

(2018年1月11日受稿 2018年6月20日受理)

【研究ノート】

重症心身障害児施設びわこ学園初代園長，岡崎英彦の思想と実践 ——岡崎思想「ともに生きる」における〈ヨコへの発達〉——

垂髪あかり（神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程後期課程）

連絡先 E-mail : akasuzu720@gmail.com

【要旨】

重症心身障害児施設びわこ学園初代園長の岡崎英彦の思想と実践についての研究は端緒についたばかりである。本稿では、「ともに生きる」という言葉に象徴される岡崎の思想のなかに〈ヨコへの発達〉がどのように位置づくのかを明らかにするために、『岡崎英彦著作集』、『障害児と共に三十年——施設の医師として——』、『びわこ学園だより』、『近江学園年報』等を収集し、岡崎の戦後の歩みを作業仮説として5期に区分して分析・考察した。「人間というものを知りたい」という初心から医師を志した岡崎は、近江学園の実践において園児の「心身の発展的变化」を捉え、「人の生きる様相」を総合的に、「人格の発展」として掴もうとした（第1期）。それは「杉の子組」の実践を導く基盤となり、重症の子どもの「反応過程の内部に立ち入って」子どもの変化を捉えていく視点を明確にした（第2期）。さらに、田中の発達研究の方法論に学びながら「発達」という視点を得た岡崎は、びわこ学園の実践において子どもたちと生活を共にし、身近に存在し続けることで障害のある子どもたちの内面に添い、子どもたちの「生き甲斐」を問い続けた。そして、糸賀、田中とともに〈ヨコへの発達〉という考え方を創出し「“よこ”への育ち」という言葉でそれを語った（第3期）。職員の腰痛問題と園生の教育権保障に対峙して、辛苦の時を乗り越えた（第4期）岡崎は、亡くなる直前まで重症児者を含む障害児・者と「ともに生きる」ために力を尽くした（第5期）。第3期以降、岡崎が「“よこ”への育ち」という言葉を用いることは確認できない。しかし、近江学園「杉の子組」からびわこ学園の実践における「生活実感のある人と人とのかかわり」を通して得た「ともに生きる」という考え方には、岡崎が「“よこ”への育ち」を提起したときから求め続けた、「発達」という言葉では括りきれない、「人の生きる意味の本質」が含意されていることが明らかになった。

1. はじめに

本稿では、糸賀による「横（横軸）の発達」、岡崎による「“よこ”への育ち」、田中による「横への発達」（田中 1966：622）、「ヨコの発達」等（田中 1968：349）を総称したものを〈ヨコへの発達〉と表記する¹⁾。

びわこ学園（1963年創設、現、びわこ学園医療福祉センター野洲およびびわこ学園医療福祉センター草津）は、発達保障の思想のもとで、重症心身障害児（以下、重症児とする）の無限の可能性を実践的に探究してきた施設である。その初代園長であった岡崎英彦（1922-1987）は、びわこ学園の母体であり発達保障の思想を産み出した近江学園の創設から学園の実践に医師として関わり、それからおよそ20年間、びわこ学園の舵をとった人物である。

「本人さんはどう思てはるんやろ……」、現在、びわこ学園内には、岡崎英彦が頻繁に口にしていたという言葉に記載したパネルが廊下等に掲示されている。自らの思いや願いを口にすることが困難な重症児者の内面を理解するためのこの言葉は、岡崎が亡くなってから三十年余りが経過した現在でも、施設職員が取り組みを確かめるものにしてしている。

一方で、岡崎が逝去して30年が経ち、職員の中なかでも実際の岡崎を知る者は少なくなった。その上に、重症児療育や重症児の発達保障にかかわる岡崎の思想について検討した研究は数少なく、岡崎思想をどのように後世に伝えるかが課題となっている。こうしたなか、近年、遠藤（2017）によって岡崎の遺した資料の整理が開始され、岡崎の思想を象徴する言葉である「本人さんはどう思てはるんやろ」を「ともに生きる」の方へと読み解いた『岡崎英彦集』が刊行された。この冊子をまとめるなかで、遠

藤（2017）は岡崎の事跡の収集整理と資料考証の実証的研究が課題であると指摘し、岡崎研究は没後30年にしてようやく始まったと言っている（遠藤 2017：81）。

筆者はこれまで、近江学園（1946年創設、知的障害児施設、滋賀県）やびわこ学園の実践創造の苦闘を背景に創出された考え方である〈ヨコへの発達〉について研究を重ねてきた（垂髪 2014, 2015）。そのなかで、〈ヨコへの発達〉が近江学園およびびわこ学園の創設者である糸賀一雄（1914-1968）とともに岡崎英彦、田中昌人（1932-2005）らによる思索・実践・研究の往還によって共創された過程について明らかにし、障害児者の内面の豊かさに目を向けることでこれまでの類型的、限定的な発達観が覆され、重度の障害児者の無限の発達の可能性が見出されたことを指摘した。その時糸賀は、〈ヨコへの発達〉を「横（横軸）の発達」という表現し、「かけがえのないその人の個性」（糸賀 1966：19）であると定義した。そして、この「個性」が「あらゆる発達段階の中身」であること、それが「豊かに、豊かに、なっていく」ことを〈ヨコへの発達〉であると述べた（同）。また岡崎は、〈ヨコへの発達〉を「“よこ”への育ち」と表現し、「たとえ重症な障害をもつかれらといえども、この方向での育ちの可能性は無限である」（岡崎・小池・森 1966：44）と述べている。

しかしながら、その後、岡崎の著作において、「“よこ”への育ち」という言葉は見当たらなくなる。なぜ、岡崎は「“よこ”への育ち」を語らなくなるのか。岡崎が、糸賀らとともに創出し、当時のびわこ学園で志向した〈ヨコへの発達〉は、「ともに生きる」という言葉に象徴される岡崎の思想のなかに位置づいているのであろうか。

本研究では、この課題を解決するために、岡

崎についての刊行図書である『岡崎英彦著作集』、『障害児と共に三十年——施設の医師として——』を中心に、『びわこ学園だより』、『近江学園年報』その他、収集可能であった岡崎の著作から〈ヨコへの発達〉や「ともに生きる」等、岡崎の思索過程が表れていると考えられる関連箇所を収集し、近江学園就任から亡くなるまでの岡崎の戦後の歩みを、岡崎自身の転機や近江学園、びわこ学園の実践上の転機に即し、作業仮説として次の5期に区分して分析・考察した²⁾。

すなわち、第1期は、岡崎が近江学園に着任する前年の1945年から近江学園「杉の子組」が編成されるまでの1952年までとし、近江学園診療所における思想と実践について扱い、第2期は、1953年の近江学園「杉の子組」における療育開始からびわこ学園創設までの1962年までとし、近江学園「杉の子組」における思想と実践について扱った。第3期は、1963年のびわこ学園の創設から〈ヨコへの発達〉が提起される1966年までとし、建設期のびわこ学園における思想と実践について、第4期は、〈ヨコへの発達〉の指向という療育の方向性が明らかになった1967年から、学園の腰痛問題、教育権保障の問題が収束していく1977年までとし、びわこ学園実践における矛盾とそれを克服していく激動の十年を取りあげた。そして第5期は、びわこ学園が将来構想に着手し、実践において新しい段階に入っていく1978年から岡崎が逝去する1987年とし、岡崎思想「ともに生きる」の深化について取りあげた。

2. 第1期：岡崎の志と近江学園診療所における実践（1945～1952年）

1. 近江学園就任の動機

岡崎が「人の生き方」（岡崎1976：239）に

興味を持ったのは、旧制高校三年の頃、友人の一人を結核で失ったことが契機であった。医学部の志望は「人間というものを知りたい」、それも医師になるというより「人の生き方を、肉体と心をもった人間という側面から知るため、医学を学ぼう」（同）という思いからであったという。ところが、1945年4月、岡崎は医学部の卒業を待たずして、中国の前線に送られることになった。この終戦までの4か月と、その後、俘虜としての10か月間が「私の生涯の方向に決定的影響を与えた」と岡崎は明記している（岡崎1978：10）。

この間、岡崎は部隊付軍医として、「一種の極限状態」において「さまざまな人の生き方を見、そして多くの若者の死を看取った」（岡崎1978：10）という。岡崎は軍医として多くの人、特に同世代の青年の死に立ち会うなかで、「同じ釜の飯をくい、同じ様に弾丸の下をくぐりぬけながら」（同）、自身は一度も病気も負傷もしないで復員することに「うしろめたさ」（同）があったという。日本への復員船のなかで「死亡した人々の『思い』」（岡崎1978：11）をずっしりと肩に背負いながら、「これからは、『私の』人生ではないのだ」（同）と考えたという。

復員後1か月程経ち、岡崎は「学生時代にお世話になった」という糸賀を訪ねて大津へ赴いた。そこで、糸賀から施設作りの構想を聴き医師としての協力を求められ、「話を聞いただけで、もう施設ができたような気になった。それは私の気持ちにピタっときた。そこでさまざまな人の育ち、成人後の生き方を見る機会を得るだろう。そしてどうしても必要だし、決意さえあれば、私にもできそうだ」（岡崎1978：12）と、糸賀の要請を快諾したのであった。

2. 「内より発展するものの姿」を見出して

近江学園創設当時（1946年）、岡崎は京都大学附属病院に所属していたため、週末ごとに学園に通っていた。その後、学園に居室を構えて大学の小児科教室に通うようになった。1948年、近江学園は児童福祉法の施行に伴い、養護施設と「精神薄弱児」施設として認可され、滋賀県立となった。この年の夏、当時の「精神薄弱児」施設としては初めて施設内に医局が完成し、園医としての岡崎の人生が幕開けした。

園生のなかには疥癬、頑癬などの皮膚病、蛔虫、結核や先天性梅毒に罹患している者、入園早々から粟粒結核という重症の結核を発病する者などがおり、岡崎はこれらの疾病に対応しなければならなかった。日々の診療に加えて多くの園生にみられた、のみ・しらみの駆除、結核の予防と早期発見にも明け暮れた。さらに、園生の健康を保つために必要な十分な栄養、特にタンパク質を確保するために、岡崎自身が「前に流れる瀬田川の小魚を獲り、夏には川に泳ぎにいった、手製の『やす』で鯉や鮎、たいわんどじょうやなまずをついてきたりした」（岡崎1978：22）という。その上、園生の夜尿対策にはとにかく手を焼いた。岡崎は、夜尿症を呈する子どものタイプを調べるために、観察と分析を繰り返し、徹底的な健康管理と生活指導訓練を実施した。時に岡崎自らが、夜中に何度も夜尿に悩む子どもの寝床にもぐり込んで「床の中の温度」（岡崎1978：37）を測定し、寝床の温度と夜尿との因果を分析したりもした。

その頃、学園では「生活即教育、また生産即教育」で学園内の生活と生産、遊びがそのまま学校教育に直結するような体制がとられていた（糸賀1982：54）。その一方で、当時の児童福祉法では処遇しきれず、やむなく学園の方針からもれ出る「重度」の人たちの受け入れと年長の障害者の進路を拓くために、一麦荘（1974

年）、信楽寮（1952年）、あざみ寮（1953年）等を、「重度」の「桜組」の保護的施設として落穂寮（1950年）を創設していく。しかし、その後再び重度化し「白痴、重度の精神薄弱児」（岡崎1961：39）のクラスとして新「桜組」（同）（1952年）が再編成され、生活訓練を基本に食生活の改善とグループ編成の工夫が行われた。

近江学園診療所に就任して3年が経過したとき、岡崎はこれまで取り組んできた園生について「変化」と題した随想をまとめ、「園児の心身の発展的变化」（岡崎1949：23-24）を捉えている。そして、「この変化の相は内より発展するものの姿」（同）であるととし、「これこそ求める本質」（同）であると述べている。さらに、6年の取り組みを経たとき、近江学園内部に再編成された新「桜組」（岡崎のこのときの表記では「さくら組」³⁾）の園生について「この人格が今後如何なる発展を示すであろうか。我々の作る学園の教育態勢が、彼自らの人格の発展の上に何物を加え得るであろうか。」（岡崎1952：30-36）と、「人格の発展」という観点から取り組みの糸口を見出そうとしている。このとき岡崎は、自ら身を置く医学においては様々な分科が見られていくなかで、しかし「人間の生きる様相というもの一つの総合的な営みである故に、各分科会に於ける討論や研究では言い盡されない範囲が存在している」（同）ことから、「丁度、大きな木が高く伸びれば伸びるほど、その根は深く大きくならなければ倒れてしまうのと同じであろうか」（同）、それゆえに「心理学や教育学に於ても、知能や意志や感情といった、人間の動きの断面を問題にしながらも、たゞそれだけでは人間を理解することも不十分」（同）であるという見方を示している。

「桜組」の指導が軌道に乗り始めた頃、「精神薄弱児」でさらに強度のてんかん発作をもつ子

どもや、神経症反応を呈する子ども、また特殊な神経障害のある子ども、あるいは「精神病質児」が入園し、こうした子どもたちに専門的に取り組む必要性が生じてきた。そこで、学園ではこうした子どもたちを「療護児」と名付け、新たなグループを編成して指導方針を立て直すことになった。

「人間というものを知りたい」という岡崎の初心は、1950年代前半から中盤の近江学園での実践において園生の「心身の発展的变化」を捉えることを可能にし、「人の生きる様相」を総合的に、「人格の発展」として掴もうとした。初志と初期近江学園での実践が結びつき、人間理解への姿勢を確固たるものとしながら、岡崎の「求める本質」の輪郭が見え始めていた。それは新たに結成した「杉の子組」の実践を導く基盤ともなるものであった。

3. 第2期：近江学園「杉の子組」で捉えた子どもたちの「伸び」（1953～1962年）

1. 「杉の子組」の始動

1953年秋、近江学園に入園した一人の「ちえおくれ」（岡崎1978：47）の子が神経症と考えられる頑固な下痢をした。さらに同年の暮れに入園した「中度のちえおくれ」（同）の子がてんかん発作を頻発し、医務室の中の静養室を彼らのために使用し、他の子どもたちから離して一つのクラスが編成された。そして翌1954年、さらに2名の子どもを加えて「杉の子組」は発足した。一人一人が違った要求を持ち、それぞれに個別の対応が要請された。岡崎と担任した保母は、「理屈はある程度わかっているけど、これまで全く経験がない」（同）なかで、試行錯誤しながら子どもたちに取り組む毎日であった。その後、知的障害が重くてんかん発作の頻度が高い子どもや「典型的な自閉症といっ

てもよい子」（岡崎1978：49）らの入級が続き、「担当保母の苦勞もさることながら、医務室としても目がはなせない。私自身も何時何がおこるかかわからないので、気を許すわけにはいかない毎日」（同）が経過していった。こうしたなかにあっても、一人ひとりの体調はもちろんのこと、性格や障害や成育歴等に起因する行動上の特徴について細かに配慮しながらも子ども同士のかかわり合いにも注意が向けられ、生活訓練、国語、算数等の学科の指導が行われた。岡崎は、子どもたちの描く絵の変化に着目し、コミュニケーションがとりにくい彼らの心の状態をなんとか掴もうとしている（岡崎1955a：116）。

こうして、「杉の子組」の結成から1年が経過した。4人の子どもたちと格闘した日々について岡崎は、「彼らはそれぞれの原因で、それぞれの程度に社会性をもっておらず、その行動半径はこのクラスの狭い範囲をほとんど出していない。それだけに彼らの間の緊張関係には興味深いものがあり、各人がその関係の中で苦しみ、経験をつみ、そして各人の仕方ですれを乗り越えてきたとみてよい」（岡崎1955a：126）と前向きに評価している。そして、「こちらが計画的にある程度の見通しをもって実施したことは、ほとんど表面にあらわれていない程で、彼らは彼らなりにお互いにもみ合って、一定の時期をすぎると驚くほどの伸びを示し、こちらは喜ぶやら、安心するやらということのくりかえしであった」（岡崎1955a：132）とまとめている。さらに、「けれどもわれわれは、引き続いてこの療護クラスと取り組んでみたい。具体的な方法は、その都度考えながらゆくしかない。ただ何とかして、少しでも子どもたちが、主体性を、生活の中に打ち立てることができるように」（同）と結んだ。

「杉の子組」の発足から2年余りが経った

頃、これまで医務室の一室を使用して活動していた「杉の子組」の活動場所に、他のグループと同様に一部屋をあてた。そして、「子どもの反応を理解し、子どもとの接触を常に念頭においた上での生活習慣のしつけ」（岡崎 1956：21-27）を指導の大部分として営んだ日々が3年を過ぎようとした頃、岡崎は、「このような子どもでも、そのつもりになって積極的にこちらがタッチすれば、相当程度までの社会性——これはほんとの意味で社会性といえるかどうかは疑問であるが、生活の面での習慣づけはできていくものである」（同）と評価できるようになっていた。

2. 「彼等の反応過程の内部に立ち入って指導の問題を考えてゆく」必要性の認識

1958年度から、これまでの「杉の子組」は年少または活動量の少ないグループを杉組とし、年齢の大きい、活動的なグループを松組と改組した。松組より障害の重い子どもたちで編成された杉組の子どもたちには、岡崎のいう「マザーリングといわれるような接触が中心」で「初歩的な、母子の関係のようなつながり」（岡崎・矢野 1961：184）が必要な子どもたちであり、彼らをグループ分けして、生活面の訓練、散歩、リズム、絵、粘土工作などが根気強く続けられた。こうしたなか、1958年、園生の1人が散歩中に用水池で溺死するという事故や、グループの園生が立て続けに2人、急病で死亡するという悲しい事態が続いた。

前年度に立てられた施設建設の目標には、「非常に大きな重みをもって、いやむしろ中心的な機能として医療」（岡崎 1978：51）を置いていた。これまで、子どもたちの生活や教育、訓練のそばには医療の支えが講じられ、保健衛生面での生活管理があり、その上で子どもたちの生活が支えられてきていた。しかし今後

は、側面からの支えという範囲をこえて、生活の流れそのものの中に、中心的な柱として医療やそれに密接した医学的管理を置いていった。「それほど対象となる子供たちの状態が重い」（同）からであった。

しかし、こうした重症の子どもたちに対しても、医療のみならず「指導」が必要であることを岡崎は確信していた。この頃に記した「精神薄弱児の指導について」と題した論文では、「常に彼等の反応過程の内部に立ち入って指導の問題を考えてゆく」（岡崎 1958：7）必要性を論じている。岡崎がこのように考えるようになった背景には、これまでの実践によって岡崎自身が経験的に会得した、子どもの変容という事実に加えて、1958年から近江学園研究部に加わった田中昌人の影響が大きかった。すなわち、「こういうことが見えてくるようになったのは、学園内で同時に取組まれてきたさまざまな活動、特に、すべての園児に共通することであるが、こういう子どもたちの発達評価ができるようになっていたから」（岡崎 1978：52）であった。

確かに、岡崎はこれまで、子どもたちの「伸び」を捉えてきた。しかし同時に、岡崎ら職員が「子どもたちの変化をはかる尺度をまだもっていない」（岡崎・矢野 1961：187）ことに、大きなもどかしさを感じていた。なぜなら、岡崎を含め職員たちが子どもたちの変化をとらえる尺度を持たないがゆえに、「彼らにとって大きい、本質的な変化も、われわれの感覚では見過ごしてしまう」（同）ことを危惧していたからであった。しかし、近江学園から「発達保障」が提起された『近江学園年報』第9号において、岡崎は「今後の研究によって、日常生活の中で子どもたちの示すさまざまな反応が彼ら自身の発達のそれぞれの段階において、もつ意味を正確に評価する手がかりをつかむことがで

きるであろう」(同)と、発達研究に期待をかけたのであった。

4. 第3期：見えてきた療育の方向性と〈コへの発達〉の創出(1963～1966年)

1. 暗中模索の実践

1963年4月、10名の職員とともに6名の子どもたちが近江学園から移り、びわこ学園での新しい生活が始まった。その財源もわずかなもので、その後の収支の見通しも確実でなく、備品等も必要最小限、古いものを活用し、周辺の道路、環境の整備も「やれるところまで自力でと覚悟をきめていた」(岡崎1978:52)というなかでの創業開始であった。

決して派手やかではない門出であったが、岡崎には特別な思いがあった。「ここに来るまでの私の十七年程の近江学園での生活は、園長の糸賀先生はいうに及ばず、多くの職員の努力のなかで、私自身の持ち分をせい一ぱいやればよかった」(岡崎1978:59)、しかしその後は違う。岡崎は「そこに身をおき、私自身のささやかな努力を加えてそこから始める以外にない」(岡崎1978:60)と身を引き締め、新たな出発の覚悟をしていた。

開園当初に完成していたのは、廊下でコの字形につながった2棟の病棟、事務所、調理室と洗濯室・乾燥室からなる本館と、岡崎が入居した一戸建ての家族舎、5部屋の女子宿舎のみであった。岡崎は早速、病棟の中の小さな2部屋を、診察室と検査室、薬局にあて、1棟の病室を職員の寄宿舎と1戸の家族舎に代用した。こうした建物の構造および部屋割りで始動した生活であったが、「何とか生活はできて、子どもたちのいる病棟の廊下につながった、それも臨時に模様がえした室での数カ月以上となると、落ち着けるはずのものではなかった」(岡

崎1978:61)や「四六時中病棟のつづきにいるようなものであった」(同)という岡崎の記録からは、気の休まる時間などなかったことが窺える。

そして1963年8月下旬から、本格的に新入園児の入園が始まった。ところが、新入園児は頻繁に調子をくずし、外部から医師の応援を頼んでようやく処置や診察が回っているという状態であった。医師としての本務の上に、岡崎は残飯やごみ処理の穴掘、道路や周辺の環境整備、さらに自家水道や冬になると暖房用のバーナーの不具合への対応等を、昼夜を問わず、職員と交代で行った。

入園当初の6名と、その後入園した2名の園児はいずれも問題行動が強かったり、てんかん発作をともなう重度の「精神薄弱児」であった。秋以降に入園した子どもたちは、中度、重度の脳性麻痺を伴う子どもたちが多かったという。こうした子どもの取り扱い「ほとんどの職員が未経験で、日常のすべてにわたって、恐る恐るという程慎重に気をつけたつもりであったが、それでも始めは、思わざる症状の出現にふりまわされ、つらい思いをした」(岡崎1978:66)という。特に、新入園児が見せた母子分離反応がそれであった。知的障害がそれほど重度でなく、周囲のことがある程度理解でき、しかも強度の痙直型の脳性麻痺児の多くが、入園してすぐに強い緊張を示し、夜も眠らず高熱を発するという状態が続いた。そのうち3名程が、半日から1日で急速に脱水に陥り、処置が間に合わずに死亡するという事態に陥った。これは岡崎にとっても「大変なショック」(岡崎1978:67)であり、「なくなった子らの葬儀に身を切られるような思いで出席し、お詣りした」(同)という。

怒濤のような毎日、そして園児の死という苦境に身を置きながら、開設後1年が経過した。

日々直面する問題に対処しながらも、岡崎は「彼らの生き甲斐とは？」（岡崎 1964：9）と悩み考えていた。死と隣り合わせにある重症の子どもたちと生活をともにすればするほど、彼らの「生き甲斐」を問うてしまう。その答えを見出すことができず、「それゆえに正直いって私たちの施設の在り方についてすらまだこうあるべきだという大きな筋道を見出し得ない」（同）と苦悶していた。しかし同時に、「このこどもがその障害に負けないで、人生を送ることができれば」（同）という素朴な願いも持っていた。

2. 子どもたちの「変化」と療育の方向性

開設から2～3年が経過し、岡崎は第二びわこ学園（1966年開設）の建設と施設整備を進めながら新職員の補充、新入園児等への対応、介助を中心とした日課の組み立てとその維持、そして頻繁におこる二次的な病状への、医療、看護面からの支援に追われ、「とても障害そのものに対する組織的、計画的試みを展開する時間もエネルギーもなかった」（岡崎 1978：70）という状態であった。

ところが、少し落ち着いたころ、職員らは多くの児童が、入園当初に予想したよりも大きな変化をしているのに気がつき始めた。この変化について岡崎は、「どうもこの変化は、職員が仕事に追われている間、つまりその時々、一人一人の介助に手をとられている間、他のほとんどの児童には目のとどかない所で、子供たち自身が、自分で獲得したものとかがえるほうがあっている」（岡崎 1974：28-32）と捉えている。施設という家庭より広い空間において、子どもたちは自力での動きを制限されず、むしろ奨励される。そしてその「場」は、「同じような障害をもった児童の集団の中」（同）なのである。子どもたちは、「家庭におけるよりも、はるかに豊かな刺激があり、それに子供

達が、積極的、主体的に反応した」（同）と考えると、子どもたちを「育てる」（同）つもりであった岡崎らの当初の療育観は見直しを迫られた。岡崎は「子どもたちは、それぞれのおかれた場の中で、いろいろの刺激に反応し、障害やまわりの抵抗に対して、積極的に立ちむかって、自ら『育つ』、自ら『育ち』を獲得してゆくものであることを知った」（同）のであった。ならば、岡崎らの役目は、「子供たちのそういう主体的な、積極的の反応をさそい出す条件を作ること」（同）である。生活の流れが少し安定してきたところであったが、あえてその「安定を意図的に破り、子供たちの生活圏を広げ、場をかえ、体を動かし、新しいものにふれさせ、見せ、きかせる、あるいは、時にはちがった集団の子供たちと接触させる機会をもたせるなどの活動」（同）が開始された。障害の重い子どもへの療育の方向性が、ようやく見えてきたのであった。

「ひとりびとりについて、それぞれの子どもなりの発達の方へ、いわばその子どもの主体的な動きをどのように誘導し、発展させるかという課題」（岡崎 1965a：2）に向かって、「安定させ、落ち着かせる場の構成と、それを破って飛躍するための場の構成」（同）が必要であることが分かってきた。それは「その子どもの自発的な、主体的な動きの側からみるときに、少しも矛盾したものでなく、まさにその子どもの生きている姿に方向をもたらすことになるはず」（同）である。動く子どもたち、動ける子どもたちに対して取り組まれた園外散歩、そのなかでの遊びや訓練、そこで生まれた「石運び学習」（岡崎 1978：79）はびわこ学園での療育活動の中心となった。一方、「ねたきり」の子どもたちには体調管理と療育とのバランスが定まらず、なかなか療育の糸口が見出せなかった。

しかし、麻痺の軽い子どもたちが見せた「変化」を前にして、「ねたきり」の子どもたちだからこそ、積極的なかわりを模索することで取り組みの糸口が掴めるのではないかという期待もあった。そこで、指導員や保母たちは特に重い障害の子たちをベッドからプレイルームに連れ出し、時には戸外へ連れ出した。指導員らは、子どもたちの手足や体全体を動かしておもちゃ等を工夫し触らせたり、音楽を聞かせたりした。乳母車や車椅子に、さらには自動車にのせて少し遠出をする等、さまざまな積極的な試みを始めたのであった。「ベッドからプレイルームへ、戸外へ、園外へ」(同)という言葉が合い言葉のようになり、園外活動という言葉も定着した。このときの実践は「ゆさぶり、ひきだす」(びわこ学園 1978: 192)という言葉で総括され、積極的な療育が展開された。

そして、開設から2年経ったとき、かつて重症児の「生き甲斐」を問うた自問に、岡崎は確かな答えを見出していた。それは「どんなに重い障害をもっていても、人間としての生きがいとなるものがあるはずであり、それはあくまでも人間としての発達をおしすすめる生活のなかで見いだされるものである」(岡崎 1965a: 2) というものであった。ところが、医療も福祉行政も、中心の目標を社会復帰におき、重症児は枠外に置かれている。しかしながら、岡崎は自らの実践を通して「適切な方法によれば、いかに重い障害をもっていても、相当の改善を示し、発達が促進されること」(岡崎 1965b: 53-54) を体得していた。そして、近江学園が提起した「発達保障」という思想を持って、「障害の有無、軽重にかかわらず、児童を育てる活動はその発達を保障することである。ここに重症心身障害児の療育の意味があり、発達を促進させることが目標となる」と、重症児療育の目標について明言したのであった(同)。

3. 〈ヨコへの発達〉の創出——「“よこ”へのゆたかな育ち」「“よこ”への無限の育ち」

1966年、活動量の多い園生たちが移動する形で第二びわこ学園が開設し、岡崎は第一・第二びわこ学園の園長となった。日々直面する難問を処理し、重い障害をもった子どもたちの「生きる”こと”」に「がむしゃらに」取り組んだ時期を経て、岡崎は第二びわこ学園の発足に際して「ようやく重症児療育という問題の見通しが少しは立つようになった」(岡崎 1966: 1) と記している。目指すべき目標として「子どもたちの発達を保障し、その生命を価値あらしめるために必要な方向づけや場づくり」(同) が明らかになった。ところが、思想や理念と現実との乖離があまりに大きく、それが子どもたちと職員との「切実な問題」(同) として立ちはだかっていた。

療育のあるべき姿を考え、方法を工夫していくと、たとえ障害は重くても子どもたちはそれに応じて相当に変化があることが確認された。そうはいっても、明らかにした理念や思想を一般社会に理解してもらうのは難しかった。なぜなら重症児たちの「変化」は、客観的にみれば極めて限られた範囲のものでしかないにもかかわらず、彼らへの療育に、非常に大きな社会的資源を投入しなければならないからである。「それだけの価値があるか」(岡崎 1974: 28-32) と、岡崎はなお葛藤していた。しかし、「重い障害を持ち、さまざまの症状になやまされながらも、それでもおかれた場で、刺激に反応し、障害のあつい壁に立向かって、それをのりこえる主体的努力をしている姿をみていると、たとえ早晚、それが限界に立至るとしても、こういう形でしか障害を克服する道がなく、それこそが障害児の生きる意味であろうと思われるので、それに対してどんなに大きな社

会的資源を投入してもおしくない、その価値がある」(同)と思ひ直すのであった。

そして、「本来、育つとか育てるということは、えられた成果そのもの問題ではなくて、むしろその過程の中での営みの内容こそ問われるべき」(同)であるとし、「障害児者が、その障害を克服し、成長してゆくのは、周囲の様々な面からの支えを必要とするが、その上に、本人自身が、主体的、積極的に反応し、障害や周囲の抵抗に立向かっていって、自ら獲得するものである。われわれは、条件をととのえ、本人自身の活動をひきだすのが役割である」(同)と述べている。このような記述からは、障害児者本人自身が主体的、積極的に障害に立ち向かい、「自ら育つ」という側面を岡崎が特に強調していることが読み取れる。

こうした思索をも経て、1966年、糸賀、田中、岡崎らは〈ヨコへの発達〉という考え方を結実させた。たとえ能力の高次化という縦方向の発達は難しくても、個性の広がりや生活の豊かさ、生き甲斐等を問う〈ヨコへの発達〉は、発達の無限性、普遍性、平等性を示すことで、これまで「不治永患」とされてきた重症児の発達可能性を見出した。またそれは同時に、重症児は「不治永患」であるという当時の固定的・類型的な発達観を越えるために必要なものであった。

岡崎は「“よこ”へのゆたかな育ち」、「“よこ”への無限の育ち」(岡崎・小池・森、1966:38)という言葉を用いて〈ヨコへの発達〉を語っている。行動評定で捉えた「“たて”への育ち」(同)は、「せいぜい2年余りで鈍り、止る」(同)として「療育効果の限界」(同)を示した。しかし、その一方で「療育者と児童がより密接な関係場面をもつことが出来れば出来るほど、児童の反応活動は活潑となり、ゆたかになり、生き生きとしたものにな

る」(同)という事実を認め、これを「“よこ”への無限の育ち」であると述べている。そして、この「“よこ”への無限の育ち」は、「“たて”への育ちを促進した源泉」(同)となるばかりでなく、「療育者の育ちを促し、そのことによって両者の関係の質をより高めてきた」(同)というのである。

こうして、子どもと療育者の両者が「育ちあう関係」(同)を通して、びわこ学園では、子どもたちを「“たて”への育ちにおいてではなく、むしろ“よこ”への無限の育ちにおいてとらえようという視点」(同)を鮮明にした。それは、「“たて”への育ち」のある時点でつまづくことがあっても、「かれらなりにみせるせいっぱいの自発活動にそうて、多様にはたらきかけ(抵抗や矛盾の投入)、かれらがみずからの障害に主体的にぶつかり、またぶつかるすがたが多様化し、ゆたかになるプロセス」(同)そのものの追求を目指すものであった。なぜなら、「たとえ重症な障害をもつかれらといえども、この方向での育ちの可能性は無限である」(同)ことを、これまで実践を経て、岡崎自身が確信していたからであった。

一方、ここで述べられた「育ち」という岡崎自身の言葉の真意については、検討が必要である。「発達」という新しい考え方を取り入れつつも、岡崎は敢えて「育ち」という言葉で〈ヨコへの発達〉を述べている。さらに、岡崎の「“よこ”への育ち」は、これ以降の岡崎の著作で確認することができなくなるのである。

5. 第4期：矛盾とその克服、激動の10年⁴⁾ (1967～1977年)

1. 岡崎の苦悶と葛藤——腰痛症との格闘

びわこ学園では「発達保障」の理念を掲げ、重症児の〈ヨコへの発達〉を追求した療育実践

が展開されようとしていた。ところが、せっかく明らかになった療育の方向性は、1960年代後半から1970年代初頭には頭打ちとなった。「子どもの伸び、発達にともなって、場の条件が変わってゆかねばならない」（岡崎 1970a：2-3）、すなわち「非常に変化にとんだ場」（岡崎 1965a：2）を用意しなければならない。そのためには「人と空間」（同）がいる。子どもたちが動くようになれば、人手をより多く必要とする。より動くようにしようと思えば、さらに人出がいる。ねたきりの子どもが主であった第一びわこ学園、南病棟で職員の腰痛症が表面化したのが1967年、第二びわこ学園においても1968年秋頃からは腰痛症が多発し始めた。「それからほぼ十年、腰痛にふりまわされました」（岡崎 1987：23）というように、岡崎にとって激動の10年が始まった。

療育の方向性がようやく見え始めた頃であったので、岡崎は、なんとか子どもたちとのかかわりの根幹の部分放棄しないで腰痛を乗り越える方法を模索しようとした。職員の定期検診や、現場の労働実態の評価を専門家に依頼し、療育の基本を維持するために、現場職員の定数増加を行政側に懇願した。ところが、こうした苦労をよそに、1973年、学園での腰痛問題は職員の勤務表が組めない状態にまで深刻化した。これは全国の重症児施設でも同様であり、国会でも施設における腰痛の問題が取り上げられたほどであった。びわこ学園では本格的な求人活動をしたが、結果はゼロに近かった。「この状況では、園児の三分の一以上は一次帰宅（退園）の手段も止むを得ない」と「父兄会」に通告され、学園側は労働組合と労働条件、人員増加などの問題について9回の団体交渉を行った（大西 1990：510）。皮肉にもこの年は、日本の経済成長がピークに達し、「福祉元年」と言われて各種社会手当の引き上げが行わ

れ、社会福祉への配分が増える兆しがみえた年であった。ところが、同年に起きたオイルショックはそれを一転させ、「社会福祉の見直し」へと政府を動かしていった。

この頃、園内外で奔走しながら問題に対処する日々において、岡崎の日記は全く空白となっていた。このときの岡崎の様子を傍らで見ていた大西医師は、「(団体交渉で疲れきって) ぼやっと、無言でテレビをみている先生の姿に、肉親は心を痛めていた」（同）、「語らないことがただ一つの語り合いのようなつもりで、先生のそばにいた覚えがある。」（同）と振り返っている。

こうした辛い日々を経て、ようやく岡崎の苦労が実り始めた。段階的に、増員可能な費用枠が認められ、1975年頃には、子ども対大人が1.2対1程度の比率になり、問題解決の糸口が見え始めてきたのであった。

2. 岡崎の苦悶と葛藤——教育権保障

岡崎が職員の腰痛問題と格闘していた頃、学園内にはもう一つの大きなうねりが生じていた。子どもたちの教育保障をめぐる議論が活発化していたのである。それは1967年中頃、肢体不自由は非常に重い、知能障害はほとんどないY君、I君が、「おむつをしてでも学校に行きたい。みんなもそう思っている」（びわこ学園 1978：216）と発言し、職員らの目を学校教育に向けさせたことが発端であった。

その頃の学園は、腰痛症が多発し始めた時期であったので、数少ない知能の比較的すぐれた園児に、学習らしいことをするゆとりはなく、まして友達を、といわれてもなすすべがなかった。しかし、Y君、I君の発言をきっかけにして、第二びわこ学園では、活発な教育議論が始まった。第一びわこ学園においても、学齢に達する園児についての就学問題が討議され、同年

2月には、早急に学園に養護学校あるいは特殊学級の設置を求める要望書を大津市教育委員会に提出した。

1972年、岡崎園長は一般的な要望書と同時に、第二びわこ学園の園児について、子どもたちの状態に応じて肢体不自由養護学校、盲学校、ろう学校、野洲町小学校特殊学級への入学の要望書を具体的に作成し、それぞれの学校および教育委員会に提出した。そして、学園から5名が選ばれてテストと面接を受け、学校教育への期待が膨らんだ。しかし、「体制の不備」という理由から全員不合格という結果になった。

折しもこの時期は、腰痛症の問題が極度に深刻化し、学園運営が非常な危機に陥っていた時期であっただけに、岡崎が「理事長、園長である私が、交渉の先頭に立つべきものである。が当時はやはり施設運営危機に対処することにほとんどの力を消耗し、この面での活動にまで身体が動かなかった」（岡崎1978：102）と振り返ったように、岡崎と職員、また職員同士の間にもあせりと食い違いが生じていた。こうした状況は、職員らの行動にも表れていた。数人の職員が、学園としての対応に先んじて15名の園児と共に県庁前に出かけ、街頭で、就学させてもらえないことへの抗議と要望を書いたビラをくばって一般の人々に訴えるという行動をとったのである。しかし翌年、同様にして入学申請をしたが入学許可は受けられなかった。

1973年度から第二びわこ学園の園児を対象に、実験学校を開くという新しい提案が教育委員会からなされ、この実験学校の成果をうけて、1976年度から第二びわこ学園内に、養護学校の分教場が一つ設けられることになった。1977年度には第二びわこ学園内の施設内学級は3クラスになり、3名の教員が9名の園生を担当し、4名の訪問指導の教員が第一びわこ学

園にも派遣されることになった。また、肢体不自由のない、動く重症児に属する園生の2人が、精神薄弱養護学校へ入学を許可されて通学を始めた。さらに同年、「学校教育としては、生活指導や訓練、遊びなどの場とちがった、それにふさわしい場が必要であると考え、ずっと教室、校舎の建設を要望してきていた」（岡崎1978：108）という願いが叶って、ようやく教室の建設予算がついたのであった。

この間、岡崎には教育委員会とびわこ学園、園生、父兄会の数年にわたるやりとりと膨大な書類の作成があった。骨の折れる仕事であったが、深刻な腰痛問題に対処しながら岡崎は見事やり遂げ、びわこ学園の子どもたちへの教育権保障を実現したのであった。

職員の腰痛問題と園生の教育権保障という2つの大きな問題を抱えながら、第4期の10年間、岡崎は疲弊しきっていた。しかし、この時期の岡崎の著作においては、近江学園「杉の子組」（本稿第2期に相当）やびわこ学園創設初期（本稿第3期に相当）において捉えた「子どもたちの変化」を振り返って「重症児療育の本質」について書かれたものが多く、岡崎自身が当時の実践を振り返ることで自身の気持ちを奮い立たせ、なんとか隘路を打開しようとしていたことが推測される。そして1976年、「重い障害児の場合も、子どもとおとなが同じ方向に向かって立ってはじめて相互に切実な欲求をふまえて、ともに生きる実感をもちうる、その結果として、子どもたちの育ちが期待できることを、これまでの経験が示した」として岡崎は初めて「ともに生きる」という言葉を使用する。ここで、「ともに生きる」というのは、障害の有無、軽重、年齢差、性差をこえた「生活実感のある人と人とのかかわり」（岡崎1976：243）であるとされている。喜びも、楽しさも、辛さや苦しみも含めて岡崎が障害の重い子

どもたちと営んだ「生活実感のある人と人のかかわり」とそれを通しての「人の育ち」(同)は、岡崎が激動の10年を子どもたちとともに乗り越え、苦しいなかでも日々の実践を地道に紡いできた、自信であり信念であり原動力であったに違いない。

6. 第5期：岡崎思想「ともに生きる」方への深化⁵⁾(1978～1987年)

1. びわこ学園の『将来構想』と岡崎思想「ともに生きる」

岡崎率いるびわこ学園は、大きな試練を乗り越えてきた。しかし、この10年を越える間に園生の障害の状態は多様化し、重度化していた。また年長児や成人化問題も抱えるようになっていた。「福祉見直し論」の影響を受けて推進された日本型の在宅福祉の施策が進むなか、びわこ学園では、これまでの取り組みを踏まえて家庭・地域で生活する重症児者への支援に乗り出すなど新しい施設の在り方を模索するようになっていた。

岡崎は第一・第二びわこ学園の園長として新しい段階に移行しつつある学園の実践を総括し、約11年間休止していた『びわこ学園だより』を再刊(1978年)、『びわこ学園年報』を刊行し、学園の将来構想に着手した。さらに、滋賀県全体の社会福祉計画の樹立や国際障害者年の推進に力を発揮し、厚生省の心身障害児研究班において重症心身障害児についての共同研究を進めていった。

びわこ学園の将来構想では、時代のニーズに応じて「障害をもつ人達のよりよい育ち、生き方を支える」(岡崎1979a:1)ため、また「その人達の主体的な生き方の追求」(同)をするために、地域に「開かれた施設」(同)を目指していった。その根底にあったのは「最も重い

障害をもつ、いわば最も弱い生命でありながら、精一杯それをもやして生きようとしている人々の支えをしっかりとつくり、それができて初めてすべての障害者や老人、ひいては県民すべての福祉が本当に根を下したのものになるという考え」(岡崎1982:1)であった。長い年月をかけて検討を重ねた結果、将来構想の理念を「ふつうの生活を社会のなかで」(びわこ学園1991:10)と掲げた。在園児、園生に対しては、できる限り家庭に近い生活をめざし、医療の充実した生活の場としての「ホーム制」を導入した。また、家庭や地域で生活する障害児・者への取り組みとしては、外来診察、リハビリテーション、療育生活指導、発達・福祉相談、訪問看護、緊急一次保護入園や治療のための短期入院などを計画、実施していった。さらに、園内外を問わず、障害児・者がふつうの生活をし、障害児・者が地域で共に生活しているのがふつうの社会になるようにとびわこ学園をまちの一つとして位置づけるようにした。

この将来構想が明確化される過程で、岡崎の「ともに生きる」という考え方は深化し、思想の中心に位置づけられるようになっていく。岡崎のいう「ともに生きる」には、実践で取り組んだ個別具体の子どもと「共に」という意味合いと、社会のなかで障害児・者と「共に」という二つの意味合いが込められていた。

前者について、岡崎は次のように記している。びわこ学園創設から20年余り、職員と園生たちは「毎日肌を接するかかわりをもっていると、理屈ぬきで園児・生と気持ちが通じる」(岡崎1984:1)関係が構築できるまでになった。一方で、岡崎は「残念ながら私達はまだ園児・生の気持ちを適確に知る目を」を持っていないことを懸念し、「客観的に彼等を見るだけの目では、矛盾をこえる彼等の育ちの力にならないのです。日々さまざまの枠を強いられる園

児・生のやり切れない悩み、怒りを私達も切ない思いでうけとめ、それを心に秘めて、彼等の喜びや積極的な意欲を誘いだす、ひたむきな、裸のかかわりを通じてしか養えない目がほしい」(同)とも考えていた。なぜなら、こうした視点や関わりを持つことで「やっと気持ちの通じた、共に生きる『世界』が開ける」(同)はずであると確信していたからであった。

そして後者について、岡崎は「社会の中で人々と共に」と題した小論において「『一人ももれなく』という初心と、『共に歩む』という気持ちをもちつづけ、どんなに重い障害をもつ人も、それぞれが自分の世界を少しずつでも広げよう方向を求めてゆくことを学園の基本的な構え」(岡崎 1984:1)とし、「誰でも人それぞれに自分の世界を広げる歩みこそ、人として生きることであり、それぞれの仕方社会のかかわりをもつことでそれが達成できる」(同)と述べている。びわこ学園には、「重い障害をもった人々がそれをふみこえて生き育ってきたあかし」(同)がある。だからこそ、その後も「共に歩んでゆく社会を目指して努力するつもり」(同)であるというのだ。

このように、岡崎が目指した新しい「びわこ学園」には、40年にわたる実践から得られた重症児者と「ともに生きる」という岡崎思想が凝縮されていたのであった。

2. 岡崎の「発達」、「発達の保障」、「発達保障」

1970年代終盤から1980年代にかけて、岡崎は「発達」や「発達の保障」、「発達保障」という言葉を用いて改めて整理している。例えば、障害児の「発達の過程」は「普通児にくらべ、速度において量的・質的な内容において、それなりのずれはあるが、基本的には同じ構造・意味」(岡崎 1979b:234)をもつとし、「こういう意味をもって展開する子どもの生きる営み

は、個体の状態、それがおかれた環境のちがいに応じて、さまざまな展開の方向をたどる可能性をもち、しかも成長とともに、方向選択の自由度——可能性の幅が広がる。どのような方向が選択されようと、それ自体はその子どもの主体的営みとみるわけではあるが、そのような可能性のなかで、将来を見通して、より望ましい方向への展開を『発達』と考え、その方向へ進むように、個体自体を含めた環境——場に選択的操作を加えることを『保障』という言葉であらわすことにする」(同)と、「発達」および「発達保障」について自らの言葉で述べている。

さらに、「発達保障をささえるもの」として、法律や制度、関係諸団体の活動等があるが、岡崎は、それらを「ほんとうに生かしているのは、何といたっても障害児者自身の生きる努力をひきだす、周囲の人々の人間的つながりへの努力」(同)であると言う。なぜなら岡崎は、「障害の有無にかかわらず、共に協力し合って生活を成り立たせるという場でしか、与える側、受ける側という一方向のかかわりを克服することはできない」からであり、ここにも岡崎の「ともに生きる」の思想が含意されていることがわかる。

さらに晩年、岡崎は園生の高齢化が進み、「退行」と「発達」や「発達保障」をどう捉えるかという問題に向き合うなかで、成人期以降の「発達保障」についても論究している。

「どうも発達というこれまでの概念の中に、このような退行過程をも含めることには、いささか戸惑いを感じるのは私だけであろうか」(岡崎 1985:13-22)と前置きしながらも「障害者、とくに、熟年以上の障害者に、『発達』とか『発達保障』という言葉を使うとすれば、普通の熟年・老年の人にも同じ言葉を使用しなければならない」(同)と指摘している。ここでは、生理的な退行、それに伴う心理的な変化

によって、興味の対象が変化したり、狭くなることが考えられるが「いずれにしても、本人の積極的な意欲如何が人としての在り方、生き方を決定することに変わりはない」(同)として「生き甲斐」(同)という言葉を経々となく使用するようになっていく。「重症児対策も例外でなく、『生き甲斐』が『発達保障』につながり、具体的な施策として早期発見・早期療育、さらに学校教育の体制が導入された」(同)、あるいはまた「普通の老人と同じく、重症者の場合も『生き甲斐』を問い、それにふさわしい療育の方法を追求しなければならない」(同)と述べている。こうした主張からは、岡崎が「生き甲斐」の追求を「発達保障」の一部となると考えていたことが推測される。この「生き甲斐」の追求は岡崎のいう「社会参加」ともつながってゆく。重症児者は、「たとえ障害そのものの改善、克服はできなくても、彼らがそれを背負いながら、生きる営みの社会的広がりを目指す、それを通じて本人自身の人間としての成長、発達を追求することにこそ意味を認めるべきである」(岡崎 1986b : 271) と述べ、びわこ学園での実践が重症児者の発達を保障し社会参加への架橋をしてきた貴重な証であるとまとめている。

新しいびわこ学園を目指して新たな出発を決意し、亡くなる直前まで重症児者を含む障害児・者と「共に生きる」ために力を尽くした本時期は、これまでの実践の結晶としての思想が、岡崎自身によって深められ、独自の言葉で語られた時期としてみる事ができる。1987年、岡崎が逝去した5か月のち、岡崎の目指した「ともに生きる」を象徴するイベント、琵琶湖一周を25万人で手をつなぐ「抱きしめてBIWAKO」(びわこ学園 1988a : 2-3) が成功した。岡崎はこの企画を目にすることができなかったが、彼の思想は確実に、次の世代へ継承

されていたに違いない。

7. 考 察

1. 「“よこ”への育ち」に込めた岡崎の想いと葛藤

「人間というものを知りたい」、「人の生き方」を見たいという動機から医師を志した岡崎は、第1期にあたる1950年代前半から中盤の近江学園診療所における実践において、園生の「心身の発展的变化」を捉え、「人の生きる様相」を総合的に、「人格の発展」として掴もうとした。そして、試行錯誤を続けた近江学園「杉の子組」の実践で、岡崎は、子どもたちの「伸び」を捉え、子どもたちが「主体性」を発揮できるように導こうとした。その際、「常に彼等の反応過程の内部に立ち入って」指導を重ねていくことで、これまで岡崎が捉えてきた子どもたちの示す反応や個々の課題が少しずつ変化していくことを明らかにした。このとき、岡崎が「伸び」として捉えていた「子どもたちの変化」と、田中の発達研究が会流し、岡崎の思想のなかに「発達」という捉え方が生まれたのであった。

このように岡崎が「発達」という新しい考え方を取り入れていった背景には、「杉の子組」における障害の重い子どもたちとの営みがあることは言うまでもないが、近江学園に就任した頃からの岡崎自身の、子どもの「人格」に迫りたい、「人としてみたい」という志向性が根底にあることが考えられる。1955年、岡崎が「立場について」と題した随想では、施設における医師としての立場について思索し、「私は何といわれてもやむを得ないと思っている。私は子供たちをこういう形で育てていくことに興味をもった」(岡崎 1955b : 108) と記している。そして、自らの小児科医としての在り方につい

て「そのことのために、小児科学以外のものを勉強しなければならないとしても、小児科学を全く放棄することにはならない。…（中略）… 医師又は、小児科医としての役目もつとめることはできるのではなからうか」（同）と逡巡しながらも「こうなれば子どもを育てることに徹する以外にはないと覚悟をきめた」（同）と記している。第2期後半に岡崎が出会った「発達」という考え方は、これまで岡崎が学び臨床に立ってきた「小児科学以外のもの」とも捉えられる。しかしそれは、岡崎が探し求めていた「求める本質」に結びつくものであり、だからこそ岡崎はそれを取り入れていったのではないだろうか。

こうして「発達」という「子どもの変化をはかる尺度」を自らのものとしつつあった岡崎は、びわこ学園の園長としての決意を胸に新しい門出を切った。決して恵まれた環境とはいえないなか、岡崎は子どもたちと生活を共にし、常に身近に存在することで障害のある子どもたちの内面に添い、子どもたちの「生き甲斐」を問い続けた。そしてここでも、障害の重い子どもたちの「変化」を捉えた岡崎は、彼等の「生きる意味」を、障害に立ち向かい克服しようと努力することに置き、重症児らの自主的な意欲をかきたて引き出すことを重症児療育の本質として認識したのであった。そして岡崎は、子どもたちと共に取り組んだ初期びわこ学園での実践において、どんなに障害が重くても「人間としての生きがい」を追求し、「人間としての発達」を推し進める生活を営むなかで、〈ヨコへの発達〉という考え方を創出していった。

〈ヨコへの発達〉について、岡崎は「“よこ”への育ち」というように「育つ」という言葉を用いて表している。この「育ち」に、岡崎は子供たち自身が自分で獲得するという意味を含んでいた。近江学園「杉の子組」の実践で追求し

た子どもたちの「主体性」を、このとき岡崎は積極的に障害に立ち向かう「主体的努力」として深化させている。すなわち、岡崎が近江学園時代に述べた「求める本質」（岡崎1949：23-24）は、あくまでも障害児者に主体がある「育ち」であり、重症児者自らが「障害に主体的にぶつかり、またぶつかるすがたが多様化し、ゆたかになるプロセス」として「“よこ”への育ち」なのであった。「育ち、伸びるというのは、自分の力を出し切るような日々の積み重ね」（岡崎1987：22）であり、その結果として重症児者の「切り開くべき人生」（岡崎1977：1-2）がある。客観的な「子どもの変化をみる尺度」としての「発達」という異分野の言葉を取り入れつつも、主体をより重症児者に置いた「育ち」という表現を使用したこの「“よこ”への育ち」には、重症児との「人間的なかわり合いのなかで全身で了解」（同）し、「人の生きる意味の本質」（同）を伝えたいという医師としての岡崎の想いが含意されているといえる。そこに、「発達」に対する岡崎の葛藤をみることができるのである。

2. 「ともに生きる」と〈ヨコへの発達〉

それでは、岡崎思想「ともに生きる」のなかに、〈ヨコへの発達〉という考え方はどこに位置づくのであろうか。筆者の分析では、「ともに生きる」の初出が1976年であり、本稿第5期にあたるこれ以降は、岡崎自身によってこれまでの実践が思想的に深められ、独自の言葉で語られた時期としてみることができる。

一方、岡崎の著作を分析した結果においても、〈ヨコへの発達〉は、本稿第3期にあたる1966年の「“よこ”への育ち」以降は確認することができなかった。しかしながら、岡崎は、「ともに生きる」の思想を深めてゆく第6期において、「発達」や「発達保障」、「発達の保

障」について改めて整理し、「ともに生きる」を語るなかで、糸賀が「かけがえのないその人の個性」と定義した〈ヨコへの発達〉を示す内容について幾度となく述べていることを確認することができた。そこに到達するまでに、岡崎はいくつもの思想的実践的な壁を乗り越えていく必要があったのであろう。

国の社会福祉政策の大きなうねりのなかにあって、学園で生じた職員の腰痛問題と園生の教育権保障という二つの大きな問題に対峙しながら、この時期の療育実践は、「ほとんど停止」(岡崎 1978:114)し、「職員の気持ちもおちこみ、力も不足していたのに、そこに腰をすえ、尻をまくってしまうほど思い切りができず、言葉はわるいが、うろうろ、いらいらというのが日常の姿であった」(同)という。1968年の糸賀一雄の死も、岡崎にとって非常に大きな打撃であった。1970年、「追憶集『糸賀一雄』」において岡崎は最も敬愛し支えとしていた糸賀の死を悲嘆しながらも、「この子らを世の光に”が私自身にとって具体的な言葉になるには、私が先生のだられた内面的な過程をたどる以外になく、また外への努力をつづける以外にはないと思われる。それがやっと今なのである。今やっと精神的な離れができて、いや応なく独りで歩かねばならぬところに来てはじめて気がついた」(岡崎 1970b:234)と、糸賀亡き後に課せられた自らの内面変革への必要性を自覚している⁶⁾。

心の支えを失いながらも岡崎を奮起し、「昭和48年問題」⁷⁾(遠藤 2017:13)とも呼ばれた、びわこ学園を含む我が国の重症児施設にとって非常に苦しい時期を乗り越え前進することができたのは、「すべての重障児の生命の火を燃やす力になろう」(岡崎 1972:11)という医師として、また「たとえ障害はどんなに重くても、その障害に立ち向かい、これをのりこえ

るのは本人自身であること、そのような生き方ができるように、大人の手とさまざまな技術が必要であること、さらに大きな要件として仲間が必要であることを強調した。これらの条件をそなえた場として施設が存在するのである」という園長としての自覚であった。

岡崎はこれまでも「障害に立ち向かい克服」しようと努力する子どもたちの姿に「障害児の生きる意味」を見出し、療育の在り方を語っていた。子どもたちが立ち向かい克服すべき壁は、「自力ではもちろん、まわりの人の力を合わせても、簡単には克服できない壁」(岡崎 1976:243)である。それはまるで「日々それをさけて通ることができない。時間をかけても、その壁を少しでも押しやり、乗り越すしか生きてゆく道はない」(同)という子どもたちの姿を、自身の在り方に重ねていたようにも受け取れる。あるいはまた、「その方向への子どもの欲求をひきだし、かきたてながら、まわりの人びとも、子どもたちとともにその壁に立ち向かう構えがある」(同)と述べたように、「子どもたちとともに」乗り越えようとしていたのかもしれない。

「ともに生きる」という岡崎の考え方には、近江学園「杉の子組」からびわこ学園の実践までを通して岡崎が重症児と過ごした40年余りの、「生活実感のある人と人とのかかわり」(岡崎 1976:243)を通して得られたものであった。そのなかで展開されたどんなに障害が重くても、子どもの内面を受け止めながら、彼らの喜びや意欲を誘うという岡崎の実践は、「一人一人の園児・園生が、重い障害をもちながらも、自分の力でその壁に立ちむかい、それをのりこえ、自分の世界を広げてゆくそういう力をひき出し、支える」(岡崎 1981:1)、『「一人ももれなく」という初心と、『共に歩む』という気持ちをもちつづけ、どんなに思い障害をもつ

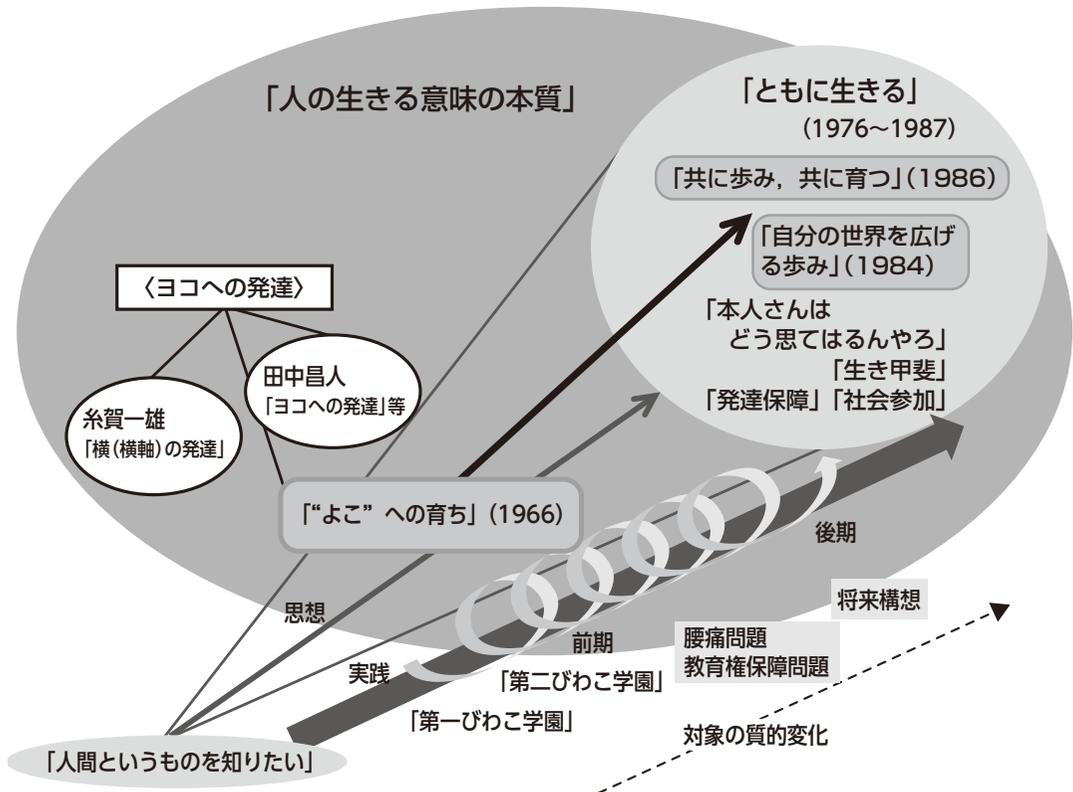


図 岡崎思想「ともに生きる」と「“よこ” への育ち」

人も、それぞれが自分の世界を少しずつでも広げよう方向を求めてゆく」(岡崎 1984 : 1) という、まさに〈ヨコへの発達〉を指向したものであったことが述べられている。

脈々と営まれるこうした日々のなかで、重症児者と職員とは「太い絆」(岡崎 1986c : 323) で結ばれていった。そして、その「絆」があることでみえてくる子どもたちの「育ち」——「さまざまなテストの指標のうえで確認することは困難なことも多いが、日常直接の接触をもっている者には、彼らの世界が大きく変化するのがはっきり見えてくる」(岡崎 1986a : 1) と述べられたものからは、やはり岡崎が子どもたちの〈ヨコへの発達〉を捉えようとしていたことが読み取れる。それは与える側と受ける側という一方的な関係を越えて、人間的なつなが

りのなかで得られた「共に歩み, 共に育つ」(同) という営為でもあった。ここに、岡崎思想「ともに生きる」と〈ヨコへの発達〉がつながるのである(図)。すなわち、「ともに生きる」ということは、「共に育つ」ことであり、ここでの「育つ」とは、岡崎が「“よこ” への育ち」を提起したときから求め続けた、「発達」という言葉では括りきれない、「人の生きる意味の本質」(岡崎 1977 : 1-2) であったと考えられる。

8. おわりに

岡崎の晩年の口癖は「そやけど、子どもはどう思うやろな。子どもにとってどうやろな」(大西 1990 : 499) 「本人さんはどう思てはるん

やる」であったという。こうした言葉に象徴されるように、岡崎はいつも子どもの側に立ち、その「内面をみる」という姿勢を崩さなかった。一方、医師としての岡崎は、近江学園時代は言うまでもなく、びわこ学園の開園から1987年に亡くなるその年まで、毎週数回の当直勤務をしてきたという。岡崎とともにびわこ学園の子どもたちを診た大西は、「医師不足が最大の原因であるが、単にびわこ学園の貧しさからだけではない。先生がいつでも園児・園生と生活をともにする、その心の動きがわかる、彼等の側からものを考えることができる、また発言しなければならぬとの思い」（同）があったからであろうと述べている。

「人の生き方」をみたいという初心を、岡崎は最も障害の重い子ども・人々と生きる道を共にし、共に歩み、育つことで生涯をかけて貫いた。だからこそ大きな説得力のある「どんなに重い障害があっても、自分の力でその壁に立ちむかい、乗り越え、自分の世界を広げていく」という岡崎の〈ヨコへの発達〉は、やはり岡崎なりの言葉「“よこ”への育ち」として「ともに生きる」の岡崎思想のなかに位置していた。

冒頭で述べたように、岡崎研究はまだ始まったばかりである。本稿においては、岡崎の著作から〈ヨコへの発達〉や「ともに生きる」等、岡崎の思索過程が表れていると考えられる関連箇所を収集し、近江学園・びわこ学園の実践上の転機に即して〈ヨコへの発達〉と「ともに生きる」の関連について検討してきたが、さらに研究を深めるためには次のような作業が必要である。すなわち、岡崎が近江学園に就任した1940年代から「ともに生きる」を提唱するまでの、時代的な変化やそれに伴う実践課題の変化等とあわせて、「ともに生きる」と「“よこへの育ち”との関連について、より詳細に検討し

ていく必要がある。そのためにも、今後は、講演、講義の音声テープ等を含めて整理途上にある岡崎の史資料にあたり、「発達保障」や〈ヨコへの発達〉の提起時に岡崎が具体的にどのような役割を果たしたのかについて、また、その後岡崎が展開した「発達保障論」について詳細に検討することで、「ヨコ」と「よこ」の厳密な異同についても分析する必要がある。

(うない あかり)

謝辞

本研究を進めるにあたり、遠藤六朗氏（元びわこ学園職員）から貴重な資料の提供や多くのご助言をいただきました。遠藤氏の研究成果を抜きには、本研究をまとめることはできなかったであろう。記して心より御礼を申し上げます。

注

- 1) 本文で述べたように、糸賀は「横（横軸）の発達」を「かけがえのないその人の個性」であると（糸賀1966）、岡崎は「“よこ”の育ち」を、（重い障害のある）「かれられずみずからの障害に主体的にぶつかり、またぶつかるすがたが多様化し、ゆたかになるプロセス」であると（田中）、「この方向での育ちの可能性は無限である」と述べている（岡崎・小森・森1966）。また田中は、「横への発達」を同じ発達の次元においても「その人の持ち味が形成されて、他の置き換えのできない人」になることであると述べている（田中、1966）。こうしたことから、糸賀、岡崎、田中はほぼ同様の内容についてそれぞれの言葉で述べていると言える。そこで本稿では、これらを総称して、近年の書籍（丸山・河合・品川2012）や事典（茂木ほか2010）等で用いられている「ヨコへの発達」という表現を用いることにする。
- 2) 遠藤（2017）は、岡崎の人生を（1）近江学園以前、（2）近江学園時代、（3）びわこ学園時代前期、（4）びわこ学園時代後期の4つの時代、そしてそれぞれの時代に2～3つの時期を設定し、全体として9つの時期区分（Ⅰ～Ⅸ期）を設定している。本稿では、この遠藤の時期区分を参考にした。遠藤の時期区

分第Ⅰ期～第Ⅲ期までが本稿の第Ⅰ期、第Ⅳ、Ⅴ期を本稿における第Ⅱ期、第Ⅵ期を、本稿では『ヨコへの発達』の提起の1966年で区切って第Ⅲ期とし、その後の第Ⅳ期は遠藤区分の第Ⅳ～Ⅷ期前半である、びわこ学園が将来構想に着手する前の1977年と設定、第Ⅴ期は遠藤区分のⅧ期後半～Ⅸ期に相当する。

- 3) 「さくら組」については、岡崎によって「桜組」と記載されている場合もある。それぞれの出典を明記して記載通りに表記した。
- 4) この時期に取りあげる、腰痛症および教育権保障の問題は、遠藤（2017）の研究（『岡崎英彦集 本人さんはどう思てはるんやろ——ともに生きる——』, pp.13-14 から、着想を得た。
- 5) ここでは、岡崎の思想を「『ともに生きる』方へ」と読み解いた遠藤（2017）の研究をもとにして、岡崎が「ともに生きる」について述べた箇所を再整理した。
- 6) ここで引用した箇所が岡崎の思想変革にとって重要であるということは、遠藤（2017）の研究および「神戸大学学術講演会『発達保障の思想と実践』——糸賀一雄と岡崎英彦の類似と相違——」における遠藤氏の講演のなかで、ご教示いただいた。
- 7) 「昭和48年問題」とは、遠藤（2017）によると、「社会問題としての重症児施設問題」であり、その解決にむけた動きを指す。遠藤（2017）は、「昭和48年は、重症児施設創設後のさまざまな問題、重症児処遇にはほど遠い人員配置、青年期を迎えた重症児の処遇、就学免除に対する教育権問題、腰痛症など職員待遇問題等々が顕在化し極限に達した、びわこ学園、そして重症児施設全体にとって時代の転換点にあたる年である」と指摘している。

文献

- 糸賀一雄（1966）「この子らを世の光に（二）——重症心身障害児の生産性について」『両親の集い』第128号, 19.
- 糸賀一雄（1982）「どんぐり金庫と職員の『三条件』」, 糸賀一雄著作集刊行会編（1982）『糸賀一雄著作集Ⅰ』日本放送出版会, 54.
- 垂髪あかり（2014）「重症心身障害児施設『第一びわこ学園』における『発達保障』の思想と実践」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第10巻1号, pp.17-29.
- 垂髪あかり（2015）「1950-60年代における『ヨコへの発達』概念の創出——近江学園・あざみ寮・びわこ学園の実践に焦点をあてて——」『人間発達研究所紀要』第28号, pp.134-149.
- 遠藤六朗（2017）『岡崎英彦集 本人さんはどう思てはるんやろ——ともに生きる——』社会福祉法人びわこ学園.
- 大西豊彦（1990）「解説」, 岡崎英彦著作集刊行会（1990）『岡崎英彦著作集』, 医療図書出版社, 495-519.
- 岡崎英彦（1949）「変化」『南郷』第9号, 23-24, 岡崎英彦著作集刊行会（1990）, 医療図書出版社, 100.
- 岡崎英彦（1952）「思ひつくまゝに」『南郷』第12号, 30-36, 岡崎英彦著作集刊行会（1990）, 100-104.
- 岡崎英彦（1955a）「療護クラス『杉の子』——ノイローゼ、アテトーゼ、テンカンの子ら——」『近江学園年報』第7号, 108-133.
- 岡崎英彦（1955b）「立場について」『南郷』第16号, 3-4, 岡崎英彦著作集刊行会（1990）, 107-108.
- 岡崎英彦（1956）「療護児の取扱いについて」『南郷』第17号, 21-27, 岡崎英彦著作集刊行会（1990）, 72-77.
- 岡崎英彦（1958）「精神薄弱児の指導について」『両親の集い』第34号, 7.
- 岡崎英彦（1961）「びわこ学園」『南郷』第21号, 39-41, 岡崎英彦著作集刊行会（1990）, 113-115.
- 岡崎英彦（1964）「素朴なねがい」『両親の集い』第98号, 9.
- 岡崎英彦（1965a）「第二びわこ学園の発足に当って」『びわこ学園だより』第5号, 2.
- 岡崎英彦（1965b）「問題の社会的背景と療育の目標」『先天異常』第5巻第4号別冊, 53-54, 岡崎英彦著作集刊行会（1990）, 170-173.
- 岡崎英彦（1966）「第二びわこ学園の発足に際して」『びわこ学園だより』第6号, 1.
- 岡崎英彦（1970a）「子どもよ、大きくならないで——成長に応じた場を——」『両親の集い』第174号, 2-3, 岡崎英彦著作集刊行会（1990）, 236-237.
- 岡崎英彦（1970b）「“この子らを世の光に”」『追憶集「糸賀一雄」』, 251-254, 岡崎英彦著作集刊行会（1990）, 234-235.
- 岡崎英彦（1972）「二百号によせて」『両親の集

- い』第200号, 11.
- 岡崎英彦(1974)「重症心身障害児の療育について」『日本小児科学会雑誌』第78巻第11号, 28-32. 岡崎英彦著作集刊行会(1990), 191-198.
- 岡崎英彦(1976)「医学徒と『福祉』」伊藤隆二, 上田薫, 和田重正編『福祉の思想入門講座』柏樹社, 239-244.
- 岡崎英彦(1977)「児童福祉施設十年」『重症児とともに』第13巻, 1-2, 岡崎英彦著作集刊行会(1990), 330-334.
- 岡崎英彦(1978)『障害児と共に三十年——施設の医師として——』医療図書出版社.
- 岡崎英彦(1979a)「開かれた施設へ」『びわこ学園だより』第12号, 1.
- 岡崎英彦(1979b)「障害児の発達の保障」『子どもの発達と保障 7——発達の保障と教育——』岩波書店, 231-278.
- 岡崎英彦(1981)「新しい年——国際障害者年を迎えて」『びわこ学園だより』第16号, 1.
- 岡崎英彦(1982)「最も弱い生命を」『びわこ学園だより』第21号, 1.
- 岡崎英彦(1983)「共に生きる」『びわこ学園だより』第23号, 1.
- 岡崎英彦(1984)「社会の中で人々と共に」『びわこ学園だより』第25号, 1.
- 岡崎英彦(1985)「成人障害者の発達保障——重症心身障害者の問題を中心に」『障害者問題研究』第41号, 13-22.
- 岡崎英彦(1986a)「21世紀へのかけ橋」『びわこ学園だより』第31号, 1.
- 岡崎英彦(1986b)「重症児の社会参加とその歴史的変遷」『障害児教育実践体系 第3巻重症心身障害児』労働旬報社, 270-278.
- 岡崎英彦(1986c)「第二びわこ学園二十周年を迎えてのごあいさつ」『二十周年を迎えて』, 岡崎英彦著作集刊行会(1990), 324-325.
- 岡崎英彦(1987)「初心と、今と、これからと」『両親の集い』第372号, 18-23.
- 岡崎英彦, 矢野隆夫(1961)「重度心身障害児グループ——杉組の子どもたちとクラスの運営」『近江学園年報』第9号, 176-212.
- 岡崎英彦, 小池清廉, 森敏樹(1966)「重症心身障害児療育の基本的問題」『心身障害者福祉問題研究叢書第1集』心身障害者福祉問題総合研究所.
- 田中昌人(1966)『すべての子どもの発達の権利をかちとるために』, 大阪京都滋賀発達保障研究会, 大泉溥編(2011)『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, 622.
- 田中昌人(1968)「教育活動への報告」近江学園研究室, 大泉溥編(2011), 349.
- びわこ学園(1978)『創立15周年記念誌 びわこ学園の15年1963-1978』15周年記念誌編集委員会編, 社会福祉法人びわこ学園, 192-202.
- びわこ学園(1988)「抱きしめてBIWAKO『生命, 自然』に21万人の輪」『びわこ学園だより』第37号, 2-3.
- びわこ学園(1991)「移転新築への歩み」『びわこ学園年報 1990年度報告』1990年度びわこ学園年報編集委員会編, 社会福祉法人びわこ学園, 10.