

発達保障のために学びたい本 連載 第3回

青木嗣夫 著

## 『未来をひらく教育と福祉』

——地域に発達保障のネットワークを築く——



文理閣, 1997年発行

品川 文雄

そうすれば手をつなぐ主体は子どもになると、

実習の途中から寄宿舎に泊まり、24時間障害のある子どもたちと過ごすなかで、私はこの学校の教育に、障害児教育に魅了され、実習が終わったとき、私の一生は決まった。

### 2. 青木嗣夫について

本書は、青木が1994年の9月から立命館大学産業社会学部での講義「発達・福祉概論」12回をまとめたものである。「全体の講義は、青木先生の教師としての生き様を縦糸に、与謝・丹後地方の教育と福祉の実践と運動を横糸に展開され」(p.237)、それをもとに編集されている。本書は青木がどのように「保護者や地域の教育要求、目の前の子どもたちの発達要求に学びながら教師としての自己を形成していった」(p.252)のかを学ぶことができる。

青木は、1928年11月15日京都府与謝郡桑飼村(現 与謝野町)で生まれた。4歳で父親を亡くし、女手ひとつで育ててくれた母親のすすめもあり、京都師範学校予科に進む。学徒動員先の舞鶴で、空襲により同郷の親友を失い、その遺体を青木は茶毘にふし遺骨を遺族のもとに届ける。こうした戦争体験が教師青木の土台と骨格を作った。1948年3月京都師範学校本科を卒業し、故郷の桑飼小学校に着任する。通常学級を担任した後、1951年桑飼小学校に設置された京都府内2番目の障害児学級(知的障害)の担任となる。師範学

校時代、青木は浮浪児援護同志会を結成し滋賀の近江学園や京都の白川学園を訪ねている。「これらのことが障害児教育の道に進まれる伏線」(p.21)になったと推測される。桑飼小学校で同僚の栄さんと結婚、1954年宮津小学校に転勤する。1955年障害児学級が設置され担任となり、与謝の海養護学校開設準備室に移る1968年まで続けた。その間、障害児学級増設運動を前段階とする与謝の海養護学校設立運動を牽引する。

開校した与謝の海養護学校では、教諭、副校長・教頭、校長として15年間在籍し、教育実践、学校づくり、地域づくりの中心的な役割を果たした。この間、1972年には日本教育学会・障害児教育義務制実施に伴う諸問題分科会で「教育運動・教育実践からの提起」を提案し、副会長として参加した京都府障害児教育推進協議会では、1978年報告書「京都府における障害児教育の推進について」をまとめ、養護学校義務制をめぐる議論で先駆的な働きをしている。

1982年、野田川町立三河内小学校へ異動し、1983年には江陽中学校へ異動する。「荒廃状況」だった同校を教育の条理に基づいて再生する。1988年再び野田川町立三河内小学校へ異動し、1989年定年退職する。その後、子どもの森保育園理事長や全障研京都支部支部長、第28回全障研全国大会(京都)副実行委員長を歴任する。

立命館大学の講義を終え、レポートの採点を終え、「教育者としての責任を全う」(p.1)された1995年3月10日、永眠。立命館大学の講義は「人生における最後の授業」(p.1)であった。

青木が残した著書や論考は数多い。ほとんどは与謝の海養護学校の設立運動や学校づくりに関するものである<sup>1)</sup>。与謝の海養護学校の研究紀要『よさのうみ』には直面する実践課題、運動課題を執筆している。とくに『よさのうみ』第5号に「与謝の海養護学校教育の基本的理念=実践課題について」を執筆し、「学校づくり宣言」と「学校設立の基本的理念(三つの理念)」など学校づくりや教育実践の基本的方向を示した。

### 表 本書の構成

義務教育の歴史への遺訓 田中昌人

序章 号泣

第1章 すべての子どもに教育を

1 与謝の海養護学校づくりの経過 / 2 与謝の海養護学校の理念と実践の課題

第2章 「ぼくらの学校」をつくる

1 子どもたちの要求を育てる / 2 教育課程をつくる / 3 教育条件を整える / 4 映画「ぼくらの学校」をつくる / 5 共同教育について

第3章 子どもの中で教師は育つ～教職員集団と教育労働

1 教職員集団づくり / 2 集団的組織的力量的前進 / 3 新しい教育労働をめざして

第4章 生活と教育をとらえ直す

1 中学校の荒廃状況 / 2 学校の再生をめざして～荒廃から立ち上がる / 3 自立と自治をめざす子どもたち / 4 生徒会の再建 / 5 学校改築と地域づくり / 6 一貫性をもった教育づくり

第5章 地域でつくり育てる教育と福祉

1 養護学校づくりが生み出したもの / 2 教育と福祉の総合保障 / 3 草の根の運動のネットワーク

第6章 新しい明日に期待しつつ

補章 後に続く、一人として 青木伸代

### 3. 本書の構成

本書は田中昌人の「義務教育の歴史への遺訓」から始まる。田中はこの章の大半を序章「号泣」を理解し考える一助となる時代背景を記述している。そして、序章「号泣」以下、与謝の海養護学校の設立運動の歩み、開校した与謝の海養護学校での学校づくりと教育実践、中学校での学校づくりと教育実践、与謝地方における福祉と教育づくりの4つに分かれる(表参照)。

### 4. 序章「号泣」

序章は、「凜として生きる——学徒動員の鎮魂歌」(名古屋・舞鶴学徒動員空襲体験記録委員会編、1986)を再掲したものである。「自分の生い立ちにふれながら教師となっていくいくつかの契機」(p.239)を話した立命館大学での第1回講義が再生できず、「これを補うために掲載させていただいた」(p.240)とある。ここに書かれた戦争体験は、「今までとこれからの私の生きざまを創り出す基礎となっている」ことから言えるように「教師青木の土台と骨格を作った」と編集委員会

しながわ ふみお  
特定非営利活動法人発達保障研究センター、元障害児学級教員

が判断したからこそ再掲したのでろう。

「逝（ゆ）きて帰らぬ教え子よ／私の手は血まみれだ／君を縊（くび）ったその綱の／端を私も持っていた／しかも／人の子の／師の名において」。高知の竹本源治のこの詩のように日本の多くの教職員は、教え子たちを戦場に送り、死に至らしめた戦争責任を問い、自分の手が血まみれであるとの反省に立ち、日本国憲法と1947年教育基本法にもとづく民主教育をすすめることを誓った。神風が吹き日本が戦争に勝つことが信念だった少年青木も、痛切な戦争体験をへて、その信念を変え「教え子を戦場に送らない」決意をもって教職についた」（p.15）のだった。

第6章で青木は、教育学者・矢川徳光が『教育とは何か』（新日本出版社、1973）で提示した子どもたちにつけたい三つの力～「騙されない力」「手をつなぐ力」「平和を守る力」を紹介している。矢川が第2にあげた「騙されない力」を青木は第1にあげているが、ここに青木の強い思いが込められているように思う。「神風が吹いて日本が戦争に勝つこと」を信じ込ませ、自分を騙し欺いた絶対主義的天皇制に基づくファシズム教育への悔しさと激しい怒りがあるように思う。41年間の教師生活すべてにおいて「再びそのようなことがあってはならないとの決意の下に、例外なくすべての生命を生かすべく真の教育を実践し、論究」（p.2）した青木の生き方を、憲法を改悪し「戦争のできる国づくり」が目論まれている今こそ私たちは受け継がねばならないと思う。

## 5. 与謝の海養護学校を 設立させた運動の力

与謝の海養護学校は就学猶予・免除を経験した障害の重い子どもを受け止める学校として1969年開校した。京都北部の教職員や父母をはじめ広範な地域の人々の十数年に及ぶ設立運動の力だと言われている。当時「学校に行きたい、友だちがほしい」の要求を掲げ、教育権保障を求める運動が全国的に広がっていたが、これを励まし、1979

年養護学校教育の義務制実施を実現する上で大きな役割を果たした。

第一章第一節では、与謝の海養護学校設立運動の原動力が述べられている。項の見出しは「1 障害児学級増設の運動／2 勤務評定闘争と障害児教育／3 校内操作で担任を生み出す／4 障害児教育理解－作品展・連合運動会／5 障害児学級担任の研究・学習／6 障害児者の権利を守る与謝・丹後集会／7 入学申請運動とその意義／8 地域運動と障害児教育」である。とりわけ重要であると思うことを述べたい。

第1に、青木をはじめ与謝の教職員が勤務評定反対、安保反対、学力テスト反対などを闘う中で、自らの権利を自覚し、子どもの権利に気づくことを通し、教育権の思想を学び深めたことである。勤務評定が行われれば、教師の序列化が始まり、障害児教育の教師は最下位に位置づけられるとともに、障害児教育そのものが破壊される。その結果、障害のある子どもは放置されてしまう。青木らは、これを許すことはできないと考え、立ち上がった。その発展として設立運動につながる障害児学級増設の運動が始めるのである。本書では勤務評定反対の闘いを述べているが、「未来を切り開く障害児教育」では、教育権の思想を学び深める上で、安保反対、学力テスト反対などの闘いも重要な位置を占めた、と青木は述べている。

第2に、勤務評定反対の闘いの中で、「地域の人たちや親たちとしっかり手をつなぐ、このことをやり切らなければ本当の教育をつくり出すことはできない」（p.27）と学んだことである。これはその後の設立運動の中でも生かされている。「親たちだけ、あるいは養護学校を建てる課題だけでとりくんだのでは地域運動になっていきません」「教育の基盤としては、障害者の権利の保障の問題を軸にしながらも、諸階層に訴えていくという活動こそが必要であったと思っております」（p.34）。この姿勢は、1982年以降の小学校、中学校での取り組みでも一貫している。

第3に、実践でも運動でも障害の重い子どもを切り捨てなかったことである。障害児学級増設運

動の発展とともに、父母の要求を受け止め障害の重い子どもも入級する。貧しい教育条件の中で障害の重い子どもと軽い子どもを同じ学級で教育することは、多くの困難を生んだ。一時期、障害児学級担任者会は障害の重い子どものための施設づくりを提案するが、入級した教育不可能といわれた障害の重い子どもの発達の事実が教師の認識を変える。その後、運動の様々な局面で障害の重い子どもの処遇が問われるが、ぶれることなかった。与謝の海養護学校の学校づくりでも、「重度は学校の宝」と位置づけられたのである。

障害の重い子どもを受け止めて学校をつくる場合、どんな条件が必要かを明らかにするため、取り組まれた入学申請書運動でも、入学申請書に込められた父母の要求によって、対象となる子どもの障害の種類や程度が広がり、学校規模も拡大し、教育内容をも変えていった。同時に教育不可能と言われ、学校に行くことをあきらめていた父母の認識を変える働きもしたのである。

青木の「障害の重い子どもを切り捨てない」信念の根底に、未熟児で生まれ生死の境をさまよった我が子の存在があった。ご遺族の青木伸代さんによる補章に「父は、後に『障害児が、お前のようにすさまじい闘いの中で獲得した生命を持ち、障害となお闘い続けている一人の人間なのだ。《どんなに障害が重くとも一人の人間として大切にする》そのことを単なる理念としてのみでなく、早い時期に獲得できたのもお前の誕生が根底にあったからであろう』と書いています」（p.223）とある。宮津小学校で障害児学級担任を始めたと同じ1955年であった。

## 6. 与謝の海養護学校 設立運動の意義

憲法第26条「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」にもかかわらず、障害児はそれから除外された。文部省初等中等局長通達（1962年10月）は、「高度の障害を有するかまた

は二つ以上の障害を有し総合するとその程度が高度になるものなど盲学校、聾学校または養護学校における教育にたえることのできないと認められる者については、その障害の性質および程度に応じて就学の猶予または免除を考慮すること」とした。その結果、60年代、年を追って不就学率が高くなり、1969年京都府には324名の就学猶予・免除児がいた。1971年度与謝の海養護学校でも在籍者198名のうち就学猶予・免除児は113名（57.1%）であった。京都の教育権保障を求める運動は学校建設と不就学をなくす運動に取り組み、1979年には6名まで減少させる。

与謝の海養護学校の開校は、単に就学猶予・免除児を減少させただけでなく、就学猶予・免除の制度を容認し障害児を教育から排除した文部省の特殊教育政策へのアンチテーゼだったといえる。埼玉の地で教育権保障を求める運動に取り組んでいた当時の私にとって、与謝の海養護学校づくりの運動も、そこで行われている教育実践もどちらも目指すべきモデルであり、憧れであった。

しかし、このとらえ方は、外部の人間からのものであって、内部にいて、その中枢にあった青木にとっては、毎日が、実践の一コマ一コマが、日々学校内で起こる出来事一つ一つが、文部省の特殊教育政策との厳しい闘いだったことを、本書を読むことでわかった。

たとえば「学校づくり宣言」の第4項では「この学校は従来、就学猶予・免除という名のもとに、不当にも教育権が剥奪されていた重症・重度といわれる子ども、おむつをしたままの子ども、寝たままの子ども、ことばのない子どもたちに教育を獲得した学校である」と宣言している。就学猶予・免除の制度とも、障害児を教育から排除する文部省の特殊教育政策とも真っ向対決している。12項目に及ぶ宣言は教育権保障を求める運動に取り組む私たちには小気味よく痛快であるが、障害の重い子どもを教育にたえることのできないと認識する文部省にとって、これは目の上のこぶであり、何としてもつぶしたい学校であったと思う。与謝の海養護学校は、「制度の中でつくられ

た学校だけれども、制度を変えていく実践体としての養護学校をめざして」(p.52) いることを「学校づくり宣言」と「学校設立の基本理念」で高らかに打ち出し、そう宣言することで自分たちの立ち位置を明確にしたのではないかと思う。

とはいうものの学校づくりは困難を極めた。第三章の教職員集団を鍛えた困難事例～「五月の苦悩」,「寄宿舎における『六月闘争』」,「完工式」,「赤痢禍」は、そもそも障害の重い子どもの入学を想定していない教職員定数基準や労働条件の厳しさ、施設・設備等の劣悪さなど文部省の貧困な障害児教育政策によって引き起こされたものであった。文部省からすれば、想定外の障害の重い子どもを入学させるから困難は生ずるのであって、その責任は障害の重い子どもを入学させた与謝の海養護学校にあり、障害の重い子どもを入学させなければ、切り捨てれば問題は起きなかったという立場だったのだろう。この困難を教職員集団の集団的な力と当時の京都民主府政のバックアップ、地域の運動、全国からの支援があって乗り切った。青木は、このことについて、「障害が重い子どもたちの権利はちょっと待ってもらおうとか、教育を受ける権利を保留しようということになっていたならば、その後の与謝の海養護学校はなかったらと思う。そのときに『この灯し火を消すな』という決意でとりくんだことの意味は、非常に大きかったと思っています」(p.102)と述べている。養護学校教育の義務制実施をめざし教育権保障を求める運動と就学猶予・免除制度を残しつつ障害児を教育から排除する文部省の特殊教育政策が、与謝の海養護学校の学校づくりを舞台に熾烈に闘われたのである。

同時に青木は、当時我が国の教育運動が乗り越え、深めるべき課題であった教育労働の在り方について、この困難な状況の中で現場から実践と運動を通し提案している。「教育労働(中略)の目的を定義するとすれば『すべての子どもたちに、主権者として生きる力を全面的に発達させるために、必要な内容と体制をつくりつつ、その発達を保障するためにとりくむ労働』、つまり『すべて

の子どもたち』という点、『必要な内容と体制』,それらをつくりつつ『発達を保障するためにとりくむ』,そういう仕事であるといえます」(pp.120-121)と定義している。さらに、「労働目的を主体的に形成し、『自分たちは誰のために、何のために、どのように働いていくのか』、『私たちの働いている目的は何なのか』、『自分たち自身が子どもたちの限りない発達を保障していく、発達援助者としての仕事をしていくのだ』ととらえていくことは、極めて大事なことだろう」(p.122)と述べている。困難な状況の中で、こうしたとらえ方を教職員集団と議論していたことは、社会科学的なもの見方の確かさと強靱な精神によるものだと思うとともに、これらはこうした厳しい状況の中で磨かれていったのだと思う。

## 7. 「学校づくり宣言」と学校づくり論



「学校づくり宣言」の内容をまとめなおした「学校設立の基本理念」の精神は、「すべての子どもにひとしく教育を保障する学校をつくろう」(p.40)である。これをまとめた時点では、「障害が重かろうと軽かろうと、すべて人として豊かに発達するための教育が保障されなければならない」ことを宣言したものであった。この項目「1 すべての子どもにひとしく教育を保障する学校をつくろう。2 学校に子どもを合わせるのではなく、子どもに合った学校をつくろう。3 学校づくりは箱づくりではない、民主的な地域づくりである」は、障害児学校だけでなく、すべての学校がめざすべき基本理念である。青木たちは設立運動と学校づくりを総括しつつ、自分たちの学校がめざすべきものとして掲げたであろうが、それは普遍的な理念を内包していた。だから、当時、障害児学校に限らずすべての学校でめざすべき学校像としてその理念は学ばれたのである。

文部省の障害児教育政策だけでなく教育全般の政策の対案として掲げられたのだから、与謝の海養護学校とそのリーダーである青木は目の敵とさ

れ、京都が保守府政転換二期目の1982年、三河内小学校へ転任させられ、1年後、「荒廃状況」にあった江南中学校に異例の転任となる。しかし、青木は二つの学校で「学校設立の基本理念」の発展的な実践を展開する。その経過は「第4章 生活と教育をとらえ直す」に詳しい。この章の冒頭、青木は小学校の転任挨拶で、「学校設立の基本理念」を教条的に持ち込み押しつけるのではなく、その学校の学校づくりの到達点と発展の課題をふまえ、新たなその学校オリジナルの「基本理念と実践」をみんなで作っていきこうと呼びかけたことを紹介している。どんなに普遍的で優れた理念であっても、そのままの形でまねて決して成功することはない、これは多くの学校で試されたことであり、学校づくりを考える上で重要な原則であり課題提起であると思う。

三河内小学校学校づくりの一步は、用務員を職員会議に参加させることであった。一般の学校は教員中心の学校づくりが行われてきたが、与謝の海養護学校ではごく当たり前のように学校を構成する様々な職種の人すべてが教職員集団の一員であり学校づくりの重要な担い手であった。「教師集団」を「教職員集団」へ変える、「それは、単に呼び方を変えるというだけでなく、用務員もスクールバスの運転手も、みんな養護学校の子どもたちの教育にかかわり、発達を保障するためにとりくむという点で、対等であり平等であるという認識の問題でもあったわけです」(pp.103-104)。職種も賃金も異なり、これをどう変えるかの課題はあるが、「教員だけでなく用務員もスクールバスの運転手も地域のおじさんも、それぞれの立場と役割をもって発達援助の労働に参加をしている」という「横の集団労働性」の提案である。この考えは江南中学校でも生かされる。

江南中学校での学校づくりで重要だと思ったことを一つ述べる。それは、最もその問題が先鋭化して問われた「ツツパリといわれている子どもたちを修学旅行に連れて行くかどうか」の取り組みである。本人たちに「やっぱり行きたい」と言わ

せて修学旅行に行くが、この取り組みをまとめて、青木は「これは、主人公をどちらに置くかということです。教師側が連れて行くのだから、規則を決めるのは教師である。これこれを守れないなら駄目だということではなくて、生徒自身が参加するということで、いわゆる参加主体がどちらかを決めるということだろうと思うのです。そういうことをしながら、子ども観の整理をしていきました」と述べている。基本理念2「学校に子どもを合わせるのではなく、子どもに合った学校をつくろう」の具体化であり、私に授けた「手のつなぎ方」中学校バージョンである。こうした子ども観を整理し確認しながら、教育の条理に沿った実践を通し、学校を再生していったのである。

\*

本書には書かれていないが、青木の障害児学級での集団づくりや授業を観たいと思う。教職員集団を組織し困難な状況を押し返した学校集団づくりの名手がどのように学級集団づくりを行い子ども一人一人を生かしたか、「豊かで優れた文化」を養護学校では共同教育の軸として中学校では教育再生の軸として、活用した青木が、どんな授業するか、観てみたい。それらがうまくいかず悩んでいる青木と一緒に悩む私を想像するとワクワクする。本書を何度も読み返し、青木の歩んだ道程を学ぶなかで、その人間的な優しさと強さを併せ持ち、新しい未来を創るため全力を挙げて戦い抜いた青木の生き方に共感するとともに、青木の熱い思いを受け継ぐ決意をしている。

## 注

- 1) 『未来を切り開く障害児教育』(分担執筆、鳩の森書房、1970)、『僕、学校に行くやで』(編著、ぶどう社、1972)、『育ち合う子どもたち』(共著、ミネルヴァ書房、1973年)、『君がいて、ほくがある』(共編著、ミネルヴァ書房、1976)、『僕らはみんな生きている』(共著、あゆみ出版、1978)、『子どもの心をとらえた教師たちの記録～障害児と共に歩んで』(共著、学陽書房、1980)など多数