

## 資料

## 肢体不自由養護学校における特別学級の設置と教育課程の展開

—東京都立肢体不自由養護学校に着目して—

丹野 傑史・安藤 隆男

東京都の肢体不自由養護学校において、特別学級設置の経緯とその概要、特別学級の教育課程をめぐる議論について明らかにした。光明養護学校は促進的な教科学習の取扱いを中心に据えた教科単元による教育課程を編成した。また、脳性まひ児の視覚の障害などの障害特性に着目することの重要性を指摘した。一方の江戸川養護学校では、教科学習は難しいとして生活単元学習を中核に、体づくり、生活、学習、作業の4領域から成る教育課程を編成した。光明は1957年度に脳性まひ児クラスを設置し、脳性まひ児の障害特性に応じた指導を積み重ねてきた。それに対して江戸川は開校当初から重度・重複化への対応と脳性まひ児教育への対応が同時に求められた。このことが両校の教育課程に対する考え方の違いに影響したことが明らかとなった。

キー・ワード：特別学級、脳性まひ、教育課程、肢体不自由養護学校

## I 問題の所在と目的

特別支援学校（肢体不自由）では、重複障害学級在籍率が75.3%に上るなど、在籍児童生徒の障害の重度・重複化の傾向が顕著である（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 [2008] 3）。教育課程別では自立活動を主とする教育課程で学ぶ児童生徒が小学部では50.2%、中学部でも40.8%となっており（古川 [2004] 50）、肢体不自由教育はさながら重度・重複障害教育の様相を呈している。重度・重複障害児の教育を行うに当たっては、個々の児童生徒の障害の実態に応じて、各学校が教育課程を編成していくことが求められている（文部科学省 [2009] 126-130）。

肢体不自由教育において、在籍児童生徒の障害の重度・重複化が課題になったのは1960年代になってからのことである（石部 [1967] 3）。

1960年代に入ると肢体不自由養護学校では脳性まひ児が在籍児童生徒の多数を占めるようになった。この背景には、肢体不自由養護学校の数が急増したこと、予防医学の発達によりこれまで肢体不自由教育の主な対象であったポリオや結核性骨関節疾患の児童生徒が減少し、脳性まひ児の在籍数が増加したことなどがあった（文部省 [1978] 427-428）。その中で、精神遅滞を伴う重度の脳性まひ児も増加していったのである。重度の脳性まひ児に対して、1963年に示された養護学校小学部学習指導要領肢体不自由教育編では、実情に応じた特別な教育課程を編成することが認められた（文部省 [1963] 3）。しかしながら、その具体的な内容については全く示されなかった（細村 [1989] 361）。そのため、各学校では教育課程の開発に迫られることとなった。

特に在籍児童生徒の重度・重複化が課題となっていたのが東京都であった。東京都では、1932年に開校した、わが国で最初の肢体不自由児学

校である東京都立光明養護学校（以下、光明とする）をはじめとして、1968年度には単独型3校、施設併設型2校が開校していたほか、肢体不自由児学級が2学級、さらには国立校として東京教育大学教育学部附属桐が丘養護学校（以下、桐が丘とする）が1958年に開校するなど、肢体不自由養護学校の整備がいち早く進んだ。在籍児童生徒の重度・重複化の進行も早く、肢体不自由養護学校小学部では1967年時点で約60%が精神薄弱との重複障害児であった<sup>1)</sup>（東京都教育委員会 [1969] 11）。そこで、単独型養護学校である光明、東京都立江戸川養護学校（以下、江戸川とする）では特別学級を設置し、重度の脳性まひ児の教育にあたった。また、1963年10月には光明、江戸川、新宿区立鶴巻小学校ひまわり学級（以下、ひまわり学級とする）の特別学級担任を中心として東京都特別クラス協議会を発足させ、重度の脳性まひ児に対する教育課程のあり方についての研究を行った（三浦 [1990] 30-31）。例えば、江戸川の実践は研究紀要として報告されただけでなく、1967年に公刊された初の脳性まひ児教育の専門書である『脳性まひ児の心理と教育』において重度の脳性まひ児の教育課程の編成例として紹介されるなど、全国的にも大きな影響を与えた。

そこで、早くから特別学級が設置され、研究会活動も盛んに行われていた東京都の単独型養護学校である光明と江戸川の特別学級に着目し、対象児童生徒の実態や教育課程の編成の変遷について明らかにすることを目的とした。また、研究会活動が行われ、交流が進められる中でどのような議論がなされていたかについても明らかにしていく。本来、教育課程開発という視点からすれば、各学校がどのような根拠に基づいて教育課程を編成し、また開発していくかについて一年ごとに丹念に見ていく必要がある。本研究では資料の制約もあり、特別学級に関する全体像を明らかにすることに目的を限定した。

## II 研究の方法

### 1. 研究の対象

光明と江戸川の小学部を研究対象とした。東京都は、特別学級の設置や重度障害教育の研究組織の立ち上げが他の道府県や国に先んじて進んでいた地域である。また、施設併設型養護学校は、医療機関における機能訓練との関係で授業時数自体が少ない。児童の転出入が多く、そもそも個別対応により教育活動を展開する学校もあるなど、単独型養護学校とは教育課程の事情がかなり異なる。そこで、本研究では単独型養護学校のみを対象とした。

### 2. 研究対象時期

1961年に江戸川小学部に特別学級が設置された。光明小学部に特別学級が設置されたのは翌1962年度のことであるが、特別学級の設置認可が下りたのは1959年度のことである。また、1971年には改訂された養護学校（肢体不自由教育）小学部・中学部学習指導要領により、「脳性まひ等の児童および生徒に係る各教科についての特例」が規定され、重度の脳性まひ児の教育課程編成の在り方についての道筋が示された（細村 [1989] 363-364）。よって、本研究では、光明に特別学級の設置認可が下りた1959年から学習指導要領が改訂される1970年頃までを研究対象とした。

### 3. 対象資料

1次資料として、学校要覧、研究紀要のほか、各研究会における実践報告をできるだけ使用するようにした。また、1次資料を補完する資料として座談会記録や周年記念誌、教員の記録集などを2次資料として使用した。

### 4. 用語の使い方

本研究では精神薄弱、養護学校等の歴史的用語についてはそのまま使用した。脳性まひについては、時代や著者により脳性マヒ、脳性麻痺、小児麻痺等の表現が用いられている。本研究では研究題目等の引用を除いては、脳性まひに表現を統一した。

### Ⅲ 東京都立肢体不自由養護学校における特別学級の設置と教育課程の展開

#### 1 設置の経緯

(1) 光明養護学校：光明は1958年度に「原学級において指導の困難な児童」を小学部4年生から6年生より抽出し、特別学級を試行的に発足させた。しかしながら、この学級はうまくいかず、わずか1ヶ月ほどで解消してしまった（長沢 [1965] 6）。翌1959年度には東京都より正式に特別学級の設置認可が下りたものの、前年の失敗など困難な課題が多く、特別学級ではなく言語治療クラスとして発足することになった（長沢 [1965] 6）。

3年間にわたる言語治療クラスを経て、1962年度には言語治療クラスを発展的に廃止する形で特別学級が正式に発足した（東京都立光明養護学校重複障害児教育研究係 [1972] 2-3）。特別学級は基本的に小学部2年生以上のうち、原学級では学習の難しい児童を抽出して編成しているが、「特別学級は、かく編成し、かくあるべきという断言的なことは言えない」（戸田・西・佐橋・小嶋・中村 [1967] 21）と、特別学級の対象児童に対する明確な基準は示されていない。また、光明の特別学級は1966年度と1969年度にそれぞれ1学級の増加が認められた。そのため、1966年度以降は、基本的に同学年または隣接学年の児童により、身体障害の軽重や能力差、障害種別についても考慮した学級編制が行われていた（東京都立光明養護学校 [1966] 11; [1968] 11; [1969] 13）。

(2) 江戸川養護学校：江戸川は、開校初年度の1961年度に小学部、中学部にそれぞれ1クラスずつ特別学級を設置することが認められていた（木村・三浦・佐藤・池田 [1963] 24）。どのような児童生徒を特別学級の対象とすればいいのか、指導内容はどうかといった課題があったため、一年間の観察期間を設け、特別学級の対象児童生徒の選定や指導方法についての議論を行う事とした。特に、学習遅進児・言語障害児・性格問題児・生活困難児等の観察をしていくこととなった。

1961年5月から7月にかけて小学部で行われたWISCによる知能検査では、小学部の35%強がIQ70以下という結果であった。そこで、学習指導上また生活指導上課題があった低IQの児童を対象に特別学級を設置することとなった（木村ら [1963] 24-25）。当初、小学部、中学部にそれぞれ1学級ずつ特別学級を設置する予定であったが、知能検査の結果等を受け、中学部より小学部の方が特別学級設置の緊急度が高いこと、小学部には低学年クラスと高学年クラスの2学級が必要だという意見が出された。そこで、中学部に認められていた特別学級についても小学部に設置することとし、小学部に2学級の特別学級が設置されることとなった（木村ら [1963] 25-26）。そして、木村和子が小学部1、2年生からなる低学年クラス（木村学級）、三浦和が小学部3年生から6年生からなる高学年クラス（三浦学級）の担任となり、1961年10月に特別学級が開級した（木村ら [1963] 26-27）。

1963年度には、小学部4年生までが2学級編制になり、小学部に特別学級2学級が認められたことに伴い中学部にも特別学級が設置された。また、能力別によるグループ編成を中学部が採用したこともあり、改めて学級編制の在り方について議論が行われた（東京都立江戸川養護学校 [1966] 23）。その結果、特別学級が相当とされた児童が22名になり、2学級の特別学級では収容しきれないとの判断から、1964年度には校内操作により特別学級を1学級増やし、小学部に特別学級を3学級設置した。併せて普通学級を能力別クラスへと移行し、1組は準ずる教育課程で学習する学級、2組は学習の遅れを伴う脳性まひ児を中心とした学級、特別学級は精神遅滞を伴う重度・重複障害児学級とした（東京都立江戸川養護学校 [1966] 24）。

#### 2 教育課程の展開

(1) 光明養護学校：1959年度に設置された言語治療クラスには専任として松本昌介が配当された。言語治療クラスは固定式ではなく、対象児童は基本的に原学級で学習し、週に2、3時

間抽出により言語治療を受けるという通級指導に近い形態がとられた。1959年度は小学部5年生と6年生の数名を抽出し、①機能訓練の3時間のうち1時間を利用して個別指導による言語治療、②木曜日午後のグループ指導、③週に2時間の個別指導を行った（長沢 [1959] 11）。2年目の1960年度からは、言語治療の対象が小学部全体となり、指導の時間は①機能訓練のうち1時間を利用しての個別指導、②国語の時間のうちの1時間を利用したグループ指導となった。呼吸発声訓練、発声器官の機能訓練、構音指導といった機能訓練的な内容や、絵本や紙芝居、読本等を教材にした劇や一斉読みなど読むことに重点を置いた教科的な内容による指導が行われた（松本 [1961] 1-3）。

特別学級設置後は、教科を中心とした教育課程が編成された（Table 1）。内容については①一般教科指導（国語・算数・社会・理科・音楽）、②生活処理能力及び社会性の発達（体育・給食・遊び等）、③機能訓練に大別し、教科指導については言葉の発達を重視した内容とした（佐橋・中西 [1965] 2）。教科単元を中心とした教育課程を編成したのは、比較的重い身体障害の児童が多い光明では、作業を主体にした指導や、集団生活訓練を主体にした指導といった集団授業は無理が大きく、促進的な教科学習の取扱いを中心に据え、個別に対応する方が、児童の伸びる可能性も大きいと考えたため

であった（戸田ら [1967] 21）。

(2) 江戸川養護学校：特別学級設置初年度の1961年度については、Table 2に示すように木村学級、三浦学級それぞれ異なる教育課程を編成していた。低学年クラスを担当した木村は、言語、数量、情操、健康、生活の5領域からなる教育課程を編成した（Table 2）。一方の三浦は、基礎力をつける学習（数と言語）と、絵と積み木などの作業的なものに大別して指導を行った（三浦 [1990] 29）。このように、発足当初は小学部低学年クラスと小学部高学年クラスで異なった教育課程を編成していたが、1964年度には体づくり、生活、学習、作業の4領域による統一の教育課程を編成した（Table 3）。江戸川では、①発作、ひきつけ等により技能の退行が目立つこと、②言語と身辺処理などは筋力、体力の増強と並行して改善されること、③情緒の安定が、子どもの意欲と生活を支え望ましい学級作りにつながることに、といった理由から4領域のうち「体づくり、情緒を安定させる領域」を中核にし、学習については肢体不自由に起因する経験領域の狭さや、IQの低さから教科単元での学習は難しいとして生活単元学習を基調とした（佐藤 [1964] 5）。翌1965年度には、この4領域を柱に、生活単元学習を通して系統な指導を行うため、教科の枠組みを全廃した（東京都立江戸川養護学校小学部 [1965] 10）。

Table 1 光明特別学級の時間割（1965年度）

	月	火	水	木	金	土
1	特活	国語	算数	国語	社会	国語
2	国語	国語	図工	算数	国語	算数
3	算数	音楽	図工	理科	音楽	社会
4	理科	機能訓練	機能訓練	体育	機能訓練	体育
5	個別指導	個別指導	道徳		クラブ (5・6年)	
6	個別指導	個別指導				

佐橋・中西（1965）より作成

## 肢体不自由養護学校における特別学級の設置と教育課程の展開

Table 2 江戸川特別学級の教育課程 (1962年度, 1963年度)

木村学級 (低学年)		三浦学級 (高学年)	
言語	1. 先生と児童の意思伝達出来る 2. 集団の中で人の話がきける 3. 必要最低限のコトバを覚える 4. 学習の中で使われるコトバ 5. 発声発語の訓練	生活	基本的生活習慣 社会的関心 学級への関心
数量	1. 1つ1つものを数える (30までの数) 2. 1~10までの数の合成分解 3. 0時の指導 4. 大小、長短、高低、軽重の比較 5. 形の弁別	かず	数, 計算, 形, 時刻と時間, 測定 表とグラフ
情操	1. クロッキー 2. 描画 3. 音楽 (器楽, リズム遊び, 歌唱) 4. 工作	ことば	聞く, 話す, 文字 短文, 手紙, 電話
健康	1. 機能訓練 2. 体育 3. 健康管理	しゃかい	習字 働く人々, 学校生活 家庭生活, 発表 あいさつ, 安全・行事
生活	1. 遊びの指導 2. 給食 3. 清掃	しぜん	草花, 動物, 天気 季節, 体のこと

木村・三浦・佐藤・池田 (1963), 小松 (1991) より作成

Table 3 江戸川特別学級の教育課程 (1964年度以後)

柱 (領域)	系統性	内容 (生活単元の展開)
体づくり	体育	情緒安定
	機能訓練	体育, ゲーム, 発表, 音楽, リズム
生活	生活習慣の習得	基本的生活習慣の自立, 集団への適応
		学級づくり, 友達作り 社会・理科・家庭科の要素
学習	言語領域	基礎学力の獲得
	数量領域	読む, 表現
作業	作業単元	職能訓練 あそび用具の作成, 図工的要素の取扱い

東京都立江戸川養護学校小学部 (1965) より作成

### 3 両校の教育課程の特徴

既に述べたように、両校の教育課程は光明が教科単元学習、江戸川が生活単元学習を中心とした教育課程と特徴づけることができる。光明では1957年度から1学年2学級編制に移行し、2組を脳性まひ児クラスとして編制し、脳性まひに応じた指導を展開してきた。その過程において、脳性まひ児が運動障害だけでなく、見え方や読むことについても難しさがあることが既に理解されていた（例えば、佐藤 [1958] 22-26; 岡本 [1959] 34）。また、これらの難しさの背景には視知覚の障害が関与していることに対する気づきもあり、脳性まひ児の視知覚の障害に対応した指導の必要性が指摘されていた（小嶋 [1962] 5）。光明では、個々の児童の視知覚の障害等に応じた指導を行うことにより、脳性まひ児は精神薄弱児と比べて学力的な伸びが期待できると考えていた。そのため、個別対応を重視し、Table 1に示すような教科単元による教育課程を編成していた（戸田ら [1967] 21）。

それに対して、江戸川はTable 2、Table 3に示すように、明らかに精神薄弱教育の影響を受けているのがわかる。木村学級については、担任である木村の夫の木村重夫の影響が考えられる。木村重夫は重度の肢体不自由児を対象とした特殊学級である新宿区立鶴巻小学校ひまわり学級の担任を務めていたが、この学級は元々精神薄弱児学級として認可を受けた学級であった（東京都新宿区立新宿養護学校PTA [1980] 154）。そのような経緯や、ひまわり学級は肢体不自由養護学校や精神薄弱養護学校へ入学できない程度の精神薄弱を併せ持つ重度の肢体不自由児を対象にしていたこともあり、木村重夫は精神薄弱教育の流れを汲んだ生活単元学習を中心とした教育を行っていた（木村 [1964] 24）。木村が特別学級を担任した1961年度には光明も特別学級を設置しておらず、江戸川が最初の特別学級であった。したがって、参考とすべき教育課程もない中で、夫の木村重夫の実践を参考にしたと考えられる。三浦学級の教育課程については、三浦独自の教育課程に関する考え方がうか

がえる。三浦は、実際の指導にあたって生活の再現（日常生活の再構成）を重視していた（三浦 [1990] 30）。そのことを踏まえると、三浦の教育課程も生活単元学習を中心としていたと考えられる。

光明と江戸川で教育課程に対する考え方が異なっていた背景には、両校が特別学級を設置するまでの経緯と在籍児童の障害の実態の違いが挙げられる。光明が、1957年度より脳性まひ児クラスを編成して教育実践を行い、既にその積み重ねがあったのに対し、江戸川は肢体不自由養護学校勤務の経験があった教諭は2名<sup>2)</sup>しかいなかった。すなわち、ほとんど手探りの状態で特別学級を設置しなければならなかった。また、開校当初の江戸川は、都内で4番目の肢体不自由養護学校ということもあり、当時「教科学習が可能なもの」という基準<sup>3)</sup>で入学選抜を行っていた光明と比べて在籍児童生徒の障害が重度の傾向があった（小松 [1991] 62）。例えば、光明の1965年度の小学部特別クラスの概要を見ると、脳性まひ児、脳炎・髄膜炎後遺症による脳損傷児から構成されているが、精神薄弱と判定された者は12名中5名であった（佐橋・中西 [1965] 4）。それに対して、江戸川では開校初年度の1961年度の特別学級において、木村学級では6名全員が測定不能、三浦学級は7名中1名が測定不能で、残り6名については最高で64、最低で37、平均IQが51という結果であった（木村ら [1963] 26）。光明においても1968年度の特別学級の1クラス（小学部4年生のみで編成）では、一番進んでいる児童について平仮名の理解が9割、数の理解が20程度まで、遅れている児童では文字や数概念が未発達という報告がなされており（松本 [1969] 82）、在籍児童の障害の重度化は進んでいるものの、江戸川に比べると緩やかであった。

このように、脳性まひ児教育への対応がまず最初にあり、その後在籍児童の重度・重複化への対応が求められた光明に対し、江戸川ではその両方が同時に、しかも開校当初から求められていた。そのため、独自の教育課程を編成せざ

肢体不自由養護学校における特別学級の設置と教育課程の展開

るを得ない状況であったと言える。

#### IV 教育課程をめぐる議論

##### 1 教科単元学習か生活単元学習か

江戸川で特別学級の担任をしていた三浦は、特別学級の運営について系統的な指導の必要性を感じていた。特に、「促進学級としての指導」か「精薄学級として生活指導に重点を置いた指導」か、学級の在り方が課題となっていた（木村ら [1963]）。そこで三浦は、光明中学部で特別学級を担当していた会沢勝見、ひまわり学級の主任を務めていた木村重夫とともに特別学級の在り方について話し合うために東京都特別クラス協議会を立ち上げた。東京都特別クラス協議会では、各校持ち回りで協議会を開催し、授業の見学や批評等を行い、重度の脳性まひ児の実態把握の在り方や、教育課程について教科単元学習か生活単元学習かという議論がなされた（三浦 [1992] 179-180）<sup>4)</sup>。1965年に東京都肢体不自由教育研究会（以下、都肢研）が設立されると、東京都特別クラス協議会は、都肢研特別クラス部として都肢研の専門部会の1つとして発展的に解消することとなった（三浦 [1969] 75）。都肢研の専門部会になってからもお互いに授業を見学し、教育課程についての話し合い

が多くなされたが、赤堀（1969）は都肢研特別クラス部において「精薄派」と「教科指導派」が存在することを指摘した（赤堀 [1969] 23-25）。

Table 4に東京都の肢体不自由養護学校、肢体不自由特殊学級のうち教育課程が明らかになっている学校についての教育課程の基本的な考え方を示した。Table 4より、教科指導を中心とした教育課程を編成していたのは光明だけであり、その他の学校、学級は全て生活単元学習による教育課程を編成していたことが分かる。生活単元学習による教育課程を編成する根拠には養護学校小学部学習指導要領肢体不自由教育編における「重症脳性まひ児童のために特別に編成された学級（中略）では、実情に応じた特別な教育課程を編成し、実施することができる」（文部省 [1963]）の規定を挙げ、児童の実態から経験不足や知能の低さによる教科学習の困難さが挙げられている（Table 4）。東京教育大学教授であった橋本重治も、「精神遅滞を伴っているCP児の指導に当たっては、高度の理解・知識・思考をねらったアカデミックな教育には限界があるということをおぼろげにわきまえて、高度すぎる内容の取扱いや、理論的な系統的学習に訴えるような方法を避け、あたかも精薄学級で行わ

Table 4 東京都の肢体不自由養護学校／肢体不自由特殊学級における教育課程の方針

学校（学級）	方針	理由
光明	教科単元学習	・視知覚等の障害に個別的に対応する ・身体的に重度なために集団活動や作業学習が困難
江戸川	生活単元学習	・低IQのために教科の学習が困難 ・肢体不自由のため経験領域が狭い
桐が丘	生活単元学習	・重複障害児は精神薄弱児以上に生活に密着した、より基礎的な指導内容が必要
ひまわり学級	生活単元学習	・肢体不自由のため生活範囲が狭く、直接経験に乏しい ・抽象的な思考が困難であり、教科学習は難しい ・年齢や能力の差が大きく、一斉指導が困難
わかたけ学級	生活単元学習	・実態差が大きく、全体的に低IQ（20～90）のため教科学習による一斉指導が困難

佐橋・中西（1965）、佐藤（1964）、竹内・吉田・渋江・宮武（1967）、木村（1964）、東京都目黒区立油面小学校わかたけ学級（1964）より作成

れているようなカリキュラムと指導法によったが良いであろう。」と、精神薄弱教育的な手法の導入を勧めた(橋本 [1963] 81)。

その後、1966年に文部省が示した指導書『肢体不自由教育の手引き(下)』や、1967年に公刊された専門書『脳性まひ児の心理と教育』において、重度の脳性まひ児を教育する特別学級の教育課程の例として生活単元学習を中心とした教育課程が紹介されるなど、生活単元学習を中心とした教育課程は全国に広がりを見せた<sup>6)</sup>。1968年度の全国肢体不自由教育研究協議会では、精神遅滞を伴う肢体不自由児の教育は如何にあるべきかというテーマで研究協議がなされた。その際に提出された各学校の資料を分析した細村(1969)は、教科単元学習よりも生活単元学習を中心とした教育課程を編成している、あるいは生活単元学習を中心とした教育課程が望ましいとしている学校の方が、教科単元学習を中心とした教育課程を編成している学校より多いことを明らかにした(細村 [1969] 19)。

## 2 脳性まひ児教育の提言

精神薄弱教育的な手法を導入し、生活単元学習を中心とする教育課程が広がる中で、光明で特別学級の担任をしていた佐橋は、単純に脳性まひ児を「肢体不自由プラス精薄」として捉えることに対して批判的な考え方を示した。佐橋は、脳性まひ児の場合は視知覚の課題を有することが多く、これらが原因となって結果として知能が低くなってしまうことが多いことを指摘した(佐橋・須賀 [1965] 1)。また、脳性まひ児は知能検査を行うと言語性知能に比べて動作性知能が劣ること、知能構造が非常にアンバランスであることを明らかにした(佐橋 [1966] 15)。その上で、脳性まひ児の場合IQが精神薄弱の水準にあったとしても、それは「一時的知恵遅れ」の状態であり、適切な指導を行うことによって伸びる余地も大きいと考え、精神遅滞を伴う脳性まひ児を「肢体不自由プラス精薄」として捉えるのではなく、脳性まひ児の障害特性に応じた教育の重要性を指摘した(佐橋 [1966] 2)。東京都立北養護学校で特別学級の担任を務めた

川村秀忠も、「CP児の知能構造を詳しく調べてみると、精薄児のような全般的な遅滞のものは少なく、知能要素による凹凸の著しいものが多い」と、佐橋・須賀(1965)と同様に脳性まひ児に視知覚の課題が存在することを示唆した<sup>6)</sup>(川村 [1966] 33)。『肢体不自由教育の手引き(下)』では、知能の低い脳性まひ児童について、精神薄弱児と共通した特性を持っている場合が多いが、非常に違うところをもっている場合も多く、単純に「肢体不自由プラス精薄」と見なすことが必ずしも正しくないことが示され、光明の実践が紹介された(文部省 [1966] 98-110)。

一方で、Cruickshank, W.Mの脳性まひ児の教育心理学的知見を元に、視知覚の障害等の認知特性の課題への実践研究も報告された(野戸谷 [2005] 281)。例えば、斎藤・青柳(1970)は、①行間にバランスを保って文字を書くことが難しい、②脱字、繰り返しが多い、③とぼし読み、④絵がバラバラになるなどの脳性まひ児の学習の困難さを明らかにした上で、これらの課題が視知覚の障害と関連があると仮定して指導を行った(斎藤・青柳 [1970] 4-6)。1969年には『脳性まひ児の理解と指導』が公刊され、脳性まひ児の学習の困難は視知覚の障害等に起因する学習障害の様相を呈していること、状態像の改善には入門期の教育が重要であるとの見方が定着した(野戸谷 [2006] 718)。

## 3 「脳性まひ等の児童および生徒に係る各教科についての特例」の成立

1970年の教育課程審議会答申『盲学校、聾学校および養護学校の教育課程の改善』では、障害の種類や程度、能力、特性等の多様性に応じた教育を行うため、教育課程の弾力的な編成が行えるようにすることが基本方針の一つとして挙げられた(教育課程審議会 [1970])。そして、「精神薄弱等をあわせ有する重症脳性まひの児童生徒に係る各教科について、精神薄弱者を教育する養護学校の小学部の各教科に準じた目標、内容を定め、適切な教育課程が編成出来るようにすること」(教育課程審議会 [1970])と



## 肢体不自由養護学校における特別学級の設置と教育課程の展開

示され、各教科等の名称については精神薄弱養護学校小学部の各教科と同じになったが、脳性まひ児の実態に応じた教育課程を編成することが認められた。この答申を受け、1971年に告示された養護学校（肢体不自由教育）小学部・中学部学習指導要領において「脳性まひ等の児童および生徒に係る各教科についての特例」が成立し、重度の脳性まひ児の教育課程編成の在り方についての道筋が示された（細村 [1989] 363-364）。この特例では、脳性まひ児の障害の状態の改善や能力の発達を可能な限り図るというボトムアップ的な目標設定が行われ、内容については各教科の内容を相互に関連させ、総合的な経験や活動を通して指導を行うことを前提とした、いわゆる合科授業を意図したものであった（村田 [1992] 113）。すなわち、目標については光明が主張したような、個の障害の状態に応じた目標を設定することが求められ、内容については江戸川が先導した脳性まひ児の経験を重視した教育課程を編成することが求められたのである。

### V 終わりに

1960年代の肢体不自由養護学校は、脳性まひ児の増加、在籍児童・生徒の障害の重度・重複化という2つの課題への対応が同時に求められた困難な時代であったといえる。光明は前者の課題に、江戸川は後者の課題に対して大きな役割を果たしたといえる。特に、光明の佐橋が主張した脳性まひ児の視知覚等の障害を踏まえた指導を行うべきという考え方は、今日の肢体不自由教育における基本的な考え方となっている。

これまで、脳性まひ児の視知覚の障害等の認知特性に関する実践、研究はCruickshank, W.M.らの研究に基づいた、桐が丘や国立特殊教育総合研究所における脳性まひ児の学習困難研究が着目されてきた（野戸谷 [2005] 281, [2006] 718）。しかしながら、ほぼ同時期に光明において脳性まひ児の視知覚等に対する気づきがあり、それに応じた指導が行われていた点はほと

んど注目されてこなかった。そのため、光明がどのような経緯で脳性まひ児の視知覚の障害に気づいたのか、あるいはそれらの課題に対応するためにどのような指導を展開しようとしていたのか、については明らかにされていない。また、生活単元学習を中心とした教育課程が広がりを見せる中で、光明だけが教科単元学習による教育課程を編成していた理由も本研究では明らかにはできていない。小松（1991）が指摘するような在籍児童の障害の実態の違いや、戸田ら（1969）や佐橋（1966）が指摘するような脳性まひ児の学習可能性が関係していると推察できるが、その真偽は定かではない。

光明は、約25年にわたり唯一の肢体不自由児学校であり、他校とは異なり、脳性まひ児の増加と在籍児童の重度・重複化に時間差があったために、独自の教育実践の積み重ねがあった。光明が教科指導の中でどのように脳性まひ児の視知覚の課題を含めた障害に応じた指導を展開していたかについて明らかにすることも今後の課題といえる。

### 註

- 1) 1965年に全国肢体不自由養護学校長会が行った調査では、全国の肢体不自由養護学校小学部において重複障害児が在籍している割合は34%であった（川村 [1992] 171）。
- 2) 教諭以外では校長の北島喜好と養護教諭の菅谷幸子が光明から異動している。
- 3) 学校要覧を見ると、1964年度までは入学選考基準に学習能力が含まれている。
- 4) 三浦（1990）は特別クラス協議会において、光明の会沢勝見が脳性まひ児の障害特性に配慮する必要があること、それに対してひまわり学級の木村重夫が精神薄弱教育的な視点から生活単元学習の必要性を指摘したと述懐している（三浦 [1990] 30-31）。
- 5) 『肢体不自由教育の手引き（下）』ではひまわり学級の教育課程が、『脳性まひ児の心理と教育』では江戸川の特別学級の教育課程が、それぞれ重複障害児の学級の教育課程の例として示されている。
- 6) 川村（1966）、佐橋・須賀（1965）ともに、脳

性まひ児の障害特性として内言語の問題を認めていた。しかし、同じような事例に対して佐橋・須賀（1965）が視覚障害、注意の障害としたのに対し、川村（1966）は大脳の言語メカニズムに問題がある結果とするなど、その原因帰属は必ずしも一致していなかった（川村 [1966] 36）。

## 謝 辞

本研究の実施にあたり、元東京都立光明養護学校教諭の松本昌介先生には貴重な資料を提供していただきました。厚く御礼申し上げます。

## 引用文献

- 赤堀哲雄（1969）特別クラス部の歩みと私見. 東京都肢体不自由教育研究会紀要, 1, 23-29.
- 川村秀忠（1966）C.P.児の内言語障害について（I）－書字困難を主症候とする事例を中心として－. 特殊教育学研究, 3(1), 33-39.
- 川村秀忠（1992）脳性まひと学習障害研究. 肢体不自由教育史料研究会（編）, 証言で綴る戦後肢体不自由教育の発展. 日本肢体不自由児協会, 171-175.
- 木村和子・三浦和・佐藤邦男・池田親（1963）本校の特別学級の実態－開級より現在まで－. 三浦和（1990）棹－肢体不自由教育三十年（所収）, 24-27.
- 木村重夫（1964）教育課程をどのように編成したらよいか. 昭和39年度東京都研究集会印刷綴. 19-24.
- 小松昭雄（1991）資料・東京都公立養護学校教育史－全員就学・義務制への道－（肢体不自由教育編）.
- 教育課程審議会（1970）盲学校、聾学校および養護学校の教育課程の改善（答申）.
- 石部元雄（1967）脳性まひ児教育の問題点と原理. 橋本重治（編）, 脳性まひ児の心理と教育. 金子書房, 3-25.
- 橋本重治（1963）肢体不自由児の心理と教育. 金子書房.
- 細村迪夫（1969）精神発達の遅滞した肢体不自由児の教育課程編成における基本的な問題. 脳性まひ児の教育, 1, 16-20.
- 細村迪夫（1989）特殊教育諸学校における教育課程編成の特例の成立と変遷. 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 39, 353-369.
- 古川勝也（2004）肢体不自由養護学校における課題. 穴戸和成（研究代表）, プロジェクト研究（平成13年度～平成15年度）21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所, 49-53.
- 松本昌介（1961）言語指導の概況. 東京都立光明養護学校校内資料.
- 松本昌介（1969）日がのぼるまでわたしたちは歩きつづける. 東京都立光明養護学校研究紀要, 8, 79-94.
- 三浦和（1969）東京都肢体不自由教育研究会の組織と研究活動. 療育, 9, 75-76.
- 三浦和（1990）棹－肢体不自由教育三十年. 三浦和先生を囲む会.
- 三浦和（1992）東京都肢体不自由教育研究会の発足. 肢体不自由教育史料研究会（編）, 証言で綴る戦後肢体不自由教育の発展. 日本肢体不自由児協会, 179-182.
- 三浦和・佐藤邦男（1964）肢体不自由児教育の問題点と研究の方向. 東京都障害児学校教職員組合主催第2回障害児教育研究集会発表資料（抜刷）. 文部省（1963）養護学校小学部学習指導要領肢体不自由教育編.
- 文部省（1966）機能訓練の手引き（下）. 日本肢体不自由児協会.
- 文部省（1978）特殊教育百年史. 東洋館出版.
- 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説 総則編等.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2008）特別支援教育資料（平成19年度）.
- 村田茂（1992）脳性まひ等の児童生徒の各教科の特例誕生. 肢体不自由教育史料研究会（編）, 証言で綴る戦後肢体不自由教育の発展. 日本肢体不自由児協会, 109-114.
- 長沢文男（1959）肢体不自由児学校の学級経営. 第九次教育研究東京集会 第九分科会報告書.
- 長沢文男（1965）肢体不自由 問題I. 昭和40年度東京都研究集会印刷綴.
- 野戸谷陸（2005）脳性まひ児教育における学習困難の成立とその過程. 日本特殊教育学会第43回大会発表論文集, 281.
- 野戸谷陸（2006）脳性まひ児の学習困難に関わる

肢体不自由養護学校における特別学級の設置と教育課程の展開

- 研究の成立と教育実践への展開. 日本特殊教育学会第44回大会発表論文集, 718.
- 小嶋英夫 (1962) 児童の障害の状態や能力に応じた国語の学習指導を適切に行うためには、どのように指導計画を作成し、また指導したらよいか. 東京都立光明養護学校校内研究資料.
- 小嶋英夫 (1967) 本校小学部児童知能検査結果について. 東京都立光明養護学校研究紀要, 7, 113-128.
- 岡本梅 (1959) 「脳性マヒクラス」に於ける言葉の指導について. 第4回肢体不自由児教育研究発表会発表資料 (抜刷).
- 佐橋文寿 (1965) CP児の皮質損傷について - 特別学級の事例を中心にして -. 療育, 6, 24-30.
- 佐橋文寿 (1966) 知恵おくれCP児教育上の問題点. 第4回特殊教育学会 肢体不自由部門シンポジウム資料 (配布資料).
- 佐橋文寿・中西愛子 (1965) 小学部特別クラスの概況 (昭和40年度).
- 佐橋文寿・須賀哲夫 (1965) CP児の読み書きの障害について (重複障害CPの研究). 第10回肢体不自由教育研究発表会資料 (抜刷).
- 斎藤秀元・青柳勝久 (1970) 脳性マヒ児の視知覚訓練 - 知恵遅れを伴う児童の指導事例 -. 脳性マヒ児の教育, 4, 4-10.
- 佐藤彪也 (1958) ほくも字が書ける - 脳性小児マヒ児の不自由に応じた文字と絵の書き方指導雑記. はげみ, 4(4), 16-29.
- 佐藤邦男 (1964) 特別クラスの教育課程をどう編成したらよいか. 昭和39年度東京都研究集会印刷綴.
- 竹内光春・吉田春美・渋谷孝夫・宮武宏治 (1967) 重複障害児学級の教育課程編成のための経験領域表試案. 東京教育大学教育学部附属桐が丘養護学校研究紀要, 3, 99-147.
- 東京都教育委員会 (1969) 東京都公立特殊学校・特別学級 教育課程資料集 (重複障害児教育編).
- 東京都立江戸川養護学校 (1966) 五周年記念誌.
- 東京都立江戸川養護学校 (1967) 昭和42年度学校要覧.
- 東京都立江戸川養護学校 (1996) 35周年記念誌.
- 東京都立江戸川養護学校小学部 (1965) 心身障害児の教育課程 - 本校における学級編成の意義と教育課程編成上の問題点. 昭和40年度東京都研究集会印刷綴.
- 東京都立光明養護学校 (1962) 昭和37年度学校要覧.
- 東京都立光明養護学校 (1966) 昭和41年度学校要覧.
- 東京都立光明養護学校 (1968) 昭和43年度学校要覧.
- 東京都立光明養護学校 (1969) 昭和44年度学校要覧.
- 東京都立光明養護学校重複障害児教育研究係 (1972) 本校の重複障害児教育 (昭和47年度報告). 東京都立光明養護学校校内資料.
- 東京都新宿区立新宿養護学校PTA (1980) あゆみ - 開級20周年記念誌.
- 戸田民子・西千之・佐橋文寿・小嶋英夫・中村寿二 (1967) 本校における学級編成について. 東京都立光明養護学校研究紀要, 7, 4-25.

—— 2010.8.31 受稿、2011.2.14 受理 ——

## **A Study on Curriculum Development of Special Class in School for the Physically Handicapped**

**Takahito TANNO and Takao ANDO**

The Purpose of this study was to investigate the curriculum of special classes in schools for the physically handicapped in Tokyo metropolitan area. In Komei School, the curriculum of Komei special class was composed of subjects. Sahashi, who was in charge of Komei special class, indicated that cognitive characteristics of pupils with cerebral palsy influenced pupils' learning. Sahashi also indicated pupils with cerebral palsy were not always pupils with mental retardation. Otherwise, the curriculum of Edogawa special class was based on instruction by life-experiences. In Edogawa special class, the curriculum was composed of physical exercise, daily life, learning and work, and physical exercise was centered in the curriculum. In Komei School, the class for the pupils with cerebral palsy was set in 1957, and instruction which was in proportion to pupils' cognitive characteristics was done. However, teachers in Edogawa had to correspond to pupils with severe cerebral palsy from the establishment of school. So, It was needed for Edogawa special class to organize the original curriculum.

**Key words:** cerebral palsy, special class, curriculum, school for the physically handicapped