

## 障害児教育における教育目標としての自立概念の変遷

脇屋潤 一

障害児教育の目標は障害者が自立した生活を送れるよう教育することである。だが、近年の動きをみると、自立に期待する内容が変化している。自立とは、従来、他人の援助を受けずに社会的・経済的生活ができることであった。それが、現在では、援助を受けても自己を生かした主体的な社会生活を送れるのが自立生活と考えられている。このような時期、あらためて、自立教育の過去を顧み、この教育の今後の在り方を問い直してみる必要がある。

### 1. 戦後障害児教育目標としての社会的・経済的自立の誕生

わが国における障害児教育は第二次世界大戦が終結し、日本国憲法が公布され、それに基づく学校教育法が施行されるまでは公教育の本流（義務教育）にはなっていなかった。その仲間入りすることになったのは昭和21（1946）年の米国教育使節団の報告とそれを受けての連合国軍総司令部民間情報教育局（CIE）の指導によってである。

これを受けて文部省も昭和22（1947）年夏、六週間に及ぶ盲・聾・精神薄弱教育の長期合宿講習会を開催し、翌年にはCIEの指導のもと現職教員のための精神遅滞児教育講習会を行っている。これらの講習会は昭和25（1950）年より特殊教育研究集会（特殊教育ワークショップ）となり引き続き行われている。

この集会で指導された障害児教育ことに精神薄弱教育の特徴は精神薄弱者の現実生活に基盤をおく、いわゆる生活主義的性格の強い経験主義の教育であった。教育目標は自立的な生活力の育成であり、最終的・中心的な教育目標は職業生活への適応であった。したがって、教育内容も自立的な生活力の育成に必要な不可欠のものが優先され、現実の指導の段階では学習活動の実生活化がはかられ、学習の場を現実度の高いと言うことで実際生活の場に求めることになる。ことに、中学校段階では教育は即職業教育であり、職業教育が教育のすべてであった。学習活動形態は労働的作業活動であり、これが三十年代になると、現実の生産場面を教育の場とする《職業実習方式》が、さらにまた、学校・学級を生産の場とする所謂《学校工場方式》が現れてくる。

いま、手もとに『昭和二十六年度 特殊教育研究集会資料』があるので特殊教育ワークショップで指導された特殊教育の特徴を検証してみることにしたい。

『資料』139頁「精神薄弱児教育のカリキュラムの基礎」では、次のように述べられている。「精神遅滞児に対する教育課程 精神遅滞児教育とて一般教育目標となんら別個のものではなく、あく迄教育基本法によった教育目的、一般教育目標を追及すべきであるが、具体的には社会の適応に必要な知識水準、アカデミックな教養獲得はこの教育にとっては眞のミニマム・エッセンス<sup>(要)</sup>シラヤル、学び得る程度に引下げるべきで、従って教育課程編成に当たっては児童一人一人の・・・実態を基調とし社会的要求の最低基準を前提として彼等の社会的経済的自立を主眼とすべきであろう。・・・個人個人の能力と要求、教育可能性に適応した教育計画をたてるべきものとし教科的な知識の指導を最低必要に止め職業的実科的訓練を重んずべきこと・・・結論的に教育課程は生徒一人一人の実態を基調として次の如き基本態度により編成に当り度い。

1. 学力中心の教育観を脱却し実践的な生活能力者の形式即ち社会的経済的自立を教育の中心目標とする。(小学校課程に於ては職業人としてののぞましい態度習慣、手工的実科訓練、中学校課程に於ては職業人としての技能修得を特に重視すること)
2. 知的な反省によって衝動を統御し感情を制御するよう指導することは困難であるが、日常生活を規定して之を反復することにより習慣づけることは出来る。従って生活指導を中心として行動的訓練の反復習慣づけによる望ましい態度の形成、個人生活の保全についての生活の正しい形態の形成(特に小学校課程に重視)をはかる。
3. 教科カリキュラムを排して社会適応に必要な知識の獲得を最低乃至学び得る程度に引下げ生活カリキュラムによる。」

ここでは精神遅滞児の教育目標を社会的経済的自立におき、円満なパーソナリティ形成に不可欠な自信と精神的安定感をもった学習を行うため個々人の能力とニード、教育可能性に適応した教育計画により、知的なアカデミックな学習は必要最小限にとどめ、職業的実科的訓練、感覚訓練を重視し、日常生活上の望ましい生活態度の形成を知的反省に訴えるのではなく、幼児期からの日々の習慣づけによって行うよう指導している。では、より具体的に社会的自立のための教育内容は何であり、それをどの段階で学習するよう指示されていたか。また、経済的自立の学習についてはどのようなであったかを見ることとする。

「二. 精神遅滞児のためのカリキュラムの構成の原理 1 教育目標とカリキュラム」では精神遅滞児教育の目標を「より具体的に

- 1 可能な限りの楽しい生活を送ることができるように、よりよく健康を保つことのできる知識と処理力を与えること。
- 2 楽しく安定した社会関係を得るように、友達をつくったり、社会的、市民的経験に参加したりするのを助ける。
- 3 賢明に余暇活動を計画したり、選択したりする能力を養う。
- 4 家庭及近隣集団に貢献する一員として生活し、将来、家長として家庭を維持することのできる能力の涵養。
- 5 生活の多くの必要を可能な限り満たす程かせぐ能力。
- 6 賢明に彼の俸給を費す知識や能力」(141p)の六項目を挙げている。

1は社会的経済的自立の基盤であり、2・3・4は社会的自立に関するものであり、予想される社会は家庭、友人、近隣、市民社会である。5・6は経済的自立のために必要なものである。ここからして精神遅滞児の教育は保健衛生に関するものと感覚訓練を基盤にして日常生活処理、社会生活への適応、職業、実用的な基礎の各能力をつけることにあった。これらの能力の種類と程度は遅滞児の現在の生活の場と将来の社会生活の場からの要求によって決まってくる。遅滞児が生活する各種社会に適応するのに必要な能力であり、知識、技能、態度である。ただ、余暇活動に関するもののみが児童自身で計画したり、選択したりする能力になっている。これらのものの教育は「h小学校に於いては、健康安全、日常生活の処理、社会性、感覚訓練等が、カリキュラムの中心となる。i 中学に於いては、小学の上に、職業指導が中心として加わる」。(142p)

昭和27年から37年まで文部省の初代特殊教育室長をつとめた辻村泰男はその著『特殊教育—その現状と基本問題—』(昭和31年2月)で精神薄弱児のための教育で、まず何をねらうべきか、につき次のように述べている。「それは彼らに共通して、根本的に欠けている、自己身辺のことがらの処理及び社会的適応の能力を少しでも補い伸ばしてやることである。そしてそのためには、自分の身体の健康の維持、危機からの自己防禦からはじまって、世間のとりきめにしたが、これに逆わず、他人と共同協調して、一定の単位の仕事ができる、ということ一身なりをきちんとし、鼻汁はかみ、踏み切りの横断には左右をよく注意して、他人の物をだまて持って来たり、自分勝手な振舞をあたりかまわずすることのない、そして一定時間だけは言いつけられたきまった仕事を他人と一緒に繰返しやれる、こんなことが出来る人間になることが、彼らが自立生活にはいる第一歩である。」(65~66p)ここから社会的自立ための基礎としてどのような内容が考えられていた

かをうかがい知ることができる。そして、この「基本的な生活の指導、その着実な積上げの上に、いわゆる職業指導、技能教育がつづく」(66p)のである。そして、71pでは「働く能力に欠陥のある心身障害者を、そのものの能力に応じて可能なだけ働けるように援助するという努力は、けっして無情苛酷なことではなく、実はそれによってのみ、彼らが一個の人間としての自覚をもって自立するための不可欠の条件なのである。特殊教育における職業指導は、このような認識に立脚する必要がある。もちろん、すべての特殊教育の対象が、ことごとく、経済的に自立できるとはかぎらない。しかしながら、少なくともそれを窮極の理想目標にして、たとえ一歩でもこれに近づこうという努力が、ここではおこなわれなければならないのである。

それゆえに、職業指導を欠いては特殊教育はその意味の大半を失い、特殊教育においては、むしろ当初の第一歩からすべての教育活動が職業指導に集約的に指向しなければならないといっても過言ではないだろう」と述べている。

## 2. 養護学校学習指導要領制定期の自立概念—社会的・経済的自立概念の公的普及—

昭和38年3月文部事務次官通達によって示達されたわが国最初の『養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編』では、養護学校で教育の目標を定めるにあたっては「精神薄弱の児童・生徒に対して、その能力に応ずる知識・技能を授けるとともに、その社会的適応性を助長するような具体的で総合的な指導を行い、もって生活の自立をねらいとした人格の形成に焦点をしばって定められなければならない」(11p)としている。この教育目標の設定の仕方は先述の立場を継承したものと考えられる。この指導要領の解説では在来の普通教育を批判する形式で養護学校教育の在り方が述べられている。

批判の第一は現行の普通教育が知能の発育に故障のない人を対象に構築されている点である。即ち「普通教育では、言語力とか計算力とか社会的、自然的環境についての諸知識とか、技能的な能力とかを子どもの発達に則して授けておけば、子どもの方でこれを統合して消化し、血となし、肉として、生活力を高めていくのであるが、そうした抽象化、概念化の力の弱い精神薄弱者では、普通教育のように要所に布石をしておけばやがてそれらがつなぎ合わされていって強い力になるというようにはいかない。」(文部省『養護学校小学部・中学部学習指導要領 精神薄弱教育編解説』S42年24P)

批判の第二は現代が本人の意志次第で如何なる職にも就きうるということで、その教育の内容が非常に高度である点である。即ち「普通教育では、子どもたちが将来どの方面に

でも進むことができるということを考えて仕組まれているが、精神薄弱者は、その本質が知能のはたらきの欠陥を中心とする精神機能の障害にあるので、将来社会にでて何にでもなれるというわけにはいかない。・・・すなわち、普通教育は、いわば限定されない可能性をもった者を対象としているのに対し、精神薄弱教育は、きわめて限られた可能性をもつ者を、どのように一般社会生活に参加させていくことができるかということ課題としておこなっている教育なのである。」(24p~25p)

批判の第三は、普通教育が階層上昇手段の教育として知育中心の傾向を温存している点である。そのため「精神薄弱教育は、その対象の特性から知育中心の教育というのは問題にならないのに、教育というと、やはり知識技能を教えることだという既定観念があって、精神薄弱教育の分野でも、とかく知育偏重の教育がおこなわれやすい。」(25p) このような現行普通教育批判より求められる「具体的なものをそれとして認知することは可能であるが、そのものの性質を分析し、概念化し、法則化して頭に納めるといようなことは最も不得手な」(24p) 者に適し、この人たちに必要な教育は「その能力をじゅうぶんに発揮させて社会生活に参加させることを目標とし、日常生活の処理、集団生活への適応ができ、働く意欲をもち、社会の一員として行動できるための基本的な知識技能を習得させるような」(同上頁) ものであるとする。消化できない知識を教えようとしたり、現行の普通教育で教えている事柄を、普通教育で行っている方法で教え込もうとする知育偏重の教育は、かれらの「生活に何ら役に立たないばかりでなく、劣等感をうえつけ、学習意欲をうしなわせることになって、性格の歪みを生ぜせしめることにもなる。」そこで、精神薄弱教育における、目標は・・・その能力をできるだけ伸ばすとともに、調和のとれた人格を形成して健全な社会生活が営めるようにすることにある。したがって精神薄弱教育はできるだけ普通児に近づけるということをねらいとするのではなく、精神発達に障害のある者に最も適切な教育をほどこして、立派な人格をもったものに育てあげることにある。そのように教育された立派な精神薄弱者が社会にでて、立派に社会生活を営むことができるようなことを目標としている。」(25~26p)

昭和40年代初めまでは、ほほどの指導者もこの立場をとっていたと思われる。その一、二の例をあげると、たとえば、その当時、障害児教育の参考書としてよく利用された文化科学社刊『精神薄弱児講座』全六巻の第二巻『精神薄弱児教育の教育原理』(昭和37年)では、精神薄弱教育の目標を小宮山俊は「正常児にすることではない」(10p)として「正常児とはちがってもやむをえないから、知能の欠陥をもったままの人間として、社会に失

敗少なく生きることを、どのようにして達成させるか、をねらうべきである。」(11p)と述べ、さらに「どのようにして社会人としてよい生活をさせるかということ」(同上頁)であるとしている。この一個の社会人としてよく生きるための必須条件として生理的生存条件、生産者的条件、道徳的生存の条件の三条件をあげ、その達成を教育目標としている。生理的条件については「現実社会に生きていくとき、体力が資本となる割合は、正常者における比ではない。したがって身体的諸機能の鍛練によって、その発達をうながす必要の高いことはいうまでもない。からだの健康な精薄児に育てることは、この教育での第一条件でなければならない。」(12p)とし、生産者的条件については「だれでも、今日の社会に生きるためには、社会への寄与と、社会からの賦与、つまりギヴアンドテークの関係によって実際の生存を維持しているのである。・・・そこでかれらの教育目標としては、社会のマイナス、つまりやっかいものにならないという最低目標から、各自のもっている体力・能力に応じて適度な寄与能力、生産能力を発揮できるところをねらわねばならない。いわゆる「職業教育」が一般に精薄児教育の主目標とされるのはこの理由による。」(同上頁)。第三の道徳的生存条件については「人間社会が人間社会として存立する基礎条件は、道徳が守られるということである。・・・道徳的に正しい生き方をするなら、(健康な肉体を持たず、生産的能力を欠いていても)なおりっぱに社会的生存の価値をもつとってよい。・・・多くの精薄児は、性質が善良従順で、日常的な正邪善悪の判断においても、やや本能的といわれるくらいに適正であって、かれらを道徳的に育くむ萌芽は健康であるといつてよい。この健全な芽を育て、強めることは、精薄児教育の根本目標といつてよい。そのためには、小・中学程度を通じての精薄児教育の主要な目標は、「よき性格の育成」におくことが必須となる。」(13~14p)としている。

この講座と同程度に影響力をもっていた松岡武編著『精神薄弱児の教育』(S36年2月)では、社会的自立は経済的自立によって達成できるとしてか、あるいは、社会的自立=経済的自立と考えてか、この教育のねらいを経済的に独立できる職業人の育成にしている。この本の目次「IV精神薄弱児教育のねらい」は次のような項目になっている。

- 「一 社会的に役立つ仕事に就き、そして経済的に独立できる職業人に育てる」
- 1 この教育の基本的なねらいは彼らの社会的自立である
  - 2 人と協力し、まじめにうんと頑張る人間を作る
  - 3 手足や感覚のはたらきを練磨し、仕事を器用にこなせる人にする」(6p) このように同書では就職し、職場に定着して経済的に独立できる職業人の育成をねらいとする

から「職務分析を通して、確かな指導内容を見つけ出し、いこうとする試み」(112p)の高知県カリキュラム研究協議会の例が紹介されており、さらに昭和41年9月出版の『精神薄弱児教育の心理』でも、職場で必要としている能力とその程度を分析して、それを指導内容ないしは教育目標とする例として日教組第十次教研大会で報告された倉敷市立西中学校の実践が紹介されている。

ここでみられる教育目標としての自立は職業的自立、経済的自立を頂点とする広い意味での社会的自立である。そしてこの自立を達成するには身体的自立(運動機能・体力・健康保持)、身辺的自立、基礎的な社会的自立(家庭・友人関係の処理能力・性格の良さ等)そして職業的・経済的自立を段階的に踏んでいく必要があるという考えが前提となっている。そして、この教育ではこの段階を踏んでいける子どもたちが、その対象になっている。さきの指導要領解説では「精神薄弱教育は(社会生活参加の可能性の)差異に応じて、達成目標が違ってくるのである。社会生活参加の可能性がほとんどなければ、生涯にわたって保護をおこなう施設に収容しなければならないし、社会生活参加の可能性があると考えられれば、これを一般社会にだしていくには、どのような基本的な教育訓練が必要かということを考えながら、社会的適応性を高めていかなければならない。」(同解説25P)とある。ここからして、この指導要領の対象児は社会生活参加の可能性のある者、すなわち、ここで言う自立の可能性のある者であった。事実、当時にあつては施設に入所する児童は就学猶予・免除の措置が取られていた。

### 3. 人間的自立概念誕生の前駆的教育目標としての自己実現

わが国最初の養護学校学習指導要領の教育目標は、先述のように大戦後の精神薄弱教育ひいては特殊教育の伝統を継承したものであった。しかし、それは種々の批判を生むことともなった。その一、二を紹介しよう。その一は知能の発達遅滞を理由に生活の自立、就中、自分で生きていける社会自立、食べていける経済自立を強調するあまり、人間的な生き方をする上で必要な文化遺産の学習がないがしろにされはしないかというおそれである。そのためには、その二として知的教科の学習の比重を変え、知能を伸ばす教育をも考慮してはというものであった。おりしも、40年来日した斯界の権威者アメリカのカーク博士はこれまでの知能は変化しないという考えを少し修正し、環境や訓練がよければ、知能はある範囲内で伸びると講演し大きな反響をよんでいた。

香川県でも1968(昭和43)年の『香川県 精神薄弱児教育課程(中学校編)(改訂試

案)』はその改訂を「(1)現在の特殊学級の実態に即して、(2)精神薄弱児教育に対する新しい動向に応じて」(1P) 行うとし、新しい動向とはカーク博士の知能の教育可能性、教科的訓練 (academic training) 重視の論であった。それを受け改訂の主旨として「(ア) 精神薄弱児の知能も伸びる。(イ) 生活単元の内容をすっきりさせる。(ウ) 教科の学習の確立」(1P~2P) の三点をあげている。無論、この改訂の主旨では批判第一の人間的な生き方をするために必要な教科学習の問題には触れていない。それよりも、新しい動向を取り上げた理由は学級の児童の実態にあるとしている。

批判の三は生活自立のために必要な社会適応性ということである。先の香川県精神薄弱児教育課程改訂試案でも、この教育の教育目標の不明確さをあげ、「ある人は、“よき精薄者”を目標せというが、果たしてよき精薄者の資質はいったい何だろうか。また“社会的自立”を目標にともしられるが、すつてもむいても就職させ、人に使われやすい人間に育てあげることでもいいのだろうか。就職不能な子どもに対する教育は成りたたなくてもかまわないのだろうか。等の疑問」(1P) を投げかけている。ここには、就職強要による人格無視の問題と、就職優先のための教育疎外の問題があげられている。この香川の改訂試案は入級児の質の上昇化に対応しての改訂試案であるが、全国的にみると40年代以降は障害児学校・学級就学児の障害の多様化、重複化、重度化が問題となってくる。したがって、就職最優先の社会的自立の教育は後退せざるを得なくなる。これに代って主張されたのが自己実現の教育である。文部省もこの就学児の変化の実態に対応して学習指導要領の改訂をおこなっている。この改訂に先だつて出された教育課程審議会の答申では“特殊教育諸学校の教育のねらいを「児童生徒の障害の種類・程度及び能力・特性等に即応する教育を行って人格の形成を図り、障害を克服して、可能な限り積極的に社会に参加し、貢献しよう人間を育成すること」としているが、これに続いて「教育の目標については、一人一人の児童生徒の全人的発達を図り、その可能性を最大限に伸ばすことをめざし」、精神薄弱養護学校では「可能な限り能力を伸ばし、身辺自立の習慣を身につけ、社会的適応性を助長して、社会に参加していくための知識、技能および態度を養うこと」を挙げている。”

(『養護学校(精神薄弱教育)学習指導要領解説 1974 文部省 8P)

これで見ると、“すつても、むいても就職(経済的自立)を”というのに対し、“可能な限り積極的に社会参加を”というのにとってかわっている。“すつても、むいても”が“可能な限り積極的に”に、“社会・経済的自立(就職)”が“全人的発達、可能性の最大限の発揮”にというように、対象に向かうのではなく、自己自身のものに収斂してきている



ように思われる。それが、現場実践の目標としては自己実現の教育と言うことになったのではなかろうか。この教育目標としての自己実現について伊藤隆二は『精神薄弱児研究』昭和45年3月号の「精神薄弱児の自己実現への援助」で次のように説明している。「教育とは子どもの自己実現を援助する活動だといったらよいでしょう。自己実現の“自己”とはその人なりの、かけがえのない独自性、個性、天分であり、これを“実現する”とは、みずから、その自己を100パーセント伸展させ、自己充実感をもって生きていくことを意味します。」(28P)。また、同年同月号の『教育と医学』でも、教育と教師の任務の真髓とを関係させて、同じように説明している。「私は、“人間”はいかにすぐれた教育者といえども、決して“つくってできる”ものではない、人間は自分自身(自己)を自分で育て、高め、拡大していくものであると考えている。この過程を“自己実現”ということばで表現したとすると、教育とは、子どもの自己実現を援助し、子どもに生きるよろこびを創造する活動だということになる。自己実現の“自己”とは、その人なりのかけがえのない独自性(uniqueness)、個性(individuality)、天分(giftedness)であり、これを“実現する”とは、みずからその自己を百パーセント伸展させ、自己充実感をもって生きていくことを意味する。この自己実現の基底をなすものは成長への限りない意欲・願望であり、また、自覚と努力にほかならない。教師はこの自覚と努力をその子とのかかわり(心のふれ合い)のうちにあたたかく(ときにはきびしく)援助し、子どもの中に精いっぱい生きていくことのよろこびを創造していくところに、その任務の真髓がある」(25P)。ここでは社会に適応し、社会の要請に応える、社会の側にたつ教育ではなく、人間の側に立った教育が主張されている。

このような自己実現をめざす教育が、これ以後教育現場では課題になってきたとおもわれる。実践研究のリーダー役を勤めていた東京学芸大学附属養護学校では昭和44年から「自己実現をめざす精神薄弱児の教育はいかにあるべきか」を主題として研究を行っている。この主題で多年にわたって研究を行ってきた理由を「ひとりひとりの個性をもった児童、生徒が人間としての豊かな生活が追求できるように援助し、“自己の持てる能力を価値的に十全に発揮できる”ように考えることであった。従来の考え方が精神薄弱という特性に強いスポットをあててその特性を補うことによって職業自立をはかることに重点を置いていたのに対して、人間として共通する基盤にもスポットをあてようとする試みである。むしろその面を深く追求しようとするものである。その契機となったのは、対象児の重度化、多様化に応ずる必要性和、社会福祉の向上により教育本来の方向を求めることが少し

ずつ容易となってきたことがあげられよう」(『昭和50年度初版 昭和55年度第2版 自己実現をめざす精神薄弱児の指導はいかにあるべきか—教育課程の改訂と指導法の原理の探求をめざして— 第6次研究集約 教育課程の改訂資料』3P)と説明している。「社会福祉の向上により教育本来の方向を求めることが少しずつ容易になった」という説明の意味するところはよく解らないが、ここでも、対象児の重度化・多様化を契機に、自分(自己)が人間として豊かな生活が追求でき、自己の持つ力を十分に発揮できることがねらわれている。その教育目標も自己実現の立場に立ちながら次ぎのように設定されている。「一人ひとりの児童・生徒が、その個性・能力を可能な限り調和的、価値的にたかめていく、主体的な行動力を身につける。(1)心身ともにたくましく、自分のことがしっかりできる。(2)他人のことも考えて、楽しく集団生活ができる。(3)仕事の大切さを知り、喜んで働くことができる。(4)自分の力を十分に発揮して、心豊かな生活をすることができる。」(前掲書5P)。ここでも、前段と(4)を中心に一人ひとりの自己が価値判断の基準として考えられようとしていることが推測される。

同じように自己実現の教育に積極的に取り組もうとした例が香川県中学校研究会障害児教育部会の研究紀要にも現れている。同部会の第5号「研究紀要発刊によせて」には「自己実現をめざす障害児教育—就学指導・進路指導のあり方—という研究主題に取り組んできました。」(1P)とあり、6号ではそれをうけ「香中研の障害児教育部会としての、研究テーマは、“自己実現をめざす障害児教育のあり方—ゆとりと充実を求めて—”を設定して研究を進めてきました。」(1P)とある。いずれも研究テーマは自己実現をめざす障害児教育である。これより先50年度の紀要での大会主題は「障害児教育の充実発展をめざして—ひとりひとりの特性をは握し、個を生かす指導—」(1P)であり、この当時、人間全体としての個とか、自己とかが社会に代わって価値基準として教育の目標となってきたことがわかる。

昭和45年度学習指導要領以後、特殊教育諸学校の学習指導要領は養護学校義務制実施年の54年と現在使用の平成元年の二度にわたって改正が行われた。そのいずれの改正でも、これまで主張されてきた一人一人の児童生徒の全人的発達と、その可能性の最大限の伸長および可能な限りの積極的な社会参加・自立などは引き継がれていると思われる。しかし、それとともに、この両改訂では、これまでになく、小・中・高等学校学習指導要領の改訂と同様の基本方針によるものであることが強調されている。即ち、54年の第2次改訂では「これは、小学校、中学校、高等学校における学習指導要領の改訂を受けて、それと同じ

基本方針に基づいて改訂が行われたものである。すなわち、(1)人間性豊かな児童生徒を育てること。(2)ゆとりのあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること。(3)国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに、児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすること。・・・精神薄弱教育の立場からみると、豊かな人間性を育てるとか、ゆとりのある充実した学校生活を送れるようにするといった改善のねらいは、もともと精神薄弱教育の基本方針であって、特に、目新しいものとはいえないかも知れない。』（『特殊教育諸学校学習指導要領解説—養護学校（精神薄弱教育）編— 昭和58年 文部省』18P）とある。また、平成元年の改訂では、それを「心身に障害のある幼児児童生徒に対し、障害の状態及び能力・適性等に応じる教育を一層進めて、可能な限り積極的に社会参加・自立する人間の育成を図ることを基本的なねらいとし、次のような方針により行ったものである。・・・（各学部の）指導要領の改訂に当たっては、基本的には、（小・中・高等学校の）指導要領の改訂方針に準じ、次のような方針により行った。(1)心豊かな人間の育成 教育活動全体を通じて、児童生徒の発達段階や各教科等の特性に応じ、豊かな心を持ち、たくましく生きる人間の育成を図ること。(2)基礎・基本の重視と個性教育の推進 国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育を充実するとともに、小学部から高等部までの各教科等の内容の一貫性を図ること。(3)自己教育力の育成 社会の変化に主体的に対応できる能力の育成や創造性の基礎を培うことを重視するとともに、自ら学ぶ意欲を高めるようにすること。(4)文化と伝統の尊重と国際理解の推進 」（『同上 平成3年 文部省』3P）と説明している。

45年度版の、「その可能性を伸ばし、障害を克服して可能な限り積極的に社会に参加し得る人間を育成し、心身の調和的発達を図ること」という表現、54年度版の「人間性豊かな児童生徒の育成、ゆとりのあるしかも充実した学校生活、基礎的・基本的内容の重視、個性や能力に応じた教育」という教育の基本方針、そして、現在の「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実に努め」「豊かな心を持ち、たくましく生きる人間の育成」という学校教育活動の基本的理念。これら三者を比較するとき、改訂の順序を追うごとに、小・中・高等学校活動との共通の基本方針を強調することによって、社会への同化・埋没能力の育成を危惧するような社会自立の教育ではなく、児童生徒個々人がアイデンティティをもった人間として主体的に社会とかかわって行くかかわり方のできる人間の育成へのトーンを無意識のうちに高めてきているように思われる。

#### 4. 人間的自立概念の成立

自立ということについては教育の領域と同様に、福祉の世界でもより問題にされる。現在、福祉にかかわる専門家養成のための教科書として広く使用されていると思われる改訂介護福祉士養成講座3『障害者福祉論』（福祉士養成講座編集委員会編集・中央法規1995年）では障害者福祉・リハビリテーションの「ともに目標とするものは、障害者の潜在的能力の最大限の発達と、生きがいと、人間の生活の全面的な確保である。」(36P)とし、障害者福祉の専門職員は「障害者であることを受け入れたうえで自己の人生の課題を見だし、他者との平等の立場で社会に参加し、自分の人生を形成していく「主体」(40P)としての障害者自身の支援者、伴走者またある場合は陰の人生の演出者としている。陰の人生の演出者ということは別にして、障害者福祉専門職員は、障害者が生きがいのある、人間としての生活を全面的に確保することの援助者であり、人間としての生活とは、他人から与えられた生活ではなく、自分の人生の課題は自分で見だし、平等な立場で社会に参加し、自分の人生は自分で形成して行くという障害者の主体的な人生への伴走者である。このような主体的な人生を送ることが、生活の自立である。福祉の専門家が障害者の人生を設計するのではなく、障害者自身が自分の人生を設計し、送れるように援助することが障害者福祉のねらいであるとする。

このような障害者自身が地域社会のなかで主体的に生きがいのある生活を設計し、送る運動のルーツであるアメリカの自立生活運動を上掲教科書では簡単に紹介している(同上41~42P)。そこでは1970年代はじめアメリカの戦争傷害者で脊髄損傷などによる車椅子生活の大学生たちが「障害は重くても自分の能力をフルに生かして、一般の地域であたり前の人として生きたいという欲求」から「自己の主体性を破棄することなく、責任ある社会構成員として普通の社会に生きていくためには、いかなる物理的・人的な生活条件を獲得していけばよいかを討議し、“地域で生活していける条件”を備えた自立生活モデルを作り各地で試行したのが自立生活運動の始まりという。この運動の結果、自立を、これまでの「日常生活動作(ADL)訓練で100%機能回復した場合のみ」とする考えから、「たとえ重度な障害者であっても、精神的な自立を放棄せず、日常生活動作は介助を受けても、自分の判断で自分の生活を管理し、自己の人生の目的に向かって主体的に計画して生きていくことである」という考えに移行している。そして、自立生活(機能)力を生活の主体的自己管理のために「永続する障害への“補助的手段を自ら調整する力」としている。

三ツ木 任一『障害者自立生活運動の動向と展望』(財団法人鉄道弘済会『社会福祉研

究』第60号1994年10月114P～119P)によると、このようなアメリカでの自立生活運動の動きは70年代末にはわが国にも紹介され、80年代にはいると障害者自身の関心もまた急速に高まってきたという。同論文に紹介されている東京都心身障害者福祉センターが肢体不自由養護学校高等部卒業の脳性まひの青年を対象に「参加者自身が“地域で生きる力”すなわち“自分で選択した生活様式で、必要な援助を受けながら、主体的に生きていく力”」の獲得を意図して実施した「自立生活プログラム」は、1980(昭和55)年度から行われている(116P)。このプログラムの終了者の大部分の者はこの訓練の成果として「それまでの依存的な親がかりの生活から脱却し、自分の意志と責任に基づいた自律的な生活に移行していく契機をつかむことができた」と「重度の脳性まひ者だから自立できないのではなく、自立できるように育てられなかったから自立していないのだという事実は、自立生活への可能性とそれに向けての子育ての重要性を確信」(117P)するようになったことをあげている。このような「たとえ重度の障害者であっても、精神的な自立を放棄せず、日常生活動作は介助をうけても、自分の判断で自分の生活を管理し、自己の人生の目的に向かって主体的に計画して生きて行く」(同上頁)自立、他人の援助を受けつつも、自らの判断と「“自分の意志で自分の人生や生活を定める”という意味の自立」(1992年NHK社会福祉セミナー。8月→11月。62P)は判断力思考力にハンディをもつ知的障害者にはかなり厳しいように思われる。しかし、このことに関係する運動として自己権利擁護運動(Self-advocacy movement)があげられる。これは「どこに住むか、どこで仕事をするかなど、人生におけるさまざまな・・・社会生活上の選択を他人に任せるのではなく、本人が自分の意志をはっきりと自分で決定することをめざす」(『手をつなぐ』1993年12月号No.454。45P)運動、換言すれば「アドバイザーの援助を受けながら市民としての権利を主張し、・・・(障害者)本人自身が結束して自分たちの力で障害をもたない人と同様の市民としての権利の獲得を目指す運動」(同上誌。46P)である。この運動は1968(昭和43)年スウェーデンで知的障害者の全国大会の運営に知的障害者自身が参加したのが始まりであるという。当時のスウェーデンには知恵おくれの人たち自身がその運営に参画していたレクリエーションクラブが各地にあったということである。(『手をつなぐ』1993年9月号No.451。47P)。このセルフ・アドボカシー(自己権利擁護)運動を進めている社会グループを1974年の本人自身によるオレゴン州大会以来ピープルファーストとよんでいるが1993(平成5)年6月カナダのトロントで行われた第三回ピープルファースト国際会議の報告によると、この会議中何回か耳にしたのは次のような訴えということである。「“障

害をもたない人々は、障害をもつ人々の世話をやめてほしい。どうしたら自分たちが自立できるかを教えてほしい。私たちは、できない、わからない、選択も決定もできないから健常者が世話をするという態度をやめてほしい。自分たちのできることはできる限り自分たちでやり、自分たちの生活にかかわる選択や決定は自分たちでしたい”それは人間として当然の権利だと訴えている」(『手をつなぐ』1993年10月号№452。47P)。

自立を人生・生活の自己決定とする考えは、わが国においても、昭和62(1987)年6月の『「障害者対策にかんする長期計画」後期重点施策』では「障害者は責任ある個人として主体的に生活設計し、コミュニティへ参加することを通して」(第一基本的考え方3 自立の支援)と表現され、さらに平成5(1993)年1月21日の『「国連・障害者の十年」以降の障害者対策の在り方について』では、やや詳しく「(1)障害者の主体性、自立性の確立」として「障害者は特別な存在ではなく、基本的人権を有する人間として最大限尊重されなければならない。このためには、その持てる能力が十分に発揮されることが必要である。すなわち、社会の他の構成員が享受しているものと同等の権利を有し、また果たすべき義務を負い、責任ある個人として主体的に自身の生活を設計し、社会の発展に能動的に参加していくことが期待されている。このため、障害者自身が主体性、自立性を確保し、社会へ積極的に参加していくよう努力することが必要である」(第三章今後の施策推進の在り方 1 新長期行動計画の策定)と述べられている。平等な社会参加というのは主体性、自己自立性を確保したうえでの参加をいうのである。

全日本精神薄弱者育成会の知恵おくれの子らの指導誌『手をつなぐ親たち』をみると1990年前後には主体性、自己決定にかかわる記事や論説が現れている。89年12月号(№406)では「暮らしの中の“人権”について考える」を特集し、精神薄弱者に関する人権擁護の課題シンポジウム第一テーマは「本人意思の尊重と代弁者の人権意識—関係者の意識をどう改革するか—」であった。90年3月号(№409)には「自分で考え、決める習慣を—“児童権利条約”の採択によせて」が、そして、同年の11月号(№417)には「本人参加を進めよう—できないことの補い方を身につける」の記事が掲載されている。そして、1994年版精神薄弱者問題白書のメインテーマは「自己決定と本人参加」であり、1996年版発達障害白書では「新しい自立観」である。そこでは新しい自立生活を「自らの力と個性を最大限に発揮して、他からの支えを最小限にして取り組む生活が自立的生活である。それは、“させられる生活”ではなく“する生活”であり、“自己決定と本人参加”を指向する生活でもある」(同書2P)と説明し、そして、ねらいとする“質の高い生活”とは

“自立的な生活”“主体的な生活”とする（同書3P）。このような自立概念を教育学の立場から『障害児教育学』（福村出版・教職科学講座第11巻1990年）で藤井聡尚は次のように説明している。「『自立』は人間の基本的要求であり、権利でもある。つまり、『人間らしさ』の具体的内容である。『自立』は従来わが国では、日常生活動作の自立、その延長線上の職業的自立、あるいは経済的自立と理解されてきた。しかし、『自立』とは自らで人生設計を行い、さまざまな社会資源を活用しながら、あるいは創出しながら、生活することを意味する。それは、障害者自身が自分の人生の主人公となり、独立の精神の所有者となる過程である」（18P）と。

##### 5. 今後の課題—あとがき—

教育目標としての自立の概念内容は、以上見てきたように、近くは自己の身体行動、身辺生活処理行動からはじまって家庭生活、近隣社会生活、市民社会生活、職業・経済生活にいたるまで可能な限り他人の援助を受けずに行える能力をもつということであった。そのための教育を小学校から中・高等学校まで、あるいは、小学部から中・高等部まで行おうとしてきたのが大戦後の障害児教育であったということができよう。だが、昭和四十年代にはいり障害児教育の対象児が重度化するにともない、援助の減少を目指す自立が後退し、援助を受けても社会に参加していくこと、そして、その時々自己のもてるものを開花させようという自己実現が、さらに、主体性を生かすことが教育の目標とされることとなってきた。これと時を同じくして諸外国での生活自立運動、本人参加、パイプル・ファストの思想が紹介され、わが国でもこれが取り入れられ実践に移されている。ここでの自立概念は他人からの援助を廃することではなく、人間としての自己が存在するということである。自分を滅して生きることでなく、自分の存在する生活を送るということである。自分の存在する生活とは自分が生活の主体になるということである。自分の意志によって自分の生活を管理するということである。

従って、これからの教育の目標は生活に自己の意志を表現し、実行できる人間の育成ということになる。とすると、今後の教育が自己の意志の育成とそれを表現する能力とか方法の教育、さらには、その意志とか願いや思いを他の人の援助を受けつつ達成することになれば、どのようなことを、どの人に、何時お願いしたらいいかということが分かることの指導も重要なことになる。このような力が何時、何処で、どのようなことをしている場合に育てられるかを考慮しつつ教育する必要がある。そのためには障害児一人一人が

各発達段階で、現在どのような指導なり援助なりを必要としているかを見極めた教育計画をたてねばならない。しかし、意志表現の少なさと表現力の弱さに特徴をもつ子どもたちには、それを増やし強める指導とともに、少なさと弱さを補い、願いを可能にする援助が求められる。したがって、障害児自身の指導とともに、援助者が障害児の出来ることを見だし、それを生かして、願いを実現する援助技能向上のための援助者教育とか支援者研鑽も重要になってくる。それにしても、障害児自身がその時その時の生活に願いをもって全身全霊で取り組むことが思いを増やし、思いを表現し、実現する力を養うことになろう。そのような願いのでてくる、全身全霊であたっていける生活を日々の教育の場で用意することが教育者や援助者の重要な課題となろう。

(付記：本論文は『教育目標としての自立概念の変遷—障害児教育の今日的課題を求めて一』と題して行った香川大学での最終講義をまとめたものである。そのため、資料は学生の身近にあり利用しやすい、これまで授業で使用したもののみである。)



# On the Historical Change of the Concept of "Self-support" as Educational Aim of Children with Disabilities

千 貞 中 田

Junichi Wakiya

## Abstract

The attainment of "Self-support" has been the aim of education of children with disabilities since the Second World War in Japan. But the emphasis of "Self-support" has shifted from the social-economical "Self-support" to the human "Independent Living". Therefore the purpose of this article is to explain clearly the historical process of this change. The circumstances of the birth of the social-economical "Self-support" as an educational aim are explored in chapter 1, the diffused state of this aim in chapter 2, the appearance of self-realization as a forerunner of human "Independent Living" in chapter 3, and aspects of the formation of the concept of the human "Independent Living" are expounded in chapter 4. Lastly basic problems for attainment of this educational aim (human "Independent Living") are suggested.

吉川 辰夫 著

高松大学非常勤講師 吉川 辰夫

高松大学 辰夫 著

高松大学 辰夫 著

## 高松大学紀要

第 27 号

平成9年3月20日 印刷

平成9年3月20日 発行

編集発行 高松大学  
高松短期大学  
〒761-01 高松市春日町960番地  
TEL (0878) 41-3255  
FAX (0878) 41-3064

印刷 株式会社 美巧社  
高松市多賀町1-8-10  
TEL (0878) 33-5811