

生活主義教育後退期の知的障害教育実践

名古屋 恒彦*

(2006年12月25日受理)

Tsunehiko NAGOYA

Movements in Education for Children with Intellectual Disabilities in the Current
Period of Decline of Life-principled 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主義教育の方法を中心に展開された(小出、1993)。

戦後当初からの生活主義教育では、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(名古屋、1996)。

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(名古屋、1996)。

しかし、このような生活主義教育実践は、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・生徒の人格全面的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

*岩手大学教育学部

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。」(小出、1979)

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(小出、1979)。

それまで知的障害教育の方法として主流であった生活主義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。生活主義教育は、1970年代後半に、上記の批判・反省を克服し、生活中心教育として再興されるが(名古屋、1996)、それまでの生活主義教育後退期(1960年代～1970年代前半期)(名古屋、1996)には、生活主義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)(迫、1985;名古屋、1996;渡辺、1997;新井、2001;全日本特別支援教育研究連盟、2002)
- ・宮城県立光明養護学校(オペラント教育を実践)(内海、1973;全日本特別支援教育研究連盟、

2002)

- ・京都府立与謝の海養護学校(重度・重複障害児教育を実践)(渡辺、1997;全日本特別支援教育研究連盟、2002)

- ・東京都立町田養護学校(重度・重複障害児教育を実践)(渡辺、1997;新井、2001;全日本特別支援教育研究連盟、2002)

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、生活主義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、生活主義教育を母胎として成立している今日的な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(名古屋、1996)。

後退期を経ての生活中心教育としての再興は、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、生活主義教育とは異なる立場で実践を展開した学校について、今日の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、名古屋は、生活主義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、東京都立八王子養護学校、宮城県立光明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った(名古屋、2003;名古屋、2005;名古屋、2006)。

本研究は、以上のような問題と目的の下、生活主義教育後退期の実践校の一つである東京都立町田養護学校(以下、「町田養護学校」)の実践研究を検討する。

なお、以下の検討では、生活主義教育後退期に刊行された同校の刊行物や同校に言及した関連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、生活主義教育後退期に位置づく1970年

代前半期を主とする。この時期は、町田養護学校の実践開始期でもある。

2 町田養護学校の開校

(1) 開校の経緯

町田養護学校の開校は、「父母の強いねがい。町田市を中心とした地域の期待。青鳥養護をはじめとする先輩校の協力」（東京都立町田養護学校、1974）を背景として、東京都における「『障害児全員就学対策』と呼応して」（東京都教育委員会、1977）、実現したものであった。

東京都では、1973年3月の都議会において、当時の美濃部知事により、心身障害児の教育の機会均等が表明され、1973年度における養護学校就学希望者の全員就学を実現した（東京都教育委員会、1977）。同時に養護学校の量的拡充・整備が急がれた。このような動向の中、町田養護学校は、1973年に開校している（東京都立町田養護学校、1974）。町田市の協力により市立小学校で使用していたプレハブを借用し、町田市山崎町において、小学部3学級（児童数23人）で授業を開始している（東京都教育委員会、1977）。

1975年、新校舎へ移転する。1975年度より、町田養護学校は、「精神薄弱」と「肢体不自由」の両養護学校を同一校地、同一校舎に設置するという新しい形態の養護学校として再出発した。児童生徒数も、小学部児童73人、中学部（2年まで）生徒21人の計94人となった（東京都立町田養護学校、1976）。なお、校地及び校舎の整備以前の1973年度からの2年間ににおいても、知的障害、肢体不自由の両障害の受け入れを事実上行っていた（東京都立町田養護学校、1974）。

二つの障害種に対応する養護学校とされたのは、「対象児が比較的少ないという点と財政事情との二点より考慮したもの」とされる（東京都教育委員会、1977）。教育実践上は、「肢体不自由児のほとんどの者が、知能障害を併せもっていることにより、指導のグループ編成も、両者を混合し」という（東京都教育委員会、1977）。二つ

の障害種への対応は、町田養護学校の教育実践を、障害の重い子どもへの対応を模索する方向へと方向づけるものであった。

(2) 思想的背景

町田養護学校初代校長の高野は、初年度においてなされた「学校づくり」の「共通理解」として、次をあげる。

- 「① 教育職員だけでなく、事務系職員（勿論、用務や警備の職員も含めて）に至るまで、“子ども達のために”という共通方針を、絶えず確認し合いながら、全力を尽くしていこう。

《共通の目的意識のもとに》

- ② 毎日の教育実践が、子どもの発達にどのような意味をもつかについて、厳しく評価し合っていこう。

《質の高い教育課程の創造をめざして》

- ③ 児童理解に全力を傾注し、彼らがいま最も必要としている学習活動（発達課題）は何であるかを、親と一体になって見極めていこう。

《一人ひとりを生かす教育の場の実現を》

- ④ “きびしいけれど楽しい”という職場づくりをしていこう。
《相互に高め合うすばらしい人間集団づくりを》

（東京都立町田養護学校、1974）

上記の初年度の「共通理解」においては、「発達」「発達課題」への視点が明示されている。生活主義教育実践が追究してきた「自立」「社会自立」という表現は見られない。

高野は、初年度の学校づくりの経過を次のように総括している。

「さて、私がかねがね公教育をあずかる学校の基本理念として、『学校が子どもを選ぶ』のではなく『子どもによって学校が変わる』べきである

ことを主張してきました。そしていま“あるがままの子ども”を“あるがままの姿”で受けとめての、新しい学校づくりに全教職員が総力を挙げて取り組んでいる最中だといえます。」(東京都立町田養護学校、1974)

ここで述べられる学校の基本理念は、「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」という与謝の海養護学校の理念(京都府立与謝の海養護学校、1972)と共通する。

「障害児全員就学」を背景に、障害を併せもつ子ども、障害の重い子どもを教育対象としたことで、従来の知的障害教育を見直すべき必要性が町田養護学校においても、確認されたものと考えられる。そして、このことは、教育活動を固定化し、子どもに使役的活動を強いていた生活主義教育実践のあり方を問う視点でもあったと考えられる。

このような、障害の重い子どもへの対応を模索する町田養護学校では、初年度より、感覚教育を指向した。

1973年度の1学期の実践を振り返り、「子どもたちが比較的興味をもち、無理のない学習だと判断した」学習内容が、「感覚的な運動的な内容であった」ことを受け、2学期から、感覚教育の実践研究に着手している(東京都立町田養護学校、1974)。

この実践研究は、1975年度に、知的障害と肢体不自由の二つの障害種を対象として再発足した時点でも引き継がれ、実践研究の全校統一テーマとして、「生きる力を育てる—感覚教育をふまえて—」が設定されるに至る(東京都立町田養護学校、1976)。

(3) 町田養護学校の開校と生活主義教育

町田養護学校の開校は、「心身障害児全員就学」という理念の下になされたものであった。この理念は、子どもに適切な教育を願う保護者や教師の願いに根ざすものであった(東京都教育委員会、1977)。そして、その願いが教育行政と連動して養護学校の設置が進められた。その経過の中に、

町田養護学校の開校も位置づく。

したがって、町田養護学校の開校そのものは、教育実践論としての生活主義教育への批判・反省との直接的な関係はない。しかし、「心身障害児全員就学」の起因となった、就学猶予・就学免除の事実は、これまでの知的障害教育の方法では対応できない子どもの存在を意味するものである。就学猶予・就学免除が、障害の重い子どもに適切な教育をなし得なかった生活主義教育実践の問題を反映した側面を有することは否定できないと考える。東京都においても、「心身障害児全員就学」にあたって、障害のある子どもの不就学状況について、知的障害のある子どもが「非常に多く」あることが課題視されており(東京都教育委員会、1977)、このことは、不就学とされてきた知的障害のある子どもへの実践上の課題につながるものと考えられることができる。

この実践上の課題を解決するために、1970年代前半期の町田養護学校では、前述の感覚教育の具体化を図ることを中心に実践研究を進めていく。これは、それ以前の生活主義教育を主とする知的障害教育のあり方への問題提起に通じるものであった。

3 町田養護学校の実践研究

(1) 町田養護学校の実践研究を取り巻く状況

前述のように、町田養護学校の教育課題は、知的障害と肢体不自由という二種の障害種への対応にあった。多くの子どもたちがそれぞれの障害を併せもつ状況は、障害の重度化・重複化への対応を迫るものであった。

すでに、先行する与謝の海養護学校においても、障害の重い子どもへの対応は課題視されていた。しかし、与謝の海養護学校が学校種別としては知的障害養護学校であったことに対し、町田養護学校は、知的障害と肢体不自由という両障害を対象とすることを当初より掲げていた点で、独自性を有する。この状況に対し、実践者は、新たな教育のあり方を追究することとなった。

この時期の町田養護学校の実践は、次のように評価されている。

「養護学校の義務制実施の直前にあって、大胆な発想と理論的な裏付けを得ての町田養護学校の実践は、障害の重い子どもの教育に不安を抱える多くの養護学校にとって困難を切り開く先駆的な実践を提供したといえよう。」（全日本特別支援教育研究連盟、2002）

（2）町田養護学校の教育目標

町田市山崎町の仮校舎で開校した1973年度の実践研究をまとめた『まちだの実践①』には、障害の重い子どもへの教育という課題は一貫して強調されているものの、教育目標について明確な記述がない。「子どもを迎えて一日一日 仮説→実践→評価→修正→仮説→実践のくり返しであった」と記述されており（東京都立町田養護学校、1974）、実践しながら、教育目標を模索していたものと考えられる。「全教職員が同一の教育観、児童観、指導観を確立してしかる後に実践に移る……という教育の進め方ができれば、それに越したことはないのだが、実際の子どもはそれまで待っていてはくれないので、暗中模索と試行錯誤のくり返しの中から『町田養護学校の教育』を生み出そうとしているのが現在の姿なのである」とも言われる（東京都立町田養護学校、1974）。実践者の苦悩が伝わってくる記述であるが、これまでの知的障害教育のあり方にとらわれずに、子どもに合わせた教育を指向した実践姿勢を知ることができる。前述の校長高野の言葉にある「子どもによって学校が変わる」という姿勢と対応する。

このような模索の過程で、1学期を終えた段階で、障害の重い子どもへの教育として、感覚教育が指向される。初年度の夏季休業中に、大井を講師として迎え、感覚教育に対する研修を行っている（東京都立町田養護学校、1974）。大井は以後、継続的に町田養護学校の実践研究に携わることになる。

大井は、『まちだの実践①』に、「感覚教育につ

いて」と題する論を寄稿しているが、町田養護学校の初年度の実践研究を踏まえ、「当面の問題として、感覚機能を発達させることと、感覚的経験を豊かにすることを軸として感覚教育を考えてきた」と述べる（東京都立町田養護学校、1974）。初年度の実践と大井の指導から得られた感覚教育の方針として、「感覚教育で未開発の部分を伸ばしていくことにより、受動的であった子どもが、能動的になるであろう」とする仮説が述べられている（東京都立町田養護学校、1974）。

以上から、初年度の実践研究から得られた教育目標に相当するものは、「感覚機能を発達させる」「感覚的経験を豊かにする」ということであったと考えられるが、それは、さらに「子どもが能動的になる」という、子どもの主体性に通じる姿を描くものであったと言える。

開校3年次にして新校舎に移転した1975年度は、町田養護学校の教育条件も整い、「再出発」（東京都立町田養護学校、1976）の年度であった。この段階で、町田養護学校では、開校当初よりの感覚教育を基盤とした実践研究の全校統一テーマを設定した。

「生きる力を育てるー感覚教育をふまえてー」が、それである。

教育目標として理解することができる「生きる力を育てる」については、次のように説明されている。

『「生きる力」』とは何かと問えば、十人十色さまざまな意見がかえってくるだろう。たとえば、生命を維持することといった生物学的答えをする人もいるだろうし、それは生活する能力であるという人もいるだろう。あるいはまた、主体的に行動する力であるという人もいるだろう。それらの答えは、いずれが正しくて、いずれが誤りであるということではできない。それぞれの立場・見方でいずれも正しいといえるだろう。

ねたっきりの、障害の重い子どもにとって生きる力とは何なのか。

それは食物を嚥下する力であるかもしれない

し、あるいは呼吸する力であるかもしれない。

進行性の筋ジストロフィの子どもにとって『生きる力』とは何か。

それは、あるいは、その衰弱・進行にうち勝って、なおかつ自分の知識や技能を高めようとする意志力であるかもしれない。

知恵おくれの子どもにとって、『生きる力』とは何か。てんかん発作がひどくて、薬によってふらふらになっている子どもにとって、それは何なのか。自閉的傾向のある子どもにとって、それはまた何なのか……。」(東京都立町田養護学校、1976)

上記引用の具体的な子どもの描写から、「生きる力を育てる」というテーマが、町田養護学校在籍する子どもの多様な障害像に合わせて検討されるという道筋が示されていると考えられる。そして、このテーマの下で実践していく過程で、「教師は自己自身の変革を求められるにちがいない」とされる(東京都立町田養護学校、1976)。子どもに合わせた教育を実践する過程で、教師自身も価値観の転換を求められていくことは、戦後当初、それまでの教科中心の学校教育を離れ、生活主義教育を指向した実践者の姿勢に重なる。

本研究が町田養護学校について対象時期とする1970年代前半期までの、町田養護学校の実践研究を総括した『まちだの実践③』では、教育目標「生きる力を育てる」は、設定当初であり、具体的な概念規定は見出せない。しかし、「生きる力」について論ずる中で、「子どもが主体的な活動をするができるようになる」「『させる』から『する』への転化」「内面の意欲・感情あるいは意志といった『心の働き』そのものの発達が必要ではない」といった記述が見られる(東京都立町田養護学校、1976)。

「生きる力を育てる」という教育目標には、子どもの意思的側面としての主体性の育成を含意していることが認められるのである。

一方、感覚教育を踏まえたという部分に関する教育目標については、「人間が全面発達をする

中で、知的な発達は大変な役割をもっている。その知的発達の基盤となる知覚・表象は組織立てて育てておかなければならない」という記述があり、知的発達につながる感覚教育という側面が指摘されている(東京都立町田養護学校、1976)。これは、感覚教育の目指すべき方向を、知的発達との関係で具体化しようとしたものと言える。多様な発達の側面を知的発達に焦点化した点は、先行する八王子養護学校の教育目標に通じる。

(3) 町田養護学校の教育内容

開校初年度である1973年度において大きく位置づけられていた「合同学習」(全児童で行う学習)では、以下の単元が展開された。

「自由あそび」(4/13～5/2)、「歩行訓練」(5/18～6/22)、「七夕子ども会」(7/2～7/14)、「プールあそび」(7/5～7/18、9/3～9/8)、「なしもぎ」(9/13～9/27)、「運動会」(9/4～10/10)、「ねん土」(10/12～11/9)、「いもほり遠足」(10/23～11/15)、「学芸会」(11/5～12/2)、「色ぬり」(12/5～12/20、1/14～2/15)、「もちつき」(1/10～1/26)、「ひなまつり」(2/2～3/2)、「ポニー牧場」(3/5～3/8)、「親子えんそく」(3/11～3/22)(東京都立町田養護学校、1974)。

なお、「合同学習」と合わせて学級別の指導も展開されたが、ここでは、基本的生活習慣の内容を中心とした日常生活の指導が中心に行われた(東京都立町田養護学校、1974)。

「合同学習」の内容は、多くが行事等の生活活動に取材したものであり、その意味では、それまでの生活単元学習の内容に準じるものであったと言える。

しかし、4月当初に「自由あそび」という自由度の高い内容を設定した点については、「児童の行動を観察し児童に対する共通理解を深め、共通の指導方針を立てる」という意図が説明されており(東京都立町田養護学校、1974)、子どもに合わせた教育を模索する町田養護学校の独自の実践姿勢が反映されている。

また、2学期以降には、「ねん土」「色ぬり」といった感覚教育で行われる教育内容が盛り込まれている。感覚教育を実践的に追究しようとする町田養護学校の方針が反映されたものと言える。以後、1974年度に至る仮校舎での実践研究は、感覚教育を踏まえた実践へと焦点化されていく。その経過は、次のように述べられる。

「過去2年の町田の実践は『知的に幼い子どもの指導を感覚教育に求めて』きた。その実践の主たるねらいは、およそ次の2点に要約することができるだろう。

ひとつは、知覚—表象—概念形成という見通しのなかで、感性的認識を育てるといふ知的発達を促す指導を追求すること。それは単元学習や学級別指導を感覚教育的視点で見直し、実践することによって試みられた。

第2は、感覚教育の中で、認識と表裏一体の関係にある感覚—運動機能を育て、働くための力へむけて発展させていこうという試みである」（東京都立町田養護学校、1976）。

開校初年度1973年度の後半から、感覚教育における教育内容が、それまでの知的障害教育における単元や日常生活の指導という形態の中で意識され、取り上げられるようになった。

新校舎に移転した1975年度には、全校統一テーマ「生きる力を育てる—感覚教育をふまえて—」が設定されたこともあり、教育内容は感覚教育を意識したものがより徹底されている。遊びについては、「砂」「積木」「オルガン」を教材として「感覚遊び」「模倣遊び」という視点から、感覚運動機能の促進が意図された（東京都立町田養護学校、1976）。

1975年度の「合同学習」においては感覚教育の意図が、より明確に示されている。それまでの知的障害教育における生活単元学習との教育内容の差異性が次のように述べられる。

「合同学習は、直接経験を重視した楽しい活動

を中心に、12の年間の単元を計画した。これは、経験主義教育の代表といわれる生活単元学習と性格が似ている（生活的であり、活動的であり、課題解決的であり、総合的である）が、子どもたちが合同学習の中で獲得した感覚経験（生活経験）の中から、知覚—表象—概念形成の原則をふまえた知的発達を育てようとしている点が大きなのが大きいである。」（東京都立町田養護学校、1976）

このような視点で組織された単元の内容は、たとえば、単元「粘土学習」では、学習内容として、「粘土のうたを歌う」「粉から粘土を作り、いじる」「実物をよく観察し、うたに合わせて作る」（この中に、「バナナを作る。（のぼすうた）」「みかんを作る。（まるめるうた）」「せんべいを作る。（たたかうた）」がある）「どろ粘土、紙粘土で作品製作をする」「色つけをする」「できあがった作品を見せ合う」があげられる。ここで、粘土の扱いによる手の働きの育成や、音楽・歌詞による動作の理解、造形による表象づくりなどの育成が意図された。

また1975年度においては、小学部5年生以上の児童生徒の教育内容として「しごと」が位置づけられた。これは、次のように説明された。

「私たちは“しごと”ということを経験には考へない。ふつう“しごとをする”といったら“社会的有用労働をする”というような意味で使うけれども、私たちが使う“しごと”という場合には、しつけとか基本的生活習慣といった分野に属するようなものも“しごとへ”という関連において考へるのである。」（東京都立町田養護学校、1976）

このように、これまでの作業学習における実際的な働く活動のみならず、基本的生活習慣に属する活動までを「しごと」ととらえ、「教室そうじ」「給食指導」といった内容も「しごと」として報告している。ここでは、「低い子には、ぞうきんの扱いを覚えることから、手の機能を育てるとともに物へのかかわりを増やしていく。高い子には、そ

うじの過程を覚えることから、順序だてて考える力を育てていくことをねらっている」というように（東京都立町田養護学校、1976）、発達段階に応じた指導内容が構想された。

（4）町田養護学校の教育方法

開校初年度の1973年5月の段階で、「児童の指導について、学級単位の指導と全学級合同の指導（合同学習）の二本の柱でやっていくことが明確にされた」という（東京都立町田養護学校、1974）。この方針は、第2年次の1974年度、そして新校舎に移転した1975年度においても維持されている（東京都立町田養護学校、1976）。

初年度の「合同学習」は前述のように行事等を中心とし、それまでの生活単元学習の題材設定を踏襲していた。また学級別指導も、日常生活の指導を展開していた。しかし、2学期以降は、感覚教育を意識した題材・内容が組織された。基本的な指導形態として、これまでの生活主義教育の方法を踏襲しつつ、その内容を次第に感覚教育の視点から組織するようになっていったと考えられる。その指導過程においても、それまでの生活単元学習との差異性を次のように説明している。

「従来の単元学習では欠落しがちであった知的側面の系統性や順序性を重視し、知的な発達という課題に感覚教育的視点からせまってみようという発想であった。それは知的な発達を促すことが、知恵おくれ児の人間としての発達の上で欠くことのできないものとして認識されたからにほかならない。

この具体例を『遠足』単元にみてもよい。一般に行事単元としてとりあげられるねらいの中で、『動物を知る』という所に力点をおき、動物学習という知的学習の一環として、町田では位置づけた。動物園へ行って動物を見るという直接経験のほかに、事前・事後の指導に間接経験を十分行なうことによって動物の表象づくりをすすめる、動物についての学習を行なった。すなわち、間接経験としてスライド・映画を見、ペープサートや動物

のぬいぐるみのモデルを見たり手にもったりして、動物を分析的に見る学習をする。また、リトミック的手法を用いて、いろいろな動物の曲を身体表現させる。あるいはまた、モデルやペープサートを相互に一致させたり、仲間あつめをさせる。これらの実践を通じて、『あれも、これも象である』『これは象だがあれはキリンだ』ということがわかってきた。」（東京都立町田養護学校、1976）

生活単元学習として展開されてきた単元「遠足」の内容・指導過程において、知的発達の促進を意図し、「表象づくり」という町田養護学校の感覚教育の方法を取り入れているのである。

（5）町田養護学校の実践研究と生活主義教育

本章が対象とする時期である1970年代前半期までにおける、町田養護学校の感覚教育を指向する実践研究と生活主義教育との関係を、教育目標、教育内容、教育方法の3点から考える。

教育目標においては、知的障害と肢体不自由と二つの障害種を対応するという課題の前に、実践を試行しながらの模索があった。その過程で、感覚教育を教育の基盤として見出したことで、感覚機能の発達とその結果として子どもが能動的になることが目標視された。

それは、2年間の仮校舎での実践研究を経て、教育目標として明確化の方向を辿った。すなわち、感覚機能の発達を知的発達の基盤とする視点が示され、また、初年度に能動性と言われた側面に対応する主体性という内面的機能を含めた、「生きる力を育てる」という目標を掲げたことに、教育目標としての明確化が認められる。

教育目標として知的発達を設定することは、生活主義教育が教科中心教育の視点から検討され、教育目標「社会自立」を不明確としたこの時期においては、八王子養護学校の実践研究に代表されるように、町田養護学校独自の視点とは言い難い。しかし、この知的発達を感覚機能の発達と関連づけて理解した点に、町田養護学校独自の教育目標の方向性があると考えられる。

一方で、「社会自立」を固定的にとらえ、職業人として必要とされる技能や態度の訓練に傾斜していた生活主義教育実践と比して、「生きる力」を主体性や能動性という内面性にまで求めていく視点は、与謝の海養護学校の実践研究と通じるものであり、単なる技能訓練的な教育を脱却する視点であった。

次に、教育内容について考える。教育内容としては、開校当初において、生活単元学習や遊び、日常生活の指導といった、それまでの生活主義教育実践で取り上げられていた生活活動を教育内容としていたが、次第に、その内容を感覚教育の視点から選択する方針が明確になっていった。「砂」「積木」「粘土」といった遊ぶ活動に取材しながらも、それらが感覚教育の教材として使用された。感覚教育の視点からの生活活動の教材化が図られたとすることができる。

それまでの生活単元学習や遊びに相当する指導の形態を踏襲しながら、教育内容においては、題材設定や教材選定の面で、感覚教育にふさわしいものが取り入れられていったと考えられる。たとえば、粘土を題材とする場合、粘土で作品を作る、あるいは社会的に有用なものを作る、ということよりは、粘土をいじる、のぼす、といった内容が強調された。感覚教育にふさわしい内容は、それまでの生活単元学習等で扱われた実際的な生活活動というよりは、町田養護学校の子どもの発達段階に合わせた内容に重点が置かれていると考えられ、このことは、障害の重い子どもに教育内容を合わせようとする教育内容観を強く反映したものと考えられる。

教育方法については、当初には、生活主義教育の方法である生活単元学習や遊びに相当する指導の形態をとっていたと考えられるが、感覚教育への実践研究を反映し、次第にこれらの指導の形態の指導過程を感覚教育の視点から系統化していった。

このような教育方法における指導過程の系統化は、前述の単元「遠足」に見られるように、単元活動を、実際の生活としての自然な生活の流れで

組織するというのではなく、遠足に関連づけて、感覚教育の内容を順序立て、系統化するものであった。1960年代以降、教科の内容指導の系統性との関係で、生活単元学習の指導過程の系統性の欠如に批判・反省が高まっていたことを考えると、感覚教育という視点で系統性を示そうとした町田養護学校の実践研究は、生活単元学習等の生活主義教育の方法が有していた問題解決への一つの提案として成立していると考えられる。

4 生活主義教育への批判・反省と町田養護学校

養護学校義務制実施に先立って、東京都で進められた「心身障害児全員就学」の動向の中で、町田養護学校は開校した。「心身障害児全員就学」は、その具体化を図れば、これまで障害が重いということで教育対象とされなかった子どもたちへの教育を開くものであった。したがって、町田養護学校は、実践上、障害の重い子どもへの教育を課題とする必然性を有しており、事実、開校当初より、知的障害と肢体不自由という二つの障害種を対象とし、子どもの多くはそれらの障害を併せもつという状況であった。

すなわち、町田養護学校は、障害のある子どもの全員就学の実現の理念の下に、障害の重度化への対応という時代要請に応えるべき学校としての役割を担っていたのである。

このような経過を見る限りにおいて、町田養護学校の実践研究の主眼は、第一義的には、障害の重い子どもへの教育をいかに進めるか、にあり、先行する八王子養護学校の実践研究のように、明確に生活主義教育への批判・反省を意識したものではないと言える。

当初より生活単元学習等の生活主義教育の方法に相当する単元学習や遊びを展開することによって実践研究が開始されており、『まちだの実践』の記録からも生活主義教育に対する抵抗感は読みとれない。

しかし、生活主義教育実践が対応に苦慮していた障害の重い子どもへの教育を、中心的な課題と

した町田養護学校の実践研究は、形態においては生活主義教育実践に準ずるものであっても、独自の実践研究を指向するに至る。それが、感覚教育を基盤とする実践研究であった。

感覚教育を基盤とする実践研究では、教育目標は、子どもを取り巻く社会との関係で理解される側面をもつ「社会自立」ということよりは、より子どもの能力に密着した感覚機能の発達に向けられた。また、主体性という子どもの内面機能を踏まえた「生きる力」が目標視された。これらの教育目標設定は、感覚教育という視点から、子どもに合わせた教育を行っていかうという姿勢ゆえになし得たことであったと考える。

感覚機能の発達というように、発達の視点をもつ町田養護学校の実践研究では、「発達課題」「全面発達」という用語も用いられはしたが、与謝の海養護学校のように、「発達保障」を教育目標とするということではなかった。そのため、「社会自立」とは異なる教育目標を強調していながらも、「社会自立」自体を批判する論調は明確ではない。

町田養護学校の場合、八王子養護学校や与謝の海養護学校のように、実践研究の過程で特定の立場への批判という姿勢をとるのではなく、あくまでも、障害の重い子どもへの教育を模索する過程で、感覚教育と出会い、その実践研究の過程で、独自の教育を指向したと見ることが妥当であると考えられる。しかし、結果的に教育目標「社会自立」が強調されなくなったことに着目すれば、町田養護学校の実践研究も、障害の重い子どもに対する教育では、教育目標「社会自立」は、教育目標として不適切であるとする実践研究の一つに位置づけることができる。その意味では、やはり生活主義教育を批判・反省した実践研究と考えられる。

一方、重い障害という、子どもの属性に注目するあまり、子どもを取り巻く社会のありようや社会の中で生活する子どもという視点には欠けていたと考えられる。戦後当初の生活主義教育においては、子どもの様子と子どもを取り巻く社会のありようという二つの視点で教育目標「社会自立」

が指向されたことを踏まえると、開校当初の町田養護学校には、教育目標の設定視点に不足があると考えられる。しかし、1960年代以降、子どもの様子に即さない固定的・訓練的教育の傾向を示していた生活主義教育実践との対比で見れば、障害の重い子どもの様子に着目した視点は、その時点の生活主義教育で軽視されていた、子どもの様子に合わせた教育を具現化したものと言える。

教育内容・教育方法においても、それまで行われてきた生活主義教育実践に準じた指導の形態（単元学習や遊び、日常生活の指導）の中で、感覚教育にふさわしい題材・教材や系統的な指導過程を具体化していったと考えられる。感覚教育という一定の視点をもって教育内容を選択し、指導過程を系統化するという授業づくりは、1960年代に生活単元学習に対して向けられた「ゴタゴタした体験を単にくりかえしているにすぎない」（小宮山、1967）という批判を想起する時、このような混沌性を排除した計画性ある教育実践と見ることができる。しかし、「合同学習」の実践においては、これまでの生活単元学習でも扱われた行事や遊びといった生活活動を題材としている。そのような生活主義教育の枠組みを用いて、感覚教育として、真に適切な内容や系統的な指導が具体化できるものなのか、疑問が残る。それまでの生活主義教育実践に対して、明確な批判を意識しない形で開始された町田養護学校の実践研究は、生活主義教育と感覚教育という異なる教育論の差異性や共通性ということに十分な検討を加えきれなかった側面を指摘することができる。

戦後当初、教科中心教育を明確に批判し生活主義教育に移行した特殊学級の実践者や、生活単元学習の問題を検討し教科別指導体制を指向した八王子養護学校、教育目標「社会自立」の問題性を指摘し独自の教育目標を設定した与謝の海養護学校らと比した時、町田養護学校の実践研究には、先行する生活主義教育実践への批判的検討に不十分さが認められる。

しかし、開校初期に位置づく1970年代前半期の町田養護学校の実践研究には、特定の教育論

に拘泥せず、子どもの様子に合わせ、教育をつくり上げていこうとする柔軟な姿勢が強く読みとれる。確かに感覚教育という一定の基盤は、開校初年度より有しており、それに沿って実践研究が理論化され、実践されていった。しかし、その感覚教育であっても、実践を一定の方式や型にはめるのではなく、自由な実践研究を指向することを妨げなかったことは、次のような実践者の言葉からもうかがえる。

「既にいわれている『感覚教育』の概念やそのわくの中にしばられることなく、『町田養護学校の感覚教育』を創造して行く気概と柔軟性が必要であると思う。」(東京都立町田養護学校、1974)

子どもに教育を合わせることに努め、自由な実践研究を指向した町田養護学校の実践姿勢こそ、固定化し、硬直化した生活主義教育実践への批判・反省そのものであったと考えることができる。

(付記) 本研究は、その表題を「生活主義教育後退期の知的障害教育実践」とした。本研究と同一の問題意識と目的を有してなされた名古屋による先行研究(名古屋、2003;名古屋、2005;名古屋、2006)においては、いずれも表題を「生活中心教育後退期の知的障害教育実践」としている。

本研究では、名古屋によるこれらの先行研究で、「生活中心教育」と一括して表記していた実践動向を、戦後当初から1970年代前半期までを「生活主義教育」、1970年代後半期以降を「生活中心教育」として、分けて表記した。この表記変更の根拠は、1970年代前半期までの動向のみを指す場合、「生活主義教育」が歴史上一般的に用いられてきた呼称であることと、1970年代後半期以降の生活中心教育の独自性の明確化を意図したことの2点である。

したがって、本研究は、表題は変更したが、上記先行研究の続報として位置づけるものである。

文献

- 新井英靖(2001):生活と教科の論理(鯛)~八王子養護学校と町田養護学校の生活と教科~. 障害児教育実践の研究, 第12号, p p. 21 - 28.
- 小出進(1979):教育課程・指導法の変遷. 全日本特殊教育研究連盟編:日本の精神薄弱教育-戦後30年2巻. 日本文化科学社, p p. 1 - 37.
- 小出進(1993):生活中心教育の方法. 学習研究社, p p. 1 - 3.
- 小宮山俊(1967):授業を“考える”必要. 全日本特殊教育研究連盟編:精薄教育の授業研究. 日本文化科学社, p p. 2 - 9.
- 京都府立与謝の海養護学校(1972):よさのうみ第5号. 京都府立与謝の海養護学校, p. 16.
- 名古屋恒彦(1996):知的障害教育方法史 生活中心教育・戦後50年. 大揚社, p p. 23 - 32, 49 - 79, 97 - 177.
- 名古屋恒彦(2003):生活中心教育後退期の知的障害教育実践. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 第2号, p p. 7 - 21.
- 名古屋恒彦(2005):生活中心教育後退期の知的障害教育実践(鯛). 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 第4号, p p. 11 - 26.
- 名古屋恒彦(2006):生活中心教育後退期の知的障害教育実践(Ⅲ). 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 第5号, p p. 151 - 161.
- 迫ゆかり(1985):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, p p. 282 - 286.
- 東京都教育委員会(1977):心身障害児全員就学-東京都における経過と課題-. 東京都教育庁学務部心身障害教育課, p p. 1 - 2, 14 - 20, 32 - 36, 78 - 84.
- 東京都立町田養護学校(1974):まちだの実践①. 東京都立町田養護学校, p p. 1 - 3, 5 - 19, 21 - 22, 23 - 25, 84 - 92, 93 - 97.
- 東京都立町田養護学校(1976):まちだの実践③. 東京都立町田養護学校, p p. 7 - 10, 50 - 53, 54 - 55, 75 - 80, 98 - 106.
- 内海正(1973):精神薄弱児のオペラント学習. 日本文化科学社, 序文, p p. 1 - 25.
- 渡辺健治(1997):戦後知的障害教育方法史の研究. 障害者問

題研究, 第24巻, pp. 325 - 335.

全日本特別支援教育研究連盟 (2002): 教育実践でつづる知的障害教育方法史. 川島書店, pp. 61 - 62, 112 - 120, 174 - 176.