

知的障害教育における進路指導の変遷

八幡 ゆかり

(キーワード：知的障害教育，進路指導，職業教育)

問題の所在と目的

2007年4月1日から学校教育法「第6章 特殊教育」は「第6章 特別支援教育」へと改正された。これにより、盲・聾・養護学校が特別支援学校、特殊学級が特別支援学級へと名称変更された。法改正に先立ち、2001年に「特別支援教育の在り方（最終報告）」が出され、特殊教育から特別支援教育への転換が明記された。

このような名称改正がある中で、文部科学省は教育の目的を引き続き、従来の「社会参加と自立」に置いている。知的障害教育では、この目的を達成するために高等部段階で個別移行支援計画を作成して社会への円滑な移行が目指されている。その際、職業教育と関連づけて進路指導が行われていることが多い。筆者は本稿に先立ち、職業教育の変遷過程を検討して障害児観や社会的背景によって教育目的が異なっていたと結論づけた¹⁾。そこで、戦後の知的障害教育における進路指導の変遷を職業教育の目的と関連づけて調べ、特別支援教育における進路指導の在り方について検討することにした。

検討にあたって、進路指導の観点から法制度、行政の教育方針、実践状況について職業教育の時期区分に沿ってみていくことにした。田中良三は、職業教育の時期区分を次のようにしている。(1)特殊な職業教育観の成立－模索期（第2次世界大戦後～1950年代前半）、(2)合科・統合の作業学習－養護学校学習指導要領の制定（1950年代後半～1960年代）、(3)高等部（普通科）における職業教育－養護学校高等部学習指導要領の制定（1970年代）、(4)高等部における職業教育の検討－1980年代²⁾また、進路指導の対象についてみたとき、1979年の養護学校教育義務制実施以前と以後とに変化が顕著である。すなわち、義務制実施以後、障害の程度が重い子どもが増えており、彼らを対象にした実践が行われる中で、進路指導が多様化していったと推測された。そこで、田中による時期区分と、養護学校教育義務制実施以前と以後とに大別して、次のように時期区分を修正・変更した。

1. 養護学校教育義務制実施以前の進路指導（第2次世界大戦後～1979年3月）
 - (1) 中学校特殊学級における進路指導（第2次世界大戦後～1959年）
 - (2) 養護学校整備、拡充期における進路指導（1960年～1969年）
 - (3) 養護学校拡充期の進路指導（1970年～1979年3月）
2. 養護学校教育義務制実施以後の進路指導（1979年4月～1990年代）
 - (1) 養護学校高等部再編化における進路指導（1979年4月～1989年）
 - (2) 生徒による「自己選択・決定」に基づく進路指導（1990年代）

I. 養護学校教育義務制実施以前の進路指導（第2次世界大戦後～1979年3月）

(1) 中学校特殊学級における進路指導（第2次世界大戦後～1959年）

中学校に特殊学級が設置されることになったのは、1947年に学校教育法が施行されたことによった。同法第75条に、小学校、中学校及び高等学校に特殊学級を置くことができるとされた。特殊学級対象児の障害の程度については、1953年6月の文部省事務次官通達文初特第303号「教育上特別な取扱いを要する児童生徒の判断基準」において「精神薄弱者」の判断基準が「白痴、痴愚、魯鈍」のうち、軽度の魯鈍程度とされた³⁾。

戦後から1948年までに「精神薄弱生徒」を対象とした中学校は、次の5校であった。東京都品川区立大崎中学校、新潟県新潟市舟栄中学校、大阪府四条町立四条中学校、山口県呉市立広中中央中学校、福岡県小倉市立企救中学校⁴⁾。このうち、品川区立大崎中学校の設立に関して、城戸幡太郎は新教育の実験的研究を行うために学級を設けたとし、次のように述べた⁵⁾。

旧制の中学校は旧制の高等学校から大学へまで進学させるために選ばれた生徒の教育が主となっていました。これが義務制となって小学校を卒業したものが、すべて入学するとなると、そのカリキュラムは改められるとしても、問題となるのはこれまで特殊学級で教育されていた児童の教育です。これからはどうしても中学校に特殊学級を設けなければならないが、それはまず実験的に研究してみなければならないと考えました。これが私が教育研修所に特殊学級を設けようとした動機でした。

このような経緯のもと、品川区立大崎中学校は1947年に開設された。教育の方針を個性に応じた教育を行い、生活と生産に直結することに置いた。当初は、教科中心のカリキュラムであったが、1951年に実施した「バザー単元」を機に、総合生活教育として生徒達の将来の職業生活につながるものが意図された。そして、生活カリキュラムとして後の、「学校工場方式」へとつながり、わが国の知的障害教育の一大エポックを築いた⁶⁾。

学校を工場にみたてた方法の発祥校は、1954年に設置された東京都荒川区立第一中学校であった。同校では、「学校工場方式」による職業教育を実践し、その目的と基本を以下のように掲げた⁷⁾。

1. 目的

社会的に流通する品物を生産し、またそれを処理することによって利潤を得るという行為を通じ、社会生活・職業生活に必要な基礎技術および社会生活ならびに職業生活適応の能力を育成する。

2. 「学校工場」構成上の基本の形。

(1)継続的、(2)設備、(3)学級生活の統合、(4)役割の明確化、(5)利潤の追求、(6)標準作業・製品規格、(7)地域の生産社会との交流。

学校工場方式を支えている理論的拠点

(1)「学校」工場方式は、精神薄弱教育内容をその必要量においてバランスを保って用意することが出来る。

(2)「学校工場」形態は職業教育活動のよきモチベーションであり、また意志教育を通じて彼らに一番必要な職業人態度を育成するに最適な方法としての動機づけの場を持ち得る。

(3)「学校工場」を運営するための役割組織を持つ集団行動は、自己の能力や価値と言うものを相対的に自覚させ、自我の分化を促す働きを持つ。

(4)「学校工場」方式は、分担役割の責任ある遂行を要求する。

(5)「学校工場」は、現実との対決にたえる(理性的認識)を育成する実践の場であり得る。

(6)「学校工場」は社会にいかに対応させるかという精神薄弱教育の目標をじかに受けとめる現実度の高さをもっている。

渡辺健治は、「学校工場方式」の指導方法として職業技術よりも対人関係がうまいこと、共同作業ができること、上役の指示を守り、与えられた仕事を黙々と果たすような作業態度の確立であり、社会適応を重視していたと述べている。そして、荒川区立第一中学校における学校工場方式は職業教育の典型的な方法として青島中学校をはじめ、各地の特殊学級で実施され1960年代まで隆盛を極めたという⁸⁾。

先に述べたように、養護学校教育の義務制が1979年と実施が遅れたため、中学校特殊学級が社会自立を目指した教育の場の中心になった。そして、一般就労を目指した職業教育のもとで職業指導が行われた。しかし、知的障害児の就労は困難であり、当時の文部事務官山口薫は、知的障害教育の最も重要な問題は職業教育であり、解決困難な問題の一つであると述べ、各中学校の課題を次のように紹介した⁹⁾。

現在までは失敗の事例ばかりである。原因1. 初年度の学級経営が教科学習に偏っていたこと。2. 地域社会の受け入れ態勢に働きかけをしていない。3. 能力の低い者には職種の選択が適当でない(札幌・美香保中)。卒業生80名中99%が就職しているが、その中6割は転職している。その理由として、対人関係がうまくいかないことや収入が少ないためとなっている(静岡・嶋田一中)。入学当初から卒業後就職させる職親を探すことを心掛けさらにその職親に子どもの取り扱いを理解してもらうよう努めている(姫路・琴陵中)。就職できない者を対象に、埼玉県に土管の職業実習所を設けた。また、都内に竹かご工場設置の具体策を検討中である(東京・青島中)。

山口は、社会状況からいって、中学卒業と同時に全員就職は望めないで、中学卒業後に職業教育コースを設

けることが必要であると提案した。そして、職業教育の他に就職の世話、就職後の補導、再教育の場という意味をもったアフターケアセンターを企図した¹⁰⁾。

このように労働分野との連携が指摘されたが、労働行政側ではどのように捉えていたのであろうか。労働省職業安定局雇用安定課身体障害者係長の小林司郎は、就労施策の課題と対応について次のように考えていた¹¹⁾。

当面する課題としては、精神薄弱者が少なくともその労働能力を最高に発揮することができ、またその働きにふさわしい安定した賃金が得られるような職場を発見することに手をつくさなければならない。そのためには、職業安定機関は、もっとよく精神薄弱者を知る必要がある。さらに雇用の場に積極的に送り込むためには、義務教育終了後の機会が重要でありそれまでには社会性と技能を身につけておくことが望ましい。

上記のように、職業安定機関（職安）の役割を重視していたが、実際には十分ではなく、1953年に障害児の判別基準に関わった杉田裕は、知的障害児の就労支援に行政の関与が消極的である、と次のように述べた¹²⁾。

精薄児について、いろいろな仕事や進路の開拓についての情報の提供は、個人的に行われており組織的に行われていない。また社会においても精薄にむいた職業分野が用意されているわけではない。職業訓練課程のありかたについてはその内容方法については試行錯誤的段階にあり、あくまで今後の課題であろう。補導についてももっぱら個人に依存している。精薄の職業教育は奴隸的なものであってはならない。できるだけ理解ある事業主を見出しさらに国家的保障をあたえるべきであろう。問題の所在をよくとらえて正しい方向に解決する姿勢を改めて確立しなければならない。

望月勝久は、戦後から1950年代における知的障害者の就労問題を取り上げ、当時の労働条件について次のように指摘した¹³⁾。

職業教育として、現実の社会の〈きびしさ〉に耐える力を特に要求する立場に対し、精神薄弱児にもっと生活を楽しませることを考えてやるべきではないかという意見が出されたが、卒業生を実際に社会に送り出して失敗の事例を多く抱えている先生方からはそうしたきびしさはどうしても必要であるという意見が強かった(中略)。そこで、在学中から実際の職場へ出してそこで指導する校外実習によって前述の〈きびしさ〉を身につけさせる方法が、より有効且実際的であるという考えが出された。

また、望月によると知的障害者に対する労働市場の条件は「いずれも精神薄弱者を質の低い労働力として考えているのであり、当然の結果として、その就業形態も極めて不安定かつ不完全なものとならざるを得ない状態」¹⁴⁾であったという。1949年に身体障害者福祉法が制定され、彼らの就労体制が職業安定所に位置づけられ就労紹介を行う構えが少しずつ整っていったが、知的障害者は同法の対象外であり、当時は経済が緒についたばかりで、企業自体の保障がつかない状況にあり、知的障害児にまで就労の手は伸びてこなかったと指摘した¹⁵⁾。

この時期は、進路指導ではなく職業指導という名称のもとで、中学校特殊学級で一般就労を目指した指導が行われたが、厳しい社会情勢下で、法制度、教育及び労働行政間の連携がなかったため、就労が非常に困難であった。

(2) 養護学校整備、拡充期における進路指導（1960年～1969年）

1960年に「公立養護学校整備特別措置法」が制定された。同法において公立養護学校の設置促進、教育の充実を図るために、国や都道府県の建築費、教職員の給与などの経費負担について特別の措置を定められた。そして、1963年に養護学校学習指導要領が公示され、知的障害養護学校の教育対象は知能指数50～60程度とされ、一般目標が次のように示された¹⁶⁾。

1. 健康・安全で、自立的な生活を営むために必要な日常生活習慣を養い、その能力を十分に発揮させるために心身諸機能の調和的発達を図ること。
2. 学校内外における集団生活に参加させ、人間相互の関係の理解と、処理や集団生活に必要な規律等を習得させ、もって社会生活への適応性を養うこと。
3. 身の生活および社会事象に対する関心と理解を高め、日常生活に必要な衣・食・住および経済に関する

初歩的な知識と基礎的な技能を養うこと。

4. 郷土や国に対する理解と愛情を持たせ、また世界の国々や人々に対して親しむ気持や関心を持つ態度を養うこと。
5. 日常に必要な国語や数量的な関係を理解させ、それらを使用したり、理解したりする能力を養うこと。
6. 自然界の物象に対する関心と理解を深め、自然を愛し、生活を豊かにし、合理化する能力を養うこと。
7. 生活を明るく楽しくする音楽・造形・演劇・映画等に対する関心を高め、それらに関する基礎的な理解と技能を養うこと。
8. いろいろな作業および実習等を通して、職業生活に必要な基礎的技能と勤労を重んずる態度、および進んで社会生活に参加していく能力を養うこと。

上記の第8の目標から窺われるように、進路指導は1950年代と同様に、就労を目指した指導が行われたといえる。そして、知的障害児の特性から、各教科、道徳、特別教育活動、学校行事等の内容を統合した「合科・統合」の教育課程が編成され、授業時数の配当は教科別の時間数を示さず、最低時数ではなく標準時数とされた。

この時期、1960年に「身体障害者雇用促進法」が制定されたが、知的障害児の就労促進事業は行われていなかった。先の法律は、身体障害者の雇用促進と職業の安定を図ることが目的とされた。そして、附帯決議の中に、「精神薄弱」などに対する就職促進施策を実施することが挙げられた。1964年に、旧労働省の行田忠雄は知的障害者の雇用促進のために公共職業安定所の活動を促進し、特殊教育機関や施設との連携によって経済生活の自立を図れるとし、次のように述べた¹⁷⁾。

『重度身体障害者ならびに結核回復者および精神薄弱者の雇用促進法』に関する答申において『精神薄弱者の生活設計の終局の目標は職業生活の安定にあること、職業安定機関は、特殊教育機関、施設と連けいしてその卒業、退所予定者に対する職業指導を強化すべきこと（後略）』を強調している。職業生活の安定、経済生活の自立は精神薄弱児をもつすべての人々の念願と考えられる。

だが、この法律の成立過程について香川大学の山田耕造は次ような問題を指摘した。①雇用率が著しく低く、それを達成する義務も単なる努力義務＝モラルに止まっている、②雇用率の妥当性については、民間企業に対する雇用率の適用単位が事業所であるため、大企業であっても比較的小規模の事業所を多数有する場合には、従業員総数に比べごくわずかの雇用義務しか掛からない、③最低賃金保障について同法の対象となる障害者は、身体障害者に限られ、「精神薄弱者」をはじめとする全ての障害者を対象にはしていない¹⁸⁾。こうして、先の附帯決議に彼らの就職促進が挙げられたものの、知的障害者が雇用率に算定されたのは1998年の改正からであった。これらのことから、知的障害者に対する就労施策は身体障害者に比べて消極的であったといえる。

1960年代になると、進路指導関係の実践報告が雑誌「精神薄弱児研究」に増えていった。同誌に「進路指導」という用語が初めて登場したのは、1960年1月号であった。第8回精神薄弱者協議会の第9分科会において「女子精薄の進路指導」の討議内容が報告された。それによると、就職問題が取り上げられたものの、男子とは異なり、最終的目標は結婚することにあった。先の協議会は、全日本特殊教育連盟と旧文部省の主催で行われた全国的な大会で、第7回までは全国特殊学級研究協議会の名称で実施されていた¹⁹⁾。小宮山倭は1965年12月号に「進路指導の意義と問題」と題して、中学校の進路指導の目標が社会の職業的知見と技能と態度の育成を求め、自己の進路を運ぶ能力を養うことにあるのに、知的障害児については就労に偏った教育を行っていると批判した²⁰⁾。そして、進路指導の一領域を「補導」として次のように述べた²¹⁾。

…卒業しても補強的な指導が切実に要望されるのである。それがいつ完全に手ばなしでよいと決められるかは不明であるが、少なくとも進路指導の任務の、最終の領域として、かなり長く続くことである。

小宮山は、上記のように就労後のアフターケアの重要性を指摘すると共に、中学校で実施している進路を自己選択する、といった方針とは異なる見解をもち、次のように述べた²¹⁾。

…精薄児にとってはむしろ十分な補強を加えて、進路決定に誤りのないことが主要目標でなければならない。（中略）自らの嗜好や、執念・好悪があって、それに基づいて方向をきめようという場合が、ままあるので、そ

れが周囲の判断と異なる場合には、説得について、気長で十分な根気が必要であろう。

小宮山は、このように知的障害児については将来の自己選択よりも進路決定を誤らないことに主眼をおいた進路指導を重視していた。この頃、彼らに合った職業を決定するために、職業適性検査が導入され、東京都江戸川区鹿本中学校では日本職業指導協会の標準一般職業適性検査を実施した。その結果、従来、知能指数が70以下の者は適職がないとされていたが具体的な指導を行って就労につながられた²²⁾。そして、中学校特殊学級や養護学校に校外実習が取り入れられたが、目標の一つに職業適性の検討が挙げられた。鳥田市立鳥田第一中学校では、校外実習の指導目標として次の3点を挙げた。①実際に体験することで実社会の厳しさを体得させる、②集団生活の適応性を観察し、今後の指導技術の改善に努める、③個人に適した職種の発見に務め、将来就職するための指針とする²³⁾。また、伊勢崎市立伊勢崎養護学校では中学部の校外実習の目標について次の3点を挙げた。①中学校の「正常児」と同じく職業的自立を図るために彼らより早く入職して技術や対人関係を養成する、②中学校のような学習への意欲がなく試験という試練がない。校外実習は社会の人から技術や態度、人間関係などを評価してもらって重大な試験の場である、③第一線の産業現場にでることで、労働の価値を認識し、適性の発見に努めることが実習の原則であるが、夏季に選職、冬季に就職先としたい²⁴⁾。しかし一方では、学習指導要領の基準に沿った教育課程において校外実習と労働者の概念規定が15歳未満であることが法制度上承認されるのか、といったことが問題になった。これに対して、旧文部省は教育課程の実施計画を提出すれば授業として認めるという見解を示した²⁵⁾。さらに、旧厚生省と一緒に合法的な職業訓練やアフターケアの専門機関を設置し、校外実習をしなくてもその目的が達成できるようにしてほしい、という要望があったが²⁵⁾、実現されなかった。

このように、この時期は中学校の生徒と就職を競う状況下にあったことで中学部段階から職業に就くための教育に力が入れられており、現在よりもなお一層、厳しい就職戦線にあったことが窺われた。そして、高等部の位置づけについて、田中良三によると前半は「職業補導」「アフターケア」対策として消極的捉え方であったが、中頃になり就職できる者をさらに教育訓練して職業技術や自制力、常識などを高めていく考え方になり、後半には積極論と消極論とが拮抗したという²⁶⁾。

(3) 養護学校拡充期の進路指導（1970年～1979年3月）

1970年代になると、知的障害教育の中心は養護学校高等部に移行していった。1971年に養護学校（精神薄弱教育）小学部・中学部学習指導要領が告示され、校外実習が「現場実習」として位置づけられた。また、1972年に養護学校高等部学習指導要領が告示された。同要領の特徴として、養護学校高等部に在籍する生徒の障害程度は比較的軽く、将来の職業生活を目指すものが中心であったとされている²⁷⁾。1974年の養護学校学習指導要領解説書に、中学部の教科「職業・家庭」に、現場実習が作業や実習が最も教育効果が期待できる学習形態であるとされた。そして、「職業・家庭」の留意点として次の3点が挙げられた。①生徒の実態より作業や実習のねらいをおさえる、②関連学習をその教科や領域で系統的に指導するか、あらかじめ計画を立てる、③作業や実習の学習内容をおさえ、他教科や領域にその主な指導を委ねたり、漫然と仕事をやらせないようにする²⁸⁾。このことから、「職業・家庭」は教科として位置づけられながらも中学校の「技術・家庭」とは異なり、あくまでも職業教育の一環として就労が目指され、作業学習の延長上にあったと言えよう。

1970年代初めには、後期中等教育の在り方が提言されるようになった。1972年、小宮山俊は後期中等教育の目標を「自立して職業的責務を果たし、充足感をもって生きていけるようにすること」とした。そして、青年期の人間形成の中心に高等部を位置づけて重度の者は医療保護、軽度の者は学校教育の対象とに分けると提案した²⁹⁾。

また、この時期になると養護学校高等部の設置拡大が促進された²⁶⁾。そして、高等部在籍者が1976年頃から急増した³⁰⁾。この背景に、先述のように1972年10月に高等部学習指導要領が告示されたことと、これに先立ち、同年3月、教育課程審議会が「盲学校、聾学校および養護学校の教育課程の改善について（高等部）」が答申されたことが関与していたと考えられた。同答申において、次のように述べられた³¹⁾。

最近の特殊教育の普及に伴い、盲学校、聾学校および養護学校の高等部に進学する生徒がしだいに多くなるとともに、これら生徒のもつ障害の程度は、極めて多様なものとなってきている。このような現状を踏まえひとりひとりの生徒の能力・適性に即応した教育を行い、障害からくる種々の困難を改善し、それぞれがもつ可能性をじゅうぶんに伸ばし、より豊かな進路を開拓していくことをめざして、盲学校、聾学校および養護学校の高等部

が、心身に障害を有する青少年に対する後期中等教育段階における重要な教育機関としての役割をよりよく果たすようにするためには、特に次の点に留意し、高等部における教育課程の改善を図る必要がある。

そして、以下の5点が留意点として挙げられた³²⁾。

- ① 中学部教育との間の適切な一貫性を図るとともに高等学校における教育課程改善の趣旨を生かして、生徒の障害の種類・程度や能力・適性・進路などに応じた教育が行われるようにする必要があること。
- ② 人間として調和のとれた発達を図るとともに、国家および社会の有為な形成者として必要な資質の育成をめざし、積極的に社会に参加しうる能力と態度を養うことを重視する必要があること。
- ③ 生徒の障害およびこれに起因する心身の発達上の遅滞や欠陥を補い、障害による不利な条件を克服させるために必要とされる特別の指導が、中学部における指導の基礎の上に立って、いっそうの充実が図れるようにする必要があること。
- ④ 生徒の障害の種類・程度や能力・適性・震度などに応じた教育が行われるようにするため、学科や教育課程の多様化を図るとともに、その運営が弾力的に行われるようにする必要があること。
- ⑤ 教科・科目の種類および単位数については、高等学校に準ずるもののほか、生徒の実態や進路などに応じた考慮する必要があること。

こうして、進路指導は高等部中心に移行していったが、盲学校や聾学校のような専門科目としてではなく、普通科における職業教育の中で実施された。そして、養護学校高等部学習指導要領解説書において教科「職業」に進路指導に関して41項目にわたって記載された。その内容の取り扱いについて、以下のように示された³³⁾。

- ① 高等部「職業」は、重要性を考慮し、中学部「職業・家庭」を発展的に分化、独立させたものであるため、その点に留意して指導することが大切である。
- ② 指導にあたっては、出来るだけ実習や現場実習を通して実際的な能力を高めるように指導すること。
- ③ 実習や現場実習の内容選択に当たっては、生徒の能力・特性および学校や地域の実情に応じて、次に掲げる項目を参考にする（中略）。
- ④ 現場実習の実施に当たっては、慎重な計画を立てるとともに保護者、公共職業安定所、事業所その他関係先と密接な連絡を図ることが大切である。
- ⑤ 実習や現場実習の実施に当たっては、健康・安全に十分留意して指導する。
- ⑥ 他の教科や領域と密接な関連を図り、できるだけ総合的に取り扱うことが大切である。

この時期は、就労を目指した進路指導が行われたが、一方では1973年に養護学校教育の義務化に関する政令が公布されて1979年から実施されることになり、重度・重複障害児教育の在り方が課題になった。そして、旧文部省は1975年3月に「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について」を報告し、彼らの人間としての発達を促し、その能力を伸ばすことが課題であるとした³⁴⁾。実践現場でも1974年に島根県松江市立第一中学校が重度・重複障害児の増加に伴って彼らへの進路指導の必要性を報告しており³⁵⁾、対象児の変化が窺われた。

他分野との連携については、辻村泰男は前時期から職業安定所でも身体障害者とともに知的障害児の雇用斡旋が行われるようになり、中学校特殊学級の卒業者が多方面に就職できる割合が増加してきた述べた³⁶⁾。1972年に「心身障害者職業センター」が設置され、労働分野との連携が具体化された。そして、職場適応訓練制度が設けられたり、知的障害者を雇用する事業主に雇用奨励金を支給された。身体障害者雇用促進法が1973年に改正されて知的障害者の雇用促進が考慮された。同年11月、旧労働省の職業安定局業務指導課長の加藤孝は次のような施策を挙げた。①公共職業安定所で求職登録制度を実施し、窓口に来た知的障害者を登録して必要に応じて職場適応指導を行う、②知的障害者に職業適応のための訓練を実施し、終了後はその事業所に採用してもらうための職場適応訓練制度を身体障害者と同様に設ける、③知的障害者の雇用主に、1年間にわたり毎月8千円の雇用奨励金を支給する。しかし、知的障害者を法定雇用率の対象に適用せず、その理由として次の点が挙げられた。①知的障害者の判定基準や判定方法については十分確立していない、②知的障害者の適職範囲は、拡大されつつあるが、身体障害者より限定されている、③知的障害者を雇用率の対象にしたとき、既に雇用されている場合、知的障害者であることが明らかになり、本人及び家族に与える影響が懸念される³⁷⁾。

1970年代後半になると、本人による進路の選択・決定を重視するという考えがみられるようになった。1977年

に名古屋大学の村上英治は、進路指導について自らの進路を自ら選択して自らの足で力強く歩み出していく志向性を育てて主体的な生き方を育成すると述べた。そして、重度・重複障害児への後期中等教育の在り方が問題に突き当たると予測した³⁸⁾。この問題に関連して、東京都では養護学校中学部の卒業生は年々増えているが高等部が不足しており、また進学者に障害の程度が重い生徒が増えており、それに対応した集団づくり、カリキュラム作りなど教育内容の創造・充実が重要な課題となっていた³⁹⁾。

こうして、この時期には後期中等教育の必要性が高まるにつれて、進路指導の場は養護学校高等部が中心になっていった。そして、就労することが目的であったが、進路選択・決定といった生徒の自主性を重視する考え方がみられるようになった。また合わせて、重度・重複障害児にとっての後期中等教育の在り方が課題になった。

Ⅱ. 養護学校教育義務制実施の進路指導（1979年4月～1990年代）

(1) 養護学校高等部再編化における進路指導（1979年4月～1989年）

1979年に養護学校教育の義務制が実施され、これまで就学猶予・免除となっていた障害の重い子どもたちが養護学校に入学し、彼らの教育が問題になった。そして、障害の重い生徒と軽い生徒が混在する高等部において進路指導の在り方が検討されるようになった。同年、盲学校・聾学校及び養護学校高等部学習指導要領が改訂され、1982年から実施された。同改訂において、進路指導は次のように明記された⁴⁰⁾。

進路指導は、個々の生徒が自ら将来の進むべき道を選択し、決定できるようにするとともに、自分の生きがいと深く関わる進路についての自覚を深めさせることを意図する。そのためには、個々の生徒のもつ能力・適性、興味・関心、意欲等を的確に把握し、全人的な生徒理解に基づいて適切な進路指導を進めなければならない。

今回の学習指導要領は、養護学校教育義務制実施によって障害の重い子どもたちが学校教育を受けられるようになったことが反映されたといわれている⁴¹⁾。そして、障害の重度化・重複化を考慮して各教科の内容が発達年齢1歳までに下げられた⁴²⁾。

また、1982年に特殊教育研究調査協力者会議において「心身障害児に関わる早期教育および後期中等教育の在り方」が報告され、後期中等教育について以下のように述べられた⁴³⁾。

後期中等教育については、一般に心身障害児が障害のない者に比べ、社会的自立の困難性が大きいことにかんがみ、これに対して、後期中等教育段階の様々な教育の場において、特に、職業教育を中心とした教育を行うことにより、可能な限り社会的自立を促すことが望まれている。

同研究協力者会議で過去3年間にわたって研究調査が行われ、医療、福祉、雇用等を含めた幅広い視野から後期中等教育の在り方について取りまとめ、知的障害教育の後期中等教育の意義について次のように述べられた⁴⁴⁾。

養護学校高等部についてみると、当初、中学校精神薄弱特殊学級卒業生や養護学校中学部卒業生のうち、直ちに就職が困難な者に限って受け入れる傾向にあったが、次第に障害の多様な生徒を対象とするようになってきている。精神薄弱者の後期中等教育は、社会生活を営む上で必要な知識、技能、態度を生徒の実態に即して身につけさせ、社会性の発達を促し、将来可能な限り社会的自立を図る上で大きな意義がある。

具体的な対応として、障害の比較的重い者と軽い者の両方に後期中等教育の場を整備することが挙げられた。また、教育活動全体を通して生徒の能力・適性等の的確な把握に努め、実態に即した組織的、計画的な進路指導を進める必要があり、障害の多様化に因ずるため、関係機関との連携を密にすることが大切であるとされた⁴⁴⁾。しかし、田中良三は先の報告について軽度の者には職業教育の拡充を、重度の者には抑制、といった差別的な対応を基調としていると批判した。そして、このような異なる対応が示されたことで、1990年代になって実践現場では彼らを分けた対応が迫られ、養護学校高等部が再編されていくことになったと指摘した²⁾。

障害の軽い生徒への対応策である職業教育の充実について、1988年、教育課程審議会特殊教育部会は「盲学校、聾学校及び養護学校の基準の改善について」を答申し、高等部における職業教育の充実が挙げられた⁴⁵⁾。この答

申に基づき、1989年に養護学校高等部に職業学科の設置を明記した学習指導要領が告示された。このことは、知的障害教育において画期的であり、従前の普通科での意欲や態度を重視した「普通教育」としての職業教育と平行して技術や技能を育成する「専門教育」によって一般就労への道を開拓する意図を持っていたと言えよう。

この時期の施策について、渡部昭男は高等部教育の保障を一見、推進しているかのようにみえて、職業自立が見込めない重度の障害児の切り捨てにつながっていると批判した⁴⁶⁾。

法制度面においては、1987年に「身体障害者雇用促進法」が「障害者の雇用の促進等に関する法律」に改正され、法律の対象が全ての障害者に拡大された。旧労働省障害者雇用対策課の津田勝典は、知的障害者の雇用義務は課せないものの、身体障害者雇用率制度及び身体障害者雇用給付金制度に基づいて身体障害者とほぼ同様の措置が適用されると述べた。また、地域障害者職業センターにおいて知的障害者への職業準備訓練の本格的実施等を行い、彼らの雇用対策を推進するための役割が一層大きなものになると報告した⁴⁷⁾。

1987年に松矢勝宏は進路指導の理念を、生徒の願いを実現するために彼らの努力を促してサポートする過程であると述べた。そして、一個人として社会で生涯に行う仕事と役割の全体（キャリア）を考えてみると、職業としてのキャリアの他に、余暇的、家庭的、市民的な領域におけるキャリアが人生の充実に重要であると指摘した。松矢は、軽度から重度までの多様な障害をもつ児童生徒の進路を考える場合には、就職や進路に限らず、作業所における就労や施設入所までの多様な進路が考えられ、トータルな観点から接近する必要があると提言した⁴⁸⁾。

ここで、1980年代における「精神薄弱教育研究全国大会・進路指導分科会」の討議内容から進路指導の在り方について概括したい。1981年の第19回大会の進路指導のテーマは「ひとりひとりの実態に即した進路指導」であった。中学校と養護学校から個々に対応した指導の必要性が共通して指摘された。また、生徒理解、進路情報、啓発活動、進路相談、予後指導について討議された⁴⁹⁾。翌年の第20回大会第14分科会でも同じテーマで行われ、埼玉大学附属養護学校高等部では可能な限り、職業自立を目指す生徒の重度化・多様化が進んでいる現状から、基本的に本人にとって適切であると思われる進路の選択を入学した時点から考えていると報告した。研究討議では、多様化、重度化の中で、特に情緒障害のある者に対する進路の選び方や進路指導が高等部入学からでは遅すぎる、といった論議が行われた⁵⁰⁾。1983年の第21回大会第5分科会の進路指導のテーマは「一人ひとりに生きがいを持たせる進路指導」であった。滋賀大学附属養護学校では、小・中・高一貫の進路指導を検討し、重点目標を次の2点に置いた。①生活人としての自立を図る、②生産人としての自立の基礎を充実させる。そして、進路開拓のために職業安定所や福祉関係諸機関の協力を得ていることが報告された⁵¹⁾。1984年の第22回大会第11分科会の進路指導のテーマは、昨年度と同じであった。研究討議は、次の3点が挙げられた。①進路指導計画や後期中等教育について。進路指導の在り方や、高校に「特殊学級」を設置したり、職業訓練校の増設や、養護学校高等部の選抜方法や多様化への対応等、②就労、教対策等について。「精神薄弱者」の雇用促進、職場実習のあり方、各種就労助成金制度の拡充、賃金問題、実習や職場開拓、授産施設等の増設、過疎地の就労問題、③地域社会の育成等について。青年学級や成人大学、地域社会の啓蒙連携、定着指導の充実、福祉ホーム等⁵²⁾。1985年の第23回大会第17分科会は、高等部教育として「一人ひとりの実態や特性に応じた教育課程」がテーマであった。そして、進路指導について職業安定所や作業所、施設との連携方法、就職先の開拓、離転職の防止方法、賃金問題、重度児の進路、身体障害者雇用促進法と知的障害者等、多岐にわたって協議された⁵³⁾。1986年の第24回大会第17分科会は、高等部教育として「社会自立をめざす教育課程」がテーマであった。そして、進路指導について現場実習の結果や諸検査等、幅広い資料と実践結果が必要で、職場開拓には関係機関との連携が大切であるが、特に生徒の働く意欲、積極性の育成といった学校の果たすべき役割が重要で、卒業後の予後指導の必要性が強調された⁵⁴⁾。また、厳しい社会情勢のもとでは関係諸機関と連携を取りながら指導を行うことで展望が開けるといった提言が行われた⁵⁵⁾。1987年の第25回大会第20分科会は、高等部教育として「将来の展望を明らかにする教育課程」がテーマであった。そして、知的障害児の実態が重度・重複障害の生徒が増えていることから、研究協議において国立特殊教育総合研究所の宮崎直男は次のような助言を行った⁵⁶⁾。

小・中・高と積み上げている高等部には重度児の在学が比較的多い。高等部のみの場合は、中度児と軽度で社会性のない子どもを在学させている傾向がある。これからの養護学校は、中度児と軽度児で社会性のない子どもを積極的に在学させ、地域の企業で働く子どもを多く出すようにし、明るいイメージの定着に心掛けてほしい。

1988年の第26回大会進路指導の第17回分科会では「一人ひとりの能力特性に応じた進路指導」がテーマであった。そして、障害の重度化傾向がある反面、特殊学級からの入学者が増加してきており、個々の生徒の発達レベ

ルにあった進路指導の進め方や現場実習、関係諸機関との情報交換、連絡調整等が取り上げられた。また、現場実習に行けない生徒への校内実習のあり方や生徒の生き甲斐を求めた職場開拓の方法、アフターケアのあり方が協議された⁵⁷⁾。1989年の第27回大会第18分科会は、高等部教育として「豊かな未来をめざす高等部教育」がテーマであった。同分科会は、幅広いテーマであったため、具体的な進路指導の問題は挙げられなかった⁵⁸⁾。

この時期の特徴として障害の多様化にともない進路指導の進め方が課題になっていた。また、生徒にあった職場開拓や関係諸機関との連携を積極的に進める必要性が強調された。

(2) 生徒による「自己選択・決定」に基づく進路指導（1990年代）

1990年代に入り、進路指導における生徒の「自己選択・決定」の理念が重視された。また、1989年の学習指導要領の改訂で知的障害教育における職業学科の設置が明示された。同学習指導要領は、学年進行で高等部は1994年から実施された。職業学科は、一般就労拡大のために設けられ、農業科、工業科、家政科が標準的な学科として挙げられ、次のように規定された⁵⁹⁾。

精神薄弱者を教育する養護学校の職業教育を主とする学科においては、職業に関する各教科について、実験・実習に配当する授業時数を十分確保するようにするものとする。なお職業教育を主とする学科のうち標準的なものは別表に掲げるとおりであるが、設置者においては、必要がある場合には、地域や学校の実態等に応じて、例えば、商業科、水産科などの学科を設置することができる。

こうして知的障害教育は新たな局面を迎え、障害の多様化による教育課程の類型化が次のように規定された⁶⁰⁾。

生徒の心身の障害の状態及び特性、進路等に応じて適切な教育を行うため、多様な各教科・科目（精神薄弱者を教育する学校においては、各教科。以下この款において同じ）を設け生徒が自由に選択履修することのできるよう配慮するものとする。また、教育課程の類型を設け、そのいずれかの類型を選択して履修させることも差し支えないが、この場合、その類型において履修させることになっている各教科・科目以外の各教科・科目を履修指させたり、生徒が自由に選択履修することのできる各教科・科目をも設けたりするものとする。

この規定によって、一般就労と福祉就労を目指したカリキュラムに分けることが可能になり、軽度と重度の生徒、それぞれの教育課程を設定してもよいことになった。そして、進路指導に関して次のように規定された⁶¹⁾。

生徒が自らの在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行うこと

こうして、進路指導は一人ひとりが自己を理解し、生徒自らが将来の進むべき道を選択し、自ら決定できる能力を育てるとともに、自分の生きがいと深く関わる自覚を深めさせる指導であると位置づけられた。そして、そのために個々の生徒の特性等を的確に把握し、個性の伸長を図るとともに、生徒が自己の特性について理解を深め、将来の学校や職業等に関する情報を収集・活用し、進路相談などを通じて進路の選択・決定できるように指導援助して必要があるとされた。さらに、進路指導を効果的に進めるために学校全体の取り組み、家庭や地域社会、関係諸機関との連携の必要性が掲げられた⁶²⁾。

盲学校、聾学校及び養護学校の高等部における職業教育等の在り方に関する調査研究協力者会議は、1996年に「盲学校、聾学校及び養護学校の高等部における職業教育等の在り方について」を報告した。同報告において、社会的な自立を進めるためには社会経済の進展や生徒の実態の変化等に対応した適切な教育を行う必要があるとした。そして、高等部における障害の重複化、多様化に対応して職業的な自立を推進するための課題として、次の5点が挙げられた。①新たな職域・職種の開拓、②専門的な職業能力の育成、③職業教育の多様化、④企業等との連携強化、⑤総合的・体系的な取り組みの推進。また、具体的施策として、次の9点が挙げられた。①学科等の再編成、②学校間等の協力体制、③専攻科の整備、④現場実習の拡充、⑤教育内容・方法等の改善、⑥進路指導の充実、⑦卒業生への追指導の実施、⑧担当教員の資質向上、⑨社会への理解啓発。このうち、進路指導の充実については次の4点が必要とされた。ア. 望ましい職業観、勤労観の育成、イ. 校内進路指導体制の確立、

ウ．企業との連携・協力体制の整備，エ．情報提供の整備⁶³⁾。

このような学習指導要領の改訂について、田中は知的障害児の基礎学力の形成を犠牲にして職業教育の強化を図り、その特殊化を進めるものであると批判した。田中は、職業教育が本来的に備える社会適応の本質は、能力によって子どもを分断し、固定化する危険性を常に持っている指摘した²⁾。また、鎌田章代が1998年に全国の知的障害養護学校に行った調査では、職業学科の設置について重度の生徒が多い学校や地場産業のない地域で就労が困難なところでは疑問を示す学校が多かった。そして、教育課程を軽度と重度の生徒とで分けることが高等部教育としてよいのか、といった青年期教育の観点から悩んでいる学校もみられた⁶⁴⁾。

労働施策の面では、1998年に「障害者の雇用の促進等に関する法律」が改正され、算定基礎に知的障害者を加えた法定雇用率を設定し、雇用義務化された⁶⁵⁾。これにより、身体障害者雇用促進法が1960年にできて以来、約40年かかって知的障害者が同等の位置づけを獲得したのであった。

この時期の全日本特殊教育研究連盟全国大会について以下、概括する。1989年の第28回大会14分科会のテーマは、「能力・特性に即した高等部教育」であった。次の2つの柱「障害の多様化に伴う教育課程の工夫」と「進路の実情と高等部教育」に沿って協議された。その中で、埼玉大学の清水寛は高等部教育を青年期教育として全人的発達を図るよう、提言した⁶⁶⁾。同大会の進路指導第18分科会では「一人一人を生かす進路指導」がテーマであった。研究協議では、進路指導を進める上での能力・適性の診断と活用の問題、保護者との連携問題等が挙げられた。また、実践報告では秋田県立比内養護学校が県下では唯一の高等部設置校であり、県下全域から生徒が来ており、全寮制の中・軽度児を対象としていると報告した⁶⁷⁾。このことから、高等部設置校が少ないことが対象児の限定につながるという問題が窺われた。1990年の第29回大会第16分科会では「能力、特性に応じた高等部教育」がテーマであった。研究協議では、①多様化に伴う教育課程の工夫、②進路の実情と高等部教育の在り方が検討された。そして、卒業後の受け皿不足、保護者や地域関係機関との連携の必要性が挙げられた⁶⁸⁾。1991年の第30回大会第16分科会では「一人一人の能力・適性に応じた進路指導」がテーマであった。教育現場では、就職だけでなく施設入所が希望どおりにならないこと、卒業後を見通した在校時の指導の必要性などが問題点として挙げられた。そして、徳島県立国府養護学校では障害の重度化、多様化する生徒に対して、生きる力を培うために生活する力、自己表現する力、働く力の3つの視点から教育課程を類型化していた⁶⁹⁾。これらの協議内容からわかるように、障害程度によって教育課程が類型化され、各々の進路先について施設を含めた進路指導が行われていることが窺われた。1992年の第31回大会第15分科会では、「能力、特性に即した高等部教育」がテーマであった。実践報告として、本人の能力の他に、家庭の支える力、職場の支える力、地域の支える力が必要であり、この力を育てるための進路指導の充実が課題に挙げられた。また、福岡県立福岡高等養護学校は、軽度知的障害のみを対象に、社会的、職業的自立を目指して専門的職業技能を習得するためにコース制による職業教育に重点を置いた指導を行っていた。協議において、様々な能力や障害の程度が違う生徒と一緒に学び合うことで人間的に大きく成長し、社会に出てからもお互いに協力し合う、より良い人間関係が作られる、といった意見が多かった⁷⁰⁾。したがって、高等養護学校のような軽度障害の生徒を対象にした就労を目指した教育実践が行われる一方で、障害が多様な生徒が在籍している学校では共に学び合う、青年期教育の観点が重視されたと言えよう。また、地域で支える力、すなわち地域支援の必要性については2000年代の進路指導における重要な実践課題とされている⁷¹⁾。このことから、地域支援の課題は1990年代初めに顕在化して今日に至っていると見えよう。また、同大会の進路指導第17分科会では「一人一人を活かす進路指導」がテーマであった。生徒の障害の重度化や多様化が進み職場開拓が困難になったこと、彼らの進路指導の在り方等が取り上げられると共に、「自立」の意味について検討する必要があると提案された⁷²⁾。1993年の第32回大会でも昨年度に引き続き「能力、特性に即した高等部教育」がテーマであった。障害の重度化、多様化にともなって就労や福祉関係の進路先の選択が限定され、進路の確保が困難であるという問題や、高等養護学校の職業学科における職業的自立を図ることが課題に挙げられた⁷³⁾。また、同大会の進路指導第20分科会では、昨年度に続き「一人一人を活かす進路指導」がテーマであった。進路先である一般就労と福祉就労のいずれも困難な状況であり、進路先が決定しない、といった実践上の課題が挙げられた。そして、助言者から進路指導体制の確立や、他機関との連携や地域での進路ネットワーク作りが課題であると指摘された⁷⁴⁾。1994年の第33回大会第15分科会においても、「能力・適性に即した高等部教育」をテーマとし、副題に高等部教育課程の編成を目指すことが掲げられた。滋賀県立八日市養護学校では教育理念を青年期的人格形成の課題として自己決定できる力をつけることに置き、従来の職業的自立から脱却し、重度の生徒にも対応できる新たな理念の構築として「自己選択・決定」を重視した教育が報告された⁷⁵⁾。1995年の第34回大会第18分科会では「一人一人を生かす進路指導のあり方」がテーマであった。研究協議の一つに、高等部の

進路指導と小学部・中学部との連携が取り上げられ、小学部入学から、高等部卒業までの学部間の連携の重要性が挙げられた⁷⁶⁾。1996年の第35回大会進路指導の第16分科会では、「一人ひとりを活かす進路指導」がテーマであった。山口大学附属養護学校は、小・中・高の一貫教育を行って進路指導の実践を報告した。また、本人を取り巻く人間や社会の認識が自己理解の指導との密接な関係や、子どもの自己決定に関わる周囲の働きかけの重要性が指摘された⁷⁷⁾。1997年の第36回大会第16分科会では「能力・適性を生かす指導」がテーマであった。進路指導のあり方として、地域ネットワークの構築と地域資源の活用を図り、進路先開拓、定着支援、家庭の支えが弱い生徒や卒業生への支援の必要性が報告された。また、障害の重度・多様化が進む中で全ての生徒に現場実習を用意することが課題に挙げられた⁷⁸⁾。1998年第37回大会進路指導第15分科会では「豊かな生活と進路指導」がテーマになった。進路指導の役割は、本人が納得して進路を自ら選択する助けとなる教育的働きかけであると報告された。卒業後の進路先を決めるだけでなく、豊かに職業生活を送るために、生活、コミュニケーション、意欲、余暇、仲間、QOLといった生きる力を伸ばし幅を広げるという視点が挙げられた。進路指導の中に、進路学習を明確に位置づけて、教師間、学校間の情報交換や地域の関係機関との連携が大切であるといった意見がみられた。そして、助言者から福祉部門と雇用部門など地域ネットワークの活用や移行支援システム作りなどが提言された⁷⁹⁾。

こうして、1990年代における全日本特殊教育研究連盟全国大会の報告からわかるように行政施策とは異なり、進路指導は障害の重度化、多様化にともない一般就労だけでなく福祉就労が課題になっていった。そして、1990年代後半になると、社会への移行支援を円滑にするために学校間、家庭や地域関係機関との連携するためのネットワークづくりの重要性が取り上げられ、2000年代における継続課題になっていった。

おわりに

筆者は、知的障害教育における進路指導の変遷を職業教育の目的と関連づけて調べ、特別支援教育における進路指導の在り方について検討することにした。そして、教育対象の重度化、多様化が顕著になった1979年の養護学校教育義務制実施以前と以後とを境にして進路指導の捉え方が異なっていったのではないかと推測して、次の2つの時期に大別した。

1. 養護学校教育義務制実施以前の進路指導（第2次世界大戦後～1979年3月）
2. 養護学校教育義務制実施以後の進路指導（1979年4月～1990年代）

各時期における教育行政施策と教育実践の状況について検討した結果、教育対象の多様化が進路指導の内容や職業教育の目的に影響を及ぼしたと考えられた。戦後から1960年代にかけて、教育対象は軽度の者が中心であり、「職業指導」の名称のもとで一般就労が目指された。第2次世界大戦後から1959年においては中学校特殊学級を中心に進路指導が行われ、教育目的は職業教育を中心にした「職業的自立」であった⁷⁾。養護学校の整備、拡充期である1960年から1969年においても「自立的な生活」とは職業生活を意味していた¹⁶⁾。旧労働省は、知的障害者の経済的自立を図るために教育機関と職安等との連携強化を図り、雇用促進を掲げた¹⁷⁾。だが、1992年になって知的障害者が雇用率に算定されるまでは身体障害者中心の雇用施策が行われ、労働行政による知的障害者の就労支援は消極的であった。こうして、都道府県による養護学校設置義務が延期されたことで中学校特殊学級が教育の中心であったこと、社会情勢が厳しいなかで行政の就労支援策が身体障害者のみで知的障害者への対応がなされなかったことから、学校現場は「現実社会の厳しさ」を教え込み、一般就労を目的に置いた職業教育が行われた。

1970年代に入り、養護学校拡充期の1970年から1979年にかけて、中学校特殊学級から養護学校へと教育の場が移行するにつれて教育対象に変化がみられていった。教育対象の多様化が教育問題として顕在化したのは、養護学校教育義務制実施以前であった。1972年に教育課程審議会が「盲学校、聾学校および養護学校の教育課程の改善について（高等部）」を答申した中に既に障害の多様化を取り上げ、一人ひとりの生徒の能力・適性に即した教育を行う必要があるとした³¹⁾。しかし、進路指導は就労することに主眼が置かれ、軽度の者と重度の者とを分け、教育課程の多様化を図る必要があるとされ³²⁾、養護学校高等部学習指導要領の教科「職業」において現場実習等を増やして実際的な能力を高める進路指導が重視された³³⁾。このことから、重度・重複障害児の教育問題が取り上げられたもの³⁴⁾、進路指導は就労を軸に軽度の者を中心に行われていたと言えよう。

1970年代後半になり、学校現場では「本人による進路の選択・決定」を重視する、といった考え方がみられ、重度・重複障害児の後期中等教育問題と関連づけられた³⁸⁾。そして、養護学校高等部再編化が行われた時期であ

る1979年から1989年において、障害の重度化・重複化が教育問題として顕在化し、進路指導の在り方が問われた。教育実践現場の動きについて「精神薄弱教育研究大会」からみると、「一人ひとりの実態に即した進路指導」(1981年)⁴⁹⁾、「一人ひとりに生きがいをもたせる進路指導」(1982年)⁵¹⁾、といったテーマのもとに一般就労問題や福祉関係諸機関との連携が課題になっていた。特に、1980年代後半には一般就労問題と並んで現場実習に行けない生徒の校内実習のあり方やアフターケアの在り方が等が協議された⁵⁷⁾。このことから、学校教育現場では多様な子どもたちの進路先に苦慮していたことが窺われた。

一方、教育行政において進路指導と「自己選択・決定」を関連づけた学習指導要領が示されたのは1979年の改訂においてであった。その中で進路指導は「個々の生徒が自ら将来の進むべき道を選択し、決定できるようにするとともに、自分の生きがいと深く関わる進路についての自覚を深めさせる」とされた。そのために、「個々の生徒のもつ能力・適性、興味・関心、意欲等を的確に把握し、全人的な生徒理解に基づいて適切な進路指導を進めなければならない」と記された⁴⁰⁾。しかし一方では、1982年の特殊教育研究調査協力者会議において、後期中等教育の在り方として「職業教育を中心とした教育を行うことにより、可能な限り社会的自立を促すことが望まれる」と報告された⁴³⁾。その後、1988年の教育課程審議会特殊教育部会で「盲学校、聾学校及び養護学校の基準の改善について」が答申され、高等部における職業教育の充実を図るとされた⁴⁵⁾。そして、職業への意欲や態度を重視した普通科での進路指導を特徴としていた知的障害教育において画期的な変化がみられた。それは、1989年に職業学科の設置を明記した学習指導要領が告示されたことであった⁵⁹⁾。これ以降、教育行政施策は職業学科の設置増進を推進して今日に至っている。このような一連の行政施策をみると、障害の重度・重複障害児の教育問題が取り上げられたものの、社会的自立（職業的自立）を目的に置いた職業教育を中心に進められたと言えよう。

1990年代に入り、学校教育現場では多様な生徒（軽度並びに重度）の卒業後の社会生活が課題になり、進路指導と職業教育とを直結して捉えるのが困難になっていった。生徒の「自己選択・自己決定」が重視され、個々の生徒にあった教育課程が検討された。高等養護学校のように軽度の生徒のみを対象にした学校では一般就労が目指されたが、重度の生徒と軽度の生徒が共に在籍している学校では教育課程の類型化が行われたり、各々の生徒にあった進路先として一般就労だけでなく施設の開拓が課題になった⁶⁹⁾。また、生徒個人の問題として捉えるだけでなく、地域支援の観点⁷⁰⁾や「自立」の意味が検討され⁷²⁾、職業教育と進路指導との関係が問い直された。

以上のことから、特別支援教育の理念である「一人一人の教育的ニーズに応じた支援」を実現するためには、一般就労を目的においた職業教育中心の行政施策を転換する必要があるだろう。そして、「社会への移行支援」の観点から、重度の生徒を含めた多様な生徒の教育的ニーズに応える個別移行支援計画や個別の教育支援計画の枠組みの中で進路指導を捉えるべきであろう。

引用文献

- 1) 八幡ゆかり「障害者への教育と福祉の処遇史研究—その3. 職業教育にみられる『自立』観の変遷—」, 鳴門教育大学研究紀要, 第16巻, 2001年, P115~124.
- 2) 田中良三「知的障害児の職業教育の検討」, 障害者問題研究, 第25巻第2号, 1997年, P28~41.
- 3) 渡辺健治「第3部教育5 養護学校教育」, 日本精神薄弱者福祉連盟編『発達障害白書戦後50年史』日本文化科学社, 1993年, P103~109.
- 4) 文部省「特殊教育百年史」, 東洋館, 1978年, P382.
- 5) 東京都立青鳥養護学校「青鳥二十年」, 1967年, P8.
- 6) 前掲書, P13~30.
- 7) 東京都荒川区立第一中学校「『学校』工場方式による職業教育」, 精神薄弱児研究, 第14号, 1959年, P23~26.
- 8) 渡辺健治「戦後知的障害教育方法史の研究」, 障害者問題研究, 第24巻第4号, 1997年, P43~53.
- 9) 山口薫「職業教育に関する諸問題」, 精神薄弱児研究, 第2巻第1号, 1956年, P17.
- 10) 8)と同掲書, P17~18.
- 11) 小林司郎「職業安定所による精神薄弱児の職業紹介状況」, 精神薄弱児研究, 第15号, 1959年, P14.
- 12) 杉田裕「精神薄弱児の職業斡旋について」, 精神薄弱児研究, 第15号, 1959年, P1~3.
- 13) 望月勝久「戦後精神薄弱教育方法史」, 黎明書房, 1979年, P385.

- 14) 13) と同掲書, P433.
- 15) 13) と同掲書, P428~433.
- 16) 文部省「養護学校小学部・中学部学習指導要領－精神薄弱教育編－」, 教育図書, 1963年, P11~12.
- 17) 行田忠雄「精神薄弱児の職業適性について」, 精神薄弱児研究, 第75号, 1964年, P4~8.
- 18) 山田耕造「身体障害者雇用促進法の問題点と課題(上)」, 障害者問題研究, 第45号, 1986年, P2~10.
- 19) 富岡達夫「第5章第2節全特連の全国大会の動向」『日本の精神薄弱教育－戦後30年－第3巻教育の研究・運動』, 日本文化科学社, 1979年, P188~197.
- 20) 小宮山倭「進路指導の意義と問題」, 精神薄弱児研究, 第87号, 1965年, P6~9.
- 21) 20) と同掲書 P8~9.
- 22) 編集部「精薄児の進路指導のために」, 精神薄弱児研究, 第24号, 1960年, P20.
- 23) 八倉茂美「中学校特殊学級の校外実習」, 精神薄弱児研究, 第118号, 1968年, P10~13.
- 24) 川村礼次郎「養護学校中等部の校外実習」, 精神薄弱児研究, 第118号, 1968年, P18~19.
- 25) 安部歳夫「校外実習の法律・制度上の問題」, 精神薄弱児研究, 第118号, 1968年, P7.
- 26) 田中良三「わが国における養護学校高等部(精神薄弱)教育の成立・展開過程」, 障害者問題研究, 第43号, 1985年, P50~66.
- 27) 全国知的障害養護学校長会「新しい教育課程 Q&A 特殊教育〈知的障害教育〉」, 東洋館, 1999年, P29.
- 28) 文部省「養護学校(精神薄弱教育)学習指導要領解説」, 東山書房, 1974年, P70.
- 29) 小宮山倭「特殊教育の理念」, 日本文化科学社, 1984年, P395.
- 30) 坂井清泰「養護学校高等部教育とトランジション, キャリア教育」, 特殊教育学研究, 第38巻第2号, 2000年, P83~93.
- 31) 文部省「特殊教育百年史」, 東洋館, 1978年, P692.
- 32) 前掲書, P692~693.
- 33) 28) と同掲書, P115.
- 34) 31) と同掲書, P223.
- 35) 古川公之「進路指導と予後指導について」, 精神薄弱児研究, 1974年, 第118号, P57~60.
- 36) 辻村泰男「精神薄弱児のために」, 日本放送出版協会, 1966年, P186~205.
- 37) 加藤孝「精神薄弱者の就職対策」, 精神薄弱児研究, 第182号, 1973年, P3~7.
- 38) 村上英治「予後指導をどう考えるか」, 精神薄弱児研究, 第220号, 1977年, P2~7.
- 39) 金崎満「第7章全員就学, その歩み・現状・課題」清水寛他編『全員就学と新たな教育の創造』, ぶどう社, 1978年, P310~327.
- 40) 文部省「特殊教育諸学校学習指導要領解説－養護学校(精神薄弱教育)編－」, 東山書房, 1983年, P111.
- 41) 秦安雄「障害児教育における労働教育, 職業教育の意義と役割」, 障害者問題研究, 第21号, 1980年, P24~34.
- 42) 渡辺健治「戦後知的障害児教育方法史の研修」, 障害者問題研究, 第24巻第4号, 1997年, P43~53.
- 43) 日本精神薄弱者福祉連盟「第8部資料」, 精神薄弱者問題白書, 日本文化科学社, 1983年, P313.
- 44) 43) と同掲書, P316~317.
- 45) 山口薫「第8部六教育課程審議会」精神薄弱問題白書1989年版, 日本文化科学社, 1989年, P186~187.
- 46) 渡部昭男「障害児の希望者全員進学実現への論理と課題」, 障害者問題研究, 第59号, 1989年, P2~14.
- 47) 津田勝典「第6部雇用対策改正法の施行と精神薄弱者対策」, 精神薄弱問題白書1989年版, 日本文化科学社, 1989年, P118~120.
- 48) 松矢勝宏「進路をめぐる課題」, 発達遅れと教育, 第369号, 1988年, P5~11.
- 49) 小宮山倭「第19回精神薄弱教育研究大会分科会報告第14分科会」, 精神薄弱児研究, 第269号, 1981年, P58~59.
- 50) 安部歳夫「第20回精神薄弱教育研究大会分科会報告第14分科会」, 精神薄弱児研究, 第283号, 1982年, P56~57.
- 51) 安部歳夫「第21回精神薄弱教育研究大会分科会報告第5分科会」, 精神薄弱児研究, 第296号, 1983年, P38~39.
- 52) 大庭伊兵衛「第22回精神薄弱教育研究大会分科会報告第11分科会」, 精神薄弱児研究, 第308号, 1984年, P

56

- 53) 能村藤一「第23回精神薄弱教育研究大会分科会報告第17分科会」, 発達の遅れと教育, 第312号, 1985年, P 58~59.
- 54) 十河巖「第24回全日本特殊教育研究連盟全国大会分科会報告第17分科会」, 発達の遅れと教育, 第333号, 1986年 P54~55.
- 55) 工藤秀勝「進路をめぐる厳しい社会情勢」, 発達の遅れと教育, 第333号, 1986年, P16~19.
- 56) 宮崎直男「第25回大会全日本特殊教育研究連盟全国大会分科会報告第20分科会」, 発達の遅れと教育, 第347号, 1987年, P58~59.
- 57) 石井昌光「第26回大会全日本特殊教育研究連盟全国大会分科会報告第17分科会」, 発達の遅れと教育, 第359号, 1988年, P68~69.
- 58) 出雲井眞「第27回大会全日本特殊教育研究連盟全国大会分科会報告第18分科会」, 発達の遅れと教育, 第372号, 1989年, P70~71
- 59) 文部省「盲学校, 聾学校及び養護学校教育要領・学習指導要領(平成元年10月)」, 1989年, P11.
- 60) 前掲書, P10.
- 61) 59)と同掲書, P13
- 62) 文部省「特殊教育諸学校高等部学習指導要領解説—養護学校(精神薄弱教育)編」, 海文堂出版, 1993年, P80~94.
- 63) 文部省「盲学校, 聾学校及び養護学校の高等部における職業教育の在り方について」, 東洋館, 1996年, P 29~35.
- 64) 鎌田章代「知的障害養護学校における職業教育の変遷」, 鳴門教育大学大学院修士論文, 1999年, P17~61.
- 65) 日本精神薄弱者福祉連盟「発達障害白書1998年版」, 日本文化科学社, 1997年, P331.
- 66) 池田親「第28回全日本特殊教育研究連盟全国大会分科会報告第14分科会」, 発達の遅れと教育, 第385号, 1990年, P62~63.
- 67) 宮崎英憲「第28回全日本特殊教育研究連盟全国大会分科会報告第18分科会」, 発達の遅れと教育, 第385号, 1990年, P70~71.
- 68) 神代和幸「第29回全日本特殊教育研究連盟全国大会分科会報告第16分科会」, 発達の遅れと教育, 第396号, 1991年, P48~49.
- 69) 神代和幸「第30回全日本特殊教育研究連盟全国大会分科会報告第16分科会」, 発達の遅れと教育, 第409号, 1992年, P67~68.
- 70) 大石担「第31回全日本特殊教育研究連盟全国大会分科会報告第15分科会」, 発達の遅れと教育, 第421号, 1993年, P62~63.
- 71) 清水由貴「地域で学び, 地域で育つ教育活動の推進」, 発達の遅れと教育, 第531号, 2001年, P 8~10.
- 72) 宮本紀夫「第31回全日本特殊教育研究連盟全国大会分科会報告第17分科会」, 発達の遅れと教育, 第421号, 1993年, P68~69.
- 73) 大石担「第32回全日本特殊教育研究連盟全国大会分科会報告第19分科会」, 発達の遅れと教育, 第431号, 1993年, P72~73.
- 74) 芦田太久雄「第32回全日本特殊教育研究連盟全国大会分科会報告第17分科会」, 発達の遅れと教育, 第431号, 1993年, P67~68
- 75) 松矢勝宏「第33回全日本特殊教育研究連盟全国大会分科会報告第15分科会」, 発達の遅れと教育, 第448号, 1994年, P66~67.
- 76) 高橋八義「第34回全日本特殊教育研究連盟全国大会分科会報告第18分科会」, 発達の遅れと教育, 第459号, 1996年, P71~73.
- 77) 田中康夫「第35回全日本特殊教育研究連盟全国大会分科会報告第16分科会」, 発達の遅れと教育, 第474号, 1997年, P61~63.
- 78) 松矢勝宏「第36回全日本特殊教育研究連盟全国大会分科会報告第16分科会」, 発達の遅れと教育, 第486号, 1998年, P61~62.
- 79) 弘中章彦「第37回全日本特殊教育研究連盟全国大会分科会報告第15分科会」, 発達の遅れと教育, 第498号, 1999年, P58~59.

A Study of History of Career Guidance in the Education of Mental Retardation

YAWATA Yukari

(Keywords : Education of Mental Retardation, Career Guidance, Occupational Education)

Abstract

The author investigated in relation to occupational education about the history of career guidance of mental retardation education. The result was as follows. Guidance counseling of mental retardation was performed by relating with occupational education. The problem of diversification of mental retardation resulted in change to career guidance of administration and practice. Administration promoted typification of a curriculum, and installation of the occupation subject of study. In the education of mental retardation, general working and welfare working aimed at it, and carrying out self-determination of the course point was thought as important. Administration was thinking occupational independence as important consistently in the history of career guidance. As for the education of mental retardation, diversification was actualized, the meaning of independence was examined and local support and making a Network were taken up by the subject. From these results, the consciousness about career guidance of the education of administration and mental retardation differed. Administration had caught career guidance for the educational purpose in occupational independence. As for the education of mental retardation, the meaning of independence is examined and the importance of transition support began to be recognized. It was considered that the difference among such both has brought about argument of the state of career guidance.