

## 発達保障思想の再検討

—糸賀一雄の思想形成に着目して—

森 和 宏

### はじめに

本稿は糸賀一雄の教育・福祉実践家としての性格に焦点を当て、「発達保障」をめぐる糸賀の思想形成の過程を明らかにすることを目的とする。そしてまた、単に思想形成を追究するのではなく、「発達保障」へ注目することで我々が見落としてきた糸賀思想の中核についても考察したいと考えている。

発達保障の思想が滋賀県の障害児施設である近江学園(1946～)において、園長の糸賀一雄<sup>1)</sup>らによって提起されたのは1960年代初頭のことである。発達保障とは文字通り、すべての子どもの発達を保障しなければならないということの意味し、発達保障について糸賀は次のように述べている。

この子らはどんなに重い障害をもっていても、だれととりかえることもできない個性的な自己実現をしているものなのである。…この子らが、うまれながらに生まれている人格発達の権利を徹底的に保障せねばならぬということなのである。<sup>2)</sup>

この言葉は糸賀に関連する様々な文脈において引用されてきているが、その理解に関してはある特定の傾向が強いように思う。それは、「人格発達の権利」を「教育を受ける権利」として理解し、その権利の保障は養護学校をはじめとする教育制度によって果たされる、という視点である。しかしながら、糸賀の語りを読み解いていくと、そこに見られるのは実践家としての眼前の子どもに対する苦悩や喜びであり、その思想は国家の教育制度の問題として拡大されるべきではないように思われる。更には言えば、その思想は実践に根ざした思想であって、科学的・一般的な発達論とは異なるように考えられる。したがって本稿では、糸賀一雄の発達保障を「発達保障思想」と表現することによって、それがいわゆ

る「発達保障論」とは異なるものとして捉えることを重要な視点としておきたい。そしてはじめに、このような両者の混同を招いた背景について、先行研究から考察したいと思う。

発達保障は近江学園において初めて提起された考え方であるが、「発達保障」ということばそのものが世に広く知られるようになったのは、むしろ全国障害者問題研究会<sup>3)</sup>(以下、全障研)によるところが大きいだろう。発達保障は、近江学園の研究組織である研究部の田中昌人らによって理論化され、「階層—段階理論」など科学的な裏付けをもつ「発達保障論」として一般化された。田中は初代委員長として全障研を組織し、「発達保障論」は障害者の全員就学・養護学校義務制をめざす全障研の研究運動の理論的支柱となり、養護学校をめぐる議論のなかで大きな注目を浴びることとなったのである。

これまで多くの先行研究が発達保障を扱ってきたが、その大半はこの「発達保障論」をめぐるものであった。1979年の養護学校義務制実施という大きな文脈のもと、全障研を中心に養護学校義務制実施を目指す立場と、統合教育の立場から発達保障論および全障研を批判する立場との対立によって議論は進められてきた。

まず、この議論において糸賀が「発達保障論の祖」として語られてきたことに注目したい。加藤直樹は「糸賀一雄を中心とする近江学園の実践と運動が、それ自体発達保障の思想を生み出し、理論化する重要な基盤をなしたことはあらためていうまでもない」<sup>4)</sup>と指摘しており、発達保障の思想ではなく、「発達保障論」をめぐる議論の中に糸賀が位置付けられてきたことがうかがえる。そして、これは今日の全障研にもつながる特徴として挙げられる。

しかしながら、糸賀の発達保障の思想は、果たして「発達保障論」と同質のものであったのだろうか。最晩年の著書である『福祉の思想』にみられる糸賀の語りは、追究の余地を大いに孕んでいる。糸賀は

「福祉の実現は、その根底に、福祉の思想をもって  
いる。実現の過程でその思想は常に吟味される。こ  
のような考え方ではいけないのかという点を反省さ  
せる。福祉の思想は行動的な実践のなかで、常に吟  
味され、育つのである」<sup>5)</sup>と述べている。

この意味において、糸賀の発達保障は「発達保障  
論」とは異質のものであると言わざるをえない。そ  
の評価にかかわらず、「発達保障論」は「行動的な  
実践のなかで、常に吟味され、育」ってきた思想と  
は言えないだろう。このようにして、糸賀の思想と  
は性格の違う発達保障論が、全障研を中心とする大  
きな運動のなかで広く展開されていったのである。  
このような大きな流れの中で、糸賀の思想はあまり  
注目されてこなかったように感じる。全障研の委員  
長を近江学園の田中が務めたこともあり、両者は同  
様のものとして捉えられる傾向がこれまでは強かつ  
た。

また、先行研究の多くは既述の通り発達保障論を  
扱うものであったが、糸賀思想に直接焦点をあてた  
ものとして蜂谷<sup>6)</sup>、清水<sup>7)</sup>の研究を確認しておき  
たい。蜂谷は「糸賀の「発達保障」思想とその後の  
要求運動の中で主張される「発達保障論」とは、や  
や異質のものとして検討されるべきであろう」<sup>8)</sup>  
と指摘し、糸賀独自の思想に着目しているが、その思  
想の展開としてキリスト教精神や宗教哲学などから  
の影響を上げており、実践との関連はあまり強調さ  
れていない。

ここで、糸賀が学園設立当初から発達保障の思想  
に到達していたわけではないということを抑えておく  
必要がある。詳細は後述するが、糸賀の思想が差  
別的なものから始まったことは糸賀自身が明らかに  
している。糸賀は松江高校時代に洗礼を受け、京都  
大学では宗教哲学を専攻した。そのことは、近江学  
園の設立においては大きな役割を果たしたと考えら  
れるが、それがそのまま思想形成にも強い影響を  
持ったとするのは早計だろう。実践を重んじ、そ  
こから思想が展開されたことは糸賀が語った通りで  
ある。蜂谷が指摘するような宗教哲学的な糸賀の言  
説は、それによって思想形成が成されたことを示す  
ものではなく、実践を通して育まれた思想が、キリ  
スト教精神や宗教哲学の中にも確認されていった過  
程の表現として捉えるべきだと考える。

一方、このようにほとんど注目されてこなかった  
実践家としての糸賀一雄に注目してきたのが全障研

の清水寛である。清水は近江学園の実践の変遷と  
ともに思想形成を追っているが、発達保障思想につ  
いて、「全障研運動の広がりの中なかで、障害者をふ  
くむすべての国民の発達権保障の思想として発展し  
ていく」<sup>9)</sup>として、発達保障論と発達保障思想をな  
いませにした議論を展開しており、その曖昧な位置  
付けによって、糸賀思想の正確な検討は難しくなっ  
ている。

以上が先行研究のあらましが、これらを踏まえて  
本稿では二点を追究したいと考えている。

一点は、実践家としての糸賀に着目することで、  
その思想を発達保障論と対置しながら、実践との関  
連から思想形成の過程を明らかにすることである。

もう一点は、そのような実践家としての糸賀思想  
の中核がどこにあるのかを明らかにすることである。  
これまでは発達保障がその思想の本質とされてき  
たが、実践により深く注意するならば、「どのよう  
な実践が、子どもたちの発達を保障しうのか」  
という問いを避けることはできない。したがって、  
この問いから「発達保障」が見落としてきた糸賀思  
想の中核を探り直すことを本稿の最終目的としたい  
と思う。

これらを踏まえて、本稿では近江学園の機関誌で  
ある『近江学園年報』と糸賀の著作のなかから、実  
践に関連する記述を分析することを研究方法として、  
上述の目的の達成を目指したい。第一節では、糸  
賀の思想形成及び研究部による発達保障の理論化  
を概観することで、両者の撞着を示し、また糸賀の  
思想形成の転換点を明らかにしていく。第二節で  
は、糸賀思想形成に最も強く影響した実践として、  
重度・重症心身障害児との実践を取り上げ、その思  
想形成の過程、また思想と実践との関連について明  
らかにする。第三節では、糸賀思想の中核として  
「共感」という概念に焦点を当て、実践家としての  
糸賀思想とその意義について論じていきたい。

## 第一節 糸賀思想と発達保障論との撞着

### (1) 学園初期の糸賀思想

糸賀の思想と、後の発達保障論の間にどのような  
撞着があったかを考察するにあたり、まず糸賀の初  
期の思想について確認する。ここでは、実践家とし  
ての糸賀への注目から、学園が施設としての形態を  
変えていくことになる1950年代の始め頃までを便宜

上学園の初期とする。

近江学園が設立されたのは戦後間もない1946年だが、創設当時の学園の施設としての性格は、発達保障が打ち出された1960年代のそれとは大きく異なっていた。1960年代の近江学園は精神薄弱児を中心とした心身障害児のための施設であり、発達保障との関連から現在では障害児施設としての認識が多い。しかしながら、設立当初の近江学園は障害児だけを対象とした施設ではなく、戦災孤児も対象に含めた総合的な児童施設であった。学園体制は二部制を取り、第一部が戦災孤児・生活困窮児、第二部が精神薄弱児の部門であるとして設立されたのである。そして、この二部制のもとで「子供たちが社会に出て働くためのものになる教育を致します」<sup>10)</sup>として、職業指導を大きな特徴として、近江学園は設立された。ここで見逃してはならないのは、学園が子どもたちの労働による社会参加を前提としていることである。当然ながら、重度・重症障害児にとって、労働は容易ではない。発達保障においては他の子どもたちと同様に発達する権利を持つとされた重度・重症児たちであるが、設立当初は学園の教育対象の範疇から外されてしまっていたのである。糸賀自身も当時について、「果して精神薄弱児の場合、学園と社会はそれほど容易に直結しうるものかどうか」「産業とか生産には無関係な白痴たちについてはどう考えたらよいか」<sup>11)</sup>と述べており、その思想は差別意識を内包しており、極めて固定的な障害観・発達観のもとで近江学園は設立されたと言えよう。

このようにして労働による社会参加を目指す児童施設であった近江学園であるが、50年代に入ると、戦後の過渡的な児童問題が解決していくにしたがって、他の問題が浮上してきた。その問題のひとつが、労働を前提とする学園体制では処遇が困難なものとなっていた重度精神薄弱児（「重症痴愚・白痴」）の問題である。学園の次段階として重度児への実践の要求が拡大していくなか、当時の糸賀の障害観はいまだ固定的であった。糸賀は彼らの実態について、「同じ精神薄弱児といってもその程度はさまざま、人間的であるよりもむしろ動物に近いようなものもあれば、ある種の白痴の如きは植物的でさえある」<sup>12)</sup>と述べている。また、重度児について「生涯精神年齢が五、六歳程度以下である『永遠の幼児』」<sup>13)</sup>と表現するなど、障害観は依然として差別的であった。

ここまで、学園初期における糸賀の思想に差別的な面があったことを確認した。ここで思い出したいのが、「福祉の思想は行動的な実践のなかで、常に吟味され、育つ」という糸賀の語りである。差別的障害観を内包していた糸賀の思想は、実践のなかで吟味され、発達保障に代表される思想へと育っていったと言える。さらには、そのような思想上の転換は重症児に関わるものであり、重症児の問題が思想形成の要因となったと考えることができるだろう。この事実は宗教哲学によらない思想形成を示すものでもあり、実践家としての糸賀という位置付けを明確にするためにも、強調しておかなければならない。

## (2) 発達保障の理論化

次に発達保障の思想が、どのようにして後の全障研の理論に繋がるような理論として成立したのか、研究部の田中昌人の言説から考察する。次いでそこから糸賀の発達保障の思想との撞着を明らかにしていきたい。

「発達保障」が初めて言葉として提起されるのは『近江学園年報 第9号』の「研究部の歩み」という章である。そこでは発達保障のため、「子どもなりのかわりかたの法則性」「発達段階」「発達過程」<sup>14)</sup>についての研究の重要性が強調され、発達保障の思想の根拠としての一般化された理論を要求する研究部のねらいが感じられる。

次号である『近江学園年報 第10号』ではさらに事態は進展している。「教育部指導体制の再編成」の章を見ると、有志の学園職員による討論会である「土曜会」において、「研究部が過去三年にわたって研究し、今後もさらにそれを深めていく精神薄弱児の“神経過程における抑制の高次化”を中心とした発達の過程研究の中間成果が紹介された」<sup>15)</sup>ことが明らかにされている。そして、ここで注目すべきはその成果をもとにして新たな指導体制の枠組みが出来上がったことである。発達保障は一般化された理論として遂に学園の実践へと適用されることになったのである。それが「発達保障論」と呼ばれるのはまだ先のことだが、ここにも発達保障を捉える糸賀と田中（あるいは全障研）の視点に齟齬が生じ始めていると言えるだろう。

またこの教育体制の改革については、もう一点注目すべき点がある。それは、先述の土曜会の多くが糸賀の外遊中に行なわれていたものであるというこ

とである。土曜会における教育体制の検討は昭和35年秋から翌年3月にかけて行われたが、糸賀はその期間について、「昭和三十六年一月八日から十五日までローマで国際社会事業大会があったが、それに出席するとともに、その前後三ヶ月をヨーロッパですご」<sup>16)</sup> したことを明らかにしており、多くの土曜会には参加できなかったのである。そして、その土曜会において「精神薄弱児の発達ということを中心にした指導体制が考えられるべきだとの主張がなされたのである」<sup>17)</sup> と糸賀は語っている。糸賀自身も外遊中に諸外国の施設を見るうちに指導体制を再考する必要性を感じており、それ故に学園内で大きな軋轢が生じることはなかったが、後に田中らにより発達保障論が定式化され、糸賀思想とは異なる道を歩んでいったことを考えれば、この土曜会における指導体制の検討は大きな契機として位置づけることができる。

さらに続く第11号において田中は、「発達の権利を保障せよとの思想を科学的裏付けをもって根づかせることはきわめて大切な活動である」<sup>18)</sup> と述べ、「各種人権獲得のたたかいをより強固にするはずであるということについての運動と討議を必要とする。それは国際的な憲章あるいは宣言というかたちとともに、請求手続、自己貫徹の権利までを具体的に定着させていく作業を要請する」<sup>19)</sup> と結んでいる。学園の実践へと適用された発達保障の理論は、その一般性を学園外へも拡大していくこととなり、全障研の「発達保障論」がここに芽生え始めていたと考えて良いだろう。

### (3) 近江学園後期における実践とその問題

つづいて、糸賀思想と田中ら研究部による理論との撞着が生じつつあるなかで、学園ではどのような変化が起こっていたのかを確認することで、後期における思想形成の考察の足掛かりとしたい。学園後期の最大の特徴は先述の通り、1961年から指導体制が再編成されたことである。ここでは新体制において起こってきた種々の問題について『近江学園年報第10号』を資料として読み解いていく。

まず、新体制における第一教育部についてであるが、第一教育部は知能年齢〇歳代から四歳までを対象としている。同報の第一章・第六節「第一教育部活動の解説とあらたな課題」で述べられていることは、これまで述べてきた実践を重んじる糸賀と田中

による理論化との葛藤を明確に表している。その様子は以下の通りである。

課題のいまひとつはあたらしい指導体制が第二・第三教育部とおなじ集団指導体制をとったことである。このような体制をとることは出発当初からこどもに即さないものとしての反対があった。情緒的な安定をえさせ、それから身のまわりの自立を中心とした生活訓練をおこない、つぎに小集団への適応を達成させていくようにするというこれまでの社会適応重視の方向からは、順序としてはやすすぎる、不適応をひきおこすのではないかということへの懸念が示された。<sup>20)</sup>

どちらのアプローチがより良いものかという議論は別のものとして考えなければならないが、糸賀の実践を重んじる姿勢からの乖離は明らかであり、それに即した反対があったことも記されている。

また、田中昌人自身も新体制における問題点を編集後記に記している。「あたらしい指導体制にとりくんだ第一歩で、まだひじょうにあらげずりである。たとえば具体的な指導方法の面にまでその精神がいかさされておらず、ともすると水ましが、つめこみが、あちこちに無自覚的に頭をもたげてくる」<sup>21)</sup> というのである。「問題は子どもたちのあらゆる発達の段階をどのようにしたら豊かに充実させることができるかということである。教育技術が問われるのはこの一点においてである」<sup>22)</sup> と語った糸賀の思想とは大きなずれが生じているといっても過言ではないだろう。

こうして、具体的な指導方法を迫っていくなかで豊かな精神を得てきたはずの近江学園は、発達保障の理論化を契機として、深刻な空洞化に陥りつつあったのである。このことは糸賀の後の実践や思想形成にも影響を与えていくことになるが、それは後続の節に譲りたい。

## 第二節 重度・重症障害児問題と糸賀一雄

本節では、学園体制が田中らによる理論に基づいて改革された1961年を分岐点として、学園での実践を前期(1946-1960)と後期(1961-1968)に分けてその実践面での改革と糸賀の思想・障害観がどのよう

な変遷をたどったかについて考察する。

### (1) 前期における差別的障害観の克服

糸賀一雄の思想形成において、重度の障害児に対する実践が大きな役割を果たしたことは記述の通りである。ここでは、糸賀が差別意識を克服していった過程について、学園の重度児対策の変遷として「落穂寮」「さくら組」「杉の子組」といった実践に注目しながら考察する。

先述の通り、戦災孤児も含めた総合児童施設として創設された近江学園だが、終戦から時間が経過していくにつれて、その問題の中心は精神薄弱児対策へと移っていった。その中で学園は新たな二つの問題を抱えていた。一つは社会に出ていけない子どもの年長化であり、そしてもう一つが「精神薄弱児中白痴、重症痴愚児の問題」<sup>23)</sup>であった。そして後者への対策を通じて糸賀は少しずつ思想を変化させていくことになったが、そのはじめとなったのが、昭和25年に学園最初の派生施設となった落穂寮の創設である。先ずはその前後の様子について、『近江学園年報 第3号』から読み解いていきたい。

問題が顕在化した昭和24年、学園に収容されていた白痴、重症痴愚児は14名であった。彼等は「その精神年齢は、よく発達して五、六才にしか達しない」<sup>24)</sup>ような状況であり、学園においては「さくら組」と称され、ひとつのクラスを編成していた。この状況について、「殆ど全く社会性を持たない白痴、重症痴愚児が、学園と云う一つの共同社会に共に生活していることは、他の児童の生活指導上、又教育上不利益であることを体得し、且つ、彼等自身にとっても必ずしもよい環境とは云えない」<sup>25)</sup>との理由から「どうしても、学園の外の独立した環境に移住して、彼等のみの保護が充分に行われるような施設を作らねばならない」<sup>26)</sup>と考察している。こうして独立施設として「落穂寮」が「さくら組」に代わって創設されるに至ったのである。落穂寮創立の背景に既に重症児への差別意識が感じ取れるが、その様子は同報の「彼等の特異性と非社会性の故に、終身保護するのを目的として出発した」<sup>27)</sup>という一文でより明確に打ち出されている。糸賀は後年の『この子らを世の光に』の中でも、落穂寮創設時の差別意識について以下のように明言している。

近江学園自体がこの世のなかから特殊視され

ており、そのなかでさえも障害の種類や程度によって子どもたちが特殊として差別される。この子たちのためと称しながら、その根底には一般のいわゆる「健全な社会」を想定して、そこからはみ出したものとしての「特殊な社会」をつくってしまうのである。<sup>28)</sup>

このように差別的とも言える障害観のもとで、重症児を近江学園から切り離すという形で最初の対策がとられたが、一步間違えれば差別を形として受け入れることになり、新たな体制のもとで差別を助長することになっていた可能性もある。そこでは豊かな思想形成はおろか、子どもたちを発達へと導いていくような教育・福祉事業は実現されなかったかもしれない。ではなぜここに留まることはなかったのか。そこにあるのはやはり、本稿で何度も繰り返し強調している、実践を重んじる糸賀一雄の姿勢ではないかと考える。というのも結論から言うならば、落穂寮を創設して間もなく、学園は新「さくら組」を編成することになったのである。当時落穂寮は開寮直後でまだ規模も小さく、重要性をますます拡大する重症児の問題に対応しきるだけの力は持たなかった。そうして開寮から一年半も経った頃には、近江学園に再度「さくら組」を編成せざるを得なかったというのであるが、制度や枠組みばかりを重視すれば、このような展開は起こり得なかっただろう。重症児は落穂寮に、と型にはめてしまうことなく、発展的解消をしたばかりのさくら組を再編成することは容易なことではない。やはり目の前の実践を何よりも重んじた糸賀であればこそ、新「さくら組」の編成という柔軟な対応があり得たのではないかと考えさせられる。そして、この新「さくら組」での取り組みを通して糸賀は「子どもたちひとりひとりの無限に秘めている可能性に目覚めさせられてきた」<sup>29)</sup>と語る。こうして、糸賀は重症児対策の進展とともにその思想をも発展させていくことになる。

その過程について、糸賀は辻教官と鳥居保母という二人の職員の実践を紹介しつつ述べている。辻教官は「細心の注意をはらった計画と厳重な秩序をさくら組に課し、あくまで妥協を排してこれを実行した」<sup>30)</sup>のに対し、一方の鳥居保母は、「徹底的なマザータイプ」<sup>31)</sup>であり、二人は細部のいろいろな点で意見を異にし、激しく対立した。様々な意見の食い違いや感情的なもつれがあったが、ある日劇を

めぐって対立したときに、鳥居さんがその真情を打ち明けたことによって二人は歩み寄り、「厳正な秩序の上に事を強行する辻君の性格は、その方法において、また取扱いのニュアンスにおいてやわらかみを加え、鳥居さんの態度も、センチメンタルなものに堕さないで、やわらかさのなかにひとつの線を示してきた」<sup>32)</sup>と糸賀は述懐している。そしてそれ以後子どもたちにも変化が見られたことから以下のように語り、まさしく一つの思想の転換期となったことを述べている。

世間のひとたちは、そして学園のなかでさえも、白痴の子どもたちは「見込みのないもの」という目で見られやすいのであり、それを特殊視し、差別視してしまいやすかったものが、辻君と鳥居さんの二人の指導者によって、ひとりひとりの豊かな発達が招来された事実を見て、私たちはおどろきを禁じ得なかった。<sup>33)</sup>

ここに書かれていることこそ、実践から多くを学んだ糸賀が、その思想を大きく転換した一つのターニングポイントと言えよう。

学園前期において、もう一つ糸賀思想においてターニングポイントとなった取り組みがある。それは、学園のなかで、二重・三重の障害をもつ重度の障害児を数名取り出してひとつのグループを作り、それに「杉の子組」という名前をつけて医局に所属する形でグループ化したことである。これは、特殊な神経障害や精神病質によって集団生活から孤立し、そのことが生活上大きな問題となる子どもたちが増えてきたことから、医学的な配慮を含んだ指導の要請が学園内で高まってきたことに由来するものである。これは学園の初期に白痴の子どもたちが、比較的軽度な精神薄弱児のなかで特殊な存在として考えられていたのと非常に似通った構図である。しかしながら、この基礎を成す考え方は「さくら組」や「落穂寮」が創られたときの発想とは異なるものとなっている。この新たな取り組みが以前の差別意識を孕んだ処遇形態とはその性質を異にするものであることを糸賀は以下のように表現している。

ただ単に隔離すればよいのではない。つながりながら、この子どもたちの特殊性、かけがえない個性を生かし切るための方策は何か。ひ

とりひとりがそれなりの人生を歩むべきであるが、また相共に生きるものとして、この子たちにふさわしい生き方や歩ませ方が私たちに問われているのであった。<sup>34)</sup>

「落穂寮」や「さくら組」創設時とは異なって、重度児への差別意識はここには見られない。「二重、三重の障害をもった子どもでも、それなりにかけがえない人生なのであって、その生き甲斐を追及し、それをその子どもの上に具現するのが施設というものの任務なのだ」<sup>35)</sup>という考え方が糸賀の中に、あるいは学園全体に根付いていることが感じられる。そして、そこに至る経緯として「それは『さくら組』の実績の中にさらに確かめられたともいえよう」<sup>36)</sup>と糸賀が語るように、重症児との実践に取り組んでいく中でそのような考え方が少しずつ積み重ねられていったのである。

このような実践が学園のなかで重要なものとして認識されていく過程において、学園では入園児童の精神年齢、生活年齢共に低下の傾向がみられた。このことは重度障害児の処遇の問題を、生活のなかでより一層具体的なものにしていくこととなった。そのなかで生み出されたのが「班制度」とよばれる新たな教育体制であった。この班制度のもつ従来の「杉の子組」は、「杉組」として独立した一つのクラスとして位置づけられるようになった。ここでの実践は、それまでの「取扱い上で特殊な対応が求められる」という点だけでなく、「運営面でも特殊な施設が存在が必要である」ことを感じさせる契機となり、後のびわこ学園の建設へと帰着していくこととなる。

ここまで確認してきたように、学園初期の糸賀の思想は差別意識を内在していたが、重症児との日々を通して少しずつ豊かな障害観・発達観へと変容していく。そして、学園前期と後期の境界期に近づくころには、思想は発達保障とその内容をほとんど同じくするところまでたどりつく。このような糸賀の思想が、後期にどのような変化をしていくのかについては、次節以降で言及したいと思う。

## (2) 近江学園後期における糸賀の思想形成

学園後期に入ろうとする1960年ごろには、言葉の登場さえ無いものの糸賀の思想はその内容に関しては発達保障に非常に近接していた。では学園後期において、糸賀はどのようにして発達保障思想の形成

を果たしたのだろうか。その背後に存在していた実践的な考察とあわせて議論を深めていきたい。

ここで、改めて言及しなければならないことがある。それは既述したように、後期において糸賀の思想が少しずつ近江学園全体の動きと乖離しつつあったことである。田中昌人らによる発達保障の理論化、それに基づいた指導体制の再編によって、近江学園の実践と糸賀との間に齟齬が生じつつあったことから、後期においては糸賀一雄と近江学園を少し離れて考えなければならない。

そのような状況において、実践家であった糸賀一雄は、どのようにしてその思想を確立していったのであろうか。結論から言うならば、その大きな転機となったのが重症心身障害児の施設である「びわこ学園」の創設である。そのことは、糸賀が『年報第10号』の「まえがき」のなかで、学園の転換期であった1960年から61年ごろについて「『びわこ学園』建設の問題にとりくんでいたのであり、いわばその苦しい陣痛期でありました」<sup>37)</sup>と述べていることに表れていると考えてよいだろう。また「十五年目を迎えた近江学園」の章では、「われわれの仕事はまだ未完成の面を多くもち、またそれがどこまでも福祉活動である以上は、あらたな現実にとりくんであらたなあらわれをつくりだしていかなければならない」<sup>38)</sup>と語り、びわこ学園の創設が糸賀にとって非常に重要な事案であることが示唆されている。これを踏まえて本節では、前節の考察を踏まえつつ、びわこ学園の誕生とともに後期における糸賀の思想形成について考察していくこととしたい。

先述の通り、びわこ学園は「杉組」を中心とする重度児に対する実践のなかでその重要性、見通しを蓄積してきた。「さくら組」での重度児に対する実践のなかから、糸賀は重い障害があっても子どもたちは皆その子なりに発達していくという思想に至った。そしてそのもとで、具体的に「杉組」という独立した一つのクラスとして実践・運営していくなかで得られた知見について、「療育技術として組織化していったならば、そこには精神薄弱児施設とはちがった有効な対策が打立てられるはずだ」<sup>39)</sup>との実践的考察を得ている。そしてその結果として、びわこ学園の建設へと至るのである。それまでの糸賀の思想形成において大きな影響を果たしてきた重度障害児の問題を考えたとき、ひとつの集大成とも言えるものがびわこ学園であり、その実践から得られ

たものこそ、糸賀晩年の思想であると言ってよいだろう。それを確かめる記述を以下に見ていきたい。以下は『この子らは世の光に』において、びわこ学園の実践例について語られる部分である。

どんな子どもでも、その発達の段階が充実させられなければならないことである。一歳は一歳として、二歳は二歳として、その発達段階はそれぞれの意味をもっているのであって、その時でなければ味わうことのできない独特の力がそのなかにこもっているのである。一歳は二歳でないからといって低い価値なのではない。それぞれの段階がもつ無限の可能性を信じ、それを豊かに充実させること以外におよそ人間の生き方というものがあるべきであらうか。<sup>40)</sup>

こうして、近江学園における重症児の実践において積み上げられてきた思想は、「発達保障」の思想として開花し、びわこ学園の実践のなかに確かめられていったのである。

また、ここに至った経緯として、近江学園研究部の存在も忘れてはならない。近江学園の実践が理論によって規定されていく過程や、発達保障が一般化された全障研理論として発展していく過程で両者の考えには軋轢が生じていくが、「こういう道すじを明らかにしていくのに近江学園研究室の研究成果は多大な貢献をした」<sup>41)</sup>と糸賀が語るように、主に実践分析において発達保障思想の成立に影響を与えたことは疑う余地はない。しかしながら、それ故に両者を同質のものとして捉えようとする動きが生まれてきたこともまた、本稿を書くにあたり見落としはならないところであると考えている。

### 第三節 発達の「共感」

第二節までにおいて、発達保障の思想がいかに形成されてきたのかについて、その背後にあった実践とあわせて考察を深めてきた。そのなかで重症児との日々を通して糸賀が「発達保障思想」へとたどり着いたこと、そしてそれが「発達保障論」とは性格を異にするものであることが確認された。しかし、ここでもう少し吟味しなければならない点がある。というのも、これまで見てきたように糸賀思想が一般化された理論と異なるのは、実践主義というその

点においてである。そこにもう一度立ち返ったとき、糸賀のいう発達保障は実践にどこまで言及できているだろうか。

確かに、その成立について考えるならば、糸賀の発達保障が実践を通じて導き出されたものであることは紛れもない事実である。糸賀の語りからも、様々な記録からも、そのことは窺い知れる。一方で、発達保障の思想の内容について考えるとき、「人格発達の権利を徹底的に保障せねばならぬ」というその内容は必ずしも実践について言及しているわけではない。とするならば、実践家としての糸賀に着目するとき、発達保障の思想のもとでどのような実践が求められるのか、そこで糸賀は何に重きを置いたのかについて再検討が必要だろう。糸賀一雄の発達保障の思想が、どのようにして実践と結びついているのか考察することで、漸く実践家としての糸賀の思想の本質に迫ることができると考える。本節では、これまで発達保障と共に語られてきた糸賀一雄について、今一度実践家としての性格に注目することで、発達保障がいかんして実践に結びつくものであるのかについて議論を進めていく。

### (1) 発達の共感と発達保障

まず、糸賀の発達保障の思想がいかんして実践と結びついているのかについて考察する。そこで、糸賀が著書の中から発達保障についての言説を引用し、考察したい。まずは『この子らを世の光に』の第五章・第五節「発達保障という考え方」からの引用を以下に示す。

知能がおくれており、心身の発達にひどい障害をもっていても、人間としての豊かな成長が期待できるということを知れば、私たちは今日、立ち止まって改めて教育を考えさせられることである。

問題は子どもたちのあらゆる発達の段階をどのようにしたら豊かに充実させることができるかということである。教育技術が問われるのはこの一点においてである。しかし教育技術が生かされる基盤となるもの、むしろ教育技術を生み出すもの、それは子どもたちとの共感の世界である。それは子どもの本心がつたわってくる世界である。その世界に住んで私たち自身が育てられていくのである。子どもが育ち、大人が

育つ世界である。あらゆる発達の段階において、子どもたちは、このような関係の中に置かれ、あわてたりひっぱたかれたりしないで、豊かな情操をもった人格に育つ。<sup>42)</sup>

また、続いて『福祉の思想』の第七章「発達保障の考え方」からも同様に引用をする。両者を並置し、その内容について吟味していきたいと思う。

重症児が普通児と同じ発達のみちを通るということ、どんなにわずかでもその質的転換期の間でゆたかさをつくるのだということ、治療や指導はそれへの働きかけであり、その評価が指導者との間に発達の共感をよびおこすのであり、それが源泉となって次の指導技術が生み出されてくるのだ。<sup>43)</sup>

以上の二つの引用は、小題の通り、発達保障の考え方について糸賀が説明しているものである。ここではどんな障害をもっていても、人間として豊かに発達するという発達保障の内容が語られている。そして、どちらもそのための教育技術・指導技術が大きな問題となることを主張している。これはまさしく、糸賀の実践主義を明確に表している部分である。では、そのような実践としての教育技術のために、何が重要となるだろうか。糸賀が取り上げているのが「共感」あるいは「発達の共感」ということである。引用に沿って定義を確認するならば、「共感」とは「子どもが育ち、大人が育つ」ということであり、そのような子どもと大人の関係である。そして、どんなにわずかでもすべての子どもは発達するということの評価するとき、共感が生まれ、そこから新たな教育技術が生み出される、というのである。

換言すれば、共感とは「子どもと大人が共に育つような両者の関係性」のことであり、それは「重症児であっても普通児と同じ発達の道すじをたどることを評価するときに生み出される」のであって、それこそが「次の新たな指導技術を生み出す源泉」となるというのである。

ここで、「重症児であっても普通児と同じ発達の道すじをたどることを評価する」というのはまさしく発達保障の中身そのものである。また、「共感」が「次の新たな指導技術を生み出す源泉」であるというのは、実践における子どもと大人の関係性から



学ぶことで、より良い指導技術が生まれ、それがより良い発達へと繋がっていく、ということである。詰まる所、発達保障の思想を実践に表現しようとするとき、そこには子ども大人も育つような両者の関係性が生まれ、その実践から学ぶことでより良い発達のための指導技術が生み出されるというのである。

ここで確認しておかなければならないのは、何よりも最初の段階として、良い指導技術から共感が生まれるのではないということである。第二節までの内容と照らし合わせて考えるならば、一般化された理論がより豊かな発達を導くのではなく、誰しもが発達することに目を向け、それを重んじることによって、子どもと大人の両者が育つような良い関係性が築かれ、その実践から学ぶことで指導技術が確立されていくということである。

第一章で確認したような糸賀の発達保障思想と一般化された理論との対立がまさにここに表れていると言えるだろう。学園の後期において、共感の世界から学ぶのではなく、一般化された理論のもとに指導技術に頼って子どもだけを育てようとする姿勢がみられたことが、糸賀思想との矛盾を引き起こしたのである。そこでは第二章でみたように教育は画一化し、それ故に様々な反対が見られた。そのような理論主導の近江学園の動向のなかで、糸賀の「発達保障思想」とその後展開していく「発達保障論」との軌轢が生じ始めていたと考えることができるだろう。

そしてそのように考えるならば、発達保障に焦点を当てるよりもむしろ、発達保障を追求していく先にあらわれる「共感」に注目することによって、実践家としての糸賀の思想の本質に接近しうるのではないかと考える。

## (2) 「共感」の形成過程とその実践

「共感」「発達の共感」の概念について、その形成過程と実践について考察し、結論としたい。

「共感」の言葉が糸賀の語りの中に見られるのは1960年代の半ばごろからである。しかしながら、その萌芽とも言うべき言説は学園前期に既にみられる。形成過程の第一歩として『近江学園年報 第8号』の一節を引用したい。

白痴児も、肢体不自由児も、二重三重障害の子どもたちも、だれひとりの例外なく、感ずる

世界、意欲する世界を持っている。ただ生かしておけばよいのではなく、どのような生き方をしたいと思っているかを知り、語り合い、触れ合い、お互により高い生き方へと高められてゆくような指導がなされねばならない。<sup>44)</sup>

ここでは「共感」という言葉そのものは出てこないが、「語り合い」「触れ合い」「お互に」といったように、大人と子どもが共に関わり合って発達していくことが重視されていることは明らかである。『第8号』は1958年の発行であり、この一節は「当面の諸問題」という章の「療護のグループ」についての節からの引用である。第二節で確認したように、学園前期における重症児との日々を通して、「共感」の概念もまた糸賀の思想の中核として形成されていく途中にあったのである。

この時期の「共感」を示す実践例として、先述の辻教官と鳥居保母の「さくら組」における例を詳しく見ていきたい。劇をめぐって鳥居さんが辻教官に真情を吐露したことで、二人が歩み寄り、指導者としての成長を果たしたことは第二章で確認したところであるが、その様子について糸賀は、以下のように述懐している。

この二人はお互の性格のちがいに悩みながらも、共通の目的にむかってひたむきに努力していった。この努力の故にこそ子どもたちの心の世界のひろがりがあったともいえる。そして辻教官も鳥居保母も、子どものいろいろな行動や反応を通じて、大きく成長させられたのであった。<sup>45)</sup>

ここで注目すべきは、単に二人が歩み寄っただけでなく、子どもからもまた学ぶことで成長を果たしたという点である。これこそがまさに大人と子どもが育ちあう「共感」の世界であると言えるだろう。糸賀は続く形で、辻教官の一月度の報告から、食事や排せつの件で子どもたちもまた成長していることを紹介し、どちらか一方でなく、共に成長したのであるという事実を強調している。そして、『この子らを世の光に』では、両者の成長について、以下のように結んでいる。

努力は、この子どもたちの指導そのものに対

してばかりではなく、自分自身の心の成長のためにも注がれたのである。そのことを通してさらに子どもたちとの間により深い共感と交流がうまれてくる。<sup>46)</sup>

このようにして、学園前期での重度障害児への取り組みを中心とした実践を通して、誰もが発達するという事実が目覚め、子どもたちの成長や実践から学ぶ過程において「共感」の概念は形成されてきたのである。そしてそれこそが、糸賀一雄の実践家としての思想の本質ということが出来るのではないだろうか。

最後に、『福祉の思想』からの引用を紹介しておきたい。

障害をもった子どもたちは、その障害と戦い、障害を克服していく努力のなかに、その人格がゆたかに伸びていく。貧しい狭い人格でなく、豊かなあたたかい人間に育てたい。三歳の精神発達でとまっているように見えるひとも、その三歳という発達段階の中身が無限に豊かに充実していく生きかたがあると思う。生涯かかっても、その三歳を充実させていく値打ちがじゅうぶんにあると思う。そういうことが可能になるような制度や体制や技術をととのえなければならない。そのための一歩の実践こそが、すべての教育の共通点ではないであろうか。あまりにもあたりまえのことで、口にするのものはずかしくらいのことであるが。<sup>47)</sup>

糸賀一雄は、誰もがその人なりに発達するということに無限の価値を見出し、発達保障という言葉に表した。その理念は時に糸賀の思想を飛び越えて様々な評価がなされてきた。しかしながら、実践家として糸賀を捉え直すならば、発達保障という思想だけではなく、それがいかにして実践と結びつくのかについて議論しなければならないだろう。そしてそれはまさしく、大人と子どもが互いに育ちあう「共感」の概念であり、それこそがすべての教育、福祉の原点であると糸賀は捉えた。糸賀が「あまりにもあたりまえのこと」だとしたその考えに、いまこそもう一度焦点を当て、その意義を再確認する必要がある。

## 終わりに

本稿では、これまで発達保障という言葉と共に様々な語られてきた糸賀一雄について、その実践家としての性格に焦点を当てることで、その思想形成について考察を進めてきた。

第一節では、「発達保障の理論化と糸賀思想の対立」と題し、これまで同質のものとしてしばしば語られてきた糸賀思想と、田中昌人ら近江学園研究部によって一般化された発達保障論との間にみられる撞着に焦点を当てた。学園初期の糸賀の思想形成の過程と、研究部による理論化の二点について考察を進めることで、1961年の指導体制の再編を契機として、両者の齟齬が少しずつ生じていったことを明らかにした。

続く第二節では、糸賀一雄がその思想を少しずつ変容していく過程で、最も影響を与えたとされる重度・重症障害児に対する実践について議論を展開した。第一章を踏まえて学園を前後期に区分して考察することで、思想形成の分岐点を探った。そのなかから学園前期では「さくら組」や「杉組」での実践から糸賀思想の中核ともいえる部分が形成されていたこと、後期にはびわこ学園での実践を通じて発達保障思想が確かめられていったことを明らかにし、実践を重んじた糸賀の思想形成の意義を示した。

第三節では、実践家としての糸賀の本質を示す概念として、発達保障ではなく、「共感」あるいは「発達の共感」という概念への着目を提案した。「共感」の最大の特徴として、子どもだけでなく大人も共に成長することを挙げ、その形成過程を考察した。最後には『福祉の思想』からの引用で、実践を重んじた糸賀の姿勢を再度強調し、それを表す「共感」に焦点を当てることの意義を示した。

ここまで示してきたように、本稿で一貫して強調してきたことは実践家としての糸賀一雄の姿勢である。そこに焦点を当てることで、思想形成の過程だけでなく、その思想の本質とも言える「共感」という概念に迫ることができたと考えている。今日、当時から約半世紀が経過し、障害児教育（あるいは教育一般）をめぐる問題の諸相は当時とは大きく異なっているが、「共感」は十分に今日的意義をもつのではないだろうか。第三節では、指導技術を生み出すものとしての「共感」の存在を指摘したが、特別支援教育における「合理的配慮」はどうだろうか。

多くの教育実践が「共感」を通して問い直される余地があるように感じる。そのような意味で、現代の教育についても、すべての教育あるいは福祉の共通点として、「共感」について再検討することの重要性が示唆される考察となったと考えている。

一方、実践を重んじた糸賀の姿勢についてその重要性を何度も強調しておきながら、糸賀の思想やその形成過程についての研究である以上、考察の多くは糸賀の語りから得られたものであった。しかしながら、糸賀が「共感」から「次の新たな指導技術を生み出す」ことが重要だと捉えていたことは第三節で述べた通りである。そこに関して議論を深めるには、当然、文字通りの実践についての考察が必要となる。幸いにも、様々な考察に値する実践記録が残されている。本研究を足掛かりとして、糸賀一雄や近江学園での実践そのものについて吟味していくことは今後の課題としたいところである。

## 註

- 1) 1914年、鳥取市で出生。松江高等学校、京都大学文学部哲学科を卒業した後、京都市の第二衣笠尋常小学校に代用教員として勤務。1940年からの滋賀県庁勤務を経て、戦後間もない1946年に近江学園設立。園長として近江学園での実践に尽力する傍ら、「落穂寮」「びわこ学園」といった施設を相次いで設立。1968年の急逝まで障害児施設での実践を続けた。
- 2) 糸賀一雄『福祉の思想』日本放送出版協会、1968年、177頁。
- 3) 全国障害者問題研究会は1967年に結成された。全障研の規約（第3条）によれば「障害者の権利を守り、発達を保障するために、理論と実践を統一的にとらえた自主的・民主的研究運動を発展させること」を目的としており、近江学園研究部の田中昌人が初代委員長となり発足した。
- 4) 川合章・大槻健編『講座 日本の教育8』新日本出版社、加藤直樹「障害者教育の理論と実践」、1976年、194頁。
- 5) 糸賀一雄『福祉の思想』日本放送出版協会、1968年、64頁。
- 6) 蜂谷俊隆『糸賀一雄の研究 人と思想をめぐって』関西学院大学出版会、2015年。
- 7) 清水寛『発達保障思想の形成』青木書店、1981年。
- 8) 蜂谷俊隆『糸賀一雄の研究 人と思想をめぐって』関西学院大学出版会、2015年、280頁。
- 9) 清水寛『発達保障思想の形成』青木書店、1981年、224頁。
- 10) 糸賀一雄「この子らを世の光に一近江学園二十年の願い一」、『糸賀一雄著作集Ⅰ』日本放送出版協会、1982年、44頁。
- 11) 同上、71頁。
- 12) 糸賀一雄『近江学園年報 第2号』近江学園、1950年、143頁。
- 13) 同上。
- 14) 田中昌人『近江学園年報 第9号』1961年、218頁。
- 15) 田中昌人『近江学園年報 第10号』近江学園、1964年。
- 16) 糸賀一雄『近江学園年報 第10号』近江学園、1964年、27頁。
- 17) 同上、13頁。
- 18) 田中昌人『近江学園年報 第11号』近江学園、1965年、373-374頁。
- 19) 同上、400頁。
- 20) 『近江学園年報 第10号』近江学園、1964年、108-109頁。
- 21) 田中昌人『近江学園年報 第10号』近江学園、1964年、328頁。
- 22) 糸賀一雄「この子らを世の光に一近江学園二十年の願い一」、『糸賀一雄著作集Ⅰ』日本放送出版協会、1982年、169頁。
- 23) 糸賀一雄『近江学園年報 第3号』近江学園、1951年、250頁。
- 24) 同上。
- 25) 同上。
- 26) 同上。
- 27) 同上、251頁。
- 28) 糸賀一雄「この子らを世の光に一近江学園二十年の願い一」、『糸賀一雄著作集Ⅰ』日本放送出版協会、1982年、159頁。
- 29) 同上。
- 30) 同上。
- 31) 同上、159-160頁。
- 32) 同上、161頁。
- 33) 同上。
- 34) 同上、162頁。
- 35) 同上。
- 36) 同上。
- 37) 糸賀一雄『近江学園年報 第10号』近江学園、1964年、「まえがき」より。
- 38) 同上、1頁。
- 39) 糸賀一雄『福祉の思想』日本放送出版協会、1968年、152頁。

- 40) 糸賀一雄「この子らを世の光に－近江学園二十年の願い」、『糸賀一雄著作集Ⅰ』日本放送出版協会、1982年、168頁。
- 41) 糸賀一雄『福祉の思想』日本放送出版協会、1968年、172頁。
- 42) 糸賀一雄「この子らを世の光に－近江学園二十年の願い」、『糸賀一雄著作集Ⅰ』日本放送出版協会、1982年、169頁。
- 43) 糸賀一雄『福祉の思想』日本放送出版協会、1968年、172頁。
- 44) 糸賀一雄『近江学園年報 第8号』近江学園、1958年、16頁。
- 45) 糸賀一雄「この子らを世の光に－近江学園二十年の願い」、『糸賀一雄著作集Ⅰ』日本放送出版協会、1982年、160頁。
- 46) 同上、161頁。
- 47) 糸賀一雄『福祉の思想』日本放送出版協会、1968年、177-178頁。