

## 障害児教育史における生活綴方実践

小川 英彦

### I、はじめに

障害児教育実践の歴史は第二次世界大戦前において始められ、幾度かの制度の変更を伴いつつ、今日に至っている。その間、著名な実践者は、教育内容や方法で尽力した人、その地域での障害児教育の学校・学級の創設に邁進した人、幼児期・学齢期・青年期といったライフステージごとの支援で活躍した人などの特色で紹介されてきている。

ところで、障害児教育以外の通常の教育では、生活綴方を行ってきた人物の役割がいくつかの研究書で一定明らかにされてきている。たとえば、1980年代では、『北方教育・その継承と発展』（東北民教研30年史編集委員会、1983年刊）、『生活綴方と教育』（志摩陽伍、1984年刊）、『現代の子どもと生活綴方』（坂元忠芳、1985年刊）、『生活綴方実践論』（村山士郎、1985年刊）などがある。

生活綴方は、第一次世界大戦後わが国をおそった経済恐慌の時代に、当時の子どもたちの悲しい生活現実をどうすればいいのかと誠実に思い悩み、子どもたちの健やかな成長をひたすらに願った現場の教師たちによって創造された教育方法であり教育運動である。

しかしながら、通常の教育ではなく、障害児教育に目を向けると、生活綴方に尽力した実践者についての研究を見ることはほとんどない。そこで、本研究においては、以下の2点を目的として進めていくこととする。

第一に、戦前から今日まで、生活綴方に尽力した障害児教育実践者を取り上げて、その教育活動や指導観を中心に特徴を明らかにする。

第二に、これらの実践者を通して、障害児教育の歩みの中での生活綴方実践の意義をまとめる。

### II、近藤益雄の実践

今日までの先駆的実践者の中では、近藤益雄（1907年－1964年）を第一人者としてあげることができる。

近藤は長崎県佐世保市に生まれる。1927年国学院大学高等師範部を卒業する。小砂丘忠義らの指導を受け、また、北方性教育運動の教師たちとも文集を通じて交流して、貧しい農民の子どもを対象に、調べる綴方といった実践を行った。代表的な文集『てんぐさ』『勉強兵隊』（1931年刊）や戦前の教育実践記録の名著とされる『子どもと生きる』（1941年刊）などを著している。1941年県立平戸高等女学校、1948年田平小学校の校長となる。

こうした戦前の生活綴方を土台にして、1950年に自ら校長を辞し、佐々町立口石小学校に障害児学級のみどり組を開級、1953年にのぎく寮の開設へと展開した。1962年口石小学校を退職して、なずな寮を創設する。以後、学校と施設の24時間の生活をともにしての教育と福祉の仕事に妻と子息の協力を得て打ち込む。『精神遅滞児の国語指導』（1951年刊）、『この子らも・かく－おくれた子どもと綴方－』（1953年刊）、『おくれた子どもの生活指導』（1955年刊）、『精神薄弱児の読み書きの指導』

(1961年刊)、『精神薄弱児の算数の指導』(1963年刊)などがある。生活綴方の思想と方法が、健常児はもとより教育の困難な知的障害児を対象として検証されている教師歴といえよう。

こうした先駆的な業績に対して、文部大臣表彰、読売教育賞、西日本文化賞、長崎文化賞、ヘレン・ケラー賞など数多くの賞に輝いた。

みどり組の学級の集団づくりでは、次のことが目標として掲げられた。①子どものなかまとなって一みどり組のはじめ、いつまでも石ではない、子どもといっしょに、②子どものひとりひとりを一ひとりひとりによさがある、ひとりひとりに問題がある、しかもひとりひとりが生きている、③みんなの子ども一あかるい教室にして、なかよくはたらく子どもたち、たすけあいの生活、④ひとりで立って、みんなとすすむ一自治的になった子どもたち、ひとのために役立つ子ども、たのしいみどり組となっている。ここには集団主義教育という特徴が読み取れる。

近藤は「みどり組の歌」を作った。オルガンを弾き、子どもたちと歌った曲である。

若葉は伸びるみどり色  
空から静かな陽の光  
草にかわいい露の玉  
みんな仲良くいたしましょう

子どもは伸びるみどり組  
窓から明るい陽の光  
部屋に楽しい笑い声  
みんな勉強いたしましょう

(『ことばの教育』28号、1951年12月)

その実践の特徴としては「生活と教育の結合」といった点に集約されよう。実践が障害によってひきおこされる発達の制約や生活上の困難を解きほぐし、いっそうの発達を保障していくというプロセスの追求でもあった。それは、まずもって、子どもの生活現実を豊かにするという目的で、障害児教育の内容と方法を構築するという面をもちあわせていた。さらに、子どもの興味・関心や意欲に寄り添いながら、現実生活に応用され実際の生活問題解決力として定着をめざすという意味で、指導をとらえていたのである。近藤の指導観には、「生活に帰す」という視点が絶えず根底的にみえるが、生活実態や子どもの内面に即した、生きる力や生きて働く力を育むことを求めていたのである。つまり、生活を切り拓く力、生活を考える力、生活を見通す力を形成するための実践であったと評価できる。

近藤は著書『この子らも・かく一おくれた子どもと綴方』の中で、「書く力を育てるために、私たちは子どもの生活力を育ててやらなくてはならない。見る力、話す力、聞く力、考える力などから、生活力が少しずつ、築き上げられる」と述べている。ここでは、生活をふまえないと、子どもは認知的な知識を獲得しにくいということ。生活を教科の土台として、一方で、読み書き、考える力は生活を高めるために欠かせないとして、生活と教科の関連性を提起していると理解することができる。

知的障害のある子どもたちの友だちになり、かたくなな心をときほぐす、心をよむ、心の中に入っていき、口をひらかせる、話しことばを豊かにする、具体物と結びつけて一字一字を教えていく、単語から文章の読み書きへと進む、こうして知的障害児は少しずつ文章が綴られるようになるととらえられている。

近藤が読み書きの学習を重視する根拠は次の点にある。①特殊学級(現在の特別支援学級)に入るほどの知的障害児には、やはり読み書きの力をつけてやるべきだ、②その理由は、その子どもたちに、

「人間らしい生活へのあこがれ」をとげさせてやるために、③そのあこがれをもたせ、もえたたせてやるために、④読み書きの学習をすることで、勉強の楽しさや喜びをもつことができるために、⑤いくらでも読み書きの力をこの子どもたちの生活に役に立つようにするために、⑥それらの力がこの子どもたちにいくらかの自信、いくらかの誇り、いくらかの幸福感を与えることができるために。

戦後の知的障害児教育の歴史において、子どもの知的発達の未分化、抽象思考の弱さ、その上に発達限界性が強調されて、教科指導が軽視され、経験主義が強調されてきた。ここでは、「愛される障害児」「黙々と働く障害児」像といった社会適応を全面に押し出し、子どもの行動がパターン化されがちになるという問題をもちあわせていた。こうした問題状況の中での近藤の実践した意義は、知的障害児教育課程の構造化を明確に示し、学力をつけさせるという画期的なものであった。

1956年に打ち出した知的障害教育のねらいは、①健康を保つ、②日常生活のよい習慣をやしなう、③社会人としてのよい生活をつくる、④職業生活の準備をする、⑤知的生活の能力をつくるである。この5つのねらいから、近藤の学力の内実として、①生命維持、健康的活動のための「体力」、②身辺自立のための「能力」、③協力的、勤労的、誠実的な「態度」、④職業生活への「心構え」「技能」、⑤社会生活における最低限度の「基礎学力」をとらえていた。

教育課程の構造は、生活指導と学習指導の2領域としており、生活指導は健康指導と性格指導から組み立てられ、学習指導は基礎学習と生産学習と生活学習と教科学習から組み立てられている。特に、基礎学習には、感覚訓練、手技訓練、運動訓練といった内容であり、これが障害に応じたその特殊性をもつ指導として考案されていた。

### Ⅲ、大野英子の実践

次に、詩の教育実践指導に力を注いだ大野英子を紹介したい。1922年埼玉県児玉郡児玉町（現在の本庄市）に生まれる。1941年児玉高等女学校卒業後、教員養成所を経て児玉郡渡瀬小学校教員となる。しかし、軍国主義の戦時教育になじまず、2年後教職を去り、群馬県で旋ばん工となり敗戦を迎える。1951年再び児玉郡の小学校教員となり、1972年から本庄市藤田小学校の障害児学級の担任になる。1983年に退職する。1977年に第12回北原白秋賞を受賞しており、障害児教育関係の著書には『詩の生まれる日』（1978年刊）、『あしたてんきになーれ』（1985年刊）がある。

生活綴方の先輩でもあり、詩人でもあった近藤にあっても、児童詩教育についての記述はないといっても過言ではない。もちろん戦前において障害児の詩教育は展開されるべくもないことで、それゆえに、大野によってはじめて障害児の詩教育の実践が創造されたという位置づけができよう。

後者の著書のはじめには、「『読みたい、書きたい、わかりたい』と、どの子どもひたすらに望んでいました。私にできることは作文だけです。文を綴ることばかりで日々を送ってしまいました。私のせつない要求に応えたどの子ども作文が大好きでした。文字を覚えるよりさきに、綴り方が書きたいと言ってくれる子どもたちでした」と書かれている。

大野は、藤田小学校の障害児学級担任時代には、川と田と鎮守の森がある純農村地帯にある小学校の片隅に、形ばかりに置かれた障害児学級に抱えきれない多様な障害のある子どもたちを眼前にして実践が切り拓かれた。知的障害児は、字を覚えるのが至難の業、しかし、字を覚えなければ思考を広げ、知力を深めることができない。つまり、成長・発達が低いところに留まることとなる。この字を覚えさせるために、文体とか思考の展開とか論理的な枠組みをもたなければ書けない散文よりも、感性のまま出てくる思いをそのまま表現できればよい自由詩を書かせることに、障害児教育の活路を見い出そうとしたと評価できる。

大野の詩の指導には、生活の深い実感をほりおこすことに特徴がある。そのために、題材をさがすために、子どもとの生活の話し合いをまずは重要視している。詩はその中から生まれてくる。こうした中に大野が子どもへの生活への感受性を大切にしたいという点を見落とすことはできない。教師と子どもとの心のふれあいが生んだことばこそ大野にとって児童詩というものであったろうと思われる。障害児にも自己主張の力を育て、対象のもつ意味を深くとらえる目をもたせようとする指導観であったのである。

大野は障害児の文について次のような記述をしている。「この子たちの文には、ここをもっと書きなおせなどとは言えない。説明不足、舌たらず、ひとり合点、みんな読み手が汲みとって、せい一ぱいの要求、訴えが安心して出せる学級づくりがしたい」「詩を好きにさせ、たくさん、たくさん書かせたい。書いたものは、みんなに発表させたい」このことから、児童詩を通して、集団づくりを考えていたことが明らかに読み取れる。

障害児学級の中で一例として次の詩が作られている。

タンポポのたねが のはらをとんでいる  
つうちゃんは なんにもみえないの

全盲のつうちゃんに、タンポポの綿毛が沸き立つように舞い上がる晩春の野に飛び交う美しさを見せてやりたい。自分が見てきれいだと思うものは全部つうちゃんに見せてやりたいという訴えを汲み取ることができよう。根底には子どもの願い・要求を大切にするといった指導観がある。「読みたい、書きたい、わかりたい」といった子どもの望みにこそ応える教師であった。

障害児学級の千栄子へのかかわりでは、二行の線書きのような一生懸命書いた「文字」を、描き出し始めたときに見られる一見乱雑な線画、いわゆる挿画とか錯画といわれるものに意味を見出すこととよく似ていて、千栄子の「文字」を書こうとする意欲を永久になくしてしまわない応答が展開されている。そして、文字を覚え、感性を磨き、やがて、次の詩を書くようになる。この詩には校長が曲をつけて、学級の歌にまで展開している。千栄子にとって、安定感（安定への欲求）と所属感（所属・愛情への欲求）の獲得へとなっている。

あしたてんきになーれ  
ちえ子のくつがまっすぐおちた  
あしたはいいおてんきだ  
ままごとできる  
なわとびできる

#### IV、江口季好の実践

さらに、江口季好（1925年－2014年）の児童詩教育実践を紹介したい。佐賀県諸富町に生まれる。佐賀師範学校卒業後、早稲田大学文学部を卒業する。小学校・中学校に勤務する。東京都大田区立池上小学校で17年間障害児学級を担任する。大田区教育委員会社会教育課主事などを務める。1986年にサンケイ児童出版文化賞を受賞し、1988年に日本作文の会賞、2000年に社会文化功労賞（日本文化振興会）を受賞する。日本作文の会編『日本の子どもの詩』（全47巻）で編集委員長を務めた。著書には、小学校教科書『国語』、『道徳』、『児童詩の授業』（1964年刊）、『児童詩教育入門』（1968年刊）をはじめ、障害児学級関係では、『先生とゆびきり』（1982年刊）、『障害児学級の学習指導計画案集』（1987年刊）、『障害児学級の国語（ことば）の授業』（1991年刊）、『自閉症児とつづる詩・作文』（2013年）など多数ある。単行本は28冊、雑誌および単行本所収の論文・資料は310編ともいわれる。したがっ

て、江口の児童詩教育の理論と実践は、戦後の児童詩教育の理論と実践の代表的なもののひとつとして位置づけられよう。

文を書く段階で、一語文として書くこともあるし、二語文や三語文で書くこともできる力を身につけた子どもたちにとって、最も大事なことは書く意欲をもたせ、書いた喜びを感じるようにすることであると主張している。このために、要求と共感を大切に、要求というのは実に多面的なものを含んでおり、子どもたちは書くことでそれが実現できることを知ったとき、社会的な要求も表現するようになる。また、ある日あるとき、自分が感じたことを書いて共感を広げたりするとも述べている。『先生とゆびきり』のはじめにで次のようにまとめている。「障害をもつ子どもたちは、それゆえにかけがえのない可能性を奥に深く深く秘めて生きている。葉採さんと菜採さんは、その秘めたものをはっきりと見せてくれた。詩と作文の一つ一つに生きる喜びと願いをこめて語ってくれた。」

江口は、知的障害児に対する教科指導が軽視されがちの中、「本来、児童詩教育も作文教育もその表現内容は、子どものあらゆる生活の場面にかかわっていて、国語科だけでなく自然や社会の認識や人間関係とかかわり、各教科と関連している」として、教科指導の意義を力説している。もちろん、それぞれの教科指導の内容は、教科書を中心とした通常学級のものではなく、『障害児学級の学習指導計画案集』の通りである。指導の方法も、低学年では個別指導を重視し、中学年や高学年では一斉指導を中心に進めるという指導観による。学習の過程では、何よりも大事なことは、子どもが自分から達成しようと明るい気持ちで努力していくようにすること、そのためには、成長の喜びを感じさせていくことであるとしている。

教科指導への子どもたちの願いは次の作品からも読み取れる。

おかあさん  
 学校でおべんきょうしたよ  
 さんすうやった  
 江口先生がもんだいだしたよ  
 わたしがいったの  
 みんなあったよ  
 あかあさんが  
 へーってびっくりしました

江口の教育観では、学力を次の3つでとらえている点に特徴がある。①各教科の中にある知識とそれを用いて生活する技能、②観察力や注意力、矛盾を発見する力、分析力や総合力、記憶力や想像力、③価値についての判断とそれをつらぬく正義感、勇気、連帯意識、愛情というようなものである。特に、③に着目しているのは、詩は感動を伴ったことばであるという点にかかわっているからである。

もうひとつの特徴は、教育として計画的に進めていくところに、指導段階構築の必要性を説いているところにある。たとえば、国語教育の構造を、①発音、②単語、③文字、④文、⑤文法、⑥語彙、⑦話しことば、⑧聞くこと、⑨読むこと、⑩書くこととしている。ここには、指導領域や配列における順序性といった指導の系統が示唆されている。

## V、坂爪セキの実践

加えて、1930年に群馬県佐波郡に生まれた坂爪セキの実践もある。1949年群馬県立佐波農業高等学校を卒業し、境町立境小学校の助教諭となる。1961年より境町立采女小学校に転任して障害児学

級の担任となる。1973年境町立東小学校に転任する。著書には『障害児教育実践記録 かぎりない発達をもとめて』（1971年刊）、『学び生きるよろこびを—障害児の教科指導と生活指導—』（1971年刊）、『障害児の教科指導』（1974年刊）、『生きる力をこの子らに』（1977年刊）などがある。1977年刊行の著書の中で、「子どもたちの思いや考えを自由にのびのびと書いていくことは、お互いに胸の中を知らせ合うことであって、子どもたちを解放していくひとつの仕事につながっていく」と書かれている。

坂爪実践を通しては、次のトーンが流れていると評価したい。知的障害のある子どもたちに認識力を培うために、①生活と認識、②感覚と認識、③集団と認識、④労働と認識、⑤描画と認識という視点である。①では、生活を通しての人間関係の中で、書きたいという要求が生まれ、心通わせる人間関係の深まりの中で、より正確に書こうという意欲が高まり、そこに、リアリティ、真実性をみぬく力が生まれていく点に注目できよう。③では、子どもの能力・人格の発達は、集団の教育力とのかかわり度とらえねばならない。授業の中でひとつのことをみんなで仕上げている、そうした力を学級集団の中に生まれてくる。集団の中にいる子どもたちは、みんなと力を合わせて大きくなっていくのだということを知らず知らずのうちに身につけていく。「発達は集団の中で、要求から始まる」という発達の原則を示唆するところに先駆性がある。④では、たとえば田植えという集団労働に参加して、身体全体を活動させ、特に、手の労働を行うといった手指の操作性に着目している。⑤では、自由画から主題画へ、主題画から観察画へという系統的学習を考えつつ、生活の中での感動を確かな描写力で1枚の絵に描きあげさせたいという思い、その感動は、観察画の中で行われる描写力の指導と認識力が相まって、すばらしい作品を生み出していく原動力となっているととらえている。

こうした障害児の力を育てるためには、各教科別にねらいをもって学習することの重要性が主張されている。当時、知的障害児教育で位置づけられた、経験させることを重視した生活単元学習への限界に挑む姿勢でもあった。子どもたちの発達の段階に即して、系統的に東ね直したものを教科と呼ぶならば、教科指導はどんなに障害の重い子どもたちにも必要であり、可能であるといった教育観である。坂爪実践を支えたものとして、学級集団はもちろん、学級の父母集団、小学校の職員集団、群馬の障害児教育サークルの仲間たちがあったのである。

坂爪は次のように論じている。「教育で大切なことは、初めから、なにも誤らないように、つまり誤る余裕さえ奪っておいて、早く、たくさん、上手に、教師の期待する答えのみをだせる子をつくることではなく、誤りを食べながら太る子、すなわち誤りを自ら発見し、自らの力で真実に迫っていく子を育てることではないでしょうか。」

卒業生を送るたびに、坂爪が大切にしていた詩は次のものである。

もくれんの花が  
あおぞらにゆらぐ  
大きくなれよ  
さよなら みんな  
みんなのことを  
いつまでもわすれない  
幸せになれよ  
さよなら みんな

## VI、障害児教育史における生活綴方実践の意義

戦前から今日まで、生活綴方に尽力した障害児教育実践者の教育活動や指導観を通して、以下のよ

うな意義が導かれると考えられる。

第一に、生活を通して、人間関係の中で書きたい、描きたいという要求が生まれ、心通わせる人間関係の深まりで、より正確に書こう、描こうという意欲や共感が高まっていったと理解できる。

第二に、学習の出発点を、子どもたちの発達要求を組織することに置いている。発達は集団の中で、要求から始まるといった発達の原則を示している。

第三に、子どもたちの能力の獲得の道すじは、人格の発達とのかかわりでとらえなければならない。そして、個人の能力・人格の発達は、さらに、集団の中で達成されていくという基本的な道すじがある。集団の教育力に注目する必要がある。

第四に、その道すじは、すべての人間に共通するもので、普遍的なことがらである。たとえば、障害があろうと別な道すじを歩むものではない。時間はかかるかもしれないが、その発達の可能性はあるということである。

第五に、能力や人格は、人間が創造してきた文化を獲得していくことで、ますますその輝きを増していくことになる。子どもたちの発達の段階に即して、系統的に束ねたものを教科と呼ぶならば、教科指導は、どんなに障害の重い子どもたちにも必要であることを提示している。

最後に、生活綴方の教育方法と障害児教育のかかわりについて述べておきたい。

生活綴方の教育方法は、生活の事実在即してありのままに綴らせるこまやかな指導を通して、リアルな表現活動を展開させ、この中で自己確立をはかりながら、真実への共感によって連帯感を育てていく。このことは障害児教育では、子どもは解放された中でこそ、生き生きとした自主的な意欲的な行動をみせ、この行動は子どもが成長する基盤であると理解できる。まさしく生きる力を獲得していくことになる。

生活綴方の教育方法は、生活を綴り、それを学級で話し合い、考え合い、さらに生活を綴っていくことを実践の軸にする。このことは障害児教育では、ことばを育てることを重視することになる。

生活綴方の教育方法は、具体的な生活体験を通して行うものである。このことは、障害児教育では、日々の日常生活での体験と授業での系統的な学びの経験が行き来することで、より確かな生きる力、やがては学力の高まりへと、定着する力へとなる。

生活綴方の教育方法は、細やかな指導をして知的にも感性的にも豊かに育てていく。このことは、障害児教育では、障害児の認識を確実なものとしていく上で、教科指導を欠くことができないことになる。

今後の障害児教育の発展のために、生活綴方を志向した実践者は、何よりも授業を大切にしていた。障害児教育の授業論では1980年代から90年代初めにかけて教科指導が盛んに論議されたが、その後は大きく取り上げられることはなかった。本研究で扱った4人の実践をふまえて、教科指導の理論的・実践的提起を再検討し、授業論研究の方向性に繋がることを期待したい。

【追記】 本稿は、日本教育方法学会『教育方法学研究ハンドブック』（2014年）の中で記述した小川英彦「第2節 障害のある子どもと綴方」にかなりの加筆をしたものである。

## 文献

- ・ 小川英彦（2006）「知的障害児教育の先駆者：近藤益雄」（中野善達『障害者教育・福祉の先駆者たち』、pp.139-174、麗澤大学出版会）。
- ・ 小川英彦（2014）『障害児教育福祉の歴史—先駆的实践者の検証—』三学出版。

## 障害児教育史における生活綴方実践

- ・ 近藤益雄 (1961) 『精神薄弱児の読み書きの指導』 日本文化科学社。
- ・ 近藤原理 (1969) 『ちえ遅れの子の教科指導』 くろしお出版。
- ・ 清水寛、松尾敏、近藤原理 (1975) 『近藤益雄著作集』 全7巻、補巻1巻、明治図書。
- ・ 清水寛 (2010) 『シリーズ福祉に生きる57 近藤益雄』 大空社。
- ・ 大野英子 (1978) 『詩の生まれる日』 民衆社。
- ・ 大野英子 (1985) 『あしたてんきになーれ』 全国障害者問題研究会出版部。
- ・ 江口季好 (1982) 『先生とゆびきり』 ぶどう社。
- ・ 江口季好 (1987) 『障害児学級の学習指導計画案集』 同成社。
- ・ 江口季好 (1991) 『障害児学級の国語 (ことば) の授業』 同成社。
- ・ 江口季好 (2000) 「障害児に対する『書きことばの獲得をめざす実践』で大切にしたいこと」(全国障害者問題研究会出版部『みんなのねがい』、393号、pp.68-71)。
- ・ 江口季好 (2013) 『自閉症児とつづる詩・作文』 同成社。
- ・ 坂爪セキ・吉本哲夫・横田滋 (1971) 『障害児教育実践記録 かぎりない発達をもとめて』 鳩の森書房。
- ・ 坂爪セキ (1971) 「この子らとともにー成長していく子どもたちー」(三島敏男『学び生きるよろこびを』、pp.7-59、明治図書)。
- ・ 坂爪セキ (1974) 「図画」(群馬障害児教育研究サークル『障害児の教科指導』、pp.213-223、明治図書)。
- ・ 坂爪セキ (1977) 『生きる力をこの子らにー障害児学級12年の実践ー』 あゆみ出版。
- ・ 伊勢田亮 (1999) 『教育課程をつくるー障害児教育実践入門ー』 日本文化科学社。
- ・ 小川英彦、新井英靖、高橋浩平、広瀬信雄、湯浅恭正 (2007) 『特別支援教育の授業を組み立てよう』 黎明書房。
- ・ 湯浅恭正 (2006) 『障害児授業実践の教授学的研究』 大学教育出版。