

イギリスにおける知的障害児の教育的配置

田 中 耕 二 郎

は じ め に

今日、1944年教育法 (Education Act, 1944) のもとにあるイギリスの障害児教育制度において、知的障害を示すカテゴリーとして「教育的遅滞」(educationally sub-normal 以下E.S.N.) が用いられている。このカテゴリーは、「限られた能力 (limited ability) または教育上の遅滞をひきおこす他の諸条件のために、普通学校において通常おこなわれる教育の代わりに、全体的または部分的に特別な教育形態を必要とするもの」¹⁾と定義されているように、その原因のいかんを問わず、通常の形態による学習に困難を生じている児童の全員を包括するカテゴリーである。このとき問題とされる遅滞の程度は、いちおう「その児童より20パーセント低い年齢の児童の平均水準に達しない場合」²⁾と考えられており、学齢児童の約10パーセントがこれに該当すると考えられている³⁾。わが国の精神薄弱児の出現率が2.07パーセントと考えられていることからしても、きわめて拡大されたカテゴリーであり、また遅滞の程度もかなりの広範囲に及ぶことがわかる。

そして、このような広範囲な E.S.N. 児のために、次のような多様な教育形態が準備されている。

(1) 普通学校における「特別な教育的措置」

① 普通学級に在席する場合

- ・パートタイムで治療学級 (remedial class) や治療センターに参加する。
- ・巡回教師 (peripatetic teacher) の援助を受ける。

② 特殊学級

(2) 特殊学校 (special school)

① 通学制 (day) 特殊学校

② 寄宿制 (boarding) 特殊学校

③ 病院内特殊学校

(3) その他の方法による「特別な教育的措置」

① 家庭訪問指導 (home tuition)

② 児童福祉施設および病院内におけるパートタイムの指導

③ 親が独自に行う措置……ただし、この場合、地方教育当局は適切な教育が週20～25時間程度行われているかどうかを確認する。

また、1970年教育〈障害児〉法 (Education 〈Handicapped Children〉 Act, 1970) の制定に伴い、それまで地方保健当局の管轄下におかれていたトレーニング・センターなどの児童福祉施設においても、地方教育当局が「特別な教育的措置」を全面的に講ずることになった。

ところで、問題は、このように多様な教育形態の中で広範囲な E.S.N. 児をどのように配置するか、ということである。適正な教育的配置 (educational placement) の実現は、障害児教育行政において永年にわたって問題とされてきた重要な課題のひとつである。本稿は、とくに主要な教育形態である特殊学校と普通学校の選択をめぐる知的障害児の教育的配置の方針を検討し、それがいかなる原則に依拠してきたかを明らかにすることを課題とするものである。

(I)

まず、1944年法に至るまでの教育法において、知的障害児の教育について、その対象児童がどのように規定されていたかを検討することから始めよう。

1944年法以前の障害児教育に関する法規定は、その形式においても1944年法とは著しく異っている。1944年法では、障害児に対して「特別な教育的措置 (special educational treatment)」を準備する地方教育当局の義務は、初等・中等学校を設置する一般義務の一部として規定されている。(第8条2項のC) つまり、障害児教育は初等・中等教育の不可欠な一部として位置づけられている。これに対して、それ以前の一般の初等教育法では、障害児の教育について何も触れていない。ただし、例外的に1921年の初等教育法 (Elementary Education Act, 1921) はその第5章で「盲・聾・欠陥および癲癇児」の教育について触れているが、一般の初等教育との関係はない。障害児の教育は、一般の初等教育法とは別に、障害種別に独自の法律として規定されていた。

このように、1944年法以前の教育法において、障害児の教育が、一般の初等教育法とは無関係に規定されていたということは、「障害児は幸運なものたちとは完全に分離されたグループとして扱われていた」⁴⁾ことを意味していると考えられている。実際、当時においては障害児は特別扱いにされ、特殊学校は普通の初等学校とは全く関係のない、しかも“不面目なもの”とされた⁵⁾。したがって、初等学校に在席する児童が、たとえそこでほとんど何も学ぶことができなかったとしても特殊学校に移ることは好まれなかったし、また逆に、特殊学校の教育が旨くいっても初等学校へ復帰することはほとんど考えられなかった。

知的障害児の教育について最初に規定した法律は、1899年の初等教育〈欠陥・癲癇児〉法 (Elementary Education 〈Defective and Epileptic Children〉 Act, 1899) である。そこでは、知的障害は身体障害とともに欠陥 (defective) というカテゴリーによって包括され、次のように定義された。

「痴愚 (imbecile) や単なる学業不振ではなく、知的または身体的欠陥のために、通常の公立初等学校の教育からは適切な利益を享受しえないが、特殊学校や特殊学級の教育からはそうではないもの」(第1条第1項の1)

この定義は、1914年の初等教育〈欠陥・癲癇児〉法、1921年の初等教育法にも受けつがれた。(ただし、1914年法では、欠陥の中から身体的欠陥が除外された) そこでは、特殊学校や特殊学級において教育されるものは、①知的または身体的障害を有していること、②普通の初等学校の教育からは適切な利益を享受しえないこと、③しかし特殊学校や特殊学級の教育からは適切な利益を享受しうること、の3点によって限定されていることがわかる。痴愚児や単なる学業不振児が特殊学校や特殊学級の対象児童から除外されたのは、痴愚児についていえば、必ずしも明確な

定義はなされなかったけれども、いちおう特殊学校や特殊学級の教育からも適切な利益を享受しえないほど重度の欠陥児と考えられており⁶⁾、したがって③の適用外ということだからである。また単なる学業不振児は障害児ではなく、①の適用外と考えられたからである。つまり、上述の3点が同時に満たされた場合にかぎり、その児童は特殊学校や特殊学級の教育の対象となりえたのである。そして、そのような児童が「魯鈍児 (feeble-minded children)」と呼ばれた。

ところで、我々がここでとくに注目しておきたいことは、特殊学校や特殊学級が、単に障害を有しているだけではなく、そこから「適切な利益」を享受しうることが期待される児童のみを対象としていたということである。なぜなら、そこに、我々が以下の論述において問題としたい、個々の児童の教育的配置において成長・発達という教育的価値の実現と教育形態の関係が強く意識されていくことの萌芽が見出されるからである。

また、そのことは次の事実の中にも窺うことができる⁷⁾。1899年法の制定に示唆を与えた欠陥・癲癇児専門委員会 (Departmental Committee on Defective and Epileptic Children, 1896—1897) の審議過程で、魯鈍児と普通児を分離することに反対する意見が持ち出された。その論拠は、魯鈍児は特殊学校に居ても何も学びとることができない、もしそうであれば普通学校に行かせる方が利発な子に構ってもらえるだけでした、ということであった。しかし、この意見は多数の支持を得るところとはならなかった。その理由は、ひとつには、魯鈍児でも教育しうるという楽天的な確信がこの委員会では支配的であったからであるが、他のひとつには、まさに教育可能ではあるが普通の初等学校からは十分な利益を享受しない子どもを、いかなる方法・形態でもって教育すべきであるかということが強く問題にされたからである。つまり、他のどんな理由があろうとも、教育しうるものを教育しないで放置しておくことは許されないことであると考えられたからである。

もちろん、障害児は普通児とは完全に分離されるグループと考えられた上での「適切な利益」であるから、そこで具体的に期待されていることには大きな限界があったと思われるが、教育形態とその対象児童との間に「適切な利益」の享受が可能であるか否かということが強く意識されていたことは注目しておきたい。

(II)

さて、E.S.N. は「欠陥」や「魯鈍」に代わって1944年法のもとで新しく採用されたカテゴリーである。それは教育上の遅滞を適用の唯一の根拠とし、①遅滞の原因を何んら問題にしていないこと、②通常の形態に代わりうる特別な教育形態を何んら特定していないこと、の2点において従前のカテゴリーとは著しく異っている。これは、E.S.N. が新しく採用されるに至った事情と深くかかわっているので、E.S.N. 児の教育的配置の方針の検討に入る前に、このような包括的なカテゴリーが採用された経緯について少し触れておきたい。

E.S.N. という新しい包括的なカテゴリーの採用は、1924年に設置され、1929年に報告書を公開した知的欠陥委員会 (The Mental Deficiency Committee) の勧告に強く負っている。知的欠陥委員会に委託された任務は、①魯鈍児の発現率を調査すること、②従来の魯鈍児のための教育制度を調査し、1899年以來の経験に照らして具体的な改善策を提示すること、の2点であった⁸⁾。そして、委員会が調査の過程で重視したことは、「教育が可能であるにもかかわらず、初

等学校の教育からは多くを得ることのできない児童」が今なお初等学校に多数在席しているということであり、このような児童の教育をどうするかということであった⁹⁾。

1899年法によって、学校行政当局 (school authority) に魯鈍児を判別し特殊学校を設置する権限が認められ、1914年法によって、それが義務として地方教育当局 (local education authority) に負わされたのであるが、初等学校にはなお多くの児童が、「適切な利益」を享受することなく残されていたのである。彼らは魯鈍児だけではなく、様々な理由で成績が悪く落第を繰り返している者を多数含んでいた¹⁰⁾。彼らは初等学校ではほとんど顧みられず、放置されていた。彼らは特殊学校に行けばより多くの「適切な利益」を享受しようと考えられていたけれども、次の二つの理由によって初等学校に留まっていた。

ひとつは、すでに述べたように、特殊学校は普通の初等学校とは全く関係のない別個のものであり、そこに入ることは“不面目なこと”と考えられていたことである。他のひとつは、特殊学校に入るには魯鈍であることの証明が必要とされたということである。教師は彼らに証明を受けさせたがらなかったし、医務官は歴然としたケース以外は証明を渋った¹¹⁾。彼らの親にしても、子どもがレッテルを貼られることを好まなかった。さらにいろいろな理由で成績が著しく劣っている子どもは、そのことだけで魯鈍ということにはならないから特殊学校に入ることができなかった。

そこで、知的欠陥委員会は次のような構想を含む勧告を行った¹²⁾。

第一は、「文字通り教育可能であるにしても、普通学校の教育からは多くを得ることのできない児童全員」を遇するような包括的な制度の中で、魯鈍児と学業不振児とともに教育すべきであるということである。

第二は、そのために魯鈍証明制度を廃止し、また、特殊学校に関する行政措置を初等学校のそれと密接に関連づけ、特殊学校を初等学校の有益な一種として示すということである。

第三は、こうして急激に拡大するであろう対象児童を滞りなく受けとめるために、特殊学校だけでなく、特殊学級の振興も図るべきであるということである。

これら知的欠陥委員会の構想は、1944年法のもとで、新しい障害児教育制度に反映された。E.S.N. という包括的なカテゴリーの採用は、普通学校で十分に「適切な利益」を享受しえないすべての児童に対して、いかにそれを実現するかという発想にたつものである。また、彼らに対して準備される「部分的または全体的に特別な教育形態」は「特別な教育的措置 (special educational treatment)」と称され、普通教育の一環として位置づけられた。さらに、魯鈍証明制度の廃止、判別事務手続きの簡略化¹³⁾などにより、各教育形態間の移動は非常に容易になった。これらの諸措置は、障害児教育に対する態度において「革命的变化」¹⁴⁾をもたらすのに役立った。

(III)

それでは、1944年法のもとで E.S.N. 児の教育的配置はどのように考えられ、そして実際どのように行われてきたのであろうか。

まず、1946年に教育省が発行したパンフレット¹⁵⁾を辿ってみよう。このパンフレットは、新しい制度のもとで障害児の教育に携わろうとする人たちに必要な助言と援助を提供するために編集されたものであり、1953年に廃止されるまで地方教育当局の担当官や教師だけでなく、父兄の間

でも広く利用された¹⁶⁾。

そこでは、E.S.N. 児の教育的配置について何か厳密な記述がなされていたわけではなかったけれども、少くとも次の三つの思考が働いていたと思われる。

第一は、E.S.N. 児はその遅滞をひきおこしている原因によって、「特別な教育的措置」を講じられることにおいて区別されることはないということである。すでに見てきたように、E.S.N. というカテゴリーには、ある程度以上の遅滞をひきおこし通常の形態による学習に困難を生じている児童の全員が含まれ、その原因は問われなかった。しかし、これを生来の「限られた能力」によって遅滞しているグループと、それ以外の教育的・心理的・社会的諸条件の不備などが原因で遅滞しているグループとに概念的に区別することは可能である。そして、それぞれのグループは、教育的ニードにおいても異っていると考えられる¹⁷⁾。

しかし、それにもかかわらず、このパンフレットでは、「(二つのグループのために) 地方教育当局が分離した整備を行うことは……不必要であり、多くの場合賢明なことではない¹⁸⁾とされた。なぜなら、「ある子どもはどちらか一方の原因によって遅滞しているが、他の子どもは双方が原因なのであり、最初から何が原因であるかは少しも明らかではない¹⁹⁾」く、また「遅滞の原因に関する決定は『特別な教育的措置』を講ずる以前に行う必要は何んもない²⁰⁾と考えられたからである。

第二は、E.S.N. 児の教育的配置は遅滞をひきおこしている原因によってではなく、その程度によって、ある程度決定されるということである。すなわち、通学制特殊学校は「かなり重い遅滞をひきおこしており、かつ寄宿制学校の教育が適当ではない児童に対して『特別な教育的措置』を準備する²¹⁾」ものとされ、これを最も適当とする児童は「I.Q. 55から70 ないし75の中に見出」され、とりわけ「低 I.Q. 値 (55から60ないし65) の児童は全員」通学制特殊学校に行くこととされた²²⁾。また、普通学校における「特別な教育的措置」は、「残りの比較的軽度の遅滞児」に対して講ぜられることとされた²³⁾。

そして第三に、遅滞の程度による教育的配置の基準は決して厳密なものではなく、また、「いったん特殊学校への入学が認められたからといって、学校生活の残り全部をそこで過ごすべきであると考えられてはならない²⁴⁾」ということである。

このパンフレットにみられる以上のような思考は、「特別な教育的措置」の主要な目的が「適切な利益」の享受に置かれるならば、ひとつの矛盾を含むことになった。それはとくに第一点についてそうである。なぜなら、「適切な利益」の享受は個別的なニードが認識されることによってだけではなく、それに見合った教育方法が採用されることによって可能となるということは、余りにも当然なことだからである。このパンフレットがこのような矛盾を含む思考をあえて行ったのは、財政的な理由もあったかもしれないが、つまるところ、前節でみてきたような事情とりわけ単なる学業不振児に対していかにして「適切な利益」を享受せしめるかということが強く意識された結果に他ならない。魯鈍証明制度への反省は、逆に遅滞の原因の多様性の過度な強調と、それを明らかにすることの理不尽な軽視をもたらしたと思われるのである。

ところで、このパンフレットはいわば手引書のようなものであり、そこで示された教育的配置の基準や方針は必ずしも拘束力をもつものではなかった。そのために、また次に考えられるようないくつかの理由によって、実際には比較的 I.Q. 値の高い児童も特殊学校に多く入ってくるこ

とになった²⁵⁾。

① 特殊学校の小規模学級での教育や個別的な教育方法が、通常教育形態において学習に困難を感じているすべての児童にとって有益であると考えられたこと。

② E.S.N. という包括的なカテゴリーの採用や魯鈍証明制度の廃止など、知的欠陥委員会が勧告し1944年法のもとで実現された諸措置によって、特殊学校へ入ることが容易になり抵抗感がうすまったこと。また、逆に遅滞が回復すれば普通学校への復帰が可能となり、その手続きが簡略化されたこと。

③ 戦災復旧と中等教育の拡充で全般的に教育施設の不足が叫ばれていた時に、通達 (circular) 79の改造建築物利用政策によって、特殊学校の著しい拡充が図られたこと²⁶⁾。

④ 他方、普通学校における「特別な教育的措置」の振興は、その具体的な方法について合意しうる見解がなく²⁷⁾、また施設・設備の整備やスタッフの確保などで極めて困難な状況にあったため、ほとんど進まなかったこと²⁸⁾。

E.S.N. 児は、従来の放置された状態とほとんど変わらない普通学校における「特別な教育的措置」におかれるよりも、特殊学校によって遅滞の回復を図られることのほうが、より「利益」であると考えられた。E.S.N. 児の実際の教育的配置は、そこにおいて「適切な利益」を享受しうるか否かが主要な関心になって決められた。そしてその場合、「適切な利益」とは遅滞の回復を図ることなのである。1946年のパンフレットは、いちおう遅滞の程度を基準とした教育的配置の方針を示してはいたが、各教育形態間の移動が容易になったことから、遅滞の程度には関わりなく、遅滞の回復を図る上で最も有効であると考えられた特殊学校に当初の予想を超えて比較的 I.Q. 値の高い E.S.N. 児が多く入ってきたのである。

(IV)

当初の予想を超えて、比較的 I.Q. 値の高い E.S.N. 児が特殊学校に入ってきていることについて批判的な議論が、1950年代中頃から1960年代前半にかけて大きく展開された。そのとき問題とされたことは二点あった。

ひとつは、たとえば1958年の主任医務官の報告書の中で次のように述べられている。「比較的高い I.Q. 値をもった児童が特殊学校で正当に位置づけられていないというわけではなく、また今ここでその問題を論議すべきでもない。しかし、高い I.Q. 値をもった児童を特殊学校で教育するために選別を行う場合、とくに教育可能の境界線上の児童についてはどうするのかということであらためて考えさせるのである。つまり、重度遅進児 (seriously retarded children) を特殊学校へ入学させることが彼らを進歩させるための唯一の機会を与えるものであり、同時にまた彼らが学校で教育を受ける能力があるかどうかを明らかにする機会を与えるものである。」²⁹⁾つまり、比較的 I.Q. 値の高い E.S.N. 児が特殊学校に入ることによって、知能の低い児童がそこに居るべき席を見出しえなくなるということが問題にされたのであり、特殊学校に入ることが比較的 I.Q. 値の高い E.S.N. 児の教育的配置において適正さを欠いていると考えられたわけではない。このことは前節で見てきたことからいっても当然である。

しかし、1954年の主任医務官の報告書で展開されているもうひとつの議論は、少し趣きを異にしている。そこでは次のように述べられている。「障害児のために、障害の性質と程度に応じて、

通常の場合が最大限ひらかれるべきである。心身に障害を有しているという事実は、彼らを通常環境から引き離すことを必ずしも意味しない。かりに引き離さなければならないとしても、必要以上に引き離すべきではない。³⁰⁾つまり、障害児は普通児から切り離すべきではなくできる限り普通学校に残すべきだ、その方が障害児にとって利益なのだということである。こうした主張は、次のような二つの信念にもとづいている。

- ① 障害児が一般社会への参加を効果的に実現するには、早くから通常の生活を経験しておくことが重要であり、将来の職業生活において他人とうまく協調し、自らの役割を適切に果しうるか否かは、成長・発達の重要な時期にどれだけ通常環境を経験したかによって左右される³¹⁾。
- ② 普通学校に残るということは家庭保護を可能とする。ところがとくに地方の場合、特殊学校は対象児童が少ないので寄宿制をとることが多く、家庭から分離されることは、児童の将来にわたって悪影響を及ぼす³²⁾。

このように、1954年の報告書にみられる障害児もできる限り普通学校で教育すべきであるという議論は、社会的生活への準備と家庭保護の重要性に注目した障害児の利益から説明された。しかし、同時に次のことが強調されていたことを見落してはならない。それは、障害児の福祉が「普通学校に残るのと特殊学校に移るのとでは、どちらにおいてより良く保障されるかは容易には決定しがたい問題である」³³⁾ということである。普通学校に残るか、特殊学校に移るか、あるいはそれら以外の「特別な教育的措置」が適当であるかという判断は常に個人的なものでなければならないし、賢明かつ慎重な判断を必要とし、また考慮すべき主要なものは必ずしも障害の性質や程度だけではないということである。それでは、障害の性質や程度という個人的なもの以外に、普通学校に残すにさいして考慮すべき条件は何か。それには次の二点が指摘されている。

第一に、その学校の規模、建物・施設など教育条件整備の度合であり、遅滞を回復しうるような教育が実際に行いうるのかどうかということである。大規模な学校の場合、かなりの範囲まで E.S.N. 児を受けとめることが可能である。なぜなら、彼らをストリーム (stream) の最下級で受けとめるという方策がとれるし、特別にグループを編成して治療教育 (remedial education) を行えるだけの施設・設備をもっているからである。ところが小規模な学校の場合、それだけの余裕もなく、必要な個別指導を行えるようなグループ編成もできないからである。しかし、教師や施設・設備などが特別に補充されるならば、小規模な普通学校でもかなりの範囲まで E.S.N. 児を受けとめることが可能となるのである³⁴⁾。

第二に、E.S.N. 児を残すことが、他の児童の学習を妨げることにならないかどうかということである。これは教師の力量と熱意も関連しているが、障害児に向けられる特別な配慮がクラスの他の児童の教育を偏頗にするかもしれないという懸念があるからである。この点について、報告書は次のように述べている。「能力の最大限まで学業成績をひきあげるために、E.S.N. 児は教師の個別的な配慮を必要とするが、そうした努力は総じて他の児童の進歩にとって不利益となるであろう。……障害児が他の児童の犠牲において教育を受ける状況は、たとえ何んらかの理由で普通学校に残しておくことが有益であると思われたとしても、それは決して許されるべきではない。」³⁵⁾

つまり、遅滞を回復しうるような教育が準備され、他の児童の進歩を妨げないかぎりにおいて、その E.S.N. 児を普通学校に残すことが考えられるべきであるということである。1954年の報告

書では、確かに、障害児もできるかぎり普通学校に残すべきことが主張されていたが、それは E.S.N. 児と普通児の双方の進歩が前提となっており、社会的な生活への準備のために E.S.N. 児の遅滞の回復をないがしろにして良いというものではないのである。

1954年6月、教育省は「普通学校で満足に教育される障害児は、むやみに特殊学校に送らるべきではない。特殊学校を必要とする場合は、寄宿制よりも通学制の方が好ましい」（傍点引用者）という通達 276 を発したが、以上の議論を反映して慎重な表現が用いられていることがわかる。この通達は、従来の教育的配置の方針を根本的に改めるものではないのである。

そして、1967年、E.S.N. 児（ただし、この呼称は両親に不必要な苦悩を与えるということで「学習遅進児（slow learner）」と言換えられた）の教育も含めて、初等教育の全般的改革を構想したブラウデン・レポートは、「我々のほとんど全員は通達 276 の政策を支持し、同意している。……障害児は可能なかぎり普通学校に留まるべきである」³⁶⁾と述べ、今日の E.S.N. 児の教育的配置の方針が通達 276 にもとづくものであることをあらためて強調した。

お わ り に

我々は以上の検討を通して、イギリスにおける知的障害児の教育的配置では、その教育形態で「適切な利益」を享受しうるかどうかが常に具体的に意識されてきた、ということを指摘したい。そして、1944年法のもとでは E.S.N. の定義とかかわって、「適切な利益」とは学力を向上させ遅滞の回復を図ることが第一義的であり、E.S.N. 児を通常の形態による学習へ復帰させることに大きな関心が払われてきたといえよう。事実、Jackson, S. は特殊学校の校長の中に、遅滞を回復させ、普通学校へ復帰させえた児童の数を誇りにしている者がいることを指摘している³⁷⁾。

もちろん、このように特殊学校が治療教育（remedial education）の場として使われることに對して批判がないわけではない。それは主として次の二点に集約される。

ひとつは、同じく Jackson が指摘しているように³⁸⁾、特殊学校において急速に全般的な進歩をとげる児童は、特殊学校に移される前にもっと注意深い判別が必要であったか、あるいは、普通学校の中で特殊学級か治療措置を設け、学校を代えたり友人や“面子”を失うことなしにそこで短期間の指導が与えられる必要があったことを示しているということである。他のひとつは、Pritchard が指摘しているように³⁹⁾、特殊学校における治療の仕事が成功すればその児童は普通学校に復帰することになるが、普通学校への間断なき移動は、特殊学校の常住的な在席者に混乱を及ぼすことにもなる、ということである。

このような批判に対して、ひとつの対応はすでに1964年に教育科学省が発行したパンフレット⁴⁰⁾の中に見出される。そこでは、1946年のパンフレットが示した E.S.N. を構成する二つのグループを「特別な教育的措置」を講ずることにおいて同一視することに対して批判的であり、「潜在的能力が明らかに限られているもの」は「長期間の援助を必要」とし、また「能力が効果的に使われていない者」は「かなり早く治療措置に反応」し、これら二者を区別することは、教師が「適切な目的と方法」を採用しうる上で重要であると主張している。そして、特殊学校は主として前者の教育機関であり、後者のためには「治療教育」の場が組織されなければならないとしている⁴¹⁾。我々が前に指摘した矛盾は、このようなかたちで解決がはかられようとしている。

1967年のブラウデン・レポートはその勧告の中で普通学校において治療学級を設置すべきこと

を説いている。しかし、このような治療学級が成功し、多くの E.S.N. 児が特殊学級ではなく治療学級に入ってくるようになるには、その条件が十分に整備され、少なくとも特殊学校と同様に「適切な利益」を提供するということが示される必要があるのである。

ところで、障害児の教育的配置の問題をめぐるのは、分離 (segregation or isolation) か統合 (integration) かという議論のたて方がされることがある。イギリスにおいても、これらの理念が交互に高唱されてきたという歴史がある。しかし今、我々はイギリスの障害児教育制度においては、このような範疇では教育的配置をとらえきれないのではないかと考えている。教育形態でいえば、普通学級に在席して巡回教師の指導を受ける形態などがおそらく最も統合された形態であろう。逆に、在宅やあるいは病院内での教育は最も分離された形態であろう。イギリスでは、このいずれもが振興されているということは、はじめに述べておいたとおりである。我々が本稿の検討を通して知りえたことは、教育的配置の実際において遅滞の回復ということが第一義的規定性をもっているということであった。その目的を最も良く実現するために、個々の E.S.N. 児は多様な教育形態の中から総合的な選択を行うのである。そして、配置の決定は常に可動的なのである。イギリスでは、それぞれの教育形態がさまざまな教育的ニーズを有している児童を広範囲にかかえこみうるような仕方で整備されるのではなく、(つまり「子どもに合わせて学校をつくる」というのではなく)、独自の機能を果す教育形態を多様に整備し、児童がその必要に応じて適宜利用することを可能にするという仕方で整備が行われている。ここに、イギリスの障害児教育制度の多様化が説明されうるし、また、それだからこそ、普通児とともに障害児が生活し、学習しうる制度的基盤が築かれつつあると考えられるのである。(博士課程大学院生)

註

- 1) Statutory Rules and Orders, No. 1076; The Handicapped Pupils and School Health Service Regulation, 1945. 今日の定義は1959年の規則に依っている。
- 2) Ministry of Education, Special Educational Treatment, Pamphlet No. 5, H. M. S. O., 1946, p. 19.
- 3) *ibid.*, p. 11.
- 4) Ministry of Education, Education in 1955, H. M. S. O., p. 18 The portion of this Report dealing with handicappeds has been substantially reprinted in a separate Pamphlet No. 30, Education of the Handicapped Pupils, 1945-1955, H. M. S. O., 1956.
- 5) *ibid.*, pp. 30-31.
- 6) Pritchard, D. G., Education and the Handicapped 1760-1960, Routledge & Kegan Paul, p. 136.
- 7) *ibid.*, p. 131.
- 8) *ibid.*, p. 189.
- 9) *ibid.*, p. 190.
- 10) *ibid.*.
- 11) *ibid.*.
- 12) *ibid.*, pp. 190-191.
- 13) Furneaux, B., The Special Child, 2nd ed., Penguin Education Specials, 1973, pp. 114-115.
- 14) Education in 1955, *op. cit.*, p. 18.
- 15) Special Educational Treatment, *op. cit.*.
- 16) Education in 1955, *op. cit.*, p. 24.
- 17) Special Educational Treatment, *op. cit.*, pp. 17-18.
- 18) *ibid.*, p. 19.

- 19) *ibid.*
 20) *ibid.*
 21) *ibid.*, p. 21.
 22) *ibid.*, p. 22.
 23) *ibid.*, p. 23.
 24) *ibid.*, p. 22.
 25) 特殊学校在席児童の I. Q. 値の調査が1956年と1959年に行われた。それによれば、特殊学校在席児童の I. Q. 値は予想よりも高く、しかも年々高くなっていることが指摘されている。

I. Q. 値 域	全国平域 (%)	urban (%)		rural (%)	
	1956年	1956年	1959年	1956年	1959年
50 以下	3	2	2	3	3.5
50 — 59	19.5	16	14.5	24	19
60 — 69	43.5	37.5	35	46.5	41
70 — 79	29.5	37	38.5	24.5	32
80 以上	4.5	7.5	10	2	4.5

Ministry of Education, The Health of the School Child, 1960-61,
 Report of the Chief Medical Officer, H. M. S. O., p. 153.

- 26) Education in 1955, *op. cit.*, pp. 21-23.

なお1945年以降10年間の E. S. N. 学校の拡充状況を示すと、次のようになる。

		1956年1月の現在数		1945年以降の拡充数	
特 殊 学 校	通学制	158	315	59	142
	寄宿制	157		83	
在席児童数	通学制	16,252	24,037	5,593	10,986
	寄宿制	7,785		5,393	

The Health of the School Child, 1954-55.

- 27) Special Educational Treatment, *op. cit.*, p. 23.
 28) Department of Education and Science, Slow Learners at School, Pamphlet No. 46, 1964,
 H. M. S. O., p. 19.
 29) The Health of the School Child, 1956-57, *op. cit.*, p. 141.
 30) The Health of the School Child, 1952-53, *op. cit.*, p. 68.
 31) *ibid.*, pp. 68-70.
 32) *ibid.*, p. 69.
 33) *ibid.*, p. 68.
 34) *ibid.*, p. 73.
 35) *ibid.*, pp. 68-69.
 36) Children and their Primary School, A report of the Central Advisory Council for Education
 (England), Vol. 1, 1966, p. 297.
 37) Jackson, S., Special Education in England and Wales, 2nd ed., Oxford University Press, 1969, p. 14.
 38) *ibid.*, pp. 14-15.
 39) Pritchard, D. G., *op. cit.*, p. 215.
 40) Slow Learners at School, *op. cit.*
 41) *ibid.*, p. 10.
 42) Children and their Primary School, *op. cit.*, p. 302.