

三木安正における知的障害児の親をめぐる論稿の検討

夏堀 撰

1 問題関心・課題・方法

1 問題関心

近年の教育社会史研究の成果から、親愛の情で結ばれた、家庭で愛され、教育される子どもの姿が一部の階層で20世紀になって出現し、やがて一般化していったことが明らかにされつつある。そこでは、産業化の進展などを背景に、1910年代に一つの社会階層として都市部を中心に拡大していた新中間層の教育意識が、高度成長期の末頃にはどの階層にも浸透していったことが示されている。広田照幸によれば、そこにみられるのは「他の誰でもなく親こそが子供の教育の責任者であるという観念を持ち、子供を濃密な教育的視線の下で養育する、教育する家族」の姿¹である。こうした家族の姿—本稿では、これを〈教育する家族〉と記す²—は、障害児を含む家族の場合には、果たしてどのように浸透していった／いかなかったのだろうか。

健常児をもつ親の場合、こうした家族像が一般化されていった背景には、産業構造の変化とともに人生戦略の変更を余儀なくされた人々が、将来「人並み以上」の社会的地位を確保するために子ども期の教育を重要視し、それを親の役割として意識化したことがある。他方、障害児の親の場合、健常児と同じ意味で社会的地位上昇をめざして養育にとり組むとは単純には考えがたい。しかし、障害による困難を認識した上で「よりよく」なることを追求することはできるし、親を「共同療育者」とみなす言説³にみられるように、家庭内における親の教育的機能を期待する主張は「家族支援」の名の下に1970年代後半からなされている⁴。筆者は、障害児の親に関して、教育的役割を担うべきことが、いつごろから誰によって、どのように主張されてきたのかを明らかにしたいと考えている。

障害児の親を主たる対象とした研究⁵は、戦後国内においては、主として親の養育態度（およびその変容）を研究するもの⁶、親の「障害受容」のプロセスを研究するもの⁷、障害児の存在による「ストレス」を研究するもの⁸、などが行われてきた。そこでは、障害

児が生まれたことによって生じる親の感情や家庭の養育機能の混乱を「立て直す」ことが主たる目的であったために、親が担うべき役割の是非や程度は不問に付されてきたといっても過言ではない。近年、こうした動向に対する批判として、「親役割」の相対化が「ケアの社会的分有」という方向で試みられている⁹が、そうした「役割」が歴史的にどのようにして「常識」となったのかを問うことはなされていない。

障害児の親の教育的役割が、どのような社会的条件のもとで課せられるようになったのか、それは主として誰のどのような利益のために、誰によって主張され、どのように受けいられていったのか、あるいはそうした主張への異論や抵抗は存在しなかったのか。これらのことを明らかにする作業を通じ、今日障害児の親に課せられている「親役割」の正当性をより深く問うことが可能になるとともに、どのような条件のもとでそれらを相対化することが可能となるのかも見えてくるのではないか。本稿では、こうした視野のもとでの作業の第一歩として、戦後初期の障害児教育にかかわる研究者の親についての言説の検討に着手したい。

〈教育する家族〉は、広田の問題意識にもあるように、現実の家族の多様性（経済的・文化的・人的条件の違い）を捨象し、「望ましい」とされる単一の像を全ての家族に押しつけることによって、家族の機能そのものを危機に陥れることが問題とされている。こうした問題は、子の養育、教育、成人後の経済的自立といった点で、健常な子どもの家庭よりもはるかに大きな負担や不安を強いられている障害児の家族において、より重大な現れ方をするのではないだろうか。

安藤忠はフィニーの『脳性まひ児の家庭療育』（1976）にふれ、「家庭に対する援助を、主として子どもの家庭内での発達援助を目的とした扱い方（介護の心構えと技術の習得）に限定しているとはいえ、日本に紹介された、家族支援のごく初期の具体的内容として、療育史に特記される役割を果たしたことは間違いない¹⁰という。しかし、歴史をさかのぼってみると、知的障害の領域においては、1957年2月に刊行されたチェンバレンとモスの翻訳書『愛の奇跡—あなたの

子どもは素晴らしくなる』が、知的障害児のための家庭教育の書として日本で初めて登場した本であることが辻村泰男によって明示されている¹¹。つまり、1950年代にはすでに、家庭内で教育的な関心や配慮をもって養育する親を想定しつつ、親がどのような認識をもって障害をもつ子どもに対応すべきかという趣旨の言説が存在していたことになる。

広田が〈教育する家族〉という言葉で示したような親の姿が障害児の養育において出現するのがいつからなのかははまだ明らかにされていない。本稿では、こうした課題を明らかにするための作業の端緒的な一部として、1930年代以降知的障害児の教育に一貫して関わり、障害児の親についても同時期から一即ち日本で最も早い時期から一多くの論稿を残している三木安正に対象を限定して、そこで知的障害児の親がどのように語られていたのかを検討したい。

II 課題と方法

本稿の課題は、前述のとおり、三木安正に対象を限定して、知的障害児の親がどのように論じられていたのかを明らかにすることにある。

三木についての研究はすでに複数なされているが、それらは基本的に知的障害児の教育自体をめぐる研究であり、親がどう論じられ、どう扱われていたかについての言及を含むものは極めて少ない。

管見の範囲ではまず、精神薄弱者家族を対象とした研究動向の年次推移を検討した北沢清司¹²の研究に、三木についての言及がある。北沢は1950年代の後半に精神薄弱者家族の研究が「戦前の遺伝的観点から、特殊教育、福祉施設における保護者の「指導」への協力という観点への変化を見せた上で、姿を見せ始める」¹³と述べ、同じ時期の三木の障害児の親についての論稿をもこうした文脈に位置づけている。しかし、三木個人に焦点をあてた研究ではないため、三木の親論について詳細な検討が行われているわけではなく、また、本論で詳述するように、三木には戦前、1930年代から親についての言及があるが、それらには全く触れられていない。

もう一つの先行研究としては、篠原睦治が1987年に著した三木安正論¹⁴がある。ここでも主要な検討対象は三木の障害児教育観そのものであるのだが、親についての見方にも随所に言及がある。篠原によれば、三木の親についての見方には「親たちを「子どもたちの実態や教育の機能について深く考えることのできない」とみなして軽べつできる感性やものの見方がうかがわれる」¹⁵という。篠原はこうした主張の具体的根拠を丁寧に明示

しているわけではない。三木が特殊学級における障害児の教育を推進したのに対し、篠原はこれを差別として糾弾する立場にあるので、三木に対する評価は厳しいのだが、それはともかく、篠原の言うような見方を三木が本当にしていたのだとしたら、先述した北沢の捉え方との間には若干の齟齬が感じられる。親が無力な存在として「軽べつ」されていたのだとしたら、なぜ「保護者の「指導」への協力」が構想されたのか。

本稿では、1930年代から80年代にいたる三木の膨大な著書をできる限り網羅的に精査し¹⁶、そのなかから障害児の親について言及されている部分を抜き出した上で、親についての論述をいくつかに分類し、それぞれに検討を加える作業を通じて、北沢と篠原の捉え方の齟齬がなぜ起きているのか、三木は知的障害児の親をどのような存在として捉えているのかを描き出したい。

2 三木の言説にあらわれる三つの親像

「吾々は、子供の教育と親の教育を考へねばならぬ」¹⁷、「精神薄弱児の指導の問題では、その過半の部分は親や家族に対する教育、指導でなければならぬといっても言い過ぎではないであろう」¹⁸という三木の主張は、障害児の親を教育の対象として位置づけるものではある。しかし、以下に論ずるように、そのことは必ずしも、親を教育の主体として積極的に位置づけるものではない。

三木によれば、精神薄弱児教育においては、子どもの生活態度や性格的な側面が重視され、それらを規定する要因として、素質的な気質、精薄となった原因、生育環境としての親の養育態度の三つがあげられている。しかしこれらのうち、前二者は操作不可能であるため退けられ、操作可能な親の養育態度が「教育、指導の立場から…注目され」¹⁹ることになるのである。親の養育態度が問題とされる理由は、精神薄弱児は、普通の子ども以上に親や家族の影響をうけると考えられ、それは「精薄児は生活領域が狭く、いろいろ興味によって心が開けるといことも少くない」²⁰ことによる。「心身に欠陥のあるものは、その行動半径も小さいので、親との接触も密であるし、日常の生活において両親への依存度も高く、諸種の要求も親を媒介として満たしてもらうことが多い。したがって、これに対する親の態度が子どもの要求充足に支配的関係をもつ」²¹がゆえに、子どもに対する理解と取扱い方という親の態度が問題とされ、親が教育の対象として俎上にのせられるのである。

親のかかわり方の問題を指摘する三木の前提には、学校教育での実践以前に親によって子どもの「実力が…隠

されたり、ゆがめられたりしている」²²という認識がある。他方で、三木は障害児に対する教育が万能であるとは考えていない。「ともかく精神薄弱児といわれるようなものは脳が故障しているんだという、前提を忘れてはいけぬ…いくら特殊教育といっても馬鹿を利口にすることはできないのはやむを得ない。ところが一般の人や、ことに親はそれを望んでいる」²³と述べる三木が教育可能だとするところは、これまでの「不当な取扱い」のもとで覆い隠されている部分を取り去り、「子供のもっている本来の力」²⁴を十分に働かせるようにすることである。そのため、親を教育することで、子どもの生育環境を整えることが重要となるのである。

さて、三木の研究の中から、親について言及されているものに注目すると、大きくわけて三つの文脈で親のあり方に言及されているものに分類される。第一は、子どもに対する親の「過保護」や「過大要求」を問題とする文脈である。この文脈での親への言及は最も数が多く、1930年代から80年代までくり返しあらわれるものである。第二は、三木が望ましいとする教育的態度をもった親の「理想像」を提示する文脈である。この文脈での親への言及は第一のものほど頻出するわけではない。また、時期的にはこれも1930年代から80年代までくり返されているのではあるが、後に詳述するように、時期によって若干のニュアンスのちがいを読み取ることができる。第三の文脈は、家庭教育に理解も示さず、指導もしない親についてである。こうした親の姿は、家庭の階層差とのかかわりで相対的に低い階層の親の姿として1950年後半から60年代前半に限ってみられるものである。本稿で注目するのは、三木がこうした、いわば「手をかけない親」の姿を、問題視して取り上げているのではなく、むしろ第一の文脈で描かれる親の姿との比較で、相対的に望ましい姿として描いていることである。

以下、それぞれの文脈に応じて、三木が障害児の親をどのように認識し、なにを期待し、どのようなメッセージを放ったのか、具体的に整理・検討したい。

1 親の「過保護」と「過大要求」

三木が問題視する親の態度は、二つに大別される。一つは、親の「過保護（過庇護）」であり、子どもができることにまで親が手を出し過干渉な態度もここに含むこととする。もう一つは、障害ゆえにその子どもにはできないことまで期待・要求し、それを強いたり、そうした過剰な期待・要求を変更しない態度である。このような態度は具体的には、①障害ゆえにできないことまで期待

すること、②普通学級への在籍に固執し、特殊学級に入れないこと、として言及される。

一方で、子どもの不幸をあわれむことから過保護となり、他方では、教えれば何とかなるのではないかという気持から過大な要求を課することになって、子ども自身は何をしてよいかわからない状態におかれる。このような状態にしておいて、教育とか指導とかをしようとしてもできないはずである。²⁵

(1) 「過保護」—自分の力量を知る機会が奪われ、自分でやろうとする意欲を欠かせるもの

子どもに障害があるということが親に不憫の情をもたらし、それが子どもを甘やかし、やれることにまで親が干渉することにつながっていると三木は分析する。親のこのような態度を戒め、「できるまで待つ」という忍耐を親に要求する。生活上の身辺処理の訓練を読み書きといった学習よりも重視する三木の障害児教育論においては、子どもが「できること」にまで親が介入し、「世話をやいてしまう」ことは教育に対する妨害に他ならない。

精神遅滞児でも…親は…不びんの情のあまり、すべてのことに世話をやいてしまうので、こどもがそれぞれにもっている能力に合った取扱というようなことはなされなってしまう。その結果、こども自身はいったい自分がどのくらいのことならできるのかということがわからなくなってしまうのである。そして泣いたりさわりたりすれば、周囲の者がすぐ手助けしてくれるので、みずから努力して自分の身のまわりの処理をしようという意欲は欠けてしまう。このことはいわゆる「しつけ」だけについてではなく、生活態度全般にわたっていえることである。²⁶

(2) 「過大要求」—子どもに無理な圧力をかけ、内在している力の開花を妨げるもの

①障害ゆえにできないことまで期待すること

子どもに障害があるということを認識しなければ、適切な対応はできないとの考えから、三木はまず親に障害についての認識をもつように求める。それは、「生活年齢の方に基準をおいて子供をみる」²⁷見方の修正としても表現される。三木によれば、親は「どうしても、もう七つにもなったのだからとか、小学校の四年にもなったのだからといって過大な期待をもつことが多い」。しかし、「そうしたことの結果、子どもは常に自分の手のとどかないことを期待されており失敗感を味合わされているので着着きがなくなり、…劣等感から作業意欲の喪失となり、…己れの本来の力量を知る機会もなく、従って

自分を高めようとする意欲が消え、一層無為無能になってしまう²⁸という。

このことは、「子どもの能力とそれに対する親の評価あるいは期待とのずれ」の問題として、1959年には定量的な調査によってその存在の実証が試みられている。三木は調査結果を「親が子供の能力にそぐわない過大な要求をもっている場合ほど子供の学習態度や作業態度がよくないという傾向がみられる²⁹」とまとめ、親が過大な要求をもつことをその後も強く戒めているのである。

少しでも正常に近くしたいという要求によって、教育に期待をかけるのであるが、その要求が子供の能力を上廻ってしまいやすいために、親の期待が子供をスポイルしてしまう結果になることが多い。それは、単に空しく終る期待ですむのではなく、子供の頭上に常に重圧をかけることになって、性格のゆがみをきたすことになる。³⁰

(親の子ども認識について：引用者) いろいろの点で発達が遅れているようだが、「気がきく」から「バカではない」となるわけである。そこで、いろいろ教え込めば、発達の遅れが取りもどせるだろうと考えるのであるが、そこに、子どもの能力と親の教育的意図との間に大きなギャップができるわけである。子どもの発達に即応しない養育態度といえる。³¹

こうした主張は、親向けの書物や親の会での発言の中においても同様になされる。

われわれが、おくれた子どもをもつ親の訪問をうけて教育相談にあたるばあいには、最も苦しむところは、普通の教育のねらっているようなことをとうてい受け入れることのできない子どもを持った親に、そのことをいかに理解させるかということである。ほんとうのことをいうとすれば、このお子さんには、いくら教えこもうとしてもだめなのです、といわなければならないのであるが、そういうことは、親の期待とはまさにあい反するのであって、親としてはそのようには考えたくないわけである。³²

子供の能力を高く期待するということは親の情として当然でござりますが、そのことが子供の能力以上のことをやらせようと強いることになり、あるいはしつけをいたします場合のしかり方というようなものにも関係して参ります。高く期待をもてばそれだけ子供に対して圧力が余計にかかるということになって参りまして、わたくしどもの調査でも親が高すぎる期待をもっている

場合ほど子供の学習態度、あるいは作業態度というものがあると思わしくないというような傾向がみられるのであります。³³

②普通学級への在籍に固執し、特殊学級に入れないこと

親が障害をもった子どもを特殊学級に入れないということもまた、「普通の子供なみ」という気持ちからであり、能力が劣っているということ認めたくないことのあらわれと三木は考えている。普通学級にこだわり続けることそれ自体が「遅滞児を軽蔑し劣等視している証據」であり、子どもにとっては理解し得ないことをただつめこまれることになることに目が向けられていないという³⁴。

特殊学級を経営したり特別な子供を特別に扱ったりする場合のもう一つの大きな問題は父兄の問題であります。これは相手が親ばかりでありますから、簡単に了解はなかなかできない問題です。必ず不満をもつに違いありません。自分の子供をできない組に入れられては、近所に対してはずかしい、あるいは将来お嫁に行くときにもらい手がない、そういった主としていわゆる外聞ということによつて子供がそういう学級に入れられることを嫌います。³⁵

また、特殊学級に入れることを親に拒ませる要因は、1950年代当時には、社会にある「因果応報的観念」も関係していると捉えられていた。子どもの障害の原因として、家系になんらかの問題があることが安易に噂されるような状況下で、親たちは障害児の存在を世間からかくすといった対応をとり、それゆえ子どもの障害に応じた適切な教育の場が与えられないというのである。

われわれは精神薄弱児の教育のために非常に重要な一面は、その親たちの教育にあると考えている…この問題について、特に日本の場合にむずかしさを加えているのは日本の社会になお根強く残っている封建的な考え方である。…障害者が生まれるのは先祖が罪業を犯したからであるというような因果応報的観念が加わっている場合もあり、そのような場合には合理的な考え方は出来なくなってしまふ。かくて、精神薄弱者がいるということは家柄をけがすことであり、また恥ずべきことであるからよそには知られないようにするというところに大きな努力がはらわれて来た。したがって、特殊学級ができて、子どもを入れたくないという親が過去においては多かったし、今日でもかなりいるのである。³⁶

II 親の「理想像」

さて、上述したような問題ある親の態度を改善させ、家庭で積極的な教育的配慮と働きかけを実施することを親に求める主張も、三木は展開している。そこでは、「精神薄弱」という障害についての知識をもつこと、発達段階の理解をすることが「理想」とされる。

三木の教育論においては、抽象的思考に困難をもつ知的障害児の教育は具体的な生活経験をさせつつ、生活の中で子どもが興味・関心をもったものから始めなければならないこと、生活訓練として日常生活に必要なことは条件反射的に出来るようになるまで訓練すること、が重要であるとされている。子どもが多くの時間を過ごす家庭において、こうした指導が親によって実現するならば、三木にとってそれが望ましいことは推測にかたくない。しかし、親の「理想像」を語る三木の論調は、時期によって、そのニュアンスを変えているように読める。戦前の三木の主張においては、理想として親の認識が深まることが期待される一方で、その実現はむずかしいとの判断が同時に表明されている。ところが、60年代後半の早期発見・早期対応との関係で家庭における指導について言及している論稿では、実際に指導を行ない得る力量をもった親の存在を想定して、その役割を積極的に位置づけているのである。

次の引用は、1939年の論稿からのものである。

理想的には（家庭において：引用者）、その取扱ひが精神薄弱児として取扱はれてゐるといふことであらう。しかしながら、一般の親が、精神薄弱に関する知識を持つといふことは到底期待し得られぬことである³⁷。

彼等の教育は、まづ身近なもの、而も彼等の欲求にふれたものから始められねばならぬ。然もなほ生活訓練として必須な事柄は反射的に行ひ得る様に訓練すべきで、一度彼等が獲得した悪習を矯正することが如何に困難であるかは経験者のよく知るところであらう。一般に可能な範囲を越えた事柄を要求することは、無益であるのみならず有害であるが、この點は親の教育態度として最も困難な點ではなからうか、何となれば、親としては、どうしても、その子供と同年配の普通児とを比較せずには居られぬからである。³⁸

他方、1960年代後半には、次のような発言がみられる。
…幼児のときから親たちがその気になって養育するようになれば、それだけ目的を達成するのによい

であって、早期発見・早期処置とは、親たちが、早くその気になって正しい養育態度を持ち、望ましい方向に生活の指導をするということである。そのために、母子共に学ぶ施設が欲しいと思うのである。³⁹

およそ30年の歳月のあいだに、理想とされる親の像自体は変化していないが、その実現可能性については三木のなかで大きな認識の変化が起きているのではないか。こうした変化はいつごろ、何をきっかけとしてもたらされたのであろうか。

本稿では仮説の域をでないが、筆者はこの変化について、1950年代前半に三木が精神薄弱児育成会の結成にかかわるなかで、こうした「理想」を体現できる一部の親と出会うことによってもたらされたのではないかと考える。というのは、1950年以前の三木による障害児の親に関する論稿には、戦前・戦後を通じて、こうした理想を実現可能なものとして積極的に推進する姿勢はみられない。管見の範囲ではじめてこうした言及がなされるのは、1954年に三木と育成会によって編集された親と専門家の手記集『ひかりまつ子ら』⁴⁰の「解説」においてである。

同書には五人の母親の手記がよせられているが、そのうち「第五の母の記」の内容が三木を含む専門家の主張を積極的に学習し、そこにおいて示される障害観・発達観を理解し、推奨される教育方法を家庭でも実践し、家庭生活全体を子どもの教育を軸に編成する親の姿であった⁴¹。

三木はこの「第五の母の記」にふれて次のように記している。

第五の母のばあいは、不幸のなかにも恵まれたコースをとった事例である。しかしそれは単に恵まれたというのではなく、そのような道を選んだこのお母さんの子どもに対するほんとうの理解と、それを実行した勇気とを高く評価しなければならない。恵まれたというよりも道を開いたというべきであらう。⁴²

この「解説」のなかで三木は手記の内容によっては、かなり辛辣なコメントをよせてもいる。たとえば、子どもに懸命に言葉を教え、できるようになったことを列挙している「第一の母」に対しては、それを過大な要求とみなしたのか、「このおひさんは施設にあずけられた方がいい」⁴³としている。これと比較すれば「第五の母」への高い評価が修辭的なものでないことは明らかである。「恵まれた」というのは当時唯一の特殊教育中学校だった都立青島中学校に「幸いにも研究対象として」入

学し、さらにそこから、滋賀県立の身体障害者更生指導所に入所し、手記執筆当時には、親元をはなれ時々の帰省時に成長した姿を親にみせてくれるという状況に到っていたことを指すと思われる⁴⁴。しかし三木がここで強調しているのは、こうした幸運の背景にある母親の子ども（の障害）の理解と家庭での教育的配慮の存在であり、そのことを三木は高く評価していると読み取ることができよう。三木は、単に手記の論評というかたちを越えて、こうした親たちと直接に接触していたのであるが、そのなかで、三木の「理想」とする親像が、少なくとも一部の親たちにおいては実現可能であることが実感されていたのではないだろうか。初期育成会において三木は親たちを直接の対象として、その「啓蒙」に積極的にとりくむようになる。

発達するとか育つとかいうことは、単に一本調子に行くものではないということをもまず考えて下さい。…次に子供の働きを部分的にみると子供の力を見そこなうことがあります。…ただ数をかぞえることを教えたいとか、文字をよむことを教えたいといっても、子供の発達の段階が、そうしたものを必要としない程度であればそれを受け容れる用意がないのです。…われわれが知らなければならないのは眼に見える行動の背後にあってその行動をおこさせているものであります。⁴⁵

III 「手をかけない親」への評価と親子分離論

(1) 階層差への言及—「過保護な親」と「手をかけない親」

第1節で見たように、三木は親による「過保護」の帰結として障害児が自己の能力を把握できず、意欲をも損なわれることを指摘している。こうした状態は、ひいては「自分のすることが与えられず、自分の要求は満足されず、したがって、自分の力量がわからぬために、自分のすることに自信がなく、したがって責任感というものができていない…恒久的失業状態にあるものといってもよい。失業状態が長くつづけばルンペンの生態を呈するようになる」⁴⁶と述べる。このような状態像を示すことがないように、子ども自身の生活力に結びつく何らかの仕事が与えられることの必要性が説かれる。

「過保護」な親は、「あまり家庭で世話をしない」親との比較においてもより問題のあるものとされ、そうした態度は「中流以上」もしくは「上層階級」において相対的に多いとみなされている。

いわゆる勤労階級の子どもの方が生活能力が高く、いわゆる上層階級の方が生活能力は低い傾向があるが、精薄児の場合は、その点が一層はっきりしてい

る。自発的に、生活を追求していくというような能力も意欲も少く、環境的条件により強く支配されるからであろう。そういう意味で、いわゆる上層階級の子弟である精薄児の指導の方が困難性が大きい。⁴⁷

精神薄弱児は、自発的な活動領域を開いて行く力が弱いので、環境の力に影響されることが多い。家庭で厚く庇護されている者は、生活力が弱く、家庭であまり世話をやかれず、むしろ家事の手伝いなどに追い回されている者はずっと生活力が大である。⁴⁸

ここで注目されるのは、三木が「家庭であまり世話をやか」ない親のスタイルを「過保護」との比較においてはあながち肯定的にとらえている点であろう。

無論、三木が低い階層の子育てを何の留保もつけず、望ましいと考えているのではない。この層においても親の「子どもに対する無理解」はあり、その指導の困難さが指摘される場合もある。しかし、「手をかけすぎない」という点、そして、「手伝いなど」をさせるという点において、こうした家庭は三木にとって、望ましい場とみなされている。このような家庭は前節で述べた教育的配慮や意図に満ちた「理想」とはまた異なった像であると考えられるのではないか。

子どもに対して全く理解を持たず、ただ弱い子に鞭を打つというような親もあり、子供の失敗、無能に対して怒声をあびせるだけの親も少なくない。こうした親たちに対する指導もまたきわめてむずかしい。それは貧困と結びついていることが多いのである。／しかし、概していえば、余りにも厚く保護されている場合より、家が忙しい仕事をもって、子供にもその手伝いをさせているような場合の方がより強い生活力をもたせるのに役立つ。われわれは前者を「山の手精薄」後者を「下町精薄」などと呼んでいるが、要するに、精神薄弱児たちにもその能力に応じた仕事を与えられ、リアルで充実した生活のスケジュールが考えられなければならないのである。⁴⁹

こうした主張はいずれも1956年から1963年のあいだに三木が書いた論稿のなかに散見される。生活条件の差が大きく目に見えやすい貧困が存在していた時代状況を反映したものにとらえられるが、障害児の親が果たすべき役割を家庭のおかれた条件との関係で考察したという意味においては注目に値するのではないだろうか。三

木が問題としているのは、生活条件に恵まれていることのデメリットなのではあるが、次にみるようにこうした主張は場合によっては障害児を家庭や親から切り離すことを積極的に要請する主張にも展開していく。

(2) 親子分離論—旭出学園の親たちとのかかわりから

三木は、1952年頃から旭出学園関係の論稿のなかで、家庭が「教育的」にならないもどかしさを露呈している。旭出学園は、1950年に開園した私立の学園であり、当時学校教育の対象にならない障害程度の重い子どもたちの教育を行っていた。三木は当初、東京大学に勤めるかたわら、同学園で実践・研究にたずさわることとなる。同学園は、障害の重い子どもを対象としたことから、「卒業のない学園」という理念をかかげ、そのためには物心両面で「両親が協力する学園」でなければならないとされた⁵⁰。したがって、この学園に子どもを通わせることのできた親はかなり経済的階層の高い親であった⁵¹。つまり、前項でみた三木のいう「山の手精薄」の問題が経済的階層の高さと障害の重さという二つの要因によって、典型的にあらわれていたことが推測される。ここで三木は、子どもを親と家庭から切り離し、寄宿寮において教育を行なうことを主張するようになるのである。

三木の障害児教育論において、環境が重要な意義をもつことはすでにみたとおりであるが、旭出学園における三木の主張の文脈においては、家庭は問題がある上に、変えることもできない環境として認識されるのである。

われわれの学園（旭出学園：引用者）に通っている子供でも、現在の家庭におき、そこから学園に通わせているだけではどうにも適切な指導をすることが出来ない、何とかして寄宿舎を作って家庭から切り離すとともに、丁度工合のいいような仲間をあつめた小社会を作ってやらなければならないと感ぜられるものが、少なくとも5、6人はいる。⁵²

こうした、障害児を家庭から切り離す試みの一つが、1953年7月15日から8日間行われた合宿生活訓練であるが、その前後の子どもの状況と家庭のありよう、親の希望などを総合的に検討した三木は、「結局、こうした子供は学園か合宿に在る間はまだよいが、家庭での指導はきわめてむずかしいことがわかる。つまり、よほど特に条件がいいということでもないかぎり、家庭でこうした子供の指導をすることはきわめて困難だという他はない」との結論にいたる⁵³。ここから三木は寄宿寮の設置の必要性を述べるようになる。

そして旭出学園では、実際に1956年から寄宿寮が

足ることとなる。こうした親子分離の教育的意義は、1970年の三木の論稿においても確認することができる。

（寄宿寮は：引用者）精神薄弱教育にとって、まず必要な生活指導のために、過保護になりやすい家庭生活、あるいは家族関係、近隣関係での教育的マイナス面をとり除くために家庭から離すことがその目的の第一であり、ついで、同じような仲間がいることによって構成しやすい生活の場を作って、そこでの集団生活を通して生活指導を行なうためのものである。⁵⁴

3 総括：むすびにかえて

1 本稿で明らかになったこと

本稿では、1930年代後半から1980年代前半までの三木の論稿のなかから、親の教育的役割に関する言及に注目し、その主張の特徴を分類・検討してきた。三木による親についての言及は、主に三つの異なる文脈に依拠して行われていた。第一には、子どもの教育の妨げになる親についてであり、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くり返し言及されている。このような親の姿は、三木の障害児教育論や親の会の会報などを媒介に、一貫して語られ続けたものであった。第二は、そうした親の問題に対する解決の一つとして語られる像である。一つは、障害や発達という科学的な知識を持ちつつ親が家庭において子どもの教育を主体的に引きうける「理想的」な親の姿であった。そこでの養育は、子どもに対する教育的配慮と視線にもとづき、家庭生活を子どもの教育を軸に編成することを要請するものであった。しかし他方で、そうした濃密な教育的配慮を伴わない場合であっても、1950年代後半から60年代前半の限られた時期には、「手をかけない親」に対しても一定の理解を示し、相対的には肯定的に評価する論稿がみられた。ここには従来指摘されてこなかった三木の親に対する見方が含まれているように思う。親の階層差による教育条件の違いや、障害の程度・状態に応じて、複数の親のあり方を容認する親論の可能性が、そこにはあったのではない。

先行研究における三木の親論への評価が北沢と篠原で異なっていたが、それは両者がともに三木の主張を部分的に採用し、評価していたために起きた齟齬といえるだろう。北沢がみたものは三木が「理想像」として描いた主体的に家庭で教育する親の姿であり、他方篠原がみたのは、「過大な期待」からくる誤った働きかけにより、

学校での教育の効果を妨げる親についての言及だったのではないか。そうした親に対して三木がくり返し発している「家庭でまちがった対応をしないでくれ」という主張が、親を無力な存在とみるものと解釈されたのではないだろうか。今後、育成会の資料などの検討を通してより明らかになると思われるが、三木の主張の多様さは、三木の目の前にあらわれてくる親の姿によって異なっていたといえるのではないだろうか。とはいえ、三木が各家庭の教育条件の差異に十分意識的に目を配っていたともいえないだろう。三木がみていたのは、①相対的に子の障害程度が重く、かつ、階層が高い家庭（「過保護な親」「過大要求をする親」）、②子の障害程度が軽く、かつ、階層が低い家庭（「手をかけない親」）、③子の教育への関心・知識が高く、家庭において適切な教育的配慮を行なうことのできる家庭（手記に現れた「第五の母」など）、であり、たとえば子の障害が重く、かつ生活条件の厳しい家庭などへの注目・言及は見られないのである。

また、旭出学園における、相対的に障害の重い子をもち、かつ、階層的な条件から「過保護」になりがちな親についての論稿では、子どもを家庭から切り離し寄宿寮において教育することが積極的に主張されていた。ここからは、三木が親という存在を障害児の教育の場面において、必要不可欠な、他者が代わることができない存在とはとらえていなかったことが示唆される。筆者の問題関心との関係では、近年、障害児のみならず親の養育責任が強調される文脈のなかで、また、障害児を育てることの過重負担がともすればあまり問われないまま、親という存在の教育上の重要性ばかりが指摘される傾向のなかであって、今日的な文脈におきかえて再検討すべき価値を有するものであるように思われる。三木は晩年においても、次のように述べている。

一般には、子どもの教育は家庭でするのがいちばんよいとか、親こそ最良の教師であるとかいうことが言われているが、果たしてそうであろうか。その言葉が家庭の在り方や親の教育態度に反省を求めたり、親たちを激励するものとして使われるのなら、いっこうに支障はないが、すべての家庭や親が教育的に最もよいということは客観的にみて言えないと思う。少なくともわれわれは、この子は家庭におき、あるいは親の手元においたのでは、よくないのではないかという者がいたために寮を作ったのであり、そうした子を寮にあずかって生活の建て直しをすることに効果をあげてきた。⁵⁵

こうした問題意識は今日再検討するに値するものでは

ないだろうか。

II 残された課題

本稿で明らかにできなかったことは多数ある。

第一に、本稿で検討したのは三木が親の教育的役割に関して述べたものにとどまった。他に三木の論稿のなかには、親に社会啓蒙の主体としての役割を期待する側面があるのだが、紙幅の関係で、検討することができなかった。

第二に、三木の主張が及ぼした影響については具体的に検討することができなかった。なかでも、育成会等の場を通じて親たち自身に与えた影響と、三木よりも若い世代の研究者に与えた影響については、詳細な検討が必要であると考えている。

第三に、三木と同じ世代に属し、障害児の教育・福祉の問題にかかわり、親との交流や親への影響力ももっていたと考えられる人物が複数存在する。具体的には、青島中学校関係者（小宮山俊・小杉長平など）、糸賀一雄、池田太郎、小林提樹らの名前があげられよう。彼らの親についての論稿をも検討するなかで、日本において障害児の親の役割イメージがどのように形成されていったのかを多角的に検討する必要があると考えているが、これらの課題については、それぞれ別稿を期したい。

註・引用

1. 広田照幸（1999）：日本人のしつけは衰退したか―「教育する家族」のゆくえ。講談社，p.70.
2. 教育社会史研究においては、〈教育家族〉や〈教育する家族〉というタームを同様の意味で使用している。たとえば、沢山美果子（1990）：教育家族の成立。編集委員会編：〈教育〉一誕生と終焉，藤原書店，pp.108-131. 鈴木智道（2002）：「教育する家族」の時代。広田照幸編：〈理想の家族〉はどこにあるのか？，教育開発研究所，pp.97-106.
3. 障害児をもつ親に教育的役割を期待する言説の一例として「共同療育者」論があるが、それが親子の利害を同一視するものであり、また、障害ゆえに生ずる負担の問題を家族内部で私的に解決させようとするものであるなどとして以下の論文で批判されている。（春日キスヨ（2001）：障害児問題からみた家族福祉。介護問題の社会学，岩波書店，pp.77-114. 夏堀撰（2003）：障害児の「親の障害受容」研究の批判的検討。社会福祉学，44（1），pp.23-33. 中根成寿（2006）：障害者家族の親への支援方法にみる対象像。知的障害者家族の臨床社

- 会学, 明石書店, pp.52-72.) また、健常児の家庭においても、「ある理想や目的を掲げるなら、それにふさわしい手段をとりうる余地が、資源的に保証される必要がある」として、家庭において教育に投入される資源上(人、金、時間)の限界の問題について、広田は生活困難層の子育ての問題をとりあげている。こうした資源上の限界の問題は障害の有無にかかわらず通底する問題であると考えている。(広田照幸(2003):教育には何ができないか—教育神話の解体と再生の試み, 春秋社, pp.6-7.)
4. 安藤忠(1995):障害をもつ子どもをかかえた家族への福祉的援助の課題. 右田紀久恵編著:地域福祉総合化への途, ミネルヴァ書房, p.149.
 5. 障害児の親を対象とした研究動向について通時的に検討したものは北沢(1984)以外にはなく、他の時々のレビュー論文を概観しても論者によって対象とする研究・論稿の範囲が異なる。また、個々の研究論文における先行研究についても、論者のテーマや学問領域によって大きな隔りがある。「障害児の親を対象とした研究」の定義が論者によって異なるとしても、今日までの研究動向について、その内容の通時的な変遷を、諸政策・制度といった社会的な背景とのかわりかかわりで検討する必要があり、詳細は別稿を期したい。(北沢清司・家族社会福祉研究会(1984):精神薄弱者(児)と共に生きる家族の問題とそれに対応する家族福祉的接近の方法. 鴨台社会事業論集, 7, pp.43-90.)
 6. 宮本(1960)によれば、「精神薄弱児をもつ家庭、親の問題にメスを入れた最初のもの」として紹介されている山本(1955)が養育態度の調査研究の嚆矢といえる。以降、親の態度の類型化が試みられ、より細分化した尺度をもちいた研究が1980年代まで続いている。(宮本茂雄(1960):親子関係および家庭の問題. 全日本特殊教育研究連盟編, 精神薄弱児講座1 精神薄弱児の病理心理社会学, 日本文化科学社, p.175. 山本敏雄(1955):精神薄弱児をもつ家庭内の葛藤と緊張. 児童心理と精神衛生, 24, pp.12-23.)
 7. 障害受容研究の流れは三木安正(1956)を嚆矢とし、現在も調査・観察による研究が続いている。(三木安正(1956a):親の理解について. 精神薄弱児研究, 1, pp.4-7.)
 8. ストレス研究の流れは新美・植村(1980)からはじまり、現在もその系譜に位置づく研究は因子項目を変化させつつ行われている。(新美明夫・植村勝彦(1980):心身障害児をもつ母親のストレスについて. 特殊教育学研究, 18(2), pp.18-33.)
 9. 中根前掲書. 藤原里佐(2006):重度障害児家族の生活. 明石書店.
 10. 前掲4, pp.149-150.
 11. ナオミ・チェンバレン, ドロシイ・H・モス/小野法郎訳(1957):愛の奇跡—あなたの子どもは素晴らしくなる. 法政大学出版局. 同書収録、辻村泰男「推薦のことば」p.203による。
 12. 前掲5.
 13. 同上, p.56.
 14. 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. 波多野誼余夫他編:教育心理学の社会史, 有斐閣, pp.252-278.
 15. 同上, p.276.
 16. 三木の著作を調査する際、基本的には旭出学園(1993)に収録されている「年次別著作目録」によった。ただし同目録に収録されていない文献についての情報は、webcat plus及び国立国会図書館HPの一般図書検索、雑誌記事索引検索機能を用いて補った。したがって、三木の名前が編者名に含まれていない共編著については見落としがある可能性がある。(旭出学園(1993):三木安正記念論集 静かに燃えるもの. 旭出学園. 同書収録「資料一 年次別著作目録」, pp.598-627.)
 17. 三木安正(1939):精神薄弱幼児の問題. 児童保護, 9(7), p.35.
 18. 三木安正(1956b):精神薄弱児童の心理と指導. 青少年問題, 3(10), p.10.
 19. 同上, p.8.
 20. 同上, p.8.
 21. 三木安正(1958a):特殊教育のための心理学. 波多野完治監修:現代教育心理学体系第14巻 特殊教育, 中山書店, p.27.
 22. 三木安正(1958b):特殊学級の評価. 教育評価, 4(10). (→三木安正(1969):精神薄弱教育の研究. p.616.)
 23. 三木安正(1954a):精神薄弱児の生活教育. 教育技術, 11月号. (→旭出学園(1993):三木安正記念論集 静かに燃えるもの. p.461.)
 24. 三木安正(1954b):精神薄弱児をめぐる遺伝と環境の問題. 教育と医学, 2月号, p.25.
 25. 三木安正(1967):幼児期における精神薄弱児の対策. 子どもと家庭, 4(3). (→三木安正(1969):精神薄弱教育の研究. p.434.)

26. 三木安正 (1952a) : 特殊教育の重要性. 初等教育資料, 21, p.7.
27. 三木安正 (1952b) : 第七章 精神遅滞児. 戸川行男編: 臨床心理学, 金子書房, p.307.
28. 前掲 18, p.9.
29. 三木安正 (1959a) : 精神薄弱児を持つ親の態度. 精神薄弱児研究, 15, p.32.
30. 三木安正 (1954c) : 第七章 特殊児童の精神衛生 1. ハンディキャップ児の精神衛生. 高木四郎他編: 精神衛生, 金子書房, p.245.
31. 前掲 25, pp.433-434.
32. 三木安正 (1954d) : おくれた子をもって. 精神薄弱児育成会編: ひかりまつ子ら—精神薄弱児の指導のために. p.54. 同書収録. 三木の「解説」部分による。
33. 三木安正 (1959b) : 手をつなぐ親たちに望む. 手をつなぐ親たち, 45, pp.21-22.
34. 三木安正 (1951) : 遅滞児を両親はどう導くか. 児童心理, 5 (2), p.46.
35. 三木安正 (1950) : 精神遅滞児の教育について. 特殊教育研究連盟編: 精神遅滞児の心理と教育. 牧書店, p.153. 傍点は原文。
36. 三木安正 (1959c) : 日本の精神薄弱教育と親の問題. 精神薄弱児研究, 9・10 合併号, pp.7-8.
37. 前掲 17, p.35. 傍点は引用者による。
38. 前掲 17, p.36-37. 傍点は引用者による。
39. 前掲 25, p.435. 傍点は引用者による。
40. 前掲書 32.
41. この手記の投稿者は「仲谷美津子」と表記されているが、子どもの年令、障害の種類・程度、処遇の経緯、家族関係などから、育成会の結成時からかかわっていた仲野美保子のものであると推測される。仲野家の家庭教育については、それが優れて「教育的」であることについて、正木正らによる肯定的論評と鑑幹八郎による若干の批判的コメントを含む論評がある。(正木正他 (1959) : 精神薄弱児の人格性発達に関する研究—信楽寮を中心にして—第1報. 京都大学教育学部紀要V, 1-44. 鑑幹八郎 (1963) : 精神薄弱児の親の子供受容に関する分析的研究. 京都大学教育学部紀要IX, pp.145-175.)
42. 前掲 32, p.56.
43. 前掲 32, p.56.
44. 前掲 32, pp.44-47.
45. 三木安正 (1953a) : 講座 1 子供を見る. 手をつなぐ親たち (会報), 3, p.3. (→指導誌編集委員会編 (1991) : 手をつなぐ親たち号外 地域福祉と権利擁護, p.108.)
46. 三木安正 (1958c) : 特殊児童とは何か. 児童心理, 12 (9), pp.9-10.
47. 前掲 18, p.10.
48. 三木安正 (1958d) : 第5章 パーソナリティ形成の諸要因 (第3・4節). 現代心理学大系 5 児童心理学, p.207.
49. 前掲 36, pp.9-10.
50. 三木安正 (1982) : 旭出学園と共に歩んだ三十年. 残されている夢. (→旭出学園 (1993) : 静かに燃えるもの, pp.97-105.)
51. 三木は対談のなかで、「学園の維持費を園児の頭数で割って、親に負担してもらっていますので、相当な高額となり、もし私の子供に該当者があってもそれだけの負担はできそうもない程度なのです」と述べている。(外林大作・三木安正 (1951) : 対談 アメリカの特殊教育Ⅱ. 児童心理と精神衛生, 2(2), pp.61-62.)
52. 三木安正他 (1953b) : 家庭と学園と合宿. 児童心理と精神衛生, 4 (1), p.22.
53. 同上, p.31.
54. 三木安正他 (1970) : 寄宿寮の生活と教育. 精神薄弱児教育の研究 3, フレーベル館, p.156.
55. 三木安正編 (1982) : 寮の教育. 国土社, p.210.