

対人援助職養成における「発達教育」の展開

中村 隆一ⁱ

田中昌人らによる1950年代後半以降の発達保障論は、近江学園という障害のある子どもたちの施設において誕生した。したがって、その研究と理論化は、生活を軸にした支援の中で展開し、実践的にも大きな役割を果たした。こうした実践的な意味は、研究と理論化にもとづく知見によるところも大きい。ただ同時に研究上不可欠な基本概念として提起されたものを用いて、処遇上の困難の大きい子どもたちについて、職員集団があらたな発見を積み上げたという点も重要であった。対人援助領域の専門職養成における「発達教育」では、こうした発達研究の方法論的な検討も重要な教育内容になりうる。本稿では、それを「介入点の探索」に焦点をあてた「発達教育」の試みから、その可能性を探った。

キーワード：発達教育，発達保障，介入点の探索

はじめに

発達保障という語は、1950年代に朝日訴訟をきっかけに生存権保障が大きな社会問題になっていたことにも影響をうけながら、1961年に近江学園の田中昌人が発達と実践の関係を再構成するため提起したものである。その後、発達への権利など権利論として、さらに個人の系における実践とともに、そうした実践が例えば「人的資源の開発」などを求める社会状況のもとでは、その実践が個人の系に閉ざされている場合には権利侵害への転化が拡大再生産されることを踏まえ、二重の実践的関係、すなわち個人の系における発達にかかわる実践とともに社会の系における歴史にかかわる実践という2つの実践の必要性を提起した¹⁾。さらに、権利侵害が人間集団の分断によって現実化することも踏まえ、集団が個人と社会の欠かせない結節点となることから、個人・

集団・社会という「発達における三つの系」を提起し、発達保障論とよびうる包括的な議論の視点をもたらした。

このような発達保障論的視点は、例えば教育や労働など社会権が表面的に保障されている中であって生じているさまざまな問題を人間的発達の権利という点からその課題を浮かび上がらせ、分野をこえた共同を可能にする可能性を持っている。

同時に、そうした理論的な展開の発端となった個人の発達の系に関わる研究——田中の場合、それは「可逆操作の高次化における階層－段階理論」²⁾——は、それぞれの対人援助実践を構想する際にさまざまな知見を提供することができる。この個人の系についての研究上の方法論では、まず発達の内発性から出発する。そのため、その内発性を成り立たせている基本機制を構成概念として抽出し、外部からの作用をその基本機制の媒介性において把握することを試みてきた。その上で、このような障害のある場合での知見が障害のない場合において成立することを明らかにし、個人の系にかかわる実践の発達の根

i 立命館大学応用人間科学研究科教授

拠という形で示そうとした。

このような田中の研究の過程で特に重要であったものの一つは、研究上の方法論の吟味であった。もちろんこれは、心理学的な研究の方法論であるが、その方法論が妥当性を持つならば、具体的な支援における介入点の探索という面においても一定の寄与が可能ではないだろうか。

本稿では、対人援助専門職養成における発達についての教育（「発達教育」）において、発達研究の知見だけでなく、通常後景に置かれがちな方法論的な吟味の経過を適切に伝えることを念頭に置いた「発達教育」の方向性と意義を検討する。

1 心理学としての発達の探究

(1) 発達研究の方法論的要請

心理学は「精神」を実証的に研究するため自然科学の方法を積極的に取り込むことによって成立した学問である、と一般にいわれている。ただ、自然科学と大きく異なるのは、心理学の対象が質量をもって存在していないという点である。存在する物体を数えるということは容易だが、こうした心理現象の場合にはたやすいことではない。心理学では一般的に、まず現象と実体とをつなぐ何らかの指標を設定する必要がある。つまり、想定される実体と現象とを結びつける概念を新たに構成し、その枠内で議論を進めざるをえない。これが、心理学の方法論的要請の一つである。

しかも、発達研究の場合には、それにさらに時間とそれともなう変化というあらたな軸が必要となる。研究対象の変化、つまり、異なる二つ以上の時点間の違いを介してのみ把握可能な現象についてであるからである。人間など生命現象は時間との関係においては、微視的には可逆的であっても全体として非可逆的である。ここにも、自然科学の方法を持ち込む際の困難が存在している。

もちろん、変化を取り扱う場合、変化を測定することは不可能ではない。しかし、その2つの時点間

の変化量を時間をもって説明することは実質的な意味をもたない。なぜなら、人間にとっての時間には先にも述べた通り可逆性がないからである。変化量を時間という独立変数を用いて表示することは理念的には可能だが、その表示・命題は実際の時間に対して非対称であるからである。

発達段階は、このような変化を記述するための基本概念であると考えられている。しかし、その場合にも、段階間の移行については、形式的には論理的な矛盾を招いてしまう。このために発達段階も変化の結果を記述することはできるが、変化の動態は記述できないという制約をかかえている³⁾。

もちろん、こうした議論に関わっては、別の立場もありえる。例えば、現象としての変化を認めつつ、本質においては変化しないという立論である。1905年にビネーによって知的水準の診断が開発された直後1912年に、知能指数概念が提唱された。それは、概念的に知能指数は、生活年齢の違いを捨象して知能を論じることをねらったものである。知能指数は、表面的な適応度は変動するが本質としての「知能」は不変であると立論したのである。さらにこうした知能指数は、時間軸の捨象をいっそう徹底させて偏差知能指数にとむかうが、そこから個人の属性として実体を論じることはまったく不可能になっている。

(2) 発達心理学の方法論的要請としての生成の論理

以上のようにみると、発達研究成立において時間軸の取り扱いをどう構想するかが大きな方法論上の課題であることがわかる。それへの一つの解決方向は、時間軸を「知能指数」のように機械的に捨象する方向ではなく、しかし同時に時間という次元を独立変数化することを回避する方向である。

その試みの一つが、ピアジェに代表される発生的認識論の展開で用いられた構成主義的な方法である。ピアジェの発生的認識論において基本となる概念の一つは「スキーマ」である。ピアジェにとって、「スキーマ」は、行動など現象を展開可能にしている本質・実体である。そして、ピアジェは「スキーマ」に、外

界をとりいれる「同化」と「調節」という2つの機能を組み込んで実験や観察の結果を記述する。その「シエマ」が存在し実際に展開すると、「同化」と「調節」によって「シエマ」そのものが変化をする、と構想するのである。

これらは、その限りでは、仮説であり、その命題は、仮説構成概念として提示をされている。それは、変化を変化として記述すること、その際に時間という次元を独立変数化しないこと、という上記のような2つの方法論的要請を正面から受け止めようとした重要な試みであると評価することはできるだろう。

実際、こうしたピアジェの仮説構成概念の提起と観察を中心とする研究の展開によって、発達の過程を連続的な過程として記述することが可能になる。また、教育や福祉、さらにひろく対人援助の過程の記述において、援助者と発達主体という2つの主体からのより包括的な記述をも可能にする。これは、発達研究の関連領域への寄与・貢献としても評価されるべき点であるだろう。

(3) ピアジェへの批判

ところで1970年代後半からピアジェへの批判も多くなされるようになった。そこには、おおきく二つの論点があると思われる。一つは、ピアジェの構想のもつ閉鎖性への違和感を発端にした批判である。二つは、ピアジェに限らず発達段階というものへの批判であると思われるが、発達段階内の同期性・斉一性についての疑問と批判である。

ピアジェ批判の閉鎖性という論点は、ピアジェの構成主義的な議論の結果生じる、人間関係の見えなさから発せられた個体主義という批判である。前述の「シエマ」は発達現象を説明するための基本概念の一つであった。そして、確かにそれによって、発達を発達の概念で説明することが可能になる。しかし、逆にそのことによって発達の記述が他者を介さず自己完結をするということは、経験や環境の影響・作用の意味をどう取り込むかという議論を非常に難しくしている。また、ピアジェの初期の研究テ

ーマの一つが、子どもの認知の独自性に着目をした「自己中心性」についてであったが、その強調が子どもという存在がもつ社会的な側面を捨象しているという批判も大きかった⁴⁾。当時、ビューラーやシュテルンは、乳児期について、乳児の無力さの中に他者との共同性の契機をとらえその姿を「始原われわれ Ur-Wir」と特徴付けていた（あるいは、ワロンの「混濁的自己」も、共同性という意味では同じ立場に近い）。ピアジェの場合、自らの関心を認知や思考など発生的認識論に絞っていたとはいえ、子どもがそうした認知や思考の結果生み出すものが「自己中心性」であるとする。ここに、批判がなされた。

また、ピアジェ批判の二つ目の論点は、ひとりピアジェに対してではなく、発達段階説全体への批判であったように思われる。発達段階説が、あれこれの特質を恣意的に発達段階としてカテゴライズしているのではないか、という疑問から発している。その批判の実際は、発達段階内の同期性への反証にむけられていた。同一発達段階に属するとされる機能が相互に同期するかどうか、言い換えると同一段階内の機能の共変動を問うものである。

例えばコールの指摘⁵⁾、あるいは1970年代のピアジェ課題の追試の結果などを踏まえたフラベルの論評⁶⁾など全体に厳しい論調が多く見られた。例えばフラベルは「ピアジェ理論によれば、個々の事象について認識内容は、段階固有の広範な心的体制化によって程度の違いはあるにせよ同期的に獲得されるべきである」（Fravell 1982 p.2：引用者仮訳）が、「そのような事実が認められなかった」と批判する。そして、ピアジェの多くの観察も、個々の観察事例では詳細に記述されていても、それはあくまで例示として扱われており、個人内の連関の検討など厳密な配慮がなされているわけではない。しかも方法論上の鍵となる概念も明晰な定義がなされていないこともフラベルの批判的紹介の通りであろう。

しかし、そうした批判は果たして生産的な批判であったのだろうか。

ここでとりあげた2つのピアジェへの批判について、方法論上の批判として見た場合、新しい発達理解の方法論を構築していくという面での検討の不徹底さを感じるのである。

個体主義という第1の批判点も、方法論という意味では別の意味を帯びてくる。実践的に見た場合、乳児期に子どもとおとながどのような中身のやりとりを現実に行っているのか、そしてそれがどのように発展していくのか、は今日も多くの検討課題が残されている。そこに共同性の主張だけで研究が進むであろうか。実際に研究をすすめる場合に、求められるのは存在の論理ではなく生成の論理であろう。そしてそれに迫る上で、帰無仮説としての個体主義は、さまざまな関係の存在を提示する有力な議論の出発点になるのではないか。その意味では、方法論として見た場合の個体主義という方向も一つの展開としてあるのではないかと思われるのである。

また第2の批判点である段階内同期性については、ピアジェの議論から敷衍し構成したあらたな批判者の仮説である。たしかにピアジェは発達段階について言及しているが、段階間の移行などの議論ではむしろ漸進性を強調していて、その限りではそもそもピアジェ自身の議論から頑健な同期性を想定しうるわけでもない。

また、ピアジェは、現象を説明する概念として先に見たように「シエマ」という概念を構成した。発達という事柄の現型と原型とを区別し、前者を後者で説明するのは一つの方法論の展開方向である。ピアジェの場合、すでに述べたようにそのシエマを原型として実際の変化・動態を現型として取り出す工夫を試みた。したがって、ピアジェが提示した個々の観察上の課題は、原型によって説明されるべき現型であり、さらにその説明の担うべきは発達という過程の動態であったことは一貫している。したがって、そうした個々の課題は、「シエマ」を説明するための例示ではない。批判者は説明されるべき現型で、説明すべき原型である「シエマ」を論じ批判するのであるが、それは逆転した議論であるし、そもそも

先に述べたようにピアジェ自身は段階間の移行について漸進性を強調しており、先に述べたように、個人内連関についてもほとんど配慮していない。だからピアジェは先述のように批判者の想定しているような頑健性をそもそもピアジェは想定してはいない。その意味では、議論はすれ違いのまま終始せざるを得なかったのであろう。批判者の指摘した事実から「シエマ」などピアジェの提示した構成概念によって説明可能な発達段階が存在しないという主張は可能であるが、それは段階固有の同期性一般が存在しないということにはならないのではないのである。

その検討にあたって次のような方向はとりえないだろうか。例えば、標準化された知能検査・発達検査では一般に加点方式をとっている。その場合には、原理的にある範囲内で検査下位項目を等価として見なして構成される。したがって、仮想的な「発達空間」にそれらを布置した場合、下位項目同士は等間隔に配置されるものと考えられるが、実際にはそうした「発達空間」内で複数の下位項目の集合した階「下位項目塊」を構成する。また、その「下位項目塊」は、二国間でも一定の頑健性を有しているという知見も得ていて⁷⁾、対人援助における臨床的な意味も含め今後のいっそうの検討が求められる課題の一つであると思われるのである。

もちろん、こうした発達段階が存在するかどうかの議論は、ほんの一步である。ピアジェの議論にも弱点はある。その大きなものの一つは、ピアジェの構成主義的な発達論が、発達の過程で生じている障害をうまく説明できないことである。やや形式的に言えば、ピアジェ理論では何らかの「シエマ」が存在すれば、それは新しい「シエマ」を生み出すと考える。それは、反面ある発達の時期での発達の停滞を説明することができない。そうしたなかで、もう一步議論を展開する方向を模索しようとしたのが田中昌人による「可逆操作の高次化における階層-段階理論」であった。次節では、田中の問題意識や方法論上の特徴を振り返った上で、それを「発達教育」にどう位置づけうるかを検討する。

2 「発達教育」⁸⁾ 実践への寄与

(1) 「知的障害」のとらえにくさと支援の方向

以下では、障害とりわけ「知的障害」のある人たちの援助実践をになう専門職を目指している人たちに焦点をあてつつ、「発達教育」のあり方について考えてみたい。

障害福祉、あるいは障害のある生徒の特別支援教育においても、基本的には政策的行政的概念に基づいて展開されていて、その中でも「知的障害」については、独特な位置にある。

「身体障害」「精神障害」「発達障害」「知的障害」の4障害について、各法規をみると、「知的障害」のみが「定義」にかかわる条文を持たない。実際には、知的障害者福祉法第11条の第2項の都道府県の義務規定の一つとしてあげられている「判定」による操作的定義として「知的障害」が構成されている⁹⁾。他の3障害は、行政的概念とはいえ医学的診断を基盤にしているが、知的障害では、こうした「判定」によっている。実際には、知能検査による知能指数による。こうした中で、重要ないくつかの問題が、見えにくくなっている。

たしかに、適応的な認知は社会生活上大きな意味を持つ。特に、ここ半世紀日本社会が大きく変貌し、抽象的概念の理解はますます社会生活上大きな意味を持つようになってきた。一例を挙げれば、今日障害福祉は契約制度によって提供されるが、そこで結ばれる契約は、具体的な人間の関係を捨象して、「法益」「債務」など抽象的な私法上の関係に置き換えて成立する。それなしには、福祉を受けられない仕組みになっている。このように必要とされる抽象的概念の幅が広がるに従って、「知的障害」のある人たちの困難が増大する傾向にある。

社会生活一般も、そうした抽象化が進んでいる。賃金は、現金ではなく金融機関への振り込みが一般的になって久しい。電話など情報機器は、世帯で一つから携帯電話のように個人所有が半ば常識化して

いる。また、クレジットカードやプリペイドカードなどの普及によって消費生活における対価の支払いの形態も大きく変貌してきた。これらによって生じている困難も大きくなってきているが、現在の「知的障害」の範疇と上記のような抽象的な概念の操作が可能であるか、という実態と乖離をしている場合が少なくないと同時に、そうした乖離によって困難を抱える人たちが、このため社会環境の変化によって、増大している。こうした問題のわかりにくさ、とらえにくさを生んでいると感じる。

加えて、述べたように行政的な概念としての「知的障害」が知能指数による操作的定義であって実体を論じないため、障害への「合理的配慮¹⁰⁾」の具体的な根拠は把握できない仕組みになっている。また、知的障害があっても発達のな変化が存在しうるのに、その変化を捨象して操作的に定義するため、“変化しない”という偏見の原因にもなっていることも、現在の行政的概念としての「知的障害」との関係で検討しなければならない点であろう。そして、発語などのない重度の「知的障害」のある人たちについては、“どう接してよいかわからない”という悩み、さらには支援のポイントがうまくつかえず、不適応行動に対応するにとどまったり、援助が定型化されてしまっている場合も少なくない。生涯を見通した支援を構想するとき、その担い手である対人援助専門職養成における「発達教育」の課題は大きい。

発達研究はそうした「発達教育」へは、時間軸の単位という面でおおきく2つの面からの寄与が求められているのではないだろうか。

一つは、いわば「人生」という数十年の時間を直接構成するような大きな単位を持つ部分（発達段階についての知識や理解もここに含まれる）である。同時に、刻々の非常に短い時間単位で展開されるようないわば秒を基本単位とした部分である。支援のポイント、つまり支援という介入点の探索などは、主として後者に属する。そして、具体的な支援は、それによって構成されていて、実践現場で求められるのはこのような要請に対する寄与であり、そうし

た研究的な深まりは、支援の現場であるからこそ可能になるということもできよう。

(2) 「知的障害」のある人への援助実践と発達保障論

したがって現場における発達研究は多くの困難がありつつも発達理解の重要な源流の一つであった。

日本においても、戦前から、知的障害のある子どもの教育の現場の要請、——例えば、実態をどうとらえるのか、あるいは援助の方法はどうあるべきか、など——から発達研究が接点をもつ場合が少なかつた。大阪で障害のある子どもを担任した教師鈴木治太郎がビネーの開発をした知能検査を翻案・標準化し、それをもとに教育相談活動を展開した例、あるいは奥田三郎や城戸幡太郎たちと小金井学園とのかかわり、など注目をされる。

また、1946年に滋賀県大津市において糸賀一雄・田村一二・池田太郎によって開設された近江学園でも、学園内に設置された研究部で発達研究が展開されてきた。もともと近江学園は、戦災孤児など養護児童と知的障害児の2つの困難を抱える児童の生活型の施設として発足をしたが、ほどなく障害児施設にきりかわる。こうした中で、施設運営にも指導のありかたにも、さまざまな矛盾が顕在化した。その打開の方向を、実践と子どもの現実から再構成していく課題に応えようとする研究活動が、近江学園研究部に属していた田中昌人を中心として展開され、その過程で「発達保障」という考え方を生み出してきた。

近江学園研究部では当初から知的障害のある人たちの実態の調査がなされたが、その調査をまとめるにあたって、知能指数などによる操作的な定義では不十分であることから、知的障害のある子どもにふさわしいテスト・尺度の探索や検討がなされた。しかし、既存の尺度では、すでに述べたような障害の程度は示されても変化は示されなかった。さらに、知的障害の状態は程度として記述できても、そうした事実を説明する適切な基本概念がなかった。そこで、知的障害について、まず発達過程の障害ととら

え、例えば、ある発達の時期になぜ発達の障害が顕在化するのか、さらにそのような発達の時期は発達の時期の固有の特徴であるのか、つまり障害をもたない子どもにとってもそのような時期は存在するのか、などを「極性化過程¹¹⁾」と呼び、それを研究上の問いとして位置づけて系統的に研究を進めた。その結果、障害の顕在化の様相が把握可能になり、そこでみられる「もつれ」には発達の意味が示唆され、それは障害をもたない場合でも育児上の困難や行動上の問題と認識されている状態像と共通の基盤があることも示唆された。その時期を「発達の質的転換期」(発達年齢を目安に「～歳の発達の壁」とも表現していた)として概念化し、障害のある子どもたちの場合をもとに、障害のない子どもの発達の過程においてもそれを同様に取り出し一定の普遍化に成功した。それが、およそ1960年代の前半のことである。

この時期に問題となっていたのは、環境や外部からの働きかけと発達の関係についてである。

例えば、社会適応、さらにそれにむけた指導をどう考えるのか、という問いである。田中は「発達保障」にかかわって次のように述べる¹²⁾。「生活指導を考える際には、社会的生活の面からの内容要請が強かった。もちろん、その面も重視しなければならない。人間の発達は社会化の方向をもつからである。しかし、発達ということは同時に、個性化の方向をもつのであって、そのような意味で、子どもの内面性という面からの法則性を論じてみたわけである。幾度も述べるように、精神薄弱児の生活指導はこのような方向性の転換に示される発達のしかたの法則性を一人ひとりと集団について探り、社会適応の方向で指導していく。つまり、発達保障をしていくことなのである」。

具体的な知見としては例えば次のようなものである。外因による変動について、変動するものと変動しないものとの両面から分析検討することが試みられた。例えば、自制心というような姿を把握しようとするとき、自制心とは反対の方向への誘導が外部

からなされたときに、誘導の方向へ応じる時期と、逆にそうした誘導と反対の方向への応じ方が顕著になる時期とが取り出された¹³⁾。誘導に抗しているため、後者の応じ方は、内発的であり、文字通り自制心と呼ぶにふさわしい姿だろう。そして、それがあある発達時期から顕著になってくる。それを自制心の発動と考えるのである。このように、基本的に外部因の作用をうけつつも、ある局面でその外部因の方向とは異なる方向・正反対の方向を持つ応じ方を生み出しているのであり、それは発達の内部構造の変化を示唆している。それを横断的には発達の質的転換期として、縦断的には「極性化」として、取り出したのである。この「極性化」を把握することは、発達の姿の動態を把握することでもあり、それによって援助の方向を検討することができる。このようにして、「極性化」の把握が介入点の探索に寄与することが可能になる。

「極性化」によって知的障害の様相を取り出すことはできたが、もともとこうした議論の前提として構想していた「発達過程の障害」という観点からみると、発達過程そのものの記述が不可欠であるが、「極性化」だけでは具体的な様相が記述できない。そのため、障害の特性に議論が還元されてしまう。そこで「極性化」を一連の基本構造の変化、すなわち発達の質的転換期と結びつけて記述可能なカテゴリー群をつくりだすことが新たな課題となった。そのために提起されたのが、「可逆操作」概念である。それぞれの可逆操作は、現象としての発達の姿・現型を説明する構造・機制でありいわば発達の原型を取り出すものである。いいかえるとそれは潜在的可能性として存在するものであり、田中はその潜在的な可能性の実現を、発達の権利というように再構成した上で、潜在的可能性が侵害されることへのいわば対抗軸として発達への権利の保障を置き、発達保障を権利論からの展開を試みようとしたのである。

(3) 方法論としてみた田中昌人の「可逆操作」概念とその特徴

このように発達と障害をとらえる方法論上欠かさない基本概念として提起をされたのが「可逆操作」であるが、そこには大きく二つの柱がある¹⁴⁾。

一つは、研究が知的障害児生活施設の現場の中でなされたこともあるが、多くの発達研究のように障害のない人たちの発達から出発するのではなく、知的障害のある子どもの事実から出発し、そこでの知見が人間発達一般にも敷衍可能であることを示すという二段階の研究の過程をたどっていて、それによって発達の原型にせまりうる抽象度の高さを持っているということである。

二つに、ピアジェの「シエマ」に代表される構成主義的な規定・発達の自己運動性を基本概念の中に組み込もうとした。ピアジェは、シエマに「同化」と「調節」という機能をあてて対応したが、田中は「可逆操作」に「二重の生産機制」規定をおいた。それによって「シエマ」や「可逆操作」は、それ自身を変化させるものとして再構成され発達を存在 being から生成 becoming に再定義することが可能になる。しかし、それだけでは、発達のもつれやつまずきというような具体的な発達過程の問題を説明できない。

そこで田中は、それぞれの「発達の質的転換期」に新しい質を持つ「可逆操作」が登場し、その「可逆操作」が、次の変数をつくりだすと考えた（例えば、1次元可逆操作が2次元という新しい変数をつくりだす、など）。そうした過程の最初の局面では、発達が可逆性を有している。つまり新しい変数とそれを生み出している「可逆操作」とが可逆的である状態であると考え。それが、「人格形成を介」することによって「発達の不可逆性」を得ると考える。この場合の「人格形成」とは、「可逆操作」という個人の属性としての枠を越え、生活や歴史との関係を具体的に有する展開された変化を介するような現実的な過程を介するものをさす。

このような、「発達の可逆性」と「発達の不可逆

性」という二つのカテゴリーによって、動態としての発達をいっそうダイナミックに把握し、同時に発達の障害についても記述可能になった。

例えば、発達年齢の目安で1歳半頃の質的転換期で長期間経過している場合には、発達の停止や停滞ではないこと、したがって実践的には例えば生活や歴史との関係をどう組み直していくかを問うことができるようになる。それによって発達の現型とそれを説明する原型とを区別しながら、第1にその上で関係や社会生活上の支援の必要性を示すと共に、第2にそうした支援が成立する固有の発達の質を規定することになり、第3に、支援の介入点に焦点をあてた探索が可能になる。

そしてピアジェと比較すると、上記3点の特徴は、先に見たピアジェにおいても構想されていた部分であり、田中の新しい展開があるといえるだろう。

このようにして、「可逆操作」概念によって、発達という現象の法則的理解と、状況依存的な多様性についての記述の足場が得られたとみることもできる。もちろん、こうした議論は、心理学としてはあくまで仮説構成概念の生成の水準であって、実証あるいは臨床的な妥当性の吟味の起点が得られたに過ぎない。しかし、そこに研究上有用性があるとすれば、実践という場面においても、それまでとらえられなかったものを把握するうえでも有用性を発揮しようということであり、なにより介入点の探索については一定の可能性が期待できるのである。

そして、田中のめざした権利論としての「発達保障論」は、こうした発達の合法則性を重要な根拠にしていたといえる¹⁵⁾。

(4) 「事実・知識のみの伝達でよいのか」という問いの出口——発達心理学の果たす対人援助実践との接点——

教育という営みが「事実・知識の伝達でよいのか」という問いは普遍的である。では知識に技能の形成を加えることでそれは解決するのだろうか。

知的障害のある場合の教育では、時として発達の状態に即して独自の教育課程を準備する必要がある。こうした人たちの教育や福祉にたずさわる対人援助職は、多くの場合このような個別性にまず直面する。その場合援助において、既存の知識や技能で応じようとしても限界がある。その限界を超えるためには、援助が未来に開かれている必要がある。言い換えると対人援助職の潜在的な可能性を担保する課題がある。そうした課題の一つに、例えば上記のような「介入点の探索」を可能とする方法論の学びが位置づけられないだろうか。

確かに対人援助職を目指す場合と心理学系の専門課程では、方法論の学びの持つ意味は違う。心理学系では研究的力量の形成という観点からも方法論に焦点をあてた教育内容が欠かせない。すでに述べたように、心理学一般が原理的に心理現象を取り扱う際の方法論として、さまざまな仮説構成概念を必要としてきたという経過があり、発達についての理解はその上で、変化そのものを把握し記述する独自の的方法論的要請が存在するものと考えられる。こうした過程をたどる研究史の学習は、仮説構成概念を適切に使用し、場合によっては研究上の要請に応じてあたりに抽出可能な状態に到達することが目指したものとなるだろう。

しかし、対人援助の専門職養成あるいは一般教養ではどうだろうか。そこでの到達目標は、当然ながら、上記のような方法論の基礎的な理解の上にその駆使を課題にしたものではないはずである。そうすると新たな技術主義が生じてしまう。福祉や教育など関係を介して成立する対人援助において、実践の分析は欠かせず、その点からも、発達研究における知見の伝達は必要であるが、それとともに方法論の歴史的背景との関連づけつつ、方法論の生成と実際の展開を学ぶことは、支援の上での介入点の探索などにおいて有効な場合が少なくない。それによって、密度が高くかつ持続可能な支援を構想することも可能になるのではないだろうか。

(5) 介入点の探索を念頭に置いた演習

以下、そうした介入点の探索を主題にした演習の例を紹介する。

ここではその教材として重症心身障害児施設びわこ学園の療育を記録した映画『夜明け前の子どもたち』の一場面を用いる¹⁶⁾。

注目するのは、話しことばをもたないため、目標は他者の行為や状況を見て把握できるが、目的をつかむことが難しい重度の知的障害児である。生活場面の多くは、こうした目的と手段となる行為を結合することを求めているため、行動の開始や調整が難しい。発達年齢の目安で言えば1歳代前半ころと思われる児童あり、その介入ポイントがうまく把握できないためにその日担当した職員は「なかなか手ごわかったんです。石を入れても立ちあがってくれません。やれやれと思って持たした。ところが進んでくれない。なんか無理にやらせているような、いやそうじゃないんだ、と思いながら、とにかく石をはこばせなければ、ということいろいろやってみました。あとで先生がたに聞いてみますと、とてもそうゆう風な気持が強く感じられたそうです」と述べている。

担当職員が子ども（同映画のなかでは良ちゃんと言われている）に、石を缶の中に入れてそれを目標地点まで運ぶという計画で関わっている。まず担当職員が缶の中に石を入れるなどして誘いかける。良ちゃんは、すぐに応じるのではないが、とりあえず石を入れる。良ちゃんが数個石を入れたところで、担当職員は石の入った缶を良ちゃんに持たせて運ばせようとさそいかけるが、なかなか立とうとしないし、再びうずくまってしまう。この場面上のように担当職員が説明をしているのである。

この説明からは、良ちゃんと担当職員の関係に齟齬が生じていることを担当職員が意識をして、しかしその解決の方向が見えない状態が続いたことがうかがわれる。

ところが、この場面を良ちゃんの「1次元可逆操作」から再構成すると別の姿が浮かび上がってくる。

確かに良ちゃんは援助者の働きかけにスムーズに応じているわけではないが、缶に入れるべき石を意識して選択しているようにみえる。何度か石を入れるが、無意識に持った小さな石を一旦捨てて大きな石に持ち替えそれを入れる。缶を運ぼうと誘いかけられて一端立ち上がったの再びうずくまってしまうのも、目にはいった大きな石をやはり取り上げて缶の中に入れようとする。

概念的には1次元可逆操作とは、ある一つの目当てを支点してなされる「こっちじゃなくてあっち」というようにも表現される調整を取り出したものである。良ちゃんは確かに援助者の働きかけに「石を入れても立ちあがってくれません」という説明にあるように表面的には職員の誘いかけに抵抗しているようにも見える。しかし、良ちゃんは、缶の中にたくさんの石を「入れる」「入れきる」ことを軸に行動していて、たまたま手に取ったちいさな石は捨てて目についた大きな石を缶の中に入れようとしている。また「石を入れても立ちあがってくれません。やれやれと思って持たした。ところが進んでくれない。なんか無理にやらせているような、いやそうじゃないんだ」と担当職員が思った場面では、確かにしゃがみ込んでいるが、しゃがみこんで手にした缶にやはり大きな石を入れている。こうした良ちゃんの行動が担当職員のかかわりのスピードとかみ合わない。こうしたずれを埋める、という課題を受講者に提示するのである。もちろん、「1次元可逆操作」であるという良ちゃんの発達的な特徴については、概念的に説明をしている。

何度かこの場面を見直し、見たことを良ちゃんの「可逆操作」に焦点化して言語化していくと、良ちゃんへの別の視点からのかかわりを「小さい石じゃなくてもっと大きな石を、というように選んでいる」などと説明にない姿を見つけ始める。そして、この場面のナレーションは、援助者の視点からの記述のみであるが、良ちゃんの側からの記述も可能になる。

このように、秒単位（映画でこの場面は約10秒）

の映像について、「可逆操作」「1次元可逆操作」という仮説構成概念を用いることで、支援の新しい方向を発見し、支援場面の言語化もより全体的に示すことが可能になる。

福祉や教育などにおける「発達教育」についての発達心理学からの寄与として、こうした「発達教育」の内容がありうるのではないだろうか。こうした「構成概念を用いた観察と分析」は、発達の心理学的な研究や発達臨床においても重要な方法の一つであるが、もちろん対人援助技術・方法における対象理解の場面では、研究的な意味というよりも支援のポイントを探り、介入点を取り出し、さらにそれを言語化するという実用的な意味が強い。その意味で、こうした構成概念の適用限界の説明や相対化が当然のことながら求められる。上記の例での「1次元可逆操作」もすでに述べたように現状では仮説構成概念であって、今後の実証的な検討が必要である。したがって、そうした現状を踏まえて、異なる文脈からの解釈可能性についても適切な指摘が必要となるだろう。

また、ここで例示しえたのは、動態とはいえ、実際の姿を概念化する方向であってのものであり、現場での援助場面そのものではなく、受講者は第3者としての視点に立っている。そのため発達のダイナミックな過程を取り出すという水準の試みではないが、それについては他日を期したい。

3 結語

ここで取り上げた田中昌人の可逆操作の高次化における階層-段階理論やその基本概念である「可逆操作」の提起は、発達の基礎研究に属するものである。他方、「発達教育」の演習で取り上げたのは、実践あるいは臨床場面である。実践あるいは臨床場面は、一面理論研究・基礎研究がなされていなくても存在する。また、基礎研究が明らかにした普遍だけでは説明できない状況に依存した個性性をもっている。ここに、緊張関係が存在するが、実践・臨床場

面で見落としていた事柄がある概念装置を用いることで明らかになる、という側面がある。同時に、普遍が鼎立されることで個別が顕在化して現場においてあらたな研究上の問いが提示されることもある。いわば現場・臨床からの発見にもとづく知の環流が、一人の人と実践的に向き合うことで生じてくる可能性がある。対人援助職における「発達教育」には、このような研究と実践を結び意義を持っているのではないだろうか。

心理学教育については、テキストの作成、実験・実習のガイダンスなどからはじまって、さまざまな取り組みが続いている。また、発達心理学領域でも、発達心理学会のニューズレターで特集が組まれるなど関心もたれている。赤木和重は、その特集の中で、障害心理の理解との関係で教育や保育現場にでていく学生たちへの授業の重点として、「目からウロコの事例を示すこと」「考えさせること」の2点を上げている¹⁷⁾。また大学の教養課程での「発達教育」に取り組む西垣順子は、大学における「新しい学びのあり方との遭遇を学習観や発達観の深化につなげていくためには、発達についての理解をめざした教育（発達教育）が有効と考えられる」と述べている¹⁸⁾。

こうした指摘も踏まえた「発達教育」についての実証的な検討が、発達心理学の対人援助職養成への寄与の中身の一つとしていっそう必要であろう。

注

- 1) 田中昌人 全障研の結成と私の発達保障論 (全国障害者問題研究会編 『全障研三十年史』全国障害者問題研究会出版部 1997)。
- 2) その方法論の骨格となる基本概念は、田中昌人 『人間発達の科学』青木書店 1980, 同 『人間発達の理論』青木書店 1987, に詳しい。
- 3) 中村隆一 発達臨床から見た「可逆操作の高次化における発達の階層-段階理論」の意義と課題 心理科学 27(2) 2007。
- 4) 例えば、ワロンは、子どもの自己中心性は、研究者であるおとなの自己中心性に過ぎないと述べて

批判している（ワロン H.:『子どもの精神発達』人文書院 1982, Wallon H. L'evolution psychologique de l'enfant 1941）。

- 5) Cole M. & Scribner S., Culture & Thought a psychological introduction Wiley NY USA 1974.
- 6) Flavell J. H., On Cognitive Development Child Development 53 1982.
- 7) 竹内謙彰他 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 50(2) 2014。
- 8) 「発達教育」という表現は、田中昌人の大学生期の発達についての言及を整理した西垣順子「1960-70年代の発達保障運動と療育実践の記録映画を使った発達教育の可能性と今後の研究課題」（人間発達研究所紀要大27号 2014）による。
- 9) 知的障害者福祉法の該当状況は以下の通りである。

「第十一条 都道府県は、この法律の施行に関し、次に掲げる業務を行わなければならない。

一 市町村の更生援護の実施に関し、市町村相互間の連絡及び調整、市町村に対する情報の提供その他必要な援助を行うこと並びにこれらに付随する業務を行うこと。

二 知的障害者の福祉に関し、次に掲げる業務を行うこと。

イ 各市町村の区域を超えた広域的な見地から、実情の把握に努めること。

ロ 知的障害者に関する相談及び指導のうち、専門的な知識及び技術を必要とするものを行うこと。

ハ 十八歳以上の知的障害者の医学的、心理学的及び職能的判定を行うこと。

身体障害者福祉法における障害の「定義」は以下の通りである。

第四条 この法律において、「身体障害者」とは、別表に掲げる身体上の障害がある十八歳以上の者であって、都道府県知事から身体障害者手帳の交付を受けたものをいう」

同様に精神保健福祉法における「定義」は以下の通りである。

「第五条 この法律で「精神障害者」とは、統合失調症、精神作用物質による急性中毒又はその

依存症、知的障害、精神病質その他の精神疾患を有する者をいう」

発達障害者支援法では次のように「定義」されている。

「第二条 この法律において「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう。

2 この法律において「発達障害者」とは、発達障害を有するために日常生活又は社会生活に制限を受ける者をいい、「発達障害児」とは、発達障害者のうち十八歳未満のものをいう。

3 この法律において「発達支援」とは、発達障害者に対し、その心理機能の適正な発達を支援し、及び円滑な社会生活を促進するため行う発達障害の特性に対応した医療的、福祉的及び教育的援助をいう」。

- 10) 障害者権利条約は21世紀にはいって最初の人権条約である。2006年12月13日に第61回国連総会において採択された。日本政府は、2007年9月28日に署名した。その後、2008年4月3日までに20カ国が批准し、2008年5月3日に国連で条約として発効した。2013年12月4日、日本の参議院本会議において国内の法律が条約の求める水準にいたったとして、条約の批准を承認した。また、日本の批准は2014年1月20日付けで国際連合事務局においても承認されている。

「合理的配慮」については、同条約第2条で次のように定義をされている。

「合理的配慮」とは、障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう」。

また、同条における「障害を理由とする差別」は「障害を理由とする差別には、あらゆる形態の差別（合理的配慮の否定を含む。）を含む」とされている。

- 11) 「極性」は発生学や結晶学で用いられる。結晶

は、流体であった物質が固体にと転移することによるのであるが、そこからの比喩であると思われる。また、この極性化は「発達障害の極性化」などのように、田中昌人のこの時点での構想では「知的障害」を発達過程の障害とみて、その極性化を研究するという方向が意識されていた。さらに、発達の基本構造の「極性化」とも意識をされていた。

- 12) 前出「近江学園年報第9号」所収の「研究部のまとめ」。
- 13) 村井潤一・田中昌人 発達障害における極性化過程の研究——精神薄弱児研究を通じての問題提起—— 児童精神医学とその近接領域 1(2) 1960。
- 14) 田中昌人 発達における可逆操作について（京都大学教育学部紀要26 1980, 田中昌人『人間発達の科学』青木書店 1980, に再録）。
- 15) なお、ワロンは発達への権利を念頭に置いて1939年に次のように述べている。「ファシズムは、子どものうちに、子どもが将来なるべき『おとな』をだいなしにしてしまっている。ファシズムは、子どもの権利にたいして、もっとも嫌うべき犯罪をおかしているのである。
はんたいに、身分や国民や血統の区別なくあらゆる子どもたちを、彼らの人格を完全に開花されるような条件の中に、おいてやること。——これこそ、今日の理想であり、民主主義の理想なのだ。」（ワロン H 子ども権利——子どもは保護・教育・指導を受ける権利がある—— 雑誌「新しい時代のために」No8・9 1939, 『ワロン・ピアジェ教育論』明治図書 1969, に再録）。
- 16) 療育記録映画『夜明け前の子どもたち』大木会 1968。
- 17) 赤木和重 発達障害を通して考える「発達、障害、教育」(News Letter 日本発達心理学会 No73 2014)。
- 18) 西垣順子 前出 2014。

“HUMAN DEVELOPMENT and EDUCATION” in the TRAINING of PROFESSIONALS in the HUMAN SERVICES for SCIENCE and PRACTICE

NAKAMURA Ryuichiⁱ

Abstract : Since the full-scale commencement of psychological development research in Japan, proactive efforts to reconstruct the concept of development have been made especially in Omi Gakuen and other facilities for children with mental retardation. As a result, the new notion of “human security and development” was introduced by the late developmental psychologist Masato Tanaka. His theory was unique in its methodology and that basic concept based on the methodology. His methodological argument is that first, a clear distinction should be made between a psychological development model and an explanatory model for the development; second, consideration should be given to the relationship between the two models as well as the necessity of support in everyday life; and third, the quality of specific development that requires everyday life support services should be defined.

Such a methodological approach can be important in considering “human development and education” in the training of professionals in the area of human services for science and practice. This study explores the possibilities of “human development and education”, which go beyond the scope of knowledge communication, by making dynamic analysis of human development on a short-term basis.

Keywords : “human development and education”, “human security and development”, “dynamic analysis of human development on a short-term basis”

i Professor, Graduate School of Science for Human Services, Ritsumeikan University