

梅根悟の障害児教育論の相克

久米, 祐子

九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻（日本戦後障害児教育史）：博士後期課程

<https://doi.org/10.15017/1905840>

出版情報：教育基礎学研究. 10, pp.1-23, 2013-03-29. Faculty of Human-Environment Studies,
Kyushu University

バージョン：

権利関係：

梅根悟の障害児教育論の相克

久 米 祐 子

はじめに

本稿は、1970年代の障害児教育義務制をめぐる梅根悟の障害児教育理論がいくつかの異なる障害児教育実践の理論へと変遷していく過程を明らかにすることを課題とする。

1947（昭和22）年公布の学校教育法では、第六章に盲・聾・養護学校の目的や構成、内容などを指定しており、盲・聾学校の義務化は1948年から実施されたが、養護学校義務化は「政令により」設置・実施時期を定めるとなっていて1970年にはまだその政令は出ていなかった。そこで、1970年代に障害児・者の就学義務の猶予・免除規定の解消の方法が様々に模索されていた。

大きく分ければ特殊学級および養護学校における義務化に求める人々の中の一勢力であった全国障害者問題研究会（以後「全障研」と記す）があり、そこに所属していた代表的研究者である清水寛などは全障研の主張である特殊学級および養護学校における義務化に収斂する障害児教育史を書いている¹。

他方、養護学校完全義務化反対の立場から「共生・共学」あるいは統合教育²を主張する研究者や医師・教師・保護者などの人々がいた。だが、これら統合教育論を主張及び実践についての教育史研究はいまだになされていない。つまり、1970年代の障害児教育史は、全障研の研究者が全障研の立場で書いたものしかないという状況にある。

筆者が1970年代の障害児教育論に注目するのは、障害児・者の公教育全員就学についての方法は、この当時特殊学級及び養護学校への義務化だけに求めるのではなく、統合教育による就学も提言されていたことである。これについて研究することは、日本の障害児教育史の幅をひろげ、現在の日本障害児教育史を別の角度から読み解く可能性を示唆するものとして大きな意義がある。

梅根悟は、1970年代初頭に障害児統合教育理論を実質的に日本へ根付かせようとした人物として、研究の必要性がある。なぜなら梅根の障害児教育論の中核をなす共同教育論を拡大・延長させて展開し、共同教育論とは盲・聾・養護学校と普通学校又は特殊学級と普通学級間交流などに地域交流を加えたものであるとする独自の障害児教育理論を作り上げていった全障研などのグループもあれば、梅根が1972年当時に提起した統合教育論としての共同教育論をそのまま受け取り、統合教育実践の主要理論とした大阪府の豊中市教組などの団体や地域もあったからである。

そこで本稿では全障研の代表的研究者である清水寛³に絞って、梅根の障害児教育論

をどのような方法で展開させていったのかについて分析する。そして、それはなぜ可能だったのかを明らかにする。これらの経過を解明することが、1970年代の障害児教育の動向の一端を明らかにすることにつながるからである。

本稿第1節では、梅根と清水が参加して障害児教育のあり方を論じた日本教職員組合（以下日教組と略す）教育制度検討委員会総会の討議を速記して原稿に起こした『教育制度検討委員会速記録』⁴を使用して、この議論の内容によって、梅根悟が1970年代前半にどのような障害児教育のあり方を構想していたのかについて明らかにする。それによって、梅根が初めて提起した時期の共同教育の内容が、豊中市教組などの統合教育理論となっていた経過を解明する。

第2節では、梅根悟が提起した障害児教育論の中核をなす共同教育論に焦点化して、主に清水寛の1970年代の著作及び全障研のメンバーが編集した文献⁵などを用いて、まず清水寛が共同教育論の発祥を梅根悟の提起よりも以前に求めていった経過と根拠について明らかにする。次に清水寛は梅根悟が発想した共同教育論の内容を、清水自身の解釈を少しずつ付け加えながら独自のものとしていく経過を分析する。この分析によって、共同教育論が盲・聾・養護学校と普通学校又は特殊学級と普通学級間交流などに地域交流を加えたものであると変遷させられていき、隔離だと非難された盲・聾・養護学校と普通学校との間を埋める独自の障害児教育理論が作られていったことを論証する。

第3節では、1971年に大西赤人が障害者であることを理由に埼玉県立浦和高校の入学を不合格とされた問題に端を発して結成された「障害者の教育権を実現する会」（以後「実現する会」と記す）の機関紙『人権と教育』などに掲載された梅根悟の言動や文章を使用して分析することで、当事者・保護者を前にした梅根の障害児教育論の葛藤について明らかにする。そのことで、梅根が提起した共同教育が一方では統合教育理論となり、もう一方では盲・聾・養護学校・特殊学級における義務化を推進していた全障研にも活用された原因を解明する。（なお用語であるが本来「通常学級・学校」と呼ぶべきであるが、本稿では史料のまま「普通学級・学校」の記載を用いた。）

1、日教組教育検討委員会での梅根悟の障害児教育論

本節では、日教組教育検討委員会では会長をつとめた梅根悟の障害児教育論について、障害者教育専門調査委員として参加した清水寛との障害児教育論と比較しながら明らかにしていく。本格的に障害児教育の検討がなされたのは、制度検討委第11回総会であった。ここで初めて清水寛の提案と梅根悟の意見の相違が表れている。

清水の原案は「盲・聾・養護学校の増設・言語障害児教育、情緒障害児のための学級は積極的に増設」という「障害別の独立の学校・学級」を作っていくことを教育改革の方向性として原案を書き⁶、主張した。それに対して梅根は、基本的に障害児は「普通学級で普通児と一緒に生活をし、学習をするということが可能な限り、そういう方針でい

くほうがいいんじゃないか」⁷と、普通学級で学ぶ必要性を主張している。清水が普通学級にいる障害児に注意をはらわなかったこととは対照的に、ここで梅根は一時的な交流などではなく「普通学級で普通児と一緒に生活をし、学習をする」という、どんな学級・学校に在籍するのかについての在籍のあり方や障害特性による必要に応じた教育について言及していることは注目すべきことである。

梅根は共同教育について、1974年3月の第30回総会で具体的に次のように述べている。

「目の見えない子、耳の聞こえない子、いわゆる精神薄弱等々、さまざまありますね。そのなかで、現に、障害がないといわれている普通の子どもたちと一緒に学級編成されて、同じ学級で学習しておる子どももおります。肢体不自由児は比較的多いです。(中略) いま一番はつきりはずされておるのは、盲と聾と精薄ですね。その子どもたちを普通学級で教育できないのかという問題ですね。もちろんそういうハンディ・ギャップを持っていきますから、ハンディ・ギャップに対する特別な配慮はされなければならないけれども、普通学級で教育を受けるんだということが基本であって、特別な時間に訓練や指導を受ける、そして普通学級に帰ってきて可能な限り普通の勉強をする、というふうな体制を基本にする考え(後略)。⁸ (下線は久米、以下同じ)

このように梅根は、「肢体不自由児」や「盲と聾と精薄」というハンディをもっている子どもたちが「普通学級で教育を受ける」ことが「基本であって」その必要性に応じて「特別な時間に訓練や指導を受ける」、そして「普通学級に帰ってきて可能な限り普通の勉強をする」ことを「基本にする」「体制」を構想すべきである、と主張していた。

清水は梅根の共同教育の提起をうけると、養護学校と普通学校などとの交流に話題を広げて養護学校と普通学校との学校間交流・及び特殊学級と普通学級との交流として共同教育をとらえる会話をしていた⁹。しかし、梅根が清水に対して自分の意見をさらに明確に主張すると、清水寛は最終的には賛意を表して討議を終了していた。次の討議は一例である。

(会長) ここで「共同教育」という概念を障害児と非障害児について適用するならば、「普通児と障害児とが同じ学習集団・基本的な学習集団を構成する」というふうにして、「ただし障害児は特殊訓練を受けるチャンスをちゃんと与えられている」というふうになるのが最終段階だろうと、ぼくは思っているんです。それを最終的な「共同教育」と呼んだらいいんじゃないか。分離しながらときどき一緒になるというんじゃないしに、一緒になっているのがベイシックであって、それがときどき分離するというところまでもっていく。¹⁰

このように梅根の共同教育は、当時日本の一部の識者にも知られ始めていた障害児統合教育¹¹にかなり近いものだった。これに対して、清水寛は次のように反論している。

(清水専門調査委員) ですから、ひっくり返して「発達」という視点でとらえていかないと、それは整理できない。全くの全盲でもその子の発達課題・発達学習からいくと、普通学級のほうがいいんだという子がいると思うんです同じ視力の程度でも、障害児学級のほうが発達を保障する上で適切な場合がありますね。そういうふうに区切って使うなら、「共同教育」というのはこれから使うべきじゃないか。いままでのように、ただ障害のある・なしだけでやっていると、障害児教育の独自性がはっきりしてなくなるんです。発達課題が質的に違う場合に、なお共同でやったほうが両方の子どもにとって有意義である場合に、「共学」というふうに言うべきじゃないのか。¹²

清水寛は、発達保障を第一とすべきだとして「障害児学級のほうが発達を保障する上で適切な場合」を考えなければ、「障害児教育の独自性がはっきりしてなくなる」といい、障害児教育とはなんぞや、という根本的な命題を、それは発達保障なのだという前提で梅根悟に問いかける。それに対して梅根悟は、次のように答えた。

(会長) だから障害児教育の角度からいえば、たとえば大学の話ができましたけれども、大学で普通の学生と一緒に盲人が勉強している。そのときに、某君は障害を持っている。その障害を持っている者に対して、普通の子どもプラス・アルファのサービスが大学として必要であるということであって、その部分が障害者教育である。そのほかはみんなと一緒に勉強しているというふうになっていくだろう思っているんです。

(清水専門調査委員) そういうことになるとわかりますね。¹³

このように、梅根は障害児教育について「障害を持っている者に対して、普通の子どもプラス・アルファのサービスが」「必要である」、「その部分が障害者教育である。」と定義した。そしてこの定義について、最終的には清水寛は梅根に賛同している。

以上のように梅根は、障害児と普通児が同じ学級や学校で共に学び学校生活をする共同教育を中心とした障害児教育論を日教組の中で初めて提起した。特にその中の共同教育論は日教組の組合員に大きな影響を与え、普通学級で障害児と普通児とが共に学び・共に学校生活や地域生活をしていく発想と実践の根拠を与えた。例えば大阪府豊中市教組では、梅根悟が当初主張した共同教育を根拠に¹⁴、統合教育が実践され始めた。

日教組教育研究集会（以後「教研」と記す）の障害児教育分科会にもそれは反映されていった。1972年度の教研では、そのまとめである『日本の教育22』¹⁵の障害児教育第13分科会の項には「各地から、共同学習、共同労働、交流学習などのころみが報告され」¹⁶という記述がある。

制度検討委の第二次報告¹⁷が榎枝委員長に出されたのが1972年6月だった¹⁸。1972年度教研が公表の半年後1973年1月で、そこで「各地から、共同学習、共同労働、交流学習などのころみが報告」されたというのは、かなり素早い現場の反応であった。

そして、それは翌年の1973年度教研になると、次のような障害児教育分科会の共同研究者たちの危機感を高めるものとなった。

共同研究者から、統合教育と同じ方向をとっているものが多いので危険性を感じた。来年は本次教研の論議をふまえてよき実践をもってきてほしい、と要望があった。¹⁹

これは彼ら全障研の共同研究者たち²⁰が「統合教育と同じ方向をとっているものが多いので危険性を感じ」たほど、共同教育を統合教育ととらえた実践報告が多かったということを意味している。

このように梅根が初めて提起した共同教育論は、組合員にとって新鮮なインパクトを与えた²¹が、それが一つの原因となり日教組の障害児教育分科会に意見の大きな隔たりとお互いの主張の食い違いの深刻化という波紋をもたらした。それを清水は「混乱」²²があったと表現している。

そこで、梅根はそれを回避するために最終報告（1974年）では、梅根が当初主張した共同教育を、清水が主張していた交流教育という意味合いの共同教育の、どちらにもとれる微妙な表現に調整した²³。

2、清水寛による梅根の障害児教育論の展開過程

この節では全障研の教育者・研究者たちがどのように梅根の障害児教育理論を展開させながら自分達のものとしていったのかについて、全障研の代表的研究者である清水寛の方法に絞って分析した。

全障研の主張する養護学校及び特殊学級における義務化²⁴について、梅根の共同教育論の影響を受けた人々から障害児を普通学級や普通学校に入れていくべきだと反対されはじめた。これを清水寛は「きびしい対立になっている」²⁵と表現している。

そこで清水は、反対の根拠となった梅根の共同教育論を段階的に解釈しなおし、共同教育の発祥を日教組教研障害児教育分科会の交流実践の積み上げの中にあつたことを見つけていった。以下その過程を明らかにしていく。

(1) 共同教育の発祥を過去の交流実践にあったとする根拠の形成

まず、清水寛は共同教育の定義を次のようにすることを、1974年12月に元制度検討委員会メンバーに対して提起した。²⁶

清水寛 その障害に伴う困難を克服していけるような、つまり発達に必要なかつ適切な教育を障害児の適切な集団づくりを進めていくなかで追求していく、(中略)同時に、「普通児」と呼ばれる子どもたちの集団にも、もっと生徒数を少なくするか、教育内容を精選するとか、そういう「普通学級」の民主化と結びつけながら障害児の問題を自分の問題と考えられるような教育を「普通学級」の授業のなかでも、追求していく。そういう障害児学級・学校の集団づくりと普通学級・普通学校の民主化とが相伴って行われるなかで、学習の交流の形態として、「共同学習」がなりたつ。そういう両者の集団づくりというものが基礎に据えられて実現していく教育のあり方が共同教育だと思います。²⁷

この中で、清水は共同教育を「障害に伴う困難を克服」し発達を保障する障害児学級・学校と民主的な普通学級・普通学校との「両者の集団づくりというものが基礎に据えられ」た交流が「共同教育」である、と限定したいという発言をしている。

そして、この発言通りに共同教育を交流教育とするために、次のような段階を踏んでいく。それはまず過去の交流教育を時期区分しながら、共同教育の発祥を梅根悟の提起以前の過去へさかのぼって求めていく方法であった。

「座談会・すべての障害者の発達を保障するために」が行われて、約半年後に清水は「障害児教育における共同教育のあゆみと実践」²⁸を書いて、さらに共同教育を展開させていった。ここには次のように記述されている。

障害児教育における共同教育の提唱は、日教組委嘱の教育制度検討委員会の報告書によってであった。それは、会長であり、日教組教研運動の理論的指導者の一人である梅根悟氏の示唆に負うところが大きい（梅根悟「学制改革の問題をどう考えるか」『勤評・学テ体制下の学校』全書国民教育・第12巻・明治図書での「平等・共通・共同の原則」の提起を参照）。と同時に、そこには日教組教研集会の障害児分科会や、それを母体として発足した全国障害者問題研究会などの長年にわたる研究・討議の蓄積が基盤としてあったのである。²⁹

このように清水は、「共同教育の提唱は」「梅根悟氏の示唆に負うところが大きい」と言いながらも、まるで制度検討委報告書（1971年から1974年まで第一次から第四次と各年ひとつずつ報告）のずっと以前から、共同教育は教研の障害児教育分科会や全障研の

研究や討論の中に存在していたかのように書いていく。

では、どういう形で存在していたと主張しているのか、というと具体的には「交流の問題が、どのような目的・方法・形態をもって追求されてきたか、そこに、共同教育への志向がどのようにみられるかをたどってみることとする。」³⁰書いている。つまり「共同教育への志向」は、「交流の問題」という形で「追求されてきた」と述べていることがわかる。ここで共同教育＝交流教育となってきたのである。

次に清水は過去の交流教育を時期区分しながら、共同教育の発祥を梅根の提起以前の過去へさかのぼって求めていく。清水は、教研集会の障害児分科会及び全障研などの交流教育を、次の表のように四つの時期区分をしていった。

〈表1 「障害児教育における共同教育のあゆみと実践」 7頁-12頁により久米が作成〉

段階の時期区分	区分の理由及び内訳
第一段階 第1次（'51年） ～第10次（'61年）	「全体的には、 <u>融和的な性格のつよい交流</u> が試みられはじめたところに特徴がある」 ³¹ （下線は久米、以下同じ）
第二段階 第11次（'62年） ～第16次（'67年）	「第15次教研での提案・確認を基礎に、 <u>67年8月</u> 、「障害者の権利を守り、その発達を正しく保障するために、理論と実践を統一的にとらえた自主的・民主的研究運動を発展させる」（会則）ことをめざして、 <u>全障研が発足したことは、教研の討議の中身をゆたかにしていく上で、文字どおり、画期的なことであった。</u> 」「この時期の交流についての報告の特徴は、①「 <u>特殊学級</u> 」と「 <u>普通学級</u> 」との間だけでなく、 <u>盲学校</u> と「 <u>普通学校</u> 」との間でも（中略）交流が広がってきたこと」 ³²
第三段階 第17次（'68年） ～第21次（'72年）	「第18次教研（69年）あたりから、「 <u>権利としての障害児教育</u> 」という主張がつよくうちだされ始めた。そして、 <u>発達保障をめざす、権利としての障害児教育は、民主的勢力の統一した力量によって発展しうるものであり（後略）</u> 」「この時期の交流は、こうした情勢と実践・運動の発展を反映して、明らかに新しい特徴を帯び始めた。すなわち、①交流についての課題意識・目的の面では、 <u>障害児にとっても、健体児にとっても、民主的人格として発達するために不可欠なこととしてとらえていること</u> 、②方法・形態の面では、 <u>従来のそれ以外に、相互の学級・学校訪問と共通課題（文化的行事や体育・音楽などの）に向けて共同行動・共同学習や、そうした共同体験を綴った学級文集などの交換などが導入されてきており、<u>また子どもどうしだけでなく、相互の教員集団・父母集団、さらに地域住民へと広がってきていること</u>、③成果としては「<u>同情から友情へ</u>」「<u>知識としての理解から、人間的な共感関係の高まりへ</u>」と発展していることなどが注目される。」³³</u>

段階の時期区分	区分の理由及び内訳
第四段階 第22次（'73年） ～第24次（'75年）」	「第22次教研は、障害児教育における歩みのなかで、画期的な教研となった。（中略）これによって、長年にわたる障害児と健体児の交流実践は、共同教育という観点から発展的にとらえ直され、また、それ以降、全国各地で共同教育としての取り組みが積極的に展開されていくこととなったのである（その内容については第22次教研の報告集である『日本の教育』第23集（73年）314頁の「共同教育を考える」部分参照）。」 ³⁴

この表1からわかるように第二段階と第三段階の時期区分は、1967年8月の全障研の発足を大きな区分として捉えていることに特徴がある。さらに、この表1の第三段階で「子どもどうしだけでなく」「地域住民へと広がってきている」と地域交流について取り上げている。そして第四段階で「交流実践は、共同教育という観点から発展的にとらえ直され」た、としている。

このように、これらの時期区分をすることによって清水は、学校間・学級間交流が段階的に地域交流へも広がったと評価し、交流教育が地域交流を含むことで共同教育へ発展したという説明を行っていることがわかる。

さらに、清水は共同教育を「梅根の示唆」からも独立させていく。清水は1976年発行の『君がいてほくがある — 共同教育を志向する実践』³⁵の終章「共同教育を考えるにあたって³⁶」では、前年にあった「梅根悟氏の示唆に負うところが大きい」という文は無く、いきなり次のように書きはじめている。

一 日教組教育研究集会における共同教育のあゆみ

共同教育は教育制度検討委員会（日教組委嘱）により、はじめて提唱されました。しかし、教制委が提唱したから、共同教育に向けての実践や論議が始まったというわけではありません。もともと共同教育のことも含め障害者教育改革への提起は、日教組教育研究集会や全国障害者問題研究会などをはじめとする、自主的・民主的な障害者教育の創造・発展をめざす全国的な運動の成果にたってなされたものです³⁷。

ここでは、共同教育の提起は「教制委が提唱したから、共同教育に向けての実践や論議が始まった」わけではないと、日教組教育制度検討委員会が提起した役割まで薄められている。そして「日教組教育研究集会」と「全国障害者問題研究会」の「運動の成果にたってなされたもの」とその役割が強調され、もはや梅根悟の関与などは、全く関係なくなる。しかも「日教組教育研究集会」と言っているが、実はそのなかの障害児教育

分科会しか関係がない。³⁸日教組の役割などは関係なく「日教組教育研究集会の障害児教育分科会における共同教育をめぐる議論の経過と理論的到達点」だけに焦点が絞られている。

この『君がいてほくがある』所収の「共同教育をめぐる議論の経過」の時期区分は前年の「障害児教育における共同教育のあゆみと実践³⁹」と段階区分や内容はほぼ同じで、違う部分は各段階に小見出しがついている部分である⁴⁰。

以上のように、もはや梅根の共同教育などにはたよらなくてもいい、それとは別の交流教育の沿革に共同教育の発祥を求めた清水の理論の根拠が形成されていったのである。

(2) 共同教育の内容の展開についての苦心

清水寛が共同教育の発祥は、梅根が1972年に提起してからではなく、戦後の日教組教研障害児教育分科会の交流実践に根拠を求めた方法を、前節で明らかにした。では、共同教育の内容については、どのような論を展開していったのかについて、この節で検討する。

共同教育の内容をなぜ展開する必要があったのかについて、清水は『君がいてほくがある』の終章で「障害児を普通学級に入れ、普通児と一緒にすべきだという意見がはげしく出された」、それは「われわれが子どもの発達を保障することを第一に考え、そのために最も適した状況を子どもたちに保障しようとする立場」と「全く対立する」と述べている⁴¹。「障害児を普通学級に入れ、普通児と一緒にすべきだという意見」の側からは、「養護学校は隔離の場、差別の場」だとする批判がだされていた⁴²。清水たち全障研のメンバーにとって、それに対抗するには「養護学校は隔離の場、差別の場」ではない、という内容が言えるようにならなければならない。

そこで、1977年に清水は「障害児教育改革の課題 — 共同教育の正しい理解と推進のために」⁴³を書く。

この論文で清水は、日教組制度検討委報告について、「筆者が本委員会に専門調査委員として障害者の章の原案作成等に参加した立場から共同教育について整理・検討する」と、梅根の発言があって共同教育が論議されたことなど関係が無いように、「共同教育について整理・検討する」と述べている⁴⁴。

つまり、清水寛は自分が提案した「共同教育」を自分で整理する、と言っている。ここでは、共同教育は元々清水の持論であったかのような印象をうけ、実際に篠原睦治などはそのように受け取っている⁴⁵。

この論文で清水は、まずアメリカ合衆国の黒人と白人の integration について述べた⁴⁶

後に今度は、「そこで次に身分・貧富による分別学校がどのように改革されていったかをごく簡単にたどってみよう。」⁴⁷と、次のように梅根悟の『西洋近代教育思想史』のマルカスターの著書の一節を孫引きして引用しているように見せている。

そこで次に身分・貧富による分別学校がどのように改革されていったかをごく簡単にたどってみよう。

イギリス16世紀の教育思想家マルカスターはその著書『提言』のなかで、次のように述べた。(中略)(マルカスターについては梅根悟『西洋近代教育思想史』第一巻、誠文堂新光社、1968年参照。)⁴⁸

下線部は梅根の文と全く同じなのであるが、下線部の無い部分は清水自身の文が続けて書かれている⁴⁹。

このように表現しているから、清水が梅根の『西洋近代教育思想史』第一巻から引用した文章だと読ませられてしまうが、梅根悟の「子どもはなぜ一しょに教育しなければならないか」と同じ表現になっている。

さらに、その次の文章から微妙に清水寛の解釈が出てくる。

比較すると次の表2のようになる。この表2に沿って梅根悟と清水寛の文章の違いをよく読むと、筆者が下線を引いた部分に梅根の文章との違いがあり、そこに清水寛がどのように梅根悟の文章を独自に解釈して、言葉や文章を入れ替えていったのかがわかる。

この表2に示した文章の、具体的にどの部分がどのように独自の解釈をされていったのかを以下に分析する。

まずこの表2の「文章①」の主要な相違点は梅根が「共同学校(コモンスクール)」「共同教育論」「階級的複線型学校体系の単線型化」と書いていた部分を、清水は「パブリック(公開)教育」「階級的差別を克服する運動と呼ばれる学校制度改革運動」と表現しなおしているところである。梅根も清水もこの表2の「文章①」は、次の「文章②」を導き出すために書いている。そこで「文章②」で両者の違いが何を言おうとするためのものなのか鮮明になる。

梅根悟は、「すべての子どもを、共同的に学ばせる共同教育の理念が加わって、そこに地域共同学校という学校組織が成立する」と「共同教育」「地域共同学校」導き出すために、自分の論文からマルカスターを援用しながら書いた文章であった。

これと比較すると、清水寛が梅根のマルカスターを含む論文を引用しながら「共同学校(コモンスクール)」「共同教育論」「階級的複線型学校体系の単線型化」に言及せずに表現していった目的は、教育運動(主に黒人の公民権運動の中に含まれていた教育改革)の中から「発達の・教育的観点がつよくうちだされている」ということを述べるためであった。

〈表2 梅根悟「子どもはなぜ一しょに教育しなければならないか」及び清水寛「障害児教育改革の課題」により発表者が作成〉

出典	梅根悟「子どもはなぜ一しょに教育しなければならないか — 分別教育と共同教育」(1971年)	清水寛「障害児教育改革の課題 — 共同教育の正しい理解と推進のために」(1977年)
文章章①	<p>マルカスターは、現実に存在する階級差別を否定するほどラジカルな思想家ではなかったが、この既存の階級差別における階級間の差別感を緩和し、階級間の融和をはかり、階級間の結合をはかることを一つの重要な社会的課題と考えていた。(中略) そのような立場から彼はこのような超階級の共同学校(コモンスクール)を主張したのであった(梅根、『西洋近代教育思想史』第一巻マルカスターの節参照)。</p> <p>マルカスターに代表される16世紀の共同教育論は、「私教育か公教育か」という設問の形をとったが、18世紀末葉の市民革命以後におけるそれは、(中略)階級的複線型学校体系の単線型化という形をとって展開された。(中略)フランスの革命期におけるルベルシュエの「国民教育舎」構想、(中略)20世紀に入って「統一学校運動」とよばれる運動としてドイツ、フランスで現実的な、国の学校制度改革運動となり、1919年のワイマール憲法によって、統一学校としての基礎学校(グルトンシューレ)の成立をみるに至ったのである。⁵⁰</p>	<p>マルカスターは、当時の貴族・大金持ちなどによる自分の所属する階級のための邸内教育にたいして、<u>貧富の別なく入れるパブリック(公開)教育の必要性を主張した</u>わけである。しかし、彼の場合は現実に存在する階級差別を否定したわけではなく、<u>階級間の融和を説く立場であった</u>といわれる。それが18世紀末の市民革命期になると、たとえばルベルシュエの「国民教育舎」に代表されるように階級制度否定の意図をこめた学校制度が構想される。そしてそれは20世紀に入り、「統一学校運動」((中略)エリート師弟と民衆師弟にたいする複線型学校制度の階級的差別を克服する運動と呼ばれる学校制度改革運動)と呼ばれる学校制度改革運動として各国で展開され、ドイツでは1919年のワイマール憲法によって、統一学校運動としての「基礎学校」の大綱が規定されるに至るのである(梅根悟「子どもはなぜ一しょに教育しなければならないか — 分別教育と共同教育」『国民教育』第10号、1971年10月号、参照)⁵¹。</p>
文章章②	<p>こうしてすべての子どもに就学の機会と権利を与える現代的義務教育の原則と、すべての子どもに共通に、必須な教育内容を保障しようとする共通教育の理念に、さらに、<u>すべての子どもを、共同的に学ばせる共同教育の理念が加わって、そこに地域共同学校という学校組織が成立する。それは同じ地域に住む子どもたちがそろって同じ学校に入り、そこでそれぞれの個性を生かしながら、民主的に連帯し協同して、平和で民主的な共同生活をみずから経験しつつ、そのような共同生活の原理によって貫徹された社会を志向する人間として成長していく</u>⁵²。</p>	<p>学校の人種隔離政策に反対する運動は、アメリカにおける黒人の共学運動として長い間展開されてきており(中略)一定の結実をみ、さらに今日においても展開されている。(中略)障害児のインテグレーションの意義を考えるの上でとくに注目されるのは、<u>人種隔離の本質的弊害は「黒人青少年能力の発達を制限」し、「白人青少年の資質をも歪めている」ところにある</u>という発達の・教育的観点がつよくうちだされている点である。(小沢有作『民族教育論』明治図書、1967年、294ページ参照)⁵³</p>

結 論	<p>われわれは子どもたちを物化し、手段視して、あたかも業者が選別機にかけて石炭を選別するように、子どもたちをテストによって選別し、その選別にもとづいて、子どもたちを分別して、別々の学校、別々の学級におしこんで教育することを、今日以上に更に強くおし進めようとしている中教審答申の非人間性を告発しないわけにはゆかない。(中略) <u>特殊学級、養護学級、促進学級などの名でその設置が促進されつつある「普通学校内の特殊学級」とも言うべきものもつ分別教育性が批判され、その是正が講じられなければならない。盲・ろう・肢体不自由、精神薄弱者の、地域共同学校への復帰の方向での研究と試行がなされなければならない⁵⁴。</u></p>	<p>いまや<u>障害児教育の分野から</u>力づくで推進されつつある<u>インテグレーションの基本的な意義は、長い間、制度的にも公教育の枠外におかれていた障害児を公教育の中に統合していくこと、および、制度的には公教育の枠内にくみこまれながらも、いわば“特殊な教育”として健体児の教育からは分断されているような状態を改革し、障害児教育を「普通教育」(後に述べるように、いわゆる「普通児の教育」ordinary educationではなく、主権者として自己形成するために全ての人間にとって共通に必要な一般基礎教育 common educationの意)の中に実質的に統合していくことをめざすところにある。そのような意味で(中略)それは「新たな『統一学校運動』</u>ともいえるものなのである⁵⁵</p>
--------	---	---

ここで注目されるのは、表2の結論の欄でわかるように、梅根がマルスターの思想を自分の論文から援用しながら「コモンスクール」について common の意味を「共同」と訳して、梅根独自の発想である「盲・ろう・肢体不自由、精神薄弱者」が、「復帰」する「地域共同学校」という構想を結論として打ち出していることである。

それに対して清水は、梅根の「子どもはなぜ一しょに教育しなければならないか」を引用しながら「コモンスクール」の代わりに「common education」を付け加えて「共通に必要な一般基礎教育」と表現し、common を「共通」と表現している。結論の中で清水は、「障害児教育」の「インテグレーションの基本的な意義は」「公教育の枠外におかれていた障害児を公教育の中に統合していくこと」と、養護学校・特殊学級における義務化を説く論に導いている。

もともと、common を辞書でひくと「共通の、共有の、共同の」⁵⁶という訳語がある。つまり、どの訳語もあてはまるのだが、両者がそこからどのような訳語を選択して用いて、どのような障害児教育を構想したのかが問題なのである。

そこで重要なのは、清水は梅根の論文を引用し、それに少しずつ清水自身の解釈を加えていきながら、「それによって、共同教育の共同とは、健体者(児をふくむ、以下同じ)教育にたいして教育内容・方法上はもちろん、教育形態・組織上においても、いわゆる画一化・同一化を意味するものではない」⁵⁷と述べて、共同教育は統合教育ではなく、交流教育の発展として地域交流を含んだ学校間・学級間交流教育が共同教育となっていたのだと「解説」して再定義していったことである。

以上のような苦心をしながら、清水寛は共同教育とは地域交流を含んだ交流教育が、

真の共同教育なのだという内容を独自に展開していった。

そのことによって養護学校・特殊学級における義務化が、隔離ではないと言える様に、普通学級・学校と障害児学級・学校との距離を埋めるものを作り出していったのである。

3、梅根悟の『障害者の教育権を実現する会』での言動に見る葛藤

前節では、梅根悟が発想した共同教育を、清水寛がどのように自分たちのものとしていくために展開していった過程を明らかにした。しかし、なぜそれが可能だったのだろうか。この節ではその理由を分析する。

筆者は梅根が、制度検討委員会で統合教育としての共同教育論を討議していた頃、同時期に起こっていた1971年の大西赤人問題を契機として結成された「実現する会⁵⁸」での梅根悟の言動が、かなり揺れていることに着目する。そこに集まる人々の特徴は、まず大西問題に関心をもつ人びとである、ということが第一で、第二には教職員を含んだ不特定の多数の人びとが集まる場合であったということである。特に、大西巨人を代表とする障害児の保護者や、大西赤人などの障害者当事者も集まる可能性が大きいという点が、教育制度委とは質的に異なる部分であった。それらの人々の前で、梅根悟は次のように話した。

今度、埼玉県に、県立川口養護学校というでかい建物が出来ました。私の家のすぐ近くにごぞいます。(中略)本来のセンター主義にはなっていないから、むしろ巨大隔離主義といってもよろしいでしょう。埼玉県だけでも、あるいはもっと拡張して全国について申してもよろしいですが、そういう巨大な、隔離させた施設ができつつあるのです。(中略)だいたい学校でやる教育というものは、一日のうちのわずかな時間です、日本では。あとは家庭で教育を受けておる。その家庭教育が今日、すべていいとは思いませんけど、親と子供との生活が基盤になっていて、その上に学校がのっかっておるのが普通ですが、こういう大きな施設は、多くの場合その基盤を失ってしまうという可能性がたくさんございます。⁵⁹

梅根悟は、埼玉の「県立川口養護学校」建設について「親と子供との生活」の「基盤を失」わせるものだと批判している。⁶⁰

しかし、その一方で養護学校義務制について次のような発言もしている。

来る昭和五十四年度には、養護学校が義務化されることになっております。それにしましても、体の不自由なお子さん、精神薄弱のおさんは、養護学校にかならず

行かなければならない、という意味の義務制ではないのです。そうではなくて、国や都道府県は、そういうお子さんが（その父母が）盲学校なり、聾学校なり、養護学校に入りたい（入れたい）と思ったとき、その人たちをみんな収容できるだけの学校を用意する義務があるのです。（中略）そういう意味で、子どもたちの学習の権利を保障する特殊な学校を文部省なり地方公共団体なりが設置しなければならない、そういう義務制だと考えるべきでしょう⁶¹。

このように梅根悟は、養護学校建設によって障害児が生活地域を失い、生活基盤が剥奪されていくことがわかっていながら、障害児が「養護学校にかならず行かなければならない、という意味の義務制ではない」と「実現する会」が養護学校・特殊学級における義務制を非難することを戒める言動をしていた。

だが、1977年のこの時期には、養護学校を建設するためには、在籍数が見込めなければ建てられないので、障害児を普通学級から建設見込みの養護学校へ移籍させるためのアンケートが実施されるなどの報告が、行われていた⁶²。それに関連して梅根も次のように話している。

いろんな障害をもった子どもが、普通の学級にいと面倒くさいし、先生も五十人もあずかりにくいから、あずかりよいようにするには、できない子どもや、目の見えない子どもや、特殊な子どもはそっち（久米注、盲・聾・養護学校）のほうに追い出してしまう。それを入学前に判別してしまっておいて、（久米注、普通学級へ）入れないようにするといったようなことを県も考えておるようです。⁶³

このように、梅根は県が判別委員会で障害児の就学先を指定しようとしていることを知っていた。養護学校を建設するために障害児を集める必要が行政の側にはあることも知っていたし、普通学級・学校に在籍する障害児が全て養護学校へ移籍しなければ「養護学校に入りたい（入れたい）と思ったとき、その人たちをみんな収容できるだけの学校を用意する」ことなどできない⁶⁴ことも分かっていた。それにもかかわらず、梅根は養護学校増設の擁護もしていたのである。⁶⁵

以上のように梅根は「実現する会」で、養護学校設置は就学猶予・免除を無くしていくために必要であり、しかし、本来的には「親と子供との生活」の「基盤」を失わないために地域の学校へ入学して非障害児と共に学習・生活することが必要だと述べている⁶⁶。（但し、それにはその児童・生徒の必要性に応じて専門的「センター」からの「特別な指導」を受けることが大切である、と述べている。）

だが、それは「実現する会」が行っていた障害児の小・中学校普通学級入学運動⁶⁷を肯

定しながら、一方で養護学校増設に反対すべきではないと、強い歯止めをかける役割を果たすことにもなっていた。そのため「実現する会」は、「父母の学校選択権」を主張⁶⁸する団体となっていった。

梅根悟自身はそれを「近代化の徹底と近代化の克服という二重課題」⁶⁹があると言っている。しかし、この二つの課題のどちら側を強調するのかという問題があり、養護学校義務化の年が近づいてくると「いま、文部省が、われわれが長年要望してまいりました障害者のなかの盲、聾以外の障害者に、義務制をやろう、ということにやっときさ重い腰をもちあげまして、数年がかりの準備をすすめているという段階です。⁷⁰」と養護学校義務化を「近代化の徹底」として肯定し、一方では1976年末に盲児の統合教育実践ドキュメンタリーの映像を見て、地域の普通学級に障害児が入ることが原則⁷¹だということなど、梅根は状況によって強調点が異なるという葛藤⁷²があった。

おわりに

1970年代の障害児教育義務制をめぐる障害児教育論は、一見大きく異なる障害児教育論があったと考えられてしまいがちだが、どちらも根底には日教組教研の共同研究者であり、日教組教育制度検討委員会の会長であった梅根悟の障害児者教育論がベースにあったことがわかる。

それを基礎にしながら独自の説を段階的に付け加えていくことで、清水寛を代表的研究者としていた全障研の人々は梅根が提起した共同教育を、学校・学級間交流に地域交流を加えたものであると展開していった。そして特殊学級及び養護学校は隔離ではないというために、普通学級・学校と障害児学級・学校との距離を埋めるものの根拠として交流教育という意味での共同教育をアピールし、養護学校増設運動・広報を推進していった。

その一方で、梅根悟が当初提起した共同教育論を統合教育実践の理論として活用していった豊中市教組などの実践は、大阪で15教組⁷³の障害児統合教育へと広がっていった。この意味で、梅根は統合教育を日本に実質的に根付かせようとしたという障害児教育史上の役割があった。

しかし、上記のように、盲・聾・養護学校・特殊学級における義務化を推進する団体からも、また統合教育を実践する団体からも活用された梅根悟の障害児教育理論は、本稿で見てきたように、一方では養護学校は親子の生活基盤を剥奪するものだとその建設を批判しながらも、もう一方では就学・猶予免除を無くすために行政には設置義務があると言うなど、梅根自身の葛藤を内にはらんだものであった。

つまり、梅根悟の言動によって表現された障害児教育理論はこれらの相克する二面性を抱え込んでおり、それによって両者はそれぞれの障害児教育論や実践を展開していくことが可能であったのである。

〔注〕

1. 『城戸幡太郎と日本の教育科学』清水寛・高橋智共著 多賀出版 1998年刊 この文献において「特殊教育→障害児教育→特別ニーズ教育」と日本の戦前から戦後の障害児教育を3区分してその進行過程を「特殊教育から障害児教育への移行」と「障害児教育から特別ニーズ教育への移行」に分けて記述していた。「特殊教育から障害児教育への移行」が、全障研が発足した1960年代後半から養護学校義務体制確立時期であるとしている。このような障害児教育の区分は全障研の沿革史を日本障害児教育史にスライドさせたもので、検討の余地がある。
2. 共同教育または共生・共育、共生・共学などと、地域や団体によって異なる用語が使われたが、おおむねインテグレーション（integration）の意味として使用されていた
3. 清水寛は全障研の第2代委員長を1981年から1988年まで務め、それ以前は1967年から1968年まで、第1代 田中昌人委員長のもとで事務局長・次長を務め1975年から1980年まで秦安雄らと共に副委員長を務めている。委員長を終えてからは顧問として全障研の中に現在まで所属し続けている。「全障研歴代役員一覧」『全障研三十年史』全国障害者問題研究会出版部発行1997年刊 742-743頁
4. 『教育制度検討委員会速記録』日教組教育制度検討委員会総会速記録を手書きで書き起こした原稿を複写して製本したもの。第2回総会－第30回総会速記録が東京大学教育学部図書館及び日本教育会館の教育図書館に所蔵されている。（第2回総会と第3回総会はタイプ打ち）但し、第1回総会・第26回総会一日目は欠本。日本教育会館の教育図書館には原稿用紙に速記録を手書きで書き起こした原稿が所蔵されているが、第1回総会・第26回総会一日目・第31回総会・第32回総会は速記録の書き起こし原稿そのものが存在しない。この史料については、当時障害児教育調査専門として参加していた清水寛が、『城戸幡太郎と日本の教育科学』清水寛・高橋智共著 多賀出版 1998年刊 で参照している。しかし、そこでは書き起こし原稿そのものが存在しない部分の確認などがなされていない。また、梅根悟の発言が一部紹介されているが、梅根悟の発言全体を確認して分析する作業はおこなわれていない。
5. 『君がいてはくがある』青木嗣夫・清水寛編 ミネルヴァ書房 昭和51年刊
青木嗣夫などが全障研のメンバーであったことは前掲書「全障研歴代役員一覧」『全障研三十年史』等により確認できる。
6. 『教育制度検討委員会第11回総会速記録』昭和47年2月6日 250頁
7. 同掲書『教育制度検討委員会第11回総会速記録』268頁
8. 『教育制度検討委員会第30回総会速記録』昭和49年3月1日 351頁
9. これらの例として次のような会話が典型的であった。

梅根の「やはり、普通学級で普通児と一緒に生活をし、学習をすることが可能な限り、そういう方針でいくほうがいいんじゃないか」（『教育制度検討委員会第11回総会製本速記録』昭和47年2月6日 268頁）という意見に対して、清水寛は、ある特殊学級に通っている子どもが学校でトイレに行けない例を出して次のように答える。

「特殊学級は学校のうしろの淋しいところにありまして、トイレだけは普通学級の使っているところへ行かなきゃならないんですね。普段は交流を断つような場所に特殊学級をおいておきますから、交流がないわけです。そういう精神的な圧迫があって、トイレに行くということは、その子にとってはなかなかできない。それは排泄する力がないんじゃないかと、結局集団の中で人間関係をどういうふうにつくるかということ欠いているから、生理的な排泄ができない。」（同掲書『教育制度検討委員会第11回総会製本速記録』273頁）このように清水寛は、トイレに行けない特殊学級の子どもの問題を、健常児と障害児の間の「人間関係をどういうふうにつくるか」というコミュニケーションの形成能力が養われていないせいで「排泄する力」はあっても結果として健常児と共有する学校のトイレでは「生理的な排泄ができない」という原因を正確に把握しながらも、「交流がない」からという、交流の問題にしてしまう。梅根は学籍の問題からくる弊害を取り除くものとして普通学級での共同教

育を提起したのだが、清水は「交流の問題」として捉えようとしている。

10. 前掲書『教育制度検討委員会第30回総会製本速記録』396頁
11. 前掲書『教育制度検討委員会第30回総会製本速記録』352頁に、1974年当時までに、梅根の弟子の加藤康昭がアメリカの障害児教育を研究しており梅根は加藤から聞いて知ったと、アメリカ合衆国のメインスリーミングの情報源について話している。
12. 前掲書『教育制度検討委員会第30回総会製本速記録』397頁
13. 前掲書『教育制度検討委員会第30回総会製本速記録』397-398頁
14. 『第48回定期大会 運動方針（案） — 1973 — 』豊中市教職員組合 1973.6.8 20頁 及び『第51回定期大会 運動方針（案） — 1974 — 』豊中市教職員組合 1974.6.4 42頁などでは、「教育制度検討委員会第2次報告の「共同教育を原則に」するという方針が掲載されており、梅根悟が制度検討委の内部討論で述べていた基本的に障害児は「普通学級で普通児と一緒に生活をし、学習をするということが可能な限り、そういう方針でいくほうがいいんじゃないか」と、普通学級で学ぶ必要性を強調していた部分を共同教育の内容ととらえて、豊中市の統合教育は実践されていった。この統合教育実践は、『豊中の教育'80/7』豊中教組教文部編集・発行などに具体的に記述されている。
15. 『日本の教育22』日本教職員組合編集・発行 1973年8月刊
16. 同掲書『日本の教育22』314頁
17. 「日本の教育をどう改めるべきか」『教育評論7月臨時増刊号』に掲載。
18. 「教育制度検討委員会のあゆみ」（『教育評論304・305号』昭和49年5月刊197頁）で、1972年6月12日第17回総会で「第二次報告「日本の教育をどう改めるべきか」の承認、日教組横枝委員長に報告、公表」となっている。
19. 『日本の教育23』編集・発行日本教職員組合 1974年8月刊 307頁
20. 1973年度教研障害児教育第13分科会の共同研究者は下記のとおりで、同分科会のまとめを執筆したのも彼らであった。（同掲書『日本の教育23』289頁より）
太田郁郎 大山弘 河添邦俊 清水寛 田中豊 永田悦子（このうち「太田郁郎 河添邦俊 清水寛」は全障研のメンバーであったことが『全障研三十年史』744-749頁の役員一覧等から確認できる。
21. 前掲書『教育制度検討委員会第30回総会速記録』393頁で、清水寛は「つまり、「共同教育」ということは自体が、非常に新鮮に現場では受けとめられたということなんです。」と発言している。
22. これらの波紋を清水寛は同掲書『教育制度検討委員会第30回総会速記録』331頁で次のように表現している。
「制度委員会が共同教育を打ち出してから、たとえば日教組の全国教研の「障害児」分科会などを見ましても、これに対しては非常に敏感な現場での反応があります。それだけにまた、一定のいい意味での混乱も現場に巻き起こしているようです。」（下線は久米）
上記のように清水寛は「いい意味での」という修飾語はつけているものの「混乱」という言葉で当時の障害児者教育をめぐる状況を表現している。
また、『日教組五十年史』編集・発行日本教職員組合1997年刊 109-113頁によれば、「全国障害児・者問題研究会（全障研）などは「発達保障論」運動を中心に「別学」体制を主張していた。しかし、障害児、その親、また他の障害者団体は「別学」への批判を行い、「就学保障」運動や「養護学校義務化」への疑問の声が74年頃から表面化してきた。」と当時の波紋の内容が記述されている。
23. 制度検討委の第二次報告と第四次報告にあたる最終報告では次のような記述の違いがある。
まず、第二次報告『日本の教育をどう改めるべきか』勁草書房 1972年7月刊 梅根悟編教育制度検討委員会では次のように記述されている。

「共同教育とは、学習する権利の“平等化”と、学習する内容における普通教育としての“共通性”を前提として、障害者とその他のものとが、「共同に学習する教育機会を保証しよう」とする原則で

ある。(中略)したがって、教育諸条件を十分に整備していくこと(例えば、学級定数の減少と教職員の定数増、学校・学級運営の民主化等)を前提とし、必要かつ適切な形態をもって、「普通児」と障害児とができるかぎり共同に学習しあう教育の機会と場を保障していくことが大切である。もちろんそのことは安易ないわゆる融和教育への埋没をみとめるものではない。」(91頁)

ここでは、「普通児」と障害児とが」と書かれており、義務教育期間の児童・生徒を指していることが明らかである。

次に最終報告の『日本の教育改革を求めて』勁草書房 1974年7月刊 梅根悟編教育制度検討委員会では、この部分を微妙にずらしたいいい方で掲載されている。以下のような文言になっている。

「共同教育とは、学習する権利の平等化と、学習する内容における普通教育としての共通性を前提として、障害者とその他のものが、「共同に学習する教育機会を保障しよう」とする原則である。(中略)したがって、教育諸条件を十分に整備していくこと(たとえば、学級定数の減少と教職員の定数増、学校・学級運営の民主化等)を前提とし、必要かつ適切な形態をもって、「普通者」と障害者とができるかぎり共同に学習しあう教育の機会と場を保障していくことが大切である。」(216-217頁)

ここでは、梅根が制度検討委員会で繰り返し主張した「共同教育とは障害児と健常児と一緒に学ぶ学級を基本集団にする」という考え方が、第二次報告で「普通児」と障害児とが」と率直に反映されていた部分を最終報告では「障害児を障害者」と言いかえることで、小・中学校段階で共に同じ学級で学ぶことに焦点化されておらず、成人した障害者と健常者の社会的統合という意味にもとることができる表現となっている。

この最終調整を行ったのは、「教育制度検討委員会のあゆみ」(『教育評論304・305号』昭和49年5月刊196-199頁)によれば、1974年3月11-12日の項に「最終報告の補完修正のための第三次討議、以後最終調整作業などについて会長に一任(於、東京・教育会館)」となっているので、障害者教育専門調査委員の清水寛ではなく、最終的には会長であった梅根悟が最終調整を行っている。

24. 「就学権を保障するために」『みんなのねがい第2号』全国障害者問題研究会発行1970年4月刊 22-25頁 ここでは「T君が入学できたH養護学校もS市における養護学校設置運動が大きな役割をはたしたことはいうまでもありません。しかし、重度精神薄弱児や重度障害児の発達を保障するための学校や施設は不十分そのものです。(中略)私たちはすべての障害児の発達と教育の権利を保障するための幅広い教師集団を結集し、父母、大衆の結びつきを強め、行動する必要がある。」と「養護学校づくり」が「障害児の発達と教育の権利を保障する」ものだと強調されている。また、『全障研三十年史』でも、37頁に掲載の1970年の項に「学校教育を受ける権利を奪われている子どもたちの「学校へ行きたい」「友だちがほしい」という声が増え、就学猶予・免除をなくす運動がひろがる。1970年4月、京都の与謝の海養護学校が開設された。」と養護学校設置運動が紹介され、学校教育を受ける権利の具体化として、養護学校設置運動が運動の主な柱になっていたことがわかる。

25. 清水寛は『教育評論313号』日本教職員組合情宣局発行1974年12月刊に掲載されている「座談会・すべての障害者の発達を保障するために」59頁の中で、反対されている内容を次のように述べている。

清水寛「東京都障教組が中心になって父母と手をつないで、この報告書が出たあと、政府の施策を先取りして「希望する障害児の全員就学を保障する」ということを東京都教育委員会がうち出したわけですね。実際には設備条件が貧しいなかでのことですから矛盾が吹き出しているわけですね。そういうなかで、学校や分校をつくるわけですが、そういうことではなく、「普通」学級、「普通」学校に入れていくべきだという意見が都障教組のなかからもやはり出ているわけですね。(中略)もう少しこれからの展望を踏まえてのきびしい対立になっているようですが、それが東京や大阪などで特に強く出ているんです。ですから個人の意見というよりも、組合の方針をめぐって論議されてきてい

るなかで私たちの委員会の報告があったということですね。」

清水の言う「対立」とは、共同教育をどう読むかによって、今後養護学校を建設して増やして養護学校・特殊学級における全員義務化へ進めていくのか、障害児を「普通」学級、「普通」学校に入れていって全員就学させるのが良いのか、という今後の障害児教育の方向性をめぐる具体的な対立となっており、それは「組合の方針をめぐって論議」されてきている、つまり組合方針にかかわる対立にまで発展している、ということ述べている。

26. 「座談会・すべての障害者の発達を保障するために」『教育評論313』1974年12月号に所収
27. 同掲書「座談会・すべての障害者の発達を保障するために」『教育評論313号』57頁3段目－4段目
28. 「障害児教育における共同教育のあゆみと実践」『教育 No.316』国土社1975年5月号 6-18頁
29. 同掲書『教育 No.316』7頁上段

梅根悟の『勤評・学テ体制下の学校』は、1967年9月に刊行されたもので、1960年代の全国一斉悉皆学力テストについて日教組からの委嘱で宗像誠也と梅根悟が、学力テストで日本一位から三位になった香川・愛媛・富山の各県に実地調査に行き、これらの県では低学力児・学習不振児が特殊学級（精神薄弱）に入れられていたことを報告したものである。この著書で確かに梅根は266-267頁に次のようなことを述べている。

「具体的に言えば、この三原則（筆者注、平等・共通・共同）がそのように理解され実行されるなら、例えば精薄児を普通児と同じ学校、同じ学級のメンバーとして共通教育、共同教育の体制の中に迎え入れることは決して不可能なことではないのである。これは精薄児のことばかりではない。誰もがお客さんにされたり、邪魔者扱いにされたり、あくびをかみしめさせられたりすることなしに、しかもみんなが重要なことがらについて共通の内容を学び、共同の学習経験をもつことは決して不可能なことではないのである。」梅根は1967年には地域共同教育という発想をしていたのである。梅根の地域とは校区という意味であったとはこの著書の文章の趣旨からまちがえようのないところである。しかし、それはこの発想を梅根悟が自分の本に書いた、というだけの話で、具体的に日教組に提起したわけではない。

30. 全文は次のとおり「もとより、共同教育という用語自体が新しいのであり、当初から「共同教育実践」という表現で報告・討議がなされているわけではない。したがって、ここでは障害をうけている子どもと、うけていない子ども（具体的には障害児学級・学校と、いわゆる「普通」学級・学校）との間で交流の問題が、どのような目的・方法・形態をもって追求されてきたか、そこに、共同教育への志向がどのようにみられるかをたどってみることとする。」同掲書『教育 No.316』7頁
31. 同掲書『教育 No.316』9頁上段
32. 前掲書『教育 No.316』9頁下段
33. 前掲書『教育 No.316』10頁－12頁上段
34. 前掲書『教育 No.316』12頁
35. 『君がいてほくがある』青木嗣夫・清水寛編 ミネルヴァ書房 昭和51年刊
36. 同掲書『君がいてほくがある』231-264頁
37. 前掲書『君がいてほくがある』231頁
38. それは以下次のように続くことからわかる。「こうして、共同教育の性格、内容がしだいに明確になっていくにつれて、各地で「共同教育をめざすとりくみ」もまた活発に展開されていきました。そして、本年一月、大津市で開かれた第25次教研では、ほとんどの県の報告書に共同教育にかんする記述がみられるようになりました。基調報告は「主権者としての育ち合いをめざして、共同教育のとりくみをつよめよう」と呼びかけ、「融和主義的な『統合教育』とのちがいを明らかにしていくには、共同教育は①なんのために（目的・方向性）、②どのように（実践上の原則）、③いかなる条件のもとに行われるものであるかを、具体的・総合的に追求していく必要がある」と指摘しました（日教組編『日本の教育』第25集、1976年6月、272ページ。）」前掲書『君がいてほくがある』245頁12行目

-264頁 2行目

また清水にとって教研障害児教育分科会だけが取り上げるべき価値あるものであって、日教組の役割については次の記述からほとんど問題にされていないことがわかる。「そこで、本稿では日教組教育研究集会の障害児教育分科会における共同教育をめぐる議論の経過と理論的到達点を、各県報告書や『日本の教育』（教研報告書）を中心に、さぐってみることにします。（『君がいてほくがある』245-264頁）

39. 前掲書『教育 No.316』1975年 5月号

40. 「第一段階 盲聾児にたいする分離教育の成立と、融和主義的な交流・混合教育の時期

－第1次（51年）～第10次（61年）教研－

第二段階 能力主義的分類収容政策のもとでの分離教育の強化の時期

－第11次（62年）～第16次（67年）教研－

第三段階 発達保障の立場からの隔離主義的教育への批判と「共同教育」思想の発酵の時期

－第17次（68年）～第21次（72年）－

第四段階 共同教育の提唱と実践の時期

－第22次（73年）～第25次（76年）教研－」 前掲書『君がいてほくがある』231-264頁

ここで変化しているのは第四段階でこれがかかれた年の第25次（76年）教研が加わりその障害児教育分科会における共同教育をめぐる議論が大幅に加筆されている。その中で清水寛は「共同教育の性格、内容がしだいに明確」になっていったと言い、清水の言う「共同教育」の正しさが実践的にも立証されている文脈になっている。

41. 「今年度（筆者注、1975年度）の教研障害児分科会における共同教育をめぐる実践報告と討議の特徴として、たとえば司会者の一人であった田村勝治氏は（中略）「全部の障害児を普通学級に入れ、普通児と一緒にすべきだという意見がはげしく出されたのも今年の特徴といえると思う」と報告しています。「（中略）これはわれわれが子どもの発達を保障することを第一に考え、そのために最も適した状況を子どもたちに保障しようとする立場と全く対立するものであった」（以上、引用は田村勝治「分科会報告・障害児教育」『教育評論』1976年3月臨時号 68-69ページより）」前掲書『君がいてほくがある』245-246頁

42. 『養護学校解体』論の本質とその批判』著者 全国障害者問題研究会全国事務局 発行 全国障害者問題研究会 1976年6月刊 3頁13行目-14行目

43. 「障害児教育改革の課題」『季刊教育法26号』総合労働研究所発行 昭和52年12月刊

44. 全文は次記である。「わが国における現在の障害児教育の緊急かつ重要な課題の一つは、養護学校義務制の民主的な実現である。しかし、その義務制の評価等をめぐって、理論上・運動上において、いくつかの激しい対立がある。その一つは、健体児教育と障害児教育との関係についてである。さきに、日教組委嘱・教育制度検討委員会は、障害児教育をふくむ日本の教育全体の民主的改革のための実践・運動のあり方を提唱したが、本稿では筆者が本委員会に専門調査委員として障害者の章の原案作成等に参加した立場から共同教育について整理・検討することとおして、養護学校義務制を“権利としての義務教育制”として実現していくための一つの道をさぐろうとするものである。」同掲書『季刊教育法26号』47頁

45. 『障害児の教育権』思想批判』篠原睦治 現代書館 初版は1986年1月発行 発表者が参照したのは1993年5月第1版第4刷 77頁-78頁

46. 清水寛は「(一)用語の区別と統一の必要性について」「(二)インテグレーションの意味と差別的分別教育制度改革の歩み」の二章を費やして integration または integrated education について、以下のことを述べている。

「ところで、障害児教育の分野からインテグレーションの意味をとらえ直そうとする際「インテグレート!」ということばがアメリカにおいて黒人解放運動のなかで長い間叫びつづけられてきたとい

う事実注目する必要があると思う(中略)それが黒人による白人社会への権利獲得運動の高まりを反映して、今日では辞典の上でも、「人種の無差別待遇」という語として“市民権”を得させることになったのである。』『季刊教育法26号』49頁

この論の特徴は、障害児の integration が主にヨーロッパで用いられていたにもかかわらず、アメリカ合衆国の integration または integrated education について述べて、この用語はあくまでも、黒人と白人のインテグレーションでありそれが「人種の無差別待遇」という語として“市民権”を得させることになった」として、障害児と「健体児の集団と結合」が「どれだけ障害児の人権の実質的な平等化につながっているか」、とつなげることで清水が主張する交流教育としての共同教育の内容にひきつけて「障害児集団と健体児の集団の対等・平等」あり方に論を持っていくところである。アメリカ合衆国では、人種間の integration と、障害児教育での用語を区別するために障害児の統合教育の意味としてメインストリーミング mainstreaming と呼ばれていたことは、周知のことである。

47. 前掲書『季刊教育法26号』49頁中段
48. 前掲書『季刊教育法26号』49頁下段
49. また()内の注記も梅根の文の注記が「(梅根、『西洋近代教育思想史』第一巻マルカスターの節参照)」となっているのを清水寛は「(マルカスターについては梅根悟『西洋近代教育思想史』第一巻、誠文堂新光社、1968年参照。)」としている。
50. 前掲書『季刊国民教育』第10号6頁
51. 前掲書『季刊教育法26号』49頁下段-50頁上段
52. 前掲書『季刊国民教育』第10号6-7頁
53. 前掲書『季刊教育法26号』50頁上段
54. 前掲書『季刊国民教育』第10号16頁
55. 前掲書『季刊教育法26号』50頁
56. 『GENIUS 英和辞典』第3版第2刷 2002年発行 大修館書館
57. 「この障害者教育の章(筆者注、第四次報告)で第二次報告書と変化している点の一つは、基本原則の冒頭に「発達保障の原則」が加えられたことである。(中略)したがって、それは障害者教育改革のための第一原則であると同時に、そのほかの諸原則とそれに導かれる諸提言全体をつらぬく包括的理念としての位置を占めているとみてよいであろう(中略)この変化・位置づけは教制委の提起する共同教育の思想を理解する上で大切な点である。なぜなら、それによって、共同教育の共同とは、健体者(児をふくむ、以下同じ)教育にたいして教育内容・方法上はもちろん、教育形態・組織上においても、いわゆる画一化・同一化を意味するものではないことが、いっそう明確に示されたと考えるからである。」前掲書『季刊教育法26号』57頁
58. 梅根悟は大西赤人問題が起きた1971年の『実現する会』の第一回集会の呼びかけ人を引き受け、結成された後は1980年に亡くなるまで、「代表顧問」として「実現する会」に関わり続けた。
59. 『人権と教育40号』1976年6月20日 4-5頁
60. 梅根は、養護学校のセンター的機能については一定の経験があった。それは戦後日本で初めての精神薄弱児の学校として設立された青島中学(後の日本初の青島養護学校)について関心を持ち、友人の小宮山倭に青島中学校長になるように説得し、小宮山倭は梅根のすすめで日本初の養護学校の初代校長となるなど、初期の養護学校に関わっていたからである。そして、梅根は昭和27(1952年)に青島中学が開催した青島祭へ批評指導者として出むき、バザー単元学習について、「年間通じてやつたらどうかという意見」を行うなど、継続して関心を持ってかかわっていた。『青島十年』東京都立青島養護学校発行昭和32年刊 32-33頁・梅根悟「保護と教育」『青島十年』所収205-206頁
61. 「どちらが原則で、どちらが例外か」『人権と教育第54号』1977年3月20日4頁上段 1976年12月18日連続上映会での講演
62. 「浦和市教委は、この九月特殊学級への入級児をしらべる「情緒障害児調査」において、「クラス

(筆者注、普通学級) 児全体からみて、このクラスでは重い方だと思われる児童を必ず一名はご記入ください。多い場合には重い方から三名までご記入ください」という文書を各学校におろし、(中略) 障害者狩りがはじまっている (中略) 普通学級に一年の就学猶予後入学したMという子は、次の年には家からだいぶ遠い小学校の特殊学級にまわされてしまったそうです。友達と仲良くなり、クラスの子どもも遊びに来たり、送り迎えをしてくれたりして、子ども同士はうまくいっていたが、学校側の都合で子どもの人間関係などにはおかまいなしに分断されてしまったというのです。(中略) 特殊学級から養護学級 (筆者注、養護学校の誤植) への移動が早急に進んでいることを意味すると思います。』『障害者教育をどうすすめるか』大西問題を契機として障害者の教育権を実現する会編 明治図書新書1976年刊 62-66頁 正木欽七の報告

63. 前掲書『人権と教育第54号』4頁下段

64. 『学校基本調査 昭和46年度』文部大臣官房調査課604-605頁によれば、昭和46年度は不就学者21,267人(就学免除者9,436人、就学猶予者11,831人)であったが、養護学校義務制実施年度の昭和54年度は不就学者3,384人(就学免除者960人、就学猶予者2,424人)と約1割になった。(『学校基本調査 昭和54年度』文部大臣官房調査課 参照)しかし、就学猶予・免除者は無くならなかった。文部省(現在は文部科学省)が毎年実施している『学校基本調査』によれば、毎年度2000人~3000人の就学猶予・免除者を出す制度として残った。(学校教育法第十八条)また、『学校基本調査 昭和54年度』文部大臣官房調査課によれば、昭和54年度には養護学校在学者は、小学部37,526人・中学部18,920人合わせて56,446人、また訪問学級在籍者小学部6,390人・中学部1,145人合計7,535人、これを養護学校在学者と合わせると63,981人が養護学校に在籍することになった。昭和46年度は不就学者21,267人だったが、それよりも約4万人多い児童・生徒をどこからつれてきたかについて、この八年間に養護学校対象の児童・生徒が激増して生まれたとは考えられないし、過去にさかのぼって就学猶予・免除者を就学させる法令などは出していない。

『ひとりびとりを生かす教育計画』福岡市立南福岡養護学校編集発行1978年刊 この史料によれば、1977年に開校し児童・生徒の約半数が普通学校普通学級からの移籍によって作られている。このように普通学級の児童・生徒を特殊学級へ移し、特殊学級にいた児童・生徒を養護学校に移したか、または肢体不自由児などのように普通学級から養護学校へ移すなどの作業が就学指導委員会の指導のもとに行われていた。

次の通達はそれを実施することを義務づけた。

昭和53年8月18日付け文部省通達「学校教育法施行令及び学校保健法施行令の一部改正について(通達)」では「2改正内容の概要」の「(5)イ(ア)小・中学校の校長は、精神薄弱、肢体不自由者又は病弱者であるものが、昭和53年11月1日現在において当該小・中学校に在学しているときは同月30日までに、当該学齢児童又は学齢生徒の住所の存する市町村の教育委員会に対し、その旨を通知しなければならないとしたこと(改正令附則第3項)。(イ)市町村の教育委員会は、(ア)の通知を受けた学齢児童又は学齢生徒((エ)に規定する者を除く)について、都道府県の教育委員会に対し、昭和53年12月31日までにその氏名等通知しなければならないとしたこと(改正令附則第4項及び第6項)。(ウ)都道府県の教育委員会は、(イ)の通知を受けた学齢児童又は学齢生徒について、昭和54年1月31日までに、その保護者に対し、就学させるべき養護学校を指定して入学期日を通知しなければならないとしたこと(改正令附則第7項及び第9項から第11項まで)。」『現代日本教育制度史料45』東京法令出版 平成2年刊 718-721頁

65. 「理想と現実をどう見るか?」『養護学校義務化』批判』大西問題を契機として障害者の教育権を実現する会編 明治図書1978年刊 37-38頁

梅根悟は「実現する会」がすすめてきております運動、たとえば、目の見えない子どもも普通学校に入れるというふうな運動をすすめてきておりますが、これなどもいますぐ目の見えない子どもを全員普通学校に入れろ、盲学校はひとつも作るなというようなことを主張したら、これは現状にそ

わないことになるんですね。それでは現状と非常な距離のあるものになってきましょう」とも言っている。「理想と現実をどう見るか?」『「養護学校義務化」批判』大西問題を契機として障害者の教育権を実現する会編 明治図書1978年刊 37-38頁

66. 1976年12月18日の全盲児一美が普通学級で学校生活を送るドキュメンタリー『友達100人できるかな』の上映会を見た後の講話では、「むしろ、目の見えない子どもも、耳の聞こえない子どもも、体が悪い子どもも、だれもが、地域の普通学級に入る権利があるんだ、ということを認めておかなければなりません。つまり、こっちのほうが原則じゃないかと思うのです。」と、盲児の統合教育が実践されている様子を見ると、原則は統合教育であるという主旨の発言をしている。『梅根悟障害者教育論集』障害者の教育権を実現する会編 現代ジャーナリズム出版会1981年刊 42頁
67. 当時「実現する会」は、全盲児浅井一美の母の訴えを取り上げて、障害児の小・中学校普通学級入学を推進する運動を行っていた。同上『梅根悟障害者教育論集』166頁「実現する会」の機関紙『人権と教育』編集長斉藤光正談話より
68. 「父母の学校選択権をこそ」『「養護学校義務化」批判』59-74頁 斉藤光正 大西問題を契機として障害者の教育権を実現する会編 明治図書出版株式会社 1978年刊
69. 前掲『梅根悟障害者教育論集』「近代化の徹底とその克服」1975年シンポジウムでの講話15頁-36頁
この中で梅根は「近代化の徹底とその克服という二重課題が」あり、それを「しょっている仕事として、当面の仕事をみんなして考えあつてゆくことができれば非常にいい」と述べており、「近代化の徹底」と「近代化の克服」は同時並行してなされなければならない課題である旨を述べている。つまり、梅根にとって「近代化の徹底」の後に「近代化の克服」をするという意味ではなく、同時並行して取り組まなければならない二つの課題なのだとして述べている。
70. 同上『梅根悟障害者教育論集』16頁「近代化の徹底とその克服」1975年
71. 同上42頁
72. 梅根悟は亡くなる前の最後の講話となった1977年の「実現する会」が開催したシンポジウムで次のようにも述べた。
「将来の夢としてはですね、精神薄弱、身体上の欠陥をもっておる子ども、普通に養護学校の対象と言われておりますような子どもたちにつきましては、そういう子どもたちがみんな町の、村のコミュニティーの 学校に、同じコミュニティーに生まれたり、現にそこに住んでいる他の子どもたちといっしょに仲よく手をつないで入学して生活を共にするといったようなことが夢ですね。同じコミュニティーの仲間にはいれない子どもはまったくくないというふうになることが、一つの未来像ではなかるうかと、私は考えているんです。」と述べていたのだった。
「理想と現実の距離 義務教育と障害者の学習権について」1977年9月17日、シンポジウムでの講話『障害者教育研究1』編集大西問題を契機として障害者の教育権を実現する会 現代ジャーナリズム出版会1978年1月刊18頁-19頁。(梅根はこの講話後約1年半にわたる入院の後に1980年に亡くなる)
73. 大阪15教組の実践は次の文献などを参照『みんな一緒に学校へ行くんや — 「普通」学級で学ぶ「障害」児教育の実践 —』編者大阪・15教職員組合連絡会 現代書館 1980年刊 (大阪・15教職員組合連絡会に加入していたのは、次の教職員組合であった。池田、箕面、豊能、豊中、吹田、茨木三島、摂津、高槻、枚方、守口、門真、東大阪、八尾、貝塚、大阪市 『みんな一緒に学校へ行くんや』の奥付による)