

生きる力・学ぶ力・育てる力

—— 障害児の発達と教育をめぐる ——

清水 美智子*

The competence to live, to learn, and to bring up
—— On the development and the education of handicapped children ——

Michiko SHIMIZU

どんぐり教室が開設20年になり、定員は少くとも長きにわたるとずい分たくさんのお子どもたちがここを经ていかれたこととなります。今日はどんぐり教室開設のねらいにふれて話をしようとするようにとのご依頼ですが、これには当時の状況が深くかかわっています。

1. どんぐり教室開設の背景、そのねらい

それは時流にのってやろうとしたことではなく、当時の風潮に疑問をもったところからうまれてきたものであります。私は昭和37年に大学院を卒えて平安女学院短大保育科の教師になりました。この37年から1、2年たつうちに、幼児教育界に新しい時代の波が押しよせてきました。幼児教育振興政策が打ち出されたからです。敗戦から立ち直った日本経済が次第に力をつけてきて一段と飛躍しようとした、いわゆる高度経済成長期が始まり、その高度成長を推進するための人づくり政策の一環として、幼児の能力開発、早期教育が唱えられ、経済界からの発言も相次ぎました。また知識爆発時代とか、科学技術の進歩が著しく、それがバラ色に輝いた未来を約束してくれるように見えて、未来学が活発に論じられたりする中で、可能性の大きい幼児期に、多くの学問分野の人たちも関心をもって、教え方さえ工夫すれば早くから多くの正しい知識を学ばせることが出来るという類いの幼児教育論が大流行するに至りました。当時の新聞紙上にはこうした幼児教育に関する記事がずい分多く出たという記憶があります。保育の現代化・科学化というキャッチフレーズで、新しい時代の要請に合った新しい保育の推進が盛んに論じられるようになったこと、そして各地に幼稚園がどんどん新設され、あるいは増設されて、就園率は急上昇していきました。マンモス園もふえていきました。幼児教育ブームの到来です。

このように、それまであまり日の当らなかった幼児教育に多くの大人が関心をもち始めた。ところがそのことが、必ずしもよい方向に向っていないのじゃないかというのが私の疑問でした。1つには、早くから知識を教えることに熱心なタイプの新しい保育の流行は、能力を見て子どもを見ていない。それは幼児期の生活の充実を妨げるもので、幼児の発達を全うさせ得るものではない、これは本来あるべき幼児教育の振興ではないということでした。もう1つは、こういう流行の保育は当然のことながら教える側の思いが中心で、一定の順序で一定のことを教えるという画一的なやり方になるから、子どもの一人ひとりの育ちを尊重していけない。それ故、発達の歩みが遅いというのも個性の問題ですが、個性を無視した幼児教育では発達の遅い子は落ちこぼされ切り捨てられていくことになる。実際入園テストで落とされる子や、マンモス園の中で何も活動できずに見かけの適応を強いられている子がいました。発達に遅れのある子こそじっくり時間をかけて援助してあげる必要があるのではないか、本当に意義ある幼児教育の振興はこうした子どもを含めて考えるべき

* 大阪教育大学 教育学部教授

だという思いでした。

私は発達心理学を専攻していて、学生時代は実験的研究もしていましたが、一方生まのありのままの人間への関心も強くて、いろんな子どもたちのいる現場によく行きました。保育園幼稚園の子ども遊びを見るのが好きでしたし、また当時特殊学級とっていましたが、小中学校の特殊学級の子どもたちとかかわりをもつこともあり親近感をもっていました。当時糸賀一雄先生が園長であった滋賀県の近江学園にもよく行かせて頂き、泊りこんで子どもたちの生活の様子にふれることができました。近江学園から歩いて行けるところに落穂寮とって知恵おくれの大人の方たちが生活している施設がありまして、そこの人たちと山道を散歩したりしながら、ことばの話しえない大きな身体の人たちと自分との間に何か同じ人間としてのつながりを感じて胸が熱くなったことを憶えています。昭和32、3年頃です。自分も人間の1人として生きてきて青年期にあって、これからどう生きるか、人間とは、自分とは……とかいった青年期特有の思いをもちつづけている頃でしたから、いろいろなところいろいろな人間が生きているという事実を目をひらかれていくようでした。人間は自分で条件を選んで生まれてくることはできない、たまたま与えられた条件をひきうけてそれぞれの場で懸命に生きている、精一杯生きようとしているという事実にもふれることは、私にとって心強い発見であり感動的でした。直接には自分の視野に入らない人達も含めて、いろいろの人とのつながりを意識して自分も精一杯生きていく、すべての人間に共通の課題は生きるという課題、生きること自体を意義深くしていくことではないかなどと考えたものです。そんなわけで私の中ではいつも幼児もおとなも英才も知恵おくれの人達も等しくつながっていましたから、幼年期の教育が大切だとするのなら、それは英才だけでなく発達に遅れのある人たちをも含めて考えられるべきものだったのです。

何のための幼児教育か？、あれこれの能力を開発することは勿論必要なことではあるが、何のための能力か、何のための能力開発か？、と問い直すと、それはその人自身が一回きりのかけがえない人生をよく生きるためにほかならない。私たち人間はこざかしい知識をふりかざしていても、能力の高低・障害の有無にかかわらず、人間を超えた大きな力によって自然界の一員として生かされている。与えられた生を全うするという課題をもっているという点においてすべての人は等しい。自然界は一木一草皆異なる。人間も2人と同じ人間はいない、個性的存在なので、具体的にはちがった姿をとって生を実現していく。その一人ひとりの具体的な個性（障害の事実もふくめて）に応じて、一人ひとりの可能性をひき出し社会の中で発揮していけるように、生の充実（自己実現）を目指して、特別の手だてをこうじて特別の援助教育を行いながら、実はすべての人に共通の課題を追求している——これが特殊教育だと私は思っています。特殊教育は教育の原点だといわれるのも特殊教育の中に人間や教育の本質的なことが鮮明に見えてくるからです。私は普通教育の中に特殊教育を見、特殊教育の中に普通教育が見えてくるのでなければならないと思うのです。

そんなわけで、当時障害児保育というようなことばは用いず、特別の治療的配慮をしていく教育という意味で集団治療教育という表現をしました。それはひどく特別の事ではなく、幼児教育の振興は障害をもつ子どもを含めて考えるべきだということで、その考えを推進するために具体的な実践をしてみようと計画したものです。実践を通して1つ1つ子どもから学び保育の研究をしていけるという期待もありました。何といても障害をもつ子どもとの出会いは、人間の問題、教育の問題、価値の問題などを考えさせ、本質的なところに目をひらかせてくれるものです。これは確信をもっていえます。そういう魅力に以前から惹かれていたからやってみようと提案し準備していたわけです。

発達に遅れのある子どもを対象をしぼったのは数として最も多いことであり、また盲、聾児の場合には教育の歴史が古く教育方法も開発されてきていました。聾教育ではもうあの頃3歳からの公教育が開始されていました。それに比べると知恵おくれの子の教育は学校教育としても出おくれていましたし、幼年期の教育指導の場はさらに少なく、遅れに気づいて相談をうけてもしばらく様子を見るようにという指示を出すだけで、結局幼年期の生活経験が貧しいまゝ放置されているのが実状でした。短大の中の一室を保育室として使って、今のような専任のスタッフもなく、大学の仕事をしながら、兼務でとりくんでいくという制限された条件の下で、可能な最善の運営方法を考えて着手したものです。

2. どんぐり教室の基本的方針として考えたこと

どんぐり教室における実践と研究は試行錯誤で確かめつゝ進めていくところが大きいとはいえ、当初から3つの基本的方針をもっていました。その後のすべての実践はこの方針に沿って展開していき深めていったもので、おそらく現在の荒木先生も受継いで下さっていることと思います。

1に、子どもの現実をありのままに受け入れ、子どもたちが楽しい充実した幼年期の生活を送れるように、よく遊べる子どもになるように援助することが、子ども自身の可能性をひき出していくことになる。これは即ち子ども自身に生きる力、学ぶ力をつけていくことです。子どもの発達の援助です。その適切な援助の方法を探求する。

2に、障害のある子どもをひきうけて育てていかれる両親、家族、とりわけ母親の気持ちをうけて励まし、母親同志の連帯に支えられて希望をもってたのしく育児をしていけるように援助すること。幼い子どもの発達を支える最大の力は家庭の教育力であることは障害の有無にかかわらずせん。しかし思いがけない我が子の障害に直面したショックは両親を不安におとし入れ、絶望と期待とが交錯して大変苦しい状況にあり、それが養育環境を悪化させるので、この時期の母親への積極的な援助を、一人ひとりの母親の個性や家庭の個性を考慮しながら個別的に集団的に行っていくこと。

3に、一般幼児教育と切り離された閉鎖的なとらえ方あり方をしないで、障害をもつ子どもたちを含めた保育のよりよいあり方を追求していく、この子らの治療教育を通して一般幼児教育への問題提起をしていこう。この子らにふさわしい保育が一般の保育機関でも保障されるように長い見通しをもってやっていこうというものです。このことは子どもの状態に応じてどんぐり教室と幼稚園（保育園）との併行通園（二本立て教育）を試みたり、子どもにとってのぞましいと考えられる園を探して理解を求めて就園させていくようにして、早い時期から開放的に実践してきた効果的だったと思っています。現在では障害児保育、統合保育といったことばが使われて浸透してきているといえるでしょう。幼児前期に治療教育機関が十分に発達の援助、両親への援助を行うことができれば、幼児後期は統合保育をより効果的に進めていけるよう保育のあり方を研究していくことがこれからの課題といえましょう。

つまりどんぐり教室開設のひきがねにもなったところの、保育内容、保育方法をふくめた保育の研究——一人ひとりの子どもの育ちを大切にすることはどういうことか、幼年期に何を培っていくのか、具体的保育の展開の中にどういう価値観がよみとれるのか。外面にとらわれずに子どもの内に育ってきているものに目を注いで生きる主体として内面をしっかりと培っていく保育の探求、これは当初から持っていた私の願いです。

3. 幼年期の発達の援助，そのポイント

子どもの育ちにはそれぞれに必要な成熟時間があります。おとなは土を耕やしよい種子をまいてその育つ過程にじっくりつき合っていかなければなりません。適時に適量の水やこやしをやり，草をぬき，日にあてたり日かげに入れてやったり支柱をしてやったりとこまめに世話をしながら，彼自身の力で成長していくのを見守っていく，それが幼年期の教育だと思うのです。そのことを私は子どもの発達を援助すると表現しています。そのポイントになるところをどنگり教室の具体的指導の目標におきました。それは，

1. 子どもの基本的欲求（安定への欲求，承認への要求，新しい経験を求める欲求，成就への欲求など）を充足させ，安定感，人間への信頼感情（自己への信頼も含む）を育てること。
2. 自己活動，自発性を高め，行動への意欲を育てること。
3. 基本的生活習慣の形成をはかり身辺自立へ方向づけること（自分のことは自分でできるように導くこと）
4. 仲間との関わり，集団参加の喜びを経験させ，社会的感情や態度を育てていくこと。
5. 知的能力・言語能力・認識能力を高め育てていくように子どもの経験を導いていく。

子どもは誰でも自分の存在が周りの人間から認められ受け容れていると全身で感じとれるとき，安心してそこにいて伸び伸びと自己表現し，自分の活動を展開していこうとします。自らまわりの人たちの行動をまねてとり入れていこうとします。生きて活動していくエネルギー，生命のエネルギーの源泉は，この人と人とのつながりの中で感得する安心感であり人間への信頼感です。子どもに何らかの障害がある場合，親や家族は不安動揺の激しい心理状態になり易いものです。障害の事実を含めてありのままに子どもを認め受け容れて養育できるようになるには苦しい時期をのりこえなければならぬようです。中にはそれがとても長びくケースもあります。そうした周りの大人の心理はいつのまにか幼い子どもの安定感を脅かし情緒の混乱をひきおこしてしまっ，いわゆる二次障害の状態が生じ，さらに発達に不利な環境をつくってしまうことがあります。また健常児の保育集団の中に入っている障害児が問題行動を次々にひきおこす状態もこれと同様のものです。障害児に限りません。健常児の場合でもたとえその時表面化しなくても，基本的信頼感が培われていないと後の思春期にあらわれる問題の芽を宿すことになるものです。

受容的な落ついた暖かい雰囲気の間環境の中で，子どもの自由な活動を認め，新しい経験を求める欲求（何だろう，やってみたいという心）や成就への欲求（何とかしてやりとげたいという心）をひき出し充足させ高めるように大人が援助する——こういう欲求は成長への原動力ですが，知能に障害がある場合，このエネルギーの発現が弱いので，子どものちょっとした興味も小さな心の動きや変化も見逃さぬよう，子どもの目の高さになって細やかに目を配り教材にも工夫をこらして，子どものような心と一緒に楽しんで遊ぶおとなの存在が重要です。これが発達の援助です。

成長のエネルギーが発現し自発性が高まってくることは，子ども自身が喜んで自分でやりたがるようになることです。その意欲をうまく方向づけて毎日の生活の中でくり返しくり返しの経験で，いつのまにかよい生活習慣が身につくように気長にとりくむことです。本来自分のことが自分でできるという自立は，成長していく子どもの喜びなので，その喜びを分かち合う心で共感して育てていけたらよい。

同様に社会性を育てるという面も，人間は本来誰しも仲間を求める心がある，その本性が発現するように環境を整え手順をふんで気長に援助していくことです。一定の集団という枠の中に入れよ

うとするのが社会化ではなく、仲間のいる活気のある雰囲気の中で、他者に関心をもち始め仲間同志かかわり合う小さな経験を積んで自ら求めていくようになる過程が大事です。

知的能力は幼い時には諸感覚と運動機能を総合してよく使いこなすところから育ちます。対象に働きかけいろいろやりながら発見し、技能の向上と認識の深まりが共に進んでいきます。こうしたことは幼児の場合すべて遊びの中に含まれています。障害の事実に対して意図的に訓練すべきことも、子どもがおもしろいと感じ自らもっとやりたがるようにし向け、意欲を高めてこそ、より効果があがる。このことが、実は知恵おくれの子の指導で最もむづかしい大事なところ です。自発的にどんどん遊びをつくり出し熱中し発展させていくことが出来にくい——これが知的障害をもつ幼児の特性なので、子どものレベルに合わせてゆっくりつき合い遊びに誘いこんでいく指導、遊びの素材や場面を工夫し、ことばと行動で働きかけ、くり返しくり返しの経験で馴染ませそこにまた新しい要素を加えて発展させていく指導が不可欠です。一緒に楽しんで活動し子どもの心をひきつけていくおとなの存在、役割が重要です。その点で、知恵おくれの子どもが幼稚園などの健常児の遊び仲間の中に形の上だけ入っている状態ではみとされない心の深いところ（内面）を、治療教育の小集団で個別に焦点をあてながら息長く援助指導する、こういう特殊教育の場の必要性があるわけです。

4. とりわけ、ことばの発達を援助するとは

障害児の場合いろいろな意味でことばの問題がしばしば指導の課題にあげられます。親の方もことばの指導に対する期待が大きい、ことばさえ出ればとか、ことばが使えるように教えてもらったら知能が伸びるのではないかと期待される向きがある。たしかに、人間にとってことばは大切な働きをしているものです。しかしことばと知能との関係はそんなに単純なものではなくて、人間の子どものことばを獲得し、しっかり使いこなせるようになる過程には、多くの要因がからんだ複雑なメカニズムが働いています。普通の子はみるみるうちに成長しことばを使うようになっていくので簡単なことのように思われていますが、そうではなくて、実はごく若い段階から複雑な総合的な学習をしていくのです。このメカニズムはすっかり解明されているわけではないが、わかっている部分だけをとりあげても大変複雑で、長い時間かけて準備されてくるものです。生後2年ほどの間に、言語発達の準備が多面的になされていきます。少し説明しますと、

- ① 周りの人（その中心は母親）との間で心が通じ合い共感し合える関係、信号の交換ができる関係をつくっていく。こういうことば以前のコミュニケーションの経験を通して人との交わりを楽しみ求める心が育つ。そこから人間に関心をもち人間のすることをよく見よく聞こうとする態度ができ、模倣しようとする。
- ② 音声の弁別、ことばの聴きとり能力が育っていく。まだ意味も全くわからないうちから始終あやしかけ語りかけてくれる大人のことばを耳にしながらか、少しずつききなれ、きき比べて聴覚的認知力がついていく。
- ③ 発声発語器官が機能的に成熟していく。単純な発声だけだった赤ちゃんの音声活動が多様になり活発になって、さらにそれをまわりの話しことばときき比べて音韻や音調に合わせて自分の発声を調節できるようになっていく。
- ④ 簡単なものの弁別認識ができる、身近かな場面状況の意味が理解できて、概念学習があるレベルまで進む。

こういった一連の学習は言語学習能力の学習とっていますが、やがて①②④が一つの場面状況

と結びついて言語理解を可能にし、それに③が関与して言語表出が可能になります。そういう準備状態があるレベルまで成熟したとき、はじめて子どもの前にことばで代表される世界（行動の世界ではないもう1つの世界）がひらかれるのです。そこに至るまでの過程は、毎日の地道な生活の中で子ども自身が自分の感覚器官や運動器官を使って活動し、くり返し経験することによって相互に関連づけられて総合的に進行するのです。使うことによって機能は成熟し向上していきますので、まわりの環境からの刺激をうけて感覚や運動機能を積極的に使うこと自体が精神発達を促しているわけです。この精神発達に支えられてことばの獲得が可能になる。そして一旦ことばの本格的な使用が始まると、確かにことばによって新しい可能性が広がるので知的発達が進んでいくといえますが、しかしそれ以前は、ことばの獲得が可能になるためには、ある段階まで精神発達が進み言語学習能力が準備されねばならない。

それで障害をもつ幼児のことばの指導は、子どもの全体的な精神発達を促すように多方面からの適切な刺激を与え環境を整えて子どもの主体的な活動経験をゆたかに組織化していく、生活全体を援助していくことです。その結果としてある時期がくればことばの獲得使用に至る、ことばは出るべくして出るのだと思うのです。それがいつになるかは、神様でないと予言できない。私たち大人に出来ることは、現在までにわかっている知識にもとづいて、ことばの育ちに大事だと思われること、今この子に必要だと思えることを確実にやっていくしかない。どうせこの子はダメだろうと始めからあきらめてしまったのでは可能性はゼロです。決してあきらめずにあせらずに根気よく、生活場面で遊びの中でとりくんでいく。結果は神様におまかせするつもりでやるのがいい。なぜなら、このやり方だと結果的にはたとえことばの獲得は著しくなくても、子どもの全体的な精神発達にとってはプラスになることばかりをしているからです。

具体的な1人の子どもの例をあげましょう。2才すぎの男の子ですが、ことばが出ない発達が遅れているとあって相談に見えたお母さんとお話しながら子どもの様子を見ていました。発達テストをするとたしかに全般にやゝ遅れている。ヨダレがよく出ている。しかし、人に全く無関心ではなく少しウロウロしながら時々お母さんに甘えついている。母親「よそに相談にいったらたくさん話しかけてあげなさいといわれたけど、何を話しかけていいのかわからない。この子にわかることばはマンマ、バナナくらいだから話しかけてやることばがありません」専門的にことばの指導をしてくれるところはないかというわけです。私は「そんなにむづかしいことではなく、今のこの子の気持やこの子の見ていることとしてに結びついたことばを、感情をこめて表情豊かに話しかけたらいいし、お母さんの気持も自然にことばにして子どもに投げかけたらいんですよ」というが、お母さんは納得できない様子。その時私は持っていた鉛筆を床に落した。音がすると子どもはチラッと見る。すかさず私は「〇〇くん、鉛筆落ちたから拾って頂戴、鉛筆拾って先生に頂戴」と。2度いうと子どもはくるっとふり向いて床の鉛筆を拾って私に手渡しに来たのです。私は顔を見て「ありがとうございます、この鉛筆拾ってくれてありがとうございます、いい子ね」と頭をなでてやりました。「お母さん、坊やはちゃんとことばを聞いていますよ。理解して行動しようとしていますよ。今こういうことを学習してことばの力を伸ばそうとしている時で大事な時だから、あらゆる場面でのこのように一つ一つ、ことばをかけて顔を見て感情をこめてかかわってあげたら確実にのびていきますよ。子どもは今それを求めていますよ」と私はいったのです。ところがそのお母さんはニコリともしない。深刻な顔をして「今のはまぐれです。あんなのわかるはずがない、鉛筆とか落ちるとか拾うとか」と。驚いてしまいました。目の前の子どもの事実をありのままにうけとめられない、共感できない。あくまで自分の思いこみを固執する。ごくふつうのあたりまえの人間感情で自然にこと

ば以前の段階にいる子どもとかかわることができなくなっておられるのです。ついに一度も子どもの顔を見ず目も合わせずことばもかけたりしないのです。

そのお母さんは職に就いて子どもは近くにいるおばあちゃんのところに毎日預け、夫婦で送り迎えしているという。「一緒に生活してないから子どものことはよくわからない」ともいう。でも夜とか休日とか、ごはんの時や服の着せかえお風呂の時などいろんな場面があるでしょう、そういう生活場面を利用したらいいので、たとえば食事場面のことをどうしているか詳しくきいて見ると、子どもはひとりで食べたがるかこぼすから母が全部食べさせる、目の前に食物を出したらさわるから置かないようにして、一サジ口に入れたら口のまわりをふきんでさっとふいてこぼさぬようにしていると。「食卓の上の食べものを指さしてことばにしたり、子どもの反応を確かめながらアマイネとかオイシイネとかことばをかけてやりとりしながら楽しく食事を進めるようにすれば、それもことばの指導になるんですよ」と私がいうと、「早く風呂に入れてねかせてしまいたいから忙しくてそんなひまはない」と返答されました。その時、ウロウロしていたその子どもがパッパッパとハトポッコの歌らしいメロディを小さく口ずさんでいるのです。私「あれ、ハトポッコの歌をおぼえているのね」母親「おばあちゃんがああ歌ばかり歌ってやるから。でもあれはハトポッコになっていない。ポといえなくてパになってるし……」と不満な様子。全く共感するところがないのです。これでは子どもは可哀そう、育つものも育ちませんね。私は子どもに合わせてハトポッコの歌をうたってやりました。これが共感を行動で示すことになります。どんな子どもでも初めから一つ一つの音を正しく発音したり、一つ一つの単語を正しく理解したりできるのではない。不完全な未熟なレベルでも可能な限りやってみようとする、まねて表現しようとするその意欲、自発性が子どもの生きる力、学ぶ力になるのです。その自発の芽を、僅かな表現でも喜んでうけとめ共感し一緒に楽しんであげるとか応答してあげるとき子どもの基本的欲求はみたされ、学ぶ力がついていく、それが言語指導なのです。

その点で耳かきこえることはとてもありがたいことです。聾児は母親の話しかけも自分の声もほとんどきけない状態でことばの学習（言語学習能力の学習）を進めなければならないので大変です。補聴器を使用してほんの少しでも音声が入りやすい条件を導入しますが、母親や家族が生活のあらゆる場面で子どもの気持や行動に合わせてしぐさと共にことばをかけてやり、くり返しくり返し経験させてことばというものがあることに気付かせていかねばなりません。子どもの目の高さになりしっかり顔を見口許を見せて、絵を使ったりしぐさで示して意味を理解させる努力をする。子どもの表情やしぐさから敏感にいいことを汲みとってそれをことばで表現してやりいつもことばのモデルをしっかり与えていく。それは地味な、一つ一つはささやかなことのくり返しと積み重ねを毎日あせらずにできるだけのしくやり続けていく。幼い子はたのしいことでなければ学習できません。それでも1才頃からはじめても3才ではわずかしなことばは使えない状態ですが、5才頃になると漸くかなり自由に会話できるレベルにまで育ってきます。聾児の母親たちが言語指導に注ぐ努力は大変なものです。

耳はきこえていても知的障害のある子どもの場合はたしかに条件がちがいます。知恵おくれの程度実態によって、音声はきこえてもことばとして意味を理解することが難しいとか、イメージ化する力が弱いとか、音声をきき比べて、自らよく似た音声を出すように調整する力が弱いとか、すべての活動が低調であるとか、まだよくわからないことがいろいろ重なってあるのだと思います。それだけに生活を共にしていく者がより多くの時間をかけるつもりでじっくりつき合っていかなければ人間同志の心の通い合いが成り立たないと思うのです。ことばの指導に即効薬はない、子どもを

いつくしみ手間ひまかかかるとをいとわず、未熟なレベルの子どもと深い人間のかかわりを本気でつづけるしかない—— さっきの男の子のお母さんとお会いした時は、本当にそう思いました。

日常生活でたゞ効率よく事務的に子どもの世話をしただけなら、ことばは要らないのです。心を通わせ何かを分かち合うこともせず、さっさとごはんを食べさせさっさと服を脱がし風呂に入れてさっさとねかせてやる、それで毎日すぎて子どもは年令を重ねて肉体は成長します。子どもに対してことばを大して使わず子どもの心と関係なく、母親の思うペースで能率よく世話をすげます。ことばなしですませられるからことばの育つ準備ができないのは当然です。ことばの学習には余分なことが必要なのです。たとえば子どもの手が汚れていたら黙ってさっとふいてしまうのではなく、その手を子どもに見せてア、オテテ、キタナイキタナイネ、子どもの顔を見ながらキレイキレイニシヨウカ、キレイニシヨウネといってから手を洗ったりふいたりしてあげる。オテテキレイキレイニナーレとか、たのしそくにいてね、ホラオテテコンナニキレイニナッタ、とまた手を見せて気持よさそうな声を出してイイキモチネとか、サアキレイナオテテデオヤツタベヨウネと、なるべく子どもの顔を見て目と目を交わし気持を通わせて、子どものテンポで一緒に行動するのです。似たような場面が毎日くり返されますから、子どもはやがて場面と行為と感覚を総合して音声の表わすところか何となくわかり始め、時には自分もそれらしく不完全にキエイキエイとかまねたりし始めるのです。おとなの生き生きした働きかけ語りかけ、それは子どもの心をひきつけ学習を援けるのです。

そういう風に具体的にかかわり方を説明すると、あのお母さんは「忙しくてとてもそんな暇はない。子どもは放っておいても育つと思っていたのに」といわれる。「障害児保育に申込みたい」と。専門家にやってもらおうというのが現代の風潮ですね。保育所でもどろり教室でも特別の配慮をしてよくかかわってくれる指導者がいて、友達の刺激もあり経験が豊かになってプラスになる事は多いですが、そのことで親の代用はできない。幼いだけに家庭生活の親子のかかわりを大事にしてほしい。他の相談例でも感じることですが、一般に現代の大人は忙しいという。あるいは面倒なのか疲れているのか、子どものことを心配してる割にはかかわりが稀薄であったりするのが残念です。心のゆとりという遊びどころがなく、むつかしく硬く考えすぎるようです。

実は健常児のことばの獲得の場合にもおとなは意識してないけれども、いつのまにか自然にたのしく（あそび心をもって）子どもとかかわってリードしてやっているのです。専門家のいなかった昔からそうやって子どもの発達を援助してきたのです。こんな例があります。

私の隣りの家に1歳7ヶ月の男の子が来ていた時のことです。隣りの奥さんはまだことばを話し始めていないその孫と庭先でこんな会話をしているのです。子どもはウー？とかアー？とかいって次々に草を指さしたり石を指さしたりする。そのたびにおばあさんはコレハクサ、コレモクサ、クサヤ、コレハイシ、ウン、イシ、クサとか、コレハアリ、とかいって根気よく相手になっている。子どもは自分が次々に指さした対象の特徴と応答してくれる音声とを連合させ比較照合して、あたかもイシとは何か、どういうものがイシでどういうものがクサなのか、似てるところちかうところを理解しようとするかのようでした。「この子、たいがいしつこいんですね」と隣りの奥さんはいわれてましたが、期せずして的確な言語指導になっているのです。また別の場面では、「イスモッテオイデ」アァ？と子どもは祖母の顔をみる。「イスヤ、キイロイス、キノウコウタヤロ」アー？「キイロイス、モッテオイデー」アー？とひきつづきわからない。おばあさんは自分でイスをもってきて、「コレヤ、コレイス、キノウコウタキイロイスヤ、コレニスワレルヤロ」と語りかける。ウーアーと笑って子どもは坐る。この場面でも始めからおとなが黙ってイスをもってきてやっ

たら早いですね。でもことばをかけないでやってしまうのではなく、まだよく理解できないこんな小さい1才児を相手にしてもことばを使って働きかけ、アレ？ナンダロウ？と子どもの注意をひきつけ考えさせて、くり返してわからなかったらやってみせて実物を示して教えてやっている。子どもはアァ？ウー？でしか表現してないけれど、そこにはちゃんとやりとりの関係、コミュニケーションが成立してるのです。この関係こそがことばの学習の基盤です。おとなが幼い子どもとやりとりする時間を惜しんで、子どもの心の動きを無視して一方的に進めてしまう育児方式では、ことばの育つ基盤がありません。たとえ今はことばで表現できない子どもでも、発達の遅れている子どもでも、人間としての心をもっている存在だと認め感情豊かに柔かく子どもの心に働きかけていくのではなければ、人間らしい心は育ってきません。こころの育ち（精神発達）がことばを育くむのです。

障害児の場合には特別のむつかしさがありましょう。1に、子どもの側からの発信・表現がとりわけ少なかったり弱かったりする。たとえばよく泣く子だとあやしたり抱き上げたり養育行動も多くなるが、障害児では赤ちゃんの時から泣くことの少ない子だったとか、視線が合いにくい、笑いの少ない子だったとか、眠っていることの多い子だったといわれることがあります。それでいつのまにかおとなからの働きかけも少なくなる。働きかけが少なければなおさら刺激を受ける機会が少なくなり、人間同志のやりとりの経験が貧しいので発達に不利になります。2に、おとなはごく自然に語りかけ働きかけていても子どもからの反応が少ないとか、通常予想とちがった反応であったりしておとなの方がとまどい、どうしたらいいかわからず途方にくれるとか、次第に働きかけが少なくなることもあり得ます。3に、障害児であったことのショックから親が暗い沈んだ気持ちになっていると、子どもの発信をうけとめず見逃してしまうとか、諦めの気持が無意識に働いて語りかけが抑制されてしまう場合もあります。しかも4には、よいと思われることをすべて努力してやったからといって確かにことばが育つという見通しはもちにくい。効果のほどはやってみないとわからないというのが真実です。

こんな難しさをかかえていますけれども、私たちはどんなに少しでも可能性に賭けて育てていく方を選びたい。養護学校の小学部高学年になってから少しことばがはっきりしてきた子、中学生になってから話しことばがでてきた子もいます。もちろん話せない子も少なくありません。でも話しことばとして表現できるに至らなくても、日常生活におけることばの指示理解の力がつくだけでも大変な指導の効果です。これは社会の中で生きていくのに大切な力です。話しことばの不自由な方を指さしやゼスチュアや表情で巧みに自己表現して、つまりボディランゲージ（身体言語）を使ってコミュニケーションを成り立たせている子もいます。その子に可能な表現手段をまわりの人間が充分了解して応答するならよい関係で生活していけます。

結局、知恵おくれの子どものことばの問題は広くとらえて、コミュニケーションのあり方、人間関係のもち方、生活全体の問題としてとらえていく方がいいと思います。すなわち、まわりの人たちがその子どもにどのような態度で接していくか、どのように生活の力をつけていくかが中心課題です。ことばの問題を狭い意味に、音声言語を使えることだけに限らないで、他の人たちの中で一緒に生活していけるように考えていきたい。

5. 学令期以後の教育、養護学校の教育にふれて

幼年期に培われたものが芽を出し伸びていくのは学令期以後の教育を通してです。現在は養護学校の設置が義務づけられ、希望者は全員入学可能になりました。以前は養護学校でも入学選衡して、

重い障害の子ども手のかかる子どもは断られていたのです。何とかこの子にも教育の場を平等に与えてほしいという親達の強い願いに応える形で遅ればせながら（というのは盲・聾学校は既に昭和23年から義務制になっていた）54年度から養護学校義務制が施行されるに至ったのです。

ところが一旦制度ができると、養護学校反対論が唱えられたりしています。隔離主義だ差別の教育だと非難する声もあります。しかし私の考えでは、障害児と一言でいっても千差万別一人ひとり異なるのですから、個々に応じて親は我が子に適した教育の場を選べるということが大切です。選べる可能性があるのはとてもよい。子どもの個性、現在の発達の状態、これまでの経過などを客観的に冷静に見つめ、わか家の条件・教育力もよく考えて、どういう教育の場を選ぶか、普通学級ではどういうところを伸ばしていけるか何が欠けてくるか、障害児学級あるいは養護学校の教育に何を期待するのか——どこであれいいことづくめはあり得ないので、この子にとってのメリット・デメリットを共に考えてみる。そのために見学し先輩の保護者ともお話をし説明をきいて、親が納得して主体的に選ぶべきです。障害児を普通学級から閉め出すために養護学校が整備されたのではありませんから、わが子のために教育の場を選べる、その選択肢がふえたことはやはり喜ばしいことでしょう。

養護学校は子どもたち一人ひとりの個性と発達の実態に応じた人間的自立を目ざして教育活動を行っています。人間的自立とは、人間社会の一員として人々とのつながりの中で自らの可能性を最大限に発揮して人間らしくよく生きていく姿を表現しています。これはすべての子どもの教育に通じる目標です。学校形態がちがいでいることがひどくちがっていても、教育の本質、一般的な目標に変わりはないのです。子どもの実態が異なるから異った教材や方法で実践してるにすぎないのです。人間的自立は日常身辺生活の自立から始まり経済生活の自立、精神生活の自立にまで続いています。そこには様々な力がふくまれています。障害の実態によってどこまで達成できるかは異ってくるのが当然ですが、つねに可能性を追求して教育的援助を行っていく。重い知能障害の子どもの場合、職業的自立の可能性はのぞめないでしょうが、少しの援助を受けながら身辺生活を自分でやりこなしていけるようになるだけでも大変な可能性の開花です。本人の努力は自信につながります。そこに絶対的な価値を認めるのです。

教育内容についていえば、一般教育では教科別に編成して行うところを、養護学校では教科に分ける以前の総合的な活動が中心で、生活即教育です。生活の主体として活動する自信をつけるべく、生活による生活のための教育が理想です。今日、一般児の教育では教科学習で身につけた知識が生活の力を高めていくことになりにくくしばしば問題にされています。知識はいっぱいあっても生活の知恵と力が身につかないので生活と教育の見直しが必要とされていますが、まさに生活の力をつけていくこと、ここのところが教育の原点です。知恵おくれの子どもたちの養護学校教育はこの原点に立ち戻って実践するものです。生活の力は、分析すれば、

- 意欲の面 — 安定した感情、人への信頼感、自発性、集中力、忍耐力、興味、成就感等
 - 知識の面 — 社会生活のルール、習慣、知恵、ことば、数概念、文字の読み書き等
 - 技能の面 — やわらかくよく動く身体、手指の働き、道具の使用、コミュニケーション能力
- というように表現できます。

元来教科学習は人間の社会生活・文化生活を営む上での必要から出てきたものを系統的に教えようとするのですか、知恵おくれの子ども教育ではその原点に戻って生活に即して教科学習の基礎的な内容を再編成して総合的に扱っていく。それは合科統合とっています。それは身体は大きくなって幼児のような心性をもっている障害児の学ぶ力に適合しているからです。だから時間割の

上で教科名が出てなくても学習活動のねらいの中には国語や算数につながる学習がおさえられているのです。また、標準的なカリキュラムはあっても、その年度の子どもの実態に応じてつねにカリキュラムを手直しし、集団のカリキュラムと個別のカリキュラムを組合せて教育計画を立てます。指導形態も当然多様です。クラス別、学年別だけでなく発達課題別グループ学習、個別学習を組合せて行うのが普通です。

養護学校は現在高等部18才まで12年間全員学ぶことができますが、その12年間の教育の一貫性系統性だけでなく、卒業してからずっと続く生活と教育——生涯教育という観点からも教育内容を検討していかねばなりません。また家庭や地域社会での生活という横のつながりをも考えてこの子たちの教育を検討していくべきです。その点からも養護学校での教育は教科の枠をこえた総合学習としてとりくまれることが多いのです。校外学習（自然に親しむとか社会施設を利用し経験を深める）、宿泊学習（親許を離れ、身辺自立の訓練、仲間との協力を経験する）、交流学习（地域の保育園や学校学級との交流）、作業学習の充実があげられます。とりわけ作業学習は広い意味での生活療法です。労作教育ともいわれ古くからその教育的意義を説かれてきたものですが、近年の教育はこういう手仕事や労働を軽んじてきています。しかし生徒たちを見ていると、農園芸、木工、印刷、陶芸、織物、調理など作業学習はとてもたのしみにしています。ふだんよく奇声をあげて走り廻る子どもが一輪車での土運びをまかされると真剣におちついて行動します。高等部へ行ったら印刷の仕事をしたいたのしみにしている中学生もいます。そこではつくる喜びがあり、目的をもってとりくみ自分の役割を自覚して他の人と協力してやりとげていく充実感が体験できるのです。多くの援助が必要ですが、注意力や集中力も養われ、くり返していくうちに技能も向上していきます。自分たちのつくったものが他の人の役に立ち使ってもらえるとなるとなるとなおさら励みになります。青年期教育の中心にすえていくべきだと思っています。昨業学習は意欲、知識、技能の3つの面にわたる生活の力を培っていく学習で、これからもっと力を入れ充実させていくはずで、重い知恵おくれの子どもにもできる作業を、子どもに応じて最適のものを見つけ開発していくのが教師の教材研究だと思っています。

6. 卒業後の社会生活を援助する体制と生涯教育

小学部段階ではまだ身体が小さいのでかわいい方が先に立ち、親も教師もおとなになってからのことを視野に入れて考えることが難しい面がありますが、中学生になるとみるみる体格が変わってきます。1年足らずの間に身体の発育は目ざましく親をしのぐほどになってきます。身体的生理的成長は順調に進んで思春期の特徴が随所にあられ、不安定な心理状態にもなります。遅れている精神発達との落差が一段と大きくなり、はじめてどういう姿で大人になっていくのか実感されて卒業後の生活に目を向けられる親も多いのです。「教科の勉強よりもこの子らが生きていくのに大事なことをちゃんと身につかせとかないかんことがわかりました」といわれたお母さんもあります。養護学校教育の歴史が浅いことでもあり、これまで教育課程の編成において議論が多くて焦点が定まらないきらいがありました。最近次第に多くの卒業生を送り出して現実的な課題が学校教育の側に提起されてきています。すなわち、生涯教育の一環として学校時代の生活と教育を見直す機運がでてきています。作業学習の意義が見直されてるのもそのあらわれです。

卒業後の社会生活を送っていくには丈夫な体と体力、情緒の安定と働く意欲、身辺生活の自立、指示の理解、自己統制・がまんできること、そして技能の習得向上といったことが必要でありましょうし、これらは幼年期からずっと続く家庭教育と学校教育において地道に培っていくほかはない

のです。しかしたとえ学校時代ある程度よくこういう力が身につけている人たちでも、それで安心ではないのです。学校生活と社会生活との落差は大きい。彼らの特性をよく知って理解して教え導き励まして、社会人としての生活のしかたを身につけるよう援助できるシステムがなければ難しいのです。学校では自信をもって行動していた青年でも、職場環境に適応していけるようにするには生活全般にわたる指導が継続的に必要なのです。家庭がしっかりしている場合にはそれが可能ですが、親も高齢化してくるとか諸事情ですべての家庭や親に期待できないとすれば、公的な援助の体制をつくっていかねばならない。養護学校に専攻科をおいてほしいという要望もあります。私は専攻科という学校教育体制の中で考えるよりも、広く社会教育と福祉行政との連携でとりくむ方が、現実のニーズにあったことができると思っています。学校教育が整備された次の段階として、これからはそういう社会システムづくりが推進されるべき時です。

実際、まじめに一生懸命働いても稼いだお金の使い方がわからない、生活を楽しむすべを知らない、余暇利用がうまくいかないとか職場での人間関係でも同年代の仲間がいないとか、友だちができにくいという淋しさがあがり、働くだけでたのしみがない生活になってしまう、あるいはそうした時に一旦無責任な悪い仲間誘われて夜遊び等おぼえると、もうブレーキがきかなくなって働く意欲もなくなるといったようなこともおこります。また学校時代はスポーツをたのしんだのにそういう時間も仲間も場所も見つけれないので体力がおちてしまう。

学校時代は基礎を学び社会に出たら応用問題を解いていくといったタイプの学習がむつかしいのです。何事も直接具体的にその時その場の経験を通してくり返し指導をうけて身につけていくというのがこの人たちの学習の特徴なのです。ですから卒業後の生活指導は就職できるような軽度の知的障害の人たちに対しても継続的に必要です。すでにこういう趣旨の通勤寮・生活寮を設けている自治体もあります。指導者の下で仲間同志共同生活して職場に通い、社会人としての生活に必要な知恵や知識、生活技能を身につけ不満もきいてもらい互いに励まし合ってひとり立ちしていけるようになされています。

滋賀県の信楽町で早くから成人施設信楽青年寮を運営してこられた池田太郎先生は、信楽町民の中から理解あるご家庭の協力を得て通勤寮生活寮を民間ホームという形でいくつか設置して、福祉の町づくりを進めていらっしゃいます。障害者の社会教育の場とひらかれた福祉社会の建設とが一つになって進められている姿ではないでしょうか。その他、やはり滋賀県の田村一二先生の構想になる茗荷村や、長崎の近藤原理先生のなずな園のようなすぐれた先駆者の実践もあり、それぞれにモデルを提供してくれています。これから養護学校卒業生が次々と出てきます。医学が進歩し健康管理がいきとどいて長生きできる可能性は高くなっています。私たちと同様に学校時代よりもはるかに長い歳月をこの人たちも生きていくことになります。共存共生していくには地域の実状に応じてどういう体制をつくっていったらいいか、我々に何かできるか、これは現代のおとくに課せられた課題です。一方で、障害児を過保護にせず自立に向って可能性を最大限に発揮しようと努力することを援ける教育、他方で、彼らの努力を認めそれに応じて共に生きていくための社会システムづくり、この両面を推進していくことが課題です。現実はいきびしく容易ならざるものがありますが、社会は動いています。社会はそれを構成している私たち人間の意識と行動で動かし変えていくことができるものですから、希望をもっていきたいと思います。私は幼年期の生活を充実させようとどんぐり教室を始めましたが、20年たってみると早期療育の体制は整い、18才までの学校教育も保障されるまでに社会は変わってきたことを実感するので、人間を信頼し次の10年20年に期待するものです。