

知的障害教育の変遷過程にみられる特殊学級の存在意義

—— 教育行政施策と実践との比較検討をととして ——

八 幡 ゆかり

(キーワード：知的障害特殊学級，歴史，教育行政施策，実践，運動)

問題の所在と目的

2007年4月1日から学校教育法「第6章特殊教育」は「第6章特別支援教育」へと改正された。これにより、盲・聾・養護学校が特別支援学校、特殊学級が特別支援学級へと名称変更された。法改正に先立ち、2001年に「特別支援教育の在り方（最終報告）」が出され、特殊教育から特別支援教育への転換が明記された。そして、通常学校に在籍するLD,AD/HDなど通常学級に在籍する特別な配慮を要する軽度発達障害児への教育的支援の必要性が強調され、特殊学級や通級による指導ではなく特別支援教室の構想が明らかにされた。その後、2004年に「特別支援教育を推進するための制度の在り方（中間報告）」が出された。同報告書においても通常学級に籍をおく特別な配慮を要する児童生徒への支援が強調された。これに対して、全国特殊学級設置学校長協会は文部科学省に、特殊学級に在籍している知的障害児の教育を軽視する風潮を醸成している、制度化にあたっては、小・中学校に特別支援教室を置く場合に、特殊学級の歴史を無視した判断をしないように要請する、との意見を表明した。その後、特殊学級存続の動きが現場から強く出されたのが影響し、特別支援教室ではなく特別支援学級として法改正にいたった。しかし、特別支援教室の構想が消滅したわけではなく、2005年の「特別支援教育の在り方（最終報告）」においても引き続き特別支援教室の方向性が示され、独立行政法人国立特別支援教育研究所が平成18年から3年計画で具体的な検討に着手している。

ところで、知的障害児については就学の間を彼らの障害特性から固定式の特殊学級が望ましいとされ、特別支援教室につながる「通級による指導（通級指導教室）」（1993年度制度化）の対象外になっている。だが、先の答申には、特別支援教室への移行が知的障害児にどのような意味をもたらすのか明示されていない。そこで、戦前の知的障害特殊学級の動向と、就学の間が特殊学級中心であった1940年代後半から70年代前半に焦点を当てて、知的障害特殊学級の存在意義を明らかにし、特別支援教室移行への是非について検討することにした。その際、教育を受ける権利に関する平原春好（1977）の論¹⁾に依拠して「就学の間保障」（学ぶ間の保障）と「修学の保障」（教育内容の保障）とに分けて教育行政施策と実践・運動とを比較分析する。

I. 戦前における知的障害特殊学級に関する行政施策と実践の動向

我が国の知的障害特殊学級の始まりは、1880年に設置された長野県松本尋常小学校の「落第生学級」であると言われているが、戸崎敬子によると、これらの学級は知的障害児のための特別学級ではなく、学力問題としての落第生対策として生じた成績不良児のための学級であったという²⁾。長野県は、学制頒布以来、勸学政策がとられ、公教育の普及は全国の状態をはるかに超えて進展し教育先進県として知られた。こうした公教育の拡大のなかで、落第生問題が生じ、その対応策として「学力劣等」な児童のための学級を設置したという²⁾。

不良児童の問題が顕在化し、組織的な対応が行われたのは明治末期、日露戦争直後の1904年から1905年頃であり、「劣等児」学級が全国的に設置されていった。この背景には学力向上政策が影響を及ぼしていた。帝国主義列強との市場分割競争に耐えうる軍事力・労働力の養成が緊急の課題として教育に求められた。また、教育現場では義務教育制度の普及、教育対象の拡大という課題が一応の目的を達成していくなかで、貧困児童を中心に落第生の増加現象が生じた。そして、国によって決められた教育内容を子どもたちに効果的に教える教育方法や技術の問題が中心になり、学力向上政策が浸透していった²⁾。

「劣等児」のための特別な学級が開設される条件は、経済的条件や特別学級自体への疑義などを乗り越えた学校に限られていた。通常の町村立の学校で、「劣等児」学級を編成し専任の教師を置いて教育を行うのは無理な

場合が多かった。大規模校で複数の学級編成が必要な時に、「劣等児」にとっての利益のみでなく優等児にとっても利益になるという考え方から彼らの学級編成が問題にされる場合が多かった。特殊学級編成をとらない学校では、クラス内を能力別に分けて複式的に指導する方法(分団式教育)が多く見受けられた。最も多かったのは、課外時間における補習による方法と、特別の時間をとらず、通常の学級で授業時間内に教師が個人的に配慮する方法であった²⁾。

ところで、旧学校教育法第75条第一項に規定されている特殊学級の制度は、1941年の国民学校令施行規則第53条に始まる。同規則第53条は、知的障害特殊学級の任意設置を制度化し、彼らのために学級または学校を編成することができる、と規定された。しかしそれ以前にも知的障害特殊学級に該当するものが設置されており、1920年に実験校として始まった東京市補助学級が一例として挙げられる。東京市補助学級は、先の第53条の制定にあたって、制度的基礎及び制度的理念の形成に主要な役割を果たしてきた³⁾。同補助学級は行政主導で設置され、天皇制イデオロギーの教化徹底と軍事力の養成を目的とした人的能力の開発が目指された。また、大正新教育運動における注入・画一教授への批判を考慮した能力別の効率的な教授を全国に先駆けて実施しようという意図が働いていた。しかし、市行政の意図とは別に、現場教師たちは注入・画一教授のために落ちこぼれた成績不良児を個性尊重の教育で救おうという教育的要求をもっていた。そして、落ちこぼれて人格的に歪んだ成績不良児の人間の解放を願った大正教養主義の教育要求として大正デモクラシーの公平原理を知的障害児にも適用しようとした。そのため、最も配慮を要する者、教育することが困難であると思われる者から受け入れた。補助学級は、通常学級から排除、隔離された場ではなく、学力向上のために最も手厚い教育をする場として位置づけられた。そして、学業成績で示される「能力薄弱」によって人間の尊厳が測られることに反対し、教育形態は異なるが同じ教育であると捉え、学業成績に応じた手厚い学力回復の教育を進めようとしていた。こうした考え方は、当時の文部省の補助学級観と異なるものであった。文部省は、障害の軽い者を対象におき、教育内容を一段下げて行うことは無理であるとし、技能科重視の方針をとり、教科の取捨選択が行われた。昭和初期に入り、軍事増強のために教育費削減が全国で進められ、東京市補助学級もその一環として廃止の方向が打ち出された。戦時色が濃くなる中、文部省の知的障害児教育の位置づけは、第一に非障害児の教育効果を妨げる者の排除、第二に社会防衛上の必要、第三に彼らも微力ながら国のために役立つ、というものであった。そして、特殊学級設置に結びつくのは第三の位置づけであったが、社会防衛論が強くなっていった。そこで、現場教師たちは、存続のために社会防衛論からの特殊学級存続を表向きには主張したが、実際には従来通りの教育を行った。峰島は、これまでの我が国の特殊学級制度は通常学級からの落ちこぼれ対策、障害の重い子どもを切り捨てる差別選別の教育対策など、行政の政策的意図から一面的に評価されがちであったが、障害児を守る立場の制度的理念をもつものであったと指摘している³⁾。

以上のように、戦前における行政の特殊学級施策は、通常学級で学力向上が望めない子どもを対象に実施した。しかし、政府はその設置については消極的であり、設置する場合には能力の開発に焦点を当てて国の役に立つ者を教育することを目的に置いた。そのため、就学保障という観点からみたときに、軽度の知的障害児に限られ、しかも他の優等児にとっても利益をもたらさず、と思われないと、設置が困難であった。これに対して、教育現場では教育行政の方針に必ずしも沿ったものではなく、東京市補助学級のように大正デモクラシーの公平原理を重視した実践を展開していた。そして、重度の者を優先的に教育しようといった意図が働いており、彼らのための就学保障を視野に入れていた。しかしながら、軍事増強、といった国策のもとでは実践を展開するのが困難であった。一方、修学保障という観点からみたとき、教育行政ならびに実践現場のいずれも一斉指導ではついていけない児童生徒のために能力別に教育を行う、といった教育方法論に依拠していたが、教育理念においては異なっていた。その背景には障害観が関与しており、教育行政は知的障害児の発達を限定的にとらえ、技能科重視、教科の取捨選択を行っていた。それに対して教育現場では非障害児と同じように教育を行おうとしていたことが挙げられる。この点において、実践現場では一部の実践例ではあるが、教育を受ける権利の観点からの就学・修学保障の思想のもとに実践されており、今日に引き継がれるべき特殊学級の存在意義を見いだすことができる。

Ⅱ. 戦後における知的障害特殊学級に関する行政施策と実践・運動の動向

1. 1940年代～50年代における特殊学級設置施策と実践・運動

1947年に制定された学校教育法の第6章に盲・聾・養護学校の設置が定められ、特殊学級についても設置できるとされた。そして、盲・聾学校は計画設置されることになったが、都道府県における養護学校の設置義務は延

期され、政府は、当面の課題を盲・聾学校の設置に置き、知的障害児の就学の場を特殊学級とする方針をとった。このことについて、盲聾教育関係者は戦前から義務教育制実施運動を行っていたが、知的障害児の場合、当時、養護学校がほとんど存在していなかったために取り残されてしまったことにあるといわれている⁴⁾。

戦後、六・三制の新学制により全国一斉に小・中学校がスタートしたが、新教育への目標が具体的につかめないうまま、五里霧中の苦しい学校経営であった。そのような中で、知的障害児の就学の場が特殊学級とされたが、新制中学では独立の校舎・設備もほとんどなく教師も不揃いの状態であった⁵⁾。戦後最初に知的障害特殊学級ができたのは東京都渋谷区立大和田小学校と大阪府大東市四条中学校であった。大和田小学校は、1943年に大庭伊兵衛教諭の希望で補助学級として発足した。入級児童は、鈴木ビネー知能検査を行い決定した。だが、翌年に大庭が兵役に就き、戦争が激しくなると閉級された。その後、除隊した大庭が学級再開に向けて奔走した結果、1946年4月に戦後最初に復興された⁶⁾。四条中学校特殊学級は、義務教育となった新制中学で、遅れた生徒の指導をどうするか、ということを考えずに学校経営はできない、という金治校長の強い意志で、1948年に設立された。そして、自由学級と命名されたが、特殊学級の意義について校長が次のように述べていた⁷⁾。

…義務教育の美名の下に虐待されつつある生徒が如何に数多いかということであった。つまり中学校のカリキュラムに堪えることの出来ない能力の低い子供たちが、法規によって無理に学校へ縛りつけられながら、而も学校では教師から忘れられた厄介物視され、人権をじゅうりんされているということであった。(中略) 民主主義教育の根本原理は人間尊重の教育である。(中略) これを思う時、私共は、謂わばどさくさまぎれのこの教育の大変革期に当って、大きな教育組織の中から忘れ去られようとしている不幸な生徒等を、一体どうしたら救済できるのであろうか。又どうしたら個性能力を磨き出すことが出来るのであろうかという問題と真剣に取り組んで、少しでもこれに解決の曙光を見出さねばならぬ義務を痛感させられる。私共はこうした気持ちから、彼ら不幸な生徒達を救済する現実の道は、彼らのために特別の学級を造ってやることだと考えるようになった。

四条中学校自由学級は全国から注目され、参観者が相次いだ⁸⁾。担任の中島常武は、実践報告集を刊行したが、実践四年目の1952年に、生活指導と職業指導の2つを重点に置いた実践を報告した。同学級の対象は、知的障害児のみではなく、多くの「中間児童」を含んでおり、学級経営は促進学的色彩をもっていた。そして、社会の落伍者となる弱点をもっているこの子らを「細やかながら社会に貢献できる人」を目指して指導した⁸⁾。

旧文部省は、1952年に「特殊教育資料」を著したが、特殊学級の意義を、特殊な施設を維持するよりも遙かに経済的であると共に、児童のためにも軽度の場合は「正常児童」と関わる方が大きい効果を得るとした。特に前者については、特別な設備や教員配置などに教育費がかかると述べていた⁹⁾。そして、特殊学級の対象をIQ50～70の「ろ鈍」が最も向いており、重度の者は学校教育では効果がなく、施設で恒久的な保護を必要とする、とした。特殊学級の教育目的は「普通児」と同じであり、最大の個人的発達、社会的市民的発達、職業経済的発達と同様であるが、従来のカリキュラムではなく、役に立つ成人として発達させるように技能だけが強調されるべきであり、具体的な経験をとおして提示されるべきであると考えていた¹⁰⁾。

この時期の特殊学級数は不足しており、軽度の知的障害児であっても就学の場の保障が十分ではなかった。そこで、1949年に教育研究者と教育実践者が「特殊教育研究連盟」を興し、特殊学級増設運動を展開した。そして、1953年に全国組織として「全日本特殊教育研究連盟」に名称変更し、同年2月に養護学校および特殊学級拡充に関する以下の内容の請願書¹¹⁾を国会や関係方面に提出し、陳情した。

精神薄弱児のための養護学校及び特殊学級拡充に関する請願書（昭和28・2.16）

真に教育の民主化が実現し、新しい国民的道義が昂揚せられたと唱えることが出来る一つの証左は、いわゆる「忘れられた子ら」が存在しないということであり、(中略) 人間が最も高級な生物であるということを示し得るとするならば、それは、そうした障害をもつ人々にも幸福な生活と生業を保障する社会を建設しようとする理想をもつということにあります。(後略)

また、東京都千代田区神童小学校・特殊学級の親たちの呼びかけで1952年に「全国精神薄弱児育成会（手をつなぐ親の会）」ができ、教育機関の増設や社会啓蒙活動の運動を展開し、1953年の「精神薄弱児対策基本要綱」制定への推進力となった¹²⁾。この要綱には、知的障害児の実態調査や養護学校並びに特殊学級の計画設置が盛り込まれており、育成会の果たした役割は大きかった。

このように、1940年代～50年代前半は教育を受ける権利の観点から検討すると「就学の場」の保障が課題になり、運動が展開された。したがって、特殊学級の存在意義として大きかったのは就学先確保という点にあった。またこの時期は、一般社会から忘れられ、通常学級に籍を置く障害のある子どもたちは、適切な教育を受けられない状況にあった。このような問題を行政側はどのように受け止めていたのであろうか。文部省は、1953年に「特殊学級経営のために」を刊行した。文部省初等中等教育教育局の特殊教育室長である辻村泰男¹³⁾は、同書の刊行理由を、特殊学級が知的障害児や身体虚弱児のために現実的な方法で実践を行い成果を取めているが、数の上で足りないこと、特殊学級を増設して今日的諸問題を解決するためには、今ある特殊学級に学ぶ必要があるとした。そして、昨年1月に下関市本村小学校で開催された「第1回全国特殊学級研究協議会」と、今年2月に東京都千代田区神童小学校で開催された「第2回全国特殊学級研究協議会」の発表内容をまとめ、この教育に心を寄せる関係者に多くの示唆と教訓を提供したいと述べた¹³⁾。また同書において、元徳島県教育庁指導課長の森孝三郎は特殊学級が必要であるとされながらも、普及が容易でない理由として次の3点を挙げた。①特殊学級担任教師を得るのが困難、②地域社会、特に父兄の理解と強力を得るのが困難、③学校長を中心とする全校教職員の全面的協力体制を確立するのが困難。これらを解決するには、教育委員会が確固たる根本方針と具体的方策を立てるべきで、教育委員会が実験的に設置し、指導と援助を行い成果を挙げるようにし、それを一般社会に啓蒙したり、未設置の学校に資料を提供すべきであるとした。また、熱意があり、研究心旺盛で精神医学的・教育心理学的な素養をもち、特殊児童への愛情が深く、普通学級指導で成果を挙げている優れた人物を特殊学級担任教師に選任することも教育委員会の仕事であると述べた。森は、特殊児のみに力を注ぐのではなく、障害のない児童にも適切な指導が必要であるとし、能力別指導の徹底化を強調し、学校組織にカウンセラーの制度を導入し、子どもの能力を引き出し個性伸張、進路指導の見地から子どもの現在から将来を計り、特殊学級の意義を地域社会及び父兄に理解を求め、協力体制を打ち立てるべきだとした。そして、特殊学級普及のために文部省や教育委員会、関係当局が行うべき施策として次の点を挙げた。①幼稚園、小・中学校、高校にも特殊教育施設をつくる、②特殊学級に対する経費の裏付け、③医学者、心理学者、教育学者など専門家の指導機関による特殊学級の学問的裏付けと、教育委員会に専門指導主事を置く、④特殊学級担任を専門職とし、特別の免許制度にして給与に考慮をするとともに、研究費を出す、⑤中学校の特殊学級のカリキュラムに職業教育を重点に置く、⑥カウンセラー制度の確立、⑦特殊学級の定員増、⑧教員養成機関に特殊教育の講座を設けて、特殊教育担任教師の養成を図るとともに、現職教員にも開放する。⑨学校長が学校運営に果たす任務が大きいので、人事行政における適性が望まれる¹⁴⁾。森の指摘は、今日においても共通するものを多く含んでおり、それ故に行政施策の進展が十分でないともいえよう。

1952年から1962年まで文部省特殊教育室長であった辻村泰男は、この頃を振り返って次のように述べている¹⁵⁾。

昭和20年代から30年代にかけて、当時新設されたばかりの文部省初等中等教育局特殊教育室で、私どもが一生懸命にやっていたことといえば、盲・聾学校への就学奨励費を一円でも増額しようということと、特殊学級、養護学校を一つでも多く増設しようということの二つに大約されるといってもよい。特殊学級や養護学校をふやすことの必要性については、関係者の間では誰ひとり疑うものではなく、いわば「生めよ殖やせよ」と音頭をとっていれば、どこからも横槍の出よう筈もなかった。(中略) 障害児の親御さんたちからは、われわれの意図は終始支持され、その努力は無条件に支援されていた。

一方、教師側はこのような行政施策をどのように捉えていたのか、全日本特殊教育研究連盟が1956年に発刊した「精神薄弱児研究」を中心に見ていきたい。同誌は、1950年に創刊された「児童心理と精神衛生」を前身とし、1985年に「発達遅れと教育」に名称変更、2006年に「特別支援教育」に名称変更されて現在にいたっている。同誌は、特殊教育関係者がお互いに学んだり励まし合い、具体的資料を提供するためにできたもので、かつ研究者に教育現場が求めている情報を利用しやすいように提供してもらい、実践現場で情報交換しやすい場を意図した。そして、今日的なテーマを取り上げて、お互いの連携を図るよう組織化を目指した¹⁶⁾。

児童心理と精神衛生は、1950年から1956年まで発行されたが、1952年から1953年にかけて特殊学級に関する内容が多く取り上げられており、関心の度合いが高かった¹⁷⁾。特殊学級の設置を望む声は学校現場からも起こっており、例えば、明石市人丸小学校の知的障害学級担任である橋本なつえは中学校における特殊学級設置を望んでいた。橋本は、通常学級では能力の低さや障害によって適切な場を得られず、学級の雰囲気にとけ込むことがで

きず、発達可能な能力さえ伸ばすことができないと指摘した。そして、中学校でも特殊学級を設置して小学校の特殊学級で培った自信を引き継ぎ、職業指導へとつなげたいと述べた¹⁸⁾。また、大阪府北河内郡四条中学校の特殊学級担任である和田精は、自身の小学校における実践の反省点として、特殊学級が設置されていなかったために、十分な指導ができなかったとし、小学校からの特殊学級設置の必要性を訴えた¹⁹⁾。このことに関連して、京都市教育委員会が1949年に全国に先駆けて市内8校の特殊学級の児童に関する精神医学的検査結果を1951年に公表した。同結果について、知的障害児のほとんどが通常学級で問題を持っていたが、特殊学級に編入してからは表情や行動が見違えるように活発になり、その変化に親も教師も驚いたという。そして、特殊学級という適切な環境のもとで指導したためであると述べていた²⁰⁾。

適切な環境を用意する、ということについて、1953年に東京都渋谷区西原小学校特殊学級担任の塩原美恵子は、一人一人の子どもを幸せにするためには良い環境を作ることであり、一つでも多くの特殊学級を設置すべきであると述べた。そして、通常学級では彼らの指導が十分にはできないと指摘した²¹⁾。

一方、特殊学級設置に関する保護者の意識はどうであったかという点、精神薄弱児育成会が1952年に刊行した「手をつなぐ親たち」の中で、特殊学級に関する父親の手記が載っていた。それには、世間に対する肩身の狭さを感じると共に、子どもの教育にとって特殊学級が最適なのか思い悩む姿が綴られており、複雑な心境であったことが窺われた。父親は、当初、特殊学級は「最低脳」な子どもや悪質な浮浪性の子どもたちの集まり、使い物にならないゴミ捨て場の組と考えたという。しかし、特殊学級の内容や編成方針、素晴らしい先生との出会いにより、考え方が変わり、この組以外に子どもに適した勉強をさせるところはない、子どもは救われた、と確信するようになったという。そして、特殊学級に対する周囲の誤った考え方を変えるために、ことある毎に周囲に説いていった。また、小学校卒業後、中学校にも特殊学級を設置してもらうように働きかけ、実現したという²²⁾。

このような特殊学級に対する保護者の複雑な思いについて、知的障害児の教育と福祉に尽力した近藤益男²³⁾は保護者が差別・偏見に嘆くと共に、「この子はばかだから仕方がない」というあきらめや、「こんな子に金をかけて教育しても仕方がない」といった功利主義が子どもを苦しめていると述べた。そして最大の問題は、人間が等しく大切にされなければならない、ということをつかめない人がかなりいると指摘した²³⁾。

この時期の知的障害児に対する見方は、社会的に認知されておらず、行政においても軽度の知的障害を教育対象とみなし、社会に貢献できる人材育成を考えていた。したがって、知的障害児の保護者は世間の目を気にしつつ、我が子の教育を考えていた。このような保護者にとって「手をつなぐ親の会」の存在は大きかった。辻村は、当時を振り返って、障害児の保護者、特に母親たちの手をつなぎあった力、親の運動史を高く評価して次のように述べた²⁴⁾。

…特殊学級が欲しい、養護学校建設の補助金を、という声が、全国的な組織要求となって叫ばれた。(中略)私は、純粹に親たちによって正しく代弁された子どもの教育的ニードこそが、わが国の教育制度を正しく発展させるものだと思っている。(中略)他人をけ落としてでもうちの坊やを有名校に入れたいという親のニードではなしに、この子の心身の発達のために、この子が健全な市民として社会生活に参加していけるために、最も適切な教育の施設をとという親たちの教育的ニードの結集こそが、あえて障害児教育に限らず、わが国の教育のあり方を決め、その水準をますます高めてゆく原動力にならなければならないと私は思っている。

全国精神薄弱児育成会は、各都道府県の関係者、児童相談所、施設、研究所、大学などの協力を得ながら、地域社会への啓発活動や国への働きかけを行った。そして、1956年に創刊された雑誌「手をつなぐ親たち」の中に、親の会の努力により、小学校に特殊学級ができたものの、児童相談所から、家庭で保護するしかない、といわれた母親の手記が載っていた。そして、世の中には同じ悩みをもった人たちが多くいるので、特殊学級や養護学校を沢山つくってくれたら解決できると述べた。この親の場合、通常学級の担任が出席することを勧めてくれたために入学できた。そのため、このような温かい気持ちで子どもに接してくれる教師が一人でも多くなることを望んでいた²⁵⁾。翌年、親と教師との座談会が企画された。この中で、特殊学級が出来ることを知り、飛び立つような思いで入級させたという母親がいた反面、特殊学級のことは知っていたが、躊躇したという母親もいた。後者については、テストの結果が「中間児」であったため、特殊学校か、通常学校にすべきか迷ったためであった²⁶⁾。1959年には、特殊学級がなかったために就学を2年間遅らせて通常学級に入級したが、学年が進むにつれて取り残され、全くの「お客さま」になってしまった我が子の例が挙がっていた。そして、誌上で全国の母親たちに質的量的に整備された特殊学級を設置してもらおうよう協力が呼びかけられた²⁷⁾。

保護者の運動と平行して、学校現場側からの組織的な運動として注目されるのは、「全国特殊学級研究協議会」である。同協議会は、先述のように1952年から開催されたが、1956年（第5回）に知的障害特殊学級の積極的増設が決議された²⁸⁾。そして、分科会で特殊学級と通常学級に在籍している「特殊児童」について障害児教育の中心的役割を担っている会員から提案が行われた。東京都立青鳥養護学校校長の小宮山俊は、「特殊学級開設前後の問題」というテーマで適切な教育の場を作るという、特殊学級開設の目的を明らかにする必要があると述べた。小宮山は、教育効率のためではなく、真の教育観の確立を目指すこと、そのためには、非障害児の教育に携わっている教師の理解を図ることが必要であると提言した。彼は、当時の教育観が知能の訓練に限定された教育になっており、知的障害児は知能の「欠陥者」と見なされており、このような教育観のもとでは、人間として最適な教育を受けさせなければならない、という理解は生まれないと考えていた。そして、啓発活動によって教育行政当局者の決断を動かし、予算化して特殊学級開設への道を開くことを提案した。また、開設時の問題として、公的予算が間に合わなくても、子どもの教育の必要の方が差し迫っている場合には、どんな無理をしても学級を開設するという気構えがある、とした²⁹⁾。

また、精神薄弱児育成会結成の拠点校となった東京都千代田区神童小学校校長の白倉文彦は、特殊学級数が不足している現状において、通常学級にいる「特殊児童」の取り扱い方法の研究が必要であり、実際に通常学級で指導に苦慮している教師の事例が多いと報告した³⁰⁾。

戦後、障害児教育の行政並びに実践に大きな影響力を及ぼした三木安正³¹⁾は、養護学校の設置に賛成であるが、知的障害教育の神髄は特殊学級にあると述べた。そして、一般教員が面倒な知的障害児を養護学校に入れてしまえという考えをもつようならば、養護学校の設置によって知的障害教育は後退するとした。三木は、一般児童の中に特殊学級を置くことで、一般児童の知的障害児への理解を高め、人間の価値について正しい見方を与え、彼らを温かく受け入れる態度を養うことができ、修身的教育で欠けていた最も重要な新しい道徳教育のねらいにしなければいけないと主張した³¹⁾。

これらのことから、行政ならびに教育現場、そして保護者の三者が特殊学級設置を共通に求めていたといえる。特に心ある教員にとっては、彼らに適した教育内容を特殊学級で行うという、「修学」を保障するという問題意識をもっていた。すなわち、場を用意するだけでなく、子どもの成長発達に適した学級経営を教師が志向したことと保護者と共に特殊学級設置運動が実現したといえよう。

こうして、1950年代後半になって、養護学校設置の動きがみられたものの、そのことが特殊学級設置を妨げるものではなく、平行して特殊学級を増やしていくことに力が注がれた。しかし、地域によって設置状況に格差が見られた。1955年度の文部省調査によると、特殊学級数が多かった地域は、東京66学級、兵庫37学級、京都36学級、福岡32学級、大阪30学級であった。反対に、宮崎県では特殊学級を一つも設置していなかった。一学級のみ設置していたのは山形、石川、福井、鳥取の4県であった³²⁾。

最も学級数が多かった東京都では、学校制度総合調査会を設置し、1957年に中間報告が行われた。同報告によると、次のように特殊学級設置を計画的に行おうとしていた²⁸⁾。

- (一) 都内の精薄児童数 小・中合計六万三三八一名、必要学級数は、一学級一五名の定員として、四三〇七学級である。
 - (二) 学校学級の設置形態について
 - 1 現状では小中高各左記の形態を適当と考える。
 - (a) 小学校では、普通学校に特殊学級を併設することが望ましい。
- 第一次五ヶ年計画として、必要学級数の一〇%にあたる小学校二六八学級、中学校一五二学級、計四二〇学級
第二次五ヶ年計画として、その二〇%、第三次五ヶ年計画として、残る七〇%を完成収容することを望む。

一方、特殊学級の設置が少ない地域については、行政の理解が低いことが設置を阻害する要因になっていた。宮崎県では、1956年度に特殊学級ができたが関心は低く、1960年度に県の教育基本方針に特殊学級の増設が唱われたのを機に学級数が増えていき関心が高まっていった³³⁾。宮崎県の場合、国の補助金が開始された5年後に本格的に特殊学級設置に乗り出しており、知的障害教育への関心度（理解度）は低かったといえる。また、民間団体による行政への働きかけも目立ったものが見られなかった。こうした両面から特殊学級設置が遅れたと考えられる。そして、特殊学級設置に向けて、都道府県（行政）が消極的で理解がないと、教育関係者や民間団体が熱心に活動しても容易に設置されなかった。さらに、特殊学級設置の気運が盛り上がりつつも、その隘路として特殊

学級担任の定数不備や国の財政的援助がなかったことが増設を阻んでおり、特殊学級設置を阻む大きな要因は国や都道府県行政の消極的姿勢にあった³⁴⁾。

2. 1960年代における特殊学級設置施策と実践・運動

特殊学級の計画設置が政策的に行われるようになって、特殊学級数が急増していった。特殊学級を置く学校の割合は、1960年度が小・中学校総計で5.4%であったのが1970年度には30%を超えた³⁵⁾。

1960年に開催された「第8回精神薄弱教育全国協議会」の分科会において、特殊学級の編成やその対象、定員について話し合われた。そして、施設や学級の不足を早く解消して欲しい、という訴えがなされ、そのためには世論を動かすことが有効であり、一般社会への啓蒙を盛んにしていくことになった³⁶⁾。

同年、保護者の立場から特殊学級義務設置制の訴えが手をつなぐ親たちの誌上に掲載された。そして、義務設置制のメリットを次のように挙げた。①通常学級の中で誰からも相手にされない知的障害児が特殊学級に入級できる、②苦しみの多い特殊学級の担任が働きやすい職場になる、③一般社会の人たちが特殊学級を理解してくれるようになる³⁷⁾。手をつなぐ親の会では、特殊学級設置義務制の実現を目指して活動していった。そして、同会の理事長である仲野好雄は義務制の構想と成立条件としてまず、特殊学級の計画設置を全国規模で進めて地域格差をなくすことを当面の目標に置いた。そのために、地方自治体の教育委員会教育長を始め、予算を握る総務課長、実際の任にあたる指導課長などに働きかけていった³⁸⁾。その結果、1961年から全国で特殊学級の計画設置が進められるようになった。

1963年には、特殊学級設置に関する問題が取り上げられ、検討項目として次の7点が挙げられた。①特殊学級は差別待遇ではないか、②特殊学級をつくっても担任も子どもも得られないのではないか、③特殊学級の設置は、学校全体の運営を複雑にするのではないか、④特殊学級や養護学校にお金をかけてもむだではないか、⑤特殊学級開設に費用がかかり、運営費にも多くの費用を要するのではないか、⑥「劣等児」教育にお金をかけるより、優秀児教育にかけた方がよいのではないか、⑦養護学校を設置するか、特殊学級にするか。このうち、特殊教育研究連盟は①について通常学級の中に知的障害児を入れたままにするのではなく、人格尊重という点から個人差に応じた指導方法を行う必要があるとし、特殊学級で学ぶことが教育の機会均等であり、真の平等を意味すると回答した³⁹⁾。このことから、1960年代前半の状況として特殊学級設置について先のような様々な問題が起こっていたことが窺えた。

特殊学級増設にとまなう諸問題について、小宮山俊は1964年に特殊学級を増やしていても校長がお義理でやっているような学校経営では無駄であり、校長の教育的意欲の如何に関わっていると指摘した。そして、学校長が主体になって相互に特殊教育の問題に取り組む研究団体が必要であり、「特殊学級設置校長会」の全国的組織の結成を願うと述べた⁴⁰⁾。

1967年5月現在の知的障害特殊学級の計画設置すべき学級数に対して充足率は全国で59%であった。充足率の高い地域は大阪、富山、栃木、広島、京都で、低い地域は熊本、和歌山、山梨、岐阜であった⁴¹⁾。

三木安正、辻村泰男らと共に戦後の特殊教育施策の推進に尽力した杉田裕⁴²⁾は、この時期について視覚や聴覚障害児の教育に比べて知的障害児や肢体不自由児、病弱児の教育は制度、教育内容・方法が遅れていると指摘した。そして、法制的な裏付けが不十分であり、指導技術も十分に樹立されているとはいえない、功利的な見地からも教育の効率が低く、歴史が浅いだけに世間の理解も低く、この教育への偏見は大きいと述べた。杉田は、かつては特殊学級の数が少なく入りたいのに入れない状況で、みかねた熱心な校長や教員、教育委員会の関係者の努力や熱心な親たちの希望に支えられて数を増やしていった、それが今では、学級はあっても入ってこないという問題に変わってきたという。そこで、単なる量的拡大から質的發展に変わることが課題になっていると述べた⁴³⁾。特殊学級の入級を阻むものについて、1967年の「第6回精神薄弱教育研究大会」で、岩野定雄校長（徳島県特殊教育研究会長）は特殊学級への入級を親たちが踏み切れない理由として次の6点を挙げた。①「バカ」の看板をあげたくない、②子どもや同胞の結婚に差し支える、③本人に友達がなくなる、④近所や周りの人たちの話のさかんなにされたくない、⑤親類の名折れになる、⑥上級学校へ進学できなくなる⁴⁴⁾。加えて、佐藤岩雄（秋田県特殊教育研究会長）は、次の点を挙げた。⑦学校の問題〔管理職の意識、教師間の意識、児童間の意識、教師対児童の関係、教育目標のズレ（知育偏重）、組織運営の問題〕、⑧社会の問題（地域社会の意識、指導的階層の理解と協力、関係機関の連絡提携、教育制度と教育内容の問題⁴⁵⁾。

先にこの問題を指摘した杉田は、知的障害の原因について科学的に捉える知識と態度を広めていかなければならない、相手を自分より下だと思ふことで劣等感から逃れようとする利己的な軽蔑やおごりを正当化する、彼らに対する偏見を教育によって幼児期から除く必要がある、特殊学級を正しく運営する過程の中で、一般児童の心

の中に植え付けることができる、実践を挙げて特殊学級や養護学校を魅力的なものにすると同時に、親や教師の基底にある人間の考え方をもう一度考え直す必要がある、と提言した⁴¹⁾。

1969年3月に特殊教育総合研究調査協力者会議は旧文部省に「特殊教育の基本的な施策のあり方について」を報告した。同報告書において、障害児に最もふさわしい教育の場を求める際に、小学校や中学校のあり方に依存することが多いため、学校教育全体をとおして考慮すべきであることを基調としていた。そして、次の5つを原則とした。①能力・特性等に応じた適切な教育を行う、②普通児とともに教育を受ける機会を多くする、③早期教育及び義務教育以後の教育を重視する、④すぐれた教員を養成し確保する、⑤一般社会に対する啓発活動を徹底する。村田茂は、このような考え方は「通常の教育からの分離と囲い込みの百年の歴史」を経て、特殊教育からの反省の結果であり、通常の教育に向かつての提案として打ち出されたという。そして、通常と特殊との間の谷間を埋めるべきであるという観点から、学校教育全体における障害児に即した多様な教育形態の整備が必要で、柔軟で弾力的な教育的取り扱いが可能となるような体制の確立が望まれた⁴²⁾。

以上のことから、1960年代は就学の場として知的障害特殊学級の量的拡大を目指す一方で、親、教師、社会に差別や偏見が存在しているため、器を作っても入級しない、といった新たな問題が出てきたといえる。そして、このような差別や偏見をなくすためには実践の積み重ねによる質的向上によって特殊学級の存在を認めてもらうこと、また、学校教育全体で対応すべきである、といったことが提言された。また、地域社会のありようも問われた。このような問題の指摘は、特別支援教育においてノーマライゼーション社会を目指して学校全体で校内連携支援体制を整える必要性、通常教育における教師の意識改革、個別の教育支援計画の策定による地域社会との連携につながる課題といえよう。

3. 1970年代における特殊学級設置施策と実践・運動の動向

1971年6月、中央教育審議会は先の1969年の報告書や社会的要請を受けて、「今後に於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」を文部省に報告した。同報告書において、特殊教育の積極的な拡充整備として、次の4点が挙げられた。①延期されてきた養護学校における義務教育を実施に移すと共に、市町村に対して特殊学級の設置義務を課す、②通学困難な児童生徒に対して教員の派遣による教育を普及する、③重度の重複障害児のための施設設置など、特殊教育施設の整備充実に国が積極的な役割を担う、④早期発見と早期教育・訓練、義務教育以後の教育の充実、特殊教育と医療・保護・社会的自立のための施策との緊密な連携など、処遇改善を図る⁴³⁾。

こうして、特殊教育の積極的な拡充整備が行政施策として推進されることになったが、市町村に特殊学級の設置義務を課すことについては実現しなかった。一方、民間レベルでは特殊教育の問題が指摘され、インテグレーションが「統合教育」と訳されて通常学校で非障害児と共に教育を受ける形態が提起された。また、障害の重い子どもの教育保障が問題になり、教育運動としては「全員就学運動」が盛んになっていった。

この時期には、特殊教育の特殊が「差別」というニュアンスを与えることを避けるということ、特殊教育ということばが普通教育に対比して時には非行児などを対象とした矯正教育、各種学校における職業教育、宗教教育、英才児教育などを包含して用いられたため、このような概念の混乱を避けようとした。村田は、特殊教育の概念とインテグレーションについて次のように述べていた⁴⁴⁾。

…心身に障害があるために、そのまま小学校や中学校などの通常の学級(いわゆる普通学級)において教育・指導をすることが困難であって、教育上特別な取り扱いを要する児童生徒に対して、その特性や必要に即応して、よい教育的環境を与え、よい習慣を身につけ、その可能性を最大限に伸ばし、適応能力および創造性のゆたかな人間に育てるために用意された学校教育における一分野であるということが出来る。(中略)しかし、このように特殊教育を教育が行われる場によって規定し、一般の学校教育から隔離された場(segregation)に限定されていることに対して、近年、反省の気運が起り、心身障害児に対して、小学校や中学校の普通学級において普通児とともに学習する機会を与え、必要に応じて特定の時間に特別の指導ができるような教育の形態(integration)をも用意すべきとの要望が高まりつつある。

村田によると、インテグレーションの定義は、通常学級だけでなく特殊学級をも含めていた。そして、分離教育か統合教育か、の論議が起る中で、特殊学級設置に関しても現場教師から新たな提起がなされた。神戸市立吉田中学校教諭の西山隆三は、1974年に誌上に次のように投稿した⁴⁵⁾。

精薄特殊学級の急速な量的拡大が、不幸にして現場の高い理解や要求からでなく、行政的ペースでもちこまれ、それを十分受け止めていく現場の受け入れがないままに進められ、ややもすれば今日的精薄特殊学級は、本来の精薄特殊学級の意味を理解しないまま多様な障害をもつ児童・生徒を受入れた。その経営に苦慮しているとともに、教師にとっても児童・生徒にとっても魅力ある姿を失い、これが担任の新卒化・高齢化につながるとともに、後期中等教育のまったく保障のないコースとして、高校進学率九十数パーセントの中に、二昔も前にあった就職組コースの変形につながる危険を十分はらんでいる。特殊教育の主流を占める精薄特殊学級は、多様化・重度化・促進学級化のなかに、本来の方向を見失い、混乱の度を深めつつある。今この取り扱いを誤るならば、能力主義教育を促進し、分別教育となり、差別教育の批判は高まると思われる。こんな状態の中に、特殊学級入級希望者は激減する一方、担任希望の少ない現実を、理想を掲げる現場教師はどう受けとめたらいいのだろうか。

西山は、上記の問題から知的障害特殊学級を完全通級制にして、子どもの孤立が生じやすい背景を除去することを提案した。そして、全ての教師がこれらの子どもたちを理解するために、通級制ないし各教室への巡回指導による個別指導を提案した。同じく、大宮市東中学校教諭の桃井康則も特別な学級は原則として設けず、読みや数などの基礎的な学習はできるだけ少人数のグループで実施する方法を提案した。そしてそのために、保護者に交替で助手として補助してもらったり、補助職員を県費や市費で雇う方法があると述べた⁴⁶⁾。

このような動きに対して、三木安正はインテグレーションについて全ての子どもを非障害児と一緒に教育することがよいように考えている向きがあるが、果たして教育効果が期待できるのか、養護学校や特殊学級を解体した後、子どもたちをどうするつもりなのか、一番大きな犠牲になるのは障害児自身である、と批判した。三木は、全ての子どもは教育を受ける権利がある、という理念は正しいが実際にそれを受け止める教育の場が用意されているのか、実践に移す「場」や「人」や「方法」がなければならぬ、として特殊学級の存続を主張した⁴⁷⁾。また、ノーマライゼーションとインテグレーションについて、障害をもった子どもをできるだけ一般の子どもと同じように扱うべきだということは原則として正しい、そのためにノーマライゼーションが強調されるようになってきており、教育ではインテグレーションという言葉を使って一般児童と一緒に教育しようとしている、しかし、知的障害児については、一般児童の中にも集団のメンバーになるのは難しい、集団の一員になれないのに集団の教育機能によって伸びるのは極めて少ない、したがって、彼らが主体性をもてる集団を作ることが必要であり、養護学校や特殊学級はその集団作りのためにあると考えるべきだと提言した⁴⁸⁾。辻村は、1978年に統合教育の問題について、通常教育が一人ひとりの個性や資質に応じて行われるならば、障害児も通常教育の場で十分、教育されるべき筈であるが、それができないのは、通常教育が極端な個別性に応じきれないからである、と述べた。そして、問題は子どもの側にあるのではなく、教育の側にあると指摘した⁴⁹⁾。

一方、1970年代には先の問題に加えて、障害の重い子どもの教育問題が生じた。1974年に辻村を会長とした、特殊教育の改善に関する調査研究会が「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について」（中間報告）を答申した。同報告書には、基本的な考え方として、①多様な教育の場を設ける、②医療、福祉等と一体になって教育を行うように配慮する、③専門的知識や技能をもった教職員の確保等を挙げた。そして、実態が様々なので画一的に考えずに個々の心身の状況を出発点とした教育を行うべきであるとした。そして、どのような教育の場が必要であるかということについては、彼らの心身の状況を医学、心理学等の関連諸科学との連携の下に教育的に把握する方策を考えるべきであると提言した⁵⁰⁾。これに対して三木は、重度・重複障害児の教育には教育と医療、福祉が三位一体になってあたる必要性や、多様な教育の場が必要だと言われているのにもかかわらず、文教行政と厚生行政とが一体になって考えようとする姿勢になっていないと批判した⁴⁸⁾。辻村は、近年の重度・重複教育問題は教育内容・方法だけでなく、学校教育の概念そのものを変えさせようとしていると述べた。そして、これまで学校は、児童生徒が通学してきたら、教育すると考えていたが、これからは学校の方から教師が小児病院や重症児施設に出向き、あるいは在宅児童に対して訪問して教育することも学校教育の一部であると考えないわけにはいなくなった、特殊教育の最近の動きは学校教育一般に波紋を投じたとした⁴⁹⁾。

統合教育か分離教育か、といった問題や、重度の子どもの教育保障問題に共通の課題は、差別や偏見の解消であった。手をつなぐ親の会は、愛情が保障される地域社会・国作りを謳い、人間に対する差別や偏見が強く、功利的で物質欲に走りやすい日本人に共存共栄という共同生活の本質に対する理解と、高い社会道義と責任感から節度ある生活を営む心情に徹し、社会連帯、隣人愛、相互助け合い運動を地域ぐるみ・国ぐるみ運動に拡大しなければ子どもの真の幸せはない、手をつなぐ親の会運動はその核であり、尖兵だと考えていた⁵¹⁾。

この時期の教育問題は、差別偏見の問題を根底に、特殊学級の存在がインテグレーションと相まって検討され

た時期といえる。また、重度の子どもの教育問題は他の関係機関との一体化や、文教行政と厚生行政との連携が課題として明らかになった。そのような状況の中で、特殊学級という教育の場で多様な子どもたちに修学を保障できるのか、教師の質の問題や学校や社会の理解度や連携意識の低さなどが問題になった時期であった。

おわりに

筆者は、戦前・戦後の知的障害特殊学級の歩みを検討する中で、行政施策に対する民間レベルの教育関係者や親の見解を明らかにした。行政サイドや民間サイドから提言された内容は、特別支援教育の課題と共通していた。すなわち、学校教育の問題として校内支援体制づくりや、教師の意識改革の必要性や、学校と地域・関係機関との連携といったことが挙げられていた。学校教育の問題について行政サイドからの指摘は1950年代にすでに見受けられた。文部事務官の宮部政夫は1950年に「特殊教育」の著書の中で、障害児の教育方針を立てる場合の留意点を次のように挙げた²⁾。

1. 単に学級担任教師のみの問題とせず、全校職員会のような全体会議にかけて、お互いの意見を交換、相談し、十分観察して、あやまらない態度と計画が必要である。
2. 専門家（とくに、精神病理の専門医師、小児科医、心理学者など）を中心に、該当児童の調査、診断を行い、必要あるものについては、あらかじめ充分にその処置を行い、または生活の適性な指導を與えることである。
3. できれば、地域内の学校が、互いに連絡協同して、かゝる異常児の特殊教育研究機関を設けることが望ましいことである。

上記の留意点について、学校現場で特に問題となったのは1960年代であった。1967年の「第6回精神薄弱研究大会」で学校教育の問題に加えて社会問題が取り上げられた⁴⁾。したがって、特殊教育の発展を阻むものについての問題意識は行政と教育現場とで共通していたといえる。しかしながら、実際には今回の特別支援教育において改めて提唱されていることから、学校教育ならびに社会問題が解決されないままに今日に至っていると言えよう。そして、教育問題の根底にある差別や偏見の問題についてもノーマライゼーション社会の実現という言葉に集約されるように、依然として残っている。一方、行政と民間レベルとの対立内容についても財源確保の点において拮抗関係がみられる点が今日の特別支援教育と共通している。特別支援教育に関する行政の基本的姿勢は、冒頭で取り上げた最終報告書において学校教育の自助努力を強調しており、財源については各自治体を中心に行うものとしている。しかしながら、筆者が明らかにしたように、特殊学級設置に関して、障害児教育に熱心な地域と消極的な地域とでは設置数並びに設置年に大きな開きがあった。そして、民間レベルで熱心に取り組んでも行政が消極的であった場合にはその進展が遅々としていた。こうした地域では、国が特殊学級の計画設置を打ち出したことで特殊学級が増加していった。この点から見たとき、特別支援教育の推進状況においても地域格差が見られることから、特別支援教室の一本化にあたっては国レベルの対策が必要不可欠であると言える。また、かつて1979年に養護学校教育の義務制が実施され、都道府県に設置義務が課せられて以降、飛躍的に養護学校数が伸びた。

現在、特別支援学級や通級による指導（通級指導教室）は任意設置になっており、設置数において地域格差が生じている。そこで、1971年に中央教育審議会が特殊学級の設置義務を市町村に課すべき、と答申したが、それを特別支援教室に適用して地域格差を是正すべきであろう。こうした一連の教育行政施策を進めなければ、特別支援教室における「就学」の場の確保は困難であろう。

戸崎敬子は、戦前や戦後の知的障害特殊学級の実践を高く評価し、知的障害児が特殊学級で教師と関わりながら生き生きと学習してきたこと、これは在宅を余儀なくされたり、通常学級で不適應を起こしていることに比べてはるかに幸せな状態であったと述べた。そして、自分に合った学習が保障されることは、子どもたちの基本的権利であり、知的障害児は知的障害からくる特別なニーズに応じた教育を保障される必要があり、歴史的事実から、一部の特殊学級がそうした教育を保障する場としての機能を持っていたと指摘した。戸崎は、今後の追求される方向は、統合や共同あるいはインクルージョンという方向性であろうが、子どもに合った学習が保障されなければいけない、その点から特殊学級の果たすべき役割が再検討されるべきであり、通級のな性格をもった学級が基本になろうが、通常学級と関連をもちながら、子どもの特別なニーズに応える場として機能すべきである、

と提言した⁵³⁾。

特殊学級の存在意義（果たすべき役割）について歴史から明らかになったように、戦前・戦後に共通していたのは、就学の間を確保するということであった。1940年代から1950年代は、特殊学級の設置が重点課題になり、「就学の間」を確保することに重点が置かれた。その背景には、通常学級では知的障害児は「忘れられた子ら」であり、彼らに配慮した教育が行われていない、といった修学上の問題があった。そのために、特殊学級の設置を親や教育関係者は切望したのであった。その意味で、この時期の就学問題と修学問題は一体化しており、特殊学級の存在意義は両者を保障する、ということにあった。特に、特殊学級担任の努力に負うところが大きく、近藤益男のように強い信念や情熱をもってこの教育に取り組み、その教育姿勢に影響されて全国で様々な実践が展開された。このような特殊学級の存在意義は、「特別なニーズに応じた教育保障＝学習保障」を展開してきたことにあるといえる。

戦前・戦後の知的障害教育における特殊学級の歩みからわかるように、特殊学級の存在意義としての「就学と修学の保障」は、教育現場の教師達によって維持できたといえる。戦前においては、行政側の国家的意図のもとに特殊学級を設置したのにもかかわらず、東京市の教員たちは個性尊重の立場から教育を行おうとした。また、戦後においては特殊学級に入級させることをためらった親が先生の熱心な指導を目の当たりにして特殊学級に対する差別や偏見の思いが消えたという手記を寄せていた。したがって、特別支援教育を推進するには教師の専門性を向上させることが重点課題といえる。そして、専門性の基盤となる教育観、障害観を明確にして子どもたちが置かれている教育環境や社会環境に目を向けて学校内だけでなく地域社会にも働きかけることができる教師が特別支援学級の担任になることが望ましい。このことは、特別支援教室に移行した際にも同様である。

ところで、特殊学級の設置にあたり、戦前・戦後一貫して立ちはだかっていたのは差別や偏見であった。それは、障害のある子どもに対する差別や偏見の存在に起因し、親が我が子を特殊学級に入級させるのをためらう一因となっていたり、学校全体で取り組むこと、特に通常学級と連携していくことを阻んでいたといえる。1970年代に入ると、統合教育や重度・重複障害児の教育問題が起こるが、そのような中で特殊学級は、前者については非障害児に障害のある子どもの理解を推進する存在として、また、後者については医療、福祉など厚生行政との連携のもとで特殊学級という場で彼らのニーズに合った教育を行う存在として意味づけられた。つまり、特殊学級の存在は、就学ならびに修学の保障に加えて、学校内における通常学級との架け橋として、また地域・関係機関との連携の場としての意義をもつといえる。このことは、特別支援教室に移行した際にますます求められる使命であるといえよう。特別支援教室は、現行の通級による指導の制度に近い。「特別な配慮を要する子どもたち」として、通常学級に全ての子どもが籍を置くことで教員間の連携が深まり、校内支援体制が整いやすくなると考えられる。しかしながら、それは、教員間の共通理解が成立している、という前提条件があった上でのことである。したがって、通常学級の教師の意識改革を推進して障害児教育と通常教育との垣根を取り除くことが急務であり、それによって特別支援学級（特殊学級）から特別支援教室への移行が可能になろう。

特別支援学級から特別支援教室への円滑な移行を実現するには、特殊学級の実践から得られた成果を継続しながら、同時に歴史的に明らかになった問題を解消して発展させるという方向性をもつ必要がある。特殊学級の問題は、行政による特殊学級の計画設置が1960年代から1970年代にかけて推進された時期に顕在化した。特殊学級が増設されたことにともない、学校や社会の問題が取り上げられるようになった。学校の問題としては、管理職や教師間の意識の低下、特殊学級担任の指導力の低下、社会問題としては地域社会の意識の低さなどが挙げられた。そして、障害児と非障害児との関わりを密にするために特殊学級を通級制にすべき、といったことや、統合教育（インテグレーション）の推進が提起された。三木は、「通常教育では一人ひとりの個性や資質に応じた教育を行うことができない」⁴⁹⁾とし、統合教育に疑問を投げかけたが、通常教育における教育理念や教員一人ひとりの意識改革が実現しない限り、インクルージョンの方向性は望めない。三木は、実践に移すために「場」、「人」、「方法」の3点を挙げ、知的障害児が主体性をもてる集団作りが必要であると指摘した⁴⁸⁾。こうした指摘を踏まえて、特別支援教室を進めていく必要がある。

特殊学級の実践から得られた成果は、多様な子どもたちに適切な環境を用意する、ということであった。この点に留意したとき、インテグレーションからインクルージョンへの流れのなかで強調された理念、「一人ひとりの児童生徒のニーズに応じた教育」に置き換えることができる。こうした確固とした理念をもつことで特殊学級の実践は発展してきた。そこで、知的障害児が固定式の特別支援学級から特別支援教室に移るにあたり、インクルージョン教育の理念を実践に活かして「適切な教育環境」を用意することが課題になろう。

引用文献

- 1) 平原春好「障害児の教育を受ける権利」, 季刊教育法, 26号, 総合労働研究所, 1977, p 4 ~12.
- 2) 戸崎敬子「学業成績不良児問題と『劣等児』学級の成立」, 障害者教育史, 川島書店, 1985年, p184~189.
- 3) 峰島厚「東京市補助学級と国民学校令施行規則の制定」, 障害者教育史, 川島書店, 1985年, p240~245.
- 4) 荒川勇「第三章戦後教育改革と障害児教育の新発足」, 日本障害児教育史, 福村出版, 1976年, p128.
- 5) 大阪府特殊教育研究会編「特殊教育十年誌」, 1963年, p1.
- 6) 東京都精神薄弱史研究会編「東京の精神薄弱教育」, 表現研究所, 1971年, P314~315.
- 7) 5) と同掲書, p 2 ~3.
- 8) 中島常武「四条教育研究叢書第四集, 自由学級経営と実際その二ー生活指導と職業指導」, 四条中学校, 1952年, 前書き~p5.
- 9) 文部省「特殊教育資料」, 1952年, p 8 ~9.
- 10) 9) と同掲書, p130~137.
- 11) 6) と同掲書, P24.
- 12) 4) と同掲書, P146~147.
- 13) 辻村泰男「序」, 特殊学級経営のために, 学陽書房, 1953年, p 1 ~2.
- 14) 森孝三郎「特殊学級の普及策〔その一〕」, 前掲書, p 1 ~7.
- 15) 辻村泰男「障害児教育の新動向」, 日本文化科学社, 1978年, p23~24.
- 16) 小宮山俊「編集後記」, 精神薄弱児研究, 第1巻第1号, 1956年, p32.
- 17) 近藤知子「戦後における特殊学級の成立過程とその展開についてー教師の意識や保護者の願いを中心にー」
2004年度鳴門教育大学大学院修士論文
- 18) 橋本なつえ「精神薄弱児特別学級日記抄」, 児童心理と精神衛生, 第2巻8月号, 1950年, p41~46.
- 19) 和田精「自由学級担任の一ケ年ー中学校特殊学級の一面ー」, 児童心理と精神衛生, 第12巻7月号, 1952年, p42~48.
- 20) 黒丸正四郎他「京都市内精神薄弱児学級児童の精神医学的調査」, 児童心理と精神衛生, 第8巻9月号, 1951年, p 6 ~22.
- 21) 塩原美恵子「特殊学級報告抄」, 児童心理と精神衛生, 第16巻6月号, 1953年, P38~60.
- 22) 加藤幸治郎「特殊学級」, 手をつなぐ親たち, 国土社, 1953年, p84~92.
- 23) 近藤益男「特殊学級経営の困難をどのように打開したらよいか」, 児童心理と精神衛生, 第14巻12月号, 1952年, p48~52.
- 24) 15) と同掲書, P107~108.
- 25) 鈴木きぬ「特殊学級にも入れない個を持つ親の訴へ」, 手をつなぐ親たち, 第1号, 1956年, p22~24.
- 26) 小宮山俊他「座談会 親と教師は語る」, 手をつなぐ親たち, 第14号, 1958年, p28~35.
- 27) 仲野美保子「とんちんの幸福のためにー同じ経験をもつ母としてー」, 手をつなぐ親たち, 第44号, 1959年, p22~23.
- 28) 特殊教育研究連盟「各地のうごき」, 精神薄弱児研究, 第2巻1月号, 1957年, p40~42.
- 29) 小宮山俊「特殊学級開設前後の問題」, 精神薄弱児研究, 第2巻1月号, 1957年, p15~16.
- 30) 白倉文伴「普通学級に於ける特殊児童の取り扱い」, 精神薄弱児研究, 第2巻1月号, 1957年, p13~14.
- 31) 三木安正「精神薄弱児教育の現状と問題点」, 精神薄弱児研究, 第2巻1月号, 1957年, p 5 ~6.
- 32) 文部省初等中等教育局「昭和30年度全国特殊学級一覧」, 1955年.
- 33) 全日本特殊教育研究連盟「日本精神薄弱教育第6巻地域史Ⅲ」日本文化科学社, 1979年, p237~246.
- 34) 迫ゆかり「わが国の精神薄弱特殊学級の復興と発展がもたらした意義についてー教育を受ける権利思想の観点からー」, 障害児教育学の探究, 田研出版, 1995年, p39~59.
- 35) 戸崎敬子「戦後における特殊学級の展開ー学校基本調査の分析を中心としてー」, 障害者問題研究, 第24巻4号, 1997年, p359~360.
- 36) 江渕忠雄「第八回精神薄弱教育全国協議会報告・義務設置と設置基準」, 精神薄弱児研究, 第17巻2月号, 1960年, p14~16.

- 37) 山本喜美子「特殊学級の義務設置制を」, 手をつなぐ親たち, 第56号, 1960年, p19~20.
- 38) 仲野好雄「来年こそ義務設置制の実現を—特殊教育振興のため私たち親は何を為すべきか—」手をつなぐ親たち, 1960年, 第49号, p4~9.
- 39) 特殊教育研究連盟「精薄児教育についての13の問いに答える」, 精神薄弱児研究, 第52巻1月号, 1963年, p14~26.
- 40) 小宮山倭「特殊学級に対する校長の任務」, 精神薄弱児研究, 第74巻11月号, 1964年, p20~21.
- 41) 杉田裕「入級者の減少」, 精神薄弱問題白書1968年版, 日本文化科学社, 1968年, p30~44.
- 42) 村田茂「第7章日本の特殊教育」, 欧米と日本の特殊教育—その制度と現状—, 慶応通信, 1973年, p248~250.
- 43) 前掲書, p250~251.
- 44) 42)と同掲書, p203~204.
- 45) 西山隆三「今日の精薄特殊学級に思う」, 精神薄弱児研究, 第189巻6月号, 1974年, p92~93.
- 46) 桃井康則「考えることよりも学ぶこと」, 精神薄弱児研究, 第189号6月号, 1974年, p93~95.
- 47) 三木安正「特殊学級のあるべき姿」, 精神薄弱児研究, 195巻12月号, 1974年, p2~7.
- 48) 三木安正「全員就学に対する問題点」, 精神薄弱者問題白書1974年版, p4~11.
- 49) 特殊教育の改善に関する調査研究会「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について」, 精神薄弱者問題白書1974年版, 1974年, p275~276.
- 50) 15)と同掲書, p2~9.
- 51) 仲野好雄「精神薄弱者福祉施策の基本的な考え方」, 精神薄弱者問題白書1974年版, 1974年, p24~27.
- 52) 宮部正夫「特殊教育」, 憲法普及協会, 1950年, p121~122.
- 53) 戸崎敬子「新特別学級史研究」, 多賀出版, 2000年, p318~321.

註

註1 辻村泰男(1913~79年)戦後の我が国の特殊教育施策推進に尽力した。「教育上特別な取扱を要する児童生徒の判別基準」の作成(1953年)、「精神薄弱児等実態調査」(1953~55年)、「盲学校、ろう学校及び養護学校への就学奨励に関する法律」の制定(1954年)、「公立養護学校整備特別措置法」の制定(1956年)などに大きな努力を払う。その後、1971年に創設された国立特殊教育総合研究所の初代所長などを経るなど、常に文部・厚生行政の中核部において、特殊教育制度の整備・拡充に尽くし、従三位勲二等瑞宝章が授与された。…小出進「辻村康男」, 人物でつづる精神薄弱教育史, 日本文化科学社, p250~251.

註2 近藤益男(1907~64年)生活綴り方教育の思想を根底にもった優れた実践と多くの著作をとおして、戦後の知的障害教育の発展に先駆的役割を果たした。小学校長の職を辞し、佐世保市郊外の佐々町立口石小学校に特殊学級を創設して担任になった。1962年に、定年退職した後、子どもから大人まで一貫した教育を行うことと、共同生活・労働の保障を目指して、成人の知的障害者入所施設「なずな寮」を創設した。貧困かつ冷酷な福祉行政の中で家族ぐるみの苦闘を続けるが、心身をすり減らし、1964年にコロニー村建設の構想を半ばにして自らの命を絶った。近藤は、天性と思えるほどの卓越した教育的力量をもった類い希な教師であり詩人であった。戦前から戦後の歩みをたどったとき、生活綴り方の思想と方法が「精神薄弱児」を対象にして検証・深化した。…清水寛「近藤益男」, 人物でつづる精神薄弱教育史, 日本文科学社, p248~249.

註3 三木安正(1911~1984年)戦後30数年間、斯界のトップリーダーとして活躍した。戦後、文部省教育研究所所員として1947年、所内に実験学級(品川区立大崎中学校分教場)を開設し、同年、文部省視学官を兼務。1949年に「特殊教育研究連盟」(1953年に全日本特殊教育研究連盟に改称)を結成し、理事長に就任。1950年に旭出学園創設、1951年に東京大学助教授、1954年に同大学教授。1974年に「日本精神薄弱者福祉連盟」会長、1980年に関係分野で初の朝日賞を受賞した。…小出進「三木安正」, 発達障害指導事典, 学習研究社, p663~664.

註4 杉田裕(1921~1972)三木安正, 辻村泰男らと共に、戦後の特殊教育施策の推進に尽力した。全日本特殊教育研究連盟に創設時から関わり、その発展に貢献した。生活主義教育思想のもとに、教育現場の指導に情熱を注いだ。…小出進「杉田裕」, 発達障害指導事典, 学習研究社, p653.

Meaning of the Special Class by the Historical Study of Mental Retardation Education : From Comparison with an Educational Administration Measure and Practice

YAWATA Yukari*

(Keyword : Mental Retardation Special Class, History, Educational Administration Measure, Practice, Movement)

Abstract

The meaning of the mental retardation special class is asked with the shift to the special support education from special education. Then, it set for the purpose of clarifying meaning of a mental retardation special class, and decided to investigate the history. The result was as follows. That it was common in pre-war days and the postwar period suited meaning's of a special class securing the place of entering school. As the reason, it became a problem that mental retardation children have not usually received suitable education in a class. In prewar days, the government set special class installation for the purpose of being useful for a country. Teachers considered special class installation soon prewar days and after the war for mental retardation children. Then, parents and the educational persons concerned developed movement which demands special class installation to the government in the 1950s. Deterioration of a teacher's quality became a problem about the educational contents with extension of a special class in the 1960s. Moreover, integrated education was proposed in order to solve the discrimination and prejudice to the disabled in the 1970s. It was thought that meaning was in a special class having a role which abolishes the discrimination and prejudice to the disabled to a school or a community at the same time. The meaning of a special class is in the place which receives suitable education as a place of entering school also in special support education. Therefore, the teachers of the special class concern themselves positively with parents, the school, and the community.

*Naruto University of Education