

はじめに

この章のタイトルを「教育実践の構想」とした。「構想」ということはに込めようとしたのは、「教育実践」とは、さまざまにデザインされ、提案され、実際に取り組んでみること、その妥当性が検証され、修正されたり豊富化されたりしながら、発展していくものではないか、という意味合いである。本書の他の章が、たとえば「発達をどう理解するか」「障害をどのように理解しようとしたか」というタイトルをもつのに対し（ここには、さまざまな仮説の提起と検証、理論的な行きつ戻りつはあるとしても、認識は（一つの）真実に向かつて洗練され、研ぎ澄まされていくというイメージがある）、本章のタイトルを「構想」としたのは、教育実践のありように関する研究は、こうした「唯一の真実に接近していく」というタイプの研究とはやや異なる性格をもつべきなのではないか、という判断がある。

現実に教育実践が営まれる場（学校や学級、あるいは学校教育以外のさまざまな場）が、その時々で多様な条件をもつ（たとえば学校や学級の規模や教職員集団、教育実践の対象となる子ども・青年のもつ諸条件等）ことに応じて、教育実践は多様な形態をとる。ある年のある学校、学級で「優れた実践」が行われたとして、それは異なる条件をもつ教育の場で、まったく同じことに取り組んだとしても、同様の成果が得られることはないだろう。もちろん、貧しい教育条件の下での実践上の制約は、実践の豊かな展開を可能にするように改められなければならない。貧しい条件を不動の前提として、「こんな取り組みは私たちの学校ではどうできない」という状況を放置してはならないだろう。しかし、仮に同様の教育条件の下であっても、ある年に貴重な成果を

得た取り組みが、他の年にはうまく展開しない、ということがある。それは何より、教育実践の主人公である子ども・青年は一人ひとり異なる個性をもつ存在であり、他方で実践を構想し、それに取り組む教師等もまた、一人ひとりが異なる個性的な存在であることに由来するのであろう。したがって、一つひとつの教育実践は、単にそれを記録し、別の子どもに対しても同じようにトレースすればうまくいくということにはならない。そうした、教育実践というものの一回性、再現可能性を踏まえつつ、先達の取り組みから何を学び、実践の発展を期していけばよいのか。「教育実践の構想」というタイトルにはこのような問題意識を込めたつもりである。

「発達保障論における」についても、一言断っておこう。発達保障論とは、狭義には「精神薄弱」児施設近江学園における一九五〇年代の実践と研究を総括し、そのさらなる発展を期するための議論の中で、一九六一年に提起されたものであり、その主唱者は田中昌人らであった。この「論」は、日教組教育研究全国集会（一九五一年）の「特殊教育分科会」（一九六七年からは障害児教育分科会）における障害児観、障害児教育観の転換（差別教育としての特殊教育から解放教育としての特殊教育へ）（一九六三年）などとの密接な交流の中で、養護学校義務制の完全実施などを通じた障害の重い子どもたちの権利としての教育の確立を要求し、そこに「権利としての教育」にふさわしい教育のありようを創造していくための重要な理論的基盤を提供した。同時に、「権利としての障害児教育」創造を志向する取り組みをはじめ、障害児者とその家族などの権利保障、発達保障をねがって取り組まれてきた多様な努力とその実践的な成果を理論的に再構成することで、自らの理論枠組みを広げ、その水準を高めようとしてきた。こうした努力は特定の個人によって行われたのではなく、さまざまな個人が参加して集団的に行われてきたのであり、その一つの主要な場が、自主的な研究運動団体としての全障研であった。発達保障論を提起した田中自身は、全障研結成三〇年にあたって、次のように述べている（田中一九九七）。

「一九六七年八月三日に全国障害者問題研究会が結成された時にも、発達を保障することをめざす理論や実践は、不十分さや各種の困難の下にあっても、それであるがゆえに貴重なものとして、いわゆる発達保障という用語を用いていなかったとしても、いくつものものがあつた。(中略)それらは決して一つの理論や方式にまとめられるものではないが、障害者問題を多面的・発展的に解決していく上では、すべてが限定つきで、いずれも貴重なものであつた。〔全国障害者問題研究会という自主的な研究会の「筆者補」規約に基づいて参加する人々一人ひとりの持っている願い、努力、成果、教訓のすべてが、例外なく等しく尊重されるべきものとして、それらを『発達を保障するために』という表現に集約したのであつた〕(四四四頁)。

さらに田中は、同じ文章の別の箇所では、次のようにも述べる。

「人間の深部に成り立つ発達の共通性を、その基本において合法的に認識して発達を保障していくためには、発達保障と銘打っていない多くの実践や理論が必要であるし、これからもいっそうそのようなことが多くなつていくであろう」(四四四頁)。

こうしたことをふまえ、本章では、発達保障論を、田中らの研究成果に限定するのではなく、全障研などにおける、障害やその他のさまざまな困難を抱えた人たちの権利保障、発達保障を志向して取り組まれた、多様な実践と研究の総体を含むものとして扱うこととする。

1 発達保障論における教育実践の位置

(1) 「実践の中から育ててきた理論を実践へ」

発達保障論の理論構成において、障害やその他のさまざまな困難を抱えながら生きる人たち(子どもや青年、成人)に直接に関与し、一定の目的意識をもつて働きかけて、その人間的な発達を実現しようとする営み「教育実践は、格別の重要性を与えられてきた。

このことは、さまざまなことばや文章でくり返し表現されてきた。一例を挙げれば「実践の中から育ててきた理論を実践へ」ということばがある。このことばは全障研結成の翌年(一九六八年)に開かれた「第一回冬期学習会」のテーマとして掲げられたものであるが(全国障害者問題研究会、一九八六年)、障害などをもつ人たちをどのような存在としてとらえるか、また、その人間的な発達を実現するための営みはどのようなようになされるべきか、といった問題を正しく解明するための理論は、実際にこの人たちと取り組んだ実践と、そこで生み出された事実に基づいて構成されなければならない、そのようにして生み出された理論は、再び実践によって検証され、修正・発展させられなければならない、という認識を表現している。

こうした認識の背景に、人間の認識と実践との関係に関する唯物論的な把握を見ることはたやすい。しかし、発達保障論がその理論構成において、実践に重要な位置を与えたのは、単に唯物論的な認識論を障害がある人の発達に関わる認識にあてはめた、というだけのことではない。発達保障論が、その理論構成において実践に格別