

わが国における障害児教育の諸問題

藤 田 政 雄

まえがき、わが国の障害児教育は大きい転機をむかえていると言える。同時にそれはわが国の教育全体に関する問題であると考えられる。すなわち、障害児（者）の問題は人間の原点を問い、障害児の教育は教育、更に学校教育の原点を問うているとも言える。明治以来、障害児の教育は部分的に徐々に発達し、第二次世界大戦後、学校教育法の制定（昭和22年）と共に殆んど全領域にわたる障害児教育の発達が推進され、今日においては領域的には余すところなきまでに及んでいる。しかしこのような発達の中において、果して障害児観や障害児教育観が正しく位置づけられたであろうか。筆者の理解する限り、最近に至るまで、障害児に対する理解や教育観は多くの偏見と差別の上に立っていたと考えられる。障害児教育の制度や学校教育の実践が充実したことは、きわめて重要かつ喜ぶべきことであるが、それは直ちに、障害児やその教育が正しい位置づけをされたとみるのは早計である。教育の理論においても、実践の場においても、障害児は健常児と差別され、社会から偏見視され、障害児教育は不毛の投資とさえ考えられてきたと言えよう。その背後には偏った能力主義の人間観、社会観と、それに対応する教育観が根強く支配してきたことを考えざるを得ない。ここ数年来の障害児（者）の問題や障害児教育の問題は、かかる偏見と差別視を撤廃し、障害児（者）の正しい人間的位置づけをしようとするところにその本質があるといえる。たとえば、障害児（者）に対する用語、教育における統合論、就学猶予・免除の返上などはその具体的問題である。これらの諸問題については、以下逐次述べたいと思うが、このような問題にこたえるには、従来のような人間観、社会観さらには教育観・学校教育観によっては不可能であり、必然的にその転換が要請される。障害児教育の問題は教育全体

に関する問題であると共に最も根源的問題であると言える。さきに述べたように、今や教育の原点を問われていると言っても過言ではない。障害児の問題を通らずしては教育を語ることが出来ない今日である。特に教育実践の場においては、即刻、解決を迫られている。このことは、直接関係深い日本特殊教育学会や日本教育学会のここ数年来の動向においても顕著である。本論においてとりあげようとする諸問題は、障害児（者）観や障害児教育のあり方に関する根本的問題であり、具体的な指導の問題は割愛せざるを得ない。今、わが国の障害児教育は大きい転機をむかえていると言えるが、それは、更に健全な前進への転機でなければならない。

しかし、一步誤まれば教育全体の混乱をきたし、後退する危険がないとは言えない。そのためにも、常に過去の歩みを反省し、その長を残し、その短を改め、障害児自身にとっても、社会全体にとっても幸福な道を創造する努力がなされなければならない。

1. 障害（者）に対す用語と障害児観

障害者観に深い関連を有するものとして、障害そのものや障害者に対する用語が数年来、種々問題となっていることは周知の通りである。学校の教科書をはじめ、公共の場における言動が取沙汰されて問題化した事例は少なくない。この問題はひとり障害関係にとどまらず、同和問題においても深い関心がよせられている。障害問題といい、同和問題といい、差別にかかわる言動が重視されるのは、本来、人間の本質に由来する問題だからである。ひいては社会問題でもあり、教育問題でもある。ここでは障害（者）に関することを中心に論をすすめたいと思う。

障害者観に関して、カーク（S. A. Kirk）は、その著『Educating of the Retarded Child』において歴史的発展の上から、次の3つをあげている。第1期（キリスト教以前）を迫害・虐待・拒否の時代、第2期（キリスト教普及期）を保護・憐みの対象とされた時代、第3期（現代）は障害者を社会に受容し統合しようとする方向への動きが見られる時代である。

これは西洋の歴史における古代、中世、近世以降にあてることができる。このような障害者観の推移は、時代の区分は別としてわが国においても考えることが出来よう。歴史的に全体的推移をみる上において、このようなカークの時代区分は肯定出来るが、現実的には、第1期、第2期における障害者観が第3期の障害者観と同時に混在していることを否定出来ないであろう。それはわれわれ一人ひとりの心の中においてもそうである。わが国においては明治以降、第3期の障害者観をむかえたと言えるが、明治・大正・昭和前期（終戦まで）は、まだ第1期・第2期の障害者観が強く、終戦後、漸く第3期の方向が強くなりあらわれたということが出来る。しかし、なお第1期・第2期の障害者観が混在していることが、最近の偏見、差別の排除運動として展開している。用語の問題はその一つのあらわれである。

わが国の歴史をひもとくと、古事記の国産みの神話は、水蛭子（ひるこ）という身体障害児が葦船にて流されたことを記しているが、それはギリシヤ語のイディオット（idiot）（今日は精神薄弱の最も重度の白痴を指す）の本来の意味（追い出す）にも通ずる。特に階級差別の強い封建社会においては、一般社会における戒めや諷刺のために、心身障害者を比喩、諺として用いていることが多い。今日、意識的に無意識的に公私の場で耳にし口にする用語の多くは封建社会の望ましからぬ遺産である。その中には障害者を無視したもの、障害者の障害、能力、特徴をことさらにそしったもの、社会の矛盾や諷刺のためのもの、障害者の長所をとりあげたもの、教育の不可能を意味するもの、同情、救済を意味するものなど、多方面にわたっている。（具体的事例は「故事ことわざ事典」「続故事ことわざ事典」を参考にしたい。）おそらく今日の多くの大人たちは、親や大人に戒められたり、叱られたり、時にはほめられたりした経験の中に、障害者に関する諺や比喩を耳にしたことであろう。そしてそれが、なんの抵抗もなく、不思議さもなく、口にされ耳にされてきたことを考えると、今日、かかる用語や諺が問題にされる場合、異様な感じを受けるであろう。これらの用語や諺が公然と用いられてなんら問題視されなかった時代や社会とそれが問題視され批判される時代や社会との間には、大きい人間観、社会観、障

害者観の転換が行われつつあることを忘れてならない。

直接、教育に関する用語としては明治以降の教育法規にその例をみることが出来る。明治5年の学制における学校の名称として廃人学校（明治12年の教育令では消失）があげられていることは周知の通りである。さらに、明治33年の小学校令改正の際、就学、免除の対象として（全令33条）、^{ふうてん}瘋癲白痴、不具廃疾の用語が採用されている。これは今日の精神薄弱、肢体不自由に該当する言葉である。さらに国民学校令（第9条）においても、そのまま用いられ終戦にまで及び、昭和22年の学校教育法において、はじめて法文から除去されている。その外、明治時代においては、教育現場において落第児学級、劣等児学級、教育研究において低能児教育と題する著作、低能児研究所などが見られる。これらの用語は、今日の時点において考えるとき、障害児（者）の人権を無視した非人道的用語といわねばならない。しかし、これらの用語が堂々と法律用語や公教育の場において通用したことを思えば、いかに近代化したと言われるわが国教育も、その実においては、きわめて偏見、差別の人間観、教育観の上に立っていたかが伺われる。このような時代においては、障害児教育も拒否的、消極的で、無視されたり、同情、救済の域を出ない。この問題は福祉のあり方においても言えることである。その意味において、終戦後の学校教育法や児童福祉法は人権尊重に立った積極的志向が見られる。カークの言う第3期の障害者観は終戦後においてその緒についたと言っても過言ではなからう。しかし終戦後においても障害児の教育に対する用語の問題が一切解決したとみることは出来ない。昭和28年における特殊児童の判別基準において、白痴、痴愚、魯鈍という精神薄弱の程度の呼称は、その後、重度、中度、軽度と改められ、昭和22年学校教育法における特殊教育、特殊児童、特殊学級という用語も今や教育実践の立場から、問題視され、すでに大阪府においては、養護教育、養護学校（盲学校も聾学校も含めて）、養護学級という呼称を用いている。その外、中学校や高等学校における保健体育、家庭科の教科書における障害児（者）に関する用語、文章表現にも強い関心がもたれている。

このように一般社会においても、学校教育においても、障害児（者）に対す

る偏見，差別をなくし，偏見，差別のない社会を建設しようとする努力が，偏見，差別を意味する用語の修正，除去として具体化していると言える。人は形式的な言葉が問題でなく，むしろ心の問題であるとして，いわゆる用語狩りに消極的態度をとるものもあるであろう。しかし言葉は人間の内面的表現であることも否定出来ない。たとえ心なき形式的言葉といえども障害者に対する影響は大きい。先づ障害者に対する正しい理解と態度こそ先決であることは言うまでもない。そこから自づと適切な言動が生れねばならない。障害児教育は，障害児自身の最大限の発達と幸福を保障すると共に，それを通じて教育のすべてを，ひいては社会をより健全にする重要な役割をもっている。障害児（者）が自然に社会に受容され統合されるとき，はじめて偏見・差別のない社会が到来するであろう。そのためには人間観，社会観，教育観に対するたえざる反省と，そのゆがみを克服する努力がおこなわれなければならない。

2. 就学義務免除と障害児の教育権

現在，わが国の学校教育法はその第 23 条において病弱等に因る就学義務の猶予・免除に関して，「前条の規定によって，保護者が就学させなければならない子女（以下学令児童と称する）で，病弱，発育不完全その他やむを得ない事由のため，就学困難と認められる者の保護者に対しては，市町村の教育委員会は，監督庁の定める規定により，前条第一項に規定する義務を猶予又は免除することができる」と規定している。（学令生徒については全法 39 条）ここでいう前条の規定（第一項）とは保護者又は後見人の「就学させる義務」を規定（第 22 条）したものである。この義務就学に関する規定は，基本的人権としての国民の教育権を定めた日本国憲法第 26 条に基づくものであり，更に教育基本法第 4 条（義務教育）の具体化したものである。又，民法第 820 条（親権者の監督及び教育に対する権利・義務の規定）と密接な関係を有する。すなわち，わが国民はすべて能力に応じて教育を受ける受教育権を有し，学令期の児童・生徒に対してはその期間，就学させる義務を親権者（保護者又は後見人）に課している。したがって本来ならば，憲法の規定から，就学義務の猶予・免

除はあり得ないことである。しかし現実においては、学校教育法において病弱等に因る就学猶予・免除について規定している。この規定にいう病弱等とは殆んど心身障害を意味するものと考えられるが、その外に家出などによる行方不明も含まれている。いわゆる経済的事由による就学猶予・免除は許されていない。

就学義務の猶予・免除の問題は、本来その前提としての就学義務との関連において考えられなければならない。わが国の義務教育は、その精神をすでに明治5年の学制に見ることをできるが、それが法文として明記されるのは、明治8年1月8日文部省布達第1号（小学学令ヲ定ムル事）で、「小学学令ノ儀自今満6年より満14年マテト相定候条此旨布達候事」としている。この学令期間は始期・終期の規定に関するものを除けば、今日まで踏襲されている。しかし、まだ就学義務の猶予・免除の規定は考慮されていない。事実、不就学の児童があっても、出来るだけ就学を督励し、やむを得ない場合、その事由を届けさせるという、不就学抑制に努力をしている。したがって、積極的に猶予・免除に関する規定をみることができない。就学猶予を意味する規定が、見られるのは、明治14年1月29日文部省達第3号「就学督責規則起草心得」第8条（「就学スル能ハサルノ事故アリト認ムベキ者」として、疾病・親族疾病・一家貧困ノ者・廢疾者をあげている）である。就学猶予の規定が明記されるのは明治19年小学校令第5条においてである。しかしまだ就学免除の規定は考慮されていない。就学猶予と共に就学免除が規定されるのは、明治23年改正小学校令第21条（「貧窮ノ為又ハ児童疾病ノ為其他己ムヲ得サル事故ノ為学令児童ヲ就学セシムルコト能ハサルトキ」という条件で就学猶予・就学免除を認める。）である。それが最も整備された形で明文化されたのは、明治33年の改正小学校令第33条の規定である。すなわち、就学義務免除は「学令児童瘋癲白痴又ハ不具廢疾ノ為就学スルコト能ハスト認メタルトキ、就学義務猶予は「学令児童病弱又ハ發育不完全ノ為就学セシムヘキ時期ニ於テ就学スルコト能ハスト認メタルトキ、更に前二者に準じて猶予・免除ができるのは「学令児童保護者貧窮ノ為其ノ児童ヲ就学セシムルコト能ハスト認メタルトキ」である。この規定にお

いて注目すべきは、心身障害児の就学義務免除対象と就学義務猶予対象を区別していること、すでに指摘したように、瘋癲白痴・不具廃疾という人権無視的表現をしていること、更に保護者貧窮という経済的事由をとりあげていることである。この明治33年改正小学校令の規定は、その後貧窮を理由とする就学義務猶予・免除を廃止した以外、そのまま昭和16年の国民学校令第9条に踏襲され終戦に至っている。現在の就学義務猶予・免除に関する規定に関してはすでに述べた通りである。（学校教育法第23条および39条）。

以上、わが国における就学義務猶予・就学義務免除に関する法的規定の歴史的経緯を明らかにしたが、ここに問題としている心身障害児に関する規定は、明治14年に端を発し明治19年、23年と遂次明文化し、明治33年に完備するに至ったといえる。現行規定を、明治33年の改正小学令、昭和16年の国民学校令と比較すると、瘋癲白痴・不具廃疾の用語の削除と共に、猶予と免除の区別をせず、「猶予又は免除」と一括して規定していることである。このような表現形式の問題もきわめて重要であるが、更に猶予・免除特に免除のもつ教育的意義を検討することが本論においては重要である。就学義務猶予・免除はすでに述べたように就学義務を前提としているが、就学義務が法的に明文化したのは明治19年の小学校令第3条であり、第5条に尋常小学科4ヶ年を義務教育年限として規定している。（学令といえば、現法規では、義務就学年令と同義であるが、当時の学令は満6才から満14才までで、義務教育年限はその一部である）その後、義務教育年限は明治40年に6ヶ年、昭和16年に8ヶ年、昭和22年に9ヶ年と延長され今日に至っている。このような就学義務年限の延長は、わが国の社会・文化の発達と国の内外の要請に即応したものであるが、現実的には、国民の教育に対する理解と経済的向上による就学率の上昇によるものと言える。今、学制実施以後における小学校就学率を概観すると、明治7年32・30％、明治10年48・51％、明治20年45・00％、明治25年55・14％、明治30年66・65％、明治32年72・75％、明治33年81・48％、明治34年91・57％と上昇の過程をたどり、その後ますます上昇し今日では殆んど100％に近い就学率を示し、明治5年の学制にうたった「必ず邑に不学の戸なく、

家に不学の人なからしめん事を期す」という精神が実現されたと言っても過言ではない。しかし、明治33年改正小学校令に規定された就学義務免除の対象としての瘋癲白痴・不具廃失、今日では重度の心身障害児は、依然として今日まで、就学義務から除外されてきた事実をおろそかにしてはならない。おそらく、学校教育の設備、内容、方法、指導者の十分整備されなかった時代においては、より軽度の障害児をも免除の対象となったであろう。終戦後、学校教育法の施行以来、軽度はもちろん、中度の障害児も漸次学校教育の対象となり、昭和40年代後半から重度障害児の就学を見るに至った。都道府県によって異なるが、東京都はすでに昭和48年より全障害児の就学を実施するに至り、今や全国に波及しようとしている現状である。経済的貧困による就学義務免除がない今日においては、障害児の全員就学は、文字通り、全学令児童・生徒の就学を意味するものである。この全障害児の就学は、消息不明などの事由による学令児童・生徒を除いて、就学義務免除の撤廃を意味するものである。このような全障害児の就学は、医学治療の向上、学校教育の形式・内容などの充実・発展によることも大きいですが、実状は特に重度障害児の就学が、逆に学校教育の根本的改革を要請していると言わねばならない。重度障害児の就学は教育現場に対して、いかなる教育界に対して一大反省をあたえ、伝統的教育観・学校教育観の転換をせまっているといえる。それだけに教育行政も教育現場も必死にその具体的解決に努力しているのが、いつわらざる実情である。障害児の就学義務免除の撤廃・全員就学の運動は、本来学校教育の現場から発したものでなく、就学義務免除の児童を対象とする児童福祉施設の職員、保護者を中心とした教育権回復の運動であり、それが偏見・差別をなくそうとする同和教育の運動とも関連し一般社会の問題へと展開したとみることができる。

以上、就学義務猶予・免除の歴史的歩みをたどりながら、全障害児の就学に至る経緯を簡述したが、この就学義務免除の返上と全障害児の就学は、教育行政、教育現場のみならず教育制度、教育観に対し、又児童福祉施設に対しても多くの問題を投げかけている。重度障害児を含む全障害児を学校教育の対象とするには、従来の一定の能力水準以上を教育対象とした学校教育の根本的改革なし

には解決出来ない問題である。昭和22年学校教育法制定以来、積極的に障害児教育を学校教育において推進してきたが、その対象は比較的軽度の障害児であり、それに対応するため、一方に障害児教育専門の教師養成に力を入れると共に、特に一般の学習指導要領に準じて、障害児に適した各領域の学習指導要領、すなわち、教育課程の基準を定め、(昭和38年養護学校小学部中学部学習指導要領実施、その他の領域にも漸次実施)障害児の要求にこたえる教育活動に努力してきたのである。障害児教育に尚、問題を残しつつも、制度、行政、実践の各面において一応軌道にのったわけである。学問研究の上においても、昭和38年第1回の日本特殊教育学会研究大会を開催するに至った。他の関連学会においても研究対象として関心がもたれてきた。このように考えると障害児教育の実践的支柱である教育学的関心がもたれるに至ったのは、ここ十数年来のことと言わねばならない。しかし、尚、教育可能という一つの限界があったことは疑いない。一般の健常児の教育関係者は勿論、障害児教育関係者においてさえも、重度の障害児(就学猶予・免除の対象児)に対する教育的関心は、きわめて稀薄か皆無で、教育的対象から除外されていたとみるのが妥当である。学問研究に関係する者にとっても同様に考えられる。

しかし、すでに述べたように、昭和40年代、特にその後半から、これまで就学義務免除の対象であった在宅及児童福祉施設の重度障害児が義務教育の権利を要求し、特殊学級および養護学校、盲学校、聾学校に漸次、入学するに至り、重度化の道をたどるに至った。そのため教育現場においては、教育設備においてもそうであるが、特に教育活動の支柱である養護学校学習指導要領も万全を期することが出来なくなったわけである。また一般の学校・学級に就学する重度障害児もあらわれてきた。このような事態は、おそらく、教育研究者も又教育行政者(文部省、教育委員会)教育現場も予想しなかったことであろう。しかし現実には教師の目前に重度障害児が教育を要求して叫んでいる事実である。これをその要求に応じて問題解決にあたることは、教育行政、教育現場の当然の責任である。これに対処したのが、一般の小中学校指導要領改定とともに、昭和46年度、47年度より実施した養護学校の新指導要領である。これは養護

学校を中心とした教育対象児の重度化に対する教育内容の改善である。新指導要領においては、精神薄弱の養護学校における小学部の教科に社会、理科、家庭、保健を統合した「生活」科と、障害を克服するための訓練を主体にした「養護・訓練」という新しい領域を新設したのである。この新設された生活科および養護・訓練は2つ以上の障害をあわせもつ重複障害児について、その障害の種類に応じて他の障害児の学校における教育内容に取り入れてもよいことになっている。重複障害児のうち特に学習が著しく困難な重度の児童、生徒については養護・訓練を主とした指導が出来るようにしている。極端に言えば、各教科、道徳、特別活動を欠いた養護・訓練だけで学校教育を認めることができるということである。今日、わが国の教育課程（義務教育に関する限り）は、健常児および障害児を含めてすべての児童、生徒の教育要求にこたえるようにしている。これは憲法第26条の国民の教育権からいえば当然のことである。明治初年から100余年を経過したが、おそらく伝統的な教育観や学校観からは予想もしなかったことであろう。文字通り全学令児童、生徒を学校教育の対象とすることは、理念的に肯定されても、現実的には教育観や教育現場において定着したということとはできない。養護・訓練という領域も、その内容、方法技術において試行錯誤の域をでていない。又重度障害児の受け入れや指導については、まさにその緒についたばかりである。重度障害児をどのような教育的位置づけをするか、独立した障害児の学校（養護学校その他）に入れるか、特殊学級に入れるか、普通学級に入れるか、児童福祉施設との関係をどうするかなど多くの問題が山積している。又従来の学校でなければ、教育はできないのか、親も教師も社会も教育を学校教育のみに固定化してしまっているのではないかなども議論されている。親や教師の中には、教育権の平等の立場から、普通の学校、学級に入れるべきであるとして、現在それを実践している学校もみられる。これは最近の統合論と関連するので、項をあらためて言及したい。ここでは特に児童福祉施設との関係をあげておきたい。

障害児の全員就学は、これまで就学義務免除のため児童福祉施設に通園または収容されていた障害児が、児童福祉施設を去って学校教育施設に入学する傾

向が見られ、特に精神薄弱の通園施設においては、学令児のいない施設も見られるようになった。本来、厚生省所管の学令児を中心とする児童福祉施設は、その存在性が問われるに至ったのである。したがって、厚生省は昭和49年4月4日「児発第16号」を児童家庭局長名にて都道府県知事、および指定都市市長に通達し、精神薄弱児通園施設対象児童（児童福祉法における児童）の年齢制限（従来は原則として満6才以上の児童）をなくして幼児期の児童まで拡大し、学令児童の場合、就学義務の猶予又は免除の要件をはずして「痴愚級の児童であって、保護者があり、かつ、身体上及び性情上通園に適さないような著しい欠陥を有しない者」（これは幼児にも適用）と改正した。特に幼児期まで対象とするに至ったことは、近年強調されている早期療育の重要性にかんがみでの措置で、幼児教育上、きわめて注目すべき問題である。この問題については別に改めてとりあげたい。上述のように全障害児が学校教育の対象となることは、受教育権の立場から当然であるが、障害児は教育と共に福祉と医療を必要とすることから、児童福祉施設との関連強く、特に重度ないし重症障害児の場合、収容施設や医療と密接な関係を見捨てることはできない。したがって、このような問題に対処するため、総理大臣の諮問機関である「中央心身障害者対策協議会」は昭和47年12月12日、特に学校教育と児童福祉との調整を図るため、その総合対策を報告するに至った。その報告の中の第二「心身障害児の保護育成対策と教育対策」は、障害児の就学義務猶予、免除に伴う児童福祉施設と学校教育との関係を調整することをねらったものである。

以上、障害児の就学義務猶予および免除の返上、学校就学の歴史的経緯、それに伴って生じた諸問題について概観したが、そこには、行政上、教育実践上、未解決の懸案が多く残され今後の解決に期待されねばならない。昭和54年度を期して養護学校の義務就学を実施するべく努力されているが、障害児の多様化と重度化に対して、学校教育はいかに対処するかは最も重要な課題である。単に教育現場のみならず、教育制度、教育行政、福祉行政など各方面において、障害児の要求を満足させる諸施策に対する努力がのぞまれる。

3. 障害児教育における統合問題

障害児の全員就学の問題と深い関係を有しつつ独自の意義を有するものとして統合（integration）の問題をあげねばならない。この問題は、用語との関係においてのべた偏見、差別の除去と深い関係をもっている。障害児教育における統合とは、端的にいうと、障害児を健常児と一緒に教育することを意味している。具体的にいうと、障害児を現存する特殊学級や特殊学校で健常児と分離して教育するのでなく、普通の学校・学級で健常児と一緒に教育することである。或る意味では、障害児のための特別の教育の場を撤廃することであり、教育の機会均等の立場から健常児と障害児によって教育の機会・場を区別しないことである。障害児の全員就学問題と殆んど期を同じくして、近年、この統合問題が抬頭し、単に思想的運動としてのみならず、具体化が見られる。

本来、統合は分離（separation or segregation）を前提として考えられたわけで、分離あつての統合である。わが国のみならず欧米の障害児教育も、障害児教育は健常児から分離する方向で発展してきた。学校教育対象の拡大と共に障害児の就学率が高まり、教育内容、教育方法などの多様化による子どもの教育的要求充足に対する解決策として分離教育を考慮したのである。したがって分離による教育の機会均等を目ざしたものと言える。今、わが国の明治以来の障害児教育を概観すると、一貫して分離教育の方向をたどってきたと言へる。その背景には欧州先進諸国の障害児教育の影響があったことを忘れてならない。欧羅巴においては、すでに18世紀に仏、独、英を中心として盲、聾のための学校が設立され、19世紀初期には精神薄弱のための学校が設立されるに至った。わが国の先覚者、福沢諭吉は、1861年（文久2年）「西航記」にて養痾院、1866年（慶応2年）「西洋事情」（初篇）にて痾児院、啞院、盲院などを紹介し、村田文夫は明治2年「西洋見聞録」にて痾人学校を紹介している。このような影響の下に、明治4年工学頭山尾庸三は、太政官に盲学、啞学2校の設立建白書を提出するに至っている。その要求は実現するに至らなかったが、明治5年学制第29章（後に第21章に移す）には中学校の一種として痾人学校

の規定をみるのである。廃人学校の性格、内容は明らかでないが、おそらく、盲、啞の教育を意味したものであろう。（廃人学校の名称は明治12年廃止された）このような動きのなかに、障害児のために最初の独立の学校として、明治11年古河太四郎による京都盲啞院が設立された。欧羅巴におけると同様に、わが国の障害児教育は先づ盲（視覚障害）聾（聴覚障害）から始ったのである。明治20年代になると、精神薄弱児のため、小学校を中心として、今日のいわゆる特殊学級が設置されるに至った。

障害児教育について学校法規に明示されるのは、明治23年改正小学校令（第40～42条）の盲啞学校設置、廃止等に関する規程が最初である。この趣旨は明治33年改正小学校令、小学校令施行規則（この施行規則は最初のものである）において踏襲されている。（この小学校令第33条において就学猶予・免除の規程が整備されたことは、すでに指摘した）。その後、大正12年には盲学校令、聾啞学校令が独立法規として規定された。しかしその他の障害児教育に対しては、教育現場において特殊学級を設置して実践していたにもかかわらず法的規定はなかった。あえてあげるならば、明治40年文部省訓令第6号（師範学校規程の要旨及び施行上の注意）にて、盲人、啞人、心身発育不全の児童のため、特別学級を設けて、その教育方法を研究することを奨励したことである。それはあくまで教師養成学校における実験を意味したのである。そのため、全国の師範学校は附属小学校に特別学級設置に努力するに至り、それが、一般の小学校にも波及するに至った。盲、聾以外の障害児教育について学校法規が明示するのは、昭和16年国民学校令である。それに先だち、昭和13年教育審議会は国民学校に関する要綱第14項において「精神又は身体の故障ある児童には、特別の教育施設並びにこれが助成方法を講ずるよう考慮し、特に盲・聾啞教育は国民学校に準じて速かに之を義務教育とすること」を答申している。この答申が、国民学校令施行規則第53条に「国民学校ニ於テハ身体虚弱、精神薄弱其ノ他心身ニ異常アル児童ニシテ特別養護ノ必要アリト認ムルモノノ為ニ特ニ学級又ハ学校ヲ編制スルコトヲ得」と具体化し、文部省令第55号（国民学校令施行規則第53条ノ規定ニ依ル学級又ハ学校ノ編制ニ関スル規程）にて養護

学級、養護学校の呼称（第1条）その編制を障害別にする（第3条）を規定した。このように、わが国の障害児教育は漸次、一般の健常児と分離した教育の方向をたどり、法的整備もなされ、すでに終戦前の国民学校令において、障害の全領域に法的根拠を与えたのである。それが更に積極的に推進され整備されたのが、終戦後の学校教育法第6章特殊教育、同施行令第2章盲者等の心身の故障の程度、同施行規則第6章特殊教育である。いうまでもなく、法的整備はなされたものの、その具体化においては行政上、実践上多くの困難な問題があり、容易ではなかったが、昭和30年代以降は、形式・内容において驚異的充実をみるに至った。なお、障害児の就学率において、また、教育設備、教育内容、教育方法等において不備な点が多いが、今日では殆んど全領域に対する障害児教育を実現するに至った。これを要するに障害児教育は、その基本的方向として、一般の健常児と分離して特別の学級、学校において、しかも、障害別に教育する方法をとってきたのである。これは世界の障害児教育がたどってきた道でもあり、わが国も例外でなかった。

すでに述べたように障害児教育は一般健常児と分離して、特殊学級又は特殊学校その他の施設で行う方向において発展した。また、その発展は障害の種類によって異なり、盲、聾の教育が最初にとりあげられた。その教育の場は寄宿学校、通学制学校、特殊学級、病院、児童福祉施設など障害の種類、程度、教育施設の充足度によって様々である。その分離度は特殊学級、通学制学校、寄宿学校の順で強化することはいうまでもない。このように分離した教育形態で障害児教育を行う理由は、一般の健常児と同じ場における教育では障害児の要求にこたえることが困難であるからである。それは憲法にいう能力に応じたものともいえる。分離することによって、健常児と人間的差別をなし、一般社会から隔離することを意図したものでなく、むしろ逆に、健常児と共に、一般の社会に統合することを究極の目的としている。したがって、分離することは、教育の方法である。今日、わが国の障害児教育は、盲、弱視、聾、軟聴、精神薄弱、肢体不自由、病虚弱、情緒障害、言語障害など殆んど全領域において、障害別、障害の程度に応じ、健常児と分離した教育形態をとっている。しかし

昭和 40 年代に入るや、障害児の全員就学運動と期を同じくして、分離教育に対する批判が高まり、ここ数年来、統合教育に対する運動が抬頭するに至った。

統合教育とは、いうまでもなく、障害児と健常児を同じ教育の場で教育することである。何故に統合教育が問題となったかを考察すると、およそ 2 つの面がとりあげられる。1 つは、障害児に対する教育の機会均等の要求であり、他の 1 つは障害児に対する偏見、差別をなくし、障害児および健常児相互の理解を高め、社会参加を容易ならしめることである。以上 2 つの面にさらに教育方法論の上から、等質の人間関係に対して、能力その他の異質の人間関係のもつ、より高度の教育的刺激を期待している。これらは分離教育のもつ消極面に対応するものといえよう。分離教育の長所は、同じ障害、同じ程度という等質的条件から、障害児に応じた指導ができるということである。しかしその反面、同じ障害、同じ程度の人間関係は、社会的関係を偏狭にし、教育的刺激も貧困になりやすい短所を有している。特に現実においては、分離することから、障害児が偏見の眼でみられ、人間的差別をうけることに、最も大きい問題があるといえる。そのため、一般社会生活への参加、職場への参加が制限され、時に拒否されることも考えられる。障害児の親が、特殊学級や特殊学校への入級、入学に躊躇するのも、問題はそこにある。われわれは、かかる親を無理解、見栄などと簡単に非難することはできない。本来分離教育は一般社会に障害児を統合することをこそ究極の目的としたが、現実においては、その逆の面を結果する弱点をもっている。ここに物的生産と本質的に異なる人間教育の困難性がある。人間社会においては、何かの基準で分類する必要があるが、特に慎重でなければならないことを示唆するものである。

わが国の障害児教育における統合問題は、ごく最近のことであるが、欧米においては、すでに 20 世紀初頭においてみることができる。寄宿学校を中心とした盲学校、聾学校に対して、家庭から通学させる通学学校運動 (Day School Movement) がそれである。家庭や一般社会、同僚から最も隔離する寄宿学校に対する反省である。又、第 2 次大戦後におけるアメリカの公立学校運動 (Public School Movement) は、障害児教育を一般の公立学校組織内で行う

ことを要求している。このような統合に関する研究文献をアメリカにおいてみると、1936～1949年2%、1950～1954年2%、1955～1959年4%、1960～1964年15%、1965～1969年43%、1970～1972年34%（1972年現在）で昭和40年以降、急増していることがわかる。統合の問題も、現代の世界的傾向とみることができる。わが国の場合、特に同和教育と深い関係があることを見逃すことができない。統合に関する研究を障害別に考えると（アメリカの場合）、ろうおよび難聴が圧倒的に多く、少数ながら、精神薄弱、盲、情緒障害、肢体不自由の順である。現実にアメリカでは州によっては、聾学校、盲学校を解体する動きさえあるといわれる。わが国においても、聾学校の難聴児が、一般の学校、学級に転ずる実例をみるのである。統合論の本質からは、当然全障害児が問題となるが、実際には障害の種類、程度などにより考慮すべきである。しかし形式的な機会均等論に立って、全障害児にこれを要求する人たちもある。それは、特殊学級や特殊学校の存在を否定する極論であり、障害児教育の否定を意味する。筆者は、すでに昭和37年日本教育学会第21回大会発表（特殊教育の問題点）、昭和37年度大阪学芸大学紀要（特殊教育の形態とその問題点）において、障害児教育における分離と統合をとりあげ、その問題点を指摘した。その後も機会あるごとに、論文や学会でとりあげてきた。障害児教育は障害の種類や程度による分離教育を否定するとき、障害児自身の立場からも、指導者の立場からも、失うところが多く、現場を混乱に導く危険がある。しかし、無定見に、また障害児を拒否する態度で分離するならば、障害児教育の本質を忘れたものとして、かかる分離は否定されねばならない。したがって分離が必要であっても、その短所を補う方法が常に講じられねばならない。また、統合がたとえ可能な場合でも、統合の方法や統合のもつ短所を補う方法が用意されねばならない。誤った分離教育も、極端な不用意な統合教育も戒めねばならない。正しい障害児教育にとっては、分離教育と統合教育は矛盾するものであってはならない。極端な統合教育は別として、障害の種類（情緒障害の如き）や程度（軽度の場合）によって今後、障害児が、健常児と共に学習する機会が多くなることは現実の問題として受けとめなければならない。教育行政も、現場も、

それに対処する用意がなければならない。障害児教育は、単に障害児専門の教師のみならず、全教師の問題であることを認識しなければならない。

以上のような統合教育の動きのなかで、文部省は昭和48年11月20日付政令第339号をもって、養護学校における就学義務および養護学校の設置義務について通達した。すなわち、昭和54年4月1日から精神薄弱児、肢体不自由児、病弱児に対する就学義務と、各都道府県における養護学校の設置義務を実施することにした。盲、聾においては、すでに昭和22年より実施されている。このような分離教育の方向と統合教育をいかに調整するかが、特に教育行政上の重要な課題である。

まとめ。以上、わが国における現在の障害児教育の問題について、障害児およびその教育に関する差別的用語、障害児の義務就学と就学義務免除（猶予も含めて）、障害児の統合教育、（共同教育、混合教育などの用語も使われる）の三つをあげた。第1の問題は、障害児観に関するものであり、第2の問題は障害児の教育権ひいては教育の本質に関するものであり、第3の問題は障害児教育の方法論に関するものである。この三者は、それぞれ独自の意味をもつものであるが、相互に深い関連を有している。差別的用語にみる障害児観が、障害児の教育権を奪い、障害児を健常児から不当に分離する教育におちいることにもなる。障害児の就学義務猶予・免除は、特に重度障害児の教育機会を奪い、今日まで教育権の履行をさまたげてきたのである。又、障害児教育は健常児と隔離し、分離の方法をとってきたが、偏見、差別視の障害児観が伝統的に支配して、方法的分離が人間の差別を無意識のうちに、子どもや社会一般にうえつける結果となった。そこに統合問題の抬頭する契機をみるのである。したがって、今日の障害児教育は上述の3つの問題のうち、何れを除いても、問題の解決は不可能であると考えられる。正しい障害児観の確立なければ、全障害児の教育権回復も不可能であり、いかなる統合教育も形式論におわるであろう。極言すれば、単に用語をかえても、重度障害児を入学させても、又、健常児と同じ教育の場を与えても、障害児観が社会の一人一人の間に正しく育たなければ、問題の解決は不可能である。このような問題の解決は、ひとり障害児にかかわ

る人びとだけでなく、学校教育、諸施設にかかわるもの、その他社会一般の努力と理解なしには達成できない。時間的にも、努力においても、根気と忍耐が必要である。

なおわれわれは、障害児の問題が、障害児だけの問題でなく、人間全体にかかわる問題であり、障害児教育は教育全体の問題であり、人間観、教育観の転換を要することは、すでに指摘したところである。又、障害児教育は、医療と共に福祉と深い関係があり、成人障害者の学校教育後の生活、職業についても深く考慮が払われなければならない。今日、障害者の企業内就職に対する法的措置（身体障害者雇用促進法のごとき）がとられていることも、障害者の社会的統合を意味する。又障害児（者）の施設を出来るだけ、地域社会において考慮して、一般社会から隔離することを防止する方向や、各施設をして出来るだけ、一般の社会や家庭生活に近づけようとする、normalization（正常化）やpersonalization（人格化）も、福祉における統合の問題である。これはひとり障害者福祉にとどまらず、老人福祉の動向においても同様である。

以上、学令期の障害児教育を中心に問題を取りあげたが、障害児の場合、早期発見、早期治療、早期教育が必要であり、最近では障害幼児の教育（保育）が重視され、児童福祉施設はもちろん、幼稚園、保育所に入園、入所する障害幼児が、ますます増加する傾向を注目しなければならない。地域によっては、全市をあげて、幼稚園、保育所の障害幼児保育を実施しているところもある。（滋賀県大津市はその好例である）したがって、この障害幼児の教育についても述べる予定であったが、本論では割愛し、機会をみて幼児教育を問題にとりあげるときに述べたいと思う。その他、統合教育の具体的方法や、全員就学による障害児の具体的な位置づけ、既存の学校、児童福祉施設その他の施設との関連など、多くの問題に十分ふれることができなかった点も、他日を期するほかない。

参考文献

- | | | |
|---------------|-------------------|-------------------------|
| 文部省 | 学制百年史 | |
| カーク著
伊藤隆二訳 | 特殊教育入門 | |
| 藤田政雄 | 特殊教育の形態と問題点 | 大阪学芸大学紀要教育第4号 |
| 藤田政雄 | 精神薄弱教育の問題点 | 池田市教育研究所部条28集 |
| 中野善達 | インテグレーションをめぐる | 日本特殊教育学会第11回大会シンポジウム要約集 |
| 藤田政雄 | 特殊教育における分離と統合 | 日本特殊教育学会第11回大会発表論文集 |
| 藤田政雄 | 心身障害(者)に関する用語, 比喻 | 日本特殊教育学会第12回大会発表論文集 |
| 藤田政雄 | 転機に立つ障害児教育 | 日本特殊教育学会第13回大会発表論文集 |
- Cruickshank, W.M.; Education of Exceptional Children.
 Dunn, L.M.; Exceptional Children in the Schools.
 Kirk, S.A.; Educating the Retarded Child

Résumé

Education of Handicapped Children and it's Problem in Japan.

Masao Fujita

We now have three main problems in the education of handicapped children; (1) one's view of handicapped children, (2) compulsory education of handicapped children, (3) integrated education of handicapped and normal children. These problems are closely related.

I believe that the development of our education will be impossible without the solution of these problems. We can say our education now stands on the important turning point.