

①12/24～12/25 岡崎市での「世界の国旗」講座感想、②正月の映画「キュリー夫人」、③平林浩先生の障害児統合教育について論じた『障害児の共生教育運動 ～養護学校義務化反対をめぐる教育思想～』より「見えない世界をどう認識するのか～盲児のいる普通学級と仮説実験授業」の紹介) 滋野小 田中浩寿

3学期が始まり、昨日はスキー教室(4～6年)の付き添い引率でした。2年ぶりの開催のようで子どもたちはスキー初心者が多く、インストラクターに指導していただくとはいえ、教師の支援もなかなかハードでした。そして久しぶりの湯ノ丸スキー場、午後は吹雪でとても寒かったなあ。子どもたち、特にケガもなく、地元東御市のスキー場でのスキーを結構楽しめた様子でよかったです。たまたま京都のノートルダム学院小学校の児童が2泊3日でスキー教室に来ていて(ゼッケンで分かった)、ちょっと「シスターベアトリスさんはいる？」と聞くと「今もいます」との反応(研究会員のシスターはたしか田中範子さんというお名前だったような…。別の方がシスターを受け継いでいるのかな)。「仮説実験授業という、たのしい科学の授業、やってる？」と聞くと「知らない」とのこと、ノートルダム学院では仮説実験授業は今はやっていないのですかね。

さて、今回もまたまた、資料の紹介などのレポートですが、よろしければお付き合いください。

まず、12月24日～25日に愛知県岡崎市で開催された、「世界の国旗」親子孫講座ワークショップに出してきました。長野県(上田仮説サークル)から、渡邊規夫さん、北村秀夫さん・知子さん、遠藤裕さん、私の計5名の参加でした。2日間の計4コマ、久しぶりの社会の科学の授業書を通して受けながら、親子孫講座の歴史や意義も分かり、ただ楽しかったというだけでなく、この使命も自覚せねば、と思いました。

自分の感想をデジカメで撮っておいたので、振り返ります。

1コマ目(12/24 午前)5 「国旗を通して世界が見えてくる～」そんな感じがしてワクワクするプロローグの1コマ目でした。白地球儀を作って国旗を立てていたり、人口国旗や国旗シールなどのグッズがよくそろってたりして、問題の予想・討論とともに、作業もなかなかアクティブでたのしいです。その国に行った気になり、イメージがふくらみます。

2コマ目(12/24 午後)4 国旗シール貼りピン差しがなかなか大変で、肝心の内容の意味理解がやや浅くなってしまいました。でも、隣の方々(福井の山本さん、兵庫の宗さん、その隣に渡邊規夫さん)と授業書にかかわる談議もできて、たのしくできました。

3コマ目(12/25 午前)5 国旗のアフリカ色、アラブ色から始まり、中米の特徴が分かり、どんどん国旗を通して世界認識が広がっていくのを感動的に実感できました。国際赤十字・赤新月社連盟についても、へえーと思うとともに、ユダヤ教、キリスト教、イスラム教の宗教史まで少し分かってきて、壮大な内容が含まれているなあ、この授業書のすばらしさを再認識しました。

4コマ目(12/25 午後)5 最後まで受けてみて改めてこの「世界の国旗」の授業書が社会の科学入門としてすばらしい！と感じました。シール貼り、旗立て、紙芝居など、アクティブ & お話のメリハリもすばらしい！ ありがとうございます！！

2つ目の話題です。正月映画「キュリー夫人」を長野市の長野駅近くの千石劇場で開催されていることを知り、科学者の伝記を取り上げた映画は珍しいので、見てきました。上田仮説サークル掲示板でも以下のように紹介しました。渡邊先生がコメントしてくれていました。

1月6日(金)から、長野駅近くの「千石劇場」にて、映画「キュリー夫人」が上映されていて、何となく科学的にも人物的にも興味があったので、観てきました。夫のピエールキュリーと共にノーベル物理学賞、その後再度ノーベル化学賞と、2度もノーベル賞を受賞しているのですね。ポーランドに生まれ、フランスで研究し、新元素ラジウム・ポロニウムの発見、放射能という言葉の名付け親、夫の不慮の事故死、娘夫妻もノーベル賞受賞など、今まで偉人の一人として浅くしか知らなかった人物について、映画鑑賞を通してちょっと深くイメージできました。2週間程度、上映している模様です。長野県でも全国でも貴重な上映です。興味ある方はご覧ください。シニアだと1200円で見られます。

3つ目の話題です。平林浩先生に学ぶ会を多久和さん(埼玉)や加藤さん(松本)や渡邊先生たちが行って来ていて、科学史学会でもシリーズで研究していますが、たまたま正月に長野県立図書館で、平林浩先生の障害児統合教育について論じた『障害児の共生教育運動 ～養護学校義務化反対をめぐる教育思想～』(小国喜弘編・東大出版会)より「見えない世界をどう認識するのか～盲児のいる普通学級と仮説実験授業」という論文を見つけたので、今回はコメントする時間がないので、ひとまず資料として紹介します(スラックにアップしますが全文公開は著作権違反かも、取扱い留意・サークル内資料)。『しのぶちゃん日記』『仮説実験授業と障害児統合教育』の本なども含めて興味深いので、これからもっと読み深めたいと思います。 【以上】

彼女が照らす光は、希望か。それとも――。

# キュリー夫人

## 天才科学者の愛と情熱

『ゴーン・ガール』  
ロザムンド・パイク

『マレフィセント』シリーズ  
サム・ライリー

『どん底作家の人生に幸あれ!』  
アナイリン・バーナード

『ラストナイト・イン・ソーホー』  
アニャ・テイラー＝ジョイ

監督: マルジャン・サトラピ 脚本: ジャック・ゾーン 製作: タイム・ビーヴァン、エリック・フェルナー、ポール・ウェブスター 原作: ローレン・レドニス

出演: ロザムンド・パイク、サム・ライリー、アナイリン・バーナード and アニャ・テイラー＝ジョイ

2019年 | イギリス | 英語 | 110分 | カラー | ビスタ | 5.1ch | 原題: RADIOACTIVE | 字幕翻訳: 櫻田美樹

提供: 木下グループ 配給: キノフィルムズ 2019 STUDIOCANAL, U.S. AND AMAZON CONTENT SERVICES LLC <https://movie.kinofilm.jp/works/radioactive> 

STUDIOCANAL AND AMAZON STUDIOS PRESENT A WORKING TITLE PRODUCTION A SHOEBOX FILMS PRODUCTION A FILM BY MARIJANE SATRAPI "RADIOACTIVE" ROSAMUND PIKE SAM RILEY ANEIRIN BARNARD AND ANYA TAYLOR JOY  
WRITTEN BY JUNA JAY PRODUCED BY EVIDUENI GALPERINE AND SACHA GALPERINE EXECUTIVE PRODUCERS DENISE KUM PRODUCED BY CONSOLATA BOYLE EDITOR STEPHANE RICHIE PRODUCTION DESIGNER MICHAEL CARLIN DIRECTOR OF PHOTOGRAPHY ANTHONY DOD MANTLE EXECUTIVE PRODUCERS CAROLINE LEVY PRODUCED BY JOE WRIGHT AMELIA GRANGER RON HALPERN DUBIER LUPFER PRODUCED BY LAUREN REDNIS EXECUTIVE PRODUCERS TIM BEVAN ERIC FELLNER PAUL WEBSTER EXECUTIVE PRODUCERS JACK THORNE PRODUCED BY MARIJANE SATRAPI

人類史上初ノーベル賞を2度受賞した<天才科学者>マリ・キュリー  
彼女の波乱に満ちた半生を描き出す、心揺さぶる真実の物語



天才科学者マリ・キュリーが辿った知られざる激動の半生とは——  
人類の未来を変えた一人の女性の愛と情熱を描いた傑作ドラマ!

### Introduction

その名を誰もが一度は聞いたことがある歴史上の偉人、キュリー夫人。1903年にノーベル物理学賞、1911年に同科学賞を受賞し、これは人類史上初の快挙で、現在も同賞を2度受賞した事のある唯一の女性である。その彼女が夫と共に発見した放射性元素は科学の常識を覆し、癌治療に活用され多くの人々の命を救った一方で、核兵器として戦争の道具で使われ、人類に様々な面で大きな影響を与えた事はあまり知られていない。本作ではそんな彼女の輝かしい業績とは裏腹に、愛する夫との出会いと別れから、女性や移民である事で差別を受けてきた、知られざる波乱に満ちた激動の人生の“光と影”に焦点を当てた衝撃の実話となっている。

### Story

19世紀、パリ。ポーランド出身の若き女性研究者マリ・スクウォドフスカは、ソルボンヌ大学から性差別を受け、ろくに研究の機会を与えられていた。そんな中、同僚の科学者ピエール・キュリーと運命的な出会いを果たした彼女は、結婚してキュリー夫人となる。彼の支援で研究に没頭した彼女は、ラジウムとポロニウムという新しい元素を発見したことから夫婦でノーベル賞を受賞する。科学界を席卷するが、ふたりの幸せは長続きせず、夫は不慮の事故死を遂げてしまう——。さらに、彼女が発見したラジウムは癌細胞の治療に役立つ一方、核兵器としても利用されるようになり、彼女の苦悩は深まっていくのだった。

監督: マルジャン・サトラビ 脚本: ジャック・ソーン 製作: ティム・ビーヴァン、エリック・フェルナー、ポール・ウェプスター 原作: ローレン・レドニス  
出演: ロザムンド・バイク、サム・ライリー、アナイリン・バーナード、アニャ・テイラー＝ジョイ  
2019年 | イギリス | 英語 | 110分 | カラー | ビスタ | 5.1ch | 原題: RADIOACTIVE | 字幕翻訳: 櫻田美樹 提供: 木下グループ 配給: キノフィルムズ

© 2019 STUDIOCANAL S.A. AND AMAZON CONTENT SERVICES LLC. movie.kinocinema.jp/works/radioactive

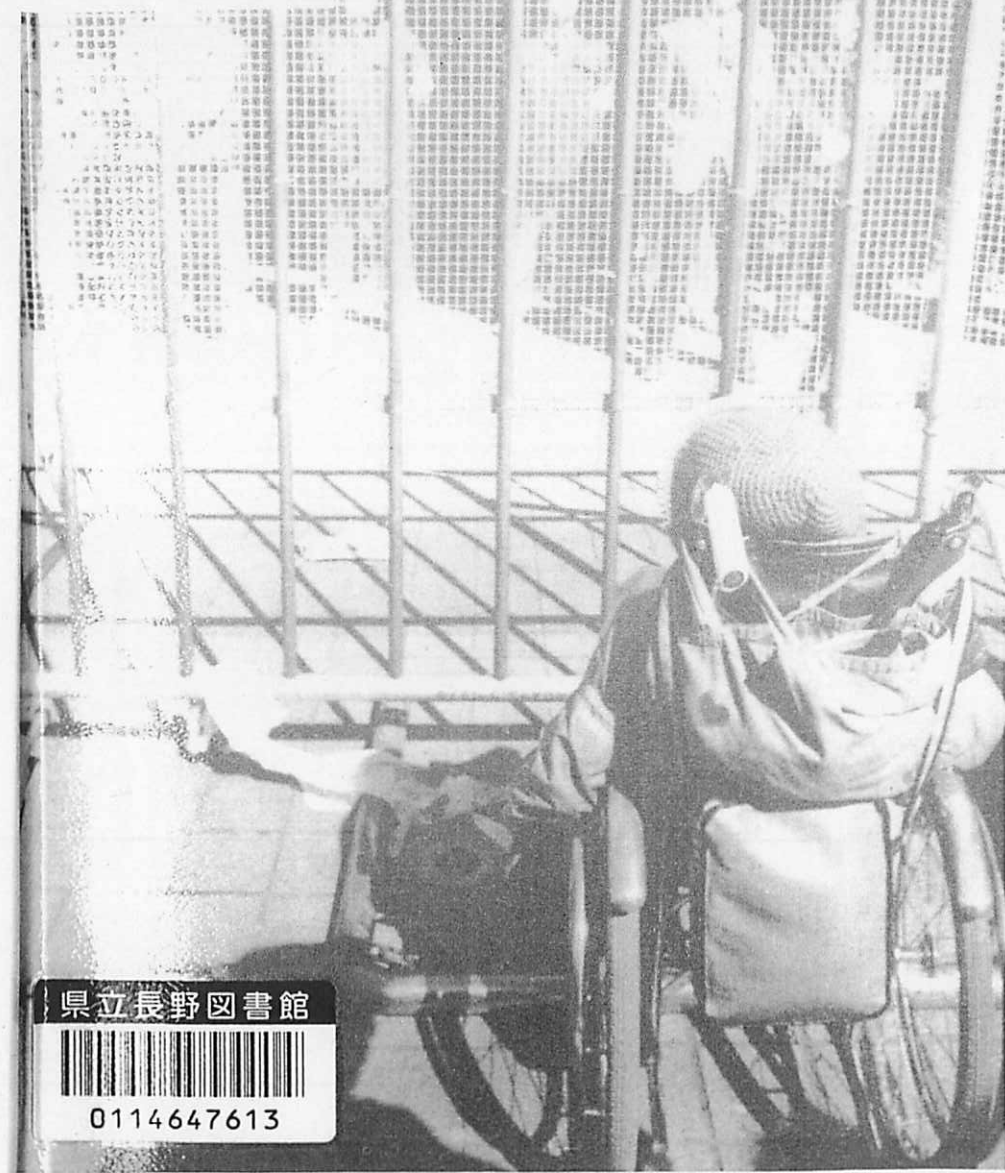
23. 1. 6

長野市南石堂町1367  
千石劇場  
TEL (026)226-7665



ISBN978-4-13-051347-0  
C3037 ¥5700E

定価(本体価格5700円+税)



# 障害児の共生教育運動

小国喜弘編

養護学校義務化反対をめぐる教育思想

障害児教育における包摂と排除

大規模施設も養護学校もいらない・八木下浩一「街にまひる」  
なぜ「分けない」ことが大事なのか・北村小夜の思い

「障害児」は存在しない！・がっこの会

「せめぎ合う共生」を求めて・子供問題研究会

「子殺し」する親も子どもたちの意志を担えるのか・青い芝の会

「ぼくはにんげんだ」・金井康治の就学闘争

どの子どもと一緒に取り組める授業の追求・八王子養護学校

小国喜弘編

# 障害児の共生教育運動

## 養護学校義務化反対をめぐる教育思想

東京大学出版会

「見えない世界」をどう認識するのか・仮説実験授業

共生教育運動における教師のジレンマ・宮崎隆太郎の挑戦

臨床心理学における共生共育論のゆくえ・日本臨床心理学会

医学はいかに問い直されようとしたのか・未来の学芸改革

Copyright © 2013 by University of Tokyo Press

378.02

コヨ

県立長野図書館



0114647613

第Ⅲ部——「発達」を批判し、発達にこだわる

第8章 どの子ども一緒に取り組める授業の追求

——八王子養護学校における「総合的学習」

坂元秋子・柳準相

161

第一節 八王子養護学校の歩み——創立から一九七〇年代中頃まで

161

第二節 「闘う障害者」たちとの出会いと就学保障

163

第三節 「総合的学習」の誕生

166

第四節 「ものづくり」の学習

168

第五節 生き方を学びあう「被爆のまち広島を学ぶ」

171

第六節 どの子ども一緒に授業とは

175

目次

第9章 「見えない世界」をどう認識するのか

——「盲児」のいる普通学級と仮説実験授業

邊見 信・佐伯拓磨

181

第一節 平林浩と高橋しのぶの出会い

181

第二節 一学期の葛藤

182

第三節 「見えない世界」としての科学

184

第四節 「ことば」で認識を形作る

186

第五節 「見えない世界」をどう「見る」か——粒子のイメージ

188

第六節 「盲児」が絵を描くことの意味

190

第七節 「見えない世界」に発達をひらく

193

第10章 共生教育運動における教師のジレンマ

——大阪枚方市・宮崎隆太郎の挑戦

二見 総一郎

197

第一節 大阪の共生教育と宮崎隆太郎

197

第二節 「発達」の問い直し

201

第三節 「ともに学ぶ」の問い直し

207

第四節 子供問題研究会からの問い

210

第五節 改めて普通教育を変革すること

213

目次

## 第9章 「見えない世界」をどう認識するのか——「盲児」のいる普通学級と仮説実験授業

邊見 信・佐伯拓磨

### 第一節 平林浩と高橋しのぶの出会い

八王子養護学校の教師たちが、「闘う障害者」との出会いのなかで「どの子どもと一緒に取り組める授業」を模索した同じ時期、東京都の私立・和光小学校では、平林浩によって「盲児」統合教育実践が展開されていた。その特徴は、科学教育のなかに、子どもたちが社会的に認識を成立させていく共通の地平を見出した点にある。

平林は、一九三四年に長野県諏訪郡川岸村に生まれた。信州大学教育学部では生物の研究室に所属し、教育の研究というより、鳥など動物の研究に打ち込んだという。一九五六年に長野市で小学校教員となり、一九五九年からは東京都の私立・桐朋小学校に勤め、一九六四年に和光小学校へ赴任した。和光小学校への赴任と前後して、板倉聖宣が提唱する仮説実験授業と出会ったことは、その後の平林の授業実践に大きな影響を与えている。一九六四年三月に、成城小学校で仮説実験授業の実践を目的の当たりにし、感銘をうけた平林は、自らの理科授業を仮説実験授業の理念と方法によって編み直すとともに、科学教育の改革を目指すこの民間教育運動の積極的な担い手となっていく。また、一九七三年から二〇〇〇年に刊行された雑誌「ひと」では、創刊メンバーに名を連ねており、彼の実践記録を多くこの雑誌のなかに見ることができる。

平林がそれまで約二〇年の教師歴ではじめて小学一年生を担任することになった一九七七年、高橋しのぶが彼のクラスに入学してきた。しのぶは、幼少期の病によって両眼の視力を失っており、「全盲児」と呼ばれる子どもであった。<sup>(1)</sup>

和光小学校では、一九六四年から各クラスに一〜二名の「障害児」を受け入れていたが、「盲児」の入学は初の経験だった。平林へのインタビューによれば、しのぶの入学をめぐって、学内でも議論が積み重ねられたという。<sup>(3)</sup>「盲児」統合教育は、和光小学校にとっても経験のない試みであり、全国的に見てもほとんど実践の積み重ねがなかった。<sup>(4)</sup> そのような状況のなかで、平林は、実践の拠り所としていた仮説実験授業の理念や方法を重要な参照点としながら、統合教育実践を模索していく。

以下では、高橋しのぶとの出会いをきっかけとして、平林が授業を軸とした統合教育を構想し、実践していった過程を明らかにする。

## 第二節 一学期の葛藤

それまで数々の実践記録を残してきた平林であったが、しのぶのいる一年一組を担当して一学期間は、ほとんど授業の記録が残せなかったという。一年生の教育についての見通しがもてず、そのなかで目の見えないしのぶへの手立ても思いつかない。平林は、その時期を率直に「苦しかった」と語っている。<sup>(5)</sup>

二学期がはじまる頃に開かれたとみられる座談会のなかで、一学期の実践を通して「一番気持ちに引かかった問題」として平林が語っているのが、しのぶがいることを理由に「自分がやりたいと思ったことを一歩退け」してしまった経験だった。<sup>(6)</sup>

「たとえば絵描き歌を子どもたちと一緒にやってみたいなと思っても、さて、しのぶちゃんがいるんだ、どういふふうにやったらいいだろうと考え、いい案が見つからないと先延ばしにしてしまう。そうした自分に対して、「おかしいな、お前、眼の見えない子どもがいるから消極的になる。それじゃあ、たとえば算数でたし算がわからない子にも消極的になるのか」と自問自答する。ここには、目の見えないしのぶの存在が「子どもたちと一緒にやってみよう」ということを先延ばしにする理由になっていることに対して、平林自身、疑問を感じていることが読み取れるし、自らのそうした消極的な姿勢への葛藤が吐露されている。

こうした葛藤を乗り越えるきっかけとして、平林が別の場面で触れているのが、夏休みに開かれた和光学園の合宿研究会である。一学期間の実践レポートを発表した平林に対して、他の職員から「平林さんのレポートは、しのぶちゃんのことは書かれているけれども、この一年一組でなにをやるうとしたかが書かれていない」と指摘されたという。

私が自分でそうあつてはならないと、いましめていたことを、ずばりといわれてしまった。「しのぶちゃんは三十八分の一であり、同時に一である」と他人にもいつてきた私であったが、そうでないところへ陥ちこんでしまっていたのである。<sup>(7)</sup>

研究会での鋭い指摘をきっかけとして、二学期からの平林は、「しのぶちゃんができないときがあつても仕方がない。まず、みんなになにを教えようとするかを大切にしよう」という考えで、授業をつくっていった。<sup>(8)</sup> それは、「少々、聞きなおった気持ち」でもあったという。

「しのぶちゃんは三十八分の一であり、同時に一である」という言葉は、自分としのぶに閉じられていた視線を、平林がクラス全体へと向け直したことを象徴している。照準をしのぶから一年一組の「みんな」へとあわせ直すな



で見えてきたのは、「なにを教えようとするかを大切にしよう」という授業の基本へ立ち戻ることだった。

### 第三節 「見えない世界」としての科学

前出の座談会のなかで、平林は、二学期から仮説実験授業を実施しようと考えていることを語っている。「みんなになにを教えようとするか」に立ち戻った平林が参照したのは、それまでも自身の実践を形作る際の拠り所としていた仮説実験授業だった。

最初に取り組んだ授業書は、〈空気と水〉である。<sup>(9)</sup> コップをさかさまにして水に入れる実験や、小さく穴を開けた缶から水が出るかといった実験を通して、ふだん当たり前のもものなっている空気を、「実際にあるものとしてちゃんととらえさせ」ることを目的とした授業である。<sup>(10)</sup>

仮説実験授業では、まず、ある問題が出され、子どもは提示された選択肢から正解を予想する。そのあと、予想をめぐって討論の時間があり、最後に、実際に実験を行ったり、本を読んだりして、子どもたちに正解の選択肢が発表される。「普通の目の見える子どもたちにとっては大変に楽しい授業であるということ」は証明済みで、平林が「いちばんの困難」として意識していたのは、「しのぶちゃんにどう実験の条件をわからせるかということと、目に見えてわかる実験の結果をどうわからせるかということ」であった。<sup>(11)</sup>

しかしながら、〈空気と水〉では、見えないものも触ることによってこの「困難」が解決されている。「どう実験の条件をわからせるか」という点については、平林がしのぶを教室の前に来させ、水槽の水やビーカーを触らせながら丁寧に確認させる場面が実践記録のなかに描かれている。「目に見えてわかる実験の結果をどうわからせるかということ」についても、この〈空気と水〉のなかでは、触ることで、しのぶが直接結果を確かめることのできる実験が多

かった。例えば、水にさかさまにして沈めたコップに手を入れて、そのコップの中に水が入っていないことを確認するといった具合である。

平林が想定していた「困難」が真に立ち現われてきたのは、触ることのできない実験においてであった。二年生の〈でんぶんとり〉は、「でんぶんというものの、いくつのおもしろい性質を知らせ、でんぶんはどんなものにはいつているかを調べ、最後に芋などから、でんぶんをとりだしてみよう」という授業である。<sup>(12)</sup> 顕微鏡で見ることをはじめとして、でんぶんを入れた水にヨードチンキを垂らすと群青色に変わることを、それを温めなおすと群青色が消えることなど、「目に見えてわかる」けれども触ることのできない実験が次々に出てくる。でんぶんを顕微鏡に映しても、もちろん「しのぶちゃんは、でんぶんのひとつぶひとつぶを拡大した姿を見ることはできない」<sup>(13)</sup> し、でんぶんをヨードチンキにつけても、その色に変化することを直接認識することはできない。

ここで興味深いのは、しのぶのいるクラスで仮説実験授業を実施するにあたって、平林が「直接認識できないものを学習することとは、たとえば、目の見える子に分子や原子を教えるのと全く同じだと思う」と予想をたてていることだ。<sup>(14)</sup> しのぶと出会う前、すでに平林は、「科学というのは、いわば見えないところを扱うのだ」という実感を得ていた。

「百聞は一見にしかず」ということもたしかなのですが、「見なければわからない」というのでは科学の理論とか論理とかいうものの意味はなくなってしまうのではないのでしょうか。……だれも実物を目で見たことのない原子。その原子から理論どおりにエネルギーをひき出すこともできるのです。<sup>(15)</sup>

平林にとって科学教育は、本来的に、「見えない世界」をどう子どもたちに認識させていけるかという試みであっ



たし、「見えない世界」を認識することにこそ、科学を学習する意味があった。(へでんぶんとり)においては、顕微鏡で拡大したでんぶんも、ヨードチンキを入れたときの反応も、確かにクラスでしのおだけが直接認識することができない。しかしながら、原子や分子といった科学のより深い領域に子どもたちが足を踏み入れたとき、そこでは、誰もが直接認識することのできない「見えない世界」と対面することとなる。しのおが見えないことへの不安を抱えつつも、平林はこの「見えない世界」としての科学に、子どもたちが共に学んでいく共通の地平を見つけ出したのである。

#### 第四節 「ことば」で認識を形作る

では、われわれは直接認識できないものを、どのように学習していくのか。

仮説実験授業の立役者であった板倉聖宣は、科学的な認識は「社会的なもの」だと指摘し、このことは「すぐれたアイデアをすべてみな一人で思いつく必要がないということをも意味している」<sup>(17)</sup>と語っている。仮説実験授業では、一人ひとりが予想を決めたあと、その予想をめぐって討論の時間がとられる。この討論の時間では、違う予想をした子どもをいかに上手に説得できるかが問われるのではない。もちろん自らの認識を論理的に発言することも大事にされるが、それと同じくらい、いやそれ以上にこの時間で重視されているのが、自分が立てた予想とは異なる意見を聞くなかに、すぐれたアイデアだと思えばそれを柔軟に吸収すること、すなわち、他人の認識から自分の認識を形作ることである。

科学的認識は、あくまで社会的な関係——それは、同じクラスにいる子ども同士だけでなく、本などを通して科学の歴史に蓄積された先人たちの認識とも結ばれる——のなかに成立するものであり、だからこそ、仮説実験授業では討論を繰り返すなかに、他人の認識をもって自分の認識を形作る、そうした認識の深め方を子どもたちに学習させようとするのである。

うとするのである。

認識は個人のなかに生起し、とどまるのではなく、他人の認識を自分の認識とするなかに社会的に成立していくのだ。平林は、仮説実験授業におけるこの認識の社会性というアイデアを、統合教育実践へと架橋するなかに、つぎのような「仮説」を提出する。

盲人は自分で直接見ることはできなくても、他人の目で見ることができないか。他人の目を見たことが、ことばによって伝えられて、自分の目で見たのと同じことになるのではないか<sup>(18)</sup>「傍点は引用者」。

しのおは、顕微鏡で拡大されたでんぶんを見ることはできなくても、他の子どもたちが「星みたいに光っている」、「ぴかぴかしている」、「うずきゅうめいがんみたい」と語る「ことば」のなかに<sup>(19)</sup>、でんぶんの粒をイメージすることができる。「わあ、黒くなった」「青だ」「むらさきだよ」「ぐんじょういろ」と反応する周りの子どもたちの「ことば」<sup>(20)</sup>を聞いて、ヨードチンキを入れるとでんぶんの色が変わることを認識することができる。周りの子どもたちの認識は「ことば」を通してクラスに社会的に共有され、その認識をもってしのおは自分なりの認識を形作るすることができるのではないか。これは、「盲児」統合教育を実践するなかでの平林の仮説であり、同時に、普通学級のなかにしのおが学んでいくことへの願いでもあった。

一、二年生でしのおを担当した平林は、しのおが四年生になって再度、理科専科として授業をもつこととなった。四年生では、「三態変化」という授業がある。「粒子イメージをもとに(原子論的な見方)筋道だった考え方を子どもたちに味わわせ、自信をもつようにする」ことをねらった授業であり、いよいよクラス全員にとっての「見えない世界」が対象となる。以下では、授業「三態変化」でしのおが記録した理科ノートに注目し、彼女が「見えない世界」





ぶが記した理科ノートの一部である。これは、しのぶが三態変化という現象をどのように理解し、表現しようとしたのかを示す好材料でもある。

このノートにおいて、しのぶは黒板に描いたものと同様の三つの図を用いて自分が立てた予想を説明しようとしている。左の図からは、これが空气中を漂う粒子とその隙間を複数の点によって表現したものであることが見て取れる。それを「ひやしたら」凝縮して中央の図のような液体になり、「もっとひやしたら」右の図のように結晶化して固体になる。このように、気体↓液体↓固体という状態の変化を図で表すことで、空气中の酸素や窒素も液体や気体になるはずだという仮説を説明しようとしていることがわかるだろう。平林によれば、しのぶが黒板に板書しながらクラスの前で発言したのはこの授業が初めてのことだったという<sup>(26)</sup>。原子や分子の構造がしばしば模型やモデルによって説明されるのは、言葉で説明するよりも視覚情報を用いたほうがよりイメージしやすいからだ。目が見えないしのぶが同様の手法を活用しえたということは、まさに彼女が他者の「ことば」をもとに「見えない世界」をイメージし、認識していることの証左であるといえよう。その意味でこの理科ノートは、「盲人は自分で直接見ることはできなくても、他人の目で見ることができないか」という、科学的認識の社会性に関する平林の仮説を裏付ける事例の一つでもある<sup>(27)</sup>。

### 第六節 「盲児」が絵を描くことの意味

平林は、このように「理科ノートに、実験道具の絵や、自分の考えを絵に描いて、考えを説明」するようになったことを、高学年になったしのぶの成長の一例として挙げている<sup>(28)</sup>。先に見た通り、彼女は言葉だけでは伝わりづらい粒子の運動のイメージを絵図によって巧みに表現している。自分の頭の中のイメージを、絵を描くことで伝えられると

いうことは、科学的認識が社会的なものであることを踏まえると極めて大きな意味を持っている。

当然ながら、目が見えない「盲児」であるしのぶが最初から自在に絵を描けていたわけではない。彼女にとって絵という表現が身近な手法となったのは、平林が担任した低学年の美術の授業での経験と決して無関係ではなかった。このとき平林は、クラス全体の指導を専科の教師に委ね、しのぶに対して付きっきりで当たった。絵を描くという授業のなかでも、目が見えないしのぶに対して別の課題を設定することはなく、他の子どもたちと同じように課題に取り組ませたという<sup>(29)</sup>。ただしこの時点では、平林自身も明確な意図をもって実践にあたっていたわけではない。この「どうやってかいたらいのか、わからない」というしのぶに対して、とりあえずは「私たちが見えるように描かせてみよう」と考え、働きかけをおこなった結果、砂に埋まっている自分の絵やトウモロコシの絵などを上手に描くことができたのだという<sup>(30)</sup>。その一方で、「ほんとうにこれでよかったのか」「しのぶちゃんを感じるのとおり描くのがほんとうではないか」という疑問も残されていた<sup>(31)</sup>。「盲児ならではの絵」を描かせるべきだったのではないかというその疑問が解決されたのは、平林が高学年になったしのぶと再び出会い、先に挙げた三態変化の図のように、彼女が描くようになった絵を目にしたときであった。

そもそも、「盲児」が絵を描けないのはなぜなのか。平林は次のような答えを導き出した。

盲児が絵を描けないのは、実物をどのようにして平面に線や面で表していったらよいか分からないからである。もつとも、そのことは、盲児にかぎらず、目が見える子どもでも、同じことだ。絵が描けないという子どもの多くは、描き方がわからないのである<sup>(32)</sup>。

目が見える子どもたちの多くは物体を直接見たり、あるいは図鑑やテレビなどのメディアに触れることを通じてそれ

らのイメージを視覚的に得ている。また、ボールなどの球体を平面上では円で描く、というような絵を描くうえでの約束事についても、普段の生活のなかで触れる機会を多く持っている。逆に、その機会に乏しい子どもにとっては、絵を描くために何をどうすればいいのか分からず、困難な作業となる。視覚から情報を得られないのぶも同様に、そうしたイメージやルールを学ぶきつかけを得られていないゆえに描けないのだと平林は考えるようになった。絵が描けない原因を目が見えないという「障害」そのものに求めるのではなく、社会的に流通している知識や方法論に対するアクセス手段を欠いているという点に見出したのである。「盲児」は「見えない世界」を認識できないのではなく、単にそれを表現できていないだけなのだということを彼は発見したのだ。そして、「盲児」が絵を描くことの意味について平林は以下のようにも語っている。

盲児が、目が見える人間の鑑賞に耐える絵が描けるかどうかは別問題として、対象を絵で表現することは十分にできる。そしてそれは、ものの認識にとつて、たいへん重要な意味をもっているのである。……自分の考えを他人に説明しようとするとき、もっているイメージを絵によって表現することができれば、たいへん伝えやすくなる。十分に概念化されていない考えを相手に伝えるには、絵は重要な表現手段だからである。<sup>(33)</sup>

科学的認識が社会的なものであり、他者の認識を自分のものとして取り入れることができるのだとすれば、その反対に自分の認識を他者に伝えることも可能はずだ。仮説実験授業における討論は、そのために用意された時間でもある。絵を描くという行為はその手段の一つであり、目が見えない「盲児」が絵を描くことの意味も、まさにこの点に見出されるのである。

〔佐伯拓磨〕

### 第七節 「見えない世界」に発達をひらく

平林は、彼の「盲児」統合教育実践において、しのぶの「見えない世界」に繰り返し直面した。それは、理科の授業においては、しのぶに見えない実験をどのように認識させればいいのかという「困難」として立ち現われている。

しかしながら平林は、その「困難」を、しのぶが「盲児」であるがゆえの認識の限界とは捉えなかった。実践の拠り所とした仮説実験授業は、平林に、しのぶも含めた誰しもにとっての「見えない世界」が科学にはあり、その共通の地平において、誰もが他人の認識なしには自分の認識を形作れないことを気づかせる。平林にとって統合教育実践とは、ある意味、人間の認識をめぐる「当たり前」を再発見していく過程だったとも言える。

結局他人の認識を自分の認識にするという、これは社会性ですよね。こんな当たり前のこと、学問と言ったって、私たちは全て他人の認識を自分の認識にしているわけなのに。それを考えれば、統合教育って当たり前のことなんですよ。<sup>(34)</sup>

「他人の認識を自分の認識にする」ことが、人間にとって「当たり前」の行為であるからこそ、平林の実践記録は、統合教育実践でありながら、ひとり「盲児」しのぶの発達の過程を描いたものにはなっていない。そこに描かれているのは、「ことば」や絵によって自己と他者の認識を自在に越境する子どもたちの姿であり、「見えない世界」へと一体的に迫ろうとする学級の記録である。



仮説実験授業の理念と方法を重要な参照点として構想された平林の統合教育実践は、決して「しのぶにも参加できる授業」を作ろうとはしない。「貫して「みんなになにを教えようとするかを大切にしよう」とするからこそ、「盲児」であるしのぶがいることを理由に、子どもたちに提示する「問題」を変更することはない。しのぶのあと、再度「盲児」を担任したときも、脳性マヒによって話すことや身体を動かすことの難しい子どもを受け持ったときも同様である。それは、平林が子どもたちの発達を、常に「見えない世界」へと開き続けたことを意味する。科学のなかにすべての人間にとつての「見えない世界」、障害によって認識の限界が決定づけられることのない普遍性を見つけ出したからこそ、平林は「この子にも」という発想を退け、仮説実験授業の誠実な実践者でありつづけられたのではないだろうか。

〔邊見 信〕

- (1) 高橋しのぶと家族は、当初、居住していた神奈川県大和市の公立小学校への入学を希望し、「大西問題を契機として障害者の教育権を実現する会」(以後、「実現する会」)などの支援を得ながら、本来一年生になるはずであった一九七六年の入学を目指して大和市教育委員会との交渉を重ねていた。しのぶもまた、本書第一部、第二部で取り上げてきた就学闘争を行った一人であった。しかし、大和市教育委員会の入学拒否の姿勢は覆らず、七六年九月からは暫定的に盲学校へ通学し、翌年、七歳の新入生として和光小学校へ入学した。和光小学校への入学の背景には、「実現する会」の顧問であり、和光大学学長であった梅根悟の紹介があったという。
- (2) 和光学園では、のちにこの試みを「共同教育」と称しているが、平林が自らの実践を語るときは「統合教育」という語を採用していたので、本章でも「統合教育」に統一する。平林自身、筆者とのインタビューのなかで、同じ教室にいなながらも「健常者」と「障害者」では学習の目的や意義が異なる「共同教育」には違和感があったと言及している(二〇一八年四月二四日インタビューより)。
- (3) 二〇一七年五月一日インタビューより。

- (4) 高橋しのぶの父、高橋秀治がまとめた資料によると、「盲児」が小学校の普通学級に入学したのは一九七二年に高江かおるが私立・明星学園小学部に入学したのが初めてであり、七六年までに全国で十数例ほどしかなかった。高橋秀治「盲児の統合教育——全国事例とこれからの問題」津田道夫編著『統合教育——盲・難聴・遅滞・自閉のばあい』三一書房、一九八四年、二二—三頁。
- (5) 平林浩「しのぶちゃん日記——目が見えなくても、みんなといっしょ」太郎次郎社、一九八一年、二六九頁。
- (6) 平林浩・篠崎恵昭「討論 手探りから発見へ——普通学級に盲児を担任して」『障害者教育研究』一号、現代ジャーナリズム出版会、一九七八年、三三三頁。
- (7) 平林前掲「しのぶちゃん日記」二六九頁。
- (8) 同右、二六九頁。
- (9) 「授業書」は、仮説実験授業で使用されるテキストであり、ここには、その授業で取り組む問題、問題の結果を予想する選択肢などが記載されている。授業書は子どもたちにも配られ、これに沿って授業が展開される。しのぶには、しのぶの母によって点字版の授業書が作成されていた。
- (10) 平林・篠崎前掲論文、四一頁。
- (11) 同右、四二頁。
- (12) 平林前掲「しのぶちゃん日記」一五五頁。
- (13) 同右、一五八頁。
- (14) 平林・篠崎前掲論文、四一頁。
- (15) 平林浩「新しい世界が開けるよるこび——原子や分子の世界へ(一)」「ひと」三巻九号、太郎次郎社、一九七五年、八五頁。
- (16) 平林浩「仮説実験授業と障害児統合教育——障害児とともに学ぶクラスでの実践」現代ジャーナリズム出版会、一九八三年、六頁。

- (17) 板倉聖宣「仮説実験授業の基礎理論」『仮説実験授業入門』明治図書出版、一九六五年、三三二頁。
- (18) 平林前掲「仮説実験授業と障害児統合教育」六頁。
- (19) 平林前掲「しのぶちゃん日記」一五六頁。
- (20) 同右、一六二頁。
- (21) 平林前掲「仮説実験授業と障害児統合教育」一一四頁。
- (22) 「ひと」編集委員会編「たのしい科学の授業」一巻、太郎次郎社、一九八二年、二〇二頁。
- (23) 平林前掲「仮説実験授業と障害児統合教育」一〇八頁。
- (24) 同右、一〇九頁。
- (25) 同右、一一三頁。
- (26) 同右、一〇九頁。
- (27) 同右、六頁。
- (28) 平林浩「普通学級のなかでの盲児——東京和光小学校のとりくみ」『障害児教育実践体系 六学校教育Ⅱ』労働旬報社、一九八五年、一六七頁。
- (29) 美術の授業におけるしのぶの活動と平林の試行錯誤の過程に関しては、平林前掲「しのぶちゃん日記」二一三—二六五頁に詳しい。
- (30) 平林前掲「しのぶちゃん日記」二二二—二三三頁。
- (31) 同右、二三四頁。
- (32) 平林前掲論文「普通学級のなかでの盲児」一六六頁。
- (33) 同右、一六七頁。
- (34) 二〇一七年五月二一日インタビューより。

## 第10章 共生教育運動における教師のジレンマ——大阪枚方市・宮崎隆太郎の挑戦

二見総一郎

### 第一節 大阪の共生教育と宮崎隆太郎

東京における共生教育を目指す運動が、当事者やその親たちの問題提起から進められてきたことは対照的に、関西、特に大阪における運動は、教師が中心となって進められてきた。大阪府枚方市の教師であった宮崎隆太郎も、運動の中心となった教師の一人であった。

宮崎は一九三八年に京都に生まれ、大学卒業後の一九六一年から大阪府枚方市立第一中学校で中学校教師として働きはじめた。一九六三年に養護学級の担任となつてからは、当初は影響の大きかった発達保障論に賛同して、養護学校開設運動を行っていたという。その運動の結果、一九七一年に枚方市立開成小学校に「重度障害児学級」が開設されたのだが、宮崎は同校の担任をするようになった。宮崎はこの「重度障害児学級」での実践をきっかけに、従来の発達保障論を批判し、ともに学ぶ教育を志向するようになり、東京の運動ともかわりを持つようになっていく。本書においてすでに宮崎は、第4章の「がっこの会」と、第5章の子供問題研究会の章において、それぞれ論争を行った立場の者として描かれていた。宮崎に特徴的であった点は、発達保障論における「発達」概念を批判しながらも、発達にこだわり続けたことにある。宮崎は「障害児」と「健常児」がともに学ぶ道を模索しながらも、個人の発達は