

# できるようになるための教育から、 どの子ども一緒に取り組める教育へ

——八王子養護学校の1970/80年代——

堀 智久

本稿では、八王子養護学校の実践の歴史から、そのなかで教師たちが、いかにして就学闘争や子どもとの関わりをなかで、教育そのものの目的やあり方を変容させてきたのかを明らかにすることを目的とする。

1980年代以降、八王子養護学校の教師たちは、それまでの発達段階別のグループ学習を前提とする知的発達を中心に据えた教育実践から、どの子ども一緒に取り組める新たな教育実践のあり方の模索を迫られるようになる。その結果、新たに試みられる学習形態が、「総合的学習」「ものづくり」である。

八王子養護学校の「総合的学習」「ものづくり」は、知的に障害のある子どもを含む「どの子ども一緒に取り組める教育」を可能とする、より「包括的」な教育カリキュラムであり、また他者に対するケアを基礎とする関係性の場の保障として、「教育」という営みを積極的に再定義し得る可能性を有している。

## 1 はじめに

### 1-1 研究目的

日本の教育史の文脈において、1979年の養護学校義務化は、二重の意味で象徴的である。ここでの二重性とは、養護学校義務化が近代公教育制度の完成であり、到達点であると同時に、批判の対象でもあったことである。

まず、第一に、1979年の養護学校義務化は、それまで就学猶予・免除の名目で学校教育から排除されてきた重度の障害児に対しても教育権を保障しようとするものであった。この点で、養護学校義務化は、障害児教育制度の完成であるのみならず、「教育の近代化」という観点からは、戦前戦後を通しての「明治学制」以来の義務教育体制の完成であり、到達点としての性格を有する。

だが、第二に、皮肉にもそれは、養護学校義務化阻止闘争として、障害児教育に携わる者たちの記憶に今でも刻み込まれているように、批判の対象となる出来事でもあった。確かに、そこで主に問題にされたのは、「別学体制（分離教育）」の差別性という観点からであるが、その批判はそれに尽きない。1979年の養護学校義務化が近代公教育制度の完成としての性格を有するならば、その批判は、当然のことながら、公教育や学校という近代的な制度や価値への根源的な懐疑や問題意識を含む。たとえば、もっともよく知られる「発達保障」派と「共生共育」派の対立では、『『発達』が人と人との関係を時間軸でとらえ、『発達論』批判がこの＜軸＞による人間の関係世界のとらえ方への異議だったとすれば、共存し合う空間における関係世界への眼差しが＜共生論＞として語られていく』（岡

村 1988: 22)。ここでは、公教育や学校という近代教育システムの根本にある、教育そのものの目的やあり方それ自体が再考の対象となっている。

だが、にも関わらず、第一に、先行の障害児教育史研究においては、「発達保障」派とのイデオロギー的な対立のインパクトが強すぎるあまり、「共生共育」論が有していた近代教育批判の質や射程について十分な検証がなされ、また代替的な教育カリキュラムの可能性について積極的な議論がなされてきたとは言い難い。たとえば、当時の代表的な著書である山下恒男(1977)の『反発達論』をはじめとして、『『共生』とは<教育>を相対化しゆく思想でこそあれ、“教育の思想”ではない」(斎藤 1988: 353)といった主張に象徴されるように、当時の「共生共育」論のほとんどは、「<教育>主義的に学校をイメージしてしまうことへのとらわれから解放されゆく想像力を、ひとに要求する」(斎藤 1988: 353)こと、いわば「近代教育を超える」ことを強調してきた。その結果、こうした「原則論」は、「障害児が普通学校に入っていくことで、それで十分なのだろうか」という問題意識や、あるいは「発達保障」派からの「普通学校へのダンピングである」という批判に対して、十分な回答ができてきたとは言い難い。この点は、何よりも彼ら自身ももっとも自覚的であり、「いまや [= 1980年代以降、] “それなりに [地域の学校に] 『障害児』が入っていったけれど、残念ながら学校は変わらなかった”との結論を出さざるをえない」(古川 1986: 7)といった反省などにも端的に見られる。

この点では、第二に、むしろ「ケアの哲学」の系譜に位置づけられる、とりわけ、フェミニズムの思想の影響を強く受けている教育哲学の議論は、教育そのものの目的やあり方の再考を

促し、また代替的な教育カリキュラムを提案している点で、きわめて示唆に富んでいる。たとえば、アメリカの学校改革の文脈でよく知られる、J.R. マーティン (1992 = 2007) の「スクールホーム」の構想は、「家庭」概念に内包する3つのC——ケア (care)・配慮 (concern)・つながり (connection) ——の観点から「教育」という営みを再定義し、代替的なカリキュラムを提案している。具体的には、マーティンは、「包括的」な学びを可能にする「演劇活動」や「新聞編集」を、正統的なカリキュラムに位置づけることを主張している。また、マーティンと同様に、「ケアリング」の観点から、教育のあり方を論じているのが、N. ノディングズ(1992 = 2007)の『学校におけるケアの挑戦』である。ノディングズは、この著書のなかで、リベラルアーツの教育(教科中心のカリキュラム)に根源的な疑問を投げかけるとともに、学校教育はケアする者とされる者との関わりを基盤とする「ケアリング」を中心に組織されるべきであると論じている。

だが、これらの「ケアの哲学」の系譜に位置づけられる教育哲学は、確かに、「性的差異、人種、文化的差異」などの多様な視点を取り込む「包括的」なカリキュラムを提案する点で示唆を得るところが大きいものの、「(生得的な)能力的差異」という点に関しては、十分な議論が展開されているわけではない。もっとも、この点は、必ずしも彼女ら自身の問題ではない。たとえば、I. イリイチの代表的な著書『脱学校の社会』を注意深く読むと、「特殊なハンディキャップを持たない、十分に学習意欲をもった学生にとっては、彼が学ぼうとするものを、その求めに応じて実地に教えてやれる人がいる場合には、それ以上他人の援助を必要としないことがしばしばある [傍点部、引用者強調]

(Illich1971 = 1977: 162) という一文を発見できるが、そこではほとんど無意識的なレベルで障害児の存在が排除されている。すなわち、「脱学校論 (deschooling)」やその後のフリースクールの実践およびスローガンでは、子どもの「自律的な学び」が掲げられているが、そこではほとんど子どもが独力で学べる能力をもっていることが前提となっている。

とりわけ、日本では、これまで通常教育と障害児教育とのあいだには、能力観のダブルスタンダードが存在することが指摘されてきた。すなわち、通常教育においては、能力による差別的処遇は「差別」であり、「悪しきもの」であると捉えられ、「誰でも頑張れば百点を取れる」というフレーズに象徴されるように、「どの子どもにも同じ教育を与えること」が主張されてきたのに対して、障害児教育においては、普通学校とは異なる「特殊学級」「養護学校」での教育が推進され、「(生得的な) 能力的差異」の存在を前提に、発達段階別のグループ学習が許容されてきた(荻谷 2001: 68; 澤田 2007: 97)。この点で、「(生得的な) 能力的差異」の存在を前提とする能力による差別的処遇は、「特殊学級」「養護学校」という空間においてもっとも可視的であり、したがって、その教育の内部での近代的な制度や価値への根源的な懐疑や問題意識があるとするれば、必然的にそれは教育そのものの目的やあり方を再定義し、能力的差異をも乗り越えるような「包括的」なカリキュラムを模索する方向性へ向かわざるを得ない。この意味で、「養護学校」における近代教育批判は、「共生共育」論の批判の質や射程、あるいは代替的なカリキュラムを吟味するにあたって、もっとも格好な素材となり得る。

そこで、本稿では、八王子養護学校の実践の歴史を取り上げ、そのなかで教師たちが、いか

にして就学闘争や子どもとの関わりのなかで、教育そのものの目的やあり方を変容させてきたのかを明らかにすることを目的とする。具体的には、1966年の開校から1985年の強制人事異動<sup>1</sup>が開始されるまでの八王子養護学校の教育実践と運動の歴史的展開を追う。本稿では、教育実践と運動の歴史的展開を並行して記述することから、また通常教育のそれと一体的に捉えて分析することから、教育における能力による差別的処遇の否定とその積極的な意義や可能性を検討する。本稿では、八王子養護学校における1970年代および1980年代の教育実践の質の相違を浮き彫りにすることから、そのなかで教師たちが、いかにして教育実践に内在する能力主義と向き合い、またそれを乗り越えるための教育実践を模索してきたのかを詳らかにする<sup>2</sup>。

## 1-2 研究方法

八王子養護学校は、1966年4月、小学部32名中学部29名(中学部は1学年のみ、高等部は1969年に新設)、計61名の児童生徒をもって開校した(紀要1号1966: 3)<sup>3</sup>。八王子養護学校は、都内で3番目の知的障害養護学校であるが、その開校は1960年代後半以降の東京都の知的障害養護学校の設置推進を背景とするものであり(東京都教育委員会1977)、京都府立与謝の海養護学校の「発達保障」のような、強い思想的背景は認められない。その後、残されている資料から確認できる限りでは、1972年5月の時点で、小学部68名中学部55名高等部75名、計198名であり(紀要7号1973: 3)、1970年代半ばには、200名前後の児童生徒が在籍していたことが推測される。また、知能指数の面では、1969年の時点で、IQ40から60までが128名中79名、IQ40以下が128名中28名であったことから(紀要4号1969: 3)、中度以下

が主な対象児であった（後述するように、1972年頃から「測定不能」を含む、より「重度の精神薄弱児」が入学する）。さらに、1969年の時点で、すでに生活年令を基礎としながら、能力別グルーピングを取り入れた能力別学級編成が採用されている（紀要4号1969:4）。一方で、教員数は、開校の1966年の時点で、校長、教頭、教諭、養護教諭あわせて11名であるが（紀要1号1966:6）、1975年の時点では、計56名（うち高等部17名）の教員氏名が記載されている（紀要9号1975:222）。

本稿では、八王子養護学校の教育実践と運動の歴史的経緯を追うにあたって、1. 八王子養護学校が毎年発行してきた『紀要』、八王子養護学校の実践記録をまとめた書籍<sup>4</sup>、2. 明星学園や数学教育協議会などの民間教育団体（およびそれを主導してきた中心人物）等の資料、3. 東京「54年度養護学校義務化」阻止共闘会議などの就学運動団体等の資料を用いる。このうち、1. 八王子養護学校の『紀要』は、八王子養護学校の教育実践と運動の歴史がもっとも詳細に記された資料であり、本稿では、この『紀要』全号（1966年から1985年まで）を主要な資料として、歴史記述を行っている。この『紀要』には、八王子養護学校が毎年1回開催してきた実践報告会の記録が多く含まれており、この点で、本資料は本校の対外的な報告・啓発活動としての性格を有する。なお、この実践報告会には、多いときで450名、少ないときでも250名以上の外部からの参加者がいたといわれる（小福田2004:4）。また、2. 明星学園や数学教育協議会などの民間教育団体（およびそれを主導してきた中心人物）等の資料を用いるのは、後述するように、八王子養護学校の教育実践は通常教育の実践と密接不可分の関係にあるからであり、両者の関係性を一体的に捉え、分析する必

要があるからである。さらに、3. 当時の就学運動団体等の資料をあわせて用いることで、教育実践と運動とのあいだの連続性／非連続性を意識した記述を行う。

また、筆者は、これらの資料を用いた文献調査と並行して、八王子養護学校の開校当初から教育実践に関わり、その後も就学闘争に深く関わった教師2名に対して、聞き取り調査を行っている。なぜなら、前述のとおり、『紀要』は対外的な報告・啓発活動としての性格を有するものであり、この点で、『紀要』に記載されている教育実践と日常的な教育実践とのあいだには、看過できない一定の乖離があるからである。また、『紀要』は、八王子養護学校の全体的な歴史的变化を捉えるために適した資料であり、個々の教師がいかにして自らの教育実践の限界性や矛盾を認識するようになったのか、その具体的な契機や過程については、ほとんど記録されていないからである。実際に聞き取り調査を行うにあたっては、事前に2名がこれまで残してきた資料を読み込み、そのうえで2時間程度話を伺った。聞き取り調査の実施時期は、2014年6月である<sup>5</sup>。

## 2 生活主義教育から教科教育へ——1960年代

八王子養護学校は、1966年4月、青鳥養護学校（1957年に青鳥中学校から改称）、王子養護学校（1965年）に続く、都立3番目の精神薄弱養護学校として開校する。開校当初から、「大方は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」（紀要1号1966:1）の教師が集まっていたことから、教科教育を導入する先駆的な研究校として、斯界の注目

を浴びてきた。

だが、今でこそ「教科教育」の看板で知られる八王子養護学校であるが、近年、開校当時は、生活主義教育を掲げており、1960年代を通して、次第に教科教育が導入されてきたことも指摘されている（名古屋 2005: 18）。当時の精神薄弱教育の主流は、日常生活や遊び、あるいは受注作業を中心とする作業教育であり、いわば精神薄弱児の社会適応を主目的とする生活主義教育と呼ばれるものであった。実際、開校時の八王子養護学校の「教育方針」は、「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 小学部教育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」（紀要1号 1966: 7）とあるように、明らかに生活主義教育を土台とする「養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編」（1963年）の「一般目標」の表現をなぞっている（名古屋 2005: 15-6）。よく知られるとおり、八王子養護学校で生活主義教育が採用される前提には、精神薄弱児は一般化・抽象化能力に欠けることから、系統的な教科指導による知的学習は不可能であり、むしろ比較的単純な作業を与える作業教育や勤労意欲を育てるための生活単元学習が適しているという発達観がある。そして、この生活主義教育の伝統は、戦前の総力戦体制期における精神薄弱教育保護構想にまで遡ることが可能であり、この時期の養護学校の拡充と生活主義教育の組織化は、むしろその教育保護構想の到達点としてさえ捉えられるものである（堀 2014）。

こうした生活主義教育にはじまる八王子養護

学校が、教科教育の研究校とまで見なされる背景には、この時期の精神薄弱児の「発達観の転換」と、民間教育団体によって「教科の現代化」を達成した「教科教育学の導入」がある。前者の「発達観の転換」とは、知能指数の正規分布に象徴されるように、健常児と精神薄弱児の「知能の差異は質的ではなく量的なものである」という能力観への移行であり、八王子養護学校でも、サムエル・カークの精神薄弱教育学が紹介されるなど（紀要2号 1967: 24）、科学的に系統だった知的教科の学習が追求される。また、後者の「教科教育学の導入」とは、この「発達観の転換」を前提として、民間教育団体の先駆的な研究成果に学ぼうとするものであり、健常児の指導方法をより細かく段階化し緻密にすることによって、精神薄弱教育でも健常児と同じ教科教育を実践しようとする試みである。とりわけ、八王子養護学校では、「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[う]」（紀要3号 1968: 24）など、直接的にも間接的にも、教科研国語部や数教協などの民間教育団体の影響を受けている。たとえば、八王子養護学校の国語研究グループでは、「普通児にとって有効であったこの方法 [= 当時提唱されていた『音声法』による文字指導] は、精薄児にとっても有効であろう」（紀要2号 1967: 26）と考えられ、「『にっぽんご——もじの本』〔（明星学園国語部 1964）〕ではあらずぎるステップを、実践をとおしてよりこまかくし、不備な点をおぎなって精神薄弱児向けにしていく」（紀要4号 1969: 13）ことなどが試みられている<sup>6</sup>。

こうして八王子養護学校では、1960年代を通して、開校当初こそ生活主義教育を中心とす

るものの、次第に国語、算数、理科、音楽、体育、作業などの各教科に重点を置いた教育が試みられる。その一方で、学校全体の「教育目標」も、「学級づくり」（紀要1号1966）から「確かな学習指導の追求」（紀要3号1968）へと変化し、教科ごとの研究グループが組織されるなど、知的発達を重視する教科研究が進められる。

### 3 教育内容における差別的処遇の否定—1970年代

#### 3-1 就学闘争との連続性／非連続性

2で見たように、八王子養護学校は、民間教育団体の先駆的な研究成果に学びながら、精神薄弱児の知的発達を基礎とする教科教育の研究校として斯界の注目を集めてきた。この点で、八王子養護学校の実践は、組織的にも教科研究が先行しており、また学校の主要な役割を知的発達の形成に限定させることから、その実践は基本的に、家庭教育や地域とのつながりなど、学校外部に目を向ける論理的必然性を有しないものであった。

だが、こうしたこれまでの教科研究先行型の八王子養護学校の実践に大きな転換をもたらす契機となったのが、1970年代以降の東大の医学部闘争を嚆矢とする反専門職主義の潮流であり、また重度障害児の教育権保障、さらには地域の普通学校への就学を目指す就学闘争の高まりである。たとえば、1971年の八王子養護学校の職員会議では、「研究部活動が、サークル連合体化し、グループ間の落差が生じることによって、たとえ統一テーマを設定し、グループ間の協力を要請しても、グループ間の落差は解消されず統一テーマ自身の喪失をうながすだけであり、結果的には『何のための学校研究活動なのか』という問 [い] を爆発させないでは

おかない状況」（紀要6号1971:17-8）が発生する。このように「学校づくり」が機能しなくなる背景には、もともと教師たちが教科ごとに研究集団を形成する傾向があったこと、またこの時期、反専門職主義の潮流や就学闘争の高まりのなかで、養護学校の選別性や差別性を否応なしに認識せざるを得なくなったことが挙げられる。

とりわけ、ここでいう養護学校の選別性や差別性とは、「養護学校の教師たちが、知能検査をおこない、……養護学校対象児は、その学校の教師たちに選ばれ、重度の子どもたちは、その学校の教師たちに切り捨てられてい[る]」（小福田1977:188-9）という事実である。たとえば、この時期、反専門職主義の潮流のなかで、日本精神神経学会や日本臨床心理学会などの精神医学関連学会では、自らの専門性のもつ抑圧性を総点検する学会改革が開始される（堀2014）。また、学校教育においても、「自己批判」的な取り組みの帰結として、養護学校の教師自身が、知能テストを用いた判別や入学選考を行っていることが問題にされるなど、自らの教育実践が障害児の選別に寄与していることが意識される。

こうしてその後、1972年1月20日の職員会議では、若い教師を中心に「八王子養護学校入学資格者および入学選考に関する提案」が提出され、「近い将来、八王子養護学校においては障害の重い子ほど受け入れるという原則をつくりだしていく」（小島・小福田編1984:114）ことが提案される。結果的には、この「障害の重い子ほど受け入れる」という提案は、賛成派少数で否決されるものの、その後1972年度の入学者の選考基準は、「中度の精神薄弱児」からより「重度の精神薄弱児」を中心とするものへと改められる。また、この改正を機に、実際の

入学児も、「『他の医療機関』や『施設』にむけられそうな子に対しても就学を保障すべきだ」「就学する先が本校以外にない遠距離居住者に対しては、寄宿舎を利用してでも就学を保障すべきだ」という主張が次第に優勢になるなかで、「これまでになく『障害の重い子』が入学することになった」（小島・小福田編 1984: 116-7）。後述するように、こうした「重度の精神薄弱児」の受け入れは、八王子養護学校の研究活動において「原教科」「前原教科」へと、教科教育の根源性へ遡らせる契機となるものであり、この点で、重度障害児の教育権保障の運動はこれまでの教科研究と連続する、あるいはそれをより徹底させるものとなっている。

だが、こうした八王子養護学校の良心的ともいえる「重度の精神薄弱児」の受け入れは、皮肉にも教師たちに養護学校の閉鎖性や隔離性をより自覚させるものとなる。当時、都内に寄宿舎のある精神薄弱養護学校は八王子養護学校のみであり、23区および多摩全域から入学希望児が殺到する。また、片道2時間以上かけて通う親子すら見られる。実際、「73年春には、48名の入舎生のうち、23名が新生、その約3分の1の14名が小学部低学年であった」（小島・小福田編 1984: 121）。そのなかで、「養護学校へ遠くからかよわせていることで、地域の子どもたちとのつながり [がなくなる。] ……遊び場や遊び友だちがなくなり、孤立の状態においてこまれる」（小島・小福田編 1984: 127）などの弊害が顕在化する。こうした状況を踏まえて、八王子養護学校の教師たちは、1973年11月28日に「教育相談の方針その二 本校に入学させる子どもをどうとらえるか」を発表し、「一、どの子どもにも学校教育を」「二、どの子どもも、地域の学校へ」を入学方針として掲げて、「障害児の教育権保障」と「地域の普通学校で

の共生共育」を同時に目指していく立場を表明する。

とりわけ、後者の「地域の普通学校での共生共育」へと向かわせる、後押しする契機となっているのが、1973年7月に東京都教育委員会が「東京都心身障害児教育対策(案)」を発表し、1979年の養護学校義務化の先取りとして「全員就学」の方針を打ち出したこととともない、養護学校義務化反対の動きが全国的な広がりを見せるようになったことである。都内では、1976年4月に障害者・親・労働者の共闘を全国的に組織するために阻止共闘会議準備会の結成が呼びかけられ、1978年7月には、東京「54年度養護学校義務化」阻止共闘会議が結成される（東京「54年度養護学校義務化」阻止共闘会議 1980, 1981）。

この東京「54年度養護学校義務化」阻止共闘会議は、「1.『義務化』をおしすすめてくる攻撃主体に対する闘い<対都行政闘争>/2.『義務化』の実態を着々と準備している就健・就学相談に対する闘い<実態阻止闘争>/3.『共に生きる』場をどうつくりだすのか。普通学級入級をかちとる闘い<実態確立闘争>」（東京「54年度養護学校義務化」阻止共闘会議 1980: 55）の3つを闘争課題として掲げており、八王子養護学校分会情宣部もこれに参加し、そのなかで中心的な役割を果たしていく。八王子養護学校の教師の一部は、「あるひとつからは、<養護学校解体論者>といわれ、別のひとつからは、<理想主義者>といわれ」（小福田 1977: 191）ながら、「地域の普通学校での共生共育」の必要性を訴えていく<sup>7</sup>。ここでは、後に「ある意味に於て教育技術(内容方法)と[就学闘争のなかで打ち出されてきた]教育観とは別々に論議されてきた」（紀要8号 1974: 12）と総括されることがあるように、就学闘争の帰

結としてたどり着いた「地域の普通学校での共生共育」の主張と、これまでの養護学校内部に限定される教科教育を中心とする研究活動とは、必ずしも連続したものとはなっていない。

### 3-2 教科教育の根源性へ遡る

こうして1970年代に入ると、八王子養護学校には、より「重度の精神薄弱児」が入学するようになる。と同時に、このより「重度の精神薄弱児」の受け入れは、これまで学校教育が不可能であると考えられてきた子どもたちの入学を意味しており、八王子養護学校の教師たちを、「学校教育以前の教科教育」の組織だて、いわば「原教科」「前原教科」へと、教科教育の根源性へ遡らせる契機となっている。

2で見たように、八王子養護学校では、1960年代から、健常児と精神薄弱児の「知能の差異は質的ではなく量的なものである」という能力観を前提に、民間教育団体の研究成果に学びながら、精神薄弱児でも学習可能な教科教育を模索してきた。ここでいう「原教科」の模索とは、健常児が学齢期までに自然のうちに獲得するような基礎の部分进行を明らかにする試みである。たとえば、国語では、「ひらがな文字習得」以前の「一語文で自分のいたいことをいいあらわしたり（ものの名づけ、発音を含む）、二語文で事実や話をきいたり、話したりするなど、話しことばで、言語活動を広げていく段階」であり、算数では、『同じ』『ちがう』の概念化、ものの分類、直接的操作の量（大きさ、長さ）の比較、系列化、空間、図形の特徴把握など、数を導入する以前」（紀要9号1975:185）の段階の学習である。この「原教科」の基本的発想は、健常児が乳幼児期や幼児期のあいだに母親とのやりとりなどのなかで自然のうちに習得してしまうものを、教育のなかで意図的に組織し

て与えてやる場所にある。それも、「自然な刺激や環境をなまのまま、たび重ねて与えるというのではなく、それらのうちにある原理や本質、また無意識のうちに使われている概念を意図的に抽出し、それを明確にあらわしたものにおきかえて提示してやる」（遠山編[1972]1992:33）点にある。

たとえば、八王子養護学校の「原教科」の実践のなかでも、もっともよく知られるのが、数学者であり数教協の理論的指導者でもあった遠山啓が共同研究者として加わっていた「原算数」の実践である。遠山は、銀林浩らとともに「水道方式」と呼ばれる計算指導体系を提唱した人として知られ、八王子養護学校でも、1967年には「水道方式」を土台とした「タイルを用いた数の導入」を試み、1968年には「演算の導入」と「演算の指導」に取り組んでいる。1970年代以降には、モンテッソーリの教具を活用するなど、知的発達の遅れのために学習が難しいところを感覚教育で補充しながら、「未測量」の指導が展開されている。たとえば、モンテッソーリの教具を用いた指導の例として、「大小いくつかの円盤」と「それらと同じ大きさの穴をあけた板の盤」があり、子どもたちにそれぞれの円盤を板の穴のなかにはめ込む操作をやらせるものがあり、これは「大きい、小さい」という量の感覚を体得させることをねらいとする（遠山編[1972]1992:18-9）。ここで「未測量」とは、「数値化しない段階の量（大きい—小さい、長い—短い等）」であり、「原算数」では、この「5センチとか3キログラムとかのように数として測定していない段階の量」（小島・小福田編1984:45）の指導が欠かせないと考えられる。

また、「原国語」の実践では、主にL.S. ヴィゴツキーの著書『思考と言語』に依拠しながら、「八王子養護学校の国語科教育の考え方として

も、書き言葉を習得することと思考力を高めることは密接不可分の関係にあり、書き言葉の習得は知的発達上きわめて重要である」(小島・小福田編 1984: 47) としながらも、実際には、話し言葉の指導に重点が置かれている。2 で見たように、八王子養護学校では、1960 年代にはすでに、明星学園国語部編『にっぽんご——もじの本』に象徴される「音声法」による文字指導を採用し、さらに精神薄弱児向けの細かい緻密な指導方法を追求してきた。だが、1970 年代以降、より「重度の精神薄弱児」が入学するにつれて、「言語的思考力をまず話しコトバから高めていかななくてはならないことに追いこまれている」(紀要 7 号 1973: 14)。その具体的な話し言葉の指導では、「その大要は、実物・絵・実際の動作などをつぶさに観察させ、それを話しコトバによる主述のととのった文に置きかえる作業から始まる」(紀要 4 号 1969: 17)。たとえば、1975 年から 1976 年の 2 年間をかけて実施された共同研究「書きコトバ習得以前の国語教育の組織化」では、「物語絵本の見せ(話し)聞かせ、読み聞かせを、ことばによる表現が困難な子どもにとっても、有効な指導として成立させることができた」(紀要 11 号 1977: 81) ことが報告されている。

その後、1970 年代後半には、「原教科」段階以前の教科として、「前原教科」の実践も構想されている。「前原教科」とは、主に遊びの教育的要素に着目し、子どもの「内発的な活動の動機づけ」「自然や社会と関わる意欲」を促すことによって、「多面的な発達の形成」を目指す教科内容である(紀要 11 号 1977: 3)。当時、こうした「前原教科」が構想されるようになったのは、それまでであれば施設に入所していたような「最重度の精神薄弱児」が入学してきたことから、「原教科」ですら成り立たない授業

が出てきたからである。この「前原教科」は、「原教科」とは異なり、必ずしも体系だった内容が示されているわけではないが、「子どもが自分でしたくなるように働きかける」(紀要 11 号 1977: 139-40) など、子どもの能動性が重視されている点が特徴的である。

こうして八王子養護学校では、1970 年代を通して、より「重度の精神薄弱児」を受け入れるなかで、「原教科」「前原教科」へと、教科教育の根源性へ遡っていく。この点で、八王子養護学校における教科教育の徹底は、それまでの精神薄弱教育の主流であった生活主義教育に見られる、健常児と精神薄弱児のあいだで「能力によって、子どもたちの教育内容を質的に分断化している事実」(紀要 8 号 1974: 12) を克服しようとするものであり、この「教育内容における差別的処遇を否定する」という点で、「能力による差別」を乗り越えようとする試みであったといえる。

#### 4 教育空間における差別的処遇の否定——1980 年代

##### 4-1 「発達保障」派との対立と自己矛盾の気づき

こうして八王子養護学校の教科研究は、1970 年代を通して、「障害児の教育権保障」の観点から、より「重度の精神薄弱児」の受け入れがなされるなかで、「原教科」「前原教科」へと、教科教育の根源性へ遡っていく。だが一方で、3-1 で見たように、八王子養護学校における就学闘争の関わりは、「障害児の教育権保障」のみならず、次第に「地域の普通学校での共生共育」の立場へと至らせるものでもあった。この点で、後者の「地域の普通学校での共生共育」の主張は、必ずしも 1970 年代以降に見られる

教科教育の根源性へ遡る研究活動とは連続していない。むしろ、後者の「地域の普通学校での共生共育」の主張は、その後、「発達」、さらには「できるようになること」そのものへの懐疑へと先鋭化するなかで、八王子養護学校の教師たちに、自らの教育実践に内在する抑圧性を認識させる契機となっている。

まず、八王子養護学校の就学闘争への関わりは、1979年の養護学校義務化の実施が近づくとつれて、後に「共生共育」派と括られる、「発達保障」派と対立する立場へと先鋭化する。八王子養護学校の教師たちが、1978年7月に結成された45団体からなる東京「54年度養護学校義務化」阻止共闘会議に積極的に参加し、そのなかで中心的な役割を果たしてきたことは、3-1で述べたとおりである。また、これと並行して、八王子養護学校分会は、金井康治就学闘争などへの支援を続けるが、本来は八王子養護学校分会の組合執行部であるはずの東京都障害児学校教職員組合（都障教組）との断絶も次第に浮き彫りにされる。金井康治就学闘争は、城北養護学校に通っていた金井が地域の花畑東小学校への転校を希望し拒否されたことにはじまるが、都障教組は、金井康治の転校実現に対してきわめて消極的、むしろ否定的な対応を示してきたからである。この金井康治就学闘争に象徴されるように、「発達保障」派は、障害児の「全面発達」を保障する観点から、養護学校における分離教育を正当化するのに対して、これと対立する八王子養護学校の教師たちを含む「共生共育」派は、障害の有無に関わらず、どの子どもも地域の普通学校に行くことを主張する。

だが、皮肉にも、こうした「発達保障」派と対立するなかで生じた、『よくわかるように』『よくできるように』を究極の目的とする教育への痛烈な批判（小島・小福田編 1984: 133）は、

八王子養護学校の教師たちにとって、自らの教育実践に内在する抑圧性を認識させる契機としても跳ね返ってくる。なぜなら、八王子養護学校の教師たちこそが、それまで『『発達』という言葉をどこの学校よりも好んで使っているし、極めてはやい時期に、この言葉を使って〔おり、〕……個々の教科教育の中で『発達』ということをお口にし』（小島・小福田編 1984: 161-3）てきたからである。

こうした自らの教育実践に内在する自己矛盾は、3-2で見たような「原教科」「前原教科」へと教科教育の根源性へ遡る、八王子養護学校の教科研究においてもよく表れている。たとえば、「原教科」「前原教科」の授業では、子どもの発達段階別のグループ学習が当然のように行われてきたが、それは明らかに「一方で押しすすめている<どの子ども共に学びあう>ということと矛盾している」（紀要 13号 1979: 7）。こうしたことから、その後、八王子養護学校では、「授業を、前原・原・教科になぜ分けるのか」という批判が繰り返され、『『いろいろな学習段階の子どもを含み込んだ集団での授業づくり』が重要な課題である』（紀要 15号 1981: 39）ことが提起される。こうして八王子養護学校の教師たちは、それまでの発達段階別のグループ学習を前提とする知的発達を中心に据えた教育実践から、より広い子どもの「生活」という観点から、新たな教育実践のあり方の模索を迫られるようになる。後述するように、その結果、新たに試みられる学習形態が、子どもの「生活を広げる」実践であり、「総合的学習」<sup>8</sup>「ものづくり」<sup>9</sup>である。

#### 4-2 「総合的学習」「ものづくり」へ

2 および 3-2 で見たように、八王子養護学校は、斯界でも教科教育の研究校として注目を

浴び、1970年代以降も、「原教科」「前原教科」へと教科教育の根源性へ遡るなかで、教科研究を続けてきた。この点で、八王子養護学校では、組織的にも教科研究が先行しており、教科研究グループを主軸とする研究活動が行われてきた。

だが、一方では、八王子養護学校の研究活動は、各教科研究グループが個別に活動を行うことから、それぞれの成果を学校全体で共有し得ない弱点を抱えてきたことは、3-1で述べたとおりである。また、こうした「学校づくり」にともなう弱点の克服に加えて、教科教育の根源性へ遡るなかで、「前原教科」に見られる遊びの教育的要素への着目に象徴されるように、各教科の輪郭が自然と不明瞭になることから、それぞれの教科を横断する「各教科、領域間の関連づけ」の必要性が認識されるようになる。実際、1975年には、教科研究グループの活動とは異なる、小学部、中学部、高等部、寄宿舎を単位とした部別研究会が設けられ、学校研究活動のテーマも教科を主軸とした「教育内容の組織化」から部別ごとの「各教科、領域間の関連づけ」へと変化している。さらには、1980年代に入ると、『紀要』には教科研究グループの報告は見られなくなり、この部別研究会を中心に各教科を超えた「総合的学習」「ものづくり」が試みられる。

また、この「総合的学習」「ものづくり」は、それまでの系統的な教科教育に見られる発達段階別のグループ学習への批判に対して、「どの子ども一緒に取り組める教育とは何か」という問題提起のなかで、その意義が見出されてきた学習形態である。具体的には、ここで「総合的学習」とは、「身体活動をしたり、何かを表現したり、製作したり、どこかへでかけたりすることを通して、目的のある活動を実現したり、さ

まざまな知識を習得するためのひとまとまりの教育活動」(小島・小福田編 1984: 75)であり、「被爆の街ヒロシマ」や「海の家」などのテーマで授業が展開されている。これらは、それまで単に修学旅行など行事として教育課程に組み込まれていたものを、「総合的学習」の観点から整理したものであり、たとえば、「被爆の街ヒロシマ」の学習では、実際に広島の実地に赴き、原爆ドームや展示物を見たり、被爆者の体験を直に聞くことから、『『原爆とは何だったのか』、『なぜ戦争をしなければならなかったのか、どうすれば防げるのか』、『被爆者はその後どのように生きたのか』(小島・小福田編 1984: 105)を考えさせることをねらいとする。このように、「総合的学習」では、被爆の様子を映像化した「原爆の図」や記録写真を見たり、被爆者の被爆体験や差別の手記を読むなど、広島の実地を単に歴史的な知識としてではなく、体験的に理解することを重視している。

これに対して、「ものづくり」は、それまでにも八王子養護学校では、知的発達や職業教育を目的とする「労働教育」が行われてきたが(新井 2001: 25)、必ずしもそれらの目的にとらわれない、衣食住に関連するものを、生産過程において自然の素材から追っていき、子どもたちが全工程に直接的に関わることを重視する学習である。たとえば、「小麦を刈り、粉をこねて、うどんをつくる『小麦学習』」や、『『総合的学習』の労働』では、地元のかまぼこ屋のおじさんに教えてもらいながら、「魚を練って、焼いて、ちくわにする『海の家学習』」などが取り組まれている。この点で、「ものづくり」と「総合的学習」の労働は重なり合う部分が多くあるが、『『ものづくり労働』は、教科としての労働教育から生まれ、[一方で、]『総合的学習』[の労働]は、教科別の学習では迫りにくい現実の

諸問題と取り組み、しかも、生徒自身の内発的活動を重んじる学習として生まれた」（紀要 15号 1981: 125）ものであり、その成立の経緯が異なっている。

#### 4-3 能力主義教育の否定と再編

こうして八王子養護学校では、自らの養護学校内部における教育実践の矛盾を認識することから、発達段階別のグループ学習ではない、「どの子ども一緒に取り組める教育」が模索される。この点で、八王子養護学校の教師たちは、教育内容のみならず、教育空間における差別的処遇をも否定してきたといえる。その結果、それを可能にする学習形態として積極的な意義が見出されるようになったのが、「総合的学習」「ものづくり」である。

だが、「総合的学習」「ものづくり」は、教育内容という点では、必ずしも八王子養護学校のみに見られる固有のものではない。歴史的な経緯としても、八王子養護学校の「ものづくり」は、民間教育団体の「社会科の授業を創る会」の先駆的な取り組みに多くを学んでおり（紀要 17号 1983: 122-3）、また「総合的学習」も、1980年頃から明星学園小学部で実践されていた「総合学習」と、その発想を共有するところが大きい。たとえば、明星学園における「総合学習」の「ものづくり」では、「人間生活の根幹を担うものを内容と〔し（衣食住）、〕……原料や材料が製品に変化する過程がよくわかるものを取り上げ〔（毛→糸→布など）、〕……人間が生きてきた歴史的な過程の一部を体験的に知る」（明星学園小学校 1991: 7-8）を学習のねらいとする。この点で、八王子養護学校の「総合的学習」「ものづくり」は、当時、「知識偏重主義」や「学習者の主体性の軽視」に陥りがちな教科教育のアンチテーゼとして、通常教

育で展開されていた「総合学習」や「ものづくり」とその問題意識を共有するものであり、教育史的には、しばしば無着成恭（1951）の『やまびこ学校』と対比されることがあるように（紀要 19号 1985: 38）、「民衆の生活文化」を重視する生活綴り方教育の伝統を継承するものでもある。

##### 4-3-1 「共に学び合う」関係性

4-1では、八王子養護学校の教師たちが、就学闘争との関わりにおいて、「発達保障」派との対立のなかで、自らの教育実践に内在する自己矛盾を認識するに至る過程を見た。では、個々の教師たちにとって、それまでの教科教育を中心とする教育実践は、いかにしてその限界性や抑圧性が認識され、「共生共育」派の立場がとられるようになったのだろうか。

たとえば、強制人事異動が開始される1985年まで、八王子養護学校に勤務していた小島靖子氏は、「どの子ども一緒に取り組める教育」を取り入れる必要性を認識するようになったきっかけについて、次のように述べている。

その頃、大阪で、地域の学校に入れていた仲間がいて、見学させてもらったことがあるんです。そこに、車イスの経管医療をしている子どもがいた。二年生だったんですね。お母さん、バギーで連れてくる人だった。ちょうどそのとき国語の授業で、親亀の背中のように子亀を乗せて、そういうお話を勉強していて、粘土で亀を作って、それを動かしながらお話をしていた。そしたら子どもたちがその子のところに行って、萎えている手をがーと広げて、「こっちが大きい亀でこっちが小さい亀だ」って、一生懸命こうやってもたせて。なるほどな、養護学校の先生がやっつい

るようなことを子どもたちがやっているなあって見ていた。

そのうち、お昼の時間になったら、「経管用のミルクを私に入れさせて」とか言って、みんなで代わりばんこにやって。そのとき、養護学校にあの子が来たとして、何ができるかと思って。話せるようになるなんて絶対には思わない。歩けるようになるということもないでしょうね。子どもたちがあんなに関わるということもないでしょう、と。それまではいろいろ言いながらも、そうは言っても重度の子は普通学級は難しいんじゃないって思っていた。いやいやいや、重ければ重いほど意味があるんじゃないかと。……お母さんが言っているように、この子がこの地域にこうやって生きてきた。こうやって食べられない、飲めない、声を出せない、というような、お友達と一緒に過ごしていたということと一緒に味わってもらえることの方がよっぽど意味があるって。<sup>10</sup>

上の小島氏の語りからは、大阪の普通学校で先駆的に重度の障害児を受け入れている教師の授業を見学したことが、「どの子も一緒に取り組める教育」を取り入れる必要性を認識するきっかけとなっていることがうかがえる。当時、大阪では、部落解放運動などの影響もあり、障害児の校区での教育保障を求める運動が、府下15市の教職員組合連絡会などを中心に活発に展開されていたことは、よく知られるとおりである（大阪・15教職員組合連絡会 1980, 1983）。また、1977年度の実践報告会でも、「大阪で『障害児』を普通学級で受けとめているある参加者は、気負いのないいい方で……『この学校で、先生方が努力してつくりあげてきた前原教科の内容は、わたしら普通学級では、子どもたちが

日常のかかわり [や] あそび時間の中でやっていることではないか』[と発言し、] …… [この] 発言が大きなひきがねとなって、1978年度は『いろいろな学習段階別の子どもを含んだ集団での授業の追求』がはじめられた」（紀要 14号 1980: 147）。

また、3-2 で見たように、1970年代以降、教科教育の根源性へ遡ることが試みられ、「原教科」や「前原教科」が模索されるが、それらの教科教育に内在する限界性があったことも指摘せざるを得ない。たとえば、「原国語」の実践では、話し言葉の指導に重点が置かれていたが、国語研究グループの教師たちは、話すことさえできない子どもの言葉の教育の難しさに突き当たる。「授業では子どもたちに表現させようとするものの苦しさがつきまとって、子どもの主体性を尊重するつもりであったのに、つい表現を押しつけそうになる……。その苦しさがあせりとなると、中味のない（子どもにとって）ことばを教え込む、上すべりの『ことば主義』におちいる」（紀要 14号 1980: 19）。上の語りでも、「あの子が養護学校に来て、話せるようになったり、歩けるようになったりすることはない」として、「できるようになること」のみを目指すことの限界性や「発達」を至上のものとする見方に対する根源的な懐疑が語られている。

これに対して、上の語りで強調されているのは、「しつけ」や「訓練主義」の観点から「教師が子どもに教え込む」のではない、子ども同士が「共に学び合う」関係性である。それは、「食べられない、飲めない、声を出せない」重度の障害児の周りに子どもが集まり、給食の時間には、代わる代わる子どもたちが「経管用のミルク」を入れてあげるような、「ケア (care)・配慮 (concern)・つながり (connection)」（Martin

1992 = 2007) を基礎とする関係性である。実際、八王子養護学校でも、「毎日の実際の授業の中で、例えば、ことばの出でない子、反応のおそい子、少い子などは、そうした子どもたちばかりあつめられたグループにいる時より、活発に動きまわる子、おしゃべりな子、世話好きな子などといっしょにいる時の方が、ずっと表情が明るいし、活気があり楽しそうにしていること」(紀要 17 号 1983: 10) が観察される。こうして「学校は子どもに教師が何かを教えるだけの場ではない。子どもたちが、子どもたちの人間関係を通じて、あるいは、様々な活動を通して学び・遊び・自分たちの社会・文化を自主的につくること」(小島・小福田編 1984: 77) であり、知的発達の観点からではない、子どもの「生活を広げる」観点から、教育のあり方を捉え直す必要性が提起される。

#### 4-3-2 「教育」であることへのこだわり

この点で、八王子養護学校の「総合的学習」「ものづくり」は、教科教育のアンチテーゼとして、通常教育のそれと問題意識を共有しながらも、「どの子も一緒に取り組める教育」という点では、「発達」、さらには「できるようになること」そのものへの懐疑を含むという点で、固有の意義を有する。

たとえば、「ものづくり」は、子どもがどのように関わってもそれが認められるという度量の大きさをもっている。『『ものづくり』の授業の中では、何をしても、どうとらえても、またどういう形でものに働きかけてもいいだけに、子どもの側からかかわってくることも多くみられる。たとえば、火もしが好きな子、グチャグチャにこねるのが好きな子、なべの中をかきまぜる子、切るのが好きな子……といろいろである。それらが全部、それぞれにみとめられる」

(小島・小福田編 1984: 87)。ここではすでに、「授業の中で、子どもたちが『できるできない』ということは問題ではない」(紀要 19 号 1985: 18)。

また、通常教育でも見られる「総合的学習」「ものづくり」では、子どもたちの能動的な関わりに価値が置かれるものの、八王子養護学校の実践はそれにとどまらない。たとえば、「魚を練って、焼いて、ちくわにする『海の家学習』」では、学校の教師ではなく、職人のおじさんが「ちくわづくり」を教えてくれる授業である。職人のおじさんが「後 [ろ] から直接 [子ども] 手をとって丁寧に教えてくれた [。] …… 直接手をとってもらっている子どもも、できあがっていくちくわを、まるで自分が一人で作っているみたいな顔 [を] してニコニコしていた。実は後方にいるおじさんがほとんどコントロールしていたのだがそんなことはどうでもいいのだ」(紀要 15 号 1981: 92)。ここでは、必ずしも自分でできる必要はない、他人にやってもらっても構わないという価値が含まれている。

では、ここで八王子養護学校の「総合的学習」「ものづくり」は、そもそも「教育」の範疇に含まれるものだろうか。というのも、「教育」とは、少なくとも常識的には、「望ましい知識・技能・規範などの学習を促進する意図的な働きかけの諸活動 [傍点部、引用者強調]」(『広辞苑』第六版) を意味しており、「できる／できない」を問題としない働きかけは、すでに「教育」の範疇から逸脱しているように思えるからである。

この点に関して、1986 年の強制人事異動がなされるまで八王子養護学校に勤務していた小福田史男氏は、教科教育および「総合的学習」「ものづくり」の意図について、次のように述べている。

僕は並行主義。トータルとして、教科教育と同時に「ものづくり」も重要だし「総合的学習」も重要だし。「総合的学習」に関して言えば、触れるということ自体が新しい感激とか体験ができると思っているから、それはそれで大切だと思っている。家にいると、比較的障害があるという理由で、いろんなところに行けない子どもが多いなかでは、それはものすごく重要なことだと思うんですよ。

〔一方で、〕系統的に教えていくこととの絡みで言えば、〔発達保障論の〕「全面発達」っていうのは何なのって。〔八王子養護学校の教科教育の場合は、〕こういった目標があって、そこにいかなければいけないというふうに思っているわけではないから。その子がその子で、この授業でそれが楽しくてしかもそれで覚えたら、それはそれでいいんじゃないかというふうに思っているから、その繰り返しは授業では必要だと思っている。……後半〔＝1980年代以降〕はね、「ものづくり」「総合的学習」に力を入れるべきだっていうふうになったと思うんですけどね。ただ逆に言うと、それが必要だからといって、じゃあ教科と言われていた「量の認識」とかを指導する必要がないのかというと、それは僕は必要だと思っています。

〔他方で、「総合的学習」や「ものづくり」は、〕個人の目的を決めてこういう「総合的学習」をやりたいというふうにやったわけではなくて、「これを『総合的学習』でやっちゃおう」と言って子どもが参加する。子どもはいろんなレベルのものを何かを得られるんじゃないかという見通しでやっているわけで、発想が全然違うんですよ。……「総合的学習」や「ものづくり」は、どんな出会

いとか、どんな体験みたいなものが重要なのか、というかたちで教材研究をやる。だから、「遊び」の要素を取り入れた「前原教科」も「総合的学習」「ものづくり」も両方とも「遊び」<sup>11</sup>で括っちゃえるんじゃないかっていうふうに見られがちだけど全然違いますよ。<sup>12</sup>

まず、小福田氏は、自身の立場を教科教育も「総合的学習」「ものづくり」も必要であると考えて「並行主義」として位置づけているが、1980年代以降、『紀要』にこそ教科教育の研究活動の記録はまったく記載されていないものの、実際には、日常的な教育実践の場では、教科教育は続けられてきた。この教科教育の必要性については、上の語りからもわかるように、人によって立場が分かれたというが、小福田氏の場合には、教科教育を否定しておらず、「ある目標を達成しなければならないというものではなく、その子なりに楽しめて、それで覚えられたらそれはそれでよい」と考えている。この点では、「できるようになること」を第一義的な目標としているというよりは、「量の認識」などのような、系統的な教科教育を受ける機会を重視しているといえる。

また、「総合的学習」や「ものづくり」は、「個人の目標を決めてやるというよりは、子どもが参加するなかで、結果的に、何かいろいろなことを得てくれればよいという見通しでやっている」という。とりわけ、家庭や学校に閉じこもりがちな精神薄弱児にとって、「総合的学習」や「ものづくり」は、「生活を広げる」実践として意義があり、ここで『生活を広げる』とは、学校での生活が、家庭や地域にもどった時にどう生かされるのか、家庭や地域での生活が学校生活にどう反映され、卒業後にむすびつくのか、といった相互の関係の中で生活全体をト

一タールにとらえる」(紀要 13 号 1979: 89) 視点である。

この点で、小福田氏にとって、教科教育も「総合的学習」「ものづくり」も、学校でやらなければならないものとして考えられており、「教育」の外部にある「遊び」<sup>11</sup>として位置づけることはできない。すなわち、「総合的学習」や「ものづくり」は、教師が、子どもたちが「出会い」や「体験」などを通じて、何かを学んでほしいという意図のもとで教育内容を組織するものであり、それは「教え／学び」の関係性にあるという意味で、八王子養護学校の教師たちは、「教育」にこだわっている。上の小福田氏の語りでは、教科教育も「総合的学習」「ものづくり」も「教育」の範疇に含まれることを前提としながら、「できるようになること」を第一義的な目標としない教育へと、「出会い」や「体験」を重視する教育へと、教育そのものの目的やあり方を読み替えている様子がかがえる。

## 5 おわりに

本稿では、八王子養護学校の実践の歴史から、そのなかで教師たちが、いかにして就学闘争や子どもとの関わりのなかで、教育そのものの目的やあり方を変容させてきたのかを明らかにしてきた。とりわけ、本稿では、八王子養護学校における 1970 年代および 1980 年代の教育実践の質の相違を浮き彫りにすることから、そのなかで教師たちが、いかにして教育実践に内在する能力主義と向き合い、またそれを乗り越えるための教育実践を模索してきたのかを詳らかにしてきた。

八王子養護学校は、開校当初から、教科教育を導入する先駆的な研究校として、斯界の注目を集めてきた。とりわけ、1970 年代以降、八

王子養護学校は、より「重度の精神薄弱児」を受け入れるなかで、「学校以前の教科教育」の組織だて、いわば「原教科」「前原教科」へと、教科教育の根源性へ遡る教育実践を展開する。この点で、八王子養護学校における教科教育の徹底は、それまで精神薄弱教育の主流であった生活主義教育に見られる、健常児と精神薄弱児のあいだで「能力によって、子どもたちの教育内容を質的に分断化している事実」(紀要 8 号 1974: 12) を克服しようとするものであり、この「教育内容における差別的処遇を否定する」という点で、「能力による差別」を乗り越えようとする試みであったといえる。

だが、1970 年代以降の八王子養護学校における就学闘争の関わりは、その後、「発達」、さらには「できるようになること」そのものへの懐疑へと先鋭化するなかで、八王子養護学校の教師たちに、自らの教育実践に内在する抑圧性を認識させる契機ともなっている。たとえば、「原教科」「前原教科」の授業では、子どもの発達段階別のグループ学習が当然のように行われてきたが、それは明らかに「一方で押しすすめているくどの子ども共に学びあう」ということと矛盾している」(紀要 13 号 1979: 7)。こうして八王子養護学校の教師たちは、1980 年代以降、それまでの発達段階別のグループ学習を前提とする知的発達を中心に据えた教育実践から、より広い子どもの「生活」という観点から、新たな教育実践のあり方の模索を迫られるようになる。その結果、新たに試みられる学習形態が、子どもの「生活を広げる」実践であり、「総合的学習」「ものづくり」である。この点で、八王子養護学校の教師たちは、教育内容のみならず、教育空間においても能力による差別的処遇を否定し、「できるようになるための教育」から「どの子ども一緒に取り組める教育」への転換

を目指してきた。

では、こうした八王子養護学校の実践は、いかなる点で、「教育」という営みを再定義し、また代替的なカリキュラムを提示してきたといえるのだろうか。

まず、通常教育との比較で言えば、八王子養護学校の「総合的学習」「ものづくり」の固有性とは、精神薄弱児を対象とすることから、「発達」、さらには「できるようになること」そのものに対して、根源的なところから批判的であらざるを得なかった点であろう。たとえば、「原算数」の提唱者であり、八王子養護学校の共同研究者でもあった遠山啓は、「人間の能力は複雑で多元的であるのに、それを点数という一次元のものさしで測ろうとするのはまったく乱暴な話である」（遠山 [1970]1976: 16）といった主張や、『『落ちこぼれ』はつくろうとしてわざとつくられたものだ……ほんとうは『落ちこぼれ』というべきである』（遠山 [1975]1976: 10）といった見解を示しているが<sup>13</sup>、ここでの批判はそれに尽きない。八王子養護学校の教師たちが行ってきたことは、学校のカリキュラムが「計算」や「言語」の能力ばかりに関心を集中させていることへの批判のみならず、むしろ『『よくわかるように』『よくできるように』を究極の目的とする教育への痛烈な批判でもある』（小島・小福田編 1984: 133）。

この点で、マーティンの「スクールホーム」の構想において、「包括的」な教育内容を可能とするカリキュラムとして、「演劇活動」や「新聞編集」が挙げられていることは、きわめて示唆的である。なぜなら、マーティンは、いくつかのカリキュラムの案を列挙するなかで、「オーケストラは統合的で、まさにそこには相互依存関係が築かれるが、技術的にかなり高い水準の専門能力が要求される。それとは対照的に、

演劇活動や新聞編集は統合的なグループ作業であり、かつ素人レベルでも問題なく始めることができる」（Martin 1992 = 2007: 113-4）として、「演劇活動」や「新聞編集」を推薦するその根拠を述べているからである。だが、知的に障害のある子どもを含めて考えた場合、「演劇活動」や「新聞編集」もまた、「技術的にかなり高い水準の専門能力が要求される」教育内容であることは、想像に難くない。この点で、八王子養護学校の「総合的学習」「ものづくり」は、知的に障害のある子どもを含む「どの子ども一緒に取り組める教育」を可能とする、より「包括的」な教育内容となっている。

また、先行の障害児教育史研究との関連で言えば、八王子養護学校の教師たちが、「近代教育を超える」どころか、ある側面においては、きわめて無批判に「近代教育」を受け入れていたことは明らかである。たとえば、「能力別」の学級編成が問題にされても、「学年別（年齢別）」の学級編成は問題にされていないことや<sup>14</sup>、「学校は子ども同志が互いに刺激し、刺激されながら学び合う場でなければならないし、子どもが、子ども時代を子どもとして過す場にしなければならない」（紀要 19号 1985: 24）といったように、P.アリエス（1960 = 1980）のこのような近代の発明品である「学級」や「子供時代」そのものは、批判の対象ではない。もっとも、「共生共育」派の主張が、障害児の選別や「発達」を至上のものと捉える見方に対する批判にウェイトを置いたものであるとすれば、現場の教育実践者から見れば、単に教育実践から逃れられないという消極的理由からのみならず、むしろ「発達」とは異なる観点から、「教育」という営みを再定義することが求められる。具体的には、八王子養護学校の教師たちは、「今までの発達観を中心に据えた教育

観から、もっと広い『生活』という視野からの、教育観・学校観・そして子ども観のとらえ直し[を行い……]、そのことを根拠とした新たな教育の創造・実践の取り組み」(小島・小福田編 1984: 77)を模索してきた<sup>15</sup>。

この点で、八王子養護学校の実践は、障害児教育のみならず通常教育においても、より根源的などころから教育そのものの目的やあり方について、再考を促す知見を含んでいる。たとえば、八王子養護学校の実践において、能力の差を量的で連続的なものと捉えることから、教科教育の根源性へ遡ることによって、「できるようになること」を目指してきたことの行き詰まりがあったことは、そしてその行き詰まりをひとつの契機として、「どの子どもと一緒に取り組める教育」が模索されてきたことは、まず事実として、素質決定論的な能力観を斥けることができなことを意味している。別の見方をすれば、努力すれば誰もが同じようにできるようになるわけではないというその素朴な意味において、「できるようになるための教育」には、本来的に限界があることを示唆している。

むしろ、八王子養護学校の「総合的学習」「ものづくり」は、「(生得的な)能力的差異」を認めあうという意味において、公教育の別様の意義をわれわれに気づかせてくれる。それは、たとえば、4-3-1 で見たような、「食べられない、飲めない、声を出せない」重度の障害児の周りに子どもが集まり、給食の時間には、代わる代わる子どもたちが「経管用のミルク」を入れてあげるような、他者に対するケアを基礎とする関係性の場の保障に他ならない。もっとも、八王子養護学校において、教科教育よりも、「総合的学習」や「ものづくり」を優先することが可能であったのは、「ある意味で養護学校での教育内容の統制は、普通学級のそれと比較する

とそれほど強いものではない。すでに、別の学校という器で統制しているので、養護学校でどんな教育をしようとするほど問題にはならないからである」(小島・小福田編 1984: 172)<sup>16</sup>。とはいえ、これらの特殊な諸条件を考慮に入れても、八王子養護学校の実践とそこから紡ぎ出されてきた思想は、能力による差別的処遇の否定を徹底的に検討する格好の思考実験の素材として、単なる「できるようになるための教育」という方向性に収斂されるのではない、「教育」という営みを積極的に再定義し得る可能性を照らし出している。

#### 付記

本研究の一部は、公益財団法人上廣倫理財団の助成を受けて遂行された。

#### 注

<sup>1</sup> 1985年度から、都立の養護学校に強制人事異動が導入される。八王子養護学校では、1985年度に4名、1986年度に7名が強制人事異動の対象となり、11名全員が東京都人事委員に不服申立を行う(小島・川口 1987: 101)。

<sup>2</sup> 八王子養護学校の実践については、これまでもいくつかの紹介や言及がなされている(篠原 1982; 茂木 1990; 渡辺 1997; 堀 1998; 新井 2001; 全日本特別支援教育研究連盟 2002; 名古屋 2005 等)。なかでも、もっとも基礎的な一次資料である『紀要』に直接にあたり、詳細な記述を行っている名古屋恒彦(2005)の論考が注目される。名古屋は、「そこ [= 先行研究] 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 [が、……] 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」(名古屋 2005: 23)ことを指摘している。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」（名古屋 2005: 23）。

<sup>3</sup> 本稿では、文献表記の簡略化のため、八王子養護学校の『紀要』から引用を行う場合には、（紀要号 数年：頁）と表記する。

<sup>4</sup> 八王子養護学校の実践記録をまとめた書籍として、1. 『歩きはじめの算数』（遠山編 [1972]1992）、2. 『八王子養護学校の思想と実践』（小島・小福田編 1984）、3. 『ものづくりとヒロシマの授業』（小島・小福田編 1985）の三部作がある。1. 『歩きはじめの算数』は、1967年から数年間にわたる遠山啓を中心とする算数研究グループの実践記録であり、2. 『八王子養護学校の思想と実践』は、創立から17年間にわたる主要な取り組みをまとめたものであり、3. 『ものづくりとヒロシマの授業』は、衣食住に関連する「ものづくり」と「被爆の街ヒロシマ」を主題とする「総合的学習」の実践記録集である。

<sup>5</sup> 篠原睦治氏、丸子勉氏には、御二方の被調査者を紹介していただくなど、様々な御協力をいただいた。また、小福田史男氏からは、『紀要』の全号および関連資料をお貸しいただいた。この場を借りて、御礼を申し上げます。

<sup>6</sup> 八王子養護学校の場合には、明星学園との共同研究を通じて、教科研や教協などの民間教育団体の影響を受けている側面が強い。たとえば、『にっぽんご——もじの本』（明星学園国語部 1964）の著者名のリストには、八王子養護学校の国語研究グループの助言者でもある明星学園の須田清の名

が記載されているが、教科研国語部会の指導者であった言語学者の奥田靖雄らの名も挙がっている。それ以外にも、八王子養護学校の算数研究グループの助言者として明星学園の野沢茂らがあり、また八王子養護学校の共同研究者でもあり、教協の理論的指導者であった遠山啓も明星学園の研究協力者であった（明星学園国語部 1964; 須田 1967; 遠藤編 1979; 遠藤 1986 等）。

<sup>7</sup> なぜ、八王子養護学校が「共生共育」派の拠点となり得たのかについて、小島靖子氏からのインタビューによれば、当時、八王子養護学校の教師のなかには、70年安保闘争、成田闘争（三里塚闘争）、狭山差別裁判等の社会運動に深く関わっていた者が多かったようである。また、当時は、比較的本人の意思で自分の希望する学校に異動できたという。さらに、小福田氏によれば、当時、八王子養護学校の学校研究活動の方針は、教師全員で討議し意見の一致を図るなかで決められており、裏返せば、考えが違う人たちにとっては、内部統制の強い学校とされていた側面もあったようである。こうした諸条件があったからこそ、結果的に八王子養護学校には同じ思想的背景をもつ教師が集まりやすく、東京「54年度養護学校義務化」阻止共同会議の連絡先となるなど、「共生共育」派の拠点となり得たのだと考えられる。

<sup>8</sup> 「総合学習」とは、「羅列的で無系統な学習ではなく、習得したことがらが全体として総合され構造化されるような学習をいう」（水内 2014: 218）。ただし、「子どもの精神的・身体的発達の未分化を理由とする一種の総合的扱いまでも総合学習とされることがあるが、これは、系統的学習の結果・成果であるはずのほんらいの総合化・構造化とは区別されるべきものである」（水内 2014: 219）とも考えられている。この点を考慮に入れると、八王子養護学校の「総合的学習」は、児童・生徒の発達段階に対応して、教科教育の根源性へ遡ることか

ら構想されるに至ったことから、その発想は若干異なっている。

<sup>9</sup> 中央教育審議会(2008)の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」(平成20年1月)では、「(7)社会の変化への対応の観点から教科等を横断して改善すべき事項」の具体的項目として、“ものづくり”が挙げられている。だが、ここでの“ものづくり”は、「我が国の経済は、ものづくり分野の強い競争力によって支えられていることは言うまでもない。しかし、近年、子どもたちが実際にものをつくるという経験が減少している」(中央教育審議会2008:68)とあるように、国際競争力や人材・技能継承等の観点から、その必要性が論じられている。

<sup>10</sup> 2014年6月23日。小島靖子氏からの聞き取りデータ。1938年生まれ。1967年から1985年まで八王子養護学校に勤務。

<sup>11</sup> ここで「遊び」という用語が見られるのは、聞き手である筆者が、「教育」＝「教え／学び」の外部にある「遊び」(佐々木・松田[1986]1993:262)について、言及したことから。この「教育」＝「教え／学び」と「遊び」の関係性について、後藤卓也は、「確かに子どもは<遊び>ながら、多くのことを学ぶ。<遊び>のなかでしか学びえないこともたくさんあるだろう。そして<教えるー学ぶ>関係を一方的な関係にしないために、<遊び>から方法論上学ぶことも多い。しかし、にもかかわらず<学び>と<遊び>は決して同一視されるべきではない。それは<学び>を豊かにするよりも、<遊び>を貧困にする発想ではないか」(後藤1988:198)という。すなわち、「遊び」を「学び」と同一視したり、手段として位置づけることの問題性が指摘される。この点で、「境界線は<教える>と<学ぶ=遊ぶ>のあいだではなく、<教える=学ぶ>と<遊ぶ>のあいだに引かれるべきであ

る」(後藤1988:199)。

<sup>12</sup> 2014年6月24日。小福田史男氏からの聞き取りデータ。1942年生まれ。1971年から1986年まで八王子養護学校に勤務。

<sup>13</sup> 実際、遠山啓も深く関わっていた明星学園では、1978年4月から「教えるべき決められた内容があって、それらを順序よく子どもに教えて、どれだけ覚えたかをテストではかって、成績を評価する、という点数によって支えられている授業を変えないかぎり、授業の創造に向かうことができない [い]」(遠藤1986:39)という考えから、「点数による評価をなくす」ことに踏み切っている。また、同時期には、「わかる授業の創造と教育課程の実践的検討——より基本的なことを、より少なく、よりわかりやすく」(1975年度)というテーマで公開研究会が開催されており、「小数の割り算なら、たんに計算のしかただけでなく、……単位当たりの量・変化率を求めているのだという割り算の意味を追究させ」(遠藤1986:46)る試みや、「合唱や体操、美術や工作、技術や工芸、行事などあらゆる分野での表現活動を大切に [する]」(学園史編集委員会1984:215)、「芸術による教育」が重視されている。これを、「近代型能力」から「ポスト近代型能力」への移行、すなわち、ハイパー・メリトクラシーが人々に要請する「『能力』の多元化」(本田2005)と解釈することも可能であろう。

<sup>14</sup> 岡村達雄(1986)は、1970年代の「共生共育」の運動の意義と限界性を評価するにあたって、「排除の差別性」と「学校の差別性」とを区別したうえで、「『普通学校』で『障害』児たちが共に学ぶというようになっている場合、たしかに、『普通学校』という同一の空間を共有することによって、そのかぎりでは『排除の差別性』はなくなっている」(岡村1986:76)が、「学校の差別性」は十分に問い切れていない指摘する。とりわけ、岡村が、普通学級の編成原理として問題にするのは、「『普通学級』

もまた『能力』により正常分配曲線で構成された『能力別序列集団』とみることができる。[。] ……ところが、学級間では形式的にはその均質さが支配しているので、能力別がみえないようになっている」（岡村 1986: 84）という仕組みである。すなわち、「近代学校は、学級内部の差異を＜同一性＞としてみせかけることを通して、学校での能力主義的支配を実現してきたのではないか」（岡村 1986: 84）という。その意味において、本来的には、学級の「年齢による編成」と「能力による編成」は関連する。<sup>15</sup> もっとも、ここでの『『生活を広げる』（ものやことやひとにかかわる）という視点』（紀要 15号 1981: 38）は、子どもたちが養護学校の内部だけに

長く留まり続けることから、温室育ちとなり、地域とのつながりを失い、必然的に社会的な生活や関わりから排除されてしまう現実の裏返しでもある。また、「ものづくり」も、たとえば、「小麦からうどんが作られるまでの全過程に関わる」ことにこだわるのは、子どもたちが卒業後も、分業化され機械化された職場のなかで単純労働に関わらざるを得ない現実と無関連ではないだろう。

<sup>16</sup> この点で、八王子養護学校の「どの子どもと一緒に取り組める教育」は、養護学校内部での取り組みであり、地域の普通学校と連携して展開されるころまでは至っていないという限界性を抱えていたといえる。

## 文献

- 新井英靖, 2001, 「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: 21-8.
- Ariès, Philippe, 1960, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris: Plon. (= 1980, 杉山光信・杉山恵美子訳『＜子供＞の誕生——アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』みすず書房.)
- 中央教育審議会, 2008, 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）』（[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/information/1290361.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/information/1290361.htm), 2016.3.14).
- 遠藤豊, 1986, 『自由の森学園——その出発』太郎次郎社。
- 編, 1979, 『学校が生きかえるとき——上 点数のない教育』太郎次郎社。
- 古川清治, 1986, 「一步前へ進むために——ゆりもどしの時代のなかで」岡村達雄・古川清治編『養護学校義務化以後——共生からの問い』柘植書房, 5-46.
- 学園史編集委員会, 1984, 『明星の年輪——明星学園 60年のあゆみ』明星学園。
- 後藤卓也, 1988, 「文化の＜学校化＞＜教育化＞と学習の論理——近代教育批判の基本的視座」岡村達雄編『教育の現在 第二巻 現代の教育理論』社会評論社, 173-201.
- 本田由紀, 2005, 『多元化する「能力」と日本社会——ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT 出版。
- 堀正嗣, 1998, 『障害児教育とノーマライゼーション——「共に生きる教育」をもとめて』明石書店。
- 堀智久, 2014, 『障害学のアイデンティティ——日本における障害者運動の歴史から』生活書院。
- Illich, Ivan, 1971, *Deschooling Society*, Penguin Books. (= 1977, 小澤周三・東洋訳『脱学校の社会』東京創元社.)
- 荻谷剛彦, 2001, 『階層化日本と教育危機——不平等再生産から意欲格差社会（インセンティブ・デ

- ィバイド)へ』有信堂高文社.
- 小福田史男, 1977, 「なぜ、<養護学校義務化>に反対するのか——養護学校の教師としての立場から」『児童精神医学とその近接領域』18(3): 187-97.
- , 2004, 「八王子養護学校における教科教育の取り組み——創立から20年間の学校研究活動の歩み」(2004年6月23日「高等部研究会資料」).
- 小島靖子・川口けい子, 1987, 「八王子養護学校に『ミニ戒厳令』——ものづくり・総合的学習の教育をすすめる会への攻撃」『季刊福祉労働』34: 101-3.
- ・小福田史男編, 1984, 『八王子養護学校の思想と実践——どの子ども一緒に教育を』明治図書出版.
- , 1985, 『ものづくりとヒロシマの授業——八王子養護学校の実践』太郎次郎社.
- Martin, Jane Roland, 1992, *The Schoolhome: Rethinking Schools for Changing Families*, Cambridge: Harvard University Press. (= 2007, 生田久美子監訳『スクールホーム——「ケア」する学校』東京大学出版会.)
- 水内宏, 2014, 「総合学習」平原春好・寺崎昌男編『新版 教育小事典』学陽書房.
- 茂木俊彦, 1990, 『障害児と教育』岩波書店.
- 無着成恭編, 1951, 『山びこ学校——山形縣山元村中学校生徒の生活記録』青銅社.
- 明星学園国語部, 1964, 『にっぽんご——もじのほん』麥書房.
- 明星学園小学校, 1991, 『みるつくるかんがえる——明星学園小学校の総合学習』ぎょうせい.
- 名古屋恒彦, 2005, 「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』4: 11-26.
- Noddings, Nel, 1992, *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, Teachers College Press. (= 2007, 佐藤学監訳『学校におけるケアの挑戦——もう一つの教育を求めて』ゆみる出版.)
- 大阪・15教職員組合連絡会, 1980, 『みんな一緒に学校へ行くんや——「普通」学級で学ぶ「障害」児教育の実践』現代書館.
- , 1983, 『輪切りはごめんだ——仲間を結ぶ進路保障』現代書館.
- 岡村達雄, 1986, 「『義務化』以後——<共生>から学校を考える」岡村達雄・古川清治編『養護学校義務化以後——共生からの問い』柘植書房, 47-89.
- , 1988, 「教育理論の現在——『臨教審』以後への視座」岡村達雄編『教育の現在 第二巻 現代の教育理論』社会評論社, 13-68.
- 斎藤寛, 1988, 「せめぎあう共生——<分けない=くくらない>ということ」岡村達雄編『教育の現在 第二巻 現代の教育理論』社会評論社, 331-63.
- 佐々木賢・松田博公, [1986]1993, 『増補版 果てしない教育?』北斗出版.
- 澤田誠二, 2007, 「戦後教育における障害児を『わかる』論理——1950年代から60年代の日教組の言説を手がかりに」『年報社会学論集』96-107.
- 篠原隆治, 1982, 「養護学校教育実践記録を読む——八王子養護と与謝の海養護のこと」『季刊福祉労働』17: 131-50.
- 須田清, 1967, 『かな文字の教え方』むぎ書房.

- 東京都教育委員会, 1977, 『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.
- 東京「54年度養護学校義務化」阻止共闘会議, 1980, 『どの子ども地域の学校へ——養護学校の義務化はごめんだ』 柘植書房.
- , 1981, 『みんなとっしょの教室で——共に学ぶことをめざす教師の実践記録』 柘植書房.
- 遠山啓, 1970, 「第三の差別」『毎日新聞』1970.10. (再録: 1976, 『競争原理を超えて——ひとりひとりを生かす教育』 太郎次郎社.)
- , 1975, 「競争原理にかわるもの」『朝日新聞』1975.3. (再録: 1976, 『競争原理を超えて——ひとりひとりを生かす教育』 太郎次郎社.)
- 編, [1972]1992, 『歩きはじめの算数——ちえ遅れの子らの授業から』 国土社.
- 渡辺健治, 1997, 「戦後知的障害児教育方法史の研究」『障害者問題研究』24(4): 325-35.
- 山下恒男, 1977, 『反発達論——抑圧の人間学からの解放』 現代書館.
- 全日本特別支援教育研究連盟, 2002, 『教育実践でつづる知的障害教育方法史』 川島書店.

(ほり ともひさ、名寄市立大学保健福祉学部、thori@nayoro.ac.jp)

(査読者 田中耕一郎 石岡丈昇)

## From Education Emphasizing Development to Education Emphasizing Participation

Hachioji School for Children with Intellectual Disabilities in the 1970's and 1980's

*Tomohisa HORI*

The objective of this paper is to examine whether or not teachers have brought about a transformation in education per se and in the manner in which it is provided in terms of striving to enable children to attend regular schools and their involvement with those children based on the history of educational practices at the Hachioji School for Children with Intellectual Disabilities.

Starting in the 1980s, teachers at the school were forced to seek out a new form of educational practices that enabled all children to participate in classes instead of those based primarily on intellectual development premised on group learning according to the children's stage of development. As a result, two new forms of learning were implemented consisting of "Integrated Studies" and "Manufacturing Learning".

These "Integrated Studies" and "Manufacturing Learning" programs enable teachers to conduct classes that allow all children to learn together, including children with intellectual disabilities, irrespective of their level of development. These programs provide a more comprehensive educational curriculum and have the potential to aggressively redefine educational activities by ensuring opportunities for developing relationships based on "care" to others.