

重度・重複障害児との教育的係わりにおける諸原則

The principles of education for profoundly and multiply handicapped children

細 淵 富 夫
Tomio Hosobuchi

I 重度・重複障害児の概念をめぐって

「重複障害児」という言葉は、「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」等の規定により、一般的には、障害を二つ以上併せ有する児童に対して用いられている。一方、「重度・重複障害児」という言葉は、法令や学習指導要領で用いられているわけではない。

1965（昭和40）年以降、障害が「重度化」・「重複化」する傾向が強まるとともに、障害が重度である、あるいは重複しているために不就学となっている子どもたちの教育問題が顕在化し、彼らも「教育を受ける権利」の主体者であるという認識が次第に明確化してきた。そして、教育権の保障を求める親や教師、施設関係者の教育要求運動をひとつの背景として、特殊教育諸学校での教育の対象児が拡大していった。その結果、重症心身障害児、盲精薄児、盲聾児などの障害の重い重複障害児を、もはや「重複障害児」の概念では把握できなくなり、教育現場では「重度・重複障害児」との言葉が用いられるようになったのである。

1973（昭和48）年、文部省に「特殊教育の改善に関する調査研究会」（会長辻村泰男）が設置された。同会は1975（昭和50）年3月「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について」（最終報告）を提出したが、同報告の「重度・重複障害児に関する考え方」のなかで、重度・重複障害児の概念が整理された。すなわち、重度・重複障害児とは、①従来の「重複障害児」（学校教育法施行令第22条の2に規定する障害一盲・聾・精神薄弱、肢体不自由、病弱一2以上併せ有する者）

のほかに、②「発達の側面からみて、精神発達の遅れが著しく、ほとんど言語を持たず、自他の意思の交換及び環境への適応が著しく困難であって、日常生活において常時介護を必要とする程度」の者、③「行動的側面からみて、破壊的行動、多動傾向、自傷行為、自閉性、その他の問題行動が著しく、常時介護を必要とする程度」の者が加えられ、より教育現場の実情を反映した概念となった。

しかし、このような重度・重複障害児の規定では、極めて多様な障害が含み込まれることになり、教育・研究をすすめる際に、対象児についての共通理解が得られにくい。そもそも、「重度」とは特定機能の障害程度について用いるものであり、複数の障害を併せ有するという意味の「重複」と並べて用いることは、対象の性格を規定しえないという点で、必ずしも適当ではない⁽¹⁾。また、同じく「重度」という用語で表されていても、特定機能の障害程度ではなく、係わる側からみた処遇上の「介護の程度」について用いられている場合も少なくない。特に施設関係者は後者の意味で「重度」を用いる傾向がみられる。学校教育では、日常生活習慣の確立や教科学習が期待どおりに進まないという意味で「重度」を用いることが多い。このように「重度・重複障害」の示す意味内容はやや混乱がみである。したがって、研究報告・事例報告においては、対象児の前後の状況も含めた具体的な行動の記述が極めて重要となる。

障害像が多岐にわたる重度・重複障害児ではあるが、その教育的かかわりの原則は普通児とほぼ同じと言ってよい。以下では、そのなかで特に重要と思われる事柄を取り上げることとする。

II 重度・重複障害児の行動理解

1 実態を把握すること

重度・重複障害児に限らず、およそ教育的係わりの開始にあたっては、子どもの現状を把握することが前提となる。これは、一般に「実態把握」と呼ばれる作業である。その際、ひとつの方法として各種の発達検査、診断テスト、行動チェックリスト等が用いられる。こうした検査は、障害を持たない乳幼児の発達過程を標準としているため、重度・重複障害児に実施すると、単に「できなさ」の確認に終わってしまいがちである。もっとも重度・重複障害児では、検査場面への導入さえ困難なことが少なくない。したがって、検査にこだわると、結果的に指導につながる手がかりはなんら得られず、「測定不能」として途方にくれることになる。

「できなさ」の確認からはなにも始まらない。こんなことならできるという「できかた」を確認することから、教育は始まる。「できかた」を確認するには既成の検査をそのまま当てはめたり、ただ漫然と観察しているだけでは不可能である。既成の検査を用いる場合でも、特定の検査項目をいくつか抽出して実施したり、異なる検査を組み合わせるなどの工夫があってよい。しかも検査が「数値」をだすための検査であってはならない。そのためには、検査の実施条件についても、マニュアルに拘束されることなく、子どもの状態に応じて課題解決に必要な条件設定を試み、解決にいたる活動を援助するなどの実践的取り組みが必要となる。⁽²⁾この過程を前後の状況も含めてきちんと記録し、分析することによってこそ、子どもの実態を把握できる。したがって、実際的には、実態把握と実践的取り組みとは、実態把握、しかる後に実践的取り組みという関係ではない。実態把握の過程に、すでに実践が組み込まれているのである。

2 行動を見るということ

——「視点」の自覚とその変換——

重度・重複障害児を前にすると、どうしてもその子の「できなさ」や「問題行動」に注目しがちである。発表検査によって、発達プロフィールを描きだすと、落ち込んだ領域ばかり問題にしがち

である。私たちは何故こうした見方をしてしまうのだろうか。ここでは、こうした見方を規定するふたつの「視点」を指摘しておきたい。

ひとつは、発達検査のもつ視点である。発達検査はそれぞれ特定の理論的背景をもっており、その「視点」から特定の行動を意味あるものとして切り出し、それらを織り合わせてひとつの発達像を作り出している。したがって、子どもの「できなさ」はその「視点」に規定されており、ある行動の枠組みから「できない」とされているにすぎないのである。ところが、検査する側はこの「視点」をほとんど自覚していない。

ふたつめは、私たち自身の認識の枠組みにもとづく「視点」である。私たちが外界を見るとき、あるがままに見ているわけではない。私たちは、目に入ってきた視覚情報の中から、意味あるものと認めたままとりを取り出し、関係づけ、組織化し、対象を構成している⁽³⁾これは、心理学の教科書に示されている反転図形によって、誰にでも確認できる事柄である。反転図形の場合、一方が図となれば、他方は地となって背景に沈む。つまり図と地が交互に逆転し、両方を同時にみることはできない。ここで重要なことは、人がものを見る時、外界のなかからあるままとりを取り出して見ているということ、すなわち、そこに見る側の「選択」が働いているということである。しかも、その「選択」の結果、あるものは見えなくなる。人があるものを見るということは、他の何かを見ないことでもある。重度・重複障害児の行動を見るときにも、ある「視点」にもとづく「選択」が起こっており、何か重要な行動を見落としているかもしれない。

「できない」と判断する前に、これらの「視点」を自覚し、対象化してゆく努力が必要である。その結果、「視点」の変換が可能になり、ひとつの行動をいくつかの「視点」からながめることができるようになる。すると、「スプーンを使えない」とされた子どもでも、砂場で楽しそうにシャベルで砂をすくっている姿が見えてくる。

3 実践的活動を組織すること

人間の発達はいわゆる可塑性にとんでおり、成育条件によっては、「アヴェロンの野生児」や「狼

少女」の例にみられるように、特異な行動様式を示すようになる。しかし、通常の成育条件のもとでは、人間はほぼ同様の行動様式を示す。そうすると、私たちがなげなく振る舞っている行動すべてが、いろいろな可能性のなかから、社会的・文化的に制限を受け、方向づけられた結果であると考えることができる。方向づけられていく過程は、また「歴史的に形成された人間の能力、機能が個人によって再生産されていく過程⁽⁴⁾」とみなすこともできる。とくに意識化されていなくとも、人間の発達が社会的・文化的に規定され、人間らしい生活に方向づけられていくという事実はきわめて重要である⁽⁵⁾。ヒトは教育的援助に媒介されてこそ人間となる。

障害がどれほど重いものであっても、ヒトとして生きている限り、食べて、排泄し、眠らなければならない。私たちは、彼らがこれらの基本的欲求の充足に際して、社会的・文化的に規定された充足方法を獲得すること（身辺自立）を援助し、人間の生活へと導かななくてはならない。身辺自立とは単なる技能の習得ではなく、「人間的文化の習得」であり、その過程で様々な能力が形成されていく。身辺自立を促す方法が適切なものであれば、「意欲」や「能動性」を育てることもつながる。その意味で、身辺自立は「発達の自律」とでもいうべき豊かな内容をもっているのである。

身辺自立を形成するとき、ややもすると当該行動そのものを直接的に繰り返し訓練することで形成しようとする（いわゆる「オペラント療法」がこれにあたる）。こうした方法では、たとえ当該行動が形成できたとしても、その背景としての能力はほとんど形成されない。そもそも、子どもの諸能力は子ども自身の要求を基盤として、子どもの生活と結びついた実践的活動のなかで形成されるものである⁽⁶⁾。したがって、重度・重複障害教育の最初の課題は、身辺自立の形成を導く実践的活動を組織することである。ここでいう実践的活動とは、対象に直接働きかけ、具体的な結果を得ることのできる活動をさす。

このことを、スプーン操作の獲得を例にして、説明しよう。スプーン操作は、一連の生活の流れのなかで「食べる」という実践的活動をとおして形成される。少なくとも、子どもが何らかの行為

（操作）を習得するためには、子どもの要求や興味と一致した活動のひとつに、その行為（操作）を含めることが必要である。したがって、食事の時間、食べたいという要求、そして一連の操作技能等と切り離されたところで、特定のスプーン操作を訓練しても、子どもを苦しめるだけである。

たとえスプーン操作ができるようになっても、「できた」という結果だけでよしとするわけにはいかない。その操作能力がどのような人間関係のなかで発揮されているか、また、外界の諸対象とはどのような関係をつくりあげているか、さらに、子どもの全体としての能動性や意欲をどう押しあげているかなどを問題にしなければならない。

III コミュニケーション活動の形成

1 共同活動を組織すること

スプーンやコップなどの初歩的な道具の操作は、あらゆる道具に必要とされる操作の基本的特徴が含まれており、子どもの心理発達にとって非常に重要な意味をもっている。これらの道具はひとつの文化遺産として、社会的に規定された一定の行為を行うために特別に作り上げられたものであり、その構造そのものの中に、行為が結晶化されている。たとえばスプーンは、柄を持ちやすいように細長くできており、先の部分は食物をすくいやすいように、丸く窪みがつけられている。このように操作しやすく作られているからといって、子どもの前にスプーンを置いてやれば、ひとりでその操作を習得していくというものではない。

スプーンで食べるという行為は、①食物をすくう、②傾けず、垂直に持ち上げ、③口へ運ぶ、という一連の操作から成り立っている。子どもは大人の援助がなければ、これらの操作のうちどのひとつも習得できない。結果として、操作を通じての事物認識は深められず、子どもの心理発達は低い水準に留まってしまうことになる。

スプーンに限らず、周囲の事物に対する子どもの関係はつねに大人の行為によって媒介されている。たとえば、大人は子どもが欲しがっている事物を近づけてやったり、ガラガラをならしてやったりする。つまり、事物と子どもの関係は大人の援助により成立する。この事実は、事物の操作やそれにもとづく外界認識が、子どもと大人との共

同活動によって実現されることを示している。このような共同活動はコミュニケーション活動にはかならない⁽⁷⁾。

こうしたコミュニケーション活動は、より高次の形態のコミュニケーションの形成を準備する。コミュニケーション活動の過程で、大人の働きかけは徐々に「信号の意味」を獲得し、子どもはその信号に対して行動を起こすようになる。重度・重複障害児のコミュニケーション形成では、こうした「行動の信号化」と呼ばれる作業がきわめて重要である。

2 「行動の信号化」と「応答性」

たとえば、自分でスプーンを持とうとせず、持たせても投げ捨てるなどかなり強い抵抗を示す子どもがいる。従来通り、スプーンを子どもの口に運び、食事を与えることは容易である。しかし、外界との受動的なかわりの中では、子どもは何も学習しない。このような場合、まず自分の手で食べることから始める(写真1)。そして次に、

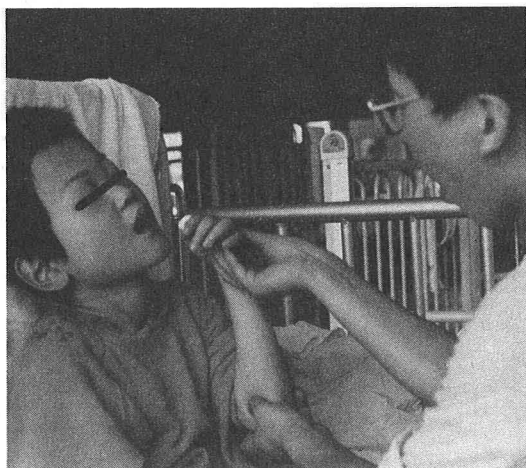


写真1 スプーンで食べる前に、自分の手で食べることを学ぶ。スプーンは手の延長である。

スプーンを口から引き抜くことを指導し、それ以前の行為は子どもと大人が共同で行う。つまり、子どもがすべき一連の行為の最後の部分から指導し、徐々に大人の関与する部分を減じていくのである。その際、自力でやらせることと大人が援助することの区別をはっきりさせ、子どもに挑戦すべき課題を明確に伝えることが大切である⁽⁸⁾。無原

則な援助は子どもを混乱させるだけである。必要なときは、じっくり「待つ」と良い。「待つ」ことは、子どもに対し「行動の信号化」を促す。

大人の行動の開始や終了が信号となり、子どもは一連の行為を開始したり、引き継いだりできるようになる。たとえば、食事の場合では、全く「全介助」の子どもであっても、機械的にスプーンを口に運ぶのではなく、スプーンで軽く口唇をたたいて、待つ。すると、次第にスプーンで口唇を軽くたたきただけで口を開くようになる。さらに眼前でスプーンを見せて「待つ」ことを介在させると(写真2)、スプーンを見ただけで口を開くようになる⁽⁹⁾。また、靴下をはく場合でも、大人の

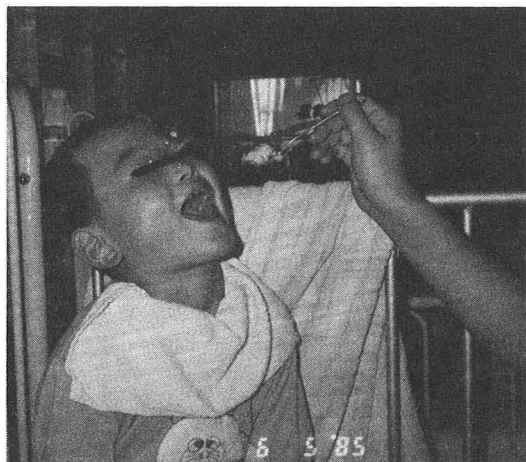


写真2 スプーンを眼前に呈示して「待つ」。すると、口を開くようになる。

実際の行為の始まりを受けて、子どもは引き継いで靴下をはくようになる⁽¹⁰⁾。これらの例からわかるように、「待つ」ことは子どもの能動性とも密接に結びついているのである。

こうして形成された信号こそ、最初のコミュニケーション手段であり、種々の身ぶりはこれらを土台として形成されていく。したがって、どんな行動を信号化するかについては十分な検討が必要である。上記のように、子どもの生活にとって意味のある実践的な行為の一部はもっとも信号化されやすい。

そもそも信号は、互いに向かい合う関係にある子どもと大人との交渉の過程で、「応答性」⁽¹¹⁾を媒介にして分離(分化)していくものである。一連

の行動のどの部分が信号の意味を担うようになるかは、結局のところ両者の応答関係にゆだねられる。能動性の乏しい重度・重複障害児では、微かな行動をそれとして受け取る大人の存在、すなわち、「信号の受け手」⁽¹⁾としての大人の存在が極めて重要である。子どもの示すかすかな動きをも見逃さず応答していくことなしにコミュニケーションは成立しない。子どもは最初の段階では「信号の受け手」でしかないが、大人の適切な応答は子どもを「信号の送り手」に変えていくのである。

引用文献

- (1) 堅田明義 「『障害』」に関する教育心理学的研究の最近の動向と課題—「重度・重複障害児」研究から—」教育心理学年報 第26集 pp. 126~136 1987.
- (2) 茂木俊彦 「発達における障害の意味」『子どもの発達と教育3』岩波書店 pp. 175~206 1979.
- (3) 石原岩太郎 「意味と記号の世界」 pp.107~157 誠信書房 1982.
- (4) レオンチェフ, ア. エヌ 「認識の心理学」(松野豊、木村正一訳) pp. 49~87 世界書院 1967.
- (5) 川口 勇 「就学前教育」 pp. 137~218 第一法規 1968.
- (6) ザポロージェツ, ア. ヴェ 「随意運動の発達」 pp. 91~149 世界書院 1967.
- (7) 細瀨富夫 「重度・重複障害児における目と手の操作の高度化に関する指導内容と方法—研究の現状と課題」発達障害研究 第7巻4号, pp. 304~312 1986.
- (8) 川住隆一 「重症心身障害児二事例の食事行動について」『重症心身障害児の発達段階に則した指導法に関する実際研究』(読売愛と光の事業団「愛のプレゼント研究助成金」報告書)小きき花の園1981.
- (9) 細瀨富夫 「重度・重複障害児の摂食行動の変容過程」日本特殊教育学会第20回大会発表論文集 pp. 238~239 1982.
- (10) メンチェリャコフ, ア. イ, 「盲聾児の教育体系について」『ソビエト心理学研究』25・26 合併号 pp. 11~26 1980.
- (11) 波多野誼余夫・稲垣佳世子 「無気力の心理学」 pp. 17~32 中央公論社 1981.
- (12) 久保田正人 「言語・認識の共有」『現代の心理学

5 認識の形成』 pp. 177~256. 小学館, 1982.

IV 定位・探索活動の形成

1 感覚・知覚の発生と発達

1) 感覚・知覚と運動

「ものを見る」ことは、目に障害がなければ、そこにもものがありさえすれば可能なように思われる。しかし、重度・重複障害児の中には、目に生理学的・医学的にみて、光学系として大きな障害が認められないにもかかわらず、ものを見たり、見てにぎったりすることができない子どもがいる。このことは、生理学的に「見える」ことと「ものを見る」こととは必ずしも対応しない、ということを示している。

「ものを見る」ためには、一連の学習が必要なのである。このことは、先天性白内障の「開眼手術」後の視機能の成立過程に関する資料からも明らかである。学習といっても、ただ外界を眺めているだけでは、感覚は発達しない。

そもそも外界は観照の対象としてあるのではなく、生活の条件としてある。子どもがこの生活の条件である外界と運動的に接触し、適応していく過程で、外界の反映としての感覚が生じる。感覚が対象的であるのは、感覚そのものが、ものと接触する外的、運動的な過程で形成されるからである。⁽²⁾

与えられたものが何であるかを知覚する際には、その知覚過程で能動的な眼球運動もしくは手の触運動が生起する。また、逆に網膜像を実験的に固定してしまうと、ものの知覚は困難となる。⁽³⁾ 私たちの感覚や知覚の成立にはこのようになんらかの運動が関与している。鳥居(1983)は人間の知覚・認知活動とは「基本的には、能動的な情報探索・収集活動」であるとし、「能動的な探索・抽出・操作活動が円滑に進行していく過程のうちには、いかなる場合にも(それが外部からはもはや直接観察し得ない状態に変換されても)、眼や頭部の、または手や指先や足などの、あるいはまた口唇や舌などの身体の各器官による十分統御された運動の成分がそこには必ず相伴っているとみて間違いない」⁽⁴⁾と述べている。

2) 「手の運動」の意義

私たちはあるものが何であるかを瞬時に判断できるが、これはあくまでも完成された知覚の水準において初めて可能なことである。この水準の知覚の成立過程では、子ども自身の能動的な運動の関与が不可欠である。

したがって、ものを見ない、にぎらないといった子どもに対し、ただものを見せるだけでその発達を期待することはできない。「視知覚そのものの範囲内で、対象の特徴に適した目の定位運動を形成」することはできない⁽⁵⁾。見せるだけでなく、ものに触れさせたり、たたかせたりするなど、子ども自身のものへの直接的かつ能動的な働きかけが組織されなければならない。

多くの場合、ものへの働きかけは手によって遂行される。ここで重要なことは、手に直接にもの特性に左右され、実践的に対象と相互作用する器官であるが、目はたんなる観察者にすぎない、という事実である。このことは、手はものの輪郭にそって動くことにより、その運動がものの外形を再生するが、目はものの客観的特性を手の運動から教えられなければならない、ということの意味している。つまり、目は手の運動を追う過程でもの客観的特性を知る。

この過程をザポロージェツ（1965）は次のように述べている。

「手の運動を追う目は、しだいに手の経験を蓄積し、すこしずつ、その機能を自主的に遂行することができるようになる。・・・（中略）・・・この段階で、触覚と視覚の関係は、ある意味では逆転し、訓練された目は《手の教師》となる。目は、手の実際活動に先行し、それを方向づける・・・（後略）」⁽⁵⁾

このように発達の初期の段階において、感覚・知覚の発生とその発達は、対象と能動的に接触する「手の運動」によって実現されるのである（もちろん手に障害があれば、他の運動器官がそれを代行する。しかし、手がかもっとも有利な条件を備えていることは間違いない）。ここでひとりの事例を紹介する。

2 外界への「能動性」を育てる

1) 手の運動のコントロール（調整、以下調整

と呼ぶ)

H児は指導開始当時6歳で、重度精神薄弱と脳性マヒをあわせもつ重症心身障害児である。どうか寝返りができ、座位も保持可能であった。ひとりで置かれると、手こすり、指しゃぶり等の「常同行動」に終始しがちであった。亢てんかん薬の影響もあり、覚醒状態が長く続かず、多くははまどろんだ状態であった。したがって、ものを呈示しても明確な注視・追視はほとんど認められなかった。ましてや、ものや人に手を伸ばしたり、働きかけたりすることはまったく見られなかった。このように本児は全般的に自発行動や反応行動が乏しい子どもであった。

そこで、本児の目と手の操作の高次化をめざした教育的係わりが開始された。まず、本児が働きかける事物として、主として起き上がり小法師が導入された。起き上がり小法師を用いた理由は次の点にある。第一に、起き上がり小法師にはわずかながら反応らしきものが認められたこと。第二に、起き上がり小法師は子どもにとって人間の顔という信号の意味をもった、きわめて人間的な事物であること、第三に、ゆすると音がするなど複合刺激であること、である。本児に座位をとらせ、起き上がり小法師を本児の正面、右、左に呈示し、ゆらして音をだす。また、同時に本児の手をガイドして触れさせ、「確認」させた。係わり開始当初、起き上がり小法師の呈示に対応した目の動きは観察されなかったが、1ヶ月後には本児の視線方向に呈示された起き上がり小法師に注視や追視がみられるようになった。その頃の追視の様子は、追視に頭部の回転が伴わず、いわば目だけの追視であった。頭部の回転は約三ヶ月後に出現したが、目の動きを後追いするぎこちないものであった。その後、起き上がり小法師をたたかせたり、本児の手と起き上がり小法師とをゴムでむすんだ「引っぱりっこ遊び」をししたりしたが、滑らかな追視はみられなかった。

この段階の追視はあくまで受動的なものであり、一定の条件にある対象が子どもの視線を引きつけているにすぎない。したがって、外界の諸対象へ能動的に視線を移動できる段階には到達していなかった。

ところで、上記の係わりの中では、本児の起き

上がり小法師への能動的な手の動きはいつこうに育たなかった。そこで、種々の状況設定のなかで再度本児の行動の見直しを試みた。その過程で、いくつか注目すべき事実が見出された。ひとつは顔への「タオルかけ」(Cloth on the face, 乳児のスクリーニング検査)にたいし、いやがる手の運動があること。ふたつめは、本児の手の運動が顔前や胸上といった狭い空間に限定されていること(指しゃぶり、手こすりなど)である。

2) 調整と実践的活動(行為)

人間にとって必要な手の動きは無限にある。重要なことは手の動きの調整であって、その種類ではない。したがって、どんな手の動きを取り上げるかの基準は、子どもにとって調整しやすいかどうかに求められる。調整しやすさは手の動きとして単純であることとは対応しない。

むしろ、調整は子どもにとって意味ある実践的行為の中で、調整を要する行為の目標が明確になることによって達成される。行為の目標が明確になると、手の運動は目標達成の条件に転化し、行為の結果によって調整されるようになる。これは、なんらかの生活状況のなかに手の運動調整の必要性を組み込むことにはかならない。

さらに、本児にはすでに目標志向的な手の運動が認められている。手の運動の調整をすすめるには、新たな運動を組み立てていくよりは、たとえばわずかな動きであっても、すでに有している運動を基盤とする方が容易である。

このような考えから、「タオルかけ」を利用して、本児の手の動きをより能動的かつ目的的なものにしようと試みた。まず、本児に声かけしながら顔にゆっくりタオルをかけ、このタオルを取ろうとする手の動きを援助していった。この際、このとりくみを「イナイ・イナイ・パー」遊びとして行った。この遊びの中で、本児のいわば方向性のない手の動きを統制し、タオルに方向づけ、ひとつの行為として実現させた。その結果、「寝返りによりタオルを落とす」段階を経て、タオルを左手人さし指でひっかけて払うことが可能となった。

次にこうした手の動きの拡大をふまえて、仰臥位の本児の眼前に起き上がり小法師、風船などをとりさげ、手でこれらの事物をたたくように、本

児の肘を支えてガイドした。つねに2~3度ガイドをした後、しばらく様子を見るようにした。その結果、4日目には微笑みながら、風船をたたく行動が見られた。この行動はすぐに起き上がり小法師へも拡大した(図1)。しかも、注目される

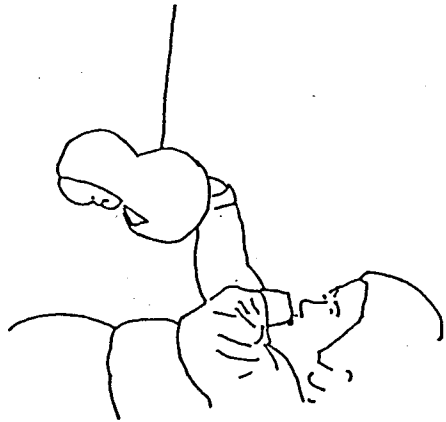


図1 起き上がり小法師をたたく。

ことは、こうした手による対象操作の習得の段階を経て、ようやく呈示された事物の移動に対応した滑らかな頭部の回転を伴う追視が観察されるようになったことである。しかし、本児がたたいている事物を少しずつ左右に移動させると、状況に応じた手の運動調整は見られず、空振りすることが多かった。事物と接触せず、空振りしても、たたく動作をくりかえしていたことから、視覚は手の運動の発現には関与しているが、事物の空間的特性 — 方向、距離、大きさ — を抽出できず、発現された運動の調整にはまだ関与していないように思われた。事物の移動に応じて手を動かすことができるには、さらに二ヶ月を要した。

かなり概略的な紹介ではあるが、以上の経過は、事物の移動に対応した滑らかな追視の成立には、まず対象操作の過程での手の運動調整が重要な役割を果たしていること、そして、手の運動が調整されていく過程で、次第に視覚がその調整に関与するようになることを示している。

その際実要なことは、「タオルを取る」といった子どもにとって実践的意義をもつ行為として形

成すること、さらに、それらの行為を大人が子どもの手をガイドしたり、情動的な交流を伴う遊びの中で行うこと、すなわち、子どもと大人との共同活動（コミュニケーション活動）として組織することである。

3 定位的行為の発生と発達

1) 定位的行為と関係づけ

単に目の前に置かれた対象を「見てたたく」、「見て取る」といった運動の調整は「自己身体と対象との関係づけ」にかかわる調整である。この水準の調整への到達は、それほど困難なことではない。しかし、次の水準の調整、すなわち「対象どうしとの関係づけ」にかかわる調整への到達はかなり困難であり、ここでつまずく重度・重複障害児は少なくない。

「対象どうしとの関係づけ」とは、積み木を積む、はめ板をはめる。玉を穴に入れるなどの行為であり、発達的には生後九ヶ月以降に出現する（写真3）。これらの行為の遂行において重要な役割を演じるのが、課題状況の吟味と行為の経路を予知する「定位的行為」である。したがって、重度・重複障害児教育では、この定位的行為の形成が重要な課題となる。



写真3 10ヶ月児が円板をはめている。周囲の大人は、この作業が「共同活動」であることを物語っている。

定位的行為はそれ自体を取り出したところで形成することはできない。必ずなんらかの実践的活動と結びついて、その活動の遂行過程で形成される。この点について、ザポロージェツ（1965）は次のように述べている。

「定位的行為は、はじめ、主体の実践的活動の有機的な部分として発生、発達し、その活動の遂行的部分とたたく結びついている。発達の過程で、

遂行的行為と定位的行為の相互関係に特殊な変化があらわれ、前者から後者への転化もあらわれる。」⁽⁵⁾

2) 定位的行為の形成

では、具体的な事例で、この定位的行為の形成過程をみてみよう。

Y児は係わり開始当時10歳で、重度精神薄弱と脳性マヒをあわせもつ重症心身障害児である。自力で座位への変換が可能だが、移動は寝返りによる場合が多かった。名前の呼びかけへの反応は不明確だが、鈴の音には敏感で、鈴へは強い関心を示す。鈴を呈示すると、手を伸ばすが、鈴から視線がはずれていることが少なくない。そのため、ときに手探り様の手の動きがみられる。つかんだ鈴を親指と人さし指の間にひっかけて、常同的な爪かみ、指しゃぶりをした。たの事物への関心はうすく、鈴を取り上げなければ、一日中持ったまま、ということがあった。鈴をふったり、他の事物へ打ちつたりすることはない。

そこで、図2に示した一連の教具による課題状況を設定して、手の運動の視覚的調整を促し、定位的行為の形式を試みた。これらの課題はすべて、本児の欲求に基づく「鈴を取る」という実践的行為である。鈴は「常同行動」につながるとして、ただ鈴を取り上げてしまうのは正しくない。鈴は本児の欲求の対象であり、「能動性」の源泉であることを認識する必要がある。

年齢	課題 (指導日数)	年齢	課題 (指導日数)
10:5	A (2)	10:11	E (12)
10:5	B (8)	11:0	F (12)
10:6 10:6 10:10	C (4)	11:1	F (15)
10:6	D (10)	11:3	F (15)
10:7	D (10)	11:4	G (17)
10:8	D (13)	11:8	G (17)
		11:8	H (12)
		12:2	H (12)

図2 実施課題一覧

課題B～Dは棒から鈴をはずす課題である。課題Bでは、強引に鈴を手前に引き寄せるだけで、棒に沿った手の運動はまったく見られなかった。そこで、この課題を課題Cと課題Dに分割した。課題Cは上方向、課題Dは左右・前後方向の手の調整を促す。これらの課題では、それぞれの方向へ軽くガイドを繰り返すことによって、どうにか鈴をはずせるようになった。しかも、はずす手の運動を目で追うことも確認して、再度課題Bに戻った。

ここで注目すべき行動が観察された。それは、本児が一方の手を棒の屈曲点に置き、もう一方の手で鈴を引き上げていったことである。さらに屈曲点までくると、屈曲点にあった手を棒の先端に移動させてから、その手に向かって両手をあわせるようなかたちで、鈴をはずしたのである。(図3)

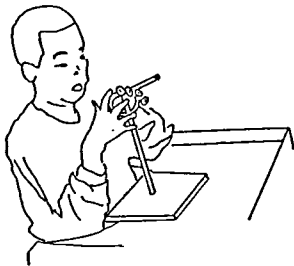


図3 両手をあわせるようにして鈴を抜く

棒の先端に手を置いておくことは、手の運動の方向づけに有効ではないかと考え、すでに課題C、課題Dにおいて援助してきたことである(その際、先端の目印として、赤いテープも付けておいた)。ところが、新たに、棒の屈曲点に手を置く行動まで出現したのである。その後、この行動は次第に見られなくなるとともに、鈴をはずすこともスムーズになった。

そこで次に、課題F～Hのいわゆる「選択課題」へと発展させた。課題Eはその導入課題である。外界の認識はどれだけ分化した運動が可能か、ということに規定されている。これらの「選択課題」は見比べる目の動き、すなわち定位的行為を促すとともに、分化した運動を作り出すことによって、外界のより分節的な把握を可能にする。

課題Fは二個の木箱から鈴の入っている箱を選択する課題である。この課題では、手の出し方が衝動的で、事前に見比べるような目の動きはなかった。したがって、誤りも多く、ときには両方の

箱に手を伸ばすようになった。そこで、課題Gのように本児と木箱の間に、「透明板」(アクリル製)を置いて、衝動的な手の動きを制限するとともに、よく見比べて選択することを期待した。その結果、本児は「透明板」が取り除かれてから、手を伸ばして鈴を取るようになった。「透明板」を取り除くと当初は誤りが増えたが、次第に減少し、遂行前の定位的行為が明確に認められるようになった。

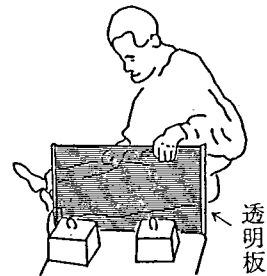


図4 透明板に手を置き、待つ

3) 外的定位的行為の意義

以上のように、鈴抜き課題、選択課題とも、その解決に至る過程で、《棒の角や先端に手を置く》や《「透明板」の上に手を置く》といった行為がみられた。これらの行為は外的に展開された定位的行為の性格を有している。この外的定位的行為はのちに短縮化されて、視覚的定位的行為となる。「透明板」は子どもが鈴を取る行為に、ブレーキをかけることによって、子どもが自分の行為を行為の対象から抜き出すことを容易にし、外的定位的行為を作り出した。

こうした外的定位的行為はあらゆる「関係づけ行為」の習得過程でみられるものである。たとえば、乳幼児が積み木を構成するときやはめ板をするときにみられる「照合」もしくは「重ね合わせ」の操作が、これに相当する。子どもは外的定位的行為によって、対象の特性を関係づけたり、比較したりする。したがって、重度・重複障害児に定位的行為を形成するには、適切な状況設定、教具の工夫を通して、まず外的定位的行為を形成することが重要である。

その際、大切なことは、この課題が子どもにとっての課題であると同時に、私たち自身の課題で

もある、という視点である。課題の成否を子どもの障害に還元することは厳に戒めなければならない。重度・重複障害児教育は、このような意味でも“共同活動”によって支えられているのである。

V 結 論

重度・重複障害児との教育的係わりにおいて重要と思われる諸原則を、コミュニケーション活動と定位・探索活動の領域について、いくつかの事例をふまえて検討してきた。ここで述べたことは、臨床的場面の実験結果であるため、必ずしも十分な統制はなされていない。特に、重度・重複障害児では、心身の状態変動が著しく、数量的な処理にはなじまない側面があるし、多くのデータを反復して得ることも困難である。しかしながら、そこにきわめて興味深い事実が提供されているように思われるのである。

- (1) 子どもに何らかの行為を習得させるためには、子どもの要求や興味と一致した実践的活動のひとつに、その行為を含める必要がある。
- (2) 周囲の事物に対する子どもの関係は、つねに大人の行為によって媒介されている。このことは、事物の操作やそれにもとづく外界認識が、子どもと大人の共同活動、すなわちコミュニケーション活動によって実現されていることを示している。
- (3) コミュニケーション活動の形成には、「信号の受け手」としての大人の存在がきわめて重要である。信号は大人と子どもの一連の交渉の過程で、「応答性」を媒介にして分離したものである。行動のどの部分が信号の意味を担うようになるかは、両者の応答関係にゆだねられる。

- (4) 定位的行為の形成には、「手の運動」がきわめて重要であり、それを実践的行為として組織する必要がある。
- (5) また、定位的行為に先立って、外的定位的行為を形成する必要がある。外的定位的行為によって、対象の特性の関係づけや比較がより容易になる。

引用文献

- (1) 鳥居修晃 「先天盲の開眼手術と視知覚の形成」サイエンス 13 (7) pp. 29~39 1983.
- (2) レオンチェフ, ア. エヌ 「認識の心理学」(松野豊・木村正一訳)世界書院 pp. 1~48 1967.
- (3) ジンチェンコ, ヴェ. プ 「静止網膜像の知覚」『知覚と行為』(青木冨子訳)新読書社 pp. 337 ~ 374 1975.
- (4) 鳥居修晃 「感覚・認知の働きとその障害」肢体不自由教育 62 pp. 4~11 1983.
- (5) ザポロージェツ, ア. ヴェ 「視知覚の行為的性格について」(松野豊訳)『随意運動の発達』(西牟田久雄訳)世界書院 pp. 381~388 1965.
- (6) 細渕富夫 「重症心身障害児における感覚・運動機能に関する事例的研究」日本特殊教育学会第19回大会発表論文集 pp. 286~287 1981.
- (7) 細渕富夫 「重症心身障害児における定位・探索活動の形成」日本教育心理学会第27回大会発表論文集 pp. 940~941 1985.
- (8) ヴェンゲル, エリ. ア 「対象にたいする実践的行為と形の視覚的關係づけの形成」(浅田ミツ訳)『現代ソビエト心理学』(ソビエト心理学研究会編訳)明治図書 pp. 120~136 1966.

(受理 1988. 3. 1)