

# 知的障害特別支援学級の教育課程編成にかかわる基本方針について — 社会情勢の変化との関連 —

古屋 義博\*

## I. 問題と目的

### 1. 戦後の特殊学級の現状について

戦後間もない頃の特殊学級の状況について、文部省（1978）は次のように記している。

戦後当初の特殊学級の中には、能力別学級編制や能力別指導と関係深いものが少なくなかった。終戦後の社会的、経済的、文化的悪条件の下で発足した新制度の学校教育の諸条件は、極めて不備なものであった。

「二部授業」、「すし詰め学級」などの語で象徴される教育環境の悪条件は、学力低下の大きな要因となった。その学力低下への一つの効果的対応策として考えられたのが、能力別の学級編制や指導であった。能力別指導の体制下で生まれた特殊学級であれば、学力の低い児童生徒を対象に、学力の回復を意図する、いわゆる「促進学級」的性格をもつことになる。また、戦後当初の特殊学級には、障害種別の異なる児童生徒が混在する、いわゆる「混合学級」が、かなり多く含まれていた。したがって、特殊学級は、普通学級で指導困難な児童生徒を雑多に受け入れる場となる傾向があった。また、当時の社会的悪条件を背景に、学校における長期欠席対策や非行対策が重視され、それらの対策との関連で、特殊学級が存在したこともあった。（p. 382-383）

戦後間もない時期の特殊学級は、ここに指摘されているように「普通学級で指導困難な児童生徒を雑多に受け入れる場」であり、低い学力の回復を意図する促進学級的な性格が強かった。そのような性格であれば、自ずと各教科のレベルをただ下げて行う「水増し教育」への依存があったと推測される。その後間もなく、経験主義に基づく教育実践が「精神薄弱教育<sup>ママ</sup>独特の方法」として展開されたことを文部省（1978）は次のように記している。

精神薄弱教育<sup>ママ</sup>が目指した経験主義的教育は、精神薄弱者の现实生活に基盤を置こうとするもので、いわゆる生活主義的性格の強いものであった。すなわち、教育目標としては自立的な生活力の育成が大切にされ、教育内容については、その自立的な生活力の育成に必要なものが優先され、そして、指導の段階では学習活動の実生活化が意図された。特に中学校段階においては、職業教育との関係が密接で、教育即職業教育あるいは職業教育即教育のごとく考えられた。その結果、職業生活への適応が中心的目標とされ、労働的作業活動が学習活

---

\* 山梨大学教育人間科学部障害児教育講座

動として大きく位置づけられた。学校・学級を生産体制化する、いわゆる「学校工場方式」や現実の生産現場に教育の場を置くいわゆる「職場実習方式」は、昭和二十年代の中ごろから、既に試みられている精神薄弱教育独特の方法である。（p. 396-397）

昭和30年代になると、生活中心主義的な立場の広がりへの反動として、現場サイドからは「教育の計画化・教育内容の組織化」が、教育行政サイドからは「教育課程編成の基準となる養護学校学習指導要領の整備」が要請された。それまでの生活中心主義的な立場との妥協点として、知的障害教育について「各教科等による分類形式を採用しても、既存の各教科の概念にとらわれずに、精神薄弱教育にふさわしい教育内容を盛り込むこと。」そして「各教科等で教育内容を分類しても授業は教科別に進める必要はなく、各教科等の内容を合わせて行うことができること。」との合意形成がなされた経緯がある（文部省，1978）。それから間もなく「学校教育法施行規則一部改正（昭和37年6月1日文部省令第28号）」により、現在でいうところの「各教科等を合わせた指導<sup>註1</sup>」という表現の指導形態が登場することになった。各教科の枠組みをある一定程度は容認しつつも、実際の授業はこれまでのように各教科の枠組みにとらわれない生活中心主義的な立場を維持するという妥協の仕方であった。

## 2. 生活中心主義的な知的障害教育を強調する代表的な主張

しかし、「学校教育法施行規則一部改正（昭和37年6月1日文部省令第28号）」や「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）」が出ると、その妥協を支えていた了解事項は後退することになる。これまでの知的障害教育が全面的に否定していたはずの教科別指導が検討され、実施される動きが生じる。そのような動きを警戒する意見は多かった。主な指摘（三木，1964：山本，1967）を2件引用する。

○三木（1964）の記述について

すなわち、われわれは精薄児は知的機能において未分化であるから、その教育計画はインテグレートされたものでなければならないということを軽々しく口にしがちであるが、一般教育においてインテグレートといえ、問題解決的に学習を展開させるということを意味するのだということに注意しなければならない。これは高度の知的な働きを必要とする。日常の具体的経験から問題を抽出しある程度の類型化、抽象化を行ない、すでに経験して類型化、抽象化したものとの比較、弁別を行ない、ある見通しのもとに、あるものと結合させるなどの問題解決的な学習が、精薄児にはどの程度のレベルまで期待できるであろうか。精薄児にとっては、問題解決的な学習を展開させて行くというようなことははなはだ困難で、具体的な経験と具体的な経験とが偶然的な動機で結びつくというようなことにとどまる場合が多いのである。

そこで精薄児教育では問題解決的学習の展開の期待されない大広域コースというものが残される。それは言語や数などの道具を十分にもたないものに、外界の事象を処理させるには、どのような方法を用い、どの程度のところに限界をおくかということを考えさせることになる。

…略…

知的な働きの弱い彼らが求めようとしていないもの、また与えても消化できないものを無理やりに注入しようとしても、その結果は彼らをゆがめてしまうだけである。そういう点からも、まず「科目主義」的な教科学習は彼らには不適当な教育である。— にもかかわらず、こうした教育が過去において執拗にくりかえされてきたばかりでなく、現在もともすれば、そういう方向に進もうとするのである。— そこで、生活学習という旗印がかかげられたのであるが、その基礎理念はいまだ不明確であり、時には生活学習という名のもとに何も教育らしいことをしていないと非難されるものもでてきて、やはり「教科」をやらなくてはといわせる状態である。

○山本（1967）の記述について

精薄教育における生活単元による指導は、合科ということから取り上げられたのではなく、生活単元はなくてはならぬもの、そのために合科的な考え方を導入したに過ぎない。

…略…

教科として独立した指導計画が、精薄児にとって本当に効果的な場合があるならば、そのデータを示してもらいたいものだ。それも単に何か月で文字をいくつ覚えたとか、算数の計算力が一桁上がったというものではなく、精薄児が社会生活を営んで行くために、実際に効果があったことを実証し得るのであるか？

…略…

彼らがどうしても覚えなければならない、覚えなければ大変困った事態に直面するというシチュエーションを設定してこそ、はじめて彼らの血となり肉となるのである。

もう一つその前に、教師や親たちが、六年間を、あるいは三年間を無難に過ごして、顔付きが明るくなったとか、字が少し書けるようになったとかいう自慰的な効果のみにとらわれ、満足しているのではなく、将来、彼らの生活の中にしのび寄ってくるであろう、あらゆる障害を、乗り越えて社会生活を営み得るような強いバイタリティをもった精薄児を、何としてでも作り上げなければならない。何としてでも社会的沈黙物にしてはならないのだというモチベーションを教育者自身が確認しなければならない。

三木（1964）の主張は、知的障害児の発達特性を考えると教科別指導という立場による教育は彼らの発達を歪める、というものである。山本（1967）の主張は、教科別指導は教師や親の自慰的な行為であり、実際の社会を生きぬくバイタリティを育めない、というものである。知的障害という発達特性を踏まえれば、生活中心主義的な立場から教育課程を編成するという基本方針には合理性があると筆者は考える。

しかし、この基本方針が通用し得た時代と現代とは社会情勢が異なる。本稿では、変化する社会情勢の影響をより強く受けているであろう知的障害特別支援学級を主に想定して、生活中心主義であろうと教科別指導であろうといずれにせよ、教育課程編成の基本方針を立てることそのものの難しさについて検討を行うことが目的である。

## Ⅱ. 特別支援学級在籍者の実態の変化について

### 1. 平成10年頃までの状況について

小・中学校の全在籍者に占める特殊学級（特別支援学級）在籍者の割合の年次推移を図1に示す。戦後、量的な拡大がなされ、特殊学級在籍者の割合は上昇する。

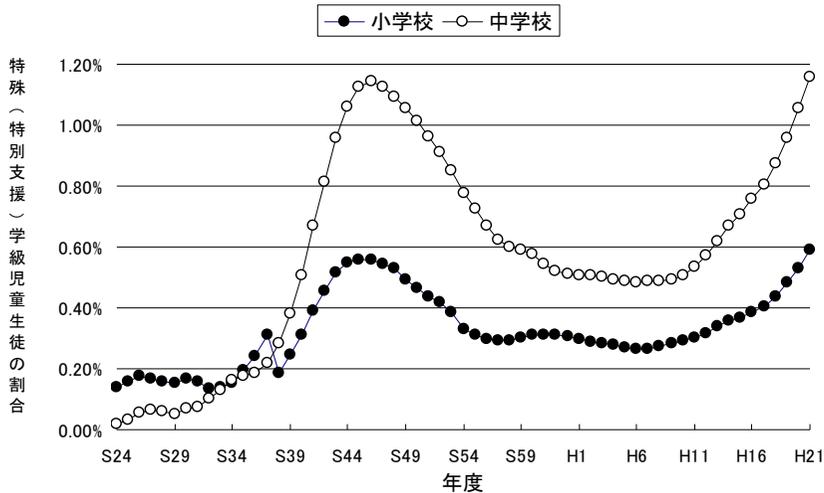


図1 小・中学校全在籍者に占める特殊学級（特別支援学級）在籍者の割合の年次推移

※文部科学省『学校基本調査（年次統計）』より作成

その後の昭和45年頃から低下に転じる。低下の理由について、文部省（1976）は「①知能水準が境界線段階にあるような、障害の程度の軽い児童生徒については、できる限り、普通学級で指導しようとする気運が出てきたこと、②養護学校が拡充してきたことで、比較的障害の程度の重い児童生徒は養護学校で指導されるようになってきたこと、などが考えられる。」と述べている。この頃、このような政策の影響を受けて、特殊学級に在籍する児童生徒の障害はあくまでも軽度中心となり、障害の程度の差は小さくなった。

義務教育対象年齢の子ども全数を母数とした就学猶予・免除者の割合の年次推移を図2に示す。戦後、急激に就学猶予・免除者の割合は低下するものの、昭和30年代には低下は緩やかになり、昭和40年代前半は横ばいである。障害が重度の子どもは昭和40年代半ばまでは教育の対象となっていなかった。もちろん、特殊学級への在籍もわずかであったと考えられる。

よって、昭和40年代から次の局面に入る平成10年頃までの間、特殊学級在籍者の障害の程度はあくまでも軽度中心、あるいは現在に比べて障害の多様化の度合いが小さかった。そのため、生活中心主義的な立場からでも、別の立場からでも、一定の基本方針に基づき、一つの学級として一貫した教育課程が編成しやすかったと考えられる。

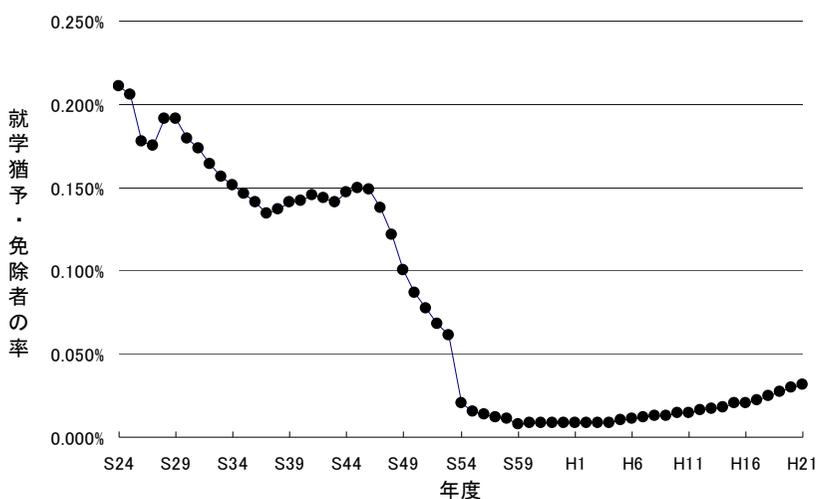


図2 義務教育対象年齢の子ども全数を母数とした就学猶予・免除者の割合の年次推移  
※文部科学省『学校基本調査（年次統計）』より作成

## 2. 平成10年頃からの状況について

平成10年頃から特殊学級在籍者の割合は増加に転じる。この頃から、従来の特殊教育の枠組みに関する抜本的な見直しが始まっている。その一つの結実は、文部科学省による平成13年1月公表の「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」であり、今の「特別支援教育」の青写真が示された。これまでの障害区分や程度に応じた教育から、一人一人の教育的ニーズに個別に対応していこうという気運が高まる。あるいはこれまで特殊教育の対象ではなかったLDやADHDなどの発達障害の児童生徒や、学習や生活上に何らかの困難を感じている児童生徒も特殊教育（あるいは特別支援教育）の対象にしていこうという方向性が広く共有され始めた。

その気運の延長線上で、平成14年に学校教育法施行令が大改正された。盲・聾・養護学校の就学基準はそれまで医学モデル的な発想に偏っていたが、社会モデル的な発想がそこに加わった。換言すれば、大幅な弾力化が行われた。盲・聾・養護学校の就学基準の改正に伴い、特殊学級在籍者の障害の程度の目安も弾力化された。本来は盲・聾・養護学校に在籍すべき（比較的重度の）障害のある子どもも例外的に小・中学校への就学を認める「認定就学者制度」が動き始める。小・中学校全児童生徒に占める認定就学者の割合の年次推移を図3に示す。急激な増加傾向であり、小・中学校の主に特別支援学級に障害の比較的重度の児童生徒が在籍することが多くなった。

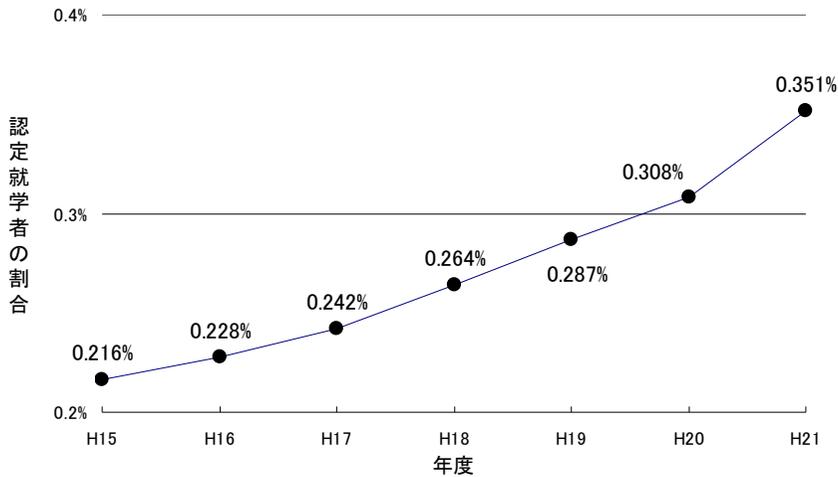


図3 小・中学校全児童生徒に占める認定就学者の割合の年次推移

※特別支援教育の在り方に関する特別委員会「論点整理」平成22年12月24日/参考資料15『認定就学者数等及び就学指導委員会等に関する実態調査の結果について』および文部科学省『学校基本調査（年次統計）』を用いて作成

平成13年1月公表の「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」が示した青写真を具体化する方略の提案として、平成15年3月に文部科学省は「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」を発表した。特殊学級（特別支援学級）にかかわり、弾力的な運用を以下のように積極的に進める方向性が提案された。

特殊学級は、盲・聾・養護学校の対象でない比較的障害の軽い児童生徒に対して適切な教育を行う場として設けられたが、この特殊学級については、特定の児童生徒に対する専門的な指導が可能であるという点を評価する意見がある一方で、その在り方については検討すべき点があるとする指摘もある。例えば、①障害のない児童生徒との交流の重要性に鑑み多くの時間を交流学習にあて通常の学級に在籍する児童生徒と共に学習する機会を設けている実態を踏まえれば、必ずしも、固定式の教育の場を設ける必要はないのではないか、②障害のある児童生徒の発達や障害等について専門的な知識や技能を有する特殊学級の担当教員は、小・中学校において重要な役割を担うべき者であり、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の教育のためにはもちろん、関係機関との連絡・調整役となるコーディネーター役として活用されるべきではないか、③特殊学級に蓄積された指導上の知識及び経験並びに設備及び機器は、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の指導にも広く活かされるべきであり、特定の児童生徒のみの特別の場として位置付けることは適当ではない、というものである。このような指摘を踏まえ、特殊教育の中で培われた資源を有効に活用してより質の高い教育的支援を行うということを念頭に特別支援教育の在り方を考えていく中で、特殊学級の在り方を検討することが必要である。（第4章3（3）より引用）

これまでの特殊教育の見直しや就学基準の弾力化、特殊学級（特別支援学級）の弾力的な運用など、これら一連の動きの中で、特殊学級（特別支援学級）在籍者の割合は急増している。この現象は、かつてのような軽度障害の在籍者が量的に増えたということではな

い。認定就学者をはじめ、障害が比較的重度の在籍者も多くなっている。特別支援教育への転換という政策により、昭和40年代に生じた「知能水準が境界線段階にあるような、障害の程度の軽い児童生徒については、できる限り、普通学級で指導しようとする（文部省、1976）」とは逆の気運が生じている。障害の多様化も進行している。一つの学級として全ての児童生徒に対して同一の指導目標や内容に基づく授業を行うこと、あるいはそれらの授業を支える教育課程編成の基本方針を立てることも難しい現状になってきていると考えられる。

### 3. 最近の動向について

障害者基本法改正（平成16年）などを踏まえた学習指導要領改正（平成21年）により「交流及び共同学習」が強調された。そのため、通常の学級に児童生徒が五月雨式に出向くことが多くなり、学級の構成員がなかなか一定しない。そのことが、授業や教育課程編成にかかわる、先述した難しさに拍車をかける。

平成19年の特別支援教育の開始に伴い、人的整備がなされて、「特別支援教育支援員」やその不足を補う意味か「特別支援教育学生支援員」も配置され、小・中学校などに教諭以外の大人が多く配置された。一つの学級で複数の大人を抱えることにより、「学級」でありながら、実際は各教科の補充的な指導に傾斜した小集団あるいは個別式の授業の集合体のような教室を生み出しやすい状況になっている<sup>註2</sup>。

「特殊教育から特別支援教育へ」と法令上の転換を果たした平成18年6月の学校教育法改正時に参議院で、「特別支援学級の弾力的な運用を促す」ための附帯決議（第8項）が次のようになされた。それにより、いわゆる固定式の特別支援学級に通常の学級の子どもを受け入れることが促される。このことにより、その特別支援学級で各時間帯に学ぶ児童生徒の入れ替わりはさらに多くなる。

障害者基本法に基づき、障害のある子どもとない子どもの交流及び共同学習を更に積極的に進めること。また、特別支援学級に関しては、対象となる子どもの増加、教育の困難性などに十分配慮した施設設備に努めるとともに、特別支援教室にできるだけ早く移行するよう十分に検討を行うこと。

このように、一つの学級として全ての児童生徒に対して同一の指導目標や内容に基づく授業や、それらの授業を支える教育課程編成の基本方針を立てることがますます難しい状況になっているといえる。

### Ⅲ. 産業構造の変化について

中学校特別支援学級在籍者の卒業後の進路別人数と中学新卒者の求人倍率の年次推移を図4に、中学校特別支援学級在籍者の卒業後の進路（割合）を図5に示す。

中学新卒者の求人倍率は平成4年をピークに下降して、その後はわずかな変動をしながら低い水準で推移している。産業構造や経済にかかわる情勢の変化による。その間、中学校特別支援学級在籍者の高校進学率にほとんど変化はなく、統計上は求人倍率の下降分が特別支援学校進学者の増加で吸収されている。現在のところ統計上、中学校特別支援学級には高校進学希望者1/3と特別支援学校進学希望者2/3とが混在しており、前者向けに各教科の補充的な指導をするにしても、後者向けに生活中心主義的な指導をするにしても、教育課程をどのような基本方針で編成するかは現実的に難しい状況にあるといえる。

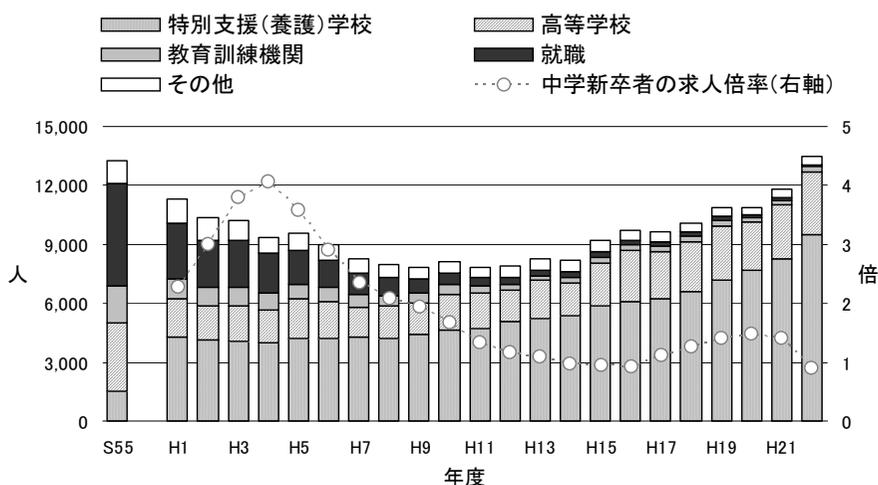


図4 中学校の特殊学級（特別支援学級）卒業者の進路別人数等の年次推移

※文部科学省『学校基本調査（年次統計）』および厚生労働省の労働統計『高校・中学新卒者の求人・求職状況—参考資料：高校・中学新卒者の求人・求職状況の推移』より作成

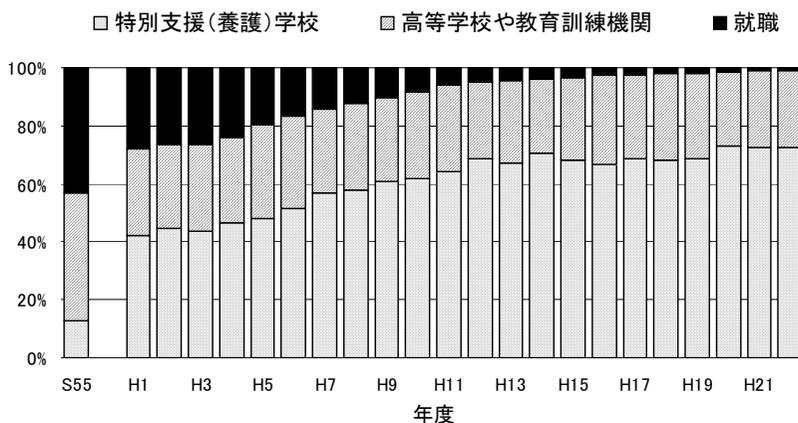


図5 中学校の特殊学級（特別支援学級）卒業者の進路別人数比率の年次推移

※文部科学省『学校基本調査（年次統計）』より作成

#### IV. 高校入試制度の変更について

教育にかかわるさまざまな事項の見直しが政策的に続けられ、高校教育および高校入試の見直しも進行している。その流れの中で、ある自治体が近年、高校入試の方法を変更した<sup>註3</sup>。一部の例外をのぞき、学区という縛りを前提にした高校入試から、その学区を完全に撤廃して、どの地域からも志望する高校を、中学生を主とする前期中等教育卒業（予定）者が自由に受験できる方法にした。

その変更直前と直後の高校入試の各校・学科やコースの倍率の変化と、各校・学科やコースの偏差値との関係を図6に示す。両者には中程度の負の相関（ $r=-0.39$ ）が認められる。偏差値が高いほど入試の倍率は低下し、偏差値が低いほど入試の倍率は上昇している。学区の縛りが外れて中学生を主とする前期中等教育卒業（予定）者の高校選択の自由度が増したことで、結果的に、合格の安全性が強く考慮されるようになった。多くの中学生の場合、自身の学力や成績と照らし合わせて、より確実に合格できそうな高校選びとなったといえる。そのため、中位およびそれ以下の高校に受験生が多く集まり、結果的にそれらの高校への入学が以前よりも難しくなった。

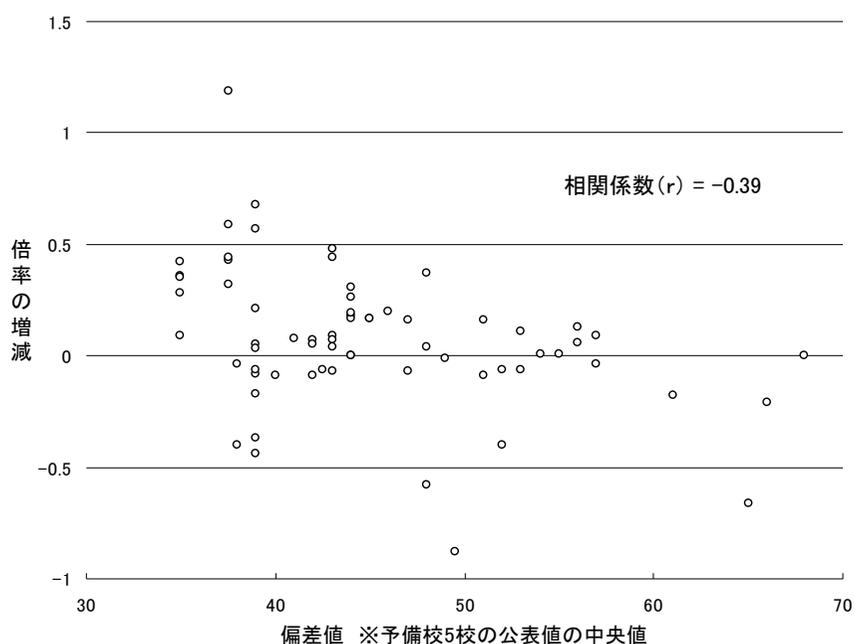


図6 高校偏差値と高校入試制度の変更に伴う高校入試倍率の変化との相関関係

※ある自治体の教育委員会が公表する『高校入試倍率』およびある予備校5校が公表する『高校偏差値』より作成

中学校の特別支援学級に在籍する生徒が高校への進学を希望した際に、高校入試対策に

投入せざるを得ないエネルギーはこれまでよりも増加する。各教科の筆記試験でより高い点数をとるための、水増し的な教科別指導の時間がより多くなる。先に引用した三木（1964）や山本（1967）が抱いていた懸念が現実となる構図である。一方で、生活中心主義的な立場で教育課程を編成する方がよい生徒も混在するかもしれない。そのような状況下で、生活中心主義的な立場であろうと、教科別指導中心の立場であろうと、一定の基本方針で教育課程を編成することはますます難しくなっている。

## V. おわりに

以上、3つの視点から、知的障害特別支援学級を主に想定して、生活中心主義であろうと、教科別指導であろうと、教育課程編成の基本方針を立てることそのものが難しくなっている現状を指摘した。ただ、教育課程編成は担任教諭の創意工夫に委ねられるという基本を最後に確認したい。

教育課程の編成は、学習指導要領に「各学校においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの章以下に示すところに従い、児童の人間として調和のとれた育成を目指し、地域や学校の実態及び児童の心身の発達の段階や特性を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする。

（『小学校学習指導要領』第1章の冒頭より引用。他の学校種別の学習指導要領も同様の記述。）と記されている。教育課程は「児童生徒」「地域」「学校」という3つの変数に基づき編成される。社会情勢の変化に連動してその3つの変数も変化する。かつての「精神薄弱教育独特の方法（文部省、1978）」としての生活中心主義的な立場とは異なる、教師や親の自慰的な行為と揶揄（山本、1967）されたような教科別指導という立場とももちろん異なる、教育課程編成の新たな基本方針を、当事者である特別支援学級の教諭らは提案しなければならない時であると考えられる。

註1：「各教科等を合わせた指導」という日本語表現について

歴史的な文脈上、「各教科等を合わせた指導」は「各教科等に分けられない指導」あるいは「各教科等の枠組みに依存しない指導」である。「各教科等を合わせた指導」との日本語表現には明らかに論理的な欠陥がある。山本（1977）は、「現場や研究者の実践的な積み上げを、教科中心的に歪めて編成されつつあった中で、わずかに苦肉の策として、合科・統合という文字を捜し」出したというのが暗黙の了解であると述べている。

註2：「個別式の授業の集合体」のような「学級」の是非について

このことについては、すでに別（古屋・岡・広瀬、2006）に論じたが、その後の社会情勢の変化を踏まえた再検討が必要と考えている。

註3：「高校入試」の在り方について

高校入試の変更の意図やその後の成果や課題については、本稿の目的あるいは現在の大きな教育課題である「高校での特別支援教育」との関連が強いので、別に論じたい。

## 文献

- 1) 古屋義博・岡輝彦・広瀬信雄（2006）政策としての特別支援教育に関する多くの疑問－特殊教育から特別支援教育への移行期の中で－. 教育実践学研究（山梨大学教育人間科学部附属教育実践センター研究紀要），11，51-74.
- 2) 三木安正（1964）精薄児教育における教科. 精神薄弱児研究，68，10-13.
- 3) 文部省（1978）特殊教育百年史. 東洋館出版.
- 4) 山本普（1977）精神薄弱教育における「作業」. 精神薄弱児研究，230，23-25.
- 5) 山本普（1967）東京都公立特殊学校・特殊学級教育課程指導書（精薄）その批判. 精神薄弱児研究，105，22-25.