

発達保障はどのようにして生まれたのか？

河合 隆平

1 発達保障の歴史に学ぶ

障害のある人たち、かれらと共に生きようとする関係者のねがいと苦しみのなかから生まれた発達保障の考え方は、戦後の社会を通じて、人と人とのつながりのなかで豊かに広がり、実践や運動の拠りどころとなる権利思想として深められてきました。

私たちが発達保障を大切にし、それを発展させていく理由や課題を明らかにするためにも、「なぜ、発達保障でなければならなかったのか？」という歴史の必然性に学ぶことが不可欠です。歴史家E・H・カーは、「過去は、現在の光に照らして初めて私たちに理解出来る」、そして「過去の光に照らして初めて私たちは現在をよく理解することが出来る」、すなわち、歴史とは「現在と過去との間の尽きることを知らぬ対話」であると述べています¹。歴史を学ぶ意義は、過去

¹ E・H・カー（清水幾太郎訳）『歴史とは何か』岩波新書、1962年。

の出来事を再現したり、先達の経験や努力を知るだけではなく、そのことを通して今を生きる私たちの立ち位置を確かめ、未来への展望を見出すことにこそあるのです。

発達保障の理念の直接的なルーツは、戦後に誕生した近江学園とびわこ学園の実践経験に求めることができます。本章では、それが一施設による理念や実践の提起を超えて、1960年代以降、高度成長の時代を生きる人たち、なかんずく障害のある人たちの生存と発達の権利を保障する理念として広がっていく過程を中心に、発達保障のあゆみを振り返ります。

同時代には、障害のある場合の不就学をなくし養護学校義務制実施を求める運動、自分らしく豊かに働ける場をつくろうという共同作業所運動などが展開され、先駆的な教育・保育、福祉の実践が各地で生み出されました。このような発達保障の大きなうねりのなかで、一人ひとりの要求を「みんなのねがい」として束ねてきた全障研運動の役割も明らかにしたいと思います。

2 近江学園の誕生と発達保障の芽生え

(1) 近江学園の誕生と戦後民主主義への離陸

1945年8月、ヒロシマ、ナガサキへの原爆の連続投下という人類史上例のない悲惨な経験をした日本は、15年にわたるアジア・太平洋戦争によりやく終止符を打ちます。敗戦を迎えて、街には戦争によって親や家族を奪われた戦災孤児、浮浪児と呼ばれる子どもたちがあふれ、

そのなかには知的障害のある子どもも多く混じっていました。身寄りのないかれらは、徒党を組んで盗みやかつばらいをして日々の糧を得ざるをえません。しかし、敗戦後の混乱のなかで自分が生きることに関心一杯な大人たちにとって、孤児たちは社会の不安材料でしかなく、警察による「浮浪児狩り」がなされていたのです。

ちょうどその頃、糸賀一雄、池田太郎、田村一二の3人は1946年11月、滋賀県大津市の瀬田川をのぞむ小高い丘に「近江学園」を開設し、戦災孤児や生活に困窮する子どもたちの受け入れを始めます。古い木造旅館を改修して建てられたこの小さな学園こそ、復興の邪魔者として社会から排除される子どもたちにとって「何ヨリモ温ク楽シイ、ソシテ腹ノクチクナル家庭」（近江学園要覧）となることをめざし、かれらが共に育ち合う姿に平和と民主主義の実現を託した戦後の大きな一歩だったのです。学園では、戦災孤児と知的障害児の協同生活を通して子どもたちの自立と社会性の育ちがめざされ、教育と生産・仕事の結合が大切にされました。園長の糸賀をはじめ、全職員が家族と共に学園に住まい、「四六時中勤務、耐乏の生活、不断の研究」のなかで子どもたちの生活を支えたのです。

（2）発達の共感の世界へ

時代が下り孤児問題が解決されるにつれて、学園は純粹な知的障害児施設となりました。しかもすでに県立に移管し、児童福祉法による施設となっていたため、子どもたちは18歳で退園となります。ところが、時代の変化に応じて障害の重い子どもたちが増えるなか、18歳で社会

に送り出せない子どもたちの問題が顕在化したのです。学園では、障害の重い子どもたちの受けとめをめぐって、単なる隔離・保護でよいのかと議論が続きました。

しかし、糸賀たちは、子どもたちと日々かかわるなかで、この子たちなりの内面の豊かさに気づかれます。糸賀は、そうした子どもとの人格的なかわり合いを「発達の共感」ととらえることで、障害の重い子どもを「永遠の幼児」「沈黙者」としてきた内なる差別意識を克服しようとしていました。そうすると、施設は子どもにとって「終着駅」ではなく、「始発駅」であり、健全な社会そのものの「であるべきだし、何よりも一人ひとりの人格の育ちと生活の豊かさにつながるような共感関係や社会的なひろがり」が求められると考えられたのです。²

（3）どんなに障害が重くても発達する——「ヨコへの発達」を求めて——

当時の障害研究はこぞって知能検査の結果で人間の能力を輪切りにし、通常との比較において知的障害の劣弱性を類型的に明らかにするものばかりでした。知能検査の結果にもとづく「軽度」は教育、中度は訓練、重度は保護」という類型化が、たとえば就学猶予・免除措置など、障害のある場合の権利侵害や劣等処遇を当然視させていたのです。

こうした動向に対して、近江学園の研究部では田中昌人を中心に、発達研究の方法論を再吟味し、知的障害とは何かを問い直しながら新たな発達の姿を打ち出します。それは、障害の有無にかかわらず、人間は同じ発達の筋道をあゆむということ、その過程には質的転換期があり、誰もがその節を乗り越えるうえで危機を抱えるというものでした。障害のある場合、その質的

2 糸賀一雄「この子らを世の光に——自伝——近江学園二十年の願い——」柏樹社、1996年。

転換期を乗り越えるのに時間がかかりますが、未知の世界に入っていくなかで不安や喜びを感じながら、その人なりに個性を輝かせていくことがわかってきたのです。

こうして学園では、新たな能力を獲得していく「タテへの発達」だけではなく、今持てる力を豊かに発揮することで生活に幅が出てくる、人とのかわりが広がるなど、子ども自身が人格や生活、人間関係をふくらませていく様子を「ヨコへの発達」ととらえる視点が提起されました。この「ヨコへの発達」という新しい発達観の創造とともに、「どんなに障害が重い子どもも発達する」という発達の無限性と人間の平等性が追求されていくのですが、糸賀は障害の重い子どもたちの人間的な「値打ち」を徹底的に尊重しようと次のように訴えます。

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のえなければならぬ。

3 糸賀一雄「福祉の思想」
NHK出版、1968年。

3 発達保障の思想をかかげて——この子らを世の光に——

(1) びわこ学園の誕生

当時、重度の知的障害と運動障害を併せ持つ子どもは、医学的治療による回復の見込みもなく、日常生活の指導もままならないということで、制度の谷間に放置されていました。そうしたなか、東京では病院形態の重症心身障害児施設として、「秋津療育園」（1959年）、「島田療育園」（1961年）が開設されます。この頃、学園内でも重症心身障害児施設の建設計画が持ちあがり、施設や実践の理念が改めて問い直されていました。そこで、子どもたちとの「発達の共感」を通して温めてきた思想を「発達保障」という言葉で表現することになったのです。

1963年4月、「発達保障」の理念をかかげて重症心身障害児施設「びわこ学園」が開設されました（1966年に「第二びわこ学園」開設）。これまで障害の重い子どもたちを「寝たきり」と呼んできたが、子どもからすれば「寝かされている」だけではないか？からだが「寝かされきり」では心も「寝かされきり」ではないか？実践者たちはこう問い直しながら、「この事実を見ることのできなかつた私たちの眼が重症であった」という事実を目を開かされていきます。そうすると、不確かな目覚めのリズムを整えて生活に流れを作ることから、人からだを委ねること、食事や排泄なども単なる介助ではなく、子どもたちがからだを自由に解き放

4 糸賀「福祉の思想」