

# 生活主義的支援観に基づく福祉支援実践論研究

－谷昌恒の支援実践論について（1）－

八 卷 正 治\*

A Study on Practical Theory of Humanistic Social Work

－ The practical theory of Masatsune Tani －

Masaharu Yamaki

本小論は、福祉支援実践における生活主義的支援観の系譜を概観すると共に、生活主義的支援観に基づき実践が重ねられてきた北海道家庭学校について論じたものである。さらには北海道家庭学校の施設長であった谷昌恒の支援実践論について、そのアウトラインを論じたものである。

本小論で明らかになった点は、以下の3点である。第1は、福祉支援実践においては経験主義的教育観に基づく生活主義的支援論こそが重視されるべき支援理念である、といった点。第2は、豊かな自然環境、および支援職員との生活の共有化が、ダメージを負っている子どもたちの陶冶において、きわめて有効である、といった点。そして第3には、「静かなる情熱の継続」による「待ち望み」の視点が支援実践者として求められるべき資質である、といった点である。

キーワード：生活主義 北海道家庭学校 谷昌恒

本小論は、福祉支援実践において求められるべき支援観としての生活主義的支援観の系譜を概観すると共に、生活主義的支援観に基づいて実践が重ねられてきた北海道家庭学校（児童自立支援施設）について論じようとするものである。さらには北海道家庭学校の施設長として支援実践に携わった谷昌恒が提示した支援実践論のアウトラインを論じようとするものである。

## 論究視点

それが福祉支援分野であれ、教育支援分野であれ、対人支援活動においては支援者がどのような支援理念や理論をもって実践を展開すべきかは、きわめて重要である。

わが国の福祉支援は2000年の社会福祉法制定以降、スタッフ主導型にそのベースを置く、それまでの「保護収容・措置・指導訓練」重視から、契約システムに基づく利用当事者の自己選択・決定を重視した支援へと、その基軸が大きく転換されてきた。それに伴い、エンパワメント・アプローチ（Empowerment Approach）、ストレングスモデル（Strengths Model）、リカバリー（Recovery）等の支援理念が強調されるようになってきた。さらには、2001年5月の世界保健機関（WHO）総会において、それまでの医学モデル的視点を有するICIDH

---

2010年9月15日受理

\* 尚綱学院大学 教授

(International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) から、生活モデル的視点を有する ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) が採択されるに至った。

以上これらすべては当事者本人の自己選択・決定権を重視した支援理念の確立、およびそれを支える権利擁護 (Advocacy) に基づく支援態勢の構築を意味している。つまりは利用当事者を主軸としたコンシューマー・コントロール (Consumer Control) の理念構築を意味している。そしてその基底には当事者本人に対するプラス存在論の視点が位置付いている。

ところで、教育という営みが始まって以来、在るべき教育支援観の基底として児童中心型か教師主導型か、問題解決主義型 (経験主義型) か系統主義型か、あるいは個性尊重型か規律管理型か、等々の議論が繰り返されてきた。後述するように、米国によって導入が図られた経験主義的教育観に基づく戦後の新教育運動も、朝鮮戦争勃発に伴う米国の対日占領政策の変更に伴って「逆コース化」を余儀なくされ、さらには学力低下への懸念を示す表現としての「はいずり回る経験主義」の批判のもとで、あえなく頓挫してしまったように、時代背景や政治的要請に応じて、教育理念・内容・方法のバランスシートがその都度、変動を余儀なくされてきた。

さて、経験主義的支援観をその基底とする生活主義的支援観は、固有なる一人ひとりの在り方に即した支援理念、すなわち利用当事者を主軸としたまなざしをそこに内包している。これに対して系統主義的支援観は、強固なる能力主義の視点をそこに内包するがために、人間の様相を限定された能力を以てとらえようとする弱点を内包せざるを得ない。加えて系統主義的支援観は、医学モデル的視点をその基底としている。

それに対して「弱き立場に置かれた存在」への支援においては、一人ひとりの固有の在り方を肯定的にとらえ、プラス存在の視点から利用当事者 (子ども～高齢者) に対するといった、生活モデル的視点を基底とする生活主義的支援観こそが希求されるべき支援理念である。そこで次に、生活主義的支援観の流れを概観してみたい。

## 1. 生活主義的支援論

### 新教育運動

19世紀後半から20世紀初頭にかけて、世界的規模で新教育運動が展開された。その発端となったのがイギリスのアボッツホームの新学校 (1889年) に始まる田園教育舎系の新教育運動であり、それらの一連の学校に共通していたのは、作業ないしは労働 (労作) 教育の重視であった。さらにそれを学習理論として積極的、かつ本質的に位置づけたのが米国の教育哲学者ジョン・デューイ (Dewey, J. 1859～1952) であった。さらには総合技術教育論を展開したソビエトのクルスプカヤ (Krupskaya, N. K. 1869～1939) や、作業学校論を展開したドイツのケルシェンシュタイナー (Kerschensteiner, G. 1854～1932) も同様の視点を有していた。

この新教育運動は、児童生徒たちを知的学習を主軸とする受動的学習から、個性や自発性、自由な創造、あるいは芸術・体育活動といった側面を重視しようとする方向性を有していた。すなわち児童中心主義的学習観である。新教育運動の中で大きな役割を果たしたモンテッソーリ (Montessori, M. 1870～1952) やドクロリー (Decroly, O. 1871～1932) も、こうした一連の新教育運動の思潮の流れのなかに位置づいている。

## 大正自由教育

わが国における近代学校教育制度の起点は、1872年（明治5年）の「学制」にある。その後、1879年（明治12年）の「教育令」、翌年の「改正教育令」、そして1886年（明治19年）の「帝国大学令」「小学校令」「中学校令」「師範学校令」等の公布により、国体主義の立場に基づくところの近代学校制度の確立をみることとなった。また教授理論については、明治20年代初期より、それまでのペスタロッチによる開発主義教授理論から、ヘルバルト主義教授理論が急速、かつ強力にとり入れられるようになり、それによって公教育における教授システムの定形化が図られた。これは何よりも、ヘルバルト（Herbart, J. F. 1776～1841）の教育学説が、当時さかんであった徳育重視の世論を背景として、1890年（明治23年）に発布された教育勅語における忠孝倫理を効果的に教授するのに有効であると考えられたからである。

さて大正期に入ると、自由主義教育思想のもとで多彩な教育運動が展開された。その頃わが国に導入・紹介された教育論がモンテッソーリによるモンテッソーリ法、キルパトリックによるプロジェクト・メソッド、ケルシェンシュタイナーによる労作教育論、ドクロリーによるドクロリー法などである。

新教育思想は明治期後半から続々とわが国に紹介されるに至ったが、それらが最も盛んになったのが、前述した大正期であった。大正デモクラシーの影響もあり、大正期は自由主義教育思想が華々しく展開された時期であった。そこでは労作教育の思想、モンテッソーリ法、芸術教育思想、等が取り入れられた。またアボッツホームの新学校、ロッシュの学校、デューイスクール等と同様、わが国でも新学校が続出した。それらは、明石師範付属小に続き、児童中心主義を唱えた西山哲次の帝国小、河野清丸の自動主義教育で知られた豊明小、個性教育を提唱しダルトン・プランの中心となった沢柳政太郎の成城小、木下竹次の合科学習で知られた奈良女高師付小、手塚岸衛の自由教育で知られた千葉師範付小、その他、羽仁もと子の自由学園、赤井米吉の明星学園、野口援太郎の児童の村小、北沢種一の労作教育で知られたお茶の水女師小、小原國芳の全人教育で知られた玉川学園等である。

ところで、わが国にダルトン・プランを広く紹介したのは赤井米吉（1887～1974）であった。赤井は沢柳政太郎（1865～1927）の創設による成城小学校の教師としての勤務経験を有していた。この成城小学校は「個性尊重の教育」「自然と親しむ教育」「心情の教育」「科学研究を基とする教育」等をモットーとした大正自由主義教育を代表する児童中心主義教育の実験校としての性格を有していた。赤井はその後、成城を去って明星学園を創設したが、この赤井と同時期に成城小学校で働いていたのが、1932年（昭和7年）に開校された、わが国最初の肢体不自由児校である東京市立光明学校（後の都立光明養護学校で、現在は都立光明特別支援学校）の初代校長・結城捨次郎（1890～1939）であった。結城はそれゆえ大正新教育運動の影響を受け、そのため、開校当時の東京市立光明学校の教育綱領には〔①即個性の教育 ②性能の発見と伸長 ③体験の教育 ④実用の教育 ⑤円満なる情操教育 ⑥自律労作教育〕といった表現が見られる。またクリスチャンでもあった結城は、教職員に対する「児童教養上の信条」として〔①子供も神の子 ②子供第一 ③叱るより褒めよ ④短所を言はず長所を伸ばせ ⑤児童疲労の考慮〕を掲げた。〔註1〕

## 戦後の新教育

第二次大戦後のわが国の教育改革において、第一次米国教育使節団（1946年3月来日）が

果たした役割は非常に重要であった。そしてこの報告書を基調としたかたちで教育基本法、および学校教育法が1947年4月から施行をみることとなった。その報告書（Report of the United States Education to Japan, 1946）には次のような一節がみられる。

良いカリキュラムというものは、単に一群の知識をそれ自体のために分与する目的で作られるべきものではない。それは生徒の興味から出発しなければならず、生徒たちがその意味を理解できる内容を通して、彼らの興味をさらに拡大し豊かにするものでなければならない。【註2】

米国教育使節団報告書全体は、「為すことによって学ぶ（Learning by doing）」を基底とするデューイの教育思想、すなわち児童中心主義に基づく経験主義的学習観にその基本理念をおくものであった。

デューイは1896年に「中心統合の理論」で知られるパーカー（Parker, F. W. 1849～1926）らの協力を得て、シカゴ大学に「実験学校」（Laboratory School）を設立した。この学校、すなわちデューイ・スクールは1903年まで続き、児童中心主義の教育理念をもって実践が展開された。デューイは教育においては子どもの活動を呼び起こし、これを助長し、組織化していくことが重要と考え、その為に仕事（occupation）を重視した（これは具体的には、工作・料理・裁縫・織物といった作業を意味する）。デューイはこの学校での三カ年にわたる実践結果を報告したが、それが「学校と社会（School and Society, 1899年）」である。

学習は生活することとおして、また生活することとの関連においておこなわれる。…学校は子どもが実際に生活する場所であり、子どもがそれをたのしみとし、またそれ自体のための意義をみだすような生活体験をあたえる場所であることが最ものごましいというべきであろう。【註3】

デューイはこのように述べている。こうしたデューイの経験主義教育思想を基底として、戦後のわが国における新教育がスタートした。さらには、デューイの教育思想は新教育運動のなかにおいても明確に位置づけることができる。すなわち、ドクロリーやモンテッソーリもデューイの影響を受け、またデューイの弟子であったキルパトリック（Kilpatrick, W. H. 1871～1952）も「プロジェクト法」を提唱し、児童生徒の自発活動や経験を重視する新教育運動の理論と方向性を示した。この理論は、やがて問題解決学習法（Problem solving method）として新教育運動のなかで重要な位置を占めるに至った。またモンテッソーリの下で学んだパークースト（Parkhurst, H. 1887～1959）は、児童の尊重、経験の重視、自発的活動の重視、といった特色をもつダルトン・プラン（Dalton Plan, 1922年）を提唱したが、これが後に英国のインフォーマル・エデュケーション（Informal education）の流れと結んだかたちで発展した米国のオープン・エデュケーション（Open education）につながっていった。なお、デューイの経験主義的教育思想は、1950年代にソーシャル・ケースワークにおける問題解決的アプローチを提唱したパールマン（Perlman, H. H.）にも大きな影響を及ぼしている。（久保 1985:133、戸塚 2005:36）【註4】【註5】

ところで、1941年（昭和16年）の「国民学校令」に代表される皇国民錬成教育観に基づく戦時下の教育が敗戦により消滅した後に、いわゆる「戦後の新教育」がスタートすることになった。戦後の新教育運動は、新設された社会科を中心として、生活主義に基づく問題解決学習が



盛んに展開された。しかし1950年（昭和25年）に勃発した朝鮮戦争（韓国動乱）を契機としたかたちで始まったアメリカの対日占領政策の変更とも相俟って、早くも昭和20年代後半より急速に変化を見せ始め（これは俗に「逆コース化現象」と称される）、1958年（昭和33年）の特設道徳の新設、および同年の学習指導要領の文部省告示システムの導入によって、戦後の新教育運動はほぼ完全に頓挫するに至った。その後、わが国の教育界は経験主義的学習観を捨て去り、基礎学力の向上をそのスローガンとする系統主義的学習観をベースとして展開されるに至ったのである。

経験主義的学習観の立場は、何よりも一人ひとりの児童生徒に固有の学習系統が存在するとの論理を有する。これは決して系統性・科学性を軽視しようとするのではなく、基礎学力は一人ひとりの児童生徒によってその必要度が異なるということを前提としている。これに対して系統主義的学習観は、教授内容の系統性を重視するあまり、児童生徒一人ひとりに固有なる学習の系統性が存在するとの経験主義的学習観を軽視し、結果として、そこから能力主義・画一注入主義的教育観を生み出すに至った。そこにおいては、当然のことながら教科学習獲得能力の低い児童生徒は選別され、序列化されざるを得なかったのである。

## 福祉支援論の流れ

次に、生活主義的視座に基づく支援観を、福祉支援実践における系譜との関連で簡単に述べてみたい。

わが国の肢体不自由児教育界に先駆的役割を果たした代表的な人物としては、整形外科医の高木憲次（1888～1963）、および、わが国における最初の肢体不自由児施設である柏学園（1921年開設）を創設した柏倉松蔵（1882～1964）を挙げることができる。体操教師であった柏倉が教育機関を設立する目的をもって柏学園を創設したのに対し、高木は医療と教育とを同時に行なう療育施設（当時の言葉では「治療所」）の必要性を訴え続け、やがて開設されたのが整肢療護園（1942年開設）という肢体不自由児施設であった。

これに対して知的制約児の場合は、居住型福祉施設における実践が教育実践をリードしてきた。その理由は、知的制約児教育の場合には、その特性ゆえに、教科型やリハビリテーション型よりも「生活を通しての学習」が中心となったからである。

わが国における生活主義的支援観に基づく福祉支援実践を展開した人物としては、後述する留岡幸助に加えて、岡山孤児院を創設した石井十次（1865～1914）や、日本で最初の知的制約児施設である滝乃川学園を創設した石井亮一（1867～1937）らを挙げることができる。さらには糸賀一雄（1914～1968）、田村一二（1909～1995）、池田太郎（1908～1987）らの近江学園をはじめとした実践や、近藤益雄（1907～1964）による「のぞく寮・なずな寮」の実践も生活主義的支援観をベースとした支援実践である。

以上、生活主義的支援論の流れを概観してみた。

## 2. 北海道家庭学校

北海道紋別郡遠軽町の郊外に「留岡」という地名がある。そこに敷地面積430ヘクタールを有する男子だけの児童自立支援施設である北海道家庭学校がある。地元の人たちは、この施設のことを遠軽家庭学校、もしくは、ただ単に家庭学校と、親しみを込めて呼んでいる。ちなみ

に「学校」と称してはいるが、法的には児童福祉施設である。

北海道家庭学校は留岡幸助（1864～1934）によって1914年に設立された生活型の福祉支援施設である。「留岡」という地名の由来はここにある。留岡は1891年より三年間、北海道空知集治監において教誨師として受刑者たちと接するうちに、年少時期における支援の必要性を痛感し、北海道家庭学校の創設に至ったのである。

さて、東京の巣鴨に家庭学校を創設した留岡が、あえて北海道の厳寒の地に逸脱行為を繰り返す少年たちのための福祉施設を設立しようと考えたのは、何よりそこに厳しい自然環境を求めたからであった。すなわち厳しい自然環境こそが、こうした少年たちを陶冶するのだと留岡は考えたからである。その点において、留岡と同時代に生き、岡山孤児院を創設した石井十次が、やがて郷里の宮崎県茶臼原にその施設を移していったのとは対照的である。

前述したように、北海道家庭学校の敷地面積は430ヘクタールを有する。また、その敷地内を塀で囲ったりはしない。そして敷地内に点在する7つの寮において、職員家族たちと少年たちとが生活を共にし、文字どおりの365日・24時間の支援態勢の中で、日常生活を営みながら、酪農・野菜・園芸・果樹・土木・木工・板金・山林、等のさまざまな生産活動に勤しむ。これを留岡は「流汗悟道」と称した。少年たちと生活を共にする職員は、ときには教師であり、生産活動の技術指導者であり、そして少年たちの親代わりでもある。これが1914年の設立から今日に至るまで脈々と受け継がれてきた北海道家庭学校の支援形態である。

### 生活が陶冶する

留岡幸助は「自然の妙味と人の教育」の中で、自然による生活陶冶に加えて、少年たちの逃走を防ぐ意味からも、豊かな自然環境の必要性を説いている。すなわち、人里離れた厳しい周辺環境に加えて、山女魚釣りや乗馬等へ熱中することが少年たちの逃走を防ぐ役割を果たしている、と述べている。[註6]

さらに留岡は「自然の感化と教育の効果」という文章の中で、「牛馬、少年を化す」と題して、次のように述べている。

校長や教師やその他の職員の感化のほかに、牛馬が少年たちを感化する。少年を馬につけると逃走がやみ、快活さが増し、元気が旺盛になります。馬は男性的でありますから、馬にのみつけておくと、言葉づかいから挙動まであらあらしくなります。しかるに、牛は女性的でありますから、あらあらしい少年でも長く牛の世話をさせるとおのずから従順になります。じつにこれはふしぎなくらいであります。馬で少年があらあしくなるのは、馬の挙動が男性的であり、いななく声も高く、また脚をもつて地を蹴り、厩の板間を蹴る響きもはげしい。牛舎や牧場で牛を飼うと、モーと鳴いても、声が柔和で、このやさしい歩みの静かな牛の感化でおのずから柔和になるのです。[註7]

### 難有

キリスト教精神を基（もと）として設立された北海道家庭学校には「森のチャペル」と称される木造の礼拝堂がある。1919年に造られたこの礼拝堂の講壇の壁には「難有」と書かれた大きな額が飾られている。人が生きる過程にとっては難儀のあることがありがたいのだ、留岡はそのように考え、「ありがたし」と読ませるこのモットーは北海道家庭学校の校訓のひとつとなっている。

前述したように、明治以降のわが国の教育は大正自由教育や、戦後の新教育運動といった一時期を除き、知育偏重教育に傾注してきた。そうした中で、学ぶべき内容が次第に実生活と遊離したものとなり、加えてネグレクトや虐待に代表される家庭内養育環境の悪化等により、社会的逸脱行動をとる子どもたちの増加を招くに至った。

そうした逸脱行動の結果、北海道家庭学校へと措置されてきた少年たちが、日々の生活を通して牛の世話をしながらミルクを絞る、広大な山林へ分け入って伐採をし、作物を育て、味噌・醤油を製造したりしているうちに、人間として学ぶことの真の意味を次第に会得していく。土木工事を行ない、敷地内全体を美しい草花で満たし、その手入れに勤しむ。少年たちは自分たちが使う教室の椅子を作り、家屋の修繕・修理を行う。用水場を造り、給水パイプさえも通す。生きた学習（実学）を日々の生活のなかで体験する。これが経験主義的支援観の極みであり、生活主義的支援観の神髄である。北海道家庭学校が、しばしばペスタロッチ教育の具現化と称されるゆえんでもある。ちなみに生活教育論を展開したペスタロッチ（Pestalozzi, J. H. 1746～1824）は、ノイホーフでの貧民学校やシュタンツでの戦災孤児たちへの実践を通して作業教育論や生活教育論を展開した人物として知られている。

### 朗読会

北海道家庭学校では毎週、日曜日の朝に、森のチャペル（礼拝堂）で少年たちと職員たちとによって礼拝が行われているが、月に一度、そこで朗読会が行われる。各寮の少年たちが、それぞれの生活体験を作文にして壇上で発表し、それに対して少年が生活している各寮の職員が感想をのべる。それを通して少年たちが自分自身の想いを吐露し、抱える困難性を互いに共有し合い、少年たちと職員との相互理解を図っている。

### 一路到白頭

北海道家庭学校の学習棟の前庭には、創設者である留岡幸助の銅像が建てられており、その台座には「一路到白頭」の文字が刻まれている。「一路白頭ニ到ル」と読ませるこの座右銘は、留岡が念願叶って訪れたアメリカのエルマイラ感化監獄のブロックウェー典獄が留岡に語った「This one thing I do.」を意識して留岡が自らの座右銘としたものである。まさに「我、この一事を為すなり」のごとくに、一つのことを懸命に為し続けているうちに、気づくと頭が白くなっていったというのである。福祉支援事業の極みを見るかのような座右銘である。

### 教育は胃袋から

留岡幸助の四男で、北海道家庭学校の4代目校長であった留岡清男（1898～1977）は、北海道家庭学校を「教育農場」と称した。留岡清男は職員たちに宛てた手紙の中で、次のように書き述べている。

私たちは教育は胃袋から始まる、と考えます。私たちは、不幸な少年たちの胃袋の中に、栄養価の高いものを供給しなければなりません。而もその栄養価の高いものを供給するためには、生産と加工との設備を整備しなければなりません。教育を構築する順序からいって、北海道家庭学校が、敢てその貧弱な経済力をもって、酪農部を始めとして、養鶏部、精米麦製粉工場等に、甚だしい傾斜経済の施策を断行したのは、そのためであります。[註8]

かくのごとく、福祉施設に対する社会保障制度が十分に整備されていない時代においては、自然による陶冶や、生産活動による教育効果のみを図るのではなく、教育農場を存分に活用して、食糧自給率の向上をも目指す必要があったのである。

### 3. 谷昌恒のまなざし

生活主義的支援観に基づき、質の高い実践が積み重ねられてきた北海道家庭学校において、1969年から1997年までの間、施設長として支援実践に取り組んだのが谷昌恒（1922～？）である。〔註9〕

谷昌恒は、1965年4月より社会保障研究所の主任研究員として各国の社会保障制度の研究を行っていたが、留岡清男からの強い要請に応じて、1969年4月より、46歳で5代目の校長として北海道家庭学校に赴任し、施設内に居住しながら実践に取り組んだ。なお、社会保障研究所に勤務する以前には福島県棚倉町において、自らが開墾しながら創設した小舎制の児童養護施設（堀川愛生園）で、20年あまりにわたり児童養護実践に取り組んだ経験を有する。

谷は、留岡幸助が提示した実践論理である「難有」をはじめ、「流汗悟道」「冷暖自知」「三能主義（よく働き、よく食べ、よく眠る）」等の生活主義的支援観を基底としつつ、一人ひとりの少年たちの内面に深く切り込んだ実践に取り組んだ。以下、谷が提示した支援実践論について、そのアウトラインを提示してみたい。

谷は不幸に負けてしまった少年たちを全面受容しつつも、少年たちが自らに与えられた境遇を肯定的に見つめ、不幸の連鎖を断ち切るべく、前向きに歩むべし、との視点から次のように述べている。（谷昌恒 1996年、1984年）

家庭学校には、どのような少年がいますか。そう問われて、私たちは被害者である少年たちがいると答えるのです。しかし、当の本人がもし被害者意識でいる、被害者気取りでいるとしたら、問題はまったく別だと思うのです。少年がいろいろな泣き言をならべ、自分はその被害者だと思っているとしたら、私はその甘えを許さないだろうと思うのです。…少年たちを被害者として遇し、同時に、加害者としての自覚を求めろ…家庭学校の少年たちは、温かい慰めと、きびしい叱責を、ともに必要としているのです。〔註10〕

孤独な少年たち。私はここの少年をひそかにそのように呼ぶのである。誰も自分のことを構ってくれない。誰も自分の本当の気持ちを理解してくれない。…少年はみなそのような孤独の想いを抱き続けていたのである。…私どもにとって形にあらわれた少年たちの非行は問題ではない。私たちは少年の内側の心を見すえたいと思う。〔註11〕

こうした谷昌恒の根底には、聖書が示す「一匹の羊（マタイによる福音書 第18章12～14節）」のまなざしが明確に位置づいている。それは谷の、次の表現に示されている。

教護院には3,000余名、少年院に4,000余名の少年たちがおります。学校から、社会から、家庭から、はじき出されるようにして来た少年たちです。嫌われ、うとまれている少年たちです。その少年たちと日々を送っている私たちが訴えることは、ただ一つだと思うのです。捨てるべき子どもはいないと



ということです。捨てるべき人間はいないのです。一人を亡ぼすこと、それより大きな社会の損失はないのです。一人を生かすこと、それより大きな国益はないのです。[註12]

### 心の扉をひらく

「ベスタロッチ教育の具現化」とも称される北海道家庭学校において、文字どおり365日・24時間態勢をもって少年たちへの支援実践を展開してきた谷昌恒が一貫して追い求め続けたのは、「少年たちの心の扉は外側からは開かない。ゆえに支援者は、いかしにして少年たち自身が心の扉（内面）を開いてくれるように支援をすべきか？」といった、まさに地を這うかのごとき厳しい実践論理であった。谷は、その著作物を通して繰り返し次のように述べている。（谷昌恒 1974年, 1984年, 1998年）

私たちは諸君の心の扉を叩いているのです。しかし、その戸をこじあげて、中に踏み込むようなことはしたくはありません。心の扉は内側から開くものであり、その取手をまわすものは、諸君自身でなければならないと信ずるからです。[註13]

人間の心は内側からのみ開かれる。…固く閉じた心を、外側から力づくでこじあけるということは決してできないのです。[註14]

私は君の教師なのだから、君の心のすべてを言いなさいなどと強制することはできません。諸君を丸裸にする権利は、誰にもないと全く同じです。

しかし、私も心を開き、相手も心を開く。互いに愛と信頼があれば出来ると思うのです。その時、心からの感謝とともに、心を開いた相手を受け入れるのです。年齢、考え、興味、身分、地位、いろいろな違いを越えて、率直に謙虚に、お互いが心を開くのは難しいことです。まして、相手に対して一方的に強要することは許されないとと思うのです。

人と人と、互いに未知の、奥の深い存在なのです。そのことを理解して、互いに尊重することが、何よりも求められていると私は思うのです。[註15]

さて、谷昌恒は「私たちは教育の現場で、限りなく、愛と信頼と忍耐を自らに課していたと思うのです。」[註16]との思いから、自らの著書にサインをする際に、しばしば「愛すること 信じること 待つこと」の言葉を綴った。

谷にとって「待つこと」と「忍耐」とは同義語である。忍耐とは「黙して耐え続ける」ことを意味しない。「忍びて待ち望む」、つまりは「待ち望み」こそが真の忍耐である。それは次の聖書の御言葉によって説明できる。『信仰とは、望んでいる事柄を確信し、見えない事実を確認することです。』（ヘブル書 11:1）すなわち、忍耐とは希望をもって待ち望み続けることであり、それは信仰によって確信され、確認をされることなのである。キリスト者としての谷は、そうしたまなざしをもって少年たちに対した。そしてそのことは、次の文章によって説明される。長文であるが引用したい。

先生、俺なんかいない方がいいんだろう。ある日、ひどく打ちとけて話し合っていた少年が、不意にそんなことを言い出したことがありました。思わず、どきりとさせられ、すぐには返事も出来ませ

んでした。少年はうす笑いを浮かべ、先生の顔にちゃんと書いてあると言うのです。容赦なく、真っ向から斬り込んできた感じでした。

そんなはずはないのです。そうした感情を顔に出すほど、私は未熟な教師ではないのです。激して、そのような感情に捉えられることがあったとしても、その気持を恥じ、胸の奥深く秘めていられると思うのです。しかし、少年は鋭くそれを嗅ぎつけていました。 - 中略 -

ああ、君なんかいない方がいいと思っている。やがて、私が口にした答えは、私自身全く予期もしなかったものでした。何を言うか。一瞬、緊張が少年の身体を電流のように走りました。

君さえいなければ、この学校はどんなに静かになることだろう。私はそう思っている。どうして私がそんな思いをするのか。その理由は誰よりも君が知っている。君は何も彼も承知の上で、いやがらせをし、意地悪をしている。違うのか。

君なんかいない方がいい。そんなことを考える私は、教師として失格だ。そう思われる君も、決していい生徒とは言えまい。そんなことを思い思われて、君だって私だって、いいことなんか一つもない。どうしたらそんな気持ちからぬけ出ることが出来るのか。君には分かっている。少なくとも君に出来る、君がしなければならぬことがある。そう思わないか。

私は次第にうなだれてくる少年と向き合っていました。少年はしきりに、自分の胸の中をさぐっているような様子をしていました。明らかに思い当たることがあったと思うのです。 - 中略 -

とんでもない。君がいなければいいなどと、私たちは露ほども考えていない。そう言って、強く打ち消すことも出来たはずですが。ふだんの私だったら、きっとそうしただろうと思うのです。しかし、俺なんかいない方がいいだろうと、はっきりと口に出した少年に、いつもとは違う不思議な落ち着きを感じていました。私の前に一人の少年がい、その少年を視ているもう一人の少年がいるように感じていました。私は安心して話し続けていました。

教師の側の努力と、少年の側の努力と、いつの場合でも、その双方が求められているのです。少年がどんな行動に出ても、すべてを許すことが出来る、教師がまるで神さまのような心境にまで高められて、はじめて教育が可能になるとは思わないのです。子どもも一緒になって、解決のための土俵にのぼる。事態の打開のため、少年も相応の努力をする。そのことが必要なのです。

君なんかいない方がいいなどと、不用意に答えて、決定的に少年が離れていってしまうこともあるでしょう。切り結ぶ人間関係はまさに生きものです。やってみよ、ぼつんと少年はそう答えました。少年はその時点から、明らかに変わってきました。何かがふっ切れたような、爽やかさを見せていました。少年も私たちも大きな山を越えることができました。[註17]

### 静かなる情熱の継続

谷昌恒は、支援実践者が保持すべき大切なまなざしとして「静かなる情熱の継続」を提示した。

焼け石に水でもいいではないか。現に、そこに火傷を負った子どもがいるならば、その子の手当をし、焼け石に水をかけなければならない。…それを自分の任としよう。そう思った時、私のすべての力みがとれました。気負ってはいは、長い歳月に耐えられない。静かな情熱。いつとき激しく燃え上がって、やがて冷めてしまうような熱に浮かされたものではなく、深く静かに燃え続ける情熱を支えとして仕事をしたい。私は覚悟ができました。[註18]

現場の人間は燃えていたいと思うのです。…ただ現場で働いている人間の燃え方は、ぱあっと燃え

てやがて燃えつきてしまうような燃え方ではなくて、静かな情熱を燃やし続けていたいと思うのです。

教育の仕事というのは努力の連続した延長上に、なかなか成果が挙がらないのです。私たちが一生懸命努力している。「先生なんか大嫌いだ」「親父なんか大嫌いだ」と言って、子どもとの関係がフツと切れちゃうのです。しかし、よく考えてみると必ずしもそこで切れていないで、地下にもぐり、地下水となって流れていく。いつかまた、すうーっと地上に出てきて、「先生が昔言ったこと俺わかったよ」「父さんが昔言ってくれたことわかったよ」と、ずうっと後になって私たちとまた深い心の出会いをすることがある。

静かな情熱を燃やしていなければならないというのは、そういうまるで消えてなくなったような年月に耐える、そういう情熱でなければならない。[註 19]

教育は遅効性であり、未来に結ぶものと称される。そのため、連続性が途切れたりもする。そうしたときに、この「静かなる情熱の継続」のまなざしが求められる。しかも「焼け石に水」でも良いではないか、そう谷は述べるのである。そしてそこに必要なのは、何よりも聖書が示すところの「待ち望み」の信仰なのである。

## 整理・展望

本小論は、経験主義的教育観に基づく生活主義的支援論について概観し、次に生活主義的支援論に基づいて優れた実践を積み重ねてきた北海道家庭学校について論じたものである。さらには、留岡幸助・清男親子の実践理念を常に尊重しつつ、自身の支援観を提示してきた谷昌恒が有する支援実践論のアウトラインを論じたものである。その谷は支援実践者の資質として、次のような視点を提示している。

私たちは生涯を通して、人の二倍も、三倍も荷物を負い続けるのです。だれかが負わなければならないなら、私が背負います。さり気なく、元気に、明るく、負い続ける。その覚悟が、現場での、同僚の友たちへの、私の心からの期待と願いというべきものです。[註 20]

以上、本小論で明らかになった点は、以下の3点である。第1は、福祉支援実践においては、経験主義的教育観に基づく生活主義的支援論こそが重視されるべき支援論である、といった点。第2は、豊かな自然環境に囲まれ、それらを有効に用いての生活陶冶と共に、支援職員との生活の共有化こそが、ダメージを負っている子どもたちの陶冶には必要である、といった点。そして第3には、静かなる情熱による待ち望みこそが支援実践者にとって重要な資質である、といった点である。

「ひとつの学習系統が、どの子どもにも等しく適用可能である」ことを基底とし、学習内容を系統的に教え込んでゆこうとする系統主義的教育観は、いわば強者の論理である。それゆえ、心身にダメージを負った子どもたち（つまりは弱者）にとっては有効たり得ない。何よりも学習系統は、一人ひとりに即したかたちで固有に存在するものであり、生活と遊離した学習内容であってはならないのである。以上、これをもって本小論の結語としたい。

— 註 —

- [註 1] 『東京市立光明学校概要・第 1 号』 1932 年 11 月 1 日 発刊  
 なお、私事にわたるが、私は 1973 年より 5 年間、都立光明養護学校の教員として、この学校に勤務をした。
- [註 2] (「Report of the United States Education Mission to Japan submitted the Supreme Commander for Allied Powers, 1946」) 村井実訳「アメリカ教育使節団報告書」講談社 1979 年 P.34
- [註 3] (Dewey, J. 「The School and Society, revised edition」) デューイ : 宮原誠一訳「学校と社会」岩波書店 1979 年 P.47
- [註 4] パールマン, H 「ソーシャル・ケースワークにおける問題解決モデル」(ロバート W. ロバール他 久保 紘章訳「ソーシャル・ケースワークの理論」川島書店 1985 年 P.133)
- [註 5] 戸塚法子「問題解決アプローチ」(久保紘章・副田あけみ編「ソーシャルワークの実践モデル」川島書店 2005 年 P.36)
- [註 6] 牧野虎次編「留岡幸助君古稀記念集」大空社 1987 年 P.85  
 なお、本書は復刻版であり、原本の出版は 1933 年(昭和 8 年)である。
- [註 7] 留岡幸助「神の委託事業」教文館 1960 年 P.74  
 なお、この文章が書かれたのは 1924 年(大正 13 年 2 月)である。
- [註 8] 留岡清男「教育農場」岩波書店 1964 年 P.100
- [註 9] 谷昌恒の没年が不明なのは、1999 年に失踪したためである。
- [註 10] 谷昌恒「教育力の原点」岩波書店 1996 年 P.226 ~ 229
- [註 11] 谷昌恒「教育の理想」評論社 1984 年 P.199
- [註 12] 谷昌恒「教育の理想」P.10
- [註 13] 谷昌恒「ひとむれ - 北海道家庭学校の教育 -」評論社 1974 年 P.213
- [註 14] 谷昌恒「教育の理想」P.117
- [註 15] 谷昌恒「ひとむれ 第 9 集」評論社 1998 年 P.132
- [註 16] 谷昌恒「森のチャペルに集う子ら」日本基督教団出版局 1993 年 P.97
- [註 17] 谷昌恒「森のチャペルに集う子ら」P.99 ~ 101  
 なお、これについては「教育力の原点 (P.193)」にも、同様の記述がある。
- [註 18] 谷昌恒「教育力の原点」P.261
- [註 19] 谷昌恒「少年たちと生きる」日本基督教団出版局 1990 年 P.163・164  
 なお、これについては P.11・12、および P.122 にも同様の記述がある。理由は、この本が谷の講演集をまとめたものだからである。
- [註 20] 谷昌恒「職業として福祉を志して」社会福祉研究・第 51 号 鉄道弘済会 1991 年

【附記】

支援実践者としての谷昌恒の基本理念は「静かなる情熱の継続」である。本文の [註 19] にも引用したが、かつて出版した拙著の序文にも同じような文章を綴ってくれた。

教育や福祉の仕事は、働く人間が燃えて、その人格の燃焼を相手に伝えることだと私は思います。しかしその燃え方は、一時に激しく燃えて、たちまち燃え尽きてしまうようなものであってはなりません。静かな情熱を燃やし続けよう。私たち現場の人間は、そのように励まし合っています。私たちの仕事の成果は、必ずしも努力の連続した延長上にはないのです。努力して、努力して、努力を重ねて、そのまま豊かな実が結ぶようならば、私たちはそれを連続した延長上のことと言うでしょう。しかし、先生なんか大嫌いだ。もう俺のことなんか構わないでくれ。子どもがそう言うのです。ぷつんと切れてしまうのです。

実は、かかわりは切れてしまうのでなく、そこから深く地下にもぐり、地下水として遠くまで流れていき、ある日また、泉となって、地上に湧き出るのはです。昔、先生の言っていたことが分かった、ずいぶんご迷惑をかけましたなどと、思わぬ時にたずねてきて、まことに殊勝なことを告げるのです。相手を見失ってしまったかに思う、長い空白の期間を、じっと耐えることのできるのは静かな情熱です。

(八卷正治「さわやかな風のように - 福祉のまなごしを求めて -」キリスト新聞社 1990 年 序文)

さて、谷昌恒は 1997 年 3 月に北海道家庭学校の校長職を退き、理事長職に専念することになった。ちょうど

児童福祉法が改正となり、それまでの「教護院」が「児童自立支援施設」と、その機能が変容した年でもある。すなわち、これによって、それまで北海道家庭学校の職員によって行われてきた学校教育に準じた学習指導の機能が分離されたのである。つまりは学習指導・作業生産活動・生活指導が一体化した、それまでの教護院職員が果たしてきた役割が整理・縮小され、新たな役割機能が付加されたのである。

当時、谷は「子どもの心が開くとき」（1997年6月 NHK 教育TV）、「心の扉を開く」（1998年5月 NHK 教育TV）といったテーマについて篤く語っていた。その谷から1999年1月に、次のような札幌市への転居通知葉書が送られてきた。そして、その年の秋に失踪に至ったのである。

北海道家庭学校長を辞して二年 遠軽町を去るべしと感じておりました また 近来とみに多くなりました 溝演などの御用も 秘書と共に喜んで果させていただきましたが 本年の七月以降はそれも固く辞退申し上げたいと存じます 過誤に満ちた小生の長い生涯の後に 少しく自省と静思の時を持ちたいと切に願っております（一部引用）

私の大学院時代の指導教授であった上田薫（1920～）も学徒出陣によって戦地へ赴いた世代である。しかし同世代の谷昌恒は、地質学という専攻ゆえに軍部から温存されて戦地へと赴くことはなかった。しかし、そのことが敗戦直後の谷を苦しめ、そのことをして、やがて谷をキリスト教信仰へと導くに至り、さらには児童養護施設（当時は孤児院）での実践へと導くに至ったのである。留岡清男からの求めとは言え、わずか4年にして社会保障研究所の主任研究員の立場を捨て去ったのも、こうした、ある種の「痛み」ゆえと思われるのである。

1996年9月に北海道家庭学校を訪れた私に、谷はその年に出版された「教育力の原点」を差し出し、そこに「遺された友情の使命」と書き記して渡してくれた。これは京都大学の木村素衛教授が東大新聞に稿を寄せた際の言葉である。「戦場に散った多くの学友は、篤い友情のゆえに、多くの使命を生き残った諸君に託しているに違いないというのです。その使命とは何か。何をすることで、その期待に応えることができるのか。心がふるえる思いでした。」谷は、この本の「あとがき」にこう綴っている。

さて、私が谷の福祉支援実践論をまとめることを直接、伝えてから、すでに20年以上の時を経た。その間、何度も北海道家庭学校を訪れ、堀川愛生園も訪れた。しかし私自身の非力ゆえに書き綴ることができずにいた。谷が有する人間としての厚み、および深遠なる思想から紡ぎ出されてきた谷の実践論を咀嚼し、文章化することの困難さを痛感させられた20年余であった。今回、ようやくそのアウトラインを提示することができたことに安堵の念をおぼえている。引き続き本紀要をベースとして、遅々たるながらも論究を試みたいと願っている。