

インクルーシブ教育のディレンマ(2)

養護学校義務化以降の障害児教育の問題構制と教育と社会の動態

林 茂樹*

Dilemmas of Inclusive Education (2)

The problematique of education for children with disabilities
after adopting the mandatory policy chasing into the handicapped children's school
under the influence of the dynamics of education and society

Shigeki HAYASHI

1979年4月の養護学校義務制度化からすでに40年余、その政策効果を検証するには十分過ぎる時間が経過した。しかし、検証作業は十分に行われたと言えるのだろうか。

2001年に特殊教育から特別支援教育への転換が始まった。また、障害者権利条約の批准(2014)、障害者差別解消法の施行(2016)に備えて、2012年には、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築が開始された。連続性のある「多様な学びの場」を用意することが重要であるとの認識が示されている。しかし、それらの政策の立案・実施過程に、養護学校義務制度化政策の教訓がどれほど活かされたのであろうか。

本稿は、養護学校義務制度化という教育制度の改革は当初意図した成果を達成しえたかという問題意識のもとに、その実施過程で起きた、さまざまな出来事に関して、社会学的な視点での解釈を試みることを課題とした。

養護学校義務制度化は、障害のある子どもの教育の場を障害の種別や程度によって分離・構造化するという従来からの日本の障害児教育システムの整備を目的として行われた。しかし、その意図とは裏腹に、1970年代から1990年代にかけて日本の教育と社会が大きく変動するなかで、学校の一元的序列化の進行、教育による不平等の再生産を覆い隠す平等神話やメリトクラシーによる一元的能力主義の正当化という教育に対する社会認識によって翻弄され、抵抗を受け、意図せざる結果をもたらしたのであった。

*摂南大学

はじめに

学校教育法が施行されて 32 年後の 1979 年 4 月 1 日、「養護学校に関する部分」がようやく実施に移された。「養護学校に関する部分」とは、「精神薄弱」「肢体不自由」「病弱・身体虚弱」と「判定」された義務教育年齢の子どもの保護者に対する就学義務、並びに都道府県に対する養護学校の設置義務のことを指す。これをもって、憲法第 26 条第 2 項、教育基本法（1947）第 4 条、学校教育法（1947）第 22 条・39 条・29 条・40 条等にもとづく義務教育制度ならびに特殊教育制度が完成したとする見解が一般的である（清水 1979・嶺井 1980・堀 1997）。

養護学校義務制度化によって、就学猶予・免除の対象とされ、在宅・入所・入院生活を余儀なくされていた「重度・重症」の子どもに義務教育への就学の道が開かれた。73 年以降、養護学校数は顕著な増加を示し、養護学校（小・中・高）在籍児童生徒数も拡大し続けた。他方、就学猶予・免除者数は激減したものの、皆無とはならなかった。また、79 年度に激減した特殊学級在籍者数はその後も漸減し続けたものの、養護学校小・中学部在籍者数を上回って推移した⁽¹⁾。

法制的には通常の学級に「障害児」は在籍することはないとされていたため、参照できるデータは限られている。しかし、首都圏や近畿圏を中心に、多くの子どもたちが就学判定に反する就学、就学相談を経ない就学をしたことは確実である⁽²⁾。

通常の学級と「精神薄弱」・「情緒障害」学級間、普通学校と養護学校間で児童生徒の異動が起きていたことを示すデータは存在する⁽³⁾。小学校の「精神薄弱」学級・「情緒障害」学級の卒業を機に、養護学校中学部に入学したり、小学校の通常の学級の卒業を機に、中学校の「精神薄弱」学級・「情緒障害」学級に入級したりした子どもがいたことが伺える。

79 年度以降も、普通学校への就学を求める個別の就学闘争が見られたし、普通学級への就学を求める保護者の会も各地で活動していた。1981 年には、「障害児を普通学校へ・全国連絡会」が結成されている。これらの運動の影響は無視することはできない。しかし、普通学級へ就学した子どもの規模やその全国的な広がりから見て、他の要因が推測される。

本稿は、こうした動きがなぜ起きたのかについての解釈を、社会学的な視点から試みることを課題とする。養護学校義務制度化の是非をめぐる大規模な運動が収束し、障害児教育に対する大方の人々の関心が薄れていく状況のもとで、そして、1980 年代・90 年代の約 20 年間に教育と社会が大きく変動する中で、何が起きていたのか。直接的には、養護学校義務制度化によって、何がつくりだされたのか、また、何が見えにくくされたのかを問いたい。そのことを通して、養護学校義務制度化とは何であったのかをあらためて問うことができると考える。

第 1 章 障害児教育の課題認識の構図

(1) 1970 年代の障害児教育の課題認識

1971 年の中教審答申は、特殊教育拡充について特に項を興し、「精神薄弱、肢体不自由、病弱の 3 種の障害児に対する養護学校の義務制」を急ぐよう求めた。しかし、「3 種の障害児」が義務教育

諸学校に就学していなかった訳ではない。70年当時、小・中学校の特殊学級には約12万人、養護学校には約2万人が在籍していた(4)。

ところで、特殊教育総合研究調査協力者会議(以下、「特総研」)69年報告は、「心身障害児に最もふさわしい教育の場」は、「学校教育全体を通じて考慮すべき」との認識を示していた。パターンとして、①普通学級に在学し部分的に特別な指導を受ける、②特殊学級に在学し部分的に普通学級で指導を受ける、③特殊学級に在学し特殊学級で教育を受ける、④特殊教育諸学校に在籍し部分的に普通学級で指導を受ける、⑤特殊教育諸学校に在学し特殊教育諸学校で教育を受ける、⑥家庭や医療機関で訪問指導を受ける、の6つを挙げた。また、「特総研」78年報告は、「精神薄弱」学級には、「中度以上の精神薄弱者や精神薄弱者とは認められない境界線児」が混在していることから、「個々の児童・生徒の実態に応じた教育を実現することは困難」という見解を明らかにしている。

文部省の障害児教育の課題認識は、養護学校義務制度化により、「教育を受けることが困難または不可能な者」の就学猶予・免除措置については維持するが、それ以外の重度および中度の障害児は養護学校への就学は義務化する、そして、「軽度の障害児」は特殊学級に、障害があるとは認められない「境界線児」等は普通学級に教育の場を設けるといふ、障害の種類、程度、有無に応じた障害児教育の場の構造化をすすめ、「混在」状況を整理することにあつたものと考えられる(5)。

「権利としての障害児教育」を掲げ、養護学校義務化を推進した、全障研に連なる人々の課題認識は、「全員就学」「養護学校義務化の完全実施」というものであつた(6)。彼らには、養護学校の方が障害児の教育の場として優れているとの認識があつた。三島・山田(1976)は、養護学校の優位性として、さまざまな発達課題・学習課題をもつ子どもとその集団に対応しやすい、教職員集団が全体として課題に取り組める、施設・設備等を備えた専門的な教育機関であることの3点を挙げている。発達保障論を理論的な枠組みに、「教育するためには分離することが望ましい」として、障害児教育の発展のためには養護学校の拡大・充実が不可欠であるという課題認識を持っていた。

養護学校義務化反対の運動は、養護学校義務制度化政策の阻止一点で一致した運動であつた。したがって、課題も「義務化政策阻止」に設定されてはいたが、同時に、「共に学びあい育ちあう」ことを掲げ、「校区の普通学校(普通学級)に就学する」ことを障害児教育の課題と考えていた人も多数存在した。その共通認識は、「養護学校への就学強制を伴う制度化は、障害者への教育機会の保障という名目による、差別の永続化にほかならないものであり、それは、障害者の隔離収容、差別にもとづく新しい社会体制・秩序の確立である」(岡村1980:p.28)というものであつた。

(2)1980年代・90年代の障害児教育の課題認識

1980年代・90年代は、ノーマライゼーション、インテグレーションの理念にもとづく障害児教育の改革が世界的に進んだ時期であつた。イギリスでは、1978年にウォーノック・レポートが、「特別な教育的ニーズ」という障害児教育に対する新しい考え方を提起し、インテグレーションへの移行を提言した。1981年教育法では、障害児教育の対象は、「障害」のある子どもではなく、「特別な教育的ニーズ」のある子どもであると定義づけられた。イタリアでは、1977年に小中学校教育で、1988年には高校教育でも、通常の学級での受け入れが原則となり、学校のバリアフリー化が義務付けられた。アメリカでは、1975年の全障害児教育法(IDEA)によって、障害をもつ生徒が無償で

公教育を受ける権利の保障、「メインストリーミング（＝「アメリカ版インテグレーション」）」の奨励と個別教育計画の義務化等が実現した。1990年には、アメリカ障害者法（ADA）の制定により、障害を理由にした差別ならびに合理的配慮の不提供が禁止されることになった。

80年から10年間の養護学校（小・中）、養護学級（3種別＋情緒障害）の在籍者数の推移を概括すると⁽⁷⁾、養護学校（小・中）、特殊学級（3種別）在籍者総数はともに減少を続けたが、養護学校高等部在籍者数は増加し、各学年の在籍者数は3年前の中学部の在籍者数を遥かに越える傾向を示した。また、養護学校の重複学級、特殊学級の情緒障害学級在籍者数も増加を続けた。

これらのことから、「軽度知的障害児」が小・中学校普通学級に、「境界線児」が情緒障害学級に、「情緒障害」・「軽度知的障害」が疑われる者が養護学校重複学級に在籍し、特殊学級が設置されていない高校段階になると養護学校高等部に集中したことが推測できる。文部省が意図したような障害児教育の場が構造化されるどころか、より複雑化していったことが伺えるのである。

「特総研」82年報告は、早期教育及び後期中等教育の在り方について提言したが、早期教育は保護者への指導と子どもの集団生活への適応等、後期中等教育は養護学校高等部や高等部のみの養護学校の設置等が内容であり、養護学校小学部・小学校特殊学級への「誘導」と義務教育終了後の「受け皿づくり」を課題としていた。「特総研」92年報告は、通常の学級に在籍する「学習障害児」に着目し、「学習障害児」を対象とした通級指導の充実を課題に挙げていた。

全障研系からは、80年代の半ばに「教育的統合」という新しい目標が提起された。「『障害による特別な教育的ニーズ』を持つ子どもに対する教育を『障害児教育』として確立し」、特殊教育諸学校や特殊学級だけでなく、「通常の学級においても『障害児教育』を提供できるようにする」ことが試案として示された（窪島・渡部 1986）。1990年代中期には、「特別な場と結びついた『特殊教育』の概念は早急に克服されるべき」であり、「通常学級にいる障害児・者にも『特別な教育的配慮』の保障と同時に、すべての障害児・者に『通常の教育的配慮』を保障する」（荒川 1995:p.90）という、「障害児教育を受ける権利」についての「再定義」が行われた。さらに、1990年代終盤になると、「特別なニーズ教育」が提起され、「1994年以降、『特別な場での教育』として概念規定されてきた従来の『特殊教育』（および特別な場に『特殊教育』を押し込めてきた通常の教育）を、学んでいる場にかかわらず『特別な教育ニーズ』を満たす『特別な教育ケア』を提供する『特別なニーズ教育』へと変革・転換すべき課題」（渡部 1999:328-29）を担わなければならないと説明した。

共生共学をめざす人たちは、「原学級保障」「ダブルカウント」（大阪）、「子どもは分けてはいけない」（北村小夜）など、普通学級で共に生き共に育つことができる工夫とそのことの価値を打ち出したが、それらは障害児教育だけでなく、学校教育一般の課題についても問い直すものであった。

(3) 隠れたアジェンダ

養護学校義務化以後約20年間の障害児教育の推移は、一見するだけでは非常に分かりづらい展開をたどった。対象とされる子どもとは誰のことなのか、どこで学んでいるのか、対象ではないとされた子どもはどこで学んでいるのか、対象とされる障害の種別や程度の分類は確かなものと実証されたのか、それを明確に示すデータはついに明らかにされないままであった。

そのうえ、「分離教育」か、「統合教育」⁽⁸⁾かという対立構図が生成され、まるでイデオロギーの

対立が現実の「混乱」をつくり出しているかのような認識が広がった。

結果として、「養護学校義務化によってつくり出されたものは何であり、見えにくくされたものは何であったのか」という問題意識からのアジェンダが顕在化することはなかったのである。

第2章 1980年代・90年代の教育と社会

(1) 学校の一元的序列化と不平等再生産の正当化

高校進学率が90%を越えたのは1974年のことである。高度経済成長が始まる1961年に60%を越え、「団塊の世代」最後尾が高校入学を迎えた65年には70%を超えた。一方、1960年代には平均で年10%を超えていた実質経済成長率は1970年代に入ると大きく低下し始めた。

こうした事態に直面するなか、教育政策は、「能力主義的多様化」(66年中教審答申)に方向付けられた。それは71年中教審答申にも引き継がれたが、高校政策は、66年には職業学科の拡充に主眼が置かれていたが、71年には普通科の「多様なコース」設置へと方向を変えた。それは、進路が事実上就職に限定される職業科に比べて、進学に対応した普通科への志向が保護者・生徒ともに強まり、「高校全入運動」の目標も普通科増設へと向かったためであった(本田・堤2013)。

その結果、1970年代の高校増設ラッシュ時に建設された高校はほとんどが普通科であった。単位制高校、総合学科等の制度的改革が開始されるのは1980年代終盤になってからのことである。

乾(1990)は「労働力政策と一体の課題認識と論理にしたがって作成された教育政策が、その展開の過程で政策意図とは異なった教育実態を生み出した」(p.23)ことを論証し、国家の能力主義的教育政策があるべき教育の姿を変質させたとする従来の見解を批判した。そして、生み出された実態は、「学校の一元的偏差値的序列化」(p.172)に他ならないと結論づけた。

大学・短大進学率は、第1次石油ショック直後の1975年に38%を越えた後、定員抑制策・該当年齢人口急増等で一時伸び悩んだが、1990年以降再び増加に転じて、99年には49%に達した。1980年代後半には、「私立中学受験ブーム」が巻き起こり、首都圏では受験率が10%を越えた。

荻谷(1995)は、教育の拡大には経済的な条件が必要であるが、その背後にある人びとの教育への「まなざし」がかかわりをもつという仮説から、大衆教育社会と呼びうる社会は、「不平等を再生産すると同時に、そうした事態を再生産する視線をさえぎる」(p.205)ことを見出した。大衆教育社会には能力=平等観という不平等を正当化するもっとも有効な方法が備わっているというのだ。

(2) 「平等幻想」に隠されたジェンダーの再生産と異文化の子どもの教室からの排除

この時期に、日本の学校教育の「平等幻想」が厳しく問われた事例を2つ挙げよう。

一つは、家庭科男女共修と隠れたカリキュラムの問題である。

戦後の家庭科教育は、小学校5・6学年で男女共学の必修教科、中・高校では男女ともに選択科目という形式的な位置付けで始まり、「女子教科ではない」という原則に反して、学習指導要領改訂の度に「女子の教科」としての性格が強化された。1958年には中学校の教科名が「技術・家庭科」に変更され、実質的に、男子は「技術」、女子は「家庭」という別学・別カリキュラムでの履修とな

り、高校では、1970年に「家庭一般」4単位が女子にのみ必修化された。

1980年代に入ると、家庭科男女共修問題への関心が高まった。「男女の定型化された役割に基づく偏見及び慣習その他あらゆる慣行の撤廃」の実現、「同一の教育課程」の確保等を求める「女子差別撤廃条約」への批准が焦点化していたからである。「家庭科の男女共修をすすめる会」等による性別役割分業の見直しと男女平等の教育課程の要求に対し、文部省は「男女特性論」を盾になかなか首を縦に振らなかった。最終的に、臨教審が履修方法等について検討する必要があるとの結論を出し、89年の改訂で、中学校の男女別学習領域指定は廃止、高校は男女ともに必修教科となった。

引き続き1990年代には、ジェンダーの視点から学校の内部過程が問題視された。カリキュラムだけでなく、また、意図的かどうかに関わらず、慣習上の事柄が、教師-生徒間、生徒-生徒間の相互作用により、ジェンダーとして形成される隠れたカリキュラムの存在が明るみに出された。

そのことにより、教員は日々の教育実践において、性別カテゴリーを多用し、ジェンダーを再生産しているという事実に初めて気づかされることになったのである（天野1988）。

二つめは、ニューカマーの子どもの就学をめぐる問題である。

ニューカマーの子どもが学ぶ教室での観察調査によって、行動面での同調を求め、相互規制し合う、あるいは、外国人の存在を無視する、総じて多文化性を容認しない、若しくは隠蔽しようとする日本の学校文化の否定的な側面が照射されることになった（恒吉1996、太田1999）。

1990年に入管法が改正され、日系の外国人労働者の就労が可能となったことから、その子どもたちの就学が急増していた。子どもの権利条約（1990発効）は、すべての子どもに教育の機会均等を保障し、初等教育の保障は義務としている。しかし、学校教育法の就学義務は日本国籍を持つ保護者に限定して課されたものである。外国籍の子どもの就学は、権利や義務としてではなく、当事者の希望を受けた自治体の行政措置としてある。この制度的ハードルに加えて、就学しても、生活言語の問題、学習言語と学力の問題、進路の問題を始め、さまざまな困難が待ち受けていた。

「不就学」の実態さえ把握せず、就学しても「不登校」になることが多い原因を日本語習得の不十分さにのみ求めて、支援策を日本語指導に特化する傾向は現在も続いている。そして、それが学習機会と文化の剥奪につながることに無自覚なのも戦後義務教育観に特徴的な感覚といえる。

(3) 障害者の「脱施設化」の流れと養護学校増設

1980年代は、日本の障害者福祉が、世界的な動向の影響を受けて大きく転換した時期だと言われる（佐藤・小澤2016）。画期となったのは、「完全参加と平等」をテーマとした「国際障害者年宣言」（1981）であった。「障害者に関する世界行動計画」（1982）には、知的障害者に社会の普通の生活条件、生活様式を提供することを目標としたノーマライゼーション理念が垣間見える。「国連・障害者の十年」（1983～92）の間にノーマライゼーション理念を実行に移すことが求められた。

イギリスやスウェーデンでは、そこで日常生活のすべてが完結し、集団的に管理され、官僚主義的運営が行われる大規模入所施設に対する批判が沸き起こり、地域で生活し、地域でケアを受けるというノーマライゼーションの動きが始まっていた。

障害者施策が「脱施設化（在宅福祉・地域福祉）」の方向に向かい始めた1980年代に、養護学校の増設が一貫して進められたことには奇異な感覚を覚えざるをえない。全国の養護学校数は、1978

年の 502 から 1990 年には 769 にまで増加していた。しかも実際には、養護学校だけでなく、精神薄弱者援護施設も 80 年代半ばまで増加し続けていたのである。なぜ入所施設や施設入所者数が増加したのかという研究では、結局、知的障害者施策は地域生活支援志向という理念が強調されただけで、「脱施設化」は施策としては進められず、むしろ措置制度下での入所型施設の拡充が進められたことが示されている（寺本 2004・角田 2009）。

第 3 章 養護学校義務化は何をもたらしたのか

(1) ありがた迷惑な「別トラック」の設定

1980 年代、教育社会学がもっとも大きな関心を寄せた「選抜・配分」に関する問題は高校間格差であった。そして、その研究に多用されたのがトラッキング概念である。藤田（1980）は、それを「法制的に生徒の進路を限定するというのではないにしても、実質的にはどのコース（学校）に入るかによってその後の進路選択の機会と範囲が限定される」とことと定義した。荻谷（1983）は、いくつかの意識調査の分析から、「高校の学校間格差が、すでに高校入学以前の段階で生徒の高校卒業後の進路意識に影響を与えている」と入学以前の効果について指摘した。現在はトラッキング機能の過大評価、概念転意に対する反省が見られるが、高校間格差に対する当時の高い関心が、トラッキング（＝差異化・序列化されたトラックの形成）という説明概念を求めたものと考えられる。

日本は、義務教育段階においては単線型、高校段階で複線に分離する、所謂フォーク型の学校体系である。特殊教育の対象とされ、小学校段階で特殊教育諸学校・特殊学級に分離された子どもたちは 1%程度で、複線型体系と呼ぶには規模があまりに小さいが、小学校就学を控えた保護者にとって、「特別の場」への就学は非常にマイナーな「別トラック」への配分と映ったに違いない。

しかも、その根拠とされたのが就学判定であった。専門家による就学判定によって、社会的に構築された「〇〇障害」というカテゴリーに分類され、専門家が設けた「定義」と「判定基準」によってトラックが分けられるのである。さらにその「基準」は頻繁に変えられていた⁹⁾。

「障害」の「医療化」や「専門家支配」によって、「障害」が医療やリハビリテーションの対象として捉えられ、障害者が客体化されることに対する批判もすでに始まっていた。

このような状況のもとで、養護学校・特殊学級への就学を強制されることは「排除の論理」であるという問題提起もあり、保護者と教育委員会との対立があちこちで起きた。少なくない保護者にとって、「別トラック」の設定はありがた迷惑な話だったはずである。

(2) 単一的な学校文化の圧力による教室からのイクスクルージョン

通常学級内での障害のある子どもと教師や周囲の子どもとの相互作用についての研究は、2000 年代に入るまでほとんど見られない。したがって、この時期、障害のある子どもが通常学級の教室の中でどのような状態に置かれていたのかを類推するために、先に挙げた外国からのニューカマーの子どもたちが在籍する学級で行われた観察調査に基づく研究を参考にしたい。

恒吉（1996）は、1990 年代前半に首都圏の小中学校でのインタビューや観察を行った後、日本の

学校文化の特徴を「一斉共同体主義」と表現している。恒吉は、それを、「一斉授業の中にだけでなく、それ以外の、給食、学校行事、掃除などの同時的、協調的、かつ集団的な活動場面に現れる」(p.226)のものであり、「同質的で自己完結的な共同体を前提とした協調的共有体験、共感・相互依存・自発的な協調などの価値の共有に依拠する共同体的な特徴と、皆が、同時に、同じことをするという一斉体制とが一緒になることによって成り立っている」(p.231)と説明した。

東京都公立小学校長会・調査研究部・心身障害研究会『普通学級における重度心身障害児の調査』(1978)の「特に困難を感じている項目」に関して、篠原(1980)は、「子どもがいかにか扱いにくいばかりか、迷惑をかけているか、を強調」し、「いかに教えがいがいないか」について述べているという。①皆と同じことができない、②周りの子どもに迷惑をかける、③教えても効果が見られない、という順序で「困難を感じる項目」を挙げていることから分かるように、主として「同時的、協調的、かつ集団的な活動」ができない「困難」を嘆いているのであって、分離についての人々の意識を正当化する学業成績についてはむしろ二義的で感情的な不満として表明されている。

1980年から1989年の養護学級小学部と小学校との転出入のデータを見ると、養護学校の在籍者数を分母として、小→養が12~14%、養→小が9~11%であり、学年別のデータはないため、学年による異動の多寡については分からないものの、障害の状況がそんなにも変化するものかとの疑いを持たざるを得ない、極めて高い異動率を示している。

窪島(1994)は、特殊学級進級時の在籍者数の変化(1984~1992)を調査し、「精神薄弱」学級在籍者は2年生時に1年生時の約1.5倍になり、5年生まで増加し続け、6年生で若干減少する、「情緒障害」学級在籍者は6年生まで漸増し続け、入学時の1.5倍に上ったことを明らかにしている。

普通学級の「一斉共同体主義」的な学校文化とそれにもとづく慣習・慣行というべき教育活動への「不適応」から、「知的障害」や「情緒障害」とラベリングされた子どもに対する排除の圧力が、教師からも、周囲の子どもやその保護者からも強まり、マージナル化した子どもを特殊学級(精神薄弱・情緒障害)や養護学校(精神薄弱・重複障害)に転籍・転校させる動きにつながったことが推測される。また、養護学校に在籍したものの、周囲の子どもに異質性を感じたり、通学に時間を要したりすることから、地域の小学校へ転校するという逆の動きも起きていたと考えられる。

(3)考慮されなかったトランジション

日本では、バブル経済が崩壊する1990年代初頭まで、欧米諸国のように高校新卒者の就職難という問題に直面することはなかった。二度のオイルショック時には、高等教育機関への進学者の増加によって、問題を回避することができたからだ。しかし、養護学校の生徒についてはどうか。

養護学校の生徒は、法制上、中学部を卒業すれば高校への、高等部を卒業すれば大学への進学資格を有するが、現在でも調査書の取扱いをめぐって、中学部から高校への進学をシャットアウトしている県がある。また、志願者数が定員を超過して高等部に入りきれない状況もある。卒業後の就労には、さらに高いハードルが待っていた。1980年代・90年代には、就労や地域生活についての手立てがほとんどなく、養護学校卒業後の移行(トランジション)の問題が存在した。「親亡き後」という言葉が現在でも聞かれるように、障害のある子どもの保護者にとって、学校から移行は切実な問題であり、それが国の補助金を利用した小規模作業所づくりにつながったのである。

藤井（2017）は、障害者福祉施設数（身体障害更生援護施設・知的障害者援護施設・精神障害者社会復帰施設の合計数）は1980年からの20年間で約5倍になっていることを指摘し、その要因は養護学校義務制度化の影響であると結論づけた。1979年以降に小学部に入学した児童が高等部を卒業する時期を迎える1990年代の高等部卒業者の増加数と障害者福祉施設の定員の増加数がほぼ一致するというのだ。公表データからは卒業後の移行施設が入所施設なのか、通所施設なのか区別できないが、高等部卒業生数の増加と福祉施設定員数の増加が一致すること自体、卒業後の「受け皿」が福祉施策として設けられた施設しか存在していなかったことを示している⁽¹⁰⁾。

少なくとも、養護学校義務制度化という政策は、「教育が可能な障害児」の就学を保障する場づくりをめざしたものであったとしても、「地域での自立した生活」を視野に入れ、卒業後のトランジションまでを考慮した政策ではなかったといえることができる。

まとめにかえて

養護学校義務制度化政策の課題は、教育行政にとって、第1に、養護学校の就学義務と設置義務に関する学校教育法の規定を全面実施することにあった。第2には、軽度（IQ50～75）や境界線（IQ75～85）に分類される子どもたちが普通学級と特殊学級に混在する状況を障害の種別や程度により分離するという特殊教育の原則にもとづいて「整理」することにあった。第1の課題については実現したものの、義務教育を基本的人権という視点で捉え直すには至らなかった。第2の課題については、幸か不幸か実現せず、分離教育という原則だけがその後も一人歩きすることになった。

また、発達保障論に依拠し、養護学校の拡充整備を求めてきた人々にとってみれば、養護学校の義務制度化は、「権利としての障害児教育」の保障を実現するための重要な階梯としてあった。彼らはまた、能力主義をベースにした教育の多様化政策を意識して、「タテへの発達とヨコへの広がり」という認識の枠組みで能力の構造を捉えようとしたが、それはむしろ、現実の展開に対する柔軟な思考を統制する役割を果たすことになった。

偏差値によって高校や大学が一元的に序列化される教育変動の巨大な渦の中では、養護学校・特殊学級という別コースへの就学は、未来の見えない袋小路への陥入の強制であると、少なくとも保護者が感じたとしても不思議ではない。また、その「判定基準」たるや、相対評価で示されるIQレベルによるもので、線引きが頻繁に変えられ、最終的には、「社会的適応性」によって振り分けを判断するという代物であった。さらに通常、養護学校は地域の小学校に比べ自宅からは遠かった。

能力主義と平等主義を接ぎ木した戦後の日本の教育について、荻谷（1980）は、不平等を再生産すると同時に、そのことを見えにくくするものと述べたが、養護学校義務制度化は、障害児専門の教育の場が保障されたという人々の素朴な認識に支えられ、養護学校への就学の強制や普通学級からの排除の圧力を正当化するとともに、そのことを覆い隠すことにつながった。さらには、障害があるとみなされた子どもへの排除の圧力が、実際には学業成績よりも「社会的適応性」を重視した単一的な学校文化を背景にしたものであったことをも覆い隠したのである。

それらが、社会学的な視点から見た養護学校義務化政策の所産である。

(注)

- 1 養護学校数・在籍者数(小・中・高)は1975年度には393、40,505であった。1979年度には654、69,576に、1990年度には769、79,565に増加した。他方、就学猶予・免除者の合計数・特殊学級在籍者数は1975年度には13,088、132,369であったが、同じく1979年度には3,384、115,711、1990年度には1,238、77,162となった。なお、在籍者数等のデータや障害の種別、使用用語は文部省「特殊教育資料」「学校基本調査」による。
- 2 1980年代後半の東京・多摩地区では、特殊学級・養護学校が適切という判定を受けた子どもの3割～4割が普通学級に在籍していたとされる(中村1994)。
- 3 各年度の「学校基本調査」及び「特殊教育資料」による。
- 4 1978年度の養護学校数(分校を含む)・在籍児童生徒数は318・33,991であったが、「精神薄弱」「肢体不自由」「病弱・身体虚弱」3種別の「特殊学級」の合計学級数・在籍児童生徒数は、18,729、110,438であった。
- 5 文部省は、養護学校義務制度化を前に、「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」、初等中等教育局長通知(1978)を出し、障害の程度による教育の場を教育的措置として示した。
- 6 上記、78年「教育的措置」によって、文部省が、「療養に専念することが必要」であり、「教育を受けることが困難又は不可能な者」について、就学の猶予・免除の措置を行う意図であることが明確になっていた。
- 7 1980・1990・2000各年度の養護学校在籍者数は、小学部が36,895・27,022・25,698、中学部が21,806・21,744・18,798、高等部が13,238・30,799・34,575、合計71,940・79,565・79,071であり、合計在籍者数は増加したが、小・中は減少した。また、小・中学部の重複学級在籍者数は21,103・20,926・22,194でほぼ同じだが、在籍率では31.0・38.3・45.1と増加した。1980・1990・2000各年度の特殊学級在籍者数(3種別)は、96,388・58,042・52,996であり、情緒障害学級在籍者を加えると、103,635・11,315・17,508となり、情緒障害学級在籍者の増加が大きいが分かる。就学年齢の全在籍者に対する比率は0.8～1.1%を推移した。養護学校義務化後約10年で養護学校小・中学部の在籍者は約17%減少、3種別単独障害の児童生徒は約25%減少、3種別の特殊学級在籍者は33%減少、20年でそれぞれ、24%減少、43%減少、57%減少した。
- 8 篠原(1991)は、『統合教育』は統合可能と判断された『障害児』が普通学級に統合されていく事態をさしている。したがって、そう判定されない『障害児』は特殊教育に枠付けされて、統合に向かって『発達保障』されつづけることになる」と「統合教育」という言葉の使用に反対し、『障害児を普通学級へ・全国連絡会』(2001)も、『障害児も健常児も共に学ぶことを日本では『統合教育』と呼ぶことがある。この『統合』という言葉は、分けていることを前提とされているから『統合』となるわけで、あまり良い表現とは言えない」と述べている。
- 9 「基準」は、「判定基準」(1953)→「教育的措置」(1962)→「教育措置」(1978)と名前を変えながら、「精神薄弱」の場合、「種々の原因により精神発育が恒久的に遅滞し、このため知的能力が劣り、自己の身の事からの処理及び社会生活への適応が著しく困難なもの」という定義や相対評価であるIQの指数による重度・中度・軽度という3段階分けは変わらなかったが、指定就学先は、「養護学校又は特殊学級が望ましい」→「養護学校、養護学校がない場合特殊学級でも差し支えない」→「養護学校」と変化した。
- 10 全日本手をつなぐ育成会の調査によれば、通所授産施設定員数は1980年の3,711(107カ所)から2000年には34,074(847カ所)に増加したのに比べて、入所施設定員数(更生・授産・児童)は1980年の67,507(926カ所)から2000年には110,788(1,790カ所)と1.5倍近い増加数を示している(寺本2004)。

(文献)

- Oliver, Michael, 1990, The Politics of disablement, Macmillan Press=三島亜紀子・山岸倫子・山森亮・横須賀俊司訳, 2006 『障害の政治』明石書店
- 天野正子, 1988 『性(ジェンダー)と教育』研究の現代的課題『社会学評論』39-3, 日本社会学会, 266-83,
- 荒川智, 1995 『障害児教育の概念と対象』茂木俊彦・清水貞夫編『障害児教育改革の展望』全障研出版部
- 乾彰夫, 1990 『日本の教育と企業社会』大月書店
- 太田晴夫, 1999 『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院
- 岡村達雄, 1980 『養護学校義務制度化をめぐる基本問題』『戦後特殊教育 その構造と展開』日本臨床心理学会編, 社会評論社, 10-30
- 小国喜弘編, 2019 『障害児の共生教育運動: 養護学校義務化反対をめぐる教育思想』東京大学出版会
- 落合俊郎, 1997 「世界における障害児教育改革」『リハビリテーション研究』93, 日本障害者リハビリテーション協会 (<https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/rehab/r093/r0930003.html>)
- 荻谷剛彦, 1983 「学校間格差と生徒の進路形成」, 『現代のエスプリ』195, 至文堂, 69-78

- 荻谷剛彦, 1995『大衆教育社会のゆくえ』中公新書
- 窪島務, 1994「学校基本調査にみる障害児学級の現状と制度的課題」『障害者問題研究』22-1, 全国障害者問題研究会, 17-27
- 窪島務・渡部昭男, 1986「あるべき障害児教育改革の基本理念」藤本文朗・渡部昭男編『障害児教育とインテグレーション』労働旬報社, 192-204
- 窪島務・渡部昭男, 1986「教育的インテグレーションをすすめる障害児教育制度試案」藤本文朗・渡部昭男編『障害児教育とインテグレーション』労働旬報社, 205-29
- 佐藤久夫・小澤温, 2016『障害者福祉の世界 第5版』有斐閣
- 志水宏吉・高田一宏・堀家由妃代・山本晃輔, 2014「マイノリティと教育」『教育社会学研究』95, 日本教育社会学会, 133-170
- 清水寛, 1979「障害児教育義務制と教育史研究の課題」『教育学研究』46-2, 93-106, 日本教育学会
- 害児教育とインテグレーション』労働旬報社, 205-22
- 篠原睦治, 1980「判定基準の変遷と『義務化』過程」『戦後特殊教育 その構造と展開』日本臨床心理学会編, 社会評論社, 179-79
- 篠原睦治, 1980「『地域の学校へ』運動と専門家の立場」『戦後特殊教育 その構造と展開』日本臨床心理学会編, 社会評論社, 240-254
- 篠原睦治, 1991『共生共学か発達保障か』現代書館
- 障害児を普通学級へ・全国連絡会編, 2001『障害児が学校に入るとき』メディアクロス
- 新藤雄三・黒田浩一郎編, 1999『医療社会学を学ぶ人のために』世界思想社
- 杉本章, 2008『障害者はどう生きてきたか 戦前・戦後障害者運動史 増補改訂版』現代書館
- 角田慰子, 2009「日本の知的障害者グループホーム構想にみる『脱施設化』の特質と矛盾」『特殊教育学研究』47(4), 日本特殊教育学会, 201-12,
- 恒吉僚子, 1996「多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久編『学校文化という磁場』柏書房
- 寺本晃久, 2004「1970-80年代における知的障害(児)者入所施設の見直しについて」『社会政策研究』4, 『社会政策研究』編集委員会編, 東信堂, 142-62
- 中村尚子, 1994「普通学級に在籍する障害児の教育に関する調査・研究の動向」『障害者問題研究』22-1, 全国障害者問題研究会, 58-69
- 秦和彦, 1981「70年代『教育改革』と養護学校の義務化」『東京大学教育行政学研究室紀要』2, 90-103
- 藤井 渉, 2017「養護学校義務化が障害者福祉政策に与えた影響」『社会政策』9-2, 社会政策学会 147-158
- 藤田英典, 1980「進路選択のメカニズム」天野郁夫・山村健編『青年期の進路選択』有斐閣, 105-29
- 藤本文朗・窪島務編, 1986『障害児教育をどうすすめるか』青木書店
- 堀正嗣, 1994『障害児教育のパラダイム転換』柘植書房
- 本田由紀・堤孝児, 2013「1970年代における高等学校政策の転換の背景を問い直す」『歴史と経済』223, 23-33
- 三島敏男・山田明, 1976「養護学校義務制完全実施の課題と方向」『障害者問題研究』7, 全国障害者問題研究会, 1-11
- 嶺井正也, 1980「戦後特殊教育制度の成立と政策の展開」『戦後特殊教育 その構造と展開』日本臨床心理学会編, 社会評論社,
- 宮島喬・太田晴雄, 2005『外国人の子どもと日本の教育』東京大学出版会
- 渡部昭男, 1982「養護学校義務制実施後の問題と課題」『特殊教育学研究』20-2, 51-60, 日本特殊教育学会
- 渡部昭男, 1986「養護学校教育義務化七年目の障害児教育」藤本文朗・渡部昭男編『障害児教育とインテグレーション』労働旬報社, 36-48
- 渡部昭男, 1999「特別なニーズ教育と学校改革の課題」『転換期の障害児教育①特別なニーズ教育と学校改革』三友社出版, 321-41