

特集

障害のある人の思春期における発達と教育実践

思春期における療育・教育実践の歴史から学ぶ
近江学園、あざみ寮、びわこ学園における実践と糸賀一雄の思想

垂髪 あかり

要旨 終戦後から1970年代における近江学園、あざみ寮、びわこ学園における思春期の子どもたちへの教育実践と糸賀一雄の思想について検討した。学園開設初期に行われた生産教育では、技術の向上や生産量の増大を目指す指導が主となり、教育的な指導が蔑ろになったことを糸賀は自省している。その後、糸賀の職業教育観は「さくら組」「杉の子組」等の実践で障害の重い子どもたちの変容を捉えたことや、産業教育部での生活指導を基底とする職業教育の実践、あざみ寮での知的障害女子への実践のなかで、子どもたちが人格的に成長していく姿を確認し、その変容や成長を「発達の視点」で捉えたことで転換していく。さらに、重症心身障害児施設びわこ学園における実践で、重症心身障害児者の無限の発達の可能性を捉えた糸賀は、彼らが自己実現する姿を「重症児の生産性」として提起した。思春期の子どもたち一人ひとりの内面に心を寄せながら、自分自身とも格闘し続けた糸賀の姿勢は、びわこ学園における重症心身障害児者への実践にも継承されている。

キーワード 思春期、歴史、糸賀一雄の思想と実践

はじめに

生まれてはじめて自分自身と向かい合い、自らの内面を見据え、やがては「自我を発見」する——清水は、思春期を「人生のあらたな旅立ちの『季節』である」と述べた¹⁾。成長・発達の過程で誰もが通過するこの時期、障害がある場合は、特有の混乱や葛藤をもたらし、本人も支援するものも「困難さ」を抱えることは、これまで様々な指摘されてきた。

障害のある人の思春期の教育課題について検討がなされるようになったのは、1980年代後半からであり²⁾、本誌において初めて「思春期」をテーマに特集を組んだのは1993年のことである。

戦前、障害のある人は、社会防衛的、差別的な

処遇に苦しみ、人権が蹂躪されてきた史実がある。戦後も、こうした思想は社会の底流に継続され、障害のある子どもの思春期は障害のない子どものように「おとなになっていく存在としてとらえる」という認識は弱かった³⁾と指摘されている。

こうしたなか、障害のある子どもの思春期教育の実践については、職業教育の観点から検討がなされている。例えば、田中は、終戦後から1990年代における知的障害児の職業教育について四つに時期区分して検討している⁴⁾。また八幡は、1979年の養護学校教育義務制実施を境に、その以前と以後とで障害のある子どもの進路指導の捉え方が異なっていることを指摘している⁵⁾。両者はともに、終戦後1940年代から1970年代にかけての職業教育の対象は、障害の軽い子どもが中心であり、教育目的を「職業的自立」とし、一般就労を目指していたことを指摘している。

同時期は、糸賀一雄(1919-68)が近江学園を創設し、障害のある子どもへの取り組みを行っ

た頃と重なる。近江学園では、設立直後より、障害のある年長児および障害の重い子どもたちの処遇が課題となっており、糸賀は彼らのための施設として落穂寮(1949年)、あざみ寮(1953年)、信楽寮(1952年)、そして重症心身障害児施設びわこ学園(1963年)等を設立し、実践を創造した。

本稿では、「発達保障」の源流である近江学園、あざみ寮、びわこ学園における1940年代から1970年代の実践について取り上げ、思春期の子どもたちへの教育実践と糸賀一雄の思想について探究してみたい。

1 開設初期近江学園における職業教育の実践(1946～1950年代前半)

1946年、戦災孤児あるいは生活困窮児と「精神薄弱児」を合わせて受け入れ、互いに助け合っていく精神を養うことを目指し、近江学園は糸賀一雄らにより設立された⁶⁾。設立当初、近江学園では社会事業としての独立性を目指し、経済的な自立を掲げていた。学園の組織に教育部と並んで生産部を置き、「生活・生産・教育」を柱とした。そして、子どもたちの将来の社会的自立のための職業教育として、「(一)農場、(二)畜産、(三)窯業」⁷⁾の産業体制を組み、生産教育を行った。

中学生に対しては、小学生に行われた生活訓練や感覚訓練の時間は削減され、それに代わって「職業的基礎陶冶」としての作業学習が指導の中心となった。男子には窯業、畜産を主として建築、煉瓦や陶器の焼き方、大工仕事などが指導された。女子には保母の助手としての毎日の炊事への参加、洗濯、裁縫、清掃などが指導された。これらの作業学習を通して、「意志の鍛錬、勤労の精神」を養うことが目指された⁸⁾。

しかし、この初期近江学園の職業教育はうまくはいかなかった。糸賀は、『近江学園年報』第4号(1952年)に、「精神薄弱児の職業教育——学園の五年間の記録と反省」と題して、その原因を分析している。ここで糸賀が大いに反省した点

は、職業指導における生産現場が、学園の経営財源と直結していたため、技術の向上や生産量の増大を目指す指導が主となり、教育的な指導が蔑ろになってしまった点であった。職員間でも『「生産に重点をおくのか」それとも「教育に重点をおくのか」』⁹⁾と論争が繰り返されたという。

5年間の実践を振り返って、糸賀は「われわれは、教育者として子供達と共に、社会の仲間入りをさせて貰うということを期待して、そのために社会に適応できるように、努力をし、自分の適性を見出して、それでもって社会に貢献しようとも考えるのであるが、そういうふうに生きることが、自分自身にとって、又社会にとって、一体何の意味があるか」¹⁰⁾と自問自答している。

社会適応主義、生産主義に傾いてしまった学園の実践、目に見える形での成果を追求し、子どもらの内面の育ちや生活に目を向けることができなかつた自らへの反省を込めて、糸賀はこのとき「職業教育というものに、深く思いをひそめて、その方法を考えてみると共に、それに携わっている自分自身が、指導者として、又教官として、ぎりぎりのところ、精神薄弱児と取り組んで、どんな社会的自覚を抱いているか」¹¹⁾を見つめ直す決意を表明している。そして、1951年からは、生活が指導の根底であるという認識¹²⁾のもと、中学生以上を「産業教育部」として農業、畜産、窯業、工業、裁縫、家庭という各科に配属させ指導を行う体制を作っていた(指導部長:田村一二)。

ようやく指導の方向性が見えてきた職業教育とは別に、糸賀には二つの悩みがあった。その一つは、学園の掲げた職業教育にうまくそぐわなかつた「重症な痴愚児や白痴児」¹³⁾たちの処遇、もう一つは、障害のために一般就職への指導が困難な中学生や、中学卒業後の者たちについてであった。

前者について、糸賀は「精神年齢三歳」を「社会性をもつことができるかできないかのわかれ目」とし、それを越えることができない者を「永遠の幼児」とみなし、生涯の保護の必要性を唱