

『新版 教育と保育のための発達診断 下』

—— 発達診断の視点と方法 』

ラーニングガイド

白石正久・白石恵理子（本書編者）

このラーニングガイドは、本書の理解を容易にするためのものではありません。本書のなかでくりかえし登場しながら、必ずしもその解説がなされていない事項、つまり①基本的な用語・概念、②子どもの具体的な姿の背後にある発達のしくみについて補足的に説明するものです。その用語・概念や発達のしくみへの認識を通じて発達の理解が一步深まることを願って、本書の読者のみなさんにお届けします。

取り上げるのは、「可逆操作の高次化における階層一段階理論」「可逆操作」「新しい発達の原動力」です。さらに、「発達」「発達要求」「外界」など、自明とされている用語の意味についてもふれました。

まず、以下の内容紹介のなかで、学習の進め方の提案である「2」をお読みいただき、それを参考にして『新版・教育と保育のための発達診断 下巻 発達診断の視点と方法』の学習に進んでください。平易な記述のなかにも、上述の用語・概念がくりかえし登場します。それにチェックを入れておいて、「3」をお読みください。そして、集団学習への提案である「4」に進んでください。

1. 編者による執筆者一同の紹介
2. 『教育と保育のための発達診断』からの改訂と学習の順序
3. 本書を学ぶためのキーワード
 - (1) そもそも「発達」とはなにか
 - (2) 「可逆操作」とはなにか
 - (3) 「発達の原動力」としての「発達の矛盾」
 - (4) 「発達の原動力」のなかの「発達の原動力」－「新しい発達の原動力(力)」の発生
4. 本書を用いて職場や地域での学習会を
5. 学習の参考文献

発達を学ぶことは、実践と学習の行き来をくりかえし、実践の議論のなかで「発達をはぐくむ目と心」をつくっていくことだと思います。このラーニングガイドが、その際の学習を深め、実践研究の苦労を実りあるものにするために役立てば幸いです。

1. 編者による執筆者一同の紹介

まず、この本の執筆者一同について記したいと思います。

私たちは、京都大学教育学部・大学院で田中昌人さんの指導を受けた同窓の集団です（本書3ページからの「はじめに」）。田中昌人さんは、1967年に結成された全国障害者問題研究会（全障研）の初代の委員長でした。私たちが学んだ当時（1970年代後半から90年代なかごろ）の大学は、ある意味で穏やかな世界であり、授業などは今のようにコンスタントにはありませんでした。そういった時間のなかで、滋賀県大津市や他の自治体の乳幼児健診、あるいは京都市の吉祥院病院の発達相談などに参加し、住民への責任を自覚しつつ、「発達を診る者」になるための教育を受けたのです。田中さんは、「頭でっかち」になって「メガネ」をかけて子どもをみたり、事実認識の不十分さを言葉を弄（ろう）してごまかすことのないように、子どもとその生活から学び、現実への想像力を豊かにすることの大切さを教えようとされたのでしょう。

そこでは、子どもの表情やまなざし、指の動き、表現のなかにある、小さいけれど力強い心のはたらきを見抜くように、そして「できたーできない」ではなく、できなさのなかにある発達の芽を、できかたのなかにある見過ごしてはならない発達の課題を記述するように求められました。日々の「カンファレンス」では、田中杉恵さん（大津市や吉祥院病院の発達相談員、のちに滋賀大学）をはじめ先輩の発達相談員のみなさんからの、容赦のない問いかけがありました。

子どもの心の事実をどうみて、どう描くか。その「どう」に「発達の目」が大切な役割を担うことを、発達相談の仕事のなかから身につけていくことができました。そして発達の本当のことを見抜く目だけではなく、子どもや親、住民に対する専門職としての自覚や向きあう姿勢など、青年であった私たちの自己教育の課題を認識する場でもありました。やがていつしか私たちも、若い人々を指導する立場になっていったのです。

本章のそれぞれの章には、きわめて具体的な子どもの姿が記述されています。

その裏に、各々の執筆者の苦しくもあった「養成時代」のことを想像していただければ幸いです。

2. 『教育と保育のための発達診断』からの改訂と学習の順序

2009年に刊行された『教育と保育のための発達診断』は、23刷を重ねるロングセラーになりました。また、この本をテキストとする「教育と保育のための発達診断セミナー」（非特定営利法人・発達保障研究センター主催）は、全国17カ所、4,000人近くの参加を得て学習の輪を広げてきました。

本書は、その大幅な改訂を目的としたものであり改訂内容は以下の通りです。

①「Ⅰ 発達保障のための子ども理解の方法」として、発達理解・発達診断の基本となる概念と視点を論じています。そのうえで、発達診断が実践に生かされていくための、心理学的子ども理解と実践的子ども理解をつなぐ視点について提案しています。

読者のみなさんは、まず、「はじめに」を読み、そしてこの第Ⅰ部をご検討ください。そうしてから第Ⅱ部に進んでいただきたいと思います。

②「Ⅱ 発達の段階と発達診断」は、旧著の構成を引き継ぎつつ、発達研究の進展を踏まえて新たな知見を加えました。また、指導・支援の方法について、より多面的な内容になるように大幅な加筆を行いました。

③「Ⅲ 『発達の障害』と発達診断」は、発達の過程において、発達の原動力の発生の制約としての「発達の障害」が、どんな現象となって現れるかを、「Ⅱ」の発達診断の解説と関連づけて説明しました。そして「発達の障害」に留意した指導のあり方を提案しました。

「Ⅲ」は、「Ⅱ」を十分に学習してからお読みいただいた方が、理解が容易になると思います。そして「Ⅱ」をふたたび学習していただくと、それぞれの発達の質的転換期、発達段階の理解が深まるように記述しています。

旧著の、権利保障の歴史と発達保障、ライフステージにおける発達診断の実践、新しいテーマとしての、発達診断と教育・保育のつながり、発達の質的転換期の諸問題、自閉スペクトラム症児、重症児などの個別の障害の発達診断などについては、『新版・教育と保育のための発達診断 上巻 発達診断の基礎理論』として、本年（2021年）中に刊行の予定です。

3. 本書を学ぶためのキーワード

本書の学習を深めるために、いくつかのキーワードがあります。それは、むずかしくてそこから先になかなか進めない概念であったりするのですが、広く使われている用語にも理解の落とし穴が開いていたりします。

(1) そもそも「発達」とはなにか

発達は、広く使われる言葉であり、「進歩してよりすぐれた段階に向かうこと」「個体が時間経過に伴ってその心的・身体的機能を変えてゆく過程」（広辞苑）と説明されます。ですから一般的に、人間の発達は「できないことができるようになること」と理解されてきました。保育や教育に携わるものは、「できないことをできるようにする」ために、使命感をもって子どもと向きあうこともあるでしょう。その思いの強さは、子どもへの愛情の深さでありながら、ときに子どもの感じていること、思っていることを見失わせることがあります。また保育者や教師に対して、目に見える「できること」や望ましい「姿」（「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」など）を「目標」として設定して指導することを求め、その遂行状況を「保育計画」や「個別の指導計画」などの書面で明示するように監査・指導することが、行政によって行われるようになっていきます。

保育や教育は、子どもの発達保障を願う大切なはたらきかけであり、それに携わるものは、精神の自由をもって目的・目標、内容や方法を考える主体的な存在です。そして子どもも、自らの発達の可能性と願いをもって発達の道すじを歩もうとする主体的な存在なのです。互いに主体であるべきおとなと子どもが、相手の願いを理解し受けとめあい、願いを一つにして実現していく道すじは、まさに発達を保障する関係とは何かを示唆するものだと私は考えます。そのことを、以下で解説する自分と他者の間で成立する「可逆操作」と結びつけて考えてみてください。つまり「発達」という言葉には、おとなと子どもの相互のかかわりにおいて、主体はいったいだれなのか、それはどんな主体性なのかという問いが潜在しているのです。

全障研は、1960年代から70年代の草創期にあって、とくに障害の重い子どもたちへの実践を通して、子どもは自ら外界にはたらきかけ、そうすることで外界と自分自身を創造し、変革していこうとする「発達の主体」であることを見出し、1967年の全障研結成大会の基調報告に以下のように記されています。

これまでわたくしたちは、はやく、たくさん、たくみに答えを出すことをめざす体制の中で育てられてきたので、発達とは、できないことができるようになる、上へのびていくことだという理解のしかたをしてきました。(中略)

しかし教育実践の中で発達とは、そのような受身的、連続的な適応の過程ではなく、主体的に外界にとりくみ、外界を変革していく過程としてとらえなければならぬのだということをしり、討議をすすめることができてきました。それによって、IQなどをすてることもできるのではないかといわれたりしています。しかも、発達はたとえば、獲得した操作のしかたが高次化するという、ひとつの方向へのびるだけではなく、獲得した操作のしかたを、志向的に、豊かな自由度をもって高めていく、いわばヨコへの発達を必然的に内包しているのだということも討議することができだしました(本書 192-194 ページ)。

田中昌人さんは、こういった研究運動のなかにあつて、人間の発達を以下のように説明しています。

人間は、自然や人間社会、人類の文化遺産などの外界との相互関係において、それにはたらきかけ、取捨、選択、吸収、継承し、新しい活動や産物を創出しつつ自分の本性を発達させていく。つまりマルクス (Marx, K. H.) の指摘するように、「人間は、この運動によって、自分の外の自然にはたらきかけてそれを変化させ、そうすることによって同時に自分自身の自然(本性)を変化させる」という、いわば二重の生産機制を基盤に社会的に存在し、個人の系として発達していく(『人間発達の科学』青木書店、197ページ、1980、下線は白石)。

これらの発達の説明によりながら、いくつかのことを整理しておきたいと思えます。

人間には行動に駆り立てる内なるエネルギーとしての「**欲求**」があります。欲求は、生きるための生物学的欲求だけではなく、さまざまな精神的社会的欲求へと分化していきます。そして人間は、その欲求に鼓舞されて「**要求**」をもつようになります。要求とはその必要を意識して求めること、またその内容のことです。要求はすべての人の生きるための**権利**であり、子どもにとってもおとなにとっても、自らの要求を自覚して表現できることは大切なことです。私たちは、子どもや同僚の要求を互いに**尊重**にして、その実現のために力をあわ

せることができるでしょうか。その要求の実現のために、自己変革の必要を意識して、「こうなりたい」「こうありたい」と要求することが「**発達要求**」です。つまり、生活のなかで欲求は要求を生み、その要求の実現のために、外界と自分自身に対して向けられる発達の願いが発達要求となります。

「**外界**」とは、人間以前から存在する「**自然**」と人間が創造してきた「**社会**」と「**文化**」、そしてその「**歴史**」のことです。人間は自然のなかから生まれ、内なる自然をもち、自然にはたらきかけて自然の法則を知り、それを利用して社会と文化を創ってきました。

「**外界**」のなかには「**自分**」とは区別されつつ、人間としての普遍性を共有する「**他者**」が含まれます。そういった「**自-他**の**関係**」を基本にしてつくられるのが「**社会的諸関係**」です。人間はそれらを含む外界にはたらきかけ、それを**変革**しつつ自分自身にもはたらきかけ、自己変革しようとする発達要求をもった存在です。そして長い歴史のなかで**自由な意識的活動**によって、類としての「**本性**」を変化、発達させてきました。

以上を踏まえて、発達には外界にはたらきかけるものが、外界からはたらき返されているという**二重のしくみ(機制)**があることを理解したいと思います。そのとき、外界に他者を含めるならば、他者にはたらきかけることによって、他者からはたらきかけられているという相互の関係があります。保育にも教育にも、自分のもっているものを提供する、与えるだけではなく、子どもが「なるほど」と手を叩き、ニコリしながら受け取ってくれることがあると思います。そのように受けとめられてはじめて、私たちは子どもが何を求めているのか、何を子どものために用意すべきかを理解していくことができます。おとなも、発達を保障するために子どもにはたらきかけつつ、実は子どもにはたらきかけられて自らを発達させていくのです。

発達には、単にタテ方向に能力を高めていくだけではなくて、他者とのコミュニケーションや共同のなかで、能力、精神、そして人格を、その人らしく豊かに広げていく「**ヨコへの発達**」が含まれることを、私たちは大切にしてきました。「**できること**」も、それがどのような条件のもとで、どのようなはたらきかけによって、だれと、何のために何に向かって心を高めて、豊かに成し遂げようとしているのかという視野でみるのが大切です。

(2) 「可逆操作」とはなにか

1) 可逆操作の定義を試みる

本書が依拠している「可逆操作の高次化における階層一段階理論」（田中昌人・田中杉恵）は、その名称のむずかしさから敬遠されることもあります。

「階層一段階」とは、大きな発達段階としての「階層」，そのなかに含まれる3つの小さな発達段階としての「段階」のことです（本書で扱っているのは、乳児期前半、乳児期後半、そして幼児期・学童期前半の3つの階層です）。「高次化」とはより高い階層，段階に移行していくことですが，その逆の「発達退行」も現象として含んで理解します。階層一段階をイメージするために，本書6ページの図2を参照してください。

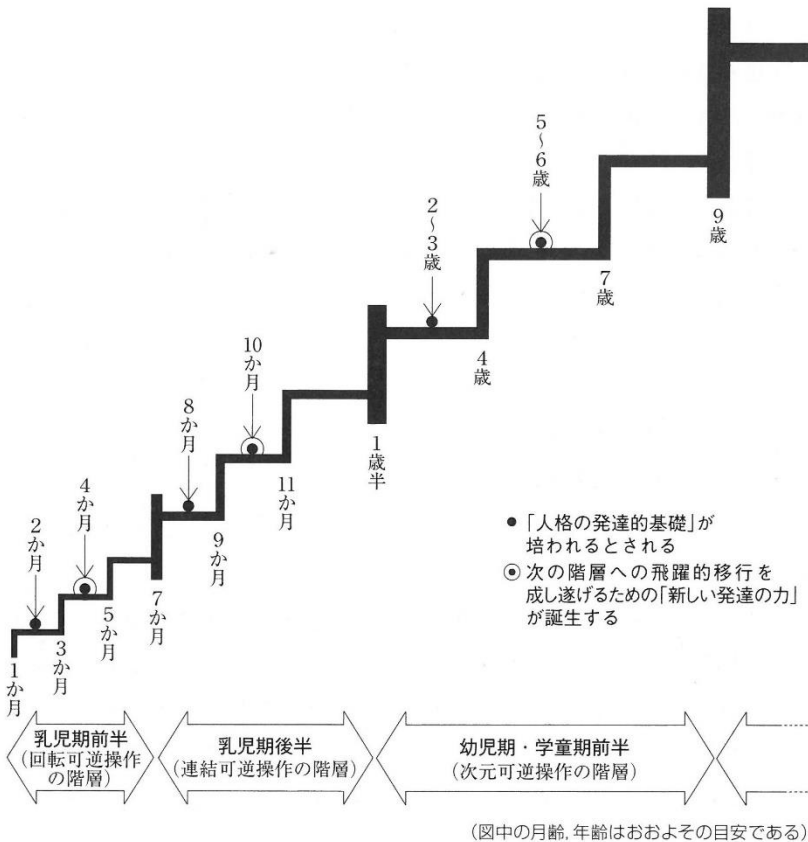


図2 発達段階の説明図

「可逆操作」について理解することは，本書の学習や集団討議においてきっと役立つと思います。

もともと発達過程において「可逆性」に注目したのは，発達心理学者ピアジ

エでした。可逆性とは、逆操作ができることであり、ものごとを反対側や裏側から考えてみたり、相手の立場に立って理解しようとしたり、そうすることで自分のことを反省的に見つめたりして、共通性や違いの認識を含み込んで全体をとらえていく思考の特徴のことです。これは思考のなかにもあり、さらに対人関係を調整しながら社会生活を営んでいくうえで基盤になる大切な力です。本書の「Ⅱ」の「第7章 7～9歳の発達と発達診断」において、「9歳の節」とも関連づけて解説されています。

ピアジェが学童期において成立するとした「可逆性」を、田中さんは生まれてから一貫して発達していくものであり、その過程に質的に変化していく階層一段階を取り出すことができると考えたのです。そして可逆操作は、子どもが生まれてからずっと、外界にはたらきかけてそれを変化させ、そうすることによって同時に自分自身をも変化させていくときに使う「基本のはたらき」だとされています。

この基本のはたらきについて、先の田中さんの発達の定義に関する引用文中に次のようにありました。「人間は、自然や人間社会、人類の文化遺産などの外界との相互関係において、それにはたらきかけ、取捨、選択、吸収、継承し、新しい活動や産物を創出しつつ自分の本性を発達させていく」。私たちは、生まれてからずっと外界に対して「取捨、選択」をくりかえし「吸収、継承」しながら、自分らしく自己を創造していきます。この「取捨、選択」は、人生の初めから終わりまでを貫く行為であり、「自己決定権」「意見表明権」として子どもたちに認められている諸権利行使のための基本のはたらきでもあります。そして、それぞれの発達段階を特徴づける「価値」の意識を内包した可逆操作を用いて行われるものです。(注1)

田中さんによる可逆操作の定義は以下のようです。

可逆操作は発達を主導するために必要な質的規定性と量的規定性をもった基本単位にもとづく操作変数をみずからのものとし、その段階にふさわしい安定した各種の逆操作ができるまでの操作の発生、発展、消滅の基本過程のすべてをさす。それは発達における自己運動として外界を取り入れ、運動・実践を産出するにあたって、活動の源泉であり活動の結果としてうまれる欲求を人間的な発達要求にたかめつつ間接性を操作していく際の基本様式の一つでもある。可逆操作の高次化などとの相互関係において外界を変化させるとともに、自己の自然（本性）を変化させていくし、さらに諸連関のもとで自らの潜勢能力を

発達させて自己自身の統制に従わせ、制限からの発達の解放、客観的自由獲得の可能性を増大させていく（『人間発達の科学』青木書店、150 ページ、1980）。

田中さんのもとで学んだ私たちも、こういった論文を理解することは至難の業でした。私は実践と研究のなかで、まず「自分なりの理解」をしてきました。単純化しすぎというそしりを免れないでしょうが、私の理解を以下のように記したことがあります。

もし人間の活動が「やりっぱなし」「行きっぱなし」「言いつぱなし」「怒りっぱなし」だったらどうなるかを想像してみると、「可逆操作」の大切さがわかるでしょう。実際、可逆操作つまり「行き-戻り」ができることによって、人間の活動と社会は、ある種のまとまりある態勢、秩序を作りだすことができるようになっていくのです。

乳児期の子どもにおいては、ある事物を目で追うことができるようになっていても、それを逆方向にも追跡できなければ、視線は「行きっぱなし」の状態になってしまいます。何かを取ろうとして開いた指を閉じることができないならば、把握運動を自由に行うことはできないでしょう。オムツが濡れて不快さを泣いて訴えることができるようになっても、そこから気分、感情を復元させることができないなら、「泣きっぱなし」の生活になります。小さな子どもでも、このような一つひとつの活動において、おとななどからの大切なはたらきかけに支えられ、導かれて、「行き-戻り」ができるようになっていくのです。他者にはたらきかけて、他者の行動や心理の変化を理解し、それを受けとめてはたらきかけ方を変化させ、さらにはたらきかけていくということは、人と人との関係において大切なことです。それは、人と人との間で可逆操作を発揮するということです。

このように可逆操作とは、一言で説明するならば始点と終点の間を「行き-戻り」する操作のことを言うのです。それは、目に見える運動や手指の操作に限らず、思考、感情や自我のコントロール、自分と他者の関係などの発達を構成するすべての力に及ぶ「共通のはたらき」としてとらえられます。

しかし、もう一つ大切なことがあります。「行き-戻り」ができるだけでは、いつまでたっても始点から終点に戻るだけで、活動の対象との関係も活動のレベルも、そこから変化するきっかけは与えられません。子どもは可逆操作を発揮するなかで、外界との関係や対人関係を豊かにし、もっと広げていきたいと

いう要求をもつようになります。そして今の可逆操作のレベルではその要求が実現しないという矛盾をもつようになります。それを原動力として新しい可逆操作のレベルへと発達を飛躍させていくことになるのです。人間は発達要求をつねに高めていく可能性を可逆操作によってもっているし、その可能性を現実のものにしていけるように、社会的諸関係そして組織的系統的な保育や教育を進展させてきたのです（『やわらかい自我のつぼみ』全障研出版部、2011年、20-21ページ、一部改変）。

以上のように、可逆操作はさまざまな子どもの活動のなかにある「基本のはたらき」のもつ「行き-戻り」の特徴、つまり「逆もどりし得る」操作のことと理解しましょう。そのときに可逆操作の対象は外界でありつつ、他者と自分自身そしてその「自-他の関係」でもあることに視野を広げることが大切です。

2) 本書のなかから可逆操作を探してみる

以上のような抽象的な説明だけで可逆操作を理解することは、容易ではないと思います。有効なのは本書「II」の各章の学習のなかで、可逆操作の具体的な例を探してみることです。その手がかりとして、乳児期前半の「**回転可逆操作の階層**」のなかでの可逆操作を例示してみましよう。本書では、「第1章 乳児期前半の発達と発達診断」です。

生後2か月ころ（回転軸2形成期）から、乳児は仰臥位（あおむけ）の胸の上で、左右方向への**往復追視**ができればはじめます（**本書43ページ**）。しかし、追視しているとき、あるいは折り返し点などで途切れてしまい、小さいなりにいらだちの表情を浮かべます。それでも、もう一度それを見つけて追視をつづけていけるようになり、3か月ころ（回転軸2可逆操作期）になれば、左右や頭足（上下）方向への「行き-戻り」である往復追視が安定してでき、さまざまなものに興味のまなざしを向けるようになります。ところが4か月ころ（回転軸3形成期）になると、よく見知った対象にはあえて追視をしなくなります。視覚的な吟味ができるようになり、見比べて違いを知り新奇なものへの興味を高めて、**選択的なかかわり**をするようになったのでしょうか。

「自-他の関係」において2か月ころの乳児は、「快-不快」の感じ分けにより、あやされることが心地よくて素敵な笑顔で、「ほほえみがえし」をしてくれるようになります（**本書37ページ**）。3か月ころ、「ほほえみがえし」をさまざまな人との関係で楽しみながら、「受け-応え」の多様性を知っていきます。そ

して4か月ころになれば、それまでの関係では飽き足らず、まるで新しい出会いを待っていたように、初対面の人にも自分からほほえみかけて、相手の「受け一応え」を楽しむようになっていくのです。これが「ひとしりそめしほほえみ」です（本書41ページ）。選択的なかわりや「ひとしりそめしほほえみ」は、後述する乳児期後半の発達の階層への飛躍のための「新しい発達の原動力」を宿した姿であり、「可逆対操作」の芽生えでもあります。

3) 「可逆操作」のなかの「可逆操作」－「可逆対操作」

さらに乳児期後半（連結可逆操作の階層）への飛躍（生後6,7か月ころ）、幼児期（次元可逆操作の階層）への飛躍（1歳なかごろ）において重要な役割を果たす可逆操作について例示します。この階層間の飛躍のときには、単なる可逆操作ではなく「可逆対（つい）操作」という大切なはたらきを獲得していきます。

・乳児期後半（連結可逆操作の階層）への飛躍

生後6,7か月ころ、目の前の二つの対象にたいして「見比べ」をくりかえし（可逆対追視）、両手の間でももちゃを何度も持ちかえるようになります（可逆対把握）（本書46ページ）。見比べることによって二つのものの違いを知覚し、一方に手を伸ばして、この時期なりの「選択」をするようになります。そして、その対象をつかめたことへの「他者」の反応に関心を持ちます。左右の手で持ちかえながら、そのおもちゃの形状や音色を知覚し、その「変化」を予期してさらに持ちかえます。そして、その変化を引き起こしたことを「他者」に伝えようとするのです（本書203-204ページ）。これらの可逆対操作によって外界にはたらきかけ、外界を知り分け、その活動への「他者」の反応を意味あるものとして結びつけるようになります。

・幼児期（次元可逆操作の階層）への飛躍

1歳なかごろ、「二つのお皿に積木をナイナイしてね（入れてね）」と呈示してみます。1歳3か月ころまでは、どちらか一方の皿にすべてを入れるでしょう。そうした後で、他方の空の皿に入れかえたりします。そういった活動を積み重ねるなかで、1歳半に近づくとき「こちらではない、あちらだ」「…デハナイ～ダ」というように頭のなかで切りかえつつ、両方に入れ分けるようになります（可逆対配分）（本書85ページ）。そして1歳後半になると入れ分けた二つの皿を、自分から「他者」にさしだそうとするでしょう。「他者」の意図を受けとめて、「自分」の意図によって配分したことを示そうとするのです。目の前に

ある「対」ではなく、頭のなかで**表象**した（思い描いた）「対」において、「…デハナイ〜ダ」と考えて主体的に選択します。そして、その選択を指さしや生まれたばかりの言葉などによって他者に訴えて、「自－他の関係」において要求を実現していこうとするのです。まさに、この「可逆対操作」を基盤として、思考・感情・意志をもった活動の主体としての**自我**が芽生えていきます。

さらに、本書第Ⅱ部の 7 つの章のそれぞれの階層一段階の解説のなかから、可逆操作らしい活動や認識の特徴を探してみてください。発達は、可逆操作が外界に対して発揮できるようになったということにとどまらず、子どもがその操作によって自分自身と「自－他の関係」にはたらきかけ、それまでの制限（不自由さ）を克服しつつ自由を獲得していく過程です。そのことがみえてくると、保育や教育が子どもにどんな外界（自然、文化、人間関係）を用意していったらよいかという手がかりも、つかむこともできるでしょう。

4) 可逆操作の「形成期」の大切さ ・「人格の発達の基礎」を培う段階

引用した田中さんの可逆操作の定義において、「安定した各種の逆操作ができるまでの操作の発生、発展、消滅の基本過程」と言われるように、可逆操作には「**発生**」つまり芽生えと増大のとき、「**発展**」つまり質的な変化（飛躍）のとき、そして「**消滅**」つまり次の可逆操作に発展し組み込まれていくときがあります。「2次元形成期」などの「**形成期**」という発達段階の名称は、「発生したばかりであり、可逆操作が不安定さをもった段階」として理解することができます。換言すれば段階から段階への「変わり目」に位置し、新しい発達要求をもちはじめ、自然、文化、社会への志向性（欲求や要求をもって意識が向かうこと）を高めながら、それにはたらきかけ取り込んでいくための可逆操作がまだ確かではない段階のことです。それゆえに、感情と行動にさまざまな不安定さが現われます。

とくに新しい階層への飛躍につづく各階層の第 2 段階の形成期は、こういった不安定さに満ちています。「回転軸 2 形成期」（2 か月ころ）では、姿勢の反射や非対称姿勢などが残り、声はするけれど、見たくても見えないというような制約から生じる不快の情動や身体的緊張（本書 16-17 ページ）、「示性数 2 形成期」（8 か月ころ）では「這い這い」などの移動運動での目標への到達の未熟さや初めて出会う人、モノ、空間などから生じる不安（本書 54-61 ページ）、「2次元形成期」（2 歳後半から 3 歳前半）では、運動や素材－道具活動によって

「大きい自分」になったことを表現し認めてもらいたいのには、そうならない現実との葛藤や反抗（本書 98-106 ページ）などがみられます。

こういった不快・緊張、不安、葛藤・反抗は、否定的な心理状態として理解されがちですが、硬貨には裏表があるように、その心理的不安定さにも、すぐにはみえないけれど、新しい発達の可能性が隠れています。その可能性は、いくつかのことが大切にされることによって、苦勞して表に現れ出るのはです。第一に、その要求の対象である外界が、ちょっとがんばれば自分のものになるように、子どもの矛盾の大きさに適い、かつとても魅力的なものとして保障されているのでしょうか。そうすれば子どもは、一步一步の手ごたえを感じながら能力や感性として自分に取り込んでいくことができます。第二に、子どもの発達要求を大切に受けとめ、心理的に支えながら、ともに発達の道を開いていくための対人関係が結ばれようとしているのでしょうか。そうすれば子どもは、そういった対人関係のなかで、欲求や要求をのびのびと表現し、心の「行き-戻り」をくりかえしながら、自己と「自-他の関係」をしなやかに調整できるようになっていきます。つまり形成期は、心理的不安定さのなかから外界と自分自身に向かう力強さを獲得していくという発達の画期なのです。そのことによって、自然、文化、社会を取り入れ、他者との関係のなかで自己形成を進めていくという意味で、まさに「形成期」という名にふさわしい段階です。田中昌人さんは、不快、不安、反抗などの矛盾に満ちた姿や可逆操作の結合における不安定さが強く現れる各階層の第 2 段階の形成期を、「**人格の発達の基礎**」を培う段階とみていました。本書 6 ページの図 2 において、その「**人格の発達の基礎**」を培う段階を確認してください。

全障研では、「**子どもの『問題行動』は発達要求のあらわれ**」という視点を共有してきましたが、それはとくに、形成期などにおいて現れる感情と行動の不安定さの背後にある発達要求と矛盾を乗り越えていく力を信頼し、発達を支え導いていくことの大切さを示唆する言葉だと思います。

・「**発達の障害**」への留意

ところで、この各階層の第 2 段階の形成期は、発達が足踏みしやすい時期でもあります。第Ⅲ部『**発達の障害**』と**発達診断**』では、その変わりにくさの背後にあるものに注目して「**発達の障害**」を検討しました（本書 201-216 ページ）。

「**発達の障害**」がある場合、「**回転軸 2 形成期**」では、たとえば音源を目で確かめようとするような聴覚と視覚の結合が制約されやすく、見よう聴こうとする志向性が高まりにくくなることがあります。「**示性数 2 形成期**」では、たとえば

「一つ」を手でつかみ、さらに「もう一つ」も自分のものにしようとするような志向性が制約されやすく、外界への「心の窓」が広がりにくくなることがあります。「2次元形成期」では、自分の意図（要求）をもちつづけたまま他者の意図（要求）を心のなかで並べて葛藤・調整することが制約されやすく、他者の要求も自分の要求として取り入れながら、さまざまなことに挑戦していく能動性が高まりにくくなることがあります。いわば、活動をつなげたり発展させていくための外界との結節点を、各階層の第2段階にふさわしくつなげていくことがむずかしいのです。そういった発達のもつれを放置したり、子どもの発達要求を顧みず目に見える行動の改変や技能の学習を急いだり、活動の結果を喜びとして内面化していけるような「自－他の関係」をつくらないと、「行動の問題」や神経症的なものが強くなっていく傾向があります。

こういった「発達の障害」の傾向に対して、第Ⅲ部『「発達の障害」と発達診断』が提案している「保育・教育の視点」は特別のことではなく、①障害があると外界への不快、不安、葛藤などが高じやすいので、いっそう一人ひとりの発達要求に根ざした魅力的な外界を創造すること、②発達要求を受けとめ、発達の矛盾を乗り越えることを支える「自－他の関係」のもとで、途切れがちな可逆操作を子どもが自分でつなげていけるように、ゆっくりじっくりと「間」をもって関わることなどを提案しています。それは第Ⅱ部各章の「保育・教育の指導方法を考える」で具体的に述べられていることと視点と方法を共有するものです。

(3) 「発達の原動力」としての「発達の矛盾」

子どもは、新しい可逆操作の獲得によって自由を拡大し、「自－他の関係」の発達のなかで憧れを高めて外界への興味と活動を広げ、新しい発達要求を誕生させていきます。そして現下の機能・能力ではその発達要求を実現することがむずかしいという新しい不自由さを意識するようになります。そういった発達要求と自分の現実との間に生じた「ずれ」に、私たちは注目しています。このラーニングガイドでも、すでにそのことを「発達の矛盾」として説明してきました。この発達の矛盾は、さらなる発達要求の高まりとともに、それを解決していく方向での発達の変化をひきおこす原因となります。それゆえに、発達の矛盾は発達の変化の原因、つまり「**発達の原動力**」なのです。この発達の原動力と発達の矛盾については、第Ⅰ部「発達保障のための子ども理解の方法」の「**発達の原動力をとらえる**」（本書 23-24 ページ）、第Ⅲ部『「発達の障害」と発

達診断」の「発達は内的矛盾を原動力とする自己運動」（本書 196-198 ページ）で解説されています。

この発達の矛盾を、支えあい、協同などのつながりを結ぶきっかけとして受けとめることが大切です。先にも述べましたが、発達の矛盾を不快、不安、葛藤などとして個人のなかに閉じ込めてしまうと、さまざまな「行動の問題」となって現れることもあります。さらに、その行動を「不適切」なものとして改変・消去しようとするような指導が当然視されることもあり、ますます他者とつながり、支えあって発達の矛盾を乗り越えていくきっかけを、子どもは失うこととなります。

こういったつながりを結んでいくことは、意図的になされることもあるでしょうが、むしろ日々の無意図的なかわりのなかにたくさんみつけられるでしょう。本書に次のような文章がありました。

歩き始めの場面のことです。子どもたちは、何度も何度も尻もちをつきながら、懸命に前へ一歩一歩進もうと努力します。ただ、ひたすらに、新しい力を獲得することの喜びに包まれて、自ら挑戦していく姿です。その挑戦を可能にするのは、まわりのおとなの存在です。懸命に声をかけ、歩けたことを喜び、拍手し、抱きしめるおとなの姿です。こうした、本人の発達したいと願う気持ちと、それを励ますおとなの存在が、発達には不可欠です（西川由紀子さん、第Ⅱ部・第3章、**本書 89 ページ**）。

この文章には、発達の矛盾に立ち向かう子どもの心をわが心として受けとめて、ともに乗り越えていこうとする「発達の同伴者」としてのおとなの姿があります。「発達の共感」という言葉がぴったりであり、「ほめて育てる」などという言葉が浅薄に聞こえる場面だと思います。子どもの育ちの一瞬とおとなの人生がつながるときであり、互いの発達の道すじにおける邂逅（かいこう）です。おとなも指導者として、あるいは一人の生活者として自らの発達要求と発達の矛盾をもち、人生と同じ長さの発達の道すじを歩きつづけています。

さて、こういった発達の同伴者はおとなに限りません。とくにこの後で述べる「新しい発達の原動力」の発生を基点として、子どもは友だち関係を質的に変化させ広げていきます。

(4) 「発達の原動力」のなかの「発達の原動力」－「新しい発達の原動力(力)」

の発生

「発達の原動力」のなかの「発達の原動力」とよぶべき「新しい発達の原動力」についての認識は、実践に大切な手がかりを与えてくれるでしょう。「新しい発達の原動力」は以下のように定義されています。

発達における階層間の移行を達成する原動力であり、その階層における第2の発達段階から第3の発達段階への移行過程で（中略）発生する（『人間発達の理論』青木書店、1987年、4ページ）。

その内容は、生理的基盤をもち、教育的人間関係において内容が決定され、新しい交通の手段の萌芽をともない、次の発達の階層になると、それまでの発達の諸力量に代わって、発達を主導することになる新しい発達の原動力の発生だとされています（田中昌人・清水寛編『発達保障の探究』全障研出版部、152ページ、1987年）。

つまり、次の発達の階層に飛躍していくための原動力が、その階層の第2の段階と第3の段階の移行期に発生するということです。本書6ページの図2において、その発生期を確認してください。なお田中昌人さんは、その理論の形成の時期において、「新しい発達の原動力」と「新しい発達の力」という二つの名称を使っています。本書のなかでも、執筆者によって各々が使われています。

本書では「新しい発達の原動力の発生」を、第II部の4つの章で解説しています。

- ・乳児期後半の階層（「連結可逆操作の階層」）への飛躍のための「新しい発達の原動力」は、生後4か月ころの**回転軸3形成期**（第1章）
- ・幼児期の階層（「次元可逆操作の階層」）への飛躍のための「新しい発達の原動力」は、生後10か月ころの**示性数3形成期**（第2章）
- ・学童期の階層（「変換可逆操作の階層」）への飛躍のための「新しい発達の原動力」は、5歳なかごろの**3次元形成期**（第6章、第7章）

先の引用で「新しい交通の手段の萌芽をともない、次の発達の階層になると、それまでの発達の諸力量に代わって、発達を主導する」と述べられているように、生後4か月ころは「微笑」（「ひとしりそめしほほえみ」）や「発声」など、10か月ころは「マンマ」などの初期の「話しことば」や「指さし」「身振り」など、5歳なかごろは「書きことば」などが芽生え、それは次の階層に飛躍すると主要なコミュニケーション手段となっていくということです。

そういった新しいコミュニケーション手段の芽生えのときには、その手段を必要とし、それが意味をもつ「自－他の関係」が連関して（結びついて）発達します。微笑を喜びをもって受けとめ、応え返してくれる人、初めてのことばを喜びをもって受けとめ、言葉を返してくれる人、やがて書きことばになっていく子どもの「お話」を喜びをもって受けとめ、いっしょに考えてくれる人などの「受けとめ、共有する」関係があるということです。

その関係のなかで共有されていくのは、コミュニケーション手段だけではありません。「何度も何度も尻もちをつきながら、懸命に前へ一歩一歩進もうと努力し」ている姿であったりします。つまり「新しい発達の原動力」が発生するときには、新しい発達要求と発達の矛盾が生まれ、子どもはその「抵抗」に対してたくましく立ち向かおうとするのです。

4 か月ころは、寝返りや支え座りに挑戦し、さらに手指をのばして対象をつかもうとします。すでに述べたように、さらに二つ以上の対象への選択的なかかわりや「ひとしりそめしほほえみ」がみられるようになります。保育室では、友だちが離乳食を食べさせてもらっているときに自分も欲しいと訴え、欲求の主体して対人関係を結ぼうとします（本書 38-41 ページ）。

10 か月ころは、四つ這いでの階段上りやつかまり立ちなど、上方への移動に挑戦します。生活の道具に興味をもって手を出し、自ら入れたり渡したりするようになります。「好き－嫌い」をはっきりと意識した選択的要求をするようになります。食べさせられることに抗して自分の手で食べようとします。友だちの持っているもの、していることに憧れたり、嫉妬するようにもなります。要求の主体としての感覚をもち、自らの要求によって対人関係を結ぼうとします（本書 62-64 ページ）。

5 歳なかごろは、段取りを考え「お使い」や「お料理」などの価値の実感できる「しごと」に挑戦します。自分なりの理屈をもち、おとなの手出し口出しに抗して、友だちといっしょに何事かをやりあげようとするでしょう。小さいものや仲間に対してやさしさをもって導きあい、教えあい（注2）、共感しながら、社会的営みを創る主体としての自分を意識して自己形成するようになります（本書 149-151 ページ）。

このように「新しい発達の原動力」の発生のときには、機能や能力を自らコントロールし、新しいレベルの「生活の主体」に生まれ変わろうとするのです。このときの「自－他の関係」は、おとなに支えられつつ、仲間（友だち）を意味ある存在として意識し、憧れ、教えあい、葛藤を経験して、「はたらきかける

ものが、はたらきかけられる」というように互いの結びつきを確かにしていきます。つまり、たんにできることが増えるということではなく、仲間や社会との新しい結びつきをつよめ、互いの人格を輝かせていこうとするのです。「自分でできる」という狭い能力ではなく、「みんなといっしょに自分でできる」という開かれた能力を獲得していくのです。

「教育的人間関係において内容が決定され」（田中昌人）とされるように、こういった発達要求を認識した保育や教育によって、「新しい発達の原動力」の発生は確かになっていくのです。みなさんも、「新しい発達の原動力」の発生が解説される各章において、この「教育的人間関係」のあり方を具体的に出しあってみてください。

4. 本書を用いて職場や地域での学習会を

1) 倦（う）まず弛（たゆ）まず，こぞって集団学習

ある特別支援学校では、本書の出版にあわせて各学部で活用のための手書きメモをつけて回覧をしたところ、50冊の希望があったそうです。購入してくれたのは、管理職も含め全障研の学習・研究とはつながりのなかった教員、初任から3年目くらいの若い教員、また他校種からの転勤者などの新しい層が6割以上だったそうです。また、ある児童発達支援センターでは、職員がこぞって本書を購入し、若いスタッフが中心となって定期的な学習を重ねているということです。子どもの本当のことをわかりたい、そのために発達を学びたいという要求は確かなものがあります。ぜひ職場や学園で同僚とともに学ぶ集団学習を呼びかけてみましょう。

本書の執筆者一同、「わかりやすさ」を大切にして書きました。しかし、発達の世界の奥深さ、その広がりゆえに、本書のすべてを理解していくことは容易ではないはずです。それでも、保育や教育に長く携わってきたみなさんは、本書を読みながらたくさんの子もたちのことを思い出されるでしょう。そういったベテランと若い人がいっしょになって、実践と理論の間を往き来しながら、気づきや疑問を出しあう発達学習に取り組んでいただきたいと思います。

そのとき、レポーターを分担しあって、学び進めていく方法があります。報告することやそのための要約資料を作成することは簡単ではありませんし、苦手意識のある人も多いでしょう。でも、「自分らしい方法」で報告してみてください。一人ひとりの教員・職員が作成した資料や報告が、そこで書こうとした

子どもの事実、文章に込められた思いとともに受けとめられていく職場集団であってほしいと願います。

じゅうぶんな時間を確保できなければ、短時間で輪読しながら少しずつ読み進めていく方法もあるでしょう。たとえ10分ずつでもやがて大きな学びになり、自分に対しても、同僚に対しても、子どもを見る目と語る言葉が広がったことを実感する 때가来るはずですよ。

学習のなかで、さらに深めてみたいことがあるときには、以下の「学習の参考文献」で紹介する田中昌人・田中杉恵著・有田知行写真『子どもの発達と診断・1～5』を参照してください。

2) 事例研究、実践研究に生きてくる発達の認識

この本書を学び終わったら、担当している子どもたちのことをテーマにして、事例研究、実践研究を進めてみてはいかがでしょうか（取り上げる事例については、個人情報保護の配慮が大切です）。事例の発達段階を検討することが目的ではなく、理解しにくい行動の意味などを探りつつ、子どもの発達要求や発達の矛盾を読み解く検討をしてみましょう。事例検討で大切なことは、①できるだけ長い経過、つまり入園、入学してくるまでの時間、前年までのクラスでの姿、②子どもの経過だけではなく、実践が大切にしてきたこと、保育や教育の内容や方法の特徴、その経過、③家族の生活、子どもが生まれたときからの家族の願いと悩みなどを、可能な限り理解したいと思います。子どもの過去と未来、園・学校ではない時空間への想像力をもつことによって子どもへの理解は深まり、子どもの苦勞、親の苦勞も、わかるようになるでしょう。職場のなかでの議論にとどめず、乳幼児期の療育や保育、学校、成人期の施設支援などの多様な職員・教員が集い、事例を議論できるとよいと思います。

その議論の過程で、本書で学んだことが役立っていることに気づくでしょう。役立つとは、学んだことに子どもを当てはめて解釈したり理解することではなく、「ひょっとすると、こういうことなのではないか」と気づいて、それを仮説として共有しながら、長い時間のなかで実践を通じて検討していく手がかりになるということです。

保育や教育の実践は、子ども理解と保育・教育の方法が、現実に妥当しているかを検証していく過程でもありますが、率直に言えば的外れや失敗はいくらでも起こり得ます。この仮説と現実との矛盾は、そこから学ぶことを通じて保育者、教師、そしてその集団の認識と実践が発達していくための大切な原動力

なのです。そのために、どんな意見も失敗も不器用さも否定されず受けとめあえる職場、そして意見は異なっても一致点で粘り強く実践に取り組む共同の精神を築いていきたいと思います。

3) 子どもの「本当のこと」を問いかけるために私たちは学ぶ

実践報告には、子どもに「寄り添う」という意味の言葉がよく使われます。「寄り添う」は、「ぴったりとそばへ寄る」(広辞苑) ことですが、相手の思い、願い、苦悩を理解し、その心を支えていこうとする姿勢を言い表す言葉でもあります。あくまで「寄り添う」のであり、行くべき先を指し示したり、前に立って導いたりするのではない意味もこめられているのでしょう。だから保育や教育に携わる人々は、子どもの主体性を大切にしたいという思いをもって、この言葉を使っているはずです。

ところがこのごろ政治家も「寄り添う」をたびたび使うようになり、ときに政治の責任をあいまいにするために使っていることもあるように思います。実は「寄り添う」は、人によって意味は違っているのに、その言葉を使っていれば通いあっているという錯覚を生む言葉です。類する言葉として「共感」などがあります。こういった言葉の内実の確かさが問われなければならないし、寄り添い、共感する対象のことを本当に理解できているかと互いに問いかねなければならないのでしょう。私たちが、実践報告などで子どもに寄り添う存在でありたいなどと語るとき、「そうしたくてもむずかしい」という自分のなかの矛盾が反映していることはないでしょうか。そのおとな自身の発達の矛盾から目を逸らさずに、視点を子どもの側に転じて、子どもの「本当のこと」を問いかけてみたいと思います。つまり、寄り添いながらわかろうとする道行が大切なのだと思います。

このラーニングガイドでお伝えしたかったことの一つは、発達には山登りにおける「胸突き八丁」のように、その発達の節(質的転換期)を越えていく前の挫折や苦しみはつきものだということです。そして発達の節を越えると、またすぐ次の発達の節がみえてきます。発達がそういった過程であるからこそ、子どもは苦しいときには寄り添うように同伴してくれる他者を求めています。しかしそればかりではなく、子どもは未来に方向づけられた欲求をもっているのです。その道の先に希望を見つけないし、もつれた発達の足の踏み出し方も教えてほしいと願っているでしょう。そして最後に、深く共感的な喜びに満たされたいのだと思います。楽しさや喜びは、こういった過程があるからこそ本物

の感情として子どもに息づいていきます。子どもが何に寄り添い共感してほしいのか、そして寄り添うだけではなく、どのようにいっしょにがんばってほしいと願っているのかについて、私たちはもう一步、踏みこむことができるでしょうか。

積み重ねる事例研究、実践研究は、自分の至らなさを実感して苦しいこともあるけれど、きっと同僚との共感的な喜びを与えてくれるはずです。その道行において発達の見点は、子どもの一步深いところにあるものに近づくための門口に、私たちを立たせてくれます。

(注1) 価値とは、「よい」性質、「ねうち」があることです。そういった価値の意識は、幼児期の「2次元可逆操作」の獲得に向けての対比の認識や操作を基盤にして形成されてくるものです。一方、そういった価値意識による判断ではありませんが、乳児期の早い段階から、子どもは「快-不快」を感じわけ、「快」を志向し、要求するようになります。それぞれの発達段階において、子どもには選択の基盤となる感性や意識が形成されていきます。

(注2) 田中さんは、「人に教えたことのない子どもが育っていないか」と、「教える」ことの発達の意味を次のように解説していました。

「同じ年輩の人にたいしてだけでなく、年の小さい人、年長の人に伝えていくとき、見とおしははっきりしていきますし、ものごとの見方の一面的なところを克服していきます。伝え、教えるといういとなみは、一人よがりではできません。相手との関係で見とおしをつけつつ発達の力を十分に出して、さまざまな角度から吟味しつつ伝え、教え、創造していきます。人に教えることによってみずからの視野を広くしていくのです。そのような視野の広がりをきずくことによって、そこに他から教えられたことが身についていくのです。」(『復刻版・講座発達保障への道・全3巻』全障研出版部、原著1974年、復刻2006年、第3巻、116ページ)

5. 学習の参考文献

*乳幼児の発達診断をより深く学ぶために

- ・田中昌人・田中杉恵著・有田知行写真『子どもの発達と診断1・乳児期前半』大月書店、1981年。
- ・同上『子どもの発達と診断2・乳児期後半』大月書店、1982年。
- ・同上『子どもの発達と診断3・幼児期Ⅰ』大月書店、1984年。
- ・同上『子どもの発達と診断4・幼児期Ⅱ』大月書店、1986年。

・ 同上『子どもの発達と診断5・幼児期Ⅲ』大月書店, 1988年.

*** 「可逆操作の高次化における階層一段階理論」をより深く学ぶために**

・ 田中昌人『人間発達の科学』青木書店, 1980年.

(むずかしい本です。古書サイトから購入することができます。)

・ 同上『復刻・講座発達保障への道・全3巻』全障研出版部, 原著1974年, 復刻2006年

私たちは、学生時代に何度も、新書版であった『講座発達保障への道・全3巻』をサークルや研究室の仲間とともに学びました。田中昌人さんが1970年創刊の『みんなのねがい』に連載していた「発達保障への道を力強くすすもう」を単行本化したものです。障害のある人々の基本的人権、発達への権利の保障を妨げる元凶を明らかにしようとする意志、それを克服していくために依拠すべき国民・住民の力への信頼が、総660ページを貫く筆致となっています。

「書きことば」獲得期にある5歳児(第1巻, 32-70ページ), 「笑顔」の獲得期にある3,4か月児(第2巻, 176-194ページ), 「話しことば」獲得期にある1歳児(第3巻, 142-200ページ)の発達要求についての解説は、単なる発達論ではなく、発達の原動力を子どものなかにみない非科学、実践における個人主義を批判し、民主的連帯のなかでこそ人が育つことを、事実をもって論述しています。今日においても、この視点と方法は大きな学びとなることでしょう。

(全障研出版部から購入することができます。)

*** 発達の質的転換期をより深く学ぶために**

・ 『障害者問題研究』第44巻・2号「1歳半の節」全障研出版部, 2016年.

・ 『障害者問題研究』第46巻・2号「4歳の節」全障研出版部, 2018年.

・ 『障害者問題研究』第48巻・2号「9歳の節」全障研出版部, 2020年.

(この3冊の「ラーニングガイド」が全障研HPに掲載されています。全障研HPから購入することができます。)

* 集団学習の進め方は、全障研 HP の「特設オンライン活用」にある「サークル活動の手引き」を参考にしてください。まだ全障研の会員でない方は、ぜひ入会してみてください。HP に入会案内を掲載しています。お近くの会員やサークル、『みんなのねがい』『障害者問題研究』の読者会をご紹介しますこともできます。

お問い合わせ及び書籍の注文は、info@nginet.or.jp

本ラーニングガイドは、編者である白石正久と白石恵理子が討議し、

それによりながら白石正久が執筆したものです。

全国障害者問題研究会出版部

info@nginet.or.jp

<http://www.nginet.or.jp/>

〒169-0051 東京都新宿区西早稲田 2-15-10

西早稲田関口ビル 4 階

電話 (03) 5285-2601 fax (03)

5285-2603

2021 年 3 月 24 日作成

本ラーニングガイドはみんなのねがいネット Web よりダウンロードできますが、掲載内容を更新ないし削除することがあります