

## 資料

## 障害児教育における目的・本質論の歴史的変遷と その理論的・実践的意義一序説

中村満紀男\*・岡 典子\*\*

障害児教育の目的と本質の変遷とその理論的・実践的な意味を究明するための予備的作業として、その研究の意義と研究方法について検討した。現代の障害者政策の潮流の意義と制約を踏まえたうえで、研究の目的を設定した。研究方法については、時系列と障害カテゴリーの組合せを基本とした。時系列は五つの段階に分けて、障害カテゴリーは聴覚障害と視覚障害を基準とし、対照する基準として知的障害と通常教育を設定し、そのほかにてんかん等の障害と学業不振等、教育の対象者や社会および当事者等を加えることで、障害児教育の目的と本質の理論的・実践的意義を多角的・多面的に究明するうえで、妥当な研究方法であることを述べた。

キー・ワード：障害児教育の目的と本質 障害カテゴリー 通常教育 社会的要求

### I. 現代の障害者政策の潮流・動向とその理解

#### 1. はじめに

障害のある子どもが教育の機会を享受するようになって、人類史上では約250年が経過するが、その間、障害児が教育を受ける社会的・法的根拠も、社会との関係も、根本的といってよいほど変化してきた。すべての障害児を教育の対象とする法制は、1970年代のイギリス・アメリカ合衆国・日本において成立した。現代において、日本のように障害のあるすべての子どもが教育を受けることを実質的に達成している国は例外的であり、ほとんどの国では、全員就学を積極的に推進することは理念的レベルに留まっており、国際的に普遍的な政策上の目標となっているといえる。

たとえば理念では、2006年12月13日、第61回国連総会本会議において障害者権利条約が採択された。政策上では、ヨーロッパ連合における

ように、障害のある人の教育は社会的排除に対する対応の一つとして積極的に推進されている。しかもこれらの理念や政策は、国連総会で採択されたごとく、先進国に限定されるわけではなく、開発途上国においても普遍的な支持を得ているといえるのである。

現代において国際的に標準的な障害児教育の動向を例示してみると、①全員就学および最終目的としての自立と社会への完全参加、②その目的達成と学校教育全期間との関連づけおよび教育と生活における環境整備の重視、③学校教育とそれ以外のサービスとの密接な関連づけおよびそのシステム化、④サービス過程の文書化、⑤サービス決定における当事者の意思尊重、⑥経費-効果問題があげられる。

#### 2. 理念としての抽象性

しかし、これらの動向がどの程度現実化しているのかということになると、いくつかの重要な問題がある。その第一は、理念で示されている表現は抽象的な表現になっていることである。国連障害者権利条約では、その目的につい

\* 東日本国際大学福祉環境学部

\*\* 筑波大学大学院人間総合科学研究科

て「すべての障害者によるあらゆる人権及び基本的自由の完全かつ平等な享有を促進し、保護し、及び確保すること並びに障害者の固有の尊厳の尊重を促進すること」（外務省）とされている。

上記の理念は多かれ少なかれ政策に反映されるが、政策化での記述は概括的である。文部科学省は、ホームページにおいて「特別支援教育」について以下のように書いている（文部科学省）。「特別支援教育」とは、

障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものです。

つまり、特別支援教育の最終目的は、障害児本人による主体的な自立と社会参加であり、そのためには障害児は自分が直面している困難を自ら改善・克服することが必要であり、それは、学校や教師が個別的に障害児のニーズを把握し、適切な指導と必要な支援によって障害児一人ひとりの可能性を具体的な力にすることによって達成される、との趣旨であると解される。上記の国際的動向が、少なくとも部分的に反映していることだけは確かである。

### 3. 新しい潮流や動向の特徴

第二は、私たちは何ごとであれ、到達点を行動の基準として考えがちであるという点である。障害児教育においても、欧米や国際機関における潮流や、それを承けての国内の動向を前提として研究や実践が行われ、あるいは新しいシステムが構想・試行されている。新しい潮流や動向は、過去の問題を改善あるいは解消するうえで、何らかの革新的な要素を提起しているのであるから、それに従うのは当然のことといえてよい。

しかし最新の潮流や動向が最善であるとは限らないことも、認識しておく必要がある。ニューヨーク州立白痴院における医師で校長のH.B.

ウィルバー（Hervey Backus Wilbur 1820-1883）が年次報告に記載した極めて発達が遅れた3事例の報告（New York State Asylum for the Idiots [1866] p.16-17）は、現代においても臨床的にも実践的にも貴重な情報であるばかりか、障害児教育の本質に迫る内容を含んでいるが、その報告は実に1866年に発表されたのである。

アメリカのインクルージョン論争で特殊教育擁護の立場から名を馳せたJ.M.カウフマン（James M. Kauffman）は19世紀の白痴学校の教育実践について積極的な再評価を試みているが、当時の白痴教育指導者が用いた指導技術は、個別的アセスメント、多重感覚法、正の強化を駆使していたと評価している。この再評価のなかには、重度の白痴と情緒障害の密接な関連が、当時認識されていたことも含まれる（Kauffman [1976] p.342）。

また潮流や動向は絶えず変化するので、ある時点で最先端を進んでいた考え方は、状況が変わると指弾の対象となることがある。第二次世界大戦前のアメリカの代表的な精神薄弱者施設であったエルウィン施設（Pennsylvania Training School For Feeble-minded Children）の第三代施設長、精神科医のI.N.カーリン（Isaac Newton Kerlin 1834-1893）はそのような典型的な人物であった（タイオワ・ベル [1988] p.81-85；トレント [1997上] p.116-122）。大規模・隔離化が最先端の施設経営であった19世紀末までは、彼は大規模・隔離化への理論的・実践的に先鞭をつけた先覚者として高く評価されていたが、20世紀初頭になりコミュニティ・ケアへの転換がトレンドになった時代には、カーリンは過去の遺物と見なされるようになる。大規模・隔離化は、精神薄弱者の長期入所による社会防衛を主眼とし、入所者には保護的処遇を重視したというのが一般的な理解である。しかしそのようなトレンドに従っただけのカーリン理解は妥当なのだろうか。

こうした通説的理解に疑問を投げかける材料をいくつか挙げてみよう。一つは、カーリンの処遇論における教育の位置である。彼は、施設

名に含まれる“School”を意識して、1867年につぎのように述べている。「私たちの組織の法人名は“School”である。入所した158名のうちの92名にとって、当施設は本質的に学校である」(Pennsylvania Training School For Feeble-minded Children [1867] p.7-8)。カーリンは、何をもって全入所者の6割近い精神薄弱者に対して、エルウィン施設が学校であると称したのであるか。またその学校は何を行ったのか。しかもこの叙述がなされている1867年という時期は、彼の施設が国内でいち早く学校単一機能から収容部門の併設へ転換した時期であったことは興味深い。ともかく、カーリンが保護的処遇だけを提供したのではなく、教育を重視したことは間違いない。

もう一つは、カーリンの精神薄弱者処遇論における生活の位置である。カーリンが精神薄弱脅威論の先駆となり、また生殖器除去のための去勢を唱導し、かつ少数ながら実施したことと、精神薄弱者の施設内での長期保護という彼の処遇方針を連動させることで、日常の施設生活の苛酷さを連想させるのであるが、実際には彼が精神薄弱者の幸福を第一義として生活日課を設定したことの先駆性はほとんど無視されている。恣意的で部分的な先駆性への着目に基づくカーリン理解では、彼と同時代の精神薄弱処遇論の本質に迫ることはできないであろう。

#### 4. 潮流・動向と歴史的・社会的・文化的文脈

第三は、潮流や動向は歴史的・社会的・文化的な文脈に位置づけてこそ、理解可能であるということである。WHOの2001年のICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) の改訂も、上記の国連障害者権利条約の内容決定も、実現するまでに時間を要したのは、従来のように欧米先進国を基準とする考え方が適用できない国や地域、文化等の現実が認識されたためであった。また、障害カテゴリーによる考え方の違いも考慮に入れる必要があったためである。「障害」がもたらす問題を時空と文脈に基づく構造として把握するプロセスが必要なゆえんである。いいかえれば、潮流や

動向の恣意的なつまみ食いや障害を超越した安易な一般化も、各障害における独自性のみの蛸壺化をも回避した、普遍性と独自性という緊張関係のなかで、さまざまな文脈を考慮に入れつつ、潮流や動向を吟味しながら、障害のある人々に対するサービスの内容とその提供方法を具体化することが必要であろう。

## II. 研究目的の設定と意義

### 1. 研究の目的

小論では、障害のある子どもの教育の目的と本質が、どのような趣旨や目的から障害児の学校創始者により提起され、関係者において定着あるいは変容してきたのかの歴史の変遷とその理論的・実践的意義について、障害の種別や程度ごとに時系列その他の観点から研究の意義と方法を中心に予備的に検討することを目的とする。そこで、研究の意義を提案し(本章)、本研究の課題を達成するための方法と観点を検討する(次章)。

### 2. 本研究の意義

障害児教育に関する理念や政策の具体化において、それが最も顕著に表れるのは教育の目的と本質に関する規定や考え方であると思われる。教育の目的や本質論はいつの時代であっても、指針や努力目標に過ぎないプログラムの規定として抽象的に存在することはありえず、何らかの具体化は不可避であると思われる。その具体化を規定する要因は、それぞれの国や地域の社会的・教育的背景、その時点での社会と学校からみた必要性、教育サービスを受ける人々の要求、それまでの歴史、教育に関連する資源の蓄積と質等であろう。

障害児教育の社会的・経済的基盤が脆弱だった慈善事業時代には、主導者は、何らかの斬新性と社会的有用性を意識して教育の目的・目標・本質に関する考え方を提起し、その社会的是認に努力し、法的・社会的規定に結実させないと、原初的な障害児教育機関であった聾唖院と盲院は、その存続も事業の継続もできなかつたはずである。

しかし、障害児教育の制度的・社会的基盤が安定してくると、社会との緊張関係は希薄となり、障害児教育が存続することは当然のこととなっていく。一方で、公立学校における障害児の教育が拡大するにつれて、障害児の教育機会の法制的根拠も障害のない子どものそれが援用されることで、教育の目的と本質も通常教育と同等になる。その結果、草創期の障害児教育の先達がその獲得に苦闘した教育機会の提供は義務教育の一環として当然のこととなり、初期の教育の目的と本質に関する考え方は陳腐とみなされるようになり、教育の目的・本質論は形骸化してきたように思われる。こうして、障害児の教育を開拓した人々が直面した現実に対する切実な意識や感情は継承されず、教育の目的と本質の探求は、いわばルーティン化した手続きに変形することがあるのである<sup>1)</sup>。

上記の文部科学省ホームページにおける特別支援教育の説明が教育目的における現代の特別支援教育の一つの到達点であるとして、その記述における自立と社会参加は、障害児教育草創期におけるそれとどのように異なるのであろうか。自立や社会参加の程度と範囲なのか、主体性の関与の問題なのか。当然のことながら、障害児教育の草創期においても障害児は自分が直面している困難を改善・克服することに対して、現在以上に努力しなければ生活が成立しなかったはずであり、そのためには、上記でカウフマンの指摘を引用したように学校や教師の側での障害児のニーズの個別的な把握、適切な指導と必要な支援を行うことで、自立や社会参加の実現を図っていたはずである。現代における「移行支援」は、聾唖院と盲院が当初から果たしてきた固有の機能だった。

教育の目的と本質に関する規定も考え方も、社会によって大きな影響を受けるのであるが、現代におけるそれは草創期のものとは異なることは認識されているものの、その相違が実際に意味することは、行政家だけでなく実践家あるいは研究者ですら理解されているとは限らない。その例として文部科学省ホームページにお

ける特別支援教育の説明を引用したのである。

つまり、文言だけから捉えようとすると、程度や範囲の問題しか認識されなくなるのであり、一定の研究手続きによって教育の目的や本質に対する広義の教育関係者の取組を解明しなければその実体や含意は把握できないのである。

### 3. 障害児教育の目的・本質論と実践との関係

ところで、障害児教育の目的と本質の変遷とその意義の理解は、実践にも影響する。それは一般的・共通的・連続的・ルーティン的な側面と、具体的で障害別の個別的な側面や不連続で創造的な側面に分けられる。前者はとかく観念的に認識され、後者は子どもの個人ごとに分解される。一般的な面を具体的な面にどのように具現するかという問題は、学校内・学級内に限定されがちであり、必ずしも学校全体そして学校外での共通理解と両者間の議論を経たうえで認識まで昇華するとは限らず、部分的な認識しか達成されていない。

そのレベルにしか達しないのは、教員の日常が多忙すぎるということもあるが、教育の目的と本質の世界史的意義が観念的レベルに留まっていることにもよる。もちろん世界的動向のみが教育目的を規定するのではないし、日本の社会的・文化的文脈も教育の目的と本質の設定には関連する重要な要素であるが、国際的動向＝グローバルな文脈と日本＝ローカルな文脈との相互関連づけを経て、教育の目的と本質が考慮されているとは限らない<sup>2)</sup>。

しかしながら、教育目的におけるグローバルな到達点が、近代の慈善事業における障害児教育の成立期以降、義務教育段階における障害児教育の公教育性の付与と通常教育からの乖離、そして統合教育を経てインクルージョンにおける一元的制度における障害児教育の提唱を経て達成されていることを考えると、障害児教育における目的と本質がどのような背景と矛盾を抱えながら、また、教育対象の区分と選別や教育内容の選択と設定をいかなる根拠に基づいて紆余曲折しながら展開してきたのかは、障害児教

育における理論と実践を考えた場合、改めて検討する価値があると思われる。

現代の理念は、障害児教育に対する社会的支持を間接的に示すものではあるし、障害のある人々に対する教育の提供においては、もちろんプラスに作用する。しかしながら、ある障害種別の人々に、あるいは一人ひとりの障害のある子どもに、このような理念を具体的な教育において構想するとなると、問題はそれほど簡単ではない。ともすれば理念倒れになりがちであり、障害カテゴリー・フリーとカテゴリー別に必要な専門性の違いが混同されたりする。また、教育に関連する各分野間で、利害が必ずしも一致するとは限らないから、それを調整する必要があるだけでなく、学校教育分野のアイデンティティおよび固有の役割も明確にしなければならない。

### Ⅲ. 研究方法とその根拠

#### 1. 基本的観点

教育の目的および本質の変化とその意義が解明できるような研究の方法について、予めその要素を簡単に説明し、各要素に関する詳しい説明は後述する。当然のことながらそれぞれの要素は関連しあっているが、関連の様相は多様である。

基本的には時間的経過と障害カテゴリーの組合せによる。障害カテゴリーについては、比較基準の障害として聴覚障害と視覚障害を設定する。

これらの要素が相互に関連しあっているために記述が繰り返されやすいが、可能な限り、重複しないように検討し、記述する。

空間については、小論ではアメリカ合衆国を中心とする。その理由は、研究成果の蓄積、体系的な資料と言語上の制約である。地理的・文化的に異なる他の空間との比較<sup>3</sup>は、小論のようなテーマにおいては不可欠な作業であるが、つぎの研究段階とする。

#### 2. 時系列

障害児教育の目的と本質について時系列的に

検討するといった場合、単純にその経過を辿るのではない。時間的変化は成長や上昇の変化を意味するとは限らないからである。そこで、時間的変化のなかに、どのような理論的・実践的含意が読み取れるのかを意識して追究することを意図したい。

(1) **第一段階1810-1830年代**：時系列の画期については、第一段階は1810年代から1830年代であり、慈善事業として聾啞児、盲児、白痴児の教育が成立した時期である。白痴児は後述するように障害カテゴリーという点で、前二者の障害児とは異なる側面があるが、この時期の白痴児教育では、「学校」「教育」において前二者との連続性が不可欠な条件として成立したという意味で、このグループに含める。

(2) **第二段階19世紀末**：第二段階は、聾啞院・盲院が学校教育に脱皮した19世紀末とする。この時期では、かつての白痴学校は大規模で隔離的な精神薄弱者施設に変容し、年少精神薄弱者だけを対象とする学校から幼児と成人と老人を含む幅広い年齢の状態の精神薄弱者を対象とする施設となり、それに伴って学校の役割や教育の機能は対応せざるをえなかった。精神薄弱脅威論という社会的な観点が非常に強力に処遇に反映せざるをえなかった時代であった。

またこの時期では、公立学校で義務教育の確立に伴い、学業・行動・健康における逸脱問題が発生しつつあった公立学校における障害児への対処が成立し、障害児教育成立の第二期となる。いち早く19世紀末には中西部州の公立学校制度内に設置されていた聾啞学校はコミュニケーション・モードを手話法から口話法に転換させる。また、公立学校特殊学級（学校）の開設は、正常基準への逸脱と公立学校機能化への教育的対応、そして社会改革の意図という意味では、現代におけるインクルーシブ教育運動に通底する要素を含んでいる時期である。

(3) **第三段階1920-50年代**：第三段階は、大都市では公立学校特殊学級における障害児への教育的対応が特殊教育制度として展開する1920-50年代とする。この時期の公立学校では、

すでに開設されていた聾学校から難聴学級が分離し、同じく盲学級から視力保存学級が分離するほか、結核や虚弱の開窓学級、肢体不自由学級、言語障害学級も開設されるようになる。公立学校制度は州管轄の特殊学校とは異なるコミュニティ基盤の教育制度であり、障害児が障害のない子どもと同一の根拠で教育が提供される一方で、障害児教育が、公立学校を価値基準とする枠組みに組み込まれることを意味する。なかでも19世紀末から大都市を中心に設置されていた精神薄弱学級の在籍者数はこの時期にまもなく所施設収容数に迫るようになり、同時に通常学級から学業・行動・健康上の逸脱児を特殊学級に委託するダンピング問題が指摘されるようになる。州管轄の障害児の学校や施設では、肢体不自由やてんかんの子どもの機関が少数ながら開設される。指導主事職を設置する都市や、特殊教育の州行政制度を整備する事例も見られようになり、連邦教育局に特殊教育専門官が設置される時期である。

なおこの段階は長期間となっているが、1920年代末に発生した大不況と第二次世界大戦を挟んだ時期のために、基本的には同一の状況にあったという認識に基づく。

**(4) 第四段階1960-1980年代：**第四段階は1960-1980年代であり、教育を受ける主たる場が寄宿制の学校から公立学校に転換するようになったこと、統合教育が開始されるようになったこと、そして重度知的障害や重複障害の子どもの教育が課題になったことを特徴とする時代であった。また、脱施設化の潮流が拡大するとともに、入所施設自体の存在が否定されるような風潮となる。重度精神遅滞児の公立学校への入学拒否と精神薄弱児の特殊学級への措置が司法の問題になった時代でもあった。

**(5) 第五段階1990年代以降：**第五段階は1990年代以降の時期である。この時期は、インクルーシブ教育運動が国際機関やイギリス・アメリカ・北欧諸国の国策となった時代であり、これまでの特殊教育的枠組みに対する根本的な再検討を提起した。しかし現代の特殊教育が抱

える問題は、スティグマを初め、障害児の教育が創始され、展開された過程において何らかの形で内包してきたことに留意する必要がある。

**(6) 作業仮説としての時期区分：**上記の時期区分は、もとより作業上の便宜的な基準である。アメリカ国内で、同じ時期において同一の障害カテゴリーに属するすべての教育機関が同等のレベルに達することはありえない。州立であれ公立であれ法人立であれ、新しい事業に必要な財源は民間人の自発的な寄金や州や地方自治体の特別補助金によることが多いが、それは、個々人や公共団体が、時代の潮流を探り当て、それを先導した校長・施設長等の理念に共鳴した結果であるか、政策的な計算によるものであろう。そのような例として、学校教育への脱皮の象徴となったパーキンス盲学校幼稚部の開設(1886年)やバインランド精神薄弱者施設に拠点を置いた脅威論に基づく研究・運動団体の精神薄弱者対策委員会(The Committee on Provision for the Feeble-minded. 1915年結成)が挙げられる。

このように、人材や財源により、教育の在り方は変化せざるをえないし、そのような要素の有無によって、学校や施設の到達点は変化するから、上述した時期設定は、先端のあるいは主要な学校・施設を念頭においた基準であるといっている。

### 3. 障害カテゴリー

**(1) 基準としての聴覚障害教育と視覚障害教育：**全体の期間を通じて聴覚障害教育と視覚障害教育を基準とする。その理由は、障害児教育のなかで最も古い歴史をもっていること、教育の内容・方法が長期間をかけて確立されてきたこと、通常の教育との連続性が強いことが挙げられる。聾啞教育は18世紀半ばにヨーロッパの三地域で、盲教育はパリで1784年に創始され、アメリカで最初の聾啞院は1817年にコネチカット州ハートフォードに、盲院は1832年にニューヨーク市に開設される。これらの学校は、どのようなコミュニケーション・モードを用いるのかが重要な課題であった。そしてそれは、教育の目

的・本質に繋がる問題であったと考えられる。

また歴史が古いことは、教育の内容と方法が長い時間をかけて練られてきたことを意味することになるし、これらの学校が、知的障害やてんかんのある子どもを入学対象外として運営したことが、教育の内容と方法の通常教育との連続性を高めたのである。

## (2) 対照とする基準

1) 知的障害：聴覚障害と視覚障害を基準とする場合、その対照基準として第一に設定すべきなのは知的障害である。その理由の第一は、聾啞と盲の教育機関の創設後に、それらを重要な根拠として白痴学校が創始されたが、白痴学校は、それまでには存在しなかった学校と教育の在り方を提案しなければならなかった。通常の教育との連続性が希薄であるとみなされたからである。

第二の理由は、19世紀後半において、聴覚障害と視覚障害が慈善事業から学校教育への脱皮を目ざした方向と逆行したのが精神薄弱だったからである。そのような方向の一つは、精神薄弱の社会との関係であり、社会における位置であるが、この点は後述する。聾啞と盲の専門家の協議の場は社会事業(全国州慈善・矯正会議、the National Conference of Charities and Correction)から教育(全国教育協会、the National Education Association)への離脱を図るのに対して、精神薄弱の主たる協議の場は社会事業がますます中心となる。

第三に、知的障害教育は、最も普遍的な教育の内容と方法を提案する可能性をもっていると考えられるからである。トロント大学の教育心理学者だったP.サンディフォード(Peter Sandiford 1882-1941)は、精神薄弱児教育から得られる教訓として、①すべての子どもは個別的な存在であり、個別的な対応を必要とすること、②正常児では素早くて観察困難な精神的操作と過程を、精神薄弱児はきわめてゆっくりと教えてくれることを挙げて、「実際に指導における新しいすべての方法は、精神薄弱者の研究と指導に遡ることができる」と述べている(Sandiford

[1916] p.497)。

そのような知的障害教育の可能性にもかかわらず、「伝統的な教育」の基準に基づいて「平均的な子どもにぴったり合致する指導の目標・教材・方法が、精神薄弱者にはうまく適用できないことを、多くの人が認識できていない」(Berry [1930] p.68) 現実を払拭できないのが知的障害であった。

2) 通常教育：障害児の教育が慈善事業として、義務教育が確立する以前に開始されたという歴史的経緯は、障害児教育の通常教育からの距離が、その発足当初から存在したことを示すが、それは同時に障害児の教育にステイグマを付与した理由でもある。しかし聾啞・盲教育は、慈善事業からの脱皮を目ざす過程で教育の目的・内容・成果において通常教育への接近が一層生じ、また、20世紀転換期に公立学校制度に特殊学級が設置されることで、公立学校の枠組みに包含されるようになる。この公立学校制度への編入は、障害児の教育が障害のない子どもの教育との同等性を獲得すると同時に、障害児の教育が、怠学、進級や卒業、就労等における通常の基準によって管理されるということをも意味する。また、20世紀初頭の公立学校における障害児と障害のない子どもとの「共学(co-education)」以降、現代における統合・主流化・インクルーシブ教育まで、その目的と方法、教育の場、通常教育の生徒との関係は、重要な評価項目となる。

3) てんかん、肢体不自由、脳性麻痺、重度知的障害：教育機会から排除される障害や、逆に新しく教育の対象となる障害は、それまで教育の対象となってきた子どもたちにはない、付加的な意味をもっている。てんかんは聾啞や盲と重複する場合は例外なく聾啞と盲の学校の入学拒否の対象であり、19世紀中に一部の州で州立てんかん者施設または精神薄弱者施設の一部門として保護対象となっていく。しかし20世紀半ばになって医療的に不治とされてきたてんかんを公立学校の対象とする場合に、学校と教育の役割や教育の目的と本質に関する従来の見方

をどのように変更することによって、教育へのバリアをクリアしたのであるだろうか。抗てんかん剤の開発以外の何が、てんかん児の公立学校への就学を可能にしたのであろうか。

肢体不自由もまた、19世紀後半に病院内での治療のみの対象から教育固有の役割の発見を経て、教育が不可欠な位置を獲得していく（中村[1991]）結果、20世紀になって肢体不自由の病院・学校がいくつかの州で誕生する（趙[2008]）。肢体不自由の場合、教育の目的・本質という観点からとりわけ注目されるのは、身体奇形や移動困難によるアイデンティティや劣等感に対する心理的配慮と心身の総合的育成が、他の障害にくらべて格段に指導上の重点事項になるという点にある。

重度知的障害は比較的新しい障害カテゴリーであり、1960年代以降、障害児のなかで最も最後に教育機会を提供されたが、それは、彼らの状態に対応する教育方法が乏しかっただけでなく、教育成果の評価が困難であったからである。しかし知的障害が障害児教育に対して提起した問題は、その内容が多様であり、問題が多面的であるだけでなく、根本的である。その主たる理由は、重度知的障害児が、他のさまざまな障害や状態を併せ持っていて、生命を維持しているだけにみえるような状態もあり、基礎的な感覚・運動的な観点からのアプローチを必要とするという指導法上の問題があるからである。

しかし彼らは、そのような教育方法の創意工夫に満ちた開発を私たちに要求する挑戦的な側面をもっていることは、上記のウィルバーを初め、研究者にも刺激を与えてきた(Doll[1964])。それだけでなく、彼らは、教育の可能性と成果、学校教育の機能と役割や専門性を私たちに問いかけ続けているからであり、現代においてもなお私たちは十分な答えを用意できない子どもたちがいる<sup>4</sup>。この意味で、重度知的障害は、教育の目的と本質を考える場合、重要な検討すべき要素である。

4) 学業不振、行動・情緒的問題、軽度の障害、脳障害：学業不振問題は、古典的かつ現代

的問題である。就学義務の強化に伴う公立学校への通学の通年化と進級基準の厳格化によって、都市公立学校で学業不振問題が深刻な問題として成立したのが19世紀末であった。しかし学業不振は結果的で表面的な現象である側面があり、その原因は実に多様で多面的であった。とりわけ、アメリカ社会が急速に農業社会から工業社会に転換しつつあった19世紀末には、貧困に伴う家庭の文化的な環境と栄養および健康上の問題が顕著で、学校における衛生的問題、1学級当たりの多人数と教員の量・質の問題、急激に変化しつつある社会秩序への不適応問題に加えて、移民国家アメリカとしての言語・宗教・文化等の独特の問題が、学業不振問題を複雑にしたのである。

しかし学業不振問題は、公立学校の機能向上、効率的な経費の使用、社会発展に必要な人的資源育成に結果するために放置されることは社会的に許されなかったから、市教育委員会は改善に大いに努力することになる。

しかし、ここでは学業不振問題が、別の観点から追究することも、小論のテーマにとって重要性である。第一にそれは、学業不振の個々の原因究明の作業が、それまで概念化されていなかった新しい障害カテゴリーが分化することで、学業不振の解消や軽減につながったことである。最も明白な例は、難聴や弱視のような比較的軽度の障害や病弱・虚弱であるが、それぞれの特級学級（学校）の開設と通学の規則化と障害や状態に対応した指導によって、学業不振が改善あるいは解消できることが多かった。

第二に、もっと重要なことは、知能が正常で他の顕著な障害が観察されないにもかかわらず、学業不振の状態にある子どもに対して、一部の心理学者が強い関心を示したことであり、彼らが案出したアプローチが、教育的働きかけの方法を開発し、教育が困難な子どもの指導を有効なものとしたことである。このような代表的な例としてA.A.ストラウス(Alfred A. Strauss 1897-1957)らの脳障害児に対する診断と指導の試みがある(Strauss[1951])。

しかしこのような評価がなされていない歴史上の例も、実際には多いものと思われる。そのような一人に、1896年にペンシルベニア大学にアメリカ最初の心理クリニックを開設したL.ウイトマー (Lightner Witmer 1867-1956) がいる (McReynolds [1997])。彼は臨床心理学の祖として名を遺しているが、その業績に対する正当な評価を受けてこなかった人物である。小論でのウイトマーに関する関心は、知能を含めて明確な障害が観察できないにもかかわらず学業や行動や情緒の点から公立学校教育に適応困難な子どもが明らかに存在していたことと、このような子どもに対して心理学的な関心をもったウイトマーのような専門家が存在したことである。ウイトマーは、「学業の遅れおよび行動の逸脱を研究し、何らかの理由のために学業に遅れがあったり、行動に逸脱があったりすることが分かっている子どもを正常な状態に回復する方法を研究する科学」を正常発達科学 (orthogenics) と命名した (Witmer [1909] 122)。

ウイトマーのように正常とみられる子どもと障害児との狭間にいた子どもに興味をもち、具体的な活動をしたにもかかわらず、その活動が雑誌上にしか遺されていない事例には、M.P.E. グロスマン (Maximilian Paul Eugen Groszmann 1855-1922) やJ.E.W.ウォーリン (John Edward Wallace Wallin 1876-1969) がいる。グロスマンは「通常のやり方や通常の基準では進級できない--- (「平均的な典型児・正常児」とは異なる、「独特の要求・ニーズ・適性」のある)子ども」に関心をもったのである (Groszmann [1908] p.31)。ウォーリンは重度級を含む精神薄弱児をはじめとし、てんかん、言語障害だけでなく、「正常」児 (者) のマイナーな精神的不適応にも関心を示した (Wallin [nd;np])。また、勤務先が変わる度に各地の公立学校を中心にクリニックを開設した (Anonymous [1945])。彼らの共通点は臨床的方法を重視した点であり、ウイトマーとグロスマン (そしてストラウス) は、診断と指導のための私立学校を開設した。彼らが対象となる子どもだけでなく、公立学校教育に

も大きな関心を払っていたことも共通している。

学業不振問題が重要な第三の理由は、このような子どもの教育的措置である。当時にあつては、明確な障害が診断できない、学業や行動が標準レベルまで達していない子どもの大半は教育上、通常学級で放置されるか、精神薄弱児学級へダンピングされた例が多かったと思われる。彼らは、公立学校の運営が課程制に基づいていた当時にあつて、大量の落第者・留年者のかなりの部分を占めたであろうと思われる。公立学校は彼らの教育の目的と本質をどのように考えていたのであろうか。ウイトマーたちは、彼らに関心を抱いた子どもたちにどのような将来像を描いて教育をしようとしたのであろうか。そのような成果を公立学校教育にどのように還元しようとしていたのであろうか。

アメリカの公立学校教育において、19世紀以降、一貫して大きな問題であったのは非行問題であった。当初は単純な精神薄弱還元論で推移していたが、1920年代初め、E.A.ドル (Edgar Arnold Doll 1889-1968) は臨床的方法によって、非行は実際には常習的な怠学であること、怠学は公立学校が個人差と特別なニーズを無視することによって生じること、知的タイプに応じた集団と学科課程の編成によって解消可能であることを提起した。彼の指摘で重要なことは、知能を言語・手技・「心理-身体能力」に分けて、子どもの可能性を考えたことである。かくしてドルからみれば、従来の非行児の多くは「望ましいシティズンシップ」が期待される生徒になりえたのである (Doll [1921] p.482, 483, 485)。

#### 4. 対象者、社会、専門家、当事者

(1) 対象者の数、教育可能性、最終達成度：教育の目的や本質に関わる項目として、教育の対象者数やその規模は、潜在的ながら規定的要素である。ある障害に対する社会的態度は、すべての障害において同等に形成されるわけではない。社会にとって重要であるか否かの一つの要素は、障害カテゴリーの数量である。もう一つは、障害カテゴリーが存在することの社会に対する意義である。19世紀末に精神薄弱がおそ

らく史上初めて社会に対して大きな意味をもったのは、その脅威性と矯正困難性であったし、狂気とともに当時最大規模の障害カテゴリーであったからである。

現代において発達障害が重要な政策項目に昇格した一つの理由が、学習障害が児童生徒の6%も存在するという推定値によっていたことは否定できない。また彼らが、適切な指導条件下では、順調に成長・発達が可能であるとの教育可能性あるいは最終達成度の予測も、かなり重要な意味をもつ。逆に、通常教育環境に有害となると理解されることで、その重要性が理解される障害カテゴリーもある。

(2) コミュニケーション・モード：聴覚障害教育では、手話法と口話法の選択が重要な問題として展開してきたが、この選択は、聾啞者の教育が目ざすべき人間像と社会における聾啞者の位置に深く関連する問題でもあった。アメリカでは、19世紀末には口話法への転換がトレンドとなり、都市公立学校制度に開設された通学制聾学校を舞台に、口話法が他のモードを排除して拡大していく。この二つのコミュニケーション・モード（そして併用法も）はそれ自体の優劣の問題だけではなく、言語の意味、聾啞者と社会の関係についても、異なる見解をもっていたように思われる。したがって、少なくとも口話法に立って構想する教育の考え方は、交換可能な理念と内容ではありえず、手話法のそれとは相容れなかった。

コミュニケーション・モードは聴覚障害だけの問題ではない。視覚障害教育においても、少なくともブライユ点字が標準的地位を占めるに至る19世紀末の前までは、盲児がどのような文字を選択すべきなのは、聾児の場合ほどではないにせよ、重要な意味があったと思われる。線字の選択におけるアルファベット・タイプか速記文字タイプの選択がそれである。現代においては、点字の習得が、録音メディアや読み上げソフトに代替可能なのかという議論がある(Oka and Nakamura [2005] 553-555)。弱視児の教育が視力保存の問題であった時期には、彼

らは擬似的な盲として扱われたように、指導される文字は墨字ではなく、点字となる傾向があった。盲なのか弱視なのかという彼らのアイデンティティは、目ざすべき教育の最終目標においても根本的な違いを与えたはずである。

重度知的障害児の指導における音声言語か簡単なサイン習得かの議論も、聾と盲におけるコミュニケーション・モードの議論の延長線上にあるように思われる。

(3) シティズンシップ、社会的位置、社会との関係：障害の社会的位置は、教育の在り方を規定する要素であった。障害のある子どもに、教育期間中にどのような社会的位置づけを考えるのか、教育後に、どこに生活の場を設定し、社会との関係を構築するのかは、障害児学校の懸案事項だった。とくに視覚障害教育では、学校教育後の生活の場は、一般の社会への接近を目ざし、盲学校は社会の構成員に加入できるように生徒を教育したし、市民としての参加が教育の成功の証拠であると考えた。他の障害でも、程度の差やどの学校段階における課題であるかの問題はあっても、一般社会への接近は共通の方向であったといえるだろう。

それに対して、19世紀末の精神薄弱者の場合、社会との敵対関係が指定され、社会と彼ら本人を保護するために、精神薄弱者は大規模な施設に隔離された。したがって、精神薄弱者にはコミュニティへの参加もありえず、市民という概念も存在しなかった。精神薄弱者施設は自己完結した精神薄弱コミュニティであった。精神薄弱カテゴリーが社会との関係で複雑なのは、精神薄弱者の社会へのインフォーマルな参加が実態としてありながら、政策や精神薄弱専門家の見解に見られるようにフォーマルには彼らの社会への加入に対しては拒否していたという実態との乖離がかなり存在したと思われるからである。このような乖離は、20世紀初頭の公立学校特殊学級における教育や、まもなく施設でも始まる社会適応を意識した施設内学校プログラムにおいて、どのように対処されたのであろうか。そして第二次世界大戦後に、精神薄弱児間の個

人差と異質性を認識したうえで、改めて社会の一員としての意識した教育において（Rosenzweig and McAllister [1949]）、精神薄弱児の教育の目的と本質はどのように展開されていくのであろうか。

社会との関係を測る項目の一つは、経費問題である。経費－効果問題は、インクルーシブ教育運動において初めて提起されたのではなく、アメリカにおける伝統的な事業評価基準であった。慈善・社会事業においても公立学校特殊学級（学校）においても、一人当たり経費によって成果の一部を測定されたのであり、障害児（者）以外の教育や福祉にも適用された。経費項目もまた、障害児教育の在り方を規定するのである。

社会との関係において参照すべきもう一つの項目は戦争と大不況である。二つの世界大戦はとりわけ、公教育の目的に大きな影響を与えている。もう一つは人類最初の世界的な経済的な困難であった大不況である。これらの歴史上希に見る社会的・経済的な変動が障害児教育の在り方にどのような影響を与えたのかについて、検討することが不可欠である。

**(4) 当事者、親、利用者、専門家：**教育の目的と本質は、学校内だけで専門家たる教員だけが決めるのではなく、社会が、そして後には親、ある場合には障害当事者本人が参加して決定するように変化しつつある。しかし歴史的には、障害児の寄宿制学校であれ、公立学校特殊学級であれ、その大半は教育の目的と在り方は専門家が主導してきた。そのような意味で、教員組織や専門家の組織における議論は重要な材料となる。聴覚障害でも視覚障害でも19世紀中には教員の全国組織の活動が始まるが、精神薄弱分野でも1920年代末には、小規模ながら広域の教員研究組織が結成されるようになる。

障害当事者がイニシアティブをとるのは感覚障害に例が見られる。19世紀第4四半期において一部の公立学校に開設された手話法聾学校は、聴覚障害者が主導した学校が少なくない。また、20世紀初頭に少数の公立学校に開設され

た盲学級の初期では、盲人あるいは盲人援護団体がその開設と展開に関与している。他方で、法人立を含む公的な寄宿制の聾学校・盲学校は、障害のない専門家が経営していた。

それでは、学校や施設を利用する親はどのように関与するのであろうか。それが顕著に見られるのは聾児の親であった。19世紀後半に口話法による教育を要求する社会上層の親が出現したが、これは、学校形態や教育の内容に対する明確な要求を親の立場から行ったアメリカで最初の例であろう<sup>5</sup>。20世紀転換期の公立学校聾学校設立運動では、中産層の親も口話法を要求するようになる（中村 [1991] p.28-29）。盲児の就学形態における寄宿制から通学制への転換をもたらしたのは、1950-60年代の未熟児網膜症をもつ中産層の親の公立学校就学運動であった（Lowenfeld [1975] p.112）。

親の要求が提起されにくい障害カテゴリーである知的障害において、教育や学校の在り方に対して親がイニシアティブをとって発言した例は、富裕層の私立精神薄弱学校においてあったように思われ、最初期の例は19世紀半ばにあるが、20世紀にもいくつかの例がある（Doll [1970]）。精神薄弱児の親の、より広範な要求が提起されるのは、1950年9月の親の会（The National Association of Parents and Friends of Mentally Retarded Children）の全国組織化（Hay）と司法への提訴である（タイオワ・ベル [1988] p.160-161）。

**(5) 複合的な機能と形態、チーム：**教育の対象となる障害カテゴリーの拡大と多様化は、事業の機能と形態、事業に関与する専門家と分担の仕方を変化させていく。この条件もまた、教育の目的と本質に関連がある。教員・寮母だけが学校の従事者であった初期の寄宿制聾学校と盲学校から、精神薄弱者やてんかん者施設、公立学校の各種の特殊学級（学校）、肢体不自由児の病院学校へと拡大するにつれて、ソーシャル・ワーカーだけでなく、関与する医師の分科が拡大するだけでなく、パラメディカルの専門家も関与するようになり、心理学の専門も分

化する。

またこのような拡大と多様化においては、教育と生活だけでなく、長期の医療も必要となり、ある場合には在宅という形態も必要となる。

このように関与する専門家の増加と多様化は、学校を複合的な機能の場と変化させるし、教育の目的と本質の設定には、単機能で教員（と寮母）だけの場とは異なる考慮が求められるようになると思われる。

## 5. 資料

小論で使用する資料は、それぞれの検討事項で最も適切な資料とする。可能な限り、一次的な史資料を活用する。その理由は、障害児に実際に触れあう親、教師、教育行政官、臨床家としての心理学専門家や医師の障害児教育に関する考え方や見方およびその根拠を明らかにするには、できるだけ現場に近い資料が望ましいからである。その意味で、学校や施設の事業報告である年次報告は時系列的に刊行されていて、比較対照しやすく適切な資料である。また実践報告が掲載されている専門誌も、小論の目的を達成するには適切である。

## 6. 用語

用語は、歴史上の記述をする場合は、その当時使用されたと思われる表現によって表記している。

## IV. むすび

小論では、序説として、障害児教育の目的と本質に関する研究の目的と意義、研究の方法について検討した。今後は、小論で提案した方法に基づいて具体的に論を展開していくこととする。

**付記** 本研究は、学術振興会科学研究補助金に基づく研究の成果の一部である。

## 註

1. たとえば、日本の1979年養護学校義務制前後は、学校教員も研究者も非常にモラルが高揚していたが、制度が安定してくると、急速に低

下したように思われる（後述の松田〔未発表〕の発言を参照）。このように、障害児教育は新しい制度の成立を画期とみなすが、制度の成立は必ずしもバラ色の将来を保障するものではないのである。

2. グローバルな現代の到達点だけが検討すべき課題であるという意味ではない。日本の近代以前の歴史を含めて、日本という社会が障害者の存在をどのように認識し、彼らの生活をどのように考えてきたのかは、別の極めて重要な検討課題である。このような障害者の社会的位置の変化は、時代によって紆余曲折の側面があるにせよ、一定の原則によって規定されてきたものと思われ、グローバルな動向との接近と乖離の経過とその理由を明らかにする必要があるが、小論では前者のグローバルな動向を検討課題とする。
3. 障害と地理的空間や地域を扱った研究として、イングスタッド・ホワイト『障害と文化』、佐々木・岡「障害と文化」がある。
4. 長年、重度・重複障害教育の実践的・理論的研究に従事してきた松田直は、2006年9月の日本特殊教育学会第44回大会（群馬大学）で「重度・重複障害児教育の発展に何が必要か？」と題するシンポジウムを主催した動機について、重度・重複障害児の「教育の内容や方法等に様々な問題があると感じ」、「事柄によっては以前よりも後退しているのではないかとさえ思っていたから」と述べている（松田〔未発表〕）。
5. 1866年6月、マサチューセッツ州チェルムスフォードに開設された口話法によるH.B.ロジャーズ（Harriet B. Rogers 1834-1919）の私立聾学校は、1867年10月に州議会により法人化と州補助が認められて同州ノーザンプトンに開設されたクラーク聾学校に発展するが、この間の学校創設運動の牽引役は、5歳で失聴した娘をもつG.G.ハバード（Gardiner Greene Hubbard 1822-1897）だった（Irvine [1985-86] p.378）。彼は父を州最高裁判事に持つボストンの名家出身の弁護士でビジネスにも関与し、ナショナル・ジオグラフィック協会の初代会長でもあった。後にロードアイランド州知事となるH. リピット（Henry Lippitt 1818-1891）の夫人も4歳で失聴した娘に口話法教育の個人指導を行っていて、ハバードの口話法聾学校創設運動に関与した（荒

## 障害児教育における目的・本質論の歴史の変遷とその理論的・実践的意義—序説

川 [1970] p.362-370)。このような上層の親の要求は障害のある子どもの要求を代行するものとして現れたのであるが、親・家族と障害当事者の要求はつねに調和があるとは限らない。

## 文 献

- Anonymous (1945) J.E.W. Wallin: Pioneer. *Journal of Exceptional Children*, 11(8), p.278.
- 荒川勇 (1970) 欧米聾教育通史. 峯文閣.
- Berry, C. S. (1930) The Aims and Methods of Education as Applied to Mental Defectives. *Journal of Psycho-Asthenics*, 35, p.68-72, Discussion: p.79.
- 趙源逸 (2008) 病院内学級から公立学校肢体不自由学校への展開。「20世紀特殊学級における統合と排除の両義性とインクルーシブ教育の源泉」(研究代表者岡典子 平成17-19年度科学研究費補助金(基盤研究(B)), 課題番号17330200). p.141-159.
- Doll, E.A. (1921) Mental Types, Truancy and Delinquency. *School and Society*, 14, p.482-485.
- Doll, E.A. (1964) Yesterday, Today and Tomorrow. *Mental Retardation*, 2(4), 203-208.
- Doll, E.E. (1970) A Historical View of the Private Residential Facility in the Training and Study of the Mentally Retarded in the United States. *Mental Retardation*, October 1970, p.3-9.
- 外務省：障害者の権利に関する条約和文テキスト(仮訳文). <http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/-treaty/shomei32b.html>
- Groszmann, M.P.E. (1908) How to Dispose of Exceptional Children. *School Exchange*, 3(1), p.31-37.
- Hay, W. Associations for Parents of Mental Retardates. <http://www.thearc.org/NetCommunity/Page.aspx?pid=273&srcid=270>
- イングスタッド, B., ホワイト, S.R.中村満紀男, 山口 恵里子監訳 (2006) 障害と文化—非欧米世界からの障害観の問いなおし. 明石書店.
- Irvine, P. (1985-86) Gardiner Greene Hubbard (1822-1897). *Journal of Special Education*, 19(4), p.378.
- Kauffman, J.M. (1976) Nineteenth Century Views of Children's Behavior Disorders: Historical Contributions and Continuing Issues. *Journal of Special Education*, 10, p.335-349.
- Lowenfeld, B. (1975) The Changing Status of the Blind. From Separation to Integration. Charles C. Thomas, Springfield, Ill.
- McReynolds, P. (1997) Lightner Witmer His Life and Times. The American Psychological Association, Washington, D.C.
- 松田直 (未発表) 重度・重複障害児教育の低迷と課題.
- 文部科学省：特別支援教育. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm).
- 中村満紀男 (1990) 肢体不自由児病院における教育の展開—20世紀初頭のニューヨーク州立児童整形外科病院を中心に—. 秋田大学教育学部研究紀要(教育科学), 41集, p.1-31.
- 中村満紀男 (1991) 19世紀後半アメリカ合衆国における通学制聾学校の成立とその意義について. 特殊教育学研究, 29(1), p.23-37.
- New York State Asylum for the Idiots, Fifteenth Annual Report of (1866).
- Oka, N. and Nakamura, M. (2005) Criticisms of Full Inclusion in the United States by an Organization for People Who are Blind and Teachers of Students With Visual Disabilities. *Japanese Journal of Special Education*, 42(6), p.547-558.
- Pennsylvania Training School for Feeble-minded Children, Fourteenth Annual Report of (1867).
- Rosenzweig, L. E. and McAllister, C.I. (1949) Present and Future of Special Education. *American Journal of Mental Deficiency*, 54, p.192-197.
- Sandiford, P. (1916) The Attitude of the Educator towards the Feeble-Minded. *Public Health Journal*, 7, p.496-497.
- 佐々木順二・岡典子 (2006) 障害と文化—開発途上国における障害観の寛容的特質—. 特殊教育学研究, 44(1), 75-84.
- Strauss, A.A. (1951) The Education of the Brain-Injured Child. *American Journal of Mental Deficiency*, 56, p.712-718.
- トレント, J.W.Jr. 清水卓夫他記「精神薄弱」の誕生と変貌アメリカにおける精神遅滞の歴史上、学苑社.
- タイオウ・ベル、清水卓夫他記 (1988) 精神薄弱者とコミュニティ：その歴史・相川書房.
- Walberg, E.P. (1961) Comments. In Cain, L.F. & Levine, S.: A Study of the Effects of Community and Institutional School Classes for Trainable Mentally

J. J. Disa. Sci. 33, 113 – 126, 2009

Retarded Children. *Exceptional Children*, 28, p.217-220.

Wallin, J.E.W. (nd) Selected Papers in Education by J.E. Wallace Wallin. np.

Witmer, L. (1909) The Study and Treatment of Retardation: a Field of Applied Psychology. *Psychological Bulletin*, 6(4), p.121-126.

—— 2008.9.8 受稿、2008.10.27 受理 ——

## **The Changing Views of the Purpose and Essence of Education of Children with Disabilities and Their Theoretical and Practical Implications — Introduction**

**Makio NAKAMURA\* and Noriko OKA\*\***

This paper aims to examine the design and method of the research, as preliminary work for inquiring into the changing views of the purpose and essence of education of children with disabilities closely, and investigating their theoretical and practical implications. The purpose of this research was set up by focusing on the significance and restrictions of the current of a present-day disability policy. The method of research was based on the combination of historical five stages and disability categories. These categories included auditory and/ or visual impairment as a basic standard and intellectual disability and regular education as relative ones. The relative standards were supplemented by epilepsy, backwardness, social demands, people with disabilities, and their parents. It was said that it is an appropriate method of research, and the purpose and essence of education of these children and their theoretical and practical implications could be grasped through the multifaceted and plural analysis of various views of their education.

**Key Words:** purpose and essence of education; education of children with disabilities; disability category; regular education; social demands

---

\* Department of Social Welfare, Higashi Nippon International University

\*\* Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba