

教育における日本の平等観再考

—障害児教育をめぐる運動言説の社会学的分析をてがかりに—

比較教育社会学コース 澤田 誠 二

Rethinking of Japanese Equality in Education

—Analyzing Movement Discourses over Education for Children with Disability—

Seiji SAWADA

In the postwar education of Japan, it has been assumed that there is a Japanese original view of equality. It is a view of equality treating children regardless of their ability. But, recently, ability grouping class increases rapidly. Was the Japanese view of equality changed? This paper paid attention to the confrontation that happened by education for children with disability and analyzed their discourses. We find out that the school for handicapped is promoted by using value of equal opportunity and making to individuality properly, and that the confrontation is the one by the difference of the view of equality. The Japanese view of equality was not performed only to treat equally. It is necessary to contemplate this fact, and to restructure a Japanese view of equality.

目 次

1. 問題の所在
2. 日本の障害児教育史
—養護学校義務化までの流れ—
3. 養護学校義務化推進の論理
—日教組の言説を中心に—
 - A. 教育機会の平等
 - B. 発達保障のための個別化＝平等
4. 統合教育派の論理—場の平等—
5. 考察とまとめ—教育におけるもう一つの平等—

1. 問題の所在

戦後教育において、日本独特の平等観が基底に存在しているとされてきた。「日本的平等観」とよばれるそれは、教育において子どもたちを学力や成績によって序列化したり、差別的に扱うことを「差別」であるとみなし、「みんなおなじ」「みんな一緒」の論理（永山1999 p125）という、どの子どもにも同じ処遇をすることを「平等」とであるとみなす平等観である。

このような認識枠組は、「教育をそのようにとらえる見方は、すでに私たちの「常識」の一部を構成している」（荻谷1995 p154）とされ、さまざまな教育問題が論じられる際に、その要因として自明視されてき

た。しかし教育社会学の業績によれば、このような戦後日本に特有の平等観が形成されることにより、教育におけるあらゆる差別的処遇を「能力主義的差別」として断罪する認識が成立し、それが「意図せざる帰結」として社会階層間の教育達成の格差という社会的な不平等問題を隠蔽する機能を果たした、というパラドックスが明らかになった（荻谷1995）。たしかに、このような研究はわれわれのリアリティに根ざした認識をもとにしており、説得的である。教育における平等観の日本特殊性の存在はもはや自明のものといってよいであろう。

しかし、近年この平等観とは相反するような状況が生じている。それが2000年前後から義務教育段階での習熟度別学級編成の急増である。この流れに異を唱える教育学者は、これを日本の平等観の揺らぎととらえ、警鐘を鳴らしている（佐藤2004）。たしかに、いわゆる「みんな一緒の論理」という日本の平等観の枠組では、この状況を理解することは困難である。しかし、日本の平等観は本当に変容しているのだろうか。もちろん、文部（科学）省対日本教職員組合（以下、日教組）の対立図式の終焉、あるいは日教組の組織率の低下による運動体としての弱体化、という要因はありうるだろう。しかし、それだけでは、「能力主義的差別」であるとしてあれほどまでに強硬に反対してき

た歴史との整合性がつかない部分もあるのではないだろうか。はたして、このような日本の平等観を形成した教育思想には、習熟度別のような政策を認める契機は本当になかったのだろうか。このような問いに答えるためには歴史を振り返ってみる必要がある。

そこで、本稿ではかつて障害児教育の領域で起こったある「対立」の場面に着目する。それは、1979年の養護学校義務化の是非をめぐって争われた激しい摩擦のことである。この対立は（障害児）教育学や障害者運動においては、政治的イデオロギーの対立として理解されることが多く、教育界全体としては大きな影響を及ぼしたわけでもなく、一部の関係者を除けばすでに忘れられた過去の事件の一つであるかもしれない。しかし、後の分析で明らかになるように、実際は教育における「平等」ということが激しく問われたものだったのである。よって、この鋭い対立を含んだ運動における言説を社会的に分析することにより、「日本の平等」というものを再考する手がかりを得ることが本稿の目的である。

2. 日本の障害児教育史

—養護学校義務化までの流れ—

ここでは、なぜこのような対立が生じることとなったのか、その社会的文脈を理解するために1979年の養護学校義務化にいたる日本の障害児教育の流れを概観する。

日本における障害児教育は、1872年の学制において障害児のための学校として「廃人学校」が構想されている。近代学校教育として障害児教育が初めて規定されたのであった。しかしながら、実際に学校が設立されたわけではなかった。日本で初めての障害児のための学校は1878年に設立された京都府盲啞院である。その後、盲学校・聾学校は増加し、とりわけ日露戦争後に急激に増加する。そして1923年の「盲学校及聾学校令」において盲教育・聾教育は制度的には完成した。

知的障害児については、当初は就学義務の猶予・免除という形がとられていた。学校教育の対象となったのは、1890年に松本尋常小学校に特別な学級「落第生学級」が設置されたのがはじまりとされている。明治の終わりころには、各地の師範学校の付属小学校にも特別な学級が多く作られるようになった。これは就学率の高まりによって、学業不振の子どもの問題が表面化してきたためであった。すなわちこの学級は、知的

障害児だけを対象にしたものではなく、理由を問わず「落第」したものを收容する学級であった。それ以前に、就学を猶予・免除された知的障害児の教育を担ったのは施設であった。しかし、戦前の障害児教育の考え方はまだ慈善と社会防衛的な観点からのものが中心であった。

戦後、教育基本法制定を中心とした教育改革の中で、米国教育使節団報告書などの影響により、新たなシステムが作られていった。1948年には、「盲学校及び聾学校の就学義務及び設置義務に関する制令」が出され、盲学校と聾学校の義務制が実施された。ところが、養護学校は戦前には学校としてほとんど存在していなかったため、設備面もきわめて貧弱な状況であったため、義務制は延期されることになった。つまり知的障害児は、戦前と同じ状況におかれていたのである。すなわち、重度障害児は就学を猶予・免除され、在宅か、もしくは福祉施設において保護と教育を受けるといった状態であった。また軽度の障害児は、その多くが普通学級に在籍していた。その後、1956年に「公立養護学校整備特別措置法」、1964年「養護学校特殊学級設置5カ年計画」、1972年に「特殊教育拡充整備計画」と進められ、1974年に養護学校への就学義務制の予告政令が発せられ、義務化に向けた準備がなされていった。また1960年代後半から、発達保障論による全国障害者問題研究会（全障研）などの民間の研究団体も養護学校の義務化を求める運動を展開しはじめた。そして、1979年になって養護学校義務制が実施され、重度障害児をも含めた障害児教育の義務制の完全実施が成立したのである。しかし、一方1970年前後から各地で「統合教育」を求める運動も起こってきた。全国障害者解放運動連絡会議（全障連）や「青い芝の会」などの障害者団体や障害児の地域の普通学校への入学を求める親などが激しい反対運動を繰り広げた。そしてその後も障害者運動、障害児教育関係者の間で賛否両論の激しい論争が展開され、「教育は障害分野でも最も政治的な問題であり続けている」（長瀬2002 p170）と、現在に至るまでこの対立は解消をみていない。しかしながら、この対立は障害児教育あるいは障害者運動の内部においてたたかわれるにとどまり、他の教育論議と同様に「二分法的・二項対立的（ダイコトミー）な図式」（荻谷2009）に陥り、解決不能なイデオロギー対立となっているといえよう。

これが、養護学校義務化にいたるまでの簡単な流れである。次章からは実際にそれぞれの立場の言説を検討していくことにする。

3. 養護学校義務化推進の論理

一日教組の言説を中心に一

A. 教育機会の平等

先にみたように、戦後の障害児教育は財政的・設備的な基盤の脆弱さゆえに、その整備はなかなか進まなかった。そのなかで、戦後一貫して養護学校の義務化を最終目標とした「分離教育」としての障害児教育の整備を求める運動の主体となっていたのが、日教組であった。そこで、ここでは日教組の言説に着目する形で、養護学校義務化のロジックを取り出し検討することにしたい。

日教組は戦後当初から障害児教育を重視し、発展させる意向を有していた。その際の主要な論理は「教育の機会均等」であった。そのことは、日教組の運動方針を示した『教師の倫理綱領』において次のように記されている。

二、教師は教育の機会均等のためにたたかう

憲法の保障する個人の人格の尊厳と教育の機会均等は、今日なお、空文にとどまっている。青少年は各人のおかれた社会経済的条件によって、教育を受ける機会をいぢりしく制限されている。

特に勤労青年大衆および特殊児童の教育は、まったく投げ出されているといってよい。(略) 教師は自らこの必要を痛切に感じとり、あらゆるところで教育の機会均等のためにたたかう。(日本教職員組合 1952)

また全国教研集会においても、障害児教育分科会¹は第一回大会から設けられていた。その意義として、以下のように語られている。「(日教組は民主的な教育の確立を目標とし、その柱は個別的な教育と機会均等の教育であるとされ)、特殊児童は、いまのべた二つの教研の基調に照らして考えると、これまでは、もっとも機会均等が与えられなかった子どもであり、その可能性が個々に取上げられ、伸ばされるという、そういう活動がもっともおこなわれなかった子どもである」(日教組1974 p41-42)ので「したがって特殊教育分科会はこういう意味で教研における一つの大きな頂点であるといわなければならない」(ibid p42)として日教組の活動にとっての重要な部会であったことが強調されている。これらの文言から読み取れることは、戦後民主教育の柱として教育の機会均等があげられ、それが今まで保障されてこなかった存在として障害児が位置づけられている。よって、戦後民主教育の確立

のためには障害児教育を整備し、充実していくことが不可欠のこととされたのである。事実、日教組は結成当初から養護学校が義務化される1970年代後半まで一貫して、特殊学級の設置や養護学校の義務化を主張しつづけていたのである²。

それでは、全国教研集会の記録である『日本の教育』のテキストを中心にその議論を追っていくことにする。全国教研集会は、1952年の第一回大会から現在まで毎年開催されている研究集会であり、全国から集められた教育問題が教師たちによって議論される場である。よってその記録である『日本の教育』は、養護学校義務化の推進において中心的な担い手であり、さらに文部省の教育政策を「能力主義」として批判するなど、「日本的平等観」の形成と流布に大きな役割をはたしてきたであろう日教組の教師たちによる認識枠組の変化を継時的にとらえるためには最適なテキストであると考えられる。そこで以下では、『日本の教育』の障害児教育分科会の議論を中心に分析をおこなう。先ほど確認したように、戦後まもない時期は障害児教育の基盤はほとんど存在しなかった。そのため、就学可能とみなされた障害児はほとんどが通常の学級に在籍していた。そのようななかで、能力差の大きい児童・生徒に対応する教師の苦勞が話題となり、「第一は、特殊学級を整備することがなよりの問題である」(第6集 p552)³と、早期に専門的な障害児教育機関の整備が望まれていた。

この点に関し、今村中執より、盲・ろう学校の義務制の成立までの経過の説明があったが、養護教育の義務制についての法制化についての日教組としての活動援助を期待する要望が全会員によりなされた。(第4集 p360)

戦後教育改革を迎え、新制中学校の義務化に代表されるような教育拡大の時期であったとはいえ、1950年代はまだ誰にでも平等な教育機会が与えられた時代ではなかった。このような社会背景のもとで、定時制高校や勤労青少年などととも教育機会に恵まれていないカテゴリーとして問題化されていたのである。また、障害児教育制度を確立していくことが、戦前の教育の反省とともに、戦後の民主社会の建設、民主化の尺度と結び付けて理解された。すなわち、障害児教育が義務化されていないことが、未だ前近代的な社会であるとされ、これを阻んでいる依然として差別が根強い社会に対する啓蒙の必要性がたびたび話題になっていた。

われわれは、あくまで、社会的啓蒙につとめ、正しい理解の上に立って、教育の充実につとめ、最終目標として義務制にまでもっていかなければならない。(略)

馬鹿を教育してどれだけ効果があるか、普通児でさえ二部教育が行なわれているのに、教えても効果の上がらぬ子どものために、一五人に一人もの教師をつけてどうするのか、といった声は一般の社会人からだけでなく、教職員のうちからも聞こえてくる。教育が単なる功利主義によって、あるいは立身出世主義の下に営まれるものであれば、これらの言葉に対して反駁することもないが、一方に民主教育を唱え、個性を活かす教育などといいながら、学業成績の上がらないものは教えても損だとする考え方がむしろ基調をなしている教育行政家や教師も少なくない。(第2集 p216-217)

また、このような条件整備の必要性とともに、どのような子どもがその対象となるべきかという知能検査などをを用いた判別や診断の方法や、普通学級で指導せざるをえない場合の効果的な指導法などが、戦後当初から1960年代までの主要なテーマであった。その背景として固定的な能力観や限定的な発達観が存在していた。

しかし、このような民主化に基づく教育の機会均等という根拠とは別に、様々な要因で能力差の大きい児童・生徒が在籍していた通常の学級を均質化し、教育効率を上げたいという教員たちの「本音」の部分も隠すことなく表明されていた⁴。

一応現在の普通学級というものの中で、特異児童(主として精神遅滞児の場合であるが)を指導するために、どのような方策がとられなければならないかということで、あげられたものを、各県報告書からひろい出してみると次のようなものがある。(略)

- (4)能力に応じたカリキュラムを構成する。
- (5)能力別指導を行なう。
- (6)個人指導を行なう。(略)

などの事項があるが、こうしたことがらが六〇人もの児童をかかえ、雑用を背負われ、生活に疲れている現在の教師に果して可能であるか、個人カリキュラムを用意し、個人指導を加え・・・などということが実際にできるであろうか。(第2集 p206-207)

学校の先生は全知全能でもなければ、それに値する報酬ももらっていない。どうしてもこれ(=知的障害児、筆者註)はどこかへ持って行って特別にやっけて行く、そういう

施設が必要なのであります。そういう施設をこしらえていただくことが非常にいいのじゃないかと思います。(第3集 p173)

このように1950年代は、教員たちの実際的な利害という側面とも重なり合いながらも、戦後教育改革実現の一環として主に「教育の機会均等」すなわち、障害児にも平等に教育を与えるべきだ、というロジックをもとに障害児教育の充実が主張されていた⁵。

B. 発達保障のための個別化=平等

1960年代の後半に、養護学校義務化に向けて大きな思想的基盤が登場する。それが発達保障論と呼ばれるものである。発達保障論・発達教育学は、戦後教育(学)においてある時期から中心的思想となってきたとされている。その登場の背景としては、戦後の政府による「反動的」教育路線に対して、教育権の所在をめぐる「国民対国家」という対抗図式で国民教育運動が展開された。しかし、勤評闘争の敗北とともに「教育と政治」という枠組がリアリティを失っていく中で、国民教育論が提起したのが子どもの「発達」というテーゼであった(尾崎1991, 今井1996)。また、1963年の経済審議会答申などに代表される「能力主義」的教育政策への批判の論拠として、教育の自律性を確立し、主張することが喫緊の課題であった。そこで、高度経済成長政策による国家や産業界からの教育への圧力に対抗するために、教育固有の価値として「人間の全面的発達」を設定したのである。以降、教育(学)は、「発達」をその中心概念に据えることとなったのである。そして、発達心理学を軸とした科学的な手続きと方法を採用する教育科学を構想するに至った。このような発達保障論は学問的世界のみならず、戦後の代表的な教育思想であるとされている。今井康雄は現代教育の状況と論理を読み解く論考において、子どもの「発達」が自己充足的な価値として教育学の基盤となったとして次のように述べている。

六〇年代に入って、(略)科学や政治の論理に解消されない教育独自の論理を見出そうとしたとき、そこに発見されたのが子どもの発達というもう一つのリアリティだったと思われるのである。(略)人間的発達を保障するための営みとして教育を捉える発達教育学の構想は、七〇年代以降、日本の教育学の支配的なパラダイムとなってきた。それは今日、教育学内部では様々な批判にさらされているとはいえ、教育をめぐる日常的な議論のなかに、ほとんど常

識と化すまでに深く浸透している。(今井1998 p182-183)

このような発達保障思想がもっとも発展し、影響力をもったのが障害児教育においてである。障害児教育の領域では、1960年代の初めから重症心身障害児施設の実践において独自の発達保証理論が生み出されており、以後、発達保障は障害児教育の中心思想であった。ここでの発達保障論を簡潔にまとめるならば、人間の発達の道筋には共通の規則性があり、発達障害は全ての人が直面しうる可能性があるものだとする。そして、いかなる重度の子どもも発達することを示し、その発達を保障する条件整備を、具体的には養護学校を権利として要求するものである。この考え方は、その後の障害児教育の代表的な思想となる。それは、「教育とは何か」を根本から問いなおし、それまでの子ども観、発達観、障害観を根底から覆すものであった(中村・荒川2003 p143)とされている。このような発達保障論は、その障害観・発達観の転換により、それまでの固定的な障害観によって教育の対象とはみなされてこなかった、特に重度障害児に就学への道を開くことになった。

このような発達保障論に基づき教研集会では次のような議論が行なわれていた。

障害が重ければ重いほど、生きるために発達する教育が必要なのだ。教育の対象にならない人間、教育の不可能な人間なんて一人だけいるだろうか(第23集 p562)

どのような障害をもたされていようとも、われわれは、その子どもに必要な教育を創造し、保障しなければならないという原則を打ちたてたのである。(略)そこでは、障害児をほかの全ての人びととおなじく、権利の主体としてとらえなければならないことを主張し、障害児の社会適応ではなく、発達保障をめざす。(第18集 p452-453)

戦後教育におなじみの「どの子にも無限の発達可能性がある」というものと同種の主張が1960年代後半から1970年代を通じて障害児教育分科会で繰り返されていた。「どんなに障害が重くても教育は可能である(大阪・佐賀)」(第21集 p494)「どんなに障害の重い子にも、ひとしく、教育権の保障を」(第23集 p294)や「どんな障害があろうとも、その子どもたちの全面発達に必要な教育を創造し保障するのだ」(第17集 p432)など、この時代は「発達の可能性とその保障」を権利として位置づけたことが、養護学校の整備の根

拠となっていくのである。このような教育思想を梃子として、次のような言明に結実することとなる。

障害児学校や障害児学級には、障害児の発達に必要な具体的な手だてがあるからすすめるのであって、選択するのは障害者自身の権利であり、(略)特に、すべての障害児に就学権を保障する当面の運動では、養護学校も障害児学級も重度の子どもを受けとめ、その教育条件の整備の運動を具体的なたたかいとして発展させなければならない。(第23集 p290)

そして、このような思想に基づく運動の結果として養護学校義務化は制度化された。その「成果」は、次のように述懐されるのである。

一九七九年に、養護学校の義務化が実現しました。それは、重篤な障害児にも学校教育を保障しようとする関係者の運動の成果でした。その義務化は、就学猶予・免除の名のもとで学校教育から排除されてきた重篤な障害児にも「特殊教育」を保障するものでした。その養護学校の義務化は、学校教育法が制定されて三〇年が経過して、はじめて同法に規定された「特殊教育」の完全実施をめざしたものでした。そして、その実現は、「特殊教育」と呼称される障害児教育制度の一応の完成でした。(清水2003 p3)

4. 統合教育派の論理一場の平等—

では、このような「近代教育制度の完成」と称された養護学校義務化に反対する主張の論理とは何であったのか。次にこれらを検討していくことにしよう。これらの主張は、広い意味での「統合教育」を主張するものであると見てよいだろう。統合教育とは簡略にいうならば、障害児を養護学校などの分離された機関ではなく、通常の学級で健常児とともに教育することを指すものである。その最も素朴な主張は、次のようなものであろう。

当時、和光へ入学を希望する障害児を受け入れることは“当たり前”に近いものだった。(略)「人間を教育するということで健常者と障害者を差別的に扱うことはおかしいことだ」と、人間の尊厳を教育の基本にする和光学園の教師達は誰しも考えていたので、障害児の入学受け入れを特別に大きく問題にすることはなかった。(和光小学校編 1991 p262)

しかし、堀（1997）によると「統合教育に対しては多様な立場からの解釈が競合しており、明確な一致点を見出せていないというのが現状である」とされ、またたとえば発達保障の立場からの「共同教育」など、必ずしも養護学校否定の主張を含んでいるわけではないものも存在する。そこで、本稿では先に検討を加えた日教組を中心とした発達保障の立場による養護学校義務化に対して真っ向から対立し、その批判の論点が明確で代表的な議論をとりあげる。これらの議論は1970年代に日教組を中心とした運動により、養護学校義務化が現実味を帯びてきたころから登場しはじめた。それでは、具体的にその主張の内容を検討していくことにしよう。

まずこれらの議論が登場した思想的背景を確認する必要がある。それは世界的な障害者運動の影響である。すなわち、これらの議論は1960年代に北欧諸国に端を発したノーマライゼーションという、その後の障害者運動の中核となる思想を基盤としている。ノーマライゼーションとは、当時の大規模施設への障害者への収容に対する反対から起こり、障害者と健常者との共生を目指す思想である。そこでは、「反隔離・反施設」ということがうたわれた。社会学の一連の研究が示すように、施設への隔離が障害者を脱主体化し、スティグマを付与するとともに障害者役割を押し付け、文化剥奪をもたらすことが批判された。またアメリカにおける重度障害者の自立生活運動の影響を受け、日本でも1970年代に施設から出て地域で暮らす、という重度障害者の自立生活運動が起こった。また、1970年代は程度の差はあれ統合教育が世界的な潮流になっていた時期であった。このような背景をもって主張された議論においては、障害児の普通学級への統合こそがノーマライゼーションであるにとらえられ、障害者のためという理由で障害者だけを集める施設や学校への措置を健常者の都合による「差別」であるとして批判したのである。よって、養護学校義務化を象徴とする分離教育制度は「障害児を「教育可能」なものとするのでないものに選別」（堀1997 p289）し、「普通学級の「浄化」—普通学級を均一化するために邪魔になる子どもを排除するという機能」（ibid p292）を果しているとして否定される。このような思想に基づく養護学校批判の代表的な言説は次のようなものである。

「権利の無差別平等性」という言い方からするならば、すべての人間は同等の権利を有し、同等の処遇を受けることも可能であるはずである。「権利の無差別平等性」とい

う理念の下では、人間が障害の有無をもって分類され、選別されて、「障害者」という特殊な存在としてのレッテルを貼られてしまったり、またその人権保障の内実が強制的に「健常者」とは異なるものであることを許してはならないはずである。ところが、発達保障論者たちは、『権利の無差別平等性』の理念を公然と唱えつつも現実的・实际的な処遇においては人間の能力発達の差異にしか注目しなくなる。そして、“それぞれの個人の差異に応じた処遇を可能とするため”として人々を合法的・強制的に分類・選別して、「障害」を有しない人々から切り離して異なる場所に隔離・収容する。（略）これは果たして『権利の無差別平等性』の原則に従ったものであるというのであろうか。（中城1995 p111）

障害者問題の本質は、「効率主義・能力主義」の価値観の中での障害者の社会からの「排除と隔離」にあるからです。従って、どのような場合であっても障害を持つ子どもを仲間はずしにしたり置き去りにしないということ、「共に生きる」関係をつくっていくということこそ障害者差別と闘っていく上での最も重要な原則になります。ここでは、どのように障害の重い子どもであっても、仲間と「共に生き・共に育ちあう」ことは「あたりまえ」のことだという感覚こそ原点です。（略）そのような思想的基盤に立った教育を、「共に生きる教育」を略して「共生教育」と呼びたいと思います。（堀1998 p213-214）

また、近年「障害」を社会関係の所産としてとらえ、今まで個人的な身体の問題とされてきた障害に対して、社会科学の視点から社会的・政治的な問題解決を目指す障害学（disability studies）という新たなアプローチにおいて、障害児教育について次のような言及がみられる。

各種障害児学校は（略）本質的には、障害者を無力化・無害化し、社会の周縁部に追いやるイデオロギー装置ではない。そこでめざされるのは、有用な文化資本の獲得でもなければ、メインストリームの知を相対化する力でもなく、現行社会秩序にとってなだけノイズとならないよう障害者を隔離し、あるいはつくり上げることである。（倉本2002 p191）

また、統合教育を主張する研究者の中には、障害児教育の基盤となっている発達保障という思想自体を問題視した。それは、発達保障論は人間を「能力の束」としか見ず、知的部分の能力発達の追及を重視し、結

果として国家や財界の利害に同調している「能力主義」である、という告発であった。

つまり、能力や発達の保障を請求する人々の主張を巧妙に取り入れて公教育の効率化が計られた背景には、発達保障論者と政財界の両者が「能力」・「発達」という観点から人間の分類・選別を行ない、「障害」を示す者を「障害者」として別枠に排除して、「健常者」とは別の能力発達の処遇を行うという方針を持っていたからであった。(中城1995 p115)

このように、「発達保障論者たちは国家方針としての能力主義・競争主義の教育と共振し合う非常に類似した思想や人間観や教育観を持っていたのではないだろうか」(中城1995 p114)として、発達保障論が有する思想に基づく「能力発達に応じた教育を受ける権利＝平等」という主張が、「能力主義的差別」であり、教育体制の序列化をもたらしたと批判したのである。

5. 考察とまとめ—教育におけるもう一つの平等—

ここまで、障害児教育をめぐるなされた対立における運動言説の分析を行ってきた。ここで、そこでのロジックをもう一度整理しなおし、日本的平等観の再検討へと考察を進めていきたい。

まず、養護学校義務化推進の立場の日教組がもちいたのは「(発達の保障のための)個に応じた教育機会を与えること」＝平等というロジックであった。それに対して、統合教育派が主張したのは「誰にも同一の教育(の場)を与えること」＝平等というものであった。すなわち、この対立は教育における平等観の正当性をめぐってなされたものであったといえるのである。ここで両者の主張を注意深くみとみると、奇妙なことに気づくはずである。「障害児にもみんなと同じ教育を与えるべきだ」という統合教育派の主張こそが、「差別選別教育論」の急先鋒であった日教組の論理であり、「個の能力に応じた」という理由で差別的処遇をすることは「能力主義的差別」であるとして激しく非難していたはずではなかったのか、という疑問である。つまり障害児の教育に対しては、その論理が逆転していることになるのである。実際に統合教育派の議論には、そのことを指弾するものが含まれていた。さらにそれらは、障害児教育に象徴される発達保障の矛盾を指摘するだけでなく、学校教育そのものに内在する「能力主義」に射程を広げ、問題化したの

である。

手前勝手な「発達」信仰は他人迷惑である。人間は「発達」によってはじめて人間になる、そのために各人の「発達」に最もふさわしい条件が整備されねばならないというのであれば、その人間類別は何も「健常」児と「障害」児という境界線だけでなされる必要はなく、あらゆる個人間でなされてしかるべきだし、またなされるだろう、と言うべきだろう。そして、こういう発想をこそ、「能力主義」というのである。(尾崎1991 p204)

「同じ教育」を求める共生教育の運動は、しかしながら、現にある学校教育への障害児の合流を目的としたものではない。むしろ、現にある学校教育へのするどい批判意識を内在させたものであった。その批判の根本は、学校教育の能力主義的性格にあった。障害児を排除する普通学級は、健常児をもまた「能力」という観点から差別する空間である。(堀1998 p142)。

では、このダブルスタンダードともいえる構図をどのように考えればよいのだろうか。じつはこれらの「機会の均等」と「個別化」はともに戦後新教育のキーワードであった。このことは日教組のテキストにも明示されている。

日教組の組織の活動の目標は、何よりも民主的な教育の確立であり、その民主的な教育の柱は個別的な教育と機会均等の教育である。(日本教職員組合1970 p40 傍点筆者)

苅谷の一連の研究が示すように、通常の教育においては「教育機会の均等」は誰にでも同じ教育を受けさせること、という画一的な処遇の平等へと読み換えられ、またそれは素朴な感情的根拠に支えられていたがゆえに、もう一方の理念である「個別化」の方法として導入された能力別学級編成などは「差別」であるとして否定されることになった。これが、私たちになじみ深い教育の日本的平等のイメージである。しかしながら障害児教育の場合、すでにみたようにそのような変遷はたどらなかった。日教組の議論において1950年代の当初から一貫して「教育機会の均等」は「個別のニーズ」として障害児だけを対象とした教育機関の整備と結びつけられていた。確認したように、その背後には「理想としては一緒にやりたい」が「現実として能力差が大きすぎて難しい」という教員たちのアンビバレントな状況があった。よっておそらくそこには素

朴な感情が入り込む余地はなかったと考えられるのである。そういった状況におかれていた教師たちにとって、戦後民主教育のもう一つの柱である「個別化」という価値が選択されたのは当然の成り行きであっただろう。また、発達保障の影響が強くなる1960年代は「どんな重度の障害児にも発達可能性がある」という言葉のように、それまでの固定的発達観に基づく教育可能性や、そのための判別基準といったテーマは姿を消し、教育対象の障害児を飛躍的に拡大させることになった。しかし、対象が拡大すればするほど一斉授業を基調とした普通学級での教育は困難になるのは必然であった。このような状況を「発達の必要に応じた」という発達保障論の「科学的」なロジックは、障害児だけを対象とした学校への措置へと「差別」とはみなすことなく「解決」することができた。その帰結が養護学校の義務化だったと考えられるのである⁶。

よって、戦後教育には二つの平等観が並存していた。相反するようなそれぞれの平等観を教育対象に応じて巧みに使い分けていたのである。これによって、戦後教育の「差別選別教育論」による能力主義批判や平等処遇の要求は、障害児の分離教育制度と両立していたという事実が説明可能になると思われる。その端的な事例を確認しておこう。

子どもを、「成績」に応じて分類し、その「能力」別に上下の序列をつけ、進学する子としなくてよい子に分け、また普通高校と職業高校に仕分けし、男女を差別し、さらに、一流校から何流校にまで、格差をつけて、選別していく。そこから、子どもたちのあいだに、はげしく冷たい競争主義が生まれる。(略) こうして、わが国の学歴社会的傾向は強まり、学校は学歴競争の修羅場となる。こうした大勢を、教育における「能力主義」と呼ぶことができる。(教育制度検討委員会1974 p54)

能力主義こそは、今日の教育荒廃の元凶、教育諸悪の根源というべきである。(ibid p82)

荻谷が戦後教育の特徴である能力主義批判的性格を物語るものとして、象徴的に何度も引用している部分である。しかし、能力主義を「教育諸悪の根源」としているわずか2ページあとには次のような記述があるのである。

「能力に応じて」という原則は、いわば、配分的正義の原則の一つとして、平等主義思想の中に見出され、近代

原則の一つとして歴史的にも定着してきたものである。しかしながら、もしこの原則が教育の領域に機械的に適用され、「能力のあるものにはより多く、より多くの教育機会を、そして能力なきものには僅かな短期の教育機会で十分だ」というように理解されるとすれば、それがいかに非人間的なことであるかは、今日における教育実践そのものが証明しているといえる。たとえば、ちえおくれの子どもにたいする教育のばあい、かれらが知的能力において劣るがゆえに、貧弱な、そして短期の教育をあたえることが公正だといえるだろうか。むしろ逆に発達のおくれているもの、ハンディキャップを負わされたものこそが、いっそうゆきとどいた、いっそう長期の教育的配慮に恵まれ、その能力の開花のための教育と訓練に十全の機会と手だてが保障されなければならないのである。そうすることこそが、教育における正義であろう。(ibid p84)

能力主義教育を「諸悪の根源」と痛烈に批判すること、障害児教育を整備することが「教育における正義」であるとして同列に論じられるのである。さらに、教研集会の議論においても同様の構図は確認できる。以下に示すのは、堀尾輝久ら進歩派の発達教育学者が助言者であった「能力・発達・学習と評価」分科会における発言である。

「高校入試では民主的だという京都の教育委員会も、パーセントで五段階を記入させて、選別の資料にしようとしている。(略)」「その教育委員会が、今度の中教審路線は差別と選別につながるから考えるべきだといっている」という具体的で、きびしい問題の指摘をしていた。

これらの主報告にひきつづいて、十有余年に及ぶたまたかの後に、障害児の父母たちを主体として、「就学免除」という差別をのりこえて、障害児の教育を受ける権利の実現を旨として作りだされた京都府立与謝の海養護学校(昭和四五年四月開校)での教育実践が報告された。この学校創設の基本理念は、①すべての人の教育を保障する。②学校が子どもを選ぶのではなく、子どもに合わせて学校をつくる。(略)(第21集 p411)

ここでも文部省路線の「差別・選別教育」批判と、養護学校の設置は対立する形で並置されているのである。このように、「能力主義」批判と、養護学校をはじめとする障害児教育学校の存立は「平等」という価値のもとで、矛盾なく両立するものとされていた。つまり、戦後教育の「平等」は画一性を志向する性格のものだけではなかったのである。しかしながら、これ

までは教育場面における「処遇の平等」の側面しか着目されることはなかったといえよう。本稿において障害児教育という補助線を引くことによって、今まで見過ごされてきた戦後の平等のもう一つの側面が浮かび上がってきたのである。

最後にこのような本稿の知見の現代的意義として、冒頭で示した習熟度別の急増という事態について仮説的に若干の考察を試みたい。この流れに異議を唱える佐藤(2004)によれば、習熟度別学級編成は、2000年代になって特に大きな反対の動きもなく急速に普及していったという(佐藤2004 p10)。佐藤は「少なくとも数年前まで、小学校と中学校の教師はほぼ全員が、子どもを学力や能力で差別しないし区別しないことを自らの教育信念の誇りとしていたはずです。その高い信念の矜持は、いったいどこに行ったのでしょうか」(ibid p12)と、これを「日本的平等観」の揺らぎと解釈し、批判している。確かにこれまでの常識的な日本的平等の理解ではこの状況を読み解くことは難しい。しかし、これまで検討してきたような戦後平等観のもう一つの側面は、大きなヒントとなっていると考えられないだろうか。たとえば、近年の習熟度別編成のロジックが「個に応じた指導」であることに注意したい。むしろ、時代や社会状況の異なる両者を安易に関連づけることには慎重でなければならないだろう。しかし、本稿で示したように「個性化」=平等という論理が戦後教育には含まれ、それに基づく別処遇が日教組の運動としてすでにおこなわれていたことも疑いのない事実なのである。少なくともこのような事実を踏まえたうえでの検討が必要であろう。

最近になって、障害児教育の分野においても、「特別支援教育」や「特別なニーズ教育」といった名称で、LDやADHDなどの軽度発達障害にまで対象を拡大させるなど、制度的にも新たな局面を迎えている。ここでもやはり「個別化」が制度的理念とされている。本稿で明らかにしてきたもう一つの平等の姿は、このように現在の教育においてさかんに喧伝されるようになって「個性化」というキーワードの起源を解明する手がかりにもなると思われるのである。

さらに、近年の教育学において主張される「戦後教育像の再構築」(羽田1997, 広田2005など)という課題に対しても、戦後教育の「常識」とされてきた「日本的平等」の新たな視点を提示した本稿の知見は、有効な契機になりうると考えられる。これについては今後の課題としたい。

(指導教員 荻谷剛彦教授)

〈註〉

1. 障害児教育に関する分科会は年代により、その名称は変化している。第15回までは主に特殊教育分科会やそれに類似した名称がつけられていたが、「特殊」という語が差別的であるということで障害児教育分科会に変更されている。本稿では便宜的に障害児教育分科会で統一する。なお、「特殊教育」「特殊児童」等の名称も、同様の理由により現在はあまり使用されないものであるが、史料中においてのみそのまま引用する。なお引用した史料中の仮名遣いは、現代仮名遣いに改めている。また、養護学校も制度改革を経て現在では特別支援学校となっているが、本稿では対立当時の名称としてそのまま用いている。
2. 日教組においても、1970年代までは発達保障論に基づく養護学校推進で一致して運動を続けていくのだが、1980年代になると反対の声が挙がり始め、助言者にも養護学校反対論者が姿をあらわすようになる。そして、「もっとも荒れる分科会」と形容されるほどに対立は激しくなっていた。『日本の教育』には正反対の主張をするレポートが同時に掲載されるなど、混乱の度を極めた。1980年代に分科会の助言者であった篠原睦治はこの時代の分科会の様子を以下のように記している。いかにこの問題が政治的であったかを物語るものであろう。

いまや、自称、他称で、「発達保障論」派と「共生・共学」派とが助言者団を二分している。ぼくは後者だが、後者の者が発言するとき、“大きな”ヤジが止む。そして“小さな”ヤジがとび、“せせら笑い”が聞こえてくる。そして、発言が終わると拍手がまばらに起こる。一方、前者の発言が進むにつれて、ヤジは大きくなり、すると、「不規則発言を(司会者は)止めろ!」とほうぼうから叫んで、会場は騒然となる。発言が終わるとヤジは止み、拍手が嵐のようにわく。これは、助言者発言にかぎらず、正会員、フロアーからの発言に関しても同様である。(篠原1991 p4)

ところが、1989年の「分裂」を期に発達保障論者たちは全日本教職員組合連合会(全教)へと転出し、以降は養護学校を否定し、地域の学校への就学を求める「統合教育」を主張する論者たちが日教組において優勢となる。そして、1990年代には次のような総括がなされることになる。

日教組教研に、障害児教育の分科会が存在するという。それも、国語や保健体育などの分科会と同じように、数十年にわたって常設の分科会として存在しつづけているということ。これは、非常に残念で、はずべきことである(第43集 p285)

3. 以下、本稿では『日本の教育』の引用に関しては、著者名抜きで(号数:ページ数)で示す。
4. 1950年代の障害児教育分科会では、いわゆる障害児だけではなく、「問題児」や「非行児」などの問題も扱われていた。このことは、障害児が「普通学級では扱いが困難な児童・生徒」というカテゴリーで括られていたことを示していると思われる。なお、問題児や非行少年などの問題については1962年の第11集より生

活指導の分科会で扱われることになり、障害児教育分科会の対象ではなくなることになる。

5. さらにこの時代に特徴的なこととして、1950年代の分科会の議論では、次にみるような教育行政についての項が設けられ、財政や教員定数などの具体的な問題提起がなされていた。しかし、1960年代になって発達保障論が思想的根拠となるにつれ、規範的・イデオロギー的な議論が主になり、このような具体的な社会的視点は弱くなっていくこととなる。別の文脈で荻谷（1995）も、1960年代に教研集会の議論から社会的背景が抜け落ちていったことを指摘している。

特殊教育振興のための教育行政的措置として、特殊教育の全面義務制を目標としつつ、現在当面する問題は(1)教育の配当(2)教員養成と現職教育(3)設置費助成(4)指導の組織(5)法制的整備、などがあげられる。(略)

こうした事態において、特殊教育の振興を図るためには、まず第一に義務教育費全額国庫負担法の如き悪法を粉碎し、特殊学級担任教員の枠を別学として認めさせるべきで、それと同時に、定員算定の場合の児童生徒数及びそれに対する教員数の率を、一学級児童数の減少を結果するような方向にもって行かなければならない。(第2集 p219-220)

6. このような、発達保障論による分離教育制度の完成が「差別選別教育論」を強化することにつながったのではないかと、という仮説を澤田（2008）で指摘した。以下のような言説がこの仮説を補強していると考えている。

つまり、「普通学級」もまた「能力」による正規分布曲線で構成された「能力別序列集団」とみることができるということである。ところが、学級間では形式的にはその均質さが支配しているので、能力別がみえないようになっている。しかし、個々の学級はそうではない。学級間においては形式的平等性が、学級内においては、能力別序列性があり、相互に補完しあっているのである（岡村1986 p84）。

また、日教組の言説に内在的に、能力観や差別観の変遷に着目することによりこれらの一見矛盾する要素をどのように両立させたかを、澤田（2007）において分析した。しかし、ここでは主に「差別」という語の使い方によって「差別選別教育論」と養護学校義務化が両立した可能性を示したにとどまった。「機会均等」と「個性化」の使い分けによって矛盾を「解決」したとみる本稿の知見は新たな戦後教育理解の視点を示したのではないかと考える。

〈文献〉

- 堀 正嗣 1998 『障害児教育とノーマライゼーション—「共に生きる教育」をもとめて—』 明石書店
- 堀尾輝久 1979 『現代日本の教育思想—学習権の思想と「能力主義」批判の視座—』 青木書店
- 今井康雄 1998 「現代学校の状況と論理」『岩波講座 現代の教育 第2巻』 岩波書店 pp.170-203
- 荻谷剛彦 1995 『大衆教育社会のゆくえ—学歴主義と平等神話の戦後史—』 中公新書
- 荻谷剛彦 2001 『階層化日本と教育危機—不平等再生産から意欲格差社会へ』 有信堂
- 荻谷剛彦 2009 『教育と平等—大衆教育社会はいかに生成したか—』 中公新書
- 倉本智明 2002 「身体というジレンマ」好井裕明・山田富秋編『実践のフィールドワーク』せりか書房 pp.189-205
- 教育制度検討委員会 1974 『日本の教育改革を求めて』 勁草書房
- 長瀬 修 2002 「教育の権利と政策—統合と分離、選択と強制」河野正輝・関川芳孝 編『講座 障害をもつ人の人権1 権利保障のシステム』有斐閣 pp.169-182
- 永山彦三郎 1999 『学校解体新書 世紀末教育現場カラノ報告』TBSブリタニカ
- 中城 進 1995 「「発達と教育」論の呪縛からの脱出—発達の主体形成論の超克を意図して—」山本冬彦編『教育の戦後批判—その批判と継承—』農村漁村文化協会 pp.104-129
- 中村満紀男・荒川 智編 2003 『障害児教育の歴史』明石書店
- 日本教職員組合編 1952-1994 『日本の教育』日本教職員組合
- 日本教職員組合編 1970 『障害児教育』日本教職員組合
- 岡村達雄 1986 「『義務化』以降—（共生）から学校を考える」古川清治・岡村達雄編『養護学校義務化以降・共生からの問い』拓植書房
- 尾崎ムゲン 1991 『戦後教育史論—民主主義教育の陥穽—』インパクト出版会
- 佐藤 学 2004 『習熟度別指導の何が問題か』岩波書店
- 澤田誠二 2007 「戦後教育における障害児を「わける」論理—1950年代から60年代の日教組の言説を手がかりに—」『年報社会学論集』第20号 pp.96-107
- 澤田誠二 2008 「戦後教育思想としての発達保障論と「能力=平等観」」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第47巻 pp.131-139
- 清水貞夫 2003 『特別支援教育と障害児教育』かもがわ出版
- 篠原睦治 1991 『共生・共学か発達保障か—80年代日教組全国教研の争議—』現代書館
- 和光小学校編 1991 『共に学び育て子どもたち』星林社
- 羽田貴史 1997 「戦後教育史像の再構成」藤田英典・黒崎 勲ほか『教育学年報6』世織書房 pp.215-239
- 広田照幸 2005 「教育と国家—教育政治のねじれと戦後教育史象—」『教育不信と教育依存の時代』紀伊国屋書店 pp.214-240
- 堀 正嗣 1997 『障害児教育のパラダイム転換—統合教育への理論研究—』明石書店