

養護学校の教育における「新教育」的要素¹⁾

—その導入と定着過程の検証—

教育学コース 村上 美奈子

The elements of "New Education" in Special Schools in Japan
— The verification of the process of adoption and infiltrator of them—

Minako MURAKAMI

After the World War 2, the national curriculum in Japan adopted the policy of progressive education. Although it is criticized and it lost powers in general education, it's continuously accepted in Special Schools in Japan. In this thesis, I try to verify why it is and how it is.

0. はじめに

特別支援教育における、生活に直接つながる教育内容や方法を中心とするという意味での、「新教育」的要素の比重の重さについては、すでに共通理解が確立されているように思われる。通常の学校における生活経験主義の教育が、スプートニックショックなどを重大な契機として再三の批判にさらされているのに対し、特別支援教育においては一貫して「新教育」的要素が勢力を保ち続けている。それは、特別支援教育が、学力競争や受験競争から距離を置いていたことのみを理由とするものであろうか。

生活において必要なことを経験を伴いながら学習していく方法は、障がいをもつ生徒にとって有効であるだけでなく、障がいをもたない生徒にとっても意義ある学びの契機になりうると考えられる。それにもかかわらず、通常の教育における生活経験主義が批判の前に屈してしまうのは、いかなる理由によるものであろうか。

本稿では、以上のような問題意識から、戦後の特殊教育カリキュラムにおいて体験型の学習が一貫して重視され続けるようになった経過、その一方で、養護学校のカリキュラムにおいても教科教育を重視する議論もあったこと、さらに、通常の教育と併せて、「新教育」に対してどのような視点からの批判が向けられているかを整理することによって、養護学校のカリキュラムにおいて「新教育」的要素がどのような形で活かされて存在し続けてきたかを検証することを課題とする。

1. 「新教育運動」と障害児教育との歴史的なつながり

障害児教育史の研究者である荒川智は、「障害児教育の経験が新教育運動に生かされたということは、単なる偶然ではない」とし、さらに、「障害児教育の成果を吸収した新教育運動が逆に同時期の障害児教育運動にどのようなインパクトを与えるものであったのか」を検討している。それによると、「障害児教育は、個々の障害や発達課題に即したものであり、平均的な能力を想定した画一教育とは対照的なもの」であり、一方、「新教育運動も、平均的な教育に適さない子ども（エリートも含まれる）に対する教育を中心的な課題のひとつにしていた」という点で、「障害児教育も新教育運動も19世紀末に確立した国民教育制度の問題点に対応していく手段として共通性をもっていた」としている²⁾。

ここで言っている「新教育」とは、デューイ以来の、子ども中心で、生活体験を重視する教育のことである。養護学校のカリキュラムにおいては、キルパトリックのプロジェクトメソッド、ドルトンプランにおける個別計画、ドクロリーにおける生活主義教育など、新教育的要素が多く採り入れられている。知的障害養護学校のカリキュラムを特色づけている「生活単元学習」の精神についても、イングラムやカークの考え方を導入した形であり、その重点は、「イタール、セガン、モンテッソリー、ドクロリー、デカードルを通して発展してきた考え方、子どもの実際の生活場面、自然の遊びの中から発展し、子どもの直接の興味

に基づいた学習活動を中心としなければならない」とされている³⁾。

そもそも、日本で最初の肢体不自由児のための公立学校といわれる「東京市立光明学校」⁴⁾が、大正新教育の中で沢柳政太郎によって設立された「成城学園」で教員をしていた結城捨次郎によって1932年に設立された学校であるということは興味深い事実である。

また、日本で最初の知的障害児のための公立学校として1940年に設立された「大阪市立思斉学校」⁵⁾においても、その草創期は太平洋戦争のさなかであったにもかかわらず、のびのびとした教育が行われていた。「時間割に制限されず子供を思う存分伸ばすことが出来」、「抑圧を解放させるために日課の半分は自然の中に、青空教室で生活学習をさせた」という。また、「心身の健康を留意し一週間に一度は郊外に出て実物教育を実施した」という様子からも、子どもの活動を重視した「新教育」的な実践がここでも開始されたことが分かる⁶⁾。

さらに、知的障害児教育における生活主義的な教育方法の創造に中心的な役割を果たした「東京都立青島養護学校」⁷⁾は、その前身である「品川区立大崎中学校分教場」が1947年に設立された当初から、「生活と生産に直結する教育」を方針としていて、この考え方は青島特別支援学校の教育の方針として伝統的に受け継がれてきているという⁸⁾。ここでは、初年度は、伝統的な教科書中心の教育が行われたものの、この教育は十分な成果をあげることができず、「①訓育の目標を「自律」におく、②指導の方法は、できるだけ作業的・具体的、③指導の内容は生活に必要なことを、」ということがその後の指導方針として確認されたという⁹⁾。

2. 養護学校カリキュラムにおける「新教育」的要素の導入

戦後の日本における教育行政は、学習指導要領の度重なる改訂を経ながら、通常のカリキュラムにおいては、「新教育」的な学習観と点数的学力重視の両極の間を行き来していると言ってよい。その一方で、特殊教育カリキュラムにおいては、体験型の学習が一貫して重視され続け、「生活単元学習」や小学部における「遊びの指導」、主に高等部における「作業学習」などが時間割の中に正式に位置づけられている。

ここで、養護学校カリキュラムに「新教育」的要素がどのような過程で導入されてきたのかを概観してみ

たい。

(1) 「領域」概念の導入と「精薄教科」

戦後当初から1960年頃にかけては、知的障害児教育における「教科に対する忌避的態度には、きわめて強いものがあつた」¹⁰⁾という。教育内容の選択・組織においては、既存の教科による組織様式を徹底的に避け、指導の展開にあたっては、伝統的な教科別の学習形態によることを極力避けようとしていた。

1962年以前は、養護学校のカリキュラムを細かく規定したものはなく、『教育課程編成のための資料』（いわゆる『中部日本案』）として、教育内容を「生活」「生産」「健康」「情操」「言語」「数量」の6つの領域に分け、目標、内容を小学校低学年、高学年、中学校の3段階に配列した「6領域案」が出された。

この、教科に対する忌避的態度が変容することになったのは、1962年の『養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編』¹¹⁾がきっかけであった。この時期は、「教科」を敬遠して「領域」という概念で教育課程を体系化しようとしていた時でもあったので、「教科・領域論争」という大きな論争が起こった¹²⁾。その結果、編成委員会内外に強い反対があつたにもかかわらず、法的制約もあつて、学習指導要領では、既存の教科による教育内容組織様式が採用された。それと同時に、妥協的条件として、以下の二点が確認され、強調された。

その一つは、「各教科・領域（道徳を除く）を合わせた指導」が認められたことである。「指導の形態」として、「教科別、領域別の指導」とは別に、「領域・教科を合わせた指導」のあり方が示され、この流れは、「作業学習」「生活単元学習」「遊びの指導」「日常生活の指導」という、現在に至る知的障害教育のカリキュラムを特徴づけるものであつた。このような教育課程のあり方は、梅根悟が指摘する革新的な「広域コース」の考え方を、「一般教育の方ではなかなか乗り越えることのできない柵をのりこえ徹底して実施するように督促している」と三木は評価している¹³⁾。

それと同時に、三木は、通教の教育における教科・領域を合わせた指導と養護学校における指導形態が、外見上似ているものの、相違があるということも指摘している¹⁴⁾。それは、通常の教育における問題解決的な学習は、高度な知的な働きを必要としているが、知的障害児教育においては、生産活動の中で思考し学ぶという働きをどの程度期待しうるかという問題である。この三木の考え方は、次章で問題になるような、

知的障害児の能力を限定的・固定的な発達観で見ていることによるものであると言える。

もう一点の妥協的条件とは、知的障害児教育における各教科は、教科名は通常の教育における各教科と同じであっても、その内容は性格が同一ではないということであった。これは、いわゆる「精薄教科」¹⁵⁾であり、このような条件付きで教科が受容されることになったのである。

この時期には、さらに、知的障害児用教科書が出された¹⁶⁾が、このことに関して、三木は興味深い指摘をしている。三木は、「広域コースであるべき『教科』が『科目』的なものと考えられ、それが羅列的になり、しかも、それを“教科書で教える”ということになったら、もはや精薄児教育はおしまいである」¹⁷⁾といい、知的障害児が学習内容を消化する力あるいは条件を備えているかどうかを問うことを前提にしようとしている。三木は、自らも教科書の編集に関係しているという立場を明らかにしながら、教科書は「単に学習のための一つの材料に過ぎない」のであり、「これで勉強してもらわねばこまるというわけにはいかない」と述べている。教科書に縛られない学習のあり方は、新教育運動の諸実践の中でも随所に見られることであり、このことから、養護学校における教育が新教育的な要素を大きく受け入れているということが言える。

これらの方針を、堀は「形式上は学校教育法に従って他の学校と同様の教科主義の立場から指導要領を編成するが、実質的には生活主義の教育方法を継承することになった」¹⁸⁾と総括している。

領域や教科の内容を分けずに生活活動を通して指導することについて、小出は栄養素と食品の関係に例えて語っている。「栄養素別の錠剤を集めても、魚肉や野菜のような食品にはならないと同じように、領域や教科の内容を単に機械的に再編成しても、遊びや労働のような生活活動にはならないのである。しかし、逆に、魚肉や野菜を分析すれば、諸種の栄養素が見いだされるように、子どもの生活活動を分析すれば、いろいろな領域や教科の内容が認められる」とし、「日常生活の指導や生活単元学習の指導で、栄養素の錠剤を飲ませるようなことをすべきではなく、栄養価の高い食品を、バランスよく、子どもの好みに合わせて与えるような努力をすべき」¹⁹⁾であるとしている。

(2) 「生活単元学習」の定着

この流れのなかでも、特に「生活単元学習」が積極的に導入されていったことは、戦後の通常の教育にお

いては「生活単元学習」が浸透しなかったのとは対照的であった。「生活単元学習」とは、例えば、季節の行事や地域の学習などをテーマに、ことばの学習や買い物学習、社会や理科、音楽といった各教科の要素を盛り込みながら、一定期間取り組んでいく学習である。「学習指導要領解説」において、「生活単元学習」について最初に説明がなされたのは、1966年であるが、その後の改訂を経て、「生活単元学習」についての説明は、1991年の「学習指導要領解説」においては、1966年のものと比べて大筋は変わらず、より詳しく丁寧な説明になっている。そこでは、「生活単元とは、生活上の課題処理や問題解決のための一連の目的活動を組織的に経験させることによって、自立的な生活に必要な事柄を実際的・総合的に学習させようとする指導の形態である。」²⁰⁾と説明されていて、望ましい生活単元学習として備えるべき条件として、以下のようなことが挙げられている。

- (1) 単元は、実際の生活から発展し、児童生徒の興味に基づいたものであること。
また、単元は、児童生徒の興味や関心を喚起し、強めるものであること。
- (2) 単元は、児童生徒の心身の発達水準等に合ったものであり、個人差の大きい児童生徒の集団にも適合するものであること。
- (3) 単元は、必要な知識・技能の獲得とともに、生活上の望ましい習慣・態度の形成を図るものであること。
- (4) 単元は、児童生徒が目標を持ち、見通しをもって、単元活動に積極的に取り組むものであること。
なお、単元は、児童生徒の目的意識や課題意識を育てる活動をも含んだものであること。
- (5) 単元は、一人ひとりの児童生徒が力を発揮し、取り組むとともに、集団全体が単元の活動に共同して取り組めるものであること。
なお、単元は、児童生徒が人とのかかわりをもって活動できるように配慮されたものであること。
- (6) 単元は、各単元における児童生徒の目標あるいは課題の成就に必要なして十分な活動で組織され、その一連の単元の活動は、児童生徒の自然な生活としてのまとまりのあるものであること。
- (7) 単元は、豊かな内容を含む活動で組織され、さらに、児童生徒がいろいろな単元を通して、多種多様な経験ができるように計画されていること。
- (8) 単元は、それが終わった時に、児童生徒が大きな

満足感・成就間が味わえるものであること。

- (9) 単元は、単元の活動によって身につけた関心・技能・習慣・態度が、学校外の生活にも適用され、単元終了後の生活にも生かされるようなものであること。

一つの単元は、二～三日で終わる場合もあれば、一週間、一ヶ月、一学期間、時には、一年間も続く場合もある。

これらの条件を実現させるためには、教師の力量が大いに問われるのであるが、児童生徒の実態や必要に応じて学習内容を組織していくためのある程度の自由が、養護学校および特別支援学校では制度的に保障されていることになる。

(3) 「生活科」の新設

以上のような流れの後、養護学校の教育においては、1970年には、小学部に「生活科」が新設された²¹⁾。通常の学校で「生活科」や「総合的な学習の時間」が創設されたのは1989年のことであり、養護学校においては通常教育のカリキュラムに先駆けて「生活科」が導入されたと言える。「生活科」の導入は、同時に「養護・訓練」²²⁾が新設されたことと同様の意味で、養護学校対象児童の障害の程度が重度化してきたことに対応することが大きな契機になっているが、「実態に即した教育内容を組織していくこうとする長年の懸案の、一部具体化」であるとする見方もある²³⁾。

一方で、「生活科」の導入の仕方をめぐっては批判もあった。それは、「生活単元学習」、「日常生活の指導」などの指導形態や他教科との関連があいまいなこと、内容よりも形態（方法）が先にありきとなりがちであること、養護学校の生徒・児童の能力を未分化な能力とする前提に立っていて、「『能力・特性』論的生活教育にみられがちな心理主義的な教育」観が考えられること、養護学校学習指導要領が構造的視点を欠いていること、などといった批判である²⁴⁾。

このような批判はあったものの、養護学校の小学部においては、通常の学校に先駆けて、教科の一つとして「生活科」が導入され、定着していった。

3. 「新教育」批判の諸相

前章で見てきたように、養護学校においては、生活経験主義の学習が導入され、定着していったが、そのことに対する批判もさまざまな視点から出されていっ

た。

(1) 学校での教育のあり方をどう考えるかという問題

戦後の新教育の席卷の中で、通常学校の教育においては、「経験主義を軸にした戦後の教育は、科学をきちんと教えていないのではないか、歴史をきちんと教えることにならないのではないか、という批判」が起こり、「それが具体的に学力低下という問題として出てきたことで、1950年代に入ってから、系統学習の必要性が強調されるようになっていった²⁵⁾。当時の状況を、矢川徳光は『はいまわる』経験主義』として批判し、「われわれは、子供の生活経験を尊重する。それを無視しては真の教育は成り立たない。だが、われわれは、教育と子供の経験を、法則によって実地的に指導することであると考える」²⁶⁾と案じた。矢川は、キルパトリックが、資本主義の動向について「わたしにはわからん」と言い、時代の変化を、好むと好まざるとにかかわらず認めて、それに適応してゆくことがこれに処してゆく唯一の道である、としたことを「適応教育観」として批判し、経験カリキュラムとも深い関係があると考えていた²⁷⁾。堀尾は、この時期の教育研究運動の動きを、「戦後新教育のある種の甘さ—生活を重視するのはいいけれど、科学の成果を確実に子どもものにしていくという面で弱い、学力低下をきたしている—にたいする批判意識を共有している動きでもある」と述べている²⁸⁾。

その一方で、養護学校での教育においては、学力低下問題が関心の外におかれていたため、「教育における経験主義は、一般の教育では『新教育』批判のなかで克服されたが、『精神薄弱児』教育ではこれとは対照的に、ほぼこの時期より生活主義原理として積極的に位置づけられてい」²⁹⁾き、「経験主義学習の主張の批判的克服は、普通児の教育の場合と比べて大きく遅れた」³⁰⁾、といった批判も起こってきた。その論点のうち重要なものは、次節で見る、「適応主義」をめぐるとの問題であると考えられるが、ここで見るように、学習に「活動」を取り込むという側面が、とりわけ障害をもつ児童生徒が安定して学習に取り組めるためには、見通しをもてる必要がある、ということへの配慮をしにくくしているということも挙げられるであろう。この点に関して、小宮山倭は以下のような疑問を投げかけている。

『身近な生活場面における具体的な学習活動を通じて経験を身につける』方法として、ほとんどの精薄児特殊学級や養護学校で採用しているところの“生活

単元主義”とか、総合単元学習、経験単元学習、作業単元学習等々の学習様式が、はたして、主張されている理想に適合しているのであろうか。理想を実現しているのであろうか。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なのであって、子どもたちは、ゴタゴタした経験をくりかえしているにすぎないというような場面もはなはだ多いのである。“作業を通じて、生活の知恵を”と希望しながら、実は徒弟制度の労働強制となんらちがわぬ方法がとられたり、あるいは子どもは目的意識もはっきりせず、あれもこれもと這いまわせられたり、そんなゴツタのような“具体的総合的体験”を、くる日もくる日も、ことしも来年もくりかえして、卒業にまで送りだされていくというような“はきちがえられた生活学習”がありはしないか、という心配も、あながち不当だとはいえないようである。³¹⁾

学習に「活動」を採り入れることで偶発的な帰結が生じることが受け入れがたい生徒にとっては、そのような学習活動よりはむしろ、繰り返すことによって見通しがもてるような、ドリル学習や暗誦など、伝統的な教育形態の方が落ち着いて取り組める場合もあると考えられる。

また、「新教育」的な手法については、近年、教育における階層格差の拡大という点からも、その限界が指摘されている。耳塚らは、以下のような教育社会学的調査によるデータに基づいてバーンステインの指摘を援用しながら、上記のような、「新教育」的手法が、ある児童生徒にとっては見通しをもちにくく、学習に取り組みにくくしている側面を指摘している³²⁾。

「学習内容や進度が厳格に定められたカリキュラム、教科書中心・教師主導型の授業、テスト結果等の明確な基準に基づく評価をその特徴とする」、「いわゆる伝統的な学習指導・評価タイプ」においては、「学習者が『なぜ、どの目標に向かって学習するのか』が可視化されている」。そしてその一方には、「教科横断的なカリキュラム、子ども中心主義的な授業、子どもの活動に表れた発達の多面的・包括的な評価によって特徴づけられる」タイプが存在するのであるが、調査によれば、いずれの方法においても学習の習得度という点では、「ミドル・クラスが有利である」という。しかし前者では、「学習の目的や内容、学業達成の度合いが可視化されているために、努力によって階級間の格差を超える可能性が残されている」という。他方、後者においては、「労働者階級の子どもたちほど学習活

動を主導する原理を認識することが難しいため、子どもの居心地は良いが、階級間の学力格差がますます拡大する」という結論を導き出している。それゆえ、算数の学力における階層差は、後者のクラスに在籍している児童の方が大きい。高学歴層では後者の方が平均点が高くなるのに対し、低学歴層では前者の方が平均点が高くなるのだという。

しかし、ここでは、前者のタイプの優位を説く場合でも、短期的で目先のことしか見せていないことが懸念され、人生や生活における学習の意義を考える機会を用意しないことが問題として残される。

本節で見てきたような批判を受けて、新教育的な実践は、一部の私立学校を除いて後方に退いた。そのため、新教育的な取り組みについてこんにち検討が可能なのは、特定の階層に限られている。一方、養護学校の実践においては、新教育的な要素が採り入れられ、維持され続けてきた。これは、公立学校の実践としては、希少なことである。東京では、通常の教育においては公立学校と私立学校の間で家庭階層の分化が顕著であるのに対し、養護学校に通う児童生徒の家庭階層は多様である。

(2) 適応主義の問題

ここまでで見てきたような、「新教育」的要素の導入は、児童生徒にとっての学習への取り組みやすさや有用性を追求したところから出てきたものであるが、このような教育が、反面、国家の経済政策に取り込まれていった場合には、人権を侵害し、抑圧となるような側面ももちうる。そのような側面は、1960年代の「人的能力開発（マンパワーポリシー）」政策当時の文部省特殊教育課長林部一二の言葉にも表れている。特殊教育の目的として、「他人と社会の厄介になるのではなく、自分のことは自分で始末し、社会的にも自立ができる」こと、「社会のお荷物にならないという意味で、消極的ではあるが、確かに社会と国家のためになる」という観点から、「職業教育」を重視していったという経緯である。³³⁾

「社会的自立」を達成するために要請される「適応主義」をより効果的に実現するという目的での経験主義的な学習の形態が推奨される中で、「教育の目標となる人間像の側面」において、「職業訓練を徹底しても技能に依拠する対等な自立は困難であるという認識のために、雇用者にとって望ましい態度の形成が技能の形成より上位におかれ」、「協調性、円満、従順、根気、忍耐などの態度の形成が第一に強調され」、る

ようになった。『愛される精薄者』はその人間像の端的な表現であったという³⁴⁾。障害をもたない子どもにとっても、愛される＝他者と好ましい関係を築きながら、社会のなかで、自分の存在感、有用感をもちながら生活していくことは、重視されてもいいことであると思われるが、ここでは、それだけがことさらに強調されて、他に生きていく術がないと断定され、制約を受けることが問題とされる。

また、「適応主義」については、子どもの学習権を保障する立場からも、以下のような批判が出された。

『適応主義』の立場は、『能力主義』教育の一環に位置づけられた『特殊教育』の、目標・内容・方法観を貫く基本的な理念であるといえます。それは、障害児をもつばら障害の種類と程度で序列づけ、『軽度』のものには職業生活での自立を、『重度』のものには身辺生活の自立を主要な課題として展開されました。そこでは、障害児の発達可能性は一面的・固定的にしかとらえられず、教育の役割はもつばらその枠内で、したがって実質的には発達可能性に限界をつけたうえで、より有効に既成の職業ないし日常生活に適応させる点におかれていました。障害児のあそびや学習などの諸活動を組織することによって発達をひき出すという教育の基本的意義は、ほとんどかえりみられなかったといえます。』³⁵⁾

以上、「生活経験主義」の教育が「適応主義」に陥る危険性について検討したが、作業学習と「適応主義」とが密接な関係を持ちうることにについては、労作教育運動の理論的リーダーであるケルシェンシュタイナーの主張においてもすでに明かであった。

ケルシェンシュタイナーは、ガウディヒとの論争³⁶⁾において、作業学習の道徳的側面を強調した。ケルシェンシュタイナーは、「作業」を、労働能力(技能)と意志形成が「道徳国家」への奉仕へ向かうことを望ましいとする方向性を想定していた。作業を通しての職業陶冶・公民形成を重視していたのである。これに対し、ガウディヒは、作業の「自己活動性」を特に強調し、作業の活動を通して、生徒をく自己の行動の主体>にし向けていくことを想定した。「精神的自己活動」を「生成する人格」へ向けていくという方向性において「作業」を意味づけていたのである。ガウディヒは、作業の動機や目的の設定、題材の選択、進行順序の決定、障害の克服などにおいて、完全に子どもの側に選択の自由が与えられていることを重視していた

のである。これに対し、ケルシェンシュタイナーは、『『有用な公民』を教育することをもって、国家による公立学校の目的、したがってまた教育一般の目的とする』³⁷⁾と主張した。

ケルシェンシュタイナーは、「国家という有機体の中で、何らの機能をも果たしていないものは、すなわち、直接にせよ間接にせよ、国家集団の目的にかなうような労働を何もやっていないものは、だれ一人としてわれわれのいう有用な公民ではありえないことは、あまりにも明瞭である。精神的にも身体的にも健康で、国家秩序の恩恵を被っておりながら、このきわめて複雑な目的集団の中で何らかの地位を占め、共同作業を遂行するにさいして、その能力に応じてたとえささやかな一翼にせよ、になっていないものは、たんに有用な公民でないばかりか、そもそも非倫理的に行動している、とさえいわざるをえないのである。』³⁸⁾と考えていたのである。「国家における圧倒的多数の人間は、純然たる手工の職業に従事してい」て、それは「人間社会はどこでも、肉体労働者の方を精神労働者よりも比較にならぬほど多く必要としているから」であると。そして、「大衆の能力にしても、もともとは純粋な精神活動という労働領域に向いているのでは決してなく、手の労働に向いているのである」とした。

このような考え方は、上で見たような、「マンパワーポリシー」やその下での文部官僚の発言につながるものがある。そして、さらにケルシェンシュタイナーは、「早期には優れた知的能力を発揮することのない大衆の精神的発達、無条件に手の労働による教育を土台にしなければならない」とし、「手による職業、とりわけ習熟度を要する職業は、その利害が国家の利害とからみあっているために、…、各教科の授業のなかで、精神的技能の発達と手の技能の発達とが緊密に結合されればされるほど、民衆学校の組織はうまくいくのであり、精神的技能もまたそれだけよく発達する」とした。ケルシェンシュタイナーは、作業学校の特徴の一つとして、「とりわけ意志の強さ、忍耐力、持久力、注意深さ、徹底性などの受動的な形式の形成を要求する」ことを挙げている。

これに対して、ガウディヒは、「く生徒の自己活動的作業>は、その活動を通して、生徒がく行動する主体>でありうるような行動をつくりだす。このようにして、作業学校は、自立的な行動を育むあらゆる特性を発達させる。すなわち、活動力、忍耐力、決断力、責任感、自信、自己批判、自覚の能力等々の特性を発

達させるのである。」「しかも、自己活動的作業は、諸個人の能力を活動させることを通して、同時に、生成しつつある人格生活の奥深くにまで影響を及ぼす。自己活動的作業を通して、個人は人格にまで浄化される。」³⁹⁾

ここで分かるように、「作業」を中心とした学習は、国家への奉仕に強制的に動員され、場合によっては学習者の人格が矮小化されてとらえられてしまう側面もあれば、純粋に「新教育」的な意図が貫かれている場合もあるといえる。前者に関しては、学校での学習の中に「作業」が重要な位置を占めている知的障害特別支援学校においては、とりわけ注意を払わなければならない側面であるといえる。

(3) 子供を支配し、コントロールしてしまうことへの警戒

ここまでは、学習者にとっての便宜を考えるとという上での「新教育」的要素やそれに対する批判について検討してきたが、この節では、学習者にとっての便宜をかなえているような見せかけでありながら、実はそこに見えない形で巧妙なコントロールや支配が働いていることに対する批判について検討していくことにする。

フーコーによれば、近代における権力は、「上から個人を抑圧するのではなく、むしろ下から、すなわち個人に内面を語らせて、それを教え導くこと」であり、そこでは、個人は主体 (subject 臣民) として確立＝服従させられ、支配の関係の中へ自発的に巻き込まれるシステムになっている⁴⁰⁾。このことは、前節で見たような、「作業」学習がもたらしうる二面性が、いずれにしても学習者を権力による支配の下に置くことになってしまうという問題が生じる。

また、ドイツにおいて「新教育」の実践家・理論家と深く関わりつつもそこから離脱していったヴァルター・ベンヤミンは、子供を「植民地」化するような教育の観念を批判したが、そのような子供の「植民地」化は、あからさまに子供の従属化をねらう19世紀の子供の本によってよりも、〈進歩的〉な試みによってむしろ実現されるという⁴¹⁾。「科学的な用語法で特定された子供の心理と、社会的な諸要求を背景とする教育的作為」の「両者の間に童話が配置されている」ことによって、童話は、「現代社会の諸要求に応じて子供の心理をコントロールするための手段」となる。こうして、童話を通して子供が「植民地」化され、そのよ

うな「植民地」支配として教育が構成されることをベンヤミンは批判している。

これらの例はいずれも、「新教育」的な善意によって子どもをより強力にコントロールし、統制してしまう危険性を示唆したものである。児童生徒と教師が共通の便宜の下に秩序を維持できる状態が必ずしも不幸な結果をもたらすとは限らないと考えられるが、統制の行き着く先が政治的な都合であったり、例えばナチズムのような国家に都合のいい要請であったりする可能性を考慮すると、子どもの「自発性」までもコントロールの枠内に収めてしまう「新教育」的な善意に対してもなお、警戒し批判する眼差しをもっていなければならないということがいえるであろう。

4. まとめ

以上、養護学校の教育における「新教育」的要素の導入と定着過程および「新教育」に対する批判を概観してきたが、「新教育」的な学習においては、児童生徒にとっての必要を教育の中に組織するという意味で教師の指導力が問われるのではないだろうか。ここで言う指導力とは、教師の意図を通すという意味での指導力ではなく、子どもの生活において何が必要とされているのかを見抜き、取り組むに値する学習を組織していく力という意味での指導力である。

さらに、ここで、「生活経験主義」といった時、「生活」概念をどのように考えればよいのかについて検討してみたい。大正自由教育にせよ、階層間格差を広げてしまうと指摘されている「新教育」的な学習形態にせよ、そこで想定されている「生活」とはどのようなものであろうか。そこで想定されている「生活」が、限定された特権階級的な文化に限定されたものである限りは、教育内容が児童生徒の血肉となりえずに上滑りしてしまうのではないだろうか。

城丸によれば、「生活指導」ということばは、「日本の教師達が生み出したきわめて独自の用語」であり、「アメリカの『ガイダンス』よりも日本の『生活指導』の方が、はるかに思考並びに実践上の枠組として豊かであり、生産性に富んでいる」⁴²⁾という。学校(＝教師)が、児童生徒の生活にある程度深く立ち入り、家庭訪問や不登校児への働きかけを行うのは、日本の学校教育に存在する特異な傾向といえるであろう。その善し悪しはあるとしても、日本における「生活指導」のあり方が、諸外国に比べより根源的なところにかかわろうと努力していることは事実である。「生活指導」

ということばは、大正の自由教育運動以後に出てきたことばであると考えられている。同時期の生活綴り方教育と同様、生活に向き合おうとする教育のあり方を示している。

戦後、教師たちは学校での「生活指導」を「生き方の指導」ととらえてきた。単に「生活」の指導だというのではなく「生き方」の指導だ、という点に大事な意味がある。

「生き方」を宮坂哲文は三つの視点からとらえた。すなわち、①生育の歴史と現在の生活環境によって身につけているもの、②具体的な行動のしかたと共にものの見方・考え方・感じかたを含むもの、③個人的主観的な生きかたのこと、である⁴³⁾。

「生き方の指導」と言ってしまうとおこがましいが、「すぐに答えは出ないが、時間をかけて考え続けるに値する大きな問題に気づいたという実感をもたらしてくれる体験こそが、学習の深い意欲を子どものなかに培う⁴⁴⁾」ことを大事にしていくことが、「新教育」的であるかどうかを問わず、学校教育の意義でありうるのではないだろうか。知的障害を伴う生徒にとっては、長いスパンを要する学びへの気づきの喜びを実感することは難しい場合も多いということも考えられるが、特別支援学校においても、児童生徒が学ぶ力を一生ものにしていけるような学びとの出会いが今後も期待されていいはずである。

註

- 1)「養護学校」は、「特別支援学校」に名称変更したが、本稿では、戦後の養護学校カリキュラムを概観する必要から、2007年以前まで使用されていた「養護学校」という名称を使用することにする。なお、養護学校のカリキュラムといっても、生徒の学習実態に応じて「通常の学校の各教科に準ずる教育」「知的障害者を教育するカリキュラム」「自立活動を中心としたカリキュラム」の3つが使い分けられており、特に肢体不自由養護学校においては一つの学年の中でも生徒によって準拠するカリキュラムが異なり、その3つが併存している場合があるが、本稿においては、「知的障害者を教育するカリキュラム」を主な検討対象とする。
- 2)長尾十三二編『新教育運動の生起と展開』明治図書、1988、pp.163-181
- 3)全日本特殊教育研究連盟編『精神薄弱児講座』第3巻、日本文化科学社、1964、p.60
- 4)現在は「東京都立光明特別支援学校」、東京都世田谷区にある。ちなみに、「成城学園」が今なお特に初等科において劇の学習を

- 重視したり時間割の中に「遊び」の時間が組み込まれているのに対し、現在の「光明特別支援学校」は、都立の肢体不自由特別支援学校の一つとしてカリキュラムが組まれていて、開校当初の新教育的な教育方針は七十数年のうちの歴史上の出来事として残るのみである。一人一人の学習課題に合わせた教育が指向されているのは事実であり、その点では、「新教育的」な要素を踏襲していると言えるが、成城学園とは異なり、大正新教育の理念を存続した自由な校風とは異なったものになっている。
- 5)現在は「大阪府立思斉養護学校（特別支援学校）」、大阪府大阪市旭区にある。
 - 6)保木賢雄「思斉学校の成立と発展」『精神薄弱問題史研究紀要』第3号、1965
 - 7)現在の「東京都立青島特別支援学校」、東京都世田谷区にある。
 - 8)大南英明『大江健三郎の作品と都立青島養護学校の教育』ジエース教育新社、2004
田中良三「障害児教育課程の戦後の歴史」『障害者問題研究』第9号、1977、p.24
 - 9)堀正嗣『障害児教育のパラダイム転換』明石書店、1997、p.346
 - 10)小出進「精神薄弱教育と教科」『精神薄弱児研究』180、1973、p.9
 - 11)一般的には、「昭和37年版学習指導要領」と言われる。昭和35年6月に編成が着手され、実際には、昭和38年2月に文部事務次官通達として示された。
 - 12)望月勝久『戦後精神薄弱教育方法史』黎明書房、1979、pp.58-62
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—』第2巻、1979、pp.180-184
三木安正「精神薄弱児教育における『教科』」『精神薄弱児研究』68、1964、p.10
 - 13)三木、前掲書、p.10
 - 14)同上、p.12
 - 15)小出、前掲書、p.9。三木、前掲書、p.10。堀、前掲書、p.348
 - 16)1964年に算数と音楽、1965年に国語の「精神薄弱児教科書」が出された。
 - 17)三木、前掲書、p.11
 - 18)堀、前掲書、p.336
 - 19)小出、前掲書、p.15
 - 20)大南英明『知的障害教育のむかし今これから』ジエース教育新社、1999、pp.161-162
 - 21)『昭和45年版学習指導要領』
 - 22)1999年の改訂により「自立活動」に名称変更される。障害の状態に沿った教育を行うための「領域」であり、その具体的事項として、改訂を経て、「健康の保持」「心理的な安定」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」が定められている。
 - 23)小出、前掲書、p.10
 - 24)田中良三「生活科と障害児教育—学習指導要領の検討」『愛知県立大学文学部児童教育学科論集』第38集、1989
大久保哲夫「精神薄弱児教育における生活教育の検討」『障害者問題研究』21、1980
 - 25)堀尾輝久『日本の教育』東京大学出版会、1994、p.193
 - 26)『矢川徳光教育学者著作集』第3巻、青木書店、1973、p.141
 - 27)同上、p.52
 - 28)堀尾、前掲書、p.200
 - 29)森博俊「『精神薄弱児』教育における生活主義の検討」『都留文

- 科大学紀要』第31集, 1989, p.5
- 30) 小林はるよ「戦後精神薄弱教育における適応主義の克服」『教育運動研究』6, 1977, p.18
- 31) 小宮山俊編『精薄教育の授業研究』日本文化科学社, 1967, pp.7-9。
堀, 前掲書, p.349
- 32) 耳塚寛明他「先鋭化する学力の二極化」『論座』2002年11月号
- 33) 田中, 前掲書 (1977), p.29
- 34) 小林, 前掲書, p.23
- 35) 三島敏男・大久保哲夫編著『障害児のための教育課程①編成の考え方』労働旬報社, 1984年, p.67。堀, 前掲書, p.351
- 36) ケルシェンシュタイナー『作業学校の理論』明治図書, 1983
- 37) 同上, p.112
- 38) 同上, p.113
- 39) 同上, p.131
- 40) M.フーコー『監獄の誕生』新潮社, 1977
M.フーコー「主体と権力」『思想』718, 1984
原聰介他編著『近代教育思想を読みなおす』新曜社, 1999
S.J.ポール『フーコーと教育』効草書房, 1999
- 41) 今井康雄『ヴァルター・ベンヤミンの教育思想』世織書房, 1998, p.106
- 42) 城丸章夫「生活指導とは何か」『生活指導研究』第1号, 明治図書, 1984
- 43) 『宮坂哲文著作集』第1巻, 明治図書, 1968
折出健二「生活指導の再生」日本生活指導学会編『生活指導研究』5, 1988
- 44) 久富善之・田中孝彦編著『希望をつむぐ学力』明石書店, 2005, p.39