

戦後の知的障害教育における教育内容に関する歴史的研究[†] — 大塚養護学校を中心に —

高佐貴美子*・池本喜代正**
東京都立港特別支援学校*
宇都宮大学教育学部**

知的障害教育の学習指導要領においては、各校に教育内容を選定するという独自性を認めてきたが、その検討が不十分である。そこで、本研究では、今日の教育内容精選や、その在り方への示唆を得るために戦後初期に復興し、教育内容を組織化したものである「経験内容表」を活用してきた東京教育大学附属大塚養護学校の教育実践について検討した。大塚養護学校の「経験内容表」は、教育目標に応じて改定され、当初は中学部を卒業する段階で就職をするためのミニマム・エッセンシャルズを示したが、次第に発達の観点を重視し、発達の段階をふまえた指導内容を組織し作成されている。これを用いて編成された教育課程は、いわゆる「領域・教科を合わせた指導」や教科別の指導のどちらかに傾斜せず、双方の融和のもとに編成されてきたことが明らかになった。

キーワード：教育課程、教育内容、知的障害教育、大塚養護学校、経験内容表

1. 問題の所在と研究の方法

(1) 問題の所在と研究の目的

知的障害教育においては学習指導要領に示される教育内容は非常に概括的であり、大部分を各学校に設定することが求められていながら、その理論的枠組についての検討がまだ不十分である。多様なニーズを持つ知的障害の児童生徒の教育を行うにあたって、従来教育内容がいかにかに設定され、教育課程を編成されてきたかを分析することにより明らかにする必要があるといえる。

そこで本研究では、教育内容組織化に関する実践研究から、教育内容をどう精選し、配列するかという教育課程編成への示唆を得るものとする。教育内容組織化の試みとして、東京教育大学附属大塚養護学校（現・筑波大学附属大塚特別支援学校）の「経験内容表」を中心とした実践を取り上げる。

経験内容表は同校独自の教育課程編成のためのツールである。教育内容の組織化に「生活」、「言語」、「数量」、「情操」、「健康」、「生産」の「領域名」を採用している点に特徴がある。

(2) 研究の方法

本研究は文献研究であり、大塚養護学校の研究紀要、指導記録、大塚養護学校年史、「経験領域表」及び「経験内容表」、「教育課程」、その他雑誌・論文・図書を史料とする。

研究対象時期は、1952（昭和27）年、大塚養護学校の前身である東京教育大学附属小学校第五部の復興から、新しい経験内容表と教育課程が完成した1986（昭和61）年までを対象時期とする。対象時期は、知的障害教育全体及び大塚養護学校の変化に応じて次のように区分した。

時期区分

- | | |
|-----|--------------------------------|
| 第一期 | 教育内容の確認と教育課程の試行
1952年～1961年 |
| 第二期 | 一貫教育体制の確立
1962年～1971年 |
| 第三期 | 対象児の変化と教育課程研究 |

[†] Kimiko TAKASA*, Kiyomasa IKEMOTO**: A Historical Study on the Educational Contents in Otsuka Special School for Children with Mental Retardation from 1952 to 1986.

* Minato Special Support School, Tokyo.

** Faculty of Education, Utsunomiya University.

1972年～1980年
第四期 教育課程の再編成
1980年～1986年

なお、本研究では歴史的用語として「精神薄弱」等の用語を用いている。題目、考察等においては「知的障害」を用いる。また、学校名についてはその当時の名称を用いることとする。

2. 結果

(1) 第一期 教育内容の確認と教育課程の試行

養護学校は、1948年初めて学校教育法によって法体系に位置づけられたが、1963年まで学習指導要領が作成されず、その間の教育実践は各校や教員に委ねられていた。その中で昭和20年代に、戦後の知的障害教育の先駆的な存在である青島中学校を中心に、「生活主義教育」という教育方法を確立された

知的障害教育では戦後初期には、通常教育で行われていた教科教育を学年の段階を下げて指導する、いわゆる「水増し教育」が行われていた時期があった。この方法は般化が弱いとされる知的障害児には向かないものであるという反省がなされた。生活主義教育が確立することによって、教科教育は知的障害教育の中で忌避されるようになった。

これに対し、青島中学校では、知的障害児の教育目標を中学校を修了後、即職業的自立を果たすこととし、教育内容としては、大人の知的障害者を観察し、社会が最低限どのようなことを要求しているかという「ミニマム・エッセンシャルズ」を確認し、生徒の「生活」をそのまま学習素材とした単元学習を中心とした教育課程を編成した。特に「バザー単元」は、青島中学校の代表的な単元学習である。学校全体を工場に見立てて、分業による作業が行なわれていた。職業的自立を目指して作業学習が本格的に実施されていたことがわかる。

知的障害教育における教科教育の忌避は、学習指導要領制定をめぐって顕著に現れた。文部省は、学習指導要領制定以前に、精薄教育担当専門職の山口薫先導の下、現場の教員を中心に精神薄弱児教育課程研究を行い、1959年に「六領域案」という教育課程の基準を完成させていた。この基準の

中で、教育内容は「生活」、「言語」、「数量」、「情操」、「健康」、「生産」の6つの領域に分類されていた。「領域名」の採用は、「生活」を重視する現場の教員の考え方を反映したものであった。

だが法制上の制約から教育内容を教科名で示すことが避けられなかった学習指導要領は、現場の教員から支持をされるものではなかった。教科名を用いながら教科主義に陥らないように努力がなされ、その結果、1966年の解説書で①精神薄弱児における教科は、通常教育の教科と名称が同じでも内容、性格が異なる、②各教科によって内容が示されていても、教科別に指導を展開することを意味しないという二点が強調されるなど、精神薄弱教育の独自性を大幅に認めたものであった。特に②の取り決めは、「領域・教科を合わせた指導形態」を認めることによって、これまでどおり生活単元学習、作業学習等の指導方法を編成できるよう考えられたものである。また、学習指導要領は、その対象を就学免除・猶予を受けていないIQ50から60の児童・生徒としていた。

大塚養護学校の前身は、青島中学校が生活主義教育の実践を始めたのと同時期である1951年に復興した東京教育大学附属小学校第五部及び1956年に開設した同大学附属中学校特殊学級である。1951年に東京教育大学に設置された日本で初めての特殊教育学科精神薄弱教育講座の研究・教育実践の場として復興・開設したものである。

復興当初の第五部児童の知能指数は、IQ53からIQ92までの平均63であり、当時の精神薄弱教育対象と同程度であったといえる。

第五部及び中学特殊学級では、精神薄弱教育のカリキュラム作成を目的に、指導の実績を文書に残すと共に、学級だよりを作成し、保護者への配布を行った。学級だよりの分析から、第五部では、低学年で日常生活の指導を中心とした実践、高学年に移行すると畑仕事など作業的な学習を取り入れながら、基本的には学校行事や季節的な行事を取り上げた生活単元学習を実施していたことがわかる。その一方で、「そろばん」、「話し合い」など、教科的な学習も取り入れている。

中学特殊学級では、当初は教育体制が整わない中で「そろばん」や「かんじ」など、教科的な内容の取り扱いが多かったが、青島中学校同様に卒業後は職業に自立することを目指すという考えか

ら、作業学習が大きく取り扱われるようになった。作業学習は校内実習と校外実習の2つに分類され、校内実習の作業種としては、当時、学校の教材として利用価値の高かった「石こう」の生産・販売が選定された。

1957年より、第五部・中学特殊学級は養護学校への発展を目指し、統一的な運営を図ることになった。国立大学附属養護学校のモデルとなるべく教育研究を充実させる方向で、まず1958年から教育課程研究を実施した。そして、第五部・中学特殊学級は1960年に東京教育大学附属大塚養護学校へと発展している。

教育課程研究にあたって、まず行ったことは、教育内容の組織化であった。それまでの実践や六領域案から教育内容を抽出し、同校の児童生徒の実態に応じた配列をはかり、教育内容は小学部3段階、中学部1段階の段階に分けられた。こうして1961年に経験領域表を完成させた。

経験領域表の特徴は、学習指導要領と比較するならば、領域名を採用しているという点では相違しているが、教育内容がほぼ一致することや対象児をIQ. 50から60に設定しているなど、基本的な考え方を異にするものではなかった。教育内容の一致は、当時の精神薄弱教育において、職業的自立という共通の目標に向かったミニマム・エッセンシャルズが選択されていたためであると考えられる。経験領域表を用いた大塚養護学校の教育課程の編成は、学習指導要領に示した「領域・教科を合わせた指導」の考え方をよく表したものであった。

経験領域表を用いた教育課程の編成は、生活に密着した学習素材を取り上げ、①単元目標の決定、②中心的な学習の決定、③中心学習から出てくるドリル的なものと発展学習の決定、③学習に用いる教材・教具の決定、④単元学習の中で経験すると考えられる生活経験の記入という手順で行われたり。経験領域表は、④で用いられていた。

経験領域表を用いた大塚養護学校の生活単元学習等が「総合カリキュラム」、「合科教育課程」という批判をうけることがあったが、同校の教育課程は、まず児童生徒の生活に密着した学習素材をとりあげ、その生活を高めるために教育内容を意図的・組織的に編成したものであり、あくまで個の要素的な学習内容を総合するものではないとい

う主張がなされた。

経験領域表は、児童生徒の評価にも用いられた。通知表では文章による評価が行われたが、領域表による評価は、必要な生活経験がどれだけ身についているかを確認するものであった。小学部から中学部まで各々が一冊の経験領域表を通して使用することで、教師間で卒業まで一貫して評価を行うことがねらわれた。

なお、1969年に経験領域表は経験内容表と名称を改称している。

(2) 第二期 一貫教育体制の確立

昭和20年代に確立した生活主義教育は、昭和40年代前後に批判・反省がなされるようになった。その代表的なものが、それまで生活主義教育を主導してきた青島養護学校（前・青島中学校）の方向転換である。同校の校長となった小宮山倭は1959年にバザー単元を廃止、順次教科別の指導体制に移行し、1962年に教科別の教育課程を完成させた。

生活主義教育への一連の批判は、①生活単元学習等は同様の単元が毎年繰り返されるために、教育内容が行事に関する学習活動に偏り、同時に、教育内容の系統性が無視されがちであるという「はいまわり性」、②生活単元学習は、具体的・現実的な生活場面を通して生活を学習することを基本原則としているため、具体的な生活経験を強調するあまり、言語や数量の知的学習を軽視する傾向が強いという「抽象能力の抑止論」二点にまとめられる²⁾。

大塚養護学校においては、第五部・中学特殊学級時代から生活単元学習、作業学習による教育課程を編成してきたが、この教育課程に変化が見られたのは1962年である。新たに「生活技能学習」が設置された。生活技能学習は①単元学習でとりあげられたもので、特設の時間でのドリルを必要とするもの、②より系統性がつよく、積み重ねを必要とするもの、③単元学習としてとりあげるよりも、特設の時間を取って学習することがより効果的なもの、④どちらかという技能そのものに重さがあると考えられるもの、という性格を持つ教育内容を扱う指導形態であった³⁾。この指導形態は、経験領域表を用いて教育課程の評価を行い、1つ1つの内容項目の特徴を明らかにしたことに

より、単元学習だけでなく、その内容が身につくやすい指導形態をあてたことによる。生活技能学習では「音楽」、「図工」、「体育」の実技的なものと、「言語」、「数量」という3Rs（読み・書き・計算）のドリル学習が特設の時間をもって指導された。ただし、「言語」、「数量」は、通常教育で行われている「国語」、「算数・数学」とは趣を異にしている点が特に強調された。また、小学部高学年においては、生産領域を扱う「作業」が設けられた。

以上、生活技能学習という、学習指導要領に掲げられた「教科・領域別の指導」の設定によって、指導形態ではなく、教育内容を中心に教育課程を編成し、大塚養護学校では「生活」を大切にすることを重視しながら、「教科」を軽視しないで双方のバランスを図っていたことがわかる。

また、この時期の大塚養護学校の変化として、高等部、幼稚部の新設があげられる。1962年には高等部が設置された。当時の精神薄弱教育養護学校高等部は、中学部卒業段階で就職ができなかった者のために「職業補導」を行う場という側面が強かった。その目的は大塚養護学校においても同様であった。教育対象は、中学部卒業の時点で就職が困難であったものと、就職は可能であるが、高等部教育を行うことで、より適応が望ましくなるものが選ばれた。また、就職はしたが、職場適応できなかった者への再教育の場としての役割も有していた。

高等部の教育課程は中学部と比べると、より作業単元学習を重視するものであり、特に校外実習に力を入れていた。教育内容としては、主に小学部・中学部の経験領域表を活用したが、中でも能力が高い生徒には中学部のものを発展させた教育内容が設定された。そのため、高等部においては、小学部・中学部の経験領域表を使う生徒と、急遽作成された高等部のものを使う生徒というように、2種類の経験内容表が用意された。

幼稚部は、1963年に日本で初めての国公立養護学校幼稚部として新設された。精神薄弱児の早期教育の必要性を認めての設置であった。設置当初は精神薄弱教育幼稚部の前例がない中で、さまざまな試行錯誤がなされたものの、教育内容としては小学部低学年で用いられていた経験内容表を、より難易度を易しくしたものを利用し、指導形態

としては「日常生活指導」、「単元学習」、「学校行事」、「自由遊び」、「テレビ視聴・体操」という指導形態を有した。しかし、急遽作成された経験内容表では、障害幼児の実態をおさえていないことや、「～しようとする」等、意欲的・態度的なものが主となった表現が多く、評価がしにくいなど不都合な点が多かった。そのため、1968年に大幅な経験領域表の改訂が行われた。

幼稚部が新設された1963年に、大塚養護学校は経験領域表を用いた教育課程を「モデル・カリキュラム」として発表した。モデル・カリキュラムは、対象としては経験領域表同様、IQ50から60の単一障害の児童生徒を想定して毎月の指導計画モデルを一冊の冊子にまとめたものである。教師達は、モデル・カリキュラムを参考に各学級の児童・生徒に即して指導計画を修正し、活かした指導計画として活用することが期待された。

なお、小学部は2学年ずつの複式学級で編成されており、モデル・カリキュラムを参考に授業を展開すると、2年間同様の指導を受けることになる。この点については、1年目・2年目に盛られた内容項目を配分するなど、教師の工夫が求められた。

モデル・カリキュラムの作成は、通常教育とは異なった独自性のある精神薄弱教育を経験の少ない教師にでもできるものとし、この教育の発展をはかる目的で作成された。一方で、モデル・カリキュラムの完成によって、そこで示された単元をそのまま実施することが多くなり、教師の新しい発想が少なくなるなどのデメリットもその後見られるようになった⁴⁾。

(3) 第三期 対象児の変化と教育課程研究

1971年、精神薄弱養護学校の学習指導要領が全面改訂された。この改訂は特殊教育の普及により、精神薄弱教育の対象者に重度・重複化という変化が見られたためであった。最も大きな改訂点は、新たな領域「養護・訓練」が設けられたことである。精神薄弱教育の養護・訓練は各校の考えにより、さまざまな実践が行われて、抽出による指導や特設の時間による指導など、さまざまな教育の場が考えられた。

その他の変更としては、教科名の変更や1963年のものの教育内容が、各教科・各学年で10以

上例示されていたのと比較して、教育内容が小学部1段階、中学部1段階、各教科2つ程度と概括的に示されるようになったことである。これに加え、道徳の時間の統合も認められたことから、全体的に、より各校の創意工夫が生かせるようになった改訂であったといえる。

対象児の変化は、大塚養護学校においても現れた。しかし、同校は入学選抜制を行っているため障害の重度化は公立校と比較して緩やかなものであった。中学部においては、この時期に、教育課程の全面改訂が行われた。教育対象の重度・重複化が大きな要因であった。中学部生徒の平均IQは1963年前後では60後半を示していたが、この時期にはIQ60前後となっていた。さらに、経験内容表、モデル・カリキュラムが対象と想定していたIQ50に満たない生徒が3分の1程度を示すようになっていた。障害の重複化としては、昭和40年代に入り、75%の生徒が何らかの障害を重複してもつようになり、その種類も多種多様となっていた。

また、中学部の教育目標に変化が見られたことにより、教育課程の改訂が求められた。東京都では1974年に全国に先駆けて希望者全員就学を実施したため、大塚養護学校は同年より、中学部から高等部への希望者連絡進学方式に切り替えた。よって従来は中学部卒業段階での就職を第一の目標とされてきたが、高等部へ進学することが通例となり、同年より中学部の目標から職業的自立や、就職を目指す内容が一切見られなくなった。

教育課程の改訂は、まず経験内容表の用い方から検討された。障害の重度・重複化によって、これまで用いられていた経験内容表の内容項目は、生徒にとって難易度の高いものとなっていた。そのため、小学部の内容項目を用いる、また、これまでは経験内容表の項目すべてを経験するよう教育課程を編成していたが、特に重要な教育内容を明らかにし、その完全習得を目指すという重点主義に切り替えるなどの工夫がなされ、経験内容表の大きな改訂には至らなかった。

指導形態の変化としては、作業単元学習の時間の削減があげられる。1963年には週12時間であったものが、1972年の教育課程改訂によって、週8時間に大きく削減された。これは、中学部においても、生活単元学習的な指導形態である「生活

学習」が大きく位置づけられたことが要因である。

中学部の教育課程改訂に伴って、高等部の経験内容表、教育課程の見直し、高等部のあり方の研究が行われた。教育目標としては、従来は、中学部卒業段階で就職できなかった者への「職業補導」という性格を持っていたことから、職業人の育成が目指されていたが、中学部からの連絡進学体制が整うと、その性格は緩和され、社会生活を送る上での基礎・基本の習得、体力の向上や情操の教育などが目指されるようになった。

また、数年間、経験内容表の実践を積んだことにより、生徒の能力に合っていない、2種類の経験内容表があることによって、教育課程の編成や評価が繁雑となる等の課題が明らかとなった。そこで経験内容表は全面的に改訂され、高等部生徒の発達段階を5段階に分けた経験内容表が作成された。経験内容表の改訂に伴い、これを用いて教育課程も改訂された。

学習指導要領の新領域「養護・訓練」にあたる指導形態は、大塚養護学校においては1967年より研究活動の一環として、特に注意を要する児童・生徒の事例研究として、独自に行われてきた。1971年には、「観察・治療室」が活動をスタートし、学級担任から指導対象児が挙げられた。対象として挙げられた児童・生徒は、今日の自閉症である、情緒に問題をもつ児童・生徒が中心に選定されていた。観察・治療室は、リソースルームの性格をもつものであり、サンド・プレイや散歩などの係わりあいもたれた。

学習指導要領の改訂にあたって、大塚養護学校において、観察・治療室の実践は養護・訓練とからめて考えられるようになり、その役割を重視し、1973年には「治療部」として、部編成の1つとして大きく位置づけられるようになった。治療部の指導は、それまでの情緒に問題のある子どもに加え、言語に問題のある子ども、運動面で問題のある子どもが対象とされ、観察・治療室の延長で個別抽出式の養護・訓練が行われた。

また、1979年版の学習指導要領で「領域・教科を合わせた指導」の1つとして新たに導入された「遊びの指導」にあたる実践も、大塚養護学校では早期に取り入れていた。1970年より、幼稚部・小学部の合同研究で「あそびの指導」が取り上げられている。発達段階の低い子どもに対して、遊

びは大変重要なものだと考えられた。しかし、対象児の障害の程度が重度化していくのに従って、あそびことを指導するということの必要性に迫られたため、「あそびの指導」は導入された。

あそびの指導は主に生活単元学習の中で行われた。1972年に改訂された小学部のモデル・カリキュラムの単元名一覧には「みんななかよし」、「楽しく遊ぼう」、「みんなとあそぼう」、「おもちゃ」など、あそびに関する学習内容が多く取り上げられている。

(4) 第四期 教育課程の再編成

1974年東京都希望者全員就学、1979年養護学校義務制を受けて、大塚養護学校では1984年より、全校をあげて経験内容表、そして教育課程の全面改訂を行った。1961年に作成された経験内容表の課題が見られたためである。まず、対象児の重度・重複化によって、内容項目の難易度が全体的に高くなったことが大きな改訂の発端であった。1961年には、IQ50から60の児童生徒を対象に作成されていたが、昭和50年代に、同校対象児の平均IQは40台前半を示すようになっていた。その他、この20数年にわたる実践から、さまざまな課題が明らかとなり、①段階の分け方、特に中学部が1段階しか設けておらず、評価が困難であったこと、②技能面と態度面が渾然としている、解釈の基準がはっきりしないなど、表現がわかりにくいものがある、③1つの項目中に多くの内容が含まれているなど、内容が未分化な項目がある、④学校で指導場面がとれないなど、指導頻度が低い項目がある、⑤そろばんなど、現状にあわなくなった項目があるなどが挙げられる。

以上の課題をもとに経験内容表の改訂が行われた。改訂の手順は、まず、幼稚園・小学部・中学部・高等部など、学部別に経験内容表試案を作成し、次に領域別に試案を検討するというものであった。領域別の縦割りに経験内容表を検討することによって、内容・配列の一貫性と整合性を保つねらいがあった。

新しい経験内容表は、幼稚園から高等部まで学部を通して8段階に設定された。個に応じて教育内容が弾力的に用いられるように配慮された結果である。また、内容項目の精選が行われた。項目数が全体的に増加したこと、難易度が高いという

課題には、これまで評価簿として用いていたことを生かし、IQ40前後の卒業生の内容項目の達成度を中心に調査し、項目の段階における移動や削除がなされた。また、なるべく簡素・具体的な表現で示されるようになった。特に注意されたことは、援助つきの活動が含まれるようになったことで、特に幼稚園や小学部低学年の子どもの発達・成長の過程がより細かく段階を追えるようになった。

また、幼稚園・小学部において「ポージング式」、「津守式精神発達検査」、「遠城寺式」等の各種発達検査の検査項目からも教育内容が抽出された。

1963年に教科名で教育内容を示した学習指導要領が制定されて以後も、一貫して領域名を採用してきた大塚養護学校であったが、この経験内容表の改訂にあたっては、子どもの生活を6領域で考えるという方針に変化は見られなかった。領域名を用いる利点として、教科名の採用は教科本来の概念が払拭できない、または「合科・統合」という指導形態をとる際に、学習の展開で個々の教科を指導してしまうということを回避することや、幼稚園から高等部まで一貫して教育を行うにあたっては領域名を採用していた方が都合がいいということの評価してのことであった。なお、今回の改訂で、学習指導要領で用いられている領域（道徳、特別活動等）と区別するため、新たに経験内容「分野」という語が用いられることになった。

経験内容表の改訂と同時に、教育課程の改訂も実施された。新たな経験内容表を用いた教育課程を編成することであったが、各部での指導形態にも変化が見られた。まず、幼稚園においては、生活単元学習が廃止された。ルールや長期間の見通し、金銭の取り扱いなど、生活単元学習の中ではかなり高度なことがねらわれていたため、障害の重い幼児には取り組みが困難となっていた。発達が未分化な幼児の生活に合わせ、日常生活の指導と遊びの指導が大きく位置づけられた。

小学部においては、従来通り生活単元学習を中核として位置づけたが、変化としては、低学年でのドリル学習の廃止、中・高学年での作業の廃止が挙げられる。以前は、中学部を学校生活の最終段階と位置づけていたこともあり、作業学習が小学部でも残っていたが、中学部の変化に小学部も対応したものであるといえる。

中学部においては、その役割がどのようにあるべきかが大きな議論となった。以前は就職を目的に作業学習を中心とした教育課程を編成してきたが、実質的に高等部への全入にあつて、その役割は進路を考える時期とすることとした。

高等部では、教育目標に職業生活、社会生活、家庭生活という三つの柱をもうけた。教育方法はあくまで就職を目指した作業学習が中心であったが、「職業的自立」に向けてどの程度まで到達できたかを評価とすることとしていた。卒業後の生活の広がりを考え、中学部では作業班の1つに家庭班をもうけ、男子も参加させることを、高等部では教材単元学習（前・生活技能学習）の1つとして家庭の時間を設け、就職だけでなく、家庭での生活を意識した指導が行われるようになった。

3. 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

日本で初めて発足した東京教育大学の精神薄弱教育講座の研究・実践の場として東京教育大学附属小学校第五部が復興して以来、大塚養護学校においては、知的障害教育に関する先駆的な実践が行われてきた。教育課程の研究も、同校は早期から取り組み、検討がなされてきた。その教育課程研究は、学習指導要領に掲げられた「領域・教科を合わせた指導」を理解しやすく編成したものであった。

大塚養護学校の教育課程の特徴は、当初、生活主義をとっていたが、「経験領域表」の作成により教育内容を組織した上で編成された1963年のモデル・カリキュラムは、生活主義・教科主義のどちらにも傾斜しない、双方の融和を図っていることである。

また、生活単元学習等は、教育内容が無系統となりがちであるとされるが、大塚養護学校の単元学習は、綿密に計画され、多くの教育内容を習得することが可能なように編成されていた。

ドリル学習は、精神薄弱教育で反省された通常教育における教科をそのまま段階を下げて実施するという「水増しカリキュラム」への逆行が危惧されているが、同校のドリル学習においては、言語では「聞く」、「話す」、「書く・読む」、数量では「数概念」、「測定」、金銭について扱う「実務」が取り扱われていた。ここで用いられる教育内容は、

経験領域表作成時に確認されたゆに生活に密着した教育内容である。

また、ドリル学習を実施する時期については、幼稚部や障害の重度・重複化が進んだ小学部低学年では行われず、また中学部においても、言語の指導は単元学習の中で行うものとするなど、幼児児童生徒の発達段階に応じて設定された。

また、経験内容表は、毎学期末にチェックされ、児童生徒の実態把握と評価のためにも活用されたが、この目的で活用したことによって、教師は、幼児児童生徒の実態の変化を客観的に意識することができた。経験内容表は、保護者にも見てもらい家庭に関する項目をチェックしてもらうなど、子どもの発達に関する共通理解のツールともなった。

こうした教師の意識は教育課程の編成にも表れており、小学部においては、1979年版の学習指導要領解説に「領域・教科を合わせた指導形態」に遊びの指導が加えられたことに先駆けて、1970年より、あそびの指導に注目し、生活単元学習の素材として大きく取り扱った。さらに、障害の重度・重複化、多様化に対応して、作業単元学習が中心であった中学部の教育課程に、1972年より、生活単元学習的な指導を行う「生活学習」を大きく位置づけるようになった。

以上のように、大塚養護学校の教育課程は、教育内容を組織し、その教育内容の習得に適した指導形態を設定することにより、生活主義・教科主義によらない、両者の特長を生かして編成されてきたと言える。

また、教育内容組織化の視点を、1961年経験領域表の作成、1985年の経験内容表の改訂から考えると、まず、前者の経験領域表は、当時全国的に行われていたカリキュラム編成の研究で発表された「六領域案」を参考にしたものである。ここで示された教育内容は、現場の教師が、それまでの教育実践を振り返り、その経験から手さぐりで設定されたものであった。

そして、教育内容は、卒業後の社会生活に要求される内容を、児童生徒の実態に応じて精選、配列されたものであった。1963年の学習指導要領に示された教育内容と大きな相違が見られなかったことは、大塚養護学校における研究の成果と文部省の研究の成果が一致したためとしているが、当

時の精神薄弱教育において、その目標が職業的自立を目指すという限定的なものであり、それに向けて教育内容が設定されたためであると考えられる。

1985年の経験内容表の改訂、そして教育課程の再編成は教育対象が重度・重複化、多様化したことにより、教育目標は多様な進路を想定したものに變更されたが、職業的自立という目標は、あくまで知的障害教育の目指すものの1つとして残されており、経験内容表改訂の際には、1961年経験領域表は参考資料の1つとされた。その一方で、新たに、各種発達検査の検査項目も活用されている。これは、特に幼稚部・小学部において参考にされており、発達段階が低いことから、画一的に職業的自立を目指すのではなく、その発達段階に応じるという教育内容の考え方の変化が表れていると考えられる。

一方で、障害の重度・重複化、多様化に伴い、治療部が発足し、幼稚部・小学部・中学部・高等部とならび部編制として大きく位置づけられた。ここでの実践には、経験内容表は用いられていない。すなわち、経験内容表には示されない、個に応じた教育内容があることを示している。又、経験内容表の活用も、当初は70%の達成率を目指すものであったが、次第に重点的に扱うものを明確にし、他は、個に応じて設定されることと、その活用の仕方も変化している。

教育内容を組織することによって、教育課程の編成に多様性が保たれることや、幼児児童生徒の実態を押さえながら教育課程を編成することができるという利点が明らかになったが、反面、個々の幼児児童生徒が有する教育内容を見落とさないよう、その活用には教師1人1人の力量が問われる。

(2) 今後の課題

本研究においては、経験内容表の作成や教育課程の編成等、教師側の研究に焦点を当てたため、実際の児童生徒の様子や変容を明らかにすることができなかった。大塚養護学校において経験内容表を用いた実践が長年続いていたことを成果と考えて研究を進めてきたが、今後は実際の児童生徒の活動の様子と変容を迫ることによって、成果がより明らかになるのではないかと考え、大塚養護

学校で教師の経験があるものに対する聞き取り調査を行い、考察したいと考える。

また、1961年に作成された経験領域表において内容項目をどのように選択したかが不明瞭であり、各学校において作成の参考にすることが難しい。より豊富な資料の収集により、今後検討していきたい。

引用文献

- 1) 大塚養護学校:精薄児教育第7集, 1962, 67.
- 2) 森清:精薄児の発達可能性からみた生活教育の問題点, 精神薄弱研究, 158, 1971, 32.
- 3) 大塚養護学校:精薄児教育第7集, 1962, 68.
- 4) 大塚養護学校:精薄児教育第22集, 1977, 151.

主要な参考文献

- 東京教育大学附属小学校第五部・中学特殊学級:学級だより,1-119,1956-1959.
- 東京教育大学附属小学校第五部・中学特殊学級:精薄児教育,1,3,4,1954,1956,1957.
- 大塚養護学校:精薄児教育,5-30,1960-1986.
- 大塚養護学校:経験領域表,1961.
- 西谷三四郎(編):精薄児教育一指導細案とその展開一,1960.
- 大塚養護学校:教育課程〔改訂版〕幼稚部,小学部編,1967,1974,1985.
- 大塚養護学校:教育課程〔改訂版〕中学部,高等部編,1972,1986.
- 大塚養護学校:教育課程〔改訂版〕高等部編,1977.
- 大塚養護学校:経験内容表,1986.
- 大塚養護学校:創立30周年記念誌,1990.