

『障害者問題研究』 「1歳半の節」 「4歳の節」 「9歳の節」



『障害者問題研究』は、「1歳半の節」（44巻2号）、「4歳の節」（46巻2号）、「9歳の節」（48巻2号）という「発達の質的転換期」に関する3回の特集を刊行しました。このラーニングガイドでは、特集の学習を進めるための「手引き」や、集団での学習討議のための[討論の柱]を提案します。

白石正久(本誌編集委員、元龍谷大学)

(1) まず、歴史から学ぶ

- ・「1歳半の節」と発達保障(白石恵理子、44巻2号)
- ・発達保障理念の創出と「4歳の節」(白石正久、46巻2号)



『障害者問題研究』を発行する全障研は、1967年に結成されました。当時、「精神薄弱」と言われた知的障害のある子ども・人びとは、「その発達はこちらもとない」「人格は固く融通がきかない」などと、固定的、かつ異質な存在として捉えられていました。それらを口実にして、教育権は保障されず、障害の重い子どもは不就学を強要されたのです。その時代にあって、知的障害の子どもの入所施設「滋賀県立近江学園」では、「発達が変わらないとされている子どもの発達の事実を、実践を通じて創りだそう」を合言葉に、施設実践を展開していました。田中昌人(後に京都大学、全障研初代委員長)は、近江学園などの子どもへの発達研究や実践を通じて、①発達は、子ども自らが外界にはたらきかけ、そのことによって外界と自己を創造していく過程である、②障害の有無によらず、発達には共通の「階層-段階」、「質的転換期(節)」が存在すると提起していきました。そのとき見出されたのが、「1歳半」「4歳」「7歳」という幼児期の「階層」の3つの「段階」でした。続いて、乳児期の発達の「階層-段階」や学童期後半への質的転換期「9歳の節」の解明が進んでいきました。

田中は、その後の研究の中で、たとえば「1歳半」の質的転換の原動力が生

まれる生後 10 か月、「9 歳」の質的転換の原動力が生まれる 5 歳中ごろなどの「新しい発達の原因力」の発生期を提起しました。48 巻 2 号「9 歳の節」の特集は、「生後第 3 の新しい発達の原因力」および「7 歳の節」を含むものです。

この歴史への学習は、そもそも発達とは何か、それを権利として保障することはなぜ大切なのかを考える手がかりになるでしょう。



【討論の柱】 今日も障害のある子ども・人びとの発達は、異質で固定的なものとして認識されることがあります。それは、どんな場面や状況においてでしょう。それに抗して私たちは、どんなことを大切にして彼／彼女らを理解し、実践しているのでしょうか。

(2) 内外の心理学研究の進展のなかで、私たちの発達論を捉え直す

- ・「1 歳半の節」に関する発達心理学的検討(木下孝司、44 巻 2 号)
- ・自他関係において立ち現れる 4 歳児の自我の発達の特徴(寺川志奈子、46 巻 2 号)
- ・「4 歳の節」にいたる過程での行動調整の発達と言葉の役割(松島明日香、46 巻 2 号)

全障研は、全国大会の分科会をはじめとする研究討議において、「発達の質的転換期」の認識を大切にしてきました。しかし、質的転換の時期やメカニズム、そのときの機能・能力の相互のつながり方(連関)については、国内外の心理学研究においてさまざまな見解があります。また、運動、認知、社会性などの研究は、確実に進んできています。そのような研究全体の到達に学んだり、批判的に検討していくことは、全障研の研究と実践によって共有してきた発達論の、今後の発展のために不可欠なことです。

自他(自分と他者)の間での要求や感情の調整において重要な役割を担う自我発達についての上記論文は、人と人、集団と人との関係によって展開していく実践のなかで検討されていくべき知見です。

【討論の柱】 自我とは理解の難しいはたらきです。あらためて、自我とはなにか、なぜそれが重要なはたらきなのかを出しあってみましょう。

(3) 「共通の発達の道すじを歩む」と障害による「発達のずれ(特殊性)」は両立するか

- ・ 自閉スペクトラム症と1歳半の節(別府哲、44巻2号)
- ・ 重症児と「1歳半の節」(白石正久、44巻2号)
- ・ 聴覚障害教育と「9歳の節」(脇中起余子、48巻2号)
- ・ 自閉スペクトラム症と9歳の節(別府哲、48巻2号)



全障研では、「障害の有無によらず、共通の発達の道筋を歩む」ことが共有されてきました。一方で、障害をもつことによって、運動、手指操作、認識、コミュニケーション、自己調整などの発達のどこかに制約が生じることがあります。それは、これらの機能・能力のつながり方(連関)に「ずれ」が生じるということでもあります。発達の共通性や普遍性を強調することは、この「ずれ」という特殊性の認識を軽視したり排除するものではありません。その「発達の特殊性」を本人がどう感じ、認識しているかを知ることによって、一人ひとりを理解する視点も深くなります。田中昌人(1980)も、「発達における機能水準間に基本機制の獲得にずれがおきる」として、障害に起因する発達の特殊性に言及していました。

広い範囲に共通する性質を「普遍」、ある限られた範囲だけに共通する性質を「特殊」、単独のことを「個別」と言います。たとえば「人間」(普遍)、「障害のある人」(特殊)、「ある個人」(個別)です。そのとき個別(一人ひとり)は、普遍と特殊の結びつきがあります。「障害は個性」という捉え方は、障害に起因する特殊を見ずに、普遍と個別の関係だけで障害のある人びとを認識しようとするものです。

発達保障の観点での実践と発達研究は、障害による「発達の障害」という特殊性を、普遍性との区別や差異においてのみ認識するのではなく、普遍的な発達過程に生じた特殊性をとらえ、普遍性との統合へ向かう発達の变化のなかにあることを明らかにしてきました。

【討論の柱】 障害による機能・能力の「ずれ」をもちつつ、なお「共通の発達の道筋を歩む」というのはどういうことでしょうか。

(4) 実践を通じて対象への認識は深まり、理論が鍛えられる

- ・特集に掲載されているすべての「実践報告」
- ・知的障害のある人の成人期における「4歳の節」(白石恵理子、46巻2号)
- ・詩や作文にみる9歳頃の子どもの発達と指導(川地亜弥子、48巻2号)

生活、表現、労働などの活動を介して、障害のある子ども・なかまは、外界にはたらきかけ、外界と自分自身を、「こうしたい」「こうありたい」という願いによって創造していきます。そこには、発達段階と一人ひとりの生活の歴史によって特徴づけられた「価値」についての意識があります。価値とは、「よい」「望ましい」あるいはその逆とされる性質です。「大-小」「良い-悪い」などの対比的認識が確かになる「4歳の節」からが価値の意識の形成期ですが、乳児期の快・不快の感じ分けにはじまって、子どもには早い段階から好ましいことの区別や選択があります。今日の教育や就労政策によって、この価値は外から押しつけられ、子ども・なかまは、自らの内に発する価値とその創造の喜びから疎外されています。それは、共同して価値の創造に関わる集団活動の大切さや喜びからの疎外でもあります。

この価値の意識と関連した言葉として、「発達要求」が使われることがあります。上記の「実践報告」や論文は、子ども・なかまの「発達要求」を読み解こうとしています。その学習を通じて、それぞれの発達段階や生活の歴史を背景とした「発達要求」をとらえる目を、私たちは確かにしていくことができるでしょう。

一方で、発達を学ぶことが、その発達の認識を子ども・なかまに押しつけて、結果として彼/彼女らの「発達要求」を見失うことになってしまうこともあります。



【討論の柱】 よく語られる「発達要求」とはなんでしょう。それはどんなことを大切にしていたら、見えるようになるのでしょうか。「実践報告」や論文を参考にしつつ、日頃の実践を題材に話しあいましょう。

参考文献

田中昌人(1980)『人間発達の科学』青木書店
白石正久・白石恵理子編(2009)『教育と保育のための発達診断』全障研出版部