

知的障害教育における生活と教科の関係論 —序論—

張 穎楨

1 はじめに

三木安正は「生活教育は、一面ではイデオロギーと結びついて発展したが、他面では発達心理学的地盤の上に現実的な生活能力を育てる教育として発展している。精神薄弱教育は、この後者の路線を辿っている」と指摘した¹⁾。前者は生活を土台にして、生活と教科を結びつける生活教育を示し、一方後者は知的障害児には教科指導が無理だとして、「現実的な生活能力を育てる」ことを掲げる「生活を中心とする教育方法論」へと発展した。戦後の知的障害教育はこのような、教科を軽視することと結びついた「生活教育」の思想により、生活を中心とする教育方法を採用するものが主流となってきた。

田中良三は「障害児教育では、こんにち、障害の重い子には教科はむりであり、不必要だとする文部省などの『教科否定』論と、どんな子どもにも人間的成長のためには、教科は基本的に必要だとする発達保障にたつ『教科肯定』論との対立・矛盾がある」と障害教育とくに知的障害教育の実態を指摘している²⁾。「教科否定」論によって、知的障害教育では生活を中心とした経験主義に傾斜した取り組みが行われている。これに対して「教科肯定」論の立場では、知的障害がいくら重い障害児でも教科指導が可能であるという考え方に立ち、生活の重要性を認めつつ、教科を積極的に位置づけている。後者は生活と教科を結合するべきだと主張し、生活を基盤にして教科内容を組織する方向で展開が試みられた。だが、生活と教科をどう結合するか、相互関係をどう築くかといったプロセスについては、必ずしも深まった議論には至っていない。

本研究では、知的障害教育における生活と教

科を対立または二者択一的にとらえる教育観ではなく、両者が相互依存的、補完的な関係にあるという視点に立ち、戦後の知的障害教育の教育方法論の検討を通して、その関係を明らかにすることを目的とする。

具体的には、生活を中心とする教育方法、教科を重視する教育方法により、それぞれに反映された教育実践を検討し、知的障害教育は生活学習を基盤とすることを明らかにしたうえで、生活と教科の関係を考察する。

2 生活を中心とする教育方法論

戦後間もなく、文部省（現・文部科学省）が主催した特殊教育教員再教育講習会、教育指導者講習会の特殊教育班において、アメリカの経験主義に基づく総合学習、コアカリキュラムなどの教育方法が紹介され、そこで三木安正らはマーテンスの「できない子どものカリキュラム」という知的障害教育の教育課程の指導書を講義の内容として紹介した。またイングラムとカークの経験単元を生活単元学習と名付けて、戦後の知的障害教育の一つの指導形態として教育課程に位置づけている³⁾。このように戦後の知的障害教育の復興にあたって、日本はアメリカの生活経験主義教育から大きな影響を受け、「自立的生活力」「社会自立」を教育目標とした生活を中心とする教育が展開されてきた。1963年に通達された最初の養護学校小学部・中学部学習指導要領知的障害教育編において(1)身辺生活の確立と処理、(2)集団生活への参加と社会生活の理解、(3)経済生活および職業生活への適応という三つの目標が設定されている。この目標も生活を中心とした教育を意図したものであった⁴⁾。その後も、これらは知的障害教育の基本的

な目標として学習指導要領に定められ、知的障害教育においては生活を中心とした教育を主な教育方法として教育実践が行われてきた。このように生活を中心とした教育が知的障害教育の中心的な教育方法として受容された背景には主に二つの視点があったと考えられる。一つには、知的障害児の知的能力は限界があり、教科指導は無理であるという三木らの心理学的見解に基づく立場である。二つには、教科概念に関わる問題である。通常教育は「読み書き計算」を中心とした教科概念に立っており、知的障害児に教科指導をしても、予想した効果が現れないことから、もっと子どもが獲得しやすい指導をしようという視点から、生活を中心とする教育方法を探ろうとする立場である。

(1) 「自立的な生活力」「社会自立」の教育

三木の、知的障害児の知的能力には限界があり教科指導は無理であるという教育観を受けて、1950年代に、青鳥中学校（現・青鳥養護学校）において「生活力」「作業能力」「社会に適応する態度を養う」ことを目指した教育実践が展開された。この実践は全国に注目された。三木らは知的障害児の心理的な特徴として「(1) 精神の発育が恒久的に遅滞し、そのための学習能力が顕著に劣ること、(2) 精神の構造が未分化であり、応用・総合などの能力に欠けているため、知識・技能などの習得が断片的にとどまりやすいこと」をあげ、「これらの心理的特徴をもつ故に、抽象的な知識の体系を系統的に、すなわち教科別に指導することが著しく困難なのである」という知的障害教育観を示している⁹⁾。この理論に基づいて、青鳥養護学校は「この教育は、生活と生産を直結するものでなければならない」という教育方針を掲げ、この教育の目標は「『生きる力』であり、生きる技術を『生活しながら、生活を通して』、与えるという方法が、教育の原型である」とした⁹⁾。青鳥養護学校は学校工場方式という職業教育方法を取り入れ、「学校における学習活動に一般工場体に似かよった方式」で作業の流れに従い、作業内容を配置し、生産する喜びを与える学習活動の推進をはかった。こうして青鳥中学校は教科学習に対して積極的な意義を与えず、生活力を育成し、「社会自立」「社会適応」をはかるには、教

科学習的方法よりも、むしろ生活中心の教育を志向し、教科についてはその系統性と応用性を追求せず、総合単元学習の中で統合的に取り扱うに止まった⁷⁾。

1960年代に入り、それまでの作業学習と生活単元学習という生活を中心とする教育方法に対して疑問が生じた。当時の青鳥養護学校の校長であった小宮山倭は「生活単元学習とか総合単元学習、経験単元学習、作業単元学習等の学習様式が、果たして、主張されている理想に適応しているであろうか。理想を実現しているであろうか。はなはだ残念ながら、実際は、そんな教育理想は教師の頭の中だけに描かれているだけであって、子ども達は、ゴタゴタした体験を繰り返しているにすぎないというような場面もはなはだおおいのである」と批判した⁸⁾。また当時の特殊学級を担当した横田滋もその教育は「刻々と変化する生活に自ら立ち向かう力を育てるのではなく、日常生活の細かな断片をとらえ、それを処理するためのパターン化された行動を繰り返し教え込むような訓練だけの内容になっていたように思う」と批判的に述べている⁹⁾。その後、知的障害児に単に生活経験をさせるだけでは、社会において自主的に生きていく力は育ちにくいと、教科学習を行うべきであるという議論が起こり、青鳥養護学校においては生活経験学習が縮小され、教科学習が取り入れられることになった。

小出進は1980年代までの知的障害教育の歴史を振り返って、「過去の精神薄弱教育は教育の方法を問題にする際、つねに『生活か教科か』の議論に終始した。生活主義と教科主義を絶対に融和しえないものとして対立させ、その二つの主義の境界を意識して、いずれかの境界壁内で事を考えようとする傾向が強かった」と教育方法に生活か教科かが対立してきた議論を指摘した¹⁰⁾。しかし、彼はその歴史を分析しながらも、一方で「生活主義教育への指向が強まり、その具体化が徹底するにつれて、知的教科の内容へのこだわりが捨てられていく」¹¹⁾という教科を軽視する教育方法を持ち続け、1978年度から千葉大学教育学部附属養護学校において「生活単元学習再考」をテーマとして生活中心教育を再展開した。それは「子どもが意欲的、自立的に取り組める学習活動をつくり、学校生活が充実

することと、生きる力を育てる」という発想に立つものであった¹²⁾。このような立場から、千葉大学教育学部附属養護学校では「各教科の内容を学習させるための生活单元化とか、子どものもつ障害や問題を矯正したり、治療したりするために单元をつくるとかするのではなく、单元の中で生き生きと活動し、生活することで、子どもたちの生活の広がりや高まりを生み出していく」という教育方針に基づき、生活单元学習、作業学習を中心とした教育課程を編成した¹³⁾。具体的には、学校における子どもの一日の生活に中心となる活動を据える。子どもにとっては最も意識が向けられる活動であり、時間帯である。こうして一日の生活に核を作る。こうすることで、一週間ないしは一定期間の生活に軸を作る。この核と軸が中心となって学校生活はまとまる¹⁴⁾。こうして千葉大学教育学部附属養護学校では小学部は生活单元化した遊びで、中学部は生活单元学習と生活单元化した作業学習で、高等部は生活单元化した作業学習で、生活の核と軸を作るのである。この生活中心教育において、小出をはじめ、千葉大学教育学部附属養護学校は子どもの満足感と成就感、子どもの生産能力と働く態度を育てることを追究している。

このような教育実践では、現実の生活実態にあわせた「社会に適応する力を培う」ことを学習活動に取り込むことによって、子どもたちは即時的な力を獲得しやすくなる。そのため、現実の「社会適応」はできるかもしれないが、子どもが自主的に生活を拓く力を育てることができかどうかを検証する必要があるだろう。また、知的発達が遅れている子どもたちの精神年齢と生活年齢のずれを考慮せず、無理に現実社会につなげようとする点においては、それら子どもに対して適切な教育を行っているかどうかという点をも慎重に検証する必要があるだろう。

(2) 生活による生活のための生活教育

他方、先に指摘したように教育実践において教科指導の効果が現れず、教育実践が行き詰まり、教育方法の改革を試みることにより、生活を中心とした教育方法を取り入れることにしたとされる教育実践もある。福井大学教育学部

(現・教育地域科学部、以下省略) 附属養護学校はその一つであると言える。福井大学教育学部附属養護学校は設立された当初は、教科を中心とした教育課程で教育実践を行っていた。しかし、子どもの障害の重度・重複化に伴い、従来の教育方法では対応が難しくなっていた。そのような状況を踏まえて、福井大学教育学部附属養護学校は「知的障害児が身体および精神の調和的な発達を通して、たくましく自己の障害を克服し、可能な限り社会参加できるような基本的な生活態度と能力を育成するため、12年間を一貫する総合的教育活動を推進する」という教育方針を定めた¹⁵⁾。それに基づいて、1985年度から「健康であること」、「生活に必要な基礎的能力を持つこと」、「何らかの労働につけること」、「社会性を身につけること」という新たな教育目標で全ての教科枠を取り除き、「生きる力、生活する力、働く力、社会性」の獲得を目指した日常生活の指導や遊び、生活用品・針仕事・畑仕事・運搬・調理、染めものと織物・焼き物・紙刷り・畑等を教育内容とする小・中・高の一貫した教育実践に取り組んだ¹⁶⁾。副校長であった義江良雄はこの教育実践の狙いについて「児童・生徒の心身の全面発達をねらいとし、従来の合科統合学習以上に教科の枠や知識の体系に捕われない学習領域を構成していこうとするものである。児童・生徒の立場からすれば、実存への働きかけ、遊びや暮らしや仕事といった能動的な体験学習によって、個人差はあるにせよ、子どもの主体的生活自立の援助を願いとすものである」と指摘している¹⁷⁾。

このような教育課程により、子どもたちが生活に必要なカンやコツを習得することが可能になったが、一方で、同じ作業をくり返すことにより、子どもの知的機能をパターン化させてしまうという問題が明らかになった。例えば、農作業で収穫したものを常に100円の単位で販売する学習活動によって生徒が100円の単位でものを売る習慣を身につけた。しかし、販売するものの量が減ったため、生徒に20円の単位でものを売る学習に展開させようとしても、彼等が応用できない現象が現れた。また児童生徒に毎日日程を書かせているが、火曜日の次は水曜日とか、昨日・今日・明日のつながりが分からないといった現象も珍しくなかった。このような

単なる経験による学習では子どもが現実の生活状況に縛られ、現実生活に対して受け身の立場にしかたななかったのである。

上記の例を広げて分析すると、もし、生活環境が変われば、これまで育った生活力が活用できなくなるということになるだろう。そのような問題を改善するためには、具体的な経験を子どもにさせると同時に一般的な知識・技術の学習も必要である。具体的な学習活動を通して子どもの興味・自発性を引き出すと同時に各教科を秩序的に学習することにより、子どもは確かな生活力を身につけることができるだろう。そして、彼らが持っている能力を伸ばしたり、新しいことを受け入れる応用性を培うことができるだろう。

ここまで見てきた生活を中心とする教育は、「普通教育の学校で学習されるものとは違った、生活する能力と仕事をする能力、即ち生活力と労働力¹⁸⁾」の習得ないしは、「体力とか作業態度とかがものをいうので、そのほうがしっかりしていれば、一人前として認められる」¹⁹⁾という言葉に端的に示されるような、「社会に適應する態度」、即ち黙々とした「作業態度」を育成することが第一目標であった。それは「精神薄弱教育においては、本来教科主義は子どもの特性からいって不可能であって、生活主義しかあり得ない」という判断を前提にし、教科を軽視する「生活教育」であった²⁰⁾。

ヴィゴツキーは知的障害児の教育について次のように述べる。「知的遅滞児は、抽象的思考への能力が弱いということを、研究は確定している。ここから補助学校の教育学は、このような子どもの教授＝学習はすべて直観性に基礎におかねばならないということについての正しい結論を引き出したかにおもわれるかもしれない。しかし、この方面の多数の経験は、特殊教育学を深い幻滅に陥らせた。もっぱら直観性に基礎をおき、教授から抽象的思考と結びついた一切のものを排除したこのような教授＝学習システムは、子どもが自分の生来的欠陥を克服するのをたすけないばかりが、子どもをもっぱら直観的思考に慣らし、このような子どもにもやはりいくらかは存在する抽象的思考力のか弱い萌芽を抑えることによって、さらにその欠陥を固定化させることがわかった」²¹⁾。知的障害教育は

単に直観的な思考を培うだけでは、知的障害児の弱い抽象的思考力を固定化させてしまうことになる。しかし、既に見たように生活を中心とする教育は、ヴィゴツキーが指摘した抽象的思考力を培う教科の必要性を軽視しているものである。また同様のことを、すでに1950年代から1960年代前半まで、特殊学級において、知的障害の教育実践を行っていた近藤益雄が、IQ50-75ぐらいの子どもは生活経験がまた極めて乏しく、それだけにたよっていくのでは、困ることが多くなり、子どもの興味と要求といっても、それだけにかたよると、この子どもたちが社会に生きてゆくための訓練が手薄になるとの実感から生活を中心とする知的障害教育に対して発していた警告とも重なる²²⁾。彼は当時の知的障害教育において、単に社会に適應させるための黙々と「働く態度」「生産能力」といった教育の効果をねらう考えを批判しているといえよう。つまり、子どもの興味に頼って、子どもに働かせること、子どもの有り様を考慮せず、無理に「社会に適應する態度」を育てること、子どもの発達を考慮せず、無理に現実社会につなげることは、子どもの興味を引き出したり、能力を伸ばしたりするという教育の本来の役割が失われる可能性があり、また、子どもが持っている潜在的な生活力を見失い、結果的に自ら社会を拓く力が育たないという危険性があるのではないか。

3 教科を重視した教育方法論

教科を重視した教育方法論とは子どもの発達は無限であり、その発達を保障すべきであり、彼等に教育を受ける権利を与えるべきであるという視点から障害児でも教科を教えるべきであるという教育観をもって、展開された教育方法論である。この「発達の無限性」は単に前章に述べられた「知的障害児の知的能力には限界がある」ということと対立させるものではなく、知的障害児の発達を考えたときには、生活年齢に伴う精神年齢の発達に限界があることを客観的な立場で認めなければならないというものである。一方、それとは異なって、限定された精神年齢で生活の中で様々な経験によって彼らの能力を横断的に発達させることは無限であると

意味している。

教科を重視する立場は、子どもが生活において学ぶことを肯定したうえで、子どもは教科学習をするべきだという主張である。次に述べられた教育実践においてもこの点は共通であると言える。窪島務は、障害児教育において、すべての子どもに教科学習を必要とする根拠を述べたものには、理念的な立場のものと、指導過程の立場のものがあると指摘している²³⁾。

(1) 教科・自治・労働の結合

理念の立場とは障害児を「憲法」「教育基本法」などが目指している“国の主権者”として育てたいという願いをもとにした主張である。京都府立与謝の海養護学校は「どんなに障害が重くても人間として発達していくみちすじはだれも変わりはない、その発達を豊かなものにしていくために、教科指導が必要である」ことを主張し、教育実践を行っている²⁴⁾。与謝の海養護学校では、知的障害児は教科学習が無理だという能力限定論からの即物的、経験的な細切れの生活経験教育を批判した。与謝の海養護学校の教育課程においては子どもの全面的な発達を目指して、教科と集団編成の関係の統一的な把握を発達保障の基盤に据え、人間の歴史の中で労働が果たした役割を重視し、“教科・自治・労働”を緊密かつ有機的に結合させ、さらに発達の基盤とも言える「からだ」の要因も加えて、子どもたちが全面的に発達できることが目指されている²⁵⁾。即ち、重度・重複障害児に対しては、遊びや労働を通して、「健康に生きる力」を目指し、生活経験を豊かにしていく中で、様々な自然界のことを知り、発達の自立としての基本的な生活力を育てる。軽度の知的障害児に対して、教科で学んだ知識を労働や自治活動の中で活用させ、それによって必要な科学的な知識を学ぶ意欲を高め、また労働を通して人間関係づくりや自治の力を強化していく²⁶⁾。そして、子どもの発達段階によって、各教科を「みるきく→おはなし→ことば→国語」、「かず→算数→数学」、「からだ→体育」「うたリズム→音楽」「ふれるつくるあそぶ→つくる→えがくつくるあそび→えがくつくる→美術」「しごと→労働→職業家庭」「生活、科学（理科社会的な学習として）、文化、生活、総合学習（総合的な学習とし

て)」という名で12年間の一貫した教育課程に位置づけているのである²⁷⁾。

このように与謝の海養護学校では教科を段階にわけて設定した。それぞれの教科に対して子どもが意欲や関心を持ちやすいような生活内容を取り入れている。田中良三は与謝の海養護学校の教育実践に基づいて、発達段階の初期の子どもの教育課程に、遊びの内容を文化的発展の側面からも捉え、子どもの発達過程と結合させながら、遊びの系統性と組織的発展が追究されれば、「遊びの指導」を教科教育として位置づけることが可能であると指摘している²⁸⁾。しかし、「遊び」自体は子どもの興味や関心を大切に、自然界のもの、子どもの生活の中のものを取り入れることが多い。遊びを教科として取り上げると、遊びが系統的、組織的にされることによって、自然界そのもの、生活の有り様が、子どもに見えなくなる可能性もあろう。また、重度・重複の子どもの場合、そのような活動を設定しても、それが指導者の意図通りに子どもに受け止められるかどうかという疑問が残る²⁹⁾。

子どもの発達段階が低ければ低いほど、生活の学習、遊びを通して、日常生活にある諸「文化」を与えることが大切である。また、生活と教科の相互依存の関係から考えると、「遊び」を無理矢理に教科として取り上げる必要もないだろう。この点においては「すべての子どもに教科が必要であり、かつ可能である」という理念をもった与謝の海養護学校でも教育実践でぶつかった課題である。「全ての子どもに教科の指導が必要とはいっても、障害の重い子どもたちの場合、授業に集中する時間も短く、物事への興味自体がわれわれに把握しにくいようなこともあります。……子どもたちの発達・障害・生活の実態を基盤にして、ときには、既製の教科の枠にはとらわれることのない大胆な実践の提起をしながら歩んできています」³⁰⁾。そこでは子どもが教科教育を受ける最も適切な時期があるということである。それは「すべての子どもに教科が必要であり、かつ可能である」という理念自体に異論はないが、客観的に重度・重複の子どもの実態を考慮すると、それらの子どもの発達段階に応じた指導は教科よりも生活の方がより適切な場合もあるだろう。

また発達段階が低い子どもを対象とする教科

指導は、生活を基盤とすることが欠かせない。子どもが生活、生活経験から離れると教科学習が成り立ちにくいだろう。与謝の海養護学校の教育課程においても発達段階の低い子どもに設定している教科的な学習内容は「みるきく、かず、からだ、うたリズム、ふれるつくるあそぶ、しごと、生活」であり、それらは子どもの体験や生活経験的な内容を多く含め、子どもが意欲・関心を持ちやすく、子どもの興味を引きだしやすいものであるといえる。即ち、この教科的な学習は生活を基盤にして、子どもの体験を大切にしたいうえで学習活動を行っていると言えよう。

(2) 原教科論

指導過程の立場からは、遠山啓と東京都立八王子養護学校の共同教育実践が注目されている。遠山は、数学における水道方式という教育方法から知的障害教育を展開した。彼は「教育が最も根源的なものに到達し、ここを出発点として、再び上昇することができたら、これまで教育不可能とされていた障害児も教育が可能となる」という発想を基礎にし、「従来の教科に対する固定観念を打ち破って、根源的なものに深く下降する」という原教科・前原教科論を主張し、教育実践を行った³¹⁾。

健全児は就学前において、生活や遊びの中で、自然に得られてきたものを基盤として、就学後の教科教育を学習する準備ができていない。しかし知的障害児は、就学しても教科学習の準備が十分にできていない。原教科の基本的な考えは、自然のうちに得られる教科の基礎になるものを、意図的に取り上げていくことである³²⁾。遠山は算数を例として、この基礎教育を「未測量」、「位置の表象(空間表象の形成)」、「概念形成の方法(分析・総合の思考)」という三つの分野に分けている。「未測量」は数値化されていない量のことであり、大きい⇔小さい、長い⇔短い、多い⇔少ない、重い⇔軽いなどの表象形成を図る。「位置の表象」は空間概念を捉える基礎である。この指導は、位置の意識化、位置の対応、位置を表すコトバの導入、左右上下などの方法の位置操作によって「位置の表象」を形づくる。「概念形成の方法」は物事の特徴や法則を見つけだすための基本とな

る思考方法である。遠山は、モンテッソーリの感覚教育を原教科の一つの教育方法として取りあげ、八王子養護学校で教育実践を行った。この感覚教育は感覚から高度の論理思考を引き出してくれる思考法である³³⁾。また、これは国語、算数、図工、音楽……という教科にわかれる以前に、レディネスとして視覚、聴覚、触覚……などの感覚を十分に育てることを目指したものであった³⁴⁾。原教科は教科に比べて相当未分化であり、総合的である。このように教科を根源に下降して、これまで教育不可能とされていた重い知的障害児にも教科教育が可能となるとした。

原教科の教育の目的は、「(通常の)教科の指導にはいる前に、そこに進むために必要な基礎的な概念や認識、思考方法を教科学習の準備のための基礎教育として指導する」というものである³⁵⁾。この教育方法は、生活に存在するものを各教科の要素として子どもに系統的に学習させるものである。抽象的な思考のメカニズムが形成できていない子どもには、感覚運動などの直接的な学習を重ねることによって、各教科への認識を生み出し、教科を学習する意欲や能力を育成する。それは分科的な学習に対して準備を行う時期である。知的障害が重ければ重いほど、分科した教科学習の能力が育っておらず、未分科な学習から指導しなければならない。つまり、生活において直観できるものを教材として、学習する事を通して、感覚運動的な学習を意図的に教科指導へ結びつけなければならない。このような教育活動は生活の中でしか行われないのである。即ち「原教科」は生活を土台にして、子どもに身近なことを学習内容とし、子どもに経験させながら、学習活動を進めていくのである。しかし、八王子養護学校はこの原教科論に示唆された生活の大切さを十分に押さえきれず、教材づくりに没頭したため、子どもの実際の生活の場を離れた指導になってしまった傾向がある。

このような遠山の主張に対して森博俊は原教科論を評価しながらも、原数学の内容が算数の教科内容との連続性を持ち、かつ数学の体系に依拠する必然性は、少なくともその目的に関する言説からは見えてこない、むしろ準備教育の内容は子どもたちの生活経験に内在するもので

あり、方法的にも、経験をベースにした指導方法との親和性を暗示すると指摘している³⁶⁾。また茂木俊彦は「未測量」および「位置の表象」に入る以前の発達段階の子どもは、学習内容を各教科の系統に即して細分化するといっても、結局は類似した授業になり、それでは子どもの力はずきにくいと批判すると同時に、その段階の子どもは、むしろからだをつくりくみをはじめとする日常生活的な生活活動の力をつける必要があると指摘した³⁷⁾。

この原教科論に基づいた八王子養護学校の教育実践は、生活を中心とした教育を批判し、従来の「水増し」の教科教育を脱出した。教科教育論に基づき、子どもの発達段階に応じた知的障害児への教科教育において新しい指針を与えたと言えよう。しかし、この実践において如何に生活に根ざし、生活に生かすかを考えたときには、茂木が指摘したような課題を残していることは否定できない。さらに、それらの課題を抱えたままで、その後は総合学習に展開したという不徹底性を持っていると言える。

(3) 感性的認識から理性的認識へ

1970年代、障害児全員就学運動により、表象力が乏しく、感覚運動機能そのものが十分に発達していない重度・重複の子どもが就学するようになった。それらの子どもに対して、東京都立町田養護学校は、上記に指摘された八王子養護学校の教育実践に残された課題を視点として取り上げた。それは、生活と教科を教育課程の一環としてとらえ、系統的に感性的認識を育てようという発想から、知的発達、感覚運動機能の発達に焦点を合わせることを全体の教育計画に生かしつつ認知発達と生活経験の統合化をはかった。そして、子ども達が合同学習の中で獲得した感覚経験(生活経験)の中からさらに意図的に知覚-表象-概念形成という順序を考えつつ、知的発達を促そうとしている³⁸⁾。発達段階が低い子どもには遊びを通して、様々な感覚経験をさせ、より高い発達段階の子どもには道具を使う製作活動の中で、ものを感じたり、働きかけるなどの手の働きを利用し、素材に応じてものを作り変える力を育てる³⁹⁾。それらの活動を通して、子どもの見ること、聞くこと、触ること、即ち周囲の世界を知覚する能力を養うこ

とから、感性的認識の形成、直観的表象、概念形成という知的発達を促す指導を追求し、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、働くための力へ向けて発展させていこうという生活と教科を結合した実践を試みたのである⁴⁰⁾。この実践が示しているのは、大井清吉が指摘したように子どもの教育は現在の発達段階からはじめられ、そこから発達が削りだされなければならないし、また理性的認識から感性的認識へおろされるのではなく、感性的認識から理性的認識へ押し上げてく実践である⁴¹⁾。それを言い換えると、子どもの教育は、生活の中での感性から認知的な理性へと発展させることであり、生活から教科へ展開するというプロセスであろう。即ち、町田養護学校の教育実践は生活を基盤にして、そこで獲得した経験を教科につなげようとしているが、教科知識から生活を高めていく発想は不十分であった。

知的障害教育における教育課程は教科、教科外、自立活動という三つの領域で構成されている。教科外指導には生活指導と生活学習といった内容が含まれている。そして教科を重視した教育課程といっても、教科外を軽視するものではなく、教科と教科外の学習活動が並列し、相互に有機的に関連させている部分が多い。与謝の海養護学校の教科・自治・労働という三つの柱に立つ教育課程は教科と教科外という両領域を密接に関連させるものであろう。労働は、人が生きていくうえで必要な様々な生活能力、生きる力の育成にとって大切な学習である。働くことは学問の勉強と同じように大切な生活の勉強、心の勉強であるということは誰でも認めることであろう⁴²⁾。労働は遊びと同等に生活学習に位置づけられるものである。発達段階が低い子どもに対しては、生活に即した学習活動を中心にして、その上で、教科を取り入れている指導過程が求められる。与謝の海養護学校、町田養護学校の教育実践は、生活を基盤とし、生活を教育内容に取り入れることが学習活動の第一歩で、そのうえで子どもの発達段階によって教科学習を行うものであるといえるだろう。ここでは発達を考慮し、学習過程において、適切な時期にそれぞれの必要性によって生活か教科かが判断されているといえる。さらに言えば、本来は、知的障害児だけではなく、健常児でも、あ

る時期には生活学習を中心にし、ある時期には教科学習を中心にするというように両者が相互に影響しあい、互いに補いあうことが求められているといえるだろう。

ここまで見てきたように、生活を中心とする教育は、教科を教育課程に明確に位置づけない。そのため、断片的な知識をまとめる力を持たない知的障害児は、そのままでは学習活動で獲得した知識をつなげて応用する能力にしていけない。結果的に彼らは現実の生活場面に縛られやすく、単に繰り返しただけの経験は彼等の思考行動を物事に即してパターン化させてしまうことになる。それを克服するためには、子どもの生活に基づく認知的な学習、教科学習が必要である。

一方教科を重視した教育においても教育課程に教科外活動も位置づけられることになるが、そこで教科と教科外をどう結びつけるかが大きな課題となる。知的障害児に教科学習は無理であるという論説は遠山啓の原教科論、与謝の海養護学校、町田養護学校の教育実践によって批判ができるだろう。しかし生活を離れた教科学習は子どもにとって、その知識をどう生活に生かすかという問題にぶつかって、有効に活用できなく、生きた知識にならないことがある。つまり、生活における認知的な知識を軽視すると、子どもが自ら生活を拓く力を持つことができず、一生受け身的に生活していくしかないのではないか。一方、教科学習を生活から離すと、特に知的障害児には学習が成立しにくい可能性がある。まだ認知的な知識があっても、適切に活用する場を知らなかったら、生きた知識にならず、生活に役立てることもできないのである。

4 生活と教科の結合

これまで述べてきた教育実践は生活を中心とするか、教科を中心とするかがどちらかに偏った実践であったり、または生活と教科を結びつけようとしても、如何にしていくのが不明確であったりして、生活と教科の相互補完関係に成り立たないといった課題がある。今日においても、これらの課題を抱え、教育現場では知的障害児に適した教育方法を探り続けている。本研

究は知的障害教育は生活と教科を結合するものであると主張している。その教育課程は生活を土台にし、教科学習への意欲を生み出し、教科学習を行うものでなければならない。また教科学習により生活に必要な知識・技術を身につけ、子どもの生活を広げ、自信をもった「生活力」「生きる力」を育てるものである必要もある。このように生活と教科は相互補完関係にあるものでなければならない。この生活と教科の相互補完関係の可能性と有効性を実証するためには、この相互補完関係をもった教育実践を探る必要がある。

ところで、子どもの「生活力を育てる」ことに当たって、生活と教科を結合する教育実践にこだわっていた近藤益雄の生活教育を今日でも学ぶ必要があると考える。それを通して生活と教科の相互補完関係のプロセスを明確にしていくことができるのではないかと考えるからである。

1950年代の知的障害教育において生活を中心とした教育が推進されている中で、近藤益雄はこの潮流に対して、生活と教科を結びつける生活教育にこだわって実践を行っていた。彼は「生活教育とは何か、一私は教材を生活から求め、それを勉強し、さらにそれを生活のなかにとかしこむ仕事だと考えている。……子どもたちが、もっと本気になって自分の生活の価値を発見し、自分の生活にとりくむ態度になって欲しい」という生活教育観を持ち、その方法論を明確化した⁴³⁾。近藤はこのような知的障害教育観をもって、次のような実践をしていた。

近藤が担任した学級には、口を開かず、手を動かさず、人のじゃまにもならず、人に喜ばれもせず、それこそ石のように、教室で机に座ったまま子どもがはいってきた。学校に来て黙って机についているだけで、鉛筆を出すこともなく、ノートをひらくこともない。ほかの子どもが黒板に落書きをしても、その子はぼんやりと、みているだけという様子であった。この子どもに対して、近藤は「どうかしてこの子どもとも、なかよしにならなければなりません。この子どもを、ゆくゆくはなにかできる人間にしてやらなければなりません」と考えた⁴⁴⁾。そして、近藤はこの子となかよくすることからはじめた。「ところが、ありがたいことに、リョ

ウ子は、私がお手をひいてやれば、それをふりきっていやいやするようなことがなかった」ということがきっかけで、近藤は職員室にも、運動場にも、そして野山をみなと一緒に歩く時にも、黙ってその手をひいていくことにした⁴⁵⁾。数日後、近藤のゆくところに、この子がぼんやりと傍に立つようになった。ある日、近藤がピアノの音につられて、思わず踊り出してしまったことがあった。近藤の様子を見たこの子は「ばかっ」と口を開いた。それはこの子の心を表した言語による表現活動であった。それから、この子は名を呼ばれると「はい」と答え、掃除をするようになり、独り言をいうようになり、ときには、わけの分からない歌を、ひとりで歌うようになった⁴⁶⁾。近藤はこの子の進歩につれて、教科学習を導入した。そして、この子は、絵がだんだんかけるようになり、自分の名前が、はじめは平仮名で、1年半たったころは、漢字で正しくかけるようになった。また数も少しずつわかり、平仮名も何字かよめるようになった⁴⁷⁾。

このように近藤は子どもと共に生活することからはじめ、子どもの生活意欲、生活態度、生活技能といった生活の基盤を築くことを学習活動の第一歩とした。一方、近藤は国語の読む力、書く力、綴る力だけは子どもの経験と興味に任せておけない、としている⁴⁸⁾。子どもの経験や興味を中心にする、系統的な学習は組み立てられず、筋道に沿って一段一段と進めていくことはとてもむずかしい。特に国語や算数はその傾向が著しい⁴⁹⁾。しかし書く力を育てるためには、子どもの生活力を育ててやらなくてはならない⁵⁰⁾。「なすことによって学ぶ」ということはこの子どもたちの教育ほど適合するものはない⁵¹⁾。このような考えから、近藤は子ども達を連れて、野に出て、山にも登り、田んぼを歩き、川を渡り、虫を追い魚や貝を捕らえる等自然と触れる生活経験をさせ、また汽車や舟にも乗せてやり、市街地にも出かけ炭坑にも出むいていった。そうすることで子どもに狭い家と学校の生活から広い部落や町の生活へと、なるべくその視野を広げることにした。そしてそれらのぼんやり経験を綴ることを通して、はっきりした形のものに変え、高めていくことを目指した⁵²⁾。はじめのうちは、子ども達が書いた綴方は「分か

らない綴方」が多かった。近藤はたんねんに読んで、一字一字赤インクで直して、さらに国語学習の教材にとりあげてさまざまな学習に展開させ、子どもに教え、子どもを鍛え、また綴方に戻ってきて、子どもの国語力を高めていった⁵³⁾。このようなたんねんな取り組みを通して学級の文集が誕生した。こうして近藤は「ひとりのこらず、かける子どもにしてやろう」、「ひとりこらず、その力に相応しい教育を受けさせてやろう」という願いを実現していく⁵⁴⁾。また、近藤は生活場面における買い物の経験を通して、子どもの計算の力を越えるカンを大切に、生活と結びついた算数学習を導入することにも取り組んでいった。

このように近藤は教育課程を「健康な体づくり」と「人格形成」を柱とする「生活指導」、図工・音楽・体育を中心とした「基礎学習」と、社会・理科・過程かを中心とした「生活学習」と、国語・算数を中心とした「教科学習」を包含した「学習指導」という二つの大きな柱で構成しようとした⁵⁵⁾。この教育課程においての各項目はそれぞれ無関係ではなく、互いに関連している。例えば、生活学習では社会・理科・家庭科を具体的に展開させて、遊び、校外運動、衛生指導、安全教育、話し言葉、時間割、近隣との交流、交通道德、公德心、強いからだ、公衆衛生、食物、衣服、住居、読み物指導、娯楽機関の善用、金銭、働く生活などの項目が設定されている⁵⁶⁾。それらの中には生活指導と、基礎学習と教科学習の間に共通しているものも多くある。近藤は生活学習の中からも教科学習の題材になるものを引っ張りだしてこなくてはならないと考えており、彼にとって生活は教科学習の基礎であり、土台であった⁵⁷⁾。

このような近藤の実践を踏まえれば、知的障害教育における生活と教科の関係は、生活を土台にし、そこで経験した知識や技術を教科学習によって、固定した知識・技術から応用性をもつものにし、また教科学習で獲得した知識を生活の中に戻し、生活に活用し、生活を高める道具として生かす過程として捉えられる。生活と教科は対立するものではなく、教科教育は生活の中に生まれ、生活に広げて生かすものとなり、生活教育は教科教育の土台となる知識・技術を生み出し、それらがまた教科学習によっ

て、生活を高める力として広がっていくという相互依存の関係がある。それは梅根悟がいったように学習と生産労働とを結合するカリキュラムの探求において、教科が全面的に消滅することはなく、何等かの形で残存するであろうという指摘とも重なっている。むしろ教科は在来以上に充実した内容をもった内面的・構造的な結合において、教育課程の全体構造の中に位置づけられるものになるにちがいない。求められている課題は教科か生活かの選択ではなく、生活と教科を構造的に立体的に、あるいは成層的に結合し、統一することなのである⁵⁸⁾。

5 終わりに

本研究では、教育方法論の視点から戦後の知的障害教育において主流となった生活を中心とした教育と、教科を重視した教育の分析を通して、生活と教科の関係を検討した。本来生活教育は生活と教育を結びつけるべきだという発想から生まれた教育方法であるので、知的な性格を持つべきものである。生活と教科は対立するものではなく、密接に関連しなければならない関係にある。本論で明らかにしたように知的障害教育においても、教科を積極的に位置づける理念の立場からのものも、指導過程の立場からのものも、発達段階の低い子どもを対象とする教育活動は、「感覚教育」「遊び」といった生活にある基礎経験から出発している。その中で子どもの集中力、観察力、コトバ、意欲などの力を培い、またそれらの力を生活に生かし、生活力として高めようとしている。このような実践において生活と教科の相互関係は、教科は生活から導かれ、生活の中で培われ、また生活に活用されるという関係であると考えられる。

近藤は「書く力を育てるために、私たちは子どもの生活力を育ててやらなくてはならない。見る力、話す力、きく力、考える力、などから、生活力がすこしずつ、築き上げられる」と、生活を踏まえないと、子どもは認知的な知識を獲得しにくいという生活を教科の土台とし、一方で読み書き、考える力は生活を高める武器であるという形で生活と教科の関係を述べている⁵⁹⁾。彼は「子どもと生きる」という教師観をもち、生活の中で子どもの生活意欲、生活態度を養うこ

と、生活の中に教科の題材をつくること、生活の中から教育内容を選択すること、子どもの生活の中で身につけたカンやコツを教科の入り口にするなどの取り組みによって、生活から教科への過程を明らかにした。しかし、本論文では教科を生活に活用すること、教科は生活を高める力となるということについて近藤の実践に即して十分には検証を行っていない。この点については今後の課題とせざるを得ない。

引用文献：

- 1)三木安正 『精神薄弱教育の研究』 日本文化科学社 1969年 p.572
- 2)田中良三 「障害児教育と教科」 『障害児教育実践体系5』 労働旬報社 1984年 p.242
- 3)精神薄弱問題史研究会 『障害者教育史(世界編)』 日本文化科学 1988年 pp.196-197
- 4)前掲1) p.21
- 5)三木安正、上出弘之、山口薫、杉田裕 『精神薄弱の教育』 東京大学出版会 1966年 p.145
- 6)東京都立青島養護学校 『青島30年』 1979年 p.2、p.126
- 7)同上書 p.125
- 8)小宮山倭 『精薄教育の授業研究』 日本文化科学 1967年 p.6
- 9)茂木俊彦 『生活の力を育てる』 あゆみ出版 1983年 p.100
- 10)全日本特殊教育研究連盟 『日本の精神薄弱教育第二巻 教育の方法』 日本文化科学 1979年 p.32
- 11)同上書 p.12
- 12)小出進 『生活中心教育の方法』 学習研究社 1993年 p.50
- 13)千葉大学教育学部附属養護学校 『研究紀要』 第5号 1979年 p.4
- 14)小出進監修・千葉大学教育学部附属養護学校 『実践 教育課程』 学習研究社 1989年 p.21
- 15)福井大学教育学部附属養護学校 『年報』 No.21 1996年5月 p.4
- 16)福井大学教育学部附属養護学校 『二十年史』 1991年 p.31
- 17)義江良雄 『年報』 No.11 福井大学教育学部附属養護学校 1985年5月 p.1
- 18)城戸幡太郎 「序」 『精神薄弱教育の研究』 日本文化科学社 1969年
- 19)前掲1) p.10
- 20)前掲10) pp.244-245
- 21)大久保哲夫・藤本文朗編 『障害児教育学入門』 1981年 p.37より重引
- 22)近藤益雄 「特殊学級のカリキュラムをどのように

- 編成したらよいか』『児童心理と精神衛生』
第3巻15号 1953年 p.43
- 23)窪島務 『障害児の教育学』 青木教育叢書
1988年 p.209
- 24)与謝の海養護学校 『よさのうみ 1979年度実践・
研究・運動』 第23号 p.10
- 25)京都府立与謝の海養護学校 『93与謝の海の教育』
1993年 p.11
- 26)同上書 p.10
- 27)京都府立与謝の海養護学校 『与謝の海の教育』
1998年 p.92
- 28)前掲2) p.245
- 29)大久保哲夫 「知的障害教育における教育課程と教
科」『障害者問題研究』 第26巻第4号 1999年
p.393
- 30)前掲24) pp.10-11
- 31)遠山啓 「障害児教育の原点」『遠山啓先生の障害
児教育論』 八王子養護学校 1982年 pp.39-44
- 32)小島靖子・小福田史男 『八王子養護学校の思想と
実践』 明治図書 1984年 p.46
- 33)遠山啓 「原教科の指導 ～ちえ遅れの子の発達の
ために～」 八王子養護学校第5回実践報告会で
の講演 1971年
- 34)遠山啓 「モンテッソーリのこと(遠山啓から八王
子養護学校の算数グループへの手紙、1970年1月
3日 付き)」『遠山啓先生の障害児教育論』 八王
子養護学校 1982年 p.9
- 35)遠山啓編 『歩きはじめの算数』 国土社 1972年
p.33
- 36)森博俊 「精神薄弱」教育における教科教育観の検
討』『講座 障害児教育方法の軌跡と課題』 三友
社出版 1999年 p.83
- 37)茂木俊彦 『障害児と教育』 岩波新書 1990年
p.143
- 38)東京都立町田養護学校 『まちだの実践』 No.2
1974年 pp.28-29
- 39)同上書 p.29
- 40)東京都立町田養護学校 『まちだの実践』 No.10
1975年 p.50
- 41)前掲38) p.68
- 42)近藤原理・松尾敏・清水寛編 『近藤益雄著作集I』
明治図書 1975年 p.101、p.111
- 43)近藤原理・松尾敏・清水寛編 『近藤益雄著作集III』
明治図書 1979年 p.224
- 44)近藤原理・松尾敏・清水寛編 『近藤益雄著作集II』
明治図書 1979年 pp.29-31
- 45)同上書 pp.31-32
- 46)同上書 pp.32-35
- 47)同上書 p.35
- 48)近藤原理・松尾敏・清水寛編 『近藤益雄著作集IV』
明治図書 1975年 p.230
- 49)同上書 pp.244-245
- 50)前掲43) p.16
- 51)前掲43) p.65
- 52)前掲43) pp.65-66
- 53)前掲43) p.90
- 54)前掲48) p.98
- 55)近藤原理・松尾敏・清水寛編 『近藤益雄著作集V』
明治図書 1975年 p.200
- 56)前掲48) pp.113-118
- 57)前掲48) p.200
- 58)梅根悟 「『教科』-その歴史と教育的意義-」 精神
薄弱児研究 No68 1964年 p.9
- 59)前掲43) p.16