

## 「生活科」における「精神薄弱児」教育観と教科概念

西 信 高\*

---

Nobutaka NISHI  
The View of the Education for the Mentally  
Handicapped and the Concept  
of the Course “Life”

---

**Abstract :** In 1971 the course “Life” was added in the education for the mentally handicapped. Since the beginning of the public education, education has been framed by the demands of the economic world. Especially after 1960's this tendency has been conspicuous. In such situation the aim of the education for the mentally handicapped is taken at the social self-independence. Children who can not satisfy the aim have been shut out of the school education. Recently the number of severely handicapped children is increasing in special schools, and therefore the course “Life” was added as a means to let them approach the aim. For “life” does not have the view to guarantee the development of the children, “life” can not help including various inconsistencies in it. In this case the meaning of “life” is only the temporary title gathering some courses. Considering “life” as a course confuses the concept of the course. This confusion can not be avoidable in reducing the substance of the education for the mentally handicapped.

### はじめに

1971年度に、特殊教育諸学校小学部学習指導要領（以下指導要領）が改定された。その後、改定は72・73年度の中学部・高等部と続いたが、そのなかで、精神薄弱養護学校においては、社会・理科・家庭の3教科が廃止され、かわって生活科が新設された。生活科に対する関係者の反応は、「養護・訓練」ほど衝撃的ではなく比較的穏やかなものであった。それは、すでに現場では合科・統合が実施されており、別段目新しい内容でないと思われたいことによる。

文部省がいきおいこんで提示した「養護・訓練」について、一時の盛んな論議が下火になるなかで、74年11月、文部省は「生活科指導の手引」（以下「手引」）を発行した。特殊教育教科調査官が指導にあたり、「具体的な教育の場における実践のための資料の1つとして」作成されているが、指導要領の具体的規定として、現場への大きな影響力をもつものといえる。

筆者は、この「手引」を一読して失望を禁じえなかった。

ここに展開される内容は、過去100年の教育活動のな

かで実践をとおして練りあげられてきた諸成果を反映させることなく、むしろ逆行した形で極めて安易に構成された教育の姿を示すものである。

「精神薄弱児」とよばれる子どもの教育が、そのなかみまで「能力に応じて」薄められ弱められてはならないことは論をまたない。しかし、「手引」は、科学的に厳密な検証を経ずして、言葉を強めれば「適当に」生活科を新設したことを疑わせる文章表現が少なからずみられるのである。

小論においては、「手引」に示される諸論点間の内的矛盾の指摘、およびその不可避性を生来する障害児教育観を概括的に論ずる。

「生活教育」におけるをはじめとする「生活」概念の歴史的展開、および障害児教育との関連でみた今日的課題については別稿にゆずる。以下にみるとおり、「生活科」が意味する「生活」の内容は、それらとは異質のものであって、さしあたって独立に論じることが可能と考えられるからであり、かつ、「生活科」は今後発展させられるべき性質のものでなく、むしろ廃止すべきものとしていわば差し戻し審議を要すると考えるからである。

\* 島根大学教育学部障害児研究室

ちえおくれ児の教育においては特に、能力主義を基調とする社会効用論的「処遇」が極めて明確な形をとって現われる。

上部構造としての教育が、下部構造としての経済の論理に規定されることは、学制公布以来わが国公教育の歴史も示している。障害児教育が大きく注目され、その「振興」が喧伝されたのも、基本的には、60年代にはじまる高度経済成長政策のもとでの人的能力開発政策の末端に位置づけられたことに起因する。

60年代における財界の教育要求の一端を次にみる。

「従来、教育訓練にかんする経費は經常費的にとりあつかわれてきたが、それは元来国家的発展の見地からすれば、保険的性格のもの、すなわち、人にたいする投資として考えるべきである。」(経済審議会「所得倍増計画にともなう長期教育計画報告」1960年)

「心身障害児童生徒についても、その障害に応ずる教育を行えば、埋もれた能力が発見され、その能力に応じて人的能力の開発に貢献することができるので、特殊教育とくにそこで行われる職業教育の積極的な振興を図ることが必要である。」(同「人的能力政策に関する答申」1963年)

教育行政はこの意向をうけて、同様の教育政策を掲げる。

学制公布90年にあたり、100%に近い義務教育就学率を誇りながら1962年に文部省がまとめた白書、「日本の成長と教育——教育の展開と経済の発達」において、その後の方針を次のように述べている。

「経済の成長を促進するための強力な手段として、教育の効果を具体的に検証し、将来の教育施策を考える際の立場とその方向を見いだしたい。」

当時の特殊教育課長は、一連の発言のなかでこの方針を具体化している。

「(精薄児は)自ら進んでよりよき社会の形成者となることは自ら限界があり、自ら成しうる道は他人と社会の厄介になるのではなく、自分のことは自分で始末し、社会的に自立ができるということである。この限界をはっきりと見つめるところに精薄教育の本質がある。……(そうすることによって)社会のお荷物にならないという意味で消極的ではあるが確かに社会と国家のためになるのである」<sup>1)</sup>

「特殊教育の目標は社会的自立を達成できる人間の育成」<sup>2)</sup>に求められ、「社会的自立は職業に従事すること」<sup>2)</sup>が前提となり、その目標に照らして、「全精神薄弱児……のうち、教育不可能の段階(知能指数45以下)を除いた教育可能な児童生徒……が義務教育段階における精神薄弱教育の該当者」<sup>3)</sup>とされる。

合科・統合、教科教育からの切り捨ては上記からひきだされた一掃結である。そして、そのことは学校教育法

によって、法的にも明示される。

養護学校は、「……幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施し、あわせてその欠陥を補うために必要な知識技能を授けることを目的とする。」(第71条)

「欠陥」をもつ障害児と「普通児」との間には、準ずる者と準じられる者として、すでに対等平等の共通の基盤はなく、障害児は劣等児として、目的・内容・方法において、特殊な、「普通」教育と対置された「特殊教育」を受けることになる。

この目的に沿って、合科・統合の特例を規定し(同73条の10)、また、「普通」教育における技術・家庭科を、「精神薄弱者を教育する場合は職業・家庭とする」とかえたり、外国語について、「精神薄弱者を教育する場合は除く」ことができるとする。

「生活科」は、結局、この流れのなかに位置づけられて登場したものである。

生活科の目標は「日常の生活習慣を確立し、集団生活への参加に必要な態度や技能を身につけ、社会や自然のしくみやはたらきなどについて理解をもたせ、社会自立のための基礎的能力と態度を養う」となっている。

この他、指導要領では、「積極的社会参加」「社会への貢献」「社会的自立」「社会適応」といったことばの使用頻度は実に高い。

## II 社会効用論に立脚する「生活科」の限界と矛盾

生活科は、このように、ちえおくれ児教育の究極目標を社会的自立におき、その目標への接近方策として新設されてきた。

それゆえ、「生活」のねらいが、「児童がその生活を向上させ、かつ豊かにしていくことにあることを意味している」との主張も、題目的で説得力に欠け、事実別のところでは「学習指導要領資料で示されている内容を見る限りでは、いわゆる「しつけ的」な内容が多く、生活に積極的に取り組む意欲や態度に関する内容が乏しいという感じを受けるかもしれない」と後退し、そして、「生活」と各教科以外の領域との内容上の関連についてふれたところでは、「『生活』と道徳との内容上の関連は、極めて密接である」と述べている。

ちえおくれ児を一個の人格として「普通児」と対等に位置づけ、その発達を保障するために必要かつ適切な教育課程を構成する立場に立たず、一途に社会的「お荷物」からの脱却を指向する観点からアプローチするとき、確固とした理論構築の困難性は必然的である。生活科の目標およびそれに規定された内容の合理化の作業は不可避免的に非科学的論理展開を要求する。

生活科を一教科としたことについて次のような説明を加えている。

「教科とは、学問や技芸の体系で組織されたものであるという従来の教科の概念からすれば、教科の対立概念でさえあった『生活』を、教科として位置づけ、既存の教科と並列することは論理的ではないかもしれない。しかし、精神薄弱教育においては、旧学習指導要領が編成された頃より、伝統的な教科の概念を変容させ、精神薄弱教育にふさわしい教科の概念を確立することに努力がはらわれてきた。その結果、今日の精神薄弱教育においては、教科の概念を『教育内容を組織する単位』ぐらいに考えるほうが、現状に即しているといえるようになっている。」

そして、「旧学習指導要領や同解説書などで、領域を統合したり、各教科の内容を合わせて授業を行うことの必要が説かれ、このような形態による授業に関する多くの実践的研究が積み重ねられてきたが、「既存の各教科の内容を単に、並列的、機械的に合わせても、望ましい授業内容の構成はできず、「望ましい形態に各教科の内容を合わせるためには、児童の生活と密接に関係する内容を中心に置かなければならないことが確認され」「そこで、各教科の内容を合わせる際の中心教科とするために、もしくは、各教科に内容を分けない際の中心的内容とするために、『生活』を設ける必要性が認められたのである」と、新設の根拠を述べている。社会効用論が貫徹される「現状」に即することを第一義的課題とし、「論理的ではないかもしれないが「ぐらゐに考える」と、平然と記述する姿勢に対する批判はあくとしても、この教科の概念なるものが、決して深い検討を経たものでないことをうかがわせるに十分な文章である。同様の文章表現は各所に頻出する。

次に生活科の内容について以下にみる。

「生活」の内容は、低学年9、中10、高11の領域に区分される。

このように「まとめられたのは、内容を整理するために便宜的に行ったもので、指導の段階では、この区分にこだわる必要はない。」「『生活』の内容の多くは、実際の生活活動を通して指導すべきものであるが、その生活活動は未分化な多種多様の内容によって構成されている。したがって、『生活』の内容は必ずしも各領域に区分されることなしに指導されることになる。」たとえば「公共の施設・機関の利用を通して、それに関するきまりを理解させようとするれば、『公共の施設』と『きまり』の各内容を、それぞれ同時に指導することになるであろう。実際には、もっと多くの内容が同時に指導されることが多いはずである」

そのため、実際に指導計画をたてるにあたっては、

表1

「低学年」	「中学年」	「高学年」
1 基本的生活習慣	1 基本的生活習慣	1 基本的生活習慣
2 健康・安全	2 健康・安全	2 健康・安全
3 遊び	3 遊び	3 遊び
4 交際	4 交際	4 交際
5 手伝い・仕事・役割	5 役割	5 役割
6 きまり	6 手伝い・仕事	6 手伝い・仕事
7 金銭	7 きまり	7 きまり
8 自然	8 金銭	8 金銭
9 社会のしくみ・公共の施設	9 自然	9 自然
	10 社会のしくみ・公共の施設	10 社会のしくみ
		11 公共の施設

「地域、学校、学級、児童などの実態に即応した内容の具体化を行えばよいわけである。」

指導要領を一応の基準にとどめ、実践段階では現場の創意工夫に期待するかの記述である。しかし、両者が有機的に結合する条件には、まずその基準が、子どもの発達のみちすじを正しくおさえたいうで、的確な、科学的なうらづけをもった指導方針に支えられていることがまずなければならない。区分の根拠および相互連関は漠然とさせたまま、項目のみを一方的に現場に押しつけるとき、混乱は必至である。

このことは、各学年段階に内容を示したことに関連して、「いずれか1つの学年段階で示されている内容であっても、全学年段階を通して指導しなければならないものについては、段階的、継続的な指導ができるように、内容を更に具体化しなければならない」としたり、同一表現の内容であっても子どもの実態に合わせて指導内容を変化させるべきとしながら、「結局は、場合によっては、学年段階別区分にとらわれずに、個々の児童の発達段階に適合する内容を、『生活』の内容全体の中から選択し、指導することが必要となる。内容の学年段階別区分は固定的に考える必要はない。内容の学年段階別区分については、むしろ、発達段階別区分ということに置き換えて考えた方が実際のともいえよう」としている。

料理の手を加えず、材料だけをそのまま食卓に準備した形であり、現場は、目的地を示されるのみの海図なき航海への船出を強いられる。

あれほどの混乱を招き、「いまだ、……内容のとらえ方が流動的であり、一定しない」「養護・訓練」と同じ道を歩まないという保証はない。

「全教育内容の中で中核的な位置にある」と強調しても、一方では『生活』の内容は厳密には未分化な点が多<sup>い</sup>いと認めざるを得ない。「生活」の内容が「未分化」なのではなく、生活科設定に参画した者の、教育活動の構造化の到達段階が未分化であるといいかえるべきである。補足、修正、注釈がくりかえされるなかで、ついに注意深く読むほどに生活科の把握の困難度が増大する結果となる。

『生活』の内容は、『生活』以外の教科別の学習や、特別活動のような領域学習で指導されることも少なくない。『生活』という教育の内容が、それ以外の他の教科の教科別の学習や領域別の学習で指導される、という言い方は論理的には矛盾があるから、{「生活」の内容}と言わずに、{「生活」の内容と密接な関連のある内容}というように言い換えたほうがよいかも<sup>し</sup>れない。例えば『生活』の中の『交際』の内容は、国語の教科別の学習で扱われる内容と、『金銭』の内容は、算数の教科別の学習で扱われる内容と、『遊び』の内容は、体育や音楽の教科別の学習で扱われる遊戯的内容と、それぞれ区別しがたいほど密接な関連がある。『生活』の中の『役割』の内容と、特別活動の領域別の学習で扱われる内容との関係についても同様である。」

第一の傍点部分は、生活科の他の教科からの独立性あるいは独自性を無理にひきださんがために、文章表現のレベルにおいてつじつまを合わせようとしている。真摯な相互連関の追求の姿はない。第二の傍点部分は、「遊び」の発達保障上の意義に関するこれまでの実践的研究の成果に学ぶことなく、「遊戯的内容」への矮小化へおちこむ危険を孕むものである。

『生活』の内容自体は、社会、理科、家庭などの従来の各教科が単位となって構成されている。いわゆる『社会・理科・家庭・保健体育』の単なる連合体ではないが、『生活』の内容を<sup>5)</sup>発展させ、高めていけば、その内容の一部は、社会、理科、家庭などの各教科の内容に分化していく。したがって、小学部における生活の内容の多くは、中学部における社会、理科、保健体育、職業・家庭の各教科の内容に<sup>5)</sup>発展的に分化するが、一部は、国語、数学などの他の教科や、各教科以外の領域の内容へも<sup>5)</sup>発展的に移行すると考えられる」としながら、「生活単元学習や日常生活の指導の内容を、つねに『生活』の内容のみで構成するということは、生活単元学習や日常生活の指導の本来的性格から考えれば、望ましいことではない。生活単元学習や日常生活の指導で行われる他の教科や領域の内容の指導は、あくまでも、『生活』の内容を指導する上で不可欠の指導であり、『生活』の内容の指導そのものであるという考え方に基づいて、生活単元学習や日常生活の指導の内容を『生活』の内容で構成

するということであるならば問題はない」とされる。

一方で、「生活」が発展すれば教科へ分化し移行するのに対し、他方では、教科は「生活」の内容を指導するうえで不可欠であったり、「生活」の内容の指導そのものであったりする。

### III 「教科」概念の検討

以上にもるように、生活科の検討にあたっては、単に「生活」概念のみならず、発達段階と発達課題、生活単元学習等指導形態との関連、「遊び」の教育的意義、道徳教育、あるいは各領域の内容個々に関する検討をはじめ、<sup>5)</sup>ちえ遅れ児教育の全般にわたるアプローチが必要となるが、最後に、そうした課題の一つである「教科」について若干ふれて、本稿をおわる。

生活科の導入は、70年10月の「盲学校聾学校および養護学校の教育課程の改善について」（教育課程審議会 答申）にはじまる。

「小学部においては、2才から6才程度の児童が大部分を占めている状態にかんがみ、児童の精神発達の度合いに即応するように教科の分類について改めることとし、日常生活に『算数』、情操を深め表現力を養うための『音楽』および『図画工作』が身体機能の発達や体力の向上を図るための『体育』のほか、身辺生活の確立と処理、集団への参加などの能力を養うための新しい教科を設け」たのである。

旧指導要領の策定段階においても、これら「<sup>5)</sup>重度」ちえおくれ児のために、特別の教科体系の設定を試みたが最終的には、小中学校の指導要領と同様の組織様式となった。その結果、「既存の教科の窓ワクを借りて、IQ50から60ぐらいの子どもが将来社会生活をしていくために必要な生活経験を分類してみた。そしたらどこにも入らないというので、しょうがないから家庭科というものをつくった」といった<sup>5)</sup>歪みを生じ、「普通教育でいう家庭科とは基本的にちがう」教科という不合理を改善するものとして「生活」の新設があった。

新指導要領でも、知能指数40台の養護学校に学ぶ標準的な児童を対象に仮定し、指導内容の選択・組織がなされたこと、養護学校児童の障害の重度化への対処としての意味をもつことが明らかにされている。

したがって、生活科は、精神薄弱養護学校にのみ設けられ、しかも、小学部に限定されている。盲・ろう学校および肢体不自由・病虚弱養護学校にはこの生活科はない。

つまり、従来の教科にのらない「教科以前」の子どものために設定されたのである。

生活科も従来の教科も「教科」とされるが、しかし、両者は異なる意味内容をもたされている。「あくまでも

六教科の中の1つの教科ですから、形式的には生活科は同じレベルだと思ふのです。しかし、学習指導要領には生活科をいちばん最初に持ってきていますね。生活、国語、算数、音楽、図工、体育という意味は、六教科の中でも生活科は精神薄弱教育にとっていちばん重要であり、まあ教科に順序はないと思いますが、しかし、それだけ重さがあるのだということです。形式的には並列ですけれどもやはり精神薄弱教育のいちばん基礎的なもの<sup>5)</sup>となる。しかし、なぜ3教科が廃されて生活科となり、他の教科が生き残ったのかの説明は手引にもない。むしろ、他の教科との密接不可分な関連が強調されているのである。

「教科とは、学問や技芸の体系で組織されたものであるという従来の教科の概念からすれば、教科の対立概念でさえあった『生活』を、教科として位置づけ、既存の教科と並列すること」は、「『生活』を新設した結果、社会、理科、家庭の各教科は不要になった」との説明をきくとき、確かに「論理的ではない」。「精神薄弱教育にふさわしい教科の概念を確立することに努力がはらわれてきた」としても、それは逆方向の努力であって、「教科」はあくまでも「教科」であり、「精神薄弱教育にふさわしい」「教科」はありえない。知能障害に依るといふ論法で「普通教育」であるべきちえおくれ児教育を、目的・内容・方法において、「普通児」に準ずる「特殊な教育」に変質させ、今またさらに、他の障害児からも分断する「教科」概念の導入という形で、差別的な教育観を拡大再生産しようとする。

必要なのは、「精神薄弱教育にふさわしい教科の概念」ではなく、「精神薄弱教育にふさわしい教科の構造化」である。小学校段階から組織される「教科」のその前段階にまで科学的に系統づける作業が要請される。

「教科」が小学校段階にはじまるのは、人為的なものであって、単に教育制度によるものでしかない。誕生時よりすでに「教科」教育は存在するのであって、子どもの発達との関連で教育活動において、構造化が体系的になされていないにすぎない。

幼児が「トシクツ？」ときかれて、指1本さしだす行動も、高等数学の理解に至る1ステップである。生活のなかで数概念を把握し、生活のなかでそれを発展させる。喃語から一語文、一語文から二語文への日本語獲得の過程は、高邁な文学作品の理解に至る1ステップであり、国語科として位置づけ可能である。

「教科」とは、このように、生活に根ざし、生活を高め豊かにすることと密接不可分に結合することによって成立する<sup>6)</sup>。「生活」は「教科の対立概念」では決してない。「『生活』を新設し、その内容を選択・組織する段階では、『生活』の内容の範囲を、どのように限定するかということが大きな課題となったのである」が、われ

われが求める「生活」の範囲は無限である。また、小学部段階にのみとどめられるべきものでもない。

指導要領にいう「生活」は、「生活教育」の実践などによって形成されてきた「生活」概念とは異質なものであって、それこそ便宜的に名付けられたものにすぎない。社会的自立のためのしつけ的道德的内容に矮小化されている。そうした内容を「生活」としたため、語感から一般的にうけとめられる内容との間に混同が生じ、また、「生活教育」でいう「生活」概念も払拭しきれていないため、さきにもたように、手引のなかにおいて論理的矛盾に陥り、自信のない文章表現とならざるを得ないのである。

ちえおくれ児にも、ひとしく、能力に応じて薄め弱められることのない、教育を保障する立場を堅持し、発達課題を明確にしなが、教科教育における原則、つまり、真実性、系統性、生活性を正しくふまえなければ、手引にみられる諸矛盾は解決できない。

「重度」ちえおくれ児に対する教科教育のとりくみは、一方で徐々にではあるが着実にすすめられている。

しかしながら、養護学校に「重度」児を受けとめてきた歴史は浅く、なお追求すべき課題は山積している。これら実践のふかまりとともに、生活科における「生活」概念およびその背景をなす社会効用論的教育観の誤りが実証的に明らかにされていくであろう。「重度」児を切り捨ててきた論理に立ったままでその発達を保障する教育の樹立は不可能なのであって、「重度」児を、権利保障の立場に立ってただしく学校教育に受けとめることが進んでこそ、その論理を変革することも可能となる。

#### 注 および 参考文献

- 1) 林部一二、特殊教育における職業教育、学校教育運営、1966、3月号
- 2) 同、特殊教育の拡充計画と教員の確保、文部特報、1965、2月号
- 3) 同、中央における動きと概観・文部行政、精神薄弱者問題白書、1965年版
- 4) たとえば、特別活動と生活科との関連にふれた部分では、「特別活動の場合、その内容を規定する次元が、各教科、道徳、養護・訓練などの領域の場合とは異なっており、その結果、内容の性格にも相違がみられる。すなわち、特別活動を構成する各内容は、指導内容というよりは指導内容を体験させる活動であり、精神薄弱教育でいうところの生活単元学習や日常生活の指導などに近いものといえるかもしれない。」
- 5) 松原隆三、教科「生活」をどう育てるか（対談）、精神薄弱児研究、No.187、P36、1974

松原氏は国立特殊教育総合研究所精神薄弱研究部部長で、「手引」の作成協力者として名を連ねている。

- 6) 「生活」のうけとめ方の一例として、今後検討を要するがソビエト教育科学辞典の一文をひく。「教科としての数学」という項目において述べられている。「10月革命後、数学教育の内容は根本的に変わった。新しい教授要目が作られたが、その中で従来の教授要目に特徴的であった学習と生活との断絶の伝統が克服された。その後（1923—31年）学校教育の教科に関する新しい教授要目の基礎に社会的な労働がとり上げられ、その中で自然と社会とを認識するようになった。これを出発点として教授要目は独特な生活コンプレックス主義の系統を提案し、それは自然、労働および社会という3つの方向で学習されることになった。この場合、数学の知識と技能は他の科目と同様に生活コンプレックスの学習の課程で習得されると考えられた。
- ソビエト教育科学辞典，明治図書，P258，1963（ソビエト教育科学アカデミア版）
- 7) たとえば，日本教職員組合，日本の教育，第22，23，24集などの報告にそのとりくみの一端をみることができ。

※本文中の傍点はすべて筆者による。また「」の引用は，ことわりのある場合をのぞき，すべて文部省発行「生活科指導の手引」（1974）による。