

人権教育としての「障害児教育」をめぐる考察

—— オーストライズという切り口から ——

松 波 めぐみ

論文要旨

本論文の目的は、障害児教育の歴史を、「オーストライズ」および人権教育という観点から概観し、障害児教育分野の特徴を明らかにすることである。これは現在の当分野の課題を理解する手掛かりとなるだろう。

二種類の分析軸を設定した。一つめの軸は「教育対象の拡大」であり、一九四七年の学校教育法施行後も教育機会を奪われていた障害児の就学を進めていく流れであり、一九七九年の養護学校義務制により「全員就学」が達成されるが、これは分離教育体制をもたらした。二つめの軸は、一九七〇年代からの障害児と健常児が地域の学校で「ともに学ぶ教育」（今日でいうインクルーシブ教育）をめざす運動に沿ったものであり、大阪などの教師や障害当事者によって担われた。しかし「ともに学ぶ教育」の取り組みにより、国家がオーストライズした分離教育体制を揺るがすことは困難であった。

国際的には一九九四年のユネスコ「サラマンカ宣言」、二〇〇六年採択の国連「障害者権利条約」等を通してインクルーシブ教育が推進されており、日本の教育制度の改革が求められている。

目次

はじめに

1. 人権教育としての「障害児教育」

2. オーストライズの二つの軸

3. 「教育対象の拡大」をめぐるオーソライズ
4. 「ともに学ぶ」教育運動とオーソライズ、その困難
5. 近年の動向 — 「サラマンカ宣言」以降、現在まで —
おわりにかえて

付属資料…人権教育としての「障害児教育」年表

はじめに

「障害児と教育」という主題が与えられた時、まず思い浮かべられるのは「障害児を対象とする教育」（単純にこの意味で「障害児教育」という語を用いる）であろう。

本論文は「人権教育の年表作成」という共同研究¹に位置づくものであり、ここでは人権教育および隣接諸分野においてさまざまな実践（運動含む）が日本社会においてどのように「オーソライズ」（意味あるものとしての承認・公認されること、制度化など）されてきたのかに焦点をあてている。したがって筆者に与えられた課題は「障害児教育」がいかにオーソライズされたかについて年表作成することなのだが、その際、「障害児教育」を人権教育の視角から捉えるとはどういうことかという問いに直面せざるをえなかった。

従来からの障害児教育——かつての特殊教育、二〇〇七年より特別支援教育——について、またその歴史については多くの文献がある。そしてその主流は、戦後しばらくの間は立ち遅れていたものの、重い障害をもつ子どもにも手厚い教育を提供する日本ならではの障害児教育（特殊教育、特別支援教育）体制を築いてきた過程を誇らしげに述べるものだ。しかし今日的な人権の観点——二〇〇六年二月に国連で採択された障害者権利条約に表わされているような——から歴史を見ようとするとすれば、「障害児」と「教育」の関わりはそう自明なものでないことに気づかされる。少なくとも「障害児教育」という分野が一直線に発展してきたという図を描くことはできない。この複雑な歴史を読み解こうとするにあたり、共同研究で用いられている「オーソライズ」という概念は有効であると思われる。

本論文の目的は、第一義的には、人権教育という視角から見た「障害児教育」のオーソライズについて二つの軸から素描し、この分野の特徴

を明らかにすることである。だがそれに加え、この作業を通して日本における障害児教育の構造的な問題を把握することにより、障害児教育（あるいは人権教育）をめぐる現在の課題を考える手がかりとしたい。

本論文ではまず「人権教育」と「障害児教育」の関係を整理し、本論で扱う範囲の限定を行う（1）。次に、「オーソライズ」の過程を辿る際の二つの軸と、それぞれの根拠、およびその推進力であったものを挙げる（2）。続いてそれぞれの軸からみたオーソライズの歴史について、一九七九年までの動きを中心にとめる（3、4）。最後に近年の動向（5）を述べる。

1. 人権教育としての「障害児教育」

人権教育の視角から障害児教育を考える時、主流である「特殊教育／特別支援教育（二〇〇七年より）」だけを対象とすることはできない。それというのも、主流の枠外でも障害児への教育は行われてきたという事実があるほか、いかなる教育が本人の権利擁護や、「反差別」「共生」の社会づくりにつながるのかといった議論およびそれに基づく実践が、むしろ主流とは異なるところで行われてきたからだ。

ここで、障害児教育に関わるどのような事実を本論文の対象範囲とするのかについて、「人権教育の四側面」を用いて整理し、限定を行っておきたい³。これは人権教育を「教育目的、教育内容、教育を受ける権利、教育環境」の四側面から捉えるものである。

まず、他の領域と比べた障害児教育の特徴として、「教育を受ける権利」（人権としての教育 Education As a Human Right）の点で大きな遅れがあったことは明らかである。戦後、新憲法と学校教育法が施行された後も、障害児の中で「教育対象」となった者は限定され、三〇年以上にわたって相当数の障害児（者）が教育機会を奪われてきた。したがって本論ではまず教育を受ける権利を確立するための「教育対象の拡大」過程を辿る必要がある。

だがその対象拡大が完成に向かう時期（一九七九年の前の数年間）に、教育体制のあり方——健全児との分離・別学か、統合・共学か——や教育目的が厳しく問われ、「反差別」「共生」の社会づくりという観点での取り組み（以下「ともに学ぶ教育」と総称。後述）が起こってきたことは見逃せない。ここでは、障害児教育が「人権としての教育（As）」であると共に、「人権のための（障害者差別解消のため、共生社会に向けたスキルを獲得するための）教育」（Education For Human Rights）という性格ももっていることを指摘したい。

さらに言うとも本来、障害児も含めたすべての子どもを対象とした「障害者問題を学ぶ人権教育」(Education About Human Rights)。もっともこれは Education For Human Rights の一部ともいえる³⁾についても、検討するべきだろう。障害児(者)の人権擁護という点からも——同和教育がそうであったように——障害のない者の学習はきわめて重要であるからだ。だが、本論は、そこまで射程を広げると煩雑になること、およびいまだ十分な取り組みが少なく、オーソライズのトピックも乏しいことから、この主題(about)は本論から省くこととする⁴⁾。

以上のことをまとめると、本論文では人権教育の中でも主に「人権としての教育」(as)という側面に焦点をあてて歴史を辿っていくが、その途中より、「人権のための教育」(for)の内実が問われる過程も見えていくことになる。この両者は切り離せないものとしてあるからだ。

2. オーソライズの二つの軸

戦後の障害児教育の歴史において取り組みを「オーソライズ」するトピックを探るとき、必然的に設定すべき軸が二つある。詳細は次節以降に述べていくが、まず二つの軸と、それぞれの「オーソライズ」を求める根拠となった思想、そしてその動きを推進した勢力について述べておきたい。

第一の軸は、「教育対象の拡大」という軸である(一九七九年まで)。先にも述べたとおり、戦後も長い間、相当な数の障害児が「就学猶予・免除」というかたちで学校教育から排除されていた。そこで教育を受ける権利の実質的保障が求められ、少しずつ「特殊教育」を担う学校あるいは学級が増設され、就学する子どもは増えていった。「養護学校義務制」実施(一九七九年四月)をもって「全員就学」が達成される。このオーソライズの根拠は、一方では憲法や教育基本法、学校教育法に記された基本的人権としての「教育を受ける権利」という誰もが否定できないものであった。だが他方、障害児には「特別な教育」が必要であるとする根拠としては「発達保障論」(後述)が説得力をもった。

この「教育対象拡大」を推進する力となったのは、第一に障害児の親や、かれらに関わる医療・教育・福祉分野の専門家の声であった。日教組の教研集会の障害児教育分科会に参加していた教師らを中心に結成された民間の研究運動団体「全国障害者問題研究会(全障研)」は七〇年代以降、養護学校義務制の完全実施を求めて活動し、養護学校の教育内容にも深く関わっていく。

第二の軸は、障害児と健全児が地域の普通校で「ともに学ぶ」ことをめざす教育運動(ともに学ぶ教育)の軸である(一九七〇年代前半〜現

在、ただし本論では一九七〇年代を中心に述べる。この「ともに学ぶ教育」は現在の「インクルーシブ教育」という語と近い意味をもつが、一九七〇年代から大阪などで取りくまれた教育運動（および各地で小規模ながら取りくまれてきた就学運動）の歴史の固有性にかんがみ、本論文では一九七〇年代からの就学運動・障害児が普通校で学ぶ実践の総称として、「ともに学ぶ教育」（運動）と呼ぶことにする。これはもちろん、現場で「共生教育、統合教育」「解放教育」などと呼ばれたものを含んでいる。

この「ともに学ぶ教育」もまた、その根拠については、第一の軸と同じく「教育を受ける権利」と言うこともできるのだが、その「教育」の中身が第一の軸とは異なっていた。あくまでも「地域（校区）で」、「近所の同年代の障害のない子どもたちと、ともに」教育を受けることこそが本人の生活や人間関係を豊かにするのであり、障害者差別と闘うものであり、すべての子どもたちにとって意義があると主張された。そもそも障害を理由に「分ける」ことにどんな意味があるのかが問われた（杉本二〇〇八、堀一九九四）。こうした考え方は、一九六〇年代以降活発になっていた解放教育（同和教育）の影響で広がったといえる。（したがって当然、地域差は大きかった。）

この「ともに学ぶ教育」の主な推進力は、大阪などの教師、東京の「金井闘争」にみられるようにわが子を地域の学校に通わせたいとする親とその支援者、さらには一九七〇年代当時黎明期であった障害者解放運動に加わっていた障害当事者とその支援者らであった。かれらは学校・社会における少数派であったが、集会等を通して相互交流は続けられてきた。なお、一九八〇年代以降の国際的な動向も「ともに学ぶ教育」をオーソライズする方向性をもっている。

障害児教育のオーソライズを考える際、この二つの軸と両者の関係を把握することが欠かせない。だがしばしば「障害児教育におけるイデオロギー対立」等と称せられる歴史的経緯もあって、両者の関係は非常に複雑である。第一の軸に関わる動きは、基本的人権である「教育権」の保障を求めながら、結果として障害児と健常児の「分離・別学」体制を確立させることになった。第二の軸はその「分離・別学」に一貫して抵抗するものであった。この対立は、現在の教育研究にも影を落としている。

本論文の立場としては、第一の軸が果たした歴史的役割を確認しつつ、そこでオーソライズされた体制が、学校（および地域社会）からの障害児（者）排除をもたらした面に留意したい。そして第二の軸の動きを人権教育という観点から——現在めざされている「インクルーシブ教育」（またそれと重なり合う人権教育）の基盤となるものとして——位置づける必要があると考える。障害児の「教育を受ける権利」の内実をめぐってさまざまな対立や葛藤があったことを念頭におきつつ、以下の二節では二つの「オーソライズ」の過程を辿ってみたい。

3. 「教育対象の拡大」をめぐるオーソライズ

〈前史〉

戦前の歴史は本論の主題ではないが、基本的な流れとして、近代国家において「国民皆教育」体制が敷かれたその最初から、障害児への排除があったという点をおさえておきたい。障害児への教育は、まず民間の篤志家による団体設立など個人の努力によって開始され、公的な制度として整備されるには時間がかかった。また障害種別によってもかなり様相が異なり、現在の用語でいうところの視覚障害、聴覚障害をもつ者は、訓練や職業教育を施すことよって、「社会に貢献できることが可能」とみなされたため、早くから各地で教育的手だてが打たれた。京都で一八七八（明治一一）年に創設された「京都盲啞院」はその先駆けであり、日本における最初の障害児学校として知られる。盲啞学校はその後も増加したのに対し、重度の肢体不自由者、知的障害者、またそれらの障害が重複した者らは、「教育不可能」とされ、就学から遠ざけられていた。一九〇〇（明三三）年の小学校令には初等学校への就学義務の猶予・免除規定が設けられていた。政府による国民教育制度の確立と、就学義務の強化過程は、学校教育からの障害児の排除過程にほかならなかったのである（菅原二〇一一、四七頁）。国民教育の普及によつて、「学業成績の悪い子ども」が見いだされるが、かれらを「劣等児」「低能児」として学校から排除する動きもあった。戦時体制が色濃くなった一九三八（昭一三）年には「精神又身体ノ故障アル児童」のための「特別ノ教育施設」の必要性和、盲・聾啞教育の義務制実施が答申されるものの、そこでも「就学猶予」「免除規程」は残されていた。

〈戦後…学校教育法によるオーソライズとその限界〉

一九四五年の戦争終結後、占領軍にとつても教育制度の改革は一つの重要課題となる。一九四六年に米本国から招かれた使節団が提出した報告書に、障害児教育に関する一文が明記されていたこともあり、一九四七年に制定された教育基本法および学校教育法では、憲法の規定を受けて、障害児教育が学校教育制度として明確に位置付けられる。だが、そこで基本となる教育の原理は、すべての人びとに対する「能力に応じた」等しい教育機会であった。

この学校教育法は、適当な段階に盲・聾児や「正規の学校では十分にその必要を満たし得ぬ、非常に不利な条件」をもつ児童のために、別個

の学級・学校を設けて義務教育を行うべきであるとしている。これによって障害児は法律上の就学義務の対象となり、盲・聾・養護学校の都道府県設置義務も規定され、小・中・高校には各種の特殊学級を設置「することができ」と規定された。こうして「障害児教育の制度化」という点では画期となった学校教育法であったが、実は「病弱、発育不完全その他やむをえない事由のため就学困難と認められる者」を、就学猶予・免除の対象として認めるものでもあった。障害児は無条件に教育を受ける権利が認められず、専門家の診断や観察によって「教育可能／不可能」「訓練可能／不可能」等と振り分けられる存在だったといえるだろう。

戦前から蓄積のあった盲・聾学校については、一九四八年より義務制が段階的に実施されていくが、養護学校は当時非常に数も少なく、いつ義務化が実現されるのかも不明確であった。就学がかなわなかった障害児は在宅を強いられ、学齢期のわが子を自宅にとどまらせるほかない親たちの負担や孤立感は相当なものであった。現在のような地域福祉サービスは皆無の時代である。そうした窮地にあつて、一九五〇年代には次々と障害児の障害（病名）別「親の会」が設立され、子どもが就学できる学校や専門機関・施設の拡充を求める運動が進められていった。⁷ただしこの時代においても、家族の意向や支援、あるいは学校側の受け入れによって、普通校・普通学級に通っている比較的軽度の障害児も存在していた。

〈養護学校義務制とその二面性〉

前述のとおり養護学校は義務化が見送られていたが、一九五二年に文部省に特殊教育課が設置され、一九五六年には公立養護学校整備特別措置法が成立し、養護学校の量的拡大がはかられるようになる。「義務制」のメドがついたことが広く示された契機が、一九七一年の中教審答申「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」である。ここでは、近い将来の義務制と重度障害教育への対策が述べられており、この答申を受けて文部省は一九七二年に特殊教育拡充整備計画を出し、七カ年かけて養護学校未設置県の解消を約束した。計画においては、すべての学齢児童生徒を就学させるために、養護学校二四三校（精神薄弱一四九校、肢体不自由四六校、病弱四八校）の新設が示されていた。

こうして政府の方針が明確となる中で、養護学校の創設に希望を託す（就学免除・猶予状態におかれていた）障害児者と家族らが多数存在したことは確かである。だが一方、障害児だけの学校が設けられ、そこへの就学が「義務」となることを危惧する人々も出てきた。ちょうど一九七〇年代前半は、日本における障害当事者運動（当時の言い方では「障害者解放運動」等）が本格的に始まった時期でもあり、その動きの一部は西日本、とくに大阪における同和教育（＝解放教育）の動きとも連動していた（後述）。養護学校義務制は、「教育権の保障」を掲げながら、

現在はどうにか普通学校に通っている障害児を同級生から引き離して分離するものではないかと危惧された。実際、義務制施行前年には、各市町村の就学指導委員会が障害児の親に、養護学校への就学を強く「指導」することが浸透し、教育委員会と親との間のトラブルが義務制実施直前には千件を数えた（杉本二〇〇八）。

そもそも、義務化された養護学校に通うことが想定されたのは、就学猶予・免除となり在宅を強いっていた子どもだけではなかった。文部省は一九五〇年代から何度も普通学校における実態調査を行っており、普通校に在籍しながら「難聴、弱視、言語障害」等で特別な配慮の要る生徒、さらに授業についていけない生徒が少なからずいることが指摘されていた。当時の文部省の認識を示すものとしてしばしば引用される一九六一年の「我が国の特殊教育」（文部省広報資料一八）は、普通学級に障害児がいることで「障害の無い子の教育そのものが、大きな障害を受けずにはいられ」ないと述べ、学級経営をできるだけ完全に行うためにも「その中から心身の故障者は除く方がよいという。さらに障害児を分けることによって「普通学級における教師の指導が容易になり、教育の効果があがる」とも述べている。つまり、表向きは障害児のための「能力に応じた教育の機会均等」を謳いながらも、障害児を別の場所へと分けることで普通学級の（健常児の）教育がやりやすくなるという認識が、ここでは憚ることなく示されている。

このように関係者のさまざまな思惑や期待、危惧を背景としながら、一九七九年四月、養護学校における就学義務と、養護学校の義務制が実施された。学校教育法施行後三二年を経て、ようやく日本における義務教育は制度的に完成したことになる。

〈「全員就学」と発達保障論〉

障害児の「全員就学」が実現するまでには、「親の会」を含む民間の動きがあったが、とくに先述の「全障研」は、教育・福祉関係者と障害児の親を中心に、障害児の不就学をなくし、すべての障害児に教育権を保障するようための運動を活発に展開した。この全障研の理念は「発達保障論」、「障害の早期発見、早期療育による障害の軽減」という言葉で表わされるとおり、「障害の医学モデル」に基づいており、障害児の「発達障害を考慮して、各人にふさわしい学習と発達の場が必要」であるとの考えを強く打ち出したものであった。全障研は当初から障害児には特別な場が必要だとの考えを堅持していたため、後に障害者解放運動や「ともに学ぶ教育」の陣営からの批判を受けることになる。しかし、どんな子どもも科学的な手立てにより「発達」可能であるとする全障研のスタンスは、多くの障害児の家族にとって福音であり、当時の医療・福祉・行政関係者にも受入れられやすいものであった。特に、「教育不可能」と線引きされがちであった重症心身障害児らも含めて、「全員就学」につ

なげるためには「発達保障論」とそれに基づく実践研究が力をもったといえるだろう。一九七五年、文部省が発足させた調査研究会が出した報告書「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について」は、障害の重さや重複の如何にかかわらず、「教育基本法が掲げる教育の目的は同じである」との考え方を示し、教育の具体的施策として、在宅児に対する訪問指導を提言した。この結果、通学困難な最重度の児童生徒に対しては、一九七九年の義務制実施と同時に、小・中学部の訪問教育制度が始まったが、これで行く「就学猶予・免除」は解消されたのである。

〈小括〉

「教育対象の拡大」という流れをまとめるには、以下のようにオーソライズの指標を並べるとわかりやすいであろう。

「一九四七年 学校教育法施行(就学猶予・免除規定) ↓ 一九四八年首・聾学校のみ義務制実施 ↓ (一九五〇年代) 親の会などが全員就学を求める」
↓ 一九六七年『全障研』発足(全員就学の根拠としての「発達保障論」) ↓ 一九七〇年代初めに養護学校義務制のメドが示される ↓ 一九七九年 養護学校義務制実施、訪問教育制度開始(全員就学、別学体制確立)。

障害児教育の対象拡大は、重度の障害児も含めたすべての子どもが教育に値する存在であることを公的・制度的に認めさせ(オーソライズ)、憲法で約束されていた教育権を実質化させる過程であった。「就学猶予・免除」が解消されたことの意義はいうまでもなく大きい。だが一九七九年の養護学校義務制に至るこの歴史は同時に、「障害児だけに対する教育」を構築し確立する歴史でもあり、ここでは普通校や普通教育のあり方を「変えない」ことが前提であった。むしろ普通校の授業についていけない子どもを別の場所(養護学校)へと移動させることで、普通教育の機能を強化するという性格ももっていたといえるだろう。

4. 「ともに学ぶ」教育運動とオーソライズ、その困難

次に「ともに学ぶ」教育をめざす軸であるが、この教育運動は互いに影響を与えあう複数のアクターによって担われていた。その全容を描くことはできないが、「オーソライズ」(の困難さ)という点に気をつけて見ていきたい。

〈教職員組合運動(大阪)の方針転換〉

養護学校義務制以前、重度障害児の多くは在宅を余議なくさせられていたが、一部地域で変化が見え始めたのが一九六〇年代後半である。大

阪などの一部の公立学校においては、当時（義務制ではなかった）養護学校からも入学を拒否されていた重度障害児を障害児学級（大阪では「養護学級」等）に受け入れており、学校によっては部分的な統合教育も始められていた。

明確に「ともに学ぶ」志向の教育が始まったのが一九七〇年代前半の大阪の一部地域であり、それをリードしたのは教職員組合であった。全国的には養護学校義務制実施に向かっていた時期に、障害児を普通学校の普通学級に受け入れて「ともに学ぶ」実践が模索されはじめた。この背景には、やはり部落解放運動や同和教育（解放教育）がある。教師の間で「部落差別、在日差別、障害児差別が日常的に議論されていた」（藤田一九八八）状況にあって、障害のある子どもが障害のない子どもと「分けられる」ことへの賛否が教組執行部でも論争となっていた。同和教育（解放教育）はもともと差別や貧困による被差別部落生徒の「不就学」問題に取り組んだルーツをもち、学校からの排除を社会的「差別」の問題として捉える土壌があったといえる。この豊中などでの「ともに学ぶ」教育は、予め何かの理論に則してというよりは、子どもどうしの育ちあいの現場に立ち会う教師の実感や確信からつくりあげられていった側面をもっている。また、豊中では七〇年代当時盛んになりつつあった障害者解放運動（後述）と接することもあり、「発達」を至上とする考え方への疑問を共有することになった。

だが、豊中や高槻を含む大阪府下の一五教職員組合（以下、一五教組）においても、かつて養護学校の建設運動をしていた組合もあり、「普通校での教育保障」を方針とするまでには紆余曲折があったが、最終的に一五教組での議論を通して方針転換が果たされた。かれらは「地域校区で『障害』児の教育を保障しよう」というスローガンを採用し、一九七七年に一五教組主催で行った「第一回障害児教育研究会」には千人が参加し、「ともに学ぶ」教育への期待の高まりが実感されたという。以降、全国的には養護学校義務制が定着していくにもかかわらず、一九七〇年代後半から一九八〇年代前半にかけて、大阪の普通校に在籍する障害児は飛躍的に増加した（杉本二〇〇八、藤田一九八八）。

一方、日教組の全国教研においては、障害児の普通校への就学運動に関心をもつ者はいたものの、障害児教育部会では全障研の教師が主流であり、毎回の教研集会では「ともに学ぶ」派との対立が鮮明であった。日教組が「ともに学ぶ」へと方針転換するのは、全教への分裂を経た一九九〇年代半ばのことである。⁹⁾

〈ローカルなレベルの「オーソライズ」〉

先に述べた豊中の動きは、教職員組合だけでなく、同和（解放）教育運動を背景に、地元の保育・教育をめぐるとりくみとも連動していた。豊中市では障害児の公立保育所受入れのとりくみをベースに一九七四年に「障害児保育実施要項」が定められた。また学校での実践が積み重ね

られる中で、「共生、共学」を掲げた「障害児教育基本方針」が一九七八年に制定されている。これは当時、「同和教育基本方針」を定める動きが——豊中では一九七一年に制定された——広がっていたことと関係しているが、この基本方針制定は「反差別」の実践と重ねて障害児教育（保育）が捉えられていた証拠といえる。豊中の「ともに学ぶ」教育はその後も実践を重ね、現在まで全国の先駆的事例として注目され続けている。¹⁰豊中に続いて、大東市（一九七九年）などでも障害児教育基本方針が制定されている。また義務化直前の一九七八年九月、「障害児の教育と生活を保障しよう市民の会」は河内地域の七教育委員会と就学に関する確認書（「地域校区を原則とする」「親の意見尊重」を明記）を交わした。同様の意見書は泉州地域でも交わされている。

しかしこうしたオーソライズは全国的には例外であり、「ともに学ぶ」実践が政府—文部省レベルで「オーソライズ」されることはないまま現在に至っている。なお大阪では一九五五年からあった「二重在籍制度」による教員加配¹¹などを柔軟に運用し、現場を支えていた。

〈当事者運動の勃興と養護学校義務化阻止闘争〉

このような教師の運動も、一九七〇年代という時代が日本における障害当事者運動（障害者解放運動）の黎明期であったことと無関係ではない。脳性まひ者による「青い芝の会」など、障害をもって生きる独自の視点から社会を鋭く告発する運動が生まれ、施設における人権侵害が批判され、重度障害者が施設や家族のもとを離れて「地域で暮らす」とりくみも始まった。とくに関西でのこうした動きには、学生や学校教員の一部も参加していた。この流れの中で障害種別を超えた初の全国組織「全障連」（全国障害者解放運動連合会）が結成され、一九七六年に第一回の大会を開いている。誕生まもない全障連において、障害者を排除・隔離する象徴として施設や養護学校が批判され、目前に迫った「養護学校義務化」への反対運動が続々と組織された。とくに関西の一部では部落解放運動との「共闘」もはかられ、全国二二の地域で「養護学校義務化阻止共闘会議」が結成され、地元の教育委員会との交渉が行われたほか、義務制実施直前の一九七八年—二月から一九七九年一月にかけて文部省交渉、座り込みや全国キャラバンも行われた。

だが結果として養護学校義務制（義務化）は実施され、危惧されていたとおり普通校に通っていた障害児が養護学校へ転校させられるケースも相次いだ。「阻止闘争」はなんらかのオーソライズをもたらしたわけではなかったが、当時の障害者を組織化し、社会の中で自身が置かれている位置を意識化する役割（杉本二〇〇八）を果たしたといえよう。

〈普通校への就学運動〉

一九七〇年代には、大阪のような組織的実践がない地域でも、障害児の普通校への就学をめぐる運動が展開された。よく知られているのが東京の「金井闘争」であり、これは養護学校に在学していた金井康治さんの小学校への転校希望をめぐる行政交渉（一九七七年）が決裂し、校門前への「自主登校」、座り込みといった闘争へと発展していったものである。当時の社会情勢も関係して支援の輪は広がったが、東京の教職員組合は金井さん側に立つことなく、結論からいうと金井さんの転校は認められないままに終わった¹²。だがこの運動は同時期に奈良で展開された梅谷尚司さん就学闘争（一九七九年）とともに社会に波紋を投げかけ、東京、神奈川、静岡、長崎などで個別の就学運動が起り、一九八一年に結成された「障害児を普通校へ！全国連絡会」や「全障連」等を通して相互交流や支援が行われた。就学闘争は局地的には成果をうみだしたが、「分離・別学」を所与のものとす文部省の特殊教育体制の下、「障害児が普通学校で学ぶこと」が公認（オーソライズ）されるには至らなかった。

〈文部（科）省による「普通校で学ぶ障害児」へのオーソライズ〉

ここまで述べたようなさまざまな「ともに学ぶ教育」へ向けた動きに対し、文部省の方針は一貫して「分離・別学」であり続けた。一九七九年の養護学校義務制の年、文部省通達は一般の小中学校に在籍している障害児生徒について、校長および市町村に報告義務を課し、保護者には都道府県の教育委員会が「就学させるべき養護学校」を指定するよう求めている。これ以降、法律上の建前としては、障害児は障害児学校（盲、ろう、養護学校）に通うものとされながら、大阪を含む一部地域および学校では（国レベルのオーソライズを受けないまま）普通学校に通う障害児がいるという状態が、一九七九年以降長く——二〇〇二年まで——続いた。

この間でも、たとえば一九九〇年に厚生省（当時）の中央心身障害者対策協議会は、実態を重視して「統合教育の趣旨は十分尊重されるべき」との見解を出し、それに対応して文部省も「制度の弾力的運用を検討する」という見解を出したが、それが具体的な法改正等に結びつくことはなかった。子ども権利条約（一九八九年、日本政府の批准は一九九四年）そして「サラマンカ宣言」（一九九四年）という、国際的には「ともに学ぶ」教育をオーソライズする動きがあつて以降も、文部（科）省は動かなかったのである。

実態としては一九七〇年代から存在してきた「障害児の普通校への就学」を文部省・文科省がようやく公式に認めたのが二〇〇二年の学校教育法施行令改正時である。これは障害児であっても「特別な事情」があると教育委員会が認めれば地域の小中学校に「認定就学者」として就学できるとするものであり、いわば「例外」扱いでの承認であった。障害児が普通学校・学級に通うことは、二〇一二年一月現在の日本社会にお

いて、なお「例外」なのである。

〈小括〉

本節「ともに学ぶ」教育をめざす流れをまとめるには、以下のようにオーソライズの指標を並べるとわかりやすいであろう。

「(もともと一部の普通校で障害児の受入れ) ↓一九七〇年代初めに養護学校義務制のメドが示される ↓(一九七〇年代前半の障害者解放運動活発化、養護学校義務制への危機感) ↓一九七四年 豊中市『障害児保育実施要項』(一九七八年『障害児教育基本方針』) などローカルなオーソライズ、教職員組合が『ともに学ぶ』へと方針転換 ↓(一九七七年 東京で『金井闘争』開始) ↓(一九七七～七九年 養護学校義務制阻止闘争) ↓一九七九年 養護学校義務制が実施される ↓(一九八〇年代以降も大阪の「ともに学ぶ」実践および各地での就学運動続く) ↓(一九八九年子ども権利条約、一九九四年サラマンカ宣言など国際的には「ともに学ぶ」を支持する流れがあるも分離・別学体制に変化なし) ↓二〇〇二年 学校教育法施行令改正により普通校における障害児を「認定就学者」として消極的承認」。

こう見ると、「養護学校義務制」が予告され、障害児が学校教育に包摂されるメドがたった後、初めて障害児への教育のあり方、さらには「あるべき社会」のあり方が厳しく問われ、「ともに学ぶ」教育を求める動きが一気に噴出したことがわかる。

「ともに学ぶ」教育運動は、普通校で障害児と向き合った教師らによって担われたが、当時起こりつつあった障害者解放運動の問題意識とも呼応しており、障害児者をとりまく「社会」のあり方を問う側面や、仲間づくりを通じた障害をもたない子どもの変化をも志向していた点で、人権教育運動としての性格を確かにもっていた。だが、国家によってオーソライズされた体制の外にあって、運動の広がりには限定されたものにならないをえなかった。

5. 近年の動向 — 「サラマンカ宣言」以降、現在まで —

前節までは、いずれの軸にしても、主として一九七九年の養護学校義務制までの動きを中心に見てきた。これは、障害児教育分野の「オーソライズ」をめぐる問題の複雑さを端的に表しており、現在の情勢を理解する上でも欠かせないと考えたためである。年表を参照していただければ明らかであるが、トピックが集中する一九七〇年代に比べ、一九八〇～九〇年代前半はめだた動きがみられない。全国的には障害児学校(盲、

ろう、養護学校」と普通学校の別学体制が定着し、各地で個別の就学運動はあっても、また大阪の一部地域において「ともに学ぶ教育」実践が積み重ねられていたものの、法制度を変える大きな動きにはつながらなかった。この位置関係そのものは、二〇一二年初頭の現在まで、基本的には変化していない。

本論文では詳細な検討を行うことができないが、一九九〇年代半ば以降の重要な動きと現状を簡単に述べておきたい。

〈「サラマンカ宣言」と日本国内への影響〉

一九九四年にスペインのサラマンカにおいて、ユネスコとスペイン政府共催による「特別なニーズ教育会議」が開催され、「サラマンカ宣言」が発表された。これは「インクルーシブ教育」という概念を初めて詳細に、また公的に宣言したものととして現在もしばしば言及されている。宣言では「特別な教育的ニーズを持つ子ども」（障害児に限らない）が、そのニーズに対応できる「通常の学校にアクセス」できるようにしなければならぬと述べられた。そして「このインクルーシブ志向をもつ通常の学校こそ、差別的態度と闘い、すべての人を喜んで受け入れる地域社会をつくり上げ、インクルーシブ社会を築き上げ、万人のための教育を達成する最も効果的な手段である」と明言された。この「宣言」は普通教育のあり方そのものを問い直しているという視角をもっている。

この「サラマンカ宣言」は直ちに日本国内で知られたわけではない。文部省からの情報提供はなかったため、やや時間をおいて、「ともに学ぶ」教育側の人々によって翻訳、紹介され、普及することになった。¹³⁾

このサラマンカ宣言に先駆けて、国連の「子ども権利条約」（一九八九年採択、一九九四年日本政府が批准）でも「障害児の自立と社会参加、社会統合への権利」が定められていたが、サラマンカ宣言はいっそう「ともに学ぶ」方向性を強めたものであったので、それまで普通校への就学運動や「ともに学ぶ教育」を実践してきた関係者を勇気づけた。しかしこうした国際的な潮流もやはり、「分離・別学」体制を揺るがすものではなかった。

〈特別支援教育体制への移行〉

一九九〇年代以降の文部省(文科省)は、インクルーシブ教育を志向する国際的な情勢を無視してはいたわけではないにせよ、いったん確立した「分離・別学」体制を、原則としては維持しようとする姿勢が顕著であった。

一方、従来から普通学級に在籍していたLD(学習障害)など、軽度の発達障害をもつ子どもへの対応が(親の会や専門家からの要請を契機

として）進められるのと合わせて、二〇〇〇年前後から「特殊教育」から新制度への移行を予告するようになった。二〇〇三年の答申「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）は文科省が新たにオーソライズした「特別支援教育」の考え方を顕著に表している。文科省は国際情勢に言及し、「自立と社会参加」を謳う方策を打ち出し、個人の教育的ニーズに合った支援の必要性を述べ、「交流・共同学習」の意義について述べてはいるが、あくまでもこれは原則「分離・別学」を前提としたものである。¹⁴ これら報告書においても、一九七〇年代以来の一部地域における「ともに学ぶ教育」の実践の存在は無視されていた。

二〇〇七年より実施された「特別支援教育」は、障害児学校の再編、通級指導の制度化等を含みながら、原則は「分離・別学」という体制を転換するものではなかった。むしろ「特別な教育ニーズをもつ子どもへの支援」の名のもとに、通常学級に在籍する発達障害をもつ子どもを「見つけ出し」、とりだして個別指導しようとするものであった。

特別支援教育は現在進行中の事象であり、本稿で十分に検討することはできないが、一つ言えることは、特別支援教育は決して、「ともに学ぶ教育」（インクルーシブ教育）に近づくものではないということだ。一見「ふつう」に見えるがゆえに誤解されやすく、必要な支援が受けられなかった子どもが、適切な理解と支援を得て、学習に効果的に参加できるということであれば、これは本人の権利に叶うことといえ、ある意味、「教育対象の拡大」というオーソライズ第一の軸の延長線上にあるということもできるだろう。

しかし一九七〇年代以来の「ともに学ぶ教育」がもっていた「人権教育」的な性格——障害児者を排除する普通学校や社会のあり方を問い、障害児と健常児の「ともに学ぶ、育ち合う」関係を志向する——は、そこには見られない。

〈現在：障害者権利条約の批准を目前に〉

二〇〇六年一月に国連総会で採択された障害者権利条約は、これまでのいかなる国際文書よりも力強く、かつ詳細に「インクルーシブな教育」を規定している。「ともに学ぶ教育」を支持、実践してきた人々は、今度こそ国の教育体制を「分離・別学」から「インクルーシブ教育」へと転換させるべく「インクルーシブ教育促進全国ネットワーク」を結成するなどして、現在活発な運動を繰り広げている。

二〇〇九年末、政権交代を機に実現した「障害者制度改革推進会議」（以下「推進会議」）では、運動を担ってきた障害当事者らが委員の過半数を占め、以降現在に至るまで、障害者権利条約批准に向けた法改正の検討が続いている。いうまでもなく、その議論の中で「教育」は最もホットな主題の一つである。「ともに学ぶ教育」を支持してきた障害当事者や弁護士らをメンバーに含む「推進会議」が発表した「第一次意見」「第

二次意見」では、明確にインクルーシブ教育体制への移行をうちだしている。また第二次意見を受けた「障害者基本法」改正（二〇一一年八月施行）において、障害児と健常児が「共に教育を受けられる」よう配慮すべきという文言¹⁵、および就学にあたっての本人と保護者への情報提供、意向の尊重が初めて盛り込まれた。

しかしこうした流れに全力で抵抗しているのが、文科省および、従来から特殊教育（特別支援教育）を担ってきた専門家である。文科省は、こうした専門家を中心として中教審に「特別支援教育の在り方に関する特別委員会（特特委）」を立ち上げ、そこでの検討結果を二〇一〇年一月に「論点整理」として発表した¹⁶。ここでは国際的なインクルーシブ教育の方向を「支持する」と述べ、障害児が普通学級で学ぶための教育的支援について一言及しつつも、「原則分離」という従来からの体制を保持しようとする姿勢が色濃くあり、「インクルーシブ教育の自己流解釈」という批判を受けている¹⁷。こうした文科省側の抵抗を受けつつも、「ともに学ぶ教育」を支持する人々は障害者権利条約を盾として立法に向けた運動を強めているところである¹⁸。

国際的には「ともに学ぶ教育」＝インクルーシブ教育がオーソライズされているにもかかわらず、また一九七〇年代以来の「ともに学ぶ」教育実践も日本の一部地域で蓄積されているにもかかわらず、文科省はいまだに、体制変更をどれだけ最小限にとどめるかに苦心している。今後しばらくはこのせめぎ合いが続くであろう。だがこの四〇年の国内外の動きを振り返り、これまでの諸努力の結晶である障害者権利条約の内容を参照するとき、人権教育としての「障害児教育」あるいは「障害児も含めたあらゆる子どもへの教育」がどちらの方向をめざすべきかは明らかであるように思われる。

6. おわりにかえて

再び人権教育という視角から障害児教育を考える時、二つの「オーソライズ」を軸とした検討から何が見えてきたであろうか。

「人権としての教育」（教育を受ける権利）をそもそも奪われていた障害児が、徐々に「教育対象」として学校教育制度に包摂されていったのが「オーソライズ」第一の軸であった。その軸においては障害児の教育権をオーソライズするものとして発達保障論が力をもち、発達の権利を最大限に保障するかたちとして「分離・別学」の教育体制が整えられることにより、「全員就学」が実現した。主流の障害児教育（特別支援教育）

の入門書は現在でも、一九七九年の養護学校義務制を輝かしい出来事として記述している。だが人権の視点から歴史を振り返る時、学校に適應できない子どもを普通教育から切り離すことで「普通教育」を維持強化しようとする動機もそこに含まれていたことは見逃せない¹⁹。また、何をもうて「障害児の人権が保障されている」状態とするのか、さらにどのような社会をめざすのかといった、今日なお改めて考えるべき根本的な主題がそこには横たわっている。

日本における「障害児教育」の制度的なオーソライズは、第一の軸（教育対象拡大）が三十年をかけて進展し、「分離・別学」体制が固定化された。その後、第二の軸（「ともに学ぶ教育」をめざす流れ）による取り組みがどれほど積み重ねられても、また国際的な動向が伝えられても、なかなか揺らぐことなく今日まで至っている。これは「ともに学ぶ教育」の地域的な広がりが限定されたことによるものだろうか。それとも社会が障害児（者）を社会が排除してきた結果、かれらと「ともに」生きることにまつわる諸々の煩雑さを避けようとする（見えにくい）排除の力が、構造的・制度的にはたらいっているからだろうか。あるいは、一九七〇年代の時点では障害当事者運動も草創期であり、「ともに学ぶ」教育運動が理論構築の力や政治に関与する力を十分に蓄えていなかったためだろうか——等、さまざまな問いが浮上するが、むろん簡単に答えは出ない。

本論文においては、二つの「オーソライズ」を軸とした検討を行うことにより、日本における障害児教育分野がもつ構造的な問題がいくらか見えてきたように思う。日本においても遠からず障害者権利条約が批准され、なんらかの制度変更が行われることが見込まれる現在、どれほど実質的なインクルーシブ教育への転換がはかれるだろうか。また、そこで必須となるはずの人権教育はいかにあるべきか。この複雑な歴史を踏まえて、今後も引き続き具体的に考えていきたいと思う。

参考文献一覧

- 姉崎弘 二〇一一『特別支援教育とインクルーシブ教育』ナカニシヤ出版
 荒川智 二〇〇八『インクルーシブ入門—すべての子どもの学習参加を保障する学校・地域づくり』クリエイツかもがわ
 安藤隆男、中村満紀男他編著 二〇〇九『特別支援教育を創造するための教育学』明石書店
 岡村達雄、古川清治 一九八六『養護学校義務化以後 共生からの問い』柘植書房
 志澤佐夜 二〇一〇『共に学ぶ』教育のいくさ場—北村小夜・日教組教研・半世紀』現代書館
 清水貞夫 二〇一〇『インクルーシブな社会をめざして』クリエイツかもがわ

- 障害児を普通学校へ・全国連絡会編 二〇〇四『障害児が普通校に入ってから』千書房
- 障害者権利条約批准・インクルーシブ教育推進ネットワーク 二〇一〇『障害者基本法をステップに インクルーシブ教育へジャンプ!』菅原伸康編著 二〇一〇『特別支援教育を学ぶ人へ』ミネルヴァ書房
- 杉本章 二〇〇八『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
- 全国障害者解放運動連合会 一九八〇『全障連第五回交流大会』
- 東京「五四年度養護学校義務化」阻止共闘会議編 一九八〇『どの子ども地域の学校へ』柘植書房
- 平沢安政 一九九七『人権教育への新たな展望』『人権教育は今、そしてこれから』ヒューライツ大阪
- 平沢安政 二〇〇五『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』解放出版社
- 藤田修編 一九九八『普通学級での障害児教育』明石書店
- 藤本文明他編 二〇〇六『障害児教育学の現状・課題・未来』改定版』培風館
- 堀智晴 二〇〇四『ちがうからこそ豊かに学びあえる―特別支援教育からインクルーシブ教育へ―』解放出版社
- 堀正嗣 一九九四『障害児教育のパラダイム転換―統合教育への理論研究』柘植書房
- 嶺井正也監修 一九九八『共育への道―サラマンカ宣言を読む』アドバンテージサーバー
- 松波めぐみ 二〇一〇『障害者の権利』学習の構築に向けて―『障害の社会モデル』概念を中心に』研究紀要 第一六号』財団法人世界人権問題研究センター
- 宮崎隆太郎 二〇〇四『増やされる障害児』LD・ADHDと特別支援教育の本質』明石書店

注

- (1) (財)世界人権問題研究センター研究第五部(人権教育)では二〇〇九年度より「人権教育および隣接諸分野(同和教育、ジェンダー平等教育、国際理解教育、平和教育等)における実践をオーソライズするもの」に焦点をあてて年表を作成し、その際に得られた知見をまとめる共同研究に取り組んでいる。
- (2) 「人権教育の四側面」は、国際的に人権教育のとりくみが活発化した一九九〇年代、イギリスの人権教育専門家マゴ・ブラウン氏などを通して日本に紹介され、一九九五年からの「人権教育のための国連十年」を機に、書籍や講演等を通して普及した(平沢一九九七・九頁(平沢二〇〇五・三八―三九頁))。
- (3) なお本論文では主として義務教育段階の学校教育を考察の対象とする。
- (4) 「人権を大切にする教育環境」(through) は実践の問題であり、オーソライズと直接関わらないため本論文では言及しない。なお、障害児にとってどのような教育環境を「人権を大切にする環境」と考えるかは、立場によって異なるであろう。
- (5) 「インクルーシブ教育」の定義はさまざまにあり、「サラマンカ宣言」でも定義したいは行われていない。だが現在、共通理解とされていることは、「障害を有する子どもを含むすべての子どもに対して、(1) 個々の子どもの教育的ニーズにあった適切な教育的支援を、(2) 原則として地域の普通学校、普通学級において実施する教育」の二点といえる。また、次のような定義もある。「障害のあるなしにかかわらず、すべての子どもを受け入れ、共に育ち学び合う教育」、「ソーシャル・インクルージョン(社会的な排除をせず、共生社会をめざす運動)のための学校教育における運動」(堀二〇〇四)。
- (6) 行政用語である「義務制」に対して、義務制への移行を示す「義務化」という言葉が一般には用いられた。養護学校反対の立場の運動においてはもっぱら「義務化」という語が用いられ、「障害のある子ども」といふ子どもとの分離教育が確定すること」という意味あいでも用いられた。
- (7) たとえば知的障害児の親の会である「全日本育成会」は結成当初から「精神薄弱児のための養護学校及び特殊学級設置義務化の速やかなる実現」を目標に掲げていた(杉

本二〇〇八)。個々に普通学校・学級就学を求める親はいても、親の会は概ね「分離・別学」を容認していた。

(8) 「障害の医学モデル」とは「障害の社会モデル」の対概念である。医学モデルは「障害」を「個人の生物学的欠損」と捉え、それこそが諸問題の原因であるから「障害」の軽減に励むべきとする、伝統的な障害観である。それに対し「障害者権利条約」のベースである「障害の社会モデル」は、障害者を排除する社会構造、制度、物理的障壁、人々の偏見・態度など「社会的障壁」こそが障害問題の根幹であり、社会が責任をもって障壁を撤廃すべきものと考える。「社会モデル」は治療・訓練を否定しないが、障害児者が自らの存在を肯定し、ありのままに社会参加できる共生社会の構築を求める。

(9) 日教組では一九九一年以降、大阪、兵庫、神奈川など「ともに学ぶ教育」に先進的に取り組んでいた府県の教師や東京の活動家为主导して方針転換が行われた。転換後の一九九六年の日教組方針では「発達権・学習権の保障」という語句は消え、「ノーマライゼーションの理念と共生・共学の進展をめざす」が第一に挙がり、就学指導委員会の廃止なども盛り込まれている。(志澤二〇一〇)(藤田一九九八・八六―八八)

(10) 一例として二〇〇三年から毎年、豊中市職組は毎日新聞と「インクルーシブ教育シンポジウム」を開催し、「ともに学ぶ教育」の一つの到達点を示している。二〇一二年二月にシンポは第一〇回目を迎えた。

(11) 「二重在籍制度」とは、障害児を普通学級の定員でもカウントし、障害児学級(特殊学級)の定員数にもカウントするものであり、教員配置の面などでメリットがあったという。(藤田一九九八・八二頁)

(12) 金井さん側と足立区教育委員会の間で、一九八〇年三月、「交流学習」実施や早期の「転校」実現をめざして協力しあうという内容の「確認書」が交わされたが、養護学校側が拒否し、転校は実現しなかった。金井さんは結局、八三年によく地域の公立中学への就学が認められた。(杉本二〇〇八・一一三―一二四)

(13) 「サラマンカ宣言」(一九九四年)の出された会議には文部省関係者など四人の日本代表者が出席していたが、宣言の報告や情報提供はなく、「ともに学ぶ教育」運動の関係者が「宣言」と「行動枠組み」を翻訳し、内容の普及にとめたのは一九九六―一九九七ごろである(嶺井一九九八)。

(14) なお、「ともに学ぶ教育」支持者は、「すべての子どもが常時普通学級で学ばなければならない」と考えているわけではなく、(少なくとも)特別支援学級の存在を否定しているわけではない。特別支援を望む障害児・保護者がいることも承知しており、また特に聴覚障害児が手話言語を学びアイデンティティを発達させる機会は重要である。ただし現在は障害によって振り分ける「分離」が原則であり、本人と保護者の選択が尊重されず、普通学級で学ぶ場合の合理的配慮が保障されていないことを批判し、これまでの「原則分離」から「原則インクルーシブ」への移行を主張している。

(15) 改正後の障害者基本法 第一六条一項「国及び地方自治体は、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない」。この「可能な限り」という語は、「共に」学ぶことが実現できない場合の「言い訳」に用いられかねないという危惧があったが、二〇一一年七月二八日の衆議院内閣委員会の答弁において、これは目的達成のために「最大限の努力をする」という意味での「可能な限り」だと内閣府担当大臣より説明された。こうした答弁も「オンライズ」の意味を持っている。(障害者権利条約批准・インクルーシブ教育推進ネットワーク他二〇一一)

(16) 文部科学省「特別支援教育の在り方についての特別委員会」 「論点整理」(二〇一〇年二月二四日) http://www.next.go.jp/b_menu/shingichukyo3/044/houkoku/130890.htm

(17) 文部省による「インクルーシブ教育」の読みかえについては、インクルーシブ教育推進ネットワークが提出した意見書が詳しい(障害者の権利に関する条約の理念を踏まえた特別支援教育の在り方に関する意見書 http://www.next.go.jp/b_menu/shingichukyo3/044/attach/1298937.htm 二〇一二年二月一日現在)。また、「発達保障論」を支持する論者は「インクルーシブ教育」の「原則、分けなす」というよりも「個別支援」を強調し、分離もやむなしとする論調にもっていく傾向がある(例えば「藤本他二〇〇六」「荒川二〇〇八」「姉崎二〇一一」)。

(18) 現在、推進会議の「差別禁止部会」では二〇一三年に成立予定の「障害者差別禁止法」(仮称)の中にどれだけ「教育」分野の条項を盛り込めるかということ、および最低限実施すべき法改正(学校教育法施行令のうち「就学通知」や「就学時健診」に関わる部分)が行われるか否かである。

(19) 「ともに学ぶ教育」を理論的に支えた論者の一人、岡村達雄は一九七九年の養護学校義務化について次のように述べる。「なによりも『義務化』は、義務教育のシステムの内部に、『障害』児を統合した。それが『障害』児への教育の権利保障だという意味で、差別を差別として意識することなく、差別を正当化するような事態をつくりだしたのだと思う。権利の保障が一面では差別や支配にほかならないということが、七〇年代から八〇年代にかけての状況の中で典型的に生じたということを記憶しておかなければならないだろう」(岡村・古川一九八六…六一頁)

(20) 障害者権利条約における「人権教育」関連条項については、「松波二〇一一」を参照のこと。

「人権教育としての障害児教育」年表

*オーソライズの指標：法) 法制度 (宣言等含む)、政) 政策、実) 実践 (運動含む)、研) 研究関係、行) 行事
 *二重線を引いたのは、とくに本文中で言及したものの

	ローカル (地域)	ナショナル (国内)	インターナショナル (国際)	出版
1878	1878 (明11) 実) 京都盲聾哑院 (日本最初の障害児学校)、設立。(1889年に京都正に移管)			
1900		1900 (明33) 法) 小学校令。(障害児の初等学校への就学義務の猶予・免除は以後合法的となる)		
1923		1923 (大12) 法) 盲学校及び聾哑学校令 (道府県への設置義務)		
1938		1938 政) 心身障害児の「特別ノ教室施設」の必要性と盲聾哑教育の義務制度施行が答申される		
1941		1941 法) 国民学校令施行。身体虚弱児、知的障害児の学級・学校の編成		
1947		1947.4 法) 教育基本法、学校教育法公布施行。盲聾哑学校、特殊学級を規定		
1948		1948.4 法) 政令により、盲聾哑学校義務化		
1949	1949 研) 特殊教育連盟、発足			
1951	1951 実) 研) 日教組教育研究大会、「障害児教育」分科会設置			
1952	1952 実) 全日本精神薄弱者育成会 (後の「手をつなぐ育成会」、小児と親の会が発足)	1952.8 政) 文部省初等中等教育局に「特殊教室室」を設置		
1953		1953 政) 文部次官通達「教育上特別な取り扱いを要する児童生徒の判別基準」*分離教育の法的根拠		
1954		1954.4 政) 国立大学に、養護学校教員養成課程置。(北大、東京教育大、岡山大)		
1955	1955.11 実) 養護学校・特殊学級整備促進協議会発足。(民間)			

	ローカル (地域)	ナショナル (国内)	インターナショナル (国際)	出版
1956	1956.4 政) 大阪府立堺養護学校 (初の公立の肢体不自由児学校) 創設	1956 法) 公立養護学校整備特別措置法 (養護学校量の拡大の準備)		
1957		1957.6 法) 学校教育法改定。文部省、「精神薄弱の学齢児童生徒の就学について」通知。(中・重度児の就学猶予、免除を指示)		
	1957 実) 脳性まひ者による「青い芝の会」設立	1957 政) 初めて盲・聾学校の学習指導要領が定められる		
1958	1958.6 政) 国立の精神薄弱児施設「秩父学園」開設			
1959	1959 政) 東京都に「重症心身障害児対策委員会」が設けられる	1959.12 政) 文部省、中教審「特殊教育の充実振興について」答申		
1960		1960 政) 文部省調査、就学猶予・免除を受けている児童が少なくとも26,998人と発表		
1961	1961 実) 島田療育園 (日本初の重症児施設) 開設	1961.4 政) 「特殊学級・養護学校増設五年計画」発足		
1963	1963 実) 糸賀一雄、重心児施設「びわこ学園」開設			
	1963 研) 日本特殊教育学会、設立			
1964			1964 法) ユネスコ「障害者の教育に関する決議」採択	
1965				1965 糸賀一雄「この子らを世の光に」
1967	1967 実) 自閉症児親の会発足、研) 全国障害者問題研究会 (全障研) 発足	1967.2 政) 厚生省、「在宅重症心身障害児 (者) 訪問指導要綱」通知		
		1967.6 政) 文部省、「第一回児童生徒の心身障害に関する調査」実施		
1968	1968.4 政) 東京都府中療育センター開設、同年愛知県で春日井ユニコーン開設	1968.12 政) 中央児童福祉審議会「心身障害児について」現状改善に力を入れるよう意見具申。	1968 法) スウェーデン1968年法制定 (ノーヴァイセーション推進)	1968.5 映画「夜明け前の子どもたち」(びわこ学園で撮影)
	1968 実) 手をつなぐ親の会「精神薄弱児の生命を守る百万人署名運動」を展開、国会請願			

	ローカル (地域)	ナショナル (国内)	インターナショナル (国際)	出版
1969		1969.4 政) 「養護学校未設置県解消整備5カ年計画」		
1970	1970 政) 京都府立与謝の海養護学校開校、国立舞鶴病院内に「病弱学級」開設	1970.5 法) 心身障害者対策基本法公布、施行		1970 映画「さようならCP」制作
1971		1971 政) 中教審「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」 1971.10 研) 国立特殊教育総合研究所設置		1971 記録映画「障害児のとりで」(与謝の海養護学校)
1972		1972.4 政) 文部省、「就学猶予、免除、見実態調査」実施 1972 政) 文部省「特殊教育拡充整備計画」		1972 辻村泰男「転換期の特殊教育」
1973		1973.11 政) 「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」*79年実施が明言される		1973 伊藤隆二「障害児教育の思想」
1974	1974.9 実) 大阪で「障害児の教育と生活を保障しよう市民の会」結成 1974.4 政) 東京都、障害児の希望者全員入学入学制度開始 1974 政) 豊中市で「障害児保育実施要綱」が作成される			1974 田中昌人「夜明け前の子どもたち」とともに、全国障害者問題研究会出版部
1975		1975.9 政) 文部省「小中学校における軽度心身障害に関する全国実態調査」 1975.9 政) 文部省委託の研究会が「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について」報告	1975 法) 国連「障害者の権利宣言」を採択 1975 法) 米国「全障害児教育法」	1975 機塚晃一「母よ、殺すな！」初版 1975 篠原睦治「障害児」観再考——「教育=共育」試論」
1976	1976 行) 全国障害者解放運動連合会(全障連)、第一回大会 1976 実) 神奈川で全盲の高橋しのぶちゃん小学校入学拒否撤回闘争		1976 政) 国際障害者年を行うことについて国連決議、「完全参加と平等」	

	ローカル (地域)	ナショナル (国内)	インターナショナル (国際)	出版
1977	1977 実 東京都足立区で金井康治くんの普通校就学をめざす「金井闘争」はじまる	1977.12 政 文部省教育課程審議会に「特殊教育部会」設置		1977 山下恒夫 「反発連論－抑圧の人間学からの解放」
	1977 行 第一回障害児教育研究会集會 (大阪府下 15 教職員組合主催)			1977 映画「二つの地平線」りぼん社によって制作される。養護学校義務化反対運動が一つの主題。
	1977.4 実 全障連、養護学校義務化阻止全国総決起集會と文部省交渉			
	1977 実 「養護学校義務化阻止全国会議」が全国 22 箇所で開催される			
1978	1978 政 豊中市「 <u>障害児教育基本方針</u> 」制定	1978 政 初等中等学校教育長連連「教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育措置について」。就学猶予・免除原則廃止	1978 政 英国「ウオーソック報告」(英障害者教育委員会報告)、「特別な教育的ニーズ」	1978 尚司君の富中入学を實現し、みんな教育を考える会「富中へいきたいねん!」
	1978.9 実 「障害児」の生活と権利を保障しよう市民の会 (大阪)、河内と泉州の教育委員会と「地域校区を原則とする」確認書をかかわす。	1978 政 「盲学校・聾学校及び養護学校の商学部、中学部及び高等部の教育課程の基準の改善について」教育課程審議会答申		1978 岩橋 恵美子 「私も学校へ行きたい」
	1978.10 実 止揚学園とその支援者、養護学校義務化反対を訴える大行進を実施。			1978 「どの子も地域の学校へ——養護学校の義務化はごめん!」
	1978.12 実 全障連と「養護学校義務化阻止全国会議」による全国集會			
1979	1979.1 実 全障連、文部省に対して養護学校義務化反対について交渉	1979.4 政 養護学校義務制、実施	1979.10 政 ユネスコ総会「特殊教育に関するユネスコ専門家会議の結果報告」	1979 映画「たとえば『障害児』教育－豊中の教師と子どもたち」
	1979 実 静岡の石川くん普通校への転校を求める運動を開始	1979.7 政 文部省「学校基本調査」中間発表で養護学校義務化以後の就学状況を発表。		1979 映画「養護学校はあかんねん」→上映運動
	1979.3 実 奈良の梅谷くん富雄中学就学闘争	1979 政 文部省「心身障害児理解推進校」の指定をはじめ。		
1980	1980.3 実 金井闘争、足立区教育委員会との間で「確認書」を交わす	1980 政 厚生省児童家庭局長通知「保育所における障害児の受け入れについて」		1980 東京「54年度養護学校義務化」阻止全国会議編「どの子も地域の学校へ」
1981	1981.9 実 「障害児を普通学校へ・全国連絡会」結成	(国際障害者年)	1981 政 国際障害者年。12月の国連総会で「国連障害者の十年(1983-1992)」採択。	1981 津田進夫ほか「障害者教育と「共生・共有」論批判」
1982	1982 実 長崎の峯友さん普通校就学を求める裁判闘争			

	ローカル (地域)					
1983		ナショナル (国内)		1983 政) 国連・「障害者の十年」スタート	1983 堀 正嗣・堀 智晴ほか『「障害児」保育の現在 (いま)』	
1984		1984.4 政) 文部省「心身障害児 (者) 適正就学推進研究事業」開始				
1985	1985.9 実) 「障害児・者の 高校進学を実現する連絡協議会」発足				1985 北村小夜ほか『普通学級に入って自立を探る——障害児とかわる親・教師・介護者の記録』	
1986					1986 篠原睦治『「障害児の教育権」思想批判——関係の創造か、発達の保障か、現	
1987					1987 北村小夜『一緒がいいならなぜ分けた——特殊学級の中から』	
1989			1989.11 法) 国連「子どもの権利条約」採択 (初めて「障害」に言及された国際人権条約)	1989 佐野 さよ子『ぼく 高校へ行くんだ——「0点」でも高校へ』		
1990		1990 政) 厚生省の中央心身障害者対策協議会、「統合教育の趣旨は十分尊重されるべき」と見解	1990.7 法) 米国で ADA (障害をもつアメリカ人法) 法成立			
1991	1991 実) 玉置真人くん公立高校不合格取り消し求め訴訟					
1992	1992.3 実) 玉置訴訟、不合格処分取り消し (神戸地裁)					
1993	1993 政) 京都府で初の「通級指導教室」開設	1993.3 政) 障害者対策推進本部「障害者対策に関する新長期計画」(全員参加の社会をめざして)	1993.4 政) ESCAP「アジア太平洋障害者の十年」行動課題決定		1993 北村小夜編『障害児の高校進学ガイド——「うちらも行くんだよ!」14都道府県の取り組み』	
1994		1993.4 法) 学校教育法施行規則改正。「ことばの教室」など、通級指導の制度化	1993.12 法) 国連「障害者の機会均等化に関する基準規則」を採択		1994 堀 正嗣『障害児教育のパラダイム転換——統合教育への理論研究』	
1997		1994 政) 日本政府、「子どもの権利条約」批准 (制度変更無し)	1994.6 法) ユネスコ、「サラマンカ宣言」採択 (インクルーシブ教育の原則)			
		1997 政) 文部省「特殊教育の改善、充実について」第一次報告、訪問教育の高等部導入等				

	ローカル (地域)	ナショナル (国内)	インターナショナル (国際)	出版
1998				1998 藤田修 『普通学級での障害児教育』、 嶺井正也他 『共育への道ーサラマンカ宣言 を読む』
1999		1999.7 政) 「学習障害児等の指導方法に ついて」(調査研究協力者会議、報告)		
2000		2000.11 政) 「21世紀の特殊教育の在り方 に関する調査研究協力者会議」中間報告		2000 山口薫・金子健 『改訂 特殊教育の 展望』
2001	2001 政) 大阪府立高校において知的 障害生徒の受け入れが制度的に開始され る。(松原高校等、各校2名)	2001 政) 「21世紀の特殊教育の在り方 について」(調査研究協力者会議、最終報告)。 「特別支援教育」という用語の登場。	2001.12 政) 障害者権利条約の検討のた めの特別委員会が提案される	2001 安藤房治 『インターナショナル教育の真 実』
2002		2002.4 法) 学校教育法施行令一部改正。 「認定就学者」という枠、「特別な理由」が あれば地域の小中学校に就学できるとする		2002 P・ミットラー 『インターナショナル 教育への道』(山口薫訳)
2003		2002.4 政) 「障害のある児童生徒の就学 について」初等中等教育局長通知		
		2003.3 政) 「今後の特別支援教育の在り 方について」(調査研究協力者会議、最終 報告)		
2004	2004 実) 統合教育をめざす各地の運動に よる、「原則統合・連続交流集会」はじま る	2003 政) 文科省、特別支援教育体制モ デル事業」開始(2007年までに発達障害生 徒への支援体制を整備する)		2003 中村満紀男・荒川智 『障害児教育の 歴史』
2005		2005 (H17).4 法) 発達障害者支援法施 行		2004 柳智晴ほか 『ちがうからこそ豊かに 学びあえるー特別支援教育からインターナ ショナル教育へー』
2006	2006 政) 大阪府立たまたかわ高等学校 開校。(主として知的障害生徒対象)	2006.3 法) 学校教育法施行規則の一部改 正、発達障害も含めた対象の拡大。盲・聾・ 養護学校を「特別支援学校」に一本化	2006.12 法) 国連総会において「障害者 権利条約」採択。「インターナショナル教育」 明記	2004 宮崎隆太郎 『増やされる障害児 ーLD/ADHDと特別支援教育の本質』

	ローカル (地域)	ナショナル (国内)	インターナショナル (国際)	出版
2007		2007.4 政 特別支援教育、正式実施。通常学級での支援を担う「特別支援教育支援員」制度が予算化。 2007.6 法 「特別支援学校への就学奨励に関する法律」(1954年の「盲・聾・養護学校への就学奨励に関する法律」の改正)		
2008	2008.10 実 「インクルーシブ教育推進ネットワーク」発足		2008.5 法 障害者権利条約、発効	2008 荒川智『インクルーシブ教育入門』
2009	2009.2 実 「障害児を普通学校へ・全国連絡会」が知的障害者の高校進学について見解を発表 2009 実 奈良で谷口明花さん中学校入学拒否問題 (遅れて就学)。	2009.12.8 政 「障がい制度改革推進本部」設置。(推進会議委員の過半数が障害当事者および家族)		2009 日教組障害児教育部『特別支援教育からインクルーシブ教育へ』 2009 安藤隆男、中村満紀男他『特別支援教育を創造するための教育学』
2010		2010 政 文科省、「特別支援教育の在り方に関する特別委員会(特特委)設置(12月に「論点整理」発表)		
2011		2011.7 法 改正障害者基本法、施行。(障害の社会モデル、地域生活の権利、インクルーシブ教育原則へ)		2011 障害者権利条約批准・インクルーシブ教育推進ネットワーク『障害者基本法をステップに インクルーシブ教育へジャンプ!』 2011 姉崎弘『特別支援教育とインクルーシブ教育』