

## 養護学校義務制と発達観

竹内章郎

### I

全国的には、1973年11月の「学校教育法中養護学校における就学義務及び養護学校の設置義務に関する施行期日を定める政令」によって1979年から実施された所謂養護学校義務制（以下“義務制”と略記）を考察するに際しては、戦後の教育学的議論もしくは「障害者」問題についての議論に係る側面からだけでも、いくつかの基軸がたてられうる。例えば、i)憲法<sup>(1)</sup>—教育基本法（以下教法と略記）と政令・通達の変遷及びそれらの解釈論、ii)戦後の教育行政・公教育施策全般や「教育改革」<sup>(2)</sup>との係り、iii)「障害者」問題全体の中での「障害者（児）」教育の位置や性格<sup>(3)</sup>、iv)「障害児」教育の充実を求める各種親の会や「障害者」団体等の運動論との関連<sup>(4)</sup>、v)発達の捉え方や教育内容、「障害児」<sup>(5)</sup>の「判別」基準との関連等、といったようにである。もとよりこれらの基軸自体は現実には相互に関連しており、これらの関連を支える基盤としての「障害者」差別等の社会的諸関係全般レベルでの諸問題から“義務制”に論及し、更には「障害者」教育という視座から現代公教育一般の問題を照射することを通じて、人間観一般に係る総括的立論を提出することも可能であり、また必要でもある。しかし、“義務制”を核としたこうした立論を精緻に展開するとすれば、少なくとも上記の五つの基軸に沿う議論が必要になるとと思われる。

本小稿では、相互に関連する上記の基軸を念頭に置きつつも、“義務制”に係る憲法をはじめとする法制現象レベル、及びこれに集約されうる内容のうちいくつかを考察を限定し、主要な法制現象を、ある種の発達観との係りにもたちいてイデオロギー的観点から問い、“義務制”実施及びその過程に関する諸問題の要点を扱う。確かに、一見したところでは、このような問題設定は既存の“義務制”に関する諸研究においても同じくみられるものではあろう。し

かし、既存の研究では個別的に法制現象が扱われることが多く、各法制現象相互の関係や法制現象の解釈と発達観との関連をもふまえて“義務制”実施に関する諸問題が内在的に考察されてきたとはいい難い。そこで本小稿では、法制現象という側面から把握された“義務制”の内に、“義務制”の促進要因と阻害要因とのパラドキシカルな連動の様相を捉えると共に、“義務制”を〈国民の教育を受ける権利〉＝〈子供の学習権〉の真に普遍的な実現の為の要件として捉える立論に孕まれている論点を若干提示する。更に、この論点の源であると共に、「障害児」の〈学習権〉保障の先駆かつ根底である憲法26条1項の革新的解釈の基盤にある発達観と養護学校等の教育形態との連関についての論点を示す。そしてこれらを通して、全体としては、“義務制”をめぐる昨今の諸議論の対立の整理につながる論点の確立をめざすことによって、「障害児」教育の視座から様々な深刻な問題を抱える現代公教育一般を捉える方向性、及び「障害児」教育をも包含しうる教育論全般についての筆者なりの方向性を確立する為の一助にしたいと考えている。

## II

一般的に了解されている“義務制”を一言で表わせば、それは、憲法26条が示す〈国民の教育を受ける権利〉の実現として1947年以来実施されている9年間の義務教育が、所謂普通学校（小中学校）措置児であるべきでないとされた「障害児」については33年間適用除外され続け、1979年になってようやく養護学校措置を通じてはじめて適用されたことを意味する。この点で、厳密には1979年までは日本の義務教育は完成してなかったと言わねばならない。<sup>(9)</sup> 憲法26条1項から導きうる〈教育を受ける権利〉とこれの一層の厳密化として提出された〈子供の学習権〉を保障するものとして、同26条2項、教基法4条及び学校教育法（以下学教法と略記）22条、39条にいう国民（保護者）の「就学義務」——盲・聾・養護学校へのそれを含む——、学教法29条、40条、74条にいう市町村及び都道府県の学校——盲・聾・養護学校を含む——の「設置義務」があり、法制現象における義務教育はこうした構造を基本として成立していること、また日常的に営まれている具体的な義務教育がこの法制の実現であること等は、〈国家の教育権〉を認める一部の論者を除いた国民一般にとっては今日自明の事柄に属する。しかし、こうした法制現象における義務教育とその実施とがス

トレートには結合しない場合のあることが、法制そのものにおいて示されているのであり、この点が義務教育の完成が1979年まで放置されたことをはじめとする「義務制」に係る諸問題の端初を構成しているのである。

憲法・教基法の具体化としての学教法（1947年3月31日）は、その93条において1947年4月1日からの同法の施行を謳いながら同時に但し書きとして「第22条第1項及び第39条第1項に規定する盲学校、聾学校及び養護学校における就学義務並びに第74条に規定するこれらの学校の設置義務に関する部分の施行期日は、政令で、これを定める」と述べている。つまり、一方で所謂普通学校への「就学義務」とその「設置義務」については、学教法とその施行との直結が示されているが、他方で盲・聾・養護学校については、法の施行が当の法の内では定められず政令委任されることによって、法とその施行とのストレートな結合が事実上否定されているのである。<sup>(11)</sup>そして、この点からして、この政令委任は、しばしば言われるような法の施行期日の延期に留らない問題を含んでいるとみられなくてはならないのである。

というのも、第一に施行期日の政令委任自体が、法の施行そのものを本来法の執行者にすぎない行政に委任することによって、行政による法の否定を正当化しかねないからである。<sup>(12)</sup>この点こそ、盲・聾学校の「就学義務」・「設置義務」の施行が比較的早期に達成されたにせよ学年進行に留ったり、養護学校のそれが1979年まで放置された事態を行政側が正当化しうる法制現象上の最大の根拠になっていたのであり、同時に「義務制」不施行を行政のサボタージュとして捉える多くの識者や「障害者」団体による行政批判を事実上支えていたものに他ならない。それは、より大きい観点から捉えれば、法の実現過程に行政が主要な役割りを果たすことを通じて行政が法に代わる地位を占めるということの意味しよう。第二は義務教育自体の把握の根幹により係ることである。〈子供の学習権〉は、「就学義務」及び「設置義務」が実現されない限り、公的には実現しないのみならず空文化されるのであるから、学教法93条の但し書きは、たんに「障害児」についての「就学義務」及び養護学校等の「設置義務」を行政上先送りしたに留らず、このことを介して、事実上、さしあたりは学教法施行令22条2項等によって「障害」の程度毎に分類された「障害児」のうち<sup>(14)</sup>のかなり多数の〈子供の学習権〉の実現を否定しているのである。換言すれば、学教法93条という下位法は憲法26条1項という上位法を否定し、この否定を正

当化しているものであり、憲法違反とさえ言っているのである。

従って、上記の第一点と第二点とをあわせて考え、憲法・教基法—学教法—行政という連関から“義務制”を捉えうるならば、学教法93条による憲法26条1項の否定という問題①と、学教法93条自体による同法22条1項等の否定——同法施行の政令委任が招来しうる行政による法の否定の正当化——という問題②の二つがあることになる。“義務制”を法制現象に係る最も大きなレベルで把握するには、この二つの問題を区別したうえで連関させる必要がある。つまり1973年の政令による“義務制”施行の決定は、確かに問題②を行政的に克服したものであるが、その場合にもなお学教法93条が存続していることにより、問題①の法的事実が依然として残っているのである。この点からすると、学教法93条の但し書きへの反省を欠くならば、“義務制”のうちにく「障害児」の学習権>の実現がみいだされるにしても、それは、普通学校措置児童・生徒の<学習権>の実現という法とその実現とがストレートに結合している場合とは異なってくるのであり、法制現象に限っても、“義務制”をもってして単純にく「障害児」の学習権>が「健常児」のそれと同じく保障されたということではできないのである。<sup>(15)</sup> 極論すれば、“義務制”による<「障害児」の学習権>保障は、行政がたんに法の執行者に留らず、法的に否定された<学習権>を謂ば行政的に回復したにすぎないという側面<sup>(16)</sup>をもち、従って、<「健常児」の学習権>保障以上に、それ自身の内に行政、更には国家（権力）が内在しやうい<sup>(17)</sup>という側面をもっているのである。ここに、その立論の当否は別にして、“義務制”を<「障害児」の学習権>保障制度として捉えるのではなく、国家（権力）による近代公教育における別学分離教育体制の完成として捉える立論<sup>(18)</sup>の、法制現象における最大の根拠もあるといえる。

### III

ところで、前節で述べたような問題を含む“義務制”自体を主要にく「障害児」の学習権>保障制度として捉える立論は、“義務制”実施に到る過程の評価に関して、一方で“義務制”の阻害要因として行政（文部省）や国家（権力）の側の消極姿勢を指摘すると共に、他方で“義務制”の促進要因を専ら「障害者」団体、親の会、日教組等の運動の側に求めてきた。このことの第一義的な正当性は現在でも確認されなくてはならない。<sup>(19)</sup>しかし、上記の立論は、行政・国家（権力）自体が、

「重症心身障害児」を含むすべての〈子供の学習権〉を保障しようとする観点からではないにせよ、ある意味では“義務制”をはじめとする「特殊教育」を促進しようとしていたことや、文部省等にみられる“義務制”の促進要因と阻害要因との相互関係を捉える為の十分な枠組をもっていなかったように思われる。確かに、例えば、1974年度より約束していた“義務制”実施を1973年段階で5年間延期したことを典型として、文部省が“義務制”の阻害要因になっていたことは事実である。しかし、もしこうした事実のみを一面的に強調すると“義務制”そのものの評価が正鵠を欠くことになると思われる。

以上の点に留意したうえで、行政側における“義務制”の阻害要因を捉える為の法制現象上の本質的論点の一つは、Ⅱ節で述べた学教法93条の但し書きと同法23条とが結合して生ずる問題、つまり「就学義務」猶予・免除規定が行政側よりも機能してきた問題である。同法23条は、「……病弱、<sup>(20)</sup> 発育不全その他やむを得ない事由のため、就学困難と認められる者の保護者に対しては、市町村の教育委員会は、<sup>(21)</sup> 監督庁の定める規定により、前条第1項に規定する義務を猶予又は、免除することができる」と述べ、保護者の「就学義務」猶予・免除<sup>(22)</sup>を明示している。ところで、この猶予・免除規定における「就学義務」は、文言上は学教法93条の但し書きでその施行が政令委任されている養護学校等への「就学義務」——保護者の義務——と同じことを意味する。そして、この但し書きでは政令委任による「就学義務」不施行と行政側の「設置義務」不施行とが並存し、かつ同一事態の表裏とされていることから、次の様な結論が導かれ、この結論は実際にイデオロギー的意味をもっていたと考えられるのである。

つまり、病弱等といった子供個人の自然性に固着したものである病気や「障害」を理由にした保護者の「就学義務」猶予・免除と、「設置義務」不施行に伴う保護者の「就学義務」不施行とが、その概念上の相違にも拘らず「就学義務」という文言上の同一性故に同一視されるのである。そして、この「就学義務」不施行と「設置義務」不施行とが相即して捉えられる——現実にも相即している——ことによって、保護者の「就学義務」猶予・免除が行政側の「設置義務」不施行を根拠づけ正当化する機能をもってしまうのである。換言すれば、以上の限りでは、学教法23条を理由に、養護学校等の建設に対する行政側の消極姿勢が根拠づけられてしまうのである。こうした結論が、〈「障害児」の学習権〉を保障するものとしての“義務制”の実施をも阻害することになる

のは明白であろう。

しかし更に、こうした「就学義務」猶予・免除規定により根拠づけられた「設置義務」不施行——これは、量質双方において現存の養護学校等のあり方を自明視することになる——が、この「就学義務」猶予・免除を「就学」猶予・免除に転換させ、Ⅱ節で述べたような「障害児」の学習権<の実現を否定するというレベルに留らず、<学習権>という権利そのものを「障害児」から剝奪する傾向が生ずるのである。換言すれば、子供の病気や「障害」故に保護者の「就学義務」が猶予・免除されることを、行政の「設置義務」不施行——既述のようにこれ自身「就学義務」猶予・免除により根拠づけられるのであるが——を媒介にして、「子どもの就学権（≡学習権）の猶予・免除にすりかえる行政措置<sup>(23)</sup>」が生ずるのであり、すべての国民の権利であるはずの<学習権>、つまり<国民の教育を受ける権利>が病気や「障害」故に剝奪されることになるのである。<sup>(24)</sup>このことを典型的に示しているのが、例えば1962年11月の文部省初等中等局長通達——法的根拠はないもの——であり、そこでは、「白痴、重症痴愚、重症の脳性まひ、現在進行中の精神疾患、脳疾患その他これらと同程度の障害を有するか、または2つ以上の障害を有し結合するとその程度が高度になるものなど盲学校、聾学校または養護学校における教育にたえることができないと認められる者<sup>(25)</sup>」については、その障害の程度に応じて就学猶予または免除を考慮すること<sup>(26)</sup>と明確に言われているのである。

#### IV

前節で示したような「設置義務」及び「就学義務」の不施行、「就学義務」猶予・免除、「就学」猶予・免除の三者の連動が「義務制」の阻害要因であることは明白であろう。しかし、文部省をはじめとする行政側にあっては、「盲学校、聾学校及び養護学校への就学奨励に関する法律」（1954年）や「公立養護学校整備特別措置法」<sup>(27)</sup>（1956年）等に依拠して「特殊教育」の「充実」を計る中で、上記の阻害要因はまた「義務制」の促進要因でもあったのである。このことの証左は、大きなものとしては三つの「障害児」の「判別基準」もしくは「教育措置」基準をはじめとする行政的処置に現われているが、阻害要因と促進要因との結合の内容的論点は少なくとも二つある。その一つは、所謂「重症心身障害児」を「教育不可能児」とみなして「就学」猶予・免除規定を適用

し、彼らの〈学習権〉を剥奪することに相即させて“義務制”実施を意図していたことであり、二つは、上記の謂ば「重症心身障害児」の「切りすて」を最下限とすることに逆規定されて、「障害児」をその「障害」別及びその程度別に機械的に分類し、こうした機械的分類に即応させて盲・聾・養護学校及び特殊学級にのみ「障害児」を行政的に措置しようとしたことである。

前者の問題は先の三つの基準全体に共通して現われているが、そのより明示的な典型は、1971年の中教審答申に基づき1972年に再設定された「特殊教育拡充整備7カ年計画」中の「養護学校設置7カ年計画」にみられる。この計画は、また1979年の“義務制”実施をも基礎づけたものであるが、次の内容を含んでいる。つまり、この計画は、設置されるべき養護学校を算出する為に「障害」別（「精神薄弱」、「肢体不自由」、「病弱・虚弱」）の「障害児」の「出現率」を用いているが、しかし、この「出現率」の「最重度」——例えば「精神薄弱」でいえば所謂「IQ」19以下——とされる段階から二番目に位置する「重度」——「IQ」20～39——以上の「障害児」数に相応して養護学校建設が計画されている——しかし、その限りでは“義務制”を促進しようとしていた——にすぎなかったのである。換言すれば、「出現率」において「最重度」とされた「障害児」からすれば、彼らに前節で述べた「就学」猶予・免除規定が適用されることによって、“義務制”は“義務制”実施当初から——そして現在でも——存在せず、従って〈学習権〉は奪われたままなのである。<sup>(29)</sup> 現行の“義務制”は「就学」猶予・免除規定とこれの適用対象者が特定されていたが故に実施されえたのであり、この点で、〈学習権〉を保障するものとしての“義務制”の阻害要因がまた“義務制”の促進要因でもあったのである。

後者の問題、つまり「障害児」の就学先についての「障害」別及びその程度別の行政的決定という問題の典型は、注(28)であげた“義務制”を促進した三つの通達のうち1962年10月のものに現われている。この通達は、「盲者（強度の弱視者を含む）は盲学校において教育すること」、「聾者（強度の難聴者を含む）は聾学校において教育すること」、「精神薄弱者、肢体不自由者、病弱者は養護学校で教育すること」というように述べ、「障害児」の就学先の決定という〈学習権〉の具体的行使があたかも行政的に——つまり通達によって——決定できるかのような前提にたっている。しかもこの“義務制”を促進した通達のこうした前提は、学教法71条及び学教法施行令22条2項によって根拠づけら

れるかのように装われている。しかし、学教法71条は、盲・聾・養護学校の目的が各々「障害児」を教育することにある点を示しているにすぎず、また学教法施行令22条2項も、盲・聾・養護学校が対象とする「障害児」の「障害」の程度を定めているにすぎず、共に「障害児」の就学先を「障害」及びその程度別に決定することを示してはいないのである。換言すれば、上記通達は、法にないこと（「障害」及びその程度別の就学先決定）を行政レベルで強制するものなのである<sup>(30)</sup>。従って、憲法・教基法における〈国民の教育を受ける権利〉＝〈子供の学習権〉を上記のような通達に抗して合法的に実現しようとする者——例えば〈「障害児」の学習権〉を普通学級で実現しようとする者——にとっては、教育委員会による養護学校措置への不服従が就学先を失うことを意味するとすれば<sup>(31)</sup>、就学をもってはじめて実現される〈学習権〉が否定されることになるのである。この点でも、〈学習権〉を保障するものとしての「義務制」は、その阻害要因を抱えることによって促進されたといえる。このように、「義務制」は、「最重度」の「障害児」を切りすてるという形にせよ、これを前提にした「障害児」の就学先の行政的決定に反対する者への対応という形にせよ、〈学習権〉の剥奪もしくはその実現の否定（阻害要因）を内在させる限りにおいて促進され、かつまた存続しているのである。

## V

既述のように、「義務制」は、さしあたり〈「障害児」の学習権〉を保障するものとして捉えられるにしても、それ自体の内に〈学習権〉の実現を否定する契機のみならず、「障害児」から〈学習権〉そのものを剥奪する契機をももつ。また〈「障害児」の学習権〉がなんらかの形で実現される場合も、「健常児」に関する義務教育のレベルを越えて「義務制」に政令等の行政措置、更には国家（権力）が介入することが自明視され、養護学校措置によってのみ〈「障害児」の学習権〉が実現されるというイデオロギーが普遍化される。こうして、例えば養護学校措置に対する行政不服審査請求すらが不正常なこととして観念されるようになる。もとより近代公教育一般が「私事の組織化」として把握されたとしても、そもそもこの「私事の組織化」自体が、現存の社会的諸関係や支配的イデオロギーを子供に注入する機能及びこの機能を支える教育に対する国家（権力）の支配・統轄機能（社会化過程としての教育）と普遍的で崇高な

理念に基づいて人格をはじめとする子供の人間性全体を陶冶する機能（固有で自立的な過程としての教育）との矛盾そのものではある。しかし、“義務制”実施にあっては、法そのものより行政レベルへ依存する度合が通常意識される近代公教育＝義務教育に比して高いが故に、国家（権力）による教育の支配・統轄が大きな力をもって貫徹する。しかもこうした事態がある意味では〈学習権〉を保障する事態にもなりうるが故に、国家（権力）による教育の支配・統轄が通常の義務教育以上にめだたない形で「障害児」教育に介在してくるのである。

ところで、“義務制”を国家（権力）による教育の支配・統轄という観点から「障害児」を「健常児」から分離する別学教育体制の完成として捉える見解は別にして、“義務制”の内にすべての子供の〈学習権〉保障という側面をみだす立論——この立論は教育を固有で自立的な過程として捉えることに力点をおく——を考えた場合にも、この立論自体に内在する今一つの大きな論点をおさえておかなくてはならない。それは、これまでは本稿でも前提してきた〈子供の学習権〉＝〈国民の教育を受ける権利〉（憲法26条1項）の謂は革新的解釈とこれを支えにした“義務制”の主張との係りである。

憲法26条1項中「その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利」の旧来のまた日常意識的な解釈は、例えば『能力に応じて』とは、教育を受けるに値するかどうかの能力に応じて、の意である。……『等しく』は差別なくの意である。教育を受ける必要な能力（学力・健康など）によって差別されるのは当然であるが、それに関係のない理由（教基法3条にいう「経済的理由」や「宗教上の理由」等——竹内——）によっては差別されない<sup>(33)</sup>、というものであり、〈学習権〉という権利が「能力」によって差別されることを自明視してきた。これに対して、「能力」による権利上の差別を明確に否定しつつ、文字通りすべての子供の〈学習権〉を主張しうるものとして憲法26条1項を捉え返す革新的<sup>(34)</sup>解釈を提出したのは、「障害児」教育関係者であった。例えば、次の様に言われる。「憲法・教育基本法の『教育の機会均等』条項の制定審議過程における立法趣旨（国民の立法意志）と憲法・教育基本法制の歴史的な性格・法理にてらして、本条項の中核的位置を占めるのは、『ひとしく……権利を有する』という表現にこめられた『教育を受ける権利』の無差別平等の理念であり、『能力に応じて（応ずる）』とは、そのような権利を『すべての国民』に——したがっ

て、どのように障害の重い者にも——実質的に保障しきっていくために挿入された補充規定である<sup>(35)</sup>。この解釈が今日においても極めて意義あることは明白であり、またⅢ節等で示したような「就学」猶予・免除という名で剝奪されていた「障害児」の学習権を復権させるものとして“義務制”を主張してゆく上で大きな役割を果たしたことも明白な事実である。

しかし、この革新的解釈を更に深化させる為に、この解釈を支えた事柄(発達観)を“義務制”との係りにおいて考えると、そこには少なくとも二つの論点があると思われる。その第一は、「ひとしく……権利を有する」という条文に関して、「教育を受ける権利の無差別平等の権利性の主張に発達研究の側から現論的根拠を与えるもの」として、「障害の有無を問わず、すべての人の発達のすじ道は同じである」という「人間の発達の基本的すじみちの共通性」<sup>(36)</sup>が主張されることである。この場合、発達は、明らかに生理学的な時系列上の人間の成長の把握を基礎においた発達である<sup>(37)</sup>。従って、人間の発達過程の同一性・共通性の自然科学主義的把握によって、権利というイデオロギー的内容における平等性が根拠づけられることになり、結果的には「科学としての発達過程と権利論との混同」<sup>(38)</sup>を生ぜしめる恐れがでてくる。その為、例えばこの自然科学主義的な発達過程の同一性論が正当である場合にも、権利の平等性自体をイデオロギー的に擁護することが弱くなり、権利を「自然科学」に従属させることにもなりかねないのである。

更に、この発達過程の同一性論に疑義がさしはさまれると、この論によって根拠づけられた〈学習権〉の平等性の主張そのものが揺らぎかねないのである。例えば、発達過程の同一性論を主張している基本的文書中においてすら、ある論者によれば、「発達のすべての段階で障害児と健体児が基本において共通性を示すのでなく」、「厳密に考えれば、障害児も健体児も共通の道すじ、共通のしくみにしたがって発達するといってきたことが、……筆者が述べたような構造の考え方では完全には説明しきれないのではないか、という疑問が生じてくる。ズレは障害に特徴的なことであるが、ズレながら諸機能を連関させて活動し発達していくのが障害児だからである」<sup>(40)</sup>と言われる。だとすれば、上記のように発達過程の同一性論によって権利の平等性を根拠づけることは不可能となり、逆に、権利の不平等性、つまり〈学習権〉の不平等性すら導出されかねないのであり、従って、憲法26条1項の革新的解釈自体が危うくなりかねないのである。

である。だから、この解釈を支柱にしてきた〈学習権〉を保障するものとしての「義務制」の把握も動揺し、憲法26条1項の旧来の解釈とは異なったレベルにおいてにせよ、謂ば「障害」に応じて「権利」を捉える方向に傾きやすい。その結果として、〈「障害児」の学習権〉を権利として確立した上で教育形態を考えるのではなくて、例えば、養護学校における「障害」に応じた教育形態が第一義的に考えられたうえで、この教育形態と〈学習権〉という権利の「実現」形態とが無媒介に同一視される恐れが生じかねないのである。<sup>(41)</sup>

## VI

前節の最後で示した問題点がより明確になるのが、憲法26条1項の革新的解釈を支える事柄に関する第二の点である。前述のように、上記解釈によれば「能力に応じて」の内容は、〈学習権〉を「実質的に保障しきっていく」ということであるが、この「実質的に」ということの意味は、「障害者に即していうならば、“その障害にともなる困難に必要なかつ適切な”<sup>(42)</sup>」ということとされ、保障されるべきものとして、「障害」の軽減・克服及びこれの延長上でのみ捉えられた発達促進の為の「教育」<sup>(43)</sup>を考える傾向が強いと思われる。つまり、上記の「能力に応じて」の解釈にあっては、その克服・軽減をはじめとする子供諸個人の自然性に固着したものとしての「障害」=損傷に関する「教育」を最重視する教育形態の契機が大きいのであって、謂ば常に相対的には不治に留らざるをえない「障害」を前提にした上での教育、例えば人間（子供）的諸関係における共同性を重視する教育、地域的共同性と接続した教育、教育的統合だけでなく社会的統合への萌芽をも含むものとしての統合教育等の契機は小さいと思われる。<sup>(45)</sup>つまり、「障害」によっては必ずしもそうとすらいえないのではあるが、基本的には養護学校をはじめとする「障害児」学校・学級等の「障害児」集団においての方が効果の高い「障害」に応じた「教育」を推進するという傾向が、上記の「能力に応じて」の革新的解釈に内在しているのである。逆に言えば、この解釈にのみ基づく〈「障害児」の学習権〉の主張については、この権利を実現する教育形態として普通学校・学級が選択しにくいのである。

確かに、既述の革新的解釈を中核とする理論傾向も、上記の統合教育に代わるものとして共同教育を提起しており——この限りでは「実質的に」の内に共

同教育も位置づけられているが——、単純に「障害」の軽減・克服のみを要点とする「教育」をめざしているわけではないと言わなくてはならない。しかし、その共同教育は、第一に「健体児集団と障害児集団が共に基礎集団の関係で学びあい育ち合う<sup>(46)</sup>」といった教育であり、あくまで、「障害児」集団を前提としなければ成立しないものであって、教育形態としては養護学校等を必然的なものとする教育なのである。更に第二に前節で示した生理学的な時系列上の人間の成長の把握を基礎に置いた人間の発達過程の同一性論との関連で、この共同教育は、「胎児期の階層」から「抽出可逆操作獲得の階層」と呼ばれる青年期に到るまで、六階層に分類された中の第二階層以降の特定の時期にしか基本的には位置づけられず<sup>(47)</sup>、それ以外の時期にあっては教育的営為から除外されがちなのである。つまり、「発達における階層間移行にさいしては、新しい交通の手段とのあいだに正のフィードバックが成立するように共同教育や系統的な社会教育の保障、さらに必要な場合には再教育の保障をすることなどにたいする留意が求められる<sup>(48)</sup>」と言われるように、三時期に区分される各階層の最後の時期→階層間移行においてのみ共同教育が位置づけられるのである。このように捉えられた共同教育は、日常的な友人関係を含む地域的共同性に接続する「障害児」教育の創出や所謂統合教育等に広がりにくいと思われるし、逆に、それが存在する地域からも「障害児」の居住地からも分離することの多い養護学校等の教育形態により適合しやすいと思われる<sup>(49)</sup>。

前節及び本節で述べたように、文字通りすべての〈子供の学習権〉を保障する為に多大の功績があった憲法26条1項の革新的解釈は、その基盤にある発達観とこれに照応した教育観からすれば、〈「障害児」の学習権〉が養護学校等でのみ実現されとするイデオロギーを生ぜしめやすいのである。換言すれば、法解釈に基づくはずの“義務制”＝〈「障害児」の学習権〉保障という了解は、その法解釈の根底においてあらかじめ、“義務制”＝「障害児」の養護学校等への措置という了解に依拠しており、行政的な養護学校措置による〈「障害児」の学習権〉否定に抵抗しにくいものだと思われる。

※ ※ ※

〈学習権〉保障という観点から把握された“義務制”自体が、この観点を否定するものとの矛盾として捉えられねばならない。

## 注

- (1) 清水寛『障害児・者教育——発達保障の立場から』小川・永井・平原『教育と福祉の権利』勁草書房、1972年。津田道夫・木田一弘・山田英造・斎藤光正『障害者の解放運動』三一書房、1977年、189頁以下。以上等を参照。
- (2) 清水寛・三島敏男編『障害児の教育権保障』明治図書、1975年、11—53頁。岡村達雄「近代公教育における別学体制の論理」日本臨床心理学会編『戦後特殊教育・その構造と論理の批判』社会評論社、1980年。以上等を参照。
- (3) この点は、特に施設処遇との関連で児童福祉法制と教育基本法制との係りとして問題となる。平原春好・三輪定宣「教育行政における教育と福祉」小川他編、前掲書を参照。
- (4) 加藤直樹「障害者教育の理論と実践」『講座・日本の教育8』新日本出版社、1976年。津田道夫他、前掲書、49—186頁。以上等を参照。
- (5) 清水・三島編、前掲書、142—205頁。辻村泰男『障害児教育の新動向』日本文化科学社、1978年、36—140頁。篠原睦治「判定の歴史と論理——その批判的検討」日本臨床心理学会編、前掲書。以上等を参照。
- (6) その理由は、「義務制」に賛成か反対か、〈学習権〉の確立か別学体制の完成か等といった問いへの態度が前提とされ、この前提自体に孕まれている問題に内在することができなかつたところにある、と思われる。
- (7) 養護学校解体論・建設反対論、養護学校強制反対論、養護学校義務化をめぐる文部省路線反対論、「義務制」完全実施論、現行「義務制」肯定論等があるが、本稿では立ち入らない。
- (8) この規定は、謂ば常識的なものにすぎず、また、法制現象の根底をも問う視角からすれば、こうした「義務制」の規定は不十分であり、更に近代公教育一般に内在する社会効用論、能力主義、資本の論理等をふまえて「義務制」を規定する必要がある。必ずしも同意できないが、上記の点をふまえて「義務制」を捉えようとしているものとして、岡村達雄、前掲論文がある。
- (9) 更に厳密に言えば、後述するような「就学」猶予・免除という名目で権利を剝奪されている「重症心身障害児」が、1979年以降も存在している点では、いまだ義務教育は完成していない。また逆に、憲法26条の解釈によっては、1947年に完成したとも言える。
- (10) 兼子仁・堀尾輝久『教育と人権』岩波書店、1977年、71頁以上を参照。
- (11) 政府・文部省よりの論者にあつては、この学教法93条但し書きを分析することがまったくできない。その為「義務制」施行の政令委任及び施行延期の理由も養護学校の不足とか文部省内及び省庁間の見解の対立等の現象に求められるのみである（辻村泰男、前掲書、36—49頁及び山口薫『障害児教育論』第一法規、1982年、48—49頁を参照）。
- (12) 法律の施行が当の法律の内 で確定された上で法律の具体的諸事項が政令委任される——この政令公布ですら法律成立後ほぼ一年が慣行ではあるが——ことと法律の施行自体が政令委任されることとは区別されるべきである。「義務制」に係る問題においては、後者が前者に還元されて議論されることが多いと思わ

れる（清水寛，前掲論文，140頁をみよ）。

- (13) 盲・聾学校の小学部と中学部については、各々1948年4月1日と1954年4月1日から施行された。
- (14) より詳しくは、憲法26条2項及び教基法10条1項における「就学義務」と学教法93条の但し書きのそれとが重なる問題もみる必要がある。
- (15) だからこそ、就学指導委員会を介した教育委員会による「障害児」の養護学校措置に対して、この措置は〈学習権〉を実現するものではないとする立場からの「就学校決定処分取消請求」が現に生じているのである。この点の具体的な事例については、「障害児を普通学校へ・全国連絡会」編『なぜこの学校に行けないの？』八月書館，1985年，160—212頁を参照。
- (16) こうした行政主導性という問題は、本稿Ⅲ節Ⅳ節で示す論点の底流をもなす。
- (17) 近代公教育一般における、教育の「国家（権力）による統轄」という点そのものについては、必ずしも同意できないが、持田栄一「教育の現代的位相」『教育変革への視座』田畑書店，1973年を参照。
- (18) 岡村達雄，前掲論文は、この種の立論を展開している。
- (19) 加藤直樹，前掲論文，藤本文朗・鴨井慶雄編『完全参加をめざす教育』全障研出版部，1983年，167頁以下及び全障研『養護学校義務制阻止論批判』全障研出版部，1978年等を参照。もとより、私は「義務制」実施の為に障害者団体等が大きな役割りを果たしたこと自体は積極的に評価するものである。
- (20) この問題自体については、周知のように、〈「障害児」の学習権〉をなんらかの形で保障しようとするすべての論者がふれている。しかし、多くは行政側における「義務制」阻害要因としてのみこの問題を捉え、阻害要因と促進要因との関係自体への視点からこの問題を捉えているものは少ない。不十分で問題も多いと思われるが、この視点を示しているものとして、嶺井正也「戦後特殊教育制度の成立と政策の展開」日本臨床心理学会編，前掲書がある。
- (21) この「就学困難」という規定自体が、現存の教育形態の不変性を前提にした問題の多い規定であり、後述するような「教育不可能児」という把握に至りやすいものである。
- (22) この「就学義務」猶予・免除自体——これは「就学義務」不施行とも異なる——によって、〈「障害児」の学習権〉が否定されたり剥奪されるわけではない。というのも、「就学義務」を果たす者が、かの猶予・免除によって保護者から他の者に移るにすぎないからである。
- (23) 清水寛「権利に猶予も免除もありえない！！」大西問題を契機として障害者の教育権を実現する会」機関紙『人権と教育』1972年，準備2号。
- (24) 教育形態の不備が〈「障害児」の学習権〉剥奪という形で正当化されるということは、他面で所謂義務教育が完全に実施されているかのような仮象を生み、このことが「障害者」差別のイデオロギー的側面の一つを構成することになるのである。
- (25) この規定自体が、教育にたえうる能力自体が教育によって育つという点を忘却し、既存の教育のあり方を自明視することによって「教育不可能児」を案出しているのであり、〈「障害児」の学習権〉の剥奪を準備しているのである。

- (26) このレベルで法にないことを行政が行っているという点でやはり行政の主導性が「障害児」教育において著しいことを示している。この点については、津田道夫・斎藤光正『障害者教育と「共生・共育」論批判』三一書房、1981年、115—143頁を参照。なお、本文で示した「すりかえ」は、既に1953年6月の文部次官通達にある。
- (27) これらの法律は、「公立学校施設費国庫負担法」や「義務教育費国庫負担法」を公立養護学校にも適用し、国の援助を得られるようにしたものである（山口薫、前掲書、49頁以下による）。
- (28) この三つとは、「教育上特別な取り扱いを要する児童生徒の判別基準」（1953年6月文部次官通達）、「学校教育法および同法施行令の一部改正に伴う教育上特別な取り扱いを要する児童、生徒の教育的措置について」（1962年10月初等中等教育局長通達）、「教育上特別な取扱いを要する児童、生徒の教育措置について」（1978年10月初等中等教育局長通達）である。
- (29) この謂ば「最重度」切り捨てという点については、加藤忠雄「障害児教育の実態と当面の課題」『教育』国土社、1975年5月号（No.316）に負う。
- (30) この点については、津田道夫・斎藤光正・木田一弘『権利としての障害者教育』社会評論社、1976年、24—36頁に負う。なお、文部省よりの全特連系の論者は、学教法22条及び39条の「就学義務」規定と本文で示した養護学校等の目的及び対象とを没論理的に結びつけ、1962年10月通達の線を正当化しようとしている（山口薫、前掲書52—53頁をみよ）。
- (31) 現にこの不服従が就学先を失うことになる点については、「障害児を普通学校へ・全国連絡会」編、前掲書、160—194頁を参照。
- (32) この問題を「科学的」就学指導をもって解決しようとする理論的傾向があるが、こうした解決の主張は、権利論というイデオロギーの内容が「科学」に還元されうるという原理が完全に確証されない限り、それ自体が一つのイデオロギーであることを自覚する必要があると思われる。
- (33) 宮沢俊義『日本国憲法』日本評論社、267頁。この解釈の他、教基法3条の「経済主義的把握」（牧征名「基本的人権としての教育権」『法律時報』1970年8月号、87頁による用語）や社会論的把握が、＜「障害児」の学習権＞の確立を近年まで妨げてきたことは疑いない。
- (34) この憲法解釈と、前述の「教育不可能児」規定や「就学」猶予・免除規定の否定とが結びついていることにも留意されたい。
- (35) 清水寛『障害者の人権と教育』小川政亮編『障害者の人権』時事通信社、1980年版、245頁。
- (36) 全障研『「発達保障論」の成果と課題』全障研出版部、1978年、15頁。
- (37) 田中昌人『人間発達の科学』青木書店、1980年、150頁以下を参照。確かにこうした時系列上の「操作特性の高次化の方向」というタテへの発達だけでなく、「操作特性の交換性を高める」ヨコへの発達も言われる（全障研、前掲書、15頁）。しかし、その場合も、ヨコへの発達を可能にする「可逆操作関係（社会的諸関係、共同性と考えてよい——竹内——）の主導的位置を内包・死滅へむかわせる」（田中、前掲書、181頁）ことによって、タテへの発達の契機として

のみヨコへの発達を位置づけることが主要な課題となっている。こうした発達観の根源は、哲学的に言えば、教育的営為が主一客・対象化連関モデル、労働過程論的生産力論的モデルに主要に依拠していることにあると思われる。

- (38) 津田道夫・斎藤光正、前掲書、29頁。
- (39) 具体的には注(15)の場合に現われる。
- (40) 全障研、前掲書、25—26頁。この部分は茂木俊彦の執筆である。
- (41) “義務制”をく「障害児」の学習権を保障するものとして捉える場合でも、「障害児」の養護学校措置自体を評価するのと、たとえ、行政主導型であるにせよ「就学義務」不施行が一応廃止されたことを評価するのでは大きな違いがあるのである。
- (42) 清水寛・藤井進・松本宏「戦後日本の障害者教育」『講座・日本の教育8』新日本出版社、1976年、138頁。
- (43) もとより私は、こうした「教育」が不必要であると考えているわけではなく、それ自体としては促進されるべきだと考えている。
- (44) 本稿では「障害」を損傷impairmentとして扱ってきたが、本来、「障害者教育」に関して立論する場合には、「能力」不全disabilityや不利handicapとしての「障害」を適確に位置づける必要があり、また「障害観」そのものについて捉え返す必要がある（拙稿「病気と障害をめぐるイデオロギー——教育における能力問題への接近のために——」東京唯物論研究会編『唯物論』59号、1985年を参照）。また筆者との若干のズレはあるが、上田敏「障害の概念と構造」『科学と思想』No.49、新日本出版社、1981年及び茂木俊彦・平田勝政・高橋智「障害概念の教育学的検討」東京都立大学人文学部『人文学報』No.171、1984年を参照。
- (45) 確かに、発達自体を共同性・関係性の視点から捉え、従って「障害」も関係性として捉える所論や発達を集団・個人・体制の三つの系から統一的に捉える所論もあるが、その場合も、現在のところ日常生活上の関係性を明確に位置づける程の理論的深化はないと思われる（例えば、清水寛『障害児教育とはなにか』青木書店、1981年、70—71頁を参照）。また、他方の「共生・共育」論者にあっても、言説としては、地域的共同性・関係性等を強調しながら、例えば「障害」を関連性の中で確認引きうけていく等と言われる以上に関係性の内容を理論化するまでには到っていない（例えば、篠原睦治『「障害児」観再考』明治図書、1976年、124—154頁を参照）。
- (46) 津水寛・青木嗣夫編『君がいてぼくがある』ミネルヴァ書房、1976年、5頁。
- (47) 田中昌人、前掲書、280頁を参照。
- (48) 同書、268—269頁。
- (49) なお、共同教育が共同学習レベルにおいて把握される場合、普通学級の4年生と「障害児」学級との共同学習に限定されて共同学習が論じられる（田中昌人編『私たちの障害児教育』ミネルヴァ書房、1975年、387—388頁を参照）ことには、共同教育論における共同性の理解の狭さが現われていると考えざるをえない。共同性の理解が狭くなるのは、根本的には、生理学的把握を基礎とする「発達の階層等に対応する学校教育階梯と社会教育階梯について科学的な系

統性をあたえ」(田中昌人『人間発達の科学』194頁)ることが当為的目標とされ、常に未達成——つまり非科学——という側面を残さざるをえないこの目標への理念的固執という点から日常的な教育的営為が理解される為、その「科学性」の強調とは裏腹に、日常生活にも広がりうるような共同学習の共同性に注目し、これに謂は「科学の光」をあてることが弱くなるからだと思われる。

(※本稿における傍点による強調は、すべて竹内による。)