

資料 戦後の「精神薄弱」に関する三木安正の思想：教育の場と方法に着目して

著者	岩? 優, 米田 宏樹
雑誌名	障害科学研究
巻	41
ページ	135-148
発行年	2017-03-31
その他のタイトル	Brief Notes Analysis of Yasumasa Miki's views on "Mental Retardation" in the Postwar Period: Focusing on the Placement and Method of Education
URL	http://hdl.handle.net/2241/00146097

資 料

戦後の「精神薄弱」に関する三木安正の思想

— 教育の場と方法に着目して —

岩崎 優*・米田 宏樹**

戦後の「精神薄弱」に関する三木安正（1911 - 1984）の思想を明らかにすることを目的とし、精神薄弱教育の場の整備が進められた時期と精神薄弱教育の方法に関する議論が展開された時期の精神薄弱教育に関わる法制度の変遷及び三木の言説の整理を行った。分析の視点は、理念・方法、対象、配置・整備、社会との関わりの4つとした。その結果、前者の時期では、配置・整備に関する言説が多く見られ、学級自体を集団生活について学ぶための小社会だと位置づけ、特殊学級を精神薄弱教育の真髄としていた。特殊学級が安定感を享受でき、生活の基盤となる場であると同時に、「普通学校」の中に特殊学級があることで「一般児童」の理解・啓発を高める道徳教育としての役割が期待できるとしていた。後者の時期では、理念と方法に関する言説が多く見られ、特殊教育の内容の充実、向上を求めている。三木は、「生活目標を持った生活」ができるようになるための教育によって、児童の可能性も広がっていくとした。この時期に生活教育の理念を確立し、教育内容を明確化したと考えられるが、生活教育と教科教育の二元論ではなく、「精神薄弱者のための教育」として考えるべきだとしていた。

キー・ワード：三木安正 特殊学級 精神薄弱教育 生活教育

I. はじめに

戦前から戦後にかけて精神薄弱教育の基礎を構築した特殊教育専門家の一人として、三木安正（1911 - 1984）が挙げられる。三木は、1947（昭和22）年に文部省教育研究所内に中学校段階における特殊学級の実験学級として、品川区立大崎中学校分教場を開設した。その後、文部省事務次官と文部省視学官に任命され、特殊教育講習会の開催、教育上特別な取扱いを要する児童生徒の判別基準の作成、精神薄弱児実態調査の実施、養護学校学習指導要領の編成などの改革を行った。さらに、1950（昭和25）年には、「卒業のない学園」と「両親の協力による学園」

というスローガンを掲げた旭出学園の事業にも尽力した。他にも、生活と経験を重視した生活・経験単元を配し、教科・領域の合科・統合の原則を導入したこと、発達段階による集団を重視したことなども、三木が行った実践として挙げられるものである（津曲, 2008）。

三木が行った実践に対しては、様々に先行研究が展開されている。小川（2007）は、戦前の障害児保育の成立過程において、三木が果たした役割や活動の意義を明らかにするために、脳科学研究室、保育問題研究会、愛育研究所という3つの研究の場に分けて、それぞれでの三木の活動を分析している。そして、障害幼児の置かれている社会状況、特に生活を捉えようとしたこと、保育の実践との結合を重視したこと、障害の程度に応じた指導の場を設定する必要性

* 横浜市立若葉台特別支援学校

** 筑波大学人間系

を主張したことなどを明らかにした。先行研究の中には、三木が戦後において特殊学級の設置に関わっていることに対し、批判的検討を行ったものも存在する(篠原, 1987)。検討対象として戦時中から戦後にかけての三木の障害児教育観を取り上げ、精神薄弱児にとって住みよい世界、社会的基盤は特殊学級であると三木が断言していたと指摘し、三木の思想が異質化、特異化を促進して、分断・隔離の合理化、効率化に寄与したと述べているものもある(篠原, 1987)。村上(2003)によると、篠原は「発達保障」を批判し、「共生・共育」論を主張する立場の代表的存在であり、三木をはじめとする「専門家」としての心理学者が知能テストを根拠にして「障害児」をラベリングし、厄介者として排除しているとし、糾弾している。

一方、三木が「ノーマライゼーションやインテグレーションと分離教育は相反するものではない」といった認識を示していたことを述べる研究もある(八幡, 2012)。ここでは、三木が精神薄弱者のための最も適切な生活と教育と勤労の場を得るため、それらを一層適切にするために努力をし、全体社会の中に適切に位置づけられることを目標としていたことが指摘されている。

以上のように、先行研究では、対象時期が限定的であったり、断片的な言説の検討にとどまっていたりするなどの課題も指摘できる。そのため、精神薄弱教育に関わる法制度を踏まえた上で、三木の思想について明らかにする必要がある。津曲(2008)は、三木の思想が雑誌に寄稿した小論文、論説や解説に表れており、三木は、その時々で必要な指針や方向を示していたことを指摘し、これらの資料を基に言説分析を行うことの有効性を示唆している。戦後に三木が推進した精神薄弱教育の実践は、現代においても知的障害教育の主流とされており(山口, 2011; 太田, 2011)、三木の思想を分析することで、これからの知的障害教育の在り方を考える上での示唆が得られると考えられる。

そこで本研究では、戦後の精神薄弱教育の場

に関する三木の思想を明らかにすることを目的とした。

分析対象は、三木の著作物とし、『精神薄弱児研究』、『文部時報』等を中心とした雑誌への寄稿論文、『残されている夢』をはじめとする著書や自叙伝を収集し分析した。戦後から三木の没年である1984(昭和59)年までを、①精神薄弱教育の場の整備が進められた時期(1945年から1950年代後半)と、②精神薄弱教育の方法に関する議論が展開された時期(1960年代前半から1984年まで)に区分し、それぞれの時期における精神薄弱教育に関わる法制度の変遷と三木の言説の整理を行った。1945年から1950年代後半にかけては、特殊学級や養護学校などの精神薄弱教育の場の整備に関する法制度が整えられたことで、設置数が急激に増加した。また、1960年代前半から1984年にかけては、1963(昭和38)年の養護学校学習指導要領精神薄弱教育編(以下、養護学校学習指導要領)の制定に伴い、精神薄弱教育の方法に関する議論が行われ、展開された時期である。

本研究では、津曲(1981)の8つの分析の視点(①思想、②対象、③方法、④従事者、⑤建築計画、⑥経営、⑦地域・社会、⑧日課)を参考に、4つの分析の視点を設定した。津曲(1981)の視点は、施設史を研究する上での視点ということから、①理念・方法、②対象、③配置・整備、④社会との関わりという視点を設けることとした。

Ⅱ. 教育の場の整備が進められた時期(1945年～1950年代後半)

精神薄弱教育の場の議論や整備は、戦後から1950年代を中心として展開された。1954(昭和29)年には、中央教育審議会(以下、中教審)は「特殊教育及びへき地教育振興に関する答申」を発表し、養護学校・特殊学級の設置促進に関して、国庫補助の必要性を指摘した。1956(昭和31)年には、「公立養護学校整備特別措置法」が制定され(花熊[1963]17)、1959(昭和34)年には、中教審から「特殊教育の充実・振興に

ついて」という答申がなされ、特殊学級設置の大綱が示された。

つまり、設備費の国庫補助が開始されたことにより、特殊学級及び養護学校の数が著しく増加し、精神薄弱教育の場の整備が進められていった時期であった。

1. 精神薄弱教育の理念と方法としての職業的生活教育

三木は、特殊教育とは、教育方法や技術面に特殊な配慮の必要性を強調した名称と理解し、「普通教育」の目標と特殊教育の目標とには差異はないとした(三木 [1949b] 9; 三木 [1951b] 61; 三木 [1953a] 80-81)。さらに、精神薄弱教育の具体的な目標は、生活態度をつくること、職業的技能的訓練をすること、豊富な経験をさせることの3つと考えた(三木・池田・杉田・山口・木野・鹽原 [1955] 81)。このうち、特に重点が置かれていたのは、生活態度をつくることであった。三木は、生活力をつけることが教育の役割だと考えていたからである(三木 [1955b] 5)。このとき、三木が学校教育の対象として想定していたのは、学級集団への参加が可能な程度の者であった。つまり、重度の者は教育の対象ではあるが、将来の生活において自立性もなく、終生保護を要する者は、学校教育の対象としては見なしていなかった(三木 [1949a] 94)。

彼は、精神薄弱教育の方法として、具体的な経験、生活経験を持たせることを重視していた。精神薄弱者は抽象的な概念の理解が困難であるという特性を持つと解されていたことが、その理由であった(三木 [1951b] 63; 三木 [1954c] 180)。三木は、生活教育とは、生活させる教育、生活をさせることによって生活のできる者にする教育と考えていた(三木 [1955c] 78; 三木 [1958d] 10)。また、生活教育は、子どもが次第に発達し経験をつんで行くに従い、生活領域を拡大させ、対人関係を豊かにし、社会的適応が得られるように具体的で現実的な教育を行っていくことがねらいであるため、教科教育と矛盾するものではないとの見解も示した(三

木ら [1955] 66; 三木 [1957b] 12)。つまり、三木の考える生活とは、具体的、実際的な社会生活のことであり、特に集団生活を重視するものだと考えられる。さらに、生活教育と教科教育は、互いに関連して考えられるべきで、将来の生活への見通しに基づいて行われるかぎり、一貫した体系をもつものであると考えていた(三木 [1957b] 12)。

その一方で三木は、「普通教育」に「準ずる」教育を行うことを一貫して否定した。一般の教育課程や教育方法をもとにして、精神薄弱者に適用する考えから脱却して、精神薄弱者を育成していくための教育課程や教育方法に考えを進める必要があると考えていた(三木 [1957a] 5)。

彼は、「ともかくも一般教育に『準じ』されればよい」(三木 [1958a] 8)と社会や一般の人々が誤解し、カリキュラムに対する考慮が軽視されてしまうことを強く懸念していたのである。

三木は、精神薄弱者には、社会に出て職業生活を営むための具体的な指導が必要だとし、職業教育と職業指導の重要性を指摘していた(三木 [1947] 15; 三木 [1952b] 56)。三木の言う職業教育とは、職業に関する技術や知識の教育ではなく、職業的生活教育であった(三木 [1952c] 110-111; 三木 [1955b] 19)。つまり、職業教育は生活教育の一部であったと考えられる。職業的社会的生活に耐え得るか否かによって、精神薄弱者の将来の生活が規定されること、精神薄弱者は個人差が大きく、一人一人に応じた教育はそれぞれに異なることから、精神薄弱者の学校教育における学びの場として、校舎内の教室から地域の工場までの多様な場を想定していた(三木 [1954b] 93)。将来の社会人として、精神薄弱者の個々人のそれぞれの能力をいかに活かすかという思想が根底にあった(三木 [1948] 26)。

2. 精神薄弱教育の真髄と教育の場としての特殊学級

三木は、精神薄弱者にとっての良い環境的条件は、安定感が得られ、グループの仕事に参加

でき、仕事への意欲がもてることであると考えていた(三木 [1950] 47)。ここでいう環境とは、物理的環境ではなく、児童たちの心とどう働き合うか、かかわり合っているかといった点が問題であった(三木 [1950] 44)。三木は、環境を整備することで、心の窓は開かれ、欲求が満たされて、精神薄弱者に安定感が生じると考えていた(三木 [1954a] 26)。

このような考え方のもと、三木は、「精神薄弱教育の真髄は特殊学級にある」と述べていた(三木 [1957a] 6)。精神薄弱教育の場として、環境と活動の相互作用があることが理想的であるが(三木 [1950] 45)、特殊学級の特徴は、同様な仲間を集めることによって圧迫感を除くこと、社会の構成員を少なくし、社会的結合のための粘着力を増すことだと指摘していた(三木 [1953b] 103)。集団性があり、肯定的な評価を受けられることができるという点から、精神薄弱者は安定感をもつことが出来ると評価した(三木 [1951a] 45；三木 [1955a] 6；三木 [1955b] 14)。つまり、特殊学級は、安定感を享受する環境であると同時に、生活の基盤となる場であり、集団生活を学ぶための小社会として位置づけられていた(三木 [1954a] 25；三木 [1958c] 10)。通常学校の中に特殊学級をおくことで、一般児童の精神薄弱児に対する理解を高め、人間の価値について正しい見方を教授し、精神薄弱児を受容する態度を養うことが、最も重要な新しい道徳教育のねらいだとした(三木 [1952a] 8；三木 [1953b] 106；三木 [1957a] 6)。

3. 精神薄弱者の判別と社会生活能力

三木は、精神薄弱者であるか否かの判別の際には、適応力¹⁾をみるべきだと指摘した(三木 [1950] 54)。知能に関しても、人間の行動全体の型を追求して、精神的な構造を求め(三木 [1955b] 4)、幅のある言葉で表現することを推奨した(三木 [1959a] 5)。また、彼は社会的成熟を測る尺度²⁾として社会的成熟度指数を紹介した(三木 [1955c] 62-63)。社会生活能力が着目され、精神年令と生活年令の両面を考慮に入れることが必要となった(三木 [1957b] 11)。

1959(昭和34)年に学校保健法が成立したことから、就学前健康診断が義務化され、知能検査も行われたが、結果の判定に難しさがあった(三木 [1959a] 2)。三木は、制度としての未熟さを指摘し、就学時の検査が知能検査だけでは不十分だと述べている(三木 [1959a] 2-3)。鑑別の際には、知能検査に加え、社会生活能力を測ることによって、行動全体を捉える必要性を示唆していた(三木 [1955b] 4)。

4. 親の理解促進策としての精神薄弱教育

三木は、精神薄弱者の自立と社会参加を実現するために、社会や一般の人々の理解が進むことが重要であると考えていた(三木 [1953a] 90)。このため、教育者が、精神薄弱に対する一般人の理解を促し、認識を高めるための努力を行わなければならないとした(三木 [1955c] 80)。一般社会の理解が進むことが、教育の場の整備推進にもつながると考えていた(三木 [1952b] 8；三木 [1955d] 1)。しかしながら、三木は当時の実際の状況を、一般社会の理解欠如が進歩的な法令の実現を妨げているとみなしていた(三木 [1952a] 52)。

このように、三木は、精神薄弱教育の場の確保と社会の啓蒙との両方がともに行われることの重要性を認識していた。三木は、新しい教育実現の理想として、個人差に応じた教育を受けられることを掲げ、社会全般の人々が人間尊重の観念をもつべきだと主張していたのである(三木 [1949b] 8-9)。

社会一般が精神薄弱者を受容するという以前に、精神薄弱教育の推進に際して、親自身が無理解、非協力的であるという現実もあった(三木 [1958b] 3)。

三木は、社会の理解を得るためには、まず親の理解や協力が必要であると考えていた。三木は、1950(昭和25)年から「両親の協力による学園」という理念を掲げた旭出学園の事業も始めたが、運営を通して、家庭の協力・理解の必要性を提唱するようになったと考えられる。人間社会の福祉を基盤に据えること、父母会を作るなどして積極的に社会に対して働きか

けることを精神薄弱者の親たちに求めた（三木 [1952c] 119）。また、三木は子どもの能力に対する親の評価は、その子どもの扱い方や態度を規定するものとなるため、親の知識、理解が精神薄弱者に与える影響は大きいと指摘した（三木 [1959b] 25）。

Ⅲ. 教育の方法に関する議論が展開された時期 （1960年代前半～1984年）

1960年代から、養護学校学習指導要領の編成とそれに関わる法制度を整備する動きが始まった。1959（昭和34）年、中教審における特殊教育振興に対する答申によって、養護学校義務制の議論が生じてきたことで、精神薄弱教育の教育課程の基準の必要性が高まってきたのである。

1963（昭和38）年には、養護学校学習指導要領が文部事務次官通達の形式で公示されたが、これを巡っては、精神薄弱教育の内容や方法に関する議論が行われた。

また、1972（昭和47）年には、「特殊教育拡充整備計画」が策定され、1979（昭和54）年には、養護学校義務制が実施されることとなった。

つまり、養護学校における教育内容に関する議論が進められ、養護学校学習指導要領が制定されたとともに、養護学校の義務制が整った時期であった。

1. 精神薄弱者に「適切な教育」としての生活教育

三木は、1959（昭和34）年3月に文部省在外研究員として、欧米の特殊教育の視察をし、①生活訓練と②「知的能力の養成のためのレディネスを培う」活動こそ、新しい視点として重要だと考えた（三木 [1960a] 11-12）。彼は、社会生活への参加を目的とした精神薄弱者本人に対する教育訓練について、「（精神薄弱者に）自分が社会とどんなつながりをもつてどんな役割をしているかの自覚をもたせるようにすべき」（三木 [1960c] 32）だと述べている。すなわち、社会から受け入れられる人格を形成することが重要であり（三木 [1961c] 2-3）、前述したよ

うに、特殊学級をそのための有効な方法としてとらえていた。ここでの教育は、身の自立から、集団生活への参加、社会生活の理解と参加へと順を追って進むと考えていた（三木 [1961c] 3）。精神薄弱者の教育の場を整え、精神薄弱者に集団の中での座を占めさせることによって、社会から受け入れられる人格を形成するという考え方である。この時期において、教育の対象として精神薄弱者を捉える際には、その教育可能性に目を向ける必要があるとしていた（三木 [1969a] 6）。さらに、重度の者については、環境的条件や生活的条件を整えても、集団生活への参加が困難である場合には、学校教育の対象として想定することは難しいとし、病院的な施設が教育の場として適切であると示している（三木 [1976] 84）。障害をもつもの全員をうけ入れるために、障害の程度に応じた多様な教育の場が用意されなければならないとしていた（三木 [1976] 108）。

戦後の特殊教育の復興と発展は、学級、学校の設置数を増加させ、連携させていく形で行われ、1960年頃からは、特殊学級と養護学校との関係を考慮しつつ、精神薄弱教育の内容について検討を加えていかなければならない段階に入っていた（三木 [1962] 78）。三木は、この時期に、最も大切なことは、教育内容の充実、向上であると述べている（三木 [1965c] 85）。

三木は、精神薄弱教育の目標は、精神薄弱者の特性に合ったものが考えられ（三木 [1968b] 7）、「普通教育」と異なる方法や教育観・価値観が模索されるべきであると主張した（三木 [1965c] 4；三木 [1967b] 2）。彼は、精神薄弱教育の主要な2つの要素のうち①生活訓練の目標は「生活目標をもった生活」ができるようになることだと述べ（三木 [1970b] 68；三木 [1972] 53；三木 [1976] 95）、生活を中心とした教育によって、精神薄弱者の可能性が引き出されると考えた。精神薄弱教育の出発点は「生活の軌道に乗せる」ことだとし（三木 [1968b] 8）、具体的な行為ができるかどうかということを生生活の問題とした（三木 [1969c] 31）。ま

た、生活の自立を考える上でも、個々の能力相応に生活の場を獲得することが重要だと考えた(三木 [1969c] 30)。それにより、生活の構え、生活への意欲が確立され(三木 [1967b] 4)、生活圏の拡大がなされ、社会生活への参加の道を広げることができる(三木 [1968b] 8)。

三木が生活教育を重視していた理由は、身近生活の処理が文化や科学の基盤であると考えていたからである(三木 [1965f] 11-12)。この点から、②「知的能力の養成のためのレディネスを培う」活動は、身近生活の処理能力を高める日常生活の指導(生活の実践)であると、三木は考えていたと思われる。さらに、三木は、生活の実践を通して指導することで、生活に楽しみを持たせることが考えられなければならないことも指摘していた(三木 [1963c] 48)。

三木は、精神薄弱教育の第一の目標に、仕事に就いて生活していけるようにすることを挙げ(三木 [1965a] 573)、職業教育を重視した。精神薄弱教育の職業教育は、精神薄弱者ができる事柄を求め、決まった方法で繰り返し行うことで、それが身について生活の糧となるものを中心に教育内容が構成されるものとされた(三木 [1965f] 8)。三木は、精神薄弱者を仕事に慣れ親しませ、仕事を彼らの生活へと浸透させていく重要性を示唆した(三木 [1967d] 9)。職業教育の中核として、働く意欲を高めることと、仕事をきちんとする態度と責任感を養うことを挙げていた(三木 [1967d] 8)。精神薄弱教育の根本は、精神薄弱者に、「自分に出来ること」をわからせることにあり(三木 [1965a] 57; 三木 [1966b] 29)、彼らに自分の能力に対する自覚や自信が生じ、やがて社会生活における自分の役割や責任感をもつようになると考えた(三木 [1967c] 9; 三木 [1968c] 76)。同様に、目標をもたせ、より良く実行する態度を養うこと、仕事を通して社会とつながっていると意識できた時に、安定し充実した生活を送る態勢が整うと考えていた(三木 [1965f] 10)。三木は、仕事と生活と余暇という当然の生活の構成要素をもって、精神薄弱者を社会生活者に教育しようと

たといえるだろう。

当時は、生活教育か教科教育かの論争が行われ始めた時期であったが、三木はこの議論に対して「精薄教育は精薄児のための教育であるというところから出発すればいい」(三木 [1964f] 17; 三木 [1965f] 4)と述べ、精神薄弱者が社会生活に参加するための教育が、精神薄弱者のための教育であると指摘した。

働く態度、働く意欲を養うという考えで、作業教育を重視する場合は、働くことで得られる充足感、行動意欲、持久心、責任感、創意性に注意が向けられる(三木 [1972] 51)。精神薄弱者の作業教育のねらいは、生産する人としての自覚をもたせることであり、三木は、作業を課すことは、生産する人間となる教育という意味で生産教育と考え、過程の間には作業療法的な機能を含むと考えていた(三木 [1972] 55)。三木は、作業教育が、精神薄弱教育の中軸となり、身近生活、集団生活、生産生活へと発展していく教育活動であることから、生涯にわたって続ける必要のあるものだと考えていた(三木 [1966b] 29)。

三木は、この時期においても、「準ずる」教育や水増し教育を強く否定し(三木 [1962] 83; 三木 [1968c] 73)、精神薄弱教育の特殊性を明らかにする必要性を指摘し続けていた。どうしたら社会から受容されるか、子どもに社会生活的判断をさせられるかを発見することが教育だとした(三木・杉田・山口・辻村・花熊・小杉・大石・林部・西条・小宮山・鹿倉・山本・安部 [1963] 8)。三木が「準ずる」教育を否定していた理由は、精神薄弱者の抽象化をはじめとする働きの劣弱さや社会的な役割意識の欠如等の状態を考慮せずに「準じた」教育を行っても、基本的な指導が欠けており、その教育の効果を得ることができないからであった(三木 [1967b] 3)。しかし、当時は「普通教育」の内容を水増しして与えることが特殊教育だと考える人も少なくない状況にあったため(三木 [1966a] 93)、三木は、「普通教育」と特殊教育の相違点について掘り下げる必要があるとした

(三木 [1965e] 3)。三木は、具体的な教育のねらいに相違点が生じ(三木 [1969b] 22)、学習内容は、「人間形成において基本的と考えられるものを中核においた教育」(三木 [1970c] 139)であるとした。心身の働きを伸ばし、社会適応性を与えるために、精神薄弱者から出発した教育を考えなければならないと考えていたのである(三木 [1964d] 105)。

三木は、学校教育法第71条の盲ろう養護学校の目的に関する条文中の「準ずる」に代わる記載として、「適切な教育」(三木 [1961b] 3; 三木ら [1963] 7; 三木 [1964e] 2)を挙げ、精神薄弱教育の特殊性、独自性に応じる教育内容とそのことを的確に表す記述を求めている。「準ずる」教育から脱皮し、最も適切な教育の道を求めることが精神薄弱教育にとって重要であると、彼は考えていた(三木 [1964d] 107)。精神薄弱教育の独自の目標、可能性と限界、特性を常に考え続ける必要性を指摘した(三木 [1969a] 7)。

三木は、養護学校義務制実施目前の1978(昭和53)年においても、「準ずる」教育を批判していた。精神薄弱教育の目標は、「普通教育」の目標そのままでは達成されないと述べている(三木 [1969d] 70; 三木 [1978] 35)。

教育課程は、教育内容、形態、系統、配列によってどのように組織されるかが問題である(三木 [1968b] 6)。三木は、教育対象そのものから出発した教育課程を考える立場をとり、精神薄弱教育の教育課程編成にあたっては、精神薄弱教育独自の目標を基に、計画を立てる必要があると考えていた(三木 [1967a] 4)。三木の主張の根底には、独自性と自由度が保証された精神薄弱教育への願いがあった。

特に、「普通教育」のように、理解・分析・総合の働きを前提とする教育内容を与えようとすることは適当でないと考えていた(三木 [1965a] 577-578)。教育の本質的な使命は、人間形成であり、伝統的な学校教育の枠にとらわれて考える必要はないとした(三木 [1978] 40)。三木の考える教育の具体的なねらいは、日常生活に

おける課題解決の力、「生活能力」を養うことであった(三木 [1969b] 17)。

この時期には領域・教科を合わせた指導の一つとして、生活単元学習が行われるようになった。複雑な営みをしている実社会の中から、精神薄弱者に理解させなければならないことを抽出してきて、日常生活の処理に必要な知識技能を身につけさせる指導形態として考えられたものが、生活単元学習である(三木 [1966b] 26; 三木 [1967d] 8)。生活力を養う教育実践という考え方をとり(三木 [1968c] 76; 三木 [1966b] 26)、生活経験を基にした指導が広がっていった(三木 [1969b] 18)。しかしながら、三木は、生活単元学習の概念規定が曖昧であること、「普通教育」の考え方から脱却できない指導者もいる状況であることなどから、中には生活単元学習という名の教科学習が実態である場合もあることを指摘していた(三木 [1967b] 4)。このような状況を改善するために、三木は、研究の促進と教育内容の向上を求めている(三木 [1965a] 580)。

2. 生活年齢・生活能力による分類と教育

精神薄弱は、知的な働きに加えて、欲求の調整や対人関係の処理にも困難を生じさせる(三木 [1965f] 4)。このため、精神薄弱者の場合は、対人関係処理の困難さからの行動問題を合わせ持つ場合が多いとされる(三木 [1969c] 26)。したがって、精神薄弱者に対しては経験の与え方を工夫する必要がある(三木 [1967d] 7)。

三木は、精神薄弱者を捉える際には、教育可能性に目を向けること、その教育可能性に限界があることの二点を意識して、教育を考える必要があると述べている(三木 [1968c] 72; 三木 [1969a] 6)。三木は、教育可能性を考えることが、教育目標、内容、方法を考える基盤となるものであり、そうしたことから、生活能力をつけていく教育の必要性が導かれると考えていた(三木 [1969e] 7)。三木は、精神薄弱者には知られざる可能性があり、精神薄弱者の知られざる可能性を追求する道が精神薄弱教育であるとも述べている(三木 [1968c] 73)。

また、三木は、全ての人を受け入れられるためには、多様な教育の場を用意すべきだとし、障害の程度に応じた教育の場を想定していた(三木 [1976] 84)。その一方で、教育の場が変容することによって、教育対象も拡大する可能性を示唆している(三木 [1976] 108)。

三木は、教育の場の整備は行われていた時期から引き続いて、教育の対象を判別する方法を模索した(三木 [1967a] 3)。対象の判別は、特殊教育のねらいを達成するための過程の一つとして重要であり、障害の程度や類型を把握した上で適切な教育が考えられる必要があると考えられた(三木 [1970c] 139)。

三木は、精神薄弱者を教育対象として判別するためには、生活年齢を重視し(三木 [1963b] 2)、具体的な社会生活の中での能力にも目を向ける必要があると考えていた(三木 [1969a] 12 - 14)。

この考え方の根底には、精神薄弱者の社会的適応重視がある(三木 [1962] 79; 三木 [1963a] 11)。この当時、知的学習よりも人格形成、生活能力の伸長に目標がおかれるようになった実態があったが(三木 [1963a] 11)、有効で適切な判別方法は見出されていない状況があった。精神薄弱者対策の実施において、対象者を的確に選ぶ方法が不十分だったのである(三木 [1964a] 4)。

三木は、精神薄弱者の判別による類型化は、教育可能性や教育指導の方法、生活能力をもった社会人の育成のあり方を追究していくためのものであり、教育心理学的立場に立ったものであると述べた(三木 [1960b] 5 - 6)。

特殊学級と養護学校については、将来の見通しや教育指導の面からそれぞれの教育対象を決めることが必要であり、精神薄弱者の教育的類型の設定が重要な研究課題となると考えていた(三木 [1962] 79)。その一方、教育の場を規定する上で重要な教育的類型が、教育内容と必ず一致するものではないことも指摘している(三木 [1960b] 6)。さらに、教育的類型を固定的なものとは考えず、精神薄弱者が、ある時期、

ある事態におかれた時に示す反応傾向の類型的特徴として捉え、固定的・永続的に一つの枠にはめこむためのものではないことが、三木の考え方の中には強くあったといえるだろう(三木 [1963a] 14)。

3. 生活・学習・社会参加の場としての特殊学級・養護学校・施設

三木は、精神薄弱教育の場を整備することで、全ての人に対して同じ権利を認め、幸福生活を保障しようとした(三木 [1963d] 7)。

三木は、精神薄弱教育の場を設けることは、精神薄弱者に集団生活が出来場をつくることであると考えていた(三木 [1969c] 26 - 27)。自分の居場所としての「生活の座」が用意されていることで、精神薄弱者は、健康な生活も文化的な生活も送ることができるとし、場の整備を重視していた(三木 [1970b] 67)。三木は、「最も適切な生活の場が最もよい教育の場」(三木 [1969c] 29)であり、教育と生活は密接に結びつくことを主張していた。

三木は、精神薄弱者のための社会的基盤として特殊学級を挙げ(三木 [1964c] 157)、卒業して社会に出るときは、行動のよりどころとして、どのような社会的基盤を持ち得るかということが社会参加の分かれ道となると指摘した(三木 [1964c] 162 - 163)。特殊学級は生活の場であり、教育の場であるという意義が、熟考されることこそが重要であると考えていた(三木 [1963d] 7)。

三木は、特殊学級教育について、特殊学級という教育の場で、教育方法としては分離をとるものの、最終的には一般社会の中での居場所を確保できるようにするための教育を行うものであると述べ、特殊学級が、学校内で一つの学級として機能することの重要性も指摘していた(三木 [1964c] 160; 三木 [1969c] 27 - 28)。

学校教育は、集団による教育機能を基礎としていることから、対人関係・社会性の発達障害を持つ精神薄弱者の教育の場は、人的構成に細心の注意が払われるべきだと考えていた(三木 [1976] 122)。三木は特殊学級こそが、精神

薄弱教育の最適な場だと考えていた。それは、通常学校内にある特殊学級であればこそ、他の一般児童へも影響を与えることができるという理由からであった(三木 [1962] 81)。

精神薄弱者には、一般社会の理解が不可欠であると考えていた三木にとって、精神薄弱者に適した教育内容と教育方法で彼らの指導を行い、同時に、障害のない児童生徒とも学校生活をともにすることができる特殊学級は、当時の制約の中での最良の精神薄弱教育の場であったといえよう。

三木は、障害の程度によって、教育の場を規定することに批判的であった。特殊学級や養護学校が全地域に分布するように配置されるわけにはいかない上、養護学校は数が少ないことから、養護学校の対象とされた子どもたちの中には通学が難しい者が生じると考えたためである(三木 [1962] 78)。三木は、特殊学級と養護学校の両方の設置を強調した。彼は、養護学校が特殊学級の指導センターとしての役割を担うことを理想としており、養護学校は、精神薄弱教育研究や相談のためのセンターであるべきと考えていた(三木・伊藤・梅根・近藤・田中・山口・中川・杉田・小宮山 [1960] 39; 三木 [1962] 81)。

三木は、教育指導のための集団は、ある程度異質的な集団がよく、障害の程度の軽いものがまじっていた方が効果的なことがあると考えており(三木 [1962] 78)、特殊学級の方が、このような条件を満たす集団を確保しやすいと考えていたのである。

特殊学級と養護学校の両方が存在している理由は、教育対象とすべき精神薄弱者のバラエティーがきわめて大きいため、いろいろの性格をもった教育の場が用意されることが合理的なことであり(三木 [1962] 80)、個々によって、より良い環境の条件は異なるため、多様な学びの場が必要だと受け止めていた(三木 [1962] 80)。

1979(昭和54)年に養護学校義務制が実施されることとなり、特殊学級は減少傾向を辿るこ

ととなった。三木は、この減少の理由を、日本の経済状態の変化、養護学校義務制の影響、統合教育の広まりに見ていた(三木 [1981a] 1)。

三木は、重度の精神薄弱者のためには、彼らの生活の場を確保するために施設への収容を想定した(三木 [1980] 7)。同時に、施設の生活も教育の範疇であると主張していた(三木 [1978] 39)。三木の施設必要論は、隔離主義的な考え方によるものではなく、彼らのためにはどのような社会を作っていけばよいかということの研究課題として、「精神発達障害者」を主体とする小社会を構成するという目標で施設づくりをしていくべきだと考えていた(三木 [1980] 7)。独自の集団社会を作ることが、三木にとっての場の整備だったと考えられる(三木 [1969d] 71)。

これまで述べてきたように、三木の考えでは、精神薄弱教育においては、生活の場の配置・整備が中心的な課題であり(三木 [1967c] 9)、生活の場を持たせるということは、可能なかぎり彼らの能力を伸ばすとともに、能力が発揮できる場を用意し、できるだけ自主的な生活をさせることであったことから(三木 [1969a] 8)、施設という生活の場かつ学びの場を用意することが重度の精神薄弱者にとっては重要であると考えたのであろう。学校の中の特殊学級という位置づけ同様、社会の中の施設という位置づけを想定していたのではなかろうか。

4. 精神薄弱に対する社会の理解・受容と障害の解消

三木は、精神薄弱者がいる家庭の負担を調査し、保護者なき後の当人の生活はどうなるのかという心配が圧倒的に多いことを明らかにした(三木 [1965b] 5)。世間の人々の精神薄弱者に対する理解と態度によって、当事者の家族の心労が左右される(三木・宮本 [1968] 205 - 206; 三木 [1965b] 5 - 6)。時代が進むとともに、精神薄弱に関する社会の理解も以前より深まった一方で、精神薄弱者本人とその家族は、世間の態度を必ずしも好意的とは受け止めていなかった(三木・宮本 [1968] 210)。

このような状況を打開するために、精神薄弱者に社会参加の力をつけ、周囲の理解も高めることのできる生活教育が必要だと考えられたのである(三木 [1964b] 26; 三木 [1970a] 40)。

保護者自身の精神薄弱に対する理解はどうであったのかといえ、精神薄弱のイメージがはっきりしないこと、わが子が精神薄弱と考えたくない親が多いことから、親の障害受容が進んでいない状況であることを、三木は指摘している(三木 [1967c] 7)。わが子の能力を過大視する親もあり、そのような場合には、子どもは不安定、不適応の状態になりやすい傾向があることも指摘した(三木 [1960b] 8; 三木 [1965f] 14)。

社会の理解の程度が、親の理解や心情、態度に影響を与え、親の理解や心情、態度は子ども本人に影響がある(三木 [1969a] 6)。この悪循環を防ぐために、社会と親の両者の理解を同時に高めていく必要がある。三木は、親の理解を高めるための方法として、早くから適切な養育方法をとることを挙げていた(三木 [1967c] 6-7)。

三木は、親の養育態度として望ましいものは、適当にあきらめをもつとともに、適当に希望をもつこととした(三木 [1962] 75-76; 三木 [1969b] 19)。適当なあきらめとは、「望み得ないような希望を捨てていくこと」(三木 [1976] 162) だとした。一方で、知的活動には制約があるものの、「生産人として活かしていくことができる」(三木 [1976] 164) ことから、適当な希望をもつようにする必要があるとした。三木は、「子どものありのままの姿を認めること」(三木 [1965f] 14-15)、すなわち、「彼ら自体の本質」を見つめさせることが重要であると考えていた(三木 [1964d] 104)。

精神薄弱者の教育・社会生活への参加は、本人に対する教育訓練だけでなく、受容する一般社会の態勢によって、本人に対する教育指導の方針も変わる(三木 [1969a] 5-6)。社会の理解と親の理解が高まらない限り、「特殊教育を妨げるもの」になる可能性があるため、慈善的

な考え方を脱却し、精神薄弱の本質の究明が必要だとした。

三木は、親の理解を高めるために、学校行事への積極的な参加を求めた(三木 [1965d] 28)。理解するためには、参加すること、触れ合うことが効果的だとした。

三木は、社会の理解を進める必要性について、社会の受け入れ態勢をいかに整えていくかということを述べていた(三木 [1965f] 4)。

IV. 結語

場の整備が進められた時期において、三木は、精神薄弱者にとってよりよい教育の場は、精神薄弱者が安心感を享受でき、生活の基盤となるものであることを重視し、特殊学級の設置を推進していた。精神薄弱教育の内容は、通常教育に「準ずる」教育ではなく、集団生活教育や職業教育を中心とした生活教育を行う。また、この時期においては、場の整備という中心的な課題とともに一般の人々の啓蒙・理解促進を強調したことから、精神薄弱教育の場や内容を整備する上で、社会一般の理解を高める視点が重視されていたと考えられる。

教育方法に関する議論が展開された時期においては、生活教育の理念や内容が明確化され、指導形態としての生活単元学習も考えられるようになった。精神薄弱者に実社会で生活するために必要な知識技能をわかりやすく教え身につけさせるための指導形態が、生活単元学習であった。ここでは、教育内容に、社会からの理解を高めるための内容と社会から受け入れられる人格を形成する視点を組み込むという変化が見られた。

教育の場については、特殊学級を推進しつつも、養護学校も設置することで、多様性のある対象に対応した教育の場を整備していくとした。ここでは、教育行政の実際の展開を受け止めつつも、精神薄弱教育のあり方の理想を通常学校内の特殊学級に求めたものであった。

本研究によって、三木は精神薄弱者の教育方法としては、場の分離という立場をとったもの

の、最終的に目標としたのは、社会の一員として生きていくという精神薄弱者の社会統合の実現であったことが明らかになった。三木が、特殊学級に対して「一般児童」の理解・啓発を高めるという道徳教育の役割を期待したことからも、彼は「社会防衛思想」に基づき「一般児童」から隔絶し、場を分断することを志向したのではなかったと考えられる。

現代においても、通常学級における学年学級制や授業実施形態等、学びの所属集団と生活の所属集団、それぞれの集団のベースキャンプとしてのホームルームの考え方などが維持される中では、特別支援学級や特別支援学校の存在をなくし、教育方法としての分離を行わなくすることは難しいのではないかと考えられる。すなわち、三木の言う通常学校においてあらゆる個人差をもった児童を同時に教育することが出来る方法や仕組みが整ったり、社会的な理解が高まったりしない限り、特別支援学級や特別支援学校は必要なものであると考えられる。中村(2012)は、分離形態を採用する場合の条件として、開放性の確保と分離を固定的・一貫した措置としないという2つを挙げ、これらの条件を確保すれば、分離形態は十分な説得力をもって理解が得られるとしている。この条件に適う知的障害教育の内容と方法が、知的障害者のソーシャル・インクルージョンに結実する形で、発展的に継続され、そこでの知見が、インクルーシブ教育制度の確立につながる事が望まれる。三木の思想の全体像を捉えるためにも、インクルーシブ教育やインクルーシブ社会への示唆を得るためにも、三木の福祉分野に関わる言説を分析することが、今後の課題である。

付記

本研究はJSPS科研費25381293, 25245082による研究成果の一部である。

註

- 1) ここでいう適応力とは、生活への適応力であり、具体的に検査される能力としては、後述

の社会生活能力となる。精神薄弱者であるか否かの判別の検査が、知能検査のみである場合がほとんどであることへの批判である。

- 2) 米国のヴァインランド・トレーニング・スクール(精神薄弱者施設)のドル(Doll, E. A.)が1935年に発表したVinland Social Maturity Scaleの翻案を骨子とした検査が、1954年に文部省が実施した精神遅滞児実態調査で取り入れられた(旭出学園教育研究所・日本心理適性研究所[1980]1)。三木は、この翻案と実態調査実施の中心人物の一人であった。この実態調査のデータをもとに1959年『S-M社会生活能力検査』が刊行された。社会生活能力とは、児童が自分自身の生活を処理し、やがて成人として独立にいたるいろいろな活動に参加する能力のことを指し、社会成熟とは、この社会生活能力の発達のことを指す(旭出学園教育研究所・日本心理適性研究所[1980]1)。なお、三木は、社会的成熟のように「的」を用いている場合があるが、表記の揺らぎと考えられる。

引用文献

- 【略記】精神薄弱児研究：精薄研、全日本特殊教育研究連盟：全特連、日本文化科学社：日文科社、著者名は初出のみ記載
- 旭出学園教育研究所・日本心理適性研究所(1980)新版S-M社会生活能力検査手引。日本文化科学社。
- 花熊四郎(1963)第一部 精神薄弱者対策の現状と課題 第二章 精神薄弱児の教育—主として教育行政的な立場から眺めて—。全特連・日本精神薄弱者愛護協会・全日本精神薄弱者育成会(編)、精神薄弱者問題白書1963年版。日文科社、10-64。
- 三木安正(1947)特殊教育の問題と心理學の課題。児童心理, 1(4), 12-16。
- (1948) 小學校高學年における学業遅進児童の問題。教材研究, 3(11), 25-26。
- (1949a) 特殊学級編成の諸問題。全特連(編)、精神遅滞児教育の実際。日文科社, 91-98。
- (1949b) 精神遅滞児の教育。社会科教育, 22, 8-13。
- (1950) 学級の機能と構造—特殊学級の編成の意義—。全特連三木安正(編)、精神遅滞児教育の研究。牧書店, 41-59。

- (1951a) 遅滞児を両親はどう導くか—遅滞児をもつ親への手紙—. 児童心理, 5 (2), 42-47.
- (1951b) 特殊学級の教師. 児童心理, 5 (5), 59-63.
- (1952a) 特殊教育の重要性. 初等教育資料, 20 (21), 5-8.
- (1952b) 特殊教育の道すじ. 児童心理, 6 (1), 51-56.
- (1952c) 特殊教育. 金子書房.
- (1953a) 講座 特殊教育 (一). 児童心理, 7 (3), 80-90.
- (1953b) 講座 特殊教育 (二). 児童心理, 7 (4), 99-109.
- (1954a) 精神薄弱児をめぐる遺伝と環境の問題. 教育と医学, 2 (2), 22-26.
- (1954b) 中学における特殊教育の推. 青年心理, 5 (1), 89-93.
- (1954c) 精神薄弱児の教育. 小児保健研究, 13 (4), 177-183.
- (1955a) 特殊教育の基本的性格. 文部時報, 932, 2-6.
- (1955b) 特殊教育について. 信濃教育, 820, 2-21.
- (1955c) 精神薄弱児の生活行動. 東京都立教育研究所 (編), 講座 特殊教育. 明治図書出版, 61-80.
- (1955d) 特殊教育振興法の制定を要望する. 全特連月報連盟ニュース, 16・17, 1.
- (1957a) 特集 全国特殊学級研究協議会 精神薄弱児教育の現状と問題点. 精薄研, 2 (1), 5-6.
- (1957b) 小学校・中学校を通じて特殊教育の内容をいかに体系づけるか. 精薄研, 2 (1), 11-12.
- (1958a) 精神薄弱児教育と理科. 精薄研, (6), 8-11.
- (1958b) 精神薄弱児教育の今日の課題. 精薄研, (7), 2-5.
- (1958c) 特殊学級はなぜ必要か. 手をつなぐ親たち, 30, 5-10.
- (1958d) 特殊児童とは何か. 児童心理, 12 (9), 1-12.
- (1959a) 就学時知能検査の意義と今後の課題. 精薄研, (13), 2-5.
- (1959b) 精神薄弱児をもつ親の態度. 精薄研, (15), 25-40.
- (1960a) 欧米の特殊教育をみて. 精薄研, (16), 11-14.
- (1960b) 精神薄弱者研究の問題点. 児童精神医学とその近接領域 (季刊), 1 (2), 1-10.
- (1960c) 旭出学園訪問. 精薄研, (21), 28-34.
- (1961a) 精神薄弱問題の展望. 精薄研, (28), 2-5.
- (1961b) 精神薄弱児教育の教育課程に関して. 精薄研, (30), 2-4.
- (1961c) 運動会の考え方と目標について. 精薄研, (34), 2-5.
- (1962) 精神薄弱者対策の展望. 全特連 (編), 精神薄弱児教育の教育原理. 日文科社, 69-88.
- (1963a) 精神薄弱児の行動類型の設定について. 旭出学園教育研究所 (編), 精神薄弱児教育の研究—1—. フレーベル館, 11-23.
- (1963b) 精神薄弱児による研究と精神薄弱児のための研究. 全特連 (編), 精神薄弱児講座5 精神薄弱児研究法. 日文科社, 1-10.
- (1963c) 精神薄弱児における『道徳』の指導. 教育心理, 11 (8), 46-49.
- (1963d) 公教育における特殊学級. 精薄研, (60・61), 6-7.
- (1964a) 精神薄弱者の判別について. 精薄研, (64), 3-22.
- (1964b) 精神薄弱児をどう見るか. 精薄研, (64), 23-29.
- (1964c) 特殊学級は何をするところか. 全特連 (編), 精神薄弱児の特殊学級の設置と運営. 日文科社, 155-163.
- (1964d) 近藤益雄氏の死と精神薄弱児教育の問題. 教育, 14 (9), 99-107.
- (1964e) 教育的にみた精神薄弱児の特性と指導上の留意点. 全特連 (編), 精神薄弱児指導法. 日文科社, 1-10.
- (1964f) 精神薄弱児研究の現状と課題 精神薄弱児教育の基本構造. 精薄研, (74), 16-19.
- (1965a) 精神薄弱児の教育課程. 三木安正 (編, 1969), 精神薄弱児教育の研究. 日文科社, 571-580.
- (1965b) 精神薄弱児 (者) をもつ家庭の問題. 精薄研, (82), 4-6.
- (1965c) 人物を中心とした特殊教育史. 文部時報, 1055, 84-95.
- (1965d) 運動会・学芸会・展覧会 親と子と先生と後援会のつどい. 精薄研, (84), 28-30.
- (1965e) 論説 精神薄弱児教育の評価について. 精薄研, (85), 2-5.
- (1965f) 生活教育論. 全特連 (編), 性格と生活の指導. 日文科社, 1 - 16.

- (1966a) 人物を中心とした特殊教育史. 文部時報, 1061, 87-94.
- (1966b) 教科をあわせること領域の内容を統合すること 普通教育の立場からと特殊教育の立場からと. 精薄研, (92), 26-29.
- (1967a) 精神薄弱教育の課題 巨視的見地からの希望. 精薄研, (100), 2-5.
- (1967b) 精神薄弱児と教育効果. 精薄研, (104), 2-5.
- (1967c) 幼児期における精神薄弱児の対策. 子どもと家庭, 4 (3), 6-10.
- (1967d) 精神薄弱児教育における教材・教具. 精薄研, (110), 2-9.
- (1968b) 精薄教育 教育課程の研究. 精薄研, (117), 6-9.
- (1968c) 精薄教育における教育内容. 精薄研, (119), 72-79.
- (1969a) 教育の対象としての精神薄弱者. 三木安正 (編), 精神薄弱教育の研究. 日文科社, 3-14.
- (1969b) 精神薄弱児教育の目標. 三木安正 (編), 精神薄弱教育の研究. 日文科社, 15-22.
- (1969c) 教育の場と生活の場. 三木安正 (編), 精神薄弱教育の研究. 日文科社, 23-32.
- (1969d) 精神薄弱児教育の立場からみた特殊教育総合研究調査協力会議の報告. 精薄研, (130), 69-71.
- (1969e) 精薄児の教育可能性の問題. 精薄研, (135), 6-26.
- (1970a) 日本特殊教育学会第7回大会シンポジウム報告 全体シンポジウム 主題: 特殊教育の現状と将来 提案2. 特殊教育学研究, 7 (2), 40.
- (1970b) 心身障害者の人権と福祉の保障. 社会福祉研究, 6, 65-69.
- (1970c) これからの特殊教育. 小児保健研究, 28 (4), 133-139.
- (1972) 精神薄弱者の作業教育. 教育と医学, 20 (8), 51-58.
- (1976) 私の精神薄弱者教育論. 日文科社.
- (1978) 義務教育以後の教育の課題. 教育と医学, 26 (3), 34-40.
- (1980) 障害児とは何か—心理学の立場から—. 教育と医学, 28 (4), 4-10.
- (1981a) 特殊学級児童生徒数の減少について. 実践障害児教育, 93, 1.
- 三木安正・池田ハナ・杉田裕・山口薫・木野孝雄・鹽原美恵子 (1955) 座談会 日本の特殊学級. 児童心理と精神衛生, 5 (2), 62-81.
- 三木安正・伊藤昇・梅根悟・近藤修博・田中清六・山口薫・中川秀夫・杉田裕・小宮山倭 (1960) 座談会 中教審の「特殊教育の充実振興についての答申」をめぐって. 精薄研, (16), 37-44.
- 三木安正・杉田裕・山口薫・辻村泰男・花熊四郎・小杉長平・大石三郎・林部一二・西条正晴・小宮山倭・鹿倉操・山本義中・安部歳夫 (1963) 座談会 養護学校学習指導要領精神薄弱児教育編をめぐって. 精薄研, (54・55), 2-24.
- 三木安正・宮本茂雄 (1968) 精神薄弱者をもつ家庭の精神のおよび経済的負担の問題. 旭学園教育研究所 (編), 精神薄弱児教育の研究—2—, フレーベル館, 198-223.
- 村上美奈子 (2003) 障害児教育批判と養護学校の実態—養護学校のいまとこれからを問う—. 東京大学大学院教育学研究科 教育学研究室 研究室紀要, (29), 15-23.
- 中村満紀男 (2012) インクルーシブ教育に関する学術研究の成果と課題—日本が分離を選択した理由の源泉と意義に関する比較的検討—. 筑波大学特別支援教育研究—実践と研究—, 6, 41-47.
- 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, 13, 1-6.
- 太田俊己 (2011) 再考・生活中心の教育 生活中心の教育—意義と展望—. 特別支援教育研究, 643, 2-6.
- 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. 有斐閣, 252-278.
- 津曲裕次 (1981) 精神薄弱者施設史論. 誠信書房.
- (2008) 三木安正著作集 第7巻 残されている夢 解説・略年譜・著作目録. 学術出版会.
- 山口薫 (2011) 三木安正先生の足跡とこれからの生活中心の教育. 特別支援教育, 643, 11.
- 八幡ゆかり (2012) わが国におけるインクルーシブ教育のあり方—統合教育の歴史的背景を踏まえて—. 鳴門教育大学研究紀要, 27, 65-79.

— 2016.8.29 受稿、2016.12.19 受理 —

Analysis of Yasumasa Miki’s views on “Mental Retardation” in the Postwar Period: Focusing on the Placement and Method of Education

Yu IWASAKI* and Hiroki YONEDA**

For clarifying the views of Yasumasa Miki on “mental retardation” in the Postwar Period, we discussed several key points. These include the development of education and welfare systems for children with mental retardation, and Miki’s statements on this. The analyses and discussions were divided into two periods as follows: the period when the field of education for children with mental retardation was developed (from 1945 to the late 1950s), and the period when the method of education for children with mental retardation was discussed (from the early 1960s to 1984). As a result, in the former period, Miki positioned the class itself as a small society for children to learn about group living. Moreover, he considered the special class as the quintessence of education for children with mental retardation. He thought that the special class was a place where children with mental retardation could enjoy the feeling of stability and would become a basis for their livelihood. Furthermore, Miki expected the existence of a special class in an ordinal school to play the role of moral education to improve the understanding and enlightenment of “normal children.” In the latter period, Miki pursued the enrichment and improvement of curriculum for children with mental retardation. Miki argued that the education could give children with mental retardation the expanded opportunities enabling them to “live with the goal of life.” Miki clarified the principle of life education with learning units of life experiences and curriculum, and his views were not on the dualism of life education and subject education but the integrated education understandable to them as the “education for children with mental retardation.” However, Miki had expected that further understanding of mental retardation and the development of a method and system where children with all kinds of individual differences could be educated at the same time in an ordinal class might result in “educational integration” in the future.

Key words: Yasumasa Miki, special class, education for children with mental retardation, life education

* Yokohama City Wakabadai Special Needs Education School

** Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba