

# 田中昌人の発達論における「ヨコへの発達」

—可逆操作概念との関連から—

基礎教育学コース 森 和 宏

“Horizontal Development” in Developmental Theory by Masato Tanaka

—In Relation to the Concept of Reversible Operation—

Kazuhiro MORI

This study examines “Horizontal Development” in Masato Tanaka’s developmental theory in relation to the concept of reversible operation. The concept of reversible operation defined “Horizontal Development”, which revealed that developmental pathways are common regardless of disability. Developmental theory was constructed that relates individual development and social change, mediated by “Horizontal Development.” In the theory of “Horizontal development”, the perspective that emphasizes relationships between children was relegated to the background.

## 目 次

1. はじめに
  2. 可逆操作の導入と「ヨコへの発達」
    - A. 可逆操作と「ヨコへの発達」の萌芽
    - B. 可逆操作による「ヨコへの発達」の定義づけ
  3. 「発達・差別・歴史」という視座
    - A. 「差別」認識の深まり
    - B. 個の発達と社会変革をつなぐ媒介としての「ヨコへの発達」
  4. 「異質な複数集団の保障」論の提起と深化
    - A. 「異質な複数集団の保障」論と「ヨコへの発達」
    - B. 実践の進展と「異質な複数集団の保障」論の変容
  5. おわりに
- 注

### 1. はじめに

本稿は、発達保障論の主唱者である田中昌人（1932-2005）の発達論において、「ヨコへの発達」<sup>1)</sup> 概念がいかに位置づけられていたかを考察することを目的とする。田中の構築した独自の発達段階論において中核となった可逆操作概念との関連に注目しつつ、田中による「ヨコへの発達」論を跡づけたい。

田中昌人は、新制京都大学の発足と同時に新設された京都大学教育学部に1950年第二期生として入学、教

育心理学研究室で正木正や学阪良二に指導を受け、卒業後は同研究室で2年間助手を務めた。その後、正木らによる知的障害児の社会的予後に関する共同調査に参加した縁で、1956年からは滋賀県の児童施設である近江学園に研究部員として着任した<sup>2)</sup>。

近江学園着任後は主として知的障害児の発達過程に関する研究を進め、それらの成果と学園の実践の蓄積を総括するかたちで、1960年代に入って「発達保障」を提起した。この近江学園での研究・実践を源流としつつ、1967年には田中を初代の全国委員長として、全国障害者問題研究会（以下、全障研）が結成された。全障研は「発達保障はすべての人間の権利である」という発達保障論を理念に掲げ、教育・福祉・医療・労働など諸領域における障害児・者の権利保障に大きく貢献した。とりわけ教育においては、1979年の養護学校義務制実施を求める運動を展開し、「権利としての障害児教育」の実現を後押しした<sup>3)</sup>。

近江学園での研究・実践にもとづいて構築された田中の発達論の中核は、「可逆操作」という概念による独自の発達段階論である。先行研究でも指摘されてきたように、その特徴は、近江学園が対象としてきた知的障害児、とりわけ重度知的障害児の発達可能性やその過程の解明にこだわった点にある<sup>4)</sup>。それは、当時主流だった研究や知能検査などが健常児との比較によって知的障害児の発達／教育可能性の否定にしばしば結びつけられていたことへの鋭い批判でもあった。この

ような研究上の意義を指摘できる一方で、田中の可逆操作概念などに基づく発達理論はしばしば難解なものとして捉えられており、それが広く受け入れられ、また全障研の発達保障論が大きな成功を収めたのは、個人の発達と社会変革とを結びつける大きな構想を打ち出したことによるところが大きい<sup>5)</sup>。そのことによって、日教組運動などとも結んで、発達保障論は学界・実践現場への広範な影響力をもつことになった。

本稿では、このような田中の発達論のなかでも、「ヨコへの発達」概念に注目する。「ヨコへの発達」は発達保障論において共有されてきた発達観であり、能力が「ウエへのびる」ことだけではなく、「ヨコへひろがること」をも発達として捉える見方として、1960年代後半に近江学園において田中らによって提起された<sup>6)</sup>。明確な定義はなされていないが、発達段階や能力の高次化(いわゆる「タテへの発達」)では捉えられない「幅広い『発達』のイメージ」を表現したものとして用いられてきた<sup>7)</sup>。また、発達段階の高次化が困難な重度障害児の「発達の無限の可能性」を示す概念としても使用され、上述の養護学校義務制などを求める全障研運動の重要な根拠となった<sup>8)</sup>。

これまで田中の発達論に関する研究は、可逆操作などの独自の概念によって構築された発達理論についての検討を中心に進められてきた<sup>9)</sup>。また、社会変革を見据えた発達論の構想についても、「発達の三つの系」などの発達論が紹介されてきた<sup>10)</sup>。いずれも田中の議論に即して詳細な検討が行われているものの、次のような共通の課題を指摘できる。すなわち、基本的には個人の発達過程を研究課題としていた田中がいかにして社会変革を見据えた発達のグランド・セオリーを提示したのか、またそれらはどのようにして論理的に結びつけられることになったのかが明らかにされていない点である。本稿はこの課題の解明のため、田中の「ヨコへの発達」論に注目する。というのも、本論をやや先取りすれば、田中は「ヨコへの発達」を媒介にして、個人の発達と社会変革とを結びつけることになったためである。「ヨコへの発達」の検討がほとんどなされていないがために、先行研究は両者の連関を上手く捉えきれていないように思われる。

なお、近年はこの「ヨコへの発達」概念を主題とする研究が蓄積されてきている。垂髪は、近江学園とびわこ学園における「ヨコへの発達」概念の形成過程を両施設で中心的な役割を果たした糸賀一雄、岡崎英彦、田中昌人の三者を取り上げて検討した<sup>11)</sup>。重度障害児の実践との往還という視点から、第一には1950年

代の近江学園での重度障害児の実践を通じて、糸賀らが障害児を「永遠の幼児」と捉える差別的な発達観を克服し、彼らの発達可能性に「共感」する「姿勢」や「まなざし」を獲得したことを明らかにした。次いで、1960年代に創設された重症心身障害児施設びわこ学園における重度障害児への岡崎らの実践を検討し、重症児たちの「内面」や「心」に寄り添う取り組みを通じて、「タテへの発達」が困難な重度障害児でも発達すること、またその発達の可能性は無限であることを三者が「ヨコへの発達」という言葉によって表現したことを指摘した。ただし、田中については「ヨコへの発達」を糸賀らと「共創」したとされるものの、彼の独自の発達理論との関連については言及がなされておらず、糸賀・岡崎に比べて田中による「ヨコへの発達」論の独自性は明らかになっていない。

筆者は、垂髪に代表される従来の研究が職員と子どもとの関係に主眼を置いてきたことに注目し、「ヨコへの発達」概念の形成過程について、子どもたちの「集団」との関連において、近江学園の実践史に即して検討を行い、従来の研究や田中の指導論とは異なって、子どもどうしの関係において「ヨコへの発達」を捉える視点が学園の職員たちによって共有されていたことを明らかにした<sup>12)</sup>。また、1970年代にかけて「ヨコへの発達」概念が使用されなくなる過程を全障研の結成前後の議論を手がかりに検討し、全障研の結成を契機に「ヨコへの発達」が全障研運動の拡大をも意味するようになり、その後は「集団の発達」へと置き換わることで使用されなくなったことを指摘した<sup>13)</sup>。いずれの研究においても田中の「ヨコへの発達」論には言及がなされておらず、本稿の課題の解明によって、近江学園における「ヨコへの発達」への多様な理解や、それが70年代にみられなくなっていく過程について、より立体的に把握することができると考える。

以下を踏まえて、まず第2章では可逆操作概念にもとづいて構築された田中の発達段階論において「ヨコへの発達」がいかにか位置づけられたかを検討する。続く第3章では、「ヨコへの発達」を通して田中がいかにか社会への視座を獲得したのか考察する。最後に第4章では、「ヨコへの発達」の保障において重要と考えられた「異質な複数集団の保障」論について検討する。

## 2. 可逆操作の導入と「ヨコへの発達」

本章では、可逆操作概念の導入によって構築が進んでいた田中の発達段階論において、「ヨコへの発達」

がいかに位置づけられていたのかを考察する。第一に、可逆操作と「ヨコへの発達」の両概念が近江学園において使用される前の、それらが萌芽的に語られていた時期にどのような議論があったのかを概観する。第二に、可逆操作によって「ヨコへの発達」が定義づけられることとなった時期において、それが「ヨコへの発達」においてどのようなことを含意することになったのかを検討する。

### A. 可逆操作と「ヨコへの発達」の萌芽

先行研究に従えば、それまで「発達の節」といった表現で理解されていた子どもの発達段階が「可逆操作」概念にもとづいて田中に記述されはじめたのは、1965年のことである<sup>14)</sup>。また、田中らによって「ヨコへの発達」という表現が初めて使用されたのは1966年のことである<sup>15)</sup>。ただし、筆者のこれまでの研究によれば、「ヨコへの発達」概念という表現こそみられないものの、1960年代前半には既に「ヨコへの発達」概念の萌芽が田中や職員のあいだで共有されていたことが明らかになっている<sup>16)</sup>。そこで、本節では、近江学園が発達段階に依拠して実践を行うようになった1961年以降を対象として、当初どのようなことが議論されていたのかを概観したい。

1956年に近江学園研究部に着任した田中は、「現行の知能テスト類によっては、精薄児と普通児の大まかな区別をすることはできても、精薄児を指導上のさまざまな要求に応じて、的確に把握することはむずかしい」という問題意識から、「精神薄弱児用テスト」の作成に取り組んだが、ここには後年にも連なる田中の問題意識が表明されている<sup>17)</sup>。田中は続けて、次のように述べる。

これまでの発達研究はその多くが発達傾向ないしは発達段階（いつになったらどういうことができるか）の研究であって、発達過程（どういしかたでそういうことができ、条件が変わるとどういぐあいにそのできかたがかわってくるのか）の研究は十分なされているとはいえないのみならず、方法的考察も十分ではない<sup>18)</sup>。

このように従来の発達研究の方法論が問題視されたのは、それらが知的障害児にとっては「同じ生活年齢、同じ精神年齢の普通児とくらべて、その違いを問題とする見方」になってしまい、彼らなりの「できかた」ではなく、普通児と比較したときの「できなさ」が強

調されてしまうことにあった<sup>19)</sup>。このような問題意識にたつて田中の研究は進められ、1959年からは障害の重い子どもたちにも可能な、バルブを握るといった行動に対する実験・観察が行われるようになった。翌1960年には知的障害児と普通児のいずれも精神年齢(MA) 0才から10才までを対象として実験が行われ、バルブの把握反応をとりあげて、にぎったりはなしたり、あるいははじともっていたりという様々な課題によって実験が進められた。

これらの実験・観察の成果として明らかにされたのは、発達がいくつかの発達上の壁によって段階づけられるということである。たとえば1961年の記録によれば、子どもたちは「IQ(知能指数)よりもMA(精神年齢)的なもので共通している発達上の特徴を持っていて、それはMA的なものに換算すると3~4才、6~7才、9~10才の三つの壁で段階づけられる」ということが明らかにされたという<sup>20)</sup>。

そして、これらの成果は「発達過程研究の中間成果」として職員会議の場で学園内に紹介され、この成果を受けるかたちで、1961年度からは「発達年齢を基準」とする新たな教育部制が採用された。

次に、同時期の「ヨコへの発達」に関する議論を概観する。拙稿で既に明らかにしたように<sup>21)</sup>、この1961年度からの教育部制における第一教育部の実践について、田中昌人は次のような総括をしている。

第一教育部のこどもたちのばあいは、できないことができるようになるということだけでなく、できるようになる場としての他の人、他の作業を問題にしてよいのだ、むしろすべきだということ。<sup>22)</sup>

「できないことができるようになる」というのがいわゆる「タテへの発達」であるから、ここで田中は「タテへの発達」では捉えきれないような子どもの変化が実践において確認されたこと、そのことが障害の重い子どもたちにとって重要であることを指摘していると考えられ、「ヨコへの発達」の萌芽とあってよい見解である。これと関連して田中は後年に、「ヨコへの発達」概念の出自について、「子どもたちの発達をいけば縦への発達というより（現場の中から出てきたことばですが）横への発達としてとらえる観点がでてきた（傍点は筆者）」とも回想している<sup>23)</sup>。以上を踏まえれば、「ヨコへの発達」が当初は実践から出てきた子どもの成長の事例として、あるいはそれを捉える職員たちの「現場」での発達観として登場してきていたことが窺える。

以上のように、1960年代前半において既に、可逆操作という分析概念こそ登場しないものの、子どもの行動やその「できかた」に注目することで、「タテへの発達」にどのような段階が見られるかが明らかになりつつあった。そして、そのような「タテへの発達」を基準として実践が再編成されていくなかで、そのような発達の枠組みでは捉えきれない子どもの変化を捉える視点、つまり「ヨコへの発達」につながる視点が職員たちに共有されつつあったと指摘できるだろう。ただし、そのような見方はあくまでも実践を通して見出されてきた職員たちの発達観であって、発達研究を通じた理論的な検討はこの時点では行われていなかったとも言えよう。

### B. 可逆操作による「ヨコへの発達」の定義づけ

次に、1965年に導入された可逆操作によって「ヨコへの発達」がどのように定義づけられ、そのとき「ヨコへの発達」はどのような含意を得たのかを検討する。

可逆操作とは、田中によれば「外界の世界をとり入れ、新しい活動をつくりだし、そうすることで、自らの内面を豊かにする営みにおける基本操作」である<sup>24)</sup>。あるいは、導入された当初の表現を借りれば「こどもたちがどういうやりかたで主体的に世界を操作しているのか」を取り出したものである<sup>25)</sup>。筆者なりに改めて整理すれば、「外部の環境に対して、どのように働きかけ、どのように認識しているか」によって子どもの行動のパターンを取り出した概念である。この可逆操作の提起によって、田中は「可逆操作の高次化における『階層—段階』理論」という独自の発達段階論を構築していったが、その原点がこの1965年の導入である。本稿が目じりたいのは、1960年代において田中が「ヨコへの発達」を可逆操作概念によって説明しようとしていたという点である。たとえば、子どもの発達における「二つの方向」について、次のように田中は述べる。

発達の一つの方向は可逆操作特性高次化の方向である。同時に二つの可逆操作をもたないの、高次化は発達の質的転換期を示す。しかし、この高次化の方向、いわばタテの発達は、可逆操作特性の交換性を志向的に高めていく方向、いわばヨコの発達を実現していく中で達成していく<sup>26)</sup>。

ここでいう「可逆操作特性高次化の方向」とは、可逆操作にはいくつかの段階があり、それが次の段階に進

むことを指す。「質的転換期」とあるように、その前後には質的な差異がみられ、それによって発達段階論を構成できると考えられている。前述のような実験や実践の反省によって得られていた「発達の節」を理論的に説明したものであるということもできよう。では、肝心の「ヨコへの発達」を意味する「可逆操作特性の交換性を志向的に高めていく」ということは、何を指すのだろうか。明快な解説は管見の資料からは確認できないが、同一の可逆操作期、つまり同一の発達段階における変化を指しているものと思われる。例えば、「二次元可逆操作」というある段階の操作についていえば、「つかまって立ち上がる、はって前へ進む、指を吸いつつ脚をいじる、おもちゃをもって打ち合わす……等々」のパターンがあり、それらには「無限の多様性」があると田中はいう<sup>27)</sup>。以上から、「可逆操作特性の交換性を志向的に高めていく」というのは、同一の可逆操作に当てはまるとされる行動のパターンが多様に広がっていくことを指していると考えられる。それは、前節で示したところの「できるようになる場」が広がっていくということと重なっていると考えるのもよいだろう。

ここまで前節の議論とも重なる部分が多いが、可逆操作によって「ヨコへの発達」が位置づけられたことの意味として重要なのは、研究の「段階的結論」として、「心身障害児の発達はすべてのこどもの発達と基本的に共通な機制をもって」いることが明らかにされた点である<sup>28)</sup>。もちろん可逆操作という概念そのものが、あるいは上述のような田中の発達研究の方法論そのものが、そのような障害の有無にかかわらず発達筋道の共通性を追求してきたことは事実である。しかし、「タテへの発達」がほとんどみられない子どもへの取り組みを通じて「ヨコへの発達」概念が形成されてきたことを考えれば、可逆操作の導入だけでは発達の普遍性を明らかにしたことにはならない。言い換えれば、障害の程度にかぎらず確認される「ヨコへの発達」が、可逆操作によって記述されたことによって、あらゆる子どもの発達の筋道の共通性、普遍性が明らかにされたのである。

「ヨコへの発達」が可逆操作概念によって説明されたことで、発達の筋道の共通性や普遍性が明らかにされたことは、その後の全障研などの運動においても重要な論拠となった。したがって、「ヨコへの発達」を単なる発達観として捉えるのではなく、改めて発達理論のなかに位置づけようとした田中の試みは、障害児の権利保障において重要な役割を果たしたと考えられ

るだろう。

### 3. 「発達・差別・歴史」という視座

本章では、田中が「発達・差別・歴史」という視座の提唱によって、個人の発達と社会変革とを結びつけるより大きな発達論の構想を打ち出したことと、「ヨコへの発達」概念との関連を取り上げる。第一に、「ヨコへの発達」概念と「差別」論との関連を検討する。第二に、さらに「歴史」の視点を加えることによって、田中が構想した発達論について考察する。

#### A. 「差別」認識の深まり

前章で明らかにされたように、田中は1960年代半ばに可逆操作によって「ヨコへの発達」を説明するようになり、障害の有無や程度にかかわらず発達する道筋の共通性を認識するようになった。そのことは、一見すると「発達」が難しいように思われる重度障害児の発達可能性への認識であると同時に、そのような発達が障害にかかわらず等しく価値をもつものであることへの気づきであった。一方で、そのとき田中は「現状の社会」が「操作特性の交換性を高める方向に協力的でない」ことをも意識するようになった。次のような田中の指摘は興味深い。

しかるに、現在は不当にも高次の可逆操作特性をもっているばあい、たとえその交換性が低くても前可逆操作特性より価値的に高いとされている。こういう自然的不平等容認がひとつひとつのものになっていくところで施設をつくることは、それにとどまる限り「部落」の形成である。それは封建制度の整備がすすめばすすむほど社会的不平等を容認した差別が形成されてきたのと同じことになる。こうした中で、精神薄弱児の人格形成に取り組む問題をいわゆる心理学的のみ扱うならば、それは新しい差別形成への奉仕でしかなくなることが歴然としてきた<sup>29)</sup>。

つまり、「ヨコへの発達」の重要性を認識しつつも、そのような発達観の捉え直しが社会で共有されないかぎりにおいて、近江学園のような「ヨコへの発達」を丁寧保障しようとする施設を作ることさえも「新しい差別形成への奉仕」に転じてしまう可能性がある、ということである。こうして、「心理学」だけに拠るのではないかたちで、発達を構想する必要が田中において生じたわけである。

もちろんそのような認識は「ヨコへの発達」のみによってもたらされたわけではなく、背景には当時の社会状況が大きく関与していると思われる。たとえば、田中は次のようにも指摘している。

プログラム規定の実現が社会効用論的発想にもとづくとき、福祉制度の整備に名をかりたメリトクラシーがすすめばすすむ程、自然的不平等を容認した差別が形成されてくる。どの階層の可逆操作特性も交換性を高める方向で無限の可能性があり、無限への挑戦であるという意味で、どの階層の自己実現も価値的に等しく重んじられなければならない<sup>30)</sup>。

当時は、全国学力テストの実施などにつづいて、1966年10月には中央教育審議会から「期待される人間像」が出されるなど、教育の能力主義的再編が進められようとしていた時期である。まさに社会効用論的な発想にもとづいて、生存権や教育を受ける権利などのプログラム規定の側面をもつ権利の保障が考えられようとしていたとき、現状の枠組みを維持したままに権利保障を考えることは「差別」であるというのである。社会効用論的な発想にもとづくかぎり、そこから脱却することはできず、「ヨコへの発達」はそのような潮流への根本的な批判であった。そこでは当時理論化が進みつつあった「可逆操作の高次化」だけでは十分でなく、その「交換性を高める」こと、つまり「ヨコへの発達」が重要な意味をもったのである。

#### B. 個の発達と社会変革をつなぐ媒介としての「ヨコへの発達」

では、「ヨコへの発達」を重視するように社会全体の発達観を転換していくことが重要なこととして考えられたとき、田中はどのようにして実際の社会変革を構想したのだろうか。田中は、人類の権利創造の歴史に立ち返り、次のように考察した。

人類は権利の主体が反対物に転化する階級があらわれてきた時、収奪に抗して新しい権利を創造してきた。形式論理的な近代科学の誕生によるヒューマニズムは自由権をかちとった。自由権だけでは生産過程の変化にともなって権利の主体が反対物に転化することを解明した唯物弁証法的な現代科学によって生まれたヒューマニズムは社会権をかちとってきている。

ところが、資本主義国家体制は帝国主義化の傾向を

強めてくる中で権利を収奪した人たちに代償として福祉を用意して、それが社会権の定着だという。これは権利の剽窃である。このとき、自然的不平等の容認にもとづく権利の反対物への転化に、はじめてをして新しい権利創造のたたかいが必要になる。それが発達権をかちとるたたかいである。こうして、かれらの権利が保障されていく運動のなかでのみ、精神薄弱児に権利の主体をおいた研究は成立する<sup>31)</sup>。

つまり自由権、社会権につづく新しい権利として「発達権」を位置づけ、そのような権利獲得に向かうべき状況として、直面する社会状況をとらえ直したのである。そのような社会状況を「上へ伸びることを発達だとみる発達理解のしかたの発達障害」と田中は表現し、「ヨコへの発達」を広く社会に浸透させることで、社会の変革をめざしたのである。

さらに、そのように社会を変革し、そのことによって個人の発達を保障していこうとするとき、田中はその具体的な方法論として組合やサークルによる運動を強化していくことの重要性を強調した。

わたくしたちは、述べきたったような筋みちを、さらに実践の中で掘り起こしながら、わたくしたち自身が再結集をしていく必要があるとの判断に達しました。施設内だけではなく、施設外の人々と統一行動をしていくのです。わたくしたちが団結権をみずからものにして組合を結成すること、サークル活動をするのはきわめて大切です。わたくしたちも有志で発達保障研究会を結成しました<sup>32)</sup>。

拙稿でも検討したように<sup>33)</sup>、「ヨコへの発達」は全障研の結成後に「運動の拡大」や「連帯の強化」を指すものとしても使用されるようになった。田中は1968年には子どもたちの権利が侵害されているとき、「それを打開していくために、私たちは組合を結成していくのだ」と述べている。しかも、「学園の中だけでの組合ではなくして、全国の仲間とつながりをもつた(原文ママ)組合を選んだのだということが言われており、自分たち自身のつながり、つまり「ヨコへの発達」が必要だ」と述べている<sup>34)</sup>。

以上のように、田中は「ヨコへの発達」概念を媒介として、個人の発達と社会変革とを結びつける発達論の構想を打ち出した。そのことによってこそ、発達保障論は大きな成功を収めたのであり、その意味において、「ヨコへの発達」は発達保障論の中核であると言

えるだろう。

#### 4. 「異質な複数集団の保障」論の提起と深化

本章では、田中の提起した「異質な複数集団の保障」論<sup>35)</sup>と「ヨコへの発達」概念の関連について考察する。詳細は後述するが、田中は60年代後半に「可逆操作の交換性を高める」、つまり「ヨコへの発達」を保障するうえで、「異質な複数集団の保障」が必要であることを提起した。この点について、以下、第一には「異質な複数集団の保障」論が提起される経緯を検討する。第二に、そのように提起された「異質な複数集団の保障」論が実践との還流によって深化していく過程をたどる。

##### A. 「異質な複数集団の保障」論と「ヨコへの発達」

田中が「異質な複数集団の保障」論を明確に提起したのは、第2章で扱った1961年度からの実践の総括が最初である。先にも触れたように、第一教育部の障害の重い子どもたちにとっては、「できないことができるようになるということだけでなく、できるようになる場としての他の人、他の作業を問題にしてよいのだ、むしろすべきだ」と田中は主張した。このような田中の指摘は以前に拙稿でも検討したように、「学習集団」での成果を受けてのものであったが、田中は「この段階の子どもたちにも他の人との関係づけの方向ではたらきかけをすることが大切なのだということがわかった(傍点は筆者)」という<sup>36)</sup>。つまり、「ヨコへの発達」において、「他の人との関係づけ」が重要であると、実践から田中は読み取っていた。このことは、実践を担当した職員たちが子どもどうしの関係において「ヨコへの発達」を見出していたという拙稿の指摘とも合致する<sup>37)</sup>。

むしろ生活集団を基盤にしてなされるべきことかもしれない。あるいは、ほんとうは生産現場をもってなされるべきかもしれない。同質的な学習集団のなかだけでなく、等質的な生活集団、さらには異質な生産現場という人間関係のなかでもこのグループ関係の指導はほりさげられる必要がある<sup>38)</sup>。

ここでは、後述の議論とは異なって、子どもに編成の異なる複数の集団活動が保障されていることが重要なのではなく、それぞれの集団活動において「他の人との関係づけ」あるいは「グループ関係の指導」を重視

していく必要を田中は指摘している。

ところが、「ヨコへの発達」が提起され、可逆操作概念によって説明されるようになった1960年代後半には、少し内容が異なってくる。たとえば、「一人の子どもが可逆操作の交換性を志向的に高めていくのに必要な、異質の複数の集団活動をもつこと」といった表現がみられるようになり、ここでは、上述の議論とは違って、集団内の関係だけではなく複数の集団活動をもつことそのものが重要視されている<sup>39)</sup>。

以上のような「異質な複数集団の保障」によって、子どもの「ヨコへの発達」が達成されるという実践論は、近江学園はもとより、1967年に結成された全障研でも共有されていた。全障研結成大会の基調報告では「ヨコへの発達を達成するためには、いかに吟味された構成であっても、一人に一つの集団しか保障されていなければ、その人は貧困化するものであり、…（中略）…一人の人に質的に異なる複数のものが保障される必要がある」と田中が提言するなど、広範な影響力をもったものと思われる<sup>40)</sup>。

ここで田中が意図していたのは、「いつも同じ人、同じ集団との接触でなく、いろいろの人との接触、複数の集団に属することによって、豊かな発達を達成していく」ということであった<sup>41)</sup>。このとき、「障害児が普通児の中にいるだけ」や「障害児が同じ障害児とだけいる」のでは「貧困な一貫性」に陥ってしまい、複数の集団を保障し、多様な人と子どもが接触することによって「ヨコへの発達」を達成できると田中は指摘していた<sup>42)</sup>。

以上のように、田中昌人は子どもが多様なかわりをもつことができるように、参加／所属する集団活動の多様性を確保することを主張していた。そこでは、画一的な編成の障害児集団だけでなく、健常児集団への障害児のいわゆる「ダンピング」への批判も想定されていた点は非常に興味深い。ただし、1960年代前半に田中が指摘していたような、あるいは職員たちが実践を通じて共有していたような子どもどうしの関係において「ヨコへの発達」をとらえようとする視点は後景に退いているように思われる。その背景には、「ヨコへの発達」が可逆操作によって位置づけられていたことによると思われる。田中は以下のようにも言う。

交換性を志向的に高めていくことによって、豊かな発達を達成させることができるが、それは受動的な働きかけによってなされるのではなく、自ら主体的に行動することが要求されるのである。主体的に外

界に働きかけることによって、現実をよりよく反映し、またそれによって今度はより効果的に現実に関わりかけることができるようになる<sup>43)</sup>。

つまり、可逆操作によって子どもの発達を捉えるとき、子どもは外部の環境に自ら主体的に行動する存在であると考えられる。そのとき、子どもが主体的に働きかける対象として、外部の環境である他の子どもや集団活動は把握される。このように、可逆操作に依拠するかぎりにおいては、子どもどうしの日常的な関係における相互作用や、友だちからの働きかけといった集団の内部での関係性については十分に検討されないのである。このような子どもの主体性に重きをおいた発達論が、障害の重い子どもたちをも「権利の主体」として認めていこうとするとき、重要な役割を果たしたであろうことは否定できない。しかし一方で、職員たちが共有しつつあった子どもどうしの関係において「ヨコへの発達」を把握しようとする視点は、可逆操作によっては十分に理論化されることはなかった。この点は可逆操作によって「ヨコへの発達」を位置づけようとした田中の弱さと言うこともできるかもしれない。

## B. 実践の進展と「異質な複数集団の保障」論の変容

一方、近江学園の実践においては、必ずしも「関係」への視点が後景に退いたわけではなかった。拙稿の指摘の通り、1968年度以降の近江学園では、発達段階に依拠した集団編成ではむしろ、特に障害の重い子どもが他の子どもとのかかわりが乏しくなってしまうことが問題視されたからである。そこでは、生活年齢を基準にすることによってかなり多様な発達段階の子どもから生活集団を編成することになった<sup>44)</sup>。

興味深いのは、このような実践の進展を受けて、田中自身も「異質な複数集団の保障」論を修正しようとしていた点である。1970年の実践に関する研究報告において、田中は次のように言及している。

すべての子どもにひとしく、各子どもに生活年齢の共通な生活集団活動、学習する力の共通な学習集団活動、生活年齢や学習する力に大きな幅のある人たちと働くことをとおして認識を高めていく労働集団を保障する<sup>45)</sup>。

結果的に、発達段階による「異質・同質・等質」という3つの集団のバランスは崩れているようにも思われる。学習活動は同質な集団であるが、生活集団や労働

集団は生活年齢には違いがあるものの、発達段階でみればどちらもかなり多様な段階の子どもによる集団編成となっている。

このように、実践の成果を受けつつ、集団編成論を田中は深化させようとしていた。しかし、これも拙稿で指摘したように、そのような集団編成を工夫したとしても、必ずしも子どもどうしのかかわりが豊かになるわけではなかった。実践では、むしろ多様な子どもがいることによって、当初は障害の重い子どもたちに対する蔑視や差別的な言動も多く、そこでは、子どもが互いに認め合えるようになることを職員たちは「ヨコへの発達」として捉えようとしていた<sup>46)</sup>。田中はこのような実践の成果を踏まえつつ、次のように述べている。

各フィードバック操作特性の交換性をたかめる方向において働かなかで役割交代をし、仲間としての連帯をつよめることによって、それまで絶対的とおもわれていた尺度の意味が相対的にちぢまり、変わっていく。そのことにより集団全体が高まり、その中で個人の発達を達成していく。このように、発達を個人の単位としてだけとらえるのではなく、おたがいをひとしく人間としてみとめていく教育者もふくめた集団のたかまりの中でとらえることが必要である<sup>47)</sup>。

職員たちが認識していたのと類似した事例を、田中は「認め合える」関係というよりも、「集団のたかまり」として把握している点は留意しておきたい。この点が、やはり可逆操作によって「ヨコへの発達」を認識しようとした田中の独自性であると言えるだろう。そのような田中の「ヨコへの発達」論によってこそ、集団への注目を媒介としながら、個人の発達と社会変革とを結ぶ「発達保障論」が構築し得たと考えられる。

## 5. おわりに

本稿で議論してきたことを簡潔に整理しておきたい。「ヨコへの発達」は1960年代前半に近江学園の実践現場から生まれてきた考え方であったが、田中は1960年代半ばに着想した「可逆操作」という概念によって「ヨコへの発達」を定義づけ、その独自の発達段階論に位置づけた。そのことによって、従来は健常児との比較によって劣弱性や発達限界論が強調されていた重度の障害児も含めて、すべての子どもの発達の道筋は共通であることを田中は主張できるようになった。

そして、このような発達の道筋の共通性・普遍性への認識は、障害の有無に関わらずすべての子どもの発達は一ひとしく価値をもつことを田中に意識させることになった。しかし、その一方で、社会効用論に教育・福祉が大きく影響を受けていた当時の日本社会においては、そのような発達観にもとづいて実践・施設づくりを進めるのでは差別への奉仕にしかならないと考えた田中は、社会全体の発達認識を変える必要を認識し、個の発達と社会変革とを結ぶ発達論のグランド・セオリーの構築へと向かうこととなった。現状を子どもたちの発達権が奪われている状況として捉え、発達権保障運動を拡大していくことによって、個の発達と社会変革とが連関しながら実現できると考えた。そのとき、「ヨコへの発達」は運動の拡大を意味する概念としても使用され、その意味に於ても「ヨコへの発達」はこの発達と社会変革とをつなぐ媒介として機能したのである。

また、教育実践においては、田中は「異質な複数集団の保障」によって、子どもが多様な人・集団とかかわりをもつなかで「ヨコへの発達」が達成できると考えた。筆者がこれまでの研究において明らかにしたように、実践において職員たちは子どもどうしの関係において「ヨコへの発達」を把握していたが、子どもが「外界に主体的に働きかける」ことを基礎とする可逆操作概念に依拠するかぎりにおいて、田中はあくまでも「集団」論にこだわることとなった。その後も、実践の進展に伴い、集団編成における生活年齢の位置づけを重視するようになるなど深化が進められたが、1960年代前半には捉えられていたような子どもどうしの「関係」を重視する視点はそこでは背景に退くこととなった。

以上のように「ヨコへの発達」に注目することによって、これまで上手く論じられてこなかった田中の発達段階論と社会変革を見据えた発達論との関連について立体的に描出することができた。また、「ヨコへの発達」がその媒介となったことによって、田中の集団論も含めて興味深い議論がいくつもみられたものの、1970年代以降には十分に理論化されずに使用されなくなっていくという過程について見通しを得ることもできたのではないかと。

最後に、今後の課題について示しておきたい。一つは発達保障論における集団論の検討である。本稿で示した集団論に代わって、1970年代には共同教育論やそこでの基礎集団論が盛んに議論されるが、その点について「ヨコへの発達」をめぐる歴史のなかで検討す



る余地があると思われる。もう一つは、「ヨコへの発達」を媒介とすることによって構想された田中の発達論についてである。それはいわゆる「全面発達」の思想として捉えることができるが、障害児教育にかぎらず、戦後教育学の主流派を形成した議論とも重なる。発達を軸とした教育学が1970年代に成立していく過程において、「ヨコへの発達」や障害児教育における発達保障論がいかに影響を与えたのかは、戦後教育史研究における重要な課題の一つであると思われる。

## 注

- 1) 表現には「ヨコの発達」, 「横への発達」などいくつかのバリエーションが見られるが, 本稿では引用部分を除いて, 「ヨコへの発達」で統一する。
- 2) 田中昌人の経歴については, 大泉溥 2011. 「発達保障論の生成と実践現場での発達研究—若き日の田中昌人の場合—」(『人間発達研究所紀要』第22・23号合併号, pp.102-134.)などに詳しい。
- 3) 荒川智 2019. 「発達保障とは何か」越野和之・全障研研究推進委員会編『発達保障論の到達と論点』全国障害者問題研究会出版部, pp.20-22.
- 4) 中村隆一 2013. 「発達保障論生成過程における発達研究のあゆみとその意義」『人間発達研究所紀要』第26号, pp.107-117.
- 5) 中村満紀男 2019. 「高度経済成長下での分離的特殊教育の発展と権利としての障害児教育の提起」中村満紀男編『日本障害児教育史【戦後編】』明石書店, pp.331-340.
- 6) 近江学園研究室 1967. 「教育活動への報告」(田中昌人 1997. 「全障研の結成と私の発達保障論」全国障害者問題研究会編『全障研三十年史』全国障害者問題研究会出版部, p.550.を参照した)。
- 7) 丸山啓史 2012. 「発達保障とはどういうことか?」丸山啓史・河合隆平・品川文雄『発達保障ってなに?』全国障害者問題研究会出版部, pp.2-4.
- 8) たとえば, 土岐邦彦 2010. 「タテへの発達とヨコへの発達」茂木俊彦ほか編『特別支援教育大事典』旬報社, p.748.
- 9) 中村隆一, 前掲論文(2013)や中村隆一 2003. 「人間発達における階層—段階理論にかかわって」全国障害者問題研究会編『障害者問題研究』第31巻第2号, pp.152-160. などがある。
- 10) 中村隆一 2015. 「発達保障論の誕生と『講座発達保障への道』」全国障害者問題研究会編『障害者問題研究』第43巻第2号, 143-151. や加藤直樹 2007. 「集団と発達保障(1)」全国障害者問題研究会編『障害者問題研究』第35巻第2号, pp.155-159. などがある。
- 11) 垂髪あかり 2021. 『近江学園・びわこ学園における重症児者の「発達保障」—「ヨコへの発達」の歴史的・思想的・実践的定位—』風間書房.
- 12) 森和宏 2021. 「近江学園における『ヨコへの発達』概念の再検討—実践における集団編成に着目して—」日本教育学会『教育学研究』第88巻第4号, pp.92-103.
- 13) 森和宏 2022. 「発達保障論における『ヨコへの発達』概念の変容—全国障害者問題研究会の結成(1967年)前後の議論を手がかりとして—」東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室『研究室紀要』第48号, pp.115-125.
- 14) 中村隆一, 前掲論文(2013).
- 15) 垂髪, 前掲書(2021).
- 16) 森, 前掲論文(2021).
- 17) 近江学園 1958. 『近江学園年報』第8号, p.182.
- 18) 同上, p.233.
- 19) 田中昌人 1958. 「精神薄弱児の理解の仕方をめぐって」(大泉溥編『日本の子ども研究—明治・大正・昭和—第13巻 田中昌人の発達過程研究と発達保障論の生成』クレス出版)所収, p.111を参照した)。
- 20) 近江学園 1961. 『近江学園年報』第9号, p.220.
- 21) 森, 前掲論文(2021).
- 22) 近江学園 1963. 『近江学園年報』第10号, p.115.
- 23) 田中昌人 1974. 「障害児の発達をどう保障するか」小川政亮編『障害者と人権』時事通信社, p.142.
- 24) 田中昌人 1995. 「発達における『可逆操作の高次化における階層—段階理論』の形成過程と理論化の現段階」日本教育心理学会『教育心理学会年報』第34巻, pp.21-24.
- 25) 近江学園 1965. 『近江学園年報』第11号, p.26.
- 26) 田中昌人・田中杉恵・長島瑞穂 1967. 「第4報告 発達保障の立場から」日本心理学会第31回大会シンポ「幼児の行動発達と就学年齢」(大泉, 前掲書(2011), pp.74-75.を参照した)。
- 27) 田中昌人 1966. 「精神薄弱児の発達(16) 発達の権利をかちとり差別をなくすために—1—」日本精神薄弱者愛護協会編『愛護』第98号, p.31.
- 28) 田中昌人 1966. 「精神薄弱児の人格形成—とくに研究方法について—」日本教育心理学会『日本教育心理学会第8回大会発表論文集』, pp.462-463.
- 29) 同上.
- 30) 同上.
- 31) 同上.
- 32) 田中昌人 1966. 「精神薄弱児の発達(18) 発達の権利をかちとり差別をなくすために—3—」日本精神薄弱者愛護協会編『愛護』第100号, p.30.
- 33) 森, 前掲論文(2022).
- 34) 田中昌人 1968. 『障害児・者の発達保障をかちとるために—映画「夜明け前の子どもたち」の製作運動から学んだもの—』全国障害者問題研究会東京支部, pp.32-33.
- 35) 田中昌人は, 質的に異なる複数の集団を子どもに保障する必要があると提起した。この点についても「ヨコへの発達」同様, 表現にはいくつかのパターンがあるが, 煩雑さを避けるため, 引用部分以外では「異質な複数集団の保障」論に統一した。
- 36) 近江学園, 前掲書(1963), p.115.
- 37) 森, 前掲論文(2021).
- 38) 近江学園, 前掲書(1963), p.115. 付言すれば, ここでの「同質・等質・異質」はそれぞれ同一発達段階のなかでも能力の近い人たちの集団, 同一発達段階の人達の集団, 発達段階の異なる人たちからなる集団のことを指している。
- 39) 田中昌人・田中杉恵・長嶋, 前掲論文(1967), p.75.
- 40) 田中昌人 1967. 「全障研結成大会基調報告」(全国障害者問題研究会編 1997. 『全障研三十年史』p.734.を参照した)。

- 41) 田中昌人 1968. 「精神薄弱者の職場適応をめぐる考察」労働省職業安定局『精神薄弱者の職場適応』（大泉, 前掲書 (2011), pp.446-447.を参照した).
- 42) 田中昌人 1968. 「精神発達と教育課程」(大泉, 前掲書 (2011), p.83を参照した).
- 43) 田中昌人, 前掲論文 (1968) 「精神薄弱者の職場適応をめぐる考察」.
- 44) 森, 前掲論文 (2021).
- 45) 田中昌人 1970. 「『精神薄弱児』の発達を促進させるための指導をめぐって—発達保障をめざす実践活動から—」日本教育心理学会第12回大会, (日本教育心理学会編 1971. 『教育心理学年報』第10集, p.68.を参照した).
- 46) 森, 前掲論文 (2021).
- 47) 田中昌人 1968. 「精神発達と教育課程」(大泉, 前掲書 (2011), p.82を参照した).

(指導教員：小国喜弘教授)