

# 戦後知的障害教育における生活中心教育実践の諸相

## Some Aspects of Practice of Life-Centered Education for Children with Intellectual Disabilities in Postwar Days

名古屋 恒彦\*

Tsunehiko Nagoya

要旨：戦後知的障害教育における生活中心教育実践を、「原初型」「訓練型」「教科型」「子ども主体型」の四つの型に分類した。原初型は、「社会自立」を教育目標として、生活を総体として理解して単元化を図るものであった。訓練型は、原初型に続くもので、教育目標「社会自立」を固定化・偏狭化させ、活動の訓練化を来している。教科型は、1960年代以降に見られたもので、教科等の内容指導の手段として生活中心教育実践をとらえる。子ども主体型は、1970年代後半期以降のもので、教育目標「社会自立」を子どもに即して考え、その子なりの「自立」の実現を図る、子ども主体の「学校生活づくり」を意図する。子ども主体型は、原初型との連続性を強く有する。一方、原初型以降の訓練型の使役的訓練的な側面や、教科型の教科等指導手段という側面への反省的側面を独自性として有し、子ども主体の活動、指導手段ではない本来の生活の重視といった側面を強調する。これらを踏まえ、今後の子ども主体の生活中心教育実践の充実・発展の必要を述べた。

Key Words：生活中心教育、知的障害教育、教育課程、指導法

### I 問題と目的

名古屋は、戦後知的障害教育における生活中心教育の教育課程及び指導法の変遷に関して検討を行っている（名古屋、1996；名古屋、1997a；名古屋、1997b；名古屋、1998；名古屋、

---

\*岩手大学教育学部 (Iwate University, Faculty of Education)

1999a；名古屋、1999b；名古屋、2002a；名古屋、2002b；名古屋、2002c；名古屋、2003a；名古屋、2003b；名古屋、2004a；名古屋、2004b）。

その過程で、今日の生活中心教育実践が、戦後以来の生活中心教育の変遷過程に位置付きながら、1970年代後半期以降、再興されたものであることを指摘している。

生活中心教育実践の動向に、1970年代後半期を境にして変化があることは他の論者によっても指摘されるところであるが、1970年代後半期以前と以降での生活中心教育の連続性と独自性の問題については、見解が一定していないことも指摘される（名古屋、2004b）。

そこで、本研究では、これまで名古屋が行ってきた戦後知的障害教育における生活中心教育の教育課程及び指導法の変遷に関する諸研究に基づき、戦後生活中心教育の諸相を明らかにする。その上で、1970年代後半期以降の生活中心教育の意義と課題を検討する。

## II 戦後生活中心教育の諸相

### 1. 戦後における生活中心教育変遷過程の要約

前章で掲げた先行研究で示された戦後知的障害教育における生活中心教育の変遷過程は以下のように要約できる。

戦後当初において、教科中心教育から離脱し、子どもの様子と子どもを取り巻く社会のありように合わせた生活中心教育が指向された。そこでは、教育目標「社会自立」が明確に掲げられ、「現実度」の高い、実際的な生活を教育活動として組織することに意が注がれた。戦後当初から1950年代にかけて、この動向が徹底していった。一方、その徹底過程で、教育目標「社会自立」は、固定化・偏狭化を来し、生活中心教育実践の訓練的側面、子どもの活動の使役性・受け身性が問題とされた。

1960年代には、養護学校学習指導要領制定の動向と呼応し、教科への関心が高まった。その過程で、生活単元学習等の生活中心教育実践を、教科等の内容習得という教育目標から検討する論や実践が拡大した。その結果、教科等の内容指導の手段として生活中心教育実践が位置づけられるようになった。

1970年代後半期には、使役的・受け身的な生活単元学習、教科等の内容指導手段としての生活単元学習への反省に端を発し、子ども主体の「学校生活づくり」を重視する生活中心教育が展開された。

### 2. 戦後における生活中心教育の四つの型

上記の要約から、戦後における生活中心教育の変遷過程において、以下の四つの型が存在すると考えられる。

### (1)原初型

第1には、戦後当初よりの生活中心教育実践である。これを「原初型」と仮称する。

原初型は、1951年に展開された青島中学校の「バザー単元」にその具体化を見ることができ  
る。

原初型においては、教育目標が「社会自立」と具体的・限定的に設定された。これは、子ども  
の様子と子どもを取り巻く社会の状況に即して、具体的に設定されたものであった。

「現実度」の追究がなされ、教育内容は、未分化な生活活動そのものを総体的にとらえたもの  
として理解された。教育方法においても、実際的な生活活動を組織化することが重視され、  
生活における諸活動の単元化が図られた。

### (2)訓練型

第2は、原初型に続くもので、教育目標「社会自立」を固定化・偏狭化させ、活動の訓練化  
を来した生活中心教育実践である。これを「訓練型」と仮称する。

原初型において、教育目標「社会自立」は、戦後当初の子どもの様子や社会のありように合  
わせ、「職業自立」というように、極めて具体的・限定的に理解されていた。このように教育  
目標が具体的・限定的に理解されたのは、教育対象である子どもの様子と取り巻く社会を具体  
的に検討すれば、当然のことであった。

しかし、子どもと子どもを取り巻く社会に即して教育目標を設定するという、設定の視点が  
欠落し、子どもの障害の重度化や社会の安定という、子どもと社会の変化にかかわらず、「職業  
自立」に代表される「社会自立」の姿を固定化させたのが、訓練型の特質である。原初型に見  
られた教育目標の具体性・限定性は、固定性・偏狭性へと変容したと言える。

その結果、教育内容は、子どもの障害状況等の様子にかかわらず、「職業自立」を達成する  
ために必要な能力に特化され、その習得のための訓練的な活動が教育方法として展開された。  
そこでの子どもは、使役的活動に従事し、受け身的な存在とされた。

### (3)教科型

第3には、1960年代以降に見られたもので、教科等の内容指導手段とされた生活中心教育実  
践である。これを「教科型」と仮称する。

教科型では、養護学校学習指導要領の制定にかかわって教科中心教育への視点が、生活中心  
教育にも混在することになった。すなわち、教科等の内容習得という教育目標に即して、生活  
中心教育実践が検討された。また、同時に、訓練型の偏狭性への批判的動向として、教科に代  
表される幅広い教育内容が重視された。教育方法としては、生活単元学習や作業学習において、  
教科等の幅広い内容を如何に盛り込み、指導するかに意が注がれた。その結果、子どもの生活  
活動としての自然性や子どもに合わせた活動が損なわれた。

#### (4) 子ども主体型

第4には、1970年代後半期以降、子ども主体の「学校生活づくり」を意図した生活中心教育実践であり、これを「子ども主体型」と仮称する。

子ども主体型では、子どもを受け身的な存在とする教師主導の生活単元学習、教科等の内容指導手段としての生活単元学習が反省され、子ども主体の生活単元学習が追究された。

教育目標については、生活中心教育の教育目標「社会自立」における「自立」を、子どもの主体性と周囲の支援条件において考え、どの子にもその子なりの「自立」があるとされた。そして、それぞれの子どもの生活年齢にふさわしい活動での自立的・主体的活動の実現が生活単元学習に止まらず、遊びや作業学習といった活動にまで拡大し追究された。そして、学校生活全般にわたって、子ども主体の生活を実現する「学校生活づくり」へと発展した。

教育内容は、教科等の分節化された内容を合わせたものではなく、未分化な生活活動そのものを内容とした。

教育方法としては、子どもに合わせた実際的な生活活動が組織され、単元化された。単元化は、生活単元学習だけでなく、遊びや作業学習においても有効な方法とされた。さらに、学校生活全般を、子どもにとって自然で実際的な活動で組織化し、子どもが主体的に活動できるように、一人ひとりに「できる状況」をつくることに努力が払われた。

### III 子ども主体型と他の型との連続性と独自性

本研究の問題意識によれば、以上の四つの型のうち、原初型、訓練型、教科型の三つと子ども主体型との関係が問題にされる。以下、これらの関係における共通点と相違点を、教育目標、教育内容、教育方法の点から整理する。共通点と相違点は、すなわち、連続性と独自性に直結すると考えられる。

#### 1. 原初型と子ども主体型

##### (1) 共通点

まず、教育目標においては、「社会自立」を掲げている点で共通する。また、教育目標を設定する視点が、子どもの様子と子どもを取り巻く社会生活に合わせるという柔軟なものであることも共通点として指摘できる。子どもが社会の中で自立できることが目標とされた。

教育内容については、教科の視点での教育内容を排した点及び、未分化な生活活動そのものを内容とすることにおいて共通する。

教育方法については、生活活動そのものを組織化するという方向での単元化がいずれの場合もとられている。教科等の内容習得を図るための活動を組織化するという意味での単元化という方法はとられなかった。

また、学校生活のほとんどの部分を生活中心教育の方法で徹底しようとする点も、教育方法面での共通点としてあげられる。この背景には、教科忌避の姿勢が反映していると考えられる。

## (2)相違点

教育目標の相違点は、原初型が、「社会自立」を「職業自立」に限定していたことに対し、子ども主体型では、社会生活の中での、その子なりの「自立」を追究する。子ども主体型の目標設定が、より多様である。

教育内容については、子ども主体型では、小学段階で、遊びを教育活動として展開することが大きく位置づけられているが、原初型にはそのような強調は見られない。

教育方法については、子ども主体型では、子どもの授業場面における「できる状況」をつくるという方法論が強調される。

## (3)原初型と子ども主体型の連続性と独自性

原初型と子ども主体型の共通点と相違点を整理したが、共通点では、教育目標、教育内容、教育方法のそれぞれについて、子どもの生活を中心にして計画する視点が明確である。しかもそれは、抽象的な子どもの生活ではなく、実際に教育対象とする子ども、その子どもたちを取り巻く実生活のあり方を問題にしての視点である。

子ども主体型の主唱者である小出は、子ども主体型を、「原点へ回帰し」たものと見ている(小出、2002)。

本研究の検討から考えれば、子ども主体型を原初型への回帰と見る視点は、教育目標、教育内容、教育方法において子どもの生活を大きく位置づける点にあると考えられ、ここに原初型と子ども主体型の連続性を認めることができる。

一方、相違点について見れば、次が言える。原初型が、子ども主体型に比して、教育目標理解の多様性に欠けるのは、「職業自立」を具体的に目標とすることが適切な比較的障害の軽い子どもを教育対象の中心としていたことによると考えられる。

また、教育内容の相違としてあげた遊びの問題は、東京都立八王子養護学校の実践研究や千葉大学教育学部附属養護学校の実践研究に見られたように、1960年代以降、子どもの障害の重度化に伴い、遊びが教育活動として大きく位置づけられたことに対応するものと考えられる。

教育方法として子ども主体型が、授業場面における「できる状況」を強調する背景は、後述する訓練型の実践への反省が反映している。

したがって、この点での相違は、対象とする子どもの様子の違いや、生活中心教育の変遷過程を踏まえての相違であろうと考えられる。

## 2. 訓練型と子ども主体型

### (1) 共通点

教育目標においては、「社会自立」を全面に打ち出している点において共通している。

教育内容及び教育方法においても、生活活動を大きく位置づけている教育内容としている点で共通すると言える。

### (2) 相違点

訓練型の教育目標「社会自立」は、教育目標を対象とする子どもとその社会に即して検討するという視点を欠落させていた。そこから、教育目標理解の固定性と偏狭性が生じている。これに対し、子ども主体型は、子どもに合わせて教育目標「自立」をとらえようとしている。訓練型では、現在の生活の「自立」よりも、将来の生活の「自立」がいつそう強く意識された。

教育内容は、訓練型の場合、教育目標の固定性・偏狭性に対応して、極めて限定的で偏狭であった。生活活動を内容としながらも、それは、将来、「職業自立」するために求められる知識や技能を習得するために用意された内容であり、実際の子どもの、現在の学校生活で展開されることが望まれる生き生きとした自然な生活に位置づくものではなかったと言える。子ども主体型が、子どもに合わせた活動を内容としたこととの相違である。

教育方法は、訓練型では、生活に必要な知識や技能を指導するという側面が強く、そのため、子どもの活動の受け身性や使役性が指摘された。それに対して、子ども主体型では、「できる状況」の重視により、現在の生活で子どもが自立的・主体的に活動できることが重視された。

### (3) 訓練型と子ども主体型の連続性と独自性

訓練型は、基本的には原初型の発展過程において生じたものであり、その性格は、生活中心教育への批判・反省の過程で明らかにされてきたものである。したがって、教育目標、教育内容、教育方法において生活を重視するという基本的な視点は維持しており、後述する教科型のような他の教育観の混在は認められない。

その意味では、訓練型と子ども主体型が、教育目標、教育内容、教育方法において、生活中心で共通することは自然なことと言える。

むしろ訓練型の問題は、生活中心の理解が、固定化・偏狭化したことにあり、子ども主体型との相違点において、その点が鮮明である。教育目標が固定的で偏狭にとらえられたり、教育内容が将来の「自立」のための内容に絞り込まれたり、教育方法がそれらの内容の訓練に特化されたりというように、原初型が教科中心の教育から離脱する上で端的に表した、生活中心教育の大きな特質と言える柔軟性を失ったものであると考えられる。その結果、子どもは、学校生活という「現在」の生活において、「自立」とは異なる受け身的活動に従事することになった。

原初型に見られた生活中心教育の柔軟性は、子どもと子どもを取り巻く社会に合わせて教育

を構想する点にあり、子ども主体型は、その視点に回帰したものであったと言える。そうすることで、子どもの現在の生活を重視する視点を鮮明にした。

以上のことから、訓練型と子ども主体型の関係においては、生活中心教育の基本的姿勢である生活の重視では連続性を保ちながら、教育を構想する上で、子どもの現在に着目し、子どもと社会に合わせるといった柔軟な視点において、子ども主体型の独自性を有することを見出すことができるのである。

### 3. 教科型と子ども主体型

#### (1) 共通点

教育目標は、教科型においても、部分的には、「社会自立」が採用されている。これは、教科別指導体制移行期にあった青鳥養護学校における生活単元学習論や教科等指導の手段としての生活単元学習論にも認められる。

教育内容では、教科型が、生活活動の中から教科の内容指導が可能な教材を採用していることから、部分的には生活活動を内容としている。したがって、生活活動の教育内容化という視点は全面的にはではないにしても共通である。

教育方法では、生活活動を指導場面と見る点で共通する。

#### (2) 相違点

教育目標における相違点は明確である。すなわち、教科型は、教科等の内容習得も教育目標に内包させている。この点では、子ども主体型には、そのような教育目標論は見出せない。

したがって、教育内容・教育方法でも、教科の内容指導の視点から内容を選択・組織し、指導するという側面を、教科型は有していた。子ども主体型は、子どもにとって実際的な生活活動が重視された。

#### (3) 教科型と子ども主体型の連続性と独自性

教科型は、教育目標、教育内容、教育方法の全面で、教科中心教育の視点が混入している。いずれの面にも、生活の視点も存在していることから、子ども主体型との連続性は皆無とはいえないが、その連続性は、非常に不安定かつ乏しいものであると言える。

教育目標のレベルで、教科等の内容習得という異なる視点が介在していたことで、単に生活中心教育の一つの型ということに止まらず、東京都立青鳥養護学校のように、本研究における生活中心教育の枠組みを離れ、教科別指導体制へと移行するという可能性も有するのが、この教科型であると言える。

また、教科型は、教科等内容習得という視点も有するゆえに、1960年代以降、活発化した教科中心教育論からも、その指導内容・指導法の不適切性が指摘されることがあった。東京都立八王子養護学校による批判はその種の指摘の代表的なものである。

子ども主体型が、その初期から、教科等の内容指導の手段ではないことを強調したことは、それ以前に存在した教科型との相違点、独自性を強調したことに他ならないと考えられる。

#### 4. 生活中心教育の連続性と独自性

本研究から導かれた戦後の生活中心教育の四つの型に着目してその連続性と独自性を検討してきたが、ここから、次の2点が指摘できる。

まず、本研究において設定した問題意識である生活中心教育の連続性と独自性を検討する時期区分である1970年代後半期以前と以降という点についてである。

本研究においても、1970年代後半期以降に位置づけられる子ども主体型は、戦後の生活中心教育の教育課程及び指導法の変遷過程において新たな展開と言えるだけの、理論化や教育方法の組織化が認められた。明らかにそれ以前の生活中心教育とは一線を画していると言える。

しかし、1970年代後半期以前と以降の連続性と独自性を考える場合、1970年代後半期以前の生活中心教育については、本研究で示した原初型、訓練型、教科型の三つの型を区別して検討する必要があると考える。

次に、1970年代後半期以降の子ども主体型の生活中心教育との連続性と独自性を検討した結果から、子ども主体型は、原初型と最も連続性を有しており、一方、訓練型、教科型に対して独自性を強く有している、ということが指摘できる。

このことから、子ども主体型の生活中心教育が、原初型からの変質を来した訓練型、教科型への反省的実践として位置づけることができる。

### IV 戦後生活中心教育の連続性と独自性

#### 1. 先行研究の再検討

四つの型を通して検討した戦後生活中心教育の連続性と独自性の検討を踏まえ、以下では、名古屋が検討した先行研究の諸論（名古屋、2004b）の中から、とりわけ1970年代後半期以前の生活中心教育に言及したものをあげ、再検討する。

1960年代から1970年代前半期に展開された生活中心教育への批判・反省が、戦後のそれまでの生活中心教育を、原初型、訓練型、教科型の明確な区別なしに議論されていたことが、近年の先行研究について認められる。これら先行研究においても、1970年代後半期以前の生活中心教育への言及があるものが多いが、それらを、原初型、訓練型、教科型の区別との関係で検討する。

##### (1) 独自性を指摘する論について

まず、1970年代後半期以降の動向を「新たな動向としての理解」として検討した先行研究を



再検討する。

小出は、「生活主義教育に修正・補正がなされる」として、子ども主体型の独自性に言及していた。その内容は、「生活中心教育の原則が、より明確になり、その教育課程編成の方法が、障害の重い児童・生徒に適用できるように具体化されるようになった」としている(小出、1992)。

小出のこの論の「生活中心教育の原則」の明確化という指摘は、本研究の検討結果で言えば、前述した原初型との連続性の明確化として確認されるところと言える。この原則は、訓練型、教科型において変質していたものであった。この原則の明確化によって、障害の重い子どもへの対応も可能になったという小出の指摘は、子どもに合わせて発想する生活中心教育の特質が再確認されたことによっても理解できる。

渡辺は、子ども主体型の展開について、「かつては『生活単元学習』は教科等を学習するための学習とされていたが、ここでは『子どもが取り組む単元活動は、子どもの生活のテーマとして設定される単元のテーマにそって組織され』る生活づくりとしての生活単元学習である」と指摘している(渡辺、1997)。

渡辺のこの論は、子ども主体型以前の生活中心教育を、教科型として理解するものである。子ども主体型が、訓練型への反省や原初型への回帰という側面をもっていることへの言及はなされていない。

## (2)連続性を指摘する論について

大久保は、「小出氏らのいう学校教育の最終目標は、学校卒業後の働く生活中心の生活をうまく送れるようにすること」とし、「そのために生活単元学習、作業学習を中心に教育活動を展開するという考えは、結論的には50年代(引用者注:1950年代)の『生活主義』教育となんら変わるものではない」と指摘している(大久保、1993)。

この論は、教育目標「社会自立」における連続性の指摘である。このことについては、子ども主体型は、原初型とも、それに続く訓練型とも連続性を有していた。しかし、この両者との連続性の問題は、「社会自立」を固定的・偏狭的にとらえるか否かという重要な視点の相違を含んだものであった。この点、大久保の論では、指摘する「なんら変わるものではない」ということが、原初型と訓練型のいずれをさすものなのか不明である。

大久保は、教育方法の連続性にも言及して、次のように述べている。

「ところで、驚いたことに、附属養護学校(引用者注:千葉大学教育学部附属養護学校)高等部の作業学習の実践報告によれば、『登校時間を早めての「早期作業」や放課後の「残業」、『納期に間に合わない、生産が追い付かない、販売目標数が達成できないなどの場合、作業班ごとの「作業合宿」』も計画され、『夜九時、十時頃まで作業を続ける』ということである。

これはちょうど、1950年代後半の中学校障害児学級でみられた『学校工場方式』による『追

い込み』作業の再現である。」(大久保、1993)

この教育方法に関する引用では、使役的活動として批判された「学校工場方式」の「追い込み」との共通性を指摘していることから、大久保は、子ども主体型の教育目標「社会自立」を、訓練型の教育目標と連続するものとしていると考えられる。しかし、この指摘については、「社会自立」をともに掲げていた原初型と訓練型の教育目標理解の相違を明確にすることと、子ども主体型が訓練型を反省した見解を表明していることに留意する必要があると考えられる。

渡辺は、1970年代後半期以前の生活中心教育を、「経験主義的な生活主義教育」として、これらがすでに批判されていることをあげ、子ども主体型についても、同様の批判がなされることを指摘している(渡辺、2000)。荒川も、子ども主体型をさして、「そうした方法には限界があるという意見や批判はすでに1960年代から出されており」と、述べている(荒川、2003)。これらの指摘は、子ども主体型を、批判されたとするそれ以前の生活中心教育のうち原初型、訓練型、教科型のいずれと同一視しているのかが明らかでない。

荒川は、別に、「将来の日常生活と職業生活があらかじめ想定され、そうした『生活のための』行動様式や就労のための態度を、反復練習・訓練という認識や知性とは切り離された『経験』を通して身につけさせるものであった」と述べてもいた(荒川、1997)。これは、明らかに、訓練型をさす指摘である。

森も、「ちえ遅れをもつ子どもたちには、『日常生活の指導』や『生活単元学習』などの経験中心の学習により、将来の日常的・社会的生活に有用な行動様式を身につけさせることが教育の基本である、という考え方が今日なお支配的です」と述べている(森、1993)が、これも訓練型への指摘を今日の動向に対応させている論である。

加瀬は、「学校生活づくり」の3原則について、次のように述べている。

「①(引用者注:第1原則のこと)については子どもの発達段階・欲求・興味・問題意識・要望などの子どもの側の諸条件に合わせることを説明されるが、1950年代の生活主義教育における『心理特性』を今日的に洗練したものとよむことができよう。同様に②(引用者注:第2原則のこと)は卒業後の職業生活準備を指すし、③(引用者注:第3原則のこと)はその説明にある『人から受ける支援を最小限にして取り組む生活』を目指した『自立』という意味で、かつていわれた『黙々とほたらき、人から愛される人柄づくり』の再興といえよう。」(加瀬、2000)

この論については、第1原則への批判は、戦後当初において、子どもの様子を理解する視点であった「心理特性」をあげていることから、原初型、訓練型が想定される。第2、第3原則

については、訓練型への言及が明らかである。

以上のように、生活中心教育に関する先行研究では、1970年代後半期以降の子ども主体型を、それ以前の生活中心教育との関係で論ずる場合、1970年代後半期以前の生活中心教育を、原初型、訓練型、教科型の区別にとらわれずに、あるいは明確にせずに論じていると考えられる。

これらの論は、今日の子ども主体型を、原初型、訓練型、教科型との関係でどのように概念規定するか、という点で考えた場合、不明確な議論となっていると考えられる。しかも、これらの論がいずれも、今日の子ども主体型の生活中心教育の意義を論ずる過程でなされていることは、今日の生活中心教育の意義を不正確なものにするものである。

前述のように、子ども主体型が、それ以前の原初型、訓練型、教科型に対して、それぞれに異なる連続性と独自性を有しているのであるから、連続性や独自性を問題にする場合、各型の区別なく、何らかの結論を下すことは、結論自体に不正確さと不明確さを附与することになると考えられる。

## V 今日の生活中心教育の意義と課題 ～戦後生活中心教育の連続性と独自性を踏まえて～

本研究では、戦後の生活中心教育の教育課程及び指導法の変遷過程に基づき、これを四つの型に分け、考察した。

四つの型に関する上記の一連の考察から、戦後の生活中心教育に一貫する連続性としては、まず、次が指摘できる。

すなわち、戦後の生活中心教育においては、教育目標としての「社会自立」、教育内容としての生活活動、そして教育方法としてそれらの生活活動の展開、という点で連続性を有すると考えられる。

しかし、この連続性は、概観としての連続性であり、四つの型に分けて考えてみれば、教育目標、教育内容、教育方法におけるそれぞれの理解は必ずしも一致しない。

特に、この不一致は訓練型、教科型において顕著である。訓練型では、教育目標「社会自立」が固定的・偏狭的に理解されたため、教育内容も限定され、教育方法は訓練的側面が強調された。教科型では、教育目標「社会自立」が他の教育目標との混在により教育目標の部分となり、教育内容・教育方法もまったく生活活動そのものばかりではなくなった。

このような状況を反省し、子ども主体型が提起されたと言える。そこでは、教育目標の固定性・偏狭性、あるいは他の教育目標の混在による部分性が排され、子どもと子どもを取り巻く社会のありように即した教育目標「社会自立」が徹底され、教育内容・教育方法においても本来の生活活動に即したものが検討され、展開された。子ども主体型のこの特質は、当事者らによる認識の通り、訓練型、教科型への反省に基づく、原初型への「回帰」という側面が強い。

したがって、今日の子ども主体型の生活中心教育を戦後知的障害教育における生活中心教育

の変遷過程に位置づける場合、原初型への回帰という側面を明確に認識しておく必要がある。この認識に立って考えると、連続性は、原初型への回帰という側面で強調される。また、独自性は、子ども主体型の直前に実践されていた訓練型及び教科型の生活中心教育において変質した側面と、それらへの反省的展開との間の相違により強調される。

訓練型、教科型に対しては、明らかに独自性を主張していた子ども主体型である。しかし、その独自性は、戦後の生活中心教育の変遷過程においては、原初型への回帰という意味では、連続性に位置づくものであると言える。

原初型への回帰としての強調点は、次の3点である。

- 子どもと子どもを取り巻く社会に合わせて教育目標「社会自立」を設定する。
- 未分化な生活活動そのものを教育内容とする。
- 自然で実際的な生活活動の展開を教育方法とする。

それでは、子ども主体型は、原初型の単なる再現であったかと言えば、そうではないと考えられる。すなわち、子ども主体型の生活中心教育は、それと原初型との間に生じた訓練型、教科型への反省的視点を有している。したがって、訓練型、教科型による原初型からの変質の側面に対する主張を、原初型以上に強調している。この強調点として次の3点があげられる。

- 現在の学校生活における自立的・主体的活動の充実・発展を大切にする。
- 教科等の指導手段として生活活動をとらず、実際的生活の組織化を大切にする。
- 子どもの現在の活動が自立的・主体的に展開できるように、教育的対応として「できる状況」をつくることを大切にする。

これらの強調点を要約すれば、1970年代後半期以降の生活中心教育の意図するところは、次のように言うことができよう。

すなわち、子ども主体の学校生活づくりとその充実・発展である。

生活中心教育は、戦後の知的障害教育において、当初より実践され、様々な変遷過程を経てきたことを本研究では示してきた。そのような生活中心教育を今日においてなお実践する意義は、単なる過去の実践の継承や再現にあるのではない。また、過去の生活中心教育になされた批判や反省を、十分な吟味を経ないままに今日の生活中心教育に適用し、その限界や問題を指摘して実践することにあるのでもない。

むしろ、生活中心教育を今日なお実践する意義は、本研究で示してきた変遷過程を経て、到達した今日の生活中心教育が指向する、子ども主体の学校生活づくりとその充実・発展を教育の場において実現することに他ならない。

そして、子ども主体の学校生活づくりとその充実・発展を、今日の子どもと子どもを取り巻く社会を理解する柔軟な視点を絶えず有しつつ、一層追究し、検討していくことが課題として求められる。

戦後の生活中心教育は、実践研究を積み重ね、その過程での議論を通じ、その意義が主張され、あるいは批判・反省され、今日に至っている。

今日実践されている生活中心教育もまた、このような実践研究の蓄積と議論を経て、子ども主体の学校生活づくりとその充実・発展の真価を、今日の子どもと子どもを取り巻く社会状況に合わせて、絶えず検討していくことが求められる。子ども主体の学校生活づくりの実現を、実践研究を通して、教育目標、教育内容、教育方法のあらゆる面から検討していくことが求められる。

その過程のさらなる蓄積が、生活中心教育の新たな歴史的変遷を築きあげていくのである。

## 文 献

- 荒川 智 (1997) : 生活・労働の原理と障害児教育実践. 大久保哲夫・清水貞夫編: 障害児教育学. 全障研出版部, pp. 75-95.
- 加瀬 進 (2000) : 生活主義教育. 渡辺健治・清水貞夫編著: 障害教育方法の探究—課題と論点—. 田研出版, pp. 37-56.
- 小出 進 (1992) : 日本における生活中心教育の源流. 発達障害研究, 13, pp. 241-250.
- 小出 進 (2002) : 監修者序. 千葉大学教育学部附属養護学校編著: 生活中心教育の原理. K&H, pp. 1-2.
- 森 博俊 (1993) : はじめに. 森博俊・障害児の教科教育研究会 (1993): 障害児のわかる力と授業づくり—新しい教科教育への挑戦—. ひとなる書房, pp. 3-8.
- 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.
- 名古屋恒彦 (1997 a) : 千葉大学教育学部附属養護学校実践研究小史 I —生活中心教育再興の経過—. 千葉大学教育実践研究, 第4号, pp. 11-20.
- 名古屋恒彦 (1997 b) : 「養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編」制定をめぐる動向の教育実践への影響. 発達障害研究, 19, pp. 158-167.
- 名古屋恒彦 (1998) : 作業学習の今日的課題—戦後の作業学習への批判・反省と生活中心教育実践とのかかわりを中心に—. 発達障害研究, 20, pp. 217-227.
- 名古屋恒彦 (1999 a) : 千葉大学教育学部附属養護学校実践研究小史 II —『新しい学校生活づくり』の実践経過—. 千葉大学教育実践研究, 6, pp. 169-177.
- 名古屋恒彦 (1999 b) : 生活中心教育が追究するQOL—「学校生活づくり」の理論と手順の検討を通して—. 発達障害研究, 21, pp. 110-118.
- 名古屋恒彦 (2002 a) : 知的障害教育における「教育課程2重構造論」の課題. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要. 1, pp. 33-42.

- 名古屋恒彦(2002b) : 「領域・教科を合わせた指導」を大きく位置づける教育実践が追究する課題. 発達障害研究, 24, pp. 43-55.
- 名古屋恒彦(2002c) : 「領域・教科を合わせた指導」の概念と教育課程上の位置づけの原型. 発達障害研究, 24, pp. 241-251.
- 名古屋恒彦(2003a) : 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, 2, pp. 7-21.
- 名古屋恒彦(2003b) : 「領域・教科を合わせた指導」の概念と教育課程上の位置づけの原型(Ⅱ). 発達障害研究, 25, pp. 175-188.
- 名古屋恒彦(2004a) : 「領域・教科を合わせた指導」の概念の成立－養護学校学習指導要領第1次改訂に着目して－. 発達障害研究, 26, pp. 116-127.
- 名古屋恒彦(2004b) : 知的障害教育における生活中心教育を巡る諸論考の課題. 植草学園短期大学紀要, 5, pp. 43-60.
- 大久保哲夫(1993) : “生活と教育”をめぐる若干の考察. 障害者問題研究, Vol. 21No3, pp. 4-18.
- 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.
- 渡辺 健治(2000) : 教科指導の実践と論点. 渡辺健治・清水貞夫編著: 障害教育方法の探究－課題と論点－. 田研出版, pp. 71-81.