

## 第1部 発達保障をめぐる動向と私たちの課題

### 1 はじめに

今年の元旦に、財界団体の一つである経団連は、会長の御手洗不二夫氏が「希望の国、日本」という提案をしました。また、安倍首相は、2007年1月の国会で持論の「美しい国、日本」をテーマに施政方針を演説しました。「〇〇の国、日本」という構造も、つけられる形容詞が違うだけ、その耳障りのよい表題から、いったいどのような日本がめざされているのか判然としません。

一方、格差社会の実態とその解消が多くの国民の切実な願いのひとつになってきています。まじめに働いてもワーキング・プアといわざるを得ない実態から抜け出せない、そんな状況に苦しんでいる人たちのいかに多いことかを実感させられます。

また、柳沢厚生労働大臣が、女性を「子どもを生む機械である」と発言して、国民の憤激をかっています。そして、その子どもたちの教育のあり方を示す教育基本法では「国を愛する態度を養う」という文言がおりこまれました（本テキスト資料118頁参照）。

日本という国と日本の社会の現実をどうとらえ、どのようにその未来を展望してゆくのか、が問われていると思います。

美しい国・希望の国、そこでめざされているのは、結論的には「“小さな”政府」、 「“強い”日本」、 「“活力”ある社会」であると特徴づけることができると思います。

それが、本当に、私たち国民一人ひとりの希求する方向なのでしょう。

「過去」の「過」は、「すぎる」という意味もありますが、あわせて「あやまち」という意味もあります。そのこともあって、未来を語る時、過去と誠実に向き合うことが欠かせないといわれます。しかし、あわせて、歴史を積み上げてきた苦闘の一つひとは、今の私たちに進むべき方向を照らし続けてくれているという側面もあります。第1部では、そのような観点から、「“小さな”政府」、 「“強い”日本」、 「“活力”ある社会」への動きをどうみるのか、何を大切に取り組むのか、などを考えてみたいと思います。

### 2 「“小さい”政府」は私たちに元気をもたらしたのだろうか？

防衛省や国土交通省など政府機関の裏金問題や談合事件などが報道され、「国民の税金を食い物にして」という怒りもおさまりません。しかし、だからといって「政府なんて不要だ」ということにはなりません。財政危機でもあるし、必要な物は残して不合理・無駄を減らすこと、すなわち「“小さい”政府」が大切である、こうした意見は、ある意味でまったく当然のことです。

問題は、小さければそれでいいのか、あるいは何を無駄であるとして、切り捨ててゆくのか、ということです。

(1)何が“小さい”の？

1979年に首相に就任したイギリスのサッチャー、1981年にアメリカ大統領になったレーガン、1982年に総理大臣になった中曽根、という世界の先進資本主義国が

あいついで「“小さな”政府」を掲げて、動き始めました。日本ではJRやNTTなどの民営化にはじまり、社会福祉の分野では措置費等の国庫負担の削減もされました。

イギリス・アメリカ・日本のいずれもが、公的機関の民営化、市場化のための規制緩和、福祉、教育、医療等の公的負担縮減、公務員削減などに着手をしました。

ここで、最も重要なことは、福祉あるいは医療など社会保障制度が、「大きすぎる」として削減や縮小の中心的な標的にされたことです。それまで、イギリスは“ゆりかごから墓場まで”をスローガンに掲げて世界の代表的な福祉国家の一つでした。こうした中でサッチャーの政策は、福祉に依存して勤労意欲を失い国際競争力を低下させた経済界の“イギリス病”を克服した、などとも評されています（平凡社 世界大百科事典 「サッチャー」の項目 池田清担当）。

このように、福祉制度が社会の「病気」のように表現されること自体が異様ですが、その理由には、2つの内容があります。第1は、社会保障制度には企業の負担もあってそれがイギリスの国際競争力を低下させたこと、同時に第2に、福祉制度が国民の勤労意欲を低下させている、ということです。

第1の点については、経済学と深く関わる問題でもあって、多くを述べることはできませんが、少なくとも国際競争力を高めると称して、先進資本主義3か国が一致団結して同じ政策をとることは不思議に思います。

(2) “小さい政府”は本当に国民を元気にするか？

では、大きすぎると目された社会保障制

度は、本当に国民の元気を奪うのでしょうか？ また、社会保障制度を削り落とすことが本当に国民の元気の素になるのでしょうか。

日本では、20年来の社会保障制度改革の総仕上げの局面を迎えています。2006年4月に障害者自立支援法が施行され、応能負担から応益負担制度へと切りかわり、サービスを利用するのに障害者が利用料を負担しなければならなくなりました。

昨年12月に滋賀県で父親と障害のある子ども2人が心中するという痛ましく残念な事件が起きてしまいました。新聞の報道\*1によると、子どもたちは寄宿舎から養護学校に通い、週末は居宅支援サービスを利用しながら家族で過ごされていました。しかし障害者自立支援法で増加した費用負担を“出費が痛い”と言うほど支払うことになり、「ヘルパー利用は、本人負担がこれまでの月1000円程度から約6000円に増加。今年8月に受けた短期入所費も、1000円程度だったのが2万円に」膨れあがりました。また「娘の今後も悩みの種だった。寄宿舎が2年後に廃止されることになり、2人を自宅から通わせるか、障害が重い次女を寄宿舎のある学校に転校させるか」と悩んでおられたそうです。また、県からはスクールバスの利用制限案が出され、高等部では原則、自主通所か保護者送迎と提案されていた矢先の事件でした。

このように障害者自立支援法だけでなく、寄宿舎やスクールバスなど住民の願いの中で充実発展してきた施策の縮小や削減がこの家族を飲み込んでしまったのではないのでしょうか。

障害者自立支援法をめぐって、費用負担

等を苦しめた心中などの事件は全国で18件も起っているといます\*2。こうした例ひとつをとっても、“小さな政府”とその政策こそが、国民の元気を奪っている元凶ではないでしょうか。

昨年度、日本の社会病理として、格差社会の問題が大きく取り上げられました。格差社会として日本社会の病理を問題にするとき、格差そのものの存在を論じているではありません。さまざまな条件の違いによって、賃金をはじめとする生活条件に違いがあることはお互いに認めるところでしよう。しかし、格差の底辺にある人たちがいかに努力してもワーキング・プアといわれるような状況の中でその困難が解消しないとき、その格差は壁になって私たちの希望を打ち砕きます。

「人はパンのみで生きるのではない」とよくいわれます。確かにナチスの収容所の極限状態の日々を生きのびた精神科医のV・E・フランクルはそれを身をもって実感した人でした。彼は想像力によってもたらされる生きる力を指摘しました（『夜と霧 新版』2002 みすず書房、『それでも人生にイエスという』1993 春秋社）。そして今日、生きるための物質的な糧も希望も奪ったのがこの“小さな政府”の政策であったと述べるのは、はたしてまとはずれの議論でしょうか。

### (3) 歴史を振り返りつつ今を見ると

社会保障制度の歴史をふりかえってみましょう。アメリカの社会保障制度は、ブラック・マンデーと呼ばれる株価の大暴落に端を発した大恐慌の直後だったといわれます。

それまでもイギリスの労働者が、労働組

合などを基盤に相互扶助の精神で始めた保険制度がありました。しかし、ほとんどすべての労働者を直撃する大恐慌においては、保険そのものが機能しません。こうした中で、生み出されたのがアメリカの社会保障制度でした。社会保障制度が、“富の再配分”であるといわれるのは、このような理由からです。

“小さい政府”とその政策が敵視しているのは、こうした歴史的な産物である社会保障制度とその考え方なのです。ですから、社会保障制度は、単なるあれこれの施策の塊ではなく、社会連帯の制度化なのです。社会保障が、自由や平等の権利だけで解決しない問題に直面して登場した第2世代の人権といわれる社会権の重要な中身になっているのはこのような背景があるからです。

日本でも、社会保障制度は、多くの国民の粘り強い運動の中で実現してきました。重症児施設の実現を発達保障の立場から求めた近江学園園長の糸賀一雄は、厚生省から「発達保障の考え方はなじまない」と指摘をされたのは1960年代でした。あるいは、女性が働き続けるために保育所や学童保育の設置を求める国民的な運動があったときに、「母親よ家庭に帰れ」とキャンペーンがなされたことも記憶にとどめておくべきことです。

その意味では、社会保障制度は、国民が積み上げてきたものであり、知恵と社会連帯の結晶である、といえます。

ですから、社会保障制度が縮小・削減されるということは、社会的な連帯のよりどころが崩されるということに他なりません。直接生きるための手だてだけでなく、そして希望、その上に連帯が奪われるというこ

とです。

今日の“小さい政府”は、「市場原理を経済政策はじめ社会のあらゆる分野に押し広げて、競争によって経済の効率化と社会の活力を発揮させる」\*3という考え方が背景にあります。福祉についても、福祉施設の不祥事を引き合いにだしながら、“不適切な事業者は淘汰される”から、福祉全体の活力が上がり、結果的に福祉サービスの質も向上すると説明されました。いわゆる規制緩和と抱き合わせにされた競争原理です。

しかし、それでは福祉サービスを必要とする人たちは、よりよいサービスを求めて右往左往することを強要する議論です。いわば、利用者がモルモットとなって、福祉サービスを淘汰せよ、ということなのでしょう。

このように、市場化が福祉サービスの利用者をバラバラにするだけではなく、国民をバラバラにします。

仮に、社会保障制度が充実しても、それが機能するのは、社会連帯への信頼があるからです。福祉サービスを利用する人たちも含め国民も税金や保険料などさまざまな形で費用負担をしています。それは社会保障制度として具現化されている社会連帯を信頼しているからです。さらに、システムや制度が確立しても、それだけでは機能しません。例えば、骨髄移植という治療法があります。白血病などの重要な治療方法の一つで、今から10年ほど前に骨髄移植を求める人たちと骨髄提供者を結びつける骨髄バンクが設置されました。こうしてシステムは一応確立しましたが、もっとも重要な骨髄提供者の確保はなお多くの困難が

あります。骨髄移植も人間同士の連帯が欠かせないからです。こうした社会保障に、競争原理が導入されるということは、社会保障そのものの機能停止につながるのです。

さらに、すでに指摘をされているように、市場化と競争によって、福祉事業者と利用者の連帯が損なわれます。障害者自立支援法によって導入されるサービス・コストの1割負担の原則は、サービスを提供している職員の人件費も対象となっていますから、職員の労働条件をあげることは、サービス・コストを上昇させ、たちまち利用者負担増に直結します。あるいは、契約制度による費用負担の仕組みは、利用者の利用料の未払いは形式的にはまず民法上の債務不履行の状態であって、利用者が抱えるニーズや困難は背景に押しやられかねません。

このようにして見ると、“小さい政府”とその政策によって奪われようとしているもののもっとも深刻なものの一つは、見通しであり、希望であり、未来でもあるといえるでしょう。先にふれた障害者自立支援法実施後の障害児者とその家族の心中事件の背景には、このような連帯と希望が奪われた現実が横たわっているのではないのでしょうか。

### 3 私はだれか的手段じゃない

(1)厚生労働大臣の「女性は子どもを産む機械」発言

柳沢厚生労働大臣の「女性は子どもを産む機械」発言が大きな波紋を投げかけています。

発言は2007年1月27日に松江市で行なった自民党県会議員の後援会の席上のものであると報道されています(朝日新聞)。

その要旨は、「なかなか今の女性は一生の間にたくさん子どもを産んでくれない。人口統計学では、女性は15～50歳が出産する年齢で、その数を勘定すると大体分かる。ほかからは生まれようがない。産む機械と言ってはなんだが、装置の数が決まったとなると、機械と言っては申し訳ないが、機械と言ってごめんなさいね、あとは産む役目の人が1人頭で頑張ってもらわなければならない。(女性)1人当たりどのぐらい産んでくれるかという合計特殊出生率が今、日本では1.26。2055年まで推計したら、くしくも同じ1.26だった。それを上げなければいけない」(出典：<http://news.livedoor.com/article/detail/3003118/>)というものでした。

発言の中でも何度か「(女性を機械にたとえて)ごめんなさいね」というようにことわりを入れていますので、そのたとえの不適切さを理解したうえでのものであることがわかります。そして、その表現の不適切さ以上に、今日の政府の基本的立場を、率直に述べられていて、それこそが問題であると思うのです。

柳沢厚生労働大臣は、合計特殊出生率(「15歳から49歳までの女性の人数」つまり「生産年齢人口」一人あたりの出生数)の説明に、生産年齢人口を思い浮かべ、その説明で「子どもを産む機械」という表現をしたものでしょう。政府は、合計特殊出生率は日本の少子化の指標として注目し、それを引き合いに出しながら「少子化対策」をしてきました。「ともかく」合計特殊出生率を増やせばよい」というような発想があるようです。

少子化対策の一つとして、保育所におけ

る待機児問題などが重視されてきました。こうした保育所を必要とする子どもが保育所に入れない、という問題自体緊急に解決されるべき事柄ですが、政府は保育所の定員の増加の弾力化をおこない、待機児の多い地域では、定員の125%までの子どもを受け入れることが認められ、こうした中で生じる保育条件の悪化に多くの関係者が心を痛めています\*4。ですから、こうした現実を見るにつけ、「子育て支援」「少子化対策」というには、子どもの生活や保育が大切にされていない、という印象を受けてきました。しかし、この柳沢発言にふれると、「なるほど」と一気に理解できてしまいます。Human Resource(人的資源)ということばがあります。柳沢発言で念頭に置いているのは、この人的資源をどう確保するのか、なのです。ですから、国民はそのような政策の手段であって、文字通り「資源」でしかないのでしょうか。したがって、柳沢発言は、女性にかかわる問題でもあります。むしろ日本という社会が本来目的に位置付けるべき人間の存在を手段化しているという転倒現象をおこしているという現実の端的な例なのでしょう。その意味では、国民全体にとっての国政の根幹に関わる問題であるといわざるを得ません。(2)教育基本法の何を変えようとしたのか？

2006年12月22日に、新しい教育基本法が公布されました。前文と第1条、第2条、10条で「教育の方針」が「教育目標」に変わり、そこにこれまで学習指導要領の「道徳」にあげられていた「国を愛する」というような文言も盛り込まれました。「教育を受ける者が、学校生活を営む上

で必要な規律を重んずるとともに、自ら進んで学習に取り組む意欲を高めることを重視して行われなければならない」（第6条：学校教育）という部分も「規律を守る」という表面的な行動や態度にを強調した表現であることが目を引きまします。

第10条（教育行政）では「国民全体に直接責任を負う」として教育における国家も含めた不当な介入に対する抑制がを定めた部分が削除され、あわせて提出された教育振興基本計画（第16条、第17条）によって教育への影響力を強めることも可能となるようなものではないのかと危惧されています。

ここでは、“小さい政府”は片隅に押しやられ、教育内容や子どもの行動や態度についてすら積極的に影響力を発揮しようとする政府のあり方（「“強い”日本」）がうかがわれます。柳沢発言が、はからずも本音を語ったのだとすれば、それは教育の分野では“国を愛し規律を守る子どもたちをこそ人的資源として育成したい”ということであるのかもしれない。

教育基本法では、教育の機会均等にかかわる条項にも変更がありました。第4条の第2項では、「障害のある者が、その障害に応じて、十分な教育が受けられるよう、教育上必要な支援を講じなければならない」という規定が加わりました。単に就学の機会の保障をもとめるだけではなく、教育のあり方にも踏み込んだこと自体は大切な部分であると思います。

一方、2006年の通常国会に「学校教育法等52法」の改正案が上程・可決され、2007年4月から施行されます。特に、従来「特殊教育」と呼ばれていた障害児の教育

が「特別支援教育」になり、法律上は盲・聾・養護学校が「特別支援学校」に、特殊学級が「特別支援学級」に変更されました。「特別支援学校」については幼稚園、小学校、中学校、高等学校の要請に応じた助言や支援が努力義務とされ、地域でセンター的な役割を担うことになり、一歩前進することになります。また幼稚園、小学校、中学校、高等学校においてはこれまでの特殊学級や通級による指導だけでなく、学校全体で支援を行うようにとされることになりました。さらにLDやADHD等の子どもの対応の必要性も認められましたが、児童・生徒の6.3%（およそ68万人）とも言われる特別支援教育の開始によって新たに対象となる生徒の「十分な教育」を実施す

表1 義務教育の不就学率（対10万人比）

年度	小学校		中学校	
	男	女	男	女
1950	39	35	35	36
1955	36	33	40	35
1960	60	48	42	39
1965	69	57	60	52

（文部省調査をもとに作成）  
田中昌人 1997より

るための条件整備はどうでしょうか。2006年度の特別支援教育に関わる人員配置で250人程度、2007～2008年度で3万人程度の支援員の配置が計上されているに過ぎず、従来の障害児学級や盲・聾・養護学校で学んでいる子どもたちの教育環境や条件の充実の課題も含めてどうなのか、吟味の求められるところです。

歴史的には、高度経済成長のさなか、全国一斉の学力テストの実施など人的資源開発政策がとられ、障害児の就学猶予や免除

が障害児施設利用の前提条件とされて、不就学障害児の増加が進行しました。私たちは、このように人的資源が強調されるとき、障害児の権利侵害も強まるという苦い経験を、障害児の就学猶予・免除を実質的になくすまでには全国的な取り組みが必要でした。こうした歴史的な反省にたつならば、今回の特別支援教育についても、文字通り障害のある子どもたちの個々の必要に応え豊かな発達を支援・保障するもののできるよう働きかけが必要です。

### (3) 発達保障という観点から

50年を経て時代は大きく違っている今日と1960年代の高度経済成長期ではありますが、子育てや教育が人間の存在をめぐる目的と手段の転倒現象、すなわち人的資源に組み込まれかねない状況のつよまりという点では共通しています。

すでに、十分ではありませんがここまで述べてきたように「“小さな”政府」は、国民一人ひとりの見通しや展望を切り崩し社会的連帯を困難にしてゆくこと、「“強い”日本」はそのためのいっそうの人的資源開発を推し進めることとなることを示してきました。

発達保障論はまさにこのような時代の中で産声を上げました。そこでは、障害があるということを理由にした不利益や不当な処遇が容認されるということは、障害を口実にした人間発達全体の攻撃であることを事実をもって明らかにしました。具体的には、それまで、障害のある人たちが障害を持たない人と異なった発達のあゆみをすると考えられていたことを具体的な事実をもとにした科学的な検討で明らかにし、したがって障害のある人たちが教育が門戸を閉

ざすことは障害児者の問題というだけでなく、むしろ人間の発達保障という普遍的な課題と照らして権利が脅かされていることをも提起しました\*5。また、権利としての発達保障は、教育や保育を受ける子どもたちが、権利主体であることも明確にしました。

今日、子どもの権利条約や障害者権利条約など国際的な人権概念の広がりには日本政府としても無視できない状況にあります。その意味では、半世紀前の発達保障論の創成の時期とは飛躍的な条件のひろががあります。そうした進歩した側面を足がかりに、“手段としての人間ではなく権利主体としての人間の発達”に着目をできることの重要性を確認しておきたいと思います。

## 4 財政難というけれど

(1) 景気は回復しているが財政赤字や借金は増えている？

今の日本経済は、かつての物を作って売るという経済から、ライブドア事件、村上ファンド事件代表されようにM&Aや株取引によって多額利益を得るというようなカジノ的な経済が横行するようになっていきます。村上ファンドは社員30人で約4000億をこえる運用資産を使い、2000億もの利益を上げていたと言われます。

このようなマネー・ゲームによって、物を作って得られた利益は、その会社の労働者に利益が還元されることなく、消えていくことにもなります。現在の日本経済全体が、このように空前の利益を上げ、景気が堅調に回復しつつあるといわれても、さまざまな雇用の合理化がすすめられていて、実際に働いている労働者にはワーキング・

プアといわれるような実態が広がっているのが実態です。

また、企業収益が伸びている一方で日本の財政赤字は775兆円とGDPの1.5倍にのびます\*6。2006年度の国家予算は79.6兆円ですから、その大きさははかりしれないほどです。岩波一寛氏は「国・地方の財政は、赤字額と政府累積債務がともに先進資本主義国の中で最大であり、財政状態は最も悪化しているといわなければならない」\*7と指摘しています。そして、国債残高は1980年代から7倍に増加しており、これらは財政破綻が先送りにされているに過ぎないという指摘があるほどです。

ですから「我が国財政は引き続き極めて厳しい状況です」と首相が認める通り、「構造改革」によって国家財政が明るくなったわけではありません。そのことは、かりにどこにどのような責任があるにしろ、深刻で厳しい状況に日本が直面していることは事実です。

## (2) 本当の意味での財政再建とは

このようなこともあって、社会保障制度改悪を「財政難だから仕方がない」とあきらめたり、「財政赤字を減らすためには公共部門の民営化もやむなし」という結論を出すのは早すぎます。

小泉政権の間に、実行・計画した増税や社会保障改革による負担増は約13兆円と言われています。また消費税導入18年間で国民が支払った額は、累計で約174.8兆円(2006年度)に達します。一方、同期間の法人3税(法人税、法人事業税、法人住民税)の減収額累計は約159.7兆円で不況や減税によって減収となった法人税を事実上消費税が穴埋めしたことになります。

政府は財政赤字の主要因に社会保障費をあげ、削減や負担増を提起しています。しかし、岩波一寛氏は「社会保障の財政は、大きな規模で社会保険の制度を組み入れ、独自の特定財源としての社会保険料収入や基金の運用収入などによって営まれています。その社会保障基金は黒字であり、したがって、社会保障費の財政負担を中央・地方両政府の財政赤字・政府累積債務の主因などということは到底できない」と指摘しています。また公文昭夫氏は「社会保障改善の予算は、いまでも十分に捻出可能」で「税金の使い方の見直し、大型公共事業の見直し(36兆円・社会保障へは27兆円)、大企業の応分の負担増などで十分に社会保障への配分を増やせる」\*8と提起しています。

財政赤字は「国民世論のなかに、何はともあれ財政赤字の克服を最優先にすべてきであるという財政健全化第一主義を呼び起こしやすくします。国の台所が借金まみれで火の車の状態にあるときに、国民すべてが我慢をするのは当然、少々の負担を覚悟してでも、国家財政の立て直しに協力するのはやむをえない、といった理屈が浸透しやすくなる」が「国民の生存権は本来最優先に保障すべきものとして、財政はその目的のために使われるものであり、財政の論理でほんろうされるべきではない」と二宮厚美氏は指摘します\*9。

## (3) 公正な社会が生み出す活力

以上のようにみえてくると社会保障制度が財政赤字を生み出したのではないこと、むしろ税金の使い道、すなわち予算のあり方自体にも大きな問題があることがわかってきました。こうした中で、予算や税金の大



原則は、「公正」ではないでしょうか。谷山治雄は消費税で福祉財源をまかなうという考え方は、税率をもっとあげなくてはならないという問題だけではなく、なによりも「貧乏人同士の助け合いということで税制として邪道であることとあいまって、社会経済的公正に著しく反するものというべき」\*10と述べています。つまり、富の再配分が機能していない、という大きな問題点があることを指摘しています。

公立福祉施設の民営化という方針があちこちの自治体で提起をされるようになっていきます。もちろんそれは、公的責任の放棄だし、実際には経費削減がねらいだ、と批判することは可能です。しかし、少し大きな視野で、例えば公正という視点で見直す場合、問題の組み立て方は変わってきます。

#### 【なぜ民間委託なのだろうか？】

「民間委託は公的責任の放棄につながるから」という意見は全く正しいものです。確かに、憲法制定時には、社会福祉事業は、国や地方自治体が主にになうものとして、関連する法律もつくられました。しかし、国や地方自治体が社会福祉事業の一つの柱である福祉施設建設を後回し、あるいは住民の要求を正面から受け止めることなく、経過してきた中で、民間の社会福祉法人が各地で誕生してきたという経過があります。こうした中で、社会福祉事業法では、民間社会福祉法人の運営について、第5条（事業経営の準則）において「国、地方公共団体、社会福祉法人その他社会福祉事業を営む者は、左の各号に掲げるところに従い、それぞれの責任を明確ならしめなければならない」とし、「一 国及び地方公共団体は、法律により帰せられたその責

任を他の社会福祉事業を営む者に転嫁し、又はこれらの者の財政的援助を求めないこと」と述べていました（2000年に現行の社会福祉法になった時にこの条項は削除されている）。民間の社会福祉法人が、当然の福祉事業を実施する際に、独自で財政的に補填することをせざるを得ないような状況を国や地方公共団体が作ってはならない、と述べていました。

そもそも、施設建設に多大な自己資金が必要であるなどは、公的な福祉事業の展開に際しての民間の社会福祉法人に対する

「財政援助」に他ならないでしょうし、職員の人件費の公民の格差も、間接的ではありますが、問題の本質は同じです。社会福祉事業法第5条は、こうした福祉事業における公正を確保するための条項でした。

にもかかわらず、公民の格差があって、公正が崩れているのですが、そうであるから、「民間委託の方がコストが削減できる」という議論が成り立つのです。むしろ、公正を確保すれば、「民間委託してもコスト削減にはならない」はずなのです。

#### 【なぜ民間ではだめなのだろうか？】

民間委託反対では、「処遇が低下する」という議論もあります。確かに、上で述べたように、さまざまな公民格差がありますから、民間の社会福祉法人などでは多くの制約があります。しかし、見落としてならないのは、すでに多くの民間の社会福祉法人がつけられ、たくさんの利用者がそこを利用している、ということです。

やはり公正という視点で見ると、民間の社会福祉法人を利用している人たちの多くにとっても、豊かな処遇は当然のことです。

#### 【職員の人件費を公正に支出するのは？】

福祉分野は、費用のほとんどが人件費です。このことは、公立でも民間でも同様です。地方財政法という法律は、私たちあまりなじみがないのですが、そこでは（市町村が住民にその負担を転嫁してはならない経費）という項目があります。

その地方財政法の第27条の4では「市町村は、法令の規定に基づき当該市町村の負担に属するものとされている経費で政令で定めるものについて、住民に対し、直接であると間接であるとを問わず、その負担を転嫁してはならない」とあり、地方財政法施行令の第四十三条では、「法第二十七条の四に規定する経費で政令で定めるものは、次に掲げるものとする。

- 一 市町村の職員の給与に要する経費
- 二 市町村立の小学校及び中学校の建物の維持及び修繕に要する経費」とあります。

これには例外規定があつて、条例で定めがある場合には、許されると解されていますが、公務員は全体の奉仕者であつて、その職員の給与を市町村が住民に転嫁すれば、そした公平性が脅かされるというのがこの規定の趣旨です。

保育所では、おおそ必要経費の半額が利用者の負担となっています。障害者自立支援法でも食費などは実費請求ですから、1割負担の大半は、人件費文です。そして、公立であつても民間であつても、法律で定められたという意味で公的な福祉ですから、公立・民間を問わず徴収可能な費目は、人件費以外の経費であることが、公正な負担の大前提であるといえます。

#### 【基準や規則はほんのため？】

規制緩和によって従来福祉施設の運営に大きな影響を与えていた基準や規則が取り

払われつつあります。

確かに、規則や基準が絶対化されると、様々な弊害もありました。しかし、基準や規則は、福祉事業の利用者の処遇や基本的人権を守る上では不可欠のものです。その意味で、最低基準が最高基準とみなされたり、そのように運用されることは事業者間の公正を欠くこととなります。実態に合わない最低基準や規則は改善こそが必要なのであつて、無視したり邪魔者扱いをされるべき者ではありません。

ここで述べたことは、いささか機械的かもしれない。しかし、国も地方自治体も、法律を遵守することは大前提ですし、こうした法律は、行政における公平や公正を担保するためにわざわざ織り込まれた条項です。そうした精神は、今日もなお不可欠のものです。財政はこうした行政行為にかかわる経費ですが、その使い道だけではなく使われ方も問題にする必要があるのではないのでしょうか。

そしてなにより、ここであげたような公正はより多くの人たちとの団結を広げることになります。公立・民間をいわず同じ福祉の職場で働く者がその格差を是正すること、民間事業者も公正に事業が進められるような条件をえること、利用者が不当な費用負担をもとめられないこと、お互いが共通のルールを守りあうこと、こうした公正に自覚的になることで、いっそう大きな力が生み出されるのではないのでしょうか。

いま私たちは、社会保障のあり方そのものの大転換期に直面しています。それは“小さな政府”をスローガンに推し進めら

れている政策なのですが、そのことがきわめて深刻な状況を生み出していることをみました。また、保育や教育、あるいは子育て支援や少子化対策に、基本的人権に関わるような転倒現象が生じている危険も指摘しました。

こうした状況を切り替えてゆくのは、私

たちです。いろいろな困難を私たち自身も抱えながらのこうした課題に、例えば公正という視点から見直すと、今まで以上の仲間が団結できる基盤も見いだせたように思います。

21世紀が本当に発達保障の世紀となるように、皆さんごいっしょに……。

## 第2部 「1歳半頃の発達の節目」をどうとらえ、働きかけるか？

### 1 「1歳半頃の発達の節目」といわれる時期をとらえるときに……

「1歳半頃の発達の節目」は、すでに身近なことばになっています。そして、この時期というのは、文字通り“1歳半頃”に該当する発達の時期をさすということもわかります。さらに、「だいたいこの時期には歩けるようになる」「ことばも話せるようになるのと違うか？」「そういえばご飯の時にスプーンなんかも使うようになるよな。鉛筆も使って絵をかいたりもする」というように、この時期の特徴もすぐに思い浮かびます。

このように生後1歳半頃という時期を、歩行や話しことば、スプーンや鉛筆などの道具使用の有無をものさしにしてとらえようとしているわけですが、鉛筆も太古の昔から存在したわけではなく、今日のような木の軸に芯を挟むような形になったのは、19世紀の終わり頃のことであるといわれています。また、食事をするのに、現代の人間すべてがスプーンという道具を常用する文化の中で生活をしているわけでもありません。このようなことから、本当はこの発達の時期がどういう発達の位置にあるのかは、それをはかる尺度（ものさし）が必要なのですが、こうした一般的あるいは

経験的なものさしは、人間の発達をとらえる十分な精度を備えたものではない、といえるでしょう。まず、そうした経験的なものさしを一度相対化し、この発達の時期をどのように取り出そうとするのか、その方法を確かめなおすことも無駄ではないでしょう。

#### (1) ヒトの誕生の歴史の中で

人間の発達を考えるのに、人類進化という視点からとらえようとするのはあまりに唐突な印象があります。しかし、霊長類が地球上に出現して数百万年かけてたどってきた進化の産物である道具の使用や歩行、ことばを、この1歳半頃の時期に獲得をしてゆくということ自身、頭の片隅にどどめておきたいと思います。もちろん、このような進化については、人類学あるいは霊長類学などの大きな関心事であり、日々新しい発見があります。そのため、今ここで私たちが考えようとするのも、その根拠となる事実自身がどんどん書き換えられていくものなのですが、想像力を発揮して、道具やことば、あるいは歩行などの「はじまり」に思いをめぐらせておきましょう。

第1に、この歩行・道具の使用・ことばの3つは一般的に、ヒト（*Homo sapiens*

sapiens) のあかしであるかのように思われていますが、ヒトという種の専売特許ではありません。直立二足歩行は、ニホンザルでも猿回しでの演技のように可能です。道具の使用も、チンパンジーなどでは自然な状態でも観察をされ、道具にする枝から葉っぱをとるといったような簡単な道具の加工もあるようです。ことばについては一定の訓練や学習によって文字の操作も可能になるとする実験の結果もあります(なにをもって「ことば」とするのかについては意見の分かれるところですが)。

ですから、進化という観点で、歩行や道具・ことばなどをとらえる場合、それによってヒトとヒト以外とをすっきりと分けることのできるような大きな飛躍があるというより、一つひとつの機能では霊長類全体の進化の流れの中に位置していると見る方が自然なのかもしれません。

## (2) 私たちの生活のしかたというレベルで

しかし、ヒトと他の霊長類との違いも感じます。その違いは、一つひとつの機能の有無によるものではありません。例えば、人の近くで生活していたオランウータンの中には、石けんを使って洗濯物をしたりのこぎりで板を切ったりするものもいます。そのようにして道具は使うのですが、その使い方は「そこに道具と材料があるから」であって、「汚れた靴下を洗って明日はおしゃれをしておでかけしよう」とか、「のこぎりで切った板を使って家を造ろう」というようなある目的のための手段として道具を使用しているわけではないようです。ことばについては議論の分かれるところですが、少なくともチンパンジー同士で、

「これ食べてみたら？ おいしいで」というような交換やそれを基盤にしたやりとりがほとんど見られない、といわれています。このことから、道具にしてもことばにしても、あるいは歩行にしても、「使えるけれども、それ無しでは1日が終わらないというわけではない」のでしょうか\*11。いいかえると、個々の機能の発現の可能性はあるが、それを不可欠のものとするような生活ではない、ともいえます。このような必然性がないために、それぞれの機能のある生活上のめあてに対する手段として用いなければならない、ということにはならないのです。その意味で、道具にしても歩行にしてもことばにしても、それが生活上のめあて(目的)に対する手段として位置づけなければ成立しないような生活の成立が、ヒトに向かう霊長類進化の上で重要な飛躍になったのだ、といえるのかもしれません。

このように見た場合、生活のめあて(目的)を他者と伝えあい、それを実現するために、自由度の高い手だてを講じてゆくような生活、つまり目的と手段が分化した上で、手段が目的化するのではなく目的に従属することで手段の自由度の高さを発展させてゆくような生活の仕方の登場によって、この「1歳半頃の発達」の時期を特徴づけることも可能ですし、それは一つひとつの機能の有無で判断しようとすることに比べて、より本質に迫ったものであるといえるでしょう。ここでこれまで述べた生活の特徴は、1歳半頃の時期のみにあてはまる特徴ではなく、この時期から始まって、7、8歳頃まで続く期間(「次元可逆操作獲得の階層」といわれます)に共通する特徴です。

ですから、「1歳半頃の発達の節目」にはいるということは、1歳半頃だけのことでなく、10年近くにおよぶ生活のめあてを目の前の他者と共有し、その実現のために自覚的に努力を積み上げるような生活の担い手が誕生したともいうことができます。こうした新しい担い手の登場と現実の生活場面では、ことばが重要な意味を持ちます。

ことばは、伝えたい物を相手に届けるための媒介物です。媒介物ですから、伝えたいもの、そのものではありません。「リンゴがある」ということを伝えるために、リンゴがあるところまで実際に連れて行くのではなく、ことばという媒介物によって間接的に伝えることを可能にします。ですから、互いの人間的な関係も間接的になります。こうした媒介物がないと、相手を連れて行くというような直接行動になってしまいますが、そこから解放されるという大きな変化が生じます。

(3)「○○じゃなくて□□だ」という行動のレベルで

第3に、ヒトの発達の過程で歩行や道具の使用、あるいはことばの獲得に引き寄せてみた場合にも明らかなように、たくさんの失敗とそれを“よき失敗”に切り替える内面的な条件が欠かせなかったのではないのでしょうか。

歩行を例にとってみましょう。すでに歩行を獲得している私たちにとっても、歩き方を意識しているわけではありません。子どもたち自身も、「今日歩き方がわかった」と歩き出すわけではありません。歩きはじめの何週間かは、立ち上がって転び、一歩踏み出そうとしてまたひっくり返る、

というような失敗の連続です。しかし、そのような失敗に直面しながらも、歩行の獲得にたどりつけるのは、どこかで歩こうとしている自分自身に対する信頼が育っているのではないのでしょうか？

歩行を獲得する時期に、「自分が！」

「自分で！」と激しく自己主張する姿は、周囲のおとなにとって困ったことのように見えますが、そこに込められた自分自身への信頼感なくしては歩行も道具もことばも、おそらくその獲得途上の最初の失敗で放棄されてしまうでしょう。

あるいは、さまざまな工夫もこの時期に本格化して、周囲のおとなたちを困らせてしまいます。試して一度うまくいくと、まず同じことを何度も繰り返す、そして次にやり方を少し変えて試してみる、こんな行動が非常に密度高くなされます。

1歳半頃の発達の節目を1次元可逆操作という切り口でとらえ働きかけの吟味を深めるきっかけとなった映画に、びわこ学園の療育を記録した『夜明け前の子どもたち』があります。この中で、ナベちゃんという男の子が、大きな自動車のおもちゃや車いすを押すときに、“ちょっと押してみても、少し向きをかえて押し直す”という場面が何回か出てきます。ナベちゃんは難聴もあって、本人の意図をことばを介して私たちが了解することはできませんが、画面から見ると“ちょっと押してみても、少し向きをかえて押し直す”という行動の屈折点には、“ちょっとちがうな、あっちかな”というようなナベちゃんのつもりが、存在しているように見えます。果てしなく続くかのように見えるナベちゃんの行動も、このようなつもりが存在し続けている姿と

してとらえることも可能です。

つもりを軸にした一連の切り返しは、「〇〇じゃなくて□□だ」という一つのめあて（目的）に対する一つの調整のありかたを前提にしています（「1次元可逆操作」ともいわれます）。こうした調整のあり方は、単に現実に関係を合わせるだけでなく、新しい調整の仕方もまた生み出すこととなります。“〇〇”か“□□”かというように二者択一だった調整が、“私は〇〇（言外には、あなたとはちがう）”というように自己と関係づけられて充実をすることで、“あなたは□□”というように、“〇〇”と“□□”がともに否定しあう関係を突破し始めます（1次元可逆操作に続く「2次元形成期」といわれる時期です。いわば、1次元可逆操作が2次元の関係や世界を形成するのです）。

ですから、「1歳半頃の発達の節目」はその節目を越えて“対の世界”を開いていくという方向性をもつ時期としても理解をされる必要があります<sup>\*12</sup>。もちろん、後に述べるように、この「1歳半頃の発達の節目」では、さまざまな発達上のもつれやつまずきも生じやすく、自動的に段階的変化があると考えられるわけにはいきません。しかし、このように整理し直すことで、それは、越えることのできない宿命的な壁ではなく、発達上のもつれやつまずきであって、そのもつれをどう解きほぐしてゆくのかを念頭において丁寧に検討することが求められています。

## 2 「1歳半頃の発達の節目」の時期の人たちにとって働きかける？

### (1) 発達と指導の関係

近代の人権概念は、自由と平等を中心的な内容としているといってもよいでしょう。それは、民主主義が丁寧に徹底されるべき学校などにおいても当然のことです。

ですから、私たちは、教師・保育者と子どもたちという関係においても、人間としてお互いに対等である、と考えて働きかけています。しかし、同時に教育や保育であれば、教師としてあるいは保育者として子どもたちに伝えるべき何物かを持っているはずで、このことは、突き詰めて考えるとむずかしい問題を引き起こします。

なぜなら、指導の方法や技術という点に目を向けると子どもたちの成長や発達のためには、教え伝えようとする物をできるだけスムーズに手わたしたい、つまりその点に関しては、指導に従ってほしいのです。ですから、その限りでは、“よい指導”を考えるとときに前者の“人間として対等”という信念は脇に置いておきたくなります。しかし、一方、「1歳半頃の発達の節目の時期」も、あるいは「4歳頃の発達の節目の時期」も、おとなに対する反抗が強く、あるいは「4歳頃の発達の節目の時期」以降、おとなとの関係は、それが保育者であれ、親であれ、ずいぶんと相対化されていきます。ですから、指導者との間にさまざまな軋轢（あつれき）も生じます。こうした点を念頭において、指導上の技術や方法に焦点をあててもう少し考えてみたいと思います。

#### ①そもそも指導とは何か？

ここで用いている「指導」ということばに、私たちはあまりよいイメージをいだいていません。しかし、「支援」や「援助」ということばで表現しきれない中身がある

ことも事実です。発達保障の実践の中で、人類の文化遺産を次世代に継承してゆくということは欠かせない柱の一つです（そこにもさまざまな議論が必要であることは後に述べますが）。援助や支援では、直接的には当事者の意向が最優先されますし、そこに意味があります。しかし、同じような介護度、同じようなような希望が出されたとしても、例えば高齢者はその年齢に達するまでに先に述べたような文化遺産に接してきた人たちです。それに対し、例えば知的障害がある人たちでは、労働や結婚、恋愛などにおいてもさまざまな条件の中でそれをまだ“味わい尽くしていない”，あるいは“接する機会すらなかった”という場合も少なくありません。ですから、当面の願いや希望に応えることと、こうした人類の文化遺産の担い手としてそれに接点を持つこととがどこかで意識されている必要があります。

このことは「知的に遅れがあるから指導をされなければならない」とか、「未熟な人たちには指導が必要である」という文脈からの論議ではありません。また、指導と命令とが全く異なった概念であることは、教育学者の城丸章夫さんが軍国主義下の軍隊においてすら、指導が命令と服従という関係では論じられていなかったという指摘からもうかがわれるところです。

また、人間発達の経済学を専門に幅広く研究しておられる二宮厚美さんは、発達保障労働における指導を、指導という文字から説き起こして、「一寸先の道を指し示す」ものであると解説しておられます。

指導という概念自身はさまざまに議論があるとしても、指示や命令という関係の中

でなく、現下の願いや欲求に応えるだけではなく、実践の局面や発達の変化という意味で一山越えたところに何があるのか、あるいはそこでどのような人になっているのかを念頭におきつつ、「今」にはたらきかけること、その場合に、支配・被支配の関係をどう克服しきるのかという問題意識を持って指導ということばが語られてきたことは、もう一度思い起こしておきたいと思えます。

## ②指導の意味

次に指導ということばを「一寸先の道を指し示す」として理解した上で、指導と発達の関係について述べておきたいと思えます。

食事の場面を考えてみましょう。食事の場面で、周囲のおとなが持っている道具（スプーンやお箸）に子どもたちが興味を示し、それをもちたがる、ということはすでに乳児期の後半から見られます。ただ、興味があるということと使えるということ、さらに道具をさわるとということ、道具を使用するというの間には大きな開きがあります。ほしがって手にしたスプーンをめったやたらに振り回すので、最初はおとなと一緒に手を添えたりします。しかし、手を添えることをだんだんといやがったりするようになります。そのため、おとなはスプーンの上に食べ物を載せておいて、食べ物の載ったスプーンを子どもに手渡します。そのスプーンを、やはり振り回すこともあります。偶然あるいはおとなが手を添えて口に運んで、とりあえずスプーンで食事をとったといえなくもない姿を見せてくれる場合もあります。

表面上は、スプーンを用いながら食事をしていますが、それは道具を用いるという

ことと同義ではありません。もちろん、手づかみで食べるという直接的な行動ではなく、手にしたスプーンの先に載っている食べ物を口に運ぶ、という間接的な行動に切り替わっていますし、手を口に運ぶより難しい調整が求められます。

しかし、それで道具とその使用が子どもに伝えられたのかというと決してそうではありません。道具にもよりますが、一つひとつの道具は、道具を用いるという操作や操作対象との関係で、ふさわしい道具が違います。スプーンやフォーク、箸は、日常的な食事用具ですが、箸でヨーグルトは食べられないし、ご飯はスプーンより箸の方がふさわしい。フォークも豆腐は苦手です。場合によっては、キャンディーのようにこうした道具を用いない方がふさわしい場合もあります。

言い換えると、長い人間の歴史の中で、風土や習慣に即した食べ方や道具が形作られてきたのであって、道具の登場は人間の行動に関して、欲求を満たすというだけでなく、目的として意識化されたものに切り替えてゆくきっかけとなりました。ですから、すでにみたように、道具が存在する場合、操作対象にふさわしい道具であるのか、つまりその操作の目的にふさわしい道具であるのが常に問題にされるようになるのです。いいかえると、道具とその使用が、目的に支配され従属する関係でこそ意味があるのです。そして、このような目的と手段の関係は、入れ子構造のようになっていきます。つまり、「今食べておかないとおなかが空いてしまう。そのご飯を食べるときにはお箸、デザートプリンにはスプーンで。おやつは手で」というように

なります。前者では、食べるという行動そのものが後の空腹に対する備え（手段）として選択され、その食事場面でも、食べるという目的に対する手段として、さまざまな道具の使用が（あるいは不使用さえも）選択されるのです。

ですから、道具の使用は、単に道具の使い方として習得をされて終わるのではなく、自らの行為をこのような入れ子構造となっている目的と手段の関係において整理し、目的を見失わず適切な手段を選択する、という方向に向かうことがどうしても必要なのです。

そのため、人類の文化遺産の一つであるスプーンの使用は、ある場面で成功したからといって、その取り組みが完了したとはとうてい言えず、むしろその緒についたに過ぎません。このような事情がありますから、私たちの提示する内容を子どもがまるでスポンジのように吸い込んでも、それで“よし”とはできないのです。むしろ、人類がスプーンをはじめさまざまな道具を生み出してきた歴史を、あたかもたどり直すようにたくさんの失敗が積み重ねてゆく過程があるのでしょう。私たちおとなから見ると、スプーンという道具の操作の習得にみえるのですが、一人ひとりの子どもの発達の過程においては、発達の過程でスプーンという道具を創造し直す過程としてたどられる必要があるでしょう。

したがって、発達という面から、教育における内容を論じる場合には、それが子どもの現在の発達の水準や到達にとって適切であるかどうかという側面とともに、子どもに提示される指導上の内容は子どもにとっては結論としてではなく、出発点として



提示をされているといえるかもしれません。このため、私たちの目から見るとどんなに当然のことであっても、指導場面で子どもの失敗や過ちの中にすら、「そうくるか?」「まいった、一本とられたな」と思えるような事柄がたくさんあるのではなか、という「期待」を私たちが持つ必要があるのだ、ともいえるでしょう。そうした中で、私たちの「進んだ」「より多い」情報が一方的に子どもたちに継承されていくように見える中にも、先に述べた再創造の過程があるということに気づくことができるのではないのでしょうか。

このようなことを前提にして、指導の主体である側も、指導が働きかける側も、指導を間に挟んで、ともに発達する契機をもつことができます。このことは、単なる心構えやスローガンとしてではなく、現実の実践場面を形作る重要な姿なのだ、といえるでしょう。そして、発達保障する営みに幾多の困難があっても、これほど多くの人間を引きつけ勇気づけてくれるのは、このような構造があるということも基盤になっています。このようにして、現実生活における格闘の中で個人の発達が展開してゆくと同時に、社会の進歩と結びつけられてゆくのだと思います。そしてその限りにおいて、指導の主体も発達する主体も対等の担い手として存在するのだといえるでしょう。

③指導場面の目標にかかわって

ここで述べていることは、指導上展開する人間関係についてです。それを指導上の技術や方法の水準で議論し直すときに、議論の基準が必要となります。その基準の中心は、外から機械的にあてはめられるものではありません。指導の主体が自らの人類

の文化的歴史的な遺産に誠実に向き合い、かつ発達の主体を深くとらえた上で、専門家としての責任を尊重される中で指導の主体が提示する目標です。

指導は、すでにみたように人格間の関係の中で展開します。その指導は、「どんな人間に変身してほしいのか」という目的意識性が存在しています。もちろんその変身のためには、さまざまな能力の獲得も必要でしょう。しかし、指導の対象は、能力や機能そのものではありません。「給食を一人でのこさず食べられる」ということと、「ご飯を、ガシガシ誇らしげに食べられるようになる」こととは、決して字句文言上の小さな違いではないのです。発達をより理解するということは、こうした一山越えて見せてくれる大変身した姿を、根拠と確信を持ってとらえることができる、ということに他なりません。「ちょっと先の道を示す」こと、すなわち指導にとって、この見通しは不可欠です。

すでに述べたように、発達の幼児期の生活の特徴は、ことばを用いたやりとりを介して相手と生活上のめあてを対象化して共有し、その実現のために両者が自覚的に努力をする姿ととらえることができます。ここで展開される相談は、したがって、どちらが相談を持ちかけたとしても、相談の相手は、拒否する自由を留保していることが大原則です。その意味で、相手を縛らない、相手を支配しない、同時に相手に従属をしない、ということが欠かせないのです。そして、そのような人間関係の担い手として再び私たちの前に登場することを見通して、時に困難であっても系統的で集団的な取り組みが展開されてゆく時、指導が本来

の人間の力を発揮するのではないでしょうか？

(2)「1歳半頃の発達の節目」に引き寄せて

①分かちもつべきものとしてのめあて・目的

さてこのような指導における指導の主体と発達の主体との関係において、両者で分かちもたれるべきものはなんでしょうか？

発達的に次元可逆操作の時期（おおよそ年齢的には1歳代半ばから7、8歳頃まで）を通じて、分かちもたれるものの第1は、生活上の目的・めあてです。

この分かちもたれるめあてや目的は、行動の目標や単なる意図ではありません。発達的な変化との関係では、行動と意図が分化されたものが目的やめあてなのです。

ちょっとわかりにくいのですが、さきほど食事の場面での道具の使用について述べました。乳児期後半にはいると、目の前に食べ物を置くと赤ちゃんはそれを手にとって口に運び、自分で食べます。しかし、この頃は食べることのできない物であっても、口に入れてしまいます。つまり、食べ物が、手を伸ばし口に運ぶという行動の目標になっても、食べるためにそのような行動がなされている訳ではないことも多いのです。つまり、「食べる」という目的のために、手を伸ばし口に運んだのではなく、

「そこに物があったから」手を伸ばしたということが出来ます。一方、いろいろな部屋を探索する場合も、何かを探して（例えば“お気に入りの金魚”）うろろろする場合、そのうろろろは“お気に入りの金魚”を探すための手段です。言い換えると、そのうろろろは実際には目的的な行動です。

こうしためあてや目的が目標と異なるのは、それが実際に存在しない物や事柄でも目的になりうるということです。例えば、上述の“お気に入りの金魚”は目の前に在れば、そこに一直線に向かっていくのですが、目の前にないからそれを探索することになるのです。つまり、あらかじめ思い浮かべられた（想起された）ものが目的である、ということになります。

この点に関していえば、非常に大きな発達的な世界の変化があります。つまり、目の前にない物、いま現実にはないことがらも発達的な世界の中に取り込まれるからです。あえていえば、夢や希望というようなことがらも発達的な根拠をもって発達的な世界に取り込まれうる可能性がある、ということです。

そして、こうした想起されて初めて登場するめあてや目的が成立するためには、なんらかのことばの働きが重要な意味を持つのです。身振りや話しことばをふくむことばは、現場性を否定することが可能です。現場性とは、“今、ここで”ということで、ことばはそうした現場から離れることを可能にします。例えば、砂漠で飲むものがなく耐え難い渇きをおぼえたとき発せられる「水」ということばは、今目の前に存在しないものを語ることを可能にしています。このように、欠乏を自覚しそれを要求として表現する場合ははじめとして、「こうなりたいな」という夢や希望はことばの助けを借りて表わすことが可能なのです。その意味で、次元可逆操作獲得の階層はことばを基礎にして成立するといえます。

このようにして、次元可逆操作の時期においては、“今、ここ”という現場ではな

くまだ存在しないで想起されているものやこと、つまり未来にあるものやことに向かって現実に働きかけていくことが可能になります。同様に、夢や希望も、存在できるようになってくるのです。

②間違いや失敗の大切さ——それをよき失敗に——

このようなめあてや目的が想起され、一方で“自分でする”というように自我が育つことによって、すでに述べたようにさまざまな失敗も生じます。



被験児

基板の回転（下）



被験児

発達検査の場面でも、ハメ板の課題で次のような姿が見られます。ハメ板の課題では、丸・三角・四角の穴のあいた緑の基板と同じ、丸・三角・四角の白い型板が用いられます。まず、円板を入れる課題で円板をうまく入れられた後、目の前で基板を1

80度回転させる課題があります（図）。

その場合に、先ほど円板を入れて現在は四角の穴に円板を入れてしまうような反応

（位置反応）がよく見られます。こうした応じ方をする子どもたちの様子を見ているおとなは、「なんであんなことするの?」という思いもあって、はらはら、いらいらする場面です。同じように、おとなの使っている鉛筆をほしがり、もらった鉛筆を手にしたのはいいけれど、逆さにもったままで紙に押しつけて思うように描けないなどなど。

しかし、こうした失敗の場面で、子どもはとても大切な力を発揮します。うまく描けなかったり、うまくハメ板に入らなかった時に、「あれ?」という表情を見せたり、自分が手にした円板やそれを入れた基板、あるいは手元の鉛筆を見直すなど、“間”が生じるのです。自分のめあてを軸にして、「なんでやる?」とでも自分に問うような瞬間が生じます。こうしたつもと、

“間”を屈折点にして、再び同じやり方で挑戦することもあるのですが、時にはやり方を変えて挑戦するなど、自分自身を変えようとし始めることもあります。このようにしてすでに述べたような、つもりを軸にした切り返し、新しく「○○じゃなくて□□だ」という1次元可逆操作で受け止めようとしています。

ところで、1次元可逆操作に限らず発達段階の階層—段階理論でいう「可逆操作」とは、それを提起した田中昌人さんによれば、人間の発達の過程において見られるさまざまな行動の中で、内なる自然（ここでは自分自身のこと）と外なる自然（目的やめあてをもって働きかける外界）との双方を

変革することに注目をして取り出された行動上の特徴、様式です。ですから、こうした可逆操作（ここでは1次元可逆操作）を展開しながら自分自身をも変えてゆくもので、ここでの第1の着眼点は、「課題に成功したかどうか」だけではなく、あわせて自分自身を変えようとする働きがあるか、そしてその両者を結合するものとしてつもりを軸にした切り返しを自分で作れているかどうかです。また、援助の手はそれが豊かに展開できるようなベクトルを持つ必要があります。

おそらく、「こうしたらいいよ」と答えややり方を教え伝えることではなく、「入れようと思ったのにな」「ジージーしようとしたのにな、変だね」というように、自分を変えようとする働きにも着目をして、その切り返しの屈折点をぶらさないように、そしてそれがより豊かに展開できるようにすることなのでしょう。

また、その前提として、このようにして往々にしてぶつかる失敗を“よき失敗”にできるような伏線も欠かせません。このように展開するつもりを軸にした切り返しは、多くの場合失敗がきっかけとなりますが、そのような行動を自分自身できちんとスタートできていることが欠かせません。なぜなら相手の指示に従っての失敗は、その指示をした人の失敗でしかなく、そうした枠組みの中では自分のめあてを軸に自身を変えてゆく方向性を持ち得ないからです。

### ③自我の内実とは？

さてこのようにして見てくると、自我についても、もう少し議論を深めておく必要があります。「自我」という概念は、心理学の用語辞典では、次のように解説さ

れています。

「ego; Ich : 認知, 感情, 行動などの精神諸機能を統制・統合する心的機関, を意味する仮説構成概念である。おもに精神分析学派によって用いられるが, その意味するところは各学者によって若干異なっている。最初 S.フロイトは無意識を統制する「意識」という意味で自我を用いていたが, 後にイド, 超自我, 外界の要求から生じる精神力動的葛藤を現実原則に従って調整する機関, として自我を定義した。ハルトマン (Hartmann, H.) は健康者も含めた適応の視点から自我を捉え, 心的葛藤を調整する防衛的自我 (defensive ego) と, 知覚, 思考, 学習など心的葛藤から独立し外界に自主的適応力をもつ自律的自我 (autonomous ego) を区別し, 自我を精神諸機能を統合する中枢機関として明確に位置づけた。他方ユングの分析心理学における自我は, 自分の存在についての一般的認識と記憶データからなる資料の複合体で, 意識の統合の中心, として定義されている」(『心理学辞典』 有斐閣, 「自我」の項。執筆は越川房子)。

また発達心理学では、やや限定された意味で用いられています。すなわち、自我とは「自分自身を主体として意識化することのできる主体を自我と呼ぶ」というようにも定義をされていて(『発達心理学辞典』 ミネルヴァ書房, 「発達段階」の項。執筆は谷村覚), この定義に従えば自我の本格的な出現は、ことばの始める1歳半ころであると考えられます。

こうした自我という概念は、現実に関係する人間関係の担い手、いいかえるとその主体の特質にかかわる定義です。現実的に

は、「自分で!」「自分の!」「いや」と主張しはじめて周囲のおとなたちが振り回されるようになることなどと結びついています。こうした姿を見ると、自我を実践の対象として位置づけ直すことはなかなか難しく、どうしてもさまざまな姿を説明したり解釈する時に用いられることが多くなります。しかし、現実に対面している相手がこのような特質を持っているとすれば、

「自我をどう支えるのか」というように実践の中に取り込むことも考慮すべきことのように思います。その場合、自我そのものを議論することも必要なのでしょうが、自我の実態をもう少し整理しておくことも大切だと思います。

先ほど紹介したように、自我が「自分自身を主体として意識化することのできる主体」と定義されるとすれば、行為の主体をどうとらえられているか、ということに収斂します。つまり、行為を自らの意志と結びつけて把握できる必要があることになります。そうした意志の意識化には、ことばが欠かせないことは述べた通りです。例えば、積み木を積んでいる。その途中で積み木が崩れてしまう。そのときに「あーあ」と残念そうに声を出す。あるいは、最後まで積み木を積み上げたときに自分で手をたたいて“やったー”とでもいうように飛び跳ねる。こうした姿は、「積み木を積もう」というめあてが意識化されているから見られるのです。そして、それは自分でおこなう様々な意図的な行動において成立していますから、語彙数の少ないときに「どうやってよいか知らない」というような状況に振り回されると、自我の存立基盤自身が揺らいでしまうことになります。そこで、

自我の誕生の時期には、体系化されておらず、継続性も高くない一時的なことばを、もっぱら自分自身のために自分自身でつくりだすことを始めます。

指さしや「ワンワン」というような表現はこの1歳代から2歳にかけて特徴的であるといわれますが、それは通常のことばとは違って、伝えたいものの性質を一つ切り取って（前者であれば、現実の視覚像、後者であれば音声。同様に身振りであれば動き）、それを他者に伝えてやりとりに参加します。このように表現されるものは、多くは一時的で体系化もされていず、通常の場合には学習や訓練などは成立しにくく、いわば自らが自らのために創り出すことば（かりに自分語と名付けておきましょう）です。しかし、経験した事物の中から生み出すことができるのですから、臨機応変で融通のきく表現であることは確かです。こうした自分語は、自分の意図を自分自身でことばに置き換え、すなわち意識化するときはずいぶんと有用であるはずです。こうした自分語が自我の育ちにとっては重要な意味を持つと思われます。

したがって、自我を支えるということは、間接的にはありますが、自分語を励まし支えることによってその基盤が広がるのではないかと考えられます。それが対象化され共有されたとき、「つもり」として了解することが可能なのでしょう。

### (3) 集団の意味

発達に注目するということは、集団編成において、発達の的に等質にするということの意味するものではありません。特に、「1歳半頃の発達」の一步手前にある場合やそこにもつれを持っている人たちの場合、い

いかえると自我が安定的に展開できていない場合に、いくら丁寧にことばをかけても、あるいはわかりやすくさまざまな手がかりを用意をしても、そのような配慮をする人に自分自身が巻き込まれてしまうようにとらえて、そこに抵抗を強めることが少なくありません。

ところが、集団が生き生きとある目標に動き始めると、手のひらを返したように自分でエンジンをかけて動き始めることがあります。先に紹介した『夜明け前の子どもたち』の中のナベちゃんも、野洲川での坂道では、職員が箱の中に入れた石をほりだしながら、いかにもおつきあいをしているような感じで「石を運ばない石運び」に参加している姿が映し出されています。しかし、園内で職員も園生も総出でプール作りに取り組む時には、表情も誇らしく車を引っ張って最後まで運びきっている姿が見られました。ここには、集団の渦という以外にも、重要な条件があると思いますが、職員との1対1の関係ではなかなか引き出しにくい“みんなの中で僕も”という姿が、発揮できていたように思います。

ただし、こうした集団での活動では、集団としてひとくくりにした“一緒”の活動を生み出す手段ではないことに留意が必要です。みんなのしていることをちらちらと見て、あるいはじっくりととらえて、はじめの一步が踏み出されるまでの“間”を大切にすることは軽視されてはならないでしょう。また、「1歳半頃の発達の節目」を超えるということは、目的が手段に優越する目的的な行動が基本になります。そうした特徴を持つ人たちは、目的やめあてで結ばれていて、そうしためあてにたどり着く

行動は多様であることも可能であって、こうした潜在的な自由度の高さが重要であるといえます。例えば、おとなが子どもたちに、「さあ、お外に出かけよう」と声をかけたとたん、みんなが玄関で押し合いへし合いの大混乱に陥った、というような場面はないでしょうか。ことばをかけたことが、子どもたちの行動にとってスイッチのように働いて、「あれどうしようかな」というような“間”を子どもたちが作れないとしたら、集団での行動はそれを構成する成員にとって、「みんなが居るからよかった」と思えるようなものにはなりにくいでしょう。

こうした点への配慮もしつつ、「1歳半頃の発達」やその手前の人たちの集団編成が、多様に吟味される必要があるといえるでしょう。

### 3 「1歳半頃の発達の節目」はなぜ「発達の壁」のようにみえるのだろうか？

#### (1)はじめに

今回講座で取り上げる1次元可逆操作前後の時期は、障害のある人たちの発達に働きかける中でかつて「1歳半の発達の壁」などともいわれてきた時期です。

すでに述べたように、1次元可逆操作という観点から、この発達の時期をとらえた場合、それ自身が次の新しい発達の世界を生み出してゆくきっかけをもはらんだものとしてとらえられますが、一方で、この発達の時期に場合によっては非常に長期間ここにとどまることもまれではありません。そのことから、乗り越えるのに非常に困難な時期として「壁」というような表現もなされたのだらうと思います\*13。このよう

な超えにくさ・変化しにくさは、「障害の重さ」によるものであると考えられたり、「発達的变化の停滞している姿」であるとみられたりします。

しかし、発達の変化を細かくとらえるとき、また別の姿が浮かび上がってきます。こうした発達の停滞のようにみえる姿は、単なる足踏みや遅さでない場合がほとんどです。発達的变化がもっている方向と反対のいわば発達的变化を妨害するような傾向とが、ぶつかりあい、あたかも綱引きをしているかのような姿があるように思います。そして、このような障害のある人たちの発達の姿が変化してゆくときには、発達の本質的な部分、すなわち本当に大切な側面が浮き彫りになります。障害のない人たちにおいては目につきにくいミクロの姿ですが、障害のある人たちの場合を通して、そこにあらためて目を向け、多くのことを学ぶことができると思います。

## (2) Aさんの姿

Aさんは現在、通所授産施設B作業所を利用している20歳過ぎの男性です。この通所授産施設には養護学校卒業後から通ってきています。Aさんが幼い頃を過ごした1980年代は、障害の早期発見・早期対応が各地の重要な課題として位置づけられるようになった時期です。このためAさんは就学するまでに転居を何回か経験していますが、健診や発達相談の資料もあらたな転居先に届けられ、住む場所は変わっても、発達やかかわりの経過は一貫してとらえることができるようになった世代の一人です。

Aさんの生育歴をたどると次のようになります。妊娠中には特に所見はありませんでしたが、お産の時にやや難産で顔色もよ

くなかったとのことでした。しかし、乳児期は特に気になることもなく経過してきていました。ところが1歳半健診の頃から、お母さん自身も「ことばのでののが遅い」という印象をもたれ漠然とした不安を感じておられました。実際、市の1歳6か月児健診でも、「ことばがないこと」「ことばの指示に従って積み木を積めない」「人との関わりを持とうとしない」というような気になる点があつて、この健診以降発達相談を継続的に受けることになりました。

お母さんとして、いろいろな面で育てにくさを感じつつもAさんが2歳代後半になった頃には、「質問に指さしで応えられるようになった」というような変化もあり、発達相談の結果では、「1歳半の発達の節目に入った」というような評価がなされています。

2歳代から遊びの教室や療育教室を利用し、4歳児・5歳児は障害児保育を利用しています。養護学校に就学し、卒業後B作業所に通っています。

## (3) Aさんの発達相談における姿

以下では、Aさんの発達検査場面の記録を紹介します。発達検査の具体的な項目などの説明が充分でなく、課題場面でのやりとりなどAさんの応じ方も記録をしていますが、煩雑でわかりにくいものになっているかもしれないことをあらかじめ断っておきます。

①作業所では、状況の変化に対する抵抗と思えるような姿があります。例えば、衣服を着替えることに「お着替え？」などと周囲の職員に声をかけ不安そうな姿を見せます。また、いつも靴を左右反対に履いているのですが、左右がまだわからないという

だけではなく、「それ反対ですよ、履き替えましょうか」と声をかけても応じようとしません。あるいは、他の利用者が集まっている部屋では長く居ることが難しくその場を離れようとしています。いずれも、Aさんにとって納得できない変化が生じるような事柄に対する抵抗のようにみえます。

周囲の職員にとって不安の理由や原因がわかりにくいこともあるのですが、不安な場面でハンカチをたたんだりほどくなどそれをさわることを心の支えにしているようなことも少なくありません。また、両手の拳に力を入れ握りしめていたり、作業の場面などでは頻繁にトイレや手洗いがの回数が増えます。また突然大きな声を出すなどもあります。

作業にはすすんで取り組むということは少ないのですが、作業に使う材料を渡されると、とりあえず何回か作業をこなし、そのあと手を洗いにいく、というようにして短時間で作業を終えてしまいます。

② Aさんは職員と一緒に相談室に入ってきましたが、いつも出会わない相談員が「おはよう」と声をかけたためか、すぐに外に出て行ってしまいました。同伴していた職員が声をかけて入室を誘うと、すぐには応じませんが、しばらくすると自分で再び相談室の中に入っていました。ただし、用意していた椅子には座らず部屋の隅この床にしゃがみ込むようにしています（指示には従わない・自分で場所を決める・自分でスタートをきりたい：○）。相談員が「お絵かきする？鉛筆にする？」と声をかけると“エンピツ”と答えるが動こうとしません。

③結局、実際に鉛筆を見せると、その鉛筆

を手にとって書き始めようとしています。しかし、その際に左手を肩から大きく回すようにいきみながら動かして右手で鉛筆をもって書き始めます（指示に従うが、自分のつもりとは違う：○。そのことを受け入れるためのしんどさ・本来はおそらく左利き。使いにくいみんながいうので右手で：

●）。

右手に鉛筆を渡されたので、当初は右手で書いていますが、基本は殴り書きで、表情も険しい感じでした。ただし、自分で鉛筆を左手に持ち替えて書くようになってからは（右じゃなくて本当は左で書いたほうが書きやすい：○）、表情もやや穏やかになり右手で紙を支えながら書き続けています（右か左かの中からの択一から、右手と左手の対に：◎）。基本は殴り書きですが、相談員が「今度はぐるぐるやで」とお手本を見せると、書き方がそれまでの殴り書きから円錯画に変化します（書き方は1次元可逆操作：○、描くという行動の場面での関係は自他という対をくずさずに：◎）。

同じように、相談員が「電車！がたんがたん」と横に直線を引いたり、「飛行機！

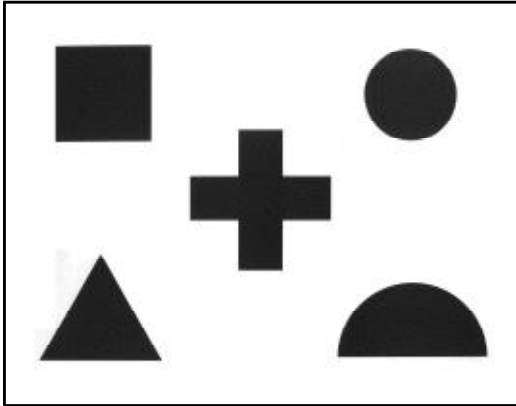
びゅーん」と垂直方向に直線を引くなど、お手本を見せると、やはりそれも取り入れるかのように、方向は横や縦の錯画をかいてくれました（自他の対を崩さずにお手本が提示されると「指示」ではなくなる：

◎）。

④台紙（図参照）に描かれた5つの図形と手渡された型紙を対応させる課題では、型紙を渡すと台紙に載せて対応させることができますが\*14、そのままでは「見比べる」という対を維持させた取り組み方でうけとめることが成立しません（対の関係を



最終的に1つに：●）。ただし、型紙を台紙の同型の図形に載せる場合も、あたかも2つの図形が一体化することを拒むかのように必ずずらせて載せていきます（1つではなく2つの関係に：◎）。



一方、半円を「トマトかな？ スイカかな？」、十字を「ピーポーかな」と声をかけながら提示すると、台紙に型紙を載せる前に、自分で台紙の対応する形を手で触って応じてくれるというように、図形の見立てのことばかけを支援に応じようとする姿が顕著になってきています（自他の関係を崩さず見立てで、それをうけて2つのもの関係を見比べる：◎）。

その後、台紙をひっくり返して相談員の方に向けて、提示された課題に取り組んでいきます（ひっくり返し：○、これ以上続けられない、という自己主張→自他の対称的な関係を維持しうるために）。この課題がすべて終わった時に、「片付けしましょうか」と型紙の入っていたケースを見せると、「ナオシタイ」といいながらすべて片付けてくれます（自他の対称的關係：◎）。

⑤カードの名称を質問すると、実際の生活におけることばの使い方想像していた以上に、明瞭できちんとした答えが聞かれま

した。「ボール」「はさみ」「お花」「時計」「鉛筆」「服（これは自信なげに声小さくなりました。実生活でもジャンパーということばを使っているので、「本当はジャンパーかな」というような気持ちの揺れがあったのか：◎）」「傘」「めがね」「靴」などは正確にこたえてくれました。

ただし、「これと一緒にや」というような生き生きとしたやりとりではなく、やや機械的にあまり感情を交えずどんどんこなしてゆくような姿が印象的でした（名称は基本的に1次元的：●）。

同じことばで応じなければならぬ課題であっても色（赤黄青緑）の質問に対しては、「これ何の色？」と尋ねられると、席をたって部屋の隅にうずくまってしまう（「もう終わったやろ」、あるいは「言葉の課題はいや」というような気持ち？でも「僕のしたいのはそれじゃなくて…」：○）。質問の仕方を見立てでのやりとりに変更すると、それが促進的な意味を持つようになったのか、再び応じ始めてくれるようになりました（対の支えの受け入れ方：◎）。「バナナの色は？」に黄色、「ピーマンの色どれ？」には赤、「キュウリの色はどれ？」には緑と一部混乱していましたが、「これ何色？」あるいは「黄色どれ？」というような質問とは打って変わったような応じ方の変化がありました。

さらに、茶碗や犬、自動車やはさみ、人形などが描かれたカードを見せて、名称で質問すると、茶碗と犬は正解。自動車は犬をさします。魚はいったん犬をさして自分で気づいて（「××じゃなくて△△」：○）魚にさしかえました。

⑥積み木を積み上げるようにことばで課題

を説明しても応じませんが、一度例を見せると左手だけを使って積み上げ始めます（操作の上では、積むという行動および片手のみの使用という1次元：●）。片手で積んでいることもあってどうしても4個くらいで崩れるのですが、2度崩れてもあきらめずに取り組んでくれました。3度目に、両手をつかう積み方に自分で切り替えるようになり、その積み方でようやく8個すべてを積むことができました（気持ちの上での立ち直り：○。操作は対：◎）。ただし、このようにして苦勞して積み終わっても、「できたよ」というようなアピールはことばでも仕草でもみられません（自他の関係はお手本の提示では対を崩してしまう：●）。●。積木でトラックを作る課題では、3個横に並べてさらに積み木を1個載せた汽車は、お手本を見て、いったん2段の積み木を離れたところに2つ作っていました（構成における対：◎）が、すぐに4段に直してしまっていて終わりになりました（前提としての舞台が1次元でしかなく対を支えきれない：●）。

⑦ここまで日頃の彼の作業風景と比べてもずいぶん長時間がんばったと思いますが、とうとう自分から発達検査をしていた部屋から室外に出てしまいます。しかし、検査開始時と同じように、しばらくすると自分で部屋に戻ってきて、部屋の中をのぞき込んで「ジャンパー？」と職員に声をかけ（おそらく「ジャンパー着て出て行くけどいいか」）、「もう終わりやしね」と了解を得て自分なりに区切りをつけて（行動の切り返し・いきなり忘れた服を手にはせずに、“相談の担い手”として：○）部屋から最終的に退出しました。

#### (4) Aさんの姿から学ぶもの

このAさんの発達相談の姿からさまざまなことを学ぶことができると思います。

この記録は相談場面で相談員の記録で、VTRなどから逐次的に行動を再現した物ではありません。そのために、多くの見落としがあると思いますが、少なくとも、これまで何度か述べたように1次元可逆操作という発達理解の方法を通してとらえた場合、Aさんが実に多面的な姿を見せていることがわかります\*15。

Aさんは、幼児期から「1歳半頃の発達の節目」といわれていました。その意味では、20年ほどの歳月をはさんでやはり同じような発達の状況であることは事実です。しかし、レンズの焦点を1次元可逆操作に絞った場合、今回の発達相談で見せていた姿は、決して静止したものではありません。①押し返す海辺のような発達の姿に焦点をあてて

記録の中で、Aさんが1次元可逆操作を軸にしつつも、1次元的な力を強め固定化していくような傾向を見せた場合（記録中●印）、1次元可逆操作を本格化しようとした姿（記録中○）、1次元可逆操作が不十分であっても対の関係を校正しようとした場合（記録中◎）とに分けてみました。そうすると確かに全体は1次元可逆操作といえる行動が中心のように見える行動が量的にも多いのですが、こまかな発達の振動とも呼びうるような姿が繰り返されていることにも気づかれると思います。おそらくこの20年あまりの時期も、このようにAさんは1次元可逆操作を用いながら時に2次元を形成しようとし、しかし場面によってはそれが成功せず“対の世界”が閉じ

てしまったり、あるいは「それは○」と1次元をより堅く引き絞ってしまうような姿が繰り返されてきたと推測されます。

このように発達的な停滞といわれる姿も、実は固定して静止した発達の状態ではなく、今の姿を作り替える営みは常に存在をしているダイナミックなものであるということです。問題は、今の姿を打ち破る方向が、発達を引き戻す方向にも反対に発達を次にひらいていく方向にも作用していること、つまり発達的には相反する方向の力がぶつかり合っている、ということなのでしょう。あたかも押し返す波が打ち寄せる海辺のように……。

ですから、Aさんの姿を見るときに、このような点に焦点をあてると、求められていることはなかなか変化しようとしないう状態を“押し返したり引いたりして”突き動かすような働きかけではなく、開いたり閉じたりする新しい力を励まし、一歩手前に引き戻そうとする力とAさんの間に防波堤を築くことなのかもしれません。

②2人の対称的な関係が崩れた時に防波堤も崩れてしまう

記録中で●印のついた箇所を見てください。例えば、相談記録の終わりで提示された積み木の課題です。ここでいろいろな形で対の関係を作ろうと努力していますが、ふと「あ、これはさせられている」と我に返ったように1次元に戻ってしまうというように、1次元への引き戻しが起きてしまいます。Aさんにとって、“わかる”ことと“する”ことには大きな差があるようです。すぐに手を出さないから、間髪入れずわかりやすいように例を示す。しかし、それは自分でスタートを切る余地をますます

狭くしてしまう。それに抵抗するように、発達的な引き戻しをしてしまう、というような印象があります。生活年齢が高くなるほど“わかる”ことはふえてきます。しかし、「わかっているから」と働きかけもせっかちになりがちです。威圧的であったり支配的な態度をとらなくても、このような“間”（単に時間的なものではなく）がなければ、防波堤が決壊して引き戻しの波におおわれてしまうともいえるのでしょうか。

“わかっている”はずだからと追い込むように働きかけるか、“わかっているはずだから”と一歩待つかが問われているように思います。

③つもりを励まし見立てることの大切さ

2つの形を見比べて探す課題(④)や色の課題(⑤)では、相談員が「～みたい」と見立てを支えとして介在させると、色という性質に注目ができたり2つの同じ図形の間での対の関係を崩さずに応じている姿が目立ちます。課題自身は「同じ物を探しなさい」「名前をいいなさい」というAさんと相談員の対称的な関係を崩す物ではないのですが、相談員の見立てが支えとなって、一歩対の関係を開くような方向で力を発揮してくれました。

Aさんにとっては、「これは○○というもの」と1次元的に関係づらわれていただけのものが、見立てがはいることで崩れます。つまり、相談記録にもどるとAさんと半円の間、トマトやスイカが想起され、「そうそう、あのことね」とより能動的に向かうようになったともいえます。特に、生活年齢が高くなってさまざまな経験が蓄積をされていることを足がかりに切り替える条件が広がっているからでしょうが、それを

支えに新しい世界を開きうる可能性も見ておくことができると思います。

#### ④発達検査と行動の記録

発達検査という場面がAさんにどのような意味をもっていたのでしょうか。標準化された発達検査・知能検査は、本来的に提示された課題にどう適応できたかを指標に、知能指数や発達年齢を算出するものです。そして、提示される課題や手続きも一定ですから、その応じ方の発達的な変化を取り出す一つの尺度として意味がないわけではありません。しかし、そのための手引きには、前記のような見立ての支えなどはヒントとして排除されています。

発達検査・知能検査は、それが発達をダイナミズムを充分にとらえるものではないこと、そのためこうした発達検査場面での課題を提示する相談員と提示された課題に適応的に応じることを求められるAさんという関係を固定化していることに大きく影響していることは見落とすわけにはいきません。

このような一定の有効性を持ちつつも限界や制限を持つ一つの道具として、発達検査・知能検査を見ておきたいと思います。同様に、生活場面の行動の記録においても、こうした周囲の他者との関係など行動が展開する文脈を見落とさなければ、たくさんの発達的な発見があることも忘れてはならないことのように思います。

#### 4 Cくんと学校での取り組みから

ここで紹介するのは、文中にもあるように採用されて5年目の養護学校のD先生の実践記録の一部です。いろいろな失敗や反省もしながら、しかしなによりも子どもた

ちの“つもり”をとらえようとし、それを軸にしながら実践を積み上げています。

教師になって5年がたちました。その間、ずっと小学部・知的障害高学年グループの1歳半前後の発達課題をもつ子どもたちと関わってきました。その中で、子どもたちと気持ちがつながったり、やりとりが広がったりと自分なりの手応えを感じてきました。子どもたちに寄り添いながら、そして、子どもたちの気持ちを代弁しながら、また、子どもたちと全身でぶつかって遊びながら積み上げてきたこの関係に自信をもつ反面、それが子どもたちの本当の力になっているのかということを考えるようになりました。

一つは学習の組み立てです。「教科・領域は？ 内容は？ 手だては？ 担任集団の連携は？……」と考え出すときりがなくらい課題がいっぱいです。それを子どもたちの育ちから実証していくのですが、なかなか担任同士で話しこめていないのが現状です。同じグループで活動していますが、クラスを越えてとなるとなおさら、話ができているのです。

もう一つは、“自分とできているやりとりが本当の力なのか”ということです。自分の中で子どもとの関係が深まったということが感じられて、あるいは遊びが広がったと感じられて、それを何度もレポートにも書いてきました。できることや嬉しい姿が増えたことは、確かに子どもたちの育ちではあるのですが、それが“場面が変わればできない”，“相手が変われば伝わらない”ということに子どもたちが直面しているということにもっとしっかり目を向けて、課題としてとらえ直す必要があると思いま

した。

(1)やりとりを重ねて～高学年グループにきたCくん（小学部4年生）

Cくんは、学童保育などの経験もあり、人なつっこく、“あそんでー”とおとなにしがみついたり、おんぶを求めたりすることが多く、笑顔がとっても印象的です。特に大きな人が大好きで、そういう大きい人を見ると声を出して笑いながら、駆け寄って“おんぶ！”とでもいうように飛びかかります。

学習では、視線がフラフラとして落ち着かず、授業より側にいる指導者に遊びを求める姿が多く、パズルや調理など道具を使う活動は得意でしたが、おはなしあそびや音楽など表現する活動には気持ちを向けることが少ない子どもでした。また、そうした活動に参加しても“もう一回やりたい”と気持ちをふくらませにくく、繰り返したりやりたいときには、自分の中で何度も繰り返したり、そこでやりとりをはさもうとすると、“止められた！”という気持ちになり、怒ってしまうのでした。「これをこうするんだよ」というやりとりもはさみにくく、なかなかこちらの意図を伝えることができませんでした。

(2)やりとりするきっかけを給食場面で

自分の中だけのつもりで過ごすのではなく、こちらの思いにも気づいてもらい、なんとかやりとりをはさめないものかと考えました。

大好きな給食では、食べたい思いが強く、思わず他の人の分まで手が伸びるほどで、食事に一直線にむかってしまうCくんでした。

そこで、それほど要求が強くはっきりしている給食の場面で、やりとりを丁寧に取り組むことにしました。取り皿を使って「何が食べたい？」「どうしたい？」と聞き、Cくんが手をのぼすと「これやなあ」とことばを添えていきました。また、“もっと欲しい”というときには、指導者が手を合わせて「ちょうだい？」と聞き返すようにすると、同じように手を合わせて同じ動作を繰り返すようになりました。2学期半ば頃には、教師に器を渡したり、手を合わせて“おかわり”を求められるようになりました。それが定着し、食事の時間には粘り強くやりとりできるようになりました。そして、3学期には指導者のことばのあとに「（ちょう）だい」と言うようにもなってきました。

(3)学習場面で人の思いに気づく

学習では、Cくんが興味を持てることを用意し、「もう一回やるの？」とやりたい思いが高まっているときにやりとりをはさむようにしました。そうするなかで、“何か言われているな”“何か求められているな”ということにCくん自身が少しずつ気づき、教師のことばにも耳を傾けるようになってきました。すると、活動の中でも求められていることに応えようとする姿が見られ始めました。3学期には「朝の会」などでも、名前を呼ぶと一音一音に対して指導者の手をたたいてリズムを取るような姿や歌に合わせて身体を揺らす姿が見られ始めました。「おんがく」でも♪こぶたぬきつねこ♪というフレーズを全部歌えるようになり、さらに指導者とかけあいもできるようになりました。初めて聴いたと思われる追い掛け歌にも、とりあえず指導者が歌

う歌詞と同じように歌おうとする姿も見られていました。初めは求められることに応えていたのが、だんだんおもしろくなり、“もう一回やりたい”と1曲歌い終わった後に再び自分から歌う姿も出てきました。

#### (4) 子どものねがいとして受け止める

“これをこうしたい”ということが具体的にになり、思いも強くなって止められることに泣きくずれるようになりました。以前はパズルなどがあればごまかされていたのですが、そうはいかなくなり、本当に悲しそうに大粒の涙を流して泣くのです。何かCくんりのつもりがあって、“その通りにならない！”と、それを全身で訴えているかのようでした。そのなかで、「今は〇〇の時間ではないから行かないよ」「ないよ」などと声をかけて、無理に教師が場面を切り替えるのではなく、まずCくんの願いのあらわれとして、それにきちんとつきあいながら受け止めることにしました。

例えば、プールのない日に“プールに行く”つもりになったときのやりとりです。

以前は“学校に行ってはこたわりになるから”と、お母さんが家を出るときにがんばって何とかバッグを家に置いてこさせたり、持ってきても、プールバッグを目の前からなくして忘れるようにしたり、とまわりのおとなが切り替えをさきまわりしてつくっていました。けれど、2学期の後半から（秋になったということもあるのですが）プールバッグを取り上げたりするのではなく、一緒にプールに確認をしに行き、ゆっくりと「プールないね」と語りかけることにしました。私たちが先回りして切り替えるのではなく、Cくんが自分で切り替えるのを手伝って、Cくんが自分で納得し

て切り替えられるようにしました。そこには、“きっとKくんなら納得してくれる”といった信頼が必要でした。けれど、そのときには、他の場面のやりとりなどから“きっと大丈夫”と思わせてくれるものがありました。朝の会の日課の説明で、“今日はこれがしたかったけど、これはないんだ”と気持ちが切り替えられることもありました。そうすると、“どうしてもやりたい”という思いだけでなく、“やれないとなんとなく分かっているけど、でも、やりたい…”とと思っているのではと感じられることがありました。

#### (5) Cくんの姿から考えたこと

まだことばの世界にきちんと入れていないCくんに対する取り組みとして、思いが高まる場面でやりとりをはさんでいくことで、“伝わる手応え”をたっぷりと経験することは、まず第1に大切なことだったと思います。そのためにも、子どもの思いが高まる設定が大切だったと思います。また、そこに伝えあう手がかりになるもの（例えば、身振りや具体物やリズムのいいことばなど）が、豊かにあることも授業の展開を豊かにするという意味で大切でした。さらに、子どものつもりをきちんとつかみつつも、それを先取りせずに、「なーに？」「どーれ？」というようなこまかな“揺さぶり”も大切だったと思います。

しかし、このようなやりとりできないほど思いが強くなるときには、重点をかえる必要がありました。そのような時は、多くの場合、Cくんの中で、“これをこうしたい”“この人とこうしたい”という具体的な思いが育ってきていながらその思いが十分に伝わらず、不安な時期なのではないか、

そしてそのような時期には家庭では学校以上の大変さがあるととらえて、子どもの様子を子どもの内面とあわせて保護者に伝えること、その時期を家族と一緒に乗り越えられるかは大きいと思います。

2学期の“プールに行きたい！”というCくんの気持ちが私たちとぶつかり合うときのように、子どもが私たちの意図に気づき、納得できる材料をはさみながら自分の意図との間でゆれはじめる場面をつくれたことは、うまく表現できませんがCくんのこれからの育ちを予感させるように思います。

#### (6) D先生の実践から学ぶ

D先生の実践の一部を紹介しました。

① “つもり”を軸に、その“つもり”にも働きかけて

D先生の、生徒の“つもり”に焦点をあてた実践は、「子どもの内面をとらえる」という一般的な心構えではとどまっています。ちょうど「1歳半頃の発達の節目」にあるCくんは、“つもり”を屈折点として、「〇〇じゃなくて□□だ」と外界と自分に切り込んでいこうとしています。その屈折点が明確に把握されていることで、Cくんの困った行動も、「それをどう減らすか」というより、そうした行動の中で、どのように豊かに屈折を組織するかに目が向けられます。例えば、(4)で紹介されているプールの場面で、先生が答えを提示して、それを“どう受け止めさせるか”を願いつつも、もう入ることのできない現実のプールをCくんと一緒に確かめ直します。たぶん、“プールに入るぞ”と意気盛んなCくんも、“あれ？”と一瞬たじろいだはず。D先生の方は、「入りたかったんだよね」

と、その屈折点となっていたCくんの“つもり”に立ち返れるように励ます。ここからCくんが自分の気持ちを切り替える努力が始まります。いわば、プールにはいるかどうか、それをじゃましているように見える周りのおとなに“そうじゃなくて”と気持ちをぶつけていっていたCくんは、働きかけの対象を、自分自身の“つもり”にきりかえます。本来、自分の気持ちに働きかけることはとても難しいことのように思いますが、それをD先生と対象化して、意識化することで、その支えを得て、自分自身を調整しようとしていきます。

ここで、大切だったことは、結果的に、D先生のいうことを聞いたCくんではなく、自分で気持ちを揺らせて、先生と一緒にプールが入れないことを受け入れた今までとちょっと違うCくんが誕生したことだと思います。

#### ② 伝わる手応え

大好きな食事の場面。Cくんは食べ物が目の前に置かれると、一直線な行動になってしまいます。D先生は、そうしたCくんの“つもり”を励ます方向で、「これ？」とたずねます。

食べたい給食をお預けにしたり、ことばと引き替えにしたりせず、“Cくんのつもりを応援するよ。とってあげるよ”と、しかしゆったりと“間”を持ちながら関わります。ひょっとしたらCくんは、手を伸ばしただけかもしれない。しかし、“ちょっと遠くで手が届きにくいものは、D先生が助けてくれる。そうそう。それぞれ”とやりとりが続きます。D先生がここで注目しているのは、形通りのことばによる表現ではもちろんありません。まだ、表現のた

め的手段としてはほんの芽生えかもしれないような細かな行動を見落とすまいと心を配ります。

よく、「周囲のひとが物わかりがよすぎるから話さない」といわれたりします。確かに、そのような側面があるのですが、コミュニケーションは、完成した話しことばを得て突然成立するものではなく、コミュニケーションの大切な道具の一つとして話しことばが用いられるのだとすれば、どのチャンネル（身振り 視線 指さし ことば）でコミュニケーションが成立しているかをつかんで、それを離さず、伝わる手応えとして返してゆくことが大きな意味を持っていたように思います。それは、言い方を換えれば、権利としての表現・コミュニケーションを大切にすること、ということでしょうか\*16。

歌うこと、話すこと、なにより表現することが大好きなCくんに一歩近づいてくれました。

### ③他者との関係を広げることは？

D先生とCくんとの関係は、この1年ですぐにふんと、強く深くなっていったように思います。そうした変化があればこそ、「私とはそんなやりとりは成立しない」という悩みを周囲の人たちが持ちやすくなる、ということです。

「Cくんにはこんなつもりがあるよ」と伝えられても、それを聞いた人がなかなかそれを確信できない時もあると思います。また、進級とともに担任などがかわって、それまで成立していたやりとりが崩れることもあります。また、一見D先生との安定していた関係ができていても、それは特定の限定された固有名詞でのD先生との

関係であって、人とのやりとり一般が広がっている段階ではない、ということもあるでしょう。

そのときに重要になるのは、前提として“人との関わりが豊かになる”ことは、必ずしもいつでもどこでも誰とでも同じようなかかわりができるということではない、ということです。例えば、自閉症では、コミュニケーションの障害が一つの大きな兆候として理解をされています。その意味では、対人関係が広がることは障害の改善の重要な指標です。

しかし、現実の場面では、コミュニケーションが改善しても、あるいはそうであるからこそ好き嫌いもはっきりする、ということもおおいにありえる、ということは見落としてはならないことだと思います。

### ④“つもり”を軸に父母と団結する

こうしたCくんとの1年間を振り返ってD先生は、(5)でCくんの“つもり”を軸に父母と団結することの大切さを強調しておられます。

このことは、教育が子どもの発達を大切にしようとするとき、とても重要になると思います。D先生は、“困った行動はやはり減ってほしい”，そういう父母の痛いほどの願いを受け止めつつ、困った行動の「矯正」ではなく、Cくんの“つもり”の人間的な意味に着目しながら、いわばCくんの“つもり”をまっすぐ伸ばすために、みんなで知恵を出そう、と教育の原点に立ち返って呼びかけます。

「1歳半頃の発達の節目」で長期間を過ごす子どもたちから、こうした教育の原点の一つあらためて学ぶことができたように思います。



## 注

- \*1 中日新聞 2006年12月4日
- \*2 「出直してよ！障害者自立支援法」12.9集会 集会アピール文より
- \*3 友寄英隆「新自由主義とは何か」
- \*4 2001(平成13)年に出された厚生省(当時)の通知「保育所への入所の円滑化について」では、「(10月以降は)認可定員の25%を乗じて得た員数を越えても差し支えないこと」として、事実上上限をなくしている。
- \*5 田中昌人『講座・発達保障への道 ①児童福祉法施行20周年の証言』,『講座・発達保障への道 ②夜明け前の子どもたちとともに』,『講座・発達保障への道 ③発達をめぐる二つの道』全国障害者問題研究会出版部1974を参考のこと。
- \*6 全労連・労働総研 2007年国民春闘白書 学習の友社 2006年 p72
- \*7 岩波一寛 日本の財政危機とは何か 経済 新日本出版社 2006年5月号 No.128
- \*8 公文昭夫 社会保障「構造改革」の中間決算書 経済 新日本出版社 2006年5月 No.128
- \*9 二宮厚美 憲法に立脚した財政政策を 経済 新日本出版社 2006年5月 No.128
- \*10 谷山治雄 税制の転換点 経済 新日本出版社 2006年5月 No.128
- \*11 2000年には「人類のゆりかご」といわれるアフリカのアフール地方で330万年前のアウストラロピテクス・アフレンシスの幼児の化石が発見された。すでに、このアフレンシスはラエトリの足跡化石

から直立二足歩行は獲得していたと確信されているが、樹上生活の適応特徴も残っていて、その直立二足歩行は樹上生活を完全に卒業した結果であるかどうかは論争のあるところだといわれている(日経サイエンス 2007年2月号)。

\*12 田中昌人による可逆操作の高次化における発達の階層一段階理論は、発達段階を解明し整理しようとしてきたが、そのもっとも大きな願いは、ここに見るように「ある発達の段階にある」ということが、その発達の段階をどうこえてゆくのかをも説明する物であるということはどう説明するか、いいかえると変化し発達するものとして発達をとらえるための理解の仕方を発達連関として整理し提起することでもあった(「人間発達研究所紀要第18・19号」小特集を参照のこと)。

\*13 歴史的に言えば、そのように固定的なとらえ方を克服するために発達の階層一段階理論が検討された。

\*14 発達検査の手引きではこの答え方でも「通過」と評価をされる。

\*15 この時期の発達のな検討について、例えば、石井裕紀子・遠藤六朗 重症児施設における発達年齢1歳半～3歳該当園生の発達の躓きに関する考察——ことばの獲得と自我形成の視点から—— 人間発達研究所紀要第4号 1990年、なども参照のこと。

\*16 国連・子どもの権利委員会による「一般的見解第7号 乳幼児期の子どもの権利 CRC/C/GC/7」(2005年11月1日)では、その14項「乳幼児の意見と感情の尊重」において、乳幼児など「幼い子どもたちは自分の周囲の環境にとっても敏感であ

り、生活の中で関わる人々、場所や日常の過ごし方を急速に理解していく。またそのことを通して、それぞれの固有の自分らしさに気づいていく。幼い子どもたちは、話したり書いたりして伝えることができるようになるずっと前から、あらゆる方法で自

分の気持ち、考え、願いを選び取り、伝えられている」（望月他訳 保育の研究 No21 より）という認識を示していることも、権利としてのコミュニケーションや表現を考えてゆく上で重要な提起であろう。

#### 【付記】

この「発達保障の課題 2007」は人間発達研究所運営委員会の共同研究として、運営委員以外からも意見や実践記録の提供などを得て討議し、内容をの一部を原稿化したものである。第Ⅰ部は山田が、第Ⅱ部は中村がとりまとめの担当をした。資料・実践記録は、斎藤賢さん、保木あかねさん、神賀伸子さん、岡田徹也さん、高畑充弘さんに提供して頂いた。討議には小林一郎さん、小原佳代さん、佐々智子さん、谷間蓉子さんに参加して頂いた。

また、所長の加藤直樹、運営委員の中村隆一、田村和宏、村松大治、山田宗寛、栗本葉子、武居誠、嶋村伸子が資料提供と討議に参加した。