

原著論文

「生活」からみる障害児教育の課題 —— Y養護学校寄宿舎の歴史と実践からの考察 ——

能 勢 ゆかり[†]

Issues of Special Needs Education from the Point of View of Life

—— A Study of History and Practice at the Special-needs School Dormitory ——

Yukari NOSE

キーワード：障害者教育，生活，寄宿舎，生活教育，生活の主体者

I. 問題と目的

1960年代の近江学園やびわこ学園での実践からも明らかのように，知的障害児教育は「生活」と不可分の関係で発展してきた。

現在，障害児教育の中で「生活」は大きく2つの立場でとらえられている¹⁾。一つは，「生活」を将来にわたって固定的にとらえ，社会に適応するために必要なスキルや態度を身につけさせる社会適応主義的な立場であり，もう一つは，子ども自身を，社会を変えていく「生活の主体者」としてとらえていく立場である。1960年代の近江学園やびわこ学園での実践は後者の立場であり，筆者自身も後者の立場で実践をすすめたいと考えているが，文部科学省の「学習によって得た知識や技能は断片的になりやすく，実際の生活の場で応用されにくい」「実際の生活経験が不足しがちであるとともに，抽象的な内容より，実際の・具体的な内容の指導がより効果的である」といった知的障害観，教育観の影響もあり，社会適応主義的な前者の立場が強調され

る傾向にある。また近年では，教育と福祉の機能分化が進み教育（学校）と生活（福祉）が切り離されていく傾向もある。

本稿では1974年度に滋賀県で初めて設置された知的障害児校，Y養護学校の歴史をひもとき，寄宿舎を通学保障の場から教育保障の場へと発展させてきた背景を明らかにすると共に，寄宿舎の果たしてきた役割の考察を通して「生活」からみる障害児教育の課題について考える。

II. 研究方法

Y養護学校開校・寄宿舎開舎から知肢併置化・寄宿舎廃舎に至る資料（1985年度創立10周年記念研究紀要，1991年～2001年度の研究紀要，寄宿舎部会，職員会議など）とY養護学校の元寄宿舎指導員，元教諭へのインタビューからまとめる。

インタビューを行った元指導員，元教員とインタビュー実施日は次の通りである（資料1）。

筆者は，1986年度途中から寄宿舎が廃舎となる2007年度末までY養護学校で勤務している。採用時の名称は「寮母」であったが，2001年度に男女共同参画社会形成促進の観点

[†] 障害児教育専修 障害児教育専攻
指導教員：白石恵理子

資料1 インタビュー対象者及び実施日

Aさん	女性・元寄宿舎指導員	1975年～2004年勤務	2015年4月21日
Bさん	女性・元寄宿舎指導員	1978年～2004年勤務	2015年4月21日
Cさん	女性・元教諭	1977年～1996年勤務	2015年7月2日
Dさん	男性・元教諭	1979年～1980年勤務	2015年7月18日
Eさん	男性・教諭（舎務部長・専任舎監）	1979年～1991年勤務	2015年8月14日
Fさん	男性・教諭（舎務部長・専任舎監）	1979年～1995年勤務	2015年8月25日
Gさん	男性・教諭（1981～1982兼任舎監・1983専任舎監）	1981年～1991年勤務	2015年9月4日

から「寄宿舎指導員」へと変更される²⁾。

（1986年～1997年）

第4期 転換期－障害児者を巡る法制度の
改変から寄宿舎の廃舎
（1998年～2007年）

Ⅲ. 結 果

1. 時期区分について

Y養護学校の学校づくりは、開校までの就学保障を求める様々な運動から始まっている。1974年度の開校後まもなく始められた「教育入舎」の取り組みは、軌道に乗り始めた頃、県教委から口頭で廃止通達を受ける。しかし、そのことがあって教育入舎の意味を深めることになる。また、養護学校適正配置計画には寄宿舎の廃舎が含まれていたが、寄宿舎の充実を求める声に押されて2008年度に開校した知肢併置校には新たに寄宿舎が設置されることになる。このようにY養護学校開校から寄宿舎の廃舎に至るまでの40余年の間にはいくつもの節目があり、以下の4つの時期に分けることができる。

第1期 黎明期－開校まで
（1964年～1973年）

第2期 創生期－開校から教育入舎廃止口頭通達まで（1974年～1985年）

第3期 深化期－教育入舎廃止口頭通達から障害児者を巡る法制度の改変

本稿では、特に、第2期創生期、第3期深化期における寄宿舎の実践を中心にまとめを行い、考察をすすめる。

2. 各時期の特徴について

(1) 第1期 黎明期－開校まで
（1964年～1973年）

滋賀県で初めて養護学校の設置計画が発表されたのは「第1次滋賀県総合開発計画」（1964年）においてである。1967年には第2次計画が発表され、具体的に2校の養護学校の設置が盛り込まれた（資料2）。1969年度には予定通り肢体不自由養護学校が開校されたが、1971年度に開校するはずの知的障害養護学校の計画は遅々として進まなかった。

滋賀県では、戦災孤児など何らかの理由で親の養育を受けられない子どものための施設として1946年に近江学園が開設されている。子どもたちの中には、知的障害のある子どもたちが少なからず含まれており、開設と同時に地域の小・中学校の「特殊学級」が設置さ

資料2 第2次滋賀県総合開発計画 第82表 施設整備計画

事業名	内 容
盲学校	移転改築 屋内運動場、寄宿舎（校舎については、昭和40、41年度施行）
ろう話学校	移転改築 用地買収、校舎、屋内運動場、寄宿舎
肢体不自由養護学校	新築（小・中学部、高等部）用地買収整地、校舎、寄宿舎、屋内運動場、実習施設
精神薄弱養護学校	新築（小・中学部） 用地買収整地、校舎、寄宿舎、屋内運動場

資料3 子どもたちの思い

「何でさあ学校へ行きたいかさあ。ボクの考えから先に言うと、ここ（びわこ学園）では何でもできるでしょう。ここに先生いっぱいいるしさ。やってくれるでしょう。それに自分が甘えて。できることもあるだろうしさ。それでね。ここをでていったら。ボクは自分の力を試してみたい。養護学校だったらね、年が…学校のね何年から何年まで決まっているでしょう。何でね。ボクだけが。ボクと同じ年の子が、隣の家の隣の子、何でその子たちと一緒にね、ぼく学校に行けないのかと思ってね。悲しくなってきた。涙がボロボロ出たけどさ」

れた³⁾。その後、1963年には重症心身障害児療育施設「びわこ学園」が開設され、近江学園の子どもたちも数名が異動することになるが、就学猶予・免除の申請が「びわこ学園」への入所の条件となっていた。

1969年の肢体障害養護学校の開校を受けて、第2びわこ学園の子どもたちは、園内に教育権委員会を発足し、3年来の討議と諸学校との交流をふまえ、5名が1972年に養護学校に就学を申請する。しかし、何回かのやりとりの末、結局「不許可」となってしまった。この結果に対して子どもたちは、不満と同時に学校に行きたい理由を次のように語っている（資料3）⁴⁾。

こうした子どもたちの声に押されて「どんなに重い子にも教育を！」の運動が滋賀県全域に広がる。運動は、当事者・家族の団体結成へもつながり、その結果、1972年12月の定例県議会で「文部省の特殊教育実験校の指定を受けまして（中略）県立の養護学校と重症心身障害施設と提携いたしまして、重複障害の子供たちに対する教育の管理、運営、教育内容、方法等につきまして研究に取り組みたい」という柳原太郎教育長（当時）の答弁を引き出している。

このように、滋賀県の障害児教育は、当事者、保護者、教職員、地域など関係者によって作り上げられてきた歴史があり、その潮流は今も受け継がれている。

(2) 第2期 創生期—開校から教育入舎廃止口頭通達まで（1974年～1985年）

①「生活」から「生活指導」へ

1973年の養護学校義務制実施の予告政令と当事者、家族、関係者の努力によって1974年4月にY養護学校は開校する。

校舎が未完成だったため、4月9日の入学

式のあとは臨時休校、子どもたちは自宅待機となった。5月になって、ようやく1棟が完成し始業式が行われたが、寄宿舎への入舎予定者のうち40名は、寄宿舎棟が完成するまでさらに待たされることになった。

9月には寄宿舎棟が完成し、Y養護学校は本格的にスタートする。全校生徒78名中50名（小学部41名、中学部9名）が寄宿舎生で、過半数が、就学猶予・免除によって学校教育を受けることができずに過ごしてきた子どもであった。中には、施設から寄宿舎に入舎した子どももいたが、ほとんどが初めて家から離れて生活する子どもたちであり、生活の多くの部分で介助を必要としていた。

当時の様子を知るAさん（元寄宿舎指導員）によると、「50名の子どもに対して10名の寮母、お互いに初めての寄宿舎生活という中では、“みんなそろって、怪我のないように、食べ（させ）て、寝（させ）て、学校に行く（行かせる）こと”がすべて」のような生活ぶりであった。Bさん（元寄宿舎指導員）も、「とにかく洗濯と掃除、介助に追われていた。一斉指導が中心で子ども一人ひとりの様子はあまりおぼえていない」と話している。寄宿舎は、学校の敷地内にあったが、学部とは別々の運営体制がとられていたため、寄宿舎のあり方が、校内論議になることはあまりなかった。

寄宿舎のあり方について校内論議が行われたのは、養護学校の義務制実施を控えた1978年のことであった。翌1979年度の養護学校義務制実施に向けて、県教委は地域エリア型での養護学校の設置を計画しており、全県をエリアとしていたY養護では、新設校への転校問題が出てきた。新設校には高等部も寄宿舎も設置されていなかったことから、この問題を子どもたち一人ひとりにとって必要な教育保障のあり方の問題として論議する中で、最

資料5 日課表（見直し前(左) 見直し後(右)）

見直し前の日課表(1982年以前)	
	月・火・木・金
6:30	起床・洗面・掃除
7:30	ランニング・体操
8:00	朝食
8:30	歯磨き・登校準備
9:00	登校
~~~~~	
15:00	下校
	間食
15:30	入浴・洗濯・サークル活動
16:20	点呼・カバン点検 部屋活動
17:00	夕食
18:30	余暇活動
19:30	入浴
20:00 ～ 21:30	就寝

見直し後の日課表	
	月・火・木・金
7:00	起床・洗面・掃除
7:40	朝食・歯磨き・登校準備
9:00	登校
~~~~~	
15:00	下校
15:30	間食・自由
17:00	夕食
18:00	はみがき・入浴 グループ活動
21:00～ 22:00	就寝

木曜日にサイクリングに行けるという提案になっていた。このサイクリング指導は、D君の要求に応えたことにとどまらず、「自分も“免許”を取ってサイクリングに出かけたい」という他の子どもたちの要求へも広がっていく。

要求でつくる生活は、保護者の要求へも広がり、保護者の体験宿泊、保護者懇談会（グループ、全体）などが取り組まれるようになる。グループの実践方針・総括には「保護者との連携」という項目が出てくるようになり、個人の総括には、家庭での様子や保護者の思いが記されるようになっていく。子どもの課題を考える際も、ただできないところを取り出して課題とするのではなく、子どもの成育史や家庭での生活の様子、保護者の思いなども含めて考えるようになっていく。特に教育入舎生が増え、障害の重い子どもが多く入舎するようになる中で、保護者の子育てから学ぶといった視点や教育入舎を終えた後の家庭生活も視野に入れた実践が進められるようになっていく。

(3) 第3期 深化期

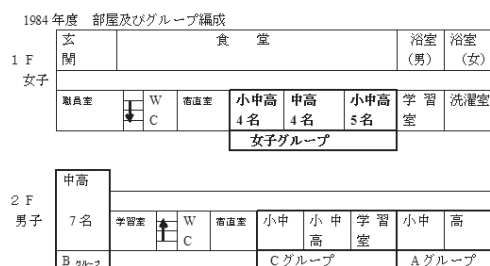
一教育入舎廃止口頭通達～障害児者をめぐる法制度の改変(1986年～1997年)

① 日課や集団編成の模索

寄宿舎では、1982年度以降に集団編成が行われるようになっていく。しかし、この頃の集団編成は、生活年齢への考慮はあまりなく、また1Fは女子、2Fは男子という建物の使い方がされていた（資料6）ために、生活年齢にふさわしい生活のあり方や女子の集団編成については毎年課題として残されていた。

それらの課題に視点を当てるために1987年度には、夕食までは発達課題別男女集団、夕

資料6 寄宿舎見取り図（部屋及びグループ編成）



資料7 生活要求別における段階

- 第1段階 職員との信頼関係を基盤とし、生理的な要求を職員の力を借りて実現しながら、生活リズムを整え、それをより豊かに生きていこうとする意欲につなげていく段階
- 第2段階 いろいろな生活経験や遊びの経験を通して、次々と新しい要求の実現方法を獲得していく段階
- 第3段階 個人の要求を集団の要求へと高め、集団の中で、民主的に実現しようとする段階

食からは生活年齢別男女集団といった質の異なる2つの集団を編成することになった。しかし、「昼と夜で時間が区切られ、集団が変わることで、子どもたちは見通しが持ちにくくなり、混乱した生活を送ることになってしまい」⁶⁾、この集団編成は1年で見直されることになる。

一見「失敗」とも思える集団編成ではあったが、「生活とは何か」「誰のための寄宿舎か」が改めて論議される、男女集団の必要性が確認されるなど得るものの多い1年でもあった。そしてその後は、「生活要求別集団」が保障されるようになっていく。

「生活要求別集団」とは、子どもたちがもつ「要求」に着目し、要求実現のために必要な集団を保障するというもので、子どもたちの実態から3つの段階でとらえられた(資料7)。

この集団編成により、建物の使い方(資料8)も見直され、日課表も寄宿舎全体の日課表ではなく、グループごとの日課表が作られるようになり、各グループで子どもの実態に合わせて自由に生活が組み立てられるようになっていく。例えば、自閉性障害の中高等部生で編成されたパンダグループでは、夕食の時間を1時間遅らせ、毎日たっぷり山に登り、夕食の後はゆっくり過ごすという生活づくりがすすめられている。また卒業を間近に控え

た軽度知的障害の高等部生集団では、主体的に生活する意欲や力をつけていくための「自立の部屋」⁷⁾の取り組みが始められている。しかし、パンダグループの山登り中心の生活は、翌年には、子どもの実態が大きく変化したことで継続が難しくなる。マイケルグループの「自立の部屋」は、親や教師からの期待も大きかったが、その期待は、寄宿舎が大切にしたいと考えていた内面的な育ちよりも、「買い物ができる」「食事作りができる」といった目に見える力の獲得に向けられがちであった。そして、入舎を次年度に控えた高等部1年生の保護者が「自立の部屋」に入る準備として、家で買い物や料理作りの練習をさせる、また、「自立の部屋」を体験した高等部2年生が、その「大変さ」を自慢気に通学生の友だちに語ることから、逆にプレッシャーを感じて、入舎に踏み切れない子どもが出てくるといった事態が生まれ、実践の問い直しが必要になっていく。

しかし、この2つの実践は「生活の中での『自由』や『自立』について、今まで『ほったらかし』や『誰にも頼らない生活』という私たち指導者側の考え方を少し変える取り組みとなったようである」⁸⁾ともまとめられている。

② 子どもの姿から考える生活教育

山登りや自立の部屋の実践を通して「自由」や「自立」についての考え方が少しずつ整理され始めた1989年度末、Eさん(中学部3年生)の入舎希望がだされる。

Eさんは小学部6年生(1学期間)、中学部3年生(半年間)でも教育入舎を経験している。中学部3年生の頃のEさんは、自分なりのつもりをもって行動することができ、自分の思いを側にいる大人に伝えたい思いも強かった。しかし、発語がないためになかなか

資料8 寄宿舎見取り図(部屋及びグループ編成)

1988年度部屋及びグループ編成

1 F	玄関	食堂					浴室(男)	浴室(女)
	職員室	W	小男子	小中男子	中男子	高男子	高男子	洗濯室
		C	でんでんむし G		パンダ G			
2 F	高男子	小中男子	W	中高女子	高女子	高男子	高男子	
		ペンギン G	C		マイケル G			

伝わらず、伝わらないとパニックを起こし、数時間収まらないこともあった。他にも深刻な自・他傷行為、睡眠障害（平均的睡眠時間は2時～6時の4時間程度）もあった。

家庭では、父親が力で押さえてしまうことも多かったが、体が大きくなると父親に向かっていく姿が見られるようになり、行動はどんどん深刻化していった。両親は、中学部卒業後の進路として施設入所を希望しておられたが、複数の施設から障害の重さを理由に断られてしまう。そして、やむなく高等部に進学することになり、同時に福祉入舎の希望となった。

今までにもEさんのような“大変な”子どもはたくさん入舎してきたが、各グループで個別の対応がされ、課題が見えないままに“大変な子”として位置づけられてきた。そこで今回、Eさんを受け入れるにあたり“大変”といわれる子どもたちの課題を探るために、新しい集団（もも太郎グループ）を編成することになった。

新しい集団を編成したとはいえ、実践的な見通しもなく、年度当初の生活は、16年前の開舎当初の“食べて、寝て、学校に行く”だけで精一杯、時にはそれもままならないような状態であった。特に睡眠障害のあるEさんは、なかなか寝付くことができず、夜中まで寄宿舎内を徘徊した。他の部屋に入り、寝ている子どもを起こそうとし、制止するとパニックになることを毎晩繰り返した。

この頃のことを、グループ担当者の一人Bさんは、手記の中で次のように語っている⁹⁾。「まずは、子どもとの信頼関係を築くことから…。全面受容の開始でした。その時から『忍』『耐』の試練が始まりました。車庫の前に2～3時間、食事が済めば校門のところから2～3時間、お風呂に入ってから5時間。とにかく時間と子どもの気持ちとの闘い。大変なスタートとなりました。」

しかし、しばらく生活を共にしていると、子どもたちに共通する姿が見えてきた。それは、生活していく上で他者からの援助が必要であるにもかかわらず、その援助を受け入れられず、そこに生じる摩擦が様々な“大変さ”

資料9 もも太郎グループの10か条

- ①子どもを気持ちよくその気にさせる
- ②子どものいやがることはしない
- ③子どもの要求をとにかく聞く
- ④とことんつきあおう
- ⑤「まあええか」と思えるゆとりをもとう
- ⑥みんなでは怒らないようにしよう
- ⑦子どものこだわりを負けない粘りを持とう
- ⑧子どもが「まんざらでもないなあ」と思えるようにしよう
- ⑨少しくらいしんどくても明るく元気に実践しよう
- ⑩お父さん、お母さんと仲良くなろう

の原因になっているということであった。

そこで、「子どもたちの共通の課題として『自分の思いや生活〈要求〉のなかに他者を受け入れられる子どもになること』をあげ、もも太郎グループの10か条（資料9）を決め、指導者が子どもにとって〈受け入れられるおとな〉になることを大切に、実践をすすめること」¹⁰⁾になる。担当者集団は、常にこの「10か条」に立ち返りながら子どもたちとの生活づくりをすすめていったが、先の手記にもあるように、結局はマンツーマンで子どもたちのこだわりやパニックにつきあうことしかできず、他の指導者には「他にどうしようもないから好き勝手させているだけ」「子どもを怒らさないように機嫌を取っているだけ」¹¹⁾にしか見えなかったようである。2～3か月もすると「頑固さや甘えが目立ち、今までできていたことすらなくなるといふ子どもの姿が目につく」¹²⁾ようにもなってきた。そして「1学期の実践総括の時には『指導上大切にしなければならない点は大切にしながらも最低させなければならないことはさせなければならないのではないか』という意見」¹³⁾も出された。しかし、担当者集団は「できること」の意味を問い直し、頑固さや甘えの裏にある子どもの思いについて話し合いながら、「もう少しがんばってみよう」を合い言葉に実践をすすめた。すると半年ほど過ぎた頃から子どもたちの姿に変化が見られてきた。

入舎当初のEさんは、他者への不信感が強く、側にいる指導者を“物”として扱い、自分の世界に入り込ませようとしなかった。しかし、指導者が、Eさんの行動にじっくりつき

あい、Eさんの思いを身振り・手振りを添えて言葉にかえて返していくことを繰り返す中で、指導者がEさんの思いを読み取ることができるようになり、Eさんとの間で手振りや身振りでのコミュニケーションが成立するようになっていった。するとEさんも指導者を、自分にとって必要な“人”として認識してくれるようになり、やがては“一緒にいたい存在”となっていく。そして、思いが伝わる実感が、Eさんの安心につながり、パニックになることが少なくなり、睡眠のリズムも少しずつ整っていった。

その後Eさんは高等部の卒業を待たずに施設に入所することになる。施設側の受け入れ体制の改善ももちろんあったが、他者からの必要な援助を受け入れられるようになったEさんの成長があった。前出のBさんの手記も「子どもの気持ちの中に深く入り込むことで、信頼されることや子どもの気持ちをくみ取る

ことで、受け入れられるようになってくることで、初めて『教育』が始まることを思い知らされたのでした」とまとめられていく。

実践が始まったばかりの頃は、批判されることの多いも太郎グループの実践であったが、子どもたちが変化していく中で、「必要な援助を受け入れる力や自ら人と関わっていきける力」は、全ての子どもたちに必要な力として、寄宿舎だけでなく、全校的にも押さえられるようになる。

(4) 第4期 転換期

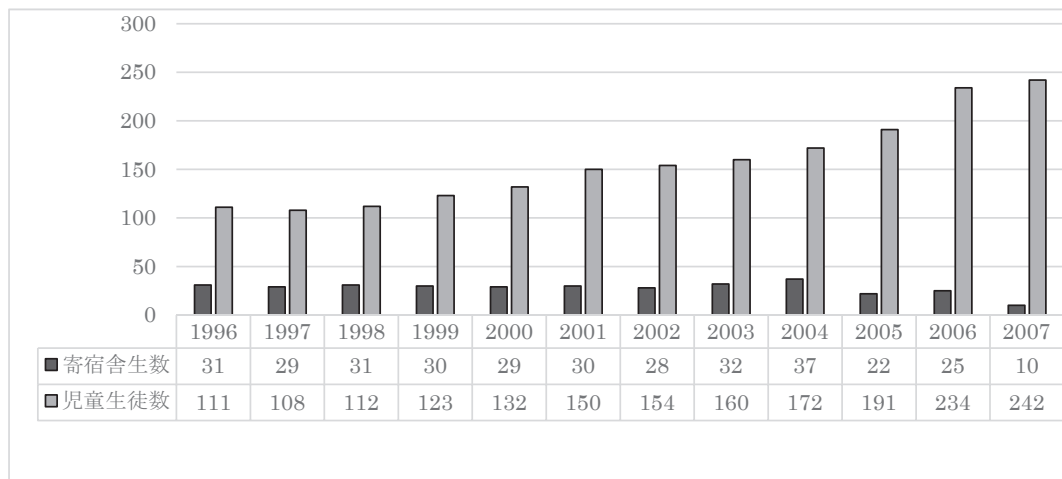
一障害児者を巡る法制度の改変から寄宿舎の廃舎（1998年～2007年）

「子どもたちを取り巻く生活環境の変化から子どもたちの育ちにくさ、育てにくさが社会的な問題になっている中で、学校教育の中に生活の視点を持つことが今後ますます重要

資料10 生活教育の視点

- ①生活教育の基本―「食べる」「寝る」「出す」（生活の三原則）
放課後から翌日の登校までの時間を「疲れを癒やし、元気を回復する」ための時間として位置づけ、しっかり食べて、きちんと出し、気持ちよく眠れるような生活をつくることの大切さを提起
- ②自分で生活をつくれる子に育てる
自分の要求実現のために自分の生活を段取りできる力の大切さを提起
- ②一人ひとりを大切にするための集団を保障する
モデルとなるようなあこがれの対象、要求実現に向けて力を合わせることでできる友だちの存在など多様な集団を保障することを提起
- ③子どもたちの生活を通して家族の生活をとらえる
子育て支援のために寄宿舎を利用することを提起

資料11 寄宿舎生数・児童生徒数の推移



になってくる」¹⁴⁾という押さえのもと、2000年度から「生活の視点を含めた12年間一貫した教育課程作りをめざして－各学部・寄宿舎の実践の成果と課題を明らかにする」が研究重点テーマとなり、「寄宿舎の実践」が「寄宿舎のある学校の実践」へと発展していく。

寄宿舎から全校に向けて4点が提起される(資料10)。

しかし、一方で、養護学校適正配置終了(1998)、学校五日制完全実施(2002)、特別支援教育推進協議会の設置(2003)、障害者自立支援法成立(2006)など、障害児者の教育、福祉をめぐる情勢はめまぐるしく変化していく。Y養護学校の大規模化は年々深刻化(資料11)し、多忙化も進む。「どこまで学校が担うのか」という論議の中で「生活の充実」を福祉に求めるようにもなっていく。

寄宿舎生も2002年度には遠距離通学困難生はゼロになり、2003年度に「滋賀県特別支援教育推進協議会」第1回協議会で廃舎の方針が出されて以降は、厳しい入舎制限が行われ、寄宿舎生数は徐々に減少し、2007年度末には寄宿舎が廃舎となる。

そして、当時、Y養護学校寄宿舎で生活していた子どもたちは、新しく設置された知肢併置養護学校の寄宿舎に転校することになり、Y養護学校は、「寄宿舎のある学校」から「寄宿舎のあった学校」へと変化していくのである。

IV. 総合考察

1. 学校づくりに貫かれた2つの姿勢

1972年に入学が不許可とされたびわこ学園の子どもたちは、「自分も同じ年の子と同じように学校にいきたい」と訴えている。この言葉は、「障害があるから仕方がない」「障害が重いから仕方がない」とあきらめさせられてきた関係者を動かし、「どんなに重い子どもにも教育の保障を！」の運動へと広がっていく。運動は、いくつもの当事者・家族の団体結成へとつながり、「重度・重複障害のある子どもの教育保障について研究を始める」と

いう教育長の答弁を引き出すに至る。

つまり、「障害の有無、程度などの『違い』を問題にするのではなく、『同じ』を大切にすること」、「『同じ』を大切にするために必要な教育条件は、自分たちで創りあげていくこと」、この2つの姿勢がY養護学校の学校づくりの歴史には貫かれている。

たとえば、1974年度の開校当初、Y養護学校の教育環境はほとんど整っておらず、校地整備、スクールバスの添乗、9月の寄宿舎開舎以降は、入浴・宿直などの寄宿舎への応援などもすべて教諭たちが担っていた。必要に迫られてという側面はもちろんあったと思われるが、これらを学校づくりの一環として位置づけることができたのは、2つの姿勢によるところが大きいのではないだろうか。

その後も、Y養護学校では様々な課題と向き合うことになるが、その度に徹底した職員論議が行われている。初任から2年間をY養護で過ごしたDさんは、当時の様子を「とにかく会議ばかりだった。初任者にとってはわからないことも多く、今日は何時に帰れるだろうか、そんな心配ばかりしていた」と語っている。特に、養護学校義務制をめぐる論議の中では、社会的には義務化に反対する声も多い中で、「子どもを大切に学校をつくる」ことが個々の実践の課題として問われ、その結果が指導の一環として行われていた体罰克服へとつながっていく。

またその流れの中で、寄宿舎の教育的利用が始められるが、当初、寄宿舎に求められた「教育」は、学部教育の延長線上での基本的な生活習慣の獲得であり、その意味において、教育実践はまだまだ当時の知的障害者観や障害児教育観に支配されていたと言える。

1981年度から本格的に始まった教育入舎は、すぐに全校に広がり、寄宿舎が教育の場であることが全校的な合意となる。ここでも職種や、担う時間帯の「違い」ではなく、「同じ」障害児教育の場であることが大切にされている。

寄宿舎を教育の場とする校内体制ができあがっていく中で、寄宿舎が実践の主体となっていく。

2. 「子どもを生活の主体とする」実践の発見

寄宿舎が実践の主体となったことで、寄宿舎が「生活」の場であることに改めて目が向けられるようになり、寄宿舎の実践が、学部教育の延長線上ではない独自の価値をもつものとして追求され始める。具体的には、日課表や集団編成の視点の見直しとなって現れていく。

子どもの要求を大切に生活をつくるために日課表や集団編成の視点が何度も見直された。見直されるたびに日課表にあった細々とした項目が減り、全体の日課表から、子どもたちの実態に合わせたグループ単位の日課表が作られるようになっていく。集団編成の視点も発達課題別や生活年齢別など試行錯誤が重ねられた。にもかかわらず、何度見直しても、日課に乗れない子、集団に入れない子が毎年現れ、また見直しが必要となった。1990年度に編成された新しい集団（もも太郎グループ）は、そうした子どもたちを集めてつくられた集団であった。

日課表や集団という従来の「枠」の中で生活することが難しい子どもたちの集団であったため、一人ひとりの要求と向き合うことから生活づくりが始められた。そして、子どもたちと生活を共にする中で生まれてきたのは、新しい日課表や集団編成の視点ではなく、「指導者がゆとりをもって子どもの気持ちに寄り添い、『困った』と思える行動にもつきあうことで生活づくりを進めていこう」〈もも太郎グループの10か条〉という生活をつくる際の指導者の心構えであった。

つまり、新しい集団での実践は、決められた日課表や集団の中で「生活させよう」とする指導者の姿勢を変え、「子どもを生活の主体者とする」ことの意味を指導者に気づかせていったのである。

3. 「子どもを生活の主体者とする実践」が求めるもの

「もも太郎グループ」の子どもたちは、毎日生活していく上で、他者からの援助が必要

であるにもかかわらず、時には自傷行為や他傷行為という形でその援助を拒むという共通した姿をもっていた。

食えることや寝ること、学校が終わっても、寄宿舎に帰ることすら拒否するような子どもたちを前に、指導者は、食べさせなければ、寝させなければ、なんとか寄宿舎に帰ってもらわなければ、と一所懸命に働きかけを行う。しかし、強く働きかければ働きかけるほど拒否され、心も体も傷だらけになり、そのうち側に近づくことすらできないような関係に陥っていく。為す術もなく、ただ見守っていると、今度は他の指導者の視線が気になり始める。そして、「結局は、好き勝手にさせているだけではないのか」といった批判が寄宿舎の中からだけでなく、学部からも聞こえてくるようになる。そのような追い詰められた状況の中で、指導者一人ひとりが、「指導」とは何か、「教育」とは何かについて自問自答するようになる。

毎週のグループ担当者会議は、回を重ねるごとに重苦しくなっていくが、それぞれの思いを出し合っていく内に、食べる、出す、寝るといった、生きていく上で必要不可欠なこれらの行為がきわめて自律的なものであること、子ども自身に主体がなければ成立しない行為であることに気づかされていく。また、子どもたちが自らおいしく食べ、気持ちよく出し、安心して眠るためには、まず、子ども自身が寄宿舎の生活をどうとらえ、何に困り、何を望んでいるのかを考えながら、子どもたちと一緒に生活をつくり出す必要があることに気づいていくのである。

この過程の中で指導者は、それまで子どもたちだけでなく指導者自身を縛っていた“みんな仲良く日課表通りに生活させる”という縛りから解放されていく。そして、指導者が、子どもと一緒に生活をつくれるようになると、今度は、指導者の誘いかけに応じて散歩に出かける、みんなと一緒に食事をとる、夜は一緒に寝ることができるというように子どもたちの生活が変わっていく。

子どもたちの変化によって、当初批判されることの多かったもも太郎グループの実践

は再評価され、寄宿舎として“必要に応じて自ら人と関わっていける力や集団を組織できる力”また“自分の生活を自分でコーディネートできる力”を重視した生活づくりが進められるようになっていく。つまり、深刻な問題行動があり、「大変」と言われてきた子どもたちが、結果的に寄宿舎の実践を発展させていったように、子どもを生活の主体者とする実践は、指導者の変革を伴い、指導者の変革によって子どもが変化していく、そのプロセスを含むものである。

4. 障害児教育の課題

障害児教育の目的は、子どものゆたかな発達を保障することにある。障害児学校ではそのための教育実践のあり方が日々検討されている。先ほど、食べる、出す、寝るといった行為がきわめて自律的で、子どもに主体がなければ成立しない行為であることを述べたが、「発達」も同様である。

つまり教育実践には、日課や集団編成、具体的な取り組みなどから発達を保障しようとする指導者側の視点と、それらを取り込み、自分の力に変えていく、つまり、発達するのは子ども自身であるという、子ども側の視点という2つの視点が必要なのである。

しかし、寄宿舎の実践が長い間、“みんな仲良く日課表通りに生活させる”ことに縛られていたように、実践現場では、教育内容をどのように子どもたちに伝え、子どもたちを変えていくのかという「指導者側の視点」が重視されがち傾向がある。また、特別支援教育が始まり、PDCAサイクルの定着と共に、子どもとの間に十分な信頼関係を築いたり、実態把握をする前に「課題」を作成しなければならなくなっている。目に見える成果が求められることから、子どもの行動面に課題が置かれがちになる傾向もある。今後、特別支援教育が進められていく中で、障害児学校が、障害のある子どもの発達を保障する場であり続けるためには、指導者の変革が求められている。

Y養護学校の学校づくりは、“違い”ではな

く“同じ”を大切にしながら、子どもたち一人ひとりに必要な教育条件を自分たちで創りあげていくことで進められてきた。その姿勢が、知的障害者観、障害児教育観に支配された当時の「社会適応主義的な教育実践」を「子どもを生活の主体者とする教育実践」へと発展させてきた。それは、「障害のある子ども一人ひとりの教育的ニーズに応える」という特別支援教育の考え方とも合致している。つまり、子どもを生活の主体者とする実践の追求は、特別支援教育時代の障害児教育のあり方を検討することにもつながっていくのではないだろうか。

注

- 1) 坂井清泰 (2009)「生活教育と障害児教育 生活綴り方と障害児教育」『キーワードブック障害児教育』クリエイツかもがわ 136-137
- 2) 文科初第466号 平成13年7月11日 学校教育法の一部改正について (通知)
- 3) 滋賀県教育委員会編「滋賀の障害児教育」平成3年版
- 4) 滋賀県教職員組合湖東第1支部八日市養護学校地区「八日市養護学校5年の歩み」1979年 3-4
- 5) 小中高各学部では1978年から「実践研究のまとめ」の冊子が毎学期発行されていた
- 6) 1994年度実践研究のまとめ『ちからいっぱい生きる子どもをめざして』289
- 7) 寄宿舎の日課や集団とは切り離れた生活の空間、「自立の部屋」に入室した生徒(1~2名)は1週間分の予算を受け取り、自炊生活を送る
- 8) 1991年度実践研究のまとめ『ちからいっぱい生きる子どもをめざして』248
- 9) 同 267~268
- 10) 1990年度実践研究のまとめ『ちからいっぱい生きる子どもをめざして』209
- 11) 同211
- 12) 1991年度実践研究のまとめ『ちからいっぱい生きる子どもをめざして』210
- 13) 同211
- 14) 2001年度実践研究のまとめ『ちからいっぱい生きる子どもをめざして』28