

イギリスにおける特別な教育的ニーズ概念の 教育制度への位置づけに関する研究(1)

——1981年教育法案審議の分析——

真 城 知 己*

(平成7年9月20日受理)

I. はじめに

イギリスでは「1981年教育法」の施行により特別な教育的ニーズ (Special Educational Needs) の概念が制度的に導入されてから12年がすぎた。

「1981年教育法」は、「1944年教育法」の枠のもとで展開されてきた戦後の障害児教育における諸課題の検討と勧告を行ったウォーノック報告¹⁾の影響を受けて成立したもので、特別な教育的ニーズの概念の導入の他、統合教育の推進、保護者の権利の拡大など現在の障害児教育における重要な課題を内容に含んでいた。

とりわけ、特別な教育的ニーズ概念の導入は、同時に従来の様々な障害のカテゴリー (当時のイギリスにおいては10種類) を制度的に撤廃したことから、海外にも広く知られ、ウォーノック報告とともに各国においてその概要が検討された。

ウォーノック報告によれば、従来の障害の概念を撤廃すべきであるとした理由は、重複した障害を持つ子どもや、既存のカテゴリー以外の障害を持つ子どもの分類が困難であること、医学的な障害のカテゴリーの教育的文脈における利用価値の低さ、障害のカテゴリーがもたらす否定的なラベリング問題の存在などとされた²⁾。

すなわち、障害のカテゴリーの撤廃の理由は、障害児教育の領域固有の問題に帰着されたのである。その後、これが特別な教育的ニーズの概念が導入された理由の一つとして理解され、引用されてきた。

しかしながら、特別な教育的ニーズを持つとされる子どもは、全学齢生徒のおよそ6人に1人の割合で存在し、ごく一時的にこうしたニーズを持つ子どもも含めると、5人に1人にものぼると推測された³⁾ことを念頭におくと、特別な教育的ニーズの概念の導入は単にそれまでの障害児教育の領域に固有の問題にのみ端を発したものであると理解することには無理があると考えられる。

この点に関して、かつて1960年代以降の中等教育制度の改革に伴う総合制中等学校 (comprehensive schools) における学習上の困難を示す生徒の激増と混乱を一つの背景要因として位置づけて検討したが、決定的な結論は得られなかった⁴⁾。

なお、特別な教育的ニーズの概念が導入された根拠と

なった状況の明確化が課題として残された状態である。

そしてこの状況はイギリス固有の状況を反映したものであるはずである。

その理由は次の通りである。

ウォーノック報告で指摘された障害のカテゴリーの撤廃の根拠となっている状況は、日本をはじめ障害のカテゴリーにもとづいた障害児教育の制度的枠組みを提供している国々に共通するものである。この問題の解消を図るためには、既存のカテゴリーのとりえ方を変更するか、もしくはイギリスのようにカテゴリーを撤廃するしか方法がない。

医学的、心理学的な障害のカテゴリーは比較的短い期間で新しいカテゴリーに更新される傾向があることを考えると、これに追随した形式での障害のカテゴリーを教育制度上に位置づけるためには、相当に煩雑な法的な手続きが繰り返されなくてはならない。

従って、むしろ教育の場面において示されるニーズ (特別な教育的ニーズ) を出発点にし、それに各個人の障害 (disability) との関係をふまえながら、適切な対応を保障していく方策をとる方が柔軟でありかつ合理的な対応が提供できるとも考えられる。

ところが、現実には特別な教育的ニーズの概念を教育制度上に明確に位置づけた国は、日本も含めてイギリス以外に現れていない。

その一方で、イギリスでは「1993年教育法」が成立し、特別な教育的ニーズの制度上の概念規定は、「1981年教育法」における定義の文言がほぼそのまま踏襲された⁵⁾。

もちろんイギリスにおいても、現在に至っても特別な教育的ニーズを持つと判断される子どもの割合が、いわゆる2%からほとんど拡大しておらず、ウォーノック報告や「1981年教育法」での意図が浸透していない状況である。

それでもなお、制度的に特別な教育的ニーズによって子どもをとらえようとする姿勢が貫かれているのには、何らかの理由が存在しているはずである。

この点を明確にすることによって、特別な教育的ニーズにもとづく子どもの理解が、単に用語の問題等に矮小化されることなく本質的な議論の対象となりえるといえ

よう⁶⁾。

特別な教育的ニーズの概念は、子どもが過ごす一つの環境としての教育（特に学校教育）の場面の中でニーズをとらえる、すなわち環境との相互作用の中で子どもを理解しようとする姿勢を生むという点において、大いに評価に値している。

ただし、あくまでウォーノック報告や「1981年教育法」における特別な教育的ニーズの概念の導入は、「器質的障害（impairment）」や「能力障害（disability）」という個体要因から環境との相互作用要因に「視点を移動させた」意義としての観点から理解すべきである。

ところが、あたかも「すべての子どもの」個別のニーズを把握し、それに応じた特別な教育的対応が意図されていたかのような解釈が一般的である⁷⁾。

こうした事態は、イギリス国内においてさえ「1981年教育法」の特別な教育的ニーズの定義の取り扱いがその文面からの表面的解釈にとどまっていることに原因があると考えられる。

この定義が制度的に意図している内容をより正確に理解するためには、議会における法案審議の議事録の分析が不可欠であるが、これまではなされてきていなかった。

そこで本稿では、特別な教育的ニーズに関する最初の制度的定義を示した「1981年教育法」を取り上げ、同法案（以下「法案」）の審議過程において、どのような点に焦点が当てられた議論がなされたのかを明確にすることによって、今後の特別な教育的ニーズの概念に関する議論のための一助としたい。

II. 「1981年教育法」以前の状況

「法案」審議の分析に入る前に、明確にしておかなければならないのは、「1981年教育法」が成立する10年以上も前に、すでに特別な教育的ニーズの概念が示されていたことである。確かに、特別な教育的ニーズの概念は、「1981年教育法」の成立によって、用語が世界的に広く知られるようになったし、それはあたかも1980年前後にこの概念が生まれたかのような印象すら与えた。

しかし、特別な教育的ニーズの概念が、単に個体の持つ障害に注目するのではなく、教育の場面での相互作用という視点を持っていることを念頭におくならば、イギリスにおけるこうした視点は、すでに戦後まもなくからみられた。すなわち、障害児に関する規定を初めて一般的教育に関する規定の一部に明確に位置づけた「1944年教育法」とその施行規則では、障害のカテゴリーをそれまでの「欠陥（defect）」という個体に要因を帰属させたところではなく、「何らかの特別な教育的処遇の必要性」との表現からも看取できるように、教育を行う場面で生徒になが必要とされているのかを視点として取り入れようとした姿勢が示されていたのである。

残念ながら、この姿勢は具体的な形に結びつけられることなく、翌年の「障害生徒及び学校保健サービス規則（1945）」をはじめ、その後の改訂ではいずれも個体帰属的な様相を強めながら障害の種類と程度が細分化されてカテゴリーがつくられていった。

障害の程度に応じたカテゴリーの細分化が明確になることが、精神遅滞を原因とする知的障害を持つ子ども⁸⁾、特に知能の発達の水準が50以下（IQ≤50）の子ども（当時のイギリスでは教育遅滞（educationally subnormal: ESN）の重度（severely）と呼ばれた）にとっては就学免除の対象として、教育の対象から除外される根拠につながった。

つまり、障害のカテゴリーの細分化は、「1944年教育法」第57条の就学猶予・免除規定の根拠条件としての役割を一端で担っていたのである。

しかし、1950年代後半からのコミュニティ・ケア推進の流れが強まる過程で、教育外施設における重度障害児への教育的働きかけの有効性が明らかにされるようになり、ついに「1970年教育（障害児）法」によって就学免除規定が撤廃され、制度上の全員就学が実現した。

Gulliford, R.⁹⁾の著書“Special Educational Needs”が公刊されたのは「1970年教育（障害児）法」の施行と同じ、翌1971年のことであった。彼は「重度教育遅滞」のカテゴリーに分類され、教育の対象外とされた子どもたちが、実際には何ら教育的な働きかけの試みがなされていないにもかかわらず、心理検査のみによって教育の可能性が無視されている状況への問題意識から、子どもの欠陥（defect）としての障害ではなく、環境としての教育的文脈の視点から子どもを理解すべきであるとして、「特別な教育的ニーズ」の概念を提起した¹⁰⁾。「特別な教育的ニーズ」という用語が明確に示されたのはこれが最初であったと思われる。

「1981年教育法」に大きな影響を与えたウォーノック委員会の設置は、それからまもなくの1973年のことであった。そして、ウォーノック委員会が活動を行った1970年代は、総合制中等学校が急速にその割合を高めていった時期でもある。11歳時選別試験の廃止による総合制学校と混合能力学級編成による教育は、学校規模の巨大化とも重なって、大量の学習不振者を生み出していた。

これもウォーノック報告で全生徒の5人に1人が何らかの学習上の困難を示している、すなわち、特別な教育的ニーズを持っているという見積もりがなされた一つの背景として理解しておくべきであろう。「1981年教育法」が統合教育の推進をも内容に含めていることを念頭におくとき、特別な教育的ニーズの概念の制度的導入が一般の学校における学習上のニーズを抱えた生徒たちの存在を完全に切り放した状態で議論が進められたならば、特別な教育的ニーズを持つ生徒の見積もりがかくも多く

なったとは考えにくい¹¹⁾。

こうした流れを念頭においた上で、「法案」についてみていくことにする。

Ⅲ. 「法案」第1条における特別な教育的ニーズの定義と修正案の審議

1) 特別な教育的ニーズの定義

「法案」における特別な教育的ニーズの定義は、第1条が該当している。まず、この内容についてみてみよう。なお、本稿では特別な教育的ニーズに焦点を当てているが、特別な教育的対応が定義に含まれているため、これについても示した。以下は第1条の全文である¹²⁾。

第1条 「特別な教育的ニーズ」及び「特別な教育的対応」の意味

- (1)本法の目的に照らし、ある子どもが特別な教育的対応を必要とする学習上の困難を示す場合に、その子どもは「特別な教育的ニーズ」を持つとする。
- (2)以下に示す(4)を条件として、子どもが「学習上の困難」を示すのは、
 - (a)同年齢の子どもの多くと比較して学習において著しく大きな困難を示す場合、または
 - (b)地方当局の管轄内の学校において一般に提供されている教育設備の利用を妨げる能力障害(disability)を持つ場合、あるいは
 - (c)5歳以下で、現在は特別な教育的対応をされていないものの、学齢になった際に(a)または(b)の節に該当するであろうと考えられる場合である。
- (3)「特別な教育的対応」とは、
 - (a)2歳に達した子どもに関しては、地方教育当局管轄の学校において、同年齢の子どもたちに対して通常用意される教育的対応に付加的に提供される、あるいはこれとは異なる教育的対応のことである。また、
 - (b)この年齢以下の子どもに関しては、あらゆる種類の教育的対応のことである。
- (4)子どもが教育を受ける際の言語(もしくは言語形態)が、家庭で使用している言語とは異なるという理由だけの場合には、学習上の困難を示すとはしない。

特別な教育的ニーズは、特別な教育的対応を必要とするような学習上の困難の有無によって規定されている。

そして、学習上の困難は、同年齢の生徒集団との相対的評価、及び「教育設備の利用」の観点からの「障害」によって位置づけられ、また、特別な教育的対応は、通常の教育的対応に「付加される」か「異なる」教育的対応であるとされている。

つまり、特別な教育的ニーズは、学習上の困難が存在して初めて対応が検討されるものであって、「障害」を持っていても仮に学習上の困難がなければ(ケースは少ないが「失読症(dyslexia)」などが該当すると考えられた¹³⁾)、特別な教育的ニーズは認められず、通常の教育的対応に「付加的な」特別な教育的対応もなされないことになる。その反対に、知的な障害は伴わないが、著しい学習上の困難を示す生徒は、特別な教育的ニーズを持つとされる場合がありえることになる。

2) 特別な教育的ニーズの定義への修正案と審議の検討

「法案」の特別な教育的ニーズの定義に対する修正案とそれに対する審議について検討しよう。

第1条に関する修正案は、1981年3月5日の第4回審議において提出された。直接的に特別な教育的ニーズの定義に関わる修正案の内容は、以下の通りである¹⁴⁾。

<修正案1>

第1条(1)の「特別な教育的対応を必要とする学習上の困難を示す場合」との節を削除し、「身体障害、感覚障害、知的障害、情緒の困難もしくは行動上の問題に起因する教育的ニーズがあり、教育の場、内容、タイミング、方法、その他の観点から、特別な教育的対応を必要とする場合」という節を挿入する。

<修正案2>

第1条(2)(a)の「著しく(significantly)」を削除する。

<修正案3>

第1条(2)(a)の「学習(learning)」を削除し、「社会性、情緒、もしくは教科の学習及び発達」との節におきかえる。

<修正案4>

第1条(2)(b)の節を削除する。

a. 修正案1について

修正案1は、身体障害ほかの障害を、特別な教育的ニーズの原因として明示するように求めたものである。

先に、「1981年教育法」が特別な教育的ニーズの概念の導入と同時に従来の障害のカテゴリーを撤廃した点について述べたことからわかるように、この修正案は後に否決されることになる。

この事実だけに目を向ければ、従来の障害のカテゴリーを撤廃するという考え方が議会においても貫かれたと評価されるかもしれない。

しかし、修正案1は、実は「1981年教育法」の抱える最大の問題点を予測したものだったのである。

修正案1を提出した理由としては、次のように説明された。すなわち、

「この法案に関して付加的な資源が用意されるのか不透明である・・・もし、付加的な資源が用意されないのならば、現在特殊学校に在籍している生徒の一部が、普通学校に転校させられた場合に、不十分な対応をされかねない。特に軽度の教育遅滞の子どもがこうした対象になりやすい。¹⁵⁾」

「法案」では、別の条項において統合教育の推進を明確に地方教育当局の義務として規定しているのであるが、何の付加的な資源の保障も明確にされないままであると、特に精神遅滞による知的障害を持つ子どもの場合に、地方教育当局によって特別な教育的ニーズに関する判定が作為的に行われる事態を招きかねないことが危惧されたのである。

より具体的に説明すれば、例えば、統合教育に関する規定によって軽度の知的障害を持つ子どもが普通学校に措置されたとしよう。そして、明らかにその子どもは何らかの特別な教育的対応を必要としているとしよう。しかしながら、その子どもが措置された普通学校において特別な教育的ニーズを持つと判断されなければどうなるであろうか。その学校では何の資源の提供もなされない、すなわち特別な教育的対応はなされないのである。特別な教育的ニーズの判定は、地方教育当局にゆだねられることになっているため、特別な教育的対応のために支出をしたくないと考えている地方教育当局に対しては、これが特別な教育的ニーズを持つ子どもに対する責任を回避する口実を与えてしまうことにつながるのである。

修正案1は、こうした事態をさけるために、従来の障害の категорияに該当していた子どもが不利益をうけることがないようにするために、あえて障害の categoriaを文言に含めることを提案したのである。もちろん、これは単に従来の障害の categoriaを特別な教育的ニーズという用語におきかえることにとどまるのではなく、5人に1人とも推測される学習上のニーズを抱える子どもたちをも念頭におかれた上でのものである¹⁶⁾。

なにを持って「学習上の困難」とするのかに関する具体的な指針が示されなければ、特別な教育的対応はその対象を失ってしまう。そして、このことはつまり特別な教育的ニーズも規定されないことを意味するのである。すなわち、第1条の特別な教育的ニーズの定義の仕方は、「1981年教育法」の根幹をなすはずの規定がまったく機能しないという事態が生じうる構造を持っていたのである。

この点は、修正案に関する議論の中では触れられなかったが、本節で「1981年教育法」が抱える最大の問題点としたのは、この構造が存在したからである。

結果的に「1981年教育法」の施行後、付加的な資源は

用意されなかった。つまり、普通学校における特別な教育的対応のための有効な予算配分はなされなかったのである。Cole (1989¹⁷⁾) は、これが「1981年教育法」において統合教育の推進が明示されたにも関わらず、実際には1980年代に統合教育がほとんど進行しなかったことの主要な原因であると指摘しているが、そればかりでなく、5人に1人の割合から従来の障害の categoriaに分類される子どもを除いた、約18%の子どもへの付加的な対応もなされなかったことも理解しておかなくてはならない点である。

第1条の規定に関連して、付加的な資源を保障させることは、特別な教育的ニーズによる子どもの把握が単に従来の障害の categoriaにおきかわるだけでなく、カテゴライズされる障害は持っていないものの、学習にあたって何らかの特別な教育的対応を必要としつつも、それを得ることなく普通学校に在籍している子どもたちに対して、そのニーズを満たすことをもたらすのである。

この意味で修正案1は、単に従来の障害の categoriaに分類された子どもへの対応を保障させようとしたばかりではなく、5人に1人にのぼると推定されたニーズを持った子どもたちへの対応を明確に意識して提出されたものであったことが理解できよう。

こうした意図を持った修正案1に対する教育科学省の見解はどのようなものであったのだろうか。

修正案1の提出は、もちろん推測だけで行われたのではなく、特別な教育的ニーズに関する認識として、すでに教育科学省から公表されていた白書の記述に則った表現が用いられていた¹⁸⁾。ところが、これは教育科学省次官の「白書と法案とは異なるものである」との見解によって片づけられてしまった。教育科学省次官は、この上で、「法案」の特別な教育的ニーズの定義が「理解しやすい表現、かつ実用的であり、さらに状況の変化にも十分に柔軟に対応できる」ものであり、なおかつ「医学的、心理学的な障害の定義は変化するものであり、修正をしようとするれば法律そのものを修正しなければならない」上、「イギリスの法慣習からすると、いったんこうしたリストがつくられてしまうとそのリストに示されない対象が排除される」といった問題も生じかねないことから原案のような表現になったと説明した¹⁹⁾。

しかしながら、肝心の付加的な資源に関する見解は教育科学省からは示されなかった。

結局、議論は平行線をたどり、採決にもちこまれたが、付加的な資源の保障については触れられないまま修正案1は否決されてしまったのである²⁰⁾。

b. 修正案2について

修正案2は、第1条(2)(a)の文言中の「著しく」という表現を削除するというきわめて短い内容であるが、ここ

た生徒への拒否を合法的にしてしまう」可能性を持っているからである³²⁾。

すなわち、子どもの固有の教育的ニーズではなく、学校への物理的なアクセスによって、普通学校への在籍の可否が決められてしまうのではないかということである。

つまり、環境との相互作用の視点でのニーズの理解が逆用されて、「障害」による固有のニーズが無視される根拠にならないように、出された修正案なのである。

これは修正案1の議論においても見られた理由であった。従って、修正案1が認められて、従来のカテゴリーに分類される障害を持つ子どもへの働きかけが条文中に明記されれば、必然的に第1条(2)(b)が不必要となるのである。つまり、修正案4は修正案1が認められることを前提として成り立つものであった³³⁾。

修正案4で指摘されていた内容は、「法案」審議に先立って行われた、各種団体から提出された意見の報告会において、イギリス心理学協会 (British Psychological Society) のコメントでも触れられていた。これによれば、「子どものニーズが非常に強調されているが、地方教育当局に対してニーズと資源を対応させるための教育課程や、その他の施設設備を各学校に提供することを義務づけないのならば、この「法案」は非常にバランスを欠いたものである」と指摘されたのである³⁴⁾。

つまり、単に子どものニーズを強調しても、施設設備などについて、地方教育当局の責任の明確化によってそれへの対応が保障されないのであれば、制度が有効に機能しないと主張されたのである。

最終的に修正案1が否決されてしまったため、修正案4は取り下げられた。

以上4つの修正案とそれに関する議論について見てきたが、これらの修正案に共通しているのは、いずれも特別な教育的ニーズの概念の導入にあたっての教育科学省の姿勢を問いた側面を持っていたことである。

確かに、教育科学省は特別な教育的ニーズの概念を導入し、対象の範囲を拡大する方針を打ち出したにも関わらず、それを具体的に実施するための付加的な財政計画をあわせて公表しなかったなど、修正案に見られる反応が示されて当然な面もある。

しかし、教育科学省ばかりでなく、修正案を提出した側が展開した議論の中にも、特別な教育的ニーズの本質を規定するような内容は含まれておらず、付加的な資源の確保や、地方教育当局の責任についての観点にのみ執着し、この点からのみ対象の範囲に関して述べられるにとどまっていたことも事実である。

これはとりまなおさず、特別な教育的ニーズという概念を導入して子どもを理解する必要性がどのような背景

状況を持ち、またどのように理論的に支えられ得るものであるのかに関する視点を示さずに、教育科学省の姿勢のみを引き出そうとした点に原因がある。

IV. まとめと課題

そもそも特別な教育的ニーズによって子どもをとらえる場合、その対象の範囲が不明確になりやすい。

このことは、従来の障害のカテゴリーに分類されていた子どもに対する特別な教育的対応が十分に提供されなくなる状況を生みうるし、対象が際限なく拡大して解釈された場合には、「特別な」という語が示す内容が規定され得なくなってしまう可能性も含んでいる。

修正案に関する議論においても、対象の範囲の不明確さが一つの焦点となっていた。

しかし、そこでの議論の内容を分析した結果、明らかとなったのは(残念でありまた最大の問題点であるが)、子どものニーズがなにに由来しているのか、という点に関する議論が展開されなかったことである。

この点に関する議論が重要であるのは、「なぜ子どもたちが学習上の困難を示しているのか」という根本的な問題に関する認識が、特別な教育的ニーズの本質を規定すると考えられるからである。

仮に、制度的対応を図るために、重点的に対応すべき問題の原因を単純に従来のカテゴリーにある「障害」にのみ求めるのであれば、特別な教育的ニーズは、その対象範囲を維持させたまま、視点のみを個体要因から環境との相互作用要因へと移動させたという位置づけを持つものとして評価すればよい。

しかしながら、「1981年教育法」のように、対象の範囲を拡大することを内容に含めようと意図するのであれば、当然のことながら、どのような根拠の元に対象の範囲が想定されているのかを明示しなければならない。ところが、対象の範囲が「広い狭い」といった点についての議論に始終してしまい、結局、「ウォーノック報告の精神を鑑みれば」という美辞麗句のみが都合よく用いられ、本質的な問題をどのように認識するのかという意思の明確化は図られなかったのである。

子どもの学習上の困難がなにに由来して生じており、そしてその原因となっている状態のどの点について重点的に対応しなければならないのかを明確にしなかったために、「1981年教育法」の冒頭規定でいうところの特別な教育的対応を必要とする学習上の困難によって規定される特別な教育的ニーズを持つ子どもの対象の範囲は必然的に定まるところを失ってしまったのである。

今後の課題としては、第一に特別な教育的ニーズを持つと判断される、「特別な教育的対応を必要とする学習上の困難を持つ子ども」がなぜおよそ20%程度であると想定されたのかを明確にすることである。

「1981年教育法」の法案審議においては、特別な教育的ニーズを持つとされる子どもの範囲はウォーノック報告における「6人に1人、ないしは5人に1人」という推定をもとにし、ここでの対象範囲があたかも前提のように議論が行われていたが、この対象範囲がどのような条件のもとで、すなわちどのような問題を背景として提起されたものであったのかを明確にすることが必要である。この点を明確にすることで、特別な教育的ニーズの概念導入の意図の所在を解明できると考えられる。

第二は、「1993年教育法」の法案審議の分析である。

「1981年教育法」において特別な教育的ニーズを持つと判断される子どもの範囲が明確にされなかったため、結果的にウォーノック報告や「1981年教育法」で意図されたような対象範囲の拡大は見られなかった上、特別な教育的ニーズの判定にあたって混乱も招いた。これは従来の指摘にあるように、財政的な裏付けを得ることができなかったことが一翼を担っているのは明らかであるが³⁵⁾、やはり、特別な教育的ニーズを持つ子どもの範囲を規定する根拠となる教育実践における問題点への視座が明確に示されてこなかったことに大きな原因があると考えられる。

こうした状況であるにも関わらず、なお、現行法である「1993年教育法」において、特別な教育的ニーズの概念が継続して採用されたのは、いったいどのような論理が背景にあったのであろうか。また、特別な教育的ニーズの概念による子どもの把握についての新たな議論は行われたのであろうか。「1981年教育法」にもとづき展開された1980年代の「特別なニーズ」教育の状況をふまえながら明らかにしていきたいと考えている。

V. 註

- 1) Department of Education and Science (1978): Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. HMSO.
- 2) *ibid.*, pp. 42-43.
- 3) *ibid.*, pp. 40-41.
- 4) 真城知己 (1993) : イギリスにおける特別な教育的ニーズ概念の導入背景に関する一仮説。～中等教育改革を背景にした説明の試み。障害者の教育と福祉の研究。pp. 10-26.
- 5) 「1993年教育法」と「1981年教育法」の条項の比較については、真城知己・名川勝 (1995) : イギリス1993年教育法の特別な教育的ニーズを持つ子どもに関する規定。筑波大学リハビリテーション研究, 4 (1), pp. 69-73. を参照。
- 6) 高橋智 (1994) : 「精神薄弱」概念の理論史研究の課題と方法。日本福祉大学研究紀要, 90, 第1分冊, p. 269. が、「特別な教育的ニーズを持つ子どものうち、障害児を除く」とその大部分のものは、本人の特性ではなく社会環境的・文化的条件に起因する学習困難であると想定されるが、そうした子どもたちを取り巻く社会問題に深く切り込まないで、教育の対象やカテゴリーの変更の問題に矮小化してしまうことになりかねない」と指摘しているように、単に最終的に提示された法律の文言のみを取り上げても適切な理解はできない。
- 7) この点に関しては「法案」の審議過程において、Warnock自身が特別な教育的対応がすべての子どもを念頭におかれているのではないことを明確に発言している。
- 8) 「精神遅滞を原因とする知的障害」という表現は、WHOの提起による「疾患」と「障害」を分離した表記に従うもので、従来の「精神薄弱」に代わる用語として論理的正確性を持った表現である。詳細は日本精神薄弱者福祉連盟 (1993) の「精神薄弱」に替わる用語問題の検討結果について」を参照されたい。
- 9) Ronald Gulliford は当時 Birmingham 大学教育学部の上級講師 (senior lecturer) であり、後にウォーノック委員会のメンバーともなった人物である。
- 10) Gulliford, R. (1970) : *Special Educational Needs*. Routledge. pp. 1-22.
- 11) *op. cit.*, note 4).
- 12) 第1条は結果的に原案通り成立したことから、ここでは「1981年教育法」(Department of Education and Science (1981): *Education Act 1981* (Chapter 60). HMSO. pp. 1-2.) からの引用の形で示した。
- 13) House of Commons (1981) : *Special Standing Committee, Education Bill, Parliamentary Debates, Fifth Sitting, 10 March*. p. 214.
- 14) House of Commons (1981) : *Special Standing Committee, Education Bill, Parliamentary Debates, Fourth Sitting, 5 March*. pp. 189-190.
- 15) *ibid.*, pp. 190-191.
- 16) *ibid.*, pp. 192-193.
- 17) Cole, T. (1989) : *Apart or A Part? Integration and the Growth of British Special Education*. p. 136.
- 18) 修正案1は Department of Education and Science (1980) : *White Paper, No. , August. paragraph 40.* の文言を引用した形のものである。
- 19) *op. cit.*, note 13). pp. 214-215.
- 20) *ibid.*, p. 233.
- 21) *op. cit.*, note 14), p. 193.
- 22) *ibid.*
- 23) *op. cit.*, note 13), p. 216, 219.
- 24) *ibid.*, p. 215.
- 25) *ibid.*
- 26) *op. cit.*, note 14), p. 206
- 27) 河合康 (1989) : イギリス特殊教育における特別な教育的ニーズについて、筑波大学心身障害学研究, 13(2), pp. 141-148.
- 28) *op. cit.*, note 14), p. 194.
- 29) *ibid.*, p. 206.
- 30) *op. cit.*, note 13), p. 230.
- 31) *ibid.*, p. 233.
- 32) *op. cit.*, note 14), p. 195.
- 33) *op. cit.*, note 13), p. 206.
- 34) House of Commons (1981) : *Special Standing Committee, Education Bill 1981, Written Memoranda Submitted to the Committee. The British Psychological Society*. p. 3.
- 35) 「1988年教育改革法」によって教育財政削減の傾向は明確にされたが、現行法である「1993年教育法」もこの路線を継承しており、この傾向は一層強くなっている。

What was the Focus on British Parliamentary Debates about the Concept of Special Educational Needs in the Education Bill 1981?

Tomomi SANAGI

*Department of Education for the Handicapped
(Kato-Gun, 673-14)*

< Abstract >

The present concept of 'Special Educational Needs' was introduced by the Warnock Committee in an attempt to move away from descriptions of children based on a notion of disability, and a categorization of their needs based on a deficit model. The official definition of special educational needs was given in the Education Act 1981.

However, the reason why the concept of special educational needs was introduced into British education system is not well known.

It remains an unsettled question what was the focus on British Parliamentary debates on the concept of special educational needs in the Education Bill 1981.

The purpose of here is to explore this point, especially to clarify any kind of solution in problem was intended through analysis of the focuses of debates on amendments to the Section 1 (Meaning of "special educational needs" and "special educational provision").

The findings of the analysis is as follows:

In throughout debates regarding the definition of special educational needs, there were utterance about the range of special educational provision will be made for without making what was the reason of supposing that many children had special educational needs clear.

Key Words: Special Educational Needs
Parliamentary Debates

Education Bill 1981
Great Britain