

## 障害児教育における分離と統合に関する一考察

加 藤 義 男\*

(1979年7月6日受理)

### はじめに

本年四月からの養護学校教育義務制の施行により、障害児教育は一つの分岐点にさしかかっていると見えよう。

この時期にあたり、心理臨床にたずさわり、発達障害を示す子供一人一人とのかかわりを大切にしたいと考える立場に立って、障害児保育・教育のあるべき方向性について考察することは、今後の取り組みにとって意味深いことだと考える。

### I. 問 題

#### I-1. 分離と統合について

本論文において「分離」とは、障害児保育・教育の場において、健常児と障害児が互いに分離され、さらに障害の種類別、程度別によって細分化されているという実態及び方向性を含む内容として考えていきたい。

「統合」とは、「分離」との対極概念として存在し、障害児保育・教育の場において、健常児と障害児あるいは種類別、程度別の障害児同士が共同の場において共に学び、育ち合うといった実態及び方向性を含む内容として考えていきたい。

#### I-2. 本論文の主題及びその設定理由

すべての障害児において、教育を受ける権利や発達する権利がきちんと保障され、同時に、地域社会の中で対等平等な一人の人間として生活することが確立されていくことこそを、目標とすべき一つの方向性であると考え。この方向性にそって障害児保育・教育のあるべき姿を考えていく時、重要な一つの視点となるのが分離か統合かという課題である。

そこで本論文では、障害児保育・教育のあり方における分離・分化と統合・共同についての両者のあるべき関係について考察することを主題としている。

この主題を設定した具体的理由は、次の三点である。(1) この主題は、筆者の心理臨床的取り組みの中で、障害児保育のあり方や自閉児の保育・教育のあり方の問題として、常に問われてきている課題である。(2) 養護学校教育義務制の実施に対して賛否両論に分裂している中で、これを如何にとらえるべきかが問われている。そして、そこでの重要な視点の一つとして、分離と統合の課題が存在している。(3) 筆者は、三ヶ月程前にソビエトの障害児学校を訪れ、

---

\* 岩手大学教育学部

見聞する機会を得た\*1。その中で、ソビエトの障害児教育が細分化されている実態にふれて、分離・分化と統合・共同の問題について強く考えさせられた。

以上の主題にそって、本論文では、次の二点から考察を深めていきたい。第一点は、ソビエトの障害児教育の実態を通しての考察(II)であり、第二点は、養護学校教育義務化との関連を通しての考察(III)である。

筆者は、これらの考察を通して、分離か統合かを二者択一的にきめつけようとは考えていない。むしろ、現実の子供の側の姿を基調にすえて、分離・分化と統合・共同の相互関連の中でのあるべき方向性について考えていきたい。

## II. ソビエトの障害児教育の実態を通して

ここでは、ソビエトの障害児教育の場が細分化されている実態に焦点をあてて、筆者の訪問体験と文献検討の両者から記述し、それについての若干の考察を試みたい。

### II-1. 障害児学校の種類について

#### (1) 10種類の障害児学校

筆者の今回のソビエト障害児学校訪問のなかで、現在のソビエトにおける義務教育段階での障害児学校は、次の10種類に分化されていると紹介された\*2。①知恵遅れ児の学校(補助学校)、②精神発達停滞児(Задержка психического развития)の学校、③ろう児の学校、④難聴児の学校、⑤盲児の学校、⑥弱視児の学校、⑦言語障害児の学校、⑧肢体不自由児の学校、⑨盲ろう児の学校、⑩病弱児の学校。

従来の資料(例えば、飯野(1967)<sup>9)</sup>、欠陥学辞典(モスクワ、1970\*<sup>3)</sup><sup>11)</sup>、石渡(1974)<sup>10)</sup>等)では、7種類の障害児学校(上記10種類の中で、②④⑩を除外したもの)として紹介されている。

以上述べてきたことから、ソビエトの障害児学校は7種類から10種類へと細分化されてきており、日本における5種類\*4と比べて細かく分化されていることが注目される。

ここで補足資料として、ソビエトの障害児教育、福祉の全体像を把握するために、「欠陥学辞典」(モスクワ、1970)<sup>11)</sup>の中の「ソ連邦における、特殊教育—訓育施設\*5」の項を要約的に紹介しておきたい。

”障害児(者)のための施設の大部分は教育省管轄下にあり、残りは社会保障省及び保健省の管轄下にある。教育省管轄下には、特別幼稚園(盲児、ろう児、知恵遅れ児)、及び、盲児、弱視児、ろう児、難聴児と後天的聴力障害児、軽度知恵遅れ児、言語障害児、運動障害児、成人盲者、成人ろう者のための中等学校がある。社会保障省管轄下には、子どもの家(重い知恵遅れ児、盲ろう児)及び知

\*1 1979年3月27日から4月6日にわたって、ひまわり出版株式会社主催「ソビエト障害教育交流旅行」(37名)に参加。知恵遅れ児特別幼稚園(レニングラード)、肢体不自由児障害児学校(モスクワ、キエフ)、盲学校(モスクワ)、ろう学校(モスクワ)、等の参観を実施した。

\*2 モスクワにある、「第17肢体不自由児の寄宿制特別学校」訪問((1979年4月5日)の折に、校長より説明された。

\*3 p. 387.

\*4 盲学校、ろう学校、3種類の養護学校。

\*5 pp. 386~388.

恵遅れ成人のための労働作業所があり、保健省管轄下には、精神発達障害児のための療養所<sup>\*1</sup>、言語障害児（者）のための診療所、総合病院付属の言語矯正特別教室がある。”

## (2) 精神発達停滞児について

前述の障害児学校の細分化の中で、筆者が最も注目したいのは、知恵遅れ児と精神発達停滞児とに分かれている点である。

以下において、精神発達停滞児に焦点をあてて若干の文献検討を試みたい。

### ①精神発達停滞児の研究の歴史

ア・イ・ジャチコフ (1967)<sup>1)</sup> は、ソビエトの障害児教育の発展の歴史について述べる中で、“知的活動に障害のある子どもも、より分化して研究されるようになった。知的に遅れた子どもは、真に知的に遅れた子ども（パーソナリティの発達の障害が器質的なもの）と、精神薄弱ではない、知的発達が一時的に停滞している子ども（さまざまな原因によって生じた認識活動の衰弱が特徴的である）とに、よりはっきりと細分化された。”と述べている。ハナニー・ザムスキー (1974)<sup>8)</sup> も、“分化的診断の進歩の最初の結果のひとつとして、普通学校の学業不振生徒の中で心理発達の停滞している子どものグループを分離することがある。”と述べている。

大井他 (1976)<sup>2)</sup> は、“1971年、テ・ア・ウラーソワとエム・エス・ペプズネルの共同編集による「一時的発達停滞児<sup>\*2</sup>」(モスクワ, 1971) が出版された。これは、一時的発達停滞児に関する組織的で、総合的な研究の出発点ともいえるであろう。”と述べている。

以上のことから、精神発達停滞児は、1960年代後半から注目されはじめ、1970年代に入って急速に研究、実践の取り組みが進められてきた問題であろうと考える<sup>\*3</sup>。

### ②精神発達停滞児の定義

精神発達停滞児の定義に関連する、幾つかの資料を紹介していきたい。

はじめに、「欠陥学辞典」(モスクワ, 1970)<sup>1)</sup>にある「精神発達停滞<sup>\*4</sup>」の項を訳出する。

”精神発達の正常なテンポの障害をもち、就学年令になっても、就学前の幼児にみられる遊びへの関心の程度にとどまっている子供である。この子供は、精神発達の停滞のために、学校活動にうまく参加できず、学習課題を遂行できない。そして、教室においても、幼稚園や家庭と同じようにふるまっている。

一時的発達停滞児は、しばしば、精神薄弱児（オリゴフレニア）と誤まって考えられている。この子供は、次のような特徴をもっており、他と区別される。

精神発達停滞児は、基礎的な読み書き、計算を習得することの困難さをもっている。と同時に、比較的良好な言語発達や、物語を記憶する高度の能力、認識活動におけるかなり高度の発達水準を有している。この点は、精神薄弱児にみられない特徴である。一時的発達停滞児は、指導過程での援助を受けとめ、利用する力をもっている。つまり、課題解決の原理を習得し、それを他の課題遂行に応用することができる。このことは、彼らが、今後の発達の可能性を十分に持っていることを示している。即ち、現在は特別な教育での教師の援助によって遂行しようとしても、近い将来には、自分の力で遂行することができるであろう。彼らは、与えられた援助を利用し応用する力をもっているため、一定期間後には普通学級で教育を受けることが十分可能である。

\*1 Школы-санатории для детей с нарушениями психического развития.

\*2 Дети с временными задержками развития.

\*3 最近の「欠陥学」誌に掲載されている、精神発達停滞児に関する論文は、1976年度2編、1977年度5編、1978年度4編である。

\*4 p. 111.; [Задержка психического развития]

テ・ア・ウラーソフとエム・エス・ペズネル (1971)\*<sup>1</sup> は、“学習不振生徒の中には、心理発達のテンポに障害をもっている子どもがいる。このような子どもでは、知能、情意領、パーソナリティの発達のテンポの障害が全体として、様々な不適切な要因によるものであり、その基礎には、きわめて複雑な形の随意活動の発達不全が存在している。”と述べている。

ヴェ・イ・ルボフスキー (1972)<sup>3</sup> は、“一時的発達停滞の子どもは、複雑な精神一身体的発達不全と幼い時からの精神一身体的虚脱症状をもっており、その多くに後遺症が認められる。そこで、外国の文献では「微細脳損傷の子」という言い方が用いられている。”と述べ、次のような心理的諸特徴をあげている。(1) 注意力、知的作業能率が低い、(2) 感覚情報の受容と変換に、より長時間を必要とする、(3) 記憶の生産性、安定性が低い、(4) 語い力が狭い、(5) 外界についての表象が限られている、(6) 学習活動に対する動機が低い。

### ③精神発達停滞児の教育形態について

精神発達停滞児の教育の場がどのように考えられてきているかをみていきたい。

ハナニー・ザムスキー (1974)<sup>8</sup> は、“心理発達の停滞している子どもは、普通学校の普通学級という条件における特別な教育的取扱いを必要としている。しかし、若干の場合には、特別学級における特別な教授を必要としていることが明らかになった。彼らを普通学校の普通学級へ復帰させる目標でなされた、このような子どもに対する特別な援助のいっそうの発展は、普通学校にも補助学校にも好ましい影響を与えている。”と述べている。

ベ・エヌ・ロストローフ他 (1971)<sup>4</sup> は、精神薄弱児との違いを検討するなかで、“知的発達のテンポの停滞している子どもは、補助学校で教育されてはならない。かれらに対して特別な教授条件が用意されなければならない。”と結論づけている。

天野 (1972)<sup>2</sup> は、“一時的発達遅滞児\*<sup>2</sup> は、一時的な発達の遅滞をなおし、普通学級で勉強できるようにすることを目的とした特別な施設、学級で教育を受ける配慮がなされはじめている。”と述べている。

以上の如く、精神発達停滞児にとって補助学校で教育されるべきではなく、普通学級に戻ることを目的とした特別な教育の場が必要であると考えられてきている。

筆者らのソビエト障害児学校訪問の折の説明\*<sup>3</sup> では、精神発達停滞児のための独立した学校があり、1学級15～16人で構成され、成果のあがった者は普通学級に戻されることを目的としているということであった。

また、エヌ・エヌ・アフアナシエフ (1978)<sup>6</sup> は、精神発達停滞児の訓育におけるグルーピングのあり方について検討しており、その調査を「精神発達停滞児のための寄宿制特別学校」(ゴリキー市、2学年から5学年までの4年間在学)で実施したと述べている。このことから、独立した学校としての存在が確認される。

1979年5月23日付朝日新聞紙上<sup>5</sup>に、“遅れた児童たちも 寄宿舎の生活で回復”という見出しで、次のような記事がのせられている。“モスクワにある遅れた児童のための実験寄宿学校の様子をノーボスチ通信がレポートしている。それによるとここには、病気がちだったり神経系が弱かったりして就学や進学が遅れた子どもたち240人がおり、その大部分は小学校低学年の子だという。(中略)「この2年間に40人以上が、普通の学校に戻ることができたのは、70

\*<sup>1</sup> 大井他 (1976)<sup>21</sup> より引用。

\*<sup>2</sup> Задержка を「停滞」でなく「遅滞」と訳している。

\*<sup>3</sup> II-1-(1)に前出。

年にスタートしたこの教育学的実験の効果を物語るもの」と、レポーターはしめくくっている。”この記事の「遅れた児童」とは、本稿で述べている精神発達停滞児のことであろうと考える。

## II-2. 障害の程度別による分類

### (1). 障害児学校の実態から

今回、筆者らが訪問したソビエトの障害児学校は教育省管轄下のものであり、総じて軽度の障害児が多いという印象であった。そして、重度の障害児についての質問に対しては、“社会保障省、保健省管轄下の施設にいる。”との返答が共通的であった。

レニングラードの「第97知恵遅れ児特別幼稚園\*1」では、数の学習、体育、音楽の指導場面に参観した。筆者及び同行者の観察では、軽度の遅れの幼児であるとの印象を強くうけたし、参観後の質問においても“ここにいるのは軽度の子である”との返答であった\*2。

モスクワの「第17肢体不自由児の寄宿制特別学校\*3」には、344人(29学級)の生徒のうち94%が脳性マヒ児であった。授業や治療訓練の観察を通して、軽度の障害児であると感じさせられたし、車椅子のための設備が殆んどみあたらなかったということからも、それは推測された。なお、この学校には11学級の「補助学級」があり、軽い知恵遅れを伴った児童90名が学んでいた。そして、入学した初めの一年間は「準備学級」で、診断のためのプログラムにそった教育が実施され、この間に補助学級か一般学級かを決定するとのことであった。

### (2). 文献の検討を通して

ここでは、若干の文献検討を通して、中度及び重度の障害児の処遇について考えていきたい。

木塚(1974)<sup>12)</sup>は、ソビエトの視覚障害児教育について紹介する中で、“軽度の盲遅進児は、寄宿制盲学校の特別学級で受け入れています。重度の重複障害児は、社会保障省管轄の九年制の補助寄宿学校に在籍しています。”と述べている。

佐藤他(1976)<sup>22)</sup>は、モスクワにある「第15子どもの家」の視察結果を報告している。それによると、ここは社会保障省管轄下の施設であり、4才から18才の532名の子どもがおり、大部分は中度の障害児であるが少数の重度、最重度の子どももいたとのことである。そして、“精薄児教育は、教育省管轄下のものと保障省管轄下のものと二本建になっている\*4。しかも幼稚園段階から両者に分かれているので、早期から誤りのない判別ができるか否か、子どもは発達していく途上でいろいろ変わってくるから、二つの進路は相互に融通性のあるものでなければいけないのではないかとと思われる。”と述べている。

エム・イ・クズィミツカヤ他(1976)<sup>16)</sup>は、中度の知恵遅れ児の教育について検討する中で次のように述べている。

”中度知恵遅れ児への教育・訓育は、社会保障システム及び教育システムにおいて行なわれている。しかし両者ともに、この子供らに対する矯正・訓育指導の組織化と内容の水準は、未だ十分高いもの

\*1 1979年3月30日訪問。

\*2 山口(1976)<sup>22)</sup>も、“これまで、軽度の精薄児の補助学校や幼稚園をみて、あまりも整然とした学習活動が行なわれているのに驚嘆しながらも、この子どもたちが果たして日本の軽度精薄児と同じ程度の子どもたちなのだろうかと若干の疑念を覚えなくてもなかったのである。”と述べている。(佐藤他(1976)<sup>22)</sup>の序文より)。

\*3 1979年4月5日訪問。

\*4 教育省管轄下には、特別幼稚園→補助学校とあり、社会保障省管轄下には、特別幼稚園→子どもの家→成人用の施設がある。

とはいえない。

社会保障省の寄宿制子どもの家において、中度知恵遅れ児に対する労働教育の経験が多くつまれているが、組織性という点で一定の困難さをもっている。寄宿制子どもの家の大多数は、そこにいる子供が家庭や社会から孤立している、閉じられた施設である。しかし、文献の上では、寄宿制学校や通学タイプの学校において、家庭と断絶することなしに教育することのより大きな効果ということが指摘されている (I. LYLE, 1959 他)。

その上、寄宿制子どもの家には欠陥学教師のスタッフが存在しておらず<sup>\*1</sup>、このことは教育の質に影響を及ぼしている。”

### II-3. 小 考 察

以上述べてきたように、ソビエトの障害児教育は、幼児期からの一貫した体系の中で種類別、程度別によって細分化されておこなわれている。

そうした表面的な形態のみに目をやるのではなく、歴史や本質をきちんとふまえた上で論評すべきであるが、ここではその面での筆者の学習課題の多さを自覚しつつ、若干の考察を試みたい。

#### (1) 細分化されていることについて

ソビエトの障害児教育は、飯野 (1967)<sup>9)</sup> が明示している如く、“障害児の知的・身体的発達の無限の可能性” という基本的考え方に立ち、“子どもの障害をあきらかにし、その障害に応じた特殊学校で子どもを教育するという原則” (大井他 (1976)<sup>21)</sup> にのっとってすすめられてきている。

教授—学習の実践によって発達をつくり出していき、その発達の可能性には上限がないとする考え方は非常に重要であると思うし、その考えにそって細分化されている点は理解できる。

しかし同時に、細分化への疑問も感ずる。発達を促進する教育の効率の面からのみではなく、多種多様な子ども同士のふれ合いの中で理解し合い、育ち合うという面の必要性をも考えるべきだと思う。

石渡 (1974)<sup>10)</sup> は、“このように細分化させるので、同種の障害児だけの世界を形成するのではないかという懸念も持たれようが、コムソモール、ピオネールなどを通じて、正常児との交遊がはかられている。社会主義社会には民族・人種・階級の差別はなく、まして障害児に対する差別観は全くない。”と述べている。障害児に対する差別観が全くないと言い切れるものかどうか、また、ピオネールなどの課外活動を通して健常児との交流が十分なされているものかどうか<sup>\*2</sup> 今後の課題として考えていきたい。

#### (2) 統合の視点の不十分さについて

レニングラードの「第 97 知恵遅れ児特別幼稚園」を訪問した折、前述の如く軽度の子どもが多くみうけられた<sup>\*3</sup>。そこで“一般幼稚園の中で一緒にやれないものか”との質問に対しては、“障害児は、その子供同士の集団をもっている。障害のない子と一緒にには出来ないと言われている。例えば、障害のある子供は、障害のない子供のように速く走れない。障害をなおす目的でここにいる。”という返答であった。

軽度の遅れであれば、一般幼稚園の中で助け合い刺激し合って育っていきうる可能性の大き

\*1 “отсутствуют ставки учителей-дефектологов,”

\*2 ここでは、障害児学校の先生の中に「Учитель」(教師)と「Воспитатель」(保育者)とが存在し、学校教育と社会教育とが結合されて教育活動とされている事実を指摘するにとどめたい。

\*3 II-2(1) 参照。

いことを、筆者は大切に考えたい。

障害があるからなおさなければいけない、故に特別の施設でという視点のみになると、統合への視点が欠落してしまうのであり、そのことへの疑問を感じずにはいられない。

佐藤他(1976)<sup>22)</sup>も、「子どもの家」を視察した実情を述べつつ、“わが国で最近問題になっているインテグレーションに関連して、ここにいる子と普通児の交流について施設側の考えを聞く質問も出されたが、両親は日曜日には子どもを自分の家へ連れていくことができるから、そこで同胞や近所の子どもの接触や交流があると思うというような回答であった。どうも我々が考えている程には、こういう問題を考えていないように思われた。”と述べている。このことから、統合への視点の不十分さがうかがえる。

関連して、幼児期から一貫して寄宿制であることへの疑問を感じる。地域や家庭からの分離によるマイナス面やホスピタリズム現象等がどのように考えられているのであろうか。今後の課題として考えていきたい。

### III. 養護学校教育義務制化との関連を通して

本年四月から施行された養護学校教育義務制は、障害児教育のあり方そのもの、ひいては学校教育そのもののあり方をも問うべき性質を持っていると言える。この義務制化を如何にとらえるかは、今後の障害児教育の方向性ともつながってくると考える。

その際に、焦点となる問題点の一つが、本論文の主題である「分離」と「統合」との関連をどのようにとらえるかということであると考える。

そこで、以下において、義務制化をめぐる筆者自身のとらえを述べつつ、分離と統合の問題に視点をあてて考察をすすめていきたい。

#### III-1. 義務制化をめぐる問題点

義務制化の是非をめぐる、相対立する幾つかの主張や実践が提起されてきている。

ここでは、筆者の立場からの問題点の提示とそのとらえを述べていきたい。

##### (1) 問題点について

筆者らは、義務制化について多くの関係者と考え合うことの必要性を感じ、昨年11月に盛岡において「養護学校義務制についての意見交換会」を実施した\*1。

この会において筆者は、討論のための資料提供として義務制化に関する問題点の指摘をおこなっている\*2。それは、①全ての子供に教育の場が保障されるかどうか。具体的には、訪問教育制度の問題や猶予、免除の存続の問題等がある、②就学指導のあり方は如何にあればいいのか。具体的には、発達診断表、就学指導委員会、学校選択権等のあり方をめぐるの問題がある、③統合、共同の教育の方向と逆行する側面を持っている、の三点である。

以上の三点を、筆者なりの視点で更に要約すれば、次の二つの課題が存在する。第一の課題は、障害の重い子どもの教育を如何に保障していくかということであり、第二の課題は、障害児であるが故の教育の場の“ふりわけ”は如何にあるべきかということである。

##### (2) 筆者のとらえ

\*1 70名余の参加者にて活発な話し合いを実施した。そして、このまとめを「報告集」として本年1月に作成した。

\*2 上記「報告集」pp.2~3.

①. 筆者は、前述の「意見交換会」の中で、義務制化に対する立場として、次のように述べている。“選別、ふりわけといったものが、かえって強固になったり、一般の子どもたちと一緒にふれあって、その中で共に育っていくという方向がとりずらくなってくるとすれば、それは問題である。それらの点を改善する中で、義務制というものを認めていきたい。<sup>\*1</sup>”

義務制化により、健常児と障害児との関係が分断化される方向には反対しつつ、どんな重い障害をもつ子にも教育の場を保障していく方向は大切にしたいと考える。

②. 訪問教育制度が、幾多の問題点を含みつつも、養護学校における教育の一形態として、正式に位置づけられてきている。

週四時間という短時間であり、集団の欠如した形態である事などを考えると、訪問教育が真に教育を保障し得る制度といえるかどうか疑問である。

そこで、訪問教育対象児は、安易な形で認められるべきではなく、必要最小限におさえられていくべきだと考える。そしてその上で、訪問教育の質的向上のための努力がなされていくべきであろう。

しかし現実には、訪問教育制度が安易に拡大されて実施されてきている傾向がみられ、今後の大きな問題点であると考え<sup>\*2</sup>。

③障害児の教育の場の“ふりわけ”は、就学指導のあり方と関連して、多くの課題をかかえていると考える。

筆者は、基本的には、ふりわけを強化し、特別な場こそ子供のためであると安易にきめつけることには反対したい。宮崎 (1978)<sup>18</sup>が、“今日では、「健常児」と呼ばれる子どもたちとの関係の中で「障害児教育」を問いなおす時代になってきています。すっきりと、あれはこっち、これはこっち、と区分できれば都合がよくても、そのことが「障害児」としてどうなのか、「健常児」としてどうなのかをきちんと問うていく構えだけは持ち続けたいものです。”と述べていることに賛成したい。障害児と健常児が共に育ち合う姿こそが本来の方向であり、それは同時に、障害児教育のみならず一般教育のあり方をも問い直していく方向の中でうみ出されてくるものと言える。

しかし、障害児と健常児が一緒の場の中に居ればそれで良いとする考えは単純すぎると思う。互に関係し合う中で、各々の発達が保障されていくことこそ重要であり、そうした条件の不十分な場合には、特別な場でのきめこまかな発達保障への努力がなされていくべきであると考ええる。

子どもの側に立ちつつ、あるべき方向性を見定め、現状でのステップを積み重ねていく取り組みこそを、筆者は大切にしたい。

### III-2. 小 考 察

養護学校教育義務制化が、分離教育の方向への推進の役割を果たしてきていることは否定できないと考える。それは、具体的に次のような諸点にみられる。

① 訪問教育制度の確立によって、その対象児は障害児集団から分離され、同じ養護学校の学籍をもちながら、学校で学ぶ子とそうでない子に分離されてきている。訪問教育制度そ

<sup>\*1</sup> 前記「報告集」p. 10.

<sup>\*2</sup> 大野の調査によると、この四月の養護学校就学児数の中の訪問教育対象児数は、岩手県 457 名中 257 名 (56%)、秋田県 430 名中 134 名 (31%)、群馬県 389 名中 112 名 (29%)、福井県 490 名中 119 名 (24%)、沖縄県 442 名中 153 名 (35%) 等々である。(月刊障害児教育, 1979, 6, p. 24 より)。



のものがあり方、対象となる子供の決定のあり方、具体的なすすめ方に伴う諸問題等に対して、子どもにとって何が大切かという視点から問い続けていくべきだと考える。

② 特殊学級から養護学校への転校ということによって、健常児との分離がすすめられてきている\*1。養護学校のみではなく、特殊学級の存在をも大切に考えていくべきであり、同時に、一般学校の中に存在しているという特殊学級の利点を積極的に活用していくべきであると考えられる。

以上述べてきた分離教育への方向と同時に、統合・共同の保育・教育の大切さとその取り組みへの方向も無視できないものとなっており、今後益々盛んになっていくであろう\*2。

義務制の実施により、障害児教育は新たなスタートを切ったと言える。どんなに重い障害をもつ子にも、教育をうけ発達する権利を保障することをめざしつつ、健常児との関係の中での障害児教育のあり方を模索し続けるべきだと考える\*3。

#### IV. 考 察

ここでは、II 及び III における考察をふまえつつ、障害児教育のあり方における分離と統合の問題についての筆者なりのとらえと今後の方向性について述べていきたい。

##### IV-1. 発達観の検討を通して

筆者は、障害児保育・教育のあり方を、それが子ども一人一人の発達、生活にとってどのようなかという視点に常に立ち戻って考えていきたいと思う。その際に、基底として存在する問題は、子どもの発達をどうとらえるのかということである。

そこで以下において、発達観の検討を通して、障害児教育における分離と統合の問題について考察していきたい。

##### (1) 「発達保障」と「共に生きる」視点の統一

筆者は、以前(加藤(1978)<sup>13)</sup>、“障害をもつ人と健常である人とが「共に生きる」という方向を志向する時、隔離された場においてではなく、開かれた当り前の場である「地域」での「生活」をしていくということが模索されていくべきであろう。”と述べつつ、“「地域・生活」という側面と「発達保障」という側面とが、相互関連しあいつつ、調和的に高められていく条件づくりや実践的取りくみこそが、我々の今後の大きな課題の一つである。”と述べた。

発達保障とは、その子どもなりに100%のエネルギーを発揮して外界と取りくみ、能動的に外的対象を獲得する中で、その子なりの十全な人格形成を促していくことであると考えられる。それを実現する為には、個別的ニードへの配慮と共に、子どもをとりまく環境のもつ力にも注目すべきであろう。

そして、環境条件を考える時に、障害児のみの集団と同時に、障害児と健常児とが互に関係しあう集団の役割をも重要視されるべきであると考えられる。

障害児にとって、個別的ニードを配慮しつつ、健常児と対等平等にかかわり合う中で、発達

\*1 今年の四月時点で転校している子供は、岩手県では179名に達している(1979年2月7日付毎日新聞より)。また、大野の調査によると、秋田県153名、長野県272名、石川県164名が転校している(月刊障害児教育, 1979, 6, p. 24より)。

\*2 このことに関連して、文部省も1979年度の新規事業として「心身障害児の理解・認識の推進」をとりあげ、心身障害児理解推進校の指定などを実施し出している。

\*3 このことは、筆者自身の臨床的取り組みにおいても基本的な課題である。

保障を実現していく取りくみこそが、めざされるべき方向であると考えている。

### (2) 「認識」と「情動」の視点の統一

筆者は、子どもの発達をとらえる一つの視点として、認識の系と意欲—情動の系との相互作用の中でとらえることを考えてきている(加藤(1977)<sup>14)</sup>)。(なお、この視点の大切さは、西村(1977)<sup>20)</sup>やエヌ・ベ・エルフィモワ他(1978)<sup>7)</sup>によっても指摘されている)。

ここで、認識の系を「もの」との関係、意欲—情動の系を「ひと」との関係であると置き換えることも可能である。例えば、村井(1978)<sup>19)</sup>は、ことばの発生を考える中で、“対「もの」と対「ひと」との関係の両側面を統一的にとらえていくということが、ことばの発生の研究を行なっていく上でどうしても必要”であると述べている。

以上のように発達をとらえる時、障害児にとって、対「ひと」との関係を豊かにする為に、多くの人々とふれ合うことの大切さが指摘され得る。

筆者は先日、通園施設において、移動不可能なC.P児のJ子(小学5年)が、軽い知恵遅れの子等の音楽の授業に喜々として参加し、普段みられない程の活発な動きを示している場面に参加した。その中で、「ひと」とのかかわりの中で意欲、動機づけを高め、発達へとむすびつけていく為には、同質集団のみでなく異質集団をも確保されるべきであると痛感させられた。

このことから、障害児保育・教育の場が細分化されて同質集団化されるのみでは不十分であり、統合化される中で多様な集団をも準備していくことが、障害児の発達にとって重要であると考えている。

### (3) 「教える」と「育てる」視点の統一

清水(1979)<sup>23)</sup>は、人間の発達と環境との関連について論ずる中で、“子どもを教えるという本来の活動が、公的に教えるという活動の方に大きく傾いて、人間が子どもを育てるといふよりは知識を教える、何かを教えこむという視点の方が過大になってきて、偏ってしまったのではないか。”と現在の公教育の問題点を述べつつ、“教える視点からの教育活動とその評価は、子どもをおとなの要求・社会のあり方に強く適応させようとするもので、外的に適応させる方向をもつものであるが、子ども自身の内面世界を豊かに築き、自律的に生きる力を育てていくという、内的な適応をはるか方向は頗る弱いといえる。そこでこの二つの方向への活動のバランスをとり戻し統合していくことが、今日的な課題になろう。”としている。

この考えには、筆者も基本的に賛成である。障害児との取りくみにおいても、「教える」ということ(ある場合には「治す」ということ)にのみ視点がいきすぎると、如何に効率よく教えるか、治すか(「タテ」への伸び)ということにのみ目が奪われ、その子ども自身の主体的、能動的な要求、意欲を大切に「ヨコ」への広がりによる人格の形成を図るという側面が見失なわれがちになるように思う。そこで、この両者の側面を相互連関的に統一させていく中で、子どもの発達をとらえていくことが重要であろうと考える。

そして、「教える」、「治す」を中心に考えれば、その効率からいっても分化した同質集団の方が適切であるとされることが多くなるのであるが、そこに「育てる」という側面をも大切に考えられる中で、多様な人間関係を含む異質集団の大切さも理解され、共に育ち合うという統合の理念の大切さも強調されうると考えていきたい。

## IV-2. 健常児にとっての統合のもつ意味

障害児保育・教育における統合・共同の問題について考える時、そのことの障害児にとっての持つ意味と同時に、健常児にとっての持つ意味をも大切に考えていくべきだと思う。

川端 (1979)<sup>15)</sup> が、自閉症にとってなおるとは何かを論ずる中で、“普通児の集団に入れさえすれば自閉症児がよくなるという考えはあまりにも短絡的である。保育所や学校で普通児の集団に入れることが、たんにその子がのびる、よくなることのためだけであるならば、いずれ行きづまりがくるのは目に見えている。”と指摘していることを大切に受けとめていきたい。

健常児集団の中に障害児が入ってくると、両者共にとまどいや混乱をひきおこすであろう。そのとまどいや混乱が、両者の関係の中で克服されていく過程においてこそ、互いに育ち合う方向がうまれてくるし、そうした主体的で日常的なかかわり合いの中でこそ互いの理解が深まり、障害児に対する差別や偏見が解消されていく契機となりうると考える。

そこで以下において、健常児にとっての統合、共同の持つ意味について、若干の考察を試みたい。

#### (1) 筆者の体験から

筆者が小学生の頃、近くに住む精薄者の N さんが校庭に野球道具持参でよく遊びにきていた。話しことばも不明で、独特な動作や風貌を示す N さんを多くの人々は敬遠した。筆者らは、放課時になると N さんとキャッチボールをして遊び楽しんだ。

この N さんとのふれ合いの中で、遅れのある人間の存在と理解し合うことの大切さを学ばされたように感ずる。

現在、保育園や幼稚園での統合保育のとりくみに参加する中で、健常幼児と障害幼児との日常的なふれ合いを大切にしたいと考えている。幼児にとって、障害児に対する差別、偏見の意識は自覚されていない。障害をもつ子どもとの日常的なふれ合いの中で、多様な人間存在をしり、弱い者への思いやりと理解の気持を育てて欲しいと願っている。

#### (2) 文献の検討を通して

「わたしたちのトビマス」(1978)<sup>24)</sup> は、ダウン症であるトビアスの四人の兄姉がトビアスの誕生してからの様子を綴った絵本である。この中に、次のような文章がある。

“ママは、こういいました。ふつうの子どもたちは、ふつうでない子どもたちをおそれているのよ。ふつうでない子どもたちのほうでも、ふつうの子どもたちをこわがることだってあるのよ。みんな、いっしょにくらさないから、おたがいに、わかりあったり、すきになったりできないんだわ。(P 34)“  
 “わたしたちに、ふつうでない弟がいてよかったですと思いました。トビアスのおかげで、わたしたちは、ふつうでない人といっしょにくらすことをおぼえるし、ふつうでないとはどういうことかが、わかるようになるからです。(P 36)“  
 “ふつうの人も、ふつうでない人も、いっしょにいるのがあたりまえだと思います。ふつうでない人たちは、ふつうの人の助けがいるでしょうし、ふつうの人は、ふつうでない人のことをよく知る方がいいでしょう。(P 40)“

このようにトビアスの兄姉は、障害をもっているとしても共に生活する中で理解し合っていくことの大切さを身をもって示している。

宮崎 (1974)<sup>17)</sup> は、学校ぐるみの障害児学級の取りくみを述べる中で、障害をもつ康君と一般の子供達とのかかわりのエピソードをいくつか述べつつ、“かつては康を見て逃げていった子どもたちが、「障害児」といっしょに生活するなかで、「康君は人間やねんで」と反論できるほどに、正しい、平等な人間観を持つようになり、(略)「障害児」と具体的にどうつきあうべきかということを学び、(略)人間の発達の過程というものにも気がついていっているのです。”と述べている。

こうした取りくみは、他にも幾つかみられる\*1。しかし、現在の知識偏重の学校教育のなかで、困難を伴う取りくみであり、少数例でしかないことも事実であろう。

#### IV-3. まとめと今後に向けて

筆者は、1-2において、“すべての障害児において、教育を受ける権利や発達する権利がきちんと保障され、同時に、地域社会の中で対等平等な一人の人間として生活することが確立されていくことこそを目標とすべき一つの方向性である。”と前述した。

そして、健常児と障害児が共に育ち合う関係こそを基調と考えつつ、障害児の発達をきちんと保障することの大切さをも併せて論述してきた。それは、分離と統合を二者択一的に考えるのではなく、子どもに応じ\*2、状況に応じて、両者の相互関連のもとでとらえ、実践していく考え方に立っている。

こうした考えに立って、筆者はここ数年来、発達障害幼児の保育・教育の取りくみに参加してきている。その中で、次のような課題が存続している。①一般幼稚園、保育園での障害児向けとめのための条件づくりが、より高められていかねばならない。②統合保育に参加しつつ、同時に個別的な取りくみの必要性を示す子どもに対しては、その両方の場を準備し、両者の協力のもとですすめていく必要がある。③小規模の通園施設も重要な役割をもっており、各地域毎に存在し、手軽に利用できる方向に整備されていく必要がある。④小規模通園施設が、その地域の障害幼児の取りくみのためのセンター的役割をもち、保育園や幼稚園との協力体制のもとですすめられていく方向を大切にしたい。

これらの課題の解決に向けて、筆者自身の取りくみも継続していきたいと考える。

現在のこの社会には、障害児に対する偏見、無知、差別が根強く残っており、学校教育の中での障害児の選別、隔離の方向も根強く存在していると考えられる。それ故にこそ、障害児の問題を自己の問題としてとらえ、自己との関係の中で障害児教育のあり方を模索し続ける努力こそが大切であると思う。筆者自身も、障害をもつ子ども一人一人とのかかわりを大切にし、その子らと共に生活し、共に育ち合う方向をめざし続けたい。

#### 引用文献

- 1) ア・イ・ジャチコフ, 1967: 異常児の養育と教授 (1945年—1967年), Специальная школа, 5, 3-13, (大井清吉訳: ソビエト特殊教育史, 学術資料刊行会, 1974, 34-41より引用).
- 2) 天野 清, 1972: 一時的発達遅滞児の高次神経活動と心理学的諸特質, 教育と医学, 22-3, 82.
- 3) В. И. Лубовский, 1972: Высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с задержкой развития, Дефектология, 4, 11-16 (天野清訳, 教育と医学, 22-3, 83-90).
- 4) ベ・エヌ・ロスクトーフ他, 1971: 知的発達の停滞している子どもと精神薄弱児の違い, (大井清吉訳) ソビエト欠陥学の研究, 学術資料刊行会, 1973-8, 9-11.
- 5) エアメール, 朝日新聞, 1979年5月23日付.
- 6) Н. Н. Афанасьева, 1978: Опыт дифференцированного подхода в воспитании детей с задержкой психического развития, Дефектология, 4, 57-63.
- 7) Н. В. Елфимова 他, 1978: Роль мотивации при поэтапном формировании умственных действий,

\*1 例えば七尾市桂小学校「ともだちっていいなあ—障害児とともに育ちあう集団をめざして」(1978)(桂小学校刊)。

\*2 本論文では、「障害児」という一括したとらえて述べてきた。しかしその中にも統合教育の可能性を大きく持つ子どもと、困難さをもつ子どもが存在することを自覚せねばいけないことも事実であると筆者は考えてきている。

- Дефектология, 2, 12-17.
- 8) X. C. Замский, 1974: История олигофренопедагогики, Москва просвещение (茂木俊彦他訳, 1977: 精神薄弱教育史, ミネルヴァ書房).
  - 9) 飯野節夫, 1967: ソビエトの障害児教育, 日本文化科学社.
  - 10) 石渡三郎, 1974: ソビエトの視覚障害児教育, 鳩の森書房.
  - 11) 欠陥学辞典 (Дефектологический словарь), 1970, Москва (Педагогика).
  - 12) 木塚泰弘, 1974: ソ連の視覚欠陥児教育, 特殊教育, 3, 51-55.
  - 13) 加藤義男, 1978: 発達障害幼児の保育・教育に関する一考察 (その2) 岩手大学教育学部研究年報, 38, 105-119.
  - 14) 加藤義男, 1977: 自閉性発達障害児の発達・療育に関する一考察, 岩手大学教育学部研究年報, 37, 87-102.
  - 15) 川端利彦, 1979: 自閉症児はなおるのか, こども発達, 3, 22-27.
  - 16) М. И. Кузьмицкая 他, 1976: Экспериментальное обучение глубоко умственно отсталых детей в условиях вспомогательной школы, Дефектология, 6, 26-30.
  - 17) 城崎隆太郎, 1974: 学校ぐるみの障害児教育, ミネルヴァ書房.
  - 18) 宮崎隆太郎, 1978: 大阪にて, とまどっています—養護学校義務制と地方教育行政の窓口—, 障害者教育研究, 3, 34-40.
  - 19) 村井潤一, 1978: ことばの発生 (1), ことばへのアプローチ (ミネルヴァ書房), 1-42.
  - 20) 西村 学, 1977: 認識と情動の統一的把握をめぐって, 東北大学教育学部研究年報, 25集, 217-229.
  - 21) 大井清吉他, 1976: ソビエトの一時的発達停滞児に関する研究, 精神薄弱児研究, 214, 68-75.
  - 22) 佐藤 愛・山口 薫, 1976: ソ連の中・重度精薄児の「子どもの家」, 精神薄弱児研究, 214, 46-55.
  - 23) 清水美智子, 1979: 人間の発達と経験—子どもの成長過程を通して—, 発達とその環境 (ミネルヴァ書房), 1-44.
  - 24) セシリア・スベドベリ編 (山内清子訳), 1978: わたしたちのトビウス, 偕成社.