

知的障害を有する児童・生徒の学習と自立

進 一 鷹

Learning and Independence for Children and Youths with Mental Retardation

Kazutaka SHIN

(Received September 3, 2001)

問 題

初期的な人間行動（日常生活の基本的な習慣の確立，道具（スプーン，鉛筆など）の使用，音声言語による交信行動の形成）ともいえども，生得的に備わっているのではなく学習の積み重ねを通してヒトとしての行動を獲得して行く中で身について行くものである．高次の記号操作行動は，さらに多くの基礎的な学習が必要になる．人間行動の成り立ちの基礎に目を向け，その基礎を形成する学習の積み重ねが知的障害を有する児童・生徒の学習と自立につながる．

知的障害を有する児童・生徒の学習段階は，①初期学習，②概念行動形成の学習，③記号操作の基礎学習，④記号操作の学習，⑤教科学習と5つの段階に分類される．初期学習とは，感覚を活用して外界刺激の受容の高次化をはかり，その高次化をもとにして外界へ積極的に働きかけていくための運動の自発とその統制学習である．概念行動形成の学習とは，外界に設定された課題を十分に納得して，その操作的解決のため予測し，探索し，新しい運動を組み立て，行動の終了とともに確認が起こるといふひとまとまりの学習である．記号操作の学習とは，外界を位置・方向・順序によって構成し，それに基づいて自由に枠組みを変換し，記号操作の基礎を確立する学習である．記号操作の学習は，ことば，文字，点字など，様々な記号を自由に操作し，行動の調整力をより一層高め，個体間交信行動及び個体内交信行動を高めていくための学習である．これらの学習はいずれの段階においても，子供と教師の深い相互信頼において可能となるものである．中島（1979）によれば「学習は，…略…子供と教師の深い信頼関係を基礎として，子供自らが自発的に学習をし，人間行動の基礎を身につけていく創造的な学習である．」人間行動の基礎学習は，外界の関係の理解であり，それにもとづく自己の世界の構成を目指すものである．

知的障害を有する児童生徒は，抽象的思考が困難であるので，教科学習を行ってもその効果は乏しい．教科別の断片的な知識を学んでも実生活に役立つ知識・技能となりにくいなど，教科学習に関する批判がなされている（文部省，1986）．しかし，筆者の知る限り，これらの批判は，知的障害を有する児童・生徒に対して教科的学習又はその基礎学習について長年の教育実践的な研究に基づいてなされた批判ではなく，当時（昭和20年代）のアメリカの経験主義教育の影響を受けて，散発的・試行錯誤的に組織化された教育の観点からの批判である．しかし，障害児教育の歴史の中で，教科学習（主として国語，算数など）に至るまでの基礎学習についての教育実践で顕著な成果を得たものがある．山梨県立盲学校の実験研究（1970）を始めとして，東京都立八王子盲学校（1980，1984，1985，1986，1987），最近では横浜大学教育学部附属養護学校（1984），

山梨県立やまびこ養護学校（1995, 1996, 1997）などがある。いずれも目や手を使った初期の段階の学習から記号を操作する学習までの段階まで系統を追って順次学習していくものである。

学習の段階として、文字を例にとれば、次のような段階がある（文部省, 1968）。『われわれは文字教育の基礎学習に当たって、まず、1. 物を見ること。から始めて 2. 触運動を統制しながら、物を視覚的に見ること。3. 物の運動を目で追うこと。4. 直線の方角を弁別すること。5. 点の定位をすること。6. 「かたち」を見ること。7. 「かたち」を分解し、さらに組み立てること。8. 分解・組み立てを通して「かたち」を書くこと。9. 縦の線による上下、横の線による左右の弁別をすること。10. 枠組みを使って、文字を分解・組み立てること。11. 枠組みを使って、文字を書くこと。12. 枠組みなしで文字を書くこと。13. 文字言語により音声言語を分解し組み立てること。という少なくとも 13 の段階を踏んで、文字教育への導入学習を試みる必要がある。』以上は文字教育という点から大まかな学習の道筋を述べたものである。

これらの学習の段階は文字教育だけでなく、教科（特に国語、算数）の基礎学習としても当てはまるものである。知的障害を伴う児童・生徒の教科指導（教科学習）が困難であると考えている研究者や教育者が多いという現状がある。したがって、初期学習、概念行動形成の学習、記号操作の基礎学習と段階を追って学習していけば、教科の学習も可能になるということを示すことは意義のあることである。以下、知的障害を有する児童・生徒の初期学習、概念行動形成の学習、記号操作の基礎学習に関して理論的問題について検討する。

初期学習

初期学習は感覚の高次化と運動の統制学習である。感覚は外界との窓口であり感覚をどう使うかという点はその後の運動の調整に大きく影響してくる。感覚は感覚を楽しむという段階から感覚を上手に使う運動を調整していくという段階までである。一口に感覚と言っても感覚には触覚、視覚、聴覚、さらに嗅覚、味覚と 5 つの感覚がある。この中でも触覚、視覚、聴覚の 3 つの感覚は初期学習を考える上では大切な感覚である。感覚には生理学的な感覚とヒトとしての感覚とがある。生理学的な感覚をヒトとしての感覚まで高める学習が初期学習のねらいである。「目が見える」と「～として見る」とは視覚の使い方として大きな違いがある。「触る」と「～として触る」あるいは「聞こえる」と「～として聞く」も同様である。外界の刺激を「～として現出する」働きが感覚の機能である。眼前の面を一種の拡がりとも見ることがあれば、中心の位置を浮か上がらせて見ることも可能である。あるいは、面上に右、真ん中、左の位置として位置を思い描くことも可能である。さらに「かたち」として、描くこともできる。図 1 及び 2 は、どう外界の刺激を受け止め（感覚）、どう外界に働きかけていくか（運動）を図示したものである。ヒトは外界の刺激を受動的、固定的に受け入れるのではなく、積極的、能動的、課題的に取り入れてい

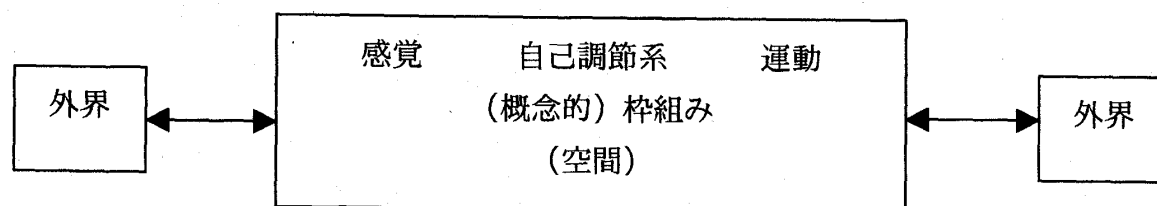


図 1 感覚と運動、自己調節系

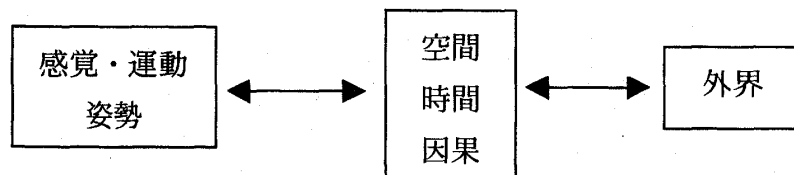


図2 自己の外界の取り入れ、構成・働きかけ

るのである。また、外界に対して積極的、主体的、操作的に働きかけているのである。子供のヒトとして成長する能力、特に外界の刺激をいっそう高次に受容する力、運動を自発して外界に働きかける力、自分で工夫して創り出す力、考える力を引き出すためには、一つひとつヒトとしての学習を積み重ねていく必要がある。初期学習の工夫を通して自発を促し、それを土台にしてコミュニケーションを確立し、日常生活の行動を整え、ことばを豊富にし、遊びを豊富にするのがヒトとしての学習であり、知的障害を有する児童・生徒の学習である。

初期学習では、子供達のもつ感覚を利用して外界の刺激の受容を高めること、さらに高められた受容の様式に基礎づけられた外界への働きかけを自発することが大切である。また、自分の感覚を使って外界の刺激を上手に取り入れ、それに基づいて自発的に手を伸ばすということが初期学習の第一歩である。そのような運動の自発を利用して探す、見つける、比べる（見比べる）、予測するなど、外界への働きかけの行動を引き起こす。この初期学習によって、運動が調整され、調整された運動を利用して、その人なりに、同じ、違うの弁別をする、刺激を何らかの基準によって整理する、いくつかの刺激を何らかの次元によって順番をもって並べるなど、外界をその人自身が整理していく過程がある。その整理の基準としてあるのが、位置、かたち、いわゆる空間である。中島（1973）によれば、「かたちというのは単なる幾何学的図形の弁別にとどまらず、外界の刺激をその人自身のまとめ方によって自由に分解したり組み立てたりできるような刺激と刺激との関係づけである。」さらに、「まとめ方についてはその人自身の枠組が形成され、枠組によって単に整理されるだけでなく、分解と組み立ての過程を通して自由に構成できるようになる」というのが初期（空間形成の）学習である。

初期学習では、教師が課題を与えた時、子供自身がその課題を自分の中でどのように処理し、どのように解決するかが問題となる。課題解決には目の使い方、手の使い方、体の使い方（姿勢）が関係してくる。単に課題が解決できればいいというのではなく、同じ課題でも、その解決の仕方がしだいに高次化するように教師が教材やガイダンスの仕方を工夫すれば、子供の課題解決の学習は十分に機能することになる。目の使い方、手の動かし方の中に、位置、方向、順序というものが組み込まれること、行動の中に位置、方向、順序が組み込まれることが課題解決の基礎である。

学習の順序としては、まず位置の学習、形の学習へと進む。位置の学習は、机にあるものに手を伸ばしとるなどの学習から始まり、手にもっている木球を穴に入れる、箱の中の木球を探し缶の中に入れる（玉入れ）など、関係としての位置の学習へと進む。ある場所からものをとりある場所にものを置くという学習は簡単なようであるが、外界との関係をどういう風に処理していくかという空間的なものが基準になっている。目で見ながら物を置けば視覚を通してある位置がとらえられることになる。こういう空間的な処理が初期学習では大切である。

次に、直線性の学習が大切である。直線性とは、ある運動が開始し、方向づけられ、持続的に調節され、やがて終了するまでの一連の運動の自己統制の過程である。直線性の学習は、位置づ

け、方向づけ、順序づけの学習であり、概念行動の基礎である。直線を組み合わせて三角、四角の概念が可能となる。直線、曲線、それらの組み合わせ、さらに図形の重なりが文字学習の基礎になる。まず直線があつてそれに数を重ねていくのが数直線である。また直線は数の記号操作の基礎でもある。運動の直線性は空間的に外界の理解が高まって可能になる。したがって、視覚を十分に使って運動を持続的に調節し、運動の開始、方向づけ、停止に視覚が役立つ学習法、つまり、視覚による受容が位置関係の理解に高まるまでの学習法の工夫が初期学習には必要になる。例えば、穴から棒を抜く、さす、一定の場所からものを取る、もとの場所に置くなど、ある位置から始まって、その位置からある特定の方向としてのもう一つの位置が成立し、この2つの位置が直線の両端となり、その直線のまん中から2つに運動方向が分化することが、運動の直線性であり、位置学習の基礎である。その直線性の学習が運動を開始し、方向づけ、持続し、停止するまでの受容の様式の高次化であり、概念形成の土台である。

初期学習では子供達の姿勢が大切である。感覚の使い方、手の使い方は姿勢を基礎としている。手の運動も姿勢によって大きく影響を受ける。筆者は座位姿勢で、常時頭を前方に傾け背中を丸め（猫背）、床面を見つめている子供に出会ったことがある。肢体不自由であるが背筋を伸ばすことは可能である。しかし、顔をまっすぐに向けることはほとんどない子供である。その子に型はめの学習（例えば、めがねの絵の描いている型はめの型板を型穴に入れる学習）を行った。床面に課題を提示するときは型穴を探し型の木片を型穴に入れることができた。しかし、座位姿勢用の机を置いて机上面に課題を提示すると、ちらっと教材に視線を向けることがあるが、それ以上、教材に関わろうとしない。なお、手をガイドしながら課題を行わせようとする、自分でその教材を床面に持ってきて型の木片を型穴に入れようとする。これは、姿勢が目の使い方や手の使い方の基礎になっているひとつの例といえる。初期学習では、目の使い方、手の使い方、体の使い方（姿勢）が上手になり、その子自身の受容の様式が高次化し、コントロールされた運動が出現し、感覚と運動をつなぐ自己統制系（空間）が確立し、運動そのものが予測的なものになる。このような自己調節系を子供自身が作ることが人間行動の基礎を形成することであり、また子供の日常生活を豊かにすることになる。

概念行動形成の学習

運動の直線性の学習を通して個々バラバラの外界刺激が一つのまとまりを示すようになれば、方向づけ、位置づけ、順序づけが可能になり、「かたち」の弁別、組み立て、構成の学習へと進む。「三角は大きさや置かれている方向が違っても、実図形、輪郭線図形あるいは三つの点で示されようと、三角は三角である」というかたちの学習は概念行動形成の基礎であり、ことばの成りたちの基礎である。文部省（1968）によれば、『文字教育の基礎は「かたち」の形成の過程にある。…略…「かたち」を形成するということは、刺激の空間的方向づけ・位置づけ・時間的順序づけから始まって、方向・位置・順序づけられた刺激と刺激との関係づけ、さらにはその関係による操作的組み立てにいたるまでの学習のプロセスである。』さらに、「（文字の）基礎学習とはまだ初歩的な記号操作はもとより、操作的行動もあまりみられない盲児に対して、①手の運動を統制することによって、概念行動を豊かにする。②「かたち」による分解と組み立ての過程を通して操作的行動が自由に起こるようにする。ことによって、文字による自由な記号操作行動の土台を固めることである。」いわゆる、刺激の位置づけ、方向づけ、順序づけ、及び、形の分

解・組み立て、構成が概念行動の基礎になるということである。

中島（1977）によれば、「概念形成の学習にあたって、大切なのは基準作りであり、…略…方向づけられた運動の持続的な調節から左右の端がでて、まん中を基準として二方向の運動が分化しなければ本当の左右の位置とはいえない。」概念行動形成の学習は、基準づくりの学習である。直線上の位置の学習では、真ん中を基準にして右、左の位置の学習であり、上下の位置の学習である。形にも位置があり、丸であれば、左右、上下、三角であれば、頂点、底辺の右、左、四角であれば、右上、右下、左上、左下というように、それぞれ位置がある。位置の始まりは運動の始点、終点である。運動の始まるところが始点であり、終わるところが終点である。そのように考えると、図3のように、形の内側からそれぞれの位置（外側）に向かう運動と外側からそれぞ

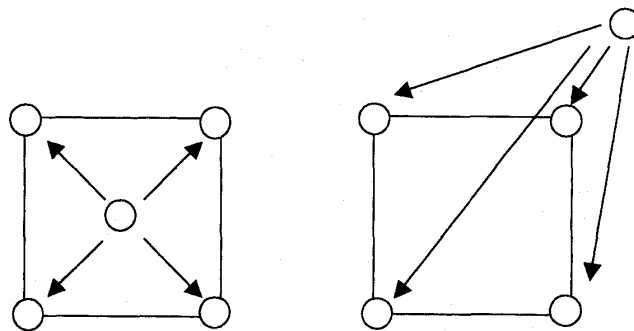


図3 四角形上の位置

れの位置（内側）に向かう運動とがある。同じ位置といっても形の場合は、2つの位置の重なったものがひとつの位置として存在しているといえる。輪郭線はこの2つの運動のバランス上で成り立っており、内側と外側と2つのバランス上で成り立っている。輪郭線上の位置は、相互の位置を関係づける。三角形であれば、頂点を基準にすれば、いわゆる始点にすれば斜め下の位置、底辺の位置が中間点、終点である。底辺の位置を基準にすれば斜め上が頂点の位置で、底辺の位置が始点であり、頂点が中間点で、もう一方の底辺の位置が終点である。形には、①内側から外側へ向かう位置、②外側から内側へ向かう位置、③輪郭線上の位置というように三つの位置が存在することになる。形の位置が理解できれば、枠組みの位置や方向の弁別、図形の重なり of 学習を基礎として、文字を記号操作することが可能になり、文字学習が可能になる。文字を記号として操作するためには、位置づけ、方向づけ、順序づけを基礎とした文字構成の学習が必要となる。つまり、枠組み内の位置の学習から文字を構成する学習へと進むことになる。

文字の基礎学習と並行して、基準づけの学習として見本合わせの学習が大切になる。分類学習や弁別学習における「同じ、違う」ということ、例えば、どちらが長い、短いという比較であり、単なる比較で基準を定めた基準ではない。見本合わせの学習は、見本と同じものを選択肢から選び、その同じものと比較して違うものが長い、短いという2方向の分化が必要になる。中島（1977）によれば、「目の使い方は二つの比較するものを直線的に見比べればよい。しかし、基準による方向づけをもった比較の場合は、見本と選択肢の少なくとも三つの見比べを必要とする。まず、見本を見て、次に選択肢を見比べ、直ちに選択せず、もう一度見本を見直して、見本と同じ選択肢を選ぶのが見本合わせ法であり、基準づくりの出発点である。」

また、「同じ、違う」という学習は、数の基礎学習となる。「違う」というのが2つから3つになれば、3つの違う方向、系列ができる。違う方向が5つであれば、5つの系列ができる。10の

方向であれば、10の系列ができる。違うという方向性で系列化されれば、数の基礎ができたことになる。系列に単位が導入されれば、1の量、例えば、タイル1個、2の量、例えば、タイル2個というように、タイルによる系列化ができる。図4の数の見本合わせは、見本の数が選択肢のどの数と「同じ」かを問う課題である。図4は見本が3個のタイルであるので、選択肢から3個の

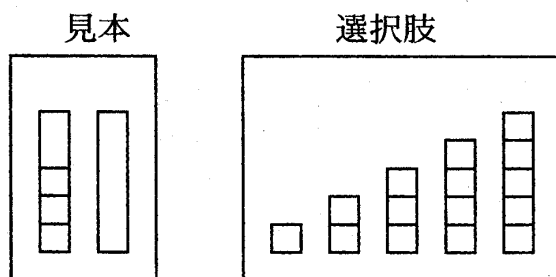


図4 数の見本合わせ

タイルを見本の横の枠に並べれば正解である。見本合わせで学習した「同じ」ということが $2 + 1 = 3$ の「=」、いわゆる「イコール」、「等しい」ということの意味を促すことになる。さらに言えば「釣り合っている」という意味の理解につながる。 $2 + 1$ と3が釣り合っているということが「=」の意味である。

位置は系列化の学習の基礎である。位置の学習を通して系列の型はめ課題が可能になった例がある。丸を3つ、小さい丸、中間の丸、大きい丸という丸の大きさの違う型はめの課題をする時、われわれは言語によって小さい丸、中間の丸、大きい丸を把握しそれぞれの型穴に入れることができるが、言語的な処理、視覚的な処理のできない盲児の場合、位置が手がかりになる。筆者の出会った盲幼児（5歳）が丸の型はめの課題を行っている時、小さい丸を大きな丸の型穴にもっていき躊躇していたが、小さな穴を探して入れようとしなかった。がしかし、3つの棒さし課題で棒を順番にさす学習を行った後に、再び丸の型はめの課題を行ったところ、小さい丸を大きな丸の型穴にもっていても、手探りで小さな穴を探し、小さい丸、中間の丸、大きい丸と順番を追って型穴に入れることができた。この例は、3つの位置を理解したために、小さな丸を入れる位置、中間の丸を入れる位置、大きな丸を入れる位置というような空間的な処理ができるようになり、系列化型はめの課題が可能になったと考えられる。これは外界をその人なりに空間的に処理ということが課題解決の基礎であるということを示している。

記号操作の基礎学習

ことば、文字、数などを総称して記号と呼ぶ。芳賀（1981）によれば、Ogden & Richards（1923）は「あるシンボルが思考を媒介して間接的にある指示物 referent を指示する働きがあることを指摘した。」また「Saussure, F. de は言語記号が事物を意味する働きを能記 signifiant と所記 signifi. という概念で説明している。能記とは脳内に形成された言語の音の聴覚心像で、所記はその語が意味する事物の視覚心像である。この2つの心像が脳的作用を通じて連合しているという働きが語の意味作用と考えられている。」さらに、岡本（1982）が言うように、「言語記号と、それによってあらわされる事物とは直接むすびついているのではなく、人間の精神作用に媒介され

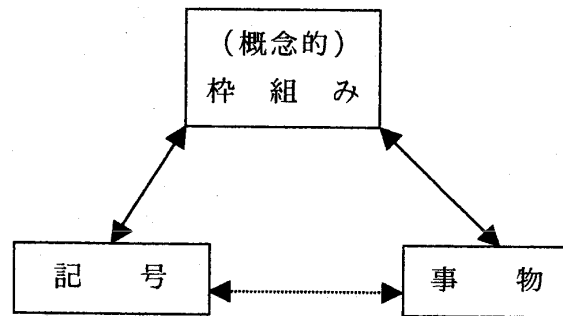


図5 記号と物事との関係

ることによって関係づけられている」のである。記号と事物は直接むすびつくのではなくて、図5のような概念的な枠組み（空間）に媒介されているといえる。ことばは概念的な枠組みを土台とするものであり、その子自身が、あるまとまりをもったかたちとして外界を構成することに基づけられている。記号と事物がむすびつくためには、初期学習、概念行動形成の学習など、段階を追って学習を進めることが必要であるが、その学習の中でも、①実際にないけれども見ているように仮定できること、②時間においてもできること、空間的に離れていてもできること、③実物を動かさずに動かしたと仮定できることなどの変換ができることが大切である。記号を自由に操作するためには、変換を自由にできる必要がある。「は」（文字）という字形を見て「／ハ／」（音声）という音をだして「は」と書くというのは、単なる「きまり、あるいは、規則」である。規則はそれを覚えることではなくて状況に応じて変換ができることである。例えば、りんごの絵（事物）＝りんご（文字）＝／リンゴ／（音声）というように変換ができることである。りんごの絵（事物）＝りんご（文字）＝／リンゴ／（音声）という変換の学習においても見本合わせの学習が有効である。変換、きまり、規則がわかればそれを覚えることはそれほど難しいことではない。ことば、文字の学習は暗記に頼りがちであるが、上記のようにもっと原則的な学習を組み立てていくべきである。

記号操作の学習

記号操作の基礎ができれば、文字や数を記号として操作する学習へと進む。①新しく習得した文字を用いて、すでに習得している音声言語を分解し、再構成し、交信法としての音声言語の高次化を図る。音声を習得していない場合は、文字を基礎にして音声言語の習得を目指す。それと同時に、②いくつかの文字を組み合わせて単語をつくり、それを音声や実物と結合させる（前述）。③新しく習得した単語をもちいて文を構成する。④所有及び並列を表す助詞を導入し、単語と単語を組み合わせる。以上の経過をたどって、単語、単語文、文章をそれぞれ単位として自由に変換する記号操作を深めていく。記号は単なる記号として存在するのではなく、子供たちの行動を調節し子供たちの生活を豊かにするものである。その意味では、文字、数は子供たちの生活や行動の高次化と深く関係しているものであるといえる。

文字は同じ記号と言われながらも数とは無関係の存在のように考えられているが、実は数と密接に結びついている。文字には筆順といわれる順番があり、文を構成するにしてもどの単語をどの順番で並べるかというように順序がある。そういう枠組みを利用して文字や文を構成している。

音声は音韻を時系列に即して音韻を並べ単語、文を作る。さらに、50音表になれば、あいうえお、かきくけこ、…という5を単位としてのまとまりがある。50音表は単語や文を作る基礎であり、50音表がきちんと学習できれば、単語や文の規則が理解できるようになる。したがって、5の数の合成・分解は文字を学習する上でも重要なものとなる。いずれにしても、50音表は四角という形の空間的な処理と関係している。音声は空間よりも時間的な処理と関係があるが、音韻の分解・抽出という音声情報の処理は時間的な処理を空間的な処理に置き換えることによって学習が容易になる。

数の記号操作の学習は記号で表す学習から始める。まず、「同じ」、「違う」ということを記号で表現することから始める。図6は記号を導入する時の課題である。左右の箱に実物や絵カード

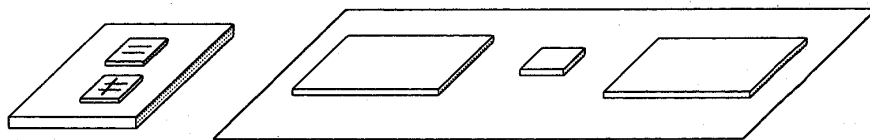


図6 「同じ、違う」の記号導入

を入れ、左側の箱から「= (同じ)」、「≠ (違う)」のどちらかを選び、「同じ」、「違う」を記号で表現することを学ぶ課題である。

次に、系列化、たし算と引き算、飛び数について検討する。見本合わせの学習の「違う」ということは、違い方には方向性があり、その例が系列化である。見本合わせの学習に入る以前に、2つのものを比較する学習から始める。数で言えば、「多い・少ない」の学習である。2つの数を比較してどちらが多いか、少ないかということを課題としてだしても、正解を言えない子供がいる。そういう子の場合には、2つのものを見比べて比較するという視覚操作が不十分であるので、図7のような比較板を使用すれば、比較が容易になり正解を言える。

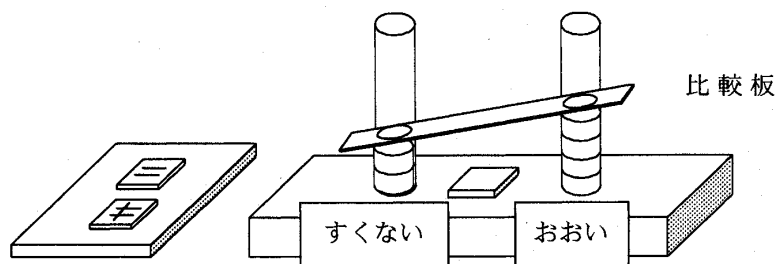


図7 「多い、少ない」量の比較

たし算と引き算、飛び数についてであるが、ここで問題となるのは、 $1 + 1 = 2$ という時のイコールの意味をどう理解するかである。 $1 + 1$ は2だという暗記主義で計算を学習させる場合も多く見られるが、そのような記憶に頼る学習で知的障害児には困難である。彼らには $1 + 1$ は何と同じかという操作的な設問が大切である。中島(1977)によれば、「具体物を使って3と5をたしたとき、何と何をたしたかが消えずに残っていて、いつでも前の状況に戻せることが大切であるととも、3と5とたしたものと比較して、同じものをみつけるための選択項の配列が用意され

ていなければ、たすとイコールは記号として納得することはできない。前の状態に戻ることができず、たしたものと同じものを選ぶことができないければ、単に数えなおしであって、たし算という数操作として理解されない。引き算の場合も同様であり、たし算の逆の操作として理解されることが大切である。」図8の例で説明すれば、例えば、 $5 + 2$ であれば系列化された数5（被加数）

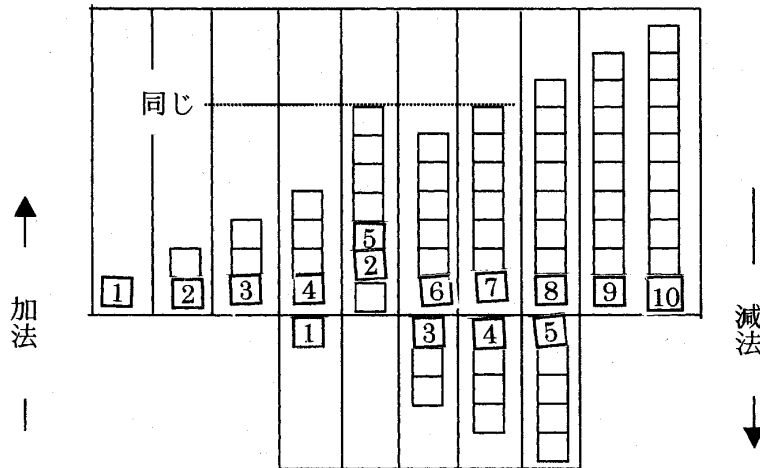


図8 加法と減法

のタイルの下に系列化された数2のタイルをもってきて上にあげ、そのタイルの上端と同じ高さにあるタイルを探し、そのタイルの下をみれば、それが回答になる。引き算は逆の操作で、原理は同じである。タイルを上下することによって、足し算と引き算を行うものである。飛び数も同様である。2飛びの場合であれば、例えば、 $1 + 2 = 3$, $2 + 2 = 4$, $3 + 2 = 5$, ...という場合、被加数の下に系列化された加数の該当数をもってきてタイルを2だけ上に動かし、同じ高さのタイルを探し、そのタイルの下をみれば、2, 3, 4, ...というように、回答が得られる。

「たす」と「イコール」を記号として操作することの学習が進み、具体物から離れて数を直線上に表すことができるようになれば、数直線を利用した学習も可能となる。 $2 + 3$ であれば、まず両手の人差し指を2の数直線におき、右手を3だけ動かせば、5という回答を得ることができる。左手の人差し指は2の数直線上においたままである。左手は被加数を、右手は加数を表すことになる。引き算の場合は、方向は逆で、右手が被減数を左手は減数を表すことになる。 $3 - 2$ の場合、まず3の位置に両手の人差し指を置き、次に左手を減数2だけ左方向に動かせば、回答を得ることができる。数の記号操作では、0の導入、位取りなど、なお、いくつか検討すべきものがある。ここでは省略する。

人間行動の成り立ちに基づいた知的障害児の学習の位置づけ

図9は人間行動の成り立ちに基づいた知的障害児の学習と自立について図式化したものである。読み書きそろばんと言われているように、ある程度字を読んだり書いたり簡単な計算ができたりするということから、教育が始まっている。しかし、6歳の年齢でそれができない子供たちがある意味では知的障害児、障害が重なっていれば重複障害児である。日本で始めて山梨県立盲学校

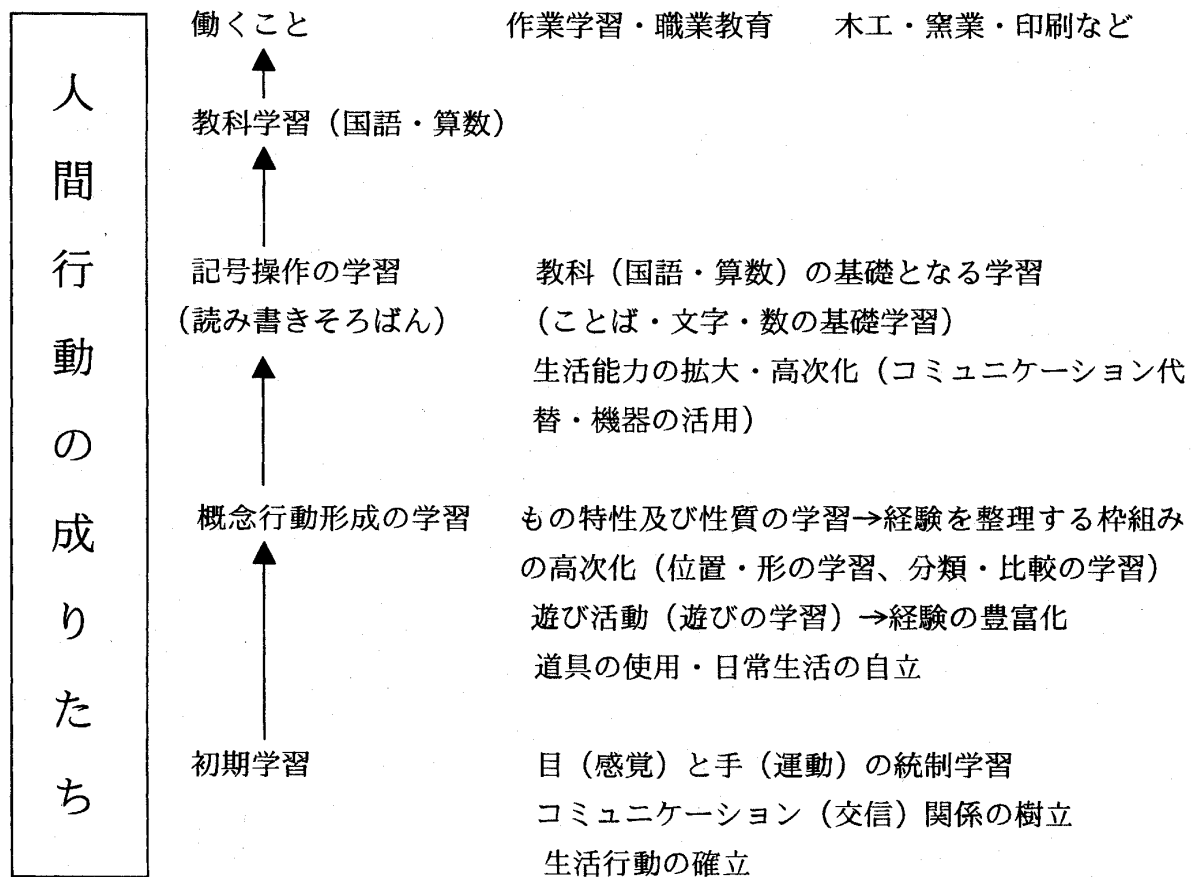


図9 知的障害を有する児童生徒の学習と自立

で盲聾児の教育が開始されたが、その当時の課題は点字を教えるための基礎学習の条件は何かを解明することであった。我が国の盲聾児の場合、ヘレン・ケラーと同様の教育内容・方法で教育を行っても点字（いわゆる健常児では文字）を習得することができなかったということが我が国の盲聾教育の始まりである。梅津（1970）は、点字学習の基礎となっている位置及び形の基礎学習を行ったところ、我が国の盲聾児も点字での読み書きができるようになるということを実証した。これが日本の重複障害児教育の始まりである。中島（1977）が言うように、初期学習、概念行動形成の学習、記号操作の学習、教科学習というように、基礎学習を積み重ねていけば教科学習が可能である。重複障害児教育の分野では教科学習への道筋が明らかにされたけれども、知的障害児教育の分野では、現在でも知的障害児には抽象的な思考が難しいので教科学習は困難で生活に根ざした教育が必要であると考えられている。しかし、最近、知的障害児教育の分野でも、基礎学習を積み重ねていけば教科学習が可能であるという教育実践が報告されている（山梨県立あけぼの養護学校、1995、1996、1997；横浜国立大学教育学部附属養護学校、1984）。これらの研究では、基礎的な学習内容・方法、特に教材・教具を工夫、改善しながら実践研究を行っているのが特徴である。これらの報告を見れば、基礎学習を通して基礎的・基本的な力を育成していくことが今後知的障害児教育において特に大切であると考えられる。筆者は図9のような一つの道筋を考えている。知的障害児の学習を4つの段階に分け、それぞれの段階における習得する能力について明記したものである。これらの学習は、①生活行動（能力）拡大・高次化、②交信行動の高次化、③基本的・基礎的能力（目と手の協応、概念行動の形成、記号操作力の拡大と高次化）を

含んだものである。したがって、個別的な学習だけでなく学校生活の流れ（日常生活など）の中での学習，集団生活の中での学習など，よりよい生活が送れるように，個に即して指導していく必要がある。

われわれは教材・教具をもちいて学習を組み立てていくが，そのねらいは設定した課題の正否だけでなく，というよりは，課題状況における感覚の使い方，手の使い方，体の使い方を高めることである。中島（1979）は，課題学習を次のように定義している。「課題学習とは，あらかじめ用意されている課題を外界の刺激の状況から理解し，その課題を解決するために，その子どもが意図的に感覚を活用し，課題解決のために新しい運動の組み立てを行い，運動の自発から，持続的調節を通して，課題解決の終了を確認するまでのひとまとまりの経過である」。これは眼前の課題が単にできるだけでなく，自ら遭遇するさまざまな状況において課題を見つけ解決していく子供の力を育てるという視点から定義されたものと推測される。いわゆる課題学習状況での行動を調節する自己調節系の形成をねらいとしたものである。また，その自己調節系は日常生活の行動をも調節するものである。したがって，ここでの課題学習は，課題状況及び日常生活状況のその相互において共通に支えているもの（自己調節系）の形成をねらいとしたものである（図10）。その意味では，一般に言われている学習の般化ということは問題となりえないのである。

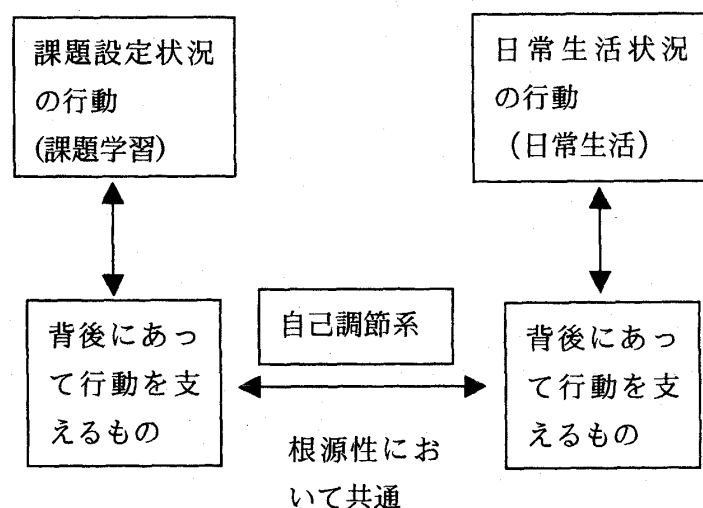


図10 日常生活行動と課題設定状況の関連性

参考・引用文献

- 後藤新平 1980 玉入れ学習について－空間形成の一助として－ 東京都立八王子盲学校研究紀要, 27-28.
 後藤新平 1984 見本合わせ学習について－比較弁別分類から基準形成へ－ 東京都立八王子盲学校研究紀要 13-16.
 後藤新平 1985 記号操作学習について－基礎学習を中心にして－ 東京都立八王子盲学校研究紀要, 26-30.
 後藤新平 1986 基準の形成について－初期学習から記号操作学習まで－ 東京都立八王子盲学校研究紀要, 23-32.
 後藤新平 1987 文字導入の学習過程について－文字教育の基礎的な学習－ 東京都立八王子盲学校研究紀要 78-85.
 志賀純 1981 意味 梅津八三編 心理学事典 平凡社

- 文部省 1968 盲児の感覚と学習 文部省
 文部省初等中等教育局特殊教育課 1970 山梨県立盲学校における盲聾教育に関する研究—文部省指定実
 験学校報告書— 文部省初等中等教育局特殊教育課
- 中島昭美 1973 重複障害教育 鈴木清・加藤靖雄編 心身障害児教育 3巻 明治図書
- 中島昭美 1977 人間行動の成りたち 重複障害教育研究所研究紀要第1巻第2号, 1-58.
- 中島昭美 1979 一本の輪ゴム 重複障害教育研究大会第9回大会
- 中島昭美 1979 課題学習とは何か 重度・重複障害児指導研究会編 講座重度・重複障害児の指導技術
 5 課題学習の指導
- 進 一鷹 1996 重度・重複障害児の言語行動の形成に関する諸問題 熊本大学教育実践研究第13号,
 37-47.
- 進 一鷹 1998 精神発達遅滞児の数操作の学習 熊本大学教育学部紀要第47号, 人文科学, 187-206.
- 水口 俊 1995 障害児教育の基礎 ジェムコ出版株式会社
- 梅津八三 1970 盲ろう児の言語行動の形成 言語の科学
- 山梨県立やまびこ養護学校 1995 子どもたちとの関わり合いの視点を求めて 山梨県立やまびこ養護学
 校研究紀要 15
- 山梨県立やまびこ養護学校 1996 子どもたちとの関わり合いの視点を求めて 山梨県立やまびこ養護学
 校研究紀要 16
- 山梨県立やまびこ養護学校 1997 実践を通して教育課程を考える 山梨県立やまびこ養護学校研究紀要
 17
- 横浜国立大学教育学部附属養護学校 1984 精神薄弱児の言語指導 状況の変転に適應する(高次・革生
 的)行動体制形成の土台作りをめざして 横浜国立大学教育学部附属養護学校研究紀要