

障害児教育と社会科

高橋 誠

はじめに

歴教協の全国大会に筆者は学生時代の八五年和歌山大会参加を最初に、教職に就いてからも断続的に参加してきた。九五年沖縄大会からは障害児教育分科会に続けて参加して〇四年山形大会でちょうど一〇年となった。筆者自身の障害児教育歴も障害児学級七年、養護学校三年と一〇年を経たところで小学校の通常学級担任歴を超えてしまった。筆者がこの障害児教育分科会に関わってからの一〇年間を分科会の三〇年を超える歴史的経過をふまえてまとめる。さて、障害児教育分科会の経過を調べるには、各年次の大会報告集に目を通す必要がある。しかし、筆者の手元には学生時代の八三年熊本大会以降の『歴史地理教育』しか

ない。(宮城の紺野紀子さんの実践報告「いのちと平和の尊さ学ぶ寒風沢島の子ども」が同年、宮城教育大学に赴任した本多公榮先生から紹介されたので購入した。)復刻版は七一年九月号までなので、残念ながら障害児教育分科会が発足したという七三年愛媛大会から八二年新潟大会までの一〇年間がない。そこで一戸富士雄さん(宮城歴教協会長)からバックナンバーを借用して、空白の一〇年を埋めることとした。大会報告集を頼りに構成していくので甚だ頼りない限りである。「なぜ、歴教協に障害児教育なのか」と疑問に思う会員も多いであろうなか、筆者自身どっぷり浸ってしまった障害児教育の魅力の一端を紹介し、「社会認識とは何か」を改めて検討する。そのなかで与えられたテーマである「障害児教育と社会科」に迫っていきたい。

なお、現在「障害」を「障がい」あるいは「障碍」と表記する考え方もあるが、本校では分科会名称として用いている「障害」とする。また、文中に「健体児」「知恵おくれ」「遅進児」の語句も見られるが引用であるのでそのまま使用させていただくことにする。

一 障害児教育分科会の歩みと苦悩

私たちの実践は障害児を、社会や健体児に近づけることではない。従って、普通の社会科学習に近づけることでもない。様々な発想やせまり方があってよいのではないか。近づけるといふことでは障害児はいつも下位になる。

八三年熊本大会、中島義夫さん(茨城)が障害児教育分科会のまとめを右のように書いた。翌八四年埼玉大会の報告集にも再掲されている。当時の「障害児教育と社会認識」の到達点として苦悩がにじみ出ている一文である。八三年報告集では、「いままでの歩み」と見出しをつけて前年までの経過を短く次のようにまとめている。

昨年の討論で障害児にとって「社会認識」とは何かで論じるのではなく、障害児の社会認識を育てる様々な実践のつみかさねと確認が必要なのではないか、と確認しあった。

昨年の確認をふまえ、障害児の社会認識Ⅱ生活・行動の拡大、意欲を育て、感性を豊かに、生きる力を育てる様々

な取り組みが討論され、そのなかで障害児教育の観点や、教育諸条件の極端な立ちおくれ等も、実践をもとに討論された。

障害児教育分科会の経過については、八八年東京大会(九七年宮城大会までの一〇年間の成果と課題を、「実践の積み重ねに支えられて」と題して保坂和雄さん(現副委員長・埼玉)が『歴史地理教育』九八年七月臨時増刊号「大会のあゆみと社会科教育の創造」に次のように書いた。障害児教育分科会が発足したのは七三年愛媛大会であった。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」が出された年でもあった。「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)におかれて、政府も重い腰をあげざるをえなかった。小・中学校義務制におかれること三二年であった。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た。この教育にかかわっていた多くの教師(歴教協会員も少なくからずいた)は、七二年沖縄大会で障害児教育交流会をもった。

そして翌年、七三年愛媛大会で障害児教育分科会がはじまったのである。参加者四〇名。障害児教育をめぐる現状

を討議するとともに、「障害児の社会認識をどう育てるか」

という柱を設けて社会科実践の討議もされている。相川日出雄（千葉）実践「知恵おくれの子どもに地理教材を教えて」、重岡美佐子（東京）実践「社会認識をどう育てるか」が報告されている。分科会設置の必要性について論議があったが、「社会認識を正しく教えるステップを組み立てる役割がある」ということで継続されたようである。このように大きな期待をもって障害児教育分科会が発足したことがうかがい知れる。

七四年兵庫大会では、足立幸夫（兵庫）実践「障害児の社会認識をどう育てたか」が報告された。分科会まとめによると次のように紹介されている。

遅進児二名と知恵おくれ二名の六年のクラスで国語、歴史、同和教育を総合した一年間の実践報告。仏教用語が文学教材に出てくれば寺へ行って話を聞き、住職に資料を作ってもらい、戦争学習では村の墓地で戦没者を調べ、リストをつくるなど、地域の協力を得ながら子どもたちの手足を使つての学習が報告された。また、板書をノートするものが困難であることから模造紙を使い、前の紙につなげていって、前に学んだこととの関連がわかるようにしているとして見本も示された。

討論でも「教育内容：社会認識」のくくりのなかで次の

ような話が出されている。

直接、社会認識の問題としては、低学年での実践や理論から多く学ぶ必要が提起され、数、言葉、科学の三教科を行い、おはなし↓深めあい↓絵にかく、などで科学的認識を作ろうとしている例も示された（福岡）。

ニュースでイタイイタイ病判決を子どもが自分でとらえ報告してきた事例から、今、子どもがぶつかる問題から社会認識が育つのでは、との提起（京都）もされた。

「きのうあつたことをお話ししよう」という国語の取り組みも、社会認識の基礎づくりとしてとらえている例（神奈川県）も出された。

七三年愛媛大会での確認事項「社会認識を正しく教えるステップを組み立てる役割がある」を実践報告と討論を通じて具体的にしているのが分かる。

以下、各年次の大会報告集から「障害児の社会認識」にかかわる代表的な議論を書き出す。

●歴史学習では、古代はイメージをもたせやすいが、それ以後が困難。

●地図を教えようと、教室のなか、学校のまわりと、位置関係の学習をこころみ、宝さがしを子どもたちにさせたが、うまくいかなかった。形の把握が子どもたちにまだできていない段階では、無理があつた。基礎的

な数や形などの力をつける必要がある。（七五年千葉）

●この生徒たちは、卒業した後、自分たちで資料を集め、学習しながら、脚本を書き、全国ろうあ者大会で、『聴覚障害者の歴史』を上演した。（七六年愛知）

●障害児が疎外されていること自体が、民主社会に反している。そのことに気づくことが社会認識の第一歩。

●社会認識といつても、よくわからぬ。「ごっこ」をやつて、社会認識上どんなことが得られるかを再考すべきだ。

●障害児には、社会に関した知識的なものを直接教えることよりも周囲の中での自己の存在やかかわりに気づかせたり、そういう中で友だちを互いに認め合えるようにすること、また、生活や経験を通して、ことば自体をまず豊かに正確にさせることが社会認識の第一歩になるのではないか、その内容の一層の分析と組み立てが課題ではないか。（七八年京都）

●「障害児（の社会・歴史認識）教育」と一口にいつても、障害の性質——精神と肢体不自由など——と程度などによって、内容も展開計画も異なったものを考えることが必要だ。（七九年東京）

〈注〉精神薄弱精神薄弱という用語は、九八年、国内三二法に対する「精神薄弱用語整理法」の施行により自動的に

「知的障害」と読み替えられた。

●障害者の社会認識に関する一般論から、認識発達の節目・飛躍のきっかけは何、どういうことだろうか？ どうしたらそうなるのだろうか？ ということ自体、話し合いの重点が移り進んできたこと。（八〇年神奈川県）

一九八一年、国際障害者年の年。

●歴教協独自の課題をという声と、それにあまりこだわらなくてもという感想もあつた。「社会認識」をどう育てるか課題であり、それにせまるさまざまな取り組みを組織的に行う必要がある。そのために、全障研の成果に学び、歴教協のかかげる「平和と愛国」に障害児教育分科会がどうせまるか。他の分科会の成果に学び、歴教協のなかに障害児教育をどう位置づけるか、その重要性を痛感した。（八一年北海道）

〈注〉全障研＝全国障害者問題研究会

●普通学校の卒業生と比べ賃金が安い。何年たつても賃金があがらない。「残業」とか「三交替」の言葉の意味がわからない等々。もつと基礎的な勉強がしたい、社会のことを知りたいと意欲にもえて、学習にとりくみはじめる。

●教師の発想の転換。普通学級での「社会科学学習」に近

づけることが、必ずしも障害児にとって「社会認識」を育てることにはならないのではない。「社会認識」とは何かで議論するのではなく、どう取り組んだかの様々な実践の積みかさねと到達点の確認が必要ではないか。(八二年新潟)

そして八三年熊本大会の一文につながる。

● 私たちの実践は障害児を、社会や健体児に近づけることではない。従って、普通の社会科学習に近づけることでもない。様々な発想や迫り方があってよいのではないか。近づけるということでは障害児はいつも下位になる。

● 障害児にとって「社会認識」とは何かで論じるのではなく、障害児の社会認識を育てる様々な実践の積みかさねと確認が必要なのではないか

七二年沖繩での障害児教育交流会と前後して分科会が確立してからの約一〇年間で、『歴史地理教育』誌上に発表された障害児教育の実践は結構あり、一九二号 障害児学級での公害教育Ⅱ重岡、二二二号 筋ジストロフィーの子らとともにⅡ中内、二二二号 ある会話、特殊学級の中でⅡ吉原、二四二号 (中)「みんなでわかる授業」をめざしてⅡ小柳津、二七二号 障害児と歴史認識Ⅱ難波、二八八号 秩父事件を学ぶ子どもたちⅠろう学校の実践Ⅱ福石・垣

いⅡ粥川、四八一号 花ひらけ鹿児島の障害児十五の春Ⅱ西園・米衛、が確認できた。

しかし、分科会発足から一五年も過ぎると参加者は下降線をたどり一〇名〜一五名、少ない年は一桁と低迷し、報告者と世話人の確保に苦勞する時代を迎えていた。この九〇年前後の一〇年間の大半は中島義夫さん(茨城)が分科会のまとめを執筆している時期であり、開催県や開催プロックからの世話人が出ることがあっても実質中島さん一人の世話人体制が続く時期でもあった。分科会の存続の危機と、「どうして歴教協に障害児教育分科会なのか」という声に丁寧に応えながらの中島さんのご苦勞ははかり知れないものがある。

八九年大阪大会から保坂さんが父母・市民の歴史学習分科会から移籍して世話人や報告をするようになる。長年、分科会を支えてこられた中島さんが病気のため九四年千葉大会から世話人を降板した。中島さんが九三年京都大会まで大会報告集の分科会まとめを執筆され、九四年千葉大会からは山下洋児さん(東京)が書き、〇〇年長崎大会から高橋(宮城)が、〇四年山形大会は竹下忠彦さん(東京)がまとめを書いている。

障害児教育分科会二五年の歴史を保坂さんは前出の「実

界、二九〇号(中) 障害児学級社会科学習Ⅱ村上、二九四号 進化のぼうけんⅡ中島、二九九号 「校外学習」で重度知恵おくれ児にどう社会認識を育てたかⅡ鹿野、三二九号 盛岡聾学校小学部六年生のレポート——おとうさんの出かせぎⅡ大淵、三四八号 聴覚障害児と歴史画にとりくむⅡ西岡、が九三年二月増刊号「総目録Ⅱ」(創刊号Ⅱ五〇〇号)で実践名が確認できた。

この後、埼玉、和歌山、岩手、岡山、東京、大阪、岐阜、鹿児島、福島と開催県や開催プロックの力を結集して地元からの報告を組織して実践を積みかさねてきている。その多くは「時間・空間認識」、「平和教育」、「交流・共同教育」などである。九三年京都大会は「乙訓の障害児教育」として全国に名をはせる京都の地域実践が特徴的であった。「社会認識」を育てる授業実践として「地図づくり」や「自分史づくり」の実践がたびたび報告され、蓄積されていった。

この一〇年間で、『歴史地理教育』誌上に発表された実践は、三六一号修学旅行地「広島」で得たものⅡ吉永、三六二号 自立と「待つ」Ⅱ中内、三八六号(小) 学習の場を校外にも求めてⅡ渡辺、四二〇号 ビデオを使って学ぶ「奈良の墨づくり」Ⅱ神原、四五二号(小六) 障害者作業所をとりあげてⅡ浅井、四六六号 一人一人を発達させた

実践の積み重ねに支えられて」で次のようにまとめた。

この一〇年の歩みは、七〇年代の分科会の誕生から、存続の危機を乗り越えて、分科会の参加者数の増減はありつつも活動が定着した「とき」であったといえよう。その前の一五年は、存続に苦悩しつつも、歴教協に何かを求めたが、障害児をとりまく諸条件の差異にとまどい、討論もすれ違いを生みやすかった。しかしこの一〇年は、その影響を受けつつも、何を学び、何を語り合うのが鮮明にされてきている。

〈注〉八八年東京大会〜九七年宮城大会までの一〇年間

二 再び明確な目的意識が芽生える

前節の分科会の歴史的経過をたどるだけでも「障害児教育と社会科」とは何か、おぼろ気ながら見えてきた感じがする。ここからは最近の一〇年間について実践をもとに述べていく。

九五年沖繩大会の報告集で分科会まとめを執筆した保坂さんはこう書いている。

「この分科会誕生のきっかけとなった沖繩、その意義を確かめつつ、集まった一五名の参加者の自己紹介と地域の状況報告から分科会は始められた。」

障害をもつ子どもたちに、どのように時空認識をつかま

せるのを期待して参加した小学校の障害児学級担任。国・数の教科指導はそれなりにあるのだが、社・理はまだ困難であり、昨年の実践報告をもって学びにきたという中学校障害児学級の教師。七二年沖繩大会で「障害児教育交流会」を開催したことが障害児教育分科会発足の契機となった。

二三年後、二度目の沖繩大会「どのように時空認識をかませるのを期待して参加した小学校の障害児学級担任」こそ筆者であり、「昨年の実践報告をもって学びにきたという中学校障害児学級の教師」とは山下さんのことである。社会科学実践としての報告が二本あった。山下洋児（東京）実践はあとで触れるが、もう一本の保坂和雄（埼玉）実践は九四年千葉大会での報告の完結編で、在学中に歌い合奏した民謡の地を卒業生と教師が国際交流を求めている海外旅行報告であった。「障害児が自らパスポートをとりそれを提示しての海外への旅は、体験を積むことの大切さを越える彼らの基本的人権にもつながり」「できるだけ外に引っぱり出し、いろいろな人とのふれあいのなかでこそ社会認識も育つ」と討論がなされた。

筆者は「校外学習」を通しての空間認識の広がりや想定して参加したので保坂実践のスケールの大きさには度肝を抜かれたのと同時に障害児教育実践の無限の可能性すら感

じることができた。パスポート取得はおるか、転校した友だちを沖繩に訪ねる企画も未だ実現していない筆者の教え子たちを考えると地球サイズの空間認識・社会認識の拡大である。

九六年静岡大会での報告二本が相次いで『歴史地理教育』誌上に登場する。

九六年静岡大会の高橋誠（宮城）実践「障害児教育における時間と空間の認識」は、のちに『歴史地理教育』九七年九月号に小学校障害児学級の社会科学実践として掲載された。教育課程上の教科・領域としては生活単元学習であるが、理科と社会科学とを担任たちで分担しての実践であることから「これは社会科学実践」と主張する。大会報告集では次のようにコメントされている。

子どもたちにとつてもっとも身近な学校を使つての空間を立体感をもつてとらえさせ、売店活動と一体化させて認識を実感化させていく活動はいきいきと動く子どもたちの姿が浮かびあがってくる。家族や身内の人たちとのつながりから時のうつろいを感じさせていく実践は、なによりも「自己」の認識を定着させ、そこから人間、社会、歴史の諸認識への展開を明確に教えてくれている。

「時間・空間認識」にかかわる実践としては、九七年宮城大会での菊池章博（宮城）実践「障害児の空間認識に関

する指導」、九九年奈良大会の加藤由紀（大阪）実践「地図学習」からさんばへ」が続いている。この分野の実践は障害児教育における社会科学としては基礎基本であり三〇年を越える分科会で多くの実践が報告されてきた。ここには、ケファートの学習理論「粗大運動」↓「運動―知覚」↓

「知覚―運動」↓「知覚」↓「知覚―概念」↓「概念」の階層性モデル、あるいはウェルナーの学習理論「感覚―運動」↓「知覚」↓「概念」のモデルによる空間認知などの理論研究が実践を支えてきたともいえる。小学校・中学校の障害児学級、養護学校の小中高を問わず、絶えずくり返し指導が必要で実際の社会生活を送る上で必要不可欠な認識である。それだけにいづれも丁寧な手順をふんだ計画と実践が継承されてきている。

九六年静岡大会のもう一本の実践、のちに『歴史地理教育』九六年十二月増刊号に掲載された山下洋児（東京）実践「障害児学級の戦争学習について——ランドセルをしようったじぞうさん」をきっかけに「戦争中の生活」を考える——」がある。山下さんはこう述べている。

まず、大きなねらいとして、生徒たちに「自分はこの社会のなかに生きている一人の人間なんだ」と意識してもらいたいということがある。障害を持つ生徒たちに、生活の主体者、人生の主人公として生きていってほしいと考える

時、自分の周りの世界、自分とつながる世界をいろいろな視点から見ると力をつけてほしい、と考えている。そのためには、障害児学級でも、国語や数学、あるいは生活経験からだけでなく、社会科学や理科という教科からのアプローチも必要だと思ふ。

この実践の主な学習の経過は次の通りである。

- ① 写真やビデオを見て考える。「火垂るの墓」の空襲場面を見る。）
- ② 自分たちの今の生活と重ねながら考える。（学童疎開の食事再現。）
- ③ 冬休み中に「戦争の頃のこと」を聞いてこよう。（祖父母からの聞き取り。）
- ④ もしも、もしもだけど…隣のI君が死んだら…（自分に引きつけて。）
- ⑤ 戦争ってどんなもの？（「かわいそう」を乗り越えるために。）
- ⑥ 「当たり前のこと」ができないのが戦争。（学習をまとめる。）

社会科学として二五時間、並行して国語で『ランドセルをしようったじぞうさん』を三一時間、学習してきた。山下さんはこう続ける。

国語の教材の時代背景を社会科学で学習することで、『ラ

ンドセル：』の小学生たちがおなかをすかせていることがわかりやすかったり、また、社会科の学習をする時に、『ケンジ（ランドセル：』の主人公）もそうだった。』というふうには、ケンジをいわばその時代の代表人物として、いろいろなることを考えるきっかけにしていたりもした。また、児童疎開から学習に入っていたのも、自分たちと同年代の子どもたちがどんな生活をしていたか（とくに食事）というあたりで、考えやすかったのでは、と思う。歴史事象を「ことば」が補い、「ことば」を歴史事象が補う、互いに補完し合う関係で社会科と国語科が進められた中学校障害児学級の実践である。

この実践は静岡大会当日は「平和の認識を育てる——戦争中の生活——」の題がついていた。戦争学習における障害児の認識の変化を「平和の認識」と考えると平和教育実践もまた分科会創生期から積み重ねられてきている。同じく中学校障害児学級の平和教育実践としては、九九年奈良大会の久保田善裕（奈良）実践『「平和」ってなに？——九八年度 附中『平和の集い』に参加して——』がある。

奈良教育大学附属中が学校全体で取り組む「附中『平和の集い』」に知的障害対象の障害児学級が独自の発表をした。「戦争の事実を知る」ために『はだしのゲン』等のビデオ、親子での「戦争展」の見学等を通して学び、『ま

んと』（松谷みよ子）の読みとりや戦争に関する詩の朗読にも取り組んだ。報告集では次のようなまとめがされた。発達レベルはきちんとおさえつつ、それぞれが生きて来た生活の重み、その生活年齢なりのプライドを大切にすることが大事で、今回の実践は「中学生らしい」教材を提示されていた、よい実践だったのではないかと思う。

文学作品を社会科学習に組み入れたり、並行して取り上げることの必要性や妥当性はここに確認することができよう。

「戦争」のとらえ方として次のようなものがある。〇四年山形大会、小林幸雄（埼玉）実践「当たり前前の教育（パート2）——障害児学級で社会科を」での生徒の発言である。

「戦争は、ゆつくりうんちもしていられない。ゆつくり風呂にも入れない。」

小林さんの実践はあともう少し詳しく触れるとして、生徒のこの発言は、中学校障害児学級での「社会科」の一五年戦争で、「戦争」という言葉の持つイメージを絵にしたりに自由に発言する活動をしていたときに発せられた一言である。九六年静岡大会の山下実践（東京）の展開の⑥「当たり前前のこと」ができないのが戦争、に通ずるものがある。山下さんは九五年沖縄大会で「黒曜石から縄文時代を考

える」を報告している。障害児にもイメージしやすいと言われてきた古代史だが、校外学習の事前学習と結び付いた黒曜石加工という体験の教育的効果は大きいとされた。ただし「ずーっと昔」という時間感覚はつかみにくいのはという議論もあり、イメージしやすくとも時間認識としての定着は困難さがつきまとうと評された。古代史における実物づくり実践としては、〇四年山形大会、関根千春（千葉）実践が「総合的な学習の時間」を活用した肢体不自由養護学校高等部の「社会科」で、資料館の学芸員を招いての勾玉づくりに取り組んでいる。

また、〇二年三重大会の竹下忠彦（東京）実践『猿と人間の食べ物の違い』も肢体不自由養護学校中学位の「社会科」で古代史を取りあげている。重度重複の障害の重い生徒たちに歴史学習の入り口となる取り組みを目指し、肉の塊や果物、様々な調理器具を教室に持ち込み、生徒の目の前に用意しながら「猿と人間の違い」に着目させようとした。実際に肉や果物を道具を使って切ることで石包丁などの石器の役割を認識させる試みである。山下実践の黒曜石から加工したチョッパー（剥片石器）の使用と通ずる具体的な資料提示であるといえる。

障害児教育分科会発足の七三年愛媛大会で「社会認識を正しく教えるステップを組み立てる役割がある」として存

続を決したことは「時間・空間認識」「平和の認識」としての「社会認識」を育てる様々な実践の積みかさねに結果している。

三 集団としての学びの場を

九九年奈良大会以降の障害児教育分科会は、討論の柱を次のように整理し、明確に二つ打ち出している。

I 「障害児教育における社会科の授業実践」

これは、九八年東京大会の大会要項の障害児分科会で次のように討論の柱を提起していたものから整理された。

①障害児教育における社会科。障害児の社会認識を育てるために、人や物との関わり、時間的空間的認識をどう育てたらよいか。具体的には、どんな内容を取り上げたらよいか。

②障害児・者が地域社会でどう生きて行くのか。また、まわりでどう支えていくのか。

以下、この二つの柱の妥当性を検討してみたい。

そこで過去一〇年間（九五～〇四年）に報告された実践を〈表1〉一〇年間のレポート一覽、〈表2〉障害児のライフステージのどの時期、どの分野の実践として位置づけられるのか。以上の視点で整理してみた。この間の障害

〈表1〉1995年沖繩大会～2004年山形大会 障害児教育分科会レポート一覧
(大会報告集による。一部、高橋が補足)

- 95 沖繩大会
 ①一枚の楽譜から西サモアへ (埼玉・保坂和雄)
 ②黒曜石から縄文時代を考える (東京・山下洋児)
 ③卒業後の障害者が地域の中で豊かに生きるために一青年学級づくり運動を通して一 (沖繩・島尻 沢一)
- 96 静岡大会
 ①視覚障害者に学ぶ授業 (岐阜・石樽亨造)
 ②障害児教育における時間と空間の認識 (宮城・高橋 誠)
 ③平和の認識を育てる一戦争中の生活一 (東京・山下洋児) ※レポート参加
- 97 宮城大会
 ①障害児の空間認識に関する指導 (宮城・菊池章博)
 ②地域に障害児・者への理解を広げる「ひまわり会」の取り組み (宮城・四郎丸小ひまわり会)
 ③親からの自立-H子の結婚一 (埼玉・保坂和雄)
- 98 東京大会
 ①地域に障害児・者への理解を広げる「ひまわり会」の取り組みのその後 (宮城・高橋 誠)
 ②全盲の高校生が卒業するまで一みんなが同じように学びあえる場の創造一 (千葉・山岸一郎)
 ③盲学校教育における国旗の学習 (東京・佐藤信行)
 ④マグロの学習 (東京・小林 徹)
 ⑤自分を見つめ、友だちを見つめ、家族を見つめる中で、主体的表現活動を促し社会認識を育てる (東京・永代寛子)
- 99 奈良大会
 ①「平和」ってなに？一一九九八年度附中「平和の集い」に参加して一 (奈良・久保田善裕)
 ②本当に乗っているみたい！一乗り物シミュレーションを使った授業一 (宮城・高橋 誠)
 ③「地図学習」からさんぽへ (大阪・加藤由紀)
- 00 長崎大会
 ①障害児・者の余暇活動 (放課後保障) に取り組んで (宮城・高橋 誠)
 ②長崎県内における障害児差別の状況 (長崎県障害児の進路保障を進める会/森永規夫/松尾万喜/古賀野真知子)
- 01 神奈川大会
 ①障害児教育実践資料一学級づくりと授業づくり、地域づくり一 (宮城・高橋 誠)
 ②盲学校の授業と教材 (東京・佐藤信行)
- 02 三重大会
 ①肢体不自由養護学校での修学旅行の取り組み (中3) (千葉・関根千春)
 ②猿と人間の食べ物の違い (東京・竹下忠彦)
 ③障害児の余暇活動に取り組んで一長期休業中の地域ケアの実践より一 (宮城・高橋 誠)
 ④四日市の障害児教育 (三重・吉田一男)
 ⑤グループホームの個室化・障害者マンション建設運動 (三重・Yさん) ※口頭レポート
- 03 高知大会
 ①みんなちがってみんないいんだ一元気と勇気と優しさをわけてくれた六年間+ (高知・石元幸子)
 ②「当たり前」の教育一障害児学級で社会科を (埼玉・小林幸雄)
 ③知的障害児学校の青年期教育「青年期における集団づくり」一やればできる自分目指して (高知・大崎珠紀/坂下伸文)
 ④肢体不自由養護学校での現代社会の授業 (千葉・関根千春)
 ⑤地域に根ざした小規模作業所づくりに取り組んで (宮城・高橋 誠)
- 04 山形大会
 ①地域の学校での「障害」児教育 (三重・田畑美代子)
 ②少しずつ分かり合おうとする子どもたち一和光小学校の共同教育 (東京・藤田康郎)
 ③「当たり前」の教育 (パートII) 一障害児学級で社会科を (埼玉・小林幸雄)
 ④地域と結びついた小規模作業所の運営 (宮城・高橋 誠)
 ⑤肢体不自由養護学校での社会科の授業 (高等部2年) (千葉・関根千春)
 ⑥生活の主人公になりたい (山形・土開美智子)

見教育分科会における実践の系譜を見てとることができよう。

近年、『歴史地理教育』に掲載された実践をもう一つ紹介したい。〇二年三重大会の関根千春報告(千葉)は、ちに『歴史地理教育』〇二年一二月増刊号に「肢体不自由養護学校での修学旅行の取り組み」として掲載された。

この実践は、肢体不自由養護学校中学部の修学旅行事前学習の自然科学・社会科学の領域の「理科・社会」をT1として担当した関根さんが、次のように計画、実施して修学旅行を迎えたものである。

- ①さかなのかんさつをしよう！ 実物の魚・サンマを教室に持ち込み観察。
 ②アクアマリンふくしまはどこにあるのかな？ 地図の学習。
 ③ぼく、わたしのせいざはなに？ プラネタリウム疑似体験。
 ④ビデオをみよう！ ①・黒潮大回遊(海の生物を知る)。
 ⑤ビデオをみよう！ ②・流水の海(海の生物を知る)。

関根さんは次のように実践をふり返っている。

「教室にサンマを持ち込んだのは、視覚、触角、嗅覚、味覚(食べた経験から)のいずれかを使って、それぞれの生徒が魚を実感できると考えたからです。また、修学旅行

で見学に行く水族館「アクアマリンふくしま」がサンマの飼育で世界的に有名で、サンマから修学旅行をイメージできたらとも考えました。

実際に授業してみると、生徒たちの反応や好奇心は筆者たちが想像していた以上のものでした。触ってしつぽや背びれの堅さを発見したり、口を開けて歯を観察したり、見た瞬間「おいしい」と発言したりと、それぞれが発表しあうなかで、集団としての学び合いもわずかですがありました。修学旅行が近づいてくると「アクアマリンでサンマをさがすんだ」という生徒の発言も出てきました。

記入式のプリントやマッチングで事前学習の記録が残るしおりのつくり方を工夫したり、旅行中もこまめにインスタントカメラで写真を撮り、しおりに貼ることで帰宅後すぐに親が旅行の様子を知ることができるなど随所に工夫が見られる実践である。同時に学校としての実践の蓄積がされていなくところでの新たな取り組みに教職員集団の在り方が問われる実践でもあった。

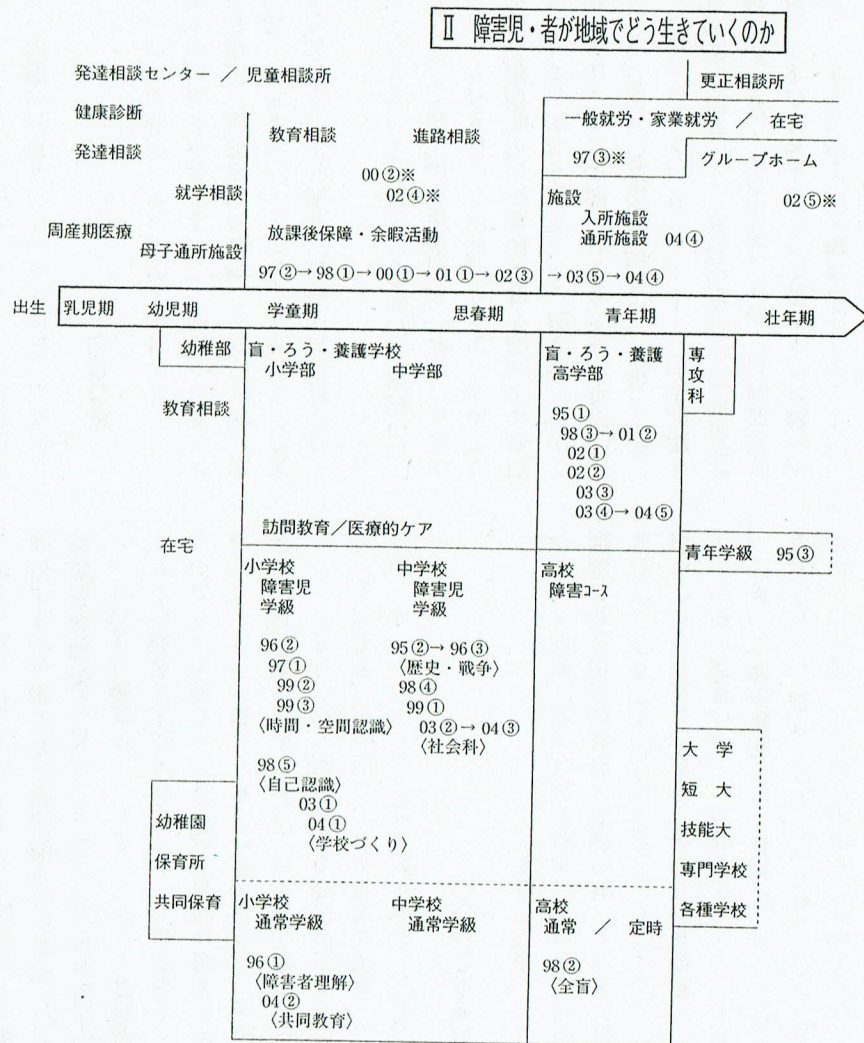
前出の竹下忠彦(東京)実践「猿と人間の食べ物の違い」も〇二年三重大会で報告されている。大会報告集で筆者は次のように二つの実践をまとめた。

生徒同士の関わりを大切に、他者の意見に耳を傾けたうえで自分の意見をトーキングエイドなどの機器を活用し

〈表2〉 障害児・者のライフステージと私たちの実績の系譜 (1995~2004)

作成：高橋

(注1) 年と○数字はレポート一覧と一致する。
 (注2) 同一報告者によるものは、→で結んだ。
 (注3) 多岐にわたる実績の場合、※印を付した。



I 障害児教育における社会科の授業実践

て発表する姿が報告された。

どちらも肢体不自由養護学校の中学部で、移動・食事・排泄のほとんどが全介助で一部医療的ケアも必要とする生徒であり、コミュニケーションのとり方に困難さがあるなかでの実践であることに注目したい。

関根報告・竹下報告に共通していえることは、「個別の指導計画」や日本型IEP（個別教育計画）に代表されるように、個別指導に陥りがちな障害児教育にあって、集団としての学びの場を大切にしたい実践であるということである。「養護・訓練」に代わって新学習指導要領で登場した「自立活動」の名のもとに、個々別々の課題を設定して卒後に向けて黙々と出来ないことを出来るようにすることばかりに目を向け、必要以上に個別的なアプローチをしている養護学校の多くの教育実践に一石を投じるものである。中学部・高等部の多感な青年前期に音楽や文化に触れ生活を豊かにしたり、友達を意識できる集団の中で互いに刺激しあう姿こそ学校の役割があり、人とかかわりを広げてあげたいと願うところである。この二つの報告に「私がしたかった授業のイメージが見えてきた」との発言があり、この分科会が柱の一つとして掲げる「障害児教育における社会科実践」の意義が確認できた思いである。

関根さんは高等部担任となって「社会科」実践を○三年

高知大会、○四年山形大会と旺盛に報告している。

同じく○三年高知大会、○四年山形大会と報告を続けているのが前出の小林幸雄（埼玉）実践「当たり前前の教育——障害児学級で社会科を」そして「当たり前前の教育（パート2）——障害児学級で社会科を」である。

小林実践は、「中学校障害児学級で社会科を」という志向のもと、知的障害・情緒障害の生徒たちと地理・歴史・公民の複式授業に取り組んでいる。地理は県名、都市名を意識するための産物地理的な展開で、歴史は加古里子の絵本、丸木俊『ひろしまのピカ』など、公民ではイラク戦争前夜の状況で「戦争をなくす方法を考えよう」と七名の生徒が真剣に話しあった。社会科の内容の枠内から始まった実践は、障害児教育独自の「生活単元学習」と融合させながら学習方法から内容を再編したり、小学校社会科の基本である地図学習、学区めぐり、学校調べ、地域調べに取り組んだ。小林さんは「中学社会ではなく社会認識形成」ととらえ直していったところにこの実践のポイントがある。

二年目の報告は、地理は学校調べ、歴史は地域調べで「さきたま古墳群」「秩父事件」、秩父事件は映画『草の乱』撮影セットの見学を交え、秩父の山村、養蚕、秩父事件のそれぞれのイメージを画集から写し描きしながら言葉をつくらせている。また戦争学習は「十五年戦争と鳩ヶ谷」

と地域に引きつけている。その中で前述の「戦争は、ゆつくりうんちもしていられない。ゆつくり風呂にも入れない。」が生まれている。公民は「日本国憲法前文の学習」憲法前文のキーワードをカードにし、その言葉の持つイメージをニュース映像を頼りに絵にし自由に発言した。小林さんは、「絵として表現」することも併用することで言葉では上手く言い表せない知的障害・情緒障害の生徒の認識の深化を手助けしている。小林実践もまた、集団としての学びを意識しているのである。

四 実践を支えるもの

IIの柱「障害児・者が地域でどう生きて行くのか」の実践も、Iの柱「障害児教育における社会科の授業実践」を支えるものとして実は重要な意味を持つのである。

○一年神奈川県大会の高橋誠（宮城）報告「障害児教育実践資料——学級づくりと授業づくり、地域づくり——」は、通常学校・通常学級の教育実践でも当たり前のようになされる授業を支える学級づくり、学校を支える地域づくりの視点は障害児教育でも同じであることを主張していた。

また、『歴史地理教育』○一年一〇月号掲載の高橋誠（宮城）実践の「障害児の余暇活動に取り組んで——長期休業中の地域ケアの実践より——」がある。これも実践の

一部として九七年宮城大会で障害児本人と母親たちと教師が一緒になって報告して以来毎年のように報告されている地域運動は、のちに清水貞夫・青木道忠義・品川文雄編『通常学校の障害児教育——「特別支援教育」時代の実践と課題を問う——』（クリエイツ）がわ、〇三年）に「地域と結びついた障害児学級の運営」として収録された。

○四年山形大会では土開美智子（山形）実践が、今までこの分科会でほとんど論議されてこなかったであろう精神障害者の問題を教員退職後に精神障害者通所施設指導員として携わってきた経験から報告されたことはたいへん貴重である。現在、精神疾患を病む青少年が激増している。「心の健康」の面からも子どもたちを見ていかなければならない。

社会科実践を報告、発表している教師たちはいずれも教室だけの実践にとどまらず、学年経営、教師集団の合意形成、地域づくり、教職員組合運動、民教研活動などの先頭に立ち日々奮闘している。豊かな社会科実践を支えるものとしてIIの柱を大切にしない教師はいないのである。

おわりに

最後に、障害児といっても障害の種類も多種多様で、障害児教育における教育課程は多岐にわたる。文部科学省学

指導要領に「準ずる教育」の盲学校・ろう学校・肢体不自由や病弱養護の単一障害児、特別な教育課程を編成する重複障害を有する子、重度重複の子、養護学校そのものも「特別支援学校」（仮称）と総合化されようとしている。そして「特別支援教室」（仮称）にとつて代われそうな障害児学級、さらに「特別支援教育」の名のもとに通常学級のLD、ADHD、高機能自閉症の子も対象とするようになる。子どもたちは育ちにくい家庭や地域の状況があり、どの教科も基礎基本の定着が声高に叫ばれ、学校現場はますます困難な状況がくり出されようとしている。障害が有るか無いかは関係ないほど子どもたちの認識形成は危ういかもしれない。

障害児教育に携わったことは、教師にとつてついつい忘れがちな丁寧な指導の手立てをどうしなければならぬのか、その貴重な経験を筆者に与えてくれた。より具体的に、よりリアルに教材を工夫し、用意しないと子どもたちは乗ってこない。口だけでは何の理解も助けられないということを思い知らされた。より細かなステップで、分かっていることでも確認することの大切さ、たくさんの方を教えるのではなく一つに絞って教えるという基本的なことさえも、障害児教育から学んだ。

「障害児教育と社会科」この大きなテーマも、先輩諸氏

が残した三〇年を越える膨大な分科会の記録を丹念に追うことでもなんとか焦点化することができた。歴教協にあって「社会認識を正しく教えるステップを組み立てる役割」を担ってきたのが障害児教育分科会であった。そのステップの一端をここに収めたつもりである。本稿を読めば「なぜ、歴教協に障害児教育なのか」と疑問に思うことは、もはやない。