

精神薄弱児教育の教育課程編成の方法 (1)

— 序章、教育課程編成における課題 —

On the methods of curriculum for the
mentally retarded children (1)

大 石 純 悟

Jungo Ōishi

序、精神薄弱児教育の早期の教育課程について

精神薄弱児教育のための教育課程に関しては、すでにヨーロッパの三人の医師によって代表される注目すべき早期の指導計画の先駆がある。すなわちイタル (Itard, J. M. G. 1774~1838)、セガン (Seguin, E. O. 1812~1880) そしてモンテッソリー (Montessori, M. 1870~1956) 等は、19世紀におけるパイオニア的な存在であり、その薫陶を受けた門下生たちの仕事は、訓練可能な精薄児にとって初期の黄金時代として見られるであろう。今、彼等の指導計画や教育方針をたどってみると、

(1) イタルは、精神薄弱児の教育に実験心理学的な方法を取り入れた最初の人として認められる。彼は5年の間、南仏 Aveyron の森の中で捕えられた野生児 Victor にはたらきかけた。感覚論者であり、環境論者でもある医師イタルは、この少年の動物的な行動を、何年間も森の中で生活してきたことに帰因するものであるとして、それは単に社会化 socialization や教育 education の欠除によるもので、社会生活や教育環境への復帰によって治療できるものと考えた。

イタルの教育効果は、この少年に自分の行動をコントロールしたり、二、三のコトバを読むことができるまでに成功した。その指導方法としてイタルは、すでに Thorndike, E. L. や Hull, C. のような学習の理論家の「報酬のある試行の反復、(repeated rewarding trials) による基本的な「学習の法則」を利用して、イタルの組織的な指導方法は、今日われわれに限られた知的能力をもっているものに対して、大きな収穫をもたらした方法といえる。イタルは、自分の実験結果を失敗であったとあてているが、他方精神薄弱児に携っている教師たちにとっては、指導法に注目すべき示唆をあたえていることは事実である。彼の教育目標は、今日精神薄弱児の教育における主要な目標として考えられている言語 language, 日常生活の自立 self-care それに社会化の技能 socialization skills を発展させることであった。彼の “The wild boy of Aveyron” (アベロン野生児, New York. Appleton-Century-Crofts, 1962, p. 42.) の中で、指導の技術的な面をつぎのようにあてている。

「ある朝ビクターは、いつもの朝食のミルクをいらいらしながら待っていた。私は、前夜特に LAIT の四文字を配列した食卓を彼のところへ運んだ。前もってうち合わせるように Guerin 夫

人が近づいて示した文字を見つめ、私が飲む手まねをすると、すぐにコップ一杯のミルクがあたえられた。私はビクターに近づくと、直ぐに食卓から四文字をとりあげてビクターにあたえた。そして一方の手で四文字を指し、他方の手でジャグ一杯のミルクを持った。文字はならべられたが LAIT でなく、反対に TIAL とおかれた。私はその文字を、それぞれ正しい位置に置き換えるため、指で指示しながら訂正することを命じた。これらの文字が順序正しく列べられたときビクターはミルクを飲むことが許された。」

このようにイタルの教育方法は、ある程度の成功をおさめているが、期待通りの成果を得ることができなかったことについて、多くの権威者たちは、この少年が元来重度の精神薄弱児であったことを認めるようになった。要するにイタルの教育方法は、

(i) 個別化教育であったこと。

(ii) 組織的な学習経験の計画的編成によったこと。

(iii) さらに、動機づけと報酬を利用したこと、など、指導方法の効果的であったことは、今日の学習理論に則っている点で、今なお現代的な意味がある。

(2)、セガンは、イタルの薫陶をうけた医師であり、イタルの重度の精神薄弱児に対する教育方法開発の跡をうけ継いだ人である。セガンの教育は、イタルがただ一人の少年ビクターに働きかけたのと違って、フランスで最初の公立の収容施設を設立して、精神薄弱児たちのためにカリキュラムを考案したことである。セガンの教育方法の基礎となっているものは、精神薄弱の障害となっている神経系統が、運動機能や感覚の訓練によって教育し直すことができるという信念に基づいた神経生理学的な技術にあった。彼は教師たちに、組織的な指導形式の中に、彼の考える組織的な訓練方法を採用入れることを求め、広範囲にわたる教育的教材を開発させたり、また色彩、音楽その他の教具を動機づけのために使用した。

セガンの教育計画は、1848年フランスの革命によってアメリカへ移住した後で書かれた著書の「寄宿制学校教育計画」(a residential school program)において、その大要をのべている。それによると、

「精神薄弱児の運動機能の訓練のためには、大きな部屋が必要である。その部屋では、(i) 足の力とバネ板の弾力によって動くプランコ、(ii) 足をあげて床上に横たえてある梯子の横木を歩かせる、(iii) 子供を原位置のままで歩かせる踏み車、(iv) 床から傾斜している上り台の歩行、(v) 床上にペンキで描かれた足跡の上の歩行。(iv) の訓練は、定められた歩行訓練として強制的に行なわせること。(v) の訓練は、義務的に実施させる……など。また、模倣練習をさせる部屋も必要であるとして、その部屋は騒音、装飾、注意をひくものなどは、どのようなものでも取り除く必要があるとしている。その部屋の床は、あちこちに直線や曲線それに子供が各自で立ち、後退したりすることのできる一連の足跡が描かれていることが必要である。

音声の訓練についても、人間の声の発達は楽器の音によって引き立てられるので、純粋に音声の練習に使用される部屋にはピアノをおく。その部屋で、ある時は独りで、またある時は集団で一緒になって短音、長音それに低音など、一人ないし対、または一組で音の調子を出すことを訓練する。

触覚の訓練は、それがなされる部屋に光が入らないようにすべきであるし、選択された事物、美術作品、自然の産物など、その特徴のある性質が触感の統制をうけることのできるものを入れる戸柵を設備することも必要である。

聴覚の訓練は、すべて一つの部屋に限定されることはないが、利用される主要な方法は、至近の距離とか離れた距離でお話をしたり、直接口から耳へ、あるいは伝声管のようなもので話をしたり、時間、ベル、ピアノなどによって直接行動をしたりする（例えば、緊急事態に対処する行動など）。

その他、絵を描いたり、字を読んだりすることは、一つの部屋で教えられねばならない。実物教授をする特別な考えから集められた事物は、いつでも見えるところに置く必要はないが、慎重な配置と保管は必要である。ところで、部屋が十分得られないときは、いろいろなものを一緒に置くこともあるが、決して乱雑であってはならない。例えば、一番高い棚には、子供たちがワックス、粘土、木材など製作しなければならないような簡単なものの模型。その下の棚には、容易に見えるが、しかし手で触れないもの、例えば標準玩具、発展性を刺激するようなもの、優美なものなど、子供たちが手で操作して楽しむよりも、目で見て *idea* を伝えるようなもの。さらに低い棚には、子供たちがよく理解できる遊び道具ばかりで、光っているもの、安価なもの、容易にこわれる仕掛けのあるもの、などを置く。それらは子供たちの楽しみとなり、それら子供たちが壊わすときでさえ多くのことを学ぶものである。その部屋は、子供たちや訪問者たちを入れるのに十分広く、毎日いつもの歌を歌ったり、時には音楽会のようなものやお祝いの催などに利用される。しかし体育館やその他の部屋が空いている場合は、その時間はもっと楽しいものであり、また訓練や指導は開放的な雰囲気にかわるだろう。そこには、もう一つの、またもっと、自然な学級が子供たちのために、また彼等自身の努力によって準備されることになるだろう。」

知的な面の施設もセガンの指導方法の中では活気のある一面である。その施設の中には、心理的欠陥や身体的、精神的弱点に適應させる柔軟性のあるものである。それは子供たちが、一つの訓練の様式から他の訓練の様式へ動いていく循環的なシステムをもっている。子供たちの弱い精神が、一つの知覚から他の知覚へ導かれるが、それが直進的な上昇でなく、挺子が動かない物体に働きかけるように、力の側受 *side-lifting* や伝達によって高められていくものである。

このようにセガンの教育方法は、どんな瞬間でも活用されやすい筋肉的、模倣的、神経的、反射的などの機能を含んだ生理学的な教育方法であった。しかし彼の手法も、重度の精神薄弱児を普通の機能に回復させることに成功しなかった。その結果、寄宿制学校に対する社会の初期の希望は、まもなく衰えていった。そして19世紀の終りには、精神薄弱児教育は悲観論的な方向に動いていった。寄宿制学校は、もはや精神薄弱者たちにとっては資格をうける訓練施設としては見られなくなった。彼等は絶望的なものとして、依存的な子供や大人たちの保護施設として見られてきた。しかし、必ずしも悲観的絶望的でなく、訓練によって強力な再起の希望が現われてきたのは、モンテッソリーによる教育方法においてである。

(3)、マリア・モンテッソリーは、ローマの収容施設にいる精神薄弱児たちに、訓練計画を開発するため、イタルやセガンの指導方法を、さらに一歩進めた教育計画を練りあげた。彼女の生産的な仕事は今世紀になってからであるが、セガンの努力にもかかわらず不成功に終わったアメリカにおいては悲観的傾向が強かったため、彼女の技術はヨーロッパやアジアの諸国において試みられた。

モンテッソリーの考えは、精神薄弱児の問題は、本質的に教育の問題であって医学的な問題でない、という結論に達した。彼女はローマに、精神薄弱児の治療のための学校を開設した。彼女はセガンと同様に、早期教育において感覚と筋肉の訓練を重要視し、家庭において当面する実際的な生活活動に重点をおいた。彼女の教育体系の最もユニークな面は、“*autoeducation*”（自学自習 *self-*

teaching) として知られる方法である。それは味覚、嗅覚以外のすべての感覚の訓練を計画している。例えば、積木、切り抜き絵、組立て、色つきのもの、浮彫された文字などの教具による視覚的弁別、大きさの知覚の訓練、気温、感触、色彩、聴覚的刺激、重さ、その他などの訓練が準備されている。教師はただ子供の活動を監督しておればよいのである。

モンテッソリーの学習方法は、世界の注目をあびたが、自己表現、想像力、構成的遊びを除外して教授用具に集中させることを批判するむきもある。またモンテッソリー法では、訓練の転移の範囲が限定されることと、無意味な感覚訓練の効果など、彼女のアプローチに対して疑問をいただくものもある。しかし訓練をしている教師や就学前教育に熱意をもつ人々たちに対する彼女の貢献は、否定することはできないであろう。彼女の教育方法と教具は、オランダにある本部の国際モンテッソリー協会 (International Montessori Association) を通じて、今日なお世界の津々浦々に拡大されているし、アメリカ国内でも漸く加入する学校も見られてきた。モンテッソリー法における関心が高くなった原因には、「モンテッソリーの生涯とその業績」に関する Standing, E. M. の著書による影響が大きかったと思われる。Standing は、モンテッソリーが、就学前の普通児や学令にある精薄児に、等しく適切であると考えられた10の教育の法則を、1960年代にまとめた。それは、

- ① 子供たちは成人と異なるものであるし、また異なった取扱いをしなければならない。
- ② 学習は内からくるものであり、また自発的なものである。子供が動機づけられる活動に関心をもたねばならない。
- ③ 子供たちは、自由遊び、ゲーム、それに色彩に富んだ材料などに重点をおく子供らしい環境を必要とする。
- ④ 子供たちは、順序を愛する。
- ⑤ 子供たちは、選択の自由をもっている。それ故、彼等は興味と注意の命ずるまま、活動から活動へ移れるように十分な材料が必要である。
- ⑥ 子供たちは沈黙が好きである。
- ⑦ 子供たちは、遊ぶことより、作業（学習）をする方が好きである。
- ⑧ 子供たちは反復が好きである。
- ⑨ 子供たちは、自尊感情をもっている。従って、われわれが彼等に、なすように命じる時も、確実になすことを望むべきでない。
- ⑩ 子供たちは、自己改善のため環境を利用するが、大人たちは、環境を完成するため自分を利用する。

以上のように、モンテッソリーの教育内容は、運動機能、感覚訓練による組織的な教育計画で編成されているが、イタルやセガンの教育方法より一歩前進していることは self teaching（自学自習）を導入したことである。

以下、これら先人の衣鉢をうけた今日的な意味での精薄児の教育課程はいかに編成されるべきか、について考察を進めてみたい。

教育課程編成における今日的課題

「教育課程」の意味や定義については、従来諸種の所説がある。すなわち、教育観の変化にともなって、その意味するところが多様になっているし、また、あらゆる場合に適合するような定義

を求めることも困難になっている。しかし、種々の考え方の基本となっているものは、

(1) 人類の過去の龐大な遺産(知識)の中から「何を」、「如何に」教えるかをきめる組織された系統的なコース、すなわち外から与えられて計画構成されるコースを指す場合(教科としてのカリキュラム)。

(2) 生徒の学習活動または学習経験そのもので、生徒の興味や目的に基づく活動を通して、その場の環境に応じ、望ましい方向にその経験の発展を指導する発展的カリキュラムの立場に立つ場合。

(3) あるひは、職域に関連して、いくつかのコースを行政的に定める場合。
などに要約することができる。

また、実際に教育課程を実施する場合においても、その指導形態にいろいろな工夫が考案されて一様でない。それは、教師のあたえる「組織された授業計画」と生徒の「活動計画」との二つの側面から、学習内容の統合を実現しようとする配慮が払われているからである。この統合的配慮が相関カリキュラム、広域カリキュラム、コア・カリキュラムなどの諸形態をとって発展してきた。すなわち「組織された授業計画」とは、単に内容の母体を意味するものであるが、教育課程には「何を教えるか」だけでなく、「どのように教えるか」の意味も含んでいるため、両者は不離である。「何を」と「如何に」は、目的への唯一の手段であり、学習者の改善される行動である。

このように、教育課程編成上の考え方をみてくると、その内容は、さまざまの子供といろいろな社会によって変化するものであることは当然であり、人びとが何を考え、何を信じ、何をなすかの社会の反映として考えなければならないと思う。特に精薄児のための教育課程は、社会の中で有能な人間として自立していくために、自己の有する可能性を最大限に実現するため、社会的能力を育成し、経済的に自立する能力を発展させ、社会人として責任をはたすように援助することも、基本的な目標として編成される必要がある。

以上のように、教育課程の意味と実施上における形態は一定でない。しかし、教育課程とは、学習を効果的に促進するため、学校によって目的的に使用される諸経験の全体である、という点で異論はないと思う。従って、教育課程編成については、三つの要素を含めて考えられるのが一般的のようである。すなわち、(1)何を学習するか「教授内容または教科」、(2)その学習や指導はどのような方法で実施するか「指導の方法」、(3)、(2)に関連するが、教材の提示の時機と方法に関する「教授の順序」などである。

そこで、精薄児の教育課程編成において、まず考えねばならないことは、各児の発達段階に応じたそれぞれの準備教育として提供される諸経験の内容である。すなわち、「何を教えるか」あるひは何を経験させるか」または「何を学習するか」の教育課程構成上におけるスコープの問題である。

学習内容である諸経験は、従来ややもすると具体的経験的な面を重視するあまり、雑多な平板な諸経験からなる内容を網羅することが多い。多くの諸経験からなる知識を精薄児に教えても、それが子供の知的社会的発達に役立つとは限らない。逆に混乱を生じ、学習を阻害するおそれさえある。そのため諸経験の内容は、基本的概念の本質的な構造からなる教材によって組織化される必要があろう。つまり学習内容は、単なる寄せ集めでなく、根幹となる経験的知識を精選して構成する必要がある。例えば、

(1) 個人的生活習慣

身辺自立に熟達させたり，個人の社会的責任感を身につけさせ，家庭や社会環境に適応できる態度，習慣を育成する。その活動内容として，

衣服の自立（たたむ，ブラッシをかける，靴をみがく，洗濯，アイロンかけ，繕い，ボタンつけ，その他の学習）

- 社会的自立（ありがとう，どうぞの学習，食事マナーの習慣，その他）

(2) 健康の習慣

日常の健康習慣を発展させ個人衛生の必要感を身につけさせる。その活動として，

- 身だしなみ（手，歯，爪，髪，衣服，入浴などの手入れ。年長児には洗髪，髪のセットの仕方を教えるなど）
- 食物に対する適切な態度（衛生的な食べ物の準備，栄養食に対する態度の発展，その他など）
- 休養（早く寝み，休息を十分にとる必要のあることの指導など）
- 身体の訓練（戸外での遊びの計画）

(3) 所有物への注意

個人の所有物に対する責任感を定着させ，学校，公共物に対する適切な注意を指導し，他人のものを大切にすることを指導する。その活動内容は，

- 個人の衣服，所有物を大切にする。
- 教室の備品，公共の建物，公園，遊園地など公共物を大切にする。
- 他人のものを大切にする。

(4) 安全の習慣簡

簡単な予防手段を認知することを教え，交通規則に従うように訓練する，その活動内容は，

- 家庭における安全（階段の上り下り，木のぼりなどの墜落の危険，電気使用上の注意など）
- 街路での安全（交通信号に従う，街路で自転車に乗ったり遊ぶ場合の危険，その他）
- 学校での安全（鋸，ハンマー，きりなどの適切な使用，運動場での遊具の適切な使用，投げた砂が目に入る危険，その他）

(5) 社会的適応

社会的適応は精薄児にとっては究極の目標であって，その他の学習は，社会的適応をより一層効果的にする目的をもっている。従って，この子供たちが，他人から一層よく認められることを援助することがその目標である。従って，家庭内における自分の役割を理解させるようにすること，社会的に認められるような態度をとるように援助すること，商店，食料品店その他公共の場所での個人的な接触で所属感を発展させること，他人，親族の人，目上の人，若い人，赤ちゃんなどに対して，どのように振る舞えばよいかを教えること，近隣，交差点，手紙を出したりお使いに行く方法などをよく知らせること，などは社会的適応の目標でもある。その目標のための活動としては，

- これらの子供たちの日常活動に，直接間接の影響をもつ場所へ実地見学する計画をたてる。（地域社会の劇場，商店，食料品店，消防署，警察署，電気会社，ガス会社，その他）
- 実地見学で見てきたことを演出する（家事についての話し合い，給食時のテーブルマナー，友だちに対する評価，テレビの利用，お店ごっこ，お金の価値の理解，その他）

(6) 言語発達

精薄児にとって、著しく遅れているのが、話しコトバのコミュニケーションである。従って、基礎的な言語技能と語彙の拡大に重点をおくべきである。まず聞く技能を発展させるために、聴覚的、視覚的記憶と識別を刺激すること、個人、家族、地域社会、それに、社会的適応を一層促進すべきことと、話す必要感を促進し言語的概念を発展させるようにすること、などは表現とコミュニケーションの手段として重要な目的である。話し合うことは、相手の話すことに耳を傾けることで、自分の要求を伝達する以上に意味がある。話し合いの話題は、「皆さんは学校へくる途中で何を見ましたか」、「皆さんは昨夜何をしましたか」「朝御飯は何を食べましたか」、「皆さんはお家へ帰るときはどうしますか」など、集団参加へ導入することになる。活動内容として、

- ・朝の訓練（挨拶、歌を歌うなど）
- ・お話の時間（スライドを利用して、簡単な短かい、具体的なお話をする、など）
- ・コトバ遊び（母音、二重母音、子音で構成されたコトバの訓練を計画する）
- ・組織化された社会的遊び（ホストとホステスによるゲーム）
- ・音楽の時間（リズム、劇化された歌、歌う、聞く）

以上の内容は、それぞれの障害程度において、精神的、身体的、社会的、情緒的などの発達の訓練として基本的な学習内容の一部であり、軽度の精薄児にとっては、つぎの学習内容へ発展させる基礎的な準備技能の訓練でもある。

これらの学習内容は、精薄児の現在の欲求と目標からの立場だけでなく、将来へ向っての全体的発達についての長期の見通しを考慮に入れて計画されなければ発展性がない。従って、現在の子供の欲求と目標を無視した計画であっては非現実的なものとなる。現在の経験を修正し、拡大する方向づけが、そこに考えられねばならない。現実の子供の要求を満たすことと、長期の要求を調和させていく内容を組み込んで構成されなければならない。ここに、教材内容の立体的構造化が考えられねばならないところである。それが、これら精薄児にあたえられる諸経験のシークエンスの問題である。

これらスコープとシークエンスの問題は、教育課程編成上教師にとって重要な課程であろう。例えば、「健康」という基本目標は、食前の手洗い、入浴、歯をみがく、爪を切る、口鼻に指を入れないなどの日常的な生活行動として習慣づけられる初期の段階から、清潔や病原菌のひろがりを知る理解の段階、食物に関する衛生観念や伝染病の知識に関する思考の段階、そして「健康の概念化」へと発展的把握を洗練させていくことである。この発展的把握は、基本となる単元を個々の要素に分析して、それぞれの経験と活動の範囲によって、一般化の概念を正確に評価するように組み立てていくことである。また、この目標と活動は、一つ以上の目標に役立つ学習への機会ともなる。このように学習の過程を考えるならば、精薄児の学習内容は、スコープとシークエンスによって習慣、理解、態度の発達過程を洗練していくことになるであろう。

上述の観点から、発展的系統的に教育課程を編成する場合、その基本的な経験的知識を立体的に構造化し、家庭とか自分で学習するに必要な周辺の知識を適切に位置づけできるような構成が必要であろう。つぎに掲げる学習内容は、教育課程を系統的に構造化するための重点内容を示すものである。

発達段階による教育課程構成上の重点内容

| 発達段階 | C. A | M. A | 教育課程の重点内容 |
|---------------|-------|-------------------|---|
| 小学校程度 低学年 | 6~10 | 1~3 | 自立的, 社会的, 運動機能的, 感覚的, 職業的などの技能の発展 |
| | | 3~6 $\frac{1}{2}$ | 知覚的, 概念的, 言語的, 社会的などの発達に関するもの |
| 小学校程度 高学年 | 10~12 | 6~9 | 基礎的技能教科と作業習慣 |
| 中学校程度 高等学校 | 12~18 | 8~12 | 生活適応と学習—作業計画 中学程度…職業指導(前職業的経験) 高校程度…学習—作業計画 |
| 卒業後 | 16以上 | 8~12 | 社会的, 職業的適応 |

(1) 小学校低学年程度で, M. A 1~3 の訓練可能の精薄児の教育内容は, その目標を自立, 社会化, 表現などにおかれるべきである。この発達程度の精薄児は, 知的な面で普通児のほぼ $\frac{1}{2}$ から $\frac{1}{3}$ 程度まで発達する可能性をもっていると考えられるが, 知的に劣弱であるため, 3R's 学習に十分な技能を習得することは困難であり不可能に近い。彼等は教科的な意味における学習はほとんどできないため, 普通学級や特殊学級のいずれの教育計画に参加しても, 学業面で効果をあげることが困難である。成人になって, 極く稀な事例の外は新聞を読むこともできないし, 他の印刷物から娯楽や情報を読みとることも困難である。また彼等は, 生活上自分の収入やその他の収入金の管理をすることもできないであろう。これらのことは, 知的な面における限界であるが, 行動面における生活技術においては, 十分な能力をもっていることも事実である。例えば,

(i) 衣服の着脱, トイレの使用, 食事など, 日常的生活技術における自立的な技能は発展させることができること。

(ii) 就学年令前, たとえコトバによるコミュニケーションの技能が未熟であっても, 話すことを学んだり, 簡単な会話をすることができるようになること。

(iii) 保護された環境やよく知っている地域社会の場における一般的な危険に対しては, 自分を守ることができるようになること。

(iv) さらに家庭や地域社会における保護された環境においては, 簡単な雑用をすることができるようになること。

などは, 彼等の教育の可能性を示すものである。しかし彼等は, 成人しても社会的経済的に独立することは困難であるため, 彼等の全生活を看護し監督する者が必要である。また彼等が, 将来結婚し, 家族を養い, あるひは独立した家庭生活を営むことは極めて稀であるといわねばならない。常に両親, 縁者, 知人の保護のもとで生活してゆかねばならない。そうでなければ, 収容施設である社会福祉機関によって保護される必要がある。従って, これら精薄児の教育目標は, 彼等の全生活が依存的, 準依存的であるため, その教育計画を保護された環境で生活し, 働くに必要な最小限の技能の発展に重点がおかれねばならない。その一般的目標としては, すでに Baumgartner, B. B, Perry, Natalie, Rosenzweig, L. E. & Long, Julia 等によって詳細に述べられているように, 自

立、社会化、コトバのコミュニケーション（表現）などが強調される必要がある。その具体的な内容については前述した基礎的な技能訓練となる。上表中の低学年の職業的技能とあるのは、職業的技能訓練のレディネスづくりの段階をさすもので、例えば、お使いをする、掃除をする、食卓の準備、食器を洗う、洗濯をする、道具を使用する、よく知った所へ出かける、などを指すものである。

(2) 同じ小学校低学年で、M. A 3~6½ 程度の段階では、教科的なものより、社会環境の中で生活し、社会適応の過程の中で、高学年へ進む準備がなされる必要がある。基礎的な準備があれば、将来この子供たちが知的な面で成長発達する場合、有意味な経験の基礎を豊かにするし、語彙の拡大、注意時間の延長、筋肉運動の調整改善などから、教科的学習への接近も考えられる。

(3) 小学校高学年段階の M. A は 6~9 程度であるため、基礎的技能教育をうけるレディネスができあがっていると見られるため、教育課程の内容は一層増大し、日常生活領域に関する教科や経験の学習で組織化されることになるし、また個別化指導も必要となる。この段階での教科的教育計画は、地域社会の一員となるため直視しなければならない必要条件として、読む、書く、人なみのコトバの使い方、簡単な計算などのできる事があげられる。しかし、彼等の共通した欠陥は、文字を読むことより、聞く、話す能力ができていないため、これら基礎的学習を教科として取り扱うのではなく、お話、音楽、話し合いなどによって、聞く能力を発達させたり、また質問、応答、討議、劇化、ゲームなどを通じて、自己表現することを学ばせるのが先決である。従って、この段階の教育内容は、① 統合された言語技能、② 特殊な技能（音、図工、体などで自己表現と、視・聴覚的能力、規則と行動様式の学習など）、③ 数量的技能（数概念と基本的計算、日常生活の場面に応用する）、④ 社会、理科、家庭に関する技能（社会的出来事、地域社会における社会と個人の関係、子供の環境に対する興味と好奇心の発達を促進するもの）など、日常の生活に必要な教材を組織的個別的に編成する必要がある。

(4) 中学校段階における教育内容は、その発達程度から、目標が生活適応と職業指導に向けられるべきであるため、卒業後の実際的な生活や職業に関連したものに重点がおかれるべきである。従って、職業の準備としての職務経験は、生徒の興味、能力を観察、評価できるし、個人指導と援助をあたえる職業指導計画となる。その内容は、① 職業指導（職業領域に関する興味と経験、家事に関する経験）、② 特殊な技能（音、図工、体）、③ 言語的数量的および社会、理科による統合（社会的能力、コミュニケーションの技術、社会と個人の関係、実際に即した数の理解と計算）などが含まれるであろう。

(5) 高等学校段階の教育内容は、その発達の程度からみて、① その中核となる作業学習を通じて就職のための訓練をする必要がある。そのためパートタイム的な配置を考えるべきであり、作業学習（職場実習）と学校での指導との時間配当によって、「学習—作業計画」の教育内容が編成されるべきであろう。学校内と外との経験は、相互依存関係にあるため、特に自己と社会との関係に重点をおく指導が必要である。② またこの段階では、言語技能、数量技能その他教科的なものの時間は、おのづから少なくなってくることも当然である。なぜなら、彼等の精神的成熟が、発達の限界にきていることを認めなければならないからである。しかし、教科的学習がなくなるのではない。学習の内容を、質的に再構成し深化せしめる方向にかえていく必要がある。例えば、印刷物、討議などから、重要な事項が理解できたり、自己表現をどのようにするか、などの学習方法である。また、読書についても、何を読むか、情報はどのような方法で得られるか、新聞雑誌その他の

マスコミから職業、地方、国内、世界などの出来事を知ることなども含められるだろう。③ その他、特殊な教科としての美術、音楽、体育の外に、職業的な技術や家庭に関することが学習内容となる。ここでの職業的技術は、本業以外に電気、金属、木工などの簡単な技術から、家の修理、材料の選択、仕事を完成させる方法などである。女子は、すぐれた家事の計画に関連のある家庭環境を維持し改善するための学習分野が含まれてくる。

(5) 最後に、卒業後の指導計画も考えられねばならない。卒業によって学校のサービスが終ったとはいえない。卒業後の援助は、精薄児教育の未開拓の領域といってよい。特に卒業後の中心的な内容は、補導対策であろう。それは、個人的職業的カウンセリングであろう。追跡的な学校の指導計画は、学校が彼等に門戸を開くことによって要望に答え、刺激をあたえる拠り所として編成されなければならないであろう。アメリカのミシガンにある Lansing 公立学校の特殊学級では、卒業生のため一週間2回の夜間学校を設けている。その結果として、3年間に一人の非行児もでなかったことを報告している。

以上要するに、精薄児教育における教育課程は、子供が発展的に把握していくため、諸経験の範囲と、その中心となる経験の系統的構造化によって編成される必要のあることをのべ、その内容の重点となる学習経験について考察してきた。今後における教育課程の問題は、教育内容のスコープと系統的な教材配列の構造化（シークエンス）をどうするかが、教育課程編成における教師の重要な課題であろうと思う。

参 考 文 献

- (1) Bruner, J. S. : The process of education : Harvard Univer. Press, 1960. 鈴木佐藤 訳：教育の過程、岩波書店、昭 38.
- (2) Baumgartner, B. B. : Helping the trainable mentally retarded child. New York: Bureau of Publication, Columbia Univer., Teacher College, 1960.
- (3) Dunn, L. M. : Exceptional children in the school. Holt, 1960.
- (4) Johnson, G. O. : Education for the slow learner. Prentice-Hall, 1964.
- (5) Perry, Natalie : Teaching the mentally retarded child. Columbia Univer. Press, 1960.
- (6) Rosenzweig, L. E. & Long, Julia : Understanding and teaching the dependent retarded child. Darien, Conn. : Educational Publishing Corp., 1960.
- (7) Willey, R. De. & Waite, K. B. : The mentally retarded child. Charles C Thomas, 1964.

(1969年10月31日 受理)