

近藤益雄の教育評価の分析

黒田耕司

An Analysis of educational Assessment of Ekio Kondo

KURODA Koji

Summary

Ekio Kondo is known by having done educational practice for the feeble-minded child from before the war after the war. However, his educational practice can be evaluated not only as educational practice for the feeble-minded child but also as lifestyle guidance. In addition, there is a method of education done by expressing life by sentences in his educational practice. In this thesis, it is intended to analyze his educational practice from the aspect of the educational assessment.

1. はじめに

近藤益雄（1907～1964）は、戦前より長崎県の小学校の教師として活躍し、戦後は、「精薄児」のための特殊学級の教育に尽力した。その後、保護者からの要望に基づき、昭和28年に、「精薄児」のための任意施設「のぎく寮」（その後「のぎく学園」となる）を創設し、また、昭和38年には、成人のためのホーム「なずな寮」を創設し、「精薄児・者」のために力を注いだ。その実践は、わが国の先駆的な「精薄児・者」のための教育実践として知られている。しかし、近藤の教育実践とその思想は、「精薄児・者」のためのものに尽きるものではなく、「教室文化という概念を提出し、その実践を典型化している」ものであり⁽¹⁾、「表現活動の重視、労働と教育の結合、子どもへのこまやかな配慮ときびしさの要求」の三つにしばられるものでもあるとされており⁽²⁾、わが国の生活指導実践運動にとっても新鮮なものであると評価されている。

さらに、近藤は、戦前より、生活綴り方運動を促進した小砂丘忠義や生活教育の実践家である野村芳兵衛などに影響を受け、子どもらに生活のありのままを書かせ、そこから指導を進めていくという「生活綴り方の教育方法」をその基礎に据えていたとされている。⁽³⁾⁽⁴⁾そして、この近藤の方法は、教育技術的には、「生活綴り方教育の考え方即ち、経験の表現を指導することによって、日常の生活を意識化させ、これを向上せしめ、精神発達を助長しようという構想によって、その教育対象に立ち向かっている」ものであり、「心の中にあるものを忠実に表現できるようになるかということにあらゆる工夫をこらしながら、そこに表現された心の片鱗をも見のがすことなく把え、それを育ててゆく」ものであり、「書かせることによって人の心の眼を開かせることができるのだという信念によって、表現と内省との循環的な反復が行なわれる」ものであるとされている。⁽⁵⁾

本稿は、こうした近藤の教育実践を、教育実践サイクルの視点、すなわち「計画 (Plan) — 実践 (Do) — 評価 (See)」のサイクルの視点において把握し、とりわけその教育評価の構成要素との関連において分析することにより、その一般教育方法学上の特質を明らかにすることを意図するものである。

2. 子どもの「こころの火」への着目

近藤の教育実践の特質は、『おくれた子どもの生活指導』（昭和 30 年）の実践記録の中の、一年生の竹一についての指導の記録に明確に示されている。

竹一は、いつも近藤に自分の幼い弟のことを話す子どもであった。修学旅行をしたとき、近藤が「竹一さん、電車にのって、何をみた？」と竹一に聞くと、彼は「あかちゃん」と答えるのである。電車に乗っていても、竹一は自分の弟によく似たあかちゃんが、一番目につくのである。そして、「先生、うちのあかちゃんはね、もうこまあか（ちいさい）歯のはえとるばい（はえてるよ）。手ばこうしてやれば、ちかんで、かみつくばい。もう、まま（めし）くうとばい」と話すのである。そして、近藤が、「そうね。いいなあ、かわいかる」と訊ねると、竹一はうれしそうに、「うん、かわいかばい。ぼくが、いつでん（いつでも）、からうとばい（おんぶする）」と答える。そこで近藤は、以下のように指摘するのである。⁽⁶⁾

「これは竹一の一つの生きた姿にちがひありません。私はこんな子どもの、こころの一つ一つを、たなごころにのせ、あたたかぬいきをふきかけてやりたいような気持ちで、くらしています。それらのこころのなかには、もっとそれを大きなもの、ふかいもの、ゆたかなものにしてやらねばならぬものも、たくさんあります。それは、たとえてみれば、やっと消ずみについた一点の火のようなもので、私はそれにせつせと、このいきをかけ、そして気ながに大きな火にしてやらなくてはならないのです。生活指導などというもののむつかしさは、この一点の火を、どうして子どものこころに点じてやるかということ。そして、どんな方法で、その火に根気よくいきをふきかけ、だんだんに大きなもの、ゆたかなものにしてゆくかということ。この二つにかかっているのではないかとおもいます。」

近藤は、幼い弟に精一ばいの愛情をそそいでいるこの竹一の「こころの火」を、何とか捉えて、その火に息を吹きかけ、大きく豊かなものにしようとするのである。宮坂哲文は、そこには、「子どもたちが生きているという、動かすことのできない事実のなかから組立てらるべき生活指導の方法が、さらに分節をあたえられ、順序づけられた形でしめされている。もとよりこまかくみれば、さらに具体的にいくつかの方法上の段階があらわれてくるであろうが、大きくみて、生活指導のしごとは、まず第一に、近藤氏の表現をかりていえば、子どもの心に一点の火をともしこと、すなわち人間であることのアカシである真実な心を、どんな素朴な姿においてでもあらわさしめるてだてをつくす仕事と、そしてそれをふまえたうえで、第二に、その一点の火をたやさず、さらにそれを『より大きなもの、ゆたかなもの』にたかめ、あるいは深めていく仕事との二つから成り立つものとみることができると指摘している。⁽⁷⁾

近藤の教育実践は、子どもの「生きている」という事実から教育の方法を組み立てるというものであり、したがって、それは、何よりも、子どもの生きている上での人間的な最も素朴な姿を捉え、それを「こころの火」としてあたたかく受け止め、さらにそれをより大きなもの、ゆたかなものへと育てていこうとする教育計画に基づく教育実践なのである。

3. 「生活近接」を基底とする実践

子どもの「こころの火」を捉えるために近藤が実践したのは、生活綴り方の教育方法であるが、そのために、近藤は、まず子どもに語らせる。彼は、「そこで私は長くくわしく綴るために、どんな手をうってきたか、それをのべてみます。・・・それにはやはりそういう気に、子どもたちがならなければ、できることはありません。そのためには、まず子どもが非常なおしゃべりにならなくてはなりません」とするのである。⁽⁸⁾ 近藤は、子どもに自由な雰囲気の中で、しっかりとしゃべらせ、ためらわずに、気おくれせずに、思う存分自由にしゃべらせる。それから、近藤は、自分の経験を細かに、目のまえに見えるように思い出させ、文に書かせる。例えば、月曜日には、日曜日の一日について、毎週五、六名ずつ話させ、その後で「日曜日」という文を書かせる。映画教室の翌日には、その映画について書かせる。嵐の後では、嵐の日のことを書かせる。こうして、近藤は、子どもが生活の中で経験したことについて、子どもにしっかりと話させ、そして、書かせるのである。その結果、子どもは以下のような文章を書くのである。⁽⁹⁾

おくんち（四年女、IQ88）

「おくんちにいきました。おかあさんからおかねをもらいました。うちのひとも もらいました。うちのひとは二〇えんもらいました。わたしも もらいました。二〇えんもらいました。はなてんぐは よそのひをおっかけていました。こしようにくわせました。こんどうせんせいがたのひとと あいました。こうごさんは ながそでをきていました。よしごさんはようふくをきていました。ばんは おどりのありました。わたしはみにいきました。おかねをもろうて かきをかいました。ばんに あめがふりましたから、先生がたにこなかったのです。たなかさんは なんか こうてくいよりました。わたしに きなさいといいました。たなかさんは きれいなふくをきていました。」

このような文章は、たいていの場合、①かきならべ式の形であること、②接続詞がないこと（あっても「そして」をいかなる場合にも使うこと）、③あることがらに対して、ほとんど自分の意見や感想を持っていないこと、などの欠点を持っているのである。しかし、近藤は、それは次の手だてをとってなおせばよいのであって、まず、子どもに、何かを表現をしようとする意欲を持たせることを重要視し、まず話させ、そしてそれからそれを文章に書かせることを重要視するのである。

ここで、近藤が配慮していたことは、子どもと関わり、子どもと共に生活をするのであった。そうした指導は、小学校三年生であるが、一日中黙り、まゆ一つ動かさず、話しかけても何の反応も示さず、ぼんやりと、机に座っているリョウ子の指導に典型的に見ることができる。⁽¹⁰⁾

リョウ子は、図画の授業では、クレオンをにぎるでもなく、机の上に配られた画用紙に手を触れるでもなく、色を塗ろうなどとはせず、近藤が話しかけても、頭を撫でて、まったく石のようにしている子どもであった。「おたち」といえば立ち、「おすわり」といえばすわる。「きょうは、これでかえってもいいです」と言えば、かばんをそっと肩からななめにかけて、黙って帰って行く。そして次の日も、教室に来る。しかし、来ても黙って机についているだけで、鉛筆を出すでもなく、ノートを開くでもなく、ぼんやりと見ているのである。

しかし、近藤は、「この子はいつまでも石ではない」と確信している。そして、近藤は、リョウ子との「生活」を近接させるのである。近藤は、まず、リョウ子の手をとって、どこにもつれて歩くのである。職員室にも、運動場にも、そして野山にも、黙ってその手をひいて歩くのである。そして、ある日、ふとリョウ子が、「おいで」とも言わないのに、動き始めたのである。またある日、近藤は、れんげの花ざかりの散歩道で、ついいい気持になり、リョウ子の手を離して、「まるで踊る宗教のようなかつこう」で踊る。その時、リョウ子がついに石でなくなり、「ばかつ」と口を開くのである。リョウ子がものを言った瞬間である。それから、リョウ子は、名を呼ばれると「はい」と答え、掃除をするようになり、一人ごとを言うようになり、時には、わけのわからぬ歌を一人で歌うようになるのである。

近藤は、その後、リョウ子の家を訪ねるが、その時には、リョウ子が案内をし、台所にいる母に向かって、リョウ子が叫ぶのである。「あめ、もろた（もらったよ）」「あの先生ばい（よ）」「おごらっさんばい（しからないよ）」「だんごくう（だんごたべるよ）」「先生にやるとばい（あげるのよ）」と言うのである。それから、リョウ子は、絵もだんだんと描けるようになり、自分の名前も、はじめは平がなで、一年半たったころは、漢字で正しく書けるようになる。数も少しずつわかり、平がなも何字か読めるようになる。そしてその後、IQ35と言われたリョウ子が、平がなの清音なら、ほとんど読めるようになり、算数もくり上がりのないたし算、くり下がりのないひき算ができるところまで成長するのである。

このように、近藤の実践は、一般教育学において「生活近接の教育原理」として理解される子どもの「生活」に近接することを基底として、子どもに語らせ、そして文章として表現させ、文化を学習させるという特徴を持っている。

4. 「肯定」の発見と評価

近藤は、子どもの心に火をともしことを計画し、「生活近接の教育原理」に基づいて実践するが、では、その結果をどのように評価するのか。

近藤は、子どもに対する評価のあり方に注目する。彼は、「私はこのごろ、学校でも家庭でも、適応の強制があらわれはじめたことを感じます。全校朝会の時間など、教師が、子どもたちのまえに立って、どなりつけているあのことばの数々を、録音でもしておく必要があるように、このごろは、切に思います。『こら、どこをみとるか』『こら、おまえたち、それでも×年生か』『手をあげんか。こらまっすぐあげろ』『ほら。××からゆがんだるのがわかりませんか。ぼやぼやしなさんな』『ばか

たれ、気をつけだぞ』・・・これらの教師の声々が、象徴するものは、『人間であることのねうち』をおしえ、わからせ、発見させ、つくらせ、さらに発展させるものではないのです」と指摘する。⁽¹¹⁾ 近藤は、子どもを「強制」し、否定することではなくて、子どもを「肯定」し、励ますことが必要であるととらえていることが理解される。

近藤は、なぜそのような評価が必要であると考えたのか。彼は、たとえば「ちえおくれ」の子どもの絵には、「普通の子供の絵には見られない大胆さと自由さと、ひたむきさがある」とする。それは、「いつまでみてもあくことを知らない。どういうものか、普通の子供の上手な絵をみているとすぐ退屈してしまうのに、なぜこの子供たちのものだったら、こんなにいつまでも飽かないのであろうか」と思えるものであるとする。⁽¹²⁾ さらに、近藤は、通信表を保護者に見てもらおう際の要望として、次のことを列挙している。⁽¹³⁾

- ①よい点を見て、よくほめてやること。
- ②「算術も甲、体そうも甲、図画も甲よう出来るようになったなあ」と言ってやる。
- ③点がわかったら。「すこしわかったなあ。綴方と書方が丙だから、これはもう少し勉強おしよ」というように、はげましてやる。
- ④くどくどと通信表のコゴトをいつまでも言ってもらってはこまる。
- ⑤「ダレさんに、まけんごとせにや（まけないようにしなけりや）」「ダレさんは甲のいくらあるから、あなたはもっとたくさん甲を取らにや」などというように、他人とのキョウソウに力をいれるようなことは決してしないこと。
- ⑥ことにわるいのは、「ダレさんはあんまりでけらっさんとの、そぎやん甲ばとつととな。あんたもまけんごとせにや（できないが、そんなに甲をとっているのか。あんたもまけないようにしなければ）」などという。勉強は、友だちと仲よくおしえあい、はげましあい、力となりあつてするものです。
- ⑦何番であるかよりも、ほんとうに力があるか、どうか、どの学科がよくできないか。またなぜできないかをよく考えて下さること。

近藤は、さらに、以下のように指摘する。「子どもが、うちでしかられたことを、こんなにかいています。しかられて『しごとしなさい』といわれた。かえってから『どこにいったか』といわれた。『あそびにいった』といった しかられてにげて くさはらであそんだ・・・ここにも、この子どもらしい、心のゆがみを感じられます。『しかられてにげて、くさはらであそんだ』には、ほうっておけないような、なにかがあるように思われます」としている。⁽¹⁴⁾ 近藤は、叱られた子どものこころの中に、ゆがみや怒りが発生することを懸念しているのである。

以上のような近藤の評価観は、子どもの「よさ」を発見し、子どもを「叱るより誉めて育てよ」という単純な教育観に因るものでもなく、また、子どもに対する妥協でもなく、子どもの存在の「事実」から教育を考えようとする教育観に因るものであると感じられるのである。つまり、そこには、子どもは、その一人ひとりが生きてるのであり、だからこそ、喜びや悲しみや憤りやねがいなどとともに、様々なよさも持っているという子どもの「事実」をしっかりと見て取り、感じ取ろうとする近藤

の教育観があるように思われる。宮坂哲文は、「ここには、生活指導の根底的な考えかたが、実践をとおしての確認として力強くしめされている。子どもたちのひとりひとりが、みなひとしく、人間らしく生きることへのねがいをうちにひそめていること、そしてまた同時に、そのひとりひとりの子どもたちが、みなそれぞれに、他によってかえられえない人間としてのよさを深く内蔵していること、そしてまた、まさにこの二つのことにおいて、子どもたちはすべて平等に尊重されねばならないことへの透徹した確信と見識こそ、生活指導の根底的立揚であり思想であることが、ここに感動をこめて語られている」としている。⁽¹⁵⁾

さらに、近藤が、子どもの肯定を発見し評価しようとすることは、そのことによって、子どもたちが、互いに友好的な関係をつくり、豊かに成長し合う可能性を持っていることに期待するものでもあると考えられる。近藤は、子どもたちが学級の中でお互いに助け合うために、お互いのよさを認めさせている。近藤は、「子どもたちは、どうしても、ほかのものの、わるいことにばかり気をつけて、よいところをみとめたり、ほめたりしようとはしないものです。それで私は、週のおわりの自治会でも、よくみんなのよいところ、よいことをしたことを、たがいに話させ、それをみんなが、みとめるようにつとめました。そしてそのような発表のつかさねをまとめて、私はみんなのよいところの一らん表をつくり、それを教室にかかげておくことにしました」としている。⁽¹⁶⁾ お互いが助け合い、「友好的な関係」によって平和にいらしていくことが、子どもたちの成長にとって必要なものであることを、近藤は感じとっていたのではないかと思われる。

では、近藤は、どのようにして、子どもを肯定的に評価しようとするのか。近藤は、教師が子どものよさを認め、また、子どもたち自身がお互いのよさを発見するためには、人間を「全面的に見る」ことが必要であるとする。近藤は、「人間のみ方、教育の考え方について、根本から変えなくてはならぬ」とし、以下のように指摘する。⁽¹⁷⁾

「知能というものさしだけを、ことのほか、たくさん使うということを、やめなくてはなりません。一ぱん使いやすい、このものさしだけで人間のねうちをきめるならば、ちえおくれの子ども教育なんて、どうしても、考えることができません。IQ38で、知能年齢三歳という男の子がいます。この子の場合『知能年齢三歳』ということが、つよく頭にこびりつきます。そして、『ははあ、その子は、三つの子だな』というふうには、その子どもの人間を考えがちなのです。ところが、その子は、学級で、先生にもらった八粒のキャラメルを、途中でたべもせず、うちにもちかえて、姉や妹たちと、仲よくわけてたべます。こんなことは、三歳の子どもにできることではありません。少なくともこの美しい心づかいだけは、三歳の子どものものではありません。また、その子は、誰に教えられたのでも、言いつけられたのでもないのに、うちのものが忙しくしていれば風呂の火をたきつけ、風呂をわかすことさえできます。これも、三歳の子どもの、しわざとは、いえません。では、このような美しい心づかいや、手つだいの仕事をする力は、いったい、どこにあるのでしょうか。そして、この子の人間としてのねうちを、こんなところに、みつけだすということは、意味のないことなのでしょう。これはほんの一例にすぎませんが、子どものひとりひとりを、よくみていけば、知能とは別の、すばら

しい力やはたらきを、ちえおくれの子どもが、そのからだ全体のどこかに、しまいこんでいるのに、私はおどろくのです。」

このようなことから、近藤は、子どもを「一つのものさし」だけで見るのではなく、子どもを全面的に捉え、評価することが重要であるとする。そして、同時に、近藤は、そのためには「綴り方」の指導が必要であるとするのである。「子どもの文を理解することから、逆に、子どもを理解する。子どもに文を綴らせる仕事のなかから、ひとりの子どものすべてを、少しずつ、理解してゆく。そういう、相互の関係にある、子どもと文——生活と綴方とを、私たちが、はっきりみとめるとき、子どもへの理解ということ、個々の段階に応ずるといことが、ある意味では、さほどむずかしいことでは、なくなる」とするのである。⁽¹⁸⁾

ここに、近藤の、教育評価の特質がある。しかし、近藤は、「知能のようなものは、なかなかのびるものではない」と感じ、その文章も簡単には上達するものではなく、表記法さえも十分なものではなく、文が読めるようにさえ容易にはならないことがあるとする。三年生のサチは、「きのぶたのえさおとりいくときさわかわさんがつきました（きのう、ぶたのえさを、とりにいくとき、さいかわさんが、つきました）」という文を書くのである。しかしまた、近藤は、そのサチが、一年もたつと、もっと長い文を書けるようになり、自分の家が貧しくて、時々ご飯を食べないことや、あるいは、食べてもおかゆを食べることや、あるいは、学校で給食をしてもらったときはうれしかったことなどを書くようになるということに注目するのである。

確かに、サチの文の表記法の誤りはなかなかおらないのである。サチの文は、いつまでたっても、やっとなんか読めることができるような間違いの多い文なのである。しかし、近藤は、そうした子どもは、「知能はもちろん、ひくいままでゆくが、生活についての考え方は、やはり、少しずつ、変化してゆくのではないか」とする。⁽¹⁹⁾そして、そこにこそ、子どもを全面的に捉え、評価する可能性があるとするのである。そして、近藤は、以下のような子どもの詩に、その可能性が秘められているとしている。

むぎからい

むぎをからった (になった)

「きつかよ (つらいよ)」といって

ほこられた (しかられた)

おとうさんといこうて

はなしをした

おかあさんもあとからきた

近藤は、このような子どもの詩などの文には、「知能より他のもっと違ったもの」が表現されていることを発見する。それは、何か。近藤は、「それは、子どもが、自分の生活のなかから、きりとってくる感動」であるとする。⁽²⁰⁾近藤は、知能が優れていても、「感動」や「感受性」が極めて低い子ど

ももいる。しかし、逆に、発達に遅れや弱点をもった子どもにおいても、その文を違った角度から見直してみると、その生活の中の子どもの「感動」や「感受性」や「魂」に触れられ、それを導いて行けば、子どもの生活力はさらに豊かになっていくと考えるのである。そして、近藤は、ここにおいて、もはや、「子どもの理解がはじめか、書かせることが、はじめか」という時点の問題ではなく、子どもの生活の中で、それらを同時に達成していくことの重要さに気づくのである。近藤は、「知能検査や性格検査などの数字的科学的理解の上に立って、はじめて、手をつけられる教育ではなくて、子どものひとりひとりを、具体的に、進歩させ、変化させようとする願いからはじまって、文や詩がかかせられ、その作品から、・・・子どもを、非常に複雑で、ゆたかな姿においてとらえてゆく教育」が重要だとするのである。⁽²¹⁾

二年生の宏は、近藤の精薄児補助学級にいた子どもであった。最初は、平がなを読むことはできたが、書くことは、清音だけがやっとなつた。文なんか、一行も書けない。近藤は、それから一か月半、平がなを書く学習を続けさせた。そして、宏は、「せけんであたまおあらいました。あしもきでにありました。あたまもありました」（石けんで頭をあらいました。足もきれいにあらいました。頭もあらいました）という文を書いた。しかし、その文は、＜促音がかけない＞＜助詞の「を」がかけない＞＜ダ行音とラ行音のとりちがえ＞＜語句の重複＞などの表記法の問題があるものである。だから、それをなおしていく。書かせては、なおし、なおしては、書かせる。しかし、ここで大事なことは、それが、「子どもの生活から書かれなくてはならない」ということなのであった。

だから、近藤は、宏の生活を理解し、宏と話す。最初は、あまり、近藤と話そうとしなかった宏であるが、やがて宏は、近藤の顔を見て笑いかけたり、時には、一人ごととも、冗談ともつかぬことを話しかけたりするようになる。そして、近藤と楽に話ができるようになった宏は、「先生、はまぐりとったばい（とったよ）」「いつ？」「きのう」「だれといった？」「にいちゃんといつたと。そしてね」「うん。そして、はまぐりはどうした？」「うりにいたと（いつたのだ）」「いくらがと（だけ）、うれたな？」「三十円がとうつた」といった話が、ぼつぼつ出るようになるのである。

近藤は、「子どもは成長している。子どもはいつも背のびをしている。それは、子どもが、生きよう、生きようと、新しい希望や理想をもち、新しい要求をもっているということなのだ。これを、うらがえしていえば、新しい希望や理想をもっていないものや、新しい要求をもたないものは、実は、子どもではないということになる。どんな詩がいいか——という問題も、ここから、そのきめ手ができてくる。・・・私は子どもの新しい希望や理想や要求について、いつたのだ。そしてそのような積極的なものが、ハッキリあらわれている詩こそ、いい詩だと、私はいいたい」としている。⁽²²⁾ 近藤は、子どもの文章には、「希望」や「理想」や「生活」が表現されていることを発見するのである。

はたへいきたい 一年

かずが おるき

かずは いつつ

うんどうかい 二年

おれが すなば
ぼんと とんだ
ずいぶん とんだな
うんどうかい
はやく くつといいな
ゆきおは はやいべな
おれもはやいぞ

とび 二年

とびはいいなあ
ああいう空の上をとべて
わたしなんかは
こんなところにいたんじゃ
きれいなものもみえねえなあ
とびはうれしんかんべな
空ののぼなんかとべていいなあ

雪の上で 四年

「やあい、びっこ
あるけねえや、ハ、ハ、ハ」
「なんだと、もう一どいってみろ。
おれだって人間だい」
そういつて雪の上にどすつと足をのつけた
「やーい。おっころばれ」
ぐつと こしに力を入れて
雪の上を すかすかと歩いた
おっころばるもんか。
びっこなんかに まけるもんか。
みんな みたいに 歩けなくたって、
まけるもんか
おら まけるもんか
雪の上に びいんと 足をふんばった
ぼたぼた 雪水がおちている。

「はた」は地名、「かず」は一ばん親しい五歳の子どもの名まえ。そのかずがいるから、はたへ行きたい。この「はたへいきたい」という詩を、近藤は実にいい詩だと言う。「うんどうかい」においては、走ったり飛んだりすることに自信のある子どもが、運動会を待ち、そこで、かっこの競争相手を見出し、それに負けまいとする意欲を、近藤は評価する。「とび」においては、大空を飛ぶとびをうらやむ心が表現されているが、ただとびの讚美に終わってはいない。近藤は、「わたしなんかは
こんなところにいたんじゃ きれいなものもみえねえなあ」という考え方がそれであるとする。自分を考えて、爪だちをし、前の方を見ようとするところに進歩と成長とがあり、それが現れているいい詩だと、近藤は評価する。さらに、「雪の上で」の詩については、「おら まけるもんか」と雪の上に足をふんばり、あらゆる困難に対して立ち上っていく人間の心意気が表現されている詩であることを、近藤は評価するのである。⁽²³⁾ こうして近藤は、子どもの中に「肯定」を発見し、評価するのである。

5. 「否定」の発見と要求

近藤は、子どもの心に火をともしするために、子どもを叱ったり否定したりすることを無条件に回避するのではない。近藤は、「子どものあやまちをせめるまえに、そのあやまちが、どうしておこったか、どうすれば、あやまちをふせぐことができたか。そのあやまちは、ひどくわるいことなのか、さほど大したことではないのか。このあやまちで、ほんとうに、先生にしかられるかどうか。そういうことをゆっくり、わかりやすくおしえてやらなければなりません」とする。⁽²⁴⁾ 近藤は、子どもの誤りやあやまちの状況や理由を子どもに教え、新たな「要求」をする必要性を指摘するのである。そしてその「要求」は、子どもへの「愛情」ともに行うものなのである。それは、以下の詩に典型的に表示されている。⁽²⁵⁾

こくごのじかんに (詩)

きょうは

「そ」という 一字だけでいいのだ

「そ」という 字を おぼえさせねばならぬ

だから、おれはいう

『『そ』の字のつくものを、いってごらん』

「そろばん」

「うん、うまい。そのとおりと、おれは、ほめてやる。

「それから つぎは」

「そうめん」

しめた。うまいぞ

こんどは、「そら」というだろうか

まどのあおくすんだ秋ぞらを見あげて、おれは、まつ。

しかし そうではない
この子どもたちは そうではない
「そうめん」のつぎは「うどん」
「うどん」のつぎは「てんぷら」
そして、目に星がはいっていて
かたっぽしか みえない シゲタが
どもりながら 大きなこえで いうのだ
「きのう うちでも つくったよ。
先生、たべにきなさい」
どこへいったのだ。「そ」の字のつくことば
「おい、あそこにも、『そ』の字のつくものがあるぞ」
と、そらまどの 青ぞらを ゆびさせば
子どもたちは まぶしげに目をほそめ
「ああ、しろい雲のいきよる」
といい
白い雲は 音もなく
ゆっくり ゆっくり ながれていく
しかし、また、こんなよろこびもあるのです。

近藤は、「そうめん」のつぎは「うどん」、「うどん」のつぎは「てんぷら」という子どもたちを「受容」し、彼らに対しての「愛情」をもって、「そ」という一字を覚えさせるために、『そ』の字のつくものを、いってごらん」と「要求」し続けるのである。まさに「愛」と「要求」の教育である。では、近藤が「要求」したものは何なのか。それは、子どもが生きていくための「基礎力」である。「基礎力」とは、例えば、「文を読む力」である。従って、近藤は、「子どもの力にあう文を読む」ことを要求するのである。「黒板にいろいろな指図や、しらせ、たのみの文」を書いておいて、それを読むことを要求するのである。あるいは、「文をよむことを好きにさせるために作った『ことばカレンダー』」に子どもに好きな絵を描かせ、それに近藤が文を書き添えて、それを読むことを要求するのである。近藤は、このように「基礎力」を要求するのである。⁽²⁶⁾そして、この近藤の「要求」は、極めて周到に準備された「段階」（系列）をもっている。それは、「おくれた子ども」として受けとめられる Hirosi に対する指導に典型的に示されている。⁽²⁷⁾

Hirosi は四年生であったが、「あ、い、う、え、お」の五字だけしか理解できていなかった。計算は、2+3 しかできなかった。そして、ほとんど口をきかない子であった。そして、その母でさえ、「あの子はばかですから。どの先生も、あの子だけには、あきらめてこられたのです」と言う子どもであった。しかし、近藤は、この Hirosi に、生きてゆくためにぜひ持っていないとてはならない算数と国語の「基礎力」を授けようとする。

最初は、近藤は、授業の終わりには、Hiroshi がいつも自分の席のすぐそばの窓ガラスを、きちんと開けているのを見る。そして、それを誉める。そして、その後、Hiroshi といっしょに掃除をする。そして、Hiroshi の仕事を誉め、励ます。やがて、Hiroshi は、近藤と話をするようになる。ここまでで、一学期間がかかった。そして、Hiroshi は、家庭では、朝礼の話や、先生と弁当を食べたことなどの学校の話をよくするようになる。Hiroshi は、口がきけないのではなく、また、決して<ばか>ではないということ、みんなが理解する瞬間である。

それから、近藤は、Hiroshi に文字や計算を学ぶことを「要求」するのである。まず、近藤は、子どもたちに紙芝居を見せたあとで、Hiroshi に、「ひけてから（残って）少しずつ勉強しないか」と「要求」するのである。そして、放課後のHiroshi に対する特別指導を始める。近藤は、まず、Hiroshi に話しかけ、そのつぶやくような声をよく聞いてやる。そして、いろんなことを訊ねながら、話し方を教えていく。やがて、近藤が、「きのうはどんな仕事をしたの」と聞くと、Hiroshi は「たきもん（たきぎ）」と答え、そして、いけないと気づいて「たきものとりです」と改めたりすることもできるようになる。さらに、「先生、たきもんとりに行きました」と言いなおしたりすることもできるようになる。それから、近藤は、ノートに<たきもん><たきもんとり><たきもんとりです><たきもんとりに行きました>と書いてやり、Hiroshi といっしょにそれを読む。Hiroshi は、それを、指で一字一字おさえて読む。

やがて、<かお><かお を あらう><かお を あらった><かお を あらいます><かお を あらいました><かお を みず で あらう><かお を てぬぐい で ふく><かお を いどのみず で あらう><かお を ぼくのでぬぐい で ふく>というように、近藤は、Hiroshi に10 ページばかりのノートを作って与える。さらに、近藤は、ひらがなを一字一字厚い紙に書き、その裏にその字をかしら文字にする単語、それもHiroshi のことばの中にあるものを選び、その絵を描いた五十音のカードを作る。<あ>の裏には雨降りの絵があるものである。それらを、近藤は、一週に10枚くらいずつとりあつかい、教える。一日に二、三字、覚えたかと思うと、翌日はすっかり忘れていたようなことの繰り返しであったが、そのころのHiroshi の真剣さはなみなみものではなくなっている。どんなに疲れていても、また、どんなに学校のひけるのが遅くなっている、Hiroshi がその学習を休むということはなかった。

一学期が終わったとき、Hiroshi は50音を全部、読み書きするまでには、至っていなかった。わけでも、拗音や促音に至っては、それを含む単語を書くことが、本当に難しいようで、<てっぼう>が<てぼ>であり、<らっぱ>が<らば>であり、<ちょうちん>が<ちよん>だった。<ちょうちん>が、そのころの正しいかなづかいでは<てうちん>であることや、<ちょうちょう>が<てふてふ>であることの難しさや煩わしもあった。しかし、Hiroshi は、夏休み中も近藤の自宅での指導を希望して、毎日、特別学習に訪れた。Hiroshi は、毎日、八時という時間に遅れることなく、四十日間ほとんど毎日通ってきた。そして10日もたったころ、Hiroshi は単語だけなら、自由に読み書きができるようになった。<さくら>と言えば<さくら>と書き、<みそ、しょうゆ>と書けば、<みそ、しょうゆ>とも読み、<きゅうり>も<かぼちゃ>も書けるようになった。Hiroshi は、一年生の本などを声を出

して読み、短い文を書くようにもなった。そして、夏休みが終わったころ、Hiroshi は、200 字位の文なら、まがりなりにも書けるようになり、一年の国語の教科書や絵本なら自由に読める程度になった。子ども新聞も読んだ。その後、Hiroshi は、ひらがなで 2000 字位の長文を自由に書き、100 位の数のかけ算を自由にできるようになった。Hiroshi は、それから、りっぱな船大工になった。ここには、近藤の周到に準備された「要求」の「段階」（系列）があり、工夫された指導上の配慮がある。

6. おわりに

近藤の教育評価は、「精薄児・者」のための教育評価として特殊化されるものではない。それは、子どもと関わり、子どもとともに生活をし、子どもの生活に近接し、子どもの生活の事実を見極めることを基底として体系化されたものであり、生活指導の実践過程におけるあるべき教育評価の特質を持っているものである。それは、子どもが持っている人間としてのよさを発見し、大きく豊かなものへと育てようとするものであり、子どもへの「要求」と「愛情」とともに実施されるものである。そして、近藤の教育評価は、子どもに生活のありのままを書かせ、表現させることを手がかりとして指導する生活綴り方の教育方法とともに実施されたものであり、何よりも、子どもの心の中にある、生きようとする「希望」と「感動」のような「こころの火」に息を吹きかけ、育てようとする教育評価であり、一般教育方法学上の原則を示しているものである。

【引用・参考文献】

- (1) 城丸章夫、「故近藤益雄さんについて」『近藤益雄著作集 2』、明治図書、1975 年、317 頁。
- (2) 近藤原理、「その花はまずしくとも雪霜に耐えて咲け」『近藤益雄著作集 5』、明治図書、1975 年、339 頁。
- (3) 近藤原理、同上書。
- (4) 清水寛、「近藤益雄における生活綴り方から『精神薄弱』児教育への発展」『近藤益雄著作集 3』、明治図書、1975 年、263 頁。
- (5) 三木安正、「近藤先生の仕事」『近藤益雄著作集 3』、同上書、248～249 頁。
- (6) 『近藤益雄著作集 2』、前掲書、89～90 頁。
- (7) 『宮坂哲文著作集 I』、明治図書、1975 年、120 頁。
- (8) 『近藤益雄著作集 2』、前掲書、269 頁。
- (9) 同上書、271 頁。
- (10) 同上書、30～39 頁。
- (11) 『近藤益雄著作集 5』、前掲書、183～184 頁。
- (12) 『近藤益雄著作集 7』、明治図書、1975 年、152～153 頁。
- (13) 『近藤益雄著作集 1』、明治図書、1975 年、55～56 頁。
- (14) 『近藤益雄著作集 2』、前掲書、76 頁。
- (15) 『宮坂哲文著作集 I』、前掲書、119 頁。
- (16) 『近藤益雄著作集 2』、前掲書、129 頁。
- (17) 『近藤益雄著作集補巻』、明治図書、1975 年、28～29 頁。

- (18) 『近藤益雄著作集 1』、前掲書、309 頁。
- (19) 同上書、311 頁。
- (20) 同上書、312 頁。
- (21) 同上書、313 頁。
- (22) 同上書、324 頁。
- (23) 同上書、330 頁。
- (24) 『近藤益雄著作集 2』、前掲書、60 頁。
- (25) 『近藤益雄著作集補巻』、前掲書、66 ～ 67 頁。
- (26) 『近藤益雄著作集 2』、前掲書、248 頁。
- (27) 『近藤益雄著作集 5』、前掲書、71 ～ 88 頁。