

児童福祉の規定・試論（２）

——心身に障害をもつ児童にとって教育と福祉はどう関連するか——

本 間 真 宏

A Study on the Nature of Child Welfare (2)

Masahiro HONMA

〔内容抄録〕

児童福祉という言葉は論者によって多様な意味あいを込めて用いられている。児童問題に対応する施策を包括的にあらわすものとして用いるばあい、児童にかかわる個別的な問題との関係が、ともすればみのがされやすい。本稿は「保育問題」について考えた、私の以前の論稿を踏まえて「心身に障害をもつ児童」にとって教育と福祉とはどのように関連しあっているかをみたものである。施策が、(1)問題別、(2)年令別という形で分断されている我が国の現状は「中間」に位置する対象をネグレクトする形で展開されてきた。他方、タテ割行政のもとで「福祉」の役割が人によって異なって把握されている状況もみられる。児童福祉の今日の社会における本質を位置づける作業は問題を規定している社会構造の解明からのみ可能となるであろう。

児童にとって教育と福祉との関係を問うことは上述の如き課題に応えるようとする試みにつながるのである。

は じ め に

このようなタイトルで私が「保育問題」を素材にして自らの考えを述べてからはほぼ2年を経た¹⁾。その間、児童をめぐる教育と福祉との関係について新しい考え方がいくつか出されてきている。かつて総合されていたものがその後の経過において分化し、いまあらためてその総合化を図ろうとする動きのようにみえる。とりわけ「幼保一元化」にかかわる論議についてはそういう印象が強い。そのばあい、論者が「幼児教育」をどのように考え、「児童福祉」をどう理解しているのかということに注意しなくてはならない。さらに何よりも児童という存在をどのようなものとして現代社会のなかで考えているのかということが強調されねばならない。そのような点をネグレクトしてしまい、タテワリ行政のなかであって、その成立の歴史的な分析を試みることでもって「総合」の必要性をいうことに終始していないだろうか。いまの教育についての発言のいくつかは「政策」のあり方について鋭い点がみられること、それは「福祉」についてもみられる。教育がその政策について発言してきた以上に、おくれて出発した福祉はその主張を展開していかなくてはならない。児童にとって教育を受ける権利は確立されたかにみえるようでいてまだ多くの問題をかかえている、そのような状況のなかで児童が福祉を充分に享受しているとはけっしていいがたい。

いうまでもなく、「教育」、「福祉」は出発点を異にしてはいる、が共に資本主義社会の発展のな

かでそれぞれの政策、活動ひいては理論が形成されてきていることを考えるならば、それらの関係を理解する道筋は、この社会の変化のあり様をみるという文脈において理解されねばならない。よくいわれるように、「教育からの“はみだし”部分を福祉が担う」とかまたは「児童は全て教育の枠の中にある、福祉はその児童をとりこむ家族の問題を担当すればいい」というような判断がある。それについても十分な検討がなされるべきであろう。

以上の前提において、小論は、(1)現代社会と心身に障害をもつ児童、(2)「障害児」教育の発展過程、(3)社会福祉（その一分野としての児童福祉）政策の成立と展開、(4)障害をもつ児童にとって教育と福祉はどう関連しているか、また、どうあるべきなのか、というように進む。

(1)現代社会と心身に障害をもつ児童

はじめに特殊教育を担当して4年目を迎えようとしている、ある女性教師の感想からみていきたい。中学校であるからちょうど三年間の体験をまとめたものといえよう。

教育という具体的な営みが志向するものは、豊かな人間性を養うとか良き人格の陶冶とかいうような抽象的に表現されるものではない。私が日日、教室でぶつかりあう生徒たちには、少くともそうである。体と体がそのままぶつかる。直接にして純粋な教師と生徒との接触において、世俗的な事柄は障害としてのみ存在し、けっして利益とはなりえない。現実にはさまざまな障害となって彼らを取り巻き、厚い。障害を正しく理解するなかで、それに雄々しく立ちむかうことができるように一平凡であっても一私の教育はあらねばならぬ。

社会的に自立する、とはどういうことか。彼らが教育を受けるものとして主張すべき権利はどこに、どういう形であるか。それを考えながら教室という場で、私はぶつかりあう。将来のための「手段」としてあるような教育の現状は「特殊学級」に学ぶ彼らにも押しよせている。親が要求する、社会が要求する、そしてなによりも一私を含めて一教師自身が要求してはいないだろうか。それは職業教育ということがいわれる今日、とりわけ意識される。いろいろな前提があったとしても現実に教室でなされている事柄、さらに「実習」として職場で働らく彼らの姿は何を意味しているか。有効な早期（準備）訓練としてうけとめ、経営者の善意に感謝しながらも何か割切れないものが残る。

けれど彼らはまだ恵まれた状況に一人間を比較してはならぬ、ということはわかっているのだが一あるのではないか。ある程度までではあるが理解し判断する能力とそれを具体化する行動能力がある。それだけ、私たち教師の責任が問われるのだが……、彼らは就学免除ないし猶予という規定と特殊教育との接点、さらに普通教育との接点のなかで「如何に自らを創りあげていくか」という課題を負わせられている。その課題は私たち教師にも、障害をもって児童をそのなかに包含している家族、さらにこれら家族をその最小単位としている社会にも共通する。かって特殊教育を体験した一人の教師は次のように阻害する要因をあげた。(1)地域社会がもつ抵抗、(2)親をはじめとする家族の無理解、(3)教師の認識不足がそれである（大石三郎『どろんこさん、こんにちわ』日本文化科学社110ページ）。これらはいろいろに絡みあって、特殊教育の遅々たる歩みに力を貸している。子どもたちはみんなちがう。「学級」にいたことが果して彼らの個としての成長にとってどうなのかをつねに問う。そもそも、「判別」はどうしてなされるのか。3年間というひとつのサイクルを終えようとしている今、（彼らにとってはむしろこれからが大変なのだが……）私たちの間でかわされる会話は「来年はどれくらい入ってくるのかね？」である。どのような子ともなのか、ではない。まず「数」なのである。しかもそれは教育的な配慮をした適正な集団構

成としてではない²⁾。

心身に障害をもつ人びとの問題について考えるばあい、とりあえずの視点を「中学校一特殊学級」に限定してみていくことにしたい。さきの「感想」からも子どもたちをとりまく状況のきびしさはうかがえる。ひるがえって、それは教師自身が主体の部分となつてつくられている社会の状況をみつけることである。さらに大事なことは、子どもたち自身、「主体」としてこの社会に生きていることをいかにしてたしかなものとしていくか、ということである。それは彼らの労働力のあり様を一したがってこの社会における人間らしい生活とは何か—をみる原点でもある。この社会において、彼らの自立とはどのようなことであるのか。

いつの時代、社会にあつても心身に障害をもつ人びとは存在した。それがいまの社会—資本主義社会—においてどうなのか、ということのみきわめないかぎり問題解決への糸口は見出せない³⁾。かつて（すなわち近代以前において）の自給自足経済と身分制の人間関係において、絶滅の対象ないし侮蔑のそれとしてあつた彼らの存在は「共同体」のなかでの生産物が許容しうるかぎりにおいて、又慈善の格好の対象としてのみの、いわゆる全く第三者の恣意のままでしかなかった。資本主義の発展とパラレルである市民社会の形成過程にあつて、われわれはJ・ルソーのいわゆる「崇高なる野人」としての狼少年ビクトールの教育に当つたイタール⁴⁾、救貧法下における「無能力貧民」の保護などをその変化として知るようになる。それはルネサンス以降のヒューマニズムやくりかえされる市民革命、労働運動などの、人間らしい生き方を求めつづけた多くの社会運動のなかでのみ理解される事柄であろう。

ところで資本主義社会がそれ以前の社会と異なるところのものは何か。この社会はいうまでもなく商品生産を中心とした資本のあくなき自己増殖の過程そのものということができる。それは人間の欲望を無計画的に、ときには非人間的な仕方であっても充足させていくところに特徴をもつ。労働力の商品化ということがいわれる。「疎外」と呼ばれるものがその端的な形態であることはいうまでもない。ところで人間の価格づけ、という意味合いをもつところのさきの現象は、児童を「未来の労働力」として位置づける。それは教育がそのための手段となつてしまうことがきわめて容易な状況であることを意味する。もともと、教育とは児童を社会に適応させるための、先行する世代の営みであつた。適応することが困難な児童が教育の対象から除かれていったプロセスは、とりわけ戦前の日本の社会において顕著である。（殖産興業、富国強兵政策はその典型であり、そして知能テストが選別のための手段となつていたことに注意することが必要である）。そのような社会状況のもとで—いわゆる資本主義の論理が支配するなかにあつて—全ての人間が本来の意味での教育の対象となりうることは可能であろうか。現状の進みすぎるエリート教育、対照的にとりのこされる障害児教育、などは余りに暗い未来を示してはいはしないか。障害をもつ人びとの教育とその福祉のあり様をみることは、いまの社会が「さかだちした」状況にあることを知ることである。すなわち「労働力」=人間が価格づけられているところのいまの状況に何らの疑問ももつことなく—運命として甘受し—「自己実現」の過程を不安定な生活のもとで悩み苦しむことに求めているような人間の生き方を再検討することである。彼らはそれを懸命に示しつつ生きている。

(2) 障害児教育の発展過程

ブリッチャード (D. G. Pritchard) は次のようにいう。「障害児のための学校は18世紀後半にならないと出てこない。それがとり残された事情はわからぬことではない。というのは、障害児に対する準備は教育や社会の大勢を制するものではなくてこれに従うものだからである⁵⁾。」

かって貧民の救済が彼らの存在自体、社会不安をもたらすものであるが故に「犯罪」の抑圧とならんで慈善的になされた事実を想起させられる。そして産業革命を経ての児童保護が「未来の労働力」たりえるかぎりにおいてなされ、「教育」がそのよりよき育成を意図してなされたことである。彼はつづけて書く「始めはたとえば流浪の民であろうと、またギリシャのような都市国家であろうと、何れにしても障害児は社会の安寧のための犠牲とされてきたのであって、前者は障害児を種族存続の重荷とみなし、後者はこれを民族の純化に有害であると考えたのであるが、20世紀といえども完全にこのような考え方から脱却しているとはいえないであろう」。

さきにあげた津曲氏は障害児の問題が（その重要性は認めるとしても）、余りに基盤としての生理的、心理的なアプローチに規制され、教育法則のなかに組みこまれることが少なかったことを指摘する。われわれはさらに彼らの「存在」が社会法則のなかで正しく位置づけられる方向を探らなければならないのである。とまれ、障害児教育の発達過程はそのもつ障害を克服して「自立」しうる可能性をもつとみなされたところからなされてきたことを示している。ここで「自立」とは市民社会の理念としての個人主義とそれを具体化した「生活自助の原則」に従って生きうることを意味する。さまざまな不平等と制約された自由という封建制社会のもとで、その圧迫をおしのけて獲得されたそれらはいまでもなく「ブルジョアジー（有産階級）」のものである。その理念のみをプロレタリアート（無産階級）さらには「永続的な欠損労働力⁶¹⁾」の持ち主である心身に障害をもつ人びとにまで無条件に及ぼすことはできないのである。現代社会において彼らの存在は生存基盤としての「家族」を不安定なものにし、解体させてしまう⁷⁾。教育がその効果的なものたりえない事はあきらかである。津曲氏は次のように書いている「みずからの教育実践の成果を教室の中だけに限らなければならないということ、教育実践を通しての精神薄弱観の変更をせまれない教師の苦しみははかりしれないものがある⁸⁾」。

ではそれを支えるべきものは何か。次に社会福祉（及びその一分野である児童福祉）政策の展開過程をみるのが求められる。

(3) 社会福祉政策の成立と展開

さきにみた女教師がもっとも主張していた点は、教育が手段になっていることであり、それを親が、教師が、そして社会が求めているということであった。たしかに「生産活動」への参加ということは何にもまして「自己実現」の有力な手段であった。しかし疎外された労働という現代社会のそれは人間の欲望を消費的な余暇志向の活動へと駆りたてる。「惰民観」を肯定することは、この社会における労働のあり方を無批判的に認めてしまうことにつながるのである。現在の学校が「小社会」的状况にあることを知るならば、何にもまして「社会」の本質をつきとめることが求められねばならないはずなのであるが。「学校工場」論なるものがその頃の社会の産物として、ストレートに特殊教育の場にもちこまれたことはこれらのことがネグレクトされてきた結果である。それはこの国の福祉政策の貧困とみあうものである。もともと貧困問題にたいする公的扶助のあり方についての検討を重ねるなかで、戦後の“みせかけの繁栄”下においてボーダーライン階層への防貧的性格をもつ社会福祉政策の意味を考えなければならない。つまり生活自助の原則が個人ないし家族に及んでいる今日の社会において「貧困」の原因をあくまで彼らの責任とみなしながらも「必要最小限度」において社会＝国が援助していこうとするような側面からの理解がどうしても必要になってくる。そのための格好な現象がいわゆる「新しい貧困」なる指摘でありそれにみあう一実体がかみにくく、無限にその意味のみを拡大する一社会福祉の必要性の強調であった。そしてそれが

「施設」の増設となって具体化することになる。いわゆる経済の高度成長下であって急速に発達しているかのようにみえたそれが—社会福祉とは施設におけるそれであるとする考え方の一般化—低成長下（不況）のもとで「コミュニティー・ケア」を強調されるとどうということになるだろうか。社会福祉政策は—そのなかに現行法制として児童福祉，身体障害者福祉，精神薄弱者福祉，老人福祉，母子福祉などを含む—その歴史的な発展の過程としてサービスの形態を直接的な経済（金銭）給付から次第に非物質的，金銭によらない援助，すなわち「専門」家によるサービスへとというようにその比重をかえてきた。その間，「施設」の役割もまたたんに家庭に代る，ないし家庭の機能の補充，社会防衛的な拘禁という消極的なものからより対象者の側にたったものとして変化してきている。それが国家＝政府による最底基準の設定ということはあってもそこで働らく人びとや受益者の犠牲のうえにたって運営されていること（たとえば公私の較差，職員の質など），それをネグレクトするかのようにいわれるたんに物的なものでないところの精神的充実＝生きがいということなどに注意しなくてはならない。

今日の社会福祉政策は国家の責任において，資本主義社会の矛盾から生ずる貧困その他のさまざまな生活問題の解決ないし緩和を意図してなされる。それはすぐれて体制維持的な性格をもつ。それは現代の国家が資本の代弁者にすぎないというような観点からだけではあきらかにしえないものである。その点においては教育政策も同様である。ただ，ますます拡大する福祉のニーズを充たすための経済的負担を安易に受益者に転化したり（それは貧富の差を拡大する），権利性をできるだけ抑制しようとするような動きは国家権力がもつ中立性とは異なるところの，その実体的な面からの分析が心要である。低成長下の今日において，社会福祉がそのもつ非生産的性格が強調され，「冗費」として削減される傾向があることなどはその例である。

ところで児童福祉のばあいはどうであろうか。いまの社会においては，たんに児童の養育にかざらず家族員の生活の保障は「私的な」事柄としてそれぞれの家族にゆだねられる。しかし，S・ロウントリーその他の研究者による児童養育にかかわる労働者家族の経済的支出がその家族の平均的生活水準を維持することを不可能にするのみならず，児童自身の成長・発達を阻害することがあきらかにされている⁹⁾。いっぽう，社会的存在としての児童の育成を，理念としては社会全体の責任としてもちながら，「子どもの問題はまず親の問題」であるとして「私物」視しているような状況は否定しえない。さらに児童保護の理念を実体化するさいの難点としては「社会全体の責任」といったばあいの「社会」の意味であろう。戦前における「人的資源の保護・育成」としてあったものをどのように今日の社会に位置づけるかということであり，それは教育政策のあり様と無関係ではないのである¹⁰⁾。このようなことが心身に障害をもつ児童のばあいはどうであるかが次に問われる。障害児教育の発達が示しているように，人間としての権利ということがようやく認識されてきた段階にあってもなお，彼らは保護の対象でしかなかった。教育を受け，社会的な生産活動に参加し，人間として自立していくためには，まず社会の側に多くの偏見，無知があったし，それに耐ええな個人の問題もあった。「施設」福祉と呼ばれる状況は少なくとも，個々の家族からは子どもたちを解放した。けれどもそれは社会参加ではなくて新たな「閉じ込め」であったこと，しかも「専門」家によるそれであったことに注意しなくてはならない。このようなことはけっして「専門」家個々人の責任ではない。けれども家庭と施設，そしていわゆる特殊教育をも含めて，彼らが社会的な活動に参加していけるような状況を摸索することを怠ってはならない。たしかに労働力のあり様によってその人間的な生活が左右されるようなことは望ましいことではない。しかし能力第一主義の教育を批判し，特殊教育にほんとうの教育（教育の原点）を見出した，といってもそれらが全

体としての障害（児）者問題をみとおしているとはいえない。いまは彼らにとって「教育と福祉」がどのようにかわるのかについてその手がかりを得たにすぎないのである。

(4) 障害をもつ児童にとっての教育と福祉との関連

近代的な教育制度があつた産業革命以後の悲惨な児童労働を強いていた工場制度のなかから生みだされたものであること¹¹⁾、また多くの人びとの血を流した市民革命のもとで形成されてきたこと¹²⁾をまず知らなくてはならない。そして日本においては戦前の義務教育制度が、急速に発展する資本主義経済のもとで有能な労働力を提供するという役割を負っていたことも。このような状況のもとで障害児教育という個別的な教育、したがって画一的なそれになじまない教育が「可能性」＝教育効果がないということで無視されてきたことはさきにみたとおりである¹³⁾。では戦後の状況はどうであるか。

教育と福祉との関係についてみていくばあい、次のような指摘がある。「理念的な問題と実際的な問題とははっきり区別しておく必要があると思う。すなわち、実際的には、それは教育行政と福祉行政との関連の問題があつたり、学校教育と福祉施設の間の問題として取り上げられたりするが、教育ということと学校教育ということとは同じではないし、福祉施設は福祉の実現の一方策にすぎない¹⁴⁾」のであるが、現実においてわれわれがやはり眼にするのは「学校」であり「施設」であつてそのそれぞれが「教育と福祉」を具現化しているもののひとつ—というよりはそれによって代表される—であることは自明であろう。そして、いまそれぞれの領域ではその内容の充実を図るというよりは「多様化」が進んでいる。福祉でのそれは「分類処遇」という形で進められる。たとえば知恵おくれの子どもはばあいにおける重度、中軽度というような分け方がそれであるが、さらに収容による処遇か通園という形をとるか、医療的側面を重視するか教育＝生活訓練の側面かなど、たしかに一人一人の子どもや家庭の状況に応じた対応の仕方が望まれることではある。検討すべき課題は児童にとって児童福祉法と学校教育法との関連を今日の状況において考え直すことがひとつである。とりわけ、「福祉の理念」にもとづいて、たんに防貧的、保護的な側面を教育的なそれと比較してはならないことであろう。教育がそうである以上に、福祉の変化は著しいという一般的理解を確認しなければならない。そこでつぎの課題はそのような変化を促したところの実際の具体的な場についてみることである。タテ割り行政の弊害を地域のなかで住民のニーズに即応して変革していくことである（たとえば幼保の一元化、精薄通園施設の学校教育への吸収などがあげられる）。そこで、さきの女教師が引用していた特殊教育の発達を阻害する条件についてみることにしたい。その第一点は地域社会の抵抗ということであつた。差別と競争とが併存する現代社会にあつて、これらの子どもたちがその障害の故に取り残され、慈恵の対象でしかないのはむしろ必然であろう。それらをのりこえてようやくここまで来た、というとき、いまが新たな前進のための起点たらねばならぬ。

戦後における精薄児教育・保護の発展をみながら辻村氏は「民主化とともに起こつた、精神薄弱児を持つ親たちの自覚とその組織化¹⁵⁾」という点を重要な指標としてあげる。これは第二点の「親、家族の無理解」にたいする答えでもある。3才の時の日本脳炎が因で知恵おくれとなつた子どもの母親は特殊学級における実習のとき、次のように書いている「叡智をもって確かめ、充分の納得をしてから実行に当るのでなければ、こうした教育はむしろ避けた方がいいのではないかとさえ思う¹⁶⁾」と。育児とはひとつの芸術的な営みだと私は思っている。子どもの成長は親にとつてもそうでなくてはならない。障害をもつ子どもの親たちにとってはなおそうでなくてはならない。子どもの障害を自らの成長への挺子として生きるひとりの母親をわれわれは水上勉の「くるま椅子の歌」

（中公文庫版）にみることができる。ともすれば自暴自棄になりがちな家族にたいする経済的援助とともに、ケースワーク的な支援が必要であろう。そしてそれらにまして求められるのは、地域社会の連帯というきわめて当り前のことなのである。

第三は教師の認識不足ということであった。戦後の教育の発達はいわめて著しいものがあったがそのひとつが特殊教育の拡大であった。それが一時的にせよ「有資格」教員の欠如という状態をもたらした。他方、教育課程の編成において普通教育に準ずる、というような表現は（保育所保育が幼稚園教育要領に準ずるという如く）必然的に「程度を下げる」ということを意味した。いま教師たちはこのような状況のなかで自らの生きがいを求めるとともに「教室」をとびだす（といってそこが原点ではあるのだが）ソーシャルアクションを親とともに打ちだすことが必要であるとみなしている¹⁷⁾。

隘路が社会的な自立の困難にあることは何度も指摘されている。労働に生きがいを見出す、というようなことが多くの人びとにとって皮肉的な言い方としてしか受けとられない今日にあって、そのもつ障害の故に彼らだけが例外ではありえない。「実習」—それは学校工場方式のもとでのノルマという制約を否定して生じたのだが—が親の希望、雇主の理解そして何よりも子ども自身の希望を考慮するとき、実に困難な状況にあることを多くの教師は強調する。うまく行なわれたとしても、「営利」と「教育」との矛盾が基本的に解決したわけではない。不況のさいの犠牲者はまずパートの婦人であり彼らである。「工員」は嫌だという男子、ウエートレスがいいという女子を教師がどのように評価するかということもある。彼らなりに職業がもつ社会的な意味をとらえているのである。「児」から「者」への一貫した対応が求められている、それはたんに「施設」のコロニー化を意味するのではない。

非行行動との関連もある。宮本氏は「貧困との結びつきが、精薄者の非行・犯罪には相当つよい。ところで、それはたんに生活程度のみをいいあらわしたにすぎず、より深い“家庭”の分析が心要である¹⁸⁾」と指摘する。かって知恵おくれの子どもたちは忍耐力がある、といわれていたが、それは人間関係のあり様によって左右されるものであることをいうだけでいいだろう。社会的不適応を引きおこす条件は、彼らだけに特有のものではない。職場からの疎外が彼らの経済的自立はもとより人間らしい生き方を奪ってしまうことについて、まさに「地域ぐるみ」の care が考慮されねばならないのである。そこに至るまでに「施設の指導員にも教員としての資格を考える、施設に派遣されている教員の頭の切りかえの要請¹⁹⁾」など、教育と福祉とが今後それぞれの役割の明確化とともに、その関連について考え歩みよることが当面の課題ということになるだろう。

お わ り に

現在ある施設をとりあえず、(1)在宅一施設、(2)教育一福祉というケアの形式に注目して分類化すると次のようになる²⁰⁾。さまざまな経済的援助（たとえば扶養手当、就学助成、医療負担など）とならんで「専門」化された相談員の配置などもみられる。これらが有機的に関連しあい、問題の解決が少なくとも、当事者の「死」をもってなされることのないように考えられねばならない。

<p>特殊学級 養護学校</p> <p>教育</p>	<p>在宅 通園施設 (精薄, 肢体不自由, 情緒障害)</p> <p>福祉</p>
<p>養護学校 (寄宿舎)</p>	<p>収容施設</p> <p>施設</p>

〔註〕

- 1) 拙稿「児童福祉の規定・試論(1)―保育問題との関連で」(『白梅学園短期大学』紀要 10号 1974.3 所収)
- 2) 筆者の聞き取りによっている。文章化については表現を大事にしながら書いたが、意にみたくない点は筆者の責任である。
- 3) たとえば津曲裕次「『精神薄弱者福祉論』の試み」1969(日本社会福祉学会「社会福祉学」8.9合併号所収) 伊藤隆二「障害児福祉の条件」福村出版 1973 などを参照のこと。
- 4) Itard, J(古武訳)「アヴェロン野生児」牧書店 他に山本実「子どもの権利―ある野生児の生存」明治図書 1970 を参照。
- 5) Pritchard, D. G.(岩本他訳)「障害児教育の発達―18世紀から20世紀まで」黎明書房 1969 p. 5
- 6) 一番ヶ瀬康子「社会福祉事業概論」誠信書房 1964 p. 113~115
- 7) 障害(児)者をかかえた家族における不幸な事態は誰でもが知るところである。社会の最小単位として、生命及び労働力再生産の場として「自助」原則のもとにある家族が彼らを包含したばあいの問題の基本的な認識は次のようになろう。労働問題→貧困(生活)問題→社会保障問題(心身障害(児)者福祉・生活保護・その他のサービス), なお副田義也「身体障害者生活実態報告書」神奈川県民生部 1969 p. 1~2 を参照のこと。
- 8) 津曲「前掲論文」 p. 67
- 9) たとえば籠山京「低所得層と被保護層」ミネルヴァ書房 1970 を参照のこと。
- 10) 宗像誠也「教育と教育政策」岩波新書 1961 p. 26, 兼子仁「国民の教育権」岩波新書 1971 などを参照のこと。
- 11) K. Marx(向坂訳)「資本論」(2) 岩波文庫 p. 500~501
- 12) 牧征名「教育権」新日本新書 1971
- 13) 中野・加藤「わが国特殊教育の成立」東峰書房 1967 は細々とした教育の発展を示す貴重な資料である。
- 14) 三木安正「教育と福祉の問題」(『精神薄弱児研究』No.168 所収) p. 2
- 15) 辻村泰男「転形期の特殊教育」日本文化科学社 1972 p. 136
- 16) 水野美代「たあちゃんががんばろうね」弘文堂 1963 p. 150
- 17) 親たちは、それが全く自分だけに負わされた不幸ではないことを知り、またこのような子どもを生んだことについての罪悪感からまねがれ、共同の責任感を強める。そして、問題を単に自分の家だけのものとして見ることをやめ、その視野を広めて、客観的・社会的に考えるようになる(辻村「前掲書」p. 94)「手をつなぐ親の会」の成立の端著はこのような認識であった。なお「全障研運動」については月刊紙「みんなのねがい」をみてほしい。
 なお、家庭を喪失した子どもたち、いわゆる要養護児童のためのアクションは施設ではたらく人びとが担わざるをえない。里親のばあいなどと関連してその方向を考えなくてはならない。
- 18) 宮本忠雄「精神薄弱と非行」日本文化科学社 1969 p. 92
- 19) 三木「前掲論文」 p. 7
- 20) 拙稿「施設論ノート」(『白梅学園短期大学』紀要 8号 1972.3 所収) を参照してほしい。