

(2023 年 9 月 30 日受稿 2023 年 11 月 17 日受理)

【研究ノート】

境界線児の教育的処遇と精神薄弱特殊学級の変遷

——境界線児の「通級制」指導の模索——

しみず さだお
清水 貞夫 (宮城教育大学名誉教授)

E-mail : rte67117@nifty.com

1. 問題意識—境界線児とは

本稿は次のような事項を明らかにしようとする。すなわち、①戦後出発した精神薄弱特殊学級は、その当初から常に境界線児を抱えていたことを確認し、②政府の精神薄弱特殊学級政策の下で、境界線児に対する教育的対応はいかに変遷してきたのか、③公的な特別な教育的取扱い基準から外れたあと、精神薄弱特殊学級の教育現場は境界線児にいかに対応したのか、④特殊教育の一つの教育形態として「通級による指導」の発足後、境界線児の問題は、教育の問題としていかに対応されてきたのか、を明らかにする。加えて、文部科学省は、特別支援学級在籍しながら過半を通常学級で学習することを認めないとする「通知」を発出したが(文部科学省、2022 年)、これに対して、国連・障害者権利委員会が対日審査で「通知撤回」を求めるという事案があったが(2022 年 9 月)、本稿は、この問題を歴史的に検証するものと考えている。なお、境界線児は、IQ75～85 のものと通常は理解されるが、精神薄弱特殊学級には IQ86 以上の児童生徒も在籍していたことから、それらを含めて考察している。

本稿では、精神薄弱、特殊学級、特殊教育などを使用したが、歴史記述としてご容赦いただきたい。

2. 戦後初期の境界線児

2-1. 戦後初期の特殊学級と境界線児

戦後の精神薄弱特殊学級は、熱心な教師の主導のもと、各地で散発的に開設される。その特殊学級は、任意設置であり、校内操作で開設され「闇学級」とも呼ばれ、その設置の経過や運用は多様であった。

戦後初期の多くの精神薄弱特殊学級が混合学級であったことが指摘されてきた。そこでの「混合」は、精神薄弱児とそれ以外の障害種の子どもの混合、また精神薄弱児と精神薄弱ではないが通常学級での

指導に困難を惹起させる子どもとの混合、さらに軽度、中度、重度の精神薄弱児をまとめて混合したという意味であつたりもした。そして、在籍児童生徒は押しなべて生活困窮家庭の子弟であつたといつてよいだろう。戦後、早く開設された特殊学級であるほど、当時の社会経済状況を反映して、生活苦を背負った環境性／低文化性の学業不振児の就学の間であった。通常学校の粗末な学習環境下で、学業不振児多数存在したことから、精神薄弱と学業不振は厳密には区別されなかったといつてよい。さらに、精神薄弱特殊学級の開設がされていても、それは、押しなべて、促進学級的であつた。

2-2. 「303 号通達」と境界線児

戦後の特殊教育における最初の判別基準は「教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の判別基準について」(1953 年 4 月、「303 号通達」)であつた。同通達では、境界線児が「前項(白痴、痴愚、魯鈍)と正常児と中間にあるもの。IQ75～85 の程度」の者であると示されている。これが戦後最初の公的な境界線児の定義であろう。そして、同通達は、境界線児の教育措置として、「状況に応じ、養護学校、または特殊学級又は普通学級に入れるかを決定することが望ましい」としていた。

当時、精神薄弱養護学校は存在せず、精神薄弱特殊学級はあつたものの、その数は限定的であつた。こうした状況下で、特殊教育を振興する立場から、自由裁量にまかされていた特殊教育の対象児の範囲と、当面の教育的対応の在り方をまとめたのが、「303 号通達」である。そのため、同通達では、白痴(IQ20 以下)といわれる重度精神薄弱児は就学猶予・免除の対象であり、痴愚(IQ21～50)といわれる中度精神薄弱児については、遅滞の高度のものは就学猶予、軽度のものは養護学校または特殊学級で指導するとされた。また魯鈍(IQ51～75)は養護学校もしくは特殊学級で指導するとした。それに対して、境界線児(IQ75～85)は、魯鈍とは区別して、「状

況に応じ、養護学校、または特殊学級又は普通学級にのれるかを決定することが望ましい」とされた。この記述は、特殊学級をもつ学校だけが、境界線児を特殊学級で対応することができるというものである。

「303号通達」以降も、精神薄弱特殊学級は、精神薄弱児のほか境界線児と学業不振児を混合した学級であり続けた。高度経済成長期になった1960年代になっても、通常学級は50～60人の定員であり、精神薄弱特殊学級の定員規模も15名であったことを考えると、生活困窮家庭の子弟の境界線児や学業不振児が多数在籍していたものと推察される。

文部省は、1961年度を初年度とする精神薄弱特殊学級増設5カ年計画を策定する。同計画は、学校規模に応じて増設を促す従来の施策を変えて、官庁主導の下、市町村の人口規模に応じて特殊学級設置数を決めて特殊教育を振興しようとするものであった。その後、官庁主導の下、精神薄弱特殊学級設置は進み、1955年度小・中学校あわせて402学級に過ぎなかったものが、1970年度には14,408学級に増加した(文部省、1978)。

3. 1970年代の境界線児をめぐる議論

3-1. 精神薄弱特殊学級の軽度化と重度化

精神薄弱特殊学級の増設は続いたものの、1970年代半ばには転換期を迎える。精神薄弱特殊学級数は、小学校が1978年度11,006学級でピークに、中学校が1977年度6,559学級でピークに達する。在籍者数は、小学校のピークは1973年度68,903人、中学校のピークは1972年度51,790人であった。精神薄弱特殊学級の量的拡大期は終焉し減少期に入ったのである。

その後、減少期に入った精神薄弱特殊学級は、養護学校教育義務化を迎えるまでの1970年代、市町村間で格差が存在したものの、概して、地方で、障害の軽度化が進行し、都市部では、在籍児童生徒の障害の重度化がいわれた。地方での軽度化は、障害の重度な者は就学猶予・免除するという政策の下、通常学級で既に学んでいる児童生徒の中から対象者を選定・説得して精神薄弱特殊学級を開設するのが普通であったことから生じた。他方、都市部では、就学猶予・免除児の教育保障を求める運動が起こり、養護学校が開設されたものの、それは遅々としたものであった上に適正配置が確保されない状況の下、市町村によっては精神薄弱特殊学級への障害の重い子どもの入級を認めたという事情があった。

この間、精神薄弱特殊学級には多くの境界線児がいた。1970年度の12道県(岩手、秋田、茨城、千葉、石川、福井、愛知、京都、奈良、和歌山、熊本、北

海道)の実態を調査した資料(『精神薄弱者問題白書1971年版』, p.53)によれば、精神薄弱特殊学級在籍児童生徒中のIQ76以上の者の比率が小学校で40%以上の県は、秋田(52.8%)、福井(43.7%)、和歌山(41.2%)などであり、反対に、20%台の県は、京都(21.1%)、愛知(28.3%)、岩手(29.7%)などであった。中学校では、40%以上の県は秋田(40.2%)があり、30%未満の県は茨城(20.1%)、岩手(21.0%)、愛知(22.2%)、京都(11.0%)などであった(東京都では1970年度IQ76以上の者は20.4%であった)。そして、このデータを基にして、小出進(当時：千葉大学)は、①中学校よりも小学校でIQ76以上の者が多く、②地域により格差があり、③IQ76以上の者は、精神薄弱特殊学級在籍者比率で29.2%、在籍者数で33,760人と推定される、と報告している(小出進、1971, pp.63-64)。加えて、小出進は、「知能指数76以上の者の割合に明らかな上昇傾向がみられる。ここ2、3年のその割合は大きな変動は見られない」(小出進、1971, p.64)とも述べている。さらに、1977年には、「IQ76以上の者が4割、5割を占める場合もある」と述べている(小出進、1977, p.116)。山口薫(当時：東京学芸大学)にいたっては、1975年に、「特殊学級には知恵の遅れた子どもがほとんどいない、という言いすぎかもしれませんが、知恵のおくれていない子どものほうがずっと多いのです」(山口薫、1975, p.19)とさえ述べている。すなわち、養護学校教育義務化実施を目指した1970年代、精神薄弱特殊学級では、境界線児の在籍が各地で増加していたといえよう。これは、後述する「教育内容の現代化」と深く関係している。

3-2. 「380号通達」と「促進学級論」

この時代の障害児判別基準は「380号通達」であった。同通達は、1962年10月に、「学校教育法および同法施行令の一部改正に伴う教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育的措置について」(「380号通達」)として発出された。同通達は、中・重度精神薄弱児の就学先として、「養護学校において教育すること。ただし、養護学校のないところにおいては、養護学校が設置されるまでの間、特殊学級において教育してもさしつかえないこと」として原則養護学校就学を求めるものであった。また、軽度精神薄弱児については、「(学校教育法)施行令の表精神薄弱者の項に規定する程度に達しない精神薄弱者は、特殊学級を設けて教育すること」とし、さらに、「精神薄弱者と正常者の中間にある境界線児(IQ75～85程度)は、普通学級において留意するか、または、学級編成につき特別な配慮を払うことが望ましいこと。なお状況によっては、精神薄弱者を対

象とする特殊学級において教育してもさしつかえない」とした。

文部省が「学級編成につき特別な配慮」が何であると考えていたかは、「教育と医学」誌の第11巻2号掲載の説明文書で、「促進学級」であることがわかる（文部省初等中等教育局特殊教育課，1963，p.57）。すなわち，文部当局は，境界線児の教育的対応としては，小・中学校内の通常学級で留意した指導もしくは精神薄弱特殊学級及び同学級とは別の促進学級と想定していたのである。

3-3. 「境界線児」及び「促進学級」の巡る議論

「380号通達」の下，特殊教育界では，「境界線児の概念」及び「促進学級論」が盛んに論議されるようになる。例えば，「精神薄弱児研究」誌は，「境界線児の概念」（通巻142号，1970）を特集している。そこでは，松岡武（当時：山梨大学教授）と間中大十（当時：信州大学助教授）が，ともに，境界線児という概念は，精神薄弱の定義次第で変動する粗雑な概念であるとした。その上で，松岡武は，精神薄弱特殊学級で教育対応する子ども，促進学級がふさわしい子ども，通常学級での対応が望ましい子ども，の3類型に区分し，促進学級がふさわしい子どもは育ちの環境不良に起因することが少なくないとした。また間中大十も，境界線児が環境性／低文化性であり，「軽度の精薄と境界線児との間に質的な差を発見することは現在の心理学では難しい」（間中大十，1970，p.10）とし，教育的対応として精神薄弱特殊学級ないし促進学級のいずれがよいかは示さず「好ましくない教育環境だけでは何としても排除したい」（間中大十，1970，p.13）と論じている。

“特集”には，教育実践家も論考を寄せている。例えば，喜田正美（当時：八王子養護学校）は，原則的対策として普通学級の学級づくりの中で境界線児を育てるとしながら，長期にわたり特別な教育課程で指導する精神薄弱特殊学級とは区別して在級期間不定の促進学級をつくり教育的対応する，と論じる。前田千年（当時：岐阜聾学校）は，境界線児の教育措置先として特殊学級を考えた上で，教室経営として，交流・共同学習を前提として，教師の適切な指導の下，通常学級で学習可能になったときに戻すことができるようにすることを自己の経験を踏まえて論じている。金沢四郎（当時：東京都指導主事）は，東京都での実態（1968年度）として，IQ76以上の者が小・中学校で25%をこえていることを示し，「多様な形態の特殊学級がたくさんつくられる」（金沢四郎，1970，p.27）ことを願っている。おしなべて，実践家たちは，促進学級に反対ではなく，むしろ賛成にちかい立場をとっているといえる。

精神薄弱特殊学級は，「380号通達」を受けて，

軽度精神薄弱児の就学の場合へと純化を求められたとき，特殊教育界は境界線児の教育的対応先としての促進学級に関心を向けたといえる。また，現実には，各地の教育現場では精神薄弱特殊学級が促進学級になりつつあったのである。例えば，小宮山俊（当時：武蔵野音楽大学）は，「近ごろ，あちこちの特殊学級は“促進学級”になってしまって特殊教育を邪道にもっていつてしまっている」（小宮山俊，1970，p.2）という声を紹介している。

3-4. 「促進学級論」の提起

「促進学級論」をいち早く打ち出したのは特殊教育教科調査官・松原隆三（その後，国立特殊教育総合研究所へ転出）であろう。彼は，教科調査官として全国の特殊学級事情を把握して，「促進学級論」を主張したのである。彼は，「教育と医学」誌上で，「種々の原因により学力不振や学力遅滞を示す者のため，その教育の内容の程度を下げ指導し，学習面の遅れを取りもどして，普通学級に復帰できるようにする一つ教育形態」として促進学級を定義し，その学級は，①児童生徒の能力に即応する教育をするため，②精神薄弱教育の正しい在り方を願うため，に必要であると主張した。そして，現行の特殊学級の実態として，対象児を選定する判別委員会の大部分が特殊学級に入級させる目的のみで設置され，知的欠陥によらない学力不振児などが特殊学級に入級している，また「義務標準法」を誤解し，定数確保のため精神薄弱以外の者を入級させている，と指摘する。加えて，子どもの発達段階は連続し，普通児と精神薄弱児との境を裁断しきれない，能力・特性に即した教育のためには普通学級か特殊学級かという二者択一の教育機関でなく多様に学ぶ場を準備する必要がある。すなわち，「境界線児は，普通児を対象に編成される教育課程ではなんらかの問題を呈する児童・生徒であるが，かといって，精神薄弱特殊学級では適切でないと思われる者」であるとし，「促進学級といっても，同一形態のものでは意味がなく，各種のものが準備されなくてはならない」と松原隆三は主張する。松原隆三の「促進学級論」は，教科学習の補充により通常学級に復帰させるという単純な「促進学級論」ではない。それは，多様な児童生徒の個別能力・特性に対応する方策の一環として多種の促進学級を構想したと理解できる。

松原隆三の「促進学級論」を引き継ぐかたちで，「精神薄弱児研究」誌が，「促進学級をめぐる諸問題」（通巻156号，1971）の“特集”を組む。同特集では，小宮山俊（当時：武蔵野音楽大学）による「“促進学級”論の前提条件」という論題での問題提起に対して山口薫（当時：東京学芸大学）や宮本茂雄（当時：千葉大学）等が応答している。小宮山俊は，境

境界線児たちを特殊教育の守備範囲外として通常教育に押しやればよいということにならない、知的機能の発達は絶えず変化することを考えると、子どもの帰属する学級は、通常教育から特殊教育へ、また逆に特殊教育から通常教育へと常に最適な場を求める移動・移籍の自由が確保されるべきであろうと論じ、①能力的学級編成をとったり交友関係を犠牲にしないようにする、②通常教育の側が教育観、学級編制、教育指導法などに根本的変更を加える、の2つの前提で促進学級に賛同している。それに対して、山口薫は、「普通教育と特殊教育の接点」という論題で、特殊学級に境界線児や学業不振児が増加しているのは、特殊学級の増加に伴う当該精神薄弱児の募集難だけでなく、一定の教育水準に達しないものは遠慮なく切り捨てるという通常教育の傾向があるとまず指摘し、「すべての子どもに最も適切な教育を」という原理に従って特殊教育の体系をもう一度考え直すことで境界線児や学業不振児に対する正しい教育措置も生まれてくる、と主張する。その上で、精神薄弱児と境界線児ないし学業不振児は区別されなければならないことから、境界線児らは通常学級の中で能力や特性にふさわしい教育措置を考えることが先決である、と論じる。宮本茂雄は、「うしろ向きの促進学級推進論に反対する」との論題で、通常教育から落ちこぼれる者を促進学級で受け止めるというような後ろ向きでなく、精神薄弱教育を守るために、学業不振児や境界線児を精神薄弱特殊学級に入れるのではなく促進学級を開設することを早急に進めるべきある、と主張する。植原清（当時：大阪科学教育センター指導主事）は、「促進教育肯定論として」という論題で、促進教育は必要であるが促進学級は不必要であり、また促進教育対象児と特殊教育対象児は区別されるべきであり、その上で促進教育は国語科の学業不振児のための国語科補充教室のような時間通級で行われるべきである、と主張する。植原清の主張する促進教育としての補充教室は「通級制」特別支援室構想といってもよいであろう。

なお、「精神薄弱児研究」誌の“特集”が発行される数カ月前に（1971年6月）、全国教育研究所連盟が「義務教育改善に関する意見調査」の結果を公表した。それは、通常教育の多くの教師が、「約2分の1」の子どもしか授業内容を理解していないという報告であった（全国教育研究所連盟、1971）。この問題は通常教育界で話題になり、1970年代における学習指導要領の「教育内容の現代化」のゆがみとして議論された。1971～72年に、小・中学校の学習指導要領が改訂され実施に移されていた。その改訂は経済成長を支える人材育成を優先させる能力主義による学習内容の増大と高度化を特徴とする「教育内容の現代化」であり、「授業についていけな

い子ども」の顕在化であり、精神薄弱特殊学級での境界線児等の増大を惹起させたといえる。1970年代の精神薄弱特殊学級での境界線児等の増加は、「教育内容の現代化」が一要因であろう。特殊教育分野では、全国教育研究所の報告を受けて、境界線児の教育措置として通常学級を原則とする考えに疑問を抱く特殊教育家は少なくなかった。境界線児は通常教育で適切な教育を受けられないのではないかとということである。知的発達の境界線上に位置づく境界線児は通常教育の有様と深く関係しているのである。そうした社会的空気の中で、境界線児に対する教育的対応として、さまざまな「促進学級論」が提起され、その中には「通級制」の促進学級もふくまれていたといえる。

3-5. 辻村泰男による「促進学級風の通級」の提起

こうした状況下、「特殊教育に関する研究調査会」（会長＝辻村泰男）が「軽度心身障害児に対する学校教育の在り方」（1978年）を報告する。

同報告では、境界線児を「知的発達にややおくれはあるが精神薄弱でない児童生徒」として記述しつつも、境界線児の用語を使用しながら、「現在、精神薄弱特殊学級には、……境界線児が入級している」ことを確認し、「境界線児は、通常教育課程を履修することが困難でないと考えられるので、通常の学級において留意して指導することが望ましい」とした。その上で、「境界線児の指導に当たっては、学級編制及び教育課程の編成等の配慮のもとに通常の学級において指導するほか、必要に応じて特別な指導の場を設けることが望ましい。この場合、特に校内の協力体制の確立、教材教具の工夫等のほか、児童・生徒の社会的適応性の把握に努め、その実態に即した適切な指導を行うことが大切である」と記している。しかしながら、「特別な指導の場」が何を意味するのかは示していない。

だが、辻村泰男は、「特別な指導の場」を自分なりにイメージとして持っていたようである。辻村泰男は、「報告」の解説において次のように説明している。

「最近では、一方の端で重度化がいわれている反面、特殊学級の精神薄弱児のIQがどんどん高くなっているという問題がある。そして、それは、いわゆる境界線児といわれ、あるいはまた学業不振児といわれるような子どもたちの問題と地続きになっている。……しかし、それと精神薄弱児教育とを同じものだと考えてしまうのは誤りで、両者はそれぞれ必要とする教育課程の性格が異なる。

境界線児、学業不振児等には、むしろ通常教育の教育課程をやさしくゆっくりといねいに学習させるべきで、それらの子どもの特殊学級を設け

るにしても、その運営はいわゆる促進学級風に、むしろ通級制を原則として行われるべきである。これに反して精神薄弱児教育を問題とする際には、やはり精神薄弱児であることを前提とすべきだ」(辻村泰男, 1971, pp.80-81)

辻村泰男は、境界線児の教育措置は原則的に通常学級と考え、その上で、特殊学級で教育する場合は、いわゆる固定式特殊学級ではなく「促進学級風」の「通級制」の教育指導の場を想定していたのである。「促進学級風」の「通級制」は子どもの在籍を特殊学級とするか通常学級とするかは不明であるが、特殊学級に在籍であれば、交流教育として通常学級で指導を受けつつ、子どもの在籍先の特殊学級を「特別な指導の場」として、特定の教科について通級指導を受ける方式と考えられる。通級式特殊教育は、辻村泰男が座長を務めた「特殊教育の改善に関する調査研究会」の「特殊教育の基本的な施策のあり方について(報告)」(1969年)で、旧来の分離式特殊教育振興への反省として初めて提起されたものであったから、彼にとっては、是非実現させたかった方式であったのであろう。

3-6. 「309号通達」による境界線児の抹消

その後、1978年10月6日に、「教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育措置について」(「309号通達」)が発出される。同通達には「精神発育の遅滞の程度が軽度のもの」の表現はあるものの、境界線児という用語は抹消されている。1953(昭和28)年の「303号通達」及び1962年の「380号通達」では境界線児の用語は登場していたが、「309号通達」により公的教育施策対象から消えたのである。

当然のことながら、境界線児が存在しなくなったわけではない。実際、「309号通達」発出2カ月後に、「特殊教育に関する調査研究会」(会長=辻村泰男)による「軽度心身障害児に対する学校教育の在り方(報告)」(1978年8月)が出され、そこでは「特別な指導の場」を用意することが提言されていたのである。

4. 1980年代の「通級制」への模索

4-1. 1980年代の精神薄弱特殊学級の多様化

養護学校教育義務化実施への対応として、都道府県は、就学猶予・免除児の就学先として、急ピッチで養護学校開設に動いた。その過程で、比較的軽度とされる障害児の受け皿として養護学校設置が進み、軽度の障害児を受け止めていた養護学校は中度及び重度障害児の教育の場に転換した。だが「ひにくにも、障害の程度の重い子どもたちが精神薄弱特殊学級に在学するようになり、各都道府県の精神薄

弱特殊学級は重度化及び重複化の傾向を示すようになった」(宮崎直男, 1983, p.23)と言われる実態も進行した。さらに、精神薄弱養護学校の開校の進行は、精神薄弱特殊学級の学級数と在籍児童生徒数の減少を旧来にまして促進した。山口薫(当時:東京学芸大学教授)は1979年に「1学級当りの児童・生徒数の正確な実態はあきらかでないが、なかには2, 3人、ときには1人の子どもしかいないという特殊学級があるようである」(山口薫, 1979, pp.94-95)と記述している。精神薄弱特殊学級の少人数化は、学級数の減少期に入ってから続いていたが、この期に著しくなったといえる。

こうした状況下、精神薄弱特殊学級は、①境界線児など軽度の教育的ニーズ児が多数在籍する学級、②軽度精神薄弱児が中心となる学級、③重度児を含む多様な子どもの混在する学級、④重度の精神薄弱児の多く在籍する学級、⑤少人数化して集団の構成できなくなった学級(宮崎直男, 1992, p.59)、というように多様であった。こうした事態は、1970年代後半から徐々に進行し1980年代にあらわになり、精神薄弱特殊学級の多様化といわれ、精神薄弱特殊学級は軽度の精神薄弱児の教育指導の場であるとい概には言い得なくなっていた。また、少人数化した精神薄弱特殊学級では、子どもの社会性の育成のために、通常学級と交流する時間を増やさざるを得なかった。

4-2. 宮崎直男による「交流の多い特殊学級」

宮崎直男は、1972(昭和47)年に、埼玉県の特特殊学級担任(初任=加須小学校、その後、埼玉大付属中学校)から松原隆三の後任として文部省特殊教育課教科調査官になり、1970~1980年代において、文部省にあって精神薄弱教育行政の実務を担っていた人物である。宮崎直男は、1983年に『交流の多い特殊学級教育』(東京書籍刊)を上梓している。宮崎直男は、同書で、養護学校教育義務化後の精神薄弱特殊学級の状況に目を凝らしつつ、精神薄弱特殊学級が立て直しの時期に立たされているとして、次のように言う。

「……現在、特殊学級の立て直しをしなければと考えているところである。……精神薄弱特殊学級在学者は、現に障害の程度が多様化している。当然いわゆる精神薄弱特殊学級対象者にしほめる努力を怠ってはならないが、現場教師は、現に在学している子どもたちには、適切な教育を、能力・特性等を十分に伸ばさせてやらなければならない責任がある。

現在、精神薄弱特殊学級に在学する子どもたちには、生活中心の教育課程で編成して指導したらよい場合、生活的教科中心に教育課程で編成した

らよい場合とある。……境界線児の子どもの場合は、生活的取り扱いはあるが教科中心教育課程の方がよい。境界線児の場合、通常の教育課程を履修することがやや困難であるが、著しく困難でない子どもたちがあることから、一部の教科等に対して、特に手厚い指導をすることによって解決することが必要である。」(宮崎直男, 1983, pp.4-5)

宮崎直男は、精神薄弱特殊学級の多様化を認め、また境界線児の教育課程と精神薄弱児のそれを区別して、境界線児に対しては、生活中心の教育課程ではなく生活的教科中心の教育課程を編成することが望ましいとしたのである。その上で、自らの考える境界線児等への対応策として、「特殊学級に在籍する子どもが1/3から1/2程度の授業を特殊学級で受け、他の授業は、通常の学級で指導をうける」(宮崎直男, 1983, p.63)とし、「交流の多い特殊学級」の構想に言及する。そして、「交流の多い特殊学級」は、国語、算数(数学)及び英語などに限って特殊学級で治療的指導を施す方式であると宮崎直男は説明する。そのとき、特殊学級はリソースルームあるいは特別指導室として機能するとされた。

当時、特殊学級相当分として配当された教員が、言語障害児、弱視児、難聴児に対して治療教育的にアプローチする特別支援室とかりソースルームを運営することが広まってきていた。制度化されていない時代の「通級による指導」である。宮崎直男は、こうした現実を踏まえて、同じ方式を境界線児等に対しても適用可能と考えて「交流の多い特殊学級」を構想したのである。文部省特殊教育調査官であった宮崎直男は、学級編制や教職員定数の標準を規定した法律が存在し、その制約下では、市町村が経費の全額を負担する以外に特別支援室とかりソースルームは実現できないことを熟知して、「交流の多い特殊学級」を構想したのである。

4-3. 「交流の多い特殊学級」の広がり

宮崎直男による「交流の多い特殊学級」構想の源点は境界線児を多数かかえた精神薄弱特殊学級の現場的工夫にあったと思われる。実際、宮崎直男の著書『交流の多い特殊学級教育』(明治図書)には、実践記録が収録されている。それらは、設置経過や構成児童生徒数や学年は異なるものの、いずれも通常学級と「交流の多い特殊学級」であり、国語、算数(数学)、英語が主に指導されている。

こうした事例を読むと、子どもたちは実質的には通級指導の場として特殊学級を利用している実態は、かなり広がりがあったと推察できる。そうした広がりの中で注目されたのが山梨県であった。

山梨県では、固定式特殊学級か通常学級かの二者択一でなく、多様な教育指導の場が知的障害児には

必要であるとして、甲府市里垣小学校が1972年から通級制精神薄弱特殊学級の運営を開始した。それは「国算学級」等の名称で年々県内各地域に広がる。1975年、教育委員会は全授業時間数の3分の1以上の時間数を特殊学級で受ければよいとする柔軟な条項をもった「精神薄弱者特殊学級の学級編制認可規準」を作成する。同「認可規準」の制定以後、「通級」的精神薄弱特殊学級が急増し、「通級による指導」が制度化・公認されていなかった養護学校教育義務化の年度である1979年度には、「特殊学級(知的障害)」の68%が「通級」方式による精神薄弱特殊学級運営であり、32%が固定式特殊学級であったと報告されている(広瀬東男, 1980; 飯田貞雄, 1973)。その間、中学校特殊学級卒業生の在籍時の障害の程度で、境界線以上の者の割合は、1979年(人数117名)35.0%, 1980年(人数118名)で31.4%, 1981年で(人数127名)で33.8%であった(飯田貞雄, 1984)。

5. 「通級制」の発足と境界線児

5-1. 「通級制」の提言

「通級制」の指導形態については、「特殊教育総合調査協力者会議」の報告「特殊教育の基本的な施策のあり方について」(1969年)で言及されていた。しかし、それが現実化したのは、1993年であった。「通級学級に関する調査研究協力者会議」(座長=山口薫)が、1992年3月に「通級による指導に関する充実方策について(審議のまとめ)」を取りまとめた。そして、1993年から「通級による指導」が開始される。これにより、盲・聾・養護学校・特殊学級という障害児教育の場に、あらたに、通常学級に在籍しながら「通級による指導」を受けるという方式が加わり、通級式特殊教育がスタートしたのである。

「審議のまとめ」は、固定式特殊学級が軽度障害児の教育の場として拡充してきたことを述べつつ、「しかし、近年、各教科等の指導の大半を通常の学級で受けつつ、心身障害の状態等に応じた特別な指導を特殊学級等で受けるという形態での教育が見られ、障害の種類・程度によっては、一般的な教育の形態となりつつある。これが「通級」である」と記している。これは、弱視児、難聴児、言語障害児などに対する言及と思われる。実際、「審議のまとめ」で「通級による指導」の対象児とされたのは、弱視、難聴、情緒障害、言語障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱等であり、ここには知的障害児や境界線児という用語は登場しない。そして、境界線児を除く知的障害児については、「審議のまとめ」でも、「精神発達の遅れやその特性から、小集団における発達段

階に応じた特別な教育課程・指導法が効果的であり、このため原則として、主として特殊学級において、いわゆる固定式により指導することが適切である」と書かれている。すなわち、知的障害児／精神薄弱児は、通級制から除外され、固定式特殊学級が適切とされたのである。

また、「審議のまとめ」は、学習障害児についても言及し、定義や診断基準等の統一がない状況の下、「基礎的な研究を積極的に行う必要」を指摘するとどまっている。その上で、「学習上困難を示す児童生徒への対応」とのかかわりで、境界線児を「知的にはやや遅れはあるが知的障害ではない児童生徒」と言い換えて、「このような児童生徒に対しては、まず、通常の学級において、個に応じた指導を適切に行うことが望まれる」とした。また、「その中には、通常の学級における指導上の配慮・工夫の中だけでは対応するのに限界がある児童生徒も相当数いることは明らかである。このため、必要に応じ個別指導や少人数によるグループ指導が望ましく、……通級による指導は、そのための有力な方策の1つになり得るものである」とした。すなわち、境界線児は知的障害でないと認識しつつも、境界線児の一部が「通級による指導」の対象になり得ることを示したのである。しかしながら、現実には、境界線児の一部を「通級による指導」の対象とする施策は行われず放置されてしまう。

なお、ここで注目すべきは、境界線児に対して「知的にはやや遅れはあるが知的障害ではない児童生徒」という名称が使用されていることである。「知的にはやや遅れはあるが知的障害でない児童生徒」は、境界線児と同義語として、1978年の「軽度心身障害児に対する学校教育の在り方（報告）」で初めて登場した用語である。その後、この語句が一般化したという事実は確認できない。そもそも、境界線児の用語が「309号通達」以後、忌避されていた。その後、境界線児は、「知的にはやや遅れはあるが知的障害でない児童生徒」ではなく、「知的障害でない児童生徒」と簡略化することになる。そして、LD、ADHD、高機能自閉症の総括用語である発達障害の定義においても、「知的障害でない」ことがことさら強調されている。

5-2. 「審議のまとめ」に対する宮崎直男の批判

ここで、『交流の多い特殊学級』（明治図書）の著者・宮崎直男の「審議のまとめ」に対するコメントを紹介する。宮崎直男は、「現在、特殊学級に学籍を置きながら多くの授業を通常の学級で健常児とともに受けている子どもは、相当な数にのぼっていることを見逃すことはできないであろう」（宮崎直男、1992, p.4）とコメントしている。また精神薄弱特

殊学級の「保護者のニーズは“固定式による指導”より“通級による指導”を期待している」（宮崎直男、1992, p.16）とも言い、「審議のまとめ」は「精神薄弱は固定式における指導が適当としているが、やがて精神薄弱特殊学級も工夫が加えられて通級による指導が普及すると思われる」（宮崎直男、1992, p.45）と期待を述べている。こうしたコメントは、精神薄弱特殊学級に学籍を置きながら多くの授業を通常の学級で受けている境界線児を「審議のまとめ」は無視しているという批判と受け止めることができる。1980年代に、相当数の境界線児が精神薄弱特殊学級に在籍していた事実を前述したが、1990年代になっても、その状態は続いていたのである。

加えて、宮崎直男は、「学習障害児は、知的障害はない、国語や算数（数学）等の一部の内容の落ち込みが著しい子どもたちであるといわれるが、学習障害といわれる子どもの多くが軽度の知的障害をもっているようである。つまり、「精神薄弱」といわれるのは不快であるため「学習障害」といっているケースがすくなくない」と、また「現在の自閉症や言語障害といわれる子ども達の半数以上が精神薄弱の状態像を示す子どもたちである」（宮崎直男、1995, p.41）と付言している。

5-3. 学習障害（LD）の登場

「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」が、1999年に、「学習障害児等に対する指導について（報告）」を公表する。

同報告では、学習障害は「全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する」などの「特定のものの習得に著しい困難を示す」状態／障害と定義され、それは「中枢神経系に何らかの機能障害があると推定される」障害であり、知的障害を直接の原因とする学習上の困難ではない、とされた。つまり、知的障害は全般的な知的発達の遅れであり、それとは異なる障害として、学習障害が定義されたのである。そして、学習障害児は、「通常の学級における指導を基本に対応していくことが重要である」とされ、加えて、「学習障害児に対する指導は、特定の能力の困難に起因する教科学習の遅れを補う教科の指導が中心となる。このため、学習障害とは別の理由により教科学習に遅れが見られる児童生徒に対する指導内容・方法と重複する部分も少なくなく、学習障害に特有の指導内容・方法を明確に示すことは現時点では困難である」と報告された。

同報告には、境界線児なる語は登場しないものの、「知能検査の結果が、知的障害との境界付近の値を示すとともに、聞く、話す、読む、書く等のいずれ

かの学習上の基礎的能力に特に著しい困難を示す場合の教育的な対応については、その知的発達の遅れの程度や社会的適応性を考慮し、学習障害として、通常の学級等において学習上の基礎的能力の困難を改善することを中心とした配慮を行うか、知的障害として特殊学級において学習上の困難への対応を工夫することが適当である」と書かれている。

6. おわりに

文部科学省は、特別支援学級及び「通級による指導」の実態等を把握する目的で行われた調査（2021年）の結果を受けて、「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について（通知）」を发出した。同通知は、知的障害特別支援学級在籍でありながら「総授業時数の半分以上を交流及び共同学習として通常の学級で過ごしている」児童生徒を通常学級在籍に戻すことを促し、通級による指導の対象児を安易に特別支援学級在籍とすることは適切でないとするものであった。これは、通級による指導の対象から除外されている特別支援学級在籍の知的障害児童生徒を対象として、特別支援学級を通級による指導の場にしないとする文部科学省の旧来の方針の再確認する通知であった。しかしながら、知的障害と連続しながら知的障害でないとした境界線児への特殊教育の対応の歴史を振り返ると、本稿で考察した通り、促進学級ないし促進学級的「通級制」等の提案などがあったし、「通級による指導」が制度化されていない時代に、精神薄弱特殊学級を実質的には「通級による指導」の場として運用する形態が一定の広がりの中で実践されていた事実が目すべきであろう。今日、境界線児は、LD、ADHD、高機能自閉症などと医学的には分化したのかもしれないが、知的障害と近縁する子どもたちの中には「通級による指導」になじむ児童生徒もいるものと思われる。知的障害を一括して「通級による指導」からの除外や、特別支援学級在籍者の一括した「通級による指導」からの除外は再検討されるべきであろう。

文献

- 飯田貞雄（1973）リソース・ルーム方式による特殊学級の試み、精神薄弱児研究、No.176、pp.80-81
飯田貞雄（1984）通級制の学級、『精神薄弱者問題白書 1984 年版』、pp.100-102
植原清（1971）促進教育肯定論として、精神薄弱児研究、No.156、pp.18-22

- 小出進（1971）養護学校と特殊学級の実態、『精神薄弱者問題白書 1971 年版』、pp.37-60
小出進（1971）養護学校と特殊学級における境界線児の実態、『精神薄弱者問題白書 1971 年版』、pp.61-70
小出進（1977）特殊学級の実態、『精神薄弱問題白書 1977 年版』、pp.109-117
小宮山倭（1971）“提案”“促進学級”論の前提条件、精神薄弱児研究、No.156、pp.2-5
全国教育研究所連盟（1971）『義務教育改善に関する意見調査、昭和 45 年度共同研究』、
辻村泰男（1976）比較的軽い障害児の問題—文部省の特殊教育改善に関する研究調査会の動向—、『精神薄弱者問題白書 1976 年版』、pp.80-83
広瀬東男（1980）特殊学級の今日の問題—通級制特殊学級（山梨県の場合）、『精神薄弱者問題白書 1980 年版』、pp.80-81
広瀬東男（1979）リソース・ルーム方式の導入と「特殊学級編成の認可規準」の制定、『日本の精神薄弱教育—戦後 30 年—、第 5 巻』、pp.78-82
松岡武（1970）境界線児という概念で包括される子どもの心理学的異質性、精神薄弱児研究、No.142、pp.6-9
松原隆三（1970）促進学級論、教育と医学、第 18 巻 5 号、pp.55-60
宮崎直男（1983）『交流の多い特殊学級経営』、東京書籍
宮崎直男（1992）『通級学級教育が始まる—精神薄弱教育に与える影響とその対策』、明治図書
間中大十（1970）あまりにも無視されて内容のないその概念、精神薄弱児研究、No.142、pp.10-13
宮本茂雄（1971）うしろ向き促進学級論に反対する、精神薄弱児研究、No.156、pp.12-17
文部省初等中等教育局特殊教育課（1963）教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育措置について、教育と医学、通巻 11 巻、2 月号、pp.56-57
文部科学省（2022）「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について（通知）」、2022 年 4 月发出
山口薫（1971）普通教育と特殊教育の接点、精神薄弱児研究、No.156、pp.6-11
山口薫（1975）特殊教育の今日の問題、教育と医学、通巻 23 巻、12 月号、pp.7-27
山口薫（1979）特殊学級の諸問題、『精神薄弱者問題白書 1979 年版』、pp.94-99