

アメリカにおける軽度障害児教育

現状と論争

茂木 俊彦

はじめに：本稿の目的

筆者は、1992年度文部省在外研究員となり、1992年8月下旬から93年3月下旬までニューヨーク市に滞在した。そしてニューヨーク市とその周辺の特教育事情を視察するとともに、現場教職員、大学・研究機関の研究者と交流・討議し、一定の文献収集も行った。

本稿は、在外研究をとおして知り得たことの中から、アメリカにおける軽度障害児の教育に関する部分を重点的に取り上げ、その制度・実態とそれをめぐる議論について、とりあえずのまとめを行おうとするものである⁽¹⁾。

第1節では、つづく2つの節で扱う問題にかかわって必要な限りで、アメリカの特教育の法とシステムおよびその実施状況の一端について整理する。

第2節では、アメリカの特教育の対象児、とくに軽度障害児等の実態と特徴、またこの問題に関連する議論についてまとめる。

第3節では、メイン・ストリーミングに関連する「通常学級主導主義 (Regular Education Initiative, REI)」をめぐる論争について扱う。

わが国の障害児教育は、乳幼児期および後期中等教育段階の障害をもつ子どもたちに対応する、権利性を明確にした教育制度を整備することはもとより、義務教育についてさえ多面的な課題を残している。障害が相対的に軽度な子どもの教育の問題はその1つである。戦後日本の障害児教育はアメリカの影響を強く受けて発展してきた経過がある。それゆえアメリカにおける軽度障害児教育に関する考察は、それが適切になされるならば、わが国における問題の解決に相当な示唆を与えるにちがいない。だが本稿はまだ、両国の問題の比較にま

では手が及ばない。

1 アメリカの特殊教育の法とシステム, その実施状況

本節では, アメリカの特殊教育 (Special Education) に関する法とシステムについて概観し, 各種プログラムに参加している子どもの実態についての統計を見ておくことにする。

なお, 同国の障害児に関連する教育について, 本稿では Special Education の訳語として「障害児教育」を用いず, 「特殊教育」という語をあてる。それは, アメリカの Special Education が, もともと優秀児, 英才児をも対象としているからというだけでなく, わが国で一般に用いる障害児というカテゴリではカバーしきれない, 広範な子どもたちを対象として実施されている事実があるためである。

(1) 全障害児教育法とその後の法改正

1975年のアメリカ連邦議会は「全障害児教育法 (P.L. 94-142, Education for All Handicapped Children Act)」を採択した。よく知られているように, その背景には, 黒人差別撤廃を求める公民権運動, 裁判闘争を含む障害者の教育権保障運動, ノーマライゼーション, インテグレーションに向かう世界の障害者運動の高まりがあった。全障害児教育法はアメリカの特殊教育の歴史を転換させる重要な法律であった。この法律の主要な原則は, 次の5点にまとめることができる。

- ① 障害の程度のいかににかかわらず, すべての障害をもつ子どもに公教育への権利を保障する。
- ② 特殊教育を受けるための資格認定および教育措置にあたっては, 専門家のチームによる判定と評価をへる必要がある。また実施されるテストは非差別的なもの (テストは複数実施, またマイノリティ問題にかかわって子どもの用いている言語によるか通訳つきでテストするなど) でなければならない。

- ③ 学校は障害をもつ子ども 1 人ひとりにそくして、個別教育計画 (Individualized Education Program, IEP. 以下の論述では、IEP とすることがある) を立て、各人にとって「適切な教育 (Appropriate Education)」を無償で提供しなければならない。
 - ④ 障害をもつ子どもは可能な限り「もっとも制約の小さい環境」(the Least Restrictive Environment, LRE) で教育サービスを受ける。
 - ⑤ 保護者は子どもの教育措置その他の決定過程に参加する権利を有する。
- 全障害児教育法は、その後いくどか改正された。とくに重要な改正が行われたのは、1986年と1990年である。

1986年の改正は、誕生から 2 歳までの、発達に遅れがあるなどの問題をかかえる乳幼児 (infants and toddlers) にたいする、総合的で専門を超えた諸サービス (Interdisciplinary Services) の提供を奨励し、同時に 3 歳から 5 歳の就学前児にたいする特殊教育についても規定したものである (P. L. 99-457)。いずれも 1990~91 年度までにこのサービスを整備した州にのみ連邦政府の財政補助がなされることになった。誕生から 2 歳までを対象とするサービスプログラムは、発達の遅れ (developmental delay) があるか、その可能性のある子ども (at risk) とその家族にたいする早期介入を主眼とするものである。専門を超えた共同によって子どもの両親をも対象に含んだ「個別家族サービス計画」(Individualized Family Services Plan, IFSP) を立てなければならないとされている。就学前児の教育サービスについては学校教育レベルのそれと同様のサービスが提供されるべきだとされた。これによってアメリカでは 0 歳を下限とし 21 歳を上限とする権利としての特殊教育が、かなり十分な法的根拠をもって成立することになった。

この法改正に関連して指摘しておけば、アメリカで最初の障害をもつ就学前児対象の法は、1968 年の障害幼児援助法 (Handicapped Children's Early Childhood Assistance Act, P. L. 90-538) である。また 1965 年から貧困家庭の就学前児を対象に始められていたヘッド・スタート計画 (Head Start Programs) は、1972 年からはプログラム実施にあたってその対象児の少なくとも 10% は障害児でなければならないこととなった (初等・中等教育法第 1 章にもとづくも

ので、これによって教育を受けている0歳から21歳までの子どものグループについて、アメリカの特殊教育統計その他では、しばしば“Chapter 1”と表記される)。全障害児教育法も、当初から3～5歳児にたいする教育の条項を含んでいたが、各州におけるその後の実施状況は必ずしも満足のいくものではなかった。この1986年改正は、こうした状況を打開することをねらったものと思われる。

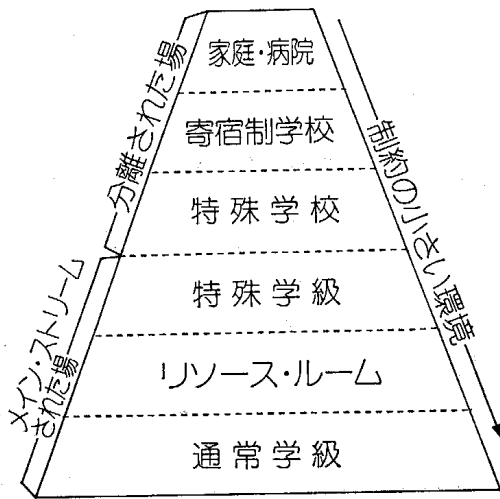
1990年の改正は、同年に成立して世界の注目を浴びた「障害をもつアメリカ人法 (Americans with Disabilities Act, ADA)」との整合性を保つ必要もあって、中等教育以後の教育、就労、自立生活などへの移行サービス (Transition Services) にかかわる条項を強化ないし附加したものである。また自閉症児および外傷性脳障害児の2つが、法の対象とする障害児の定義に組み入れられた。このとき法の名称も「障害者教育法 (Individuals with Disabilities Education Act)」と変更された (P.L. 101-476)。

教育に限らず、アメリカの法や制度は各州・市によって相当の違いがあるとされる。しかし、全障害児教育法成立以後の特殊教育の各州・市の法制度は、連邦政府から各州・市への財政支出がこの法律に沿って行われる仕組みになっていることもあって、違いはあまり大きくはないと考えてよいだろう。

(2) 特殊教育システムの特徴

1) もっとも制約の小さい環境 アメリカの特殊教育は、全障害児教育法に示された諸原則にそって、多様なサービスプログラムを用意するという考え方で整備されている。まとめて言えば、障害児を中心とするすべての特別な教育的ニーズをもつ子どもに、無償で適切な特殊教育サービスを、可能な限りもっとも制約の小さい環境のもとで提供するシステムをつくるという考え方にもとづいている。具体的には、用意されている特殊教育プログラムのそれぞれは、連続体をなす教育サービス (Continuum of Educational Services) の一部をなすものとして位置づけられている。また子どもが個々にもつ特別なニーズは多様であると同時に、それらは固定的ではなく、ニーズの一部が充足されて対応の必要がなくなったり、あらたなニーズが生まれたりというように、変化する

図1 6つの特殊教育プログラム
(教育の場)



という認識に立ち、子どもはあるプログラムから別のプログラムに移動することがあるということが強く意識されている。

図1は、本節の(3)で扱う数値との対応が
つきやすいようにすることも考慮して、筆
者が作成してみた特殊教育サービスの一般
的体系図である（特殊教育の教科書やガイ
ドブック、研究書などにはもう少し細かく
区分した図が載っていることが多い）。図
の最下部は、通常学級で提供されるプログ

ラムで、特殊教育プログラムのなかでもっとも制約の小さいものである。この
レベルでは、子どもは全日を通常学級ですごし、その学級内で関連サービ
(Related Services)を受けるのを基本とする。連続体を上昇するにしたがって、
障害児が健常児と接する機会と時間は減少する。図の最上部はもっとも制約の
大きいサービスプログラムである。図がピラミッド型となっているのは、プロ
グラムを利用する子どもの人数に関連しており、最下部がもっとも多く、最上
部がもっとも少なくなるように期待されていることを示している（後述する
が、実際には通常学級のプログラムよりリソース・ルームのプログラムのほう
が利用者が多い）。また通常学級、特殊学級、リソース・ルームのプログラム
は、通常学校において提供されるものであり、これらをアメリカではメイン・
ストリームされたプログラムとしている。

2) 関連サービス 全障害児教育法では、障害児が特殊教育から利益を得や
すくするために、支持的サービスとして各種の関連サービスを提供する必要が
あるとされている。法の定義に含まれる関連サービスの中には、聴覚・言語病
理、心理学的サービス、医療サービス（診断と評価を目的とするもののみ）、
理学療法および作業療法、レクリエーション、カウンセリング、交通（移動）サ
ービス、移行（transition）サービスなどがある。最後にあげた移行サービスは、
先に述べた1990年の法改正のさいに導入されたもので、学校から学校卒業後
（たとえば中等教育以後の教育、職業訓練、一般就労および支持的就労、成人

教育、自立生活、コミュニティ参加など）への橋渡しのサービスである。

注目すべきなのは、わが国の学校では提供されていないサービスが多く含まれており、またこれを実行する専門職を必要に応じて学校に配置することがめざされていることである（大学・大学院におけるこれら専門職の養成も積極的になされている）。またこれらの専門職は、次に述べる個別教育計画の立案・実施や日常の教育活動において、教師とともに専門をこえた協力・共同をするべきことが指示されていることである。

付記しておけば、しかし、法に「その他の支持的サービスも……必要とされるであろう」とされており、「その他」に何が含まれるかは論争的問題となっている。また関連サービスの実施には膨大な財源を要するという問題もあり、連邦教育省も、地方教育当局間で共同して人的資源をプールしておいて対応する方式、第3セクター方式、教育と対人サービス諸機関の共同プログラム方式など、少ない財源でこれを実施する方向も示唆しているという⁽²⁾。

3) 「適切な教育」の提供 アメリカではメイン・ストリーミングが追求されているので、教育措置にあたっては、可能な限り図1の下層のレベルでサービスが受けられるようにすることを旨としている。しかし、教育措置は子どもの状態を無視してなされることはない。子どもが特殊教育を受ける資格があるかどうかの認定作業を厳密に行うことが期待され、また選択されるプログラムが、各人にとって「適切な教育 (Appropriate Education)」を提供するものであるかどうかにも同時に考慮される（個別教育計画の立案等）。

まず資格認定について。P.L. 94-142は、たとえば子どもの障害の認定に用いるテストその他の評価法およびその実施手続きについて、とくに民族・文化・言語の違いに起因する誤った判断がなされないように留意して、各州・地方教育当局が次のことを遵守しなければならないことを明記している。

- ① テストその他の評価法の実施にあたっては、訓練された専門家がこれを行い、また用いる用具や実施法は母国語によるか、それを配慮して行う。
- ② テストその他の評価法は、各種の特定分野の教育的ニーズを査定できるものを含めなければならず、単なる一般知能指数をみるだけのものではない。

- ③ 訓練された専門家が、テストを選んだり実施したりするにあたっては、子どもの適性や到達水準を的確に反映させるようにし、障害によって差別が生じるようであってはならない。
- ④ 訓練された専門家は、子どもの適切な教育プログラムの立案にあたって、唯一の方法で唯一の基準だけを用いるようであってはならない。
- ⑤ 子どもがもっていると予想される障害にかかわるすべての領域で、各種専門家のチームによる査定が行われるべきである。
- また個別教育計画について見てみると、その形式は州・地方教育当局によっ

表1 個別教育プログラム（IEP）の内容

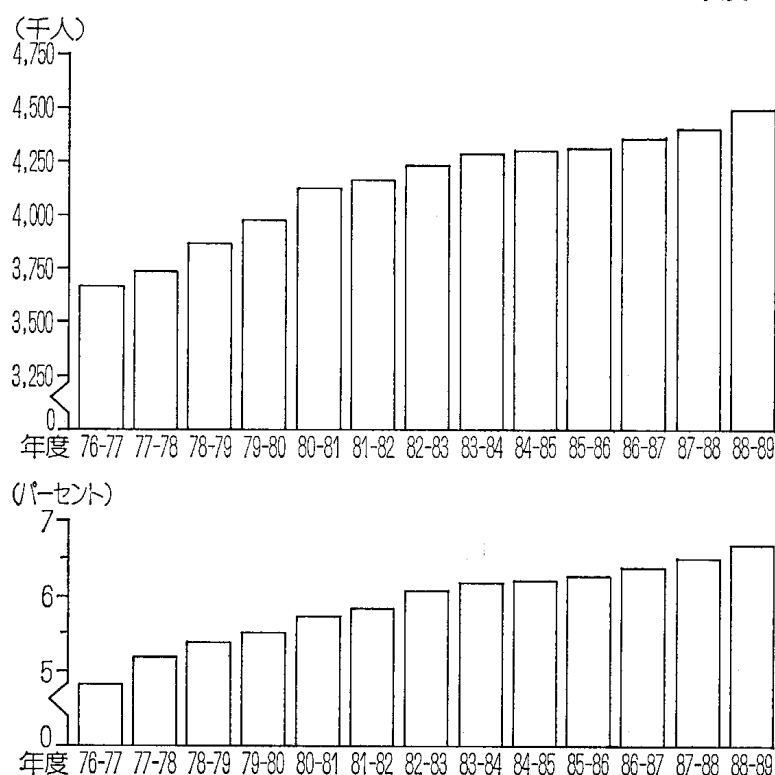
内 容	説 明	例 示
現在の能力水準	用いたテストの基準に照らして表す。子どもの実際の能力水準を示す。	1 から20までの実数は 100% 正確に加算できる。
年間又は長期目標	この1年間にどのくらい進歩すると考えるか、教師が予想して立てる。現在の水準をもとに年間目標をみる。	繰り上りのない2ケタの加算は95% 正確に出来るようになる。
短期の指導目標	現在の水準と年間目標との間にいくつかの中間目標をたてる。	<ul style="list-style-type: none"> ・加算に0が95%入る加算が正確にできるようになる。 ・一方が3ケタまたはそれ以上のケタの加算が95%正確にできるようになる。
開始日と終了日	指導開始の日と終了予想日について記す。	1984年9月から1985年5月の間。6週ごとに評価する。
短期目標の評価方法	短期目標の終りにどういう評価をするか記す。	チェックリストの基準表、教師作成テスト、その他の成績でみる。
特殊教育のサービス	どんな特別な教育的サービスを行うか。	教育可能精神遅滞児のための通級学級教育。
その他のサービス	適切な教育を実施するための、その他の特殊教育のサービス。	言葉の治療教育。
普通学級での指導	障害児が普通学級で毎日受けるカリキュラムの領域とその時間。	<ul style="list-style-type: none"> ・図工一週2回30分ずつ ・体育一毎日30分 ・音楽一1週1回30分
評価の日程	短期目標が達成されてきたかどうか、少なくとも1年1回IEP委員会がIEPを再検討しなければならない。	1985年5月。
委員会のメンバーについて	すべてのIEP委員の署名が必要である。	
親の署名	親はIEP委員会に出席し、IEPに署名を求められる。	

て異なるが、基本的な内容はどこのものも共通である。表1は、ジュディ・ウッド (Judy W. Wood, 1987)⁽³⁾ がその著書において例示したものである。

なお個別教育計画の実際は詳細をきわめる。これの立案のために収集すべき基礎資料は膨大なものになるし、動員される専門スタッフの人数も多い。その点では、Gallagher⁽⁴⁾ のように、P.L. 94-142のすべての規定のなかで、I E Pは「たいへんな労力を必要とするからというだけでなく、計画それ自体のエッセンスが、ペーパーワークの山のなかで見失われてしまいかねないという理由で、おそらく法の唯一の、非常に評判の悪い側面だ」と強く批判している特殊教育関係者もいる。筆者がニューヨークの公立学校の特殊教育関係者にインタビューした結果でも、多くの人が「I E Pのためのペーパーワークとミーティングが多過ぎてたいへんだ」と訴えていた。それゆえ、I E Pが今後もこのままの形で存続するかどうか、あるいは存続させるのが適当かどうか、疑問もないわけではない。

(3) 特殊教育人口とその比率

図2 特殊教育対象児および全児童・生徒に占める比率(3～21歳): 1976-77年度～1988-89年度



アメリカでは、全障害児教育法(その後の改正も含む)の実施状況に関して、毎年度、各州・地方教育当局からあげられたデータを集約したものが「連邦議会への報告書」としてまとめられている。以下、筆者の手にある第12回年次報告(1990年版・1988-89年度の統計、以下「第12回年次報告」とする)⁽⁵⁾を用いながら、いくつかの統計数値を見ておくことにしたい。

1988-89年度中の0歳から21歳までの特殊教育人口は、全米で4,587,370人である。これは同年齢の総人口の6.7%にあたる。総数も比率も76-77年度以降年増大しており（図2）、比率で見ると23.7%増となっている。また特殊教育人口の内部で見ると、6歳から17歳の間の者が多数（87%）を占めており、これを同年齢の総人口との比に直すと9.4%となる。

さらに0歳から21歳の特殊教育人口を州別で見ると、その比率には最小のハワイ州4.0%から最大のマサチューセッツ州10.3%まで大きな開きがある。6歳から17歳についても、最小のハワイ州6.2%から最大のマサチューセッツ州14.8%までと、差が大きい。第12回年次報告によれば、このように州間の差異が大きい原因の1つは、特殊教育を必要とする子どもの認定手続きが州によって違うことによるのだろう、ということである。

特殊教育人口の障害別比率についても見ておこう。

第12回年次報告によると、4つの障害が大多数（94%）を占めている。学習障害（learning disabled）が最大で48%、続いて言語障害（speech impaired）23%、精神遅滞（mentally retarded）14%、そして情緒障害（emotionally disturbed）9%である。この数値は過去10年間に大きく変化したもので、学習障害の増大と言語障害、精神遅滞の減少が注目すべき特徴である。この傾向についての評価は、次節で少し立ち入って考察するが、軽度障害児の教育をめぐる論争において重要な意味をもっている。

それでは各種の特殊教育プログラム（教育の場）を利用する子どもの統計数値はどうなっているのだろうか。ここで「利用者」という言葉を用いるのは、アメリカで各種統計をとる場合は、どのプログラムをどのくらいの時間利用するかという基準を採用しているからである。具体的には、6つのプログラムの利用者は次のような基準で算定される。

- ① 通常学級（Regular class）：通常学級で教育の大部分を受け、授業日の21%未満の時間、特殊教育と関連サービスを受ける子ども。同じ割合の時間、通常学級の外で特殊教育と関連サービスを受ける子どもも含む。
- ② リソース・ルーム（Resource room）：リソース・ルームで授業日のすくなくとも21%以上60%以下の時間、特殊教育と関連サービスを受ける子

ども。これには部分的に通常学級で授業を受けている場合も含む。

- ③ 特殊学級 (Separate class) : 授業日の60%以上の時間, 特殊教育と関連サービスを受けており, 特殊学級に措置され, 部分的に通常学級で授業を受けている子ども, および全日にわたって特殊学級で授業を受けている子ども。
- ④ 特殊学校 (Separate school facility) : 授業日の50%以上の時間, 障害児のための通学制学校で特殊教育と関連サービスを受けている子ども。
- ⑤ 寄宿制学校 (Residential facility) : 授業日の50%以上の時間, 公費支出の公立または私立の寄宿制学校で特殊教育と関連サービスを受けている子ども。

表2 6つの特殊教育プログラムと年齢群別利用率:
1987-88年度

	3~5	6~11	12~17	18~21(歳)
通常学級	40.1%	39.7%	18.0%	12.9%
リソース・ルーム	14.1	35.7	45.8	35.2
特殊学級	28.5	20.6	28.6	32.7
特殊学校	14.8	3.4	5.5	14.7
寄宿制学校	0.5	0.4	1.1	2.9
家庭/病院	2.0	0.3	1.1	1.6

出典) 連邦議会への第12回年次報告 (1990)

- ⑥ 家庭/病院
(Homebound
/Hospital en-
vironment) :
病院内または
家庭で教育を
受けている子
ども。

表3 6つの特殊教育プログラムと障害別利用率
(6~21歳): 1987-88年度

	通常学級	リソース ・ルーム	特殊学級	特殊学校	寄宿制学校	家庭/病院
学習障害	17.6%	59.2%	21.7%	1.4%	0.1%	0.1%
言語障害	74.8	19.7	3.8	1.5	0.1	0.1
精神遅滞	5.7	24.0	57.6	11.4	1.0	0.3
情緒障害	12.6	32.9	34.6	14.3	3.5	2.2
難聴・聾	24.4	20.9	35.2	10.8	8.6	0.2
重複障害	6.4	13.3	45.9	27.2	4.0	3.1
肢体不自由	27.8	18.0	31.8	13.2	1.0	8.3
病弱	30.6	20.8	18.7	9.5	0.8	19.6
視覚障害	37.7	25.6	20.8	5.4	10.0	0.6
盲聾重複	8.9	7.2	35.1	21.0	24.2	3.7
全障害	28.9	40.0	24.7	4.9	0.8	0.7

出典) 連邦議会への第12回年次報告 (1990)

さしあ
り2つのデ
ータだけを
見ておきた
い。
1つは,
プログラム
(教育の場)
を6つに分
けた場合の
利用者の割

合である。1987-88年度の3歳から21歳に関する統計では、常通学級が79.7%、リソース・ルームが38.2%、特殊学級が25.0%となっている。これらを合計すれば通常学校内で、すなわちメイン・ストリームされた場で、特殊教育を受けている子どもの割合となる。それは92.9%である。

またこれを4つの年齢群に分けて示したのが表2である。これを見ると、通常学級は年齢が高くなるにしたがって減少し、その他は全般に増大する傾向にあることが分かるであろう。

もう1つは、同じく6つのプログラムとの関連で、6歳から21歳について障害の種別に利用率を表した数値である(表3)。どのプログラムをもっとも多く利用するかが、障害の種類によって異なることが分かる。たとえば学習障害はリソース・ルーム(59.2%)、言語障害は通常学級(74.8%)、精神遅滞は特殊学級(57.6%)を、もっとも多く利用している。

2 軽度障害児等の実態と議論

アメリカの特殊教育において対象とされているのは、どのような子どもたちなのであろうか。前節の冒頭で Special Education を障害児教育と訳さず、特殊教育とする理由にふれ、障害児というカテゴリではカバーしきれない広範な子どもたちが対象とされているということを述べた。

こうした子どもたちは特殊教育行政上は障害児として処遇されており、障害の程度による分類で言えば軽度障害児の中に含まれている。本節では、アメリカにおける軽度障害児に関する実態と議論について見ておきたい。

(1) 学習障害児の著しい増加とその背景

軽度障害児の中でもっとも多いのは、前に見たように学習障害児であり、全特殊教育人口の48%を占めている。人数で言うと約200万人だが、この数字は全障害児教育法によって学習障害児がはじめて公式に特殊教育の対象とされた時点の約78万人と比較すると、じつに250%に達する。なぜこれほど増加したのであろうか。

この問題をめぐっての議論を整理してみると、2つのことをとりだすことができる。1つは精神遅滞の認定基準の変化によって、精神遅滞が減少し、その相当の部分が学習障害と認定されるようになったことである。もう1つは学習障害の定義と診断にあいまいさないし困難があることである。そしてこの2つは密接に関連している。

1) 精神遅滞児の減少と学習障害児の増加 かつては「教育可能精神遅滞」(Educable Mental Retardation, EMR)と認定されていた子どもたちが減少し、それとの対応関係で学習障害と認定される子どもたちが増加してきた。その1つの直接的原因は、精神遅滞の認定基準が変更になったということである。このことは、筆者は未見だが、第9回の全障害児教育法の実施状況に関する連邦議会への報告書(1987年)⁽⁶⁾でも明らかにされているようである。すなわち大部分の州が精神遅滞の認定基準をIQ77未満から69未満へと引き下げ、さらにIQに加えて社会適応能力をも考慮することとした結果、それまで「教育可能精神遅滞」とされていたマイノリティの子どもが、人数においても割合においても急激に減少したのである。しかも同報告書は、その相当部分が、今では学習障害をもつ子どもだと見なされていると指摘しているのである。

では、なぜ精神遅滞の認定基準の変更が行われたのであろうか。それを明らかにするには、たとえばアメリカ精神遅滞協会(American Association on Mental Retardation)の精神遅滞の定義の歴史的変遷などを追ってみる必要があるが、それについては他日を期さなければならない。ここでは後の記述との関連で、マイノリティにかかわる問題だけ取り上げておきたい。

Sigmon (1990)⁽⁷⁾が編集した論文集『特殊教育批判——軽度障害児にかかわる問題と進歩』の第1章には、彼自身の論文「社会的不平等と学校における測定された認知能力について」が収録されている。この論文でSigmonは、多数の州で、公立学校の軽度児あるいは「教育可能精神遅滞児」のための学級に、黒人およびヒスパニックの子どもたちが過剰認定によって入級しているという争う余地のない証拠が集められていると指摘している。そしてこの過剰認定をめぐる1979年のカリフォルニア(Larry P. 対 Wilson Riles)およびミシシッピー(Mattie T. ほか対 Charles E. Holliday ほか)の判例を紹介し、ニュージャージー

一州当局の調査委員会の活動を高く評価している。彼はこの委員会の活動ぶりを伝えた報道の1例として、ニュージャージー州で発行されている大衆紙 *The Record* の1981年2月22日付の記事を紹介している。その一部を引用しておこう。

「ニュージャージーの学校には白人の子どもが黒人の子どもの4倍いるにもかかわらず、軽度精神遅滞児学級には黒人の子どもが白人の子どもの4倍以上措置されている。……中略……、またニュージャージー州当局は、ヒスパニックの子どもは白人の子どもの3倍以上措置されているとし、『教育可能精神遅滞』というラベルを貼られた1万人を超える子どもたちのうち、5,500人の措置に問題があるとも述べている」。

記事はさらに、こうした不均衡の大きな原因は、学校区が連邦裁判所で差別的であるとの判決が下されたIQテストに依存しているところにある、という見解も紹介している。

Sigmonによれば、精神遅滞の認定基準の変更は、こうした法的問題を回避するためでもあった。彼はおおむね次のように言う。

（しかし）問題が解決したわけではない。「教育可能精神遅滞児」が減り、学習障害児が増えるという傾向を促進した要因として、学習障害という診断のほうが、それによって受けるスティグマが緩和され、親によって受容されやすいということをあげる論者も少なくない。だが、このようなことが事実だとしても、それはマイノリティの子どもにとっては必ずしもベターなものだとは言いがたい。その理由は、学習障害だとされた子どもたちの中に神経学的な発生原因をもつ真正の学習障害児はたしかに存在するが（次項で言及する学習障害の定義等の問題にかかわらせて言えば、Sigmonはそれを狭く限定して考える立場に立っている）、学習障害児だとされた子どもの大多数は、社会経済的に抑圧された子どもにとって不公平な「科学的」テストによって生みだされたのであり、問題の根本的解決の道は、彼らのラベルを貼るかえることにではなく、社会経済的不平等の解消にこそあるのだ。

こうした論述に続く Sigmon の論の展開は、社会的・経済的な階層と学業成績の相関関係の分析を行い、学習障害問題が低学力問題であることを明らかにするかたちで進む。

Sigmon が着目した学習障害問題と低学力問題の関連については、別の研究者たちがいっそう実証的な研究を公にしている。それらについては、学習障害の定義や診断・認定をめぐる問題を扱ったあとで見ることにする。

2) 学習障害の定義と診断の問題 学習障害という用語を最初に用いたのはサミュエル・カーク (Samuel Kirk) である。その説明は次のようになされた。「学習障害は、脳性機能異常および（あるいは）情緒ないしは行動異常におそらく由来し、精神遅滞、感覚剝奪、あるいは文化的ないし教育上の要因には由来しない障害、異常ないし遅滞——すなわち、話しことば、言語、読み、作文、書き方、数計算のひとつないしそれ以上の障害、異常ないし停滞——に関連する」¹⁸⁾（『特殊教育入門』1967）。カークによるこの概念は、それまでの各障害カテゴリと教育サービスを対応させるシステムでははみだしてしまう、たとえば各種の脳障害、知覚障害、微細脳機能障害などをもつ子どもたちを包含し、特殊教育の対象にしようというねらいをもってつくられた。したがってこの概念の指示するものの内部に立ち入ると、そこには個別の医学的、心理学的診断にもとづいて確定される各種の障害カテゴリが見いだされる。だが、この概念において基本的に優位なのは教育の観点であった。学習障害の検討は、その後連邦政府によってもなされるようになり、1968年、アメリカ保健・教育・福祉省教育総局に設置された全米障害児諮問委員会 (National Advisory Committee on Handicapped Children, NACHC) が、あらためて定義を作成した。それは以下のとおりである。

「特殊な（特異な）学習障害児とは、話し言葉や書き言葉を理解したり、使用したりする際の基本的な心理過程のひとつ、ないしは複数の障害をもつ子どもをさす。それらは、聞く、考える、話す、読む、書く、綴る、計算するといった面での障害となって現れる。それらには知覚障害、脳障害、微細脳機能不全、読字困難、発達性失語症などといわれてきたものが含まれてい

る。しかし、学習障害には、視覚障害、聴覚障害、運動障害、精神遅滞、情緒障害、環境性不利益に直接起因する学習上の問題は含まれない」。

この定義は全障害児教育法でも実質的に継承して用いられ、さらに各州の学習障害の定義のモデルとなった。その後、学習障害の定義に社会的スキルを含めるべきか否か、また注意欠陥障害 (Attention Deficit Disorder) や多動性障害 (Hyperkinetic Disorder) 等を含めるべきか否かといった複雑な議論が展開され、あらたな別の定義も提出されるなどした。しかしなお決着を見ずに今日に至っている⁽⁹⁾。

学習障害の定義をめぐる困難は、最初にカークがこの障害をとりあげた時以来つねに伴っていたものである。それは、非常に単純化していえば、これが基本的には教育的概念でありつつ、医学的・心理学的障害カテゴリによって下から支えられる概念であるためである。研究者の多くが、医学・心理学に力点を置く立場から学習障害の定義や認定に関して批判的な論文を発表してきたのもこうした理由によるであろう⁽¹⁰⁾。

だが、それはそれとして、実際の教育措置にかかわる診断・認定を直接に規定する各州レベルの学習障害の定義は、近年、重要な変化を見せているようである。各州の定義は全障害児教育法の定義に準じたものであったことはすでにふれた。しかし、Frankenberger & Fronzaglio⁽¹¹⁾の研究によれば、その後状況は変化し、最近ではすべての州の定義に学習達成度の指標が含まれているものの、48%の州の定義には神経学的指標は含まれていないということが明らかにされているのである。その結果、学習障害の診断・認定の基準は、能力と学力のズレをその主要な変数とするものとなってきた。学習障害はもともと教育的概念であるが、それがますます実体化しているのだと言えよう。

また、仮に各州の定義がNACHCの定義に準ずるものから、さほど変化しなかったとしても、診断・認定にはもともと困難が伴うものであった。とくに定義の最後にある「しかし、学習障害には、……環境性不利益に直接起因する学習上の問題は含まれない」という部分を、個別ケースにおいて適用し、厳密に診断・認定するのはかなり困難な作業になる。その結果、診断・認定もまた実質的には学習達成度＝学習の遅れ、停滞に重点化したものになりやすい。

(2) 区別が困難な学習障害、軽度精神遅滞、学業不振、情緒障害

多くの研究者が、特殊教育の対象とされている軽度障害児について扱い、学習障害、軽度精神遅滞、学業不振、情緒障害などと診断・認定された子どもたちの区別がむずかしい実態にあることを報告している。以下に3つの研究だけあげておこう。

1978年にすでに Hallahan & Kauffman (1978)⁽¹²⁾ は、学習障害、情緒障害、精神遅滞という3つの特殊教育カテゴリの間に著しい重なりがあること、すなわちこれらが基本的には同一の集団であることを示唆していた。

その後 Ysseldyke, Algozzine, Shinn, & McGue (1982)⁽¹³⁾ は、学校で学習障害児と認定された子どもと学習障害とは診断されていない低学力児の両群に、認知、学力、知覚-運動、自己概念、行動問題の5領域にわたる心理-教育的なテストバッテリー(49の下位テストないしテスト)と行動に関する評価を実施し、その結果を判別関数を用いて解析した結果、両群に著しい類似性のあることを見いだした。すなわち、テスト得点の平均96%は共通の範囲におさまってしまい、多くの下位テストにおいて両群の遂行状況は同一だという結果を得たのである。

ついでに紹介しておけば、Ysseldyke らは、この結果から①学校は本当に学習障害である多くの子どもを学習障害だと認定することに失敗しており、②あまりにも多くの非学習障害児に学習障害児というラベルを貼付しているとし、さらに、③認定の40%は誤認定である、と述べている。

第1節でふれたように、全障害児教育法は障害の診断・認定のさいのテストの実施などについて、相当な厳密性を要求しているが、とくに軽度障害児の場合の実際は、かなりの誤認定があることが見て取れよう。

また Edgar & Hayden (1984-85)⁽¹⁴⁾ は特殊教育を受けるのが適当と判断される子どもの出現数・率を調査するにあたり、上記の2つの研究に代表されるような研究の結果を継承しつつ、軽度精神遅滞、情緒障害、学習障害という3つの障害カテゴリを「量的基準で判断できない障害」(彼らはこれらをソフト・カテゴリと呼んでいる)としてくくっている。Edgar らは、その理由として、

軽度精神遅滞は、IQ得点を基準にする精神遅滞の定義とよりは、家庭の経済水準、親の教育水準、識字率などと大きく相関しており、またすでに紹介したように、マイノリティ問題に深くかかわっているのが実態で、量的基準は適用できない、情緒障害はもともと診断・認定の基準がはっきりしない、さらに学習障害の唯一の量的基準といえは学力である、ということをあげている。

注目すべきことは、このようにして各種の軽度障害児の実態上の重なりを指摘する研究は同時に、それらの子どもたちのすべてではないにしても多数が、社会的、経済的、文化的諸条件に規定されて学習に困難を来している存在であること、あるいはまた学校教育との関連で発生するいわば「教育原性」の「障害」児群であることを示唆していることである。上記のような結果を出した研究者の多くが、その自然な帰結として、教育上の処遇（教育措置、指導内容・方法等）に関しても、診断・認定された障害に対応して異なったものを用意すべきだという根拠は何もないと主張しているのも、うなずけるところである。

念のために書き添えておけば、軽度障害児の実態に関するこのようなデータと批判的考察は多数あるにもかかわらず、これらの子どもたちは通常の教育の対象とすればよいといった主張をする論者はごく限られている。言い換えれば、後述する通常学級主導主義（Regular Education Initiative, REI. 以下REIとすることがある）あるいはインクルージョン（Inclusion）の提唱者でさえも、Gartner, Lipsky らを除けば、これらの子どもたちが特別な教育的ニーズをもっており、何らかのかたちでの特殊教育サービスが提供されるべきだと考える点で、基本的には暗黙の合意があることに目を向けておく必要がある。

さて、以上のような軽度障害児にたいする学校教育のあり方に深くかかわって、1980年代中ごろにREIが提起され、今日までこれをめぐって活発な議論がなされてきた。いわゆるREI論争の展開である。次節ではこの論争を概観したい。

3 通常学級主導主義をめぐる論争

1980年代のアメリカは、教育改革模索の10年であったと言える。財政赤字や

生産力の低下等を背景とした連邦政府（レーガン政権）の危機意識から、学校制度、カリキュラムなどに焦点を当てた政府主導の教育改革の提案がなされた。同時にこれを批判する教育改革案も提出された。しかし、連邦教育省の「教育における優秀性に関する全米委員会」(National Committee on Excellence in Education) のまとめである『危機にたつ国家』*Nation at Risk*⁽⁵⁾ が端的に示したように、そこでは特殊教育の問題は視野の外に置かれていた。他方、それ以前から、全障害児教育法にもとづく特殊教育の実施に関して、とくにそれに必要な財政規模が大きすぎるという強い批判がではじめていた。財政問題に関しては特殊教育研究者の内部でも批判的な見解がある。最近のものでは例えば Lovitt (1993)⁽⁶⁾ は、特殊教育サービスを受ける子どもの認定作業に関連して、巨大テスト産業が生まれ、出版社は大きな利益を得、さらに大学・カレッジは測定・評価に関するコースを設置し、スクール・サイコロジスト、カウンセラー、多くのタイプのセラピストを養成するプログラムを整えることで利益を得ていることを指摘している。そして多額の費用の支出にもかかわらず、多数の誤認定が生まれていること、またニューヨーク市の場合、認定にまわされた子どもの約15%は障害児と認定されなかったことなどをあげ、金のたいへんなむだづかいがあると述べている。

REI が提唱されはじめたのは、教育をめぐるこのような政治的情勢のもとにおいてである。

(1) REI 提唱者の主張

通常学級主導主義 (REI) という用語が用いられ、論としてまとめられてくるにあたって、重要な役割を果たしたのは、1986年の *Exceptional Children* 誌に掲載された、当時の連邦教育省副長官 Will 女史の論文「学習困難児の教育——責任の共有」である⁽⁷⁾。これは題名どおり、学習において困難をもつ子どもの教育に関して、特殊教育だけでなく普通教育も責任を分かち合う方向で教育改革を進めるべきだという主旨のものであった。同じ86年、特殊教育協議会 (Council of Exceptional Children) の教師教育部会のもとに作業部会が設置され、ここで REI の用語が使われるようになり、さらにこれを具体化するた

めの委員会 (National inquiry into the future of education for students with special needs) が設置された。R E I という用語で表現されるような教育改革の考え方は、もともと Reynolds, Wang などによって表明されてきて、上記の Will の論文にも反映されたものであったが、R E I の考え方や構想は、ここであらためて整理されるとともに、アメリカの特殊教育界において注目と議論の的になった。

それでは、R E I とはどのようなものなのであろうか。それは、現行の特殊教育システムのもとでも進められているメイン・ストリーミング (全障害児教育法ではこの用語は使われていない。可能な限り「もっとも制約の小さい環境」のもとで教育する、という法の規定は、言葉を換えるとメイン・ストリーミングの推進ということになる) をさらに徹底し、通常学級を改革して障害児等の受け入れを促進しようとする構想である。

R E I 提唱者にもいろいろな人がいて、その主張や構想は一樣ではないが、まずは主役とみなしてよい Wang らのそれに注目しておく必要がある。彼らは立て続けにいくつもの論文を発表しているが、それらをまとめれば、だいたいつぎのようになる⁴⁸⁾。

〈従来の教育システムに対する批判〉

- ① 「第2システム」批判……全障害児教育法にもとづく現在の特殊教育システムは、基本的には2本建てになっているアメリカの教育システムにおいて、主流としての通常教育のシステムの外側に位置づけられ、「第2システム」(the Second System) となってしまうている。
- ② 障害カテゴリ批判……現在の特殊教育サービス (プログラム) は、障害カテゴリに対応するようになっている。しかし、各人における障害は重複している場合があり、かつ (したがって) 障害カテゴリと教育サービスの内容・方法は必ずしも1対1対応するわけではない。そのため実際にはスティグマに通じるラベルを子どもに貼付するだけで、効果的な教授 (effective teaching) は望めない。
- ③ 学習障害カテゴリ批判……軽度精神遅滞その他との認定上の区別が容易でない。また補償教育対象児や移民児 (アト・リスク児) の教育困難と

障害児とされた子どもの教育困難のあいだには、確かな差異はない。

- ④ 抽出指導批判……リソース・ルームでの障害児の指導は、一定時間、子どもを通常学級から抽出 (pull out) して行う。これは子どもの学習に中断をもたらし、学習困難をいっそう増大させる。また学習困難の原因を子どもに求め、通常学級の教育の問題点を見失わせてしまう。
- ⑤ 財政問題……障害児とアト・リスク児に対して似たような、非効果的な、バラバラなプログラムをいくとおりも用意することは、財政上の無駄が多い。

〈REIの構想〉

WangらはREIをどのようなものとして構想しているのだろうか。

彼らは、通常学校・学級を変革し、子どもたちの多様性に効果的に対応する、統合された単一の教育システムを創出すべきだと提案する。

この提案を支える教育の考え方の基本点は、Wang (1991)⁴⁹⁾によれば次の4つである。

- ① すべての子どもが「特殊」(special)なのであり、教師は各人のニーズを知り、意味のある上首尾の学習を促進するような学校環境を用意する責任がある。
- ② 軽度または中度の障害をもつさまざまなカテゴリの子ども、普通より手厚い教育と関連サービスによる支えを必要とする学習上のアト・リスク児、すなわち補償教育プログラムの対象児、移民教育対象児は、「特殊」教育と関連サービスを伴う通常教育の場に、全日にわたってうまく統合されうるし、統合されるべきである。
- ③ 特殊教育、補償教育、治療教育サービスを必要とする子どものそれぞれに固有なニーズに合致したとりくみを行えるように、各種の専門スタッフと資源が配置・供給されれば、一般の教師も、特別なニーズをもつ子どもを含むすべての子どもの学習に責任をもつ能力を身につけることができる。
- ④ 研究にもとづいた革新的な教授プログラムに関しても、教室での実践に関しても、教授と学習をもっと効果的で能率的なものにするための広範

な知見がすでにある。もし教師がこれらのプログラムと実践、あるいはそのどちらかを適切に具体化する方法を知ることができれば、すべての子どもによりよくサービスすることができる。

Wang らは「適応的学習環境モデル (Adaptive Learning Environments Model, ALEM)」を提出している。このモデルは上記の基本的な考え方の具体化であるが、その実際はおおよそ次のようである。

子どもの学習到達度の評価を行って各人に合った学習課題を設定し、その進歩の様子をモニターする。子どもが自分の学習において自己学習能力を高めていけるように、セルフスケジュール・システム (Self-Schedule System) をとる。無学年制とし、子どもの教え合いを組織し (peer tutor など)、教師は子どもたちのなかで相対的に手厚い指導を必要とする子どものために、時間を割くようにする。また家族との協力を強化し、父母が「教室ボランティア」として活動するのを促す。学級に配置された特殊教育および関連サービスの専門職は、それを必要とする子どもに直接にかかわるととともに、通常教育教師のコンサルタントとしての役割も果たす。通常教育教師は健常児と特別なニーズをもつ子どもの両方に基礎的な教授を行うことを役割とする。

彼らも、しかし、自らの提起とそれにもとづく教育システムの再構築が一挙に進むと考えていないようであり、Wang はREI運動の最大の特徴は「漸進的インクルージョン」(progressive inclusion) であると言っている (Wang らは、他の多くの論者ととともに、最近REIよりはインクルージョンの語を好んで用いるようになっている)。漸進的なインクルージョンとは、通常学級、通常学校に措置されて特殊教育または補償教育や治療教育を受ける、特別なニーズをもつ子どもの割合がしだいに増加していくことを指すのであり、2本建ての教育システムから統合されたシステムへと漸進的に変えていこうという意味である。

なお、彼らの場合、念頭においているのは軽度児・中度児であり、したがってまた特殊学校など分離された特殊教育の場の必要性は認めていることに目を向けておいてよいであろう。

(2) 特殊教育を否定する急進的改革派の主張

Wang らとは別に、2本建ての教育システムを批判する人々も存在する。代表的なのは、Gartner と Lipsky, Stainback 夫妻である。彼らは物理的に分離された教育は本質的に差別的であり不平等であるとし、単一のシステム (unitary system) とすることを提案する。

Stainback & Stainback (1984)²⁰⁾ は、子どものもつ障害は各人にそなわるもろもろの特質の1つにすぎないという、いわば障害個性論にたち、健常児と障害児という2分論を批判する。そしてこの立場から、障害カテゴリに教育サービスを対応させる従来の教育システムを強く批判する。ではどういうシステムとすべきか。彼らは通常学級の教育をそこで学ぶすべての子どもの個別のニーズに対応するものに変えていけば、特殊教育の場を特別に設けておく必要はないと論じる。そこから特殊教育という教育の呼称の廃止と、特殊教育と通常教育の合体 (merger) を主張する。

だが、Stainback 夫妻は、障害の存在そのものは否定していない。だから通常学級での個々の子どものニーズに対応する教育を構想するにあたっては、子どものもつ多様なニーズの1つとしての障害に関連するニーズを、完全に無視するわけではない。それゆえ何の手だてもなしに、今いっきょに障害児を通常学級に投げ入れることはできないということを認め、当面は単一の教育システムの中で、特殊教育教師と通常教育教師の共同のとりくみを開始すべきだと提案している。したがって、Stainback 夫妻の主張を Wang らの主張と比較してみると、将来の教育システムの構想において特殊教育を認めるか否かの点では異なるものの、当面の改革課題の提起においては重なるところを多分にもっていると言える。

Stainback 夫妻よりもいっそう急進的なのが、Gartner & Lipsky (1987)²¹⁾ である。彼らは、障害カテゴリと教育的ニーズ、したがってまた教授プログラムとを対応させる発想を、医学モデルあるいは欠陥モデルにもとづくものだとし、完全に否定し、子どもたちがかかえる学習上の困難はすべて、子どものもつニーズと教授内容・方法等のミスマッチによるものだと断じる。彼らの主張の根底には、補償教育対象児、移民児と障害児を、さらに言えば健常児をあえて

区別する理由はないし、区別することによる便益もないばかりか、子どもにスティグマを貼付するだけだという考え方があり、障害児に関してはラベリング反対を強く唱えている。

Gartner らの改革案は、子どもの学習困難の原因論と直結して提案される。すなわち、それは通常学級改革案であり、学校・学級の小規模化、個別学習・少人数学習の組織化、子ども同士の協同・相互学習の促進などを内容とするものになっている。

ここで指摘しておく必要があるのは、Stainback 夫妻、Gartner らも、先の Wang らと同様に、批判と改革構想において念頭においているのは障害児の中の軽度児・中度児であり、重度・重症児については正面からは論じていないことである（清水貞夫²³によれば、この不徹底さを批判している人に Snell がいる。Snell (1988) は、①伝染性疾患を伴うケース、②教育的介入にもかかわらず凶暴であるケース、③常時医療的ケアを必要としたり、生命維持に必要な携帯可能な器具がないために病院または家庭を離れられないケース以外は、すべて地域の通常学級で学べるようにすべきだと述べているという）。

(3) REI 等に対する批判

REI 等への反応は、今までのところ全体としては特殊教育界からのものとどまっている。REI 賛成派に属する Davis (1989)²⁴は、REI 運動が (Will の提起が引き金になっていることも手伝って)、地方教育当局にプログラムの実行を命令し統制するトップダウン政策のあらわれだに見られていることが原因の 1 つだとしている。また、加えて現場の通常学級教師の直面している諸困難が障壁になっていることも指摘している。すなわち多くの現場教師は、もっと広範な基礎をもつ問題——たとえば非識字者の増大、ドロップアウト率の上昇、学力テスト成績の低下など——への対応で、すでに過重な負担を感じており、特殊教育に関する指示・命令を、邪魔で非現実的なものと見ているのだという。

この指摘に関連して、筆者の手元にあるニューヨーク州教員組合ニューヨーク市支部の新聞 *New York Teacher* の1993年4月5日付²⁴には、「インクルージョンの諸問題」が特集されているが、この記事の内容はインクルージョン

に関して消極的・懐疑的である。そこでは、障害児の通常学級へのインクルージョンは、個々の子どもにとって積極的なものであり得るとした上でだが、教師たちは、インクルージョンがしばしば子ども 1 人ひとりの固有のニーズを考慮することなく推進されており、同時にスタッフもいず、インクルージョンのための現職教育も資源もないままに進められていることが、あまりに多いことに困惑しているようすを伝えている。また、こうした諸条件整備はもとより必要だが、そもそもインクルージョンの定義や目標を明確化することもしなければ、現場に混乱状態が引き起こされるだろうという意見も紹介している。

もともと R E I に批判的な Lieberman (1985)²⁹⁾が、Stainback 夫妻を批判する論文の中で、「通常学級と特殊教育の合体（の議論）は、わわれわれ特殊教育関係者が花嫁（通常学級関係者）を招待するのを忘れた結婚式のようなものだ」と皮肉っているのも、こういう実態が背景にあるからである。

R E I に批判的な研究者たちは、Wang, Reynolds らも Gartner らも基本的には同一の立場に立つものと見て論陣を張っている。中でも、もっとも総合的な批判を展開しているのは Kauffman および Hallahan だといってよい。そこで、ここでは彼らの論をとりあげる。

Kauffman と Hallahan は、全障害児教育法以降のアメリカの特殊教育システムを基本的には支持する立場にたち、R E I 論者を批判している。

① 「すべて」(all) 批判……批判の 1 つは、R E I 提唱者が使う「すべて」(all)の子どもという表現に向けられている。Kauffman & Hallahan (1993)²⁹⁾は、全障害児教育法が「すべての子ども」という場合、無脳症で意識があるとは考えられない子どもまで含んで「すべて」なのであり、通常教育と特殊教育の総合的な供給システム、そして両者の統合に関して過去と現在について評価し、今後を展望するさいには、こうした子どもの問題も視野に入れるべきであるとする。この見地から見るとき、R E I 提唱者たちは、「すべて」という言葉を使いながらある部分の障害児を暗黙のうちに除外していると批判している。これと関連して、Wang らが「適応的学習環境モデル(ALEM)」の提唱にあたって「すべてのタイプの生徒が ALEM の学級で適応できる」という場合も、ALEM がすべての生徒、とりわけ軽度・中度のすべての障

害児のニーズに合うことを示したことなど一度もない、と強く批判している。「すべて」という言葉を用いることで、自分たちの提案のアピール力を強めようとするのは正しくないという批判である。

② 差別論批判……批判の第2は、Will (1984)²⁷⁾ や Gartner & Lipsky (1989)²⁸⁾ が例のブラウン判決を持ち出し、そこでなされた「分離すれども平等」という教義への不信任を、障害児の通常学級への統合の正当化に用いていることに対するものである (Gartner と Lipsky は障害児の分離をアパルトヘイトなぞらえている)。Kauffman (1989)²⁹⁾によれば、障害児の分離を人種差別と同一視するのは誤りである。たとえば分離が皮膚の色など教授と学習に関係のない要因にもとづくものである場合には、分離教育はまさに不平等である。だが、障害児の分離が彼らの身体的・認知的・行動的特徴を考慮し、教授と学習に直接に関係した基準によってなされる場合には、分離教育は機会の平等のために必要である。

③ ラベリング批判への反批判……R E I 提唱者たちは障害カテゴリを批判し、ラベリングをスティグマを残すものだと言っている。そして、ノン・ラベリングとすべきだと主張している。これに対して Kauffman (1989)³⁰⁾ は、ラベリングの否定的側面の1つはスティグマであることは認めつつ、それが過大に評価されていると述べている。そして Singer (1988)³¹⁾ の「学習障害児 (というラベル) が問題を作りだしたのではない、彼らは彼らの (学習上の) 問題ゆえにラベルを与えられたのである。したがってまた、ラベルを取り去ったからといって (学習上の) 問題が消えてなくなるわけではない」という指摘も紹介しつつ、ラベリングなしには特殊教育の対象を規定することも、必要なサービスを特定することもできないのだと言う。

④ すべての子どもが特別なニーズをもつという論への批判……すべての子どもが他者と異なる個性として認められるべきだということは正しい。しかし、すべての子どもが標準的な教授プログラムを履修し、共通のゴールに到達することには無理がある。すべての子どもの教育は特別な教育だという示唆は、すべての子どもが平均以上でありうるという観念と同じくらい空虚なものであり、1世紀間にわたってできなかったようなドラマチックな変化

を通常教育に引き起こすことが、今はできるのだというような議論の仕方は問題にされなければならない。リソース・ルームへの学習障害児等の抽出は、非効果的なこともあるが、それを必要とする子どももまた存在するのである。また関連して、REI提唱者たちは、これまでの特殊教育は成功していないと批判しているが、この批判それ自体根拠不十分である。しかし、仮に従来の特殊教育が失敗だったとするなら、それを通常教育改革のモデルに据えるというのは理論的にも矛盾している。

⑤ レーガン・ブッシュ政策の具体化としてのREI……REIは優秀性を追求しようとするレーガン・ブッシュ政権の教育政策の具体化であり、特殊教育にかかる財政を大幅に縮小しようとする企てである。REIは特殊教育を通常教育に解消してしまいかねない。

KauffmanとHallahan(1993)²²は、以上のようにREIを批判したうえで、特殊教育を総合的なサービス供給システムの効果的なブランチの1つとするために必要だとする公準を、8項目にわたってあげている。それらはREI批判を内に含んで提示されていると言えるので、上に整理したものと事実上重複することになるが紹介しておこう（各公準にはそれぞれ複数のコロラリーが付されており、それらも紹介すれば各公準の意味もいっそう分かりやすいのだが、詳細にわたりすぎるのでここでは省略する）。

公準1：公的学校教育は、すべての子どもがその潜在能力にふさわしいレベルの学力、社会的能力、職業的能力を身につけるのを助けることによって、すべての子どもの教育的ニーズに平等に奉仕しなければならない。

公準2：障害児は、もし標準的な教育目標とプログラムで教育されることになれば、不可避免的に失敗するのであり、どのような方法が教授学的に適切かという点で、典型的な（通常の）生徒とは有意に異なっている。

公準3：障害児には、教授目的に対応するグルーピングのための広範囲にわたるオプションと、教育サービス供給のための環境が用意されていなければならない。カリキュラムも、教授法も、グルーピングも、学習環境も、それぞれ1つあれば、それですべての子どもに適切な教育を保障できるなどということはない。

公準4：障害児に必要な（健常児とは）別の教育目標や教授は、公教育の総合的システムの中に位置を占める、明確で持続性をもった構造なしには確実には保障されない。

公準5：障害児の適切な教育の保障に必要な構造は、どんな子どもがどんな教育的オプションを受けるのかに関して、注意深い検討をへた決定を必要とする。

公準6：障害児の適切な教育は、専門職の適切な養成にかかっている。

公準7：通常の教育の効果の判断に用いられる結果は、特殊教育の効果の判断基準として必ずしも常に適切だとは限らない。

公準8：特殊教育は、学校で困難をかかえている子どもに奉仕する、唯一の特別な補償的プログラムだというものではないであろう。しかしそれは、他のプログラムとともに、特別なアイデンティティと明確な枠組みをもつ、一般教育の1つのブランチとして維持されなければならない。

(4) REI 論争の焦点と今後の課題

REI 論争は、一見すると、全障害教育法による特殊教育システムを擁護する人々（いちおう「擁護派」と呼ぼう）と、これを批判して通常学級に基礎を置くまったく新しい特殊教育システムをつくりだそうとする人々（いちおう「改革派」と呼ぼう）との対立であるように見える。

しかし、少し立ち入って論争の中身を調べてみると、その焦点は軽度障害児とアト・リスク児の問題にあり、これらの子どもをリソース・ルームに抽出して指導する教育形態の是非を争う、その意味で事実上は、アメリカの特殊教育システムの特定部分についてのみ問題にした論争であると言えるのではないかと思う（中度児の問題は、実際にはほとんど論議されていない）。

もちろん擁護派は、リソース・ルームが否定され、それによってアメリカの特殊教育の連続体をなすサービス・システムの一角が崩されることは、システム全体の考え方と実際が何らかの重大な影響を受けることになるから、Kauffman らがそうしたように、現行システムの全体をいつも念頭におき、改革派にもそれに目を向けることを呼びかけながら論争に参加してきた。

しかし、改革派は、Kauffman らがいみじくも指摘したように、「すべての子ども」という言葉をスローガンの的に用いてはいるが、実際には語義どおりの意味を込めて使うことはしていない。この点は急進的な Gartner でさえ同様である。また、現行特殊教育システムを「第2システム」と呼んで、これを否定する議論をしながらも、特殊学校の必要性を認めることはもとより、特殊学級についてさえ、その全廃を主張するわけではない。

論争の焦点が軽度障害児とアト・リスク児、そしてリソース・ルーム問題にあると、筆者が考える理由はここにある。

筆者は、問題は軽度障害児、アト・リスク児をどう見るかにかかっていると考える。擁護派も改革派も、これらの子どもたちに実態上の重なりがあること、また彼らの教育的ニーズ、対応すべき教育実践の内容・方法に大きな違いはないと見る点では一致している。しかし、一致しているからといって、これを前提に論争を進めても、これ以上のみのりある進展は望みえないように思われる。筆者はここにメスを入れてこそ、問題の設定も解決の方向も明確化すると考える。

まず学習障害という障害名を残すかどうかが問題である。すでにふれたように、ある子どもが学習障害児であるかどうかの認定は、事実上、学力の遅れを唯一の明確な基準とする傾向を強めている。だからこそ Ysseldyke らの研究(1982)³³が示したように、学習障害児とされた子どもたちと低学力児のあいだに明確な差異が見いだされなかったのである。仮に学習障害という障害名を残すとすれば、そこに含まれる子どもを、何らかの神経学的な所見を有する者に限定するのが適当であり、そうなれば、現在学習障害と認定されている子どもの大多数は低学力児であることがいっそう明確となろう。

また軽度精神遅滞とされている子どもの中にも、知能テスト等の実施にかかわる一定の配慮にもかかわらず、マイノリティ問題、貧困問題に少なくともその主因が求められる環境性の「精神遅滞児」が多数存在すると考えられる。情緒障害児、行動問題児もまた同様である。そして環境性の「精神遅滞児」はもちろん、情緒障害児や行動問題児も、その多くは同時に低学力児であると見られる。

アト・リスク児のそれぞれのタイプには、現在、補償教育、治療教育のプログラムが存在するが、現実には子どもたちがかかえる問題は、多くの場合、低学力問題と重なっていると言ってよい。

したがって筆者は、もしREIの議論を今後も継続し生産的なものにしようとするならば、障害児と低学力児をとひとまず分離して、それぞれのニーズに対応する有効な教育システムのあり方について、論をたたかわせるという方向をとるべきであると考ええる。

そして、とくにREI提唱者の議論が、このような方向で再提案されるならば、それはまさに通常学級の改革案として、これまでよりも現実性を帯びてくるであろう。だが、その場合は、「優秀性」を追求するアメリカの公立学校教育が抱える深刻な矛盾、すなわち低学力問題、全米で25%に達するハイスクールのドロップアウト問題、麻薬・暴力・若い性の問題などの解決という、即座には解きがたい難問を、特殊教育関係者も通常の教育関係者とともに、自らの問題として引き受けていかなければならないだろう。そしてまた、狭く定義され、それによって認定された学習障害児をはじめ、いろいろな種類の障害をもつ子どものインクルージョンの問題も、もっとクリアな形をとって再浮上するだろうと思われる。

論争の焦点と課題は、とりあえずは以上に指摘したところにあると見てよいだろう。しかし、この論争で示唆されているもう1つのことは、上に記したことを別の角度から見るということになるのだが、特殊教育サービスは「場につく」のか「人につく」のかという問題だと言える。

アメリカの特殊教育システムは、後者に重点を置きつつ、その多様性を考慮して多様な場を設定し、そのあいだに微妙なバランスを保っていると見ることができる。その結果、たとえば障害児が通常学級を利用する場合でも、そこでは特殊教育サービスがまったく受けられないという仕組みではないようになっている。改革派の主張は、この点から見ると、「特殊教育サービスは人につく」い考え方を徹底しようとするものだと考えることもできる。これにたいして擁護派の主張は、これを無制限に徹底すれば特殊教育は事実上解体してしまい、「人につく」サービスも十分には提供できなくなるということでもある。すな

わち「人につく」ということと「場につく」ということとの適切な統一が、擁護派の主張の核心であるように思われる。

わが国においては、1993年度から「通級による指導」が開始された。しかし、この場合でも、障害に対応するはたらきかけは、それが提供される場に通うことによって受けるという形態を、基本的には保持していることに注目する必要がある。言い換えれば、わが国の障害児教育制度は、歴史的にも現在も、サービスは「場につく」というかなり堅固な考え方に立って整備されているのである。その結果、わが国の障害児教育は運用面でも時に硬直したもになりやすい。これをどう考えるかは、日本の今後の障害児教育の制度を構想するさいの重要問題の1つである。

筆者は、今のところ、サービスは「人につく」という考えを1人歩きさせることは、障害児の教育も通常の教育もともに発展させる見地からすると、現実的でないし得策でもないと考えている。REI論争が軽度児とアト・リスク児の処遇に焦点を当てたものになっていることは、実際には中度児も含んで、重度・重症の子どもには、サービスは「人につく」という考え方を貫徹しにくい現実があることの反映だと考えることもできる。したがって、この視点からもう1度REI論争をとらえ直せば、そこには、わが国の障害児教育制度改革の問題を考察するための、貴重な手がかりがあると言えるのではないかと思う。

おわりに

本稿では、アメリカにおける軽度障害児の教育問題について、おおまかな整理をこころみた。各節で扱った問題は、それぞれもっと詳細な事実と資料の収集・検討を必要とする。またREI論争は、そのままでは、すなわち筆者が最後に指摘したこの論争の焦点と今後の課題について十分に留意しつつ、その教訓をひきだす努力をしなければ、わが国の障害児教育制度のあり方の検討に生かすことはむずかしいだろうと思われる。いずれも今後の課題としたい。

- (1) 筆者はすでに、季刊誌「高校のひろば」(1993年秋季号)と月刊誌「婦人通信」(1993年10月, 11月, 12月の各号)の求めに応じて、ニューヨークの障害児教育に関する短い文章を書いた。また教育科学研究会編の講座「現代社会と教育」の第6巻『21世紀の人間と教育』(1994年1月)に、論文「健常者と障害者の交流・共同と教育」を書き、そこでアメリカの障害児教育についても紹介しつつ、わが国における制度改革について若干の指摘を行った。本稿とあわせて参照ねがえれば幸いである。
- (2) Cecil R. Reynolds & Lester Mann (Eds.) (1987); *Encyclopedia of Special Education*, Wiley-Interscience, Vol. 3, 'related services'.
- (3) ジュディー W. ウッド(宮本茂雄監訳)『メインストリーミング——普通学級における軽度障害児の指導』学苑社, 1986年, pp. 24-25. 原著 Judy W. Wood (1984): *Adaptive Instruction for the Mainstream*, Bell & Howell Company.
- (4) Gallagher, J.J. (1984); The evolution of special education concepts. In Blatt, B., & Morris R. J. (Eds): *Perspectives in Special Education: Personal orientations* (pp. 210-232). Grenview, IL: Scott, Foresman. William L. Heward & Michael D. Orlansky (1988): *Exceptional Children* (third edition), Merrill, pp. 64-65. より重引。
- (5) U. S. Office of Special Education and Rehabilitation Services (1990); *Twelfth Annual Report to Congress on the Implementation of the Handicapped Act*, U. S. Department of Education.
- (6) U. S. Office of Special Education and Rehabilitation Services (1987); *Ninth Annual Report to Congress on the Implementation of the Handicapped Act*, U. S. Department of Education.
- (7) Scott B. Sigmon (Ed.) (1990); *Critical Voices on Special Education Problems and Progress Concerning the Mildly Handicapped*, State University of New York Press. ここで用いた Sigmon の論文は本書の第1章 *Remarks on social inequality and measured cognitive abilities in the Schools*, pp. 11-20.
- (8) サミュエル・カーク(伊藤隆二訳編)『特殊教育入門』日本文化科学社, 1969年。原著は, Samuel A. Kirk (1962); *Educating Exceptional Children*, Houghton Mifflin, 1962.
- (9) 学習障害の定義等に関する適当なレビューとしては、大塚 玲「学習障害の定義にかかわる諸問題と今後の課題」『特殊教育学研究』第30巻第5号, 1993年3月, 29-39ページがある。

- (10) たとえば Coles, G. (1987); *The Learning Mystique—A Critical Look at “Learning Disabilities”*, Pantheon. などは, 学習障害の概念・診断等について批判的に検討した好著の1つである。
- (11) Frankenger, W. & Fronzaglio, K(1987); A review of states' criteria and procedures for identifying children with learnig disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24, pp. 495-500.
- (12) Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1978); Categories, labels, behavioral characteristics: ED, LD, and EMR reconsidered., *The Journal of Special Education*, 11, pp. 139-147.
- (13) Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., Shinn, M. R. & McGue, M. (1982); Similarities and differences between low achievers and students classified learning disabled, *The Journal of Special Education*, 16 (1), pp. 73-85.
- (14) Edgar, E. & Hayden, A. H. (1984-1985); Who are the children special education should serve and how many children are there?, *The Journal of Special Education*, 18 (4), pp. 523-539.
- (15) 教育の優秀性に関する全米委員会(橋爪貞雄訳)『危機に立つ国家』黎明書房, 1984年。原著は *The National Commission on Excellence in Education* (1983); *A Nation at Risk*, U.S. Government Printing Office.
- (16) Lovitt, T. C. (1993); Recurring issues in special and general education, in Goodlad, J. I. & Lovitt, T. C. (Eds) (1993); *Integrating General and Special Education*, Merrill, pp. 49-71.
- (17) Will, M. C. (1986); Educating children with learning problems: A shared responsibility, *Exceptional Children*, 52, pp. 411-415.
- (18) Wang, M. C. らは, たとえば次のような諸論文を発表している。
 - Wang, M. C. & Birch, J. W. (1984); Comparison of a full-time mainstreaming program and a resource room approach, *Exceptional Children*, 51, pp. 33-40.
 - Reynolds, M. C., & Wang M. C. & Walberg, H. J. (1987); The necessary restructuring of special and regular education, *Exceptional Children*, 53, pp. 391-398.
 - Wang, M. C., Reynolds, M. C., & Walberg, H. J. (1988); Integrating the children of the second system, *Phi Delta Kappan*, 70, pp. 248-251.
 - Wang, M. C. & Walberg. H.J. (1988); Four fallacies of segaregtonism, *Exceptional Children*, 55, pp. 128-137.
 - Wang, M. C. (1991); Adaptive instruction: An alternative approach to

- providing for student diversity. In Mel Ainscow (Ed) (1991): *Effective Schools for All*, David Fulton, pp.134-160.
- (19) Wang, M.C. (1991); Adaptive instruction: An alternative approach to providing for student diversity. In Mel Ainscow (Ed), (1991): *Effective Schools for All*, David Fulton pp.134-160.
- (20) Statinback, W. & Stainback, S. (1984); A rationale for the merger of special and regular education, *Exceptional Children*, 51, pp.102-111.
- (21) Gartner, A., & Lipsky, D.K. (1987); Beyond special education: Toward a quality system for all students, *Harvard Educational Review*, 57, pp. 367-395.
- (22) 清水貞夫「軽度障害児への教育的対応をめぐる R E I 論争——新たなインテグレーション論争——」(未公刊)。Snell, N. (1988); Gartner and Lipsky's 'Beyond special education,: toward a quality system for all students, *The Journal of the association for persons with severe handicaps*, 13 (3), pp.137-140.
- (23) Davis, W.E. (1989); The Regular education initiative debate: Its promises and problems, *Exceptional Children*, 55, pp. 440-446.
- (24) *New York Teacher*; Issues of inclusion, April 5, 1993.
- (25) Lieberman, L.M. (1985); Special education and regular education: A merger made in heaven?, *Exceptional Children*, 51, pp.513-516.
- (26) Kauffman, J.M., & Hallahan, D.P. (1993); Toward a comprehensive delivery system for special education, In Goodlad, J.I. & Lovitt, T.C. (Eds) (1993); *Integrating General and Special Education*, Merrill, pp.73-102.
- (27) Will, M. C. (1984); Let us pause and reflect—but not too long, *Exceptional Children*, 51, 11-16.
- (28) Gartner, A., & Lipsky, D.K. (1989); The yoke of special education: How to break it, Rochester, NY: National Center on Education and the Economy. (ただし筆者はこの文献は未入手で, Kauffman (1989) を通じて間接的に知るのみである。)
- (29) Kauffman, J.M. (1989); The Regular Education Initiative as Reagan-Bush education policy: A trickle-down theory of education of hard-to-teach., *The Journal of Special Education*, 23, pp.256-278.
- (30) Kauffman, J.M; *ibid.*
- (31) Singer, J.D. (1988); Should special education merge with regular education?, *Educational Policy*, 2, pp.409-424.

- (32) Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (1993); *ibid.* (26).
- (33) Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., Shinn, M. R. & McGue, M. (1982); *ibid.* (13).