

ランジュバン・ワロン教育改革案研究ノート (2) —日本の障害のある人たちの教育とかかわって—

藤本 文朗*, 横関 顕**, 吉留 英雄***

要約

教育改革案の「特殊教育」の具体化に言及する中で、教育全般については「教育」であるのに対して、障害児については「指導」が多用されている。積極的な自由権的基本権である教育への権利ではなく「指導」が前面に出ていることは、一つの課題。また、障害児を社会にとって有害な閑居から引き離すこと、および、彼らを抱える教員の負担を軽減するという表現、職業教育重視の教育内容については職業適応重視の教育観と通じるものがあつたともいえる。これらは時代背景からの歴史的な制約による限界を示しているともいえる。

とくに、「すべての子どもの教育権を」という命題はわが国においてもまさしく戦後教育の長年の課題であった。その実現の背景には様々な市民運動が展開されていたことを紹介した。また、ワロンは教育の理念の実現のためには一人一人の子どもの人格を大切にしている。この人格権の保障は発達保障論でいう3つの系に加えて地球環境の系という第4の系につながるものであるといえる。そういった人格を重視したワロンの教育学者としての知見は今日においても意義あるものである。

キーワード：ランジュバン・ワロン教育改革案、適応論、社会防衛論、教育権保障 人格権

2016年9月29日受理（理論）

第1章 障害のある子供たちにとっての教育改革案の 限界と課題

まず、ここで議論になる点を紹介することとする。障害のある人については「指導を受ける権利」(Ces enfants ont droit à l'instruction) と記されていることである¹。L'instructionとL'éducationはともに教育と訳されているが、L'éducationが能力の育成、開花を進める教育であることに近い意味があるのに対してL'instructionについては、訓練や指導、指示という意味合いが強い。また、すべての子どもの教育機会均等を論じた「正義の原則」の個所においては「教育への権利」(à l'éducation) と記されていること、つまり子どもの主体的な学習の権利を背景とした表現となつて

いるのに対して、知的障害のある人にかかわる教育に関しては「指導への権利」(droit à l'instruction) と、子どもが受け身の立場に立たされているという問題がある。一般に進歩的な教育的論議においても教育を受ける権利という表現はあるが、こういったすべての子どもの場合と、知的障害のある人の教育の本質における区別は、これまで見逃されてきたが、実は教育原則の構造として基本的な問題を抱えていると指摘することもできる。

このことは、次のような事案でも示すことができる。

(1) 教育における職業教育の強調

まず、社会的な背景を基にして、知的障害のある人たちが社会に負担をかけることに危惧し、必要な知識を与え、手ごろな労働の習慣に導くことこそ大切であ

*大阪健康福祉短期大学

連絡先：藤本 文朗

大阪健康福祉短期大学 名誉教授

**人間発達研究所 ワロン研代表

***人間発達研究所(福)わかくさ福祉会

るとしているのである。また、その上彼らに対して知的教養を目標とし、重視することが適切ではないものであるとも言い切っている。このことは、普通教育から一步隔てて知的障害のある人たちの教育は職業教育を重視し、社会にそのことによって貢献できることが求められていると明言しているともいえよう。このことは、先に記した一般教育の6つの原則において示された④能力の正しい発達と利用のための指導における「進学（進路）指導」と「職業指導」の明確な分離ではなく、混在として、⑤人間教育と労働教育の結合の原理から正しく導き出されたものというよりも、課程主義と年数主義の折衷の結果として矛盾を抱えつつ構想されたものであるといえる。つまり、読み、書き、算数の必要性は語っているが、同時に工芸教育をより強化すること（これまでなおぎなりにされてきたとしている）は、上記の職業教育偏重の傾向と相まって、知的な障害のある人たちにはなによりも自活のために何よりも先に職業教育をまず行うという意味で、ダイナミックな生涯にわたった教養を保障するというこのランジュバン・ワロン教育改革案の構想とは若干のずれを持ち、一つの限界を示しているともいえよう。

極端に言えば、現在はわが国において、「就労」や「社会的活躍」をピラミッドの頂点とし、介護や保護を最下層に位置付ける知的障害者福祉施策を鑑みたとき、これに相通ずるものがあるのである。これはランジュバン・ワロン教育改革案の作成された当時の、知的な障害のある人たちについては社会適応主義的な教育を受けるといふ、教育構造ゆえの問題であると指摘できる。

また、修学年限に限ってみても、2,3年間の現場実習の経験を含む実技教育を18歳までに受けさせることが肝要であるとも指摘しており、現在、わが国で実際に行われている進路指導に著しく偏った支援学校高等部における就職を目指した進路指導、職業教育を彷彿とさせるものがある。当時においては、障害のある子どもたちにも普通教育を保障し、その可能性を最大限に伸ばすことには思いがいたっていなかったといえる。

(2) 通常学級における教育からの区別

そのうえ、知的障害のある人たちをどのように見るかについては、より一層あからさまに記されている。第1に、特殊学級を設置する狙いとして、学業不振のため学校教育の対象から除外され閑居に置かれた子どもを、子どもたち本人にとってはもちろん、社会に

とっても有害であると記していること。こういった無権利状態の子どもたちについて社会防衛論的な発想でとらえていることは大きな驚きである。

第2に、相当数の学業についていくことができない子どもたちを担う通常学級現場の負担をなくすことを記している。まさに知的障害のある子どもたちは教育の権利の主体者としてではなく、保護の対象として特殊教育の対象とするということがもくろまれているのである。

先に紹介した正義の原則、あるいはそれに基づく6つの基本原則はここでは全く見られず、教育改革案の時代的制約による限界が明らかになった。

1) 感覚障害児のために

(Pour les déficients sensoriels)

すでに知られているようにフランスはV.アウイによる盲学校教育が、ド・レペによる聾啞教育が世界に先駆けて実施された国である。フランスでは早くも1882年法²で義務化されている。しかし、ランジュバン・ワロン教育改革案ではその後のいきさつは散発的であり、決して理論的、実践的に蓄積されてこなかったとしている。この指摘は正しいが、これら感覚障害児のための教育として次のように記している。

感覚障害児を職業的・社会的・文化的環境へのリハビリテーション (la réadaptation) の問題³にとりくみ、広く一般の生活に組み入れることが必要だとしているのである。この点については今日的課題とも共通するものでもあり、当時から指摘されていた意義は大きい。

ただし、「文部省には彼らすべてに教育を授ける任務が課されている (C'est à Éducation nationale qu' incombé la mission d' éducation pour les enfants)」という表現が垣間見られる。つまりは、教育への権利ではなく、彼らのために教育を「授ける」という任務という表現にとどまってしまっている。ここにもまた、ランジュバン・ワロン教育改革案の限界があるのである。ただ、感覚障害児に限っては、特殊教育を整備してリハビリテーションを行い、通常教育に合流するという考えには、一定の進歩的内容が含まれているといえる。

2) リハビリテーション課程

(SÉCTION DE RÉADAPTION) ⁴

不適切な行為や犯罪で社会的に衝突を起こす子どもについての課程にふれたのがこの節である。教育的に困難な子どもたちについて、特別な課程として観

察・類別センターの設置を構想している。ここで指摘されている原則は、短期間での終了の原則、そして知的教育よりも肉体労働に重きを置いた教育の原則である。短期間での終了と社会復帰は誰もが望むことであろう。しかし、彼らが肉体労働を教養の教育よりも好むとして言い切っている点については若干の懸念があるといえる。もっとも、このリハビリテーション課程に入る子どもたちの社会的家庭的背景はさまざまであり個々に応じた教育への権利として記されていないところに、この改革案の限界があるとみることができよう。

3) 補助課程 (SECTIONS AUXILIAIRES)

親が行商人であり、固定したところにいることができない子どもおよび、重篤な疾病によって病院から学校に通学できない子どもの場合について触れられている。

彼らもまた、教育の授けるあらゆる恩恵、有益で文化的な恩恵に浴する権利を持つとしている⁵。

そのために、水上生活者などの行商人の子どもについては、文部省の示す社会的・国民的統一の原則から、寄宿舎を設けることなく家庭的な分離を避けることが望まれるとしている。また、療養所などで過ごす子どもたちで通学困難な場合については、子どもの身体的健康的状況に即した形での訪問教育を実施することが提言されている。この点に関しては、すべての子どもを対象とした義務教育の実施という点で歴史的にもいち早く取り入れている点で優れた指摘であるといえる。

4) 小括

以上、ランジュバン・ワロン教育改革案において障害のある子どもたちはどのようにとらえられていたかを簡単に紹介したが、以下のようにまとめることができよう。

- ① 基本的には教育への権利というそもそもの積極的な改革案の性格が、ここでは教育を授けるといふ、子どもがあくまでも保護の対象として客体とされていることがまず指摘できる。
- ② また、l'éducationとl'instructionの区別にかかわって、障害のある子どもたちにかかわっては主に後者の考え方での教育の構想がなされていたといえる
- ③ 知的障害児にかかわっては、職業教育への期待の偏重が著しく、社会防衛的な分離教育を示し

ていることも、この教育改革案の限界であるといえる。

- ④ ただ、感覚障害児、あるいは他の配慮の要する子どもたちにかかわっては個々に応じた具体的な内容・方法によって教育を受ける権利があることをしてしていること及び、リハビリテーションの機会を持つことを提案している点について、積極的な性格を有すると考えられる。
- ⑤ いち早く、すべての子どもを対象とした義務教育を実現するために、訪問教育を提案していることは、戦後の歴史の中で最も早いものであり、教育の権利性を具現化させたものとして大いに評価できる。

以上、先駆的なランジュバン・ワロン教育改革案においては、現在のわが国の障害児教育・福祉に通ずる先駆的視点からの提案が随所にされていたといえる。ただ、障害児教育にあっては当時の時代的な制約もあり、新教育運動の成果が障害児教育に十分に反映されていたとは言えないといえるのではないだろうか。この点においてはわが国では1960年代からの権利としての障害児教育という大きな運動の中で克服されてきたともいえる。ランジュバン・ワロン教育改革案はその源泉として大切にされなくてはならないといえよう。

引用文献

- 1 この二つの用語に関しては「訓育」と「陶冶」という訳し分けもできるし、堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店(1992) p.216で示されたように、L'éducationが人間の思想、良心の形成やその価値観と不可分である。このことは家庭教育に基盤を置くのに対してL'instructionが科学的、客観的知識の習得に主眼を置く学校教育に基盤をおくものとされているが、本稿ではそれぞれの定義に忠実に訳した。
- 2 1882年3月28日法。初等義務教育に関する法律で、盲・聾・啞児に対する実施が定められた。
- 3 「適応」と示されていたが、原著に忠実に、リハビリテーションの意として解釈した。
- 4 永治訳では「矯正教育」として意識されている。
- 5 原著では「彼らは指導 (instruction) 及び経済的文化的権利を持つ」として記されている。

第2章 ランジュバン・ワロン教育改革案と日本の障害児教育¹

執筆者のひとり藤本は1955年から2016年の50年余、障害者の人権を保障する研究、実践、運動にかかわってきた。

ワロンについては1970年代に氏の心理学著の翻訳を読み、スケールの大きさと弁証法的思弁に関心を深めた。この5年「小中一貫校問題」にかかわり、発達は歴史的に変動し、今日の日本の子供の実態は「発達が危ない」ことをワロンに学びつつ指摘した。

そんな中で、人間発達研究所にワロン研究会（チーフ、横関）を作り、フランス語の翻訳が可能な会員が参加することとなった。そして2015年4月にフランスでワロン全集（Jally, É.& Wallon, Ph(Éds.) (2015) Henri Wallon: Oeuvres 1-6. Paris: L'Harmattan.)が発行され入手可能となった。

第1章の横関の問題意識に立って、上記の第4巻にあつめられたランジュバン・ワロン教育改革案についてすでに訳されている4種類の訳と参照しつつ原典にあたり、日本の障害者教育にとって、教育学者のがわから何を学ぶべきか、第1論文の第1,2章、第2論文の第1章では吉留がこの改革案の原理および障害児教育との関連で触れた。

私は日本の障害児教育史の現状から、今何を学ぶべきかについて、研究ノートのメモとして記すこととする。

1) ランジュバン・ワロン教育改革案は、第2次世界大戦後の中で、全体の教育改革とかかわって知的障害児教育について以下のように述べている。

養護（開発）科（Section de perfectionnement）

「知的障害者のために

これの一つの極端な場合は、知的に障害のある子どもの場合である。すなわち、共通プログラムを同じように履修することは明らかに決定的に不可能であるが、社会的ならびに職業的適応の可能性をもち、したがって、他日、自らの手で生活を営むことができるにちがいないと思われる子どもたちの場合である。

かれらのためには、1909年の法律—不幸にしてそれは強制的な力をもたなかったが—が企画したような、特別の教育が必要である。現在、このような子どもたちの数は、前期のパリ地区における調査によれば、全体の8パーセントである。

これらの子どもたちも教育を受ける権利をもっている。さらにまた、かれらは、多くの労働力を必要としている社会において、単なる償いなきお荷物のままであるべきではない。

（中略）

教員養成の最も負担の軽い、最も効果的な方法は、6か月間の現職教育制度を設けることである。これは、最初のうちは3か月に短縮することも可能であろう。「3か月」というのはかろうじて最小限度を示すものである。精薄児教育の教員養成のために国立の師範学校を設けることは、まさに時宜に適しないぜいたくというべきであろう。そこで養成される教員の数は、何としても、ばかげて少ないものにちがいないだろうから。

しかし、必要な数の教員をそろえるのに先だって必要なことは、養護教育の学級とそのための寄宿舎を持つことである。それは、すぐれた成果を示した最近の1つの試みを一般化することによって可能であろう。すなわち、知能障害者の教育についてとくに経験を積んだ教員に、教育指導者としての使命が与えられ、かれらは、この教育の訓練をあらかじめ受けていない教員たちに対して、長期あるいは短期間、いかにして各自の養護学級を編成し、その生徒を教育するかを示すわけである。これらの指導者の中から、有能な視学官を選ぶことも可能であろう。

特殊教育の急速な拡張は、次のことを可能にする唯一の手段である。

- ① 学業を成就しえないために学校から除籍されざるをえない子どもたちを、かれら自身にとっても社会にとっても有害な「閑居」から引きはなすこと。
- ② 正常な学級では何らの進歩もしえない、しかも時には相当な数にのぼる生徒から生ずる負担を、正常の学級からとりのぞいてやること。

（以下略）」（傍点筆者）

古くからある盲、聾教育（感覚機能障害）をすべての知的障害児などの教育について体系的な教育改革案を出したのは世界で初めてと考えられる。

そして田崎徳友²が述べたように、戦後の日本の教育改革（憲法、教育基本法、学校教育法などの作成上の大きな力となったと考えられる。

具体的には学校教育法の特殊教育で「養護学校」の名前の源流を思い起こさせることができた。

ただし、注意すべきは、フランスをはじめヨー

ロッパの学校教育は課程主義（1年ごとに進級テストがあり、これにパスしないと上の学年に行けない。）日本に場合は年限主義で悪く言えば小中とコロテン的に進級できることを考えねばならない。

それは、A.Binnet知能テストの開発なしでこの人々（知的障害）の合理的配慮した教育制度の必要性を1905年よりすすめられている。

2) 少人数学級—個性の尊重と、完全な発達の保証— 25人以下の学級を

第2章でふれた改革案の一般原則の第3原則とかかわって、日本で今、問題になっている不登校、発達障害の問題を考えてみたい。

まず、第3原則の訳文を引用してみる。

「(第3原則—完全な教育を受ける万人の権利)」

われわれの教育の改革は、われわれの制度の中で「青少年のもつ完全な権利を保証すること（I affirmation=「確約」の意）でなければならない。民主主義共和国の法律は、弱者のもろもろの権利を宣言し、擁護する義務をもつものであり、すべての子どもたちとすべての青年たちとの教育の権利を宣言し、擁護する義務をもつ。教育は青少年心理学と各個性の客観的研究とを基礎とすべきであろう。めいめいの子どもたちについて、その生来の才能を引き出し、それを発達させるために、子どもの人格の尊重を基盤として行われるべきであろう。完全な発達に対する青少年の権利ということの中には、衛生的にも教育的にも最も優れた諸条件を実現することが含まれている。とりわけ、学級の定員は、教師がめいめいの生徒を有効に把握することができる程度でなければならない。つまり、どんな場合でも25名を超えてはならない。」

この一文で、カギかっこで書かれた「完全な発達に対する権利を保証すること」は、原著では残念なことに見当たらない。しかし、

- ①弱者の基本的権利の保証
- ②青少年の個性を尊重する教育
- ③教育の基本は人格（personalite）形成であることを明記している。

それを実現するために「学級の定員はどのような場合でも25名を超えてはならない」と述べている。

日本は未だに40人学級である。その矛盾は前述した不登校などに表れてきている。そして新自由主義での派遣労働者が生まれ（1980年代より）、18歳以降、300万人近い「ひきこもり」を生み出し、経済界では1兆

円のマイナスと言っているが、人権はお金には代えられない。

要は40人学級さえ怠けて放置する財界、財務省の教育観へのケチのつけである。

経済大国の日本が2013年のOECD調査（2016年9月15日発表）で下記の通りとなっている。（京都新聞、2016年9月17日付）

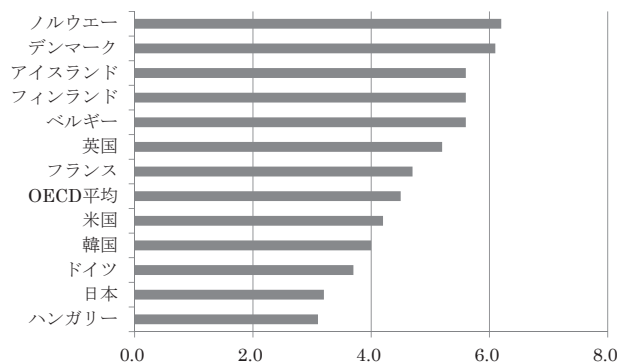


図1

経済協力開発機構（OECD）は15日、2013年の加盟各国の国内総生産（GDP）に占める、学校など教育機関への公的支出の割合を公表した。日本は3.2%で、比較可能な33か国中、最下位のハンガリー（3.1%）に次ぐ、32位。12年の最下位からは脱したが、依然低い日本の公的支出を示す結果となった。OECD平均は4.5%。

（中略）

公的支出の割合が最も高かったのは12年と同じノルウェーで6.2%。6.1%のデンマーク、5.6%のベルギー、フィンランド、アイスランドが続いた。

日本の国公立の幼稚園から高校までの教員の14年の年間勤務時間は1891時間で、OECD平均を約300時間上回った。

ただ、勤務時間のうち授業時間の割合は中学校で32%にとどまり、平均の45%と比べ課外活動や事務作業、会議などに多くの時間を割いている実態が改めて浮き彫りとなった。

また勤続15年の小中高校教員の給与は、OECD平均が増加傾向なのに、日本は05年から14年の間に7%減った。OECD担当者は「日本では伝統的に教育を重視してきたが、最近では教員の待遇が悪化している。地位を上げていく努力が必要ではないか」としている。

ランジュバン・ワロン教育改革案は序論の結論で最後に、下記の一文で締めくくっている。

「案の総体的着手は漸進的に行われるほかはない。しかし、現在可能であり、また完全な改革の方向に向けられた若干の措置を講ずるためには、今日から努力が払われねばならない。この努力を財政面の上で特に望まなければならないのは、わがフランスが「教育」にあてた経費の国家財源に対するパーセンテージが恥ずかしいほどに低いことを思い出すからである。1946年においては、それは6ないし7パーセントに達するにすぎず、順位では文明諸国の間で第26番目にあたり、大英国（20%）、合衆国（21%）、ソ連（25%）、にはるかに及ばない。我々の経済とともに文化の将来こそ、教育によって準備され、守られるものである」

欧米の小中学校で今日25人学級が当たり前になっている事実について、日本は恥ずかしいしその矛盾に置かれている青少年の人権をどうすべきか、大きな課題である。

3) 学校は余暇 (scholè)

私たち全国障害者問題研究会は、1979年の養護学校義務制に向けて、各地で学校づくりの運動、実践、研究をすすめ、養護学校解体論の人々と体を張っての戦いをしてきた。学校とは何か今日の日本でも問われている¹。

この点ランジュバン・ワロン教育改革案を紐解いてみよう。第5教育課程制度の節の一文である。

「2 授業時数配当表

「授業時数配当表」horaireは、(各期の)教育に当てられる総時間数と、それぞれの教科に対する時間の配分とを定めるべきものである。

それぞれのこどもに対して学校で教育を行う時間を定めるにあたっては、彼らの身体的な可能性と、心理的な諸欲求とを考慮しなければならない。その時間数は次の基準を超えてはならないであろう。

7歳から9歳までは、1日に2時間、週10時間

9歳から11歳までは1日3時間、週15時間

11歳から13歳までは、週に20時間

13歳から15歳までは、週に25時間

この時間配当の中には、「指導された学習作業」travail dirigé (特別教育活動)の時間が組み込まれる。この特別教育活動については、11歳から15歳までの間は文字通りの「指導」が行われるであろう。第3期になれば、ある程度の点検(コントロール)が加えられるだけになり、特に最後の数学年では、完全に自由に行われることになることとなろう。なお(各期を

通じて)、科外では、こどもたちはその選択に従って、遊び・読書・そのほかのあらゆる活動activitésに、自由に参加できるようになっていなければならない。」

筆者は傍線部分に感動した。さすがH.Wallonが参加してのプランといえよう。ワロンはこの改革案の委員会に参加する中で教育学者になっていったといえよう。

日本では昔から「よく遊び、よく学べ」(貝原益軒)といわれるが、障害児の発達を保障するため、学校でも遊び、豊かな生活体験を保障することが求められよう。

4) 日本の憲法、教育基本法の理念と障害者の教育権保障の実践・運動・研究

ランジュバン・ワロン教育改革案は、日本の戦後の教育改革などに前述したように障害児教育、福祉にも影響を与えたが、下記に記すように日本の戦後の憲法、教育基本法、学校教育法3法に構造的改革をもたらした。

「日本国憲法」

〔個人の尊重と公共の福祉〕

第13条 すべて国民は、個人として尊重される。生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利については、公共の福祉に反しない限り、立法その他の国政の上で、最大の尊重を必要とする。

〔生存権及び国民生活の社会的進歩向上に努める国の義務〕

第25条 すべて国民は、健康で文化的な最低限度の生活を営む権利を有する。

2 国は、すべての生活部面について、社会福祉、社会保障及び公衆衛生の向上及び増進に努めなければならない。

〔教育を受ける権利と受けさせる義務〕

第26条 すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。

2 すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする。」

「教育基本法

教育基本法(昭和二十二年法律第二十五号)の全部を改正する。

我々日本国民は、たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世

界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願うものである。

我々は、この理想を実現するため、個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期するとともに、伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する。

ここに、我々は、日本国憲法 の精神にのっとり、我が国の未来を切り拓く教育の基本を確立し、その振興を図るため、この法律を制定する。

教育の目的)

第一条 教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

これらの理念は、国連の世界人権宣言

「世界人権宣言」

第二十六条

1. すべて人は、教育を受ける権利を有する。教育は、少なくとも初等の及び基礎的の段階においては、無償でなければならない。初等教育は、義務的でなければならない。技術教育及び職業教育は、一般に利用できるものでなければならず、また、高等教育は、能力に応じ、すべての者にひとしく開放されていなければならない。
2. 教育は、人格の完全な発展並びに人権及び基本的自由の尊重の強化を目的としなければならない。教育は、すべての国又は人種若しくは宗教的集団の相互間の理解、寛容及び友好関係を増進し、かつ、平和の維持のため、国際連合の活動を促進するものでなければならない。
3. 親は、子に与える教育の種類を選択する優先的権利を有する。

ほとんど、反映しているが、日本の戦前の勅令細目（教育は天皇に対する義務）の反省に立ってつくられたもので、優れていて世界に誇ることができるものといえよう。

しかし、障害児の教育基本権保障はどうであったのか、私の研究を紹介しよう。

「私は福井県の鯖江市で風呂たきの仕事をしていた奥田壘さんに出会った。奥田さんは奥さんと3人のお子さんが知的障害であった。そんな中で頑張りながら、鯖江市（人口約5万人当時）の在宅障害児の家

を、一人で訪問（知的障害児の親の会 育成会の役員の一員として）し、保護者の相談にのったりしておられた。

私は、奥田さんとともに鯖江市の在宅障害児の自宅を一戸一戸訪ねることにした。その目的は、まさに“床”に臨んで、障害児の実態を知り、そのことを通して、そこでの問題（教育）の本質を考える教育臨床的研究といえるが、私はこの研究に取り組んだ当時は、“歩きながら考える”「歩兵の教育学」(Padagogik zu Fub-Sayler 1968) のつもりであった。

二人は、村々を歩き、床屋や食堂や民生委員を訪ね、在宅障害児の家をさがした。無論、育成会の名簿や教育委員会の就学猶予・免除者の名簿は持っていたが、地域に入ってみるとそれ以外の在宅不就学児・者（学齢期を過ぎている人を含め）がいることがわかった。民生委員は「寝た子を起こす様なことはしないほうが」と言われたが、食堂のお婆さんは、あの家は、昼間でも子どもの話し声を聞くが、子どもがいるようですよ」と教えてくれた。私が一人で行っても訪問を拒否されることはなかった（約50軒）。

ある家を訪問した時、17~18歳の男の子が大声で私をどなった。お母さんが出てきて説明してくれた。この子は18歳で、知恵遅れがひどいので学校にいけませんでした。この子のことで訪ねられるのは警察の人ばかりで、近くの下着の洗濯物がなくなったなどあると、この子が疑われるのです。この子のことで、福祉や教育の人が訪ねてこられたのはあなたが初めてですよ。そういえば、天皇陛下がこの近くを車で通られるとのことで警察の人が来られました」と。

私は歴史が逆転していくのを感じた。憲法下30年で障害者を歴史は置き去りにしているのを感じ、怒りを感じざるを得なかった。

1960年代、私は福井で、このような不就学在宅障害児の実態調査活動（2年）、この子らのための日曜教室（3年）、就学への請願書名（鯖江市議会）、知事との対話集会などの運動を保護者とともに取り組んだ。

不就学在宅障害児の実態調査は、日本教育学会（発表の後学会誌で論文へ）や私も創立のよびかけ人となっていた全国障害者問題研究会の全国結成集会でパンフ（800部）で拡げていった。その結果もあってこのような調査、日曜教室、不就学をなくす運動が全国で野火のように広がったともいえよう。

この調査活動の結果として次のことが分かった。²

- ①不就学在宅障害児が年齢とともに発達退行（自傷、他動、言語がなくなる）などが起きていること。
- ②不死亡率が就学健常児の場合と比して障害の重い不就学在宅障害児の死亡率がけた違いに多いこと。

このことは、障害児の教育権を奪うことは、障害児の生存権をも奪うことにつながることを示しているといえよう。

そしてこのことは、憲法13条、同第25条、同第26条との構造上の関係を事実をもって明らかにしたといえよう。いうならば、国民の教育権の基本にかかわる問題の解明にせまったといえよう。

また、障害児・者の発達という点からいえば、教育権を奪うことは、発達に必要な時空間、集団という環境を奪うことになり、不就学在宅障害児の実態は弁証法的にこの子らにとっていかに学校教育が必要であるかをあきらかにしたといえよう。

私の福井県の研究・実践・運動だけでなく、全国障害者問題研究会のメンバーなどの力で全国各地で広がり、1979年度より「すべての障害児の教育権を保障する」養護学校義務制が制度化されたことは、世界に誇れるといえる。

5) 人格発達の侵害とヨコの発達

1960年より経済界が日本の教育に市場経済を持ち掛け、改革させ、その結果、日本の子ども、青年、壮年の中で不登校、引きこもりが200万人、不顕在化している人たちを含めて400万人の人が苦しみ、人格発達が侵害されている。

日本の教育基本法の教育目的（第1条）に言う「人格の完成をめざす」ということは、何なのかと問われて、ランジュバン・ワロン教育改革案でも人格（personarité）の発達についても論じている。

そして、私は20年余り前、発達保障の系として個人、集団、社会体制に加え、第4の系すなわち、環境の系について述べたこと⁴を今思い出す。タテへの発達、ヨコへの発達といったわかりやすい言葉の中に、横の発達は人格発達の豊かさというべきものを発信している。

最後に2014年5月21日の大飯原発の差し止め訴訟の福井地方裁判所判決を引用して終わる。

「福井地方裁判所において大飯原発3・4号機の運転差し止めを命じる判決（樋口判決）を下した。この判決が依拠した考えは、憲法13条と25条に保障される人格権は、最高の価値であり、下位の法律に拘わりな

く、当該原発施設における人格権侵害の危険性の有無を検証するというものであった。

判決文38頁の“はじめに”において、“人格権は憲法上の権利であり（13条、25条）、また人の生命を基礎とするものであるがゆえに、わが国の法制化においてはこれを超える価値を他に見出すことはできない。したがって、この人格権をとりわけ生命を守り生活を維持するという人格権の根幹部分に対する具体的侵害の恐れがあるときは、その侵害の理由、根拠、侵害者の過失の有無や差し止めによって受ける不利益の大きさを問うことなく、人格権そのものに基づいて侵害行為の差し止めを請求できることになる”と述べている。」

引用文献

- 1 山本由美、藤本文朗、佐貫浩編（2016年）「『小中一貫』で学校が消える一子どもの発達が危ないー」新日本出版
- 2 青木道忠、藤本文朗ほか編（2015『引きこもりの人と歩む』新日本出版
- 3 調査の結果は下記の通りとなった。まさに、不就学児童の死亡率の高さが浮き彫りとなっている。

表1 不就学障害児の生活状態、症状、神経症的行動

不就学障害児の基本的な生活、習慣、症状、言語	学齢期にある者 (N=24)	%	学齢期をすぎた者 (N=18)	%
④全面介助を必要とする者	12人	50%	5	28%
⑤現在話し言葉を持たないもの(そのうち持たなくなったもの)	10 (4)	42 (17)	2 (1)	11 (6)
⑥てんかん発作のあるもの(そのうち治療中のもの)	6 (6)	25 (17)	3 (2)	17 (11)
⑦神経症的行動	22	92	14	78
イ) 自傷行動、着物、近くの家具などをかむ	12	50	6	33
ロ) 多動、放浪、家出	7	29	7	39
ハ) 対人、集団恐怖	10	42	5	28
				(1963)

藤本文朗（1969）「障害児の教育権保障の実態と運動—不就学障害児を中心に—」教育学研究36巻1号所収

表2 不就学障害児の死亡率など（鯖江市、福井市）

年代	不就学障害児数	その中の死亡数 (死亡率A)	両市の一般学齢児死亡率 (B)	A/B
1967 (S42)	60	1 (1.7)	0.02	85
1968 (S43)	61	8 (13.2)	0.03	440
1969 (S44)	49	1 (2.0)	0.03	55
1970 (S45)	52	3 (5.8)	0.01	580
1971 (S46)	53	2 (3.8)	0.02	190
1972 (S47)	46	4 (8.7)	0.02	435
計	321	19 (6.8)	0.02	

藤本文朗「(1974)『不就学障害児の死亡例の実態調査研究』教育学研究41巻1号

- 4 藤本文朗（1980）『障害児教育実践体系Ⅰ』労働旬報社

参考文献

- 1 藤本文朗退官記念論集（2000）『座して障害者と語る』
文理閣, pp.8-11

追記

本論文の執筆後、この春（2017年）、森友学園の問題がマスコミで毎日報道され、社会的問題化して社会教育（学校教育だけでなく、就学前、就学教育）を含めて多くの人々が教育とは何か、教育の目的は何かが社会的に問われている。

本論文は教育史研究（現在、過去、未来）であるが、それをふまえ追記する。

- (1) 歴史研究として、杉原誠四郎（2003）『教育基本法の成立—「人格の完成」をめぐって—』（文化書房博文社）を本論文の執筆で見落としていた。ここで「人格の完成」の人格の概念が教育基本法の成立とかかわって、当時の文部大臣（田中耕太郎氏）や国会、GHQとのかかわりが記されている。

人格の源流は①日本の朱子学の人格（眞・善・美の調和的発達）の概念、②カント（Kant）の *Persön lichkeit* をふまえた上での日本の独自性の概念で人格教育学ともいえよう。

それを反映しての国連の世界人権宣言（1948年）の第26条（教育の目的）で「『人格の完成』の正訳は *the full development of personality* である」。ここで発達の考えが入ってくる。これは藤本文朗著「ひきこもりは日本特有の現象か」、漆葉成彦・青木道忠、藤本文朗編著『何度でもやりなおせる—ひきこもり支援の実践と研究の今—』、クリエイツかもがわ（2017年春刊行予定）が参考になる。

- (2) フランスの人民政府時代の余暇（Loisir）政策（バカンスなど）都留民子の論文「現在のフランスと人民戦線の経験—グローバル経済と二つの道」『経済』、新日本出版社、2017年3月号、pp.102-113が参考になる。

Research notes on the Langevin-Wallon education reform proposals (2) – In conjunction with Japan’s education for handicapped children –

Fujimoto Bunrou*, Yokozeki Akira**, Yoshitome Hideo***

Abstract

Wallon used the term “guide” when considering the education of the handicapped. We believe everyone has the right to be educated and that he/she doesn’t need to be guided but taught. H. Wallon said to live a leisurely life was meaningless and that the idea at the time was that the teacher’s work should be decreased. It is important to train the handicapped to do some work for the society. After the WWII, many social movement were set up in Japan and a proposition was set forth declaring “the right to be educated for all children.” H. Wallon said it was important to respect the personality of each child. That is among the three systems of developmental education and will go to the fourth system of “global environment.” H. Wallon pointed out that the “personality as valuable, and his view has been very significant.

Key words: Langevin-Wallon Educational reform plan, theory of adaption, right to education, right to personality

*Osaka College of Social Health and Welfare
Contact Address : Fujimoto Bunrou
Osaka College of Social Health and Welfare Education Learning Doctor
**Institute of Human Development
***Social Welfare Corporation Wakakusa