

じていなければなりません。

また真の要求は、ことばで表現されたそのままであることはむしろ少ないといってもよく、その奥底に時にはその表現と正反対の形で存在するものであることを、組織する指導性を身につけた指導者は見抜きつかみとるものであることも知っていなければなりません。

だから、組織する指導性を身につけた指導者は、子どもたちのほんのちょっぴりの変化“極微の変化”を敏感にとらえることのできる虫眼鏡の眼を持ち、民族のこれから進むべき道を科学的に見通すことのできる遠眼鏡を身につけ、一方からだけ一面的に見るのではなく、多面的、全面的に八方と上下から見ることのできる十面鏡を備え、外側だけでなく、中核を見ることのできる透視眼鏡を持たなければなりません。そして、その眼鏡の精度をますます磨きあげねばなりません。それが人間発達にとりくむ指導者自身の発達のための課題です。

人はすべて、いつかは死にます。その“限られた人生をどう生きるかはその人自身の決定すること”です。しかしそれは、今までの常識論的な解答です。

すべての人の生存は、本来は自然的存在でありながら、同時に歴史的・社会的存在でもあります。今日を悩み、明日を決断することの積み重ねの中で人格を形成しながら生きているのです。一人ひとりが切り離されるのではなくますます集団性をたらし、すべての人の生存が、無差別平等に豊かな人格形成をしていける世の中をつくることに参加するものであるのです。

今、重症心身障害児といわれる人たちも、その発達権を教育の制度の中に名実ともに入りこむ中で実現しようとしていることは、全面発達を保障する体制づくりに、その人たち自身も身をもって参加していることであるのです。

(受稿 2019年9月26日)

【源流解説】

松本 宏

「障害児教育の中身の発展のために」

荒木穂積
(立命館大学)

はじめに

京都府立与謝の海養護学校（2011年より、府立学校等設置条例の改正により京都府立与謝の海支援学校に校名変更）は、1969年（昭和44年）4月に開校し、昨年50周年を迎えた。

与謝の海養護学校（現在の与謝の海支援学校）は、1969年4月に生徒17名、教職員10名で岩滝町児童館、プレハブ校舎を使用して、高等部別科として仮開校した。翌年1970年4月に、吉津小学校にて本格開校入学式がおこなわれ、小学部91名、中学部46名、高等部17名が入学した。全校児童生徒数は171名であった。同年11月に第1期・第2期工事が完了し、11月26日に完工式が挙行された（この日が、与謝の海養護学校の創立記念日となっている）。以来、50年間に過ぎた。2018年10月20日には現地で卒業生、新旧職員、親の会、その他関係者が参加し、「与謝の海養護学校創立50周年を祝う集い」が開催された¹⁾。

与謝の海養護学校の実践は、近江学園での実践とともに、障害児教育・福祉分野における発達保障のとりくみのパイオニアの役割を果たしてきた。本紀要の「発達保障の源流」で与謝の海のとりくみを取りあげるのは紀要第4号（1990年5月発行）に続いて2回目である。4号では、「与謝の海養護学校教育の基本的理念

＝実践的課題について」(『よさのうみ』第5号所収)を紹介している。この時の解説は、本書の共著者のひとりである青木嗣夫であった。

本号では、青木と共に与謝の海養護学校の教育実践に深く関わっていた松本宏の論文「障害児教育の中身の発展のために」を紹介する。本論文(以下、松本論文をさす場合には本論文とする。また、本解説をさす場合には本稿として区別する)は、青木嗣夫・松本宏・藤井進の3名の共著として1973年4月に京都・ミネルヴァ書房より出版された『育ち合う子どもたち—京都・与謝の海の理論と実践—』の第Ⅱ章として執筆されたものである。まず本書の構成をみておこう。

本書の章構成は次のようになっている。

教育権・発達権の要求と運動一序にかえて

矢川徳光

Ⅰ章 障害児教育運動発展への提言

青木嗣夫

一 権利を守る砦として—与謝の海養護学校の現状と理念—

二 障害児教育運動の発展のために

Ⅱ章 障害児教育の中身の発展のために

松本 宏

一 全面発達の中身を太らせるために

二 すべての人の教育権・学習権・発達権を保障する教育の中身づくりをめざして

Ⅲ章 障害児教育をみんなのものに

藤井 進

一 隔離の教育から共同教育の保障へ

二 住民運動と民主府政

三 当面の課題とこれからの見通し

あとがき 松本 宏

本書の「あとがき」を松本宏が担当しているが、3名の執筆者の役割とねらいについては次のように記されている。

「青木が主として教育運動の観点から、松本が学校における教育の中身の観点から、藤井が制度、行政、体制の発展をめざす観点からのべました。わたしたちは三人とも実践者です。ですから全体を貫くものは実践論です。三人のそれぞれが、それぞれの場においてまわりの人たちと行動する中で認識となっていたものまとめで。すでにわかりきったことについても書いていますが、新しい提起もしてみたものです。」(同書、p.240)

当時の3名の肩書きは、京都府立与謝の海養護学校副校長(青木嗣夫、後に三代目校長となる)、京都府立与謝の海養護学校桃山分校主事(松本宏、後に四代目校長となる)、京都府教育委員会指導主事特殊教育担当(藤井進)である。3名とも「実践者」としての経歴は長い。が、本書執筆の頃は学校管理や運営に時間と責任の比重が立場上大きくなっていったころである。したがって、具体的な現場での個別なとりくみと同時に、学校や地域にも視野を広げた全体の動きやネットワークがわかるようになっていた立場でもあった。本書は、与謝の海養護学校の本格開校から3年目において、学校づくり、教育内容づくり、地域づくりの3つの視点からのまとめたものであるが、与謝の海の実践を総括的にとらえ、そこから教訓や内容を提言、発信し、そして実践へと還流することを意図した内容となっている。本書の内容は今日からみても、多くの、今なお新鮮な問題提起がなされている。発達保障の源流としてとりあげる意義はここにある。学びを深める契機としてほしい。

1. 本論文の著者と構成について

著者の松本宏は、1928年京都府久美浜町に生まれている。1945年3月京都府立久美浜農学校卒業。同年5月舞鶴海兵団入隊、同年9月

除隊。帰郷し青年団活動に参加する。その後、通信教育で日本大学法学部政治経済学科卒業（1954年3月）。1954年9月浜詰小学校教員（1959年3月まで）、1959年4月田村小学校教員（1964年3月まで）となる。勤務評定反対闘争に参加、竹野郡教職員組合書記長、京都教職員組合執行委員等を務める。1964年4月精神薄弱児施設京都府立桃山学園への派遣教員（所属は、京都市立桃山中学校）となり（1969年3月まで）、桃山学園児の学籍闘争を組織。近江学園や田中昌人との出会い、青木嗣夫、藤井進らとともに全国障害者問題研究会京都支部創設メンバーとなるなど、「私の障害児教育に携わる上での決定的な位置・意味を持つこと」となった時期である。1969年9月に仮開校直後の与謝の海養護学校に赴任、重度重複部・研究部等を担当。1972年3月与謝の海養護学校桃山分校開設準備室に転任。同桃山分校は、1972年4月京都府立桃山養護学校として開校。開設・開校以来、主事、教頭、副校長を歴任する（1978年3月まで）。1978年4月丹波養護学校開校にともない校長として着任（1982年3月まで）。1982年4月再び与謝の海養護学校に校長として着任（1988年3月退職）。退職後は、久美浜共同作業所開所にむけて尽力する。また、地区自治会の副区長、区長として地元で根づいて地域活動の担い手として活躍、現在に至る²⁾。すでに、卒寿（90歳）を超えておられるがご健在である。

本論文の構成をとらえるために、小項目もふくめてみておこう。

Ⅱ 障害児教育の中身の発展のために

一 全面発達教育の中身を太らせるために

(一) 教育学は人々の全面発達についての科学である

ふれあい、育ちあい

(二) 全面発達の教育は人間を分断・限定し

てとらえない

(三) 人間の発達をどう見るか

わたしたちの発達観

わたしたちの発達保障観

(四) 集団を保障することについて

(1) 集団というもの

二人組の手つなぎの変化発展—集団の基礎づくりをめぐって

(2) 学校における集団編成

(3) 集団主義に基づく集団の保障

(五) 労働教育をどう進めるか

(1) 労働はあらゆる富の源泉であると共に、無限にそれ以上のものである
わたしたちのいう労働教育の実践上の留意点

(2) 実践化への志向、

(六) 総合的科学的認識について

二 すべての人の教育権・学習権・発達権を保障する教育の中身づくりをめざして—重度・重複障害児教育といわれるものも普通教育の一環として—

(一) 人間は一日たりとも同じ状態に止まっていない。発達の可能性は無限である

(例文一) この子をかかえて

(例文二) 経験を教えて

(二) おむつ洗いも教育か—一九七〇年の手稿の再録—

① おむつを洗うことも教育か

② 実践現場の現状

③ おむつを洗うことは非教育である

④ むすんで

(三) 遊び・労働・集団・言語

① 砂遊び

② 砂持ち

(四) 教育課程編成上の視点

(1) 教育課程編成の責任

(2) 発達の栄養素としての基礎成分

- (3) 集団保障の検討における視点のつけ加え
- (4) 変化する素材のもつ意味
- (5) 素材・教材はどこにでも
- (五) 発達要求としてその真奥をとらえ組織すること

本論文では、原稿として新たに書かれた箇所(大きいポイント文字)と実践記録、エピソード、資料など手元にあるものを引用した箇所(小さいポイント文字)とが区別して表記されている。自らの実践を対象化し、何度も反芻して、再構成したり、再評価したりして、自らの考えや発想を深化させていく試行錯誤の過程とその痕跡をここにみるができる。

以下、本稿では、本論文の時代背景と関わって、理論と実践または理論の実践への還元、教育実践上の理論的課題、松本実践における方法論、与謝の海養護学校の教育実践が果たした時代的役割について解説する。

2. 「わたしたち」の教育実践を創り出す基本姿勢—理論と実践または理論の実践への還元について—

松本宏は、経歴にもあるように日本大学法学部政治経済学科を通信教育で卒業している。松本自身が述懐しているように教育分野は門外であった。松本の教育学や教育実践の素養が培われるのは、地域での青年団活動(社会教育)や小学校・養護学校、知的障害児施設での教員の仕事(学校教育、児童福祉)を通してであろう。退職後に、自分の仕事を振り返って、実践記録や論文、メモ、思い出、作品などそれまでに書いたものをまとめて『不立文字』(私家版)を3度にわたって発行している³⁾。この『不立文字』の中に、与謝の海養護学校開校当時の雰囲気伝える松本の回想が記されている。

「1970年・昭和45年、よさのうみ本格開校の頃、新任青年教師の滝君たちの『発達における極微の変化』とか“うず・ながれ”などと、松本用語の新語を次々にいわれても、理解するのにとまどう』といわれ『新語でも、個人用語でもない。でも、障害児教育の実践と理念を、今追及している最先端で使われている用語だろうなあ』というようなことを話合ったことを今思い出す。

わたし自身は、教育学も障害児教育学も、きちんと系統的に学習しないままに、全障研や教研を中心とする研究会でつかんだことや、少しばかりの文献をかじって『コレダ』と直観的・感覚的にひらめく中で己なりに構成し、それを職場の仲間の中に出した。一応のみんなの納得の上で、方針、共通理念、用語となっていた。‘69年に集まった教師10名は、みんなそんな面々だった。1972年開校の桃山分校の10人(ママ、引用者)の教師達も、暇があれば子供達の事を話題にして毎日が研究会をやっているようなものだった。」(『不立文字』第一集、p.184。これは、本書の付記ではなく『障害児の教育権』清水寛・三島敏夫編、明治図書、1975年9月刊の付記とされているものであるが、とりくまれた実践の時期は同じころである。)

与謝の海養護学校には、学校づくりの運動の中で合い言葉のようにささやかれ、また、ある時は闘いのスローガンとなってきた次の「三つの柱=学校設立の基本的理念」があった。

三つの柱=学校設立の基本的理念

1. すべての子どもにひとしく教育を保障する学校をつくろう。
2. 学校に子どもを合わせるのではなく、子どもに合った学校をつくろう。
3. 学校は箱づくりではない。民主的な地域づくりである。

開校とともに赴任してきた教師たちもきっと新しい教育実践を模索していたことであろう。「実践に子どもを合わせるのではなく、子どもに合った実践をつくる」という気概と雰囲気を感じることができる。

既存の考えややり方をまねたり、直接持ち込んだりするのではなく、学習を重ね、討議を重ね、新しい考え方ややり方をしっかり噛み砕いて、よく消化し、「わたしたち」の教育実践を創り出そうとする基本姿勢がここにはあるように思える。本論文には、与謝の海養護学校を舞台にした「ふれあい、育ち合い」のダイナミックスと「わたしたちの発達観」、 「わたしたちの発達保障観」の表明をはじめ、「わたしたち」のとりくみのようすが生き生きと紹介されている。理論・方法論と実践の模索または理論・方法論の実践への還元が活発にとりくまれていたことの証であるといえよう。

3. 教育実践上の理論的課題—全面発達と発達観—

ここでは、本論文でもとりあげられている当時の教育実践上の理論的課題となっていた全面発達と発達観の2つの問題を取りあげてみたい。ここにも、学習と討議を経て、理論模索し実践課題へと深化させようとする実践者の姿をみることができる。

(1) 全面発達について

松本論文は、次のような書き出しではじまる。

「人間の全面発達ということは、人類社会の歴史的な発展過程における、現代の人類そのものが持つ全世界的な課題です。

それは、決して学校教育そのものだけや、教育制度の小手先の改革だけで進めることができるようなものではありません。

そのような前提にたった上で、この章では人間の全面発達を迫り具現することを、教育の中身として実践していこうとするための提起です。」(p.75)

ここでは教育実践の目標を、「人間の全面発達を迫り具現すること」としている。当時、障害児教育の教育目標に「全面発達」をすえることがよくあった。「全面発達」の概念は、旧ソヴィエトの教育学者クルプスカヤによって提唱されたもので、個人主義を乗り越える教育実践をすすめるために提案されたという歴史的経過をもっている。松本自身もいくつかの実践を紹介し、自分の実践をくぐらせつつ、次のようにまとめている。

「この概念（全面発達：引用者）は、個人主義的な人格概念ではなく、集団主義的な人格概念でもあります。したがって全面発達の教育は、労働と集団と自治を柱にする中で、人類の文化遺産を継承しながらそれに必要な知識や技術を学びとり、総合的科学的認識、芸術的認識を豊かに培っていく教育です。

発達障害の重い人も当然全面発達の可能性をもち、権利をもっています。」(p.80)

本書に「教育権・発達権の要求と運動—序にかえて」を寄せた矢川徳光は、東京に在住する教育学者で在野にあっていくつかの民間教育団体の共同研究者をつとめる教育学者であったが、ソヴィエト教育学の分野の第一人者のひとりでもあった。与謝の海養護学校にもたびたび足をはこび開校当初から与謝の海養護学校の教育実践を支える共同研究者のひとりであった。松本も矢川徳光の著作にも学びながら「全面発達」の概念を実践者として消化し、理解を深めたのであろう⁴⁾。

当時、「全面発達」という概念を従来の意味を踏まえずに、すべての分野に拡大したり、安易に用いる傾向があった。また、「調和発達」

や「全人教育」に区別なく拡大しようとする動きがあった。このような動きに対して川合章が問題提起をしたことがある。「全面発達」は社会発展との関係でいうと遠い見通しに位置づく、社会発展ともつながる大きな概念である。メリトクラシ（能力主義社会）が克服され、さらに発展した社会において「全面発達」が現実的な目標になると位置づけられている概念であるが、社会発展との結びつきを捨象して用いられることが少なくなかったのである。川合はこれを批判しつつ、「全面発達」をめざす移行期の目標概念として「全体的発達」という概念を提案している⁵⁾。

松本もこの点を理解して、「そして当然のことながら、『これが全面発達の教育だ』といいきれる完全なものは、それをめざしながらも無限の遠大さを持つものであり、その理念も深められていくものであることを充分念頭に持っていなければなりません。人類の社会が続く限り、人類全体で追及し加除修正していくべき永遠の課題であろうからです。」(p.80)と述べて自戒している。

(2) 発達観について

松本は、「人間の発達をどう見るか」ということと関わって、「わたしたちの発達観」(7項目)と「わたしたちの発達保障観」を整理している(p.80)。当時、何回にもわたる学習会、研究会での議論を整理したものであろう。理論の直輸入でもなく、引き写しでもなく、学習会を積み上げ「わたしたち」の理論としての合意点をつくらうとする過程がここには示されている。集団討議によって理解と合意が深まっていくようすをつぎのように綴っている。

「“できなかつたことができるようになる、それそのことが発達ではない”ということについてでした。

“できなかつたことができるようになったそのことより、その過程・プロセスにこそ着目すべきであり、それを大切にすることは解る。しかしそれでも、結果的にはできなかつたことができるようになるそれをめざすことの中に過程が設定できるのだから、必ずしもこの表現は妥当とはいえない感じがする”

“従来のできなかつたことをできるようにという方向性が、いわゆる上へ上へと追いあげ引っぱり上げる観方であったことへの警告としては、大きな意味があるが……”

“中心点は、『過程を大切にしよう』ということなんだ。その点は大切だ”(p.82)

そして、議論をとおして深められた考え方として大事なことは「ひとつの学校なり職場で、みんなで検討された上にたったものであり、それが観念としてでなく、実践の指標として実践を通じて常に検証・検討・修正されていくものでなければならないこと」(p.82)であると、ボトムアップによって積み上げられた議論の過程に意味があるとしている。

与謝の海養護学校では、このような議論の到達点のひとつとして、「発達の四原則」をまとめている。

「例え発達が遅かろうと、発達に障害があろうと、この子たち自体が、できるだけ多くの人々とのつながりを持ち、社会全体の多くの人たちが、この子たちを含めて、共に育ち合っていく関係を持たなければ、障害者問題は前進しません。すべての人を人として大切にす民主的社会はつくれません。この一組の学級をのぞき、手をさしのべてくれる他の学級の子たちは、今は、可愛さや興味からのもので、ほんとうに人間同士としての連帯感に支えられたものでないかも知れません。でも、わたしたちは、今これをととても大切な宝と考えます。ここから、より多くの、社会全体の人と手をつなぎ

合っていくことが始まる基があると見るからです。

発達は、権利である。

発達は、要求からはじまる。

発達は、集団の中で達せられる。

発達の可能性は、創り出すものである。

わたしたちは、これを《発達の四原則》と呼んでいます。

わたしたちは教育活動を進める中で

要求の出せる子ども

矛盾にたちむかう子ども

みんなでとりくめる子ども

を目指しています。《子どもから学び、父母から学び、子どもや父母と共に教職員も発達していく》を合言葉にしています。」(1970年7月18日、一組の報告から)⁶⁾

松本によると、「これは(『発達の四原則』は、引用者)この時点では『四原則』のまとまりで、校内教職員の確認済みのものではなかった。一項一項と、その内容については、折りに触れて話し合われ、実質的に確認されたものであったし、全国にわたる研究会等においても、一項一項についてはとりあげられつつあった。自分だけの思いで書いたものではないながらも、厳密には踏み出したまとめである。」としている。(同上、p.62)

松本は、「与謝の海における、現場指導者として子どもに必要な教育の中身を準備し実践するに当たっての発達についての見方」(5項目)を整理している(p.82)。そして、その場合の指導者の姿勢として、

○ 共感関係に立とうとしているかどうか。

○ 極微の変化を指導者が鋭敏にとらえ得る力を肥らせつつあるかどうか。

が不断に点検されなければならない(p.83)、としている。

大田堯は、「子育て・教育はアート」といっ

ているが、松本のめざす「指導者の姿勢」と重なり合う⁷⁾。目の前の子どもたちに向かう時、子どもたちが発しているどのような微細な変化をも鋭敏にとらえる能力と人間としての共感関係は、子育て・教育にとりくむひとたちに求められる基礎的能力であるといえよう。

4. 重度・重複障害児教育の「教育課程づくり」のパイオニアとして

松本は、与謝の海養護学校に赴任する前、1964年から1969年8月までの約5年半の間、精神薄弱児施設京都府立桃山学園で派遣教員として勤務していた。この時、桃山学園児の学籍闘争に中心的に関わって京都府教育委員会と何度も話し合いや交渉をおこなっている。『不立文字』(第二集)には、「桃山学園児童生徒の公教育問題」として1965年から1968年までの交渉記録のメモが採録されている(pp.64-71)。桃山学園に入園している子どもたちの学籍問題、就学猶予問題をめぐって京都府教育委員会、京都府婦人児童課、京都市教育委員会、伏見区役所等との激しい交渉のようすが記録されている。この問題の解決は、1968年4月、桃山学園児は暫定措置として京都市立桃山小学校・中学校の施設内学級として学籍がつけられて前進するが、1972年4月与謝の海養護学校桃山分校開設までまたなければならなかった。

松本は、1969年9月に仮開校した与謝の海養護学校に転任し、1970年4月からは小学部に所属し、重度・重複障害児の担当教員として実践している。「すべての子どもにひとしく教育を保障する学校をつくろう」というのは、与謝の海養護学校の「学校設立の基本的理念」の第1番目の柱であるが、教育保障の内実が問われる教育がスタートしたのである⁸⁾。

松本が担当した重度・重複学級は当時8学級編成されていたが、実情は、重度・重複学級の

児童生徒数は41名で10名平均の4組構成に再編成されていた。教師13名（うち1名は、栄養士の配置のない現状の中で、週の半分の時間を給食担当として兼任）で、ひとつの組を3担任制でやっていた。在宅未就学で入学してきた子どもも少なくなく、また子どもたちの多くは就学前療育の経験もないまま入学してきた。担当した小学部1組の子どもたちのようすを松本は、次のように紹介している。

「もう少し詳しく、事実に基づいて述べます。1組の10名の子どもたちのうち、おむつを当てて教室にやってくるのは5名です。そのうち2名は、毎朝のトレパン、トレシャツに着替える時にはずしてしまい、常時当てているのは3名になります。

じつは今年度本格開校で、子どもたちが入学してくる直前の段階では、『シッコを洩らしたらその時に着替えさせることにして、授業中はおむつを取ってしまおう』といていたのです。ところが、子どもたちとのとりくみを始めてみると、便意を告げる段階に到っていないだけでなく、排便の時間周期の傾向がどうもつかめず、教室から移動する前にトイレに連れて行っても出ずに、それから数分とたたない移動の最中に洩らし、教師の1人はその処理に当らなければならなくなるという状況が一再ではありません。オシッコだけでなく、ウンコの時もあります。もっとも排出の一応の傾向が解った今だって、便意を告げることのできる子が失禁することもめずらしくありません。

だから、放課後の教室横のトイレの中にとりつけた家庭用電気洗濯器（ママ、引用者）での洗い物は、おむつ、パンツ、ズボン、靴下などの失禁の洗い物だけでなく、水道の水遊びで濡れた物、給食のスープやミルクで汚れた上衣、雨上りの時は泥でよごれたズボンなど相当な量になり、日によっては、教室の端から端に張り

渡したロープ2本に一杯になります。」(p.94)

当時は、養護学校義務制移行の実施（1979年）前で、重度・重複障害児を対象とした教育課程や教育指導案はまだ存在せず、与謝の海養護学校が開校したことによって未知の領域への模索がはじまったといえる⁹⁾。

松本は、この時の重度・重複児障害児の教育実践にあたっての基本的な姿勢と考え方を次のように記している。

「……教師が授業をするということは、予定した指導案に基づいて子どもたちとガブリ四つに組むことです。子どもたちとの勝負の場であり、たたかいの場でもあります。その場に及んで、『あっ、〇〇ちゃんが洩らしてる』とミズをさされたのでは、もう一度仕切り直しをするにしてもタイミングが狂ってしまいます。

だからその段階の子（重度・重複障害児、引用者）は、これまで教育以前といわれ、教育対照外（ママ、引用者）とされたのには、今でこそそれが基本的な間違いであることははっきりしていますが、盲・聾・養護学校が昭和23年から義務教育として制度化されるまでは、それはそれなりの理由はあったわけです。

ところで『どれだけ発達が遅れていようと、障害が重かろうと、そうであるからこそこの子にも教育を』という親の願いは、制度がどうであれ、下からのゆるぎない厚味を持った教育権保障の要求運動としてますますふくらんでいきます。与謝の海養護学校の10年以上にわたる設立運動の基底もそれでした。

もうひとつ、当り前のことながら確認しておきたいことは、学校における教育というものが授業といわれるその時間内だけが教育の場ではなく、とくに重度といわれる人たちととりくんでみると、授業計画として予定している日課の時間帯のきりかわりの時や給食後の時間帯に、目をみはるようなことが表われることがあるとい

うことです。だから勝負の場は、授業時間中だけでなく、給食も含めた学校にいる時間全体が発達にたち向っている場になっているということです。」(p.95)

ここには、「どれだけ発達が遅れていようと、障害が重かろうと、そうであるからこそ(なおのこと)この子にも(充実した)教育を」という、当時の与謝の海養護学校の教員集団の決意と覚悟の表れをみることができる。言い換えると「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」(憲法第26条第1項)という日本国憲法条文の内実化をすすめることとするパイオニアとしての決意表明がなされているみることができる。与謝の海養護学校での重度・重複学級の50年間の教育実践の蓄積とその歴史が、日本の重度・重複障害教育発展の一翼を担ってきたことは間違いないだろう¹⁰⁾。

5. 教育課程編成上の視点—発達要求の真奥をとらえ組織すること—

与謝の海養護学校の開校は1969年4月で、養護学校義務制実施(1979年4月)に先立つこと10年であった。この頃、養護学校(特別支援学校)での教育実践(重度・重複障害教育を含む)は、全国的にも前例が少なく教育課程編成は試行錯誤の連続であった。特に、与謝の海養護学校が開校されてから本書が出版されるまでの4年間は、教育課程編成の試行錯誤の連続であり、「教育創造」の日々であったといえよう。

松本は、与謝の海養護学校での教育実践をすすめるにあたって教育課程編成は学校が団結してまとまっていくための肝(きも)だと考えていた。当時の教育課程編成の与謝の海養護学校での現状を次のように紹介している。

「教育課程が無いどころではありません。

日々が、お互いに厳しい点検の仕合いの中での創造です。それぞれの学部では、年間の大まかな計画に基づいて1週間ごとに教案や、やった授業の検討をしています。教案検討や教材準備に、午後7時8時、時には12時近くになることも珍しいことではありません。

いわれるような形のカリキュラムを持っていて、それに子どもを合わせるの方が、ある意味では楽です。……(中略)……年間の中における子どもたち個々や集団、そして指導者も、変化・発展する中で、現状では年間カリキュラムを作っても意味を持たないどころか、かえってそれに引きずられて子どもの変化を見失うことさえあります。」(p.99)

そして、4年間の実践をふまえ教育課程編成上の視点を次のように提起している。これは与謝の海養護学校の教育実践が教師のみのひとりよがりや精神主義に陥らないようにするための重要な提起でもあった。

「わたしたちは『すべての人間は生きている限り一瞬たりとも同じ状態に止まっているものではない』とみます。毎日わずかずつ変化し続けているし、大きく変化する可能性を持っています。

わたしたちのいう教育課程は『日々成長していく子どもの発達要求と、親の要求と、指導者(集団)の教育観、指導内容、方法、技術の練りあわさった日々の教育活動そのもの、すなわち、子ども集団と親集団と指導者集団の合作が教育課程であり、日々変化していく子どもの一定期間の学習活動を、指導者が個別的にも集団的にも整理する中から、次への課程をより確かなものへと積み上げていく過程そのものが教育課程の編成である』と考えます。

毎日少しずつであろうと変化し続ける人間が持つ、変化の可能性の上になつてそれをつくり出していく、つまり創造の教育が必要になりま

す。

そして、子どもと親と教師の人間関係、つまり三者の『ふれあい』『育ちあい』の中身が発達していく中で、子どももまわりの者も変革を遂げていくのです。このことは、教育課程の中身を矮小化してとらえないことを意味するものでもあります。」(p.99)

教育の対象である「子ども」を「毎日わずかずつ変化し続けているし、大きく変化する可能性」をもっている発達主体ととらえ、その発達を実現する教育実践は、「子ども」と「親」と「教師」の人間関係の「ふれあい」「育ちあい」の中身が発達していくことにつながっていないとしないといけないというのである。

教育課程編成は、中心的には学校における「子ども」への教育的働きかけを内容とするものであるが、「教育課程の中身を矮小化してとらえ」ることなく、「子ども」と「親」と「教師」三者の人間関係の発達をも志向するものでなければならないことが、具体的に紹介されている。

本書では、教育課程編成の重要な視点として以下の点が整理して述べられている。

(1) 発達の栄養素としての基礎成分

- ①体を動かす
- ②手や指先の働き
- ③道具
- ④変化する素材
- ⑤集団

松本は、なぜこの5つを基礎成分としてとりだしたのかについて、以下のように説明を加えている。

「この5つは、与謝の海で、とくに重度児の学習活動展開における視点として確認しあったことです。もちろんこれさえ摂取すれば他は要らないというものではありません。発育のため

には、微量要素も欠かせないものです。

ついでに触れておきたいことは、“ことば”がこの中に加わっていないことです。人間の発達、人格形成の上で、概念の形成、思考力の発達にとって、確かに言語は大きな役割を持っています。ところで、人間発達の素（ママ、引用者）の過程にたちかえてみた時、ことばを持ったから人類になったのではなくて、体を使い、手を使い、道具を使って労働し、集団を組んで物を生産することの長い年月の人類文化の積みあげの中で、その文化における初歩にして最たるものとしての言語が派生してきたのです。

“思考が先か、行動が先か”これは、心理学や哲学における根本的な命題なのですが、発達障害の重い人と実際にとりくんでみる中で、とくにその障害が重ければ重いほど、あきらかに“行動が先だ”といきることができません。手を動かし、足を動かし、体を動かして、まわりの事物（外界）にぶつかり、とっくみあいをする中で意識の世界が着実に、豊かにひらけるのです。そしてそのことは、単に発達障害の重い人の場合だけでなく、乳幼児も普通一般の大人の場合も、すべての人に基本的に共通なことだと思えるのですがどうでしょうか。

……（中略）……

ことばや思考や概念形成や認識作用を大切にすることこそ、普通一般的に“まず、ことばの教育”と言語を身につけるそのことだけが一人です。先に歩いてしまいやすい傾向を、もう一度検討し直してみたいのです。とくにそのことは、第二信号系としての言語そのものを簡単に獲得することがむずかしい、ちえ遅れが知能年令で1歳のカベをのり越えていない人や、聴力障害とちえ遅れを合わせて持った人の場合にも、初歩的なものであっても現に一定の概念形成をしている事実からも、みんなで再検討して

みたいのです。」(p.100)

与謝の海養護学校では、発達と教育の関係を「発達の栄養素」という言い方で深くとらえようとしている。また、人間の個人の発達の系を系統発生と重ね合わせて普遍的にとらえようとしていることもうかがえる。乳幼児の発達研究や保育研究の成果にも学びながら創造的で新しい障害児教育実践を産出しようとする意気込みが示されている。ここに示されている視点は、今日の障害児教育実践を創造するための基本視点として検討していきたい問題提起となっている。

(2) 集団編成の検討における視点

与謝の海養護学校では、開校当初より教育課程編成にあたって「集団」および「集団編成」を重要な視点として位置づけている。当時の与謝の海養護学校での集団編成は以下のようにすすめられていた。

「与謝の海におけるそれは、“人間の豊かな発達が保障されるための集団は、質的にも量的にも1人の人の属する集団が、そのねらいに基づいて複数以上を必要とする”という考えに属します。今考えられている集団編成の指標としては、生活集団・学習集団・労働集団があります。これらを総称して学習集団ということもできます。」(p.86)

小学部の場合でみると、

- ①基礎集団。一般の場合には学級に当るもの。約60人が1年生から6年生まで一緒の、いわゆるタテわりの4つの集団に分けられる。
- ②グループ集団。発達段階を基準に60人が7グループに分かれる。ことば、かず、かがくなどの教科の学習のグループ。
- ③学部集団、60人全員の表現(美術、音

楽、リズム)、からだ、しごと、あつまりの学習の集団。

- ④全校集団。週2校時分の全校集団学習。
- ⑤労働クラブ。重・小・中・高の全校生が一緒になって10のクラブに分かれて学びあう。
- ⑥体育クラブ。重複学級45人を含めて学部全体。途中から体力を基に分かれることもある。

この他に、通学生の場合には、通学バス集団、寄宿舎生の場合には舎生集団がある。

集団編成においては次の点が留意されてとりくまれている。

「集団を沢山つくることだけが決して集団の中身も保障したことにはなりません。属する集団の数は多くても、それぞれの集団における学習の中身が弱いと、かえって時間をこまぎれにするだけで、子どもたちの発達のエネルギーを凝縮し、噴き出させるのではなく、貯えもせず噴出もしないものになってしまいます。

またそれぞれの集団において、力の大きい者が力の小さい者の手助けをする一方通行的な関係だけでは、いつかは破れ去ります。一人ひとりが育ちあう関係の集団でなければなりません。

そしてそれらと並行して指導者集団の集団編成も多様になり、子どもと指導者、指導者同志も育ちあい、お互いが得をする体制の発展的つみ上げが当然のように要求されるものです。」(p.87)

教育課程づくりを集団編成とつなげて考える場合、人間関係だけを他からきり離してとりあげるのではなく、次の4つの視点をくみ込んで考えることが重要になるという。

- ①日課を大きく
- ②部屋を沢山
- ③所有関係を豊かに

④空間の立体的活用

「日課を大きくということは、学習や生活の時間帯をこまぎれにしないで大きくとるという意味だけにとらえるのではなく、その日課の時間帯のきりかわりの時の流れが学習・生活の主体者の側からみた場合にぶつぎりになっていて、指導者がただ次の時間へせきたて追いこむ形になってしまっていないか、というように検討していきます。

部屋を沢山ということは、使える室がただ量的に数多くあるというだけでなく、遊具がある遊びの室、道具のある工作の室、音の室、テレビ室、読書室などが、学習者自体の共有物としてあふれ出る自由度の保障された中で、学習者によって立体的に力動的に集団が渦をつくり規律をつくりながら組織されていくような意味におけるものです。

このことは、これからの保育所や老人ホームなども含めた福祉施設や学校の、施設・設備のあり方も相まって今後の課題ともなるでしょう。そしてそのことは、現在の社会保障（福祉）や障害児教育に対する財政投与の貧困さの制度改革への、実践をふまえた所からの問題提起にもなっていかなければなりません。」（p.101）

時間・空間・物が、短かく・狭く・貧しく、切りきざまれ、閉じこめられ、固定された中では、仮にカリキュラムがわかりやすくなっているとしても、子どもと教師との関係が保障されていても、単なる授業時間数の確保であったり、人数の量的な保障であったり、集団内における子どものふれあいだけに終わりやすいという。ここでの指摘は、今日の障害児教育の教育課程づくりやその見直しの視点としていかなければならない重要な指摘であるといえる。

（3）発達要求をとらえるための視点

「発達要求は要求から始まる」、これは与謝の海養護学校でスローガンとして大事にされてきた《発達の四原則》の内のひとつである。では、「発達要求をとらえる」とか「発達要求をひき出す」、「発達要求を出させる」などといわれることがあるが、具体的にはどういうことであろうか。

田中昌人は本書を書評する中で、次のように述べている。

「『要求に学ぶ』というときには、要求そのものを学ぶ、要求が出されてくる現実を学ぶ、要求が出されてくる状況を学ぶ、要求が実現するための状況づくりを学ぶ、ということが考えられなければならない¹¹⁾。これは広く「要求」について述べたものだが、「発達要求」についても同じようにいえるだろう。子どもの「発達要求」をとらえるためには、以下の4つの視点が重要になる。

- ①発達要求そのものをとらえる
- ②発達要求が出されてくる現実をとらえる
- ③発達要求が出されてくる状況をとらえる
- ④発達要求が実現するための状況づくりをとらえる

「障害者に関する権利条約」¹²⁾ 第24条教育第1項では、

「1 締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する。当該教育制度及び生涯学習は、次のことを目的とする。

- (a)人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。
- (b)障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限

度まで発達させること。
(c)障害者が自由な社会に効果的に参加すること
を可能とすること。」と定めている。

「障害者に関する権利条約」の精神と内容に
そって、教育との関わりで発達要求をとらえる
とすると、「人間の潜在能力並びに尊厳及び自
己の価値についての意識」をとらえ発達させる
ことであり、「人格、才能及び創造力並びに精
神的及び身体的な能力」をとらえ最大限度まで
発達させることである。発達要求は、「潜在能
力や意識」のレベルからも「人格、才能・創造
力、能力」のレベルからもとらえなければなら
ないといえる。また、発達要求は、「要求その
もの」、「出されてくる現実」、「出されてくる状
況」、「要求を実現するための状況づくり」と関
わってとらえる必要があるといえる。

当時の与謝の海養護学校では、発達要求を出
させるためには以下のような留意点が必要であ
るとまとめている。

- ①あふれ出る自由度の高いことの保障を。
- ②枠内、条件内だけでなく、外へも眼を向
けさせる。
- ③一見非生産的・破壊的に見える言動を、
生産的意味に転化させる。
- ④追及者同志、批判者同志であることが同
志的連帯結合へ。
- ⑤矛盾やくいちがいを悪と見るのではなく、
発達のための栄養源として料理する。
- ⑥組織する指導性は、手をとって導く、反
復、ゆさぶり、抵抗、衝撃、ストップ、
つっぱなしなどの指導技術・方法を、そ
の時と場に応じて適切に駆使する。

これらは、荒削りであるが子どもとの教育実
践を通しての格闘の中から導き出されてきたも
のである。

「要求は放っておいては出てきません。待つ
ているだけでも出てきません。育ちません。絶

対に子どもや親に責任を転化してはなりません。
まず、指導者自身の指導者としての要求
を、はっきりと子どもたちや親たちに示さなけ
ればなりません。時にはそれをほりおこすため
に、ゆさぶりをかけたり、ぶちこんだり、ス
トップをかけたり、つつ放すことも必要なの
です。人間は誰でも、ギリギリの場に立たされた
時に、真底からの要求が出され、底力が出てく
るものなのです。

……（中略）……

まず指導者が自分の方針や要求を持っており、
子どもに学び、親に学ぶ姿勢を持ち、それを
親たちと共に練り上げていこうとする真剣な
姿勢が親達の心の琴線をかき鳴らさなければ、
上べだけのものか、あるいはゆがんだ形でしか
表現されないものであることを肝に銘じていな
ければなりません。

また真の要求は、ことばで表現されたそのま
まであることはむしろ少ないといってもよく、
その奥底に時にはその表現と正反対の形で存在
するものであることを、組織する指導性を身に
つけた指導者は見抜きつかみとるものであるこ
とも知っていなければなりません。」(p.108)

そして、組織する指導性を身につけた指導者
に求められることは、

- ①“極微の変化”を敏感にとらえることので
きる虫眼鏡の眼をもつこと
- ②これから進むべき道を科学的に見通すこ
とのできる遠眼鏡を身につけること
- ③一方からだけ一面的に見るのではなく、多
面的、全面的に八方と上下から見るこ
とのできる十面鏡をもつこと
- ④外側だけでなく、中核を見ることのでき
る透視眼鏡をもつこと

これらの眼鏡の精度をますます磨きあげる不
断の努力が求められる、これが人間発達にとり
くむ指導者自身の発達のための課題であるとい

うのである。

6. 人間の発達と労働教育

与謝の海養護学校の特色の一つは労働教育である。労働教育は、就職や就労支援を旨とする高等部所属の子どもたちだけが対象となるのではない。小学部から高等部までのすべての子どもたちが対象となるのである。労働教育をすすめていく上で、人間にとっての労働を深く理解する必要があることが本論文では強調されている。

「この『猿が人間になるについての労働の役割』（フリドリッヒ・エンゲルス、1867：引用者）の所説から、わたしたちは労働と人間の発達の関係を中核として多くの示唆を得ることができます。すでに人間の発達過程で、水・砂・泥などが不可欠のものであることを確認していますが、手の働き、道具（遊具）の必要、体全体の活動が発達の上で持つ意味をさらに深くとらえることができます。

現在の社会体制における労働は、生活の資を得るための賃労働として位置づけられるものであるが、「無限にそれ以上のもの」であるものとしてみます。その意味からも、全面発達の教育構造の中での労働教育の位置が抜くことのできない重要なものとなります。」(p.88)と述べているが、障害児教育との関わりでは、特に、「手の働き、道具（遊具）の必要、体全体の活動が発達の上で持つ意味を」深くとらえることの重要性が指摘されている。

労働教育は、また、「大地に根を下ろした人間の生きて生活している根源に根ざしたところの教育実践や教育運動」と結びつかなければならぬとして、次のように述べている。

「子どもたち自体の生活の土台を見据え、親の労働を見据え、地域を見据え、そこに足をふみしめてふんばることの中で培われてきたのを

見る時、わたしたちが今いうところの労働教育の実践の素地は、そこに深く根を張っているように思えます。

しかしこれからの労働教育は、単なるそれらの継承の中で発展させていくものとみるのではなく、全面発達の教育が要求するところの現代的課題の上にたった労働教育でなければならないような気がします。」(p.89)

文部科学省は、「特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領」（2017年：平成29年4月公示）および「特別支援学校高等部学習指導要領」（2019年：平成31年2月公示）」では、改訂のポイントとして、次の3点を謳っている。①社会に開かれた教育課程の実現、育成を目指す資質・能力、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立など、初等中等教育全体の改善・充実の方向性を重視。②障害のある子供たちの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、小・中・高等学校の教育課程との連続性を重視。③障害の重度・重複化、多様化への対応と卒業後の自立と社会参加に向けた充実。そして、幼稚部、小学部、中学部段階からのキャリア教育の充実を図ることを規定している。文部科学省は、「主体的・対話的な深い学び」と「キャリア教育」に重点をおいて教育改革をすすめようとしている。

文部科学省の示すキャリア教育とは、次のようなものである。

「今、子どもたちには、将来、社会的・職業的に自立し、社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現するための力が求められています。

この視点に立って日々の教育活動を展開することこそが、キャリア教育の実践の姿です。

学校の特色や地域の実情を踏まえつつ、子どもたちの発達の段階にふさわしいキャリア教育を

それぞれの学校で推進・充実させましょう。」
(文部科学省ホームページ：http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/ 参照)

文部科学省がめざす「自立（自立活動）」とは、「個々の生徒が自立を目指し、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。」(学習指導要領第5章：現行，引用者) というものである。ここには、「労働」、「生産」、「集団」、「遊び」という視点はない。個人化がめざされる中で、「自立」が「キャリア」と結びつく一層、競争によって能力や才能の序列化に結びつかないかに注意を向ける必要がある。

与謝の海養護学校でとりくまれていた労働教育と今日のキャリア教育とのねらいはちがっている。当時の与謝の海養護学校では労働教育の実践上の留意点として、以下の10の視点が提起されている (p.89)。

- ①労働教育の中核は、やはり生産労働そのものの教材化である。
- ②その場合に、これからとりくむ労働により何が生み出され、それが自分たちの生活にどんな結果をもたらすかを可能なかぎり学習者自体にとらえさせること。
- ③その労働を遂行するために何が必要か、どうとりくむかを可能なかぎり学習者自体にとらえさせること。
- ④指導者の予め持っている指導方法に強くはめこもうとするのでなく、学習者みずからが実際の労働の遂行方法を発見し、集団的に高めていくような条件整備をすること。
- ⑤前3項と統一した形において、総合技術教育の観点が持ちこまれなければならないし、労働のための基礎技術（機械・道具の使用法や、手や体の働かせ方、安全

についてなど) を系統的に獲得させる教育課程を組む必要のあること。

- ⑥一人ひとりの労働遂行過程におけるミスやゆきづまり、創意・工夫を大切に、一人ひとりや集団の労働の成果（製品の数量というようなものだけでなく）を自己評価（点検）相互評価、集団評価することを大切にすること。
- ⑦言語の発生と労働の関係や、遊びや集団を通しての教育の場合と同じように、小学部低学年から配應されなければならない。
- ⑧労働教育の実践は、集団労働を基本としてとりくまれなければならない。
- ⑨労働教育の観点は、全教育課程の中でとりくまれなければならない。社会・自然科学教育や文学教育なども含めた教育活動のあらゆる場で、労働と人間の尊厳がおさえられなければならない。
- ⑩それらの全体をまとめて、労働教育でめざすものを比喩的にいうなら、“罰として掃除をさせないというような、労働をとりあげられることに抵抗を持つ個人や集団”となっていき、“労働によって生産されたものを共有財産として大切に” “労働者が連帯していく” ような人格をつくっていく教育である。

与謝の海養護学校における労働教育は、小学部から高等部までのすべての子どもたちが対象であったが、重度・重複学級の子どもたちも例外ではなかった。本論文でも、「遊び・労働・集団・言語」を統一させた視点から、①砂遊び (p.96) と②砂持ち (p.97) の実践が紹介されている。それは、1971年度（昭和46年度）の重度・重複学級第4組の、年齢13～26歳、精神発達年齢0：6～1：7歳の男子4人、女子6人、計10人と指導者3人の集団における実践

であった。

この実践について、3人の指導者は次のように整理を試みて、重複部会や2学期末の親への報告書として提出したという (p.98)。

ア、遊びから労働へといっていたすじみちが、手をつくせば進めることができそう
だ。

イ、道具が手と労働を結びつける。

ウ、どんな道具を使うかに創意・工夫がいる。

エ、その人にとって、新しい道具を使うことが新たな手の動きや体の動きを生み出すといえそうだ。

オ、この段階の人たちの場合、2点間の往復という場(空間)の設定をしたこと、しかもその2点間が視界の中にあるという条件設定に意味があったように思える。もっと継続するなら、その2点間が直線ではなく、建物などによって視界がさげられる鍵型の設定も考えられる。

カ、この活動の中で、みんなよく声を出した。この声は、ことばにつながっていくと考えられる。

キ、毎日の給食の用意や後始末の為の調理湯と教室間の運搬や、配膳の積みあげなどのとりくみと関係がありそうだ。

ク、もっとやってみたかったことは、中学部や高等部生の発達次元も高い人たちの中に加わってやってみることの中における実践であった。

当時、与謝の海養護学校での労働教育の実践もまた壮大な試行錯誤のとりくみであった。松本は、率直に次のように述べている。

「遊びから生産労働へ」

“遊びから手の労働をへて生産労働へ”

というようにもいわれます。

また、手足の不自由なせよ、ちえ遅れにせ

よ、うんと障害の重い人に、“遊び”とか、

“労働”とか、“集団に位置づく”というようなことが可能なのか、という問いかけも出て来ます。

『重度精薄に労働をさせるとは何ごとだ。虐待だ』という意見を聞いたこともあります。

また、遊びは遊びそのものの中に、人間発達の上で考えてみなければならぬ価値を持つし、労働そのものもそうであって、遊びから労働へと、ことさら“から”と結びつける前に、遊びそのもの・労働そのものはそれぞれ独自に追及するだけの価値を持つものなので、ことさら結びつけようとする前に、思いきり遊ぶこと自体をもっと徹底的に発達のための学習に組織すべきだという意見もあります。

とくに知的発達障害の重い人の場合は、周囲の手だてにより、まわりの者からは仕事に乗ってきたと見える時も、当人としては興味がわいたからとりくんだまでのことであって、仕事そのものが遊びそのものと変わりはない状況である時もあります。

そのように、人間の発達の上で、遊びそのもの、労働そのもの、集団そのもの、言語そのものが、それぞれ独自の追及課題(価値)を持ちながら、それらの相互関連だけでなく、それらが深く結合しあっていることを念頭に持ちながら実践を構成することへ着目する必要があるそうです」(p.98)。

障害児教育における「特殊性」と「普遍性」の関係をとらえ、多くの人間発達や労働教育の理論や実践が与謝の海養護学校にとりこまれ、実践され、創造されていく過程を本論文のあちこちにみることができる。「自立(自立活動)」や「キャリア教育」が職業準備教育の枠を越えてライフサイクル全体に位置づけられ、重度・重複障害児にまで教育対象が拡大されていることは重要なことである。加えて「遊び」、「集

団)、「労働」が教育課程にしっかりと位置づけられていることにも進歩性をみることができ

る。
当時の与謝の海養護学校での労働教育がとりくもうとしていた教育内容を今日的に再検討してみねことが重要である。

おわりに

本論文は、『僕、学校へ行くんやで—与謝の海養護学校の実践—』(青木嗣夫編, 1972年)とともに、開校当初からの与謝の海養護学校での障害児教育現場での実践を紹介したものである。開校から50年という時間を経た今日であるが、障害児の教育権を獲得し、それに内実をあたえようとする教育現場での格闘のようすが生き生きと伝わってくる。新しい障害児の権利と教育を創造しようとする生産の現場からの息吹が伝わってくるようである。今日から顧みると、荒削りで、未消化な議論や展開が見られるかもしれないが、与謝の海養護学校の教師集団が障害児教育の歴史を創造しようとする気概にあふれていたことは間違いがない。

与謝の海養護学校での教育実践は養護学校義務移行(1979年)の10年前(1969年)からとりくまれてきたものである。障害児教育のパイオニアの役割をはたしてきたといえる。

本論文で紹介されている実践や理論は、今日の障害児教育、特別支援教育の教育課程編成においても学ぶべき点が多くある。ここで紹介されている理論や実践はダイヤの原石であるかもしれない。本論文を学び直し、障害児教育、特別支援教育を創造的に発展させる議論の端緒となることが期待される。

追記 本書の共著者のひとり、藤井進先生が、2019年6月5日に逝去されました。謹んでご

冥福をお祈りいたします。

注

- 1) 『学校創立50周年記念誌よさのうみ』(与謝の海創立50周年記念誌作成委員会)、与謝の海創立50周年実行委員会発行、2018年9月。
- 2) 松本宏の経歴については、『不立文字 第二集』(松本宏、私家版)、2001年12月発行を参考にした。
- 3) 『不立文字』(私家版)は、第一集(全320頁、1996年10月)、第二集(全282頁、2001年12月)、第三集(全146頁、2006年10月)の3度にわたって発行されている。タイトルになっている「不立文字」とは、「悟りは文字や言葉によることなく、修行を積んで、心から心へ伝えるものだということ。悟りは言葉で表せるものではないから、言葉や文字にとらわれてはいけないということ。禅宗の基本的立場を示した語。『(文字)もんじを(立)たてず』と訓読する(『HYPERLINK "https://dictionary.goo.ne.jp/idiom/" 新明解四字熟語辞典』HYPERLINK "https://www.sanseido-publ.co.jp/" 三省堂による)。
- 4) 矢川徳光『教育とはなにか』新日本出版社、1973年。多くのページを割いて与謝の海養護学校のとりにくみと教育実践が紹介されている。
- 5) 川合章「全面的発達と全体的発達(試論)」『生活教育』第291号、pp.4-13、1973年
- 6) 矢川徳光『教育とはなにか』新日本出版社、pp.189-190、1973年より重引。「発達の四原則」が最初に提案されたのは、1970年7月17日で7月21日からの1学期総括会議にむけての1組の討議資料であった。これが、与謝の海養護学校完工式の構成劇中で発表された(『よさのうみ完工記念文集』1970年11月26日発行)。「発達の四原則」が提案されるにいたるいきさつについては、『「発達の四原則」のことについて』という1995年12月付けの付記がある(『不立文字』(第一集)pp.60-62、1996年)。
- 7) 大田堯『自撰集成1 生きることは学ぶこと—教育はアート—』藤原書店、2013年
- 8) 1970年4月の与謝の海養護学校本格開校を前にして、重度・重複障害児の入学許可(受入)は簡単ではなかった。当時のようすが次のように記されている。「事実、おむつをしたままの子や、言語の理解の出来ない子、寝たまま

の子も入学させるのかどうかについては、府教委もそう簡単には“よし”とはなりませんでした。理論・理想はそうであっても現実に学校教育として責任がもてるかということです。……(略)……3月20日『まだか、まだか』と親たちからの電話があります。入学通知を入れた封筒は宛名も記していつでも発送出来るようになっていました。藤田校長(初代校長、引用者)は府教委で膝詰め談判中です。午後5時前『全員入学許可、通知発送せよ』の報が入りました。」「在宅不就学児の就学前指導のとりくみ」1971年、『不立文字 第二集』pp.213-218より重引。

- 9) 当時の与謝の海養護学校で重度・重複学級に在籍した子どもたちは、国(当時の厚生省および文部省)の基準では「保護」の対象とされ、「教育」の対象とは見なされていなかった。養護学校義務制移行が実施される1979年当時においても、「重度精神発達(重度とは、IQ25ないし20以下をいう。就学年齢6歳を基準とすると精神発達年齢1歳半ないし1歳すぎ以下の子どもたちのことをいう：引用者)」の教育課程は精神発達年齢1歳半以下は、発達の質的転換期が無視されひとくくりになされていた。戦後の文部省の就学指導をめぐる判定基準の変遷については、「障害児教育と適性就学保障の課題」(座談会、加藤直樹、

大久保哲夫、黒津右次、荒木穂積)『障害者問題研究』第20号、pp.3-34、1979年を参照。

- 10) 茂木俊彦(当時東京大学助手)は、本書を「権利獲得から権利創造へ」と題して書評している。障害児の教育権に内実をあたえるものと考えている。『不立文字 第一集』pp.160-161より重引。
- 11) 田中昌人「数多くの貴重な教訓 育ち合う子どもたち」『北海道新聞』1973年5月13日。『不立文字 第一集』pp.158-159より重引。
- 12) 「障害者に関する権利条約(障害者権利条約)」は、2006年12月13日に国連総会において採択され、2008年5月3日に発効した。日本は2007年9月28日に条約に署名し、2014年1月20日に批准書を国連に寄託した。
- 13) 与謝の海養護学校における労働教育の実践の一つ「稲づくり」の1年間のとりくみのようすが、映画『ほくらの学校—与謝の海養護学校の実践—』(構成監督：島田開、ナレーション：諸口あきら、制作：アジア・ワイド・コミュニケーションズ、発売元：シネマ・ワーク、1981年)に映像記録としてのこされている。この記録映画は1981年の国際障害者年を記念して製作されたもので、与謝の海養護学校開校10年目の実践が紹介されている。

(文責 あらきほづみ)