

## 知的障害児・者の生涯発達と支援領域

菅野 敦 東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター

**要旨：**人の発達観がこれまでの子ども中心の発達観から大人をも含む生涯発達という発達観に変わり、障害者の支援においても生涯発達支援という考え方が一般的になってきた。そのなかで、知的障害者においても知的機能は60歳代まで維持していることが明らかとなった。しかし、生涯発達の過程で最も長いライフステージである成人期を健康で豊かに送るためにはどのような支援が必要であるのか十分な取り組みがなされてこなかった。そこで、生涯発達支援と地域生活支援の4領域を見出し、この4領域からライフステージ各期に合わせた支援の考え方を示した。また、各期で目指す態度のとらえ方と指導の考え方を示した。

**Key Words：** 生涯発達支援、支援領域、知的障害者、態度

### ● I. 生涯発達とは

生涯発達(life-span development)という用語が学術論文や著書などにみられるようになったのは、発達心理学の分野での発達観の変化が生じてきた頃からといえよう。その始まりは1970年代頃である。当時、わが国では平均寿命の伸びが様々なかたちで報じられるようになり、健康な高齢者の増加が身近にも感じられるようになった。また、学術研究として老年期の精神発達の維持や向上を示す事例もあるという報告が散見されるようになった。それに合わせるかのように、発達のとらえ方も次第に見直されるようになり、従来の子ども中心の発達観から、大人をも含んだ生涯発達観へと変化していったといえる。この変化を促した要因は3点あると考えられている(菅野 2006)<sup>4)</sup>。一つは従来の発達の最終段階と見なされていた青年期が、いつ終わるのか曖昧になってきたこと、第二は寿命が伸びたことにより、老年期をどう生きるか、あるいはどう支えるかということが、個人的にも社会的にも大きな関心となってきたこと、そして第三が、安定期と考えられてきた中年期にも、実はさまざまな身体的・心理的变化が生じていることが明らかになってきたことである。これらの要因は、発達の概念をそれまでの直線的でしかも一方向的なものから、複線的で多方向的なものへと変えていった。す

なわち発達観が、これまでの能力や知識の獲得、さらに、その上昇・増大という一方向的な見方から、獲得された能力や知識の喪失へと至る下降・縮小も発達の過程にはあるという見方に変わっていったのである。さらに、獲得や喪失は、ある一定の時期にのみ起こるものではなく、発達の各段階で生じていることも明らかにされるようになってきた。このような変化は障害のある方々においても共通に生じている。この獲得や喪失という変化への過程で人は適応を目指した学習を行っていると考えれば、人は生涯にわたって常に学習し続ける存在といえるであろう。

### ● II. 障害者における生涯発達支援

障害者の権利に関する条約(2008)では、その第一条の目的で「障害者には、長期的な身体的、精神的、知的又は感覚的な機能障害であって、様々な障壁との相互作用により他の者との平等を基礎として社会に完全かつ効果的に参加することを妨げ得るものを有する者を含む」と障害者の障害のあり様とともに、それゆえ社会参加においても障害のある状況のあることが示されている。従って、障害者に対しては第二十四条の教育で、「(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」として、様々な発達に対する支援を求めている。しかも、「障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する」として、その支援は生涯にわたって行われるものであることも示唆された。すなわち、学齢期に限ることなく成人期に至っても、さらにそれ以降のライフステージにおいても学習の権利が保障されることが国際的にも求められるようになった。

わが国では、すでに 2002 年の「障害者基本計画」の「4 教育・育成(1)基本方針」では「障害のある子ども一人一人のニーズに応じてきめ細かな支援を行うために、乳幼児期から学校卒業後まで一貫して計画的に教育や療育を行う」と、生涯にわたって教育や療育を通して支援することが求められた。そのような状況のなかで学校教育においても「個別の教育支援計画」の作成が求められるようになり、生涯にわたって支援をするという考え方が明確に示された(文部科学省, 2003)。この個別の教育支援計画は、「障害のある児童生徒の一人一人のニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考えの下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な教育的支援を行うことを目的とする」ものである。教育のめざすところは「児童生徒の全人的発達を促し、その可能性を最大限に伸ばし、可能な限り社会自立をめざす」ことである。この考え方に基づくなら、教育は将来の成人期をみすえて進むことを縦軸に、横軸を個に関わる福祉、医療、労働等の関係機関・関係部局を横軸として、縦軸方向への進行に伴ってそれらの機関と密接に連携・協力することを求められる

ようになったといえる。このことは過去、さまざまな機会にいわれてはきたが、必ずしも満足いく結果が得られなかった。個別の教育支援計画の作成は、そのような教育現場において大きな第一歩となった。さらに、「障害者基本計画第 4 次」(2018)の「9. 教育の振興(4)生涯を通じた多様な学習活動の充実」では、「学校卒業後の障害者が社会で自立して生きるために必要となる力を生涯にわたり維持・開発・伸長するため、効果的な学習や支援の在り方等に関する研究や成果普及等を行い、障害者の各ライフステージにおける学びを支援する」ことが改めて示された。まさに生涯にわたる発達支援である「生涯発達支援」が、あらためて教育と福祉において共通のキーワードとなったといえる。

### III. 知的障害者の生涯発達の様相

ところで生涯発達支援の対象となる障害者、なかでも知的障害者の身体機能・精神機能は生涯発達の過程でどのように変化するのであろうか(調査①)。さらに、生涯発達の過程の中でも一つのライフステージとしてはその期間が最も長く、それゆえ最も多くの知的障害者が属する成人期の実態は、いかなるものであろうか(調査②)。

#### 1. 知的障害者における知的機能の変化 [調査①]

CA2 歳～75 歳の知的障害者 1285 名の精神年齢(MA)を調査し、その結果を Fig.1 に示した。図より、知的障害者の知的機能は加齢に伴い上昇し、CA10 歳代後半より MA4～6 歳に位置し、そのまま CA60 歳代までその MA を維持し続けることが明らかとなった。

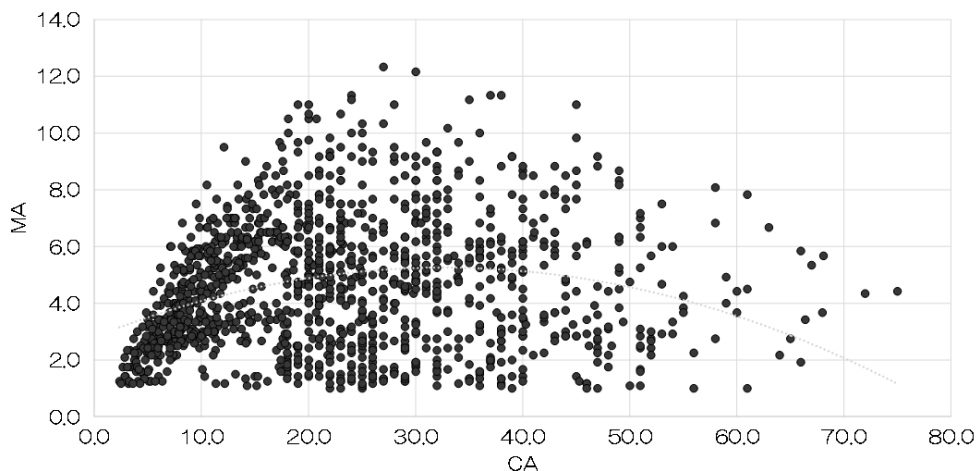


Fig.1 知的障害者の MA の散布

## 2. 知的障害者における加齢に伴う行動変化 [調査②]

さらに、成人期にあたる CA18～71 歳の知的障害者 201 名を対象に、発達の諸領域として感覚、運動、作業、ADL、生活リズム、対人、記憶、性格、問題行動の 9 領域、86 項目について、以前と比べ変化が生じたか否かを尋ねる調査を実施した。その結果として Fig.2 に、半数以上の項目で変化有りとして評価された対象者数を年齢群別に示した。図より、20 歳代で約 40% と 30 歳代では約 50% の者が、40 歳代になると約 70% 近くの方が変化有りとして担当職員により評価されていた。しかし一方で、20 歳未満の対象においても 35.7% の者に変化があった。この結果は、Fig.1 で示された知的障害者は、60 歳代までは能力的な変化が明確には認められないという結果と矛盾するものといえよう。

## 3. ダウン症者における加齢に伴う行動変化 [調査③]

そこで、さらに同様の調査を 18 歳～55 歳のダウン症者 60 名にも実施した。結果を Fig.3 に示す。図より、20 歳未満では 0%、20 歳代で約 40%、30 歳代で約 60%、40 歳代になると 80% の者が変化有りとして評価される結果であった。ダウン症は、他の知的障害に比べ加齢にともなう変化が早く、顕著に現れることが知られている。しかし結果は、50% を超える者に変化が認められるのは、40 歳代を過ぎてからというものであった。このことは、知的障害者において 20 歳未満の対象で約 50%、20 歳代、30 歳代でも約 40% の者に変化がみられた調査②の結果は、加齢以外の要因によるものではないかという推測を導くものである。しかし、具体的にそれがどのようなものかは、本結果のみからは明らかにしえない。

このように、成人期知的障害者の実態は必ずしも十分に把握されているとはいえない。従って、それが支援によってどのように変化するか、さらに、生涯発達の過程のなかでも最も長いライフステージである成人期を健康で豊かに過ごすためにはどのような支援が必要である

のか、これらの問題に対して組織的、体系的な取り組みはこれまでほとんど行われていないのが現状である。生涯発達支援のなかでも成人期支援は、これまで臨床的にも学術的にも発達障害学や特殊教育学、そして、心理学の研究領域として必ずしも十分な科学性をもって捉えてこなかったといえる。

## IV. 生涯発達支援の領域

生涯発達支援の内容はさまざまである。これまでライフステージ各期の行動の変化とそれに伴う支援ニーズを振り返ってみると、その内容は何かの発達の遅れや偏りによる適応上の問題ととらえることができる。しかし、生涯にわたる発達支援の領域をどのように考えるかについては未だ一般的な考えはない。また、適応上の問題を分類し、カテゴリー化することで支援する対象領域を見出す取り組みは未だに十分なされているとはいえない。さらに、性別や年齢、居住地域により習慣、風俗、文化が異なるために、個々に適応していくための領域は異なることが考えられる。さまざまな条件の違いは、共通の基準による支援を困難にすると考えられる。

知的障害者が生涯にわたって活躍し、発達し続けることを妨げている要因として①知的障害があることと、②加齢に伴う低下・衰退があることが考えられる。したがって、知的障害者の生涯発達支援の領域は、知的障害に対する支援プログラムの領域と高齢期を健康に過ごすための支援プログラムの領域を合わせたものと考えられる。

そこでここでは、①の知的障害に対する支援プログラムの領域として、AAMR(アメリカ精神遅滞協会、現 AAIDD:アメリカ知的障害・発達障害協会)の精神遅滞の定義の第 9 版<sup>1)</sup>における適応行動の領域を、高齢・健康プログラムの領域として WHO(世界保健機構)の「国際生

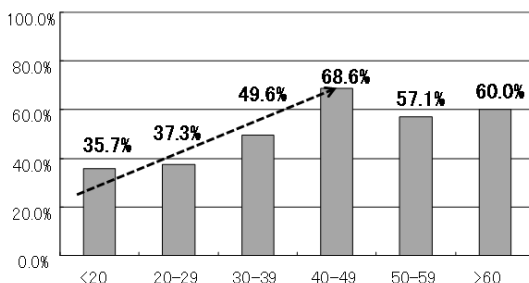


Fig.2 知的障害者の加齢に伴う行動変化

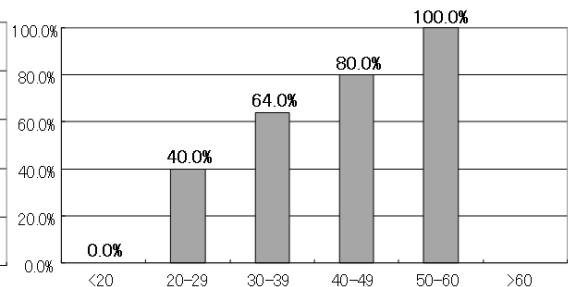


Fig.3 ダウン症者の加齢に伴う行動変化

活機能分類(ICF)」にある活動と参加の9領域、を用いることにする。さらに、そこで得られた支援領域の妥当性を米国の特殊教育で義務づけられ、実施されている個別移行計画のサービス領域から考えることにする。

## 1. AAMRの10領域から

AAMR<sup>1)</sup>は1992年、知的障害の定義として、「現在の機能における重大な制限を指す。それは、明らかに平均以下の知的機能が特徴で、同時に次のような重要な適応技能領域の2つ以上における知的制限と関係の深い制限を伴う」として、知的障害は知能水準とともに適応能力の制限によって規定されるとされた。さらに、AAMRは2002年に改訂した第10版で、知的障害の定義そのものは変えないものの適応能力をさらに階層的に分類し、概念的、社会的または実用的な適応技能で表せる適応行動の3領域で表した。すなわち、概念的スキル[ことばの理解と表現、読み書き、お金の概念、自律性(self-direction)], 実践的スキル[日常生活活動(ADL)―食事、身支度、移動、排泄、日常生活行動―食事の準備、服薬、電話の使用、お金の使用、移動、家事、職業的スキル、安全確保], 社会的スキル[対人関係、責任性、自己評価、ルールに従う、服従する、犠牲の回避、ナイーブさ、だまされやすさ]の3つのスキル領域とした<sup>2)</sup>。しかし、3領域を説明するために使われた具体的な適応技能は、第9版の適応技能との対照として示された。そこでここでは、具体的でまとまった適応技能領域として第9版の10領域を用いることにする。すなわち、「コミュニケーション、身辺処理、家庭生活、社会的スキル、コミュニティー資源の利用、自律性、健康と安全、

実用的学業、余暇及び労働」の10の適応技能領域である。

## 2. ICFの9領域から

ICFでは、人が活動し、参加する領域として9つの領域をあげている。これらの領域は、その作成過程で人種や文化、さらに年齢を超えて共通する領域であることが考慮されている。具体的にICFの活動と参加の9領域は、(1)学習と知識を応用する活動(学習活動―読むこと、書くこと、計算、技能の習得、知識を応用する活動―思考、問題解決、意志決定)、(2)コミュニケーション(メッセージを理解する活動―話し言葉の理解、手話の理解、非言語的メッセージの理解、書き言葉の理解、メッセージを生み出す活動―、会話活動とコミュニケーション器具・技術の使用)、(3)運動・移動(姿勢を保持・変化させる活動、物を運び・動かし・操作する活動、歩行及び関連する活動、交通機関・手段を用いて移動する活動)、(4)コミュニティライフ・社会生活・市民生活、(5)セルフケア、(6)家庭生活(必需品を取得する活動、家政活動、所有物の管理及び他者を援助する活動)、(7)対人関係(一般的な対人活動、特定の対人活動)、(8)一般的な課題と遂行要求、(9)主要な生活領域である。

これらICFの活動と参加の9領域とAAMRの10の適応技能領域とは当然のことながら共通する領域がかなり含まれている。それらを、①重複したスキルが含まれる領域は一つの領域とする、②類似性が高く互いに延長線上にあると考えられる領域は一つの領域とするという再分類の基準を用い、生涯発達支援とともに、近年の支援のキーワードである地域生活支援にも向けた支援領域として整理した(菅野

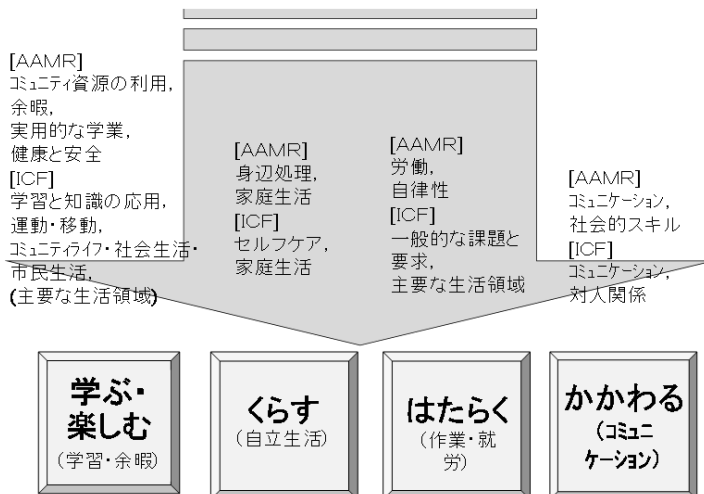


Fig. 4 生涯発達支援 と地域生活支援の4領域

2008)<sup>5)</sup>。その結果、得られた領域が、学習・余暇(学ぶ・楽しむ)支援領域、自立生活(くらす)支援領域、作業・就労(はたらく)支援領域、コミュニケーション(人とかかわる)支援領域の4領域である(Fig.4)。

第1の「学習・余暇(学ぶ・楽しむ)支援領域」は、生涯をみすえて余暇活動や社会資源の利用といった、豊かで、幅広い社会生活を送るために必要な学習を支援する領域である。具体的には、様々な活動を通して、学習の基礎である「調べる、比べる、分ける、まとめる、表現する」を学び、音楽、美術(絵画、陶芸など)、運動(散歩、水泳、ボーリングなど)などの活動に展開する領域である。

第2の「自立生活(くらす)支援領域」は、食事・排泄・着脱などのセルフケアにはじまり、清掃・洗濯・調理・整容、買い物、外出など家庭生活の活動に展開する領域である。

第3の「作業・就労(はたらく)支援領域」は、作業や仕事・職業において求められる基礎的な技術や知識の学習に始まり、企業や施設などで行われる作業や仕事に関する技能や能力、さらに就労に向けて、働く態度の学習へと展開する領域である。

第4の「コミュニケーション(人とかかわる)支援領域」は、行動障害の軽減も含め、他者との円滑な社会生活を送るために必要なコミュニケーションに関する領域で、具体的には、やりとりや要求に始まり、報告・連絡・相談、そして、経験や知識をいかして相手の気持ちをつかみ、社会で上手くやっていくことを目指す領域である。

### 3. ITP(個別移行計画)のサービス領域から(菅野 2007)

1990年の連邦法で16歳以上の生徒のIEP(個別教育計画)に移行サービスを含むよう

に義務づけた際、そのサービス領域として採用されたのが、高等教育、職業訓練、一般就労、生涯学習、大人向けサービス、自立的生活、地域参加の7領域がある(菅野 2006)<sup>4)</sup>。さらに、Wehman(1995)<sup>7)</sup>は、教師向けにITPマニュアルを作成した。そこで採用した領域が、就労、職業教育・訓練、高等教育、金銭管理、自立的生活、移動・交通機関、社会性・人間関係、余暇・レジャー、健康・安全の10領域である。これらをもとにClark & Patton(1997)<sup>8)</sup>は、各州各地域で実施しているサービスを調査した。その結果、17州における個別移行計画の支援領域として21領域(大人向けサービス、擁護・法律、補助機器、キャリア計画の選択、コミュニケーション、地域参加、家事・日常生活、就労、金銭管理、医療サービス・健康、自立的生活・居住状態、保険、余暇・レジャー、生涯学習、自己管理、高等教育、人間関係・社会性スキル、自己決定・自己擁護、移動・交通機関、職業評価、職業訓練)をみだしている。この21領域のうち、連邦法で規定された7領域にあり、しかも10以上の州で採用されていた領域は、高等教育、就労、自立的生活、地域参加、職業教育の5領域であった。また、教師用マニュアルの10領域にあり、しかも10州以上が採用されていた領域は、高等教育、就労、自立的生活、余暇・レジャー、健康、移動・交通機関の6領域であった(全国特殊学校長会 2002)<sup>9)</sup>。ここで得られた5領域と6領域を先の再分類の基準に照らし整理した(Fig.5)。その結果、大きく3つの領域に分類することができた。すなわち、就労支援領域、自立生活支援領域、学習・余暇支援領域である。この3領域全てに共通して基礎となる支援領域であるコミュニケーション支援領域を加えると、先のAAMRとICFから得られた4領域と共通する「生涯発達支援と地域生活支援の4領域」として見出すことができる。

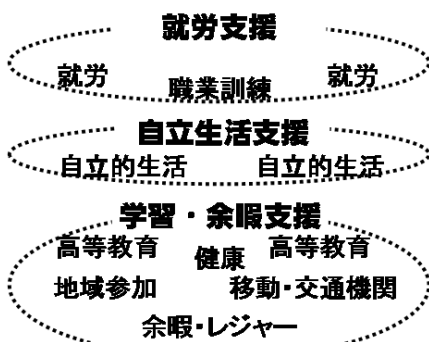


Fig. 5 ITP 領域による再分類

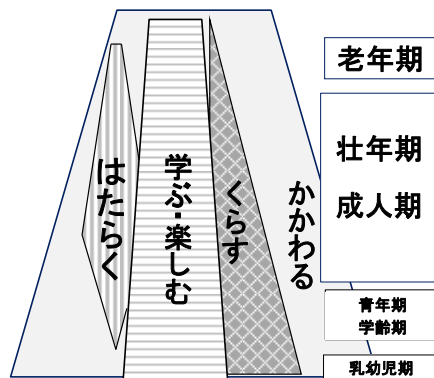


Fig. 6 ライフステージからみた4領域

#### 4. ライフステージ各期における「生涯発達支援と地域生活支援の4領域」

これら「生涯発達支援と地域生活支援の4領域」をライフステージ各期に合わせてみると、学習・余暇(学ぶ・楽しむ)支援は生涯にわたって、自立生活(くらす)支援は乳幼児期に最も中心的に指導が行われ、次第に援助へと移っていくことが、作業・就労(はたらく)支援も青年期から成人期に集中的に指導が行われる必要のある領域であることがわかる。一方、コミュニケーション(人とかかわる)支援は、一生涯を通じて行われる必要のある領域といえる(Fig.6)。幼児期から学齢期に関してみると(Fig.7)、この時期はこれまでの「かかわる」に、「くらす」「学ぶ・楽しむ」の支援を加え、さらに将来に向けて「はたらく」を位置づける時期である。成人期から壮年期は(Fig.8)、「はたらく」が位置づけられ「くらす」「かかわる」「学ぶ・楽しむ」のバランスが保たれた時期である。さらに、壮年期～老年期になると(Fig.9)、「学ぶ・楽しむ」「かかわる」が中心となりながらも「はたらく」「くらす」が保たれる時期となる。

生涯発達支援と地域生活支援の領域として得られたこれら4領域でライフステージ各期の知的障害者はいかなる発達特性を示すのであろうか。また、これら4領域の支援において求められる支援方法はいかなるものであるのか。これらを見出すことが、今後、彼ら知的障害者の生涯発達支援の実践を支える研究において最も重要な課題のひとつと考える。

### V. 生涯発達支援を通して何を育てるのか ～ 態度 ～

#### 1. 態度とは

2006年、国会は教育基本法を改正し、公布・施行した。その第2条に教育の目標があり、5つの具体的な教育の目標が掲げられている。こ

の目標では全てに「態度を養う」という言葉が含まれている。しかも、そのうち4つの目標は「態度を養うこと」で締めくくられている。また、2017年4月に特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領が公示され、つづいて、2019年に特別支援学校高等部学習指導要領が告示された。新しい学習指導要領では、特に、教科別の指導の重視が図られ、各教科において学年ごとではなく、段階別に目標と内容が示されることになった。同時に、育成を目指す3つの資質・能力(①知識・技能、②思考力・判断力・表現力、その他の能力、③学びに向かう力・人間性など・主体的に学習に取り組む態度)に合わせて目標が設定されるようになった。この考え方はすでに、2007年に改訂された学校教育法の第30条2項において「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」と示されている。このように教育において、また、より限定された教科学習においても「態度を養うこと」は重要な目標であることが分かる。ただ、その態度の具体や、態度をどのように指導して育てるのかは示されていない。

態度の指導を考えるためには、まず態度の概念を明らかにしておく必要がある。ただ、辞書的にみても①身ぶり、ようす、なりふり。②事に応ずる体のそなえ、からだのかまえ、身がまえ。③ある特定の対象または状況に対する行動の構え・準備状態、ある対象に対する感情的傾向などがあるように、態度は日常的に一般に使われる言葉であるため、人によってさまざまにイメージを持っていることが考えられる。そこで態度の指導を前に態度に関して共通の概念を持つために、次の問題を考えてみることにする。問題は、「私たちが小学校に入学し、1年生のはじ

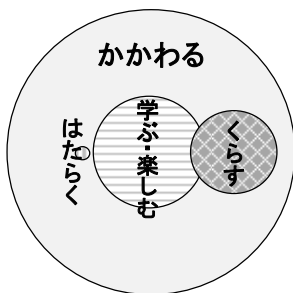


Fig. 7 幼児期～学齢期の4領域の割合

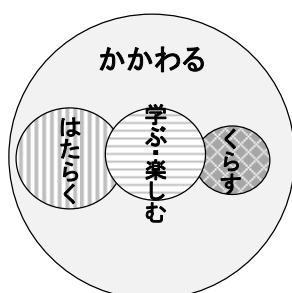


Fig. 8 成人期～壮年期の4領域の割合

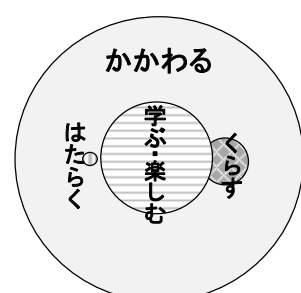


Fig. 9 壮年期～老年期の4領域の割合

めに身につける、身に付けなければならない学習態度・授業態度の具体を考える」ことである (Table 1)。表にあらわしたようにこの問題に対する具体的な学習態度・授業態度は5水準から考えられる。学習態度・授業態度として採る具体的な行動を決める5水準こそ、ある状況に対する(ここでは学習, 授業), 感情的傾向であり行動の構え・準備状態であり, 姿勢である。そこで, 態度は「人が, ある対象に対して積極的な接近反応を採ったり, 消極的な回避反応をすることに深く関連する何らかの(反応)準備状態」と定義できる。さらに態度の形成には, 「それまでの学習により獲得・形成された知識や技能が必要で, それらを使った様々な活動への経験によってつくられる」ことが考えられる。すなわち, 人は様々な活動への取り組みによって知識や技能を獲得・形成し, その結果として, ある事象や状況に対し「わかる」や「できる」と

いう反応がとれるようになる。さらに, このような新たな事象への取り組みの繰り返しの経験で, 態度の形成に至ると考えられる。従って, 態度を形成した人は, 単に「わかる」・「できる」という反応にとどまらず, 「(いつも)している」という状態像を示す人へと変わっていく。すなわち態度は, 知識・技能が定着した状況であり, さらに般化・応用できる状況ととらえることもできる。知識や技能の獲得・形成から態度の形成に至るためには, わかること・できることの繰り返しにより, 達成の喜び・楽しみを積み重ねることによって, 常にわかること・常にできることで反応しようとする取り組みが重要と考える (Fig.10)。

## 2. 生涯発達支援の視点から態度を育てる

知的障害者の支援は彼らの自立と社会参加をめざし, 乳幼児期の「生きる」こと, 学齢期

Table 1 行動として現れる「態度」の具体

問題: 私たちが就学し, 小1で身につける学習態度・授業態度の具体は?	
第一レベル:	活動が楽しい, したい(達成感) 働きかけに応える, 達成をめざす
第二レベル:	席につく・座る(立ち歩かない) 教師のことばに耳を傾ける
第三レベル:	課題に自ら取り組む 「良い!」をめざして取り組む
第四レベル:	課題に集中して取り組む 課題に最後まで取り組む いつも同じ水準の結果を保つ
第五レベル:	自分なりに, より良い方法を考え取り組む

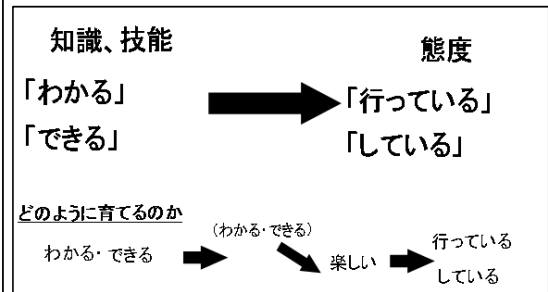


Fig. 10 態度とは

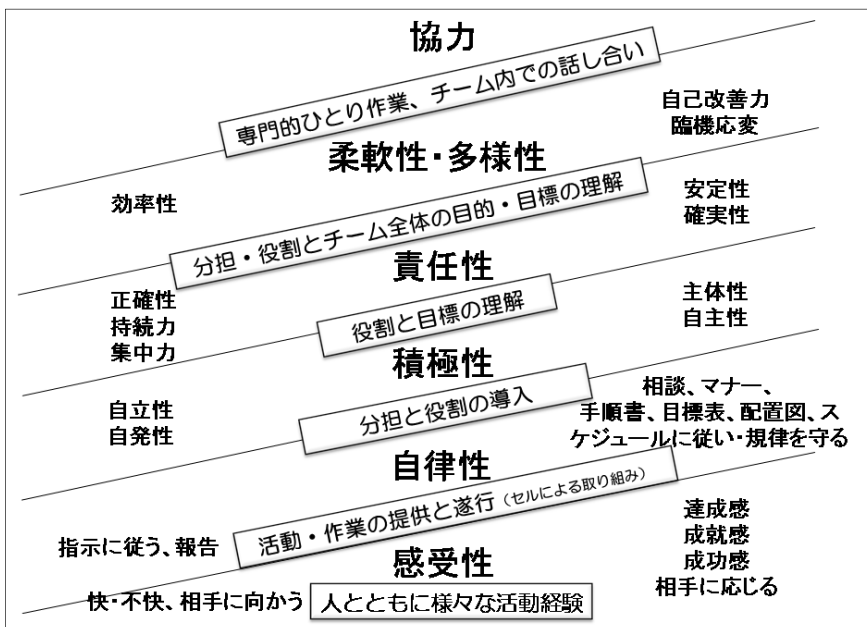


Fig. 11 6領域からなる態度の階層

の「学ぶ」ことから青年期の「働く」ことへ、そして成人期の「暮らす」ことへと向かうことをめざして実践されてきた。

「学ぶ」ことにかかわる態度として外界からの働きかけに対し、情動を変化させる態度である感受性と、外界からの働きかを受け入れ、吸収する態度である自律性(受容性)がある(Fig.11)。

感受性は、達成感や充実感、喜び、快・不快などの「生きる」ことの学習を通して「学ぶ」ことへと向かう態度である。一方、自律性(受容性)は、話を聞く態度から始まり、指示に従う態度などあるがままの自分ではない一定のルールに従う学習によって育てられる態度である。この自律性は、さらに様々な学習の積み重ねによって展開していき、いわゆる授業態度や学習態度をはじめ、手順書に従い、目標表を目指して取り組み、規律や規範を学習し、それらを守ることにまで広がっていく。

「学ぶ」ことから「働く」ことへの移行期にあるのが積極性と責任性の二つの態度である。

積極性には自発性、自立性、自主性、主体性などの態度が含まれる。「学ぶ」ことや「働く」経験を通して、自ら取り組む、最後まで自分で取り組み、そして、自分の意志・判断をもって取り組む態度である。これら積極性は、ジグや教材・教具の工夫による分かりやすさや個々の特性に応じた役割や分担を要素としている。さらに役割と分担を一層の条件として展開する態度が責任性である。

責任性も初期段階では「学ぶ」とかかわり、学習課題への取り組みにおける集中や継続に始まる。それがさらに展開すると仕事場面でも正確に遂行・達成できる、いつも同じ仕事の結果を発揮できるといった安定性や確実性というかたちで現れることになる。この責任性を育てるための指導では支える要素(知識・理解)として生徒が、①何をどこまで・いつまで行うのかという目標の理解と、そこで、②自分の役割の理解が必須条件となる。

「学ぶ」とかかわって最も高い水準にある態度が柔軟性である。これは、自律性、積極性、責任性を身に付けた上で、自分なりの方法を考え、工夫する。臨機応変の対応やより効率的な方法を追求するような態度である。

「学ぶ」に続く「働く」とかかわる態度において最も高い水準にあり、「暮らす」にかかわる態度として協力がある。態度としての協力を育てるための指導では、先の責任性の要素であった①目的・目標の理解、②自分の役割の理解に加えて、参加メンバーの分担の理解、さらに、

③目的・目標に向かって現在の現状の進捗状況の理解、そして、④参加メンバーの能力や技能水準の理解、最後に、⑤柔軟性で求められた効率化の方法の理解が必要となる。これだけの要素を身に付けてはじめて成立する協力は、態度の中では最高水準の態度であり「働く」や「暮らす」など人との密接な関わりを必要とし、そのなかで発揮できる態度である。

態度は、学習内容や作業種目にかかわらずどのような活動に対してもその人が示す共通の感情的傾向であり行動の構え・準備状態であり、姿勢である。すなわち、学習へと向かう感受性や、学習により育つ自律性(受容性)の「学ぶ」にかかわる態度は、職業へと向かう「働く」にかかわる態度や将来、社会人として求められる「暮らす」にかかわる態度の基礎・基本として位置づけられ、6領域の態度は階層構造を持ちながらも、全て延長線上にあると考えられる。

## ● VI. おわりに

人は生涯を通して発達している存在である。そのなかで幼児期は幼児にとって、学齢期は学齢児にとって育てなければならないこと、経験しておかなければならないことがたくさんある。各ライフステージは、それらの育ちや経験に取り組む生涯において唯一の時期である。そこで、将来をみすえて今、この時期に育てること、経験することを精一杯に支援すること、それが生涯発達支援である。そこで、生涯をみすえて各ライフステージで目指すことは何かを考えると、①健康な身体(くらす)、②興味・関心を持って意欲的に取り組める趣味やスポーツなどの活動(学ぶ・楽しむ)、そして、③友達や仲間との関係性(かかわる)の3つの要因によって支えられる生き甲斐ではないだろうか。さらに、この3つの要因を支えるものが、④仕事(はたらく)といえる(Fig.12)。すなわち、「生涯発達支援と地域生活支援の4領域」は、生涯発達支援でめざす生き甲斐を支える領域である。

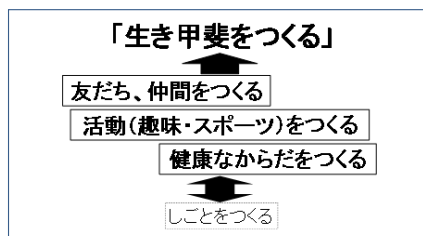


Fig.12 生涯をみすえて今、何を



## 文 献

- 1) American Association on Mental Retardation (1991) : Mental Retardation Definition, Classification and Systems of Supports 9th Edition. 茂木俊彦監訳(1999) : 精神遅滞 定義・分類・サポートシステム 第9版. 学苑社.
- 2) American Association on Mental Retardation (2002) : Mental Retardation. Definition, Classification and Systems of Supports. - 10th ed. (栗田広, 渡辺歆持 (共訳)2004 : 知的障害 日本知的障害福祉連盟).
- 3) Clark, G. M., & Patton, J. (1997) : Transition planning inventory : Assessing transition needs. Austin, TX : Pro-ed.
- 4) 菅野敦(2006) : 知的障害の成人期理解と生涯発達支援 発達障害研究 第28巻3号, 183-192.
- 5) 菅野敦(2008) : 障害児者理解と支援のための基本的な考え方. 橋本創一・菅野敦・大伴潔・林安紀子・小林巖・霜田浩信・武田鉄郎・千賀愛・小島道生・池田一成編著 : 障害児者の理解と教育・支援—特別支援教育/障害者支援のガイド— 金子書房, pp.28-37.
- 6) 菅野敦(2015) : 「障害者支援の基本的な考え方」. 社会就労センターハンドブック. 全国社会就労センター編.
- 7) Wehman, P. (1995) : Individual transition plans : The teacher's curriculum guide for helping youth with special needs. Austin, TX : Pro-ed.
- 8) WHO(2002) : ICF. International Classification of Functioning, Disability and Health, 2002. 監訳 : 佐藤久夫, 翻訳 : 三田岳彦・三上史哲・檜部公一(2003) : 「ICF : 国際生活機能分類生活機能, 障害, 健康に関する共通言語にむけて」 中央法規出版.
- 9) 全国特殊学校長会(2002) : 個別移行支援計画 ジアース教育新社.