

## 「養護・訓練」について

西 信 高\*

### Nobutaka NISHI: "Care・Training" in the Education for the Handicapped Children

#### はじめに

1971年度に、特殊教育諸学校小学部学習指導要領が改定された。その後、改定は72・73年度の中学部・高等部と続いたが、その中で最も注目されるのは、従来の各教科・道徳・特別活動と同じレベルで、特別に指導を必要とする領域として新設された「養護・訓練」である。その目標は、「児童または生徒の心身の障害の状態を改善し、または克服するために必要な知識、技能、態度および習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤をつちかう。」<sup>1)</sup>となっている。

ところで、この「養護・訓練」は少なからざる混乱を現場にひきおこしている。この一年、島根県下を中心に各学校における取り扱いをみてそれを感じたが、この混乱は学習指導要領の文章を正確に読みとっているか否か吟味すれば解決されるような単純な問題ではなく、逆に「養護・訓練」に対し、より深いところから疑問を提出しているものとして受けとめられる。このような現状を背景にしつつ、特に精神薄弱児の場合を念頭に置きながら、小論においては「養護・訓練」を障害児教育の体系にいかにかに位置づけるかについて検討する。

#### I 「養護・訓練」新設に対する関係者の反応

今回の改定は、1963年の文部事務次官通達以来8年を経過してのものであるが、改定の理由として文部省は次の5点を挙げている。<sup>2)</sup>

(1) 養護学校に就学する児童・生徒の実態が変化してきたこと。 (2) 特別の指導分野の充実を図る必要があること。 (3) 道徳の内容を統合して指導ができるようにする必要があること。 (4) 各教科の分類について再検討する必要があること。 (5) その他。

そして、1969年12月、諮問を受けた教育課程審議会は「盲学校、聾学校および養護学校の教育課程の改善について」の答申作成作業をすすめていった。

答申は翌70年10月に出されたが、それによると、「改善の基本方針」の中で、教育のねらいが次のように示されている。

\* 島根大学教育学部障害児研究室

「特殊教育諸学校における教育は、教育基本法および学校教育法の示すところに基づき、児童生徒の障害の種類・程度および能力・特性等に即応する教育を行なって人格の形成を図り、障害を克服して、可能な限り積極的に社会に参加し、貢献しうる人間を育成することをねらいとする。」

これに基づいて具体方針が明らかにされているが、「養護・訓練」は以下のように位置づけられている。

「心身に障害を有する児童生徒の教育において、その障害からくる種々の困難を克服して、児童生徒の可能性を最大限に伸ばし、社会によりよく適応していくための資質を養うためには、特別の訓練等の指導がきわめて重要である。これらの訓練等の指導は、ひとりひとりの児童生徒の障害の種類・程度や発達の状態等に応じて、学校の教育活動全体を通して配慮する必要があるが、さらになお、それぞれに必要な内容を、個別的、計画的かつ継続的に指導すべきものであるから、各教科、道徳および特別活動とは別に、これを『養護・訓練』とし、時間を特設して指導する必要がある。」

学習指導要領では、「養護・訓練」は「目標」と「内容」についていずれの特殊学校においてもすべて同一であるが、「内容」はA B C Dに分類されている。

表1

<b>A</b>	心身の適応
1.	健康状態の回復および改善に関すること。
2.	心身の障害や環境に基づく心理的不適応の改善に関すること。
3.	障害を克服する意欲の向上に関すること。
<b>B</b>	感覚機能の向上
1.	感覚機能の改善および向上に関すること。
2.	感覚の補助手段の活用に関すること。
3.	認知能力の向上に関すること。
<b>C</b>	運動機能の向上
1.	肢体の基本動作の習得および改善に関すること。
2.	生活の基本動作の習得および改善に関すること。
3.	作業の基本動作の習得および改善に関すること。
<b>D</b>	意思の伝達
1.	言語の受容技能の習得および改善に関すること。
2.	言語の形成能力の向上に関すること。
3.	言語の表出技能の習得および改善に関すること。

それでは、この新しい「養護・訓練」に対する関係者の反応はどうか。<sup>3)</sup>

答申の2教育課程の編成の(4)、重複障害者に係る教育課程に関して、「障害の程度が重い重複障害者については、発達の状態等から特に必要がある場合は、養護・訓練を主とした適切

な教育課程が編成できるようにすること」と述べられていることから推察できるように、「知的障害およびそれを含む重複障害者の場合、障害の程度が重くなればなるほど教科、道徳、特別活動等は困難になり、養護・訓練的指導の割合が大きくなる」<sup>4)</sup>が、「養護・訓練の新設は、従来、ともすれば教育とはみなされなかった指導分野を、教育として正当に位置づけたものである」<sup>5)</sup>として歓迎するのが、研究者間の多数意見である。

しかしながら、現場でのうけとめ方は表向き、上と同様であるが、いざ実践の段になると必ずしもそのようではない。むしろ当惑の感が深い。

その原因の第一として、従来の各教科と、「養護・訓練」の関連が明瞭でない点があげられる。たとえば、C運動機能の向上と「養護・訓練」との相違をどこに求めるか、運動能力の発達は「体育」で目指してきたではないか。また、D意思の伝達機能の向上は言葉の発達と関連づけて国語や言語訓練（あるいは聴能訓練）を通して行なってきたのではなかったか等々。

そして、第二に、盲・聾・肢体不自由児教育においては確かに、感覚機能の向上、運動機能の向上と言われればある程度のイメージをもてるが、精神薄弱児教育、とりわけ特殊学級対象児については「養護・訓練」に示された内容を特別に指導することの確たる理由を担任が理解できない状況のあることが挙げられる。「養護・訓練」は文面上、「目標」と「内容」は一字一句に至るまですべての特殊教育諸学校に共通しているが、少なくとも精神薄弱児については別に「内容」を再構成する必要ありとする意見がでていっているのはこれを表わしている。<sup>6)</sup>

さらに、第三には、子どもにおける各機能の実態把握のための測定法や、その結果に基づく訓練に際しては専門的知識が必要であり、一般の教員には無理があるとするみかたである。従って専門の教育を受けてきた「養護・訓練」専任の教員配当を望む声が高い。文部省は、現在各養護学校に対して2名あて担当教員の配置を実現するための行政指導をおこなっているが、この担当教員も現実には、専門的技能を有する者は非常に少数である。

いずれにせよ、高度の専門性が要求されているとみるため、「養護・訓練」を疎遠でむつかしいものにとらえる教員がかなり多い。<sup>7)</sup>

それでは、指導の実際はどのように試みられているか。精神薄弱児の場合の1例を挙げる。

(表2)

この例は決してM養護学校一校独特のものではない。具体的に実践を展開するに至っていない学校を除き、少しでも積極的に「養護・訓練」をとらえているところでは、方法論的にこれに類似する例が随所にみられる。そしてこのようなとらえ方は多くの問題を含んでいると考えられるが、次節において他の問題と合わせて検討する。

表 2 A

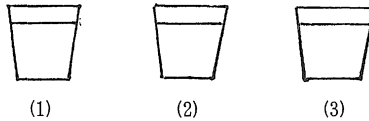
視 知 覚・触 知 覚・味 覚 検 査		
視 知 覚	触 知 覚	味 覚
①色の弁別	①温覚・冷覚	①甘 味
②色と形	②痛 覚	②酸 味
③空間知覚	③触覚・圧覚	③鹹 味
④読書における視知覚	④深部感覚	④苦 味
⑤視覚と運動協応	⑤表面触	⑤辛 味
⑥大小の関係		
⑦図と地		
⑧形の恒常性		

表 2 B

## 〔触知覚検査〕

## (1) 温覚・冷覚

温度のちがう水を3種類用意して2に両手を10秒入れて左手を1に右手を3に同時に入れて冷たい暖かいあついを言わせる。



## (2) 痛 覚

骨筆の先で前腕を押さえる

(痛が実際におこらないうちに刺激を回避した場合は正解とする)

## (3) 触覚・圧覚

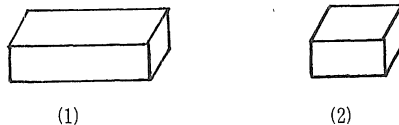
目をとじて刺激を与えたのち目を開いて皮ふ面を見ながら指さす。

骨筆で指、掌、前腕に刺激をあたえる。

(1) 指 (2) 掌 (3) 前腕

## (4) 深部感覚

① 同質(木)で形の大小のものをもたせてどちらが重いかを言わせる。



② 異質(木, ふんちん)で同形ののものをもたせてどちらが重いか言わせる。

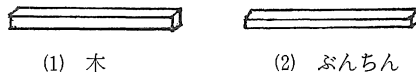
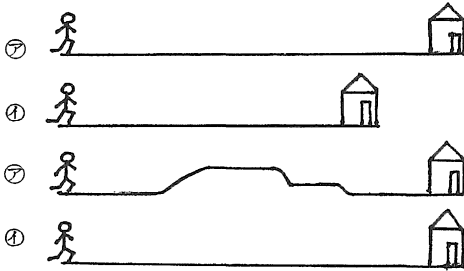


表2C

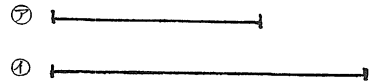
〔視知覚検査〕

(3) 距離の弁別

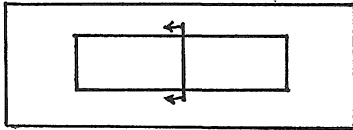
① どちらが遠いでしょう



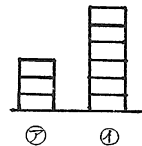
② 長短がわかる



③ 目測計を使って中央の位置をきめる



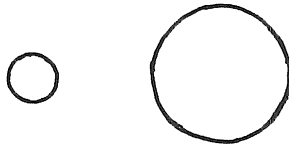
④ 高低がわかる



- ① ア・イどちらが高くてありますか
- ② いくつ高くつんでありますか

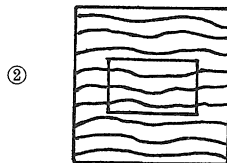
(6) 大小の関係がわかる

どちらが大きいです、どちらが小さいでしょう

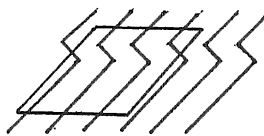
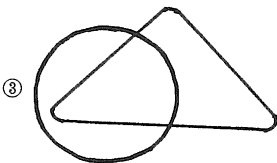


(7) 図 と 地

図形の中から指定された図形を見つけて色えんぴつでなぞらせる。



④ 小さい ○はいくつあるでしょう。



## II 「養護・訓練」設定についての諸問題

### [1] 新設に至る経過

まず「養護・訓練」という語が使用されるに至った経緯をふりかえる。

「養護・訓練」の内容に相当する指導の一部は、すでに旧学習指導要領においてとりあげられていた。視覚障害児に対する「歩行訓練」、聴覚障害児に対する「聴能訓練」、病虚弱児に対する「養護」そしてまた肢体不自由児に対する「体育・機能訓練」がそれである。今回の改訂に際し、「教育課程改善調査研究協力者会議」が実質的な作業に従事したが、この会議の討論過程において、従来、以上のように別個に推進されてきた訓練的要素を統合し体系づける方が問題となった。「体育・機能訓練」という表現からわかるように、肢体不自由児のための機能訓練は、もともと一個の独立した領域としてではなく、「体育」という教科の枠組みの中で、それを充実補完するものとして位置づけられていた。これは、他の特殊学校の学習指導要領と同一歩調をとり、肢体不自由児関係だけが、別の領域設定を行なうようないわば冒険を避けたことにもよる。しかしながら、上記協力者会議においては、答申の前文にあるとおり、障害児教育の普及、障害の種類・程度の多様化、ニーズの拡大が著しい現状に鑑み、そのような既存の教科等では包含しきれない指導課題のとりあつかいが検討されることとなった。

知能の劣弱が前面に出、また判別の基本方針としても肢体や知覚障害が合併する場合、それぞれの障害に該当する、精神薄弱関係外の特殊学校対象として処理されてきたため、特別な訓練の指導内容の設定されていなかった精神薄弱児教育においても、事情は同様であり、新しい内容として「職能訓練」「言語訓練」「生活訓練」などが、やはり従来 of 教科の中に組みこむか別個の領域として立てるかが検討された。<sup>9)</sup>

そして結論として、従来の教科は概ね<sup>10)</sup> 現行通りとし、教科でなく、普通教育にはない新しい指導分野である「領域」として位置づけられることとなった。

そうなれば名称も新たに決定する必要がおこるが、審議の最終段階に至るまで、「特別の指導分野」「特定指導訓練」「特別指導領域」等々、さまざまに言い表わされていたと伝えられる。

このような経過からみれば、「養護・訓練」という用語は、明確に目的・内容を示す適切なものとして選択されたというより、ある意味では便宜的で、表現する内容と本来の語義とがストレートにマッチしない漠然とした術語と考えるのが妥当である。一般に現場では「養護・(ポツ)訓練」と読みならわされており、「養護」と「訓練」は区別すべきとする意見も聞かれるがこれはあたらない。つまりは、従来の教科では正しくカバーするには限界のある指導分野を一領域としてまとめた、その内容を語義にもつ一複合語と解すべきものになるからである。定義がそれほど明確でないのであるが、協力者会議のメンバーからも次のような発言がなされている。<sup>11)</sup>

「精神薄弱の『養護・訓練』はA B C Dすべての全領域にわたって示されてはいるが、他の

障害に比べて表現が抽象的なのは、要するに精神薄弱における『養護・訓練』の具体的な内容はこれからの研究と実践にまつところが多いということであろう。」

そして各地の養護学校においては実に多種多様な定義づけとそれに基づく実践が行なわれている。<sup>12)</sup>

## 〔2〕「養護・訓練」は「学習」に参加させる基礎的条件づくりを内容とする。

「養護・訓練」の成立には以上のような背景があったが、この「新しい領域」は徹底して、いわゆる狭義の「教科教育」を受けるに足る状態に子どもを持ち上げるまでの土台として把握する理論に貫かれている。養護学校（精神薄弱教育）学習指導要領の総則の第1 教育目標のなかに述べられる内容がそれを示す。

「小学部および中学部における教育については、学校教育法第71条に定める目的を実現するために、児童および生徒の精神発育の遅滞や社会適応の困難性をもつことなどを考慮して、次に掲げる目標の達成に努めなければならない。この場合において、それぞれの教育目標をじゅうぶん達成するための基盤となる基本的能力の伸長を図らなければならない。」

これを受けて、現場においても「『養護・訓練』の内容は他の教科・領域での学習活動を成立させる基本的な働きをもっている」<sup>13)</sup> とする考えが実践に際して大勢を占める。これはまた、「養護・訓練」の新設が歓迎される理由としてさきに挙げたものにも共通している。さらに、「養護・訓練」が教科学習を成立させるための基本的条件づくりとしての意味をもつことは、学習指導要領資料<sup>14)</sup>における記述形式をみれば決定的である。

### 感覚機能の向上

- ① 感覚的、知覚的機能の発達が著しく遅れていたり、あるいはその機能に障害があったりする児童または生徒に対しては、感覚的、知覚的機能の発達を促進し、あるいは障害を改善するための指導が必要である。（は筆者による。以下同様）
- ② 難聴、弱視などの障害を合わせもっている児童または生徒に対しては、必要があれば、補聴器その他の補助的手段が適切に利用できるよう特別の指導が必要である。

### 運動機能の向上

- ② 将来の職業生活の基礎となる作業の基本的動作について、著しく劣っているものに対しては、作業動作の習得および改善ならびに作業能力の向上を図るための指導が必要である。

つまり、学習指導要領では他教科と並列の関係で設定されているが、実際には一段後退し、他教科を補完するための補助領域としての意味をもつ。アメリカにおける分類方法「教育可能」「訓練可能」「生涯保護」と同じ思想に裏づけられている。道徳や特別活動に対してさえ「知

的欠陥あるいは合併する他の障害または周囲の取り扱いなどが原因となって不適応行動を示す児童または生徒に対しては、家庭生活や学校生活などへの不適応を改善し、学習意欲の向上を図るための指導が必要である。」とされる（学習指導要領資料第2内容の(1)心身の適応①）。

これでは、学校教育になじまないとして就学猶予、免除を肯定してきた視角に対する新たな切り込みとはならない。「人間が生物として、生きるために自然にむかって対処してきた、知恵と、人間の仲間として社会をなして生きるための互いのたたかひや調和の工夫とが、自然科学とその応用技術となり、社会科学や習俗・道徳となって、現実の人間の社会的生存の歴史を合理的にすすめる力となってきた。この有力な知恵や工夫を、その到達した高水準で、つぎの世代に伝え、その生活をより合理的にし、幸福にしていこうとする努力が、一般に教育の努力である。したがって、教育は、本質的に知的訓練の要素を多分に含んでいるのである。現代の学校教育の体系が、この知的訓練の、きわめて精緻な体系と組織の上に構成されていることは一般にみるとおりである。その体系は、正常な知能をもっている子どもが、この知的訓練に堪えるとの予想の上に樹立されている制度である。精薄児においては脳等なんらかの損傷のために、この知的訓練に堪えないのである。したがって、現今の学校教育の体制が、かれらにはおおかた無意味とならざるを得ないわけである」<sup>15)</sup>がしかし、憲法第26条、教育基本法第3条において教育を受ける権利が規定されていることによりやむを得ず、まさにやむを得ず教育の場に適応させる方途を考えたというような消極的な評価を与えざるを得ない。「養護・訓練」の新設を、重度・重複のものを教育の場に引き入れるものとして賞讃した三木でさえ、その直後に次のような発言をしている。<sup>16)</sup>

「そこで、一つの問題は、どの程度まで重度・重複のものを学校教育の枠の中で、教育対象としていくのかという問題である。これは「教育の機能」と「教育の場、——の問題となる。教育だからといってすべて学校で行なうべきものではない。養護・訓練的なものは、福祉施設や医療施設で行なわれているもののほうが適切な場合が多いであろう。そうすれば第二には、福祉施設で行なわれている処遇を「教育」として認めることが当然であり、そうした施設で適切な「教育」を受けていれば、義務教育を受けていることに相当するということになる。この問題は将来の大きな課題であるが、これによって「就学免除」という問題は解決していく。」

現在施設が置かれている苦しい状況が無視した無責任な発言と言わざるを得ない。<sup>17)</sup>これは結局学校へ行かなくても就学権が保障されるとの逃げ道をつくり、文部行政のサボタージュを正当化する役割を担う危険性を孕んでいる。

この批判とは別の観点に立って、現場からは、それでは教育を拡大解釈しすぎており、教員の専門性が捨象されると危惧する意見もでている。<sup>18)</sup>

「もちろん人格の完成をめざす教育は、あらゆる機会および場所において実現されなければならないもので、学校だけのものではない。一般に大きく、学校教育・家庭教育・社会教育に分けられよう。そして、それぞれ関連しながらも独自のねらいと内容と方法をもっている。施設そのものは家庭の役割を果たし、そこでの教育は家庭教育でなければならない。その教育が



いくら内容的に充実しても家庭教育の充実でこそあれ学校教育の代行とはならず、義務教育を与えたことにはならない。なお、重症児は養護・訓練が主であるから養護施設や医療施設であってもよいではないかとの提言であるが、わたしたちはそうは考えない。わたしたちは、学習指導要領でいう養護・訓練は教師が学校で行なう教育活動であると考え。養護施設や医療施設では当然、家庭的養護・訓練や医療としての養護・訓練が行われようが、それと混同してはならない。」<sup>19)</sup>

学校教育至上論である。

「養護・訓練」を学習成立の基礎的なレディネスづくりとする考えからは、真の意味で子どもの発達する権利、教育を受ける権利を保障する姿勢は浮かびあがらない。「教育」の安易な無原則的敷衍により、現在の就学猶予・免除制度を正当化する方向か、または教育を学校、施設、家庭、と細切れに分断するところで、教員としての専門性を学校教育にのみ追い求める方向かのいずれかにしか行きあたらない。

ところで、後者の方向は必然的に「社会的目立」を最終目標として掲げる。

「かれらの教育目標としては、社会のマイナス、つまりやっかいものにならないという最低目標から、各自のもっている体力・能力に応じて適度な寄与能力、生産能力を発揮できることをねらわねばならない。いわゆる『職業教育』が一般に精薄児教育の主目標とされるのはこの理由による。正常児においては、将来、最高の寄与能力の発揮者、すなわち社会の指導者となる場合も十分に予想して教育目標が樹立されねばならないが、精薄児の場合は、最低必須の線をしっかりと目標に確立した上で、順次若干の高さをねらう」<sup>20)</sup> という考えにつながっている。

これは、改善の基本方針1.特殊教育諸学校における教育のねらい に如実に示されている。

まさに、「だれでも、今日の社会に生きるためには、社会への寄与と、社会からの賦与、つまりギブアンドテークの関係によって実際の生存を維持しているのである。厳密な意味では職業ではないにしても、ひろい意味の職分をもって生きているのである。正常な能力者は一般には、社会に寄与する（生産する）能力も高いから、社会から賦与されるものも多くなる。しかし精薄児の場合は、その逆で、社会へ寄与する能力の方が著しく低いために社会から賦与されるものもきわめて少ないということが多い。そこで教育においては、社会への寄与能力が最も低い場合でも、かれらの社会への寄与がマイナスとならないことから出発せねばならない。精薄児教育でまず身の自立という目標を掲げるのは、その点の配慮から」<sup>21)</sup> であり、そして障害児に対し一歩でも「ねらい」に近づけるため、「障害を克服する意欲」の強化を図るために叱咤激励する。学習指導要領では「積極的社会参加」「貢献」「社会自立」「社会適応」といった語の使用頻度は実に高い。

資料(1)心身の適応②「将来の職業生活あるいは社会生活での不適応が予想される児童または生徒に対しては、作業や実習等の具体的場面を通しての指導が必要である」は、以上の障害児教育観を集約した形で挙げられているのである。

### 〔3〕「基礎的条件づくり」とするとの考え方の限界

学習指導要領資料に記されているごとく「……の児童・生徒に対しては……の養護・訓練を行う」という発想は、教科学習に参加しうる一定の水準に引き上げるための、いわば対症療法的指導とみなさねばならない。その時々、発達上の調和を求めて凸凹をならし、ひいては個性化を軽視し、社会的自立という唯一絶対の目標に邁進する。この目標から脱落するものは、施設における「家庭教育」あるいは猶予・免除されたままの在宅障害児として、教育・福祉いづれからも放擲される。そして上へのびる調和的発達がめざされるとき、子どもは受身の存在としてしか意味をもたない。

「養護・訓練」の中味も同様であるが、「養護・訓練」とともに今回の改定で新設された教科「生活」とおしてその点を検討する。

養護学校（精神薄弱）の小学部においては、新たに「生活」が教科として登場し、社会、理科、家庭の三教科が姿を消した。一応「旧学習指導要領の社会、理科、家庭の目標や内容にとらわれないことを基本的態度としたので、『生活』を新設した結果、その三教科が不要になった」とされている。<sup>22)</sup>

答申によれば、新設の理由は「小学部においては、2才から6才程度の精神年齢の児童が大部分を占めている実態にかんがみ、児童の精神発達の度合いに即応するように教科の分類について改めることとし、日常生活に必要な言語の習得のための『国語』、日常生活に必要な数量概念の形成と処理のための『算数』、情操を深く表現力を養うための『音楽』および『図画工作』、身体機能の発達や体力の向上を図るための『体育』のほか、身辺生活の確立と処理、集団への参加などの能力を養うための新しい教科を設け、その名称を『生活』とする」となっており、内容は、(ア)身辺生活の基本的習慣の確立、(イ)集団生活への参加、(ウ)自然への関心と社会生活の理解、に要約されている。それを受けて、学習指導要領では内容として11項目が挙げられる。

- (1)身辺生活を自分で処理する。 (2)健康で安全な生活をするよう心がける。 (3)友だちとつながりをもって仲よく遊ぶ。 (4)身近な人と自分との関係を知り、簡単な対応などをする。 (5)家庭や学校における集団生活に参加し、簡単な役割を果たす。 (6)日常生活で簡単な手伝いや仕事をする。 (7)日常生活に関係の深い家庭、学校、社会の簡単なきまりを守る。 (8)金銭を大切にし、簡単な買物や貯金をする。 (9)身近な自然の事物や現象に興味や関心をもち、その性質やしぐみについて初歩的知識をもつ。 (10)身近な社会の事象に興味や関心をもち、そのしぐみやはたらきについて初歩的知識をもつ。
- (11)日常生活と関係の深い公共の施設・機関を利用する。

「生活」科の新設においても、その範囲、小項目の選択と内容については審議過程で様々な意見が出された。たとえば、学習指導要領においては、小学部は全学年共通のものとして示されているが、当初は低中高各学年段階別に設定されていた。それを、⑤役割、⑥手伝い、仕事、

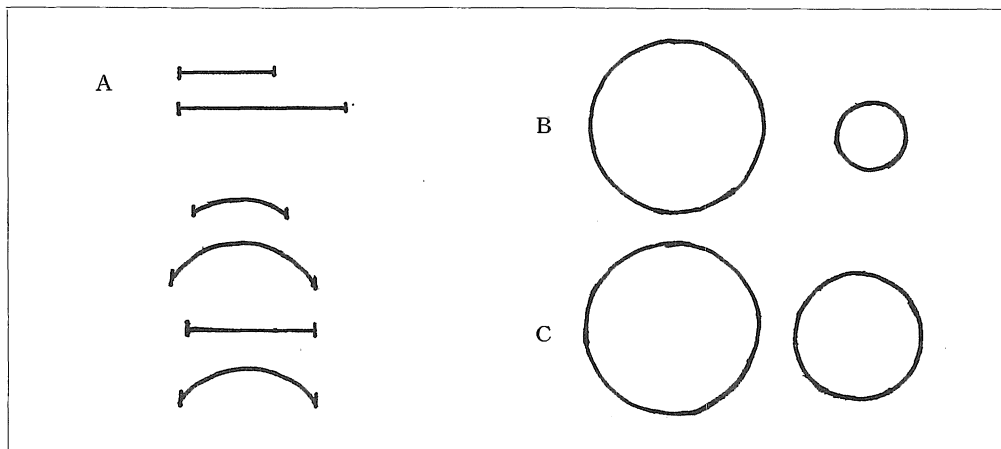
⑦きまりについてみたのが表3である。

低 学 年	(5)家庭や学校における 集団活動にできるだけ 参加し、簡単な係 活動や手伝いをする ことに喜びをもたせ るようにする。	(6)さしずに従って家庭 や学校における簡単 なきまりを守れるよ うにし、きまりを守 る態度や習慣の素地 を養う	(7)金銭の扱い方がわか るようにする。
中 学 年	(5)家庭や学校における 集団生活に参加し、 簡単な役割を果たせ るようにする。	(6)日常生活で簡単な手 伝いや仕事を喜んで するようにする。	(7)日常生活に関係の深 い、家庭・学校・社 会の簡単なきまりを 守る態度や習慣を養 う。 (8)金銭を大切に扱う態 度や習慣を養い、し だいに簡単な買物が できるようにする。
高 学 年	(5)家庭や学校における 集団活動にすすんで 参加し、自分の役割 を果たせるようにす る。	(6)日常生活で簡単な手 伝いや仕事を進んで するようにし、道具 や器具の使用になれ させる。	(7)日常生活に関係の深 い家庭・学校・社会 の簡単なきまりを守 る態度や習慣を身に つけ、それぞれのき まりの意味がある程 度わかるようにする (8)金銭を大切に扱う態 度や習慣を身につ け、簡単な買い物や 貯金ができるように する。

これをみると、⑦のきまりにおいて最も顕著に表われているが、子どもを全くの受身的存在としてとらえ、しかも、それぞれの項目間の相互連関性及び発達メカニズムについては注目されていないことがわかる。

「養護・訓練」も類似した欠陥を有する。さきのM養護学校の例は学習指導要領を忠実に実行した結果のもののみられるが、そこでは長短の弁別課題として一つだけ挙げられている。

(図1)



しかし、このような測定法では、見通しをもった理論に裏づけられていないために、ある限定された条件のもとでの特定の課題に対する一回性の回答が得られるだけである。検査の実施それ自体が目的化し、そこからは指導課題は把握できない。Aの実施のみではその子どもの長短弁別能力の程度と次に連結させる指導課題は不明のままである。この方法では、長短の弁別に関係するそれぞれの課題に対する反応を無限に試行させなければならなくなる。しかも、その努力は無駄であり不可能であって、結局完全に把握するに至らない。また、BとCとでは、同じ大小の弁別でも両者の間では意味上の相異が存在する。<sup>23)</sup> さらに  $\rangle\text{---}\langle$   $\leftarrow\text{---}\rightarrow$  (ミユラー・リヤーの錯視) を想定すれば、これは単に発達上の長短弁別能力を測定するにとどまらず、別の研究課題を考慮する必要が起こる。

また、「養護・訓練」に関連して、これまで述べてきたように「社会的自立」に目標設定し、到達点を定めとにかく上に引き上げる指導法からすれば、子どもの全体像は把握できないのみならず、教育の論理が、自由主義経済のもとでの「経営」の論理に従属させられる。<sup>24)</sup> 表4に示すK養護学校の例<sup>25)</sup>はその典型である。

### III 「養護・訓練」の新たな位置づけ

それでは、障害児教育における「養護・訓練」の位置と役割は何か。

社会効用論に立脚する教育目標にとらわれることのない、全面発達をめざすに必要な手だてのうち、特に障害を受けているが故に惹起される発達阻外因を除去するためのすべてのとりくみであると考ええる。

「養護・訓練」の新設は以上みてきたように、学校教育法第71条「盲学校、聾学校又は養護学校は、それぞれ盲者、聾者、又は精神薄弱者、肢体不自由者若しくは病弱者に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施し、あわせてその欠陥を補うために、必要な知識技能を授けることを目的とする。」の「準ずる」思想が根強く息づいている。普通教育から特殊教育へ、さらには特殊教育にも十分適合しない者を対象とする教育へと、落ちこぼれを順々にすくいあげる消極的論理の延長線上に位置している。落ちこぼれを教育の俎上にのせること自体は必要であるが、しかし、小宮山の言うごとく社会のお荷物にならないことを最低の目標にし、すこしでも社会に貢献させることを目的としたものであるところに問題が残る。権利としての障害児教育を追求する思想の欠如により、際限なく落穂拾いが続けられる。

現場では、「養護・訓練」が、従来の指導に対してどのあたりに差異と特色があるのか疑問視する向きのあることは先に触れた。けれどもこのような疑問が出るのは当然であり、的を射ている。重度化が進行するなかで、言語獲得期にある児童・生徒に対しては、当然意思の伝達機能の向上をめざした指導が行なわれてきたのであり、運動機能、感覚機能の向上、心身の適応についても、それぞれ指導が行なわれてきていたはずである。むしろ問題は、各教科が独立分断されていたため、総合的に実態を把握した上での指導が困難であった点にある。教科の設定そのものが足かせになっていたのである。しかし「養護・訓練」は、これまでの各教科に検

表 4 a 各職場が共通して要求する能力

特 質		要 求 度			
		5	10	15	20
性格	単調感に対する忍耐性	_____			
性格	注 意 力	_____			
体力	手 脚 の 力	_____			
体力	背 脚 の 力	_____			
感覚	感覚・知覚の正確さ	_____			
運動	運 動 の 速 さ	_____			
運動	手 腕 の 器 用	_____			
感覚	視 覚 の 鋭 さ	_____			
感覚	量 の 目 測	_____			
性格	作業意欲の持続性	_____			
運動	指 先 の 器 用	_____			
感覚	形 の 知 覚	_____			
運動	運 動 の 正 確 さ	_____			
感覚	大 き さ の 目 測	_____			
性格	責 任 感	_____			
運動	手 と 目 の 協 応	_____			
知的	計 算 力	_____			
運動	手と目と足の協応	_____			
性格	機 敏 さ	_____			
知的	注 意 力 分 配	_____			
性格	社 交 性	_____			
性格	協 調 性	_____			
感覚	筋 肉 感 覚	_____			
知的	応 対 力	_____			
運動	両 手 協 応	_____			
知的	注 意 力 集 中	_____			
知的	記 憶 力 具 体	_____			
感覚	色 の 知 覚	_____			
感覚	距 離 の 目 測	_____			
感覚	感 覚 知 覚 の 速 さ	_____			
感覚	平 衡 感 覚	_____			
性格	綿 密 性	_____			
運動	足 脚 の 器 用	_____			
感覚	味 覚 の 鋭 さ	_____			
感覚	色 彩 感 覚	_____			
感覚	嗅 覚 の 鋭 さ	_____			
知的	判 断 力	_____			
知的	表 現 力 話 し ことば	_____			
体格	身 長	_____			
知的	知 能	_____			
知的	企 画 力	_____			
知的	記 憶 力 抽 象	_____			
感覚	触 覚 の 鋭 さ	_____			

表4b 本校の作業種目から育成できる能力

特 質		育 成 度		
		5	10	15
運動	手と目の協応			
性格	注 意 力			
知的	注 意 力 集 中			
感覚	大 き さ の 目 測			
運動	両 手 協 応			
運動	指 先 の 器 用			
感覚	視 覚 の 鋭 さ			
知的	注 意 力 持 続			
感覚	量 の 目 測			
運動	手 腕 の 器 用			
運動	運 動 の 正 確 さ			
運動	目と手と足の協応			
性格	作 業 意 欲 の 持 続 性			
知的	計 測 力			
知的	計 算 力			
性格	協 調 性			
性格	綿 密 性			
性格	責 任 感			
感覚	形 の 知 覚			
運動	足 脚 の 器 用			
体力	手 腕 の 力			
感覚	平 衡 感 覚			
性格	単調感に対する忍耐性			
知的	判 断 力			
知的	表 現 力 話 し こと ば			
知的	企 画 力			
知的	知 能			
体力	背 脚 の 力			
運動	運 動 の 速 さ			
性格	機 敏 さ			
性格	社 交 性			
知的	表 現 力 書 き こと ば			
感覚	感 覚 知 覚 の 正 確 さ			
感覚	色 の 知 覚			
感覚	色 彩 感 覚			
感覚	触 覚 の 鋭 さ			
感覚	総 合 的 空 間 知 覚			
感覚	距 離 の 目 測			
感覚	感 覚 知 覚 の 速 さ			
知的	記 憶 力 具 体			
知的	応 待 力			
知的	注 意 力 分 配			
知的	統 率 力			
体力	身 長			
体力	体 重			
感覚	聴 覚 の 鋭 さ			
感覚	味 覚 の 鋭 さ			
感覚	嗅 覚 の 鋭 さ			
知的	記 憶 力 抽 象			

討を加えることなく従前のままに残し、別個の領域として設定された。「生活」も同様である。

実際問題として、果してこの時間は体育、次の時間は運動機能の向上を目的とした「養護・訓練」と、簡単に分離し切断することは可能であろうか。

この方法は、結局、指導者の都合でいかんとも操作しうる観念論的カリキュラムでしかない。なぜなら、人間は、常に全体として生命体を維持し活動する存在だからである。全組織の有機的結合の中で生きている。上肢の訓練であっても、ロボットの如く単に上肢のみを独立させ機械的に動かしているわけではない。上肢の動き一つについても、指導者とのラポール、子ども集団の雰囲気、子ども自身の興味・関心が作用し、発達段階に応じて、訓練の意義を全く解さないで、自動運動的に指導者の動機づけでのみ励む段階から、目的志向的に上肢の自由度を高めることに励む段階へとその訓練の意味も変化する。また、ボールを受けて投げるといった一見単純な運動の中にも、目と手の共応が働き、距離を弁別し、握力、投擲力が関係する。投げた距離を競うのであれば、算数の要素が絡み、集団で行う故に言語によるコミュニケーションが不可欠となり、集団の中での「情緒の安定」が問題となる。つまり「運動機能の向上をめざす『養護・訓練』としてボールを投げる課題を課して指導した」ではなく、「ボールを投げることを通して、子どもの能力（広義）の新しい芽を伸ばすとりくみをした」でなければ、子どもにとっての「ボールを投げる」意味を問うたことにはならない。視力障害児における歩行訓練・聴覚障害児における聴能訓練、いずれも、歩行訓練、聴能訓練それ自体が目的ではなく、その訓練をとおして子どもが自己の活動の自由度を高めるために足かせとして働いているものをとり除いていくところにその目的がある。

すなわち、「障害」が子どもにとって意味がかわり、自己に対しての世界を拡大し、活動性の自由度を高めるのである。指導は、この変革への援助となる。そして、こうした訓練の方向づけは、学校だけに該当するものではなく、施設、家庭を含めた子どもの全生活時空間において追求されなければならない。

おむつをはずすための援助は、その実現により子どもの活動の自由度を高めることが目的である。おむつを濡らしてしまった時、他者の手が差し出されるまで泣き叫ぶ方法がない状態と、自分でトイレに行って始末できる状態とを比較すれば理解できる。後者は前者に比べ、介助者が来て不快感を除去するまでの時間を、自らが、より豊かに「時間」を自己のものとしたのであり、空間の移動によって、精神活動を基礎づける生理的側面としての「体力」を増進させたのである。一方は行動が遮断された状態に放置される存在であり、一方は時空間を自己の手中におさめ、行動を発展的に連結し、新たな世界の拡大へ前進していく。

ただここで注意を要するのは、両者においてその行動の質的な相違は認められるが、しかし思考・行動をとおして自己にとっての外界に対する意味づけを変革しつつある点では全く同じであり、その生は全くの同等価値を有することである。「おむつがとれていないからダメ」ではなく、その子どもの発達にとっての現在の課題として「おむつをはずす」があり、まさにそれを試みつつある存在であるところに人間としての高貴なる価値を認めなければならない。

「生活」で示されているような、ただ「買いものができるようにする」では、子どもにとっての、その行動の意味を問いかけたことにはならない。加減法の習得により、その操作の応用の中で「買いもの」の意味を深め豊かにする。ただ百円玉を差し出し、つり銭の計算を店員に委ねることと、それを自ら為すこととは、「買いもの」の意味が異なる。

そして、このような子どもの受けとめる外界の意味を志向的・創造的に豊かにする指導は、施設においても、寮や寄宿舎においてもとりくまれねばならない。「学校の養護と施設の養護とは異なる」ものではない。<sup>26)</sup> 学校教育法施行規則第73条の4の③「寮母は寄宿舎における児童等の世話及び教育に当る」は寮母の専門性を矮小化し、寄宿舎がおかれている不十分な現状の改善を回避するための規定として受けとられよう。<sup>27)</sup>

教育指導が、子どもにとっての外界の意味の変化を創造的に豊かにするとりくみであるとき、社会的自立をめざすとこの名目で「無限の可能性」を封じることが許されない。K養護学校の実践は、子どもの個性化を停止させ、他者とのとりかえ可能な平均的人間を育成するものとして映る。この誤りへの陥落防止のためには、ここでは詳しくは論じられないが、以上に述べた観点を基盤としてもつ総合技術教育の理念の導入が不可欠となろう。

ところで、「養護・訓練」を考えると重視すべきは、いわゆる普通教育においても、障害児教育と共通する未解決分野が少なからずみられる事実である。

「養護・訓練」新設の背景には、従来の教科を狭義にとらえたまま、落ちこぼれをすくいあげるための補完作業という消極的な色あいの濃いものがあった。障害児の落ちこぼれと同様に、いわゆる「普通児」においても、教科学習中心の学校教育からはみだす者が存在する。非行・登校拒否・緘黙・心因性疾患等々がそれである。

表5に、家出の原因・動機別状況を示した。

このような「普通児」のなかの「問題児」もやはり「学習に参加する基本条件」を満たしておらず、今回の改訂の趣旨からすれば、普通学校においても「養護・訓練」を設定しなければならなくなる。普通学校の学習指導要領でなく特殊学校のそれにのみ設定されている事実は、「養護・訓練」で示す内容が、極めて近視眼的であることの例証でもある。もともと「障害児」と「普通児」の区別は人為的であり、時代の推移により変化する。知的サブノーマル化の進行はそれを物語る。昨年9月の島根県議発言「障害児は自然淘汰にまかせるべき」は極端であったにしても、「障害児」と「普通児」を教育の目標と内容において分離して考えることは誤りである。人間における能力差は連続的な変移を示し、また絶対的でなく相対的である。完全無欠な人間は存在せず、すべての人間が発達途上にある動態であり、その到達点を予見し設定することは人間の可能性の限定につながる。W・H・Oの健康に関する定義を導入するならば、すべての人間が「より健康に」の道すじを歩みつつあるとみるべきである。

そして、その「より健康に」の障害因の除去はすべての人間に共通して必要不可欠であり、それを保障する、従来の学習指導要領になかった領域を表わすものとして「養護・訓練」はまず第一に位置づけられるべきであった。



表5 家 出 の 原 因・動 機 別 状 況

区 分		総 数		男		女	
		実 数	割 合	実 数	割 合	実 数	割 合
総 数		8,229	100.0	4,966	100.0	3,263	100.0
家 庭 関 係	家 庭 内 の 不 和	611	7.4	282	5.7	329	10.0
	父 兄 等 に し か ら れ て	758	9.2	510	10.3	248	7.6
	そ の 他	574	7.0	331	6.7	243	7.4
	(小 計)	1,943	23.6	1,123	22.6	820	25.1
学 業 関 係	学 校 が き ら い で	1,031	12.5	730	14.7	301	9.2
	い や な 学 友 が い る か ら	60	0.7	44	0.9	16	0.4
	宿 題 が で き な く て	48	0.6	38	0.8	10	0.3
	そ の 他	328	4.0	260	5.2	68	2.0
(小 計)	1,467	17.8	1,072	21.6	395	12.1	
職 場 関 係	賃 金 に 不 満 を も ち	34	0.4	27	0.5	7	0.2
	仕 事 に 将 来 性 が な い	62	0.8	47	0.9	15	0.4
	仕 事 が 性 格 に 合 わ な い	294	3.6	213	4.3	81	2.4
	仕 事 が つ ら い	207	2.5	161	3.2	46	1.4
	寮 生 活 が き ら い で	50	0.6	21	0.4	29	0.8
	先 輩 等 に そ そ の か れ	20	0.2	13	0.3	7	0.2
	上 司, 同 僚 間 の 不 和	99	1.2	67	1.3	32	0.9
	そ の 他	250	3.0	184	3.7	66	2.0
(小 計)	1,016	12.4	733	14.8	283	8.6	
疾 病 関 係	精 神 異 常	78	0.9	38	0.8	40	1.2
	不 具 病 苦 等	14	0.2	7	0.1	7	0.2
	(小 計)	92	1.1	45	0.9	47	1.4
犯 罪 関 係	使 込 み	1	0.0	1	0.0		
	金 銭 拐 帯	1	0.0	1	0.0		
	そ の 他	110	1.3	107	2.2	3	0.1
	(小 計)	112	1.4	109	2.2	3	0.1
そ の 他	誘 惑 さ れ て	223	2.7	65	1.3	158	4.8
	恋 愛	579	7.0	112	2.3	467	14.3
	都 会 に あ こ が れ て	555	6.7	415	8.4	140	4.2
	好 奇 心	127	1.5	86	1.7	41	1.2
	遊 び ぐ せ が つ い て	1,006	12.2	491	9.9	515	15.7
	放 浪 癖	355	4.3	225	4.5	130	3.9
	芸 能 界 に あ こ が れ て	68	0.8	31	0.6	37	1.1
	そ の 他	686	8.3	459	9.2	227	6.9
(小 計)	3,599	43.7	1,884	37.9	1,715	52.5	

資料出所警察庁調べ 子ども自書1972年版より転載

過疎化が進行し、その弊害が増大しつつある島根の教育においては、この意味での「養護・訓練」に相当する内容は、多くの児童・生徒にとって保障されるべき緊急の課題である。遊びが

奪われ、本を買うにも医者へ行くにも3.5km以上かかり、出かせぎが盛んになるにつれ、住民の精神的結合までが過疎化するなかで勤労意欲も失われつつある例が報告されている。<sup>28)</sup> 都会に比べ体力は秀れるが、体位の劣る地域での「体育」はいかなる意味をもつか十分検討がなされるべきである。

障害児の教育においても、具体的例証は誰しも想起するに困難でない。

労働の意欲旺盛にもかかわらず働く場がないため、学校教育における作業学習の積み上げが生かされない。視力障害者にとって高等教育の門は未だかたく閉ざされている。補装具の交付、医療・保険など福祉行政との関係でおこるトラブル等々。<sup>29)</sup>

真の意味で必要な「養護・訓練」は、学校教育体系の中で処理される機能訓練ではなく、子どもの発達を阻害する要因を除去するに必要な、教育・医療・福祉などを有機的総合的に結合させたケアである。地域に根ざした学校づくりで注目される与謝の海養護学校の設立過程はその意味で大きな意義をもつ。与謝の海養護学校設立の基本理念は次のようなものであった。<sup>30)</sup>

1. すべての子どもにひとしく教育を保障する学校をつくろう。
2. 学校に子どもを合わせるのではなく、子どもに合った学校をつくろう。
3. 学校づくりは箱づくりではない。民主的な地域づくりである。

子どもをかけがえのない一個の独立した存在としてとらえ、学校教育が、教育の名においてその自己実現を援助する場として存在し、教員がその任に当るとすれば、教員は子どもに必要なすべての手だてに系統性を与える組織者としての役割を担う。専門の言語治療士、機能訓練士を学校に配置せよとの現場の要求は一面では当然の要求であるが、しかし、それら専門教員が別個に訓練をすすめるのであっては、子どもは、言語・思考・学習・上肢・下肢と分断され無機的な集合体となる。<sup>31)</sup> 教員がすべての面に専門家である必要はない。つまり子どもの発達要求に応えるために講ずべき手だてを組織することが重要な任務である。サイコロジストや医療機関と連携し、児童相談所、福祉事務所、職業安定所等と有機的系統的な連係を図り、それらから得た情報を整理し、発達を保障するとりくみに結合させていく組織者である。そこにこそ教員の専門性が発揮される。これの一般化がなされたとき、はじめて障害児教育が普通教育に「準ずる」ものでなく、すべての子どもの発達を保障するという共通の基盤に立ち得るのであり権利としての障害児教育が根づくのである。

## おわりに

小論においては、精神薄弱教育を念頭におきながら、「養護・訓練」の位置づけについて検討を試みた。これは、精神薄弱児の場合がもっとも尖鋭な形で、社会効用論的「養護・訓練」が突きつけられていると考えたからである。

現場では「養護・訓練」をあまりにもミクロ的に限定する傾向の強いことを感じる。それは結局、子どもを寄木細工的にみてしまい、統一的にみることができない原因ともなっている。

子どもについての細密な把握は当然必要であるが、しかし、「ひとりひとりの子どもの可能性を追求する」を旗印にしながら、一方で義務教育であるにもかかわらず入試を実施し、みずから就学猶予・免除による在宅障害児を拡大再生産するような矛盾に気づかない場合が多い。

経済政策と教育との関係、指導内容の発達心理学的例証、杉本判决を頂点とする教育権の所在に関する論争などについて展開の不足を感じるが、「養護・訓練」はあまりにも広範な問題領域と関係するため、スペースの関係で省略しあるいは割受せざるを得なかった。ここに述べた論旨のもとでの具体的な教育活動の展開についてとともに稿を改めて論じていくつもりであるが、今後の実践の立脚点を明らかにする意味で基本的な理念の側面においてここで論及した。

#### 注 及 び 参 考 文 献

- 1) 盲・聾・養護学校学習指導要領それぞれの第5章第1。
- 2) 松原隆三；養護学校学習指導要領改訂の趣旨および経過，精神薄弱児研究，No. 151. p. 6~7, 1971.
- 3) 全国小・中学校特殊学級および養護学校各学級担任を対象として，全特連研究部で質問紙法による調査を実施したが，歓迎する回答が圧倒的多数であった。  
山口薫；養護学校（精神薄弱）学習指導要領についての調査報告，精神薄弱児研究，No. 160. p. 22~31, 1972
- 4) 三木安正；養護学校学習指導要領の改訂をめぐる，同上，. No. 151. p. 4. 1971.
- 5) 精神薄弱者問題白書，p. 59. 日本文化科学社，1972.
- 6) 1973年8月に文部省；島根県教育委員会主催の「特殊教育教育課程地区別研究集会」（中国・四国・九州）が松江市で開かれたが，そこでの討論の中でこのような意見が出された。
- 7) 同上（特殊教育教育課程地区別研究集会は以下研究集会）
- 8) 研究集会におけるM養護学校のレポート抜萃
- 9) 審議経過は以下を参照。  
山口薫；「養護・訓練」に関する資料，精神薄弱児研究，No. 161. p. 20~23, 1972.
- 10) 後に述べるが，養護学校（精神薄弱）小学部では「生活」の新設に伴い，理科・社会・家庭の内容はそのなかに統合された。
- 11) 山口薫；「養護・訓練」に関する資料，前掲書。
- 12) 服部和夫；養護学校・特殊学級における「養護・訓練」の現状について，精神薄弱児研究，No. 161. p. 24~31, 1972.  
服部は最後のまとめとして次のように述べている。「調査を通して十分に察しられることは，全国の精薄教育担当者が，それぞれの地域なり校内なりで，児童・生徒の実態に応じて，広い立場でその指導に取り組んでいることである。しかし，その方法なり考え方なりは，暗中摸索の状態である。
- 13) 中沢和彦；養護学校（精薄）における「養護・訓練」，精神薄弱児研究，p. 16, 1972.
- 14) もともと「資料」は学習指導要領の内容を具体化したものとしてその中に組み入れられるはずのものであったが，支部省が「学習指導要領は，教育課程の基準として定められるものであるから，その内容は法的拘束性をもつものであり，したがって，今回，次官通達の指導要領を正式告示にするに当たっては，答申の趣旨を尊重し，各教科の目標，内容について基本的なものに精選，集約し，細部については，指導書に詳細に示すこととした」ため別個に提示された。1971年1月に出された学習指導要領作成協力委員会の質問に対する文部省の回答
- 15) 小宮山俊；精神薄弱児教育の意義と目標，精神薄弱児講座2，日本文化科学社，p. 5, 1962.

- 16) 三木安正；養護学校学習指導要領の改訂をめぐって，精神薄弱児研究，No. 151. p. 4, 1971.
- 17) 施設に対する措置費単価をみれば，施設職員の熱意にかかわらず，学校教育のそれと同等の密度をもった指導が成り立ち得ないことは明白である。能力によって教育の味が値切られている。

表 6 措置費単価比較表 (単位：円)

費 目	精 神 薄 弱 児 施 設			精 神 薄 弱 児 通 園 施 設			精 神 薄 弱 者 援 護 施 設		
	45 年 度	46 年 度	47 年 度	45年度	46年度	47年度	45 年 度	46年度	47年度
事 務 費 (月 額)									
(甲 地 50 人 定 員)	19,297	23,218	27,727	13,293	15,558	18,756	(日額) 555	(月額) (16,365) 22,881	(19,253) 30,136
事 業 費									
飲 食 物 費 (日 額)	223	239	253	77	82	87	(71) 215	(76) 230	(81) 243
日 常 諸 費 (〃)	87	92	100	38	40	44	(62) 125	(65) 131	(71) 142
重 度 加 算 費 (〃)	185	215	248	—	—	—	171	213	262
生 活 指 導 訓 練 費 (月 額)	100	100	100	—	—	—	—	—	—
教 育 費 (〃)	{ 小(1~3) 531 中 1,035 }	{ 508 599 1,183 }	{ 566 666 1,281 }	—	—	—	(訓練教材費) (日額) 3	3	3
見 学 旅 行 費 (年 額)	{ 小 1,800 中 5,800 }	{ 2,400 7,000 }	{ 2,900 8,400 }	—	—	—	—	—	—
学 校 給 食 費	実費支弁	実費支弁	実費支弁	—	—	—	—	—	—
入 進 学 支 度 金 (1 件)	{ 小 5,500 中 5,000 }	{ 5,500 5,000 }	{ 5,500 5,000 }	—	—	—	—	—	—
期 末 一 時 扶 助 費 (年 額)	830	945	1,075	—	—	—	830	945	945
医 療 費	実費支弁	実費支弁	実費支弁	—	—	—	—	—	—
事 後 補 導 費 (月 額)	{ 手 当 500 交 通 費 500 }	{ 500 500 }	{ 500 500 }	—	—	—	(職親委託費) 500	500	500
葬 祭 費 (1 件)	7,200	7,200	7,200	—	—	—	—	—	—
採 暖 費 (月 額)	130~ 700	130~ 700	130~ 700	20~ 120	20~ 120	20~ 120	(日額) 4~28	(月額) 130~ 700	130 700
就 職 支 度 金 (1 件)	10,000	10,000	10,000	—	—	—	—	—	10,000
保 育 材 料 費 (月 額)	40	40	60	40	40	60	—	—	—

- (注) 1. 上記のほか，事務費については，寒冷地手当，小規模施設，職業指導員設置費，民間施設経営調整費（民間施設給与改善費）の諸加算がある。
2. 教育については，教科書代，通学のための交通費の実費加算がある。
3. 精神薄弱者援護施設のカッコ内の金額は通所分単価である。
- ※ 精神薄弱者問題白書 1972年版より転載

- 18) 田中和一郎；社会適応から人間の自立へ，精神薄弱児研究，No. 160. p. 42~43. 1972.
- 19) たとえば，肢体不自由児養護学校と，それに隣設された整肢学園との間で正しい十分な連係ができていない場合が多いが，それには，このような教員の一面的優越心理が一因となっていよう。
- 20) 小宮山倭；前掲書p. 13.
- 21) 小宮山倭；前掲書p. 12~p. 13.
- 22) 小出進；教科「生活」について，精神薄弱児研究，No. 151. p. 86. 1971.
- その他の教科にも，この「生活」新設の影響がみられる。金銭に関する内容が算数から生活へ組みこまれた等々，答申参照。
- 23) 田中昌人；「精神薄弱児」研究の方法論的検討，心身障害者福祉問題研究叢書 2，p. 35, 1968参照。
- 24) この問題については，1960年代の高度経済成長政策から中教審答申に至る経過と，それにとまなう教育の変質を論じなければならないが，ここではスペースの関係で省略する。
- 教育「改革」政策と障害児教育，全国障害者問題研究会，1971. 参照。
- なお一般には「経営の論理」なる用語は使用しないが，以上の理由で詳細な論及は省略したので，K

養護と職場との関連を簡単に表現するために「経営の論理」とした。つまり職場の求める人間づくりがその意味内容である。

- 25) 研究集会への、K養護学校のレポートより。同様の趣旨のもとに作成された表が、このK養護学校のレポートには添付されているがそのうちの2枚のみを示す。
- 26) 以下はそのあたりの事情を伝える一例である。青木嗣夫；僕，学校へ行くんやで，鳩の森書房，1972。  
 「私の子どもも，重度のちえおくれで，ことばをもっていません。学齢に達したとき，障害児学級の先生のすすめを断って就学猶予にしました。一年間家庭で何とかもう少し自分でいろいろなことができるようにしてみようと考えてやってみました，結局何もやれず，むしろ悪いくせばかりつけることになっていました。学校に行き，お友達の中で教育を受けるようになって子どもはどんどん変わっていきました。  
 教育を読み書きと考えていたことがあやまりであったことがわかりました。この子の人間としての発達を守られることが教育なのだ，泣くことを覚え，友だちと歩く力をもち，ひとりで食事ができるようになる。こんなことがこの子には大切だし，この力は友だちの大勢いらっしやる学校でなくてはだめだと思うようになったのです。  
 そして猶予願いをだし，就学をおくらせたことを後悔しているのです。」
- 27) 雪入五百子；養育ってなあに，みんなのねがい，No. 29. p. 33~36, 1972.
- 28) 永井康宏他；那加郡弥栄村調査報告，島根教育研究センター年報No. 4「地域の実生活と教育実践」，1971。この中の永井の問題指摘（p. 32）は「養護・訓練」をとらえなおそうとするとき極めて示唆的である。このような状態を改善するような手だてが障害児教育においても「養護・訓練」の中味として重要な意義をもつべきである。  
 「過疎地域の子とも達は過疎によって遊びや運動を奪われつつあるといえるように思う。遊びや運動の機会に直接的に影響するものは，テレビ，勉強，読書，学校における係や，仕事・家庭における手伝いなどであるが，過疎現象はもっと深いところで，まづ子ども達の家庭生活をおびやかす，身近な遊び相手を奪い，学校統廃合によって通学距離を遠くして，学校生活を疲れ易い窮屈なものにし，さらに，遊び（運動）の時間や内容を制限して，子ども達を遊びや運動から遠ざけつつあるのである。  
 遊びや運動を奪われた子ども達は，過疎のための不安，淋しさ，疲労などからくる虚無感の中で，しだいに体力を弱め，無気力，受動的になり，健康を書ね，利己的になってきつつある。小学校でも，勉強，読書は大切なことであり必要なことであることはいうまでもない。けれども，天気やよいのに屋休みなどに，少しも遊んだり運動したりしないで，教室で勉強したり読書したりしているというのは，病人やけが人なら当然であるが，健康人であるなら正常状態とはいえないであろう。そして，そのような状態は子どもの成長発達に望ましくないだけでなく，人間的な成長にとっては有害であろう。  
 また，図書係，購売係，日直等の仕事や，先生の手伝いをするなど，子どもにとってはよい経験であり，教育的にもよいことである。けれども，そのような仕事のために全く遊んだり運動したりできない子どもが出てくるのであれば，これまた重大な問題であろう。特に，過疎地域では児童数が少いため，日直などがまわってくるのが頻繁になり，折角の子どもの遊びや運動の機会を奪うことにもなりかねないからである。子どもの生活全体の立場からの再検討が必要であるように思われる。」
- 29) このような事実は無数にあるが一例として，吉本哲夫他；かぎりない発達を求めて，鳩の森書房，p. 217, 1971.

「娘がふつうの集団保育ではむりだということは，私がつとめをやめることにつながり，生活も日ましに苦しくなってきた，思い切って生活保護を受けるようになりました。おかげで医療費は無料になったのですが，脳皮の検査ひとつとってみても生保であるための差別があり，近くの病院を通りこして，一日がかりで都下の遠い病院まで娘を背負っていかねばなりません。また立つ訓練をするのに補装具（スタビライダー）が必要であること，その器具が3万7千円もするのを知って，大

変困りました。とてもそんな大金は工面できないので、福祉事務所にいって交渉してみました。最初は「そんな器具は知りませんね。前例もないことだし……」という係員の返事でしたが、母親連絡会主催の対区交渉で訴えたところ、それが区側を動かし、係員が病院まで出向いて医師に頼みこんでくれました。器具の製作所の協力も得ることができ、やっとその費用が支給されることになったのです。東京都ではじめて生活保護でかちとった補装具で娘を固定させたとき、その姿が痛々しくて胸をつかれた私たちでしたが、一方ではぐんと背丈の伸びた娘をみて、「ああ、よくここまで育てくれた」と思わずにはいられませんでした。私たちはその台の上に記念の日付と共に「直子よ歩こう」と書きしるしました。

- 30) よさのうみ第5号，京都府立与謝の海養護学校，p. 14～31, 1972.
- 31) さきの研究集会のレポートや討論をみれば、「養護・訓練」の時間はそれを担当する専任の教員に全面的にまかせている例が圧倒的に多かった。