

## 資料

## 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—

米田 宏樹

学校教育は、あらゆる児童生徒がアクセスできるインクルーシブ・カリキュラムの開発という課題に直面している。この課題解決のためには、通常教育や通常教育の教科・領域と自立活動の指導によって教育課程が編成されるいわゆる「準ずる教育」課程による障害児教育とは趣を異にする知的障害教育の普遍性と独自性が、共通理解となる必要がある。本稿は、その基礎的作業として、戦前の小学校と戦後の中学校における試行的知的障害教育を示し、若干の考察を加えた。戦前の小学校低能児教育では、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が重要視された。これは、対象児童が小学校第1学年以前の指導内容を必要とする者を含む集団であったことと知的教科の学習成果に一定の限界があると捉えられたためであった。戦後初期の精神薄弱教育では、精神薄弱者の知的発達に健全児とは質的に異なるという立場から、社会生活能力の育成が目的とされ、実生活の文脈に沿った生活体験の経験化が図られた。

キー・ワード：生活カリキュラム 教科カリキュラム インクルーシブ・カリキュラム 知的障害 歴史的研究

### I. はじめに

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）。

日本においても、この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の間で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といえる。

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といえる。

また、日本においては、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

キュラムでは対応困難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に直面している。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である。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、「一貫」でなければ、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・方法の連続性が実現されないことになる。

しかしながら、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。

例えば、米国ヴァーモント州のインクルーシブ教育の例では、ある教科学習活動が、他の児童生徒と同様の目標や課題で行えない児童生徒には、その学習活動の内容に替えて社会生活技能学習が実施される（米田，2006）。また、米国の研究には、具体的社会自立を目標にカリキュラム開発を行わなければならない知的障害教育の独自性を論じているものもある（Thomas, 1996）。

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。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。自立活動と教科や他領域との関係の整理は、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であるが、知的障害教育においては、知的障害教科と自立活動の関係の整理は、内容の整理と指導形態の整理の両方で、より根本的課題であると考えられる。

このような教育実践上の課題の解決のためには、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。

本稿は、そのための基礎的作業として、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、一次資料の発掘・整理にもとづく当時の教育実践の再現と検証が必要であることはいうまでもないが、特別支援教育への転換期にあっては、知的障害教育の展開過程を整理し、この教育の独自性と普遍性の検討作業を始めることは急務のことと考えられるため、一次資料の収集分析を継続的に実施していくことを前提に、本稿を示すものである。本研究は歴史的な研究であり、歴史的用語を用いることとする。

### Ⅲ. 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示されていた（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。
- ② 6カ年間に履修すべき教科課程の標準は大體第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>。

### 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らなければならない

い」(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単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、自分達の手でバザーをやろう。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。」(小宮山ら [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

## 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

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を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、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、目的に会し、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、青鳥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



## 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

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. おわりに

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>。

今後は、社会生活能力の獲得という目標が、発達段階の低い子どもたちが対象の中心となっていく1970年代1980年代に、授業実践に結びつく有効な視点として支持され続けるのか否かについて、授業実践の展開とともに整理していきたい。また、戦後初期に必要性が論じられた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と活用についても、いかなる知見が蓄積されてきたのか、そして、その知見によって教育実践にいかなる変化が生じたのかが検証されなければならない。

付 記：本研究は科学研究費補助金による研究成果の一部である。

#### 【註】

1) 『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随伴して見られる言語、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、知的発達の違い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)。

- 2) 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。
- 3) 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)。
- 4) 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)。
- 5) 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)。

- 6) 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)。
- 7) 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)。
- 8) 卒業後の社会的自立が強調される文脈で、「個に応じた教育」を「生活と生産に直結する」具体的な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。
- 9) 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)。
- 10) 青島銀行券は、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。
- 11) 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)。

## 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

- 12) 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)。
- 13) 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)
- 14) 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Tableのとおり。

**Table** 1955年青鳥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。

- 15) 「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。
- 16) 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。

### 【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, 175-188。

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>)

Rainforth, B. and Kugelmass, J. W. (2003) Curriculum Instruction for All Learners. Brookes, Maryland.

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「鋏は切れる」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「鋏は切れる」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.
- Thomas, G. E. (1996) Teaching Students with Mental Retardation A Life Goal Curriculum Planning Approach. A Peason Education Company, Upper Saddle River.
- 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.
- Villa, R. A. and Thousand, J. S. (2005) Creating an Inclusive School. ASCD, Virginia.
- 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.
- 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.
- 米田宏樹 (2006) ヴァーモント州におけるインクルーシブ教育—知的障害児教育の観点から—. 中村満紀男 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, 50-58.
- 2008.9.11 受稿、2008.12.3 受理 —

## **Life-centered Education as Result of Educational Trial at the Beginning of Education for Children with Intellectual and Developmental Disabilities in Japan.**

**Hiroki YONEDA**

The school has been faced to the problem of development of the inclusive curriculum that all students can access. For this problem solution, universality and originality of the education for the student with intellectual and developmental disabilities should become common understanding. Because, it is considered that the education has a structure of curriculum different from that of general education. As a preliminary work to examine universality and originality of that, the current study verified educational practice for children with subnormal or mental deficiency in prewar days and postwar days. In the elementary school education for the subnormal children at prewar days, the classes of skill subjects were increased more than academic subject, and the synthetic learning which centered on the life guidance was attached to importance from the teaching subject. The reasons for this were that the object group included children who needed the guidance before the first grade and that there was a certain limit in the result of their learning in academic subject. In the education for the children with mental deficiency at the beginning of postwar days, the promotion of the ability of social life was aimed and the units of experiences of along the context of the real life were offered as teaching materials.

**Key Words:** life-centered curriculum, subject curriculum, inclusive curriculum, intellectual and developmental disability, historical study