

肢体不自由教育における対象者の 変容への取り組み

～ 1950・60年代を中心として～

山 本 智 子

〈要旨〉 1950・60年代に脳性まひ児が教育の対象となったことは、肢体不自由教育では歴史的課題への取り組みの第一歩と捉えることができる。この取り組みを理解するためには、整形外科医の尽力により教育へとつながった単一障害の肢体不自由児を対象とした時期の教育を理解する必要がある。本稿では、それらを概観したうえで、1950・60年代における肢体不自由教育の実践に関する教員の記録に着目した。

記録には、「従来の教育の考え方が通用しない」ことを受け入れ、教育の本質を探究した過程が残されている。今後、これらの実践の詳細な分析を、他の年代の実践と関連付けることで、この実践領域の史的研究への可能性があることが示唆された。

〈キーワード〉 肢体不自由児, 実践記録

はじめに

肢体不自由教育の歴史には、児童生徒の実態の変化により「従来の教育の考え方が通用しない」といわれた時期が二度ある。一度目は、整形外科医により導かれ学校教育の対象となった単一障害の肢体不自由児中心の教育から、脳性

肢体不自由教育における対象者の変容への取り組み（山本）

まひ児を中心とする重複障害児，重度・重複障害児の教育が模索され始めた1950・60年代である。二度目は，医療や医療機器の進歩により医療的ケアの必要な肢体不自由児が入学し始めた1980年代後半から1990年代である。

いずれも教員によって新しい試みが重ねられ，その結果構築された肢体不自由児観や指導観，授業は，今では新しいものではなくなった。ひとりひとりのニーズに応じた教育の必要性を誰もが理解し教育にあたっている。しかしそれらを具現化する段階では，教員にとって，いくつもの課題がある。専門性より人間性が問題になることもある（山本，2012）。子どもの可能性を潰さない指導（山本，2013）や肢体不自由教育を再考することも必要である（山本，2014a）。そして何よりも授業づくりのために必要な力を身につけることが必要である（山本，2014b）。

近年，教員を取り巻く状況が厳しいことは，中央教育審議会「教員の資質能力向上特別部会」の審議経過報告（文部科学省，2011）や2012（平成24年）の審議会報告で示されている。

また，坂本（2013）は，教育の現状に対して「筆者が気になるのは『教員としての心構え』が揺らいでいる方々が増えてきているように思えることだ」と指摘する。坂本は，教員の研修について論じる中で，昨今の工夫された官民の研修を肯定しつつ，他方で，テクニカルな方法論が注目される風潮を危惧している。テクニカルな方法論だけで教員の仕事は実現できるものではなく，様々な技術が必要とされる「教員の『職責』についての認識があってこそ技術だ。」と指摘する。

特別支援教育に初めて携わる教員の中には，障害のある児童生徒に戸惑いを感じたり，通常の教育とは異なる指導内容や指導方法に苦心したりすることは少なくない。教員養成課程の大学で学ぶ学生も同様であり，専門分野の基礎・基本の講義と異なり，体験等の応用的な学びでは，不安を感じる学生もいる。筆者は，教育実践の質を決めるのは，自らの課題を自覚し，克服しようと取り組んだかどうかということであると考え。そして，どのように取り組むかは，坂本の指摘する「教員としての心構え」次第であろう。

冒頭で述べた肢体不自由教育における脳性まひ児の教育は，保護者の付き添

肢体不自由教育における対象者の変容への取り組み（山本）

い介助の問題や今まで見たこともないような子どもたちの教育に教員は、「これまでの教員生活の中でこれほど多くを考えさせられ、子どもたちのために進んで知識を得ようとあせった年もなかったと思う（名取，1970）」状況であった。これらはテクニカルな方法論では通用しない教育の根幹にかかわる実践であり、歴史的課題への取り組みとして捉える必要がある。その実践の内容やそれに伴う先達の認識の変容から、我々が「教員としての心構え」を読み解くことは重要である。

本稿では、「従来の教育の考え方が通用しない」状況に至った経緯を整形外科医と肢体不自由教育の関係からの整理も試みる。

1. 整形外科医と戦前の肢体不自由教育

我が国の肢体不自由教育は、整形外科医らがその必要性を訴え、肢体不自由児を教育の対象とする東京市立光明学校の開校に至ったことに特徴がある（村田1977，松本2005など）。

1906（明治39）年に東京帝国大学医科大学に我が国最初の整形外科学講座が開講するまでは、肢体不自由児は医療の対象ではなかった。初代教授の田代義徳（1864-1938）は、1900（明治33）年にドイツ・オーストラリアへ渡り外科的矯正術を学んでいる。帰国後は整形外科学の普及や後進の指導の他、患者となった肢体不自由児の実態調査など多岐にわたり精力的に取り組んでいる。

学校教育とのかかわりでは、1918（大正7）年、岡山県師範学校の体操教師であった柏倉松蔵が、医療体操に興味を持ち田代に指導を乞うた際、自分の教室で学ばせて、のちに医学部雇としている。これは、厳格な医学界の中で当時としては異例のことであったと考えられ、田代の人柄が忍ばれる。その後、柏倉夫妻が肢体不自由児を対象とした柏学園創設（1921. 大正10年）においては顧問となった。田代は、1923（大正12）年に退官したあと、東京市の市議員を三期務め、「手足不自由なる児童の保護施設」の必要性を力説し（村田，1969），1932（昭和7）年に設立された東京市立光明学校（以下、「光明学校」という）の設立を成し遂げた。

田代の後を継いだ第2代教授の高木憲次（1889-1963）は、「肢体不自由児の

肢体不自由教育における対象者の変容への取り組み（山本）

父」と呼ばれ、現在、歴史的には高木について語られることが多い。しかし、肢体不自由教育の歴史では、先に述べた田代や田代に師事した柏倉の功績をまず語るべきであると筆者は考えている。

高木も田代と同じくドイツ、オーストリアへ渡り、その留学先での見聞や体験が、肢体不自由児療育における強い信念になったことは高木の次の記述から推察できる。

「イサールの崖に立ち、当時戦勝国と誇りながら、唯一のハイムさえ持たざる我国肢体不自由児の上を偲び、暗澹たる心の裡にかたく誓ったことは、『帰朝後（1）先づ肢体不自由児の精神的擁護策を考えよう。（2）手術者たるものは、手術後、罹患肢体の恢復によって患児が生産能力を獲得したことを見とゞけるべきである。それには療育施設が不可欠であるから、その設立に専念努力しよう。』と云う二つの念願であった（日本肢体不自由協会編、1967）。」

そして高木は、1924（大正13）年に発表した論文「クリュッペルハイムに就いて」の中で、整形外科治療、特種の教育、手工業及工芸的練習、職業相談所の四つの機能が肢体不自由児の救済に必要であることを主張し、その後も精力的に医療・教育・職能の三位一体の「療育」の理念の必要性を関係機関へ働きかけた。今野（1992）の記述によると、高木は、「決して強制せず、心底から理解させ、納得させる」という人物だったようである。また、「実にあたたかい温厚篤実な人柄の博士のお話は、染み入るように胸に響いた。」と述べ、高木にひきつけられ協力せずにはいられない大勢の「高木氏病患者」のひとりであったとも記している。この高木の信念に共感し、自分の持ち場で肢体不自由児のために取り組んだ医療や福祉、教育関係者の努力が肢体不自由児を学校教育へ導き、光明学校の教育で結実したといえよう。

2. 「肢体不自由」の定義と肢体不自由教育の対象者

高木は、当事者や家族が奇形や不具と呼ばれることに嫌悪感をもったり、その他も含めた侮蔑的な呼び名でからかわれたり、不幸にも自死を選ぶ場合があったこと、呼び名では四肢や体幹の機能的障害であることがわからなかった

肢体不自由教育における対象者の変容への取り組み（山本）

りすることが、名称によって解決できないかと、1912（大正元）年頃より心にかけていた（日本肢体不自由協会編、1967）。

一方、田代は、「手足不自由」と表現していたので、柏学園においても「手足の不自由なる児童」と表現されている。東京市の市議員時代も「手足不自由なる児童の保護施設」と使用している。

やがて高木は、1928（昭和3）年頃から「肢体不自由」という名称を提唱し次のように定義した。

「『四肢及び軀幹ノ主トシテ運動機構ニ著シキ持続的障碍アルノミニシテ、其智能ハ健全ナルモノ』デアル。従ッテ、『整形外科治療を十分施シ、且ツ之ヲ適当ニ教導スル時ハ、生産的ニ国家社会ニ尽スコトノ出来ルモノ』デアル（日本肢体不自由児協会、1967）。」

この高木の定義は、肢体不自由教育にも長年にわたり影響することになる。光明学校の校長に選任された結城捨次郎は、着任前から高木の下で修業し、光明学校の入学者の選考では、「学校生活に堪えられること、教育の可能性のあること（西、1969）」を条件とした。結城の言葉で言い換えると光明学校の教育の対象は、「治療する価値のある人」であり、高木の示した「其智能ハ健全ナルモノ」が基準となったわけである。

保護者の付き添いを要する児童も入学を許可されているが、入学辞退者も出た。このことは学校教育を希望するものの実際の通学や家庭の事情から負担が大きくなり、家庭の努力により通学するしかなかった矛盾が露呈したと捉えることができる。これに対して教育的な対応は講じられていない。

光明学校では、普通教育に加え、自立を目指した治療および矯正、職業教育、特別精神教育が行われた。学校における治療訓練では、対象児の実態把握が周到に行われ、その指導は、教育全体計画の中に位置づけられ、個々に相応の成果をあげていたとされる（一宮、1979）。開校時の教職員の体制では、入学を辞退した者を除く入学者34名に対し、看護婦が4名配置され整形外科医が週に3日指導を行ったことが特徴的である。教職員は、学校長1名、教員5名であった（村田、1969）。

医療の対象とされなかった肢体不自由児が、整形外科医に導かれた過程と当

肢体不自由教育における対象者の変容への取り組み（山本）

時の時代背景を考えれば、「生産的ニ国家社会ニ尽スコトノ出来ル」者として単一障害の肢体不自由児がまず教育対象となったことは当然ともいえる。

1950（昭和25）年の日本整形外科学会でも、高木の概念が採択された。

「肢体の機能に不自由なところがあり、そのままでは将来生業を営む上に支障をきたす恐れのあるものを、肢体不自由児とする。（但し、著しき知能低下者を除く）」

辻村（1971）は、1953（昭和28）年に示された「教育上特別な取り扱いを要する児童生徒の判別基準について：文部事務次官通達（表1）」に対して「肢体不自由とは何か、ということについては、わが国では故高木憲次博士の定義が、久しく厳然たる権威を持ち続けている。（中略）他の障害とのバランスから、ほんのわずかな修正を企ててもなかなか御聴許がなかった。」と整形外科的定義の影響を述べている。結果的にこの判別基準は、日本整形外科学会で採択されたものに僅かな加筆と「但し、著しき知能低下者を除く」という部分を削除したものとなっている。

肢体不自由：肢体（体幹と四肢）に不自由なところがあり、そのままでは将来生業を営む上に支障をきたす恐れのあるものを肢体不自由者とする。		
	基 準	教 育 的 措 置
1	きわめて長期にわたり病状が持続し、あるいはしばしば再発をくり返すもの、および終生不治で機能障害が高度のもの。	就学免除を考慮する。
2	治療に長期間（2か年以上）を要するもの。	養護学校（有寮）か特殊学級に入れて、教育を行い治療を受けさせることが望ましい。
3	比較的短期間で治療の完了するもの。	特殊学級に入れて指導するかまたは普通学級で特に留意して指導するのが望ましい。
4	約1か年で治療が完了するもの、またはこの間に運動機能の相当の自然改善、進歩が望まれるもの。	就学猶予を考慮する。

表1. 1953（昭和28）年「教育上特別な取り扱いを要する児童生徒の判別基準について（文部事務次官通達）」

肢体不自由教育における対象者の変容への取り組み（山本）

高木が一貫して主張していたことは、まず、社会的自立の出来る肢体不自由児の徹底的な救済にあったのではないか。

高木が東京都立整肢療護園の園長であった頃、医療部長の堤が、脳性まひ児を入園させた際、高木に脳性マヒは肢体不自由施設の対象ではないと叱られたと述べている（堤、1982）。これは、堤が東京都立北療育園へ移った1962（昭和37）年以前のことである。

3. 肢体不自由養護学校の開校と実態の変化

戦後、養護学校教育義務制施行は法律上無期限で見送られている状況にあった。光明学校に続く肢体不自由養護学校を設置することは、財政的な負担が大きいことに加え、自治体内で肢体不自由教育への理解を得ることが難しくどの都道府県にとっても非常に困難であった（浜田、1969）。

1957年（昭和32）年に「公立養護学校整備特別措置法」が全面施行されると徐々に肢体不自由養護学校を設置する自治体が増え、12年後には全都道府県に設置された。この間、1959（昭和34）年7月に文部大臣より中央教育審議会へ「特殊教育の充実振興について」がなされた。その理由は次のとおりである。

「盲者、聾（ろう）者、精神薄弱者、肢（し）体不自由者および身体虚弱者等のための特殊教育の振興については、すでに中央教育審議会からの答申もあり、その趣旨にそって政府は各種の施策を行ってきたが、この教育に対する社会一般の理解の不足および対象者の多数なことなどのために、いまだ必ずしも十分な成果をあげているとはいえない。

しかしながら、この教育を積極的に推進することは、ひとりこれら心身に障害ある児童・生徒に対して教育の機会均等を図るためのみでなく、広く社会全体の見地からもきわめて緊要なことである。他方最近におけるこの教育の方法技術の進歩には著しいものがあり、その実績もあがりつつあるので、この際特殊教育の充実振興について更に検討を加え早急に方策を講ずる必要があると考える。」

このような諮問が出されたことや養護学校が、少しずつではあるが開校されて

肢体不自由教育における対象者の変容への取り組み（山本）

いった背景には、高度経済成長があったことがあげられる。我が国の経済水準は、1955（昭和30）年にようやく戦前の最高水準まで回復し、翌年の政府の『経済白書』では「もはや戦後ではない」とされた。急激な経済発展で国民生活は向上し、日本人の生活そのものが今までに経験したことの無い変化を迎えた。しかし、1956（昭和31）年の厚生白書では、全国推計23万4,000人の肢体不自由児に対する療育指導の年間指導件数が3万件にも満たないことを著しく低いととらえている。一方、療育指導により治療を要すると判定を受けた児童の育成医療の成果が顕著にあらわれるにつれて療育への要望は急速に増加しつつあるとしている。こうした経済の変化や生活の変化、厚生省の施策は、社会の動きを変えていく。

1955（昭和30）年に、二人の脳性まひの我が子のために施設を作った実話を収めた山本三郎著『しいのみ学園』が映画化され、脳性まひ児の現状が全国的に反響を呼び肢体不自由教育を人々が知るところとなった。これは、「社会の人々が」というだけではなく、肢体不自由児を持つ保護者にとっては、自宅に留まらせることよりも外に希望を見出すきっかけになった。

このような状況と前後して、いくつかの都道府県では整形外科医の指南もあり、熱意ある教育長の指揮の下、開校への準備が始められる。戦後11年を経た1956（昭和31）年に国庫補助がない中、自前で肢体不自由養護学校を開校したのが、大阪府立養護学校（単独・通学制）と愛知県立養護学校（併設・寄宿制）、神戸市立友生養護学校（以下、「友生養護学校」という。）である。

友生養護学校は、当初、地元住民の強い反対にあったが、一部の「めぐまれぬ子どもたちを援助するのは我々の務めではないか」という声に『しいのみ学園』の映画の効果が加わり、地元の大きな協力を得て開校に至っている（仲島，1969）。

公衆衛生の確立、医療や福祉の対応の充実、国民の生活水準の向上により、戦後の肢体不自由教育を取り巻く状況は変化した。表2は、肢体不自由養護学校が設置されていく状況を示したものであるが、1969（昭和44）年、全都道府県設置年度の在籍者の障害をポリオ、脳性マヒ、その他として割合（％）で示した。単一障害の原因疾患であるポリオに比較して、脳性マヒの割合がかなり

肢体不自由教育における対象者の変容への取り組み（山本）

高くなっている。これは、全国的な傾向であったようである。

この数年前に肢体不自由養護学校の学習指導要領が初めて通達され、小学部が1963（昭和38）年、中学部が1964（昭和39）年、それらの解説書（『養護学校小学部、中学部学習指導要領肢体不自由教育編解説』）が1965（昭和40）年3月25日に発行された。その中では、肢体不自由教育の対象者を「いちおうは肢体不自由という単一の障害を有するもので、しかも、学校の教室に通って授業の受けられるものを標準とすること」と記述されている。

1969（昭和44）年に行われた特殊教育教育課程研究発表大会（肢体不自由部会）では、次のような提案がなされている（岡野，1970）。

①それまで教育の対象とされていなかった児童が入学し、その教育成果が明らかになったことをふまえ「改めて教育とは何かと考える必要に迫られている。」

②「療育施設，親の要請により受け入れていた消極的態度を改め，重度化に必ずる共通理解と，積極的な姿勢への転換が必要である。」

つまりこの時期の肢体不自由養護学校は，単一障害の肢体不自由児を対象としながらも，各学校では「教育の対象とされていなかった児童」への教育の試みも行われていたのである。

1969（昭和44）年3月には、「特殊教育の基本的な施策のあり方について」が示された。

- ①心身障害児の能力・特性等に応じ，柔軟で弾力的な取り扱いをすること。
- ②普通児とともに教育を受ける機会を多くすること。
- ③早期教育および義務教育以後の教育を重視すること。
- ④すぐれた教員を養成し，確保すること。
- ⑤一般社会に対する啓発活動を徹底すること。

* 府県立養護学校の設置促進と極めて少ない高等部の設置（後期中等教育の充実），一定規模以上の市に対して「市立養護学校」の設置を要望，特殊学級についても可能な限り複数設置を奨励。

肢体不自由教育における対象者の変容への取り組み（山本）

そして、この年度には、重障児教育研究会による『重障児とその教育』、脳性まひ児教育研究会による『脳性まひ児の教育』、肢体不自由教育研究会による『肢体不自由教育』が創刊された。

開校年度	名 称	ポリオ	脳性マヒ	他	備 考
1932 昭 7	東京都立光明養護学校	3	86	11	
1956 昭 31	愛知県立養護学校	8	75	17	愛知県立名古屋養護学校
	大阪府立養護学校	8	87	5	大阪府立堺養護学校
	神戸市立友生養護学校	—	—	—	
1957 昭 32	開校なし				公立養護学校整備特別措置法全面施行
1958 昭 33	東京教育大学教育学部附属養護学校	(15)	(50)	()	(1965)筑波大学附属桐が丘養護
	静岡県立養護学校	12	62	26	静岡県立中央養護学校
	尼崎市立尼崎養護学校	5.8	69.1	25.1	
	京都市立呉竹養護学校	—	—	—	
	神奈川県立ゆうかり養護学校	—	83.5	—	
	私立嫩葉学園	—	(48)	—	(1964)群馬県立二葉養護学校
1959 昭 34	東京都立小平養護学校	—	—	—	
	西宮市立西宮養護学校	(6.8)	(78)	(15.2)	(1968)
1960 昭 35	新潟県立新潟養護学校	12	73	15	
	姫路市立書写養護学校	(0)	(87)	(13)	(1980)
	桐生市立養護学校	9	63	28	桐生市立第一養護学校
	福島県立養護学校	—	—	—	福島県立平養護学校
	福島県立養護学校	—	—	—	福島県立郡山養護学校
1961 昭 36	北海道真駒内養護学校	(42)	(45)	(13)	(1968)
	青森県立青森養護学校	8	75	17	青森県立青森第一養護学校
	千葉県立桜が丘養護学校	—	—	—	
	東京都立江戸川養護学校	(0)	(59)	(41)	(1980)
	岡山県立岡山養護学校	6	79	15	
	福岡県立養護学校	11	83	6	福岡県立福岡養護学校
1962 昭 37	岩手県立養護学校	20	59	21	岩手県立盛岡養護学校
	茨城県立養護学校	—	58	—	茨城県立水戸養護学校
	三重県立養護学校	—	87	—	三重県立城山養護学校
	大阪市立光陽養護学校	—	—	—	
	香川県立養護学校	(10)	(68)	(22)	(1970)香川県立高松養護学校
	秋田県立養護学校	19	49	32	秋田県立秋田養護学校
	長野県立諏訪養護学校	7	55	38	

肢体不自由教育における対象者の変容への取り組み（山本）

	徳島県立養護学校	13.5	68.5	18	
	大分県立別府養護学校	(20)	(59)	(21)	(1968)
	愛知県立岡崎養護学校	—	—	—	
1963 昭 38	銚子市立養護学校	—	—	—	千葉県立銚子養護学校
	東京都立北養護学校	—	—	—	
	山梨県立養護学校	5	52	43	山梨県立甲府養護学校
	鳥取県立皆生学園	9	52	39	鳥取県立皆生養護学校
	広島県立養護学校	—	—	—	広島県立広島養護学校
	高知県立高知若草養護学校	—	—	—	
1964 昭 39	北海道札幌琴似養護学校	—	—	—	北海道手稲養護学校
	北海道旭川養護学校	44	33	23	
	山形県立山形養護学校	15	56	29	山形県立上山養護学校
	長崎県立諫早養護学校	8	70	22	
	沖縄県立鏡が丘養護学校	(14)	(71)	(15)	(1968)
	北九州市立小倉養護学校	—	—	—	
	石川県立養護学校	14	51	35	
	愛媛県立養護学校	—	—	—	愛媛県立第一養護学校
	鹿児島県立養護学校	—	—	—	鹿児島県立鹿児島養護学校
	加古川市立加古川養護学校	(0)	(74.6)	(25.4)	(1980)
	熊本県立養護学校	—	—	—	熊本県立松橋養護学校
	岐阜県立養護学校	—	—	—	岐阜県立関養護学校
1966 昭 41	富山県立富山養護学校	—	(59)	—	(1970)
	松江市立清心養護学校	(6)	(59)	(35)	(1970)鳥根県立松江清心養護学校
	奈良県立養護学校	—	—	—	奈良県立明日香養護学校
	宮崎県立延岡養護学校	(1.5)	(56.5)	(42)	(1971)
	埼玉県立熊谷養護学校	—	—	—	
	栃木県立野沢養護学校	9	63	28	
	福井県立福井養護学校	—	(78)	—	(1970)
1967 昭 42	宮城県立船岡養護学校	—	—	—	
	京都府立向が丘養護学校	7	78	15	
	兵庫県立播磨養護学校	29	47	24	
	和歌山県立南紀養護学校	—	—	—	
	江津市立江津養護学校	(0)	(61)	(39)	(1967)鳥根県立江津清和養護学校
	佐賀県立養護学校	22	46	32	佐賀県立金立養護学校
1968 昭 43	千葉県立袖ヶ浦養護学校	(11)	(69)	(20)	(1970)
	兵庫県立のじぎく養護学校	—	—	—	

肢体不自由教育における対象者の変容への取り組み（山本）

	高岡市立こまどり養護学校	—	—	—	
	広島県立福山養護学校	—	—	—	
	山口県立防府養護学校	22	71	7	
	東京都立城南養護学校	—	—	—	
	神奈川県立平塚養護学校	—	—	—	
1969 昭 44	千葉県立松戸養護学校	—	(約90)	—	(1971)
	長野県立稲荷山養護学校	—	—	—	
	沖縄県立那覇養護学校	—	(約70)	—	(1974)
	滋賀県立養護学校	—	—	—	滋賀県立八幡養護学校

表 2. 肢体不自由養護学校の開校と1969年度の在籍者の実態の割合（本校のみ）

*『肢体不自由教育の発展（改訂増補版）』第3部養護学校の設置と発展pp199-438に記載された各学校の記事から作成。1969年度の在籍者の実態の割合（本校のみ）について、不明は「—」で表した。（ ）の数字は、1969年以外の%で、備考欄に（年度）を表した。尚、備考欄の学校名は、創立後に改称した学校について記載した。

4. 実践記録の検討

現在、教室にいる児童生徒に対してその存在に疑問を持つことは減多にない。何か問題を抱え教室にいることが苦しそうであるなど、支援が必要な状況であれば、その対応を検討することはある。しかし、これまで述べてきたように重度の脳性まひ児や重複障害児には、教育的にも不遇の時期があった。誰もが学校で学ぶことができるようになるまでには長い時間を要したのである。

1979（昭和54）年度に施行された養護学校教育義務制による全員就学は、戦後、日本が完全な独立を果たしてから20年を経た1973（昭和48）年11月16日に閣議決定された。これは、関係者の多年にわたる悲願であった。それに先立つ1971（昭和46）年に制定された『特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領』には、重複障害者に対する特例や合科授業の対象学年の撤廃、教育課程改善のための特例等が示されている。これらは1960年代の肢体不自由教育の対象者の重度化、多様化とその実践の成果が反映されたものである。当時の肢体不自由養護学校の実情は、重複障害者が過半数を占めており、他の障害児教育分野と異なり「すでに広い範囲で重複障害児教育の実践に率先している（荒川、1971）。」状況であった。

その後1975年に示された「重度・重複障害者に対する学校教育の在り方につ

肢体不自由教育における対象者の変容への取り組み（山本）

いて（報告）」では、「いかに障害が重く、また重複している子供であっても、学校教育の対象」であり、教育の目的は障害の有無にかかわらず同じであることが明確に示された。重複障害児に対する教育の責任が明らかになり、その課題の多さに対しては実践の価値が問われることになったわけである。

「肢体不自由教育」創刊号～第5号に掲載された実践記録16本（表3）をみるとすでに単一障害を対象としたものより、重複障害を対象としたものが多くなっている。この時期は、学校間で状況は異なるものの、「従来の教育の考え方が通用しない」脳性まひ児の児童生徒が増えつつあった時期である。肢体不自由教育の中央誌を標榜する性格から、全国的な傾向を先取りした実践が掲載されている。

これらの実践記録には、以下のように教員の小さな喜びや授業に対する認識の変化が記述されている。そして、新しく指導法が示されているものもある。

- ・（学習結果が、）障害や知能の差と深く関連して表れている。
- ・ Tow Points Order 二つの仕事を言いつけること。二つの個別的なねらいをかれらに強調すること。行き当たりばったりでは効果が上がらないので、生徒に応じてPointsを計画し仕事を言いつける。一週間、一か月となると系統的な指導ができるようになってくる。
- ・ 児童生徒が意欲的に学習していたことが何よりも収穫であった。
- ・ 子ども自身の問題として、ちえ遅れは悪いこと（知的欠陥の罪悪視）という意識があげられる。
- ・ 幾つかの障害を合わせ持つ子どもの指導を確かなものとするためには、教育学をふまえ、医学、臨床心理学、教育工学、社会科学などの広い識見を合わせ持ち、常に計画、指導に創意工夫をこらし、子どもの能力を引き出す努力が払われるべきであることを痛感する。
- ・ はじめのうちは、何をしたらよいのか、悩まされた。やっと1時間を過ごす場合が多かった。ただの遊びでは教育的ではないのでねらいをもった遊びが考えられる。
- ・ 重度障害児のひとりだちの能力や態度の育成
- ・ 教科書をもとにやるということは極めて困難なのである。「言えることば」

肢体不自由教育における対象者の変容への取り組み（山本）

を捜し出す仕事は、のちに続く学習のためにも重要と考えている。

- ・文字は読めなくとも読書はある。脳性まひ児にとっては、文字認知以前から、絵本に親しませ、絵本を見る習慣をつくることは大切であろう。はなすことになれさせなければならない。
- ・養護学校の生活がこの子たちにとってどんなに貴重なものかということを深く感じさせられた。
- ・（付き添い介助の）親ぐるみの教育をしなければ問題解決には迫らない。母親たちが一緒にいるということは、具体的な生活は互いにはわかるが、必ずしも共通理解をしているとはいえない。
- ・子供と教師との関係が母親におけると同様な意味でつながってきたときに、初めて分離から自立へ移行していく事が可能になるのであろう。介助ということもそのような方向でなされなければならない。
- ・たとえ全介助の子どもであっても、すべての支えを取り除き、ぎりぎりの線に立ったとき、子供自身に何ができるか、教師もまた何かできるか、そこからスタートして子供たちとの生活を広げ、創造していきたいと思う。そして、個々単独になされるのではなく、学級という集団の場でなされていくわけである。分離から自立というプロセスを教育の課程として正しくとらえていきたいと思う。

発行日	実践記録の題目	単	重	執筆者
1970 2/1 創刊号	職業教育前指導	○		宮城県立船岡養護学校教諭 渋谷隆朗
	心身に障害を持つこどもの指導		○	東京都立立川養護学校長 宮本秀夫
	特別学級（中学部）を指導して		○	愛知県立名古屋養護学校教諭 橋村嘉徳
	肢体不自由児の社会成熟度	○	○	秋田県立養護学校教諭 半田公雄
3/30 第2号	脳性まひ児のひらがな指導		○	埼玉県立熊谷養護学校教諭 茂木重子
	上肢障害児の書写指導	○		桐が丘養護学校教諭 吉田春美
	脳性まひ児入門期の国語指導	○	○	新潟県立新潟養護学校はまぐみ分校教諭 南雲純雄
	視聴覚教材を使った聞く、話すの指導		○	長崎県立諫早養護学校教諭 足達重子
6/30 第3号	入門期指導の実践記録		○	神戸市立友生養護学校教諭 名取美代子
	入門期指導における学級づくり		○	東京都立小平養護学校教諭 加藤寛二
	文化活動中心の学級づくり	○		北海道真駒内養護学校教諭 原田哲男
	手をつなぐ子どもたち		○	目黒区立わかたけ学級

肢体不自由教育における対象者の変容への取り組み（山本）

9 / 30	共聴方式閉回路 TV を利用して	○	宮城県立船岡養護学校拓桃園分校教諭 岡田永治
第 4 号	施設入園児の教育上の諸問題—本校入園児に対する実践紹介—	○ ○	愛知県立岡崎養護学校 研究グループ
12 / 30	重複障害児の集団形成についての一考察—特に遊びにおけるルール理解の経過を通して—	○	宮城県立船岡養護学校教諭 千葉仁徳
第 5 号	C P 児の数の指導についての一考察	○	埼玉県立熊谷養護学校教諭 塚越照治

表 3. 『肢体不自由教育』創刊号～第 5 号の実践記録一覧

表 3 は、村田(1991)が、肢体不自由教育の中央誌として、①「研究者や教育実践家の研究成果などの交流」②「肢体不自由教育界のその時々に関心の中心となっている主題(又は主要な問題)」について論じるなどその役割を果たせたとした『肢体不自由教育』の創刊号から第 5 号に掲載された 16 の実践記録である。但し、村田は、施設併設学校の問題が、ごく初期にしか取り上げられていないことを指摘している。

実践記録から読み取れることは、教員が不安でも自信がなくても児童生徒を受け入れ、可能性を見い出そうとしたことであり、結果よりもプロセスを大事にしようとした教育の本質にかかわることである。このような現場の実践が、新しい時代をつくった。

実践記録の題目からわかるように入門期から専門的な内容まで、教育の質を考えた実践が多い。時代が進んでも教員が初めて子どもに向き合う時、同じ経験をし、そこからこの実践記録のような内容へと広がっていくことがよくある。この時代の実践についての詳細な分析は別稿に譲るが、歴史的に実践を検討する価値は高い。

5. これからの教員に求められること

2011（平成 23）年に出された中央教育審議会「教員の資質能力向上特別部会」の審議経過報告（以下、「経過報告」という。）では、「今後、10 年間に教員全体の約 3 分の 1、20 万人弱の教員が退職、経験の浅い教員が大量に誕生することが懸念されている。」ため、先輩教員から新人教員への知識・技能の伝承が困難となることが予想されている。また「大量の経験不足の教員と少数の多忙な中堅教員、新しい時代の学校運営に対応できない管理職により運営される学校が全国各地に生まれるといった状況にもなりかねないが、他方、教員全

肢体不自由教育における対象者の変容への取り組み（山本）

体数の約3分の1が入れ替わるこの10年は、学校教育をよりよい方向に変えていく絶好の機会ともいえる。」と記述されている。そして、2012（平成24年）の審議会報告では、これからの教員に求められる資質能力が示された（①教職に対する責任感，探究心，教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力，②専門職としての高度な知識・技能，③総合的な人間力）。

しかし、経過報告の中で、知識・技能の伝承が問題にされる一方、人が入れ替わることを絶好の機会と捉えられていることには矛盾がある。また、これからの教員に求められる資質能力は、本質的に「これからの教員」にのみ必要なことであろうか。吟味する余地がある。

特別支援学校で、重度の肢体不自由を伴う重複障害者クラスの授業を参観すると、明るい教員集団であることが多い。教員らによって場の雰囲気が盛り上げられ、楽しそうに授業が進行していく。細かな工夫や配慮がなされ、児童生徒は、気の利いた教員の対応に信頼を寄せていることが感じられる。しかし、授業の題材設定や指導の状況に疑問が生じたり、教員同士の私語等が気になったりする授業もある。教員間格差だけでなく、学校間格差が授業にはある。

平成19（2007）年4月に特殊教育から特別支援教育への転換が図られ、特別支援教育のシステムが構築された。2014年（平成26年）2月には「障害者の権利条約」が国連での採択から7年を経て批准された。この条約が求めるインクルーシブ教育システム（inclusive education system）構築に向けて、特別支援教育は、必要不可欠なものであると明確に示された。また、個人に必要な「合理的配慮」（reasonable accommodation）を各学校で提供していく必要があるため、今後、教員の果たすべき役割はより明確になり、特別支援学校、特別支援学級、通常の学級と、それぞれに専門性が問われる時代となる。

授業は、児童生徒の発達を促し、より良い生活を実現するために必要な力を獲得する営みである。しかし、肢体不自由教育の場合、「このぐらいでいい」と教員が考えてしまう傾向がある。そのため、児童生徒に無理をさせない。嫌がることはしない。楽しければよい。と、いう風潮があることは否定できない。嫌がることでも必要であれば指導しなければならない。「無理」を克服することで次のステージへ進めることもある。人生は、楽で楽しいことばかりで

肢体不自由教育における対象者の変容への取り組み（山本）

はない。障害の特性を踏まえ、適切な方法で児童生徒を導くことが教員の使命である。この視点が欠ければ、特別支援教育ではない。教員であるから大丈夫なのではなく、教員であっても「教育とは何か」、「児童生徒の発達をいかに支援するか」、について考え、それを具現化する指導を追求し続けなければ「職責」は果たせない。特に、肢体不自由教育においては、介助が必要である児童生徒が殆どであるため、教員が動かないと児童生徒も動けない。例えば、車椅子から床に降りたい時、「あと10分で下校時間なので（乗せ降ろししても慌ただしいので）もういいね。」と、担任にいわれてしまうとそれまでである。手間暇をかけることの重要性が理解できなければ、教員自身は動こうとしない。動くことが面倒なことになってしまう。

池田（1970）は、「確かに教育によって変わるということが教師自身の支えとなり社会の理解をうる根拠になりやすいけれども、この論理だけで進めていく限りは、どこかで破綻せざるを得ないと思われる。『教育しても変わらないかもしれない。けれども教育する』というところまで下りた時にもっとも深い意味での人間の尊重と科学的態度との結合した姿勢があるように思われる。」と考え、1960年代の肢体不自由教育に精力的に取り組んだ。そして、「いずれにしても、義務制へ向かっての重症児の教育のあり方は、従来の学校教育のイメージから一步を踏み出さざるを得ないであろう。」とした。

時代が進んでも、目の前の状況にどう対応するかは同じである。池田のいう「深い意味での人間の尊重」が、どんな子どもに対しても持てなければ、教員としての「より良い構え」は築けない。自分では顔を反対側へ向けることができない児童が、そのままにされ同じ姿勢で過ごすうちに、耐性を高めているだけのこともある。自分の意思を言葉で伝えられない状態では、気が利かない教員には受け取れないサインもある。そうなると、更に状況は悪くなる。先達のように、教員の「職責」に対する認識を高く持たなければ、無意識に児童生徒の活動を制限したり、封じ込め支配する一面が教員にはある。「教員としての心構え」を磨くことは、子どもと共に切磋琢磨する日々の実践にしかない。

最後に、肢体不自由教育の歴史を概観することにふれておく。現在の教育は、先達からつながっている。授業のヒントは、先達の実践の中にもある。本

肢体不自由教育における対象者の変容への取り組み（山本）

稿で述べた「従来の教育の考え方が通用しない」児童生徒よりも、現在特別支援学校で学ぶ児童生徒の方が、障害が重く、多様化している。「重度化」、「多様化」という言葉は同じであるが、実態が異なる。しかし、歴史の中ではどうであったのかと考えると自分がやるべき方向が見えてくることがある。例えば、医療的ケアが必要な子どもが入学するようになってきたのはいつ頃だろうか。その時は、どのような状況であったのか。これらは図1に示した。肢体不自由児は「同じ身体障害でも肢体不自由のこうむった惨虐は、盲・聾児よりもむごかったといわれている（石川，1996）。」が、歴史的にどのように処遇されてきたのか。これまでの時代をどのように区分すればよいのかは、松本（2000）に依拠し、図2に示した。松本が示した三つの区分の後、2000・2010年代は、特殊教育から特別支援教育への移行、不易流行の中で必要な「問い直しの時代」とした。これらの図が、有効活用されることを願っている。

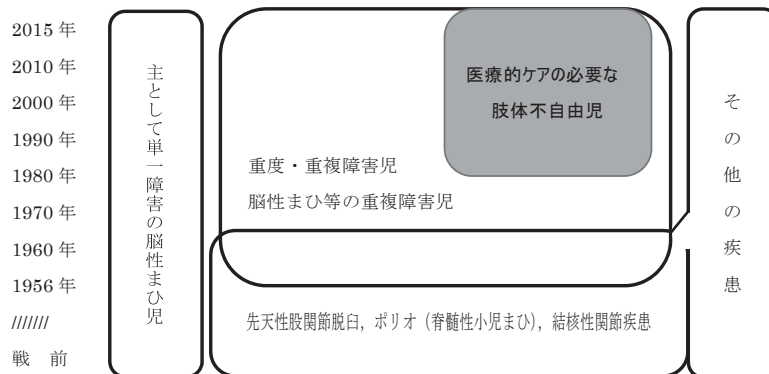


図1 肢体不自由児の実態の変化（山本，2013）を修正

肢体不自由教育における対象者の変容への取り組み（山本）

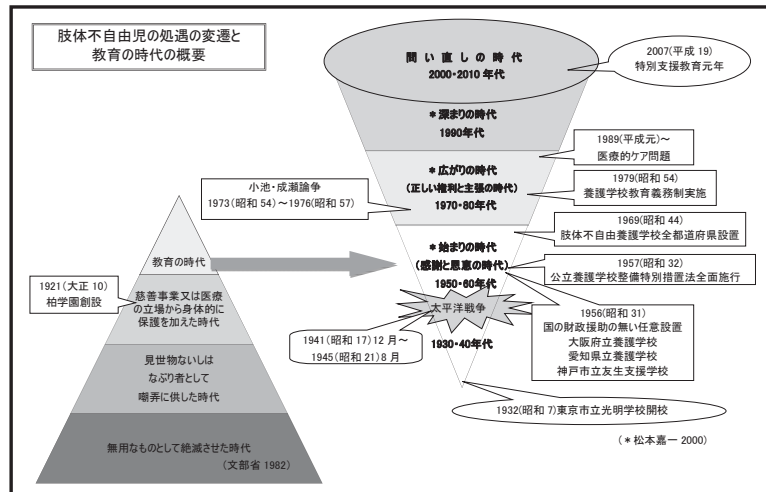


図2 肢体不自由児の処遇の変遷と教育の時代の概要

おわりに

授業では、児童生徒自身が五感を働かせて経験を深めることや、課題を通して学びを深め、自分と格闘することが必要になる。それは、楽なことではない。楽しいことばかりではない。

先達が、多くの課題を克服し、肢体不自由教育の基礎を築いたからこそ今日がある。しかし、その実践が歴史的な視点で正しく理解され受け継がれてきたのかという点では疑問が残る。

必要な指針を見つけることや、歴史的な視点で物事を考える素地を養うことはこれからの教員に求められる力でもある。「始まりの時代」は、どういう状況であったのか、先達はどこに苦心しどう乗り越えたのかを確認しておくことが重要である。自分では思いつかなくても、他人の真似をすることでうまくいくこともある。今後も授業者である先達の実践を検討し、時代ごとに明らかにしていく必要がある。一方、今日も教室で、児童生徒と共に学び合うプロセスや結果が肢体不自由教育の問い直しと発展にとっても大切なのである。

肢体不自由教育における対象者の変容への取り組み（山本）

引用・参考文献

- ・荒川 勇（1971） 肢体不自由教育によせて 肢体不自由教育第8号 pp2-3
日本肢体不自由児協会
- ・中央教育審議会（2012） 教職生活の全体を通じた 教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申） 文部科学省
- ・中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会（2011） 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（審議経過報告） p2
文部科学省
- ・浜田成政（1969） 生みの苦しみ 第4部あのこところ・このとき 肢体不自由教育の発展改訂増補版 pp667-668 社会福祉法人日本肢体不自由児協会
- ・池田親（1970） これからの肢体不自由教育 肢体不自由教育第1号 pp4-9
- ・今野文信（1992） 1 肢体不自由教育の手引（上） 二文部省における手引書編修 証言で綴る戦後肢体不自由教育の発展 肢体不自由教育史料研究会編 p144 社会福祉法人日本肢体不自由児協会
- ・石川昌次（1996） 肢体不自由教育論 中央法規 p35
- ・一宮俊一（1979）：養護・訓練の史的考察Ⅱ～肢体不自由児の場合、徳島大学学芸紀要（教育科学）、第28巻、pp.1-10
- ・松本昌介（2005） 竹澤さだめ 肢体不自由児療育事業に情熱を燃やした女医 田研出版
- ・松本嘉一（2000） 励まし合った子供たち～特集 療育、今と昔—二十世紀を振り返って— はげみ 通巻693号 社会福祉法人日本肢体不自由児協会
- ・文部科学省（2012）「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」特別支援教育の在り方に関する特別委員会 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm（2015年9月10日閲覧）
- ・文部省（1982） 肢体不自由教育の手引
- ・村田茂（1969） 東京市立光明学校の創設とその背景 第2章肢体不自由教育の発足肢体不自由教育の発展改訂増補版 社会福祉法人日本肢体不自由児協会

肢体不自由教育における対象者の変容への取り組み（山本）

- ・村田茂（1977）『日本の肢体不自由教育—その歴史的発展と展望』 pp43-45
慶応通信
- ・名取美代子（1970） 入門期指導の実践記録 肢体不自由教育第3号 p17
日本肢体不自由児協会
- ・日本肢体不自由児協会編（1967） 高木憲次一人と業績 社会福祉法人
日本肢体不自由協会
- ・西 千之（1969） 東京都立光明養護学校 第3部養護学校の設置と発展
肢体不自由教育の発展 改訂増補版 p195 社会福祉法人日本肢体不自由児協会
- ・岡野迪恵（1970） 現場における教育課程研究の動向～特殊教育教育課程研究発表大会・肢体不自由部会から（小学部）肢体不自由教育第二号 p50
社会福祉法人日本肢体不自由児協会
- ・坂本建一郎（2012） 教員研修のさまざまな形 ～自分の力を見直し、より
高める契機に 学びの場.com（2015年4月7日閲覧）
- ・辻村泰男（1971） 障害・判別・教育課程の基準 肢体不自由教育第6号
p 4 日本肢体不自由児協会
- ・堤直温（1982） 開設当時の思い出 IV北療育園の思い出 療育の歩み—重
い脳性まひ児の療育史 20周年記念誌 p149 東京都立北療育園
- ・山本智子（2012） 肢体不自由児の発達を促す保護者支援Ⅰ～親子学習会での
保護者理解とその支援～ 皇學館大学教育学部研究報告集 第4号
pp171-184
- ・山本智子（2013） 肢体不自由児の発達を促す保護者支援Ⅱ～保護者の自立
活動への期待～ 皇學館大学教育学部研究報告集 第5号 pp189-216
- ・山本智子（2014a） よりよい生活を築くための肢体不自由児の授業 皇學館
大学教育学部研究報告集 第6号 pp175-186
- ・山本智子（2014b） 肢体不自由児の教育の在り方に関する一考察 皇學館大
学紀要第52輯 pp105-120

肢体不自由教育における対象者の変容への取り組み（山本）

A Study on the Transformation of the Target Children
in the Education for Children with Mobility Impairment :
Mainly in the 1950's and 60's

Satoko Yamamoto

Abstract

The fact that children with cerebral palsy became the subject of the education in the 1950's and 60's can be viewed as the first step toward a historical problem in the education for children with mobility impairment. The education when the children with a single physical disability were the subject offers the key to an understanding of the aforementioned step. By the way, it is the effort of the orthopedic surgeons that enabled the children to receive the education. In this paper, after overviewing above, I focus on the teachers' actual performance records about the education for children with mobility impairment in the 1950's and 60's. The records indicate that they accepted the idea, "the conventional theories about the education were not good any more", and show how they pursued the essence of the education. Further detailed analysis of these records, while relating to the records in other generations, suggests the possibility to achieve the historical study on this field.

Keywords : children with mobility impairment
actual performance record