

米国における全障害児教育法の成立過程

九州大学大学院 一 色 定

Abstract

The Process of the Enactment of the Education for All Handicapped Children Act in the United States

Sadamu ISSIKI, Graduate School, Kyushu University

In 1975, the Education for All Handicapped Children Act, P. L. 94-142, was enacted in the United States. The special educators concerned appreciated the Act and hoped that it would contribute to the improvement of the educational services for all the handicapped children. In Japan, most of the special educators have viewed it as an advanced model of such legislation considered the real situations of special education in the country. But the view has been judged not in the light of the process of the enactment of the Act, but based on only prominent parts of the Act per se. Therefore, rightly to signify the Act, the process of the enactment of it is supposed to need to be cleared up.

This paper attempts to explain the process in the United States from the following three points of view:

- (1) the federal policies for special education in the 1960's
- (2) the degenerate conditions of the special education system for the same period
- (3) the action movement brought about in order to improve the conditions

I 課題の設定

米国において、1975年11月29日「全障害児教育法」(Education for All Handicapped Children Act. P. L. 94-142)が連邦議会の圧倒的支持を得て成立した。同法は施行規則の公布を経て、77年10月1日より実施されている。同法の目的及び主要内容を端的に述べれば、3歳から21歳までのすべての障害児に例外なく無償で適切な公教育を提供する。さらに障害児とその親の権利を保護する(①手続き上の保護を与える、②差別的なテスト及び評価を禁ずる、③障害児に個別の教育プログラムを作成し教育する、④可能な限り普通児との統合教育を実施する等)ために、州に対し大幅な財政援助をするとしたものであった⁽¹⁾。

米国の特殊教育関係者は障害児教育の現実の変革をこの法律に期待した。例えば、特殊教育界で大きな影響力を持っている特異児協議会(The Council for Exceptional Children)のA.アブソン(A. Abeson)とJ.ゼッテル(J. Zettel)は、「我々が長い間待ち望んでいた将来を現実化することができる国家的手段である。」と評価した。また、連邦教育局長官の諮問機関である全米障害児問題諮問委員会(National Advisory Committee on Handicapped Children)の事務局長E. M.グッドマン(E. M. Goodman)は、「大型爆弾に値する法律である。学校は、この法律の影響を全国至る所で受ける運命にある。」と述べた⁽²⁾。ギャロデット聾大学関係のR.ローゼン(R. Roosen)等に至っては、「障害者の公民権法」に値するとし、障害児とその親にとって、①教育への権利、②無償教育への権利、③適切な教育への権利、④狭く制限された環境に抗する(それに拘束されない)権利、⑤正当な手続きの権利、⑥情報等の機密の権利、⑦差別的なテストに抗する(それを受けない)権利の七つの権利が保障されたと評した⁽³⁾。

我が国においても、同法を最初に紹介した佐藤三郎氏は、「この法律は、連邦レベルでの国家政策としては、学校における人種差別を禁じた1954年の連邦最高裁の判決、社会的に恵まれない少数民族のための大幅な連邦援助を規定した1965年の初等・中等教育法に次ぐ、画期的なものである⁽⁴⁾。」と高く評価している。1979年前後、我が国においては養護学校の完全義務化という課題が提起されていたということも加わって、米国の障害児教育政策への関心が高まり同法の紹介があいついで行われた。その評価は、グッドマンやローゼンのもの程高くないが、我が国の障害児教育の現状に比して先進的かつ模範であるとする見解が大勢を占めている⁽⁵⁾。少なくとも否定的評価を下している者は稀である。

しかしながら、米国での前記の高い評価は同法成立後の興奮期に下されたものであり、同法を推進してゆこうとする関係者の意見を示すものであった。また、我が国での評価も、条文の規定のみを踏まえて下されたものが多く、同法成立以前の連邦の障害児教育政策及び障害児教育制度の実際の中に位置づけて行われていない。ある意味では、新しい連邦法の制定は、従来の政策に限界がみられ、法律の規定内容の補強・拡大が必要となったと考えられ、他方、新しく成立した法律も従来の法が内包していた枠を完全に免れるものではない。同法は、過去の法律から連続的に把握して始めて理解され得る。さらに、全障害児教育法そのものの実施対象である障害児教育制度の実際が全く欠落したまま論じられており、法の現実的存立基盤が考慮されていないのである。

加えて、我が国の諸見解では、全障害児教育法の成立に大きく影響を与えたのは、1970年代からの障害児の教育権を求めて争われた訴訟事件判決であると理解されている。その代表例が、1972年のミルズ対コロンビア特別区教育委員会事件(Mills v. Board of Education of District of Columbia)判決であり、本事件の採りあげ方は判決内容のみに着目したものとなっているのである。障害児及びその親達は何如なる障害児教育の現実を改善しようとして法廷闘争を起こしたのか、さらに、何故に当事者間の紛争解決を司法権に委ねなければならなかったのか等が考慮されていない。換言すれば、障害児教育制度の現実から必然的に訴訟事件が発生したものとして理解されていないのである。

要するに、我が国においては、全障害児教育法の成立過程に関する研究が不十分である⁽⁶⁾。よって、本稿では、その過程を政策・制度の実態及び訴訟運動の面から把握することを課題とした。その記述の順序は、まず、1960年代からの連邦の障害児教育政策の跡を概観し、実状を確認する。次に、障害児教育制度の実態が連邦政策に逆行して退廃していたことを述べ、最後に、その実態を改善するために生じた訴訟運動に論及する。

II 連邦の障害児教育政策

(1) 1960年代前半の障害児教育政策

1950年代後半、脳性麻痺児や精神遅滞児を持つ親達は、州・地方教育行政当局及び公・私立学校の怠慢と締め出しを訴え、障害児に教育機会を提供する法律の制定を求めて連邦議会に積極的な陳情運動を展開した。

この親達の消費者運動(consumer movement)の成果として、1957年には3年前に成立していた「教育協同研究法」(P. L. 83-531)による補助金の一部が障害児の実態調査に充当され、58年には字幕映画の利用によって聾者の教育・文化上の向上を目的とした「聾者用字幕映画法」(P. L. 87-715)と精神遅滞児専門教員の養成を目的とした「専門職員養成法」(P. L. 85-926)が制定された。これらの先鞭たる連

邦障害児教育政策は、消費者運動の先頭に立っていた J. F. ケネディ (J. F. Kennedy) が大統領に就任することによって頂点に達した。ケネディは、1961年10月11日に「精神遅滞の全国計画の必要性に関する大統領声明」を發表し、6日後「大統領精神遅滞問題会議」(The President's Panel On Mental Retardation)を召集して62年12月31日までに「精神遅滞と闘う国家計画」を準備するように命令した。この大統領精神遅滞問題会議による1962年10月付けの報告書は、次のように報告している。

「全人口の8%、つまり合衆国には540万人の精神遅滞児・者がいる。……毎年生まれる約12万6千人の乳児がその生涯のある時期に精神遅滞とみられることになるであろう。……その分布は、軽度の発生は教育程度が低く収入の少ない親に多く……地域別では南部に、……人種別では非白人に……職種別では日雇い労働者に多く発生している⁽⁷⁾」。さらに、教育に関しては、「全国で125万人の学齢期の遅滞児がいる。そのうちわずかに25万人が特殊教育を受けているにすぎない。……(その原因は、——筆者注)財政資金が制約されていること、……資格をもった教員の数の不足である。……(精神遅滞児専門教員は、——筆者注)全国に2万人しかいない。しかも、おそらくその4分の1は……最低限の免許資格もっていない。……1962年には、わずか500人ほどの新規教員が、精神遅滞の教員養成計画の充実した大学を卒業すると考えられている。……十分な教育をしてゆくためには、約6000人の新規の教員が10年間毎年補充されなくてはならない⁽⁸⁾。」

この報告書等を基礎にして精神遅滞児・者問題全般にわたる計画が立案され、実施された。その中で最も大規模であったものが、1963年に制定された「精神遅滞者施設及び地域精神衛生センター設立法」(P. L. 88-164)であった。同法の第3章第301条と第302条が教育に関する規定である。第301条は専門職員養成法等の特殊教育教員養成法を統括して全障害分野にわたって促進するとし、第302条も全障害分野の研究・実地事業の推進を目的としたものであった。

さらに、この法律の成立時にケネディによって連邦教育局内に「障害児童・生徒課」(Division of Handicapped Children and Youth)が設置されたことも、障害児教育行政分野においては画期的なことであった。従来から連邦教育局内では特殊教育プログラムの運営は1～2人の職員により実施され連邦教育行政組織階層内で最下層に位置していたが、課の新設がその慣例を刷新するものだったからであった。

以上の1960年代前半の連邦障害児教育政策は、総じて、障害児を持つ親達の消費者運動を背景にして推進されたものであり、精神遅滞障害分野を中心とした教育養成・研究等事業奨励政策であった。

(2) 1960年代後半の障害児教育政策

1965年、周知のように「貧困との闘い」の一環として初等・中等教育法(P. L. 89-10)が制定された。同法はその後の障害児教育政策にも大きく影響した。同法の Title I は低所得階層の障害児にも適用され、また Title III による新規プログラムが障害児にも実施された。しかし、同法はあくまでも低所得階層の不遇児の救済を目的としていたこと、さらに地方教育当局が実施している事業を援助するものであったが故に、州教育当局が直接責任を負っていた障害児教育分野への適用には限界があった。全米障害児問題諮問委員会の1969年度報告書によれば、全児童の少なくとも10%を占める障害児に対して実際に充当された予算は、1968年度の場合、Title I による全予算の2.4%、Title III による予算の3.5%に過ぎなかったと報告されていることによって上記の限界がうかがえる⁽⁹⁾。

この初等・中等教育法 Title I を結果的に補完するものとなったのが、1965年11月に成立した特別法(P. L. 89-313)であった。この特別法は災害によって被害を受けた地域の公立学校の建設・運営の援助

を目的としていたが、同法第6条(a)項(5)号は次のように規定している。

「州当局が、学区という単位を越え、障害児（心身の障害の故に特殊教育を必要とする精神遅滞、難聴、聾、言語障害、視覚障害、重度情緒障害、肢体不自由、その他の心身障害のある児童を含む）に対して無償の公教育を提供する直接の責任を負っている場合、……（中略）……州教育当局は、この章の規定に基づいて与えられる補助金の支出金を、障害児の特別な教育的必要に応ずるように企画されたプログラム及び事業（設備の獲得、及び必要な場合には学校施設の建設を含む）にのみ使用しなければならない⁽¹⁰⁾。」

この該当条項によって、州立の特殊学校にも連邦補助金が与えられることになった。E. W. マーチン (E. W. Martin) は、この特別法は障害児教育への連邦援助を総合的に推進してゆくための礎石になったと指摘している⁽¹¹⁾。ちなみに1968年度における同法の実施状況を一瞥すると、2,070万ドルの補助金が103,859人の障害児（サービスを受ける資格のある者の72%に相当）のために使用され、そのうち精神遅滞の障害分野が58%まで占めている状況であった⁽¹²⁾。

連邦レベルの障害児教育関係法が漸次累積してくるに従い、1966年春の連邦議会では、将来障害児の利益を強化するために特殊教育プログラムの基礎を確立する必要があるという決議が下された。この決議に従い下院の教育労働委員会に障害児問題特別小委員会 (A Special Hoc Subcommittee on the Handicapped, 略称キャリー委員会) が設置され、本委員会の主催で9ヶ月間に及ぶ全米規模の調査と公聴会が実施・開催された。その後、本委員会は次のように現状を連邦議会に報告した。「全国に約550万人の障害児がいるが、そのうちの僅か3分の1に適切な特殊教育が提供されているにすぎない。残りの3分の2の者は学校から完全に排除されているか、もしくは普通学級に無為に放置され落伍するのをただ待っている⁽¹³⁾。」

さらに同委員会は、連邦の障害児教育政策は小規模で細分化されており未調整で教育界の中で低い優先権しか与えられていないということを確認し、法案（略称、キャリー法案）を提出した。

《キャリー法案の骨子》

- 初等・中等教育法の法様式に従うものとする
- 初等・中等学校における特殊教育のために補助金を提供すること
- 教材購入のために補助金を提供すること
- 革新的プログラムの援助をすること
- 特殊教育の分野において、州教育当局の力を増強する政策を講ずること

さらに、

- (a) 聾者用字幕映画プログラムをすべての障害児のための教材開発・分配プログラムに拡張すること。
- (b) 充員と情報普及のための新プログラムを実施すること。
- (c) 研究機関と養成機関を拡張すること。
- (d) 法律によって全米障害児問題諮問委員会を設置すること。
- (e) 連邦教育局内に障害児教育専門の新部局を設置すること⁽¹⁴⁾。

上記のキャリー法案を基本として、1966年の初等・中等教育法の修正法 (P. L. 89-75) において障害児教育の見出しで第6章が新しく挿入された。その後、この第6章は1968年と1970年の同法の修正 (P. L. 90-247, P. L. 91-230) に応じて整備・拡張され、1970年には「障害者教育法」(Education of Handicapped

Act)として単独立法となった。この1966年から70年までの発展状況を、規定内容の面からと行政組織の面から指摘することにする。

まず、この第6章の規定内容の変化は次のとおりであった。1966年の第6章はわずか10条文にすぎなく、①連邦補助金を就学前から中等段階の障害児教育に充当すること、②補助金の受領を望む州は計画書を提出する義務を有すること、③連邦教育局長官の諮問機関として全米障害児問題諮問委員会を設置すること、④連邦教育局内に障害児教育・訓練部 (Bureau for Education and Training of the Handicapped) を新設することを主に規定したものであった。

1968年の法文の構成は5パート編成になり、そのうちの2パートを1966年のものの再規定に当て、残りの3パートは、①障害児教育改善のために地方リソースセンターを設置すること、②盲聾児センターを設置しサービスを提供すること、③専門職員の充員を図り障害児教育に関する情報を提供することを規定したものであり、それぞれ新パートとして加えられた。

1970年の障害者教育法は、A (総則)、B (州への連邦補助金規定)、C (教育センター助成)、D (教員養成助成)、E (研究助成)、F (教育手段の研究・開発と情報提供)、G (特定の学習障害児特別助成)の7パートから成っていた。同法は、1968年の第6章を継続し再度規定、編成したものに加えて、障害者体育・レクリエーション法 (P. L. 90-170, 1967年成立)をパートEに、全米障害者教育手段・教材センター設立法 (P. L. 91-61, 1969年成立)をパートFとして挿入し、それに新しくパートGを加えたものであり、障害児教育全般にわたる振興策であった⁽¹⁵⁾。

次に、連邦の障害児教育行政組織は、前記の「障害児童・生徒課」が拡大改組されて「障害児教育・訓練部」(後に障害者教育部と改称)が1966年の第6章第609条により設置された。しかし、この新設置には多くの軋轢が生じた。例えば、教育局内の行政官は次の理由により新部設置に反対した。(a)行政部門は、自らの行政組織構造を組織内で自律的に改変することができる特権を持っている。法律によって新部を設置することはこの特権を侵すことになる。(b)教育局内に特殊利益のために、もしくはマイノリティグループ(障害児もマイノリティグループに属する——筆者注)のために部が設置されるという先例をつくることになる。(c)既設の研究部は全ての教育研究活動を統括しているが、新部は障害児教育分野の研究活動も管理することになっている。この新部が設置されると研究部以外で研究活動の管理を許可することになり、ひいては教育局全体の組織構造を歪めることになる⁽¹⁶⁾。

このような行政組織内部の抵抗に抗して1967年に発足した新部は、その後試行錯誤を重ね、1969年段階に至ってようやく定着した活動を行うようになった。1970年段階での「障害者教育部」(Bureau of Education for the Handicapped)は、研究課・教育サービス課・教員養成プログラム課の3課に分かれそれぞれの課の下に3部門ずつを従える組織が成立しており、部内職員数も100人を越える状況であった⁽¹⁷⁾。

以上の1960年代後半の連邦障害児教育政策は、主要には初等・中等教育法の修正として展開し、1970年には障害児教育を独立の領域とした政策が実施されるまでに至った。また、その政策を実施する行政組織も定着し積極的な活動を開始したのであった。しかし、政策内容の拡張と行政組織の発展を現実に保障する財政面の問題として、法定額と実際の支出額の間には大きなギャップがあった。例えば、1970年度の障害者教育部の総予算は法定額のわずか26%しか実際には支出されなかったのであった⁽¹⁸⁾。

Ⅲ 障害児教育制度の実態

連邦の障害児教育政策は上述してきたように1960年代後半から積極的に展開されてきた。しかし、これらの諸政策がどの程度障害児教育の現実を改善し得たのであろうか。換言すれば、この時期の障害児教育制度の実態は何なるものであったのか。

米国の障害児教育制度は、主要には救貧制度が分化して生じたものであり、1950年代までは、(1)公教育化、(2)普通学校への接近(寄宿制特殊学校から通学制特殊学級・校へ)、(3)軽度障害児教育の開始という3経緯によって発達してきた。障害別では、聾と盲の分野が中心に発展し、他の分野は低就学率で未発達の状態であった。

1960年代後半、米国の障害児教育制度の基幹である特殊学級(特に軽度障害児学級)が著しく退廃した。この退廃化現象は、厄介な非障害児童に「教育可能精神遅滞児」や「行動もしくは訓育問題児」のラベルを貼り普通学級から特殊学級に措置することが、大都市を中心にして頻繁に実施されたことに端を発する。

この時期に軽度精神遅滞児学級に措置された児童のうち、社会的階層の低い不遇児が大半を占める状態であった。さらに、黒人児童に焦点をあてると、この学級には白人児童に比べ非常に多くの黒人児童が入級しており、その上彼等は白人児童に比べ転級しない傾向があり、特殊学級には人種の不均衡も生じていた⁽¹⁹⁾。次に、この学級の内実は、D. L. カーブ(D. L. Kirp)の把握によれば、生徒の知識量が入学時よりも減少し特殊学級で終日テレビを見ているだけであったり、特殊学級の教員は生徒の感情を無視し彼等に何も期待せず侮蔑する傾向があったり、大部分の生徒が精神遅滞というラベルによって深刻な情緒障害にさいなまれていたりするものであった。さらに、特殊学級そのものが時折り学校の片隅に設置されサイクロンよけの棚に囲まれていることさえあった⁽²⁰⁾。

このような特殊学級の退廃の状態は、非障害児を多く含んだ不遇児の特殊学級集中化によって、この学級が非常に多様な児童に適合しなければならない状況が生じ、あまりに過大な負担がかかったため教育機能が低下したことが原因とみられた。しかし、この不遇児の集中化は原因と呼ばれるよりも、それは起爆剤と考える方が適切である。その根本原因は、障害児教育制度そのものが教育制度全体の中で下位のいわば枠外に位置しかつ普通学級からの問題児の受け皿として機能してきたこと、特殊教育プログラムそのものが有効なものではなかったこと、特殊学級への措置決定の際の判別過程が問題を有していたこと等であった⁽²¹⁾。

障害児教育制度は、普通教育を教育の本流とするならば支流であり後に教育分野に添加されてきたものであった。特に軽度障害児学級は普通学級の厄介な児童の受け皿として設置され、普通教育分野の効率を維持するために存在してきた。このことを児童の教育措置について言えば、従来の特殊教育の在り方に批判的なC. D. マイロフスキー(C. D. Milofsky)は、普通学級の教員及び校長は、たとえ児童が特殊学級から恩恵を受けなくても、さらには極度の分裂状態にある児童を特殊学級に措置することによって特殊学級の他の児童の進歩を妨げるようになったとしても、厄介な児童を特殊学級に措置する考えを変えようとはしなかったと指摘している⁽²²⁾。

また、教員間において、普通学級教員の特殊教育や障害児への理解・承認・援助は少なく、特殊学級教員は彼等から無視され、部外者もしくは侵入者として扱われる傾向にあった。特殊学級担任教員のこうした劣位は、この学級の担任となることが教員の処罰手段として使用されてきたことに基づいてい

た。さらに、学校においては普通学級の運営を順調に行っていくことが優先されるために、特殊教育プログラムは常時その教育目標・活動が変更されるいわば衛星的プログラムにすぎなかった。

次に、特殊教育プログラムそのものが効果の面で不適切なものであった。それは、S. A. カーク (S. A. Kirk) や G. M. ヘルク (G. M. Hoelk) 等によって実施された教育可能精神遅滞児の特殊教育プログラムの効果に関する研究で、特殊学級在籍の遅滞児の教育目標達成度は普通学級在籍の遅滞児と比較して同程度もしくはそれ以下であったと報告されていることによって示される。同じ研究結果が他の障害分野においても報告されており、このような結果を G. O. ジョンソン (G. O. Johnson) は次のように指摘している。「特殊学級の精神遅滞児は特別な訓練を受けた教員により教えられており、多額の経費が費やされ、さらに彼等に提供される教育は彼等に特有の教育的必要に応ずるように設定されている。しかし、これらの利益を有していなくかつ普通学級に居残ることを強いられている同じ精神遅滞児と比較して、教育目標達成度において同レベルもしくはそれ以下になるということは、全くパラドキシカルである²³⁾。」

また、特殊教育プログラム不振の原因を全米障害児問題諮問委員会の1969年度報告書は、「教員の期待が低い場合は、より多くの教育目標の達成が期待されている場合に比べて、児童はより少ない達成しか果たしていない。特殊学級在籍児童にとっては、特殊学級で受けている教育よりも（それはある利点を有している。例えば、教員1人当りの生徒の割合が少ないこと、教員が生徒の学習上の問題に敏感に反応できること等）、精神遅滞という劣等ラベルが、ないしは制約された環境内での教育の方が大きなウエイトを占めているのであろう²⁴⁾。」と指摘している。

最後に、特殊学級の措置決定の際の判別過程は次のような問題状況にあった。この判別は学校心理学者や医師を含めた総合的チームにより実施されていた。彼等は児童を注意深く診断するが、児童に異常なものを見いだした時、またはその異常なものの原因を発見するかもしくは推測可能となった時、さらには特殊学級措置を勧告できるだけの正当性を見いだした時、直ちにその診断を中止する傾向があった。彼等は単に児童の欠陥のみに着目して、精神遅滞、知覚障害、情緒障害、脳しっぺい等のラベルを付けるだけであった。このラベルはさらに学校が生徒を分類しかつ教員が生徒への期待や態度を決定する際の基準となるため、教員からの低い期待によって生徒の自己イメージを低下させるという悪循環を誘い出すものであった。特殊学級の退廃化を最初に問題提起した L. M. ダン (L. M. Dunn) は、このような判別過程を有害なものであると指摘している²⁵⁾。

以上、軽度障害児（主に教育可能精神遅滞児）特殊学級の実態を指摘した。この実態は、当時の障害児教育制度の実態の一部にすぎず、またそれは障害別に異なり一般化し得ないが、軽度障害児の場合ですら上述してきたような実態であった。よって、教育の機会が与えられていなかった重度障害児の現実はより一層深刻なものであったと推測され得る²⁶⁾。

Ⅳ 成立の一過程としての訴訟運動

米国においては1960年代、黒人の公民権運動により権利意識が昂揚していたことは周知の事実である。この社会的趨勢を反映して、障害児を持つ親達は上述した実態を改善するために訴訟運動を開始するに至った。

マサチューセッツ州においては、この運動は1960年代後半から開始された。同州において、特殊学級に措置された不遇児の親達は、この学級では特別に良い教育を提供してもらえると期待を抱いてい

た。しかし現実には、彼等の子供の必要に応じた教育は提供されず、それどころか子供は仲間や教員からの偏見の餌食となっていた。特殊学級は結局のところ不十分な教育しか提供し得ず子供に社会的損傷を与え不幸にするということが親達に自覚されるに及んで、彼等は怒りを持ち運動の組織化を始めたのであった⁸⁷⁾。この段階において、特殊学級が児童の劣等意識のみを培養する現実に鑑み、この学級は「公教育の墓場」・「(児童・生徒の)投げ捨て場」さらに「治療の偽装をした教育剥奪」であると称されるまでに批判された。その後、この親達は、ブラウン第Ⅰ判決による「平等な教育機会への権利」の法理と1967年のコース制 (tracking system) の廃止命令を内容とするホブソン判決の法理を運動戦略として訴訟運動を開始した。特に、後者のホブソン判決は低能力コースに黒人児童が集中した事実に対してコース振り分けに使用された知能テストが社会・経済的及び人種の偏重があり不正確で不適切であると判示した点で、誤まって特殊学級に措置された不遇児に関する訴訟事件が頻発する契機となった。

以上のような経過を経て開始された親達の訴訟運動は、1970年代には全米各地で展開されるまでに昂揚した。この訴訟運動は「静かなる革命 (The Quiet Revolution)」と呼ばれ、M. R. アンダーソン (M. R. Anderson) 等はこの1970年前後からの10年を「訴訟の10年」としている⁸⁸⁾。このようにして生じた訴訟事件のうち、全障害児教育法の成立に影響を与えたものに限定して論及することにする。それは、主要には公教育から排除された重度障害児の就学を求める訴訟事件と軽度障害児学級に誤まって措置された不遇児の適切な就学措置を求める訴訟事件であった⁸⁹⁾。

(1) 公教育からの排除に関する訴訟事件

公教育からの排除に関する訴訟事件は、1971年のペンシルバニア精神遅滞児協会対ペンシルバニア州事件 (Pennsylvania Association for Retarded Children v. Commonwealth of Pennsylvania) によって開始された。本事件は、ペンシルバニア精神遅滞児協会 (以後、P. A. R. C. と略す) と公教育から排除された重度精神遅滞児を持つ親達が、州義務就学法の就学免除・猶予規定を根拠に親への事前の通知や事前に聴聞の機会を提供することなく一方的に公教育からの排除を実施していた州当局を訴えたものであった。

東部ペンシルバニア連邦地裁は、州が6歳から21歳までのすべての精神遅滞児に彼等の学習能力に応じた無償の適切な公的教育・訓練プログラムを提供する義務を負っていること、措置の決定・変更の際には必ず親に事前に通知し事前に親の意見を聞く聴聞の機会を提供すること等を命じた⁸⁰⁾。このP. A. R. C. 判決は、州にすべての精神遅滞児に教育を提供する義務があることを明確にした点で極めて画期的なものであった。しかし、この判決は、精神遅滞のみの障害分野に限って下されたものであったこと、さらに公教育から排除する行為が合衆国憲法修正第14条の平等保護条項違反であるか否かという憲法上の問題が棚上げされた点で限界を有していた。

これらの課題は、1972年のミルズ対コロンビア特別区教育委員会事件 (Mills v. Board of Education of District of Columbia) に継承された。本事件の原告は、公教育から排除された7人の重度障害児であり、全員黒人児童で貧困家庭出身の者が主であった。また、本事件の原告も公教育から一方的に排除され、さらに措置後の定期検査も私立の教育プログラムを受けるための授業料の還付もない状態で放置されていた。ちなみに、この原告と同じ境遇にあった障害児は、特別区内全障害児22,000人中18,000人(原告側の見積もりによる)もしくは12,340人(特別区教育委員会の報告書による)にも及んでいた。原告側は、公教育を否定する措置を差し止めること、すべての障害児に無償で適切な公教育を提供する義務を課すこと、すべての障害児が公教育への権利を有していると宣言することを求めて提訴した。

特別区連邦地裁は、まず被告に対してすべての障害児に教育を提供する義務を課し、措置決定に際し事前に聴聞の機会を提供すること等を命じた。次に、障害児の教育を否定した被告の行為は（ブラウン第Ⅰ判決等を応用して）合衆国憲法修正第5条の適法手続条項違反であるとした。さらに、被告が財政上の制約により障害児に十分な教育を提供し得ないと反論したことに対して財政上の問題よりも障害児に教育を提供することを優先すべきであるとの見解を、また公立学校からの排除は障害児の教育上の必要に応じた適切な代替的サービスが提供される場合にのみ限るとする許容条件を示した⁽⁸¹⁾。このミルズ判決は、教育を提供する義務を P. A. R. C. 判決が「すべての精神遅滞児」に限定していたものを「すべての障害児」にまで拡大したこと、さらに障害児の教育機会を奪うことを違憲としたことによって、訴訟運動に一層の拍車をかけた。

上記の二つの事件は訴訟運動の端緒にすぎない。この後、コロラド精神遅滞児協会対コロラド州事件（1972年）、ライド対ニューヨーク市教育委員会事件（1973年）、レバックス対スピールズ事件（1973年）を始め全米各地で類似した訴訟事件が生じ、1975年段階でもすでに46の事件が28州で提起され、その多くが係争中であった⁽⁸²⁾。

(2) 誤まった就学措置に関する訴訟事件

1967年のホブソン判決はカリフォルニア州を中心に大きな影響を与えた。S. L. ロス (S. L. Ross) 等によれば、同判決以来カリフォルニア州は「知能テストと教育措置の戦場」と化したと指摘している⁽⁸³⁾。同州では、アレオラ対サンタナ学区教育委員会事件 (Arreola v. Board of Education of the Santa Ana Unified School District, 1968年)、ダイアナ対カリフォルニア州教育委員会事件 (Diana v. State Board of Education, 1970・73年)、コーヴァルピナス対サンディゴ学区事件 (Corvarbias v. San Diego Unified School District, 1972年)、ラリー対ライルズ事件 (Larry U. Riles, 1972年)と連続して訴訟事件が提起された。さらに、この種の事件は同州だけでなくマサチューセッツ州のステュワート対フィリップス事件 (Steward v. Phillips, 1970年)を始め他州でも発生した。これらの事件は全て不遇児が誤まった就学措置によって軽度障害児学級に措置されたことが原因であり（上記の事件の場合それぞれ、アレオラ事件とダイアナ事件はスペイン系児童・コーヴァルピナス事件はスペイン系児童と黒人児童、ラリー事件とステュワート事件は黒人児童）、多少の差異があるものの、措置決定に使用された知能テストの信憑性が問われたものであった。ここでは、上記の事件のうち代表的なダイアナ事件とラリー事件について言及する。

ダイアナ事件は、不適切なテストによって教育可能精神遅滞児学級（略称 EMR クラス）に措置された9人のスペイン系児童が、知能テストの不正確さと差別性を根拠に州教育委員会に教育の機会均等を保障させることを求めて提訴したものであった。原告9人はスペイン語で再テストしたところ7人が EMR クラス措置得点を越え、またこのクラスには原告の住むカウンティ内の全スペイン系児童の3分の1が入級している状態であった。

北カリフォルニア連邦地裁はこのような実態を踏まえて次の命令を出した。家庭言語が英語以外の児童はすべて家庭言語と英語によって検査すること、EMR クラスに入級しているスペイン系児童等を彼等の主要言語で再テストすること、非言語テストによる成績だけを基準にして再評価すること、彼等の能力を反映した知能テストの開発に努力すること等であった⁽⁸⁴⁾。このダイアナ判決はカリフォルニア州内のこの種の事件の中で最も強い影響を与えるものであった。しかし、EMR クラスで大半を占めていた黒人児童には効力を有しなかった点で限界があった。

ダイアナ事件の2年後、6人のEMRクラスに誤って措置された黒人児童によってラリー事件が提訴された。本事件においても原告は黒人試験官による再テストで全員が措置得点を越えていたことから、被告の学区を合衆国憲法修正第14条の平等保護条項違反の疑いで訴えたものであった。係争中、原告側はEMRクラスに関して、「知的教科カリキュラムは非常に少なく、教員からの期待は極めて低い。他の学級の生徒は、EMRクラスの生徒をこのクラスに入級していることを根拠に侮蔑する。……このクラスに措置されたという事実は生徒の永続的な記録に残される。この記録は、大学、将来の雇用者、軍隊において参考にされるものである。……しかも、3年に一度だけ再評価されるにすぎない⁸⁵⁾」と指摘し、回復しがたい損傷をこうむったと主張した。加えて、本事件においても著しい人種的不均衡(学区の全学齡児童中8.5%が黒人児童であるのに、この学級では66%を占めていた)が露呈された。

北カリフォルニア連邦地裁は次のことを命ずる判決を出した。被告の学区は原告等を早急に再評価すること、差別が生じないテストを準備すること、言語能力に偏重しないテストを開発すること、適切な評価方法の標準化をはかること等であった。しかし、知能テストの運用それ自体を平等保護条項違反とは判示せず、学区に非差別的使用の举证責任を課したにとどまった⁸⁶⁾。

以上の訴訟運動が告発した障害児教育制度の実態は、A.アブソン等によれば、(1)公教育からの排除・猶予、(2)不正確もしくは不適切な分類・判別、(3)不適切な教育プログラムの実施、(4)教育上の不適切な決定(排除措置等の際の一方的な決定)であった⁸⁷⁾。(1)と(4)の実態に関しては、重度障害児の就学を求める訴訟事件が、(2)のそれに関しては、誤まって軽度障害児学級に措置された不遇児の適切な就学措置を求める訴訟事件が提起され、それぞれ画期的な判決が下されるに至った。特に前掲した4判決(P. A. R. C.判決、ミルズ判決、ダイアナ判決、ラリー判決)の強い影響を受けて、まず州法が修正・制定された。例えば、テネシー州法 Chapter 389(1972年)、マサチューセッツ州法 Chapter 766(1972年)、ウィスコンシン州法 Chapter 89(1973年)等である。その後、新州法が連邦議会で紹介される中で、1974年の「修正教育法」(P. L. 93-380)のパートB中第611条と第613条で「障害者教育法」の暫定的修正がなされた。そして、翌年、障害者教育法のパートB(州への連邦助成金規定)を大幅に修正した「全障害児教育法」が成立したのであった。

全障害児教育法は、以上指摘してきた過程を経て成立したのである。

〔注〕

- (1) 同法の詳細は、小嶋英夫氏の「アメリカの全障害児教育法について」(教育と医学 第26巻第5号 1978)を参照されたい。
- (2) P. L. Carpenter, D. Robson, 1979, P. L. 94-142: Received Knowledge, Expectation and Early Implementation, *The Journal of Special Education*, vol 13, p. 307.
- (3) 西村章次 1978 行動療法批判 ぶどう社 pp 199 ~ 200.
- (4) 佐藤三郎 1978 アメリカにおける「学力格差問題」への取り組み 授業研究 第16巻第4号 p. 48.
- (5) 同法の統合教育化等の施策を評価している諸氏として、岡村達雄氏(日本臨床心理学会編 1980 戦後特殊教育その構造と理論の批判 社会評論社 p. 113)、山口薫氏(これからの特殊教育 発達障害研究 第1巻第2号 1979 pp5 ~ 7)、銭本三千年氏(1978 ひとりのための障害児教育 日本盲人福祉研究会)等がその代表として挙げられる。しかし、これらの諸氏が全面的に同法を高く評

価しているわけではない。詳しくは諸氏の論文を参照されたい。

- (6) 銭本三千年 前掲書 pp 35～37、西村章次 前掲書 pp 191～198、石部元雄他編 1980 世界の特殊教育 福村出版 pp 21～26.
- (7) 大統領精神薄弱問題会議 袴田正巳他訳 1972 精神薄弱をどう制圧するか 黎明書房 pp 8～11.
- (8) 同書 pp 122～133.
- (9) The National Advisory Committee on Handicapped Children, 1970, The Second Annual Report: Better Education for Handicapped Children, Office of Education, p. 59 この予算の割合は、1969年度以後に Title I の10%・Title IIIの15%に拡張された。
- (10) U. S. Statutes at Large, vol 79, pp 1161～1162.
- (11) C. Meisgeier, J. D. King ed, 1970, The Process of Special Education Administration, International Textbook Company, p. 233.
- (12) Bureau of Education for the Handicapped, 1969, Better Education for Handicapped Children, U. S. Government Printing Office, pp 18～19.
- (13) 94th Congress 1st Session House of Representatives, 1975, Report No 94-332 Education for All Handicapped Children Act of 1975, Congressional Information Service Inc, p. 2.
- (14) C. Meisgeier ed, op. cit, pp 234～235.
- (15) U. S. Statutes at Large, vol 80 (P. L. 89-750)・vol 81 (P. L. 90-247)・vol 84 (P. L. 91-230), 銭本三千年 前掲書 pp 36～37.
- (16) C. Meisgeier ed, op. cit, pp 236～237.
- (17) The National Advisory Committee on Handicapped Children, op. cit, p. 6, p. 37.
- (18) ibid, p. 8.
- (19) L. M. Dunn, 1968, Special Education for the Mildly Retarded - Is Much of It Justifiable? Exceptional Children, vol 35, p. 6, R. E. Schmid, J. Money Penny, R. Johnson ed, 1977, Contemporary Issues in Special Education, McGraw-hill Book Company, pp 26～27, pp 38～39.
- (20) D. L. Kirp, 1974・11, The Great Sorting Machine, Phi Delta KAPPAN, pp 523～524.
- (21) C. D. Milofsky, 1974, Why Special Education Isn't Special, Harvard Educational Review, vol 44, No. 4, p. 439, L. M. Dunn, op. cit, pp 6～9.
- (22) C. D. Milofsky, op. cit, p. 442.
- (23) L. M. Dunn, op. cit, p. 8.
- (24) The National Advisory Committee on Handicapped Children, op. cit, p. 32.
- (25) L. M. Dunn, op. cit, p. 8.
- (26) ロバート・M・アンダーソン他編 富安芳和訳 1979 発達可能性の証明 日本精神薄弱愛護協会 6 pp 16～17.
- (27) M. Budoff, 1975, Engendering Change in Special Education, Harvard Educational Review, vol 45, No. 4, p. 509.
- (28) R. E. Schmid ed, op. cit, p. 40, ロバート・M・アンダーソン他編 前掲書 p. 13.
- (29) この時期の障害児教育関係の訴訟事件は、この二種類だけではない。その一例として、山田欣徳 1980 米国の障害児教育判例(1) — 治療権の成立と展開 — 特殊教育学研究 第17巻第3号を参照さ

りたい。

- ㉔ Pennsylvania Association for Retarded Children v. Commonwealth of Pennsylvania (334 F. Supp 1257, 1971, 343 F. Supp 279, 1972).
- ㉕ Mills v. Board of Education of District of Columbia (348 F. Supp 1306, 1972).
- ㉖ 94th Congress 1st Session House of Representatives, op. cit, pp 3 ~ 4.
- ㉗ R. E. Schmid ed, op. cit, p. 22.
- ㉘ ibid, pp 23 ~ 24.
- ㉙ Larry. P v. Riles (343 F. Supp 1308, 1973).
- ㉚ ibid, p. 1306.
- ㉛ A. Abeson, J. Zettel, 1977-10, The End of the Quiet Revolution: The Education for All Handicapped Children Act of 1975, Exceptional Children, pp 171 ~ 121.