

障害児教育における実践課題と歴史的背景

八 幡 ゆかり

(キーワード：障害児教育、偏見と差別、教育権、歴史的背景)

はじめに

筆者は、障害児教育の歴史を研究するにあたって問題史研究の立場をとっている¹⁾。問題史研究とは、現代の様々な課題を解決するために、過去に遡源して因果関係を解明する研究方法である。そして、諸課題がもたらした実践現場への影響について検討し、民間サイドと行政との拮抗関係を考察して現在の障害児教育の在り方について提言することを目指している。

このような研究方法を採り入れるのは、戦前・戦後をとって民間人によって障害児の教育問題が顕在化し、行政との拮抗関係を経て今日に至っていることに依拠している。このことは、障害児教育史の特徴といえる。

彼らへの公教育は、非障害児に比べて歴史が浅く、様々な問題を民間人が浮き彫りにしたことで成立・発展してきた。言い換えると、障害児・者の教育は民間人が問題視しない限り、埋没していたといえる。公教育が明治期に成立したのは周知のことである。しかし、障害児教育については、戦後になってからであった。1947年に学校教育法ができて初めて学校教育体系に位置づけられ、障害児教育諸学校の設置が義務づけられた。にもかかわらず、養護学校については、都道府県の設置義務が延期され、1979年になってその設置義務が課せられた。このように、通常教育に比べて障害児教育が立ち遅れたという歴史的事実は、戦前からの多くの課題を現代に積み残している一因であるといえよう。現在、ノーマライゼーション社会の実現や、特殊教育から特別支援教育への転換が提唱され、障害の有無にかかわらず地域で共に生き、共に学ぶことが重視されている。しかし一方では、これらの実現を阻んでいる障害者への差別や偏見の存在、障害児をめぐる教育を受ける権利や交流教育の問題が現存している。そこで、こうした教育上の実践課題における歴史的背景を探り、その因果関係を明らかにして現在の障害児教育の在り方について提言したい。

I. 障害者への差別や偏見と歴史的背景

1) 古代社会にみられる障害者への差別と偏見

障害者への差別や偏見の源は、古代社会に遡る。加藤康昭は、現在の差別や偏見をもたらした障害者観を形作ったものとして、次の三点を挙げている。①神道や民間伝承、②仏教、③政治的イデオロギー。神道における障害者観は、畏れと怖れの両面から、一般の人々とは異なる者、という意識を植え付けたという。そして、民間伝承として神と同様に敬う信仰が存在する一方、穢れた存在として忌み嫌うといった相反する障害者観が生まれた。その後、仏教思想による因果応報説は障害のある子どもを生むことは前世において罪を犯したため、という考え方を人々に浸透させた。さらに、政治的意図により天皇を頂点とする中央集権国家を強化するために淨い存在としての天皇に相對峙した存在として「穢人」や障害者を位置づけ、貶めたという²⁾。加藤は、これら三つの要因のうち、政治的意図を重視しており、前述の民間人と行政との拮抗関係により障害児教育の問題が顕在化してきた点に注目している。そして、障害者への差別や偏見が国家の意志により形作られ今日にいたっていると捉え、国家政策の問題を明らかにすることを研究の主眼としている。

河野勝行は、障害者差別の成立は階級社会の成立と同時であると述べている。原始共同体社会での生産力の増大は、生存を認められ保障される病人や障害者の拡大につながるはずであったが、古代律令国家の成立によって支配階級の利己的で排他的な利益の追求がその可能性を奪ったという。また、日本書紀に見られる「蛭児神話」は、障害者差別と女性差別を正当化しており、交合のときに女神イザナミが男神イザナギに先んじて口を開き、男尊女卑の教えに背いたために「蛭児」(障害者)が生まれたという。河野は、古代天皇制とその国家は律令制度に基づいて人民を支配・収奪し、障害者生存の物的条件を奪って、障害者差別を再生産しただけでなく、それを正当化するイデオロギーをも作り出したと批判している。障害児出産の責任を女親に帰する論理は9世紀初頭の仏教説話集「日本靈異記」の中にみられた。しかし一

方では、信仰心の篤い夫婦が障害児を愛育したところ、子どもの掌から仏舎利がこぼれ落ちたという記載もあった。河野はこの説話を、障害児の生存を守ろうとする民衆側の論理であり、障害者観における支配階級と人民との対立・闘いの有機的一環であると捉えている³⁾。

河野は、障害者をけものに近い者とみなす差別的な障害者観＝「五体不具」説は天皇や貴族たちによって作り出されたとしている。浄化された存在である天皇に対して、彼らは不浄の者であり、けものに近い存在として「穢多思想」が浸透していった。こうして、社会構造として階級制国家を確立するために、人間としての価値基準が意識的につくられたという³⁾。

2) 国家政策としての障害者差別

前節で取り上げたように国家による意図的な政治的イデオロギーによって障害者は差別されたが、明治期において特筆すべき差別は教育施策にみられた。富国強兵策のもと、1872年に学制が敷かれ、公教育が成立した。しかし、障害者は国家の役に立たない者として、就学猶予・免除の対象になった。1886年に第一次「小学校令」に就学猶予規程が設けられ、猶予の理由に疾病や貧困などが挙げられた。1890年の第二次「小学校令」に就学免除規定が示され「白痴」(筆者註：重度知的障害)が対象に挙げられた。そして、1900年の第三次「小学校令」では猶予対象に「病弱又は発育不全」と貧困児童、免除対象に「瘋癲、白痴又は不具廢疾」が挙げられた。

第三次小学校令の下で学齢児童の就学率は急激に伸び、1895年は約61%であったが、1900年には80%を越え、1905年には96%に達した。このような急激な就学率の向上の背景として、安藤房治は地方での就学奨励策の強化を挙げている⁴⁾。安藤によると、貧困児童を対象に就学率の向上が図られた。障害児はその対象から外され、一例として千葉県では「廢疾不具等の實際就学に堪えざる者」を除いて就学率向上の目標値を設定していた⁴⁾。

その後、1941年に太平洋戦争が勃発した年に「国民学校令」が公布され、就学猶予・免除対象のうち、貧困児童が削除され障害児のみが存続することになった。

このような障害者排除の政策は、一般民衆にすぐに受け入れられたのであろうか。この点については、社会保障が十分でない時代ほど、障害児の存在は家族や地域共同体の生活を脅かす者として疎んじられたのでないかと考えられる。

わが国で最初の公的救済の法律は、1874年の「恤救規則」である。同規則は、「人民相互の情誼」が重視され、「濟貧恤窮ハ人民相互ノ情誼ニ因テ其方法ヲ設ヘキ筈ニ候得共目下難差置無告ノ窮民ハ自今各地ノ遠近ニヨリ五十日以内ノ分左ノ規則ニ照シ取計置委曲内務省ヘ可伺出

此旨相達候事」⁵⁾とされた。そのため、公的救済は最小限に抑えられた。内務省は、1875年7月、恤救規則を実施するために共救の申請を出すときの基準を示した。そして、これに照らし合わせて調査をして伺いを出すように通達した。申請内容は、病名、氏名、年齢、本人の病気の状態、親戚の助力の有無、町村の援助の状態等、細かく定められていた⁶⁾。各都道府県では、国の方針をどのように受け止めていたのであろうか。岡山県では、先の通達を受けて同年9月に正副区戸長に次のような通達を出している。「…内務省ヨリ別紙ノ通達シ有之候付向後右ニ照準目下難差置分ノミヲ嚴密取調更ニ可候出尤伺出ノ上ハ実否聞繕ヒ候儀モ可有之候間此旨相心得疎漏ノ(後略)」⁶⁾この文面からわかるように、内務省の通達を厳守して調査を行うよう、正副区戸長に命じている。そして、内務省に救恤の許可を得るために1876年に提出した「窮民恤典施行ノ件」には国の申請形式に基づいて窮乏の状態が克明に報告されていた⁷⁾。申請内容には本人のみならず一家揃って廢疾、疾病に罹るなど生計を立てる者が一人もなく、他に頼る親戚がいない赤貧の者、と記されていた。また、前述に加えて「他ニ便ルヘキ親戚無之村内ノ情誼ヲ以テ扶助シ来レモ難行届赤貧ノ者」と記された。このことから、「無告の窮民」とは、家族や親戚、村内(地域共同体)の誰も救済できない場合に限られていた者であったことがわかる。そして、救済の数が増えると、政府は1886年3月に「恤救規則心得第八条一家数人救助ノ事」において、救助方法や親戚隣保相救の情誼の欠如を叱責して精密な調査によって官の救済を減少すべきであると各都道府県に内務省訓令を出した。これを受けて各都道府県は官金救恤増大の防止を図った⁸⁾。岡山県においては同年、郡戸長などに窮乏の際には恤救規則の精神に基づいて町村民がお互いに助け合うように促し、県民各自に共同体としての責任を強調した⁹⁾。

明治期における公的救済は、先のことからわかるようにあくまでも「人民相互の情誼」を根底においていた。また、申請形式や内容から言えるように地域共同体に責任を負わせていた。このような状況下においては、障害者の存在が家族のみならず地域共同体の生存までも脅かすことになり、彼等への風当たりが強かったであろうと推測できる。それはまた、彼等に対して否定的、差別的な発言や態度をもたらしたと考えられる。

石島晴子は、明治期に知的障害者がどのような認識をもたれていたか調べている。石島は、「痴児・痴人」などは本来、「痴」が愚かとか知恵が足りないという意味であり、その状態が問題にされたのではないかと述べている。また、「廢疾」は、一般的には「盲者・聾啞者・肢体不自由者等」を指し、「廢人」とともに社会的に役に立たない者であるという障害者(廢人)観に知的障害

者も含めていたとしている。そして、彼らに対する概念が明確になっていくにつれ、「白痴」は知的障害の重い人々を指す語として用いられたが、知能検査のない当時にあっては、障害の程度よりも「白痴（全く職業をなすことが出来ない者）、半痴（わずかに職業をなす者）」といった、社会的な能力をもつかどうかを問題としていたのではないかと述べている¹⁰⁾。

生瀬克己は、障害者に対する否定的な考えは時代を遡るほど強くなると指摘している。そして、1936年12月31日付けの読売新聞に「盲目・聾啞児童らの義務教育への一歩奨励費二十万円を府県へ交付不就学の根絶を期す」の記事に、「盲聾啞」児童の不就学は半数以上を占めていると紹介しているが、その他の障害児については一言も記していなかったと述べている。また、不就学の原因を「不具」からくる羞恥心を挙げているのに対して、五体満足な人だけの社会とその暮らしが当然のこととされているからこそ、自分の障害に羞恥心を感じるしかなかったと述べている¹¹⁾。

3) 戦前・戦後に見られる国家政策としての障害者差別

障害児教育は、冒頭で述べたように戦後、学校教育体系に位置づけられた。特殊教育諸学校として盲学校、聾学校、養護学校が明記されたが、養護学校については、都道府県の設置義務が延期された。1951年の「児童憲章」において全ての児童の権利保障が強調され、第6条に「全児童の就学保障」、第11条に「障害児の適切な治療と教育と保護の保障」が掲げられた。しかし、その精神は教育施策に反映されなかった。むしろ、先の実例からわかるように、為政者による意図的な障害者差別が教育政策として行われていた。

また、明治期に成立した「就学猶予・免除規定」は、学校教育法第23条に受け継がれて今日に至っている。そして、1953年の「教育上特別な取り扱いを要する児童生徒の判別基準」（文部省通達）において具体化された。知的障害児の場合、学校教育の対象はIQ50から75程度の「魯鈍級」（筆者註：軽度）であり、IQ20ないし25から50までの「痴愚」（筆者註：中度）で高度遅滞は猶予、軽度遅滞は教育対象、IQ25以下の「白痴」は教育対象外とされた¹²⁾。その後、1978年に「教育上特別な取り扱いを要する児童生徒の教育的措置について」の通達が出されて猶予・免除対象を「治療又は生命・健康の維持のために療養に専念するのが困難又は不可能な者」とされた。このように、猶予・免除の理由が異なるとはいうものの、法制度によって障害児の教育を受ける権利が阻害されている状況下にある。

1980年代以降、障害者施策は具体的で効果的なものになっていった。政府は、1981年の「国際障害者年」を契機に障害者の「完全参加と平等」を謳い、差別や偏見を

取り除くための啓発活動に力を注いだ。そして、翌年に障害者対策に関する長期計画を策定した。1993年には「アジア太平洋障害者の十年」が採択され、政府は「障害者対策に関する新長期計画—全員参加の社会づくりをめざして」を発表した。同年、「障害者基本法」においてノーマライゼーション社会の実現に向けて国及び都道府県が具体的な計画を立てることが義務づけられた。1995年には「障害者プラン—ノーマライゼーション7カ年戦略」が発表されて、具体的な重点目標が明らかにされた。

こうして、政府は障害者への差別を取り除く施策を進めたが、反面、障害者の生存権を脅かす法律を戦前・戦後を通して長らく残すといった過ちを犯した。それは、1948年にできた「優生保護法」である。同法は、戦争が激化していた昭和初期の1940年にできた「国民優生法」と趣旨を同じくした。この法律は、ナチスドイツの「断種法」（劣悪な遺伝子を持つ人に断種を行う法律）を参考に制定されていた。優生保護法の目的は、「優生上の見地から不良な子孫の出生を防止するとともに、母性の生命健康を保護する」とされた。そして、障害等もっている理由で「生殖を不能にする手術」（優生手術）を優生保護審査会の命令によって行うことができた。日本障害者協議会をはじめ、各障害者団体は、「障害者は社会にあってはならない存在」と露骨に謳っている同法の抜本の見直しを政府に求めていった。その結果、1996年6月13日の参議院本会議で、改正案が議員立法として可決成立し「母体保護法」に改正された¹³⁾。この法律が存続していた時期と、先のノーマライゼーション社会の実現に向けた施策とが同時期であることを考えると政府の対応には明らかな矛盾が認められる。

加藤美紀・津曲裕次は、障害者に対する差別や偏見の構造を社会思想としての「優生学」の形成過程と特徴から明らかにしようとした。そして、明治期から昭和初期にかけての国定及び検閲教科書を中心に分析した。先の「国民優生法」が制定された昭和初期に、優生学に関する論文や刊行物の内容には「優生断種」を手段として障害者らの「不良子孫の出生の防止」を図るものが多く見られたという。主に婦女子や障害者に向けて、「優生断種」及び貧困階級における中絶の認可等を軸とした「優生政策」や、生理衛生の教科書に伝染病や遺伝病の予防及び形質遺伝に関する警告等を実施し、教化した。そして、教育、特に修身において国家の意向を反映しようとしたと指摘した¹⁴⁾。

加藤らは、明治前期から後期にかけて、優生学が客観的事実からモラルや教育理念といった国家主導的なものに変質したと述べている。明治初期から優生学は官学として学ばれ、次代の国家官僚により強固な形で教化されていったという。並行して、1915年に日本遺伝学会が政

府主導で設立され、医学者を中心に遺伝病等の医学的処置を目的とした優生に対する具体的施策が検討された。この施策が実施されたのは1940年の「国民優生法」の制定以後であるが、この法により、「優生断種」の強制執行が合法的に行われるようになった。これは、障害者の生命権を法律という政治的立場から否定し、それを受けて実際に医学的立場から「優生断種」等の手段によって生命権を剥奪するといった、障害者に対する意識及び処遇の決定を意味したという。このことから、戦前の日本における障害者観は国家に先導された形でほぼ形成されたと考察している¹⁴⁾。加藤らの研究から明らかのように、歴史的事実として、政府は優生学の立場から障害者への差別を助長してきた。そして、教育によって障害者観を浸透させようとしてきた。戦前における教育による思想統制は、障害者への差別を学校段階から育てていたと言える。戦後、特に1980年代以降、政府はノーマライゼーション社会の実現に向けて教育、福祉、医療、労働など、様々な生活場面において具体的な施策を行っている。しかし、教育の力による思想統制が障害者差別を助長してきたことを考えたとき、現行の教育施策では不十分である。例えば、筆者は障害者の歴史教育について学部学生や現職教員を含む大学院生に教えているが、多くの受講生は、彼らの歴史について学んできていない。歴史的事実が知らされていないということは、障害者の公的処遇問題が多くの人々に認識されないままに今日に至っているということである。また、小学校における人権教育は同和教育が中心であり、障害理解教育が進んでいない¹⁵⁾。さらに、後述のように心のバリアフリーに有効だと言われている交流教育の問題が挙げられる。このような教育上の問題は国や都道府県レベルで積極的に取り上げない限り、定着が難しいと考えられる。

II. 障害児の教育権をめぐる歴史的背景

1) 障害の重い子どもの教育保障

障害の重い子どもについて、本節では、重度知的障害に限定して論を進めたい。前章で述べたように、1890年の第二次「小学校令」において「白痴」は就学免除の対象とされた。そのため、施設で教育が行われたのであった。わが国で最初の知的障害児施設「滝乃川学園」が1896年に石井亮一（1867～1937）によって創設され、「白痴」教育の可能性が実践で明らかにされた。石井は、セガン（筆者註：フランスの知的障害教育の先駆者1812～80）の生理学的教育方法を導入し、教育・生活・労働・医療など、障害児の発達要求を統一的に保障しようとした¹⁶⁾。

では、学校教育においては、「白痴」の就学はなかったのだろうか。1911年に文部省普通学務局は、特殊児

童の実数、取り扱い方や特殊児童のために編制している学級数の実態調査を行った。同調査において、就学免除及び猶予児童として「白痴」は3431人いたが、在学児童の中にも4771人いた。杉浦守邦は、この点について、この調査が医師や専門家などの診断によるというより、教師の判断によるものと推測している¹⁷⁾。このことは、就学猶予・免除規定は、戦後に比べて学校現場（教師）の裁量に委ねられていた部分があったと考えられる。その一例が徳島県にみられる。海部郡由岐尋常高等小学校では、1910年に特別学級を編制して「劣等児・低能児」と合わせて「白痴に近き者」も受け入れて実践していた¹⁸⁾。

戦後、重度知的障害児が学校教育の中心的実践課題になったのは、1979年の養護学校教育義務制実施以降である。それまでは、施設で彼らの教育が行われた。重度知的障害児の教育の必要性を人々に知らしめた人物として糸賀一雄（1914～68）が挙げられる。糸賀は、「発達保障」の理念のもと、障害者の教育と福祉の主唱者として戦後の障害者福祉に開拓者的役割を果たした。1946年に知的障害児を対象にした近江学園を創設し、1963年には重症心身障害児の施設「びわこ学園」を設立した。この間、「この子らを世の光に」を実践的主張の一つに掲げた¹⁹⁾。糸賀は、「白痴」の施設をつくること自体が「健全な社会」からはみ出した「特殊な社会」をつくることになるのでは、といった問題意識をもちつつ、彼等に教育を行う中で、子どもたち一人ひとりの無限に秘めている可能性に気づいた。「白痴」の子どもたちは「見込みのない者」と特別視されがちであるのに、教育によって豊かな発達が招来された事実から、学園での彼らへの評価は世間の評価とは異なっていた。もはや、特殊な存在ではなく、観念的、理念的な意味ではなく、ありのままの生身で、この子たちも同じだということを実感した。そして、彼らにとってかけがえのない人生を大切に生きて甲斐を追求し、施設で具現化しようとした。糸賀は、単に隔離すればよいのではなく、子どもたちの特殊性やかけがえのない個性を生かす方策を考え、共に生きる者としてこの子たちにふさわしい生き方がどうあるべきか問われていると考えた²⁰⁾。そして、全国各地で講演を行い、人々を啓蒙し続けた。糸賀の思想はまさに、日本におけるノーマライゼーション思想の源流と考えられる。

こうして、重度知的障害児の教育は、戦前・戦後をとおして施設を中心に行われた。だが、1979年の義務制実施にともなって、同年、重度の障害の子どもたちを対象にした「訪問教育制度」ができ、学校教育への道筋につながっていった。これまで、家庭や施設、そして病院にいて学校に通えない子どもたちは就学を猶予・免除されていたが、同制度ができて教員が彼らのもとへ出向くことで学籍を得ることができたのであった。

日本教育学会障害児教育研究委員会は、先の法制度を受けて障害児学校にいわゆる「障害の重い子どもたち」が入学してくることを想定して、法制度班、歴史班、教育内容班の3班に分かれて研究に着手した。筆者は、教育内容班に所属して彼らの教育課程について5年間にわたって取り組んだ。教育の目標を憲法や教育基本法で謳われている民主的人格の形成をめざすことにおき、彼らにとっての教育の意味について検討した。そして、既に障害の重い子どもたちの実践に着手していた養護学校と共同して具体的な教育内容を検討した。その結果、子どもたちが「要求を出し、その活動の力を獲得すること、それを保障すること」を重視し、発達と教育との関係性に注目した²¹⁾。こうした1970年代後半から1980年代にかけて行われた研究成果が今日まで引き継がれている。

2) 障害児の教育目的「自立」をめぐる問題

障害児に教育が行われたのは、1878年の「京都盲啞院」が最初である。これに先立ち、障害者教育問題が顕在化したのは、東京養育院においてであった。同院は、1872年10月に老幼男女2490名を収容したがその中に相当数の障害者がいた。入院資格に「単身白痴者ニシテ頼ルベキ所ナキモノ」といった記述や1889年の在院者に「病弱、不具、盲人」がいた。1896年には学齢に達した「盲啞児」を東京盲啞学校に通学させた。並行して、「白痴」「啞人」に対する職業教育が始まり、彼らは機織や草引き、洗濯、裁縫、子守等の仕事に就いていた²²⁾。

障害のある者は、「働けない者」として蔑視されていたため、明治期に彼等の教育の必要性を主張した民間人は、教育によって独立自活できるようになることを広く浸透させようとした。そして、「盲聾啞」者が独立自活できる者として取り上げられた。特筆すべきこととして、この時期に障害者自身が盲啞学校設立に係わっていた。松村精一郎(1849~91)は、聴覚障害と肢体不自由を併せ持っていたが、「自分が聾吃の身体障害者として不幸を嘗めた苦い経験から同じ運命に悩む人々のため」に1880年に「私立金沢盲啞院」を設立した。そして、「天賦ノ良智能ハ毫モ完人ト異ナルコト無シ」と進歩的平等観を主唱した。北野与一は、こうした障害者観には切実性が見られ、当時の障害者たちの心情を代弁しており、注目に値すると述べている。しかし一方では、教育目的を「自営自活ノ人」に置き、「自営自活ノ人タラシメハ其一家一郷ノ厄介ヲ免ル、者即チ国家ヲ利スルモノ」という認識がその基底にあったという。ここには、山尾庸三〔筆者註：「楽善会訓盲院」(東京)の設立(1880年)に尽力し、建白書に教育による自活を強調した〕などと同様の「無用有用化、国家経済一助という功利的・投資的」な障害児教育観が見られると指摘している²³⁾。

こうして、「盲聾啞」児学校で独立自活するための職

業教育が行われ、戦後に受け継がれて今日に至っている。このような独立自活=自立という自立観のもとでは、障害の重い子どもたちの自立は不可能である。筆者は、障害児教育における職業教育をめぐる自立観の変遷について論じた際、「義務としての自立観(自助努力を強調する)」ではなく、「権利としての自立観(自立のための援助や制度の充実を求める)」の確立を提案した²⁴⁾。働くことに生き甲斐を見いだすことは障害の有無に関わらず現存している。「権利としての自立観」に依拠したとき、彼らが働ける環境作り、すなわち環境条件の整備を図る必要がある、法制度化していく必要がある。

戦後におけるわが国の最初の障害者雇用施策は、1960年の「身体障害者雇用促進法」である。同法の制定に際して、労働省は、身体障害者が失業や不完全就業の状態におかれている原因を次のように挙げている。①国民一般、特に雇用主が身体障害者の職業能力を真実の能力より低いものとみている、②労務管理上特別の負担を伴う、③身体障害者自身が健常者に伍して働くことに必ずしも積極的でない。そして、これらの原因をもたらし社会的経済的要因として、①国民一般の差別的観念が払拭されていない、②能力を補強する訓練・施設が不十分であることを挙げている²⁵⁾。この法律は、官公庁は義務雇用、民間事業所は努力目標であった。1976年の改正で全てが義務雇用となり、1987年に「障害者の雇用の促進等に関する法律」に改正され、法律の対象を全ての障害に拡大し、1997年の改正で知的障害者の義務雇用が成立した²⁶⁾。

1987年の主な改正点は、先述のことに加えて、次のことが挙げられた。①ノーマライゼーションの理念を障害者雇用の基本理念とする、②知的障害者を雇用率制度の対象とし、雇用率に参入する、③職業リハビリテーションを法律の中に位置づける。同法の改正は、従来の身体障害者中心の施策から全ての障害者への拡大を意味したが、精神障害者への施策格差が大きかった²⁶⁾。

手塚直樹は、1981年の「国際障害者年」や、1993年の「アジア・太平洋障害者の10年」における「障害者施策に関する新長期計画—全員参加の社会づくりをめざして(1993年から2002年)」の策定が障害者雇用に大きな影響を与えたとしている。手塚によると、国際障害者年に掲げられた「完全参加」は、障害者自らが「施策決定段階への参加」を重要な要件としていた。この考え方は、1987年の「障害者の雇用の促進等に関する法律」や1993年の「障害者基本法」の基本理念とされた。手塚は、これについて彼らが今まで社会の片隅に位置づけられていた歴史の中で画期的な理念を確立したと述べている²⁷⁾。

手塚は、障害者雇用政策が「職業を通じての自立」「障害者は企業で働くことを求めている」に基本がおかれ、

その実現のために「事業主の社会連帯の理念に基づく共同の責務」が掲げられているが、今後とも強固に維持できるのか疑問を抱いている。重度障害者の自立と社会参加は、援助の在り方を求めて多様になっているという。従来のように、雇用＝企業就労という選択肢では、企業就労を選択しない、またはできない障害者が相当に増加していると述べている。そして、企業就労と福祉就労とが切り離されている時代は雇用問題として認識していればよかったが、これからは全ての障害者の立場に立って、各々のニーズに基づいた自立と社会参加の実現を図っていくことが必要になってくると指摘している。また、「事業主の社会連帯の理念、共同の責務」に基づく「雇用納付金制度の維持困難な現状」や「法定雇用率を達成する企業がますます減少してきている現実」から、これらの制度における基本的な考え方の見直しが迫られていると提言している²⁸⁾。

Ⅲ. 交流教育をめぐる歴史的背景

特別支援教育は、統合教育やインクルージョンとの関連で取り上げられているが、わが国の制度としては、交流教育と関連している。

障害者基本法が1993年度にでき、ノーマライゼーション社会を実現するための国や都道府県の責務として具体的な行動計画を作成することが定められた。そして、この法律を受けて、1995年に「障害者プラン—ノーマライゼーション7カ年戦略—」が示された。同プランの中で、心のバリアフリーに交流教育の推進が掲げられた。

交流教育の歴史は1970年代に遡る。1971年に、「盲・聾・養護学校学習指導要領」に交流教育が初めて位置づけられた。そして、1979年度から全国小学校・中学校の中から「心身障害児理解推進校」が指定され、1996年まで継続実施された。その成果が1981年、1984年、1986年に「交流教育の実際」として冊子にまとめられた。1984年度からは「心身障害児交流活動地域推進事業」が実施され、1996年度まで継続実施された。1997年度には、先の2つの事業を統合して「交流教育地域推進事業」となり、2002年度に終了した。2001年度からは「地域における交流活動の充実に関する調査研究」が開始された。同年度には小・中・高等学校の学習指導要領に交流教育が明記された。これは、障害児関係の学習指導要領に比べて30余年遅れていた。通常教育の学習指導要領に交流教育が明記されるに至ったのは、1997年に遡る。同年1月に、特殊教育の改善・充実に関する協力者会議「特殊教育の改善・充実について（第一次答申）」の中で、交流教育は全ての児童生徒に意義があり、小・中・高等学校の教育課程上の位置づけなどについて十分検討する必

要があるとされた。同年9月の第二次報告の中で、小・中・高等学校の学習指導要領に盲・聾・養護学校の幼児、児童生徒との交流について明確に位置づけ、交流を推進する必要があるとされた。

交流教育の形態について、渡辺昭男は「学校間交流」「地域交流」、「居住地校交流」とに分けている²⁹⁾。田村真一は、居住地校交流の定義を「一人ひとりの児童生徒が自宅を校区に含む公立小・中学校と行う交流教育活動」としている。田村は、1996年に全国の盲・聾・養護学校を対象に交流教育の実態調査を行った。その結果、学校間実施校率94.1%に対して、居住地校交流は31.8%と低かった。障害種別では盲学校36.2%と最も高く、知的障害養護学校が14.8%と最も低かった³⁰⁾。

交流教育は、政策としては長年にわたり実施されてきているが、様々な問題が指摘されている。茂木俊彦らは、旧文部省が進めてきた交流教育は、障害児に対しては適応能力を高めるという観点からなされ、他方、通常の学級の子どもに対しては思いやりを育てるという観点からなされるという面がみられた、と述べている³¹⁾。大久保哲夫は、「理解推進校の指定や冊子の配布により、通常の学校の教師や子どもに障害児や障害児教育への理解が広がるなど効果が見られることは重要なことである。ただし、内容的に見ると、道徳の指導や特別活動としての交流が主で、心情的理解による心情の育成に止まっている場合が多い³²⁾と指摘している。そして、荒川哲朗は、交流教育により作られる障害者観について次のように批判している。「…年に数回、教師が企画した交流教育は、障害児に対する思いやりの場であったり、障害児が一生懸命生きていることに驚かされたり、感心させられたりする機会になる。交流教育は、障害児へ哀れ、いつくしむ慈善の精神のもとに、善い行いをかわいそうな障害児へ施して、人としてのモラルを子供たちへ教え込むように思えてくる（中略）。交流教育は、汚らしい部分も含んだつきあいまで広がりをもたないし、時間的余裕もつくっていない。ただ、障害者像を表面だけ見て、勝手に作りあげているにすぎない³³⁾位頭義仁は、交流教育の問題を、年1～2回の交流や見学だけでは障害をもつ人に対して好意的に態度を変容させることは不十分であり、全校的な教育課程の編成（道徳、特別活動、各教科）と教材の収集や整備が必要であると指摘している³⁴⁾。

おわりに

筆者は、問題史研究の立場から為政者である国家の対応が障害者差別や偏見を助長したこと、そのなかでも障害の重い子どもたちの教育を受ける権利が剥奪されたことを明らかにした。法制度が障害者の教育や生活環境に多大な影響を及ぼしたとはいうものの、このような処遇

に対して異を唱えた人々がいた歴史的な事実は重要である。すなわち、障害児教育は民間人によって成立・発展しており、個人や運動団体として国に働きかけた結果、今日に至っているといえる。このことから言えるのは、現在、行政主導で提唱されている特別支援教育に対する教育実践現場の在り方である。現在に比べて法制度が不十分な状況下において、また否定的な障害者観が一般的ななかで、率先して障害児教育を行った先人に学ぶ点が多い。確固とした教育理念をもち障害者の教育を実践した石井亮一、糸賀一雄らは自己の信念にもとづいて彼らの教育に従事した。これらの人々から学ぶことは、教師自身が主体性をもって教育に臨む、という基本的な事柄である。「特殊教育から特別支援教育への転換期」に臨み、行政主導ではなく、これまでの歴史と同様、教育実践現場が中心に進めていく姿勢が重要であろう。

ところで、歴史的な事実からわかるように、時代を遡るほど、障害者処遇は劣悪である。社会保障制度が十分でない時代においては、家族だけでなく地域共同体においても彼らは「厄介」な存在とみなされた。それは、明治期に入り、障害者に教育が必要だと考えた一部の人々が「盲聾啞」に着目して独立自活を目指した職業教育を行ったことから窺われる。つまり、働ける「盲聾啞」と働けない「白痴」に対して国だけでなく世間の人々からも異なる見方があったといえよう。そして、戦後になっても雇用促進のための政策において身体障害者が優先されており、障害者間に対応の違いが認められる。一人一人の教育的ニーズを把握することが重要であるといわれて久しいが、今日では特別支援教育の方向性のなかで「特別な教育的ニーズ」ということが注目されている。そして、通常学級に在籍する学習障害やADHDへの対応が課題とされている。学校段階から卒業後の地域社会で暮らすことを踏まえたとき、障害種別や程度によって教育や生活環境の違いがあってはならない。障害の有無や障害者間の格差をなくすことが、ノーマライゼーション社会の実現につながるのではなかろうか。そのためには、学校教育の段階で目の前の子どもたちに何ができるか、何をしなければならないか、学校全体で検討する必要がある。教育実践の質を高めることは当然であるが、現状の法制度や運用実態を知り、教育の立場から子どもたちが「権利としての自立」を可能にする支援内容を保護者とともに考え、実践することが求められている。

本稿で取り上げなかった問題として、いわゆる「軽度の障害児」に対する「通級による指導」の制度（1993年度）や重度の子どもの生命や通学に関連する「医療的ケア」などが挙げられる。歴史上、功績のあった人々は、国家の政策に問題点を見出し、彼らのために声を上げ、行動に移した人々と言える。その意味で、現状の問題を

明らかにして解決する方策を見出すことが特殊教育から特別支援教育への移行を円滑にするといえよう。

引用文献

- 1) 加藤康昭「障害者教育史研究の視点」, 障害者問題史研究紀要, 第37号, 障害者問題史研究会, 1~8
- 2) 加藤康昭「障害者に対する穢れと忌みの思想—古代における障害者観についての覚え書き—」, 障害者問題研究, 13号, 1978年, 59~64
- 3) 河野勝行『古代・中世社会の障害者観』[障害者教育史], 川島書店, 1985年, 141~146
- 4) 安藤房治「義務教育制度の確立と障害児の就学義務猶予・免除」, 障害者問題史研究紀要, 第32号, 障害者問題史研究会, 1989年, 9~23
- 5) 厚生省「社会福祉六法五九年」, 1984年, 2233
- 6) 岡山県「岡山県布達全書(和)甲乙丙第一」1873年
- 7) 岡山県「岡山県史料十三脈恤一〔複製〕国立公文書館文庫蔵本明治八年~一八年刊(九四冊)
- 8) 日本社会事業大学救貧制度研究会「日本の救貧制度」, 1960年
- 9) 岡山県「明治一九年岡山県布達雑号」
- 10) 石島晴子「わが国における『就学猶予・免除規定』の成立に関する一考察」, 精神薄弱問題史研究紀要, 第24号, 精神薄弱問題史研究会, 13~37
- 11) 生瀬克己「障害者問題入門」, 解放出版社, 1996年, 12~13
- 12) 西崎恵(文部事務次官)「教育上特別な取扱を要する児童生徒の判別基準について」通達, 1953年6月8日, 9~11
- 13) 太田修平(日本障害者協議会政策副委員長)「優生保護法改正なる」, JDジャーナル, 7月号, 1996年, 40
- 14) 加藤美紀・津曲裕次「戦前の日本における優生学の取り扱いに関する研究—国定教科書等記載の分析から—」, 障害者問題史研究紀要, 第37号, 精神薄弱問題史研究会, 1996年, 27~35
- 15) 篠原真由美・八幡ゆかり「小学校における障害理解教育の実践的研究—徳島市A小学校におけるカリキュラム開発を通して—」, SNEジャーナル, 第5巻第1号, 2000年, 文理閣, 104~125
- 16) 松矢勝宏「石井亮一」[人物でつづる精神薄弱史], 日本文化科学社, 1980年, 154~155
- 17) 杉浦守邦編「山形県特殊教育史精薄・虚弱編—戦前の促進学級・養護学級のあゆみ—」, 山形県特殊教育史研究会, 1978年, 44~47
- 18) 北野まゆみ「徳島県における知的障害児教育の成立過程について」, 平成16年度鳴門教育大学大学院修士論文, 41~46

- 19) 清水寛『糸賀一雄』「人物でつづる精神薄弱史」, 日本文化科学社, 1980年, 238~239
- 20) 糸賀一雄「この子らを世の光に」, 柏樹社, 1965年, 277~284
- 21) 日本教育学会障害児教育研究会「障害児教育の義務制に関する教育学的研究」, 1981年3月, 120~137
- 22) 津曲裕次『東京養育院と障害者処遇問題』「障害者教育史」, 川島書店, 1985年, 161~165
- 23) 北野与一『私立金沢盲啞院と聾才子松村精一郎』「障害者教育史」, 川島書店, 1985年, 171~177
- 24) 八幡ゆかり「障害者への教育と福祉の処遇史研究 — その3. 職業教育にみられる『自立』観の変遷 —」, 鳴門教育大学研究紀要, 第16巻, 2001年, 115~124
- 25) 堀秀夫(労働省職業安定局長)「身体障害者雇用促進法解説」, 労働法令協会, 1961年8月10日
- 26) 手塚直樹「日本の障害者雇用 — その歴史・現状・課題」, 光生館, 2002年, 111~129
- 27) 前掲書, 131~149
- 28) 26) と同掲書, 257~262
- 29) 渡部昭男「『特殊教育』行政の実証的研究」, 法政出版社, 1996年, 511~528
- 30) 田村真一「居住地校交流における実証的研究」, 1997年度京都教育大学特殊教育特別専攻科研究論文, 9~23
- 31) 茂木俊彦・清水貞夫「転換期の障害児教育⑤障害児教育方法の軌跡と課題」, 三友社, 1999年, 228~229
- 32) 大久保哲夫「障害者理解と福祉教育」, 障害者問題研究, 23(2), 1995年, 103
- 33) 荒川哲朗「『障害』をもつ子どもをとりまく社会状況を考える — 森本おりえさんの交流教育に焦点をあて —」, 三重大学教育学部研究紀要, 45, 201~211
- 34) 位頭義仁「交流を進める手順と配慮事項」, CROIRE 精神薄弱教育実践講座 — 交流教育 —, 日本文化科学社, 1994年, 14

A Historical Study of the Practice Subject in Education of the Disabled

Yukari YAWATA

(Key words : Education of the Disabled, Prejudice and Discrimination, Educational Rights, Historical Background)

The author studied about the historical background in the practice subject of education of the disabled, to clarify causal relationship, and to propose about the state of the present education of the disabled.

The results were as follows :

- (1) The national intentional policy was participating in the discrimination and prejudice to the disabled.
- (2) Although the serious disabled's educational rights were snatched by the nation, the civilian was educating uniquely.
- (3) The independence which is the disabled's educational purpose was discussed involving vocational education.
- (4) Various problems were pointed out about transactional program between ordinary school and special school.

The autonomy of the educational practice spot instead of the administration initiative from these results is important.