

戦後日本における重度・重複障害児教育の展開とその特質

—— 文献レビューを中心に ——

吉井 涼⁽¹⁾・北畑 彩子⁽²⁾・松井 雄一⁽³⁾

本稿では、戦後日本において、重度・重複障害児が学校教育に受け入れられていく過程について、先行研究を中心に整理したうえで、重度・重複障害児教育史に関わる研究課題を提起した。先駆者らによる問題発信と療育実績によって、1963（昭和38）年に重症心身障害児施設が法律上位置付けられた。多様な主体による不就学解消運動が展開されていく中、同施設においても、施設内療育の限界を背景に、学校教育への期待の声が高まっていった。その一方で、学校教育の目的の不明瞭さを指摘する施設関係者も存在した。重度・重複障害児の学校教育においては、教育と医療の関係性が課題として挙げられ、経験豊富な医療・福祉施設職員の協力の必要性が提起されていた。重度・重複障害児教育の特質を探るためには、重度・重複障害児に対応する現場の教員の問題意識や教育実践を、家庭・福祉施設・医療との関係性を踏まえながら解明することが不可欠だろう。

キーワード：重度・重複障害児，重症心身障害児，不就学，養護学校，歴史研究

1. はじめに

現在、重度・重複障害児は主として肢体不自由特別支援学校に通っている。大阪府や東京都などの大都市では呼吸器を使用する児童・生徒の専用車両を確保し、訪問教育ではなく学校での教育を受ける道が開けている。医療的ケアの浸透で、学校には超重症児や準超重症児も通学し、9時から15時半まで他の肢体不自由の子どもたちと変わらない学校生活を送っている。

重度・重複障害児は長らく、教育措置上は就学義務の猶予・免除児であり、さらに児童福祉法に規定された障害児施設からも入所を断られる場合があった。学校教育からも当時の福祉の枠組みからも外されていたこれらの子どもたちの生存と生活を支えるため、医療・福祉的対応が戦後まもなく開始される（松田[2019a]548；戸崎[1984]24-25）。一方、学校教育においては、1960年代頃から、重度・重複障害児に教育を保障しようとする試みが芽ばえ（中村, 2020）、

1975（昭和50）年度以降、就学の免除者は減少に転じていく。学齢にあるすべての子どもが学校に就学する義務教育制度は、1979（昭和54）年の養護学校義務制により完成した（中村[2019c]428-430）。こうした重度・重複障害児教育の歴史に関わる先行研究は、福祉史研究、社会運動史研究、教育史研究の枠組みにおいて蓄積されてきたが、その多くは特定の時期や施設・学校を対象として行われており、包括的に整理したものはない。重度・重複障害児に対する学校教育がどのように開始されたのか、その草創期を総合的に検証することは、重度・重複障害児教育の特質を探ることに繋がると考えている。

そこで本稿では、戦後日本において、重度・重複障害児が学校教育に受け入れられていく過程を整理し、今後の研究課題を提起することを目的とする。本稿では、上述の歴史展開について、重度・重複障害児に関わる問題の認知と施設入所措置の展開（Ⅱ）、重度・重複障害児の不就学解消と学校教育への包含に向けた

(1) 福山市立大学教育学部児童教育学科 e-mail: r-yoshii@fcu.ac.jp

(2) 聖徳大学児童学部児童学科

(3) 東京都立北特別支援学校

運動(Ⅲ)、重度・重複障害児への学校教育の開始と教育・研究実践(Ⅳ)の3つの視点から、先行研究を中心に整理する。

なお、本稿では、重度・重複障害児という用語を、重度の知的障害と重度の肢体不自由を併せ有する子どもで、養護学校義務制以前において、学校教育が不可能または著しく困難とされた者を示すものとして用いる。ただし、障害が重く重複しており、学校教育の対象外とされてきた子どもについては、そうした子どもに関わる人物・組織によって、または時期によって、重症心身障害児や重症児、重症児等の用語も用いられていたため、適宜、これらも用いることとする。また、精神薄弱等、現代では使用されていない用語についても、歴史的用語として用いる。

Ⅱ. 重度・重複障害児に関わる問題の認知と施設入所措置の展開

戦後の肢体不自由と精神薄弱を併せ有する重度・重複障害児の処遇は、様々な立場の専門家による問題意識から、施設入所機会の確保という形で進んでいった。特に、東京都では島田療育園の設置に尽力した小林提樹(1908-1993)、秋津療育園設置に貢献した草野熊吉(1904-1999)が中心的な人物として挙げられる。

島田療育園を設立した医師の小林は、日本赤十字病院の産院小児科部長であった。戦後の混乱の中で、育児困難のために置き去りにされたり、捨てられたりした子どもたちを、同院で入院児として受け入れていた。1947(昭和22)年に児童福祉法が制定され、1948(昭和23)年の施行に伴って入院児を受け入れていた同院産院の一部は乳児院となった(窪田[2014]75)。1946(昭和21)年に同院に着任していた小林は、東京都の人口が増える中で障害児の相談が増加していることに直面し、重度・重複障害児の受け入れを始めることになる(窪田[2014]75)。乳児院になる前の小児科病棟の初めての入院受け入れが重度の精神薄弱と重度の肢体不自由を合併した12歳の女兒であったり、1948(昭和23)年に乳児院になった後の最初の入院児も分娩異常による重度・重複障害児であった(岡田[1998]44)。小林は、戦後の混乱の中で親の養育困難な現状に触れ、日本赤十字病院として多くの子どもたちに手を差し伸べていたが、特に家庭養育が難しい

と思われた重度・重複障害児は産院小児科以外に行く場所がないことを認識していたと考えられる。児童福祉法制定によって、肢体不自由児施設と精神薄弱児施設が位置づけられたが、重度・重複障害児の親が児童相談所から両施設を紹介されても、肢体不自由児施設では精神薄弱を理由に、精神薄弱児施設では肢体不自由を理由に断られる事例があった(大島[1971]5)。この後、行政当局の判断で、産院小児科に入院していた障害児は、治癒の見込みがないとして健康保険による医療給付が打ち切りとなった。そこで小林は、障害児を乳児院に収容する対策をとった(窪田[2014]75)、行政当局は乳児院内の過年齢児への健康保険や生活保護による医療費扶助を停止した(岡田[1998]44)。児童福祉法による施設の目的と対象児の明確化は、福祉的な処遇から漏れていた子どもを福祉に包含することに寄与した。しかし、精神薄弱児施設と肢体不自由児施設は日常生活や社会生活の技能を習得することが目的であったこともあり、2つ以上の障害がある子ども、とりわけ障害が重い子どもを対象とする想定はなかった。これらの問題を経験した小林は、1957(昭和32)年に全国乳児院研究協議会において「重複欠陥児の処置と対策」と題する問題提起を行い、同年の全国社会福祉大会で重度・重複障害児を処置する施設の必要性を訴えていた(岡田[1998]44)。小林が訴えを続けた結果、翌1958(昭和33)年、全国社会福祉大会で「重複障害児の処遇とその対策について」という提案が出され、これが全国社会福祉協議会内の重症心身障害児対策委員会設置に発展していくなど(森山[2004]98)、法の狭間にいる重度・重複障害児の存在について、理解が広がっていく。ほぼ同時期に重症心身障害児施設の設置に取り組んだ草野は、秋津療育園開設に取り組む以前は、家庭裁判所で調整委員をしていた。その中で障害児を持つ母親がしばしば離婚を余儀なくされている現状を知るとともに、障害児と母親が差別や偏見にさらされ、母子心中や子殺しに追い込まれてしまうことに心を痛めていた(窪田[2014]74)。小林も、重度・重複障害児の親の養育の大変さと差別などのいたたまれない状況への同情心から一連の入院措置をしていたとされている(小笠寺[2000]152)。

一方で、近江学園から分かれていった重症心身障害児施設「びわこ学園」は成立背景を異にしている。近

江学園は糸賀一雄（1914-1968）が1946（昭和21）年に戦争で家族を失った子どもたちのために設立した施設である。戦災孤児や浮浪児を受け入れていく中で、精神薄弱のある子どもたちが顕在化し、1966（昭和41）年に児童養護施設から精神薄弱児施設になった（窪田[2014] 74）。同施設では、重度の精神薄弱児も受け入れていたが、1954（昭和29）年には入所している障害児のうち医療的な問題を抱えた子を「杉の子組」として別の集団を編成して医療福祉を提供していた（高谷, 2011）。「杉の子組」は、これを出発点として、のちの1963（昭和38）年に「びわこ学園」となった。びわこ学園は、重度・重複障害児の発達を保障する療育を採求する姿勢があり（垂髪 [2014] 121）、重度・重複障害児の保護と家族の救済を志向した小林や草野とは立場と考え方が異なっていたことが読み取れる。びわこ学園の実践では、重症心身障害児の生きにくさを受け止め、その取り組みを「日常生活介助」「医療」「保育（教育）」と整理するなど、障害児からの視点で施設内の生活を考えていた（高谷[1984]201）。一方で、単純に3つに分かち難い場面も多くあることが指摘されている。例えば、入浴が清潔という意味と保育の両面を持ち、さらにうまく抱きかかえることで身体の緊張を緩めるリハビリテーションの意味が付与されることが挙げられている（高谷 [1984] 203）。

これら、先駆者たちの問題意識の発信と療育実績が入所施設の拡大に寄与した。さらに、重度・重複障害児の親の団結と政治への働きかけが、法整備と施設設備の拡大を後押しした。1964（昭和39）年「全国重症心身障害児（者）を守る会」が結成され、1965（昭和40）年の大会で官房長官橋本登美三郎（1901-1990）への訴えが行われたり、中央公論に水上勉（1919-2004）の「拝啓池田総理大臣殿」が掲載されたりするなど、訴えが世の中の耳目を集めるほどの力になっていく（窪田 [2014] 79）。他の障害児の施設が法的に明文化される中で、取り残された重度・重複障害児であったが、1963（昭和38）年に厚生省次官通達で「重症心身障害児療育実施要綱」が出され、島田療育園やびわこ学園が法令上の重症心身障害児施設となった。なお、法律としては1967（昭和42）年の児童福祉法改正で重症心身障害児施設が児童福祉法上の児童福祉施設となる。さらに国は1966（昭和41）年度から全国の国立療養所で重症心身障害児を受け入れる

方針を決定し、入所病床の拡大が急速に進んだ（岡田 [1998]45)¹。また、重度・重複障害児の問題を広く認知してもらうために、「重複障害児」「重複欠陥児」「不治永患児」などと呼ばれていた重度・重複障害児は、1958（昭和33）年「第1回重症欠陥対策委員会」において「重症心身障害児」という名称として統一して表現されることが決まり使われ始める（窪田 [2014] 76-77）。重度・重複障害児を指す言葉がようやく定まったものの、議論の過程ではいわゆる「動く重症児」がさらに制度の狭間に陥る懸念が示されていた（窪田 [2014] 77）。このあと、「動く障害児」に関する問題提起が文献でなされたことは（細渕 [2005] 4）、福祉の恩恵を受けるためには、客観的に判断できる定義が示され、分類されなければならないことを示しており、制度設計の方法が、障害児のスペクトラム様の実態像やマイノリティであることとうまく適合できない苦しさを読み取れる。

重度・重複障害児の福祉措置は、施設入所措置を基本として考えられ、整備されていった。しかし、実際には自宅にいる重度・重複障害児も多く、入所待ちが数年になるケースもあった（朝日新聞学芸家庭部 [1967]26-31）。また、法整備と入所定員を増やす政策が行われたものの、施設は職員の不足に苦慮していた（玉村[2020]251-252）。職員の不足に対応するため、地方の上京者の受け入れを積極的に行い、秋田県からの高等学校を卒業した女性の集団上京は「おばこ天使」と称され、美談として新聞報道に取り上げられた（細渕・飯塚, 2011a; 2011b）。重症心身障害児施設の職員不足の背景には、生活介助全般を職員が行っていたことにより、腰痛や頸肩腕症候群に悩まされ、その労働環境の過酷さ²が知られるようになったことがあった。また、当時は経済成長による景気拡大局面であったことも職員の確保が難しくなる一因であった（岡田[1998]45）。

重症心身障害児施設の病床の増設と職員の不足に直面した施設処遇であったが、昭和50年代に入り在宅で重度・重複障害児をケアする志向が急速に広まった。それは、ノーマリゼーションの考え方の流入、施設運営の中で明らかになった母子分離による身体状況の悪化を示す子どもの存在、養護学校義務制によって重度・重複障害児が通学する道が開かれたことなどがあった（岡田[2001]1089）。また、重度・重複障害児

の養育に苦慮して入所を希望している家庭がある一方で、全ての親が必ずしも入所を望んでいたわけではなく、自宅で養育されていた重度・重複障害児もいた（著者不明[1965]10-19; 岡田[2001]1087; 中村 [2020]271）。在宅での重度・重複障害児のケアが実際に広まると、1988（昭和63）年に中央児童福祉審議会が重症心身障害児（者）の通園モデル事業の開始を政府に具申するなど、施設は入所機能に通園機能を追加し、今までの知見を生かして重度・重複障害児の在宅生活を支える存在になることを目指し始める（岡田[2001]1089）。

重度・重複障害児は、制度の狭間に位置する存在として認知された。重度の肢体不自由と重度の精神薄弱による教育可能性や治療可能性への見通しが、当初の障害児・者施設の設置目的に一致しなかった。しかし、医療的に配慮が必要であり、特に家庭療育が困難な存在として捉えられることで、家族と重度・重複障害児を救済するために施設入所という対策が広がっていった。しかし、問題が認知され、児童福祉法に位置づけられた後も、順次施設に入れたわけではなく、病床の増加に職員の増員が追いつかないなど課題もあった。一方、在宅の重度・重複障害児は、整形外科医と協力して在宅でのリハビリテーションのようなことに取り組んでいる家庭もあった（著者不明[1965]10-19）。これら、施設での支援の蓄積、在宅児への整形外科医の指導と取り組みは、重度・重複障害児の教育と深く関係していることが推測される。それは、これらが肢体不自由養護学校で重度・重複障害児の指導が開始される以前の取り組みであるという理由だけでなく、施設や地域支援機関が養護学校の入学までの幼児期の療育を担い、学校に送り出すようになっていくためでもある。また、当時の親が抱えていた困難は、学校教育で何を指導するのか、どのように過ごしていくのかについて影響を与えていた可能性もある。今後は、在宅児の実態と生活、受けていた支援の内容や目標についても、詳細に検証していく必要があるだろう。

Ⅲ. 重度・重複障害児の不就学解消と学校教育への包含に向けた運動

1956（昭和31）年、文部省特殊教育室長の辻村泰男（1913-1979）のイニシアティブと彼の実現計画を主要因として、公立養護学校整備特別措置法の制定が

実現し（中村[2019a]281）、養護学校の設置促進が図られる。同時期に、日本は高度経済成長期に差し掛かり、経済審議会を始めとする政府諮問機関は、経済界からの要求に沿って「経済成長を可能とする人材」の養成、すなわち「能力主義」を徹底する方針を打ち出し、特殊教育にもその方針を求めてゆく（戸崎[1984]30-32）。これらを背景に、教育保障を求める父母・学校教員らの運動も功を奏し、1950年代後半から1960年代にかけて、養護学校と特殊学級ともにその数は著しく増加した。しかしながら、経済への貢献が困難な重度・重複障害児は、特殊教育振興政策の対象にはなりえず、就学猶予・免除とされたままであった（戸崎[1984]33）。

こうした制度的限界のもと、Ⅱでみたように、近江学園「杉の子組」とびわこ学園においては、重症心身障害児への療育実践と研究が重ねられる。その成果として、「発達保障」の理念が形成されたことは周知の事実である。垂髪（2016; 2021）によれば、これらの施設を率いた中心人物、糸賀一雄、岡崎英彦（1922-1987）、田中昌人（1932-2005）らは、1960年代半ば頃までに、どんなに障害が重くても、一人ひとりの「個性」を無限に豊かに充実させていくということの意味する「横（よこ）（ヨコ）」軸の発達³という考え方を共創した（垂髪[2016]27; [2021]94）。その思索過程の初期であったと考えられる1962（昭和37）年に、田中は日本教職員組合（以下、日教組）第11次全国教育研究集会に講師として招聘され、発達保障の観点に立つ実践を提起した（荒川[2018]58）。さらに彼は、1967（昭和42）年には日教組教育研究全国集会障害児教育分科会を基盤に、全国障害者問題研究会（以下、全障研）の結成を主導し（玉村[2016]170）、全障研の初代委員長となった（荒川[2018]59）。日教組は当時、勤評闘争、学テ反対闘争に関わるなどして能力主義に抗い、国民あるいは障害児を教育権の主体であるという教育観を形成する最中であったことから（戸崎[1984]35-36）、発達保障は彼らの理念的、実践的根拠として大いに歓迎されたとみられる。全障研は、発達保障とそれを包摂する「権利としての障害児教育」論を土台に、不就学解消のための運動を、研究・実践と結び付けながら展開する。全障研による重度・重複障害児の不就学解消のための運動について、先行研究では、田中の活動に言及したものが散見され

る。彼が制作したびわこ学園の療育記録映画「夜明け前のこどもたち」(1968)は、日教組教育研究全国集会などで上映されたが、この映画のラストシーンは、子どもたちの発達と学校教育への願いをストレートに視聴者に示すものであり、子どもたちの希求をうけとめる学校と学校教育の在り方を問うものであった(玉村[2016]172-173)。また、彼は京都府北部で養護学校づくりの運動に関与し、「すべての子どもにひとしく教育を保障すること」を訴え、京都府議会を通して、国を動かしていった(玉村[2016]181)。日教組を母体とした全障研は、福祉施設との結びつきの中で勢力を拡大して学校教育界に影響を及ぼしていったのである。

びわこ学園の職員も、入所児と関係性を発展させていく中で、学校教育の拡充を請願するようになっていく。能勢(2020)は、びわこ学園の園外活動時の子ども達の様子から、子ども達が育つ教育条件を創り出す必要性を職員が認識していく過程を描いている。さらにそうした教育保障の取り組みは、学園内の療育活動の充実ではなく、学校への通学に重点が置かれるようになっていったという。それは、子ども達が園外活動として地域の小学校や養護学校との交流を経験したことで、子ども達が学校への思いを募らせるようになったことや、職員らがその意義を見出すようになったことが背景にあった(能勢[2020]281-283)。そうした入所児らの思いの傍ら、1967(昭和42)年頃からびわこ学園内では、職員の腰痛症が多発し始め、知的能力が比較的高い入所児に学習らしいことをするゆとりをもつことができないという状況があり、入所児の就学問題について討議が始まった(垂髪[2018]46-47)。学園は、数年にわたって養護学校及び特殊学級への入学許可の要望書を提出、さらには、入所児と共に県庁前に出かけ、街頭で、就学させてもらえないことへの抗議と要望を書いたピラを配って一般の人々に訴えるという行動をとった。それでも入学許可は下りなかったが、1973(昭和48)年度から第二びわこ学園の入所児を対象に実験学校を開くという新しい提案が教育委員会からなされ、この実験学校の成果を受けて、1976(昭和51)年度から学園内に、養護学校の分教場が設置された(垂髪[2018]47)。びわこ学園の職員が入所児の就学を求めた背景には、施設内での療育活動では入所児に必要な指導や環境を十分に提供で

きない実態があったのである。

親も、重度・重複障害のあるわが子の就学を強く希望し、様々な方法でそれを具現化させていった。特に、親の会と自治体による不就学の肢体不自由児の実態調査は、問題を可視化し、重度・重複障害児の教育の場の設置に繋がっていった。中村(2020)によれば、1958(昭和33)年に設立された新宿区の肢体不自由児の親の会、「手足の不自由な子どもを育てる会」は、独自に区内の肢体不自由児実態調査や関係各所への請願等を行ったが、この活動に後押しされ、新宿区教育委員会は、1959(昭和34)年に「区内未就学児童実態調査」を実施した。これによって250名にのぼる不就学児の実態が把握された。さらには彼らの教育保障のために、新宿区立鶴巻小学校や牛込第二中学校に特殊学級が開設され、そこには肢体不自由と知的障害を併せ持つ重度・重複障害の子どもたちも入学したという(中村[2020]270-271)。島田療育園の小林提樹らの呼びかけで結成された「両親の集い」から発展した、重症心身障害児(者)を守る会の結成は、重度・重複障害児問題の注目を集める契機となった(中村[2020]269)。1964(昭和39)年結成の同会は、マスコミが重症心身障害児問題を取り上げるきっかけを作るとともに、重症心身障害児の全国調査を実施した。1965(昭和40)年、東京都調布市では、重症心身障害児を守る会の全国調査に呼応して、親が主体となって在宅不就学児の訪問調査を行い、これを契機として「心身障害児親の会」が発足、親の会と特殊学級担任とが話し合いを重ね、一緒になって都に陳情し、1969(昭和44)年度、1年生から入学できる特殊学級が実現した(中村[2020]272)。河合(2020)は、発達保障運動に参加する人々自身が、障害のある人々との関係のなかで矛盾や葛藤と向き合いながら主体形成をはかっていく過程を論じているが、その具体例として、文京区心身障害児実態調査委員会の活動の展開を挙げている。同委員会は、訪問学級からこぼれ落ちる障害の重い子どもたちの実態調査をしたいという訪問学級担当教師の希望に端を発し、親、教師、学生、研究者、医師などで構成された会であり、不就学児の実態調査と報告書のとりまとめ、話し合い、区教委との対話、区議会への請願などを実施した(河合[2020]246)。

学校教員による重度・重複障害児の不就学解消の取

り組みとして言及を欠かせないのが、教師派遣による教育、いわゆる訪問教育の開始である。細村（1980）によると先駆的な事例として、大分県退職女教師連合会という民間団体によるもの（1965[昭和40]年）、北九州市教育長の意向に基づく異例の措置によるもの（1968[昭和43]年）がある。1969(昭和44)年度からは、東京都府中市、八王子市、渋谷区、神戸市、神奈川県、茨城県日立市を始めとして、全国各地で次々と展開されていく中、1971（昭和46）年の中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」において、訪問教育の普及が明言された。訪問教育の広がり背景には、1969（昭和44）年、就学義務猶予・免除児に対する教科書無償給与が開始されたことがあると考えられるが、各自治体で就学猶予・免除児の実態把握が進んだことや、自治体によっては重複障害児の父母の会からの強い要望も訪問教育開始を後押ししたようである（細村[1980]17-24）。各養護学校教員や各自治体の教職員組合による不就学解消運動はどうであったか。その具体に触れた先行研究は見つけられていないが、国に先駆け実施した東京都の希望者全員就学について、星川（1991）は、「教員組合、校長会、そして各種父母の会を三頭の馬車にして行政を督促する形で進行して」いったことを述べている（星川[1991]21）。一方、1974（昭和49）年発行の『肢体不自由教育』（日本肢体不自由教育研究会編）の記事にも、「東京都の全員入学は、その原動力が保護者の要望であったが、その要望を積極的に受け入れようとした教職員の姿勢も無視できない」ことが記述されている。その一例として東京都立K肢体不自由養護学校では、就学権保障への社会のすう勢をいわば「教育的善意（まず子どもに就学の機会を与えよう、指導法は子どもを見て考えていこう）」で受け止め、無認可の特別学級の増設、定員超過での入学許可、さらに、入学選考に不合格の児童についても他の施設での受け入れが困難であれば、就学のチャンスを与えるといった取り組みを通して、先駆的に就学権の保障をしていたという（林[1974]26）。

多様な主体⁴による不就学解消運動は全国各地で展開され、自治体の障害児教育政策の進展と共に、文部省に影響を与えていく（荒川[2005]145；芦田、1987；戸崎[1984]90）。1959（昭和34）年の中教審答申「特殊教育の充実振興について」以降、文部省は養

護学校の設置促進策を重ね、1973（昭和48）年11月、養護学校は「学校教育法中養護学校における就学義務及び養護学校の設置義務に関する部分の施行期日を定める政令」によって、1979（昭和54）年4月1日から義務設置となり、保護者に対して就学義務を負う旨が予告された。

重症心身障害児あるいは重度・重複障害児と呼ばれる子どもたちの就学を求める運動は、彼らと日常を共にする施設関係者と親を中心に生起し、自治体や学校教育関係者を巻き込みながら組織的に展開されていく。不就学解消運動の主体に着目すると、各養護学校の教職員の動きについては、先行研究では十分に検討されていないように思われる。また、運動主体が多様であることを踏まえると、学校教育に何を求めたのかという点も、主体によって多様であったと考えられるが、これに言及した先行研究も少ない。養護学校義務制が間近に迫った1977（昭和52）年、東京都教育庁指導主事であった金沢四郎は、「精神発達年齢が1歳程度あるいはそれ以下で、なおかつ身体虚弱、てんかん等の身体条件を有する子どもにとって、学校教育の果たす役割は何かということが、あらためて問われる」と述べている（金沢[1977]33）。このように学校教育が自らの役割を模索する真っ只中において、島田療育園の小林は、その役割を明確に示せていないことを厳しく指摘し、学校教育では「母親が日常生活の中でその場その場的な指導を行うとはちがう設定がなければならぬ」と主張している（小林[1975]2-3）。重度・重複障害児に対する教育実践は、学校教育の枠組みの再検討を求めるものであったが（中村[1978]172；[2019c] 432）、この検討過程には、親、施設関係者、そして学校教員の想いや実践経験が錯綜していたと考えられ、これらの相互作用に着目した重度・重複障害児教育の形成過程の一層の解明が求められる⁵。

IV. 重度・重複障害児への学校教育の開始と教育・研究実践

重度・重複障害児に対する福祉的・医療的対応は戦後まもなく開始されたが、1947（昭和22）年4月施行の学校教育法では養護学校教育の義務制は実現せず、重度・重複障害児は、就学猶予・免除体制のもと、学校教育の対象外とされていた。こうした中、

精神薄弱児施設において入所児に対する教育実践が行われたり、肢体不自由児についても肢体不自由児施設内に小・中学校の特殊学級が設けられたりするなど、福祉施設が学校教育を補完していたが（古田・東矢[2016]57; 村田[1997]86-87）、重度・重複障害児がこれらの制度の狭間に位置していたことはⅡでみたとおりである。一方、1951（昭和26）年の山梨県立盲学校における梅津八三（1906-1991）や中島昭美（1927-2000）による重複障害児（盲聾児）に対する先駆的な教育をはじめ、一部の盲学校や聾学校では、重複障害児に対する教育実践が試みられており、その後の重度・重複障害児教育を対象とする教育・研究実践の基盤となった（松田[2019a]547; 中村[2019c]432; 清水・玉村・木下・越野, 2017）。

全国的に養護学校の設置が進められる契機となったのは、公立養護学校整備特別措置法であった。同法の施行により、養護学校数と児童生徒数は飛躍的に増加した。とりわけ、肢体不自由児施設内の特殊学級や分校は、同法を契機に、肢体不自由養護学校へと転換した（文部省[1978]416; 村田[1971]610）。養護学校が整備されていくにつれて、重度・重複障害児が学校教育に受け入れられていく。例えば、全都道府県に肢体不自由養護学校が設置された1969（昭和44）年度において、重複障害者が在籍する比率は、精神薄弱養護学校が36.6%、肢体不自由養護学校が55.3%であり、特に肢体不自由養護学校において重複障害の割合が突出して高かった。肢体不自由養護学校の在籍児童生徒は、昭和30年代においてはポリオが多かったが、昭和40年代以降、脳性マヒの比率が増加し、昭和50年代以降は、肢体不自由が重度で知的発達の障害を伴うことの多い胎生期に原因がある障害が増加する（河合[2019]644-646; 文部省[1978]428）。さらに、養護学校義務化以降の肢体不自由養護学校では、肢体不自由に加えて、知的障害や感覚障害、病弱、てんかん等の複数の障害を合わせ有する重度・重複障害の児童生徒が増えていく（松田[2019b]659-660）。1971（昭和46）年から1986（昭和61）年までの神奈川県立三ツ境養護学校（肢体不自由）の児童生徒の実態を検討している太田・山下（2015）によれば、同校では1985（昭和60）年度までには、自立歩行が可能で、食事も自立している児童生徒が減少し、意思伝達が困難な児童生徒が増加し始めたという。また、医

療技術の進歩に伴い、医療的ケアの問題も顕在化していく（中島・松崎[2019]25; 松田[2019b]660）。これらの先行研究をみると、脳性マヒ等の起因疾患の種類や数の変化、重複学級在籍者数の推移等の指標から、肢体不自由養護学校在籍児童生徒における障害の重度・重複化が進行していったことが分かる（中島・松崎, 2019; 西村・平田・鈴木, 2008等も参照）。

養護学校義務制以前においても、法令上は就学猶予・免除の対象でありながら、重度・重複障害児は学校へ入学してきており、各学校は教育課程の編成や学級編制などの実質的な対応をしなげらなかつた（中村[1978]166）。1963（昭和38）年の学習指導要領（肢体不自由）において、重度の脳性マヒ児に対しては、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が、その具体的内容は示されず、各学校では教育課程の開発に迫られた（細村[1989]361; 文部省[1963]3; 丹野・安藤[2011a]135）。例えば、東京都立の肢体不自由養護学校である光明養護学校と江戸川養護学校は、在籍児童生徒の重度・重複化という課題に対して、それぞれ1959（昭和34）年と1961（昭和36）年に特別学級を設置した。学校開校当初から知能指数（IQ）の測定も不能な子どもが多かった江戸川養護学校では、生活単元学習を中心とした教育課程が編成されていた（丹野・安藤[2011a]140）。肢体不自由養護学校では、在籍児童生徒の重度・重複化により、重複障害学級の教育課程が別に掲げられたり、精神薄弱養護学校の教育課程が取り入れられたりしていた（平田・西村・鈴木, 2009; 太田・山下, 2015）。一方、養護学校義務制以前に、就学猶予・免除の対象となっていた子どもたちの全入を基本方針とした京都府立与謝の海養護学校では、集団の中での重度・重複障害児の振る舞いに関係論的な視点を導入し、重度・重複障害児であっても、個別対応に帰することなく、多彩な集団を用意して学習を保障していた（村山, 2013）。

肢体不自由養護学校では、障害の重度・重複化が進む中、1963（昭和38）年の学習指導要領（肢体不自由）小学部の教科に「体育・機能訓練」が置かれており、教育課程上に機能訓練が位置付けられていたが、1971（昭和46）年の学習指導要領において、あらたに「養護・訓練」が創設された（河合[2019]570-573）。しかし、肢体不自由教育における養護・訓練の主たる

内容である機能訓練に関しては、施設併設型の肢体不自由養護学校では、施設において医学的治療や機能訓練を行うことができたが、単独型の肢体不自由養護学校では機能訓練を専門に行えるものがないため、誰が何を指導すればいいのかが課題であった（中村, 2017; 丹野・安藤[2011b]1）。中村（2017）によれば、肢体不自由教育における機能訓練の内容は通常の教員の専門性とは異なる質を含んでおり、東京都の場合、「機能訓練師制度」を確立させ、肢体不自由養護学校に配置していた（中村, 2017）。糸永（2008）は、学校教員は医学的訓練についてなす術なく、医療から学びながら訓練が実施されていたと推察している。重度・重複障害児にあっては、医療との連携が不可欠であるが、機能訓練の在り方に対しては、教育と医学の立場から異なる見解が出され、「成瀬・小池論争」と呼ばれる議論が、雑誌『肢体不自由教育』において展開されるなど（河合[2019]646-652）、教育と医療の関係性が問われていた。

昭和40年代半ばになると重度・重複障害児教育の発展を後押しする重要な動きが見られるようになる。その一つが、1971（昭和46）年10月の国立特殊教育総合研究所の設置である。同研究所に設けられた重複障害教育研究部⁶では、現職教員に対する長期研修・短期研修が行われていた⁷。また、この研究所と協力しつつ、重度・重複障害児教育を試行する実験学校として、1973（昭和48）年9月に国立久里浜養護学校が創設される。国立久里浜養護学校は、1973（昭和48）年から2004（平成16）年までの約31年間、重度・重複障害児を対象としており、重度・重複障害児教育における指導の方法開発に重要な役割を果たしてきた（吉川[2009]139）。同校でも、重度・重複障害児教育実践報告会が1974（昭和49）年度から原則毎年開催されており、重度・重複障害児教育に関わる教員の専門性の向上に貢献した（松田[2019a]564）⁸。

重度・重複障害児教育において、学校教育と福祉・医療施設との関係の在り方は重要課題であった。1975（昭和50）年3月、特殊教育の改善に関する調査研究会から、「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について」の報告（以下、辻村報告）が提出された。これは、「その後の重度・重複障害児の教育を方向付けるとともに、実際に学校教育として行われたさまざまな教育実践を振り返る際の基本的視点を含ん

でいる貴重な歴史的文書」であり、同報告では、介護的な業務を担える職員の必要性や医療施設・児童福祉施設の経験豊富な施設職員等の協力・参加の必要性について言及されている（松田[2019a]550-551）。当時、特殊教育における就学猶予・免除制度と福祉施設の収容者の重度化の中で、施設で実施されていた教育的措置を学校教育として認めるべきかどうかの議論があった（甲賀・安藤, 2013）。甲賀・安藤（2013）は、国立久里浜養護学校の設置過程を検討する中で、児童福祉施設との関係性にも着目している。国立久里浜養護学校の開校時における教員の中には、肢体不自由児通園施設や重症心身障害児施設の職員もいた。また、重症心身障害児施設と国立久里浜養護学校の目的、対象、従事者を比較検討しているが、「重度・重複障害児に対する学校教育と児童福祉施設の境界は今日よりも緩慢であったことを考慮する必要がある」と指摘している。中村（2019b）によれば、障害の種類と程度による教育・福祉措置は、教育可能性の高さや教育による社会的効用度に基づいて序列化されていたという。それゆえ、上位に位置する学校教育は、下位の福祉施設よりも価値的に高い位置にあるとの錯覚に陥っており、養護学校義務制により、それまで学校教育が排除してきた重度・重複障害児を受け入れるにあたり、優位感をもったと指摘されている。しかし、実際には、学校教育は重度・重複障害児への指導力をもっておらず、無力であったという（中村[2019b]345-346）。

先行研究では、特に肢体不自由養護学校において在籍児童生徒の重度・重複化が進行し、それに対して各学校が新たな教育課程を編成していったことについて、特定の時期や学校を事例的に検討している。しかし、重度・重複化してく子どもたちの具体的な姿を検討したものは少なく、さらに、彼らの教育に対して、現場の教員たちは何に悩み、どのような議論や実践を積み重ね、教育課程を編成していったのかは十分に検討しきれていないと思われる。この検討にあたっては、重度・重複障害児が長らく福祉的・医療的対応を受けてきた歴史的経緯を重視し、学校教育が医療・福祉の実践や思想とどのように向き合い、関係を築きながら、教育を試みたのかを丁寧に整理していくことが必要であろう。

V. おわりに

本稿では、戦後日本において、重度・重複障害児が学校教育に受け入れられていく過程について、先行研究を中心に整理したうえで、重度・重複障害児教育史に関わる研究課題を提起した。先行研究の多くは、福祉施設、社会運動、教育課程の編成を軸として構成されているが、その全てが重度・重複障害児教育に影響を与え、相互作用で成り立っていることが推察された。

重度・重複障害児の保護と療育の淵源は、篤志家らによる施設の開設とそこでの実践であり、彼らの問題発信と療育実績によって、1963（昭和38）年に重症心身障害児施設が法律上位置付けられた。さらに、施設での実践に加えて、施設入所できなかった在宅児に対する支援も一部で開始されていた。不就学解消運動において一大勢力となった全障研は、重症心身障害児施設びわこ学園で形成された発達保障の理念をよりどころにした。びわこ学園では、施設内の療育活動の限界を背景に、学校教育への期待の聲が高まっていき、一方で島田療育園の創設者小林提樹は、養護学校義務制を間近に控えた中、冷静に、学校教育の目的・目標とは何であるのか、家庭や施設の役割といかに練引きするのか、厳しく問うた。東京都の希望者全員就学に目を転じると、それは教員組合や校長会、父母の会といった各種団体の運動に加えて、現場の教員による積極的対応があつて実現したことが指摘されている。肢体不自由養護学校では、公立養護学校整備特別措置法以降、重度・重複障害児の養護学校在籍者数の増加に伴い、彼らの教育目的や方法が模索されるようになった。その中で、教育と医療の関係性が課題として挙げられ、経験豊富な医療・福祉施設職員の協力の必要性が提起されていた。

以上を踏まえると、重度・重複障害児の教育目的及び方法は、学校単体で成立するものではなく、家庭・施設・医療との相対的关系性の中で規定されるものであると言える。重度・重複障害児教育の特質を探るためには、重度・重複障害児に対応する現場の教員の問題意識や教育実践を、家庭・福祉施設・医療との関係性を踏まえながら解明することが不可欠だろう。

注

1 1966（昭和41）年の国立療養所での重度・重複障害児の

受け入れ決定は、1967（昭和42）年の児童福祉法改正に先んじており、関係者を驚かせた（岡田[1998]45）。一方で、国立療養所は、抗結核薬の登場で結核入院患者が減っており、新たな存在意義を模索している状況にあった（宮野前[2007]744）。

2 職員の過重労働の問題の対策として、入所児と職員の比率の改善が実施され、1973（昭和48）年に入所児:職員は2:1から1.5:1に、1974（昭和49）年にはさらに1:1になった。これは重症心身障害児施設ではない国立療養所の重症児棟には適用されないものであった（岡田[1998]45）。

3 宗教哲学を学んだ糸賀、医学を学び医師として実践に参加する岡崎、発達心理学の立場からびわこ学園で発達研究を進める田中の三者は、それぞれの立場から「発達」の考え方について思索する。このうち田中は、1966（昭和41）年8月の論考で、「同一可逆操作の交換性を高める」方向の発達を、「横への発達」と命名している（垂髪[2021]79, 86）。

4 不就学解消運動の実施主体は把握しきれないが、嶺井（1980）は、養護学校義務制を求めた主要な全国組織として、全障研、全日本特殊教育研究連盟、全国特殊教育推進連盟（全国特殊学校長会、全国病弱虚弱教育学校PTA連合会、日本精神薄弱者育成会、日本肢体不自由児協会などで組織）を挙げている（嶺井[1980]59）。

5 関連する先行研究として河合（2018）は、重症心身障害児施設内に開設された施設内特殊学級と重症心身障害児を受け入れていた肢体不自由養護学校での教育実践を事例として、施設や家庭のなかで蓄積されてきた実践を踏まえて教育実践を作り出し、既存の学校の仕組みを組み替えていった過程を明らかにしている（河合[2018]20-24）

6 同研究部による25年間にわたる重度・重複障害児の事例研究の成果のうち、「特に現代的意義のある事例」が『障がいの重い子どもと保わり合う教育』に収められている（障がいの重い子どもの事例研究刊行会、2018a; 2018b）。

7 1960（昭和35）年に東京学芸大学と広島大学に養護学校教員養成課程がはじめて設置され、1973（昭和48）年までに同養成課程は全国の国立教員養成大学・学部を設置された（小川[1995]333）。しかし、養護学校の義務化を間近に控えた1976（昭和51）年において、重複障害児教育の教員養成については、横浜国立大学の臨時教員養成（1年課程）があるだけであつたため、重度・重複障害児教育に関わる教員の確保やその資質の向上が課題として指摘されていた（高木[1976]550-551）。

8 これらに加えて, 1975 (昭和50) 年には, 中島によって, 財団法人重複障害教育研究所が設立された (財団法人・重複障害教育研究所, 1975; 中村[2019c]432)。

付記

- 1 本研究は, 松井がⅡを, 北畑がⅢを, 吉井がⅣを担当し, 吉井, 北畑, 松井がⅠとⅤを担当した。
- 2 本研究は, 日本学術振興会の科学研究費補助金 (課題番号・19K14301) による研究成果の一部である。

文献

- 荒川智 (2005) 第Ⅱ部第4章 権利としての障害児教育の展開と課題. 中村満紀男・荒川智 (編) 障害児教育の歴史. 明石書店, 141-154.
- 荒川智 (2018) 第2部 発達保障と全障研の50年. 全国障害者問題研究会 (編) 全障研50年史 発達保障の半世紀. 全国障害者問題研究会出版部, 53-106.
- 朝日新聞学芸家庭部 (1967) おんもに出たい: 身体障害児の苦悩について. 雪華社.
- 芦田千恵美 (1987) 障害児「全員就学」に関する一検証—東京都を中心として—. 教育学雑誌, 21, 49-63.
- 著者不明 (1965) 重障児家庭の問題. リハビリテーション, 68, 10-19.
- 古田弘子・東矢直也 (2016) 養護学校義務化前の「精神薄弱」児施設における教育—1967-1978年の熊本県立肥後学園に焦点をあてて—. 熊本大学教育実践研究, 33, 57-65.
- 林友三 (1974) 東京都における全員就学の現状と問題点—肢体不自由教育を中心に—. 肢体不自由教育, 21, 26-33.
- 平田勝政・西村大介・鈴木保巳 (2009) 長崎県肢体不自由教育研究 (第2報) 肢体不自由教育における障害の重度重複化に対応した教育課程の発展. 長崎大学教育学部紀要教育科学, 73, 43-54.
- 星川勝 (1991) 養護学校義務制10年の検証—教育現場からの提言. 川島書店.
- 細淵富夫 (2005) 「強度行動障害」と「動く重症児」問題: その歴史と現状. 障害者問題研究, 33 (1), 2-9.
- 細淵富夫・飯塚希世 (2011a) 重症心身障害児の療育史研究 (2): “おぼこ天使”の集団就職 その1. 埼玉大学紀要教育学部, 60 (1), 27-34.
- 細淵富夫・飯塚希世 (2011b) 重症心身障害児の療育史研究 (3): “おぼこ天使”の集団就職 その2. 埼玉大学紀要教育学部, 60 (2), 29-43.
- 細村迪夫 (1980) 第1章 訪問教育の歴史と現状. 宮本茂推・細村迪夫 (編) 訪問教育の理論と実際. 学苑社, 14-56.
- 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.
- 糸永和文 (2008) 肢体不自由養護学校における「かさだ」の訓練の変遷. 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 31, 9-20.
- 金沢四郎 (1977) 基本問題. 西谷三四郎 (監), 障害児全員就学. 日本文化科学社, 1-63.
- 河合隆平 (2018) 重症心身障害児の「学校」をつくる: 教育と生存の場としての学校. 教育学研究, 85 (4), 433-445.
- 河合隆平 (2020) 高度成長期の発達保障運動における主体形成. 障害者問題研究, 47 (4), 242-249.
- 河合康 (2019) 肢体不自由. 中村満紀男 (編) 日本障害児教育史【戦後編】. 明石書店, 644-658.
- 小林提樹 (1975) 重度障害児の教育について思うこと. 肢体不自由児教育, 22, 2-3.
- 甲賀崇史・安藤隆男 (2013) 国立久里浜養護学校の設置過程: 「実験教育研究施設」から「養護学校」への転換. 障害科学研究, 37, 169-181.
- 窪田好恵 (2014) 重症心身障害児施設の黎明期—島田療育園の創設と法制化—. Core Ethics, 10, 73-83.
- 松田直 (2019a) 新分野としての重度・重複障害児教育の可能性と挫折. 中村満紀男 (編) 日本障害児教育史【戦後編】. 明石書店, 547-568.
- 松田直 (2019b) 重度・重複障害. 中村満紀男 (編) 日本障害児教育史【戦後編】. 明石書店, 658-668.
- 嶺井正也 (1980) 第二部 判定の歴史と論理—その批判的検討. 日本臨床心理学会 (編) 戦後特殊教育 その構造と論理の批判 共生・共有の原理を求めて. 社会評論社, 152-266.
- 宮野前健 (2007) これからの重症心身障害医療—国立病院機構重症児病棟の展望—. 医療: 国立医療学会誌, 61 (11), 743-749.
- 文部省 (1963) 養護学校小学部学習指導要領肢体不自由編.
- 文部省 (1978) 特殊教育百年史. 東洋館出版.
- 森山治 (2004) 東京都における保健・医療・福祉政策—重症心身障害者施策の成立過程についての考察 (その1)—. 人文論究, 73, 97-112.
- 村田茂 (1971) 養護学校の成立と発展—肢体不自由養護学校を中心として—. 教育と医学, 19 (7), 598-613.
- 村田茂 (1997) 新版 日本の肢体不自由教育—その歴史的発展

- と展望. 慶應義塾大学出版会.
- 村山拓(2013)重度重複障害児のカリキュラムの再検討: 与謝の海養護学校の実践を手がかりとして. 國學院大學教育学研究室紀要, 48, 55-72.
- 中島栄之介・松崎泰(2019)肢体不自由者教育における対象の変遷と教育的対応上の課題(2)―重度・重複障害に着目して―. 人間教育, 2(1), 17-26.
- 中村満紀男(1978)重度・重複障害児の教育について―若干の基本的問題を中心に―. 秋田大学教育学部教育研究報, 15, 161-176.
- 中村満紀男(2019a)特殊教育振興政策の成功およびその経済的基盤. 中村満紀男(編)日本障害児教育史【戦後編】. 明石書店, 257-302.
- 中村満紀男(2019b)教育・福祉措置における障害間の序列の発生と全員就学による是正. 中村満紀男(編)日本障害児教育史【戦後編】. 明石書店, 354-362.
- 中村満紀男(2019c)養護学校義務制による分離的特殊教育制度の完成と世界的動向からの逸脱. 中村満紀男(編)日本障害児教育史【戦後編】. 明石書店, 428-439.
- 中村尚子(2017)肢体不自由養護学校における機能訓練の位置づけに関する史的考察. 立正社会福祉研究, 18, 21-28.
- 中村尚子(2020)全員就学への道程における重度重複障害児問題: 肢体不自由教育を中心に. 障害者問題研究, 47(4), 274-279.
- 西村大介・平田勝政・鈴木保巳(2008)長崎県の肢体不自由教育における障害の重度重複化の検討. 教育実践総合センター紀要, 7, 67-75.
- 能勢ゆかり(2020)障害の重い子どもを「実践の宝」に―1960年代後半から1970年代前半のびわこ学園における教育権保障のとりくみからの学び. 障害者問題研究, 47(4), 280-285.
- 小川克正(1995)障害児教育の教員養成の歴史と制度. 障害者問題研究, 22(4), 329-336.
- 岡田喜篤(1998)重症心身障害児・者と作業療法(1)重症心身障害児・者の歴史と最近の動向. 作業療法ジャーナル, 32(1), 43-49.
- 岡田喜篤(2001)重症心身障害児の歴史. 小児看護, 24(9), 1082-1089.
- 小笠寺直樹(2000)重症心身障害児施設療育の制度化過程: 対象としての「重症心身障害児」規定をめぐる. 社会福祉学, 41(1), 151-161.
- 大島一良(1971)重症心身障害の基本的問題. 公衆衛生, 35(11), 4-11.
- 太田俊己・山下俊幸(2015)肢体不自由特別支援学校における教育課程と指導法に関する考察: ある養護学校の学校要覧を中心に. 関東学院大学人間環境学会紀要, 24, 13-28.
- 清水貞夫・玉村公二彦・木下理恵・越野和之(2017)最初の重複障害教育としての山梨盲学校での盲ろう児指導―映画『盲ろう児―その教育』をより深く理解するために―. 奈良教育大学紀要, 66(1), 39-51.
- 障がいの重い子どもの事例研究刊行会(2018a)障がいの重い子どもと係わり合う教育: 実践事例から読みとく特別支援教育Ⅰ. 明石書店.
- 障がいの重い子どもの事例研究刊行会(2018b)障がいの重い子どもと係わり合う教育: 実践事例から読みとく特別支援教育Ⅱ. 明石書店.
- 高木俊一郎(1976)重度・重複障害児のための教員養成. 教育と医学, 24(6), 546-552.
- 高谷清(1984)福祉と医療-重症心身障害児の療育をめぐる. 季刊社会保障研究, 20(2), 200-205.
- 高谷清(2011)重い障害を生きるということ. 岩波新書.
- 玉村公二彦(2016)すべての障害児の発達と「権利としての障害児教育」. 中村隆一・渡部昭男(編)人間発達研究の創出と展開: 田中昌人・田中杉恵の仕事をとらして歴史をつなぐ. 群青社, 169-183.
- 玉村公二彦(2020)障害の重い子どもたちの「生きる証」と発達へのまなざし: 1960年代の記録映像を中心に. 障害者問題研究, 47(4), 250-257.
- 丹野傑史・安藤隆男(2011a)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―. 障害科学研究, 35, 135-146.
- 丹野傑史・安藤隆男(2011b)東京都立光明養護学校における「言語の克服指導」から「言語治療」への展開―1958年度から1962年度にかけての実践に着目して―. 特殊教育学研究, 49(1), 1-10.
- 戸崎敬子(1984)戦後重複障害児教育の成立と展開. 平野日出男・河添邦俊・戸崎敬子(編)重複障害児の教育. 青木書店, 4-94.
- 垂髪あかり(2014)「びわこ学園」創設以降半世紀にわたる重症心身障害児教育の発展過程. 人間発達研究所紀要, 27, 121-127.
- 垂髪あかり(2016)重症心身障害児施設「第一びわこ学園」における「発達保障」の思想と実践. 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 10(1), 17-29.

垂髪あかり(2018)重症心身障害児施設びわこ学園初代園長,
岡崎英彦の思想と実践: 岡崎思想「ともに生きる」におけ
る〈ヨコへの発達〉. 人間発達研究所紀要, 31, 36-56.

垂髪あかり(2021)近江学園・びわこ学園における重症児者の
「発達保障」—〈ヨコへの発達〉の歴史的・思想的・実践的
定位—. 風間書房.

吉川明守(2009)重度・重複障害児教育に関する研究: 国立久
里浜養護学校の教育実践について. 新潟青陵大学短期大学
部研究報告, 39, 139-152.

財団法人・重複障害教育研究所(1975)重複障害教育研究所設
立報告書.

(2021年10月19日受稿, 2021年11月24日受理)

Development and Characteristics of Education for Children with Severe and Multiple Disabilities in Postwar Japan: A Literature Review

YOSHII Ryo⁽¹⁾, KITAHATA Ayako⁽²⁾, and MATSUI Yuichi⁽³⁾

This study examines the history of the acceptance of children with severe and multiple disabilities in schools and clarifies the research issues. In 1963, the efforts of pioneers resulted in the inclusion of facilities for children with severe motor and intellectual disabilities in Japan's national welfare policy. During the movement to eliminate non-enrollment by various actors, some facility staff began to expect school education for these children owing to the limitations of the facility's treatment, whereas other facility staff members regarded the purpose of their school education as futile. The relationship between education and medical care was a concern for the school education of children with severe and multiple disabilities, and the cooperation of experienced medical and welfare facility staff was deemed necessary. It is crucial to clarify the perspectives and educational practices of teachers who deal with these children to reveal the characteristics of this education, considering their relationships with families, welfare facilities, and medical care.

Keywords : children with severe and multiple disabilities, children with severe motor and intellectual disabilities, non-enrollment, special schools, historical study

⁽¹⁾Department of Childhood Education, Faculty of Education, Fukuyama City University

⁽²⁾Department of Child Studies, Faculty of Child Studies, Seitoku University

⁽³⁾“Kita” Tokyo Metropolitan School for the Physically Disabled and Health Impaired