

星槎大学機関リポジトリ

論文種別	研究論文
タイトル	知的障害教育における指導原理と指導実践に関する歴史的考察
Title	Historical consideration of teaching principles and practices in intellectual disability education
著者	葛西 一馬
Author(s)	KASAI, Kazuma
誌名	星槎大学大学院紀要
Citation	<i>Seisa University Research Studies in Education</i>
巻	Vol. 2
号	No. 2
ページ	pp. 30-54
発行日	March-29-2021-
URL	http://id.nii.ac.jp/1486/00000199/

研究論文

知的障害教育における指導原理と指導実践に関する歴史的考察

葛西 一馬¹

(星槎大学大学院教育学研究科)

要旨

本研究では、知的障害教育の創成期（1940年代後半～1960年代前半）の発展に大きく貢献した三木安正の教育思想から、知的障害教育における指導原理を解き明かすことを目的とし、文献による検討を行った。その結果、三木安正は知的障害教育において、「生活教育」を重要視しており、生活教育には、「社会生活」「家庭生活」「学校生活」の3つがあることや、「領域教科を合わせた指導」が知的障害教育独自の指導形態であり、その指導においては、子どもの興味関心や実態に応じた指導が必要であることを指摘していたことが明らかとなった。また、知的障害教育の創成期の教育実践における教育目標やカリキュラムの内容には、三木の教育思想と共通している点が多いことが明らかとなった。これらのことから、子どもの実態に応じ、教育内容や指導形態を考えて教育していく過程が、知的障害教育の源流となっている考え方であると考えられる。

キーワード：知的障害教育 三木安正 生活教育 領域・教科を合わせた指導

1. はじめに

特別支援教育とは、文部科学省（2007）において「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ある。」と示されている。特別支援教育は2007年の学校教育法の一部改正により、従来の特種教育から名称が変更され現在までに至っている。しかし、名称が変更されただけでなく、「特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるもの」（文部科学, 2007）であることも示された。このように、様々な障害に対応し、特別な支援を必要とする全ての幼児児童生徒

¹ 星槎大学大学院教育学研究科博士後期課程

に必要な指導及び支援を行うように示された 2007 年が特別支援教育の大きな転換期であった。

特別支援教育は主に特別支援学校や特別支援学級で行われるが、それぞれ対象とする障害種がある。特別支援学校は、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱（身体虚弱を含む）を対象とし、特別支援学級は、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、自閉症・情緒障害を対象としている（文部科学省,2019）。特別支援学校の在籍者数において、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱（身体虚弱を含む）のどれか1つの障害を持っている児童生徒の数である 102,785 人のうち、知的障害のある児童生徒は 82,793 人となっており、全体の 80%ほどになっている（文部科学省,2020,p.2）。大きな割合を占めている知的障害のある児童生徒への指導を考えることは特別支援教育を考えていく上で重要であると考えられる。

1.1 知的障害教育と学習指導要領

特別支援教育における学習指導要領は 1963 年に文部省事務次官通達という形で初めて示された。それから7回の改訂がなされ、2017年に特別支援学校の新学習指導要領が公示された。知的障害とは、「知的機能の発達に明らかな遅れと、適応行動の困難性を伴う状態が、発達期に起こるものを言う。」（文部科学省,2018）と示されている。新学習指導要領の解説においては、知的障害のある子どもの特徴および指導について「知的障害のある児童生徒の学習上の特性としては、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場面の中で生かすことが難しいことが挙げられる。そのため、実際の生活場面に即しながら、繰り返して学習することにより、必要な知識や技能等を身に付けられるようにする継続的、段階的な指導が重要となる。」（文部科学省,2018）と示されている。また、知的障害のある子どもの指導については各教科等を合わせた指導が認められており、その例として「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」の4つが示されている（文部科学省,2018）。

知的障害教育を特徴づける領域教科を合わせた指導は、1967年に刊行された「養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編解説」の中で教科を合わせ領域の内容を統合する具体的な形態として、「生活単元学習」「作業を中心とした学習」「日常生活の指導」の形態が初めて示され（名古屋,1996）、それ以降、学習指導要領の解説において示されている。この知的障害教育を特徴づける各教科を合わせた指導が認められるようになった背景として、三木安正（1911-1986）の名前が挙げられる（以下、三木と称する）。

1.2 三木安正と三木をめぐる先行研究

三木について堤（2015）は「戦前は幼児教育・保育の科学化と障害幼児の研究・実践、

戦後は知的障害教育の制度・方法の確立に大きく貢献した教育心理学者として知られ、愛育研究所所員や文部省教育研究所所員、文部省視学官、東京大学教授、全日本特殊教育連盟理事長、旭出養護学校校長、大泉旭出学園理事長などを歴任した人物である」(堤, 2015, p.31)と述べている。その三木は、文部省研修所の嘱託所員として取り組んだ品川区立大崎中学校分教場での特殊学級経営の実験をもとにしつつ、合科・統合された指導形態に基づく養護学校の学習指導要領(1963)の作成に主査として大きく関わったと示されている(堤, 2015)。堤は三木を「戦後日本の知的障害教育の創成期(1940年代後半～1960年代前半)におけるオピニオンリーダー」(堤, 2015, p.29)と述べている。また、岩崎・米田(2017)、小川(2007)はそれぞれ「戦前から戦後にかけて精神薄弱教育の基礎を構築した特殊教育専門家の一人」(岩崎・米田, 2017, p.135)、「戦前から戦後にかけて知的障害児に対して行った研究と実践には多大な貢献がある」(小川, 2007, p.1)として、三木の名前を挙げている。

三木の果たした役割として、まず、第二次世界大戦以前の1938年に「精神薄弱児に於ける知能検査の二三の問題」を発表するなど、知的障害のある子どもについて教育心理学の視点から研究を進めていた点が挙げられるだろう。知的障害教育の分野において教育心理学の視点を踏まえた研究が盛んでなかった時代において知能検査の研究を行っていた点や知的障害教育における教育心理学の役割を検討していた点において評価できる。また、三木は理論研究だけでなく、品川区立大崎中学校分教場(後の青鳥養護学校)や旭出学園において実践も行っており、理論と実践の2つから知的障害教育の在り方を考究していた点、知的障害教育において現在まで行われている領域教科を合わせた指導の形態が明記された学習指導要領の作成に関わっていた点などその貢献は大きい。また、津曲(2008)が「三木安正とその業績を知ることは、現在の特別支援教育の成り立ちと在り方を知ることである。」(津曲, 2008, p.5)と述べているように、三木の知的障害教育の思想の検討することで、今後の知的障害教育の在り方の示唆を得られると考えられる。

三木に関する先行研究として、堤(2019)は、三木の精神薄弱教育論を整理し、その論を構成する諸概念との関係性について明らかにしている。その上で、知的障害のある児童生徒が通常学級ではなく、現在の特別支援学級や特別支援学校といった別の場所で教育を受けるといった教育の場の分離を正当化する論理構成について考察している。小川(2007)は、戦前の障害児保育における三木の実践と思想に着目し、三木が果たした役割として「障害幼児の置かれている社会状況、中でも生活をつぶさにみようとした点」(小川, 2007, p.5)「障害それぞれの程度に応じた指導の場を設定する必要性を主張していた点である。」(小川, 2007, p.6)などを挙げている。岩崎・米田(2017)は、「精神薄弱教育の場の整備が進められた時期」「精神薄弱教育の方法に関する議論が展開された時期」の2つの時期において、法制度の変遷と三木の言説の分析を行い、三木が精神薄弱教育の方法として場の分離

という立場をとったが、最終的な目標として、「社会の一員として生きていく精神薄弱者の社会統合の実現であった」（岩崎・米田, 2017, p.145）ことを明らかにしている。

これらの先行研究においては、三木の精神薄弱教育思想について言及した上で、知的障害教育の方向性および知的障害のある子どもが通常学級ではなく、特別支援学級や特別支援学校といった別の場所で教育を受けるといった教育の場の分離についての議論は十分に行われている。一方で、子どもの生活と言っても学校での生活や家庭での生活など様々な生活が推測されるが、三木は具体的に知的障害のある子どものどのような生活を想定し、指導していくことが大切であるのかについての分析が十分に行われていない。また、三木は学習内容を国語や算数というように教科に分けた指導ではなく、領域・教科を合わせた指導が望ましいと考えていたことも明らかとなっているが、具体的にどのような教育内容を取り上げ、どのような点に配慮した指導が求められているかについての言及は多くない。加えて、三木の精神薄弱教育思想は当時の特殊学級などで展開されている精神薄弱教育実践と共通しているのか理論と実践における考え方について比較されていない。

2. 研究目的と方法

そこで、現在の特別支援教育の中でも知的障害教育において、その創成期から受け継がれてきている合科・統合された指導形態に基づく養護学校の学習指導要領作成に大きく関わった三木の思想から特別支援教育における知的障害のある子どもたちへの指導原理について解き明かすことを目的とする。三木の思想から、知的障害のある子どもたちへの指導原理を改めて問い直すことは、今後の特別支援教育においてもその意味は大きいと考えられる。そこで、本稿では、三木の思想を解き明かすための3つの課題を設定する。

課題1 「学校生活だけではなく、他の生活を意識した指導を大切にしていたのではないか」

課題2 「領域教科を合わせた指導において、大切にしていたものと、その理由は何か」

課題3 「知的障害教育創成期の教育実践と三木の指導観の共通性と差異性は何か」

本研究は、文献による検討を行う。対象とする文献は三木の著書を中心に知的障害のある子どもたちへの教育思想や指導観が示されているものとした。また、実践記録については、①堤（2015）が述べていた知的障害教育の創成期（1940年代後半～1960年代前半）において実践されていたもの、②教育目標やカリキュラムが明記されたもの、③どのような点に配慮した指導が行われていたかが分かるものとし、伊藤（1958）をもとに、三重県津市立敬和小学校の特殊学級を対象とした。分析は、三木の示した知的障害教育思想の2つの観点である「生活教育」「領域教科を合わせた指導」から比較、検討を行った。

本研究ではまず、三木安正の知的障害教育思想の整理を「生活教育」「領域教科を合わせた指導」の観点で行った後、知的障害教育の実践を「生活教育」「領域教科を合わせた指導」の観点から比較、検討し、どのような指導が行われていたかを検討する。なお、知的障害

は 1999 年に精神薄弱の用語の整理のための関係法律の一部を改正する法律が施行されるまで、精神薄弱と称されていた。学校教育においても同様であり、知的障害教育は精神薄弱教育などと称されていた。そのため、本研究においては歴史的な考察も踏まえるため、引用する際には精神薄弱、精神薄弱教育等の用語が使われた当時の言葉を使用し、考察の際には知的障害の用語を用いる。

3. 三木の知的障害教育思想

三木の教育思想についてふれるまえに、三木の略歴を次に示す（表 1）。略歴には示していないが、様々な大学において講師を務めたり、教育分野に限らず、福祉分野の委員会の委員なども多数務めたりしている。三木は、堤（2015）や小川（2007）、岩崎・米田（2017）において示されていたように、戦後の知的障害教育の発展に大きく貢献した人物である。戦前においては、「幼児教育・保育の科学化、障害幼児の研究実践に貢献した」（津曲, 2008, p.3）と示されており、戦前から戦後にかけて知的障害のある児童生徒への教育についての研究・実践に取り組んでいたことが示されている。

なお、本研究において引用する主な文献は、三木（1966; 1969）ならびに三木・山口・杉田（1966）である。

表 1 三木安正の略歴（津曲, 2008 を基に作成）

1936 年	東京帝国大学文学部心理学科 卒業 同大学院入学
1946 年	文部教官教育研究所所員 文部省教育研究所嘱託
1947 年	文部事務官文部省視学官を兼務
1949 年	特殊教育研究連盟を創設（1953 年に全日本特殊教育研究連盟に改組され、 理 事長になる。）
1950 年	旭出学園を創立
1951 年	東京大学教育学部助教授
1952 年	教育課程審議委員会（文部省）以後、数期
1954 年	東京大学教育学部教授
1959 年	中央教育審議会専門委員（文部省）
1960 年	学校法人旭出学園理事
1967 年	東京大学教育学部長
1970 年	旭出養護学校校長
1972 年	東京大学を定年退職、名誉教授の称号の授与
1974 年	日本精神薄弱研究協会会長 日本精神薄弱者福祉連盟理事長 s

3.1 三木の知的障害教育の方向性と目標—生活教育—

1) 知的障害教育の限界性と可能性

三木(1966)は精神薄弱について「生理学的・心理学的にいえば、先天性、または出生時ないし出生後の精神発達の途中に何らかの原因が働いて、知能の発達が持続的にあるいは恒久的に遅滞ないし停止した状態」(三木, 1966, p.4)と定義している。この定義を見ても、知的障害のある子どもの教育においては、通常学級の教育と同様の目標設定や教育内容の設定は難しいものであると推測できる。この定義を踏まえた上で、三木(1969, p.6)は教育の対象としての知的障害のある子ども(精神薄弱児)を次のように捉えている。

教育の対象としての精神薄弱者というものを考える場合、誰しも頭に浮かぶことは、彼らにはどの程度の教育の可能性があるかということであろう。しかし、一般に教育の可能性という場合に、教育内容として何が考えられているのかというと、多くの人は“読み、書き、算数”などのことを念頭においているのではないかと思う。もし、そうであれば、そこにはきびしい可能性の限界があることは、精神薄弱というものの本質に照らしても、過去の精神薄弱児教育での多くの人々の長い経験に徴しても明らかである。

三木は、知的障害のある子どもの教育の限界性をはっきりと示していることが分かる。村上(2009)も、三木が知的障害のある子どもの能力を限定的・固定的な発達観で見ていると指摘している(村上, 2009)。しかし、注目すべきなのは、読み書き算数といった、いわゆる通常学級の教育内容が前提になっているため、知的障害のある子どもの可能性には限界があると指摘している点である。実際に、戦後の知的障害教育の創成期においては、特殊学級において、学業が遅れている様々な児童生徒たちを対象としたこともあり、学習内容として、単に学年段階を下げた各教科を用意するといった「水増し教育課程」に依存する傾向が少なからずあったと示されている(文部省, 1978, pp.395-396)。三木は、知的障害のある子どもたちの教育目標や指導法について模索していた時代において、通常学級の教育内容を念頭においた指導に対して批判的に捉えており、限界性を認識することで知的障害のある子どもの教育の可能性を示そうとしていたことが考えられる。三木の知的障害教育の思想は従来の教育内容を誰にでも当てはめていけばよいと考えを刷新した点は評価されるべきである。

では、通常学級の教育内容ではない、知的障害のある子どもの教育内容としてはどのようなものであったのだろうか。その一つの答えとして、三木(1969, p.7)は、次のようにも述べている。

精神薄弱児の教育においては、“読み・書き・算数”的なものには多くを期待することはできず、また彼らの将来については、自らの選択によって、どのような職業にでもつけるというわけにはいかないとすると、まず、明らかに就業の不可能なものを除き、どうにか就業できそうなものは何かを

捜してみることが、考えを進めていく第一歩となる。

この指摘からは、改めて知的障害のある子どもの教育の限界性を示していることが分かるが、一方で、就労を教育の一つのゴールとし、就労を目指していく過程において、知的障害のある子どもの教育の可能性を見出そうとしていたことが分かる。加えて、三木(1969, p.8) は次のように示している。

精神薄弱児を教育して、結局、この社会のどこかにその生活の場を持たせることをねらいとするのであるが、それは単に知的優越者に従属させることではないし、もちろん、あわれみの対象とすることでもない。可能な限り彼らの能力を伸ばすとともに、その能力が発揮できる場を用意し、そこでできるだけ自主的な生活をさせなければならない。

つまり、三木は就労のみを教育のゴールとしておらず、むしろ、知的障害のある子どもの卒業後の社会生活を自主的に送ることができることを目標としていたことが分かる。通常学級の教育内容を学んでいくことで、社会に出ていくために必要な力をつけるという前提に立たず、むしろ、社会に出ていくために必要な力から逆算していくことが知的障害のある子どもの教育においては大切にされるべき点であることを指摘していたのである。

以上のことを踏まえ、知的障害の子どもの指導において、知的障害の特性から、読み・書き・算数的なもの、いわゆる通常学級の教育内容を学習していくことにおいては限界性がある。しかし、就労を一つのゴールとし、社会生活を自主的に送ることを目標としたときに必要とされることを教育内容とすれば、知的障害のある子どもの教育の可能性があると考えていると捉えることができるだろう。その上で、三木は、「読み、書き、算数の教育を考える場合に、そのねらいをどの程度“教養性”におくか、あるいは“実用性”におくか、ということをはっきりとしておく必要があると思う。」(三木, 1969, p.16) と述べている。この指摘は、そもそも通常学級の教育と知的障害教育のねらいは違うということを示しており、就労し、社会生活を営むために必要な学びは、教養性に重きが置かれた従来の読み、書き、算数的な学びではなく、実用的な学びであることを指摘していると考えられる。その上で、三木(1969, p.17) は次のことを述べている。

普通児の教育では、天候を問題とすれば、その状態を気圧とか温度とか風速とかに分けて、それぞれの測度で抽象化し、それらの配置関係などから総合的に判断を下して天気予報などをするのであるが、精神薄弱者には、そうした分析や総合判断は無理であるから、昔の人がやっていたように、あの西のほうの山から暖かい風が吹いてくれば、やがて雨になる、といった経験の結合による局地的な天気予報の仕方を教えておくほうが役に立つわけである。

三木は、子どもたちが生活の中で出会う体験を学びとし、体験を積み重ねることで、将来の生活において活かすことのできる学びを重要視していることが分かる。この点についても、三木が知的障害のある子どもの教育において、通常学級の教育内容を当てはめるので

はなく、知的障害のある子どもの特性を踏まえた上で、学習内容や指導の考え方を示していると言えるだろう。中でも、知的障害のある子どもは生活から学び、生活へ還元していくという考えに立っていると考えられる。また、三木 (1969, p.16) は教育内容について、次のことも示している。

普通教育で一から一〇までに段階づけられている教育内容を、精神薄弱児は五の能力しかないから、五の段階まで習得させればよいであろうという考え方は間違っており、五の能力でこなし得るまとまった教育内容、あるいは完結した教育内容を別途に用意しなければならないと考える。

三木は、通常学級の教育の目標を下げたり、通常学級のねらいの途中に、知的障害のある子どもの目標を設定したりするのではなく、知的障害のある子どもの特性に応じた学び、持てる力を十分に発揮できるところに目標を設定すること大切にしている。このように、通常学級の教科の目標や教育内容を前提とした、知的障害教育は思考されておらず、知的障害教育における独自の目標や教育内容の必要性を指摘していたことが分かる。そして、知的障害教育の独自の目標や教育内容の一つの答えとして、三木は「生活教育」を挙げている。

2) 「生活教育」の指導理念

「生活教育」について三木は「“生活教育”は精神薄弱者の教育そのもの」(三木, 1969, p.552) と主張しているように、生活を中心とした学びが知的障害教育における大きな柱であると言えるだろう。三木は知的障害教育の目標として社会生活を自立的に営めることを挙げていたが、知的障害のある子どもを取り巻く人々のことも考えておく必要があると指摘している(三木, 1969)。米田 (2009) は三木の思想を取り上げ、「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」(米田, 2009, p.153) と述べている。つまり、三木は知的障害のある子どもだけに焦点をあてて教育するだけではなく、知的障害のある子どもを取り巻く環境に目を向け、その個人と環境の関係性の中での学びを大切にしていたのではないかと考えられる。

中でも、知的障害のある子どもの保護者は、子どもの成長の過程を見ているうちに、発育の遅さに気付く。そして、医師などに相談した結果、発育の遅滞を知った場合、保護者の心情と家族内の感情的な暗雲は障害のない子をもつ保護者には理解できないほどのものであると述べている(三木, 1969)。この指摘は、知的障害のある子どもの親との関係性についてであるが、三木は、「われわれが留意しなければならないことは、われわれが教育の対象としようとする児童・生徒は、そうした家庭で、嘆き、あせり、あきらめなどの感情の交錯によって、平静を欠いてしまうような親の手許で育てられてきた者である」(三木, 1969, p.554) と指摘している。つまり、知的障害のある子どもの生活を考える上で、子

どもの家庭生活に関わる「親に対する配慮が必要なことは言うまでもない」(三木, 1969, p.555)と指摘しているように、子どもを取り巻く環境、その中でも親との関係性に目を向けることの重要性を述べていると読み取れる。そして、その指導理念として、三木(1969, p.555)は次のように述べている。

その指導理念は、精神薄弱の子どものいる家庭で、その親と本人、ならびに本人を取り巻く環境が、どのような相互理解に立って、どのような接し方をすればよいかということの検討から出てくると思う。つまり、それは、そうした家庭の生活の最も望ましい仕方を求めていくことである。

つまり、知的障害のある子どもの教育においては、子どもを取り巻く環境に目を向け、子どもにとって身近な大人である親に目を向けた指導の重要性を指摘している。そして、知的障害のある子どもの指導を考える際には、将来の社会生活だけではなく、子どもを取り巻く家庭生活を意識した指導が重要であることを指摘していると考えられる。

「生活教育」における生活には社会生活と家庭生活があることが指摘できたが、この2つの生活に加えて、三木は、「学校教育は、集団教育がその前提条件であり、古い教育は単なる集団教育であるが、進歩した学校教育は、集団による個の教育をねらいとするものと思う」(三木, 1969, p.531)と述べている。これは、知的障害のある子どもを教育する場である学校も子どもの生活の1つであり、知的障害のある子ども個人に焦点をあてるだけでなく、周りの友だちとの関係性も大切にするという、集団教育のダイナミクスも認めながら教育を行っていくことの重要性を指摘し、学校生活において知的障害のある子どもの教育のねらいを達成していくことの必要性を述べていると考えられる。

このように、三木の示した、知的障害教育を特徴づける「生活教育」における生活には、就労という職業生活を内包した「社会生活」、親をはじめとする子どもを取り巻く人との「家庭生活」、学校における集団で過ごす「学校生活」3つの生活があることが分かる。

3.2 三木の示す知的障害教育独自の指導形態及び留意点

先の項で示したように、三木は、知的障害教育においては生活教育、つまり、生活を中心とした学びと教育を重視していたことが分かる。

1) 知的障害教育独自の指導形態：生活単元・作業学習・日常生活の指導

知的障害教育独自の指導形態として、三木・山口・杉田(1966)は生活単元による指導・作業学習・日常生活の指導の3つが挙げている。この指導形態が指向された理由として、第二次世界大戦後(以下、戦後とする)の知的障害教育の動向が関係している。戦後の知的障害教育においては、先に述べたように学年段階を下げた、いわゆる「水増し教育課程」に依存していた。しかし、知的障害のある子どもの特殊性に着目し、知的障害教育独自の教育課程や指導法を求めるようになり、その模索の過程において、当時の米国の経験主義

教育思想に強く影響されたことが示されている（文部省, 1978, p.396）。

戦後、1946年に、ストダートを団長とするアメリカ教育使節団が来日し、アメリカ使節団報告書を連合国総司令部（GHQ）の最高司令官のダグラス・マッカーサーに提出したが、この報告書は後に日本の教育の基本方針となった。その中で、日本の教育施策において、学習は児童の生活と経験から出発すべき経験主義、生活主義が示唆されており、その後、経験主義の教育思潮が展開されていった。知的障害教育においても同様に、1947年第一回の文部省主催特殊教育合宿講習会、1948年教育指導者講習（IFEL）から、1950年文部省主催の特殊教育講習会を通して、日本の知的障害教育において経験主義、生活主義の思潮と方法が紹介されている（望月ら, 1970）。このような背景の中で、三木らは生活单元による指導等といった知的障害教育独自の指導形態を指向している。

では、生活单元による指導はどのような指導形態であるだろうか。三木らは「生活单元はそのまとまりが子どもの興味を中心としている点に特色がある。子どもの興味に直接もとづいた具体的な生活経験を通して、将来の社会生活に必要な、読み書き算数をふくめたもろもろの学習をする活動」（三木ら, 1966, p.146）と示している。その指導の例としては、運動会や学芸会、遠足などの行事を中心としたものが多いことを述べている（三木ら, 1966）。子どもの興味については、「重要な役割を与えられて運動会や学芸会に参加できれば、普通児以上に興味、興味をもつことは当然」（三木, 1966, p.148）と述べており、それらの行事が子どもの興味を中心とすることができていると述べている。また、生活单元による指導は、学習活動の中に、能力の高い子どもにも低い子どもにもそれぞれの能力にあった広範囲の活動が準備でき、お金の計算や招待状を書くなどの読み書き算数の活動も多く取り入れることができる。加えて、行事に必要なものを買うためにお金の計算をしたり、勝負を決めるために数を数えるというように、子どもの実際の生活場面から発展し、きわめて現実度の高い場で学習したりできるという利点を挙げている（三木ら, 1966）。

このように、生活経験を通して、将来の生活に活かすことのできる力を養っていくという生活单元による指導は、三木が示す「生活教育」の根幹となる指導形態であると言えるだろう。この指導においては、子どもたちとの話し合いにより、子どもの自発性、積極性にもとづいて計画を進めるようにすることや子どもたちのもつさまざまな興味・関心をその都度利用し、取り入れることや、地域の特性、児童・生徒の実態に応じて特色ある学習が行われることなどを大切にすることが求められている（三木ら, 1966）。つまり、知的障害のある子どもの実態を把握し、その子どもを取り巻く環境に目を向けることで、生活を通しての生活の学びを深めていくことができるものであると言えるだろう。加えて、三木は生活单元による指導において、子どもの実態によって、それぞれに応じた読み書き算数の活動を多く取り入れることができるとも指摘しており、生活教育と教科の学習の2つの側面を大切にしていることが分かる。

次に、三木は、生活单元による指導と並んで、知的障害教育の中心的な指導形態として作業学習をあげている。その特徴について、「何らかの作業を中心とした学習の中で各教科を合わせた指導が行われる指導形態である。したがって作業を中心とした学習は、単なる教科としての『職業・家庭』の授業ではなく、その中で、読み書き算数をふくんだ多種多様な経験を与えるようなものでなければならない」（三木, 1966, p.149）と述べている。この点からは、単に知的障害のある子どもの教育において、職業教育だけを行えばよいという考えを否定し、より多様な生活経験を通して、社会生活を営む力を育むことを意識していると考えられる。また、作業学習のねらいについては、「人の指示に従い、仲間と協力して、喜んで根気強く仕事をするといった、将来の職業生活に必要な性格の形成にある。」（三木, 1966, p.150）。と示されており、単に職業生活に必要な力をつけることをねらうのではなく、職業生活を営む上で大切になる協力する力、根気よく取り組む力、意欲をもって取り組める力といった、職業生活以外においても必要となる力を育むことを前提とした指導形態のねらいをおいている。つまり、三木は卒業後の社会生活を充実したものにしていくなために必要な力を、この作業学習を通して育もうとしていたことが分かる。

この作業学習において取り上げられる内容として、三木らは、「児童・生徒の興味のあるものであること、作業工程の中に、能力差に応じたいろいろな段階が含まれていること、作業に関連して読み書き算数をふくむいろいろな経験を与えること、完成の喜びを味わえるようなものであること」（三木ら, 1966, p.150）次のことが望ましいと示している。この点については生活单元による学習と若干の差異が認められる。それは、作業学習においては、完成の喜びを味わえること、つまり、達成感を味わえるということをお大切にしている。指摘において、知的障害のある子どもの「できた」「分かった」を積み重ねられる、すなわち、成功体験の積み重ねを重視していたと考えられる。成功体験の積み重ねが、職業生活、そして、社会生活において大切なものであることを述べていると言えるだろう。

このように三木は、戦後に米国から持ち込まれた経験主義の教育思潮の流れを受けながら、知的障害教育においても子どもたちの経験、生活を中心とした指導を重視していたことが分かる。そして、知的障害教育における生活教育、つまり生活を中心とした学びにおいては、子どもたちの生活、興味関心、実態に応じた指導をお大切に、その代表的な指導形態として生活单元による指導、作業学習といった各教科等を合わせた指導を知的障害教育の指導の柱としていることが分かる。

2) 指導上の留意点

次に、三木（1969）は知的障害教育における指導においては次のことが必要であると述べている。

能力に応じた課題を課し、相応した成果が得られたときには称賛を与えて、自分にもこうしたこと

はできるという自信を与える。それは、やがて、課題に対して要求水準が設定されることになり、その成果に対して成功、失敗の観念がはっきりするようになる。そして、自己の力量の認識を深めることによって、自信が生まれ、自分のなすべきこととは何かを意識されてくると責任感が生じてくる (三木, 1969, pp.20-21)。

このことから、三木は知的障害教育の指導においてまず、能力に応じた指導の重要性を述べて上で、達成感を味わい、自信をつけることが大切であると述べている。そのためには指導時の適切な評価が重要であり、適切に評価できれば、成功したか失敗したかが自分で分かるという自己評価ができる力、自分のやるべきことが分かるという見通す力などを育み、責任感をもつことにつなげることができると指摘している。また、三木 (1971) は国語や算数といった教科ではなく、「音楽、図工、体育というような彼らにも何らかの参与ができ、結果が自覚できるような教科を中心とすべきである。」(三木, 1971, p.213) と述べており、自己評価できるように扱う教科に配慮することが示されている。では、達成感を味わいながら参加し、自己評価できるためにはまず、どのようなことを意識し、指導していけばよいのだろうか。この点について、三木 (1949) は、「一番興味のあるもの、そして、それに関連して基礎的な学力ができる」(三木, 1949, p.38) と述べているように、子どもの興味関心が指導において第一に配慮されるべき点であるだろう。また、三木 (1952, pp.106-107) は、読み書き算数といった教育について、知的障害のある子どもは読み書き算数を学習しなければならないという必要性を感じていないため、一方的に教え込めば嫌がってしまう。そのため、練習を続けさせるためには遊戯化することが必要であると指摘している (三木, 1952)。

このように、子どもの興味関心から学習内容を考えた上で、自己評価や見通しをもつことができる力を育み、かつ遊びの要素を取り入れるということが知的障害教育においては重要であるということであろう。そして、そのために、教材教具の果たす役割が大きくなっていると考えられる。三木は、教材教具について「教科書に奴隷したものではなく、児童の発達心理とか思考過程に即した考えで、いろいろな知識、技能をこなしていけるような能力を養うもの」(三木, 1969, p.690) と捉えている。その上で、知的障害教育における教材教具の役割として、「いわゆる基本的な生活習慣の形成、日常生活の処理、人間関係の調整、集団生活の充実などの動機づけに役立つもの、対人関係を発展させるための媒介の役割を果たすものといった機能をもつ」(三木, 1969, p.692) と述べている。このように、教材教具には、遊びの要素を取り入れることで、子どもの興味関心を引き出すことのできる可能性、生活習慣や日常生活の処理、人間関係や集団生活の充実などの動機づけ、対人関係を発展させるなどのさまざまな役割があり、重要性を指摘している。

以上、三木の示している指導上の留意点から、知的障害教育においてはまず、実態を把握する、その上で、能力に応じた課題を設定し、達成感を味わうことができるように、教

材教具の開発を行うことが重要であると言えるだろう。これらを意識した上で、学習活動を設定することが重要であると言えるだろう。では、実際の学習活動において重要なことはどのようなものであるだろうか。三木（1976, pp.123-124）は、学習活動を行うために最も重要なことを次のように示している（表2）。

表2 三木の示す学習活動において重要な7つのこと

-
- ・知ろう、やってみようとする意欲
 - ・目的達成のためになすべき行動の分析、総合（プロセスの見通し）
 - ・過去の体験や知識を動員しての行動の組み立て
 - ・目的達成までその行動を持続させるエネルギーの配分
 - ・行動の意味の理解
 - ・学習行動によって自分が成長しつつあるという自覚
 - ・仲間のだれかとの関係の中での自分の位置づけが周囲から認められる
-

<三木（1976, pp.123-124）より、筆者作成>

学習活動において重要な7つのことを満たすことができれば「自分自身の行動の方向づけが次第に確かなものになっていく」（三木, 1976, p.124）や「達成された目的によって、外界の事象に対する視野や対人関係の処理に関して取るべき自分の道が開かれていくことであろう。」（三木, 1976, p.124）と述べている。そして、三木は学習活動を通して目標を達成していく経験を積むことで「自分の行動に対する自信が生まれ、意欲がたかまり、集団生活における自分の役割の自覚ができ、責任感と努力、また自己統制力が養われていく」（三木, 1976, p.124）と述べている。つまり、この7つの点を意識した授業づくりを行うことができることで、知的障害のある子どもの成長につながると考えられる。

このように、知的障害のある子どもの教育内容や学習活動を考える際に大切なことを示し、一人一人の個に応じた指導の重要性が述べられてきている。しかし、三木（1950）は「常に集団というもの社会というものをもとに、その社会の中にどう適応して行くかということの問題にして子供たちを指導していかなければなりません」（三木, 1950, p.126）や「個人的な特徴を生かして、しかも社会の中で協力できるような人間にするというのが学校教育の特色であると考えます」（三木, 1950, p.126）と述べている。その上で、学級というのも学校の中での小さな集団であり、どのくらいの大きさの集団、どういう種類の集団、どういう構造をもった集団を編成するかについて考えなければいけないことを指摘している（三木, 1950）。

以上、三木の示した知的障害教育独自の指導形態及び指導上の留意点を見てみると、三木の示した「生活教育」は、領域教科を合わせた指導である「生活单元による学習」「作業学習」「日常生活の指導」という指導形態は知的障害のある子どもたちに適当であり、教育

課程の柱として指導していくことを提言している。また、教育内容は、子どもの興味関心に応じたもので自己評価や見通しをもつことができる力を育み、達成感を味わうことができるものでなければいけない。加えて、遊びの要素を取り入れることで学習への動機づけを高め、その動機づけを高めるために、教材教具の果たす役割が大きいことを指摘していると考えられる。

4. 知的障害教育の創成期の教育実践<津市立敬和小学校の特殊学級の伊藤壽男（1958）による実践記録>

戦後の知的障害教育の推進においては、民間の研究や運動団体の果たした役割が大きかったことが示されている（文部省,1978）。具体的には三木らが創設した特殊教育研究連盟（1953年に全日本特殊教育研究連盟となる）や全国精神薄弱養護学校長会、全日本精神薄弱者育成会、日本精神薄弱者愛護協会等が示されている（文部省,1978）ように、知的障害教育の推進の機運が様々な形で高まってきており、様々な運動団体が知的障害教育の創成期に貢献してきたことが分かる。加えて、この時期において中村（2019）は「日本教職員組合特殊学校部は、戦後特殊教育の功労者の一つである」（中村,2019,p.331）と述べている。日本教職員組合（以下、日教組）の取り組みを見てみると、1951年に教育研究集会を発足したと述べられている（張・米田,2006）。全国規模の教育研究集会である全国教育研究集会は、「日教組の活動の一環として、毎年一回開かれ、その初回から、特殊教育に関する分科会を構成して研究討議を行ってきた。これらの教育研究集会特殊教育分科会は、当時の教育民主政策における障害児教育の振興を目指していた」（張・米田,2006,p.194）と示されている。この全国教育研究集会の精神薄弱教育における講師として三木が関わっていたことが示されている（張・米田,2006）。

これまで、知的障害教育に大きく貢献した三木の知的障害教育思想について述べてきたが、三木の知的障害教育思想は、戦後、米国から日本に持ち込まれた教育の方向性であった経験主義の教育思潮とともに展開され、知的障害教育の基礎を築いていった。そして、三木の知的障害教育思想は、日教組による全国教育研究集会等を通じて日本各地の教育実践に影響を与えていたと考えられる。

そこで、教育実践のレベルにおいては、経験主義的な流れを受け、三木の示す生活を中心とした指導が行われていたのであろうか。ここでは、知的障害教育の創成期の教育実践において、教育政策や三木の思想が反映された実践は行われてきていたかについて三重県教職員組合の教育研究集会において報告をしていた伊藤壽男（1958）の三重県の津市立敬和小学校特殊学級の実践記録を取り上げて検討する。

4.1 津市立敬和小学校特殊学級（精神薄弱）が設置された当時の三重県における特殊教育の状況

1947年に制定された学校教育法により、小中学校に特殊学級を設けることができるという規定がなされ、三重県においても比較的早くから障害のある子どもたちへの教育への取り組みがみられたことが示されている（三重県教育委員会, 1981）。実際に、三重県教育委員会は「五一年（昭和二六）ごろから啓発のための特殊教育に関する講演や特殊児童の教育内容・方法に関する研究会をもち始め、一部の学校において特殊学級設置の準備を進めてきた。」（三重県教育委員会, 1981, p.452）と述べており、1953年度の教育努力目標として特殊学級の増設を発表した（三重県教育委員会, 1981）。津市立敬和小学校特殊学級（精神薄弱）はその流れを受け、1954年10月に誕生しており（三重県教育委員会, 1981）、三重県における知的障害教育の先駆的な役割を担っていたと言えるだろう。

4.2 在籍児童について

1957年度の津市立敬和小学校の特殊学級（精神薄弱）には、1957年9月現在において6年生が4名（男子：3名、女子：1名）、5年生が4名（男子：2名、女子：2名）、4年生が3名（男子：2名、女子：1名）、1年生が1名（男子）と高学年を中心とした児童が在籍しており、児童のIQは25～85と多くの児童が知的障害を伴っていることが分かる（伊藤, 1958, p.366）。

4.3 教育目標

教育目標を考える上で、次の点を考慮していたことが示されている。特殊学級の目標を考えた時、その立場や考え方においては普通教育と何ら大差ないが、しかし精神薄弱児は、知的欠陥のため社会的不適応を起こしているという性質から考えるとそこに教育目標もおのずから確立されてくるのである。即ち彼等の能力に応じた環境を与え、各自の生活の場において健康で明朗な児童として成長されると共に将来よき、家庭人、社会人、（職業人）として生活していけるための基礎的技能、態度、能力、習慣を身につけてやることである。（伊藤, 1958, p.347）

そして、主な教育内容として「手の訓練」「心構えの訓練」「健康の増進」「身体的保護訓練」「職業的実科訓練」「性格の形成」にすべきであることが示されている。

これらを踏まえ、伊藤（1958）は精神薄弱児の教育目標として次の6つを示している。

- a 友人をつくり社会的、市民的経験に参加し得る能力と態度。
- b 身体的健康をたもつための能力及び習慣。
- c 時間を有効につかい、余暇をうまく利用する能力。
- d 報酬を得られる最低の能力
- e お金をうまく使う能力
- f 物を大切にし、うまく使用する能力と態度（伊藤, 1958, p.347）

その上で、当該年度の学級の努力目標として具体的に、次のことを示している。

イ 人にすかれる子供

- ・友だちと仲良くする
- ・きまりを守る
- ・自分のことは自分です
- ・家の人の言われることをよくきく

ロ 健康な子供

- ・早寝、早起き、洗面、ハミガキ
- ・手洗い、口すすぎ
- ・元気で遊ぶ・道を通るときの心得

ハ よく働く子供

- ・責任を果たす子、・進んでお手伝いをする子、・無駄づかいをせず貯金する
- ・物を大切にする (伊藤, 1958, pp.347-348)

このように、津市立敬和小学校特殊学級（精神薄弱）の教育目標は「普通教育と何ら大差ない」と述べており、三木の示す知的障害教育の独自性の思想と若干の差異はあるものの、子どもの将来の社会生活を見据え、そこから逆算的に教育目標および学級の努力目標を示している点においては共通していると考えられる。また、示された教育内容においても、教科で指導するという前提に立っておらず、教育目標から導かれた子どもの生活を中心とした学習内容が示されている。この点においても、三木の示す知的障害教育の中心となる「生活教育」と共通している。そして、指導においては「能力に応じた環境を与え」と明記されており、三木が示していた能力に応じた指導の重要性とも共通している。

4.4 カリキュラム

述べた教育目標・努力目標にせまるために、津市立敬和小学校の特殊学級（精神薄弱）においても独自のカリキュラムが設定されていた。カリキュラムの前提として次のことが示されている。

カリキュラムはあくまで児童の現在及び将来の生活の中から抽出された有効適切なプランである。従ってその編成上児童の発達段階と社会的要求との上にカリキュラムが立案されるべきである（伊藤, 1958, p.348）。

このように考えた上で、カリキュラムを次に示すような領域に分けている。

a 中心学習コース

日常生活における社会的訓練としての領域（習慣態度の育成）

b 基礎学習コース

a から上がってきた日常生活に必要な基礎学力の領域や、国語、算数の個人別進度

別学習

c 作業感覚学習コース

保健、勤労へののぞましい能力、態度を養うと共に、視覚、聴覚、触覚、色覚、運動感覚等を訓練する領域 (伊藤, 1958, p.348)

このように、特殊学級のカリキュラムにおいては、教科での指導を行うのではなく、各教科等を合わせた指導が行われていることが示されている。この点に関しても、在籍児童の実態を把握したうえで、3つのコースに分けていることは、三木の示した領域教科を合わせた指導と共通しているだろう。

そして、実際の日課表(表3)を見てみると、次のような特徴が挙げられる。まず、中心学習は、月曜日は11時から13時、火曜日から金曜日は9時半から10時半のように設定されている。また、中心学習や作業感覚学習についても火曜日から金曜日は決まった時間帯において実施されていることが分かる。次に、休憩の時間帯が2つしか明記されておらず、脚注において「休憩は、その時の子供の様子、天候等によって適当にとる。」と示されている。これらのことから、やはり通常教育のように、教科を1日に数単位時間行い、間に10分ほどの休憩をはさむといった時間割ではなく、知的障害のある子どものための各教科等を合わせた指導を中心としたうえで、授業時間を区切り、一人一人に応じて休憩をとることができるようにしていたことが分かる。

表3 日課表(昭和32年度)

昭和32年度		日 課 表					
		月	火	水	木	金	土
8.30			朝のあいさつ			口日記	
9.00	全校集会		用具検査			衛生検査	
9.30							
10.00	今週保健衛生		中心学習				基礎学習
10.30	NHKラジオ放送	休			憩		
11.00	中心学習			社会見学	中心学習	たのしみの時間	
11.30					情操教育		
12.00					基礎学習	今週の整理(計算ドリル)	
12.30					能力別ドリル		
13.00	弁当		給		食	清 掃	
13.30	休憩		休		憩		
14.00	能力別ドリル		作業感覚学習				
14.30			基礎学習				
15.00	クラブ活動		作業又は遊びの時間				
15.30							
16.00	(註) 休憩は、その時の子供の様子、天候行事等によつて適当にとる。						
16.30							

次に、月計画（表4）を見てみると、中心学習においては、まず、てんらんかいという単元において、絵日記を見て夏休みについて話し合った後、作品展覧会をするにはどうした

表4 月計画（昭和32年9月）

昭和32年度

月	9			月
行事	・夏休み作品展	・秋分	・運動会	生活暦 220日 210日 震災記念日 秋の七草
単元	二学期の仕事の分担	てんらんかい	あらし	
中心	目	学級委員を決める 自分の思っていることはほとんど発表する 自分の係の仕事を知る	夏休みのたのしかった思い出がじょうずに話せる みんなが協力して展覧会をする かざりつけや作品のならば方を工夫する 友達の作品を上手にみる 作品を大切に作る	・風の強さをしる ・台風にあつた時の経験を見出してうまく話せる ・台風のおそろしさとそれに対処する態度を身につけさせる ・火事や地しんの時の心がまえと避難のし方を身につけさせる ・みんなが協力する態度養う
	目標	仕事の仕方を知り責任をもつてする		
学習	経験	学級子供会を開く ・学級委員を決める ・学級の仕事の分担をかえる ・実際にやってみる	・絵日記をみて夏休みのたのしかったことを話し合う ・夏休みの作品展覧会をするにはどうしたらよいか話し合う ・夏休み展覧会をする ・他の学級の作品も見学する ・作品を見て話し合う	台風について ・風車をつくろう ・煙や木の葉のようすをみて風の方向や強さをしる ・台風についての経験を話し合う ・ゲントウを見る ・台風のおそろしさについて話し合う ・台風のときどうしたらよいか 学校における避難訓練 ・学校や家でじしんや火事のときどうしたらよいか ・練習をする (学校の練習と平行して)
	内容	・わからない時は前の係の人にきく ・教室の整理座席がえ		
基礎	国語		作品の名前と自分の氏名をマジックインキでかく ← 各自の進度により個別指導、口日記、絵日記 →	雨風東西南北、あらし、火事、じしんひなんという言葉、字の理解
	算数	9月の出席簿づくり 週、月、9月……30日 ← 各自の進度により個別指導、そろばん →	各班別に出品点数をかぞえてみる学級全体の出品点数をかぞえてみる	天気ごよみ 東西南北、こよみのつけ方、寒暖計のみ方ときろくのつけ方単位速さくらべ 分 秒
作業	飼育栽培		へちま} 等花だんの手入 あきがお}	あきがおの種子のとりいれ 学級園の整理 へちま水のとりいれ
	図工	そうじ用具の修理 おもちゃの修理	作品展のかざりつけをする 自由画	(女) 運動会のたすきづくり (男) 運動会のはたづくり 虫かごづくり
音楽	音		虫の音 (N.H.K) レコード 9月13日	校歌練習(運動会のため)
	楽			歌及び器楽の練習
習	体育	運動会の練習 出場の種目 きまりを守り元気に運動する	全 左	汗をかいたり体のよごれた時の注意 八十米競走、まりけり 運動会をしよう、持物の整理 ・見学場所・運動会のみ方・きまり
社会見学			津市夏休み作品展見学	消防署見学、海岸堤防工事跡等

らよいかについて話し合い、夏休み展覧会をおこなうという計画がなされている。また、あらしという単元においては、9月に発生しやすい台風について取り上げている。台風にあったときの経験を思い出し、話し合った後、どのように対処したらよいかについて考える学習内容となっている。しかし、台風の話題をはじめに提示するのではなく、風車をつくって風を理解できるようにしたり、煙や木の葉の様子を見て風の方向や強さを知ったりできるように計画されており、風や台風について経験を伴いながら学習できるように計画されている。また、この学習は、基礎学習の国語・算数とも関連している。つまり、各教科等を合わせた指導同士も関連付けながら計画されていることが分かる。

このように、実際の月計画から、子どもたちの生活を中心として、領域教科を合わせた指導の内容が計画されていたことが分かる。また、その各教科等を合わせた指導同士も関連付けながら指導することが計画されていたことが分かる。この点に関しても、三木の示す、知的障害教育の方向性と一致していることが分かる。

一方で、三木の教育思想よりも強調されている点も認められる。それは、「話し合う」活動が多く場面を取り入れられている点である。三木は、知的障害のある子どもの学びにおいて、集団での学びを大切にしていた。しかし、具体的に集団において知的障害のある子どもたち同士がどのように関わるかについては示されていなかった。しかし、伊藤(1958)は、思い出や経験したことを話す時間や課題解決に向けての話し合いを多く取り入れていることが分かる。この点については、三木の集団での学びを伊藤(1958)がより具体化し、強調したかった点であるといえるのではないだろうか。

5. 考察

3.及び4.を踏まえた上で、ここでは3つの課題に対応させ、三木の知的障害教育思想及び当時の教育実践記録を踏まえて考察する。

5.1 課題1「学校生活だけではなく、他の生活を意識した指導を大切にしていたのではないか」

まず、三木は知的障害のある子どもの教育において、読み書き算数といった従来の教科学習は、知的障害の特性に照らしてみても、知的障害のない子どもの教育と同様に学習内容を修得していくことが難しい学習であることを示している。つまり、その従来通りの学習内容を扱っている限り、知的障害のある子どもの学び、成長には限界があることを示している。その一方で、就労を教育の一つのゴールとしていく過程において、知的障害のある子どもの教育の可能性を示している。この点については、当時の知的障害教育の定義を見ても、知的障害のない子どもと同じように学習内容を修得していくことの限界性は分かるが、改めて限界性をはっきりと示すことで、三木は、読み書き算数を子どもたちに教えればよいというような従来の教育観を変化させていくことの必要性を主張したかったのではないだろうか。つまり、ここに知的障害教育の本質的な部分があると考えられる。それ

は、教員が知的障害ある子どもの教育を考える際に、教えることを目の前の子どもに当てはめるのではなく、目の前にいる知的障害のある子どもの実態を把握した上で、適当である教育内容を考え、教育していく過程こそが、知的障害教育の源流となっている考え方であると言えるだろう。

また、三木は、知的障害のある子どもの限界性だけでなく、「生活教育」から知的障害のある子どもの可能性についても示した。知的障害教育における「生活教育」は、国語や算数といった教科で教える通常教育との違いを示し、知的障害のある子どもの学びに適した、領域教科を合わせた指導という独自の教育を模索した三木の知的障害教育の方向性である。つまり、「生活教育」を追求することこそ、三木の知的障害教育を追求していくことであると考えられる。

そして、三木の知的障害教育指導において、生活が中心となっていたことは堤（2015）や岩崎・米田（2015）においても示されていたが、本稿においては、「生活教育」における生活には、就労という職業生活を内包した「社会生活」、親をはじめとする子どもを取り巻く人との「家庭生活」、学校における集団で過ごす「学校生活」の3つの生活があることが明らかとなった。この三木の「生活教育」論の3つの生活を図示すると次のように表すことができる（図1）。

つまり、それぞれの生活を充実させることができるように、知的障害のある子どもたちの指導を行っていくことができれば、知的障害のある子どもたちの可能性を伸ばすことができるのではないだろうか。

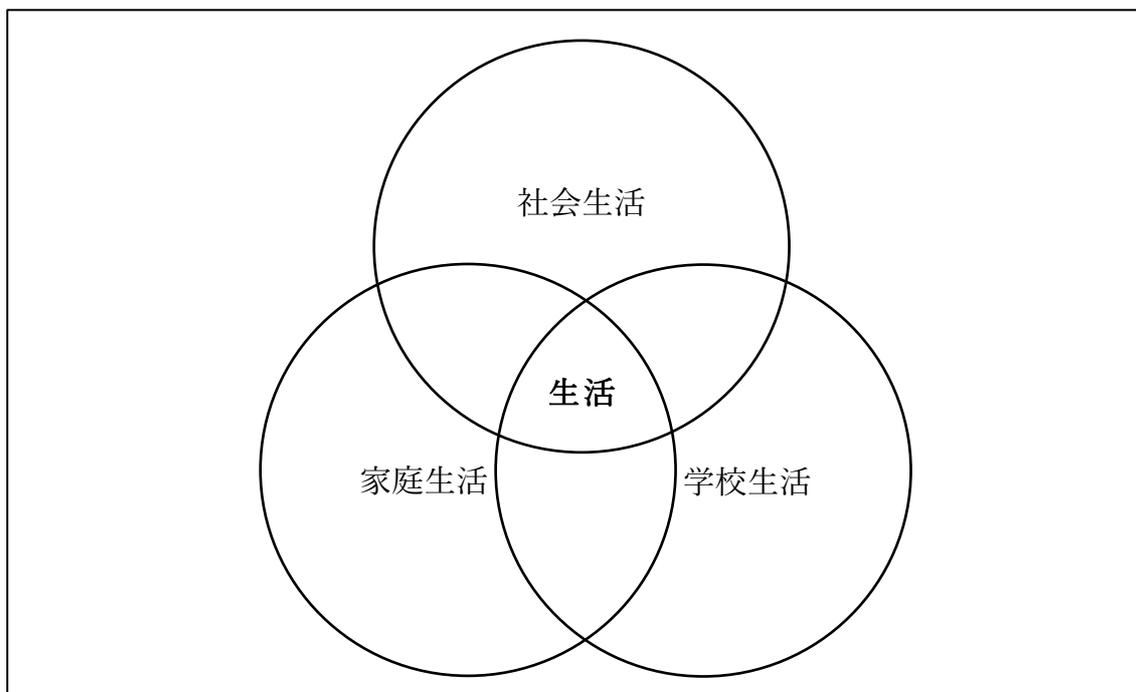


図1 三木の「生活教育」論の3つの生活

5.2 課題2「領域教科を合わせた指導において、大切にしていたものと、その理由は何か」

三木は、知的障害のある子どもの学習内容は、子どもの興味関心に応じたもの、自己評価や見通しをもつことができる力を育めるもの、達成感を味わうことができるものでなければいけないことを指摘していた。この点については、興味関心を学習の出発点とすることで、自立した社会生活につながる、そして、子どもたちが受動的に学ぶのではなく、能動的に学んでいくことを重要視していたのではないかと推測される。

加えて、遊びの要素を取り入れ、学習への動機づけを高めること、そして、動機づけを高めるために、教材教具の果たす役割が大きいことを指摘していると考えられた。これらの点を取り入れやすいと考えられる生活単元学習や作業学習、日常生活の指導はやはり、知的障害教育の指導方法として適当であると言えるだろう。

そして、この領域教科を合わせた指導が行われてきた背景としては、知的障害教育の方向性に沿う指導形態であったからと言えるだろう。そして、領域教科を合わせた指導においても三木の示した学習活動において重要な7つ（「知ろう、やってみようとする意欲」「目的達成のためになすべき行動の分析、総合（プロセスの見通し）」「過去の体験や知識を動員しての行動の組み立て」「目的達成までその行動を持続させるエネルギーの配分」「行動の意味の理解」「学習行動によって自分が成長しつつあるという自覚」「仲間のだけかとの関係の中での自分の位置づけが周囲から認められる」を踏まえる必要があると考えられる。今後、この学習活動において重要なことを教員の授業づくりの視点から整理することが求められると考える。

5.3 課題3「知的障害教育創成期の教育実践と三木の指導観の共通性と差異性は何か。」

津市立敬和小学校の特殊学級の伊藤（1958）の実践記録から次のことが明らかとなった。まず、伊藤（1958）の実践においても児童の実態に応じ、その児童の生活を中心とした学習内容を選択・組織していたことが分かる。また、学校生活だけでなく夏休みのことを絵日記にするなど子どもの家庭生活も取り入れられている。加えて、係の仕事を知り責任をもって取り組むことが目標になっているなどは、三木の「生活教育」の考え方と共通している。そして、知的障害教育は教師が通常学級の教育内容を教え込む指導ではなく、知的障害のある子どもの実態から教育内容及び教育方法を考えていく指導が大切であることを実践から示していると考えられる。実態に応じた指導を行うためには、何よりも知的障害のある子どもの実態把握が重要になってくる。知的障害のある子どもの実態把握を十分に行った上で、指導を行うことができるような授業づくりの方法を模索し、授業において実態を十分に反映した形で行うことができているかについて今後、伊藤の実践を確認する必要があるだろう。

次に、伊藤（1958）の実践においては、子どもたちの生活を中心として、領域教科を合

合わせた指導の内容が計画されていた。また、その各教科等を合わせた指導同士も関連付けながら指導することが計画されていた。この点に関しても、三木の示す、知的障害教育の方向性と一致していることが分かる。そして、三木は、知的障害教育の指導方法としての領域教科を合わせた指導において、興味関心をもつ、達成感を味わうといった一人一人に応じた点を大切にしていたが、仲間との協力という他者との関わりが大切であることを示している。他者と関わる場面について、伊藤（1958）は協力よりも「話し合う」という点に重視しており、この点については三木との若干の差異が認められた。三木の示した他者との協力や伊藤（1958）の示した他者との話し合いといった、集団での学びにおける人との対話や関わりも各教科等を合わせた指導においては取り入れられるべき重要なものであると考えられる。今後の知的障害教育においては、子どもの実態に応じて個に焦点をあてることに加え、集団における個と個の関りや対話なども取り入れ、充実させていく必要性があるだろう。

6. 今後の課題

本稿においては、三木の知的障害教育思想に焦点をあて、「生活教育」「領域教科を合わせた指導」から当時の実践記録を取り上げて分析を行った。しかし、知的障害教育における「生活教育」「領域教科を合わせた指導」はその後の研究及び実践があつてこそ今日までつながっている教育内容であり、指導形態である。その教育内容・指導形態の発展に尽力したのは、三木だけでなく、山口薫、杉田裕らの名前が挙げられる。そのため、今後は他の知的障害教育の発展に貢献した人物の教育思想が実践レベルにおいてどのような形で反映されていたのかを特別支援学校や小中学校の特別支援学級の実践と比較検討することが求められる。また、「領域教科を合わせた指導」には、日常生活の指導、生活単元学習、作業学習、遊びの指導といった4つの指導形態があるため、今後は、それぞれの指導形態における指導原理についても個別に検討することが求められる。そして、知的障害教育を取り巻く環境は時代とともに変化し、教育行政の政策も時代によって方向性が変わってくる。本研究においては、知的障害教育の創成期に焦点をあて知的障害教育の指導原理について検討したが、1979年の養護学校義務化や2007年の特殊教育から特別支援教育へ転換された時期などにおける指導理念についての検討も求められる。そのため、今後は教育政策の検討及び当時の実践記録の検証を行い、今後の知的障害教育において重要な指導原理について明らかにしていきたい。

引用文献

- 張東淑・米田宏樹(2006)。「各種講習会・研究集会」の実態にみる戦後日本の知的障害教育内容・方法に関する議論の展開-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」の成立までを中心に-。心身障害学研究, 30, pp.189-204.
- 伊藤壽男(1958)。第十六分科会 特殊教育 おくれている子の問題,第7次教育研究集会報告三重の教育-平和を守り真実をつらぬく民主教育の確立-第4集.三重県教職員組合編, pp.341-369.
- 岩崎優・米田宏樹(2017)。戦後の「精神薄弱」に関する三木安正の思想。障害科学研究, 41(1), pp.135-148.
- 三重県教育委員会(1981)。三重県教育史第三巻 三重県教育委員会
- 三木安正(1949)。精神遅滞時の教育。信濃教育会。(学術著作集ライブラリー三木安正著作集第2巻.学術出版会 2008)
- 三木安正(1950)。精神遅滞児の心理と教育。牧書店
- 三木安正(1952)。特殊教育。金子書房(学術著作集ライブラリー三木安正著作集第2巻.学術出版会 2008)
- 三木安正(1966)。精神薄弱児教育の意義と教育的措置。三木安正(編著) 精神薄弱児の教育 第1章(pp.1-19) 東京大学出版会
- 三木安正(1969) 精神薄弱教育の研究.日本文化学科社
- 三木安正(1971)。特殊教育。第一法規出版。(学術著作集ライブラリー三木安正著作集第5巻.学術出版会 2008)
- 三木安正(1976)。私の精神薄弱者教育論.第一印刷株式会社。(学術著作集ライブラリー三木安正著作集第6巻.学術出版会 2008)
- 三木安正・山口薫・杉田裕(1966)。精神薄弱児教育の意義と教育的措置。三木安正(編著)。精神薄弱児の教育 第4章(pp.119-178) .東京大学出版会
- 望月勝久・飯島貞夫・柚木馥・鈴木克明・梶弘(1970)。精薄児教育における生活単元学習の改造。明治図書
- 文部科学省(2007)。特別支援教育の推進について(通知)。
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm (2021年1月9日閲覧)
- 文部科学省(2018)。特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)
https://www.mext.go.jp/content/20200407-mxt_tokubetu01-100002983_03.pdf
(2021年1月9日閲覧)
- 文部科学省(2019)。日本の特別支援教育の状況について。令和元年9月25日新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議資料 3-1.

https://www.mext.go.jp/kaigisiryō/2019/09/_icsFiles/afieldfile/2019/09/24/1421554_3_1.pdf

(2021年1月9日閲覧)

文部科学省(2020).特別支援教育資料(令和元年度)第一部データ編.

https://www.mext.go.jp/content/20200916-mxt_tokubetu02-000009987_02.pdf

(2021年1月10日閲覧)

文部省(1978).特殊教育百年史.東洋館出版

村上美奈子(2008).養護学校の教育における『新教育』的要素:その導入と定着過程の検証.

東京大学大学院教育学研究科紀要,第48巻,pp.33-41.

名古屋恒彦(1996).知的障害教育方法史.生活中心教育・戦後50年.大揚社

中村満紀男(2019).日本障害児教育史—戦後編—,明石出版

小川英彦(2007).戦前の障害児保育と三木安正.愛知教育大学幼児教育研究,第13号,pp.1-6.

津曲裕次(2008).三木安正著作集解説.(学術著作集ライブラリー三木安正著作集第7巻,残されている夢,解説・略年譜・著作目録.学術出版会2008)

堤英俊(2015).知的障害教育の場の「集団社会」的機能に関する論理構成-三木安正の精神薄弱教育論を手がかりに.都留文科大学研究紀要,第82集,pp.29-50.

堤英俊(2019).知的障害教育の場とグレーゾーンの子どもたち:インクルーシブ社会への教育学.東京大学出版会

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,pp.145-157.

Research paper

Historical consideration of teaching principles and practices in intellectual disability education

Kazuma Kasai¹

(¹Graduate School of Education, Seisa University)

Abstract

The purpose of this study is to clarify the teaching principle in intellectual disability education from the educational thought of Yasumasa Miki, who greatly contributed to the development of the early period of intellectual disability education (late 1940s to early 1960s). As a result, Yasumasa Miki attaches great importance to "life education" in intellectual disability education, and there are three types of life, "social life," "family life," and "school life," and "area subjects." It became clear that "guidance combined with" is a form of instruction unique to intellectual disability education, and that in that instruction, it was necessary to provide instruction according to the interests and actual conditions of the child. In addition, it became clear that the educational goals and curriculum contents in the educational practice of the early days of intellectual disability education have much in common with Miki's educational ideas. From these facts, it can be said that the origin of intellectual disability education is the process of educating children by considering the content of education and the form of instruction according to the actual situation of the child.

Keywords: intellectual disability education, Yasumasa Miki, life education, guidance that combines areas and subjects

¹ Doctoral Program, Graduate School of Education, Seisa University