

# 知的障害者社会教育に関わる「教育—福祉」関係論の検討

丸山 啓 史\*

## Theories about the Relationship between Education and Social Service: With Concern about Adult and Community Education for People with Intellectual Disabilities

Keishi MARUYAMA

The purpose of this paper is to examine the theories about the relationship between education and social service with concern about adult and community education for people with intellectual disabilities.

On studies in adult and community education, Toshio Ogawa established the theory of education welfare in 1970s from the perspective of equal rights to education. Then, other views emerged from and beyond that. These recognized functions of education in social service, and functions of social service in education.

On the other hand, the theory of development guaranteeing from 1960s, which had effects on pedagogy for children with disabilities, studies in social welfare, and economics, gave birth to the another theory about the relationship. This regards the development guaranteeing as the common aim of education and social service.

Both types of theories today insist the lap between education and social service. This viewpoint is important to consider adult and community education for people with intellectual disabilities.

### 目次

- I 課題設定
- II 社会教育学における「教育—福祉」関係論
  - A 教育福祉論の形成
  - B 教育福祉論からの展開
  - C 教育的機能・福祉的機能の内在への着目
- III 発達保障論と結びついた「教育—福祉」関係論
  - A 発達保障論と「教育—福祉」関係論
  - B 発達保障論における発達概念の発展
  - C 経済学の視点からの「教育—福祉」関係論
- IV 総括
  - A 「教育—福祉」関係論の到達点
  - B 知的障害者社会教育研究の課題

### I 課題設定

知的障害のある子どもの学校教育機会の拡大を背景として、オープン・カレッジ<sup>1)</sup>や養護学校専攻科<sup>2)</sup>への関心の高まりにもみられるように、知的障害のある人の中等教育後における教育・学習機会の充実が改めて課題となっている。また、知的障害のある人の余暇の充実という側面からも、知的障害者社会教育<sup>3)</sup>の役割が注目されている<sup>4)</sup>。さらに、知的障害のある人たちによる「本人活動」の広がりも<sup>5)</sup>、知的障害者社会教育の位置づけを問い直させるものである。このような状況のなかで、今後の知的障害者社会教育の体系をどのように構想していくかが問われている。

この知的障害者社会教育の体系を考えていく際に問題になるのが、福祉の領域に区分される活動との関係である。この点に関して、障害者社会教育に関する従来の議論においては、障害者問題をすぐに福祉領域の問題とし

\*生涯教育計画コース 博士課程2年

てとらえる傾向への批判から、教育行政の役割や教育・学習に固有の意味を強調する議論もあった<sup>6)</sup>。一方で、福祉施設における成人障害者の学習活動への注目<sup>7)</sup>、福祉施設における活動を生涯学習の視点からとらえることの提起<sup>8)</sup>、障害者福祉サービスのもつ教育的機能の指摘<sup>9)</sup>などもなされてきている。

こうした議論からもうかがえるように、知的障害者社会教育に関わって教育と福祉との関係をどうとらえるかは、知的障害のある人の教育・学習の場をどこに期待するか、制度的な仕組みをどう構想するかなど、実際的な諸問題にもつながる重要な課題である。単に制度的・現象的な現状を知的障害者社会教育の固定的な前提にするのではなく、教育と福祉との関係の原理的理解に立つて考えることが求められよう。

しかし、知的障害者社会教育に関わる研究領域において、教育と福祉との関係の原理的理解に関わる議論は少なからずなされてきている一方で、それらについての整理・検討はあまりなされていない。しかも、教育と福祉との関係の原理的理解をめぐる、社会教育学における議論、障害児教育学・障害者福祉学における議論、経済学における議論などが、いくらかの影響は与え合いながらも相対的に別個のものとして進んできてしまっている。

そこで、本稿では、知的障害者社会教育に問題意識を置きつつ、教育と福祉との関係についての議論（「教育—福祉」関係論）がどのように展開されてきたのかを検討する<sup>10)</sup>。主にみていくのは、社会教育学における「教育—福祉」関係論の系譜と、障害児教育学・障害者福祉学・経済学などにみられる、発達保障論と結びついた「教育—福祉」関係論の系譜である。これまで基本的に別々に論じられてきた二つの系譜を合わせて検討することによって、「教育—福祉」関係論の到達点とその特徴をより全体的に明らかにしたい。

以下、II章では、教育福祉論の形成とそこからの展開を中心に、社会教育学における「教育—福祉」関係論の展開について検討する。

III章では、障害児者の教育・福祉に関わって成立した発達保障論と結びついた「教育—福祉」関係論の展開について検討する。

IV章では、「教育—福祉」関係論の到達点をふまえ、今後の課題を提示したい。

なお、本稿における「教育」「福祉」の語は、制度的な区分として一般に「教育」「福祉」に分類される活動を指して用いている。

## II 社会教育学における「教育—福祉」関係論

### A 教育福祉論の形成

戦前にも留岡清男などによる「教育—福祉」関係論は存在したが<sup>11)</sup>、ここではそれらもふまえて展開された戦後の社会教育学における「教育—福祉」関係論からみていきたい。そこで大きな位置を占めるのは、主に子どもの教育と福祉をめぐるなされてきた、教育福祉論と呼ばれる一連の議論である。この教育福祉論は一つの体系的な論ではなく、高橋正教によれば、①市川昭午らの教育福祉論<sup>12)</sup>に代表される社会効用論的教育福祉論、②学校福祉=学校社会事業としての教育福祉論、③小川利夫らによって展開された学習権保障論としての教育福祉論、という立場の異なる三つの教育福祉論があるとされる<sup>13)</sup>。しかし、新村洋史も述べているように、教育福祉論としては小川の立場の教育福祉論が一般的なものになってきているし<sup>14)</sup>、社会教育学においては特にそうである。そこで、本稿でもまずは小川のエデュケーション福祉論についてみていく。

小川のエデュケーション福祉論は、「教育と福祉の権利」を子どもの人権のなかでも特に重要なものとみなしたうえで、「教育と福祉の権利の乖離ないし分裂した状態」<sup>15)</sup>を問題とするものであった。そして、そうした乖離や分裂が「いわゆる恵まれない児童の権利状態においてはいつそう差別的な現実をもたらしていること」<sup>16)</sup>を特に問題視していた。小川はこうした問題意識に立って、児童養護施設に入所している子ども、集団就職者、夜間中学生などの教育権保障について論じたのである。

この教育福祉論において、「教育福祉」問題は、「社会福祉とりわけ児童福祉サービスそのものの性格と機能の中に、いわば未分化のままに包摂され埋没されている教育的機能ならびに教育的条件整備の諸問題」<sup>17)</sup>として説明される。また、より簡潔に、「社会福祉とくに児童福祉における学習・教育権保障の諸問題」<sup>18)</sup>として定義されることもある。一方で、小川は、「『教育福祉』問題とは、教育と福祉の谷間にある諸問題である」とも述べており、「教育福祉」問題の例として「幼保一元化問題や障害者教育問題、夜間中学生問題や同和（解放）教育問題、さらに養護や教護、要保護児童や在日朝鮮人・引揚者問題等」を挙げている<sup>19)</sup>。

このように小川による「教育福祉」問題の規定にはやや意味の異なるいくつかのものがあり、「教育福祉」の概念は必ずしも明確なものではない。しかし、小川が取り組んだ具体的な問題の性格にも照らして、教育福祉論の核心が学習権保障論にあるということは一般的な認識になっているといえよう。たとえば、高橋正教は、教育福

祉問題とは「社会的に困難を抱える人々の教育・学習に対する権利保障の問題」<sup>20)</sup>であるとし、教育福祉論を「社会的に困難を抱える人々の教育権・学習権保障の問題であると同時に、それを通して教育ないし教育権・学習権保障の本質に迫ろうとする方法である」<sup>21)</sup>と説明している。また、辻浩は、「教育福祉の課題は、端的にいえば、戦後教育の基本理念の一つである『教育の機会均等』の実現ということである」<sup>22)</sup>と述べている。

以上のように、小川利夫によって形成された教育福祉論は、教育と福祉との関係を全体として問うものというより、「社会的に困難を抱える人々」に焦点を当てた教育権保障論・学習権保障論という側面が強い。

## B 教育福祉論からの展開

小川利夫による教育福祉論の形成も受けて、その意義を評価する立場からのものも含め、「学習権保障論としての教育福祉論」とは異なる「教育一福祉」関係論が社会教育学において出されてきている。

まず、教育福祉論に比べて教育と福祉の関係をより全体的に把握しようとするものとして、土井洋一による論稿「児童福祉と教育をめぐる今日的課題」がある<sup>23)</sup>。ここで土井は、「児童福祉と教育との関連」について考察する視点として、「児童福祉における教育的機能」「教育における児童福祉的機能」「両機能の相互関連」があるとしている。そして、第一の視点からは、「児童福祉における教育権論」「児童福祉における教育的機能論」「教育条件整備論」という三つの問題領域を提示する<sup>24)</sup>。ここでの「児童福祉における教育権論」とは、「本来教育プロパーの側で保障すべき教育条件整備の課題を、児童福祉制度がこれまで未分化のまま包摂しそのなかに埋没させてきた」<sup>25)</sup>ことに注目するものであり、遠藤由実も指摘するように、小川利夫の教育福祉論が主に対象とするのはこの問題領域ということになる<sup>26)</sup>。すなわち、土井の議論は小川の教育福祉論では十分でなかった視点や問題領域を提示するものだといえる。

土井が詳しく述べるのは「児童福祉の教育的機能」についてである。土井は、対人的・精神的サービス機能を「重視しようとする福祉は、必然的に教育機能との親和性をより強めることにならざるを得ない。とりわけ児童福祉のようにすべての児童の健全な育成をめざす分野においては、教育的機能の存在が不可欠になる」<sup>27)</sup>として、「学童保育の活動」「児童福祉施設における生活指導」「関係機関による育成活動」「児童福祉審議会」などについて論じている<sup>28)</sup>。

次に、土井が詳しくは論じなかった「教育における児童福祉的機能」という視点を強調するものとして、増山

均の「教育一福祉」関係論がある<sup>29)</sup>。増山は、小川の教育福祉論は「障害児教育や不登校児童の問題など、今日の学校教育がかかえている子どもの福祉問題に光を当てる上では十分とはいえない」<sup>30)</sup>として、岡村重夫による「教育一福祉」関係論<sup>31)</sup>の意義を再評価する。この岡村の論とは、教育と福祉の関係を三段階に区分して歴史的にとらえるものであり、第三段階として「教育制度のなかに、社会福祉的機能を取り入れる」<sup>32)</sup>段階があるとして、「学校ソーシャルワーク」に言及するものである。増山は、「今日問題になっている『いじめ』や『不登校・登校拒否』『障害児のケア』などの問題として現れている『特別なケア』の必要性に応じていく方策を考える場合、『学校ソーシャルワーク』という形態での『教育』と『福祉』の結合の試みは重要であると思われる」<sup>33)</sup>として、この「学校ソーシャルワーク」に注目する。そして、「『学校の福祉的機能』の重視という視点を深化させる」<sup>34)</sup>ことを課題として提起している。

増山の論は、高橋正教が小川とは異なる立場の教育福祉論として整理した「学校福祉＝学校社会事業としての教育福祉論」の意義を、「特別なケア」が問題となる現代の状況に位置づけなおすものといえよう。また、学校教育と福祉の関係に限定して論じられているが、土井のいう「教育における児童福祉的機能」を問題にするものでもある。

このような土井や増山の論が主に子どもの問題として「教育一福祉」関係を論じていたのに対し、より一般的に教育と福祉の関係を規定したものとして高橋正教の「教育一福祉」関係論があるが<sup>35)</sup>、これも小川の教育福祉論とは視点を異にするものである。高橋は、「日本の教育と福祉の現実における発展と矛盾の深化」<sup>36)</sup>を背景として、小川の教育福祉論とは異なる立場から教育と福祉に関わる問題についての議論が展開されてきたと指摘し、学童保育の広がりや高齢化社会の問題などに言及する。そして、「教育と福祉、この両者の関連については、教育における福祉的機能あるいは福祉的課題、福祉における教育的機能あるいは教育的課題、教育と福祉それぞれの独自機能あるいは独自課題の統一的関連、という3つの側面からとらえることが出来る」<sup>37)</sup>としている。このような把握は土井の議論とも共通するものだが、高橋は子どもの問題に限らない一般的な「教育一福祉」関係論として論じている。

以上のように、教育・福祉をめぐる実践的な課題の変化も反映した、教育福祉論の枠をこえた「教育一福祉」関係論の展開をみてとれる。

### C 教育的機能・福祉的機能の内在への着目

土井・増山・高橋らの「教育—福祉」関係論に共通しているのは、教育と福祉の両方がそれぞれに他方の機能も内在させていることへの着目である。そこでは、制度的区分としての教育・福祉と、実際の機能としての教育的機能・福祉的機能とが区別されている。

もっとも、福祉のなかに教育的機能が含まれていることは、「学習権保障論としての教育福祉論」においても指摘されてきたことである。しかし、それは、社会福祉に「未分化のままに包摂され埋没されている教育的機能」（傍点引用者）という小川の表現からもうかがえるように、本来は教育の側で保障されるべき教育的機能に焦点を当てたものだったといえよう。だからこそ教育福祉論は学習権保障論として展開されてきたのでもある。

それに対して、土井・増山・高橋らの「教育—福祉」関係論における教育的機能・福祉的機能の内在への着目にあっては、必ずしもそれらを教育・福祉のなかにある未分化なものとしてとらえるのではなく、教育・福祉が本来的に他方の機能も含むもの、含むべきものとしてとらえられている。そして、こうした見方は、教育と福祉の両方がともに実際の教育的機能と福祉的機能を担っていることを指摘するものであり、教育と福祉との課題における共通性の認識ともつながっている。たとえば、増山は、子どもの学校外教育と福祉に関して、「行政的に教育分野と福祉分野に分断されていても、その実践内容をみればともに子どもの生活と発達の保障を共通の課題にしていることは明瞭である」<sup>39)</sup>と述べている。

以上のように、社会教育学における「教育—福祉」関係論は、「学習権保障論としての教育福祉論」を一つの土台としながらも、教育と福祉の両方における教育的機能・福祉的機能の内在への着目という、新しい展開をみせてきた。教育福祉論の影に隠れてこれまであまり注目されてこなかったが、積極的に確認しておくべき展開であろう。ただし、社会教育学において「教育—福祉」関係論がまとまった形で論じられることが少なかったことも影響して、そこではいくつかの問題も残されている。一つは、小川利夫による教育福祉論の形成と同じ時期に、障害児者問題に対する関心から清水寛によって提起されていた、発達保障論と結びついた「教育—福祉」関係論の系譜が抜け落ちていることである。そのこととも関係して、もう一つは、社会福祉学など、社会教育学以外の領域における「教育—福祉」関係論の検討がほとんどなされていないことである。この二つの問題点を補うものとして、次章では発達保障論と結びついた「教育—福祉」関係論の系譜を、社会福祉学や経済学における議論にも目を向けながらみていきたい。

### III 発達保障論と結びついた「教育—福祉」関係論

#### A 発達保障論と「教育—福祉」関係論

発達保障という考え方は、滋賀県にある近江学園における障害児療育の実践と研究を通じて、1960年に提起されたものである<sup>39)</sup>。1960年代中頃には日教組教育研究会などを通して教師の間に広がり、それ以降は1967年に結成された全国障害者問題研究会の研究運動を中心に発達保障論として発展させられてきた。清水寛によれば、発達保障には狭義と広義の定義が可能であるとされ、狭義には「障害者の発達を権利として保障していくことをめざす、一定の独自の理論と実践の総体」として、広義には「労働者階級・勤労人民の解放の思想・人権思想として創造・深化されてきたところの『全面発達』の思想に、歴史的には包摂されうる概念」として規定されるとされている<sup>40)</sup>。

このような発達保障論の視点に立って、小川利夫他編『教育と福祉の権利』（1972年）において、清水寛は、「生存＝発達への権利」というように生存権と発達権とを一体的にとらえ、「発達保障の立場からの生存権理念の拡充と諸権利の統一的把握の思想」を障害者問題に関して重要なものとしている<sup>41)</sup>。そして、「障害者の権利保障運動が創造しつつある発達権保障の思想を基軸に、『教育』と『福祉』の権利を統一的に結合・実現してゆく」<sup>42)</sup>ことを課題として提起していた<sup>43)</sup>。そこでは、「教育—福祉」関係の理解について、「学習権保障論としての教育福祉論」とは異なるアプローチがなされていたことが分かる。

ただし、清水によって「教育—福祉」関係論がそれ自体として詳しく展開されることはなかった。就学猶予・免除によって教育権を奪われてきた障害のある子どもの就学保障が大きな課題とされていた時代的背景もあって、清水の関心も主には教育権保障の問題にあったからである。「教育—福祉」関係論としては異なる視点を持ちながらも、小川らと同じく教育権保障・学習権保障を課題として論じていた。

しかし、発達保障の視点から教育と福祉とを統一的に理解していこうとするアプローチは、発達保障論と結びついた議論の系譜のなかで後に再び現れてくることになる。たとえば、加藤直樹は、社会福祉労働を発達保障労働として規定することによって、教育労働と社会福祉労働の共通性に注目している<sup>44)</sup>。また、最近では二宮厚美が教育・福祉労働とともに発達保障を目的とする労働としてとらえて論を展開している<sup>45)</sup>。これらの議論においては、教育と福祉とがともに発達保障を目的とする点で共通するものとして統一的に考えられているのである。

このような論の背景には、発達保障論が教育だけでな

く福祉の領域にも影響を与えていったことがあろう。社会福祉学においても、社会福祉の目的、あるいは社会福祉労働の目的を人間の発達保障であるとする議論がなされてきているのである。そうした規定として明確なものは、1974年に真田是によってなされたものが最初であると思われる。真田は、「福祉労働が実現しようとしている目的は、人間を対象とし、人間らしい生活と人間の全面的な発達・成長を阻むさまざまな障害をとり除いて人間本来の全面発達を可能にしようとすることであり、とりわけ、この障害物のうち、貧困とさまざまなハンディキャップに焦点を合わせたものである」<sup>46)</sup>としている。ここでは「発達保障」という用語こそ使われていないが、全面発達の思想の系譜を引き継いでいることは明らかであり、清水寛のいう「広義の発達保障」を社会福祉労働の目的としたものといえる。この真田の視点は後の社会福祉学の議論においても受け継がれており、たとえば、加藤薫子は「社会福祉労働は、憲法25条を原点とする民主的諸権利に依拠しつつ、人間の尊厳に値する生存・生活と、人間本来の全面的な人格発達・自立の権利を保障する『生存・発達保障労働』としての目標と社会的責任を負うものである」<sup>47)</sup>としている。また、石田一紀も、介護福祉の視点から、社会福祉労働を「人間の再生産と発達保障を迫る労働」「生活主体・労働主体として個々人が生涯発達していくための生活基盤の補強」「生活(問題)の側から生涯発達の芽を探求していく労働」としてとらえている<sup>48)</sup>。

以上のような論の成立と展開が、発達保障の視点から教育と福祉とをその共通性に注目して統一的に理解していくアプローチの再形成を促した一要因だといえる。ただ、ここでみておかなければならないのが、「発達保障」というときの「発達」をどういうものとして考えるかという、発達概念の問題である。なぜなら、発達概念がある程度明確でなくては、社会福祉(労働)の目的を発達保障として規定すること自体が必ずしも妥当なものとして理解されないからである。そして、何より、発達保障論における発達概念の発展こそが、社会福祉学における発達保障の視点の導入など、発達保障論と結びついた「教育—福祉」関係論の展開に重要な役割を果たしたと考えられるからである。そこで、以下では発達保障論における発達概念の発展についてみておく。

## B 発達保障論における発達概念の発展

発達概念の発展としてまず注目されるのは、発達保障論の形成期における「ヨコへの発達」という考え方の成立である。

全国障害者問題研究会の結成大会(1967年)の基調報

告においても、この「ヨコへの発達」という視点が強調されている。そこでは、「発達とは、できないことができるようになる、上へのびていくことだ」という理解のしかた<sup>49)</sup>が一面的なものとして批判的にとらえられ、「発達はたとえば、獲得した操作のしかたが高次化するという、ひとつの方向へ伸びるだけではなく、獲得した操作のしかたを、志向的に、豊かな自由度をもって高めていく、いわばヨコへの発達を必然的に内包しているのだ」という考え方が示されている<sup>49)</sup>。

この「ヨコへの発達」の概念について、土岐邦彦は、「同じ発達の段階に長くとどまっても、その時点で獲得されている能力の適用しうる範囲を拡大させていく(人やものとの関係を豊かにしていく)」という方向への変化<sup>50)</sup>として整理し、「能力の高次化、あるいは諸機能の新たな獲得」としての「タテへの発達」の視点だけではとらえきれない発達のあり方をとらえるものとして評価している<sup>50)</sup>。

近年の発達保障論にも「ヨコへの発達」の観点は継承されており、茂木俊彦は「発達の水平的展開」に関して、「特定の場面で、特定の相手に対してしか発揮できなかった力を、別の場面、別の相手にでも発揮できるようになるというように、すでにもっている能力をいろいろ違った状況に適用して発揮することができるようになり、またそのことによって能力をいっそうたしかなものとしていくということ」<sup>51)</sup>に注目すべきだと述べている。そして、具体的事例として、茂木は、家で母親に手を引かれ歩いていた保育所の肢体不自由児が友だちに手を引かれ歩いた例などを示している<sup>52)</sup>。

以上で一貫して示されていることは、発達とは能力の高次化だけを意味するのではないということ、能力の適用範囲を広げ他者やモノとの関係を豊かにしていくことや、自らの人格を豊かにしていくこともまた発達であるという見方である。発達保障論はその形成期において、能力の高次化に限定されない発達概念を成立させていたのである。

もっとも、形成期の発達保障論においては、「ヨコへの発達」という考え方が提起されながらも、発達心理学的な視点を基盤とした「タテへの発達」に重点を置いて発達がとらえられがちであった<sup>53)</sup>。発達保障論が障害児施設における実践と研究のなかから生まれ、1960年代後半からの障害のある子どもの就学保障運動を支える理論として発展してきたため、基本的には子どもの教育の場を想定した議論となる傾向をもったことも、「タテへの発達」の強調につながっていたと考えられる。

しかし、1970年代以降に共同作業所運動が活発になるなかで、障害のある子どもの発達を中心に考えられてき

た発達保障論は、障害のある青年・成人も視野に入れた発達保障論としての実質を進展させていった。そのことにより、発達保障論における発達概念も新しい発展をみせることになる。

この点について、大泉溥は1987年の時点で、青年・成人期障害者の発達に対する関心が、従来の障害児についての発達保障論におけるものとは性格がやや異なることを指摘している。そして、相違点が「外界変革特性としての中核機制＝可逆操作特性などといった『能力』の発達よりも、『人格』の発達を重視する点にあると言えるのかもしれない<sup>54)</sup>と述べている。

このような見方の根拠となるものとして、たとえば、峰島厚は、障害のある人の青年期における発達は人格全体の変化であるとして、次の3点をその主な内容としてあげている。すなわち、①一人前に扱ってほしいという姿勢が出てくると同時に自分なりの理屈や論理をもち始めるといった、子どもらしさからの脱皮、②育児方針やしつけ方針など家族の生活信条というべきものからの自立、③自分の力を発揮して試してみたいという要求につながるような、社会人への仲間入り、である<sup>55)</sup>。

ここでは、「タテへの発達」に限定されない発達の側面が強調されている。基本的には「ヨコへの発達」をより重視した発達のとらえ方がなされていると評価できよう。しかも、歩ける、話せるといった個別の能力の「水平的展開」というよりは、障害のある人が労働・生活のなかでみせるより全体的な変化に重点を置いて発達が考えられている。このことは、共同作業所の広がりなど権利保障の進展のなかでの、発達保障論における発達概念の発展としてみることができよう。

このように広く発達概念をとらえた場合には、発達が教育だけでなく福祉の領域においても実現されるべきものであることは理解しやすい。発達概念の発展や、作業所という福祉の領域における発達保障を目指した実践が、発達保障を社会福祉（労働）の目的として考える議論にもつながったと考えられる。また、そのことが、教育と福祉とをともに発達保障を担うものとしてとらえる「教育－福祉」関係論の再形成も促したといえよう。

ただし、発達保障論と結びついた「教育－福祉」関係論の再形成には、次節でみるような経済学の視点からの「教育－福祉」関係論も影響していると考えられる。

### C 経済学の視点からの「教育－福祉」関係論

発達保障の考え方とアマルティア・センの「潜在能力アプローチ」とを結びつけてとらえようとする経済学の視点からの議論も、注目されるべきものであろう。「タテへの発達」に限定されない発達概念をさらに深化させつ

つ、発達保障の視点から教育と福祉とを統一的に理解しようとするものだからである。そうした議論は、池上博らによって提起された「人間発達の経済学<sup>56)</sup>」の系譜において、主に展開されてきた。そして、そこでは、発達保障が目指すべき「発達」をセンのいう「潜在能力 (capability)」の拡大としてとらえようとする見方が示されてきている。

「潜在能力」の概念は、「効用」や「富裕」を基準としてひとの福祉 (well-being) を評価することを批判的にとらえる立場からセンによって提起されたものである。センは、ひとの福祉について理解するためには、ひとが成就しうることとしての機能 (functionings)<sup>57)</sup>にまで考察を及ぼさなければならないとする<sup>58)</sup>。そして、「ひとがその達成に成功するさまざまな『機能』(すなわちひとがなすこと、あるいはなりうるもの)と、ひとがこれらの機能を達成する『潜在能力』に関心を集中する<sup>59)</sup>ことを主張するのである。そのうえで、「潜在能力とは、第一に価値ある機能を達成する自由を反映したものである<sup>60)</sup>と述べ、潜在能力を「いままでのものに替わる機能の組み合わせ(もっとくだけた言い方をすれば、さまざまなライフスタイルを生み出すこと)を達成する真の自由<sup>61)</sup>として説明している。

このような「潜在能力」の概念をふまえて、たとえば、柳ヶ瀬孝三は、人間発達 (human development) を「潜在能力の形成とその活用」としてとらえたうえで、保健・医療・教育・保育・福祉などにおける労働を発達保障労働として位置づける<sup>62)</sup>。こうした視点は「人間発達の経済学」を基本的に貫いているものであるが<sup>63)</sup>、「潜在能力」の拡大として人間発達をとらえ、その人間発達を保障していくことを教育労働と福祉労働の共通の目的として把握しているのである。

経済学の視点からのこうした議論は、「タテへの発達」と「ヨコへの発達」とを「潜在能力」という視点で統合する形で、発達保障論にも基本的に矛盾なく接合するものといえよう。また、社会福祉（労働）の目的を発達保障としてとらえる議論とも整合性をもつものである。障害児教育学・障害者福祉学における議論、社会福祉学における議論、経済学における議論が、それぞれどのように関係し合ってきたかをここで十分明らかにすることはできないが、発達保障論と結びついた「教育－福祉」関係論を全体としてみれば、発達概念の発展を基盤にして、発達保障の視点による教育と福祉の統一的理解という方向で深化させられてきたことがうかがえる。

そのような「教育－福祉」関係論の特徴は、教育と福祉の共通目的、あるいは教育的機能と福祉的機能の共通目的への着目にある。教育と福祉の差異を無視するもの

ではないが、発達保障を共通目的としてとらえており、そうした見方を発達概念の発展が支えているのである。

#### IV 総括

##### A 「教育—福祉」関係論の到達点

これまでの社会教育学においては、「教育—福祉」関係論として「学習権保障論としての教育福祉論」が想定される傾向があったが、本稿ではそうした教育福祉論の枠にとどまらない「教育—福祉」関係論の展開を明らかにした。

本稿では、社会教育学における「教育—福祉」関係論と、発達保障論と結びついた「教育—福祉」関係論について、それぞれの展開を検討してきた。そのなかで、両者が別の系譜をなしながらも、その展開には共通性のあることが明らかになった。すなわち、福祉のなかに埋没させられていた教育的機能をとらえ、教育権・学習権保障に焦点が当てられる段階から、教育と福祉との本来的な共通性や機能面での相互浸透に対する着目がなされることへの展開である。社会教育学における「教育—福祉」関係論においては、教育的機能・福祉的機能が教育と福祉とに内在することへの着目がなされてきた。それに対して、発達保障論と結びついた「教育—福祉」関係論においては、教育と福祉との、あるいは教育的機能と福祉的機能との、発達保障という点での目的の共通性が強調されていた。

それぞれのアプローチには相違もあるものの、両者とも「学習権保障論としての教育福祉論」に比べて教育と福祉との関係をより全体的に把握しようとするものになっており、教育と福祉とが実際にある程度の広がりを見せている現在の状況にあって、改めて体系的な仕組みを構想していく際の重要な視点となり得るものだろう。また、制度的な区分としての教育と福祉との差異を相対化してとらえるものであり、知的障害のある人など社会的困難を抱える人のニーズを基盤として制度体系を問い直すことにつながるものとして評価することもできよう。

本稿ではこれまでの「教育—福祉」関係論を網羅的に検討することはしなかったし、そうした作業は「教育—福祉」関係論の輪郭の曖昧さもあり困難だと考えられる。しかし、知的障害者社会教育に深く関わる「教育—福祉」関係論については、検討を進めることができた。この「教育—福祉」関係論の到達点は、そこから演繹的に知的障害者社会教育のあり方が構想できるものではないが、その構想にあたって有効な視点を提供するものであろう。

##### B 知的障害者社会教育研究の課題

「教育—福祉」関係論の到達点をふまえるならば、知的障害者社会教育研究においてどのようなことが課題として考えられるだろうか。

一つは、知的障害のある人をめぐる、教育における福祉的機能、福祉における教育的機能に目を向け、その本来的なあり方も考察してみることである。本稿の最初でも述べたように、これまでも知的障害のある人の福祉における教育的機能については少なくない指摘がなされてきた。しかし、知的障害者社会教育の今後のあり方を構想していく際には、そのことを指摘するだけでなく、福祉におけるその教育的機能が、基本的には教育において果たされるべきものであるのか、本来的に福祉のなかに含まれるべきものであるのかについての検討も求められる。また、従来あまり論じられなかった、教育における福祉的機能についても考えることが必要だろう。現在にいたるまで、知的障害のある人への社会的支援の乏しさから、存在している限られた社会資源が様々な役割を未分化なまま担っていることが少なくない。そのような状況がすぐに変わり得るわけではないが、あるべき方向の探求はなされるべきである。

次に、もう一つの課題は、実際の機能の面からみれば教育・福祉のどちらか一方には区分できないような活動・場の可能性を検討することである。これまで、知的障害者社会教育の未発達も背景として、「学習権保障論としての教育福祉論」に近い視点から知的障害のある人の学習権保障がいわれることが多かった。そのことは現在でも重要な意義をもつが、それによって福祉の領域において教育的機能が担われることを排除するべきではないし、教育における福祉的機能を軽視すべきでもない。実際の機能の面からみた場合に教育と福祉との差異が必ずしも絶対的なものではないとすれば、たとえば発達保障や「潜在能力」の拡大を目的とするものとして、かなりの程度に福祉的機能をもった教育、あるいはかなりの程度に教育的機能をもった福祉というものを構想することもできよう。障害のある子どもの学校外教育に関しては、いわゆる放課後保障の活動を通してそのような実態も生まれている<sup>64)</sup>。そうしたものを障害のある青年・成人の支援において位置づけていく可能性も考えていく必要がある。

以上のような点について検討を進めつつ、そこから逆に「教育—福祉」関係論そのものの発展にも貢献していくことが、今後の知的障害者社会教育研究には求められる。

注

- 1) 建部久美子編著・安原佳子著『知的障害者と生涯教育の保障 オープン・カレッジの成立と展開』明石書店, 2001。
- 2) 「(特集) 専攻科をつくろう!」『みんなのねがい』2003年11月号, p6-20。なお, 2004年には「全国専攻科(特別ニーズ教育)研究会」が結成されている。
- 3) 本稿では「(知的) 障害のある人を学習の主体とする社会教育」という意味で「(知的) 障害者社会教育」の語を用いる。
- 4) 知的障害児余暇活動研究委員会『つどう・でかける・あそぶ・ハマる』全日本手をつなぐ育成会, 2004。
- 5) 本人活動支援委員会『本人活動支援2004』全日本手をつなぐ育成会, 2004。
- 6) 小林繁「障害をもつ市民の生涯学習」小林繁編『君と同じ街に生きて』れんが書房新社, 1995, p15-47。
- 7) 橋本佳博・玉村公二彦『障害をもつ人たちの憲法学習』かもがわ出版, 1997。
- 8) 田中良三「施設実践を生涯学習の視点でとらえる」『障害者問題研究』105号, 2001, p15-23。
- 9) 丸山啓史「知的障害者ホームヘルプの発達支援機能に関する考察」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第44巻, 2005, p401-409。
- 10) ただし, 本稿では福祉教育の議論は特に対象にしない。知的障害のある人のニーズに対応した援助を提供するうえで教育と福祉がどのように関係しながら機能していくことができるか, ということが根底にある問題意識だからである。知的障害のある人など社会的に困難を抱える人を主体, あるいは対象とする教育・福祉を問題にする。
- 11) 留岡清男『生活教育論』西村書店, 1940。
- 12) 持田栄一・市川昭午『教育福祉の理論と実際』教育開発研究所, 1975。
- 13) 高橋正教「教育福祉論からの提起と課題」『中京女子大学紀要』第26号, 1992, p173-175。
- 14) 新村洋史「学習権保障と教育福祉問題—1930年代の文部省訓令を中心に」『中京女子大学紀要』第24号, 1990, p69。
- 15) 小川利夫「児童福祉と教育権論の課題」日本教育法学会編『学習権実現の今日的課題』有斐閣, 1977, p33。
- 16) 同上, p33。
- 17) 小川利夫「児童観と教育の再構成」小川利夫・永井憲一・平原春好編『教育と福祉の権利』勁草書房, 1972, p5。
- 18) 小川利夫「教育と福祉の間—教育福祉論序説」小川利夫・土井洋一編『教育と福祉の理論』一粒社, 1978, p3。
- 19) 小川利夫「福祉教育と教育福祉」『小川利夫社会教育論集第五巻 社会福祉と社会教育』亜紀書房, 1987/1994, p259。
- 20) 高橋正教「人権保障をすすめる公共性への視座としての教育福祉」『月刊社会教育』2001年2月号, p61。
- 21) 高橋正教「教育福祉としての社会教育」『月刊社会教育』2001年2月号, p60。
- 22) 辻浩『住民参加型福祉と生涯学習』ミネルヴァ書房, 2003, p14。
- 23) 土井洋一「児童福祉と教育をめぐる今日的課題」日本教育法学会編『現代教育政策と教育法』有斐閣, 1982, p102-115。
- 24) 同上, p105-107。
- 25) 同上, p107。
- 26) 遠藤由美「『教育と福祉の谷間』を問うて見つめて」小川利夫・高橋正教編『教育福祉論入門』光生館, 2001, p220。
- 27) 前掲, 土井, p105。
- 28) 同上, p110-112。
- 29) 増山均「人権論の到達と課題」『転換期の障害児教育』編集委員会編『転換期の障害児教育①』三友社出版, 1999, p211-230。
- 30) 同上, p223。
- 31) 岡村重夫『社会福祉学(各論)』柴田書店, 1963, p141-167。
- 32) 同上, p146。
- 33) 前掲, 増山, p224。
- 34) 同上, p226。
- 35) 高橋正教「教育福祉論をめぐる問題状況と課題」『中京女子大学紀要』第24号, 1990, p99-107。
- 36) 同上, p100。
- 37) 同上, p101。
- 38) 増山均『子ども研究と社会教育』青木書店, 1989, p109。
- 39) 加藤直樹「障害者教育の理論と実践」河合章・大槻健編『講座日本の教育8 障害者教育』新日本出版社, 1976, p194。
- 40) 清水寛「『生存=発達権』保障の展開—その国際化過程を中心に」『岩波講座・こどもの発達と教育 第7巻 発達の保障と教育』岩波書店, 1979, p22-23。
- 41) 清水寛「障害児・者教育—発達権保障の立場から—」前掲, 小川・永井・平原, 1972, p139。
- 42) 同上, p127。
- 43) 清水寛は「発達保障」ではなく「発達権保障」の語



- を用いることが少なくないが、ここではその差異にはこだわらない。
- 44) 加藤直樹「社会福祉労働と発達保障」『総合社会福祉研究』第3号, 1991。
  - 45) 二宮厚美『発達保障と教育・福祉労働』全障研出版部, 2005。
  - 46) 真田是「福祉労働の意味と現状」『ジュリスト』1974年10月10日号, p52。
  - 47) 加藤菌子「社会福祉技術研究における『社会福祉労働』視点の意義」『総合社会福祉研究』第3号, 1991, p23。
  - 48) 石田一紀『社会福祉対象論』萌文社, 2004, p47-59。
  - 49) 「全国障害者問題研究会結成大会基調報告」全国障害者問題研究会『全障研三十年史』全障研出版部, 1967/1997, p734。
  - 50) 土岐邦彦「発達」茂木俊彦編集代表『障害児教育大辞典』旬報社, 1997, p671。
  - 51) 茂木俊彦『障害児と教育』岩波新書, 1990, p60。
  - 52) 茂木俊彦『発達保障を学ぶ』全障研出版部, 2004, p19-22。
  - 53) 全国障害者問題研究会『「発達保障論」の成果と課題』全障研出版部, 1978, p33-128。
  - 54) 大泉溥「生活の主人公になる」人間発達研究所編『生活と人格発達』全障研出版部, 1987, p54。
  - 55) 峰島厚「生涯にわたる系統的な発達保障」『障害児教育実践体系第7巻：成人期』労働旬報社, 1984, p5-7。
  - 56) 基礎経済科学研究所『人間発達の経済学』青木書店, 1982, 基礎経済科学研究所『人間発達の政治経済学』青木書店, 1994, 池上惇・二宮厚美編『人間発達と公共性の経済学』桜井書店, 2005。
  - 57) センによれば, 「重要な機能は, 『適切な栄養を得ているか』『健康状態にあるか』『避けられる病気にかかっていないか』『早死にしていないか』などといった基本的なものから, 『幸福であるか』『自尊心を持っているか』『社会生活に参加しているか』などといった複雑なものまで多岐にわたる」とされている(アマルティア・セン著, 池本幸生・野上裕生・佐藤仁訳『不平等の再検討 潜在能力と自由』岩波書店, 1999, p59)。
  - 58) アマルティア・セン著, 鈴木興太郎訳『福祉の経済学』岩波書店, 1988, p22。
  - 59) 同上, p2。
  - 60) 前掲, セン(1999), p70。
  - 61) アマルティア・セン著, 石塚雅彦訳『自由と経済開発』日本経済新聞社, 2000, p84。
  - 62) 柳ヶ瀬孝三「人間発達のためのインフラストラクチャー」前掲, 基礎経済科学研究所(1994), p213。
  - 63) 二宮厚美『「人間発達の経済学」と本書』前掲, 基礎経済科学研究所(1994), p9-15。
  - 64) 丸山啓史「障害児の豊かな『放課後』の保障」佐藤一子編『生涯学習がつくる公共空間』柏書房, 2003, p188-200。