

特別支援教育をめぐる自己と歴史との接点

— 自分史の試みから (1) —

富 永 光 昭

The Intersection of the Self and History regarding Special Needs Education
— From an Attempt at Autobiography (1) —

Mitsuaki TOMINAGA

広島文化学園大学 学芸学部 紀要 第15号 (43頁 — 53頁)

2025

Reprinted from

BULLETIN of the HIROSHIMA BUNKA GAKUEN UNIVERSITY
Faculty of Arts and Sciences

Vol. 15 pp. 43-53 2025

Hiroshima, Japan

特別支援教育をめぐる自己と歴史との接点
— 自分史の試みから (1) —

富 永 光 昭

The Intersection of the Self and History regarding Special Needs Education
—From an Attempt at Autobiography (1)—

Mitsuaki TOMINAGA

As I retire from the university where I have worked for many years, I compile my autobiography based on Daikichi Irokawa's perspective of "the intersection of the self and history." I also referred to Yamana Jun's (2018) essay "Why Did I Become a 'Pastoral' Researcher? Superimposing the Criticism of Cultural Criticism on My Autobiography" and Mori Toru's (2015) essay "An attempt at autobiography (1): From my upbringing to my appointment at Fukui University." This essay focuses on my "Hiroshima period" from 1) my undergraduate and graduate school (master's course) period, 2) my time as a teacher at a special needs school, and 3) my time as a doctoral student and an assistant at Hiroshima University. My "Osaka period," during which I was appointed as a lecturer at Osaka Kyoiku University and conducted special needs education teacher training and special needs education research as an assistant professor, associate professor, and professor, will be described in "The intersection of the self and history regarding special needs education: From an attempt at autobiography (2)."

キーワード：

自分史 Autobiography, 広島時代 Hiroshima Period, 特別支援教育 Special Needs Education, 理論と実践 Theory and Practice, ドイツ語圏 German-Speaking Countries

所属：

広島文化学園大学 Hiroshima Bunka Gakuen University
学芸学部 Faculty of Arts and Sciences

(大阪教育大学 教授 Osaka Kyoiku University Professor)

はじめに

「自分史」の用語が初めて用いられたのは、色川大吉（1975）の『ある昭和史：自分史の試み』においてである。日本近代史研究、思想史研究を精力的に進めた色川は、「十五年戦争」を生きた一庶民の個人史を掘り起こすことによって、昭和という時代への接近を試みようとした。色川にとって、人は誰しも歴史を持っており、庶民といわれる者の歴史、個人史は、「当人にとってかけがいのない生きた証」であり、

「自分史の核は歴史と切り結ぶその主体にある」とされ¹⁾、自己と歴史との接点を記す意義が示された。筆者自身、研究テーマの一つとして、スイス障がい²⁾児教育の基盤を創り上げたハインリッヒ・ハンゼルマン（Hanselmann, H.）の人物像と治療教育思想の歴史的検討を進めてきたこともあり、長年勤めた大学の退官を期に、この色川の「自己と歴史との接点」を踏まえ、自分史をまとめていきたいと思う。これまで、特別支援教育の理念・制度・教育内容と方法を一貫して探究してきた筆者は、特別支援教育を

めぐる自己と歴史の接点を掘り起こすことによって、養護学校義務化をめぐる諸問題、WHOのICIDHからICFへの展開の意義、スイス・ドイツの特別ニーズ教育及びインクルーシブ教育の理論と実践の意義と課題等を明らかにしていきたい。その際、山名淳(2018)の「私はなぜ「田園」研究者になったのか：文化批判の批判を自分史に重ねて」の論稿や森透(2015)の「自分史の試み(1)：生い立ちから福井大学に着任するまで」の論稿等を参考にした³⁾。尚、本稿では、学部・大学院修士課程の時期から、養護学校教員の時期、広島大学大学院博士課程後期・助手の時期までの広島時代を取り上げ、大阪教育大学に講師として赴任し、助教授、准教授、教授として、特別支援教育教員養成や特別支援教育研究を進めた大阪時代は、「自分史の試み(2)」で述べることにする。

1. 学部・大学院修士課程時代

1) ボランティア活動から得たもの

1978(昭和53)年、筆者は、広島大学教育学部教育学科に入学した。この年は、わが国の障がい児教育に大きな影響を与えた「養護学校義務制」施行(1979(昭和54)年)の前年であった。「特別支援教育」の用語が使用されるようになったのは、2006(平成18)年の学校教育法改正以降で、当時は、行政的に「特殊教育」という用語が使われていた時代で、現場サイドではこの「特殊教育」にかわり「障害児教育」等の用語を用いていた。大学入学後は、ドイツ語の「旅鳥」を語源とするワンダーフォーゲル部に入部し、東北の飯豊朝日連峰や槍ヶ岳・穂高といった北アルプスを縦走した。当時、広島市中区千田町に広島大学のキャンパスがあり、練習では南区の比治山まで往復し、筆者と同体格の学生を担ぎ比治山を登ったこと、「錬成」と呼ばれる厳しい練習では、40kgの砂入りのザックが雨に打たれさらに重みを増し、その重みに耐えて中国山地を縦走したこと等が想起される。また、広島大学や広島修道大学、広島工業大学、県立広島女子大学(後の県立広島大学)、広島女学院大学、安田女子大学、比治山短期大学等様々な国公立、私立大学の学生が所属した「広島学生赤十字奉仕団」にも入部し、献血活動や広島駅裏の広島修道院という養護施設でボランティア活動を行った。当時「養護」という言葉の共通性から、養護施設と養護学校の対象

が混同されることもあったが、養護施設は、犯罪等の親の諸事情を抱えた子ども達や親が亡くなった子ども達が預けられる施設で、養護学校は、知的障がい、肢体不自由、病弱の障がいのある子ども達が学ぶ学校である。因みに、大阪では、「特殊教育」に対し、特別な見方を避ける意味で、「養護教育」の用語が用いられていた時期があった⁴⁾。この広島修道院では、6年間、年少・年長の幼児に対し図書館で借用した「こどものとも」(福音館)の絵本の読み聞かせを行い、学童には、学習支援のボランティア活動を行った。ホスピタリズム(施設病)に対して施設の職員ともしっかりと連携をとりながら、学生の立場で子どもたちを受容し取り組みを進めていった。このようなボランティア活動は、大学の学部・大学院修士課程時代に、障がいのある子ども(人)へと広がりを見せ、特別支援教育の道に進む契機となった。

その一つが、広島大学教育学部教育学科の先輩と取り組んだ「武の会」のボランティア活動である。当時、学生の多くは、障がい児(者)施設でボランティア活動を行っていた。養護学校が義務化されていない時期、障がい児施設は教育機能も併せ持ち、施設での教育支援が求められたのである。養護学校の義務化以後、障がい児(者)施設は、就学前と卒業後の取組みにシフトし、学齢期はレスパイトケアの受入れに限定されていく。この障がい児(者)施設でのボランティア活動に対し、「武の会」の活動は、脳性まひの生徒の地域支援を行う取り組みであり、地域で障がいのある子どもを支える必要性や食事介助等について保護者から学ぶ意義等に気づかせてくれた。さらに、このような地域支援の活動により、ボランティア活動における社会福祉協議会の意義と役割を知ることとなり、学部生でありながら、柔軟な思考や視点を持つ広島市社会福祉協議会の職員と共に活動を進め、多くの知見を得ることができた。

また、障がい者の文化の集いである「つながり祭」の取組みでは、様々な障がいのある人たちと共に活動を展開することができた。1981(昭和56)年は、「国際障害者年」で、この年の「つながり祭」では、視覚障がいの大学生と「国際障害者年」のパンフレットづくりに取り組んだ。1980(昭和55)年に、八木英二氏の『国際障害者年 生きがいのある社会を築くために』(青木書店)の本が出版されるが⁵⁾、当時、このような本や資料がほとんどなく、パンフ

レット作成では「国際障害者年推進本部」や「国際障害者年日本推進協議会（推進協）」等から資料を取り寄せパンフレットにまとめ、併せて点字パンフレットも作成した。

さらに、筆者に大きな影響を与えたのが、「宮島の会」という青年教室の諸活動であり、その契機は広島県立広島養護学校（略称、広養）の寄宿舎での教育活動であった。広島養護学校は、当初広島駅裏にあり、後に安佐南区に移転したが、この寄宿舎の管理指導員・非常勤寮母（現在は寄宿舎職員）として教育委員会から辞令を受け、学部1年生から大学院の修士課程まで6年間、寄宿舎での生活指導を担った。寄宿舎は盲学校や聾学校に見られることが多いが、広島養護学校は肢体不自由養護学校であり、当時、養護学校義務化間もない状況下で、肢体不自由養護学校の設置数の少なさが寄宿舎の併設に影響を与えた。この寄宿舎では、夜間や休日の肢体不自由生徒との交流の中で彼らの様々な思いを知り、生活指導の大切さを学んだ。特に車椅子や松葉杖を使う数人の高等部の生徒との関わりが深まり、生徒達の卒業を期に「宮島の会」という青年教室を結成した。メンバーで宮島を訪れ、友達の会をつくりたいということから、このような名称となった。青年教室では、障がいのあるなしに関わらずメンバーが定期的に交流し共同の活動を行うだけでなく、個人的に自然な形で一緒に旅行し、コンサートを見に行った。

また、つながり祭等にも積極的に参加し、他の団体との交流をはかった。さらに、この青年教室を母体に、障がい者作業所が設立された。この「宮島の会」から障がい者作業所への展開には、組織づくりの一つのあり方が示されている。当時、授産施設や福祉工場等障がい者の働く場としての公的施設は少なく、特に、障がいの重い人の働く場の確保は困難な状況にあった。その際、戦後の島田療育園（創設者：小林提樹）や近江学園（創設者：糸賀一雄）等による重症心身障がい児施設の民間主導の動きと同様、民間により設立された障がい者作業所（*設立後に法人化の動きもあった）が、障がいの重い人も含めた障がいのある人の働く場の確保の役割を担った。この障がい者作業所は、民間レベルでは、「障がい者共同作業所」、行政レベルでは、「障がい者小規模作業所」等と呼称されていた。このような状況下では、まずは働く場の確保が求められ、先進的な作業所にお

いては、余暇利用などにも関心が向けられ、青年教室等も設置されていった。「宮島の会」は、障がいの垣根を越え、まずは友達の会として自然発生的に成立し、その関係づくりをすすめながら活動を広げていった。メンバーの障がいのある人の結婚率の高いのも特色で、子どもも誕生し、自立に向けたアプローチもなされていった。そのような中、障がい者作業所として発展を見せたのである。代表には、私の友人の一人でもある、宮島の会の脳性まひのメンバーが就き、多くの人の協力を得て運営がなされた。この作業所の取り組みで特筆すべきは、文房具等の販売である。宮島の会のメンバーの家族が文房具店を営んでおり、そのノウハウを生かし、関係のある学校や役所で文房具等を販売した。2013（平成25）年に、「障害者優先調達法（国等による障害者就労施設等からの物品等の調達の推進等に関する法律）」が成立しているが、この作業所では、当時からこのような先進的な取り組みを行っていた。また、お好み焼きの販売等広島の特徴を生かした商品販売も行い、地域に根ざしながら障がいのある人が主体的に運営に参加する障がい者作業所として発展している。

また、この宮島の会のメンバーとの出会いによって、筆者の障がい者観は大きく変わり、現在の筆者の「新しい障がいの捉え方」にも繋がっていった⁶⁾。後に障がい者作業所の代表となる脳性まひの友人とは、障がい者用のミニカーを山口県まで取りに行き、養護学校の校庭で練習したこと、このミニカーが運転ミスで溝に落ち、警察から電話が入り駆けつけたこと、恋をはじめ様々な悩みの相談にのったこと、障がい者作業所の大会があるため、和歌山まで彼が改造車を運転し、一緒に高速を走り車が左右に揺れる中、怖い思いをしたこと、筆者の結婚式では、実行委員会のメンバーとなり、心温まる式をつくってくれたこと等数々の出来事があり、人と人との関係を結ぶ大切さに気づかせてくれた。

その他、森永ヒ素ミルク中毒被害者の知的障がいの青年への定期的な生活・学習支援活動は、卒業後を見据え障がいのある人へのライフサイクルに基づく支援の意義を知る機会となった。当時、この知的障がいの青年とともに、身体障がい者結婚相談所を訪ね、見合いリストへの登録等を行うことがあった。その際、知的障がいの青年の肢体不自由の人などへの偏見や逆

に肢体不自由の人による知的障がいの人への偏見を相談員から聞き、障がいのある人と障がいのない人をめぐる理解の課題だけでなく、障がいのある人同士においても理解の課題があることを知ることができた。

2) 障がい児教育研究への関心の芽生え

学部生時代は、活動に重きを置いていた。養護施設に寝泊まりし様々なボランティア活動に明け暮れる年もあった。そのような中、障がい児教育の講義を受講し、「国際障がい分類」

(International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps : ICIDH) の用語とその捉え方を知る機会を得た。1980 (昭和55) 年に、国連の WHO がこの国際障がい分類を公開し、日本をはじめ世界各国に影響を与えることになる。当時の日本の受けとめは、肯定的なもので、1981 (昭和56) 年の国際障がい者年関連の取り組みが進む中で、社会的障がいを意味するハンディキャップの概念がマスコミ等でも取り上げられ、浸透していった。特に、障がいを医学的障がい (impairment 機能障がい)、教育的障がい (disability 能力障がい)、社会的障がい (handicap 社会的不利) の3層構造で捉えることは、当時、画期的な捉え方として心に残った。その後、研究の道に進む中で、この国際障がい分類は、①イギリスの病理学者のフィリップ・ウッド (Wood, Ph.) が国際障がい分類の原案を作成し、医学的色彩が濃いものであったこと、②先進国中心で、各国の研究者や行政関係者等が議論しまとめたもので、当事者や各分野の実務家との協議がなされなかったこと、③そのため、個人に障がいの責任を帰す「個人還元主義」の問題を有していたこと、④1980 (昭和55) 年に国際障がい分類が提出された時に、既にこのような問題点が指摘され、カナダプラン等の構想が示されていたこと等、様々な問題点を知ることになる。

このような国際的な障がいの捉え方の背景は重要で、特別支援教育総論や基礎論等の講義を行う際は、歴史的比較的視座を大切にし、①1980 (昭和55) 年の国際障がい分類の基本的捉え方とその背景に形成過程と構造上の諸問題が見られたこと、②デンマークのバンク・ミッケルセン (Bank-Mikkelsen, N. E.) が創始したノーマラージューション理念 [スウェーデンのニリエ (Nirje, B.) 等の<北欧型福祉>やアメリカ合衆国のウォルヘンスバーガー (Wolfensberger, W.)

等の<アメリカ型福祉>の2潮流)] やセルフアドボカシー・自己決定権の理念等の浸透により、2001 (平成13) 年の国際生活機能分類 (International Classification of Functioning, Disability and Health : ICF) の改訂がなされたこと等、1980年の国際障がい分類と比較する中で、2001年の国際生活機能分類の基本的な捉え方と改訂のポイントを伝えるようにしている。具体的には、国際生活機能分類が、①研究者及び行政関係者・実務家・当事者によるフィールド・トライアル委員会により、共通言語としての機能を持っていること、②「生活機能」を基軸とした医学と社会の統合モデルの捉え方がなされていること、③生活機能の3つのレベル (「心身・身体機能」、「活動」、「参加」) の相互作用の重視と肯定的な捉え方 (プラス面の捉え方) への転換の上で、機能障がい、活動制限、参加制約の把握がなされていること、④「環境因子」や「個人因子」等の背景因子の視点を取り入れ、特に性別・年齢・性格等の個人因子の設定が注目されること等、生活機能や背景因子の関連図や個別的教育支援計画等で活用された事例を取り上げ解説するようにしている。

この国際障がい分類をはじめ障がい児 (者) 問題への関心と障がい児 (者) へのボランティア活動経験から、卒業論文は、障がい児 (者) の教育・福祉に尽力した糸賀一雄の思想をテーマとした。当時、広島大学には教育哲学、日本・西洋教育史、教育方法学、教育社会学、教育行政学、教育経営学、比較教育学等の研究室がある中、学習集団づくりで著名な吉本均先生、恒吉宏典先生の教育方法学の研究室を選択した。当時、教育学科で、障がい児教育をテーマに研究を行う大学教員がいなかったため、手探りの中での論文作成であったが、「この子らを世の光に」で知られた糸賀一雄に焦点をあて、彼の障がい児 (者) 教育・福祉思想の形成過程についてまとめた。キリスト教等の宗教の影響や近江学園等での実践の影響、近江学園の研究部の発達保障論の影響と彼の発達保障思想の独自性等について論述した⁷⁾。

さらに、障がい児教育についての学びを深めるため、1982 (昭和57) 年、広島大学大学院学校教育研究科に進路をとった。当時、広島大学は、東広島市 (旧賀茂郡西条町) に統合移転する前で、広島大学教育学研究科は広島市中区千田町にあり、博士課程を有していたが「障害児教育専攻」は設けられていなかった。それに対

し、広島市南区東雲町にあった広島大学大学院学校教育研究科は、博士課程を有していなかったが「障害児教育専攻」が設けられていた。

この大学院修士課程の時代に、研究において大きな影響を受けたのが、後に仲人にもなって頂いた藤井聡尚先生である。先生とは、ボランティア活動の縁で学部生の時から繋がりがあり、同じ広島大学教育学科の大先輩でもあった。先生は、視覚障がいを主な対象に、精力的に教育学による研究を進められ、西ドイツの障がい児教育制度史研究の第一人者であった。先生から、お借りしたブライディック (Bleidick, U.) の『障がい児教育学』(Pädagogik der Behinderten)⁸⁾との出会いが、その後のドイツ語圏の障がい児教育(学)研究、ハインリッヒ・ハンゼルマン研究の契機となった。ただ、同じ教育学研究であっても、先生は、教育制度史研究、筆者は教育哲学研究であり、必死にこのブライディックの本や論文等を読み、研究を進め、「ドイツ障がい児教育学説史研究序説—ハイルペタゴギックの構造と性格をめぐる—」の修士論文をまとめた⁹⁾。以後、ドイツ語辞書を紐解きながら、数々のドイツ語圏の障がい児教育の論稿を読み進め、その中からハンゼルマンの治療教育思想研究に焦点化して、研究を進めていった。尚、この「治療教育(学)」の用語は、Heilpädagogik の訳語であるが、ドイツ語圏では、この用語が今も使用されている。しかし、歴史的に特殊教育(学)(Sonderpädagogik)や、障がい児教育(学)(Behindertenpädagogik)の用語も使用され、現在、「特別な教育的促進」(Sonderpädagogische Förderung)等の用語も使用されている。

この大学院時代の印象的な講義として、藤井聡尚先生の障がい児教育制度の講義が挙げられる。この授業では、アメリカ合衆国の「全障害児教育法」(1975)が取り上げられ、院生で分担し訳して発表し、討論を行った。そこで、最小の制約環境 (Least Restrictive Environment (LRE))、メインストーリーミング (Mainstreaming)、個別の教育支援計画及び個別の指導計画の原型の個別教育プログラム (Individualized Education Program (IEP))、通級指導教室の原型のリソースルーム (Resource Room) の用語とその意味等について知ることができた。

また、後に日本特殊教育学会の会長となられた中野善達先生の講義を受講した。先生は、フランスの野生児研究もなされ訳本を出されてい

たが、ハーラン・レイン著、中野善達先生訳の『アヴェロンの野生児研究』の訳本¹⁰⁾を院生で分担して読み、考えをまとめて発表した。時代背景と共に、アヴェロンの野生児が自閉症児であった可能性等について知ることができた。先生は、その後、大阪教育大学に赴任され、筑波大学に転出されたが、転出後に筆者が大阪教育大学に赴任したこともあり、ご縁を感じるものがあつた。

2. 養護学校の教員となる

これまでのボランティア活動の経験と大学院修士課程の学びから、養護学校の教員として現場で自らの専門性を活かしたいという思いが強くなった。1985 (昭和60) 年、広島県の教員採用試験を受け、広島県立廿日市養護学校高等部の教員となった。1年目から、校務分掌で研究の窓口を任された。当時、廿日市養護学校では「生きる力をつける」という研究テーマを掲げていたため、その研修会の講師の人選等も行い、喜田正美先生を招聘した。喜田先生は、手労研 (子どもの遊びと手の労働研究会) でも研究活動を重ねられ、『障害児の発達と教育課程』や『障害児の自我形成と教育』等の著書を刊行されていた¹¹⁾。当時、京都府立与謝野海養護学校等では、教科指導を含め、総花的な教育課程の編成がなされ、喜田先生が勤めておられた東京都立町田養護学校等では、遊びの指導から、生活学習、作業学習といった総合的な活動を教育課程の基軸に据え、教科学習等も関連付けるといった編成がなされていた。この喜田先生を講師として呼び出したのは、廿日市養護学校では、生きる力をつける上で、あくまでも遊びから労働を基軸に、教育課程を編成しようと考えていたためでもあった。

このような考え方は、後の筆者の教育課程づくり、授業づくりの見解に影響を与え、①遊びによる指導を、遊びの指導 (自由遊びにあたる)、遊びを教える指導、遊び的指導 (課題遊びにあたる) と捉え、発達を促す視点とともに生活の豊かさに繋げる視点を大切にすること、②生活単元学習を、生活適応のための学びに限定せず、人のため社会のために役立ち生活を創ることに関わる「創造的生活学習」を展開すること (例えば、環境教育、防災教育等)、③さらに、労働の価値を問い、文化づくり・社会づくりにつなげる作業学習を行うために、作業種

目の検討・成果を問う学び・見通しを明確にした活動化等をすすめる必要があること、等の視点を提起することになる。また、これらを領域・教科を併せた指導として教育内容と方法を分ける捉え方に対し、「総合的活動」として教育内容・方法を関連づけ明確に位置付けた独自の領域として設定し、教育課程の二重構造を変えていくこと、「総合的活動」を教育課程の基軸としながら、可能な限り教科指導を掘り起こし関連付けて設定すること、その際に、図工・美術、音楽、体育等の表現教科、社会、理科等の応用教科、国語、算数・数学等の基礎教科の特色を踏まえ、特別なニーズのある子どもたちの発達段階を捉えること、特に知的障がい、或いは知的障がいを併せ有する子どもに対しては、「総合的活動」や教科の特性に応じ、時間割の横軸や縦軸の連続した設定の工夫を行うこと等、筆者の教育課程編成及び授業づくりの考え方に大きな影響を及ぼしている¹²⁾。

また、高等部のクラスの知的障がいや肢体不自由の生徒7名（軽度の知的障がい生徒のU、M、K、ダウン症生徒のKとI、肢体不自由で知的障がいのある生徒K、重度の知的障がいのある生徒M）を3名の教員で担当した。この肢体不自由の生徒は、私と同年齢で、就学猶予・免除措置を受けていた生徒であった。1979（昭和54）年の養護学校義務制の実施により、この生徒も養護学校で学ぶことが可能になった。まさに、歴史的な変化の中でその現場に携わるようになった。自力通学をめざす生徒Iに対しては、毎日、朝早くから廿日市市から大竹市まで通い、バスと一緒に乗る・バスの後ろから車を走らせる等、ステップを踏みながら自力通学の指導を行ったことが想起される。保護者とは、各々深い関係を築くことができ、夜通し戦中・戦後の話をして頂くこともあった。

グループの活動で印象に残っているのは、「ドリアン王国の仲間たち」によるミュージカルの取組みである。このグループの活動（生活単元学習）は、当初、市販の絵本等による指導がなされていたが、このような指導は高等部の生活年齢にはそぐわないものと思われた。そのため、グループ活動の目標を、①高等部の生活年齢をふまえ、国際的なものに目を向け、理解を拡げること、②ミュージカルの楽しさを知り、自ら表現すること、③仲間と協力してミュージカルを演じ披露すること等におき、ドリアン、マンゴスチン等の果物を実際に見て食すると

もに、シンガポールの人にロウソクダンスを披露してもらい、シンガポールの文化に触れることにした。また、ミュージカルの台本を読み練習を重ね、グループ内だけでなく、学習発表会や地域との交流会で発表した。その成果は、このグループの生徒が卒業を迎える際に、ドリアンの歌、ジャックフルーツの歌を覚えていて、楽しかった思い出として語ってくれたことに表われた。このグループ活動の教員は、美術の教員、シンガポールの日本人学校での指導経験のある教員と私の3名で構成され、それぞれの専門性を活かし、取り組みを展開し、ドリアン王国の仲間たちのグループとして交流がなされた。

作業学習では、窯業と農業を担当した。農業は、園芸、コメ作り、畑づくり、シイタケ栽培とバリエーションに富み、障がいの重い生徒達にも有効な素材であり、木工や窯業は、道具や素材次第で、障がいの軽い生徒に限定される作業種目となるが、型はめによる箸置きづくりや皿づくりは、障がいの重い生徒にも有効な素材となる。窯業では、粘土をこねる作業が基本であり、発達段階に即し作業の分担をはかることで、障がいの重い生徒と軽い生徒の協働を促すことも可能となった。これらの実践は、後の大学での授業研究の一つの柱となる総合的活動（各教科等を合わせた指導）の理論化にも影響を与え、筆者も編集に協力した藤井聡尚編（1990）『障害者教育学』の第9章「遊びから労働へ」に結実している¹³⁾。この論稿では、遊びの指導について、発達段階に基づき考察を加えている。また、戦後の作業学習・労働教育の歴史を整理した後、労働教育の内容の要点を指摘した。「就労保障」と「共同作業所づくり」の節では、当時の最新のデーターに基づき、福祉工場・各種授産施設や共同ホームづくり、重度障がい者への共同作業所の役割等の諸課題を取り上げ考察している。

さらに、高等部全体による民舞ソーラン節の取組みも印象に残っている。夏休み、核になる教員が東北地方のわらび座で研修を積み、この核の教員を中心に高等部の教員全員がソーラン節の練習を行った。まずは教員が本物を修得し、生徒に指導していくことになった。特に高等部の知的障がいの重い生徒の指導を行う場合、本物の素材を取り上げることが難しいと考えられがちだが、本物の素材を生徒の発達段階も踏まえながら噛み砕き、一つ一つの活動において生

徒にしっかりと迫っていくことで教材化が可能となる。このような教材化の捉え方は、後に、知的障がい生徒の環境教育や防災教育研究を行う契機となった¹⁴⁾。また、体育祭、地域の交流会等の場で、生徒は主体的に自信を持ってソーラン節を踊り披露することができたが、このような実践経験は、筆者の民舞などの教材論、「教材文化の教授学」¹⁵⁾にも反映されている。

さらに、当時、全国的にも教員による組合活動は盛んで、広島県では、養護学校のほとんどは、管理職以外全ての教員が組合員という状況であった。筆者も、1年目から教職員組合の執行部の一員に選ばれ、取組みを行っていた。最も印象に残っているのが、卒業証書の元号記載の問題である。最終的に西暦と元号の併記という形で校長交渉を行ったことを記憶している。

このように、教員時代は、保護者対応、生徒への生活指導や授業づくり、教員仲間の形成、実践研究の取組み、組合活動とフル回転で、やりがいのある充実した日々を過ごしていた。その一方、通常の学校との人事交流で異動してきた教員の消極姿勢や特別支援教育についての教員の専門性の課題、養護学校義務化施行後間もない時期の養護学校の諸課題等を目の前で見、専門性のある養護学校教員を増やす必要性を感じ、何とかしたいという思いが強くなっていった。大学院修士課程時代の恩師であり、結婚の際の仲人も務めて頂いた藤井聡尚先生にご相談し、教員を退職して、大学院博士課程後期へ進学することを決めた。当時、退職の決断は勇気がいるもので、先の保証は確かなものではなかった。また、広島大学をはじめ、多くの大学では、未だ「障害児教育専攻」の博士課程がなく、教育学研究科の博士課程後期に進むしかなかった。当時は、英語だけでなく、ドイツ語の試験もあり、これまでの研究成果に対する審査も行われた。その結果、1988（昭和63）年、広島大学教育学研究科博士課程後期に合格し、ドイツ教育学研究で著名な小笠原道雄先生の教育哲学研究室で受け入れてもらうことになった。

3. 大学院博士課程後期・助手時代

広島大学の修士課程は東雲分校で、広島市内に大学院があったが、私の教員時代の間に西条（現在の東広島市）に統合移転されていた。

指導教員の小笠原道雄先生は、フレーベル研究、ドイツ教育学説史研究等を進められ、後に

広島大学の副学長、広島文化学園短期大学の学長になられた。広島大学教育学研究科博士課程では、障がい児教育に関する研究がほとんど見られない中、小笠原先生は、ドイツ語圏における治療教育（学）研究を行う場を与えて下さり、大阪教育大学に赴任後も小笠原先生監修の教育哲学の本に寄稿の機会を与えて下さった¹⁶⁾。そこへのご恩は感謝してもしきれないものがある。

小笠原先生の研究室には、新進気鋭の若手研究者、院生が数多く集まってきた。ペスタロッチ（Pestalozzi, J. H.）研究、フレーベル（Fröbel, F. W. A.）研究、ディルタイ（Dilthey, W.）研究、ハーバーマス（Habermas, J.）研究、ヴィトゲンシュタイン（Wittgenstein, L. J. J.）研究等の諸研究やドイツにおけるノール（Nohl, H.）、リット（Litt, Th.）、シュプランガー（Spranger, E.）、フリットナー（Flitner, W.）、ヴェーニガー（Weniger, E.）、ボルノウ（Bollnow, O. F.）等の精神科学的教育学、ブレッツィンカ（Brezinka, W.）等の批判的合理主義の教育科学、アドルノ（Adorno, Th. W.）等のフランクフルト学派的批判理論に基づくブランケルツ（Blankertz, H.）等の批判的教育学、クラフキー（Klafki, W.）の批判的構成的教育科学等の学説史研究や最新のテーマの研究等が行われていた。これらの諸学派は、ドイツ教育学界の中で様々な論争を展開していたが、まさに小笠原研究室では、それぞれの学派の研究を進めている研究者・院生が集い、議論が深められていった。「教育哲学特別研究」（特研）の個人研究の発表の場で、ドイツ語の教育学文献の読み合わせや様々な研究の発表がなされ、自らの研究内容だけでなく、ドイツ語の能力、様々な教育哲学の考え方・研究方法を修得することができた。特に、助手時代には、OBを含め多様な研究を進める先生方、院生の研究を理解し、議論を進める必要があり、自身の研究の基盤を創り上げることができた。この当時一緒に学んだ同年代の院生には、Bildung概念の研究をされていた香川大学の桜井佳樹教授、ヴィトゲンシュタイン研究をされていた広島大学の丸山恭司教授、ハーバーマス研究の愛知教育大学の野平慎二教授、ドイツ田園教育舎の研究をされていた東京大学の山名淳教授等がおられる。丸山恭司教授と野平慎二教授には、当時、ボランティア活動にも協力して頂きお世話になった。この若き助手時代に、講師として温かい目で見守り支えて下さったのがノール研究ご専門の坂越正樹先生で、後に広島大学副学

長、現在、広島文化学園大学・短期大学学長に就かれている。また、当時のドイツ教育学会会長のクラフキー教授と奥様のホテル滞在などのフォローを助手として行ったことも得難い経験であった。筆者は、その後もスイスのヘーベルリン (Haeberlin, Urs.) 等このような立場の方と海外で何度か接する機会に恵まれたが、どの方も物腰が柔らかで、真摯に対応して下さった。

若い時代に、このような多彩なドイツ教育学研究を志向する研究集団に身を置いたことが、その後のドイツ語圏の治療教育(学) (Heilpädagogik) 研究、障がい児教育(学) (Behindertenpädagogik) 研究に様々な影響を与えている。

第一は、一般教育(学)と治療教育(学)・障がい児教育(学)との相互の影響関係への着眼である。よく知られるペスタロッチが取り組んだノイホーフの施設には、知的障がい児や肢体不自由児も含まれ、彼らの人権を守り自立へと導く人間教育、労働教育が展開されていた。ヘーベルリン¹⁷⁾は、ハンゼルマン (Hanselmann, H.) や、モア (Moor, P.) へと繋がる価値実現のスイス治療教育(学)の源流に、このペスタロッチを位置づけている。また、「治療教育(学) (Heilpädagogik)」という概念は、ドイツ語圏、特に南ドイツ、スイス、オーストリアを中心に、現在も障がい児教育の学問分野を指すものとして頻繁に用いられているが、1861年のゲオルゲンス (Georgens, J. D.) とダイnhルト (Deinhardt, H. M.) による『治療教育(学)―特に白痴と白痴施設を顧慮して』の著書が初出である。それ以来、「治療教育(学) (Heilpädagogik)」は、様々なドイツ語圏の障がい児教育論者によって用いられ、それぞれの立場から学として確立・普及がなされていった。この治療教育の学説の展開過程をみれば、一般教育(学)との相互の影響関係を見ることができる。ゲオルゲンスとダイnhルトは、フレーベルの教育思想の影響を強く受け、このことが共同で知的障がい児施設の「養護教育園レヴァーナ」を設立する要因となった。実際、彼らはフレーベルの恩物を発展させ、施設での教授法にも生かしていた。さらに、トリューパー (Trüper, J.) が1890年にイエナに設立した発達障がい児の治療教育施設は、民衆学校教育の強力な推進者であったライン (Rein, W.) の教育学ゼミナールとも密接な関係を持ちながら、教育実習校的位置づけを有することにより民衆

学校教師への治療教育の普及をはかった。また、田園教育舎系新教育運動の担い手となるリーツ (Lietz, H.) やペーターゼン (Petersen, P.) らの新教育運動にも大きな影響を与えていた。

一方、著名な教育学者の一人であるシュプランガーは、盲児、聾児、重度知的障がい児、肢体不自由児等を特殊な養護の対象とし、治療教育(学)は、社会文化的適応の層から逸脱した文化的に価値の低い者の教育として捉えていた。彼の教育学構想は、特殊な障がい児を排除する中で構築されており、このようなシュプランガーに代表される一般教育(学)の論理は、ナチズムの社会ダーヴィニズムが広がりを見せた時に無力であり、断種 (1933-1938)、安楽死 (1939-1941)、大量抹殺 (1942-1945) を許すことになる。このように、一般教育(学)と治療教育(学)・障がい児教育(学)の相互の影響関係を捉える視点を持つことにより、ともすれば一般教育(学)の中で見過ごされてきた知見を得ることができた。

第二は、ドイツだけでなく、スイス等を含めドイツ語圏全体で、治療教育(学)、障がい児教育(学)を研究する視座の獲得である。第二次世界大戦前、特に1930年代までは、ドイツ語圏の教育思想は、新教育の影響を受けたとされる。しかし、ドイツの新教育には、一部の例外を除き、障がい児を包摂し治療教育思想を展開する視点が欠如していた。そればかりか、自然性の概念を重視するあまり、それと結びつくルソーの生物学主義やニーチェの超人思想の影響により、「役立たない」障がい児を排除することとなった。コビー (Kobi, E. E.)¹⁸⁾は、多くの新教育において、後の「役立たない」、「無価値な」障がい者の殺害につながる要因を見ている。むしろ、1920年代以降、ドイツよりもスイスにおいて、新教育は治療教育(学)に肯定的な影響を与えていた。ドイツのペーターゼンによるイエナプランの理念は、スイスの普通学校よりも補助学校で受け入れられ、補助学校教師の教育改革の意志や新教育への熱狂が、20年代以降スイスには見られた。この時期に、スイスの治療教育(学)の学的体系化をはかり、第二次世界大戦前後、ドイツ語圏全体の治療教育の理論と実践を主導したのが、スイスのハンゼルマン (Hanselmann, H.) であり、筆者は、このハンゼルマンの治療教育思想の特質を当時の時代背景、学的影響等を詳細に跡付ける中から明らかにし、後に博士論文としてまとめている¹⁹⁾。

第三は、多様な学的立場による治療教育学（学）、障がい児教育（学）への着眼である。ドイツでは、第二次世界大戦後、補助学校制度や特殊学校制度の再構築が進められていった。また、学理論上、1960年代までのドイツ語圏の教育学及び治療教育学では、精神科学的な思考が支配した。

1960年代に入り、一般教育学の「学の自立性論議」の影響を受けた治療教育学研究者により学的整理が進められ、1970年代には、プライディックによってブレツインカ（Brezinka, W.）やポパー（Popper, K.）らの業績が参照され、規範的要素と記述的要素を明確に区分し体系化される批判的合理主義による障がい児教育科学論が示された。この立場では、まず科学として妥当な概念の設定がめざされるが、彼の概念整理により、ドイツでは、「障がい児教育学」（Behindertenpädagogik）の概念が流布されることになる。しかし、当時初めて障がい児教育学の学の自立性をめざし、総合的な障がい児教育学の体系化を行ったとして大きな影響力を保持していたプライディックも、1980年代初頭からフォイザー（Feuser, G.）、ヤンツェンらのインテグレーション論者からの批判にさらされる。すなわち、伝統的な精神科学的治療教育学、特殊教育学の流れを引く研究者は、ドイツ独特の補助学校教育学の発展形態である学習障がい児教育学の体系化に示されるように、特殊学校制度を擁護する特殊な教育学体系の確立にとどまっていた。これを称し、1980年代に入りドイツの伝統的な治療教育学、特殊教育学は危機的状况にあるとされた。

それに対して、批判理論や弁証法的唯物論等の学的立場から、障がい児のインテグレーション教育学が推進された。ヤンツェンは、ネオ・マルキスト派の障がい児教育学研究者であり、1970年から、社会科学における障がいの認識、科学的発達論の提起、障がい児のインテグレーション理論の構築に取り組んできた。また、ザールラント大学のザンダー（Sander, A.）は、エコロジー原理を基盤に障がい者と環境の関係をとらえ、障がい児のインテグレーションの重要性を指摘したが、ザールラントの「障がい児のインテグレーション委員会」の責任者として、障がい者教育政策に反映させ、他の州に先駆けて、障がい児のインテグレーション政策が展開される上で大きな役割を果たした。ブレーメン大学のフォイザーは、筆者が日本でお世話した

クラフキー（Klafki, W.）の教授学、ヴィゴツキー、ピアジェの発達論等の影響のもと、インテグレーションの教授学を体系化し、ブレーメンの実験学校と結び理論化の作業を進めた。彼のインテグレーション理論の特色は、すべての障がい児の外的多様化を排し、内的多様化の試みを実現しようとしたことにある。

これらインテグレーションの教育学は、1980年代から1990年代初頭のドイツの障がい児教育学において重要な位置を占めていた。1990年代後半からは、さらに北欧やイタリア、国連などの影響を受け、インクルーシブ教育の理論と実践へと深化していった。ドイツでは、障がい児教育が「特別な教育的促進」として捉えられてきたが、日本に先駆けて2009（平成21）年に「障害者の権利と尊厳の保護及び促進に関する包括的かつ総合的な国際条約（略称：障害者権利条約）」を批准している。この批准は、2011（平成23）年10月20日の常設文部大臣会議の「学校における障がいのある青少年のインクルーシブ教育」の勧告につながり、16の諸州の合理的配慮規定やインクルーシブ教育の動向に大きな影響を与えた。日本においても、漸く2013（平成25）年に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律の一部を改正する法律（略称：障害者差別解消法）」を制定し、「障害者権利条約」を批准したが、特殊教育からインクルーシブ教育への転換をはかる上で、このドイツの動向から学ぶ点があるといえよう。ドイツ障がい児教育学の学理論の展開に対し、スイスでは、ハンゼルマン、モアの治療教育学を受け継ぎながら、フリブール大学のヘーベルリンが主に批判的合理主義の影響を受けた治療教育学を体系化していた。ヘーベルリンは、プライディックとは異なり、むしろブレス（Bless, G.）、ニーダーマン（Niedermann, A.）ら若手のフリブール大学研究グループを基盤に障がい児のインテグレーションを積極的に推進していた。筆者が在外研究員として、フリブール大学で研究を進めた際は、ヘーベルリン、ブレス、ニーダーマンから多くの情報を得ることができた。また、バーゼル大学のコビーは、ボルノウ（Bollnow, O. F.）の実存哲学の影響を強く受け、精神科学的治療教育学の伝統を引き継いでいるが、治療教育学を主観的科学として位置づけ、人間存在の本質を究明するとともに、目的論の課題としての規範の問題を取り扱っている。このコビーとの出会いも今も思い起こされる。

しかし、スイスでは、プレスやストウニー・ポッサート（Sturny-Bossart, G.）ら若手研究者においては、むしろ教育的インテグレーション、教育的インクルージョンの実践と理論の展開の基盤を、カナダ、アメリカ合衆国、スウェーデン等の研究者の見解に求め、具体的プロジェクトの進展をはかることに重きをおいていた。

以上のように、ドイツ語圏の障がい児教育学は、障がい児のインクルーシブ教育を実現する方向に向かっており、そのとき問われるのは、障がい児教育学と教育学の密接な連携の課題である。歴史的に振り返れば、一部の先達は、一般教育学の側からも治療教育学の側からも相互に積極的な交流を行い、それぞれに実り豊かな学的体系化をはかってきた。しかし、現在なお、ドイツ語圏の諸国には、分離型の特殊教育（学）体系も見られるが、その責任の一端は、多くの一般教育学の学体系の中にも存しているように思われる。障がい児を排除した中で体系化された一般教育学は、本質的な部分を欠落させ、理論的弱点を抱えているというのはいいすぎだろうか。今後、スウェーデン、イタリア等のインクルーシブ教育の進展した国々の影響を一層受けることになるドイツ語圏諸国では、一般教育学自体の再構築及び障がい児教育学の学的体系化が求められているといえる。

筆者は、広島大学の大学院博士課程後期・助手時代に、以上のようなライフワークとなったドイツ語圏の障がい児教育（学）研究を進める基盤を得ることができ、その後の大阪時代²⁰⁾の研究に大きな影響を与えることになった。

おわりに

広島時代は、特別支援教育への関心が芽生え、各々の時期に実践を展開し、その実践を基に理論化をはかった時期であった。また、1979（昭和54）年の養護学校義務制が影響を与え、養護学校等特別な学校と通常の学校の就学をめぐる問題が顕在化した時期であり、教育的インテグレーション（統合教育）やその後の教育的インクルージョン（包摂教育）の理論形成において、日本の特色が見られた時期でもあった。筆者自身も、当時は断片的・体験的にこの点を認識していたが、後に海外の特別ニーズ教育、インクルーシブ教育との比較を通して、日本の特色を踏まえた上でのインクルーシブ教育の実質化が一つの研究テーマとなっていく。このような諸

問題への関心の萌芽が、実践と理論の相関を意識する中で形成されていった。また、ドイツ語圏を中心とする海外の特別ニーズ教育（学）研究の基盤形成がなされた時期でもあった。

注

- 1) 色川大吉（1975）『ある昭和史—自分史の試み』中央公論新社、p.38
- 2) 「障害」の表記について、「障害」、「チャレンジ」、「障がい」等様々な表記が見られるが、大阪府や札幌市等、公的文書で「障がい」と表記する自治体も増えてきている。本稿では、筆者の重要な研究テーマの一つが新しい障がい理解教育であることから、法令、条例、団体・機関等の固有名称等の箇所を除き、「障がい」と表記する。
- 3) 森透（2015）「自分史の試み（1）：生い立ちから福井大学に着任するまで」『教師教育研究』pp.253-260、山名淳「私はなぜ「田園」研究者になったのか：文化批判の批判を自分史に重ねて」『東京大学大学院教育学研究科 基礎教育学研究室 研究室紀要』第44号、pp.13-21
- 4) 大阪府学校教育審議会（1992）「今後の養護学校のあり方について（答申）」
<https://www.pref.osaka.lg.jp/documents/25492/h041218.pdf>（参照 2024.08.22）等に「養護教育」の記述が見られる。
- 5) 八木英二（1980）『国際障害者年 生きがいのある社会を築くために』青木書店が発刊されたが、当時、国際障がい者年の諸情報は不足していた。
- 6) 富永光昭編著（2011）『小学校・中学校・高等学校における新しい障がい理解教育の創造—交流及び共同学習・福祉教育との関連と5原則による授業づくり』福村出版、富永光昭（2021）「インクルーシブな学校文化を醸成する新しい障がい理解教育の意義」教育調査研究所編『教育展望』67(8)、pp.23-29
- 7) 富永光昭（1982）「障害児の発達保障に関する基礎的研究」『広島大学教育学部教育学科 卒業論文』（総頁 366頁）
- 8) Bleidick, U. 1978³(1972¹): “Pädagogik der Behinderten”, Berlin.
- 9) 富永光昭（1984）「ドイツ障害児教育学説史研究序説—ハイルペタゴギーの構造と性格をめぐる」『広島大学大学院学校教育

- 研究科 障がい児教育専攻 修士論文』（総頁118頁）
- 10) ハーラン・レイン著 中野善達 訳編（1980）『アヴェロンの野生児研究』福村出版
- 11) 喜田正美（1984）『障害児の自我形成と教育』ぶどう社，喜田正美（1980）『障害児の発達と教育課程』ぶどう社等．
- 12) 富永光昭（2006）『特別支援教育の授業づくり—より良い授業を求めて—』ミネルヴァ書房．
- 13) 富永光昭（1990）「第9章 遊びから労働へ」藤井聡尚編『障害者教育学』福村出版，富永光昭（1999）「学力の基礎を培い、社会認識・自然認識の力量を形成する教科教育」清水貞夫編『講座転換期の障害児教育 第5巻 障害児教育方法の軌跡と課題』三友社出版 pp.111-130等．
- 14) 富永光昭（2010）「ドイツにおける知的障害児の環境教育の現状と課題—持続可能な開発のための教育（ESD）の視座を問い直すために—」『大阪教育大学紀要 第IV部門 教育学』59（1），pp.125-141，富永光昭（2021）「ポストコロナを見据えた特別ニーズ防災教育」『みんなの特別支援教育』2月号 pp.10-13等．
- 15) 富永光昭（2002）「第2章 教材文化の教授学」湯浅恭正・富永光昭編著『障害児の教授学入門』コレール社，pp.47-78
- 16) 富永光昭（1999）「ドイツ語圏における治療教育学の展開—一般教育学とのかかわりを通して—」小笠原道雄監修『近代教育思想の展開』福村出版，pp.302-323，富永光昭（2008）「特別支援教育の展望」小笠原道雄・森川正・坂越正樹編『教育的思考の作法2』，福村出版，pp.209-220
- 17) Haeberlin, U. (1996) : Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft, Bern. p.117
- 18) Kobi, E. E. (1983⁴⁾) : Grundfragen der Heilpädagogik, Bern. p.210
- 19) 富永光昭（2010）「ハインリッヒ・ハンゼルマンにおける治療教育思想の研究—療教育実践と治療教育思想の関わりを中心として—」『大阪市立大学 博士論文』（総頁181頁），さらに加筆し，富永光昭（2012）『ハインリッヒ・ハンゼルマンにおける治療教育思想の研究：スイス障害児教育の巨星の生涯とその思想』福村出版を刊行している。また，スイス障がい児教育研究者はほとんど見られないが，富永光昭（1999）：「スイス—多言語国家にみられる障害児教育の多様性」高橋智編『講座 転換期の障害児教育第6巻 世界の障害児教育・特別なニーズ教育』，三友社出版の著書等を刊行している。
- 20) 富永光昭（2025）「特別支援教育をめぐる自己と歴史との接点—自分史の試みから(2)」『大阪教育大学障害児教育研究紀要』（47），pp.1-37に記載。

