九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

梅根悟の障害児教育論の受容と展開 : 豊中市の統合教育実践を中心に

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（教育史） : 博士後期課程

https://doi.org/10.15017/1905847

出版情報：教育基礎学研究. 11, pp.15-34, 2014-03-28. Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University
バージョン：
権利関係：

教育基礎学研究，2013，第11号，15－34頁
Bull. Phil. & Hist. of Education, Kyushu U., 2013, Vol.11, pp.15-34

梅根悟の障害児教育論の受容と展開

── 豊中市の統合教育実践を中心に ──

久　米　祐　子

はじめに

本研究は、1970年代前半に日本で初めて梅根悟によって提唱された障害児の統合教育としての共同教育論が受けとめられ、それを契機に開始された統合教育実践が展開され発展していったことを、大阪府豊中市の共同教育実践をとおして明らかにすることを目的とする。

梅根悟の統合教育としての共同教育論及び、当時全国障害者問題研究会（以下「全障研」）に所属していた清水寛の分離教育を前提とした交流教育としての共同教育の成立過程については、拙稿「梅根悟の障害児教育論の相克」[1]で述べ、清水寛が主張した交流教育としての共同教育が梅根の主張や論文から派生したことを明らかにした。また、梅根悟の統合教育としての共同教育論が障害児の就学猶予・免除の解決方法をめぐって、盲・聾・養護学校を建てることは国の義務であり、そこへ入学させることは保護者及び障害児の義務ではないと言いながらも認めていたという梅根の矛盾についても明らかにした。

そこで、本稿では梅根悟の統合教育としての共同教育論を受容し、展開させた豊中市教育職員組合（以後「豊中市教組」）の障害児教育実践をとりあげることによって、梅根悟の統合教育としての共同教育論がどのように受けとめられ、それをさらに発展させて新しい教育実践をきりひらいていった実際の姿を明らかにすることを課題とする。このことは、この時期に日本各地に意図的な統合教育実践がうまれていった[2]ことを考えると、統合教育史を編む上で重要な作業である。

1970年代における日本の障害児統合教育史という視点での研究はいまだ存在しないが、盲・聾・養護学校義務化へ向かう視点の障害児教育史[3]が多数書かれてきた研究動向に対して、その時期に実践されていた統合教育を研究する視点を導入することによって、戦後障害児教育史の別の側面を解明することが可能となる。

本論では、１節で梅根悟の共同教育論の具体的な特徴を分析し、２節で梅根の共同教育論を統合教育の根拠として豊中市教組が受けとめて統合教育としての共同教育実践を始めた経過と理由を検証し、３節で豊中市教組の共同教育実践の具体的な内容を明らかにすることとする。

なお用語については、本来通常学級・学校と記すべきであるが、当時の史料に記載さ

れているとおり「普通学級・学校」と記している。

1、梅根悟の統合教育論としての共同教育論の特徴

本節では梅根悟が日本教育職員組合（以後日教組）から委嘱されて会長を務めた教育制度検討委員会（以後「制度検討委」）での総会での議論や同時期に結成された「大西問題を契機とし障害者の教育権を実現する会」（以後「実現する会」）の中での障害児教育についての言動から、梅根の共同教育論の特徴を抽出することとする。

1970年12月１日に発足した制度検討委は、昭和42（1967）年に剱木文部大臣が中教審に対して諮問し、その中教審答申に対抗して日教組が中教審に対置するものとして教育制度検討委員会を作り、その会長を梅根はひきうけた[4]。

この制度検討委の『教育制度検討委員会総会速記録』[5]に梅根悟の障害児教育についての考え方が記録されており、その特徴は専門調査委員として参加した清水寛との次のような論議にみられるものであった[6]。

（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。

（清水専門調査委員）その分け方は、障害の有無ではなくて、おそらく発達課題じゃないかと思います。

（会長）障害の程度です。（傍線は筆者、以下同じ）

梅根の「共同教育」の定義は、障害児と健常児とがいっしょにいてひとつの「基本的な学習集団」を「構成する」というものだった。その上に「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」して「障害児は特殊訓練を受ける」という、障害児の必要性に応じた学習も用意されていて使えるのが、梅根悟の共同教育論であった。しかしながら、障害児の必要性に応じた学習を使いたい場合に「ときどき分離」し、その「分離」の頻度・方法などについては、「障害の程度」に応じて行われる、という主張であった。しかし、どのような「障害の程度」の場合に「ときどき分離」するのかについてこの制度検討委での梅根の言及はない。

そこで、「実現する会」の中でどのように言及しているのかをとらえることとする。梅根は「実現する会」の運動で代表顧問を引き受け1980年に亡くなるまで参画していた。

「実現する会」が全盲児一美とその保護者の小学校普通学級への就学希望を運動としてとりあげた時に、次のように梅根は「実現する会」の機関誌『人権と教育』編集長だった斉藤光正に述べていた[7]。

> 私たち（筆者注、斉藤光正たちの「実現する会」）が、浅井一美ちゃん問題に取り組んだときのことです。つまり目の見えない子の小学校入学を、これからやっていきたいということを梅根先生に報告したときに、（中略）先生は実際にできるかどうかということに、率直な危惧を表明された人ですね。大学では例があるけれども、小学校じゃあまあ、無理なんじゃないかというふうに。しかし、それを危惧としていちおう表明された上で、やるんならぜひ成功させてくれ、というようなことをおっしゃって励ましていただいた（後略）

上記の全盲児一美の小学校普通学級への就学運動を「実現する会」が取り上げるのは1974年で[8]、それは制度検討委第30回総会と同じ年であった。この時点の「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」し、「それがときどき分離する」場合の「障害の程度」とは、1974年の制度検討委での梅根の発言と重ねると、盲児者の場合は「大学では例があるけれども、小学校じゃあまあ、無理」と危惧していたということになる。つまり、大学では統合教育できるが小学校では盲学校か特殊学級へ「分離する」対象だと考えていた。

しかし、一美は翌1975年４月に学校普通学級へ入学でき、それが一定の教育実践として定着してきた1976年には、ＮＨＫのドキュメンタリー「友だち100人できるかな」として放映され、「実現する会」も同年12月に上映会を開催した。梅根は代表顧問だったので招かれてドキュメンタリーを見て、「実は、この一美ちゃんの映画は、私自身初めてなのです。（中略）障害をもっている子どもと、もたない子どもが、いっしょになるほうがいい点もある、むしろ、そのほうが根本だというふうな考え方が、最近、つよく出はじめています。[9]」と、盲児が小学校普通学級に在籍することを認めるようになり、そのような統合教育の運動を「実現する会」と共に応援していくよう変化していった[10]。

梅根が制度検討委で提唱した統合教育としての共同教育は「私どもがここで出そうとしておりますことは、先ほど申しあげましたようにある程度遠いビジョンですから[11]」と言っているように、障害児教育のある程度遠い「将来のあるべき姿」として考えていたものであり、教育実践に裏付けられたものではなかった。そのため盲児の統合教育は、梅根としては実践される前は「小学校じゃあまあ、無理なんじゃないか」と考えていたのである。

また、制度検討委での発言にも「その子どもたちを普通学級で教育できないのか」と問題にしながらも「いま一番はっきりはずされておるのは、盲と聾と精薄ですね[12]。」と

梅根自身の現状認識をのべていたが、これを「実現する会」での言動と重ねあわせると、「盲と聾と精薄」は、今現在「小学校じゃあまあ、無理なんじゃないか」と考えていたことになる。つまり、「障害の程度」によって「分離」し、「盲と聾と精薄」は現在の段階では共同教育の対象としては困難であると思っていたのである。梅根はその理由を「実現する会」での発言の中で「普通学校の子どもと同じような教育や指導ができるようないわゆる専門家、あるいはそういう専門家なみの力量をどの教師も持っておる、というような条件が整ってくれば、それができるんですが、いまなかなかむずかしい[13]」と説明している。つまり「普通学校の子どもと同じような教育や指導ができるようないわゆる専門家」の確保の問題だと考えていた。では、そのような専門家がどこで確保するのかというと、「たとえば、聾学校をつくらないで、聾者のセンターをつくり、学籍は普通の学校におく。そして、週に一回とか二回とかセンターから指導者がまわってきて、その子どもに必要な特殊な指導をしてもらうようにする、というのがいいと思います[14]。」と、「聾センター」のような特別な専門機関での専門家の確保を考えていた。しかし、そのような制度や機関が無いので梅根は障害児が小学校の普通学級・学校で学ぶのは、いまはなかなかむずかしい、と考えていた。

また、盲・聾・養護学校についても「養護学校の義務化そのことは、けんかをすべき問題ではない。[15]」「いますぐ目の見えない子どもを全部普通学校に入れろ、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、これは現実にそぐわないことになる[16]」と、容認していた。

そして、障害児の統合教育としての共同教育については、「障害者教育の未来像[17]」であると述べている。これは、制度検討委での、梅根の共同教育の提起が「遠いビジョン」であるという発言と一致する。

その上で、梅根は1977年には将来の夢として次のような共同教育を考えるようになっていった[18]。

> 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いないというふうになることが、一つの未来像ではなかろうかと、私は考えているんです。

このように、梅根は「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」の子どもたちが「村のコミュニティーの学校に」「他の子どもたちといっしょ

に」「入学して生活を共にする」ことを考えていた。そして「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いないというふうになること」を「一つの未来像」だと考えていた。この梅根の「一つの未来像」は、全ての障害のある子どもが地域の学校で統合教育を受けるということであり、それは完全統合を意味している。

しかし、それはすぐに実践できるものではなく、「将来」障害の程度がどのような方法かでクリアされ、同時にセンターによる専門家も確保されているという二つの条件が満たされるようになる時にそれが実現される「夢」であるというのが、梅根の共同教育論の特徴であった。

２、豊中市教職員組合が統合教育としての共同教育を始めた理由

前節で見たように梅根の共同教育論は統合教育を実施するには、障害の程度をクリアし、専門家も確保するという二つの条件が満たされるようになってはじめて実現できる「将来の夢」だとするのが特徴だったが、その共同教育論がどのような影響を現実の障害児教育実践に及ぼしたのであろうか。この節では豊中市教職員組合が統合教育実践を始めるにあたって梅根の共同教育論を掲げて取り組み始めた理由を検討する。

梅根の共同教育論は遠いビジョンとしての統合教育論であったが、それが制度検討委報告「日本の教育をどう改めるべきか[19]」として発表されたのは1972年７月である。

1972年度までの豊中市教組の障害児教育方針は、「特に、養護学校設置の運動をすすめ」「十分な施設、設備を当局に保障させるための要求を組織し、重点斗争（ママ）としてとりくむ。」ことであり[20]、この時期までの豊中市教組の障害児教育は特殊学級及び養護学校の増設が基本であった。それが、1973年になると「障害児の発達保障は隔離された養護（特殊）学級ではなし得ないという観点からの親の要求もあって、普通学級へもどして教育する[21]」と養護学校・特殊学級に対する見方が変化した。このようにたった一年の間に大きな方針転換があったことが伺われる。

では、この変化の原因は何であったのかを探っていくと、1973年に次のような講演会の開催が記されている[22]。

> 教育制度検討委員会事務局長の小川利夫氏の記念講演と、第23次豊中教研集会の全大会として位置づける方向で、基調提案を入れてとりくんだ。全生徒の手を通して父母への案内状を配布、多数の父母の参加があった。

豊中市に、制度検討委事務局長の小川利夫が招かれて講演していた事実が浮かび上がってきた。しかも、その講演会の案内状を豊中市の「全生徒の手を通して父母へ」「配布」し「多数の父母の参加があった。」と記しているから、この記念講演の影響力が大きかったことがわかる。しかも、内容をできるだけ教研集会の「基調提案に取り入れてと

りくんだ」とある。では、その講演内容を取り入れた基調提案とはどのようなものであったろうか。次に抜粋する[23]。

障害児の発達を保障するために

教育制度検討委員会は第二次報告のなかで「選別・差別体制がつよめられる中で、「特殊学級」が“勉強についていけない子”の追い落としの場に利用されている」ことを指摘し、（中略）豊中の教育もこの例外ではないと考えられますが、最近私たちのとりくみによって相当改善されてきたようです。ひろがり学級で学び始めて、一学期もたたないうちに、家庭ではどうしてもとれなかった「おしめ」の必要がなくなった事実は私たちを驚かせました。（中略）２・３年前までは考えられなかったことだが、原学級（筆者注、普通学級）で勉強することを非常に喜ぶようになった子どもがいるとの報告などがあります。

このような事実は「すべての子どもたちの全面発達をめざす普通教育の目的は、さまざまな個性（「能力」や障害をふくめて）をもった子どもたちがさまざまな人間関係を集団の中でつくりあげていく過程で実現されていくべきものである。」としている制度検討委員会の第二次報告を裏付けていると考えられます。したがって現在養護学級や養護学校に通っている子どもたちも、普通学級が受け入れてくれさえすればその方を喜ぶであろうし、教育的にも正しいと言えるのではないでしょうか。（後略）

この内容から「現在養護学級や養護学校に通っている子どもたちも、普通学級が受け入れてくれさえすればその方を喜ぶであろうし、教育的にも正しいと言えるのではないでしょうか」という結論が、制度検討委の第二次報告の障害児者教育の文章を根拠としながら導き出されているところに大きな特徴がある。

すなわち「重度の身体障害児のため」にすでに設置されていた特殊学級である「ひろがり学級」がすでに小学校に設置されていた事実と、その子どもたちが普通学級でも学ぶ機会が設けられていたという教育実践があったことがわかる。その上に「ひろがり学級」の子どもたちが普通学級である「原学級で勉強することを非常に喜ぶようになった」などの変化を「すべての子どもたちの全面発達をめざす普通教育の目的は、さまざまな個性（「能力」や障害をふくめて）をもった子どもたちがさまざまな人間関係を集団の中でつくりあげていく過程で実現されていくべきものである。[24]」という梅根が主張して作成された文章にあたる部分を「制度検討委員会の第二次報告」として引用し、それを「ひろがり学級」の子どもたちが普通学級で学ぶ様子によって「裏付けている」と考えていることである。もともと、小川利夫は障害児者教育の共同教育については、梅根が主張した共同教育（普通学級をベイシックと考える）に賛成する発言をしていた[25]し、清水

寛が「共同教育」等を書いてくれと事務局会で言われたと発言しており[26]、同時に制度検討委員会の事務局長であった小川利夫が「きのう事務局会でお話した点は、清水さんも汲みとっていただいて入っているわけですが[27]」と発言していることから、小川利夫が清水寛の原案に梅根の論であった共同教育を入れるように言ったことがわかる。しかし、小川利夫が豊中市で具体的に何を講演したのかは、現在では内容を写したテープ又は速記・要約原稿などは無いので分からないが、小川利夫の講演会を開いて、豊中市教組は障害児者教育については制度検討委員会第二次報告の、梅根悟が主張した共同教育の部分を「制度検討委員会第二次報告」として受け取っていることは間違いない。

同年には「障害児教育はみんなのもの　障害児教育・課題と方針（案）直ちに分会会議を[28]」というビラも出ており、その内容は対大阪府交渉で大阪府下の教職員組合が出す要求に「障害児の就学保障に関して①障害児学級及び「養護学校」を各地に増設し、義務制を早急に実現する」という項目を入れないように各学校分会（学校での組合）で決議するように呼びかけるものであり、「島田小“ひろがり学級”以下４校の“重度児”学級をかちとってきた。（中略）隔離・遠距離通学等の養護学校のもつ宿命的な欠陥を克服し、しかも教育条件ではすべてにわたって既設の養護学校以上のものを持つ学級の設置に努力を重ねてきた。」と養護学校設置を要求しない理由が述べられている[29]。

ここでは、重度学級である「ひろがり学級」の持っていた条件が養護学校以上に良いと考えられている。その条件とは「隔離 . 遠距離通学等の養護学校のもつ宿命的な欠陥を克服」している点であるとしている。このビラは、『豊中市教職員組合結成30周年記念　豊中教組情報（‘66年～’73年）抜粋集』に入っており、年度ごとにその年度の重要課題だったものをタイトルにつけている（例えば1966年度は「困難な中10.21スト果敢に闘う」である）が、1973年度は「組織をあげて「障害」児教育の確立めざす。教育闘争大きく前進。」というタイトルなのである。そして、「ひろがり学級」とは田島小だけの学級ではなく、昭和49年度には刀根山小へも設置予定があったことが、『豊中市教職員組合結成30周年記念　豊中教組情報（‘66年～’73年）抜粋集』254頁にも掲載されていることからわかる[30]。

また1974年の豊中市教職員組合定期大会議案書の障害児教育の項では次のように「共同教育を原則に（中略）教育制度検討委員会第２次報告の障害児教育の３つの基本原則（中略）（２）普通教育と共同教育の原則 ── 教育内容における普通教育の保障 ── 、── 教育の形態・組織における共同教育の保障 ── 」と全面に制度検討委第二次報告が掲げられている[31]。

ここで注目すべきは、「（２）普通教育と共同教育の原則」が挙げられており、その内容として「教育内容における普通教育の保障」と「教育の形態・組織における共同教育の保障」が示されていることである。ここに挙げられているのはあくまでも共同教育は普通教育との関係が不可分であって、清水寛の交流教育としての共同教育のように特殊

学級あるいは盲・聾・養護学校と普通学級・学校が別々の集団を形成することを前提とはしていない。なぜならこの後に具体的方針として（1）から（7）まで挙げられているが、その中で「障害児を原学級（筆者注、普通学級）にかえす運動をさらにおし進め（中略）障害児を含めた「教育」の創造を図る[32]」と共同教育の内容が示されている部分で、ここでいう共同教育とは梅根が主張した普通学級をベースにした統合教育としての共同教育が採用されていることがわかる。そして、清水が主張した交流を中心とした「共同教育」の部分はきれいに削りとられていることが特徴として挙げられる。

そのように変化していった理由には、教職員の意識の変化だけではなく、保護者の希望もあった。豊中市教組では1972年度の夏休みに市教委と交渉して手に入れた就学猶予・免除児の一覧表をもとにそれらの児童の家庭訪問を開始した[33]。名簿によれば、1972年度就学猶予・免除児33名のうち脳性まひ児が最も多く18名と半数を占めている[34]。これは、精神薄弱児は約７割が普通学級や特殊学級に通学しており、肢体不自由児・者の方が高い割合で就学猶予・免除になっていたという『児童生徒の心身障害の状況　昭和42年度[35]』の文部省のデータと、５年経過してもそう変わっていなかったことがわかる。

この家庭訪問で、就学猶予・免除児一人ひとりの記録がとられ、障害の状態とどのような経過で就学猶予・免除になったのかが記録されている[36]。中には養護学校を受験した児童もいた。しかし、「養護学校へもお願いに行ったが、用便できない、歩けないという二点で入学拒否された。」ということであった[37]。当時の養護学校は、重度・重複の者は就学猶予・免除の対象だったので、試験を行い比較的軽度の者から合格としていた。その他は、教育委員会による就学猶予・免除となっていた。しかし、これも形式的には、「保護者が就学猶予・免除を申請する」というかたちをとっていたので、各市町村教育委員会に保護者は就学猶予・免除願いを出させられていた[38]。

昭和48年の８月30日に、豊中市教育委員会主催の夏期研修に「与謝の海養護学校の青木副校長を講師として招いていたので、その後同氏から「地域に開かれた養護学校・与謝の海養護学」の実態を親と共に聞き、要求作りの参考にしようという案内ビラを作成、これを持参しての家庭訪問」を再度実施して「参加要請を行った」としている[39]。しかし、教職員が予想していた数の「半分程度」しか、与謝の海養護学校副校長の講演会に保護者は参加しなかったと報告されている[40]。つまりそれだけ養護学校に対する関心が低かった、ということを表している。その講演会後の「第二回不就学親の会」の話し合いの中で、ある保護者は「与謝の海に近いものがほしい。しかし施設（筆者注、与謝の海養護学校寄宿舎）では、入浴が週二回とかいうのを聞くと、とても入れる気にはなれない。」などの気持ちが出し合われた[41]。このように、はじめは大阪府豊中市では隣の京都府の与謝の海養護学校を、教育委員会も教職員も「障害児教育の理想像」ととらえて、青木（筆者注、嗣夫）副校長を招いて話を聞いたが、保護者の反応は豊中市教組が思っ

ていたほど良くはなかったのであった。

同年９月から10月に、三回目の家庭訪問では不就学児をもつ親と教師とペアで行い、「不就学児親の会」が正式にできた。親の会での話や家庭訪問の中で、親の中から「他の子と同じように校区の学校へ行ってはいけないのか。」「ことさら遠くの養護学校へなぜ行かなければならないのか？」などの意見や要求が出てき始めた[42]。このような保護者の要望を受けて、梅根悟の統合教育としての共同教育論を受け入れる素地ができていった。

このように豊中市教組の障害児者教育が、梅根が主張した統合教育としての共同教育を根拠の一つとして展開されるようになった理由の一つ目は「重度の身体障害児のため」にすでに小学校に設置されていた特殊学級である「ひろがり学級」の子どもたちが普通学級である「原学級で勉強することを非常に喜ぶようになった」などの変化を豊中市の教職員がとらえていたこと。またそれがとらえられるようになったのは、ひろがり学級の児童が普通学級で学ぶという状況があったこと。二つ目は「他の子と同じように校区の学校へ行ってはいけないのか。」という保護者からの要望があったことである。

このような二つの理由から梅根が主張した共同教育が、「夢」や「遠いビジョン」なのではなく実際の教育実践として展開されるようになったのである。さらに1973年度以後は、豊中市教組青年部や婦人部の方針としても、梅根が主張した共同教育が採用され、そして数年後には「共に学ぶ教育」として青年教師にも女性教師にも実践されていくようになっていった[43]。このように、豊中市教組の教育実践が、就学猶予・免除の重度・重複障害といわれる児童・生徒の教育を地域の小学校で保障しようということから始まっていたことが明らかになった。結果として、豊中市教組は梅根の統合教育論としての共同教育論を、梅根自身が考えたような「遠い将来のビジョン」として受け止めたのではなく、そのような文言は第一次から第四次までの『教育制度検討委員会報告』には出てこない以上、現時点から実践する教育理論であると理解し、実践すべきものとして現実的に受け止めて教育実践として展開していったのであった。

３、統合教育としての共同教育の展開の実際

前節では豊中市の統合教育が、梅根の共同教育を掲げて始まった理由を検証した。そこでこの節では、梅根が提起した共同教育が具体的にどのように展開されていったのか、その実際の教育実践の内容について明らかにする。

(1) 二重学籍制度を使った教育実践

前節のような経過でできた重度学級の「ひろがり学級」だったが、この学級には次のような特徴があった。大阪府教育委員会（以後「府教委」）は「昭和30年ごろ」から「養護学級在籍者を一般学級にも在籍させるという措置をとり始め」ていたということであ

る[44]。つまり、1970年代も障害児が特殊学級（大阪府では「養護学級」と呼んでいた）に在籍していても、普通学級にも学籍があった、という「二重学籍」制度が機能していた。これは、「当時の学級編成基準が１学級57名であったという事情を考慮したもの」だったと府教委は述べている[45]が、障害児にとって特殊学級と同時に普通学級にも学籍があった、ということに変わりは無い。このような経過で、1973年にできた重度学級「ひろがり学級」の児童・生徒にもその学校の普通学級に学籍があった。だから「ひろがり学級」の児童・生徒がその学級のある学校（たとえば島田小学校・刀根山小学校・西丘小学校）の普通学級に学籍があり、重度といわれる障害児が普通学級で学んでいる姿を児童が居住している校区の教師たちが学校訪問して知ることができたのである。この教育実践の内容を分析するために、特殊学級担任及び学校全体の教職員の動きがよくわかる豊中市立緑地小学校を通して検討する。

1976年４月に開校された豊中市立緑地小学校では開校当時校舎は完成しておらず、「中豊島小学校と南桜塚小学校の校舎の一部をかりての仮住まいで」「職員もさまざまな学校から転勤してきた者ばかり」であり、「児童も職員も半分に分かれて一学期が始まった。」という新設校であり、行事のたびごとに職員は中豊島小と南桜塚小を往復した」というありさまであった[46]。

このような条件下で、校区には９名の障害児がいたが開校した４月にその子どもたちを受けとめる体制も姿勢もできないので１名は中豊島小学校へ３名は南桜塚小学校へ通学していたが、二学期が始まってすぐの９月８日に、「障害」児教育推進案が可決され、その中には「すべての子どもは「子ども」以外の何者でもない。従って本来ならふつうの子どもである「障害」児たちを、校区のふつうの学校のふつう学級で受け入れ、教育をきちんと保障しなければならない。」という言葉があった[47]。

これは梅根が教育制度検討委員会第30回総会で清水寛の「障害児教育とはなにか」という質問に答えて、「障害を持っている者に対して、普通の子どもプラス・アルファーのサービスが（中略）必要であるということであって、その部分が障害児者教育である。[48]」と言った内容にほぼ等しい。日教組教研や教育制度検討委員会近畿ブロック集会などに出席して障害児教育に関するさまざまな意見を直接聞いた教師もいたことだろう。共同教育を梅根側である統合教育として理解するのか、あるいは清水側である交流教育として受けとるのか、聞き手の受け取り方で左右される部分であったが、豊中市教組では、梅根悟側の統合教育としての共同教育として受け取られている言葉が多い。そして、障害児に「普通の子どもプラス・アルファーのサービス部分」を決して忘れない次の文言も入っている[49]。

本来「障害」児教育は　ふつう学級の中で取りくまれるべきではあるがこのような現実の教育体制の中では、やむなく養護学級というものを一般学校に設置してその

中で子どもたちの基礎的な学力を保障していかざるを得ないのである。しかし、より豊かな人間としての成長を求める時　けっして養護学級の中だけでの取り組みでは不十分であり　絶えず一般の子ども集団　ふつう学級とのかかわりを大切にしていかなければならない。

以上の推進案が可決されたわけだが、この推進案で述べられている養護学級とふつう学級とは、どちらかを選択すべきものではなく、この当時はどちらにも当たり前に学籍があるのであるから両方の良い所をいかにうまく取り入れるのか、が豊中市教組の障害児教育の課題の一つであった。このような状況の中で、次の２点が今年度の重点目標として挙げられた[50]。「１．他校に在籍する校区内の「障害」児を本校に登校できるようにするために全体会を持ち、来年度「障害」児学級を設置するように全員で市教委と交渉する。２．南桜塚より本校にもどってきた（二学期から）Ｋ児を原学級の中で「障」担がかかわると共に全体でかかわる（全体会の話し合いもする）[51]」との二点であった。

ここで、重要なことは「障」担という専門家まかせにするのではなく、「原学級の中で「障」担がかかわると共に全体でかかわる」と全校教職員が障害児教育にかかわることが重要なのだ、という認識が示されていることである。ここでは、学校外からの専門家がいなければ、障害児の統合教育はできないという発想はない。むしろ、自分たち教職員全員が障害児に関わって統合教育実践をしようという意識が現れている。

だが実際問題として、原学級の中で「障」担がかかわろうにも、まだ開校したばかりの緑地小学校には、養護学級は設置されておらず、どのようにしてこの「障」担をつくりだしたのかというと、「一学期の終わりに一名の専科教師が配置されてきた。（中略）やはり配慮が必要なので一名、「障」担を決めよう、そして二学期からの推進役になってもらおうと決め、話し合いの結果、二学期から校内操作で「障」担が決められ」ていった[52]。このように、専科として一名追加された合計人員の中から、障害児に配慮をするための「障」担が決められていった。これはつまり、自分たち教職員の授業その他の業務を軽減するための教科を専門に受け持つ「教科専科」としての仕事が本来の専科の役割であるにもかかわらず、教職員の業務軽減にはまわさずに、障害児を自分たちの学校へ受け入れ、配慮をするために「障」担という役割を割り当てたのであった。ここに、「原学級の中で「障」担がかかわると共に全体でかかわる」という全校教職員で障害児にかかわろうとする意識によって、「障」担が決められたことがわかるのである。次に「障」担の動きは次のように述べられている。「国・算・体は一年生Ｋ児の介助（入り込み）10時間、２年生の体育介助（入り込み）３時間、理科（筆者注、の授業）４年生９時間、水曜日は他校を訪問するためにあけた。主には中豊島小と南桜塚小を訪問して（筆者注、本校校区の障害のある）子どもとかかわった。[53]」と記されている。この「障」担の動きから、主に障害児が学んでいる普通学級に授業中の入り込み指導を行っていることがわ

かる。そして、他の時間は理科専科としての授業も担当して、障害児だけの専属教師ではない、という要素があった。また、来年度の居住校区への転校のために中豊島小と南桜塚小を訪問して障害児を知ること、子どもに知ってもらうことやどのような授業や教育が行われているかの情報を集め、下準備を行っていることがわかる。このように豊中市では重度・重複の児童・生徒も居住校区の学校で学ぶという現象が出て来、それに対応するために同一校に精神薄弱学級１学級の「障」担１名と肢体不自由学級も設置してこちらには２名「障」担をつけ、合計３名の教師を確保するようにしていった[54]。これらのことから障害児の居住校区での教育保障及び普通学級での教育保障をする言いながら、ただ普通学級に入れればいいというのではなく、一人ひとりの学習保障が考えられていたことが明らかである。

(2) 配慮していることを感じさせない配慮

この項では、梅根が統合教育としての共同教育は「普通学校の子どもと同じような教育や指導ができるようないわゆる専門家というものがちゃんと必要なだけいるか、あるいはそういう専門家なみの力量をどの教師も持っておる、というような条件が整っ[55]」ていればできるが今はそれがないので難しいと考えていたが、ではどのような専門家又は専門家なみの力量をどの教師も持っていたのかについて、その専門性の内容がわかる豊中市立第八中学校の教育実践[56]を分析する。

第八中学校でも、1979までの障害児教育のとりくみを「共同教育」としており、その主要な内容は「原学級でのとりくみ」であることと、この学校でも障害児学級と原学級（筆者注、普通学級）の二つに障害児は在籍しており、さらに「「共同教育」のあり方」と「とりくみの方法」が、「あれこれと試行錯誤しながら」取り組まれ、「学年、学校全体としてのとりくみのあり方」が学校全体の教職員のとりくみ方法が論議されていた[57]。

ポイントは、ここでも専門家まかせにせずに、全校の教職員が在校する障害児にどのような指導をすることがよいのかについて、障害児学級と普通学級の両方で試行錯誤しながら検討されていることである。次にその内容について分析することとする。具体的な指導方法についてのように記録されている[58]。

１．「原学級に基盤をおく」ということ（中略）
　○八中ではつまづきのある生徒を複数で原学級に配置せず、ひとりずつ配置している。
　○原学級には担任のほかに専属の副担任をおいている。
　○原学級へは入り込み促進をしている。
２．「教科入り込み促進」について（中略）

教科入り込み促進というのは、原学級の授業の際に、教科担任と同教科の教師もしくは養担（筆者注、養護学級担任）が原学級に入り込み、つまづきをもった子どもを中心にかかわっていくという方法である。簡単にいえば、授業を２人の教師で進めていくということである。

△教科入り込み促進の必要性

１．教科によって内容に独自性があり、同教科の教師が入り込むことによって、適切なる助言ができ、キメ細かい配慮がなされる。

２．つまづきがある生徒へのかかわりを広げていくと共に、他の生徒にもより多くかかわっていくため。（中略）

３．養護教室での指導について

原学級に基盤をおいて指導することを原則としているが、教科内容の理解がどうしても困難な生徒については養護教室で指導している。指導の時数は生徒の状況を勘案して設定している。また、指導に当る教師も養担だけではなく、各教科の教師も指導に当っている。指導内容および教材については、養護教育委員会（筆者注、校内の障害児教育委員会）で検討の上、実施している。

以上のように、生徒の「つまづき」（筆者注、障害や非行・成績不振など）の状況に応じて「教科入り込み促進」という同教科の教師が複数で授業をしたり原学級に専属副担任をつけたり、あるいは養護学級における指導を教科によって実施する等、いろいろなパターンで実践されている。しかも、学校生活の基盤はあくまでも原学級にあるわけだから最低限、朝・帰りのホームルーム、給食、学活などは原学級で過ごすことになる。

次に重度と思われる（脳性まひによる肢体不自由で、生活全般に全面的な介助を必要とする）生徒Ｆについて入学から学校生活でどのような指導がなされていたのかを見ていくこととする。

この生徒Ｆが第八中学校の校区である地域の小学校の卒業生として入学してくることが小・中の連絡会・学校訪問等で判明した1977年の段階では、既に「八中障害児教育の方向」が1975年度決定されており[59]、1973年から豊中市の小学校へ入ってきた障害をもつ児童が1975年から中学校へ入学し始めていた。しかし、生徒Ｆの入学は校区の小学校に在籍するようになった元「ひろがり」学級卒業生の入学[60]という意味があり、第八中学校としても初めての経験となるケースであった。そこで教育形態や教育内容等について「学校訪問、保護者との話し合いは、養護教育委員会（筆者注、校内の）のメンバーで実施」「八中におけるとりくみ」は「現状では養担は１名であるが、次年度は１名ではとうてい指導は困難である。定数増も強く要求」「指導の形態について、あらゆる場合を想定して考えていく。」というように模索された[61]。

また、生徒Ｆの保護者の考えが教職員に紹介された。それは、重度であるがゆえに、

よけいに「他の仲間とのかかわりの中で」「たべる、服を着る、意志を伝えるなどを集団の中で経験する」ということの貴重な経験、それはこの社会で「「生きること」のだいじさ」を経験する得がたい義務教育期間であるということだった[62]。つまり、障害のない生徒との人間関係を作りながら生活を共有する経験を積むことを、生徒Ｆの教育目標にしてほしいという保護者の希望だったのである。しかし、このような保護者が望む教育目標が、実際にはどのように実現きたのであろうか。それを明らかにするために、生徒Ｆの八中での学校生活を具体的に見て行くこととする[63]。

１．生徒Ｆの介助について

①養担２名が17時間ずつ介助に当たる。養担の授業時間数は、介助17時間＋入り込み４時間。計21時間である。（②は略）

③排泄について。…北丘（筆者注、小学校）の介助員の方から、トイレに行って排泄するのに２年かかったということを聞いていたので、（それは介助者との信頼関係が作用するとも聞いていた）どうなることかと思っていた。しかし、入学後、１週間ほどで排泄可能になった。これは生徒Ｆの自覚によるものも大きいと思う。トイレに行きたい時は、何か声を出すらしいのであるが、介助者は本人に「トイレに行く？」と聞き、Ｆが目を上に向けたら No, でニッコリしたら Yes, である。これを頼りに行っている。時には失敗することもある。それは、彼女が拒否も承認もしてくれない時である。

２．生徒Ｆへのとりくみ（概略のみ）

①生徒Ｆの意志表示 ── 言語をもたないので、主として眼の動きを中心とする表情であらわしている。言葉にはならないが、声を発するし、笑ったり、泣いたり、悲しそうな表情をしたりするので、それが頼りである。こちらからは、決して幼児のような言葉で話しかけてはいない。

②学級でのとりくみ ── 北丘時代からＦを知っている生徒が多いのでＦに対する接し方は全く自然である。車いすで移動するときも休み時間も最近は殆ど生徒達がやってくれる。行事への参加も、いままで行われたものは全て参加してきた。学級でのＦの配慮も、さりげなくやっている。

学級では、いままでに、１学期と２学期末に生徒達に「Ｆを仲間として、どうとらえるか」という主題のもとに文集を作った。生徒達のとらえ方も変わってきたようである。週１回の学級通信にはＦの様子をのせて、理解に役立てている。

障害の程度を考える記述として、原学級（筆者注、普通学級）では「一畳半ほどの大きさの台を設置し、その上で介助する。台は床上50cm ぐらいで北丘で使っていたのを

持って来た。畳は新しいものが来た。[64]」とあるところから、ずっと椅子に座っておくと疲れやすいので、時々畳やカーペットで横になる必要がある生徒と考えられる。それを裏付けるように「養護学級の半分を仕切ってカーペットがひかれた[65]」との記述もある。

また、生徒Ｆは表情が豊かな点からみると、しゃべることはできないが、周囲の人や状況を観察する力は持っているのかも知れない。しかし、「最重度」と言われる状況の生徒に間違いない。このことは、梅根が考えていた共同教育よりも「障害の程度」という点ではずっと発展していたことがわかる。

梅根も「訓練の機会」を与えることが必要だという立場であったから、この生徒Ｆのような障害の程度が最重度である場合には、養護学校で養護・訓練中心型の学校生活を送らせるか、または特殊学級で養護・訓練中心に過ごさせるという思考にかたむいたはずである。だが、保護者の希望は養護・訓練中心に過ごさせることではなかった。

その保護者が望む生徒Ｆの教育目標を実現させたのは、専門家ではなく、第八中学校の全教職員が小学校時代の様子を手がかりに取り組んだことと、その上に重要なことは「北丘時代からＦを知っている生徒が多いのでＦに対する接し方は全く自然である。」という小学校時代から中学まで一緒に学校生活を送ったＦのまわりの生徒たちの大きな成長があったことである。

小学校から一緒だった生徒たちには、Ｆが「車いすで移動するときも休み時間も最近は殆ど生徒達がやってくれる。行事への参加も、いままで行われたものは全て参加してきた。」というように、Ｆの手助けをするのは日常のごく自然な動作として身に付いているのである。だから「学級でのＦの配慮も、さりげなくやっている。」つまり、特別に障害のある友だちを介助してやってあげている、という上から見る意識ではなく、無意識に横の友だち関係として自然に介助するという行動が培われているのである。このような状態の学級・学校生活において学校外の専門家が介入することは、かえって障害児と障害のない友だち同士の人間関係を破壊する可能性も出てくることを考慮しなくてはなるまい。

では次に、Ｆたちのような障害児と共に学んだ障害のない生徒は、どのように障害児と共に学んだということを感じていたのだろうか。それがわかる下記の作文を見てみることとする[66]。

> Ａ君と学んでどうだったか？といわれても実のところ、特にいうことはありません。なぜならば、彼がまったく他の生徒とかわりなく同じようにあつかわれてきたからだと思います。だから、私がいま印象に残っている彼は、知恵おくれの彼ではなくて、３年１組を構成しているひとりのクラスメイトとしての彼のほうが勝るだけです。（中略）私が彼と一緒になったのは１年間だけでしたが、それだけでも、彼が欠点を補い、自分の長所にしていくところを数多く見てきました。私は彼とめぐ

り会えたことを大変うれしく思います。彼のような人々に対して偏見を持つ理由もないし、また持ってはいけないとわかっていながら持ってしまうのが人間です。ただ、それを行動に表すか表さないかの違いです。私もたぶん最初は彼に対して偏見をもっていたかも知れません。しかし、結局はそのような人々と直接に接していけば、本当に彼等を理解することができるということを知りました。彼と接していくうちに彼に対する不自然な考え方が自然になくなりました。物を見る目が広くなったのでしょうか。これは、将来私にとってプラスになると思います。だから彼に限らず、もっと多くのひとりひとりの人間に接していって、数多くの考え方を養っていきたいと思います。

（A君は、自閉的傾向と知恵おくれをあわせもった生徒である。）

実はこの作文は「1978年３月に障害児と共に学んで卒業していったクラスメイトの作文」の代表として紹介されていることから、当時の教師たちから感心された作文だったと考えられる。

まるで八中の共同教育の目標である「まったくお互いに何のてらいもなく、ごく自然の事として接するということにある。[67]」というのは、この生徒の作文から教師が思いついたのではなかろうか、と勘ぐりたくなるような順序で目標の次にこの作文が掲載されているので、よほどこれを読んだ教師のほうが感銘を受けたのではないだろうか。

しかし、よく読むと「なぜならば、彼がまったく他の生徒とかわりなく同じようにあつかわれてきたからだと思」う、と書いてある。そして「だから、私がいま印象に残っている彼は、知恵おくれの彼ではなくて、３年１組を構成しているひとりのクラスメイトとしての彼のほうが勝るだけ」なのだ、と理由を述べている。

言い換えると「彼がまったく他の生徒とかわりなく同じようにあつかわれてきたからだと思」わせるほど、さりげなく教師の配慮が実践されていたから「知恵おくれの彼」の印象よりも「３年１組を構成しているひとりのクラスメイトとしての彼のほうが勝るだけ」になったのである。決して教師の配慮無しに「ひとりのクラスメイトとしての彼」と感じられたわけではない。

だが、反対に教師の適度な配慮の中で、「そのような（障害をもった）人々と直接に接していけば」「彼に対する不自然な考え方が自然になくなりました」と、作文を書いた生徒は考えているのだ。これは、「教師の適度な配慮」があり、その中で障害児者と日常的に「直接に接して」いれば、このように障害児者に対する生徒の考え方を変えることができるという共同教育の可能性を示すものである。

しかし、この第八中学校には梅根が考えていたような「普通学校の子どもと同じような教育や指導ができるようないわゆる専門家というものがちゃんと必要なだけいるか、あるいはそういう専門家なみの力量をどの教師も持っておる、というような条件が

整っ[68]」ていたであろうか。上記の教育実践の内容から、「普通学校の子どもと同じような教育や指導ができるようないわゆる専門家」とは、普通学級・学校とは違うどこか特別な場所にあるセンターで養成・確保されるのではなく、第八中学校のように普通学級・学校のなかでの試行錯誤のいとなみこそが、「普通学校の子どもと同じような教育や指導ができるような」教師と生徒達をつくっていったのである。反対に特別な場所で養成されたいわゆる専門家は、特別な場所でしか指導できない。普通学級での障害児と障害のない生徒との人間関係の中での教育経験なしに、専門家として普通学級での有効な指導や教育などを獲得することは困難である。つまり普通学級・学校での障害児者に対して、配慮していると感じさせないほど適切で周到な配慮をすることのできるという高度な専門家としての教師の力量は、普通学級・学校の教育実践の試行錯誤の積み上げの中で養成されていたのである。

そして、この第八中学校の『障害児教育のあゆみ　1979』は、教育制度検討委員会の最終報告が1974年に発表・出版されてから５年経ってから作成されているにもかかわらず、自分達の教育実践が、梅根が主張した統合教育としての共同教育の実践としてとらえている。この意味で1970年代の豊中市教組の障害児教育実践は、梅根の共同教育論を教育実践として展開していた実際の姿であった。

一方で、この節で明らかにしたように障害が重度・重複した児童が校区の学校へ通うことからはじまり、普通学級・学校で学校生活を送る中で、障害児と障害のない児童・生徒に配慮していると感じさせない適切な配慮をすることのできる専門家としての教師の力量を学校教職員全員がもつようになっていった豊中市の障害児教育実践は、梅根の共同教育論をさらに発展させたものとなっていったのであった。

おわりに

以上みてきたように、次のようなことが明らかとなった。まず、梅根悟は統合教育としての共同教育を教育制度検討委員会に提起したが、「障害の程度」で「分離する」という考え方があり、しかもその「障害の程度」というのが、盲児を小学校で教育するのは無理なのではないかという特徴と、「普通学校の子どもと同じような教育や指導ができるようないわゆる専門家というものがちゃんと必要なだけいるか、あるいはそういう専門家なみの力量をどの教師も持っておる、というような条件が整っ[69]」ていることが必要と考えていた、という二つの特徴があり、さらに完全統合を一つの未来像としながらも、その条件が今は無いのでそれは将来の夢でありビジョンであると梅根自身は考えていたことが明らかとなった。

それにもかかわらず梅根の統合教育としての共同教育が1972年７月の教育制度検討委員会報告として発表された後に、豊中市教職員組合が教職員自身の意識の変化と障害児の保護者の希望から、それを根拠として統合教育実践を始めた。

そしてこれは梅根が考えていた共同教育の対象となる障害の程度をこえた重度・重複児を小学校重度特殊学級に入級させた後に、居住校区の小学校へ転校させていく取り組みであった。しかも、全ての障害児には普通学級籍と特殊学級籍とを持たせていたので、可能な限り普通学級で同年齢の児童と過ごす教育となっていった。さらに、その教育実践は障害をもたない生徒に「彼（筆者注、障害児）がまったく他の生徒とかわりなく同じようにあつかわれてきたからだと思」わせるほど、生徒には配慮を感じさせない、適切で周到な配慮をするという高度な教育実践がなされていた。

これは、梅根が考えていた共同教育の特徴であった「障害の程度」によって特殊学級・学校へ「分離する」というのではなく、全ての障害児が小・中学校の９年間をとおして普通学級籍を持っており、しかも可能な限り普通学級で教育を受けさせるという教育実践であった。ここでは、梅根が1977年に「一つの未来像」として語った[70]完全統合に近い教育実践が、1970年代後半という同時期に実現されていたのであった。

また、この1972年秋からの豊中市での就学猶予・免除申請をしない取り組みから始まり、居住地域の障害児の障害の程度を限定せずに入学させていった統合教育実践には、うけ入れるにあたって障害児者の障害の程度を限定しなかった事実があった。変わったのは「障害の程度」や種類ではなく、普通学校の教職員の意識がまず変わり、次に学校の物的人的条件を変化させていったことが明らかになった。この意味でも1973年以降の豊中市教職員組合の障害児教育実践は、梅根悟が提起した共同教育論を現実に実現可能なものとしてとらえ、大きく発展させていったものであるといえる。このことは1970年代に多く見られた「どのような障害の程度ならば、統合教育は可能なのか[71]」という、統合教育の可能性は障害児本人の障害の程度であるとする、障害児本人に責任を転化させる統合教育論に対して、そうではなく学校現場・教職員の意識及び人的物的な変化の度合いのほうが、どのような障害のどの程度の障害児者の統合教育を可能にするかの決め手になることを示す一つの成果でもあったのである。

このように、1970年代の豊市教職員組合の統合教育の実践は梅根悟の共同教育論を発展させ、普通学級での教育をふくむ障害児統合教育実践をつくりだしながらその可能性をきりひらくものであった。

〔注〕

１．久米祐子「梅根悟の障害児教育論の相克」『教育基礎学研究』（10）2012年　１－23頁
２．片桐健司『障害があるからこそ普通学級がいい』　千書房　2009年刊　９頁
３．清水寛・高橋智共著『城戸幡太郎と日本の教育科学』　多賀出版　1998年刊
　平田勝政「日本障害児教育史の時代区分・試論」（『障害児教育の歴史』中村満紀男・荒川智編　明石書店　2005年刊（初版は2003年刊　所収181－186頁）も「第７期」を1967年－1979年としており、全障研の結成から養護学校義務化までを一区分にして「「権利としての障害児教育」（現代化）」としている点で、前掲書『城戸幡太郎と日本の教育科学』の時代区分を一部踏襲しており、全障研の運動

史を障害児教育史としていることについては検討の余地がある。

4．『日教組四十年史』日本教職員組合編 労働教育センター発行1989年刊324－325頁

5．『教育制度検討委員会総会速記録』これは日教組教育制度検討委員会の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１回総会の速記録は存在しないが第２回総会から第30回総会までの分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、筆者が確認したところ第26回総会一日目と第31回総会と第32回総会速記録は東京大学教育学部図書館にも日本教育会館の教育図書館にも所蔵が確認できないし、日本教育会館の教育図書館には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。

6．『教育制度検討委員会第30回総会製本速記録』昭和49.3.1　396－398頁

7．『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166頁

8．同上『梅根悟障害者教育論集』191－192頁

9．同上37－38頁

10. 同上42頁

11. 『教育制度検討委員会第23回総会製本速記録』昭和48.2.4　276－277頁

12. 前掲『教育制度検討委員会第30回総会速記録』　351頁

13. 梅根悟「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　明治図書出版会　1978年刊　45頁

14. 梅根悟「障害者教育、どちらが原則で、どちらが例外か」『人権と教育54号』大西問題を契機として障害者の教育権を実現する会発行　1977年３月20日　４頁３段目

15. 前掲「理想と現実を、どう見るか？」『「養護学校義務化」批判』36頁

16. 同上37－38頁

17. 同上43－46頁

18. 「理想と現実の距離　義務教育と障害者の学習権について」『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－20頁

19. 「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』日本教職員組合情宣局　1972年７月刊

20. 『第47回定期大会 運動方針（案）－1972－』豊中市教職員組合 1972.6.8　32頁

21. 『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

22. 同上『第48回定期大会 運動方針（案）－1973－』19頁

23. 『豊中の教育 第24次豊中教研集会の記録（1973）』豊中市教職員組合　１頁

24. 『日本の教育をどう改めるべきか』教育制度検討委員会 梅根悟編　1972年７月刊　91頁

25. 『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　386－387頁

26. 『教育制度検討委員会第15回総会速記録』昭和47年５月15日　374頁　及び『教育制度検討委員会第30回総会速記録』　394頁

27. 前掲『教育制度検討委員会第15回総会速記録』317頁

28. 「豊能四教連　73.10.16　障害児教育委員会」『豊中市教職員組合結成30周年記念　豊中教組情報（‘66年～’73年）抜粋集』1980年６月20日　豊中市教職員組合　247頁

29. 同上同所

30. 同上「「努力する」の一点ばりの→市教委←」254頁

31. 『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

32. 同上43頁

33. 『豊中の教育’80／７』豊中教組教文部　発行豊中市教組　67頁

34. 同上66－67頁

35. 『児童生徒の心身障害の状況　昭和42年度 』文部省大臣官房調査課　昭和43年７月
36. 前掲『豊中の教育’80／７』にその中の一部を掲載68－76頁
37. 同上『豊中の教育’80／７』70頁
38. 同上72頁
39. 同上79－80頁
40. 同上同所
41. 同上85頁
42. 同上91頁
43. 『’76運動方針（案）豊中市教職員婦人部／青年部』婦人部青年部共に1976年度定期大会から、原学級へ戻すことを基本に方針が出されている。
44. 「府教委メモ」『第74回定期大会豊中市教組運動方針（案)』豊中市教職員組合1986年６月４日　145頁
45. 同上「府教委メモ」145頁
46. 『緑地小学校「障害」児教育のあゆみ』（手書き原稿 B4横サイズ全12枚）この文は１枚目に掲載されている。頁が書いてないので綴じられた表紙を１枚目とし、後はそれに従って何枚目と表示する。
47. 同上『緑地小学校「障害」児教育のあゆみ』２枚目
48. 前掲『教育制度検討委員会第30回総会速記録』397－398頁
49. 前掲『緑地小学校「障害」児教育のあゆみ』２枚目
50. 同上同所
51. 同上同所
52. 同上同所
53. 同上３枚目
54. 『第55回豊中市教組運動方針（案）1976』豊中市教職員組合 1976.6.7　36－37頁
55. 前掲　梅根悟「理想と現実を、どう見るか？」45頁
56. 『障害児教育のあゆみ　1979』 豊中市立第八中学校養護教育委員会作成 （手書き原稿を謄写ファックス印刷して作成　全16頁）
57. 同上『障害児教育のあゆみ　1979』の目次の上に掲載されている
58. 同上同所
59. 同上３頁の表
60. 同上同所
61. 同上８－９頁
62. 同上13頁
63. 同上13－15頁
64. 同上14頁
65. 同上同所
66. 同上２頁
67. 同上『障害児教育のあゆみ　1979』の目次の上
68. 前掲　梅根悟「理想と現実を、どう見るか？」45頁
69. 同上同所
70. 前掲「理想と現実の距離　義務教育と障害者の学習権について」『障害者教育研究１』1978年１月刊18頁－20頁
71. 辻村泰男／小柳恭治／村井潤一／玉井収介／伊藤隆二 共著『 統合教育　障害児教育の動向』福村出版1978年刊 14頁