

知的障害児・者における自己の発達に対する発達診断の動向と展望：乳幼児期、学童期、思春期・青年期のプロセスを踏まえて

金丸 彰寿

神戸松蔭女子学院大学教育学部教育学科

Author's E-mail Address: kanamaru1990@shoin.ac.jp

The Review of Research on Developmental Diagnosis for Development of Self-Concept and Self-Evaluation in People with Intellectual Disabilities: Based on the Process from Infancy to Adolescence

KANAMARU Akitoshi

Kobe Shoin Women's University, Faculty of Education

Abstract

国連障害者権利条約は、障害児・者への教育によって、彼・彼女たちの自己を発達させる必要性を提起している。我が国では、障害児・者への発達保障の一環として、発達診断が取り組まれている。本稿では、知的障害児・者の自己の発達に対する発達診断の内容や方法の動向を整理・分析し、今後の展望について検討した。対象は、乳幼児～学童～思春期・青年期における知的障害児・者への発達診断である。なお本稿で用いる自己とは、先行研究にない、自我、自己意識、自己評価などを含む広い意味での概念である。知的障害児・者の自己の発達に対する発達診断をレビューした結果、広範囲のライフステージを横断して、豊かな実践と研究が蓄積されていることがわかった。今後の課題は、次の2点である。第1に、発達診断の内容の批判的吟味や実証性を、より向上させることである。第2に、教育現場において、実践家の発達診断の知識と技術の質を向上させることと、保護者と協力しながら診断を行いやすい環境づくりを進めていくことである。

“The convention on the rights of persons with disabilities” proposes that inclusive education developed dignity and self-worth of them. In Japan, Developmental diagnosis is practiced to guarantee the right of development for persons with disabilities. The present article reviews issues

raised by developmental diagnosis for development of self-concept and self-evaluation in people with intellectual disabilities from infancy to adolescence. The practices and research of developmental diagnosis for them is accumulated widely. Future studies should be done a critical scrutiny of the contents of developmental diagnosis, and be improved validity and reliability of this. Finally, this article is as suggested that teacher is need to improve quality of the knowledge and skill of developmental diagnosis, and the environment for they and parent with children with intellectual disabilities to cooperate with each other.

キーワード：発達保障、発達要求、子ども理解、日常生活場面、アセスメント

Key Words: Human development and the right to development, Developmental needs, Understanding children, Everyday life, Assessment

1. はじめに

2006年に、障害児・者の基本的人権を、あらゆる社会的場面において総合的に保障する、「国連障害者の権利条約」が採択された。我が国は、同条約を2007年に署名、2014年に批准しており、この理念に合致させるよう国内の法制度を修正・改善・整備を行っている。そのうち権利条約では、障害児・者への教育（第24条）の目的を以下のように提唱している（外務省、2019）。（なお、文中の下線部は筆者による）

- (a) 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。
- (b) 障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。

ここで重要なことは2次の点である。第1に、教育目的のキー概念として発達を位置付けたことである。障害児・者への教育は、彼・彼女たちの発達を豊かにし肥らせるためにあるという理念が、国際的に共有されたのである。第2に、障害児・者の発達の中身を、潜在的な力も含めた身体・精神的な力量のみならず、人格や自己といった内面も含み込んでとらえられていることである。能力を行使する人間主体と言い換えてもよいだろう。

ところで、我が国の教育の目的について、教育基本法第一条では「教育は、人格の完成を目指す」とされている。「人格の完成」を英訳すると「fully developing the individual character」（法務省2006）となり、development=発達と解釈できる。我が国と権利条約のいう教育の目的と方向性は合致している。それは、障害児・者を対象とする特別支援教育では、より強調されるべきであろう。その上で、本稿の関心にある「発達診断」は大きな意義を有する。

発達診断は、管見の限り、Gesell・Amatruda（1956）の『Developmental Diagnosis』を『発達診断学』と訳したことに端を発する、医学的診断¹⁾の一つである（田丸、2017）。我が国では、主に、様々な障害を有する大人や子どもの発達保障²⁾を実現するために、1950年代から発達診断が実践されている（藤本2007）。障害児・者の権利保障と重ねて発達診断を考える必要があるが、それが能力主義的な選別につながると意味がない。浜田（2014）は、「子ど

もも、大人も、しばしばむき出しの「個」にされてしまうこの時代、発達障害の問題を、やはり単に『個』の障害としてではなく、人と『共』にある『生活』の問題として、つねに捉え直す心構えを維持し続ける『中』で発達診断を行う必要性を指摘している。

それゆえ発達診断は、障害児・者の「発達への権利の実現を目指す発達保障としての一環として」、「諸能力の発達の到達点を提示し」、権利実現に必要な手立てや配慮を提供することに貢献する役割を有するとされている（木下、2013；玉村、2009）。

そして発達診断は、障害の有無に関わらない、大まかな人間発達の法則性を基本としつつも、個々の障害や生活状況を踏まえて行われるのである。とくに、知的機能の全般的な遅れ・制約が見られる知的障害がある場合、発達診断を行うことによって、その人の発達の力量や内面を丸ごと把握する上で効力を発揮する。話し言葉が出なかったり自傷行動を繰り返したりして、対話やコミュニケーションが成立しづらい知的障害児・者であっても、発達診断は検査で測れない内面世界を把握するのに役立つとされている（河原、2013）。内面とは、人間の持つ思いや願いであり、それを抱く自我や自己という人間主体ととらえられよう（白石、2007a、2016）。

以上より本稿では、知的障害児・者の自己に対する発達診断の内容や方法の動向を整理・分析し、今後の展望についても若干の提案を行う。本稿の構成については、「2. 乳幼児期（0～6歳）期の発達診断」、「3. 学童期（7～12歳）期の発達診断」、「4. 思春期・青年期（12～20歳程度）期の発達診断」のように、ライフステージに応じて区分している。乳幼児期学童期については、発達年齢での区分である。ただし知的障害の場合、9歳以降の発達の向上は見られないことが多いという臨床的経験則を踏まえながらも、思春期・青年期は、能力的側面にとらわれない、「生活の歴史」の蓄積と飛躍による、大人への移行期間（渡部 2009）であるという積極的な意味を踏まえて、発達年齢ではなく生活年齢での記述を行う。

また、発達診断に関する研究の多くは、「可逆操作の高次化における階層一段階理論」（田中 1980、1987；田中・田中、1981、1982、1984、1986、1988）に依っているため、本稿では、この理論とそれに関連する知見を自己の発達診断に焦点化して整理する。加えて発達診断は、「K式発達検査」を用いていることが多い³⁾が、学校・日常生活に見える子どもの姿からも診断できるため、そうした事例も扱う。

なお、自己の用語については、小島（2004）や山根（2016）といった知的障害児・者の自己発達に関する研究にならい、自我、自己評価や自尊感情などを含む広い意味での自己概念として使用している。

2. 乳幼児期の知的障害児における自己の発達に対する発達診断の特徴

(1) 自己の発達プロセス

乳幼児期は、誕生から就学前の保育・教育を受ける、6歳までに相当する。まず、乳児期（0～1歳程度）のプロセスについて概観する（松田、2009；白石、2007a、2007b；田中・田中、1981、1982）。乳児は、仰向けからうつ伏せ、支え座りのように姿勢獲得を行う中で、外界への興味関心を高めていく。そして、手指の開きと連動するように、ゲンコツから指を開くこ

とができるようになる。指が開くことによって、乳児は興味のある事物を掴み、親などの信頼できる大人に見せる。これが、指差しとして自分の要求を表現することにつながる。子ども－モノ－大人という3項関係が芽生え、共同注意が成立していく。このように、6～8ヶ月ごろに、乳児は自分という存在に関心を示し始める（白石、2007b）。そして、1歳ごろに自分の要求を指差しによって伝える姿が現れる。自己（自我）の誕生である。

次に、幼児期（1歳半程度～6歳）のプロセスについて概観する（赤木、2009；別府、2001、2013；服部、2009；田中・田中、1984、1986、1988）。幼児期では、1歳半ごろの大人への問いかけに指差しで答えるような、自分と他者との非言語的・応答的なコミュニケーションができるまでに自己が拡大・充実していく。ただし赤木（2009）は、知的障害のある自閉症児については、自我の芽生えが不十分なまま、応答的なコミュニケーションが成立すると、「指示待ち」現象が起きることがあると指摘している。

2～3歳ごろになると、幼児はみたと・つもり遊びができるように、表象の力が豊かになる。それは、大きいお兄ちゃんと小さい自分のような「大小の世界」という抽象的な世界への始まりであるとされている。こうして、自分と何かを比べる経験を重ねることで、「自－他の領域」が分化する。自分のおもちゃと相手のおもちゃを区別して扱うことは、こうした発達の力が要因にある。この「自－他の領域」の分化は、相手と折り合いをつけることも必要な対人関係を築く力の深化においても必要である。しかし、知的障害のある自閉症の場合、「自－他の領域」が未分化のまま、相手の意図に自分を従属させてしまう、もしくはその逆のことが起きて、ストレスを抱えて問題行動を起こすことがあるという（赤木2009；別府、2001、2013）。

4歳ごろになると、言葉が子どもにとっての行動調整の鍵になり、話しながら自分の気持ちを調整するようになる。友達との遊びや保育園、幼稚園などの集団生活を通して、大人の力を借りながらも自分のことは自分でしたい「自律」の力を育み、「ブランコに乗っていたいけど、友達に代わってあげる」という自制心を獲得していく（別府、2001、2013）。

しかし、自制心の発展途上にある4歳児は、お兄ちゃん・お姉ちゃんになりたいけれども、なれないことでの揺れを見せることがある。その時に、指しゃぶりなどの赤ちゃんがえりが起きることもある。知的障害のある場合、自律と自制心の育ちの中でみえる揺れが、非障害児より大きくなることもあるため、その揺れに丁寧に寄り添う必要がある。

5～6歳ごろになると、幼児は、自分だけの世界、自分と大人の世界に加えて、自分と友人たちという第3の世界で活動を行うことが活発になる。この第3の世界は、自分と大人との間の世界であり、大一中一小の真ん中（中間）、の観点から物事を、より抽象的にとらえる力の獲得につながる。それは、何かしらの基準を踏まえて物事を系列化する力（価値づける力）や、「あのね、昨日、おばあちゃんちにいったね、そしてね・・・」というように、基準を踏まえて言葉を繋ぐ文脈形成の力である。また第3の世界での交流経験は、自分と友達との外見や性別の違いだけでなく、同じ友達、同じ園の子ども、一緒に遊びを行う仲間のように、現象の奥にある「チガウケドオナジ」性質を掴み取る力につながる（服部、2009）。

こうした現象の中にある本質について具体物を通して知る力は、時間軸の獲得と連関して、

「ちょっとずつ大きくなる自分と将来のイメージ」を持つ「自己形成視」の芽生えにつながる（服部、2009）。知的障害のある場合、例えば、「自己形成視」の弱さが継続することがある。時間軸の不十分さもありうるが、今の自分に自信を持ちきれず、将来の伸びを自分でイメージできない場合は、自己肯定感の低下として深刻である。知的障害児が、「自分ができる存在だ、自分がいい」と、自己効力感を向上させる支援が必要であろう。

（2）発達診断の内容と方法

上記の発達プロセスを踏まえて、乳幼児期の知的障害児の自己の発達を把握することに焦点化して、発達診断の内容と方法について整理する（松田、2009；白石、2007b；田中・田中、1981、1982）。まず、乳児期の発達診断については、表1に概要をまとめている。

表1 乳児期の自己の発達に対する発達診断の概要

名称	対象	注意点の概要
微笑返し	3～4ヶ月	微笑のぎこちなさ、支え座り時の緊張
鏡とボール	6～8ヶ月	鏡に写る自分を発見するか、他者がいれば振り返るか
ボール遊び	6～8ヶ月	ボールを相手の手に近づけるか、褒めた後の行動
積み木とコップ	8～10ヶ月	促しによる行動変化、大人との気持ちのやりとり

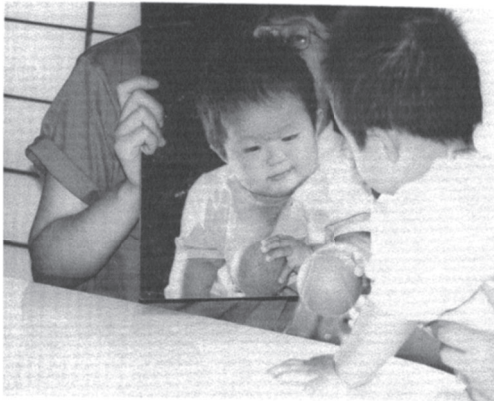
注 診断方法の名称については、心理検査の下位検査のような正式名称ではないが、発達診断で用いられているものを記載している。

第1に、「微笑み返し」は、大人（検査者）が子どもの名前を呼びかけながら微笑むと、子どもが微笑み返してくれるかを観察することである。子どもが、無表情であったり、微笑にぎこちなさがあったりする場合、発達のなつまずきがあるかもしれない。お母さんかお父さんの膝に座った時であれば、その際の緊張の様子も併せて観察する。自己の発達と直接的な関連は強くないかもしれないが、微笑返しのような他者への原初的な応答は、後の自己発達に影響を与えるため重要である。

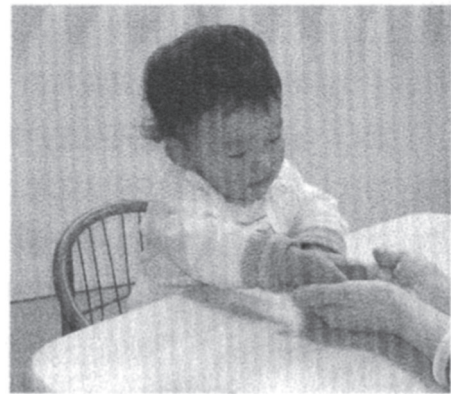
第2に、「鏡とボール」は、図1のように子どもの名前を呼びながら鏡を前に出して、子どもの反応を観察し、その後、鏡を前に向け直してボールを子どもの顔のやや後ろから提示して観察することである（白石、2007b）。鏡に写っている自分を見つけ、その像に笑いかけてみたり、手や口を出したりするかを把握する。さらに、お父さんやお母さんなどの他者を鏡の中に見つけた時に、後ろを振り返るかどうか確認する。こうした姿が見られない時には、自分への関心がまだ高まっていないか、もしくは知的機能の遅れなどの困難さを確認する必要がある。

第3に、「積み木の手渡し」は、図2のように「積み木をここにナイナイしてね」と言いながら、コップを子どもの前に提示し、様子を観察することである（松田、2009）。大人の促しによって行動に変化があるか、または積み木を入れた時に大人に視線を合わせるように、も

のとなりの関わりを結びつけ、気持ちのやりとりを行っているかを把握する。これについては、自分と相手という対人関係の力を確認する点でも重要であり、難しさがある場合は、自閉的な傾向があるかどうか、他の検査も含めて丁寧に見立てる。



注 白石 (2007b) より引用
図1 鏡とボール



注 松田 (2009) より引用
図2 積み木の手渡し

次に、幼児期の発達診断については、表2に概要をまとめている（服部、2009；河原、2013；白石、2016；田中・田中、1984、1986、1988）。

表2 幼児期の自己の発達に対する発達診断の概要

名称	対象	注意点の概要
指差し	1歳半ごろ	相手からの問いかけに応答できるか
はめ板課題	1歳半ごろ	お手つき反応、入れ方の提案に応じるか
弁別	2～3歳ごろ	大きい自分、小さい自分の意味付けに反応するか
名前・性別・年齢	4歳ごろ	答えようとするか、言語的な困難さはあるか
3方向の人物画	5～6歳ごろ	自分を書く時の様子と反応
過去・将来	5～6歳ごろ	時間軸の獲得、順方向、逆方向からの質問への反応

注 診断方法の名称については、心理検査の下位検査のような正式名称ではないが、発達診断で用いられているものを記載している。

第1に、「指差し」は、「お父さんは誰?」、「○○ちゃん（子ども本人）は誰?」、「お目目はどれ?」のような、子どもが興味のある事物などに関する質問に、指差しで答えてもらう様子を観察することである（白石、2016）。それは、相手からの質問に対して応答する、つまり自分が要求するだけでなく、相手の要求（質問）にも応答するという可逆性ととともに、例えば「目」と質問された時に、「耳ではなくて目だ」といった可逆的な思考を把握することに

つながる。

第2に、「はめ板課題」は、円板、三角版、四角版の3つの板を、円孔、三角孔、四角孔のあるはめ板を回しても、3個ともはめられるかどうかを観察することである（河原、2013）。なお、はめ板課題は、本来はより条件設定が細かい課題であるが、本稿の知的障害児の自己の発達という関心に即して、検査の内容を損なわない程度に要約している。

河原（2013）は、2年間に複数回の発達診断を行い、はめ板課題に焦点を当てながら、知的障害児（ダウン症、生活年齢：3歳10ヶ月→6歳2ヶ月）が、他者の要求を受け入れることが難しい発達段階1歳程度の自己の段階から、要求を受け入れ自分の行動に折り合いをつける発達段階2～3歳程度の自己に深まったことを紹介している。

河原（2013）によると、診断開始時には、その子どもは四角孔へ入れようと円板を押しつけ、その後円盤を見て入れるという「お手つき反応」をした。河原が、「こっちに入れるんだよ」と入れ方を提案しても、拒否する姿が見られた。その子どもは、日常的に自分の要求が通らないと怒ってしまったり、なかなか他人の意見を聞こうとしなかったり、場面の切り替えが難しかったりすることが多かったという。まるで日常生活の気になる姿が、はめ板課題に現れているように見える。

しかし診断を進めて2年目に、その姿は変わった。はめ板課題において、子どもは、三角版にうまく入れられなかったときに、河原の「こうするんだよ」という提案を受け入れて調整できた。さらに、以前にはできなかった課題ができるようになったり、課題ができると手を叩いて喜ぶ姿を見せたりした。また日常での姿も変わり、他者の意見を聞いたり、時々、駄々をこねることはあっても、時間をかけて自分で折り合いをつけられるようになった。

河原（2013）は、上記のケースについて、知的障害児が行動して、どのような結果になるか自分でイメージする力の弱さ（自分の要求が通らない場合）と、「対の関係で外界を捉える力」の弱さ（はめ板課題における板と孔）が、自分と相手の要求を対比的にとらえることを難しくしてしまったと分析している。このことと、ダウン症の低緊張による自己受容の感覚の弱さが重なり、子どもの自己の育ちを妨げている要因になったのではないかと指摘している。幼児期の知的障害児の自己発達を診断する上で参考になる事例である。

第3に、「弁別」は、大小の「○」の絵を見せて「どちらが大きいか」、「どちらが小さいか」を答えてもらったり、長さが違う線を書いて「どちらが長いか」、「どちらが短いか」を答えてもらい、その反応を観察することである（白石、2016）。自己の発達と関連させて把握する際には、「お父さんみたいに大きいのはどっち？そしたら小さいのは○○（子ども本人）ちゃんかな？」のように、自分と他者を関連づけて大小の比較をした時の子どもの反応を確認することも重要である。

第4に、「名前・弁別・年齢」は、大人が子どもに「お名前は何ですか？」、「男の子？女の子？」、「何歳ですか？、いくつですか？」と聞いて、それぞれの反応を観察することである（白石、2016）。自己の属性を問う内容であり、仮に答えることが難しかった場合は、その要因を丁寧に掴む必要がある。例えば、家では答えることができるか、家族への依存の度合い（自律の度合い）はどうであるか、もしくは認知機能や言語発達の遅れがあるかどうかなど、詳

細に見立てることが大切である。

第5に、「3方向の人物画」は、図3のように子どもの前に画用紙を提示して、「正面から見た自分、横から見た自分、後ろから見た自分を書いてみてください」と話して、書いている様子と書いた絵を観察することである（服部、2009）。後ろ向きでは、「目が無い、髪の毛だけ」などの特徴を掴んでいるか、横向きでは大人を横から見ようとしたり自分が横を向いたりするなどの工夫が見られるか、描いた後に自らのイメージを見直すかを把握する必要がある。もし、描くのがうまくいかなかった場合には、言葉などで補足説明するかなど、自分のボディイメージを表現する姿勢を確認する必要がある。

また自閉症の場合、ボディイメージが歪んでいることもある。さらに、知的障害や発達障害がある場合、前向きに描くことも難しかったり、そもそも描画する手指の巧緻性に難しさが見られたりすることがある。子どもが書いている時に、大人が「これは目？」、「後ろ向きだから黒色なの？」という問いかけをした場合、子どもが、どのように応じるかも観察のポイントであるとされている。子どもが、「そうだよ」と言ったり、大人の声かけに応じて、軌道修正する様子や応答的なコミュニケーションが見られるか、もしくは、そこに固さや、ぎこちなさが見られたりする時は他の検査も併せて実施する。



図3 3方向の人物画
注 服部（2009）より引用

第6に、「過去・将来」は、「赤ちゃんの時の〇〇ちゃんを書いてください」と話したり、「大人になった時の〇〇ちゃんを書いてください」、「大人になったら何をしたい？」、「そのためにはどうしたらいい？」と質問したりして、その応答の様子を観察することである（服部、2009）。子どもが、小さい時から今までの変化を答えることができるか、将来したいことを話すことができるか、「今の自分」と「将来の自分」の同じところと違うところを話すことができるか、将来に応じて何を努力すれば良いか自分なりに吟味できているかなどを把握する。

これによって、時間軸に応じた「自己形成視」の力の芽生えを確認したり、大人になって

も変わらない自分や、変わっていく自分を理解しているのかという、自己理解の状況を確認したりすることができる。幼児期の段階では、あくまでも今という現在の時間軸が中心であるが、知的障害がある場合、生活の主人公である自己を否定的にとらえたり、イメージが不十分なことがある。

さらに、幼児期の知的障害児の発達診断を行う上で、大人が行う子どもへの「支え」は、重要な意味を持つという（松島、2016；竹内・荒木・中村・荒井・松島・松元・富井・井上、2014）。知的障害児が、発達診断の検査にてこずったり、戸惑いを見せた場合に行う教育的な配慮や工夫である。厳密な検査であれば、こうした支えは、エラーとして排除されるが、発達診断は必要があれば支えをいれることもできる柔軟性がある。この支えは、状況や文脈、環境設定を工夫することで、実際の教育事例にも応用できるという意味で重要である。どのライフステージでも大切にしたい視点・手法であろう。

3. 学童期の知的障害児における自己の発達に対する発達診断の特徴

(1) 自己の発達プロセス

学童期は、小学校6ヶ年の期間に相当する。本節では、とくに教育現場で誕生した「9、10歳の節」⁴⁾を参考にしつつ、「9、10歳の節」以前である7、8歳、「9、10歳の節」に分けて、自己の発達プロセスについて整理する。本節は、別府・坂本（2005）、加藤（1987）、楠（2009）、竹内（2009）、田中（1987）を基に記述する。

まず、「9、10歳の節」以前である7、8歳については、小学校低学年（1～2年生）に相当する。学校や地域での様々な活動を通して、頑張った自分を自分なりに理解したり、頑張ったことを大人や友達、先輩に認められると、嬉しくなって、もっと頑張ったりする時期であるとされている（楠、2009）。しかし、例えば自分より友達の方が縄跳びを飛んだ回数が多いと、勝ちたくなって尚のこと頑張るが、勝ち負けに拘って、また負けてしまうと自信をなくしてしまう脆さも備わっているという。

それゆえ、勝ち負けだけでなく、自分が頑張ったことそのものを認めていたり、大人が、適宜、様々な生活場面で見せる子どもの良さを多角的に褒めたりすることで、子ども同士でお互いの成長や頑張りを承認し合う関係形成につながる。さらに、学校で本格的に学ぶ書き言葉と、これまでの主要な交通手段である話し言葉を組み合わせることによって、自身の生活経験を他者に伝える活動を豊かにし、多様な文脈を形成する力を深めるとされている。

知的障害がある場合、書き言葉の習得の遅れや、そもそも話し言葉の獲得も十分でなかったりする中で、支援が提供されないままだと、子どもの関係形成や文脈形成の力が豊かにならず、否定的な自己を形成する恐れがある。徳永・田中（2004）は、知的障害児と非障害児の比較調査を行った結果、小学校低学年の知的障害児の自己評価が非障害児に比べて低いことを指摘している。

次に、「9、10歳の節」については、小学校中学年（3～4年生）に相当する。加藤（1987）によると、「9、10歳の節」とは、具体的な事象や事物の背後に潜んでいる本質や法則を、仲間と協同して見つけ出す論理的思考が芽生えて、大人で構成される集団から子ども達独自の

ルールを持って集団を創る時期であるとされている。この時期の自己は、「集団的自己」(田中、1987)と呼ばれており、「我々意識」が強くなり、自分の集団とそれ以外の意識が強調され、時には異質なものを排除する感覚が増すこともあるという(楠、2009)。これが、いじめにつながることもある。

ただし、「集団的自己」は子どもたち集団の中にいる自分という存在であり、集団の中にいる一人ひとりの個性や強みを知る経験を重ねると、他者への多面的な理解が深まり、「自治の力」が高まるとされている。例えば遠足の計画において、「9時：学校出発、16時：学校に戻る、全体の時間は7時間」という全体の枠を意識しながらも、動物園に行きたいのであれば、そこにいくまでの時間、滞在時間、帰るまでの時間などの、個々の要素も計画することができるようになる。

このように、集団の中の子どもが協力しながら活動を繰り返すことで、多様な人間関係を築き、他者の評価によって自分の言動を振り返ったり、見直したりする「自己客観視」の力が誕生するとされている(加藤、1987；楠、2009；竹内、2009)。まるで他者が見ているかのように、自分の行動や性格を客観的に評価できるようになる。

しかし、この力を持つことによって、知的障害や発達障害のある子どもは、「ぼくはどうもみんなから馬鹿にされているように感じる」というように、他者の「まなざし」を敏感に感じ取り、否定的な自己理解をしてしまう危険性もあるという(楠、2009)。竹内(2009)は、「9、10歳の節」の力を持つ自閉症児が、ファンタジーの世界に没頭しやすいことを説明しながら、それを「精神世界の発達」としてとらえ、そうした「内的世界のある意味での豊かさは、外に表現される回路を持つことで、対人関係の中での位置付けが得られ、さらに豊かな意味の世界を織りなす」可能性について指摘している。ここでの「外に表現される回路」とは、自閉症児の「内的世界」(内面世界)を表現する機会や場所、空間、他者のことである。こうした回路を適切に提供することで、子どもは「9、10歳の節」を超えて、思春期・青年期を謳歌できる自己を養っていく。

(2) 発達診断の内容と方法

上記の発達プロセスを踏まえて、学童期の知的障害児の自己の発達を把握することに焦点化して、発達診断の内容と方法について整理する(楠、2009；別府・坂本、2005；田中、1987)。以下では、2点の方法と1つの事例を通して整理する。

第1に、「20答法」である。「あなたは自分をどのような人だと持っていますか？20通りの方法で書いてください。」と説明し、「僕・私は・・・」に続けて20個書いてもらい、その内容を観察することである。障害の程度や状態に応じて、20個を10個にしたり、書かせるのではなくて、話してもらうなどの工夫もできるとされている(小島・池田、2004)。自己客観視の力の状態をとらえる診断法である。「9、10歳の節」以前では自分の得意なことや苦手なことが多いが、「9、10歳の節」を超えた段階では自分の行動や性格などを他者の視点でとらえる記述が多くなるという(楠、2009)。また、「日本人」「地球に住んでいる」という抽象的な記述も見られる。

第2に、「自分自身の変化の認識」を聞くことである。これは、幼児期で培った「自己形成視」の力が、「自己客観視」の力の育ちにつながっているかどうか、そして「9、10の節」の集団的自己にふさわしい内実を伴っているかについて、把握することである。「あなたが前と比べて変わったと思うところはどんなところですか？」と説明する。「9、10の節」以前では、「背が大きくなった」、「字が書けるようになった」など、自分の具体的な変化や成長を複数の観点から評価する力が芽生えるようになるとされている（楠，2009）。もし、「わからない」あるいは一つしか答えない場合は、「他にも変わったところはある？」と聞き、それでも答えられない場合は、「自己形成視」の育ちについて生活状況や障害などと関連させて検討する必要がある。

「9、10の節」を超えた段階では、上記の内容に加えて、「友達が増えた・減った」、「前より自分が嫌いになった・好きになった」など、「他者との関係の中での自分の変化や自分の性格の叙述が増え、自己客観視の力の育ちを見ることができ」とされている（楠，2009）。このように、客観的な評価で自分をとらえることができるため、中には否定的な自己表現をする子どもがいる。その中には、発達障害や知的障害のある子どももいるだろう。子どもが、そのように評価せざるを得ない生活経験や人間関係を丁寧に把握し、その気持ちに共感する姿勢が求められる。

この2点の診断法を書き言葉を用いて日常的な形で行うことが、子どもに日記や作文を書いてもらい、その内容を把握することである（楠，2009；田中，1987）。ただし、知的障害のある自閉症児の場合、「心の理論」獲得が十分でなく、字義通りの用語使用で気持ちのこもっていない文章を綴ることもあるかもしれない。とはいえ、その場合でも子どもの内面を把握するために、日記・作文の行間にある心の声を聞き取ったり、日々の生活場面と照らし合わせて読み解く必要がある。

ところで別府・坂本（2005）は、軽度の知的障害児（生活年齢：10歳、発達年齢：およそ6歳半）が学校への登校をしぶる事例を分析している。別府・坂本（2005）は、その要因について、自己肯定感の低下によるというより、本人の自己理解（知覚）が、自分を過度に正当化しすぎてしまい、客観的な評価も含めた多様な観点からの理解が十分でなかったことを挙げている。

もちろん、学校の指導・支援や人間関係にも要因はあるが、この別府・坂本の分析は、自己理解を多様な観点から深めていくことで、環境の変化にも柔軟に対応する、しなやかな自己を形成できるよう支援を展開することにつながった。実際、その子どもは、時間をかけて、特別支援学級で自己理解を深める取り組みや日常生活での支援を受けることで、自己理解が多角的に深まり自己が安定し、登校しづりが解消されたのであった。この時の自己理解のレベルは、およそ7～8歳程度に相当するとされている。1年間をかけて学校や家庭での様子を総合的に把握し、自己理解支援を展開した事例であった。

4. 思春期、青年期の知的障害者における自己の発達に対する発達診断の特徴

本節では、思春期、青年期の知的障害者の発達診断について整理・分析する。思春期は、ホルモンバランスの変化による、心身面の変化（精通や月経など）が起因となり発達的に変容する時期である。青年期は、思春期と重なり合いながらも、後期中等教育を卒業して以降の、「学び直し」や「自分づくり」を通して、「学校から社会へ」、「子どもから大人へ」の2重の移行を行う時期であるとされている（渡部、2009）。

発達診断の方法については、研究や事例分析を見てみると、乳幼児期・学童期で扱ったものを、知的障害者の障害、発達、生活の状況を考慮して調整・工夫して行っていた。とはいえ、全く同じというわけではない。白石（2009、2013b）は、思春期・青年期の「生活の歴史」を踏まえて、発達診断を行う必要性を指摘している。

「生活の歴史」とは、知的障害者が今の発達の力量を、様々な場所や機会、人々と関わりながら行使する経験の積み重ねである。この「生活の歴史」は、発達が飛躍する（縦に延びる）ことはないかもしれないが、その人の生活の幅や中身が豊かになる（横に深まる）ことにつながるという。つまり「生活の歴史」は、今ある力を自分らしい生活の糧にする重要な要素ということである。

とはいえ「生活の歴史」が蓄積されることは、加齢に伴う頑固さ（認知的な固さ）や「変化への適応のしにくさ」などを誘発させたり、家庭や施設での生活にとどまり、自分一人の時間や余暇など多様な経験をしづらいという生活環境の固定化につながったりする恐れもあるという（白石、2009）。それゆえ「生活の歴史」においては、過去と今までの生活だけでなく、「一人ひとりの生活の歴史、経過の中で、『今』を見つめ、『未来』を考える必要がある」と指摘されている（白石、2009）。本人のしたいことを尊重することは基本であるが、それが本人にとって負担になったり、もしくは本人のためにならない場合は、例えば支援者の提案と「折り合い」をつけていくことも重要である。もちろん、それは知的障害者が生活の中で、自分の要求が実現されているという手応えを感じていることが条件であり、そうした生活を支えることが大切であろう。

障害のない場合に1年かけて獲得される発達の力量であっても、重い障害がある場合は、何年も何十年もかけて獲得していくことがある。それは、知的障害の制約として捉えられるのではなく、その人の自己（人格的価値）を、その人の個性に応じて、自由に深め肥らせていくねうちがあるから、時間をかける必要があるととらえるべきである。このことは、思春期、青年期だけでなく、どのライフステージでも共通していえることであろう。

なお、生活経験の豊かさや複雑さを、発達診断に取り入れるという視点・手法は、思春期、青年期を超えた30代の成人期の知的障害者の発達診断（小林、2001；白石、2013b）、高齢期の知的障害者の発達診断（白石、2013a）においても同様に重要であるとされている。

5. 結びにかえて

知的障害児・者の自己の発達に対する発達診断の展望について述べ、本稿の結びとしたい。荒削りな整理・分析となってしまったが、本稿では、乳幼児期、学童期、思春期、青年期、成人期、老年期のライフステージにわたって、発達診断の研究と実践が豊かに蓄積していることを確認できた。白石（2009）は、「それぞれのライフステージにおいて、その時期にふさわしい発達の主人公になることが何よりも大切であり、それぞれの時期に『新しい自分』になろうとして葛藤と喜びを繰り返してきたことが、新たな矛盾をのりこえる力になる」と指摘している。発達診断は、「新しい自分」になろうとする今の力の状態と、「新しい自分」になる上での現実とのギャップを見極めることであり、こと知的障害児・者の場合は、ライフステージを横断して発達診断が行われることが肝要であろう。

現在の発達診断は、参与観察や検査を通じた観察及び発達心理学の知見を応用した分析が主流であることから、今後、心理学の統計手法などを用いて、量的な実証性や信頼性、妥当性を確保することが重要であろう。また、半世紀にわたって行われている発達診断の方法、用いている検査用具や遊具なども、現代の文化的特性に応じてアレンジする必要がある。そして、古くから行われている診断法の発達の根拠を、現代の発達研究の知見から再吟味することも必要である。これらの作業は、例えば、松島（2016）、中村（2016）、富井・荒木・竹内・中村・松島・荒井・松元（2014）などが先鞭をつけているが、これらの研究は、これまでの発達診断の知見や教訓を否定するのではなく、むしろ深めていく方向性だろう。

さらに、学校現場や福祉現場で、より発達診断を身近に手軽に実践できるように環境整備をしたり、実践家の質を向上させるような取り組みが求められよう。とくに、保育園、認定こども園、幼稚園、小学校、中学校、高校の保育・教育現場にも、知的障害児・者は在籍しており、彼・彼女たちが共に学ぶ教育も推進されなければならない。それゆえ現場の教員は、発達や発達診断の知識と技量を深め、それらを指導・支援に活用できるよう質向上を図る必要がある。

とはいえ、知的障害児・者の発達診断を、彼・彼女の支援にどのように活かすのかについては、発達診断を行うこと以上に難しいかもしれない。発達診断は、子どもの個別具体的な事例をもとに行われるが、発達論を用いて行うため、抽象的・理論的な内容として整理されることが多い。今の指導・支援は、現場の教育環境の制約の中で行われており、教師の思いや願いが必ずしも全面的に反映しているとは限らない。こうした現場の実態を考慮することなく、発達診断を推進することは、教育における実践と理論を乖離させる恐れもある。

それゆえ浜田（2014）が指摘するように、発達診断は知的障害児の生活の「中」で活用される必要がある。教師は、知的障害児に寄り添い、そこで培った子ども理解を、集団的に話し合い深めていくような取り組みが求められる。そうした時間が、なかなか取れない現状もあるため、教師たちが子どもを軸とした討議を楽しみ、それに時間をかけられるような組織づくりと並行して進めていくのである。そして保護者の声を聞き取り、子どもと同じ支援する対象でありつつも、子どもを支える戦友として位置付けることも重要である。子どもが「発達の主人公」として生きるために必要な支えを、発達診断を通して見極め、それを集団的に

深めていく取り組みが、今後、大切となる。その実践が、発達診断研究の批判的吟味を加えることになり、さらなる質の発展・向上につながるであろう。

付記

本稿は、科学研究費・研究活動スタート支援（19K23354）の助成を受けています。

注

- 1) 柴田（2004）は、知的障害に関して発達診断が行われる場面として、以下のケースを挙げている。
 - ①当事者への障害告知もしくは障害の受容、その後の支援に資するための「障害児の早期発見・早期療育のための乳幼児健診や発達相談」
 - ②療育のスタート、特別支援学校及び小・中学校の特別支援学級などの進路決定のための「進路や処遇方法などを検討し、方針を定めるため」
 - ③「療育手帳取得や手当て・年金等の申請、制度利用などのために、障害の有無を認定し、障害程度を評定する」
 - ④「行動障害や不適応などの事態に際し、問題とされる事象を検討・評価・理解し、問題解決への方途を見出す」
- 2) 糸賀（1968）は、障害のある子どもは発達などしない、保護すべき存在であるとみなす社会に対して、近江学園などでの実践を通して、どんなに重い障害のある子どもも「個性的な自己実現」を行う発達の存在であり、その存在が権利保障を実現する社会変革になるという「この子らを世の光に」の理念を提起している。さらに、糸賀（2003）は、「タテの発達」と「ヨコの発達」という考え方をを用いて発達を以下のように提起している。「一才は一才として、二才は二才として、その発達段階はそれぞれの意味をもっているのであって、そのときでなければ味わうことのできない独特の力がそのなかにこもっているのである。一才は二才でないからといって低い価値なのではない。それぞれの段階がもつ無限の可能性を信じ、それを豊かに充実させること以外におよそ人間の生き方というものがあるべきだろうか。」
- 3) 発達診断においては、K式検査以外の心理検査も活用されている。教育や福祉の現場では、例えばウェクスラー式知能検査やK-ABC、重度の知的障害児に対する「津守式乳幼児精神検査」（白垣潤・梅下弘樹、2005；梅下弘樹・白垣潤、2006）、「人物画知能検査（DAM）」（梅下・白垣、2018）を用いた発達診断が行われている。
- 4) 「9、10歳の節」の用語使用については、まず「9歳の壁」という用語が1970年代に広まり、次第に「9歳の節」という用語も広がっていった（田丸、2009；脇中、2013）。「9歳の壁」の議論は、1964年に、東京教育大学付属ろう学校校長の萩原浅五郎が、聴覚障害児の学力が小学校中学年で停滞することを「9歳レベルの峠」と呼んだことから始まったとされている。本稿では、発達の節目を強調しつつ、小学校中学年（3～4年生）の

緩やかなつながりを想起させる「9、10歳の節」を用いる。

文献

- 赤木和重（2009）「自閉症の発達の理解と発達診断—発達的に1歳半頃に焦点を当てて—」白石正久・白石恵理子編『教育と保育のための発達診断』全国障害者問題出版部、pp.83-97.
- Arnold Gesell, Catherine S.Amatruda（1958）『発達診断学』新井清三郎・佐野保翻訳（原著1956年）.
- 別府哲（2001）『自閉症幼児の他者理解』ナカニシヤ出版.
- 別府哲（2013）「自閉症スペクトラムをもつ子どもの発達診断の方法論的検討」『障害者問題研究』第41巻第3号、pp.186-193.
- 別府哲・坂本洋子（2005）「登校しぶりを示した軽度知的障害児における自己の発達と他者の役割」『心理科学』第25巻第2号、pp.11-22.
- 藤本文朗（2007）「発達診断をすすめるために」荒木穂積・白石正久編『新装版 発達診断と障害児教育』青木書店、pp.2-12.
- 外務省（2019）「障害者の権利に関する条約」https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html、閲覧日2020年12月8日.
- 浜田寿美男（2014）「『発達、発達』と叫ばれる時代の発達診断：移動の時代とむき出しの個人」『発達』第35巻第139号、pp.60-65.
- 服部敬子（2009）「5～6歳の発達の姿」白石正久・白石恵理子編『教育と保育のための発達診断』全国障害者問題出版部、pp.137-158.
- 法務省（2006）「教育基本法 Basic Act on Education」<http://www.japaneselawtranslation.go.jp/law/detail/?id=2442&vm=04&re=01>、閲覧日2020年12月8日.
- 糸賀一雄（1968）『福祉の思想』日本放送出版協会.
- 糸賀一雄（2003）『復刊 この子らを世の光に：近江学園20年の願い』NHK出版.
- 加藤直樹（1987）『少年期の壁をこえる 九、十歳の節を大切に』新日本出版社.
- 河原紀子（2013）「『可逆操作の高次化における段階-段階理論』とそれに基づく発達診断の試み」『障害者問題研究』第41巻第3号、pp.178-185.
- 木下孝司（2013）「発達保障における発達診断の方法の検討」『障害者問題研究』第41巻第3号、pp.170-177.
- 小林勝年（2001）「年長知的障害者への発達診断の試み」『稚内北星学園大学紀要』第1号、

pp.55-78.

小島道生 (2004)「発達障害児・者の自己概念に関する文献的考察」『兵庫教育大学研究紀要 (第 1 分冊学校教育・幼年教育・教育臨床・障害児教育) 第 24 巻、pp.83-91.

小島道生・池田由紀江 (2004)「知的障害者の自己理解に関する研究—自己叙述に基づく測定の試み—」『特殊教育学研究』第 42 巻第 3 号、pp.215-224.

楠凡之 (2009)「7～9、10 歳の発達の質的転換期」白石正久・白石恵理子編『教育と保育のための発達診断』全国障害者問題出版部、pp.159-178.

松田千都 (2009)「1 歳半までの乳児期後半」白石正久・白石恵理子編『教育と保育のための発達診断』全国障害者問題研究会出版部、pp.47-82.

松島明日香 (2016)「発達診断における「支え」の意味：幼児期前半の発達の特徴」『人間発達研究所紀要』第 29 巻、pp.2-17.

中村隆一 (2016)「発達診断の方法論の検討と改善課題 (覚え書き)」『人間発達研究所紀要』第 29 巻、pp.44-59.

中村隆一 (2018)『発達の旅 人生最初の 10 年 旅支度編』クリエイツかもがわ.

柴田長生 (2004)「知的障害と発達診断」『発達』第 25 巻第 99 号、pp.44-51.

新版 K 式発達検査研究会編 (2008)『新版 K 式発達検査 2001 年版 標準化資料と実施法』ナカニシヤ出版.

白垣潤・梅下弘樹 (2005)「知的障害養護学校訪問部に在籍する重度・重複障害児における津守式乳幼児精神発達診断法の有用性に関する研究 (1) —「運動」、「探索・操作」を中心に—」『岡崎女子短期大学研究紀要』第 39 巻、pp.11-15.

白石恵理子 (2009)「発達と生活年齢」白石正久・白石恵理子編『教育と保育のための発達診断』全国障害者問題研究会出版部、pp.180-203.

白石恵理子 (2013a)「知的障害のある人の高齢期における発達と発達保障」『障害者問題研究』第 41 巻第 1 号、pp.36-43.

白石恵理子 (2013b)「成人期知的障害者への実践における発達診断の意義」『障害者問題研究』第 41 巻第 3 号、pp.202-209.

白石正久 (2007a)『自閉症児者の世界をひろげる発達の理解—乳幼児期から青年・成人期までの生活と教育』かもがわ出版.

白石正久 (2007b)「乳児期後半」荒木穂積・白石正久編『新装版 発達診断と障害児教育』青木書店、pp.45-84.

白石正久 (2013)「重症児の発達診断についての実践的研究」『障害者問題研究』第 41 巻第 3 号、

pp.194-201.

白石正久 (2016)『障害の重い子どもの発達診断 基本と応用』クリエイツかもがわ.

竹内謙彰 (2009)「学童期における認知発達の特徴～9, 10 歳の発達の節目に焦点を当てて～」
『立命館人間科学研究』第 18 巻、pp.77-86.

竹内謙彰・荒木穂積・中村隆一・荒井庸子・松島明日香・松元佑・富井奈菜実・井上洋平 (2014)
「新しい発達診断法開発の試み：幼児期における発達の時期ごとの分析的検討」『立命館
産業社会論集』第 50 巻第 2 号、pp.121-131.

玉村公二彦 (2009)「子ども・障害のある人たちの権利と発達保障—国際的含意としての『発達への権利』の実現と発達診断—」白石正久・白石恵理子編『教育と保育のための発達
診断』全国障害者問題出版部、pp.11-31.

田丸敏高 (2009)「3—4 年生 9,10 歳の節の展開」心理科学研究会編『小学生の生活とこ
ろの発達』福村出版、pp.98-110.

田丸敏高 (2017)「子どもの発達診断と発達段階論」『K-ABC アセスメント研究』第 19 巻、
pp.87-92.

田中昌人 (1980)『人間発達の科学』青木書店.

田中昌人 (1987)『人間発達の理論』青木書店.

田中昌人・田中杉恵 (1981)『子どもの発達と診断 1 乳児期前半』大月書店.

田中昌人・田中杉恵 (1982)『子どもの発達と診断 2 乳児期後半』大月書店.

田中昌人・田中杉恵 (1984)『子どもの発達と診断 3 幼児期Ⅰ』大月書店.

田中昌人・田中杉恵 (1986)『子どもの発達と診断 4 幼児期Ⅱ』大月書店.

田中昌人・田中杉恵 (1988)『子どもの発達と診断 5 幼児期Ⅲ』大月書店.

徳永英明・田中道治 (2004)「知的障害児および健常児における自己意識の発達 - 自己の変容
に対するイメージと理想の自己イメージの関係—」『特殊教育学研究』第 42 巻第 1 号、
pp.1-11.

富井奈菜実・荒木穂積・竹内謙彰・中村隆一・松島明日香・荒井庸子・松元佑 (2014)「新し
い発達診断法開発の試み (2)：幼児期における発達の基本構造の検出」『立命館産業社会
論集』第 52 巻第 1 号、pp.149-168.

都筑学・田中道治 (1981)「普通児および精神発達遅滞児における自己意識に関する比較的研究」
『特殊教育学研究』第 19 巻第 2 号、pp.29-37.

梅下弘樹・白垣潤 (2006)「知的障害養護学校訪問部に在籍する重度・重複障害児における津
守式乳幼児精神発達診断法の有用性に関する研究 (2) — 「社会」、「食事」、「理解・言語」

を中心に」『岡崎女子短期大学 研究紀要』第39巻、pp.17-23.

梅下弘樹・白垣潤（2018）「特別支援教育に資するアセスメント方法としての人物画知能検査（DAM）の有用性に関する研究」『岡崎女子大学・岡崎女子短期大学 研究紀要』第51巻、pp.1-7.

脇中紀余子（2013）『『9歳の壁』を越えるために—生活言語から学習言語への移行を考える』北大路書房.

渡部昭男（2009）『障がい青年の自分づくり—青年期教育と二重の移行支援』日本標準.

山根隆宏（2016）「知的障害児・者の自己の発達に関する文献的考察」『人間文化研究科年報』第31巻、pp.173-181.

（受付日：2020. 12. 10）