

## 生活中心教育後退期の知的障害教育実践

名古屋 恒彦\*

(2003年3月11日受理)

Tsunehiko NAGOYA

Movements of Education for Children with Intellectual Disabilities in The Recession Period  
of Life-centered Education

### 1 問題と目的

戦後の知的障害教育は、一般的な教科別教育の方法を離れ、生活単元学習、作業学習などのいわゆる生活中心教育の方法を中心に展開された<sup>1)</sup>。

生活中心教育では、障害のない子どもを対象として発展してきた教育を、その目標から内容・方法に至るまで、知的発達に障害のある子どもと子どもを取り巻く社会の状況に合わせ、大胆に転換した。社会生活における自立という、極めて限定的で実際的な教育目標を設定し、その目標の実現に最適な教育内容として、実生活における生活活動そのものを教育の内容とし、教育方法として、学校生活において実際的な生活活動を可能な限り、そのままに展開することに意を注ぐ実践が追究されたのである<sup>2)</sup>。

実際的な宿泊活動や生産活動などを中心的な活動として生活の単元化が図られた。また、市場経済に直結した作業活動が恒常的に学校において展開された。これらは、いずれも、戦後当初の混乱した困難な社会状況下で、知的発達に障害のある子どもであっても、その子なりに社会人、職業人として自立できることを具体的な目標として設定し、展開された学習形態であった<sup>3)</sup>。

しかし、このような生活中心教育実践は、1960年代以降、様々な批判や反省を経て、後退・変容していく。批判や反省の内容を小出は次の3点に整理している。

第一は、教育の目標に関する批判や反省である。すなわち、「社会自立」、「社会適応」を絶対的な目標とすることに対する批判や反省であった。「社会自立」、「社会適応」がどうしても逃れることのできない目標として意識されたことで、教育の社会への追従、主体性の喪失が懸念されるというのである。(中略) 第二の批判や反省は、教育内容に関してである。すなわち、将来の自立的な生活に最少限必要なものを、という教育内容選択の仕方(「身辺生活の処理」や「職業生活への適応」に関するものに限った教育内容選択の仕方)、早期から職業生活的経験を多く与える教育計画の在り方に対するものである。この批判や反省では、①適応主義、実用主義、成人中心主義に基

\*岩手大学教育学部

づいて選択される教育内容は、狭く偏ったものとなり、児童・生徒の人格全面の豊かな発達が保障されない、②学校生活の社会生活への性急な移行により、児童・生徒の各年齢段階における固有の生活の充足と発達が阻止される、というような点が指摘された。(中略) 第三の批判や反省は、指導展開の方法に関するものである。生活的、作業的活動を通して総合的に学習させようとする指導法に対する批判・反省である。この批判や反省では、その種の指導展開法における指導過程の系統性や発展性の欠如が指摘された。いわゆる指導の「はいまわり性」や「混沌性」が問題にされた<sup>4)</sup>。

これらの批判や反省の背景として次のようなことが指摘されている。当時の社会的背景として、社会全体が安定したことで、職業自立が容易になったこと、学校卒業後の進路として就職以外の施設等が整備されてきたこと。さらに、知的障害教育界において、養護学校学習指導要領制定にかかわって、教科別学習への関心が高まったこと、対象となる子どもの障害の重度化・重複化が進んだことなどにより、社会自立・職業自立を目標とした生活中心の実践が不適切なものと思われてきたという状況の変化があったこと、である<sup>5)</sup>。

それまで知的障害教育の方法として主流であった生活中心教育が後退したことで、以後、斯界には様々な立場の教育実践が展開されることになる。生活中心教育は、1970年代後半期に、上記の批判・反省を克服し、再興されるが<sup>6)</sup>、それまでの生活中心教育後退期(1960年代～1970年代前半期)<sup>7)</sup>には、生活中心教育とは異なるいくつかの立場での教育がそれぞれに実践中心校を通じて提案される。

これらの実践中心校として、教育方法史の先行研究にあげられる学校としては、たとえば以下がある。

- ・東京都立八王子養護学校(教科別の指導を実践)<sup>8)9)10)11)</sup>
- ・宮城県立光明養護学校(オペラント教育を実践)<sup>12)13)</sup>
- ・京都府立与謝の海養護学校(重度・重複障害児教育を実践)<sup>14)15)</sup>
- ・東京都立町田養護学校(重度・重複障害児教育を実践)<sup>16)17)</sup>

以上の学校は、それぞれ図書の刊行や自主研究会の開催などを通して、生活中心教育後退期の知的障害教育界にあって、広く実践研究を発信していた。

これらの実践は、教育方法史の中では、通史的な文脈で紹介されたり、各校の実践研究を支持する立場からの検討がなされたりしている。しかし、生活中心教育の立場から、これらの学校の実践研究を検討したものはない。名古屋は、東京都立八王子養護学校の実践研究について、生活中心教育の立場から紹介しているものの、紹介の域に止まっている<sup>18)</sup>。

後退期を経ての生活中心教育の再興は、批判や反省の克服という側面があることを考えると、後退期に、生活中心教育とは異なる立場で実践を展開した学校について、生活中心教育の立場からの検討も必要である。

そのような必要性認識に基づく研究の一環として、本研究では、生活中心教育後退期に実践研究を精力的に行った前述の学校のうち、京都府立与謝の海養護学校(以下、「与謝の海養護学校」)の実践研究について、生活中心教育の立場から検討を行う。なお、以下の検討では、生活中心教育後退期に刊行された同校の刊行物や実践者の執筆になる図書を主たる資料として活用する。検討対象の時期区分は、生活中心教育後退期である1960年代～1970年代前半期を主とする。

## 2 与謝の海養護学校の開校

### (1) 開校の経緯

与謝の海養護学校開校の端緒は、1950年代に遡る。その担い手は、特殊学級担当教師や保護者たちであった。1958年、京都地域で実施された教師や保護者らによる障害児教育研究集会において、「ちえのおくれている子が普通学級の中に放置されていてまだたくさんの障害児学級が必要なこと」「障害児学級に重度の子どもがいてうまく教育が出来ないので精神薄弱児施設が必要であること」の2点が提起された<sup>19)</sup>。この課題は、以降の、教師や保護者の会による研究集会の継続の過程で研究された。その結果、第2点で指摘された障害の重い子どもに関する問題について、「従来我々が考えていた『重度の子どもは精薄施設へ』との考え方はあやまりではないかとの疑問が生じて来た」という<sup>20)</sup>。

障害の重い子どもへの対応にかかわる、問題意識の大きな転換は、児童福祉施設ではなく学校教育の場としての、養護学校設置運動へと発展し、1962年には、宮津市会に対し、養護学校設置の請願がなされた。この運動は、京都府内で広がりを見せ、京都府への請願、運動の組織化を経て、1968年、当時の京都府知事との直接交渉において、府立養護学校設置の約束を得た<sup>21)</sup>。

こうして、1969年、与謝の海養護学校が、高等部別科2学級をもって仮開校し、翌1970年に本格開校となった<sup>22)</sup>。

### (2) 思想的背景

前節で概観したように、与謝の海養護学校の開校は、実践現場における特殊教育担当教師や障害のある子どもの保護者らによる民間教育運動の結実である。

これらの運動の思想的背景には、「父母の教育要求、地域の障害者の要求、教師の労働条件への要求、地域の生活と権利を守る要求」等の様々な側面を有する権利要求運動の思想がある<sup>23)</sup>。教師の中に、権利要求の思想が明確になったきっかけに、折しも1950年代後半期に全国的に活発化した、いわゆる「勤評闘争」がある。京都においてもこの「闘争」の過程で、教師の権利がいっそう認識され、と同時に、民主的な教育の必要も教師の意識の中に切実な課題とされた。ここに至って、子どもの教育権保障という問題も大きく課題視されてくるのである。

子どもの教育権保障の問題は、前節に引用したように、適切な対応がなされないまま通常学級に在籍している知的障害の子どもと、特殊学級に在籍する障害の重い子どもという二つの対象について問題とされた。特に障害の重い子どもへの対応は、当初は学校教育の範疇外での解決が提起された。しかし、研究を重ねる過程で、教育権の保障は学校教育の場で、という見解に達し、現行制度の学校教育の場として最も適切なものである養護学校が指向されたのである。

与謝の海養護学校開校への運動を支えた、子どもの教育権保障という思想は、京都府に隣接する滋賀県の子どもの精神薄弱児施設近江学園において、同じ1960年代に提起され、その後全国的に広く知られることとなる「発達保障」<sup>24)</sup>の思想と連動する。発達保障思想は、1967年に結成された全国障害者問題研究会（全障研。初年は全国障害児者問題研究会）の思想的基盤であったが、与謝の海養護学校の開校も、全障研の運動の流れの中に位置づけられるものともされている<sup>25)</sup>。

### (3) 与謝の海養護学校の開校と生活中心教育

ここでは、与謝の海養護学校開校と生活中心教育との関係を考える。

与謝の海養護学校開校の端緒となる1950年代後半期は、全国的に見れば生活中心教育の徹底期である<sup>26)</sup>。生活単元学習や作業学習が各地の特殊学級で徹底して実践され、大きな成果を上げていた。と、同時にこの時期は文部省初等中等教育局特殊教育室を中心として特殊教育の整備された時期でもあっ

た。戦後当初、障害種の多様な子どもが明確な基準のないまま在籍し、混合学級の色彩の強かった特殊学級が、次第に対象とする障害種を明確にし、就学の適正化が図られた時期である。これを初めとする特殊教育の制度整備は、比較的障害の重い子どもの就学にも道を開くことになる。

このことは、戦後当初より、比較的障害の軽い子どもを対象に確立してきた生活中心教育のあり方を問い返すものであった。京都の実践者らによって提起された「障害児学級に重度の子どもがいてうまく教育が出来ない」という問題意識も、障害のより重い子どもへの対応という点で課題を有していた当時の生活中心教育のあり方と密接な関連があると考えられる。

与謝の海養護学校開校につながる運動が、当初においては、養護学校でなく児童福祉施設を指向したことも、当時としては当然であった。1956年、公立養護学校整備特別措置法が制定される以前には、義務制未施行の養護学校は国庫補助を受けることができなかった。そのため、全国に知的障害公立養護学校はなく、同法制定後もその数は微増であった。この状況からは、特殊学級での対応が困難とされた障害の重い子どもに児童福祉施設を場として求めるのは当然である。しかし、そこから府立養護学校の設置運動に至ったのは、当時の関係者らが根拠としていた教育権保障の思想に基づく運動の発展と言える。

以上のことから、与謝の海養護学校開校という一つの大きな教育運動と、当時の生活中心教育との関係を考察すれば、次のように言える。

与謝の海養護学校開校の原動力は、何よりも、障害の重い子どもへの教育権保障という思想にある。このことは、特殊教育の場に限らず、当時の教育界全体で活発化していた教育の場における権利要求運動の流れで理解することが正当であると考ええる。すなわち、特殊教育、とりわけ知的障害教育分野での生活中心教育への批判・反省という特殊教育独自の問題とは直接的には関係しない。しかし、一方で、障害の重い子どもへの教育権が問題にされたことは、生活中心教育徹底期にあった特殊学級実践が、障害の重い子どもへの対応に課題をもち始めていたことと間接的には関係する。

与謝の海養護学校の開校に至る具体的な運動の経過について考えれば、次が言える。すなわち、これらは、障害の重い子どもへの教育権保障の問題解決を、比較的障害の軽い子どもを対象に充実してきた生活中心教育の方法論的な問題に向けるよりは、特殊学級での教育の適切性という場の問題の解決に注目してなされたと考えられる。当時として、この問題解決の方向として、場の拡充という側面があったことは当然であり、与謝の海養護学校の開校の意義も、養護学校という場での教育の拡充という点で正しい道であった。しかし、同時に、当時の教育のあり方、すなわち後退期にあり変容していた生活中心教育の方法上のあり方にも問題はあったのである。

運動の結実として開校した与謝の海養護学校では、以後の実践で、この方法上の問題をも課題として意識し、取り組むことになる。

### 3 与謝の海養護学校の実践研究

#### (1) 与謝の海養護学校の実践研究への今日的評価

教育権の保障を掲げ、開校した与謝の海養護学校は、開校という節目を経て、さらにその目標を実現する努力を継続する。その中には当然、学校としての実践研究が含まれる。

その実践研究では、戦後当初より、知的障害教育の主流であった生活中心教育をどのように評価すべきかは不可避の課題であった。与謝の海養護学校が仮開校した1969年は、すでに生活中心教育後退期の中葉であった。与謝の海養護学校開校時点では、かつての生活中心教育実践中心校であった東京

都立青島養護学校の教科別指導への転換、与謝の海養護学校より4年前に開校した東京都立八王子養護学校による教科別指導の研究などを通じて、生活中心教育は活発な批判的検討にさらされ、後退・変容を遂げていた<sup>27)</sup>。

与謝の海養護学校開校の時期は、まさに従来の生活中心教育に代わる方法が盛んに模索された時期であり、与謝の海養護学校もそのような実践研究に取り組む。

与謝の海養護学校の実践研究への評価は、「全国の発達保障実践をリードした」とされるように、全障研を中心とした発達保障思想の実践研究発信の核として高い評価を得ている<sup>28)</sup>。

与謝の海養護学校の実践研究は、その初期よりその成果が図書や雑誌で紹介された。以降も全障研の研究者らを中心に教育方法学や教育史に関する図書や論文で多く紹介され、今日に至っている。渡辺は、与謝の海養護学校の教育について、発達保障思想を基盤にした「集団づくり」「労働教育」「教科」の3点に言及しているが<sup>29)</sup>、このうち、とりわけ、労働教育への言及で与謝の海養護学校が紹介されることが多い。

以上のように、与謝の海養護学校の実践研究は、開校初期より今日までの範囲で検討することも可能である。しかし、本研究では、生活中心教育後退期における動向に研究視点を据えていることから、与謝の海養護学校の実践上、それに該当する時期である1969年から1970年代前半期の資料によって以下、実践研究を検討する。

以下、本章では、資料として次を用いる。

紀要「よさのうみ」(1970年3月刊行)、校内資料「中間総括」(1970年11月作成)、紀要「よさのうみ第5号」(1972年3月刊行)。これらは、いずれも与謝の海養護学校の作成物であり、1969年度の開校から3カ年の実践研究の一端を知ることができる。

加えて与謝の海養護学校教師らによってまとめられた図書『育ち合う子どもたち』(1973年刊行)も補足的な資料として活用する。この図書は、前述の刊行物の範囲である開校3年間の実践研究と4年目の一部の実践研究を踏まえたものである。

## (2) 与謝の海養護学校の教育目標

仮開校した初年度の実践研究をまとめた「よさのうみ」は、与謝の海養護学校を、「“凡べての障害児に教育を”との強い要望にこたえるべく設立された」と述べる<sup>30)</sup>。障害の重い子どもを含めた障害のある子どもすべてへの教育権保障が、この学校の存在目的であることが明言されているものと言える。これは前章で述べた与謝の海養護学校開校の経緯において貫かれていた思想であり、開校後には教育目標となった。

この思想の具体化は、「発達」の観点から検討されたという。「よさのうみ」には、「Ⅱ 人間の発達について」という章が設けられ、開校年度の1年間で、発達に関する議論が積み重ねられたことが報告されている。「すでに第Ⅰ章の学校設立過程で明らかなように、その経過は『すべての人に教育を』ということに一貫している。その『教育を』の中味は何かを考えてみようとした」と、発達研究へのきっかけが述べられている。そして、教育権の保障を、「発達するための権利」「発達権」として展開している<sup>31)</sup>。

教育目標論としてより明確な表現として、「すべての人の発達の保障を目指す」とも述べられ、教育目標「発達保障」を打ち出している<sup>32)</sup>。

発達権、教育権という権利の保障、発達保障といわれる教育目標を教育の実践的観点から次のように説明している。

イ 教育権の主体を障害児本人に置くこと。(中略) ロ 教育を受ける権利というような受身のものではなく、発達にとって必要なことを学ぶという能動的観点から問題とすること。(中略)

ハ 教育権を他の権利と分断して捉えないこと。 ニ 全面発達を保障することを目指して、学習者の属するグループ、集団を数多く保障していくこと。 ホ 生命と生活と健康を守り育てる民主的運動と連帯して前進すること<sup>33)</sup>。

2年目(本格開校初年度)の「中間総括」では、教育方針が次のように述べられる。

憲法、教育基本法、児童憲章の民主的で平和的文化的な国家を建設し、個人の尊厳を重んじ、人格の完成をめざす理念に基き、「すべての人の教育を受ける権利、学習する権利、発達する権利、全面発達する権利」を、ひとしく保障しようとするものである<sup>34)</sup>。

さらにその付記として、全面発達について、次のような概念規定がされている。

全面発達は、普通、人間存在を形づくる、身体的、知的(技術的)、社会的(道德的)、芸術的な全面的発達と理解されている。そのことから受けるイメージは、かどがなく、まん丸に調和のとれた発達、オール5の秀才主義的、教養主義的なにおいがする。わたしたちは、何をさせてもソツがなく、何でも知っており、何でも一通りこなせる延長線上にそれを求めるのではなく、生きている自己を生きているそのことに全力をぶつけて当り、人間の生存を探究して止まない中に求めるべきだと考える<sup>35)</sup>。

3年目の実践をまとめた「よさのうみ第5号」には、前年度末にまとめられ、3年目の実践の柱となった「与謝の海養護学校設立の基本理念=三つの柱=」として、巻頭に、次が収録されている。

1. すべての子どもにひとしく教育を保障する学校をつくろう。2. 学校に子どもを合わせるのではなく、子どもに合った学校をつくろう。3. 学校づくりは箱づくりではない。民主的な地域づくりである<sup>36)</sup>。

開校以来、2カ年の議論と理論化を経て、重点化された実践方針が、ここに至って示されたと言える。この基本理念は、『育ち合う子どもたち』でも、紹介され、解説されている<sup>37)</sup>。

以上、開校以来3年間の実践研究資料から、与謝の海養護学校が指向した教育目標の特質として、次が示唆される。

何よりも、その目標は、教育権の保障という開校以前から一貫した思想を継承し、教育目標として、発達保障思想を打ち出した。そこでは子どもを能動的な権利の主体者と認め、全面発達の保障という視点から、子どもに合わせた教育が模索された。

### (3) 与謝の海養護学校の教育内容

初年度の紀要「よさのうみ」には、教育内容にかかわる章として「Ⅲ 労働教育」「Ⅳ 生活指導」があげられ、説明されている。なお、章としての扱いではないが、高等部別科の実践内容をあげた別の章に「教科学習」を行ったとする記述も若干見られる<sup>38)</sup>。

労働教育については、以下のように規定される。

わたしたちのいう労働教育とは全面発達の保障という障害児教育の原則に基づき労働を権利としてかちとつていくための基礎を学習するものであると考える。特殊教育、職業教育は資本が教育をとおして一方的に子供を選び適応の過程が発達であるとする中から生まれてきたと見る。教材費を節約し、したがって子供の失敗を極度におそれ、いかにして売れるものをたくさんつくるかに腐心している作業学習や生産教育、子供の発達よりも、物の方が大切にされかねない作業教育や生産教育でなくて、物をつくることを通じて、子供の活動能力、労働能力その結果としての人格を形成することを大切にする労働教育、単調な機械的な労働のみを一面的におしつけておいて「根気のない精神薄弱児」をつくるのではなくて、子供たちが可能な限り頭脳を働かせ、きたえるような労働、ほんとうに人間らしい心情をもつて打ち込むことができるような創造的な労働、それと共に腕もきたえられるような労働、そういう労働が保障されるような労働教育を創造していきたいと考える<sup>39)</sup>。

以上の規定には、明らかに従来の生活中心教育実践で見られた学校工場方式の作業学習への批判が展開されている。発達保障を教育目標としての労働活動内容の見直しが意図されている。

初年度の実践研究で、労働教育の内容は、「生産的労働」とされ、労働教育の場として、「(1) 自分の持物、衣服の整理整頓や諸活動の準備、後片付けなど。(2) 学級、その他集団で行う学習、清掃作業など諸活動の準備、後片付けなど。(3) 図工、家庭、職業など教科の学習活動や清掃など作業の中で」の3点があげられている<sup>40)</sup>。これらは、場の紹介であるが、同時にその内容をうかがい知ることもできる。日常的な諸活動や教科別の学習活動での労働活動が主たる内容として意識されていると言える。

生活指導については、「生活指導、とくに障害児の生活指導という、しつけの問題だとか、基本的生活習慣の形成ということが問題にされる。わたし達の生活指導は、しつけや生活習慣を形成することではないと考えた」とされ、「基本的生活習慣」「豊かな集団的な遊び」「文化的、スポーツ的なサークル活動」「労働を豊かに創造的に集団的に指導する、花づくり、飼育、文集、清掃、など」の具体的な内容に関する記述がある<sup>41)</sup>。

単なる基本的生活習慣の指導ではなく、集団生活を基盤とした文化活動や労働教育ともかかわる内容があげられていると言える。

2年目の「中間総括」では、まず、冒頭のエデュケーション方針において「全面発達をめざす教育の中で、とくに集団における教育、労働についての教育を重視する」とある<sup>42)</sup>。方法としての集団教育、内容・方法としての労働教育が、与謝の海養護学校の教育方針として確認されている。これに続く章では、内容にかかわるものとして「生活指導」「教科における教育」という章が見られる。生活指導は、前年度同様に重視されているが、ここで新たに教科が内容として強調されている。前年度の「よさのうみ」に独立した章であげられていた労働教育は、与謝の海養護学校の教育全般で重視するとした前述の方針を裏付けるように、独立した章ではなく、各章で折々に言及されている。

教科の内容としては、「ことば」「文字」「文学」「数」「社会科」「理科」「音楽」「基礎体力」「労働教育」などが示されている<sup>43)</sup>。一方で、小学部で、「教科があつて不自由だったということが出され、(中略)教科の枠を破り次のような領域を考え(後略)」というように、既成の教科とは異なるアプローチが試みられてもいる。ちなみに、ここで試作された領域は「しごと」「からだ」「かがく」「表現」「ことば」「かず」である<sup>44)</sup>。教科の枠組みの小修正の観がある。また、重度・重複学部では、「教科学習を必要とするもの、教科以前の感覚教育を必要とするもの」と対象の子どもを分けて考える視点も述

べられている<sup>45)</sup>。いずれの場合も、発達段階初期の子どもへの教科のあり方を模索する姿勢と考えられる。

重度・重複学部では、教科や感覚教育の他、基本的生活習慣の内容も含め、障害の重い子どもにとっての教育内容をどう捉えるかが議論されている。

3年目の「よさのうみ第5号」では、紀要構成上は、「労働教育」が章立てされる一方、生活指導や教科に関する章は見られず、これらは実践例として随所に取り上げられている。学校として労働教育を教育内容の中核として位置づける姿勢が鮮明となっている。この紀要には、各学部学級の週日課表が掲載されており、そこから実際の教育内容の枠が知られる<sup>46)</sup>。それによると、小学部学級では、「ことばかず」「かがく」「からだ」などの教科別指導に相当する領域が多く指導されている。重度重複学級では、「学級」という枠の中で、訓練や「きく」「はなす」などといった内容が扱われている。中学部学級及び高等部学級は、「国語」「数学」「職業家庭科」などの教科中心の日課である。

その一方で、労働教育の実践を紹介した部分では、重度重複学級では「あそび」「さつまいも掘り」「稲運び」「砂運び」、小学部では「あそび場づくり」、中学部では「整備作業」、高等部では「イネづくり」「畑づくり」といった実践が紹介されている<sup>47)</sup>。これらの労働教育は、いずれも週日課表の弾力的運用によって、一定期間まとまった活動時間を確保している。

実際にそれらの活動の中での内容としては、「子どもたちができるだけ主体的に取り組み、自分たちで工夫し、考えて仕事をするのが大切だと考え、作業する前には事前学習を行いなぜその作業が必要なのか、どうするのがいいのかを考えて取り組み、決して教師の下請けにならないようにしようと考えてきました」とあり、従来の単純作業中心の作業学習とは異なる内容を盛り込もうとしている<sup>48)</sup>。

『育ち合う子どもたち』には、教育内容に関しては、労働教育を中心に、科学的認識、芸術的認識、生活指導に関する内容も言及されている。科学的認識や芸術的認識という側面に教科の内容が想定されている部分でもあり、次のような論を展開している。

抽象推理の力が不十分な発達段階の人にとって、総合的科学的認識というようなことは、実際には不可能なことではないかということがあります。(中略)「なんでオナラが出るんや。なんでウンコが出るんや(中略)」というような疑問からだって科学的認識・総合的認識へのきりこみがあるとみた時、文化・科学・学問の成果を誰でもひとしく享受することは可能だし、その教育の可能性も決して限界を持つものではありません。(中略)絵が書けないから、歌が歌えないから、児童文学を聞かせてもわからないから不可能だというのは、不可能だという人の方側に真の芸術の理解が無いのだといっていいはずだ<sup>49)</sup>。

以上、この時期の与謝の海養護学校の教育内容について概観したが、まとめとして次を述べる。

開校当初から、与謝の海養護学校の教育内容の中核には労働教育があった。労働教育は、従来の生活中心教育実践であった社会自立を教育目標とする作業学習への反対を明確にし、作業学習同様に労働活動をその内容としつつ、発達保障という目標に即した内容の見直しを図ろうとしたものであった。

さらに、労働教育を中心に生活指導、教科別の学習などが展開されていた。労働活動や生活指導は、従来の生活中心教育実践の中核的な内容であるが、教育目標論としての発達保障思想を基盤にという姿勢が鮮明である。教科別の学習は、教科忌避が主流であったかつての生活中心教育への明確な反対姿勢を打ち出している。教科の内容も発達を保障する上では必要との立場である。しかし、その内容や扱い方には、子どもに合わせての模索が見られる。



#### (4) 与謝の海養護学校の教育方法

「よさのうみ」からは、初年度の高等部別科での実践が、仮校舎という悪条件の中でも、発達保障を意識して精力的に展開された様子が読みとれる。基礎的な教科別の学習内容の指導がなされ、クラブ活動としては、キックベースや編み物などの活動が展開されている。他に委員会活動等の自治活動も展開されている<sup>50)</sup>。

労働教育と深くかかわると考えられる授業として粘土工作があり、その年に行われた運動会の優勝カップを粘土工作で製作したとする記述もある。日常の係活動や清掃などの仕事も集団で取り組んでいたようである<sup>51)</sup>。

教育方法として強調されているのは、寄宿舎教育であり、「よさのうみ」においても「V 寄宿舎教育」として独立した章が設けられている。寮母を中心に生活指導に力が注がれている。生活指導は、学校での教育記録にも見られるが、寄宿舎教育の部分での記述がいっそう詳しい<sup>52)</sup>。

また、与謝の海養護学校の教育方法の原理的な側面として、実際に教育に携わる教師の姿勢として、次のように述べられている。

指導者は、教え導く者という、いつも一段高い次元にあるというものではない。発達援助者であるだけでなく、相互発達援助関係にあること、つまり子どもたちと共にとりくむ中であってわたしたち自体の人間発達を図る自覚に立つこと。(中略)「九九のできないことを枚挙するよりも、ひとつのできることを見つけ出せ」「何はできない、ここまでしかできないより、何はできる、ここまでできる」の観点を持つこと<sup>53)</sup>。

2年目の「中間総括」は総頁数116頁の大部分を指導記録が占めており、この年度の実践を詳細に記録してある。「生活指導」「寄宿舎教育」「重度・重複児教育」「教科における教育」と章立てされまとめられている。

これらの章を通じて、前節でも述べたように、集団主義教育という方法論が提起されている。そこでは、次のような問題設定がなされている。

長年に亘って打ち出されてきた教育科学(全生研)の理論の上にたって、あまり試みられていない障害児学校(学級)での実践〔集団主義教育〕がはたして可能であろうか。また彼等の生活指導の上で集団主義教育の理論をどの様に考えていったら良いのかを、実践を通してたしかめていきたい。どの様な集団の質的发展がなされ、それにより、子どもたち、ひとりひとりがはたしてどこまで質的なたかまりをしていくであろうか<sup>54)</sup>。

このような考えに立ち、学習領域ごとにグループ編成を行った実践を試みている。小学部の例では、「全体集団」「小学部集団」「小集団(引用者注:2~3の学級で集団編成)」「学級集団」「能力別」などのグループ編成がなされている<sup>55)</sup>。

障害の重い子どもへの教育のあり方は、与謝の海養護学校開校の主たる動機に直結する大きな問題であったが、このことも実践的に模索された。重度・重複学部の記録には、「手のつなぎ方ひとつにも教育がある」「服も脱がせ方によって教育になる」「おむつを洗うことも教育活動の一環である」という言葉が見られる<sup>56)</sup>。教師集団が従来の教育にはない教育活動を模索する姿勢が伝わってくる言葉である。週日課表を見ると、重度・重複学部にも「学級」「合同」「グループ」などのグループ別の指導

時間が設けられている<sup>57)</sup>。

労働教育の具体化では、初年度に引き続き、粘土を使った「やきもの作り」の他、2学期から設定した「農耕」が紹介されている。やきもの作りでは、製作工程が整理されてきている。農耕では畑の開墾から取り組んでいる<sup>58)</sup>。

3年目の「よさのうみ第5号」では、集団主義教育の考えに基づく学習集団の編成や労働教育を中心とした学習活動の整理など、全体的に教育方法の枠組みが、前年度までの実践を整える形で示されている。

前年度までの資料に比べ、実践者によって示された個々の学習活動での教材研究の様子や指導上の課題が読みとれる部分が多い。これは、紀要として体裁や構成が整ってきていることも大きな要因だと言えるが、それ以上に、与謝の海養護学校の実践研究が、基本的考え方や教育方法の枠組みなどの大きな問題について一定の方向性を見出してきたことによると考えられる。

たとえば、高等部の労働教育の実践「イネづくり」では、「私たちは、いねづくり、畑づくりの労働の中で農業の歴史や植物の生育の学習を併せてやっていくように努めてきました。いねこきでいろいろな古い道具、新しい機械をとり入れたのもその試みの一つでした」とあり、労働教育と教科の学習の関連づけなどが試みられている<sup>59)</sup>。

初年度より重視されてきた自治活動も、この紀要では「生徒会活動」として5ページにわたって実践記録が掲載されている<sup>60)</sup>。生徒会組織や運営も組織化され、実践研究を積み重ねた成果が読みとれる記録である。

教科別の学習では、前年度の能力別グループ編成の成果を継続し、発達に応じた集団主義教育の実践が紹介されている<sup>61)</sup>。

3年目の記録は、発達保障という目標に即して、具体的な場面での指導方法や指導姿勢が検討され、実践されていると考えられる。その一方で、教科別の学習の実践記録には、これまでの生活中心教育実践の影響と見られる次のような記録もなお残されている。

子ども達の生活経験が少ないのでそれを拡大しなければならない。子どもの経験を大切にしていこう。身近な問題を子ども達に投げかけて考えさせていこう<sup>62)</sup>。

#### (5) 与謝の海養護学校の実践研究と生活中心教育

与謝の海養護学校の実践研究と生活中心教育との関係を、教育目標、教育内容、教育方法の3点から考える。

教育目標としては、与謝の海養護学校では、教育権保障という開校以前からの方針を、発達保障や全面発達という目標で具体化した。発達保障や全面発達を目標とする実践研究では、それまでの知的障害教育での目標論「社会自立」を、子どもを社会に合わせようとする適応主義的な目標論として理解し、批判した。発達という視点から、子どもに合わせた教育を模索した姿勢は、社会の変化や教育対象となる子どもの変化（障害の重度化・重複化）に対応することをせずに、結果的に子どもを教師の用意した教育に合わせようとする傾向に傾き、変容していた当時の生活中心教育実践への批判を含んでいると言える。このことは、生活中心教育の立場から評価するならば、戦後初期の生活中心教育が、子どもに合わせて教育目標を単なる知識・技能の習得から「社会自立」へと改めた姿勢を、その後の変遷過程で失ってしまったことを、「生活」ではなく「発達」という異なる視点ながら、指摘したものである。当時の変容した生活中心教育に対して、子どもに合わせた目標論の必要を指摘した点

では妥当な批判であった。

一方、発達保障思想は、単に知的障害教育の分野のみならず、教育界全体での教育権要求の運動に位置づけるものである。このことは与謝の海養護学校の開校までの経緯とすでに見てきたいくつかの資料からも明らかである。与謝の海養護学校の教育目標論の展開は、知的障害教育のあり方をどう考えるかという視点、つまり従来の生活中心教育への批判という視点だけではなく、それとは別の、教育一般における思想的背景もあると考えられる。

次に、教育内容について考える。与謝の海養護学校が開校当初の実践研究で掲げた教育内容として、生活中心教育と大きな関係を有するものは、労働教育の内容である。ここには、当時の生活中心教育の中心的方法であった作業学習の内容への強い批判がある。そこでは、「主体的に取り組む」「自分たちで工夫し、考えて」ということを意図した内容が盛り込まれるなど、単純作業中心の作業学習を改めようとする姿勢が見られる。また、いわゆる生産的な作業場面だけではなく、日常的な諸活動や教科別の学習での労働的内容や小学部の「あそび」も、労働教育の内容の範疇に置いている。

これらの内容理解も、単純作業中心で持久力をつけるような訓練的な作業に偏り、作業学習本来の総合性に不足を来していた当時の作業学習への批判としては、一定の妥当性があると言える。一方、「イネづくり」というような生産的活動にのみ注目すれば、これを敢えて「作業学習」と言わず「労働教育」と称する必然性があるかという疑問も残る。権利保障の教育という立場で用いられてきた「労働」という名称<sup>(3)</sup>を用いることに、実践の背景となる思想を込めたものと考えられるが、このことは、知的障害教育の実践研究とは異なる教育の場での論の知的障害教育への適用の試みとも考えられる。

教育内容として、もう一つ考えるべきは、与謝の海養護学校の教科論であるが、開校当初より、教科は、教育内容として位置づけられていた。これはすでに発達保障の立場から、教科の必要性が強調されていたことによると考えられる。渡辺は、与謝の海養護学校の教科論の独自性を指摘しているが、本研究の資料範囲ではその点はまだ模索中の観がある。しかし、教科別の学習の研究で先行する東京都立八王子養護学校らの実践とは異なる独自の方向を模索していたことは、前述の教科の枠組みの修正という試み等から知ることができる。

教育方法に関しては、開校当初ということでもあり、未確立なところがあるのはやむを得ない。戦後初期からの生活中心教育実践の方法である、生活に根ざした教育をそのままに継承している側面もある。しかし、以後の方法を確立していく上で求められる実践姿勢というものは明確にされていた。

特に、与謝の海養護学校での教師の子どもに対する姿勢には、当時の後退・変容した生活中心教育の教師のあり方への批判が見られる。当時の作業学習に見られた訓練中心の実践では、教師は子どもを受け身の存在として捉えることがあったが、与謝の海養護学校では、教師と子どもの関係を「相互発達援助関係」と対等に見ている。また、訓練の視点は自ずと「できないこと」に目が向くことになるが、子どものできることに着目しようとする指導姿勢が、与謝の海養護学校では基本とされた。これらの教師の姿勢は、子どもを権利の主体者と見る発達保障思想の結実である。と同時に、当時の行き詰まり、変容していた生活中心教育実践での教師像への批判である。しかし、一方で、戦後初期の生活中心教育実践が、教師自身が子どものできる活動を教育活動として積極的に取り入れたことや、教師も子どもと共に活動していたこととも通じる教師の姿勢であるとも言える。

労働教育と教科の内容の学習を関連づけようとする試みは、それ自体は、生活中心教育後退期の動向として、生活単元学習や作業学習を教科の内容を加えて補うというような試みがなされていたことに通じる。しかし、後者が明確な目標のないまま、いたずらに、不足と思われる内容を活動に盛り込

んで、本来的な生活中心教育の目標や方法にブレを生じさせたことに対し、与謝の海養護学校が試みた前者の方法は、発達保障という一貫した目標下での試みであり、実践研究としての一貫性という点で質の高いものと言える。

与謝の海養護学校の教育方法論として、生活中心教育との関係とは、直ちに言えないものであるが、注目すべきは、集団主義教育及び障害の重い子どもへの教育である。集団主義教育は、生活中心教育後退期に、生活単元学習のような集団での教育でなく個別の指導が主張されていた動向の中で、発達保障という生活中心教育とは異なる論理とは言え、集団を重視した点で注目すべきである。障害の重い子どもへの教育の模索については、生活中心教育実践では手詰まりになっていた側面に、精力的に取り組んだ実践者の姿勢を見落とすことはできない。

### 3 まとめ

本研究の検討範囲から、まとめとして以下を述べる。

与謝の海養護学校開校の最も大きな動機は、教育権保障であり、その背景には教育界全体で活発化した権利要求運動がある。与謝の海養護学校を生み出した教育権保障という思想は、開校後の実践研究面での教育目標ともなった。

このことから、与謝の海養護学校の実践研究は、教育の一分野である知的障害教育における生活中心教育への直接的な批判という動向の中のみに直ちに位置づけることは不適切である。むしろ、教育界全体の流れの中の教育権要求運動に位置づけられるべきものである。しかし、教育権保障の思想は、障害教育分野での発達保障思想に直結している。発達保障思想は、障害教育においては、近江学園における教育福祉実践から形成されたもので、当時の生活中心教育実践への批判・反省を含むものである。

したがって、教育界全体の流れの中の教育権要求運動に位置づく与謝の海養護学校の実践研究ではあっても、具体化段階では当時の生活中心教育実践への批判が、発達保障思想に基づいて展開された。

その過程で、すでに知的障害教育界において、様々な批判・反省がなされ変容し、後退期にあった生活中心教育の問題点を適確に指摘したと評価できる面が、与謝の海養護学校の実践研究にはある。

当時、教育の場で、受け身的な存在となりがちであった子どもを、発達権という視点からではあるが、主体者と認めたこと、そこから、子どもに合わせた教育や子どもが主体的に取り組める活動を模索したことは、当時の子どもを受け身の存在とする実践への批判として評価できる。これと対応して、教師自身が援助者であり、子どもの上に立つ存在ではないことを主張したことも、指導者的な教師への明確な批判である。

また、生活中心教育実践への批判・反省が活発になされた時期にあって、集団指導の不適切性を根拠に、ともすれば個別指導の重要性が強調されていた斯界で、集団主義教育という立場から集団による教育の可能性を追究したことは、単なる生活中心教育への反対としての実践ではなく、独自の教育目標論に即した教育実践であったことを意味する。

以上のようなことは、与謝の海養護学校が、発達保障思想という明確な教育目標論に基づいて、実践研究を進めたことによるものと考ええる。明確な教育目標をもっていたということは、戦後当初からの「社会自立」という目標論をその具体化の行き詰まりから見失いかけていた知的障害教育界で、与謝の海養護学校が実践上の成果を世に問うことができた大きな要因であろう。

しかし、社会自立を第一義的な教育目標とすることを止めたことで、与謝の海養護学校の実践研究

が、子どもの生活者としての主体性や、教育活動の実際性という側面を、実践的に希薄化させることにもなったことは否めない。実際に子どもと社会生活を共にする保護者や教師、そして何より社会生活者である子ども自身にとって、社会における自立という目標そのものは軽視できないものであろう。その意味で、与謝の海養護学校の開校当初の実践には、当時の変容した生活中心教育の問題点の指摘の適確性と同時に、解決方法における子どもの社会自立の側面への対応の不足も指摘できる。このことは与謝の海養護学校の発達保障という教育目標と、生活中心教育の社会自立という教育目標、両者の相違によって必然的にもたらされたものである。

生活中心教育は、後退期を経て、1970年代後半期以降、社会自立という教育目標の本質を子どもの主体的生活の実現に見出し、再興される。与謝の海養護学校でも課題とされた、子どもに合わせた教育、子ども観や教師のあり方、集団生活の重視などが、子どもの社会生活を大切に、社会生活者としての子どもを大切にするという視点から、提案される。社会自立を教育目標として掲げながら、後退期までの生活中心教育の弱点を克服する方向を実践を通して示したのである。克服すべき問題の所在は、本研究で検討した与謝の海養護学校の実践研究に重なる部分をもちつつ、生活中心教育は、戦後初期からの教育目標であった自立を堅持し、問題解決の方法において、子どもの生活に即した独自の解決方向を示したことになる。

生活中心教育後退期に開校した与謝の海養護学校は、発達保障思想という一貫した目標論に立つ障害教育の方向づけに大きな役割を果たした。さらに当時の後退し、変容した生活中心教育の弱点のいくつかを指摘し、その解決方向を発達保障思想の立場から提案、実践した。これらは、教育目標を明確に定めた一貫した実践であったればこそなし得た成果であると評価してよいと考える。本研究の目的からははずれるが、与謝の海養護学校では、開校当初より、「総合養護学校」「障害児教育のセンター」といった言葉を使って、あるべき学校像を描いている<sup>64)</sup>。これらはいずれも、今日の養護学校が課題としていることであり、30数年前からこのようなことを課題視できたのも、与謝の海養護学校の教育目標の明確性によるところが大きいと考える。

このように、精力的かつ明確な方向性をもって展開された与謝の海養護学校の実践研究であるが、これを生活中心教育の視点で評価すれば、次のような問題は指摘できよう。すなわち、与謝の海養護学校の実践研究が、教育権保障運動という教育一般での運動に根ざしていたことから、知的障害教育の実践研究が戦後初期から練り上げてきた社会自立という知的障害教育独自の教育目標を希薄化させる結果となったものとする。したがって、子どもの生活する社会に直結した教育実践とは、距離のある実践となった。さらに、社会自立という従来の教育目標とは異なる発達保障という目標に即しての実践を具体化した与謝の海養護学校の実践研究は、戦後初期から生活中心教育が主流であった知的障害教育界に、教育価値多様化への道を開いたものとも考えられる。

- 1) 小出進『講座 生活中心教育の方法』(学習研究社、1993年)、1-3頁。
- 2) 名古屋恒彦『知的障害教育方法史生活中心教育・戦後50年』(大揚社、1996年)、49-79頁。
- 3) 同上、23-32頁。
- 4) 小出進「教育課程・指導法の変遷」(全日本特殊教育研究連盟『日本の精神薄弱教育-戦後30年-第2巻 教育の方法』日本文化科学社、1979年)、29-31頁。
- 5) 同上、29-31頁。
- 6) 名古屋恒彦、前掲書2)、136-177頁。

- 7) 同上, 97-135頁。
- 8) 迫ゆかり「戦後精神薄弱教育における『作業教育』の変遷」(津曲裕次・清水寛・松矢勝宏・北沢清司『障害者教育史』川島書店, 1985年), 282-286頁。
- 9) 名古屋恒彦, 前掲書2), 128-131頁。
- 10) 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』88号, 1997年), 43-53頁。
- 11) 全日本特別支援教育研究連盟『教育実践でつづる知的障害教育方法史』(川島書店, 2002年), 61-62頁。
- 12) 同上, 174-176頁。
- 13) 内海正『精神薄弱児のオペラント学習』(日本文化科学社, 1973年)。
- 14) 渡辺健治, 前掲論文10), 43-53頁。
- 15) 全日本特別支援教育研究連盟, 前掲書11), 112-116頁。
- 16) 渡辺健治, 前掲論文10), 43-53頁。
- 17) 全日本特別支援教育研究連盟, 前掲書11), 116-120頁。
- 18) 名古屋恒彦, 前掲書2), 128-131頁。
- 19) 京都府立与謝の海養護学校『よさのうみ』(京都府立与謝の海養護学校, 1970年), 9頁。
- 20) 同上, 9頁。
- 21) 同上, 11-13頁。
- 22) 全日本特別支援教育研究連盟, 前掲書11), 112頁。
- 23) 京都府立与謝の海養護学校, 前掲書19), 8頁。
- 24) 名古屋恒彦, 前掲書2), 125-127頁。
- 25) 全国障害者問題研究会『全障研三十年史』(全国障害者問題研究会出版部, 1997年), 37-38頁, 224-231頁。
- 26) 名古屋恒彦, 前掲書2), 49-96頁。
- 27) 名古屋恒彦, 前掲書2), 121-123頁, 128-131頁。
- 28) 渡部昭男「京都府立与謝の海養護学校」(茂木俊彦『障害児教育大事典』旬報社, 1997年), 173頁。
- 29) 渡辺健治, 前掲論文10), 43-53頁。
- 30) 京都府立与謝の海養護学校, 前掲書19), 2頁。
- 31) 同上, 14-19頁。
- 32) 同上, 14-19頁。
- 33) 同上, 17-18頁。
- 34) 京都府立与謝の海養護学校『中間総括』(京都府立与謝の海養護学校, 1970年), 5頁。
- 35) 同上, 5頁。
- 36) 京都府立与謝の海養護学校『よさのうみ第5号』(京都府立与謝の海養護学校, 1972年), 16頁。
- 37) 京都府立与謝の海養護学校『育ち合う子どもたち』(ミネルヴァ書房, 1973年), 24-38頁。
- 38) 京都府立与謝の海養護学校, 前掲書19), 32頁。
- 39) 同上, 20頁。
- 40) 同上, 21頁。

- 41) 同上, 22-23頁。
- 42) 京都府立与謝の海養護学校, 前掲書34), 5頁。
- 43) 同上, 65-106頁。
- 44) 同上, 11頁。
- 45) 同上, 45-46頁。
- 46) 京都府立与謝の海養護学校, 前掲書36), 32-35頁。
- 47) 同上, 45-69頁。
- 48) 同上, 58-59頁。
- 49) 京都府立与謝の海養護学校, 前掲書37), 118-121頁。
- 50) 京都府立与謝の海養護学校, 前掲書19), 43-49頁。
- 51) 同上, 42-43頁, 45-49頁。
- 52) 同上, 24-30頁。
- 53) 同上, 18頁。
- 54) 京都府立与謝の海養護学校, 前掲書34), 7頁。
- 55) 同上, 11頁。
- 56) 同上, 54頁。
- 57) 同上, 54頁。
- 58) 同上, 103-106頁。
- 59) 京都府立与謝の海養護学校, 前掲書36), 62頁。
- 60) 同上, 224-228頁。
- 61) 同上, 162-168頁。
- 62) 同上, 162-163頁。
- 63) 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』21号, 1980年), 24-34頁。
- 64) 京都府立与謝の海養護学校, 前掲書36), 22-24頁。