

わが国におけるインクルーシブ教育のあり方

—— 統合教育の歴史的背景を踏まえて ——

八 幡 ゆかり

(キーワード：統合教育，インクルーシブ教育，特別支援教育)

はじめに (問題の所在と目的)

現在，特殊教育から特別支援教育への転換で注目されているのはインクルーシブ教育である。インクルージョンは，広義には1980年代にフランスで用いられた社会政策用語のソーシャルインクルージョンを指し，社会の底辺に位置するマイノリティグループが被る様々な権利侵害や不利益の解消を意図した政策を意味する。狭義には，ユネスコやOECDによる新しい教育概念を示す用語としてインクルーシブ教育として取り上げられてきた¹⁾。

本稿では，狭義の立場からのインクルーシブ教育を取り上げる。1993年，国連総会は，「障害者の機会均等化に関する標準規則」を採択し，その「規則6教育」で，障害児の教育は統合された環境で行われるのを標準とし，分離的な特殊教育を例外的とした。1994年にスペインのサラマンカで，特別なニーズ教育に関する世界大会（ユネスコとスペイン教育・科学省の共催）が開催された。大会には日本を含む92の政府と25の国際機関の代表が出席し，「特別なニーズ教育に関するサラマンカ生命と行動大綱」を満場一致で採択し，「万人のための教育（Education for ALL）の枠組みの中に，「特別なニーズ教育」が位置づけられた¹⁾。

2006年12月に国連で採択された「障害者権利条約」に，先のサラマンカ声明で提案されたインクルーシブ教育の方向が提案された。これまで，わが国の教育制度は通常学校と障害児学校とに分けた，分離教育の立場をとってきた。そして，「特殊教育」から特別支援教育へと変わった中でインクルーシブ教育の在り方が検討されてきた。特に，2007年9月に同条約が署名されて以降，加速化し，2009年12月に「障がい者制度改革推進本部」が政府に設置され，2010年7月，中央教育審議会初等中等教育分科会「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」において，インクルーシブ教育の検討が行われた。そして同年12月に，子ども一人一人の学習権を保障する観点から，通常の学級，通級による指導，特別支援学級，特別支援学校といった，連続性のある「多様な学びの場」を用意する必要があると報告された。このような結論に至ったのは，わが国独自の歴史的経緯が影響していると考えられた。

わが国の障害児教育施策は，先述のように分離教育の立場をとり，第二次大戦後の知的障害教育の就学の場合は，「特殊学級」が中心であったが，1979年の「養護学校教育義務制」実施以降は，「養護学校」が重度知的障害児の主な就学先になった。歴史上，インクルーシブ教育と関連が深いのは，1970年代から80年代の統合教育をめぐる論議である。統合教育はインテグレーションとも呼ばれていたが，前者は地域の学校への就学を意図し，「養護学校」や「特殊学級」を否定し，全ての障害児を通常学級で受け入れることを目指したが，後者は可能な限り通常の学級で教育を受けられるようにすると同時に，障害の状況に応じて特別な学級や学校で指導も受けられるとしており²⁾，意味内容が異なっていた。したがって，欧米の「インテグレーションからインクルーシブ教育へ」の流れと，わが国の「統合教育からインクルーシブ教育へ」への歴史的経緯とは異なっていると推測された。

そこで，わが国の1970年代と1980年代の障害児教育，特に知的障害教育に焦点を当てて，統合教育をめぐる動向を明らかにして今日のインクルーシブ教育のあり方について検討することにした。史料は，教員に影響力があつた専門誌の「精神薄弱児研究」^{註1)}（以下，雑誌）を取り上げることにした。

I. わが国の統合教育をめぐる動向

1. 1970年代の動向

統合教育をめぐる，雑誌に取り上げられたものをみると，行政や障害児教育に影響力のあつた三木安正^{註2)}，

辻村泰男³⁾ら、主立った人物が分離教育の立場をとっていた。また、保護者も「養護学校」の設置を望むなど、分離教育を是としていた。

1973年172号に、国立特殊教育総合研究所所長・辻村泰男は、「第11回精神薄弱教育研究全国大会詳報」の全体会で、インテグレーションの問題について次のように述べた³⁾。

特殊教育は今まで、普通学級での学習についてゆけない子どもを別なところに囲い込んで、いわゆる分離教育をしてきたが、普通児とともにいわゆる統合教育だってやれるじゃあないかという問題である。私は、これは、特殊教育に対する頂門の一針だとは思ふ。しかし、だから特殊教育は憲法違反で、特殊学級は来年から解消させるなどという気短な議論に賛成できないし、ほんとうに学校で精神薄弱児というものをつき合ってきた人ならだれもこういうアジテーションには同調しないはずだと確信している。ことに精神薄弱児の場合には、彼らの必要とする教育課程の基本的性格が普通教育とはことなるから、盲児や肢体不自由児などのインテグレーションと同列に考えるべきではないと思う。

辻村は、上述のように他の障害とは異なり、知的障害児の障害特性から、就学の間として特殊学級が適切であると考えていた。また、分離教育への批判として差別の問題が挙がっており、1973年173号に「精神薄弱教育と差別」の特集が組まれた。その中で、千葉大学の小出進は次のような問題提起をした⁴⁾。

現実の精神薄弱教育においては、分離がはたして差別を解消する方向に作用しているのか、それとも差別を促進する方向に作用しているのか。分離が差別となっている事態があるとしても、そのために分離を全面的に否定してよいものなのかどうか。分離を全面的に否定せずに、分離が差別となる危険性を排除する方策として、どのようなものがあるのか。分離を全面的に否定した場合、他に代わるべきどのような方策があるのか。

この問題提起に対して、福井大学の藤本文朗は次のように述べた⁵⁾。

「特殊学級」や養護学校を今すぐ全面的に否定する「特殊教育解体」論には賛成できないのである。現状の「普通教育」に、「自閉症児」や重い障害児を含めて入級させることは、結果的にいって、子どもに差別のしわよせを与えることになる。私たちは、「特殊学級」や「養護学級」をとりでとして、学校や地域の能力主義的差別をなくす取り組みをすべきであると考えている。

また、国立特殊教育総合研究所企画室長・藤原正人は次のように述べた⁶⁾。

精神薄弱教育を差別だと言わせることについても、また、もっと直接的には、精神薄弱児自体を現に差別している実態についても、その元兇はいったい何であろうか。一見とらえどころのない社会一般の風潮そのものである。立見出世主義に基づく長い間の知育偏重の学校教育に慣らされた社会一般の、知的能力の低位性への偏見や軽視観は、一朝にしてぬぐい去れるものではない（中略）。この社会的背景を改善するためには、やはり統合主義をとることが一つの良策であるとするところもうなずけるところでありながら、その統合によっておこる危険性もまた否定できない。だとすれば、そこには、漸進的な方策をもち来たる以外に手だてはない。まず、分離して精神薄弱児に対する教育方法を徹底的に追求することであり、次にその方法の解明を待って交流方式による接近を図り、一般学級の物的・人的の受け入れ態勢を刺激しなければならない。その地ならしの上で統合を実現させるという、いささか気の長い経過をたどらなければならないであろう。

差別の問題と分離教育との関連について、小出は「分離が差別となる危険性を排除する方策」や「分離を否定した場合、他に代わるべき方策」を検討すべきであるとした。藤本は、「特殊教育」を解体すれば自閉症児や重い障害児にとっては差別のしわ寄せをもたらすことになり、「学校や地域の能力主義的差別をなくす取り組みをすべき」と主張した。また、藤原は社会における能力主義を問題視し、社会的背景を改善するには統合が良策であるが、危険性もあり、「分離による教育方法を解明し、交流方式により一般学級の物的・人的の受け入れ態勢を刺激することで統合を実現する」といった長い経過が必要であるとした。このような差別と社会の問題について、1973年179号に、東京学芸大学の長瀬又男は幼児期からの統合保育が住みよい社会をつくると述べた⁷⁾。

統合教育をめぐり、論議されるようになったのは、「養護学校教育義務制」実施をめぐり、就学基準が問題になったことが契機といえる。1979年に「養護学校教育義務制」を実施するという、政府発表を受けて、1974年186号に特集が組まれた。東京教育大学の津曲裕次は、東京都が希望者全員入学に踏み切ったように、人間として生きることを保障するために一日も早く養護学校義務制を完全就学の保障への一歩として実現させるべきであると主張した⁸⁾。文部省初等中等教育局特殊教育課企画調整係長・田原昭之は、養護学校義務制の意義について「能力に応じて等しく教育を受ける権利」を保障する体制を整える、と述べた⁹⁾。この文言は、教育基本法第3条教育の機会均等「すべて国民は、ひとしく、その能力に応ず教育を受ける機会を与えられなければならない…」を示しており、「就学先の保障」を目指して「養護学校」設置義務を都道府県に課したと言えよう。

保護者の立場から、主婦・西本しぐれは1974年193号の特集「義務制と完全就学」で、社会啓発の観点から養護学校教育を歓迎し、次のように述べた¹⁰⁾。

何はともあれ、養護学校の教育が昭和五四年度から義務化されることは、私たちにとって一つのおおきな光明です。これをきっかけに、立ち遅れている養護教育に行政の陽があたり、受け入れ対策も整い、世間の人々に養護教育の重要性が理解していただけるものと思います。

辻村泰男は重度障害児の親の声を取り上げて、養護学校の必要性を次のように述べた¹¹⁾。

わが子を就学させてくれる学校がない。重い障害児を就学させる養護学校の数が不足している。この不足を解消する方法として、養護学校義務制にすれば、都道府県は自分の管内の障害児を就学させるために必要なだけの養護学校を設置する義務を負うことになる ―― それがねらいなので、それを実現するために、義務制要求が掲げられたのであった。

辻村は、障害児の教育行政に尽力し、統合・交流教育の必要性を認識していた¹²⁾。しかし、上述のように重度の障害児には養護学校は必要であるといった立場をとっており、彼の考えは「統合教育」ではなく「インテグレーション」思想に依拠していたと考えられた。また、辻村は先述のように障害児教育行政の中心的立場であったことから、当時の公的見解でもあったと考えられた。

戦後の障害児教育の実践や研究の中心になり、親の会「手をつなぐ親の会」の結成に尽力した三木安正は、同年195号で、「修学（教育内容）の保障」の観点から、通常学校での教育を問題にし、次のように述べた¹²⁾。

重症心身障害児とされるような子どもを現在のような形態の“学校”につれてきて、どのような教育ができるのか。その学校にいる現在の教育職員免許法による教員免状をもった教師に、どんな指導ができるのか。重度、重症といわれるような子どもたちに、現在のような“学習指導要領”にのっとった指導ができるのか。そしてまた、重度、重症といわれるような子どもと軽度、中度精神薄弱とされるような子どもとをいっしょにしてどのような教育ができるのか。近来、インテグレーションということばがよくつかわれるようになって、それをどんな子どももいわゆる健常児と一緒に教育することがよいかのごとく解している向きもあるようであるが、そうしたことが果たしてうまくできて、どのような教育効果が期待できるのか。さらにまた、精薄施設や養護学校、特殊学級などは解体すべきであるというような極端なことをいう人もいるようであるが、解体したあと、子どもたちをどうするつもりなのか。

三木は、インテグレーションの名のもと、教師の問題や学習指導要領が適していない教育体制の中で、養護学校や知的障害学級の解体に反対の立場をとった。そして、重度の子どもに適切な指導はできず、教育効果が期待できないとし、統合教育に批判的であった。

以上のことから、1970年代前半は、行政や障害児教育に影響力のあった主立った人物が分離教育の立場をとり、「就学の場の保障」として「養護学校」の設置を、また、地域の学校では障害の重い子どもの「修学の保障」はできないとし、統合教育に否定的であった。

このような考え方は、1970年代後半にも同様にみられた。1976年211号に「精神薄弱教育の将来」と題して正則学園校長・城戸幡太郎と旭学園長・三木安正との対談の中で、次のように述べられた¹³⁾。

三木・・現在のところ日本では心身障害者ということで問題になっている。昔は盲とか聾（ろう）聾とか、そういう人が問題になって、精神薄弱者は全く放置されていた。それがいまは心身障害児ということで問題になってきているのはいいんだけど、そのために心と身がゴッチャにされているというか、いっしょに扱われているわけです。そこでインテグレーションとか何とかということを使うと、盲も聾も精神薄弱児もみんなインテグレーションで同じようにいけというようにいま言われているのだと思うけれども、私はどうもそこら辺が身体的障害と精神薄弱児障害とは非常に質的に違うんで、身体発達障害はインテグレーションでいいのだと、精神薄弱はそれはかえってうまくいかないのだというのが僕の考え方なのです（中略）。

城戸・・私もそのへんははっきりと区別しなきゃいけないと思うのですね。それは重複のものもありますね。目が見えんとか耳が聞こえないで同時に精神薄弱というのはありますね。それは精神薄弱の範囲に入れていいと思うのです。そうでないいわゆる身体障害をどうするかという点で、それは一般の人といっしょになっていいんじゃないか、いっしょになって成功しているところもありますね（中略）。ですから精神薄弱じゃなくて、教育相当の可能性があるとというのは別に考えて、いまここで問題にするのは精神薄弱の場合にどうしたらいいかという問題でいいのでしょうか。そうしますとぼくは、これはみなさんのご意見を聞きたいのですが現在の日本のような一般の社会状態の中で彼らの生活権を保障していくといっても、これは無理なんじゃないか。そうするとどうしても重度のものとか、重度でないものでもやはりそれらのためのコロニー、そういうものを日本でつくる必要があるのじゃないか。それは、一〇年先になっても同じじゃないかという気がするのです。

以上のように、三木は身体障害と「精神薄弱」は質的に違いが大きく、「精神薄弱」にはインテグレーションは上手くいかないとして主張した。城戸も重複している場合を含めて「精神薄弱」と身体障害とを区別すべきであるとし、むしろ、生活権の保障を問題にし、コロニー創設を提案した。三木と同様、城戸は、日本の戦後の学制改革の中心の人物で、中学校段階の知的障害児の処遇に着目し、戦後初の中学校「特殊学級」（大崎中学校分教場設置するなど知的障害教育の発展に尽力した¹⁴⁾。したがって、彼らが分離教育を主張する根拠となった、「精神薄弱」と身体障害との質的違いの考え方は当時の「知的障害観」を反映していたと考えられた。

では、この時期に知的障害者の保護者はどのように考えていたのか、「全日本精神薄弱者育成会」（1952年設立。以下、育成会）の1952年から1976年にかけて行われた全国大会の決議内容をみると、最も頻繁に取り上げられたのが「養護学校・特殊学級義務設置制」であり¹⁴⁾、この問題への関心の高さが窺われた。そして、1976年の教育分野重点目標として、養護学校義務制化を中心に、「義務化にともなう対策の推進」「受け入れ体制完備要請」「養護学校増設」「重度障害児受け入れ教育体制の整備」「養護学校義務制を完全にするための準備意識をもつ」、といったように、ハード面やソフト面での養護学校義務制推進を掲げていた。さらに、旧文部省に次のような要望書を提出した。1. 対象者の全員就学を可能とする施設設備の整備と教職員配置（養護学校教育義務制実施準備）、2. 養護学校における保護・医療の機能を強化し、総合的な処遇を対象者に保障（訪問教育を含む）、3. 特殊学級の拡充強化、4. 教職員の養成・研修における心身障害関係内容の必須化と強化¹⁵⁾。このように、就学先の確保や通常学級の教育問題、社会的関心の低さ、といった問題を背景に、育成会が「特殊学級」や「養護学校」の拡充整備を掲げていたことから、保護者が分離教育の立場をとっていたことがわかる。

2. 1980年代の動向

1980年代前半、歴史上の大きな位置づけは1981年の「国際障害者年」で、これを契機に政府は、障害者の「完全参加と平等」を掲げ、啓発活動に力を注いだ。このような状況下で、「養護学校」の意義や「特殊学級」の必要性和課題が論議されたが、行政並びに障害児教育の主立った人物、そして保護者（育成会）は、分離教育の立場をとっていた。

1980年266号に、北海道教育委員会指導主事・工藤孝次が「養護学校へ入学したK君の事例」と題して、普通学級での重度の障害児教育を否定した母親の言葉を次のように紹介した¹⁶⁾。

「どんな障害の重い子どもでも普通学級で教育できるのだと言い聞かされてきたことは、その人の主義主張であり、偽りです。もし、それが本当であれば、障害児が普通学校であれだけの活動（運動会や学芸会を指す）をしているのでしょうか。もし、そうであればぜひ見せていただきたいものです。私は、これからは養護学校の教育の中で息子とともに力強く生きていきたいと思います。そのためには母親が賢くならなければならないと思います。」と最後を結んでくれた。

このような親の思いは、1人のみではなかった。1981年11月に国際障害者年記念と題して育成会の全国大会が行われた。この中で、医療・福祉・教育に関する決議文が出され、そのうち教育関係は次のとおりであった¹⁷⁾。

決議

手をつなぐ親の会運動30周年、国際障害者年にあたり、記念の全国大会の名において、左記事項の速やかな実現を要望する。

1. 通学容易でひとりひとりに適切に対応できるよう学校教育の改善強化、特に養護学校、特殊学級の配備適正化と教育内容の拡充強化
1. 後期中等教育の保障。特に高等学校の改善、養護学校高等部の拡充強化と普及
1. 就学指導委員会に親の会代表を加え資質向上及び障害児教育担任教職員の養成確保
1. 小中学校の障害児受け入れ体制の強化、特に一般教職員・児童生徒及び保護者の理解協力の推進、交流活動・共同生活経験の拡充

上述の決議文に、「養護学校」や「特殊学級」の配備適正化と教育内容の拡充強化が挙げられていたが、それだけでなく、小中学校の障害児受け入れ体制の強化、特に一般教職員・児童生徒及び保護者の理解協力を求めている。このことから、分離教育の推進を願いつつ、地域の学校に通える体制作りや障害児への理解を求めていることがわかる。

この時期に、「養護学校」の閉鎖性が問題になっていたが、1981年269号の「障害が多様化・重度化した精神薄弱教育」というテーマのシンポジウムの中で、広島県立福山北養護学校長・北村晃は次のように述べた¹⁸⁾。

養護学校教育は温室であり隔離された環境で閉鎖的になりやすい。これでは真の社会的自立はできないとの論がある。しかし、現実には、特別な手厚い教育の場である養護学校で就学を保障されなければならない子がいる。

そして、国際障害者年と関連して1982年282号に、パネルディスカッションが行われた。その中で、東京学芸大学の山口薫は次のように述べた¹⁹⁾。

普通学級で障害を持たない子どもたちと平等に教育が受けられることは理想である。そのためには何よりも普通学級の条件を、障害児に対しても適切な教育が可能ないように変えなければならないが、その可能性は障害の種類によって異なる（中略）。そして統合教育が最も困難な障害として、重度の精神遅滞およびそれと他の障害との重複障害の子どもたちがある。一般的にいて、長期的に医療の必要な子ども、特別な養護・訓練を必要とする子どもにとっての最適な教育の場を小・中学校の中に設けることはほとんど不可能であろう。

山口は、統合教育を理想としながらも、北村が述べている、「養護学校」が必要な子どもたちを「特別な手厚い教育の場を必要とする長期的に医療が必要な重度・重複障害児」とし、通常学級を最適な場にするのはほぼ不可能であると述べた。1984年314号に、東京都立大学の茂木俊彦が重度の子どもに統合教育が適当でない理由として医療の問題を挙げて、次のように述べた²⁰⁾。

言うまでもないが、いわゆる重症心身障害児は無理であるし、本人のためにも適当でない。たいていのばあい、常時濃密な医療的管理を要するし、諸機能の訓練においても毎日継続してこれを行うことが必要なケースが多いからである。

重度の障害児は通常学級では教育は困難であるといった共通の考えがみられる一方で、「特殊学級」の在り方が問題になった。1980年259号の「養護学校教育義務制実施後の課題（Ⅱ）」と題した特集が組まれた中で、制度上の問題について千葉大学の小出進が次のように述べた²¹⁾。

特殊学級に関する制度上の問題で検討すべきことの一つは、特殊学級の対象規定についてである。養護学校と特殊学級の各対象を、子どもの障害の程度のみで区分している現行規定について、再検討の必要があるように思う。養護学校が、比較的障害の重い子どもを対象とすることはよいとして、特殊学級は、障害の比較的軽い子

にも限らず、障害の比較的重い子どもを対象にできるようにすべきであると考える。

そして、1981年271号に、長崎県佐世保市立大野小学校教諭・近藤原理が「特殊学級」と差別や交流の問題について次のように述べた²²⁾。

あやまれる「差別論」—これも特殊学級の意義・役割をぼかしている。何が何でも健常児といっしょにすることが平等といった観念論。それに交流ブームが輪をかける。「交流」といいながら一方的に普通学級へ入れる。普通学級からのねかえりはない。「お願いします」と健常児集団の中に小さく入っていく。そのうちやっかい視され、うろさがられる。「やっぱりだめだね」と低能力をまわりに再認識させ、かえって差別観を助長する。いいほうで手とり足とり。できることまでやってくれる。過保護・過干渉となる。このような例は多いのである。

近藤は、1962年から自宅（なずな園）に発達遅滞、自閉症などを受け入れ、農業の共同生活を続け、地域での共生社会を実践した著名な人物であり^{註5)}、通常学級における差別や交流の問題が共生社会（ノーマライゼーション社会）の実現を阻んでいると捉えていた思われた。

1982年289号に、国立特殊教育総合研究所精神薄弱教育研究部長・宮崎直男が養護学校教育の義務制実施にともなう「特殊学級の中・重度化傾向」について次のような懸念を示した²³⁾。

中・重度児が精神薄弱特殊学級に在籍することは望ましいことではない。しかし、保護者や一部の教師からは、子どもの健康・安全、交流の容易さ、学習時間の確保、地域社会の理解等から、地域の小・中学校の精神薄弱特殊学級にという希望があるために、養護学校教育の義務制実施で整理されるかと思われた中・重度児を中心とした特殊学級が逆に増加の傾向にある。

1983年295号の座談会で、小出は「特殊学級」について次のように述べた²⁴⁾。

普通学級の生活に適應できそうにない子どもを、強引に普通学級へ送り込み、特殊学級には、障害の重い子どものみを措置する傾向が、都会地域にみられます。特殊学級の対象の上限基準を下げていくことは望ましい方向ではありますが、それは、普通学級のありようを変えつつ行われるべきもので、子どもに犠牲を強いる形でなされるべきものではありません。

行政の立場からは、文部省初等中等教育局特殊教育課教科調査官・大南英明が次のように述べた²⁵⁾。

就学指導の目的は、子どもの実態に最もふさわしい学校教育の場を適切に指導することにある。法令等に基づいて、盲、聾、養護学校、特殊学級、小・中学校の通常の学級のいずれの教育課程が、その子どもの現在の障害の状態にもっとも適切であるか、将来の社会自立を旨とした長期的展望に立った教育を受けるのに最もふさわしいか等を判断、指導することである。

大南、宮崎は、「特殊学級」の就学基準を問題にした。「特殊学級」の入級基準を明確にするために1953年に判別基準が示され、それ以降、分離教育を前提に、「障害の種類と程度」に基づき就学先が決定された。上記の「法令等に基づいて」とは、同基準を指していると考えられ、分離教育の立場の者は、この基準の遵守が「適正就学」につながると考えていたことが窺われた。

「養護学校」や「特殊学級」への批判を解決する方法として、通常学級との交流の実践が多く報告された。1980年268号に交流の特集が組まれ、大分県大分市立小佐井小学校長・石川一雄は、当初は「特殊学級」を親も子も嫌っていたが、通常学級との交流によって理解が進み、通常学級の子どもが彼らを温かく迎えていると報告した²⁶⁾。同様に、茨城県西茨城郡友部町立友部中学校教諭・石塚光雄も知的障害児を理解し、学校全体で適切な配慮をして効果的な交流をする必要があると述べた²⁷⁾。「養護学校」の立場から、東京学芸大学附属養護学校教諭・国松吾郎兵衛が将来の社会生活を考えて交流の機会をつくる必要性を述べた²⁸⁾。また、宮城県立光明養護学校石巻分校教頭・大場茂が「養護学校」と小学校の交流を推進することで、社会の人々が共に生きる大切さにつながると述べた²⁹⁾。そして、三重県立西日野養護学校長・渡辺浩は「養護学校」と小・中学校との交流の意義を、一

般社会や地元の学校と隔絶しないようにし、人間性や行動様式の変容を図ると述べた³⁰⁾。1981年269号に、「障害が多様化・重度化した精神薄弱児教育」と題でパネルディスカッションが行われ、国立特殊教育総合研究所研究部長・松原隆三が交流の意義を健全児の人格形成に果たす役割が大きいと述べた³¹⁾。また、1982年284号に、「特殊学級と普通学級の交流」と題して座談会が開かれ、先述の小出が「特殊学級」の存在を肯定して次のように述べた³²⁾。

特殊学級はない方がいいんじゃないかと思われるような、交流の成果の報告がなされることがある。特殊学級の果たすべき役割を十分遂行せずに、交流を進め、大きな成果が得られているなら、最初から、子どもを特殊学級へ入れないほうがよかったです。

分離教育の理論的根拠として「権利保障」が挙げられた。また、ノーマライゼーションやインテグレーションに関する考えが見られた。1980年259号に、奈良教育大学の久保哲夫が「障害児の権利保障を基本にすえて」と題して次のように述べた³³⁾。

障害児学校は、身体上の機能や発達に障害があり、福祉的機能と教育的機能に手厚い準備を必要とする子どものためにあり、そこでは日常的・系統的・継続的な治療やリハビリテーションにより障害の軽減・克服がめざされる。したがって、一般的にいえば障害の重い子ほどそういう学校を必要としているといえようが、将来においてもそれは重複障害児に限定すべきではない。むしろ障害児学校について強調すべきは、障害児学校はそれを直接必要とする子どものためにあるだけでなく、その地域のすべての子どもや保護者、教師の相談に応じ、指導助言にあたり、学習や研修の機会や場を提供するなど、地域の障害児教育推進のセンター的な役割をも負うものとして、条件を整えるということである。他方、障害児学級は、障害児学校を必要とするには至らないが、特別な教育条件と教育的配慮を必要とする子どものためにあり、また一般学校に設置されているという有利さを生かし、障害のない子どもとの必要に応じた交流を図るなど、適切な教育形態が考慮されていく必要がある。また施設・設備、教材・教具、指導方法への配慮により一般学級で受け入れ可能であり、むしろその方がより適切な子どもについては、条件を整えながら積極的な受け入れがはからなければならぬ。それぞれの地域において、こうした多様な教育の場が適正に配置され、個々の子どもの障害と発達と生活条件に即し適切に選択がなされるようにすることこそ今重要なのであって、そのことを抜きにしてそれぞれの教育の場に多様な性格と任務を与えることは、障害児教育の質の低下を招く結果になりかねない。

そして、今日的課題であるノーマライゼーションと関連づけて1981年276号に、上智大学の手塚直樹が「職業教育と労働への課題」と題して次のように述べた³⁴⁾。

確かに、ノーマライゼーションもインテグレーションも理念としては正しいと思う。また学校教育の場においても正しいと思う。しかし、職業訓練の場においては、そうした理念を十分尊重し、また基本的には健全者と同様にみていくべきであっても職業訓練システムやその具体的内容においては、精神薄弱者のもつ固有の特徴を十分理解し、そのうえに立って計画的に厳しく訓練が実施されていなくてはほとんど効果があがらないものと考えられる。

同じ号に、我が国最初の国立の重度障害児施設、秩父学園園長・妹尾正が「『完全参加と平等』の前提条件」と題して次のように述べた³⁵⁾。

さて、「インテグレーション教育」は「統合教育」(integrated plan)と呼ぶのが妥当で、しばしば用いられる「交流教育」という表現は必ずしも適切であるとはいえない。そこには、一般児童と障害児を別の存在と考えた上での教育であるといったようなニュアンスが感じられるからである。「統合教育」と呼ぶからといって、もとより、養護学校も特殊学級もただちに廃止して、一切の教育の場を普通学校(学級)のみに限定すべきであると主張するものではない。

また、旭出学園長・三木安正が「私の提案に対する諸子の御意見を読んで」と題して次のように述べた³⁶⁾。

私は現在、養護学校と精神薄弱者授産施設を経営している。これを外観的にみれば、ノーマライゼーションやインテグレーションの流れに反するもののように評する人もあらうと思うが、私は養護学校ならびに授産施設で教育を受けたり、仕事をしている人たちは彼らにとって、最も適切な生活と教育と勤労の場を得ているものと信じ、また一層適切にするための努力をし、そうしたものが全体社会の中に適切に位置づけられることを目標としているのである。それは、一般社会の中にも、いろいろな形態の家庭があり、いろいろな形態の職場や集団生活全体があるのと同様である。ただ、その養護学校や授産施設などの福祉施設の規模が大きくなりすぎると、隔離施設というような性格のものになりやすいことには警戒をする必要がある。

このように、妹尾や三木はノーマライゼーションやインテグレーションと分離教育とは相反するものではない、といった認識を示した。そして、教育を受ける権利に関連して、教育基本法「第3条教育の機会均等・能力に応じて等しく」の解釈が問題になった。同年278号では、福島県いわき市立平第一中学校教諭・桑原秀夫は、教育基本法の「能力に応じて等しく」に関連して、「特殊学級」経営の改善について次のように述べた³⁷⁾。

「すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならない……」という教育基本法の精神は、普通教育の中に特殊学級の開設という新たな歴史を迎えた。こうして誕生した特殊学級は、どちらかというにあえて特殊学級を通常学級から分離することによって、その存在性を発揮してきた。とりでを築くことによって特殊学級の使命「知的に劣る生徒にも教育を」という一般的課題には応えてくれたが、「能力に応ずる教育」という教育の個別化への課題には応えられずにきたのではなかったか。

1982年298号に、東京都青梅市立若草小学校長・吉川博千は同じく「能力に応じて等しく教育を受ける権利」と養護学校学校義務制を次のように評価した³⁸⁾。

昭和五四年から実施に移された養護学校の義務制は、教育の現場にさまざまな変化をもたらした。憲法、教育基本法で高らかにうたい上げている“能力に応じて等しく教育を受ける権利”を具現する大事な施策として、関係者の期待がようやく実現したことは、大変大きな意義を持つものとして受け止められている。

1983年300号にも、宮崎県立延岡南養護学校・佐土瀬康子は「能力に応じた教育」について次のように述べた³⁹⁾。

障害児教育が内容、施設設備共に充実してきている中で、流行を追うかのように統合教育への志向がひろまってきている。欧米諸国のように障害に対する考え方が淡泊で、教育制度そのものにゆとりがあり、能力や障害にあった教育が保障されるならともかく、知識偏重主義が強く、障害に対する偏見があり、受け入れの側の態勢も整っていない現状では、時期尚早ではないだろうか。交流教育でさえいろいろな問題がある中で、障害児を普通校へ入学させることについては、子どもに相当の無理が生じると思われる。

これらの主張から、学校現場で分離教育を是とする人たちの理論的根拠は、「教育を受ける権利（教育基本法第3条教育の機会均等）を保障すること」におかれていたことがわかる。一方で、分離教育か、統合教育か、といった二者択一ではなく、教育の場を流動的に保障するべき、といった考えがみられ、同年同号に、大阪府立交野養護学校校長・中澤和彦は次のように述べた⁴⁰⁾。

まず、普通学級、特殊学級、養護学校が各々の存在意義をはっきりと示すことである（中略）。さらに大切なことは、こうした教育の場への所属を固定せずに流動的に保障していくことである。従来、就学に際して意見が対立したのは、子の教育の場の固定であった（中略）。同じように障害児にも、重度の子どもであれば、養護学校での生活をベースに、ある時は大勢の子どもと遊ぶ時間があっていいし、特殊学級に在籍する多動児は週に何時間か養護学校で養護・訓練指導を受けるようにすればいい。すなわち、地域に個々の障害児が必要とする種々の教育内容や方法が豊富に用意され、自由に利用できるコミュニティケアの保障である。

この時期に、保護者の立場から雑誌に分離教育の必要性を最初に述べたのは、神奈川・小田原市精神薄弱者育成会・須山静江で、養護学校が必要で、1980年265号に孤立しないように地域に働きかけていると、次のように

述べた⁴¹⁾。

養護学校は隔離であると主張する人がありました。しかし現実には、小学校の猶予のなくなった今日、どうしても一般の学校では交流不可能の子どもも出て来たのです。運動会、遠足すら普通児との交流が難しくなってきました。そこで、養護学校の必要性も出て来たわけで、一般に養護学校は孤立しがちと伺っていますが、この小田原においては、そうであってはならないと、コミッティの席でもご出席の養護学校長や市の教育委員会に働きかけています。今年には養護学校の新校舎も完成しましたので、改めて親の会の目標でもあります“養護学校と地域の特殊学級の交流、そして特殊学級と普通学級との交流”をおしすすめてゆくつもりです。

このように、雑誌にみられたのは分離教育を肯定する論調が多かった。しかし、統合教育を支持する意見もみられた。研究者の立場から、この時期に統合教育の必要性を最初に述べたのは、1980年266号で東京学芸大学付属特殊教育研究施設・阿部カネで、普通学級に適応させることが大事であるとして次のように述べた⁴²⁾。

担任の考えとして、普通学級に在籍している意義は、周囲からの良い刺激を受けるためにも、やはり、無理やりにでもやらせ、達成感・充実感を与えるようにしなければ、あきらめ、投げやり、無関心、拒絶と言った反応が現れ、せっかくの学習の場が無意味なものになってしまうのではないかと述べている。本児自身、このような学習の場に自信を持って参加できると共に、クラスの他の子どもたちにも達成感・充実感を与え、共に伸びることが、普通学級で障害を持つ子が適応するための重要な点であると思われる。

実践現場では、幼児期の統合保育の必要性が挙げられ、共に育ち合うことで差別がなくなり、仲間として認め合えるといった主張がみられた。例えば、1980年260号に、東京・杉並協会幼稚園長・佐伯幸雄は障害児を邪魔者にせず、違いを認め合いつつ、助け合い、関わり合って相互に刺激や共感を与えられるとした⁴³⁾。同号に、神奈川県・しらかば保育園長・浜田幸生は保育所の統合保育の良さを次のように述べた⁴⁴⁾。

「みんないっしょ」の保育は、健康な子どもたちに障害児をいたわり、たいせつにすることを学習させ、友情、人間愛の精神を培っています。子どもたちは、集団保育の中から仲間意識をたかめ、共同の責任を果たしています（中略）。障害児が普通児に励まされて、意欲的な言動を示し、成長している姿をみると、いたく心をうたれます。どんな障害をもっている条件を整えればその子なりのたくましさが見られ、全面発達能力を発揮します。

同年266号に、秋田・グリーンローズ・オリブ園長・片桐格はノーマライゼーションを背景に統合保育の重要性を次のように述べた⁴⁵⁾。

改めて強調しなければならないことは、心身障害児に対して人間の幼児期に、その成長期の発達を保障する必要条件は、まず第一に、一般の健常児と共にいるという生活環境が非常に重要なことと考える。つまり我国の従来の児童福祉法による施設のように、障害児だけを集めた施設が中心の環境では適切でない。そこで、今改めてノーマライゼーションがバックグラウンドとして指摘されるようになったわけである。しかし、だからといって、ただ健常児集団にいたったから、それでよいというのではない。その子どもたちを指導する保育者の障害児に対する姿勢が、上述のように中途半端では決して成功しないと考える。

1980年代後半にも前半と同様、障害児教育に影響をもつ人物が分離教育を支持していた。障害児教育の中心的役割を担っていた東京学芸大学の山口薫は、1985年321号に通常学級では適切な教育を受けられないので「特殊学級」を充実して彼らに適切な教育をするのが課題であると述べた⁴⁶⁾。山口は、1987年347号にも通常学級の問題を指摘し、「特殊学級」の拡充強化によって適切な教育を行う必要があると述べた⁴⁷⁾。

また、1980年代前半と同様に、「特殊学級」の入級基準が問題になっていた。1985年322号に、広島大学の田口則良は、子どもの障害特性や障害特性に即して判断されるべきなのに教師の主観的な教育観に基づいて決定される傾向があり、重度児が通常学級で教育を受け、不適応場外に陥っていると指摘した⁴⁸⁾。同号に、東京学芸大学の松矢勝宏は「特殊学級」の対象について「養護学校」が未整備の地域で有能な教師がいた学級で重度児を受け

入れた実績があったと述べ、「特殊学級」の役割について言及した⁴⁹⁾。同年329号で武庫川女子大学の田淵優は、就学先で対立的な議論があるが、教育の場が色々あってよいし、子どもや保護者が自由に選択・享受できるのがよいと述べた⁵⁰⁾。また、1986年342号に福岡教育大学の山下勲は、ノーマライゼーション思潮を背景に、統合教育への傾斜を強めつつあり、早期教育の普及はこの動向に拍車を加えているが、過度に進められている面があると危惧の念を示した⁵¹⁾。

この時期にも1980年代前半と同様に、交流教育が取り上げられた。1985年322号に、大阪市立聾学校教諭・西條正晴は通常学級にいるだけの交流学习を批判した⁵²⁾。同年326号に、山口県萩市立明経中学校教諭・金弘ミツ子は学校行事で消極的になりがちなので交流の場を多く経験させて自己実現できる生徒に育つよう、教育的条件を整えて協力体制のもとに実践を進めていると述べた⁵³⁾。そして同号に、千葉県市川市・国分幼稚園主任・鈴木敬子は1968年に創設以来、障害児クラスを併設して行事を共有していると述べた⁵⁴⁾。こうした幼児期の交流の必要性について、同年329号に、岩手大学教育学部附属養護学校・玉山保子は統合教育への関心が高まる中で、指導者や他の子どもがどの程度の関わりができるのか問題点が多いが、「養護学校」で実施していることに意義があると述べた⁵⁵⁾。このような統合保育について、1985年331号に、東京学芸大学の小川仁と神奈川県児童医療福祉財団・小児療育相談センター長・佐々木正美との対談が次のように行われた⁵⁶⁾。

佐々木・統合保育や統合教育の本当の意義は、今、先生が言われた教育理念が社会生活の理念になるように展開していくことだろうと思っています。そういう理念が社会生活の中に浸透していったときに初めて、必要性を認めて、障害児が安心して聾学校や養護学校へいけることになるでしょう。

小川・ですから、私共の幼稚園での統合教育が成功したかどうかは、小学校へ入学するまでに、字をいくつ覚えたとか、お遊戯をいくつ覚えたとかいうことでは評価できないのです（中略）。親が肩ひじ張らないで学校を選べるようになれば、私は統合教育は成功したと思っています。

そして、1987年346号に、北海道教育大学の末岡一伯は「特殊学級」と通常学級との協調的な交流が望ましいとした⁵⁷⁾。同号に、埼玉大学の西村章次は共同教育の立場から、どの子どもも通常学級に在籍するといった機械的統合論を否定した⁵⁸⁾。1989年379号に、福岡教育大学の山下勲は統合教育が成立する条件を次のように述べた⁵⁹⁾。

当然のことながら、統合保育は、障害児を一般児と物理的に一緒にするというだけのものではありません。それによって障害児が育ち、一般も育つというその接点に真の統合保育が成立すると言えます。したがって、その実践にあたっては、障害の種類や程度を考慮し、受け入れ条件を整備した上で、措置の適否も慎重に判断されなければなりません。もちろん統合の形態や時間も個々に応じて考える必要があります。

行政の見解として、1987年347号に、文部省初等中等教育局教科調査官・大南英明は分離教育の立場から、比較的軽度の知的障害児について、学校での「特殊学級」の位置づけや、「養護学校」高等部の入学専攻、教育内容・方法、進路指導等の在り方を検討する必要があると述べた⁶⁰⁾。「特殊学級」の存在について、1987年351号に、神奈川県茅ヶ崎市立浜須賀小学校教諭・宇條建郎は、湘南地区は全ての障害児を通常学級の中でという理念があり、特殊学級を認めようとせず、差別につながるということで否定的な考えの教師が多い、楽しそうな障害児の様子を他の教師や親たちに知ってもらうことも、魅力ある特殊学級をつくる一つの要因であると述べた⁶¹⁾。

1987年362号に、神奈川県横須賀市立養護学校教諭・川岸健一は障害児教育の流れを次のように述べた⁶²⁾。

現在の教研集会において端的にみられるように、障害児の教育をめぐる二つの潮流がある。発達保障論の立場と、共有＝共学＝共生の立場である。自分の頭の中では、〈現実と理念〉〈何のための発達か〉〈専門性とは〉〈極論すれば、普通学級の中にいるだけで、何もしなくても果たしていいのか〉等々、が錯綜している。自分には、それらに明確に答える能力は持ち合わせていない（中略）。

上記の「発達保障論」と「共生」について、前者は分離教育、後者は統合教育の立場を意味したが、学校現場ではどちらの立場をとるべきか、心理的に揺れ動いていることが窺われた。関連して、1988年360号に、香川県香川中部養護学校教諭・繁光知行は、インテグレーションやノーマライゼーションの流れが「養護学校」の入学数に影響を及ぼしていると、次のように述べた⁶³⁾。

香川では、昭和二四年高松市のT小学校に「補助学級」という名称で学級が創られ、問題児対策の一環として発足、それ以前に特殊なクラスの記録はない（中略）。これを機に特殊教育も盛り上がりを見せ、養護学校の設立、研究会組織の充実等、昭和四二、四三年度は障害児教育充足率が全国一にランクされるまでになった（中略）。現在では、精神薄弱養護学校五校、障害児学級二四四学級と行政的には充実度をみせているが、インテグレーション、ノーマライゼーション化で養護学校小学部入学児が極端に不足しているのが気にかかる昨今である。

そしてこの時期に、「分離か、統合か」といった論争に、「通級による指導」の制度化の検討、といった新たな動きがみられた。各自治体で独自に実施している通級指導を国の制度にするための準備が山口薫を中心に検討されていたが、その対象に学習障害児を入れるか否かが問題になった。東京学芸大学の上野一彦は、1989年378号に学習障害児を障害児教育の対象にすることは統合教育の理念である、同じ社会の一員として関わりあいながら育つことと、自分の能力・適性に合った特別な教育を受ける権利を求めることは矛盾しない、と述べた⁶⁴⁾。同号に、大阪府池田市立石橋南小学校教諭・大谷和夫は統合教育が発展する中での学習障害児の問題を次のように述べた⁶⁵⁾。

養護学校義務制の流れの中で、重度児も含めて養護学級に就学していった経緯がある。健常児との交流を求めた原学級での統合教育が発展するなかで、重度児をもかかえこむ統合教育が考えられてきた。したがって、軽度な子どもは当然のこととして普通学級のなかで、教育されることが多くなった。そのような状態のなかで、親や教師の意識のなかに障害児に対するあるイメージができあがってしまったのではないかと思う。そのため、ボーダーラインといわれる子どもや典型的な学習障害児(LD)といわれる子どもたちは、親や教師のイメージでは、養護教育の対象には入っていないのである。普通教育という場を与えられたある子どもたちは、特別な援助もなく必死にもがいているのである。

「通級による指導」の制度は、通常学級に籍をおきながら、別の教室で専門的な教育を受けるシステムであり、いわば分離教育と統合教育とをつなげた制度であるが、同号に保護者の立場から学習障害児親の会・『カタツムリ』・鬼頭美也子は次のように述べた⁶⁶⁾。

普通学級か特殊学級かという選択ではなく、子どもの力を伸ばしていただける適切な教育システムを具体的に求めて生きたい、学習障害児たちが自立していくための高校もつくりたい―私たちの運動はこれからです。

上述のように、保護者の立場として、通常学級か特殊学級か、といった選択ではなく、今日的課題の一つである「適切な教育システム」が挙げられたことが注目されよう。

以上のように、1980年代後半において「通級による指導」の制度化をめぐる論議がなされたことで、「分離か、統合か」といった二者択一の段階から、両者の連続性を重視する新たな動きが見られるようになったと言える。

おわりに（まとめと今後の展望）

1970年代から1980年代における統合教育をめぐる動向について、主に雑誌に掲載された内容をみていった。その結果、行政ならびに戦後の障害児教育の中心的人物であった三木安正、辻村泰男らは分離教育の立場をとっていたことがわかった。また、保護者（「精神薄弱者育成会」）も、「特殊学級」や「養護学校」の充実や拡大を要望していた。このような分離教育を推進した理由として、雑誌に掲載された発言内容から次の二点が考えられた。まず第一に、「就学先の確保」が挙げられる。1970年代は、障害児の就学先がない、といった問題（就学の保障）と、第二に、通常学級での「就学の場」が彼らにとって教育内容が保障されていないといった問題（修学の保障）が挙げられる。これらは、「教育を受ける権利」としての「就学と修学の保障」のいずれも保障されていない事態であったと言える。そこで、政府は「就学の保障」をするために、これまで認めていた都道府県の「養護学校」設置義務の延期を廃止し、1979年に「養護学校教育義務制」を実施することにしたのであった。

戦後の知的障害児教育に多大な影響を及ぼした三木安正は、種々の問題がある通常教育の教育体制下でインテグレーションの名のもと、養護学校や知的障害学級の解体することに反対の立場をとった。このような三木の考

えは、分離教育の立場をとった他の人々にも見られ、統合教育は理想ではあるが、施設設備や障害児への理解が不十分であり、その土壌が醸成されていないといった問題が指摘された。そして、拙速に、全ての子どもを地域の学校に入学させることで「能力に応じて等しく教育を受けること」が保障されなくなる、と危惧していた。

「能力に応じて等しく教育を受けること」については、教育基本法「第3条教育の機会均等」に掲げられており、障害児教育においては「能力に応じて」が問題になった。1978年1月に、雑誌「障害者問題研究」の特集号として、「障害児教育の歴史」が組まれた。平原春好は、「教育を受ける権利の実現に関しては平等性を基調として理解すべきものであり、能力に応じては障害児の教育を奪う根拠とはなりえず、むしろ発達の必要に応じてより多くの保護と教育、人間的な援助などが投入されるべきことを示すものとして理解されるべきことを明らかにしている点では、教育の機会均等に関する現代の理論的到達水準として注目してもよいであろう」⁶⁷⁾と述べた。この問題は、現在も引き続いており、2003年4月に全日本特別支援教育研究連盟理事長の小出進は、「能力に応じて受ける教育」の教育観は、障害を理由に就学権を奪ったり、彼らの教育の豊かな発展を妨げてきたと述べ、子どもの教育的ニーズに応える特別支援教育を目指すために、「能力に応じる教育」から「ニーズに応じる教育」へと転換すべきであると指摘した⁶⁸⁾。

「ニーズに応じた教育」を実現するためのキーワードは、インクルーシブ教育であり、その実現の架け橋になるのが、交流及び共同学習である。障害のある子どもと障害のない子どもとが対等に学べる場にするには、差別意識をなくす必要がある。1980年代の雑誌に、分離教育から生じる差別の問題を交流教育によって解消する実践が取り上げられたが、特別支援教育への転換後も引き続き、実践を積み重ねていく必要があろう。

また、インクルーシブ教育を実現するための課題の1つに挙げられるのが、重度障害児の教育保障である。1980年代に、重度障害児の医療的ケアの問題が取り上げられ、統合教育の限界論が挙げられた。1981年の国際障害者年は、「障害者の完全参加と自立」をスローガンに掲げ、現在の障害者権利条約につながる世界的な潮流であったが、わが国では障害児の教育問題を浮き彫りにすることになった。すなわち、通常学級の教育条件の未整備、欧米と比べて能力や障害にあった教育が保障されていないこと、知育偏重主義や障害児への偏見などの問題が挙げられた。特に長期的に医療の必要な子どもの場合は、最適な教育の場を小学校や中学校に設けるのはほぼ不可能であるとされた。これについては、障害者権利条約第24条教育の「(e) 完全なインクルージョンという目標に則して、学業面の発達及び社会性の発達を最大にする環境において、効果的で個別化された支援措置が提供されること」について、重度の障害児の教育が保障できるのか、といった問題提起と一致していた⁶⁹⁾。

このように、1970年代から1980年代にかけて明らかになった問題が、現在もなお、解決されていない状況下にある。そのような中、1980年代に障害児の権利を保障するために、障害児学校が地域のすべての子どもや保護者、教師の相談に応じ、指導助言にあたり、学習や研修の機会や場を提供するなど、地域の障害児教育推進のセンター的な役割を負うものとして、条件を整えるといった提案がみられた³³⁾。この提案は、現行の「特別支援学校のセンター的機能」と一致しており、「教育を受ける権利」を保障する観点から、特別支援学校の役割を再度、検討する必要がある。

冒頭で述べたように、中央教育審議会は学習権を保障するために通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった連続性のある「多様な学び」を用意すると提起している。このような学習を保障するためには、1970年代から1980年代の統合教育をめぐる挙げられた問題、すなわち、施設設備といったハード面と障害児への理解が不十分、といったソフト面の問題が未だに残されていることに留意する必要がある。また1980年代後半の「通級による指導」の検討は、「分離か統合か」の二者択一ではなく、通常教育と障害児教育との連続性をもたらす新たな指導形態として注目される。したがって、先の連続性を実現するためには、現行の「通級による指導」の意義についても再検討する必要がある。そして、インクルーシブ教育の実現に向けて、特別支援教育における「教育を受ける権利」の保障、すなわち、「能力に応じて等しく教育を受けること」について共通理解をする必要がある。

註

註1) 全日本特殊教育研究連盟が1956年12月から1985年3月まで発刊。1950年5月に創刊された「児童心理と精神衛生」を引き継ぎ、1985年4月以降は「発達の遅れと教育」、2006年4月以降は「特別支援教育研究」と名称変更して今日に至る。

註2) 1913年東京生まれ。戦後特殊教育の実践的現場・研究の場の中心的役割を果たす。「教育上特別な取り扱い

いを要する児童生徒の判別基準」(1953),「養護学校学習指導要領」(1960)などの編成に尽力し,「手をつなぐ親の会」の結成にも参加した。…山本晋(1980)三木安正,精神薄弱問題史研究会編「人物でつづる障害児教育史(日本編)」日本文化科学社,p206~207.

註3) 1913年生まれ。文部省に新設された特殊教育室の初代室長。戦後の特殊教育施策に尽力。1969年「特殊教育の基本的施策のあり方について」で,統合・交流教育の必要性をまとめた。1971年に,国立特殊教育総合研究所の初代所長として特殊教育の研究推進,教員の研修充実に尽力した。…小出進,精神薄弱問題史研究会編「人物でつづる障害児教育史(日本編)」,日文学文化社,P250~251.

註4) 1893年生まれ。戦後,教育刷新教育委員会で活躍し,日本の学制改革の中心的存在。1947年,中学校義務化発足にあたり,いち早く中学校時期の知的障害児の処遇に着目し,実験学級(大崎中学校分校)を設置し,戦後日本の特殊教育のメッカとしての役割を果たす基となった。…山本普,精神薄弱問題史研究会編「人物でつづる障害児教育史(日本編)」,日文学文化社,P228~229.

註5) 1950年生まれ。小学校教員を経て1982年に純心女子短大教授。1962年から自宅(なずな園)に発達遅滞,自閉症などを受け入れ,農業の共同生活を続ける。…近藤原理(1999)地域で障害者と共生五十年ともに生き,ともに老いる,太郎次郎社,巻末著者紹介。

引用文献

- 1) 金子健(2008)インクルーシブ教育への可能性,日本文化科学社,発達障害白書2008年版,p7~11.
- 2) 上野一彦他(2005)特別支援教育基本用語100-解説とここが知りたい・聞きたいQ&A-,明治出版,P16.
- 3) 辻村泰男(1973)軽度化と重度化と,精神薄弱児研究,172,P4.
- 4) 小出進(1973)精神薄弱教育と差別,精神薄弱児研究,173,P4.
- 5) 藤本文朗(1973)差別とは何かをもっと明確に,精神薄弱児研究,173,P25.
- 6) 藤原正人(1973)理想の学校実現への道程,精神薄弱児研究,173,P13~14.
- 7) 長瀬又男(1973)一般保育の場における障害をもつ幼児の保育について,精神薄弱児研究,179,P19
- 8) 津曲裕次(1973)就学猶予・免除の撤廃,完全就学の保障を,精神薄弱児研究,186,P12.
- 9) 田原昭之(1974)養護学校の義務制について,精神薄弱児研究,186,P7.
- 10) 西本しぐれ(1974)養護学校の義務制と完全就学(5),精神薄弱児研究,193,P43.
- 11) 辻村泰男(1974)養護学校の義務制と完全就学,精神薄弱児研究,193,P6.
- 12) 三木安正(1974)特殊教育のあるべき姿,精神薄弱児研究,195,P3.
- 13) 三木安正・城戸幡太郎(1976)精神薄弱教育の将来,精神薄弱児研究,211,P9~11.
- 14) 全日本精神薄弱者育成会(1976)手をつなぐ親たち25年の歩みとこれからの親の会運動,P80~81.
- 15) 前掲書,P102~125
- 16) 工藤孝次(1980)養護学校へ入学したK君の事例,精神薄弱児研究,266,P31.
- 17) 全日本精神薄弱者育成会(1981)創立30周年・国際障害者年記念全日本精神薄弱者育成会全国大会報告書,P23~24.
- 18) 北村晃(1981)学校の立場から,精神薄弱児研究,269,P21.
- 19) 山口薫(1982)国際障害者年にあたって精神薄弱教育の歩みとこれからの前進をめざして,精神薄弱児研究,282,P14.
- 20) 茂木俊彦(1984)専門家・専門機関との連携のもとに,精神薄弱児研究,314,P24~25.
- 21) 小出進(1980)養護学校義務制実施後の課題,精神薄弱児研究,259,P9.
- 22) 近藤原理(1981)特殊学級を見直す,精神薄弱児研究,271,P23
- 23) 宮崎直男(1982)多様化に応じた教育課程・指導法,精神薄弱児研究,289,P31.
- 24) 小出進(1983)精神薄弱教育の今日的課題,精神薄弱児研究,295,P21.
- 25) 大南英明(1983)精神薄弱教育の今日的課題,精神薄弱児研究,295,P22.
- 26) 石川一雄(1980)小学校と養護学校の交流実践,精神薄弱児研究,268,P26.
- 27) 石塚光雄(1980)中学校と養護学校の交流実践,精神薄弱児研究,268,P34.
- 28) 国松吾郎兵衛(1980)健全児と精神薄弱幼児の交流,精神薄弱児研究,268,P37.
- 29) 大場茂(1980)養護学校(分校)と小学校の交流実践,精神薄弱児研究,268,P46.

- 30) 渡辺浩 (1980) 養護学校と小・中学校の交流実践, 精神薄弱児研究, 268, P51.
- 31) 松原隆三 (1981) 全体会のまとめ, 精神薄弱児研究, 269, P25.
- 32) 小出進・松矢勝宏 (1982) 座談会・特殊学級と普通学級の交流, 精神薄弱児研究, 284, P51.
- 33) 大久保哲夫 (1980) 障害児の権利保障を基本にすえて, 精神薄弱児研究, 259, P23~24.
- 34) 手塚直樹 (1981) 職業教育と労働への課題, 精神薄弱児研究, 276, P53~54.
- 35) 妹尾正 (1981) 「完全参加と平等」の前提条件, 精神薄弱児研究, 276, P46.
- 36) 三木安正 (1981) 私の提案に対する諸氏のご意見を読んで, 精神薄弱児研究, 276, P71.
- 37) 桑原秀夫 (1981) リソース・ルーム方式による特殊学級経営の改善の試み, 精神薄弱児研究, 278, P50.
- 38) 吉川博千 (1982) 子どもの見える教師たれ, 精神薄弱児研究, 289, P78.
- 39) 佐渡瀬康子 (1983) 障害・能力に応じた教育を, 精神薄弱児研究, 300, P6.
- 40) 中澤和彦 (1983) この子らに教育の創造を, 精神薄弱児研究, 300, P43.
- 41) 須山静江 (1980) 小田原市の地域ケーア (コミッティ) について, 精神薄弱児研究, 265, P38.
- 42) 阿部カネ (1980) 普通学級における精神遅滞児の適応, 精神薄弱児研究, 266, P43.
- 43) 佐伯幸雄 (1980) 統合保育を行う幼稚園でのちえ遅れ幼児の指導, 精神薄弱児研究, 260, P22.
- 44) 浜田幸生 (1980) 「みんないっしょ」の保育, 精神薄弱児研究, 260, P33.
- 45) 片桐格 (1980) 統合保育への道, 精神薄弱児研究, 266, P64.
- 46) 山口薫 (1985) これからの特殊教育, 精神薄弱児研究, 321, P20.
- 47) 山口薫 (1987) 新しい特殊教育の動向, 発達の遅れと教育, 347, P11.
- 48) 田口則良 (1985) 特殊学級の多様化と入級基準の明確性, 精神薄弱児研究, 322, P7.
- 49) 松矢勝宏 (1985) 特殊学級の可能性について, 精神薄弱児研究, 322, P13.
- 50) 田淵優 (1985) 保護者の意思や願いを理解し, 尊重して, 発達の遅れと教育, 329, P12.
- 51) 山下勲 (1986) 早期教育と学齢期における進路, 発達の遅れと教育, 342, P46~47.
- 52) 西條正晴 (1985) 勇気!! 決断!! 洞察!!, 精神薄弱児研究, 322, P5.
- 53) 金弘ミツ子 (1985) 一般学級との修学旅行, 発達の遅れと教育, 326, P26.
- 54) 鈴木敬子 (1985) 障害幼児の宿泊保育, 発達の遅れと教育, 326, P47.
- 55) 玉山保子 (1985) 幼稚部のない養護学校での幼児の指導, 発達の遅れと教育, 329, P43~44.
- 56) 小川仁・佐々木正美 (1985) 早期教育の明日を求めて, 発達の遅れと教育, 331, P44~45.
- 57) 末岡一伯 (1987) よりよい交流を求めて, 発達の遅れと教育, 346, P7.
- 58) 西村章次 (1987) 育ちの確かさと共同教育, 発達の遅れと教育, 346, P15.
- 58) 山下勲 (1989) 特に統合保育における大切な観点, 発達の遅れと教育, 379, P7.
- 60) 大南英明 (1987) 精神薄弱教育の現状と課題, 発達の遅れと教育, 347, P16~17.
- 61) 宇條建郎 (1987) ある特殊学級の現状, 発達の遅れと教育, 351, P50~51.
- 62) 川岸健一 (1988) 養護学校11年目の惑い, 発達の遅れと教育, 362, P64.
- 63) 繁光知行 (1988) 香川県の特殊教育を回顧して, 発達の遅れと教育, 362, P81.
- 64) 上野一彦 (1989) 我が国の学習障害児の現状と対策, 発達の遅れと教育, 378, P5.
- 65) 大谷和夫 (1989) 学習障害, 私の周囲—大阪, 発達の遅れと教育, 378, P32.
- 66) 鬼頭美也子 (1989) 親の会—たくましい子どもに願いながら親も輝いて···, 発達の遅れと教育, 378, P35.
- 67) 平原春好 (1978) 戦後教育改革の理念と障害児の教育権保障, 障害者問題研究, 13号, P6.
- 68) 小出進 (2003) 「能力に応じて」から「ニーズに応じて」への転換, 発達の遅れと教育, 548, P40~41.
- 69) 玉村公二彦 (2007) 障害者権利条約の採択と教育上の課題, いのち育む支援教育の展望 4月号, P54~57.

The Study of the Inclusive Education in Japan ; From Based on the Historical Background of Integrated Education.

YAWATA Yukari

(Keywords : History of Mental Retardation, Integrated Education, Inclusive Education)

Abstract

The author aimed at examining of the inclusive education based on the historical background of integrated education in japan. The author studied from the 1970s to the 1980s with the magazine “mental retardation research” about integrated education. The government and the central person of education for disabilities were promoting the special class and the special education school. Parents’ organization was also the same. As the reason, the difficulty of securing the problem of equipment of a school and the right of a serious mental retardation education was pointed out. These were the same as the subject for realizing inclusive education. Therefore, in order to realize inclusive education, it is required to solve these subjects. And it is necessary to advance inclusive education from a viewpoint which secures the right of education for disabilities.