がっていることを意味する。学校は、虐待を受けた児童生徒の教育的ニーズに組織的に対処すべきであることは明白である。そこで特別支援教育は、このような要支援児童・要保護児童の教育的ニーズにどのように応えていけるのだろうか。

## 4. まとめにかえて

2006（平成18）年5月、学校等における児童虐待防止に向けた取組に関する調査研究会議によって「学校等における児童虐待防止に向けた取組について」（報告書）が提出された。その中では、学校として虐待防止の校内体制の整備を組織的に行うことの必要性や、特別支援教育も含めた関係諸機関との連携のシステムづくりに言及している。とくに注目されるのは、不登校、非行、いじめ、自殺などの生徒指導上の問題と、特別支援教育で扱われる学習上の困難の問題とが重なりあう場合があることを示し、それらの共通の背景と

なりうる要因として、虐待と発達障害を位置づけた点である。また、教育と福祉の両領域をつなぐ職域であるスクールソーシャルワーカーの意義に言及した点も本報告の特徴である。

特別支援教育の対象は、これまで述べたように障害に限定されている。しかし、家庭環境に起因する児童生徒の学習上、学校生活上の困難が存在し、そこに発達障害をはじめとする障害が関係しうることを考えれば、特別支援教育は要支援・要保護児童の教育的ニーズにも取り組んでいく必要がある。少なくとも、これからの特別支援教育は、すでに始まりつつある学校における児童虐待防止に向けた取り組みとの積極的な連携を求められると考える。

## 文 献

学校等における児童虐待防止に向けた取組に関する調査研究会議（2006）学校等における児童虐待防止に向けた取組について。

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/06060513/001.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/06060513/001.pdf)

厚生労働大臣官房統計情報部（2005-2008）『社会福祉行政業務報告』（平成16～19年度）

厚生労働大臣官房統計情報部（2005-2008）『社会福祉施設等調査結果の概況』（平成16～19年度）

国立特殊教育総合研究所（2006）慢性疾患、心身症、情緒及び行動の傷害を伴う不登校の子どもの教育的支援に関するガイドブック。国立特殊教育総合研究所。

文部省（1984-2003）特殊教育資料（昭和60～63年度、平成元～14年度）。

文部科学省（2003）今後の不登校への対応の在り方（報告）。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/public/2003/03041134.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/public/2003/03041134.htm)

文部科学省（2004-2009）特別支援教育資料（平成15～20年度）。

## 第14章 特別支援教育における教職の専門性と新たな協働の同僚性の構想

安藤 隆男

### 1. 緒言

特別支援教育においては、社会的要請から専門性に関する議論が盛んに行われている。しかし、何を根拠に専門性を定義するのかが明確ではなく、実に多義的に使用されているのが現状であろう。

ここではまず、教職の専門性 (professionalism of teachers) とは何かについて概念の整理をしておきたい。

1956年、リーバーマン(Lieberman, M.)は、彼の著書“Education as a Profession”において専門職の特性<sup>1</sup>について提起した。この中で、もっとも重視されたのが、教師の実践における最適な判断を行う上での権利であり、かつ判断に対する責任を意味する、自律性 autonomy である。稲垣(1998)によれば、教職の実態に鑑みたときに、リーバーマン自身は、提起した特性がすでに実現されているとは考えていないとし、教師をめぐる内外の課題が存在していることを指摘した上で、特に教師にその力量と意識における変革と、自律性の内実的な形成を求めたのである。

彼の理論は、専門職を把握する方法論としての特性論 (trait approach) として位置づけられ、その後、わが国においても専門職の構成要件として、議論が展開されるのである(名越[1981])。リーバーマンの提起に端を發した議論は、現実には完全な理想型としての専門職は存在し得ないのではないかとされ、教職には、生涯にわたる『専門職としての理想型を希求するプロセス』に意義があるとする、プロセス論 (process approach) の台頭を誘導するのである(Ozga & Lawn[1981])。

一般に教職の専門性を規定するときに、教師が児童生徒の実態に応じて、授業をデザイン・実施・評価する一連の営為において、どれだけの知識・技能を有しているかが重要なポイントとされる。『結果としての知識・技能の獲得』という視座に依拠するものである。しかし、獲得すべき最低限の知識・技能とはどの水準を想定するのか、水準に達したかどうかの判断は、誰が、どのような基準で行うのか、あるいは、科学技術の進歩が著しい現代にあって、知識・技能は獲得した段階ですでに最新ではなくなっている可能性があるのではないかと問いかけたときに、この視座の脆弱さを指摘できる。『専門職としての理想型を希求するプロセス』にこそこの脆弱さを補完する視座があると見なせるのである(安藤[2008])。

このように理想的な専門職を志向すること、すなわち専門職化 (professionalization) には、基本的に二つの方向性がある。ひとつは、教職が職業としてどれだけ専門職としての地位を得ているか、という専門職性 (professionalism) の高度化に関わることである。

ふたつは、教育行為における専門的知識・技術の中身となる、専門性 (professionality) の高度化に関わることである。前者は地位論に立脚するものであり、職業の地位の状況と向上を問題とする。ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」(1966)はこの例である。後者は、役割論・実践論に立つものであり、1970年代後半から大きなトレンドとなるものである。

本章では、教職の専門職化における役割論の立場に依拠し、近年のわが国の教育政策における新たな同僚性 collegiality に関わる内容を抽出するとともに、特別支援教育における協働の同僚性に関わる現状と課題について考究するものである。

## 2. わが国における近年の教育施策における新たな同僚性

これまで中央教育審議会などの場において、学校教育に関わる施策立案の議論が行われ、数多くの提言がなされてきた。ここでは、最近の提言等における教師の向きあうべき新たな同僚性について整理する。

(1) 中央教育審議会 (第一次答申) 『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』(1996 (平成8) 年7月)

中央教育審議会は、「今後における教育の在り方」、「学校・家庭・地域社会の役割と連携の在り方」、「国際化、情報化、科学技術の発展等社会の変化に対応する教育の在り方」の3部から構成する『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』の第一次答申を行った。

本答申では、これからの社会は、国際化、情報化、科学技術の発展などが一層進展し、変化の激しい時代、先行き不透明な時代であるとし、今後の教育の基本的方向として、豊かな人間性など時代を超えて変わらない価値のあるものを大切にするとともに、社会の変化に的確かつ迅速に対応する教育が必要であるとした。そのような中で、これから求められる資質や能力は、変化の激しい社会を「生きる力」であるとし、これをはぐくむために、①子供たちをはじめ、社会全体に「ゆとり」をもたせること、②学校・家庭・地域社会の連携とこれらのバランスのとれた教育の推進、家庭や地域社会における教育の充実、を掲げた。とくに、学校・家庭・地域社会の連携の観点から、社会に対して「開かれた学校づくり」の推進が提唱されたのである。

(2) 中央教育審議会 (答申) 『今後の地方教育行政の在り方について』(1998 (平成10) 年9月)

中央教育審議会は、1998年9月に『今後の地方教育行政の在り方について』を答申した。本答申では、第1章において教育行政における国、都道府県及び市町村の役割分担の在り方について言及した上で、教育委員会制度の在り方や地域の教育機能の向上などに関する教育委員会の果たすべき役割をとりまとめた。このような文脈において、第3章として「学校の自主性・自律性の確立について」を位置づけ、その中で「地域に開かれた学校づくり」を推進するためには学校が保護者や地域住民の意向を把握し、反映するとともに、その協

力を得て学校運営が行われるような仕組みを設けることが必要であるとして、実情に応じて学校評議員を設けることができるよう提言した。

同審議会は、2004(平成16)年3月、『今後の学校の管理運営の在り方について』を答申した。地域に開かれた信頼される学校づくりを目指して、2000(平成12)年に導入された学校評議委員制度の取り組み状況を踏まえ、保護者や地域住民が一定の権限を持って運営に参画する新しいタイプの公立学校(地域運営学校)に関する制度を構想した。学校の運営への保護者や地域住民の参画を制度的に保障するための仕組みとして、教育委員会が、地域運営学校の運営について協議を行う組織である「学校運営協議会」設置の必要性を唱えたのである。これからの学校は、地域に開かれた学校づくりを推進するため、保護者や地域住民の連携の下で、学校運営を行うことが求められたのである。

### (3) 文部科学省『学校評価ガイドライン〔改訂〕』(2008(平成20)年1月)

2006年3月、文部科学省は、「義務教育諸学校における学校評価ガイドライン」をとりまとめた。この中で、自己評価と外部評価からなる学校評価の方法が提案され、保護者と地域住民は、外部評価者として位置づけられた。

その後、2007年6月に改正された学校教育法により、学校評価の根拠規定として第42条が新設され、これを受け同年10月に、学校教育法施行規則において、①自己評価の実施・公表、②保護者など学校関係者による評価の実施・公表、③自己評価結果・学校関係者評価結果の設置者への報告、に関する規定が新たに整備された。そして、学校評価の推進に関する調査研究協力者会議での議論を経て、文部科学省は「学校評価ガイドライン」の改訂を行ったのである。

主な改正点としては、第一に、施行規則の改正を踏まえ、それまでの「外部評価」を「学校関係者評価」に改めるとともに、評価者に保護者を加えることを基本としたことである。第二に、学校評価の実施手法を、①各学校の教職員が行う評価〔自己評価〕、②保護者、地域住民等の学校関係者などにより構成された評価委員会等が、自己評価の結果について評価することを基本として行う評価〔学校関係者評価〕、③学校と直接関係を有しない専門家等による客観的な評価〔第三者評価〕、の3つの形態に整理した。学校の外部者としていた保護者や地域住民を、学校関係者として位置づけたことは注目すべきことである。

### (4) 諸提言における協働の同僚性の構築

地方分権化の推進と教育における規制緩和の流れの中で、地方自治体では、少人数学級の実現や複数担任制の導入など、独自の教育施策の採用を可能とした。このことは、教師間の同僚性に関わる伝統的な教師文化に一石を投じることとなったといえる。いわば新たな教師間での協働の同僚性の視点を提起したとみなせる。

また、わが国の学校評価の枠組みにおいては、それまで外部者と扱った保護者や地域住民を、学校教育関係者として位置づけた。学校運営上、向きあうべき存在として改めて保護者や地域住民に注目したことから、協働の同僚性として保護者や地域住民を対象化したものといえる。



このようなことから、近年の学校教育の施策に関わる議論とこれに基づく提言においては、協働の同僚性の構築が新たに求められるのである。

### 3. 特別支援教育における協働の同僚性

特別支援教育は、従来の特殊教育の対象だけでなく、学習障害LD、注意欠陥多動性障害ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである。障害や場によ拠する指導から個々のニーズに応じた指導へと転換したことから、これまでの盲・聾・養護学校のみならず、すべての学校が特別支援教育の担い手となったのである。

特別支援教育の展開にあたり、従来の盲・聾・養護学校は、長年にわたって培ってきた専門性に基づき、小・中学校などの要請に応じて助言、援助を行う特別支援学校へと移行された。

ここでは、新たに制度化された特別支援教育における協働の同僚性に着目して、その系譜をいくつかの観点から整理する。

#### (1) 特別支援教育において提起された新たな概念

2003(平成15)年3月、『今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)』では、新たな概念として、個別の教育支援計画、広域特別支援連携協議会、特別支援教育コーディネーターを提案した。たとえば、個別の教育支援計画は、「障害のある子どもを生涯にわたって支援する観点から、一人一人のニーズを把握して、関係者・機関の連携による適切な教育的支援を効果的に行うために、教育上の指導や支援を内容」と規定して、その策定、実施、評価(「Plan-Do-See」のプロセス)における中核的な要素として、関係者・機関の連携を挙げた。

個別の教育支援計画における関係者間の関係の観点からは、まずは、教師間の連携を前提とした関係性を指摘できる。学級担任教師の外に、自立活動の担当教師、養護教諭などが連携の対象となる。連携の中心的役割は、特別支援教育コーディネーターが担うものであり、教師間の関係性を紡ぎ、これを基盤に就学中における保護者や関係専門家との連携、そして就学前及び卒業後の関係者との連携へと展開するといえる。この関係者間のつながりや連携は、基本的に、特別支援教育の制度化において提起された他の概念においても含意される。

#### (2) 医療的ケアの実施及び外部専門家の配置

特別支援学校における児童生徒の障害の重度・重複化が指摘されて久しい。文部科学省の統計によると、過去15年間の義務教育段階での重複障害学級の在籍率は、およそ40%前半で推移している。それまで増加の一途をたどってきた重複障害者の割合は、障害領域によって大きく異なるものの、近年にいたりおおよそ一定のレベルで安定化する傾向にある。

重複障害、とりわけ重度・重複障害者の存在が注目されてきた特別支援教育の現場における今日的課題として、次のふたつの事業に注目したい。第一は医療的ケアの実施に関することであり、第二は自立活動に関わる専門性向上を期した外部専門家の導入、配置に関することである。

#### ①特別支援学校における医療的ケアの実施について

文部科学省による特別支援学校医療的ケア実施体制状況調査によれば、2008年5月時点での特別支援学校の在籍者のうち、医療的ケアを必要とする者の割合は6.2%であった。看護師を配置し、看護師が医療的ケアを実施する県は16であったのに対して、教師も共に実施する都道府県は31に達している。実施に教師を加えるか否かは、自治体によって異なるものの、すべての自治体で学校に看護師の配置がなされていることに留意する必要がある。

また、医療的ケア実施体制整備の観点から、運営協議会の設置が重要となるが、これはすでに41の都道府県で設置がなされている。運営協議会の構成員は、自治体によって若干の違いはあるが、学校関係者をはじめとして、医師、看護師、学識経験者、保護者、自治体関係部局からなる。

#### ②外部専門家の導入、配置

児童生徒の障害の重度・重複化は、教育課程の編成上、自立活動領域の相対的な重みを増す結果となっている。自立活動領域での指導の専門性をいかに向上、確保するかは、喫緊の課題となっている。このような背景から、文部科学省は、平成20年度から「PT、OT、ST等の外部専門家を活用した指導方法などの改善に関する実践研究事業」を立ち上げ、全国13県市の特別支援学校49校に研究委託を行っている。障害の重度・重複化がもっとも顕在化する全国の特別支援学校（肢体不自由）では、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士などパラメディカルな専門家の導入が行われているのである。

#### （3）特別支援教育における自立活動の指導の新たな展開

2006年3月、学校教育法施行規則（以下、施行規則とする）の一部改正が行われ、通級による指導の対象に、新たにLD、ADHD、自閉症（以下、発達障害とする）を加えた。同年4月から施行規則が実施されたことにより、通級による指導を受ける発達障害者の数は年々増加し、2006年度は6,894名であったのが、2008年度には14,135名となった。通級対象者全体の両年度比較では、8,237名の増加であり、その87.9%を発達障害者が占めていた。通級による指導の対象者は、発達障害者などの潜在的な需要から、今後ますます増加することが予測できる。

通級による指導とは、通常の学級に籍を置く教育的なニーズがある児童生徒に対して、特別の指導を、特別の場で行うものである。施行規則の規定により、通級による指導は、特別の教育課程をもって編成できるとされ、特別の指導は基本的に自立活動と位置づけられるとともに、教科指導の補充を行うことも可能とされた。

さて、特別支援学校学習指導要領の規定によれば、自立活動は、「自立活動の指導」と

「自立活動の時間における指導（以下、時間の指導とする）」とに分けられる。前者は学校教育活動全体を通じて行う指導であり、後者は、小学部を例にすると、各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間、そして外国語活動との密接な関連を図りつつ、時間を特設して行う指導である。時間の指導は、概念的には自立活動の指導に包含される。しかし、自立活動の指導の前提である学校教育活動全体を通じた指導を具現するためには、時間の指導をコアにして、各教科などの領域との関連を図るという考え方が注目できる。時間の指導と自立活動の指導との関連は、個別の指導計画として明記されなければならないのは周知のとおりである。

このように整理すると、通級指導教室で行われる指導は、原則として自立活動の時間の指導に、在籍する通常の学級での指導は、自立活動の指導に、それぞれ位置づけられる。通級指導教室での時間の指導の成果は、つねに通常学級での各教科等の指導と関連づけられ、その経過や結果は、あらためて時間の指導にフィードバックされるのである。

上述のように、通級による指導を受ける児童生徒の飛躍的な増加は、自立活動の指導に関与する通常学級の教師の存在をクローズアップさせ、通級指導教室での時間の指導との関連をいかに図り、個別の指導計画としてどのように具現していくのかを明確化することを求めるものといえる。

2008年3月に告示された小学校学習指導要領では、今後、通常の学級での自立活動の指導の展開を想定し、総則において「障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。特に特別支援学級又は通級による指導については、各教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと」を規定した。個別の指導計画、あるいは個別の教育支援計画の用語こそ使用していないが、実質的にはこれらを示唆するもので、関係教師間の連携を謳った背景に上述の通級による指導の動向があることを指摘できる。さらに、学校教育法の改正により、第74条規定を新設したほかに、小学校等の学習指導要領に特別支援学校のセンター的機能の付与を明示したことはきわめて重いものである。

特別支援教育の制度化は、障害に基づく、あるいは場に依拠する指導から、個々のニーズに応じた指導へと転換するものとされるが、通常の学級における自立活動の指導の新たな展開は、まさに特別支援教育の理念の具現化に資するものといえる。

#### （４）特別支援教育における協働の同僚性の抽出

これまで、教師が学校教育の専門家としてその力量を發揮すべき授業の場に、児童生徒の障害の重度・重複化を背景に、看護師を含めた外部専門家の配置が行われること、特別支援学校の教育課程の編成領域である自立活動が、個々のニーズに応じた教育を具現する指導として、小学校などにおいて導入、実施されるようになってきたことを指摘した。ここで改めて、顕在化するこれら諸事象から、新たな同僚性に関わる課題を抽出する。

第一に、教師間の協働的なアプローチの導入を挙げる。児童生徒の障害の重度・重複化は、経営や指導の形態等に大きな変化をもたらした。チーム・アプローチの導入である。これまで、教師の専門性の議論は、もっぱら教師個人が身につけている知識・技術・態度などの向上を目指す、教師個人モデルに主眼が置かれる傾向にあった。チーム・アプローチの導入は、複数の教師が経営者あるいは授業者として協働することを意味し、学校教育現場において教師個人モデルでは解消し得ない本質的課題を内包することを示唆するものである。特別支援学校では、複数の学級担任制や指導形態としてのチーム・ティーチング (Team Teaching) が導入され、個別の指導計画作成においても複数教師の関与が指摘されている (安藤[2000])。

今津(1988)は、教育実践の中で問われる課題に対して、同僚と協働して解決を図ることによって、教師の質を向上させる「学校教育改善モデル」を提起した。このモデルは現職教育において重んじられるものであるが、養成教育段階においても、同僚との協働的な課題解決に関わる意欲、態度を涵養し、基礎的な知識・技能を身に付けさせることが求められる。

第二に、特別支援学校の教師は、保護者や外部専門家等との協働が求められることを挙げる。特別支援学校は、就学する児童生徒の生涯を見通した指導を実現するとともに、地域のニーズのある子どもたちに対する指導・支援に努めることとされた。特別支援学校の教師は、同僚教師はもちろんのこと、地域のさまざまな専門家と、長期的な時間展望により、協働的な課題解決を図っていかねばならないのである。すなわち、教師の課題解決における協働すべき対象は、同僚教師の外に、地域を基盤にさまざまな専門家を仮定したのである。

第三に、小学校などの通常の学級の教師は、通級指導教室の担当教師や関係者との協働し、個々のニーズに応じた自立活動の指導を展開していかねばならない。そして、教育的な診断結果と指導の見通しについては、個別の指導計画や個別の教育支援計画として作成されるのである。

以上から、学校教育現場における協働の同僚性として、これまでの教師間の関係性は謂うに及ばず、保護者や多様な外部専門家との新たな同僚性を構想していかねばならないことが示唆された。

これまで特殊教育の現場において当事者(教師)が同僚教師と協働して課題解決を行ってきたことは、特別支援教育においても引き続き求められるとともに、新たに教室に登場してきた外部専門家なども、地域における協働の同僚性として意味づけられるようになってきたのである。

#### 4. 教師の同僚性に関わる現状と課題

特別支援教育の充実においては、授業という場における教師間の協働がこれまで以上に重要となることに加えて、新たに登場したさまざまな専門家を、協働の同僚性として意味

づけ、教師は諸課題の解決に当たらなければならないことを確認した。

ここでは、わが国の教師の同僚性に関わる現状を分析し、将来の協働の同僚性の在り方に道筋をつけていきたい。

#### (1) 教師組織の特性について

教師組織の特性は、個業性にあるといわれる。従来、組織の特性は、個業性及び協働性の関連から説明されてきたが、教師組織は、協働性に比べて個業性が色濃く現れるとされ、それゆえに、疎結合組織 (loosely coupled system) といわれた(Orton & Weik[1990])。教師組織における各成員は、独立性と分離性が保たれ、結びつきが比較的ゆるやかな中で、必要に応じた共同的な行動をとるとされたのである。

このような疎結合組織では、教育における目標が曖昧になりやすいことや教育の諸課題において教師が用いるべき技術が曖昧であることが指摘されている(佐古[1996])。すなわち、教師組織は、教師の行動を組織目標の達成に向けて収斂させにくいのである。

#### (2) 教師の個人主義と私事化が同僚性に及ぼす影響について

欧米の教師は個人主義 (individualism) 的傾向が強く、これが協働の同僚性を培う上で隘路となるとされた。ハーグリーブス (Hargreaves, A.) によれば、近年の教育改革において協働の実現を図るために、政策的に「策定された同僚性 (contrived collegiality)」を導入したとされる。これに対して日本の教師は、教師役割に基づいて普段から集合的、相互作用的な教育活動を行う協働的な教育の文化を実現していると見なした。

紅林(2007)は、わが国の教師の同僚性に関わるハーグリーブスの理解の前提に誤謬があるとして、自らの実施した調査研究(藤田ら[2003])をもとに、日本型同僚性の実態について解釈を行った。紅林によれば、日本の教師は、個人主義 (individualism) に基づく学級王国的性格とプライバタイゼーション (privatization) の進行により、同僚間の関係性が希薄化しているという。

このような状況下で、結果として教師をして次に示すような意識構造へと誘引するであろう。第一に、教師間では、相互不干渉の規範を醸成しやすく、居心地のよさを求める保守主義に支配されやすいこと、第二に、日常的な関係性の希薄化に対して、集団内での教師は、必要に応じて個人の判断で選択的に協力関係を結ぶ経験知を有しており、現状の同僚性は教師にとってたいへん都合のよいものとなるのである。

加えて、特別支援教育は、準ずる教育を前提としながらも、児童生徒の障害の重度・重複化が進む中で、個々の児童生徒のニーズに応じた指導を実現することが求められる。教育課程の基準である学習指導要領に示される目標、内容に準拠した指導を前提とした小学校などと比べて、不確実性 (uncertainty) がより高く、養成段階で必ずしも専門性の担保がなされていない教師の心的状況は不安定であり、同僚性において同調的行動を生起させやすい。このような状況下でのチーム・アプローチの導入は、教師個々に専門性の深化への動因を削ぐことになりかねないのである(安藤[2001])。授業では、教師も児童生徒も皆で楽しく過ごす授業風景の中に、個人主義やプライバタイゼーションの進展が潜在

化している可能性が示唆されるのである。

## 5. 結語

特別支援教育は、特殊教育において培ってきた専門性に基づくとともに、新たに求められる専門性を担保してはじめて成立、展開できるとされる。本稿では、特別支援教育において求められる新たな専門性について、協働の同僚性の観点から整理を試みた。

学校教育に関わる施策の動向では、教師間は謂うに及ばず、保護者、地域住民、さらにはパラメディカルな専門家など、新たな協働の同僚性を求める傾向を看取できる。教師の同僚性に関わる知見においては、これまでメンタリング mentoring 機能など教師の専門性の向上に資する positive な側面が強調される一方で、個人主義や私事化の広がり背景に、同僚性は時代的に変質を遂げてきている可能性も示唆される。協働の同僚性の構築を求められる中で、これを実現するのは容易ではないことが分かる。

現実の教師は、同僚性の positive-negative な両極的な機能を暗黙下で適宜使い分け、職務を認知し、遂行し、そして成長 (professional development) を遂げるとすれば、その機序に対するさらなる学術的検討を行うべきであろう。また一方で、教師組織次元でしか解決し得ない課題に対しては、何らかの協働の同僚性の涵養を期していかなければならない。このことへは、たとえば、特別支援教育における教師教育 (teacher education)、とりわけ現職教育 (in-service education) の論点が重要となろう。本稿ではここまでの言及にとどめておきたい。

## 註

- 1) リーバーマンは専門職の特性として、①独自の欠くことのできない社会的サービスであること、②サービスを果たす上での高次の知的技術を持つこと、③長期にわたる専門的教育を受けていること、④広範囲な自律性を有すること、⑤自らの判断に責任を持つこと、⑥報酬より、サービスが重視されること、⑦専門的基準を高めるための自治組織をもつこと、⑧職業集団として倫理綱領をもつこと、を掲げた。
- 2) 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領(平成11年3月)解説―自立活動編―の第2章「自立活動の意義と今回の改訂の要点」に、「知的障害者を教育する養護学校の自立活動の特色」が示された。これは、知的障害教育において、養護・訓練の理解とこれに基づく指導が行われていないことの実態を踏まえ、新たな自立活動への改訂にあたり、その趣旨の徹底と指導の充実を期して項を起こしたものと理解できる。これは、知的障害教育のみを問題とするのではなく、特殊教育全体の課題であるという認識を新たにすることが重要である。

## 文 献

安藤隆男 (2000) 重複障害児の養護・訓練における個別の指導計画作成に関する基礎的研

- 究. 平成10年・11年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書.
- 安藤隆男(2001)自立活動における個別の指導計画の理念と実践—明日の授業を創造する  
試み—. 川島書店.
- 安藤隆男(2008)肢体不自由教育の専門性の充実. 筑波大学附属桐が丘特別支援学校『肢体  
不自由教育の理念と実践』, ジアース教育新社.
- 紅林伸幸(2007)協働の同僚性としての《チーム》. 教育学研究, 74(2).
- Day, C.(1999) 'Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning',  
Routledge.
- 藤田英典・名越清家・油布佐和子・紅林伸幸・山田真紀・中澤渉(2003)教職の専門性と教  
師文化に関する研究—日本・中国・イギリスの3カ国比較—. 日本教育社会学会第55  
回大会発表要旨集録.
- Huberman, M.(1995) 'Professional careers and professional development and some  
intersections', In Guskey, T. and Huberman, M. (eds) Professional Development  
in Education: New Perspectives and Practices. New York, Teachers College Press.
- 今津孝次郎(1988)教師の現在と教師研究の今日的課題. 『教育社会学研究』, 43, 東洋館  
出版.
- 稲垣忠彦(1998)教師教育の課題. 『岩波講座 現代の教育』6「教師像の再構築」, 岩  
波書店.
- 名越清家(1986)教師の専門職化をめぐる意識と実態. 市川昭午編『教師=専門職論の検  
討』, 教育開発研究所.
- Orton, J.D. and Weik, K.L. (1990) Loosely Coupled System: A reconceptualization.  
*Academy of Management Review*, 200-223.
- Ozga, J. and Lawn, M. (1981) Teachers, Professionalism and Class: A Study of  
Organized Teachers. The Falmer Press.
- 佐古秀一(1996)学校の組織特性と教師. 蘭千壽・古城和敬(編)『教師と教育集団の心理』,  
誠信書房.

## 後記

日本の特別支援教育は、どのように進むのであろうか、あるいは頓挫するのであろうか。2009年9月の民主党政権の誕生の意義は、さまざまに表現されている。日本初の民意によって誕生した政権である、あるいは、第二次世界大戦後長らく続いた政官民を基盤としない初めての政権である。しかし、その後半年しか経過していないのに、歴史的な意義が実体化される可能性には、早くも大きな疑問符がつけられている。拙速な判断であることには違いないが、政権につく前に示していたさまざまな構想を政策化する裏づけが、きわめて薄弱であることが明らかになりつつある今、「拙速」ではなく「先見」に変わるかもしれない。

基本的な政策すら混乱しているうえに、そのうちの一つとなるべき教育政策についても、民主党の教育政策は、一部の関係者のみで検討されたにすぎず、党内で十分な議論を経していないとされる。教育政策こそ、本来は日本の再生を託すべき政策群の根幹であろう。政治・ビジネスの世界から親に至るまで、さまざまな分野と次元において人材が払底し、自己主張が支配しがちな現実を考えると、エリート育成から義務教育に至るまで、教育の在り方と人材育成へのその具体化が焦眉の問題であることに異論を唱える人はほとんどいないと思われる。

特別支援教育の改革こそ、日本の教育政策全体を設計する際に参照すべき基準ではなかろうか。残念なことに、現時点では体系化することはできないものの、方向性としては間違いない。その一つの根拠は、日本社会の共生度の高い伝統である。島国ゆえに共生度が高いこと、それゆえに排除性もあることをも認識しながら、日本の特長を再発見し、その仕組みを分析し、それを参考にしながら、現実の世界的規模における競争と共存のシステムを作り出すうえで、日本は相対的にはあるが、有利な条件をもっているように思われる。21世紀初頭の今、日本の障害児教育関係者の研究・実践の蓄積と深化のうえに、新しい地平を築くべき時期であるように思われる。

そのためには、歴史を理解し、将来を洞察する人材が必要である。しかしながら、日本全体の難局を乗り切るだけの、立法・行政、ビジネス等すべてにわたって人材難が指摘されている。日本の人材育成システムが機能不全に陥っていることになる。特別支援教育（障害児教育）は、その例外になることができるだろうか。

2010年3月31日

中村満紀男



平成18年度－平成21年度科学研究費補助金（基盤研究（A））研究成果報告書

「特殊教育とインクルーシブ教育の創造的融合による特別支援教育革新のための総合的研究」

（課題番号18203040）

研究代表者 中村満紀男（東日本国際大学）

発行 2010年3月31日

印刷 前田印刷