

障害児教育批判と養護学校の実際

— 養護学校のいまとこれからを問う —

村 上 美奈子

はじめに

1979（昭和54）年の養護学校義務化以降、養護学校の是非をめぐる立場の違いから議論が続いている。その中でも、養護学校の存在への疑問を投げかける議論として、地域の普通学校に通う統合教育を進める運動、養護学校における専門性への疑問視や一部の養護学校での子どもの人間性を軽視した教育態度への批判など、その内容は様々である。そして現在ノーマライゼーションが語られ、養護学校の地域化、センター化が目指される中で、養護学校のあり方も変化していくことが予想される。本稿においては、養護学校批判の言説と養護学校の現実を対照させ、養護学校の今後の方向性を探りながら、養護学校の実践を見つめ直すことを目的とする。

1. 養護学校のあり方に対する批判の諸相

(1) 障害児全員就学と発達保障論

まず最初に、特殊教育にとって大きな前進と思われる1979年の養護学校義務化が、なぜ問題視されて議論の対象となったのかを見ていくために、障害児全員就学までの道のりと、そこで発達保障論が果たした役割を確認しておく。

日本では、明治維新において布かれた学制の中で既に、「廃人学校アルベシ」とされていたが、それは外交における体面上の装飾にすぎず、1886（明治19）年の小学校令で「就学猶予」の規定がなされ、1890（明治23）年の第2次小学校令で経済的困窮児らと並んで、「就学免除」の規定がなされた。その状態は戦後における「学校教育法」体制の成立によっても長く改正されず、障害児の親たちは意に反して、猶予・免除を願い出て認めてもらう手続きを強制されるという構造を持っていた。猶予・免除の時代は、特殊教育元年といわれる1878年の「京都盲啞院」成立から1979年の養護学校義務化までの百年続いたこ

とになる。

戦後、知的障害児施設である「近江学園」での糸賀一雄の実践を背景に田中昌人が理論化した「発達保障論」は、障害児教育を支える理論となり、また、日本における障害児の就学保障に向けての歩みとなっていった¹⁾。「発達保障論」とは、社会効用論に基づく無力な障害児観を批判し、発達そのものに価値を見いだしていこうと考えるものであり、障害児教育に大きな影響力をもつ「全国障害者問題研究会」（以下、「全障研」）の理論的支柱となっている。

統合教育を推進する立場にある柴崎律は、後述するように全障研を批判する立場をとりながらも、全障研の思想と取り組みをある程度評価している。

「障害児も学ぶ権利があるという思想、そして統合教育の要求が、（中略）日本の学校教育システムと競争原理文化に与えた衝撃はきわめて大きかったといえます。それまでの政府の障害者教育政策は、障害の種類や程度によるところの障害児の振り分け収容策と、重度障害児の教育対象からの除外を基本に組み立てられていました。教育対象からの排除ということは、具体的には重い障害児の場合は在宅のままのような教育サービスも受けられない状態に放置されていたということであって、子どもにとっては学習権が完全に奪われていたということです。

一九六〇年代に全国障害者問題研究会が提唱した発達保障論と発達権の思想は、このような差別体制への鋭い批判を含んでいました。すなわち、それはどんな重い障害を負う子どもでも発達する可能性がある、そうであればその発達を保障しなければならないし、子どもは発達する権利があり、学習する権利があるという思想です。全障研はこれを全員就学の要求にまとめあげ、養護学校義務化完全実施運動の原動力にしていきました。」²⁾

発達保障論は、その成果として、それまで就学猶予・免除の対象となっていた子どもの教育を保障したことで障害児の不就学をなくし、また、社会適応、

社会効用に主眼のおかれていた障害児教育から発達保障を砦にして障害児を解放し、障害児の自己実現や生きがいを軸に据えた教育実践を展開したと評価される。³⁾

ところが、1979年になってようやく養護学校が義務化されるに当たって、養護学校や特殊学級という隔離教育施設を批判し、「共生・共育」のための統合教育を推進する立場から大きな論争が持ち込まれることになった⁴⁾。

(2) 統合か隔離かをめぐる議論⁵⁾

篠原隆治は、発達保障論を批判し、「共生・共育」論を主張する立場の代表的存在である。篠原は、「日本教育学会」や「日本教員組合」（以下、「日教組」）が養護学校義務化を前に「全障研」的な「発達保障論」を鵜呑みにし、養護学校義務化を歴史的必然と考えて支持していたことに批判の目を向けた。篠原は、知能テストを根拠にして「障害児」をラベリングし、厄介者扱いして排除することに一役買っている「専門家」としての心理学者を糾弾する⁶⁾。また、歴史的、発達心理学的、権利論的立場からそれぞれ障害児の教育権を主張している清水寛や田中昌人、茂木俊彦、堀尾輝久らの理論を「ある一群の子どもたちを『障害児』としてくり出して異質化する」思想として批判している⁷⁾。

しかし、篠原のこのような過激な言い分は、同様に統合教育を推進する立場にある「障害者の教育権を実現する会」（以下、「実現する会」）からも批判を受けている。篠原によれば、障害児を障害児として認めてはならず、教育における意図的働きかけは全て暴力的、抑圧的なものとして糾弾されるからである。この「実現する会」は、津田道夫を中心に、雑誌『人権と教育』を発行して統合教育が子どもの人権であることを主張し、障害児が地域の学校に就学するための闘いを支援している。

また、大田堯は、養護学校における「障害をもつ一人ひとりの子どもに、何とか生き甲斐をもち、もち味を発揮して、社会参加をしとげる能力の発達をはげましつづける教師の実践」を評価しつつも、制度としての養護学校を「成立の過程にすでに問題になっていたが、成立後の実情からもやはり問題がある」として批判している。それは、「この年齢段階の子どもたちを（義務教育対象年齢、引用者注）いわゆる『普通児』や地域から切りはなしたところで

隔離した教育を行うという点で、障害児の教育への権利を保障するうえで致命的な問題点をもつと考える」からである⁸⁾。これに対して、茂木俊彦は、大田の議論は教育を人間関係の問題のみに限定していること、障害を可塑性のない固定したものとしてみていること、障害児をひとまとめに論じてしまっていて特に重障児の現実への配慮が不十分であること、の三点から大田の議論を批判している⁹⁾。

(3) 発達保障論の立場からの統合教育批判

茂木は障害児の発達を保障するという立場から統合教育に対する批判を展開している。

「通常学級に在籍する障害をもつ子どもたちは、みんな生き生きと生活し、学習し、ゆたかに発達していくことができているでしょうか。（中略）障害をもち、通常学級で困難をかかえている子どもたちの多くは、ほんとうに対等平等につきあえる友だちをもてずにいます。毎日の学習はみんなについていけません。そのため、友だちとは別の教材をあたえられて、一人で学習している子どもも少なくありません。学習のために机に向かっていることが耐えられない子どもは、教室の中を歩きまわったり、もっと自由にとびまわれる廊下や校庭に出てしまいます。学校には毎日行くけれど、ストレスがたまって、種々の神経症的症状をていしている子どももいます。毎朝のように登校をいやがったり、登校を拒否する子どももいます。」¹⁰⁾

さらに茂木は、障害児教育をめぐる世界的動向の解釈の仕方が一面的であることを指摘する。近年、世界の障害児教育は大きく変わりはじめています。変化の主な内容として茂木は、「障害児教育の対象とする子どもの範囲の大幅な拡大」、および「教育における統合（インテグレーション）の推進」の二つを挙げ、この二つの特徴のうちの後者のみに注目が集まっていることを「国際動向を正確に反映した見方だとはいえない」としている¹¹⁾。

茂木によれば、障害児を抽出して教育するという考え方は、「近代学校が成立し大衆教育が行われるようになる過程で、教授困難な子ども、学習困難な子ども」を「知能指数（IQ）という心理学的指標によって障害児としての判定がなされ」、この教育の対象とされるという形をとった。従来のそのような「医学的・心理学的診断によって障害児と認定される子どもの割合はそれほど高く」なく、相対的に

狭い範囲の子どもを相手とする教育だった。「しかし、ここ十数年のあいだに、この教育はもっと広範囲の子どもを対象とする教育であるべきだ」という考えがひろがってき」た。医学的・心理学的診断にもとづく障害児だけでなく、社会的・経済的・文化的に不利な条件のもとにあり、学校での学習に困難をかかえる子どもたちも、この教育の対象にしていこうという考え方」である¹²⁾。

1994年6月にスペインのサラマンカで採択された宣言では、特殊教育の対象の拡大がうたわれている。「障害児や優秀児、ストリートチルドレンや働いている子ども、僻地の子どもや遊牧民の子ども、言語的、民族的、文化的マイノリティの子ども、その他不利な立場におかれた人びとや辺境とそこに住む原住民の子どもを含むべきである。」¹³⁾

サラマンカ宣言以降、障害児教育の世界的動向となっているインクルージョンとは、「包含」「包括」であり、「特別な教育的ニーズを持つ子供を、通常の学級に措置して教育すること」である。「教育における統合（インテグレーション）」に関して茂木は、「位置的または場の統合（障害児教育の場と通常の教育の場を近接させる）、「社会的統合（食事やクラブ活動、学校行事などを障害児と健常児が一緒にとりくむ）」、「機能的統合（教科の学習なども含めて障害児と健常児が一緒に活動する）」という三つのレベルを構想する。「そしてインクルージョンは、統合のとくに機能的統合のレベルに力点を置いたものだと考えていい」としている¹⁴⁾。

茂木は、この「インクルージョン」の側面にのみ力点の置かれている統合教育の推進をよしとしない。「これまでの経過をみると、就学指導委員会がかなり硬直した『助言・指導』を行い、それが主たる原因で保護者との対話がうまくいかなかった例が相当ありました。裁判になった例もあります。しかし、最近では委員会も柔軟になってきたために、親の強い希望が認められて、障害がかなり重いにもかかわらず通常学級に入る例も増えてきました。その結果、本人の学習と発達の保障の観点からすると、ふさわしいとはとてもいえない状態だと考えざるをえない子どもが障害児学級、さらに通常学級に在籍するということが起こっているのです。」¹⁵⁾

(4) 統合教育の立場からの全障研批判

先述した「実現する会」において柴崎律は、その

ような全障研の姿勢を批判し、統合教育の意義を主張する。

「しかし、全障研はその共同教育論とか基礎集団論とかの、実質的には文部省と共鳴しあうような分離教育論からついに脱却できなかったのです。障害の種類・程度別に障害児の集団をつくって、その中で『専門的』な教育をほどこすのが発達保障につながるという狭い枠内でしかこの発達権・学習権の思想を理解できませんでした。これはノーマライゼーションと統合教育の世界的な趨勢に対して後ろ向きの姿勢でしかなかったといっても過言ではありません。

学習する権利の思想を真に実現する場合は統合教育以外にありえないのではないか、と思います。」¹⁶⁾

柴崎はさらに、全障研が支持する就学指導の問題点を指摘する。

「八〇年代、全障研は保護者の学校選択権を意識した就学指導論を展開したが、それは養護学校義務化当時の『民主的就学指導論』を『緻密化』するものであり、保護者（本来は本人）の学校選択権を実質的に否定している。（中略）一方で親を代理人とする子どもの<学習権＝教育要求権>を発達権の一つとして認める姿勢を見せながら、その具体化としての学校選択権については、旧来の全障研の『民主的就学指導』論をいささかも越えてはいないのである。つまり、子どもの就学を決定するには、『子ども（代理人としての親）の意向』『就学先学校の子ども（親）と教職員全体の意向』『地方教育行政当局の意向』『科学的専門的判断』の四つの要素を不可欠とするというのである。

彼らは、実質的にはこの四者の疑似多数決で『子どもの就学』を決定しようという空想的非科学的反人権的な議論に執着している。とくに（中略）子どもと保護者が地域校を望んでもその学校の教職員、専門家、教委がイエスと言わなければ就学不認可だ、というような許しがたい結論を下している。さらに、教職員か専門家が○をすれば『発達を実現する<科学性>が一定程度担保されている』という愚劣な議論まで展開されているのである。就学は権利ではなく認可されるものだという反人権思想なのだ。」¹⁷⁾

そして柴崎は、本来的な「学習」のあり方を問い直すという視点から統合教育の意義を主張する。

「統合教育の意義の一つは、子どもにとって外的にしつらえられた教育（とくに教科教育）を、受動的に受ける過程としての学習概念では、容易には学習

の効果を得られない子どもたち（知的障害をもつ子はその典型）にとっての学習とはなにか、との問いを投げかけたことです。この問かけを通じて、健常か否かにかかわらず、すべての子どもたちにとって学習とはなにか、という問題をこれまでよりいっそう深い原理的な視座から反省するきっかけを人びとに与えてくれたのです。」¹⁸⁾

柴崎は、重度障害の子どもにとっての統合教育を受けることによって得られるものの意義を主張するために、重度の脳性麻痺を負いながら普通学級で学ぶ菊池翔子ちゃんの両親の言葉を紹介している。

「掛け算を理解することはできなくとも、クラスの友だちが掛け算を暗唱する声を聞くことが学習です。先生の声に対する子どもたちの反応をまじかに感じることも、翔子にとっては学習です。子どもたちのざわめきや歌声のする場にいること、『翔子ちゃん』と語りかけてくるいろいろな声を感じて聞き分けていくこと、たくさん友だちから顔を見つめてもらうこと、手を握ってもらうこと、自分に対して様々な反応を示すことを体全体で感じることに、それらすべてが翔子にとっては学習だと考えます。子どもたちのごく普通の学校生活の中にいてこそ受けられる刺激が、翔子にとって今一番必要な教育だと考えるのです。」¹⁹⁾

重度・重複化が進み、人工呼吸器をつけての登校や学校における医療ケアが必要な生徒も多く見られる現在の養護学校の実態からすると、健康面での不安や、自分の理解に関係なく進んでいく時間があまりにも長いことが懸念される。しかし、それにもかかわらず、養護学校ではなく地域の通常の学校で学ぶという選択肢は保障されるべきであると筆者は考える。カリキュラムや授業内容は、後述するように養護学校は独自のやり方をとっているために通常の学校でも同じようにというわけにはいかないが、健康面での配慮などは養護学校や医療機関と連携を取りながら通常の学校でも実現していく方向も今後あり得るのではないかと考えられる。

柴崎は、「ここに障害をもつ子が現れ、本当に自分にとって『いま、ここで』関心をそられることと無関係な情報を詰め込まれることを存在それ自体で拒否した」ことを契機に、普通教育においても「やりたくない勉強をがまんしてやる」こと、そして、「お仕着せの教科学習という狭い狭い世界に閉じこめられてしまう学習」から脱却するための問題

提起がなされたと考え、「統合教育でこそ、学習という考えをこれまでの狭さをうちやぶって広い基盤の上に捉え直すことを可能にする」と評価している。²⁰⁾

(5) 専門性への疑問

ここでは、養護学校における障害児教育の専門性ということについて考えていくことにする。

養護学校教諭免許状というものがある。小学校あるいは中学、高校の各教科の基礎免許状を前提として、盲・ろう・養護学校の免許状を取得できる大学において、養護学校での教育実習を含む所定の23単位を得ることで一種免許状が得られることになっている²¹⁾。また、自治体ごとの教員採用試験においても例えば東京都などは、盲・ろう・養護学校の教員志願者は教科にもよるが別枠が設けられているところもある。そこで誤解が生じやすいのだが、養護学校の教員の全てが養護学校教諭免許を持っているわけではなく、また、驚くべきことに盲・ろう・養護学校卒への志願は養護学校教諭免許を持っていないでも可能である。採用後、盲・ろう・養護学校で教えながら認定講習を受け免許を取得することが指示されているが、努力規定にとどまっておらず、認定講習自体申し込みが殺到して受けられないことも多い。そのような事情もあり、盲・ろう・養護学校の教員は、それぞれ盲・ろう・養護学校の教員免許状が必要とされているが実際に取得している教員は少数である。さらに、小学部から高等部までを擁することの多い養護学校においては、所有している基礎免許状とは異なる学部配属されるケースも少なくない。

ちなみに、「養護学校教諭免許状」は一般的に知名度が低い。保健室の先生である「養護教諭」と混同されることはしばしばであり、また、障害に関わりなく家庭事情により家庭では生活できない子どものための施設である「養護施設」が障害者のための施設であると思われることもよくあることである。

また、養護学校および特殊学級の時間割には「養護・訓練」改め「自立活動」の時間が存在し、養護学校における専門的指導の特徴となっている。

「自立活動」は、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を

養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」ことを目標としていて、「1. 健康の保持、2. 心理的な安定、3. 環境の把握、4. 身体の動き、5. コミュニケーション」といった5つの内容をもつ²²⁾。

特に、肢体不自由養護学校の場合には、機能訓練は最大のセールスポイントであるはずだが、その専門性の実態は十分だとはいえない。「自立活動部」あるいは、「養護・訓練」だったころの名残で今なお「訓練部」と言っている学校も多いのであるが、そこには、二つの職種の人が属している²³⁾。

①養護訓練教諭や機能訓練実習助手など、機能訓練のための専門の勉強をしてきた教員。

②本来は小・中学部、高等部などの一般教員なのに「特設 自立活動（養護・訓練）」の手薄さをカバーするために訓練部に所属している教員。

ここで問題となるのは②のケースであるが、東京都全体では37%をしめる。機能訓練担当教員の約4割が機能訓練について専門的な勉強をしてきたとは限らない現状であるが、それぞれに研修を積み、それぞれに障害の状態の異なる児童・生徒一人一人へのきめ細かな対応が努力されている。

このことに限らず、制度の不備を各個人の研鑽によってカバーしているという現状は養護学校の様々な場面で見られることである。特に、地方に比較すると格段に多い14校もの肢体不自由養護学校を擁する東京都では、1965（昭和40）年に「東京都肢体不自由教育研究会（都肢研）」が発足し、2003（平成15年度）は26専門部会が開催され、児童・生徒のニーズに合わせた研究活動を推進している。また、たとえば摂食指導などに関しても研修が積み、重度障害の子どもの摂食指導やその研修の系統性はかなり高いレベルにあると考えられる²⁴⁾。重度障害の子どものための教育内容や教材も工夫が重ねられていて、福祉先進国といわれている北欧や北米における実践との研究交流が待たれるところである。

ちなみに、「機能訓練」というと、各種後遺症のハードなリハビリがイメージされがちで、実際に従来は筋力をつけることをねらいとするようなハードな訓練が行われていたこともあったが、現在は重度・重複化が進み呼吸状態の改善や身体の緊張を緩めるなどの「健康の維持」や「姿勢保持」などに関わることがねらいとされる場合が多くなった。臨床心理学的研究や神経発達の研究が進み、「動作法」や「ボバース法」、「ボイタ法」などが取り入れられる

ようになってきたことも背景にある。現在、特に西日本の肢体不自由教育において主流となっている動作法は「動作訓練法」として九州大学の成瀬悟策らを中心に開発された理論と技法であるが、リハビリテーションにおける身体・生理的な立場の「機能訓練」に対して、人の主体的・心理的活動の活性化という立場から、脳性麻痺児・者が自分の身体を自分の思うように動かせるようになることを目的に開発された。また、就学前より「ボバース法」「ボイタ法」いずれかの訓練を受けている脳性麻痺児も多い。

2. 今後の特別支援教育の行方

(1) 学校教育法施行令の一部改正

平成14年4月24日付けで学校教育法施行令が一部改正された。その趣旨と内容は以下の通りである²⁵⁾。（部分のみ引用）

「第1 改正の趣旨

1 医学、科学技術の進歩等を踏まえ、教育学、医学の観点から盲・聾・養護学校に就学すべき障害の程度（以下「就学基準」という。）を改正したこと。

2 就学基準に該当する児童生徒について、その障害の状態に照らし、就学に係る諸事情を踏まえて、小学校又は中学校（以下「小・中学校」という。）において適切な教育を受けることができる特別な事情があると市町村の教育委員会が認める場合には、小・中学校に就学させることができるよう就学手続を弾力化したこと。

第2 改正の内容

1 就学基準の見直し（第22条の3関係）

学校教育法に基づき同法施行令において規定される就学基準は、盲者、聾者、知的障害者、肢体不自由者及び病弱者の障害種ごとに規定されているが、各々の障害ごとに医学や科学技術の進歩等を踏まえた内容に見直すこととしたこと。

2 就学手続の見直し

就学基準に該当する児童生徒で市町村の教育委員会が小・中学校において適切な教育を受けることができる特別な事情があると認める者（以下「認定就学者」という。）については、小・中学校に就学することとしたことに伴い、規定の整備を行うこととした。」

ここで波紋を呼んでいるのは、就学基準の見直しについてである。学校選択権が要求されてきた流れ

に対して、「就学手続きを弾力化した」としつつも、従来のものよりも後退しているとも取れるからである。

一つには、「(普通学校に入学できる) 特別の事情があると認める者」について、新たに「認定就学者」という言葉を使っているという点である。つまり、通常の学校に入るには教育委員会の認定が必要であり、認定されない者は通常の学校へは入れないということである。それでも入ったとすればそれは「入ってはいけないのに入った」ということになり、前年5月に出されて抗議が殺到した文部科学省の案の「違法」「不相当」という表現とこそ異なるが、同じ内容になってしまうという点である。

もう一つは、22条3の前文の「法第71条の2の政令で定める盲者、聾者、又は知的障害者、肢体不自由者、若しくは病弱者の心身の故障の程度は」のところを「盲学校、聾学校、又は養護学校に就学させるべき盲者、・・・心身の故障の程度は」として、従来は22条の3表はあってもこの表が「盲、聾、養護学校への就学基準である」とはどこにもなかったが、今回の改正でこの表の拘束力を強めようとの意図が見られるという点である。

今回これらの部分に変更されたことで、障害児が普通学校へ入ってはいけない新たな法的根拠ができたとは考えられないが、文部科学省が地方自治体をこういう形で縛ろうとしていることが懸念される。教育委員会が、特殊学校への就学を強制するときの口実にこれらを使う恐れがでてきたと考えられ、地域での取り組みの厳しさが増すことが予想される。

(2) 養護学校の総合化、地域化、センター化

前節でみたとおり、学校教育法施行令の一部改正により地域の普通校への就学が実現していくとは考えにくい。それよりもむしろ、文部科学省の見解としては、障害児の教育の場として、多様な選択肢を用意するという方向に向かっていると考えられる。

「特別支援教育のあり方に関する調査研究協力者会議」²⁶⁾の中では、教育の場の選択に当たって、「障害の状態によっては、必ずしも地域の中で教育を受けるのが良い訳では無く、一定期間、特別な場が必要だと考える。障害のある子ども全てを地域の中で教育するのではなく、多様な選択肢があるのが、本当のノーマライゼーションである。(下線部、引用者)」という見解が出されている。

さらに、今後の養護学校のあり方については、盲・聾・養護の障害種別を越えた地域制、総合制の養護学校としてのあり方が目指されていくことになり、すでに京都市立養護学校4校では実現に向けて動き始めている。

それでは、総合制、地域制の養護学校とはどういうことか。総合制と地域制は相互に補完しあうことで実現していく関係にある。

まず、総合制ということに関していえば、現在の障害種別の学校ではそれぞれの障害にしか対応できないが、それぞれの地域でできるだけ幅広い障害に対応できる学校を作る必要があるために今後の方針となっている。

そして、地域性ということに関していえば、福祉の分野では、人口30万人程度の「障害福祉圏域」という区域をつくって、その中で障害者の地域支援事業等を行うことを厚生労働省は考えているが、盲・聾・養護学校についてもそのような地域の圏域の中で中心的な役割を果たす必要があると文部科学省の方でも考えている。さらに、現実的な問題点として、通学範囲の大きさの問題がある。知的障害養護学校については各都道府県共に地域ごとに存在するが、肢体不自由養護学校については校数が少なく、通学範囲がどうしても広がってしまっている。児童生徒の重度重複化が進み、車いすで1時間半もスクールバスに乗っての登下校は、呼吸状態や姿勢の保持に困難のある児童生徒にとって特に大きな負担となっている。養護学校の総合制が進めば通学範囲をもっと狭くすることが可能になり、居住地域に近い学校へ通学が可能になる。

さらに、養護学校の総合制にともない、盲・聾・養護学校の地域におけるセンター的機能が目指されていくことになる。これは、盲・聾・養護学校が現在の役割に加え、人的資源や教材、ノウハウを地域の学校に派遣していくリソースセンターとしての役割をも担う試みである²⁷⁾。

(3) 養護学校における教育の実態

ひとくちに「養護学校」といっても、知的障害、肢体不自由、病弱の3種類があり、たとえば東京都だと、知的障害が30校、肢体不自由が14校、知肢併設が2校、病弱が2校存在する。(平成15年度)

そして、東京都の場合だと、知的障害養護学校と肢体不自由養護学校とで指導に対する基本的な姿勢

が根本的に異なる。教師は新採の時にどちらの学校に採用されたかで、指導に対する基本的な姿勢が違ってくるといふ。おおざっぱに言ってしまうと、知的障害校では身辺自立に向けてきびきびとした指導がなされるのに対し、肢体不自由校では健康の保持に重点が置かれ、ゆったりとした教育内容になっている。

筆者が大学で養護学校教諭の免許を取ろうとしていた時に、東京都内で障害者のキャンプを手伝ったことがある。筆者は、出身地の福岡で養護学校の教育にふれる機会に恵まれた時に、児童生徒一人一人に対する教師のあたたかい見方や全身で子どもを大切にしていこうとする態度がとても印象的だった。養護学校の教師とはそういう存在だと思っていた。しかし、キャンプを手伝った時に一緒に参加した養護学校の卒業生の母親は、筆者が養護学校の教師を目指していると聞いて顔色を変えた。養護学校では、自らをベテランとして自らの指導に何の疑問ももたずに押し通す教師によって、子どもは「廃人」同様にさせられたという。養護学校によって自分の子どもはそれまでできていた身の回りのことが教師の恐ろしさに身がすくんでできなくなってしまった。トイレにも自分で行けなくなってしまった。いつも身を震わせて泣いてばかりいるようになった。極端な例ではあるが、子どもの人間性を抑圧し、罵声と脅しに支配されているような特殊教育の場も残念ながら存在したのである。

それとは対照的に肢体不自由養護学校はゆったりとしている。授業内容が生徒の実態や現実の生活から出発している。特に重度のクラスでは生徒1～2名に対し、教師が1名の割合で配置され、教師との関係性を支えにしながら様々な経験の獲得に挑戦している。排泄指導から食事指導まできめ細かな配慮が必要な実態からすると、現状の人数比でもまだ不十分である。水分をとるのにもコップやストローを使って飲める生徒ばかりではなく、スプーンで一口ずつ時間をかけて飲ませることが必要な生徒も多い。介護等体験生の中には、水分摂取や身体に取り組みにしっかりと時間をかける養護学校の教育内容に驚き、「家庭でやればよいようなことをわざわざ学校で行う」ことに違和感をもつ学生もいる。確かに多くの人が受けてきた学校教育のイメージを覆す世界がそこには存在する。

重度・重複教育の意義に関して水口峻は、次のよ

うに述べている。

「1つは、人間は生まれながらにして学びつづける、精神活動を豊かにしていく存在であること、2つは、可能性は非可能でその人なりの可能性を秘めていること、3つは、人間は社会的な存在で、一人ぼっちでは生きていけない存在であること。つまり、人間は精神活動を豊かにしていくために集団に参加してそこで人間関係をつくり、相互に交信を深めてよりよく生きる存在であるということである。」²⁸⁾

とりわけ、言葉の意味内容を通してのやりとりが難しい生徒とのコミュニケーションは難しい。しかし、どんなに重い障害をもった子どもたちも、教師の言葉の裏にある気持ちや思い、その生徒に対する態度、姿勢を言葉の周辺から感じて、それに応えて楽しい気持ちを共有したり、不安定な気持ちに身体をこわばらせたりする。そして、実はそのようなやりとりは、言葉の意味内容を通してのコミュニケーションの難しい障害児に限ったことではないように思える。障害の有無にかかわらず、教師が自分に対してどのような印象を持っているか、どのような態度をとってくるか、ということから生徒は言葉以上に意味深いメッセージを受け取ることも少なくないように思われる。

(4) ノディングズにおけるケアリング論と 肢体不自由養護学校の実践

近年、佐藤学や林泰成らの紹介により、日本においてもネル・ノディングズの教育におけるケアリング論が注目を集めている²⁹⁾。アメリカの教育哲学者、ネル・ノディングズは著書『学校におけるケアへの挑戦』³⁰⁾の中で、ケアリングの倫理を軸に据えた学校教育改革を唱えている。ノディングズは、リベラルアーツ一辺倒の現状の教育が、すべての子どもにとって必要な教育とはなっていないと、競争原理に支配されていることを批判する。

ケアリングは4つの構成要素から成り立ち、「モデリング」「対話」「実践」「確認」の各段階を踏まえて成立する。特に、ケアリングにおける「モデリング」は、方法や原理を「教える」のではなくケアとはどういうものかを「示す」という点できわめて重要である。

ケアする側の意識は「専心没頭」と「動機の転移」で特徴づけられ、ケアを受ける側の意識は「受容」「認識」「応答」で特徴づけられる。

ケアリングを中心にした道徳教育は6領域から構成され、「自己に対するケア」から「親しいものに対するケア」「見知らぬ人や遠い他者に対するケア」「動物・植物・地球に対するケア」「人工世界に対するケア」「理念のケア」へと拡張していく。

ノディングズのケアリングの倫理は、フェミニズムとプラグマティズムからきている。普遍的合理性を至上の価値と見なす正義論に異議を唱え、今まで正当に評価されてこなかった、女性的価値であるケアの倫理を見直す試みである。

また、ケアリングは歴史的に看護の領域で言われてきたことであり、キュアの対概念として用いられ、キュアの欠陥を補うものとして注目される。

ケアリングは極めて人間的な営みとして、教育学にも適用でき、教育の核とすることができる。

2002年12月に京都大学で行われた日本教育学会シンポジウム「大人・子ども関係の構造転換—子どものケアを中心に—」では、ネル・ノディングズ氏が子育てを中心にしたカリキュラムについて講演を行い、彼女の教育理論の実践的なイメージが紹介された。

子どもをめぐる社会構造の急激な変化に伴い、家族のあり方や学校の機能も変化しつつある状況をふまえ、教育哲学の立場からネル・ノディングズは、「ケア」を中心に学校のカリキュラムを組み直すことを提案している。

学校での学習において教える内容をどのように決めたらよいか、大人と子どもの関係はどのようなものとしてあるべきか、教師と生徒はお互いに何を学び合うことができるのかということが、真剣に議論なされなければならない。今日の学校教育においては、マイノリティの子どものみならずミドルクラスの子どもたちに対しても、子どもを不幸にする学校生活の形式を無理強いする傾向がある。また、家庭における教育の価値観もそのような傾向を反映している。ノディングズは、ケアリングの営みが家庭内では従来のように期待できなくなった今日において、ケアリングを学校で教えること、ケアを中心に学校のカリキュラムを組み直すことを提案している。具体的には、学校の日程の一部をケアリングに当て、植物の栽培や年下の子どもへの面倒を見る機会を与えるような取り組みが考えられる。その中で、児童文学を学んだり、子どものおもちゃの動きから物理を学んだり、生物の学習において受胎や胎児の発達に

ついて学んだり、化学の学習で栄養学やおむつの組成について学んだり、数学を通して身長や体重、栄養価の計算、寿命や死亡率の国際比較、偏差値がどのように扱われどんな影響力を持っているのかを学ぶこともできる。また、普段は教育される側の子どもが教育する側を体験することによって、親の思いを理解し、自分を改めるきっかけとすることもできる。他人が自分に何を望んでいるかを考えるようになる。

子どもの教育を支配する価値観は、その文化にとって最善のものと考えられているものによって支持されるのであり、すなわちその時代ごとに異なる。ノディングズはフェミニズムの立場から、道徳や人格に価値をおく従来の男性中心主義的な判断を批判し、価値や解釈の多様性を認めることに重点を置いている。

ケアリングの教育が受けられるに当たっては、子どもから学びながら軌道修正していくことが可能なリベラルで民主的な教育者である必要がある。

権威主義的な教育においては、子どもに選択の余地が与えられず、また、疑問を持つことが許されず、従順であることばかりが要求されることが問題である。選択は、リベラルな社会における中心的な価値であり、重視されるべきである。

一方で、放任教育も子どもを不安と不確かさの中に放り出してしまうことになり、問題である。

そのどちらでもない、教育者に責任感も能力もある、権威のある教育が重要である。

親と子どもとの対話や教師と生徒との対話（ダイアログ、ナラティブ）を通して、開かれた相互に尊敬し合う関係を築くことが重要である。特に親と子の間のやりとりのあり方は重要であり、乳幼児への語り聞かせは価値ある習慣の形成をもたらす。

ケアリングを教えることの利点は次の3点である。

1. 社会における教育の質の向上
2. 学校におけるカリキュラムの適切さを高める。
3. 自らの生き方を反省し考え直すきっかけとなる。

ノディングズの主張は、日本の養護学校における自立活動を中心としたカリキュラムに重なるものがあり、日頃の生徒との関わり方などに関しても重要な示唆を含んでいる。特に教育において何を大切に考えるか。たとえば、選ぶということ。どんなに障害の重度な生徒であっても、生徒自身が自分にとってよりよい状態を伝えようとするサインに注意を払

い、コミュニケーションを成立させていく努力が何よりも大切だということを教えている。

まとめ

本稿においては、様々な立場から語られている養護学校批判の言説を検討し、今後の特殊教育改革や現実の養護学校の姿と照らし合わせながら、今後を選択肢の一つとして存在しつづけていくであろう養護学校の実践や課題について検討した。中でも、障害の重い子どもに対する教育実践は、近年注目を集めているネル・ノディングズの教育におけるケア論とも重なる部分があり、教育全体に対する問題提起を含んでいると考えられる。

註

- 1) 糸賀一雄「この子らを世の光に」『糸賀一雄著作集第1巻』。糸賀『福祉の思想』NHKブックス、1968年。田中昌人『人間発達の科学』青木書店、1980年。田中『人間発達の理論』青木書店、1987年。
- 2) 柴崎律「全障研と心情的障害者解放論の批判」『人権と教育』第30号、社会評論社、1999年5月、pp.7-8。
- 3) 窪島務『障害児の教育学』青木書店、1988年、p.147。
- 4) 日本臨床心理学会編『戦後特殊教育・その構造と論理の批判—共生・共育の原理を求めて—』社会評論社、1980年。
- 5) この議論の他にも、現象学の立場からの発達保障論及び発達心理学に対する批判が挙げられる。拙稿「発達保障論批判の諸相」『研究室紀要』第26号、東京大学大学院教育学研究科教育学研究室、2000年、pp.73-78。
- 6) 篠原睦治（子供問題研究会）『「障害児」観再考—「教育＝共育」試論』明治図書、1976年。
- 7) 篠原睦治『「障害児の教育権」思想批判—関係の創造か、発達の保障か—』現代書館、1986年。
- 8) 大田堯「能力による区別と差別」『教育』国土社、1990年3月号、pp.14-15。
- 9) 茂木俊彦『障害児教育とノーマライゼーション』全障研出版部、1996年。
- 10) 茂木俊彦『新障害児教育入門』旬報社、1995年、pp.3-4。
- 11) 同上、p.185。
- 12) 同上、pp.180-181。
- 13) 同上、p.182。
- 14) 同上、pp.184-185。
- 15) 同上、p.192。
- 16) 柴崎律「誰でもほんとは<学びたがりや>なのだ」『人権と教育』第28号、社会評論社、1998年5月号、p.8。
- 17) 柴崎律「全障研と心情的障害者解放論の批判」『人権と教育』第30号、社会評論社、1999年5月、p.50。
- 18) 柴崎律「誰でもほんとは<学びたがりや>なのだ」『人権と教育』第28号、社会評論社、1998年5月号、p.12。
- 19) 柴崎律「誰でもほんとは<学びたがりや>なのだ」『人権と教育』第28号、社会評論社、1998年5月号、p.12。
- 20) 同上、pp.12-13。
- 21) 教育職員免許法・別表第一（第五条関係）
- 22) 文部省『盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）解説—自立活動編—』海文堂出版株式会社、2000年。
- 23) シンポジウム「えっ！養護学校って、そうなんだ。」『人権と教育』第29号、社会評論社、1998年、p.37。
- 24) 芳賀定「障害の重い子どもの摂食指導」『肢体不自由教育』第152号（特集 第25回肢体不自由教育研究大会）、2001年、pp.22-28。芳賀「摂食指導の基本的な知識と指導法」『肢体不自由教育』第151号（特集 学校における摂食指導）、2001年、pp.4-33。
- 25) 「学校教育法施行令の一部を改正する政令」（政令第163号、2002年4月24日公布、9月1日施行）
- 26) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 障害種別の枠を超えた盲・聾・養護学校に関する作業部会（第5回）議事要旨（平成14年3月28日）
- 27) 滝坂信一「盲・聾・養護学校の『センター化』その背景と課題—日本型『万人のための教育』、『万人のための学校』の模索—」特別なニーズ教育とインテグレーション学会『SNEジャーナル』第8巻、2002年10月、pp.57-81。
- 28) 水口峻「重度・重複教育への模索」全日本特別支援教育研究連盟編『教育実践でつづる知的障害教育方法史』川島書店、2002年、p.125。
- 29) 佐藤学『学びその死と再生』太郎次郎社、1995年。佐藤「ジェンダーとカリキュラム」『教育学年報 7 ジェンダーと教育』世織書房、1999年。林泰成編『ケアする心をはぐくむ道徳教育—伝統的な倫理学を超えて—』北大路書房、2000年。
- 30) Nel Noddings, *The Challenge to care in Schools: an Alternative Approach to Education*, Teachers College Press, 1992.

