



乳幼児期の療育と発達保障

乳幼児の生活の組織化と発達保障

白石 正久

要旨 利用契約制度になってから、療育の場である児童発達支援は、乳幼児期らしい生活と発達の保障という普遍的な目的を失い、曜日によって異なった事業所に通所し、各々の異なった活動への参加というモザイクの様相を呈している。その流れの背景には、知識技能の習得、集団生活への適応を旨とする受身的適応的な子ども観と発達観がある。乳幼児は、障害の有無によらず、おとなからの心理的支えと友だちとの共感のもとで期待を高め、自ら生活のなかにある時間・空間・集団に働きかけて、自己変革しつつ発達していく。そういった発達観を実践を通じて共有していくことが、今、求められている。

キーワード 児童発達支援、生活の組織化、発達保障

はじめに

支援費制度で決定づけられた利用契約、応益負担、施設事業者への日額報酬制のもとで、乳幼児期の療育は基本的に保護者の選択に委ねられ、営利目的の事業者の参入によって子どもの発達の権利の保障という普遍性のある目的や目標を失いつつある。曜日によって異なる通所先、限られた活動時間、特化した方法など、子どもの生活はモザイクの様相を呈している。また、従来からの施設事業者は、日額報酬制によって経営維持への過重な負担を強いられることになった。

この状況のなかで、乳幼児期の療育の理念と方法を捉え直していくことが改めての課題となっている。発達保障の療育に初めてふれる人びとが、生活を組織する方法とはいかなるものかを検討する素材となることを期して、本稿を書き進めた。

しらいし まさひさ
龍谷大学名誉教授

1 乳幼児の療育の始期

私たちが「通園施設の実践」あるいは「療育」と呼んできた乳幼児期の発達保障の実践は、70年代前半から始まった。障害児が義務教育から排除されていた時代に、精神薄弱児通園施設（知的障害児通園施設、通園施設にはさらに肢体不自由児通園施設、難聴児通園施設も含まれたが、本稿では精神薄弱児通園施設の療育について論じる。現在はいずれも児童発達支援として包括されている）は、6歳以上、就学猶予・免除、「愚鈍」（当時の知的障害の程度区分であり、中等度程度）の学齢児のみに通所が許されていた。粘り強い運動によって1979年度からの養護学校義務制が決まり、精神薄弱児通園施設の6歳以上という制限も撤廃されていった。

独自の乳幼児健診システムのなかに障害の早期発見・早期対応を位置づけた「障害乳幼児対策・大津・1975年方式」は、保育所への希望者全員入所とともに、通園施設であるやまびこ園・教室の開設へと進む。大阪の衛星都市などでも、健診

システムの整備と通園施設の設置が進み、寝屋川市立あかつき園・ひばり園（1973年）など、精神薄弱児通園施設と肢体不自由児通園施設を併立した自治体も多かった。民間では広島県福山市のこぶしの村福祉会草笛学園が開設され（1973年）、実践の検討を重ねて『障害幼児の保育保障』（茂木、1978）を公刊している。東京都では、美濃部都政下での「児童学園」の幼児施設化とともに、父母、ボランティアによる自主保育グループの活動が拡がり、発達の事実をうみだしていった。こういった自治体での障害の早期発見・早期対応、通園施設の拡大期にあつて、「どこに生まれても療育を受けられる」ことをめざして、1972年開始の心身障害児通園事業による療育が地方において取り組み始めた（これらの経過については、井原、2015に詳しい）。どの園も開設当初は、20歳代の若い職員が中心で、試行錯誤の連続であった。その職員が学び、実践の手がかりとしたのは、発達保障を理念とする保育運動と保育実践、そして発達研究である。

2 保育運動と乳児保育実践の拡がり

「高度経済成長」の真っ只中にあつて女性労働者の権利は抑圧され、結婚・出産を口実にした首切りと低賃金労働が強要されていた。これに抗して結婚しても働き続けられる社会・職場にしようと、「ポストの数ほど保育所を」をスローガンに、保育所の設置・認可運動が拡大していった。各地で革新統一の首長が誕生し、「憲法を暮らしに生かそう」を掲げ、住民の要求を大切に行政を進めようとしたことも後押しとなった。しかし、産休明けで職場復帰しようにも、乳児（3歳未満児）を預けられる保育所は少なく、あっても安心して子どもを託せる環境ではなかった。それに泣き寝入りせず、民家を借り保母（当時）を雇い入れて、自主運営の共同保育所が各地で開設されていった（浦辺他、1981）。

そういった3歳未満児の保育に対して、厚生省（当時）や研究者からは、「母子関係」を形成すべ

き時期なので好ましくないとの見解が繰り返し述べられ、実践の蓄積もままならない状況であった。2歳児の保育は3歳児のそれを「うすめて」、1歳児はさらに「うすめて」と、内容を少なくして年齢を引き下ろすことによって構成されたりしていた（清水、1978）。

つまり、3歳未満である0、1、2歳とはどのような特徴をもった年齢か、その発達を保障する保育はどうあるべきかという、子どもの内外の条件、その相互の関係もみえていなかったのである。だから保育運動は、保育の場の拡大のみを求めたのではなく、「子どもたちの豊かな発達を保障する」という理念を掲げ、学習と実践研究にまい進することになった。

3 発達研究と保育実践のつながり

発達保障を理念とする乳児保育、療育、そして障害児教育は、その草創期の実践において、発達研究の進展を基盤として共有していた。

精神薄弱児入所施設であった滋賀県立近江学園研究部の田中昌人らによる発達研究は、「1次元可逆操作期」（1歳半の節）、「2次元可逆操作期」（4歳の節）、「3次元可逆操作期」（7歳の節）という発達の質的転換期、さらに乳児期前半と後半の発達の質的転換期の解明へと進んでいた（田中、1980）。生活の場であり教育の場でもあるという当時の入所施設において、生活を教育的に組織しようとする実践と発達研究がつながっていった。その実践については後述する。成果は、保育運動や就学保障運動において共有され、滋賀県民生部婦人児童課『1、2歳児のための保育の手引き』（1967）（田中、2006に引用されている）、全障研近畿ブロック『みんなのねがいを実現するために』（1968）となっていった。

近江学園での研究は、学園内に小中学校の分校が設けられ、教育権保障の先駆けとなっていたこともあり、養護学校義務制を見通して、その中身はどうあるべきかを提起しようとする問題意識をもっていた。すでにある障害児教育が、「集団が