

國學院大學学術情報リポジトリ「K-RAIN」

脱施設化期の生活適応型カリキュラムとその背景：
障害児のためのシカゴ・ガイドによる「健康」と「安全」

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 國學院大學 公開日: 2023-02-05 キーワード: 作成者: 村山, 拓 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00000787

脱施設化期の生活適応型カリキュラムとその背景

—— 障害児のためのシカゴ・ガイドによる「健康」と「安全」 ——

村 山 拓

キーワード

障害児 生活適応主義 カリキュラム 生活機能領域 行動主義

はじめに

20世紀後半、とりわけ1950～70年代のアメリカは、障害児を対象とする学校教育の急速な機会の拡大とその方法論的模索の時代であった。とりわけ、この時期のアメリカ全体における特殊教育の動向の背景として、脱施設化運動と、その政策化があげられる。恒久保護施設での収容による障害者処遇ではなく、地域社会において処遇をするという方向転換である。脱施設化運動は、1950年代に準備されている。各州で散発的に展開された、障害児者の家族を中心とする脱施設化の取り組みが、全米遅滞児教会（NARC）の成立によって、大規模に組織化され、ロビー活動を展開するようになったのである。その後、障害児の学習機会の保障が全米で展開されるまでには州による政策実現化のばらつきがあるものの、脱施設化運動は、学校教育の量的拡大に一役買っていたことになる。

一方で、この転換自体は必ずしも、アメリカ国内の障害者処遇の領域で全体的に起こったわけではなく、少なくともこの時期の転換は、比較的障害の程度の軽い障害児者の処遇について中心的に起こった変化であったことも指摘しておかなければならない。確かに、地域で生活する障害児者の「増加」は、労働市場の変化や、同時代の障害者観と相まって、学校教育の需要を確実に高めていった。また、1960年代前半にケネディが諮問した、大統領精神遅滞問題委員会が、知的障害者であっても多数が労働市場への参入が可能であると同時に、それを推進することが、アメリカ経済においても有益であると答申したことも、

学校教育や成人教育の機会拡充を後押しすることにもなった。しかしながら、総じてこの時期の障害児教育は、学校教育の制度的保障と同時に、社会で自立できる人間の養成に焦点化したものであった。その点で、個人主義的、生活適応主義的な側面を持っていたととらえることもできる。

本稿では、1960年代のイリノイ州シカゴ学校区における、障害児教育のカリキュラムについて、同市学校区のカリキュラム・ガイド（以下、シカゴ・ガイドとする）の分析を通して検討する。シカゴ学校区は、イリノイ州のカリキュラム・ガイド（いわゆるイリノイ・プラン）とは異なる内容構成をもったカリキュラムの作成を行っていた（ただし、シカゴ・ガイドにはイリノイ・プランへの言及がみられ、無関係ではない）。ここでは、1960年代のシカゴ学校区のカリキュラムにおいて、特に初等教育レベルでの精神遅滞児教育のカリキュラムの分析を行い、生活指導領域における教育目的のパースペクティブを検討する。具体的には、その教育内容構成と目的が、前述したように、社会における個人の自立をその中心課題としていたことを示し、障害児教育のカリキュラム構成原理の個人主義的かつ生活適応主義的な側面を明らかにするために、シカゴ・ガイドの「健康」と「安全」を取り上げる。

アメリカにおける障害児教育実践の展開に目を転じると、児童中心主義や経験主義に基づく教育の伝統が、障害児教育についても位置づいていたことがわかる。後述するように、20世紀前半特に隆盛をみた経験主義による生活教育の流れを受けて、経験単元、生活単元を組み込んだ教育方法が活性化した。いわゆる通常教育において、スプートニク・ショックの影響のもと、「教育の現代化」に舵を切ったアメリカの学校教育の文脈の中で、障害児教育はその経験主義的、生活主義的色彩を残していたといえる。一方では、学校教育全体の潮流に乗る形で、効率性を重視した個人主義的な教育が構想され、他方では、経験単元や作業単元の内容や単元の構成によって、子ども中心主義的な学習のデザインが構想されていた。その点で、この時期の精神遅滞児教育における経験主義の変容に注目することができる⁽¹⁾。

1. シカゴ・ガイド成立の背景

(1) シカゴ学校区の同時代的状況

この時期のシカゴ学校区では、人種分離と文化的不遇（culturally disadvantage）による社会不適応児の増加が大きな課題となっていた。この時期のアメリカは、コールマン・レポートにみられるような、白人中産階級の文化を軸とした学校の規範文化の存在と、そ

こへのアクセスの不平等が問題となっていたが、シカゴの場合も、問題の構図は共有される。特にスペイン系移民を中心として、英語（米語）を理解しない家庭の子どもに対する学校教育の保障や、適切な教育的処遇システムの構築が課題となっていた。

シカゴ学校区の教育長にレッドモンド（Redmond, James. F.）が就任したのはこのような課題をシカゴが抱えていた時期であった。レッドモンド自身は、もともと、ニューヨークなどいくつかの大都市での教育長を経て、シカゴの教育長に就任しているが、シカゴにおける在任期間には、1960年代からの学校における人種統合政策（アメリカの文脈における「統合教育」）と、特殊学校や特殊学級の増設などが進められた⁽²⁾。また、1954年から1964年の10年間に、特殊学級は3倍に増加しており、精神遅滞児のカリキュラム開発がシカゴ学校区において、重要な課題であったことも、シカゴ・ガイドの記述から示唆される⁽³⁾。また同時に、このような特殊学校や特殊学級の大幅な増設が、カリキュラム・プランであるシカゴ・ガイドの制定に先駆けて行われていたことは、特殊教育の需要の増加がいかに急速で、学校区当局による予測や見通しを上回るものであったかを示している。つまり、障害児教育の内容や方法についての吟味を待たずに、障害児を受け入れる教室が「増加」したのであり、シカゴ学校区にとって、障害児を教室でどのように指導するのか、その方向付けを行うことは喫緊の課題であったとさえいえる。

（2）シカゴにおける経験主義の系譜

もちろん、シカゴでそれまでに障害児を対象とした教育や訓練が行われていなかったわけではない。シカゴにおける教育思想の潮流として注目されることとして、その経験主義的教育の系譜があり、さかのぼればデューイによるシカゴ実験学校でも現在でいえば障害児と呼ばれたであろう子どもの教育への取り組みがなされていた。新教育運動以降、作業、手仕事を中心とした生活経験主義は通常教育のみならず、障害児教育の中にも取り込まれていった。その中で、経験主義の流れを汲み、精神遅滞児に対する単元学習の形成に関与した、マーティンズ（Martens, Elise H. 1887- 没年不詳）やイングラム（Ingram, Christine Porter 1892- 没年不詳）の所論に基づく実践モデルが影響力を持ったとされている。そこで展開されたモデルでは、諸教科、諸領域の内容を横断的に再構成した作業単元が設定されている。

マーティンズは1930年代から1940年代までアメリカ合衆国連邦教育庁の特殊教育部長として勤め、1936年には精神薄弱児特殊学級におけるカリキュラムの全国的標準ともいえる『精神薄弱児のカリキュラム作成の手引き』を編纂している⁽⁴⁾。経験主義に即しながら実地的な見地から特に精神遅滞児と聾児の教育方法、教育内容の研究業績を残している。ま

た、イングラムは1940年代までニューヨーク州ロチェスターの特殊学級担任や特殊教育関連の指導主事などの行政面で活躍した後、1950年代以降イリノイ州立大学、イリノイ大学で研究を重ねた人物である。この両者の構想したカリキュラムとその実践について、まず簡単に触れることによって、後述するシカゴ・ガイドの歴史的な文脈を確認しておきたい。

マーティンズは『精神遅滞児のためのカリキュラム調整』(“Curriculum Adjustments for the Mentally Retarded”)の中で精神遅滞児の教育課題について、次のように指摘している。

「(精神)遅滞児についての特殊教育は、15年前からさまざまな教育方針を実行に移すことにつとめてきた。その方針は現在あらゆる子どもに役立つものとされている。「生活に基づく経験」こそ、その中心課題であり、その課題に基づいてカリキュラムが策定されていた」⁽⁵⁾。

このことを前提として、マーティンズは精神遅滞児教育の置くべき力点として、次の諸点を挙げた⁽⁶⁾。

1. 社会的市民的に価値のあるものを認める。地域社会か施設の中で、社会的市民的諸活動に参加すること。
2. 店や台所や洗濯の場、その他さまざまな職業的経験での手先を使う活動。
3. 健康と身体訓練、スポーツと競技。
4. 一般家事の責任、家事の予算、子どもの世話、家庭の美化、家庭で必要な一般的な修理作業、などの経験を通して家政の準備をすること(男女ともに)。

マーティンズの強調点を整理してみよう。まず注目されるのは、社会参加を教育目標としている点である。脱施設化の言説が取り上げられるようになる時代背景や、前述した社会情勢をもとに、精神遅滞児がコミュニティへ参画することを前提とした議論であるといえる。第二に、職業と日常生活の両面において経験を通じた準備活動が用意されている点である。前述の「生活に基づく経験」という表現と併せて考えた場合、この指摘は経験主義の実質的な展開と読むことが出来る。第三に、健康と身体、あるいは家庭の中での日常生活場面を具体的に挙げて、その内容をカリキュラムに組み込んでいる点である。

さらにその上で、マーティンズは次のような指摘をしている。

「どのグループでも、その時間と勢力の大部分は、彼らが学校卒業の後に、あるいは施設生活で大人としての地位を占めたときに、直面する状況に明らかに関連のある諸活動に充てるべきである。したがって、いわゆる学科形式のアカデミックな勉強は最小限に減らすべきである」⁽⁷⁾。

ここでマーティンズは、教科教育を最小限に減らすよう提言している。「直面する状況に明らかに関連のある諸活動」、すなわち前の引用で確認した、健康、身体訓練、そして家事に関する内容を中心にカリキュラムを構成することを提言している。さらに、「どのグループでも」としていることから、これは教科学習の困難の程度、あるいは障害の程度にかかわらず、この方針を維持することを主張している。

そして、マーティンズはさらにふみこんで、カリキュラム開発の手順について次の言及している。

「机上のプランだけでは特殊な教科課程の内容を決めることは出来ない。教室の内外で遅滞児を毎日観察することや、彼らが現実の問題を処理する傾向や能力を調べ、彼らの生活を色づけ、生活を作りあげている興味を知ることこそ、適切なカリキュラムをつくる基礎である。つまり児童の生活経験が教師の手がかりなのである（中略）特別の指導目的を果たすためには、日々の生活経験を通じて友だちとともに仕事をしたり遊んだりすることが出来るように、また食事や衣類を実際に扱い、必要に応じてお金を使うことが出来るように、また実際日々の生活活動を行うために必要な技能を習熟できるようにするのが最良である」⁽⁸⁾。

ここに、教育内容を構成する教師にとって、カリキュラム開発における教科学習の縮小と生活経験の活用について、方法の面から指摘されている。あわせて教科学習を最小限に減らすことによるオルタナティブと、子どもの生活経験を機軸としたカリキュラム開発を勧めているのである。そこに学習内容の構成原理として導入されるのが「経験単位」(“the unit of experience”)である。子どもの興味や生活を出発点としてカリキュラムを構成すると同時に、「経験単位は児童の生活に最も役立つものとなるようなときに経験をうまくまとめるために導入されるべきである」という生活適応主義的な色彩を加味した上で、前掲の生活活動の活用について、さらに論を進めている。

「経験単位とは、児童の直接の興味と環境に結びついた実際の経験であり、それが順々

に (in turn) 児童の全経験 (total experience) と結びついて生活をさらに豊富にし、生活をさらに生き生きとさせるような経験であると定義される」⁽⁹⁾。

マーティンズはこのような方法原理を提唱した上で、実際の単元例として初等教育段階に充てたものとして、「たべもの」、「子どもの世話」といったものを挙げており、特に「たべもの」単元においては、「献立表の作成」から「残飯の保存」、「食費の徴収」にいたるまで20項目の経験単元を配置している⁽¹⁰⁾。

このような生活適応主義に基づいて単元を配置したカリキュラムは、障害児者教育の一つの系譜を形成してきたと考えられるが、その拠点の一つとしてシカゴを見ることが出来る。脱施設、コミュニティでの生活基盤の確保の実現は、同時に経済的自立ないしそれに準ずるような、社会経済的に有用であるだけの能力の獲得が要請を伴っていた。そのために軽度の障害児については就労と経済的自立を目標として特化した実践が普及した時期であり、障害の程度を問わず、生活適応がその教育の根本にあったことを確認しておきたい。作業を通した経験、思考といった学習活動よりも、実際の生活場面に適応していくための生活スキルの習得と定着が、上記のような形で理念化され、精神遅滞児教育の方法論的主流を形成するようになっていた。さらに、アメリカにおけるスプートニク・ショックが普通教育での経験主義の衰退に拍車をかけたとも言われるが、障害児の生活経験に即した課題設定と題材選択、そしてそれを学校区全体での共通カリキュラムの普及という形で具体化したのがシカゴ・ガイドの特徴といえる。

2. シカゴ・ガイドの構成と内容

(1) シカゴ・ガイドの構成

シカゴ学校区での、初等教育の対象となる教育可能な精神遅滞 (EMR) 児は、生活年齢や精神年齢、学力水準 (Academic Skill Level) に応じて、5つのレベルに分類されている。しかし、レベルⅠが生活年齢6歳から9歳8カ月まで、レベルⅡ以降の生活年齢の範囲は、それぞれの下限が6歳、7歳6カ月、8歳8カ月、10歳であり、全てのレベルにおいて、上限が12歳となっていること、また各レベルの対象となっている精神年齢が、それぞれ若干の重複はあるものの、ほぼ段階的に上がっていくことは確認しておいてもよいだろう。そして、各レベルで想定された精神年齢と学習スキルの水準は、それぞれ以下のように設定されている⁽¹¹⁾。

レベルⅠ：3歳から4歳9カ月、保育園レベル

レベルⅡ：4歳5カ月から6歳、幼稚園レベル

レベルⅢ：5歳8カ月から6歳8カ月、第一読本（first reader）レベル

レベルⅣ：6歳5カ月から7歳7カ月、第二読本（second reader）レベル

レベルⅤ：7歳5カ月から8歳9カ月、第三読本（third reader）レベル

これらの分類を観る限りにおいて、同学校区で設定された「レベル」は、精神年齢と学習スキルの水準に応じたものと見なしてさしつかえない。シカゴ・ガイドは、それぞれのレベルにおいて策定されている。そして、「言語活動（Language Arts）」、「社会科学（Social Studies）」、「算数（Mathematics）」、「科学（Science）」、「芸術（Fine Arts）」、「音楽（Music）」、「体育（Physical Education）」、「健康（Health）」、「安全（Safety）」の教科が設定されており、これらの教科は全てのレベルに共通している。

また、シカゴ・ガイドにおいては、イリノイ・プランに見られるような生活機能領域と知識領域との明確な区別はなされておらず、上記の教科がそれぞれ独立したものと位置づいている。

ここでは、教科の中でも「健康」科と「安全」科について概観する。この二つの教科に注目するのは、以下の二点の理由による。第一に、イリノイ・プランにおいて、この二つの教科は、他の生活スキルのトレーニングとともに、「生活機能領域」として、独立した指導内容を構成していた。しかしながら、シカゴ・プランにおいてはこの二つに特別なカテゴリーが与えられることなく、それぞれ一教科として位置づいていることである。第二に、通常教育を実施する初等学校のシカゴ・ガイドの内容構成と比較対照した際に、初等学校のカリキュラムに これら二つの教科は設定されておらず、事実上、精神遅滞児教育のカリキュラムにおける特設科目とされている点である。

(2)「健康」科の目標とされた個人の「責任」

シカゴ・ガイドの記載によれば、「健康」科は、「独特の責任（a unique responsibility）」を持つとされ、その意義が強調される⁽¹²⁾。健康への理解が低いことによって、障害や疾患の悪化が懸念されるというのがその根拠であり、子どもに自らの身体感覚とその管理が出来ることを求めている。同時に、シカゴ・ガイドにおいては、「健康」科はそれ自体が目的ではなく、さまざまな教育目的の手段とみなされていた。とりわけ重視されたのが、「自己依存（self-reliance）」と「自立（independence）」である。適切な指導のもとに、「健康」を十分学んだ子どもは将来、自立した個人として生きることが出来るという前提が示

されていた。

さらに、シカゴ・ガイドでは、「健康」の学習を通じて、自らの身体を有機体として理解することや、健康のために望ましいとされる習慣や態度、集団活動に参加するためにうまくやっていくことができるという感覚を持つことが課題とされた。そして、最終的には、個人の健康やメンタルヘルスのみならず、家族や彼らの属するコミュニティのメンバーの健康に対しても、責任ある行動がとれることを、最終的な目標として設定している。

シカゴ・ガイドにおける「健康」科のカリキュラムは、「自己」、「家庭 (home)」、「学校」、「コミュニティ」のそれぞれのトピックに分類され、それぞれ、「目標 (goals)」と「教師の活動 (teacher activity)」、「生徒の活動」とが一対一対応で明記されている点が特徴と言える。

シカゴのカリキュラム・ガイドでは、「健康」は「独特の責任」を有する教科として位置づけられている。健康教育が目的でもあり、それ自体が手段でもあると説明されているこのガイドでは、十分に指導され、十分に学習された EMR 児や EMR 者が、独立・自立する上で大いに役立つとされた。そして、子どもに有機体としての身体を意識させ、健康的な習慣や態度を薦め、「うまくやっている」という感覚が、集団活動への参与をうながすことにも有益であり、自分の家族や自分のコミュニティに対する健康の責任を分担することが出来ることをねらいとしていた。

例えば、レベルⅣの「自己」単元では、教育目標として、「社会関係における能力を認識し始めること」や「自らの皮膚や髪の毛の手入れについての責任感を高める」ことが設定され、フィルム教材の視聴を通して、健康に関連する日常生活習慣を獲得するための活動が設定されていた⁽¹³⁾。「家庭」単元についても、「生命と健康でいることが、なぜ家庭で守られるのかを、子どもが理解する」ことや、「子どもたちが、家族とよい関係でいることが出来るということを理解し始めること」が求められており、「コミュニティ」単元においては、「病気に打ち克つ (combat) ことの必要性を認識」したり、「病気の子どものとは遊ばないようにすること」、「遊技場で道具を適切に使う責任」を感じ取ることなどが、教育目標として設定されている⁽¹⁴⁾。

「健康」科を概観したときに、大きな特徴となっているのが、日常生活における健康・衛生等の習慣をルーティン化することによって、集団の中での個人のポジションを確保しようとする教育目標が設定されていることである。家庭にせよ、コミュニティにせよ、健康や衛生に関する生活習慣を知識・技術として備えることによって、その構成員として認められるという側面があることが、「健康」科の各単元の目標項目から知ることが出来る。

(3) 「安全」科に見られる他者性と個人の自立

一方、「安全」科は、混雑や猛烈なペース (furiously paced) の世界で、注意や判断をする習慣をつけるための教科と説明されている。それぞれのトラブルや危険 (hazard) に対する分析と解決策の創出が、「安全」科の最終目的とされており、与えられた環境の中での行動に対する、適切な判断力を引き上げることや、問題解決能力や安全な環境条件を作りだすことが、求められている。とりわけ、精神遅滞児の場合は、「ものごとを一般化したり、判断したりする能力が欠けているために、しばしば性急だったり、極端におびえたりする」とされ、危険を定義し、それぞれの解決策を反復して提示することが、「安全」科において、強く求められている⁽¹⁵⁾。

また、「安全」科については、シカゴ・ガイドの趣旨として「精神遅滞児に対して、安全や危険についてある程度の認識・理解を得ることによって自信をつけさせるような指導を教師が行えるようにすること」や、「自分の住む環境の中で行動を判断するための能力を高める」指導をすることが掲げられており、「安全」科の教科目標を検討する上では注視しておく必要があるだろう⁽¹⁶⁾。

「安全」科においては、例えばレベルⅣの場合、「安全ルールの理解を高める」こと、「安全基準を守ることが、他の人を助けることになるということを実感し始めること」などが掲げられ、教師に対しては、全米安全委員会 (National Safety Council) や全米安全教育委員会 (National Commission on Safety Education) のポスターやパンフレットを使用することと定められている⁽¹⁷⁾。「コミュニティ」単元では、「コミュニティの中で安全ルールを実践し続けること」や「遊びの中で安全ルールを見いだすこと」、「季節の危険」(夏の観光地の写真等を使用) といった課題が設定され、併せて、交通機関の事故や自転車に乗ることの危険性などについても、レベルⅣのガイドに記載がなされている。

「安全」科においては、特にその教育内容の性質上、他者との関係において個人の社会性を高めることが企図されている。特に、家庭、学校、コミュニティの中で想定されるような危険を想定し、安全ルールの知識の習得と、望ましいふるまい方の獲得によって、生活場面の集団の中で、精神遅滞児の立場を位置づけようとしていた。

(4) 小括

これら二つの教科に共通することとして、それぞれの課題が、個人、家族、学校、コミュニティと、それぞれの場面に応じて設定されており、それぞれの場面に応じて自立のためのスキルや能力を獲得することが求められていることが挙げられる。すなわち、環境における個人内在的な能力の育成だけではなく、社会環境の中での、ある程度自立してふるま

うことが出来るような行動と態度の育成が、カリキュラム・ガイドの中で明示されていることに注目する必要がある。

また、この二教科では、その内容の性質上、身辺自立の基本的なスキルを含む生活技能の訓練から、対人関係や社会性の涵養を念頭においたトピックを扱う領域として位置づいている。そして、生活場面での具体的活用に重点を置いた訓練中心の指導方法が導入されていることも特徴である。例えば、精神遅滞児に対する教材提示の仕方として、「教師の活動」に「安全」のサインを盛り込んだイラストを用意することが要請され、フィルム教材と併せて、視覚的な題材を多用しながら、反復による訓練と技術の定着が求められていた。その意味において、経験を重視し、体験に基づく学習の拡張を志向しながらも、同時期の心理学における行動主義の傾向を強く残したものとなっている。

3. 障害児教育における行動主義的方法論

次に、シカゴ・ガイドにみられるような生活適応主義的な発達観を、同時期の専門職団体の議論に沿って、見ていきたい。前述したように、シカゴ・ガイドは、その生活適応主義な性格を強く有していたが、そのことをさらに、同時期のアメリカの教育言説の文脈で確認したい。さらに、シカゴ・ガイドの「安全」について言及したように、生活適応主義的な発達概念は、行動主義的な色彩を残して展開し、障害児教育において定着していたことについて、言説レベルで提示したい。ここでは、特異児童委員会 (Council for Exceptional Children、以下 CEC) の議論に注目する。CEC は、障害児教育の専門家や教師、当事者団体の関係者などで構成されている、全米で最大の障害児教育関連団体の一つである。前掲の脱施設化運動の一翼を担い、今日まで専門家団体としての大きなキャパシティを持つ団体である。イリノイ大学とのかかわりが深く、サミュエル・カーク (Kirk, Samuel Alexander) がそのリーダーとして長く活動していた。

(1) 行動主義にもとづく障害児指導モデル—CEC の学習モデル—

CEC の “Selected Convention Papers”、および同委員会の機関誌である “Exceptional Children” の諸論稿を概観すると、スキナー・モデルは、とりわけ精神遅滞児 (the mentally retarded) の教育方法、カリキュラム・デザインをテーマとする論稿の中で、影響力を維持していたと考えられる。

1965年の CEC Selected Papers の総括では、全般的な傾向として、精神遅滞児の教育的ニーズと文化的不遇児の教育問題を、精神遅滞児の問題に含めて検討する傾向が見られ

ることが指摘されている。

この年の CEC 大会ではビジョウ (Bijou, S.) が「オペラント原理による精神遅滞児への読み・書き・算の指導」と題された講演を行っている⁽¹⁸⁾。スキナーの条件づけに基づいて読み・書き・算の教育プログラムを展開し、『『よい学習態度』と通常呼ばれる行動を強化』することを目指した実践研究が報告されている⁽¹⁹⁾。ビジョウは、精神遅滞児への教科 (academic subject) の学習について、その促進と動機づけを高めることが、精神遅滞児教育の主目的であると指摘した。この中でビジョウは精神遅滞児教育の研究対象となる子どもには、ダウン症 (mongolism)、家族性遅滞 (familial retardation)、脳損傷、その他の障害を含めている。そして精神遅滞児に教科の学習が不可能だとする立場に対して批判を加え、「効果的な学業行動 (effective academic behavior)」を獲得することが可能であるとした。ビジョウは、その際に遅滞児と非 - 遅滞児との物理的、社会的環境への反応行動の違いを、学習上の根本的差異として見だし、教科学習の行動を促進する環境を用意することによって、教科の知識とスキルを学習可能であるとした。さらに、オペラント原理によって、学習環境としての教室と指導の再検討を促している。「効果的な学習環境」の必要条件として次の二点を挙げる。第一に、「予期せぬできごとを聡明に利用すること」である。ビジョウによれば、「予期せぬできごと」は学業行動を強化し、競争心は弱められる。競争心を弱めることによって、それぞれの子どもがクラスの中で学習することが可能になるのだという。さらに、カリキュラムの構築 (curriculum building) にあたり、行動によって定義された目標を設定すること、実行可能で漸進的な単元を設定すること、それぞれの反応ごとにフィードバックを実施すること、詳細で具体的なパフォーマンスを日々収集し、分析することの四点を強調する⁽²⁰⁾。

また、ウェイマー (Weimer, B.) は1966年に「評価：測定学をこえて」における教育可能性の概念化の議論の中で、測定可能で、発達や成熟への連続性を見取ることができるとした。環境要因による行動機能への読み替えが可能となるような変化に注目することの意義を指摘している⁽²¹⁾。

(2) 行動分類と障害分類の差異

ここで注目されることの一つに、精神遅滞とそれ以外の障害の教育のニーズに共通性を見いだす点である。これは、J.F. ケネディが1961年に精神遅滞と精神疾患を「双子の問題」と指摘したことなどに象徴的に見られるような、同時期の特徴とも考えられ、また黒人児童や文化的・家族的精神遅滞 (Cultural-Familial Mental Retardation) と生理学的な精神遅滞とを同じカテゴリー、あるいは同様の教育方略で指導することを意図した同時期の

多くの専門家と同じスタンスに立つものでもあった。エディス・グリーンは、1965年のCEC大会で「精神遅滞から珍しいほどの利発」、「盲や聾から社会的不適応や情緒障害」といったこれらの特異児が「共有のニーズ」を持つと述べている⁽²²⁾。グリーンの場合は、精神遅滞、情緒障害、身体障害、社会経済的な障害 (handicap) の領域についても同様の重要性を持つとされ、「教育剥奪」児として定義された⁽²³⁾。これはそれまでの治療的な障害児教育観からの変容を示すものである。従来型の障害の補償に基づいて教育や訓練を構想する場合、それぞれの子どもが示す症状や機能欠損 (インペアメント) に応じたプログラムが組まれることになる。しかし、それらを「共有のニーズ」とすることは、子どもの症状ではなく、その子どもが生活する場面を標準として、それへの適応を可能にするための教育訓練が求められている。

また、CECの諸論稿においては、学習モデルのベースに行動主義の影響が強くみられている。それは、認知発達の達成や変化の度合いを測定することが比較的困難な子どもについて、有効なツールとして機能した。遅滞児の学習活動を、前掲の学業活動に限定することによって、行動に基づく教育効果や子どもの変容の測定が可能となる。それと同時に、抽象的な概念操作などの、行動主義的な変容の同定が困難な領域に関する学習活動についての言及がほとんど見られないことも特徴である。

この時期の精神遅滞児教育においては、生活適応主義に基づく精神遅滞児教育は、その生活スキルの定着を重視する立場ゆえ、行動主義と結びついて、推進されていた。CECのディレクターも務めたカークがその策定に中心的な役割を果たした『イリノイ特殊教育プラン』では、生活指導領域と並列して教科指導が位置づけられ、積極的な地位を与えられている⁽²⁴⁾。算数、芸術、言語といったそれぞれの教科目において、その指導内容を遅滞児の実態に合わせて可能な限り抽象的で複雑なものにすることが推奨はされながら、それらの学習内容は、社会生活、家庭生活での活用が可能となるかどうかによって評価されていた。算数に関しても、演算に関する数学的側面と数概念の応用を試みる社会的側面に分けて考えられていた。また、芸術に関しても、歌唱やリズム活動、楽器演奏の他に、社会的学習がテーマとして位置づけられている。言語活動については、聴くこと、話すこと、読むこと、書くこと、の四領域で構成されていることは、他の多くのプログラムと際立った特徴があるわけではないが、基本的なスキルを社会生活場面で応用することを強調する傾向が、さらに強まったのである。

また行動主義的な行為概念は、子どもの学習のみならず、教師の行為に関しても、少なからず共有されていたことが推測される。CECによって作成された研修用図書である『訓練可能な精神遅滞児の教室における手続き』においては、教師の指導技術 (Teaching

Techniques) のクラスター化がなされ、指導に有効とされる行為が詳細なリストとして提示されている⁽²⁵⁾。特に、教室の規模 (size) と種類 (type) によって、教師が個別指導をどの程度入れるかを数量的に析出し、「一人の子どもへのアプローチ」と「クラス全体に強調すること」の二種類の指導行為を、クラスの児童の人数やクラスに在籍する子どもの発達の特性によって、そのウェイトや回数を分けて記述することを推奨している。

おわりに

1960年代中頃から、行動主義の影響は教科教育から生活訓練や早期教育へと移っていった。この時期の障害児教育が子どもの思考過程よりも生活スキル・知識の効率的訓練を重視し、作業技術よりも作業態度を重視する傾向を持っていたことと関連していると考えられる。このことは、シカゴ・ガイドにおける特設科目である「健康」、「安全」や、CECにおける行動主義的学習観においても見ることができた。この時期、脱施設化によって、障害児の地域社会への定着が見られたものの、それは、今ある社会に合わせることを前提とした地域生活を、学校を通して求めることにもつながった。

さらに、障害児者の多くが経済貧困層と考えられていたことによって、早い段階での自立や就労が期待されていたことがその一因として挙げられる。それが、生活適応についての作業教育に関しても、作業を通した思考活動よりも、従順、忍耐といった作業態度を重視する傾向が強まり、自己活動という観点も後退していった。「精神薄弱」児には考える力がない、という精神薄弱特性論と、社会適応、職業適応を優先する思潮がそれに拍車をかけたと考えられる。行動主義は、観察可能な条件と観察可能な行動との関係を取りあげるスタンスをとるため、その実証性ゆえに、日常的な行為や、具体的で日常的生活場面の即したスキルの習得状況を確認したり、その獲得のための集中的な指導を実施するためには有効なツールを提供したと考えられる。さらに、身辺自立や職業訓練のような指導領域へのニーズが高まり、社会的要請としてその指導領域としての地位を高める中で、行動主義は環境への適応に主眼を置く適応主義と結びつき、教科教育よりも生活スキルや職業スキルの獲得に対する指導法の原理としての性格を強めていったと考えられる。

本稿では、脱施設化期のアメリカにおいて精神遅滞児に対する、とりわけ、教育目的として障害児個人の獲得すべきスキルについて何に焦点が当てられているかに注目して考察した。1881年に精神遅滞児大規模収容施設（コロニー）が初めて設立されたことを契機として、アメリカ国内ではそれ以降の施設の大規模化、運営組織化、予算の拡張といった傾向を繰り返した。その中で、通常の学校教育とは異なる施設内教育として、精神遅滞児者

教育は、その実践の質の向上を伴いながらも、その目的が社会生活、自立の質を高めることに焦点化していった。

一方、精神遅滞児の脱施設化によって、精神遅滞児教育は、精神遅滞児と地域社会との媒介として、自立生活の可能性と就労可能性の概念を設定し、生活訓練を基礎としたカリキュラムやプログラム開発、ガイドラインの制定を行った。同時に、生活スキルの自立、就労の可否を基準とした、教育対象としての精神遅滞児の再分類がなされる結果となったことも付言しておかなければならない。これらの言説と実践に見られるのは、社会参加、社会的自立であり、最も基礎的な自立としての身辺自立から、達成目標として高く掲げられた社会、経済的自立までを、教育目的として設定していたことがわかる。収容施設から、非収容環境としての地域社会という、居住空間の階的な隔離解消は、その環境での生活基盤の学習可能性という新たな区分の更新を孕むものであったといえる。1960年代以降のアメリカでは、障害者のノーマライゼーションが進められたが、アメリカにノーマライゼーション概念を導入するのに貢献したウォルフエンズバーガー (Wolfensberger, Wolf) の解釈をニイリエ (Nirje, Bengt) が批判したように、生活自立のための目標設定がなされ、その可否が教育内容や処遇方法を変える基準となっていった⁽²⁶⁾。生活自立を目的とする障害児の場合には、日常的な生活スキルを中心とした指導がなされる一方、教科を扱う場合であっても、知識よりも態度やパーソナリティを重視するというスタンスも醸成された。この時期の障害児教育の至上命題として、収容施設を出てからも非保護環境でも生活が可能なる個人を育てることが想定されていたのである。自立のために必要とされていた内容として、生活場面での身辺自立や生活、職業場面での対人関係が設定されていたことは、障害児者もいわゆる健常者と同様に、地域への貢献を果たし、いずれは労働市場に参入することを想定した、この時期の社会構想の反映でもあった。そして、障害児が健常者本位の自立観に参入することを可能とするようなアイデンティティのポリティクスを機能させる役割を、教育内容が担っていたと考えられる。

このように、生活適応主義と行動主義が交差するところで、生活自立の可能性が教育評価の基準と目標として設定され、カリキュラムの構造をなしていった。その構成過程を明らかにするために、教育目標や教育機会の拡充を支持した理念を、より検討を進める必要があるだろう。そして、精神遅滞児教育のカリキュラムの全体像において、生活訓練と教科学習とが内容、方法の面でどのように関連していたのかについてもさらに検討する必要があると考えられる。また本稿で取り上げたシカゴ・ガイドや CEC によって示された学習モデルが、全米での実践の中でどのように位置づけられ、またどのような波及効果をもたらしたかについても、シカゴ市やイリノイ州の展開を注視しながら、地域的特徴を踏ま

えて検討する必要がある。

本稿において、今後の主要な課題は次の三点である。第一に、市のプランであったシカゴのカリキュラム・ガイドが、市内の公立学校においてどのように機能し、周辺地域の特殊教育の実践にどのような変化をもたらしたのか、その実践事例を検討することである。脱施設化運動やそこから派生して発生した障害者のコミュニティ・ベースの生活機能の確立は、人種多様性の課題を抱えたシカゴの都市計画とも深く関わる問題である。

第二に、シカゴ・ガイドの作成過程とその教育方法的基盤をさらに詳しく検討することである。とりわけ、通常学校のカリキュラム開発のプロセスとの対照を行うことによって、シカゴにおける障害児教育システムの構築プロセスの見通しを得ることができる。

第三に、学校教育の各教科のカリキュラムにおいて意識されているコミュニティでの責任・活動が具体的にどのようなものを想定したものであり、それらはどのような認知モデルや発達観に基づいて構想されているのかを、ワーキング・グループのメンバーの所論を参照することである。第一の課題と同様に、シカゴの都市計画と関わって、シカゴ学校区における教育機能をより丹念に検討する必要がある。それらの課題を通して、シカゴにおける障害者の自立をめぐるポリティクスを描き出すこととしたい。

注

- (1) なお、本稿と問題関心を一にすると考えられる先行研究として八巻（1988）が挙げられる。その中で八巻は、日本国内における精神発達遅滞児のノーマライゼーションを推進するにあたって、分離教育体制と系統主義教育観を批判的に捉え、それを是正すべきものとして上田薫らの経験主義教育観を取り上げて、日本における統合教育実現の可能性について考察している。八巻正治「『経験主義教育観』に基づく精神発達遅滞児教育論序説」四国学院論集 Vol.55、1988年。
- (2) 小松茂久（2006）『アメリカ都市教育政治の研究』人文書院
- (3) Chicago Public Schools（1965）“Curriculum Guide for the Program for Educable Mentally Handicapped Children”, Level IV Board of Education, City of Chicago. 頁記載なし。
- (4) 安藤隆男・中村満紀男編著（2009）『特別支援教育を創造するための教育学』明石書店、p.52。
- (5) Martens, Elise H. “Curriculum Adjustments for the Mentally Retarded: A Guide for Elementary and Secondary Schools” U. S. Department of Health, Education, and Welfare Bulletin, 1950, No.2, p.3
- (6) op. cit. p.17
- (7) ibid.
- (8) op. cit. pp.18-19
- (9) op. cit. p.20

- (10) op. cit. pp.21-24
- (11) Chicago Public Schools (1965) "Curriculum Guide for the Program for Educable Mentally Handicapped Children", Board of Education, City of Chicago. 頁記載なし。
- (12) Chicago Public Schools (1965) "Curriculum Guide for the Program for Educable Mentally Handicapped Children, Level V ", Board of Education, City of Chicago, p.245
- (13) Chicago Public Schools (1965) "Curriculum Guide for the Program for Educable Mentally Handicapped Children, Level IV ", Board of Education, City of Chicago, pp.206-207. ここに見られるフィルム教材は、学習課題に対応してフィルム名のみが記されていることから、シカゴ学区における共通教材として、教育局によって作成されたものと考えられる。
- (14) op.cit. p.214
- (15) Chicago Public Schools (1965) "Curriculum Guide for the Program for Educable Mentally Handicapped Children, Level IV ", Board of Education, City of Chicago, p.219.
- (16) ibid.
- (17) op.cit. pp.219-224
- (18) Bijou, S. W. (1965) "Application of Operant Principles to the Teaching of Reading, Writing and Arithmetic to Retarded Children" Council for Exceptional Children "Selected Convention Papers: New Frontiers in Special Education." pp.1-6
- (19) op. cit. p.1
- (20) op. cit. p.4
- (21) Weimer, B.B. (1966) "Assessment: Beyond Psychometry" Council for Exceptional Children "Selected Convention Papers: Special Education- Strategies for Educational Progress" p.89
- (22) Green, Edith (1965) "Education Delayed is Education Denied" Council for Exceptional Children "Selected Convention Papers: New Frontiers in Special Education." pp.6-17
- (23) op. cit. pp.8-14
- (24) Goldstein, H. & Kirk, S.A. (1958) "The Illinois Plan for Special Education of Exceptional Children: A Curriculum Guide for Teachers of the Educable Mentally Handicapped" The Interstate.
- (25) Hadson, Margaret. (1960) "An Exploration of Classroom Procedures for Teaching Trainable Mentally Retarded Children" CEC Research Monograph Series, Number 2.
- (26) アメリカにおけるノーマライゼーションの導入については、村山拓 (2005)「アメリカにおける精神遅滞児の脱施設化とノーマライゼーション」『千葉経済大学短期大学部紀要』第1巻、pp.75-86を参照されたい。