

近藤益雄による障害児への生活綴り方の挑戦

半澤嘉博*¹ 渡邊健治*² 岩井雄一*³

Challenge of How to Teach Writing for the Children with Intellectual Disabilities by Ekio Kondo

Yoshihiro HANZAWA, Kenji WATANABE, and Yuuichi IWAI

1. はじめに

近藤益雄は、昭和初期から第二次世界戦後にかけて、生活綴り方教育と知的障害教育・福祉に取り組んだ実践家であり、現在の特別支援教育につながる貴重な実践資料・記録を残している。また、近藤益雄の人物や教育観、教育・福祉の業績全般に関する研究なども多く、歴史的な評価を得ている。しかし、日本全体が混乱していた昭和20年代、まだ、知的障害養護学校（現在の知的障害特別支援学校）も義務化されておらず、養護学校学習指導要領も作成されていない時期に、知的障害のある児童と積極的に関わり、日本では初めて、知的障害のある児童への作文指導の可能性を体系的に示した成果については、紹介されることが少ない。今日、様々な障害のある児童生徒の個別支援を行うために、すべての教員が特別支援教育についての基本的な専門性を有することが求められているが、近藤益雄の知的障害のある児童への学習指導の考え方や実践はもっと大きく評価すべきであり、また、今後特別支援教育に携わるすべての教師や学生が学んでいかなければならないものであると考える。

本研究では、近藤益雄の生活綴り方の実践を改めて俯瞰し、知的障害教育を行っていく教師としての知的障害のある児童への関わり方の姿勢や、障害の程度や状況に応じた作文指導における指導技術と配慮等について、大学での講義や教員研修などでの配布・提示資料としてまとめることを目的とする。また、実際に大学での講義を行った後に学生アンケートを実施し、近藤益雄の実践から、障害観、特別支援教育の意味、知的障害教育の可能性、個別支援の重要性などの視点で何を学ぶことができたかを分析していく。

本研究は平成24～25年度の2年間の生活科学研究所温故知新プロジェクトによる研究であり、本報告書では、平成24年度における研究内容を中間報告としてまとめる。

2. 近藤益雄について

近藤益雄の経歴については、清水¹⁾が詳細にまとめている。1907（明治40）年長崎県佐世保市で生まれた近藤益雄は、1926（昭和3）年から長崎県北松浦郡山口村尋常高等小学校の代用教員になり、その後生活綴り方教育に傾倒し、国語教育に関する多くの著作を残した。戦後、1946（昭和23）年に田平村立田平小学校の校長になるが、知的障害のある児童の教育に専念するため降格願いを出して、再び一教員として佐々町立石口小学校の特殊学級（現在の特別支援学級）の担任となる。

近藤益雄は生活綴り方教育を中心に知的障害のある児童の指導に取り組んだ。知的障害のある児童に対して、生活綴り方教育を実践することにより「知的障害児でも書かずにはいられない」という実体験と成果についての記録を多く残している。また、その後知的障害のある児童らと生活を共にする「野菊寮」を1953（昭和28）年、「なずな寮」を1962（昭和37）年に開設して、家族ぐるみで知的障害（児）者の教育と福祉に取り組んだ。

3. 知的障害教育への転向

近藤益雄が生活綴り方を実践した戦後の時代は、知的障害教育では、小学校段階は生活学習的内容、中学校段階は作業学習的内容が主流で、教科の指導はごくまれであった。また、公的な教育機関が少なく、学校教育を受けていない知的障害の児童生徒が多かった。

近藤益雄は、このような現状の中で、知的障害のある児童の可能性を信じ、自分が得意とする生活綴り方教育の手法を取り入れた。そして、その実践の中から生活学習を基盤とした教科学習も行っていく新たな知的障害教育の教育課程の重要性を訴えた。

近藤益雄に関する歴史研究は、特別支援教育の視点からは、清水 寛、小川英彦、張 穎楨、田中良三、湯浅恭正らによって研究されている。

特に、近藤益雄が小学校での生活綴り方教育の実践から知的障害のある児童への教育実践へ転向していくことに関しては、小川の研究²⁾に詳しい。小川は、近藤益雄著の「小学校における学力低下の問題」³⁾における記述「子供た

*¹ 東京家政大学 (Tokyo Kasei University)

*² 東京学芸大学名誉教授 (Professor Emeritus at Tokyo Gakugei University)

*³ 十文字学園女子大学 (Jumonji University)

ちの学力低下の問題は、子供のがわからいえば学習意欲の問題であり、学習がほんとうに自発的なものに、自己修練的なものになった時、一つの曙光を見出しうるであろう。／子供たちが、自分の学力を多く使いうる機会をもち、その使ったことが、そのままよこびとなった時、子供たちは自分の学力を大切に育てようとするであろう」を例に示し、学習意欲に課題のある児童への綴り方教育のあり方に興味を示し、その後、口石小学校の特殊学級（現在の特別支援学級）を創設していくまでの過程で、近藤益雄の教育実践の方向性が知的障害のある児童への教育に大きく変わっていくことを分析している。また、清水¹⁾は、近藤益雄著「こどもと生きる」¹⁾の中で、近藤益雄が、田助尋常高等小学校の訓導時代に劣等生であった児童とその極貧の家庭に対する教育的な配慮と支援をしていた実践記録があり、これが学習遅進の児童との出会いであったことを記している。

4. 当時の知的障害教育の状況

知的障害教育については、1799年、フランスのカヌヌの森で発見されたアヴェロン野生児を育てて教育しようとした医師ジャン・イタルの実践⁵⁾や、その弟子であるエドワード・セガンが重度の知的障害の児童の体系的な教育⁶⁾に初めて取り組んできた歴史がある。しかし、時代背景もあるが、その教育の難しさから、その後、教育対象として研究されることは多くなかった。日本に知的障害教育に関する教育内容や教育方法が伝わってきたのは、1896（明治29）年、滝乃川学園を創立した石井亮一が渡米し、セガンの未亡人から主に感覚訓練のための教材教具などを紹介⁷⁾されたのが一番早いと思われる。

この当時の知的障害児の教育や福祉に関しては、障害児教育実践体系刊行委員会⁸⁾に詳しく、以下、この章で概要を示す。知的障害児の救済対策や治安対策、また、児童保護、成績不良児対策等の視点から、1911（明治44）年の東京養育院巣鴨分院の尋常小学校内の障害児の特別クラスの開設、1917（大正6）年の大阪府立修徳館（感化院）での障害児クラスの設置、1900（明治33）年頃の狐女学院（後の滝乃川学園）での精神薄弱児の特殊部設置、1890（明治23）年の長野県松本尋常小学校にける成績不良児学級設置、1905（明治38）年の東京府下谷万年直営小学校の特別学級設置などが教育施設として設置されているが、国語や算数などの学習としての切り口からの取り組みはほとんど行われていない状況であった。

また、川田貞次郎が1919（大正8）年に創設した藤倉学園や、久保寺保久が1928（昭和3）年に設立した八幡学園などの精神薄弱児施設においても、施設教育として鍛錬や矯正の視点からの教育が焦点であった。

大正期後半になり、都市問題や児童保護問題等への対応の必要性から、公立小学校内に精神薄弱児のための学級が作られるようになる。1920（大正9）年の小石川区での林町小学校と大平小学校での実験学校で促進学級・補助学級が設置され、その実績をもとに東京府や大阪府の大都市での設置が拡充されていった。当初は、体系的な指導内容・方法がなかったことから、いわゆる「水まし教育」（障害のない児童生徒への教育内容・方法をそのまま維持し、学習のレベルや速さを落として授業を行うこと）が行われていたが、明石女子師範学校附属小学校主事の及川平治や奈良女子高等師範学校教授・同附属小学校主事の木下竹次が障害の特質に応じたカリキュラムの生活化を提唱した。子どもの生活のなかの題材を単元化して教育を行っていく手法を生み出した功績は大きい。

時代が昭和に入り、国際社会の中で孤立を深めて政治・経済的に厳しい中、障害者は「ゴクつぶし」として厳しく差別されていくが、彼らを守り教育対象としていく教師達も現れてくる。

前掲の大平小学校補助学級で指導をしていた城戸幡太郎氏は、「民生教育」論を旗印に、知的障害児の教育・保護・生産を一体的に考えていく「教育科学研究会」を立ち上げた。そして、1934（昭和9）年、園長となった精神薄弱児治療教育施設「小金井学園」において、算数指導を試み、その成果から、重度の精神薄弱児であっても教育対象となることと、小学校の教科内容を教えていくことの不合理性を強く指摘した。そして、精神薄弱児のための別立ての教育の保障の重要性を唱え、1940（昭和15）年、促進学級での教科課程案を示した。この教科課程案の中には、国民科として、中級（7歳から9歳）での「日常生活に則せる醇正なる言語の運用指導」、上級（10歳から12歳）での「漢字交じり文の指導、語法の初歩、通信及び日常の簡易なる記録の指導」の内容が示され、ここに初めて知的障害児への綴り方教育や作文指導の位置づけが示されるようになったのである。しかし、具体的な指導内容・方法についての研究への着手は近藤益雄の出現を待たなければならなかった。また、補足であるが、この時代にプロレタリア運動に関連した新興教育運動が起こり、関連する教師達が、障害のある児童の教育にも傾倒していった。1929（昭和4）年、東京府の深川区の明治小学校で特殊学級の担任であった本庄陸男は、心理学者青木誠四郎（東京家政大学開学当初の学長）の指導のもとに、知能別学級編成を試みている。当時、特殊学級には40人在籍していたとのことであるが、知的障害児の指導において、障害の程度や状況に応じた少人数指導の重要性を示した貴重な実践であったことが伺える。

5. 生活綴り方の教育について

生活綴り方教室は日常生活を題材とした作文教育を通して社会や自然を見つめさせる教育であった。明治後半の1900年代に日本の地方農山漁村の学校で国語の作文指導を使って実践されるようになった。高知県の山村の小学校での小砂丘忠義の実践⁹⁾、1918(大正7)年創刊の雑誌「赤い鳥」(編集者：鈴木三重吉)¹⁰⁾、1929(昭和4)年創刊の「綴方生活」(編集者：志垣 寛、小砂丘忠義)⁹⁾、1930(昭和5)年、秋田の青年教師らが創刊した「北方教育」¹¹⁾、北原白秋の児童自由詩¹²⁾などが著名であり、一大民間教育運動に発展した。その後、戦時下の中断を経て戦後も復活し、全国こども電話相談室で有名な無着成恭の「山びこ学校」¹³⁾などへ継承されていった。現在も1952(昭和27)年設立された「日本作文の会」に活動が引き継がれている。

6. 近藤益雄と生活綴り方の教育について

近藤益雄は、東京の国学院大学高等師範部に入学し、自由律俳句の荻原井泉水の門下となった。卒業後、長崎県北部の辺地・離島で教鞭をとるが、洗礼を受けクリスチャンとなる。

山村での教育実践を行っていく中で、当時、長崎県で精力的に実践されていた生活綴り方教育に傾倒していくことになる。また、教職を続けながら、貧困であり、教育を十分に受けることができない児童たちの生活教育を行うために、自ら平戸児童生活研究所を設立している。

終戦を迎えるこの時期、近藤益雄の長男が広島で原爆死となってしまったことや、組合運動に没頭していくなどの影響もあると思われるが、これらの過程の中で、自分自身の教育観や指導観の大きな転換があり、学習遅進の児童への指導への興味が深まり、戦後、知的障害のある児童への綴り方教育への意志が固まってきたのではないかと推測される。

7. 近藤益雄の障害観

近藤益雄が知的障害のある児童へ寄せる心情を表した詩¹⁴⁾がある。

手をひく

手を ひいてやろうと
わたしが 手をだすと
この子も 手を だしたが
それは いつものように
よだれに ぬれていた
それで

その手を いそいで ひっこめて
ごしごと 自分の服で こすって
ぬぐうてから この子は
うれしげに わたしの手を にぎった
かわいく ぬくく いじらしい手であった
近藤益雄詩集「この子をひざに」より

欧米諸国で、中世からキリスト教が障害者の保護や慈悲を実践してきた歴史的事実とともに、日本においても滝乃川学園を創設したキリスト教徒の石井亮一をはじめ、多くの教育や福祉の実践がある。近藤益雄もイエズス会の布教が盛んであった長崎に生まれ、敬虔なカソリックのクリスチャンである。そういった宗教的背景からの知的障害のある児童への慈しみも強く感じられる詩である。また、「特殊才能の伸ばし方」¹⁵⁾のタイトルにあるように、知的障害のある児童に対して、決して欠陥や不能という見方ではなく、才能を認め、指導の工夫により能力開発の可能性を信じていたことは、特筆すべき障害観である。

8. 近藤益雄の作文指導の基本的な考え方

近藤益雄が特殊学級の担任時代に出版した「精神遅滞児の国語指導」¹⁶⁾をベースに、その後理論的な体系を含めて出版した「精神薄弱児の読み書きの指導」¹⁷⁾に知的障害のある児童への作文指導の基本的な考え方が以下のように示されている。

読み書きは必要か？

- (1) 特殊学級に、はいるほどの精神薄弱児には、やっぱり、よみかきの力は、つけてやるべきだ。
- (2) その理由は、その子どもたちに、「人間らしい生活へのあこがれ」をとげさせてやるために。
- (3) また、そのあこがれを、もたせ、もえたたせてやるために。
- (4) また、よみかきの学習をすることで、勉強のたのしさや、よろこびをもつことができるために。
- (5) また、いくらかでも、よみかきの力を、この子どもたちの生活に役にたつようにするために。
- (6) また、それらの力が、この子どもたちに、いくらかの自信、いくらかの誇り、いくらかの幸福感をあたえることができるために。(それができないようならば、よみかき学習はしない方がいい。)

この基本的な考え方は、現在の特別支援教育に通じる重要な視点が含まれていると考える。

1つ目に、国語学習指導のための耳と口と目と手先の訓練の必要性を示したことは、ジャン・イタルのアヴェロンの野生児の研究、エドワード・セガンの生理学的な指導

法、モンテッソーリの感覚教育法などを通じる指導原理であり、現在の特別支援学校の学習指導要領の「自立活動」の領域に符合する点が多い。

2つ目に、子どもの実態に応じた体系的な国語指導教材表を作成したことは、教材の個別化、発達段階の評価、個別指導計画の作成など、特別支援学校の学習指導要領の総則につながる視点である。

3つ目に、生活学習と国語学習指導を一体化したことは、特別支援学校の学習指導要領の中で領域・教科を合わせた指導としての「生活単元学習」の重要性と符合する考え方である。

4つ目に、国語学習にふさわしい教室環境の重要性を示したことは、思考を深める教育環境、繰り返し学習できる教育環境、構造化された教室環境の配慮・工夫である。これは、特別支援学校の学習指導要領の総則の中で示された指導計画の作成等にあたって配慮すべき事項に「…児童又は生徒の障害の状態や特性等に即した教材・教具を創意工夫するとともに、学習環境を整え、指導の効果を高めるようにすること。」とあることにつながる重要な指摘である。

9. 作文指導の技術について

著書「精神薄弱児の読み書きの指導」¹⁷⁾において示した知的障害のある児童への国語指導の技術に焦点をあてて分析する。

指導技術の基本に関して、近藤は以下4点の重要性を示している。

- 1) 指導の技術に血をかよわせて
- 2) 子どもをはげます指導の技術を
- 3) 子どもの能力の限界や質をみきわめながら、それをすこしずつひろげることがをねがう指導の技術を
- 4) 小きざみと、くりかえし

これらの4点の指摘は、知的障害のある児童への教育においていつの時代でも重要とされてきたものである。

近藤益雄は、口石小学校みどり組での実践から、まずは、技術以前に、子どもと同じ座について子どもの肌に触れながら一つの言葉、文字を子どものものにしていく心構えの大切さを訴えている。障害のない子どもへの一斉指導とは異なり、少人数の学級の中で、子どもの近くに寄り添い1対1に近い形での指導を行っている現在の特別支援学級での指導形態につながる視点である。

また、子どもを励ます指導の技術に関しては、「よめない字の征伐」と題し、個別のひらがな五十音表を掲示して読めるようになったひらがなに○を付けていくがんばり表を提案している。現在の特別支援教育における教材の個別化や個別の励ましなどの重要性につながるものである。

さらに、子どもの能力を少しずつ広げていくという指導

に関しては、子どもの得意不得意があっても、少しずつの進歩を見つけて、その力を広げていく指導観が、現在の特別支援教育の基本である個別指導計画の作成、活用に通じるものであると考える。また、小刻みと繰り返しの学習方法の指摘に関しては、言葉の指導だけでなく、知的障害教育全般におけるスモールステップでの指導の重要性を意味し、米国ウィスコンシン州のポーテージ市で1969年に組織化された、その後日本での障害のある乳幼児のスモールステップでの養育方法として定着した「ポーテージプログラム」¹⁸⁾などにも通じるものである。

以上のように、現在の知的障害教育における基本理念や基本的な指導原理を、近藤益雄は、綴り方教育を知的障害のある子どもへ指導する実践の中から導き出していたことについて大きな評価がなされるべきであると考えられる。

10. 作文指導の実践に関して

次に、知的障害のある子どもへの作文指導の技術に関する視点についてである。作文は原稿用紙を児童に渡して、教師が「作文を書きなさい。」と言っても、すぐに書けるわけではない。

児童の発達段階に応じて、まとまった考えや思いを頭の中にイメージし、正確に文章で表現していくためには、様々な能力を必要とする。

近藤は、綴り方指導の段階的な技術として、著書「精神薄弱児の読み書きの指導」¹⁷⁾ (1961)の中で、以下のような手順を踏んでいくことの大切さを示している。

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1 ひらがなの指導 <ol style="list-style-type: none"> (1) 言葉集め (2) 言葉の読み書き 2 ひらがなの文字指導 <ol style="list-style-type: none"> (1) 言葉から文字への指導 (2) 文字から言葉への指導 3 漢字とカタカナとローマ字の言葉指導 <ol style="list-style-type: none"> (1) 漢字の言葉指導 (2) 漢字の言葉の読み書きと意味指導 (3) カタカナとローマ字の言葉指導 4 ひらがなの短い文の指導 5 少し長いひらがなの文の指導 6 作文の指導 <ol style="list-style-type: none"> (1) 何を書かせるか (2) どんなにして書かせるか (3) どんなにして直させるか (4) どんなにして活かして使わせるか <p>近藤益雄「精神薄弱児の読み書きの指導」(1961)
p. 144～220の項目を著者らが再構成</p> |
|--|

特に、言葉の読み書きを単語レベルから文章レベルへ発展させていくために重要な指導のステップとなる「短い文の指導」においては、口の動きを伴わせるための声を出して読ませることや、頭の中に記憶させるために、一目読みや覚え読みをさせること、視覚的に記憶させていくために、手本を見て一字ずつ書き写させたり聞いて書かせたりする活動を段階的に取り入れている。このような丁寧で個別に繰り返し、短い文章の読み書きを定着させる指導は、時間がかかるが効果的な指導である。

このような指導の延長に、日常生活の中での出来事やそのことについての自分の思いを文章に書いて表現したいという欲求が生まれてくるものである。

著書「精神薄弱児の読み書きの指導」¹⁷⁾の中には、いくつかの子どもの作文が紹介されているが、一例を挙げる。

ストーブにあたる先生

二年女

わたしたちばかりそうじをしてさむか。せんせいはひちりん（ストーブのこと）にあぶるからいいですね。わたしたちはひちりんにあたらんからさむいです。きょうのちょうれいときもさむいでした。こんどは「ふゆになるから、さむいのです。おとこでもおんなでもさむいです。ひるごろになったらさむくないです。ひがでると、さむくないです。それからそとにでて、てまりをしています。せんせいたちばかり、ひちいりにあたっていいですね。わたしたちはさむいのです。わたしたちのそうじはせんせいで、せんせいたちは、ひちりに、いいですね。

（近藤が表記の誤りをすこし訂正）

日常の学校生活の中で、自分の思いを素直に述べるとともに、学習や生活経験などを通して科学的・理論的に試行を深めている記述がすばらしいものである。知的レベルは不詳であるが、現在の特別支援学校や特別支援学級において、これだけの文章を書かせることのできる教師、また、その指導により、きちんとした文章を書けるだけの能力を開発してもらえた知的障害の子どもがどれだけいるであろうか。

11. 現在に引き継がれる近藤益雄の精神

近藤益雄の教育理念は「のんき・こんき・げんき」である。怒ったりせず、粘り強く、励ましながら教育することの大切さがこの言葉に表れている。全国的に知られた特別支援教育の歴史的な実践家であり偉人である近藤益雄の実績が、現在の長崎県の北松浦郡佐々町の口石小学校に残されているかどうか確かめに、平成25年1月に訪ねてみた。すると、学校の正門前に写真1のように「やる気 本気



写真1 玄関前の校訓の石碑



写真2 特別支援学級に掲示された教育目標

根気」との校訓が書かれた石碑が建立されていた。また、写真2のように現在、「一の組」と呼ばれる特別支援学級の教育目標としても、教室にその言葉が大きく掲示されていた。

言葉のニュアンスが多少異なるが、このような教育目標は、近藤益雄が教員として勤めていた時代から引き継がれてきているとこのことを現在の校長から伺った。

12. 現在の学習指導要領に関して

現在、特別支援学校学習指導要領¹⁹⁾では、知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校での小学部国語科の内容の中で、作文はあまり重要視されていないように感じられる。

知的障害者である児童に対する教科「国語」では、日常生活に必要な国語を理解し、伝え合う力を養うとともに、それらを表現する能力と態度を育てることを目標に、指導内容を児童の知的障害の状態や経験等に応じて、段階別に定めているが、以下の表に示したように、3段階であっても短い文を平仮名などで書くことを設定しているのみである。

〔国語〕

1 目標

日常生活に必要な国語を理解し、伝え合う力を養うとともに、それらを表現する能力と態度を育てる。

2 内容

○ 1 段階

- (1) 教師の話を書いたり、絵本などを読んでもらったりする。
- (2) 教師などの話し掛けに応じ、表情、身振り、音声や簡単な言葉で表現する。
- (3) 教師と一緒に絵本などを楽しむ。
- (4) いろいろな筆記用具を使って書くことに親しむ。

○ 2 段階

- (1) 教師や友達などの話し言葉に慣れ、簡単な説明や話し掛けが分かる。
- (2) 見聞きしたことなどを簡単な言葉で話す。
- (3) 文字などに興味をもち、読もうとする。
- (4) 文字を書くことに興味をもつ。

○ 3 段階

- (1) 身近な人の話を聞いて、内容のあらましが分かる。
- (2) 見聞きしたことなどのあらましや自分の気持ちなどを教師や友達と話す。
- (3) 簡単な語句や短い文などを正しく読む。
- (4) 簡単な語句や短い文を平仮名などで書く。

*特別支援学校小学部学習指導要領より抜粋

(下線は筆者ら)

この学習指導要領は、小学校の特別支援学級においても参考とされるものであるが、東京都教育庁指導部がまとめた平成 23 年度の教育課程分析²⁰⁾では、知的障害特別支援学級で、小学校 6 年生の国語科を設定している学級での年間総授業時数の平均は 177 単位時間であった。小学校学習指導要領に示された国語科第 6 学年の標準授業時数 175 単位時間以上を確保していることになるが、実際に教科「国語」を設定している特別支援学級は全体の内わずか 29.2% しかなく、多くの特別支援学級で体系的な作文指導の時間の確保がなされていない状況である。

また、現在、知的障害教育の中で、作文指導を体系的に研究している研究者や実践家もほとんどいない。指導に時間をかける割に定着しないことや、日常生活の指導の中で、文章を書く機会や経験が少なく口頭でのやりとりで済ませることが多いことや、最近の電子情報機器の活用などによる報告や連絡などに重きがおかれるようになってきているなどの理由が考えられる。

しかし、現行の学習指導要領で「言語活動の充実」が重要視され、様々な言語活動を通して、思考力・判断力・表現力を育てていく指導が求められている。このことは知的障害のある児童にとっても同じであり、作文指導を通して、じっくりと時間をかけて自分の思いや考えを他の人に正しく伝える力を培っていくことは、社会参加・自立を目指す上で重要であると考えられる。また、特別支援教育に携わる者は、近藤益雄の実践を振り返り、その実践の意義を再認識し、児童の能力を最大限伸ばしていく教育を行っていかねばならないと考える。

13. 今後の研究課題

平成 25 年度においては、以下の取り組みを行っていく。

- 1) 「障害と教育」等の講義において近藤益雄の実践を紹介し、現在の特別支援教育の中で評価すべき点を学生に考えさせていく。
- 2) 近藤益雄の実践を学んだことで、今後、知的障害のある児童と接する時に、心がけておくことを学生に考えさせていく。

また、近藤益雄の実践における障害観、特別支援教育の意味、知的障害教育の可能性、個別支援の重要性などの視点を含めた学生への講義を通して、「何故、特別支援教育が教育の原点と言われるのか?」「障害のある児童と関わることで、自分自身が成長したことは何か?」を学生に考えさせ、障害のある児童の教育とは何かを学生一人ひとりに意識啓発していきたい。

文 献

- 1) 清水 寛 (2010). 『シリーズ福祉に生きる 57 近藤益雄』大空社
- 2) 小川英彦 (2003). 知的障害教育の先達：近藤益雄の学力保障に関する研究, 岡崎女子短期大学研究紀要, 36, 47-53
- 3) 近藤益雄 (1949). 『小学校における学力低下の問題』6・3 教室
- 4) 近藤益雄 (1941). 『子供と生きる：教師の実践記録』牧書店
- 5) J. M. G. イタール, 中野善達, 松田 清 (翻訳) (1978). 『野生児の記録 7 新訳アヴェロン野生児』
- 6) Edward Séguin (1856). Origin of the treatment and training of idiots. American Journal of Education, t. II, pp. 145-152.
- 7) 津曲裕次 (2009). 『シリーズ福祉に生きる 51 石井亮一』大空社
- 8) 障害児教育実践体系刊行委員会 (1984). 『障害児教育実践体系』第 1 巻 基礎理論 労働旬報社
- 9) 竹内 功 (1998). 『人間教師 生活綴方の父・小砂丘忠義』高知新聞社

近藤益雄による障害児への生活綴り方の挑戦

- 10) 鈴木三重吉, 小島政二郎 (1998). 『「児童文学」をつくった人たち <6> 「赤い鳥」をつくった鈴木三重吉一創作と自己』 ゆまに書房
- 11) 加藤周四郎 (1979). 『わが北方教育の道—ある生活綴り方教師の昭和史』 無明舎出版
- 12) 北原白秋, 神西 清 編 (1950). 『北原白秋詩集』 新潮文庫
- 13) 無着成恭 (1951). 『山びこ学校』 青銅社
- 14) 近藤益雄 (1966). 『近藤益雄詩集 この子をひざに』 黄土社, p. 16-17
- 15) 近藤益雄 (1960). 『特殊才能の伸ばし方』 教育と医学, p. 52
- 16) 近藤益雄 (1951). 『精神遅滞児の国語指導』 東洋館出版
- 17) 近藤益雄 (1961). 『全日本特殊教育研究連盟編: 「精神薄弱児の読み書きの指導」』 東日本文化科学社
- 18) リチャード・D. ボイド, 山口 薫 訳 (1994). 『親のためのポータブルプログラム指導技法』 主婦の友社
- 19) 文部科学省 (2009). 『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領』 海文堂出版
- 20) 東京都教育庁指導部 (2012). 『平成 23 年度教育課程分析』 部内資料