

精神薄弱児特殊学級に関する研究（Ⅱ）

大久保哲夫

Tetuo OKUBO :

An Investigation of the Special Class for the Mentally Retarded(Ⅱ)

目 次

- 1 はじめに
- 2 精神薄弱児特殊学級の基本的性格
 - (1) 現行法規より
 - (2) 諸外国との比較
 - (3) 歴史的考察
 - (4) まとめ
- 3 精神薄弱児特殊学級をめぐる問題状況
 - (1) 促進学級化傾向
 - (2) 普通教育との関連
 - (3) 能力主義教育
 - (4) 今後の施策
- 4 おわりに

1 はじめに

前稿において、筆者は若槻喜保とともに、島根県における精神薄弱児特殊学級の実態調査を行ない、特殊学級の概況、入級判別と児童生徒の実態、担任教師の実態、学校における特殊学級の位置、学級経営の実態について結果を報告し、問題点を指摘した。そこには、島根のみならず全国的に今日の特殊学級が直面している問題状況が現われており、より詳細な現状の分析と理論的解明の必要性が痛感された。

そこで本稿では、先の調査でもあきらかになり、全国的にも最近とくに顕著になってきている精神薄弱児特殊学級の促進学級化傾向をとりあげたい。ただしここでは、促進学級や促進教育の是非を論ずるわけではない。ほんらい精神薄弱児を対象としているはずの特殊学級が、なぜ急激に促進学級化してきたのか、特殊学級とはほんらいどういう性格の学級であるべきなのか、このような傾向を克服していくにはなにが必要なのか、そういう課題が本稿の中心である。そこでまず、精神薄弱児特殊学級のもつ性格を問いなおすことから論をすすめたい。

2 精神薄弱児特殊学級の基本的性格

(1) 現行法規より

精神薄弱児にかぎらず、すべての障害児の教育は、憲法と教育基本法に明記されているように、すべての国民の教育をうける権利とその機会均等の原則に支えられ、学校教育法を中心と

する教育関係法令のなかで具体化されている。

まず学校教育法では、「第6章特殊教育」に、特殊教育機関として盲学校、聾学校および養護学校という独立した特殊教育学校、ならびに普通学校に設置される特殊学級があげられている。このうち養護学校は、精神薄弱者、肢体不自由者、病弱者（身体虚弱者を含む）という3種類の障害者を対象としているが、養護学校設置の経過からみても障害別の養護学校を意味していることはいうまでもない。また小学校、中学校、高等学校に設置される特殊学級も、その対象を、精神薄弱者、肢体不自由者、身体虚弱者、弱視者、難聴者、その他心身に故障のある者で特殊学級で教育を行なうことが適当なもの、としているが、混合学級ではなく障害別の学級をいうのである。

というのは、これら特殊教育機関は、すべての子どもに教育の機会を均等に保障するためにつくられるのであって、障害が異なれば施設設備や指導法も異なる以上、障害の異なる者を同一の場で同時に教育するのは困難だからである。

さて、これらの教育機関を設置できるのは、国、地方公共団体、学校法人であるが、そのうち特殊学校については都道府県に設置義務が課せられている。もちろん都道府県以外も設置しうるわけであるが、該当者数や経費の面から、義務教育保障のために都道府県が設置の義務を負っている。ただしこの設置義務に関する部分の法の規定の施行期日は、別に政令で定めるとされており、盲学校と聾学校についてはすでに政令が制定され（昭和23年4月政令第79号）、昭和23年度から設置義務が課せられているが、養護学校については今日なお未制定のままである。

また特殊学級は義務設置ではなく、小学校、中学校および高等学校に任意に設置できることになっている。

このように、戦後のわが国の教育制度では、精神薄弱児対象の教育機関として養護学校と特殊学級があげられているが、両者の関係はどうなっているのだろうか。特殊教育機関対象者の基準に関しては、昭和28年6月に「教育上特別な取扱を要する児童・生徒の判別基準」（文初特第303号文部事務次官通達）がだされており（ただし昭和37年失効）、そこでは精神薄弱児が「白痴」、「痴愚」、「魯鈍」に分けられ、さらに「境界線児」を加え、次のような教育措置が示されている。^{注1}

白	痴	就学免除を考慮する。
痴	愚	遅滞の高度のものは就学猶予を考慮し、軽度のものに対しては養護学校に就学させ、または特殊学級に入れて指導するのが望ましい。
魯	鈍	養護学校に就学させ、または特殊学級に入れて指導することが望ましい。
境	界	状況に応じ、養護学校または特殊学級または普通学級に入れるかを決定することが望ましい。

つまりここでは、養護学校と特殊学級はともに軽度痴愚、魯鈍、境界線児を対象としており、明確な区別はなされていない。この両者の区別がはっきり打ちだされてくるのは、昭和34年の

中央教育審議会の答申「特殊教育の充実振興策について」のなかで、「程度の重い児童、生徒は主として養護学校において、軽い児童、生徒は主として特殊学級で教育するのが望ましい」^{注2}と述べられてからである。

この答申をうけて、昭和36年10月、学校教育法の特殊教育に関する部分が大幅に改正された。そのなかで、盲学校、聾学校、養護学校に就学すべき児童生徒の心身の故障の程度は政令で定める、という新しい条項が加わり、それによって翌年3月、政令114号がだされた。そこでは養護学校に就学すべき精神薄弱児は、「1. 精神発育の遅滞の程度が中度以上のもの 2. 精神発育の遅滞の程度が軽度のもののうち、社会的適応性が乏しいもの」とされている。

この政令と同時に、昭和28年の文部事務次官通達（判別基準）は失効し、それにかわって昭和38年1月に、「学校教育法および同法施行令の一部改正に伴う教育上特別な取扱いを要する児童、生徒の教育的措置」（文初特第380号）という、文部省初等中等教育局長名による指導通達^{注3}がだされ、現在に至っている。

通達によれば、特殊学級の対象となる精神薄弱児は、「施行令の表精神薄弱者の項に規定する程度に達しない精神薄弱者」とされているが、養護学校対象児も「就学する養護学校がないところにあつては、養護学校が設置されるまでの間、特殊学級において教育してもさしつかえないこと」、境界線児は普通学級において留意して指導するか、または学級編成に特別の考慮を払うことが望ましいが「状況によっては、精神薄弱者を対象とする特殊学級において教育してもさしつかえないこと」もあわせて述べられている。

このように、現行法では精神薄弱児対象の教育機関として養護学校と特殊学級があり、その両者は対象児の障害の程度により区別されるに至っているが、現実には就学すべき養護学校の設置義務が延期されたり、児童福祉法でいう児童福祉施設との複雑な関係もあり、特殊学級が軽度精神薄弱児を中心に編成されているとはいいきれない。

ちなみに、昭和45年度の義務教育段階精神薄弱児の就学状況をあげれば、養護学校が96校あり在籍者7,398名、特殊学級が14,407学級あり、在籍者115,619名となっており、全対象者のうち在籍率は41.7%となっている。^{注3} また昭和42年に文部省が実施した「児童、生徒の心身障害に関する調査」によれば、公立学校精神薄弱児特殊学級在籍児童生徒のうち、軽度精神薄弱児は52.0%、特殊学級対象境界線児は10.1%となっている。^{注4}

おわりに、学校教育とは異なるが児童福祉施設についてふれておきたい。精神薄弱児の施設としては、精神薄弱児収容施設と精神薄弱児通園施設の2種類があり、法規上施設児童は同時に学校へ就学することになっている。過去においては施設へ入ることにより就学猶予、免除とされるケースも多かったが、最近では積極的に学籍を獲得し、就学するようになってきている。しかし就学形態は施設内養護学校、通学養護学校、施設内特殊学級、通学特殊学級など、施設や地域の事情によって多様かつ複雑である。^{注5}

(2) 諸外国との比較

先にみてきたように、わが国の精神薄弱児教育は養護学校と特殊学級の二本立とされ、両者は主として対象児の障害の程度により区別され、特殊学級は境界線児をも含んでいる。このような制度を諸外国と比較し、そこから問題点を指摘することも重要であるので、次にアメリカ、ソビエト、イギリスを中心いくつかの国の制度と最近の動向をみることにしたい。

まずアメリカは、各州の独立性が強いので、わが国のように全国一律にみることは困難ではあるが、大きくみて、学校教育はわが国の文部省に相当する官庁に、施設関係は厚生省に相当する官庁に所管されているのはわが国の事情と似ている。ただし、施設の規模は数千人収容ときわめて大きい、そのなかに学校を設け教員が派遣されている施設もあるのもよく似ている。

このような施設内学校を除けば、アメリカでは圧倒的に普通学校内の特殊学級が多く、独立した精神薄弱児の学校は僅少である。そしてこの特殊学級は、対象とする精神薄弱児の程度により、二つの種類の学級に分かれている。そのひとつは「教育可能児」(I. Q50~75)を対象とする Educable Class であり、もうひとつは「訓練可能児」(I. Q50 以下)を対象とする Trainable Class である。これをあえてわが国の場合と対照させるなら、前者は軽度精神薄弱児を対象とする特殊学級にあたり、後者は中度以上の精神薄弱児を対象とする養護学校にあたる。したがって Trainable Class は学校から独立して離れた場所に設けられることも少なくないし、歴史的にみても1950年頃から始まり、施設と競合する面もあって学級数も少ないようである。^{注6}

他方 Educable Class は軽度精神薄弱児を対象としており、学級数も多いが、実際にはかなり精神薄弱児でない者が入級しており、授業も教科中心に行なわれていることが多い。その原因として、ひとつは生活文化水準の低い黒人の特殊学級への入級と、もうひとつは、メキシコ系アメリカ人など日常は英語を使用しない民族に英語の知能検査を実施した結果があげられている。こうした社会的、文化的、経済的条件から特殊学級へ不当な入級措置がされていることについては、教育裁判にまで発展しており、アメリカの Educable Class の教育はひとつの転換期にきているようである。^{注7} そしてこのことはまた、知能検査の結果を過信したり、入級判別が安易になされているわが国の精神薄弱児教育に反省をうながす材料でもある。

さて、アメリカとは対照的に、精神薄弱児の教育がもっぱら補助学校と呼ばれる独立の学校で行なわれているのがソビエトである。

ソビエトでも一部公立学校内の特殊学級で精神薄弱児教育が行なわれているところもあるが、これは補助学校ができるまでの過渡的手段である。ソビエトでは知能検査を用い、I. Q を判別の資料とするようなことはせず、胎児期ないし発達の初期にうけた中枢神経系、とくに大脳皮質の器質疾患の結果を重視しており、精神薄弱児といっても日本や欧米諸国より限定されている。ソビエトが精神薄弱児を限定的にとらえているのにたいし、イギリスでは、特殊教育対象児を教育遅滞児 Educationally Subnormal Child (略して ESN Child) と呼んでおり、その範囲も精神薄弱児よりはるかに広く、境界線児、学業不振児など一括して含まれている。端的に言って、学業成績が20%年令の低い子どもの標準より下まわる場合を教育遅滞児といい、

したがって出現率も約10%ときわめて高率である。

そしてこれらの子どもについての判別により、教育不可能（中度以上）とされた場合、わが国の精神薄弱児通園施設に似た Training Center に通うか家庭で訓練をうけることになっているが、1971年4月からこれらの児童も学校教育の対象として扱うという画期的な措置がとられるようになった。^{注8}

イギリスの教育遅滞児の教育の場としては、寄宿制の ESN School、通学制の ESN School 普通学校における特別な教育的取扱い（特殊学級を含む）の3種類がある。このうち寄宿制学校は、家庭環境に恵まれない者や遠隔地で通学困難な者を対象として原則としては家庭から通学することになっている。したがって通学制の児童生徒数が寄宿生より多い。

以上、アメリカ、ソビエト、イギリスという内容の異なる先進諸国を例としてとりあげてみた。ここでさらに世界の傾向を知るために、資料は少し古いが1960年にユネスコの国際教育局が行なった世界の精神薄弱児教育事情についての報告により、^{注9}整理をしてみたい。

まずソビエトのように精神薄弱児を欠陥学によって限定し、主として特殊学校で教育しているのは、ブルガリア、チェコスロバキア、ハンガリー、ポーランド、ウクライナといった東欧諸国である。

またイギリスのように、特殊教育の対象を学業不振児や境界線児など遅滞児に拡大している国には、ベルギー、イタリア、ノルウェー、スウェーデン、スイスがある。これらの国では遅滞児は主として特殊学級で、精神薄弱児は特殊学校で教育している。

次にアメリカのように、軽度精神薄弱児を中心に主として特殊学級で教育している国として、カナダがある。逆に精神薄弱児の教育を主として特殊学校で行なっている国として、東欧諸国やイギリスのほか、デンマーク、ノルウェー、スウェーデンの北欧諸国、フランス、イタリア、スイス、西ドイツの西欧諸国がある。

また数としては特殊学校在学者が多いが、特殊学級も相当普及している国としては、オーストラリアやイスラエルがある。

これらを全体としてみると、遅滞児と精神薄弱児を区別し、遅滞児にたいする積極的配慮を考えている国がいくつかあることが注目される。すなわち前者を特殊学級の対象とし、後者を特殊学校の対象とする施策がそれである。これは正常児と精神薄弱児の間に境界線児を置くというわが国と事情と共通した面をもつが、境界線児を普通教育と特殊教育に分化させるわが国とは異なり、遅滞児教育を精神薄弱児教育から分化平行させ、遅滞児への適切な教育的配慮をしようという構想である。

また教育の場としては、特殊学級だけという国は少なく、多くの国では普通学校のなかの特殊学級、通学制特殊学校、寄宿制特殊学校の三つの形態をとっている。しかもそこでは特殊学級は主として遅滞児や、一部軽度精神薄弱児を対象としており、精神薄弱児教育のウエイトは特殊学校にかけられている。その点わが国のように特殊学級にウエイトがかかり、しかも特殊

学級が境界線児をも対象とする場合、特殊学級の性格があいまいになり問題を生じやすいといえよう。

(3) 歴史的考察

このような、欧米諸国とはいささか類型を異にするわが国の特殊学級は、先進諸国を参考にしながら制度化された面も多分に有するが、また明治以降の近代教育の展開過程において歴史的に形成され独自の性格を帯びるものでもある。そのことをあきらかにするために、次に歴史的な考察をすすめてみたい。

現在知られているわが国最初の特別学級編成として、明治23年の長野県松本尋常小学校の能力別学級編成がある。そこでは全児童を学業成績により能力別に学級編成し、進級試験に落第した者を対象に別に男女2組の落第生学級がつけられた。ただしこれは精神薄弱児対象の学級ではなく、落第生学級は児童からも教師からも反発を買ったため、4年後には学級を解消している。

長野県ではさらに、明治29年より長野尋常小学校に、晩熟生学級（はじめは鈍児学級、低能者学級、劣等生学級などと呼んだ）が設置された。この学級は、第1学年修了者のうち成績劣等児を対象に学年別に学級を編成し、2年生に1年生の学習をやり直させ、結局4ケ年の課程を5年かかって修了させている。つまりできない児童だけを集め、能力に適した指導法により長期にわたって教育し、成果をあげようとしたわけである。

ではなぜ明治の初期の、近代学校として充分整備されない時にこのような特別学級編成をやったのか。それには教育内容の不備や指導法の未熟性もあったであろう。しかし為政者にとっては日本が近代国家として先進国に仲間入りするためには教育に期待するところが多く、国民の学力水準の向上とイデオロギー教化の徹底のためには進級試験制度が有効な手段であった。そしてその落伍者にも初期の目的を達するために、必然的に特別学級編成が考えられたといえる。

それはさらに、日露戦争後、義務教育就学率が98%をこえるほどまでに教育が普及するなかで、ドイツのマンハイムシステム（能力別学級編成法）や教育病理学が紹介されるなかでいっそう強まっていった。たとえば、明治39年には天王寺師範学校附属小学校に特別学級が実験的に開設され、翌明治40年に文部省が訓令第6号「師範学校規定ノ要旨及施行上ノ注意事項」のなかで、師範学校附属小学校に特別学級を設け、教育方法を研究するよう奨励したのもそれであり、この訓令の結果、劣等児の特別学級が岩手、福岡、姫路などの師範学校および東京高等師範学校に設置された。しかしこれらの学校の特別学級も、精神薄弱児対象の学級ではなく、境界線児や学業不振児を対象とした促進学級で、東京高師附属小を除いては間もなく消滅した。

さらに大正期になると、一方では大正デモクラシーの風潮のなかで、画一的、形式的な注入主義教育を批判し、児童の個性や自発性を尊重する新教育運動が昂揚し、他方では戦中戦後の経済変動による国民大衆の生活の窮乏化が、児童の就学を支える諸条件を悪化させ、学校教育

において学業劣等児や性行不良児などの問題が深刻化し、特別学級が多く生みだされてくる。教師の個性に応じた教育の必要性と可能性に関する主張が、貧困児童対策、劣等児対策として行政当局にもうけ入れられたわけであり、東京、大阪、京都などの大都市を中心に特別学級が設置されたのである。

東京市役所学務課の調査によれば、大正9年には特別学級は100学級にも満たなかったが、大正12年には全国で380学級あまり設置され、児童数も1万6千名をこえたということである。^{註10} このような特別学級の代表的なひとつとして、東京市林町小学校の特別学級（大正9年設置）をみると、この学級では校内で学業成績下位5%をまず全校から選び、個別調査の結果初年度は中高学年生20名で学級を編成している。これらの児童は当初予想した低能児（精神薄弱児）ではなく、ほとんどが劣等児であったので学級も「促進学級」と呼び、促進教育と生活指導を中心とした学級経営がなされている。後に久保良英がこの学級の児童の知能検査をしたところ、36名の平均I.Q86、I.Q70以下は僅かに2名だったということである。^{註11}

しかし東京では、昭和5年には財政緊縮のため特別学級の存続が問題となり、特別学級の対象者も知能の低い者を主とする方針に切りかえられることになった。他の都市でも同様に、大正年間には促進学級系統の特別学級が多く経営されていたが、昭和の初期には世情の移り変わりもあって、次第に補助学級系統のものに縮小変化していったようである。ちなみに、昭和6年の全国の特別学級は100学級である。

ところで、昭和12年の日中戦争の開始とともに、「国民精神総動員運動」が国民生活のすべての分野にわたって展開され、戦争遂行のため国民の人的資源を総動員する体制を確立する一環として、昭和12年12月に設置された「教育審議会」は教育の全面的な改革に着手した。それがやがて昭和16年の「国民学校令」として結実し、軍国主義教育がいっそう徹底されてくる。その時期に特殊学級はどのような状態であったのだろうか。

国民学校令施行規則第53条に「国民学校ニ於ハ身体虚弱、精神薄弱其ノ他心身ニ異常ノアル児童ニシテ特別養護ノ必要アリト認ムルモノノ為ニ特ニ学級又ハ学校ヲ編成スルコトヲ得」という規定がなされた。つまり身体虚弱児、精神薄弱児などの特別学級や特別学校が設置できるという規定であり、盲学校、聾唖学校以外に制度上特別学校や特別学級の設置が認められたのはこれが最初である。戦時体制下にこのような規定がなされたのは皮肉なことであるが、これは戦争遂行のための人的資源確保という点から、身体虚弱児や精神薄弱児など従来あまり必要としなかった者の教育に眼が向けられたためといえよう。そしてこの規則により、昭和15年には209学級にすぎなかった特殊学級が16年には1,412学級、さらに19年には2,486学級と飛躍的に増加している。ただしこれらの学級の多くは身体虚弱児の錬成の場であったといわれている。

このようにみえてくると、わが国の特殊学級は政府による義務教育の普及と徹底の政策のなかで、脱落者への救済策としてまず生まれてきたといえる。障害者は就学猶予、免除体制の確立

のなかで公教育から切りすてられ、学力向上政策のなかで劣等児を対象とする特別学級が編成され、促進教育が行なわれてきたわけである。しかもそれらの学級は時々の政策や経済事情に支配され、増加したり消滅したりしている。なかんずく戦時中に特殊学級が急増したことは、特殊学級の性格のひとつの側面を示すものとして教訓的である。わたしたちは、今日の特殊学級の問題を分析するさい、このような歴史から多くを学ぶことができる。

(4) ま と め

わが国の精神薄弱児教育の場としては、特殊学級と養護学校があり、それぞれへの教育措置はたてまえとしては対象児によって区別されているが、現状では養護学校の都道府県義務設置がなされていないため、特殊学級が多くの精神薄弱児をうけ入れている。また歴史的にみても特殊学級を中心に展開されてきた。

すべての国民の教育をうける権利の平等性と、それを保障するための機会均等の原則から、普通児と同一の教育では実質的平等にはならない障害児に、特別な教育の場と指導法が用意されるのは当然である。しかしそれがわが国の場合、歴史的にみても現状においても、普通の学校の特殊学級という形態を多くがとっており、普通児の教育と明確な線を画していないため、周囲の状況に左右されほんらいその学級が対象としない児童生徒が普通学校から送り込まれる危険性をたえずはらんでおり、それがさまざまな問題を生起させている。

外国ではむしろ特殊学校にウエイトがかけられているのにくらべ、このような問題状況をはらむ特殊学級にいったいどのような存在意義があるのだろうか。そのことに関し、かつて養護学校と特殊学級の特徴が比較されたころ、小宮山倭は特殊学級について次のように述べている。

「(a) 特殊学級の設置は、その費用の点からみても養護学校に比べてきわめて容易である。全国83万からの精薄児を全部収容するために養護学校を設けるということは、不可能に近いが、特殊学級なら、全国の各学校に設置することも夢ではない。

(b) 特殊学級は、養護学校のように隔絶した社会で孤立することなく、一般の児童・生徒との接触、交流の機会が多いから、社会性が育成され、性格も鍛練されていくことができる。

(c) 普通の小・中学校の一角に特殊学級が設置されると、全校の職員、児童・生徒、保護者、地域の人々等も、精薄児に対する理解を深め、正当な支援をせざるをえなくなる。これは、特殊学級があるために、それをとりまく周囲の児童・生徒や一般の人々の人間理解が深まったので、自然と道徳教育になったのだといってよい。

(d) 特殊学級の通学区は一般に狭いので、家庭連絡の便が多い。

つぎにその欠点をみられるものをあげると、

(e) 財政支援の少ない特殊学級で、たった一学級単置されているような場合、設備も貧しく、担任の心理状態も孤立的になり、教育活動が消沈しがちになる。

(f) 入級者を選考することも軽くすまして雑多な障害をもった児童・生徒がはいってきた

のに、たった一人の担任で指導するというような場合、指導力にも限界があり、教育効果など容易に望むことができない。」

たしかに、独立養護学校は施設設備の面においても、教職員の構成においても、学級編成にしても、充実した教育実践を生み出すためには特殊学級より有利な条件にある。しかし反面、養護学校は特殊学級よりはるかに多額の費用を要することも事実である。そこから上記の(a)のように特殊学級の長所を導くこともあっては意味があったであろう。ところが今日のようにGNP資本主義国第2位というわが国の経済力をもってすれば、他の多くの諸国でさえ特殊学校を中心としているのであるから、養護学校を積極的に増設できないはずはない。

養護学校は早急に増設さるべきであるが、特殊学級もまた今日なお該当者の在籍率は50%に満たない。数字の上では不足しているということができる。

そのなかであえて特殊学級存立の意義を問うなら、(b)にあげられたように、障害児もまた隔離された世界におかれるのではなく、普通児との接触交流のなかで育っていくということ、さらにそれと関連して、(c)でいうように、障害児も含めた社会のなかで、障害児をとりまく周囲のひとびともまた障害児についての正しい理解と態度をもち、ともに生きていく世界をつくりだすため互いに学びあい、育ちあっていくということにあるであろう。

ところが前稿でも述べたように、児童生徒の相互の交流は学校活動で形式的にはなされていても、日常的な交流はあまりなく、特殊学級が学校のなかで孤立しているようである。そこには特殊学級教育をめぐる基本的な問題があると思われるので、後にふれることにしたい。

さて、特殊学級が存在することの意義をさらに問うなら、特殊学級は小中学校に設置されており、就学が容易であることがあげられる。もちろん養護学校にも通学困難な者のため寄宿舎が設けられたり、就学奨励費が支給されたりしているが、それでも家族の経済的、精神的負担は大きい。教育の機会均等の面からも、自宅通学の可能な特殊学級は広く各学校に設置されるべきであり、さらに設置された特殊学級が、就学猶予、免除制度をたてとして、希望する障害児を閉めだすようなことがあってはならない。

3 精神薄弱児特殊学級をめぐる問題状況

(1) 促進学級化傾向

昭和28年度に文部省が行なった全国精神薄弱児実態調査の結果によると、義務教育年令段階の精神薄弱児の出現率は4.53%となり、その数約85万人と推定された。当時は養護学校が1校、特殊学級が約800学級あるにすぎず、したがって該当者のそこへの在籍率は僅か0.05%という状況であった。

こうした事態にあった政府は、昭和28年11月次官会議により「精神薄弱児対策基本要綱」を決定し、特殊学級設置年次計画を示した。それは一定規模以上の小中学校に、昭和30年度以降4ヶ年間に2千余りの特殊学級を設置しようという内容であり、その計画を実現すべく、昭和

30年度より特殊学級建設費の、昭和32年度より設備費の補助が開始されたが、実際に設置された学級は約800にすぎず、予定通り進行しなかった。

そこでさらに、昭和34年12月の中央教育審議会答申「特殊教育の充実振興策について」をうけた文部省では、特殊学級増設5ヶ年計画を作製し、予算措置のなされた昭和36年度より実施に移った。その計画は市町村の人口に応じて設置基準学級数を算定したものであり、毎年700学級の新設が予定されていた。ところが実際にはこの計画をはるかに上まわる学級が新設され、そこで文部省は計画をねり直し、昭和39年度より第2次5ヶ年計画を実施した。その結果、昭和35年には2,938学級であった精神薄弱児特殊学級が、10年後の昭和45年には4.8倍の14,407学級に急増し、在籍児童生徒数も約3万5千人から約11万6千人と増加した。

最近10年間の精神薄弱児特殊学級の量的拡大は飛躍的であるが、他方そのなかで重大な問題が生じていることが文部省の調査であきらかになった。それは文部省が昭和42年度に実施した「児童・生徒の心身障害に関する調査」(43年7月発表)のうちの「公立小中学校特殊学級(精神薄弱)に在籍する児童・生徒の実態」の結果、35.4%の児童生徒はI.Q76以上であり、25.3%が文部省の示す入級基準に該当しない、つまり「教育上特別な扱いを要しない」児童生徒であることがわかったということである。^{注13} 単純に言えば、現在特殊学級にいる児童生徒の4人に1人は非該当だから普通学級にかえれということである。現在このような傾向はますます大きくなっているともいわれているが、^{注14} この結果を昭和45年度について計算すると、約2万8千人の児童生徒が特殊学級から普通学級にかえることになる。

全国しっ(悉)皆調査でこのような結果が現われたのだから、各県共通してそのような傾向があることが予想される。筆者が昭和44年度に島根県について行なった調査でも、I.Q76以上が31%あり、昭和35年の23.8%よりはるかに増加している。^{注15} また東京都立教育研究所が東京都について行なった調査でも、昭和42年度はI.Q76以上が21.8%、昭和43年度は27.5%と、特殊学級数はほとんど変化がないのに、入級児童生徒は大きく変化している。^{注16} さらに驚くべきは、秋田県では昭和45年度に、小学校特殊学級でI.Q76以上の児童が53%をしめ、軽度精神薄弱児を上まわっていると報告されている。^{注17} 中学校はまだそこまで至っていないところからも、境界線児以上の児童生徒の特殊学入級が増加しつつあるということができる。

このように多数の児童生徒が、精神薄弱児学級で精神薄弱児教育をうけさせられているとしたら、先にアメリカの最近の動向についてふれたのと同じく、まさに不当というべきであろう。また逆に、そのような児童生徒を中心にして特殊学級教育が行なわれているとしたら、他の多くの精神薄弱児は無視される結果となり、これまた不合理きわまりないことである。

なぜ特殊学級が急激に増加し、そこへ非該当児が大量に入級してきたのか。東京の場合について、横田滋は次のように述べている。^{注18}

「東京都では、中心部から近郊へ入口が移動したため、都心部の学校では児童・生徒が減少

しました。そこで『空教室が利用できる』、『オーバー教員の解消になる』という二つの理由から、特殊学級がたくさんつくられました。そのために、普通学級で使わなくなった校舎に特殊学級だけ入れられたり、教室や所属校がたびたびかわって、『引越しカリキュラム』に追いまわされたり、という現象がつぎつぎにあらわれてきました。

小、中学校の教育課程の改悪・進学戦争の激化は、東京の教師の授業をできる子ども中心にしていきました。そして、『ちえおくれ』でもないのに、中学生になっても、九九どころか、ひき算すら満足にできない子どもをたくさん作りだしてしまったのです。こうしたいわば『つくり出された障害児』が特殊学級にたくさん入級してきています。』

最近10年間の特殊学級の急増の原因としては、なによりも行政がわが国の教育水準の向上のために、積極的に特殊学級設置を推進したことがあげられる。それはまた父母関係者の強い要望にこたえるものでもあった。他方それをうけ入れる学校や地方教育委員会の側にも、精神薄弱児教育についての関心と理解が深まってきたことも無視できない。さらに現実的には、東京の例のように、地域の変動やベビーブーム後の児童生徒の減少により、空教室の利用や教員数確保の方策として特殊学級が設置されたところも多い。またこの時期は、1960年代のいわゆる人的能力開発政策が教育を支配しはじめた時でもあり、特殊教育の振興が社会政策、労働力政策と緊密に関連しようという歴史的経緯からも、両者はたんなる偶然の一致とはいえない。

このような諸事情により設置された特殊学級は、県によって数字は一定ではないが、設置にさいして一定数以上の児童生徒が必要とされた。また設置後も学級人員の少ないところは、当局から警告をうけるというケースもある。他方、該当児が入級を拒否するなど、人数確保に苦慮した学校がいきおい非該当児を入級させたりしている。またその判別が安易になされ、誤って入級させられた例もある。

しかし非該当児入級の原因はそれだけでなく、先に横田滋が指摘し、また歴史的にも考察してきたように、特殊学級が普通学校に設置されているかぎり、特殊学級は普通学級の教育と深いかわりあいをもち、そこから強く影響されていることを考慮しておかなければならない。

(2) 普通教育との関連

1970年版の「精神薄弱者問題白書」は、精神薄弱児特殊学級に非該当の普通児が多くなり、特殊学級が促進学級化しつつある現状について、次のように述べている。^{注19}

「普通教育は、平均以下の知能程度の者を学級からしめ出す性格をますます濃くし、精神薄弱教育においては、特殊学級の急増により、入級希望者が不足しつつある。このため境界線以上の軽度の精神遅滞児や学業不振児が、多量に特殊学級に入級するようになった。この事態は、本来の精神薄弱児教育の性格をゆがめるものとして、精神薄弱教育における「高度成長のヒズミ」として問題にされるようになった。」

たしかに、普通教育のゆがみを特殊学級がうけている例は枚挙にいとまがない。それは「勉強しない子は特殊学級に入れる」などといって子どもを勉強にかりたてる低俗な教師個人の問

題だけでなく、病根はもっと深い。

それを県レベルでとらえてみると、ある県では^{注20} 昭和27年より地域産業の発展に即応する教育計画をたて、人的能力開発を教育を通して行なうために、高等学校普通課程を縮少し、逆に職業課程を拡大細分化した。そしてそこへ中学卒業生を計画的に配分するため、中学校3ヶ年間に観察過程としてテストと観察を続け、個人カルテに累積記録をとり、その結果によって進路指導を徹底させている。このような教育の結果子どもは長期にわたってテスト競争に追いやられ、落後者がでてくるのは論をまたない。

それをうけとめる場として特殊学級が必要となってくる。この県では特殊学級が急速にふえ、昭和43年度には文部省の計画設置の充足率は中学校で全国第1位、小中合計でも全国第1位となっている。しかも県教育委員会発行の特殊学級一覧表によれば、I.Q100以上の児童生徒を入級させている学級が全体の15%にあたる26学級もあり、なかには「I.Q120の女子を中学校の特殊学級に入れたことが明らかになったため、教育委員会よりお叱りをうけた」という事例さえでている。

テストと進学のための競争と選別の教育が進行するなかで、ついていけない子ども、できない子どもが特殊学級に入れられるという例は、上記の県だけにかぎらない。さらに、昭和43年度の小学校の特殊学級充足率全国第1位の県についてもふれておこう。^{注21}

この県も、知事が昭和45年2月の定例県議会で「わが県は伝統的に教育に熱心であり、従来から人間開発についての施策を強力に推進して参ったのであります」と述べているように、行政が教育に多大の期待を寄せてきた、いわゆる教育熱心な県である。そのことを反映してか、特殊学級の普及率もきわめて高く、昭和45年度には小中学校314校のうち258校に特殊学級が設置されている。しかしそこに在籍する児童生徒の知能指数はI.Q76~85が23.4%、I.Q86以上が17.0%、逆にI.Q50以下は12.8%となっている。

特殊学級への入級判別基準はあまり明確でなく、ききとり調査によれば「学級の中で、知能指数75~100あたりの子どもが、その候補としてまず眼をむけられる、ないしは学力テストの最低点をとった子どもが特殊学級入りをすすめられる。さらには、情緒不安定な子ども、どうかすると非行に走る子どもなども含まれる」ということである。

このような具体例から、今日の精神薄弱児特殊学級が、教育競争の激しい普通学級についていけない子ども、教師の足手まといになる子ども、他に迷惑をかける子どものための落穂拾いの場になっているとはいいいすぎであろうか。この子らを特殊学級で救済するという温情主義の前に、精神薄弱児でもないのに普通学級の教育についていけない子どもがいるとすれば、普通教育それ自体が反省させられなければならない。

ところが現実には普通学級で勉強がわからないという子どもが予想以上に多いことは、全国教育研究所連盟の昭和45年度の共同研究「義務教育改善に関する意見調査」（46年2月報告）の結果が端的に物語っている。この調査は全国の小中学校教師、指導主事、教育研究所員に対

するアンケートによってなされたものであり、そのうち「教育内容についての理解程度」についての教師の回答をみると次のようになっている。すなわち、教育内容を約半数の子どもしか理解していないと答えた教師が小学校で49.2%、中学校で50.2%、約3分の1の子どもしか理解していないと答えた教師が小学校で14.0%、中学校で26.1%、さらに約4分の1の子どもしか理解していないと答えた教師が小学校で2.2%、中学校で4.1%ある。^{注22} つまり小学校教師の65%、中学校教師の80%が、半数以上の子どもは教育内容を理解していないとみているわけであり、ここから現場教師のみるところ半数以上の子どもは勉強がわからず、ついてこれない状態にあると結論づけることができる。

教育が国民の義務とされ、上級学年へ進むにも試験をし不合格者は落第させるという戦前の学校教育において、劣等児対象の特別学級が多くつくられたように、今日の進学競争、テスト教育のなかで、その落後者を特殊学級が救済するという役割をはたしている。その状況は酷似しており、事態はいっそう深刻であるとさえいえよう。

(3) 能力主義教育

これまで筆者は、最近の特殊学級の促進学級化傾向は普通学級教育をぬきにしては考えられず、いわばその矛盾のふきだまりが今日の特級学級の姿であると指摘してきた。ここで今日の教育状況を端的に示す次の文章を引用しておこう。^{注23}

「子どもを、『できる子』と『できない子』に分類し、それぞれ『成績』に応じて評価し、その『能力』別に上下の序列をつけ、進学する子としない子に分け、また普通高校と職業高校に仕分けし、さらに、国立と私立、一流校から何流校にまで、格差をつけて、選別していく。そこから、子どもたちの間に、はげしく冷い競争主義が生れる。それは、仲間どうしのはげまし合いの競争ではなく、上位を争うけ落しあいの競争である。親もそれにまき込まれる。教師のなかにも、それを疑わなくなる人がふえる。

こうした大勢を、教育における『能力主義』とよぶことができる。それは、ひとりひとりの子どもの人間としての潜在的な能力を、そろって全面的にそして個性的に開花させるというのとは反対に、子どもたちを、幼いうちから、既成の社会の、また企業の要求する『能力』観にしたがって評価決定し、格差と差別の上下関係にとじこめようとするものといつてよい。」

こうした教育状況は、能力主義教育のもたらした病弊といえよう。この能力主義教育は親や教師や子どものなかから自然に発生したものではなく、ほんらい政策として打ちだされたものである。その出発点は、しばしば、内閣に設置された諮問機関である経済審議会の人的能力開発部会が、総理大臣の諮問に答え1963年にだした「経済発展における人的能力開発の課題と対策」という報告書に求められる。

この報告書は、将来予想される技術革新の進展や、労働力需給の変化等に対応しながら、わが国の経済を発展させるために必要な人的能力開発の基本を示しており、「端的にいえば、教

育においても、社会においても、能力主義を徹底することである。」^{注24} というように、その後のわが国の教育政策の一つの基本的な柱となるものであった。

したがって能力主義教育のもとでは、普通教育がゆがめられ、その矛盾が障害児教育におしつけられるというだけにとどまらない。能力主義は障害児も含めて提起されているのであり、そのことを先の報告書は次のように述べている。

「人的能力の適正な開発と関連して、心身障害児についても、その障害に応ずる教育を行なえば、埋もれた能力が発見され、その能力に応じて人的能力の開発に貢献することができるので、特殊教育のとくにそこで行なわれる職業教育の積極的な振興を図る必要がある。」^{注25}

つまり、人的能力開発政策の一環として、職業教育を中心とした特殊教育の振興をうたっており、いわれるところの特殊教育の振興をそういう脈絡に位置づけることができる。しかもこの答申にはもうひとつ、効率の高いところから教育投資をしていくという基本的立場があり、そこからも昭和34年に中央教育審議会がだした「特殊教育の充実振興策について」という答申のうち、軽度精神薄弱児対象の特殊学級の計画設置だけが先行し、養護学校の義務設置については置き去りにされたままという事情を解明することができる。

いずれにしても、能力主義教育により子どもが競争させられ、選別され、能力の序列化と固定化ときざみ落しが進められ、その矛盾は下へ下へとおしつけられ、そのなかに特殊学級があるというのはまぎれもない事実である。しかもその矛盾はさらに下へ向かい、ほんらい特殊学級にうけ入れるべき障害児が就学猶予、免除によって教育の枠外に追いやられていることは、文部省統計によっても1960年代に入り不就学者が増大していることからあきらかである。^{注26}

(4) 今後の施策

これまで、今日精神薄弱児特殊学級のかかえる問題状況と、それを生みだした基本的なことがらについて考察してきた。特殊学級は今後どのような方向を歩もうとし、また歩むべきなのか、おわりに論及してみたい。

特殊学級だけでなく、今後の障害児教育の方向について行政施策として示されたものに、昭和44年3月、文部省が学識経験者によって構成した「特殊教育総合研究調査協力者会議」から文部省にだされた「特殊教育の基本的な施策のあり方について」という報告がある。さらに、この報告の内容を多分にもり込んだ1971年6月の中央教育審議会の答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」のなかの「7 特殊教育の積極的な拡充整備」がある。この二つはともに今後の行政施策の基本を示すものであるから、そこでいわれている特殊学級を中心に述べることにする。

まず、「協力者会議報告」は、「特殊教育の改善充実のための基本的な考え方」として、「心身障害児の能力特性に応じ、柔軟で弾力的な教育的取扱いをすること」、「普通児とともに教育を受ける機会を多くすること」、「早期教養および義務教育以後の教育を重視すること」、「すぐれた教員を養成し、確保すること」、「一般社会に対する啓発活動を徹底すること」の5点をあ

げている。そのなかにはすでに以前から主張されてきた点もあるが、能力特性に応じた柔軟で弾力的な扱いとか、できるだけ普通児とともに教育するという基本施策は漸新な提起といえよう。

さてそこで具体的な教育形態として予想されているものは、従来からの形態も含めて次のように整理することができよう。

①普通学級に在学して、大部分は普通児とともに普通学級における教育活動に参加し、障害のために必要な特別の指導を特定の時間に専門の教員からうける形態。

②特殊学級に在学して、大部分は特殊学級における教育活動に参加し、能力、特性等によって参加が可能な部分について普通学級において指導をうける形態。

③特殊学級に在学して、教育をうける形態。

④特殊教育諸学校に在学して、大部分は特殊教育諸学校における教育活動に参加し、能力・特性等によって参加が可能な部分について、普通学校において指導をうける形態。

⑤特殊教育諸学校に在学して、教育をうける形態。

⑥疾病中のため療養中の児童生徒が、家庭または医療機関等において、派遣される教員により教育をうける形態。

このように類型化してみると、従来③であった精神薄弱児特殊学級の性格や経営が、「可能な限り普通児とともに教育を受ける機会を多くし、普通児の教育からことさらに遊離しないようにする」という報告書の基本理念に照らして②へ、さらには①へと変化することを示唆しているかどうか問題となる。

そこで関係者の解説をとりあげてみると、文部省特殊教育課の松原隆三は、①は弱視児、難聴児、言語障害児などの訓練を意味するのであって精神薄弱児指導等には該当しないとしているが、②については、「あくまで可能なかぎり、可能な範囲においての指導体制」であって、「重要なことは、児童生徒の障害の状態に即応するということ」であると述べ、精神薄弱児教育について肯定も否定もしていない。^{注27}

またこの会議の構成員の一人である東京大学の三木安正は、「普通児とともに教育を」という理念は、私見によれば原則的には身体障害者にはあてはまるが、精神薄弱児には必ずしもあてはまらないという。むしろ三木は「いままで営々として築きあげてきた特殊学級の教育や養護学校の教育に水をかけることになっては困る」と、③についても否定的ではあるが、構成員という立場もあってか、今後の研究課題であるとして明確に否定してはいない。^{注28}

たしかにこの報告の理念は、特殊学級や養護学校を普通教育から隔離閉鎖してはならないという点から首肯できる。しかし現実の特殊学級は促進学級化傾向から、例えば国語と算数は特別学級で指導し他はすべて普通学級で指導するという、先の類型①にまで先行しているケースもあり、それがこの報告を根拠に正当化されるとしたら、精神薄弱児特殊学級の本質を誤らせる結果を生じかねない。それは効率主義優先と能力差別以外のなにものでもなく、この報告の理念とはおよそかけはなれたものである。

ただこの報告では明確には述べていないが、今日の特殊学級の促進学級化を前提とし、精神薄弱児学級と促進学級を切り離し、促進学級を制度化しようという主張がある。例えば松原は別なところで「促進学級論」についてふれ、特殊学級の現状を改めるためには促進学級が必要であると説き、しかもその促進学級は「たとえば、普通学級に在籍し、特別な指導を、特定の時間に促進学級において受ける特別指導方式とか、固定された促進学級であっても精神薄弱児学級のようなものでなく、もっと弾力性柔軟性をもたせた形態をとる」として、先の報告の考え方をここに導入している。つまり促進学級を特殊教育の一つのカテゴリーに加えれば問題が解決するように考えているわけであり、現在の教育体制のなかではそれにより矛盾がいっそう拡大するという懸念はないようである。

このような発想は、「能力・特性に応じた教育」ということで、学校体系、学級編成、指導法を細分多様化しようという「中教審答申」についてもいえる。中教審答申の特殊教育に関する部分は協力者会議報告ほど細部にわたって述べてはいないが、一般には答申のこの部分は高く評価されているようである。というのはこの部分の内容の多くは、行政が当然これまでになすべきこととして関係者が要望し続けてきたことでもあり、とりたてて否定すべきことでもないからである。問題はむしろ、従来そうであったように、特殊教育行政は常にあとまわしになりがちであり、「積極的な拡充整備」をどれだけなしうるかという点にある。

むしろ中教審議答申に関しては、特殊教育の部分だけを切りはなしてみるのでなく、答申全体のなかで位置づけるということが重要である。そうすれば答申のいう養護学校の都道府県義務設置や精神薄弱児特殊学級の市町村義務設置が、どのような結果を生ずるのかという問題については、これまでの特殊学級増設から一つの懸念される結論を予想することさえできるのである。中教審答申には能力主義教育という柱が強く打ちたてられているということは、しばしば指摘されている。それが特殊教育においても例外ではないことは、例えば中教審の意見聴取において、全国特殊学級設置学校長協会を代表して山下会長が「今後は人的資源開発のための精薄児教育を編成すべきであります。……これは単に精薄児の幸せであるのみならず、広く社会の生産性向上がはかられるのであります」と、^{注30} 関係者として人的資源開発のための精神薄弱児教育の振興を主張している点からも、容易に窺うことができる。教育全体を能力主義がいっそう強固に貫徹しようというとき、特殊教育が積極的にその一翼を担おうとするならば、矛盾はいっそう強くそこに集中するのではなからうか。

4 お わ り に

本稿において、まず精神薄弱児特殊学級の基本的性格についてふれながら、そこに一定の存在理由があることを述べてきた。また特殊学級の現状は能力主義教育の矛盾の吹きだまりとなっており、それを考慮しない「特殊教育の充実」は矛盾を拡大再生産するだけだとも述べてきた。

今日の精神薄弱児特殊学級の現状から、いささかでも本質を回復するために、入級判別の適正強化とか、親や一般社会への啓蒙活動とか、特殊学級教育の質的向上など、さまざまな提言がなされており、いずれも重要なことがらである。また普通学級の能力別学級編成とか、促進学級の設置など、画一的な普通学級教育のあり方への反省も提起されている。普通学級教育のあり方をめぐっては、他にも本質的な問題がありにわかには賛成しがたいが、これらも事態を改善する方策として一考の余地はあろう。

しかしより基本的なことは、「能力に応ずる教育」という近代教育の原則の具体的展開過程において矛盾が生じているのであるから、そのことの本質を今日改めて問い直すということではなかろうか。端的にいえば、この原則が産業界の要請する人的能力にもっぱらこたえ、人間の能力を固定的、一面的、効率的にとらえ、能力の劣る者を切り捨てる原則として機能しているところに根本的な問題がある。そこでは障害児が能力序列化の最低位におかれ、上からのきざみ落しによる特殊学級の促進学級化と、不就学児童の増大という矛盾が集積してくるのである。

そのなかで「能力に応ずる教育」という原則を正当に機能させるためには、障害の重い者ほどいっそう充実した教育を保障するということから出発しなければならない。すべての子どもに等しく教育の機会を保障するために、どのような重度・重症児であろうとも入学できる養護学校が早急に設置されなければならない。特殊学級に関しては、障害児を閉めだす特殊学級、障害児を軽視する特殊学級ではなく、障害児だから入れる特殊学級、障害児の教育をする特殊学級に、早急に特殊学級を改めていかなければならない。能力により上から下へと切り捨ててゆき、恩恵として教育が与えられるというのではなく、障害の重い者ほど大切にする権利としての教育こそが今要請されているのである。

注

1. 文部省著・発行「わが国の特殊教育」（昭和36年） p. 67
2. 全日本特殊教育研究連盟他編「精神薄弱者問題白書 1961年版」（日本文化科学社 昭和36年） p.170
3. 文部省初等中等教育局特殊教育課「昭和45年度 特殊教育資料」 p. 4
4. 前掲「精神薄弱者問題白書 1969年版」 p.43
5. 大久保哲夫「精薄施設児の教育措置に関する一考察」日本教育学会第29回大会発表資料（1970年）
6. 全日本特殊教育研究連盟編「精神薄弱児講座 2」（日本文化科学社 昭和37年） p.195
7. 宮本茂雄「うしろ向きの促進学級推進論に反対する」精神薄弱児研究 第156号（1971年9月号） p.14
8. 山口薫「普通教育と特殊教育の接点」 全 上 p. 9
9. 前掲「精神薄弱者問題白書 1965年版」 p.p. 207～211
10. 伊藤幸恵「わが国における障害児の『教育を受ける権利』の歴史」教育学研究 第36巻第1号（昭和44年3月） p.22
11. 喜田正春「大正・昭和初期の『促進学級』」精神薄弱児研究 前掲 p.35
12. 前掲「精神薄弱児講座 2」 p.110

13. 前掲「精神薄弱者問題白書 1969年版」 p.41
14. 前掲「精神薄弱者問題白書 1971年版」 p. 64
15. 大久保哲夫・若槻喜保「精神薄弱児特殊学級に関する研究(1)」島根大学教育学部紀要（教育科学）第4巻（昭和45年12月） p.29
16. 吉本哲夫・坂爪セキ・横田滋編「かぎりない発達を求めて」（鳩の森書房 1971年） p.385
17. 前掲「精神薄弱者問題白書 1971年版」 p.65
18. 前掲「かぎりない発達を求めて」 p.384
19. 前掲「精神薄弱者問題白書 1970年版」 p.31
20. 全国障害者問題研究会発行「教育『改革』政策と障害児教育」（昭和46年） p.10
21. 愛媛・香川教育問題学術調査団「愛媛・香川教育問題調査報告（香川の部）」（1971年7月） p.p.70～73
22. 国民教育研究所発行「国立・公立教育研究所・センターの研究活動について——資料と解説——」（1971年8月） p.54
23. 教育制度検討委員会 梅根悟編「日本の教育はどうあるべきか」（勁草書房 1971年） p.70
24. 経済審議会能力開発部会「経済発展における人的能力開発の課題と対策」（1968年） p.15
25. 全 上 p.46
26. 全障研教育権研究グループ共同論文「権利としての障害児教育 試論Ⅲ」（昭和46年1月） p.10
27. 松原隆三「特殊教育の基本的施策のあり方について（解説）」精神薄弱児研究 第130号（1969年7月号） p.59
28. 三木安正「精神薄弱児教育の立場からみた特殊教育総合研究調査協力者会議の報告」全 上 p.70
29. 松原隆三「促進学級論」教育と医学 第203号（昭和45年5月号） p.60
30. 藤本文朗・清水寛「差別のテコとしての『特殊教育振興』策の強化」教育 No.266（1971年8月増刊号） p.32