

00

10-04

研究報告書第5号

精 薄 特殊学級新担任の手引き

1 9 7 6 . 2

山 形 県 教 育 セ ン タ ー

は し が き

近年、心身障害児の教育の重要性が強調されるようになり、障害の種類や程度に応じた適切な教育がなされるようになってきた。なかでも、精薄特殊学級の量的な拡大がはかられてきたが、今や質的な面で内容を充実する時期であるといわれる。本県の精薄特殊学級のかかえている問題はきわめて多いが、とくに、特殊学級担当教員の確保が大きな問題としてでてきている。県内の特殊学級担当者二百数十名のうち、4人に1人は新担任者として学級を担当するが、定着しがたく、比較的短期間で交替しているのが現状のようである。

新担任者は、普通学級での指導には豊富な経験をもつが、特殊学級の担当になると普通学級の場合と比較してかつてが違ふというようなとまどいを強く感じているようである。特殊学級の対象児は、知的な面の発達遅滞や障害程度の差異が大きい上に、障害からくる二次的な性格のゆがみや行動を伴うものが多く、学級の構成も単学年ではなく多学年の編制になるのが通例になるなどによるものである。また、精薄児の個々の能力に対応した指導や適切な教材資料の研究、家庭の理解と緊密な協力の問題など、学級経営面での不安や焦慮にかられることが予測される。

かような点から、新担任者のとまどいをできるだけ解消して、自信をもって特殊学級の指導にあたれるような「手引き」を作成し、教育活動の実践に役立つよう便宜をはかりたいとするのがその趣旨である。この「手引き」は、精薄特殊学級の基礎的理解を深め、具体的な指導や実践への手がかりを得るよう、精薄児の心理的、行動的な面の特徴を把握し、日常生活を基盤とした具体的な指導例をとりあげたものである。内容的には多くの不備な点もあろうかと思われるが、これを足がかりにしてよりよい特殊学級の経営にあたっていただきたいものである。

なお、この「手引き」を作成するにあたって多大の御協力を得た長期研修生、ならびに格段の御配慮をいただいた所属の各小・中学校、関係機関に対し、深甚な感謝の意を表したい。

昭和51年2月

山形県教育センター所長

蜂 屋 英 夫

目 次

1. 特殊教育の理念	1
(1) 特殊教育の必要性	1
(2) 特殊教育の対象児	1
(3) 特殊教育の位置づけ	2
2. 精神薄弱の原因と特徴	3
(1) 精神薄弱の原因	3
(2) 精神薄弱の特徴	4
3. 精神薄弱児の検査と判別	7
(1) 検査の方法	7
(2) 判 別	15
4. 特殊学級の構成と機能	18
(1) 学級編制の実践	18
(2) 特殊学級の構成	18
(3) 特殊学級の機能	20
(4) 特殊学級の位置づけ	21
5. 教育課程の編成	23
(1) 基本的な考え方	23
(2) 教育目標の設定	24
(3) 教育内容の組織	25
(4) 指導内容の組織	27
6. 指導の実際	28
(1) 指導のふまえ方	28
(2) 生活単元学習	34
(3) 作業学習	45
(4) 教科別学習	56
(5) 日常生活指導	69
(6) 養護・訓練	79
7. 参考資料	87
(1) 通信箋と指導要録補助簿	87
(2) 教材資料	93
(3) 参考図書	94

1. 特殊教育の理念

(1) 特殊教育の必要性

特殊教育の必要性あるいは存在理由は、人間にはいろいろの障害者がいるという事実をどうとらえるかという基本的な問題から出発する。人間はすべて平等であるという理念は正しいし、すべての者が等しく教育を受ける権利があるということも正しい当然の主張である。しかし、そのことと、人間には他の生物と比べて大きな個人差があるということを見做することはできない。人間は最も高度に発達した生物であるから、その個人差は他の生物と比べてきわめて大きく、また故障も起こしやすい。それだからこそ人間は最も高度な文化をつくりだしてきたともいえる。一般に下等動物といわれる動物は、本能的行動として驚異に値するさまざまな生活を展開しているが、環境条件をかえたり、生活様式もかえてしまうような思考力も技術ももっていない。人間にはそうした力があるということは、一面から言えば種々の障害をふくめてきわめて大きな個人差があるということで、逆説的にいえば、ある方向で優れた才能をもった者がいるということは反面で劣弱者がいるということである。

そうした現実の上に立って、教育ということの発達、発展の途をたどっていくならば、そこには当然障害をもつ人たちに対する教育ということがでてくるはずであって、その教育のことを普通「特殊教育」といっているのがあって、そうした教育を否定することは、人間の発達を否定することに他ならないものと思われる。

人間の平等ということを主張することは、全く正しいことであるが、平等を主張するのは人間にはそのできぐあいにおいて、きわめて大きな不平等が存在するからで、そうした現実に対して平等という理念を発展させてきたことは人間の英知である。しかし、平等という理念を主張することによって、人間の個人差という現実を否定することはまことにおかしなことになる。だから人間には必然的に存在する個人差や障害という現実を明らかに握し、平等という理想をもって現実に対応した教育を考えていかなければならないわけである。⁽¹⁾

(2) 特殊教育の対象児

特殊教育の対象としての精神薄弱児とはどういう人たちかをここで考えてみよう。近年心身障害児ということばが多く用いられ、身体障害児も精神発達障害児も一緒にして考えられる傾向があるが、盲、聾、肢体不自由などの身体障害はあっても精神発達障害のない者と精神発達障害のある者とは、大きな違いがあるということである。両者の差異は一言でいえば、抹梢的機能の障害と中枢的機能の障害との差であって、前者はその機能を補償する方法が考えられれば、教育的には健常者と一緒という方向で交流を積極的に取り入れていくことがよいわけである。後者は理解力や判断力が弱いということの主たる特徴とし、その特徴にも障害の程度に応じてきわめて大きな個人差があって、健常児との間にはもちろん、精神発達に障害のある者同志の間でも相互の意志交換や集団生活への適応などに大きな開きがある。

教育のはたらきは、教師、親、その他の人たちが、幼い子に教えこむというだけでなく子どもの成長につれて、他人と交わり遊びたいという本能的な気持ちから、仲間に入って対人関係の理解の仕方を必要にせまられて体得していくものである。また、成長するに従い行動の範囲が拡大するにつれて外部に対する関心も高まってくる。これらのことが教育を進めていく上での原動力となる。従って、集団生活に入っていけるかどうか、どの程度生活の範囲が広がるかが大きなポイントとなってくる。

抽象的な能力について考えてみると、犬と猫の区別はかなり重度の精神発達障害でも見分けられるが、犬も猫も動物であると理解できるのは、精神発達が一段と進んだものでなければならぬ。犬も猫も、つばめもさかなも同じ動物の仲間に入るとことはさらにむずかしい。また植物と対応した概念で、その特性は何かということが理解できるかどうか。さらに、動物も植物も生物であって、無生物と対応するものであるということが理解できるのは、どの程度の知能のはたらきを必要とするのか。そして抽象能力の程度に応じて、原理的なこと、法則的なことが理解され、そうした原理、法則などによってさらに高度の能力が発揮される。

ところが、特殊学級の対象となる子どもの能力の発達は、ある水準を越すことがむずかしいという限界がある。だから、抽象、推理などの能力を基礎とする一般教育の教育内容では、ある時点からついていけなくなるというのが現実の姿である。精神薄弱児の教育は、具体的経験のレベルでその内容を適切に配当し、関連づけることによって、日常の生活を処理していけるようにすることを基礎とした教育内容の構成を考えていかなければならない。

(3) 特殊教育の位置づけ

人間はすべて平等であるから特殊教育をすることは差別であり、平等の原則に反するという考え方があがるが、すでに述べたように、人間は本来きわめて大きな個人差をもつものであるから、そのために人間の英知は、かって、障害をもった者を劣等視したり、人間的価値の低い者とみてきたことを改め、等しく人間として尊重し、その生活を保障しようということから、すべての人間は平等であり等しく教育を受ける権利があるという理念を築きあげてきたのである。従って、不平等につくられている人間を平等にしようというのが特殊教育である。不平等につくられている人間に平等といって画一的な教育をすれば、ますます不平等になってしまふことになる。そこで、不平等につくられている人間の実際の状態を把握し、これにどう対処し、どのような教育をしていけば、その不平等を軽減していくことができるかに立ち向ったのが特殊教育である。しかし、これはきわめてむずかしい問題で、今、世界中の何十万という教育学者、心理学者などが取り組んでいるところであり、教育実践の中で検証していかなければならない。⁽²⁾

2. 精神薄弱の原因と特徴

一般に精神薄弱と同じ意味のことばとして、精神発達障害、精神遅滞、知恵おくれなどの表現が使われている。「精神薄弱とは何か」という概念規定の問いに答えるのにそう簡単ではない。なぜなら、精神薄弱の定義についてはいろいろと論議され、時代の推移とともに変わり、現在なお多くの意見が出されているからである。わが国では「精神薄弱とは先天性、または出産時ないしは出生後早期に、脳髄になんらかの障害（脳細胞の器質的疾患か機能不全）を受けているため知能が未発達の状態にとどまり、そのため精神活動が劣弱で社会への適応が著しく困難な状態を示しているものをいう⁽³⁾」となっている。そして医学的な立場、法律ないし道徳的な立場、学校教育の立場からすれば、それぞれの観点のおき方に若干の差異がみられる。精神薄弱はその可能性を予見としてとらえるか、現在の状態としてとらえるか異論のあるところである。

(1) 精神薄弱の原因

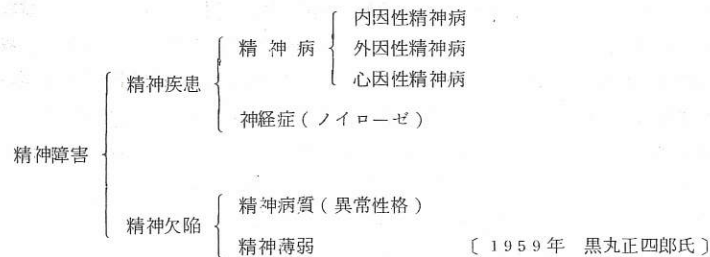
目の前に連れてこられた一人の子どもを見て、「精神薄弱児だ」と診断することはできたとしても、どうして精神薄弱になったのかその原因をみきわめることは、現在の医学では困難であるといわれている。なぜなら、精神薄弱の原因は現在知られているだけでも数百種類はあるといわれしかも、診断のきめてがないからである。ここでは精神薄弱の原因を素質と環境の二つの面からとらえてみる。受精前の各個人の精子、卵子のできあがるまでに作用する原因のすべてを遺伝性素質、または内因性とし、受精後の生体におよぶ外傷、有害な外因による結果は環境、または外因性とするれば、次のようにまとめられる。

表 1 精神薄弱の原因と時期⁽⁴⁾

通常用語	時期	作 因
遺伝性または内因性によるもの	a 遠い時期	先祖の生殖細胞における自然、突然変異
	b 近い時期	自然または誘発突然変異、親の生殖細胞の成熟分裂エラー
環境性または外因性によるもの	a 胎内初期	発生初期の受精卵の損傷、母体の疾患
	b 胎内後期	胎内疾患、栄養失調、感染、母体不適合
	c 出産時	異常出産
	d 出産後	乳幼時期の疾患または外傷、不良な社会環境

また、精神薄弱は広義の精神障害であるが精神疾患とは異なるものである。精神障害を分類すると表2のようになる。

表2 精神障害の分類



ここでいう精神疾患とは、人間の成長・発達の過程で一定の進行する病状をあらわし、適当な治療の処置を加えればなおるが、逆に放っておけば悪化するといった性格をもつものである。これに対して精神欠陥は、疾病とは違って一つの精神的な欠陥状態をさしている。これは生まれつき背丈が非常に低いといった欠陥状態と同じで、身長をある方法でどんどん伸ばすことができないと同様に、知能や性格面の欠陥を治療してどんどん知能を向上させたり、性格を矯正することはできないわけで、この点が精神疾患との大きな違いである。⁽⁵⁾

(2) 精神薄弱児の特徴

次に述べるいくつかの観点から日常生活における動作などを注意深く観察することにより、精神薄弱児の特徴をは握ることができるので、その主な点について考えてみよう。

a 運動機能や感覚・知覚面での特徴

精神薄弱は知能の障害が主な原因となっているが、精神的機能と身体的諸器官のはたらきとは相互に密接な関係をもっているため、こうした子どもには種々の異常性が見出せる場合が少なくない。走る、跳ぶ、投げる、懸垂、手指運動、敏しょう性などの機能の面でのおくれが目立ち、このことから、弁別や認知（物の大小、長短、軽重、色調の差異の弁別、図形の全体的、形態的な握や図形や文字の模写能力が悪い）や感覚の異常性（痛感覚喪失、味覚、臭覚の倒錯など）もおこることもある。

b 知的行動面での特徴

A. 言語のおくれ

ことばのおくれは、言語発達と知能との関係はきわめて高いことから、始語期や句・文の発達の程度から精神薄弱の早期判別が可能になることが多い。正常の発達では、一語が出る（一歳）二語がでる（一歳3か月）、四語が出る（一歳半）、動詞ができる（二歳）、代名詞を使う（三歳半）、接続詞や助詞を自由に使う（四歳半）のようになるが、こうしたことや日用語の理解

の程度などを知っていると知能のおくれのおよその見当がつく。脳障害の中でもとくに言語の障害をともなっている精神薄弱児も多い。

イ. 抽象・一般化の困難性

精神薄弱児は言語の発達が著しく遅れるが、とくに抽象・一般化の言語は発達しない。例えば犬、猫などの個々の具体物から共通性を抽象していくと「動物」という概念がでてくる。さらに抽象化をすすめると「生物」や「生命」という一般化が可能となる。これらの概念を理解し、コミュニケーションや思考作用に活用することは軽度の精神薄弱でもむずかしく、算数、理科や道徳的観念の学習でも困難性となってあらわれてくる。

ウ. 洞察が浅い

積木を高く積む場合、積木の大小や形には無頓着でゆきあたりばったりで積みはじめ、倒れてもまた同じやり方で積み、また失敗するという行為をつづける場合が多い。つまり、精神薄弱児の行動は、洞察（見通し）に基礎づけられているのではなく、一つ一つの行為が断片的で一貫性がないという特徴をもっている。またいくつかの知識や素材を再構成して、推理したりする思考作用はなかなかでてこないし、被暗示性が強くその時の刺激に影響されて将来のために現在には辛抱するといった態度は形成されにくい。

e 情緒・社会面での特徴

A. 硬さ

習慣化した仕方では解決できないような状況に直面した時、流動的な考え方ができず今までのやり方をどこまでも押し通そうとするが、このような場合の精神構造は硬いといっている。これが精神薄弱児の基本的特性の一つといわれる。いいかえれば臨機応変に状況の変化に適応していくことが困難で、固定的な方法に固執する傾向が強いということである。こういう精神構造の硬さのために新しい環境にはなかなかなじめないし、また新しい要求には直ちに応じられないために、ますます引込み思案で消極的な、そして頑固な精神薄弱児になっていく傾向が強い。

イ. 新しい経験への欲求が弱い

精神薄弱児は一般に新しい経験を獲得する欲求が弱く、またそれに対する興味や関心も薄い。とくに自発的に物事を処理するとか、集団に参加していこうとする意欲が乏しいのですべての面で依存的になっている。したがって適当な刺激のない場合には、「いつもぼかんとしている」とか「目に輝きがない」「周囲のできごとに無関心である」ということになる。集団へ積極的に参加する気持ちが少なく仲間からはずされてしまうことが多いので、「いつも一人である」とか、「人のまねばかりして、後について遊んでいる」とことになる。見通しが浅いこともあってある水準まで努力するとか、自分の向上をめざしてがんばる意識が低いので、「困難な仕事を与えられ」と、一生懸命しないし、「仕事や勉強が長続きしない」し、また家庭では「自分に責任をもたされた仕事をきちんとやれない」となる。その上、叱責や非難を受けるとすぐ情緒が不安定になり、落ち着きがなくなりときには衝動的行動をとることもある。また、自律する心は弱く相手の立場になって考えてみるといった社会性も発達が遅れ、自己中心的に振舞うことも多いので、どうしても「社会的適応性が乏しい」となる。⁽⁶⁾

d 学習面での特徴

あることがらを意図的に学習しようとするためには、そのことがらを十分によく認知し、理解し、論理的に考えを進めていくことが必要であるが、こうした一連の学習過程で要求される能力に精神薄弱児は強い制約がある。日常生活に密着したことがらは経験を通して学習できるが、生活から遊離した知的教科の学習はきわめて困難になってくる。とくに抽象・一般化のはたらきを必要とする算数・数学などの学習ではこの困難性が顕著である。

e 行動の類型

行動類型は、その行動変容の様相を握っていくよりどころとして、経験的に精神薄弱児の行動特性を表わしているものを類型化したもので、指導にあたって何らかの操作を加えなければならないものである。

- ア 幼児型 おとなしく、みんなに好かれ、子どもっぽい行動をする。
- イ 固執型 しつこく、自分の気の向いたことならいつまでも続ける。
- ウ 興奮・行動型 すぐかんしゃくを起し、少し興奮すると物を投げたりする。
- エ 支離・減裂型 することに一貫性がなくゆきあたりばったりである。
- オ 夢遊型 周囲のできごとに無関心で感情を表情にださない。

行動の傾向は一つのものに限らずに、むしろ二つの類型をならべた場合の方が、その子の特徴をよりよく表わしていることが多い。⁽⁷⁾

3. 精神薄弱児の検査と判別

精神薄弱児の判別といった場合、単に障害の程度だけでなく処遇と深くかかわってくるものである。即ちどの程度の精神薄弱なのか、どのような特徴をもち、どのような立場で、どういう教育をうけるのが適切であるかを十分に考えた教育的判別でなければならない。そのためには正しい検査が必要であり、学校において比較的やりやすく利用価値の高い検査について、具体的な方法について述べてみよう。

(1) 検査の方法

a 個別知能検査

精神薄弱児は知能の障害が主な原因になっているので知能検査は不可決である。ところで、知能が優れているというのは環境が変化した場合とか、新しい状況に直面した場合とか、新しい要求が出された場合などに応じて、その問題の本質をとらえ合理的に対処できるということである。このような知的なはたらきを客観的にとらえようとするのが知能検査である。即ち知能検査とは知的と考えられる行動なり作業なりを行なわせる状況をつくり、その行動や作業の過程と結果を基準に合わせて採点し、その人の知能の発達の程度を測定しようとするものである。

ア ビネー式知能検査

フランスのビネーが精神薄弱児の判別を目的として知能検査を作成（1905年）、アメリカのターマンらがこれを改訂し（1916年）、現行のテストの原型を完成させた。「鈴木ビネー法」はこのターマンの改訂したスタンフォード改訂版に基づいて作られたものであり、また、「田中びねー法」は、ターマンが1937年に再改訂したスタンフォードLM式に基づいて作成されたものである。

ビネー式知能検査の特徴は、第1に測定した知能は一般知能（ビネーは思考の方向性、行動の目的性および自己批判性を知能の本質と考え、知能を分析的にとらえることを避けた）である。第2は、検査結果の表示が精神年齢（M.A: Mental Age）と知能指数（I.Q: Intelligence Quotient）でなされる点である。M.Aは年齢別に配列された検査問題のどの段階まで通過したかによって決められ、I.QはM.Aと生活年齢（C.A: Chronological Age）との比を100倍にした数値で示される。〔 $I.Q = M.A / C.A \times 100$ 〕

第3の特徴は、M.AとI.Qをもとにして知能の診断ができる点である。

ここで「鈴木ビネー法」と「田中びねー法」とを実際におこなった二人の例をあげながら知能の診断を試みてみよう。

K児 木〇栄〇 C.A 11歳9カ月 男子

〔特徴〕動作は活発で表情は豊かである。また言語も明瞭である。質問に対しては直ちに応答するが、内容は語いが乏しく幼稚である。書字能力は自分の姓名をひらがなでかろうじて書く以外にはほとんど書けない。10以内の加減も不能である。小学校1年ぐらいの程度と推定される。

H児 堀○安○ C・A 11歳4カ月 男子

〔特徴〕性格は明るくことばも明瞭ではきはきしているが、自分の氏名をひらがなで書ける程度で、数概念も10を越すと自信がなくなりあやふやになる。口頭での応答は一応できるが、つじつまが合わないことが多い。知的発達 は5〜6歳程度と推定される。

この両者に「田中びねー法」を実施した結果は表3の通りである。K児はM・A6歳10カ月で、I・Qは58、H児はM・A6歳10カ月で、I・Qは60でどちらも軽度の精神薄弱が疑われる。それぞれ合格した問題の年齢級（基底年齢B・A: Basal Age）をみると、K児は5歳、H児は6歳である。全部の問題にはじめて不合格になった年齢級（上底年齢Ce・A: Ceiling Age）をみると、K児は8歳、H児は7歳である。即ち、両者のB・AとCe・Aの範囲は、K児は3年で、H児は1年である（この範囲が大きい程、脳の器質的障害だけでなく社会的不適応が問題となるという説もある）。

次に、「鈴木ビネー法」の結果（表4）をみると、K児はM・A6歳10カ月、I・Qは58、H児はM・A7歳2カ月、I・Q63であり、K児は「田中びねー法」の結果と同じで、H児は若干I・Qが高くでている。K児は28問まで全部合格し、29問以降は限界とみえて全部不合格になっているのに対し、H児は18、22、29、33の問題などたびたび不合格の問題があり、合格問題間の幅（スキッターScatter）が広い。このスキッターについて外因性精神薄弱児の方が内因性精神薄弱児よりも大きくなる傾向があることが報告されている。

表3 「田中びねー法」の結果

級	№	問 題	K児	H児
五歳	37	了解Ⅱ	○	○
	38	絵の欠所指摘	○	○
	39	切断図形の組立	○	○
	40	絵の異司	○	○
	41	絵単語V	○	○
六歳	42	数概念Ⅲ	○	○
	43	了解Ⅲ	○	○
	44	13個の小石の計算	○	○
	45	ひもとおし	○	○
七歳	46	反対類推Ⅱ	○	○
	47	迷 路	○	○
	48	事物の差異I	×	○
七歳	49	菱形模写	○	○
	50	打叩計算	○	○
	51	反対類推Ⅲ	×	○
	52	文の記憶	○	○
	53	絵の不合理	○	×
	54	3数詞逆唱	○	○

級	№	問 題	K児	H児
八歳	55	了解Ⅳ	×	×
	56	曜日の名	○	×
	57	話の不合理I	×	×
	58	文の構成I	×	×
	59	図形の記憶I	×	×
	60	共通点I	×	×
九歳	61	問題の解決	×	×
	62	頭文字の同じ語	×	×
	63	事物の異同	×	×
	64	文の整頓I	×	×
	65	4数詞の逆唱	×	×
	66	話の不合理Ⅱ	×	×

表4 「鈴木ビネー法」の結果

№	問 題	K児	H児
13	13の数え方	+	+
14	3つの仕事	+	+
15	2つの重り	+	+
16	4数の反唱	+	+
17	長方形の構成	+	+
18	用途による定義	+	+
19	手指の数	+	+
20	4種の貨幣の名	+	+
21	ひも結び	+	+
22	絵の中の遺漏	+	+
23	左右の弁別	+	+
24	了解問題Ⅱ	+	+
25	色の名	+	+
26	了解問題Ⅲ	+	+
27	菱形の模写	+	+
28	文章の反唱	+	+
29	絵の内容の叙述	+	+

№	問 題	K児	H児
30	差異をあげる	-	+
31	5数の反唱	-	+
32	20から1までの逆唱	-	+
33	釣銭計算	-	-
34	5個の重り	-	+
35	用途以上の定義	-	-
36	書取り	-	-
37	時 日	-	-
38	類似点	-	-
39	4数の逆唱	-	-
40	3語を1文中に用う	-	-

イ ウェックスラー法

この知能検査は単にI・Qだけでなく、知能構造を明らかにし、適応障害も診断しようとの目的で、アメリカのウェックスラーによって作成された（1939年）。検査は言語性（下位検査6問題）と動作性（下位検査6問題）の2種類から構成されており、結果は、言語I・Q（V・I・Q）と動作性I・Q（P・I・Q）および全I・Qで表示されるようになっている。ウェックスラー法のI・Qは次の式で算出される。

$$I \cdot Q = \frac{(\text{個人の得点}) - (\text{同一年齢集団の平均点})}{\frac{1}{15} \times (\text{標準偏差})} \times 100$$

また、知能の減退率（ある個人の知能が全体として、どの程度退歩しているのか、また、同年齢の人々の標準的減退度に比較して、どの程度退歩しているかを知る）も算出できるがそれは次の式による。

$$\text{本人の減退率} = \frac{\text{持久する機能} - \text{減退する機能}}{\text{持久する機能}} \times 100$$

○持久する機能……「一般的知識」「単語問題」「絵画完成」「組み合わせ」の4つの検査の換算点の合計。

○減退する機能……「数唱」「算数」「積木」「符号問題」の4つの検査の合計点。

知能の診断に際しては全I・Qだけでなく、V・I・QとP・I・Qの差（ディスクレパンシー

discrepancy)と下位検査間の変動から考察される。とくに精神薄弱児の場合は、 $V \cdot IQ$ が $P \cdot IQ$ に比べて得点が低いこと、下位検査間の変動が少ないこと、「算数問題」「数唱問題」「一般の知識」「絵画配列」「符号問題」が悪く、逆に「一般的理解」「組み合わせ問題」が比較的よいこと(以上はウェックスラーの見解)が特徴的である。ここで、児玉省と品川不二郎が改訂した「WISC知能診断検査」でK児とH児の場合を考えてみよう。

K児はさきの「田中びねー法」の結果は $IQ 58$ 、「鈴木ビネー法」の結果も 58 であったが、WISCの結果(図1)は $V \cdot IQ 58$ 、 $P \cdot IQ 54$ 、全 $IQ 50$ である。ビネー式知能検査に比べると、 $V \cdot IQ$ は一致するが、 $P \cdot IQ$ 全 IQ とも、やや低下している。また、下位検査成績をみると、「算数問題」「絵画完成」「組み合わせ問題」がとくに劣っており、全体に下位検査間の変動が大きい。しかし、ディスクレパンシーが小さく、減退率は 10% で適応の面では問題がないと思われる。

H児はさきの「田中びねー法」の結果は $IQ 60$ 、「鈴木ビネー法」の結果は 63 であったがWISCの結果(図2)は $V \cdot IQ 61$ 、 $P \cdot IQ 73$ 、全 $IQ 62$ である。全 IQ の数値はビネー法の結果と大差はないが、 $P \cdot IQ$ が著しく高いのが特徴的である。とくに「絵画完成」の成績がよくK児の結果と対照的である。ディスクレパンシーは 12 であり、減退率は 34% に達しており、適応の面でも問題がある精神薄弱児と疑われる。

ここで、個別知能検査を実施する場合の留意点にふれておこう。

① 検査手引に詳細に記述されている具体的な実施方法について、検査者は予め十分な知識と

図1 K児のWISCの結果

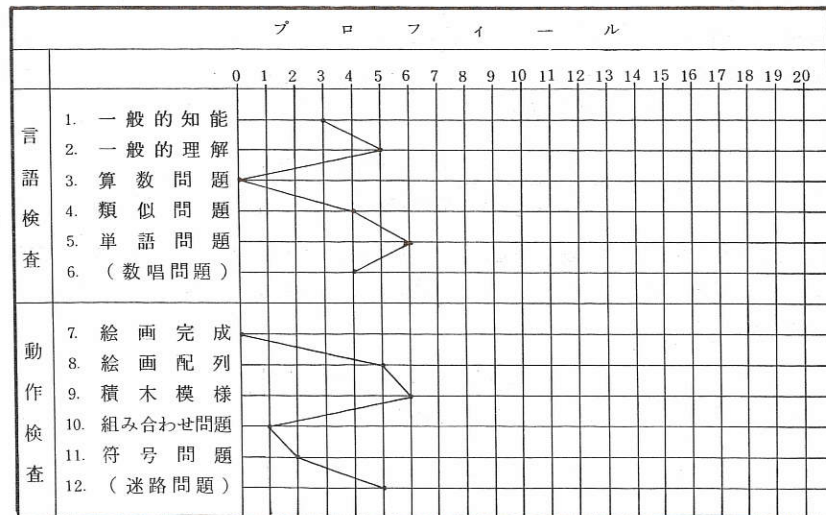
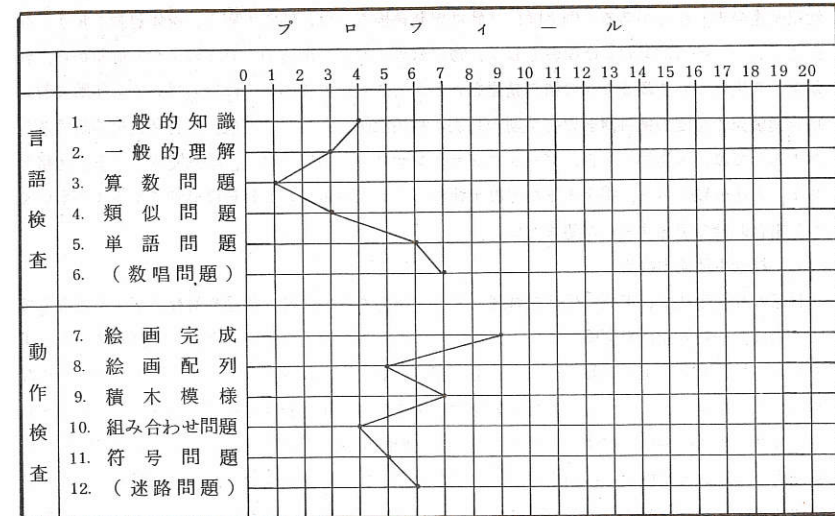


図2 H児のWISCの結果



経験をもっていること。

- ② 検査室は被検者が落ちついて行動することができるようになっていること。具体的には、室内は整頓されていること、ポスターや掛図などは出しておかないこと、外部からの騒音や余計な刺激は避けること。
- ③ 被検者が検査に全精力を傾注することができるようにくふうすること。とくに検査者と被検者の間のラポート(親和感)を十分に考え、被検者が過度の緊張感や恐怖心をひきおこさないようにすること。そのためには、両者が対面した位置につくことを避けるようにすること。
- ④ 被検者の心身の状態、とくに視聴覚上の欠陥の有無、疲労、空復、尿意などに留意すること。

そして、採点と解釈であるが、採点はあくまでも厳正中立に行い同情心やれんびんの情から採点に手加減を加えることは慎まなければならない。また、結果を解釈する際は下位検査の分析や被検者の受検中の態度や行動を加味して幅広く行うべきである。とくに $I \cdot Q$ の診断に際しては少なくとも ± 10 (100 は $90 \sim 110$ とみる)の動揺可能性を考慮することが望ましい。

b 精神発達検査

乳幼児や低学年の児童は知能だけでなく、知覚、運動機能、社会性なども比較的、規則的に発達するので、客観的な基準で整理しておくことと子どもの精神発達の状態がつかめる。このような考えで、ウィーンのビュラーとヘッサー(1932年)、アメリカのゲゼル(1948年)らが

「乳幼児発達検査」を作成したが、わが国では「乳幼児発達検査」「山下幼児発達検査」「津守乳幼児発達検査」などがある。例えば、「乳幼児発達検査」は、感覚(W)、身体運動(K)、社会性(S)、学習記憶および模倣(L)、物の処理(M)、創造力(P)の7つの側面から、乳幼児(新生児から7歳まで)の精神発達をとらえることができるようになっている。年齢の若い精神薄弱児や重度の精神薄弱児の早期の判別に利用価値がある。この他、精神発達を診断するテストとしては、人物画テスト、ブロックデザインテスト、型盤テスト、絵画完成テスト、迷路テスト、大小分類テスト、指テストなど数十種つくられているが、これらは単独でやるよりもいくつか組合わせて実施するのが望ましい。

c 社会生活能力検査

日常の社会生活で、実際に生活を処理していく能力あるいは対人関係や対社会関係を処理していく力は、一般知能にも関係しているが、さらにこれらの能力だけをぬき出して測定することもできる。アメリカのドルは知能は低くとも、実際の生活能力は相当もっている精神薄弱者も少なくないことを見出し、そうした生活能力を測定するため、社会的成熟尺度を創案した(1936年)。ドルは社会生活能力を構成するものとして、「一般的自立」「食事の自立」「着衣の自立」「作業能力」「意志の交換」「移動能力」「集団参加能力」「自己指南力」の8つの領域をとりあげ全部で117項目を選定した。わが国では「S-M社会生活能力検査」がある。これは「作業能力」「身の自立」「移動能力」「意志交換能力」「集団生活への参加能力」「自己指南力」の6つの面から検査ができるようになっており、全部で124項目を設定している。結果は年齢尺

表5 S-M 社会生活能力検査項目の一例

〔O〕 作業能力 (40問)	1. おぜんや机をふくことができる 5. はさみで厚紙を切ることができる 13. ほうちょうが使える 24. 50m以上泳ぐことができる 35. かんたみな物語や詩歌を作ることができる
〔S・H〕 身の自立 (24問)	1. ひとりで手を洗うことができる 7. 外とうや洋服のボタンを自分でかけることができる 13. 時計が5分単位で分る 19. 両手の爪がひとりでできる 24. 簡単な下着のせんたくは自分でできる
〔L〕 移動能力 (15問)	1. 学校へひとりでいける 5. 1km位はなれたよく知っている所へひとりでいける 10. かなり遠い所まで自転車で行ける(1~2km以上) 13. 入場券やその他の切符が正しく買える 15. 交通機関を適当に利用して目的地に行ける

〔C〕 意志交換能力 (15問)	1. 自分の名前を正しくひとりで書くことができる 7. 新聞の見出し、雑誌の小説、物語等を読んで理解することができる 10. 年賀状、礼状、見舞状等を自分から書くことができる 13. 手紙のやりとりで用をたすことができる 15. 新聞の三面記事を興味をもってよむ
〔S〕 集団生活への 参加能力 (15問)	1. 四、五才の子どものやるような遊びなら、皆と一しにできる 4. すごろく、将棋、かるた遊び等何とかできる 10. 愛校心、対校意識がある 13. 先生やお客様に適当な応待ができる 15. 大人の指導者がなくても友達同志で茶話会、遠足、スポーツ等の計画をたててやる事ができる
〔S・D〕 自己指南力 (15問)	1. 小額のお金なら持たせて買物等にやっても指図通り使える 5. お客にいったら、行儀よくできる 7. 自分で厚着、薄着に気をつけられる 10. 成績物や学用品をきちんとしておく 13. 一度にたくさんのおづかいをもたせても無駄づかいしない

度により、社会成熟年齢(S.Q: Social Age)と社会成熟指数(S.Q: Social Quotient)で表示される。表5はその項目の一例を示したものである。⁽⁸⁾

d 運動能発達検査

精神薄弱児は運動機能(能力)の発達もおくれる場合が多いので運動能検査を実施することも大切である。この検査はもともとオゼレッキーが創案したものであるが、わが国では狩野広之の「運動能発達検査法」がある。運動機能を「平衡機能」「全身運動の協調性」「手指運動の協調性」「分離模倣運動」の4つの面からとらえられる。表6はその一例を示したものである。⁽⁹⁾この他に、50m走、両足・片足跳び、ボール投(受)、懸垂、なわとび、とび箱、徒手体操などを実施してみることも1つの方法である。

表6 運動発達検査項目の一例

6歳 7歳	眼をあけて、胴を横にまげて爪先で立つ(10秒)。 1.5mの距離にある25×25cmのまのにゴムまりを投げつける、$\frac{1}{3}$(3回中に1回)成功すれば合格。 室内を歩きながら立ちどまらないうで、手の指に1mの紐を1分以内にまきつける。 2mの距離を左右両踵が一直線にあるように歩く。 (以下略)
7歳 8歳	眼をとじて両足の爪先で立つ(15秒)。 5mの距離を片足跳で床上の小箱(10cm)をけておくる。 地上40cmの縄を両足をそろえてその場でとびこえる。 1mのところから走って40～45cmの台の上へとびあがる。 (以下略)
8歳 9歳	眼をとじて左右片足で立つ(10秒)。 眼をとじて左右片足で立ち、他方の足踵をたった脚のひざの内側へつける(10秒)。 1.5mの距離にある25×25cmのまのにゴムまりを投げつける、$\frac{2}{3}$。 ハサミを使って、直径5cmの円を切りぬく(凹凸のないようにきれいに切りぬけば合格)。 (以下略)

e 学力検査

精神薄弱児は学業不振によってとりあげられることがきわめて多い。かつて文部省による実態調査の結果では、軽度の精神薄弱児の6年2学期の学力の平均は、国語で3年2学期相当、算数では2年3学期～3年1学期となっており、こうした点を考えると、標準化された学力検査の実施結果から精神薄弱の判別に役立つ。

f 性格検査および行動観察

精神薄弱児の独自の特徴をとらえるのにロールシャッハ・テストがある。これはインクのシミ図形から性格特徴をとらえるもので、F(不良形態反応)、C(色彩反応)、DW(作話の全体反応)、A(動物反応)、Od(異常細部反応)などの反応が多く、逆に反応総数、M(人間運動反応)、W(全体反応)が少ないとか、TAT(図版を見て物語をつくる)では語いが少なく平凡な作話が多いなどの特徴があげられている。

また、日常生活での行動特徴を「行動観察記録表」のようなものでチェックしていくことも大切である。一般に精神薄弱児の特徴を示す行動としては表7のようなものである。⁽¹⁰⁾

表7 精神薄弱児の行動特徴

性格特徴の一般的傾向	人を避けるようにしている いつもぼかんとしている なんでも人のいいなりになっている 周囲のできごとに無関心である 動作がにぶくのろい
家庭における行動特徴	家中のものからやっかいもの扱いされている 家で自分に責任をもたされた仕事をきちんとやれない
学校における行動特徴	同年配の友だちとよく遊べない 年下の子どもと遊ぶ 遊びの中で一人前の役割が与えられない まとまった遊びができない 野球やドッジボールのような集団競技の仲間にはいれない 他人の世話をやくことがきらい 人のまねばかりしてあとをついて遊んでいる 友だちの中でのきらわれもので、だれにもかわいがられない
勉強や仕事に対する行動特徴	困難な仕事を与えられると一生けんめいしない 学校へ喜んで行かない 仕事や勉強が長つづきしない 勉強のときいつも友だちからのけものにされている

(2) 判 別

a 総合的判別

主に教育・心理面からの検査について述べたが、そのほかに家族歴、本人の生育歴・疾患歴の調査、身体の現在症および環境調査などを並行して行い、最終的な判別はこれらの調査資料をもちより、総合的になされなければならない。その際、教育の立場から実地的、具体的な問題に直接的にこたえるような判別であることが望まれる。単に「精神薄弱児である」とか「普通教育はむりである」といった診断ではなく、将来を見通した具体的な処遇を明確にし総合的な見地に立った判別でなければならない。つぎに、いくつかの観点をあげてみる。

ア、養護学校・特殊学級で教育するよりも精神薄弱児施設や医療施設に託すべきもの。

イ、精神薄弱児を対象とする教育機関よりは、他の特殊教育機関(盲学校、聾学校、肢体不自由

養護学校、病虚弱養護学校ないしは難聴児、弱視児、情緒障害児、言語障害児などの特殊学級)で教育を受ける方が望ましいと認められるもの。

ウ、養護学校での教育が可能なもの、あるいは養護学校の教育を受けるのが適当であると認められるもの。

エ、特殊学級で教育を受けることによって将来社会的自立が可能であると認められるもの。

オ、特殊学級よりも普通学級で教育を受けた方がより教育の効果が期待されると認められるもの。

b 就学指導上留意すべき点

特殊教育の対象となる精神薄弱児の教育措置としては、養護学校と特殊学級とがあるが、養護学校の対象は精神発達の遅滞の程度が中度のもので、特殊学級には軽度のものである。次に就学指導上留意すべき点について述べてみよう。

ア、精神薄弱児施設や医療施設に託すべきもの

重度の精神薄弱児で、自他の意志交換も環境への適応も困難で生涯にわたって保護が必要と認められるものである。また、重症のてんかん患者、児童分裂症、自閉症および精神病患者、または極度の凶暴性をもっている精神薄弱児などは教育よりは医療の方が先決である。

イ、精神薄弱児を対象とする教育機関よりは他の特殊教育機関の方が望ましいもの

知能の障害の他に視覚聴覚などの感覚器官の障害や肢体不自由・病虚弱などの身体機能や全身に異常性が認められるものは原則として、盲学校、聾学校、肢体不自由養護学校、病虚弱養護学校の中の精神薄弱のための特別学級ないしは、小・中学校に設けてある難聴児・弱視児のための特殊学級で教育を受けるべきである。なお言語障害や情緒障害などをあわせもっている精神薄弱児の場合は、その障害の程度によってそれぞれの学級や養護学校で教育を受けることになる。

ウ、養護学校で教育可能なもの

学校での集団生活を通して、基本的な生活習慣や社会生活への参加および将来、社会的自立が可能と認められるもの。または、ある程度読み書き算数の学習能力があつて日常生活にさしつかえない程度の生活能力は期待できるが、情緒障害や性格上の問題から逃避的、孤立的であったり、反抗的であるため集団生活に適応が困難な者は、特殊学級よりも養護学校で教育を受けることが望ましい。

エ、特殊学級で教育を受けることが望ましいもの

日常生活にさしつかえない程度に身の事のがらで処理することができるが、抽象的な思考推理が困難であるもの。また子どもの能力、適性、性格に適した特殊教育を受けることによって将来、成人になったとき、社会生活を送ることが十分に期待できると認められるもの。

オ、特殊教育よりは普通教育が望ましいもの

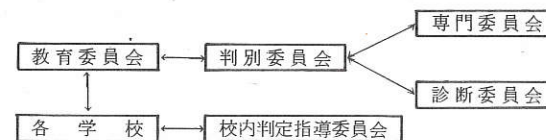
潜在的な知能は正常であるが、身体的条件(視覚、聴覚などの感覚器官の障害や慢性疾患など)や心理的条件(注意散漫、劣等感、意志薄弱、過度の依頼心など)、または身体的疾患をもっているため、知能の発達が一時的に抑えられ精神薄弱状態を示しているが、精神薄弱と異なるものは普通学級での教育によって潜在的な知能は開発される。むしろ、その子どもの実態によ

って慎重に特殊学級か普通学級かを決定すべきである。⁽¹¹⁾

c 判別の組織と手順

現在、市町村委員会に判別委員会(または就学適正委員会)が設置され、または設置がすすめられているが、委員の構成ではとくに精神科医や心理判定の専門家が少ないため確保できなかったり、予算的なことなどの理由で思うようにまかせない実状である。判別の組織を一律に規定しがたく地域の事情によって異なるが、一つのモデルを示すと次のようになる。

図3 入級判別の組織



判別委員会は、地区の校長代表、保健主事代表、養護教諭代表、特殊学級担任代表、医者、心理学者、教育委員会代表などから構成され、判別の基本方針、実施要項、最終的判別などを行う。判別委員会には診断と専門の委員会を設け、診断委員会が判別の基礎資料を提供し、専門委員会では教育相談、啓蒙などを受け持つようにする。

各学校の入級判定委員会は、学校長、教頭、保健主事、養護教諭、特殊学級担任、普通学級担任代表などで構成し、親との話し合いや入級の決定などを行う。

入級判別の手順としては、就学時の健康診断に検討を加えて第一次調査をする。これは学業成績、学力検査、集団知能検査、学習態度、性格、行動の観察、家庭状況の調査で入級候補児がえらばれる。この候補児が判別委員会に報告される。判別委員会は診断委員会により、第二次検査が行なわれるようにする。診断委員は面接検査を行い判別委員会に資料を提出する。判別委員会はこれらの資料にもとづき総合的判別を行う。その結果を教育委員会に報告する。教育委員会は各学校に判別の結果を通知する。各学校での入級判定委員会は保護者との話し合いによって入級児を決定する。⁽¹²⁾

判別機関の組織が確立されたとしても、特殊学級をめぐる問題はきわめて複雑である。円滑にはこばないことも多い。たとえば、保護者の入級拒否、地域住民の特殊学級に対する偏見などが依然として根強く、正しい理解と認識の啓蒙をはかる必要がある。

4. 特殊学級の構成と機能

(1) 学級編制の実践

特殊学級が考えられたのは学校教育が発達するにつれて、個人の指導的教育から集団で教育がなされるように制度化されてくると次第に集団内での個人差が大きくなり、一定の教育課程を習得することがむずかしくなったり、一斉指導による学習形態についていけない者がでてきたことによるものである。これに対して二つの方法が考えられた。一つには進級制度のくふうであり、もう一つは学級編制を考慮することである。

進級制度のくふうについては、1900年前後にいろいろな案がだされたが、その中で遅進児に中心をおいたものや優秀児の進級に中心をおいたものがあり、進級時期の間隔も1カ年進級制半カ年進級制、年四回進級が考えられた。

学級編制についてはドイツのマンハイムシステムがあげられる。これは1896年～1899年の間にベルリンで無事に国民学校の最高学年に達した者は全児童の61%であった。マンハイムでも前世紀末の20年間に最高学年に達した者は全児童の1/4であったことから、児童の学習能力の個人差に応ずる学級の編制法を考えようとしたのである。正規の学級についていけない者のために促進学級を編制し、さらに精神発達のおくれている者のために補助学級を用意した。このマンハイムシステムの特徴は、学業におくれた者を少数収容して指導することによって、普通学級にもどそうという意図のように思われる。

しかし、1907年～1908年の間に促進学級に入れられた児童2,354名のうち、正規の学級にもどったのは130名で、1,748名が促進学級の上級に進級し、103名は促進学級で原級にとどまり、18名は補助学級にいき、359名は退学した結果になっている。この時代では、試験に合格しないと上級に進めなかったもので、いくら個人差による学級編制をしても進級のために、一定の教育内容を修得することを要求されれば、学習能力の低い者は、当然原級にとどまらざるを得なかったことになる。つまり目標を学業の履習におく限り、精神薄弱児は救われないことを示している。

わが国においても、明治23年に長野県松本尋常小学校で能力別学級編制をとり、落第生の学級も設ける配慮をしたが、明治27年にはこれが失敗であったとして解体している。これはマンハイムシステムと同様に児童の個人差を考えて、それぞれの学級に分けて指導したが、一定の教育内容を要求したための失敗であったといえよう。その後、長野県長野尋常小学校、東京高等師範学校、東京都の林町小学校などに学級を設置してきたが、これらの精神薄弱児教育の考え方は精神薄弱児は特別な学級で教育しなければならないが、その教育は、普通児のために考えられている教育をどうやったら理解させることができるかの点にあった。⁽¹³⁾

(2) 特殊学級の構成

現在、精神薄弱児の教育機関として養護学校、施設内特殊学級および小・中学校特殊学級があ

る。養護学校の対象になるのは学校教育法第71条の2の規定から同法施行令(昭和28年政令第340号)第22条の2で、次のように定められている。

- a 精神発育の遅滞の程度が中度以上のもの
- b 精神発育の遅滞の程度が軽度のもののうち、社会的適応性が特に乏しいもの。

一方、法令や通達に示されている特殊学級の対象児は、

- a 軽度の精神薄弱児のうち、養護学校の対象となる社会的適応性の特に乏しいものを除いたもの。
- b 境界線児のうち、状況によって特殊学校において教育することが望ましいと考えられるもの。

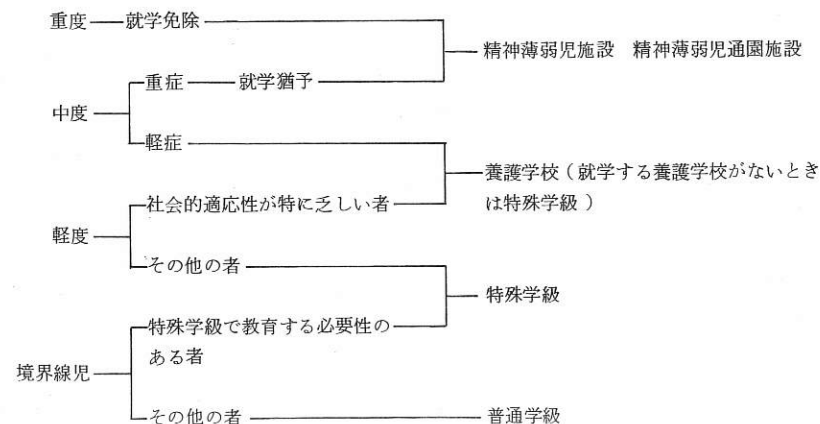
となっている。ここで精神薄弱児の障害の程度による分類をみてみよう。以前は、正常児から中間児を経て魯鈍(軽愚)、痴愚および白痴の3段階の分類が行われていたが、現在は、軽度、中度および重度(時には最重度を設ける)の3段階に分類することになっている。これらの関係を示したのが表8である。

表8 知能程度による精神薄弱の分類

I・Qの程度	0～20または25	20または25～50	50～75	75～85
現在の分類	重 度	中 度	軽 度	境界線児
従来の分類	白 痴	痴 愚	魯鈍(軽愚)	中間児
アメリカの慣用	完全要保護	訓練可能	教育可能	学習遅滞

さらに、精神薄弱の程度によってその処遇を考えたのが表9である。

表9 知能の程度と教育的分類



(3) 特殊学級の機能

ここで、特殊学級はどうあるべきなのかを考えてみよう。精神薄弱児のための特殊学級は、精神薄弱児を社会の一員として社会生活に参加させていくための教育の場であるということに尽きる。教育は人間をつくるためにすることは誰でも認めているが、普通教育では教科学習をやっておけば、人間をつくる方は自然にできていくというように考えられて、教科学習がイコール教育であるかのようにになっている。ところが精神薄弱児は教科学習のようなものをよく消化してくれない者たちなのである。何か教科的なものを学習させなければならないというのが一般の理解であり、普通の人の頭から取り去ることのできない考えなのである。

精神薄弱児という知的な働きの弱い者を、社会の中でどのような生活能力を育成すべきかを考えると、生活そのものを通して学ばせていく計画でなければならないはずである。そのために教師のなすべきことは学級という集団社会をどうつくるか、学級を構成する人間関係をどう整えるかということである。

特殊学級は、普通学級では集団生活に入っていくことのできないような子どものために、社会的な生活の場を与えるところなのである。特殊学級は何よりもまず、子どもたちの社会にならなくてははいけない。そして、集団に参加させるためには、集団生活の楽しさと安心感を持たせることが大切である。そのためには、音楽、図画工作、体育などをとり入れ、集団活動をしていくためのきまりを理解させる指導が必要である。

学級の一員として集団の行動に同調していけるようになったら、次は、その集団での役割を分担するということである。自分が分担したことに成功し、自分の力量に対する自覚ができてくると、自分のなすべき責任観念がでてくる。そして自分の力量に対する自覚や自分の責任感が、学習への意欲のもとになるのであり、自分の意志と他人の意志がぶつかり合うと、そこで他人の意図と調整を図る必要に迫られる。いままで自分の思い通りになってきたことが、そうはいかなくなると、ものごとをいままでとは別な角度から見ることを学ぶようになり、判断することの大事さがわかってくる。

人が生活するには誰でも何らかの判断力を持たなければならないが、彼らの仲間との生活がくり広げられていけば、その人間関係の中で、なぜそのような判断が行われたかが理解でき、その生活が少しずつ複雑化していけば、彼らの判断力も増していくようになる。そして判断のためにはいろいろな資料が必要であり、また情報の伝達が正しく行われることの必要を感じ、経験の整理や獲得、言語の習得などを志向する。こうした時に適切な教育内容を計画的に進めることにより効果的な教育になる。

特殊学級での生活は、まず学級内の人間関係に意を注ぎ、やがて、諸行事や特活などの領域での指導が加わって、学級外での生活経験へと拡大し、社会や自然界の事象に関心を持つようになる。彼らが次第に行動領域を広げ、経験を積み重ねて、自分の生活に目標を持ち、目標達成のために努力するようになるためには、彼らがよって立つ社会的な地盤というものを必要とする。彼らが学習するという活動も決して個人的なものではなく、その背後にある社会という地盤がなければならないのであり、精神薄弱児にとっては、まず特殊学級が社会的な地盤なのである。

現在、特殊学級に在籍する子どもの実態をみると、境界線児を主体にして学業の不振児を入級させている場合があり、また一方ではI.Q. 50以下の児童・生徒も入級させている特殊学級がかなりある。前者の場合は、普通学級において留意して指導するか、または学級編制について特別の考慮を払うことが望ましいのであるから、本来これらの子どもにふさわしい教育的措置をとるべきである。後者は養護学校の未整備や通学などの理由から特殊学級に入級させていると考えられるが、軽度薄弱児の特殊学級に中・重度の者もいっしょに入れて教育することは、原則として望ましいことではない。

(4) 特殊学級の位置づけ

特殊学級は、小・中学校の学級として編制されていることから当然普通学級の担任も特殊学級の担任も、同じく小・中学校の教育を分担するものであって、普通学級と特殊学級との別はあっても教師として、1人ひとりの子どもの可能性を最大限に伸長させる営みに変わりはない。もしその差異を指摘するならば教育の対象とする学級の子どもたちに、どう指導するのが適切なのかという点であろう。最近、特殊学級に入級する子どもが精薄という障害だけでなく、他の障害を持つ重複障害であったり、障害の程度が比較的重かったりする場合も多く、指導にいつそう困難をきたしているといえる。だから彼らの教育は、特殊学級の担任だけがやるということではなく、学校全体が特殊教育について共通の理解に立ち、そのなかで特殊学級がどう位置づけられるかが重要なことである。

そのためには、まず、学校経営の重点のなかに特殊教育の充実がうたわれているのが、前提であり、特殊学級の実存意義や特殊学級と普通学級の子どもの関係などについて、全職員の理解を得ることである。わけでも、学校長の教育理念、特殊教育に対する識見や情熱が全職員の共感をよび、それが学校全体の特殊教育についての共通理解の糸になっているように思える。また特殊学級入級の対象児や入級の指導についても全職員の協議のもとに協力関係をつくっていくことが大切なことである。

教育はなんといっても子どもと人間的なふれあいの中に生まれるものであるから、特殊学級の担任は、明朗で子どもたちから好かれるような教師であるとともに、学校全体の立場で特殊教育の充実や推進にあたれるよう、校内研修の役割を受け持つように校務分掌の面で配慮されることが望ましい。そして校内研修の中に特殊教育研究が位置づけられ、全職員による研修の機会を設けることが学校規模の大小によらず重要なことである。この研究が年々積みあげられる研究であれば、指導の面での大きな手がかりが得られることになるし、特殊学級の理解も一段と深まるものである。

校内の判別や入級指導は、全職員が納得の上で進められるよう手だてを講ずることである。特殊学級の子どもの生活状態や学習の状況について、特殊学級担任の資料から全職員で検討する協議会をもつ。入級の時には校内判定指導委員会で吟味し、全校職員がさらに検討を加え、市町村判別委員会に資料を提示するよう考えねばならない。

近年とくにいわれていることのひとつに、普通学級との交流の問題がある。このことは子どもだ

けでなく、教師間の交流についても考えられる。それは単に教育場面設定上の問題だけでなく、特殊学級担任教師自身の安定感を高め、さらに後継者養成にも役立つからである。しかしながら教育効果の面から考察すれば、機械的な交流には必ずしもよい結果を期待することはできない。要は交流のねらいが明確には握られ、必要な学級づくりができ、受け入れの諸条件が整備されてはじめて大きな効果が期待されるのであって、緻密な計画とともに全職員の協力の上での実践でなければならない。

5. 特殊学級教育課程の編成

(1) 教育課程編成の基本的な考え方

特殊学級の教育課程を考える場合、対象になる子どもに視点をあてながら何が基本的なものになるかを吟味してみると、「生活を中心」にした教育課程でなくてはならない。ここでは教科中心に対して生活中心と考えたのであるが、これを教育の内容と指導の方法の二面から考えてみよう。

特殊学級は、原則的には精神薄弱の将来の社会生活にとっての必要性を考慮して教育課程の内容を編成することが適当であり、特殊学級の教育課程が教育内容において生活中心でなければならないといわれる。将来の社会生活で必要であるとするのは、現在の社会にはめこむような固定した考え方ではなく、変化を遂げていく社会を可能な限り予測し、精薄の人たちが社会人としての生活ができるようにということを考えて、教育内容を選択していくことである。

生活中心ということが、さらに指導の方法にかかってくるのは、精薄の一般的特徴と個人差の問題からである。「精神薄弱児の最も大きな心理的特性は、抽象能力の未発達という点である。普通児の場合、抽象能力は5、6歳を境に急速に発達する。幼稚園においては、教科というようなくで学習させるのではなく生活指導の姿で……具体的、総合的な経験や活動を通して達成するものである。これに対し、小学校以後においては国語、社会……教科を中心に学習指導が行なわれるのは……児童の抽象能力の発達が基礎にある⁽¹⁴⁾」ことを考えねばならない。だから精薄児の生活年齢はそれぞれの学年段階に該当するが、知能水準（精神年齢）を考えれば、知識の系統的体系としての教科で指導することは、無理であることが理解される。特殊学級の指導は、幼児教育における指導と共通性をもっているといえる。

つぎに、特殊学級集団の個人差がきわめて大きいという問題についてであるが、特殊学級においては、普通学級で主として行なわれているような同一教材による一斉教授という指導法は原則的に成立しない、とされている。普通学級でももちろん個人差はあろうが、特殊学級と比較すればその較差は小さく等質的であるといえる。だから一斉指導の上に個別的な配慮によって成立する。ところが特殊学級の場合は1人ひとりがかかなり違った能力をもっていて、普通学級のような中心的な部分がないといってもよい。特殊学級では子どものそれぞれの能力に適した指導は当然個別指導のかたちになってくる。

ここで考えることは、特殊学級では個別指導が大切であることは理解できるが、教師はつねに1対1の個別指導をとるということではない。もしも、この方法でやるとすれば、1単位時間に子どもの受ける指導時間はきわめて少なく、他の大部分の時間は自習になってしまう結果になる。子どもの能力に合った個別学習をとりながら、しかも効果をあげるためには集団活動としての指導でなければならない。特殊学級では大きな個人差を一つの集団としての学習活動にもっていくためのくふうとして、生活単元学習や作業学習の指導形態が必要になってくる。だから、普通学級のように各教科、道徳、特活の内容別に指導されるのではなく、合科したり領域を統合した形

で指導がなされるのである。つぎに、教育課程を編成する場合に留意することを考えてみよう。

特殊学級で教育課程を編成するときのよりどころになるのは、精薄養護学校小学部、中学部学習指導要領があげられる。この学習指導要領は精神の発達が未分化の状態であることと抽象的能力が劣ることから「生活」科が設けられてある。特殊学級の子どもは精薄養護学校の子どもより知能年齢が高いが、軽度の場合も精神薄弱の共通した特徴があるので、「生活」科で学習をすすめた方が効果的である。知能年齢が増すにしたがって「生活」科の内容のある部分を「社会的」「理科」的、「家庭」的とそれぞれ分けて指導していくことも考えられる。また、小中学校の教育課程の内容を子どもの知的レベルに合わせて程度を下げるような安易な考え方で、特殊学級の教育課程を編成することは避けねばならない。特殊学級では精薄養護学校学習指導要領だけを参考にしたのでは十分でない場合もあるので、そのときは、小・中学校学習指導要領を参考にしていく必要がある。

もう一つの問題は「養護・訓練」である。これは特殊教育に共通する四つの内容（必身の適応、感覚機能の向上、運動機能の向上、意志の伝達）からなっている。実際に特殊学級の子どもは、養護学校よりも軽度の子どもを対象にしているのであるから、「養護・訓練」を養護学校ほどに指導する子どもは少ないと思われる。しかし、特殊学級によっては軽度の子どもだけの対象でなく、中度の子どももあり、さらに、中度の子どもだけで構成している学級などもあるので、養護学校ほどでなくとも「養護・訓練」を重点的におし進める場合も当然でてくる。要は子どもの実態と密接なかわりがあることを十分に理解することである。そして、無理に時間を特設するより、日常の学習活動の中で「養護・訓練」の趣旨にそった指導をしていくことが大事である。

(2) 教育目標の設定

教育の目的は（教育基本法第1条）、すべての教育に通ずるもので、特殊学級の教育の場合でも同じである。しかし、具体的な学習の場において、その目的を達成するために設定する具体的な教育の目標は、子どもの精神発達の遅滞の面でかなり違ってくる。

小学校教育の目標は、学校教育法第18条の1～8号の中に、日常生活に必要な国語を正しく理解し使用する能力や数量関係を正しく理解し処理する能力を養うことなどが明記されている。また、同法第36条の2号に中学校の目標として、社会に必要な職業についての基礎的な知識と技能……個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと、としている。しかし、特殊学級の教育課程は前述したように精薄養護学校の学習指導要領を参考にして、特別の教育課程を編成するわけであるから、精薄養護学校の目的の範囲内で目標を設定することになる。即ち教育目標は、「可能な限り能力を伸ばし、身辺自立の習慣を身に付け、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⁽¹⁵⁾」ということである。

精神薄弱の特殊学級における教育目標の設定は、小・中学校の教育目標ののっとりつつ、精薄養護学校学習指導要領に示してある教育目標を参考にする必要がある。なお、特殊学級の具体的な教育目標の設定には、子どもの必身発達の遅滞の程度によって異なってくるのは当然であり、さらに、地域などの実態は握にも十分考慮することが大切である。

(3) 教育内容の組織

特殊学級の教育課程を編成する場合、編成の基準になる学習指導要領によって教育の内容を選択し、組織することになる。学校の制度上では、小・中学校の学習指導要領に基づくことになるが、特殊学級の対象児を考えると、特別な教育課程を編成することなくして、子どもの実態に対応した教育をすることはできない。だから「小学校又は中学校における特殊学級に係る教育課程については、特に必要がある場合は……特別の教育課程によることができる」（学校教育法施行規則78条の18）となっており、特に必要がある場合はという表現になっているが、精神薄弱の特殊学級ではすべて適用になるものである。

特殊学級の対象児は、養護学校の対象児よりも障害の程度が比較的軽いということを考えれば養護学校学習指導要領（精神薄弱）を十分に参考し、さらに、小・中学校学習指導要領をも加味する面がでてくるわけである。しかし、特殊学級にいる子どもの中には、比較的障害の重い子どももいることからすれば、養護学校学習指導要領（精神薄弱）を参考にする割合が相当多いことになる。

では、小・中学校学習指導要領を基準にした場合、小・中学部養護学校学習指導要領（精神薄弱）は、教育内容面でどんな点に違いがあるかを見てみよう。

- ① 小・中学部に「養護・訓練」の領域がある。
- ② 小学部では「生活」という教科があり、社会、理科、家庭、体育の保健の内容がない。教科数は6教科である。
- ③ 中学部では技術、家庭に代わる「職業・家庭」があり、選択教科はない。したがって英語はない。
- ④ 各教科の内容は、小学部では低・中・高学年の3段階別に、中学部は全学年一括で示されている。
- ⑤ 各教科の内容は概括的である。

以上が、大まかな相違点であるがこれらについては若干説明を加えたい。まず「養護・訓練」については特殊学級の実態からすれば養護学校ほどには必要度は高くないといえるが、「養護・訓練」の指導は個々の障害に応じて行うという個別的な性格の強いものであるから、養護学校では必要だが、特殊学級では必要でないといわれるものではない。時間を特設するしないにかかわらず、「養護・訓練」として必要な内容は組織しておく必要がある。

「生活」については、その内容が単に社会、理科、家庭の各教科内容をあつめたものではなく、基本的生活習慣、交際、きまり、金銭などの内容が含まれており、低学年、中学年、高学年を通して「生活」科で指導することが必要である。

中学部では、技術・家庭を「職業・家庭」としたのは、職業および家庭生活に必要な能力や態度を養う内容を組織する教科名として、「職業・家庭」がより適当であるという考え方からである。特殊学級の場合は、技術・家庭でも職業・家庭の教科名でもよいが、教育内容は養護学校の職業・家庭の内容を中心に、必要に応じて技術・家庭の内容を加えて組織することになる。

英語を設けていないのは、「生徒の進路・特性」を考えた結果であるが、この場合はむしろ日

常生活に必要な外来語を学習させていくことが適切と思われる。従って、外来語は国語や他の教科などで生活と関連づけて指導するのが効果的であろう。

教育内容を学年段階別に組織していくことはきわめてむずかしい。それは学級の子どもの個人のばらつきが大きいためである。かりに学年別に内容を組織しても、学年区分の内容は実際には用をなさないことが多いと考えられる。だから、①小学校では低学年、中学年、高学年の3段階に、中学校は3年一括にするか。②小学校全学年を一括に、中学校も一括して組織するか。何れが適切であるかを考えるべきであろう。

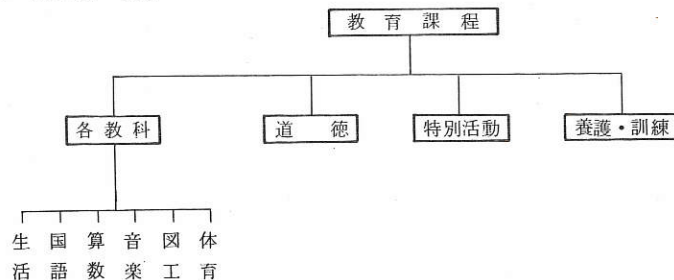
子どもにとっての教育内容は学習の可能性と、現在と将来の生活にとっての必要性から考えるべきである。これらを具体的に見極めるのはきわめてむずかしいことであるが、子どもの実態にそぐわない教育内容を選択して、子どもの発達の可能性を制止することのないように考慮することである。また、選択された教育内容は、障害の比較的重い子どもにとって必要な内容から、障害の比較的重い子どもに必要な内容まで広範囲になる。年度によっては子どもの障害程度や発達段階は変わることが当然予想される。だから、子どもの変動にいつも応じられるように、教育内容にゆとりをもたせ、弾力的に組織しておくことが必要である。

特殊学級の教育課程を編成するには、教育内容を組織したものと指導形態は直接的には対応しにくいので、一度つくった教育内容を指導形態ごとにもう一度編成することが必要となる。つまり、特殊学級学習指導要領にあたるものをつくる段階と、それに基づいて指導の全体計画を立てる段階の二つの操作からなるのである。

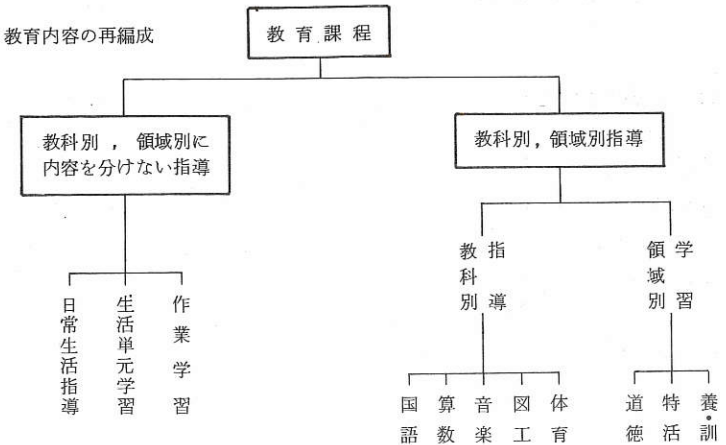
これを、教育内容の組織とその再編成に分けて図式化すれば、図4のようになろう。

図4 教育課程の構造

A 教育内容の組織



B 教育内容の再編成



中学校の場合は、Aの各教科、Bの教科別指導に、社会、理科、職業・家庭が加わり、生活が消えることが多い。

(4) 指導内容の組織

教育内容が決定したあとにくるものは、当然、何を指導するかの内容でなければならない。特殊学級の子どもは、精神発達の遅滞の程度が養護学校の子どもよりも軽い子どもたちで構成されている。従って指導内容の水準は原則として、精神薄弱新・旧養護学校学習指導要領の内容に、小・中学校学習指導要領の内容を加えて組織することである。とくに、旧養護学校学習指導要領の内容が、特殊学級の子どもたちにより適切な面が多いと考えられるので、指導内容を重点的に検討し、さらに小学校学習指導要領を主として指導内容を加味することである。一般に知的な教科では、小学校の中学年程度の水準で考え、技能的な教科では小学校の高学年や中学校の内容をも考慮していくことになろう。具体的にはそれぞれの学習指導要領を参照していただきたい。

6. 指導の実際

(1) 指導のふまえ方

a 指導の原理

普通の教育では、教育すべきことがらを横にならべた、いわゆるスコープというものが考えられ、発達段階に応じて理解していける順序、すなわちシーケンスというものを考えて、基盤の目の中に教育内容といわれるものを詰めていって、教育課程というものを作り、それを時間割に配したものを考えていく。そういう方法で教育の効果をあげることができるのは、子どもの方にそれらのものを消化し、総合し、思考することができるという能力があるからである。

ところが、ばらばらに教えられたものを消化し、総合して一つの力とすることができなければどうなるであろうか。そうした能力に弱い精神薄弱児に普通児のような方法で指導しても、それは断片的なことをばらばらに印象づけたということになってしまう。

それで精神薄弱児に対する指導の方法は、彼らにもは握できる具体的な生活目標をもたせ、その目標達成のための生活態度と知識、技能を習得させていくのが、その原理になると考えられる。そして、具体的な目標を達成させるためには、具体的な生活を通して獲得させるのが、最も直接的方法であり、また、知的な理解を通してわからせていくことができれば、手足による労作を通して身につかせていくことを考えることになる。精神薄弱の指導で生活とか作業とかが問題にされるのは、この理由によるのである。

三木安正の論によると、「普通児は脳細胞の働きが活発で、多様な経験に応じて脳細胞組織のパターン作りが行われて、それが次々と上位のパターンを形成していき、いわゆる知能の働きが非常に勢いで発達していくので、その内容となるものを求める働きがきわめて強い。これが好奇心や知識欲といわれるもので、学習の働きの基礎になっているのである。

これに対して精神薄弱児の場合は、そうした内部から発する欲求、パターン作りのエネルギーはきわめて弱いために、より上位のパターンを形成していくことは遅々として進まない。より上位のパターンを形成するということは、具体的な知識、思考から抽象的な知識、思考へと進めていくことに通ずるが、その過程には厚い壁がたちはだかっている。

だから、その弱い力を活用していくためには、当面、無用な知識、思考の形成にエネルギーを消費しないで、まず、生活に必要な具体的な経験に対応するパターンの形成を促進し、その体系化によって日常の生活の事態に対応する判断ができるような能力を養い、さらにその能力を新しい生活事態に対応していけるように拡大していくことが必要である。⁽¹⁶⁾」としている。

即ち、学習への関心や動機づけをすること、生活経験の体系化によって生活を処理するための能力を形成していくことが、精神薄弱児教育の基本になるものである。こうした考え方が精神薄弱教育における生活の原理の一つともいうべきもので、それに対応する指導法として生活単元学習が考えだされたものである。

精神薄弱児は、活動力も弱く知識、技能の習得も遅れているが、さらにその生育過程において

親たちの不安、焦燥、絶望といった暗い感情の中で育ち、一方では、親の過保護をうけながら、一方では彼らの乏しい能力に対して過大な要求がなされてきている。つまり、ことばを覚えさせたい、文字の読み書きができるようになってもらいたい、数の計算ができるようになってほしいということが、まだ、そうした発達段階に至っていない間に要求されるのである。従って、彼らはその能力の発達に適合した課題が与えられていないために、自分の能力を自覚することができず、行動の目標を定めることができない。課題を与えられても、それをどの程度達成できるかという予測、つまり要求水準を設定することができないから、行動に対する成功感、失敗感をもたず、ただ右往左往しその場をつくらうことに努力しているともいえる。

こうした状態の中では、まず、自分は何ができるのかをわからせるために、子どもの能力に相応した課題を与え、その成就感を賞賛し、社会的な承認によって強化していく必要がある。そうした目的をもって作業を通して指導していくことを作業学習と考えている。ここでの作業は、教科と対立するようなものと考えている。教科が頭を使つての作業とすれば、ここでいう作業は身体を使つての作業である。教科は、その成否が目で見えてわかるようなものではなく概念的な学習であるが、作業は目で見えてわかるような具体的学習であるといえる。ここに「作業」による指導の理由がある。

ところで、自分は何ができるかを知らせることを目的とする「作業」の段階では、行動意欲を起こさせるのが先決問題であるから、興味中心の遊び的なものを活用することである。つぎに、遊びから仕事への意欲の転換をはからなければならない。「遊び」と「仕事」の違いは、前者は興味のある間は継続され、興味がなくなればやめてしまってもよいものであるが、後者の方は、飽きても一定の分量を終えるまではやめてはいけないというところにある。そこにはある分量を果たすという使命があり、目標の設定がある。だから目標の達成までは作業を継続しなければならず、そこには、自己の欲求を統制する力が要求される。

このような自己統制は、他律による強制力が働かなければできないものであるが、単なる他律的な強制では、それを回避する気持ちの方が強くなる。しかし、他律的な強制は皆と一緒にしているという意識が働いている場面では、集団の中では個人の行動を統制する教育的働きをもってくる。他律的な力の強制にせよ、ある分量の仕事をしたという体験は、仕事に対する要求水準の設定を促し、その仕事の成果に対して成功、失敗の体験をもつようになる。そして、教師や集団の賞賛が成功感を強化し、つぎの作業に対する意欲を高める。つまり、他律的な力の強制による行動から自律的な行動となり、目標の設定された行動となる。これが指導としての「仕事」の原理の核心的なものとしよう。

仕事の構えは、集団生活の中で作られていくものであり、さらに、集団の仕事のなかの役割分担が決められるようになると、自分の仕事に対する責任感が生まれてくる。このことは同時に作業工程や作業量への関心を伴ってくる。そうした関心や意欲を高めるものは、作業の生産性であると考えられる。この作業への高まりが技術を向上させ、知識の増大をはかり、他の領域への転移拡大がなされるものである。作業教育は自分の力を自覚させ、社会人として何をしていけばよいのかを知り、労働によって自分の生活が成立することが体験を通して理解させることにある。

生活における指導の原理は作業の原理に連結されるものであり、単に、何らかのものを作出す人の意味でなく、社会の一員として生産的な生き方をするための人間形成をめざすものであり、これが、精神薄弱教育の指導として基本的な支えであることを理解していくことが、きわめて大切なことである。⁽¹⁷⁾

以上の基本的な指導の原理から導き出されて展開される指導の形態は、いろいろと考えられるが、現在一般に行われている指導形態をみると、つぎのようにあげることができる。

ア 子どもたちの具体的な生活経験を通して、生活に必要な基礎的知識、技能、態度など、生活力を高めるために、教科や領域の内容を合科、統合して指導するもの。

イ 作業を通して、職業や家庭生活に必要な製作・生産に関する基礎的な知識、技能、態度などを身につけたり、また、心身機能の向上や情緒の安定をはかることもねらいとする学習活動がある。これは主に「職業・家庭」「図工・美術」「理科」などに含まれるものを中心に他の教科、領域の内容を合科・統合して指導するもの。

ウ アとイの関連のもとに、主として「国語」「算数・数学」「音楽」「図工・美術」「体育」それに「社会」「理科」などの内容を系統化して、くりかえし学習することによって習熟をねらい、教科別に学習するもの。

エ 日常生活の中で、身辺生活の処理や生活態度の形成、そして集団生活への参加などを中心にくりかえしの学習によって習慣形成をはかるもの。

このような指導形成は、一般に、アが生活単元学習、イが作業学習または生産学習、ウが教科別学習または教材単元学習、エが日常生活指導と名づけられている。本書ではこの考えにそって指導展開をすすめていきたい。

b 指導展開上の留意点

特殊学級の指導は前に述べたように、弾力的でなくてはならないが、具体的な指導の展開もその場に応じ、また問題によって、その変化に対応することが必要である。つぎに、2, 3の点について考えてみよう。

ア 授業時間と時数

小・中学校の普通学級では、授業の1単位時間は、小学校で45分を常例とするが、40分とすることも考慮し、中学校では50分を常例とするが、45分とすることも考慮し、生徒や学校の実態に即して適切に定めることとされている。

特殊学級の場合は、学校全体の計画と関係なく、授業の1単位時間を設定するのはむずかしい面がでてくるが、原則的には、学級の実態に応じて設定してよいことになっている。だから、40分または45分の時間の間に休憩時間をとってもよいし、指導の内容によっては長い時間の授業を行ってもよい。これはあくまでも学級の実態に即してきめることであって、教師の思いつきのままにきめてよいというのではない。

小・中学校の普通学級の週時数は、小学校と中学校では違っている。小学校1年では25時間

で、6年では33時間で、それぞれ学年によって時間が異なっている。また、中学校では各学年とも34時間となっている。年間の総授業時数は、小学校1年で850時間、6年では1,155時となり、中学校では1,190時間と規定されている。

特殊学級の場合は、この小・中学校の授業時数に準じて、週や年間の授業時数を配当することになる。特殊学級では、小学校のように各学年別に授業時数を考えることは、無理が生ずるので低学年、中学年、高学年の3段階に分けるか、または、小学校の学年を一括して（低・中学年の時数を考慮する）いくつかのいずれをとるか、は、学級の実態によって決定すべきである。

授業時数は、学級の目標、性格、子どもの実態、学級数などによって違いがでてくるのが当然予測されるが、表11および表12にその具体例をあげよう。⁽¹⁸⁾

表11 週および年間授業時数

小学校 <年間35週>

	生活	国語	算数	音楽	図工	体育	作業	日常生活	道徳	特活	養護訓練	計
低学年	週	8	2	2	2	3	0	4	1	1	1	26
	年	280	70	70	70	105	0	140	35	35	35	910
中学年	週	7	4	3	2	4	2	4	1	1	1	31
	年	245	140	105	70	140	70	140	35	35	35	1,085
高学年	週	6	5	4	2	4	3	4	1	1	1	33
	年	210	175	140	70	140	105	140	35	35	35	1,155

中学校

	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保体	作業	日常生活	道徳	特活	養護訓練	計
週	5	2	4	2	2	2	3	8	3	1	1	1	34
年	175	70	140	70	70	70	105	280	105	35	35	35	1,190

〔注〕〔表11 小学校〕

- ・ 生活と日常生活指導により多くの時間をとり、生活に結びついた学習と生活習慣の形成に力点を置いてある。
- ・ 生活の時間を高学年になるに従い時間数を少なくし、国語、算数に時間を多くしてある。
- ・ 作業学習は中学年からとり、養護・訓練は学級の実態から決定すべきであるが、ここでは時間を特設した。

- ・ 高学年の生活の場合は、社会的、理科学的分野に重点をおいて指導することも考慮する。
- ・ 比較的障害の軽い子どもの学級では、生活の時間を少なくして教科学習に時間をとる方法もでてくる。

〔表11 中学校〕

- ・ 生活をとらずに各教科にしてあるが、学級の実態から生活を設けることも考慮される。
- ・ 英語を学習する場合もあろうかと思われるが、ここでは無理してとりあげなかった。
- ・ 養護・訓練の指導も、学級の実態を考慮して時間を特設するかどうかを決めるべきであるが、時間を特設する場合を考えた。

表12 月別授業時数

中学校

教科等 月・週・日	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保体	作業	日常生活	道徳	特活	養護 訓練	計
4 3 20	14	5	11	5	5	5	8	26	8	3	3	3	95
5 3.5 23	18	7	14	7	7	7	10	27	10	3	3	3	115
6 4 25	18	8	14	8	8	8	10	28	10	4	4	4	124
7 3 20	14	5	11	5	5	5	8	25	8	3	3	3	95
8 1 8	5	2	3	2	2	2	3	4	3	1	1	1	29
9 4 25	18	7	14	7	7	7	10	30	10	4	4	4	122
10 4 24	18	7	14	7	7	7	10	30	10	3	3	3	119
11 4 24	18	7	14	7	6	7	10	28	10	4	4	4	119
12 3.5 21	14	7	12	7	7	7	10	22	10	3	3	3	105
1 2.5 16	12	5	11	5	5	5	8	18	8	2	2	2	83
2 3.5 21	14	6	12	6	6	6	10	22	10	3	3	3	101
3 2.5 15	12	4	10	4	5	4	8	20	8	2	2	2	81
計 38.5 242	175	70	140	70	70	70	105	280	105	35	35	35	1,190

〔表12 月別授業時数〕

〔注〕

- ・ 月毎の週数および日数は、学校行事などの関係で相当の変動は考えられるが、およその目安としての数とは捉えたい。
- ・ 中学校の場合だけを示したが、小学校の場合もおよそ類似するものと考えてよい。
- ・ 年間の総授業時数は1,190時間（34時間×35週）でおさえたが、実際の時数に増減が考えられるので、計画時に参考として考慮してほしい。

イ 指導の順序

指導展開の順序を考えると知識・技能が必ずしも系統性に沿って配列されているものではない。しかも、一定の指導展開の順序が計画されたとしても、実際には子どもの興味、関心、意欲などによって、計画された活動が中止され、あるいは発展する場合もでてくる。

むしろ、このような弾力的な指導がなくては生きた学習にはならない。また、指導計画にはなかった突発的なことも教育活動として考慮することも当然考えられる。しかし、このことは、教育活動に計画性がなくてよいということではなく、普通学級の場合以上に綿密な計画が必要であることを意味する。

ウ 指導内容の関連

領域・教科を合わせた指導は実際の、総合的な学習であり、領域・教科別の指導、とくに各教科の学習では知識、技能の系統性、順序性を重視する学習であるといえる。だから、指導の実際には相互の関連づけが十分に考慮されなければならない。もし相互の関連づけが十分でなければ、学習されたものが消化されず実際の生活に生かされないことになる。生活単元学習や作業学習で学習したものが教科別の学習で深められ、確かなものになること。また、教科別の学習で得た知識、技能が、生活単元学習や作業学習の中で実際の活動に生かされなければならない。

エ 普通学級との交流

前にも述べたことであるが、特殊学級が小・中学校のなかに設けられている積極的な意味は、学校のなかの学級として存在することで、孤立した独特なものではないことである。指導にあたってはできるだけ普通学級と特殊学級との交流をはかっていくことは、特殊学級の子どもにとってばかりでなく、普通学級の子どもにとっても、人間形成上必要なものである。交流の具体的なものとして、運動会、学芸会、全校集会などの学校行事への参加やクラブ活動の参加などがある。特定の教科学習への参加もあるが、ただ、参加することだけの安易な態度でさせるのではなく、子どもの能力などを十分に考慮することが必要である。

オ 家庭との提携

特殊学級での指導は、緻密な計画のもとに、くりかえしながら身につくように努力はするものの、学校だけの指導では十分に目的が達成できないものが多い。たとえば、日常生活での基本的な習慣を形成していくためにも家庭で指導がなされなければ、よい習慣の確立がおぼつかない。家庭連絡表や家庭日課表などで家庭との連携がとられるのは、学級内の指導の不十分さを補うた

めである。そして、家庭が子どもの人間形成に大きな役割を果たしていることに、より大きな注意を払いながら、家庭との連絡を密にして、日々の指導にあたらなければならない。

以上が、指導展開上の留意点としてとらえたのであるが、さらに、学習指導の効果を高めるための重要なポイントとして、つぎのことを理解する必要がある。

- ① 指導の効果をより高めるには、生活を基盤としたものからの出発であり、生活からの発想を主体的にとらえていくことでなければならない。そして、学習は具体的な事態に対処し、自分から課題を解決するものである。これらの学習の積みあがが、やがて具体的なものから次第に抽象的な思考へ、経験的なものから推理的なものへのバネとして作用することが考えられる。
- ② 彼らの学習する内容が概念的なものであっても、とうてい消化することができない。学習の内容は具象的であるとともに、細かなステップとしてこざざみに用意され、学習の過程がスムーズになされるよう、周到な手順で構成されていなければ、身につけにくい学習となる。
- ③ さらに、学習が自分のものとして身につくものにするためには、くりかえしの学習、練習が必要である。これは単に口先だけの安易なものではなく、感覚や身体を通した学習であり、甘やかさず妥協ではなく、彼らとのきびしい対決や不屈の根性のなかでこそ、定着がはかられていくものである。

(2) 生活単元学習

a 生活単元学習のねらい

生活単元学習のねらいは、生活力の育成ということである。ここでは単に教科を教えるといったやり方でなく、子どもの能力に応じながら、生活に必要な基礎的知識と望ましい生活習慣や生活する意欲を高めることをねらいとして、生活経験の広まりの中に位置づけるという考え方にたつものである。

とくに能力差、生活経験の差が著しい学級では、お互いの子どもの持ち味を生かしながら、他の子どもたちに広めさせていくことによって、始めて生きた学習といえるのである。特殊学級の子どもたちにとって、活動性のない抽象的な学習活動は苦痛にも等しい。生活単元学習は、活動的なものであり、子どもたちの五感を十分に満足されるものでなければならない学習形態の一つである。

b 生活単元と生活科

生活単元学習は、すべての教科的なものと関連があり、その中でも生活科とは密接なつながりがある。生活科は、各教科に内容を分けずに授業を行うために位置づけられており、各教科の内容を合わせる際の中心的教科とするために組織だてられたものである。ただ単に、社会、理科、家庭科などの合科と考えないで、生活科の中に社会科的なもの、理科的なもの、家庭科的なものが、また、国語、算数などの他の教科の内容の一部が含まれていると考えなければならない。つまり、子どもの精神発達段階からすれば、各教科の内容を合わせて指導していった方が、生活

力の向上、伸長がはかられるのである。

生活単元の場合、各教科の内容が単独で出現することは少ない。例をあげると、買い物学習の中で、品物の用途、識別、価格、計算、買い物にともなう対人関係、買い物する場所のことなど問題を解決するために、一連の行動形態の中に各教科の内容が包含される。このようにして経験を重ねることによって、子どもの生活力は高まっていくのである。

だから、単元を作成する際に、生活単元と生活科の小単元とが系列的にきちんとおさえられていなければならない。要約すれば、生活単元の中に、生活科の小単元も配置すれば生活単元はより望ましいものとなっていくのである。

c 生活単元と他教科

これまでの生活単元では、あれもこれも無理に関連させ、万能のような印象を与え、実践してみると生活単元のイメージがはっきりしない、わかりにくい、何が身につけられたのかわからないなどの疑問と反省がなされた。だから生活単元の内容を考える場合、指導上比較的分化しやすいものを除き、分化しにくいものを生活単元でおさえればすっきりした内容になる。分化しやすい教科は技能教科であり、音楽・図工・体育の身体的情緒的教科と国語・算数の知的技能教科に分けられる。

ア 音楽・図工・体育との関係

これらの教科は、子どもたちが興味を持ち、活動的表現能力は知的能力より劣っていないのでどんな表現でも意欲を満たし、自信をつけるのに効果的である。また、生活単元内の音楽・図工・体育の学習には限界があり、各教科としての音楽・図工・体育とではねらいも内容も違ってくるので、故意に生活単元の中に入れることはない。

イ 国語・算数との関係

生活単元は、具体的な活動のなかで課題解決をめぐる、聞く、話すの活動があり、また、数概念の形成以前は生活単元で指導し、それ以後は教科で指導するのが効果的である。生活単元では、国語の読み・書き、算数の計算技能を十分伸ばすことはできないが、国語の聞く・話す力、算数の数概念の形成は生活単元の中でなければ身につかないし、社会化することは困難である。従って、国語と算数は内容単元と教科との両面から指導することが適切である。

d 指導計画

生活単元作成の基本的な柱として、つぎのように考えた。

- ① 生活科の指導内容を十分に考慮して、従来比較的に稀薄であった社会科的、理科的な内容をとり入れるとともに、他教科とも関連づけるようにすること。
- ② 子どもにとって、将来生活する上で必要な内容と思われるもので、しかも、興味や能力または、偶発的な活動にも対応できるよう考慮すること。
- ③ 個別を基盤とした子どもの実態に応じて、指導内容に弾力性をもたせ、学級全体の意欲を高められるものであること。

生活単元の項目は、学校や地域によって異なるが使用頻度の高いものを参考まであげるとつぎのようである。

- a 楽しい学級、みんな仲よし、きれいな学校、美しい教室、花だんをきれいに、身体検査、丈夫なからだ、子どもの日、春の遠足、修学旅行、おかあさん、運動会など。
- b 七夕さま、七夕祭、楽しい夏休み、夏の休み、夏の遊び、夏休みの思い出、夏休みの反省など。
- c 台風のころ、秋分の日、お祭り、秋の遠足、お手伝い、働く人たち、みのりの秋、運動会、本を読もう、文化祭、学芸会、展らん会など。
- d 年の暮、楽しいクリスマス、新しい年、お正月、冬のくらし、冬の衛生、寒さに負けない子、節分、雪遊び、楽しいひなまつり、1年のまとめ、お別れ会、もうすぐ進級、卒業式など。
- e わたしたちの町、お店遊び、きまりある生活、私たちの家、ゆうびん遊び、お医者さん、せつやく、がまん強く、遊びときまり、時間を正しく、約束を守ろう、お金など。
- 生活単元は、行事を中心としたものがきわめて多いのであるが、ここで考慮すべきことは、行事がすべて生活単元になるかという点、必ずしもそうではない。行事の中には、子どもの興味をひき易いものが多いから、生活単元に利用されるのである。先にも述べたように興味だけにとどまることなく、内容として生活科的なものが当然含まれていなければならない。
- では、つぎに年間生活単元計画表を例示する。

表 1 3 年 間 生 活 単 元 計 画 表

月	大 単 元	目 標	小 単 元		
			低 学 年	中 学 年	高 学 年
4	楽しい学級	○新しい学年に対する喜びや新しいお友だちと仲よくする態度を養う。 ○学校や学級のきまりを守る態度を養う。	・楽しい学級 ・新しい友だち	・楽しい学級 ・新しい友だち	・新しい友だち ・学級のしごと
5	修学旅行	○集団でのきまりを守って、楽しく旅行に参加できる態度を養う。 ○指示に従って安全な行動がとれる態度を養う。	・子どもの日 ・修学旅行	・子どもの日 ・修学旅行	・元氣な子ども ・修学旅行
6	丈夫なからだ	○健康に対する理解を深める。 ○つゆ時の望ましい生活の過し方をくふうする。	・雨ふりのくらし ・つゆ時の病氣	・雨ふりのくらし ・むしば	・わたしたちの身体 ・つゆと衛生
7	夏のくらし	○夏休みの計画と各地区行事への参加態度を養う。	・たなばた ・夏のあそび	・たなばた ・夏のあそび	・夏の生活 ・校舎合宿
8	夏休みの反省	○夏休みの課題発表と休み中の反省から2学期スタートの意欲的態度を養う。	・水泳大会 ・楽しかった夏休み	・水泳大会 ・楽しかった夏休み	・水泳大会 ・2学期のスタート
9	運動会	○運動会を通して、学校児童の一員であることを理解し勝ち負けにこだわらない参加態度を養う。	・うんどう会 ・月 見	・運動会 ・台 風	・運動会 ・2学期のしごと
10	秋の野山	○秋の自然に親しみ、自然の移り変わりや動植物のなまえを知る。	・えんそく ・花だん	・遠 足 ・秋の虫	・遠 足 ・秋の天気
11	働く人々	○いろいろな場所で働いている仕事の内容と理解を深め、感謝の気持ちを育てる。	・かいもの ・家の人のしごと	・いろいろな仕事 ・魚市場見学	・いろいろな職業 ・市役所見学
12	年のくれ	○年のくれの忙しさを理解し、家の人に積極的に手伝う態度を養う。	・おおうりだし ・クリスマス	・町のようす ・クリスマス	・町のようす ・クリスマス ・年賀状
1	冬のくらし	○新しい年への希望と今年の目標をきめる。 ○冬の生活のきびしさを理解し、雪を通しての体力づくりとその仕方をくふうする。	・お正月 ・冬のあそび	・お正月 ・冬のあそび	・お正月 ・冬のくらし
2	学 芸 会	○協力して発表できるよう、いまままで身につけた学習を練習に十分生かして発表する態度を養う。 ○一年間の反省とあたらしい学年への意欲をもたせる。	・せつばん ・がくげい会	・せつばん ・がくげい会	・学芸会 ・文集作り
3	一年のまとめ		・ひなまつり ・もうすぐ春	・ひなまつり ・もうすぐ上級生	・耳の日 ・六年生を送る

作成上の留意点

- ① 子どもにとって、将来社会生活に必要と考えられるものをえらび、しかも、子どもの実態に対応できるよう指導内容に弾力性をもたせた。
- ② 各月の単元を大単元としておさえ、低学年、中学年、高学年別にそれぞれ小単元を設定して、発達段階に応じた指導ができるように配慮した。
- ③ 子どもの発達を予測して、発達段階における広がりや深さのある単元になるよう、季節、行事、課題に関する項目などを含めながら、系統性を考慮して配列した。

e 指導の展開例

ここにあげた指導例は、「楽しい学級」（低学年）、「秋の野山」、「冬のくらし」（中学年）「元気な子ども」、「はたらく生活」（高学年）と、「修学旅行」のプリント記載例からなっているが、展開例をそのまま子どもに試みるより、子どもの実態に合わせて単元を作成し実践するのが望ましい。

単元名 楽しい学級＜低学年＞

- 目 標
- 学級のくらしになれ、学級のきまりや学級の約束がだいたいわかる。
 - 先生や学校で働く人たちに親しみ、友だちと仲よくできる。
 - 通学路を知り、安全に気をつけて登校できるようにする。

指導計画

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
時 15	1. 楽しい学級 ア 持ち物を整理する。 ・自分のロッカー、机の中に持ち物を整理する。 ・勉強や遊びの道具の扱い方をきく。 ・指示に従い、教室の中の整理をする。	・自由に使うものと、そうでないものの区別をさせる。 ・道具をていねいに扱う。 ・あとかたづけは全員にさせる。
	イ 学校をたんけんしよう。 ・給食室や特別室を知る。 ・学校で働く人たちの顔を知る。 ・指示に従って、体育館や運動場で遊ぶ。 ・花だんの手入れをする。	・学校内の危険な場所を知らせる。 ・安全に気をつけて遊具で遊ぶ。 ・使ったあとは、元の位置に戻させる。 ・春の花だんに親しませ、草花のなまえを知らせる。
	ウ 学校のまわりをしらべよう。	

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
	・並んで公園へ行き楽しく遊ぶ。 ・右側歩行、信号横断の練習をする。 ・通学路の正しい歩き方を練習する。	・大体整理して歩かせる。 ・通学路を正しく知り、信号を守らせる。
10	2. 新しい友だち ア 友だちのなまえを知る。 ・いろいろな並び方をして前後の友だちのなまえを知る。 ・あいさつしたり返事したり、お互いのなまえをよぶ。 ・なまえカードとりをする。 ・クラスの人数や男女別の人数をかぞえたりする。 ・友だちと楽しい遊びをする。	・学級の友だちや先生になれさせる。 ・よばれたら必ず大きな声で返事させる。 ・友だちのなまえをまちがわないようにくりかえさせる。 ・座席をまちがえずに着席できるようにさせる。
	イ 学級の係をきめる。 ・学級の仕事をを知る。 ・毎日、自分の係のことをやる。 ・友だちのしごとを手伝う。	・いろいろな係を先生がきめる。 ・しごとの役割をわからせる。 ・係のしごとをきちんとしないとみんなにめいわくをかけることを知らせる。

単元名 冬のくらし＜中学年＞

- 目 標
- 寒さに負けない丈夫なからだをつくる。
 - 雪の中や室内で冬の遊びを楽しむことができる。
 - 身じたくが自分でできるようになる。

指導計画

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
時 5	1. 雪の中で遊ぶ ・自分で身じたくをする。 ・雪の中で遊ぶ。 雪だるまをつくり、雪合戦、その他の雪遊びをする。 ・そりにのる。 ・あとしまつをする。	・身じたくが早くできるように練習させる。 ・遊びのきまりを守るようにさせる。 ・道具や遊具を大切に扱うようにさせる。 ・汗ふきの習慣やぬれた手足の処理をきちんとさせる。

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
時 5	2. 冬のくらしについて話し合う ・身につけるもの ・冬にかかりやすい病気やけが。 ・冬の遊び ・冬の家での生活 暖房具, 温度計	・季節の移り変わりを理解させる。 ・天気図の見方や天気予報などについても理解させる。 ・しもやけやかぜのこともわからせる。 ・暖房具の正しい取り扱いができるようにする。 ・零下, せっしなどの使い方がわかるようにする。
5	3. 雪のとかしっこをする ・バケツに雪をあつめる。 ・同じかさのバケツに入れた水とくらべっこをする。	・雪のできるわけやかさについて理解させる。 ・ℓ, dlなどの単位がわかり, 正しく測定できるようにする。
6	4. 雪の歌やおどりををする ・雪について話し合う。 ・歌ったり, 聞いたりする。 ・歌に合わせておどる。 ・曲に合わせて打楽器を演奏する。	・雪のふるようすを短いことばで表現する。 ・楽しく元気に歌わせる。 ・いくつかの歌をおぼえるようにする。 ・メロデーがロズさめるようにする。 ・曲に合った身ぶりで表現させる。 ・簡単な約束に従って演奏できるようにする。
9	5. 雪げしきや冬の生活を絵で表現する ・スキーやそり遊び, 雪まつりなどの絵をかく。 ・雪げしきの版画をする。 ・雪のかたぬきをする。 ・色水で雪に着色する。 ・アイスクャンディーをつくる。	・豊かな表現をさせる。 ・ちぎる, はさみで切るなどの基礎的技能を伸ばすようにする。 ・少し塩を入れると早く凍ることをわからせる。
5	6. いろいろな室内ゆうぎをする	・いくつかの室内ゆうぎをおぼえさせる。 ・簡単なきまりを守ってゆうぎをさせる。 ・文字(カルタ)になれば, トランプの記号や数字を見わけられるようにする。

単元名 はたらく人々 <高学年>

- 目 標
- はたらく人の大切さを理解し, よろこんではたらく態度を養う。
 - 人々に感謝する気持ちを育てる。
 - 簡単な生活用具を製作する技能を養い, 仕事をなしとげる喜びを味わわせる。
 - 職業についての知識を深める。

指導計画

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
時 4	1. お手伝いをしよう ア 家の人の職業をしらべる。 ・仕事のなかみについて発表する。 ・家の人はたらいっているようすを絵に描く。	・お手伝いの種類をしらべさせる。 ・仕事のなかみをできるだけくわしく発表させる。 ・主題をはっきりとらえて描くようにする。
	イ 生活表から10月にどんなお手伝いをしたかまとめる。 ・お手伝いのくふうをする。 ・実行の計画をたてる。 ・手伝いについて発表しあう。	・生活表の○と×の数をまとめさせ, お手伝いのようすをわからせる。 ・無理のない計画のたて方を考えさせる。 ・正しいことばで, 聞く手にわかるように話させる。
7	2. 焼き物をつくって家の人にあげよう ・作り方の話し合いをする。 ・くふうして自由に創作する。 ・やすりかけをする。 ・絵つけをする。 ・家の人に作品をプレゼントする。	・焼き物で作られている身近な生活用具をしらべるようにする。 ・粘土ねりの力のいれ方をくふうさせる。 ・ひも作り, 板作りをさせる。 ・まんべんなくやすりかけをさせる。 ・絵の具の使い方になれさせる。
7	3. はたらく人たちに感謝しよう ア 楽しく生活できるのはどうしてか。 ・市役所を見学する。 ・はたらいっている人たちのようすをスライドでみる。 ・職業にはどんな種類があるか発表する。	・市役所ではたらく人々と私たちの関係をしらべさせる。 ・市役所のしくみを考えさせる。 ・勤労感謝の日の意味を理解させる。 ・スライドでみたようすを場面ごとに話させる。 ・カードを使って職種別に分類させていく。

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
	イ はたらいっている人たちに感謝の手紙をだす。	• できるだけ漢字を多く使うようにする。 • あて名の正しい書き方になれさせる。 • 手紙文のはじめとおわりの書き方を理解させる。
6	4. 私たちもはたらこう • 本立てをつくろう。 • お互いの作品を見せ合い、よくできたかどうか話し合う。	• ものさしの使い方になれさせる。 • 長さを正確にとれるようにする。 • のこぎりの使い方になれさせる。 • 用具の名まえを覚えさせる。

生活単元 <修学旅行>学習プリント

☐ は記載例

項 目	☐ ①行きたい場所 ②去年の修学旅行 ③日程と計画 ④仲間のなまえ ⑤旅行の約束 ⑥旅行の費用 ⑦バスの道・汽車の道 ⑧蔵王 ⑨塩釜 ⑩松島 ⑪ずいがん寺 ⑫かんらん亭 ⑬旅館のこと ⑭動物園 ⑮デパートでの買物 ⑯ベニエーランド ⑰家に帰ったら

① 行きたい場所

- ぼくたちの夢は、酒田の町だけでなく、いろいろな所に行ってみたいことです。修学旅行で、夢がかなえられてきました。でもまた、別の夢があらわれました。
こんどは、ひとりで別のところに行ってみたいのです。
- 行きたい場所を書いてみよう。
 - 1.
 - 2.
 - 3.
- 行きたい場所を地図でしらべて、発表しよう。
- むずかしい漢字
夢, 場所, 所, 行く, 酒田の町, 別, 修学旅行, 地図

⑥ 旅行の費用

- バスに乗るには()をはらわないと乗れません。
- バス代はひとり()円です。
- お菓子代は()円です。
- こづかいせんは()円です。
- しおり代は()円です。
- 旅館のお金は()円です。
- 見学科は()円です。
- 事故にあうとこまるので()をかけます。
- 保険料は()円です。
- 全部でひとり()円です。
- みんなの分をまとめると()円です。
- むずかしい漢字
乗る, 菓子代, 旅館, 見学科, 事故, 保険料, 全部

⑦ バスの道・汽車の道

- 酒田から新庄まで国道()号線
- 新庄から神町まで国道()号線
- 酒田から新庄まで汽車で行く時は()線
- 新庄から山形まで汽車で行く時は()線
- 山形から仙台まで汽車で行く時は()線
- バスのまどから見える大きな川の名まえは、日本三大急流の一つである()川です。
- 庄内平野から()がたくさんとれるが、神町のあたりからは()がとれます。
- むずかしい漢字
新庄, 国道, 号線, 神町, 関山, 仙台, 汽車, 三大急流, 庄内平野

⑮ デパートでの買物

- ・ デパートの名まえは()です。
- ・ こづかいは()円です。
- ・ ねだんはいろいろとつけられていました。つぎのねだんを読んでみましょう。
¥ 100, ¥ 150, 180-, 200 YEN, 160 エン, ¥ 480,
370, 1270 円, ¥ 270.00, ¥ 280.00
- ・ 買った品物のなまえを書きましょう。
- ・ 全部でいくら買いましたか。

合 計 円

f 反省の視点

ア 生活単元学習は問題解決の場であること

教えるといった形で学習を進めていくと、そのときの子どもの姿は受身になっている。生活単元学習の真価は、子どもたちが主体的に学び、活動することである。たとえば、単元・修学旅行の場合、子どもたちが普通学級の子どもと一緒に、一生懸命になって旅行に参加しようと思っ

ているのに不安がある。そこをきっかけとして学習の導入が始まるのである。普通学級の子どもたちと同じようにしっかり規則を守って、恥ずかしくない行動ができるかの不安をもとに、この問題を解決するなかで、子どもたちの能力を一つひとつ引き出していく過程を尊重していきたい。

たとえば、不安だから旅行の準備・訓練をするのではなく、準備・訓練するためにわかっていなければならないものになるもの、即ち、いつ、何を、どうすればいいのかをしっかりと学習しておくことが、問題解決のために必要なのである。子どもの実態をは握し、観点を立てて、たえず子どもたちの心配の中で、具体的な不安の内容をはっきりさせていく指導の進め方が必要なのである。

イ 適切な目標を設定すること

生活単元学習は、一人ひとりの子どもをしっかりと理解して指導しなければならない。そのため、個人の目標や要求水準を考慮することであり、従って学習内容の要素表は子どもの実態に合わせて、細かく作成しておくべきである。

生活単元学習は、子どもの主体性をつちかうために教師と子どもの手によって掘り起こすものと考えなければならない。子どもたちの生活を豊かに育てていくために、生きた題材を通したものでつちかっていく必要がある。そして子どもたちがどう変わっていくかを見定めて評価していくことが大切なことではないだろうか。

(3) 作業学習

a 作業学習の意図

精神薄弱教育における作業学習とは、望ましい社会人の育成を意図し、労働的作業活動を中心とする実際の経験を通して、自立的な生活に必要なことがらを学習させようとする指導の形態である。作業学習は、一定の時間その作業に従事するように計画された指導の形態であるために、生活単元と並んで、小学校の高学年段階から学習の時数を多くし、中学校になると生活単元に代わって作業学習が指導の中心となる。

生活単元学習も作業学習も「なすことによって学ぶ」という点では共通であるが、その違いは生活単元が子どもの興味から出発し、子どもの興味に応じて展開されていくのに対して、作業学習は、子どもの能力、興味を十分考慮することは当然であるが、あらかじめ一定の作業が教師によって準備され、子どもたちは一定時間その作業に従事することによって、将来社会人として自立するのに必要な能力、態度、習慣を身につけていくという点にある。

従来、精神薄弱教育における作業学習のとらえ方は、「働く部品づくり」ではなかったかという批判があった。それで、これらの反省に立って近年は、一人ひとりの子どもがかげがえのないユニークな存在として、全人教育や全面発達をはかるものであるというようなことばで表現されているようになったのでないだろうか。しかし、作業学習によって、各個人の能力を幅広く可能なかぎり伸ばしていくことによって、社会的自己実現をはかることが、精神薄弱の教育においてきわめて重要な役割を持つものであり、また、大きな目標でもある。

小学校における作業学習は、子どもの生活能力および発達段階から考えても、将来の社会人としての直接的な準備教育の役割を果たすというよりも、作業は、精神薄弱教育のひとつの手段としてとらえていきたい。従って、小学校だからといって作業の時間や内容が少なくともよいというものではない。

作業についての意味は、広い意味では、目的的な知的、身体的活動によって行われる仕事をいうであろうし、教育的には、子どもの身体的活動を重視する生産的な仕事をさすと思われる。作業のもつ活動には、活動それ自体に含まれる教育的機能の意義があり、それを十分に吟味して見る必要がある。

b 指導内容

作業学習は、具体的、実践的で子どもの欲求や興味を満足させ、情緒の安定と身体機能の発達を促進させるものである。従ってその内容は、小学校では身近な日常生活とかかわりのあるものや図工、家庭との関連のあるものを取りあげ、中学校は指導内容の組織で述べたように、職業・家庭を中核にして、技術・家庭を加味したり、地域の特性を生かすようなものを取りあげる。内容として、つぎのようなものが考えられる。

- ① 飼育, ② 栽培, ③ 園芸, ④ 薬工, ⑤ 紙工, ⑥ 木工, ⑦ 種子工, ⑧ 竹工,
- ⑨ 金工, ⑩ 粘土, ⑪ セメント, ⑫ 印刷, ⑬ 石こう, ⑭ 水産加工, ⑮ 養魚,
- ⑯ 養殖, ⑰ 家事, ⑱ 調理, ⑲ 手芸, ⑳ 裁縫, ㉑ 文書事務, ㉒ 売買, ㉓ 通信事務。

c 指導計画

指導計画は、子どもの実態や地域の実情をふまえて作成しなければならない。表14, 15は、題材を中心にした指導計画で「小・中学校教育課程」（鶴岡市特殊学級担任者会編）の中から引用したものである。

つぎに、指導計画作成上の留意点について考えてみる。

<小学校>

ア 題材は、中学年では全身を動かしての作業を主にし、高学年につれて技能的なものが身につくように選定した。

イ 高学年ではできるだけ多くの素材にふれ、経験が豊かになるようにした。

ウ 継続性を重視し、年間通して学習できる素材を取りいれたつもりであるが、子どもや地域の実態からもっと適切なものがあれば、考慮してほしい。

<中学校>

ア 作業の職種は、年間できるだけ継続して進められる連続的コースと不連続な断続的コースの二つを考へて、作業を通して基礎的な能力を高めるように配慮した。

イ 作業の種目を多くとり入れてあるが、実際面ではおかれていた実態を十分に考慮して、種目を選択できるようにした。

ウ 資料は小・中学校の関連する教科の資料や実践している学級の資料などを活用するようにしたい。

d 指導の展開

指導の展開例として、小学校高学年の「版画カレンダー」と中学校男子の「木材加工（状差しづくり）」、中学校女子の「はじまきづくり」の事例をかける。自分の学級で指導する場合はこれをそのままねるのでなく、これを子どもの実態に合わせて作り変えるようにしてほしい。

作業 版画カレンダー（小学校高学年）

- 目 標
- 算数のカレンダー教材で学習したことを、実際にカレンダーを作ることによってより深く理解させる。
 - 版画指導を通して手先の訓練、手と眼の協応動作の改善をはかる。
 - 作品を作ろうとする意欲や態度だけでなく、責任感、根気強さ、協力、協働の心を養う。

展 開

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
時 4	1. 原画作り ・原画の構想をねる。 ・版画の基礎作業に従って原画を製作する。	・道具を使いこなせるようにする。 ・版画作りの手順をまちがわずに協力して仕事をさせる。 ・配色の混合を理解させる。

表 1 4. <小学校> 作業指導計画題材表

種別		4	5	6	7	8・9	10	11	12	1	2	3
中 学 年	花 だ ん	○花だんづくり ○たねまき（朝がお、ひまわり） ○水かけ ○草とり ○球根ほり（水せん、チューリップ） ○支柱たて ○追肥 ○草とり ○球根うえ（水せん、チューリップ）										
	清 掃	○清掃の分担 ○外清掃のしかた ○清掃のしかた ○大掃除 ○窓ガラスのふき方 ○大掃除 ○大掃除										
	飼 育	小鳥（えさ、水をやる、鳥かごの清掃） 金魚（えさ、水をかえる、水そうの清掃）										
	洗 た く ・ 他	○ふきん ○ハンカチ ○マスク ○雪ふみと除雪										
高 学 年	花 だ ん	○花だんづくり ○たねまき ○かぶわけ（きく） （矢車草、きんせんか、コスモス、朝がお） ○球根（ダリア、グラジオラス） ○追肥 ○除草 ○球根ほり（水せん、チューリップ） ○球根うえ（水せん、チューリップ） ○球根ほり（ダリア、グラジオラス）										
	飼 育	小鳥（えさ、水をやる、鳥かごの清掃） 金魚（えさ、水をかえる、水そうの清掃）										
	製 作	○版画カレンダー ○舟（板で） ○灰皿（粘土で素焼き、上薬して本焼き） ○なべしき（六角形） ○壁かざり										
	ぬ い 物	○運針の練習 ○ボタンつけ ○袋づくり ○かんたんな ほころびぬい ○ぬいぐるみ ○お手玉 ○ぞうきん										
	洗 た く ・ 他	○てぬぐい ○くつ下 ○ズック ○下着 ○くつみがき ○電気洗たく機の使用 ○アイロンの使用 ○たたみ方										

表15 <中学校> 作業指導計画題材表

月		4	5	6	7	8・9	10	11	12	1	2・3
種別	連続的コース	製箱、製縄、印刷(封筒、年賀状など)、電気部品組立て									
		機械・工具の点検と操作、原材料の購入・搬入、生産量の調査、機械・工具の点検と整備									
種別	縫製	ぞうきん、はちまき、ガウン、編物									
		ミシン、編機の点検と操作、原材料の購入、洗たく・布たち・アイロンかけ、生産量調査、ミシン・編機の整備									
断続的コース	木工	○巣箱 ○腰かけ		○ちりとり ○壁かけ		○状さし ○花立て		○花びん台 ○本立て		○雑誌入れ ○スリッパ入れ ○小箱	
	焼物等	○焼物(灰皿、つば、小物)			○七宝焼(ブローチ)			○板金(ちりとり) ○石こう		○筆立て ○鍋敷き ○ブローチ ○写真立て	
	食物	○食事の手伝い 配膳の仕方 食器かたづけ ふきんの処理		○みそ汁 ○サラダ		○すまし汁 とうふ かきたま		○白飯 ○豆ご飯 ○ソテー ○酔のもの		○卵料理 オムレツ 茶わんむし 目玉焼き	
	生花・被服	〔生花〕 ○教室の生花 〔裁縫〕 ○運針練習 ○ブラウス				〔手芸〕 ○針さし ○のれん		○魚料理 魚焼き 煮つけ ムニエル		○肉料理 コロッケ シチュー ハンバーグ	
	園芸	○花壇の計画 土づくり ○播種 サルビア、きんせんか けいとう		○球根うえ ダリア グラジオラス ○播種 マリーゴールド		○さし木 ばら、さつき ○球根ほり 水仙、チューリップ ○除草		○播種 パンジー ○寝具の手入れ 使用としまい方 布団ほし、つくろい		○球根うえ 水仙 チューリップ ○ダリア球根ほり	
	その他	○身仕度 肌着、運動着の洗たく しみぬぎ		ボタン・スナップつけ ほころびつくろい		○住いの手入れ 大掃除、便所、下水溝掃除		○冬仕度 かこい 障子張り		○病人の世話 ○子もりと育児	

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
15	2. 原画にもとづいて版画をほる • 版下を作る。 • 版下を板にはる。 • 彫る。 • けんとうする。 • 試し刷りをする。 • 本刷りをする。	• 色別に下絵のスケッチをさせる。 • ていねいにのりをつけてはらせる。 • 裏返しにはることをわからせる。 • 彫刻刀の使い方になれさせる。 • 彫るところと残すところの区分をはっきりさせる。 • ずれないように測定させる。 • インキの使い方とぬり方になれさせる。 • 色刷りをたしかめさせる。 • 正確に美しく表現できるようにする。 • 能率よく刷れるようにくふうさせる。 • 色の扱い方、刷り方がわかるようにする。
10	3. 暦作り • 曜日や日付の文字や数字をデザインする。 • デザインしたものを彫り、所定の用紙に刷る。	• 文字や数字を正しく彫るようにする。 • 形や彫り方のくふうができるようにする。 • 月日の教え方や曜日の組み方を正しくさせる。 • 美しく刷りあげるようにする。
4	4. 表紙作り • 表紙図案を版画にする。	• 表紙絵の彫り方、刷り方をていねいにさせる。
3	5. 感想文の刷り入れ • 自分の版画について感想文を刷る。	• 素直に表現させる。 • 詩や文にまとめるようにする。 • 限られた字数でかけるようにする。
3	6. 1年分まとめてとじる • 順序、枚数を点検して組む。 • 木枠ではさみ、とじる。	• 順序をまちがわないようにたしかめさせる。 • 正しく数え、手早く処理できるようにする。
1	7. 作業の反省をする	• 目的通りにできたか発表させる。

作業 状差しつくり (中学校男子)

- 目 標
- 木材加工方法の基礎的、かつ一般的なことがらを身につける。
 - 木工用の機械、器具の構造と正しい使い方ができる。
 - 塗料および接着剤などの種類と使用法を知る。

展 開

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
時 15	1. あらけずりをする ・自動送りかな盤を使う。 ・板を速度に合わせて押す。 2. すみつけをする ・寸法を正確にとる。 3. 切断する ・板をまとめる。 4. 絵画を印刷する ・とう写版で刷る。 5. 穴あけをする ・絵図にそって切断する。 6. 彫刻をする ・彫刻刀を使って彫る。	材料はホウの木 ・自動送りかな盤の使用上の注意を確認させる。 ・板をかな盤に平行にして適度な強さで押させる。 ・木材の性質を生かして使うようにさせる。 ・木取りの寸法をたしかめる。 ・切断作業は教師がする。 ・切断したものをまとめてそろえさせる。 ・切断した板に絵図がのるように注意する。 ・一定の濃さで描がかれるようローラーを使う。 ・電気ドリルで穴をまちがわないようにする。 ・足踏系のご機で絵図にそって必要な部分の切り抜きを正しくさせる。 ・のご歯の張り、曲線びきに注意させる。 ・三種類の彫刻刀の使いわけができるようにする。 ・彫刻刀を正しく使いわけがないようにさせる。 ・わき見したり、むだ話はしない。

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
	7. やすりかけをする ・面を同じようにみがく。 8. 塗装をする ・平均に塗っていく。 9. 組み立てる ・接着剤で接着する。 ・釘をうつ。 10. 仕上げ塗りをする ・ていねいに塗る。	・やすりのかからない所がないようにする。 ・切断面、穴のまわりをとくにていねいにみがくようにする。 ・紙、布やすりをムダにしないようくふうする。 ・染料、松煙と水の量を正確にまぜるようにする。 ・木目に平行してむらをつくらないようにする。 ・塗装のしかたを理解させる。 ・組み立ての順序と方法をたしかめる。 ・接着剤の使用法や釘の打ち方を考えてやる。 ・切り口や面の修正をさせる。 ・何回もこすらないように手早く塗る。 ・ほこりやごみの立たないようにする。 ・道具や機械の点検と手入れをする。

作業 はじまき作り (中学校女子)

- 目 標
- ミシンの使い方になれ、正しくかけられるようにする。
 - 材料を無駄にせず、布を大切に扱う習慣をつける。
 - 早く正確に製品を仕上げられるようにする。

展 開

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
	1. 布を直角に裁断する 2. 赤白2枚の布を合わせる 3. 布に針を打つ	・8.3cmの長さに布目をまっすぐきる。 ・一方のはしをきちんと合わせる。 ・赤を上には白は下になるようにする。 ・針の位置は定められたところにまっすぐに打つ。

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
時 1 2	4. 布にしつけをかける	・しつけの位置をまがらないようにする。 ・布がたるまないようにする。 ・しつけは上から、下、まん中、という順にかける。 ・はり目は3cm程度にする。
	5. 布にしるしをする	・特製ものさし(はじまき8本分とれる布巾のもの)を両はしに合わせる。 ・1mのものさしで2人共同して、つのへらでしるしをつける。
	6. ミシンで縫う	・ミシンを逆ふみならぬようにする。 ・しるしの通りまっすぐ縫うようにする。
	7. 切りはなして、糸くずをとる	・縫い目と縫い目のまん中を切りはなす。 ・縫い目をきならぬようにする。
	8. 縫い目の通りにアイロンをかける	・ねじれやたるみがないようにする。 ・縫い目が正しく、巾が同じようになっているかたしかめる。 ・しつけがとられているかをよくみさせる。
	9. おもてに返えす	・はしの縫っている方にわりばしを入れて表にかえすようにする。
	10. かどを出す	・手に針をささないようにする。 ・かどがですぎないようにする。 ・両はしをもってきれいにのばすようにする。
	11. 仕上げをする	・じょうきアイロンをかける。 ・アイロンでやけどをしないようにする。 ・アイロンの使い方の順序をまもる。 ・水を入れる→メモリを綿にあわせる→ピンキング鉋ではしを切る。
	12. たばねる	・10本ずつわゴムでたばねる。
	13. 点検をする	・巾が同じか、角のでき方、数のまちがい、仕上げの仕方、縫い目はずれなどに気をつけるようにする。

e 進路(職業)指導

ア 精神薄弱児の進路指導

精神薄弱教育における進路指導の問題は、その教育の全部があてられているといってもよいくらいに重要視されている。これはこの子たちが、学校を卒業してから何とか一人前の職業人として社会的に自立できる人間になってほしいということが、親や、特殊教育に関係しているすべての人々の切なる念願であるからであろう。この意味からも学校教育の中で進路指導の占める役割は特に重要視されなければならない。

そこで、社会生活や職業生活への適応の良否は、個人の側の諸条件とその個人のおかれている環境の側の諸条件によって規定されるものである。個人の側の条件は単に職務に対する能力だけではなく、身体的機能、情緒の安定性、社会生活能力や本人の意欲、興味などがあり、これらが全体としてバランスのとれた望ましい成長発達をとげているということが必要になってくる。しかし、精神薄弱の場合、一般的には成長過程にいろいろと複雑な問題があり、性格や行動などにひずみを生ずる場合が少なくない。しかもそれが年齢の増大とともに次第に大きくなっていく傾向がみられる。とくに、対人関係のまずさが、離職したり、定着できにくい要因になっていることを見のがすわけにはいかないであろう。

このように考えてみると、精神薄弱に対する進路指導は、単に卒業間ぎわだけの問題ではなく長い教育期間にわたり全領域を通して行うべきものであり、しかも綿密な計画に基づいて行わなければならないものであるといえる。

イ 進路指導に関する資料とその活用

進路のためのより適切な指導、援助が行われるためには、まず子どもを広く深く理解するということがその第一歩である。進路指導の領域においてこれ程重要で、かつむずかしい仕事はない。個々の子どもを理解するためのより客観的で適切な資料があつてはじめて、進路指導の可能性と限界とを推測することができるといえよう。従って、できる限り個人理解の資料を収集する必要があるし、また、これらの資料が常に整備され、活用できる状態にしておくことが大切である。資料の一例として、つぎのようなものが考えられる。

① 児童生徒調査 (生育歴、環境調査、性行調査、身体検査、体力測定、学習の記録、行動観察の記録、職業適性の検査、進路希望調査など)

② 職場に関する資料 (産業社会の情勢調査、職業情報資料など)

ここで、職業適性の検査にふれておこう。普通の職業適性検査で精神薄弱を対象に実施して適性を見ようとしても、彼らの能力が低いために、全然検査にかからなかったり、または、検査項目のいくつかが通過できたとしても、基準点よりはるかに低い結果が出る場合が多く、この結果だけでは適性を見出しえないこともある。そこで、職業適性についての客観的資料を得るために労働省の特殊性能検査(SAT)は、彼らにも十分実施できるものと考えられる。職業安定所な

どと相談して実施できるものと思われる。

ウ 進路指導の計画と実際

進路指導の計画を実施するにあたっては、それぞれの指導段階のステップごとに、その目標、仕事の手順、そして結果の解釈や検討の方法などについて、あらかじめ細案をたてて実施する。一人ひとりの子どもについて、進路相談、情報の提供、就職のあっ旋、そして卒業後の補導という一貫した指導体系の中で幾多のこまかい指導のステップが必要となる。

とくに、ここで留意することは、進路の決定は結局、その子自身の問題である。本人が無理な

表 16 進路指導計画

学年 月	1	2	3	備 考
4	学級指導 { 中学生としての心がまえと実務学級の経営に } 学級づくり について 学習の計画 学級の組織と改善 進路の計画 将来の希望 のぞましい人間関係 事業の選定			保護者懇談会
5	知能検査	進路指導 ← 運動能力テスト →	工場見学	事業所視察
6	職業興味検査		職業適性検査 職業講話	事例会議
7			職業相談	保護者懇談会
8 ・ 9	職業の研究 職業の意味 職種の特徴	進路の計画と選択	事業所の選定	事業所視察 家庭訪問 同窓会 事例会議
10			職業相談 卒業生との話し合い	保護者懇談会
11				事業所視察
12			事業所面接 職業決定の手続き	就職先決定
1 2	自己理解 自己分析 進路の希望と検討	労働の市場 雇用動向 職安の機能 自己理解	校外実習	校外実習連絡協議会
3			事業所への就職	就職者激励会 卒業生個票記入

く進路を発見することができるように、本人、保護者そして学校が一体となった協同的な活動でなければならない。卒業が迫っても進路の決定がむずかしい場合もあれば、就職を前提にした校外実習などによって実地の経験をさせ啓発できる場合もある。「経験を通して探索してみる」ということによって、自分の興味や適性などについて、本人自身が見直すということもでてくるわけである。また、必要に応じて職業安定所、社会福祉事務所、福祉施設などの協力を得て、できるだけ望ましい進路指導を行う必要があろう。

なお、校外実習（職場実習）について、目的、実習手続き、校外実習の心得などの資料は紙数の都合上割愛する。

f 反省の視点

作業学習の主なねらいは、「彼らの生活経験を拡大し、自己への挑戦を試み、潜在的な能力を開発、伸長させる実地的、生活的な場」でなければならない。そのための反省のポイントとして、

- ① 作業学習における望ましい態度や習慣の育成がはかられたか。
- ② 作業と関連する基礎的知識が身についたか。
- ③ 作業と関連する運動機能が高められたか。
- ④ 作業を通して、ものの見方や考える能力や態度を養うことができたか。
- ⑤ 自主性を養い、生活への意欲、活力を高めることができたか。

などが、作業学習が終了した時の観点である。さらに指導中とくに配慮すべきこととして、

- ① 日々の作業のねらいを子どもたちにはっきりさせる。
- ② 高IQと低IQの子どもに応じた作業の内容を考えていく。
- ③ 男女の性差を考慮し、個別作業と同時に、共同作業も重視する。

作業学習は、生活単元学習と同様に完成することよりも、その作業過程を重視すべきである。

(4) 教科別学習

a 教科別学習の意図

特殊学級では、日常生活指導や生活単元学習のように、子どもの具体的な生活活動それ自体を充実させることによって、各教科の内容が効果的に学習されることはきわめて重要なことである。だが、このような指導形態ですべて満たされるものではなく、教科の種類や各教科の内容によっては、指導内容を細分化して、系統的に指導する必要もでてくる。即ち、指導内容のなかで、系統的にくりかえし指導しないと確実に習得できないもの、または、生活単元学習や作業学習を効果的に進めるために、予め系統性をふまえて指導する必要がある場合が多いのである。かようなことから、教科独自のまとまりを意図的に系統性や順次性を考慮して、より徹底した指導を集中的にしようとするのが教科別の学習である。

子どもの発達段階に即して、教科の系統性や順次性をふまえての指導も、特に数の抽象的な学習などでは困難を伴うものである。従って、生活の具体的な事実や出来事、または生活経験と結びつけながら、指導内容を細かに分節化するとともに生活単元学習等の指導領域との関連を十分考えて、指導しなければならない。教科別の学習と生活単元のような合科の学習の二つの指導形態は、とかく対立的に二者択一の傾向がある。具体的な指導の場面では、同じ指導内容でも指導過程のある段階では合科の学習で進め、他の段階では教科の指導がそれぞれ必要で、これは互いに他の不足の部分を補い合うものである。一般にどの指導形態をより多く考えていくかは、子どもの発達段階が比較的に低い場合は合科の学習が必要であり、発達段階が高まるほど教科別学習による必要性が高まるということがいえる。

b 指導計画

指導計画を立てる場合、この指導内容（学習指導要領の項目）を満たすためこういう題材を設定した。そしてその題材がどのような内容を含み、指導する場合の留意事項はこういう点である。と詳しく書かれてあれば参考するに都合がよいわけであるが、そこまでとらえると相当のページ数になるので、小学校「算数」⁽¹⁹⁾と中学校「数学」⁽²⁰⁾の指導計画題材表を例示するにとどめる。

c 指導の展開

指導の具体的な展開例として、小学校「国語」「算数」、中学校「国語」「数学」を示したが、これはあくまでも一つの事例として参考にし、学級の子どもの実態はそれぞれ違うので大いに工夫をこらして実践してほしい。

表 1 7 小 学 校 算 数 指 導 計 画 題 材 表

月 学 年	4	5	6	7	8・9	10	11	12	1	2	3
低 学 年	○わたしのどうぐ ・道具のなかまあつめ ・道具の位置と整理	○せいくらべ ・身長の高い低い ・身長の順にならぶ	○たまいれ ・球入れきょうそう ・球を数える ・数字をかく	○たなばたのかざり ・形(丸, 三角, 四角)のなかまあつめ ・かざりをつける	○なつやすみ ・生活表の○×記号 ○みずあそび ・プールの水の量 ・容器の大小 ○かいもの ・値段とお金	○きのはあつめ ・木の葉拾い 20までの数詞 ・木の葉ならべ 12までの読み書き	○ボウリングあそび ・ボウリングあそびの○×表 ・倒した数 12までの読み書き	○おはじきとり ・とったおはじきの1対1の対応 ・20までのおはじきの数詞	○わなげ ・輪なげ 20まで数える ・入った輪の数 12までの読み書き	○豆ひろい ・拾った豆を数える 12までの読み書き	○玉さし ・玉さしきょうそう 20まで数える ・玉の数を数える 12までの読み書き
中 学 年	○どうぐしらべ ・学級の道具を数える ・物と数の対応 ・10までの集合数 ○わたしの一日 ・時計を読む ・時計づくり	○5月のこよみ ・曜日, 日付 ○きゅうしょくくばり ・個物と1対1の対応 ○さかなつり ・比較, 順序数 ・20までの重合数	○わなげ ・入った輪の数 ・5以内の加法と+, -の記号 ○ばしょさがし ・場所と道順 ・いろいろなかたち	○カードづくり ・数字のカードづくり - 数図と数字カード ・11~15までの読み書き ○がっきゅうえん ・高さくらべ	○天気しらべ ・天気調べ表 - 丸, 三角, 四角 ・絵グラフ ○どんぐりひろい ・どんぐりの数 50までの数唱, 読み書き	○わたしたちのま ・広さくらべ ・陣取りあそび ○円形ドッジボール ・残った人数 ・5以内の減法と-, =の記号	○ボウリングあそび ・倒れた数と立っている数 ・10までの加法 ○おもさくらべ ・果物の重さ	○はじきあそび ・残った数しらべ ・10までの補数 ○おつかい ・お金しらべ 1, 5, 10, 100 円 ・値段とお金	○さいころ ・数の大小くらべ ・数字(1~10)の数くらべ ・さいころの数の加法(30まで) ○まりつき ・30までの加法	○わなげ ・入った輪の数の和が10の補数 ・記号の式の書き方 ○まりつき ・30までの加法	○わかざり ・輪つなぎ - 長さの比較 - 長さのくらべ方 50までの数字の読み書き
高 学 年	○新しい友だち ・人数しらべ 100 までの読み書き ○日課表 ・時刻と時間 5分単位読み ・バス時刻表	○健康診断 ・身長の高さくらべ 30cm単位のいくつ分 ・ものさしの使い方 - 単位cm ○旅行のこづかい ・品物の値段 500 円までのお金	○花つみ ・5, 10ずつまとめて数える ○まめとあづき ・種類別に5, 10ずつまとめて数える ・数くらべ ○かず合わせ ・カードづくり 5の合成分解	○かざぐるま ・形しらべ - ま四角と長四角 ・かざぐるまづくり ○夏休み生活表 ・生活表の○×記号 ・こづかい帳	○夏休みのこづかい帳 ・残金しらべ ・100 までの加減 ○かず合わせ ・カード作り 10の合成分解	○スポーツテスト ・100 m走 - ストップウォッチ ・走幅とび - ボールなげ - まき尺 ○重さくらべ ・砂袋づくり 100 g 1 kg ・100 未満の加法	○落葉あつめ ・10ずつまとめる ・2位数の書き方と位どり ○ボウリング ・得点表の記入 ・2位数-1位数=2位数	○品物のねだん ・値だんしらべ ・お金の数え方 1, 5, 10, 50円単位で100 円まで ・ばい 2倍, 3倍 - かんたんな乗法	○新しいこよみ ・こよみしらべ - 日付, 曜日, 年号, 生年月日 ・こよみ作り ○大小の円 ・わける 2つに, 3つにわける ・かんたんな除法	○こうばい ・定価表とお金 1000円 以内の買物とお金計算 ・算式計算 2位数-2位数 ・そろばん - 読み方	○本の整理 ・本のページしらべ 100 までの数 100 以上の数 2けた~3けたの数の表わし方と位どり ・本のあつさしらべ

表 18-1 中学校 数学指導計画題材表

月 学 年	4	5	6	7	8・9	10	11	12	1	2・3
I	○時刻しらべ ・時計の読み方 時, 30分単位, 10分, 5分, 1分 単位 数字のない目盛板 ○時○分前	○長さしらべ ・はがきの寸法 cm ・机のたて, よこ m ・身長と比較 m と cm 小数の加法, 減法	○買い物 ・学用品の値段 10,000 円まで ・家庭用品の値段 100,000 円まで ・金銭処理 100,000 円まで	○タイルならべ ・正方形に ・長方形に 方眼紙で ・正方形, 長方形の タイルを数える 乗法計算 2位数×1位数	○給食 ・いれものの量 計量カップ 単位 g ・牛乳びんの量 dl, ml ・分数と大小 $1dl=0.1l=\frac{1}{10}l$ 分数の計算 ・乗法の九々 (4~6段)	○果物のとり入れ ・果物の数 3位数の加減算 ・乗法の九九 (7~9段) ・果物の箱づめ (2位数×1位数 ×1位数) ・重さしらべ 10~100g 単位 0.5~1kg 単位 ・果物をわける 2位数÷1位数 ・果物のねだん 2~3倍数×1位数 3位数÷1位数	○生産高しらべ ・製品の数 でき高の合計 ・月別生産高 生産数→表 棒グラフ, 折れ 線グラフ ○大きな数 100,000 まで 概数 切り捨て 四捨五入 切り下げ	○大売出し ・割引の広告 割引の値段 ・割と小数との関係 (2割=0.2) 割引計算 (○割引) ・小数の乗法 ・プレゼント 買い物と領収証 納品書と請求書	○カレンダー ・年号 ・年, 月, 週の日数 ・曜日, 祝日 ・平年, うるう年 ・生年月日 年令計算 ○いろいろな形 ・三角形, 六角形 ・円形, 同心円 ・台形, 平行四辺形, ひし形 ・だ円形	○温度しらべ ・温度計 気温の折れ線グラフ ・体温計 ・温度差の計算 正数, 負数の加法 減法 ○出欠席しらべ ・出欠日数のまとめ ・遅刻日数と棒グラフ ○貯金 ・貯金通帳のよみ方 ・申し込みの仕方
II	・タイムカードの読 み ○日○時○分 (24時制)	・走幅とびとボール なげ $m \cdot cm$ ・通学距離 縮尺地図 km	・買い物計算 2位数~3位数の 加減計算 ・こづかい帳 収支計算	・正方形, 長方形の 面積計算 ・乗法の九々 (2~3段)						
III	・乗り物の時刻表 ・生活時間の計算									

表 18-2 四 則 計 算 表

領域	段階	A	B	C
加 法	○10以内の数 ○具体物を使って20以内の数	○具体物をいくつかずつまと めて数え10, 100の合成 をする	○〔二位数〕+〔一位数〕 くりあがりのある場合 ○〔二位数〕+〔二位数〕 くりあがり(ある)(ない)両方 ○〔三位数〕+〔三位数〕 くりあがり(ある)(ない)両方	○〔三位数〕+〔三位数〕 全部くりあがる ○〔四位数〕+〔四位数〕 いろいろな位がくりあがる ○小数(100分の1) ○分数(同分母)
減 法	○10以内の数 ○具体物を使って20以内の数		○〔二位数〕-〔一位数〕 くりさがりのある場合 ○〔二位数〕-〔二位数〕 くりさがり(ある)(ない)両方 ○〔三位数〕-〔三位数〕 くりさがり(ある)(ない)両方	○〔四位数〕-〔四位数〕 いろいろな位からくりさがりする場合 ○〔整数〕-〔小数〕 ○〔小数〕-〔小数〕 ○〔正数〕-〔負数〕 ○分数(同分母)
乗 法			○かけざん九々を全部おぼえる ○〔二位数〕×〔一位数〕	○〔二位数〕×〔二位数〕 ○〔三位数〕×〔二位数〕 ○〔三位数〕×〔三位数〕 ○0の処理
除 法			○〔二位数〕÷〔一位数〕=一位数(余りない)	○〔二位数〕÷〔一位数〕 (余りあるものを含む) ○〔三位数〕÷〔一位数〕 (余りあるものを含む)

暗算と珠算は省略する

小学校 国 語 (低学年)

題材	目標 絵や文字で書かれたカードを使ってことばの使用になれさせる。
「ことばあそび」	

ひらがなを一字ずつ読めるようになるまでの段階を、つぎのようにとらえた。

- | | |
|---|-------------------------------|
| a | 文字で書かれたことばを、ひとまとまりのまま絵画的にとらえる |
| b | 絵画的にとらえたことばについて、おたがいの異同がわかる |
| c | 絵画的にとらえたことばを、一字(一音)ずつ分離できる |
| d | 分離したひらがなを、一字ずつ読めるようになる |

内容のくみため

具体目標

- ・2字～5字の身近なことばを手がかりにして、話す活動や聞く活動を通して、ことばに対する興味や関心を高めることができるようにさせる。
- ・文字で書かれたことばに関心をもつようにさせる

指導内容

①図形や絵・文字などの異同がわかる

②ことばの発音・抑揚、強弱に気をつけて話させる

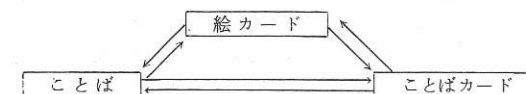
③たずねられたことにこたえる

題材内容

① 身近なことば

- 1字 め(目), て(手), か(蚊), え(絵), き(木)
- 2字 ふね, ほん, さる, ねこ, いぬ, かめ
- 3字 めがね, たいこ, うさぎ, とんぼ, かえる
- 4字 えんびつ, しんぶん, ごむぐつ, かいだん, ひこうき
- 5字 せんたくき, れいぞうこ, すべりだい, こいのぼり, せんぱづる

② 絵のことばカードとことば



基本となる活動

a	みんなで〇〇をいってみよう。 〇〇。
b	(絵カードをさして)これは何ですか。 〇〇です。
c	〇〇の絵はどれですか。 これ(あれ)です。
d	〇〇の絵(これ)と同じ(ちがう)絵はどれですか。 これ(あれ)です。
e	〇〇のカードはどれですか。 これ(あれ)です。
f	〇〇といってみよう。 〇〇。
g	〇〇(これ)と合う絵はどれですか。 これ(あれ)です。
h	〇〇の絵(これ)と合うカードはどれですか。 これ(あれ)です。
i	〇〇のカード(これ)と同じカードはどれですか。 これ(あれ)です。

指導計画

時間	学 習 活 動	基本活動	指 導 上 の 留 意 点
時 1	1.この絵はなんだろう	a, b	・用意した絵カードを示し、絵に示された身近な事物の名称を全員に言わせる。 ・ほん、たいこ、かいだん、すべりだいはい具体物にふれさせる。
1	2.同じ絵をさがしてみよう	a, b, c, d	・台紙に3～5枚の絵カードをはり、その中の2枚の同じ絵カードをみつけ出させる。
1	3.この絵のなかで、ちがう絵はどれだろう	a, b, c, d	・前時と同じ形式で台紙に4枚の絵カードをはり、その中の1枚の絵カード(他の3枚とちがう)をみつけ出させる。
2	4.このことばはどの絵とあわせるのだろう	a, b, c, e, f, g	・提示する絵カードを、ほん、ふね、たいこ、うさぎの4枚に限定し、その絵カードを組み合わせる。 ・前時と同様に、4枚の中から2枚の同じ絵、1枚のほか同じでない絵をみつけださせる。 ・また、本時から絵カードとことばカードとの結びつけもさせる。
2	5.この絵のことばはどれだろう	a, b, c, e, f, h	・身近なことばの絵カードを刷った絵の帳面をもたせる。 ・提示した絵カードと同じ絵カードを、その帳面の中から見つけださせる。

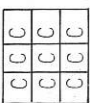
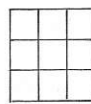
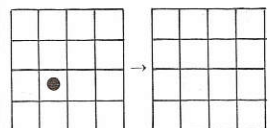
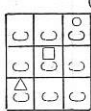
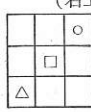
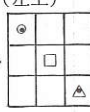
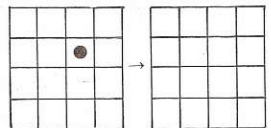
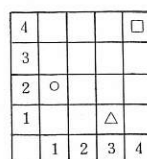
時間	学 習 活 動	基本活動	指 導 上 の 留 意 点
			・ことばカードを提示して読ませたあと、子どもにそのことばカードを持たせ絵の帳面からそのことばカードの絵をみつけださせる。
3	6.このことばはどのことばとおなじだろう	a, b, c, e, f, g, h, i	・絵カードとことばカードとの結びつけをさせる。 ・教師の提示したことばカードを手にもってあげさせる。 ・2種類のことばカードを3枚ずつ持たせ、同じことばカードどうしを集めさせる。 ・ほかの種類の絵カードと絵カードの結びつけや同じものの同志を集めさせる。 ・このように順次、他のことばに移行させていく。

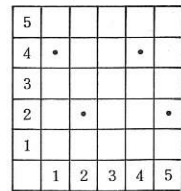
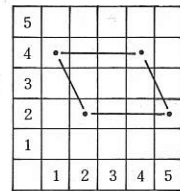
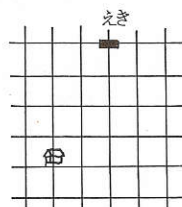
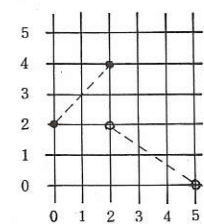
小学校 算 数 (低・中学年)

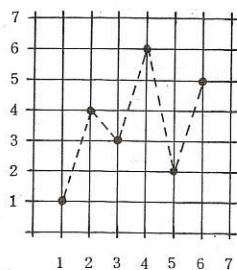
題材 「場所さがし」(図形)	目標・上下、左右の場所などを、もとなる点からきめることができるようにする。 ・方眼紙に位置をきめて、折れ線やいろいろの形を書くことができるようにする。
-------------------	---

指導計画

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
時 3	・ひきだしの絵をみて上下、左右の位置をきめる。 ・3区分したカードを使って上下、左右の位置をたしかめる。	・まん中のをきめないと上下、左右がきめられないことをわからせる。

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
時 3	9のひきだしの絵をみて、まん中、右上、左下をきめる。  9の方眼を使って位置をきめる。  - 場所うつしをする 	- まん中の位置をきめて、上下、左右、斜めの位置を考えさせる。 (右上)  記号で書かせる □はまん中 ○は右上 △は左下 (左下)  (右上) (左上)  (左下) (右下)  - 方眼紙の上で正しく位置をとらえる。 場所をかえたり、2つの場所(印)も移させてみる。
3	- 場所のあらわし方をする ○, △, □のよび方をいい、数字で書く。  - あんごう文をとく。 	○の場所は「1の2」といって(1, 2)と書く。 △の場所は「3の1」といって(3, 1)と書く。 □の場所は「4の4」といって(4, 4)と書く。 - 横のらんから縦のらんへと読む。 ○, △, □の場所は「1のエレベーターで2階に行く」のように「○のエレベーターで○階に行く」の方法もある。 - 下足箱の自分の位置をたしかめさせる。 (1, 1)→(1, 2)→……の順に読む。

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
	かたしさがしをする。 きめられた場所と場所を線で結ぶ。 	①→②→③→④の順にあとをたどらせる。  ①(1, 4)→(2, 2) ②(2, 2)→(5, 2) ③(1, 4)→(4, 4) ④(4, 4)→(5, 2)
5	- 道順さがしをする。  - 目もりを読んで、目もりと目もりを結んで直線にする。  - 折れ線をつくる。 目もりを読んで点と点を結ぶ 目もり(1, 1), (2, 4) (3, 3), (4, 6), (5, 2), (6, 5)	- 上と右だけ使って位置をあらわす。 - 家から駅までいくには、右へ2つ、上へ4つ、または、上へ4つ、右へ2つでいけることをわからせる。 - もともになる点(原点)をきめると、位置を表わせることをたしかめる。 - 原点は0と0のことをわからせる。 - 数字の読みは、横から縦の順に読ませる。 ●の位置(0, 2)と(2, 4)を結ぶ ○の位置(5, 0)と(2, 3)を結ぶ - 点と点を結んだのが、直線であることをわからせる。 - 直線を別の方眼紙にうつさせる。 - 折れ線は直線のつないだ線で、グラフに利用されることをわからせる。 - 方眼の目もりは適当な大きさの目もりにする。 - 折れ線を別の方眼紙にうつさせる。

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
	 いろいろな形を書く。	• ちょう点と辺の数によって形がちがうことをわからせる。 • 目もりをきめて、三角形、四角形、五角形などを書かせる。 • 目もりをきめないで自由に書かせる。 • 正四角形、平行、面積などへ発展させる。

中学校 国 語	
題材 「来客の応待」	目標 • 相手や場に応じて、聞いたり、話したりする能力を高め、ことばを通して社会生活に参加できるようにする。 • 目の上に敬語を使い、人に聞かれたときははっきり応答できるようにする。

指導計画

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
時 2	1. ていねいに話しましょう • どんなときにていねいなことばを使うのか。 • 自分で使った経験。 • なぜていねいなことばを使うのか。 • ことばを大切にする生活	• 日常生活の中で、どんなあいさつや受け答えがされているか、話し合わせる。 - 来客、接待、電話、案内など • ことばの使い方によって、相手に快、不快の感情を与えることを理解させる。
2	2. 応答のことばや敬語の使い方 • 対話文のなかから敬語文をみつける。 • 応答のことばや敬語の使い方を練習する。 • 会食のあいさつの練習をする。	• 文字カードを使って、ふつうの言い方をていねいなことばになおせるようにする。 • 調理実習の会食などで、招待する方とされる方に分かれて、あいさつのやりとりをする。 • 日常生活の場を通して、くりかえし指導を重ねる。

展 開

題材 「ていねいに話しましょう」	目標 • 目上の人との応待のことばや敬語の使い方に関心をもちさせる。 • 日常使われることばで、ていねいな言い方とふつうの言い方のあることに気づかせる。
---------------------	---

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
5分	1. 教科書の対話文を読む	〔準備資料〕教科書（養国P. 10）、カセット、文字カード

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
分 10	2. 本時の学習について話し合う。 ・どんなときでいいなことばを使うのだろう。 ・自分から言った経験。 ・人から言われた経験。	・学習のはじめに、ゆっくり音読させる。 ・学習のめあてをはっきりさせる。 ・教師への報告や届けのことばの中にいい話があることに気づかせる。 ・先生、来客、電話の応待など。
25	3. 教科書を見て話し合う ・だれとだれが何をしているところか。 ・だれがだれに何を言っているのか(さし絵)。 ・応答のことばをはっきり読む。	・買い物や修学旅行で接した人たちの応待を思い出させる。 ・東京旅行のバスガイドのあいさつをテープにふきこんでおく。 ・どんな感じをしましたか。 ・さし絵をとりあげ、漢字をとり出して読ませる。 ・さし絵と対応させながら、応答のことばを板書していく。
5	4. ていねいな言い方の部分をさがしだし、ふつうの言い方とくらべる 5. まとめと次時の予告 ・なぜでいいなことばを使うのか。	・「 」の用法に注意させる。 ・ノートに正しく書きとらせる。 ・ていねいな言い方の部分に ——をひかせる。 いらっしゃいませ どうぞ これをお持ちください では ご案内しましょう

中 学 校 数 学

題材 「乗り物の時間」	目標 ・時計をみて正しく何時何分の時刻を読みとり、生活に活用できるようにする。 ・乗り物の行先までの所要時間がわかり、時刻表をみてまちがいをなく利用できるようにする。
----------------	---

指導計画

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
5時	○時計の読み方 ・長針と短針の区別 ・時単位を読む ・30分単位を読む ・10分単位を読む	・時計で時刻をみる時、短針に注意してみるようにする。 ・長針で時刻をみる生徒には、常に注意してみるよう正しく指導する。 ・模型の時計で自由な時刻読みをグループまたは2人

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
	・5分単位を読む ・1分単位を読む ・何時何分、何時何分前 ・数字のない目盛板の読み	1組などで反復練習させる。 ・数字のない目盛板での時刻読みにもなれさせる。 ・午前と午後の使い方を理解させる。 ・日課表の読み方がわかるようにする。
時 2	○タイムカードの読み ・5, 16, 10(日, 時, 分) ・24時制	・事業所で使用しているタイムカードのコピーを使って、実際の時刻の読み方がわかるようにする。 ・午後の時間と24時制との関係をわからせる。
3	○乗り物の時刻表 ・通学路線の時刻表 ・急行、特急、普通の区別 ・24時制の読み ・全線の時刻表よりさがす	・バスの行先と時刻表の読みとりができるようにする。 ・汽車の時刻表を正しく読みとれるようにする。 ・普通、急行、特急などの乗り物の区別が時刻表でわかるようにする。

展 開

題材 「バス時刻表の見方」	目標 ・バスの時刻表を正しく読めるようにし、時刻をはっきり明示できるようにする。
------------------	---

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
8分	1. 本時の学習について話し合う。 ・バスに乗った経験について話す ・バスの時刻は何でたしかめたのか	・学習のめあてをはっきりさせる。 ・バス利用を1人でできるようになったのはいつ頃なのか話させる。 ・バスの時刻表を利用したことの有無をたしかめる。
30	2. バスの時刻表を発表する ・どこ行きのバスか ・何時出発のバスか ・時刻のきざみ ・通過時刻 ・時刻表はどこでみてきたのか 3. 時刻表を正しく読む。	・生徒の持っている時刻表をグループごとに発表させる。 ・発表する内容ははっきりさせる。 公園待合所の時刻表 交番前停留所の時刻表 ・どこ経由のバスなのか行先をはっきりさせる。

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
	・行先き標示の漢字を読む ・時を表わす数字と分を表わす数字を読む ・表に時刻を記入する ・バス停留所から行先までの所要時間を計算する ・普通、急行、特急の区別を知る	・時を表わすたての数字と分を表わすよこの数字をまちがわないように注意する。 ・24時制の読みが正しく理解しているかたしかめてみる。 ・バス時刻におくれた場合にも、時刻表をみて、利用できるようにする。
7	4. 時刻表を時計でたしかめる ・時刻表の時刻を模型時計であわせる。	・グループで、模型時計を使って、時刻をたしかめさせる。

d 反省の視点

特殊学級の子どもたちの能力差が大きくなるにつれて、教科別の指導はむずかしさを伴うものだという実感が強くでてくる。この辺に大きな問題がひそんでいるようである。しかし、こういう子どもたちであるからこそ、教師としての指導の取り組みや子どもの活動がどうであったかを指導の実践のなから反省してみなければならない。

ア 指導計画と手順

よく言われていることであるが、どんなめあてで、何を、どのように指導するのが最適なのかを検討することである。だから、学習のねらいとしてのめあてがこれでよかったのかどうかを、まず問うてみることである。そして指導計画の内容として題材が子どもの能力に適合し、興味や意欲を持つようなものであったかどうか。また、指導の手順や方法がこれでよかったのか、他に方法はなかったのかどうか。これらの題材の設定や指導の過程を通して、状況の判断であれ、ペーパーテストであれ吟味することが大切である。そして、これが次の学習や題材の選定に生かされるものであるから、慎重にチェックしていく自己への厳しさがなければならない。

イ 子どもの活動

子どもの学習活動の状況によって指導のよしあしがわかるというもので、何よりも子どもが自信をもち、学習へエネルギーの発散を示すものでありたい。そのためには、子どもを心からはげましのことば（がんばったな、よくできたなど）や動作（握手をする、頭をなでるなど）で示しながら、少しの進歩でも認めるようにしていくことであり、子どもの変容を記録していくことである。また、子どもの努力をことばや動作だけでなく、努力賞や合格証などでほめたえたり、学級の通信などで子どものようすを連絡し、家庭の協力を得ることも忘れてはならない。

(5) 日常生活指導

a 日常生活指導の意図

成長発達過程での知能発達のおくれに伴うさまざまな障害のために、子どもたちは身辺自立の力や基本的生活習慣を身につけることがむずかしい状態にある。低学年において「排泄がまだじょうずにできない」「食事をじょうずに食べられない」「物の仕末がうまく出来ない」などから始まって、高学年では、「遊びがうまく組織できない」「遊べない」「低学年のめんどうが見れない」など、さまざまな問題をかかえている。身辺自立ができず、基本的生活習慣が身につかないために、個人としての生活を営んでいくことがむずかしいだけでなく、学級、学校の中での学習や集団生活に対し、不適応を起こしてしまうことさえある。

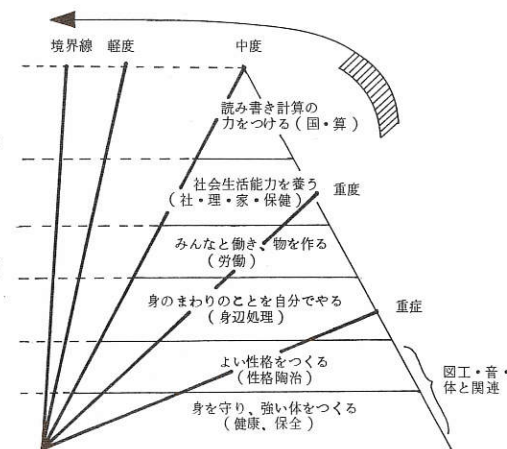
子どもたちは、たとえその行動表現が乏しくとも、「のけものにされずにみんなと一緒に遊びたい」「ぼくも勉強したい」「みんなにばかにされずに認めてもらいたい」という願いは持っているものである。障害を持っているが故に障害を持たない子どもよりも、その願いはより強いかも知れない。そうした願いに応えて、友だちと集団生活を送れるようにしてやり、また、学習のできる基盤を作ってやるために、日常生活の指導は欠かすことのできないものである。

障害のない子どもたちは、家庭での家族とのふれあいや学級・地域社会での学習や遊びの中で、身辺自立の力や基本的生活習慣を自然のうちに身につけていく部面が少なからず多い。しかし、障害を持つ子どもたちはそれがむずかしく、人間として自立するのに必要な身辺処理能力や生活習慣の形成すらも直接指導されなく

てはならない。排泄、食事習慣、遊びすらも直接学習の対象としなければならないところに、一般教育にはないむずかしさがあり、そこにこそ障害を持っている子どもの教育における日常生活の指導の大切さが潜んでいるように思える。

結論的に言えば、日常生活の指導は、この子どもたちの教育にとって、基礎づくりの意味を持つものと言える。長崎県の近藤原理⁽²¹⁾は、次のように図式化して知的学習は障害の程度と対応するものであり、学習のできる土台になるのが日常生活の指導であると説明している。

図5. 障害の程度と学習



b 日常生活指導のおさえ方

ア 精薄児の教育目標は「社会自立・社会適応」にあると言われ、今までは「子ども自身の欲求や願いをどう育てていくか」ということよりも「一般社会に子どもたちをどう適応させるか」ということが問題にされてきたきらいがないだろうか。その場合「適応」ということが「一般社会で子どもたち自身が自らの力で自分の生活をきり開くことができ、人間らしい生活をしていくことができる」という意味でなく、社会から要求されてきたことを重視するあまり「社会に子どもたちをどう合わせていくか」という受けとめ方をされてきたのではないかと思われる。しかし、障害をもち援助を必要とするとはいえ「社会への適応」ということは、あくまでも前者の立場に立つものとする。この点から考えるならば「自分の意志で人間として生活していくための身辺自立であり、基本的生活習慣」を目ざすものである。

イ 日常生活指導の内容と方法は、原理そのものは一般教育の生活指導と変わることはない。障害は決定的固定的なものではなく、教育によって徐々に克服できることは、今までの研究実践によって明らかにされてきたことである。このことは将来への発達可能性を持っていることを意味している。従って、指導は「発達のすじみちにそっておさえしていく」ということになる。

ウ 最近入級する子どもたちは重度化し、重複障害の子どもたちがふえつつある。その反面、軽度化する傾向の学級がふえつつあることも見逃せない事実である。一口に特殊学級といってもその実態はさまざまであるが、つまり、日常生活指導は「目の前の子どもたちがどんな指導を必要としているか」ということから出発しなければならない。

c 指導内容

指導の内容は、大きく「基本的生活習慣」「健康・安全」「集団生活への参加」「職業・社会生活への参加」などの領域に分けられる。具体的には教科「生活」の中に大部がもられている。指導の具体的な内容を考えていく場合に、子どもたちにどの程度経験させ、どこまで身につけさせるか、指導の段階的系統をどうおさえるかなど、実際の指導のよりどころとなる経験内容の要素を、子どもたちの実態と発達のすじみちににあわせて考えていく必要がある。また、子どもたちの実態をどうつかむか、言いかえれば「何ができるようになったか」をどうおさえるかと言うことである。同じひとつの行動でも、ある場面ではできるが新しい別の場面になるとその力が転移応用できないということが、しばしばみられるし、また、行動そのものはできるが実際の生活場面に生かそうという能動的意志が働かない場合がみられるのである。つまり、発展としての活動予想や定着の度合いが正確につかみにくいのである。

このようなことから、指導内容を構成していく場合、発達のすじみちにあった長期間の見通しと日常的な短期間の見通しのめあてをはっきりさせて、学級の子どもに合った順次性をおさえしていくことが大切になってくる。つぎに、指導内容を表19⁽²²⁾、表20⁽²³⁾として例示する。

領域	項目
基本的生活習慣	清潔
	衣服
	食事
	生理
	睡眠
	持ち物
	金銭
集団への参加	手伝い
	遊び
	応待
	係
	約束きまり
	設備用具
	児童会
交通安全	乗り物
	道路

表 1 9 小 学 校 日 常 生 活 指 導 内 容 表

領 域	項 目	低 学 年	中 学 年	高 学 年
基 本 的 な 生 活 習 慣	清 潔	- 一人で洗面ができる。 - 顔の汗の始末ができる。 - 爪を切ってもらう。 - 手が洗える。 - はな汁の処理ができる。 - 頭髮がとがせる。 - 衣服のよごれに気づく。	- 洗面が正しくできる。 - 手足が洗える。 - 爪を一人で切れる。 - 汗の処理が一人でできる。 - うがいができる。 - ちり紙、ハンカチの使い方がわかる。 - 衣服のよごれを始末してもらう。	- 入浴で全身が洗える。 - かんたんな物の洗濯と物干しができる。 - 校舎内外の清掃ができる。
	衣 服	- ボタンのとめはずしができる。 - 靴のかかとをふまないでける。	- 衣服の着脱ができる。 - 衣服がためる。 - 靴の左右がわかる。 - 運動にふさわしい服装ができる。 - やぶれた物のつくろいが順める。	- はきものをきちんとはき、手入れができる。 - 気温や場所によって服装を変えられる。 - ボタンつけができる。 - 衣服の着脱が速くできる。
	食 事	- よくかみ、こぼさない。 - 静かな食事ができる。 - はしやさが使える。 - 食事のあいさつができる。	- 好き嫌いをしない - 口の中に物を入れたまま話さない。 - 配膳、片づけの手伝いができる。 - 給食材料の名前がわかる。	- 食事のマナーを守り、楽しく食べられる。 - 食事の量が調節できる。 - 配膳、後始末ができる。 - 調理の手伝いができる。 - 献立表や材料がわかる。
	生 理	- 排便前後の始末ができる。 - 戸をしめて用便ができる。 - 場所を考えて用便ができる。	- 正しくよごさないで用便ができる。 - 時と場所を考えて用便ができる。	- 生理の始末ができる。 - からだの具合について話せる。
	睡 眠	- 早寝早起ができる。 - あいさつができる。 - 寝る前の用便ができる。 - 床にはいったらさわがない。	- 夜ふかしをしない。 - 寝まきに着がえてねる。 - 夜中に一人で用便ができる。	- 時間を考えた睡眠ができる。 - 起されずに起きられる。 - ふとんをしいたり、上げたりできる。
	持 ち 物	- 他人の物と自分の区別ができる。 - 袋やカバンが正しく使える。 - 机の中の整理ができる。	- 名前を書いてもらえる。 - 自分のものを大切に使える。 - 忘れ物、落し物をしない。 - ロッカーの整理ができる。	- 記名ができる。 - ひもやふろしが結べる。 - 整理、整頓ができる。
	金 銭	- 集金袋をおとさないで持ってくる。 - 他人からもらったお金を親に見せる。	- こづかいを考えて使う。 - かんたんな買物ができる。	- こづかいを計画的に使える。 - 金銭のとりあつかいに気をつける。
集 団 へ の 参 加	手 伝 い	- かんたんな手伝いができる。 - かんたんなお使いができる。 - 家の仕事のじやまにならない。	- 手伝いをいやがらずにできる。 - 近所のお使いができる。 - 短時間の留守番ができる。	- 幼児のめんどうがみれる。 - 留守番ができる。
	遊 び	- 兄弟ななよくできる。 - 友だちとななよく遊べる。 - あやまちをしならわびる。 - 危険な遊びがわかる。	- 悪い遊び、危険な遊びをしない。 - かんたんなルールを守って遊べる。 - 遊び場所や時間が守れる。	- 遊びやゲームのルールが守れる。 - 小さい子のめんどうをみながら遊べる。 - 遊び方の善し悪しの判断ができる。 - あやまちは互いに注意し、許しあえる。
	応 待	- 正しい返事ができる。 - かんたんなあいさつができる。	- はっきりと正しく話せる。 - あいさつができる。 - 来客中は静かにできる。 - 他人の話にわりこまない。	- あいさつと取り次ぎができる。 - お客の応待も一応できる。
	係	- かんたんな当番がやれる。 - いわれた仕事ができる。	- 係や当番の仕事ができる。 - いわれたことを最後までやれる。	- 進んで仕事をし、責任を持つ。 - お互いに協力し合える。
	約 束 き ま り	- むやみに他の部屋にはいらない。 - 約束や順番がわかる（家庭）。 - ちこくをしない。	- 約束、順番が守れる（学校）。 - 人の集まる場所ですわが守れる。 - 始業時刻、帰りの時刻を守る。	- かんたんな世の中のきまりがわかる。 - 約束やきまりが守れる。 - 時間を考えた行動ができる。
	設 備 用 具	- 学用品を大事に使える。 - 用具をなかよく使える。 - 遊び道具の後始末ができる。	- いろいろな用具を大事に使える。 - 用具の後始末ができる。	公共物を正しく使える
	児 童 会	- 当番がえらべる。 - 子ども会にはいれる。 - 注意されたことがわかる。	- 学級委員や係りを選べる。 - 学級会活動のしくみがわかる。 - 子ども会に参加できる。	- 全級児童会の司会ができる。 - 委員や係の仕事がわかる。 - 児童会のしくみが大体わかる。
交 通 安 全	乗 り 物	一人で通学バスにのれる。	- 安全な車の乗り降りができる。 - 車内のエチケットがわかる。	- 時刻表がわかる。 - バスの利用がわかる。 - 車内のエチケットが守れる。 - 自転車に大体乗れる。
	道 路	- 右側通行ができる。 - 横断歩道（信号）がわかる。 - 歩道と車道の区別がわかる。 - 学校名、名前が言える。	- 歩道、車道がわかる。 - 交通のきまりが守れる。 - かんたんな交通標識がわかる。 - 住所、親の名前が言える。 - 道路横断ができる。	- 道路歩行が正しくできる。 - 交通標識が大体わかる。 - おまわりさんに道をたずねることができる。 - 絵地図の見方がわかる。

表20 中学校 日常生活指導内容表

領域	項目	内 容
基 本 的 生 活 習 慣	清 潔	○正しい歯みがきの仕方、朝晩みがける。 ○頭髮がよく洗えて、ゆえる。 ○弟妹の入浴の世話ができる。 ○清潔なハンカチを持って、正しく使える。
	衣 服	○自分で服装を整え、始末ができる。 ○時と場合に合った衣服を選んで着れる。 ○ボタンつけ、簡単なつくろいができる。 ○家族の衣服、はき物をかたづけ、洗濯手入れもできる。
	食 事	○食卓の清潔（食前・食後）が保てる。 ○簡単な献立の名前と材料がわかる。 ○配膳、かたづけができる。 ○栄養と健康の関係がわかる。 ○栄養素を含む食物がわかる。 ○簡単な調理ができる。 ○副食物のもりつけができる。 ○食事の作法が身につく。
	生 理	○生理の予定がわかり、準備と正しい始末ができる。 ○便所をよごしたら、後始末ができる。 ○いろいろな種類と場所の便所の使い方ができる。
	睡 眠	○起床、就寝のあいさつがわすれずにできる。 ○衣服の始末、手足・身体をきれいにし寝られる。 ○目覚し時計が使える。 ○家族のふとんの始末もできる。
	その他	○家族の者の届け物ができる。― 職場等に一
集 団 生 活 へ の 参 加	手 伝 い	○きまった手伝いを毎日やれる。 ○自分からみつけて手伝いがやれる。 ○たのまれたら、必ず返事を持ってこれる。 ○簡単な奉仕ができる。
	遊 び	○工夫して、皆と楽しく なかよく遊べる。 ○ルールを守って、だれとでも遊べる。
	応 待	○時と場に応じたあいさつ、言葉づかいができる。 ○約束や順番が守れる。 ○音量の調節ができる。 ○相手と場所による応待ができる。
	整 美	○学校、教室、ロッカー、ボックス、机の中、家庭、部屋内の整理整頓ができ、美化にも関心を示す。

領域	項目	内 容
集団生活への参加		○自分の物、家の物、公共物の区別ができ、整理整頓がきちんとやれる。 ○清掃の順序、仕方がわかり、早くじょうずにやれる。
	生徒会	○約束や規則を作って守れる。 ○社会のきまりを理解し守れる。 ○係りや当番をきめ、責任をもってやれる。 ○自分から進んで仕事に励める。 ○協力して、仕事ができ、仕事についての反省もできる。 ○役員、係りを正しく選び、会に参加し、意見もいわれ、伝達も一応できる。
	行事	○学校、社会、家庭の行事の計画にも加わり、進んで参加できる。
安全健康生活	安全	○正しい火気の取り扱いができる。 ○危険の発見と、災害に遭遇した時、適当に対処できる。 ○危険物の使いわけができる。 ○危険標識、交通標識がわかり、注意できる。 ○悪い遊び、知らない人に誘われたら断られる。そして、近くに知らせることができる。 ○道のわからない時は、周囲の人に尋ね、他人に尋ねられた時は、はっきりおしえられる。 ○正しい自転車の乗り方ができる。
	健康	○身体の具合の悪い時は、早くはっきりと、友達、先生に知らせられる。 ○傷の簡単な手当ができる。 ○病気の時、大体自分で薬が選べる。 ○一人で、医師の診断、治療に行ける。
経済生活	物と公共物	○物の節約ができる。 ○物を大切に使える。手入れ、修理もできる。 ○物を拾ったら、届けられるし、報告もできる。 ○施設、用具、道具の使い方を知り、正しく使え、手入れ、修理の簡単なものはできる。 ○汚さないように、汚したら自分で始末できる。 ○公共物は大切に扱う。
	金銭	○お金の正しい使い方がわかる。 ○一度に数種の買物ができる。 ○こづかい帳をつけれる。 ○納金額やおつりを確認する。 ○預金や払い戻しができる。 ○必要に応じてレシートや領収書をもらえる。 ○葉書や手紙を自由に出せる。
時間	時間	○時間の約束ができて守れる。 ○会合や行事等で時間の計画ができる。 ○時刻表が読めて、利用できる。 ○遅刻、早退、欠席の時は、必ず連絡する。

領域	項目	内 容
時間	余暇利用	○休み時間や休日を利用して、レクリエーションやゲーム、その他で時間をじょうずに使って楽しめる。

d 指導計画

つぎに、小学校の年間指導計画例として表21⁽²⁴⁾をあげる。そして指導計画を作成する場合の留意点について述べてみよう。

ア 子どものつまずきの原因をさぐり、「今身についている能力」と「次の段階で身につける必要のある能力」を正確につかみ、個人の具体的目標を設定すること。

イ 指導場面の設定は、生活を通して具体的にくりかえし指導できるようにし、一日の学校生活の流れの中に生活リズムを確立させていくことであり、特に、生活単元学習との関連を十分にはかること。

ウ 個別指導だけではその効果を期待することがむずかしいので、学級だけにとどまらず全校集団の中で学習することが大切であり、学校行事などの関連を十分にふまえること。

e 指導の展開

毎日の日課表による指導と掃除の指導の例をあげる。日常生活指導は、ややもするとしつけ的なことだけに偏りやすく、くりかえしのドリルの要素が強くなってマンネリ化する傾向がある。そこで、しつけ的な内容に子どもをはめこむのではなく、子どもたち自身が主体的に取り組もうとする意識や姿勢によって発展させるようにする。また、子どもの生活態度や技能の実態を握し、指導の順次性と集団の力を重視していくことである。

f 反省の視点

日常生活の指導が「自分の意志で人間として生活していくための身辺自立と基本的生活習慣の確立」を目指すものならば、さまざまな学習、指導の過程で身につけた生活技能や生活態度が毎日の生活の中で生きて働くようにするのが、日常生活指導の最終目標にならなければならない。日常生活指導の反省の視点は、まさにここにする必要がある。

一般教育にも言えることであるが、「～ができる」「まだ～ができない」という指導の結果、到達技能だけで子どもたちを評価しがちであるが、これはいましむべきことである。生活技能や発達基準を尺度にして「できる、できない」という結果で評価するのではなく、大切なことは、ある生活技能の習得を目指して「どう取り組んできたか」、習得した技能を「生活の中でどう使っているか」ということである。靴を命ぜられてはくのではなく、みずからの力で必要を感じてはけたかが大切なことだと思う。受身でなされては生きて働く力とはならない。

こうした視点から、到達技能と姿勢態度をあわせて反省項目を設定することが必要である。

表21 小学校 日常生活年間計画表

分野	ねらい	4	5	6	7
社会行事	・社会的な行事に関心を持つようにする。	・天皇誕生日 ・花見	・メーデー ・憲法記念日 ・子どもの日 ・みどりの週間 ・愛鳥週間 ・大山祭 ・交通安全週間	・衣がえ ・虫歯予防デー ・天神祭 ・時の記念日 ・父の日 ・梅雨入り ・夏至	・七夕 ・お盆
学校行事	・学校の諸行事に参加し、集団生活への適応力を養う。	・入学式 ・始業式 ・離任式、新任式 ・身体測定 ・児童総会	・修学旅行 ・遠足 ・運動会 ・ブロック運動会		・市特殊学級合同合宿訓練 ・終業式 ・海浜学校(6年) ・夏休み
自然観察	・身近な自然に対する興味を広げ、自然に親しむようにする。	気象関係 ・天気しらべ ・気温しらべ ・天気記号 その他 ・春に咲く花 ・春の虫	(毎週木曜日) ・つゆ ・夏に咲く花 ・夏の果物 ・夏の虫		
ニュース	・社会の大きなできごとや身近かに起こるいろいろなできごとに関心を持つようにする。 ・テレビやラジオのニュース番組に関心を持つようにする。	高学年 ・場所(どこで) ・内容(どんなことがあったか) ・自分の考え(どう思ったか) 低学年 ・自分たちに関係のある身近かなできごとを先生に説明してもらう。			
学(高学年)	・学級の一員として、分担された仕事は責任をもつてやれるようにする。 ・自分たちで決めたまじりに従って行動する。	・週目標の守り方や週の反省 ・学級で分担された自分の係の仕事についての話し合い ・クラブ活動への参加 ・運動会への参加 ・お祭りのこずかい調べ ・夏休みのくらし方			
身近生活(学校・家庭)	・身近かなことがらを処理しようとする基礎的なことを習慣づけるようにする。	低学年 ・持ち物の整理、整頓(ロッカー、机の中、雨具、はきもの) ・衣服の着脱、たたみ方、くつの正確なはき方 ・清潔 身体(頭髮、顔、鼻汁をかむ、手足、爪を切る、歯みがき、耳あか) ・服装・持ち物(ハンカチ、ちり紙、給食用具、運動用具、通学服) ・用便、手洗い、入浴のしかた、食事のしかた 高学年 ・持ち物の整頓(ロッカー・机の中・雨具・はきもの) ・衣服の着脱(毎日作業着に着がえる。衣服をきちんとたたむ。清拭・給食の清潔) ・身体(頭髮、顔、鼻汁、手足、爪を切る、歯みがき、耳あか) ・服装・持ち物(ハンカチ、ちり紙、給食用具、運動用具、通学服) ・衣服の調整 ・入浴のしかた ・食事のしかた ・手洗い ・登下校の安全、定期券の点検、あいさつ、ことばづかい			

8・9	10	11	12	1	2	3
・二百十日 ・敬老の日 ・秋分の日 ・お月見	・赤い羽根共同募金 ・交通安全週間 ・体育の日 ・衣がえ	・文化の日 ・火災予防週間 ・勤労感謝の日	・冬至 ・クリスマス ・大みそか	・元旦 ・成人の日	・節分 ・建国記念日	・ひなまつり ・春分の日
・夏休み ・始業式 ・運動会	・学校祭 ・遠足 ・市特殊学級合同いもに会		・終業式 ・年末休業	・年始休業 ・新年試筆 ・冬休み	・児童会役員選挙	・送別学会 ・修了式 ・卒業式 ・学年末休業
・台風		・雪	・吹雪			・なだれ
・秋の果物 ・秋に咲く花 ・秋の虫	・木の葉 ・木の実 ・球根の水栽培					
・夏休みの反省 ・運動会への参加	・いもに会への参加	・前期クラブ反省と後期クラブへの参加	・お正月休みのくらし方	・お正月休みの反省	・児童会役員の選挙	・卒業(6年) ・お別れ会
・手ぬぐいのかぶり方、マスクのつけ方						
・登下校の安全・定期券の点検						
・持ち物への記名 身じたくをする。)						
下着、はきもの)						

小学校 「日課」の指導

時 間	指導場面	主 な 指 導 内 容
	始 業 前	○先生方や友だちどうしに朝のあいさつをかわす。 ○はき物や雨具のしまつを、きちんとする。 ○学習用具をきまった場所におき、整理整頓する。 ○体操着に着がえる（ぬいだ衣服のたたみ方、しまい方）。 ○係りの仕事をする（窓係り、花係りなど）。 ○全校マラソンに参加する（走ったあとの汗のしまつ）。
8:30	朝 の 会	○チャイムのあいずで、遊びをやめる。 ○健康しらべをする（保健係り）。○一日の予定を確認する。 ○生活点検をする（着がえ、身のまわりの清潔、わすれものなど一日直）。 ○家でのようすや気づいたこと（自然、ニュースなど）を話し合う（聞き方、発表のし方）。
8:45	学 習 時 間	○わからないことには、だまっていない（なぜ？を大切に）。 ○まちがいを大切にし、人のまちがいを笑ったりしない。 ○勉強用具（自分のもの、共同のもの）を、ていねいにあつかう。
	休 み 時 間	○用便をすまず。用便後の手洗いと、ぬれ手の始末。 ○一般学級の友だちとも、いっしょに遊びまわる。
12:05	給 食	○手洗い（特に、指の先をきれいに、水道の水をとばさないで）。 ○身じたく（てばやく、きちんと、特に、マスクを忘れないように、手ぬぐいのかぶり方）。 ○運搬（静かに、食管などをゆすってこぼさないように）。 ○配膳、もりつけ（こぼさないように、同じ配分になるように）。 ○食前、食後のあいさつ（みんなそろって「いただきます」「ごちそうさま」）。
13:10	そ う じ	○そうじの準備（身じたく、窓の開放、仕事の分担）。 ○正しい順序にしたがってやる。 ○用具のあつかい方に慣れる（ほうきでのき方、ぞうきんのしぼり方、ふく時の手のあて方）。 ○すみずみまで、ていねいにする（たなの上、黒板やテレビの下、洗面所の下など）。 ○用具のあとしまつと手洗い。 ○そうじの反省
13:35	学習、休み時間	○午前中に同じ
15:00	終 り の 会	○当番や係りの仕事をする（本係り、勉強係りなど）。 ○一日の反省をして、生活ノートに書く。 ○通学服に着がえる（ぬいだ体操着のたたみ方、しまい方）。 ○机やボックスの整理をして、下校の用意をする（戸じまりも）。
15:15	放 課 後	○自由時間の利用を考える。 ○先生方や友だちどうしに、下校のあいさつをかわす。 ○学級、学年の枠をこえて、いろんな友だちとふれあう。 ○児童会の活動に参加する。 ○下校のチャイムをきいたら、早く下校する。

中学校 「掃 除」の指導

題材	配当	目標
「掃 除」	通年	・時と場に応じた用具の選択と使用ができる。 ・よごれに気づき、自発的に掃除をする。 ・時間、広さ、人数などにより、計画的に作業できる。

指導計画

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
・日直から、清掃日記をもとに報告をきく 窓ガラス、床、ろうか、戸棚、本棚、ロッカーの中、机の上と中、教室のすみ、テラス ・今週の掃除の計画を話し合ってきた 毎日の重点、用具、作業のわりあて、服装、時間、人数 ・計画に従って準備する 身じたく、用具、戸や窓の開放 ・掃除しやすいように、物品をかたづける 机、いす、オルガン、教卓 ・はたきをかける 高い所→低い所 ・ほうきでゴミをはく 板目にそってはいく、みぞのゴミをとる ・電気掃除機を使用する コンセント、スイッチ、ホース、コード、部品のとりかえ、ゴミの捨て方 ・ちりとりを使ってゴミをとる 先を床につけ、後にずらしながらとる ・ぞうきんがけをする ぞうきんを両手ですすぐ、よくしぼる、折りたたんでふく、うら返して使う ・水のとりかえ 水のくみ方とはこび方、水の適量、柄のもち方 ・かたづけた物品を元にもどす ていねいにはこぼ ・ガラス、さん、戸棚、机などをふく しぼった布、かわいた布できれいにふく 薬品を使う場合は注意してふく ・こまかい所のそうじをする 黒板や窓枠のみぞ、床板の間のすきま、備品類など	・掃除の重点箇所を知らせる。 ・計画的に掃除することの大切さをわからせる。 ・働きやすく、衛生的な服装。 ・作業意欲をもたせる。 ・協力してかたづけさせるとともに、かたづけながらすることを習慣化する。 ・用具の使用法を特殊な場合を含めて指導する。 ・電気器具の操作は安全にさせる。 ・あとに残った細かいゴミはふきとらせる。 ・場所やよごれの状態で、ふき方やしぼり方をくふうさせる。 ・水をかける時期がわかるようにする。 ・ゴミをつけないように注意させる。 ・上面だけでなく、ふち、わきなどにも目を向けてそうじさせる。 ・定位をおぼえ、いつもきちんと整頓する習慣をつけるようにする。

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
どのそうじをする ・あと始末をする 用具のかたづけ ほうき・はたき → つるす バケツ → 洗っておく ぞうきん → 洗ってほす 窓や戸をしめて着がえる 手洗いうがいをする 清掃日記の記録と反省 ・修理をする 用具の簡単な修理やおき場所のラベルはりなどを する	・用具を大切に扱うようになることをね らう。
・掃除の知識、技能、態度について尺度をつくり、年間通してチェックする。 ・習得したことがらの次の掃除活動への適用状況をしらべる。 ・習得したことがらの家庭生活への適用状況をしらべる。	

(7) 養護・訓練

a 養護・訓練指導の意図

特殊学級の子どもの多くは、多種多様な障害を合わせ持つことが多い。特に言語障害、肢体不自由、病虚弱、情緒障害といった障害を持った子どもの指導は、個々の障害が異なり、指導がむずかしい。このような子どもに訓練だけを施すと、別な面に障害を起こす恐れがある。訓練には養護がつきものであり、これを切り離して考えることはできない。

また、教科学習などを推し進めていく上で、はさみの使い方がぎこちない、書写ができない、針に糸を通せない、下絵をぬることができないといった協応動作のにぶい子どもも多い。この子どもたちが将来社会に受け入れられなければならないし、そのために養護・訓練は低学年から大切に考え進めていかなければならない。

b 指導内容

障害の程度が比較的軽い子どもの場合は、学校の教育活動全体を通して適切に行うやり方が主となる。たとえば「ボールを打つ」ということを運動技能の向上や体育の学習に楽しく参加させることをねらいとした場合は「体育」であり、ソフトボールのチームに参加するとともに肢体（指・腕）と眼の協応動作の訓練や基礎的身体機能の改善にねらいをおくとすれば「養護・訓練」となる。

このように教科を手段とするか、目的とするかによって「養護・訓練」であったり「教科」で

あったりする。従って各教科の授業においてはどの内容が「養護・訓練」の内容で、どの内容が「教科」の内容であるかすっきり分けにくいのは当然である。ソフトボールに楽しく参加させるためには、打ったり、守ったり、走ったりといった必要な技術を身につけさせなければならない。これらの技術を身につける過程において、手や指の感覚や機能の訓練になっているので「教科」の内容と「養護・訓練」の内容とは、表裏の関係にあると考えるのがよいであろう。従って障害の比較的軽い子どもには、時間を特設しない配慮による養護・訓練ということになる。

ところが障害の重複している子どもの場合には、配慮による養護・訓練だけでは障害の是正にはならない。その場合、時間を設けてやるのが望ましいが、現在特殊学級のおかれている状況では完全には実施できないきらいがある。

つぎに、時間の特設する場合と配慮による場合の養護・訓練は表22 のようになろう。

表22 特設と配慮の養護・訓練

	子どもの障害程度	教師の専門性	指導の時間	指導の場
特設養護・訓練	比較的重い	必要	一定	一定
配慮養護・訓練	比較的軽い	やや必要	不定	不定

障害の重い子どもにも配慮による養護・訓練は当然必要であり、一定の時間に一定の場でくりかえし、くりかえし指導することが効果的である。

養護学校学習指導要領によると養護・訓練について次のように分類されている。

〔目標〕 児童または生徒の心身の障害の状態を改善し、また克服するために必要な知識、技能態度および習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤をつちかう。

〔内容〕

a 心身の適応

1. 健康状態の回復および改善に関すること
2. 心身の障害や環境に基づく心理的不適応の改善に関すること
3. 障害を克服する意欲の向上に関すること

b 感覚機能の向上

1. 感覚機能の改善および向上に関すること
2. 感覚の補助手段の活用に関すること
3. 認識能力の向上に関すること

c 運動機能の向上

1. 肢体の基本動作の習得および改善に関すること
2. 生活の基本動作の習得および改善に関すること
3. 作業の基本動作の習得および改善に関すること

d 意志の伝達

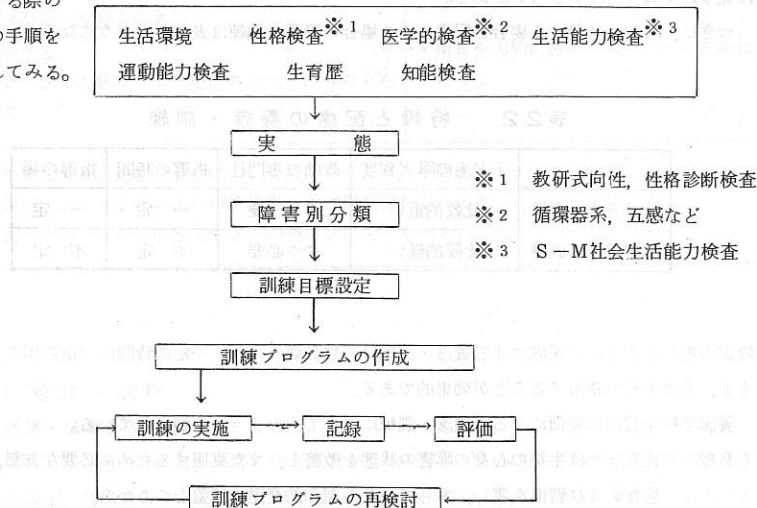
1. 言語の受容技能の習得および改善に関すること
2. 言語の形成能力の向上に関すること
3. 言語の表出技能の習得および改善に関すること

この分類は、特殊学級よりも障害の重い養護学校の実状に合わせて作成されたものであるから特殊学級で実施する場合には、子どもの実態に合わせて内容を考案すべきである。

e 指導手順と計画

指導計画を作成する際の指導の手順を例示してみる。

図6 指導の手順



養護・訓練の指導は、多学級の特殊学級の場合は時間を設けて協力教授的な指導の仕方が望まれる。しかし、単独の学級で養護・訓練の対象児が少ない場合時間を設けることはむずかしい。配慮養護・訓練を実施しても重複障害児がいてその指導が徹底できない場合が多い。その際、交流学习中に対象児をえらんで指導する方法である。このような普通学級の教師と協力しあうことによって指導が展開され易くなる例が多い。対象児が比較的重度の場合週に2時間程度を特設する例が多いようである。学級経営の中で無理のない配慮が必要であろう。指導計画例として、表23は時間特設、表24は配慮による場合の二つをかける。

表23 特設養護・訓練の指導計画表 (小学校)

月	指 導 項 目
4 月 5	○ 諸検査 ・性格検査 ・医学検査 ・生活能力検査 ・運動能力検査 ・知能検査
6 月 7	○ 障害別分類と年間計画作成 ・生活技術訓練 ・衣服着脱 ・歯みがきなど ○ 目や耳の訓練 ・絵人形(切りとり) ・音と動き ・指ぬき ・指人形 ○ 目と手の協応動作
9 月 10	○ 音の遠近の訓練 ・鬼ごっこ ・ボール遊び ・迷路 ・ボルトとナット ○ 目と手の協応動作 ○ 全身の訓練
11 月 12	○ 目と体感 ・いろいろな形 ・天気のうちかわり ・臭いのびんづめ ・重さくらべ
1 月 2	○ 目と手の協応動作 ・おいしい食べ物 ・はしご歩き ・水平はしご ○ 目と触角 ・結んでほどいて
3	○ 反省 ・評価 ・年間のまとめ ・次年度のための準備

表24 配慮養護・訓練の指導項目表 (小学校)

教科等	指 導 項 目
生 活	・学級のしごと ・つゆのくらし ・雨ふりのくらし ・うんどう会 ・クリスマス ・お正月 ・せつぶん ・ひなまつり ~単元のなかで ・テレビ・ラジオのニュース発表 ・生活技術の訓練
国 語	・かるた ・電話ごっこ ・友だちへの手紙 ・年賀はがき ・感想の話し合い ・読書の時間を多くする
算 数	・なかまあつめ ・形の弁別 ・長さしらべ ・ものさし ・重さくらべ ・カレンダー ・買い物
音 楽	・ゆび遊び ・リズム感覚 ・音程感覚 ・発声 ・器楽合奏
図 工	・色紙細工 ・ふで遊び ・こいのぼり ・はさみの使い方 ・ぬり絵 ・たなばたかざり ・はこつくり ・粘土ちゃわん ・版画
体 育	・鬼ごっこ ・まりつき ・ボール運動 ・なわとび ・固定施設の運動 ・自転車のり ・バランスボール ・水泳 ・平均台 ・マット ・スキー
作 業	・花だんづくり ・ボタンつけ ・ぞうきんづくり ・ふくろづくり ・カレンダーづくり

— 83 —

時間	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	準 備
	きされたひもを解く	ようにさせたい。	
10	4. 吹きくらべをする(全体) ・息を大きく吸い、一対一で競争する	・つば、鼻汁などを出さないようにする。 ・子どもの障害に合わせて、吹くものの材質をかえて与えたい。	羽根 リボン ペーパー フラワー
5	5. 書き方練習をする ・なぞり書き、連続模写、点と点を結ぶ ・ぬりつぶし、色をかえてきれいにぬる	・与える題材は障害に応じたものにしたい。 ・なぞり書きは線からはみ出ないように、連続模写は例をたしかめさせて続けるように、点と点を結ぶのはなるべく直線になるようにさせたい。 ・色えらびは、子どもにまかせ、ぬり方をていねいにさせる。	プリント 鉛筆 クレヨン

e 反省の視点

養護・訓練の評価はむずかしい。特に重複障害児の場合、一時養護・訓練をやったからといって障害が是正されたということはない。特設時間を多くしても週に数時間であり、しかも医学的知識にうとい教師が指導するという現状では、急激な効果は期待できない。

しかし、養護・訓練の評価を1か月あるいは、1学期、1年後といったように長期的視野でながめた場合はどうであろうか。養護・訓練を実施していた子どもが昨年まで右足をひきずっていたのが、いまでは注意してみないとその障害が所がわからないといった例がある(生活年齢の影響もあるだろうが……)。このように養護・訓練の場合は継続して実施した場合、微々たる効果ではあるが期待できる。だから子どもの障害が所をきちんとおさえ、一日一日の記録を大切にしておいてその記録から評価し、つぎの養護・訓練の内容を考案すべきである。

配慮養護・訓練の対象児は、ハサミが使えない子どもが切りぬきができ、なぞり書きのできない子どもがうまくできるようになったというように、その観点がはっきりしているので評価しやすい。しかし、手と眼の協応動作がぶくいていろいろなことができなかったといった例の子どもが、その一部ができたから他の面にも応用ができると考えるのは早計である。いろいろな場面で類似したことを数多く応用させてみるのが大切である。

養護・訓練の指導内容やその方法は、試みて日浅くまだ完全に確立されていないのが現状である。養護・訓練のねらいは、障害を是正することより、その障害を克服しようとする力をつちかうことであるので、その点を留意して評価することが大切である。

【引用文献】

- (1) 三木安正 「精神薄弱児研究」 №202 P. 2～3 日本文化科学社
- (2) 同 上 P. 7
- (3) 文部省特殊教育課 「特殊教育執務ハンドブック」 P. 2652 第一法規(加除式)
- (4) ベンローズ 「精神薄弱の医学」 P. 68 慶応通信
- (5) 伊藤隆二 「精神薄弱の心理学」 P. 84 日本文化科学社
- (6) 文部省特殊教育課 「特殊教育執務ハンドブック」 P. 2654～5 第一法規
- (7) 三木安正 「精神薄弱教育の研究」 P. 232 日本文化科学社
- (8) 三木安正 「S-M社会生活能力検査」 東京心理
- (9) 狩野宏之 「精神薄弱者の職業適性」 P. 128～130 労働科学研究所
- (10) 三木安正 「精神薄弱教育の研究」 P. 225～226 日本文化科学社
- (11) 文部省特殊教育課 「特殊教育執務ハンドブック」 P. 2677～93 第一法規
- (12) 宮本茂雄他 「精神薄弱児の心理」 P. 44～45 学芸図書
- (13) 三木安正 「精神薄弱教育の研究」 P. 443 日本文化科学社
- (14) 文部省 「特殊学級教育課程編成の手びき」 P. 6～7 慶応通信
- (15) 同 上 P. 24
- (16) 全日本特殊教育連盟編 「現代精神薄弱児講座」〔2〕 P. 12 日本文化科学社
- (17) 同 上 P. 14～15
- (18) 同 上 「中学校教育課程」 P. 29
- (19) 同 上 「小学校教育課程」 P. 82～98
- (20) 同 上 「中学校教育課程」 P. 90～108
- (21) 近藤原理編 「ちえおくれの子の教科指導」 くろしお出版
- (22) 酒田市立琢成小学校・第一中学校 「特殊学級の教育」 P. 42
- (23) 同 上 P. 43
- (24) 鶴岡市特殊学級担任者会 「小学校教育課程」 P. 58～61

- ・山形市小・中学校特殊部会 「山形市小・中学校特殊学級指導計画」
- ・山形市立第五中学校・酒田市立琢成小学校・第一中学校特殊学級の学習指導事例
- ・全国附属学校特殊学校部会、宮崎直男編 「精神薄弱児指導の理論と実践」①②③ 第一法規
- ・遠山啓他 「図形の指導入門」 国土社

7. 参 考 資 料

(1) 通信箋と指導要録補助簿

精薄教育の評価は、① 子どものもっている能力が開発され、自己実現を遂げているか。② 子どもの可能な限り社会的適応がなされているか。③ 自分のできることとできないことを、自分を歪めないでどれ位自覚しているか。に観点をしぼることができる。そして、この観点をさらに具体的な評価項目としてどう設定するかは困難なことであるが、通信箋と指導要録補助簿を通してみることにしたい。この通知箋と指導要録補助簿は、酒田市立琢成小・第一中の「特殊学級の教育」から引用したものである。

通信箋は、指導要録の記載と関係なく指導過程としての機能を果すもので、記載される評価項目は、指導内容や要素をおさえて自分の到達度がわかるように具体的であるのが望ましいわけである。また、指導要録補助簿は子どもの教育活動の過程や結果を記入し、指導要録では十分に満たせない成長の記録が具体的には握できるように、しかも、指導要録に記入する場合の資料となる性格をもつものである。

小学校 通 信 箋 (中 学 年)

学 習 の 記 録							
教科	一学期	二学期	学年	内 容	一学期	二学期	学 年 所 見
国語				人の話をよく聞く			
				幼児語をつかわないではっきり話す			
				ひらがな漢字まじりの文が読める			
				まとまった文章が書ける			
				まちがわないできれいに書写する			
社会				身近な人々のくらしや仕事に関心をもつ			
				社会生活についての基礎的知識がある			
				社会生活の中で他人や自分の立場を考える			
				もののよしあしを考えて行動する			
算数				数や量の比較ができる			
				100 までの数え方や順序がわかる			
				二位数以上の加減			
				かんたんなかけ算ができる			
				ものさしやますが使える			
				時計が読める			
理科				1000円以内の買物ができる			
				動植物など身近なものに興味をもつ			
				自然への関心があり観察する			
				かんたんな実験に興味をもつ			
音楽				静かに音楽を聞く			
				正しい発音でうたえる			
				打楽器で拍子うちができる			
				楽器を使ってかんたんな合奏ができる			
図画・工作				自由にのびのびと絵をかく			
				もようづくりやはん画ができる			
				折り紙やはり紙ができる			
				友だちの絵をみて話し合う			
体育				からだや健康に注意する			
				競技のルールやきまりを守って運動する			
				かんたんな徒手体操ができる			
				列をみださないで長く歩ける			
				マット、機械体操ができる			
				進んで運動に参加する			

生活および性格の記録				
項目	内 容	一学期	二学期	学 年
生活習慣の確立	手足やからだを清潔にしている			
	衣服の汚れに気をつける			
	机の中や身のまわりの整理がよい			
	食事を行儀よくたべる			
個人・集団での生活意欲	学校や社会のきまりを守る			
	自分のことは自分でする かげひなたなく行動する			
合理的な生活能力	研究心をもつ			
	順序よく仕事をする			
	くふうして遊ぶ			
挨拶と応待のしかた	返事や挨拶がはっきりできる			
	ことばづかいに気をつける			
	お客さんに応待ができる			
行いや役割に責任をもつ	約束をきちんと守ろうとする			
	係当番そうじをよくする			
	忘れ物をしない			
好ましい対人関係	だれとでも仲よく遊ぶ			
	人のことを考えて行動する			
	友だちからすかれる			
仕事への根気強さ	はじめてから最後までやり通す			
	気がちらないで仕事ができる			
安全への関心と理解	危険な遊びをしない			
	危険なものに近よらない			
交通安全	交通規則に気をつけ守る			
備 考				

私のからだ	
項目	記 録
身長	
体重	
胸 囲	
坐 高	
栄養状態	
せ き 柱	
胸 郭	
視 力	右 左
色 神	
聴 力	右 左
眼 炎	
耳鼻咽喉疾患	
皮膚疾患	
歯	う 処 置 歯 未処置
牙	その他の歯疾
学校医所見	
備考	

伝染病予防接種			
昨年度ツ反 + ± -			
結 核	ツ 反	月 日	+ ± -
	B C G	月 日	
	間接撮影	月 日	
	直接撮影	月 日	
予防注射	腸バ	種痘	
	月 日	月 日	
ジフテリア	月 日	月 日	
	月 日	月 日	
検 便	月 日	有無	月 日
	月 日	有無	月 日

小学校 指導要録補助簿

氏名		検査			入級年月日	年 月 日
----	--	----	--	--	-------	-------

1. 生活および性格の記録

領域・観点	学 年	1		2		3	
		評定	所 見	評定	所 見	評定	所 見
1 生活習慣の確立							
2 個人集団での生活意欲							
3 合理的な生活能力							
4 挨拶と応待能力							
5 行いや役割の責任							
6 好ましい対人関係							
7 仕事への根気強さ							
8 安全への関心と理解							

2. 学習の記録

国 語	聞 く						
	話 す						
	読 む						
	作 文						
	書 写						
社 会	社会事象への関心						
	一般的な知識						
	道徳的判断						
算 数	数感覚および概念						
	数と計算						
	量と測定						
	実 務						
理 科	自然への関心						
	科学的な考え方						
	道具の取り扱い						
音 楽	静かに聞く						
	歌 う						
	リズム						
図 画・工 作	器 楽						
	絵をかく						
	版画をはる						
	工作、粘土						
	作品を見る						

家庭	家庭生活への関心					
	実務の態度					
	作る能力					
体育	健康と安全					
	ゆうぎと運動					
	参加への態度					
備 考						

中学校 指導要録補助簿

氏名		検査		入級年月日	年 月 日
----	--	----	--	-------	-------

1. 学習の記録

領域・観点		学 年		1		2		3	
		評定	所 見	評定	所 見	評定	所 見	評定	所 見
国語	聞 く								
	話 す								
	読 む								
	作 る								
	書 く								
社会	社会事象への関心と理解								
	公共施設や機関の利用								
	傷害予防や公衆衛生の理解								
	道徳的判断								
数学	数量などへの関心と理解								
	計算などの技能								
	量と測定								
理科	実 務								
	自然事象への関心								
	科学的知識と理解								
音楽	実験器具の扱い方								
	歌を歌う								
	器 楽								
	鑑 賞								
美術	音楽への関心と態度								
	絵をかく								
	造 形								
	技 能								
	鑑 賞								

保健体育	健康安全への関心					
	運動の技能					
	参加への態度					
技術家庭	職業に関する知識理解					
	仕事に対する技能と態度					
	家庭生活への関心					
英語	聞 く					
	読 む					
	書 く					
	関心と態度					

2. 生活及び性格の記録

1	基本的生活習慣の確立					
2	生活の節度					
3	自立への意欲					
4	善悪の区別					
5	合理的処理能力					
6	余暇の活用					
7	規則への関心と理解					
8	集団への参加					
9	自制心					
10	同情と親切心					
11	協調性					
12	責任感					
13	公私の区別					
14	積極性					
15	持続性					
16	対人関係					
17	計画性					
18	自己の能力、特徴の理解					
19	金銭や物品の取り扱い					

3. 教科的学習についての特記事項

一年	
二年	
三年	

4. 性格行動についての特記事項

一年	
二年	
三年	

5. 所 見

一年	
二年	
三年	

(2) 教 材 資 料

特殊学級の学習活動に最も必要とする適切な教科書が求められないという悩みは、日々の教育活動に係わることだけにきわめて大きい問題である。ほとんどの学級では、主として小学校の低中学年の教科書のある部分だけを使用するか、養護学校用の教科書を使用するか、でなければ教師自身の編集した教材集を使用していくかのいずれかであり、またはそれらの併用というのが実状である。かかる点からすれば、せめて教材集的なものの出現の待たれること切なるものがある。つぎに教材資料として二、三あげてみよう。

① 養護学校用教科書

- ・「国語」 小学部低学年「☆」、小学部高学年「☆☆」、中学部「☆☆☆」の3部。
- ・「数の本」 小学部低学年「☆」、小学部高学年「☆☆」、中学部「☆☆☆」の3部。
- ・「音楽」 小学部低学年「☆」、小学部高学年「☆☆」、中学部「☆☆☆」と「うたのほん」の4部。（「国語」「数の本」「音楽」にはそれぞれ指導書がある）

② その他の教材集

- ・文部省の107条（学校教育法）図書に該当する「えほん」
- ・中学校特殊学級用「国語の友」 山形県教育研究所
- ・社会科「私たちの市（町、村）」 各市（町、村）教育委員会編
- ・理科「自然観察の手びき」（生物編） 山形県理科センター
- 「野外観察の手びき」（地質編） 山形県理科センター

③ 小・中学校各教科書ならびに指導書（文部省）

(3) 参 考 図 書

教師は子どもを前にして傍観は許されない。特殊教育に関してもっと深めるための参考図書は多く出版されているが、それらの図書を入門・概論、医学、心理学、教育、家庭・社会福祉などに分けて、伊藤隆二「ちえおくれの子どもの心理と教育」（日、文、社）からあげてみた。

a 入門・概論

- | | | |
|---------------|------|---------|
| ① 「忘れられた子ら」 | 田村一二 | 北大路書房 |
| ② 「石に咲く花」 | 田村一二 | 北大路書房 |
| ③ 「手をつなぐ子ら」 | 田村一二 | 北大路書房 |
| ④ 「この子らを世の光に」 | 糸賀一雄 | 柏樹社 |
| ⑤ 「アペロンの野生児」 | イタル | 牧書店 |
| ⑥ 「特殊教育とは何か」 | 佐藤親雄 | 日本文化科学社 |
| ⑦ 「特殊教育概説」 | 伊藤隆二 | 学芸図書 |
| ⑧ 「転形期の特殊教育」 | 辻村泰男 | 日本文化科学社 |

b 医学関係

- | | | |
|----------------|-------|----------|
| ⑨ 「脳の話」 | 時実利彦 | 岩波書店 |
| ⑩ 「脳のはたらき」 | 吉井直三郎 | 講談社 |
| ⑪ 「脳—行動のメカニズム」 | 千葉康則 | 日本放送出版協会 |
| ⑫ 「精神薄弱の医学」 | 西谷三四郎 | 創元社 |
| ⑬ 「精神薄弱の原因」 | 佐野 勇 | 金原出版 |

c 心理学関係

- | | | |
|----------------|-------|---------|
| ⑭ 「精神発達の心理学」 | 波多野完治 | 大月書店 |
| ⑮ 「異常心理学」 | 村上 仁 | 岩波書店 |
| ⑯ 「知能の心理学」 | ピアジェ | みすず書房 |
| ⑰ 「精神薄弱の心理学」 | 伊藤隆二 | 日本文化科学社 |
| ⑱ 「精神薄弱児教育の心理」 | 松岡 武 | 東洋館出版 |

d 教育関係

- | | | |
|-----------------------|-------|---------|
| ⑲ 「愛と共感の教育」 | 糸賀一雄 | 柏樹社 |
| ⑳ 「精神薄弱教育の研究」 | 三木安正 | 日本文化科学社 |
| ㉑ 「総説精神薄弱教育」 | 杉田 裕 | 日本文化科学社 |
| ㉒ 「精神薄弱児講座」（第3、4巻） | | 日本文化科学社 |
| ㉓ 「講座特殊学級経営」（全3巻） | | 明治図書 |
| ㉔ 「現代精神薄弱児講座」 | | 日本文化科学社 |
| ㉕ 「精神薄弱児指導の理論と実際」 | 宮崎直男他 | 第一法規 |
| ㉖ 「精神薄弱児教育—指導細案とその展開」 | 西谷三四郎 | 明治図書 |
| ㉗ 「精神薄弱児指導の原理と方法」 | 松岡 武 | 東洋館出版 |
| ㉘ 「生活単元の課題と展開」 | 小杉長平他 | 日本文化科学社 |

- ②⑨ 「精薄教育における授業」(全五巻) 小宮山 倭他 日本文化科学社
(国語, 算数, 音楽, 図・工, 体育)
- ③① 「ちえ遅れの子の教科指導」 近藤原理 くろしお出版
- ③② 「精薄児の職業教育」 小杉長平 日本文化科学社
- ③③ 「精神薄弱児の教材, 教具」 三木安正他 フレーベル館
- ③④ 「特殊学級経営ハンドブック」 松原隆三, 加藤安雄編 日本文化科学社
- ③⑤ 「オペラント行動」 ビジュー 日本文化科学社
- ③⑥ 「特殊教育用語辞典」 大川原 潔他 第一法規
- ③⑦ 「精神薄弱児研究」(月刊) 特殊教育連盟編 日本文化科学社
- ③⑧ 「特殊教育」(季刊) 文部省特殊教育課 東洋館出版社
- e 家庭教育, 社会福祉関係
- ③⑨ 「母よ嘆くなかれ」 パールバック 法政大学出版局
- ④① 「心身障害児の家庭指導」 小林提樹 福村出版
- ④② 「福祉の思想」 糸賀一雄 日本放送出版協会
- ④③ 「精神薄弱者と社会」 ディビス 日本文化科学社
- ④④ 「精神薄弱と非行」 宮本茂雄 同上
- ④⑤ 「世界の特殊教育をたずねて」 鼻地三郎 慶応通信
- ④⑥ 「世界の精薄教育」 西谷三四郎 日本文化科学社

あ と が き

現在, 県内の特殊学級の実態を探ってみると, いわゆる精薄児を対象とした特殊学級と, 主として境界線児を対象とした特殊学級が混在しているようである。そもそも特殊学級が設置された趣旨は, 精薄児を対象とした特殊学級にあるわけで, この「手引き」を作成するにあたって, つぎのような考え方に立った。その一つは, 精薄特殊学級とはどういう学級なのか, またどうしてそういう学級を必要とするのかを理解してもらうことが先決であると考えた。二つには, 特殊学級の子どもを理解するために一般的な特徴としてどんなことがいえるのか, どんな尺度からこの子は精薄であるといえるのかをとらえてみる必要がでてくる。そして三つには, この子たちを指導する場合の教育計画と指導形態や指導の展開をどうしたらよいかの問題になる。という三つの視点からとらえたのである。

実際の指導では, ここでとりあげたような生活単元学習や作業学習, 日常生活指導などは, 普通学級で各教科, 領域毎の指導方法だけを経験されてきた方には, 奇異な感じを受けるかも知れない。これは, 子どもの障害程度とも深くかかわってくるが, 要は子どもに生きた知識, 技能を身につけさせるためにはどんな指導方法が最適にポイントがある。この直接的な指導方法は, 私たちの先輩が長年の教育実践の中で模索し, 探究を続けてきた結果生みだされたもので, 単なる思いつきではないことに着目していただきたいのである。

この「手引き」には, “道徳, 特活”がのっていないのは, 指導しなくともよいという意味ではない。この二つの領域は普通の学級で指導する場合と比較して著しく違ったものではなく, どちらかといえば指導がしやすい面があるので別にとりあげなかったまでで, 計画は表11の週および年間授業時数の中に位置づけてある。この子どもたちは, “道徳, 特活”をその時間だけで指導をしていけばよいというものではなく, 絶えず継続的な活動の中で指導していかなければならない面がきわめて多い。とくに, 日常生活指導や生活単元学習とのかかわりが深いので, 指導の際は十分に考慮してほしい点である。

また, 指導計画をたてる場合の小・中学校の各教科の指導内容や指導計画題材表, 実際の指導における具体的な展開例や参考資料を用意していたのであるが, これらを全部網羅することは多くの紙数を必要とするので, 一部分しか載せられず不十分な結果となった。内容の記述についても詳細にわたったり, 簡略すぎた表現をとったり未熟であるが, この「手引き」を一つのたたき台にして乗り越えていただければ幸である。

終わりに, これを作成するについて, 四名の研修生にはそれぞれの研究テーマを持っていたのであるが, 作成の協力委員として, 教育実践を通じた積極的な御協力を得て完成したものである。協力委員の意図する所を十分に汲み得なかった点については, 担当者が微力であったことを反省している。

(古 川)

研究協力委員

東根市立東根小学校	教諭	延	沢	敬	子
川西町立大塚小学校	教諭	山	田	和	子
酒田市立琢成小学校	教諭	斎	藤	辰	典
米沢市立第一中学校	教諭	鈴	木	栄	次

担当者

山形県教育センター指導主事	那	須	宗一郎
同 上	古	川	義 夫
