

中国における知的障害教育の教育方法の転換

Development of the educational methods of the Intellectual Disability Education in China

河 相 善 雄* 張 穎 楨**
KAWAAI Yoshio ZHANG Yingzhen

本論文では、中国の知的障害教育の教育課程の改訂を分析し、その変化を明らかにすることと、それらの変化の背景と要因を分析することにより、中国の知的障害教育の現状とその教育方法が抱える課題を明らかにしたうえで、課題の改善策を探ることを目的とする。

1987年中国の知的障害教育の教育課程が公布された。1994年週5日制に伴い、教育課程の各教科目の時間数を比例して調整したが、「労働技能」という科目の時間数だけは削減されなかった。一方2007年に改訂された教育課程では「生活適応」を必修科目として新設され、国語、数学の授業時間数が大幅に減った。さらに知的障害教育の教育課程で国語・数学を「生活国語」、「生活数学」に替えた。

これらの変化の背景は①義務教育の実施により、就学している障害のある児童少年の障害が重度・重複化し、生活経験学習が重要視された。②知識の学習が過剰に重視され、児童少年の生活自立する力が育たない。③「一人子」政策の実施により少子化が出現し、家庭での過保護により家庭教育の機能が失われた、といったことが考えられる。

これらに対して中国政府は児童少年の心身の健康、徳育、体育、美育を重視する「素質教育」を掲げた。2000年代に入り、学校教育に児童少年の生活自立の力を育てる教育が薦められている。生活経験学習を重視した教育課程に転換されたが、生活経験学習を担当する教員の意識と専門性の問題や学校の環境設備の問題が大きな課題であると考えられる。

改善策としては、①すべての教員養成課程に特殊教育に関する基礎科目を必修化すること、②生活経験学習という実践科目の専門教員養成などを教員養成課程に明確に位置づけること、③地域と連携して、生きた生活経験を学習に取り入れることを指摘した。

キーワード：知的障害教育、生活経験学習、教育課程、培智学校、素質教育

Key words : education of the intellectual disability, learning based on life experience, curriculum, special school for intellectual disabilities, competency oriented education

I はじめに

中国では1970年代末上海市第二聾学校に設置された知的障害の児童少年を対象とした特殊学級から学校教育における知的障害教育が開始された（中国では小学生と中学生の児童生徒を総称して「児童少年」という用語を用いている。本論文もこの用語を用いる）。その後大都会を中心に各地に盲・聾学校¹⁾、通常学校で知的障害教育の分校や特殊学級の設置に力を入れた。当時中国では知的障害教育の専門性を持つ専門家が殆どいなかったため、新しい領域として発足した知的障害教育は軽度の知的障害の児童少年、または学習不振の児童少年を主な対象とした。教育方法は通常学校の教材を用いて通常学級より時間をかけて授業を行っていた。この方法は日本の戦前と終戦直後の知的障害教育に行われた「水増し教育」という教育方法と類似したものであると言える。

1982年中国政府は憲法を改訂し、国民の教育を受ける権利を明記した。それによって1985年義務教育法が制定

され、その中で特殊教育は基礎教育の一部として位置づけられた。それらを受けて都市部を中心に次々と「培智学校」、「弱智学校」といった名称で知的障害児を対象として学校を設置するようになった（本論文では「培智学校」という用語で統一する）。知的障害教育の学校が各地に次々と設置された。1987年教育部（1985年～1998年の間、「国家教育委員会」という名称が用いられた。本論文では用語の統一のため、「教育部」を用いる）は盲学校、聾学校、培智学校の教育課程である「教学計画」（日本の学習指導要領に相当するもの）試案を制定した。

1994年、学校の週五日制実施に伴い授業時間数が減ったため、教育部は「教学計画」試案を改訂した。新旧二つの「教学計画」は障害の克服と軽減に関する科目や内容を除く他の科目は通常学級に準じたものであった。

2007年2月、教育部は盲・聾・培智学校に関して「義務教育課程設置実験方案」という新しい教育課程を公布した。従来の「教学計画」という用語名を教育課程に変

*兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻障害科学コース **兵庫県教育委員会 委託非常勤

平成26年10月31日受理

更しただけではなく、国語や数学を生活国語・生活数学に変更した。また生活自立する力を育てることを目標とする「生活適応」という科目を新設した。このように新教育課程は「生活」を柱として制定され、障害のある児童少年の学校教育においては明白に生活経験が重視されることとなった。

知的障害教育に関して日本では戦後新しい領域として発足した。戦後日本の教育はCIEによってアメリカの経験主義の教育方法が勧められたが、通常教育は1958年の学習指導要領の改正により教科が重視されるように転換された。しかし知的障害教育においては、生活経験学習は児童生徒が生活能力を身に付けやすいという主張により積極的に取り入れられることとなった。1963年の学習指導要領の制定を巡って、知的障害教育の教育課程は生活か教科かという議論が激しく行われた。この種の議論は養護学校就学義務制の実施まで続けられたが、一貫して生活経験を重視した教育が推奨された。具体的に言えば、1968年文部科学省の初回の学習指導要領の解説書においては、「領域・教科を合わせた指導」ができるとし、その形態は日常生活の指導、生活単元学習、作業学習と示された。

また1972年学習指導要領の改訂において教科として新設された「生活科」は、基本的生活習慣、健康安全、遊び、交際、役割、仕事、決まり、金銭、自然、社会の仕組み、公立の施設という内容で構成されており、身辺自立の力を育てるものであったと言える。さらに1982年の学習指導要領の解説では「遊びの指導」が教育課程に位置づけられた。このように日本の知的障害教育は生活経験主義の教育方法を主流として展開されてきた。

一方、中国では国家の教育部により教育課程が制定され、学校教育の方向性が定められる。そのため教育現場では生活か教科かといった教育方法に関する議論はあまり行われない。実際、中国の特殊教育領域において重要な雑誌である「現代特殊教育」において、知的障害教育の実践報告や指導報告などが多く掲載されているが、教育方法に関する理論的研究の論文は少ない。日本においても中国の知的障害教育の事情として教育課程が紹介されるに留まっている。

II 研究の目的と方法

本研究は中国の知的障害教育の教育課程において教科指導を重視するものから「生活経験」を重視するものに転換された背景とその要因を分析する。それを通して中国の知的障害教育の現状と教育方法が抱える課題を明らかにする。さらにそれらについて改善策を探ることを目的とする。

研究方法としては、

- (1) 中国の国家教育部が1987年、1994年に制定した知的

障害教育の教育課程である「教学計画」試案と、2007年に制定した知的障害教育の教育課程である「義務教育課程設置実験方案」の相違点を比較する。

- (2) 中国の障害のある児童少年の教育政策と知的障害教育の現状を分析し、教育課程が転換された背景とその要因を明らかにする。
- (3) (1)と(2)を通して中国の現行の知的障害教育の教育方法において抱える課題を明らかにしたうえでその改善策を探る。

III 障害ある児童少年の就学の推進

1 就学を向上させる施策

中国政府は1977年文化大革命（1966～1977年）を終結させた。それまで閉鎖的であった建国政策を国際的に開放する改革を行った。しかし、当時中国の教育状況は先進国と比較すると大幅に遅れていた。例えば小学校の就学率約80%、障害児の就学率1%未満であった。その実態に対して、1982年改訂された憲法（《憲法》）の第二章「公民の基本権利と義務」の第45条においては「国と社会は盲、聾、啞とその他の障害ある国民の労働、生活と教育の措置を援助する」（第二章公民的基本权利和义务第45条“国家和社会帮助安排盲、聋、哑和其他有残疾的公民的劳动、生活和教育”）と定めた。続いて1986年7月1日に実施された『中華人民共和国義務教育法』の第9条において、地方各レベルの人民政府が盲・聾・知的障害の児童少年のため、特殊教育学校、特殊学級を設置すること、同法の第11条で、父母または保護者が就学年齢の児童少年を就学させなければならないことも定めた。障害ある児童少年の就学問題を国策レベルに取り上げた。しかし同法では障害ある児童少年の就学猶予・免除が認められている。上記の憲法と義務教育法に児童少年の就学問題が明確に定められたが、実態の改善は90年代以降であった。

1987年中国政府は、視覚障害、聴覚言語障害、肢体不自由、知的障害、精神障害という5種類の障害のある0～14歳の児童少年を対象に全国的にサンプル調査を行った。この調査の結果から類推により当時就学年齢にいる障害のある児童少年は約817.5万人、そのうち6～14歳までの義務教育段階の児童少年が約625万人であった。内訳は視覚障害が約13万人、聴覚障害が約81万人、知的障害が約428万人、肢体不自由が約48万人、精神障害が約1万人とその他の障害が55万人であった²⁾。全人口に占める障害者の割合は4.3%であった。当時盲・聾・知的障害ある児童少年の入学率は約6%、うち知的障害のある児童少年が1%未満であった。このように中国では障害児教育学校の設置が緊急な課題となっていた。

このような状況を改善するため、中国政府は1988年「特殊教育の発展について若干の意見」と「中国残疾人

事業五ヶ年工作綱要」、続いて1990年「中華人民共和国残疾人保障法」、1991年「中国残疾人事業“八五”計画綱要」³⁾といった法律・通達を次々と出した。それらの政策や通達に従って、1991年国家教育部は「残疾児童少年義務教育“八五”実施方策」で、各地域の経済と教育の発展状況により、障害の児童の就学率を80%、60%、30%及び貧困地域には省・自治区が独自で目標を制定するという4つの指標を示した⁴⁾。

1995年中国政府の「中国残疾人事業“九五”計画綱要」に従って、国家教育部と中国障害者連合会⁵⁾は前の五ヶ年計画の成果を踏まえて、「残疾児童少年義務教育“九五”実施方策」を制定した。地域の義務教育の実施状況により2000年までの障害ある児童の入学率の目標を表1のように5つのレベルに分けて定めた⁶⁾。また同計画では人口30万人以上の市、郡、または隣接の市・郡が共同で特殊教育学校を設置するための補助金を設けた。それらの政策により各市省の大都市、経済発展地域において障害のある児童少年へ教育の学校の設置数が大幅増加した。

表1 2000年まで障害のある児童少年の入学率の目標

段階	年	義務教育年限	入学率
1	1996年	9年間	90%
2	1998年	9年間	80%
3	2000年	9年間	65%
4	2000年	5か6年間	60%
5	2000年	3か4年間	50%

表2は1986年から2012年の知的障害ある児童少年の就学先の状況である⁷⁾。表2を見ると、知的障害教育の学校と特殊学級が不足していることが分かる。文部科学省の「特別支援教育資料(平成25年)によれば、日本では現在知的障害のある児童生徒を対象とした特別支援学校は502校、特別支援学級は15710学級であり、知的障害の

ある児童生徒を受け入れる特別支援学校は706校、特別支援学級は28334学級である。国の人口に比例させて考えれば、中国の知的障害の教育施設は日本の10分の1にも達していないと言える。このことから、中国では随班就読をしている児童少年を含めても、多くの知的障害のある児童少年が適切な環境で学習できていないことが推測できる。

2001年世界保健機構(WHO)により発表された「生活機能・障害・健康の国際分類」(ICF)は、1980年の「国際障害分類」ICIDHを継承するものであるが、障害のみの分類ではなくなり、生活機能と障害の分類となった。そこに環境因子と個人因子を分けて考え、心身機能・身体構造、活動、参加といったことで、その生活と人生のすべて(プラスとマイナス)を分類・記載・評価するものになった。

中国政府によって出された「中国障害者事業“十五”発展綱要」において、障害者が「自尊、自信、自强、自立」するというスローガンを掲げた⁸⁾。それに基づいて教育部の発した「“十五”期間において特殊教育の改革を一層前進させることとその発展の意見」(「关于“十五”期班序一步推进特殊教育改革和发展的意见」)においては、障害ある児童少年の就学の指標を一層高め、従来の五段階の達成率が三段階に再編成された⁹⁾。

すなわち、

- (1) 全国人口の約35%を占めている大中都市と経済発達地区では視覚、聴覚、知的障害の児童少年の就学率を95%以上達成すること、
- (2) 全国人口の約50%を占めている農村地区では視覚、聴覚、知的障害の児童少年の就学率を85%以上達成すること、
- (3) 全国人口の約15%を占めている貧困な地区では視覚、聴覚、知的障害の児童少年の就学率を60%以上達成すること、

表2 1986年～2012年 知的障害のある少年児童の就学先の状況

年	培智学校	特殊学級	随班就読(人)	年	培智学校	特殊学級	随班就読(人)
1986	36			2000	431		239329
1987	97			2001	375	741	215695
1988	131			2002	371	680	191863
1989	179			2003	375	639	178663
1990	191			2004	369	594	176803
1991	235			2005	391	625	163398
1992	273			2006	382	577	157461
1993	297			2007	380	599	155664
1994	370			2008	388	604	147698
1995	446			2009	401	610	144284
1996	448			2010	396	546	138508
1997	425		211450	2011	391	435	87145
1998	473		209021	2012	408	467	100177
1999	418		236373				

といった目標を定めた。

このように“九五”、“十五”の障害ある児童少年の教育を発展させる計画と実行を通して、現在では障害ある児童少年の就学率が90%以上に到達した。

上記の国際的な動向と国内の障害のある児童少年の教育の発展に伴い、中国では障害者への認識、特殊教育・福祉の理念の転換が見られた。2006年障害者についての第二次抽出調査を行った。この調査は1987年の5種類の障害種から7種類に拡大し、とくにこれまで表面化していなかった重複障害も調査の視野に入れた。この調査により2005年末13億人口で推算して各種の障害者が8296万人とされた。全人口に占める障害者の割合は1987年の4.3%から6.4%になった。内訳は視覚障害者1233万人で、障害者の総人数の14.9%、聴覚障害2004万人で24.2%、言語障害127万人で1.5%、肢体不自由2412万人で29.1%、知的障害554万人6.7%、精神障害614万人7.4%、重複障害とその他1352万人で16.3%と推定された¹⁰⁾。しかし、軽度発達障害については調査の範疇に取り入れていない。

また同年義務教育法が改訂され、第19条では、郡（地方市）以上の地方人民政府が必要に応じて、特殊教育学校（学級）を設置し、視覚障害、聴覚・言語障害、知的障害の児童少年に義務教育を実施すること、特殊教育学校（学級）は障害ある児童少年の学習、リハビリ、生活に応じた場所と設備を整備することと定められている。また、通常学級で就学する可能である障害ある児童少年を随班就読という形で受け入れ、それらの児童少年のため、学習の支援、リハビリの提供が求められている。すなわち学校教育において障害種の拡大や重度・重複の障害ある児童少年を受け入れ、そして彼らの障害の軽減、克服を視野にいれ、学習、リハビリ、生活の環境整備により彼らの生活力を培うこととされた。北京や上海などの大都市では「0拒否」¹¹⁾という就学運動で、知的障害学校では知的障害と肢体不自由、病弱の重複の児童少年を受け入れるようになった。つまり培智学校では障害の重度化、重複化傾向が見られるようになった。

2 随班就読の導入

前述に述べたように1980年代障害ある児童少年の就学問題を改善するため、1988年11月中国の第一回全国特殊教育実践会議（全国特殊教育工作会议）では、当時障害の児童少年の6%の就学率を迅速に改善させる方法が重要な議題であった。短期間で障害ある児童少年を就学させるための特殊教育学校や特殊学級の設置、教員の専門性の確保が難しい状況であった。それに対して、「随班就読」¹²⁾が提案された。また1988年の「中国障害者事業五カ年方策綱要」、翌年の「特殊教育の発展に関する若干の意見」においても軽度の障害ある児童少年を通常学級に就学させることの推進が求められた。それらを受け

て1989年から一部の地域が先行的に随班就読を試行しはじめた。数年間の試行により「随班就読」は肯定的な評価が得られた。

随班就読は中国の特殊教育専門家が就学率を高めるため、薦められた就学措置である。

1993年2月にユネスコ本部が中国のハルビンで主催した会議で「インクルージョン教育」というテーマを決議した。翌年スペインで出されたサラマンカ宣言ですべての児童少年を可能な限り通常学校に入学させるという理念を掲げている。中国で実施されている随班就読はインクルーシブ教育の発想で取り入れた就学措置ではないが、その方向性はインクルーシブ教育と共通する点があり、その発展の到達点はインクルーシブ教育である。そして1994年中国国家教育部が「障害ある児童少年の随班就読を展開させる方策の試行方法」（「关于开展残疾儿童少年随班就读工作的试办法」）という通知を出し、随班就読を全国的に展開させた。

このように中国では軽度の障害ある児童少年を通常学級で障害のない児童少年と共に学習させる教育措置である随班就読を積極的に取り入れている。現在中国では障害ある児童少年の半数以上が「随班就読」の形で就学している。「随班就読」の実施により培智学校に就学する児童少年の重度・重複の割合が高くなった。それにより教育現場ではそれらの児童少年に合った教育課程と内容の編成が強く求められた。

IV 新旧教育課程の比較

中国では1970年代末の改革開放政策以後、経済の発展につれて障害者問題の解決は国の発展において重要な事項であることが認識された。1980年代末障害者問題の解決を他の経済発展と同様に五ヶ年で計画するようになった。初回は1988年に出された「障害者事業五ヶ年計画」であった。このような動きにより1980年代半ばから特殊教育学校の設置が急速に増え、特に培智学校は年間数十校が新設された。

1985年、義務教育の実施により知的障害教育において二つ大きな課題があった。その一、就学率が1%未満であるという実態から学校や学級の設置が緊急であったこと、その二、新しい領域として発足したが、教育制度や体制が未整備のままにされたこと、例えば教育方法についての研究、教育課程の制定、教員養成などはすべて白紙の状況であった。当時特殊教育教員を養成する師範学校は1校しかなかった。それは1982年中国政府と国連児童基金が共同で南京市に設立した特殊教育師範学校（現南京特殊教育職業技術学院）であった。設立当初は3年間の初等師範学校で盲、聾、知的障害の三つの専攻が置かれ、1学年40～50人程度の定員であった。一方重点の総合大学や師範大学は1990年代に入ってから特殊教

育教員養成の学科を設置し始めた。

1 1987年の試行教育課程

急速に増えてきた特殊教育学校において制度的な教育課程が求められた。特に新しい領域であった知的障害教育においては教育課程の制定と編成を直面する課題であった。そして1987年、国家教育部は視覚障害、聴覚障害、知的障害ある児童少年を対象とした「全日制9年間の教育計画（試用案）」¹³⁾を制定した。表3は知的障害を対象とした教育課程である。

この教育課程において各科目の年間総授業と活動の割合は、国語（言語訓練を含めて）23.5～28.1%、数学14.7～16.1%、労働技能15.5～23.5%、常識（日本の社会、歴史、保健を包摂した内容の科目）3.2～9.6%、音楽、美術、体育を合わせて11.8～29%であった。それを見ると国語と数学の割合が40%近くになっている。障害の克服・軽減に関する科目が労働技能、興味活動と文体活動という科目で捉えられる。低学年は音楽、美工、体育の割合が高く、学年につれて労働技能が増え、特に七、八、九学年（日本の中学校に相当）は労働技能が総授業の35%を占めている。それは当時知的障害のある少年を受け入れる高等学校がなかった。少年たちは義務教育が終了後、すぐ社会に出るので、可能な限り生活自立する力、働く力を育てることであった。しかしこの教育課程の制定と並行して教科書の編成は行われなかった。表2に示されたように1987年中国の培智学校数は特殊学級を含めて97校（学級）しかなかった。専門性を持った教員が殆どいなかった当時の培智学校や特殊学級では各教科担任（中国では小学校から教科担任制である）が児童少年の学習

レベルにあわせて通常学級の教科書を用いて、ゆっくり教えていくという日本の「水増し教育」のような方法が多かったと推測される。

2 1994年の教育課程

1994年中国では国家の所属機関・企業はすべて週休二日になった。従って学校も週五日制になり、授業時間が削減された。そのため国家教育部は1987年の教育課程を調整した。表4は調整後の知的障害教育の教育課程である¹⁴⁾。同年国家教育部が視覚障害、聴覚障害、知的障害を対象とした特殊教育学校用の教科書を編成した。

表4のように調整した教育課程において各教科目の比率は国語23.3～29.6%、数学16.7～18.5%、労働技能7.4～26.7%、日本の社会、歴史、保健に相当する常識という科目3.7～10.0%、音楽、美術、体育を合わせて13.3～29.6%となった。表3と表4を比較すると、国語と数学の授業数は減ったが、依然として40%くらいの高い割合を示している。高学年で国語、低学年で美術の授業時数が減られたが、基本的に1987年の教育課程をベースとした教科中心の教育課程を踏襲するものであったといえる。

一方、随班就読の実施により、これまで軽度知的障害の児童少年を主たる対象としてきた培智学校はIQ40～55という中度知的障害の児童少年を受け入れるようになった。それに対して教育部は1994年「中度知的障害ある児童少年の教育訓練綱要（試案）」（中度智力残疾学生教育训练纲要（试行））という通達を出した。この通達の主な内容は、

生活適応—個人衛生、衣服（着替え）、食事、排泄、睡眠、安全、家庭生活、労働生活、社会生

表3 1987年の全日制培智学校（班）教学計画（試用案）

科目		年級								
		一	二	三	四	五	六	七	八	九
常識		1	1	2	2	3	3	3	3	3
国語	閲読	5	5	5	6	6	6	6	6	6
	語言訓練	2	2	2	1	1	1			
	作文				1	1	1	2	2	2
	写字	1	1	1	1	1	1			
	小計	8	8	8	9	9	9	8	8	8
数学		5	5	5	5	5	5	5	5	5
音楽 (低学年唱遊)		3	3	3	3	2	2	1	1	1
美工		3	3	3	2	2	2	1	1	1
体育		3	3	3	3	2	2	2	2	2
労働技能		2	2	2	2	4	4	8	8	8
毎週総課時		25	25	26	26	27	27	28	28	28
活動	周班隊会	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	文体活動	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	興趣活動	2	2	2	2	2	2	2	2	2
在校活動総量		31	31	32	32	33	33	34	34	34
集団活動と予備時間		全年四周								

活と職業生活といった自立できるような知識と技能の訓練

活動訓練—聴覚、触覚、味覚、嗅覚、身体感覚、位置感覚で構成された感知環境、局部運動、全身運動、音楽とリズム、美術工作で構成された身体活動、

実用国語—言語の聞き、話す能力、読む能力、書く能力、日常生活用語の知識

実用算数—数前の概念、数の認識、100以内のかけ引き算、日常生活の中の数量知識、

と直接生活に役立つ知識と技能を主とした教育内容が示されたのである¹⁵⁾。しかし、教育現場ではこの教育訓練綱要を実施する教育環境を整えていなかったため、取り入れた学校は少なかった。

筆者の一人（張）が1996年 S 市の培智学校と通常学校の分校を見学した際の状況を紹介する。筆者が1986年に設置された S 市 J 培智学校を 1 週間見学した。J 培智学校の 1 学級は約 20 人～30 人（通常学級は 50 人前後）であった。学校の教員は全員通常学校から転勤してきたので、専門教育を受けて転勤した教員は 1 人もいなかった。中国では教員が転勤する機会が少なく、一つの学校で新任から退職まで継続することも珍しくない。この学校の教員たちは日々の実践の経験と職務研修などの積み重ねで、専門性を身につけていくという説明を受けた。

学校は教科担任制で、各教科担任がすべて障害ある児童少年の指導にかかわっているというメリットがあるが、当時授業は教員 1 人で担当し、教員の指示に応じて、児童たちが動くという様子であった。また学級の児童数が多かったこと、教員の特殊教育に関する知識が不十分で

あることにより授業内容は教科書を中心にして行われたものであった。このような状況から教員は児童が持っている力を十分に発揮させることや細かな指導に至ることができたとは言えない。言い換えれば一人一人の児童にあった教育を行ったともいえない。

表 5 蘇州市 J 培智学校 1996 年 1 年生の周時間割

時限	月	火	水	木	金
1	数 学	数 学	数 学	数 学	数 学
2	体 育	労 働	体 育	国 語	労 働
3	国 語	国 語	国 語	常 識	国 語
4	自 習	自 習	自 習	自 習	自 習
給食・昼休み					
5	美 術	美 術	機 能 訓 練	言 語 訓 練	趣 味
6	言 語 訓 練	音 楽	学 級 会	音 楽	活 動

表 5 は当時の蘇州市 J 培智学校の 1 年生の週時間割である。この時間割により国語と数学が重視されたことは明らかである。授業用の教材は知的障害を対象とした教科書であった。また機能訓練や言語訓練は一人一人の障害に応じた学習活動であった。「自習」は積み木などの遊び、「趣味」は教員が学年や児童の知的レベルにより用意した複数の活動を児童らが選択して参加することになっていた。「労働」は自立生活できるようハンカチや靴下など簡単な衣類の洗濯、掃除などの学習内容であった（都市にある学校なので、畑などの農作業ができるスペースはなかった）。生活指導は主に授業時間外で行われることが多かった。この教育課程は「中度知的障害ある児童少年の教育訓練綱要（試案）」の内容に従えたものではなかったし、当時教員らは「中度知的障害ある児童

表 4 1994 年の調整後 9 年義務教育全日制培智学校（班）課程

科目		年 級								
		一	二	三	四	五	六	七	八	九
常 識		1	1	2	2	3	3	3	3	3
国 語	閱 読	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	語 言 訓 練	2	2	2	1	1	1			
	作 文				1	1	1	2	2	2
	写 字	1	1	1	1	1	1			
	小 計	8	8	8	8	8	8	7	7	7
数 学		5	5	5	5	5	5	5	5	5
音 楽 (低学年唱遊)		3	3	3	3	2	2	1	1	1
美 工		2	2	2	2	2	2	1	1	1
体 育		3	3	3	3	2	2	2	2	2
労 働 技 能		2	2	2	2	4	4	8	8	8
毎週総課時		24	24	25	25	26	26	27	27	27
活 動	班 団 隊 活 動	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	文 体 活 動	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	興 趣 活 動	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	周 活 動 課 時	3	3	3	3	3	3	3		
周活動総量		27	27	28	28	29	29	30	30	30

少年の教育訓練綱要（試案）」について知っていなかったようである。

3 2007年の教育課程

21世紀に入り、「随班就読」の推進に伴い、知的障害ある児童少年の就学率が大幅に改善された。一方培智学校では児童少年の障害の程度が重度・重複化した。周知のように中国は2014年まで「一人子政策」を採っていた。障害をもつ子どもの家庭なら二人目を産むことができるという特別な措置はあるが、少子化という実態は変わらない。少子化により家庭の過保護で児童少年の生活自立する力を育てないという家庭教育の崩壊が教育領域に大きな課題をもたらしている。それは特殊教育領域においても例外ではなかった。

このような社会の現象に対して、2001年教育部副部長王湛が第三回全国特殊教育事業会議で、特殊教育学校の教育課程の改革について、全体的に子どもの素質を高めて、児童少年の心身の健康と徳育、体育、美育へ力を入れていくため、国の実情を考慮した上で、外国の先進的な経験を取り入れることを示した¹⁶⁾。それによれば従来の教科書を中心とした教育課程を心の教育、生活と結びつける教育へ、現実の生活に活用できる学習へ転換すべきことと示した。また教育部基礎教育司の「“十五”特殊教育科研課題のガイドの通知」（「“十五”特殊教育科研課題指南」）では、軽度・中度視覚障害、聴覚障害、知的障害の児童少年への教育課程の改革と教材研究、中・重度の知的障害ある児童少年への教育方法の改革を重要な研究課題として取り上げた¹⁷⁾。

そして2001年秋、国家教育部が全国で38地域を指定して教育課程改革の試行を行い、それらの実践を踏まえて2005年までに新しい教育課程の試案を打ち出すことを指示した。表6はある培智学校の2001年から試行した教育課程である。それにより従来の国語・数学（中国では日本のように小学校は算数、中学校以降は数学という科目名を分けて使うのではなく、小学校も数学という教科名を用いる）の前に「生活」や「実用」という言葉が付加された。すなわち日常生活の中でよく使われる国語・数学の学習と解説することができる。それは日本の知的障害教育の教育課程を制度化した時にも同様な経由があった。日本では1960年代初回学習指導要領を制定する際、知的障害のある子どもを対象とする教科学習は、日常生活に役立つことが強調された。当時学習指導要領作成協力者会議の委員であった杉田裕は、知的障害教育の教科は「教科という表現はとっているものの、この教科はすでに一般の概念と離れ、精薄児の社会的自立に必要な諸経験をいくつかの区分にわけて整理しようとするもの」であると教科内容の実用性を示した¹⁸⁾。またこの教育課程に「生活」という科目が新設された。その生活は個人衛

生、服装、食事、排泄、睡眠、安全、家庭生活、社会生活、職業生活といった日常生活にかかわる内容である¹⁹⁾。それも日本の学習指導要領に定められた「生活科」と類似する内容であるといえる。つまり知的障害の児童少年の教育活動は身辺自立する力から生活自立する力へ成長させていくという目標は異なる国でも共通することが分かる。

また従来の音楽・図画（美術）を芸術という科目で総括した。体育がなくなり、それに対応するものは「興味・活動」と「活動」であった。重度の知的障害のある児童少年を対象とした教育課程は感覚訓練、生活自立への訓練・体育、社会に適應する学習、遊び、実用国語、実用数学と健康といった科目で構成された²⁰⁾。

表6 試行した新教育課程の周時間割

時限	月	火	水	木	金
1	実用数学	実用数学	実用数学	実用数学	実用数学
2	実用国語	芸術	実用国語	芸術	実用国語
3	芸術	芸術	芸術	生活	感知
4	自習	自習	生活	芸術	生活
昼食・昼休み					
5	感知	趣味・活動	感知	趣味・活動	言語訓練
6	言語訓練	活動	言語訓練	活動	

表6²¹⁾によれば、知的障害教育の学習内容は生活に必要なとし、直接生活自立する力を育てることを目的としたものであるといえる。この教育課程は国家教育部の教育課程改革の意図に従って制定され、実践が行われたものである。それによって中国の知的障害教育においては生活・経験を重視する方向に転換したと言える。

表7 試行した新教育課程の周時間割

時限	月	火	水	木	金
体操とホームルーム					
1	国語	国語	国語	国語	国語
2	数学	数学	数学	数学	数学
3	労働技能	美術	労働技能	音楽	労働技能
昼食・昼休み					
4	常識	体育	労働技能	健康	言語訓練
5	訓練	訓練	訓練	訓練	訓練
6	訓練	訓練	訓練	訓練	訓練

また表7は前述の筆者（張）が1996年見学したJ学校の2003～2004年の1学年の教育課程であった。表5の1996年の教育課程と比較すると、数学・国語の授業数は変わらず、美術、体育、音楽がそれぞれ1時間減って、障害を克服・軽減するための訓練が大幅に増えたことが分かる。筆者（張）は2003年秋電話でこの教育課程についてJ培智学校の教員にインタビューをした。インタビューによると教育課程に同じ数学・国語という教科名を使っ

ているが、学習内容は従来の知識を主としたものではなく、生活に関する内容に変え、また教材も従来の教科書を主としたものではなく、感覚で体験できる実物や画像を取り入れているという変化が分かった。つまり同じ教科名でも学習内容は生活と関わる数や言葉に重点を置くことであった。さらにこの学校は2008年から重度の知的障害ある児童少年に対して、生活経験を中心とする教育を実践に取り入れた。また全校の児童少年に個別化教育計画（日本の個別の支援教育計画に相当するものである）を制定し、実践に取り込んでいる。このように教育現場では2000年以降、従来の知的学習を中心とした数学・国語から生活に直結する数学・国語の学習内容に転換されているといえる。

上述したことから、2005年以降各地の培智学校では児童少年が身辺自立する力を育てることに注目し、生活経験を中心とした教育課程で実践に取り組み、生活経験学習を大きな柱とした教育実践を試みていたと言える。それらの実践を踏まえて2007年教育部は視覚障害、聴覚障害、知的障害教育の新しい教育課程を発表した。視覚障害、聴覚障害は日本と同様に通常学校の教育課程に準じ、障害の克服や軽減のための科目を加えた。現在培智学校は生活経験を中心とした教育課程を全国的に展開している。

表8は2007年に改訂された教育課程である²²⁾。この教育課程では従来の教科名の前に「生活」という言葉を付け加えた。各科目の分配は生活語文10～15%、生活数学6～15%、生活適応3～11%、労働技能3～9%、唱遊と手工6～12%、運動と保健10～13%を必修科目とし、選択科目である情報技術、リハビリ訓練、第二言語、芸術リレーション、校本課程20-30%となっている。

「校本課程」は各学校がそれぞれの地域の实情に合わせ、社会環境や経済文化の特徴に基づいて、児童少年の生活に必要な内容を学校独自で設定する科目である。また教育課程に「生活適応」を必修科目として新設した。この「生活適応」は身辺自立の確立を目的とするので、学年が上がるにつれて授業時間数が減らされていくのである。

「第二言語」²³⁾は漢民族以外の少数民族の学校には標準語（北京語）を第二言語として位置づけることとされた。漢民族は外国語を第二言語としている。それまで第二言語は中学校から開始されていたが、2000年以降、小

学校から第二言語を取り入れた。現在は大都会や経済発展地域の多くの小学校は3年生から、環境が整った小学校は1年生から第二言語を学習しはじめる。1987年と1994年の「教学計画」には第二言語の科目がなかったのは、当時小学校に第二言語の学習が求められていなかったこと、少数民族地域に特殊教育学校が非常に少なかったことであると考えられる。

新教育課程に基づき、「生活」、「生活（実用）数学」、「生活（実用）国語」といった教科書が各地で出版された。「実用」とは日常生活で活用できる知識や技能ということである。筆者らは上海教育出版社が出版した中重度知的障害のある児童少年を対象とした「生活国語」、「生活数学」と「生活」の教科書を購入した。教科書は各学期1冊、1学年2冊で、義務教育期間中全部で18冊となっている。教科書の内容は身辺自立できるようになることの学習を中心としたものである。例えば小学校1年生の「生活」の教科書は、ごはん、衣服、お茶といった日常生活に関する最も基本的な知識、「生活国語」は、お母さん、お父さん、お爺さん、お婆さんの呼び方、もの名前など、「生活数学」は、数の前段階の概念であり、生活の中の具体的なものにより「ある」「ない」「少ない」「多い」の識別といった内容である。教科書には絵や画像が多く採用され、視覚からの認識を強化している。

上記の三つの教育課程を比較すると、1987年と1994年の教育課程ともに教科科目を中心としたものであった。1994年、週5日制になり、授業時間数は1987年の教育課程の各教科目の時間数に比例して調整されたが、労働技能の授業時間数だけは削減されなかった。そこには知的障害のある児童少年により多くの具体的な体験をさせ、生活経験を重視しようとするという意図があったと言える。一方、2007年の教育課程では、国語・算数の前に「生活」という言葉を付した。また「生活適応」が必修科目として新設されたことにより、生活経験が重視されるようになったといえる。それは児童少年の障害の重度化・重複化という客観的な要素はあるが、障害ある児童少年の身辺自立する力を育てることや学校教育の内容を生活と結びつけ、生きた学習を追求しようという教育観に変化したことも否定できない。

IV 教育方法の転換

1 知識の伝達から生活経験へ

表8 2007年の培智学校の教育課程

科目	一般性課程							选择性課程				
	生活语言	生活数学	生活适应	劳动技能	唱游与律动	绘画与手工	运动和保健	信息技术	康复训练	第二语言	艺术休闲	校本课程
低年级	3～4	2	3～4	1	3～4	3～4	3～4	6～9				
中年级	3～4	2～3	2～3	2	3～4	3～4	3～4	6～9				
高年级	4～5	4～5	1	3～4	2	2	2～3	6～10				

中国では「一人子政策」や「受験競争」により学校と家庭が知識の学習を重視する一方、身辺自立する力を育てることを軽視してしまうという傾向があった。そのため児童少年の生活能力が著しく低下した。このような現象に対して1980年代半ば中国政府は学校教育において健全な人格を育てるために「素質教育」を重要な項目として掲げた。それは児童少年の「道徳、知育、体育、美育」を連動させて成長させていく教育方針である。また、改革開放の政策により国際学術交流を通して、国際的な動向や外国の実践経験に学び、生活経験学習を学校教育において重視すべきと新たに認識された。それは知的障害教育においても同様である。例えば、筆者たちが2008年見学した培智学校ではほとんどモンテッソーリの感覚教育を指導に取り入れている。

2002年謝明は「培智学校の教育目標と教育課程の設置の構想に関して」(「关于培智学校目标和课程设置的构想」)で教育方法について、以下のことを定めるよう求めた²⁴⁾。
 ①従来の、障害の程度や精神年齢を配慮せず教科学習を中心とした教育方法を改革し、児童少年の障害の状況、持っている能力によって、教育内容を設定する、②児童少年の障害への軽減を目当てにして、教科学習を中心とした教育方法から生活経験を通して生活自立する力、社会に適応する力を育てる、③児童少年の障害とその程度や状態に応じて、学年、学期毎の教育目標を設定し、長期的な観点で卒業時に達成できる目標を設定して、それを目指して教育計画を立てる、④知的障害のある児童少年の個人差が大きいので、培智学校では個別教育を中心にして、児童少年が持っている能力を伸ばしていき、教育効果を高めていく。また教育課程については、①生活と結びつく教科学習、②社会と結びつく実践：自分の身の回りの整理、礼儀正しくすること、買い物などの学習をする、③働く能力：例えば簡単な機械の操作する技能を持つ、④運動と訓練、音楽とダンス、美術などを通して障害の軽減と克服を目指す教育活動を求めている。

これによって知育は従来の知識レベルの尺度のものではなく、児童少年がいかにか生活に活用できる知識を習得するかに重心をおくようになった。表8のように従来の教科の単一性を総合性に転換し、教科書を主とした教材から生活内容を取り入れる多様な教材へと求められている。また7～9学年は調理や縫製や手工などの技能科目を教育課程に主な科目として位置づけられた。このように教育現場では着替え、遊び、掃除学習、草抜き学習、買い物学習、調理学習、手芸など生活・職業にかかわる教育活動で実践を行っている。

2 指導方法の転換

1989年中国の「特殊教育学校暫行規程」においては1学級の定員は定められていなかった。1994年の「中度知

的障害児童少年教育訓練綱要」では1学級8人と定められたが、筆者の1996年の調査で1学級20人前後、1人担任で授業は通常学級と同じように一斉指導で行われていた。個別指導を必要とする児童少年には昼休み、放課後などの授業外時間を利用して指導を行っていた。しかし、教員の不足、時間の制約で十分な対応はできなかったこともしばしばであった。一方2008年、筆者らが中国のSH市、N市の培智学校を見学した際、低学年や重度の障害の児童少年は1学級8人以下であった。7～9学年の高学年や軽度の児童少年の学級は20人前後が多かった。すなわち学級の人数は障害程度と学年に応じて編成するようになったと言える。

また2008年には指導形態も従来の1人担当の授業を改革し、チームティーチングを導入した。授業の進行を担当する教員と児童少年をサポートする教員の協同で授業を進めていた。また児童少年が学習内容を理解しやすいよう授業内容を物語に編集し、イメージしやすいよう映像化し、そして実物の教材や教員の手作りの教材を用いて授業をしていた。授業中にも個々の児童少年の理解についての配慮や啓発的な質問などを工夫していたことが見られた。さらに重度の児童少年は補助員がついているケースも増えていた。ただ、この補助員は学校の要請ではあるが、その費用は家庭の負担である。そのため補助員は親であったり、親に雇用された人であったりする。もちろん専門性の有無は問われない。

このように従来の教科書を中心とした一斉授業を改革し、複数担任により一斉授業においても児童少年の一人一人のニーズに応じて配慮するようになった。培智学校では児童少年への個別教育計画が求められ、個に応じた指導が多くて試行されている。同一の授業でも児童少年の状況、学習レベルによって、質問から練習、評価まで柔軟に行っている。

しかし、授業では教員の指示に従うという受け身の指導が強く感じられた。授業の内容が児童少年の興味・関心のあるものというよりはむしろ教授の視点で選択したものが多かったと見られた。また映像に頼りすぎ、机と黒板(画面)で勉強させる印象もあった。実際に児童少年に体験させる場面が少ないといった点から教員中心の授業から十分に改善できていないという課題が残されている。

V 教育課程改革の背景

1 子どもの生活能力の退行

(1) 受験競争(知的障害教育への理解の欠乏)

1977年、中国政府は1966年に始まった文化大革命を終結させた。文化大革命の時期には学科試験により選抜するという大学入試の方法は停止され、高校卒業後の労働経験が義務化され、直接大学進学することはできなくな

ていた。文化大革命の終結により、これらの措置が解除された。一方当時大学進学率は5%未満なので、競争は非常に激しかった。その中でエリート小・中・高等学校が次々と誕生した。児童少年は小学校から高校まで学業成績さえ良ければ、家庭、学校、社会から評価される。一方、児童少年の学習成績が担当する教員の評価ともなり、児童少年の進学状況は学校の評価に直結するという実態となった。いい高等学校、大学に進学しようという願いは本人、親、教員と異なる立場であるが、目標は一致する。所謂身辺自立は他人が代行できるが、勉強だけは本人自身でしないとできないという考えであった。

このような社会の風潮の中、発足した知的障害児教育は専門性をもった教員がきわめて少なかった。当時培智学校も児童少年の習得状況が教員の評価につながるため、当然知的学習が優先された。それらは教科学習に偏る傾向になった大きな要因であると言える。また随班就読の進展により培智学校に在籍する児童少年の障害が重度化傾向をみせ、それらの児童少年が教科で得た経験や知識を日常生活に応用できないこと、期待された教科学習が習得できないことが目立った。このような現状を改善するため、2001年中国の教育部副部長王湛は第三回全国特殊教育事業会議で、特殊教育学校の教育課程の改革を提言し、全体的に児童少年の素質を高め、子どもの心身健康と徳育、体育、美育に力を入れていくため、国の実情を考慮したうえで、外国の先進的な経験を取り入れることを主張した²⁵⁾。ここでいう「美育」とは児童少年の感性を豊かにする資質を育てるということである。

(2) 「素質教育」

1979年、人口抑制策として中国では「一人子政策」が厳しく開始された。また1980年に入り、閉鎖的な外交政策を改革し、改革開放の政策を採用し、それにより経済は急速発展し、地域の経済格差を残しつつも国民の生活は大幅改善された。少子化により子どもは家族の「王様・お姫様」になり、過保護に養育されている。そのため身辺自立ができない自己中心的な子どもが急速に増えた。例えば、小学校1年生の子どもが服の着替え、靴や靴下を履くことすらできない現象、登下校の時、付き添う大人が子どものスクールカバンを持って校門まで送迎する現象が稀ではなくなった。このような現象は障害のある児童少年でも例外ではない。このような過保護により他者からしてもらうことが当たり前で身辺自立ができないという実態へつながったと考えられる。

上記のような学校教育、家庭教育の実態に対して1985年、国務院が「教育体制改革的決定について」という通達の中で、教育体制改革的根本的な目標は民族素質を高め、沢山の人材を培い、よい人材を育てていくと「素質教育」を掲げた²⁶⁾。その後教育に関する国の政策においては「素質教育」という項目は欠かせない。1993年2月

13日付、国務院「中国教育改革と発展綱要」(「中国教育改革和发展綱要」)では、小中学校が受験教育(“升学竞争”)から全面的に国民の素質を高めるため、総ての児童少年の思想道徳、文化科学、労働技能と、身体心理の素質を高めるように児童少年を生き生きと活発に成長させていくことを学校教育に求めた²⁷⁾。

また1999年6月中国共産党中央委員会・国務院の「教育改革を深め、全面的に『素質教育』を推進する決定について」という通達では、「素質教育」について次のように掲げられた²⁸⁾。

第2項：道徳、知育、体育、美育を有機的に統一して、各領域で教育活動を行う。また知育だけではなく、徳育をより重視すべきであり、さらに体育、美育、労働技術教育と社会実践などを相互関連させて協調的に発展させること；

第7項：教育と生産労働を結びつけること；

第14項：教育課程において、体系、構成、内容を改革し調整し、新しい基礎教育課程の体系をつくり、国家、地方、学校課程といった特色ある教育課程を試行すること

このように総ての児童少年および大学生の素質を高めるよう求められている。

「素質教育」は特殊教育の政策においても同様に重視されている。例えば国家教育部の「全国特殊教育“十一五”の発展計画」においては「『素質教育』を推進し、特殊教育の質を高める」という項目を設け、「素質教育」が強調された。学校教育において単に知育を重視するのではなく、徳育、体育、美育、労働技能及び社会実習など各方面の教育を相互浸透させ、協調して、児童少年の健全な人格形成を育てることがみんな同じである。また教育課程の総合性と実践性、実践を重視する授業を目指し、児童少年の実際の操作能力を養うことが求められた。

(3) 児童少年の障害の重度化・重複化

前述したように1986年に義務教育法を施行したが、視覚、聴覚、知的障害の就学率が6%未満であった。障害のある児童少年の就学率を高めていくため、1988年11月第一回全国特殊教育実践会議(全国特殊教育工作会议)で「随班就読」が提案された。その後複数の省で試験的に取り入れ、一定の評価を得た。1994年中国の国家教育委員会(現・国家教育部)は「障害ある児童少年の随班就読の展開を働きかける試行方法」を出した。1995年、随班就読を特殊教育の主な教育形態として取り入れ、全国的に展開することになった。軽度の知的障害のある児童少年を可能な限り通常学級に在籍させ、各教科担任の援助を受けさせる方策をとった。この方策により多くの軽度の知的障害の児童少年が通常学級に就学することになった。結果的に培智学校の児童少年の障害の程度が重

度化になった。1996年筆者が調査した時、在校児童少年は全員自力で通学し、学校に介助員はいなかった。2000年以降、北京、上海などの大都市の培智学校の教員を中心にすべての障害児を学校に受け入れるという「0拒否」の就学運動を行った。その結果培智学校では重度・重複の障害のある児童少年が増え続けている。2008年、筆者らがSH市、N市の培智学校を見学した際、低学年ほど重度の児童が多かった。培智学校では介助員の導入、ボランティア受入れに関する明確な制度はないが、重度・重複の障害のある児童少年に対して、保護者や保護者の代行で介助員やボランティアが現場で支援している実態がある。このように児童少年の障害の重度・重複化に伴い、いっそう身辺自立する力を育てるため、児童少年に様々な経験をさせる教育課程が求められる。

2 障害者の自尊・自信・自強・自立（障害者に関する政策・権利、社会の地位、障害児の就学保障）

「特殊教育学校暫行規定」の第五条において特殊教育学校の目標は自尊、自信、自強、自立の精神を持つこと、自己保護の意識を持つこと、社会に適応する基本の能力を育てることが示されている。そして日常生活する能力、労働、生産の知識と技能を身につけさせる²⁹⁾ことが学校教育において主な目標となった。2001年4月、中国の国務院は「中国障害者事業“九五”計画綱要」の実施成果をふまえ、新しい「中国障害者事業“十一五”計画綱要」（「残疾人事业“十一五”计划纲要」）において障害者の素質を高め、社会生活への平等参加と職業教育を強く求めた³⁰⁾。

それらを受けて、教育部をはじめ、九つの部が「“十一五”期間に一層特殊教育の改革と発展を推進する意見」（「关于“十一五”期间进一步推进特殊教育改革和发展的意见」）という意見書を出した。この意見書でも、障害ある児童少年の素質を全面的に高めるため、児童少年に自尊、自信、自強、自立の意識を持たせること、社会的に適応できる生活能力を培うことを主な目標として掲げた。また学校教育における「素質教育」と職業教育の重要性が示された。児童少年の障害とその程度に応じて、労働技能と職業教育を強めることと、教科知識と職業技能を結合した教育を推進し、個別教育を展開させ、教育の質を高めていくことが求められている³¹⁾。このように国の政策においては障害のある児童少年の社会への自立が特殊教育学校の主な目標とされ、「素質教育」と職業教育を学校教育において重要な教育内容と示されている。それらの政策に応じて生活経験を重視する教育課程の必要性が求められている。

Ⅶ 考察

1 教育課程の転換における背景の要因

中国の知的障害教育の教育課程の転換における背景は、社会的な要因と教育保障の立場による必然の結果と考えられる。

(1) 社会的な要因として、①受験戦争に対抗するために知識の詰め込みを学校教育の最優先とせざるを得なかったが、知的障害の児童少年の教育にも適用せざるを得ず、知的障害の児童少年は生きた知識を習得することができず、従って身辺自立する力や社会に適応する力も育たなかった。②「一人子政策」により極端に少子化になった。家庭では児童少年を過剰に甘やかし、従来の家庭教育が崩壊した状況が出現した。そのため児童少年の他人への思いやりの気持ちや身辺自立の能力を育てられない実態が著しくなった。その結果、学校教育は本来的には家庭教育に含まれる機能まで担わなければならなくなった。③改革開放により国際的な交流が重視されるようになり、培智学校も外国の専門家の訪問を積極的に受け入れると同時に、所属教員を外国へ派遣して、交流を重ねることにより外国の特殊教育の理論や実践経験を学び、自らの教育実践に取り入れることになった。

(2) 教育保障の立場から①義務教育の実施により、多くの障害ある児童少年の就学問題を解決するため、随班就読を取り入れた。それに伴い、培智学校の児童少年の障害が重度・重複化になり、知的伝達の教育方法では児童少年に適切な方法ではないことが認識され、児童少年の教育を保障するために、彼らに生活経験学習をさせる教育方法が求められることになった。

②中国の障害者政策に掲げた障害者の「自尊・自信・自強・自立」というスローガンに基づいて、知的障害の児童少年が持っている力を十分に発揮させるため、児童少年の経験学習が大切であるとされる。

上記のような要因により2007年従来の知的伝達を中心とした教育方法から生活経験を重視した教育方法に転換され、学校と地域を連携させ、地域に根ざした教育課程が追求されることとなった。また教科書を中心とした授業形態から実物や映像などのイメージできる授業形態に改革された。また従来の教員一人で授業を担当する体制から、チームティーチングを採用しより手厚く指導・支援をするようになった。つまり児童少年の教育を受ける機会の保障から一歩進め、教育の質の保障を追求するように展開したのである。

2 知的障害教育における課題

培智学校では児童少年への個別化教育計画を実施している学校が多くあるが、依然として教員が主導する指導方法であるため、児童少年が自主的、能動的に学習に参加する意欲が重視されないという問題がある。また生活経験を重視しようとしているが、児童少年が直接体験する機会と場が保障されないため、現実とかけ離れた生活

経験の学習になる危険性がある。さらにボランティアにより児童少年の学習支援がされているが、特殊教育の専門知識を持たないため、教員の意図と共通した学習支援ができるかどうかの問題もある。

また軽度知的障害のある児童少年は「随班就読」により通常学級で学習しているが、制度・政策上ではそれらの児童少年への明確な支援策や支援方法を定めていない。それらの児童少年への支援は主に教科担任やクラスメートによって行われている。しかし、「随班就読」を受け持つ教員のうち、特殊教育の専門知識に関する長期、短期の研修などを受けた教師は37.8%しかない³²⁾。これらのことから、随班就読の児童少年は通常学級で適切な教育的な支援を受けているかどうかという問題がある。また、知的障害の児童少年にとっては生活経験といった体験学習は非常に重要であるが、通常学級に「随班就読」の児童少年はこの種の学習する機会がきわめて少ないため、通常学級で勉強したことを実際に応用できるかどうかの問題もある。

一方、培智学校では2007年教育課程が生活経験を重視した教育方法に転換され、生活する能力を育てることを知的障害教育の主な教育内容として取り入れている。ところで中国の公務員は女性55歳、男性60歳で退職する。現在中国の学校教育現場に主役としている教員は30～40代の世代である。中国の「一人子政策」は1970年代末から実施したので、現在教育現場の主役である教員自身が「一人子」である。彼、彼女たちは自身も十分な生活自立する能力を身に付けていない世代でもある。その彼、彼女らに生活経験を重視した教育を担うことができるのかどうかという問題がある。もちろんそれは知的障害教育のみならず、教育全体にも大きな課題を抱えている。そして新教育課程の「生活適応」という科目の教員研修も大きな課題となっている。

さらに現在中国の特殊教育教員養成課程は3年制の大学が多い。しかし、大都会や経済発展地域の教員採用は4年制大学卒業または修士課程修了の学生（上海などの大都市）が求められている。その結果、専門性を持つ3年制の大学卒業生は特殊教育学校に就職できない。一方教育現場に採用された4年制大学卒業の教員は特殊教育の専門知識を持たない人が多いという現象が起きている。このような現状を改善するためには、①特殊教育教員課程の3年制の大学を4年制の大学に発展させること、②すべての教員養成課程に、特殊教育に関する基礎科目を必修にする必要がある。さらに生活経験学習という実践科目の専門教員養成を教員養成課程に明確な位置づけるべきである。

3 まとめ

中国で知的障害教育が発足して、30年過ぎた。1985年

義務教育実施により中度重度の知的障害ある児童少年の就学問題が重視され、現在地域の差があるものの、就学率は平均で90%を越えた。また1994年の「中度知的障害ある児童少年の教育的訓練の綱要（試案）」により教育方法は知的伝達の教育から生活経験を重視するようになった。指導方法も教員を中心とした一斉の指導から児童少年の一人ひとりに応じた指導に展開するようになったが、教員が主導する授業方法の改革が必要である。また生活経験を重視する教育を展開しているが、実際の現場見学や実習する機会が少ない。学校と地域の連携が十分に取れず、児童少年に生きた生活経験を体験させることは不十分である。そして生活経験学習の専門教員の養成が緊急な課題である。

さらに知的障害の少年が義務教育終了後、高等学校に進学する機会が少ない。それらの少年の進路は、大都市では福祉政策により「太陽の家」や「虹の家」などの名前で通所施設に通うことは一般的であるが、収容する人数の制限で、在宅する少年も少なくない。また施設においても知的障害者に関する知識を持つ人が少ないため、教育的な働きかける指導・支援は困難である。

それらの課題を解決していくのには、地域と連携して生きた生活経験学習が重要であり、また地域の企業や人々の障害のある人々と共に生活する意識を高め、培智学校の少年への移行教育を地域で行うこと環境づくりが肝要である。

引用・参考文献

- 1) 中国の特殊教育学校は盲、聾啞、知的障害の3種類を主としている。肢体不自由や病弱の児童少年は程度によって、通常学校、福祉施設、在宅という措置となっているが、自閉症などの障害ある児童少年は知的障害教育の学校に入学させるケースが多い。2000年以降、上記の三種類以外の障害のある児童少年を対象とする障害教育の学校が増えている。国家教育部は2007年からの統計データにおいては「その他の学校とその他の特殊学級」という項目で示している。
- 2) 钱志亮、「中国特殊儿童教育的现状报告会」、現代特殊教育、No.64、p.3、1999年。
- 3) 中国では1955年から国の各領域に発展計画を5か年の単位で計画している。1990年代に入り、障害者に関する事業を他の領域と同様に五か年発展計画として制定するようになった。
- 4) 国家教育委員会、中国残疾人联合会、「中国残疾儿童少年义务教育工作八五实施方案」、現代特殊教育、No.1、pp.7-9、1992年。
- 5) 1988年3月11日北京で創立された。1960年に設立された「中国盲人聾啞人協会」と1984年設立された「中国残疾人福利基金会」を母体としている。

- 6) 国家教育委员会、中国残疾人联合会、「残疾儿童儿童少年义务教育“九五”是实施方案」、南京特师学报、No.、p.1、1996年。
- 7) 1986年～1996年のデータは筆者張が特殊教育関連雑誌、新聞記事、政府の通達によって収集したものである。1997年～2012年のデータ：中華人民共和国教育部のホームページ、<http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7567/201308/156428.html> (最終確認日：2014.10.25)。
- 8) 国务院办公厅秘书局、「中国残疾人事业“十五”计划纲要」(国发「2001」7号)
- 9) 教育部、国家计委、民政部、财政部、人事部、劳动保障部、卫生部、税务总局、中国残疾人联合会「关于“十五”期间进一步推进特殊教育改革和发展的意见」、現代特殊教育、No.100、pp.4-5、2002年。
- 10) 新华ネット「2006第二次残疾人抽样调查主要数据公报及说明」、http://news.xinhuanet.com/politics/2006-12/01/content_5419388.htm (最終確認日：2014.10.30)。
- 11) 盲・聾・培智学校は全ての障害ある児童少年を受け入れることである。
- 12) 障害のある児童少年を通常学級で就学させること、彼らへの教育的な支援は通常学級教員が障害児教育専門家の協力を得て、学級集団の力を活用して行うことである。
- 13) 中华人民共和国教育委员会、「全日制弱智学校班教学计划(征求意见稿)」、南京特师学报、No.8、p.9、1991年。
- 14) 中国教育年鉴编辑部、『中国教育年鉴』、人民教育出版社、1995年、p.154。
- 15) 教育部、「中度残疾学生教育训练纲要(试行)」、1994年。豆瓣 douban 特殊教育资源站:<http://site.douban.com/126117/widget/notes/4904816/note/257092939/?qq-pf-to=pcqq.c2c> (最終確認日：2014.10.30)
- 16) 王湛、「振奋精神, 扎实工作, 努力实现我国特殊教育事业的新发展——在第三次全国特殊教育工作会议上的讲话」南京特师学报、No.45、p.6、2001年。
- 17) 教育部、「“十五”特殊化教育科研课题指南」(教基司法[2001]108号2001.10.18)、現代特殊教育、No.98、p.4、2001年。
- 18) 杉田裕、『総説精神薄弱教育』、日本文化科学社、1973年、pp.231-238。
- 19) 曹卫红、「培智学校教育教学改革的趋势分析」、南京特师学报、No.50、p.21、2002年。
- 20) 庞成岚赵红、「立足生活化, 开发校本课程」、南京特师学报、No.50、pp.13-15、2002年。
- 21) 同19) p.21
- 22) 国家教育部、「培智学校义务教育课程设置实验方案」、現代特殊教育、No.162、p.11、2007年。
- 23) 中国の義務教育実施細則の第25条では、少数民族の小学校の高学年または中学校に「漢語科目」を設けること、そして学校環境によってはより低学年から「漢語科目」を設けることができると規定されている。それによって1998年に制定された「特殊教育学校暫行規定」の第6条では、少数民族の学生を主とする学校は、その民族または地域で共通する民族の言語、点字、手話で授業を行う、また学校環境に即して適切な学年に「漢語科目」を設け、標準語(北京語)と漢字を学習させる。つまり、小学校の高学年から漢語を勉強させることが定められている。
- 24) 谢明、「关于培智学校目标和课程设置的构想」、現代特殊教育、No.108、pp.7-8、2002年。
- 25) 前掲16)。
- 26) 「素質教育」とは、一言でいえば健全な心身の育成を目指すことである。
- 27) 国务院、「中国教育改革和发展纲要」『教育基本法规手册』、中国方正出版社、1999年、pp.54-55。
- 28) 国务院、「关于深化教育改革全面推进改革素质教育的决定」『教育基本法规手册』、中国方正出版社、1999年、pp.78～88。
- 29) 教育部、「特殊教育学校暫行規定」、現代特殊教育、No.70、p.3、1999年。
- 30) 前掲8)。
- 31) 前掲9) pp.4-5。
- 32) 楊希潔、「随班就讀学校残疾学生發展狀況研究」、中国特殊教育、No.121、pp.24-32、2010年。