

〔論文〕

「生きる力」をはぐくむ知的障害児の 発達課題の在り方について

野 口 佳 子*

本稿は、知的障害児の社会自立を目指すために必要な「自立活動」の内容の指針となる「生きる力」をはぐくむ発達課題の在り方を明らかにすることを目的としている。そのために生涯発達に必要とされる「発達課題」の概念について現代社会における意味を問い直し、再構築することを試みた。

「障害者の権利に関する条約」の批准によって、日本は共生社会の形成に向けて「連続性のある『多様な学びの場』」を用意することで、「インクルーシブ教育システム」を構築しようとしている。そのような社会において、知的障害児の自立と社会参加には人間の発達の原点である発達課題の概念が基本的な指針になると考える。

「生きる力」をはぐくむ知的障害児の発達課題は、全ての子どもに共通した「社会的課題」とその社会との関わりの中で育まれる「自我発達」の概念が土台となる。

キーワード：インクルーシブ教育システム 特別支援教育 生きる力 発達課題 自我発達

はじめに

「障害者の権利に関する条約」が2006年(平成18年)12月に第61回国連総会で採択され、日本は2007年(平成19年)9月に署名、2014年(平成26年)1月に批准した(外務省, 2013, 2014a, 2014b)。

日本においては、すでに1960年(昭和35年)に公布された「知的障害福祉法」において「知的障害者の自立と社会経済活動への参加を促進すること(第一章総則)」が謳われている。「障害者の日常生活及び社会生活を経済的に支援するための法律(障害者総合支援法)」においては「地域社会における共生社会の実現に向けて」「日常生活及び社会生活を総合的に支援する(厚生労働省, 2012)」施策が講じられている。また、障害者基本法には、「基本的人権を享有する個人としてその尊厳が重んじられ」その施策は「国際的協調の下に図られなければならない」(文部科学省, 2012b)としている。

さらに本条約の批准を受けて、日本は国際社会から「共生社会」の形成に向けての社会的整備と、障害のある子どもたちが地域社会で自立、社会参加するためへの努力の成果を一層求められることになる。

2013年(平成25年)の特別支援学校1080校のうち知的障害の学校は706校(文部科学省, 2014a)である。他校種においても併せ持って知的障害を有している子どもが少なくない。知的障害児の「発達課題」の在り方を明らかにすることは、他の障害を併せ持つ児童生徒

*大阪総合保育大学 大学院生

にとっても「個別の指導計画」、「個別の教育支援計画」の作成において、自立と社会参加を見据えた課題設定するための基本的な指針になると考える。

本論文では、ハヴィガーストの発達課題の概念をもとに、原点となる「発達課題」を明らかにしたうえで、知的障害児の個別性を加えて「生きる力」をはぐくむ知的障害児の「発達課題」の在り方を考察する。

I 「発達課題」の今日的意義

「発達課題」という概念を最初に使った人物は、ハヴィガーストである。ハヴィガーストの発達課題における業績は「幼年期から老年期に至るまでの人間の発達全体を視野にいられた」(2005 津守 p.12) 発達課題の概念を初めて使ったことにある。ハヴィガーストは「発達課題は、個人の生涯にめぐりくるいろいろの時期に生じるもので、その課題をりっぱに成就すれば個人は幸福になり、その後の課題も成功するが、失敗すれば個人は不幸になり、社会に認められず、その後の課題の達成も困難になってくる」(荘司訳, 1995. p.25) と発達課題を概念化している。この功績について津守 (2005 pp.12-13) は「発達を心理学のアカデミックな興味からだけ見るのではなく、発達上の課題を果たすことが課題になるという考え方は新鮮だった」と述べている。

ハヴィガーストは「発達課題」の概念が教育者にとって役立つこととして二つあげている。「一つは、学校における教育目標を発見し設定することを助ける点」でもう一つは、「教育的努力をはらうべき時期を示す点」にあり、「身体が成熟し、社会が要求し、そして自我が一定の課題を達成しようとするときが、すなわちこの教育の適時である」(荘司訳, 1995. p.28) という。その当時学校が担うべき教育内容を明確にしたことにより、発達課題の概念が、その後の学校における教育内容としてカリキュラムの基礎になったことにある。

発達課題の研究は、赤松・宮本 (2012) が「身体能力の発達」に関して、佐々木・中村 (2011) が「特別活動の育む能力と社会的発達課題」について、ハヴィガーストの発達課題の世代性を越えて、発達課題の概念の普遍性を現在の教育に見出している。学校におけるカリキュラムの「身体に関する発達課題」「社会性の発達課題」について取り上げられている。

逸見 (2009) は看護学生の成人期の健康問題について、ハヴィガーストの発達課題を生活課題に変えて「身体面」「心理面」「社会面」からの発達課題を考察している。

瀧口 (2009) は特にハヴィガーストにはふれていないが、「乳幼児期はからだ作りや人と人とのつながり、そして安心感や他人への信頼感を育てる時期」として、各時期における発達課題の概念が適用されている。

1950年代のアメリカ社会という限定した理論ではあるが、その内容には人間の発達として幼児から生涯にわたって、普遍的内容が多くあることがわかる。「世代性・個別性の立場を補強」(西平 1985 p.77) することにより、いまだ現在への提唱を行う内容の物であると考ええる。

また、「子どもの徳育に関する懇談会『審議の概要』(案)」(2009c)において「子どもの発達段階の必要性」があげられている。「子どもは発達段階ごとに、視野を広げ、自己探求を深め、各段階における特徴を踏まえた成長をそれぞれの段階で達成することで、子

どもの継続性ある望ましい発達が期待される。」とあり、ハヴィガーストの発達課題の概念が基本になっていると考えられる。

2009年（平成21年9月）「子どもの徳育に関する懇談会（第12回）」「子どもの徳育の充実に向けた在り方について（報告）」において、「子どもの発達課題ごとの特徴を踏まえた徳育の推進」（文部科学省, 2009d）が述べられ、発達課題の観点を踏まえた取組が期待されている。具体的発達課題として、「子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題」がまとめられ報告されている。ハヴィガーストの発達課題の概念は、現在に於いても発達課題の基礎的概念であり、現代社会においても示唆を与えているものと考えられる。

II 現代の日本社会が求める発達課題

現代社会の子どもの成長に関して、特に重要視すべき課題について、幼児期、学童期（小学校低学年、小学校高学年）、青年前期（中学校）、青年中期（高等学校）に分けて示している「子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題」（文部科学, 2009d）を現代の日本社会が求めている子どもの発達課題として取り上げる。

これをハヴィガーストが定義した「身体の成熟から生じる課題、（歩行の学習）」「社会の文化の圧力から生じる課題（読むことの学習、社会的に責任のある市民として社会に参加すること）」「個人の私的な価値観や志望から生じる課題（その人の人格あるいは自己の一部、職業の選択と準備、価値尺度や人生観を打ちたてること）」（児玉訳, 1997, p.7）の観点を基に分類し、現代の日本社会が求める「発達課題」を分析する。

ハヴィガーストの三つの観点を筆者が「子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題」を分類したものが表1である。表1において網かけの部分は、9月の懇談会において7月の「審議の概要（案）」（2009c）より追加された部分である。乳幼児の項目では「人に関する信頼感の獲得」が一つの項目になり、「自己の発揮」「自己肯定感」が加えられている。青年前期では「自らの個性、適性を探求する経験を通して」「自らの課題と向き合う」こと「他者と協力」すること、青年後期では「個性・適性を伸ばす」ことが加えられた。

「子どもの発達課題に応じた支援の必要性」として「自己の主体性と人への信頼感の形成」と「自己探求と他者との関わりを深めていくこと」（2009d）の重要性が7月の懇談会を経て前文に追加されている。これは、発達課題の中でも社会自立に向けた「自我発達」の概念の重要性が強調されたものと考えられる。

自我について、「エリクソンは、自我発達を社会構造との関係でとらえ、各段階の課題と意義を認め」（2005 守屋 p.67）、ハヴィガーストは、「エリクソンの革新的葛藤という着想からヒントを得て、それよりも具体的な内容を持つ複数の課題を、人生のそれぞれの時期の発達課題（developmental tasks）として示している」（2005 守屋 p.71）と守屋は述べている。

ハヴィガーストは「自立感を学ぶこと」として、「生後二年目になると、幼児は他人に依存する代わりに自立すること、自分で決定することなどの課題に出会う。」そして「自分自身の存在を意識し、自分で解決する力を得るようになる。」（荘司訳, 1995, p.38）と述べている。さらに「自発性の学習と良心の発達として」、「生後三カ年間に信頼の基本的観念を持ち、自立的で自己決定のできる人間になる基礎をもったならば、」「四歳ないし五歳

では十分に発達した人格や、自発的活動の学習や、内的道徳的な案内者としての良心の発達に向かって進みはじめる」(荘司訳, 1995, p.40) と述べ、学習する適時のある課題として自我発達の在り方を示している。

また、表1「子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題の分類」から、年齢における重視すべき課題にも特色がみられる。

表1. 子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題の分類

	身体的成熟から生じる課題	社会の文化的圧力から生じる課題	個人的価値や抱負から生じる課題
乳幼児	・ 基本的生活習慣の形成	・ 人に対する基本的信頼感の獲得 ・ 道徳性や社会性の芽生えとなる遊びなどを通じた子ども同士の体験活動の充実	・ 愛着の形成 ・ 人に対する基本的信頼感の獲得 ・ 十分な自己の発揮と他者の受容による自己肯定感の獲得
小学校低学年		・ 「人として行ってはならないこと」についての知識と感性の涵養や、集団や社会のルールを守る態度など、善悪の判断や規範意識の基礎の形成	・ 自然や美しいものに感動する心の育成（情操の涵養）
小学校高学年		・ 集団における役割の自覚や主体的な責任意識の育成 ・ 体験活動の実施など実社会への興味・関心を持つきっかけづくり	・ 抽象的な思考の次元への適応や他者の視点に対する理解 ・ 自己肯定感の育成 ・ 他者の尊敬の意義や他者への思いやりなどの涵養
青年前期		・ 社会の一員として、他者と協力し自立した生活を営む力の育成 ・ 法やきまり意義や理解や公德心の自覚	・ 人間としての生き方を踏まえ、自らの個性や適性を探求する経験を通して自己を見つめ、自らの課題と正面から向き合い自己の在り方を思考
青年中期		・ 他者の善意や支えへの感謝の気持ちとそれにこたえること。 ・ 社会の一員として自覚を持った行動	・ 人間としての在り方生き方を踏まえ、自らの個性・適性を伸ばしつつ生き方について考え、主体的な選択と進路の決定。

註) 網かけ部分は、9月の資料で付け加えられた部分。

乳幼児期は「身体的成熟から生じる課題」「社会の文化的圧力から生じる課題」「個人的価値や抱負から生じる課題」どの項目からも課題が挙がっており、全体的な発達に重点が置かれている。

小学校低学年は自然や善悪といった普遍的な環境の理解や価値観が社会的に求められる。

小学校高学年では、より抽象的に自己と他者に基づく社会の一員としての自己が求められ、実社会集団としての価値観が課題になっている。

青年前期では自分の生き方、法や決まりの中での価値観、中期ではさらにそれが自覚として定着することが、発達課題として挙げられている。

乳幼児期には遊びを通して、身体、社会、自己の総合的な発達が課題になり、年代を経るごとに自覚や主体といった自己と自分自身や他者と向き合うといった精神活動へ、身の回りの子どもといった社会から社会的な広がりへと「全体から分化」へ、「個人から社会」へとといった発達の順序性、方向性が見られる。

この「子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題」は、「子どもはひとりひとり異なる資質や特性を有しており、その成長には個人差がある一方、子どもの発達の道筋やその順序性において共通してみられる特徴」として「子どもの発達やその課題を踏まえた適切な対応と支援」(2009d)を行っていくことが重要であると報告されている。

年齢に応じて「全体から分化」へ、「個人から社会」への課題の順序性、方向性、そして社会に向かう自己の「自我発達」の道筋があるといえる。これはどの子どもにも共通した「社会的課題」であると考え。この「社会的課題」と「自我発達」は年代ごとの「発達課題」の基本的発達課題として、知的障害児の自立においても必要な観点であると考えられる。

Ⅲ 自立活動と発達課題

発達課題の概念の今日的意義について述べてきた。この章では、発達課題の概念が特別支援教育の教育課程にどのように位置づけられているかを考察する。

前章より、知的障害児の「発達課題」の土台となるものは、どの子どもにも共通した発達課題として、「社会的課題」と「自我発達」が必要であることが分かった。知的障害児はこの課題に加えて、「個性性」を考えていく必要がある。

特別支援教育の教育課程は、教科、道徳、総合的な学習の時間、特別活動及び自立活動の領域によって編成される。障害の状態により特に必要のある場合には、「学習指導要領の総則第2節 教育課程の編成」において「自立活動を主とした指導を行うことができる」(文部科学省, 2009a, pp.41-49)とある。この「自立活動」の内容は社会の変化に応じて改訂されてきている。

1971年(昭和46年)に養護・訓練「障害の状態を改善し、又克服するための特別の領域」として、それまでの機能訓練から教育的な学習として位置づけられた。

2000年(平成12年)7月にまとめられた教育課程審議会の答申では、「自立を目指した主体的な取組を促す教育活動であることを一層明確にする」ため、名称を「自立活動」と改められた。

2009年(平成21年)告示では、項目および適用範囲の改訂が行われた。「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の六つの内容に改訂される。社会的自立に向けて人間関係が重要視され、「人間関係の形成」

が加わった。(文部科学省. 2009b. pp.16-24)。

また、「自立活動の指導は、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し、自立し社会参加する資質を養うため、学校教育活動全体を通じて適切に行うもの」とされている(文部科学省. 2009a. pp.42-43)。

この自立活動の項目から、「必要とする項目を選定し、それらを相互に関連付け、具体的な内容を設定し」、「個別の指導計画」が作成される。個別の指導計画作成に当たっては、「個々の児童又は生徒の障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確」にして作成するものとする(文部科学省. 2009a. p.68)。また教科の時間についても「個別の指導計画を作成すること」が特別支援学校学習指導要領総則に明記された。自立活動の内容が基礎となり学校生活全体の教育活動として展開されることになる。

ハヴィガーストによると、知的発達の目標は「客観的事実と空想を区別すること」、「事実を探究し、その秩序を発見すること」、「事実を利用すること」、「事柄の表面にみえないもっと基本的真実を見つけること」とある。また知的発達の水準を「直接に事柄を接して探究する段階」、「具体的な事柄について知的に探究する段階」、「抽象的思考の段階」(荘司 1995 pp.92-102)としている。

文部科学省の知的障害教育における知的障害の定義は「記憶、推理、判断などの知的機能の発達に優位な遅れがみられ、社会生活などへの適応が難しい状態」(文部科学省 2014b)をいう。この知的障害児の定義にハヴィガーストのいう知的発達の目標と水準を当てはめると、「事柄の表面にみえないもっと基本的真実を見つけること」や「抽象的思考」は難しく、それ以前の目標と水準が想定される。個々の知的発達の水準や目標に応じた課題が知的障害児の「個別的課題」として必要になる。

また、自立活動の目標に「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上または生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。」(文部科学省. 2009a. pp.32-33)とある。そこに、「主体的に改善・克服する」「主体的活動」としての「自我発達」の関与があることになる。

この主体的な活動を自我発達の観点から考えると、将来の自立をめざすための発達課題は、単に現代の社会から考えて将来的に必要であろう能力を身に付けるという意味ではなく、その年代ごとの社会と自己との関わりの中で発達課題が用意されており、その「年代の適時」があるということになる。

自立活動の内容においても、主体的活動として自己と他者、あるいはまわりの社会との関わりが必要であり、その過程そのものが発達課題となると考える。

IV 自立活動と自我発達

この章では、「自立活動」の主体的活動として不可欠な「自我発達」について述べる。

年代ごとに「繰り返される課題」としてハヴィガーストは「社会生活に責任をもって参加すること」(荘司 1995. p.46)の学習を挙げている。

「自分」というものがあって、家族、友達、さらにより広い社会へとくりかえし関わりをもつことで(仲良くすること、敵対する人ともつきあうことなど)、社会での自分の役割を学んでいく。それは各年代においてその要求に程度の差はあるが、同年代の社会と自

己との関わりを次の年代においても「繰り返される課題」として生涯のどの時期に於いても必要であるとする。

「自我発達」に時間という次元をとり入れた発達課題のモデルについては、守屋の「自我発達の三次元モデル」(2005. p.78)がある。「生物的自己」「社会的自己」に加えて「時間的自己」があげられ、それは、「人間存在の独自性を特に生涯発達の観点から理解しようとする際には不可欠のものである」(2005. 守屋 p.81)とされる。

自我発達と反抗期に関して守屋(2005. p.81))は「生物的自己は誕生まもなくの時期から既に認めることができる。たとえば、空腹時や不快時になくといった現象に、生物的自己のもっとも単純な表現を認める。」としている。社会的自己は、「生後2か月頃より目立ち始める対人的反応(他者に対して笑うなど)に原初的表現を認める」が「明確にみとめられるのは幼児期初期の第一次反抗期である。」「この反抗期の時期から社会的文脈をもって理解できることが多くの行動に現れてくる。」「時間的自己はこれよりずっと遅れて、青年期の第二次反抗期の時期から明確に認められるようになる。この時期以前において時間的自己の兆候は認められるが、この時期から人は何のために生きるかを問い始めるようになる。」としている。

自我の発現と反抗期はどのようにむすびつくかについて守屋(2005)は「自我の3つの側面間の均衡状態が、いずれかの側面に生じた変動によって崩されようとする場合に、それまでの均衡状態を維持しようとして、その変動に拒否的に反応する現象が、反抗と呼ばれる一種の拒否的の反応現象である。」「生体において拒否反応が消失するということは、結果が異物の排除に終わろうとも受容に終わろうとも、いずれにしても、生体内の均衡状態を取り戻したことを意味するが、同様に、反抗の消失は自我のいずれかの側面での変動を契機として生じた自我の3つの側面間の均衡状態に戻ったことを意味している」。この自我の3つの側面間の再均衡化の達成を、「自我の再編成」と呼ぶとしている。

「自我の各側面は絶えず変動を示しているとするならば、絶えず不均衡状態がもたらされることになり、したがって、反抗も絶えず現れることになり、結果として自我の再編成も絶えず行われることになる。当然のことながら、顕著な変動は顕著な反抗を引き起こし、したがって、顕著な自我の再編成がなされると考えられる。そのような顕著な反抗並びに顕著な自我の再編成が見られる時期に相当するのが、社会的自己の明確な発現を契機とする第一次反抗期であり、また、時間的自己の明確な発現を契機とする第二次反抗期である」(2005. 守屋. pp.82-83)としている。

「繰り返される課題」を加味した「自我発達」の観点から発達課題を考えると、将来を見通しこうなりたいと思う自我が、年齢ごとにその年齢における社会と関係を持つことにより不均衡と再編成がおこり、次の段階に進む。この再編成の経過が必ず必要であり、その後の課題の達成を左右させると考えることができる。

「自立活動」の内容は個々の状態に応じて作成されるものであるが、共通の課題として「社会的課題」と社会と関わることで自己を育てる「自我発達」の課題は必然的にあるものであり、不可欠なものである。各年齢にあった社会的課題と社会とのたえまない関わりが「自我発達」の課題となり得る。「個別的課題」、「身体的課題」と合わせて、自立活動の内容を選んで決めていくという視点が必要であると考えられる。

V 「生きる力」をはぐくむ「発達課題」

「生きる力」をはぐくむための「発達課題」を考える時、将来の自立と社会参加が目標となり、未来・現在の時間軸の関係を考えることが必要になると述べてきた。

守屋は「時間軸は現在から将来へつながるだけでなく、未来から現在へとつながっている必要がある」（2005. p.80）とし、自我発達を土台とした、現在←未来、現在→未来の相互の観点を提唱している（1998. 2005. 2010. 守屋）。未来社会から見る「発達課題」について、未来社会として現在考えられる共生社会を想定して、現在←未来の観点から「生きる力」の在り方について検討を深め考察する。

「障害者の権利に関する条約第 24 条」によると、『『インクルーシブ教育システム』（inclusive education system 署名時仮訳：包容する教育制度）とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が『general educational system』（署名時仮訳：教育制度一般）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。』（文部科学省 2012a）

「general educational system」（署名時仮訳：教育制度一般）の解釈について外務省の回答は、「各国の教育行政により提供される公教育であること、また、特別支援学校等での教育も含まれるとの認識が条約の交渉過程において共有されたと理解している（文部科学省 2012d）。したがって「general educational system」には特別支援学校が含まれると解される。」これは、「インクルーシブ教育」において、「同じ場で共に学ぶことを追求すると共に、個別の教育的ニーズにある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズにもっとも的確にこたえる指導を提供できる、多様な柔軟な仕組みを整備することが重要である。」（文部科学省. 2010, 2012a）と解釈されている。

すなわち「小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある『多様な学びの場』を用意しておく必要がある」（文部科学省 2010）と述べられている。これを図式化したものが、「日本の義務教育段階の多様な学びの場の連続性」である。「ほとんどの問題を通常学級で対応」から「専門家の助言を受けながら通常学級」「専門家のスタッフを配置して通常学級」「通級による指導」「特別支援学級」「特別支援学校」「自宅・病院における訪問指導」の 7 つの階層の学びの場の連続性（文部科学省 2012e）である。

各学びの場での支援の対象や内容を明確にすることで、それぞれの段階の役割と学びの場との関係性を示せると考え、石隈（1998. 1999a. 1999b. 2003.）の提唱している「三段階の心理教育的援助サービス」（2008. 家近. 石隈 p93.）のモデル、図 1 に合わせて考えてみることにする。

図 1 において、一次的サービスは「すべての子ども」を、二次的サービスは「問題の兆候があり、配慮を必要とする一部の子ども」を、三次的援助サービスは「重度の援助ニーズを持つ特定の子ども」を対象としている。

石隈（1999a. 2008）の一時的サービスを通常の学級、二時的サービスを支援学級、三時

的サービスを特別支援学校とおきかえて考えるなら、「多様な学びの連続性」の各学校組織の中での支援の在り方を示唆してくれるモデルであるといえる。

内容については、一次的サービスは「多くの子どもが会う課題の困難さを予測して前もって行う予防的援助」と「子どもが課題にとり組むうえで

必要なスキル（例：ソーシャルスキル、問題対処スキル、学習スキルなど）や人間関係などを作っていく促進的援助」とし、二次的サービスは「問題発生の初期の段階で発見し対応することで問題が大きくなることや、子どもの発達が妨害されることを予防」すること、三次的援助サービスは「教師やスクールカウンセラーが援助チームを作り、子どもの状況についての総合的な心理教育的アセスメント（情報収集と情報の意味づけ）を実施し、それに基づく個別の援助計画を作成し、チームによる援助」を行うこととしている。（2008 家近 石隈 pp.92-93）

支援の必要な子どもへの援助の方法は、「一時的援助サービスが基盤にあって、個別の配慮や指導が付加される。また、二次的援助サービスや三次的援助サービスは、一時的援助サービスの在り方に影響」し、従って「苦戦する子どもに配慮した授業を通して、全ての子どもにとってわかりやすい授業が促進される」（2008 家近 石隈 p.94）という。

未来に「生きる力」をはぐくむためには、「自我発達」と「個別的課題」が必要であることは前章で述べた。そして、未来社会の在り方として「共生社会」をあげた。その社会システムは、わかりやすさ、居場所といったすべての子どもに必要な基本的ニーズから個別のニーズに対応する専門性への階層化、学校教育環境としての「多様な学びの連続性」といった階層化された社会において「合理的配慮」が用意されていることになる。

また、「合理的配慮がいかなる範囲かつ内容で実現されるかについては各国の裁量にゆだねられており」、「個々事案に即して判断されるべきもの」であり、「『均衡を失した又は過度の負担を課さないもの』であるか否かについては『変更及び調整』を行う主体にとっての負担という観点から判断されるもの」との外務省の見解がある。（文部科学省. 2012f. 2012g）

社会がこのように多様化し、ますます情報量が増えていく現代社会において、未来に「生きる力」をはぐくむために欠かせない「発達課題」とは、自分が主体的に「生きる」ということ、その中で自分を知り自分に必要な支援を要請、あるいは選択することができるということ、「自己選択」「自己決定」であるといえる。この「自己選択」「自己決定」は、個々の年齢にあった社会との関わりと葛藤、その過程における「自我発達」をもって「自己実現」していくこと、その課題を達成すること、そのことをもって次の年齢への発達につながっていくことによってはぐくまれると考えられる。

本稿では、「生きる力」をはぐくむ知的障害児の「発達課題」の在り方を明らかにする

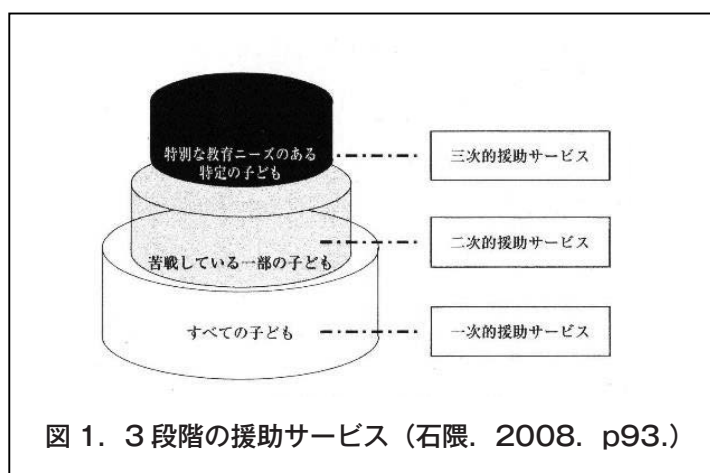


図1. 3段階の援助サービス（石隈. 2008. p93.）

ために、発達課題の概念の現代における意味を問い直してきた。発達課題の概念は、知的障害の特性に対する発達課題のみならず、どの子どもにも必要な発達課題「社会的課題」を含んだ概念であり、自立活動の個々に応じた課題設定についても、必要な視点であった。

「生きる力」をはぐくむための知的障害児の発達課題の在り方には、全ての子どもに共通した発達課題として、「社会的課題」とその社会との関わりの中ではぐくまれる「自我発達」の課題があり、その共通した課題と個別に必要な発達課題（個々の認知特性）と特別に専門的な配慮を要する発達課題（医療、福祉）の総合的な視点が必要であると考ええる。

また、「生きる力」とは、未来の共生社会を創造し、主体的に関わっていける力であり、「自己選択」「自己決定」「自己実現」の力であると考ええる。

今日における「社会的課題」の在り方については「子どもの徳育に関する懇談会（第12回）」において、「身体的発達、情緒的発達、知的発達や社会性の発達などの子どもの成長における様々な側面は、相互に関連を有しながら総合的に発達する」こと、子どもは、「身近な人や自然等との関わりの中で、主体的に学び、行動し、様々な知識や技術を獲得する」こと、「発達段階にふさわしい生活や活動を十分に経験する」こと、「身体的感覚を伴う多くの経験を積み重ねていくこと」が子どもの発達に不可欠である（文部科学省、2009d）と述べられている。

以上の内容を知的障害児の自立と社会参加を目指すための「自立活動」のカリキュラム作成の指針としたい。

おわりに

発達課題の概念は人間が発達するためのごく当たり前の本来あるべき姿であり、日本では家庭や地域社会で多くを培われてきたと考えられる。しかし、家庭、地域社会がその形を変え、本来の機能を果たせなくなってきた現在の現在、葛藤の場としての社会の役割の多くを学校という場に課せられ、また特別支援学校においてはセンター校として「連続性のある『多様な学びの場』」の各段階のニーズに応じることが要求されるであろう。

2003年（平成15年度）3月「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が取りまとめられ、その中で、障害のある幼児児童生徒一人一人について「個別的教育支援計画」を作成し、将来を見据えた教育目標の設定を保護者の参画、本人の意思を交えて作成すること、適切な教育的支援のもと特別な教育的ニーズの内容を設定し、教育的支援を行う者・機関を明確にして支援を行うことの重要性が示されている。（文部科学省、2003a、2003b）

「現行制度において既に認められている教育課程編成上の特例」において「学校教育法施行規則第140条」で特別支援学級の児童生徒を除く児童についても、「障害のある者で特別の課程による教育を行うことが適当なもの」については、特別な教育課程によることができる」と明記されている（文部科学省、2009a）。

障害のある人々の自立と参加に向けた取組の進展、障害の多様化、各学校における特別支援教育の推進など、障害者のとらえ方の変化の結果、支援の必要なすべての子どもに対して、「個別的教育支援計画」をもとに「個別の指導計画」を作成し、学校生活全体での支援を行うことが必要となる。「インクルーシブ教育システム」の基本としての体制が整ったことになる。

また、階層的支援システムの考え方の一時的サービスでの「わかりやすい授業づくりや居場所のある学級づくり」(2008 家近 石隈 p.92)の考え方は、「インクルーシブ教育システム」の共に学ぶ仕組みのモデルの一つといえる。

「インクルーシブ教育システム」の構築についてはまだ、はじまったばかりであり、本稿を知的障害児の社会自立を目指すために必要な「自立活動」のカリキュラム作成のための指針とし、次論文では実践の分析を行いたい。

[引用文献]

- Allison.W Havighurst,R.J (1947). Father of the Man— How Your Child His Personality 村山貞雄 柘植明子 市村尚久訳 (1976). 子どものパーソナリティ形成の秘密 高千穂周書房.
- 赤松喜久・宮本実季 (2012). 身体能力の発達の観点からみた児童の段階と発達課題 大阪教育大学教科教育学論集, 47-60.
- 外務省 (2013). 障害者の権利に関する条約 テキスト—説明書. 概要—
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018095.pdf> 2014年11月11日
- 外務省 (2014a). 日本と国際社会の平和と安定に向けた取組—人権・人道. 人権外交. 障害者の権利条約. 2. 作成及び採択までの経緯. 国連における障害者権利条約採択までの議論—
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/shogaisha.html> 2014年11月11日
- 外務省 (2014b). 日本と国際社会の平和と安定に向けた取組—人権・人道. 人権外交. 障害者の権利条約. 5. 障害者を巡る国際的な動き—
http://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000897.html 2014年11月11日
- Havighurst,R.J. (1949.11). スクール・レビュー誌 第五十七号. 要約 (1950.05). アメリカ教育界の赤い旋風 エデュケーション・ダイジェスト, 1-6.
- Havighurst,R.J. (1953). Human Development and Education 荘司正子訳 (1958). 人間の発達課題と教育—幼年期より老人期まで— 牧書店.
- Havighurst,R.J. (1953). Human Development and Education 荘司正子監訳 (1995). 人間の発達課題と教育 玉川大学出版部.
- Havighurst,R.J. (1972). Developmental Tasks and Education 児玉憲典. 飯塚裕子訳 (1997). ハヴィーガーストの発達課題と教育 川島書房.
- 佐々木正昭・中村豊 (2011). 特別活動のはぐくむ能力と社会的発達課題 日本特別活動学会紀要第19号, 1-9.
- 逸見英枝 (2009). 看護学生が捉えた成人期にある人の健康問題からの対象理解—ハヴィーガーストの発達課題を生活課題に変えて— 新見公立短期大学紀要第30巻, 45-53.
- 家近早苗・石隈利紀 (2008). 学校教育における心理教育的支援サービス 現代のエスプリ 493 91-101.
- 石隈利紀 (1998). 子どもの援助サービスのあり方とケース・スタディー—学校心理学の枠組みから—日本教育 261 21-23.
- 石隈利紀 (1999a). 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス— 誠信書房
- 石隈利紀 (1999b). 心をつなぐ援助システム 月刊学校教育相談 13 (2), 22-27.
- 石隈利紀 (2003). 特別講演 学校カウンセリングの現状と課題—一人ひとりの子どもの力と援助ニーズに応じる学校教育サービスをめざして— 明治学院大学心理臨床センター研究紀要 1, 15-28.
- 厚生労働省 (2012) 障害者総合支援法 法律の概要

http://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/shougaishahukushi/sougoushien/dl/sougoushien-01.pdf 2014 年 11 月 11 日

文部科学省 (2003a). 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm

2014 年 11 月 11 日

文部科学省 (2003b). 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告) 資料 1 「個別の教育支援計画」について

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301h.htm

2014 年 11 月 11 日

文部科学省 (2007). 特別支援教育の推進について (通知)

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm 2014 年 11 月 11 日

文部科学省 (2009a). 特別支援学校 教育要領・学習指導要領

文部科学省 (2009b). 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編

文部科学省 (2009c). 子どもの徳育に関する懇談会「審議の概要」(案)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/shiryo/attach/1282770.htm 2014 年 11 月 11 日

文部科学省 (2009d). 子どもの徳育に関する懇談会 (第 12 回) 配布資料 資料 3 子どもの徳育に関する懇談会 (報告)「子どもの徳育の充実に向けた在り方について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/shiryo/1284479.htm

2014 年 11 月 11 日

文部科学省 (2010). 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 (論点整理)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1300890.htm

2014 年 11 月 11 日

文部科学省 (2012a). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進 (報告) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm

2014 年 11 月 11 日

文部科学省 (2012b). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進 (報告) 参考資料 1 障害者基本法

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1323314.htm

2014 年 11 月 11 日

文部科学省 (2012c). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進 (報告) 参考資料 2 障害者の権利に関する条約 (抄)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1323315.htm

2014 年 11 月 11 日

文部科学省 (2012d). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進 (報告) 参考資料 3 general education system (教育制度一般) の解釈について

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1323316.htm

2014 年 11 月 11 日

文部科学省 (2012e). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進 (報告) 参考資料 4 日本の義務教育段階の多様な学びの連続性

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/07/23/1321672_1.pdf

2014 年 11 月 11 日

文部科学省 (2012f). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進 (報告) 参考資料 20 合理的配慮について

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1323326.htm

2014年11月11日

文部科学省 (2012g). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進 (報告) 参考資料 21 合理的配慮と基礎的環境整備の関係

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/07/23/1321673_1.pdf

2014年11月11日

文部科学省 (2012h). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進 (報告) 参考資料 23 ICFについて

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/07/23/1321673_2.pdf

2014年11月11日

文部科学省 (2014a). 特別支援教育について 2. 特別支援教育の現状.

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/002.htm 2014年11月11日

文部科学省 (2014b). 特別支援教育について 4. それぞれの障害に配慮した教育 (3) 知的障害教育

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/003.htm 2014年11月11日

文部科学省 研究開発学校制度「現行制度において既に認められている教育課程編成上の特例」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/htm/06_ref/06-05.htm

2014年11月11日

守屋國光 (1994). 老年期の自我発達心理学的研究 風間書房

守屋國光 (1998). 未来分析—健全に苦悩するために— ナカニシヤ出版

守屋國光 (2005). 生涯発達論—人間発達の理論と概念— 風間書房

守屋國光 (2010). 自我発達論—共生社会と創造的発達— 風間書房

西平直喜 (1985). ハヴィガースト発達課題理論の創造的批判 青年心理学研究第1号, 76-77.

瀧口眞央 (2009). 乳幼児期の発達課題として必要なこと 季刊セクシュアリティ, 44-48.

知的障害者福祉法 (1960) <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S35/S35HO037.html>

2014年11月11日

津守眞 (2005). 乳幼児の発達課題と保育 「保育学研究」第43巻第1号, 12-18.

Warner, W.L. Havighurst, R.J. Loeb, M.B. (1956). Who Shall Be Educated? The Challenge Of Unequal Opportunities 清水義弘 新堀通也 森孝子訳 (1956). 誰が教育を支配するか 同人社.

【参考文献】

Erikson, E.H. (1982). The Life Cycle Completed 村瀬孝雄訳 (1989). ライフサイクル, その完結 みすず書房

太田堯 (1990). 国連 子どもの権利条約を読む 岩波ブックレットNo.156 岩波書店

谷村千恵 (2004). E.H. エリクソンのジェネレイティブイティ概念に関する考察 - 1950年代から1960年代前半までの見解の変化 大阪大学教育学年報9, 21-32.

谷村千恵 (2005). E.H. エリクソンのジェネレイティブイティ概念に関する研究 - 概念形成 (1950年代から1980年代)の再構築 大阪大学大学院人間科学研究科紀要31, 179-196.

多田俊文 (2002). 子どもをとりまく問題と教育 第2巻—子どもの発達課題と教育— 開隆堂出版株式会社

戸來知子 (2009). 「知育としての教育が自我形成に果たす役割について—考察: E.H. エリクソンと P.H. フェニックスの理論に基づいて—関西教育学会年報33, 36-40.

戸來知子 (2010). 経験と自我の成熟との関連性 :E.H. エリクソンの理論に基づいて 日本デューイ学会紀要51, 101-110.

戸來知子 (2012). 自我と他者性の関連性：E.H. エリクソンの理論に基づいて 日本デューイ学会紀要 53, 53-61.

謝辞

論文作成に当たり、ご指導いただきました大阪総合保育大学大学院児童保育研究科教授 守屋國光先生に心からお礼申し上げます。

On Developmental Tasks that Foster Living Powers in Children with Intellectual Disabilities

Yoshiko Noguchi

Osaka University of Comprehensive Children Education Graduate School

The purpose of this paper is to clarify desirable developmental tasks that foster ‘living powers’ in children with intellectual disabilities as a practical guideline for independent activities, a necessary path to take for fulfilling their social independence. To achieve this goal, we attempt to provide a critical review on the concept of developmental tasks, which are considered to be necessary for lifelong development, and reconstruct its significance in modern society.

Since the ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Japan has been working hard toward building an inclusive education system, in which continuous diverse learning environments are provided with an aim to realize a society that embraces diversity and mutual learning. In such a society, the concept of developmental tasks, at the foundation of human development, should serve as a basic guideline for the independence and social participation of children with intellectual disabilities.

Developmental tasks that nurture ‘living powers’ in these intellectually disabled children will be built on top of the foundation of both social tasks that are common to every child and the concept of ego development, as grown in relation to the society in which they live.

Key words : inclusive education system, special needs education, living powers, developmental tasks, ego development,