

「4歳の節」と発達保障

特集

発達保障理念の創出と「4歳の節」

白石 正久

要旨

1960年代の発達保障の理念の創出期における発達研究は、当時「精神薄弱児」と呼ばれた子どもたちを対象として、「1歳半の節」、つづいて「4歳の節」「7歳の節」などの発達の質的転換期を見出した。障害の有無によらない共通普遍的発達過程とその法則性の解明は、発達保障の提起とともにあって、不就学を強いられていた障害のある子どもたちの教育を受ける権利、発達への権利の保障を求める根拠と実践の指針となっていた。そして発達研究と実践研究の往還によって、障害のある子どもの発達可能性と、それを導出する教育や生活のあり方が明らかにされていった。それらの研究は、50余年が経過した今日においても、研究と実践に対して基本となる視点と論点を提供してくれている。

キーワード 「4歳の節」、発達保障、近江学園、発達の障害、教育実践

1 発達保障の前史と発達研究

(1)「精神薄弱児」の発達可能性をひらく

かつて「精神薄弱児」と言われた知的障害のある子どもは、1953年文部省事務次官通達「教育上特別な取扱を要する児童生徒の判別基準について」で「精神発育が恒久的に遅滞」した者とされ、1957年文部省初等中等局長通達「精神薄弱の学齢児童生徒に関する就学について」¹⁾などによって義務教育から排除されようとしていた。一方、1961年に発達保障の理念が提起された「精神薄弱児」入所施設・滋賀県立近江学園では、文部省の「判別基準」に対して「あんなものは作文だ」と一蹴する副園長・田村一二の言葉が伝えられているように、「育ちのなかにねうちを発見して、そのみちすじをたしかなものにしていく」という姿勢に立ち、「発達しないとみられている人たち

の発達を研究し、発達の道を拓こう」という研究がとりくまれ始めていた²⁾。

その頃は、近江学園での田中昌人らの研究と呼応する関係において、さまざまな発達研究の基盤がつくられていった時代だった。施設は社会の終着駅ではなく、社会改革のための始発駅たらしとする園長・糸賀一雄のもとにあって、田中らは1958年から大津市の乳幼児健診・相談活動に参加することになった。そこに京都大学文学部の園原太郎とその「発達研究会」の若い研究者も多数参加した³⁾。発達研究が、社会的要請のもとで実証的研究としてとりくまれ、それに携わる研究者の集団化がなされていったことは、研究の重要な出発点となった。その一員であった岡本夏木は、「社会的に責任をもつ仕事に参加して、研究者としての自覚を高める。それがまた研究への態度なり方法なりを鍛えていくということは、発達にとりくむばあい大切」だと振り返っている⁴⁾。

そのなかで田中は、「普通児」との比較によって導出される「精神薄弱児」の劣弱性を固定的にみて類型化すること、IQによって発達を評価す

ることなどが、子ども理解において有効性をもちえないと確信し、「新しく様式学的研究の立場に立って発達研究を行う」と方向性を定めていた⁵⁾。つまり「かれらを静的な閉じられた状態像から自己運動の過程としてみるができるような動的な条件下に生かさなければならないのであって、そうした変化の様式⁶⁾を内側から把握する」⁷⁾ことをめざしたのであった。田中は1958年9月に、近江学園内の研究会で「精神薄弱児の理解の仕方をめぐって」との提案を行い、既存の発達検査はもっともその年齢らしい特徴が次の年齢の特徴をもつにいたるメカニズムを解明しておらず、発達上の特徴を豊かに変えていく働きと、そこに生じる困難としての障害を解明していくことが課題になっているとした⁸⁾。ここにはすでに、発達の基本様式としての「可逆操作」という働き、そして「発達の自己運動障害」としての発達の障害をとらえる視点が生成していたと言えよう。

(2)「精神作業過程測定装置」と「4歳の節」

実際の研究において田中は、発達研究会のメンバーであった村井潤一とともに、この提案の半年前から「発達障害における極性化過程の研究」を開始し、1960年に『児童精神医学とその近接領域』第1巻2号において発表した。「極性化過程」とは当時の発生学などでの概念であり、「発達をうながす未知のメカニズム」という意味をもつとされた。「発達でも現象面の変化だけではなく、それをなりたたしめるもっとも本質的な発達連関を問題にしなければならない」という園原らの問題意識によりつつ発達の縦の因果関係というべき発達連関のしくみを解明し、それによって「IQを捨てて、一人ひとりの発達をとらえて教育との橋渡しをする」方法が見出されると考えていた⁹⁾。

この研究で用いられたのが独自に製作された「精神作業過程測定装置」であった。子どもが握ったゴムバルブ中の空気圧の変化が電気的に変換され、オシログラフで波形が描かれるものである。「じっーと持っていてごらん」というと、30秒ほど持続して持てるようになるまでに、①「持

ってすぐにはなす」、②「持ってだんだん力が弱くなっていく」、③「『しっかりもって』という『ピンチ効果』ができる」、④「そのようにいわなくても力が弱くなったら自分で気づいて、また力をいれるという『自励効果』ができる」、⑤「力が弱くならないうちに『自励効果』が持続する」という過程が取り出された。

そして、30秒を一定の力で握りつづけることができるようになると、「踏切りカンカンしよう」といいつつ「右手をにぎって左手の力をぬく、次は左手をにぎって右手の力をぬく」ことができるようになる。この「左右の交互把握」ができるようになるまでに、両手同時になってしまうレベル、交互把握はできるが「右に力を入れると左が少しつられる」などの「重畳反応」がみられるレベルが存在した。

この交互把握がほぼ可能になると、「長く持つてはなす」「短く持つてはなす」ことの交替をつづけるというように時間軸を入れることができるようになる。つまり左右の交替という「並列のきりかえ」がしっかりとしてくると、長短という「系列のきりかえ」ができるようになっていく。そして「ちょっと持つてはなす」「もう少し長く持つてはなす」「もっともっと長く持つてはなす」「うーんと長く一番長く持つてはなす」を、4本の長さの異なる線を見ながらコントロールすることから、「線を見ないで心の中で」コントロールすることができるようになっていく。

「持つ」と「はなす」がほぼできるようになるのは2歳半ば（後に2次元形成期として把握）であり、左右が交互に切りかえられるのが4歳頃（2次元可逆操作期）、長短という時間軸がコントロールできだすのが5歳半（3次元形成期）、「だんだん長く」という上昇系列と「だんだん短く」という下降系列ができるようになるのが7歳頃（3次元可逆操作期）とされた¹⁰⁾。

多数の子どもへの実験によって、この発達過程は障害の有無と種別をこえた共通の順序性として把握された。ソ連のルリヤも、バルブを用いた同様の装置による実験を行っているが、言語による