

原 著

アメリカ合衆国におけるフル・インクルージョン論と障害マイノリティ創出の諸要素
— 視覚障害と分離の観点から —

中村満紀男*・岡 典子**

インクルーシブ教育がフル・インクルージョンに至った段階で、その理念に反して障害マイノリティが生じるようになった。本論文では、フル・インクルージョニストがその唱導において最大の問題とした分離＝隔離とその関連問題を中心に、彼らが何を達成しようとしたのかについて、障害マイノリティの典型としての視覚障害の観点から検討した。フル・インクルージョンでは、特殊教育とは異なる対象論をもち、障害に固有なニーズと分離的な環境での教育にはおおむね否定的であり、分離を政治的に人種隔離へ連想させた。また、フル・インクルージョンにおいて分離を否定し、特殊教育の解消を目ざしたのは、分離が民主制社会への完全参加を阻害すると考えたためであり、フル・インクルージョンが効率性を問題にしたのは、限られた資源の有効な配分という発想からであった。しかし、フル・インクルージョンの普遍的理念と各障害の個別のニーズが整合されないことから、視覚障害等では、フル・インクルージョンの理念に反した結果が生じた。

キー・ワード：フル・インクルージョン 障害マイノリティ 分離 視覚障害
アメリカ合衆国

I. はじめに

1. インクルーシブ教育論と障害マイノリティ

主流化 (mainstreaming) が通常教育と特殊教育の基盤のうえに主に障害児を通常学級で教育するのに対して、インクルーシブ教育 (inclusive education; inclusion)¹⁾ は、通常教育および特殊教育から排除され、あるいは軽視されてきた障害児を含む子どもを、通常教育を基盤として教育し、それを通して通常の教育と学校の改革によって民主制社会の実現を目ざすという政治的

意味を含む教育—社会運動である。その意味では、インクルーシブ教育は、それが批判の対象とした通常教育、そしてとりわけ特殊教育の在り方の探究において20世紀第4四半期最大のトピックとなっただけでなく、総論としては、国際的・国内的な教育政策、専門家、親・当事者等のさまざまなレベルにおいても基本的には支持されてきたといつてよい。

この運動には、いくつかの特徴がある。1960年代に高揚した公民権運動から影響を受けた障害者権利運動を背景にしていること (Hallahan & Kauffman[1996]55-57)、したがって親や障害当事者の意思を尊重すること、機能的制約論 (いわゆる医学モデル) を否定し、問題の源を、障

* 筑波大学大学院人間総合科学研究科

** 東京学芸大学特別支援科学講座

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とである。この観点からすれば、障害児は機能的制約論に基づく特殊教育における特定集団ではなく、マイノリティ・グループとして位置づけられる。Stainback and Stainback (1992) は、マイノリティ・グループとしての障害児は、「主流においてそのニーズを満たす教育プログラムを含めて、他のマイノリティ・グループと同じ権利を与えられなければならない」とする (Stainback & Stainback [1992]32)。

しかしながら、インクルーシブ教育からフル・インクルージョンが派生すると、インクルーシブ教育論が指弾し、解消すべきであったはずの不利益少数教集団を、いわば障害マイノリティとしてその内部に新たに発生させてしまった。インクルーシブ教育論が浸透し、その立場に立つ実践が増加している一方で、インクルーシブ教育論の理念に背馳する結果が、視覚障害・聴覚障害等の発生率が低い障害カテゴリーの伝統ある特殊教育分野において、しだいに明白になってきたのである。教育のユニバーサリティを唱導し、あらゆる分離的形態を否定する(後述)フル・インクルージョンは、これらの分野における独自の読み書き能力やコミュニケーション方法等の諸スキルの指導内容・方法を軽視する結果になった。その主要な目標である障害青年の完全な社会への参加も進んでいない (Blackorby & Wagner)。

おそらくフル・インクルージョニストにとっても予想外の事態であったと思われるが、インクルーシブ教育は、皮肉なことにその内部に新たなマイノリティを作り上げ、教育上・社会上の不利益を生じさせている。しかしその状況は、インクルーシブ教育論が支配的な欧米諸国においても、問題の所在と解決方策はもちろん、一般的なインクルーシブ教育論の構造において相違があるように思われる。また、専門的な知識および技術とその流通システムを擁する全国的な専門機関の有無も、上記の状況と関連する要素であろう。たとえば視覚障害におけるイギリスのRNIB (The Royal National Institute for the

Blind) に匹敵する全国的な専門機関をもたないアメリカ合衆国において、障害マイノリティが直面している状況はとりわけ深刻なように思われる。

2. インクルーシブ教育に関する研究上の問題点

これまでアメリカ合衆国のインクルーシブ教育に関する研究は、3つの大きな問題をもっていたように思われる。一つは、障害カテゴリーとの関連においてインクルーシブ教育論を検討してこなかったことである。インクルーシブ教育がいわば障害カテゴリー・フリーを唱導する見地から構想され、提唱されてきたがゆえに、障害カテゴリーに基づいてインクルーシブ教育を検討することは回避される傾向があったように思われる。しかしインクルーシブ教育(論)の成立と優位をもたらした社会的背景と理論的基盤を解明するには、インクルーシブ教育論が、いかなる障害カテゴリーを念頭においてその理念と主張を展開してきたのかを分析することが不可欠であったはずである。

アメリカ合衆国におけるインクルーシブ教育論が、重度精神遅滞や学習障害のような障害カテゴリーの研究者によって唱導されたことはよく知られている。端的にいえば、これまでのインクルーシブ教育論の基底にあるのは、通常の教育や特殊教育から排除あるいは冷遇されてきた広義の発達障害であった。いいかえれば、彼らの理念および主張は、その提唱者が念頭におく重度精神遅滞や学習障害等という障害カテゴリーから由来する内容に規定されがちであり、それ以外の障害カテゴリーの独自性はインクルーシブ教育論の主たる主題ではなかったことの意味が、十分に検討されてこなかった。これが第一の問題である。

インクルーシブ教育における研究の第二の問題は、アメリカ合衆国の全体的な文脈から検討してこなかったことである。アメリカのインクルーシブ教育をめぐる議論を評価する場合、その教育的文脈からだけでなく、同時に社会的・文化的文脈からも検討する必要がある。なぜな

らインクルーシブ教育に関する議論は、その賛否をめぐって四半世紀以上にわたって教育的な大問題になってきたというだけでなく、アメリカの社会問題を背景にした教育改革としての根本的性格をもっているからである。

ここでインクルーシブ教育論の根本性というのは、以下の理由による。

①インクルーシブ教育の唱導者は、特殊教育—通常教育の改革だけでなく、それを通じてアメリカ社会が長年内包してきた病根を改善・解消し、ひいては民主制社会の構成員の育成—民主制社会の実現をインクルーシブ教育の目的として含意している。

この最終的目的地は、単なる特殊教育や通常教育の改革という次元よりは、子ども観や専門家の責任と役割、学校と社会の位置づけ、効率性等の下位項目に密接に関わることとなり、その最終目的およびこれらの項目は、障害カテゴリー・ニーズの内容はもちろん、地理的空間を含めて普遍性が付与される。

②第二の理由は、学問分野として確立していた特殊教育(学)批判の観点である。インクルーシブ教育論は、特殊教育の存立基盤である対象選択とその手続き、正常な市民とは別個の人間形成という目的、教育の分離的・抽出的方法、人手と経費に見合わない成果および社会的に貢献度が低い位置等について否定的な評価を加えている。

しかもこの根本性は、インクルーシブ教育論の主な障害カテゴリー基盤が、上述したように、従来、特殊教育から排除されがちであった重度障害と、特殊教育と通常教育の狭間におかれた軽度発達障害であったこと、インクルーシブ教育論者のなかに主に特殊教育外の学問領域の研究者が加わったことでその急進性を増したことによって強化されていった。また、運動や論争に随伴する自己防衛性もあって、インクルーシブ教育論の賛否の主要な担い手は柔軟性を失っていき、その議論は教条的になっていく。

第三の問題は、インクルーシブ教育の2つの源泉についての検討が不足していることである。

一つの源泉は、通常教育における問題としての側面であり、もう一つは障害児教育内部としての問題である。1970年代半ばまでの連邦による障害児教育政策の意義および問題と、州レベルでの特殊教育の成果と限界を明らかにすることで、2つの源泉における相互関連しあっているが、次元が異なると思われる問題を解明する必要がある。この解明においても、いかなる障害カテゴリーが問題にされたのか、なにゆえにそれぞれの障害児教育分野の成果が軽視されたまま、インクルーシブ教育論では、特殊教育全体の問題性として指弾されるようになったのが重要な視点となる。

3. インクルーシブ教育と伝統的な特殊教育

以上の研究上の問題は、さらに、障害カテゴリーおよびその教育に対する評価と研究方法という2つの問題をもたらしたように思われる。前者の問題においては、これらの問題が未解決のままインクルーシブ教育論が優勢になった結果、インクルーシブ教育のみがより高い理念と本質を有するとの前提に立って、特殊教育全体が批判されてきた。視覚障害・聴覚障害等の伝統的な障害児教育分野は、インクルーシブ教育のカウンターパートとして、分離的教育の典型という否定的面が強調されてきた。それゆえ、分離形態の教育的意義は、たとえば教科基盤的観点に基づく教育方法の有効性に焦点を当てた、肯定的な評価はなされてこなかったし、あるいは教育上の不可欠な条件としての分離という発想も考慮されなかった。さらには点字の読み書き能力の習得に象徴的なように、盲特有のスキルと技術の教育上・発達上の位置づけも、伝統的な分離的教育におけるそれとは異なり、インクルーシブ教育(論)では中核には設定されなかった。

相対化に欠けたこの議論の仕方は、障害各分野における部分的にせよ独自で不可欠な教育的蓄積を軽視してきた。歴史的な経緯を無視して、現在の結果としての特殊教育の諸問題(たとえば通常教育からの分離やスティグマ)が、創始時点から存在していたかのように断ずることに

もなった（後述）。

このような特殊教育に対する評価は、研究方法上の問題でもあった。インクルーシブ教育がその理念と主張をどのように展開してきたのかを分析するためには、障害カテゴリー・フリーや障害カテゴリーの否定に向かうのではなく、まったく逆の作業過程をとるべきであって、インクルーシブ教育論がいかなる障害カテゴリーを意識しているのかを明らかにすることは不可欠な観点である。インクルーシブ教育論は、最終理念から演繹的にすべての障害に適用されがちであり、各障害児教育分野が最終的に目指している目的や人間像との関連も、障害別による達成手段の相違も、さらには、その達成における基礎的な心理学的条件も、インクルーシブ教育に関する研究では等閑視してきたのであった。

インクルーシブ教育（論）における特殊教育の評価に関する理論上・方法上の瑕疵は、とくにフル・インクルージョン論において特徴的ではあるが、穏健なインクルーシブ教育論とまったく無縁というわけではない。インクルーシブ教育は、生物学的モデルではなく、環境すなわちシステムの構築によって特殊教育が解決しがたかった問題の解決を志向するのであるから、インクルーシブ教育の進行がもたらした改善すべき現実とは、理論的にはシステム論で解決できる可能性はあるけれども、その前提としては、それぞれの障害カテゴリーには、独自の教育内容と方法が歴史的に蓄積されていることを認識し、それを尊重することが必要である。これは観念的には容易なように見えるが、以下の2つの理由から、実際にはそれほど簡単ではないと思われる。第一は直接的な理由であるが、インクルーシブ教育の成立から展開において広義の発達障害を舞台にしてきたという経過と背景は、具体的な教育措置や指導において低発生障害である聾や盲の独自性を十分に認めるには、かなりの労力と時間を要することになるだろう。第二は、より本質的な理由であり、盲児や聾児に不利な事態をもたらしたフル・インクルージョンが、一般的なインクルーシブ教育が内包して

いる問題を露出させた可能性という観点である。

4. 研究の構想と本論文の目的

本研究が一連の論文において意図するところは、単純なインクルーシブ教育批判²⁾であるよりも、障害カテゴリーに立脚する教育の遺産を継承し、相対的にインクルーシブな環境で教育を、それぞれの国の文化的・社会的な背景において拡大するための基礎的知見を得ることであり、本論文は、障害カテゴリーに基づいて、インクルーシブ教育（論）に関する研究上の方法的批判と再構成を試みる出発点である。インクルーシブ教育（論）における上記のような欠点を解消し、インクルーシブ教育を定着させるためには、障害カテゴリーがもつ独自性を認め、それらを包含したうえで、障害カテゴリー・フリーがもつ問題を超えて、インクルーシブ教育（論）を再構成する必要があると思われる。そのためには、それぞれの障害児教育分野がいかなる本質を相対的にもっているのかを究明することが必要である。そこで、以下のような作業課題をモデル的に設定する。

① 伝統的な障害児教育分野として視覚障害を例示し、視覚障害関係諸団体のインクルーシブ教育に対する反応とその理由を明らかにする。アメリカ最大の盲団体AFB（The American Foundation for the Blind）、盲の当事者団体であるACB（The American Council of the Blind）とAFB（The American Federation of the Blind）をとりあげる。さらに特殊教育専門家の教育研究団体であるCEC（The Council for the Exceptional Children）における視覚障害・聴覚障害のインクルーシブ教育論に対する反応も分析する³⁾。

② インクルーシブ教育における主要な場であり、担い手である通常教育のインクルーシブ教育に関する認識を明らかにする。国内最大の教育研究団体NEA（The National Education Association）、教員組織AFT（The American Federation of Teachers）、教育委員会の全国組織でインクルージョンを先導しているNASBE（The National Association of State Boards of Education）を中心とする。

③ それぞれの組織と唱導者のインクルージョンに関連する主張を対照させて、比較検討する。とりわけ、各組織と唱導者がその主張において最も重視している要素、教育の最終目的とその達成手段および専門性、学校の役割と機能、親と生徒の地位、社会参加への在り方等を中心とする。この分析では、点字リテラシー、歩行（定位と移動：O&M）、日常生活のスキル、社会的スキル等の旨に特有なスキルとその習得方法についての見解が、格好の検討材料となろう。またより一般的には、スティグマやラベリングの解消、平等・公正、利用者・消費者としての達成感・成就感、サービスの有効性、経済性またはより高い対費用効果・効率も検討項目となる。

そこで本論文では、ラディカル・インクルージョニストがその唱導において何を達成しようとしたのかを、障害マイノリティに陥った視覚障害の観点から明らかにすることを目的とする。とりわけ彼らが最大の問題とした分離＝隔離とそれに関連する諸問題を中心に検討するが、それは、フル・インクルージョン論が障害マイノリティを創出させた諸要素の解明を意味することになる。

II. 分離・隔離・スティグマ

ここでは、分離について、対象論、教育上・指導上の意味と社会的・歴史的な意味に分けて検討する。

1. 対象論

フル・インクルージョンの対象論は、特殊教育に新しい問題提起をしたけれども、同時に混乱をもたらすことになった。フル・インクルージョンでは、障害カテゴリーではなく、生徒の特別な教育的ニーズに基づいて教育を考えると、いう発想を、英米の特殊教育批判から継承して、教育の理念から実践まで、特殊教育にはない新しい観点を提供したが、その有効範囲について誤解をもたらすこととなった。というのは、特殊教育すべての分野において、特別な教育的ニーズが障害カテゴリーに全面的に置換できる

のか否かという前提が、十分に吟味されなかったからである。

フル・インクルージョニストがいかなる対象を念頭において唱導していたのかが明らかになれば、その教育改革の意図もまた明示されるであろう。最も早くから特殊教育の解体を提唱していたM.C. Wang (1938-2000) らが関心をもった主たる対象は、障害生徒あるいは特別なニーズのある生徒に限定されず、その範囲も学校教育だけではなかった。とくに大都市の社会的・経済的に恵まれない階層のマイノリティ子弟であり、学業不振から英才までの生徒を念頭において、彼らの民主制社会への参加への準備を教育によって計画したのである (A.S. [n.d.]1)。またREI唱導者のM.C. Willが対象として設定したのは、障害児という狭い範囲に限定するのではなく、ドロップアウトと就労不適應に象徴される学習問題をもつ中等教育段階の生徒であった (中村[2004]7-8)。

さらにD. Biklenになると、もっとラディカルである。「統合の原理は、軽度障害児にも、より重度な障害児にも平等に適用する」 (Biklen[1985]58) ことはもちろん、すべての生徒のために学校をオープンにし、すべての生徒を学校に招き入れることが主題であるから、インクルージョンはまさしく障害問題ではない、というのがBiklenの基本的立場であった (Biklen in W. Stainback, et al.[1989]239)。たしかに、「人種・民族・ジェンダー・性的優先 (preference)・障害」にかかわりなく (Gartner & Lipsky[1995]613) 教育を構想することは、インクルージョンの原則ではあった。

このようなアプローチは、特殊教育の発想からは乏しく、D. BiklenやA. Gartnerら社会学からの言及がほとんどであった。1980年代における教育改革論の第一の波における特殊教育批判も、特殊教育専門家から提起されたものではない。また、穏健なフル・インクルージョニストの一人、M.C. Wangは特殊教育専門家ではなかったし、その同調者であるR.E. Slavinらは、障害のないat-risk生徒を対象としていたのである

(Fuchs & Fuchs[1994]296)。

2. 分離と障害カテゴリーと教育・指導

分離的教育措置の否認の程度について、すべてのフル・インクルージョニストが一致した見解をもっているわけではない。障害によるニーズあるいは子どもの特別なニーズによって異なる可能性はある。最もラディカルな立場として、TASH (The Association for Persons with Severe Handicaps) に典型的なように、障害の程度と種別を問わずフル・インクルージョンを唱導する立場がある。彼らは、1979年に採択され、1986年に改訂された「サービスの継続の再定義に関する決議」において、「(障害)カテゴリーに基づく同質的な集団編成の分離的なモデル」や「障害者だけの(障害)カテゴリーで集団編成されたサービスと環境での措置」は、障害者を「家族・友人・コミュニティから隔離」する「旧式」な実践であるとする。

それゆえ、「ノーマライズされたコミュニティ環境と障害をもたない家族・友人その他の市民」すなわち、「通常学級・近隣の学校・家庭・家族・コミュニティのプログラムと環境」へ「例外なき統合」を目指すために、「特殊教育と通常教育の、特別なサービスと一般のサービスの、専門スタッフと生徒両者の統合」を要求するのである(TASH[1986]Resolution on redefinition of the continuum of services, in Hallahan & Kauffman, 317-318)。

この決議は、1993年にはさらに強調されて再確認される。「すべての(傍点は原文ではイタリック。以下同じ)生徒が活動的で、十分に参加する学校コミュニティの一員」であり、「すべての子どもを学校コミュニティへと、活発で完全に参加する一員として受け入れる」(TASH[1993]Resolution on inclusive education prepared by TASH in Hallahan & Kauffman, 314-315)。

視覚障害教育についていえば、代表的なフル・インクルージョニストであるW. Stainbackらは、視覚障害に特有の教育的ニーズを分離的な措置で教育する必要性を否定する(W.

Stainback et al.[1989a]18)。

「合同されたシステムでは、たとえば視力のような特有の特徴は、生徒の数多い特徴の一つとしてしかみなされないだろう。生徒のこの特徴は、他の特徴とともに、生徒の成績を育成するのを助けることができる補助的指導や教材のタイプ(たとえば点字読本)を選択する際に、教師を助力することになる。しかしながら、それは、生徒の教育のなかで最優先されるべき中心(たとえば、盲児が「盲の人のための教育」を受けなければならないという見解)にはならないであろう」。

W. Stainbackらは、同じ著書で次のように述べる。「知能、視覚、聴覚、運動において重大な制約のある生徒を分類することは、包括的な教育計画立案のために教育上有用であるという証拠はほとんどない。たとえば全盲、あるいは視力がほとんどない生徒は、知的・社会的・心理的・身体的に多くの特徴をもつ全体としての人間なのである。一つまたはいくつかの特徴にしたがった教育的分類は、全体的な教育プログラムを計画立案する際には有用なことはまずない。——強調されなければならないことは、聾や盲の人がいるかどうか、脳性麻痺やダウン症や自閉症等であるかどうかは問題なのではない、ということである。問題は、教師がカテゴリー(たとえば、正常、盲、遅れ、行動障害)にしたがって子どもにアプローチし、教育をすべきなのか、あるいは教師は、一人ひとりの個人として、人間全体としてすべての生徒にアプローチし、教育すべきなのかということである」として、人間観と指導の方法を混同するか、問題を擦り替えている。

W. Stainbackらの見解が重要なのは、それがフル・インクルージョニストの典型であるからである。「点字、手話、歩行訓練そして読話」等の指導上のニーズが二元システム＝分離的措置を「正当化しない」とするのは、二元システムの非効率性ととともに、彼らの特殊教育・通常教

育合同論の二大根拠である (W. Stainback & S. Stainback [1984] 108)。彼らが、このような指導上のニーズを認めないのは、「特別であるラベルされた生徒に対する個別化を強調する」二元システムではなく、「すべての生徒の個別化を強調する」一元システムを実現しようとしているからである。それでは、このようなニーズはどのように充足されるのか。彼らによると、二元システムのように「特別な生徒に対する特別な方略を求める」のではなく、「生徒一人ひとりの学習のニーズにより、利用可能な方略の範囲から選択」するということになる (W. Stainback et al. [1989a] 23, Table 1)。

同じラディカルなフル・インクルージョニストの中でも Lipsky and Gartner (1997) は、障害による指導上のニーズをどのように考え、教育措置をどうするかについて、Stainbackらよりは柔軟な見解を示す。「インクルーシブ教育は場ではない」が「障害児が年齢に適切な通常教育学級の完全な一員である」とも考える彼らは、「すべてのサービスがつねに通常学級で生じなければならないことを、意味するのではない」とは考える。たとえば点字や白杖の指導のためには、「限られた時間で特定のトピックのために、子どもは、その学級外で必要とする特別な指導を受けることができる」。しかも彼らは、この考え方を他の障害児にも適用している (Lipsky & Gartner [1997] 204)。

しかしながら Gartner and Lipsky (1995) は「鍵となる構成要素」として重大な留保条件を付している。指導の主体は、専門家の協力を受けた通常教育の教員なのである。スキルと専門的な訓練を受けた「人 (a person)」による早期教育の後には、通常教育の教員が「これらのスキルを強化し、高める」(Gartner & Lipsky [1995] 613)。このように Gartner and Lipsky (1995) は、視覚障害生徒がもっている特別なニーズは、特殊教育教員の補助があれば、通常教育教員でも対応可能であると考えているように思われる。また、通常学級外での滞在時間は当初から「限られた

時間」となっており、結果として、子どものニーズよりも彼らが否定する「場」「位置」優先になっている。

フル・インクルージョニストが特殊教育の専門性を重視していないことは、主流化運動の時期において、リソース・ルーム教員の役割を多面的に課していることから明白である。Reynolds and Birch (1977) は、リソース・ルーム教員に対して、リソース・ルーム運営、点字等の指導、学習障害児や難聴児の指導と、特殊教育のそれぞれの専門的知識と技術をまたがった複合的な役割を要求することに同意している (Reynolds and Birch [1977] 446-447)。

3. 分離と隔離・スティグマ

(1) 政治的な用語の使用

インクルージョンは元来、二元システムがふつと特殊という2種類の人間を発生させることを批判してきた。分離(隔離)教育の弊害として、生徒の隔離が障害カテゴリーに基づく分類を行う、そのことによるバイアスが発生する、さらにそれが障害を差異あるものとすると考えた (Tanner, et al. [1996] 5)。

しかしながらフル・インクルージョンにおける特殊教育の分離=隔離論については、2つの問題がある。第一は、過度に政治的な用語法である。フル・インクルージョニストは、教育における分離 (separation) について、例外なく人種差別問題を連想させる隔離 (segregation) という用語を標準的に使用する。その根拠は、特殊学級における人口比に対して過大なマイノリティ児童の存在に依拠している。

特殊教育の代表的な擁護者、J.M. Kauffman は、分離的プログラムへの「措置決定がケースごとになされ、強制的ではなく普遍的でもない場合、それを隔離と称することは、不適切である」し、「自分たちは分離的学校にいたいとか、自分の特殊学級を好むという多くの子ども」や「特殊学校または特殊学級でよりよい社会的経験をもっている子どもがいる」という事実を指摘する (Kauffman in O'Neil [1994-95] 9)。

これに対して、ラディカルなフル・インクルー

ジョニスト、M. Sapon-Shevinは、特殊学級におけるマイノリティ生徒の過度な存在は、これらの親や子どもが特殊学級を自由に選択して隔離された結果ではないとし、分離が人種隔離になっている現実を強調する (Sapon-Shevin in O'Neil[1994-95]10)。また、Lipsky and Gartner (1997) は、特殊教育における不釣り合いな割合のマイノリティの存在は「公民権の問題」ではなく、分離的措置での教育は自発的であるがゆえに人種隔離ではないとする特殊教育の主張に対して、精神遅滞のような障害カテゴリーでは、人種隔離と教育上の隔離という二重の隔離を生じているとする。黒人は白人の2倍が特殊教育に措置されていて、特殊教育の白人生徒の10分の1が精神遅滞であるのに対して、黒人生徒は4分の1に達している (Lipsky & Gartner[1997]204)。かくして、インクルーシブ教育は、「民主制社会にとってなくてはならない部分」「必要条件」となる (Lipsky & Gartner[1999]18-21)。

さて、この問題は、別の観点からの検討が必要であろう。フル・インクルージョニストのマイノリティに関する指摘はおおむねその通りであるが、精神遅滞特殊学級教育におけるマイノリティ問題は、20世紀初頭以来継続されてきた古典的問題であり、1960年代にもL.M. Dunnらによって再提起されたように、アメリカ教育の構造的問題であるとすれば、特殊教育におけるマイノリティ集中現象の意味を解説することは、差別という表現によって理解できるほど簡単な課題ではないし、フル・インクルージョンのみによって解決する課題ではない。

また、フル・インクルージョニストの議論の問題についても指摘しておきたい。(精神遅滞)特殊学級における過度なマイノリティの存在を根拠として、特殊教育就学者すべてが(人種的に)隔離されていると断定する、あるいは議論を誘導する部分的な事実の安易な一般化や用語の政治的使用法は、フル・インクルージョニストによる議論の仕方の一例である。この一般化は、同時代の現象だけに適用されるだけではな

く、まもなく後述するように逆発的にも用いられる。

分離=隔離問題についてさらに検討が必要な理由は、segregationという用語を使用するのが、実際にはフル・インクルージョニストに限らないことである。視覚障害教育分野で、第二次世界大戦前はもちろん戦後もsegregationが使用されているが、そこで使用されているsegregationは、たとえば、1960年代前半まで視覚障害教育・福祉分野における指導的存在であったB. Lowenfeld (1901-1994) の言及を参照すれば、晴眼児とコミュニティからの隔離という意味に限定されていたと思われる (Lowenfeld[1956]57; Lowenfeld[1964]157-158)。視覚障害教育ではこのような問題意識が、主たる教育形態が盲学校から統合教育へと転換する一つの主要な動因となる。同時に、視覚障害教育の独自性を見失う結果につながる(後述)。

(2) 隔離と差別および倫理性・道徳性—歴史的認識の欠如

フル・インクルージョニストは、特殊教育は隔離=差別を目的として創始されたことを含意して主張する。しかしその見解は、歴史的な事実と経過を無視している。アメリカにおける特殊教育成立の第1段階である19世紀初頭における聾・盲等の特殊学校の創設は、公立学校がほとんど機能していなかった時期であったから、聾児や盲児が「差別」されるべき対象が存在しなかった。また第2段階である公立学校特殊学級の成立も、心身における障害だけでなく、さまざまな問題をもった子どもの通常学級からの排除が、全体として第一義的な目的であったとは極言しがたい。むしろ、支援資源が乏しい20世紀初頭、反精神薄弱の社会的風潮の下にあった「精神薄弱」児に対してさえその個別的ニーズを発見し、特殊学級を不可欠な教育と生活の場として位置づけていくのは、特殊学級教員であった(中村[1992-93])。

障害児の公立学校あるいは公教育からの排除が論理的・機能的にシステム化される時期と条件は、特殊学級の確立と公立学校制度内におけ

るその教育的・社会的機能の明確化、特定の障害種別ないしは問題、教育心理学等の専門領域の確立等の要素から総合的に判断する必要がある。たとえば、W. Stainbackら（1989b）は、公教育普及段階における当初からの障害児排除を主張し、19世紀アメリカの近代的盲教育論を確立したS.G.Howe（1801-1876）が、すべての障害児を教育の対象と考えたと解釈するなど、偏った歴史的認識と歴史的事実の誤りを露呈する（W. Stainback et al.[1989b]5-6）。

これらは、ある意味では些細な誤りや浅い認識ともいえない。しかし、フル・インクルージョニストは2つの歴史的知見の無視を共有しているように思われる。一つは上記の歴史的事実の安易な誤り⁴⁾であり、もう一つは、盲教育や聾教育において長年の実践で蓄積されてきた、いわば経験知に対する敬意の欠如である。彼らの恣意的で二分法的な理解と歴史認識におけるダイナミクスの無視は、特殊教育では創始期初期から個別的なニーズへの着目と閉鎖的コミュニティへの反省があったことを無視することになり、特殊教育遺産の公平な評価と継承を不可能にする。

フル・インクルージョンにおける別の特徴の一つは、隔離を倫理的・道徳的問題とすることである。W. Stainbackらは、インクルードすることが道徳的・倫理的に正しいとの理由で、早くからこの観点から特殊教育を批判しているし、インクルージョンの「おそらく最も重要な理由は、それが、なすべき公平で倫理的で公正なことだからである。それは平等の価値への対処である」とする（W. Stainback, et al. [1989b] 3-4; Stainback and Stainback[1990]5-7）。その場合の共通の論拠は、1954年の合衆国最高裁におけるブラウン判決であった。すなわち、分離は違憲であるという、白人・黒人別学問題の障害児教育への援用であった。

D.P. Hallahan and J.M. Kauffman（1996）も、フル・インクルージョンにおける倫理重視を指摘している。フル・インクルージョニストにとって、「すべての生徒を主流に含めることの最も

重要な理由は、公平で倫理的で平等に行われるということである。それは平等という価値観を扱っているのである」（Hallahan & Kauffman [1996]57）。

これらの立場は、1993年秋、Judy Heumann教育省長官補佐による特殊学校は不道徳であるとの発言（Oka & Nakamura[in press]）を経て、現在でも継続されている（たとえばA.Dyson in Daniels & Garner[1999]39-40）。いいかえれば、特殊教育の擁護は、道徳的・倫理的に悖っていることになる。

4. 分離と教育の最終的なゴールとしての民主制社会への参加

フル・インクルージョニストが、分離を否定した理由の一つは、学校卒業後の就労率の低さと社会活動へ参加の低調の原因が分離によると考えたからであった。Lipsky and Gartnerも、学校卒業率の相対的低さと学校教育後の生活状況が悪いことを挙げている（Lipsky & Gartner [1992]4）。これは、教育改革の第一の波、そしてM.C. WillのREI提起における主要な動機でもあった（中村[2004]8）。また、分離は、生徒の依存促進と自己効率の減少をもたらすネガティブな効果があることも指摘された（Byrnes in Tanner, et al.[1996]2）。

W. Stainbackらは、上記の特殊教育と通常教育の一元化の2つの根拠（Stainback & Stainback [1984] 102）に加えて、1989年には、「二元システムは適切でない態度を育む」ことを追加した（W. Stainback, et al.[1989a]15-26）。彼らは、分離的措置を「人工的な特別な世界」、通常教育を「『現実』世界」として、「学校にいる間隔離されたある生徒」の証言を引用している。「私は、現実世界にまったく準備のないまま-----卒業しました。だから私は終日家に閉じこもっています。仕事につくことは問題外だと信じていました。-----確かに、隔離的な環境は、統合された生活に対する準備としては役に立たないでしょう」（W. Stainback et al.[1989a]23）。

Stainback and Stainback（1992）は、社会への参加が十分に達成されない基礎的条件として、

障害生徒の自信の欠如、動機づけの欠如、達成学力に対する肯定的期待の欠如、所属意識の希薄さ、自立困難を列挙し、それはすべて隔離的学習環境の産物であるとした (Stainback & Stainback [1992]30, 33, 35)。

彼らはまた、「なぜすべての生徒は主流で教育されなければならないか」と題して、「すべての生徒を主流で教育する基本的な基礎にある目的」を求めている。その第一の理由は、「自然で統合された教育とコミュニティの環境において級友とともに生活し、活動することを学ぶ機会を提供すること」である。それによって隔離的環境で学ぶ以上に学習し、級友間で個々の差異と類似性に対して悩むことなく理解と尊重と敏感さが育成され、相互作用、コミュニケーション、友愛の発達、ともに活動すること、相互に助力し合うことを学ぶことができる。かくして、統合された通常学級で過ごす時間が多ければ多いほど、成人として教育的・職業的に達成できる。

第二の理由は、生徒が特殊学級・特殊学校に措置されるときに固有の隔離の悪影響を避けること、すなわち、自信、動機づけ、学力に対する肯定的期待を得ることができる。

第三に、「分離は平等でない。すべての生徒は、教育およびコミュニティの主流の一部でなければならない。---これは基本的な権利であって、誰かが獲得しなければならない権利ではない」(Stainback and Stainback [1990]5-7)。

Gartner and Lipsky (1995) は、民主制社会への参加と関連づける。Gartnerらは、1995年、アメリカ盲人協議会 (ACB) の講演で、インクルージョン擁護の3つの理由を述べている。インクルージョンは「何よりも、あの不可欠な民主制の特徴の学校における表現である。第二に、それは盲人の可能性と力と社会生活への貢献に対する彼らの能力を認識することである。そして最後に----民主制社会において生産的で寄与する生活に、人々、すべての人々を準備させるのに最も適切な環境において、生徒、すべての生

徒を教育する」ことである (Gartner & Lipsky [1995]613)。

W. Stainbackらのインクルージョンに基づく教育の再構築の理由は、フル・インクルージョンにおいて共有される。M.C.Wangらがラディカルになるのは、1983年の「危機に立つ国家 (the Nation at risk)」以来、アメリカ公立学校システムが改善されていないとの事態認識に基づいていたからであり、彼女たちが学校教育改革によって意図していたのは、大都市のマイノリティ子弟を民主制社会への参加に準備させるべく、自発的で継続的な生涯学習と自分で必要な情報を収集し、それに基づく意思決定を可能にさせる (A.S.[n.d.]1) という、アメリカ社会の改革であった。

また、障害生徒と障害のない生徒同士のピア関係の形成も、フル・インクルージョンにおける特徴の一つであった。Stainback and Stainback (1990) が主張した級友同士の人間関係の成立と展開は、インクルーシブ社会への参加とその社会形成には必要な条件であった。それゆえ、さまざまな差異に満ちたアメリカ社会においては、インクルーシブ教育によって、人間の差異への恐れへの減少、社会的認識の増大、自己概念の改善、個人的原理の発達、温かく思い遣りのある友愛の育成 (Tanner, et al.[1996]5) が重視されることになる。

このように、フル・インクルージョンは、民主制社会の構築と特殊教育を含む教育・学校改革を関連づけて、それを意識的に前面に提示する。Petersonら (1997) によれば、アメリカのインクルーシブ教育論争において、基本的な論争と衝突が生じている論点は、「私たちが創り出したいと願っている社会とコミュニティのタイプ」、すなわち民主制と平等を原理とし、多様性が「賞揚され、評価され」、尊重され、人間の可能性を促進する社会とコミュニティであった。また、生徒の学習は、民主制・エンパワメント・多様性を支えることを共通の目的としている。民主制社会と対照されているカウンターパートの社会は、子どもも大人もその活動が管理され、

規制される高度に階層的な社会であった (Peterson, et al. [1997] 1, 11)。

フル・インクルージョンの特徴の一つは、民主制社会への参加の必要な条件として、教育サービスへのアクセスを消費者や利用者としての観点から捉え直したことである。視覚障害についていえば、点字指導の規定が障害者教育法 (The Individuals with Disabilities Education Act: IDEA) で追加され、歩行指導 (O&M) が関連サービスの一つとして明記され、さらには親と障害生徒本人のIEP決定過程への参加権もIDEAで保障されている。しかし現実には、「もっぱら (IEP の) 学際的チームの裁量に任されている」し、「その決定はしばしば優勢な政治哲学によって加減されて」いる。たしかに、法律上はその決定に「裁判所で異議を申し立てることができる」が、「これを実行する資源をもっている親はほとんどいない」 (Crawford [n.d.]) のが実情である。すなわち、消費者としての障害者またはその親という表現は、「リップ・サービス」にすぎず、障害者には「本当には選択肢はない」 (Edwards, 1999) ののである。

5. 分離と効率性・経費

効率性は、少なくともインクルージョン支持の研究者の次元では、単に経費の多少や安上がりの意味するよりは、二元システム批判にみられるように教育経費全体における非効率的な支出およびその経費に見合った教育成果を評価する際の観点であった。インクルーシブ教育による経費増は、分離的教育の場への輸送費の解消と特殊教育措置の減少によって対応可能であり、インクルーシブ教育導入の阻害因とは認識されていないという報告もある (Tanner, et al. [1996] 30)。

しかし、インクルーシブ教育に関わる連邦および地方の支出の状況および対象数の増加を考えれば、少なくとも経費的観点から、教育行政と納税者に対して、特殊教育のフル・インクルージョンへの誘導が、フル・インクルーシブニストにはあったとみなされうる。まず、連邦支出をみると、毎年

12%を占める障害児等の子どもに対する74億ドルであり、州と地方の支出を合わせた全国の特種教育経費は350-600億ドルと推定され、しかも過去30年以上、K-12教育において新規支出額の40%が特殊教育に流れていった (Finn, et al. [2001] v)。それでも、連邦支出は、連邦が支出すべき経費の40%に対して12%にしか達していないのである (Palmaffy [2001] xi)。

またLipsky and Gartner (1997) は、1967-1991年の間に、障害生徒のためのプログラムは新規の学校支出の38%を占めており、特殊教育経費は、学区支出の3.7%から17%に増加したとの報告を紹介した (Lipsky & Gartner [1997] 43)。

Gartner and Lipsky (1997) は、二元システムは、二元行政 (運営)、非効率な実施、私立 (障害児) 学校への措置の細分において資源を消耗するという証拠がかなりあるとし、学区がすべての子どものための質の高いプログラムを開発するように、「特殊教育の財政改革が、教育改革一般の資金調達の一部」となることを要求し、つぎのように警告している。特殊教育と通常教育の財政が一元化されなければ「増大した特殊教育のニーズは、結果として「胴元をつぶす」であろう。インクルーシブ教育環境における通常教育プログラムから (特殊教育へと) 生徒を一度に措置することは財政的に不可能であり、プログラム上も望ましくない。公的支出に対する納税者の反対が高まっている時に、特殊教育に対する支出の増加は支持されないであろう」 (Gartner & Lipsky [1997] 43, 208)。

このように述べるとき、多様で高まるニーズと限られた財源に悩む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、財政的観点からフル・インクルージョンを積極的に支持するようになるのは当然であった (NASBE [1995] 2)。行政は、経費を削減できるシステムを選択するからである (Spungin [1996] 272, 274)。その結果、経費がかかる特殊学校、特殊学級、リソース・ルームあるいは抽出プログラムは、障害生徒にとっての必要性よりも、学齢期間の

経費という観点から回避される選択肢となる。さらに、直接の教育責任者である学区の間の財政力格差によって、高い質のカリキュラムおよび補償的スキル訓練への平等なアクセスは実現困難となっている (Bickford, 1998)。

この経費問題は、アメリカではつねに意識されてきた古典的問題であった。第二次世界大戦前の盲児の通学制学校問題でもそうであり (Meyer in Lendo[1938]86)、第二次世界大戦後まもない時期においても、生徒1人当たり経費は、盲学校が通常教育の8倍、通学制学校における盲教育の3倍という推定値が示されている (Best[1946]174)。したがって、上記のLipsky and Gartner (1997) のような記述は、経費削減を意図する立場からは、他のフル・インクルージョンの論拠を活用してインクルーシブ教育へ転換する際の格好の根拠となるのである。

Ⅲ. むすび

インクルーシブ教育(論)は、たしかに特殊教育の問題点、総論としての抵抗しがたい理念、そして創意工夫によってはそれを拡大できる可能性を提示してきた。しかし、社会制度としての障害カテゴリーと、教育方法としての障害カテゴリーとを区別しないで、特殊教育を否定的にのみ評価した。とりわけ感覚障害等の低発生障害の独自性とその教育遺産を軽視したのである。

小論では、被抑圧少数集団としての障害者＝マイノリティ論をとるフル・インクルージョンが、皮肉なことに、その理念に反して、内部に視覚障害・聴覚障害のような障害マイノリティを創出させてしまった理由について、分離＝隔離とその関連問題を中心に検討した。D.P. Hallahan and J. Kauffman (1996) は、障害者権利運動が目ざすべき全体的ゴールと各障害の個別性の整合が困難なことを挙げているが (Hallahan & Kauffman[1996]56)、まさにフル・インクルージョンでは、前者への達成手段が画一的に設定され、障害カテゴリーの個性が考慮されなかったといえよう。

特殊教育専門家がインクルーシブ教育論者に同意しない理由の一つは、おそらく、教育の結果に対する過度に楽観的な彼らの展望であろう⁵⁾。というのは、通常教育においてすら、人種、階層、隔離、社会的・経済的な家族資源が教育上の達成に大きな影響を与える要因であることは、長年のいわば常識であり (Bartelt[1995]182-183)、特殊教育では一層条件が悪いのは自明だからである。しかもこの事態の発生とその解決は、特殊教育専門家の責任ではないという感情があると推測される。たとえば、社会的スキルと教科的スキルの両立的達成は、主流化運動において20世紀第4四半期から構想されていた。最初期からのインクルージョニストであったReynolds and Birch (1977) は、視覚障害生徒の場合でも、社会的・教科的スキルの達成が通常学校で重要であり、また可能であるとしている (Reynolds & Birch[1977]635)。しかし、視覚障害生徒の自立が十分でない現実はずでに示唆したとおりであり、しかもその現実には、フル・インクルージョンと関連づけられる (Oka & Nakamura[in press])。

視覚障害専門家の不足もまた改善されない。視覚障害教育の教員と歩行専門家の需要は大きいし、待遇もよい (Reynolds & Birch[1977]634)。にもかかわらず、その不足は規模が大きく、持続的である (A.S. [2003])。その理由の一つは、障害マイノリティゆえの政治力の乏しさとともに、盲の人々に対するより高い社会的期待の欠如があるとみなされている。この点では、フル・インクルージョンも特殊教育も類似の見解に立つ。障害者の困難を、障害固有の結果ではなく、社会の偏見と差別に基づいているという指摘 (Hallahan & Kauffman[1996]54) は、盲当事者によって共有される (Edwards[1999]; [2000])。

ところで、このような盲当事者、とくに視覚障害教育専門家の見解は、統合教育、主流化、インクルージョンへと視覚障害生徒の教育の場が展開⁶⁾において形成された教育の考え方の反省のうえに立っている。すなわち、通常教育の場で教科的教育がある程度できれば視覚障害児

の教育は統合的な場で可能であり、しかも寄宿制盲学校よりもベターと考えたのである。

テキサス盲学校長のP. Hatlenは以下のように述べている。「1950年代に始まる多数の盲人の通常学級への統合は、それとともに、視覚障害生徒がもつ唯一のニードは、彼らが通常学級で学習できるように改作された教科教材であるという信念の時代をもたらした。多くの教師---が認めた(晴眼児との)唯一の相違は、学習用のメディアと教材であった」。すなわち、「違っているべき、違っていることへの権利」⁷⁾は怪視され、「同等であるべき機会」が求められがちであった(Hatlen[1996])。

後者の考え方は戦前から継承されたと思われる。弱視教育を確立したW. Hathawayは、「弱視児に対する計画立案において、そのゴールは常に可能なかぎり正常児についていくことであり、弱視児の相違を最小限にすることであった」(Hubbard[1983]193)。主流化もまた、「教科とともに社会的・情緒的な子ども全体のニーズが、子どもが一般の教育の主流に統合される場合に最も良く役立つ、と強く主張する」(Rauth in Hubbard[1983]193)。すなわち、教育の目標は、視覚障害生徒の晴眼児への近接であり、特殊教育の旧来の目標でもあった。

さて、フル・インクルージョンを支える政治原理は何であろうか。たとえばM. Wangは、学校選択と最良システムを例示していることからみると(Wang & Walberg [2001] 375, 380-383)、地方分権論と新自由主義の折衷であったように思われる。すなわち、市民と親の意思決定=地方分権と、トップダウンによる教育の基準設定および中央集権的な実施と達成である。もう一つは、進歩主義教育の系譜である。Reynolds and Birch (1982)は、進歩主義教育の理念の継承を意識して「進歩的インクルージョン (progressive inclusion)」(Reynolds & Birch[1977]22-23, 307; [1982]27, 157-160) という用語を使用しているし、D.B. Crawfordは、進歩主義的教育に批判的な立場からフル・インクルージョンにおける進歩主義的教育との類似性を繰り返し指摘してい

る(Crawford [n.d.]⁸⁾)。これらは、いずれも指摘するに留めて今後の課題としたい。

付記

本研究は、日本学術振興会による科学研究費補助金による研究成果の一部である。

註

- 1) インクルージョンは、近年ではインクルーシブ教育と表現されることが多いが、それはインクルージョンでは用語の対象範囲が不明瞭なこと、用語の教育的意図をより明確にすることが含意されているように思われる。ここでは、現在および一般的な表現ではインクルーシブ教育を用いることとする。
- 2) フル・インクルージョンの特殊教育批判には、正当な指摘も多い。たとえば、措置・指導の手続きにおける官僚化がその一例である(Biklen in W. Stainback, et al.[1989]240)。
- 3) 視覚障害、とくに特別なニーズに対応する教育の内容と方法を有する盲教育の立場から、アメリカ合衆国で当事者団体を含む盲団体と視覚障害教育組織によるフル・インクルージョン批判については、別の論文ですでにレビューした(Oka & Nakamura[in press])。
- 4) たとえば、Reynolds and Birch (1977)は、前書きおよび目次の前、すなわち本書の冒頭で、「1776-1980年のアメリカ合衆国における公教育の発展における鍵となる論争と出来事(選)」を掲載している。この掲載の位置からみて、この年表は、本書における重要性と著者たちの論拠として意味づけられていると思われるが、1829年のWatertownでのアメリカ最初の盲学校開校、1848年のE. Seguinの来米、1859年のアメリカ最初の精神遅滞学校開校はいずれも時期または地名が誤っている。これは安易な誤りであると同時に、彼らの論拠と歴史理解の浅薄さの例証ともなっている(Reynolds and Birch[1977]v-vi)。
- 5) 特殊教育専門家のなかでも、Stainback夫妻やM.C. Reynolds等のように、特殊教育批判か

- らフル・インクルージョンへと転換する人々がいた理由の検討は、インクルージョンの実体の究明のうえで必要な課題である。
- 6) 第二次世界大戦後の視覚障害生徒の教育の場が盲学校から公立学校へ転換した理由は、親の態度、経費、教育システム、社会的理念、環境論等、複合的な内容から構成されていると思われ、今後究明しなければならない課題である。
- 7) 視覚障害児教育が同等論へと傾斜した同じ時期に、肢体不自由をテーマとしてE.S.Miers (1952) によって「違っているべき権利 (the right to be different)」が提起されている。差異論の成立とその文脈もまた、今後、検討されなければならないテーマである。
- 8) 興味あることに、本論文で検討した分離は、20世紀半ばにおいても非民主的であるとする見方がすでにあった。1943年にL.M.Termanは、「児童を分離すること (segregation)、勉強ができる子の特殊学校や勉強がのろい子の特殊学級を作ることは、極めて非民主的であると信じる人々が少数ながらいた」(Terman [1943]5) と述べている。

文献

- A.S. (2003) *Choices for children. advocating quality specialized education for students with visual impairments. Introduction and summary of recommendations.*
<http://www.afb.org/Section.asp?SectionID=3&topicID=32&DocumentID=1696>
- A.S. (nd) *Margaret C. Wang: A democratic agenda for schooling.*
<http://www.ncrel.org/cs/cd/pubs/lead41/41wang.htm>
- Bartelt, D.W.(1995) The macroecology of educational outcomes. In L.C. Rigsby, M.C.Reynolds, and M. C. Wang (Eds.) *School-community connections: exploring issues for research and practice.* 1st ed. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.159-191.
- Best, H. (1946) Problems in the education of blind children. *Journal of Exceptional Children*, March

- 1946, 168-175,191.
- Bickford, J. (1998) Inclusionary express. *Future Reflections*, 17(4). <http://www.nfb.org/futref.htm>
- Biklen, D.(Ed.) (1985) *Achieving the complete school. strategies for effective mainstreaming.* Teachers College, Columbia University, New York and London.
- Biklen, D.(1989) In S.Stainback, W. Stainback, and M. Forest, (Eds.) *Educating all students in the mainstream of regular education.* Paul H. Brookes, Baltimore, and others. 235-248.
- Blackorby, J. and Wagner, M. (1996) Longitudinal postschool outcomes of youth with disabilities: findings from the national longitudinal transition study. *Exceptional Children*, 62(5), 399-413.
- Daniels, H. and Garner, P. (1999) *Inclusive education.* World Yearbook of Education. Kogan Page, London and Sterling, VA.
- Dyson, A. (1999) Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels and P. Garner (Eds.) *Inclusive education, supporting inclusion in education system.* Kogan Page, London. 36-53.
- Edwards, P.(1999) President's Message: Jane needs us. *Braille Forum*, 37(7).
<http://www.acb.org/magazine/>
- Edwards, P. (2000) President's Message: I Have a Nightmare. *Braille Forum*, 39(5).
- Finn, Jr.,C.E., Rotherham, A.J. and Hokanson, Jr., C.R.(2001) *Rethinking special education for a new century.* The Thomas B. Fordham Foundation and the Progressive Policy Institute. Washington, D.C. ix. <http://www.edexcellence.net>
- Fuchs,D. and Fuchs,L.S.(1990) Framing the REI debate: Abolitionists versus conservationists. In J.W. Lloyd, N.N. Singh, and A. C. Repp (Eds.) *The Regular Education Initiative: Alternative Perspectives on Concepts, Issues, and Models.* Sycamore Publishing Co., Sycamore, Il. 241-255.
- Fuchs, D. and Fuchs, L.S. (1994) Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.
- Gartner, A. and Lipsky, D. K. (1995) Inclusion for All: Building on the Tools of Blindness. *Braille Monitor*, November 1995, 612-614.

- Hallahan, D.P. and Kauffman, J. M.(1996) *Exceptional Learners*. Allyn and Bacon, Boston.
- Hatlen, P. (1996) *The core curriculum for the blind and visually impaired students, including those with additional disabilities*.
<http://www.tsbvi.edu/Education/corecurric.htm>
- Hubbard, C. L. (1983) Reverse mainstreaming sighted children into a visually special day classes. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 77(5), 193-195.
- Lipsky, D.K. and Gartner, A.(1992) Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educational reform. In W.Stainback and S.Stainback, *Controversial issues confronting special education, divergent perspectives*. Allyn and Bacon, Boston and other. 3-12.
- Lipsky, D.K. and Gartner, A. (1997) *Inclusion and School Reform, Transforming America's Classrooms*. Paul H. Brooks, Baltimore, and others.
- Lipsky, D.K. and Gartner, A. (1999) Inclusive education: a requirement of a democratic society. In H. Daniels and P. Garner (Eds.) *Inclusive education, supporting inclusion in education system*. Kogan Page, London. 12-23.
- Lowenfeld, L. (1956) National Conference on the Blind, Pre-School Child. *Journal of Exceptional Children*, 23(1956/11), 53-57,90.
- Lowenfeld, L. (1964) *Our Blind Children. Crowning and Learning with Them*. 2nd edition. Charles C. Thomas, Springfield, Ill.
- Meyer, G.F. (1938) Some advantages offered children in day school classes for the blind in the public school. In H.Lende, *What of the blind? A survey of the development and scope of present-day work with the blind*. American Foundation for the Blind, New York.77-87.
- Miers, Earl Schenck (1952) The Right to be different. *Journal of Exceptional Children*, 1952/5, 225-228.
- 中村満紀男 (1992-93) 世紀転換期アメリカ公立学校における精神薄弱特殊学級(学校)の成立とその意義について(1-3). 秋田大学教育学部研究紀要教育科学, 43(77-79), 44 (53-68), 45 (53-81).
- 中村満紀男 (2004) 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. 心身障害学 研究, 28, 1-14.
- National Association of State Boards of Education(1995) *Winning ways. Creating inclusive schools, classes, and communities*. Report review, Summaries of NASBE Education Reports.
http://www.nasbe.org/Educational_Issues/Reports/Sum-winw.pdf
- Oka, N. and Nakamura, M. (in press) Criticism of full inclusion by the blind as the party concerned and the vision teachers in the United States—Their grounds and implications—.
- O'Neil, J. (1994-95) Can inclusion work? A conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin. *Educational Leadership*, 52(4), 7-11.
- Palmaffy, T.(2001) Evolution of the Federal Role. In C.E.Finn, Jr., A.J. Rotherham, and C.R.Hokanson, Jr., *Rethinking special education for a new century*. The Thomas B. Fordham Foundation and the Progressive Policy Institute. Washington, D.C. ix.
<http://www.edexcellence.net>
- Peterson, M., Feathers, K. and Beloin, K.(1997) *Inclusive literacy learning: Developing a whole language partnership*.
<http://www.coe.wayne.edu/wholeschooling/WS/WSPress/ArtInclLitLrning.html>
- Reynolds, M. C. and Birch, J. W. (1977) *Teaching exceptional children in all America's schools, A first course for teachers and principals*. Council for Exceptional Children, Reston, Va.
- Reynolds, M. C. and Birch, J. W. (1982) *Teaching exceptional children in All America's schools* (revised ed.). Council for Exceptional Children, Reston, Va.
- Stainback, W., and Stainback, S. (1984) A Rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*,51(2), 102-111.
- Stainback, W., Stainback, S. and Bunch, G.(1989a) A Rationale for the Merger of Regular and Special Education. *Educating all students in the mainstream of regular education*. Paul H. Brookes, Baltimore, and others. 15-25.
- Stainback, W., Stainback, S. and Bunch, G.(1989b) Introduction and historical background. In S.Stainback, W. Stainback, and M. Forest, (Eds.) *Educating all students in the mainstream of regular*

- education*. Paul H. Brookes, Baltimore, and others. 3-14.
- Stainback, W. and Stainback, S. (1990) *Support Networks for Inclusive Schooling. Interdependent Integrated Education*. Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, MD.
- Stainback, S. and Stainback, W. (1992) Schools as inclusive communities. In Stainback, W. and Stainback, S. (Eds.) *Controversial issues confronting special education, Divergent perspectives*. Boston and others: Allyn and Bacon, Boston and other. 29-43.
- Tanner, C.K., Linscott, D.J.V., and Galis, S.A. (1996) Inclusive Education in the United States: Beliefs and Practices Among Middle School Principals and Teachers. *Education Policy Analysis Archives*, 4(19).
- <http://epaa.asu.edu/epaa/v4n19.html#1>
- The Association for Persons with Severe Handicaps (TASH) (1986) Resolution on redefinition of the continuum of services. In Hallahan, D.P. and Kauffman, J. M. (1996) *Exceptional Learners*. Allyn and Bacon, Boston. 317-318.
- The Association for Persons with Severe Handicaps (TASH) (1993) Resolution on inclusive education prepared by TASH. In Hallahan, D.P. and Kauffman, J. M. (1996) *Exceptional Learners*. Allyn and Bacon, Boston. 314-315.
- Wang, M.C. and Walberg, H.J. (Eds.) (2001) *School choice or best systems*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- 2004. 8. 31 受稿、2004. 11. 9 受理 —

**Full Inclusion and Some Elements Creating
the Disability Minority Group in the United States
— from Standpoints of Visual Impairment and Separation —**

Makio NAKAMURA and Noriko OKA

In the stage to which inclusion movement has evolved full inclusion, the disability minority group such as visual or auditory impairment has appeared though the movement had attempt to eliminate the social minority. So, it is required to reexamine the principles that the inclusion advocates consider as important. In this paper, it is made clear from standpoint of blindness as a typical disability minority group what full inclusionists will attain through criticisms of segregation and its related matters. In full inclusion, it had a different subject theory from special education. Full inclusionists insist that separation means racial segregation politically. Moreover, full inclusionists tended to deny separation and special education, because it thought that separation impedes the full participation of people including the disabled to society and construction of democratic society as their last purpose. Full inclusionists consider as a problem the efficiency issue of special education from the standpoint of effective distribution of the limited resources. However, since the universal idea of full inclusion and the individual needs of each disability were not adjusted, the results contrary to the idea of full inclusion arose in the disability minority such as the visual impairment.

Key Words : full inclusion; disability minority group; segregation; visual impairment;
United States