

発達の支援を必要とする子どもにおける 発達心理学の知見からの支援のあり方

—知的障害児と定型発達児への発達の支援—

渡 辺 実

発達心理学の知見を使って、乳幼児期から青年期における定型発達児や、知的障害児等における支援を必要とする子どもたちへの必要な支援のあり方を考察した。発達の基礎となる対人関係の発達として、乳幼児の安定基地の必要性を述べ、安定基地によって未知の外界を自己に取り込むことが可能になり、それが発達につながる。次に、乳幼児は物と好きな人との間で三項関係をつくり、三項関係の場において物の名前や操作を習得していく。そして、幼児期のしつけは、子どもの側からすると問題解決学習であり、折り合いをつけることを学ぶ必要がある。しつけと同時に遊びが幼児期には重要であり、遊びの中で子どもは自己の可能性を試していく。また、信頼できる他者を自己に取り込むことにより自我二重性を構築することが、自我発達には重要である。認知発達支援として、幼児期のイメージから学童期の概念形成における支援について述べ、幼児期の一次的ことばと学童期に獲得する二次的ことばの支援について述べた。

キーワード：発達心理学の知見、必要な支援、対人関係の発達、認知発達支援

Using knowledge of developmental psychology, this paper considers approaches for meeting the needs of children ranging from infancy to adolescence, and ranging from typically developing children to mentally handicapped children and other children with special needs. Regarding the development of interpersonal relations, which form the foundation for development, it states the necessity to an infant of having a secure base, as having a secure base makes it possible to bring the unknown outside world into the self, which leads to development. Next, a triadic relationship forms between an infant, an object, and someone the infant likes. In the context of the triadic relationship, the child learns what things are called, and how to manipulate them. In infancy, from the child's viewpoint, discipline is problem-solving learning, and it is necessary to learn how to negotiate agreement. In addition to discipline, play is also important during infancy, and it is during play that the child explores its potential. Self-duality is then constructed by bringing a trustworthy other into the self. The paper also makes statements concerning the provision of support for image formation in infancy and for concept formation in childhood as cognitive development support, and also concerning support for the acquisition of primary speech during infancy, and secondary speech during childhood.

Keywords: knowledge of developmental psychology, required support, development of interpersonal relationships, cognitive development support

第1章 問題と目的

—発達の全体像の中での発達支援—

筆者は勤務する大学において、社会福祉学部の学生に対して発達心理学の講義を14年間担当してきた。この間、発達心理学の知見を、実際の乳幼児や学童期及び青年期の成長発達に役立てることを念頭に置いて講義を進めてきた。

その一方で、筆者は特別支援教育の講義も担当していることから、保育園や小中学校及び特別支援学校の巡回相談をさせていただき10年以上が経過した。子どもたちの発達支援のお手伝いができればと思い関わってきたが、逆に筆者自身が、知的発達を促すために必要だと思われる発達課題や発達の基礎的知識、そして支援の必要な子どもへの関わり方について学ぶことの方が多かった。子どもたちへの発達支援を行う上では、発達心理学の知識が不可欠であり、その発達心理学の基本的知見から子どもの育ちの姿を概観することにより、支援を必要としている子どもへの発達支援を考えていきたい。

発達支援の前提として、たとえば「言語発達」を考えたときに、言語だけが単独で発達するのではない。ことばの発達だけに焦点をあてて、ことばの練習をすれば、ことばが育つかというところではない。子どもの発達全体像の中でことばが発達すると考えることが必要である。認知発達支援にしても同様で、認知機能だけが発達したり、認知発達に特化した支援ではなく、身体機能や対人関係など、子どもの発達像全体を見通した中での認知発達支援が必要であることを支援の前提としておきたい。

また、子どもの発達段階に応じた支援が求められることは言うまでもない。どの年齢でどのようなことができるのかを知っておくことが、発達支援の基本だと言える。また、知的障害児の発達支援を考えると、必ず定型発達児の発達の様相をつかんでおく必要性に突き当たる。逆に、定型発達児の発達の節目を探ろうとすると知的障害児の発達の様相からヒントが現れ出てくる。つまり、発達に関して考えると、知的障害児も定型発達児も同じ地平の上で発達を遂げたり、つまづいていた

りするのだと考えられる。発達が子どもたちのにとって普遍的なものであるならば、知的障害児も定型発達児も発達の見えない奥底ではつながっていると考えられる。

そして、近年の発達支援では、忍耐力、協調性、コミュニケーション能力、信頼性等の非認知能力の大切さが言われている。ここでは、その非認知能力の発達に関わる対人関係への発達支援からも考えていきたい。また、発達支援には環境設定が欠かせないことから、支援者の対応の変革や教師の側の授業改善も求められる。子どもの育つ姿を追いながら、日常的な関わりの中でも行える発達支援について考えていきたい。

第2章 対人関係の中での知的発達支援

1. 発達を支える安定基地

人間の赤ちゃんは、生理的早産と言われるように親や大人の保育を前提として生まれてくる。庇護してくれる大人なしでは生きられない。赤ちゃんは他者にとって開かれた存在として、愛くるしい新生児微笑を使って大人との関わり合いをはじめていく。赤ちゃんの方から親との関わりを上手に作ろうとしているように見える。

その新生児期に母親との関係がうまく作れないとすると、信頼できる他者との間の愛着形成が不安定になる可能性がある。たとえば、幼児期や学童期になり、人との関係がうまく作れなかったり、人の話が聞けない等の相談を受けることがある。そのようなときは、親子の愛着形成が順調だったのかなど、支援計画を作る上で、その子の課題が何であるのかを、最初に見極める必要がある。発達障害の診断には、養育上の問題がなく中枢神経系に何らかの異常があるとされることから、生育歴を丁寧に聞くことも、支援計画を立てる上で重要な情報となる。その子の課題や支援の主訴が、子育てに何らかの課題があったからなのか、それとも子ども自身の生得的な器質に問題があったからなのか、父母や保育士や先生との面談を重ねながら、問題の出所を探っていくことになる。

また、発達を支える最も必要な要素は、安心できる親や信頼できる大人との間に形成される安定

基地である。巡回相談でも、子どもにとっての安定基地があることの重要性を強く思う。発達支援や学習などの知的発達支援においても、この安定基地があってこそ未知のものを取り込んでいこうとする意欲や関心が生まれてくる。岡本(1991)は、「一般に発達は、子どもが未知の対象や未体験の状況に遭遇して、それに立ち向かい、それを自分の意にしたがって処理することが可能になり、自分の生活世界を新たに広げてゆく過程」と述べている。生まれて初めて犬に出会っても、安定基地としての親や大人がそばにいれば、恐る恐るでも犬をなでることもできるだろう。安定基地がない子どもは、犬を見たら怖くて逃げ出すかもしれない。新しい事象を自らの中に取り込めるかどうか、子どもの発達を左右する。

安定基地で考えると、ゴリラの赤ちゃんは泣かないそうである。ジャングルの中で、ゴリラの赤ちゃんがヒョウやゾウから安全に過ごすためには、常にお母さんゴリラは赤ちゃんゴリラを抱いていなければならない。それで、泣く必要がないとも言える。ゴリラの赤ちゃんは生後1～2年ぐらになると、母親は、シルバーバックと言われるお父さんゴリラの元に赤ちゃんゴリラを置き、お父さんゴリラに育児を託す。赤ちゃんゴリラは、父親の見事な銀色の背中を滑り台にして、お父さんゴリラのそばで他の赤ちゃんゴリラたちとも遊びながら成長していく(山極 1993、2006、2012)。安心して遊べる安定基地として、これ以上の存在はない。なんて和やかな家族での子育てなんだろうと思う。

子どもの気持ちが高不安定だったり、心が穏やかでない状態では学習意欲も湧かず、獲得した知識も定着しない。何のために勉強するのかという目的意識も持てない中では、意欲的に学習に取り組むことなど考えられないし、先生や支援者との学習にも身が入らない。ここで大切なのは、支援者が子どもにとっての安定基地となり、なおかつ「好きな人」となれるかである。この「好きな人」ができることは、子どもの発達において必要な支えであり力となっていく。「好きな人」とは「愛着を感じる人」とも言える。子どもは、危機的状況になったときに助けてくれる人に愛着を持つとさ

れる。子どもの「助けて」という心の叫びを見逃さずに、タイミングよく支援をすることが支援者には求められ、支援者自身が安定基地となることも必要である。

2. 知的発達の基礎となる「三項関係」

10ヶ月を過ぎる頃になると、子どもは好きな人に対して、自分の注意が向くものを指さし、好きな人と注意の共有をしようとする。これが、共同注意(Joint Attention)と言われる行動であり、この共同注意が「自分—対象—好きな人」という三項関係を形作ることになる(図1.三項関係、岡本 1991)。この三項関係で重要なのは、単なる「他者」ではなく「好きな人」としての「他者」である。岡本(2005)は「三項関係を結ぶ人もこの『好きな人』に他ならない」としている。この三項関係を土台にして、子どもたちは「好きな人」を通じて、ことばや道具の使い方など、外界の未知のものを自らに取り込むことで多くのことを学んでいく。

三項関係が重要な発達支援であるのは、重症児教育の場面でも同じである。たとえば、重症児にオルゴールのおもちゃを持たせて引っ張る授業を見たことがある。先生は、子どもにオルゴールの紐を持たせて、「引っ張って」と声をかけている。子どもは何のことだかわからず、手に紐を絡めたまま先生を見つめている。そこに、ベテランの先生がやってきて、「あら、いいオルゴールね。引っ張ってみようか。」と言いながら、子どもの手を持って一緒に引っ張りだす。「うーん。堅いけど、引っ張れるかな」と声をかけながら、紐を引っ張っていき、「できた。手を離すよ。それ!」と言っ

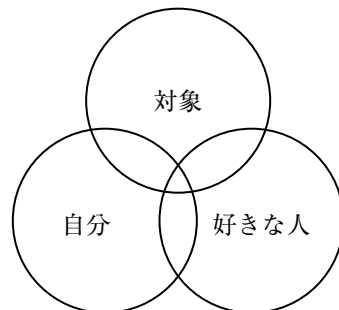


図1. 三項関係 (岡本 1991)

て手を離すと、オルゴールが鳴り出した。「やった！」と先生が喜ぶのを見て、子どもが車いすの中で笑い出した。

子どもは、「自分－オルゴール(対象)－先生(好きな人)」の三項関係の場の中で、おもちゃの楽しみ方を新たに取り込んだことになる。物の扱い方や名称を学んでいくのも、三項関係が土台になる。たとえば、大好きなお母さんが、スプーンを持ってチャーハンをすくって食べているとする。それを見ていた乳幼児は、「そうか、スプーンはご飯をすくって食べるときに使うんだ」と道具の使用を自分の中に取り込んでいくことになる。子どもの発達支援において、この三項関係の場を作り、「好きな人」として関わることは支援者の基本的前提であり、必要な役割であると言える。

3. 発達支援の中心的機能としての象徴機能 (symbolic function)

1歳代になると子どもの中で象徴機能が芽生えてくる。象徴機能とは「鉛筆を『特急電車』に見立てるといような、そこに不在の物を、それとは別の物で表現する働き(岡本 1991)。」とされる。その象徴機能と表裏一体となって現れる心的活動に表象作用がある。表象作用とは、自己に内在するイメージを、象徴機能を使って表現することである。表象作用を平たく言うと「表現すること」とも言える。岡本(2005)は、「表現は内なるものを外に表すこと」とし、また「象徴を『内的イメージを記号化する働き』」と述べ「表現と象徴はほとんど等値」だとして、「表現は内的イメージを何らかの象徴的記号を使って外在させる働き」としている。つまり、この表象作用を支えるのが象徴機能である。さらに、岡本(2005)は、「表現活動は象徴機能をもっとも展開される過程とも言えます。表現の中にこそ人間の個性がもっとも反映するするのもそのことによる。」と述べている。子どもは、発達の中で獲得された象徴機能によって自己を表現していく。象徴機能の発達によって、実際のことをイメージ化し、シンボルによって表現できることが発達の基礎になるのである(図2. シンボル・イメージ・対象、岡本 1991)。

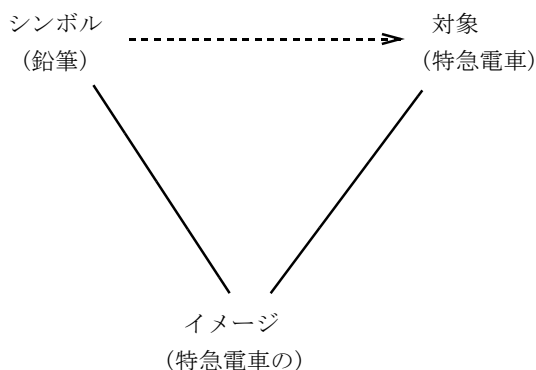


図2. シンボル・イメージ・対象 (岡本 1991)

そして、この象徴機能の形成が言語獲得の上で最も重要な要素となる。イメージを表現するために、シンボルとして使う積木や粘土がない場合、子どもは音声というシンボルを使って、目の前にない物や事象を表現していくことになる。つまり、ことばは、象徴機能の行き着く先としての集大成でもある。翻って考えると、言語習得支援の必要な子どもは、象徴機能の発達を促すことも必要な支援となる。積み木をバスに見立てる遊びも、象徴機能を育てる点で基礎的な発達支援の一つであり、言語発達の基盤としての象徴遊びとも考えられる。つまり、目の前に積み木があるから、積み木でバスを表現することができたが、積み木がなければ「ブーブ」といった音声を使ってバスを表現することになる。それが、ことばの発達につながっていく。ことばの習得には、「見立て遊び」や「ごっこ遊び」などの象徴遊びをたっぶりすることも、ことばの発達を促すためには必要な支援だと言える。

また、ことばの獲得途上にある知的障害児では、絵カードやサイン等のシンボルを使って、自己の意思を相手に伝える表象機能の育成が必要である。そのためには象徴機能の発達が欠かせない。その象徴機能の育成には、「感覚運動的遊び」をはじめとして、「ごっこ遊び」等の「遊び」が必要である。「遊び」には発達支援にとって必要な認知機能はもとより、対人関係、自我発達、ことば、事物の操作など、幼児の発達を促す必要要素を備えた活動であることを意識しておきたい。

4. 問題解決学習としての「しつけ」

—自分と他者との折り合いを学ぶ—

子どもが2歳にもなると「しつけ」が始まる。しつけは一般には「賞罰を用いて子どもに社会的規範を教えるもの」と解釈される。しかし、この「しつけ」を子どもの側から考えることが、発達支援では必要なことである。しつけは、他者との関わりの中で生じる、人生生まれて初めての対立葛藤場面での問題解決学習だと言える。この問題解決学習を通じて、自己や他者の気持ちのありように気づき、コミュニケーション能力や自我を育てていくことになる(岡本1991、2005)。問題解決学習とは、まず問題を発見し、その発見した問題について主体的に解決方法を考えだし、考え出した解決方法を実践する力を総合した学習能力であり、総合的な知的活動が要求される。

また、文部科学省の中央教育審議会の答申(1996)では「生きる力」が打ち出され、特別支援教育においても「生きる力」の育成が重要とされている。ここでの教育の柱は「ゆとり教育」であるが、一方で、この時の中央教育審議会答申では「生きる力」として問題解決学習を取り上げ、「自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性とたくましく生きるための力」を養うことの重要性を述べている。子どもの側から考える幼児期の「しつけ」は問題解決学習でもあり、思考や自我発達など他者関係から学ぶ知的発達としても大きな意味がある。

しつけが始まると、今まで庇護してくれていた大好きなお母さんから、子どもは「早く、おもちゃかたづけて、ご飯食べてね」と、子どもにとっては自分の思いとは違う行動を要求される。子ども自身は、まだ電車や人形のおもちゃで遊びたいのである。さてどうするか。大好きなお母さんから嫌なことを言われるという、ひとりの同じ人間から、全く違う矛盾した要求を突きつけられるのである。子どもは、人生最初の対立と葛藤を経験することになる。子どもの側から考える発達支援としてのしつけは、一般に言われる「賞罰を使って社会の規範を教える」というしつけの考え方は全く違うのである。

子どもの側から考えるしつけは、人生初めて直

面する心の葛藤に対する「問題解決学習」である。そこで、親や支援者は、この対立葛藤する局面をどう切り抜けるかを共に考えることになる。自分の思いを通そうとするのか。それとも親の言うことに従うのか。そのどちらでもなく、共存の道を探るのか。どうすればいいのかを考えることが、真のしつけには求められている。子どもの中でも、「まだ遊びたい。でも、遊んでいたらお母さんに嫌われるかもしれない。」と思いながらも遊ぶことを簡単にやめられないのが、子ども本来の姿だと思える。

その心の葛藤を察して、親は折り合いをつけることを提案していく。子どもが悩み考えているときこそ自我意識が育つと言え、自己の知恵を総動員して、どうしたらこの難局を乗り切れるのかを親と共に考えることが大切なのである。そこで、お母さんは、「そうね、遊びたいのね。じゃあ、おもちゃは片付けなくてもいいから、先にご飯食べてね。その後、お母さんが、お茶碗や食器を洗っている間は、また遊んでもいいわ。その代わりに、お風呂に入るときは片付けてね。」と、親の側から折り合いの付けかたのモデルを示す必要がある。親や大人にすべて譲歩するでもなく、子どもも自分の思いを生かせる道を探ることが支援者としての役割だと言える。それが、子どもの中で、「主張すべきは主張し、我慢する時は我慢する」という自己意識を育てることにつながる。

しかしながら、この折り合いをつけられないのが、親や大人の側であることも多い。対立葛藤の中で譲れない大人への支援が必要な時もあり、お互いが仲良く慎ましく暮らすための知恵が問われている。

この2歳3歳での「しつけ」をどう乗り切るかが、この後の育ちに大きく影響してくる。学童期になれば、クラスで皆が仲良く過ごすためにはどうしたらいいか等、クラスでの生活や勉強は常にこの「問題解決学習」の中で営まれる。青年期になれば、友人との付き合いや進路選択など、自己の中での対立葛藤に対して、自分で自分に折り合いをつけていかななくてはならない。それだけ幼児期の「しつけ」は、これからの長い人生での「問題解決能力」の基礎を育てるものであり、社会の

中で生きるための発達支援として、人生の初期に学ぶべき生きる力の基本だと言える。

5. 遊びの中で子どもは育つ

「しつけ」が、外から与えられた自己規範や人間関係の構築とすると、「遊び」は、自分の内面から生み出される自己の振る舞いや、友人関係の中での規範意識を育てることになる。たとえば、「卑怯」とか「ずるい」といった情動的な規範意識は遊びの中で育つと考えられる。

発達における遊びの役割を考えると、「遊びの中には子どもの発達にとって重要な『自己-他者-事物-ことば』といった要素が含まれている(岡本 1991。)」とされ、遊びが子どもの発達全体を支えているとも言える。また、遊びには積極的な意味があり、「子どもの運動技能にせよ、感情にせよ、認知にせよ、社会性にせよ、それらの発達は日々の遊びを通して実現されてゆくのであり、また、子ども自身が遊ぶことの中に、自分の生きる道を確認していく点こそ重要である(岡本 1991。)」とされる。子どもの知的発達や情動行動、身体活動の発達など、あらゆる要素の発達を促す活動として、遊びは幼児期の欠かせない活動である。そのような大切な活動としての遊びを再認識して、幼児期から学童期において、子どもが心ゆくまで安心して遊べる時間と環境を十分保障することが、支援者には求められている。

乳幼児期における遊びの内容面での分類と発達の経過を考えると、はじめは感覚運動的遊びから、模倣を通じた象徴遊びに発展し、象徴遊びとしてのごっこ遊びや虚構遊びがあり、絵本や音楽を聴く鑑賞遊びや、絵や造形などの表現遊びや創作遊びがあり、学童期にはルールのあるゲーム遊びなどが加わっていくとされる(岡本 1991)。

また、対人的な遊びの発達についても、発達段階を意識して子どもに関わる必要がある。Parten (Parten, M.B. 1932. 永田訳 1972.) は対人的なあそびについて、3歳頃までは、はじめは「ぼんやりしている」時期があり、それが人の遊びをそばで見る「傍観」となり、自己の世界を楽しむ「ひとり遊び」から、砂場などの同じ場所にいるのだが相互交渉的なことは行われない「平行遊び」に

進むとされる。これらの遊びでは他者関係は少ない。それが、4歳過ぎになると、他の子どもと会話をしたりして一緒に遊ぶが、目的をもった分業体制まではいかない「連合遊び」に発展していく。その後、目的を持って子ども同士の分業やリーダー的存在が現れる「協同遊び」へと対人交渉的な遊びが発達していく(図3. 遊びの対人関係の変化の図、渡辺 2017)。対人的な遊びの発達においても、2歳半から3歳半の間は、ひとり遊びの時期であり、このひとり遊びの時期に、象徴機能や表象活動が盛んに行われ、それが次の連合遊びなどの対人的な遊びにつながっていくとされる(矢野・矢野 1986、矢野 1989、矢野 1996)。静かな快としてのひとり遊びの時間と場所をたっぷり設定することも支援のひとつである。

筆者が小学校特別支援学級の担任時代に、知的障害児のS児に対して「遊びの指導」を中心に授業を組み立てて授業実践を行ってきた(渡辺 2000)。S児は、交流学級の友だちと遊ぶよりは、ひとりでブランコをしたり、教室に帰ってきて黙々と粘土遊びをする方が好きな子だった。S児には、Pine (Pine 1985、齊藤他訳 1993) の言う「静かな快」として静かにひとりで遊ぶ時間を授業時間の中でも特に大切にしてきた。S児は、ひとり遊びを心ゆくまで、たっぷり味わいたい時期だったと考えられる。ひとりで遊ぶことによって情緒が安定し、落ち着いて教科学習にも向かうことができるようになっていった。遊びにおいても、子どもの発達段階を見極めた、遊びの内容面や対

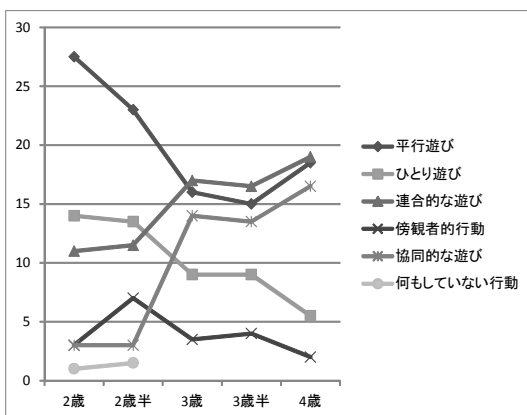


図3. 遊びの対人関係の変化の図 (渡辺 2017)

人的遊びの発達を考慮した支援が必要であると言える。

巡回相談でも、塾や習い事に時間を費やす子が多く、勉強や試験の「できる、できない」を気にしたり、自分に自信が持てず、その子の持つ本来の力が出せていないのではと思う子どもも多く、遊びが足りないのではと思える。遊びは自己の心身の可能性を試す活動であり、自己意識を育てる活動でもあることから、子どもの自己肯定感や自尊心の育ちにとっても遊びは必要な活動であると言える。また、支援者が子どもの好きなことや得意なこと、嫌いなことや苦手なことなど、その子本来の姿を見ようとする時には、一緒に遊ぶことが欠かせない関わりである。遊びの中で子どもは、普段見せない面を見せることもある。

遊びのもたらす発達の意味について岡本(1991)は次の6つの点をあげている。「①動機・感情・意味 ②身体・運動技能 ③知的能力 ④社会性 ⑤ことば ⑥文化の伝承」などである。遊びは、発達全体にとって必要な要素が含まれている心身の活動である。そのことを、支援者は積極的にとらえて遊びの指導を行うことが、知的発達支援につながっていく。

また、乳幼児は毎日の生活そのものが遊びであるとも言える。ハイハイや物をつかんで振るといった身体活動も遊びだといえる。その身体活動に対して「おもしろそうね。遊んでるんだ。」と、子どもの活動自体に意味を見いだして、その遊びを共に楽しむことも支援の一つである。支援者が、子どもの何気ない日常の遊びを意味づけ、遊びに共感して子どもの遊びを育てることも子どもの発達に必要な支援である。子どもの遊びを見いだす目を養うことも、支援者には求められている。

特別支援学校では、領域・教科を合わせた指導として「遊びの指導」が行われている。「遊びの指導」においても、遊びの内容や発達段階を踏まえた指導が求められる(渡辺 2017)。「遊びの指導」の授業において、単元の目標として「遊具で楽しく遊ぶ」「友だち同士で楽しく遊ぶ」「友だちとの関わりを楽しむ」といった指導目標が挙げられるが、「楽しい授業」であることは授業として必要な前提条件である。授業でめざすことは、指導者

が遊びの持つ発達の役割や意義を捉えて、楽しい授業の中で「何を伝え、何を育てるのか。」という、その授業自体の意図が求められる。「楽しい」活動であっても、子ども任せの「活動あれど内容なし」といった授業ではなく、「子どもにとっては『遊び』、けれども指導者や支援者にとっては『指導であり支援』」という観点を心に留めておきたい。知的発達は、自己の可能性へのチャレンジでもある。遊びを保障し、共に楽しむ中で、心地よい遊びに誘うのも発達支援である。

6. 自己意識の発達を支える自我発達への支援

発達は自分一人で行われるものではない。他者関係を基盤として発達していくと言える。先に述べたように、赤ちゃんは大人の庇護を前提として生まれ、好きな人を安定基地として三項関係の場の中で、新しい未知のものを取り入れることで成長し発達していく。子どもの育ちには大好きな他者が欠かせない。その信頼できる「好きな人」を取り込むことで、模倣や象徴機能が育ち、表象活動が盛んに行われ、その中で、知識の基盤を作り、より抽象的な概念形成をも手に入れていく。そういった未知の外界に関わろうとするときには、必ず信頼できる他者の支えが必要である。

筆者は、子どもの自我発達が、その子自身の心理的発達の基礎として欠かせないと考えている。子どもが安定して学習したり、未知のものを取り込もうとするときや、自己判断を行うときには、自分の中に取り込んだ信頼できる他者との対話的關係が支えになっている。その対話的關係を自分の中で作り出し、活用することで自我意識を発揮しているとも考えられる。

浜田(1983)は、ワロンの自我発達について下図(図4.自我二重性の模式図、浜田 1983)のよ

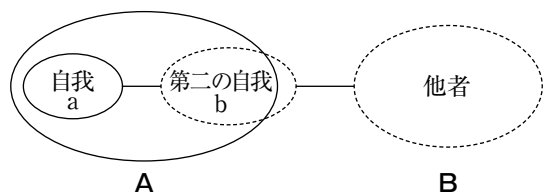


図4. 自我二重性の模式図
(浜田 1983)

うに表している。また、浜田（1983）は、ワロンの自我発達については、次のように解説をしている。「乳児期は『情動的共生』段階として、泣いたらお乳をくれるといった姿勢情動的活動において他者を意識はするが、自我と他者は『ずれ』を感じている程度とされる。それが、1歳半から2歳になると『能動-受動』の関係ができ、『する』-『される』ことを意識する『自我二重性』の時期と考えられる。たとえば、相手の手を握ると『握る相』と『握られる相』の双方を同時に意識することになる。この時期の他者は、自分を意味づけてくれる存在として重要であり、それはまだ自我未完成の幼児の自我を補完する役割もある。また、同時に他者の存在を自分とは違う存在として意識するようになる。自分を意味づけてくれることは、他者を信頼できることであり、その信頼できる他者を自我の中に取り込んでいこうとする。」と述べている。

子どもの中で自我が成長していくには、はじめに大人との情動的な共生関係が結ばれることが必要になる。この共生関係の上に、信頼できる他者を意識して自己に取り込もうとする段階がある。この時、信頼できる他者が身近にいないとすると、信頼できる他者を取り込むことができないことになり、情動的な共生関係が育たないことも考えられる。そのような子どもたちに対して、情動的共生関係を作るための対象となる支援者が必要となる。

続けて浜田（1983）は、ワロンの自我発達について、「2歳半から3歳になる頃には、その信頼できる他者を自己の中に取り込むことで『自我二重性』を完成させていく。この『自我二重性』は、一人二役の行動をするかのように、一人の自己の感受性の中に第二の自我が他者と対置する形で存在する。この第二の自我は、元々ある自我が信頼できる他者を取り込む形で、自己の外に存在する他者との媒介役や通訳的役割を果たすと考えられ、一応の自我が完成することになる。」と述べる。

このことは、たとえば、自分が悩んだときに「お母さんだったらどうするだろう。」という思考も、元からある自我の外にある第二の自我の働きだと言える。信頼できる他者を一人でも自己の中に取

り込むことができれば、その後の幼児期や学童期の成長の中で出会う友人や先生、地域の大人等を自我構造の中に取り込むことが可能となり、自我を膨らませていくと考えられる。たとえば、他者の仕草や言動を取り込む模倣なども、自己の心身の活動をより豊かなものにしていくと言える。自我二重性を有していることは、幼児期の遊びや学童期の学習を支える安定基地を取り込んでいることにもなり、学習のモチベーションや心身の活動全体をコントロールする働きの基礎となると考えられる。

巡回相談で訪れたある学校で、授業中に教室を出て廊下をうろうろする子がいた。その子に、「どうして教室を出てきたの。そんなことしてたら悲しむ人がいるよ。」と声をかけた。するとその子からは、「ふん、俺の勝手や。」ということばが返って来た。その時、筆者には、この子には「自我二重性」が育っていないのではという思いが浮かんだ。発達支援を考えるとき、このような子どもをいかにして学習のテーブルについてもらうかという具体的な学習活動以前の課題として、学習に向かう構えを作る支援が必要だと言える。それには、信頼できる他者の存在が欠かせない。

放課後、この子の支援についての話し合いの中で、担任の先生は普段の言動も含めて、「この子には育ち直しが必要ですね。」と自らの思いを語った。この子の「育ち直し」は、自我発達の支援ではないかと思え、「自我二重性」を育てる上で、「先生が、第二の自我として子どもの中に住んでいただくことが育ち直しかもしれませんね。」と話をした。安定基地があることで穏やかな心が持てれば、未知の外界から新たな知識を取り込むことが可能になり、それが発達につながっていく。そして、信頼できる他者を取り込むことは、人を信頼して、わからないことや困ったことを心穏やかに相談することが可能になる。問題解決の助言や支援を、子ども自らが求められるような育ちを支える必要がある。

学童期の学習支援では、大人から「やらされる」という思いを持つような支援では、その支援は頭打ちとなる。そこには、自ら学ぼうとする意欲がなく、学習への価値や目標が見いだせないことか

らくる学習動機の低さが大きく関係している。自分から学ぼうとすることは探究心を生み、難しい課題に対しても挑戦しようという意欲をかき立てる。その意欲が湧くためにも、自由な発想や自己への挑戦ができる活動や遊びを保障したい。意欲を育てる上で大切なのは、結果をほめることではなく、結果に行き着く過程をほめることだと言える。結果をほめられると、できないことが予想される活動には挑戦しなくなると言われる（中室2015）。

信頼できる他者が自我二重性として、たったひとりでもその子の中に住んでいることは、その子の発達の可能性を広げていくことにつながっていく。

第3章 認知発達から見た知的発達支援

1. 幼児期のイメージから学童期の概念へ

幼児期は、遊びの中で豊かなイメージの知識や思考を育てる時期だと言え、遊びを通した知的発達支援の中で、事物や出来事に対するイメージを膨らませて欲しい。しかし、幼児期に育ったイメージは、たとえば犬は犬、猫は猫、スマイルはスマイルでしかない。その個々のイメージが、学童期になると階層化され、犬と猫は動物、スマイルは植物とカテゴリーでくることができるようになり、下位概念から上位概念として階層化された知識ベースを作っていく。

この概念化の過程でつまづく子どもがいる。筆者が担任をした知的障害児が、「チョコレート」「おまんじゅう」「ケーキ」はわかっても、「お菓子」の意味がわからなかった。つまり、「チョコレート」「おまんじゅう」といったイメージから作られた基礎概念はわかっても、それらを「お菓子」という上位概念でくることが難しい発達段階だったと言える。「自動車」「船」「自転車」はわかっても、それらをまとめる「乗り物」と言う上位概念がわからないのも同じことである。概念でくくる認知活動は、ことばの発達にも関係してくる。

この上位概念は、小学校での学習場面では常に問われる認知機能である。小学校に入学すると1学期には算数の足し算、引き算の勉強が始まる。幼児

期に遊びの中で培った個々のイメージを上位概念としてのカテゴリーでくれないと、算数の文章題で立式ができず、問題が解けないことになる。

たとえば、遊びや日常生活の中で、「ふえる」「つなぐ」「くわえる」「あわせる」「みんな」「ぜんぶで」といった、それぞれの事象を表すことばは、算数ではすべて「たす」、つまり「+」という記号で表される。ここで困った子どもたちから、「なんで、みんな同じ『たす』なの？」という声が聞こえる。これは、下位概念としての「ふえる」「つなぐ」等のことばを、上位概念として「一つにまとめる」という意味を持つことばとしての「たす」ということばでくくり、「+」という記号で表されるという上位概念形成ができていないからだと言える。引き算でも同様で、1年生の引き算の文章題には、「たべると」「かえると」「とんでいくと」「つかうと」ということばが使われる。それを「引く」ということばでくくり、「-」という記号に置き換えて式を立てなくてはならない。子どもの発達段階に合わせて、上位概念でくくるという丁寧な説明が必要な時期である。

このことは、子どもたちが「+」という記号の意味を真につかむためには、幼児期に「ふえる」「つなぐ」「くわえる」といった状況や事象に関して、ことばとイメージを結びつけた基礎概念を豊かに備えておくことが求められる。機械的に、 $2 + 3 = 5$ と記号の操作だけを覚えているのでは、知的発達支援として、子どもの心に育って欲しい概念形成や表象活動といった求めるべき心的発達ではないことになる。

小学校に入ると子どもたちは多くのことを概念化して考えるようになる。幼児期の「見え」に引きずられて判断していた事象が、事象の内面や関係性を見て判断するようになる。その概念化の過程への発達支援が学童期では求められる。

高学年になるに従って、児童は具体的操作から形式的操作が可能になっていく。Inhelder & Piage (1958) は振り子の振動を変えるにはどうすればいいかという問いにおいて、ひもの長さとおもりの重さの2者間の関係を使って、形式的操作の説明している。しかし、発達障害児は、このようなひもの長さとおもりの重さという二次元の

思考操作や創造的に事象を考えるのが苦手だと言える。一つの変数からだけではなく、複数の変数や要素を考えてみようという思考のヒントを出すことや、実際に実験をするような授業での取り組みも有効な支援だと言える。支援者は、子どもの思考パターンに寄り添う中でヒントを考えたり実験することも必要であり、子どもと共に活動を楽しむ共感的な支援も、思春期の子どもには必要である。

2. ことばの習得における発達の支援

(1) 日本語習得における二つのことば

一 幼児期のことばと学校で習うことば一

小学校に入ると子どもたちは、ふだん話していることばとは違うことばを習うことになる。岡本(1985, 1991)は、幼児期から両親との関係や家族の中で獲得される話しことばを「一次のことば」と名付け、書きことばを含む学校で習うことばを「二次のことば」と名付けている。普段使っていることばには、性質の違う二つのことばがあることを支援者が意識することで、子どもの言語発達上のつまずきの発見や支援の要点が明確になってくると言える。

幼児期に、生活の中で獲得する「一次のことば」の特徴は、「一対一の対面対話的關係」「相手が特定の親しい人」「今見た映画など、話のテーマが具体的」「レストランでの注文など、場面や状況の文脈に支えられる」とされる(岡本 1991)。この一次のことばは、幼児期に獲得される話しことばであり、母語でもある。

一方、岡本(1991)が言う「二次のことば」は、学童期に学校で習うことばである。特徴としては、「話し手と聞き手の役割が固定し、一方的に発話が展開する。話の展開を自己設計し、自分でモニタリングする」「聞き手が不特定多数の一般者」「話のテーマが言語行動が営まれる場とは離れた事象や抽象的な事象」「ことばの文脈のみに頼ることから、必要な語彙と正しい文法規則が必要」「書きことばが加わる」という特徴が挙げられる。また使用される言語も、一次のことばでは、「母語」や「方言」だったが、二次のことばは「標準語」が主体となる。

言語発達指導をするときは、この「一次のことば」と「二次のことば」の違いをつかんでおく必要がある。たとえば、レストランで食べ物を注文する時は、「何にしますか」と聞かれれば「僕、カレー」で話は通じる。これは「一次のことば」である。しかし、明るる日に学校で、「昨日、何をしたの」と先生から聞かれて、「僕、カレー」では何のことかわからない。そこで、学校では、「昨日、僕はお母さんと一緒にレストランに行ってカレーを食べました。とってもおいしかったです。」と言う言語表現を教えなくてはならない。これが「二次のことば」である。

出来事の内容を伝えるために必要な語彙を選び、相手の質問の意図に沿った話の枠組みを設定し、文法的にも正しい文章を自分で考えて作らなくてはいけない。また、話の内容が適当かどうか、話しながらも相手の様子をうかがい、時には語彙を増やしたり、説明の順番を変えたりする必要がある。教室では、「いつ、誰が、どこで、何をした。」という簡単な文章を作らせることがある。これも二次のことばの指導であり、会話を主体とする一次のことばとは性質の異なる、新たに学校で習う文章構造を持つことばであることを、指導者は意識して教える必要がある。この二次のことばの獲得が不十分だと、授業中に手を挙げて発言するのをためらったり、みんなの前で発表するのが苦手だったりすることになる。

二次のことばを獲得することによって、対話的な一次のことばの世界もより深く広がりのあることばとなり、日常の会話や学習発表の中で二次のことばが生かされることで、その子の言語表現がより豊かで明確なものとなる。一次のことばと二次のことばは、重層的に絡み合いながら子どもの言語活動が展開され、その子のことばが育っていくと考えられる(図5. 一次のことばと二次のことばの重層性、岡本 1991)。

(2) 読み書きの指導における発達の支援

定型発達と言われる幼児では、ひらがなの読字が可能になるのが4歳半頃、ひらがなの書字が可能になるのが5歳半頃と言われている(国立国語研究所 1972)。この読字書字が可能になる発達年

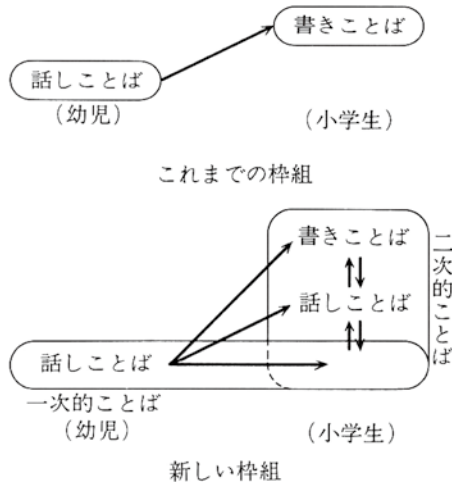


図5. 一次的事ばと二次的事ばの重層性 (岡本 1991)

齢を頭に入れた上で、知的障害児の読み書きの学習支援をおこなう必要がある (渡辺 1997, 2010, 2011)。

筆者が小学校の特別支援学級の担任だった時に、9月生まれで、生活年齢 (CA) が6歳6ヶ月となるS児が新1年生に入学してきた。S児は入学前の知能検査ではIQ50であることから、その時の精神年齢 (MA) は3歳3ヶ月になる。S児は、同年代の子どもと同様に、話しことばはほぼ使え、理解もできる。保護者の入学時の要望は、「自分の名前が読めて書けるようになって欲しいので文字の読み書きを教えて欲しい。」とのことであった。筆者は保護者の思いを受けとめつつも、「文字の読み書きには、その力を獲得する時期や順番があるので、段階を踏みながら文字の勉強をしていきます。」と返答し、文字の読み書きの指導を段階を踏んで行っていくことにした。

S児は、入学時点ではひらがなの読み書きができる精神年齢に達していないので、先生が必死になって教えても、S児には文字の意味も分からず、文字学習が苦痛でしかないことが予想できた。発達段階を意識した指導は、子どもにも先生にも無理な負担がかからず、文字学習を楽しみながら進めることができる。

具体的な指導の経過としては、1～2年生の時は絵本の読み聞かせを行い、書きことばに慣れる

ことに重点をおいた。2年生の終わりから3年生においては、S児が興味関心を持つ、ひらがなで書かれてある給食献立を見て、「ごはん」「にくじゃが」といった文字の読字や、読み聞かせで使った絵本を意識してひらがなを読むことを行った。同時に、ひらがなのなぞり書きによる書字練習も行った。S児は1年生の時から、粘土遊び等のひとり遊びの中で、ひとり言によるお話しづくりをしていた。それが、4年生になると、筆者との対話を手がかりにして、遊びの中でのひとり言の作話を、ひらがなを使って、自筆で書くことができるようになっていった。S児は、小学校4年生の終了時には、自分の名前はもちろん、いくらかの漢字の混ざった文章を書けるようになった。書字学習などの言語習得指導は、話しことばや書きことばを含めた言語発達の全体像の主要な点を捉えておく必要がある (渡辺 2006)。

このような、二次的事ばや読み書きの指導には、絵本の読み聞かせが欠かせない。小中学校での朝の読書タイムを子ども任せにしないで、先生が子どもに聞かせたい本を読むことも、子どもの言語発達支援には有効だと言える。筆者自身も、特別支援学級ではいつも絵本の読み聞かせを行っていた (渡辺 2004)。小学校教員だったころ、落ち着きのない難しい子の多い3年生のクラスが、担任の先生の読み聞かせによって落ち着きを取り戻したことを体験している。

また、低学力で悩むある学校では、校長先生が低学年のクラスを毎日巡回して絵本の読み聞かせを行うことによって、子どもたちの学習意欲が向上したことも見てきた。校長先生自身も、「紙芝居のおじさんです。子どもたちが、また読んで言うんです。」と嬉しそうに話しておられた。

絵本の読み聞かせは、子どもたちが自然に書きことばとしての二次的事ばの表記の仕方を覚え、また、文章によってストーリーが展開する構造を身につけることから、言語発達支援における有効な支援だと言える。語彙力や統語力を身につけ、ストーリーを追うことのおもしろさの中で、二次的事ばとしての表現力や説明力を自ら養っていくのが読み聞かせであると言える。

第4章 まとめ

—一生懸命関わることが伝わっていく—

発達支援で最も重要な支援は、対人関係の育ちを支えることだと言える。対人関係の良好な子は小学校時代に勉強が嫌であっても、中学校で伸びるというデータもある（都筑 2008）。こういったデータを見ると、幼児期や学童期に育てるべき発達支援は、良好な対人関係の育ちを支えることであり、それが子どもたちの発達をうながす基礎的土壌となっていく。幼児期のしつけについて前述したように、幼児期に培われた対人的な知恵は、将来に渡っても必要な知恵となる。

発達支援では、何を支援するのかを、支援者は常に自問する必要がある。たとえば、子どもの発達支援は、読み書き算術に長ければいいのではない。特別支援教育では「生きる力」の育成が求められ、そこでは、その子がよりよく生きるための知恵を育てることが必要となる。単なる読み書きの発達支援は、その子がよりよく生きるための手段のひとつでしかない。

もうひとつ筆者が発達支援で大切にしたいことは、「非認知能力」と言われる知的能力である。第2章において、乳幼児期の対人関係やしつけ、遊びなど、非認知能力の育ちにも対応できる支援のあり方を述べてきた。Dweck (2006) の研究によれば、将来就職した時の収入を比べると、非認知能力が高い子どもたちが、平均的な知的発達の子どもより1.5倍の収入があったとされる。非認知能力が、どのような能力を意味するのかは様々な考えがあるが、中室 (2015) は、非認知能力として、自己意識、意欲、忍耐力、自制心、メタ認知ストラテジー、社会的適正、回復力と対処能力、創造性、性格的な特性を上げている。発達支援は、言語発達や記憶等の認知能力を基盤にして、非認知能力を獲得する、あるいは育てることも必要だと言える。読み書きや数量の力といった認知発達を基礎として他者と関わり、友人を作り、お互いに支え合うことを学んでいくのである。それが将来に渡って、その子の発達全体を支えることにつながっていく。

また、非認知能力を育てる方法のひとつは、課

題に一生懸命取り組んだ過程（プロセス）自体をほめることである。反対に、テストの結果が「できた、よかった」ことをほめられた子は、いい結果を出せないと予想される課題は避けるという報告がある（中室 2015）。一方、取り組んだ過程や意欲自体をほめられた子は、難しくてもやってみようというチャレンジ精神が育っていると言える。課題が難しそうだと思われても取り組んだこと自体をほめられるのだから、意欲をもって課題に取り組むことになる。テストでいい結果を残したい時は、できた結果としての出口をほめるのではなく、勉強を一生懸命やったという勉強の入り口をほめる方が効果があるとされる。新しいことに挑戦しようとする動機を育てることも、発達支援においては必要なことである。

小学校教員を定年退職した友人が、勉強や友人関係で苦勞している子どもたちの学習塾を始めて3年が経つ。そこには、漢字が覚えられない小学校5年生のT君が毎日宿題をやりにくる。学校の漢字テストでは、毎回10問中2つ3つしか書けない。秋も深まったある日、T君は元教員の友人に、「先生、一生懸命やってもできないことってあるんやな。でも、一生懸命することが大事なんやな。」とつぶやいた。T君も悟ったなど友人は感慨深げだった。しかし、T君のこの思いは、毎日毎日T君の宿題と漢字ドリルの練習につきあう先生との共同作業があったからこそ、このことばが生まれたと言える。「一生懸命関わる」こと自体が、子どもに伝わる。支援にとって最も大切なことをT君と元先生の友人から教わった。

発達支援は、子どもたち一人一人が幸せを見つけるための支援のはずである。単に知識を覚える知育偏重ではなく、問題解決をしたり、友人と仲良く過ごしたり、喜びを持って働けるようになることであり、自分自身の幸福をめざす発達支援でありたい。発達支援の基礎には時間をかけた子どもとの信頼関係があり、その関係の上に子どもの求めに即座に対応できる体と心を備えておきたい。子どもと同じ方向を見つめ、見えない大切なことを見ようとするのが、子どもたちの発達支援につながっていくと考えている。

参考文献

- Dweck Carol S. (2016). マインドセット「やればできるの研究」(今井康子, 訳). 東京: 草思社. (Dweck Carol S. (2006) *MINDSET* This translation is published by arrangement with Random House, a division of Penguin Random House LLC through The English Agency [Japan] Ltd.)
- 浜田寿美夫訳編.(1983). 身体・自我・社会 京都: ミネルヴァ書房.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.
- 国立国語研究所. (1972). 幼児の読み書き能力. 国立国語研究所報告 45. 東京: 東京書籍.
- 文部科学省生涯学習政策局政策課. (1996). 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)第15期中央教育審議会 第一次答申パンフレット—子供に「生きる力」と「ゆとり」を—
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/attach/1309638.htm 2017/06/18 閲覧
- 岡本夏木. (1985). ことばと発達. 岩波新書 東京: 岩波書店.
- 岡本夏木. (1991). 児童心理. 東京: 岩波書店.
- 岡本夏木. (2005). 幼児期. 岩波新書 東京: 岩波書店.
- 中室牧子. (2015). 「学力」の経済学. 東京: デイスクーパー・トゥエンティワン.
- Pine, F.(1993). 臨床過程と発達(斎藤久美子・水田一郎, 監訳). 東京: 岩崎学術出版. Pine, F.(1985). *Developmental theory and clinical process*. Yale University Press.
- Parten, M.B.(1972). 幼児の社会的行動の研究法(永田良昭訳)清水御代明(編) 幼児研究の方法 (pp.142-143). 東京: 朝倉書店. Parten, M. B.(1932) *Social participation among pre-school children*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 27.
- 都筑学. (2008). 小学校から中学校への学校移行と時間的展望 縦断的踏査にもとづく検討. 京都: ナカニシヤ出版.
- 渡辺 実 (1997). 人との関係に問題をもつ子どもたち—障害児学級に通うある子どもの文字・書きことばの習得から考える. 発達 69号. 94-102. 京都: ミネルヴァ書房.
- 渡辺 実 (2000). 人との関係に問題をもつ子どもたち—ひとり遊びが好きなS君. 発達 84号. 95-102. 京都: ミネルヴァ書房.
- 渡辺 実 (2004). 障害を持つ子と絵本. 発達 99号. 31-34. 京都: ミネルヴァ書房.
- 渡辺 実. (2006). 主な指導技法と教育課程 国語. 菅野敦・宇野宏幸・橋本創一・小島道生編. 特別支援教育における教育実践の方法. (pp.83-102). 京都: ナカニシヤ出版.
- 渡辺 実. (2010). 知的障害児における文字・書きことばの習得状況と精神年齢との関連. 発達心理学研究. 21巻. 2号. 169-181.
- 渡辺 実. (2011). 知的障害児における文字・書きことばの学びを支える. 発達 125号. 72-80. 京都: ミネルヴァ書房.
- 渡辺 実. (2017). 「遊び」の発達の視点から作る領域・教科を合わせた「遊びの指導」—遊びにおける対人関係の発達と指導—. 花園大学社会福祉学部研究紀要. 25. 67-84.
- 山極寿一. (1993). ゴリラと人. 講談社現代新書 東京: 講談社.
- 山極寿一. (2006). ドキュメント地球の仲間たち お父さんゴリラは遊園地. 東京: 新日本出版社.
- 山極寿一. (2012). ゴリラは語る. 東京: 講談社.
- 矢野喜夫・矢野のり子. (1986). 子どもの自然誌. 京都: ミネルヴァ書房.
- 矢野喜夫. (1989). 遊びのはじまりと発達. 発達 38. 41-53. 京都: ミネルヴァ書房.
- 矢野喜夫. (1996). 遊びにおける活動の発達. 高橋たまき・中沢和子・森上史朗(共編). 遊びの発達学—展開編. (pp.80-97). 東京: 培風館.