

原 著

A. ガートナーとD. K. リプスキーにおける特殊教育批判と
フル・インクルージョンの提唱

洪 浄淑

本研究では、アメリカ合衆国（以下、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一環として、代表的なフル・インクルージョン主義者であるA. ガートナー（Alan Gartner, 1935－現在）およびD. K. リプスキー（Dorothy K. Lipsky, 1939－現在）の思想を取り上げ、彼らのインクルージョン思想の論理構造および彼らがフル・インクルージョンの主張をするに至ったアメリカの社会的文脈について究明することを目的とする。本研究では、REI論争期とインクルージョン論争期に時期を区分し、両時期におけるガートナーとリプスキーの共著を用いて分析を行った。彼らはREI論争期において特殊教育と通常教育システムの二元システムに代わるシステムとして一元システムへの変更を提案した。また1990年代に入るとインクルージョンを定義して主張するようになる。彼らの主張はREI論争期からインクルージョン論争期へ移行するにつれ、より急進的に変化した。その変化は、主に次の二つの要因に影響されて生じた。第一に、通常教育改革のいわゆる「第一の波」から「第二の波」への移行、第二に、障害権利運動家のインクルージョン主張への高まる関与、がそれである。

キー・ワード：A. ガートナー D. K. リプスキー 特殊教育批判 フル・インクルージョン 教育改革 マイノリティとしての障害児・者

はじめに

本研究では、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一環として、代表的なフル・インクルージョン主義者である、A. ガートナー（Alan Gartner, 1935－現在）とD. K. リプスキー（Dorothy K. Lipsky, 1939－現在）の思想を取り上げ、彼らのフル・インクルージョン思想の論理構造および彼らがフル・インクルージョンの主張をするに至ったアメリカの社会的文脈について究明することを目的とする。

アメリカでは、異なる立場の特殊教育家における通常教育主導（Regular Education Initiative: REI）論争およびインクルージョン論争が、1980年代半ばから1990年代後半まで繰り返され、現在に至ってもその火が消えたわけではない。本研究において検討の対象としたガートナーとリプスキーは、両論争において最も急進的な立場に位置する人物であった。

彼らが研究対象としてふさわしいのは次の二つの理由による。第一に、アメリカのインクルージョン論の特質を解明するためには、フル・インクルージョン主張の検討が不可欠な課題である。なぜなら、1980年代末になると、REIは特殊

筑波大学大学院博士課程心身障害学専攻
心身障害学専攻

教育改革運動としてしだいに活力を失っていった¹⁾。しかしそれと同時にフル・インクルージョン主義者たちがインクルージョンの用語を用いながら、特殊教育改革運動をリードしたからである。第二に、ガートナーとリプスキーは典型的なフル・インクルージョン主義者とされている。従って、彼らの主張を取り上げ分析することは、フル・インクルージョン論の本質的理解に近づくための有効な手段となりうるからである。

本研究では、REI論争およびインクルージョン論争の史的展開に依拠し、その時期をREI論争期（1980年代半ば～1980年代末）とインクルージョン論争期（1990年代初期～1990年代末）に区分し、両時期のガートナーとリプスキーにおける著作を用いて分析を行う。本研究の主資料は、彼らの1987年刊行の論文「分離教育を超えて：すべての児童・生徒のための良質なシステムに向けて」（Beyond separate education: Toward a quality system for all students）²⁾をはじめ、1987年以降約10年間にわたる彼らの共著である（references参照）。

これらの資料は、特殊教育批判と教育改革構想に焦点が向けられている。従って、その内容の分析を通して、ガートナーとリプスキーの改革構想の根拠および改革構想としてのインクルージョンの論理構造を明らかにすると同時に、両時期における彼らの主張内容の変化およびその理由を追求することとする。なお、彼らに反対する保守的な特殊教育家の文献の分析により、両論争においていかなることが焦点となったのかを探る。そのために、代表的な保守的な特殊教育家である、J.M.カウフマン（James M. Kauffman）、D. P. ハラハン（Daniel P. Hallahan）、フクス夫妻（Lynn S. Fuchs and Douglas Fuchs）の文献（references参照）を用いて考察する。

I. A.ガートナーとD.K.リプスキーの経歴と

接点

ここでは、ガートナーとリプスキーの経歴および彼らの接点について略述する³⁾。

ガートナーは、1935年生まれ、1973年に連合大学院（Union Graduate School）で対人サービス（human service）に関する論文で博士号⁴⁾を得た。彼は、1976年からニューヨーク市立大学の教授を務めてきた。その以前においては、人種平等議会（Congress of Racial Equality）のコミュニティ関係ディレクター（1965年～1966年）、ニューヨーク市サフォークカウンティの貧困撲滅プログラムのディレクター（1966年～1968年）などで対人サービス関連の仕事に携わる一方、1970年に第1号が発行され、1982年から季刊誌になった『社会政策（social policy）』の編集を1971年から担当し、1993年まで続けた。

リプスキーは、1939年生まれ、ホフストラ大学（Hofstra University）で教育調査（education research）の分野で博士号⁵⁾を得た。彼女は、ニューヨーク市公立学校の教師、ニューヨーク市サフォーク子ども発達センターのアシスタント・ディレクター、ニューヨーク市リバーヘッド学校区教育長などの仕事を経験した後、1993年からニューヨーク市立大学全国教育改革およびインクルージョンセンターの所長を務めてきた。また彼女は、自身の子どもが二分脊椎症であったことで、障害者の権利擁護運動に向かうことになったと思われる⁶⁾。

ガートナーとリプスキーの接点は、ニューヨーク市公立学校特殊教育局で、ガートナーが執行ディレクター（Executive Director, 1981～1983年）として、リプスキーが管理部長（Chief Administrator, 1980～1983年）として活動した過程において生じた。以来、専門家としての両者の密接な関係の発展は、1987年の3本の論文に結実し、その後もインクルージョン関連の共著を執筆してきた。

II. REIとインクルージョン論争の歴史的背景および両論争におけるA.ガートナーとD.K.リプスキーの位置

20世紀前半から1960年代まで、アメリカにおける主な特殊教育の場は固定式特殊学級（self-contained classes）であった。特殊学級の

措置は、特殊教育プログラムが確立されている場合には、寄宿制措置より明らかに好まれた (Hocutt, Martin & McKinney [1990] 19)。しかし、特殊学級措置に対する挑戦を最前面に至らせたのは、特殊学級環境に対する告発を発表したL. M. ダン (Lloyd M. Dunn [1968]) の有名な論文⁷⁾であった。

ダンの論文は特殊教育分野の政策と実践に強い影響を及ぼした。しかし、彼の主張に対する社会の受容を理解するためには、1960年代後半の社会的文脈を考慮する必要がある。公民権運動は当時の最も強力な国内勢力であり、ダンの論文は、1960年代の分離主義反対の感情という文脈で発表された。人種・性・障害などいかなる種類であれ、差別となる可能性があることは、大きな関心事であった (Hocutt, Martin, & McKinney [1990] 20)。それゆえ、障害児童・生徒を教えるのに用いられる特別な実践よりむしろ、特殊教育自体の分離された性格が変化の目標となった (Semmel, Gerber, & MacMillan [1994])。

統合に関する論争は、1975年の全障害児教育法 (The Education of All Handicapped Children Act: EHA。現在は、障害者教育法 [The Individuals with Disabilities Education Act: IDEA], 1990, 1992, 1997) の成立で一段と高まった。なぜなら、この法律は障害児に「無償の適切な公教育」 (Free Appropriate Public Education: FAPE) と「最小制約環境」 (Least Restrictive Environment: LRE) の双方を保障した教育の提供を義務づけたからである。また全障害児教育法は、障害児が適切に最大限健常児の級友と共に教育されることを要求した。この問題は、通常、「メインストリーミング」と呼ばれた (Kavale & Forness [2000] 281)。

EHA成立後もなく、一部の専門家たちは障害児童・生徒の教育に関して疑問を提起しつづけた。その問題提起の最も重要な出来事の一つは、1981年9月ウィスコンシン (Wisconsin) 州レイシン (Racine) にある会議センター、ウィングスプレッド (Wingspread) で行われた会議

であった (Lloyd & Gambatese [1990] 5)。その会議で、M.C. レイノルズ (Maynard C. Reynolds) とM.C. ワング (Margaret C. Wang) は、後にREIの論点として考慮される特殊教育の多くの側面を指摘した。すなわち、児童・生徒へのラベリング、不適切な資金提供システム、カテゴリーごとにサービスを提供する形式主義、通常教育学習環境の改変と学習不振児へのサービスの拡大の必要性などである (Reynolds & Wang [1983])。

1985年に第二回ウィングスプレッド会議が開かれ、M. C. ウィル (Madeleine C. Will)⁸⁾ が講演を行った。REI論争の直接的な発端は、この講演内容の再録として、1986年のExceptional Children誌に掲載された、ウィルの論文 (Will [1986]) であった。これは、学習の困難をもつ子どもの教育に関して、特殊教育だけでなく、通常教育も責任を分かち合う方向で教育改革を進めるべきだという主旨のものである。ウィルの改革構想には、レイノルズとワングの考え方が反映されていた (Lloyd & Gambatese [1990] 5; 茂木 [1996] 78)。それゆえ、一般的にレイノルズ、ワング、ウィルがREIの提唱者とされている。

ウィルの論文が特殊教育界から広く注目されるなか、1986年には特殊教育協議会 (Council for Exceptional Children) の教員養成部会 (Teacher Education Division: TED) のもとに作業部会が設置され、ここでレイノルズ、ワング、ウィルなどの主張をREIという用語を使って要約するとともに、アメリカの特殊教育界においてREI論争が本格化することになったのである (The Teacher Education Division, Council for Exceptional Children [1987])。

ところで、EHA成立からメインストリーミングの原理は特殊教育関係者により広く受け入れられていた。しかし、REIは、現行の特殊教育システムのもとでも進められているメインストリーミングを、さらに徹底し、通常学級を改革して障害児等の受け入れを促進しようとする運動であった (茂木 [1996] 78)。カウフマンとハ

ラハンは、メインストリーミングとREIの相違を次のことで見だしている。「メインストリーミングの根本的な前提は、障害児童・生徒に対して主な責任を負うのが通常教育システムではなく、特殊教育システムであるとのことである。しかしREIの主張は、特殊教育より通常教育の方が主要な責任を負うべきであるとの原理を表している」(Kauffman & Hallahan [1997] 50)。

アメリカにおいて、ダンの論文以前からも存在した統合に関する議論(例えば、Shattuck [1946])が続いていることは、いかなる理由からであろうか。A. M. ホカットらによると、それはいくつかの要因により刺激されているという。特殊学級におけるマイノリティ児童の過度の診断と分離の措置に関する懸念が続いていること、特別な教育措置または通常の教育的措置の効果に関する明確な研究が欠けていること、級友から分離された生徒と関連したスティグマの問題、正常な成績を挙げている子どもでもは成功した指導上の方略が、すべての軽度障害児、おそらくはすべての生徒にも同じように有効であろうとの信念、である(Hocutt, et al. [1990] 23)。

さて、REIの主張は一概に肯定的な反応を受けることはなかった。例えば、カウフマンらは、児童・生徒が特殊教育に過剰認定されているのではないこと、児童・生徒の失敗は教師の気づかれた欠点だけに原因があるとされるべきではないこと、より有能な教師が必ずしも障害児童・生徒に対してより肯定的な態度をとるとは限らないこと、児童・生徒の遂行における変数は、効果的な指導がすべての児童・生徒に提供されるときに減少するよりむしろ増加すること、教師は平均遂行を最大限にすることとグループの偏差を最小限にすることのジレンマに直面するだろうこと、を示すことでREIに反対した(Kauffman, et al. [1988])。

REI論争の参加者やその主張内容は一概ではないが、非常に単純化していえば以下のように整理できよう。REI提唱者は、軽度障害児および補償教育対象児を主に念頭に置き、彼らのメイ

ンストリーミングを促進させようとした。それに対してREIの主張に足並みをそろえながらも教育改革をとおして中度あるいは重度の障害児までを地域の学校に統合しようとする急進的な改革派が登場すると同時に、REI提唱者や急進的な改革派に反対する保守的な特殊教育家も加わり、三者が織り交ざってREI論争に発展することになった。本研究の対象であるガートナーとリップスキーは、REI論争において急進的な改革派に位置し、スタインバック(Susan Stainback & William Stainback)夫妻とともに急進的な立場を代表する人物である。またREIに反対し、論争に参加した人物としてはカウフマン、ハラハン、フクス夫妻などを取り上げることができる。

インクルージョンの用語がアメリカの特殊教育界に登場したのは、1980年代末、REI論争の展開過程においてであった。また1990年代初めに、インクルージョンが流行語化することで、「メインストリーミング」や「インテグレーション」の用語に取って代わられることになる(Dyson & Millward[2000]3; 清水 [1997])。インクルージョンの用語は、REI論争の急進的な改革派により使われ始めたが、彼らの多くは重度の知的障害児・者の両親および専門家で構成される、重度障害者協会(The Association of Persons with Severe Handicaps: TASH)に属していた。

彼らが、メインストリーミングやインテグレーションを使わず、インクルージョンの用語を用いたのはいかなる理由からであろうか。リップスキーとガートナーは、「インクルージョンはメインストリーミングへの新しいラベルの貼り代えではない。メインストリーミングは、通常教育と特殊教育という二つの分離した教育システムの存在を前提とした教育思想と実践であり、そこでは、インテグレーションは非知的教育領域に大きく限られていた」(Lipsky & Gartner [1994] 36)と説明している。ここからインクルージョンの用語には、特殊教育と通常教育を可能なかぎり統一あるいは合体させることが強く意識されていることがうかがえる。

しかし、REIと同様、インクルージョンの概念

は共通理解に達することなく、REI論争の延長としてのインクルージョン論争に発展することになる。M. A. ウィンザー (Margret A. Winzer) は、インクルージョンの主張者を、フル・インクルージョン主義者と部分インクルージョン主義者 (partial inclusionists) に分けて紹介している。それに従えば、インクルージョン論争は、両グループにインクルージョン反対のグループが加わって展開したことになる。フル・インクルージョン主義者は、REI論争期において急進的な改革派に位置していた人々であり、彼らはインクルージョンの用語を主に使用するが、その急進性のゆえにフル・インクルージョン主義者と呼ばれるようになったのである。

インクルージョン論争において最も明白な争点となったのはIDEAの規定するLRE概念をいかに理解するかであった。LRE概念の理解に関連して、フル・インクルージョン主義者は、サポート付通常学級での特殊教育提供は認めるが、そのほかの分離された教育環境への措置は原則として認めない立場であり、LREが「最大制約環境」を是認する概念であると批判する。一方で、部分インクルージョン主義者は、通常学校内でのサポート付教育を原点としながらも、教育サービスの連続体をもとにして、障害児のニーズによっては通常学級以外への教育措置があり得ることを認める立場である。

REI論争期においてREI反対者は、REI提唱者と急進的な改革派の意見に相違があるにもかかわらず、両者を同一の立場と想定し批判する傾向にあった。しかしインクルージョン論争期になると、フル・インクルージョンに対する批判の声を強めるようになる。カウフマンやフクス夫妻などフル・インクルージョン批判者は、ガートナーとリップスキーそしてスタインバック夫妻を多く取り上げ、主要な批判的としていた。彼らに向けられた多くの批判は、裏を返せば彼らが代表的なフル・インクルージョン主義者である証左であり、彼らの影響力の表れでもあったと解釈できよう。

ところで、1990年代初期からTASHの人々を

中心とするフル・インクルージョン主義者たちが特殊教育改革運動をリードするようになった。REIとインクルージョン運動の相違は、特殊教育改革運動のリードがより急進的な集団に取り代えられたことだけでなく (Fuchs & Fuchs [1994])、REIは特殊教育界だけの論争に留まっていたのに対して、インクルージョンは通常教育側の参与を得て展開されることになったことであった (後述)。

III. A. ガートナーとD.K. リプスキーにおける特殊教育批判と一元システムの改革構想

ここではガートナーとリップスキーのREI論争期における特殊教育批判と改革構想を検討する。REI論争期においてガートナーとリップスキーは、特殊と通常教育の二元的な分離システムから一元システムに転換すべきとする提案を行った。一元システムの改革構想は、特殊教育システムの解消につながることから、特殊教育批判と直結して主張されるのはある意味で必然であった。

1. 特殊教育の現状批判とその焦点

(1) 委託 (referral) と評価 (evaluation) 手続きの問題ー通常と特殊教育の「取り引き」批判
ガートナーらは、委託による通常教育からの子どもたちの排除を特殊教育と通常教育の「取り引き (deal)」 (Gartner & Lipsky [1987] 383; Lipsky & Gartner [1987] 70; [1990] 48) であると表現する。彼らは、「ある意味で通常と特殊教育教師は、学習困難な子どもたちを教える通常教師の責任を緩和することに共謀してきた」 (Gartner & Lipsky [1987] 383) と指摘し、特殊教育だけでなく、通常教育に対しても批判の矛先を向けていた。

このように、誰がいかなる理由で委託されているのかとの問いに対し、彼らは、子どもの行動および学力の進歩が学校の標準と異なる時、通常教育から特殊教育への委託が行われる傾向があると指摘したのである。その際、ガートナーらが特に問題であるとして取り上げた点は、マイノリティや社会経済的地位が低い集団の子どもたちが委託の対象になりやすいことであった

(Gartner & Lipsky [1987] 372; Gartner & Lipsky [1989a] 8-11)。さらに、評価システムが委託の心理学的正当性を裏付ける道具にすぎないと主張する。例えば、テストの結果が予想したものでない場合、評価者は基準を変え、他のテストを用いて評価する。すなわち、テストにより結論に達するのではなく、予め決められた結論によってテストが進められるのである (Gartner & Lipsky [1987] 372; et al.)。

(2) 学習障害カテゴリー批判

特殊教育に対する批判は、学習障害の誤認定の観点からも加えられる。ガートナーらは、学習障害とされる児童・生徒の過剰認定に疑問を示し、さらに学習障害のラベリングが正当性に欠けていると主張した (Gartner & Lipsky [1987]; Gartner & Lipsky [1989a]; et al.)。学習障害カテゴリーと関連して、1975年のPL94-142法案審議の際にも、特殊教育対象児の人数およびその人数のなかでの学習障害児の割合に関して相当な議論があった (Gartner & Lipsky [1987] 370)。なお、就学人口が1971～1972年度をピークにして減少し始めたにもかかわらず、学習障害と認定されて連邦資金の対象となる児童生徒が急激に増加したこと⁹⁾から、その急増の原因解明が1980年代特殊教育界の論点の一つとなっていたのである (清水 [1993] 114)。

ところで、ガートナーらは、学習障害と認定された児童・生徒が急増した理由およびその誤認定批判の根拠をどのように示そうとしたのであろうか。ガートナーらはその理由と根拠を次の二点で提示した。第一に、アカウントビリティ (説明責任) が強調されるにつれ、学習不振児を学習障害児と認定し、特殊教育に委託することで学校区のテスト得点から彼らを排除した。第二に、学習障害児童・生徒数の増加は、知的障害児童・生徒数の減少と同時に生じた。このことをガートナーらは認定のプリーバーゲニング (plea bargaining)¹⁰⁾ であると批判する。

要するに、ガートナーらは、学習障害児童・生徒数の増加が誤認定に起因すると主張するのである。それに対してハラハンはその増加が実

際にあることだという見解を示した。すなわち、貧困、薬物誤用、家庭崩壊などの社会的要因の増加が身体的 (例えば、中枢神経系機能障害)、心理的 (例えば、家族支援の欠如) 弱さ (vulnerability) をもたらす。そしてそうした社会的要因は重度障害より軽度障害、特に学習障害に帰結することが多いとハラハンは考えるのである (Hallahan [1992])。

(3) 最小制約環境と措置問題

前述のように、REIやインクルージョン論争における立場の相違を表す最も明確な指標として「最小制約環境」への認識を取り上げることができる。ガートナーらにおける特殊教育批判は、子どもの措置の場を決定する際に、IDEAの最小制約環境の規定が厳密に守られていないということにも当然向けられた。すなわち、特殊教育児童・生徒の多くが抽出か分離プログラムで学ぶことへの批判である¹¹⁾。

その際、彼らは、とりわけ、資金提供方式に注目し、それが分離措置形態の主要な誘因であると主張する。なぜなら多くの州における資金提供方式は、より制約された環境に措置された場合により多く資金提供される方式をとっているからである。彼らはその方式がより制約された環境への措置につながると批判するのであった (Gartner & Lipsky [1987]; Gartner & Lipsky [1989a]; [1989b]; et al.)。

(4) 教育的成果への疑問

ガートナーらは、分離特殊教育システムが教育の成果をあげる証拠がなく、機能してないと主張する。その際、彼らは特殊学級より通常学級に措置されている知的障害児の成果がよりすぐれていることを示すいわゆる効果研究 (efficacy studies)¹²⁾ を用いて、特殊教育の教育成果の批判を行った。さらに、特殊教育プログラムの成果に関するデータの欠如にも触れている。ガートナーらは、その欠如を、特殊教育児童・生徒への限られた期待から生じるものであるという認識を示した (Gartner & Lipsky [1987]; [1989a] et al.)。この批判に対してフクス夫妻は、次のように反論した。第一に、成

果の欠如ではなくデータに欠けているのである。すなわち、EHA成立後、連邦、州、地方学区は特殊教育家に対して、特殊教育児童・生徒の成果についてのデータ化を求めなかった。従って教育成果があるにもかかわらず、証拠としての文書化が進んでいないのである。第二に、いわゆる効果研究は妥当性に欠けている。なぜなら、大部分の効果研究は、研究グループ（特殊学級の児童・生徒対通常学級の児童・生徒）を無作為に選らんでいないからである。彼らはもとのグループであったため、通常学級にいる特別なニーズのある児童・生徒の方が特殊学級の児童・生徒より学力が高かったのである（Fuchs & Fuchs [1995] 365-367）。

(5) 親の参加の制限

特殊教育に対する批判は、親の参加の観点からも加えられる。ガートナーらは、大部分の親が、情報提供、意思決定への参加、擁護者としての働きの役割を果たしていないことに注目し、その原因を、親と専門家における協力の欠如に見出している。しかし、彼らは、この問題を親側より、主に専門家の態度の問題として想定した。すなわち、リプスキーによれば、専門家は、子どもに対するラベルを親にも適用する傾向にある。例えば、専門家は、二分脊椎症の子どもをもつ親を「二分脊椎症の親」として、また無能力な親として認識するというのである（Lipsky [1989] 160）。この見地は、二分脊椎症の子どもの母親であるリプスキーの経験にも拠るものであった（Lipsky [1985]）。

ところで、以上のような特殊教育の現状批判に加え、ガートナーらは、特殊教育の伝統的な概念そのものへの批判を行った。ガートナーらのラディカルなるゆえんは、特殊教育の実践だけでなく、特殊教育システムの拠って立つ根本的な概念への挑戦にあったのである。

2. 障害の「医学モデル」批判—社会構成物としての障害の認識

ガートナーらは「医学モデル」の批判を通して、アメリカの公立学校システムにおける特殊教育の基本概念について挑戦した。医学モデル

については、長年、障害者権利運動関連の著作者や活動家によって論じられてきた（ミットラー [2002] 11）ために、ガートナーらの独自の考えではないが、障害者権利運動の人々が批判していた医学モデル批判の内容を彼らが教育の世界に持ち込んで論じていると思われる。

ガートナーらによれば、特殊教育を支える医学モデルは、障害の原因が個人のうちにあるという仮定を基礎にしている。従って、個人の機能的な能力を改善させようとする努力が障害に対する解決策とみなされ、その改善のアプローチに際しての有用かつ合理的な区別として、子どもを障害児と健常児の範疇に公式化する。この区分は、通常教育と特殊教育という分離システムについての論理的根拠を与え、正常な子どもから異常な子どもを分離しての教育実践の普及は、差別的で二流（second class）のシステムを生み出した（Gartner & Lipsky [1987] 367-368）、というのがガートナーらの見地であった。

このようにガートナーらは、分離システムをもたらす根源を、障害に対する考え方、すなわち障害の「医学モデル」に見だし、批判するのである。例えば、彼らは、ハンディキャップが、物理的・態度的環境により生み出された社会的構成物であるが、特殊教育実践はインパメントの問題だけに注意を向けていると批判する（Gartner & Lipsky [1989] 19）。ここから問題の根源を障害にではなく、環境の問題に求める彼らの認識が読み取れる。実際に、ガートナーらは、障害児・者を無力化するのは、障害そのものよりむしろ社会の無力化する態度（disabling attitudes）であり¹³⁾、それゆえ障害に対する意味のある解決方法は、障害の軽減や克服よりむしろ社会の態度の変化に向けられるべきだという主張を繰り返すのである。障害の制約を、障害（者）ではなく環境の在り方に求める考え方は、インクルージョンおよび障害者福祉の基本的枠組みとなる。

ガートナーらの障害に対する認識は、スタインバック夫妻のそれと類似している。スタイン

バック夫妻は、子どものもつ障害は各人にそなわるもろもろの特質の一つにすぎないという、いわば障害個性論にたち、健常児と障害児という二分論を批判した。この立場から、スタインバック夫妻は障害カテゴリーに教育サービスを対応させる従来の教育システムを批判するのである (Stainback & Stainback [1984])。

ところでガートナーらは、特殊教育システムそのものが、「無力化する態度」の基盤となるものであり、従って特殊教育システムを廃止し、通常と特殊教育システムを一元システムにする改革構想に至る。特殊教育システムが「無力化する態度」の基盤となるものである考え方は、ガートナーらが強調する「少ない期待」という用語に集約されよう。ガートナーらに従えば、特殊教育システムに措置されることは、期待されない子どもになることを意味し、それは教師による学習達成への期待が低くなるだけでなく、狭い範囲のカリキュラムを学習することになるなど、さまざまな要因によって彼らの学習は抑制されることになりがちなのである。また重度障害児は、選択や意思決定の能力に欠けているという考えをもたらす、とガートナーらは主張した (Gartner & Lipsky [1987] 382; Lipsky & Gartner [1987] 70; et al.)。

ガートナーらは、「少ない期待」が主要な原因で子どもが達成できなかったにもかかわらず、その結果として、障害児に対する「少ない期待」の考え方は正当性を獲得するという悪循環に陥ってしまう、と考えたのである。ガートナーらは、この悪循環の連鎖を断ちきる手段を特殊教育システムの廃止に求めたのであった。

3. 改革構想としての一元システムとその具現化の効果的な学校

REI論争期において、ガートナーらは、REIの提唱者であるウィルの改革構想の方向性については高く評価しながらも、重度障害児に対しては二元のシステムアプローチを持続すると批判した。すなわち、彼らは重度の障害児までを通常教育システムに包含する改革を提案したのである (Gartner & Lipsky [1987] 385; Gartner &

Lipsky [1989b]; Lipsky & Gartner [1989])。ガートナーとリップスキーは特殊と通常教育システムという、従来の二元システムに代わるシステムとして一元システムへの変更を主張した。しかしながら、彼らは、重度児のための教育措置の場を、「通常学校内の特殊学級」¹⁴⁾ と考える立場を示していた。

ところで彼らのいう一元システムは具体的にどのようなシステムを意味するのであろうか。ガートナーらにおける一元システムは、人々の間の相違への認識、学校観、教育の目的についての「パラダイムの転換」を求めるものとして提示された (Gartner & Lipsky [1987]; Gartner & Lipsky [1989a])。それは、障害児と健常児という二つの区分を拒否し、問題の解決を環境の変化、すなわち学校組織の変化や社会の変化に求める。またガートナーらは、「一元システムは、すべての児童・生徒のための学級と学校における効果的な実践により特徴づけられる」とする (Gartner & Lipsky [1987]; [1989a] 23)。

それでは彼らは一元システムの構想が具現化された学校の特徴をどのように認識していたのであろうか。彼らは一貫してR. エドモンズ (Ronald Edmonds) の「効果的な学校」¹⁵⁾ を引き合いに出している。ガートナーらによれば、エドモンズの効果的な学校の研究は、実証の結果、平等と公正を達成する学校の条件を次のように特定している。効果的な学校には、①校長による強力なリーダーシップが機能している、②明確にしかも広く共有された教育目標がある、③授業を規定する安全にして秩序のある雰囲気がある、④生徒の成果に高い期待をもつ教師がいる、⑤教育計画の評価の基礎に生徒のパフォーマンスが形成的に評価されている、などがそれである (Gartner & Lipsky [1987] 389; Gartner & Lipsky [1989] 33)。

ガートナーは、1983年の論文「ロナルド・エドモンズ (1935年～1983年) : 子どもたちのための沈黙の声」 (Ronald Edmonds, 1935-1983 : Silenced Voice for Children) のなかで、エドモンズを回想している。そこで、ガートナーは、エ

ドモンズが「貧困層とマイノリティを含むすべての子どもが学ぶことができ、彼らの学習の責任は学校にある」との考えに基づき、効果的な学校の実践に取り組んだ様子を描いている。またガートナーは、「すべての子どもが学ぶことができる」との概念は一見当然のように思われても実際には革命的な概念であると評した (Gartner [1983])。

しかしながら、ガートナーらがエドモンズの効果的な学校を典型としながら、一元システムにおいて「すべての子どもを成功裏に教えることができる」と主張するとき、その実現可能性について疑問が残る。なぜなら、両者が「すべての子ども」の言葉を用いるにもかかわらず、両者の念頭においた子どもの範囲が異なったからである。エドモンズの効果的な学校研究モデルやその努力は、都心部の過密地区の貧困層の子どもやマイノリティの子どものニーズに注意が払われ、(Edmonds [1982]) 障害児を念頭に置いてはいなかった。

それに対してガートナーらは重度児までを含む子どもを念頭に置きながら、エドモンズの効果的な学校を例に挙げ、「すべての子ども」の効果的な学習可能性および一元システムへの変更を主張したのである。従って、エドモンズの効果的な学校が貧困層やマイノリティの子どもたちにとって最善の教育可能性を保証するとしても、重度の障害児までを含む文字通りのすべての子どもにとって果たして最善の環境であるかどうかの問題が開われるといえる。

IV. A.ガートナーとD.K.リプスキーにおけるフル・インクルージョン提唱の社会的文脈とフル・インクルージョン論的特質

1. インクルージョンと通常教育改革

前述のように、1990年代になると、メインストリーミングの用語がインクルージョンに取って代わっていった。しかしインクルージョンという用語は、連邦および州の法律に示されておらず、インクルージョンの主張や構想も一様でないといわれる。そのなか、ガートナーらはイ

ンクルージョンの意味をどのように認識していたのであろうか。

ガートナーらにおけるインクルージョンについての次の定義からその認識を理解することができる。「インクルージョンは、重度障害児を含む障害児に対して、近隣学校での年齢相当の通常学級で、子どもと教師の双方に必要とされるサポート・サービスや補助教員を伴ったかたちで、教育を提供することである。インクルージョンの目標は、障害児を全面的に寄与できるメンバーとして社会に参加させることである」 (National Study [1994] 5) ¹⁶⁾。

ガートナーらのインクルージョンの主張は、REI論争期における特殊教育批判および改革構想の延長線上にあり、基本的にその構想に基づいていた。しかし、彼らにおけるインクルージョンの定義から分かるように、REI論争期においては重度児のための教育措置の場が、「通常学校内の特殊学級」であったのに対して、インクルージョン論争期に入ると、ガートナーらは重度児までを含む子どもが「通常学級」で共に学ぶことを主張するようになる¹⁷⁾。こうした変化はスタインバック夫妻においてもみられる。例えば、スタインバック夫妻は、1984年の論文において「児童・生徒の教育的ニーズにより特殊学級に措置される必要がある場合もある」 (Stainback & Stainback [1984] 108) との見解から1992年になるとすべての児童・生徒に対して特殊学級への措置を否定しているのである (Stainback & Stainback [1992] 34)。ところでREI論争期の主張より急進的であり、いっそう楽観性を帯びているともいえる彼らにおける主張の変化はいかなる背景から生じたものであろうか。

フル・インクルージョン主義者の論調がより急進性を帯びてくるのは、通常教育改革の動向と関連があったと思われる。なぜなのか。REI論争期とインクルージョン論争期における通常教育改革の動向を調べることでその関連をみることにしたい。

アメリカの特殊教育界でREI論争が起きた期

間は、全米各地で教育改革運動が多彩な展開をみせた時期にあたる。その背景には、財政赤字と貿易赤字という双子の赤字が恒常化してアメリカ産業の低迷と競争力が低下したことへの危機意識があった。従って、特にレーガン政権下のアメリカでは、経済力の国際競争力をつけることが急務とされたのである(中留 [1987] 15)。そのため求められたのが労働力の質の向上であり、その実現が教育の効率性や高い教育の質を維持できる教育の「質」に向けられた。すなわち、1980年代教育改革運動は、学力を指標とする「質」の一斉底上げを目標としていた(今村 [1987] 3)。

周知のように、1980年代の教育改革運動が勃発したのは、連邦教育省が設置した「教育における優秀性に関する諮問委員会(The National Commission on Excellence in Education)」からの答申、『危機に立つ国家(A Nation at Risk)』(1983年)の発表からであった。しかしながら、『危機に立つ国家』およびその他の教育改革案に特殊教育の問題が取り上げられることはなかった。そのうえ、国力伸張を目指した知的達成水準の向上だけを前面にすえた教育改革諸案は、特殊教育関係者に大きな危惧を抱かせるものであった(例えば、Lilly [1987]; Pugach & Sapon-Shevin [1987]; Sapon-Shevin [1987])。

1980年代の教育改革は、通常、「第一の波」とよばれた。「第一の波」では、教育改革の実践にかかわる責任は特に財政面からみる場合、主として州に帰せられた。「第一の波」と呼ばれる教育改革運動は、州知事および議会を中心とする州のイニシアチブの下に進められ、「トップダウン」の手法がその特徴をなしていたのである。また達成度および教職の改善という目標を効率よく達成するため、従来は比較的ゆるやかであった州の規制が強化され、地方学区および学校は新しく州が定めた法規を遵守するよう命ぜられた(Goodlad [1993] 1-2)。多くの州は包括的な教育改革法を制定し、達成度引き上げのために、ハイスクール卒業要件の厳格化、年間授業日数の延長、能力テストの義務化等の措置を

とった。また、教職の改善のためには、養成課程延長およびカリキュラム改革、免許要件厳格化、業績別給与制度を含む給与改善等を実施した(Lipsky [1992] 42)。

一方、1980代末から1990年代初めにかけて、改革の「第一の波」は「第二の波」に移行することになる。第一の波を代表する「トップダウン」の手法の限界がみえてきたためであった。すなわち、生徒の達成の改善は、究極的には個々の生徒の授業＝学習の過程の改善を意味し、そのためには学校、学級および生徒のレベルでの自律的取り組みが不可欠との認識が浸透し始めたのである。改革の第二の波では、州から地方学区や学校レベルに改革の主体が移された。第二の波では「ボトムアップ」の改革が目指されたのである。各学校や地方学区レベルでの学校改革は、「リストラクチャリング」(restructuring)として言及された(今村 [1990])。

ガートナーとリップスキーは、改革の「第二の波」を「すべての児童・生徒を助け、成功させる学校を確立するために必要な根本的な変化のための戦いへの機会である」と述べている(Lipsky & Gartner [1990] 51)。なぜだろうか。リップスキーに従えば、インクルーシブな学校づくりのためには、カリキュラムの内容を再考案することより、学校組織や教室での指導を変化させる必要がある。改革の「第二の波」では、各学校あるいは各地方学区を基礎にして、コミュニティや保護者のエンパワーメント、また教師の自己決定の尊重と専門性の向上をふくめて、財源や人材などのリソースを統一的に構造改革する教育改革が目指された。それは「第一の波」がカリキュラム改革を中心とする州主導の改革であったのと対照的であったのである(Lipsky [1992] 42)。

ガートナーらのインクルージョンに関連する主張がより急進的になった理由は、彼らの改革構想が社会的背景により変化したというより、社会的変化に歩調を合わせ、彼らの本来の改革志向性、すなわち根本的な改革の志向性を示し

たとえられよう。カウフマンらは、ガートナーらを「構造主義者 (structuralist)」と位置づけ、構造主義者たちは他に改善策が講じられる場合においても、常に根本的で急進的な改革を求める傾向があると指摘する (Kauffman, et al. [1995] 382)。REI提唱者および部分インクルージョン主義者は特殊教育の改善策としての改革案を提起したのであり、特殊教育システムの解消までを求めたわけではなかった。そういう点からも、カウフマンらの指摘は正鵠を得ているといえる。

2. 公民権としてのインクルージョンの主張 —マイノリティ集団としての障害児・者の論理

REI論争期におけるガートナーらの教育改革構想としての一元システムは「価値 (values)」の問題として志向された。すなわち、分離システムを解消し、統合された環境で児童・生徒に良質の教育を提供することに関する究極の倫理的根拠は、ガートナーらにとって「価値」に基づいていたのである (Gartner & Lipsky [1987] 389)。しかしインクルージョン論争期になると、インクルージョンは「公正と権利 (equity and rights)」の問題として主張されるようになる (Lipsky & Gartner [1996] 763)。

「教育における公正」は、通常、人種と言語のマイノリティ、女性、そして貧困層の教育を議論するとき用いられる用語であるが、一般的に障害児には適用されてこなかった。しかし、ガートナーらは、それは部分的に社会の態度の反映であること、支配的な社会の態度は障害の医学モデルに反映され、特殊で分離された教育システムを成り立たせていると主張した (Lipsky & Gartner [1992]: et al)。またガートナーらは、インクルージョンに関する論争には多くの側面があるが、インクルージョンを公民権の問題としてみるか否かが極めて重要であるとした (Lipsky & Gartner [1992] 28-29; Lipsky & Gartner [1996] 764; et al.)。この主張は果たしていかなる意味を内包しているのであろうか。ガートナーらが例としてあげているアメリカ教

師連盟 (American Federation of Teachers: AFT) 会長のA.シャンカー (Albert Shanker) とTASHの指導的な特殊教育訴訟家、F.ラスキ (Frank Laski) との論争を通して、その意味内容を把握することにしたい。まず、シャンカーは、インクルージョンが公民権の問題であるとの主張に異議を唱える。シャンカーは、「黒人の分離 (segregation) 問題は、彼らの教育と完全に無関係な肌の色だけによるものだった」と主張する。

それに対して、ラスキは、「黒人の分離が不平等であることは、知的能力を根拠とする分離にも当てはまる」と反論するのである。すなわち、ラスキの場合、肌の色と知的能力が同一の次元の問題として捉えられていることが分かる。またラスキは、「障害者は黒人およびその他の抑圧されたマイノリティと共通の基盤にたっている」と主張した (Lipsky & Gartner [1992] 15; Lipsky & Gartner [1996] 764-765)。

ラスキの主張からも推察されるように、インクルージョンに対する公民権の捉え方の背景には「マイノリティ集団としての障害者」の認識があった。ハラハンらによると、フル・インクルージョンを唱導する人々の障害者観は、障害に固有な結果として困難をもつ人々としてよりは、マイノリティ集団の一人としてみる傾向にあり、従って、障害者が直面する問題は、社会の差別と偏見の結果として理解されるという。ハラハンらの説明によると、この認識は障害者権利運動家の見解と一致する。彼らは、黒人やその他の人種・民族のマイノリティ集団のように、障害者も抑圧されたマイノリティであると主張するのである。この運動家は障害者権利運動の一部であり、これは、1960年代の公民権運動に倣ったものであるという (Hallahan & Kauffman [1997] 54-55)。

インクルージョン論争期になると、ガートナーらは、他のフル・インクルージョン主義者と同様に、障害児・者をマイノリティとして位置づけ、公民権としてのインクルージョンを主張したのである。すなわち、黒人を含むマイノ

リティ集団の分離＝不平等、障害児＝マイノリティ集団、障害児の分離＝不平等の論理が、ガートナーらにおけるインクルージョン主張の論理的根拠になったのである。

ところでその認識と関連し、彼らはアメリカの政治学者であるH. ハーン (Harlan Hahn) の影響を受けていると考えられる。その理由は二つある。第一に、ハーンの理論はアメリカの障害者権利運動家によって広く承認されている (バーンズ他 [2004] 101)。第二に、ガートナーとリブスキーは公民権としてのインクルージョンの論理展開において主にハーンの主張を根拠としている。従って、ハーンの主張を調べることは、ガートナーらのインクルージョンの考え方を理解するために必要な課題となる。

ハーンによれば、障害者をマイノリティ集団としてとらえることは、障害者が他の抑圧されたマイノリティと共通した利害をもっており、法的な権利や公民権を求める戦いに障害者も参加していくことを意味する (Hahn [1989] 227-228)。ハーンは、障害に対する伝統的なアプローチである機能制約アプローチに代わるものとして、社会政治的アプローチを主張した。社会政治的アプローチは、障害者の政治的抗議や創造的でラディカルな政策変革によって、現状とは異なる環境を探索していくことの正当性を主張するものである。またこのアプローチは、機能的なインペアメントよりも「差別的な態度」こそが障害の核心であるという、明確な認識に基づいている (バーンズ他 [2004] 101)。

一方、保守的な特殊教育家によれば、ガートナーらの「マイノリティとしての障害者」の観点にたつ、公民権としてのインクルージョンの主張は曲解されたイデオロギーである。なぜなら、公民権の問題を措置の場に収斂させることで障害児童・生徒に対する公民権の論点を混乱させるからである。さらに、特殊教育家は、マイノリティの問題と関連づけて公民権を主張することは、強烈なアピール力を持ち、急進的な変化の擁護者たちに道徳的な優越のイメージを付与すると危惧するのであった (Kauffman

[1989]; Kauffman & Hallahan [1993])。

イメージの問題と関連して、カウフマンは、特殊教育が否定的なイメージを伝える言葉によって品位を落とされていると指摘した。例えば、「隔離 (segregation)」という表現 (Stainback & Stainback [1991]; Wang & Walberg [1988]) や特殊教育対象の「子どもが達成できなく、尊敬に値しない」とか「資格が十分でない人間」として扱われているとの表現 (Lipsky & Gartner [1987]) を例に挙げている。カウフマンはまた「注意深い分析を必要とする複雑なアイデアが、過度に単純化された強力なイメージに置き換えられ、真実の尺度になっている」との懸念を示している (Kauffman [1993])。

フクス夫妻によれば、このようなイメージは、特殊教育が有害で良いものではないとの時代精神をより促進させる。その結果、大学の特殊教育部門が、他の部門に統合あるいは廃止されることや特殊教師の自負心を低め、特殊教師の離職率を高めることにもつながるというのである (Fuchs & Fuchs [1995] 366-367)。

むすび

以上、代表的なフル・インクルージョン主義者のガートナーとリブスキーにおけるインクルージョンの主張内容および彼らをフル・インクルージョン主張に至らせた社会的文脈を通常教育改革と関連させて探ってみた。

彼らの特殊教育批判は、特殊教育の現状批判と概念批判に区分して考えることができる。特に後者と関連して、彼らは問題の根源を障害ではなく、教育組織を含む環境を変えることに求める。この主張は、次のような考え方と密接に結び付いているといえる。第一に、障害児と健常児の区分は教育目的に対して有用でない。第二に、通常教師がすべての子どもを教えることができる。第三に、分離システムは必要なく、すべての子どものための高質な教育提供のために資金が使われるべきである。第四に、通常教室以外での分離教育は不道徳であり、不平等である。

彼らは前述のように取り引き、プリーバーゲニングという用語の使用、特殊教育システムを南アフリカのアパルトヘイト (apartheid) と表現するなど、レトリックを用いる傾向がみられる。それは、彼らの主張が、「分離＝不平等」という前提から展開されることに拠ると考えられる。それに対して、カウフマンやハラハンなど保守的な特殊教育家は、ガートナーらの考え方と真っ向から対立し、特殊教育システムの現状維持を強く訴えていた¹⁸⁾。従って、究極的にインクルージョン論争は特殊教育のアイデンティティ論争であったとも解釈できよう。

しかしながら、1990年代にガートナーらを含むフル・インクルージョン主義者の主張がアメリカの教育界において影響力を強めることになる。REI論争期においては教育改革の議論に特殊教育は含まれなく、REI論争は特殊教育界のなかだけで行われていた。しかし、インクルージョン論争期の1990年代になると通常教育側、特に教育行政当局がインクルージョンの主張に耳を傾けるようになった。それはいかなる理由からだろうか。

ガートナーらは、教育改革と相互関連する問題としての将来の人口統計について述べている (Gartner & Lipsky [1989a] 33)。すなわち、1990年代の人口構成比におけるマジョリティ (ヨーロッパ系白人) とマイノリティ (黒人・ヒスパニック等) の関係が、21世紀には逆転するとの諸統計を前にして、マイノリティは1990年代の教育改革の主たる対象集団として認識されるようになったのである (Winzer & Mazurek [2000] 238-256)。

特殊教育は伝統的に人種・文化的なマイノリティを対象としてきたし、また連邦政府プログラムであるヘッドスタートやチャプター・ワン・プログラムは社会・経済的不利の子どもを対象としてきた。だが、通常教育で、まさにそうした特別なプログラムの対象者が多数になりつつあり、特殊教育と通常教育の対象が近似しつつある事象がうまれつつあったのである。そして、マイノリティが通常教育の中でマジョリ

ティに転換しつつあるとき、旧来と同じように、文化・人種的なマイノリティの多くを特殊教育プログラムやチャプター・ワン・プログラムに教育措置して教育指導をすることの妥当性と経済効率性が問われたのである (清水 [1997] 6-7)。

マイノリティの人口がマジョリティに逆転する予想のなか、マイノリティに対する良質の教育はアメリカの将来に極めて重要な課題として認識されたと思われる。従って限られた財源に悩む教育行政当局が財政的観点からフル・インクルージョンを支持し、特殊教育の財源を削減すると同時に通常教育にそれを還元しようとしたのである。それは全国州教育委員会協会 (The National Association of State Boards of Education: NASBE) のような組織がフル・インクルージョンを積極的に支持している点からも容易に推測できるのである。

註

- 1) フクスらは、その理由として、第一に、通常教育の特殊教育に対する明白な関心の欠如、第二に、REI支持者に対する特殊教育組織の敵対および特殊教育組織の改革に対する消極的なスタンス、の2点を挙げている。
- 2) この論文は、インクルージョン関連著書に多く取り上げられている点、the circuit court's decision in Oberti判決に引用された点からアピール力のあった論文であることが分る。
- 3) ガートナーとリップスキーの経歴は、本人たちからメールで直接受け取った経歴書に基づいて作成した。
- 4) ガートナーの博論のタイトルは、「医師、法律家、ソーシャル・ワーカー、教師の専門家養成：理論と実践の統合への努力に関する横断的研究」(1972)である。この論文は、8つのパートで構成されているが、その内容から三つに区分できると考える。一つは、医学、法律、教育、ソーシャル・ワークの4つの対人サービス領域における専門家養成課程の検

- 討、二つは、4つの領域の共通点と相違点の分析、三つは、4つの領域の理論と実践を統合する包括的なデザインとして消費者中心の実践の提案、がそれである。
- 5) リプスキーの博論のタイトルは、「障害者に対する児童の態度の変化」(1978)である。彼女の博論の目的は、障害者に対する態度変化のための二つの戦略の効果を測定することであった。被験者は小学校児童90人であった。態度変化戦略の一つは、障害を直接体験するシミュレーション方式であり、もう一つは、視聴覚機材を用いて障害者に対する理解を深める方法であった。その結果、前者は障害者についての肯定的な態度変化および不安の減少を生み出したが、後者は態度や不安における変化を生み出すことがなかったという。
- 6) リプスキーは1985年の論文で、自分の子どもが二分脊椎症であることを記している。この論文は、1984年の家族支援に関するニューヨーク州知事協議会での演説に基づいたものである。そこでリプスキーは、障害児の親の立場で専門家批判および家族支援の必要性を論じている。彼女は、障害者への適切なケアのためには親と専門家が協力することが重要であるとした。しかし、現実では専門家の偏見によりそれが妨げられていると主張する。一方、彼女は適切な家族支援の重要性について述べながら、社会的、経済的支援システムを築き上げることを求めた。そのためには、地方、州、国レベルの政策変更が必要であると彼女は結論する。
- 7) ダンにおける特殊学級批判の要点は次のことであった。第一に、分離した特殊学級の教科の進歩が通常学級にいる精神遅滞児のそれより良いという証拠はない。第二に、特殊学級措置に伴うラベルはスティグマを与える。第三に、通常教育は、学習不振児あるいは精神遅滞児に有効な個別的指導を与えることができる。第四に、知能検査による措置決定のために、特殊学級には黒人の子どもたちが不釣り合いに在籍している。
- 8) 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政策を主唱し、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 (中村 [2004] 1)。
- 9) ガートナーとリプスキーの示した数字によれば、1976-77と1984-85年の間に全体の特殊教育児童・生徒数は16%増加したのに対して、学習障害と認定された児童・生徒数は119%増加し (Gartner & Lipsky [1987] 373-374)、1976-77と1986-87の間には前者の20%増加に対して、後者は142%増加した (Gartner & Lipsky [1989] 9)。
- 10) 有罪を認める代わりに検察側が軽い刑の容疑にする取り引き。
- 11) 例えば、ガートナーらは、1976-1977年度に、障害児童・生徒の67%が通常学級、25%が特殊学級、そして8%が特殊学校や他の環境でサービスを受けていたとしながら、その後もその割合に変化はみられず、通常学級への措置の増加はみられないと批判する (Gartner & Lipsky [1987] 377; Gartner & Lipsky [1989b] 1)。
- 12) 効果研究は、「異なるシステムにおいて障害児童・生徒に提供される教育サービスの効果に関する研究」を一般的に総称するものである。特殊教育プログラムの有用性に関する効果研究は、EHAの成立時に少なくとも40年の歴史を有し、Dunnの論文における特殊学級批判の主要な根拠の一つも効果研究に基づいていた (Lloyd & Gambatese [1990] 5)。
- 13) ガートナーらは、社会における障害者への差別的な態度を「無力化する態度 (disabling attitudes)」という用語を用いて表す。この用語は障害者権利運動家の間で「医学モデル」の対極として意識されている「社会モデル」に内包されている概念である。
- 14) ガートナーらはREI論争期において次のような認識を示していた。「統合された重度の子

- どもたちは、健常児の仲間と教科外の活動である程度交流するが、特殊学級で大部分の時間を過ごす。両グループの教育的ニーズは、一緒に教科活動を保証するのには異なりすぎるのである。しかしインテグレーションは、支援的な環境を提供し、そこで健常児と重度障害児は互いに学ぶだけでなく、遊び、成長することができる」(Gartner & Lipsky [1987] 385)。
- 15) 1970年代の教育のアカウンタビリティ運動、さらにそれとほぼ前後して同年代の半ばからみえてきた学校改善研究の延長線上にあるのが1980年代前半から活性化してきた「効果的に機能する学校」(effective school)とか「学校の効果」(school effectiveness)と称される新しい経営実践と研究の動きである。この用語にはマイノリティや社会的に不利益な子どもたちを一定基準に該当しないからとか、上手な教授法がないからという理由で、学校としての効果があがらないといった悲観論を克服する響きがあるといわれる。学校効果の研究は、エドモンズの研究から本格化したといってもよく、その後、実証されて出された条件の多くはエドモンズが特定した条件と大同小異である(中留 [1987] 140-141)。
- 16) ガートナーらは彼らが属するニューヨーク市立大学における、教育の再構造化とインクルージョンに関する全国センター(National Center on Educational Restructuring and Inclusion: NCEIRI)での協議により、インクルージョンを定義したのである。
- 17) 例えば、1990年における次の見解からも同様の主張がみられる。「最小制約環境(LRE)一配置の連続体、そしてサービスのカスケードは、展開されたときに進歩的であった。しかし、今日においてすべての社会的生活の側面において、すべての障害者のフル・インクルージョンを増進させることはなく、それらがその目的の達成に向かう必要な手段としての教育の原理を導くことにも役に立たない」(Lipsky & Gartner [1990] 52)。
- 18) カウフマンは、ガートナーとリップスキー、そしてスタインバック夫妻の主張がアメリカの公立学校において一世紀に渡り、特殊教育サービスの基礎になっている仮定を否定するとして批判しながら、特殊教育の基礎的な仮定を次のように整理した。①一部の児童・生徒は、教育に関して特有の大部分の方式から非常に異なり、そして特殊教育一ふつうか典型的な教育でないが彼らのニーズを満たすのに必要とされる。②すべての教師たちが、すべての児童・生徒を教えるように備わっているわけではない。③特殊教育を必要とし、同様に付随する資金提供と職員を必要とする児童・生徒は、適切なサービスを受けるために明確に判別されなければならない。④通常教室の外での教育は、しばしば一部の児童・生徒のニーズを満たすために学校での一部の時間に必要とされる。⑤最も重要な公正の論点は、指導の質であり、指導の場ではない(Kauffman [1989] 126-127)。

文献

- Dunn, L. M. (1968) Special education for the mildly retarded—Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Dyson, A., and Millward, A. (2000) *Schools and special needs, issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman and Publishing Ltd.
- Edmonds, R. (1982) Programs of school improvement: An overview. Paper presented at the National Institute of Education Conference, Washington, DC.
- Fuchs, D., and Fuchs, L. S. (1990) Framing the REI debate: Abolitionists versus conservationists. In J. W. Lloyd., N. N. Singh., & A. C. Repp (Eds.), *The regular education initiative: Alternative perspectives on concepts, issues, and models* (pp.241-255). Sycamore, IL: Sycamore Publishing Co.
- Fuchs, D., and Fuchs, L.S. (1994) Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.
- Fuchs, D., and Fuchs, L. S. (1995) Special education

- can work. In J. M. Kauffman., J. W. Lloyd., D. P. Hallahan & T. A. Astuto (Eds.), *Issues in educational placement; students with emotional and behavioral disorders* (pp.363-377). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gartner, A. (1972) *The professional preparation of doctors, lawyers, social workers, and teachers: A cross sectoral study of efforts to integrate theory and practice*. Union Graduate School Union for Experimenting Colleges and Universities, Ph. D.
- Gartner, A. (1983) Ronald Edmonds, 1935-1983: Silenced voice for children. *Social Policy*, 14(2), 5-6.
- Gartner, A., and Lipsky, D. K. (1987) Beyond separate education: Toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57(4), 367-395.
- Gartner, A., and Lipsky, D. K. (1987) The transition from school to post-secondary education & transition: A resource guide for students with a disability. ED 287 239.
- Gartner, A., and Lipsky, D. K. (1989a) The yoke of special education: How to break it. Part of the Federal Role in Education Working Paper Series. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 307 792)
- Gartner, A., and Lipsky, D. K. (1989b) School administration and financial arrangements. In S. Stainback. W. Stainback & M. Forest. (Eds.), *Educating all students in the mainstreaming of regular education* (pp. 105-120). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Gartner, A., and Lipsky, D. K. (1990a) Students as instructional agents. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Support networks for inclusive schooling: Interdependent, integrated education* (pp. 81-94). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Gartner, A., and Lipsky, D. K. (1990b) New conceptualizations for special education. In S. B. Simon (Ed.), *Critical voices on special education: Problems and progress concerning the mildly handicapped* (pp. 175-182). Albany: State University of New York Press.
- Gartner, A., and Lipsky, D. K. (1995) Inclusion for all:
Building on the tools of blindness. *Braille Monitor*, 612-614.
- Gartner, A., and Lipsky, D. K. (1998) The 1997 reauthorization of IDEA: Individuals with Disabilities Education Act. *NCERI Bulletin*, Spring. ERIC308 050
- Goodlad, J. I. (1993) Access to Knowledge. In J. I. Goodlad, & T. C. Lovitt. (Eds.), *Integrating General and Special Education* (pp. 1-22). New York, et al : Macmillan Publishing Company.
- Hahn, H. (1989) The politics of special education. In D. K. Lipsky. and A. Gartner. (Eds.). (1989) *Beyond separate education: Quality education for all* (pp.225-241). Baltimore, et al: Paul H. Brookes.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., Lloyd, J. W., and Mckinney, J. D. (1988) Introduction to the series: Questions about the Regular Education Initiative. *Journal of Learning disability*, 21(1), 3-5.
- Hallahan, D. P. (1992) Some thoughts on why the prevalence of learning disabilities has increased. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 523-528.
- Hallahan, D. P., and Kauffman, J. M. (1997) *Exceptional learners: Introduction to special education*. (7th ed.) Allyn and Bacon.
- Hocutt, A. M., Martin, E. W., & McKinney, J. D. (1990) Historical and legal context of mainstreaming. In J. W. Lloyd., et al. (Eds.), *The Regular Education Initiative: Alternative perspective on concepts, issues, and models* (pp.17-28). Sycamore, IL: Sycamore Publishing Co.
- 早川 操 (1998) 「コミュニティと教育改革—アメリカ」『世界の教育改革』岩波書店. 23-45.
- 今村令子 (1987) 教育は「国家」を救えるか—質・均等・選択の自由 [現代アメリカ教育1巻]. 東信堂.
- 今村令子 (1990) 永遠の「双子の目標」—多文化共生の社会と教育 [現代アメリカ教育2巻]. 東信堂.
- Kauffman, J. M. (1989). The Regular Education Initiative as Reagan-Bush education policy: A trickle-down theory of education of the hard-to-teach. *The Journal of Special Education*, 23, 256-278.
- Kauffman, J. M. (1993) How We Might Achieve the

- Radical Reform of Special Education. *Exceptional Children*, 60(1), 6-16.
- Kauffman, M. J., Gerber, M. M., & Semmel, M. I. (1988) Arguable assumptions underlying the Regular Education Initiative. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 6-11.
- Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (1993) Toward a Comprehensive Delivery System for Special Education. In J. I. Goodlad, & T. C. Lovitt (Eds.), *Integrating General and Special Education* (pp. 73-102). New York, et al : Macmillan Publishing Company.
- Kauffman, J. M., Lloyd, J. W., Astuto, T. A., and Hallahan, D. P. (1995) Toward a sense of place for special education in the 21st century. In J. M. Kauffman., et al (Eds.), *Issues in educational placement: Students with emotional and behavioral disorders* (pp.379-385). Hillsdale, New Jersey:Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000) History, rhetoric, and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21(5), 279-296.
- コリン・バーンズ, ジェフ・マーサー, トム・シェイクスピア著, 杉野昭博その他訳 (2004) *ディスタビリティ・スタディーズ*. 明石書店.
- Lilly, M. S. (1987) Lack of focus on special education in literature on educational reform. *Exceptional Children*, 53(4), 325-326.
- Lipsky, D. K. (1978) *Modification of students' attitudes toward disabled persons*. Hofstra University, Ph. D.
- Lipsky, D.K.(1985) A parental perspective on stress and coping. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55(4), 614-617.
- Lipsky, D. K., and Gartner, A. (1987) Capable of achievement and worthy of respect: Education for handicapped students as if they were full-fledged human beings. *Exceptional Children*, 54, 69-74.
- Lipsky, D. K. (1989) The roles of parents. In D. K. Lipsky & A. Gartner(1989)., *Beyond separate education: Quality education for all*(pp. 159-179). Baltimore et al: Paulh Brookes Publishing Co.
- Lipsky, D. K., and Gartner, A. (Eds.). (1989) *Beyond separate education: Quality education for all*. Baltimore, et al: Paul H. Brookes.
- Lipsky, D.K.,and Gartner,A.(1990) Restructuring for quality. In F. W. Lloyd, et al. (Eds.), *The Regular Education Initiative: Alternative perspectives on concepts, issues, and models* (pp.43-56). Sycamore Publishing Company.
- Lipsky, D.K.(1992) We need a third wave of education reform. *Social Policy*, 42-45.
- Lipsky, D. K., and Gartner, A. (1992) Inclusive education and school restructuring. In W. Stainback and S. Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special education*.(pp3-15). Allyn and Bacon.
- Lipsky, D. K., and Gartner, A. (1994) Inclusion: what it is, what it's not, and why it matters. *Exceptional Parent*, September, 1994, 36-38.
- Lipsky, D. K., and Gartner, A. (1995) The evaluation of inclusive programs. *National Center on Educational Restructuring and Inclusion*.
- Lipsky, D. K., and Gartner, A. (1996) Inclusion, school restructuring and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-796.
- Lipsky, D. K., and Gartner, A. (1997) *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Baltimore, et al: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lipsky, D. K., and Gartner, A. (1998, October) Taking Inclusion into the future. *Educational Leadership*, 78-81.
- Lipsky, D. K., and Gartner, A. (1999) Inclusive education: a requirement of a democratic society. In Daniels, H., & Garner, P. (Eds.). *Inclusive Education*(pp12-23). Kogan Page.
- Lloyd, J. W., and Gambatese, C. (1990) Reforming the relationship between regular and special education: Background and issues. In J. W. Lloyd. et al. (Eds.), *The Regular Education Initiative: Alternative perspective on concepts, issues, and models* (pp.3-13). Sycamore, IL: Sycamore Publishing Co.
- ミットラー・ピーター著, 山口薫訳 (2004) *インクルージョン教育への道*. 東京大学出版会.
- 茂木俊彦 (1996) *ノーマライゼーションと障害児教育*. 全国障害者問題研究会出版部.
- 中留武昭 (1987) *アメリカ教育経営の新しい試み - 1980年代教育改革の経営改善 -*. 教育経営の

- 国際的動向, 日本教育経営学会, ぎょうせい, 129-144.
- 中村満紀男 (2004) M. C. ウイルの特殊教育批判と改革構想としての通常教育主導. 心身障害学 研究, 28, 1-14.
- National commission on excellence in education. (1983) A nation at risk: The imperative for educational reform. Washington, DC: U. S. Department of Education.
- National study of inclusive education. (1994) New York: City University of New York, National Center on Educational Restructuring and Inclusion.
- 清水貞夫 (1993) 軽度障害児への教育的対応をめぐるREI論争—抽出指導批判からインクルージョン論争へ—. 宮城教育大学紀要, 28, 113-132.
- 清水貞夫 (1995) 合衆国の障害児教育におけるカスケード論とLRE概念の展開—「適切な教育保障」と「通常教育への可能な限りの近接性の確保」の「調和」—. 宮城教育大学紀要, 30(1), 131-148.
- 清水貞夫 (1996) 合衆国におけるインクルージョン論争の展開—新たなメインストリーミング理解を求めて—. 宮城教育大学紀要, 31(1), 109-121.
- 清水貞夫 (1997) 新たなメインストリーミング解釈としてのインクルージョン—合衆国でのインクルージョン—. 発達障害研究, 19(1), 1-11.
- Pugach, M., and Sapon-Shevin, M. (1987) New agendas for special education policy: What the national reports haven't said. *Exceptional Children*, 53(4), 295-299.
- Reynolds, M. C., & Wang, M. C. (1983) Restructuring "special school programs": A position paper. *Policy Studies Review*, 2(1), 189-212.
- Sapon-Shevin, M. (1987) The national education reports and special education: Implications for students. *Exceptional Children*, 53(4), 300-306.
- Shattuck, M. (1946) Segregation versus non-segregation of exceptional children. *Journal of Exceptional Children*, 12, 235-240.
- Stainback, W., and Stainback, S. (1984) A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51(2), 102-111.
- Stainback, W., and Stainback, S. (1991) A rationale for integration and restructuring: A synopsis. In J. W. Lloyd, et al.(Eds.), *The regular education initiative: Alternative perspective on concepts, issues, and models* (pp. 226-239). Sycamore, IL: Sycamore.
- Stainback, S., and Stainback, W. (1992) Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students. Baltimore: Paul Brookes.
- 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.
- Wang, M. C. and Walberg, H. J. (1988) Four fallacies of segregationism. *Exceptional Children*, 55, 128-137.
- Winzer, M. A. and Mazurek, K. (2000) *Special education in the 21st century: Issues of inclusion and reform*. Gallaudet University Press.

— 2004. 8. 31 受稿、2004. 12. 7 受理 —

The Criticism of Special Education and Proposal of Full Inclusion by Alan Gartner and Dorothy Kerzner Lipsky

Jeongsuk HONG

This study serves as a process of explaining the characteristics of inclusion theory in U.S. It is intended to clarify the logical structure of the full inclusion theory and the social background of U.S. where the representative full inclusionists, Alan Gartner (1935-present) and Dorothy K.Lipsky (1939-present) have asserted their theory. The joint works of Gartner and Lipsky were used for the analysis. The periods was divided into two parts. The REI dispute period and the inclusion dispute period. During the REI dispute period, Gartner and Lipsky asserted the unitary system as an alternative of the conventional dual system which consisted of special and general educational systems. Entering into 1990s, they came to define and assert inclusion based on educational reform idea of the REI dispute period. As the REI dispute period changed into the inclusion period, their assertion was also changed into a more radical one. The change of their assertion was caused mainly by the following two factors. The first one was the shift from the first wave to the second wave in terms of general educational reform. The second was the more participation from activists for the rights of the handicapped into the inclusion assertion.

Key Words : Alan Gartner, Dorothy Kerzner Lipsky, Criticism of Special Education,
Full Inclusion, Educational Reform, The Handicapped as minority group