

隠岐の障害児教育に関する研究（I）

西 信高*・田中 栄 **

Nobutaka NISHI and Eiichi TANAKA
Studies on Education for the Handicapped
in Oki District

Abstract The first special class for mentally handicapped children in Oki district was established in Saigo Elementally School in 1960. The establishment had no relation to the requirement of mentally handicapped children and their parents. It was based on that of educational administration.

Such a circumstance has distorted the appropriate function of special classes. For example, "manners", "discipline" and "training" are the most important tasks in their curricula recently.

Those distortion, however, not completely due to teachers. The special classes themselves are significant. Future development, that is the question.

Moreover, the transfiguration and the recent situation of special classes have severe relations to the problem guaranteeing school education for handicapped children without school-attendance in their school age.

はじめに

養護学校の義務制実施の期日が目前に迫っている。言うまでもなく、この義務制実施は、障害児教育の歴史において画期的な意義をもつ。なぜなら、それはどんなに障害が重くても学校教育を保障し、「すべて国民は…」の「すべて」を、文字どおりに完成させることを意味するからである。とはいえ、一片の政令が、真の権利保障を保証するものでないことも、また多言を要しない。就学権さえも、例えば訪問教育制度の存続によって、「学籍をつけること」に矮小化される傾向があらわれている。それは、基本的には、従来の学校教育の枠組みのなかで拾いあげるべき対象児を順次拡大するという発想に束縛されている。

養護学校の義務化は、障害児の教育権保障における量的拡大の一結果ではない。「教育」概念の質的転換が求められているのである。

そして、その教育は、ひとり障害児の教育にのみ限定的に適用されるものでもない。

もともと、障害を受けている子どもたちが大切にされ

ないところでは、健常児もまた大切にされていないのである。障害の重い子どもたちが切り捨てられることと、「おちこぼれ」の存在とは、共通した論理のもとに表われる事実である。

そのような意味で、義務化を考え、障害の重い子どもたちの教育権保障を考えるとき、健常児の教育的現実を考慮に入れないでは、十分な展開は望めないであろう。さらに、この健常児の教育と深くかかわって発展してきた障害児学級の歴史に学ぶこともまた、必要不可欠の視点と言えよう。養護学校の義務化問題は、教育全般の構図の中に位置づけられるべきものであって、独立した個別的課題ではない。

障害児学級については、就学指導という最初の時点から、養護学校と直接に関連をもつものであり、その位置づけと必要な改編は、極めて重要な課題として浮かびあがっている。

隠岐の障害児教育を論ずるうえで、まず障害児学級の歴史的経緯をふりかえろうとするのも、そのような問題意識によるものである。

来年度（79年度）、隠岐にはちえおくれ養護学校の分校が設置されることになっている。この分校を、真に障害児の教育権を保障するとりくみの場とするためにも、一方で障害児学級のあり方を検討することは、大きな意

* 島根大学教育学部障害児研究室

** 隠岐郡都万村立都万小学校教諭

味をもつものといえよう。

まず第1報として、小論では、障害児学級開設当時の障害児教育観について考察する。

その後、現在に至るまでの障害児学級教育の変遷を、時々の教育状況とのかかわりにおいて検討することも示唆に富むものであるが、この問題についての具体的展開は別稿にゆずることとし、その橋わたしとして、若干の資料を示すにとどめる。

1. 行政主導的計画設置

隠岐で最初に障害児学級が開設されたのは、1960年(昭和35年)、西郷小学校においてであった。¹⁾

「精神薄弱児教育の特殊学級経営1年の歩み」と題する報告書が残っている。その当時の状況をものがたる貴重な文献であるが、隠岐における障害児教育の最初の実践報告でもある。

以下、この報告書を中心に考察をすすめるにあたって、全文を次に掲げる。項目では次のようになっている。

1. 精神薄弱児童数
2. 特殊学級教育の無理解に
3. 学力の差の大きい学習指導
4. 幼児期の家庭教育
5. すしづめ学級
6. しつけに重点をおく生活指導
7. 学校行事への参加
8. 体力をつける
9. 知能テスト
10. 精神薄弱の原因
11. 特殊学級の設備
12. 夢

1. 精神薄弱児童数は全児童の2.5ないし3パーセントだといわれていますから、1,150名の本校には30名前後いることとなります。指導要録の知能指数75以下の児童は43名でした。(10月中旬調) そのうち現在特殊学級には入っているのは9名です。5月11日、各学級からだしてもらった、「特殊学級に入れたらよくなる見込みのある中以下の児童」18名の中から選ばれたものです。6月6日の開設式には10名いましたが翌日から1名減りました。(1学級15名以下)

2. 先ず最初にぶつかった問題は、他学級の児童や社会の無理解でした。初めて出来た学級を好奇心の眼で見るとは当然でしょうが、のぞきに來たり、「斎藤学級ノ」と言ったり、兄弟を通して苦しめたり、親に直接「お前の子は斎藤学級に入っている」と言ったり、毎日が大変でした。

それでも日がたつにつれて次第によくなりました。数次にわたる特殊教育の研究會頃から、逆に好意を持って手助けをしてくれる者も出てきました。学級の設備が整い、学習ぶりが落ち着き、掃除や仕事を熱心にするようになったことも原因のひとつでしょう。やはり最もよい啓蒙は特殊学級児童の教育を通して行われるべきだと思います。

3. 次の問題は学力です。社会に出た時のことを考え

ますと、如何に知能は低くとも、できるだけ学力をつけてやらなければなりません。どちらかといえば促進学級に近い編成で始めましたので、知能指数は比較的高い児童がはいっており、学力の差が大きいということが、学習指導を困難にさせています。国語・算数は個別指導を主としておりますが、45分を9等分しますと5分間になります。文字がすらすら読めたり、説明してやればすぐ分かるのなら5分間もあれば十分指導できますが、精薄児の個別指導は仲々むずかしいものです。

この頃では、一斉指導と個別指導を組み合わせて行っております。グループ別の指導も時々行って見えています。(低高2学級編成に)

4. 学力の差の大きいもう1つの原因として、性格とか、家庭環境が大きく影響しているようです。文字は知っていても、書写させるとでたらめを書いたり、学習が長続きしなかったり、話を注意して聞かなかつたりなどは、投げやりや横着などの性格からきているようです。

そのような性格は、家庭の環境に原因があります。両親共に働きに出る家庭で幼時を過しているのでは、基礎的な生活の躰ができていないのも当然といえましょう。三年生と五年生に、ひらがなの読み書きが出来ない子がいましたが、これなどは、家庭が熱心であれば、もっと早く読み書きできるはずのものです。

5. 今1つの原因にすしづめ学級があります。50名とか55名の定員ギリギリにつまっている教室では、こういうおくれた子供にかまっておれません。どうしても、いい加減なことをしてお茶をにごす習慣が養われてくるのです。これでは、学習がおくれるのが当然です。学級の児童数が少なくなるほど、精薄児でも、それ相応の学力が、普通学級においてもつけられると思います。

6. 父母や社会の教育に対する関心を高めると共に、学習の基礎になる生活態度や生活の仕方をしつけることによって学力も向上すると思います。

学校へ来てから帰るまでの1日の生活の中に、教育の機会は無数にあります。特に、基礎的な生活のしつけをすることに重点を置いています。「お早うございます」のあいさつや、学習用具をそろえて登校することは、すべての学習の基礎であります。やっていけないことは、すぐやめられなければ学力はつきません。遊び時間や掃除の時間の指導も手が抜けません。これらのしつけでは、型をおしつけるだけでなく、しつけによって鍛えていくことも考えています。学習や生活を通して学力や体力や精神力を養うことができます。毎日の掃除や当番の仕事が子供達を鍛えていきます。知能だけでなく、すべての面が弱いのですから、急激なことではできませんが、徐々に鍛えていくことを忘れてはならないと考えています。

7. 全校朝会にも最初1箇月は参加させませんでした。今は進んで参加し、自分達の教室のオルガンを喜

んで体育館に運んで行きます。運動会や学習発表会は、もとの学級に帰ってやりました。大勢の中でもまれることも大切だと思います。快よく指導を申し出て下さった先生方に深く感謝しています。

土運びや花壇作りや雪かき作業は、奉仕の精神を養うと共に、根気よく仕事をしたり、体力をつけたりするねらいのほかに、人間をきたえること、少々苦しくともがんばりぬく子供になることを期待してやっています。

8. 学力、精神力、体力の中で体力が最も大切だと言われています。体育の時間はつとめて運動量を多く取らせるようにしたり、作業や掃除なども僅か9名ですのでなまけておられませんので、体力をつけて行く上に役立っているようです。

9. 特殊学級の経営についてのあらましをのべましたが、つぎは児童の実態についてです。

まず知能についてです。知能をより正確に知るためには、どうしても個人テストをしなければなりません。個人テストは1人あたり約1時間かかりますし、判定のむずかしい問題もあります。県の中央児童相談所は「鈴木ベネー式」を使っていますが、広島大学の林先生は「ウイスク」が良いと教えてくださいました。本校には「ウイスク」を買ってもらいました。「精神薄弱児は一般に動作性検査においてよりよい点を取る。」と言われていますが、こういった点はこのテストの特長になっています。私の行ったテストの結果も大体このことを実証しているようです。

知能指数による精神薄弱児の段階は、ターマン等によればIQ70以下となっており、ウイスクも69以下だと書いてありますが、文部省の特殊児童判別基準では、IQ50から75の程度が魯鈍で、癡愚(20~25から50程度)、白痴(20~25以下)となっています。児童相談所の米本先生は、「先生方が毎日見ておられるから、その見たところの判断が一番間違いない。」と話しておられます。

10. 次に、精神薄弱の原因であります。遺伝によるものと後天的なもの2通りの原因がありますが、内因性(遺伝)のものは20ないし30パーセントといわれています。外因性(後天的)のものは、胎内、出産時、出生後に分けられますが、現実の子供達がどんな原因によるものか容易に判定できません。

林先生は「父母とうちとけて話し合えるようになれば、ほんとうのことを話してくれる。」といわれましたが、検査や測定のほかに、父母から色々聞くことによって次第に子供のことがよくわかって来ます。よくわかると共に、宿命とも思われる生れに同情し、指導の方法も違って来るようです。

西田幾多郎先生の「善の研究」に「物を知るには之を愛せねばならず、物を愛するには之を知らねばならぬ」とありますが、子供を知ることによって愛情がわくし、愛情をもって子供がよくわかり、そこにほんとうに教育がうまると信じています。

しかし、口で言うほど実行は易しくありません。いくら教えても分からなかったり、朝から晩までどなり声でわめき立てる子供には、つい腹が立ってきて、悪いとは自覚しながら説教したり、叱り飛ばしたり、何にもならぬことをくりかえしています。

パール・バックの言っているように、「忍耐強く」ならなければ駄目だと思ひながら、毎日、毎日同じ反省をくり返しています。

11. 次に、特殊学級の設備についてです。今年度の子算は95,900円あります。これは、町費が55,900円、国庫補助が40,000円です。補助対象品目が決まっていますし、小さい物はあとで買うことが出来ることから、オルガン、電蓄、自転車、木工具などを重点的に購入しました。

「精薄児に与えるものだからいい加減なものでいいのではなく、精薄児だからいいものを与える」という考え方で、木工具など特に吟味してそろえました。電話機や時計は学校にあるものを使わせてもらっています。

12. つくりかけたままになっている花壇を仕上げて花を植えたり、小鳥などの動物を飼育したり、そろっている木工具を使って画板や画架を作ったり、先生方の白墨入れを作ったあげたり、楽器を集めて器楽をやらせたり、カードや教具をたくさん作って学習させたり……いろいろな夢を持っております。先生方や、全校児童の有形無形の援助で、どうやら1年間解散を見ずにやって来られました。更に一層この教育が進むために御援助下さいますようお願いいたします。大ざっぱな発表ですが、これで終ります。

対象児の選定と入級の経過をみてわかるとおり(1. 以下括弧内の数字は、報告書の項目番号)、基本的には子どもの教育要求に根ざした設置にはなっていない。

図1は、全国的にみたちえおくれ特殊学級の年次別増加状況を示したものである。

60年代を通じての高度経済成長政策のもと、能力主義教育が一層徹底の度を深めるのであるが、これと連動した形で、特殊学級数も飛躍的に増加する。特に1961年から65年にわたって実施された「全国一斉学力テスト」や、1963年の後期中等教育の拡充整備に関する中教審への諮問に端を発する一連の答申が、この傾向に拍車をかけた。そしてまた、1957年からの特殊学級に対する設備費補助が、財政的にこれを補完したといえる。学テ日本一を競った香川・愛媛などが、特殊学級の設置率においても1・2位を争った事実はその端的な例である。

鳥根県でも、同様の傾向を示している。

西郷小の障害児学級も、この流れのなかに位置づけられたものであったといえる。それ故にこそ、児童や社会の無理解(2)にまず当面しなければならなかったのである。

図1 精神薄弱特殊学級の増加状況——国・公・私立

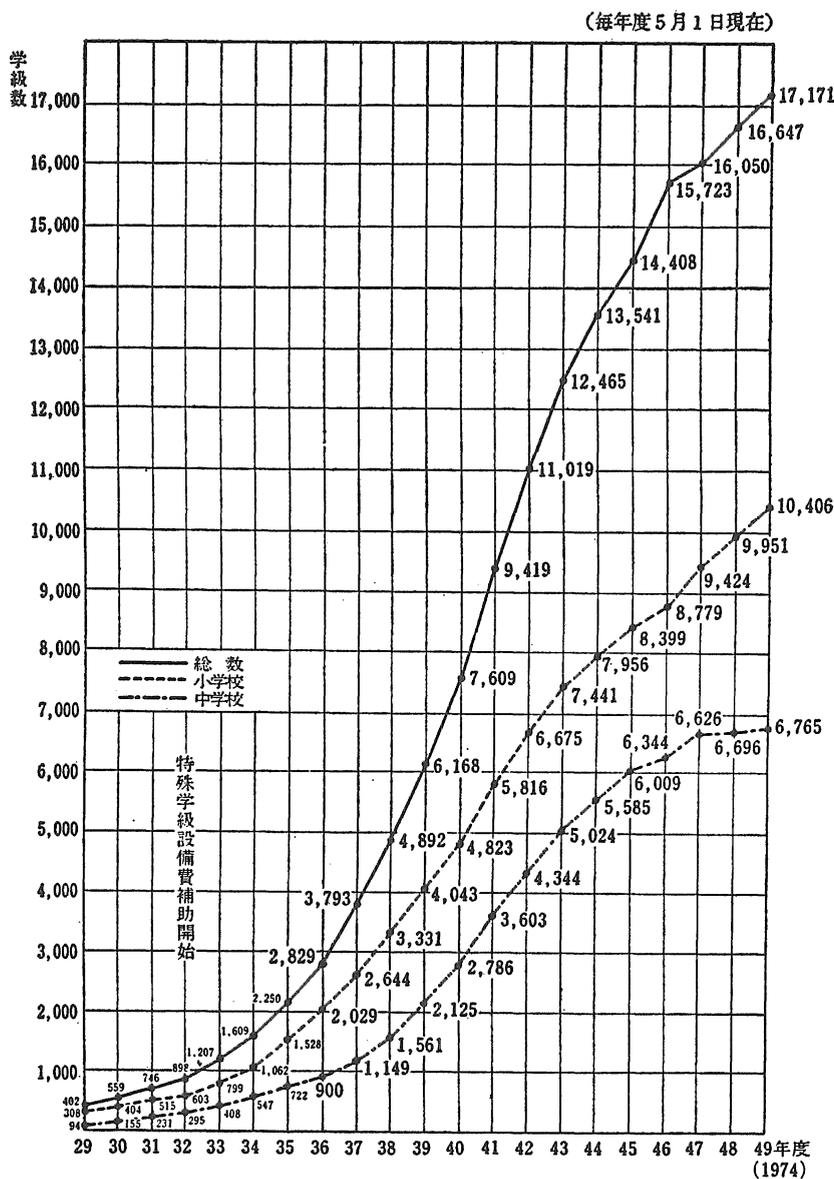


表1

年度	学級数	増加数
58年(昭和33)	6	> 46
64	39	> 19
66	41	> 33
68	43	> 11
70	45	>

2. 教育内容における矛盾

このように、いわば普通学級では「ついていけない子

ども」の追いつきの場としての役割を担わされたところでは、教育の目標や内容が一定程度の変質を受ける。基礎学力を身につけるうえで、普通学級は適切な場ではないと「判定」され、それを実現する場としての特殊学級への入級を勧めたはずのものが、実際には、年令においても進度においても異なる雑多な集団であったため、指導者は第1日目から、学力差あるいは個別指導と一斉指導における困難性といった壁に直面する。

入級した子どもたちの共通項は、ただ「普通学級ではついていけない」という一項のみであった。それぞれの子どもにとって必要な集団と指導内容の吟味という手

続きが欠落していた以上、そのような事態は当然予想されるところであった。

教育内容についてみた場合、「しつけ」や「鍛練」が強調されている(6)。

個別指導にせよ一斉指導にせよ、教室における授業時間内での指導に限界が生じたとき、学習をスムーズにすすめられるような、子ども自身の基本的な生活習慣の形成をめざすこと、いかにせよ外堀をかためることがしばしばめざされる。ただ第一義的な目的が相当の系統的とりくみを要する困難な課題であるだけに、往々にし

て一種の主客転倒がおこり、外堀そのものが目的化する例も、現在の障害児学級教育において少なからずみられる。つまり、しつけ主義・精神主義・「愛される精薄児づくり」への傾斜である。

そして、このようなしつけ主義は、その成果の評価に際して、責任の一端を家庭へ転嫁する誤りに陥りやすいのである。報告書では、共かせぎに関する他、両親の労働権と子どもの教育権が対立する形でとらえられている(4)。

表2 児 童 の 実 態

氏 名	性別	学年	満年月	I.Q.	推 定 原 因	家の職業	家族の理解	性 格・行 動
I・Y	男	5	12・2	88	てんかん	左官業	熱 心	依頼心が強い
H・A	男	5	11・2	54	不 明	大 工	普 通	粗暴, 仕事はよくする
H・S	男	5	11・2	63	不 明	大 工	普 通	人なつっこい, 仕事はあまりしない
O・K	男	4	10・7	60	不 明	製菓業	普 通	発音不明瞭な語あり, 快活
S・Y	男	3	9・2	78	不 明	漁 業	無関心	粗 暴
T・N	男	3	9・4	67	不 明	魚行商	無関心	明朗, 素直
T・Z	女	4	10・1	71	不 明	漁 業	無関心	歌が好き, 下の学年の子に命令する
I・Y	女	3	9・4	76	ひきつけ	船 員	熱 心	内気, 素直
U・M	女	3	9・1	84	よちよち歩きの高熱2日, ひきつけ	農 業	普 通	快活, 我が強い

3. 歴史的条件と発展課題

報告書で展開されている論点は、今日の障害児教育の到達点からみた場合、多くの限界を指摘できよう。しかし、言うまでもなく、それらを清算主義的に否定することは生産的ではなく、当時の歴史的諸条件との関連でとらえることが求められている。表2をみると、確かに「高IQ」児も在籍しているが、やはり特別のてだてを要すると考えられる子どもも挙げられている。その点では一定の積極性も評価できるのである。

日教組教研においてさえ、差別教育から解放教育へととらえなおされてきたのは、1962年、昭和37年のことであった。実践の限界を数えあげる以上に、歴史的・地理的条件による制約という側面を強調すべきといえる。そしてこのことは、現今の「養護学校不要論」を批判するうえでも重要なポイントであるといえる。

そのような観点でこの報告書を読み返すとき、能力主義の深化という巨大な流れのなかで、未経験の良心的教師が悪戦苦闘している姿をこそ想起すべきではなからうか。実際、なお発展させるべき今日的課題が提起されて

いるのである。

すしづめ学級では「おくれた子供にかまっておれません。……これでは、学習がおくれるのは当然です。学級の児童数が少なくなるほど……学力が、普通学級においてもつけられると思います。」(5)といった指摘など、能力主義教育の本質を、実践をとおして感覚的にせよ鋭くついたものとなっている。このような状況のなかでは、いわゆる学業不振児救済の一方策としての制度的保障を「障害児学級」に求めたとしても、あながち全面的に否定することはできないのである。

重要なのは、その後の推移、つまりすしづめ学級が解消され、そののみならず過疎化の進行によって児童・生徒数が激減するなかでさえ、島根県ではなお障害児学級が増えつづけていった事実をいかに総括するかである。(「障害児学級在籍児数等」参照)

西郷小では、その後「『養護学校がないところにおいては、養護学校が設置されるまでの間、特殊学級において教育してきしつかえない。』という学校教育法、同施行令の改正に基づき、『精神薄弱児施設『杉の子学園』に30名の障害児が生活し、その全員が障害の程度にかか

表3 障害児学級在籍児童数等(島後) A

学校名 分類 年度	西 郷 小					中 村 小					五 箇 小					
	1	2	3	4	備 考	1	2	3	4	備 考	1	2	3	4	備 考	
60	1	10			(県)800以上に 特殊学級設置 の方針											
61	1	15														
62	1	12														
63	1	13														
64	1	15														
65	2	14														
66	2	11	18	747												
67	2	12	18	727												
68	2	16	18	681			1	8	6	190	遅進児対策として 設置	1	9	9		291
69	2	12	18	660			1	4	6	183		1	4	8		233
70	2	12	18	662		1	4	6	155		1	5	7		190	
71	3	22	18	670	杉の子学園開設 (県)2学級3担 任	1	8	6	146		1	4	6		190	
72	3	23	18	670		1	10	6	125		1	3	6		168	
73	3	20	18	680		1	8	6	126		1	2	6		168	
74	3	18	18	691	施設内学級開設 (小)	1	7	6	117		1	2	6		158	
75	3	18	18	683		1	2	6	112		1	1	6		152	
76	3	19	18	689						76年度より閉鎖	1	2	6		162	
77	3	15	18	709							1	2	6		151	
78	3	18	18	711							1		6			

※分類 1欄は障害児学級数, 2欄同在籍者数 3欄は普通学級数, 4欄同在籍者数

表4 障害児学級在籍児童数等(島後) B

学校名 分類 年度	都 万 小					西 郷 中					都 万 中				
	1	2	3	4	備 考	1	2	3	4	備 考	1	2	3	4	備 考
67	1	6	6	179		1	4	12	491						
68	1	7	6	183		1	5	12	469						
69	1	6	6	174		1	6	11	419						
70	1	7	6	169		1	7	13	500		1	7	5		152
71	1	5	6	156		2	16	12	467	(県)2学級3担 任	1	2	5		148
72	1	4	6	137		2	17	12	443		1	5	4		124
73	1	4	6	126		2	15	12	424		1	3	4		122
74	1	4	6	94		2	15	12	427		1	7	4		125
75	1	5	6	85		2	15	10	412		1	3	4		115
76	1	3	6	83		2	16	11	416	3担任うちきり	1	3	4		109
77	1	3	6			2	12	13	440		1	5	3		91
78	1	3	6	75											

ならず, 中度, 重度も含めて, 小学校, 中学校の特殊学級に通学, 教育を受けている」というように, 重い子どもの教育権保障の場へと障害児学級を発展させる。しかし県内において, 一般的にはすでに70年代はじめから「高IQ化」や「入級児の減少」が鮮明化し喧伝されていたにもかかわらず, 促進学級の位置づけに固執し, 障害の比較的軽い未就学児でさえ受け入れを拒否する事例が今もって少なからずみられるのである。

この報告書は, 上の二つの方向のいずれを選択するか, その分岐点に立つ問題提起といった意味をもつものと考えべきであろう。それゆえ, この担任教師の経験を教訓的に深く学びとることなく, 無批判に安易な増設を許し, しかも生活単元・作業単元学習という名のもとに教育内容をきりさげ, いいかえれば, 文字どおり「特殊な教育」へと逆行させてきたところにこそ, むしろ問

題がみいだされるのである。「高IQ化」や「入級児の減少」は, 本質をみぬけず, 子どもや親の要求に背を向けたところからくる当然の帰結である。

この点に関する詳しい論及は第2報以降にゆずるとして, 普通学級の児童数の他に報告書の行間にあらわれた今後発展させるべき課題や視点の若干を次に掲げておきたい。

①生活指導と教科指導の連関性

(6)には, あいさつや学習用具の整備が学習の基礎として把握され, (4)では, 家庭環境や性格と学力とが関係づけられている。県内障害児学級の教育においては, 生活指導と教科指導を対立的・二者択一的にとらえる傾向が根強く残っている。健全児における実践の成果に学びながら, この相互連関性を明らかにしていくことは重要な意義をもつものである。

②学習形態

文面からは、1年間の実践のなかで色あせていくような印象を受けるのであるが、基礎学力の獲得を強調している点は大切にすべきと考えられる。これと合わせて、個別指導等学習指導の検討も必要となる。

③父母や社会との連帯

極めて簡単にしか触れられていないが、今後一層重要性を増す課題といえる。報告書のなかでは、父母・家庭との関係について多くはマイナス因の面で挙げられているが、その後、隠岐、特に島後では、この父母・地域との連帯が発展をみせている。

④健常児との関係

学校教育における健常児との共同学習は、この時点では、「特別教育活動」の領域に限定されている。今日提起されている「共同教育」の視点も含めて、その後の発展への基礎としての意味をもっている。なお、障害児学級は普通学校の中にありながら、担任教師や子どもの孤立・孤独が常に問題になるのであるが、「数次にわたる特殊教育の研究会頃から……」は示唆的である。

⑤「ちえおくれ」の定義と認識

ちえおくれを「知能だけでなくすべての面が弱い」と規定している。また、遺伝によるものが20~30%とされている。この他、「宿命とも思われる生まれに同情し……」といった文章もみられる。この報告が書かれてすでに20年近く経過しているが、その間「ちえおくれ」に関する認識がどのように深められてきているのか、教育実践の進展と関係づけて検討しなければならない。

障害児教育は、単に障害児に対しできあいの教育方法をステレオタイプ的に適用する教育ではなく、そのなかで障害児についての認識を深める変革過程としての側面をもあわせもつものである。これは、報告書でも「やはり最もよい啓蒙は、特殊学級児童の教育を通して行われるべきだと思います」と述べられている点である。

お わ り に

さきに述べたように、この報告書に対しては確かに多くの限界を指摘しうる。しかし、くりかえし読みなおすとき、なおかつ、尊敬と敬意の念を禁じえない。この報告書がだされたこと自体が、新しい試みに誠実に立ちむかった証しであろうし、結果的には限界としてあらわれる面があるにせよ、少なくとも「精薄児に与えるものだからいい加減なものでいいのではなく、精薄児だからいいものを与える」という立場が根底に堅持されているのである。

歴史的背景から独立させて、この実践報告を評価することは正しくない。むしろ学級が増加し、担任教師や在籍児童・生徒数が増加するなかで、関係者がこうした実

践をどう集団的に継承・発展させてきたかを問題とすべきと考えている。汲みとるべき重要な教訓や課題が少なからず見出せるのである。

本稿は、田中と西との討論を経てまとめたものであるが、文責は西にある。

(’78.9.10)

参 考 文 献

- 1) 斎藤幹男：精神薄弱児教育の特殊学級経営1年の歩み、1960
- 2) 田中栄一：隠岐の障害児は隠岐で、島根特殊教育会報、No.35, p.7, 1973