

歴史教育者協議会全国大会

# 分科会の成果と課題

—1983年第35回熊本大会～1987年第39回岡山大会—

歴史教育者協議会大会委員会

1988年8月

## 第二十二分科会 障害児教育

中島義夫

はじめに

歴教協大会に障害児分科会が発足したのは愛媛大会（一九七三年）である。——政府が「養護学校義務制実施」を一九七九年とするという「予告政令」を交付したのも同じ年であった。

「すべての障害児の教育権の保障」を求める運動の高揚と革新自治体を中心とする地方公共団体における障害児教育施策の前進（東京都は七四年に障害児の希望者全員就学を実施）におされて政府は重い腰をあげたのである。小・中学校の義務教育制度におくれること三二年であった。

このような背景のなかで、歴教協の障害児分科会も誕生したのである。

障害児の教育権保障の要求運動の高揚と行政の極端なたちおくれ、とくに文部省の「能力主義教育」の貫徹は障害児教育を「特殊な教育」として、全国各地に様々な矛盾を噴出させていった。愛媛大会の参加者は「全国各地の特殊学級の実態は子ども達の学習権をふみにじり侮蔑している……そして担任教師の差別、特殊扱いのこの実態こそ、今日の教育ハカイの集中的表現である。」と怒りをのべている。——分科会の歩みも容易ではなかった——愛媛大会では「来年度もこの分科会を設置するかどうか」で参加者の意見がわかれたという。また、司会・世話人とも決まらず、加えて報告予定者の不参加で「第一日だけで、あとは他の分科会

に解消か」という事態は「現実の教育社会で障害児とその担当者が遇されている状況を反映し、現在の障害児教育の困難性を象徴しているようにも思えた（秋田大会）」ということもあった。

障害児教育といっても障害の質・程度によって異なる課題になる。そのことが討論のすれちがいを生みやすい。歴教協の障害児分科会に対する参加者の期待（『社会科をどう教える』「討論の内容が全障研とどう違う？」）そして障害児教育をとりまく諸条件の極端なたちおくれ、地域による条件のちがいが等々は分科会の運営をも困難にしていた。

それでも分科会を維持しえたのは何であったのか。それは「たった二人の学級」や障害の重度・多様化した子ども達ととりくむ教師の「揺れながら、苦しみながら」の実践ではなかったろうか。「歴史教育として、おそらくもつとも困難で未開拓の分野である障害児教育（千葉大会記念講演・清水寛）」の分科会だったのである。

実践のつみかさねて討論を

「障害児の社会認識とは何か」で論ずるのではなく、「社会認識」を育てる様々な実践で論じようと確認しあったのは新潟大会であった。このことが一つの転機になった。「社会認識」とは何かで論ずると実態の伴わないすれちがいの討論になりがちで、加えて障害の程度や質のちがいが、この傾向に拍車をかけた。

その後、障害児の質や程度のちがいをこえて、具体的に子どもの動きや教材、教師の働きかけがだされ、イメージ豊かに討論されるようになった。参加者は討論が多岐にわたり戸惑いを感じるが、多くの問題をかかえ、未開拓分野なので止むをえないのでは



ないかと感想を述べている。

討論で確認されたこと

熊本大会以後の実践報告は二つにわけることができる。一つは障害児の様ざまな学習を通して社会認識を育てる実践報告、それに障害児をもつ親の歩みを通して学校や地域とかかわる実践報告（学校づくり・作業所づくり・交流活動など）である。

これらの報告に共通していることは「障害」にそって、子ども後の報告と討論で、次のように確認されてきた。

(1) 学習にはめこむのではなく、子どもが何を要求しているかその要求を障害をのりこえてどう表現していくか、具体的な生活行動を子どもの興味・関心（要求）に根ざしながらひろげていく。そのためには、(2) 教師の柔軟な発想や思い切った発想の転換と子どもの発想を大切に。しかし、(3) 社会認識の困難性―動く社会と障害による様ざまな制約―人やものとのかわり、時間的・空間的ひろがりや系統性、そしてそれらを蓄える基礎力をどう育てるかなど、様ざまな困難性を障害児教育はかかえている。子どもにあわせた様ざまな実践

たった二人の障害児学級で学習プランをみせれば「ひらがなみれば頭ん痛うなる……みせんな、ごちゃごちゃして、目のどきやんかなる」とことごとく拒否され、子どもとともに「全身でとりくむ遊び」から出発した確井実践。遊びのつみかさねのなかで、他とのかかわりが育ち、言葉やイメージがひろがり、直観的な数量が把握できるようになった。遊びの中身には学習の要素が豊かに蓄えられていることを子ども達に教えられたという。佐々木実

「戦争・平和学習」では中山と岡田・宮野の実践がある。中山実践では生徒の実態から「戦争中の人びとのくらし」に視点をあてたととりくみである。「みて理解する」に重点をおき、それを深めるため父母・教師の戦争体験を聞き、擬似体験として「ぞうすいづくり」などにとりくむ。学習のまとめとして「あなたはしていますか、戦争中のくらしを」の題でOHP紙芝居づくり（シナリオ―生徒全員のをカセットに集録）、文化祭で上映。埋没していた福山空襲の発掘と記録する運動を背景に実話をもとに「福山空襲と動物たち」の脚本づくり（岡田）。登場人物は子ども身の身近な動物たちにかえる。人形づくりからセリフの練習（宮野を中心）。動物やB29のハリコの人形（一メートル大）を二三体つくる。短いセリフをくり返し練習―子ども達の素朴なセリフは逃げまどう動物たちをリアルに表現し、炎のなかの最後のセリフは真にせまり、観客の感動のどよめきと拍手、演ずる者と観る者の一体感をVTRは写しだしていた。一紙芝居・人形づくりで、子ども達は時代背景にすつと入れる。集団でとりくむことで、人の輪がひろがり、一人ひとりに自信が付き、意欲がわき、創意と工夫が生まれてくる。ものをつくる、セリフを覚える、演ずるなかで共感が湧き、読む力、演ずる力など表現力が養われ集中力、想像力がつく。そして追体験によって「戦争は皆殺し」であり「生命の尊さ」を学んでいることは二つの実践の共通したものである。障害児にとって演劇は社会認識や生活認識を育てやすいこともこの実践から学んだ。

以上いくつかの実践にしばって分科会の内容と討論をまとめたが、その他にも「教室の学習が外に」ではなく「校外で学んだも

践では自閉的傾向のK君に絵本の読みきかせ、「きのうのこと」の発表・板書・視写―「先生あのね」形式で書かせる。K君は目や耳、心を働かせた文を書くようになり、自分中心から友達へ自分の要求を表現するようになる。書く力をもとに絵地図づくりで発展―校舎めぐり（部屋の見取り図を書く）―歩道橋の上から学校をみる―友達の家まで歩く・みる・さわる・歩くという体験を通して、様ざまなものを「比較して」とらえるようになった。「学習のなかで、まず教師が感動すること、そして、ほめる・みとめる・はげますこと」「人とかかわりが育たないと空閒時間認識へと広がっていかない。生活体験を豊かにかかわりを育てることが社会認識の出発ではないか」と佐々木は指摘している。聾の子ども達の拒否にあって行きづまり自ら手話を修得し、手話を通して子ども達とかかわり、社会科の授業を歴史絵（まね絵）を書くことから出発した西岡実践。まね絵にことはの「吹き出し」をつけさせると、「ことば」が口からだけでなく、指先からもでていることを発見。歴史物語りを手話をまじえて表情豊かに語り聞かせ、枚絵から四人の子ども達は絵巻物へと発展。子ども達は共同で分担し、話しあっては書き、書いては話しあう―手話・表情・身ぶり为一体となって「ことば」があふれ、まね絵をぬけだし「創造絵」へ発展（山幸海幸）「大名行列」佐倉宗吾郎（百姓一揆）「黒船来る」など）自分の意識や感性をくぐらせ認識を深めている。「教師が心をおどらせ、子どもも響きあい心をおどらせる社会科ということと科学的な社会認識を育てることは表裏一体ではないか」と西岡は結んでいる。西岡実践の一部は千葉大会記念講演（清水寛氏）で紹介されている。

のを教室に」（渡辺）や地域の自然にふれながら、地域（平泉）の歴史を語り聞かせ学習をくみだてる「教室は基地であり（準備と整理の、そして休息の場、地域は自然と文化の博物館である（岩淵実践）では教師が豊かな文化をもつことの重要さも学んだ。また重度障害児の実践では生命の維持、感覚を育てる、二足歩行や手の自由の獲得などの実践でどんなに障害の重い子ども「保護」されるだけでは意欲はそだたず変化（発達）しないことが強調された。

紙数がつきしたが「すべての障害児に学習の場を、働く場を」手をつなぐ親の要求で、或は教師の働きかけで父母が、学校づくり、作業所づくり、地域の交流などの実践でも一人の発達が他の仲間や父母、教師を変えていくという関係発達のシステムが豊かに示された。従って学校は通過点にすぎない。発達は学校だけではなく。学校・教師と地域の連帯が重要である。

苦勞をかさねながらの実践報告すべてにふれることができなかつたのは残念である。これまでのすべての報告と討論が参加者に感動と共感をわかちあい、お互いの労苦を理解しあい、分科会は支えられてきた。今後も各地の実践報告が今までの成果をふまえ討論されるだろう。ここ数年、丹念につみかさねてきた報告と討論を整理する時期にきていると思う。残念ながら共同で検討する体制がない。また障害児分科会のとりにくみを歴教協全体のなかでどう位置づけるか。全障研の成果や歴教協の他の分科会の成果にも学び、障害児分科会の報告と討論を整理し、障害児分科会の成果と今後の課題を明らかにしたい。

〈レポート一覽〉

一九八三年・第三五回熊本大会

橋口 範安・熊本 地域に根ざす共同教育

碓井 三保・熊本 全身で遊ぶ・学ぶ力を生かす力に

吉永 信・福岡 修学旅行地「広島」で得たもの

西岡 洋三・宮崎 子どもとつくる社会科教育

一九八四年・第三六回埼玉大会

渡辺 俊夫・千葉 学習の場を校外に求めて―障害児学級と地域―

域―

中島 義夫・茨城 茨城の障害児教育・訪問教育をめぐって

一九八五年・第三七回和歌山大会

中山 徹・東京 養護学校における戦争の学習

河原 京子・和歌山 子どもの認識をどう育てるか―はまゆう養護学校東牟婁分教室での経験を通して―

植地 和・和歌山 愛子よ強く生きよう―レンノックス症候群の子どもとともに―

米川 徳昭・和歌山 ふたば作業所の実践報告―労働・生活・集団づくりについて―

一九八六年・第三八回岩手大会

久保 四男・岩手 岩手の障害児教育―今日的課題と事例研究―

高畑 清恭・岩手 重度・重複学級の実践と訪問学級との交流

佐々木典子・岩手 絵地図づくりをしたK君

岩瀬 光位・岩手 教室は基地、そして地域は博物館

一九八七年・第三九回岡山大会

吉野 一正・岡山 交流から共同教育へ

岡野 智晶・岡山 福山空襲と障害児教育

宮野 元之・岡山 盲学校中学位における社会科

榊原 利章・岡山 備前焼による授産施設の展開

中川 久秋・岡山 身辺自立を前提とした教育を克服する問題

中島 義夫・茨城 訪問教育をめぐって―