

就学運動を通じた教育実践における障害児の意志や要求の位置づけ

—小学校教員・篠崎恵昭の教育実践の記録に着目して—

末 岡 尚 文

はじめに

本稿は、埼玉県の小学校教員篠崎恵昭が1975年度から1980年度にかけて行った「全盲児」浅井一美を含む教育実践（以下「篠崎実践」）に着目し、普通学校での教育を通じて障害児の意志や要求がいかに引き出され、いかなる意味をもつものとして実践の中に位置づけられたかを検討することを目的とする。

戦後日本では1948年に盲学校・聾学校が義務化され、その後も不就学状態に置かれていた重度・重複児等の教育機会の保障が特殊学校・特殊学級の整備という形で進められた一方、障害の「種類と程度」に基づく分類収容が徹底された¹⁾。このような通常教育と地域からの分離を前提とする特殊教育制度は1979年の養護学校義務化によって完成するが²⁾、一方で1970年代初頭より、障害児の普通学校への就学を求める運動が、関東・関西において盛り上がりを見せる³⁾。地域の小中学校等への就学を求めたこれらの運動を通じて、障害児と健常児が同じ学校で共に学ぶ、様々な形式の実践が展開されていった。

本稿が着目する篠崎実践は、1971年に結成された「大西問題を契機として障害者の教育権を実現する会」（以下、「実現する会」）が障害児の就学運動に深く関わる契機となった事例であり⁴⁾、全盲児の公立小学校の普通学級への「入学を権利として主張し、運動し、そして実現」した「権利としての視覚障害児統合教育の嚆矢」ともされる⁵⁾、浅井一美の就学運動を端緒とする6年間の教育実践である。一美の担任を務めた篠崎恵昭は1933年に埼玉県浦和市（現さいたま市）に生まれ、埼玉大学を1955年に卒業した後、浦和市内の小学校の教員となる。その後1966年に同市立別所小学校に着任し、さらに1973年に一夫という「自閉的傾向のある子ども」を担任したことをきっかけに⁶⁾、「実現する会」の発足呼びかけ人のひとりであり、養護学校義務化を推進した民間研究団体「全国障害者問題研究会」（全障研）

の中心人物でもある埼玉大学の清水寛の研究生・聴講生となって、障害児教育に関する研究を開始した。一方、浅井一美は1969年に生まれ、生後間もなく未熟児網膜症によって失明するが、幼稚園で健常児とともに生活しながら成長していた。その姿を見た母親の浅井留美子が校区の別所小学校への就学を篠崎に相談したことがきっかけとなって、1974年に「実現する会」は留美子とともに入学を要求する運動を開始し、1975年に入学を実現した。

一美の入学後、篠崎は1977年の学区変更に伴う大里小学校（現さいたま市立浦和大里小学校）への移籍・転任を含め、卒業まで一貫して担任を務めており、その間の実践を「実現する会」の機関誌『人権と教育』をはじめとする様々な雑誌や書籍で報告・記録していた。それらの中で篠崎は、清水寛のゼミで講読したルソー『エミール』の子ども観や教育観、特に感覚教育に関する記述をたびたび引用しており⁷⁾、また同じくゼミで講読したセガン『障害児の治療と教育』の障害観や教育観も参考にしながら⁸⁾、一美が触覚を通じて獲得する「ことば」と、他の子どもたちが視覚を通じて獲得する「ことば」を統合することを通じて、集団全体がより確かな認識を獲得する、「障害のある子がいて、みんながより賢くなれる」統合教育を目指していたことを繰り返し強調している⁹⁾。

このような特徴を持つ篠崎実践やその記録を検討した先行研究では、一美と「健体児との豊かな育ち合い」の背景に学外の研究機関の援助等があったこと¹⁰⁾、子どもたちや篠崎が一美と関わり合う中で「共に支え合い学び合う」関係を構築していったことや¹¹⁾、教師が実践の見通しと自分なりの構想を立てることが「子ども達同士が自ら集団として成長している姿の中に教師がいろいろな意義」を見出すことともなることなどが指摘されてきた¹²⁾。特に「実現する会」の中心人物でもある津田道夫は、一美や集団の発達・成長を「一美じしんの内面にある発達

する力、可能性」「クラスの友人たちの援助」「教師における指導上の配慮」の3つの要素が働きかけ合う中で生じたものと分析している¹³⁾。大田堯もまた、篠崎の指導と学級の人間関係の中で、一美が全盲という「ちがいをも見事にもち味として、学級の学習に積極的に貢献できるような出番」が保障されることによって、学級全体の学習や人間関係が深まり広がりを見せていたことを指摘している¹⁴⁾。このように、篠崎実践は教師である篠崎の計画的な指導や配慮のもと、一美と他の子どもたちが集団の中で相互に学び合い・関わり合いながら成長した事例として、先行研究では捉えられてきた。

そもそも、就学運動は子どもたちが共に学ぶことを「ごくあたりまえのこと」として捉えた種々の運動のことを指し¹⁵⁾、従来の研究では主に1970年代の運動に焦点を当てて、就学運動を通じて提起された「生活の場」としての学校像や「共生」の思想の広がり、教育学における「発達」概念の問い直し等を含む、障害児の不在を前提とする教育や社会のあり方を問い直す主張の持つ意義や課題等について検討を行ってきた¹⁶⁾。その中でも「実現する会」は、普通学校への就学を要求しながらも養護学校義務化自体は否定・反対せず、個々の障害児の権利を代行する保護者の「普通学級を選択する権利という観点から統合教育を根拠づけようと」するとともに¹⁷⁾、教師をはじめとする教育関係者が多数所属し、具体的な教育実践と結び付いた運動を展開していたことなどが指摘されている¹⁸⁾。

さらに近年では、障害児の教育権保障という文脈において、運動の「当事者」である子どもの意志（意思）を聴き取り尊重することの持つアポリアについても検討が進められている。末岡は就学運動を通じて「日々成長する主体」である障害児の意志と権利を尊重する上で、周囲の大人が繰り返し対話を行うことの重要性和難しさを指摘するとともに¹⁹⁾、就学運動における子どもの意思の尊重が、「聴き取る側」である大人の権利観・教育観に加え、運動全体の文脈や社会状況の変化等に大きく左右されるものであったことを明らかにしている²⁰⁾。また、堀は就学運動を子どもアドボカシー実践の要素を含むものとして位置づけ、「障害児を権利行使主体として認識し、「障害児の経験」に耳を傾けて自らのあり方を問い直す」観点から、就学運動を検討することの必要性を指摘している²¹⁾。

これらの研究は就学運動の「当事者」である障害児の思いや言動がいかなる意味をもつものとして関係者によって読み取られ、運動の中に位置づけられてきたかを検討したものである。ただし、従来の研究が主な焦点を当ててきた1970年代の就学運動においては、普通学校に「入学すること自体」が親たちの関心の中心となっており²²⁾、津田道夫をはじめとする「実現する会」関係者や一部の学校教員による教育方法論の模索が早期から行われていたことも指摘されているものの²³⁾、入学後に直面する困難や障害児が排除されない授業のあり方について、本格的な議論が進められていたわけではなかった。それゆえ、末岡が指摘するように「日々成長する主体」である障害児の意志が、実際の教育実践の中で教師にいかに関き取られ、具体的な活動に反映されていたのか、またそのような実践を通じて障害児が「権利行使主体」としていかに成長し、自らの意志や要求を表明する力をどのように伸ばしていくとされていたかについては、これまでの研究で必ずしも明確にはされてこなかった。

そこで本稿では、「実現する会」による就学運動を通じて行われた教育実践、中でも特に子どもたちの「ことば」のやりとりを重視した篠崎実践の記録に焦点を当て、小学校6年間を通じて篠崎が一美の意志や要求をどのように引き出し、いかなる意味をもつものとして実践活動の中に位置づけていったかを検討したい。その際、『人権と教育』に掲載された実践記録が主な分析の対象となるが、同誌が「実現する会」の機関誌であることには注意したい。「実現する会」は就学後の学習保障に必要な条件整備なども視野に入れながら、子どもの権利行使の代行者としての保護者の選択に基づく就学を要求する運動を、篠崎実践をはじめとする「盲児統合教育」の科学化・一般化と結びつけながら展開していた²⁴⁾。それゆえ、本稿の検討はあくまでも学習保障・教育権保障の場としての普通学校への就学を目指す運動の中で行われた教育実践において、教師が子どもたちの意志や要求を読み取り反映させることの持つ意味や可能性を、具体的な実践記録に即して検討するものとなる。

以下、本稿では下記の3つの課題に取り組む。第一に、一美の意志や要求に篠崎がいかに着目し、周囲の子どもたちとの関係性を通じてそれらをどのように引き出していこうとしていたかを検討する。

第二に、就学後の子どもたちとの関係性が変化していく中で、篠崎実践における一美の要求の内容や位置づけがどのように変化したかを検討する。第三に、一美の成長に伴う意志や要求の変化・高度化を篠崎がいかに受け止め、実践の展開につなげていったのかについて分析する。

1. 篠崎実践における一美の要求の捉え方

本節では『人権と教育』及び「実現する会」のシンポジウムで報告された実践初期の記録を中心に、篠崎が実践を開始する上で一美の意志や要求にいかに着目し、周囲の子どもとの関係性を通じて引き出していこうとしていたかを検討する。

(1) 子どもたちの関係性と一美の意志への着目

1975年5月発行の『人権と教育』第35号で篠崎は、入学から約一か月が経過すると、「学級の子どもたち」が「ベタベタ派」と「冷静行動派」に二様に分類されたと述べている。「ベタベタ派」とは積極的に一美の手を引き、連れまわそうとする大多数の子どもたちのことであり、「冷静行動派」とは一美の行動や様子を観察し、一美の「特性」を把握した後にはじめて手を差し出すなどの行動を取った男子2人のことである。篠崎はこのような子どもたちの姿について、以下のように述べている。

どちらが一美ちゃんに力を与えることができるだろうか。逆にいうなら、行動する力、求める力、障害を克服する内なる力をつけてやれるのであろうか。どっちも必要だ。前者だって、認識を高める力がある、といえるかもしれない。しかし、発達の力は個人の中にあり、集団は、それに活力を与えて脈々とさせるものだとなれば、後者の方が、冷酷のように見えながらも、目はかれ（ママ）でも手をかけない子育ての原則にも合致しているとはいえないだろうか。どちらにしてもぎりぎりのところの活力はあるし、前者の中からも後者に移行するのである。一美ちゃんと接する中で自分を変革していくであろうし、必ずやそうなるであろう。（中略）

生活自体ドロドロしたものであり、派手ではない、それだけに、一美ちゃん的环境（含集団）への働きかけ、積極的な意志こそ、発達の源動

力でなければならない。これは厳然たる事実である。²⁵⁾

ここからは篠崎が、子どもたちの関わり合いを、一美の「発達の力」に活力を与えるものとして捉えていたことが指摘できる。さらに、そのような一美の発達を「行動する力、求める力、障害を克服する内なる力」とも述べていることから、一美が周囲の援助を受けながら自ら行動する力や要求する力を伸ばすことを、「障害を克服」するために必要な力として位置付けていたこともわかる。同時に、他の子どもたちも一美との関わりを通じて「自分を変革」していくと篠崎は述べており、その際に一美が周囲に働きかける「積極的な意志」を持つことを「発達の源動力」として強調している。これらからは篠崎が一美の「意志」と「発達」、そして周囲の子どもの意識の「変革」を、互いに影響し合うものとして捉えていたことが指摘できる。

さらに次々号となる1975年8月の『人権と教育』第38号で篠崎は、学級集団が「知恵を出し合い試し合いながら、一美に援助をさしのべた」事例として、5月に実施した「ころがしドッチボール」の実践を記録している²⁶⁾。授業を始めた当初、一美はボールを渡されることもなく、「いわば無視された状態」に置かれていた。その様子を見た篠崎は、翌日、子どもたちに「一美にはどうしてあげたら、みんなとボール運動ができるか」と問いかけた。「声を一美ちゃんってかければ!」「ボールをはずませればいいよ」などの案が次々に出されるも、篠崎がそれらの「一つ一つ確かめを一美にさせる」と、一美は「ボールがどこだか解らない」と返答し、子どもたちは「名案を出したつもりもくずれ」てしまった。しかし話し合いを続ける中でKという子どもがボールに鈴をつけることを提案し、篠崎が実際に鈴をつけたボールを転がしながら一美に確認すると、一美は「うん、わかるよ」と返答した。これにより、以降はテグスで鈴を固定した「鈴ボール」を使用することとなった。その後も授業の中で子どもたちは、ボールが「ころがっても止まるまではだまって見ていて、止まってしまうと」一美に「口で教えたり、取って渡したり」するなどの援助を行っていた。その姿を見た篠崎は「一美は、動きには限界はあったにしても精一杯できたと思うし、子どもたちの援助のすばらしさは、教師も教えられ共に育てられる

感じがした」と述べている²⁷⁾。

ここからは一美の授業参加を可能とするための援助が、一美自身の意志や判断を基準にしつつ、子どもたちの議論を通じて具体化されていったこと、またその後も一方的に一美を援助の対象とするのではなく、授業の中で必要性に応じて子どもたちの援助がなされていったと篠崎が捉えていたことがうかがえる。特にボールに鈴を付けることを提案したKという子どもについて、1976年の『教育労働研究』上の記録では、「小峯君」という「冷静行動派」の男子であったことが明記されている²⁸⁾。ここからは、一美の「行動する力、求める力、障害を克服する内なる力」を引き出すとされた「冷静行動派」の子どもが、実際の授業においても一美のニーズを把握し、適切な援助につながる提案を行っていたことに、篠崎が着目していたことがうかがえる。

以上からは、篠崎は一美が周囲に働きかける「積極的な意志」を持つことを入学当初から重視しながらも、一美本人に直接的に指導するのではなく、むしろ周囲の子どもたちに一美への援助を促すことを通じて、一美が集団の中で自らの意志を表明する機会と必要な力を獲得していくことを目指していたことが指摘できる。その際、「冷静行動派」と呼ばれる子どもたちが大きな役割を果たしており、実践を通じて「ベタベタ派」から「冷静行動派」へと子どもたちの意識の移行を進めていくことが、一美のみならず他の子どもたちも含めた集団の発達・成長において重要視されていたことがうかがえる。

(2) 一美の要求に基づく援助の形成

1975年11月発行の『人権と教育』第41号で篠崎は、一美が授業の中で困難に直面した際、一美に自身が必要とする「要求」の具体的な内容を考えさせたこと記録している。その概要は以下の通りであり、記録には「一美の要求に学ぶ」という小見出しがつけられている。

9月に運動会の「玉ひろい競争」の練習を行った際、一美は地面に落ちている玉の場所がわからず泣き出してしまった。篠崎は一美に「どうしたの」と尋ねようとする子どもたちを制し、「みんなね、いつもはみんなが一美ちゃんに色々援助してあげるけど今度は、一美ちゃんがよく考えて、みんなに、こうしてちょうだい、とお願ひしてほしいんだ」と呼びかけた。一美はすぐには答えられなかったが、2

日後の授業で「玉のあるとこが解るように、あたしがかけていったら、ストップって、声をかけて」と他の子どもたちに向けて「大きい声で要求を出し」た。その言葉を聞いた子どもたちは誰がその役目を引き受けるかを「みんなが考え」、最終的に2名の男子が選ばれた。運動会当日、一美は観客の歓声に「少しまごついた」ものの、「かけつけた二人のアドバイスで二個の玉を拾」うことができた。その姿を見た篠崎は、「「ストップ」だけでいいのかと思っていた子どもたちは、一美を見なおしただろうし、一美も要求を出すことによって、ひとつひとつ障害を乗り越えていく最も大切な力を身に着けたのでは、と思います」と述べている²⁹⁾。ここからは篠崎の述べる「障害を乗り越えていく最も大切な力」が、一美が自分の意志で考え、周囲に働きかけながら目標を達成する行動力や思考力、想像力などを意味していたことがわかる。また周囲の子どもたちも「要求」を受け止める中で「一美を見なお」すこと、すなわち本人が要求した援助のほかには、何も手を貸さずとも一美はやり遂げることができるという認識や信頼する姿勢を育むことを、篠崎が「一美の要求に学ぶ」という言葉で表現していることも指摘できる。

一連の出来事は同月・翌月の「実現する会」のシンポジウムにおいても報告されている³⁰⁾。その記録によると篠崎は、「集団というものが一美だけ援助することによって、本当にこの普通学級のなかに一美がいるということの意義がおそろそになるのではないかと」考えており、一美が泣き出した際も「一美も強くなるために「みんなにこれだけはやってくれたら、私にもできる」という、そういう要求を出させたい」と思っていたと述べたとされている³¹⁾。ここからは、一美が周囲から一方的に援助される存在であるのではなく、自ら積極的に「要求」を出すことによって、「みんな」と一緒に「できる」ようになることを、篠崎が実践の中で目指していたことが指摘できる。同時に、他の子どもたちも一美の直面している問題を自分たち全体の問題として捉え、同じ集団の一員として共同して取り組んでいくことに、普通学級で一美と共に学ぶことの「意義」があると篠崎が捉えていたことがうかがえる。

以上の記録を合わせて考えると、篠崎は一美が自らの要求を言葉にして伝え、周囲の子どもたちもまた一美の要求を受け止めながら、協働して問題に取り組んでいくことを目指していたことが指摘でき

る。ここからは篠崎実践における一美への援助が、一美が授業に参加するための条件整備の取り組みであったと同時に、子どもたちが一美の意志や要求を尊重しながら具体的な援助の内容を協力して検討すること自体が、集団全体の学びや成長につながる教育の一環として、実践の中に位置づけられていたと考えられる。その際、篠崎の述べる「発達」や「障害を乗り越えていく」ことが、一美個人の知的な発達や成長に加えて、他者に積極的に働きかけ、集団の中で対等な関係性を築いていく姿勢や協調性を身につけていくことを意味していたことも、一連の記録からうかがえる。

このように、一美の意志や要求を実践の基盤とする篠崎の姿勢は入学当初の記録から一貫してみられるが、1学期の時点では一美の意志は篠崎や他の子どもたちへの応答という形で記録されており、篠崎の働きかけも主に周囲の子どもたちに向けて行われていたことも指摘できる。一方、2学期になると篠崎は一美に自ら要求を出すように促し、一美もそのような篠崎の意図に応える形で、他の子どもたちに要求を出すようになっていたことが記録されている。ここからは篠崎が入学後の一美の成長と周囲の子どもたちとの関係性の深まりの双方を踏まえつつ、実践を段階的に進めていたことが指摘できる。

2. 子どもたちの関係性と一美の要求の変化

本節では篠崎実践を通じて子どもたちの関係性がどのように変化していき、その中で記録された一美の要求の内容や位置づけがどのように変化していたかについて、篠崎実践の低学年から中学年にかけての記録に着目して検討する。

(1) 篠崎実践を通じた子どもたちの関係性の変化

1976年6月発行の『教育労働研究』第7号において篠崎は、入学当初多数派であったベタベタ派は1年生の1学期の終わりごろには減少し、代わりに冷静観察派の子どもたちが増加したと述べている。篠崎はこのような変化について、子どもたちが一美との関わりを通じて「見えないということによる状況判断の困難さ、歩行時の軀幹の動きのアンバランス以外は、全く同じであることを知らず知らず理解」するという、「自己変革」を遂げた姿として

捉えている。ただし篠崎はすべての子どもにそのような変化があったわけではないとも述べており、「自己変革を遂げていった子どもの中にも、こんなことがあって、おやと思った」出来事について³²⁾、次のように記録してある。

2学期のある日、一美のいる5班はチャイムが鳴っても学習の用意をしていなかった。そのため、点検活動をしていた日直は5班の記録に×印をつけたが、他の子どもに「五班の×印はおかしいよ。一美ちゃんがいるから別だ」と言われ、○印に記録を書き換えた。翌日、5班の班長が日直になぜ記録を書き換えたのかと問いかけたことをきっかけに、一美は「別」なのかどうか、クラス全体で話し合いが行われた。その様子を見た篠崎は、「子どもたちも、学級の一員だと思ってはいても、頭の隅っこに何かあるのでしょうか」と述べている³³⁾。

これらの記録からは、学校生活を続ける中で一美は「見えない」が同時に自分たちと「全く同じ」でもあるという認識を持つようになりながらも、一美が直面する困難や、自分たちとの違いをいかに捉えるべきかについて、子どもたちの間で戸惑いが生じていることに篠崎が着目していることがわかる。一連の出来事は前節で述べた「実現する会」のシンポジウムでも言及されており、その記録によると、子どもたちは「もう半年たっているじゃないか」「もうチャイムがどのくらいで鳴るかという予想がつくじゃないか」等と主張し、「「目が見えないから例外なのだ」という、その例外を認めなくなって」いったとされている。同記録では篠崎が続けて、「浅井も要求を出しますし、集団も浅井にたいして要求を出すことによって、より高度な集団の意識が芽生えて来ている」とも述べたとされており³⁴⁾、ここからは、子どもたちは一美が「見えない」がゆえに直面する困難があることを認識しつつも、特別扱いするのではなく、一美にもできるやり方で自分たちと同じように規則を守ることを要求するようになっていったことに篠崎が着目し、一美と子どもたちが互いに遠慮なく要求を出し合うようになることを「より高度な集団の意識」の形成につながるものとして捉えていたことが指摘できる。

その後、1977年4月の『視覚障害』第33号で篠崎は、「1年も2学期後半からは、相互に要求の出し合いが始まり、それは2年も現在まで続いている。どちらかというと、みんなの援助の方が多く、一美

の要求の方が少ないので、これがもっとあれば学級集団の変化は目に見えるに違いないと、内心はがゆさももっている」と述べている³⁵⁾。ここからは子どもたちの要求を出し合いが2年生になってからも続いていた一方、一美が十分に要求を出してはならず、集団としても成長の余地を残していると篠崎が捉えていたこともうかがえる。同様の認識は同時期の他の記録でも確認でき、特に同年8月の『学校体育』第30巻第9号で篠崎は、「K児（引用者注：一美）自身まだ要求を充分出し切れない面もあるが、（中略）たとえ微少な変化でも、その積上げが能力の開発につながることに着目していきたい」と述べている³⁶⁾。ここからは篠崎が、集団の中で一美がより積極的に要求を出すようになることを通じて、身体的な発達を含む、さらなる学びや成長につなげていくことを期待していたことが推測できる。

(2) 集団での「育ち合い」を通じた一美の成長

このような一美を取り巻く周囲の環境は、3年生への進級時に大きく変化することになる。1700名の児童が通う「浦和市内一のマンモス校」であった別所小学校は、1977年に分校の大里小学校を新設した。一美は学区の変更に伴い篠崎と共に大里小学校に移籍しており、同年5月の『人権と教育』第56号に掲載された篠崎の記録によると、その際同じクラスから進級した子どもは「雄一、顕吾、徳幸、和穂、弓子の五名」だけであり³⁷⁾、多くの子どもたちは一美と初めて出会うこととなった。

同記録で篠崎は、国語の授業中に教科書の挿し絵の説明を子どもたちにさせたところ、「説明ができたのは、元のクラスの顕吾と雄一等だけ。他のクラスから来た子ども達は説明になら」ず、挿し絵の人物の「二人の顔はどうなっているの」と一美が聞き返した際も、「なかなか手が上がら」なかったと述べている。ただし、同記録では同時に、上述した顕吾が一美の作成した絵描き歌をレーズライターでコピーして2人で班の女子たちに配っていたことや、社会科の授業で道彦という子どもが「先生、浦和市は漢字の山っていう字に似てる」と発言したこと、一美も含めて全員で浦和市の景観について学習したことなども記述されている³⁸⁾。これらの記録からは、一美の学習に必要な教材等の提供が進級後も継続されていたとともに、一美と他の子どもたちが共に学ぶ教育実践が、新たな学級集団の中で再度構

築されていったことがわかる。

さらに1978年5月の『人権と教育』第66号で篠崎は、修という子どもの提案をきっかけに、一美が「分からないこと」について他の子どもたちに質問する活動が3年生の11月から開始されたことを記録している。一美は「なんで人間は二本の足で歩けるようになったのですか」「人間には毛が生えてないけどどうしてですか」といった「人類学や発生学の課題でもあること」や、動物の種類や植物の名前の由来などについて「ほとんど毎日」質問するようになった。担当者は図鑑を読んだり大人に尋ねたりしながらそれらについて調べ一美に回答していったが、篠崎はこのような「表向きは一美への援助のこの活動」が、3年生の3学期には周囲の子どもたちにとっても「解ることの面白さ」へと変化し、自ら進んで担当者に指名されるように意志表示をするようになるなど、「援助ではなく育ち合いの様相に変わって」いったと述べている³⁹⁾。

さらに同記録では、4年生に進級した一美が自己紹介の際に、上記の活動をまた行ってほしいと他の子どもたちに「おねがい」したことが記述されている。大里小学校では進級時に児童が転出したため学級数が減少し、それに伴い篠崎の学級は「一クラス四六人の大世帯になって」いた。別のクラスから進級してきた子どももいたため、篠崎は活動の経緯について「ざっと話し」、「みんなも納得してくれ」たことで、その日から活動が再開された。この出来事について篠崎は、「まさに、一美が要求を出したのでした。要求によって学ぶ、これは育ち合いの原則ですし、学級づくりの根本でもあるわけです」と述べている。篠崎は同記録の終盤においても、「この四年生での一美の発言は、自分の意志で要求として提出されたものであり、ずいぶんと成長したものです」と述べており、「盲のため行動力が制限されているなかで、知識をむさぼり要求を実現する最短距離を見出したものと思われます」と一美の行動を分析してもいる⁴⁰⁾。これらの記述からは、3年生での活動を通じて一美が知的に発達したことのみならず、他の子どもたちの援助や教員の介入なしに積極的に要求を出すようにもなっていったことを篠崎が一美の「成長」と捉え、進級後もさらなる「育ち合い」や「学級づくり」の基盤になるものとして高く評価していたことがわかる。

以上からは、一美や他の子どもたちが互いに要求

を出し合う中で集団全体の意識がより高度化されていくと篠崎が捉えていたこと、そのような集団としての関係性は3年生への進級時に一度は途切れるものの、その後も子どもたちの関わり合いから「育ちあい」の活動が展開されていく中で、一美の要求を出す力が高められていったことに、篠崎が着目していたことがわかる。無論、実践記録には一美が発した要求のすべてが記載されているわけではないものの、入学当初は授業への参加や学習内容の説明などの援助の要望が主であった一美の要求が、次第にそれらにとどまらない自発的な学びを求めるものになるなどの深まりを見せていたことに加えて、このような一美の要求の深まりと集団全体の成長が相互に関連するものとして実践の中に位置づけられていたことが、これらの記録からは指摘できる。

3. 一美の成長に伴う意志や要求の変化・高度化

本節では一美の成長に伴い表明される意志や要求の変化を篠崎がいかに受け止め、実践の中に位置づけようとしたかについて、特に一美が「見えない」ことや自他に対する差別について言及している中・高学年の実践記録を中心に検討する。

(1) 一美の障害や差別に対する認識の深まりと篠崎による要求の受け止め方

1978年9月の『人権と教育』第69号で篠崎は、同年7月に朝日新聞に掲載された「ふしぎなヘルメット」という詩を、4年生の一美や他の子どもたちの前で読み上げたことを記録している。「もしもふしぎなヘルメットが わたしの目をなおしてくれたら」という書き出しから始まるこの詩は、晶子という7歳の子どもが書いたものであった。詩を読んだ子どもたちが「一美ちゃんもそうだったのかなあ」「かわいそう」等と口々に感想を述べる中、一美は休み時間になると点字タイプライターを用いて、下記の作文を執筆していた。

ヤッパリ。ワタシモ メガ ミエナイガ、七
サイノ コモ ミエナイ。ミエルヨウニ ナリ
タインダナア。

アタシモ 一ネンセイゴロ、ヨウチエンノゴ
ロハ ミエルヨウニナレバ イイト オモッテ

イタ。

デモ、ミンナト トモダチニ ナレルコトヲ
シツテカラハ ミエナクテモ イイト カンガ
エルヨウニナッタ。(後略)⁴¹⁾

この作文に対して篠崎は、「私はこの文を読んで、触れてはいけないところに触れたような気持ちになりました。考えてみると、一、二年の低学年担任の間、「見えたら」という箇所は見当たらなかったと思うのに、一美は障害克服への模索をしていたのかと思うと、母親の次に身近かに接していたとさえ思っていた私は、やはり第三者であったのかと打ちのめされました。」と述べている⁴²⁾。上記の記録と前後して同年1月に出版された篠崎の著書『友だち百人できるかな』では、一美が1年生の時に「先生、見えるの。いいな」と述べていたことや⁴³⁾、一美が上級生に「めくらだ」と言われたと篠崎に訴えてきたことなどが記録されている。特に後者の出来事について、篠崎は一美に対し「そんなことをいわれたら、がんばって勉強しよう」等と述べたとされており⁴⁴⁾、当時の篠崎は一美が勉強に打ち込むことで、そのような発言を気にしなくなると考えていたことがうかがえる。一方、上記の一美の作文からは、一美が友人との関わり合いの中で「ミエナクテモイイト」考えるようになり、「わたしの目をなおしてくれたら」という晶子の思いに共感する姿勢を持ちつつも、「ミエナイ」自分の存在を肯定的に捉えるようにもなるという、「見える」「ミエナイ」ことに対する認識が一美の中で人知れず変化していたことに、篠崎が着目していることがわかる。

さらにその後6年生に進級すると、篠崎が後に「差別に対しての人間の怒りが出来上がった」と「同時に権利とはいわないが、人間としての当為が述べられ、しっかりした思想形成が出来つつある」と述べているように⁴⁵⁾、一美が自身や友人の受けている「差別」について言及する様子が記録されるようになる。1980年8月の『人権と教育』第88号では、同年5月に「三年生までは、できない子としてレッテルがはられ、クラスで疎外されていた」K子という子どもに対して、他の子どもが「「オエッ」といった」ことや、K子の机の上に誰かが男子の帽子を載せていたことに対して、一美が「差別の現われと判断」し、帰りの会で抗議したことが記述されている。このとき、篠崎は「一美の発言は大事な指摘であり、

友だち思っただけ、K子にも強い勇気がもてるようになってほしい」と考え、2つの出来事のうち「一つはK子にいわせた方がよかったのではないかと、評価しながらも、クレームをつけ」たと述べている⁴⁶⁾。

篠崎は続けて、「一美がこのことをどう考えるのかがいちばん大切だと思」い、一美に点字で書かせた作文を同記録に掲載している。作文内で一美は、「オナジ クラスノ ニンゲンダ。オナジ クラスノ イチインダ。トモダチガ サベツサレテイタラ、ダンシダツテ ジョシダツテホオツテハ オケナイ。ヘイキデハ イラレナイ。ワタシハ ミエナイカラ ソウイウ ヒトノ サベツヲ サレテルヤナ キモチガ ホントウニ ヨク ワカル」と訴えていた。その後も一美とやりとりを続ける中で篠崎は、一美の作文を「差別に対する本質的なくしみて書かれ」たものであり、「人間的な連帯は差別を超えたところに在ることを捉え」たものであると受け止めながら、同時に「私の指導は、教師という仕事のいやらしさというか、一美の行為を評価しながらも、弱い子には力を、と望むこと自体が欲が張っているのでしょうか」とも述べている⁴⁷⁾。これらの記録からは、K子の受けている「差別」に篠崎や一美が率先して働きかけることによって問題の解決を試みるのではなく、K子自身が差別に抵抗する力を一美や集団との関係性の中で身に付けていくことを篠崎が期待していたとともに、一美の主張からそのような自らの指導が適切なのかどうか葛藤を抱いていたことも指摘できる。最終的に篠崎は、「K子の事件を通してただ差別がいけないと道徳的に教えるのではなく、差別への憤りを生きる力につなげなければ」と考え、「幸い、六年生では日本の歴史も学習するので、歴史的に人を差別することの根源に触れ、教科で得た力を生きる力につなげなければならない課題を、私は背負ったように考えています」と述べて記録をまとめている⁴⁸⁾。ここからは篠崎が一連の出来事をあくまでも教科学習の延長線上に位置づけ、差別に対してただ感情のままに抗議するのではなく、歴史的な観点から問題の本質を把握し、授業を通じて身につけた知識や思考力を活用しながら、論理的な解決方法を探ることを求めていることがわかる。

以上2つの記録は必ずしも連続したものではないが、自らの意図や想定を超えた一美の主張や言動

を篠崎が戸惑いながら受け止め、実践の中に位置づけようとしていたことがわかる。一方で集団での活動を通じて個々の子どもに教科学習と結びついた「生きる力」を身につけさせたいという篠崎の意図と、一人の人間としてK子に連帯し、目の前で生じている「差別」に抗議する一美の意志の間には一定の距離があり、一美の要求を引き出し学習活動へとつなげていく実践の構築が、成長とともに難しさを増していたことも、実践記録から読み取れる。

(2) 一美の障害観・人間観に基づく社会的な要求

一美の卒業直前となる1981年3月の『人権と教育』第94号で篠崎は、クラスでの最後の活動について学級会で議論した際、一美が「今年は国際障害者年だからわたしより大変な人たちに何かする」と発言し、募金活動などを提案したことを記録している。この発言を聞いた篠崎は、一美が半年前の七夕の願いに「ショウライ、コマッテイル ヒト、フジユウナ コトノ アル ヒトタチノ タメニ ツクシタイ」と書いていたことを思い出し、さらに「これは最近打った「コクサイショウガイシャネン」の内容に一致する」とも述べて、社会科の授業を行った時のことを振り返っている。「ちょうど社会の単元で、政治と憲法の関係を学んでいる時」、篠崎が「今年の国際障害者年についてどう思っているか」を子どもたちに書かせると⁴⁹⁾、一美は自身も含め様々な障害のある人たちがいることに触れながら、次のように述べていたとされている。

ジブンハ メガ ミエナイノデ トツテモ
ソウイウヒトタチノ キモチガ ワカル。ナン
デダカ ショウガイガ チガウノニ トツテモ
ヨク ワカルンダ。(中略) ジブンハ メガ
ミエナイダケ、モウマクショウトイウ ショウ
ガイシカ ナイ。コトバモ ハッキリシテイ
ル、カラダハ ジュウニ ウゴカセル (中略)
ソウイウヒトタチハ ガマンシテイ ル コトモ
アルカモシレナイ。オモイツメル コトガ
アルダロウ。ワタシハ ソウイウ ヒトタチニ
ナニカシラノ チカラニ ナリタイ。⁵⁰⁾

この作文からは一美が学内の友人や知り合いのみならず、学外の困っている人々に対し、社会的な貢

献をしたいと訴えていることがわかる。さらに篠崎は、これまでの授業の中で障害者の歴史や国際障害者年の目的、さらには交通事故や医療ミス、戦争などと「障害者発生」の関係性について子どもたちに学習させてきたことなどを振り返り、「国際障害者年を契機に何がしかの関係を持つことを通じて、子どもたちにも本質的な理解ができるまでに意識変革をしなくてはいけないと考えている」と述べている⁵¹⁾。これらからは、篠崎の述べる「本質的な理解」が、前項で言及した「生きる力」と同様、子どもたちが憲法や国際障害者年の理念等を単純な知識として学ぶのではなく、自身や周囲の人々の生活に関わりあるものとしてそれらの意義を把握するとともに、社会的な課題の解決に向けて自ら取り組む姿勢を身に付けることを目指すものであったことが指摘できる。

さらに同記録からは、一美の「ショウガイ」や「コクサイショウガイシャネン」に対する考え方が、具体的な要求の内容に反映されていたこともうかがえる。篠崎は実践当初から一美を「盲児」あるいは「障害児」として記述しており、上記の記録においても、授業の中で医学的・物理的要因から障害者が発生することを強調していたことがわかる。一方、一美は上記の作文や七夕の願いにおいて「障害者」という語句を一度も使わず、自分を含めて「ショウガイガアル」人、あるいは「コマッテイル ヒト、フジユウナ コトノ アル ヒト」と記述している。これは前項で言及した一美の作文や、紙幅の都合上取り上げられなかった他の作文記録でも確認できる限り一貫されており、一美が「ミエナイ」ことや「モウマクショウ」という「ショウガイ」があることを認識しながらも、医学的な分類よりもむしろ社会的な文脈の中で、差別や困難に直面している存在として、自分や他の人々を捉えていたことがうかがえる。このような社会観・障害観は篠崎のそれらと必ずしも重なるものではないことから、学校内外の生活や経験、人間関係等を通じて一美が成長していく中で形成されたものであったと考えられる。

以上からは、篠崎が一美の主張や言動から自らの教育のあり方を問い直しつつ、教科学習を通じて論理的な思考力や行動力を子どもたちが身に付けていくことを目指していたこと、同時に一美がそのような教科学習での学びにとどまらず、自らの生活の中で自他の障害や「ミエナイ」ことに対する認識を深

め、時に教員の想定を超えて行動・成長していくことに、篠崎が着目していたことが指摘できる。特に実践終盤の記録からは、それまでの学びや知的な発達を求める要求とは明確に異なり、また自分や身近な友人でもない、困難に直面している人々のために社会的な活動を行うことを他の子どもたちに呼びかけていることがわかる。ただし、『人権と教育』上の実践記録ではそのような一美の要求を他の子どもたちがどのように受け止めたのか、また実際に募金活動が行われたのかどうかなどについては言及されておらず、あくまでも普通学校における障害児の教育権を保障することを目指す「実現する会」の運動の方針に沿った記述となっていることも指摘できる。

おわりに

本稿では普通学校就学運動を通じた教育を通じて障害児の意志や要求がいかに引き出され、いかなる意味をもつものとして実践の中に位置づけられていたかについて、篠崎恵昭による「全盲児」浅井一美を含む6年間の教育実践記録に着目して検討した。

入学当初、篠崎は周囲の子どもたちに一美への援助を促すことを通じて、一美が「発達の源動力」となる意志を表明する機会とそのために必要な力を獲得することを目指していた。このような篠崎の姿勢はその後も一貫しているが、次第に一美自身に要求を出すように促すようになっていた。さらに実践を通じて一美のみならず他の子どもたちも要求を出し合うようになり、特に子どもたちの自発的な「育ち合い」の活動が展開される中で、一美の要求を出す力がさらに高まりを見せていたことを、篠崎は高く評価してもいた。高学年になるとそのような一美の意志や要求を篠崎が戸惑いながら引き受けようとするのみならず、一美が成長する中で自らの社会観や障害観を形成しながら、差別や不平等に抵抗する姿勢を積極的に示す様子も言及されるようになった。

以上の記録からは、一美の意志や要求が本人や集団全体の「発達」の起点になるものとして主に意味づけられ、篠崎による直接的・間接的な働きかけを通じて、実践の中に積極的に位置づけられていたことが指摘できる。そもそも篠崎実践は一美の就学を支援した「実現する会」の運動と深く結びつきながら展開されており、同会の機関誌である『人権と教

育』上のものをはじめとする実践記録も、普通学校に就学した障害児の教育権保障・学習保障を主眼に置いて作成されていた。それゆえ、篠崎が記録した一美の意志や要求は、授業への参加や学習内容の説明といった「援助」の要望として聴き取られることから始まり、学年が上がるにつれて、子どもたちの自主的な学習活動や、社会的な課題と結びついた教科学習の展開へとつながるものとしての位置づけが強調されるようになったと考えられる。本稿の検討はこのような一美の成長や発達が周囲の子どもたちの意識や価値観の変革と相互に影響しながら深まりを見せていたことを指摘したものであり、学校教育における子どもたちの関係性の基盤となる、子どもたちが集団で活動する機会や環境を教師が意識的・計画的に整備することの重要性を、長期的な実践記録に即して明らかにしたものであったと言える。

ただし、特に高学年の記録においては、他の子どもの言動に抗議する一美の主張が、集団全体や個々の子どもの成長・発達を求める篠崎の意図と必ずしも重なるものではなく、むしろ教師としての葛藤や教育のあり方の問い直しを促すものでもあったことや、子どもたちの学びや発達の欲求に還元されない、社会的な活動の実施を呼びかける一美の要求が存在していたことに、篠崎が着目していたことも確認された。これらの主張や要求も最終的には教科学習との関係の中に位置づけられているものの、その過程の記述からは上述したような教育権保障としての意味付けに加えて、差別や不平等などの問題への意識を持つことを他の子どもたちに喚起する、社会的な連帯の可能性を秘めたものとして、篠崎に受け止められていたこともうかがえる。

さらに言えば、篠崎の教育観や障害観と一定の距離を有するものも含めて、一美が安心して自身の意見を表明することができる信頼関係が実践を通じて構築されていたことも、これらの記録からは推測できる。すなわち、障害児と健常児が共に学ぶ教育実践においては、なによりもまず教師が一人の人間として障害児の存在を肯定し、集団の一員として子どもたちが互いを認め合う関係性を構築することが、知的・身体的な発達はもちろんのこと、学校生活全体を通じた自己形成や、社会的な差別に対する認識の深まりなどを含めた、子どもたちの主体的な成長を支える条件のひとつとなることを、篠崎実践の記録は示唆していると言える。

本稿では篠崎の実践記録に焦点を当てた一方、「実現する会」をはじめとする同時期の他の就学運動との関係性や、その中で行われた他の教員の実践が相互に与えていた影響について言及することはできなかった。これらの検討を今後の課題としたい。

付記

本研究はJSPS 科研費 JP23K18963の助成を受けたものです

註

- 1) 堀正嗣『新装版 障害児教育のパラダイム転換』明石書店、1997年、371頁。
- 2) 中村満紀夫「養護学校義務制の実施と特殊教育の改革及びその限界」中村満紀夫『日本障害児教育史 戦後編』明石書店、2019年、426頁。
- 3) 堀前掲、372頁。
- 4) 山下栄一「『障害児』の普通学校就学運動」コミュニケーション研究班編『社会的コミュニケーションの研究 (2)』関西大学経済・政治研究所、1986年、69頁。
- 5) 愼英弘『定住外国人障害者がみた日本社会』明石書店、1993年、175頁。
- 6) 篠崎恵昭・清水寛「人間は三度生まれる」の実現を」『埼玉大学紀要 教育学部 (教育科学Ⅲ)』第51巻第1号、埼玉大学教育学部、2002年、76頁。
- 7) 篠崎恵昭「一美ちゃんの学級」『教育労働研究』第7号、社会評論社、1976年、37頁、篠崎恵昭「統合教育のなかの育ち合い」『総合教育技術』第36巻第12号、小学館、1981年、67頁など。
- 8) 篠崎恵昭『友だち百人でできるかな』日本放送出版協会、1978年、217頁など。
- 9) 篠崎恵昭「全盲の子どもを担任して」『視覚障害』第33号、日本盲人福祉研究会、1977年、24頁。
- 10) 清水寛「共同教育を考えるにあたって」清水寛・青木嗣夫編『君がいてほくがある』ミネルヴァ書房、1976年、257-260頁。
- 11) 篠原睦治「日教組教育制度検討委報告における「共同教育」論批判」『福祉労働』第8号、生活書院、1980年、138頁。
- 12) 堀智晴「『障害児』教育についての一考察」『大阪市立大学生活科学部紀要』第25巻、大阪市立大学、1977年、14頁。
- 13) 津田道夫「小さな教育革命」『人権と教育』第55号、

- 大西問題を契機として障害者の教育権を実現する会、1977年、3頁。以下、『人権と教育』は出版者を省略して記載する。
- 14) 大田堯「能力による区別と差別」『教育』第40巻第3号、1990年、教育科学研究会、15頁。
- 15) 三井さよ『知的障害・自閉の人たちと「かかわり」の社会学』生活書院、2023年、76頁。
- 16) 主な先行研究として、日本臨床心理学会編『戦後特殊教育・その構造と論理の批判』社会評論社、1980年、嶺井正也『障害児と公教育』明石書店、1997年、小国喜弘編『障害児の共生教育運動』東京大学出版会、2019年など。
- 17) 堀前掲、373頁。
- 18) 中村満紀男『障害者教育運動の新しい問題と政治性』中村編前掲、335-336頁。
- 19) 末岡尚文「はくはにんげんだ」小国編前掲、155頁
- 20) 末岡尚文「障害児の普通学校就学運動における子どもたちの声の聴き取りの意義」『教育学研究』第88巻第4号、日本教育学会、2021年、643頁。
- 21) 堀正嗣「就学運動」障害学会20周年記念事業実行委員会編『障害学の展開』明石書店、2024年、356-357頁。
- 22) 堀智久「〈地域の学校〉へ行く／を問う」『立命館生存学研究』第2号、2019年、立命館大学生存学研究センター、274頁。
- 23) 三井前掲、124頁。
- 24) 「養護学校義務化と「実現する会」の立場」大西問題を契機として障害者の教育権を実現する会編『「養護学校義務化」批判』1978年、明治図書出版、14-22頁。
- 25) 篠崎恵昭「発達の力と集団」『人権と教育』第36号、1975年、12頁。
- 26) 篠崎恵昭「ドッチボールと鈴ボール」『人権と教育』第38号、1975年、4頁
- 27) 同上。
- 28) 篠崎前掲「一美ちゃんの学級」、49頁。
- 29) 篠崎恵昭「カゴに風鈴つけて玉入れ」『人権と教育』第41号、1975年、2頁。
- 30) シンポジウムの開催日は『人権と教育』第38号、1975年、13頁を参照した。
- 31) 篠崎恵昭「全盲児一美を担当して」大西問題を契機として障害者の教育権を実現する会編『障害者教育をどう進めるか』明治図書、1976年、131-132頁。
- 32) 篠崎前掲「一美ちゃんの学級」、61頁。
- 33) 同上、61-62頁。
- 34) 篠崎恵昭「行政への要求をどう組織するか」大西問題を契機として障害者の教育権を実現する会編『障害者教育をどう考えるか』明治図書、1976年、84頁。
- 35) 篠崎前掲「全盲の子どもを担当して」、25頁。
- 36) 篠崎恵昭「障害児とともに成長する学級集団」『学校体育』第30巻第9号、日本体育社、1977年、45頁。
- 37) 篠崎恵昭「ありがとう！手をたたいてくれて」『人権と教育』第56号、1977年、14頁。
- 38) 同上、14-15頁。
- 39) 篠崎恵昭「わからないことがいっぱいあるからきいていい？」『人権と教育』第66号、1978年、8-9頁。
- 40) 同上、9頁。
- 41) 篠崎恵昭「まえは晶子ちゃんと同じだった」『人権と教育』第69号、1978年、6頁。
- 42) 同上。
- 43) 篠崎前掲『友だち百人でできるかな』、62頁。
- 44) 同上、81-82頁。
- 45) 篠崎恵昭「作文にみる盲児一美ちゃんの六年間（続）」『障害者教育研究』第9号、現代ジャーナリズム出版会、1982年、146頁。
- 46) 篠崎恵昭「アタシハ、サベツハ デキナイ」『人権と教育』第88号、1980年、4頁。
- 47) 同上。
- 48) 同上。
- 49) 篠崎恵昭「身近な憲法学習」『人権と教育』第94号、1981年、10頁。
- 50) 同上。
- 51) 同上。

