





本校は、知的障害児施設から通学する児童生徒が多くを占めており（表1）、そのほとんどの児童生徒が過去になんらかの虐待を受けているとされている。

表1 平成21年度千葉県立榎の実特別支援学校「通学状況別在学者数」

自宅（訪問含む）		68
児童福祉施設	知的障害児施設	60
	第二種自閉症児施設	11
	児童養護施設	3

※平成21年度学校要覧より筆者作成

被虐待児が多い千葉県立榎の実特別支援学校の教育の特徴として、牧野（2009）は、次のように記している。

児童施設に入所してくる理由は様々だが、近年は特に児童生徒の大多数が不適切な養育環境に育ち、なんらかの虐待を受けた被虐待児である。虐待の種類はネグレクトや心理的な虐待、暴力によるもの、性的虐待などであり、これらの被虐待児の様子は非常に不安定で、対人緊張が強い事が大きな特徴といえる。そしてこの不安定さや対人緊張の強さは様々な形で校内に影響を及ぼすため、本校の抱える課題は大きい。知的な障害に対して教育的援助をすることだけでなく、本来の学校のなすべき事を越え、多様な援助が求められる。

この指摘のように、本校の児童生徒には多様な援助が必要である。牧野（同）は、「虐待を受けた、あるいは不安定で攻撃的な児童生徒や学校生活上不適応となる児童生徒に対して、心の安定を図ることを目的として、平成17年度より自立活動の時間における指導として、「心のケア」という抽出指導を展開した」と述べている。この「心のケア」は、1回の授業が30～40分程度の枠の中で、専科の教員による個別指導である。また、自立活動の内容区分の一つである「心理的な安定」を中軸にすえて、児童生徒の心理的な側面に対する援助の一端を担う取り組みをしている。その取り組みは、千葉県内で唯一であり、現在も継続している。

一方、千葉県立榎の実特別支援学校の前身である千葉県立袖ヶ浦養護学校榎の実分校の教育課程には、養護・訓練（現・自立活動）の時間における指導として「心のケア」は存在しない。ただ、児童福祉施設から通学する児童生徒の心理的な側面へのかかわりはあったはずである。また、児童福祉施設から通学する児童生徒の心理的な側面へかかわる際に、校内の教職員が組織として結束するために連携する意識をもっていたはずである。そこで、当時の心理的な側面に関する教育方法や校内の教職員の連携の在り方について調べる必要があると考える。

## 2. 千葉県立榎の実特別支援学校の沿革

千葉県立榎の実特別支援学校の歴史は古く、児童福祉施設と共に過ごしてきた経過がある。千葉県立袖ヶ浦養護学校の分校として開設する以前にそのルーツがある。

大正2（1913）年2月、児童自立支援施設（旧・教護院）である千葉県生実学校の分校、長浦農場（現・ながうらワークホームに位置する場所）が開設されたことが始まりである。その後、長浦農場は、千葉県立袖ヶ浦学園（精神薄弱児施設（現・知的障害児施設））となり、同学園内に袖ヶ浦町立長浦小学校施設内特殊学級として開設した。

昭和45（1970）年4月、施設内特殊学級の充実と発展にかかわる、保護者や袖ヶ浦福祉センター等の関係者からの要望を受けて、袖ヶ浦福祉センター養育園（現・千葉県社会福祉事業団に位置する場所）内に設備を共用という形で、千葉県立袖ヶ浦養護学校榎の実分校が開校した。

昭和46（1971）年2月、千葉県立袖ヶ浦養護学校榎の実分校は、千葉県社会部所管の建物である旧千葉県立袖ヶ浦学園跡の仮校舎に移転した。

昭和47（1972）年4月、千葉県立袖ヶ浦養護学校榎の実分校は、家庭からの通学生が認可された。

昭和54（1979）年4月、千葉県立袖ヶ浦養護学校榎の実分校から千葉県立榎の実養護学校として独立し開校した。

昭和56（1981）年5月、千葉県立袖ヶ浦養護学校（現・千葉県立榎の実特別支援学校に位置する場所）が千葉市へ移転したことにより、千葉県立榎の実養護学校が現在の校舎に移転した。

当時から、児童福祉施設と設備を共用していたことから、児童福祉施設と協力してきたことがうかがえる。千葉県立榎の実養護学校の校長を務めた青山・平方・石川（千葉県立榎の実養護学校、1998）は次のように記している。

児童福祉施設との連携を密にし、指導の調和を図っていかなければ、指導効果を高めることが難しい学校であります。

榎の実分校としてスタートして以来、保護者と養育園と教職員が常に緊密な連携を保ちながら、障害児教育に取り組んできたことから発したものと思いますが、このことは、本校の伝統と言っても過言ではないでしょう。

いま正に障害をもつ多くの人々が求めている教育と福祉の一体化が、ここには、現実のものとなって活動が展開されているのです。

このことから、千葉県立袖ヶ浦養護学校榎の実分校は、児童福祉施設と連携しながら教育活動に取り組んできたと言える。現在では、連絡帳や登下校の引き渡し時の連絡により日々の様子を理解し合うことや、校内で計画し運用されている個別の教育支援計画や個別の指導計画を確認し合うこと、児童生徒のためのケース会議や支援検討会議により今後の指導の方向性を協議することなど、連携を図りつつ教育活動に取り組んでいる。そこで、

当時の児童福祉施設との連携の在り方を整理することで、現在行われている教育活動のさらなる向上につながると考える。

## Ⅱ. 目的

千葉県立袖ヶ浦養護学校榎の実分校に関する文献の中で、同分校に勤務していた教職員が記した、今でいう「心のケア」の授業に通じる教育実践を象徴する記述を取り上げて、本校の特色を整理することとする。

## Ⅲ. 方法

### 1. 対象

千葉県立袖ヶ浦養護学校榎の実分校に関する以下の二冊の文献を対象とする。参考に、それぞれの目次を記す。

①千葉県立袖ヶ浦養護学校榎の実分校（1976）「まきのみ」年報五周年記念誌。千葉県立袖ヶ浦養護学校まきのみ分校。

全60頁

目次

榎の実分校五周年を祝して	現校長	菅谷 浩	3
五周年に寄せて	養育園園長	渡辺 映子	4
創設当時の思い出	初代校長	味岡 浄	6
榎の実を想う	二代校長	飯高 正誼	8
榎の実分校五周年に想う	前教頭	鹿倉 操	10
園内特殊学級の頃		今関 保	12
ひっこしの頃		柴崎 千鶴子	14
びっくり		峯田 功	17
青空教室のことなど 榎の実創立当初のことなど		石川 稔	18
組合誕生の記		田中 禎造	20
研究活動の歩みの中で		木下 勝世	22
歳月		紺野 みつ枝	24
三年間の歩み		平島 瑛子	26
Y君の思い出		平野 幸代	28
雑感		時田 敬	30
一部の子らとともに		小林 乗範	32
榎の実 第一部 一晩花一覧一		宮沢 菊子	34
この一年		鶴岡 信子	36
榎の実分校にきて 思ったこと 子どもひとりひとりを考えてみて		馬場 知子	38
新米教師		渡部 辰雄	40
私の体験		苅込 明久	42
出合い		座間 みよ子	43

うごき	加藤 敏子	44
彼	宮内 秀子	47
資料一～四		49～54
榎の実分校の沿革 統計資料	久保田 久次郎	55

②千葉県立榎の実養護学校長吉田文雄編集（1988）開校『十年の歩み』記念誌、千葉県立榎の実養護学校。

全47頁

目次

開校十周年を迎えて	校長	吉田 文雄	
開校十周年をお祝して	千葉県教育庁義務教育課長	八木 忠雄	
創立の思い出	前校長	平方 和男	
開校十周年を祝して	千葉県社会福祉事業団常務理事	千葉県袖ヶ浦福祉センター長	
		飯田 光弘	
祝辞	P T A会長	山本 清一	
開校前の経過（1）			15
開校前の経過（2）			17
各年度のあしあと			19
各学部紹介			37
施設・設備			39
資料（1） 児童・生徒数の推移			41
資料（2） 教職員			42
資料（3） P T A役員			46
編集後記			

## 2. 手続き

### (1) 記述の抽出

上記の文献から、以下の教育実践に関する事項を象徴的に表現している記述を抽出する。

#### ①教育方法

児童福祉施設から通学する児童生徒に対する、今でいう「心のケア」に通じる教育方法に関する記述を抽出する。

#### ②校内の教職員の連携

児童福祉施設から通学する児童生徒を指導していく上で、校内の教職員が図った連携に関する内容の記述を抽出する。

#### ③児童福祉施設との連携

児童福祉施設から通学する児童生徒を指導していく上で、児童福祉施設と連携を図りながら取り組んだ内容に関する記述を抽出する。

## (2) 抽出した記述の分類

抽出した記述を、項目ごとに分類して、その分類ごとに考察する。なお、引用する文献と箇所を明確にするため、「1. 対象」の①の文献には「①」印を、同様に②の文献には「②」印を付けて、続くー（ハイフン）の後に頁数を記載することとする。

## IV. 結果と考察

### 1. 教育方法に関する分類

#### (1) 学校の体制として

①-p. 11 精薄教育では、在籍する学年別、あるいは小・中学部別の区分に従っては、全く子どもの実態に合わないものになってしまう。檜の実分校の学級編成は、発足当初から学年の枠をはずし、三年目の四十七年度には、小・中の枠をとって義務教育の九年間を、二分し、前期、後期にとらえ、これを便宜上、一部・二部と呼称した。その中の学級を、障害の程度、行動の傾向と特性などを主軸にし、これに生活年齢を加味して学級編成の方針としてきた。

学級編制をする際に、在籍する学年や学部で区分すると子どもの実態に合わない。そのため、学年や学部の枠を外し、子どもの障害の程度や障害特性などを主軸に、生活年齢を加味して学級編制を行ったとしている。

学級編制については現在、制度上定められた基準である子どもの生活年齢と障害の状態（単一障害・重複障害）により決まる。それは、実際に子どもの障害の状態や程度、障害特性などさまざまな角度から考慮して学級編制ができているとは限らない。制度上定められた基準の中であっても、子どものニーズに合わせて学習集団を組むというような、柔軟に対応できる発想をもつべきであると考えられる。

#### (2) 学校としてもつ価値観

①-p. 3~4 学校教育が、その効果を上げるためには、環境と設備と、教職員の生徒・児童に対する愛情と熱意の三位一体が必要である。集中的職員の熱意が一番大切である。当校は、小学部の児童に対しては、基本的な生活習慣を身につけさせること、集団の中で個性を生かし活動すること、又、中学部の生徒に対しては、作業学習を通して、社会的自立のできるようにすること、基本的な生活習慣を身につけさせることを目標としているが、その達成は非常に困難であり、一進一退が現状である。

①-p. 20 創っていく学校、創られる学校、そのちがいが重要で、そのちがいをみつめていかないと、結局、「」つきの養護学校ができてしまうことになって、子どもたちのことが、どこかに消えていってしまうことになるわけです。流れにある程度抗していかないことには、檜の実分校の大切な六年間の成果が流されていってしまうこととなります。流れに抗すということは、創っていく夢を見ることだと思います。創っていく夢とは、見る夢とは、断じて違うことです。檜の実の将来は・・・・・・・・。

学校という組織は、教職員の熱意が前提としてある。その上で、学校は、教職員自らで

創っていく姿勢が大事であると記されている。

「特殊教育から特別支援教育へ」という流れの中で、個別の教育支援計画の作成や特別支援教育コーディネーターの位置づけなどの「義務」が増えた。これらの「義務」は、子どもの学習や生活をよりよくしていくために、保護者や関係機関をつなぐツールとして積極的な役割をもっている。しかしその反面、子どもを軸にしてその活用を考えなければ、作成して終了、肩書きだけの位置づけという形骸化したツールに留まる。これらの「義務」は、学校が活用できるツールとして創り上げていく必要がある。

### (3) 教員としてもつ価値観

①-p.6 登校途中、療育園の廊下で子供達に巻きつかれ歩けない様なこともあった。彼等の真実一路の純粋な姿が脳裡にこびりつき、この子供達を一日も早く社会復帰を期する為には或る時は父として母としてのやさしさと教員として訓練と教科を担当する者の厳しさを兼ね備えたものでなければならぬと痛感するのであった。

①-p.9 どうも特殊教育の世界には、新しい分野でのパイオニア精神と同時に、必要以上に身構え、何でもない事まで事更難しく考えたがる傾向がある。教育が啓発であるならば普通も特殊もないわけなのに、自分だけが大変な事をやっているという思い上がりが時に見られる。その点横の実の先生方は立派なことは云わないが、ちゃんと子供達の個性に適応した方策を講じていたし、自然で、何より子供と一つであった。だから、私は横の実分校が好きだった。塾のような、人間のふれ合いの場、教育の原型がそこにあったし、人間そのものであった。

①-p.19 教室がない事も、僕にとっては、たいへん有益なものでした。子どもたちを、出来うるかぎり外に出して指導していくことの、その中にある子どもたちの可能性、子どもたちをとりまく自然に対する子どもたちの眼、事実、僕自身だとて、春夏秋冬を感動をもってむかえるという体験を、小さく芽ぶく雑草で春を、どこでもかまわず洋服をぬいでしまう子を見つづ夏を、空気まで色づいてくるような風景の中で秋を、教室の中にようしゃなく吹きこんでくる冷たい風で冬を感じて来たわけです。

①-p.20 二〇〇米もいけばつかれてしまって、歩けなくなってしまう子、ぶんなぐっても、けとばしても歩かせること、そういった精神で指導していくことができたことは、先生の力よりむしろ、子供の中にある可能性の問題であったと思うわけです。

①-p.31 今では、あまり感じなくなりましたが、子どもたちが、職員室へ入ってきて、先生方の大事なもののや、本を破いたり、あるいは、机の引き出しをあけて、ほしいものを取るのに、先生方が、夢中になって子どもを叱ることをしないのに驚きました。…略…このような子どもたちに、先生方が、後で、根気よく話しているのをたびたびみかけました。

必要以上に身構えることなく、時には父として母としてのやさしさをもって、子どもの個性に適応した方策を講じたと記されている。

特殊教育（現・特別支援教育）が義務化されて約30年程、横の実分校が開校して約40年程経過した。現在では、さまざまなアセスメント方法や指導方法が登場してきており、当



時よりも子どもの実態把握の仕方や発達を促していく方法は多い。専門的知識や技術をもって子どもへの教育的な手立てを考えることは必要である。しかし、専門的知識や技術以前に、教員は子どもと一緒にあって触れあったり、感じあったりするかかわりを大事にしていきたい。

#### (4) 授業という場面での価値観

①-p.13 涙ぐましい作業の報酬は園児等の校外学習のおやつ代に当てるお菓子やあめ玉になって子どもたちのもとに帰り作業への意欲を奮起させるのだった。

①-p.19 生活単元は言うにおよばず、教科学習などはもう全然、生活指導だとて、大学でおそわったような公式どおりにはいかず、教室がないので教室環境の整備などもなく、教材教具もなに一つなく、学校を経験したことのない十五才から、八才までの子、十六名、どうにか手に入れたねこ車とリヤカー、とにかく、それだけで、教育を始めたわけです。毎日、毎日、ねこ車とリヤカーをひいて、十六名の子どもたちをひきつれて、散歩、散歩、散歩、散歩、散歩、散歩、と同じことのくりかえしでした。それしかすることがなかった、といえればそれまでですがそうする必要があったことも事実で、移動が困難な子に、移動能力をつけるという基本的な人間の動きを身につけさせることと、フラフラ無目的に動きまわる子の後を、クラス全体について歩き、その子の内部にある、その子自身の楽しみを、みんなのものにしてしまうことも、そのクラスの子どもたちにとっては、とっても必要なことだと考えたわけでした。

授業を行う教室や教材教具がないため、ねこ車とリヤカーを使用して教育を始めたと記されている。また、授業中に取り組んだ成果をおやつ代という形で児童生徒の意欲に還元したと記されている。つまり、整わない環境の中であっても、子どもの意欲をもたせることができたとしている。

現在では、障害特性に合わせて教室環境の整備ができたり、教材教具の準備ができたり、充実した中で授業が実施されている。これらの環境は、子どもの意欲を引き出すひとつのツールであり、今あるツールを子どもに応じていかに使っていかかが重要である。ねこ車やリヤカーまでをもひとつのツールとして使う発想は、授業を考える上で参考になりたい。

#### (5) 児童生徒への指導方法やかかわり方について

①-p.21 子どもとの生活は、ことばだけでは成立しない。ひとりひとりの教師が体全体で子どもを受けとめ、体を動かすことによるのみ成立する。だから、体で子どもと勝負しているといっても差いつかえない。

①-p.32 私たちが指導している大部分の子どもは、家庭で正しい教育を受けられず、学校に入学（施設入所）してきています。ですから、子どもは、学習に対する準備ができていないと思います。このような子には、まず、言葉（意志表出）を教えることから入らなければいけないと思います。それには、どうしても、小集団か、あるいは個人指導を徹底して行わなければならないと思うのです。

①-p.40 本当に一人一人接し方の難しさを、つくづく、感じました。私が勤めていた前の

学校（中学校）の子どもらは、言うことを聞かないと、ある程度は、どなりつけるだけで、しぶしぶでも行動をとりました。でも楨の実の子どもらは、そんなことをしたら大変、なおさら動かなくなってしまう、大あばれをする子も出てしまいます。…略…一年間受け持ってきて感じたことは、こちらが誠意をつくして、接すれば、必ず、たとえどんな形で現われようと、答えはかえてくるのだと言うことです。一人一人、解答の方歩は様々で、だいぶ、とまどうこともありました。ともあれ、この子らの素直さを、大事に育てたいと思いました。

①-p.42 子どもはいっしょうけんめいに私に話しかけてきた。身ぶり、手ぶり、ゼスチャー入りである。が何を話そうとしているのかわからない。たまたま作業に入る前で時間がなかった。私は「作業の時間だからあとで話をきこう。」といって子どもたちを作業服に着替えさせ外に出した。…略…やがて作業を終え教室に帰ってきて改めて話をききなおした。始めは話そうとしなかったが徐々に話してきた。どうやら養育園でのたのしいことを話したかったらしい。「やっとわかってもらえた」という気持になったのだろうか弁当をうまそうに食べていた。私は子どもたちには作業技術の上達にもまして、そういう話をきいてもらうことがうれしいことではないかと思う。そこに我々とのふれあいが生まれ、互いに信頼しあうことができてるのではないかと感じた。またそれを受けとめる心の余裕が大切ではないかと考える。

②-p.19 子どもとの生活は、肌と肌、体、全体を使って子どもの中へ飛び込み、汗まみれの教育だった。疲れはしたが強烈な刺激であった。発見や創造への喜びは、苦労の中から生まれるとも誰もが当然のことと思ひ、心を合わせ、子どもと真剣に取り組み充実した日々だった。

子どもとのかかわりは、言葉だけの頭ごなし的な指導をするのではなく、体全体を使って、誠意を尽して接するようにしたと記されている。

被虐待児へのかかわり方として現在、子どもの感情を言語化することや存在を受容すること、子どもに傾聴することや安心感を与えるキーパーソンになることなどが大事とされている。さらに、本校では、子どもの心理的な安定を図るために、専科の教員が個別指導に取り組んでいる。このようなかかわりの中で、専科以外の教員の心理的な安定を図るかかわり方が求められている。子どもの心に共感を示すことや問題行動の裏側にある原因に対して心を寄せられるような態度をもつことである。つまり、子どもの心に対する丁寧なかかわり方であり、受容的、共感的であろうとする姿勢が必要である。

## 2. 校内の教職員の連携に関する分類

①-p.3 施設的には不十分であったが、教職員の和気あいあいの全校協力によって、教育の成果を上げてきた。

①-p.6 職員一人出張するとピンチヒッターは教頭さん、二人欠けると校長か事務長が当たった。幸いに事務長さんが子供好きで指導も優れ喜んで引き受けてくれたので下級学年は事務長さんをお願いし、小生は上学年を担当することにしていた。

①-p.9 どうにもならない状態、将来への見通しの暗い中で先生方の熱心さには頭が下がった。先生方が皆人間的だった事にもよるが、チーム・ワークは見事だった。人員が少ないこ

とから意志の疎通も上手く行っていたし、環境が環境だけに不思議と、アメリカのフロンティアのように人間同志助けあって行かねばという気分と風土がそこにあった。

①-p. 11 教室等きわめて不備な物的教育条件を克服しながら、無学年制を基底にし、子どもの実態に応じた、弾力的、効果的な学級編成を行うことができた。この方法が推進できたのは、全校職員の協力と、暖かい人間関係をだいにした中から育ったチームワークが、これを支えてくれたと考えている。

①-p. 11 学級編成を議題にして、数日にわたり職員会議のもたれることが珍しくない。それを通して、ひとりひとりの子どもの問題が浮きぼりにされ、意見がかわされたりして、事例研究の一面をも果してくれた。さらに、ひとりひとりの子どもへの全職員の共通理解が深められていった。

①-p. 21 分校の教師は、与えられた環境・条件の中で、できるだけ力を出し合いみんなで認め合った。だから、ひとりひとりが、学校を支え、つくっていくのだという、希望と自覚から協力しあった。歌もよく歌った。仕事につかれた時、うれしい時、悲しい時にも、大きな声で歌った。この歌によって、どれ程勇気づけられなぐさめられたことだろう。

①-p. 22～23 みんなが考え合わねばならぬ共通の問題を、頭の中や言葉の上で処理しないで、おそくなってもいいから毎日のこどもの生活の中で問い、考えていきたいと願った。

①-p. 30 着任しての第一印象は、先生方が非常に明朗であることが、素晴らしいと感じました。…略…しかし、明朗である反面、職員室には落ち着きがなく、潤いがないように思いました。それは、先生方の机の上には、本や印刷物などが整頓されずに置かれていたことや、また、先生方の話しぶり、あるいは、出入口の戸の開閉の仕方などからでした。

①-p. 42 「ガチャ」という音がしたのである。見るとある職員の一人が植木鉢を棚から落して割ってしまったのである。…略…近くにいた職員の一人が「苺込くん」と呼んだのであった。見るとあとかたづけの手伝いをしてくれということだった。単細胞である私は一瞬「ムッ」ときたが、気持をこらえてあとかたづけを手伝った。…略…しかし「そうではない。むしろ人のいやがることを進んでやるべきではないか」、という意味が「苺込くん」といった一言の中に感じた。口で言うのは簡単でもなかなか実行に移さない私には良い教訓を得た出来事であった。

助け合っていく気分と風土があり、人間関係を大事にするチームワークがあった。また、お互いを認め合い、一人一人が学校を支えてつくっていくという希望と自覚をもって協力したと記されている。

当時は、教員同士が人間味溢れる援助的な風土の中で、助け合ったり認め合ったりして関係を築いていった。現在では、授業中のチームティーチングが効果的に機能する在り方に注目が集まる。形式的な場での連携よりも、児童生徒下校後の休憩時間や授業準備の時間などといった当時から継続して取り組まれている部分について、今後も意識的に関係を築いていくべきであると考えます。

### 3. 児童福祉施設との連携に関する分類

①-p.5 学校と施設とは、同じ仕事に、二つの側面からタッチしている「チーム」であると考えている…略…そして、どこにも模範答案のない、でも、すぐに解答を出して実行を試みなければならない、さまざまな「問題」を、お互いの持っている、ちえと力を出し合っ  
て解いていきたいとねがっているのですが……。

②-p.17 一人の子どもに対して、学校の場と施設の場との、二つの側面から指導が進められることである。私の在勤中にも、両者の職員の主義・主張や方法のズレ違いがあったり、感情までからみ合っ、両者の連絡調整が時により難渋したこともあった。しかし、要は子どもを中心にすえて、チームワークで仕事を進めていくことが筋道と思う。

②-p.17～18 教育行政と福祉行政を横につなげることの重要性、この子どもたちの生涯にとって、児童青年期は、指導の如何によって、伸びとひろがりの可能性をもっている大切な時期であること、又、その子どもの生涯を見すえた指導の大切さを学ばさしてもらった。

②-p.18 分校勤務の二年間、福祉センターの先生方との交流も忘れられない事の一つであります。

学校と児童福祉施設は、子どもがよりよく生きることを実現するために、それぞれの側面からかかわってきたが、お互いの主義や主張、方法が合わず、連携のしづらさがあったと記されている。

児童福祉施設との連携については現在、当時よりも連携をするための手段は増えた。しかし、当時と同様にして連携のしづらさがある。それは、お互いがそれぞれの領域で扱う言葉を使用するため、話を通じないことである。お互いがその立場を踏まえて連携をしていくには、共通の言語が必要である。つまり、共通する考え方の枠組みである、例えば世界保健機関（WHO）が公表した国際生活機能分類（ICF）を利用して、お互いの専門的な言葉を安易に使わず、共通の言葉を使う必要があると考える。

## V. まとめ

子どもありきの姿勢、つまり子どもを第一に考えていく姿勢が根底にある。この姿勢を基として、子どもの人格をよりよい方向へと変化させることが教員に求められている。千葉県立袖ヶ浦養護学校楨の実分校当時から、廃れることなく続くこの姿勢は、歴史を経て現在、「心のケア」の授業に通じるいくつかの教育方法、教職員同士の連携、児童福祉施設との連携の中で、築かれ発展してきた。子どもを第一に考えていく姿勢が実現する取り組みを日々の教育実践で行っていく必要があると考える。

## 文献

- 1) 全国特別支援学校長会尾崎祐三編集（2011）全国特別支援学校実態調査．全国特別支

援学校長会。

- 2) 牧野良枝（2009）知的障害で虐待を受けた児童生徒に対する学校での心理的援助のあり方。千葉大学大学院教育学研究科修士論文、「はじめに」。
- 3) 千葉県立榎の実養護学校（1998）創立20周年記念誌。千葉県立榎の実養護学校。
- 4) 千葉県立袖ヶ浦養護学校榎の実分校（1976）「まきのみ」年報五周年記念誌。千葉県立袖ヶ浦養護学校まきのみ分校。
- 5) 千葉県立榎の実養護学校長吉田文雄編集（1988）開校『十年の歩み』記念誌。千葉県立榎の実養護学校。
- 6) 千葉県立袖ヶ浦養護学校榎の実分校（1970－1975）学校要覧。千葉県立袖ヶ浦養護学校榎の実分校。
- 7) 千葉県立榎の実特別支援学校（2009）学校要覧。千葉県立榎の実特別支援学校。
- 8) 千葉県生実学校/編（1979）千葉県生実学校創立70周年記念誌。千葉県生実学校。