

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生活中心教育の指導原理 “三木安正と小出進”
Title	Educational principles of “life-centered education” in intellectual disability education - Yasumasa Miki and Susumu Koide-
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.4
号	No.1
ページ	pp. 1-16
発行日	September 29, 2022
URL	http://id.nii.ac.jp/1486/00000286/

研究論文

知的障害教育における生活中心教育の指導原理 “三木安正と小出進”

葛西一馬^a

(星槎大学大学院教育学研究科)

要旨

本研究は、知的障害教育における生活中心教育の主唱者であった小出進（1933-2014）が大切にしていた指導や授業づくりのポイントを明らかにし、知的障害教育の創成期において活躍した三木安正（1911-1984）が大切にしていた指導や授業づくりのポイントと比較することを目的とし、文献による検討を行った。その結果、小出進は生活単元学習の授業づくりのポイントとして「1. 興味関心をもって取り組むことのできる課題設定（場づくり・教材教具の工夫）」「2. 繰り返し取り組み、見通しがもてる課題設定」「3. 子どもが工夫し、試行錯誤できる課題設定」の3つを示していることが明らかとなった。そして、小出進が教育実践指導を行っていた信州大学教育学部附属養護学校の教育実践では、小出進の生活単元学習の授業づくりのポイントが踏襲された実践が行われ、試行錯誤できる活動を設定するという点において特に優れた点が認められた。

キーワード：知的障害教育 生活中心教育 小出進 生活単元学習 授業づくり

^a星槎大学大学院教育学研究科博士後期課程

1. はじめに

本研究は、葛西（2021）「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」の続編に位置づけられる。知的障害教育に関する歴史的議論を継続する理由として、第一に、知的障害教育における生活中心教育の発展に貢献した人物には三木安正（1911-1984）の他に小出進（1933-2014）がおり、小出の生活中心教育の理論と実践について検討する必要があるからである。第二に、三木と小出の生活中心教育の比較検討を行い、生活中心教育の指導原理とその今日的意義を学ぶことができると考えられるからである。

1) 知的障害教育の創成期と三木（1940年代後半から1960年代前半）

葛西（2021）は、知的障害教育の創成期である1940年代後半から1960年代前半において、その発展に大きく貢献した三木安正（以下、三木と称する）の教育思想から知的障害教育の指導原理についての検討を行っている。三木の指導原理として特筆すべき点としては3つあり、1つ目として、生活で出会う事柄の学習であれば、知的障害のある子どもの教育の可能性があることを示し、生活教育を重視していた点である。2つ目は、達成感を味わい、自信をつけられる指導、子どもの実態に応じて教材教具を工夫し、興味関心をひくことができる指導を重視していた点である。3つ目として三木は、「領域・教科を合わせた指導」を知的障害教育の指導の柱としていた点である。

戦後の知的障害教育は、社会的な支持があったとは言い切れず、保護者や本人でさえも特別な教育の提供を歓迎しないか、拒否することも少なくなかった（中村，2019）。また、知的障害は脳の問題なので、教育ではなく脳を強化する治療が必要といった論があったと示されている（中村，2019）。加えて、知的障害のある子どもの就学については、IQ50以下の子どもの教育は困難として、教育の対象から除外されていた（平田，2006）。このように、戦後の知的障害教育を取り巻く状況は、恵まれていたとは言い難い。しかし、「戦後のこの時期の精神薄弱教育こそ、特殊教育の現場の教員が実践において、行政や研究者に頼らず、自力で何を、どのように教育したらよいかを、文字どおり寝食を忘れて模索した例外的な時代であった」（中村，2019）という指摘もある。戦後の知的障害教育は、理解が得られなかったり、教育を受けられない知的障害の子どもたちがいたりした。その時代において三木は、知的障害のある子どもの教育の可能性を示し、知的障害教育独自の指導形態「領域・教科を合わせた指導」を前面に打ち出したのである。

2) 知的障害教育の創成期後半からの指導－三木から小出へ（1960年代後半から1980年代前半）

1947年に学校教育法が公布された当時、文部省教育研究所に所属していた三木は、学習についていくことが難しい子どものための新制中学の特殊学級の必要性を提唱し、品川区立大崎中学校分教場として実験学級を発足した。これが後の1957年に東京都立青鳥養護学校となった（大見川，2002）。東京都立青鳥養護学校は、戦後の知的障害教育の先導

的な役割を果たし（岩佐，2006）、特に、バザー単元は、学習活動の生活化・単元化の徹底がされ、画期的で、知的障害教育の方法を方向づける重要な意味をもったとされる（名古屋，1996）。そして、東京都立青鳥養護学校は多数の研究者を輩出している。岩佐（2006）は、戦後の知的障害教育の指導的立場となり活躍した人物として小出進（以下、小出と称する）を挙げている。小出は、1959年から1965年まで東京都立青鳥養護学校の教員である。後に、1977年に千葉大学、1999年に植草学園短期大学の教授となる。

3) 1960年代後半から1980年代前半の知的障害教育と小出進

知的障害教育創成期（1940年代後半から1960年代前半）以降の中でも、本稿では、1960年代後半から1980年代前半の知的障害教育を射程とし、知的障害教育の政策動向と、小出の指導原理の検討を行う。まず1960年代後半の知的障害教育の動向を確認する。

知的障害教育の創成期の1963年2月には養護学校小・中学部学習指導要領（精神薄弱編）が制定された。これは、知的障害教育における最初の学習指導要領で、教育課程を編成する上で、意義深いものであった（大南，2002）とされている。そして、同年3月には、学校教育法施行令の一部を改正した「養護学校に就学する児童生徒の心身の故障の程度を定める政令」を公布され、文部省により「学校教育法および同法施行令の一部改正に伴う教育上特別の取扱いを要する児童、生徒の教育措置について」が通知されるなど、知的障害教育創成期の後半には障害のある子どもたちの教育に関する法律等が整備された。

次に、1967年4月には、文部省に「特殊教育総合研究調査会」が設置された。同年6月には第一次心身障害児調査が実施され、翌年1968年8月に文部省は、児童生徒の心身障害の調査結果を発表した。そして、同年9月、特殊教育総合研究調査会が「特殊教育の基本的なあり方」を文部省に中間報告を行った。1969年1月には、国立特殊教育研究所の新設が決定された。1970年代に入ると知的障害教育に関する制度はさらに発展する。1971年3月には知的障害教育における2つ目の学習指導要領である養護学校（精神薄弱教育）小学部、中学部学習指導要領が告示された。また、同年7月には文部省により「養護学校の整備計画について」が通知され、同年9月には、文部省により「特殊教育拡充整備計画要領」が施行された。このように、知的障害教育をめぐる様々な法律が制定されたり、調査報告等が行われたりしていた中で、知的障害教育は大きな転換期を迎える。それは1979年の養護学校の義務制である。これ以降、知的障害のある子どもも養護学校に通学し、義務教育を受けられるようになった。同年4月には、新しい学習指導要領が告示され、1983年には解説編が刊行されている（以上は、北沢，2002）。

このように、1960年代後半から1980年代前半の知的障害教育は、様々な施策が行われ、法律が整備されるとともに、養護学校が義務制になるなど、変化の大きな時期であった。この養護学校の義務制によって、養護学校は毎年増加し、在学者の数も増えていった。そのため、障害の重度化への対応が求められるようになり、指導方法においても従来のあ

り方を改める必要性が高まった（太田，2002）。この時代の知的障害教育において活躍した小出は、戦後の知的障害教育の主流であった生活中心教育の主唱者であった（佐藤，2001；名古屋，2004）。生活中心教育とは、「子どもの生活を大切にして、自然で実際的な生活を中心に、学校生活を進める教育」（小出，2014，p29）と示されている。佐藤（2001）は、小出の生活中心教育の変遷をたどり、理念と実践から今後の生活中心教育のあり方について検討している（佐藤，2001）。その結果、小出が子どもの自然で実際的な生活を大切にしてきたことが明らかにされている。また、子どもの主体的な取り組みを実現するために、教員は支援者として関わることや、子どもが精一杯成し遂げられる状況、首尾よく成し遂げられる状況などを作ることが支援の在り方であることが示されている。さらに、教育課程編成について小出は、教科別、領域別に分けない指導を中心に展開することを示していたと述べられている。最後に、小出は、子どもが生活の主体者であり、教師は子どもを支える支援者でなければならないという子ども観・教師観を見出したと述べられている（佐藤，2001）。名古屋（2003，2005，2006）は、生活中心教育後退期とされる1960年代から1970年代前半の知的障害教育実践を小出の生活中心教育の立場から検討している。これらでは、小出が整理した1960年代以降の生活中心教育実践における、①社会自立や社会適応を絶対的な目標とした教育目標、②将来の自立的生活に最小限必要なものという教育内容選択、③生活的、作業的活動を通して総合的に学習する指導方法の3つに対する批判や反省を基に、当時の教育実践を生活中心教育の視点から検討している。

このように、小出に関して、生活中心教育の視点から教育課程についての議論や子ども観、教員観についての議論が見られる。一方で、知的障害教育の授業づくりにおいて、指導における留意点や授業づくりのポイントについての議論は多くない。また、三木は、達成感を味わって自信をつけられる指導、実態に応じた指導、教材教具を工夫した指導を大切にしていた（葛西，2021）。だが、三木が大切にしていた指導や授業づくりのポイントと三木が活躍した時代以降において指導的な立場であった小出が大切にしていた指導や授業づくりのポイントは共通しているのか十分に比較した議論がなされていない。加えて、実際の授業づくりや1時間の授業において、小出の生活中心教育の理念がどのように反映されていたか、実践的な効果についての検討が十分でなく、検討の余地が残されている。

2. 研究目的と方法

本研究は、生活中心教育の主唱者であった小出が大切にしていた指導や授業づくりのポイントを明らかにし、知的障害教育の創成期において活躍した三木が大切にしていた指導や授業づくりのポイントと比較することを目的とする。本稿では、3つの研究課題を設定する。「課題1：小出が大切にしていた指導や授業づくりのポイントには、先行研究ではみられない点があるのではないか」「課題2：小出の生活単元学習の理論が踏襲された教

育実践において、特に優れた点はどのような点であったか」「課題3：知的障害教育の指導や授業づくりのポイントについて三木と小出の共通点と相違点は何か、また今日の知的障害教育にとって持つ意義は何か」。方法は、小出の著書を中心とした文献検討を行う。対象とした文献は、小出の指導観および授業づくりのポイントが示されているものとした。実践記録は、小出が教育実践指導を行っていた信州大学教育学部附属養護学校を対象とした。分析は、研究課題に即し、小出の示す授業づくりのポイントから検討を行った。

3. 小出の生活中心教育論と大切にしていた指導や授業づくりのポイント

1) 小出の生活中心教育論と生活単元学習

(1) 小出の生活中心教育論

小出は、生活中心教育について「子どもの生活を大切に、自然で実際的な生活を中心に、学校生活を進める教育」(小出, 2014, p29) であると示している。その上で生活中心教育は、「生活のための、生活による、生活の教育」(小出, 2014, p29) でもあると示している。「生活のための、生活による、生活の教育」とは、現在の生活の質を高め、豊かな生活を繰り返し積み重ねることを通して、生活の充実・発展を図り、卒業後の豊かな生活につなげる教育であると示されている(小出, 2014)。このように、小出は、知的障害教育の中心に生活を据えて教育を行うことの重要性を示している。また、現在の生活を充実させていく指導が、将来の生活を充実させ、豊かなものにできることを示している。

(2) 生活中心教育で大切にしているもの

小出は、生活中心教育で大切にしているものは「自然で実際的な生活」(小出, 2014, p30) と述べている。その理由として、知的発達に障害のある子どもにとって、教科別に切りきざまれた学校生活は、子どもの真の生活ではなく、現実の生活とは無関係であるため、取り組みにくいことを挙げている(小出, 2014)。また、小出は、教科別に分けられた学校生活は、子どもは意欲的・自立的に取り組みにくく、卒業後の社会生活に進展しにくいことを指摘している(小出, 1993)。つまり、知的障害教育では、三木が示していた社会生活、学校生活、家庭生活の3つの生活の充実が一つの到達点とされ、小出もその到達点にせまるために、自然で実際的な生活を重視していたと言える。だからこそ、教科別での学習を行い、子どもたちの生活に生かせるようにするのではなく、子どもたちの生活を中心とした学習を行うことで、より実感の伴った生活の学びが目指していたと考えられる。

そして、生活中心教育では、「何よりも子どもが主体的に取り組む生活を大切に、子どもが主体的に取り組む学校生活の実現を目指す」(小出, 2014, p33) としている。小出が生活中心教育において大切にしているものは、子どもの生活をベースにし、主体性を発揮しながら生活を送っていけるようにしていくことであることが分かる。また、小出は、知的障害のある子どもへの対応として「子どもの、生活への主体的取り組みを大切にしよ

うとすれば、教師の子どもへの対応は、おのずから、支援的対応となる。『教える教育』『直す教育』よりは『支える教育』が大切にされる。訓練的対応よりは、支援的対応を優先する。知識技能の習得を図るための対応よりは、主体的な生活や活動を促す状況づくりに努める。子どもが、自分で判断し、きめられるように支える。自分から取り組み、自分で成し遂げられるように支える。成し遂げる過程で、もてる力と自分らしさを発揮できるように支え、満足感・成就感を分かち合えるように支えるのである。」(小出, 2014, p36)と述べている。ここから分かることとして、小出は、実態を把握し、自然な生活をベースにした指導の必要性を指摘している。また、学習では子どもたちの主体的な姿につながるように支えることを重視している。子どもたちを支えるためには、教え込んでさせるのではなく、子どもたちが主体的に学習できるように必要な子どもたちの実態の把握や必要な支援について考えることが知的障害教育の基本となることを示していると考えられる。

(3) 生活中心教育と生活単元学習

小出は、教科別や領域別に分けない指導の代表的なものとして生活単元学習を挙げている(小出, 1993)。生活中心教育は、戦後の知的障害教育における中心的な教育理念である。一方で、生活単元学習は、学習指導要領の解説において領域・教科を合わせた指導の1つとして示された指導形態である。そのため、特別支援学校や小中学校の特別支援学級などにおいては、生活中心教育という学習の時間があるのではない。一方で、生活単元学習は、教育課程に位置づけられており、特別支援学校や小中学校の特別支援学級などでは生活単元学習という学習の時間がある。つまり、知的障害教育においては、生活中心教育の理念は、領域・教科を合わせた指導の日常生活の指導、遊びの指導、作業学習、生活単元学習という指導形態の中で具現化されているのである。

では、生活単元学習とはどのようなものであるのか。小出は、生活単元学習について、「児童・生徒の生活的な目標や課題に沿って組織した一連の学習活動」(小出, 1982, p63)であると述べている。生活単元学習は領域・教科を合わせた指導の代表的な形態であり、指導の全体計画の中心に位置づけられることが望ましいと指摘している(小出, 1982)。生活単元学習を通して、小出(2014)は、「子どもにとってよい生活・好ましい生活をつくる。子どもにとって好ましい生活、それは、今日に満足し、明日を楽しみに待つ生活である。今日に満足し、満足した今日の生活が明日の生活につながれば、明日を待つ。待つ生活であれば、見通しをもち、意欲的に取り組む。意欲的取り組みは、事を首尾よく成し遂げ、満足感・成就感を大きくする。生活単元学習で、今日に満足し、明日を楽しみ待つ生活が容易に実現できる。」(小出, 2014, p80-81)ことが実現できると述べている。これに加え、小出(2014)は「共通のテーマをもち、ともに活動し、生活し、満足感・成就感を分かち合うことは、生活の共有を意味する。生活単元学習で、生活の共有を図り、好ましい共同生活を容易に実現できる」(小出, 2014, p81)と述べている。

生活単元学習は、小出の「子どもの生活を大切にして、自然で実際的な生活を中心に、学校生活を進める教育」(小出, 2014, p29) という生活中心教育の理念を具現化しているものである。そして、生活中心教育の理念を大切にした生活単元学習という指導形態は、知的障害教育を代表するものであると言える。生活単元学習は 2017 年版の特別支援学校学習指導要領の解説にも明記されており、現在の知的障害教育においても行われている指導である。次に、小出の示す生活単元学習の授業づくりのポイントについて検討する。

(4) 生活単元学習の授業づくりのポイント

①授業づくりのポイント 1: 「1.興味関心をもって取り組むことのできる課題設定 (場づくり・教材教具の工夫)」

生活単元学習の授業づくりにおいて大切なポイントとして小出 (1981) は、「生活単元学習では、子どもの興味や関心が重視される。子どもたちの興味や関心に根ざした活動が生き生きした活動を生み、成長・発達につながるものとなるからである。」(小出, 1981, p31) と述べている。子どもが興味関心をもって活動に取り組むことができるようにすることで、子どもたちの楽しむ姿を生み出し、楽しむ姿が子どもたちの成長・発達につながると指摘している (小出, 1981)。ここから、成長や発達につながる子どもたちの姿を具体的にイメージしながら、指導において必要なポイントを示していることが分かる。加えて、小出は、「子どもたちが興味を持ちやすいように、場を設定したり、教材・教具を工夫するのも、重要な援助の一つである。」(小出, 1981, p35) と述べている。

このように、小出は生活単元学習において、子どもたちが楽しむ姿をイメージし、興味関心を高める活動設定、場の設定、教材教具の工夫などが必要であることを示している。

②授業づくりのポイント 2: 繰り返し取り組み、見通しがもてる課題設定

生活単元学習の授業づくりのポイントとして小出は、単元計画時、主な活動がどのような活動となるか検討し、決定する必要があることを指摘している (小出, 1993)。その上で、多種多様な活動を計画するより、主な活動を数少なく計画し、繰り返すほうが、子どもの活動が主体的・自立的となり、発展的に展開すると述べている (小出, 1993)。

このように、学校生活や授業では、新たな取り組みばかりするのではなく、繰り返し取り組むことのできる課題設定を行うことが、主体的、自立的、自主的な子どもたちの姿につながることを指摘している。加えて、小出は「繰り返すことで、よりよく、より自主的に、できるようになる。なすことに見通しをもてるようになり、自分の力でできることが多くなり、より上手に、手際よくできるようになってくる」(小出, 1989, p16) と述べている。また、「見通しを持って活動できるようにするには、一連の活動を繰り返すことが必要」(小出, 1982, p66) とも述べている。以上より、繰り返しの活動の中で、見通しをもつ力を養えられれば、期待を高められ、次につながる学びとなることを示している。

③授業づくりのポイント 3: 子どもが工夫し、試行錯誤できる課題設定

小出は、生活単元学習では、子どもが教員の指示を待って活動する危険性を指摘している(小出, 1981)。しかし、生活単元学習の優れている点は、課題解決の学習である点であると示している(小出, 1981)。課題解決の学習について小出は、「課題解決への取組みの中で、子どもたちは、自分たちがこれまで身に着けている経験や知識や技能を生かして用いようとする。仲間の考えを聞いたり、一緒に考えたりもする。よいと思われる方法を、あれこれと試みるようなこともする。このようにして、過去の経験をもとに、知識や技能を応用し、仲間と力を合わせて課題に取り組み、課題を解決していく活動が重なり、積み重ねられていくことで、生き生きとした、ダイナミックな単元が生み出され、展開されていくのである。」(小出, 1981, p39)と述べている。

生活単元学習の活動では、興味関心を大切にし、繰り返し取り組める課題設定を通して、子どもが自主的・主体的に活動できることをねらいとする。しかし、ねらいを意識しすぎることによって、教員が子どもにさせる活動を増やしかねない。そのため、課題設定を見直し、課題解決の学習を取り入れることが、自主的・主体的な姿につながると言えるだろう。

(5) 小出の指導原理と授業づくりのポイントー先行研究に見られない点

課題1の小出の生活単元学習の授業づくりのポイントをまとめると、「1.興味関心をもって取り組むことのできる課題設定(場づくり・教材教具の工夫)」「2.繰り返し取り組み、見通しがもてる課題設定」「3.子どもが工夫し、試行錯誤できる課題設定」となる。

小出は、子どもたちの実態を把握し、自然な生活をベースにした学習を大切にし、主体的な姿がみられることを指向していた。これは、小出が知的障害のある子どもの教科学習を中心とした教育の限界性を認識する一方で、生活を中心とした教育の可能性を確信していたからだと考えられる。生活中心教育で大切にされている自然で実際的な生活は、子どもたちが登校し、着替えをする。朝の会が始められるように椅子の準備をして座る。そして、夏の天気の良い日には、みんなで水遊びをして、お昼になったらご飯を食べるといのように、教科別の時間割の生活ではなく、教科に分けない時間割の学校生活である。この学校生活を送ることこそが知的障害のある子どもにとって大切であり、そのために、興味関心や見通しといったポイントを大切にしていたと考えられる。また、小出が示した「3.子どもが工夫し、試行錯誤できる課題設定」は、教え込む発想ではなく、子どもたちが主体となって学ぶ中で、安心して失敗と成功を繰り返すことができることが意識されている。そして、失敗と成功という経験を通して、学びの幅を広げ、深めることが意識されていたと言える。つまり、小出は、試行錯誤をする経験は、学びを深めることにつながると考えていたのではないだろうか。この点は、当時の指導を特徴づけるポイントであり、その意義は大きいと考えられる。

2) 小出の生活単元学習の理論が踏襲された教育実践

教育実践において、小出の示す生活中心教育の理念をベースとした生活単元学習の授業

づくりのポイントは実践にどのように踏襲されていたのであろうか。小出が実践研究指導を行っていた信州大学教育学部附属養護学校の生活単元学習の実践を基に検討する。

(1) 信州大学教育学部附属養護学校の研究の概要

1976年度の研究テーマは「子どもたちが、意欲的に学習できるようにするためには、どのように指導すればよいか」(信州大学教育学部附属養護学校, 1976, p3)である。意欲を育むためには、レディネスにあった学習課題の設定、場づくりや子どもの行動を適切に受容、承認、称賛したりすることが必要であるとし、意欲的な学習活動を数多く経験することで、教材に対する興味を増進させ、学習の意欲を高め、さらに生活への意欲が育まれると示されている(信州大学教育学部附属養護学校, 1976)。研究テーマは、意欲的な学習を深めるために生活的な活動や生活実態に合わせるという小出の示す生活中心教育の方向性が踏襲されている。また、小出の示した生活単元学習の授業づくりのポイントであった「1.興味関心をもって取り組むことのできる課題設定(場づくり・教材教具の工夫)」が教育実践の柱となっている。

(2) 小学部生活単元「こいのぼり運動会」の単元のねらい

単元の要旨として、「本単元では、できるだけ子どもたち自身の手で運動会の計画をたてて練習や準備をし、みんなで楽しい運動会にするなかで運動能力も身につくようにしたい。」(信州大学教育学部附属養護学校, 1976, p37)と示されている。主な単元のねらいとして「①計画を立てたり、準備や練習をすすめて楽しい運動会ができるようにする」「②運動種目の練習がすすんでできるようにする」「③こいのぼり運動会の飾りを、みんなで楽しく作れるようにする」「④集団行動に参加できるようにする」「⑤運動会に家の人を招待することができるようにする」が示されている(信州大学教育学部附属養護学校, 1976, pp37-38.)。ねらいを見ると、楽しい運動会にするために、子どもたちが楽しみながら飾りを作ることが示されている。小出の示す「1.興味関心をもって取り組むことのできる課題設定(場づくり・教材教具の工夫)」は単元目標に大きく位置付けられている。一方で、みんなで取り組む活動やお家の人を招待する活動など、関わりを広げている点も示されており、子どもたちが集団として育つ姿も期待されている。

(3) 本時の指導

本時の指導は、全単元25時間中の第18時である。本時の主眼としては「こいのぼり運動会に、まつ組がやる種目の練習をして、的にボールをあてることや、大玉をころがすことがみんなで楽しくできるようにする。」(信州大学教育学部附属養護学校, 1976, p40)と示されている。まず、本時の授業の導入の「ボールで積み木くずしをする活動」において、積み木をめがけて投げる機会を設定している。ボールが当たって積み木が崩れ、大きな音が鳴るようにすることで、ボールをあてる面白さを味わい興味関心をもつことができる。2の学習活動である「ボール遊びについて話を聞く活動」では、本時の見通しをもて

るように、話を聞く機会が設定されている。その際、児童に対してかける言葉についても細かく記載されている。また、前時を振り返り、本時の意欲づけを行うなどの配慮も記載されている。見通しをつけた後、実際に的あての活動となる。3の学習活動である「的あての活動」においては、的あてを意欲的に行うことができるように、的を変えるなどの配慮が示されており、ここでも子どもたちの興味関心が意識されていることが分かる。また、児童により投げる距離を2mを基準に調整したり、投げる足を意識できるようにしたりすることが示されており、一人一人に合わせた支援を行っていることが分かる。特に、的あての活動を特徴づけているのは、子どもたちが試行錯誤できる機会が設定されている点であろう。初めは、導入時に使用したボールを使用するが、次の活動では、好きなボールを投げることになっている。投げるボールを変化させ、子どもたちが試行錯誤することができるように配慮されている。この点については、小出の示す「3. 子どもが工夫し、試行錯誤できる課題設定」が取り入れられていると考えられる。

(4) 試行錯誤することができる場面の振り返り

実践の実際と振り返りが、学級に在籍する対象児童を中心に記載されている(研究紀要には本名で記載されているため、本研究ではA児と置き換える)。まず、子どもたちが好きなボールを投げるのできる場面の教師の働きかけとして、「(まがの絵が描いてある的を出して自由にボールを選んで投げさせる) 1 A児、面白いがあるよ。なんだと思ふ?どのボールをあててもいいよ。ロボコンもあるよ。ほらあててみる!」と働きかけたことが記録されている。その働きかけに対し、A児は、「絵を見て「ハー」といって笑い手をたたいて喜ぶ。他の子どもとともに休むことなく、ドッジボールなどを9回ほど投げつける。なれるにつれてだんだんと、はやくしかも強く投げる。」と記録されている。

指導の実際から、A児は、的に描かれたまがに興味を持ち、意欲的にボールを投げていることが分かる。そして、試行錯誤できるように設定されたいろいろなボールを投げるのできる設定については、最初のチャームボールではなく、ドッジボールなどを9回ほど投げ、なれるにつれてだんだんと速く、強く投げるのできるようになったことが記録されている。このように試行錯誤できる機会を設定したことで、A児は同じチャームボールを投げるだけでなく、いろいろなボールを投げるのできるようになった。また、いろいろなボールであったにもかかわらず、速く、強く投げるのできるようになったのは、ボールを投げるという動作を般化することができるようになり、子どもたちの対応する力につながっていると考えられる。また、実践の振り返りとして、「いつものA児なら5分もしないうちにあきてしまって学習に参加できないが、今日のA児は人が違ったように熱中して『的あて遊び』に取り組んだ。子どもたちが興味を持ちやすい教材を工夫し、準備したことや、活動に変化を持たせたことが、よかったと思われる。」(信州大学教育学部附属養護学校、1976, p43)と述べられている。このように、教材教具を工夫したことが子どもたちの学

学習意欲を高めることにつながり、試行錯誤できる場面の設定が子どもたちの熱中する姿につながっていたことが示されている。つまり、試行錯誤できる活動は、対応する力を育むだけでなく、子どもたちの主体的な動きや集中につながるものであると考えられる。

本時の展開について確認すると、小出の示す3つのポイントが踏まえられたものになっている。一方で、本時の考察において、「興味をもてるようにするための教具の工夫や、活動に変化をもたせたことは実態からみて適切であったが、学習意欲をつけていく上から考えると、もう少し子どもへの要求を出し能力にあった抵抗を与えていくことが必要である。」(信州大学教育学部附属養護学校, 1976, p45) とあるように、子どもたちの興味関心をより高められるよう、実態に応じて課題の難易度を上げていく工夫や試行錯誤ができる学習が模索されている。

(5) 小出の指導原理と本教育実践

課題2の観点では、まず、信州大学教育学部附属養護学校の生活単元学習の実践は小出の示す生活単元学習の授業づくりのポイントが踏襲されていた。この教育実践の特に優れていた点は、小出の示す生活単元学習の授業づくりにおいて大切なポイントの「3. 子どもが工夫し、試行錯誤できる課題設定」が取り入れられていた点である。生活単元学習の中で、単にボール遊びを子どもたちにさせるのではなく、子どもたちが自主的・主体的に活動できることが重視されていた。そこでは、佐藤(2001)が明らかにした小出の「できる状況づくり」が踏襲されていた。その上で、本研究では、「できる状況づくり」には、試行錯誤できることも「できる状況づくり」に含まれることが示唆された。

次に、実践のねらいでは、周りの人との関わりに関するものが多いことが分かる。人との関わりについて、小出は、教育において大切にすべき基本的な欲求として、社会的相互性という人との肯定的あるいは親和的な関わりを求める欲求を挙げている(小出, 1980)。つまり、コミュニケーションを大切にした対話的な学びの重要性を認識し、実践されていたと考えられる。子どもたち同士や家族など周りの人との対話的な学びとして、友だちと一緒に取り組むというだけでなく、友だちの活動を見て真似ることができる活動であった。これは、言葉でより良い方法を伝え合うというのではなく、見て真似るといった知的障害のある子どもに応じた対話の形が取り入れられていたと考えられる。

4. 三木と小出の指導や授業づくりのポイントと知的障害教育の今日的課題

課題3になるが、三木と小出が共に大切にしていたのは、生活を中心とした教育である。そして、小出は三木と同様に、領域・教科を合わせた指導を重視していた。小出(1982)は、生活単元学習の指導の前提として、「生活単元学習に取り組む児童・生徒の活動は、いろいろな領域・教科の内容を学習するための活動ではない」(小出, 1982, p64)と示している。また、「生活単元学習の活動に取り組むと、結果的に、各教科等の内容も

習得されるのである」(小出, 2014, p78) と述べ、生活を通した子ども学びが各教科等の学びを充足するものとしている。この点について三木の論と比較してみる。

1で述べたように、三木は、知的障害のある子どもたちが生活で出会う事柄の学習であれば、教育の可能性を示していた。つまり、両者とも、知的障害のある子どもへの教科学習の限界性と生活を柱とした学習の可能性を示した上で、領域・教科を合わせた指導を大切にしていた。では、現在の知的障害教育において、三木や小出の論はどのように捉えられているであろうか。特別支援学校の学習指導要領の解説において、知的障害のある子どもの基本的な教育的対応として、「生活の課題に沿った多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるよう指導するとともに、よりよく生活を工夫していこうとする意欲が育つよう指導する」(文部科学省, 2018, p27) と示されている。この点については、現在の知的障害教育でも三木や小出が大切にしていた生活教育や生活中心教育の視点が受け継がれていると言える。また、領域・教科を合わせた指導においては、「児童生徒の学校での生活を基盤として、学習や生活の流れに即して学んでいくことが効果的である」(文部科学省, 2018, p30) とし、従来から生活単元学習などとして領域・教科を合わせた指導が行われてきていると示されている(文部科学省, 2018)。つまり、三木や小出が大切にしていた領域・教科を合わせた指導は今日の知的障害教育においても明確に位置づけられており、知的障害教育の主流となって受け継がれてきている。知的障害教育の歴史的な展開において、三木や小出の教育理念や教育実践は重要な意味をもったと言える。

次に、三木と小出が大切にしていた授業づくりのポイントを比較してみると共通点と相違点がある。共通点として、三木は、達成感を味わい、自信をつけられる指導を大切に、子どもたちの実態に応じて教材教具を工夫したり、子どもたちの興味関心をひいたりすることが重要であるとしていた。この点については、小出の生活単元学習の授業づくりのポイント「1. 興味関心をもって取り組むことのできる課題設定(場づくり・教材教具の工夫)」「2. 繰り返し取り組み、見通しがもてる課題設定」と共通している。このことから、知的障害教育の出発点は、子どもの実態を把握であり、興味関心をもち、意欲的に活動できるように教材教具の工夫していくことであると言える。

一方、相違点として、小出が生活単元学習の授業づくりのポイントとして「3. 子どもが工夫し、試行錯誤できる課題設定」を挙げていた点である。三木が示した授業づくりのポイントには、試行錯誤に関する言及は見られない。この点については、時代背景も大きく影響していると考えられる。三木が活躍した知的障害教育の創成期は、知的障害のある子どもの指導を模索し続けた時期であった(中村, 2019)。そのため、知的障害のある子どもは、色々なことができないから教える、学習の意欲がないから意欲を引き出すといった、知的障害の子どもはできないといった障害観があったと言える。しかし、小出が活躍した時代は、知的障害教育の創成期の様々な教育実践が蓄積されてきた時代であった。そ

して、知的障害教育に関する法整備や養護学校の義務制など、知的障害のある子どもたちの取り巻く環境が変わってきた。また、障害の重度化への対応が求められるようになり、指導方法においても従来のあり方を改める必要性が高まった（太田，2002）。そのような中で、知的障害のある子どもたちはできないといった障害観ではなく、このように指導すればできる、失敗することもあるが成功できた経験を積み重ねられるという、知的障害のある子どもたちはできるといった障害観へシフトチェンジしていったと考えられる。

小出が示した生活中心教育は、様々な批判や反省から捉え直されながら展開され、知的障害のある子どもはできないという障害観からできる障害観へとシフトチェンジした時代において、失敗や成功ができる機会も学習であると価値付けてきた。だからこそ、子どもたちに教え込み、失敗させない教育観ではなく、安心して失敗と成功を繰り返すことのできる教育観への転換ができたと考えられる。そして、その試行錯誤が、子どもたちの学びを般化させ、深めていくことにつながるのではないだろうか。加えて、実践の振り返りから、試行錯誤ができる場面では、対象児の意欲を育むことにつながったことが示されていた。つまり、試行錯誤が学びを深めるだけでなく、学ぶ意欲といった主体的な学びにつながることを示唆されている。また、三木の生活教育や小出が示した生活中心教育は生活単元学習をはじめとする領域・教科を合わせた指導において具現化されている。これは、教育現場において領域・教科を合わせた指導が認められ、受け継がれているからであろう。

しかしながら、今日の特別支援学校に関する学習指導要領の改訂ポイントとして提示されたのは、領域・教科を合わせた指導に加え、知的障害のある子どもへの各教科の指導となっている（文部科学省，2019）。つまり、今後の知的障害教育は生活中心教育を残しつつも、教科を中心とした教育へと移行していく可能性がある。その理由は、文部科学省は中央教育審議会が示した学習指導要領の方針として、各教科の目標や内容は小学校等の教科の目標や内容との連続性・関連性を整理することを挙げている（文部科学省，2019）からである。知的障害教育は、子どもの実態から指導する内容を検討し、目標設定を行い指導する生活中心教育が歴史的に展開されてきた。三木は過去の知的障害教育において教科学習の効果を中心に追求してきたことは失敗であったと指摘している（三木，1969）。また、小出も教科別に分けられた学校生活では、子どもは意欲的・自立的に取り組みにくいことを示している（小出，1993）。それだけに、三木や小出の生活中心教育の意義を捉え直し、知的障害教育の指導原理について検討されなければ、「生活か教科か」（全日本特殊教育連盟，1979，p32）というかつての知的障害教育の二分法の議論に後戻りする危険性がある。この二分法の議論に後戻りすると、知的障害教育が教科による教育を推し進めた結果、子どもたちの実態に合わせた水増し教育に陥った時代のように、生活中心教育の良さを見失ってしまう可能性がある。そうならないように、生活中心教育の意義を捉え直し、教科学習のあり方を検討することが今後の教育実践に求められるのではないだろうか。

引用文献

- 平田勝政 (2006) . 日本の障害児教育の歴史 藤本文朗・小川克正 (共編) 障害児教育学の現状・課題・将来 [改訂版] (pp. 33-43) 培風館
- 岩佐公紀 (2006) . 知的障害養護学校教育課程における教科の位置づけ: 都立青鳥養護学校に注目して 修士論文 (兵庫教育大学)
- 葛西一馬 (2021) . 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 星槎大学大学院紀要, 2 (2) , 30-54.
- 北沢清司 (2002) . 全日本特別支援教育連盟 (全特連) 設立 50 周年年表 全日本特別支援教育連盟 (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 (pp. 229-258) 川島書店
- 小出進 (1980) . 新しい生活単元学習の創造 小出進 (監修)・信州大学教育学部附属養護学校 (著) (pp. 1-36) 日本文化科学社
- 小出進 (1981) . 子どもの生活を生き生きとさせる生活単元学習 小出進 (責任編集)・千葉大学教育学部附属養護学校 (編著) 実践生活単元学習—どの子も生き生きとする学校生活づくり— (pp. 27-45) 学研
- 小出進 (1982) . 指導の計画と展開 小出進 (責任編集) 指導法 I 精神遅滞 (pp. 47-89) 日本文化科学社
- 小出進 (1989) . 生活単元学習と学校生活 小出進 (監修)・生活単元学習を考える会 (編著) 実践どの学級でもできる新生活単元学習 (pp. 9-20) 学研
- 小出進 (1993) . 講座 生活中心教育の方法 学研
- 小出進 (2002) . 巻頭言 全日本特別支援教育連盟 (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 (pp. i - ii) 川島書店
- 小出進 (2014) . 知的障害教育の本質—本人主体を支える 植草学園ブックス特別支援シリーズ 1 ジアース教育新社
- 三木安正 (1969) . 精神薄弱教育の研究 日本文化科学社
- 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) 開隆堂出版
- 文部科学省 (2019) . 特別支援学校学習指導要領改定のポイント. Retrieved from https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_1.pdf (2022年3月19日閲覧)
- 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
- 名古屋恒彦 (2002) . 知的障害教育における「教育課程 2 重構造論」の課題 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 1, 33-42.
- 名古屋恒彦 (2003) . 生活中心教育後退期の知的障害教育実践 岩手大学教育学部附属

- 教育実践総合センター研究紀要, 2, 7-21.
- 名古屋恒彦 (2004). 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 (2005). 生活中心教育後退期の知的障害教育実践 (Ⅱ) 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 4, 11-26.
- 名古屋恒彦 (2006). 生活中心教育後退期の知的障害教育実践 (Ⅲ) 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 5, 151-161.
- 名古屋恒彦 (2014). 小出進略年譜 小出進 (著) 知的障害教育の本質—本人主体を支える (pp. 348-356) ジアース教育新社
- 中村満紀男 (2002). 日本障害児教育史 戦後編 明石書店
- 大見川正治 (2002). 生活主義教育の模索 全日本特別支援教育連盟 (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 (pp. 14-22) 川島書店
- 大南英名 (2002). 1962 (昭和 37) 年度版学習指導要領 全日本特別支援教育連盟 (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 (pp. 193-198) 川島書店
- 太田俊己 (2002). 領域・教科を合わせた指導の確立と展開 全日本特別支援教育連盟 (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 (pp. 129-137) 川島書店
- 佐藤千恵 (2001). 知的障害教育における生活中心教育の変遷—小出進の生活中心教育論を中心に— 修士論文 (鳴門教育大学)
- 信州大学教育学部附属養護学校 (1976). 研究紀要第2集 子どもたちが意欲的に学習できるようにするために 信光社
- 山口薫・金子健 (2004). 特別支援教育の展望第3版 日本文化科学社
- 全日本特殊教育連盟 (1979). 日本の精神薄弱教育第2巻 日本文化科学社

Research paper

Educational principles of “life-centered education” in intellectual disability education
- Yasumasa Miki and Susumu Koide-

Kazuma Kasai

(Graduate School of Education, Seisa University)

Abstract

The purpose of this study is twofold. The first is to clarify the points of instruction and lesson planning that were important to Susumu Koide (1933–2014), who was an advocate of life-centered education in intellectual disability education. The second is to compare these points with those that Yasumasa Miki (1911–1984), who was active in the early days of education for intellectual disabilities, cherished. The method of study was examined in the literature. Results show that Susumu Koide’s key points in creating lessons for learning about daily life are “1. Setting tasks that can be tackled with interest (creating a place/devising teaching materials)” and “2. Clarifying the ‘setting’” and “3. Setting tasks that children can devise and manage through trial-and-error.” At the Shinshu University School of Education attached to the school for the disabled, in which Susumu Koide was an instructor, a practice was carried out incorporating points of creating lessons for life learning by Susumu Koide. A particularly excellent point was recognized in that activities were established that can be managed through trial-and-error.

Key words: Intellectual disability education, Life-centered education, Koide Susumu, Life learning, lesson planning