

原 著

M. C. ウィルの特殊教育批判と改革構想としての通常教育主導

中村満紀男

本論文は、アメリカ合衆国におけるインクルージョンの成立と展開を支えた社会的文脈を解明する研究の一環として、M.C.ウィル (Will, Madeleine C. 1945-現在)の特殊教育に関する評価とその鍵となる概念を究明することを目的とする。ウィルは、1983年、アメリカ合衆国教育省特殊教育・リハビリテーション局(OSERS)担当の長官補佐に就任し、後に通常教育主導(REI)の主導者と評価されるようになる。ウィルの構想では、権利擁護や差別解消からの発想・立論と、教育改革に対する政策当事者としての現実的必要性がモザイク的に構成されていた。彼女の REI 提唱は、前者の実現という目標と後者の実効的な方法とを両立させるものとして構想された。しかし彼女が直面した現実的課題は、学習困難問題にせよ、古典的かつ喫緊性ある移行問題にせよ、社会的・経済的な複合性をもっていった。また、これらの問題発生の源泉も単純ではなかった。

キー・ワード：M.C. ウィル インクルージョン 通常教育主導 特殊教育批判

はじめに

本論文の目的は、アメリカ合衆国におけるインクルージョンの成立と展開を支えた社会的文脈を解明する研究の一環として、M.C.ウィル (Will, Madeleine C. 1945-現在)の特殊教育に関する評価とその鍵となる概念を究明することである。ウィルは、1983年から1989年まで連邦教育省特殊教育およびリハビリテーション・サービス局(Office of Special Education and Rehabilitative Services: OSERS)担当の長官補佐 (Assistant Secretary)として、アメリカの REI (Regular Education Initiative)¹⁾政策を主唱し(たとえば Sailor, 5; Kauffman, 24)、「特殊教育政策に対する関心を高めた刺激」(Scruggs)を与え、初めてインクルージョンを全国的な政策課題とした人物である。

ウィルが与えた「刺激」は、なかでも J.M. カ

ウフマン (Kauffman, James M.)のような特殊教育専門家立場からみれば、彼女がレーガン政府の高官であったことから、そのインクルージョン唱導はレーガノミクスに基づく連邦政府支出の削減が目的であると評された(Kauffman)²⁾。他方で、ウィルの「提案は、実際はまったく節度があったのである。しかし、より熱狂的なインクルージョニストがウィルの手からボールを奪い取り、彼女が少しだけ進もうと唱導した方向に疾走しつつある」(Warnusz, 5)として、彼女の唱導そのものに対しては、その意図を強く支持する立場もあった。

ウィルは行政官であったこともあり、論文としての発表数は多くはない (references 参照)。しかし彼女は、OSERS の責任者として連邦特殊教育政策の基本方針を示した文書 (Will[1984b]: [1986b]) を執筆しているうえに、OSERS 責任者として連邦資金交付権をもっていたから、彼女の特殊教育に対する根本的批判は言説だけの

インパクトにとどまらなかった。たしかに、彼女の批判以前に特殊教育の問題性は指摘され、かつ繰り返されてきた（後述）。しかしながら、彼女の登場以降、特殊教育批判とインクルージョンの提唱が対となって急速にアメリカ国内に拡大・浸透し、特殊教育専門家の中にもそれに呼応する人々、そして批判する人々が集団的に、しかも継続的に出現し、厳しい論争が続いたことは、それ以前には見られなかったことである。それゆえ、彼女の言説には、それまでの特殊教育批判にはなかった何らかの新しきがあり、説得力をもちえた社会的な要素があったと思われる。したがって、アメリカにおけるインクルージョン論の特質を解明するには、ウィルはふさわしい人物であり、彼女の鍵概念を中心に検討することは不可欠な課題となる。

ウィルの所論を取り上げる場合、通常は1984年のCEC（後出）講演加筆論文あるいは1986年論文（いずれも *Exceptional Children* 掲載）を、彼女のインクルージョン論として検討するのが一般的である。しかし、インクルージョン論が一般に所与の内容から統一的に構成されているわけではないこと、彼女の所論の形成過程から、アメリカを主導したインクルージョン論を分析することという観点からすれば、1983年6月15日、連邦議会上院労働・人的資源委員会におけるウィルの長官補佐指名に関する公聴会での所信と質疑応答（U. S. Congress. Senate, Committee on Labor and Human Resources, 後述）から検討する必要がある。そこで、同委員会における発言から鍵となる概念を抽出し、それをその後の論文における表現を時系列的に追求することによって、彼女のインクルージョンの特質を究明することとする。

なお本論文は、インクルージョン（インクルーシブ教育）を国策として採用し、それが相応の普及をしている欧米先進国であるアメリカ合衆国・英国・スウェーデンにおけるインクルージョン政策導入の国家的・社会的動機が、社会的・経済的・文化的なイクスクルージョンを軽減・解消し、民主制社会を実現しようとすることに

あるとの仮定から検討する研究の一環である。インクルージョンは特殊教育の枠組みを超えたところに特徴があるがゆえに、特殊教育批判＝特殊教育改革＝特殊教育解消という唱導が、1980年代のアメリカ教育改革運動という文脈全体の中でどのように位置づけられるのか、REIあるいはインクルージョン論がアメリカで重大なトピックになるには、ウィルの前にいかなる素地が、どのような人々によって準備され、どのように展開していくのか、インクルージョン論争における立場の違い³⁾は何を源泉としているのかが、今後解明されなければならない。REIの提起から20年近い時間の経過、対立する論点の焦点化、建設的な討論の試み⁴⁾がそろってきた現在は、インクルージョン論争の実体を解明できる好機であろう。

1. M. C. ウィルの経歴

最初に、ウィルが障害者教育・福祉政策に関わるまでの経緯について略述する（Potash; United States Congress. Senate, Committee on Labor and Human Resources, 14-19）。ウィルは、1945年8月9日、コネチカット州ハートフォードに生まれ、1965年に、ハートフォード女子カレッジを卒業(A.A.)、1967年にスミス・カレッジを卒業(B.A.)、1969年にはトロント大学で歴史学の修士号を得た。その後、彼女は、国際関係の仕事望んで、ワシントン特別区のシンクタンク、アメリカ・エンタープライズ研究所に勤務した。保守的コラムニスト、G.F. ウィル（Will, George F.）と結婚後（その後離婚）、最初に生まれた長男がダウン症であったことで、彼女の人生は障害領域での活動に向かうことになる。

ウィルは、メリーランド州で精神遅滞者育成会を基盤にその活動範囲を拡大するとともに、州政府と関係する職務についていく。連邦教育省に入る前は、州ARC（the Maryland Association for Retarded Citizens）の政府関係委員会（the government affairs committee）委員長、NARC（National Association of Retarded Citizens）の政府関係委員会（government affairs committee）委

員、メリーランド州障害行政局(Maryland Department of Disabilities Administration)拡大委員会 (expansions committee) 委員、メリーランド州保健・ヒューマンサービス局(Maryland Department of Health and Human Services)重度障害児(者)コミュニティ生活促進セミナーのアシスタント・コーディネーター (assistant coordinator for the Seminar on Community-Living Alternatives for Severely Handicapped Children and Adults)、ロック・クリーク財団 (Rock Creek Foundation) 顧問を務めていた。彼女は、1979年にモンゴメリー郡 ARC 政府関係委員会委員長(Montgomery County Association for Retarded Citizens)、1977年、高齢に関する白亜館会議(White House Conference on Aging)パネリストだった。そして1983年4月27日、J. タフツ(Tufts, Jean)の後任として連邦教育省 OSERS を担当する長官補佐としてレーガン大統領から指名され、7月27日に宣誓して(Will[1984a]4)、6年間、OSERSを運営することになる。退職後は、プリンストンに基盤をおく非営利機関で障害者に雇用サービスと適切な住居を提供する Strategic Planning and Advocacy of Community Options の副会長を務め、2002年現在、大統領精神遅滞委員会(The President's Committee on Mental Retardation: PCMR)委員長である。

このような経歴から理解できることは、精神遅滞児の親としての権利擁護運動を基盤として、精神遅滞者のコミュニティ生活の実現と促進を達成するための対政府活動が、ウィルの REI 唱導に至るまでの源泉だったといえよう。

2. 連邦議会上院労働・人的資源委員会公聴会におけるウィルの見解

1983年4月、レーガン大統領から、教育省 OSERS 担当長官補佐に指名されたウィルの指名承認を案件として、6月15日、連邦議会上院労働・人的資源委員会 (Labor and Human Resources) で公聴会が開催された。その議事録には、最初に6人の委員からの推薦と、政府内部の抵抗に関する彼らの助言の後、ウィルの陳

述、委員長および他の2人の委員との質疑応答のほか、委員会開催前に提示されていた委員3人の質問書に対するウィルの回答書が収録されている (United States Congress. Senate, Committee on Labor and Human Resources)。ここでの発言と回答は、おそらく長官補佐としてのウィルの最初の公的な記録であると思われるので、これ以降の論文の基準となる重要な資料的意味があるといえよう。

最初にウィルの陳述から検討したい。彼女は政策課題として、特殊教育と成人リハビリテーションという出生から成人までの障害者に対する OSERS によるサービスの機能的統合と連邦主導による州・地方のサービスの効率化、PL94-142 (全障害児教育法) による特殊教育の質の向上と主流化の促進、障害者の就労による自活機会の拡大と自立化、重度障害者のリハビリテーション促進をとりあげている。

問題は、これらの課題に対するウィルの観点である。彼女の基本的立場は、コミュニティ基盤、市民としての障害者、完全な社会参加という表現から考えれば、要するにノーマライゼーションであった(彼女はその表現を用いていない)。少なくとも彼女の陳述で強調されているのは、むしろリハビリテーションによる重度障害者を含む障害者の自活化・自立化である。その課題に対する彼女の観点は、別の次元から提示される。それは経費の抑制と効率化の促進であり、共同 (partnership) による卓越の達成である。サービス対象の増加は当然、経費の増加を伴うことになるが、彼女は、経費の増加を伴わないサービス拡大の方法の探求を課題とした。

そのために、彼女は、リハビリテートされた人の増加→彼らの収入の増加→彼らの購買による売上税(消費税)の増加、さらに公的サポートと施設ケアの減少による障害者個人と社会の利益の発生および経済の強化を想定した。また、障害者には、リハビリテーションによる自立促進と人間としての尊厳の増大と卓越をインセンティブとして用意し、そのために、障害者、連邦・州・地方の各政府と民間部門の間での共同

が要請されることになる (U. S. Congress, Senate, Committee on Labor and Human Resources, 7-8[質問に対する応答])。

類似した観点から、ウィルは、公立学校について、中学校レベルからの早期の職業訓練と一般社会での自立的生活を学習すること、教育的環境から働く環境への継続的なサービスが必要であると、連邦・州・地方の各政府による断片的なサービスの是正を強調した。また彼女は、乳幼児期からの早期介入プログラムにより、障害状態は改善され、特殊教育の必要度も減少し、最終的には就労または競争的雇用の成果が得られることを強調する (U. S. Congress, Senate, Committee on Labor and Human Resources, 9,10,11[質問に対する応答])。

ウィルの陳述での力点は、推薦人で権利擁護運動の共同者でもあったL.P.ワイカー上院議員 (Weicker, Lowell Palmer 1931-現在)の言葉を借りれば、「『最小制約環境 (LRE)』概念を障害者の生活環境に適用」 (U. S. Congress, Senate, Committee on Labor and Human Resources, 5) しようとするのであった。これは、後に移行プログラムでみるように、PL94-142による教育機会の拡大によって発生した多数の卒業生の移行問題が目前に迫っていたからであった。それゆえ彼女は、障害生徒のコミュニティにおける生産的成員への育成を目ざして、コミュニティ基盤とサービスの継続性、中等教育段階以後のプログラムを優先的政策事項としたのである (U. S. Congress, Senate, Committee on Labor and Human Resources, 20,21,22,27)。

こうして、1983年6月時点でのウィルの所見は、総論的で具体性に乏しかったし、権利擁護運動からの対抗的主張は希薄であったものの、まもなく具体化される特殊教育批判とその根拠の骨組みは提起されている。PL94-142による特殊教育の質の向上と主流化の促進、特殊教育とリハビリテーションのサービス統合 (早期対応と学校教育後の生活への円滑な移行)、コミュニティの一員としての障害生徒の生産化・障害者の自立化による当人と社会の相互利益 (人間と

しての尊厳と卓越、経費抑制と効率化の促進)、公的部門・民間部門と障害者の共同によるその効率的な達成がその主な例である。

ここで1983年の公聴会段階においてウィルが提示した構想を要約すれば、サービスの改善によるコミュニティにおける自立化の促進、障害者市民と社会の相互的利益の達成ということになる。

なお、重篤障害新生児・乳幼児の治療停止も、公聴会における質疑の焦点の一つとなっていたが (U. S. Congress, Senate, Committee on Labor and Human Resources, 9,11,30: Will[1984a]4,5,6も参照)、本論文では検討しない。

3. 特殊教育批判とその鍵概念

(1) 構造とシステムの問題—委託と二元システム批判

しかし1984年になると、3本の論文により、特殊教育に対するウィルの批判は、構造・システム・機能と効果・スティグマ等の総合的な観点から相互関連あるものとして提起されるようになる。これこそ、従来の特殊教育批判が、妥当な根拠をもちながらも、その範囲を拡大できなかった一因を払拭するものであった。

ウィルによれば、特殊教育は通常教育からの委託=排除によって成立しており (Will[1984c]13:[1988]476)、そのこと自体が問題であるとする。この提起自体は、1968年にL.M.ダン (Dunn, L.M.) が、特殊教育が通常教育の慈悲による払い下げで成り立っている現実を指摘し、このような構造による特殊教育の拡大を否定するという有名な先例があったが (Dunn)、ウィルは、この構造問題を二元システム (dual system) という表現により、批判を進めることになる。

二元システムは、教育行政とその運営においてバリアを発生させることになり、通常教育と特殊教育との間にもバリアを設けている (Will [1984c]13:[1986b]8-9:[1988]476-477)。それゆえ、障害児や学習上の問題をもつ子ども (学習問題 [learning problems]児) の教育に対する権限の所

在を不明確にさせているのである (Will[1986b]8,15-16)。さらにウィルの二元システムに対する批判は、教育的ニーズがある子どもや学習問題児が適切な教育を受けられない現実 (Will[1984c]13:[1986a]412:[1986b]7)、鑑別・診断の妥当性や特殊教育への資格認定の決定過程に対する疑問 (Will[1986a]412:[1988]477) に拡大することになる。

(2) 教育的有効性の疑問

特殊教育に対する批判は、有効性の観点からも加えられる。ウィルは、特殊教育の有効性自体を疑ったばかりか (Will[1986a]412:[1988]477)、特殊教育は、学習問題発生初期、すなわち問題が重大化しない段階で対処しないし、有資格の問題もあって対処できないがゆえに、問題発生防止として機能しないことも、彼女の特殊教育批判の一項目であった (Will[1986a]412:[1988]478)。

この有効性の観点からの批判は、従来の批判内容と関連があった。つまり、元来、特殊教育に対しては教育後の「自立」率の低さという古典的問題にとどまらず、ダンらが指摘した、特殊教育の量的増加が成果を伴っていないどころか、スティグマの強化に結果しているとの提起も含まれている。PL94-142 の実施後、10 年以上を経過した 1980 年代後半、無職となりような障害生徒の大群が存在しており、学校教育以後への移行問題は従来とは桁外れの規模になっていた。それゆえ、ウィルの批判における特殊教育の有効性問題は、それまで以上に重要な検討項目になっていたのである。

(3) 協力とパートナーシップの欠如と専門家批判の潜在

ウィルは、連邦・州・地方の各政府、学校、通常教育と特殊教育の教員、親における協力とパートナーシップの欠如についても指摘する (Will[1986a]414)。なぜこれらが欠如するのかは、親の要求に応えなかったこと、そして学習問題の発生原因をシステム・学校・教員・指導法等ではなく、生徒に還元してきたことから生じてきた、と彼女は主張する。それゆえ、親

と学校の間で就学上の争いが生じている現状の解決を、親と生徒の権利擁護から着手するのは (Will[1986a]414:[1986b]19)、彼女が保守的ながら元来 advocate であったことから当然であった。

しかし彼女の批判は、サービス提供側における特殊教育を主な標的としており、特殊教育といわば共同正犯関係にあった通常教育に対する批判は、同等ではなかったのである。

(4) 排除と分離による社会的問題の発生と経費問題

ウィルの特殊教育批判の中核は、障害児や問題生徒に対する排除と分離およびその結果に向けられる。彼女は、教育的理由による分離的措置が社会的には排除をもたらし、それがネガティブな社会的意味づけを与えられていることに注目する。さらに、一般の生徒や学校から排除された生徒たちは、通常教育から分離されることで、スティグマを付与されるばかりか、彼らは劣等感を抱くようになる。それゆえ、分離された教育の場は、社会的期待の喪失も加わり、学習を促進するどころか学習への妨げとなり (Will[1984c]13:[1986a]412:[1986b]9:[1988]477)、したがって、システムの効率の低さ、すなわち経費の有効性や費用効果分析の観点からの懐疑をもたらすことになる (Will[1986a]411,412:[1988]477)。以上のような排除と分離の典型こそ、特殊教育の主な形態であった抽出アプローチである (Will[1986a]412)、というのがウィルの提起であった。

ところで、以上のようなウィルの特殊教育批判は軽度・中度級の障害児を念頭においたものであった。しかしながら、すべての障害生徒の主流化は明確に否定している (Will[1984a]6:[1986a]415:[1986c])。すなわち、この段階では彼女はフル・インクルージョンに発展する立場を支持していないのである (まもなく重度障害児の通常学校での教育を支持するようになる。Will[1989b]vi-viii)。

4. 教育改革としての特殊教育改革その鍵概念 —REI への展開と教育的・社会的動機

(1) 通常学級における教育実現のための諸条件

1) 学校組織の改革と特殊教育・通常教育間の協力関係の樹立—責任の共有

ウィルは、以上のような特殊教育批判に基づいて、従来の分離的特殊教育に代わる基本的な教育形態として、可能な限り通常学級で教育を行うこと (Will[1986a])、あるいは通常学級で指導可能なように通常教育を改造すること、すなわち従来の特殊教育の改善 (Will[1986b]11,12, 20; [1986c]) を提案したのである。これは、一元的システムとしての通常教育における特殊教育の構築とその条件整備であった。それはたしかに、各政府、通常教育と特殊教育、校長と教員、専門家、社会、親および権利擁護団体に対して、「挑戦と関与」(Will[1986b]20-21) と、子どもに対する責任の分担と共有 (Will[1986a]415) とを要求する、従来の独立的特殊教育に代わる新しい教育であった。各段階における文書化 (Will [1986a]414) もその担保として要求される。

当初は、通常教育と特殊教育間のバリアの解消のみが主張されていたが (Will[1984c]13)、通常学級中心の教育の全体像と責任所在および役割分担が明示されるようになる。ウィルによれば、障害児や学習問題児に対する教育の基本的な責任は、元来、学校区の公立学校にあるにもかかわらず、従来は特殊教育へ委託していたために、通常教育が学習問題に対処する責任と動機をもつ必要がなかった(たとえば、Will[1986b] 8)。

通常教育でこれらの教育を行うためには、子どもの教育に必要な特殊教育の知識と技術を通常教育に移転させることが不可欠となる。そこで通常教育と特殊教育の間には、これまでの「問題」児の委託関係ではない、パートナーシップに基づく新しい協力関係を確立することが必要となる。それぞれが独立していた通常教育、とくに特殊教育に対して、ウィルの提案はまさに「挑戦と関与」を要求することになったのである。彼女の通常教育と特殊教育に対する要求は、

スキルと資源の共有 (Will[1986a]413) という協力関係とともに、新しい教育プログラムの技術・普及のための「協力的開発 (to cooperatively develop)」へと展開する (Will[1986a]415)。

通常教育と特殊教育の関係変更は、当然ながら教員の役割の変更も必要とする。特殊教育の専門家は、「問題」児を特殊教育へ委託するための鑑別・診断ではなく、通常学級での指導に対するサポートを役割として要求される (Will[1988]477)。検査と評価の目的は、特殊教育への委託=選別ではなく、教育上の前進をモニターすることへと転換する (Will[1986a]414)。通常学級の教員は、「問題」の早期発見ができる知識と技術を要求され、そのための研修方法やインセンティブも例示される。通常学級の教員が発生段階で問題を早期に発見し、特殊教育の協力を得て、早期に組織的でシステマティックな介入をすることの有益さが強調される (Will [1986a]414)。ウィルが通常教育と特殊教育の教員に要求したのは、「問題」が悪化する以前に、事前に対策を講じて問題解決を図る立場と役割であった (Will[1988]478)。

ウィルは、官僚化した特殊教育システムの弊害を解消するために、問題の対処に関する第一次的責任の所在を、現場である通常教育に帰属させることを提案する。通常教育が、「問題」を発見し、対処するためには、リーダーシップと現場への権限を公立学校、とくに校長に付与しなければならない。すべてのプログラムと資源の管理権を与えられた校長は、「学習問題発生」の基礎段階でリーダーシップを発揮して、学校区の諸資源を利用し、通常教育と特殊教育を統合・結合した包括的な教育計画を立案・実行しなければならない。校長は、異種の学校スタッフを鍛えて、学習問題に対処できるワーキング・チームに育成できるように、権限を与えられなければならない (Will[1986b]15-16) というのが、ウィルの構想であった。こうして、公立学校は、校長の強力なリーダーシップの下、チームとしての教員集団 (Will[1986a]414) によって、障害児への対処とともに、学習問題の

早期発見による問題発生の防止を担当することが要求される。

2) 教員に対するサポート・システムの構築と学習観・学習方法の抜本的変更

ウィルの構想における不可欠の要素は、通常学級教員の指導に対するサポート・システムの提供と子どもの学習方法の転換であった。サポート・システムでは、特殊教育専門家やその他の専門家から構成されるサポート・チーム、チーム・ティーチング、現職教育が提案される(Will[1986b]14,20:[1988]478)。

ウィルはまた、学習問題をもつ子どもに対する見方の転換を要求する。彼女が学習観と評価に関する抜本的変更を要求したのは、教育の場が通常教育に設定されても、伝統的な方法を援用するのであれば、学習問題児は学習できないと改めて判断されるからであった(Will[1986a]414:[1986b]22)。そこでウィルは、学習上の問題の見方とそれに対する指導方法の変更を求めた。彼女は、カリキュラムに基づく評価を導入することで、学習上の問題を失敗ではなく、教育のニーズととらえることを要求する。このことは、学習困難をスティグマ化させないことも意図していた。そのためには、通常教育における学級組織の改善が必要であった。

すでに述べた教師に対するサポート・システム、校長への権限の付与に加えて、指導時間の増加や新しい指導上のアプローチが例示された。後者では、一人ひとりの学習のニーズとスタイルに適合した個別的なカリキュラム、生徒の学習の進歩を記録するデータベース、学級規模の縮小、学校にいる時間の延長、利用可能な時間の効率化、コントロールされた指導ステップ、付与されたスティグマを中和し、自尊心を強化する社会的スキルの指導である(Will[1986b]17-18)。このような学習の個別的ニーズに対して、通常教育構想では、特殊教育の場合とは異なり、顧問教員モデル、教員援助チーム、協力的学習のような指導上のオプションが設定されている(Will[1986b]18)。

また、通常教育における学習問題児の指導の

意図は、学習の内容だけでなく、いかにして学習するかにも焦点をおいている。同時に、効率的でない試行錯誤的な問題解決学習法ではなく、生徒自身による目標設定、学習方略の選択、自分の学習進行の状況に関するモニタリング、自己評価を改善するための学習方略を見極めて、展開させようと学習への転換も例示している(Will[1986b]18-19)。

ウィルは通常教育における学習問題の解決が、たとえば教科成績に有益(Will[1986b]12)であるとの部分的根拠を得ていたが、彼女がそれを重視したのは、通常教育では、問題発生の初期段階での介入(Will[1986a]414:[1988]478)であり、それによって、従来の特殊教育によるさまざまな陥穽からの回避が可能であると予測したからである。

3) 親との関係—対抗者から協力者へ

こうして通常教育における障害児および学習問題児の教育では、親との関係は、劇的に変更される。分離的な特殊教育体制下では、特殊教育を望まず通常教育を要求する親とはもちろん、特殊教育への措置を望んでいるのに、特殊教育への法的資格を有していない子どもの親との間で、ともすれば争いが絶えなかったのであるが、通常教育における特殊教育では、親は、計画立案への正当な法手続きと参加の権利と意思決定が保証される結果、学校に対する協力者へ変化することを、ウィルは期待する(Will[1986a]414)。親に対する期待はそれにとどまらず、重要な役割が設定される。すなわち、校長、通常教育と特殊教育の教員、州と地方の政府等、関係する人々と「共有した関与」を達成するための「鍵となる役割」を果たすことにまで、親への期待は高まることになる(Will[1987]21)。

(2) 障害から学習困難問題へ—特殊教育改革から教育改革へ

ところで、ウィルはなにゆえに、特殊教育の改革よりも通常教育の改革に進んだのであろうか。ウィルの論調が通常教育中心に転化するのは、いくつかの条件が存在したからであると思われる。第一に、対象が障害児(学齢者の10%)

から学習問題児（学齢者の10-20%）へと拡大した。障害児も「学習障害」が10年間で100万人以上増加していた（Will[1986b]2）。しかしそれよりも、障害が必ずしも認められない学齢者の20-30%（800-1,200万人）が「公立学校で進歩する」ことが困難であった（Will[1986a]413）。それゆえ、解決すべき問題の対象⁵⁾の規模は、2-3倍に増加することになった。この課題は、特殊教育プログラムで解決するには、規模が大きすぎて実行不可能だけでなく、すでに指摘したように特殊教育には経費と効率性・サービスの断片化の問題があった。

第二に、1975年の全障害児教育法実施以降、「一学校世代」が経過し、毎年25-30万人が特殊教育を終了して、卒業期を迎えていたこと、障害者の50-80%が無職であるという現実があった（Will[1984b]2,3）。この事態は、3つの点で重大であった。すなわち、非生産的な「巨大な人的資源プール」が利用されないまま（Will[1986a]413）、増強されることを意味すること、障害による無職と要保護の経費がGNPの8%近くに達し、増加していること（Will[1984b]1）、雇用機会に対する平等というアメリカ社会の一貫した目標に反すること（Will[1984b]3）。

第三に、障害児の教育問題および学習問題を、より一般的な教育問題へと関連づけざるをえない背景があった。ウィルの就任前の1981年8月、T.H. ベル（Bell, T.H.）教育省長官は、アメリカにおける教育の質を問題として、教育の卓越に関するコミッション(National Commission on Excellence in Education)を設置していた。1983年には、同コミッションは、「危機に立つ国家(Nation at Risk)」と題する報告書を長官に提出した。その後まもなく、レーガン大統領も「教育の卓越」と題する論文を、教育省広報誌に発表している(Reagan)。

卓越コミッションは、連邦教育省が危機にあるアメリカ中等教育の再建においてイニシアティブをとるための委員会であったから（橋爪、

76）、教育省幹部としてのウィルも、その方針に呼応して、教育に対する第一の責任は連邦政府にあるというコミッションの方針に忠実にしたがっていたのである。この点は、後に検討する教育目標の設定とその動機で明らかになる。

ウィルは、1986年の教育省長官、Wm. J. ベネット（Bennett, William J.）に対する学習問題に関する報告書のなかで、上記コミッションの数字を改訂して、高校全生徒の退学率が25%、高校卒業者の機能的非識字率が30%、高校卒業生の大半がカレッジで必要な読みスキルをもっていないこと、アメリカ人の非識字率が17%であるという事実を列挙する。そのうえで、学校で成功しないこのような学習問題児は就職でも失敗することを予測し、さらにその推測を、特殊教育終了者にも適用し、青年が広く貧困と孤立に陥ることを確実視するのである（Will[1986b]4）。

ウィルは、教育における卓越は最大限の可能性に到達しようとする努力であり、すべての生徒に適用するものである、というベル長官の立場を引用して（Will[1984c]11）、その基本方針を障害分野（その後は学習問題）に援用した（Will[1986a]411）。ウィルは、卓越コミッションによる障害児に関連する記述⁶⁾を利用して、同コミッション報告の不満足な点を列挙し、解決すべき問題としている（Will[1984a]6）。

- ① 中等教育段階における就労とコミュニティ生活への準備に対する適切なサービスの欠如
- ② 学校から就労への移行という領域全体における非常に重要なニーズ
- ③ より重度な障害者に提供されなければならないサービスに対するユニークなニーズ

こうした社会的・政治的力学のもとにウィルは、問題の焦点を障害児の教育問題から学習問題に転換し、学習問題の経済的・社会的含意をマイノリティ問題と関連させながら、学習問題の解決を国家的・社会的課題としての教育改革に高めようとしたのである。そこで解決すべき課題は、障害児の主流化促進ではなく、学習問

題という大きな枠組みのなかに焦点化されたうえで、障害児の教育問題を検討する方向に向かうことになる。

(3) 障害生徒・学習問題生徒の育成像と改革への動機

ウィルの転換=REIの主導において主要な要素として前面に出てくるのは、アメリカ社会を構成する市民としての要件である。これは、一方では市民として待遇されていなかった人々に対する社会参加への呼びかけであったが、参加可能な条件の提示とその条件を育成するプログラムの提供を意味してもいた。したがって、それは理念と実際の両者のみならず、それぞれの内部においてもまた、多次元的要素を含むことになる。たとえば理念のレベルにおいて、権利擁護者としての立場からいえば、障害者に対する公正と平等、あるいはそれを基盤とした理念が提起される。他方で、アメリカ社会の標準的市民像もまた、彼らに要求される。ウィルは、両立しがたいこれらの要素を、どのように調整しようとしたのであろうか。

ウィルは、学校と生活においてコミュニティから分離あるいは排除されてきた人々を、コミュニティの一員として遇する社会的統合を掲げた。すなわち、①すべての障害児に教育機会を提供するとともに、それをLRE原理によって、学校教育・就労・生活・娯楽・コミュニティのすべてで貫徹すること、その結果、学校ではさまざまな要素をもつ生徒の相互作用によってスティグマは解消され、生活の場も可能な限り通常となること(Will[1986a]413:[1986c])、②その成就には通常教育、通常環境における就労、適切な訓練を一体化させることが必要であり、そうすることで統合的コミュニティの拡大(Will[1984b]1,4)や異種社会への完全な統合(Will[1984c]13)を目ざそうとした。そのコミュニティでは同時に、家族・隣人・友人との思いやりのある関係があり(Will[1984a]6)、生徒の自尊心を尊重することも重視されたのである([1986a]413,414)。

しかしウィルの主張には、経済的あるいは人

的資源の育成の強力な観点が、一貫して用意されていた。その観点は、現実的に対応しなければならない必要を超えて、新たなスティグマと排除の発生の可能性を孕んでいたといえる。というのは、アメリカ市民の標準として、雇用の確保と生産の一員としての社会への貢献を求めていたのであるが、その要員になるには、環境の変化(科学技術・経済・人口増)に対して対応能力のある、急激な科学技術の進展に伴う読み書き能力が可能な生産的成員であり(Will[1986a]413)、市場向きのスキル([1984a]6)をもち、競争的雇用([1984b]10)に耐えうる、生産生活(Will[1984c]12)が可能なことが必要条件であったからである。改革されるべき教育には、このような育成目標が設定されていたのである。

こうして、ウィルは、実際に障害児や学習問題児が直面していた移行問題、すなわち就職できない子どもの大群に対しては、直接的には職業教育の強化(Will[1984a]5:[1984c]12)と雇用主に対するインセンティブ(Will[1984c]15-16)、中期的な方策としては早期介入による障害状態の解消の成果として競争的雇用の獲得を構想した(Will[1986a]413,414)。とくに後者では、特殊教育の必要性の減少と経費節減をねらったのである。雇用獲得では、サービス産業における顕著な若年労働者不足と転職率という現実状況に対応して、障害者の就労を実現し、重度障害者に対するサポート付き雇用を促進しようとも考えた(Will[1986c]2-3)。このウィルの発想から、彼女の経費に対する考え方が、投下した費用に対する効果を、経済的自立や要保護・施設ケアへの依存の多少に依拠していることが示唆される。

5. M.C.ウィルによるREI提起の意義

(1) ウィルの特殊教育批判とその源としての社会的・教育的問題

以上の検討からみると、ウィルの構想自体は、権利擁護や差別解消からの発想・立論と、現実的必要に対する政策当事者としての内容がモザイク的に構成されたものであった。彼女のREI

は、前者の問題の解決という目標と実効的な方法とを両立させるものとして構想された。しかし彼女が直面した現実的課題は、学習困難問題にせよ、古典的かつ喫緊性ある移行問題にせよ、社会的・経済的な複合性をもっているばかりか、問題の源泉も単純でなかった。彼女はそれを、LRE の徹底とその実施の可能な方法の模索という単純な方法によって、解決しようとしたのである。しかも、彼女の特教育批判には、T.M. スカーティック(Skrtic, Thomas M.)のようなインクルージョン論者には不可欠の鍵概念である (Skrtic, Sailor & Gee)、官僚的形式主義や民主制からの特教育批判は実質的にみられない。

ウィルの元来の特教育改革の動機は、ダウン症児の親という立場から、権利擁護としての平等な教育機会の獲得と教育後の移行を、LRE や通常のコミュニティを基準として達成しようという点にあったと思われる。しかしながら、たとえば移行問題の短期的・直接的解決としては、市場向けの労働力の育成はたしかに現実的ではあった。また、急速に変化する科学技術に対応し、国際的競争力のある人的資源を育成することも、中期的には国家的課題であった。しかし、異種・異次元の問題から生じている学習問題や移行問題が、そして特教育的問題の克服が、果たして REI 論によって解決可能なのかを展望することは、彼女にとって最大の難問であったと思われる。

社会的・経済的に基本的な矛盾をもっているアメリカ社会においては、おそらく根本的な解決法がない(それゆえ、つねに教育と学校と社会の改革が問題になり続ける)がゆえに、部分的な解決や改善しかないとしても、また、サポート付き雇用のように環境改善によって市場向けの労働力を育成⁷⁾することは可能であるとしても、アメリカ社会の存立の前提である競争・効率と権利擁護の原理である公正は、景気後退や戦争のような変動によって、両立しがたく、そのバランスを大きく崩すことになる。

REI 論がアメリカ社会で歓迎されたのは、特教育内で存在した未解決の問題があり、さら

に巨大な学習問題があったためであり、その問題が教育によって顕著な改善可能性があるかにもえたからでもある。すなわち、公民権運動に起源をもち、連邦議会が明白な改善を期待した 1975 年の全障害児教育法の成果への落胆が、ウィルの REI 論によって、再度の期待へと高められたのである。危機に立つ国家を頂点とする連邦主導のアメリカ中等教育改革は、同じく中等教育以後の移行問題に苦慮していた特教育の改革提起には絶好の好機となった。

しかしウィルは、特教育改革という問題解決の必要性和方向は示したものの、問題の直接的所在と本源的所在を区別しなかった。したがって、本源的問題が特教育から通常教育へとより広い舞台に移るなかで、特教育がいわば問題の根源としてスケープゴートにされる結果になった。

(2) REI 構想のアピール力とモザイク性の矛盾

ウィルの REI 論がアピールする力があったのは、第一にその素地があったからである。1960 年代末以降の先述のダンやディーノのみならず、ウィル就任前に確固たる特教育批判が存在していた。1982 年には、アメリカ科学アカデミーに設置されていた精神遅滞児教育調査特別委員会 (National Academy of Sciences Special Panel on Selection and Placement of Students in Programs for the Mentally Retarded) が報告書、“Placing Children in Special Education: A Strategy for Equity”を公表し、特教育批判をしていた(Heller, Holtzman, & Messick)。さらに 1981 年には、ウィスコンシン州 Wingspread で開催された特教育会議では、後にフル・インクルージョンの中心となる M.ワン (Wang, Margaret) や M.C. レイノルズ (Reynolds, Maynard C.) らが、学習問題児の教育問題を主流化の徹底によって解決することを提案するとともに、ラベリング、資金システムの欠陥、障害カテゴリーと官僚制、教育ニーズがある生徒に対する教育機会の剥奪等を明示していたのである (Lloyd & Gambatese, 5)。

しかし、そのような特教育批判の基盤⁸⁾が

あつたにせよ、教育省長官補佐であるウィルの指摘がアメリカの伝統的価値観に対応し、かつ現実に正鵠を射ている部分があつたがゆえに、アピールの力を強めたのは間違いない。それゆえ、この後約 10 年間、インクルージョンをめぐる論争が白熱する。論争が進行している当時はそのように認識されていなかったであろうが、しかしその論点は支持者・批判者ともに相互にずれていた⁹⁾。なぜだったのか。その理由はすでに述べたウィルの REI 論自体のモザイク性にある。REI 論の唱導者は、ウィル構想の全体像ではなく、ウィル構想における各々が関心をもつ主題に着目して、インクルージョンの議論を展開していったのである。ウィルとインクルージョン論者の共通な鍵概念は、スティグマ (stigma) やラベリング (labeling)、断片的アプローチ (fragment approach)、共同 (partnership) 程度にすぎない。しかし、特殊教育批判の唱和と、インクルージョンが特殊教育の諸問題を解決できるかのような予定調和は、彼らに共通していた。

付記

本論文は、日本学術振興会から受けた科学研究費補助金による研究成果の一部である。

註

- 1) 1980年代半ば過ぎに使用されるようになった Regular Education Initiative の用語の発生時期は不明であるが、CEC の教員養成部会 (Teacher Education Division: TED) が1986年10月に「成績の低い生徒に対する指導プログラムの選択肢を変更する」試みを記述するのに用いたものが最初期の例であるという (Lloyd and Chambers, 5)。TED は、REI を “regular education /special education initiative” とも並称している (The Teacher Education Division, Council for Exceptional Children, 289)。
- 2) 連邦議会との関係はとげとげしく (acrimonious)、議会での証言ではしばしば批判されたウィルは「(特殊教育-引用者) 専門家でもなく、マネジメントも得手ではなく、たいし

た力量がない」(Johanson)と評価されていたという証言もある。ただし、1983年6月、連邦議会上院労働・人的資源委員会における公聴会の質疑では、上院が共和党主導であつたためか (下院は民主党が多数)、彼女に好意的であつた (United States Congress, 2-13)。

- 3) インクルージョン論争における立場に関する簡単な見取り図について、Fuchs & Fuchs は、特殊教育の廃止論者と維持論者を、急進から穏健までそれぞれ3段階に分けて分類している。廃止論者では Biklen, D. と Lipsky, D.K. & Gartner, D. らを急進派に、Reynolds, M.C. らを穏健派に、Stainback 夫妻はその中間に、維持論者では Fuchs 夫妻、Hallahan, D.P.、Hocutt, A.M.、Kauffman, J.、Lloyd, J.W. らを強硬派に位置づけている (Fuchs & Fuchs, 242)。
- 4) J.E. Andrews ら 15 人は、2000 年の Remedial and Special Education の 21 巻で、特殊教育の分裂への架橋と題して、インクルージョンに対するラディカルとコンサーティブ両者の相違点を明らかにしたうえで、特殊教育の貢献とともに、それが解決してこなかった問題を認め、その解決のために、両者が一致可能な早期発見と二次障害の発生防止から着手しようと提起した。この連名論文の執筆者には、L. S. Fuchs および J. M. Kauffman と T. Skrtic が含まれている。なお、1990 年には、J.W. Lloyd らが両方のグループの執筆者から構成される The Regular Education Initiative (Lloyd, et al, 1990) と題する図書を出版し、両者の主張やその根拠の相互理解を図ろうとしている。
- 5) ウィルの示した数字によれば、特別プログラムのサービスを現在受けている子どもは、有資格障害児が 437 万 3 千人以上、教育的・言語的に不利な人々向けの特別プログラムのサービスを受けている子どもが 500 万人以上いた。これ以外に、軽度ないし中度の学習・行動上の困難をもっているが、障害をもっていない “slow learner” として、公立学校在籍者 3,900 万人の 10-20% の子どもがいるが (Will [1986a] 413)、教育上放置されていた。
- 6) 卓越コミッションは、障害児に関連することについて二カ所で言及している。5 つの勧告のうち、勧告 B 「教育基準と教育期待」のうち、商業ベースにのりにくい、不利な環境にいる子

ども、学習困難児 (the learning disabled)、英才児に対する教科書の開発に対する補助金と、提案 E「指導と財政援助」における才能児、社会的・経済的に不利な子ども、マイノリティの子ども、言語的マイノリティ、心身障害児 (the handicapped) の要求に対する対応である (橋爪, 69, 73. カッコ内の原語は引用者の補注)。なお、1980年代のいわゆる教育改革の2つの波に関連した9つの報告のなかで、障害児教育に言及しているのはごく一部であり、それもきわめて概括的であった (中留, 17)。

- 7) ウィルは、貧しい障害者が公的部門に依存する傾向は、市場原理・競争・企業家精神に欠けた彼らの生活にもよると考えて、彼女自身が運営に参画した NGO、Community Options では、障害者の就労だけでなく、花屋やビジネス・センターの自営化を促進してきたし、最低賃金と住居の確保にも実績があった (Potash)。彼女の主張が、アメリカ社会では有効な範囲と効用があることは確かである。
- 8) 1975年の全障害児教育法が期待通り浸透しなかったことも、インクルージョンの議論が高まる重要な一要因であるが、これは稿を改めて検討する。
- 9) Kavale と Forness は、インクルージョン論争は、研究上の証拠を無視することによって、イデオロギーのレベルの議論に陥っていったと指摘している (Kavale & Forness, 279)。

References

- Andrews, J. E., Carnine, D. W., Coutinho, M. J., Edgar, E. B., Forness, S. R., Fuchs, L. S., Jordan, D., Kauffman, J. M., Patton, J. M., Paul, J., Rosell, J., Rueda, R., Schiller, E., Skrtic, T. M., & Wong, J. (2000) Bridging the Special Education Divide. *Remedial and Special Education*, 21(5), 258-260, 267.
- Deno, E. (1970) Special Education as Developmental Capital. *Exceptional Children*, 37, 229-237.
- Dunn, L.D. (1968) Special Education for the Mildly Retarded—In Much of It Justifiable? *Exceptional Children*, 35, 1968, 5-22.
- Fuchs, D. and Fuchs, L. (1990) Framing the REI Debate: Abolitionists versus Conservationists. In Lloyd, J. W., Singh, N. N. and Repp, A. C. (Eds.) (1990) *The Regular Education Initiative: Alternative Perspectives on Concepts, Issues, and Models*. Sycamore, IL: Sycamore Publishing Co. 241-255.
- 橋爪貞雄(1984) 危機に立つ国家—日本教育への挑戦—. 黎明書房.
- Heller, K.A., Holtzman, W.H. and Merrick, S. (Eds.) (1982) *Placing Children in Special Education: A Strategy for Equity*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Hocutt, A.M., Martin, E.W. and McKinney, J.D. (1990) Historical and Legal Context Mainstreaming. In Lloyd, J. W. et al. (Eds.) *The Regular Education Initiative: Alternative Perspectives on Concepts, Issues, and Models*. Sycamore, IL: Sycamore Publishing Co. 17-28.
- Johanson, P. <http://gusom.gallaudet.edu/patjohanson/Dissertation/DISS%20Chapter%205.htm>.
- Kauffman, J. M. (1990) Restructuring in Sociopolitical Context: Reservations about the Effects of Current Reform Proposals on Students with Disabilities. In Lloyd, J. W. et al. (Eds.) *The Regular Education Initiative: Alternative Perspectives on Concepts, Issues, and Models*. Sycamore, IL: Sycamore Publishing Co. 57-66.
- Kavale, K. A. and Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality. *Remedial and Special Education*, 21(5), 279-296.
- Lloyd, J.W. and Chambers, C. (1990) Reforming the Relationship between Regular and Special Education: Background and Issues. In Lloyd, J. W. et al. (Eds.) *The Regular Education Initiative: Alternative Perspectives on Concepts, Issues, and Models*. Sycamore, IL: Sycamore Publishing Co. 3-13.
- Lloyd, J. W., Singh, N. N. and Repp, A. C. (Eds.) (1990) *The Regular Education Initiative: Alternative Perspectives on Concepts, Issues, and Models*. Sycamore, IL: Sycamore Publishing Co.
- 中留武昭 (1987) 1980年代アメリカ教育改革の動向と展望. 日本の教育経営編集委員会, 教育経営の国際的動向. ぎょうせい. 11-41.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education. <http://ericir.syr.edu/plweb/cgi/obtain.pl>
- Potash, J. (2000) Agency Has Will to Help Disabled,

- Nonprofit with Entrepreneurial Spirit Focuses on Needs. Interview with Madeleine C. Will. Princeton Packet. Tuesday, Aug. 8, 2000.
- Reagan, R. (1983) Educational Excellence 1982-1983. *American Education*, 19(10), 2-3.
- Sailor, W. (2002) Testimony Submitted before President's Commission on Excellence in Special Education. http://www.cecdr.com/testimonyApril18_Sailor.pdf
- Scruggs, T.E.. (1993) Special Education and the Problems of Schooling. *Educational Theory*, 43(4). http://www.ed.uiuc.edu/EPS/Educational-Theory/Contents/43_4_Scruggs.asp.
- Skrtic, T. M., Sailor, W. & Gee, K. (1996). Voice, collaboration and inclusion: Democratic themes in educational and social reform initiatives. *Remedial and Special Education*, 17(3), 142-157.
- Stainback, Wm., Stainback, S., and Bunch G (1989) Introduction and Historical Background. In Stainback, Wm., Stainback, S., and Forest, M. (Eds.) *Educating All Students in the Mainstream of Regular Education*. Baltimore: Paul H. Brookes. 3-14.
- The Teacher Education Division, Council for Exceptional Children (1987) *The Regular Education Initiative: A Statement by the Teacher Education Division, Council for Exceptional Children*, October 1986. *Journal of Learning Disabilities*, 20(5), 289-293.
- United States Congress. Senate, Committee on Labor and Human Resources (1983) *Nomination : hearing before the Committee on Labor and Human Resources, United States Senate, Ninety-eighth Congress, first session, on Madeleine C. Will, of Maryland, to be Assistant Secretary for Special Education and Rehabilitative Services, Department of Education*, June 15, 1983.
- Warnusz, G (1994) *The Struggle for Inclusive Schools*. Washington University, MLA Colloquium: Family, Community and Nation.
- Will, M.C. (1984a) *An Advocate for the Handicapped*. *American Education*, 20(1), 4-6.
- Will, M.C. (1984b) *OSERS Programming for the Transition of Youth with Disabilities: Bridges from School to Working Life*. Washington, DC: Office of Special Education and Rehabilitative Services.
- Will, M. C. (1984c) *Let Us Pause and Reflect-But Not Too Long*. *Exceptional Children*, 51(1), 11-16.
- Will, M. C. (1985) *Bridges from School to Working Life: OSERS Programming for the Transition of Youth with Disabilities*. *Rehabilitation World*, 9(1), 4-7, 42. [1984b]と同一内容.
- Will, M. C. (1986a) *Educating Children with Learning Problems: A Shared Responsibility*. *Exceptional Children*, 52(5), 411-415.
- Will, M. C. (1986b) *Educating Students with Learning Problems-A Shared Responsibility: A Report to the Secretary*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Will, M. C. (1987a) *Supported Employment: The Federal Perspective*. *American Rehabilitation*, 13(4), 2-3.
- Will, M. C. (1987b) *Report from Washington. Students and the Least Restrictive Environment: A Partnership of Federal and Local Governments*. *PTA Today*, 12(7), 20-21.
- Will, M. C. (1988) *Educating Students with Learning Problems and the Changing Role of the School Psychologist*. *School Psychologist Review*, 17(3), 476-478.
- Will, M. C. (1989a) *Individualization: Is It Possible in the Regular Classroom? Can We transfer what we've Learned in special ed to regular ed?* *Virginia Journal of Education*, 82(4), 7-11.
- Will, M. C. (1989b) *A foreword*. In Sailor, W., Anderson, J.L., Halvorsen, A.T., Doering, K., Filler, J., & Goets, L. *The Comprehensive Local School: Regular Education for all Students with Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Will, M.C. (2001) *Preface*. In Finn, Jr., C.E., Rotherham, A.J. & Hokanson, Jr., C.R. *Rethinking Special Education for a New Century*. ix. The Thomas B. Fordham Foundation and the Progressive Policy Institute. <http://www.edexcellence.net>.

参照 URL

<http://www.reagan.utexas.edu/resource/speeches/1983/42783c.htm>

—— 2003.9.1 受稿、2003.12.3 受理 ——

M. C. Will's Criticism of Special Education and Advocacy of Regular Education Initiative

Makio NAKAMURA

This paper aims at analyzing M.C. Will's criticism of special education and her key concepts in it. The final intention of this study will look deep into the socio-educational context in need of inclusive education in the United States. She filled the post of assistant secretary in charge of the Office of Special Education and Rehabilitative Services (OSERS) of the U.S. Department of Education, and came to be later appreciated as the prime mover of Regular Education Initiative (REI). Her ideas seemed as a mosaic since there were consisted of advocating the students with disabilities, eliminating discrimination against them, and resolving on the problems such as learning problems and transition. Will intended to enable advocacy and improvement of discriminatory attitudes to be compatible, with solution of educational issues proposing REI. However, the problems that Will was confronted with were on a massive scale and long-standing but pressing, and had social and economical complexes and intricate sources of them also.

Key Words : M.C. Will, Inclusion, Regular Education Initiative, Special Education