

生活中心教育後退期の知的障害教育実践 (Ⅲ)

名古屋恒彦*

(2006年2月6日受理)

Tsunehiko NAGOYA

Movements in Education for Children with Intellectual Disabilities in the Current Period of Decline of Life-centered Education(Ⅲ)

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¹⁾。

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²⁾。

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³⁾。

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

*岩手大学教育学部

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⁴⁾。

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を見なされてきたという状況の変化があったこと、である⁵⁾。

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⁶⁾、それまでの生活中心教育後退期（1960年代～1970年代前半期）⁷⁾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）⁸⁾⁹⁾¹⁰⁾¹¹⁾
- ・宮城県立光明養護学校（オペラント教育を実践）¹²⁾¹³⁾
- ・京都府立与謝の海養護学校（重度・重複障害児教育を実践）¹⁴⁾¹⁵⁾
- ・東京都立町田養護学校（重度・重複障害児教育を実践）¹⁶⁾¹⁷⁾

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¹⁸⁾。

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、名古屋は、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及び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検討を行った¹⁹⁾²⁰⁾。

本研究は、以上のような問題と目的の下、生活中心教育後退期の実践校の一つである宮城県立光明養護学校（以下、「光明養護学校」）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 光明養護学校の開校

(1) 開校の経緯

光明養護学校は、知的障害児施設である小松島学園（1960年開設）内に併設されていた宮城県仙台市立小松島小学校・同五城中学校の分教室を前身として、1961年4月、宮城県における知的障害養護学校の第1号として小学部・中学部（児童生徒71人）をもって開校した²¹⁾。

小松島学園の開設にあたって、宮城県下で全県

的な募金運動をはじめとする支援運動が展開されたこともあり、光明養護学校の開校も、そのような県民運動の結果として認識された²²⁾。光明養護学校は、小松島学園の児童生徒への教育的対応とともに、県内の知的障害児童生徒の就学の場として、そして、宮城県における知的障害教育のセンター的性格をもって実践研究を開始した²³⁾。

高等部は、1971年度に設置されている²⁴⁾。

(2) 思想的背景

光明養護学校では、開校初年度において、第12回教育研究会全国大会の授業校となる等、実践研究に対する精力的な姿勢を示していた²⁵⁾。

校長内海は、開校初年度に刊行された『研究集録第一集 こうみょう』の「発刊のことば」において、「放送が、発達に応じたプログラムで行なわれてはいるものの、正常児が対象である以上、精神薄弱児教育の面からも、もう一度検討を必要とする」と述べる²⁶⁾。

この内海の発言には、ひとつ放送教育の問題を超えて、これまでの教育をそのまま受け入れるのではなく、知的障害のある子どもへの教育という視点から再検討する必要性を主張する論点が明確である。実践研究を重視する上での、知的障害教育研究の視点を示した発言である。

実践研究重視の姿勢は、教員による個人研究の推奨という形でも見られる。『研究集録第一集 こうみょう』では、教員による個人研究が5本掲載されている²⁷⁾。1967年刊行の『研究集録第6集

こうみょう』には、個人研究として、「精薄児における数の大小比較のプログラム学習」（片岡義信、佐藤信子）が掲載される²⁸⁾。これは、オペラント教育の実践研究として『こうみょう』に発表された初めての論文である。

開校当初から重視されてきた個人研究の中から、オペラント教育の実践研究がなされるようになったのである。

オペラント教育は、個人研究から全校研究に発展し、1972年には、文部省特殊教育教育課程研究校指定研究の課題とされ²⁹⁾、1973年には公開研究

会においてその成果が発表された³⁰⁾。同じく1973年には、『精神薄弱児のオペラント学習』が刊行され、全国に発信された³¹⁾。

光明養護学校のオペラント教育の実践研究に協力した山口は、「わが国では、1968年頃から片岡義信や筆者が精神遅滞を対象に行動分析の研究を開始し」と述べ、片岡らの個人研究から発展した実践研究をわが国における行動分析研究の嚆矢と見ている³²⁾。

(3) 光明養護学校の開校と生活中心教育

光明養護学校は、宮城県における知的障害養護学校の第1号として開校した。小松島学園内の小学校・中学校分教室からの発展であるが、宮城県内の知的障害教育を先導するセンター的役割も期待されての開校であり、人員的にも宮城県の知的障害教育を先導してきた教員によって実践が方向づけられた。

初代校長である内海は、実践者であるとともに、戦後当初の1949年より宮城県教育委員会の特殊教育担当指導主事として県内の知的障害教育の基礎づくりに重要な役割を果たした³³⁾。初代教頭である庄司も、戦後当初の特殊学級での「社会適応性の確立のため」の「生活指導」実践を、特殊教育研究連盟刊行の図書『精神遅滞児教育の研究』に紹介している³⁴⁾。

これらの戦後当初よりの実践者を中心に開校した光明養護学校では、前述の内海の言葉にあるように、通常の教育に直ちに準ずるのではなく、子どもに合わせた独自の教育を指向する姿勢を示した。この姿勢は、戦後当初、生活中心教育を指向した実践者の姿勢と通じるものである。

開校後2年を経て、『養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編』（以下、「63年学習指導要領」）が制定されたことに合わせて、1963年度より教育課程研究に着手しているが、そこでは、「職業人として社会的自立できる精薄者」をめざし、『生活に必要な内容』を、『生活をとおり』『生活に役立てる』指導』によって展開することが意図された³⁵⁾。これは、63年学習指導要

領に生活中心教育の視点で示された、「将来社会的に自立していくために、最少限身につけなければならないと考えられる経験を、できるだけ具体化し」とする教育目標及び教育内容に関する記述、そして「具体的な生活の場面において、全部または一部の各教科の内容を統合して与えるのでなければ、生活に役だつ生きた知識・技能として、それを習得していくことが困難である」とする方法上の記述³⁶⁾に則したものであると言える。以後、63年学習指導要領に即した教育課程研究は、生活単元学習、次いで1966年度より教材単元学習という順に、1969年度まで継続して研究される³⁷⁾。

この教育課程研究の期間中に、個人研究から始まるオペラント教育の実践研究が発展していくことになるが、基本的にこの間の光明養護学校の実践研究は、戦後の知的障害教育がとってきた生活中心教育の方向性の中でなされてきたと言える。

3 光明養護学校の実践研究

(1) 光明養護学校の実践研究を取り巻く状況

知的障害教育分野におけるオペラント教育の実践研究の経過について、宮本は次のように述べる。

学習心理学の実験室の中での研究、あるいは動物を用いての研究では、すでに早くからオペラント条件づけの理論は開発されており、古典的条件づけと対比されて、条件づけの学習の主要な理論として周知されていたものであるが、この方法を精神薄弱児や自閉症、情緒障害児の指導や教育に用いたのはアメリカの心理学者である。アメリカでは一九六〇年前後からこうした研究がはじまり、わが国へは“Exceptional Children”という小研究誌を通して入ってきていた。しかしながら、それは知識として知る程度で、わが国でその手法を用いて研究する者はなかったのである。一九六七年に山口がこの方面のアメリカでの研究推進者であるビジュ（Bijou, S.w.）のもとで研究し、続いて東も一九六九年にビジュの薫陶を受けて帰国し、主として重症の精神薄弱児を対象とした

条件づけの研究をはじめた³⁸⁾。

上記の宮本の指摘する動向と光明養護学校が開校し、実践研究を開始した時期は重なるものである。宮本は、山口の渡米をわが国におけるオペラント教育の契機として言及しているが、アメリカにおけるオペラント教育の動向は、1960年代前半にもわが国の知的障害教育現場にも部分的に紹介され始めていた³⁹⁾。内海も、光明養護学校において片岡らのオペラント教育の実践研究が始められるに先立って、宮城県教育研究所員より、「アメリカでは精薄児に対してスモール・ステップによる有効な指導法を実施しているという話を聞いていた」という⁴⁰⁾。また、光明養護学校では、1965年に来日中のKirkの訪問を受け、直接にアメリカの動向に触れる機会を得ている⁴¹⁾。

このような海外の動向があり、その迅速な摂取がなされたことが、光明養護学校のオペラント教育研究の端緒となっていると考えられる。

光明養護学校の実践研究のもう一つの背景的状况として、1960年代の知的障害教育界における教科別の指導への関心の高まりがある。当時においては、生活単元学習を補うという意図の下、教材単元学習という名称で教科別の指導が提案されていた。光明養護学校でもこのような知的障害教育実践研究の動向に呼応して、教材単元学習の実践研究がなされている。この教材単元学習の実践研究は、教科の内容を教科別に指導する点で、オペラント理論に基づくプログラム学習による教科別学習の研究と、方法論において親和性を有する側面もあるものであった。

さらに、光明養護学校の教育が、「社会自立」「職業自立」というそれまでの生活中心教育の教育目標に即したものであったことも、同校の実践研究を方向づける背景的状况を形成したものと考えられる。このことについて、『精神薄弱児のオペラント学習』の「序文」冒頭で、内海は次のように述べる。

私の学校（引用者注：光明養護学校）の最初の

卒業生が就職した時、雇い主からでた第一の苦情は、ある子どもが『風呂が嫌いで強制しないと入らない。下着が汚れても平気、用便後の手洗いに無頓着、とにかく不潔で困る』ということだった。

野育ちの子が中学生になってから施設に入り、学校での教育期間が一年しかなかったのだから、清潔についての習慣形成が定着しなかったと弁解すればそれまでであるが、こうした苦情がいくつか舞い込んでくるにおよんで、基本的な生活習慣を短期的に形成し定着させる必要に直面させられた⁴²⁾。

上記の内海の言葉から、職場適応を進める過程で生じた、身辺処理にかかわる指導上の課題を効果的に指導する手段として、オペラント教育の実践研究が指向された側面があることが指摘できる。

以上のように、光明養護学校開校の時期における、国外の動向としてのオペラント教育研究の活発化、国内動向としての教科別の指導への関心の高まり、校内の課題としての職場適応上の課題といったいくつかの状況が、同校の実践研究を取り巻いていたのである。

(2) 光明養護学校の教育目標

光明養護学校では、1963年度より、「本校教育課程の研究」を主題とする教育課程研究に着手している。その時点で、「教育目的」が次のように確認された。

本校は、精神薄弱の児童・生徒に対しその可能性を信じ、個々の能力に応じた適正な教育を施すことにより、社会生活を営む上に必要な知識・技能・態度を及ぶかぎり養い、社会人として自立できる人間の育成を目的とする⁴³⁾。

同じ時期に制定された63年学習指導要領には、教育目標に関する次のような記述が見られる。

養護学校における教育の一般目標は、要約すれば、精神薄弱の児童・生徒が、できるかぎり身辺

の生活を確立・処理し、進んで集団生活に参加していくとともに、社会生活への理解を深め、しかも、経済生活および職業生活に適応していくための知識・技能をかれらの知能の程度やその能力に即して身につけさせるということにつきる⁴⁴⁾。

上記の63年学習指導要領にある「教育の一般目標」の内容と光明養護学校の「教育目的」の内容は、「社会自立」という視点を有していることにおいて共通するとともに、用語や表現も共通するところが多いものである。

光明養護学校では、前述の「教育目的」に基づいて、「一般目標と具体目標」として、『『丈夫な身体をもち、みんなと仲よく、人に好かれて、自分の力でたべていき、世の中の人のためになるような人間』の育成を目指す』という目標とさらに、これを具体化した六つの下位目標を設定している⁴⁵⁾。

ここで掲げられた教育目標は、「社会自立」を全面に打ち出したものである。その主張には、「人に好かれ」「世の中の人のためになる」というように、1960年代以降になされた、教育目標「社会自立」を「適応主義」とする批判において、その批判対象とされた論調も見ることができる。しかし、その一方で、ここでの教育目標は、「社会自立」という姿を極めて現実的にとらえたものでもある。目指す姿を現実的に描きやすい教育目標とも考えられる。

なお、光明養護学校には、1971年度に高等部が設置されているが、高等部においても、「精薄教育の最終目標は社会自立であり、それが精薄児の幸福な生活の基盤である」と明言されている⁴⁶⁾。

このように設定された「社会自立」を指向する教育目標は、1963年度からの生活単元学習、続く1966年度から1969年度までの教材単元学習と、63年学習指導要領に基づいた教育課程研究における教育目標として一貫して維持された⁴⁷⁾。

1966年度から着手された教材単元学習は、教科別に指導時間を設けての実践研究であった。光明養護学校における教材単元学習は、「養護学校学

習指導要領精神薄弱教育篇にいう“教科別学習”
 (引用者注：この用語は63年学習指導要領ではなく1966年刊行の『養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編解説』(以下、「66年解説書」)において「教科別の学習」と規定)と同義⁴⁸⁾とされ、その教育目標は、次のように説明された。

- (1) 生活单元による指導や作業を中心とした指導によって与えることのできない必要な経験を与えること。
- (2) 生活单元指導や作業指導の中で基本的におこなわれる学習の偏りを補正し、系統性を与え、さらに反復練習をさせるために行うこと⁴⁹⁾。

上記の記述では、1960年代以降、教科の問題に関する関心の高まりから、生活单元学習等生活中心教育の方法の内容上の「もれ、偏り」を補うという視点で検討された教材单元学習の機能を確認したものと言える。教科別の指導による「もれ、偏り」の補正という考え方は、教科別内容習得の視点からなされたものである。

「社会自立」という教育目標に立つ時、教科内容習得の視点に立って教科の内容の「もれ、偏り」を補うことが、教育目標に即して必要不可欠なことなのか、という検討の不足が、教材单元学習という指導法にはある。光明養護学校においても、教材单元学習に関する『こうみょう』の記述からは、この問題への回答は見出せない。その意味で、光明養護学校において、教育課程全体として「社会自立」を指向する教育目標が設定されていても、教材单元学習の実践研究に際しては、教育目標の不明確さを招いたと考えられる。

光明養護学校の教材单元学習においても、「普通教育での教科学習と根本的に異り、身近かな生活を基盤とし、生活单元指導等と密接に関連をもたせることが第1」とされ⁵⁰⁾、東京都立八王子養護学校の実践研究のように、通常の教育に準じ、知的発達促進のために教科の系統性を徹底して重視した実践研究とは異なるものであった。このような、光明養護学校における教材单元学習による

教科別の指導の教育目標理解は、理科の教材单元学習について述べられた次の言葉にも表れている。

社会的に自立していけるようにするためには、意図的計画的に理科的内容を、時間を特設して指導していく必要があると思う⁵¹⁾。

教科の内容の「もれ、偏り」を補うことが、教育目標「社会自立」とどのように関連するのかが不明であるという、教材单元学習の教育目標論の問題を内在させつつも、光明養護学校では、「社会自立」を目指した教科別の指導を指向したのである。

生活单元学習、教材单元学習のいずれでも、教育目標としては、それまでの知的障害教育が追究してきた「社会自立」を明確に打ち出し、光明養護学校の教育課程研究は開始され、その過程で、オペラント教育の実践研究もなされていったのである。

(3) 光明養護学校の教育内容

1963年度に、教育課程研究を開始した光明養護学校では、教育目標「社会自立」に基づく教育内容を、『生活に必要な内容』と規定し、次のような方針を打ち出している。

『生活のため』の教育内容は、教科中心、教科書中心の教科カリキュラムの『教科』の意味する普遍的(今直ちに人間の必要に応ずるのではなく、如何なる場所、如何なる時代の人間の『必要』にも応じられるという)なものではなくて、現に営むべき精薄児の生活目的に直ちに『必要なもの』でなければならないのである⁵²⁾。

このような方針に従い、63年学習指導要領及びそれまでの同校での実践研究を踏まえ、教育内容を、「a 身の自立のための基本的生活習慣をつけるために必要な諸経験」「b 集団生活(家庭、学校、公民的社会、職業生活)に必要な諸経験」「c 日常の生活に必要な言語、数量についての諸

経験」「d健康・安全をはかるために必要な諸経験」「e生活を明るく豊かにし、またできるだけ生活を合理化するために必要な諸経験」「f働く習慣・態度を身につけ、職業人としての自立に必要な諸経験」の、6項目に分類している⁵³⁾。

これらの項目の説明では、「a」「b」「d」「f」においては、職業生活における必要が言及され、「e」についても、「余暇の活用」と関連づけて内容が説明されており、光明養護学校における「社会自立」に必要な教育内容は、より具体的に「職業自立」を意識したものとなっている。「c」は、国語や算数・数学の教科内容に関連したものであるが、「『生活に必要なもの』との観点にあくまでも基盤をおき、言語・数量について具体的に経験させ、それを拡充していくという方針で、その選択や配列に配慮すべきである」とされている⁵⁴⁾。

以上の教育内容に対する視点は、「社会自立」「職業自立」に必要なものという明確な方針がある。これは、それまでの生活中心教育の教育内容論に見られるものである。と同時にこの方針は、前述の内海がオペラント教育を指向した際の動機にあげた、職業生活への備えという実際の課題意識と共通するものである。

光明養護学校では、これらの視点をもって、実際の指導内容を、63年学習指導要領に準じて、各教科別に分析・整理している（「国語」「社会」「算数・数学」「理科」「音楽」「図画工作」「家庭」「体育・保健体育」「職業・家庭」の別に）⁵⁵⁾。各教科別に分析・整理され、分節化された教育内容は、生活単元学習や作業学習で実際に展開される未分化な生活活動に比べ、これらを指導内容として焦点化することを容易にするものと考えられる。このことは、指導内容をオペラント教育が目標とする、焦点化されたオペラント行動として理解する上でも有効であったと考えられる。

63年学習指導要領に基づいてなされた教育課程研究期間中（1963年度から1969年度まで）に、『こうみょう』において、オペラント教育の研究発表がなされるのは、1967年刊行の『研究集録第6集こうみょう』からである。以後、1969年度まで

の『こうみょう』では、オペラント教育の実践研究が7編報告されている。その対象となった指導内容は、基本的な生活習慣（排泄、洗面、食事）に関するもの4編、算数・数学（数の大小比較、数概念）に関するもの2編、図画工作（造形活動）に関するもの1編である。基本的な生活習慣に関する内容、教科の内容いずれも、分析・整理され、焦点化された内容をスモールステップで指導している。

(4) 光明養護学校の教育方法

1963年度の教育課程研究を開始にあたり、光明養護学校では、教育方法を、『生活をともし』『生活に役立てる』指導とし、次のように述べている。

精薄児の指導法は、具体的・直接的な生活経験をともし、必要な内容を身につけさせ、実際の生活に役立てるようにはかることにその基本がある。このことは、多くの文字や数字、ことばといった抽象的手段、あるいは児童・生徒の『必要』『興味』を考慮に入れない、教師や教材を中心とする、一方的に与えられがちないわゆる教科カリキュラムと大きな差違を示すものである。それがいくら彼らに必要な教育内容であっても、精薄児の特性を無視しての指導はなりたつものではない。

したがって、選択された内容を指導する具体的方法においては、精薄児の特性や能力をもとに各教科、道徳、特活、学校行事等の各領域をできるだけ合科統合し、次に述べるようないくつかの指導形態をとる必要があると考える⁵⁶⁾。

そして、上記「いくつかの指導形態」として、「生活単元による指導」「教材単元による指導」「日常生活指導」「生産学習、職業実習による指導」「道徳および特別教育活動、学校行事等」があげられている⁵⁷⁾。

以上のような教育方法の方針や指導形態は、「合科統合」を主として展開することを示した63年学習指導要領に即したものである。光明養護学校で

はとりわけ、生活単元学習が、中核的指導形態とされた。前述の「いくつかの指導形態」をあげた後で、生活単元学習と他の指導形態との関係を、次のように説明している。

以上の指導は、多くは生活単元から発し、生活単元にかえるとといった循環的なものであり、そして同時に少しずつたかまわっていく、らせんの上昇を示すものでなければならない。

たとえ、教材単元です、められた学習も、それだけの切り離された学習として、生活化されないまゝにおわるならば、身につくものとなる筈はないのである⁵⁸⁾。

光明養護学校の教育課程及び指導計画は、生活単元学習を中心とした生活中心教育の方針をとっていたと言える。

この教育課程研究の過程で、指導法としてオペラント教育が提起される。前述のように、『こうみょう』におけるオペラント教育の研究発表は、1967年刊行の『研究集録第6集 こうみょう』から見られ、全7編ある。この7編を指導形態に対応させると、日常生活指導を主とする基本的生活習慣に関するもの4編、教材単元学習によるもの3編となる。

生活単元学習や作業学習での指導事例は見られない。教育課程研究において教材単元学習の研究が着手されるのが1966年度であり、その報告が『研究集録第6集 こうみょう』(1967年刊行)から『研究集録第9集 こうみょう』(1970年刊行)までなされる。教材単元学習への実践研究が主となる時期にオペラント教育の実践研究も活発化しており、教科別の指導とプログラム学習に代表されるオペラント教育の方法上の親和性の高さを反映したものと考えられる。

オペラント教育による指導では、一定の強化手続きがプログラム化され、望ましい行動形成が図られた⁵⁹⁾。このことは、指導過程の系統性の欠如が指摘されていた生活中心教育の実践とは対照的に、きめ細かく系統的な指導法を提案するもので

あった。

(5) 光明養護学校の実践研究と生活中心教育

本研究が対象とする時期である1960年代から1970年代前半期における、光明養護学校のオペラント教育を指向する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、教育課程研究に着手した当初より、「社会自立」を明確にした。この教育目標の下で、オペラント教育の実践研究も進められていた。オペラント教育の中でなされた基本的生活習慣の習得は、「社会自立」に必要な課題とされ、教育目標との違和感なく、オペラント教育を実践することが可能であった。教材単元学習においてもオペラント法の適用がなされたが、教材単元学習の教育目標も「社会自立」に置かれたことから、教科別の指導におけるオペラント教育の実践も教育目標と矛盾することなく理解されたと考えられる。

しかし、教材単元学習の教育目標を「社会自立」とすることには、教科別の指導による分析・整理された教科の内容習得が「社会自立」とどのように関連するのかという問題があり、光明養護学校の実践研究に限らず議論の余地がある。この点で、教材単元学習という方法をとった場合、知的発達を全面に打ち出して教科別の指導を実践した東京都立八王子養護学校のように、教育目標と教育内容・教育方法との論理的整合性に不明確さがある。

いずれにしても、光明養護学校では、「社会自立」という教育目標の下で、オペラント教育が無理なく実践されていった。

教育内容に関しては、63年学習指導要領に基づきながら、生活に必要な内容を分析・整理した。生活に必要な内容という視点は生活中心教育の教育内容視点であるが、教育内容を分析・整理することは、教科別の指導のような分節的指導を促す側面がある。一方で、分析・整理された教育内容はオペラント教育の教育内容として位置づけることが可能であった。

教育方法については、生活単元学習を中心とした教育課程が編成されたが、生活単元学習の補完的意味をもつ、教材単元学習や基本的生活習慣の習得を図ること意図した日常生活指導において、オペラント教育の指導法が採用されていた。このことは、生活活動そのものを展開していく活動計画重視の生活単元学習よりも、分節化された教育内容に対応する教材単元学習や基本的生活習慣の指導に、よりオペラント教育の適用が容易であったためと考えられる。

以上のように、光明養護学校では、教育目標、教育内容、教育方法のそれぞれについて、それまでの生活中心教育を基本としていたが、細分化し、焦点化した教育内容を指導する教材単元学習や日常生活指導においてはオペラント教育の方法論が活用された。

4 生活中心教育への批判・反省と光明養護学校

光明養護学校は、開校初期に着手した教育課程研究において、63年学習指導要領に基づく教育課程を構想し、その具体化を図った。63年学習指導要領が基本的に、生活中心教育の立場を強調していることから、光明養護学校の教育課程も生活中心教育の立場に立つものであった。そのみならず、卒業生の職場適応への願いを実践研究の基盤に有しており、単に63年学習指導要領に即して生活中心教育を指向したということではなく、実践者の姿勢にも「社会自立」を指向する姿勢があった。63年学習指導要領の方針が、光明養護学校の実践研究と同一機軸にあった点が指摘できる。

一方で、光明養護学校が63年学習指導要領に基づく実践研究を展開したことは、63年学習指導要領が有している、知的障害教育における教科の問題をも引き継ぐことになった。生活単元学習や作業学習といった指導形態に対する教科の内容の「もれ、偏り」や指導の系統性の補正をするものとして、教材単元学習を位置づけることは、66年解説書において、「生活単元や作業の中で基本的にはおこなわれる学習の偏りを補正し、系統性を

与え、さらに反復練習させるため」として「教科別の学習」が規定されている⁶⁰⁾ことに沿ったものである。

生活単元学習や作業学習における教育内容の「もれ、偏り」や指導の系統性の欠如を指摘することが、教科別の指導の拡大、生活単元学習や作業学習の教科内容指導の手段化につながり、生活中心教育の変質を招いたことを考えれば、光明養護学校の教材単元学習の実践研究も、生活中心教育変質の流れの中にある動向と見ることができる。

オペラント教育の実践研究では、教材単元学習や基本的生活習慣の指導に重点を置いた研究がなされた。これらの指導場面において、系統的な指導プログラムを提示することができたことが、光明養護学校の実践研究が広く全国に影響を与えた要因であるが、その結果、本研究が対象とした時期における『こうみょう』や同校の実践研究をまとめた『精神薄弱児のオペラント学習』から、生活単元学習や作業学習といった生活中心教育の方法への関心を読みとることが困難になっている。

本研究の対象時期区分における『こうみょう』等の光明養護学校の刊行物からは、同校の実践研究は、基本的には生活中心教育を指向したとすることができ、明確に意識化された生活中心教育への批判・反省という視点での実践研究の方向を見出すことはできない。しかし、オペラント教育の実践研究の成果が、教科別の指導や基本的生活習慣の指導の実践研究進展に寄与するものであったことと表裏をなして、結果的に生活中心教育への関心の希薄化につながる側面はあったと考えられる。

一方、光明養護学校が実践研究を進める過程で示した、日常生活指導や教科の内容指導といった幅広い場面で適用可能な指導法としてのオペラント教育の特質は、生活中心教育の変容・後退に伴い、多様な教育方法が模索されていた知的障害教育界に大きな影響を与え得た要因と考えられる。

また、一定の手續を有するプログラムは、それまでの生活中心教育実践が生活活動そのものを組織化していたこととは異なる方法論であると言え

る。しかし、生活中心教育の実践が、指導過程の系統性の欠如を批判されていた状況下に、きめ細かく系統的な指導法を提案するものであった。

- 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) 名古屋恒彦「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、2003年)、7-21頁。
- 20) 名古屋恒彦「生活中心教育後退期の知的障害教育実践(Ⅱ)」(『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、2005年)、11-26頁。
- 21) 宮城県立光明養護学校「創立12周年学校沿革」(宮城県立光明養護学校、1972年)、2-4頁。
- 22) 同上、2-4頁。
- 23) 宮城県立光明養護学校『研究集録第3集 こうみょう』(宮城県立光明養護学校、1964年)、1頁。
- 24) 宮城県立光明養護学校、前掲書21)、4頁。
- 25) 宮城県立光明養護学校『研究集録第一集 こうみょう』(宮城県立光明養護学校、1961年)、発刊のことば。
- 26) 同上、発刊のことば。
- 27) 同上、目次。
- 28) 宮城県立光明養護学校『研究集録第6集 こうみょう』(宮城県立光明養護学校、1967年)、29-39頁。
- 29) 文部省『特殊教育百年史』(文部省、1978年)、402-406頁。
- 30) 宮城県立光明養護学校『光明二十年の歩み』(宮城県立光明養護学校、1982年)、59-65頁。
- 31) 内海正、前掲書13)。
- 32) 山口薫「応用行動分析の発展」(『発達障害研究』2、1980年)、170-176頁。
- 33) 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4巻 地域史Ⅰ・東日本』(日本文化科学社、1979年)、50-53頁。
- 34) 庄司憲夫「優秀児と精神遅滞児-特殊学級経営の一端-」(三木安正編『精神遅滞児教育の研究』牧書店、1950年)、86-108頁。
- 35) 宮城県立光明養護学校、前掲書23)、11-19頁。
- 36) 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)、1-15頁。
- 37) 宮城県立光明養護学校『研究集録第9集 こうみょう』(宮城県立光明養護学校、1970年)、1-3頁。
- 38) 宮本茂雄「心理学的研究」(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3巻 教育の研究・運動』日本文化科学社、1979年)、75-116頁。

- 39) 東洋「精神薄弱児とプログラム学習」(『精神薄弱児研究』68号、1964年)、14-16頁。
- 40) 内海正、前掲書13)、序文。
- 41) 宮城県立光明養護学校、前掲書21)、2-4頁。
- 42) 内海正、前掲書13)、序文。
- 43) 宮城県立光明養護学校、前掲書23)、3頁。
- 44) 文部省、前掲書36)、1-15頁。
- 45) 宮城県立光明養護学校、前掲書23)、3-4頁。
- 46) 宮城県立光明養護学校『研究集録第10集　こ
うみょう』(宮城県立光明養護学校、1972年)、
76頁。
- 47) 宮城県立光明養護学校、前掲書37)、1-3頁。
- 48) 宮城県立光明養護学校、前掲書28)、1-2頁。
- 49) 同上、1-2頁。
- 50) 同上、1-2頁。
- 51) 宮城県立光明養護学校、前掲書37)、83頁。
- 52) 宮城県立光明養護学校、前掲書23)、14-15頁。
- 53) 同上、14-15頁。
- 54) 同上、14-15頁。
- 55) 同上、30-87頁。
- 56) 同上、15-17頁。
- 57) 同上、15-17頁。
- 58) 同上、15-17頁。
- 59) 内海正、前掲書13)、1-25頁。
- 60) 文部省『養護学校小学部・中学部学習指導要
領精神薄弱教育編解説』(教育図書、1966年)、
52-57頁。