

学びの場としての知的障害養護学校

－その在り方を考える－

Special School as a Learning Space:
Finding the Reality of Special School for Mentally Disabled

望 月 公*
MOCHIZUKI Koh

要約 養護学校義務制の完全実施から20余年になる。全国の各地に知的障害養護学校が設置され、現在では525校に及ぶ。量的な意味では整備が進んできていると思われるが、果たして児童生徒の学びの場としての「学校」を考えたときに、それが適切に機能しているのだろうか。ここでは、「学校」としての存在を①児童生徒の存在、②教師の存在、③学校という空間、④教育実践の四要素として取り上げ、それぞれの在り方や相互の影響性について考察した。また、児童生徒の学びの場として存在する「学校」であっても、それが親との相互間に及ぼす影響関係についても触れた。教師個々の、そして教師集団の在り方が、学びの場としての「学校」の在り方を大きく左右することが明らかになった。

キーワード 学びの場、学校、児童生徒、教師、知的障害養護学校

I 研究課題の所在

1872年（明治5年）に学制が頒布された。これを日本の近代公教育の創始と考えると、まだ130年程の歴史でしかない。この間においては、政治的・思想的な日本社会の、あるいは世界的な情勢の影響を受けながらも、現在まで著しい発展を遂げてきたと言える。

障害児教育については必ずしも同様とは言えないまでも、やはりこの間においては発展的な変遷をたどっていると言えよう。というのは、各種の法的整備や文部省（現文部科学省）による学習指導要領の制定、そして改訂が繰り返され、日本における障害児教育の基礎が確立されたのは、この期間であり、1979年（昭和54年）の養護学校義務制により、就学的な意味での完成をみた我が国の障害児教育である。

盲学校、聾学校が公立として全国に設置されたのは大正期であったが、知的障害養護学校は、それと比べると極めて遅れたものだった。1940年（昭和15年）に誕生した大阪市立思斉学校は、我が国では初めての知的障害児を対象とした独立校であったが、当時はこの校種に関する規程がなかったために、各種学校の扱いがなされていた。公立養護学校整備特別措置法が制定され、1957年（昭和32年）に設立された都立青島養護学校や大阪市立思斉養護学校が、我が国における公立の知的障害養護学校としてのスタートになる。

*附属養護学校

全国への設置が促され、養護学校の義務制が確立したのは1979年（昭和54年）のことであるから、我が国としての知的障害養護学校の歴史は、まだ20年余りのことであると言ってもよい。しかし現在、知的障害養護学校は全国において525校が設置され、そこに在籍する児童生徒数は58,866人（私立校、高等養護学校、分校を含む、2001年5月1日現在）²⁾に及んでいる。全国の盲学校が71校（在籍4,001人）、聾学校が107校（在籍6,829人）、肢体不自由養護学校が198校（在籍18,289人）、病弱養護学校が95校（在籍4,087人）と、他の特殊教育諸学校と比べると、その数的な多さは明確であり、この期間における知的障害児に対する教育の場としての発展は、目覚ましいものがあったと言える。

このように全国各地に設置され、いわゆる知的障害児の受け皿として整備されてきた知的障害養護学校であるが、これらすべてが「学校」としての必要十分な機能を果たしているのかは、些か疑問が残るところである。本研究は、知的障害養護学校とはどのような存在のものであるのか、そしてその機能が十分に発揮されるためには、何が必要なのかを考察し、知的障害養護学校における「学校」としての在り方を探るものである。

II 「学校」を構成する四要素

学校とは、学校教育法第一章総則の第一条により定められた、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、大学、高校専門学校、盲学校、聾学校、養護学校及び幼稚園のことを指すが、「学校」としての具体的な構成要素として、筆者は以下の四つをもって学校ととらえる。学習する児童生徒がいる、指導に当たる教師がいる、学校という場所的・時間的な空間がある、そしてそこに教育という実践がある。これらの四要素が存在し、しかも相互に有機的に作用することが、「学校」としての存在になりうるものと考ええる。以下においては、「学校」という存在を、これら4つの構成要素として分け、それぞれについて考察していく。

1 機関としての「学校」

1979年（昭和54年）の養護学校義務制を起点に全国で養護学校が次々に開校され、知的障害を有する児童生徒の就学に関しては一応の完成をみた。新築の真新しい校舎の学校が各地で開校され、その教育を必要とする児童生徒の数に対応する教室や座席が用意された。養護学校という場所的な面における受け皿が用意されたと言い換えても良いだろう。しかしこれらの中には、学区制を廃した広範囲な地域における児童生徒をその対象として設置した学校も多く、児童生徒の定員数も多い学校も珍しくない。そして中にはコロニー構想などと称されながら、福祉施設等の機関を複数併設、隣接した大規模集合体の中での学校設置もある。養護学校は、その設置の状況からほとんどが寄宿舎等の存在があり、教育と生活が一体化されたものが多い。養護学校の対象を広範囲の地区に広げている場合、児童生徒にとって日々の通学が非常に困難になる。自宅から学校までの距離が離れているに従って、児童生徒の生活時間の多くを通学するための時間に費やされることになる。そのために身体的・精神的疲労度、そして家庭での生活状況等、彼らの生活の全般においてその影響を大きく受けるようになる。そのような面を解消するために用意されたものが、寄宿舎等の児童生徒の宿泊のための施設である。学校での日中における生活だけではなく、児童生徒の24時間にわたる状況を把握したり、さらには生活指導等も取り入れることができると

いう寄宿舎等のメリットは、学校としても生活や教育にそれを生かすことができ、宿泊施設の設置意義は十分に認められるところである。

学校周辺に児童生徒の住居がある場合には、これらの寄宿舎等を利用するまでもなく通学することが一般的であろう。つまりこれらの宿泊施設は、児童生徒の生活指導上の必要性や、教育的な意義から設置されているものではなく、広範囲の地区の児童生徒を対象とした学校設置における状況から生まれたものである。大規模な養護学校の存在は、児童生徒の集団を確保できる、そして指導に当たる教師の集団も用意できる。多様な児童生徒の実態に対応できる人的なそして施設的な体勢が整えやすいなど、その設置における利点は認められる。しかしこの養護学校の大規模化は、その状況を見ると、やはり設立及び運営にかかわる経費の面からの要因による学校設置となっているものととらえられる。義務教育段階の児童生徒は、家庭生活における家族とのかかわり合いの中で、精神的側面の基盤を必要とする状態ではないだろうか。障害を有しない児童生徒のほとんどは、通常の場合、家庭と学校というふたつの生活環境を通して人格の発達が促されていくことに対して、障害を有している児童生徒が、そのような環境の中で生活できないことは、やはり納得できるものではない。逆に、障害を有している児童生徒だからこそ、家庭という生活空間の果たす役割の大きさを認識すべきだと考える。

近年は、これまでの養護学校の大規模化が多少緩和されつつあり、個々の居住地域から通学可能な養護学校やその分校、また寄宿舎の設置が前提とはなっていない新設校などもみられている。学校としての児童生徒の集団が確保できる程度の規模で、それぞれの家庭から、精神的肉体的に負担を負うことなく通学できるような距離に養護学校が設置され、家庭での生活基盤をもちながら毎日通学することができるようになることが、児童生徒の生活の形として通常となるよう望むところである。そしてそのような養護学校に通う児童生徒は、自身の発達の状況にも大きな影響を及ぼすものと考ええる。

2 児童生徒と「学校」

障害を有する児童生徒にとって、これまでの教育史の中においては必ずしも適切にその教育が施されてきたとは言い難い。特に知的障害児教育においては、彼らに対する教育というその基本的な概念が確立されたのは、ごく近年になってからである。公立養護学校整備特別措置法が制定されたのは1956年（昭和31年）であるから、それ以後が我が国としての知的障害教育の歴史である。それ以前は、社会的な風潮に、あるいは国としての教育観に左右されながら、根本的には、やはり知的障害児に対する発達と教育が余りにも偏向的なとらえ方で過ぎてきたことが、これだけ遅れた原因であろう。戦後の民主主義思想の流れの中で、徐々に人間としての尊厳が認められるようになった知的障害児に対して、1979年（昭和54年）に義務制が施行されたことで、公教育としてやっと一応の出发点をみたこの教育の分野である。換言すれば、これが我が国の知的障害児教育の起点である。

学校というものの存在意味は、やはり児童生徒に教育を行うことにある。そしてその教育とは、知識の伝達や技術の習得のみを意味しているものではない。人と人とのかかわり合いの中で、心身ともに調和のとれた成長的变化をもたらすことが、教育の基本的な意義であると考ええる。知的障害養護学校の役割も同様であり、個々の児童生徒の全人的な発達を促し、人格的な成長を求めることが、その主たる目的であろう。この教育に当たる教師としてはそれをめざし、そしてそのために学校という存在があるものと考ええる。

それでは立場を替えて、そこに通う児童生徒にとっては、「学校」とはどのような存在なのであろうか。児童生徒にとっては、学校が自分自身の発達が促される場所であり、そのために自ら学校へ通っているという意識は、まずもっていないだろう。朝起きたら、学校に行くものだという習慣化された存在なのだろうか。児童生徒の中には、学校をそのような意識でとらえているものもいるかもしれない。しかし筆者は教師として、自身が学校でかわる児童生徒については、そうではないことを望んでいると同時に、児童生徒がそのようなとらえ方にならないよう、学校という場の設定に取り組んでいる。学校という存在が受動的なものではなく、やはり児童生徒には、自ら意欲的な、そして主体的な存在として位置付けて欲しい。学校に行ったら何かきっと楽しいことがそこに待っている、そしてそれを一緒に過ごしてくれる仲間や先生がいる、だから毎日学校に行きたいんだという、児童生徒にとって、学校というものがそのような存在として成立する必要があると考えている。それには、学校が児童生徒にとって、常に魅力的な存在としてとらえられないとまらない。

広瀬³⁾は楽しい学校の創造を述べる中で、学校に必要な魅力について、学習の魅力、交友の魅力、信頼の魅力、環境の魅力、誇りの魅力の5つを挙げている。それぞれの魅力について筆者自身の解釈を加え、魅力ある学校として存在するために考察してみる。

①学習の魅力・・・学習場面は児童生徒にとって常に楽しいものでなくてはならない。

学習における楽しさとは、幅広くとらえることができるが、基本的には何らかの実感をともなった活動が基本となる。そしてそのためには、個々の児童生徒に応じた学習環境の設定や、単元や活動が魅力を含んだ内容でなければならない。

②交友の魅力・・・学校における教育とは、集団で行われることを基本として考える。

その集団内で、同年代の仲間といかなるかかわり合いが存在し、それをどう活用していくのかを吟味する必要がある。そしてここでの交友とは、場面によっては教師との関係性をも含んだものとしてとらえることもできる。

③信頼の魅力・・・教師との信頼関係が成立していることが、まず教育の基盤となることは言うまでもない。家庭という安定した集団から離れること自体に不安を抱く児童生徒も少なくない。教師は受容と共感の姿勢をもちながら、一層かかわりを深めていく必要がある。そして信頼関係が成立したときに、児童生徒の学校における安定の場が生まれることになる。

④環境の魅力・・・校舎、教室、廊下などの生活全般における空間的環境や、教材教具といった学習に関する環境などにおいて、その視覚的魅力のみならず、その他の諸感覚にも作用する魅力が必要となる。どの場合においても、個々の児童生徒が感ずる魅力は様々であるから、それぞれの状態に応じて環境も整備する必要がある。

⑤誇りの魅力・・・学校として総合的な評価である。学校に対する誇りとは、児童生徒自身が、自分の学校が好きで、自分の学級が好きで、学習の内容が好きで、仲間たちが好きで、先生が好きで、そして毎日行きたいと思う学校のことである。

このような学校生活づくりが常になされていることが、児童生徒にとって魅力ある存在としての学校につながるであろう。つまり、児童生徒にとってそのような存在となるように、我々教師は「学校」というものを整備していかななくてはならないと考える。学校における教育は、人と人との間で営まれる行為である。その場面に居合わせた児童生徒の全

員が、魅力的な時間、魅力的な空間、そして魅力的な活動を教師らと共有していく。そして最終的には感情的な共有が、魅力としてそこに存在する。それこそが、児童生徒にとっての「学校」としての求める姿なのではないだろうか。

3 教師にとっての「学校」

教師という職業について考える。数多く存在する職種の中の一つの職業であり、我々教師はそれにより生活の糧を得ていることは確かである。そして教師とは、学校において児童生徒を教育するという職業内容である。我々教師は、より良い発達を必要としている児童生徒のために、日々の教育実践を繰り返しているわけである。しかし、教師にとっての「学校」とは、それだけの存在なのであろうか。

教師になるためには、大学等において教職に関する定められた科目を履修し、各都道府県から交付される教員免許状を取得する。そしてそれぞれで行われる教員採用試験等で選抜されたものが、教師としてその職に就くことになる。一般的な教師という職業への流れであるが、果たしてこれで、教師という任を負う立場として満たされたものなのだろうか。筆者は、必ずしもそうとは言い切れないと考える。教師になろうとする者も、それまでの歴史を背負っており、個々の価値観は様々である。それについて否定するものではないが、教師個々の価値観が教育理念を支えているということを考えると、児童生徒の教育に与える影響は大きいものである。昨今取り上げられている、学校現場での教師としての資質に関する諸々の問題も、基本的にはここに起因しているものと思われ、児童生徒への教育というかわりを考えると、その危険性は否めないところである。では、それらをどのようにとらえたらよいのであろうか。

教師は、教育公務員特例法により、法的に研修が義務づけられている。しかしそれによらずとも、個々の教師は、自身の教育実践の充実を求めて、研修や研究を重ね、さらなる教師としての発達を求めていくことが、当然であろう。しかし、ここでいう発達とは、単に教師としてのスキルレベルにおけるものを指してはいない。とかく教職に関する知識の増加とその技術の習得のみに目が向き、それらに関しての充実を求める意識が強いのではないだろうか。確かに、教育実践においては専門的な知識や指導技術が要求され、それらに対する研修や研究を重ねることは必要であり、教師という職業にとっての重要な要素である。しかしその教師が、それにのみ目が向いているとしたら、偏向的であると言わざるを得ない。教師自身が、教師という職業上の発達を求めようとしたときには、人間性の、或いは人格的側面の発達の重要性を無視してはならない。

では、教師のこの発達はどのようにしたら促すことができるのであろうか。これもやはり同様に、教育という営みの中で、人と人とがかかわり合うことによりもたらされるものであると考える。つまり、教師が意図的に児童生徒の発達を促していこうとする教育の場面では、実際にはその過程において、我々教師自身の発達も促されているのであろう。逆に、そのような教師自身の発達がなければ、児童生徒のより良い発達を導くことが難しいのではないだろうか。教育とは、人と人とのかかわり合いの中で営まれる行為である。児童生徒と教師とが、ともに育ち合うことでその関係もさらに高次のものとなり、充実した教育を導くものと考ええる。そして「学校」とは、教師にとっても自身の発達を導いてくれる存在のものであると考える。

教師としての発達は、教職に関する知識の増加とその技術の習得のみに限定することな

く、全人的な発達をも常に求めていくべきである。そして教師という職業は、単に一職業としての存在ではなく、人間的な成長を求めていくことが可能であり、それが必要とされる職業なのである。児童生徒と教師という相互の人間的な関係の中で、ともに育つことの実感が、教師という職業を支えているものである。「教育」を「共育」、「協育」などと、書き換えて表現することもしばしば見られる。「学校」という空間は、やはりそのような存在であり、またそうでなくてはならないのである。

4 「学校」における教育

これまで、筆者のとらえる学校存在の四要素のうち、三つについて考察してきた。学校とは、教師が児童生徒に教育を施す場所であると一般的には考えられるが、これまでの考察において、単にそうとは言えないことは論じてきた通りである。学校におけるこれら三要素の、大きな意味や意義について再度確認したい。そしてその上で、もうひとつの要素として、ここでは学校における教育というものについて考察する。

知識や技術の習得という視点だけではなく、児童生徒の精神的側面にも目を向けた全人的な発達を、人と人とのかかわり合いの営みの中で促すことが、教育であるにとらえている。そして学校における教育とは、児童生徒にかかわるあらゆる時間帯であり、学校生活の全体がそれであるとする。領域、教科、それに合わせた指導という授業の場面はもとより、業間や昼休みなどの授業外の時間帯も重要な教育の場面である。さらに、放課後や休日等の家庭における諸活動（宿題や過ごし方等）も、学校における教育場面の延長となることもある。学校における教育とは、このように幅広い存在のものであり、教師としてはそれらすべてにおいて、かかわりをもっていくことになる。しかしここでは、具体的教育の場面として、学校においてもっとも表面化されている授業について考察する。

授業とは、学校という機関において中心的に位置する教育の場面であり、教育課程に則って行われる学習指導のことである。しかし、その表面的に表れる授業実践という時間帯だけが授業ではなく、その事前と事後をも含めたものを授業にとらえ、その過程全体を授業づくりとして考えている。そして授業には、授業設計、授業実践、授業評価の、3つの過程がサイクル的に存在するものであるにとらえている。あるひとつの授業を組み立てる場面においても、授業設計段階を中心に、様々な要素が関連しあいながら存在している状態が授業である。しかしこれはあくまでも教師側の立場に立った授業の見方である。

では、児童生徒にとっての授業とは、どのような存在であろうか。学校に対するイメージと同様に、知的障害を有する児童生徒は、何かを学習しようという意識や姿勢で授業に参加しているとは考えにくい。このことについてヴィゴツキー⁴⁾は、知識欲の弱さという表現を用いて、知的障害の内面的・生理学的特徴を述べている。教師は、児童生徒に何らかのねらいをもって授業を展開していくわけであるが、児童生徒は、そのねらいを達成しようという意識ではないと考える。そしてそれは、領域、教科、合わせた指導の区別なく、いかなる授業の場面であっても同様であろう。つまり、児童生徒の知的な欲求を満たそうとするような設定で授業づくりを行った場合、彼らにとっては必ずしもその学習が十分な満足感を得るものではない。そしてまた、授業に対しての意欲や積極性等を喚起するようなものではない。授業では、教師のもつ児童生徒の発達上のねらいを直接的に表面化して取り上げるのではなく、あくまでも授業を展開していく中でのものとして設定していく必要がある。つまり、楽しさや嬉しさ、喜びといったプラスの心的な実感を得る活動におい

て、その活動に主体的に参加することにより、児童生徒は無意識的に身に付いていくものとして、ねらいという存在をとらえている。我々教師が授業づくりを行う場合に、基本的にこのような視点を中心に据えておかねばならないと考える。そしてまた、教師自身から発せられるであろう無意図的な雰囲気や、潜在カリキュラムとして授業内にも存在するわけであるから、教師自身がその授業に、楽しんで、喜んで参加することが基本であろう。教師の心的状況が授業に反映され、児童生徒の参加の姿勢も正負のどちらにでも作用することになる。ただここで注意したいのは、授業の設定が児童生徒にとって単に楽しく、おもしろければ良いというものではない。これらの要素は授業において必要条件ではあるが、そのみが十分条件として成立しているわけではない。授業という時間帯において、児童生徒のひとりひとりに、あるいはその集団に、何を求めていくのかを教師側が常に意識しながら、授業内でのかかわりを展開していかなくてはならないと考える。児童生徒とのかかわり（教育）の根本に存在する、めざす人間像、ねらい、ねがい等の思いと、具体的なかかわりの場面とは、直線的にイコールとして設定される単純なものではない。そしてどちらが過剰になりすぎても、より良い教育の場面として成立することは難しいであろう。両者を尊重し、その相互の関連を十分に保ちながら、児童生徒の状況に応じて柔軟に授業が展開されることで、児童生徒の発達を促す教育の場面が設定できるものと考えている。

これまで、教育という場面における中心的な存在としての授業について考えてきたが、これらの教師の基本的な姿勢は、授業外の場面においても同様に必要となるものであろう。特に知的な障害を有する児童生徒の教育の場面は、授業に限らず彼らの生活全般において設定されるべきものであり、それにかかわる教師としては常に要求されるものである。個々の児童生徒のめざすべきものは何なのか、そしてかかわり合っているときの彼らの心的状況はどうなのかという視点が、教師としてはいかなる場面においても必要となる。

ここでは、「学校」を概観したのみであるが、これらの重要な要素が存在し、そしてそれぞれには特有の意義や意味を有していることが明らかになった。学校とは、これら4つの主要な要素と、それに含まれる幾多の因子によって構成されるものである。そしてこれらひとつひとつが十分に機能し、相互に関連しあいながら作用することで、学校というものが有機的な存在として満たされるものと考えている。学校が意味するものは、校舎、グラウンド、机といったような無機質な物体の集合体を指すものではない。学習する児童生徒がいる、指導に当たる教師がいる、学校という場所的、時間的な空間がある、そしてそこに教育がある。これが学校である。そして、学校として存在意義やその在り方を考察していくことは、直接的に学校の改善をも導くことになる。つまり、学校自体も発達すると換言しても良い。そしてこの場合の発達も、児童生徒の発達のとらえ方の概念と、全く同様の視点が必要である。建物が改装されたとか、新品の遊具が設置されたとか、最新の視聴覚教材が購入されたといったような、視覚的に確認できるもののみを意味しない。それぞれの要素や因子の内的な状態やその関係性が高められることが、あるいはその過程が、学校の発達を促していくものと考えている。つまり、学校としての現在の状態に甘んずることなく、より良い学校としての存在を追求していくことが大切である。

III 知的障害養護学校への相互影響の関係

ここでは、「学校」として存在する知的障害養護学校において、相互に影響しあう重要な関係のある外的因子について考察する。

当然のこととして、学校は第一義的に児童生徒のものである。そして教師が児童生徒に教育というかわりを行う場として存在するのである。その学校という場が、児童生徒に与える影響、あるいは教師に与える影響については、これまで考察してきた通りである。しかし、在籍する児童生徒の親たちに学校が影響を与え、逆に、親たちが学校に影響を与えていることも事実である。この両者には、相互に影響しあう様々な関係が成立している。そしてこのことにより、児童生徒の発達や教育にそれが作用していることは否定できない。つまり「学校」としての存在に、何らかの影響を及ぼしているものととらえている。

近年、その重要性と必要性が取り上げられている個別の指導計画等の類に目を向けると、家庭での生活の状況や、親や家庭からの要望などを細かに調査し、計画立案の重要な要素となっていることが多い。さらに一要素としての存在ばかりではなく、指導計画を実施するに当たっては、親との同意の上で実践を行うという状況も見られている。つまり、個々の児童生徒の教育に対して、それぞれの親の考えや意見等が大きく影響することになる。学校という空間は、個々の児童生徒の集合体ではあるが、それぞれが独立した存在ではなく、全体として学校運営がなされているのであるから、個々の児童生徒の教育への影響は、即ち学校全体としての存在に対して影響することになる。「学校」という存在に対して、在籍する児童生徒の親からの影響は、今後さらに大きなものとなることが予想される。

学校に対する親からの影響は上述の通りであるが、逆に「学校」という存在が、個々の親に与える影響も決して少なくない。以下には、親たちにとっての養護学校の存在はいかなるものかを記しておく。

- ①児童生徒の発達を知る場としての養護学校・・・現在の学習状況や発達等の状態、そして今後の取り組むべき方向性などを知る場としての存在。
- ②児童生徒の生活を整える場としての養護学校・・・1日、1週間などの生活リズムの調整と同時に、見通しのある生活の基盤を確立する存在。
- ③児童生徒の進路を考える場としての養護学校・・・進路に関する社会的な状況を知ることができる場であり、具体的な進路を見据えた取り組みのできる存在。
- ④親自身の社会参加を導く場としての養護学校・・・保護者会、各種団体との接点として存在し、親自身の社会参加を促す存在。
- ⑤親自身の悩みを相談する場としての養護学校・・・共感的な立場を有する者の集団として、子どもに関することのみならず、親自身の相談もできる場として存在。
- ⑥親自身が時間的にゆとりのもてる場としての養護学校・・・学校という子どもたちにととの安定した生活基盤により、親自身が心身のゆとりをもつことができる存在。

親たち自身にとっても十分な影響を受ける養護学校という存在である。ここでは単に養護学校として表現してはいるが、そこには学校という空間に加えて、他の児童生徒、教師、そして他の親の存在がある。それら相互のかかわりの中で成立する養護学校としての存在であることは言うまでもない。

そして、これらの影響を受けながら、児童生徒、あるいは教師が発達する場としての存

在だけではなく、その親たちも発達する場が養護学校である。つまり、養護学校との関係性を高めるにしたがって、親たち自身も発達を促されることになる。親たちにとっては、このような存在である養護学校であるから、我々教師は、その点をも踏まえたかかわりが必要となる。児童生徒の発達、生活、進路等に関する情報提供や適切なアドバイス、そしてそれらについての親の思いに対する共感的な理解の姿勢、あるいは親同士の関係性を深める取り組みなど、親たちにとっての養護学校という存在を、十分に機能させるためのはたらきかけも重要となってくる。そして親たちと学校との関係性が高められると、プラスの作用として学校側に返ることになる。そしてそれは、教育や授業という面においても同様の影響が表れ、ひいては児童生徒の発達へとつながるものと考えている。

その存在として、児童生徒に、そして教師に、さらにその親たちにと、多方面に様々な影響を与えている養護学校であるが、さらに一步踏み込むと、学校所在地域へ与える影響も考えられる。これまで与えてきた影響と、さらにまた、平成14年度より学校完全週5日制が実施されることによる、新しい視点からの地域への影響も予想できる。そして養護学校が、地区の特殊学級との関連における存在の意味も考えることもできる。知的な障害を有する児童生徒を教育する場としての設立されてきた養護学校であるが、今や単にその所在としてのみではなく、様々な影響力をもった「学校」としての存在である。

IV「学校」と教師の役割

その養護学校における教師という存在について、ここで再度確認しておく。学校とは、児童生徒に教育を施す場として存在することは言うまでもない。そして学校における教育は、授業のみを指すものではないが、授業というものが学校における活動の中心に位置していることを考えると、それは学校全体としての存在にまで影響を及ぼすものと考えられる。つまり、ひとつひとつの授業の成否で教育の成否が左右されるわけであり、さらにそれが学校としての成立にまで作用するものである。数分単位で繰り返し行われている日々の授業は、要素的にみると学校としての存在の一部でありながら、根幹的な視点ではその全てであるとも換言できる。これに携わる教師の役割としては、改めてその重要性を認識させられる。

養護学校における教師としての役割として、もうひとつ別な視点から論じておこう。教師は、学校という場で児童生徒に授業を行うという任を負う。そしてそれは、彼らのより良い発達を導かんとする営みであり、発達という視点においては、縦軸における拡がりを求めた行為である。しかし教師としての役割はこれだけではなく、児童生徒の横軸である社会への拡がりを求めていく必要があると考える。つまり、現在の児童生徒のおかれた様々な状況において、社会と、あるいは文化とどのようにかかわっていくのか、またかかわらせたいのかという視点によるはたらきかけも、教育の重要な要素である。これは、決して彼らの発達の可能性を否定しているものではなく、より良い生活をどのように設計していくのかという視点であり、将来的な生活像の設定にもかかわるものである。そしてこれは、時には児童生徒へのはたらきかけだけではなく、社会に対するものになる場合もある。障害を有する児童生徒に、直接的に、そして継続的にかかわる教師という立場は、彼らにとって重要な意味をもつ。彼らのほとんどは、社会的なかわりの機会は限定され、その経験

も不足していることが多い。その代弁者として、あるいはかれらのより良い生活を求めようとする教師として、社会に対するはたらきかけも望まれているのではないだろうか。この部分も、養護学校の教師としての重要な役割ではないかと考える。

V まとめ

現在では、全国で525校の設置をみる知的障害養護学校である。種々の課題としては十分に解決されてはいないまでも、ハードとして整えられつつある知的障害養護学校である。その「学校」としての十分な存在として成立させるためには、何がどのように機能されたらよいのかを、「学校」を構成する要素として、①児童生徒の存在、②教師の存在、③学校という空間、そして④教育実践の4つの要素に分けて考察してきた。さらにこれと影響関係の大きい親の存在についても、その関係の重要性が明らかになった。

しかし、ここでもう一度確認しておきたいことは、教師の果たす役割の重要性である。学校が、児童生徒のものであることは、ここで改めて述べる必要もないことである。在籍する児童生徒を中心に学校全体の運営がなされることで、「学校」としての存在も確立されるものである。しかし具体的にその運営に当たるのは教師であることもまた事実である。教育実践を行うという直接的な教師の役割の重要性は言うまでもない。さらにその他に、学校という空間の設定を行うのも教師である。また、相互影響の深い親と学校との関係性の確立も、教師の為し得ることである。つまりは、「学校」としての知的障害養護学校の機能を十分に発揮させることができるのは、教師自身ということになる。

教師という職業が、児童生徒の授業に、教育に、そして学校に、さらに父母や社会に及ぼす影響の大きさを考えると、筆者も含めて現状に甘んずることは、極めて危険なことである。教師自身が日々の在り方を絶えず問い直し、「学校」としての知的障害養護学校の機能が十分に発揮されることを常に求めていかななくてはならない。

教育とは、人と人との間で交わされる有機的な営みである。これは、障害児学校であっても、小中学校であっても同様である。学校とは、この基本的な相互作用の中で成立するものである。「先生といえると楽しい」、「友だちと一緒に生活することが嬉しい」、「今日の学習には満足した」、「明日も、はやく学校に行きたい」……。児童生徒の感ずる楽しさ、嬉しさ、喜びなどの概念のとらえ方について、ここで論ずることは避けるが、それは単なる第一義的な意味を示すものではないことは、言うまでもない。児童生徒が、学校を、そして授業をこのようにとらえ、日々の学校生活をおくれるとしたら、我々教師にとっては何にも代え難いことである。

しかしこれらは相互の関係の中で生ずる心的な状態であるから、教師にとっても同様のものが存在しないと作用することが難しいものと考ええる。つまり、「児童生徒といえると楽しい」、「学校の教師集団の中で生活することが嬉しい」、「今日の指導には満足した」、「明日も、はやく学校に行きたい」……などのような心的な状態が教師自身に得られていないと、それは児童生徒にとっても得ることが難しいものにとらえる。

決して、楽しい、嬉しいなどの快の心情のみを求めるものはないが、それを基盤として成立する発達であり、授業であり、学校であると考ええる。子どもたちの学びの場が「学校」

である。それに携わる教師は、授業づくり、学校づくりの基本的な要素であり、しかも重要な任を担うことを確認し、本研究の結びとする。

附記 本研究は、山梨大学大学院教育学研究科平成13年度修士論文に加筆したものである。

参考・引用文献

- 1) 文 部 省 （1978）特殊教育百年史 東洋館出版
- 2) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2002）特殊教育資料(平成13年度)
- 3) 広瀬東男 （1996）自問から実存へー支援する教育からの提言ー
- 4) 柴田義松 （2000）教育課程カリキュラム入門 有斐閣
- 5) 藤岡完治他（1999）学ぶこと教えること 学校教育の心理学 金子書房