

(2022年9月13日受稿 2022年11月9日受理)

【研究ノート】

岡崎英彦発達保障論を紡ぐ

——「この子らと『共に』世の光に」への展開——

遠藤 六朗 (元びわこ学園, 元びわこ学院大学)

E-mail: rendo210101@gmail.com

序

岡崎英彦(1922～1987年)は重症心身障害児施設びわこ学園の初代園長である。滋賀県立近江学園園医を務めていた岡崎は、1953年末医局で1人の療養児¹⁾を受けとめ、翌年4月に3人となり「杉の子グループ」とし取り組み始めた。その経験から1958年園長の糸賀一雄(1914～1968年 1946年近江学園創設, 1968年まで園長)に、医療を傍らにおいた新しい施設建設を提言。それを受け止めた糸賀と大木会は施設建設に動き出す。こうして1963年創設されたのがびわこ学園である。

びわこ学園開園に先立つ1962年11月、糸賀は厚生省に呼ばれ、先行していた東京の島田療育園(1961年開園, 園長小林提樹)の病院による運営に歩調を合わせるよう求められた。糸賀はこれを受けるに際し、島田療育園が病院から出発したことから、重度の障害児を「不治永患」児とした当時の医療観に対し、びわこ学園は、近江学園で芽生え始めた発達保障を持って臨もうと決意している(糸賀1968 pp.167-172)。その後、艱難辛苦の上、1966年、糸賀最後の施設建設となった第二びわこ学園が開設され、最初に開園した方を第一びわこ学園とし岡崎は園長を兼任する。

1967年第一・第二びわこ学園を舞台に撮影された療育記録映画「夜明け前の子どもたち」の撮影は、糸賀にとってまさに重症心身障害児療育追求であり、発達保障の探求であった。しかし、「夜明け前の子どもたち」上映運動が始まった1968年、糸賀は講演中に倒れ急逝する。療育追求と発達保障探求は岡崎に託された。

「夜明け前の子どもたち」撮影に参加しフィルムを通し、言葉以前にいる重症心身障害の子ども等の声、願い、要求が聴こえるようになっていた職員によって、この子らの人間らしい生活と育ちを求めて療育活動が活発になっていく。しかし、びわこ学園は厳しい時代を迎える。重症心身障害児施設療育条件の劣悪さから、職員に腰痛症が発症、それによる人手不足と相まって厳しい苦難の5～6年間を経験する。発足当初、園児対職員は2対1であったが、びわこ学園では1.75対1、1.5対1と漸次改善を図ってきてはいたものの「焼石に水」の状態であった。この打開は、「昭和48年問題」²⁾解決後、1対1となった1974年以降のことである。そして、びわこ学園は1979年養護学校義務制を待たずに養護学校との連携を図っていたが、重症心身障害児の教育権獲得も大きかった。

岡崎とびわこ学園がようやくそれまでの運営と療育をふり返ることができたのは、1978年のびわこ学園15周年、1983年の20周年³⁾を通してであった。こういう一連の動きの中で、岡崎は著作の中で、数は少なく控えめ、しかも傍観者の感もあるが、発達保障について言及するようになる。おそらく岡崎にも、糸賀の発達保障探求の決意を思い起こさせたものがあったからであろう。しかし、その岡崎も発達保障について考えをまとめることなく1987年亡くなる。

本稿は、岡崎が発達保障に言及した著作や関連した著作を取り出し、岡崎の発達保障論を紡いでみることにあつた。本稿で検討した岡崎の著作は表1の通りびわこ学園時代に書かれたものであるが、「昭和48年問題」打開後、それ以前の療育総括を通して

表 1 本稿で検討した岡崎の著作と初期びわこ学園の主な年表

西暦	著作名（記号）	初期びわこ学園の主な事項
1964	「ごあいさつ」（A）	1963 びわこ学園（大津）創設
1966	「脳性まひとちえおくれ 第2回」（B）	1966 第二びわこ学園（野洲）開園 1967 「夜明け前の子どもたち」撮影 1967 児童福祉法一部改正により重症心身障害児施設法制化 1968 年 糸賀死去 この頃、療育活動が活発。しかしその後、腰痛症等発生激化と人手不足 困難な時代を迎える。
1970	「この子らを世の光に」（C）	1971 森「ゆさぶり」論 1973 「昭和48年問題」打開 翌年園児対職員比1対1となる。 1973 第二びわこ学園、養護学校と実験学校開始。その後一部園児学籍獲得
1975	「作業所問題についての園長見解」（D）	1975 運営と療育の総括の機運広がる。
1976	「重障児に対する基本的構え」（E）	
1976	「医学徒と『福祉』」（F）	
1978	「障害児と共に三十年」（G）	1978 年びわこ学園 15 周年
1979	「障害児の発達の保障」（H）	1979 養護学校義務制 重症心身障害児の成人化、地域福祉が課題となり、重症心身障害児施設の「あり方」問題がテーマとなる。
1982	「重症心身障害児（者）から学ぶ」（I）	1983 年びわこ学園 20 周年
1983	「共に生きる」（J）	
1983	「障害者福祉の流れと展望」（K）	
1984	「重症児にとっての社会参加」（L）	
1985	「成人障害者の発達保障」（M）	
1986	「コミュニケーションについて」（N）	
		1987 年岡崎死去

岡崎の思想は深まっていくも、体系的にまとまったものはなく、それぞれの著作に散りばめられている言説を取り出し検討することになる。

本稿では、岡崎著作の引用（参考）は括弧で表1の著作記号とその所収文献のページで示している。

障害用語は、「重症心身障害者」に統一し、文脈に応じ「子ども」「園児・生」「この子ら」「この人たち」等を使い、基本的に当時使用されたものになっている。取り組みを「療育」とし、医療の支援が必要で、そのもとでなされる教育、指導、生活支援等を指し、取り組む側を「職員」に統一し、文脈に応じ職種で示した。

1. 岡崎発達論の再構成

（1）問題の所在

表1の内、岡崎が発達保障（「発達の保障」も含む）に言及した著作は次の3点である。
1979 年「障害児の発達の保障」（H）

1984 年「重症児にとっての社会参加」（L）

1985 年「成人障害者の発達保障—重症心身障害者の問題を中心に—」（M）

ところが、この「重症児にとっての社会参加」では、発達保障という理念と運動は人々に受け入れられ地歩を固めてきたと評価するもまるで他人事のように書いている（L pp.369-376）。そして「成人障害者の発達保障」ではこう書いている。

「発達保障という言葉は、私には、まさにこの期待に応える方策の選択を意味するように思える。人が生きるさまざまな環境は時によって発達を抑制、停滞させ、さらに後退をさせることもある。そこに選択の意味がある」（M p.421）。

この「まさにこの期待」とは何か、それはその前の段落にある。そこでは、人の発達は、「ヒト」という自然科学的な面と「人間」という社会科学的⁴⁾な面を持つとし、特に前者を客観的現象なものとし、後者は「人は同じ社会形成に参加する仲間として、相互に主体的存在として、関係をもとうとする意志

と期待をもつ、それだけに主観的な側面をもつように思える」(M p.421)としているが、まさにその「関係をもとうとする意志と期待」を指している。

これによって岡崎はこういうことを言おうとしたのではなかろうか。あくまでこの文脈に即して言えば、「発達保障という言葉(理念)」は社会科学的な面から言えば一つの考え方であり、「主観的な側面」を持つ⁵⁾。そして、重症心身障害者療育に取り組む職員にこの理念を選択させ、積極的に主体的な取り組みを促した、そういう意味があったというのである。

いかにも岡崎は、外から眺めてとらえたものの謂い方をしている。それは何故であろうか。それは、岡崎が重症心身障害者の発達を論ずる困難性をよく知っていたからではなかろうか。岡崎はその困難性を時にいくつか指摘している。

重症心身障害とは、出生後の乳幼児期の早い時期までに「発達を抑制、停滞させ、後退させる」。発達検査的な意味で伸びる、あるいは日常生活動作評価(ADL)のランクが上がるといった、字義通りの発達はそれ以上望めなくなってしまうこと。さらに時にはてんかん等の神経系疾患による退行がみられること。そして岡崎の時代、早くもみられ始めてきていた加齢に伴う老化現象やそれに伴う退行の問題。こうした問題を発達保障ではどうとらえることができるのか問題を提出(M pp.422-424)してもいる。

こういう困難な問題を岡崎は承知していた。しかし、だからといって岡崎は発達保障が無効だとは言っていないし、手放してはいない。それでは重症心身障害者の「発達保障」をどうとらえようとしていたのであろうか。

岡崎は「人は同じ社会形成に参加する仲間として、相互に主体的存在として、関係をもとうとする意志と期待」と書いているが、その言説に岡崎の発達保障論を理解する鍵がある。まず「関わり合ってみること」、そしてそれを通じて「この子ら」がみえてくるはずだと言う。そして、その言説を「主体的存在同士の相互関係」と言えるが、そこに発達をとらえる鍵があるのではないか。以下、まず岡崎は「発達」をどう定義していたか、そこから始めてみたい。

(2)「障害児の発達の保障」にみる発達の定義

岡崎は、1979年「障害児の発達の保障」の中で、この著作が「子どもの発達と教育」講座の一書に収められる関係からか、「発達」について定義する必要に迫られたようだ。この発達の定義は、発達心理学からのそれではなく、「教育」との関係でとらえ

られたものである。

「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。……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』と考える」(H p.384)。

岡崎は端的に発達とは「方向選択の自由度—可能性の幅が広がること」だとする。ここでは岡崎はつぎのように理解していたと考える。子どもはそのおかれた社会の中では未熟な存在である。その未熟という制限の中で、教育的働きによって、自らその制限を打ち破り、「方向選択の自由度」を拡大し、自らを解き放っていかねばならない。そうして可能性の幅が広がる。制限からの解放、そして自由度を拡大していく。岡崎の発達の定義は、「制限—解放—自由度の拡大」という図式においてとらえ、その選択の幅や自由度—可能性の拡大という方向をみることができる。しかも、障害児は自身の障害と闘いそれを克服していかなければならない。むしろ、その闘いこそが「選択の幅や自由度」を拡げていくものである。

しかし、この岡崎の発達の定義には重症心身障害者が視野に入っていただろうか。「障害児」として一般化してしまい、重症心身障害者の発達をどうとらえるか、その問題意識はその視野から遠くにかすんでしまっているのではなかろうか。それでは重症心身障害の場合どう言えるであろうか。そこが問題となる。

つまり、制限からの解放、そして方向選択の自由度の拡大といっても、重症心身障害者は「発達不可能」「教育不可能」と言われ、その「制限」の遥か以前の問題が横たわっている。それは岡崎自身が問うてきた問題である。その問題打破を、岡崎が「医学徒と『福祉』」(F)に書いた共生論でとらえてみたい。

(3)「医学徒と『福祉』」にみる岡崎の共生論

岡崎は1976年「医学徒と『福祉』」でこう書いている。「子どもの欲求が強く出ても、重症心身障害の場合、直接に他の子どもとぶつかることはまず少ない」(F p.433)と書き、近江学園で経験した子ども同士の欲求のぶつかり合いというのはまずなく、「欲求が出てもぶつかる相手は、むしろ自分自身のもつ障害そのものである」(F p.433)と言う。しかもその壁は医学的心理学的評価からくる制約、自力や他力でも簡単には克服できない障害という壁で

ある。これには岡崎の重症心身障害者観の一端が出ている。極限状況におかれている人間ということである⁶⁾。極限状態におかれた人間を放置すれば死しかない、これは岡崎の戦争体験でもあった。「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。そうとすれば、今はかなわぬまでも、自身が壁に立ち向かう構えを（職員は）子どもに要求せねばならない」（F p.433）とする。

壁を克服するのは子ども自身である。誰もそれを代わることはできない。「そうとすれば」と岡崎はこう書く。「その方向への子どもの欲求をひきだし、かき立てながら、（職員はもちろん）まわりの人々も、子どもたちとともにその壁に立ち向かう構えがある。子どもとおとなが同じ方向に向かって立ってはじめて切実な欲求をふまえて、ともに生きる実感がもちうる。この結果として、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」（F pp.433-434）。

これが岡崎の共生論である。とかく「共に生きる」、共生論は理念として語られる。しかし、岡崎にとっては理念ではない。ましてや重症心身障害者にとってはますますそうである。まずなによりも重症心身障害者は他者（まわりの人々、職員等）と関わっていくほかなき存在であるからである⁷⁾。そこに重症心身障害者の人間関係の原点があり、「共に生きる」、その共生論はまさに現実であり、リアルな欲求、要求なのである。

（４）「関わる」ことで顕れみえてくる「発達」

岡崎が示した発達の定義と「共に生きる」共生論を重ね合わせてみよう。こう言えるのではないか。つまり、壁＝制限を子どもと職員が「同じ方向に向かって、共に」押しやり、「共に」解放されるということ。そして、「共に」自由度を拡げ可能性を拡大すること、そこにある。岡崎の発達論は、その共生論に基礎をおく。お互いに関わりながら「共に」という世界を拓いていくことである。

そもそも「発達」は英語 development である。この development には「現像」という意味もある。つまり「像（すがた）を現わす」ことである。development の語源は、velop（包む）に de（否定接頭語）をつけ「包みを払う」、つまり「隠されていたものが顕れる」ことだと言う。この語源から、発達を「現像」、つまり「姿が顕れる」（姿を顕わす）という意味として考えてみたい。

重症心身障害者は他者と関わっていくほかなき存在であり、そして「関わる」ことにおいて、重症心

身障害者の発達、つまり姿が顕れる（姿を顕す）のである。岡崎は自身が言う発達理解の前提として３点あげているが、その一つに、「主体的に発達に参加する」という言い方で「関わる」ことをあげている⁸⁾（H p.384）。つまり、発達とは、「関わる」ことによって重症心身障害者の姿が開示され顕れる、その姿がみえてくるということである。この「顕れる—みえてくる」過程を次の「岡崎『ゆさぶり』論」の展開としてとらえていきたい。

２．岡崎「ゆさぶり」論の展開

「ゆさぶり」論とは、「ゆさぶり—ひきだし—“x”」、この“x”に、「育てる」、「確かめなおす」、「伝え合う」「育ち合う」「確かめ合う」「分かち持つ」等、テーマによってさまざまな言葉が入るが、「ゆさぶり」論とはその総称である。びわこ学園の療育はこの「ゆさぶり」論を基調に展開してきた（びわこ学園 1978—1983）。これを最初に提起したのはそもそも岡崎であった。

（１）岡崎「ゆさぶり」論の経過

①岡崎「ゆさぶり」論の提起

1966 年、岡崎は当時よく行われた紙遊びを例に「ゆさぶり—ひきだし—育てる」の療育論（以下「岡崎『ゆさぶり』論」）を展開している。それを「脳性まひとちえおくれ 第 2 回」（B pp.28-34）より紹介してみよう。

ゆさぶり

紙遊びでの何人かの子どもの様子をとらえたあと、職員が投げた紙玉が転がってきた時、Y さんの戸惑いとそれを投げ返すという反応、これを岡崎はとらえて、「外から働きかけて、その子どものやっている自然的な動作に、ある抵抗を加え、ちがった動作にうつらせることを、“ゆさぶる働き””とよんでいる。「いろいろゆさぶる働きを入れる工夫をすることで、子どもたちにとってそれまでとちがった、多様な行動をひきだすことができます。しかもあとからでてくる行動の意味は私たちにもその意味が理解でき、共感できるものです。そうなりますと、そこから、子どもの側に立っての次の工夫が生まれてくることになります。」

ひきだす

「ゆさぶる働きであられる行動は、場の設定をかえることによって、多種多様であります。それらのなかからいくつかをえらぶことができま

す、やはりその子どもの育ちに強くかかわりあうようなえらび方をする必要があります」とし、Yくんの事例では、「投げかえすという動作から、しだいにある目標―職員の方向へ投げようという意図的なものになってゆくだろう」とし、「前の紙遊びとは違った意味をもち、自主性をひきだすことになり、これを育ちの方向と私たちは考えてえらびます。ゆさぶりの働きのなかで、こうしてえらばれた動作をくりかえさせることをひきだす働きとよびます」。

育てる

「Yくんのことから、ゆさぶる、ひきだす働きは、予測されたような経過をたどりました。紙玉投げは前の紙遊びとちがった意味をもち、それを自分でたしかめ、自分のものにするという質的な変化をしたものといえます。この質的な変化があったことを“育ち”のなかみと考えてよいと思います。それでこの働きかけを狭い意味での育てる働きとよんでいいでしょう」。

岡崎は「外から働きかけて、その子どものやっている自然的な動作に、ある抵抗を加え、違った動作に移らせることを、“ゆさぶる働き”とする。そして、「ゆさぶる働きは、日常の活動の場においてはさまざまで、それらの諸反応のなかから「その子どもの育ちに強くかかわりあうような自主的な反応を選ぶ必要がある」とし、「それを育ちの方向へと関わらせていく」。“ひきだし”とは、「ゆさぶりの働きのなかで、こうして選ばれた動作をくり返させること」であるとする。“育てる”は、こうして行動を獲得することを言う。

これは「選ぶ」のは職員であるとした岡崎の療育論である。そして、それを育ちの方向と関わって「くり返させる」こと、これが当時の岡崎「ゆさぶり」論の要点であり、「選ぶ」と「くりかえす」が次の森のそれとの論点となる。

②森「ゆさぶり」論と岡崎

この岡崎「ゆさぶり」論を意識し「ゆさぶり」論を展開したのが、岡崎とともに近江学園から移り、第一びわこ学園創設期の指導主任を務めた森 敏樹である（田村他 2017 pp.22-30）。1971年森は「夜明け前の子どもたち」のシモちゃん⁹⁾の取り組みを再構成し、「ゆさぶり－ひきだし－確かめなおす」とする。岡崎「ゆさぶり」論と比較するために、この森「ゆさぶり」論を「問題になる子の保育実践問題」（森 1971 pp.145-148）から引用してみよう。

ゆさぶり

「子どもたちにとっては、一つ一つ新しい体験であり、発見であり、獲得への転機でもあるような自発的活動を呼び起こすはたらきを、ここでは、ゆさぶるはたらきと呼ぶ。そしてこのはたらきは子どもたちの側からいいかえれば、かれら自身がゆれ動き、ぶつかりあう体験をくぐりぬけるとでもいうことになるのである」。

ひきだす

「またこのゆさぶるはたらきをとおして、あらたに呼び起こされた諸活動や、その方向を転じてみせた諸活動の中で、特にいきいきとした活動を、さらに子どもたちの育ちの方向とかかわるような状況で（いわば背のびを求めた状況とでもいえるだろうか）、ふたたび、ひき起こさせるようにするはたらきを、ここでは、ひきだすはたらきと呼ぶ」。

たしかめなおす

「しかし、子ども主体が、ほんとうの意味で、育つ転機は、次の確かめなおすはたらきを介してであると考えられる。……それは保育者たちにとっても、子どもたちにとっても、できたことを同一（単一）状況の中でくり返しくり返しやりつづけてみることなのではなくて、できたことを別の（複数の）状況の中で、そのつど取り組みなおしてみる（そして確かめなおしてみる）はたらきなのである。したがって、この確かめなおすはたらきは、先のゆさぶるはたらきが、子ども主体の側からいえば、ゆれ動き、ぶつかりあう体験をくぐりぬけるとでもいいなおせた以上に、保育者主体のはたらきであることが、そのまま子ども主体の自発的なはたらきでもあるようなはたらきなのである」。

まず、森は「ゆさぶり」を、岡崎が自然的な動作とよんだ子どもの行動を、子どもの自発的な行動をよびましさらに強める活動とし、これを森は子ども主体の活動だとする。岡崎の「ゆさぶり」は一つの契機としての位置づけであるが、森はその契機をよび込むには、それ以前に子ども主体の自発的な行動をよびさます活動があり、それを最初の「ゆさぶり」段階として位置付ける。

次に「ひきだし」である。森は「特にいきいきとした活動を、さらに子どもたちの育ちの方向とかかわるような状況でふたたび、ひき起こさせること」とし、森は「育ちの方向」へ「背のびを求めた状況」

とし「選ぶ」とはしていない。もっともこの森の「育ちの方向」もそこに職員が「選ぶ」ということが含意されているはずである。しかし、なぜ森は「選ぶ」としなかったのであろうか。それは岡崎「ゆさぶり」論では子どもを受身的存在となっているが、森は子どもを主体的存在であるとし、子どもが自分のものとするには、そこをくぐらなければならないとしているからである。これが第三段階の、岡崎の「育てる」と森の「確かめなおす」という違いに出てくる。

第三段階、岡崎は職員主導で「くり返す」ことが「育てる」としているが、森は「育つ」主体は子どもであるとし、「育つ」ことは、「くり返し」ではなく、別の複数の場面、状況で取り組みなおすこととする。その意味を森はこう書いている。括弧で補って（以下同じ）言えばこうなる。「（取り組みなおすことは）職員主体のはたらきであるが、（そのことが同時に）そのまま子ども主体の自発的なはたらきでもあるようなはたらき」とする。つまり、別の場面・状況は子ども主体に引き戻すと同時に、職員自身もそれを確かめることになるとし、森は子どもと職員がまさに確かめ合うのだと言う。岡崎はこの森「ゆさぶり」論の示唆を受け展開していく。

③選択し方向づけるのは子どもである―「園長見解」から―

1975年、第二びわこ学園では、重度の肢体不自由の園生を、園外に作業所を作り、学園からそこに通わせようとする職員の動きがあった。この動きに自制を求めた岡崎は「作業所についての園長見解」（D pp.74-75「園長見解」と略）を出す。この文書は単なるそれではなく、「夜明け前の子どもたち」以降の厳しい時代の療育の岡崎の総括となっている。

岡崎は「夜明け前の子どもたち」撮影以降、子どもたちの声が聴こえるようになった職員らによる取り組みを通して、「私達はさまざまな制約の中に閉じこめられ、自らの欲求を出すのでできなかった人達を解放して欲求を生で出しうるように努力してきた」とし、「そのことが人の育ちへのエネルギーとしてどうしても欠くことができないと考えたからである」と評価する。しかし一方、岡崎は「生の欲求が出るということは育ちの前提条件ではあってもそれだけでは育ちにならない」とし、「生の欲求というものは甚だ個人的なもの（つまりそれぞれの主観的なもの）であり、時々他の（主観の）欲求とは（矛盾しぶつかり合い）相容れない性質をもち、その満足は他の満足をしりぞけることによって成り立つことになる。人の育ちが社会的な広がりがあると

すれば、生の欲求をそのまま満足させてゆくことは（他者の育ちとぶつかり合うことになるが、そのぶつかり合いが育ちの原動力であるのに、そういうぶつかり合いを要求しないということは）育ちに逆行するものといえるわけである」とする。こうして「欲求が育ちになるには、自らの力でその欲求を他の場との関係で選択し方向づける働きがなければならない」とする。

そして、びわこ学園の今までの療育をふり返って、厳しい療育条件の中で子どもたちの欲求を引き出すことに成功はしたが、「それと同時に育ちに不可欠である選択や方向づけを自力でやりうるような形の指導を考えてきたであらうか」と疑問を投げかけ、「それは欲求を制禦し、場合によっては欲求を他律的におさえてしまうのではないかと恐れてしまったからではないか」と指摘する。こうして、「欲求を他律的におさえるのではなく、自ら選択し方向付けしてゆけるようにする、そしてそれが社会的広がりをもちうるという意味で育ちとなるようにするための方法が」あるのではないかと提起するのである。

もちろんこの提起は、その方法として、岡崎はそこに「抵抗を入れる」ことであり、森では「背伸びをさせる」ことである。もう少し付け加えると、「抵抗を入れ」「背伸びをさせる」選択肢を用意するのは職員であるが、それを「選択」し「方向付けて」行く主体は子どもにあるとした点にある。この「園長見解」の意義はそこにある。ここに選択肢を用意する職員、選択し自身を方向づけて行く子どもという二項は、職員と子どもの「主体的存在同士の相互関係」として岡崎の中に登場してくる。

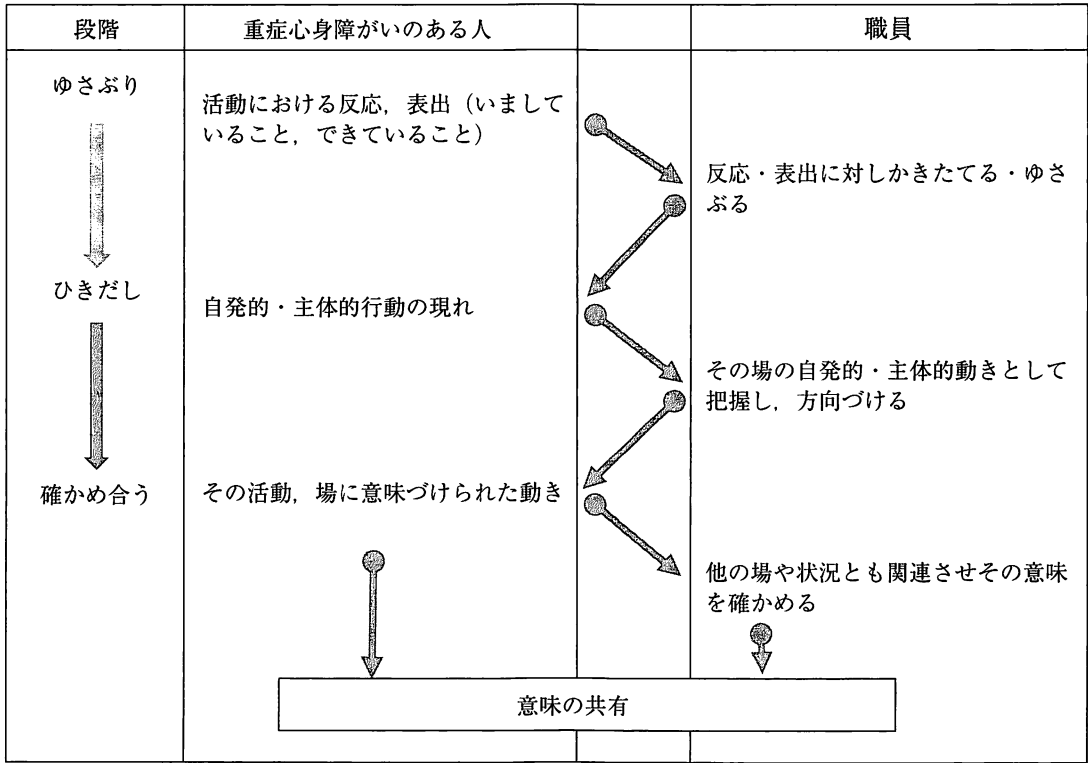
④相互関係としての「選択的操作論」

この「主体的存在同士の相互関係」とは何か。これを先の「発達の定義」に引用した「障害児の発達の保障」（H）の一文に続けて岡崎が書いている「選択的操作」から考えてみたい。

「……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一場に選択的操作を加えることを『保障』と言う言葉であらわすことにする」（H p.384）。

ここで「選択的操作」について検討してみたい。操作とは「動かす」ことである。動かすことは、位置を動かすこと、変えることである。そこに交互に位置を変え、他方に移行していくことも含む。上述したように、選択には、職員が選択肢を用意することと子どもがそれを選択するという二項があり、ここで言う「選択的操作」とは、二項が交互に選択し

表2 重症心身障がいのある人と職員の相互関係



合い、お互いに移行し合うことと解釈してみたい。つまり、「個体自身も含めた環境一場に選択的操作を加える」とは、選択を通してお互いがやりとりし合う関係を操作していくことととらえることができる。「環境一場」、それは個体（個体としての子どもと職員）を包む広い意味での「人と物と場」であるが、表2のように、その活動におけるやりとり、関わり合い、相互関係としてとらえてみるることができる。

こうして1966、1976、1979年を経て、岡崎「ゆさぶり」論は、相互に「選択」を「操作」し合う、子どもと職員は「主体的存在同士の相互関係」として成立する。

ここで「ゆさぶり」論を「ゆさぶり－ひきだし－確かめ合う」とし、「ゆさぶり－ひきだし」と「ひきだし－確かめ合う」とに分け、岡崎が重症心身障害者療育における課題とした問題を以下さらに検討してみたい。

(2) 「ゆさぶり－ひきだし」と岡崎「エモーショナルなもの」

「ゆさぶり－ひきだし」、そこに、岡崎思想の核心の一つである「エモーショナルなもの」がある（遠

藤2021 pp.119-131）。岡崎は「エモーショナルなもの」を何回か語ってはいる¹⁰⁾ものの書いたものはない。晩年の1986年講演テープ起こし「コミュニケーションについて」(N)にようやく散見される¹¹⁾。それを岡崎の言説から3点とらえてみたい。

第1点、岡崎は、びわこ学園開園間もない頃、入園直後母子分離不安を惹き起こした子どもを亡くした苦い経験を書いている。岡崎は分離不安による筋緊張が臓器に不可逆的な生理学的身体的な変化をもたらし死に至らしめたこととらえている（G pp.129-130）。ここに岡崎は、逆にその生理的身体的レベルでの働きかけ如何で、欲求、エネルギーをかきたてることができるのではないかと、そういう方向も示唆する。岡崎の「エモーショナルなもの」とは、このように生命過程に関わってとらえられ、その生命つまりこの身体を源としている。

第2点、1964年「ごあいさつ」(A pp.148-149)では、この子らの「裸のいのち」つまり「言葉」という衣や鎧を纏っていない身体には、職員も自身の身体で相対する以外にこの子らと関わるすべはないと書き、岡崎はそこに「人間関係のもっとも深いところの“幸”」があると書いている。この“幸”とは絆、「つ

表3 共有化フォロー過程

段階	職員の働きかけ		共有化フォロー過程
ゆさぶり ↓ ひきだし ↓ 確かめ合う	いましていること、でき ていることをかきたて・ ゆさぶる ↓ 自発的・主体的動きとし て把握 ↓ 自発的・主体的動きの方 向づけ ↓ 意味の共有	活動の一定の流れと場面の中 でどの反応・表出をとらえ、 定点観察する（動画観察と記 録） 動画と文字記録から、その反 応・表出の意味を探りながら、 誰にでも「そうみえる」「そ う思える」仮説をとりだす 方向づけられた動きとしてそ の活動・場との関係から意味 化	I. 活動と場の共有 （その人の何をとらえるかの 共有） ↓↑ II. ひきだされる反応・表 出の共有（定点観察） ↓↑ III. 仮説の抽出と共有 ↓↑ IV-1. 仮説の検証の共有 ↓↑ IV-2. 検証による「その」 意味の共有

ながりの中で生きる」ことを言い、それを情動の働きとみている。

第3点. 1986年「コミュニケーションについて」では、「くっつく」(attachment) という情緒的な愛着関係は「関わる」原動力でもあることを言い、誰もが愛着対象を手掛かりやモデルにして歩むが、重症心身障害者にとっても同じであろうと述べている (N p.117)。

以上の3点をみると、時に「情緒」という言葉を使いながらも、岡崎の「エモーショナルなもの」は、生命的、身体的なものを舞台にした、そこから外に出てくる動きや表出であり、それらを「情動」としてみることができるのではなからうか (ワロン 1983 pp.149-182, ダマシオ 2005 pp.50-115)。

岡崎は、「ゆさぶり－ひきだし」を、時に「いのちをかきたて」、生の欲求を「ひきだす」という情動性を強める言い方までする。それでは岡崎にとって生命とは何か。糸賀に倣って言えばそれは何も抽象的なものではなく、「今ここに生きている」実感であり、さらに「生きたい」「生きていきたい」という持続していく流れである (糸賀 1952 pp.257-261)。岡崎が「裸のいのち」の関わりを求めたのは、重症心身障害者の療育は、この生きる欲求、生活意欲をゆさぶることから始まるととらえたからである。「裸のいのち」、その生命力を高めひきだすこと、それには情動の意味が大きい。情動が「くっつく」「つながる」という結合であり、共同をいっそう強めるからであった。

情動とは、この生命がまわりの世界との関係、重症心身障害の場合、特に対人世界が大きな意味を持つが、その関わりにおける不断の身体の反応であり

表出である。その反応や表出をとらえること、岡崎は言葉以前にいる重症心身障害者との対人関係における情動の意味を深くとらえていた。「ゆさぶり－ひきだし」の原動力となる「エモーショナルなもの」、情動をとらえることは、重症心身障害者療育の要諦と言える。

(3) 「ひきだし－確かめ合う」－岡崎における「主観と客観」の問題

ところが、岡崎はこの「エモーショナルなもの」を主観的なものとし、この主観的なものをどう扱うか右往左往する。

まずは、1976年「重障児に対する基本的構え」(E pp.204-206)「医学徒と『福祉』」¹²⁾では、重症心身障害児施設は病院から出発し、その病院的管理の中で医学的心理学的な客観的評価によって、子どもは「できない」「不可」「否」の制約を受けたと指摘する。それはびわこ学園では、生の欲求をかきたてるような子どもたちとの「エモーショナルな」関係の取り組みの中で見直されてきた。

しかし、先の「園長見解」では、生の欲求をひきだしたものの、それを客観化することを怠ってきたと指摘する。岡崎は、当時養護学校義務制を前に教師と関わり始めたこともあり、それと比較し施設職員は物事を客観的科学的にとらえる訓練を受けておらず情緒的であると酷評する (G p.254)。

こういう岡崎ではあるが、1983年「共に生きる」(J pp.308-309)では一転、客観的な目でみることは必要だとしつつも、「(それだけでは) 矛盾をこえる」極限状況におかれた重症心身障害者の「育ちの力にはなれない」とし、気持を知るために「裸のかかわ

り」でしかみられない目を持つことを再度要請する。

この右往左往は、「エモーショナルなもの」という主観的な面をどう客観化していくか、その間に揺れている。しかし、難しいことではあるが、岡崎はその両方の眼、複眼が必要だと言う。

ここで、岡崎の「主観・客観」の問題を考えてみたい。ここでは、主観とは職員個々の内にあるもの、感じたもの、印象、見立て、客観とは外にある外在化されたもの、個々を超えたもの、したがって個々が共有できるものととらえておきたい。

「ゆさぶりーひきだし」という主観的な「エモーショナルなもの」の取り組みから、職員が共同で「確かめ合う」ことにより共有化し客観化していく筋道はつぎの通りである（表3参照）。

- I. 例えば、よく行われている音楽、なぐり描き、身体活動等の継続的活動の一定の流れと場面の中で、個々の課題に即して、「ゆさぶりーひきだし」の動きをどの場面でもとらえるか職員間で共有する。（どの場面でも何をとらえるかの共有）
- II. その場面と動きを継続的に動画と文字記録で「定点観察」する。（縦断的方法）

8ミリは1970年代から登場し、岡崎はいち早く導入している。その後ビデオの普及は大いに貢献している。映像化による外在化は、複数の眼で繰り返しとらえ、その場面を何度でも再現でき共有化できる。

- III. 一定期間ごとにこの動画記録と文字記録をグループ構成員の職員で突き合わせ、動きの意味を検討する。同一場面と一定条件のもとであるから変化をとらえやすい。また複数の眼で確かめ合い、「ひきだされた」動きについて検討し、その動きの意味を、「誰にでもそうみえる」「誰にでもそう思える」仮説をとりだす。（仮説の抽出）

- IV-1. とらえた仮説を次の活動の場で確かめ合い（検証）、意味づけていく。仮説ー意味を確かめ合うという検証、この往還と他の活動場面でのその動きをとらえその意味を確かめ合う。（意味の共有）

- IV-2. この往還と他の活動場面でのその動きをとらえ、その意味を確かめ合う。

「ゆさぶりーひきだしー確かめ合う」は、重症心身障害者にとっては「姿を顕す（顕われる）」過程であり、職員にとっては重症心身障害者をフォローしその「姿がみえてくる」という、二重の過程でも

ある。

職員のフォロー過程は表3で示したように、仮説を取り出し、それを「確かめ合い」検証し、そして次の「確かめ合える」仮説ができ、それがまた実践的に検証される。この「仮説ー検証」過程は、重症心身障害者の「姿が顕われーみえてくる」過程であり、こうして「ゆさぶりーひきだし」という主観的なものを、共有化し客観化する方向へ進めることができるのではなかろうか¹³⁾（遠藤 1988a pp.137-161, 1988b pp.109-148, 1991 pp.45-66）。

以上、岡崎の「ゆさぶり」論の展開をみてきた。岡崎「ゆさぶり」論はもともと療育論から始まった。それは「エモーショナルなもの」から、ひきだされたものを共有化していく過程である。しかし、それは同時に、「ゆさぶりーひきだされた」ものを、「確かめ合い」、その活動を「『共に』の世界」を形成していく新たな方向へと展開させていくことができる。事実、岡崎は「ゆさぶり」論を、次に「人と物と場」論へと展開し、それを「重症心身障害者と『共に』」の社会形成へと向ける。

3. 「顕われーみえてくる」発達の間としての「人と物と場」の構成

岡崎は、1982年「重症心身障害児(者)から学ぶ」(I pp.5-12)で「ゆさぶり」論とは書いていないものの、この「ゆさぶり」論を「人と物と場」の構成論とし、「『共に』の社会形成」へと向けていく。この「人と物と場」の構成論を検討する前に、まずこの「人」の一人である職員とは何かということをとらえておきたい。

(1) 職員とは何か

重症心身障害者にとっての職員とはいったい何か。先に共生論を言い、その「共に」というなかで、重症心身障害者との世界が開示されてくるとした。岡崎にとっては「エモーショナルなもの」、情動が重症心身障害者と職員を結びつけ、「共に」の世界を形成する原動力である。と同時に、この「共に」という面とともに、職員はもう一つの面を持つ。それは、職員はそれまでの歴史的社会的文化的な財産¹⁴⁾を体現している「先行者」であるということ。その先行者としての職員をこの子ら、この人たちは手掛かりにする。職員にはこの二つの面がある。

歴史的社会的文化的な財産とは、「物」だけではなく、行為や所作等の「事」にもいえる。例えば、

発達初期にいる重症心身障害者の場合、「ゆさぶりーひきだし」は、顔、その表情、呼吸、泣くことも、笑うことも、そして視線、見ること、耳を傾けること、聴くこと、匂い、味わうこと、感触、動き、緊張つまりその五官、身体の動き、そのすべてにおいて、先行者である「人間」としての職員を通して関係的なものとして形成される。

岡崎の園長時代、この「手掛かり」となる「人」、職員を「オリエンター」(orientator)¹⁵⁾と命名した。そして、この子ら、この人たちがオリエンターと関わりながら、「ゆさぶりーひきだしー確かめ合う」過程で、選択し自身を方向づけ「自分のものとする」ことをセルフオリエンテーション (self-orientation) と呼んだが、岡崎は以下では「自己指南」としている。

(2) 「人と物と場」の構成を社会形成へ向ける

重症心身障害者は「人」としての職員をオリエンターとして外の世界へ開かれていく。このオリエンターとの対人関係を軸として岡崎は「人と物と場」の構成をテーマにし、岡崎はこう期待するのである。

「ある(活動の)場が子どもにとって、人と物とのかかわりが生き生きと活発に展開するとすれば、その核になるような人と物とのかかわりの部分を、次に来る別の営みの場にもちこみ、そこでの展開を支えてゆくようにする。いわば、特定の人と物との子どもにとって好ましいつながりを媒介として場をつなぐということができないであろうか。そうなれば新しい場での新しいつながりが生まれるであろう」(I p.11)。

子どもの側からすれば、「(ゆさぶりーひきだしー確かめ合う) セットされた活動の中で完結してしまうのでなく」、その活動を基点にして、「生活のさまざまな場、時間的な前後の営み」をつなぎ、そのことによって、「自分のなかで、他の生活の営みとの関連」で「自分がそれなりの見通しをもつこと」になり、「その見通しに基づいて、行動の選択をしてその行動をするということになる」(I p.11)。これが自己指南である。

岡崎は、そういうことが成り立つ「人と物と場」の構成を社会の中でできないかと言う。職員との関係形成を通し、重症心身障害者は、その職員つまり「特定の人」、オリエンターをキーに、「確かめ合い」を他の新しい場でつないでいくことができないかということになる。こうして「新しい場」を通して、社会の中で、重症心身障害者の姿が「顕われ

る(顕わす)ーみえてくる」。思い起こせば、これは森「ゆさぶり」論で言う、「別の場」「別の状況」で「確かめなおす」ということに通じる。この森の「別の場」「別の状況」の療育論を社会形成へと、岡崎は向けているのである。

岡崎は、この考え方を重症心身障害者地域福祉への期待として、1983年「障害者福祉の流れと展望」¹⁶⁾(K)でこう書いている。「ゆさぶりーひきだしー確かめ合う」場を拡げ、オリエンターとしての職員を通して、地域へと「重症心身障害者の具体的な問題をめぐって、住民とかかわり、視野を広げることが出来」、同時に、オリエンターを通して重症心身障害者が「自ら対策をつくる社会活動に参加したことになり、自立、自助への意識を生むことになる」(K pp.59-60)としている¹⁷⁾。

このように「人と物と場」の構成論は、療育活動論としてのそれから、重症心身障害者の存在が社会に顕現し根付いていく社会形成の方へ、つまり、この子ら、この人たちの存在が「顕われ(顕わす)ーみえてくる」、そして「主体的存在同士の相互関係」として「共に」の社会形成へとつなぐことができるのではないかと岡崎は考えていたようである。

しかし、岡崎はそう提起しながら、仮説的な域を出ていないとしてそれ以上述べていない。岡崎自身は、理念や言葉ではなく、重症心身障害者との具体的な場での直接的な地道な関わりを通し、そこで関わった人がオリエンターとなり、それによって社会のいろんな場とつないでいくしかないとしている。こういう経験論的な広がりでしか、ほんとうのものは出来ないと思っていたようである。

岡崎が亡くなってから2年後、滋賀県では1989年、第二びわこ学園に養護学校卒業後の重症心身障害者通所が生まれ、その後長浜、彦根、大津等へ広がった。びわこ学園は2000年代以降それを核にして重症心身障害者地域福祉を構築していく。まさに岡崎が言う「人と物と場」が地域で構成され創出されたのであった。

結び——岡崎発達保障論へ——

岡崎は糸賀の死去後、「この子らを世の光に」(糸賀 1968 pp.173-179)を自分のものとする歩みをしようと決意している(C pp.234-235)。どちらかと言うと理念嫌いだった岡崎ではあるが、糸賀のこの言葉は何よりの依拠する方向であり、この方向で岡崎は仕事をしていたはずである。岡崎の発達と療育を巡る諸著作から岡崎の発達保障の糸口を探ってき

たが、この「この子らを世の光に」へという見地からもう一度眺め渡し、それを岡崎がどうとらえなおしたのかみてみよう。

まず岡崎の発達論は、「共に」という相互関係がその基調となっている。そして、その「発達」は、英語 development の語源の一つを「現像」、「像（すがた）が顕れる」ことととらえ直し、「関わり」「共に」活動する中で発達（現像）するとした。

その現像する発達過程を「「ゆさぶりーひきだしー確かめ合う」という岡崎の「ゆさぶり」過程でみた。まず、「ゆさぶりーひきだし」においては、岡崎が言う「エモーショナルなもの」が働き、生命をかきたて、「くつつく」「つながる」「共に」という対人関係の原動力となり、生きる欲求や生活意欲がひきだされ表出される。そして「ひきだしー確かめ合う」は、ひきだされた表出を「主体的存在同士の相互関係」の中でその意味を共有する。その過程が「ゆさぶりーひきだしー確かめ合う」活動であった。

この「ゆさぶり」論において、職員の役割をオリエンターとし、それを核に活動の場を拓ける。そのオリエンターと「共に」を通じてこの子ら、この人たちの姿・存在が顕れる「人と物と場」の構成論とし、岡崎は「共に」の社会形成の方、つまり「世の光に」へと向けた。

それは糸賀の「この子らを世の光に」への方向である。「この子らを世の光に」にする社会とはどういう社会か、それは「共に」という社会形成にある。そのような「人と物と場」の構成論を問題提起しているのである。岡崎の発達保障論は「共に」という実践的な提起にあり、そういう意味で、岡崎の発達保障論を、糸賀の理念をより実践的に方向づけた「この子らと『共に』世の光に」ととらえてみたい。

（えんどう ろくろう）

注

- 1) 岡崎は「療養児」を「医学的な配慮（ケア）」と一般の子どもたちに対する以上の保護を必要としている子ども」としている。「重症心身障害児」と統一され使わなくなった。
- 2) びわこ学園は腰痛症、人手不足、財政難の厳しい状況にあり、1973年いっきに問題が噴出し、後に「昭和48年問題」と言われた。
- 3) びわこ学園は、1978年15周年、1983年20周年を迎え記念誌を発刊。「びわこ学園の15年」誌で療育と運営の総括を行い、「びわこ学園の20年」誌は岡崎の指示で、タイプ別に個別ケー

スの検討と療育プログラム作成した。

- 4) 岡崎は「社会学的」と書いているが、「社会科学」とすべきところ、岡崎の間違いである。ここでは「社会科学」としておく。
- 5) 「自然科学は客観的、社会科学は主観的」と短絡的に岡崎は書いているが、批判的検討が必要。
- 6) 岡崎は、フランクルの「夜と霧」（みすず書房）を職員に勧めている。「夜と霧」はナチ収容所という極限状態におかれた精神医学者フランクルの生還までの記録である。岡崎はそこに自身の戦争体験を重ねている。
- 7) 重症心身障害者は依存的存在ではない。返って重症心身障害者は他者と関わることによって、共同を創っていく存在と言える。筆者は、この人たちが自立していくにはそういう共同が必要であり、重症心身障害者は「自立を求めて関係をつくる」人たちだと考えている。
- 8) 「障害児の発達の保障」（H 1979）で岡崎は3点あげている。①発達には法則性があること、②障害児自身が環境（岡崎は環境を広く定義）との関わりにおいて主体的に生きていくという個性性と法則性、③発達保障には主体的な関わりが必要、としている。
- 9) シモちゃんは、「夜明け前の子どもたち」の主人公の一人。低緊張、いわゆる「寝たきり」タイプの重症心身障害者で、未予定で発達のには3カ月未満と推定される。
- 10) 1967年「夜明け前の子どもたち」撮影終了後の11月4日園長インタビューで、岡崎は黒人差別について問われ、歴史的にはなくなったことになっているが、「エモーショナルなもの」で人間が変らんとくならないと言い（未公表録音テープ）。また、1980年2月26日、6月5日日本教育学会障害児教育調査団のインタビューに対し、子どもの行動の前提には、意欲のようなものとはまだ言えないが、必ず自らオリエンテートする内的な「エモーショナルな」生理学的な反応のようなものがあると語っている（森 1982 pp.12-13）。
- 11) この講演は1986年2月8日、難聴・言語教育関係の研究協議会で行われた。
- 12) 1973年厚生省特別研究「重症児施設のあり方」研究班が発足、1975年まで続いたが、岡崎も班員であった。岡崎は重症児福祉協会機関紙「重症児とともに」に報告を連載した。その中で「重障児に対する基本的構え」を最後に載せ、医学的管理だけでは子どもがみえないと書

- くが、研究班員の大半を占める医師（施設長）から無視されたようである。そこで岡崎は、「まだ自分は青臭い医学徒」であると称し、「重症児に対する基本的構え」と同じ内容を「医学徒と『福祉』」と題して再度発表した。
- 13) 「ゆさぶりーひきだしー確かめ合う」過程を重症心身障害者療育実践論としていくには、今後さらなる理論的かつ実践的方法論の検討が必要である。
- 14) 誰もがそれまでの人類の歴史的社会的文化的な環境のもとで生まれ生き、その教育を受け、子どもはそれを学び社会化していく。そういう意味では、親は育児・養育を通して、保育士、教師、職員はそれを社会的制度として伝えて行く。「先行者」とはそういう意味で使っている。
- 15) 1980年代岡崎と筆者も在籍した第二びわこ学園心理職と議論した造語。意味は本文の通りであるが、手掛かりを与える人、導き手、愛着形成で言う親のような者、またモデルとなるような者等を指している。
- 16) この著作を書いた直後、岡崎は手応えを感じていたのか、糸賀の「福祉の思想」に倣って自分の福祉の思想が書けるかもしれないと日記に綴っている。
- 17) ここでのオリエンテーターは、今日のアドボカシーのアドボケーター（advocator）に近いかもしれない。「もの言えぬ」「もの言わぬ」障害者の代弁者として社会に対して発言し推進する者を言う。なお、岡崎は自立、自助とはそれを成り立たせる「公助」が前提になければできないとし、「自助」優先の施策を批判している。

岡崎著作の引用及び参考文献

- 以下、医療図書出版「岡崎英彦著作集」（1990年 以下「著作集」）、びわこ学園「本人さんはどう思てはるんやろー岡崎英彦集」（2017 以下「岡崎集」）、びわこ学園「岡崎英彦人と思想『熱願冷諦』岡崎年譜著作目録」（2022年 以下「熱願冷諦」）。
- A 1964年「ごあいさつ」「びわこ学園だより」1号「著作集」所収
- B 1966年「脳性まひとちえおくれ 第2回」肢体不自由児協会「はげみ」13-1（「著作集」「岡崎集」「熱願冷諦」未収録）
- C 1970年「この子らを世の光に」「追想集糸賀一雄」「著作集」所収
- D 1975年「作業所問題についての園長見解」びわこ学園内部文書「熱願冷諦」所収

- E 1976年「重症児に対する基本的構え」日本重症児福祉協会「重症児とともに」9号「著作集」所収
- F 1976年「医学徒と『福祉』」柏樹社「福祉の思想入門講座」「著作集」所収
- G 1978年「障害児と共に三十年」医療図書出版「著作集」所収
- H 1979年「障害児の発達の保障」岩波書店 岩波講座「子どもの発達と教育7ー発達の保障と教育」「著作集」所収
- I 1982年「重症心身障害児（者）から学ぶ」相川書房「ソーシャルワーク研究」31（「著作集」「岡崎集」「熱願冷諦」未収録）
- J 1983年「共に生きる」「びわこ学園だより」24号「著作集」所収
- K 1983年「障害者福祉の流れと展望」仏教大学 仏教社会事業研究所「仏教福祉」10号「岡崎集」所収
- L 1984年「重症児にとっての社会参加」労働旬報社「障害児教育実践体系」第3巻「著作集」所収
- M 1985年「成人障害者の発達保障ー重症心身障害者の問題を中心にー」全障研「障害者問題研究」41「著作集」所収
- N 1986年「コミュニケーションについて」全国公立学校難聴・言語教育研究会「きこえとことば」モノグラフ8「熱願冷諦」所収

文献

- 糸賀一雄（1952）「生活即教育」「南郷」第12号 日本放送出版協会「糸賀一雄著作集Ⅰ」（1982）所収
- 糸賀一雄（1968）「福祉の思想」日本放送出版協会
- 遠藤六朗（1988a）「重症児療育における『子ども理解』と発達」ミネルヴァ書房 岡本夏木編著「認識とことばの発達心理学」所収
- 遠藤六朗（1988b）「第二びわこ学園『動く重症児』病棟からの報告ー人間関係を運び、主体的にこなすー」青木書店 藤本文朗・佐藤比登美編著「青年期の自閉性障害者」所収
- 遠藤六朗（1991）「重症児施設で生きる子どもたち」金子書房 野村庄吾編著 新・児童心理学講座「子どもの発達障害と教育」所収
- 遠藤六朗（2021）「岡崎英彦『エモーショナルなもの』の展開ー糸賀一雄『生命思想』を出発点としてー」渡部昭男・國本真吾・垂髪あかり編著「ひとと生まれて人間となる」三学出版所収

田村和弘・玉村公二彦・中村隆一（2017）「発達
のひかりは時代に充ちたか？」（クリエイツか
もがわ
ダマシオ A.R.（2005）田中三彦訳「感じる脳」
ダイヤモンド社
びわこ学園（1978）「びわこ学園の15年」
びわこ学園（1983）「びわこ学園の20年」
森敏樹（1971）「問題になる子の保育実践問題」

朝倉書房 朝倉保育講座第6巻 川端利彦「問
題になる子」所収
森博俊（1982）「障害の重い子どもの実践とその
目標—びわこ学園の『健康増進』の実践を手掛
かりに」全障研「障害者問題研究」29号
ワロン H. 浜田寿美男他訳(1983)「ワロン／身体・
自我・社会」ミネルヴァ書房