

# 知的障害教育の場の「集団社会」的機能に関する論理構成 — 三木安正の精神薄弱教育論を手がかりに —

## The Logical Structures in the Group Function in Education for Children with Intellectual Disabilities:

Implications from Education Theory of Education for the  
Mentally Retarded by Yasumasa Miki

堤 英 俊

TSUTSUMI Hidetoshi

### 抄録

本研究の主要な目的は、戦後日本の知的障害教育の創成期（1940年代後半から1960年代前半）におけるオピニオンリーダーであった三木安正の精神薄弱教育論を手がかりにしながら、分離型システム下の知的障害教育の場（特別支援学級・特別支援学校）の「集団社会」的機能に関する論理構成を明らかにし、考察することにある<sup>1</sup>。具体的には以下の二つの作業を行った。

第一に、三木の精神薄弱教育論を教育思想として読みなおす作業を行い、①「パーソナリティ」総体の特異性と社会的適応の困難性として定義される「精神薄弱者」、②「知的優越者」の支配する社会とその社会に「精神薄弱者」が参加していくために取りうる方略、③「生産人」生活を見越した教育の構想、④「集団社会」的教育の場としての特殊学級・養護学校、という4つのカテゴリーに分けて、それぞれにおける議論を整理するとともに諸概念のつながりを解説した。第二に、解説した三木の精神薄弱教育論を手がかりにしながら、知的障害教育の場の「集団社会」的機能に関する論理構成について考察した。知的障害教育の場が、単に「社会性（社会生活能力）」や「対人関係」の実地的訓練という意味合いだけでなく、手仕事や体仕事を生業とする「生産人」を他律的に育てるという方向性と自律化を促進するという方向性とを可能な限り矛盾なく調和させ、知的障害児のモチベーションを「生産人としての自覚」「生活の自立」に一本化させる機能を有する「生活協同体」的空間として構想されていたことが明らかとなった。

## 1. はじめに

### 1.1 問題意識

2006年12月に国連の障害者権利条約が採択され、日本は、2007年9月の署名から約6年4ヶ月の月日を経て、2014年1月に批准に至った。その条約第24条の教育条項では、あらゆる段階におけるインクルーシブ教育システムの確保が進言されている。日本におけるインクルーシブ教育の展開については、文部科学省の設置した中央教育審議会「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」(2010年7月設置)の中で論議がなされ、2012年7月に「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」という形で公表された。そこで、「小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある『多様な学びの場』を用意しておく必要」が述べられ、結果的には、特別支援教育の推進がインクルーシブ教育に至るという見解のもと、従来の分離型システムを維持し活用していくという日本の方針が示された。これに対して論理矛盾を指摘する声が上がリ、例えば、清水は、「特別支援教育の『推進』の立場は、インテグレーションの立場であり、インテグレーションをいかに推進しても、分離主義は解消されない。その行きつく先はインクルーシブ教育の実現ではなく、分離主義の温存に過ぎない。分離主義を温存させたインクルーシブ教育は、実質の伴わないインクルーシブ教育であろう」と批判している<sup>2</sup>。いずれにせよ、国際的潮流の中で、長く分離型システムを採用してきた日本もインクルーシブ教育を模索する時代に入り、通常学級のあり方と特別な教育の場のあり方およびその関係性を本質的に再考する時期にさしかかっているといえる。特に、インクルーシブ教育は、本来、障害児教育改革の問題ではなく、学校教育全体の改革の問題であり、その実現には、合理的配慮を組み込んだ通常学校の改革が必要不可欠となる。

こうした学校教育全体の改革に関心を持ちつつも、あえて本研究で焦点をあてるのは、特別な教育の場(特殊教育の場)の方で、なかでも知的障害教育の場である。日本の障害児教育制度を海外の視点から分析したルテンダー＝シミズ(1999)は、論稿の中で、一時は日本の分離型システムを批判しながらも、「日本における特殊教育制度を単なる『隔離』としてラベリングしてしまえば、その制度の下に隠された心理的な動機や相矛盾する感情についてまったく解明されなくなってしまう」と言いなおしている<sup>3</sup>。インクルーシブ教育を推進する立場に立つからといって、制度レベルでの分離型システム批判に終始したり、特別な教育の場の内部に立ち入らずに外在的批判に終始したりするのではなく、多少なりとも、現在進行形で稼働中の特別な教育の場の内部に身を置きながら、それでいてなお、日本におけるインクルーシブ教育のあり方を探求するといった未来志向の姿勢を両立させることが重要ではないだろうか。

ここ10年、全国のいくつかの知的障害の特別支援学級や特別支援学校に定期的に足を運ぶ中で(またときに働く中で)率直に感じたのは、そうした教育の場にどこことなく共通する「アットホームさ」「スローさ」「居心地のよさ」であった。また、その現場で出会った教師たちも多忙さを口にしつつも、自らの仕事に誇りとやりがいを見出し、生徒がいる時間帯は「のびのび」と過ごしている人たちが多かった。調査活動を通して、知的障害特別支援学校を「のびのび派の学校」と意味づけする生徒にも出会った<sup>4</sup>。これらは、足を

運んだ学校や地域、その他の諸条件に規定された印象論であることはいうまでもない。とはいえ、近年、知的障害特別支援学級・学校への転入学者が増加し、特に特別支援学校では施設の狭小化や過密化の声が上がっているが、そうした条件下にある学級・学校においても、上記のような印象は揺るがなかった。また、身近にも、類似の印象を口にする現職教員や教師志望の学生たちが少なからずいて、彼（女）らはその印象を足場とし、異動先、就職先として自ら特別支援学級や特別支援学校を選択していく傾向にあった。このような知的障害教育の場に対する関係者たちの素朴で率直な肯定的印象が良くも悪くも日本の分離型システムを下支えしているとは言えないだろうか。

特別な教育の場における「アットホームさ」「スローさ」「居心地のよさ」といった教育的雰囲気に関して、森（2007）は、東京のある小学校の知的障害特別支援学級（当時は特殊学級）での教員と共同での実践研究の中で、「固定制障害児学級が、通常の学級で困難をかかえた子どもにとって安心して自己を表現し、ありのままで居られる居場所を提供している」<sup>5</sup>と指摘し、佐藤（2005）は、東京の私立の知的障害特別支援学校である愛育養護学校での観察から、その場を「ケアの共同体」と命名し、「ケアの応答性によって結ばれた共同体であり、ケアしケアされる関係によって人が人として尊ばれる社会を築く倫理的実践を遂行する共同体」<sup>6</sup>として説明している。ここでは「居場所」「ケアの共同体」という言葉が使用されているが、本研究では、そのような分離型システム下の知的障害教育の場の雰囲気を醸成する「集団社会」的機能に焦点をあて、特に、その論理構成に着目することにしたい。

## 1.2 三木安正の精神薄弱教育論に着眼する理由

本研究を進めるにあたって手がかりにするのは、戦後初期の知的障害教育においてカリスマ的リーダーシップを発揮した三木安正（1911-1984）の精神薄弱教育論である。三木は、戦前は、幼児教育・保育の科学化と障害幼児の研究・実践、戦後は、知的障害教育の制度・方法の確立に大きく貢献した教育心理学者として知られ、愛育研究所所員や文部省教育研修所所員、文部省視学官、東京大学教授、全日本特殊教育研究連盟理事長、旭出養護学校校長、大泉旭出学園理事長などを歴任した人物である。あとでも触れるが、三木は、戦前期、城戸幡太郎を中心とする研究者コミュニティに属しながら保育問題研究会や教育科学研究会といった民間教育研究団体の活動に携わり、思想面では、「城戸学派」<sup>7</sup>の影響を強く受けていた。堀（2014）によれば、戦後初期の知的障害教育において主流となる「生活主義教育」は、そうした戦前の「城戸学派」の改革構想が結実したものとされ、「社会生活能力の形成という点において、その趣旨をより徹底させたものとして捉えられる」という<sup>8</sup>。三木は、精神薄弱教育の通常教育からの独自性や異質性を強調し、分離型システムの基礎を築いた人物として知られている。

一般的な「障害児教育史」のテキストにおいて三木の名前が登場するのは、文部省研修所の嘱託所員として取り組んだ品川区立大崎中学校分教場での特殊学級経営の実験であり、その象徴としての「バザー単元」や「学校工場方式」と関連してである。そこでの実験をもとにしつつ、三木は、合科・統合された指導形態に基づく「日常生活の指導」「生活単元学習」「作業学習」「遊びの指導」という養護学校の学習指導要領（1963）の作成に主査として大きく関わった。障害児教育史上、三木をはじめとするいわゆる「生活主義教

育」論者たちは、1960年代後半には、発達保障論的な障害児教育を推進する「全国障害者問題研究会（全障研）」や「日教組・全国教研」などの民間教育研究運動から批判を受け、また、1970年代には、養護学校義務化をめぐる「分離か統合か」の論争の中で統合派から批判を受けという、二重の批判の矢面に立たされてきた。とはいえ、合科・統合された指導形態による教育課程は、現在の特別支援学校の学習指導要領においても踏襲されており、日本の知的障害教育のルーツが「生活主義教育」に求められることには誰も異論はないだろう。本研究が着目する分離型システム下の知的障害教育の場の「集団社会」的機能についても、大崎中学校分教場での「生活協同体」実践や三木の思想にその端緒を見出すことができるのではないかと考えられる。今回、三木の精神薄弱教育論に注目する最たる理由はここにある。

三木は「現実主義者」<sup>9</sup>であったとされ、空理空論を好まず、「精神薄弱者」たちとの「生活体験を通して、体験的に自分で明らかにできたもの以外は信用しない」とし、「演繹的ではなくて、帰納的」な思考の進め方をしていたとされる<sup>10</sup>。三木自身、「よりよい教育研究はよりよい教育実践から生まれ、よりよい教育実践はよりよい教育研究から生まれる」<sup>11</sup>という信念のもと、「精神薄弱児の心理や教育法の研究をするためには、その対象となる子どもたちを集めて教育する場を持たなければならないという考えから、そうした場を作ることかなりの努力を傾けてきた」と述べている<sup>12</sup>。三木は、自ら創設に携わった実践の現場、すなわち愛育研究所異常児保育室、白金幼稚園、大崎中学校分教場、旭出養護学校といった現場と常に共にあり、そこでの経験を足場にして、自らの精神薄弱教育論を構築した。だからこそ、「『現場』への影響力という点でいえば、三木氏の研究・理論において他に見出すことが出来ない」と語られるのであろう<sup>13</sup>。旭出養護学校（現、旭出学園（特別支援学校））をはじめ、三木の思想を受け継ぐ現場は、今なお現役である。

その反面で、三木の精神薄弱教育論に関する先行研究の数は決して多くない。三木を直接的に取り上げているものは、彼の戦前における幼児・障害幼児の保育論を取り上げた高橋（1997）、河合・高橋（2002、2005）河合（2012）や小川（2007）、戦後の精神薄弱教育論を批判的に分析した篠原（1987）や津田（1996）、精神薄弱児の親に関する論考を検討した夏堀（2008）ぐらいである。また、知的障害教育方法史や思想史の文脈で部分的に一程度、三木の論稿を取り上げたものとしては森（1989、2014）、尾高（1999）、張（2001、2004）が挙げられ、優生学と教育学の関係史の文脈で同様のボリュームで三木の論稿を取り上げたものとして桑原（2005）が挙げられる。

### 1.3 本研究の分析視角

本研究がテーマとする分離型システム下の知的障害教育の場の「集団社会」的機能と関わる先行研究でいうと、高橋や河合による、戦前の「精神薄弱者」論における城戸幡太郎と三木安正の思想的な影響関係の指摘は重要な視点を提供してくれる。城戸の「精神薄弱者」論の特徴は、「生活能力と社会協力の二つのアスペクトとそれを統合する社会的機能の観点から捉える」<sup>14</sup>というもので、三木の思想には「子どもの発達を『個性化』や質的变化の発達プロセスにおいて注目し、さらに子どもの生育環境・社会環境や生活条件との相互関係において捉えていく城戸学派の発達の対象論が存在した」<sup>15</sup>という指摘である。城戸の「精神薄弱教育」論においては、ペーターゼンらのドイツ新教育運動や生活教育思

想の影響を受けつつ、「個人の能力を社会生活における『共同の力』」へ転化させ、「社会発展に貢献する『社会協力』の精神や人格」を形成する場として、「生活協同体」の構想が提起されていた<sup>16</sup>。この発想は、「精神薄弱」の「子どもの障害・異常性ないし保護性を異化して捉えるのではなく、発達や教育の共通性・普遍性を拡張するかたちで障害や異常性を包摂しようとする方向性」であった<sup>17</sup>。

尾高によれば、戦後の知的障害教育の起点に位置づく大崎中学校分教場での特殊学級経営の実験は、当初、城戸の「生活能力の涵養」と「生活協同体」の構想に基づくものであったとされる<sup>18</sup>。しかし、1951年以降の「バザー単元」や「学校工場方式」の実践では、「障害児を、社会の中で生活し、労働する主体」として捉えた城戸の理論とは「断絶」し、背景理論を「知的障害児の能力を限定的にとらえ、彼らが社会に順応することがすなわち『一人前になる』ことであり、そのための手段として生産を位置づけた」三木や小杉長平、杉田裕によるものに転換させたとされる<sup>19</sup>。つまり、「生活能力」と「社会協力」を重視する視点に基づく「生活協同体」の構想は解体され、「生活能力」のみに特化する形になり適応主義的な色を強めたと説明される。これがいわゆる「生活主義教育」のことで、森は「戦後日本の知的障害教育は、種々の批判を受けつつも、生活主義にその原理的基礎を求め」、その生活主義は現在に至るまで「一貫して支配的な知的障害教育の基本原則とされてきた」と述べる<sup>20</sup>。森は、三木の論稿の分析を含む生活主義原理の精緻な検討を行い、「＜精神薄弱者としての生活＝存在様式＞に適応するための教育の方法意識に支えられた原理」ととらえ、その実践＝授業化が、教育目標＝内容論なき教育目標＝内容への関心と、『生活の必然性』を強調する方法主義への純化という二律背反的な問題を内に含んで展開された」ことを指摘した<sup>21</sup>。森によって分析された「生活主義教育」論の中には、城戸学派における「生活協同体」的な発想は一切登場しない。そこでは、「生活主義教育」は、「集団社会」的機能を前提としない適応主義あるいは訓練主義に彩られた指導者主体の「他律的指導」というようなイメージで語られている。しかし、ここでいくつかの疑問が生じてくる。つまり、尾高や森が分析対象とした、実践の次元で現場の教師たちによって展開された適応主義色の強い「生活主義教育」の実体は一端棚上げにしておくにしても、思想の次元において城戸の「生活協同体」的な発想と三木の精神薄弱教育論とは本当に「断絶」していたといえるのか、必ずしも「断絶」ではなく、三木の精神薄弱教育論の中には「生活協同体」のような（とはいえ、必ずしも城戸の「生活協同体」そのものではない）「集団社会」的機能へのまなざしが少なからず含まれていたのではないか、そして、三木の精神薄弱教育論における「集団社会」的機能の議論を見ていくことで、「アットホームさ」「スローさ」「居心地のよさ」という印象にもつながる現在の分離型システム下の知的障害教育の場の「集団社会」的機能を構成する論理が明らかになるのではないだろうか、といった問いである。

こうした問いを分析視角として持ちながら、本研究においては、可能な限り三木の精神薄弱教育論を1人の教育思想として包括的に取り上げ、それを構成する諸概念との関係を整理しながら解読していく。そうした作業を通して、分離型システムにおける知的障害教育（精神薄弱教育）の場の「集団社会」的機能をひも解いていくことにしたい。

## 2. 三木安正の精神薄弱教育論

### 2.1 三木における「精神薄弱者」の定義

簡潔に言えば、三木の定義する「精神薄弱者」とは、「パーソナリティ」総体に特異性を抱え、その影響により「社会的適応の困難性」を示す人たちのことである<sup>22</sup>。ここでいう「パーソナリティ」とは、「病因あるいは障害からくる特性とその生育環境との輻輳によって形成されてきたもの」を指している<sup>23</sup>。「精神薄弱者」の場合、「病因あるいは障害」は、脳の中枢に完治の難しい欠損（および「恒久的」な知能の遅滞）を抱えるとされる<sup>24</sup>。「生育環境」で主に想定されているのは、家庭内での親子関係や、友人関係、近隣社会との関係である<sup>25</sup>。脳機能の欠損と生育環境との相互作用という定義を取ることによって、「精神薄弱者」は、静的な存在ではなく動的な存在として、つまりは、環境の調整の影響を受けながら変化可能な存在として立ち現われてくる。

三木において、上記のような定義は、クルト・レヴィン Kurt Lewin (1890-1947) の「精神薄弱児は切り離された知能の欠陥の問題ではなく、パーソナリティの問題だ」という「精神薄弱者の力動説 dynamic theory」の引用とともに主張される<sup>26</sup>。レヴィンは、「生活空間 life space」概念に代表される「場の理論 field theory」や、グループダイナミクス（集団力学）、問題解決を目指したアクションリサーチで知られ、「社会心理学者の父」と称される人物である。「書物以外のものを生み出さない研究は満足なものとは言えない」という言葉を残すほどの実践的理論家で、思考の部分でも三木と共通するところが大きい<sup>27</sup>。レヴィンの「精神薄弱者」定義の引用には、三木の、部分的・要素的な機能を取り出してきてそれを持って「精神薄弱者」と命名することへの批判的スタンスと、1人の個別具体的な個人を総体的に捉え、環境によって規定される個人の差異を尊重しようという態度があらわれている。

三木の定義を脳機能の欠損と生育環境に分けて、もう少し詳しく見ていくことにしよう。

三木のいう脳機能の欠損、及び「恒久的」な知能の遅滞というのは、具体的には、抽象的思考、統合的思考、推理力などの知的な働きに制限があり、知的思考の発達に限界があることとされる<sup>28</sup>。ここでいう限界は「無限ではない」という主張である<sup>29</sup>。知能の遅滞の程度には「白痴」（重度、IQ 25 ないし 20 以下の程度）、「痴鈍」（中度、IQ 20 ないし 25 から 50 の間の程度）、「魯鈍」（軽度、IQ 50 から 75 の間の程度）「境界線級」（境界、IQ 75 から 85 ぐらいまでの程度）といった量的な差異があると説明される<sup>30</sup>。

一方の生育環境についてであるが、三木が、「精神薄弱者」のパーソナリティ形成に最も影響を与えるものとして取り上げるのは、家庭での親子関係である。三木は、「親の気持ちに、何とかして普通児に近づけることはできないか」という願望、どうしてこのような子ができたのかという恨み、この子の将来はどうなるのかという不安、不運を背負った子どもに対する不憫さなど、いろいろな感情が働いて、子どもに対する態度がすでに特殊なものになっているが、それを精神の働きにゆがみを持った子どもが受け取り、それに反応し、さらに、親はその反応に対して反応していくのであるから“ゆがんだ循環”が生じ、それがパーソナリティ形成の地盤となる」と述べる<sup>31</sup>。夏堀 (2008) も指摘しているとおり、「精神薄弱」の子どもに対して「過保護」や「過大要求」という不適切な態度をとる親の姿については、三木の著作の中で頻繁に言及がなされ、「精神薄弱者」の親の共通の特徴

のように説明されてきた<sup>32</sup>。そして、一般社会の見方を反映した「親の感情の交錯」に包まれての成長が、ある意味で、脳機能の欠損とならぶ人為的な「障害」のように位置づけられている。ただし、先にも述べたように、三木は、生育環境を親子関係のみに限定して考えているわけではないし、脳機能の欠損と違い、生育環境（生活環境）の改善に限界性を付していない。それはあくまでも介入可能なものとして理解されている。

三木における「パーソナリティ」総体の特異性の説明は以上であるが、彼の定義においてさらに重要なのは、それに影響されるものとしての「社会的適応の困難性」である。「社会的適応の困難性」が「社会生活の構造と相対的に関係する」ということは承知の上で、「原始社会」ではなく複雑な「文明社会」に生きる以上、「社会的適応」は問題化されると述べられる<sup>33</sup>。「社会的適応の困難性」は、先に挙げた知能の遅滞の「白痴」「痴鈍」「魯鈍」「境界線級」といった量的差異によって多少規定されつつも、むしろ質的な差異として把握されると説明される<sup>34</sup>。つまり、知能の遅滞は重度であっても、「社会的適応の困難性」は高くないというケースもあるとされ、その逆も想定されるのである。茂木・高橋・平田（1992）によれば、「精神薄弱」を「社会的適応の困難性」と結びつける生活的な定義は、三木をはじめとする「城戸学派」に特徴的な概念規定であった<sup>35</sup>。

三木の「精神薄弱者」の定義に関わる議論は「判定」の話にもおよぶ。この定義に伴う「判定」の難しさが容易に想定されるからである。特に、脳機能の欠損、すなわち、知能の遅滞の「恒久性」を判断することは難しく、「その道の専門家（精神病理学者）でも仲々（ママ）決定出来ない」<sup>36</sup>。当然のごとく、脳機能の欠損は可視的な形で他者の目の前にあらわれているわけではない。

しばしば、「判定」の際に使用されるのが、知能検査である。しかし、三木は、知能検査に対して、慎重に間合いを図る。例えば、知能検査の結果、すなわちIQ値によって知能の遅滞の程度は測定可能であるが、それが直ちに脳機能の欠損を抱えていることを意味するわけではない。三木は、知能検査は「厳密にいけばアチーブメント・テストであって、検査の結果は、本質的なもの（たとえば知能）が、それまでの生育状況、環境条件などによって育て上げられ、その結果として課題解決の力とか、経験の習得として、現れたもの」であり、不変のものではないと主張する<sup>37</sup>。そして、IQ値をもってアブリオリに個人に「精神薄弱」のレッテルが貼られる事態は避けられるべきと注意を喚起している<sup>38</sup>。世の中には、本当は脳機能の欠損はないが、様々な悪い生育環境から「精神薄弱」のようになっている「仮性精神薄弱」者たちが存在するからであり、「判定」の難しさは重々承知の上で、知能の遅滞の「恒久性」の観点から「精神薄弱者」とそうでない者とを明確に判別する必要性が主張される<sup>39</sup>。そこで三木によって推奨されるのが、対象者の「現象的な行動」の丁寧な観察である。「知能の障害の場合など、本当をいえば、ある期間預って（ママ）、いろいろな条件下における行動を見てみないと、何ともいえないことの方が多い」からである<sup>40</sup>。また、知能検査は直ちに廃棄した方がよいというような全く価値のないものではなく、「社会的適応」の程度の把握において有用性を持つという<sup>41</sup>。様々な方法で原因をさぐる努力がなされることで、対象者の「本質的特徴」が捉えられるとされる<sup>42</sup>。

津田（1996）は「三木は、『知的障害者』と『健常者』とを、きわめて厳格に分離させて考えていた」<sup>43</sup>と指摘し、尾高（1999）もまた三木の定義における「健常児との非連続性」を指摘する<sup>44</sup>。三木の「精神薄弱者」定義は複雑で、「パーソナリティ」総体の特異性や「社

会的適応の困難性」という外面的な体裁を取りつつ、その内部に脳機能の欠損と劣悪な生育環境という素因を想定するという二重構造になっている。津田や尾高の「厳格な分離」と「健常児との非連続性」という指摘は、思想的にはオブラートに包んでいるにも関わらず、三木が、諸々の論争の中で脳機能の欠損による「恒久的」遅滞や発達の限界を強調し、健常者との決定的な差異を声高に訴えがちであった点に向けられていると考えられる。

## 2.2 「知能的優越者」が支配している社会と「精神薄弱者」

三木は、戦後の社会を「身体的に強力な者が支配した時代が過ぎて、知能的に強力な者が支配している社会」<sup>45</sup>であると分析し、「かつて社会を支配した身体的暴力は一定否定されるに至ったが、知能的能力の否定ということにはまだ真剣に取り組まれるに至っていない」との社会認識を示す<sup>46</sup>。そして、「恒常的」な知能の遅滞をかかえる「精神薄弱者」たちが生存していくのは、そうした「知能的優越者が支配している社会」であると説明する<sup>47</sup>。三木は、「知能的優越者」が支配している社会においては、「精神薄弱者」は、「盲人や聾者よりも、より重大な障害を背負わされている」と述べる<sup>48</sup>。

このような認識のもと、現実社会の中で知能的弱者である「精神薄弱者」が「健常者と同等にしあわせな社会生活を送れるようにするにはどうすればよいのか」という問題意識が、三木の精神薄弱教育論の基盤にはある<sup>49</sup>。「支配」という言葉があらわす通り、「知能的優越者」である健常者と知能的弱者である「精神薄弱者」の間には圧倒的な人数差と上下の権力関係があるとされ、三木において「精神薄弱者」は、社会的少数派として認識されている<sup>50</sup>。

三木の考える理想の社会とは、「各個人がその能力を十分に発揮することが出来るとともに、それぞれの特徴をもった人間が、それぞれの分野の務めを果たすことに協力し、社会がよりよい社会に進展して行くような態勢をもった社会」というものである<sup>51</sup>。しかし、この理想の社会像は、現状からはほど遠い「夢の世界」の話だとして自身によって直ちに一蹴される<sup>52</sup>。「一般社会のほうにより多くの問題がある」とまでは、しばしば言及されるのだが、その変革行動はほとんど主張されない<sup>53</sup>。三木は、社会変革については、「将来、人間観がさらに進歩すれば、正常者優先の考えばかりでなく、心身に障害のある者の特性を正常者のほうが理解し、受け入れる度合いがもっと進むだろう」<sup>54</sup>として長期的構えの必要性を主張し、「社会全体に対して、そういう人間の価値といったものの見方をかえて行くようにこれから長い間かかつてわれわれが努力する以外に手がない(ママ)」というようなスローガンの内容にとどめてしまう<sup>55</sup>。三木が具体的な社会変革の方策としてわずかに考えていたのは、「有能とされるものが無能とはどうして決められるのかということに反省を持ち、有能者が無能者を単に無能であると決めつけて軽視することが有能者たる資格を失わせるのではないか」ということを思い至るような新しい道徳教育の展開といったようなことであった<sup>56</sup>。

そこで、三木は、さしあたりの現実的な目標として、「精神薄弱者」の特性に立脚した特殊な教育を通して彼(女)らの社会的適応性を高め、「社会のどこかに座席を得させる」ことに焦点を定める<sup>57</sup>。そこでの社会生活への参加は、「とにかく何か仕事を身につけて食っていける、そして近所の人とも付き合いができる」という経済社会面と地域社会面が想定されている<sup>58</sup>。特に三木は、前者の経済社会への参加の道筋の考究に力を入れ、「恒



久的」な知能の遅滞という「精神薄弱者」の特性から、あまり知能を要しない「非知的職業」としての「からだや手先の技能を使って働く」仕事に就くことを想定した教育を構想した<sup>59</sup>。三木の構想する「精神薄弱者」のための教育は、手仕事や体仕事を生業とする「生産人」として「立派に役割を果たす者を育てる」教育なのである<sup>60</sup>。そして、三木は、「精神薄弱者は治すことはできないが、活かすことはできる」「精神薄弱者を正常者にするにはできないが、精神薄弱なりに立派な人間にすることはできる」と主張した<sup>61</sup>。

しかし、このような教育課程を修了しても「障害の度合や特異性の強いタイプのために、どうしても一般社会に出ることが困難な者の場合には、その者が安定感をもって生活する小社会をつくってやらなければならない」と述べられる<sup>62</sup>。ここでいう「小社会をつくる」というのは、具体的には、入所施設やコロニーを整えていくこととされる。一般社会のからの、「強い刺激を避けるためにこしらえた壁の中で彼らの生活の場をこしらえよう」という発想である<sup>63</sup>。これらは、あくまでも、理想と現実とを照らし合わせての三木なりの共存社会に向けた方略であったことは言うまでもない。

津田（1996）は、以上のような三木の方略を、社会変革の意図のない「機会均等論」として読みとる。特殊な教育課程の「卒業後には地域の中に交わり生活していく」ということを想定しながらも、「適応能力のみを問題として地域住民の学習を前提としない」ため、この考え方の帰結するところは、「軽度『知的障害者』の教育、中度・重度『知的障害者』の保護」という二分法であると指摘する<sup>64</sup>。また、すでに見たように「健常者との非連続性」を前提にしているため、「精神薄弱者」のための教育構想は、必然的に異質性・特殊性を帯びることになる。

### 2.3 「生産人」生活を見越した教育の構想

前節のような社会認識をベースにして構想される教育が、三木の精神薄弱教育論である。それは、手仕事や体仕事を生業とする「生産人」を育てることを目的にした教育であり、将来の「生産人」生活を見越した教育である。

「生産人」として生きることを目指すとはいっても、「精神薄弱者」の知能をまったく当てにしないということではない。三木の方針は「弱い知的な働きをいたわりながら、それが一番よく働く状態にしてお」<sup>65</sup>き、知能であれ、他の能力であれ、「本来持っている能力は十分に発揮させ、できるだけ伸長させる」というものである<sup>66</sup>。いずれにしても、「精神薄弱者」の知能（およびその発達）に過度に期待することには消極的で、「あきらめ」の必要性の提起と共に、「あきらめていても、もし本人に能力がついてくれば、その時に考えればよい」という主張もしている<sup>67</sup>。

本来持っている能力の伸長を推奨するからといって、将来の「生産人」生活を見越さずに、「なにか一つとりえを」という慈善意識から、健常者の目に「珍奇」に映る「特殊な能力」の掘り出しに心血を注ぐような精神薄弱教育については、三木は批判的である<sup>68</sup>。「特殊な能力」の具体例として三木が取り上げるのは、「裸の大将」「ちぎり紙細工」で有名な山下清で、その絵が、「芸術的に価値が高いといったものではなく、きれいで、おもしろいという、なぐさみものとして受け取られている」と解釈される<sup>69</sup>。三木は、あくまでも、将来の生業、すなわち確かな「生産人」生活につながっていくようなものを「精神薄弱者」のための教育として提供するべきだという方向性を強調する。

### ・教育目標としての「幸福＝生活の自立」

三木の精神薄弱教育の目標は、「精神薄弱」を有する子どもの「幸福」である<sup>70</sup>。ただし、それは、子どもの主観的条件に基づく一人ひとりの「幸福」ではない。三木が先回りの想定する「精神薄弱者」に共通の「幸福」であり、それは「生活の自立」という言葉で説明されるものである。

それでは「精神薄弱」の子どもたちの「幸福＝生活の自立」とはいったいどのようなものであろうか。「生活の自立」とは、「自分のもっている力が十分に発達させられ、その力を発揮できる仕事があり、その仕事に対する社会の評価が適切になされていった結果、自分の生涯の目標をはっきりもつことができ、その目標に向かって努力していると自覚すること」である<sup>71</sup>。この説明から読み取れるように、「生活の自立」は、単に経済的な独立や職業的自立を意味するものではない。三木は、「それぞれの能力相応に生活の場を獲得し、何らかの目標を持った生活の軌道に乗れば、たとえ経済的にはどこかの援助を要しても、生活の自立は達せられたと認めなければならない」と述べる<sup>72</sup>。つまり、「生活の自立」を目標にする教育活動で目指されるのは、「精神薄弱」の子どもたちが将来の「生産人」生活の中で「何らかの目標を持った生活の軌道」に乗ることであるといえる。しかし、「常に夢や目標を持って生きよう」というような観念的な話ではなく、具体的な目安として、特に軽度の「精神薄弱者」の教育では、職業的な自立が意識されるのである<sup>73</sup>。

### ・合科・統合的学習のスタイルと「生活能力」の向上

「生活の自立」という目標に向けて、三木が採用するのは、合科・統合的学習のスタイルである。いわゆる「生活単元学習」のことである。三木は、「精神薄弱というものの特性を、精神的機能の未分化性ということでとらえれば、その教育は最もインテグレートした形で与えられなければならない」と述べる<sup>74</sup>。合科・統合的学習を通して、実用主義的な「日常生活における課題解決の力、すなわち“生活能力”を養うこと」が目指される<sup>75</sup>。

合科・統合的な「生活単元学習」といっても、ジョン・デューイ John Dewey に影響を受けた通常教育という「経験カリキュラム」と精神薄弱教育のそれとは原理的な相違があるとされる<sup>76</sup>。通常教育の「経験カリキュラムは経験を重視しているが、教育内容は単なる経験的なものではなく、高度の抽象的思考を要する教科的なものの理解・習得をねらっている」<sup>77</sup>とし、「精神薄弱者」の場合には、「活動の中で思考することには限界」があると想定される<sup>78</sup>。したがって、通常教育のものと外見上は似ているものの、精神薄弱教育の「生活単元学習」の場合には、「活動が、彼の生活自体にとけ込んでいくことによって、彼の生活を規制していく」という質的に異なった学習のプロセスが取られるべきとされる<sup>79</sup>。このような学習に三木は「行動的理解」という言葉を当てている<sup>80</sup>。それは指導者主体の「他律的指導」であるが、「行動の意味を理解し有意的・自律的行動に進展すること」を期待した指導であると説明される<sup>81</sup>。具体的には、精神薄弱教育における「生活単元学習」では、「まず身の回りのことから具体的な経験を通して一つ一つの生活的課題の処理の仕方を教え、次第にその範囲（生活圏）を広げていく」というプロセスが取られる<sup>82</sup>。「精神薄弱」の子どもは、生活を通して、生活そのもので学ぶのである。このような指導にあたる教師には「普通の児童に対するより以上に高度の研究と工夫」<sup>83</sup>が要求され、「対象とする者のよりよい発達と人間的成長を考えて、そのための情報をあつめ、生

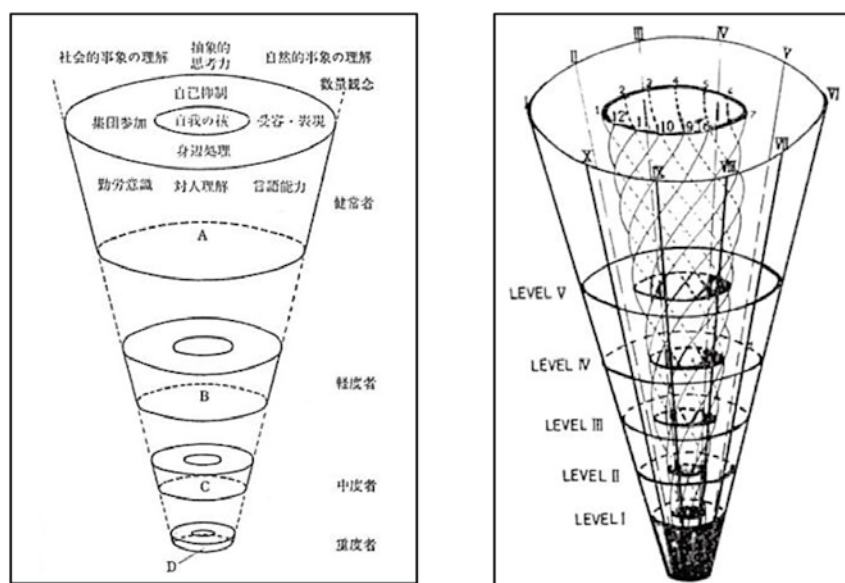
活的諸条件をととのえ、教育内容や方法を考え、それを実践にうつして、その反応を検討し（教育の場合、これを評価という）、次の段階に進んでいく」というプロセスで取り組んでいくことになる<sup>84</sup>。「精神薄弱」の子どもといっても、知能の遅滞のレベルは重度から軽度まで幅広く、軽度の者の場合には「ある程度の教科別学習も可能になる」ので、通常教育的な「いわゆる“生活単元学習”という方法が効果的」とも述べられる<sup>85</sup>。

三木は、「精神薄弱者」の「恒久的」な知能の遅滞を根拠に、「一般教養」に連なるいわゆる「教科中心の教育」を行うことには批判的なスタンスを取る<sup>86</sup>。このような姿勢から、三木の精神薄弱教育論は、しばしば「生活か教科か」という枠組みの中で一面的に解釈され、「教科否定派」というラベルが貼られてきた。しかし、そもそも、三木の教育構想は「生活か教科か」の枠組みに収まるものではない。三木が提起しているのは、「生活の自立」につながらない「科目主義」的な教科別学習を採用することへの批判であり、「生活の自立」につながる「実用性」のある教科学習を採用すべきであるという主張である<sup>87</sup>。そもそも本質的な問題は「教科」をどのように定義するかにあるのであり、三木は、自身の定義に基づいて、「『教科』を排する必要はない」というスタンスをとっている<sup>88</sup>。

生活に根ざすという視点は、三木の精神薄弱教育論においてとても重要な位置を占める。「生活に近い事柄ほど、その応答の内容が充実しており、だんだん生活に遠い世界になるにしたがって、模倣とした状態になり、さらにこれを次々に追求していくと、その応答関係から脱逸（ママ）し、また逃避していく」からである<sup>89</sup>。したがって、学習活動において、「彼らの遊びの世界ないし生活の世界と隔絶」しているような学習課題の設定は避けられる必要があるとされる<sup>90</sup>。例えば、言語教育を行なおうとする場合にも、「精神薄弱」の子どもの生活の把握が出発点となり、指導の基礎となる。すなわち、「言語だけを何とかしようとしても、それはできない」<sup>91</sup>のであり、実際の生活経験に直結させ、かつ実生活の中で「自己の欲求や意図の表現、他人の行動に関する表現、外界の事象に関する表現などをしなければならない場面をつくっていくこと」が必要で、「言語でなくても、手ぶり、身ぶり、表情などでもよいからそうした表現ができるようにしていく」ところから「生活能力」としての言語の学習をスタートさせるのである<sup>92</sup>。生活に根ざし生活を通した学習を推進するという特徴から、三木は自身の精神薄弱教育論を「生活教育論」と称していた。

#### ・「自我」の発達促進

三木の構想する精神薄弱教育において「自我」の発達促進は指導の中核に位置づけられる<sup>93</sup>。三木にとって、「自我」とは、「もっている能力に指令をだし、また自己を制御していく」もので、「諸能力をフルに活用して生活能力を高め、生活目標をはっきりさせて、生きがいのある生活をさせていく」にあたって不可欠のものである<sup>94</sup>。したがって、合科・統合的学習を通しての「生活能力」の発達促進と「自我」の発達促進とを合わせて考えることが必要だと主張される<sup>95</sup>。



左図出典：三木安正 編 (1976)『精神遅滞者の生涯教育—旭出学園 25 年の歩み—』  
日本文化科学社、p.138、図より抜粋。

右図出典：三木安正 (1982)『残されている夢』旭出学園、p.129、図より抜粋。

上の図は、三木が「精神薄弱者」の人間形成のモデルを図式化したもの（2通りの書き方）で、いくつかの層を螺旋上に上方に向かって「生活能力」を蓄えていくイメージが示されている。円錐の中核には「自我」が位置づけられている。三木によって「中度者、軽度者、健常者となるにしたがい、自我の核の周辺に大きく広がっていき、いろいろな知的な働きや行動意欲が出てくるとともに自我の核も鍛えていき、社会生活参加への可能性も増大していく」と説明される<sup>96</sup>。「精神薄弱者」の場合、「見たり聞いたりしたものを自我と結びつけていくエネルギーが少ないので、経験の蓄積も大きくなっていかないし、自我の発達もなかなか進まない」とされ、「自我」の発達促進のために、「彼らのエネルギーに応じた刺激」を与えていくような生活の場の必要性が述べられる<sup>97</sup>。これは、次節で取り上げる特殊学級や養護学校といった特別な教育の場のことを指している。

### ・中軸としての作業学習と「生産人としての自覚」

あらためて確認すると、三木の構想する精神薄弱教育は、「精神薄弱」の子どもの将来の「生産人」生活を見越した教育である。当然のことながら、ここまで見てきた、「生活の自立」という教育目標、合科・統合的学習、「生活能力」の向上、「自我」の発達促進は、いずれも「生産人」生活という子どもの将来生活との関係の中で考究されているものである。これらのほとんどの要素を踏まえて具体化した典型的教育活動が「作業学習」である。

「作業学習」では、想定される職業将来の生活と同様に「からだや手足を動かしてする作業」が選択され、半年や一年といった比較的長い時間をかけて、同じ作業種でくり返しの指導がなされる。「反復」による作業の習練である<sup>98</sup>。「精神薄弱」の子どもに「自分の力を知り、自分のなすべきことを自覚させていくには、同一の仕事を、相当期間継続してくり返していくとともに、その仕事の意義が次第に理解されていく」<sup>99</sup>必要があるとし、

手や体を使った作業の「反復」は子どもたちに情緒的安定を与えることにもなるとされる<sup>100</sup>。三木は、このような自覚を「生産人としての自覚」という言葉で表現し、それによって、生産的な仕事への責任感や積極性が生じてくると説明している<sup>101</sup>。「生産人としての自覚」の促進という観点から、三木は、「学校工場方式」というような「現実度の高い活気のある生産的作業の場」が精神薄弱教育の場に用意されることの重要性を主張する<sup>102</sup>。また、作業学習は、生活に根ざし生活を通した合科・統合的学習の中軸に位置づけられており、「作業の生活化、あるいは生活の作業化」が考えられなければならないとされる<sup>103</sup>。

## 2.4 「集団社会」的教育の場としての特殊学級・養護学校

三木の構想する精神薄弱教育は、とにもかくにも、「精神薄弱者」のための教育である。「恒久的」な知能の遅滞を前提とし、将来の「生産人」生活を見越しているという特徴から、必然的に、通常の学級ではなく、特殊学級や養護学校といった特別な教育の場で展開されることになる。そこには、通常の学級の中でその教育構想を実現するのが現実的に難しいという事情と、「集団生活」「対人関係」の指導をはじめとして同質性のある「集団社会」的機能を精神薄弱教育に積極的に活用したいという意図とが混在している。

### ・通常学級からの分離を前提にした特殊学級・養護学校での展開の合理性

三木は、通常の学校は、基本的に「正常な心身の機能を持つということを前提として、おのおのの理想が満足させられるように、基礎的な教養を授けようえに、専門的な教育を授ける機会を用意するという形でつくられている」と述べる<sup>104</sup>。そこで、三木の構想する精神薄弱教育を展開しようとする、「生活ゴッコ」となってしまう恐れ<sup>105</sup>があるという<sup>105</sup>。前節で述べたように、そうした環境では、「生産人としての自覚」の促進は難しく、「精神薄弱」の子どもたちは「生活の自立」には至らない。三木は、「従来の学校のイメージを全く変えてしまうような変革は困難」という認識から、「教育対象となる障害者の特性や障害の程度によって、その教育は学校で行ってもよいし、施設で行ってもよいし、病院で行ってもよいという考え方の方がよい」と主張する<sup>106</sup>。そして、さしあたり、学校教育という枠の中では、精神薄弱教育は、通常の学級外の特別な教育の場である特殊学級や養護学校において展開されることが妥当性を持つのである。

三木において、特殊学級と養護学校という学校種の差は、障害程度（知能の遅滞の程度）の差としては捉えられていない。「特殊学級と養護学校の対象とすべき者の差を、単に知能指数のようなもので規定することは適当ではなく、将来の見通しや教育指導の面から対象とすべき者を決めていくことが必要」と主張される<sup>107</sup>。したがって、「重い者は養護学校、軽い者は特殊学級ということ」を厳格に規制されたりすると大変困る<sup>108</sup>。「精神薄弱者」という非常に広範な精神障害者群に対しては、いくつかの色合いの違った教育の場を用意することが必要<sup>109</sup>という考え方から、「普通学級の中におかれる特殊学級」（＝特殊学級）と「特殊学級ばかりの学校」（＝養護学校）といった環境的条件の違いとして捉えることが推奨される。それらは、障害程度というよりも、「パーソナリティ」総体の特異性や「社会的適応の困難性」の「質的差異に対応した教育の場」とであるとされる<sup>109</sup>。

### ・特殊学級・養護学校の「集団社会」的教育機能

三木は、「人がその行動領域を広げ、経験を積み重ねて、その生活に目標を持ち、目標達成のために努力をするようになるためには、彼がよって立つ社会的地盤というものを必要とする」と述べる<sup>110</sup>。そして、特殊学級や養護学校が「精神薄弱」の子どもたちの社会的地盤になるという考え方を示す。そこは、「普通児とは一緒に行動できないが、彼らの仲間同士であれば“自分たちのグループ”を作ることのできる者」たちのための「特別に保護された小社会」であるという<sup>111</sup>。教師によって設定され調整される場ではあるが、何よりもまず、「精神薄弱」の子どもたちにとっての自分たちの意図によって展開される社会でなければならない<sup>112</sup>。そうした自らの背たけにあった「集団社会」であれば、「精神薄弱」の子どもたちも「自他の関係を認識し、その集団の中で自分の占めるべき位置を見つけ出し、何らかの役割を演ずることができる」のである<sup>113</sup>。これは、「自我」の発達促進につながる。

特殊学級・養護学校の「集団社会」的教育機能は、将来の「生産人」生活の点からも重要であるとされる。例えば、軽度の「精神薄弱者」の場合、手仕事や体仕事の「職につけるほどまでに訓練することは技能的な面で比較的容易であるが、対人関係の処理の面で失敗が多く、職場生活への適応がむずかしく、結局、転職をしたり、職場から離脱するケースが少なくない」という<sup>114</sup>。そうした対人関係の社会的訓練の部分でも、コンパクトな「集団社会」的教育の場は利用価値が高い。また、「生産人としての自覚」は、一過的な経験を越えて、「同等の仲間にいる集団の中に位置づけられた生活を通じて定着していく」とされる<sup>115</sup>。また、特殊学級・養護学校は、「生産人」としての生き方のモデルを同輩や先輩に見つけやすい環境でもある<sup>116</sup>。「生活に根ざして」「生活を通して」という三木の構想する精神薄弱教育は、「集団社会」的な教育機能をなしにしては語り得ない。

三木の構想する精神薄弱教育を実践する特殊学級・養護学校では、教師は、「学級としてのまとまり」と「学級を編成するものの人間関係」を調整する役割が求められ、子どもたちの「集団生活の機能を十分発揮させるようにすることが、その基本的な任務」とされる<sup>117</sup>。学級が機能することに重きが置かれるため、学級が安定するまでは「入級を断ってもやむをえない」とさえ主張される<sup>118</sup>。一方で、「精神薄弱」の子どもたちとの関係の取り方において、「相手が精神薄弱であるというようなことは念頭におかないで接触していく」であったり、「対等な気持ちで交渉を持つ」であったりといった自然体の姿勢が推奨される<sup>119</sup>。学級の生活環境をコントロールしつつも、子どもたちの自律化を推進する実践が求められるのである。特殊学級や養護学校は、教師たちの「魂が通わなければ、隔離施設のなものになってしまう」とさえ述べられる<sup>120</sup>。

いくら特別な教育の場とはいっても、学校教育という枠の中にある以上、通常の学級と特殊学級・養護学校は相対的な関係にならざるをえない。三木は、「精神薄弱」の子どもを抱く「劣等感」との関係で、特殊学級が「ごみため学級（ママ）」として扱われやすいこと<sup>121</sup>、養護学校が「バカ学校（ママ）」扱いされる可能性があること<sup>122</sup>、特殊学級の教師が「自ら求めて特殊の殻に閉じこもる」こと<sup>123</sup>を憂い、例えば、特殊学級が学校内で孤立してしまわないように、交流を通して「普通の子どもたちに精神薄弱児のことを理解させ、友だちになってあげようという気持ちを起こさせる」ことを提案している<sup>124</sup>。このように、三木は、特殊学級・養護学校や「精神薄弱」の子どもたちを、社会的に周辺化さ

れやすい存在として認識している。だからといって、安易に統合教育に賛成の立場は取らない。統合教育については、「それぞれ個人差を持った者が、それ相応に活かされ、受け入れられて、グループの一員となり、いくつかの調和のある異質グループができて、全体の集団を構成する」<sup>125</sup>といった通常の「学級内のグループの指導の問題」であるとまで解析を進めているが、現実の通常の学級の諸条件の中では、非常に優れた教師であっても「それをほんとうにやるには非常に難しい」と述べられる<sup>126</sup>。

くり返しになるが、三木の精神薄弱教育論において、「集団社会」的機能はとても重要な位置づけにある。それは、生活に根ざし生活を通した学習を行うために不可欠な基盤としての社会生活である。そして、回数としては少ないものの、彼の構想する「集団社会」的機能は、城戸の表現である「生活協同体」という言葉をもって説明される<sup>127</sup>。ただし、「社会協力」概念と結びついた城戸の「生活協同体」という用語法に比べると、三木のその言葉の使用法はいたってシンプルで、「集団生活的なまとまり」ということ以上の意味は付されていないように考えられる。

### 3. 考察：知的障害教育の場の「集団社会」的機能に関する論理構成

三木の精神薄弱教育論において、知的障害教育の場は、同質な心性の仲間たちと過ごす中で、社会性を育み対人関係を学ぶ「小社会」として位置づけられていた。それは、イメージとしては、当事者同士のピアグループに近い集団である。また、「集団社会」における自治的な活動による成長も期待されていた。しかし、それらは知的障害教育の場の「集団社会」的機能の一側面でしかないのだろう。三木の論立てを見ていくと、知的障害教育の場の「集団社会」的機能には、2つの効用が暗に想定されているように考えられる。

1つ目は、作業学習や身近生活の指導などで「行動的理解」を促すために行われる教師主導の「他律的指導」の抑圧性を緩和できるという効用である。教師による「他律的指導」は、自律化を推進するような雰囲気の学級・学校の中で行われるか否かによって、実践の意味合いが相当に異なってくると考えられる。逆に自律化を推進するような「集団社会」が基盤となっていなければ、「他律的指導」の抑圧性は緩和されず、教師-生徒の抑圧-被抑圧の関係性を意図せずして固定化してしまうことになる。他律から自律への移行を促進する機能として、学級・学校づくりのあり方が問われる。

2つ目は、自然な形で「生産人」を目指す進路へと知的障害児を誘導できるという効用である。「集団社会」的な知的障害教育の場では、人生のモデルとなるような同質な仲間との出会いや相互交渉が成立する可能性が高い。こうした効用は、教師が、進路選択に関する葛藤含みの「他律的指導」を回避できるというプラスアルファの効用をも生み出すことができる。

あくまでも、こうした「集団社会」的機能および効用が、恒久的遅滞論と発達限界論を根拠にした「知的障害児は『生産人』として社会人生活をおくることが幸せなのだ／おくべきだ」という適応主義の前提に立った立論であることは十分に理解しておく必要がある。「どうか子どもが自然な流れで『生産人』生活に移行していけるように」というような養育者の想いを背景にして、知的障害教育の場は、本人の心理的葛藤を回避する装置

として機能していると考えられる。「知能的優越者の支配している社会」「文明社会」において知的障害者は「生産人」として生きるしか道はないという認識、それを本人に突き付けなければならないことへの罪悪感や戸惑い、そうした保護者や教師といった関係者の心理的葛藤を回避できる装置でもあるのだろう。「集団社会」としての知的障害教育の場は、手仕事や体仕事を生業とする「生産人」を他律的に育てるという方向性と自律化を促進するという方向性とを可能な限り矛盾なく調和させ、本人のモチベーションを「生産人としての自覚」「生活の自立」に一本化させる機能を有する「生活共同体」的空間として構成されているといえる。これは、社会的適応と主体形成をうまく両立させようという試みであり、その点でいうと、三木の精神薄弱教育論は、公立の特殊学級における「生活主義教育」が陥りがちだった他律的な指導や社会的訓練一辺倒の思想ではない。したがって、いささか適応主義の色が強いとはいえ、仲間との関係性の中で「自我」の発達促進が構想されていた点からしても、思想の面では、城戸幡太郎の「生活協同体」の構想との連続性を有していたと考えられる。一面として、上記のような論理に支えられて、現在においても、分離型システム下の知的障害教育の場において「アットホームさ」「スローさ」「居心地のよさ」を感じるような教育的雰囲気が醸成されることが積極的に肯定されていると言えるのではなかろうか。

三木の思想を、障害学 Disability Studies の「個人モデル」「社会モデル」の視点を借りて分析すると、そもそも、三木に見られた恒久的遅滞論・発達限界論による知的障害者の定義は、障害を impairment として捉え、個人の持ち物、あるいは個人的悲劇として見る障害の「個人モデル」に則った本質主義的見方であると考えられる。一方で、三木の「知能的優越者の支配している社会」を問題化する視点は、かなり部分的ではあるものの、障害の「社会モデル」風の見方であると考えられる。とはいえ、三木においては、社会構築主義的な見方は希薄で、本質主義的な見方が基本ではあるので、厳密には「社会モデル」とはいえない。あくまでも「社会モデル」風である。三木には、「個人モデル」と「社会モデル」風の見方が見られるのであるが、現実主義的な判断から、三木の議論は、障害の「個人モデル」の方に回収されてしまう。実際に、三木において、知的障害者の社会参加のための社会変革の必要性は叫ばれつつも、変革の具体論は示されていない。そして、知的障害者には、社会の周縁に「生産人」として住まうことがすすめられていた。篠原は、三木の思想が「『精薄』の異質化、特異化を促進して、分離・隔離の合理化、効率化に寄与」<sup>128</sup>したと分析しているが、三木が、時代状況との関係の中で、障害の「個人モデル」に基づく「精神薄弱者」のための理想の教育の場を求めて、「分離」を進んで求めていった側面があったことは否定できない。また、これは三木個人の思想の問題に解消できる話ではなく、障害者に対して「排除しつつ社会の周縁部分に生きる場を与える社会のあり方」<sup>129</sup>を反映しているのであり、戦後初期のオピニオンリーダーとされた三木はそうした時代の代弁者であったとも解釈できる。このように考えると、「集団社会」としての知的障害教育の場は、「知能的優越者が支配している社会」によって周縁部分に与えられた知的障害者の生活の場として捉えなおすことができる。



#### 4. おわりに

本研究では、主に二つの作業を行った。はじめに、戦後日本の知的障害教育の創成期におけるオピニオンリーダーであった三木安正の精神薄弱教育論を教育思想として読みなおす作業を行い、①「パーソナリティ」総体の特異性と社会的適応の困難性として定義される「精神薄弱者」、②「知能的優越者」の支配する社会とその社会に「精神薄弱者」が参加していくために取りうる方略、③「生産人」生活を見越した教育の構想、④「集団社会」的教育の場としての特殊学級・養護学校、という4つのカテゴリーに分けて、それぞれにおける議論を整理するとともに諸概念のつながりを解読した。次に、解読した三木の精神薄弱教育論を手がかりにしながら、知的障害教育の場の「集団社会」的機能に関する論理構成について考察した。結果として、知的障害教育の場が、「社会性」や「対人関係」の社会的訓練という意味合いだけでなく、手仕事や体仕事を生業とする「生産人」を他律的に育てるという方向性と自律化を促進するという方向性とを可能な限り矛盾なく調和させ、知的障害児のモチベーションを「生産人としての自覚」「生活の自立」に一本化させる機能を有する「生活協同体」的空間として構想されていたことが明らかとなった。こうした論理に基づく実践構想が、現在の知的障害教育の場にどのように受け継がれ実体化されているのか、また知的障害教育の場の教師文化の中に位置づいているのかについては、今後、エスノグラフィーなどの質的調査を通して実証的に分析していくことが必要であろう。それによって、学級・学校現場における「アットホームさ」「スローさ」「居心地のよさ」として受け取られる教育的雰囲気と知的障害教育の場の「集団社会」的機能との具体的な関係性が把握されることになるだろう。

最後に、インクルーシブ教育を模索する時代における知的障害教育の場の可能性について若干触れておきたい。津田(2012)によれば、障害者の施設が、外部社会とは相対的に異なる文化を保有していることには両義性があり、「一面では確かに、障害者施設のこの性格は、障がい者が、社会的に排除されつつ社会の周縁に生きる場を与えられていることの象徴と理解できる。しかし同時に、新しい文化や対抗文化の可能性を示唆していると理解することもできる」という<sup>130</sup>。そして、その例として近年増加してきているアート制作を作業内容とする障害者施設の存在が挙げられる。「障がい者の表現の中には、メインストリームのアートの世界に衝撃を与えるほどの力をもつものもある」と述べられる<sup>131</sup>。成人の障害者施設だけでなく、社会変革を助長するような対抗文化を発信する場として、知的障害教育の場もそうした可能性を秘めているとは言えないだろうか。それは知的障害教育の場における手仕事や体仕事というものの文化的価値を再評価する機会にもなる。鈴木(2015)は、「特別支援学校の使命は、障害のある子どもたちがその障害を乗り越えて、社会参加・自立することを最大限援助することにある。それに加えて、障害のある人たちを閉め出さずに、共に生きる地域社会づくりを推進することも重要な使命である」と主張する<sup>132</sup>。「集団社会」としての知的障害教育の場における手仕事や体仕事の文化的価値を見つめなおし、その場を外部に開きながら、職業社会や地域社会における健常者-障害者の関係性に影響を与えるような対抗文化として醸成させていくことはインクルーシブな社会の実現(インクルーシブ教育の実現)に向けての一手となりうるのではないだろうか。

## 謝辞

本研究の遂行にあたり、松田祥子先生（旭学園教育研究所主任、日本マカトン協会代表）には生前の三木安正氏に関してのインタビューにご協力いただき、貴重な証言と多くの史料をご提供していただきました。心より御礼申し上げます。

## 注

- 1 本稿における「精神薄弱者（及び精神薄弱教育）」という表現は、現代の見地からすれば、知的障害者（及び知的障害教育）に対する差別表現であるが、三木の論稿からの引用なのでそのまま使用している。「精神薄弱者」は現在でいう知的障害者、精神薄弱教育は現在でいう知的障害教育として理解するので問題ない。また、特殊学級（現 特別支援学級）や養護学校（現 特別支援学校）といった現在ではすでに言い換えられた表現についても、三木の論稿をはじめ、引用元からそのまま使用している。
- 2 清水（2012）、p.47
- 3 LeTendre, Shimizu (1999)（中村、窪田 訳、2006、p.271）
- 4 堤英俊「ある発達障害生徒における特別支援学校という場の意味構成－「のびのび派の学校」として語られるもの－」『SNE ジャーナル』第19巻、2013年10月、pp.217-230
- 5 森（2007）、p.8
- 6 佐藤（2005）、pp.32-33
- 7 高橋（1997、pp.20-21）は、「城戸学派」としてグルーピングをする理由について、第一に「時代の『精神薄弱』をめぐる社会問題や教育・福祉実践に積極的にコミットしながら、『科学性、生活性、実践性』に基づく『精神薄弱』問題研究の構築を志向していたとともに、その成果に立って『精神薄弱』教育福祉制度改革案を作成し、改革運動を展開していたこと」、第二に「『精神薄弱』児における『生活能力』という能力概念と『社会協力』という人格概念を新たに発見し、それらの発達と形成を目的として生活教育論を提起するとともに、前記の能力と人格の観点から『精神薄弱』概念の構築をはかり、従来は放置されていた重度障害を含む『精神薄弱』児の発達と教育の可能性や、それを保障する制度や教育内容を、権利論の観点から理論的、実践的に明らかにした」という研究の対象と方法の特徴を挙げる。三木は「城戸学派」の中心人物の一人であった。
- 8 堀（2014）、pp.76-80
- 9 津曲（2008）、p.10
- 10 池田、大庭、小出、小宮山、山口、藤島（1985）、p.127、144
- 11 三木（1969）、p.520
- 12 三木（1969）「まえがき」
- 13 篠原（1987）、p.270
- 14 高橋（1997）、p.26
- 15 河合・高橋（2002）、p.64
- 16 高橋（1997）、p.26
- 17 河合（2012）、p.151
- 18 尾高（1999）、pp.13-15
- 19 尾高、前掲書、pp.16-17
- 20 森（2014）、p.60
- 21 森、前掲書、pp.63-78
- 22 三木（1969）、p.574
- 23 三木、前掲書、p.252
- 24 三木（1976a）、pp.36-37
- 25 三木、大竹、岡部、鈴木（1964）、p.21-23
- 26 三木（1976a）、pp.725-726、p.878 引用元は、Lewin（1935）であると考えられる。A.J. マロー

(1970)『クルト・レヴィン—その生涯と業績—』の訳者の1人である望月衛は「訳者のあとがき」において「1930年から40年にかけてはレヴィンが日本の心理学に最も強い影響を与えたと言っても反対する人は比較的少ないのではないかと述べているが、三木はまさにその時代を「レヴィン熱」の高かった先輩たち（豊原恒男ら）と共に東京大学文学部心理学科の学生として過ごした（三木、1982、p.36）。

- 27 レヴィン (1948) (末永 訳、1971、p.271)
- 28 三木 (1976a)、p.91、127
- 29 三木 (1969)、p.6 三木は、別稿において、「私も無論、精神薄弱は絶対に治らないというのではない。なんとかして、医学の進歩によって精神薄弱が治せるようになってほしいと思う。」(1976、p.81)と述べている。
- 30 三木 (1952)、pp.43-45
- 31 三木 (1969)、p.508
- 32 夏堀 (2008)、p.7
- 33 三木 (1976b)、p.72
- 34 三木、前掲書、p.72
- 35 茂木、高橋、平田 (1992)、p.57
- 36 三木 (1976a)、p.22
- 37 三木 (1969)、p.615 高橋 (1997、p.184)によれば、「経験的結果に対する命名」（三木、1969、p.201）とする知能検査への三木の考え方が、「城戸学派」のメンバーに影響を与えたとされる。
- 38 三木 (1969)、p.11
- 39 三木、前掲書、p.472
- 40 三木、前掲書、pp.616-617
- 41 三木、前掲書、p.566
- 42 三木、前掲書、p.251
- 43 津田 (1996)、p.129
- 44 尾高 (1999)、p.16
- 45 三木 (1969)、p.574 これは三木の1960年代の主張であり、「身体的に強力な者が支配した時代」とは二度にわたる世界大戦期であると推察される。
- 46 三木、前掲書、p.8
- 47 三木、前掲書、p.8
- 48 三木、前掲書、p.19
- 49 三木 (1976a)、p.79
- 50 三木 (1969)、p.544
- 51 三木 (1976a)、pp.19-20
- 52 三木、前掲書、pp.19-20
- 53 三木 (1969)、pp.5-6
- 54 三木、前掲書、p.544
- 55 三木 (1949)、p.44
- 56 三木 (1969)、p.264
- 57 三木、前掲書、p.530
- 58 三木 (1949)、p.35
- 59 三木 (1969)、p.530
- 60 三木、前掲書、p.550
- 61 三木、前掲書、p.19
- 62 三木、前掲書、p.270
- 63 三木、前掲書、p.270
- 64 津田 (1996)、pp.131-132
- 65 三木、前掲書、p.507
- 66 三木、前掲書、p.848
- 67 三木、前掲書、p.434
- 68 三木、前掲書、p.473

- 69 三木、前掲書、p.473
- 70 三木、前掲書、p.497
- 71 三木 (1976a)、p.109
- 72 三木 (1969)、p.30
- 73 森 (2012、p.66) は、時代状況として、養護学校義務化以前の 1950 ～ 1970 年代の公立の知的障害教育の場が主として特殊学級で、かつ「軽度児」の教育が主流であったため、「生活主義教育」は、職業的自立を主要内容とする「社会的自立」を目標に展開されたことを指摘する。一方、三木はすでに 1950 年の段階で私立の旭出学園 (のちの養護学校) を創設し、軽度児のみならず、中重度児たちとも生活を共にしながら、そこを足場に自身の精神薄弱教育論を構想していた。公立学校で展開された「生活主義教育」の目標が「社会的自立」と強く結びつく一方で、三木の精神薄弱教育論では、重度の「精神薄弱者」の教育をも視野に入れた「生活の自立」を目標とすることが構想されていた。
- 74 三木 (1969)、p.581
- 75 三木、前掲書、p.17
- 76 三木、前掲書、p.585
- 77 三木 (1976a)、p.128
- 78 三木 (1969)、p.586
- 79 三木、前掲書、p.586
- 80 三木、前掲書、p.539
- 81 三木、前掲書、pp.619-620
- 82 三木、前掲書、p.18
- 83 三木 (1952)、p.17
- 84 三木 (1983a)、p.10
- 85 三木 (1976a)、p.129
- 86 三木 (1969)、p.16
- 87 三木、前掲書、p.16
- 88 三木、前掲書、p.581
- 89 三木、前掲書、p.115
- 90 三木、前掲書、p.75
- 91 三木 (1976a)、p.12
- 92 三木、前掲書、p.134 三木の創設した旭出学園 (特別支援学校) では、このような言語教育の方針のもと、現在は、生活に根ざしたマカトン法 (手話と口語の同時法) の指導が行われている。
- 93 三木 (1983b)、pp.213-217
- 94 三木 (1982)、p.129
- 95 三木 (1976b)、p.73
- 96 三木 (1976c)、p.139
- 97 三木 (1976b)、p.76-77
- 98 三木 (1969)、p.62
- 99 三木、前掲書、pp.599-600
- 100 三木、前掲書、p.619
- 101 三木、前掲書、pp.575-576
- 102 三木 (1976a)、p.109
- 103 三木 (1969)、p.78
- 104 三木、前掲書、p.15
- 105 三木 (1976a)、p.107
- 106 三木、前掲書、p.108
- 107 三木 (1969)、p.512
- 108 三木、前掲書、p.512
- 109 三木 (1976a)、p.84
- 110 三木 (1969)、p.450
- 111 三木、前掲書、p.447

- 112 三木 (1976a)、p.134
- 113 三木 (1969)、p.541
- 114 三木、前掲書、p.28
- 115 三木、前掲書、p.576
- 116 三木、前掲書、p.850
- 117 三木、前掲書、p.541
- 118 三木、前掲書、p.27
- 119 三木、前掲書、p.606
- 120 三木 (1976b)、pp.239-240
- 121 三木 (1969)、p.445
- 122 三木、前掲書、p.514
- 123 三木、前掲書、p.624
- 124 三木、前掲書、p.514
- 125 三木、前掲書、p.561
- 126 三木 (1949)、p.46
- 127 三木 (1976b)、p.166 「心身障害者のための学校や施設は、本来は私立のものがよい」という主張の中で、「生活協同体的なまとまった雰囲気」という使い方がされている。
- 128 篠原 (1987)、pp.272-273
- 129 津田 (2012)、p.33
- 130 津田、前掲書、p.34
- 131 津田、前掲書、p.34
- 132 鈴木 (2015)、pp.85-86

## 文献

- 池田太郎、大庭伊兵衛、小出進、小宮山倭、山口薫、藤島岳 (1985)「座談会 三木安正先生と精神薄弱教育」(全日本特殊教育研究連盟「三木安正先生を偲ぶ会」編『三木安正と日本の精神薄弱教育』非売品、pp.120-146)
- 小川英彦 (2007)「戦前の障害児保育と三木安正」『愛知教育大学幼児教育研究』第13巻、pp.1-6
- 尾高進 (1999)「東京都立青島養護学校における『作業学習』実践の形成過程に対する城戸幡太郎の役割—技術教育実践史研究の視点から—」『産業教育学研究』第29巻第2号、pp.11-19
- 河合隆平、高橋智 (2002)「戦前保育科学と保育困難児問題—城戸幡太郎と三木安正の困難児保育構想を中心に—」『学校教育学研究論集』第6号、pp.61-71
- 河合隆平、高橋智 (2005)「戦前における三木安正の国民保育論と困難児・障害児保育実践論」『発達障害研究』第27巻第3号、pp.205-219
- 河合隆平 (2012)「国民保育論における保育困難児・障害幼児問題の位置—城戸幡太郎と三木安正を中心に—」(『総力戦体制と障害児保育論の形成』緑陰書房、pp.131-155)
- 桑原真木子 (2005)「戦後日本における優生学の展開と教育の関係—終戦から1950年代の教育言説にみられる『その人の存在を脅かす能力主義』—」『教育社会学研究』第76集
- 佐藤学 (2005)「学びとケアの共同体へ—教育の風景と原風景—」(佐藤学 監修、津守眞・岩崎禎子 ほか『学びとケアで育つ愛育養護学校の子ども・教師・親』小学館、2005年、pp.18-34)
- 篠原睦治 (1987)「三木安正氏の思想と仕事—戦時・戦後の教育心理学と『精薄』教育—」(波多野誼余夫、山下恒男 編『教育心理学の社会史—あの戦争をはさんで—』有斐閣、pp.252-278)
- 清水貞夫 (2012)『インクルーシブ教育への提言—特別支援教育の革新—』クリエイツかもがわ
- 鈴木文治 (2015)『閉め出さない学校—すべてのニーズを包摂する教育へ—』日本評論社
- 高橋智 (1997)「戦前の城戸幡太郎学派の生活教育論と『精神薄弱』概念—『精神薄弱』概念の理論史研究—」『教育学研究』第64巻第2号、pp.180-189
- 張額楨 (2001)「知的障害教育における生活と教科の関係論—序論—」『教育科学研究』第19号、

- pp.17-27
- 張穎楨 (2004) 「近藤益雄の知的障害教育の教育課程に関する考察」『人文学報・教育学』第39巻、pp.67-88
- 津田英二 (1996) 「三木安正の『精神薄弱教育』論」(小林繁、津田英二、兼松忠雄『学びのオルタナティブー障害をもつ市民の学習権保障の課題と展望ー』れんが書房新社、pp.129-132)
- 津田英二 (2012) 『物語としての発達／文化を介した教育ー発達障がいのある社会モデルのための教育学序説ー』生活書院
- 堤英俊 (2013) 「ある発達障害生徒における特別支援学校という場の意味構成ー「のびのび派の学校」として語られるものー」『SNE ジャーナル』第19巻、pp.217-230
- 津曲裕次 (2008) 「三木安正著作集 解説」(『三木安正著作集』第7巻所収、学術出版会、2008年、pp.3-13)
- 夏堀撰 (2008) 「三木安正における知的障害児の親をめぐる論稿の検討」『教育科学研究』第23号、pp.1-10
- 堀智久 (2014) 「教育心理学者・実践者の教育保護改革ー精神薄弱教育の戦時・戦後占領期ー」(『障害学のアイデンティティー日本における障害者運動の歴史からー』生活書院、pp.62-83)
- 三木安正 (1949) 『精神遅滞児の教育』信濃教育会(『三木安正著作集』第2巻所収、学術出版会、2008年)
- 三木安正 (1952) 『特殊教育』金子書房(『三木安正著作集』第2巻所収、学術出版会、2008年)
- 三木安正、大竹太郎、岡部弥太郎、鈴木文吾 (1964) 「＜座談会＞健全なパーソナリティの形成」『青少年問題』第11巻第12号、pp.18-30
- 三木安正 (1969) 『精神薄弱教育の研究』日本文化科学社(『三木安正著作集』第3・4巻所収、学術出版会、2008年)
- 三木安正 (1976a) 『私の精神薄弱教育論』日本文化科学社、(『三木安正著作集』第6巻所収、学術出版会、2008年)
- 三木安正 編 (1976b) 『精神遅滞者の生涯教育ー旭出学園25年の歩みー』日本文化科学社)
- 三木安正 (1982) 『残されている夢』旭出学園(『三木安正著作集』第7巻所収、学術出版会、2008年)
- 三木安正 (1983a) 「序説」(三木安正 編『教育と研究＜上＞』国土社、pp.9-27)
- 三木安正 (1983b) 「成長・発達と人間形成」(三木安正 編『教育と研究＜下＞』国土社、pp.213-218)
- 茂木俊彦、高橋智、平田勝政 (1992) 『わが国における「精神薄弱」概念の歴史的研究』多賀出版
- 森博俊 (1989) 「『精神薄弱児』教育における生活主義の検討」『都留文科大学研究紀要』第31集、pp.1-20
- 森博俊 (2007) 「『特別支援教育』の時代に固定制障害児学級の実践を考える」(大高一夫、糟谷京子、伊藤裕子、森博俊 編『先生は、お花に水をあげるような勉強をしてくれた』群青社、pp.2-14)
- 森博俊 (2014) 「知的障害教育における生活主義の検討ー戦後『特殊教育』論断章ー」(『知的障害教育論序説』群青社、pp.60-97)
- Gerald K. LeTendre, Hidetada Shimizu. (1999) "Towards a healing society: Perspective from Japanese special education" in Harry Daniels, Philip Garner(Eds.) *Inclusive Education, World Yearbook of Education*. London: Kogan Page, 2000 paperback edition, pp.115-129 (ジェラルド・K・ルテンダー、ヒデタダ・シミズ (2006) 「癒しの社会に向かってー日本の特殊教育からの見地ー」(中村満紀男、窪田眞二 監訳『世界のインクルーシブ教育ー多様性を認め、排除しない教育をー』、明石書店、pp.251-281)
- Marrow, A. J. (1970) *The Practical Theorist: The Life and Work of Kurt Lewin*. Basic Books Inc. (望月衛、宇津木保 訳 (1972) 『クルト・レヴィンーその生涯と業績ー』誠信書房)
- Lewin, K. (1935) *A dynamic theory of personality*. New York: Mc Grow-Hill(相良守次、小川隆 訳 (1957) 『パーソナリティの力学説』岩波書店)
- Lewin, K. (1948) *Resolving Social Conflicts: selected papers on group dynamics*. New York: Harper & Brothers (末永俊郎 訳 (1971) 『社会的葛藤の解決』東京創元社)

Received : May 13, 2015

Accepted : June 10, 2015