

インクルーシブ教育の理念と特別支援教育（3）

～知的障害教育の学びの在り方・創価教育学からの考察～

山内 俊久 加藤 康紀

1 はじめに

2014年にわが国が「障害者の権利に関する条約」（以下、障害者権利条約）の締約国となってから最初に改訂された学習指導要領が、2020年度から順次施行となる。

今回の改訂における特別支援学校学習指導要領での基本方針は二つある。その一つ目は、小学校・中学校、高等学校の教育課程の改善に準じた改善を図ることで、二つ目が、インクルーシブ教育システムの推進により障害のある子どもの学びの場の選択が柔軟に行えるようにすることである。そこでは、特別支援学校と小・中・高等学校の教育課程との学びの連続性が重視されているということである。

また、小・中学校、高等学校、特別支援学校の各学習指導要領、幼稚園・特別支援学校幼稚部教育要領にも同趣旨の「前文」がおかれた。そこでは、SDGsの「誰も置き去りにしない」という包摂性の視点から、障害の有無にかかわらずすべての子どもが「持続可能な社会の創り手」としてとらえている。

2016年に同条約第35条に基づき、締約国としての義務の履行状況について、第1回の報告が行われた。以後は、最低でも4年ごとの報告が必要であり、2020年は第2回目の報告を行う期限となる。この間、この学習指導要領改訂に伴って整備が進められてきたわが国のインクルーシブ教育システムが国際社会においてどのように評価されるか。その初めての機会になる。すなわち、「障害のある子どもの学びの場の柔軟な選択を踏まえた、小・中・高等学校の教育課程との学びの連続性」という仕組みの有効性が問われることになる。

本研究では、わが国の特別支援教育がインクルーシブ教育の理念に照らしていくつかの課題を提示した。

前稿（1）では、実際の学校現場でのインクルーシブ教育を「居るだけのインクルーシブ教育」としないために、本人・保護者、担任等の教師の気持ちとして『学ぶ喜び』を具現する価値創造の視点の必要性を明らかにした。また、義務教育の出口である中学校の特別支援教育を担当する教員の声から、インクルーシブ教育のインフラ整備が十分でない実態を明示した。

前稿（2）では、知的障害特別支援学校の職業教育・進路指導及び知的障害者就労

支援の現状を通して、知的障害者の職業的自立に向けた課題を明示し、デンマークなど北欧先進国のプロセスを整理してきた。ここでは特に『学ぶ喜び』『生きる喜び』の知見から、その学びのプロセスに、牧口の述べる「生活の学問化・学問の生活化」のスパイラルな実務教育の在り方の必要性を述べた。

今回の学習指導要領の改訂は、2016年12月21日の中央教育審議会答申の、「知的障害のある児童生徒のための各教科の目標・内容の整理を行うことを踏まえ、長期的には、幼稚園、小・中・高等学校、特別支援学校等との間で、教育課程が円滑に接続し、子どもたち一人一人の学びの連続性というわが国のインクルーシブ教育システムの構築を実現していくために、国として、学校種別にかかわらず、各教科の目標・内容を一本化する可能性についても検討する必要がある」と示されている^{*1}。その結果、知的障害各教科の目標・内容は、小・中・高等学校の教育課程との学びの連続性が重視された内容構成となったと言われる。また野口・米田（2012）によれば、すでにアメリカでは「スタンダードベース改革」に伴い「通常教育カリキュラム」の適用を前提とした障害児教育が展開され、知的障害のある児童生徒にも評価の適用については「スタンダード」に基づくことが求められているとされる^{*2,*3}。

しかし、それが子どもたちの真の『学ぶ喜び』『生きる喜び』につながるかが問題である。インクルーシブ教育の理念の具現は喫緊の課題ではあるが急ぐあまりに形骸化は避けたい。本稿（3）では戦前から知的障害教育を形成してきた先人たちの取組を振り返り、創価教育学の実践研究の視点からインクルーシブ教育の理念の下での知的障害教育の学びの在り方として、「学びの内容」や「学びの連続性」について考察する。

2 戦前における知的障害教育の担い手

（1）学校教育

山口薫（1982）によれば、わが国の知的障害教育は、明治20年代に小学校への就学率が50%を超えた段階で、一斉授業についていけない学業成績の悪い子どもへの対策の必要性から、長野県松本市松本尋常小学校（明治23年）、長野市長野尋常小学校（明治29年）において特殊学級が編成されたのが最初とされる^{*4}。この背景には、両校とも児童数の多い大規模校であり、地域の就学率が高く、就学奨励も盛んな地区であったということの影響がある。

明治39年には群馬県の館林小学校、大阪府師範附属小学校に特殊学級が開設、明治40年に教育年限が延長された。師範学校への訓令により附属小学校に特殊学級の設置が奨励される。そのため、東京、岩手、福岡、姫路等の師範学校附属小学校に特殊学級が設けられるようになったが、やがて東京高師附属小学校以外は廃止されていく。昭和期には、兵庫の三田谷治療教育院（三田谷啓、昭和2年）が私立の特殊教育小学

校を経営し、公立校では大阪市立恩斉小学校（昭和15年）が設立された。

（2）収容施設

こうした学校教育と並行し、明治の中頃から、知的障害児の収容施設が設立されるようになる。年代順に、滝乃川学園（石井亮一、明治24年）、白川学園（脇田良吉、明治42年）、桃花塾（岩崎佐一、大正5年）、藤倉学園（川田貞治郎、大正8年）、筑波学園（岡野豊四郎、大正12年）、八幡学園（久保寺保久、昭和3年）、小金井学園（児玉昌、昭和5年）、六方学園（田中正雄、昭和6年）があげられる。

上記のうち白川学園は、設立時は京都市教育会の管理下で知的障害児のための独立の学校として設置されたものが、明治45年に収容保護施設に変わったものとされる。この点について、同学園第二代園長の脇田悦三は、「脇田良吉前園長が小学校教育で悩んだ知能の低い児の問題を二十四時間教育に解決を求めて創設したものである。当時こうした事業は日本では東京に滝乃川学園があっただけで、いまだ実験的な段階にあった。」と、同学園の歩みを振り返る*5。

知的障害児の自立、幸福を考える場合、その生活そのもの、すなわちその人生に向き合うことが必要である。知的障害児の教育には、一人の子どもを取り巻く家族、学校の教師をはじめとした周囲の関係者により、その子どもの様々な側面を総合的に捉えることが求められる。

滝乃川学園の石井亮一らによって進められた収容施設における知的障害児への教育の取組は、1934（昭和9）年に「日本精神薄弱児愛護協会」（会長・石井亮一）の創設へとつながる。その機関誌として「愛護」は戦前には3回発行された。その創刊号は昭和11年9月15日発行のもので、冒頭には「薄倅なる精神薄弱児のため明朗自由の天地を拓け」と題し、伝承されてきた「特殊教育」ではなく、「治療教育学」という新領域により進められるべきとの主張が見られる*6。

戦前版の『愛護第2・3号』（昭和12年1月10日発行）には、「教育的治療学へ」というタイトルで、藤倉学園の川田貞治郎が寄稿している。川田の言葉をそのまま引用すれば、「更に特別学級に於て普通教育家が取扱ふ様になったけれども、ややもすれば抽象的理論的教育者となり終る如くである。内務省では社会政策的に考えて低能児は収容施設で保護すればいいとしてゐる様である。心理学者は又精神薄弱児は如何に教育するも智能に変化はなしと断定してしまひ、其教育についての進歩は一向に見られない。」とある。当時の現状から推測すればそのような状況もうなづける。更に、「白痴低能児を価値的に観て、教育的治療学上から研究の手を延ばすならば、学的に重大性を有すると共に彼等の教育的発心は有望な将来を持つ」として「教育的治療学」の視点からの現代のインクルーシブ教育に通じる考えを述べている*7。

1934（昭和9）年に発足した「日本精神薄弱児愛護協会」も初代会長の石井が1937（昭和12）年に他界する。しかし協会加盟の知的障害児施設は13となる。藤倉学園の

川田はもちろん、戦後の特殊教育にも関わっていく木戸幡太郎もその加盟施設の一つである小金井学園の経営に携わっている*8。国が戦争に向かう中ではあったが、知的障害児を取り残さずに教育したいとの強い思いを感じる場所である。

3 戦後の知的障害教育の展開～小・中学校の特殊学級

学校教育を考える際には、学校設置・経営の在り方と教育指導の在り方から見る必要がある。わが国の戦後における知的障害教育を考察する際にも、学校設置・経営と教育指導の在り方が一体となっていることに留意する必要がある。

わが国における戦後の義務教育制度が小学校6年及び中学校3年になったことに伴い、小学校及び中学校における「特殊学級」の設置から知的障害教育はスタートした。小学校は戦前からの特別学級の実践を引き継いでいける部分もあったであろうが、中学校における知的障害教育はどうあるべきかが喫緊の課題となっていた。そのために国の教育研究所の一角に置かれた実験学級が、品川区立大崎中学校分教場であった。のちに、盲学校・聾学校とならぶ養護学校制度の構築へと発展していくことになる。

その一方で、小・中学校は全国で特殊学級の設置が進む。東京都では、1946（昭和21）年には渋谷区立大和田小学校に最初の知的障害特殊学級が設置された後に、1953（昭和28）年までには東京都には19区1市に合わせて23校の特殊学級が設置された*9。東京都においてはその設置形態も、それぞれの区市等において特徴があった。

この点に関し大南は、①小学校の特殊学級の設置から、②計画設置によるもの、③小学校と中学校の特殊学級を同時に設置、という3形態に分類を行った*10。具体的な自治体は、fig.1の通りである。なお、学級経営の特徴として、①合同運営・合同学習 ②作業活動中心 ③小学校、中学校の特殊学級の連携、の3点を挙げている。

fig.1

- | | |
|---|---|
| ① | 渋谷区、足立区、江東区、千代田区、葛飾区、台東区、品川区、板橋区、北区、目黒区 |
| ② | 墨田区 |
| ③ | 杉並区、中野区、豊島区、八王子市 |

また、教育課程の編成・指導計画の作成について、fig.2のとおり3つのパターンに整理している*11。

fig.2

- | | |
|---|--|
| ① | 中野区立桃園小学校における生活単元学習・調理実習を中心とした実践 |
| ② | 墨田区における指導計画の基本的構造図（ソフトクリーム構造）に基づく各小学校・中学校の合同学習 |
| ③ | 品川プランー生活指導体系（5領域） |

fig.2のうち③については、品川区立中延小学校と浜川中学校が共同でまとめ、1956（昭和31）年に文部省特殊教育指定校として全国に発表した生活指導体系の5領域案で、「品川プラン」と呼ばれるようになった。大南は、fig.3のように、5領域の概要を以

下のように抜粋している*12。

fig.3

<p>1 道徳的なもの 対人関係の調和を第一とし、自主性、社会性の面を考慮した。具体的な道徳技術は技術的な領域に入れ、ここでは精神的な面を分析した。</p> <p>2 情操的なもの（精神衛生） 第一に開放、次に安定、更に向上、協力、計画、創造に及んだ。内容として、遊び、運動、音楽、図工、文学、環境の美、余暇利用、読書、情緒性の面を考慮した。</p> <p>3 知識的なもの ここでは知識的として、生活に必要なものを出来るだけ挙げ、知的負担を軽くしようと努めた。内容として、日常生活面（衣・食・住・経済・こよみ等）、自然、娯楽、教養、社会、行事等を考慮した。</p> <p>4 技術的なもの 生活に必要な具体的な技術を出来るだけ含めた内容を考慮した。（言葉の上でなく基本的な態度として）即ち、自立の基本的習慣（食事、睡眠、用便、着衣、清潔）、ことば、行動、社会性、災害予防、自然、職業、家庭技術等の内容を考慮した。</p> <p>5 身体的なもの 精薄児の場合、殆どが虚弱児や運動障害等に近い身体を持っていることが多い。それで、特別に内容も細かく考慮する必要があるので、この領域を設けた訳である。内容としては、運動、栄養、衛生、用便、予防、休養、姿勢、診断、治療、自然等の面を考慮した。</p>

その後、1959（昭和34）年には、文部省により精神薄弱教育指導者養成講座中部日本会場において「6領域案」が示されるが、その内容を当時の日本精神薄弱児愛護協会機関誌である『愛護第31号』で文部省による「教育課程編成のための資料」の概要として紹介している*13。その主な内容項目をfig.4にまとめた。

いずれにしても、品川プラン等の教育実践を受けたもので、またこの後に次官通達として発出される初めての養護学校学習指導要領の骨格となるのではと伝えられたものである。6領域案は、戦後の知的障害教育における教育内容を整理した一つの到達点ともいえるが、小学校段階からの指導内容の整備を進めた点が大きな特徴である。

fig.4

<p>1、生活領域：身辺生活の習慣、集団生活への参加、環境資材の利用</p> <p>2、情操領域：音楽的分野、造形的分野、演劇的分野、遊びの分野、飼育栽培の分野</p> <p>3、健康領域：健康安全への理解・態度・習慣の形成、身体活動を通じての育成</p> <p>4、生産（作業）領域：態度・習慣、知識技能</p> <p>5、言語領域：聞く、話す。読む、書く。</p> <p>6、数量領域：数概念、計算、測定、実践、形と図形、用語、表とグラフ</p> <p>以上は、さらに小学校低、小学校高、中学校の三段階に分け、各段階毎に細目にわたって指導の内容を取り上げている。</p>

4 品川区立大崎中学校分教場から都立青鳥中学校における実践

戦後にスタートした学校制度下における知的障害児のための実験学級として、品川区立大崎中学校分教場が、文部省教育研修所のサポートにより1947年に開設される。3年後には東京都へ移管されて都立青鳥中学校となり、後の戦後初の知的障害養護学

校である現在の都立青鳥特別支援学校となる。この青鳥中学校の梅が丘新校舎への移転に伴い大規模に展開された生活単元学習が「バザー単元」とよばれる。

分教場の開設当初の教育方針は、「この学級ではまづ生活の能力と性行とを検定し、個性に応じた教育をおこなうことは勿論であるが、その教育は生活と生産に直結するものでなければならない。」と記録されている^{*14}。その初期の時間表が、fig.5の通りである^{*15}。同校の70年にわたる歴史の中では、「総合生活教育」時代とよばれるが、基本的に教科指導を中心に卒業後の社会自立を目指すというものであった。fig.6は、1951年度における時間表となる^{*16}。

fig.5. 初期の時間表

土	金	木	水	火	月	
〃	〃	〃	〃	〃	指日 導記	9:00
育音 中樂 心体	中国 心語 科	中算 心数	中家 心庭 科	中理 心科	中社 心科	10:00
〃	〃	〃	〃	〃	努力 記入 表	11:00
〃	〃	〃	〃	〃	掃 除	11:30
	〃	〃	〃	〃	中 食	12:00
	研自 究由	会職 議員	〃	〃	研自 究由	1:00

国の教育研修所の一角を間借りしていたため狭い教室で、一斉指導の授業形態が多かった。教育方針にある「個性に応じた教育」のため、主要教科を4～5分野に細分化、生徒の実態を3段階にわけ、15程度の学習グループが編成された。それらは「各教科能力要素票」「スケール表」としてまとめられたが、その細分化はあくまでも子どもの社会生活に合致させる趣旨とされた。こうした教科学習とともに「夏季宿泊生活実習」（7月）、給食設備で女子生徒に実施された炊事実習が、社会的自立を意識して実施された。分教場開設後の5年間は「毎朝行われる九九体操と共に、作業学習と対比しながら、教科学習の徹底（あくまでも生活に密着させる趣旨のもとに）が試みられた」^{*17}とあり、限定された環境の中にも、生徒一人一人に向き合い、誰一人取り残すことなく社会的自立させたいという願いからの取組であった。

この後に「バザー単元」から生活単元学習「青鳥祭単元」、学校工場方式を基盤とした作業学習・職場実習という授業形態が生み出される。「埼玉職業実習所」から養護学校法制化（1957）に伴う高等部設置と寄宿舎教育へと展開されたその教育目標・方針は、時代とともに整備・発展していくが、「社会的自立」の一点をはずすことはない^{*18}。教育内容となる教科に対する考え方では、総合的に行われてきた学習内容が分節化し、教科の系統性に基づいた教科別の編成に整理されていった。

こうした変化について『青鳥三十年』には、「当時、伝統的な教科を窓口として教育内容を編成し、授業を展開するという考え方に対しては、内外に強い批判乃至忌避的な態度があった。しかし、本校の『教科』とは、普通教育における教科と同一に考えられていたものではなく、教育内容の分節化、整理再構成は、教科主義への分割で

fig.6. : 1951年度の時間表

1951-No.1		東京都立青島中学校							
区分	1	2	3	4	5	6	7	8	
電鈴		○	○	○	○	○	○	○	
時間	~ 8.55	9.00 9.15	9.15 ~10.15	10.25 ~11.15	11.25 水木土12.00 月火金12.15	12.15 ~1.15	1.15 ~2.30	2.30 ~3.00	
課題	一日の準備	朝の集り	算数科	国語科	技能科	ひるやすみ	作業科	整理	
担当	看護当番	看護当番	各部担当	各部担当	各部担当	看護当番	各部担当	看護当番 その他	
月 (山本)	1 先生や友達 にあいさつ 2 時刻つけ	1 全員朝礼 2 体操 以上月曜	珠算 (小杉)	読む(池上)男1 女2 音楽 男2 (かがや)	読む(池上)男2 女2 音楽 男1 (かがや)	昼 くり え し よ 食	作業(伊地知)男 音楽(加賀谷)女	1清掃 2作業 評価 3家庭連 絡 4明日の注 意 5時刻つけ 6当番日記つけ 7あいさつ 下校	
火 (梅津)	3 朝のそじ (職員室・会談 教室・まど・炊 事室・庭・その 他)	3 出席調べ 4 日記提出 以上毎日	筆算 (山口)	会話 (池上)	図画(小杉)男 体育(池上)女2		作業(伊地知)男 家庭(池上)女		
水 (山口)	4 烟花だんの 見回り	5 時事解説 6 相談事項 7 注意事項 8 清潔検査 9 持物検査 以上時々	買物 (山本)	記録 (梅津)	体育 男 (山口) 理科 (山本)	整理 (月火に 同じ)	(家庭作業)		
木 (小杉)	5 山羊のせわ 6 生徒からの 特別な報告		時間 (山本)	書く (池上)	理科 (山本)		(家庭作業)		
金 (伊地知)	7 その他一日 の準備として必 要なこと		測定 (山口)	通信 (梅津)	工作(小杉)男 工作(池上)女2	り く り え ん 食	作業(小杉)男 家庭(池上)女	整理 月火に同じ	
土 (池上)			作業帳・小遣帳の 整理・銀行支払	図書館 売店 テスト		大整理 月火のもの うちを特	(家庭作業)		

○忘れ物をしないこと(いろいろな帳面・算数2・国語2・日記1・おそわり帳1・理科帳1・家庭科帳1・連絡帳1・作業帳1・小遣帳1・時刻帳1・その他プリントとじこみ1~
○すべての所持品に名前をつけること
○おくれなこと

はなく、教育の効率化をはかり、計画化のための努力であり、指導法についても『生活すること』によって学ぶという考え方を徹底的に生かしていこうとしているものであるとされた。」と記述されている*19。また、「教育の効率化・計画化」という点については、現実問題として、同校が抱えた生徒数増加に伴う障害の重度・重複化への対応が背景にあったということが考えられる*20。

国全体では養護学校学習指導要領作成の動きの中で、教育内容を「領域」として組織しようとする考え方と、「教科」の枠で組織しようとする考え方の間で活発な論争が巻き起きていた。1963(昭和38)年に次官通達として示された学習指導要領は、教科による教育内容の分類形式で示されたことで、その論争は一応決着した。しかし、「教科」「領域」論争を十分に煮詰めずに見切り発車の形で示されたことは否めない。その論争はその後も続いた*21。しかし、教育内容の組織化をめぐる動きの背景には、国予算獲得のための行政上の問題があったとともに、当時増設され続けた特殊学級の担任のほとんどが知的障害教育の未経験者であったため、とりあえず学級運営可能なミニマム・エッセシャルズが1950年代半ばから求められてきたとの指摘もある*22。背景として、知的障害教育を公立学校の場合で実施するためには、その組織経営と教育

指導の裏付けが必要だったと推測できる。

5 『マーティンス・精神薄弱児のカリキュラム』の国内への紹介

わが国の知的障害教育は、明治から大正期にかけてはヨーロッパ、主にドイツを中心とするものにより影響を受け、その後、大正中頃からアメリカの児童研究からの影響を受けるようになった。そのアメリカで、1936（昭和11）年にマーティンス編の『精神薄弱児のカリキュラム作製の手引き』が出版された。それが1950年には、マーティンス編『Curriculum Adjustments for Mentally Retarded』として出版され、その邦訳が1952年に『できない子供のカリキュラム』として三木安正らの手によって出版された。またその10年後に、三木安正・外林大作のもとで、杉田裕・山口薫の訳による『マーティンス・精神薄弱児のカリキュラム』として再版された。

構成は全14章から成り、第5章までが総論的な展開とすれば、第6章以降が各論に相当すると考えられる。そのうち、第11章までは、主に小学校における生活経験を領域別に説明しているものとみることができる。そして、第12章が「中学校・高等学校における生活経験」であり、第13章が「寄宿制学校の特殊問題」となる。第14章は「参考文献」であるため、本文は第13章で最後となる。さらに、この1960年版の邦訳版には訳者の一人である杉田裕の解説等が付されている。そこには、この書が教育課程の原理を説明しているものという位置づけも記されている。

以下、全章の流れにそって、その具体的な内容をいくつか取り上げていく。

（1）知的障害教育の目的と一般目標・特殊目標

最初に、知的障害教育の目的は他のいかなる子どもの教育目的と異なるものではないとし、「この目的は各個人がよりよい生活ができるように教育することである。その能力を十分に発揮できるように教えることである。社会において役に立ち自ら安んじられるような一員になるように教育することである。」との3点が示される^{*23, *24}。

- ①よりよい生活ができるように教育すること
- ②その能力を十分に発揮できるように教育すること
- ③社会において役に立ち自ら安んじられるような一員になるように教育すること

これらは、後述する創価教育学における教育目的・教育対象・教育方法・教育内容、教育評価において極めて近い考え方である。

一般目標とは、その根本目的を知的障害児に応用するために、どんなカリキュラムをつくっていったらよいかを明らかにするものとされ、章末のまとめには、(イ) それぞれの子どもの才能・欠陥・興味に応じた教育、(ロ) 現実社会の仕事にある程度参加できるような教育、(ハ) 健康な生活と健全な社会経験のできるような教育の3点があげられる^{*25}。その次に知的障害児の学校卒業後の生活のための目標としてあげられ

た6点が、特殊目標である。すなわち、①身体的な安全、②幸福な社会関係、③余暇の懸命な利用、④報酬が得られること、⑤賢明な金の使い方、⑥家庭や社会の一員としての責任をもつことが、章末のまとめに示されている。

(2) 年齢と能力に応じたカリキュラムの分化

上記の教育目的・目標のもとに示されるカリキュラムは、通常の義務教育において行われる学年進行に対して、年齢と能力で示されるべきとしている。現在においても、わが国の知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科の目標・内容は段階別に示され、小学校・中学校、高等学校学習指導要領のように学年別ではない。

『マーティンス・精神薄弱児のカリキュラム』で示された「年齢と能力に応じたカリキュラム」の分類は、児童期（およそ6才から12才まで）と青年期（およそ13才から16才ないし18才まで）の2つのグループそれぞれに、以下のように、およその精神年齢に応じた2つの学級にわけるというものであった^{*26}。

- (1) 児童期のグループ (fig.7)
 - a 精神年齢六才以下のもの
 - b 精神年齢六才から9才のもの
- (2) 青年期のグループ (fig.8)
 - a 精神年齢9才以下のもの
 - b 精神年齢9才以上のもの

このようにグループ・学級としての分類を示すが、特定の生活年齢・精神年齢の児童を一つの学級に収容することは稀ともする。多くの都市や寄宿制の学校では、さまざまな年齢や能力の児童がいるもので、そうした場合に、適宜児童の年齢と能力に応じて、その日の全般的計画に一人一人の児童を適合させるように助けてやるのが教師のつとめ、と示唆している。

これらの4分類それぞれにおいて、社会的適応の過程で求められる「いろいろな経験」とし、当該グループの児童の教育に用いるのである^{*27}。

児童期のグループで精神年齢6才の場合は、fig.7の具体的内容があげられるが、精神年齢6才上の場合は、読み・書き・数の経験の素地があるためその面についても、それぞれの能力に応じて力を養う機会をあたえられるべきとするとともに、社会的な価値についても学ぶ必要があるとしている。

青年期のグループについて、精神年齢の分類ごとには示していないが、必要に応じて力を入れるべき点を4つあげている (fig.8)。

fig.7.児童期のグループ（精神年齢6才以下の場合）

1、習慣の訓練	清潔とこざっぱりしていることを強調する。排便の習慣、クレヨン・消しゴムなどを大切にすること、安全・食事の習慣・健康の習慣
2、社会的経験	家庭のこと・学校のこと・近隣関係のことなどにつき話をする。こと。 (父・母・赤ん坊・兄弟・姉妹・学校の安全係・消防夫・派出所看護婦・道路清掃夫など)
3、感覚訓練	名前をよばれたら答える。形・色・大きさ・位置を合わせる。絵画完成パズル、自然現象(空・雲・樹木・日光・影など)を観察する。音・におい・触覚によってその対象をしる。
4、言語訓練	はっきりした発音に重点をおく。幼児語・でたらめな言い方・舌たらずの話し方・どもり・そのほかの言語障害の矯正
5、筋肉の協応訓練	リズム体操、行進、ダンス、戸外ゲーム、楽器や歌にあわせ大きな筋肉をつかう。平均台を渡り歩いたり、ちょっと高くした水平のはしごをくぐったり、三、四段のふみだんをこえてあるいたりする。
6、自然観察	愛玩動物、草、樹木、四季の変化などに親しむ
7、手先の練習	木片に釘をうつ。必要に応じて家具をはこぶ。糸をビーズやボタンに通す。針であらい模様をぬう。方にしたがって鋏で紙や布を切る。煉瓦・木片・医師・砂・砂利などがある場所からある所へ運んだり、室や庭の中央にそれらをつみあげる。

fig.8.青年期のグループ

1、社会的市民的に価値あるものの価値をみとめること。地域社会か施設の中で、社会的市民的諸活動に参加すること
2、店や台所やせんたく場、そのほかいろいろの職業的経験での手先をつかう活動。
3、健康と身体訓練、スポーツと競技。
4、一般家事の責任、家事の予算、子どもの世話、家庭の美化、家庭に必要な一般的な修理作業などの経験をとおして、家政の準備をすること（男女ともに）。

※fig.7.及びfig.8.の所出：関/三木安正・外林大作、訳/杉田裕・山口薫『マーティンス・精神薄弱児のカリキュラム』（日本文化科学社、1960、pp33-35.）をもとに筆者作成。なお、現代においては用法上不適切な表記があるが、訳者の意図を尊重し使用。

(3) カリキュラム構成の基礎としての「経験」の考え方（経験単元）

知的障害教育の教育課程の内容をきめるためマーティンスは、「教室の内外での薄弱児を毎日観察すること」、「現実の問題を処理する傾向や能力しらべること」、「彼らの生活をいづげ、生活をつくりあげている興味をしること」が、適切なカリキュラムをつくる基礎となり、児童の生活経験こそが教師の手がかりであるとする。その児童の日々の生活の中には、ある場面が特にいつもより生き生きとし、意味のある時、その経験をうまくまとめあげるようにする「経験単元」を必要としている。そのために経験単元とは、児童の直接の興味と環境に結び付いた実際の経験であり、それがだんだんと児童の全経験とむすびついて生活をさらに豊富にし、生活をさらに生き生きとさせるような経験であるとする*28。

またこうした経験単元を十分価値あらしめるものとして、3つの基本的な特質があげられている（fig.9.）。知的障害のある児童生徒の教育的対応としても必要な視点である。

fig.9.経験単元の基本的特質

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 経験や活動は実際的なものでありマネゴトであってはならない。 2. 経験は協同生活に備えるものでなければならない。 3. 結果が実際に手で触れることができるにせよできないにせよ、情緒的、身体的、精神的に児童を満足させるものでなければならない。 |
|---|

※fig.9の出所：関/三木安正・外林大作、訳/杉田裕・山口薫『マーティンス・精神薄弱児のカリキュラム』（日本文化科学社、1960、pp39-40.）をもとに筆者作成。

(4) 経験単元の例、時間割と日課表

児童が実際に生活するに十分役立つ経験は、それぞれの地域によって異なる。地域のみではなく、時代、社会状況によっても変わるだろうが、「衣食住」や「遊び」という視点は不変的なものである。ここでその例として、家庭生活（単元「たべもの」）と社会生活（単元「こどもの世話」）に基づいた2つの経験単元があげられている。この二つの経験単元は、知的障害児がうまく生活していくためにはどうしても必要な習慣や態度、技術をのばすための多くの機会を与えるとしているものであるとしている。

なお、こうした作業単元でのいろいろな活動を、日々の時間割にふりあてておくことは容易でなく、これらの経験を社会的に役立つ活動にしようとして何かしらの教科として区別をつけることはできないとしている。そのために1年を通じて都合よい「時間割」はないとするが、活動が無計画で行われることは明らかに否定している。むしろ児童の要求に徴した目的ある計画と、実施中の経験単元の内容に基づいた細心の判断が必要と強調している。その形について具体的に表記はない。しかし、小中学年齢の児童について細心に計画された時間割としての条件が記述されている（fig.10.）^{*29}。

fig.10.小中学年齢児童の時間割条件

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1、1日（1週）の約半分が経験単元の中で必要な学科や手工等のいろいろな技術の指導にあてられており、残りの半分が、覚えた技術を応用する機会をもつ単元中のいろいろの社会的、団体的活動にあてられている。 2、青年に対しては社会的、職業的作業をふやし、学制的学習の時間をへらすように変えることが必要である。 3、時間割をあつかい易くするため、多くの学級計画を日々単位よりむしろ週単位でつくる方がよい。 4、このようにして日々にある程度の余裕があり、きまった基準の進行をなしとげることができる。 |
|---|

※fig.10の出所：関/三木安正・外林大作、訳/杉田裕・山口薫『マーティンス・精神薄弱児のカリキュラム』（日本文化科学社、1960、p47.）をもとに筆者作成。

(5) 小学校及び中等教育における生活経験

この書の各論部分にあたると考え、特に多くの頁数をさいているのが第6章から第11章までの小学校における生活経験について記述された部分である^{*30}。以下のようにならまとめられている（fig.11.）。

fig.11.

学科	内容	章
身体と精神の健康	身体の健康、精神的健康	第6章
社会的経験と市民的経験	家庭・学校・地域社会、州・国家・世界	第7章
基礎教科の経験	読むこと、数、習字	第8章
科学の経験	良い教材としての必須条件を明らかにし、経験の参考例が具体的・詳細に示される。	第9章
芸能科の経験	音楽、遊びの活動、演劇、ダンス、形と色一般的な美術工芸	第10章
手技的経験と職業的経験	カリキュラム全体における位置（精神衛生的価値、職業的価値、他の活動とのつりあい、手近かにあるものを使うこと、注意深く等級を分ける必要）を明らかにし、「家庭科」を例示としてあげる。	第11章

※fig.11の出所：関/三木安正・外林大作、訳/杉田裕・山口薫『マーティンス・精神薄弱児のカリキュラム』（日本文化科学社、1960、pp.49-128.）をもとに筆者作成。

6 考察

障害者権利条約は、21世紀初めの人権条約であり、同条約24条「教育」において、「教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する。」また、同条2-eでは「学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられること。」とし、基本的人権としてのインクルーシブ教育を示唆している。

前稿で、それを (a) 多様性の尊重、(b) 人格等のその可能な最大限までの発達、(c) 自由な社会への効果的な参加をインクルーシブ教育の3要素としてまとめた^{*31}。

形骸化されたインクルーシブ教育ではなく、本人自身の『学ぶ喜び』・『生きる喜び』となる社会的調和としての共生を目指すためには、「学びの内容」また「学びの連続性」が担保されなくてはならない。

本稿（3）で取り上げた石井亮一・川田貞治郎・マーティンス等の先人の実践や研究は、知的障害児の自立と社会参加、そして人生の目的である幸福を考える場合に、その生活そのもの、すなわちその人生に向き合うことの必要性を示唆している。

創価教育学体系を著した牧口常三郎は、目の前の一人一人の子どもたちの幸福な人生の具現を子どもの実態（学業も含め生活そのもの）から帰納法的実践研究を用いて探求し続け、人間不変の価値創造のベクトルを創価教育学としてまとめたのである。

本稿では、人間教育としての知的障害教育の視座において、「学びの内容」また「学びの連続性」について考察する。

（1）知的障害教育における「学びの内容」と「学びの連続性」

知的障害教育における学びの内容は、通常の教育と同じ教科学習の枠組みで捉えても、その学びの充実・定着のためには、実際の生活や経験との関係性が必要であり大

切になる。そのことは、わが国の知的障害教育の創設期における石井・川田らによって実践された教育治療学の取組や戦後の6領域案や青島中学校におけるバザー単元の変遷の歴史を見ても明らかである。

しかし、1960年代以降、知的障害教育としての最初の学習指導要領（昭和38年）^{*32}が作成され、知的障害教育で構築してきた教育システムの再構築が求められた。特殊教育としての構築期である^{*33}。

その論点の一つに、学習指導要領作成で議論の中心になった「領域か教科か」のテーマがあった。当初、その内容は「領域案」で構成されると見られていたが、「領域案」は採用されなかった。

その主な理由は、特殊学校・特殊学級が公立学校として設置・経営されるためには国の基準となる小・中・高校の学習指導要領と同じく「教科」に基づくことが必要であったこと、また、当時急増しはじめた対象児童生徒の指導にあたる教員養成を円滑に進めるためにも、馴染みのある「教科」が選択されたと考えられる。

そのことは、各現場にさまざまな影響を与えた。一例をあげれば、青島中学校における「バザー単元」（生活単元学習）と学校工場方式に基づく職業教育の実践の変遷の背景には、総合的に取り組まれてきた学習活動の「分節化」と「教育の効率化・計画化」をもたらした。障害の重度・重複、多様化に伴う学校規模の大規模化がある。

それは、「普通教育における教科と同一に考えられていたものではなく、教育内容の分節化、整理再構成は、教科主義への分割ではなく、教育の効率化をはかり、計画化のための努力であり、指導法についても『生活すること』によって学ぶという考え方を徹底的に生かしていこうとしているもの」^{*19}であった。

学習指導要領においては教科等を基礎に教育内容が整理された一方で、実際の授業の現場では、知的障害教育の具体的な方法論の裏付けが必要になる。学校教育法施行規則第130条の第2項を根拠とし、教育課程の編成主体と規定される学校長のもと、「各教科等を合わせた指導」が実施される。

このように知的障害教育では、学習内容は教科、領域等で整理されるが、学習形態は各教科等を合わせた指導により行うことができるとされた。そして1990年代にいたっても当時の学習指導要領解説で説明され^{*34}、指導の手引書の改訂や作成が続けられた^{*35}。このような知的障害教育における教育課程は、「2重構造」と言われた^{*36、*37}。これは、現実の知的障害のある児童生徒の自立・社会参加という教育目的の達成のため、より良い学びの成果を得させやすくする方法として現状の教育システムに整合させようとしたものである。

創価教育学では、牧口常三郎が示唆する「生活の学問化・学問の生活化」として、すべての学びと生活におけるスパイラルな連続性を求めている。

学びと生活の結び付き（関係）をはっきりとさせておき、学びによる知識・技能が断片化しやすい知的障害のある児童生徒にもより良い学びの成果を得させようとする

ものである。これは知的障害教育に限るものではなく人間の学びの基本的構造である。

筆者は、これからの知的障害教育において、その内容が通常の教育との連続性が求められるのはインクルーシブ教育時代では当然とされるが、その児童生徒の学びにおいて実生活への連続性とそのプロセスにおける本人の『学ぶ喜び』・『生きる喜び』を見失ってはならない。その意味で「領域」か「教科」かという論議は形態の問題として考えるべきであり、直接に内容の問題としてはならない。

(2) マーティンスの知的障害教育の目的・内容と創価教育学における価値論

『マーティンス・精神薄弱児のカリキュラム』（1936）では、経験単元を知的障害児のカリキュラム構成の基礎とした点にその特徴が認められるが、fig.12.に示した知的障害教育の目的とその一般目標・特殊目標という構成がある。

fig.12.：知的障害教育の目的・一般目標・特殊目標

知的障害教育の目的：すべての子どもの教育の目的と同じ	
①よりよい生活ができるように教育すること ②その能力を十分に発揮できるように教育すること ③社会において役に立ち自ら安んじられるような一員になるように教育すること	
一般目標（3つ）：上記目的を知的障害児に応用しキャリアキュラムをつくるため	特殊目標（6つ）：知的障害児の学校卒業後の目標
(イ) それぞれの子どもの才能・欠陥・興味に応じた教育 (ロ) 現実社会の仕事にある程度参加できるような教育 (ハ) 健康な生活と健全な社会経験のできるような教育	①身体的な安全 ②幸福な社会関係 ③余暇の懸命な利用 ④報酬が得られること ⑤賢明な金の使い方 ⑥家庭や社会の一員としての責任をもつこと

マーティンスの3つの知的障害教育の目的は「①よりよい生活ができるように教育すること」、「②その能力を十分に発揮できるように教育すること」、「③社会において役に立ち自ら安んじられるような一員になるように教育すること」である。

また、それらはすべての子どもの教育目的と同じであるところに注目する。

さらに、この目的を知的障害児に応用しカリキュラムを作るためにあげられた3つの一般目標は、一人の子どもの教育「(イ) それぞれの子どもの才能・欠陥・興味に応じた教育」「(ロ) 現実社会の仕事にある程度参加できるような教育」「(ハ) 健康な生活と健全な社会経験のできるような教育」である。

牧口常三郎は、教育の目的は幸福であるとし、幸福は価値創造であるとする。そして、価値創造は、真・善・美ではなく利・善・美（以下、美利善という）であるとした。上記のマーティンスの知的障害の目標①②③、一般目標（3つ）(イ) (ロ) (ハ) の視点は牧口の価値創造の視点とは奇しくも酷似している。

つまり、幸福は美利善の価値を得ることにあり、常に美醜、利害、善悪と変化する価値の方向性と調和に幸福がある。筆者自身も、端的に美・利・善を感性・理性・社

会性と捉え、現場の教育実践の目標としている。

前稿で紹介した社会学者・尾高邦雄が『職業社会学』(1941)で示した「個性の発揮」(個人性)と「連帯の実現」(社会性)及び「生計の維持」(経済性)という職業の3要素^{*38}とも符合する。尾高は、これらの3要素の関係が調和的であるとき職業はその理想形態を得ることができ、職業観もその3つの側面で成り立つと述べ^{*39}、このことは筆者の旧稿において考察した^{*40}。

7 調和を求め人間教育の視点から見たシステム

上記の3つの視点(価値観)は、時代を越えて存在することも事実である。しかし、時代のながれの中で3つの視点のウェイトのかけ方は常に変化している。戦後の経済不況の中では、知的障害教育における職業教育にも「生計の維持：経済性」(利)に重点が置かれた。また、障害の重度・重複化により、経済性の視点より福祉や教育目的(善)に傾いた時代もあった。さらに、QOL(生活の質)の向上を求める時には「個性の発揮」(美)の視点も着目された。

牧口の考え方は、そのどれにも偏ったものではなかった。どれも必要なものであり欠くことのできないものである。すべて現実(ありのままの今の状態)からのスタートである。「経験より出発せよ。」であり、美利善の調和の中で考える必要がある。

それは、児童生徒の「学び」の内容であると同時に、教師の「学び」でもある。教師の人的成長が重要なゆえんである。

創価教育学体系第一巻第二編の教育目的論には「目的の確立は目的達成の為に必要な手段と方法とを決定する。」^{*41}とある。

今回取り上げた『マーティンス・精神薄弱児のカリキュラム』における目的の設定は、当時のアメリカの実践に基づいた考察の結果である。その意味で、牧口の生活と学問化・学問の生活化のスパイラルを一巡したと言える。

ゆえに、現在の知的障害教育の展開のために、再度、目的の存在を確認し、目的達成のために必要な「学びの内容」と新たな手段と方法としての「学びの連続性」を導き出す必要があると考える。

8 まとめ

本研究では、現在の知的障害教育のインクルーシブ教育の課題について、3回にわたり取り上げてきた。その(1)では、「居るだけのインクルーシブ教育」としないために、本人・保護者、担任等の教師の気持ちを踏まえた『学ぶ喜び』・『生きる喜び』の具現化の目的観と、そのためのインクルーシブ教育のインフラ整備が必要であることを明示した。(2)では、職業教育・進路指導及び知的障害者就労支援のわが国の

現状とデンマークなど北欧先進国の実態を比較・考察し、『学ぶ喜び』・『生きる喜び』への目的観から、その学びのプロセスに、牧口の述べる「生活の学問化・学問の生活化」のスパイラルな実務教育の在り方が存在することを述べた。本稿（3）では、戦前から知的障害教育を形成してきた先人たちの取り組みを振り返り、創価教育学の実践研究の視点から、知的障害教育の学びの在り方を考察し、これからの知的障害教育における方向性としてまとめた。

最後に、本研究をとおして得たこれらの知的障害教育の知見は、SDGsの「誰もが学び続け、持続可能な社会の創り手となる教育」へのアプローチの一つとなることを確認し研究のまとめとしたい。

注

- 1 中央教育審議会『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及び必要な方策等について（答申）平成28年12月21日』https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf、閲覧日2020.9.22)。
- 2 野口晃菜・米田宏樹『資料 米国スタンダード・ベース改革における知的障害のある児童生徒への通常カリキュラムの適用』、特殊教育学研究49巻5号、2012年、pp.445-455。
- 3 野口晃菜・米田宏樹『研究時評 米国における通常カリキュラムの適用を前提とした障害児教育の展開』、特殊教育学研究50巻4号、2012年、pp.413-422。
- 4 山口薫『障害児教育論』、第一法規出版、1982年、pp.40-42。
- 5 『復刻版 愛護』第1巻、不二出版、2006年7月、p.77。
- 6 同上書、p.1。
- 7 同上書、pp.12-13。
- 8 同上書、p.44。
- 9 大南英明「特殊学級50年の歩みと特別支援教育」、『帝京大学文学部紀要教育学29』、2004年、p.1。
- 10 同上書、p.2。
- 11 同上書、pp.11-16。
- 12 同上書、pp.15-16。
- 13 妹尾正「精神薄弱児施設における学習指導の動向」、『復刻版 愛護』第2巻所収『愛護 第31号』、不二出版、2006年7月、pp.1-4。
- 14 『青鳥二十年』、東京都立青鳥養護学校、1967年11月、p.18。
- 15 同上書、p.18。
- 16 同上書、p.24。

- 17 同上書、p.27.
- 18 『青鳥三十年』、東京都立青鳥養護学校・能村藤一、1979年1月、pp.95-97.
- 19 同上書、p.126.
- 20 同上書、pp.98-103.
- 21 同上書、p.125.
- 22 全日本特別支援教育推進連盟編 『教育実践でつづる知的障害教育方法史』、川島書店、2002年、p.44.
- 23 関/三木安正・外林大作、訳/杉田裕・山口薫 『マーティンス・精神薄弱児のカリキュラム』、日本文化科学社、1960年、p.24.
- 24 “A guide to curriculum adjustment for mentally retarded children.” , *UNITED STATES DEPARTMENT OF THE INTERIOR OFFICE OF EDUCATION BULLETIN*(11),1936:15.
- 25 同上書、p.29.
- 26 同上書、p.31.
- 27 同上書、p.33.
- 28 同上書、pp.38-39.
- 29 同上書、pp.46-47.
- 30 同上書、pp.49-128.
- 31 山内俊久・加藤康紀 『インクルーシブ教育の理念とわが国の特別支援教育～創価教育学からの考察～』 『創価大学教育学論集第71号』、2019年3月、pp.29-48.
- 32 『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』、文部科学省、1963年3月.
- 33 『養護学校小学部学習指導要領肢体不自由教育編』 と 『養護学校小学部学習指導要領病弱教育編』 も同時に次官通達され、肢体不自由・病弱の中学部については翌年に示された。そして先行して学習指導要領が示されていた盲学校、聾学校とも一つになり 『盲・聾・養護学校学習指導要領』 として示されるのは、養護学校希望者全員入学スタートの年となる1979年である。
- 34 『特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領解説—養護学校（精神薄弱教育）編—』、東洋館出版社、1991年3月、pp.153-156.及び 『特殊教育諸学校高等部学習指導要領解説—養護学校（精神薄弱教育）編—』、東洋館出版社、1992年6月、pp.165-169.
- 35 『作業学習指導の手引』、1985年. 『生活単元学習指導の手引』、1986年. 『日常生活指導の手引』、1987年. 『遊びの指導の手引』、1993年. 『日常生活指導の手引（改訂版）』、1994年. 『作業学習指導の手引』、1995年.
- 36 小出進 『知的障害教育の本質—本人主体を支える— 小出進著作選集』、ジアース教育新社、2014年6月、pp.177-184.

- 37 名古屋恒彦『知的障害教育における「教育課題2重構造論」の課題』、岩手大学教育学部附属実践総合センター研究紀要第1号、2002年、pp.33-42.
- 38 尾高邦雄『職業社会学』、岩波書店、1941年、p.23.
- 39 同上書、p.25.
- 40 山内俊久『職業生活への円滑な移行に向けた効果的な職業教育の在り方—創価教育学の視点を生かした知的障害特別支援学校高等部における職業教育の充実発展—』『創大教育研究第26号』、2016年12月、pp.75-88.
- 41『牧口常三郎全集』第五卷、第三文明社、1982年、p.111.

The Philosophy of Inclusive Education and Special Needs Education (3)

— What Learning Should Be in Intellectual Disability Education, Discussion from Soka Education —

Toshihisa YAMAUCHI Yasunori KATO

In this research, we have so far taken up the issues of inclusive education in the current intellectual disability education for three times.

In this paper, as a summary, we look back on the efforts of our forerunners who formed intellectual disability education from before World War II, and discuss what learning should be in intellectual disability education from the viewpoint of practical research in Soka education.

First, we take up and discuss “educational therapy” by Ryoichi Ishii and Teijiro Kawada before the World War II in Japan, special education classes in elementary and junior high schools after the war, and Tokyo Metropolitan Seicho Junior High School.

In addition, we review “A guide to curriculum adjustment for mentally retarded children” edited by Elise H. Martens of the United States and clarify the structure of the purpose of intellectual disability education shown there.

Makiguchi sees that the purpose of education is happiness, and that happiness lies in obtaining the value of beauty, gain, and good. He also sees that happiness is always in the direction and harmony of ever changing values between beauty and ugliness, gain and loss, and good and evil. The educational teleology of “the System of Value-Creating Pedagogy” states that “establishment of purpose determines the means and methods necessary to achieve the purpose.” Practical researches of the forerunners, who were sincere bearers of intellectual disability education, is quite similar to Makiguchi’s idea of value theory not only for educational purposes but also for methodological principles.

The realization of inclusive education is not an issue only for special needs education. Education with a view to each person’s lifetime is also very suggestive to the current educational issues of “learning contents” and “learning continuity.”

In this research, we believe that we have obtained guidelines on the educational goals and contents of future intellectual disability education.

