

戦後の知的障害教育の変遷と創価教育学からの考察 ～青鳥養護学校の教育とこれからの特別支援教育～

山内 俊久 加藤 康紀

要約

青鳥特別支援学校は、わが国の「養護学校」制度がスタートする以前の1947年に創立された知的障害教育の実験学校であり、今日までの特別支援教育における中等教育を担う中心的学校である。

本研究では、戦後から1974年の養護学校義務制実施にいたるまでの法整備等の動きを整理し、青鳥特別支援学校の前身である青鳥中学校、青鳥養護学校における希望者全入の歴史を振り返り、その理念と教育方法の変遷について考察を加えた。その結果、戦後のわが国の知的障害教育の流れには、その法的整備等も含めインクルーシブ教育への底流があったことは間違いない。

筆者は、これからの特別支援教育の先に、生涯教育化の理念が重要であると捉える。「特別支援教育は特別でない」との言葉もあるが、これからの特別支援教育は、「障害」「障害者」「支援」等というキーワードではなく、「人間」「人権」「連続性」「幸福」等を念頭においた人間教育の視点から考えることが必要であると考え。その趣旨から、創価教育学体系の著者でもあり、本学の理念の礎である牧口常三郎の考えを通して、これからの特別支援教育の考察を試みた。

I はじめに

わが国の知的障害教育を担う学校整備は、明治期からの特殊教育全体の整備とともに始まっているが、視覚・聴覚等の障害種と比較するとやや遅れての始まりであり¹、明治・大正期の初等教育においては当時一部の小学校に特別学級として設置された。しかし、その本格的な教育を担ったのは、滝乃川学園（東京）、白河学園（京都）、桃花塾（大阪）などの10余校の施設であるとされる。²

昭和初期の戦時下、国民学校令（1941年）の施行により、身体虚弱、知的障害その他心身に異常のある児童で特別の養護の必要が認められる者のために学級又は学校を編成することができるようになり、それらの施設は養護学校または養護学級と呼ばれるようになった。さらに中学校や高等女学校にも養護学級の編成を可能とした。国民学校の養護学級は戦争による食料不足と栄養不良から増加したが、戦局の進行とと

もに閉鎖された。³

戦後、筆者が現在校長を務める東京都で知的障害教育が始まったのは、渋谷区立大和田小学校（1946年）及び世田谷区立砦小学校（1947年）、品川区立大崎中学校分教場（1947年）の設置からである。⁴この品川区立大崎中学校分教場が、都立青鳥中学校（1959年）、都立青鳥養護学校（1957年）へと発展し、公立養護学校整備特別措置法、養護学校学習指導要領の次官通達を経て、養護学校義務制（1979年）に至り、今日の知的障害特別支援学校の体制の整備へと連なる。

筆者は、この事実を時代的背景と共にわが国の知的障害教育の変化として整理し、これからの知的障害教育のあり方を考察したいと考えた。

この間の時代的背景と歴史を大きく三期に分けて考察をする。1947（昭和22）年の「青鳥」創設から1979（昭和54）年の養護学校義務制実施にいたるまでの戦後の「知的障害教育」の成立期、それとオーバーラップして展開された障害の重度・重複化、多様化への対応期、2007（平成19）年の特殊教育から特別支援教育への転換に始まり今日に至るまでの「インクルーシブ教育」への発展期である。

本研究ではまず、戦後の知的障害教育の成立期における法整備、及び「青鳥」におけるその創設から養護学校義務制までの歴史を捉え考察した。次に、牧口常三郎（1871-1944）によって著わされた「創価教育学体系」における特別支援教育に関わる論述を踏まえ、今日、インクルーシブ教育システムの時代を迎えた特別支援教育の今後のあり方を考察した。

筆者は、これからの特別支援教育の先に、生涯教育化の理念が重要であると捉える。「特別支援教育は特別でない」との言葉もあるが、これからの特別支援教育は、「障害」「障害者」「支援」等というキーワードではなく、「人間」「人権」「人生」「連続性」「幸福」等を念頭においた人間教育の視点から考えることが必要であると考え。その趣旨から、創価教育学体系の著者でもあり、本学の理念の礎である牧口常三郎の考えを通して、これからの特別支援教育を考察した。

Ⅱ 国における法整備の動き

1 戦後はじめの状況

戦後の学校制度は、日本国憲法（1946年）、教育基本法（1947年）の公布に続き、学校教育法（1947年）の制定により、その整備が始まった。

日本国憲法では、国民の三大義務として教育を受けさせる義務（第26条第2項）、勤労の義務（第27条第1項）、納税の義務（第30条）を定めた。納税とともに社会保障制度を含め、国民の平和と幸福の追求のためには、この三つが国や社会制度を支える基本的な根幹であり、その構築を国民一人一人が担うことは重要な使命である。この当時、世界人権宣言（国際連合総会決議217(Ⅲ)A、1948年）に並ぶ高度な人権

保障体系（第11条～第40条）を備えたのが日本国憲法であり、終戦によりそれまでの学校教育制度が崩壊したわが国においては、新憲法下での新たな学校制度の迅速な構築は急務であった。それは、知的障害教育の整備も同様であった。

更に、日本国憲法は、その第14条第1項において、「すべて国民は、法の下に平等であって、人種、信条、性別、社会的身分又は門地により、政治的、経済的または社会的関係において、差別されない。」と規定した上で、第26条第1項において、「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。」とする。今日のわが国におけるインクルーシブ教育システム構築の基盤となる文言である。

当時、小学校と中学校は、連合国軍最高司令官総司令部からの強い要請のために、1947（昭和22）年4月からの新発足が求められていた。とりわけ、義務制の中学校は戦争による荒廃と窮乏が激しく、その発足は困難を極め、設置者の自治体にも混乱をもたらしていたと言われている。しかし、新制中学校制度がほぼ計画通りに実施されたのは、「中等教育を我が子に、という地域住民の熱意にささえられたからであったと見ることができる」と考える。⁵

筆者が校長を務める青鳥特別支援学校の創設もこの時代である。当初は品川区立大崎中学校分教場として創設されたが、のちに「都立青鳥中学校」となる。また、この時期は、わが国全体の知的障害教育においても数々の取り組みがなされた時代でもある。

2 知的障害教育に関わる主な法整備の状況

(1) 養護学校制度の始まり

1947（昭和22）年、学校教育法が制定され、第75条に規定される小学校・中学校における「特殊学級」の設置が、全国各地で始まった。当時の文部省教育研究所内に実験学校として、品川区立大崎中学校分教場が設置され、のちの都立青鳥中学校へと移管されたが、養護学校制度が未整備のままであったという背景もある。わが国における制度整備は、この後に始まる。

1953（昭和28）年、「教育上特別な取り扱いを要する児童・生徒の判別基準」の通達により、特殊教育の対象児童生徒の範囲が明確にされたとともに、対象児童生徒の実態調査が実施された。さらに1954（昭和29）年、「盲学校、聾学校及び養護学校への就学奨励に関する法律」によって保護者の経済的負担を軽くすることで、就学率の向上が目指された。

これらの条件整備を踏まえて、1956（昭和31）年には、「公立養護学校整備特別措置法」が制定された。建物の建築費、教職員の給与費、教材費等について、他の公立義務教育諸学校と同様に国の負担又は補助の道が講じられることにより、養護学校設

置が、制度上、整備された。⁶ こうした制度上の整備があり、当時の都立青島中学校が、1950（昭和 25）年に、知的障害（当時の呼称は「精神薄弱」）のある生徒を対象とする全国で初の養護学校として、「青島養護学校」に改称された。

なお、1959（昭和 34）年の中央教育審議会の「特殊教育の充実進行について」の答申に基づき、養護学校は、精神薄弱、肢体不自由、病弱という障害種別に応じて設置されることになった。

(2) 知的障害養護学校における教育内容の整備の始まり

1963（昭和 38）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、「1962 年度版」とする）が、文部事務次官通達により制定された。対象の児童生徒は IQ50～60 と想定された。内容は「領域」でなく、小学校・中学校と同じ教科名で示され、目標・内容は各教科ごとに障害特性等に応じた独自のものを示した。

また、教育課程編成の特例を明記し、「教科・領域を合わせた指導」が認められ、学習形態として生活単元学習、作業を中心とした学習及び日常生活の指導が例示された。⁷

それまでの知的障害教育における教育内容の整備に関しては、小学校・中学校と同じ教科名でなく、小学校・中学校の特殊学級等の取組の中で用いられていた、①生活領域、②情操領域、③健康領域、④生産（作業）領域、⑤言語領域、⑥数量領域からなる「6 領域案」によって示されてきたため、この時もそうした見方が有力視されていた。そして、文部省の当時の研究指定校においても 6 領域案に基づいた研究実践が数多く報告された。また、後述する青島中学校においては「バザー単元」などの生活単元学習が教育課程の中心であった。

このような状況下において進められた養護学校（精神薄弱）学習指導要領作成であったが、1960（昭和 35）年 11 月に文部省が暫定案を中間発表した。これが教科の名称で内容整理されていたため、当時、教科か領域かの激しい論争となった。しかし、それでも教科名で内容整理されたのは、①行政上の予算獲得のため教育内容の明確化、②激増する学級設置に伴う知的障害教育の未経験教員への対応としてのミニマム・エッセンシャルズの必要性という事情があったと言われている。⁸

なお、1971（昭和 46）年、養護学校小学部・中学部学習指導要領は文部省告示により学校種別ごとにそれぞれ改定、公示された（以下、「1970 年度版」とする）。また、1972（昭和 47）年、養護学校高等部学習指導要領が文部大臣告示として公示され（以下、「1972 年度版」とする）、翌年度から学年進行で実施された。

改定の内容としては、①教育目標を各障害種別に明確化、②心身の障害の状態を改善・克服するための分野として「養護・訓練」の領域を新設、③精神薄弱養護学校の各教科について独自の教育目標・内容を示すとともに、小学部に「生活」を新設、④重複障害等に係る教育課程編成の弾力化（下学年の内容と代替、各教科等の一部に代えた「養護・訓練」を主とした指導）であった。⁹

(3) 養護学校義務制実施に伴う法整備

1971（昭和46）年5月の参議院内閣委員会における文部省設置法一部改正法案に対する付帯決議の一項目として養護学校義務制実施の促進が採択、同年6月には中央教育審議会答申が「これまで延期されてきた養護学校における義務教育を実施に移す」ことを提言し、文部省が1972（昭和47）年度を初年度とする特殊教育拡充計画を策定した。この中で「養護学校」については、特に「養護学校整備七年計画」を立て、最終年度の1978（昭和53）年度までに全対象学齢児童生徒を就学させるのに必要な養護学校の整備を図ることとされた。この計画を前提に1973（昭和48）年11月、1979（昭和54）年4月から養護学校の就学及び設置の義務制を実施する旨の予告として、「学校教育法中養護学校における就学義務及び養護学校の設置に関する部分の施行期日を定める政令」が公布、これにより1979（昭和54）年度から養護学校教育が義務教育になることが確定したとされる。¹⁰

この時期に国内では、現在の障害者基本法の前身となる「心身障害者基本法」（法律第84号）が1970（昭和45）年に制定され、国際社会においても、1971（昭和46）年に「精神薄弱者の権利宣言」採択、それに続いて1975（昭和50）年に「障害者の権利宣言」採択と続き、1981（昭和56）年に「完全参加と平等」をテーマとした国連の「国際障害者年」へとつながる。そのような時代的背景から、養護学校の義務制実施は実現を急ぐべき課題であったのである。

(4) 特殊教育諸学校の学習指導要領の一本化

1979（昭和54）年、これまでの障害種別ごとの学習指導要領を一本化し、盲・聾・養護学校学習指導要領として、小学部・中学部、高等部を同時に改定した（以下、「1979年版」とする）。また、この改定は小学校、中学校、高等学校の学習指導要領改訂に合わせて行われ、この時から時期もあわせて10年ごとの改定作業になった。その意味で、形式上、障害種別を越えた一本化といわれた。

本改訂では、児童生徒の心身の障害の状態及び能力・適性等に応じて可能な限り社会自立することを目指した教育の充実を図るため、①小・中学校等に準じた改訂、②児童生徒の障害の状態等に応じた教育課程の一層の弾力的編成を可能とする配慮、③養護学校教育の義務制の実施及び特殊教育をめぐる社会情勢の変化への対応等が、基本方針とされた。その結果、①重複障害児等に係る教育課程の一層の弾力化（精神薄弱養護学校の教科との代替、各教科に代え「養護・訓練」を主とした指導）、②小・中学部の訪問教育に係る教育課程編成の特例を明記、「養護・訓練」の授業数の卒業単位数への換算、④養護学校高等部（精神薄弱を除く）における職業教育に関する標準的な教科・科目の明記等の内容が改訂された。¹¹

なお、日本社会全体の状況としても高度成長期を過ぎ、安定成長期を迎え始めた時期である。学校教育全体を取り巻く社会情勢としても、高等学校への進学率が90%

を越えたのが、本改訂の5年前となる1974（昭和49）年であった。現在に至るまでの中等教育に関わる学校の整備が急速に進められた。

(5) 1979年版における知的障害教育への対応

知的障害教育においても、養護学校高等部への進学者の激増は同様にあったとともに、障害の重度・重複化、多様化という課題への対応が求められてきた。そのために1979年版では、まずは「重複障害者のうち、学習が著しく困難な児童生徒」には、「各教科、道徳もしくは特別活動の目標・内容に関する事項の一部又は各教科に替えて養護・訓練を主として指導してよい」と改められた。

特筆すべきは、1970年版では学習指導要領の末尾に示されていた「各教科の具体的内容」が、1979年版は学習指導要領解説の末尾で示された。さらに、低学年、中学年、高学年で示されていた各教科の具体的内容は、Ⅰ段階、Ⅱ段階、Ⅲ段階と改められた。

学年で内容を示すことは、その内容をその学年で指導するという指導内容優先の考え方であり、段階で示されたことにより、児童生徒の特性に合わせて教師がどの段階からでも選択・組織して学習活動を展開できるという、児童生徒優先の考え方であることが強調されたものであったと言われている。¹²

児童生徒の心身の状態、能力・適性に対応させていくため、特殊教育における知的障害教育がその独自性を目立たせ始めたのもこの時期からである。その意味で、1974年版学習指導要領の公示をもって戦後直後から始まった知的障害教育の成立期と考えることができる。

Ⅲ 青鳥養護学校の成立と展開

品川区立大崎中学校分教場は、1950（昭和25）年に東京都に移管され、都立青鳥中学校となった。その教育方法が、バザー単元に代表される生活単元学習であり、中学校卒業生が金の卵と呼ばれていた時代であっただけに、常に生徒の職業自立を目指しての教育が求められてきた。そうした学校像は1957（昭和32）年に青鳥養護学校となって高等部が設置されてからも変わらなかった。

以下、「青鳥」の創設時から養護学校義務制実施に伴う希望者全入までの歴史をたどる。

1 品川区立大崎中学校分教場 1947(昭和22)年～1950(昭和25)年

青鳥養護学校は、創設から3年間、当時の文部省教育研究所内に品川区立大崎中学校分教場として開設された。大崎中学校と同時開設であるが、その初代校長は小林正民（在職1947年4月－1950年3月）である。1950（昭和25）年に東京都に移管され、

当時の都立青鳥中学校長が佐藤正顕（在職1950年4月－1952年3月）であり、「青鳥」としての初代校長とされる。しかし、「青鳥」は1947（昭和22）年を創立として70年の歴史を刻んでおり、それを起点とするならば初代の前にはもう一人の校長があり、それが分教場の設置された品川区立大崎中学校長の小林正民である。

この中学校の特殊学級の「実験学級」は、当時、文部省教育研修所教育方法研究室所長事務取扱であった城戸幡太郎（1893-1985）のもとで、研修所員であった三木安正（1911-1984）によって設置準備が進められ、開設後も三木ら研修所員の協力によって運営されていた。

城戸は、後年、三木の著作集である「精神薄弱教育の研究」の序に次のような一文をよせている。

「三木君の精薄児の教育に対する関心は、この三木君の性格における人間性と科学性によって動機づけられたものといえよう。新憲法第二十六条には、『すべての国民はその能力に応じてひとしく教育を受ける権利を有する』と規定されているが、その能力に応じてという意味を、能力がないものは教育を受ける権利はないとは解せられないのであって、能力の特殊性に応じて誰もが適正な教育を受ける権利を有すると解しなければならぬ。それによって、三木君の言われるように、新しい教育的価値が創造されるのであり、また教育は困難であっても、その可能性が認められるのである。』¹³

三木の尽力によりこの実験学級の担任として招聘されたのが、のちに第三代校長に就任する小杉長平であった。三木らによって示された知的障害教育の理念は、小杉らの実践により具現化へ向けて動き始めた。

教育内容としては、後に「水増しカリキュラム時代」とよばれたが、創設時の教育方針には、「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勿論であるが、その教育は生産と生活に直結するものでなければならない。」とあることから、作業学習を重視していた。しかし、生徒からの教科学習への要望を受けその兼ね合いを協議した結果、できるだけ具体的・実的に生活に生かせる教科（教科の生活化）を目指すこととなった。¹⁴

さらにこの時期は全くお手本のないものを作り出した時期であるとされ、後年、小杉は記念誌「青鳥二十年」において、「ところがこの『無』が自由と創造の源泉となった」と語っている。

筆者は、新制中学校の教育カリキュラムそのものも、これから新たに構築される時代であったのであるから、当然、当時の中学校の一般カリキュラムに対応できない生徒に正面から向き合うことは、一人一人の教育ニーズに応え、新たに創造する以外に術が無かったと考える。

それは、現代においても新たな多様な課題に直面する特別支援教育において示唆となることである。

2 都立青島中学校時代 1950(昭和25)年～1956(昭和31)年

1950(昭和25)年に独立校となり、佐藤正顕が初代校長として就任した。当初は、徹底した教科の研究と教育実践が進められた。また、「夏季宿泊生活実習」「給食手伝い」を通した生活学習も展開され、「逐一記録」の実施、諸種学習プリントの作成が行われた。¹⁵

1951(昭和26)年度に梅ヶ丘の新校舎への移転が決まり、この移転作業と新校舎移転に伴う開校のお祝いとして来校者に送る作品製作をきっかけに、生徒たちが生き生きと活動した。この活動は、移転作業の始まる6月から開校式が実施される10月までの期間の単元として設定された。これが「バザー単元」として青島中学校が青島養護学校となった1957(昭和32)年まで取り組まれた。¹⁶

1952(昭和27)年、第二代校長に就任した小宮山倭(在職1952年4月～1965年3月)のもとで、バザー単元は、「学校工場方式」とよばれた職業教育を生み、その「職業教育の仕上げ」の場として「校外実習」を生み出していった。さらに、当時の「設楽寮」の取組から、職業生活への移行を確実にしていく場として「埼玉職業実習所」の開設につながられた。

一方で15歳の卒業生を送り出し、その後、彼らに対する追指導の必要性も生じたため、「夜学」とよばれた取組も始まった。これが、のちに「日曜教養講座」へと発展するが、その後8年間、その取組は続けられた。¹⁷

記念誌「青島三十年」では、「30年という時代の流れ、公立学校体制という枠組みにより、変形または消滅していく実践もあった。しかし、のちまで生き生きと脈打っていくものが、ここから生み出されていく」と述べられている。これらの取組が、その後生まれゆく「高等部教育」や「寄宿舎教育」の要素となり、継承されていった。いずれにしても埼玉職業実習所は、今日、生徒の職業生活への移行を担う「高等部教育」を考える上でも、大切な示唆を与えていると考える。

3 青島養護学校誕生と高等部の設置及びバザー単元の開発

1954(昭和29)年度から進められてきた国の法整備(就学奨励法制度施行、公立養護学校整備特別措置法)により、制度上、養護学校が成立したとともに、高等部が設置されることとなった。

このことをきっかけに、「職業教育の仕上げ」の一つの場として設置された埼玉職業実習所も閉じられることになった。しかし、その機能については、新たにスタートした「高等部教育」や、時代の変遷とともに創立60年まで続いた「寄宿舎教育」に継承されていった。¹⁸

学級編成としては、生活部(中学部)→校内実習部→校外実習部を基本的な段階区分とし、進級(「格上げ」)と退級(「格下げ」)を生徒に強く意識付けた。学級編成を動機づけの手段としていたものでもある。

高等部における校内実習部で職業教育を担い、1953（昭和28）年度からバザー単元の作業班が学級として固定化した。作業班の編成にあたっては個々の生徒の集団への適応状況や作業への適応状況を手がかりとし、しかも随時異動可能とする柔軟性をもたせていた。

校外実習部は、職業教育を延長して、生産現場、実社会の職場がもっている厳しさを体験させることによって、生徒の生活力全体の力をのばそうとするものであった。したがって、校外実習は学校教育の場の延長であるという建前を堅持し、教師がその指導と実習先の開拓にあっていた。¹⁹

今日、知的障害特別支援学校高等部の進路指導で実施される職場開拓がこれであるが、筆者は、校外実習が学校教育の場の延長であり、教師がその指導にもあたるのであれば、「実習先の開拓」はまさに「教材の開発・準備」であると考えている。

4 バザー単元の廃止と教科指導体制への移行

記念誌「青鳥三十年」では、1958（昭和33）年度から1966（昭和41）年度までの期間を「教科独立時代」とする。²⁰

バザー単元の廃止をきっかけに教科指導体制へと移行した時期であったとともに、前記2(3)でも述べたとおり、当時の知的障害教育界においては教育課程研究に取り組む風潮が高まり、文部省での盲・ろう学校に続いて養護学校学習指導要領の編成に向けた動きは、1960（昭和35）年度に「養護学校学習指導要領作成資料（暫定案）」をめぐる討議を経て、1963（昭和38）年に当時の文部省事務次官通達による「養護学校小学部・中学部学習指導要領肢体不自由教育編・病弱教育編・精神薄弱教育編」の作成へと至った。

青鳥養護学校においては、1958（昭和33）年度には生徒数が増加し、160名にいたった。このことは、「ケース・スタディ」の方法に変化をもたらしたとともに、高等部の学級編成（班編成）と作業内容、職業教育の中核であったバザー単元までも変化をもたらし、その結果はバザー単元の廃止へと至った。

元来、バザー単元学習は、材料の収集から製作・製品の販売まで長期にわたる総合的な単元であったが、次第にその作業活動部分が強調されるようになった。特に、高等部における学級編成（班編成）とその作業内容については、バザー単元が担っていた総合的な学習活動とは異なりを見せていた。バザー単元学習を構成していた学習内容の総合性が分化し、それぞれの指導内容を別の形で組織化する方向へと移行していった。すなわち、それが教科別の指導体制であったと考えられる。

1959（昭和34）年度における青鳥祭では、教育経過の資料の展示、生徒の作品の展示と、中学部作品の即売、生徒の授業実演という内容であり、従来のバザー単元は変化している。翌年も青鳥祭は開かれたが、これまでの内容・性格を失っていた。

音楽・図工・体育の指導時間が特設されたのも、1959（昭和34）年度である。そして1963（昭和38）年度までに、国語・社会・数学・理科等の教科別指導時間が特設されていった。

さらにそれまでの校内実習部（班編成）等による学級編成方法についても、1962（昭和37）年度には改められた。学級編成を学年別、男女別にし、3年間ほぼ固定するようにした。その理由としては、以下の5点が指摘されたが、学校を取り巻く環境の変化への対応であった。²¹

- ① 根本的な理由としては「バザー単元」のもとでの班編成組織が指導体制に適合しなくなった。
- ② 生徒の「格上げ」「格下げ」からくる不当な優越意識、劣等意識、相互の対立抗争意識の形成を引き起こしやすい集団を改めた。
- ③ それまでは学年進行がないことから欠いていた、年齢推移に伴う自覚を促した。
- ④ 3年間の指導系統性が乏しくなっていた。
- ⑤ 生徒数、教師数の増加への対応としての学級編成とした。

5 バザー単元廃止後の校内実習（作業学習）及び校外実習の変化

バザー単元の廃止は、当時の校内実習（作業学習）及び校外実習にもさらなる変化を与えた。

校内実習は、1962（昭和37）年度に「自主的作業」教材を採用しなくなり²²、「作業」を「職業実習」として位置付け、「下請作業」もしくは「外注作業」を全面的に採用することとなった。さらに、「追い込み作業」や「残業」の指導もなくなった。

校外実習についても、バザー単元時代に実施されてきた方法の見直しが図られた。それまでは、学年を問わず、できるだけ早期に経験させ、現実の職場の中で働く態度や技術を養成し、就職への足掛かりを得ようとする考え方が強く、第1・2学年の早い時期から、長期間の校外実習を実施する例もあった。

これに対して近視眼的な職場適応を進めるものであるという反省がなされ、校外実習を必要最小限にとどめ、学校において教育本来の目的である全面的な人格形成を図るべきとの主張が出された。その結果、1963（昭和38）年度に校外実習は、中学部、高等部とも、原則として3年の夏季休業中及び3学期末の期間に限ることになった。また、夏季休業中に校外実習に出ない生徒に対して実施されていた校内実習もとりやめとなった。²³

それまで高等部は、中学卒業時点での未就職者が進学するものと認識されていたが、このことが契機となり知的障害のある生徒の後期中等教育を担うのが高等部教育であるとの認識へ変わっていった。そして、1964（昭和39）年度の中学3年生の2月時点における進路先について、17人が高等部への進学を希望し、就職希望者は7人であったとする記録が残っている。²⁴

6 領域再編時代 1967(昭和42)～1972(昭和47)年度頃

1963(昭和38)年度までには、教科別指導体制が整えられていくが、そのことに伴う問題もいくつか指摘された。

すなわち、①指導者相互の連絡不足、②各教科の時間数・ウエイトのバランス、③教科分担制による生徒掌握の時間不足、などである。そのために、教科の再編成が検討され始め、1965(昭和40)年度には、「社会」「理科」を統合した「生活」が設定された。その具体的な内容は変遷していくが、朝礼後や下校前に設定し、その指導は担任があたることにより、担任が生徒の一日の生活の掌握を位置付ける配慮があったものと考えられた。

また、1967(昭和42)年頃から生徒の障害の重度・重複化、多様化の傾向があらわれた。そのために、治療教育的観点から新しい教科・領域も誕生した。「中学部音体」や高等部におけるコース制、中学部でのあそび導入、高等部コースの分化(Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ)などが、1970(昭和45)年度から順次導入された。²⁵

なお、1967(昭和42)年度に特設された「技術」科は、職業教育充実の一環であり、働く態度習慣の形成に重点を置いた作業学習に対して、技術的諸能力の育成を企図した。

7 全入対応時代 1973(昭和48)～1978(昭和53)年度頃

養護学校への入学を希望しながら就学猶予・免除となっていた子供が多く発生していた状況を打破するために東京都は、1966(昭和41)年度に都立養護学校(精神薄弱)を王子、八王子、立川に増設し、その後も学校設置を進め、教育内容・方法についてもその充実を図っていった。1973(昭和48)年度に文部省は、それまで延期してきた養護学校における就学義務と都道府県の養護学校設置義務について、1979(昭和54)年度から実施する旨の予告政令を公布した。しかし、東京都教育委員会は、1974(昭和49)年度から希望者全員就学を実施することを発表した。それによって、青鳥養護学校においても希望者の全員入学を実施したとともに、杉並及び港分校が開校となった。

希望者全入の初年度においては入学に関する資料も十分なものでなく、多難な状態であった。急速に教員の指導体制を拡充する必要性も生じ、中学部では全教員による全担任制へ移行していった。当時の経済不況に伴う中学校卒業者の就職難の状況もあって、全入で中学部に入学した生徒が高等部進学を迎えた1977(昭和52)年度には、高等部入学生が激増したとともに、指導内容・方法にも常に見直しが求められた。1978(昭和53)年度には、高等部においても全教員による全担任制へと移行した。²⁷

創設からの10年は、ほとんどの生徒が、労働力として高い生産をあげる一員となった。しかしその後は、生徒の能力や障害の幅が広がった。30年にわたっての生徒の質的な変化は激しく、創設時の指導方針だけでなく、多様化された指導法が求め

られてきた。全入の実施は、一度に押し寄せてきた怒涛の前に暫し茫然となりつつも、『わが子ども学校教育が受けられるようになった』との保護者の喜びを、教師として大切にしていなければならない。』²⁸という言葉から、筆者は、その多様性をすべて受け止める当時の状況を感じるのである。

IV 考察

1 学校卒業後の社会生活・職業生活を目指した教育とインクルーシブ教育

「生産と生活に直結した教育」を基本方針として、大崎中学校分教場からスタートした青鳥中学校・養護学校は、卒業生を社会に送り出し始めてからしばらくして後に埼玉職業実習所の開設にいたった。その後、法整備の進展により、埼玉職業実習所は発展的に解消され、その機能を「高等部」と「寄宿舎」に引き継いでいった。こうした流れから見ると、青鳥中学校・養護学校は、「職業教育」という屋上階が先に作られたように見える。

しかし、待望の養護学校制度のスタートと希望者全入への流れの中で、知的障害教育に期待する児童生徒数の増加、障害の重度化・重複化により対象とする児童生徒の裾野が広がったことへの対策として学校は、教科指導体制及び教員体制を整えてきた。国が都道府県の養護学校設置義務を定める以前、十分な体制が整備されていない中、都の方針の下で青鳥養護学校は希望者の全入を実施した。そうした先進的な取組にも常に挑戦してきたのである。

今日の高等部の教育課程においては、「産業現場等における実習」の占める位置が重要である。特に、校外実習を学校教育の延長としてとらえ、その協力先事業所を教師の手で開拓しようとしたのは、創設時に「生産と生活に直結した教育」を目指すとした教育方針を貫いてきたからだと言える。

筆者は、青鳥におけるこの職業教育の考え方には、「産業現場等における実習」を含めた今日の職業教育の指針となる生涯学習化・インクルーシブ教育の具現の視点があると考えている。

2 創価教育学の共通性と先見性

知的障害教育は、社会の一員として生産活動に参加するとともに消費活動の主体となることを意味する社会生活・職業生活への移行を目指してきた。ここで大切なことは、明記されていないその主体たる児童・生徒の生涯に対する幸福の具現である。それは、社会全体における『共生の理念』の具現の前提となるものである。

筆者は、法や社会制度等の上から青鳥特別支援学校の校長という立場で、このような歴史的推移を振り返り、牧口常三郎(1871-1944)の創価教育学との共通性を見出し、それは牧口の教育の底に流れる『人間教育』であり、『共生の理念』である。

(1) 「価値を目標とせよ」からの考察

牧口は、「教育は児童に幸福なる生活をなさしめるのを目的とする」とし、その幸福について「・・・真の幸福は、社会の一員として公衆と苦楽をとにもするものでなければ得る能わざるものであり、真の幸福の概念の中には、どうしても円満なる社会生活ということが欠くべからざる要素をなすことが容易に承認されよう。」とした。²⁹そして「幸福なる生活とは畢竟価値を遺憾なく獲得し実現した生活の謂である。」とし、³⁰その価値を「美・利・善」であるとする。牧口は、新教育学建設スローガンの一つに「価値を目標とせよ」と示している。³¹

ここでは、「美・利・善」には、深く言及しないが、「美」とは、部分的生命に関する感覚的価値。「利」とは、全人的生命に関する個体的価値。「善」とは、団体的生命に関する社会的価値である。要は、「美」は、美醜や好き・嫌いなどの感覚的価値であり、「利」は、利害や損得などの合理的価値であり、「善」は、善悪や貢献・害として表出する社会的価値である。牧口は、この3つの視点の動的調和を「価値創造」と捉え、幸福の実態としている。

現在の知的障害教育では、どの子にも「できる状況づくり」による、より良い学校生活を追及してきたとともに、学校生活から社会生活・職業生活への移行を目標とする。自己を取り巻く身近な状況や学校卒業後の社会との関わりに「美・利・善」を求めていくことで、自己実現と社会参加・自立や経済的自立（「支援」を利用した自立も含む）、社会貢献への道筋が見えてくる。つまり、その先にあるのは、主体者であるその子供の価値創造であり、その子自身の「学ぶよろこび」であり、それは生涯学習の視点からすれば、「生きるよろこび」となるのである。

障害の有無にかかわらず、一人の子供にとっての「美・利・善」の価値の在り方を追及するところに、子供の幸福を目指した教育が可能になると考える。

(2) 学業と勤労の並行と「学問と生活」

牧口は著書「創価教育学体系」第一巻の「緒言」において創価教育学を提唱する五つの理由の一つに「真の実業教育」を確立するために「半日学校制度」を提唱している。³²これは入学難と就職難を迎えてきた当時の中等教育について、実業学校へ転換しさえすればその問題が解決するのではないかという安易さに対する警鐘であり、真の社会生活・職業生活への移行を進めるためには、「学業と勤労を並行」すべきとしたものであった。³³

「半日学校制度」の理論的な根拠となるのが、「学問の生活化・生活の学問化」である。牧口は「学習を生活の準備とするのではなく、生活しながら学習する、実際生活をなしつゝ、学習生活をなすこと、即ち学習生活をなしつゝ、実際生活もすることであって、学習生活と実際生活と並行するか、然らざれば学習生活中で実際生活も、実際生活の中に於て学習生活をもなさしめつゝ、一生を通じ、修養に努めしめる様に仕向ける

意味である。」³⁴と述べる。教育と生活の分離、学校と社会の隔絶が価値創造の妨げとなっていることを指摘している。

この視点には、教育現場と社会の関係が簡潔に示されており、戦後からの知的障害教育で考究されてきたことと軌を一にする。

青鳥中学校・養護学校は、「生産と生活に直結した教育」からスタートし、教科指導、校内実習・バザー単元学習と校外学習、教科指導体制の確立へと変遷してきた。校内における学習そのものも、生活か教科かの議論が繰り返されていたが、生徒の増加や重度・重複化等の学校を取り巻く状況の変化から、学校経営上、校内実習に基づいた学級編成や「バザー単元」などの大規模な生活単元学習は継続が困難となった。そのような経緯がありながらも、バザー単元時代に「校内実習」とともに位置付けられた「校外実習」は、今日の知的障害教育においても「産業現場等における実習」として教育課程の一部であり、校内における学習の発展形として位置付けられている。

今日、実際には「学業」と「勤労」がそれぞれ「半日」とはいかないが、「学問」と「生活」の関係においては、「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」を育てている。

(3) 「教育方法論」としての視点

創価教育学体系、第四巻第五編第四章の「教育方法論の体系」に位置付けられた第四節「教育治療法の問題」において、特別支援教育の重要な視点が論述されている。

牧口は障害のある子供たちの教育と通常の教育の違いを「方法の違い」として捉えており、目的や内容等については、通常の教育と区別していないことがうかがわれる。³⁵

2012年7月の文部科学省による「共生社会の実現に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」では、障害のあるなしにかかわらず今後は同じ場で共に学ぶことを追及するとともに、個別の教育的ニーズに最も確に答える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備し、小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」の提供が必要とされた。さらに、2017年4月に告示が公示された「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」では、障害のある子供たちの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、幼稚園、小・中・高等学校の教育課程との連続性を重視しての改訂が基本的な考え方として示された。

知的障害教育は、その「多様な学びの場」の一部を構成するものである。その成立・発展の過程は、インクルーシブ教育システムの構築によってもたらされる共生社会に至る歴史である。それによって、戦後に公布された日本国憲法に基づくすべての日本国民のための学校教育システムも構築される。その意味で、牧口の特別支援教育における教育法に関する考え方は、「インクルーシブ教育システム」が単なる制度上

の問題でなく、対象となる子供たちの価値創造の指導法として論述されていることに着目したい。

(4) これからの特別支援教育に関わる教師の役割

最後に、教育は教育者と被教育者の関係から成立するがゆえに、教師論を考察するべきと考える。ここでも青鳥特別支援学校の教育の変遷から考察してみたい。

戦後の知的障害教育の成立過程を見たとき、成立期前半は、青鳥中学校で開発された「生活単元学習」という総合的な学習活動が主に推進されてきた。在籍する子供たちの当時における生活ニーズに応じたものであった。その後、対象とする児童生徒の増加に伴いその総合性が分化され、「教科」を一つのまとまりとして組織化されていった。通常の教育との連続性という教育的ニーズが重視されたとも言える。さらに、成立期後半も、知的障害教育を必要とする児童生徒の増加と障害の重度化・重複化・多様化に対応するとともに、希望者の全入が進められた。現在における類型化などもそのニーズに合わせた形である。

学習指導要領も時代の変化に合わせて変遷し、対象も通常の学級の発達障害の可能性のある児童生徒までを包摂している。しかし、「個の教育的ニーズ」に応えることが、特別支援教育に携わる教師の基本であることは共通することである。ここで、そのツールとして、2017年3月に告示が公示された小学校学習指導要領等に、対象となる児童生徒についての「個別的教育支援計画」及び「個別の指導計画」作成が義務付けられたことは特筆したい。

半日学校制度を提唱した牧口は、「学校教育と家庭教育と社会教育とは共に同一個人の生活指導を目的とすることに於て同等であり、その時期と手段とを異にすることによって区別される。」としている。³⁶ さらに、「どこでその全体に亘る計画を立てるのか」については、「学校教育が中心となり、家庭、社会の両教育がその補助機関となる様の計画を立て、教授から訓練までの順進的の教導作業を学校で引受け、之に連結した応用練習の作業を補助せしめるのを以て適当とする。」と示した。³⁷ 奇しくも当時においても、保護者や現場の共通理解を重視する「個別的教育支援計画」及び「個別の指導計画」作成の趣旨と同一方向を示しているのである。

現在、「特別支援教育の生涯教育化」が一つのポイントになっている。これは人生を見通した学校教育の在り方を問うているのである。ここでの教師の役割は、さまざまな特別支援教育のシステムが構築され変化する中で、一貫しておれず、各機関との連携をとり、目の前の子供一人一人の『学ぶ喜び』『生きる喜び』という結果に結び付くことであると考えられる。

【参考・引用文献】

- 1 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所：特別支援教育の基礎・基本 新訂版 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築, (株)ジアース教育新社, 2015年1月, 25頁.
- 2 学制百二十年史編集委員会：学制百二十年史 第一編近代教育制度の発足と拡充 第一章近代教育制度の創始と整備 第六節特殊教育「特殊教育の整備」, 文部科学省ホームページ, 2017年7月1日, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318221.htm
- 3 同上「戦時下の特殊教育」文部科学省ホームページ, 2017年7月1日, [http://](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318221.htm) 同上.
- 4 大南英明：特殊学級50年の歩みと今後の特別支援教育, 帝京大学文学部紀要教育学第29号, 2004年2月.
- 5 学制百二十年史編集委員会：学制百二十年史 第二編戦後教育改革と教育制度の発展 第一章戦後の教育改革 概説「学校教育法と新学校制度」, 文部科学省ホームページ, 2017年7月1日, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318221.htm
- 6 同上第二編戦後教育改革と教育制度の発展第二章新教育制度の整備・充実 第六節特殊教育「特殊教育の振興」, 2017年7月1日, [http://](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318221.htm) 同上.
- 7 全日本特別支援教育研究連盟編：教育実践でつづる知的障害教育方法史～教育方法の展開と探求, 川島書店, 2002年8月, 193頁.
- 8 同上書, 44頁.
- 9 文部科学省：戦後の盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の変遷 1学習指導要領改訂の経緯, 同ホームページ, 2017年7月1日, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/032/siryu/06081803/004.htm
- 10 学制百二十年史編集委員会：学制百二十年史 第三編教育・学術・文化・スポーツの進展と新たな展開 第三章初等中等教育 第九節特殊教育の振興「養護学校の整備と『義務化』政令」, 文部科学省ホームページ, 2017年7月1日, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318221.htm
- 11 文部科学省：戦後の盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の変遷 1学習指導要領改訂の経緯, 同ホームページ, 2017年7月1日, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/032/siryu/06081803/004.htm
- 12 全日本特別支援教育研究連盟編：教育実践でつづる知的障害教育方法史～教育方法の展開と探求, 川島書店, 2002年8月, 216-217頁.
- 13 三木安正：精神薄弱教育の研究, 日本文化科学社, 1969年3月, ii頁.
- 14 宮崎英憲編集：青鳥三十年, 東京都立青鳥養護学校・能村藤一, 1979年1月,

- 125 頁.
- 15 同上書, 9 頁.
- 16 同上書, 11-15 頁.
- 17 同上書, 15-28 頁.
- 18 同上書, 30-31 頁.
- 19 同上書, 112-114 頁.
- 20 同上書, 33-54 頁.
- 21 同上書, 115 頁.
- 22 同上書, 37 頁.
- 23 同上書, 216-217 頁.
- 24 同上書, 49 頁.
- 25 同上書, 126-127 頁.
- 26 同上書, 59 頁.
- 27 同上書, 79-93 頁.
- 28 同上書, 79 頁.
- 29 牧口常三郎：『牧口常三郎全集』第五卷「創価教育学体系(上)」, 第三文明社,
130-131 頁.
- 30 同上書, 215 頁.
- 31 同上書, 27 頁.
- 32 同上書, 6 頁.
- 33 牧口常三郎：『牧口常三郎全集』第六卷「創価教育学体系(下)」, 第三文明社,
207-210 頁
- 34 同上書, 212 頁.
- 35 加藤康紀・杉本久吉：教育治療法の問題から読み解く特別支援教育, 創価大学教
育学論集第68号, 2017年3月, 100頁.
- 36 牧口常三郎：『牧口常三郎全集』第六卷「創価教育学体系(下)」, 第三文明社,
339-400 頁.
- 37 同上書, 342 頁.

Transition of the Education for the Intellectually Disabled after World War II and Discussion from Soka Education

—Education of Seicho Special Support School and Special Needs Education in the Future—

Toshihisa YAMAUCHI, Yasunori KATO

Seicho Special Support School is an experimental school of education for the intellectually disabled established in 1947 before the system of “Yogo school” (school for handicapped children) started in Japan. Since its foundation, it has been a central school in charge of secondary education in the special needs education.

In this article, we outline the major trends in the legislation from the end of WWII to the implementation of compulsory system of Yogo schools in 1974. Then we look back on the history of the open admission of all applicants at Seicho Middle School and Seicho Yogo School, the predecessors of Seicho Special School, and examine the transition of its philosophy and teaching methods. As a result, we feel certain that the tide toward inclusive education as well as its legislation has always lain beneath the education for the intellectually disabled in Japan after WWII.

The authors consider that the idea of making special education into lifelong education is important beyond the special needs education in the future. As implied by the words “Special needs education is not special”, we think it necessary to see the special needs education in the future from the viewpoint of human education bearing in mind the words like “human”, “human rights”, “continuity”, “happiness” and so on, not the keywords like “disability”, “disabled person”, “support” and so forth. To that effect, we make an attempt to look at special needs education through the thought of Tsunesaburo Makiguchi, the author of “The Theory of Value-Creating Pedagogy” and the founder of the philosophy of Soka University.