

機関番号：12102
 研究種目：若手研究 (B)
 研究期間：2007～2010
 課題番号：19730554
 研究課題名(和文) 特別支援教育におけるインクルーシブ・カリキュラム開発のための歴史的研究
 研究課題名(英文) Historical Study for Developing Inclusive Curriculum in Special Needs Education
 研究代表者
 米田宏樹 (YONEDA HIROKI)
 筑波大学・大学院人間総合科学研究科・講師
 研究者番号：50292462

研究成果の概要(和文)：日米の知的障害教育における教育内容・方法の形成過程を整理することで、あらゆる児童生徒がアクセスできるインクルーシブ・カリキュラム開発のあり方を考察した。カリキュラムの開発には、発達年齢上の課題と生活年齢上の課題の両方を達成するために、教科の範疇に収まらない内容も明示される形で教育内容の組織化がなされることが不可欠である。今と将来の生活に生きる生活学習の内容と学習成果の評価基準が、作成・活用されることが望ましい。

研究成果の概要(英文)：This study has considered the development of inclusive curriculum that is accessible to diverse students by analyzing historically the formation of educational contents and instructional methods for students with intellectual disabilities in Japan and the United States of America. In order to develop such a curriculum, it is necessary for educational contents to be systematized in a way where contents that are not categorized as academic subjects are clarified. This would make it possible for students to accomplish tasks both in their chronological age and developmental age. It is desirable for life skills contents and evaluation standards that are effective in the present and for the future to be developed and utilized.

交付決定額

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
2007年度	1,000,000	0	1,000,000
2008年度	800,000	240,000	1,040,000
2009年度	800,000	240,000	1,040,000
2010年度	500,000	150,000	650,000
年度			
総計	3,100,000	630,000	3,730,000

研究分野：障害児教育学

科研費の分科・細目：教育学・特別支援教育額

キーワード：特別支援教育、インクルーシブ教育、カリキュラム開発、教科課程、教科外課程、社会生活能力、知的障害教育

1. 研究開始当初の背景

(1) 特別支援教育におけるインクルーシブ・カリキュラム開発の重要性

教育の世界的標準は、インクルーシブ教育となっている。現在は、ジェネラルカリキュラムアクセシビリティの研究やインクルー

シブ・クラスルームの研究が行われている。日本の障害児教育から特別支援教育への一連の転換施策も、特別支援学校と通常学校通常学級の間での制度的隔たりを緩やかにし、ニーズにもとづく教育支援の場と内容・方法の連続性を確立するものである。学校教育は、

通常学級と特別な指導の場のそれぞれの教育的機能を見直し、あらゆる児童生徒がアクセスできるインクルーシブ・カリキュラムの開発という課題に直面している。

(2) 学校機能「学習・生活・養護」の再構築によるカリキュラム開発

学校は、学習指導の機能、生活指導の機能、保健室に代表される養護の機能の3つの機能が有機的に総合されて成り立つものである。

学校の「学習・生活・養護」の機能の総合化を図るカリキュラムのあり方こそ、特別支援教育体制の一貫性をもたせる鍵となるものである。

(3) 学校機能「学習・生活・養護」の構成に関する議論の歴史的検討の重要性

知的障害を主とする養護学校教育の系統は、通常教育における学習困難問題および就学猶予・免除問題からの展開である。明治後半における「学業不振児」問題への対応としての特別学級の成立、大正・昭和戦前期における「促進学級」系統の教育（個別的指導・抽出指導による教科指導）と「補助学級」系統の「精神薄弱」教育（身体訓練・感覚訓練・生活指導・作業中心）の2系統のカリキュラムへの発展、第二次大戦後の「補助学級」系統の教育の主な指導の場の養護学校への移行である。補助学級系統の「精神薄弱」教育が、通常カリキュラムから何を取捨選択し、何故にその取捨選択が行われたのかについて歴史的に考察することが必要である。また、戦後の障害児教育カリキュラムが、米国の影響を強く受けて成立していくことから、米国における教育系統の成立と展開との対比も必要である。

2. 研究の目的

日本と米国における学校の機能の捉え方に対する議論を歴史的に整理し、特別支援教育における新しいカリキュラムの考え方、すなわちインクルーシブ・カリキュラム開発のあり方を提案することを目的とした。

3. 研究の方法

以下の3点の課題を設定し、主として文献研究を行った。

- (1) 日本における知的障害児のための特別なカリキュラムの形成過程・指導展開の整理検討
- (2) 米国における知的障害児のための特別な指導の場と特別カリキュラム形成過程・指導展開の整理検討
- (3) 米国におけるインクルーシブ教育に関する議論の整理検討

4. 研究成果

(1) 日本の知的障害カリキュラムの展開

① 帰結点としての生活教育

日本における低能児・精神薄弱児教育における教育内容・方法上の展開を実践史的に考察した。第二次大戦以前の歴史については、1908年に設置され、長く存続した学級のひとつである東京高等師範学校附属小学校特別学級を対象に分析を加えた。

この学級の初代担任であった小林佐源治は、低能児教育の基本的な教育方針を、各人の能力を出発点とし、それぞれの将来の見通しを立て、できるだけ自活しようようにすることとし、知育よりも「身体の養護鍛錬」や「徳性の涵養と良習慣の養成」を重視した。この教育方針に基づく彼の指導実践は、知的教科より活動教科（唱歌、体操、図画手工）の時間を多くし、児童によって特定の教科を置き換え、さらに学校園作業を教科課程に位置づける形で具体化された。また、彼は、教科の扱いについては、教科によって区分するもの（算術、国語、図画手工、裁縫）と教科によって区分しないもの（修身、唱歌、地理、歴史、理科、体操）に分け、個人差・能力差への対応を図った。さらに、彼は、教授法における留意事項として、事物を用いて感覚に訴えること（直観化）、少なく授けてよく練習すること（教材の必須化と反復練習）、個人差に応じて個別に指導すること（個別化）、発動的に学ばせること（自己活動）、実際的な知識を重んじること（教材の生活化）等を挙げた（中村[1990] 30-31）。

この小林の教育実践は、日本の「精神薄弱」教育史における「合科・統合」（領域・教科をあわせた指導）の最初とも捉えられている（森清 [1972] 16）。

その後の特別学級の教育について、1935年の東京市補助学級調査委員会報告『補助学級に関する調査資料』を見ると、ほぼ同様の指導実践が展開されており、低能児が能力相応に善良な人間として自ら生活し、国家の一員として意義ある生活をするために、i) 尋常科第1学年の教材に入る以前の教材を十分に補足すること、ii) 6カ年間に履修すべき教科課程の標準は大体第3・4学年程度でまとまるように整理考察すること、iii) 児童の能力の実情により教材の進度は適当に斟酌を加うるべきことが教育課程編成上の基準とされていた。

また、教科の具体的な扱い方の留意事項についても i) 小学校令に規定された教科目は、一通りはこれを扱うも児童の実情に応じて適当に取捨選択をなすべきこと、ii) 教科目の扱いは一般に知的教科よりも技能的教科を重んじ、将来の職業生活にそなうべきこと、iii) 教科目の取り扱いは児童の生活指導を中心としてなるべく総合的な取り扱いをなすべきこと、iv) その他体操と唱歌とを連

絡して遊戯として指導すること、v) 知的教科においては個々の児童の実情に即したる適当な学習の手引きを作成して指導することを本体とすることが示され、さらに、生活指導が重視されていた。

戦後の精神薄弱教育の実践研究は、1947年に文部省教育研修所内に、東京都品川区立大崎中学校の分教場を実験学級として設置することから始められた。この分教場は、3年後の1950年には東京都に移管され、東京都立青島中学校となり、1957(昭和32)年には青島養護学校に改編され、高等部も設置された。

この分教場(実験学級)の設置は、新制中学校生徒のための特殊学級の創設であり、新制度実施に伴う教育上の問題解決のための実践研究の開始でもあった。この実験学級では、精神薄弱児の中学校卒業後の社会的自立を実現するために、新しい6・3制義務教育(特に中学校教育)を、「学校教育の因習乃至は枠」(三木[1957] 196)にとらわれることなく彼らに対してどのように行うかが、中心的な研究課題として取り組まれたのである。

ここでの実践研究では、「本当に実力のつく学習方法」としての「教科書によらない勉強」、すなわち作業的学習の意義が見出され、「生きる力」の育成の手段としての生活教育が主張された。教育の根本目標は文字学習にあるのではなく、「生きる力」の付与であり、そのために、知能の働きに障害のある精神薄弱児に適した教育設計を考えることが必要であると考えられた(小宮山ら [1957] 46)。そして、その教育の方法とは、「彼らを取り巻く『自然』や『社会』を『教科書』に盛られた間接的経験の代わりに、じかに経験させていく」(小宮山ら [1957] 46-47) ことであり、「直接に彼らの手や足や感覚器官を通じて、身近に遭遇する自然と社会とを、彼の身体で対処させ、その処理対応の経験の間に、法則に出会い、目的に会い、あぶなげのない一定の熟練に達しさせよう」(小宮山ら [1957] 46) とすることであった。

生活教育とは、体を使って物(自然)と人(社会)とに直接あたって生活の力を得させようという方法であり、この方法こそが、精神薄弱教育の方法であるとされた。

戦前の小学校における低能児教育では、知的教科よりも技能的教科の時間を増やし、教科指導よりも生活指導を中心とした総合的な学習を行うことが重要視されてきた。これは、対象となった児童が、通常教育の小学校以前の段階の指導内容が必要な子ども達を含む対象集団であったこと、知的教科の教科別の学習成果に一定の限界があると捉えられたこと、卒業後の職業生活を可能にする教育が指向されたためであった。

戦後初期の精神薄弱教育は、新規の義務教育である中学校段階における教育の在り方

を検討することを主眼に、実験教育として開始された。この実験教育の展開の中で、は、精神薄弱者の発達には健常児とは質的に異なるという立場が取られ、社会生活能力の育成が目的とされた。そしてそのために、実生活にもとづいた生活体験の経験化を意図した学習活動が立案・実施されたのである。

日本における知的障害教育は、明治末から戦後初期にわたる試みの当初から、直接的な生活経験そのものを指導内容に設定し、教科には分けられない指導として取り組まれたものであったことがうかがえた。

学校教育が、「教科教育を中心とする認識能力の形成機能」(教科課程)と「価値観や道徳性、社会性の発達の育成機能」(道徳・特別活動などの教科外課程)の大きく2つの機能を有するとすれば、知的障害児の学校教育実践は、「育成機能」を重視したカリキュラムバランスで開始されたといえる。

②知的障害教科内容の検討

『昭和37年度版養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教科編』と幼稚園、小・中学校の内容項目を比較し、「精薄教科」の独自性と通常教育との共通性を検討した。

幼稚園と比較して「精薄教科」と共通している点は、集団生活における基本的な技能や態度、基本的な生活習慣が教育内容に大きく位置づいていた。「精薄教科」においては、社会や家庭の内容に含まれていた。特に「精薄教科」の「家庭」は、小学校低・中学年にも独自に設定され、通常の小学校家庭科の内容と異なり、身近な内容を内容の中心としていた。このような内容は、小中学校では道徳の内容項目に見られた。

また、幼稚園と「精薄教科」は、内容項目が具体的に行動的な記述によって示されている点でも共通していた。また、音楽、運動、遊びに関連を持たせる、準備や片付け、行事など学習に関連する一連の諸経験の内容を合わせるなど、総合的な活動として学習させることを前提とした内容項目も見られた。これらは、幼稚園と「精薄教科」の両者が、生活教育を教育方法とする前提によるものであると考えられる。

「精薄教科」は、おおむね小学校低学年、中学年の内容で共通・類似する内容項目が見られた。それらの「精薄教科」の内容項目は、概略的な記述や具体的、行動的な記述で示されていた。また、小学校の内容のより発達段階の低い児童を想定した内容項目が「精薄教科」の低学年に見られた。

一方、小学校の高学年に含まれる内容も「精薄教科」には含まれていた。その場合、小学校のように知的な理解に重点を置かず、具体的、行動的な記述で示されていた。また、「精薄教科」の内容として取り扱う題材には、

生活年齢が考慮されたと考えられる内容項目や社会生活場面を想定した内容項目、余暇への活用に関する内容項目が見られた。

「精薄教科」、「職業・家庭」の職業（以下、職業）に該当する教科や領域は、幼稚園・小・中学校にはなかったが、職業の内容項目は、幼稚園の集団生活に関する内容項目や小中学校の道徳（特に、中学校の進路指導）に関する内容項目と共通していた。また、「職業」の内容項目は他の「精薄教科」の内容項目とも関連していた。中学部の「精薄」教育では、作業学習を中心に、各教科の内容や道徳、進路に関する学習を総合的に行うことが想定されていた。

これらのことから、「精薄教科」を単に「教科」の枠組みのみにおいて検討することは困難であると考えられる。「精薄教科」は、各教科に代表される教科課程と、道徳や特別教育活動などの教科外課程の「育成機能」を含んだものである。

(2) 20世紀第一四半期における米国の知的障害カリキュラムの展開—ニューヨーク市公立学校精神薄弱児学級—

ニューヨーク市の“Ungraded Classes”を対象に、米国の公立学校における精神薄弱教育の内容・方法の形成過程について検討した。20世紀転換期の米国において、公立学校に通常学級の学業不振児学級が設置され、しだいに、精神薄弱児とそれ以外の学業不振児を区別して教育するようになる。この精神薄弱児を対象とする学級の代表的な例がニューヨーク市の“Ungraded Classes”（1899年創設）である。

“Ungraded Classes”は、マンハッタンの貧困層移民の居住区に設置された。この学級には、通常学級からの落第児や学業不振児の受け皿となり通常学級を効率化する役割が期待されていた。そのため、創設当初から“Ungraded Classes”の学習集団は、非行や無断欠席等の問題、栄養上の問題、怠学、落第の問題を有する多様な生徒で構成されていた。その後、学年に対応する標準年齢が定められ、「身体検査」の実施体制が整備されるに従い、“Ungraded Classes”の対象児は精神薄弱に絞られていった（中村[1992]；栗野[1996]11-12）。

一般的にこの当時は、白痴と痴愚を含めた精神薄弱児を教育し保護する場合は、精神薄弱者施設であると考えられていた。しかしニューヨーク市公立学校では、「知的能力(mental power)が施設対象ほど低すぎず、単に無断欠席の生徒もない」児童生徒を対象に、通常の学年学科課程を適用しない学級を“Ungraded Classes”することを決定した。

ニューヨーク市教育委員会で対象児を分類する検査内容・方法を作成した体育部長ブ

ラウン(Brown, G. Elias)によれば、学校教育の対象は軽度痴愚級以上で「抽象的な思考を必要とする通常の教育では利益を得られない」生徒であった(New York AR 1905, 434)。

“Ungraded Classes”の初代の担任であり、ニューヨーク市の特殊教育指導主事であったファレルは、無断欠席の原因を、従来の画一的で教科書の知識の記憶中心の指導にあると考えていた(Farrell [1908b] 91)。そこで彼女は、空き缶、木片、ブラシ等の生徒が路上で興味を示しているものを利用した活動やラフィア細工や玩具箱の製作等の手工訓練を行い、生徒の興味と自発性を引き出した(Farrell [1908b] 91-92)。彼女は、手工訓練を精神薄弱教育に適した教育内容と位置づけた(Farrell [1908b] 91, 94)。

ニューヨーク市教育次長のエドソン(Edson, Andrew)も手工訓練を重視した適切な教育課程の提供が重要であることを示唆した(Edson [1910] 1)。ペンシルヴェニア州エルウィン精神薄弱施設長のバーも、公立学校特殊学級教師や学校の行政担当者に手工訓練を重視するよう助言していた(トレント[1997]40)。手工訓練は、学業不振児学級と精神薄弱学級に共通する効果的な教育内容であり、方法であると考えられるようになった。

その後、感覚訓練や運動指導(motor activity)の教育方法に、感覚を発達させる教材を用いた作業学習が行われるようになり、(New York AR for 1903, 116)、精神薄弱学級の生徒には感覚を通して学ぶ方法が適していると指摘されるようになった(New York AR for 1905, 432)。こうした見解によって、手工訓練の題材に発達の及び運動的観点からアプローチする視点が付与された。

ファレルが示した指導理論の1つは、「子どもの興味を押し広げ、幅広い関連性と連続性のある教材で、子ども自身が自らの思考の輪を促進し豊かにする」、「子どもたちの生活の中に、一貫性を持たせ、相互関連をもたせ、異なる要素を織り交ぜる」指導(以下；興味に基づく指導)である(Farrell [1907] 615-617；[1911c] 204)。

「興味の中心学習」の精神薄弱児教育における意義について、ファレルは「誰かの援助なしに自分自身で相互関連を築く機会のない子どもたちに、相互関連を築く機会を提供すること」にある(Farrell [1911c]204)と述べた。ファレルは、バラバラに学習した知識を併せて次の学びを自ら展開させ自身の生活や行動に生かしていくよう、教員が関連性と方向性を意図的に示す必要があると認識していた。

もう1つの指導論は「知的発達の自然な順番に基づく」指導で、手工訓練、身体訓練で筋肉の粗大運動から微細運動に導く必要性

を示した理論である (Farrell [1908a] 1132-1134)。ファレルはセガンを「精神薄弱児のあらゆる仕事のパイオニア」と称し、感覚訓練は「セガンの本を読んでいればわかる」と述べた (Farrell [1911a] 8; [1911c] 161)。

1915年ごろまでに“Ungraded Classes”の教育内容は、i) 成長発達の基盤づくりの学習活動としての体育、身体訓練、ii) 生活にもとづく学習活動を用いた感覚訓練・手工訓練、iii) 就労自活を目指した職業訓練、iv) 興味の中心学習、v) 社会文化の共通の道具としての言葉・数で構成されるようになった。“Ungraded Classes”では、学年制による教科別の教育課程や学年別の指導形態を排した実践を模索した結果、教科によらない生活体験を配列したカリキュラムに収斂していた。

(3) 米国の「教育水準に基づく教育改革」における知的障害教育の位置づけ

1994年にゴール 2000：アメリカ教育法 (Goals 2000: Educate America Act, Goals 2000) と、初等中等教育改正法 (Improve America's School Act, IASA) が制定され、全ての児童生徒が教育水準を学習することに対して、州・学校が説明責任を果たすために、学力試験の導入が推進された (U. S. Department of Education, 1994a; 1994b)。これらの法律の制定により、連邦政府としての「教育水準に基づく教育改革」の方向性が示された。その後、IDEA1997が制定され、障害児も最大限、教育水準に基づくカリキュラムに沿った教育内容を学び、試験へ参加することが義務付けられた (Sec. 601(c)(5)(A), Sec. 612(a)(17))。このカリキュラムへの参加こそが児童生徒の自立した生活の実現へと繋がるとされた。

また、NCLB法では、教育水準の設定と学力試験の導入による教育評価システムの確立が各州に義務付けられた。各州に、読み・数学・理科の3科目の内容水準と、3段階 (高・良・基礎レベル) に分けた達成水準の設定と、これらの水準に基づく教育内容の導入が義務付けられた (Sec. 1111(b)(1)(B)(C))。各州は、学習成果を評価するための学力試験を導入し、試験の結果をサブグループに分けて公的に報告しなければならない (Sec. 1111(3))。

その後 2003年に「代替達成水準に基づく代替試験 (Alternative Assessment based on Alternative Achievement Standards, AA-AAS)」に関する最終規則が出された。各州に対し、学年相当の水準に達することが困難である重度知的障害児 (全児童生徒の1%のみ) に対して、代替達成水準の設定と、この水準に基づく代替試験の作成が求められた (34C. F. R. § 200.13)。更に 2007年には「修

正を加えた達成水準に基づく代替試験 (Alternative Assessment based on Modified Achievement Standards, AA-MAS)」に関する最終規則が出された。重度知的障害はないが、障害の特性により、通常の試験にアコモデーションを加えても参加がなお困難である全児童生徒の2%の児童生徒を対象とし、修正を加えた水準を設定し、この水準に基づいた代替試験を導入することが義務付けられた (34C. F. R. § 200.1(e)(1))。

知的障害教育の分野では従来から、障害に起因する特性に配慮をした、通常の教育内容・方法とは異なる教育内容・方法が実践されてきたにもかかわらず、代替水準及び代替試験においては、従来から知的障害児が指導を受けていた機能的な生活スキルは項目として認められず、教科 (読み、数学、理科) に関する内容でなければならない。

このように、NCLB法で義務付けられた学力試験の項目が、読み・数学・理科の3科目であることから、教育評価に関する議論では、これらの科目のみに焦点が当てられた指導が行われがちになり、他の科目やスキルの指導時間が削られることが懸念されている。さらに、重度知的障害児の評価に対しては、教科内容のみでなく、機能的な生活スキルなどといった多くのスキルを総合的に評価することの必要性が指摘されている。

(4) インクルーシブ教育カリキュラム開発への示唆

特別支援教育におけるインクルーシブ・カリキュラム開発には、障害による学習特性に配慮した教科学習の方法・内容の設定とともに、教科の範疇に収まらない内容も教科外学習の内容として明示されることが不可欠であり、発達年齢上の課題と生活年齢上の課題の両方を達成するための教育内容の組織化が意図される必要がある。今と将来の生活に生きる学習という生活に即した学習内容の評価基準が、標準的なカリキュラムを適用する通常教育においても重要視されるようになれば、①通常教育カリキュラムの内容と方法に変更を加えないカリキュラム、②通常教育カリキュラムの内容に変更を加えないが、方法を変えるカリキュラム (アコモデーション)、③通常教育カリキュラムの内容・方法を変えるカリキュラム (モディフィケーション)、④通常教育カリキュラムと内容・方法が異なる代替カリキュラムの4種類の教育内容・方法による連続体が、インクルーシブ教育カリキュラムとして捉えられるであろう。

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

〔雑誌論文〕(計7件)

- ①本間貴子・米田宏樹、20世紀初頭ニューヨーク市精神薄弱特殊学級指導主事E. ファレルによる生活活動体験を配列したカリキュラムの形成. 障害科学研究、35巻、印刷中、2011年、査読有
- ②山田康広・米田宏樹、精神薄弱教科「生活科」新設に伴う各教科の内容の変化—昭和38年と46年養護学校(精神薄弱教育)小学部・中学部学習指導要領及び資料の比較—、障害科学研究、34巻、67-81、2010年、査読有
- ③野口晃菜・米田宏樹、米国におけるParaeducatorの役割の変遷、障害科学研究、34巻、29-42、2010年、査読有
- ④米田宏樹、日本における知的障害教育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巻、145-157、2009年、査読有

〔学会発表〕(計5件)

- ①山田康広・米田宏樹、「精神薄弱」教科の独自性と通常教育との共通性の検討—昭和37年度版養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編と幼稚園・小・中学校との内容項目の比較—。日本特殊教育学会第48回大会、2010年9月19日、長崎大学
- ②野口晃菜・米田宏樹、米国の教育改革による障害のある児童生徒への教育水準に基づくカリキュラムの導入—1997年IDEA以降の知的障害教育の議論を中心に—。日本特殊教育学会第48回大会、2010年9月18日、長崎大学

〔図書〕(計4件)

- ①米田宏樹、明石書店、「教育課程に係わる法令と学習指導要領」安藤隆男・中村満紀男編『特別支援教育を創造するための教育学』、2009年、199-219

6. 研究組織

(1) 研究代表者

米田 宏樹 (YONEDA HIROKI)
筑波大学・大学院人間総合科学研究科・講師
研究者番号：50292462

(2) 研究協力者

本間 貴子 (HONMA TAKAKO)
筑波大学・大学院人間総合科学研究科・大学院生
野口 晃菜 (NOGUCHI Akina)
筑波大学・大学院人間総合科学研究科・大学院生
山田 康広 (YAMADA YASUHIRO)
筑波大学・大学院人間総合科学研究科・大学院生