

「重症心身障害児施設一花の木学園」における 教育保障と学校の役割

依 田 十久子

はじめに

障害児の就学を保障させようとする人々の努力によって「重症心身障害児施設」（「重心施設」と略す）に入所している子供達の就学が実現しつつある。

従来「社会福祉施設」は「教育不可能」と考えられて学校教育から閉め出されてきた子ども達を受けとめ、「学校の代替的役割」を果してたきとも言われている。

その「施設」入所児に就学が保障されることは、それまでの「施設」になんらかの変化をもたらさざるをえない。

例えば牛島義友は「施設で指導を受けるだけでは、彼らの教育を受ける権利が満されず、学校教育が必要である」と考えるならば、ここに大きな問題があり、学校教育のみが教育であるという偏見が感じられる。知能の重度障害に対しては、学校的学習指導はほとんど不可能で、現在施設でしているような、生活指導が何よりも必要となってくる。このようなやり方では教育ではないと考える者があれば、それは、学校教育の偏見であり、施設指導員の仕事を侮辱するものである^{注(1)}と述べている。

知的な学習指導は、障害の重い子には無理だから、生活指導を中軸に置いた今までの「施設」を学校と「みなせ」と主張する。つまり「施設」が学校の役割を果してきたし今後も果していけるという論である。従来の「施設」に学校教育が入ることによって、学校と施設のそれぞれの役割、それらの連携のあり方が問われている。

また、「障害児」も「普通児」と「共に育つ」ことが重要で「すべての子どもを地域の普通学校へ」入れて教育すべきだという論もある。学校では「共に育つ」ことがまず重要であると主張されている。

「施設」と学校の連携や、「すべての子どもを地域の普通学校へ」という問題を考える際に、学校の役割は何かを明らかにすることが問われているのではないだろうか。

本稿でとり扱う対象とした京都府亀岡市の花の木学園^{注(2)}は、民間の「重心施設」である。

この学園に1976年市内亀岡小学校（亀小と略す）を母体とする施設内学級「みのり学級」が開設された。この開設は、亀小教師集団に支えられたものであり、従来よくあったような名目のみ地域の小学校に籍がある施設内学級とは異なっていた。またこの開設は、京都府の不就学^{注(3)}Oを目指す施策に位置付けられて実現したものであった。「みのり学級」の生徒は、養護学校に通学できない^{注(4)}病弱の障害のきわめて重い子どもたちであった。

「みのり学級」に関する先行研究は、清水寛の「障害児の教育と福祉——障害の重い子どもたちにたいする義務教育保障の実践・運動をとおして——」^{注(5)}がある。これは、「共同教育」の実践や学齢超過障害者に対する就学権保障の運動に焦点をあてその経過、背景、意義、特質について明らかにしようとしたもので、運動論的観点から書かれている。

この「施設」での療育実践と呼ばれる取り組みによって病院形態で医療中心の施設より子どもが生き生きしていたにもかかわらず、なお障害児・親・施設職員から学校教育を保障してほしいという要求が出され、「みのり学級」が設置された。その設置によって子どもにさまざまな変化が表われた。本稿ではその変化はどのような条件が満されたことによってひきおこされたのかを考察することをとおして、学校という形態がもつ教育的役割を明らかにしていきたい。

しかし本稿は、対象を一施設とする事例研究である。花の木学園に「みのり学級」が設置されたことによってもたらされた変化の考察を通して、学校の役割を考えるうえでの素材提起を行うということに限定されるであろう。

I 「重症心身障害児施設」花の木学園の果たしてきた役割

「重心施設」は法的には次のように定められた施設である。

「重症心身障害児施設は、重度の精神薄弱及び重度の

グループの特徴と課題

	生活年令	発達年令	特 徴 点	課 題
さ く ら	11才 4ヶ月 ゝ 25才 7ヶ月	0才 9ヶ月 ゝ 4才 7ヶ月	運動機能障害が軽度又は運動量が多い 知的・年令的にも比較的高い	○仲間との連なかりを育てる ○生活を自律的な方向へ ○多様な遊具・道具での目的的な活動をひき出していく ○その他の学習も行える療育を
ひ ま わ り	2才 7ヶ月 ゝ 16才 9ヶ月	0才 8ヶ月 ゝ 5才 0ヶ月	運動機能障害が強くねたまの姿勢が多い 知的には比較的高い	○受動的になりがちである ○自発的な体の動きを引き出す保育を行う ○他に学習も組み入れた療育を
ど ん ぐ り	3才 0ヶ月 ゝ 18才 4ヶ月	0才 2ヶ月 ゝ 1才 4ヶ月	運動機能障害がないかあっても軽度 知的には比較的低い	○自由にどこでもいくので危険は防止しつつ広い空間（単なる広さをいうのではない）を保障する ○体ごとぶつかれる遊具を設けたい
バ ン ビ	1才 2ヶ月 ゝ 17才 11ヶ月	0才 2ヶ月 ゝ 0才 9ヶ月	運動機能障害が強くねたまの姿勢がほとんど。知的にも比較的低い	○大人（職員）との直接的な触れ合いをあらゆる場で重視する ○体を動かしてゆったり姿勢をかえてみるなどの働きかけが必要である

肢体不自由が重複している児童を入所させ、これを保護するとともに、治療及び日常生活の指導をすることを目的とする施設とする」（児童福祉法第43条の4）

医療と福祉的機能を備えた施設であり保護・治療・日常生活の指導が目的の施設である。しかし、施設長は医者でなければならず、その他の基準も「医療法に規定する病院として必要な設備のほか、観察室・訓練室・看護婦詰所及び浴室を設けること」というように、病院色の濃い施設である。

この「重心施設」のあり方をめぐって、1963年「重症心身障害児の療育について」厚生事務次官通達が出される際、病院形態か、「療育」中心かという論争があったといわれている。結果的に法的には病院形態がとられていくのであるが、その形態の中でなお、積極的な意図的実践的取り組みが関西の「びわこ学園」等を中心に実践されていった。単なる保護・治療の対象として「重症心身障害児」（重症児と略す）を見るのではなく、積極的な子どもに対する働きかけが試みられてきた。この流れの一環に、花の木学園は位置付けられる。

学園の目的は次のようである。

「医療法に基づく病院であると同時に、児童福祉法などの適用を受ける社会福祉施設であって、脳に何らかの障害をうけたため、極めて重度の身体的また知的発達に障害を有し、家庭において介護されることが著しく困難であり、かつ医学的管理下で療育する必要がある障害児・者に対して治療・機能訓練・保育・生活指導などの

療育を行い、障害児・者の福祉をはかることを目的とする」

医療・生活の面からみて家庭では介護することが困難な障害児・者に「療育」を行うことを目的としている。

1977年1月第二病棟が開設されるまでは、次のようなグループ編成がなされ、保育日程がたてられていた。

全体の年間目標—子どもの生活を豊かにする（遊びを保障）

この目標は、生活指導の面においても、また設定保育と呼ばれる時間においても追究されていた。健康に常に留意し、医療と密接な関わりを持たなければ生きていけない「重症児」にとって、日常の食事・排便の指導といった生活と直接関わる事柄の指導が大きな位置を占める。しかし、それと同時に、「設定保育」と呼ばれる働きかけの時間が作られていたことも重要である。

それは例えば、寝たきりの子どもの多いバンビグループにおいても、「室内遊び」「園外保育」「行事」といった取り組みがなされる。「室内遊び」では、おもちゃで遊ばせたり、天井からさまざまな物をつるして動かし音を楽しませたり、体位をかえ体をゆすぶったり、ころがしたり。積極的に子どもに働きかけ、関わるといったある一定の時間を意図的・意識的に作り出すことは、生活時間に流されがちな「施設」にとって必要な自覚的取り組みであった。しかし、こうした取り組みを積極的に行うことを前提に組織されていない「重心施設」にとって寝たきりの子どもを動かし移動させる等の努力は、数少

園の生活と学校教育の日課表

園児日課	起 床	オムツ交換	更衣	朝 食	オムツ交換	歯みがき・洗面	保 育	オムツ交換	昼 食	自由遊び	オムツ交換	おやつ	保 育	オムツ交換	夕 食	オムツ交換	更衣	水分補給	歯 み が き	就 寝
時	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21			
担任日課				出勤	担任うちあわせ	園うちあわせに参加	洗面指導	授業	食事指導	休 け い	*1 おやつ・排泄指導	授業	*2							

- * 1. ・午後の授業に向けての話し合い、準備 ・午前中の授業の子どもの記録 ・週2回ことばと文字の小集団指導
- * 2. ・午後の授業の子どもの記録 ・明日の授業のうちあわせ、準備、その他

週間日程

	月	火	水	木	金	土
午前	共同教育	花明グループ	学の園話職員合 とい	花明グループ	花明グループ	花明グループ
午後	花明グループ	木の花Aグループ	職員会議	花明合同学習	木の花グループ	

- * 第1・第2病棟では学籍のついていない子も含めての各グループ（部屋集団）毎の学習を基本にしている。
- * 第3病棟では現在17名の子どもたちを(A), (B)2グループに分け、全担任でかわり学習をすすめている。
- * 文字獲得を課題とする子ども、ことば獲得を課題とする子どもの小集団指導を二回行っている。
- * 週によって多少の変動がある。
(旧名称のままである。木の花は第3病棟花明は・1, 2病棟とよばれている)

ない職員への負担を生むことになる。つまり、保育（療育）と呼ばれる意図的な子どもに対する働きかけは、「重心施設」という医療に重きを置いた制度的枠組の中では、様々な矛盾を内に抱えることになる。そこに学校

教育が、目的・意識的・意図的に教育を行う場として必要になってきた一つの大きな要因があると思う。以下それをみていきたい。

Ⅱ 子どもの発達と「みのり学級」の役割

A 「みのり学級」教師の役割

ここでは、施設の職員とは異なった教師の役割を考えたいと思う。「みのり学級」の設置は、施設の子たちに教育の専門家としての教師を保障し、その教師たちによる教育実践を保障した。これまで学校教育の中で積みあげられてきた教育的価値が、教師という教育の専門家を通して子どもたちに流れこむことを可能とした。まず施設職員との勤務条件、形態のちがいを明らかにし、次に実践内容を検討してみたい。

まず「みのり学級」の日課表と園のそれをみてみよう。

園の「設定保育」の時間が授業時間になっており、教員数、教室数などの条件の制約から毎日子どもは授業を受けていない。授業のない日は「設定保育」の時間となる。また「みのり学級」の場合教師は「授業」の時間のみにとどまらず、食事指導、排泄指導をその日の子どもの様子を観察しながら職員と一緒に取り組んでいる。

しかし、教師の主たる活動の時間は、やはり授業の時間である。そして*1と*2の時間に注目したいが、教師は、教育に専門的に携われる時間が確保されていると

いうことである。施設職員の場合、「保育」に専門的に関われる時間が十分とれないという問題がある。それは施設職員の場合、生活の指導者が即保育の指導者であるという勤務条件の差に起因する「生活とのけじめのつけにくさ」の問題である。例えば、前の仕事が遅れたり、何か処置を要する必要に迫られると生活、健康の方が生命の基盤をなし優先的であるため「保育」の時間は削られてしまう。「意識的に取り組まないと無くなってしま^{注(8)}う時間」と言われる。

教師の場合、「生活に責任を持たない強みと弱み」(びわこ学園岡崎園長のことば)と表現されるが、少なくとも生活とは一まず切り離された条件で、教育に専念できる強みをもっているということである。それは「施設の職員が努力しようと思っても出来なかった^{注(9)}」教師の役割である。

まず*1、*2の時間に端的に表われる授業の準備と記録、総括の時間が確保できることである。

授業の準備の時間は、年間の目標、カリキュラムに沿って月末に月案が出され、「教科」担当の教師が大枠を出し、集団的に討議され、詳しくはグループ担当者が各グループの子どもたちの課題に合わせ計画をたてる。そしてメインと呼ばれるその日の授業担当者は必ず日々の授業案を作製し、個々の子どものその日の指導課題をグループ指導者集団共通のものとする。同時に事前に教材、教具が準備される。この教材、教具は、素材、大きさ、色など子どもの障害や発達課題を考慮して手づくりで準備されたものが大半を占めている。この教材、教具の準備の時間の確保は、教材、教具が日々の授業成功のうえに大きな比重を占めるものだけに貴重であると思われる。

授業の反省の時間は、日々の取り組みを共通のものにしていける時間の確保である。その日の授業案に沿って教材の配置、使用の具合、授業の進め方、個々の子どもの課題に対する取り組み方、反応等々、その日の結果として集団的に確認していける時間が確保されることは、日々の実践の積み重ねを容易にする。次の時間の取り組みを新たに反省に基づいて築きあげうる可能性を生む。また長期的にも実践の結果を総括しうる条件が確保される。集団的に日々の実践の成果が確認でき得ることは、より系統的、計画的指導が蓄積される可能性をも生み出す。

施設職員の場合、隔週に持たれるグループ会議で話し合われる。時間の隔りを置くことは子どもの様子も印象的になりがちで蓄積がされにくい条件である。「保育の中で一人ひとりの子どもはどうであったか、という職員

間の話し合い、反省会がなく、その中でみられた子どもの変化、子どもが興味を示したこと等、グループ職員間^{注(10)}で通しあえず、全体のものとなりませんでした」と年間まとめの中である施設のグループ担当者は印している。

日々案をたて総括し、反省し次の課題を明確にして集団で討議していく教師の教育に専門的に関わる時間の確保は、学校教育にとって必要不可欠のものといえるだろう。また、教育実践にとって直接に携われる時間だけでなく、恒常的に“教育”のことが考えられ、思考の方向性が教育に集中できる時間の確保、例えば教材、教具に創意工夫を凝らすような時間も必要である。生活に関わる者と同一人が常に教育に頭を傾けることは困難にならざるを得ない。

もう一つの教師と施設職員の条件の違いは、勤務形態である。教師は常に決った時間に必ず授業時間が保障される。しかし職員は、交替勤務であり、グループ担当者は決っていても保育の担当者は入れ替わり、継続して子どもと接することはできない。子どもにとっては教師は、学習を専門的に継続して担当してくれる人の出現だったと考えられる。

このように教師は、生活とは一応区切られた教育を専門的専門的に行う条件・時間が保障される。そしてこのことによって、日々の教育実践を担う役割が果していけることを示しているのではなからうか。

「みのり学級」では、恒常的に「授業」を考え、時間をかけて教材を準備し、持続的継続的に子どもに働きかける教育の専属者としての教師集団がいることにより、教育が時間的にもきちんと保障された。ひとまず生活の指導者とは区別された教師集団の存在が必要だった。

次に教育内容をみてみよう。

「みのり学級」の教師達は、「人類史の上で教育史の上で極めて貴重で新しい試み^{注(11)}」と言われる「重心施設」での教育を、施設での「保育」実践と呼ばれるそれまでの実践の成果と、京都の養護学校の教育実践の蓄積に学びながら次のような教育目標と、教育課程の基本を設定した。

教育目標——こんな子どもに育てたい——

- ・生命を大切にし、力いっぱい生きようとする子
- ・豊かな感情と表現力をもった子
- ・要求の出せる子
- ・仲間と共にとりくみ、育ちあえる子
- ・もてる力を出しきり、さらに力をつけようとする子

2. 教育課程

(1)基本的な考え方

- ①生命を守り育て、健康の増進をはかる

年 間 目 標	全 体	さ く ら	ど ん ぐ り	ひ ま わ り	ば ん び
生活を豊かにする 1. 生活自立 2. 社会との連がりをもつ 3. 健康増進		1. 生活自立…生活の流れを 身につける。 2. 遊び…○集団遊びの中で 友達との連がり をもっていく。 ○発達段階に応じ た遊びをする。	○遊エン地で乗物で遊ぼう ↓ 社会に出て友達にふれる事 を示すものである。	○四季の移り変りを感じよう ○みんなと仲良くしよう ○社会との連がりをもとう ○健康増進	より市広く体験しよう (生活の範囲を広げよう) 身体をきたえよう
4		園外ドライブ	○ 亀岡市営公園へ	○ 千代川へ園外保育	外へ出よう
5	○	動物園へ こいのぼり作り	×		
6		高島屋へ	×	○ 保育園へ	
7	○	池作り	○	農作物を見よう	岩さにまけず遊ぼう
8	○ ○ ○ △	キャンプ SL教室(汽車で福知山へ) 夏休み プール遊び			
9		ピッカリ座公演を見に (亀岡会館)	○ 保育園へ	りんご園へ 保育園の運動会参加	園外保育(月読神社で) 身体をきたえよう
10	○ ○ ○ ○	運動会 八瀬遊園へ 収穫祭参加(かしのき) 新病棟へひっこし	×	動物園へ 田畑へ行こう	
11		散歩(買物をかねて近く へ)	○ 丸物へ 子供の楽園へ	○ 平和台公園へ	塞さにまけずがんばろう
12	○ ○ ○	クリスマス 冬休み 年賀状かき			
1					
2	○ △	新年度カリキュラム・予算書作成 合同保育	×		
3	○	ひなまつり	×	ドライブインで食事	園外保育(ドライブ)

46年度カリキュラムと行事の状況(○やった ×予定通りできず)

	4 月	5 月	6 月	7 月
か ら だ	<ul style="list-style-type: none"> ・すべり台・マット・オシロブロックなどで、サーキットコースをつくっての学習 ・あるく（遠い道程を歩く力をつける） ・大球にのせて、ゆさぶるさかたにする（緊張をとったり、手を反射的に出して身体を支える学習） 	<ul style="list-style-type: none"> ・あるく（遠い道程を歩く） ・大球を使って ・運動会の練習（マットの上をはってすべり台をのぼり、すべりおる） 	<ul style="list-style-type: none"> ・あるく（遠い道程を歩く） ・ボール運動（ボール送りボール投げ） ・ゲーム「かごめかごめ」（鬼が目かくしして、子どもたちの輪の中をまわる） ・楽しく歩こう（フォークダンスの曲に合わせて） 	<ul style="list-style-type: none"> ・あるく（遠い道程を歩く） ・汽車ごっこ 1 箱車を使い、周囲にトンネルや駅をつくって友だち同支。のったり引っぱりで楽しむ 2 運動場で手つなぎしながら
し ご と	<ul style="list-style-type: none"> ・花だんの土運び（二輪車バケツ、スコップなどの道具を使って、二点間を目的をもって——） 	<ul style="list-style-type: none"> ・はたけづくり（大堰川の河原で、一輪車、クワ、スコップを使って） ・苗うえ（病棟のそばに、きゅうり、トマト、さつまいもをうえる） 	<ul style="list-style-type: none"> ➡ ゆ はたけのせわ（きゅうり、トマトの「手」をつくったり、水やり） 	<ul style="list-style-type: none"> ➡ はたけの世話（草ひき）
ふ つ れ る ・ く え が く る	<ul style="list-style-type: none"> ・動くおもちゃで遊びながら「物」への関心・興味を高める ・色々な感触のものや、音の出るおもちゃ等で、手や目、耳にはたらきかける 	<ul style="list-style-type: none"> ・友だちを描こう（サクラグループ） ・絵合わせ（4月と同じ） 	<ul style="list-style-type: none"> ・皿づくり（楽焼き用の粘土を使って感触を楽しみながら（絵の具や） ・うちわづくり（絵の具や色紙を、まっ白のうちわに——） 	<ul style="list-style-type: none"> ➡ 色つけ（素焼きした皿に）
う た ・ リ ズ ム	<ul style="list-style-type: none"> 「おつかいアリさん」 「こりのうた」など（労習への期待を高める様な楽しい雰囲気づくり） 	<ul style="list-style-type: none"> 「こいのぼり」 「からだのうた」（表情や指先のどこかにリズムを感じての動きはないか） 	<ul style="list-style-type: none"> 「雨ふり」「かたつむり」「カエルのうた」 「古時計」（歌にならずとも、大きく口をあけて、思いきり発声できるように） 	<ul style="list-style-type: none"> 「しゃぼん玉」（実際にしゃぼん玉をつくって見せる） 「たなばた」 「汽車ぼっぼ」
み は る ・ な き く す	<ul style="list-style-type: none"> 劇づくり「大きなカブ」（昨年度長期間にわたってとりくんだもの） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ペープサート「ぐるんぱのようちえん」を見せる ・絵本の読みきかせ「花咲き山」 ・影絵「三びきのこぶた」「ねずみのすもう」 	<ul style="list-style-type: none"> ・影絵（5月と同じ） ・大型紙芝居「サルとカニ」（ペープサートもあわせて使用して動きのあるものに） 	<ul style="list-style-type: none"> ・大型紙芝居「サルとカニ」（6月と同じ）
か ず ・ 文 ・ か た 字	<ul style="list-style-type: none"> ・絵カード（目・手・鼻・口等）を使ってことばの学習 ・絵合わせ（福笑いの様に顔の各部を並べることを通して、全体と部分の位置関係を学ぶ） 	<ul style="list-style-type: none"> ・絵カード（目・手・鼻・口等）を使ってことばの学習 ・絵合わせ（福笑いの様に身体の部分を知ろう（友だちの身体にさわったり——） 	<ul style="list-style-type: none"> ・モンテッソーリ教具（円柱さし、視覚教具等）を用い、○△□の形や大小長短の弁別、系列化の学習 	

	9 月	10 月	11 月	12 月
か ら だ	<ul style="list-style-type: none"> ・あるく（リズムに合わせて、手つなぎしてあるく足元をたしかめながらあるく） ・運動会に向けて <ol style="list-style-type: none"> 1.はいはい競争（ゴールをしっかりと見ながら、自分の力で） 2.玉入れ（玉を見つけ、ひろいぼうの各々に細かく指導） その他（障害走、風船割りなど） 	<ul style="list-style-type: none"> ・あるく（リズムに合わせてはやく、ゆっくり歩く） ・亀小運動会（玉入れ、鈴割り、風船割り、創作ダンス、徒競争） 	<ul style="list-style-type: none"> ・あるく（石ころの道やきつい坂をおりたり、溝に渡してある丸太の上を通ったりでたしかに歩く力をつける） ・リズム体操（準備運動）出してひっこめてお手々をブラブラまほうのつえ飛行機ブーン ・ボール運動 <ul style="list-style-type: none"> ・平均台を並べた間をころがす ・ソフトボールごっこ ・ボーリングごっこ 等 	<ul style="list-style-type: none"> ・あるく（たしかに歩く力をつける） ・マット運動（ゴロゴロ、大球などを使って体を柔らかくし、手で体を支えた姿勢をとらせてから前転） ・サーキット（スベリ台→マットでゴロゴロ→平均台） ・リズム体操 ・「ロンドン橋おちた」ゲーム（歌をうたいながら丸くくりぬいた箱をかぶせる、その抵抗を自分の力でとる）
し ご と	 <ul style="list-style-type: none"> ・はたけの世話（草ひき、水やり） ・トマト、きゅうりの収穫 	 <ul style="list-style-type: none"> ・さつまいもほり（スコップ、バケツを使って） 		<ul style="list-style-type: none"> ・「教室の掃除（ぞうきんかけ） ・たき木ひろい（団地裏の山でひろい、背負ってはこびたき火）
ふ れ る ・ え が く ・ つ く る	<ul style="list-style-type: none"> ・運動会の旗づくり（亀小全校生による創作ダンスに参加するために） ・園の運動会のメダルづくり 	<ul style="list-style-type: none"> ・「友だちの顔」（サクラG） <ol style="list-style-type: none"> 1.マルがしっかりとじれるようになる 2.紙版画づくりの中で顔の各部の位置関係をしっかりとつかませる ・「サルトカニ」ペープサートづくり <ol style="list-style-type: none"> 1.「形」を描くことを課題にしている子は、サルトカニの人形を 2.手や指先をしっかりとはたらかせたい子には新聞紙や色紙を破いたり丸めて葉っぱや柿の実づくり 	<ul style="list-style-type: none"> ・「友だちいっぱい」  <ul style="list-style-type: none"> ・描きたい友だちを決めて描こう ・楽しく遊んだことを思い出しながら描こう ・「ぬたくり」 <ul style="list-style-type: none"> ・小麦粉のりを使って ・粘土を使って 土 	<ul style="list-style-type: none"> ・クリスマスツリーづくり 白ボールの円すいに色紙、アルミ箔、綿などなどを使って ・年賀状づくり（ダイコン、ピーマン、ゴム版でスタンプ押し） ・おもちゃあそび（動くもの）
う た ・ リ ズ ム	<ul style="list-style-type: none"> ・「ポキポキおどり」（振りをつけながら楽しくうたう） ・「とんぼのめがね」（赤・黄・青のめがねをつけながら） 	<ul style="list-style-type: none"> ・「あいあい」「ずいずいずいころばし」 	<ul style="list-style-type: none"> ・「どんぐりころころ」 ・「なぞなぞ」（ゲーム） ・楽器を使って（ねたきりの子、なかなか持とうとしない子に色々な楽器をゴムでぶらさげて、ひっぱると音が出るようにしたものを作ってみた） 	<ul style="list-style-type: none"> ・「ジングルベル」「ぞうさん」「たき火」
み る ・ き く ・ は な す	<ul style="list-style-type: none"> ・大型紙茂居「サルトカニ」（くりかえしのところなど、できるだけ子どもたちの声をひき出しながら） 	<ul style="list-style-type: none"> ・「ペープサート「サルとカニ」子どもたち自身が作ったペープサートを使って ・影絵「ねずみのすもう」「つるのおんがえし」 	<ul style="list-style-type: none"> ・影絵「3つのねがい」「ふえ吹きじいさん」 	<ul style="list-style-type: none"> ・即興人形劇（動物のぬいぐるみを使って、指導者がやった後、子どもたちに） ・クリスマスの劇（指導者がやって見せ、最後にサンタクロースがきて、プレゼント）
か（ ず・ 文・ か た 字）	<ul style="list-style-type: none"> ・モンテッソリー教具を使って（6月と同じ） 	<ul style="list-style-type: none"> ・小集団学習指導（文字指導、ことば指導）始まる 	<ul style="list-style-type: none"> ・小集団指導 	<ul style="list-style-type: none"> ・小集団指導

②障害と発達を科学的にとらえる

③すべての子どもに系統的な「教科学習」を保障しよう
(2)発達援助にとりくむ上での指導上の視点——「発達の栄養素」

①からだを動かすことの中での発達の獲得への着目

②手・指先操作の中での発達の獲得への着目

③操作する道具の必要と、その配置のあり方への着目

④変化する素材の設定への着目

⑤集団への着目

⑥言語（ことば）による働きかけの中での発達の獲得への着目

(3)各学習領域（教科）の設定とねらい ①からだ ②しごと ③ふれる・えがく・つくる ④うた・リズム ⑤みる・きく・はなす ⑥かず・かたち（「ねらい」は省略）

まず教育目標として子ども像を明らかにしその目標追求のためのカリキュラムが設定される。「施設」の中ではこうした教育目標は設定されなかったし、教育課程は組まれてこなかった。この教育目標・教育課程の設定は、一つの教師の教育活動の独自の役割を示していると思われる。

びわこ学園の岡崎園長は、「先生っていうのはまずカリキュラムをたてるんです^{注(12)}」と語っていたが、教師の役割を言い表わした表現だと思われる。

「重心施設」においては、子ども達の日々の生活は、基本的にその中で行われ、しかも職員の間では、子ども達は終身、施設の中で生活していくことが何ともしない前提にされていた。しかし学校教育はある一定の年限に限られており、そこでは子どもたちは学校から社会に出ていくことが前提となっている。意図するしないにかかわらず卒業ということは前提にされているのである。「みのり学級」の教師たちは、子どもたちは社会に出ていくという見通しのもとで、その社会で子どもたちが主体的にどのような生き方をしていくかを視点として、「こんな子どもに育てたい—教育目標」を設定し、その目標に従って、さまざまな教育的営みを行っていると考えられる。

学級開設による教育実践は、終身収容的な施設の枠をのりこえて、教育の中で社会とのつながりを視点として自覚化する可能性をつくり出した。教育目標だけでなく、学校が社会過程の一貫であるという任務を持つ限り、どんな障害の重い子どもにも人類が蓄積してきた文化遺産を科学的系統的にどうやって伝達していくかが教師に要求される。その伝達の方法として計画的・系統的カリキュラムの設定が行われてきたと考えられる。

「みのり学級」の教育課程の組み方が、教育課程論の上からどのような問題を持つかは今後検討されなければならないが少なくとも施設の「設定保育」に比して年間を通しての計画が明確に生まれ、系統的に領域毎に追究されているという点が異なっている。

例えば表1と表2を比較してみよう。羅列的にであるが、①「領域」が設定され教育内容が系統的に編成され、そこで目指すことが明確にされ計画がくまれている②内容が緻密になって可能な限りの教材を用いて子どものあらゆる可能性を引き出そうとしている。全体が計画的に組まれている。「サルとカニ」や「しごと」の「〜づく」りのように年間を通して一つの教材にじっくりとり組むものは、順次何をやっていくかが系統的に組まれていることなどが掲げられよう。^{注(14)}

B 「みのり学級」開設にともなう時間・空間の組織化とその意義

1 時間の区切りと時間の組織化

障害児にとって「重心施設」への入所は、個々バラバラで在宅児として放置されている状態や、狭い限定された空間、単調な生活から解放され、ある程度広い空間、ある程度時間的に区切られた生活、「集団」、指導、治療などが確保されることであった。施設での生活は、「家庭にいたときにはなかったであろう豊かさと広がりのあるものではあるが、それでもまだ単調なものとならざるを得ない^{注(15)}」のである。そこでは、「生きること」が基本であり、食事、おやつ、おむつ交換に追われる。日課は決まっていますが、そうした生活の時間に追われ、時間を主体的に受けとめるといえるようになっていなかった。最初に学園で授業した教師は、第一印象として「食べてばかりいる気がした^{注(16)}」と述べている。

「みのり学級」の開設、授業の開始は、授業時間を区切りとした時間の“節”をつくりだした。授業を行うことは、

必然的に、生活の中に、授業を一つの節とする時間の区切りをつくりだす。授業を境として、その前後の時間をつくりだす。

この“節”は、京都府障害児推進協議会（障推協）の第二次中間報告に次のように意義づけられている。

「一日に一つの流れの生活時間に教育学的に吟味された内容をもって学習時間が組織され保障されることによって子どもたちは発達するということである。」

「それぞれの子どもの発達の課題を追求する学習時間として組織され、意図された時間の確保が子どもとその

生活を大きくかえ、意図的、組織的な働きかけによって発達への確かな歩みをはじめた。

施設に教育がはじまることの意義はこのようなところにある。即ち、生活時間、学習時間を分けかつ関係づけ、教育学的に組織化することである^{注(17)}。

ここで指摘されているように、教師たちの教育実践に裏打ちされた学習時間の確保は、子どもの発達を促す上で重要であった。

まず、知的にある程度高い子どもたちは、授業があるという時間的見通しをもち、学習の時間の前後を主体的に組織化する行動を示しはじめている。「朝の洗面でいつもは他児より遅くなくても何もいわない子どもが、授業のある日はそのことを意識して『早く洗ってくれ』とばかりに催促する^{注(18)}」というように、時間を受動的にすごすのではなく、早く教室に行きたいということをテコとして、主体的に見通しをもって時間をとらえようとするようになってきている。「授業がおもしろいという」ことが大きな励ましになって、意欲を引き出していることも見逃がせないことである。教師の教育的働きかけにより、子どもは学習への意欲を高め、その意欲は、授業につながっていく時間を主体的に組織化しようとする意欲へとひろがっていく。

そして、さらに、ある程度時間をおいた、三日程あとの授業をも見通していく力へと発展していく。『学級が開設されてしばらくの間は、今日も楽しくすぎました……』と授業終了の歌が始まると、「アーアー」と悲しそうな声を出し、ねたきりの体をピクピク動かして悲しがるとか、あるいは先生や近くの子につかみかかって怒るとか、なみだをボロボロこぼしながらオイオイ泣くとかいう姿がよくみられたという。それが、「今年度(1977年度——筆者註)に入ってから、授業時間数が増えたこともあってか、『今日の授業は終わっても、また先生きてくれる』という見通しがもてるようになったのか、泣いたり、怒ったりする子どもは少なくなった」という。

また、授業が終ると病弱の子どもはグッタリして疲れてしまうというように、学習時間に集中し、緊張して全力を出して打ち込んでいる。

障推協の報告も指摘しているように、学習時間の確保が区切りを生活時間の中につくり、学習時間の充実が、子どもたちに時間の見通しをもたせ、時間を主体的に組織化していく力をつけている。

施設職員は、このことを見て、施設の生活の中に、自覚的に時間の組織化を始める。

授業の時間の区切りは、日課をガラガラすごすのではなく、学習時間の前後の日課を集中的にこなす必要を生

み、授業時間を目途として時間を組織する必要性を生んだ。時間を組織化しようとする職員の意欲は、授業の前後だけでなく、生活の節をいくつもつくろうとする試みとなってあらわれる。具体的には「生活をリズム化しようという」療育目標になり、朝礼を部屋毎に集まってやる、食事の「いただきます」の習慣化等の取り組みがなされてきた。この「いただきます」の取り組みは、子どもたちが「待つ」という時間を置くことができるようになることを目指したとりくみである。

このように、授業時間という教育を専門的に行なう時間が園の生活に入ったことにより生活時間と学習時間という区切りが生じた。この区切りを一つの“節”として、子どもたちが学習の時間への要求と期待に基づいて、意欲的積極的に時間を組織化していく力を獲得していつている。また、職員も、時間の節の子どもの発達に及ぼす力を自覚し、生活全体をリズム化しようとする全生活の時間的組織化への取り組みをすすめた。これらは、子どもの生活環境を変え、一層の発達の条件がつくりだされていることである。

時間の区切りは、子どもの発達にとって必要な条件であることを示している。

2 空間の区切りと教育条件の確保

「みのり学級」が開設された時、施設は一病棟しかなかった。そのころは、そうした物理的条件に制約され、集団の分け方は、四つの部屋に四集団というようになっていた。このことは、発達課題、生活年齢の開きによる指導上の困難を生み、また、寝たままの子と動きまわる子が一緒だったりして、危険防止上、どちらの子もとじこめてしまうという制約しあう関係があった。空間の積極的利用どころではなかった。

園の二病棟制の実施は、八部屋の空間に六グループ編成という形態をとり、子どもの活動範囲を広げ、空間の利用による子どもの発達の条件を生み出した^{注(19)}。

「広い空間が与えられたことによって、すぐ飛び出していた子どもに落ちつきがみられたり、のびのびと動き回れることで、表情が豊かになった。」

「行動範囲が広がり、自由にうごき回れる中で、よだれがおどろく程少なくなり、歩行についても完全ではないが数歩、自分の力で歩けるようになった^{注(20)}。」と報告されている。空間の拡大、広い空間の保障は、子どもに落ちつきを与え、歩こうとする意欲を芽ばえさせた。空間の拡大、広い空間は子どもの発達にとって栄養素として働いた。

さらに、二病棟制の実施によって、各病棟に教室とし

て利用できる部屋が一部屋ずつ確保された。「みのり学級」の授業が専門的に行なわれる場がつくられたのである。一病棟制のころは、部屋が生活の場でもあり教室でもあったので、具合の悪い子の耳元で歌をうたったり、楽器を鳴らしたりということも生じた。教育のための専門的空間の確保は、まず授業、学習に集中して取り組める条件をつくりだし、さらに、大型教材の使用を可能にし、文字学習での小集団学習を可能にし、多様な集団の保障を可能にした。

教室の確保は、生活の場と教育の場との区切りをつくり出した。生活の場から空間を移動して教室へ行くということによって、子どもたちは、授業を受けにくい心構えをする時間をもつことになった。「サーお勉強にいこう」と声をかけると、不自由な体を動かし、時間をかけて教室に集まってくる。

この通学一部屋から部屋への移動という単純な事柄であるが一は、空間の移動という場の変化によって時間の区切りをも子どもに自覚させることになる。場の変化と、その区切りがもたらす時間の切り換えとが相俟って子どもの生活の節目を作り、子どもが生活のリズムを自覚する条件をもたらす。

教室の確保は、生活と分離した、教育を専門的に行える場の保障である。生活空間とは異なった、教育を専門的に行なう場の確保は子どもが目的をもって空間を移動する見通しや、心構えをつくりだし、授業に一層集中できる条件をつくりだしている。

しかし、施設の中の一部屋であるこの「教室」は、学校教育を目的として設計されたものではない。「重心施設」は、Ⅰで触れた規準にみられるように医療法に基づく病院形態をとって基本的に建てられている。

この条件は、「設定保育」の時間の実践にも制約を加えるものである。制度的に規制された病院形態という大枠の下でプレールームが教室として確保されても、教育条件としては様々な制約を受けざるを得ない。例えば子どもが存分に体の学習をなしうる体育館とか、教材準備室等々が無いというように、教育実践が要求する、より広い空間のある教育諸条件が必要となる。教育を目的として建てられた「学校」が子どもの発達にとって必要となってくる。その必要性は親・教師・職員によって自覚され、養護学校分校づくりの要求として結実している。

子どもの発達にとって空間の広がりが必要であり、特に「みのり学級」にとっては、空間の広がりと同時に、生活の場と教育の場を分離区別し、教育が集中的専門的に行なえる施設、設備、条件が必要であったのである。

3 「みのり学級」開設と子どもの学習意欲の形成

「みのり学級」の開設と教師による教育実践は、子どもの学習意欲を引き出し、同時に、意欲的に生活を組織する力を生み出した。次の事例は、その典型的な一つの例である。

「村山雅俊君、二年前プレールームのすみっこで勉強に参加していた雅俊君。すみの方から肩をひそめてみんなの方をみていた雅俊君。そんな雅俊君が、ピョンピョンとんで勉強に来る様になった。

『勉強だよ』と声をかけると、ニコニコ笑ってやってくるようになった。

歌をうたう先生のリズムと、雅俊君のピョンピョンのリズムがぴったり合ってきた。

自分の名前が呼ばれる時には、特別みんなの輪の真ん中までやってきて『コンニチワ』のあいさつをするようになった雅俊君。

うたを聞くのが大好きな雅俊君なのに『さよならのうた』の途中から怒り出す。時には涙をポロポロこぼし、真赤な顔をして、子どもたちは授業の集団の中へ落ちついて参加できるようになってきている。雅俊君の他にも、「以前は、学習のときグループから離れてひとりで窓の所へ行き、外を眺めたりしていることもよく見られたが近頃はそんなこともほとんどなくなり、みんなと一緒に学習の輪の中で時間いっぱい学習するようになった」という事例など、集団の中で、学習に集中できる子どもたちが増えている。

また、授業の中の課題に、積極的・意欲的に取り組めるようになって、それまでできなかったことができるようになってきている。雅俊君は、あいさつやリズムに積極的意欲的にとりくんでいるが、次のような例もある。

「墨」をふくませた筆を手を持たせると、最初はうまくにぎれませんでした⁽²¹⁾が、やがて指に力をにぎりだしました。手首を支えながら紙に書かせてみると、自分で書こうという意志がはっきり認められましたし、手に力を入れているのがよく伝わってきました。しかも自分が書こうとしている紙の上をしっかり視線を置き、神経を集中させているようなのです。手の動きはどうしても不随意的に急に横へふれるような動きですが、スッと横へ線を引いたあと、じっと筆が止まり、またスッと横へ書く⁽²²⁾。」

また、今まで何も持とうとしなかった子が楽器をもって打ち鳴らした例もある。

こうした発達を基礎にして子どもたちは授業・学習への要求をはっきりと示すようになってきている。雅俊君は、授業が終るごとに、ポロポロ泣いて、授業・学習への要

求を表現した。三八度の熱があるのにフトンから抜け出して教室へ行ったり、熱があるから授業に参加できないとわかれると、やはり涙をボロボロ出して泣いたりという子もいた。このように、それぞれの子どもの表現の仕方で、学習や授業への要求を示しているのである。

こうした学習、授業に対する意欲や要求は施設全体の生活の変化とも相俟って生活へのハリを生み、子ども自身の生きる意欲にまで影響を及ぼしている。例えば、知的にある程度高い子だと、隔離病室へ入らねばならない回数が減ったりするという現象がみられ、教育の前提である生命の保持そのものへも影響を与えているように思われる。

在宅の場合、「みのり学級」でなされたような系統的・目的的な教育的働きかけはまったく期待できない。それどころか在宅では、親の生活が破壊され、健康が破壊され、家庭の存続にも危機が及ぶという状態であったから、親たちは子どもを施設に預けたのである。

しかし、施設の職員たちも、常に子どもの教育を考え、教材を準備し、系統的・計画的カリキュラムを編成して子どもに教育的に働きかけるといような事はできなかった。そこで、教育を、教育の専門家である教師にゆだねたのであった。

だが、親や職員は、学校・教師に子どもの教育のすべてを託したわけではない。親や職員も、教師の教育実践による子どもの発達を中軸にしながら、それぞれの立場を明確にしつつ、子どもの発達に必要な教育的環境を形成すべく努力していくことになる。

Ⅲ 「みのり学級」開設による親、施設職員の教育要求の自覚と養護学校分校構想

A 施設職員の教育の必要性の自覚と施設の教育的再組織

教師の教育実践による子どもの発達は、施設職員に教育の必要性を自覚させ、指導内容を変化させた。その変化は、子どもの生活条件の直接的な変化であり、子どもの生活の場が教育的に再組織され、子どもの発達のための環境が変化したことであった。

学級開設当初、施設職員は、「こんな子どもに教育なんて必要なのだろうか」「自分達のやっている事とどう違うのだろうか」という疑問や不安と「先生が来たら自分達のやっている事を教育学的に整理してくれるのではないか」等といった期待とが入り混った気持ちで教育を見ていた。大多数の職員は、「教育といったって果してこの子らに必要なのか」と消極的な見方や態度を示してい

た。

しかし職員たちは、目の前の子どもたちの変化を感じとっていく。

職員は、組合の年度の「教育権」に関する総括で次のように述べている。

「例えばN君――学期中はあまり授業には参加せず、たまに参加しても名前を呼ばれるとうつぶてしてしまって返事ができないことが多く、授業の輪の中に入りきれずにいたN君の姿が目立っていた。しかし最近では他のグループの授業がある時などは『亀小の先生きてはるよ』と職員に知らせてくれたり……授業の中でも非常に落ち着いた表情で、積極的に楽しそうに参加している」「Mさんの場合、授業を受ける中で彼女が歌がすきであることを職員が始めて知る」^{注(24)}

このように、意欲的に子どもが授業に参加する姿や、自分達の見えなかった子どもたちの「新しい力」が引き出されているのをみて、施設職員は「教育は必要なのだ」という自覚をもっていく。

指導の関係者ばかりではなく、看護婦・医者といった医療関係者も、教師の教育実践による子どもの生き生きとする姿をみるなかで、また教師の医療面や子どもの健康を大切にしようとする努力に接するなかで、“医療のみでは子どもたちの生命を守り育てることはできず、教育は必要なのだ”という教育の必要性を自覚していく。

開設当初「この子どもたちが受け入れることの出来る教育ってどんなものか」^{注(25)}と客観的にみていた医者が、「授業参加のため身体の許容の決定が大変困難な問題です。重症心身障害児教育の必要性を認めた医師は、積極的に参加させるであろうし、必要性を認めない医師なら、身体の異常を重視して参加をやめるようにすると思われます。私のこれまでの経験から積極的に参加させることが大切と思われます。」^{注(26)}と学会で発言するようになっていく。

ドクターチェックによってその日授業に子どもが参加できるか否かが決まるのであるから、その担当の医者が積極的に教育への参加を認める姿勢を示したことは、教育を受ける前提が大きく変化したことを意味した。医師が教育の必要性を認めることによって授業を受ける以前の子どもの生活基盤が変化したことも意味している。

教育の必要性の自覚にもとづき、職員は学級に協力し、さらに園の生活自体を教育的に再組織していく。

学習の場への移動から、授業の中での子どもたちの介助まで、職員が積極的に授業に協力参加し、共通の場での子どもたちの変化をグループ会議等を通して職員と教師が共に確かめあったり、学習計画の理解を深めたりし

ている。又、「保育」の中に授業でのとりくみを生かすようなことが行われ、職員は保育内容を吟味しはじめている。また、医療関係者も授業の時間を除いて治療や健康カードの記入を行ったりして授業に協力している。^{注(27)}

また単に授業時間への協力だけでなく、子どもの生活全体を組織化リズム化しようとして、生活の中にも意図的に時間の“節”を作り出そうとしたりしている。

教師も、学習計画の中に職員の活動を位置付けるよう努力する。例えば、施設の中で従来行われていた全部屋集団による「合同保育」の時間は、多様な学習集団編成の一つに位置付け、教師も参加しながら客観的に子どもを観察したりする。また、園の日課の中にもできる限り入り、授業では把握できない子どもの側面を知ったりしている。

施設職員の教育の必要性の自覚は、職員の指導の内容を変え、生活をリズム化し、子どもの発達の条件環境の変化をもたらしていった。職員の努力は、教師と協力して子どもの生活全体を教育的に再組織化していくことでもあった。

B 親の教育要求の自覚

教師の教育実践による子どもの発達による事実、親にも教育の必要性を自覚させ、その必要性の自覚は教育要求へと高まり発展し、子どもの発達の条件をつくり出していく。

親たちの施設への要求は、「今さら教育なんて」「それより訓練や福祉を充実してほしい」と生活向上、福祉の充実、医療の充実のそれであった。しかし、教師の教育実践の成果はすぐに子どもたちの発達の事実となって現われ、親はその変化を次のようにとらえている。

「重度の障害児の親である私にとって『教育』という言葉はど、かたく、冷たく、むごい、言葉はありません。……そんなことよりも……まず人員の確保とできれば毎日少しずつでもよいから機能訓練をしていただきたいと願っていたのです。

首もすわっていない、歩くことも、座ることも食事から、排便がえ、何一つ自分でできない子どもです。自力では一日たりとて生きていけない、そんなわが子に教育なんてとても考えられないことでした。……ところがどうでしょう。学校の先生が園児に学習をはじめられたと聞いて十日ぐらいたった面会日に、学園に行っておどろいたことは、学園全体が何となく木の新芽のように、生き生きとして見えたことです。ふしぎに思っ、指導員の先生におたずねすると『みんな、学校の先生がきてく^{注(28)}ださるのを待っている』ということでした。』

この親はその後、「障害児を守る親の会」で「みのり学級がはじめられてから何とかして自分でやろうとする力が生まれてきているのがはっきり感じられる」と発言^{注(29)}している。

このように、生活・福祉・医療充実のみへの要求は、子どもの発達の事実を基礎に、教育も必要なのだという自覚へ変化する。子どもの発達は親に教育への確信を与えていくための重要な契機であった。

しかし、学齢超過児には学籍は与えられていなかった。にもかかわらず、「みのり学級」の教師たちは、学籍の有無にかかわらず全員に教育をしていた。学籍のない子ども教育によって発達していく。

親の教育の必要性の自覚は、すべての子どもに学籍が保障されるべきだという教育要求へ高まる。

教育によってどの子どもが発達しているにもかかわらず、それまで教育から放置されたことによって引き起こされた学齢超過という事態に目をつぶり、なお教育から閉め出す行政措置に親たちは疑問をもつ。

この疑問は親の会で話合われ、親たちは「親のねがい」という綴りを全員で書いて作り、「すべての子どもの教育の保障」を亀岡市教育委員会、嵯峨川京都府知事、京都市教育委員会へむけて要求するようになる。

このことは、親の会はある具体的な行動をした事のない消極的だった親たちが、子どもの発達の事実を基礎に、自分の子どもだけが教育を受けていればよいという個人主義的な発想を排して、すべての子どもの教育が保障されてこそ自分の子どもにもよりよい発達の条件が創り出されるのだという教育の必要性への確信、公教育への要求を持つに至ったことを示している。

そしてこの教育要求は、さらに子どもの発達のためのより良い条件の確保養護学校分校要求へと発展する。また、自分達の教育要求を実現するには誰と手を結ばなければならぬかをも親たちは見究めていく。^{注(30)}

C 丹波養護学校分校構想

施設職員、親の教育要求の自覚は、教師の教育実践を進めるうえでの問題点をも把握しつつ、子どものよりよい発達の条件整備の要求へと発展していく。

前述したが、施設内の「みのり学級」での教育の条件整備や空間は、そこが学校教育を目的とした建物でないために体育館がない。大型教材が使えない等の問題を含んでいた。教師たちは、この問題を解決していくためには、養護学校の分校が必要だと考えていた。

親もその必要性を受けとめ、「分校設置」要求の決議を親の会であげる。しかし、それは「分校を設置して下

さい」という簡単なもので、親は「先生がおっしゃるように、子どもの教育のよい条件となるなら」という程度で親の自覚的な要求とはなっていなかったと思われる。

その後、「みのり学級」担任（亀岡市教職員組合、亀小分会）日本社会福祉労働組合（日社労組）松花苑分会、親の会の三者で「分校づくりをすすめる会」がつけられる。

親たちは現在の丹波養護学校設立運動に学び他施設の教育保障の現状、病虚弱養護学校への見学等の学習活動が続けながら、三者それぞれが自らの要求を出しあいながら、丹波養護学校分校構想を練りあげていく。

例えば養護学校構想の内容の一つは次のようである。

「花明・木の花両学園内の病弱児および訪問教育等を受けている地域の病弱児を分校の主な対象として、従来の養護学校は受けとめることができなかったような障害の重い子、とくに日常医療との関わりにおいて、健康が保持されている重度重複障害児の教育と豊かな発達を保障する役割を果たすための施設・設備^{注(31)}」

具体的には、施設・設備に特別な配慮がなされるよう、車椅子ストレッチャー等で廊下づたいに通学できる、衛生面に細かい配慮といった要求である。

親・職員の教育要求は、子どもの障害と発達段階、条件に見あった条件の確保できる「養護学校分校」要求であった。

親・職員は、教育による子どもの発達の事実をバネに、教育要求を深化させていく。これは親や職員の自己教育の過程であったとみることができるであろう。親・職員の教育観の変化は、子どもの発達の環境の変化を生み出していくであろう。

Ⅳ 「みのりの学校」をとりまく人々の変化と地域とのかかわり

「みのり学級」の子どもたちの発達を促した「みのり学級」教師の教育実践は、亀小教師集団と亀小育友会に支えられたものであった。「みのり学級」開設以前から亀小では、障害児教育の推進が学校目標の柱の一つに掲げられ、それは育友会の運動方針でもあり、教師集団と育友会の提携は濃密であった。

「みのり学級」開設にあたって亀小教師集団は、一つの宣言文を出す。そこでは京都府及び、丹波養護学校（現在の丹波養護学校）設立運動による学園、父母地域住民の要求を受けていることを記した後、

「学籍をつけ、就学権を保障することをてことして、一人一人の児童の障害を把握し、発達段階・発達要求を

基礎にして、地域父母の教育要求を重ね合わせ、結びつけつつ教育内容の保障を実現せねばなりません。生きている子どもは、権利の主体者であり、発達の主体者であるわけです。その発達の権利を守り援助していくことが教育であることを確認しつつ、体制を太らせていくことが、今後の課題となります。（後略）」

つまり、障害の重い子の教育を、単に「みのり学級」だけのものにするのではなく、「みのり学級」をとりまくあらゆる人々の理解と支援のもとで亀小教師集団が中心となって、教育内容をも含め創造していく必要性が宣言されているのである。すでに亀小教師集団は、学校が地域とかけ離れて存在するものでなく、地域の人々の営為と関わって成立していくべきだと考えていた。

しかし、これはまさに「宣言」である。「宣言」を「宣言」に終らせない現実化への努力がなされていく。

亀小教師は、「みのり学級」の教育実践に交替で直接参加するという形態をとる。宣言はしたが「重心施設」の子どもたちに本当に教育は必要なのかという疑問や不安が解消したわけではない。

すべての教師の確信の下に「みのり学級」の教師が教育実践を行えるように、また、京都の与謝の海養護学校の実践の中でたてられた原則「全教師が全生徒と触れる^{注(32)}」を発展的に応用して、「みのり学級」への教師参加の取り組みは、学校集団確立の課題としてとりくまれる。

参加した教師は次のような感想を記している。

「身を乗り出してうれしさを表わす子等のすがたは、一段と晴れやかになった感じが伝わって来ました。この子等こそほんとうに体ごとの教育を望んでいることを強く感じました。（中略）みのり学級という重度障害児に対する教育が、こんなに必要だったのか、とつくづく私の心をつよくうち、先生方の苦勞がむくわれつつあることを授業を通して、子らの動き表情を通し深くつかみとることができたよろこびにひたりこんだひとときだったことをしみじみ思いかえました。」^{注(33)}「さくら、あひるグループと『かず、かたち、文字』『ふれる、えがく、つくる』という内容での学習をともにしました。重症児といえども、やはり人間として豊かに発達する可能性を持っているということと教育とのつながりをひしひしと感じました。……もう一度教育の原点にかえて明日からの教育活動に日々邁進する決意を新たにしました。」^{注(34)}等々。

教師達は、直接に参加し、共に実践するなかで、障害の重い子の教育の必要性を感じ、それを教師として、自分の教育実践への糧として生かしていこうとする努力を

してきた。

こうした努力の一つとして、各学年担任等が集団討議を積み重ねて、集団対集団を基礎とした「みのり学級」と「健体児」との「共同教育」を行うといった教育実践としても展開されている。これは子どもどうしの触れあ^{注(35)}い学びあう関係を作る場として重視されている。

一方育友会の親たちも、教師と同様に、学級への直接参加という実践的・行動的形態をとって「みのり学級」に関わる。一年目は学級委員の人々が、二年目からは本部役員、地域委員、保健文化委員の役員達のべ230名が参加、実践している。

参加した親は次のように感想を述べている。

「障害児に教育を！ とはじめて聞いたときには、一体どうなるのか、教育が通じるであろうか、と疑ったのですが教育とは机に向ってするだけでなく、まわりの者の暖かな理解、肌と肌のふれあ^{注(36)}いをもって理解していくことが何よりも大切だと思います。」

教育とは机に向ってやることだけでなく、「肌と肌とのふれあい」が大切だという感想は、参加した親たちの共通した見解である。それは、「学びあい・育ちあい・触れあ^{注(37)}う」教育的関係の確立の大切さを指摘しているのではないだろうか。育友会会長も次のように述べている。

「この子らにとっての教育とは、まずまわりの暖かな理解、はだとはだ、心と心のふれあいの中から芽ばえてくることを強く感じとりました。担任の先生方はじめ、園の方々のたゆまぬ努力により、最初は何事もやる気のなかった子どもたちも、又喜びを知らなかった子どもたちも、一年半たった今日では自分で物事をやろうとする力や気持をもち、喜びを表面に表わすことができるようになったことが、ありありと受けとめられます。」^{注(37)}

育友会の親たちも子どもの発達の事実に接し、教育の必要性を自覚し、教育について学習していく。そして親たちは、地域の人たち、家庭の子どもたち、委員会の人々などにこの確信を話し広げていく。さらに育友会だよりを通して、全育友会員のものとしていく努力をしている。

単なる文字だけの学習では障害の重い子とはどんな子どもたちで、どんな教育をされていて、教育は必要なのだろうか、という疑問は解決されにくい。直接子どもに会って、授業に参加して、子どもの学習意欲に接するこの直接参加の形態は、亀小教師育友会の人々の実践的な学習行動の一つであった。この実践的な学習を通じて、教育への確信は、「障害児のことばかり育友会は力を入れている」という人々へも話かけていく基盤となってい

る。

こうした育友会の人々の参加は、地域と学園とのつながりを強め、収容施設として社会や地域とかけ離れても存在しえた場所を、地域とのつながりを持った場所に変えることにつながっていく。従来は園だけで行われていた花明学園の夏祭りには、園を中心に実行委員会が^{注(38)}つられ、地域の子もたち、親たちが参加している。

また、夏には「たのしいつどい」という会が催されている。それは、もともと亀小の障害児学級の親子教師の一泊合宿から発展したもので、京都府立向日丘養護学校から「養護学校に通っている子は地域の子どもであるが普段はほとんど交流できない。夏休みの間は地域の子どもの一員として交流させたい」という要請があり、亀小・桃山養護学校・向日丘養護学校の交流会がもたれるようになる。それに「健体児」、育友会役員なども加わり、現在は亀岡全市にわたる組織的な地域の「つどいに」なっている。この中に、「みのり学級」の生徒も積極的に参加している。

こうした施設と地域のつながりは、施設の子もたちの生活空間の質的な拡大であり、生活環境の大きな変化であった。その他、地域との関わりだけでなく、行政側とも「みのり学級運営に関する協議会」^{注(39)}がもたれ、「みのり学級」の運営と実践の方向が協議検討されている。

「みのり学級」の教師の教育実践による子どもの発達は、親、施設職員、育友会、地域の人々等に「障害の重い子」にも教育は必要なのだという確信を与える。その確信は、それぞれの人々の教育への自覚を促し、網の目のようにはりめぐらされたそれぞれの関係に変化を与え、その変化が障害児の生活基盤をかえ発達の環境を形成するというような有機的な人々の諸関係が生み出されている。

おわりに

「みのり学級」が花の木学園に設置されておこった変化は、まず次の点であった。

(1)学校は卒業を前提とせねばならず、意図するしないにかかわらず、社会へ出ていく準備をしなければならない。「みのり学級」の設置は、子どもが社会と結びつく契機をつくった。

(2)教師という教育の専門家が教育的価値を系統的持続的に伝達することによって子どもが発達したこと。

(3)学級の設置は、施設という生活時間に流されがちな生活に学習時間と生活時間という時間の区切りを作った。教育の専門的時間の確保は子どもの発達を促した。

(4)生活と学習が同一の場だと子どもが学習に集中できず、教育実践に必要な施設設備も保障されない。子どもの発達にとって教育的空間の確保が必要であったこと。

「みのり学級」の開設は、生活とは一応区別された教育を専門的専門的に行う場所と時間と教師集団を保障した。そしてそのことによって子どもは発達した。

教育の場から閉め出され、在宅障害者として家庭に放置された子ども達が、時空間の貧困さによって発達退行や生命が危険な状態に追い込まれていることが、かつて報告された。子どもの発達にとって、生活の節やリズム豊かなをつくり、空間を保障することが必要な条件であることが示された。田中昌人、茂木俊彦等によって、発達には「空間・時間・集団・遊びや労働」などの栄養素が必要であることが指摘されている。

「重心施設」は「集団」やこれらの栄養素を満す一定の役割を荷ってきた。しかし、生活と医療が基盤となって組織されているが故に教育的努力をすれば矛盾が生じまざるをえなかったのである。

学校（学級）の設置は、これらの栄養素が持たられしたことによって、子どもの意欲をを起こさせた。学習意欲は生きる意欲、健康増進へともつながっていったのである。

歴史的に近代学校は、児童を労働から解放し、社会を発展させ次代を荷っていくに必要な知識を子ども達に伝える等といった社会の要請から発展してきた。佐藤興文は分業の発展という観点から学校の特性を次のように説明している。「学校は、社会諸機能（ないし文化の諸相）のふくむ世代的な自己再生作用あるいは増殖作用の、分化と外在化の産物であるといえよう」「教育の専門的・専門的形態をとり、空間的場および時間的過程において専用の性格をもつところに、まず学校の特性をとらえることができる。」^{注(40)}

この学校の特性は、同時に子どもの発達にとっても必要な条件であるという観点からも当て嵌まるのではないだろうか。子どもの発達にとって時間的にも空間的にも、生活とは一応区切られた、教育が専門的に行える時空間が必要であった。学校という形態は、分業という社会にとっての必然性から要請されると同時に、子どもの発達にとって必要な栄養素を提供する形態となっているのではないだろうか。学校の役割はまずこの点に見出せるのではないだろうか。

しかしこの特性は、生活からの遊離を伴う。学校のこの形態は歴史的進歩の所産であるが、生活と再結合するのに必要な会社との繋がりが要請される。それは子どもが社会に出ていくこととの関係であり、学校そのもの

が社会との関係の中でどう存在していくかという問題でもあるのではなかろうか。

「みのり学級」の場合、学級設置によっておこった変化は、子どもの発達の事実が親・施設職員の教育要求を自覚させ、施設の生活全体を再組織化する変化を生み出した。そして子どもの教育のよりよい条件である「養護学校分校構想」を学習しつつ生み出す。また学校の設置は、亀小教師集団、亀小の生徒、育友会の人々と学園とを結びつけ、地域とも結びつける役割を果たしたことである。これらは子どもの生活する条件、環境を変えた。子どもの生活空間の拡大をも意味していた。

教師・親・施設の職員、亀小関係者等々は、学校と社会とのつながりを自らの要求、子どもの発達要求に根ざして作りあげていこうとしているのである。学校が、子どもの発達にとって必要な形態であること親・教師・施設職員等は自覚し、その学校を国家にまかせるのではなく、教育をとりまくあらゆる有機的社会的関係を作り出す中で成立させていこうとしているのである。

子どもの発達を促すうえで学校の教育的機能は、学校という一つの時空間の区切られた施設だけで果されるものではなく、学校をとりまくあらゆる有機的諸関係を作り出す中でより有効な機能として発揮しうるのではなかろうか。^{注(41)}

「みのり学級」が「花の木学園」に設置されたことによって起った変化は、まさに一つの事例から抽出したものである。一般化はすぐにはできないと考えるが、学校の役割を考えるうえで必要な問題の材料を提供しているのではないかと考える。

種々の事例を通し、一般化・理論化することは今後の課題である。また財政面からの追究も併せて行っていきたい。

＜注＞

- (1) 牛島義友・障害児全員就学の問題点、「教育と医学」第二十六巻三号 1978年3月号
- (2) 1978年に理事者が交替して今の名称になったが旧名は花明学園（1972年開設）木の花学園（1972年開設）と言った。花明学園（現在は第一、二病棟）は日常的医療措置を必要とする重症児が多く、木の花学園（第三病棟）はいわゆる「動きまわる重症児」のためにつくられた。本稿は主として旧花明学園を中心に述べる。
- (3) 京都府は、1975年には不就学児95名を残すのみとなっていた。不就学児の大半が「重心施設」児で、その子ども達の教育保障が日程にのぼっていた。

- (4) 1980年4月から京都府立丹波養護学校亀岡分校となった。しかし、ここでは、「みのり学級」であった時までを扱う。
- (5) 小川利夫・土井洋一編著「教育と福祉の理論」所収一粒社 p.378～p.436
- (6) 1963年「重症心身障害児の療育について」厚生事務次官通達が出される際にこの論争があったといわれる。詳しくは「重心施設」設立までの歴史も含めて書かれている上林靖子「重症心身障害」川上武・岡上和雄編著「福祉の歴史」所収一粒社、田中昌人「発達保障への道」2 全国障害者問題研究会出版部を参照してほしい。
- (7) 「療育実践記録」第2号 花明学園発行 1972年4月10日 p.8～p.13
- (8) 1980年6月4日 花の木学園指導部長、浅野武男氏に聴く。
- (9) 前掲 浅野指導部長の発言
- (10) 「療育実践記録」第5号 花明学園発行 1979年10月 p.44
- (11) 京都府障害児教育推進協議会協議事項第2次中間報告書「京都府における障害児教育の推進について」1976年 p.43
- (12) 1980年2月25日びわこ学園園長岡崎英彦氏に聴く
- (13) 大井清吉氏は、施設内指導を「卒業のない学校」と批判的に評している。「全国施設提携養護学校・学校教育研究紀要Ⅰ」1973年11月 p.4～p.6
- (14) 障害の重い子どもの教育課程は試行錯誤の段階で理論的にもまだ十分煮つまっていない。全国的にみても個々バラバラである。京都の場合、教科的領域を設定してカリキュラムが組まれている。特に「みのり学級」の場合、生活指導中心の施設に「授業」を中心に行う形態で導入されたのでよりその傾向が強いように思われる。また、一般的に例えば「施設」が学校にとってかわられた歴史を、ヨーロッパにおける救済事業の施設に即して川合氏は「施設が結局知識中心の公教育学校にとって代わられたのは、一つには、教育内容の高度化の要求に、これらの施設が耐えられなかったためとみることができる」（子どもの発達と教育・青木書店）と述べている。
- (15) 浅野武男・障害児の発達権保障をめざして「季刊教育法」1977年冬季号第26号
- (16) 1978年9月「みのり学級」担任糸井利則氏に聴く
- (17) 前掲 京都障推協中間報告 p.44
- (18) 前掲 浅野論文
- (19) 前掲 浅野論文に詳しい
- (20) 全障研松花苑サークル、全障研亀岡サークル「重症心身障害児施設入所児の発達保障をめざして」1977年全国障害者問題研究会全国大会へのレポート
- (21) 「みのり」昭和53年度文集1号、みのり学級発行 1978年7月
- (22) 前掲 文集「みのり」
- (23) 前掲 文集「みのり」
- (24) 日社労組京都支部松花苑分会「教育権51年度の総括」1977年4月20日
- (25) 「みのり」第23号。「みのり」はみのり学級教師によって毎月発行されていた機関誌（現在は分校だより）親・施設職員などに学級の様子を伝えるため広く配布されている。
- (26) 沢田淳「みのり」第41号に小児保健研究 抜粋がある。
- (27) 「みのり」昭和52年度のあゆみ
- (28) 「みのり」第1号 1976年7月19日
- (29) 「みのり」第13号 1977年7月20日
- (30) 花の木学園の労働組合は1975年頃2つに分裂した。「松花苑労働組合」は校区の普通学級に通わせるべきだと主張している。
- (31) 前掲 1977年全障研レポート
- (32) 「京都・府与・謝丹後の障害児教育運動30年の歩み」の糸井発言季刊教育運動研究 No.6 1977年11月 p.132 あゆみ出版
- (33) 「みのり」第5号 1976年11月27日
- (34) 「みのり」第13号 1977年7月20日
- (35) 「共同教育」に関しては先行研究清水論文に詳しい。
- (36) 「みのり」第5号 1976年11月27日
- (37) 「みのり」第15号 1977年10月23日
- (38) 構成メンバーは、学園、大井小、亀小、千代川小、近隣の子供会世話役の母親たち
- (39) 構成メンバーは、学校、市教委、府教委、府民労部婦人児童課、市、障害児教育研究会適正就学指導委員会、学園
- (40) 佐藤興文「学校論」中内敏夫編「教育学概論」有斐閣所収
- (41) 藤岡貞彦は宮原教育学著作集第一巻解説で宮原理論を解説して「教育の研究はここから、学校という事業体の役割を限定したうえで社会のいとなみの中に位置付け、ひろく社会の教育力の中で教育、学校の固有の意味を再定位してみる方向」の課題を提起している。