

生活中心教育後退期の知的障害教育実践 (II)

名古屋恒彦*

(2004年11月12日受理)

Tsunehiko NAGOYA

Movements of Education for Children with Intellectual Disabilities in the Recession Period of Life-centered Education (II)

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・生徒の人格全面の豊か

*岩手大学教育学部

な発達保障されない、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と思わ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⁾。その結果、京都府立与謝の海養護学校の実践が、1960年代～1970年代の生活中心教育実践が有していた子どもへの使役的・訓練的側面を批判し、子どもの主体性を主張するという、後の生活中心教育再興に通じる視点を有していたことを指摘した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東京都立八王子養護学校(以下、「八王子養護学校」)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 八王子養護学校の開校

(1) 開校の経緯

八王子養護学校は、東京都立の知的障害養護学校では、青鳥養護学校（1957年開校）、王子養護学校（1965年開校）に次ぐ、第3校めの学校として1966年4月、小学部児童32人、及び中学部生徒（1年のみ）29人の計61人の児童生徒をもって開校した²¹⁾。

戦後の知的障害教育は、特殊学級を中心に発展してきた。東京都においてもそれは例外ではなかったが、八王子養護学校が開校する1960年代後半期以降、知的障害養護学校の設置が進められていった。東京都においては、1960年代前半期までに、盲学校・聾学校の新增設が完了したこともあり、1960年代後半期より養護学校設置が着手されたのである²²⁾。

(2) 思想的背景

八王子養護学校の開校は、養護学校による知的障害教育の拡充を図るという制度整備の側面が大きい。したがって、京都府立与謝の海養護学校の場合のような強い思想的背景は、開校経過及び開校当初において、認められない。

しかし、開校初年度である1966年6月に、教育課程の作成についての研究会が開かれているが、そのことに関して次の記録がある。

本校の現時点の教育課程の性格としては、基本は学習指導要領におき、全職員の総力の上に土地柄に合った養護学校を作りあげる。ありうべき姿は、上からのみ与えられるものではない。本校の教育目標は要領に十分に汲みつくされている。あとは具体的目標を適確に立てればよい。生活単元学習が重視された。(校長)とされた²³⁾。

以上の記述から、八王子養護学校の教育課程編成の姿勢として、二つのことがわかる。

一つは、1963年に制定された「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」）の方針に立った教育課程を指向したことである。「生活単元学習が重視された」とする校長の見解から、生活中心教育実践を指向したことが示唆される。八王子養護学校初代校長の安部は、生活中心教育実践の中心校であった青鳥中学校に1951年度（「バザー単元」実施の年度）より着任し、その後、青鳥養護学校となってからも1965年度まで在職している²⁴⁾。生活単元学習重視が校長によって示されたという記録から、八王子養護学校初年度において生活中心教育の方向性が意識されたことには、安部の実践経験に基づく判断の影響もあったものと考えられる。

上記引用からわかる2点めは、63年学習指導要領を基本としながらも、独自の実践研究を精力的に行っていこうとする姿勢である。このことは、「ありうべき姿は、上からのみ与えられるものではない」という言葉から知ることができる。このような姿勢は、開校2年目の1967年度より活発化するグループ研究に見ることができる²⁵⁾。1967年度のグループ研究は、「国語」「算数」「単元」である²⁶⁾。翌1968年度には、「国語」「算数」「作業」「生活単元」「音楽体育」「保健」の6グループになっている²⁷⁾。

これら研究グループのうち、特に「国語」「算数」の両グループの実践研究から、教科中心教育課程への指向が方向づけられた。これらのグループは、通常の教育における民間サークル活動との関係をもち、通常の教育における教科学習の研究成果を摂取していった。このことに関して、1968年度の活動について、次のように述べられる。

グループ研究や研究グループ提案の全校研究会で、主として明星学園の民間サークル活動をしている方たちと指導案作成、授業、教授段階立案などの仕事を通じて共同研究を行った。算数グループには野沢茂氏、国語グループでは須田清氏に数回きていただいた。

普通教育で民間サークルの築きあげた文化遺産や、サークルで積極的に活動している間自身について独特の肌合いのよさを吸収できたという点が印象的であった²⁸⁾。

通常の教育との協同的な実践研究が、八王子養護学校の実践研究を、教科中心の独自のものとしていったと考えられる。戦後、算数教育の立場から通常教育において生活単元学習等の経験主義教育を強く批判してきた遠山が、八王子養護学校の実践研究に参加するのも上記引用の時期である²⁹⁾。

当初、教育課程編成の方針として生活中心教育を示した八王子養護学校は、今一つの方針である自由な実践研究の姿勢を通じて、教科中心教育へと思想的基盤を移行させていったものと考えられる。

(3) 八王子養護学校の開校と生活中心教育

前述のように、八王子養護学校においては、開校当初、生活単元学習を重視する教育課程を指向した。このことは、校長安部が生活中心教育を全国的に主導していた時期の青鳥中学校（青鳥養護学校）の実践者であったことも影響しているものと考えられる。開校当初の八王子養護学校が依拠しようとした63年学習指導要領は、教科別の指導や教科中心教育課程への関心を高める結果となったものの、編集意図は生活中心教育の思想によるものである。その意味でも開校当初において、実践研究の方向性は、生活中心教育の方向性であった。

しかし、グループ研究の中で、「国語」「算数」といった教科別の研究がなされたことで、生活中心教育実践への方向性に限定されない多様な実践研究の方向性が生じた。この動向には、実践研究を通して望ましい教育を見出そうとする八王子養護学校の姿勢が反映したものと考えられる。

その一方で、八王子養護学校開校時の教師集団は、校長安部が、「教師がよすぎる」「おおかたは10年以上もそれぞれの地域で特殊学級教育に身も心も打ちこみ、卓越した理論と技術を身につけたベテランぞろいである」と評するほどの、知的障害教育経験の豊富な教師によって構成されていたという³⁰⁾。これらの実践者が、八王子養護学校での新たな実践研究の場で、すでにこの時期に展開されていた生活中心教育への批判や反省を自身の問題として検討した結果、教科別指導体制を指向した側面も指摘できる。たとえば、八王子養護学校開校年度の職員氏名欄に「加藤茂男」の名が見られる。加藤は、1950年代において、「学校工場方式」を強く推進した一人である³¹⁾。しかし、加藤は、八王子養護学校における教科別指導体制確立の理論面での中心となる³²⁾。八王子養護学校の実践研究は、1950年代の生活中心教育が徹底されていた時期からの実践者自身による、生活中心教育を批判・反省する実践研究でもあったのである。

3 八王子養護学校の実践研究

(1) 八王子養護学校の実践研究を取り巻く状況

八王子養護学校が開校した1966年は、生活中心教育の中心校であった青鳥養護学校が教科別指導体制への転換をした1962年³³⁾より4年後、63年学習指導要領が制定されて3年後である。知的障害教育において教科の問題が、生活単元学習等の生活中心教育の方法との関連で活発に議論されていた。と同時に、1966年は、63年学習指導要領の解説書が文部省より刊行された年でもある。

新設校である八王子養護学校では、前述のように教育課程編成からの着手となり、知的障害教育界の大きな問題であった教科の問題、生活単元学習等の問題を、実践的にどのように整理するかは、避けて通ることのできない状況であった。八王子養護学校内における研究グループが、教科名によるグループと「生活単元」「作業」という名称のグループがそれぞれに組織され、実践研究が進められたのも、時代状況を踏まえれば必然のことであったと言える。

一方、通常の教育においても、1950年代後半から1960年代の時期は、民間教育団体による教育実践研究が活発な時期であった。教育科学研究会（教科研）による「教育内容、教育課程、授業研究への志向」や、数学教育協議会（数教協）による「水道方式」に代表される「数学教育の現代化」は、教育現場に大きな影響を与えたという³⁴⁾。「水道方式」の主唱者である遠山は、八王子養護学校の実践研究を教科別指導体制へ導く有力な助言者であり、これら通常の教育における教育運動も、八王子養護学校の実践研究を方向づけたものである。

八王子養護学校が実践研究を共にした明星学園も、通常の教育における教育運動を1960年代において強力に展開した。その研究方法は教科別にグループ研究を行うことで八王子養護学校と共通していた。明星学園の実践研究成果は、1964年に『にっぽんご』³⁵⁾、1968年に『自然科学の教育』³⁶⁾のように、八王子養護学校の実践研究の開始と同時期に活発に公表されている。『にっぽんご』の著者名に「須田清」の名がある³⁷⁾が、須田は、八王子養護学校の「国語グループ」の実践研究に助言者として参加している³⁸⁾。一方、八王子養護学校からも明星学園の研究集会に参加している³⁹⁾。

これらの通常の教育における実践研究者や実践校との研究交流が、八王子養護学校開校当初の実践研究の基盤として存在していた。このような基盤をもちつつ、1960年代の知的障害教育界における生活中心教育実践と教科別の指導とのあり方という問題への実践研究がなされたのである。

(2) 八王子養護学校の教育目標

八王子養護学校開校年度の実践研究をまとめた『紀要第1号』には、「教育方針」として次が述べられている。

- | | |
|-----|--|
| 小学部 | 心身の調和的発達をはかりながら、自分の身のまわりのことを自分で処理できるようにし、進んで集団生活に参加させるとともに、社会生活への理解を深め生活に必要な基礎的な知識・技能をその能力に応じて高める。 |
| 中学部 | 小学部段階の基礎をいっそう深めながら、経済生活及び職業生活に適応していくための知識・技能をその能力に応じて高める ⁴⁰⁾ 。 |

一方、八王子養護学校開校に先立って制定されていた63年学習指導要領には、知的障害養護学校における教育の一般目標の要約として次がある。

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、できるかぎり身の生活を確認・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⁴¹⁾。

この63年学習指導要領における一般目標の要約と、先に引用した八王子養護学校開校年度の「教育方針」は、内容において一致している。表現の上でも八王子養護学校の「教育方針」は、63年学習指導要領の一般目標の要約にはほぼ即している。前述のように、開校当初の八王子養護学校が、63年学習指導要領に依拠して教育実践を開始したことの表れと言える。

八王子養護学校の「教育方針」に述べられた「自分の身のまわりのことを自分で処理できるように」「進んで集団生活に参加させる」「社会生活への理解を深め」「経済生活及び職業生活に適応していく」といった表現は、身辺自立、社会自立、社会適応、職場適応を意味する表現である。同校の「教育方針」は、開校2年度めには、学部ごとの記述を止め、次のようにされる。

精神薄弱児の児童生徒に対して、その能力に応ずる知識・技能を授けるとともに、社会的適応性を助長し、すすんで社会集団に参加していく能力を養ない、社会の一員として自立できるような心身の調和のある人格の育成に努める⁴²⁾。

開校2年度めの「教育方針」も、初年度のものと同様、63年学習指導要領に即したものである。

これらの「教育方針」の記述は、知的障害教育が、生活中心教育の徹底過程で強調してきた教育目標「社会自立」を踏襲した八王子養護学校開校当初の、教育目標の特質を示すものである。

しかし、上記のような「社会自立」を指向する教育目標を掲げながら、八王子養護学校における実際の実践研究では、独自の教育目標が明らかにされていく。このことは、グループ研究ごとの成果の中に見ることができる。

グループ研究が報告され始めた1967年度の『紀要第2号』では、「国語グループ」「算数グループ」の報告に、次のような記述が見られる。

「国語グループ」では、それまでの知的障害教育における国語教育を、「実用主義的な適応教育」「生活の必要という線を前面におしだしてきたところに機能主義的国語教育の欠陥があり」と、批判する。そして、国語教育によって、「子どもたちの全面発達を保証することにつながるものだと確信もしている」とする⁴³⁾。教育目標に関するこれらの見解は、生活中心教育を主軸に展開されてきたこれまでの知的障害教育の教育目標に存する実用性や機能性を批判し、「全面発達」を主張する点で、全国障害者問題研究会（全障研）の主張と重なる。一方、八王子養護学校が掲げた「教育方針」は、社会適応を前面に打ち出しており、それと、「国語グループ」が構想する教育目標は、異なるものとなっている。

「算数グループ」では、「精薄児の数の指導は何のためにするのか」が議論され、「(ア) 将来の生活に役立つため」「(イ) 今の生活に役立つため」「(ウ) 子どもの思考の発達のため」の3点が確認されている⁴⁴⁾。この3点を見る限り、「(ア)」「(イ)」は、「生活に役立つため」とされ、生活における「自立」を目指す生活中心教育の教育目標論に位置づけられるものである。「(ウ)」については、「発達」が掲げられており、これだけを算数教育に適用すれば、数学的思考能力の発達を図る系統的な算数教育が想定され得る。しかし、3点が前2者について、生活中心教育の目標論であ

ることから、3点の配列を全体的に見る限り、生活中心教育の目標論の確認であったと考えられる。しかし、この確認に続けて、「算数グループ」では、研究テーマの明確化に移るが、そこでは、「数概念をどう育てるか」が研究テーマとされた。この研究テーマは、実践の教育目標となり、実際に集合数の理解を系統的に指導するという、通常の教育における算数教育の系統性を重視した形で具体化された⁴⁵⁾。

これら、教科の研究グループにおける教育目標とその具体化は、『紀要第3号』『紀要第4号』においても、継続される。教科を独立して研究対象としたことで、生活全般との関係性が希薄化し、個々の教科の学問体系としての系統性が重視されていったと考えられる。なお、『紀要第4号』まで、各研究グループごとに、教科の系統性を踏まえた教育目標は掲げられるものの、八王子養護学校全体として教育目標を教科に焦点化した記述は見られない。

しかし、開校5年目の実践研究を総括した『紀要第5号』において、前述のように、教科別の指導による「知的発達を促進する」とする教育目標を重視する記述が、八王子養護学校全体の教育の基本的な考え方として表明されるに至る⁴⁶⁾。この段階で、グループ研究を中心に教科を研究してきた八王子養護学校が、学校としての教科中心教育に立つ教育目標を明確にしたものと言える。

一方、研究グループには、当初より「単元グループ」「生活単元グループ」も設けられていた。これらのグループにおける当初の教育目標理解は次のようであった。開校2年次の研究をまとめた『紀要第2号』における「単元グループ」の記述では、教育目標の明記はないが、「単元の育てる認識」として、次の4点があげられている。

1. 生活の多様性を認識する。
2. 自分の要求と生活との矛盾を認識して、克服すべき課題としてとらえられる。
3. 社会生活の役割を認識する。
4. 生活の中に労働のしめる価値を知る⁴⁷⁾。

これらの4点は、育てる「認識」を、社会生活の諸活動や社会生活における課題と関連づけての教育目標と考えられる。これらは、いずれも社会生活と密接に関連づけられたものであり、それまでの生活中心教育が指向してきた「社会自立」という教育目標の中に内包できるものである。

翌年度の『紀要第3号』では、教科別の指導の成果が生活単元学習にも生かされたという理解の下に、「教科による学習の検証の場、生活化の場としても生活単元学習は必要である」とされる。しかし、続けて「生活単元学習のねらいは、上記のものではない」とし、生活単元学習の「ねらい」を「対人関係や、生活の中でのこるさまざまな事象にたち向い、常に積極的に前向きに対処しようとする姿勢を作ること」としている⁴⁸⁾。ここでは、教科別の指導との関係が意識されながら、なお、生活への姿勢の育成を、生活単元学習の目標としている。『紀要第4号』においても「主体的にとりくめる姿勢をつくる」と、生活への姿勢が強調される⁴⁹⁾。

そして、知的発達の促進が全校的に明確な目標として掲げられた『紀要第5号』では、生活単元学習の目標もそれとの関連で次のように整理された。

- ①系統的な国語・算数などの知的教科が、子どもの知的発達を促すことに果す役割は大きい。しかし、子どもの全面発達を保障していくためには、知的教科のほかに教科外の学習（生活適応を容易にするための学習など）での積み上げも必要である。そこで、生活単元学習を、教科

外の情緒的発達、社会的発達を促す学習の分野として、位置づけとらえる。②生活単元学習のねらいを、具体的生活場面での意欲（自発性）や自己をコントロールする力を育てることに置く⁵⁰）。

開校第5年次に示された上記の見解は、これまでの「単元グループ」「生活単元グループ」の教育目標に関して議論されてきた、教科別の指導との関連や生活姿勢の育成という問題を、5年次めに明確にされた「知的発達を促す」という全校的な教育目標論との関係において整理している。すなわち、教科別の指導による知的発達を中心としながら、「全面発達」という視点から、生活単元学習における情緒的発達や社会的発達を、知的発達の補完的意味づけで位置づけたものである。これまで、生活場面における「姿勢」という表現で説明されていた部分を、「情緒的発達」「社会的発達」という発達課題に置き換えてもいる。

開校第3年次に設けられた「作業グループ」では、いわゆる「学校工場方式」のような総合的な生活活動としての作業ではなく、教科として作業をとらえていた。そこでも、「作業教育は、子どもたちの発達にはたらきかけることであり、『社会的自立』や『社会的適応』はその結果として得られるものであると考える」とされ⁵¹）、発達の視点での教育目標理解がされている。なお、「作業グループ」は、1970年度には、「労働教育グループ」と名称を改め、「全面発達をねらう教育」をより強調した⁵²）。ここでの「労働教育」の実践研究は、以後、京都府立与謝の海養護学校における「労働教育」と時期をほぼ同じく、「全面発達」を指向しながら積み重ねられていく⁵³）。

以上、八王子養護学校における教育目標を検討したが、本研究の検討範囲において、その特質として次が指摘できる。

八王子養護学校では開校当初より、その「教育方針」として、生活中心教育の教育目標を掲げていたが、実践研究が研究グループごとに進められる過程で、「国語」「算数」の教科別の指導に独自の系統を重視する教育目標が意識されるようになった。それらは、実践的には、グループごとの教科別の目標から、全校で共有される教育目標である知的発達の促進として明確化されていった。この動向に呼応して、生活単元学習の目標も、知的発達を補完するものとして情緒的発達や社会的発達を図るものとされた。

開校後5年間の八王子養護学校の実践研究の成果をまとめ、1970年代前半期の知的障害教育に大きな影響を及ぼした『歩きはじめの算数』においても、教育における知的発達という目標の必要性は、次のように強調されている。

知的学習を抜きにした生活単元学習や作業学習を中心にした適応教育の中で子どもたちは、人間としての発達・成長がじゅうぶんできるだろうか。ちえ遅れという障害を持った子どもとは言え、知的発達を抜きにして、子どもの発達を考えることができるであろうか。私たちは、たとえちえ遅れの子どもであっても、人間として発達していくのには、知的発達が必要であるし、それは教育によってある程度まで可能であるという仮説をもっている⁵⁴）。

上記引用にある「仮説」は、知的発達を教育目標として取り組まれた、研究グループごとによる実践研究の中で明確にされたものであったと言える。

(3) 八王子養護学校の教育内容

開校初年度の1966年度の実践は、『紀要第1号』によれば、「劇」「学芸会」「掃じ学習」といった

集団活動を前提とした題材が多く報告されている⁵⁵⁾。初年度ということで、「学級づくり」が課題とされ⁵⁶⁾、そのため、集団的取り組みが展開されたと考えられるが、これらは、それまでの生活単元学習や日常生活指導の内容に含まれるものである。

開校2年次の1967年度には、「国語」「算数」「単元」の3グループが組織された。教員はこれらのいずれかのグループに所属し、授業研究が始められた。

「国語グループ」では、日常生活で触れる言葉や日常生活に必要な言葉を文字としてではなく単語として指導するという方法を批判し、「文字を所有しなければ読むことも書くこともできない」として、文字の学習を教育内容に据えた⁵⁷⁾。以後、年次を追って、音節、語彙、文法と内容を発展させ、指導内容の系統化が図られ、国語教育の内容は、「言語教育」と「言語活動の教育」に整理される⁵⁸⁾。

「算数グループ」では、数概念の指導を、量としての集合数を題材とすることで指導した⁵⁹⁾。その後、量の指導に、空間・図形の指導を加え、「ものの見かた・考え方」「未測量」「もようの表象」の3分野に指導内容を整理している⁶⁰⁾。

「単元グループ」（1967年度から「生活単元グループ」）では、単元の題材を、「思考中心と、行動中心という意味で生活をみつめる単元と作業させる単元をわけて考える」としている⁶¹⁾。具体的な題材は、当初は「学芸会」「劇」「冬の生活」といった行事や季節を題材にしたものが取り上げられていた⁶²⁾が、1969年度より、「あそび」が題材として研究される⁶³⁾。「自己をコントロールする力、主体的に活動できる力をつけていくため」として、「あそび」を題材とした研究がなされている⁶⁴⁾。

以上の他、開校3年次には、研究グループとして、「作業」「体育音楽」「保健」が加わる。グループとしては組織されていないが、「理科」の授業実践もなされている⁶⁵⁾。「作業」は、教科として理解されていた。

八王子養護学校の実践研究が進むにしたがって、教科別に内容が整理されていった。各教科ごとにも、内容を系統的に配列する方向で整理が進んだ。このような教科の内容の系統化は、より子どもの発達段階に合わせた内容としての「原教科」の研究に結実する⁶⁶⁾。

一方、生活単元学習においても、これまでの生活中心教育の実践を踏襲した行事や季節の単元から、「あそび」という題材に注目し始めたという動向が見られた。

(4) 八王子養護学校の教育方法

開校当初より、「生活単元学習が重視された」とあるように、初年度にあたる1966年度には、行事や劇を題材にした単元が展開された⁶⁷⁾。八王子養護学校は、生活中心教育の方法をもって実践を開始したと言える。しかし、第2年次からは、研究グループごとの授業研究が開始され、教科別の指導が精力的に検討された。

「国語グループ」では、まず、「音声法」と呼ばれる指導法を導入し、文字指導を開始している。「音声法」導入にあたって、次のように述べられる。

“音声法”とは、一音一字の原則のうえにのっとして、合理的にかな文字を習得させようとするものである。ここで子どもたちは、単語を音節に分析したり、その分析された音節を再度くみ直し総合して新しい単語を形成する、分析—総合の思考過程を経るのである。こうした分析—総合の作業ができてこそ、はじめて子どもはかな文字を学習できるようになるのだし、こうした作業をくりかえすうちに子どもはまた、かな文字を習得していくのである⁶⁸⁾。

以上のように、「分析—総合」という思考過程を重視した系統的指導を指向したものであった。この指導にあたっては、「音声法」に立脚して明星学園・国語部が編集した『にっぽんご1 もじのほん』⁶⁹⁾が採用されている⁷⁰⁾。「国語グループ」では、前述のように、以後、明星学園との共同研究を通じて、同学園の指導法を参考にしながら、系統的な指導法の研究を進める。

「算数グループ」では、「算数にはそれ自体に系統性（この系統性は、子どもの認識の系統性と共通性をもつと考える）があり、この系統性をふまえての指導こそ、子どもの理解を求め、子どもの思考を発展させるのに役立つものではないか」「生活単元や作業学習の中で算数の系統性をふんでこまかく指導していくことはたいへんむずかしい」という認識の下に、「集合数」の指導に着手した⁷¹⁾。「集合数」の指導にあたっては、数学教育協議会において数概念指導の教材としての効果が報告されていた「タイル」^{72) 73)}が用いられた。その理由を次のように説明している。

『集合数』の導入にはどんな指導が望ましいのかが、つぎに問題とされた。これについては、数学教育協議会の研究から勉強をさせてもらうものが多かった。

数の導入については、つぎのような方法が望ましいものであらうと確認し合った。具体物の集合の大きさを表わすコトバを、数という抽象的なコトバで表わす。この具体物と数の媒体としてタイル（正方形のもの）を用いる。これは、抽象能力にける精薄児にとって数の映像をつくらせるのに、よい教具なのではないかということになった⁷⁴⁾。

以上のように、国語においても、算数においても、通常の教育の指導法に学びながら、系統的な指導過程が研究された。このような指導法研究を経て、教科別の指導の指導法研究のあり方について、次のような方向性が示された。

教授学習の進行において主導的意義をもつものは教科の論理である。教科の論理とは教科を構成する内容の系統やその配列の順序性をさすものである。しかし、教科の論理はそのまま教授学習の論理につらならない。教科の論理と教授学習の論理を同一視することは、子どもの認識過程や自己活動が無視することになり、反復くりかえす暗記や機械的学習を強いることになるからである。教授学習の論理を第一に規定するのは教科の論理であるが、教科の論理も教授学習過程の論理を無視しては考えられない。実際には教授学習活動による検討を通じて教科の内容や教材の系統性もたえず改めていかなければならないだろう⁷⁵⁾。

教科の学問的な系統性を重視しつつ、子どもの認識過程や自己活動に留意した教授学習過程との関係をも検討しながら、教科別の指導の系統性の実践研究が方向づけられた。

教科別の指導法に対するこのような実践研究の方向付けは、教科の有する学問的系統性と、教育対象となる子どもの様子という二つの視点をもったものと言える。この視点から、八王子養護学校における教科の系統的指導がなされていったのである。

一方、生活中心教育の方法は、「生活単元学習」や「作業」という名称で実践されていった。

生活単元学習については、当初は、行事や季節の題材に即した、それまでの知的障害教育における指導を踏襲したものであったが、「あそび」を単元の題材として重視する過程で、発達段階に即した指導過程の系統化が図られた。「あそび」を、「知識を深めるあそび」「生活をひろげるあそび」に分け、前者においては、知的発達の系統性を、後者については、集団認識発達の系統性を重視し

た指導計画が立案・実施されている⁷⁶⁾。

「作業」については、「技術（知識・技能）や労働態度などを習得させるべき教材や労働活動を、どのように組織するか⁷⁷⁾という課題意識から、そのねらいや内容の配列の別によって、以下の五つの「群」に分けられた。「第一群（社会的有用作業）」「第二群（製作作業・技能教育）」「第三群（生産作業）」「第四群（実習作業）」「第五群（職業指導）」⁷⁸⁾。これらのうち、この群が提起された『紀要第3号』以降、「作業グループ」の報告では、授業研究の報告として製作作業を中心とした第二群の実践が掲載されている。第二群の授業研究を報告することは「労働教育グループ」と名称変更した『紀要第5号』の報告でも継承されている。第二群の授業実践では、製作活動が中心に展開されたが、「技能は一連の動作を反復くりかえして条件づけることではない」とし、「作業課程は作業内容の精選、知識理論的法則技能などの系統的積み上げ式に組織し、応用転移のきく体系的習得をはかりたい」としている⁷⁹⁾。「学校工場方式」で展開された単純反復訓練という方法論を批判し、系統的・発展的な指導が意図された。前述のように、八王子養護学校の『紀要』では、「作業」を教科として理解する記述があり、指導過程における系統性の重視は、他の教科別の指導と共通する視点と言える。

八王子養護学校の教育方法としては、教科別の指導であっても生活単元学習であっても、知的発達を中心とした子どもの発達という教育目標の達成に向けた指導過程の系統化が課題とされた。

指導の系統性の主張については、1970年代前半期の知的障害教育に大きな影響を与えた『歩きはじめの算数』においても、つぎのように説明されている。

私たちは系統的教科学習を望ましい教授・学習過程に組むことにより、知的発達を促し文化遺産を獲得させ、人間としてじゅうぶん発達させていけるような教育を考えており、その一つとして算数教育を考えてきた⁸⁰⁾。

この主張は、『歩きはじめの算数』が教科別の指導を主題としたものであり、算数教育をはじめとする教科別の指導について言われたものだが、八王子養護学校の実践研究においては、生活単元学習等の生活中心教育の方法にも当てはまるものであったのである。

(5) 八王子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年代前半期に至る、八王子養護学校の教科別の指導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。

教育目標については、開校当初より掲げられた「教育方針」により、それまでの生活中心教育実践において教育目標とされてきた「社会自立」に即した教育目標が設定されていた。しかし、実際の授業研究の段階では、教科別指導のグループ研究を中心に、知的発達の促進が目標として明確化されていった。

教科別に研究グループを設定したこと自体は、63年学習指導要領で教科が示されて以降、知的障害教育界において、教科をどのように理解していくかが問題とされるようになった経過を考えれば、不自然なことではなかったと言える。しかし、教科ごとの研究を進める過程で、教科そのものの教育目標が実践者に意識されやすくなったことが考えられる。

「社会自立」という教育目標は、これまで生活活動をそのままに展開するという教育活動の総合性の中で認識されてきたが、教科という分節化された部分的分野の検討では、その教育目標にアプ

ローチする過程が直ちにはわかりにくい。教科のみに注目した場合、通常の教育で掲げられる教科別の教育目標がよりとらえやすいものであったと考えられる。各教科ごとにおける知的発達はそのような教科別の教育目標に即して理解しやすいものであった。また、教科別の教育目標を通常の教育に準じて理解することは、明星学園との共同研究による、通常の教育における授業研究からの影響も指摘できる。

また、八王子養護学校で教育目標として認識された知的発達は、「全面発達」に内包されるものとしても理解されていた。このことは、同時期に活動していた全障研の教育目標論である「全面発達」に依拠する側面があったことを示すものである。

精力的な教科別のグループ研究で明らかにされた教育目標としての知的発達の促進は、次第に実質的な全校的教育目標とされていった。その過程で、生活単元学習や「作業」の教育目標も、知的発達の補完的な側面をもつ発達促進とされていった。

次に教育内容について検討する。開校初年度においては、生活単元学習を教育方法の中心とするという方針があったため、生活単元学習における行事や季節の題材に基づく内容が、主な教育内容として報告された。しかし、開校第2年次めになって、グループ研究が実践研究の中核として開始された段階で、教科の内容が検討されるようになった。ここでは、教科ごとに知的発達を促進することを意図し、教科の系統と子どもの発達段階を考慮した教育内容が検討と内容配列の系統化が図られた。このような教科の内容に関する検討は、八王子養護学校の研究成果としての「原教科」に結実している。

教科を中心とした教育内容研究は、年次を追うごとの教科別の研究グループの増加に伴い、八王子養護学校の教育内容を教科を枠組みとしたものとして分節化し、整理するに至った。この段階で実践研究は、教育内容面においても、開校当初に生活単元学習を中心に進められた実践研究から、教科による教育内容の体系化へと力点を移行した。

一方、生活単元学習も実践研究が進められていたが、発達が教育目標として意識された過程で、発達に応じた題材、内容が検討された。ここでは、「あそび」が教育内容として注目された。発達に即したという視点ではあったが、題材において定式化が見られた生活単元学習に新しい題材を主張したことは、この時期の八王子養護学校の生活単元学習研究の一つの成果と言える。

教育方法については、開校当初において、生活単元学習を中心とした実践を指向したことによって、生活中心教育の方法をもって実践を開始しようとした意図が理解できる。

しかし、前述のように、開校第2年次には、教科別の指導の研究が開始される。明星学園との共同研究をも展開しながらの、教科別の指導の研究は、通常の教育における指導法研究も取り入れながら、指導の系統化を指向する。教育目標が、「社会自立」から知的発達の促進に転換していく過程で、その目標達成にふさわしい、各教科ごとの系統性と知的発達段階を踏まえた指導過程の系統化が検討されたのである。この過程は、教育内容の分節化と呼応して、指導の枠組みである教科の分節化をも促した。研究グループにおいて対象とされる教科の増加がそのことを示している。

生活単元学習や「作業」についても、発達促進を目標に据えた系統的な指導過程が検討されていく。それは、かつての青鳥中学校における「バザー単元」のように、生活のテーマに即した教育活動の組織化ではなく、子どもの発達段階を踏まえた指導過程の系統化であった。

以上、教育目標、教育内容、教育方法の点から、八王子養護学校の実践研究と生活中心教育の関係を検討した。八王子養護学校では、開校当初においては生活中心教育を指向した。それは、63年学習指導要領に即したものであったと同時に、校長安部をはじめ、生活中心教育実践経験の豊富な

教師によって実践が開始されたことを考えれば自然なことであった。しかし、教科の問題が研究課題として設定された段階で、教科別の研究グループの検討を通じて、教育目標の見直しが図られ、それに即した教育内容、教育方法が検討された。知的発達が教育目標のうちに大きな位置を占めたことは、通常の教育における実践研究との交流や全障研の主張の影響が見られるが、その目標の具体化にあたっての子どもに即した検討姿勢は、当時、子どもに合わせた実践研究という側面を希薄化させていた生活中心教育の課題を明確にしたものと言える。

1970年代前半期までの八王子養護学校の実践研究を本研究の検討範囲において見る限り、教科別の指導を主とした実践研究を確立したという点で前述の先行研究の指摘が確認されたものである。しかし、ここでの八王子養護学校の実践研究の方法は、同時に進められた生活単元学習の研究においても適用された結果、発達促進という目標下であったとはいえ、子どもに合わせた題材としての「あそび」を明らかにしたという生活中心教育に関する研究成果も見逃すことができない。

4 生活中心教育への批判・反省と八王子養護学校

1966年の開校から1970年代前半期にかけてなされ、その成果が公にされた八王子養護学校の実践研究は、教科別の指導に対して忌避的ないし消極的な態度をとってきたそれまでの知的障害教育界に、系統的な教科別の指導のあり方を提起したものとして、先行研究において評価されている^{81) 82) 83) 84)}。そこでの評価は、生活中心教育実践への批判的実践としての評価がなされている。

本研究において検討してきた八王子養護学校による資料からも、それまでの生活中心教育に対して、教育目標を適応主義とする視点や、教育内容、教育方法の系統性の欠如といった批判が読みとれる。1970年代前半期における八王子養護学校の教科別の指導の実践研究を算数教育についてまとめた『歩きはじめの算数』でも、知的障害教育の歴史的検討から、生活中心教育への批判を行っている⁸⁵⁾。八王子養護学校の実践者自身も、教科別の指導を中心とした実践に、生活中心教育への批判という意味をもたせていたと考えられる。

本研究からも、八王子養護学校の実践研究は、戦後の生活中心教育への批判として評価されてよいと考える。しかし、その批判は、開校当初より存在していたということではなく、八王子養護学校の実践研究を通じて明確にされてきたものであった。すなわち、1960年代の知的障害教育界で実践上の関心となっていた教科の問題に、八王子養護学校においても研究グループごとに取り組んだ過程で、各教科に独自の教育目標が意識されるようになった。その視点から、それまでの生活単元学習や作業学習といった生活中心教育の方法に対して、教科独自の教育目標への対応の困難、教科の内容習得のための教育内容の不足、教科の内容習得のための系統的指導の困難が批判的に明らかにされたのであった。

こうして、教科別の指導を中心とした教科中心教育の視点からの生活中心教育批判が形成されていったが、その批判には、次のような特質が指摘できる。

八王子養護学校の実践研究の過程で明らかにされた教育目標である知的発達の促進という視点からは、生活中心教育の教育目標「社会自立」は適応的と批判された。「知的学習を抜きにした生活単元学習や作業学習を中心とした適応教育の中で子どもたちは、人間としての発達・成長がじゅうぶんできるだろうか。ちえ遅れという障害を持った子どもとは言え、知的発達を抜きにして、子どもの発達を考えることができるであろうか」⁸⁶⁾という指摘は、知的発達という教育目標を重視しないこれまでの生活単元学習や作業学習への批判である。

一方、八王子養護学校による生活中心教育批判は、異なるもう一つの論調を有していると考えられる。生活中心教育の方法に対する、教育内容及び教育方法面での系統性の欠如という批判は、63年学習指導要領以降、教科の内容指導の手段として生活単元学習や作業学習といった生活中心教育の方法をとらえる理解に連動しているものと考えられる。八王子養護学校の批判は、教科の内容指導の手段としてとらえられた生活単元学習に向けられたものであったと考えられるのである。「生活単元や作業学習の中で算数の系統性をふんでこまかく指導していくことは、たいへんむずかしい」⁸⁷⁾という指摘は、生活単元学習や作業学習といった生活中心教育実践では教育内容の配列や指導に系統性が欠けるとする批判の基盤となり、教科別の指導における系統的な実践研究を導いた。これは、教科の内容習得という目標に即した見解である。

以上のことから、八王子養護学校による生活中心教育批判は、知的発達を教育目標としない戦後当初よりの生活中心教育と、教科の内容習得の手段として生活単元学習や作業学習を考える変質した実践の、両者に向けられたものであったと考えられる。

知的発達の促進という教育目標を明確にした八王子養護学校の実践研究は、戦後当初よりの生活中心教育と、1960年代において方法上の方向性を見失っていた生活中心教育という、両側面に批判の視点を持ち、教科別の指導を中心に実践上の回答を示したものであった。

このように一定の方向性を見失っていた生活中心教育に対して、知的発達促進という一貫した教育目標に基づく批判を展開し、教科別の指導を徹底したことが、八王子養護学校の実践研究の主張の明確さにつながったと言える。そのような主張の明確さとともに、さらには教科別の指導という明確な方法をも示したからこそ、八王子養護学校が、1970年代前半期における知的障害教育実践に大きな影響を与え得たのであると考える。このことは、実践上の明確な方向を見失っていた生活中心教育実践と対照的なことであった。

- 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) 同上、7-21頁。
- 21) 東京都立八王子養護学校『紀要第1号』(東京都立八王子養護学校、1967年)、3-36頁。
- 22) 東京都教育委員会『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、1977年)、14-17頁。
- 23) 東京都立八王子養護学校、前掲書21)、12頁。
- 24) 東京都立青鳥養護学校『青鳥二十年』(東京都立青鳥養護学校、1967年)、76頁。
- 25) 東京都立八王子養護学校『紀要第2号』(東京都立八王子養護学校、1968年)、12-15頁。
- 26) 同上、12-15頁。
- 27) 東京都立八王子養護学校『紀要第3号』(東京都立八王子養護学校、1969年)、9-12頁。
- 28) 同上、12頁。
- 29) 遠山啓『遠山啓著作集教育論シリーズ3』(太郎次郎社、1980年)、64-69頁。
- 30) 東京都立八王子養護学校、前掲書21)、1頁。
- 31) 加藤茂男「『学校工場』方式について」(全日本特殊教育研究連盟『学校工場 精薄児の職業教育』日本文化科学社、1960年)、11-59頁。
- 32) 東京都立八王子養護学校、前掲書27)、13-17頁。
- 33) 小出進、前掲書4)、1-37頁。
- 34) 大田堯『戦後日本教育史』(岩波書店、1978年)、316-339頁。
- 35) 明星学園・国語部『にっぽんご1』(麦書房、1964年)。
- 36) 明星学園・理科部『自然科学の教育』(麦書房、1968年)。
- 37) 明星学園・国語部、前掲書35)。
- 38) 東京都立八王子養護学校、前掲書27)、12頁。
- 39) 東京都立八王子養護学校、前掲書25)、14頁。
- 40) 東京都立八王子養護学校、前掲書21)、7頁。
- 41) 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。
- 42) 東京都立八王子養護学校、前掲書25)、5頁。
- 43) 同上、21-35頁。
- 44) 同上、86-100頁。
- 45) 同上、86-100頁。
- 46) 東京都立八王子養護学校『紀要第5号』(東京都立八王子養護学校、1971年)、11-16頁。
- 47) 東京都立八王子養護学校、前掲書25)、130-134頁。
- 48) 東京都立八王子養護学校、前掲書27)、65-72頁。
- 49) 東京都立八王子養護学校『紀要第4号』(東京都立八王子養護学校、1970年)、89-95頁。
- 50) 東京都立八王子養護学校、前掲書46)、93-107頁。
- 51) 東京都立八王子養護学校、前掲書27)、46-48頁。

- 52) 東京都立八王子養護学校、前掲書46)、74-78頁。
- 53) 迫ゆかり、前掲論文8)、282-286頁。
- 54) 遠山啓『歩きはじめての算数-ちえ遅れの子の授業から-』(国土社、1972年)、23-27頁。
- 55) 東京都立八王子養護学校、前掲書21)、23-36頁、64-72頁。
- 56) 同上、17-23頁。
- 57) 東京都立八王子養護学校、前掲書25)、21-35頁。
- 58) 東京都立八王子養護学校、前掲書46)、19-22頁。
- 59) 東京都立八王子養護学校、前掲書25)、86-100頁。
- 60) 東京都立八王子養護学校、前掲書46)、34-35頁。
- 61) 東京都立八王子養護学校、前掲書25)、130-134頁。
- 62) 東京都立八王子養護学校、前掲書27)、65-72頁。
- 63) 東京都立八王子養護学校、前掲書49)、89-95頁。
- 64) 東京都立八王子養護学校、前掲書46)、93-107頁。
- 65) 東京都立八王子養護学校、前掲書27)、9-12頁。
- 66) 東京都立八王子養護学校、前掲書46)、11-16頁。
- 67) 東京都立八王子養護学校、前掲書21)、30-44頁。
- 68) 東京都立八王子養護学校、前掲書25)、27-30頁。
- 69) 明星学園・国語部、前掲書35)。
- 70) 東京都立八王子養護学校、前掲書25)、30-35頁。
- 71) 同上、86-100頁。
- 72) 渡辺幸信「補助教材タイトルについて(その1)」(『数学教室』No58、1959年)、14-17頁。
- 73) 渡辺幸信「補助教材タイトルについて(その2)」(『数学教室』No59、1959年)、22-28頁。
- 74) 東京都立八王子養護学校、前掲書25)、86-94頁。
- 75) 東京都立八王子養護学校、前掲書27)、16-17頁。
- 76) 東京都立八王子養護学校、前掲書46)、93-107頁。
- 77) 東京都立八王子養護学校、前掲書49)、62-77頁。
- 78) 東京都立八王子養護学校、前掲書27)、49-51頁。
- 79) 同上、51-53頁。
- 80) 遠山啓、前掲書54)、23-27頁。
- 81) 新井英靖「生活と教科の論理Ⅱ～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』12号、2001年)、21-28頁。
- 82) 名古屋恒彦、前掲書2)、128-131頁。
- 83) 渡辺健治、前掲論文10)、43-53頁。
- 84) 全日本特別支援教育研究連盟、前掲書11)、61-62頁。
- 85) 遠山啓、前掲書54)、329-395頁。
- 86) 同上、23-27頁。
- 87) 東京都立八王子養護学校、前掲書25)、86-94頁。