

トリプルハンディキャップのある生徒の 言語形成過程への学習支援について (V)

猪瀬 義明*

Methods of Learning Support for Language Acquisition for the Student with Triple Handicaps (Study V)

Yoshiaki INOSE

要 旨

事例の生徒は、脳性マヒ（診断名）であり、精神発達遅滞を合わせもち、6年生まで就学猶予（12歳まで在宅）という学習環境が制約された状態にあった。このように身体的・精神的・環境的に3つのハンディキャップ（トリプルハンディキャップ）がある生徒に対する学習支援の内容・方法についての実践研究である。そのようなハンディキャップがあるため、本人と出会ったときには、彼の言語は、未発達の状態にあった。その言語の発達を促すために、学習環境を整え、人間関係の形成を図り、本人の興味・関心から学習を出発し、本人の特性を活かした学習支援（具象物の弁別学習・色の識別学習等）を実践してきた。その過程で本人の言語形成が確実に進行している。

本論は、「ピンの弁別学習」を通して発見された本人独自の認知様式を活用した「色の認知学習」を経て、本人の言語形成が模倣の段階から象徴機能が育つように取り組んだ「色と図形の識別学習」の実践事例である。その結果、本人の言語を形成する力は、着実に発達していった。

本文は、昭和45年度～昭和47年度（3年間）の実践研究の中の昭和47年度2学期後半～3学期（昭和47年11月～昭和48年3月期）のものである。

キーワード：トリプルハンディキャップ、脳性マヒ、精神発達遅滞、環境の制約、学習支援

*教授 特別支援教育論

はじめに

この実践の経過（Study I～Study IV）を追ってみたい。

(1) Study I（昭和45年度～46年度前半）

- ① 出会い・模索期（昭和45年4月～5月）学校生活に慣れるように学校生活環境を整えた。
- ② 探索期「和人君のできることを調べた」（5月～6月）調べると同時に人間関係の形成を図った。（人名は仮名。以下同じ。）
- ③ 学習の始まり「水まき学習」5月～7月、水が好きであることをヒントに共に花壇に水まきをした。
- ④ まとまりある学習の始まり「洗濯学習」（9月～12月）この学習も水という本人の興味・関心を動機づけとしている。洗濯物を入れる→水をはる→洗剤を入れる→洗濯機の操作→洗濯物を取りだす→洗濯物を干し場まで移動する等の一連の活動を学習課題とすることができた。これらの活動を経て計画的な学習「ビンの弁別学習」がスタートした。
- ⑤ 計画的な学習「ビンの弁別学習」（昭和46年1月～7月）この学習の過程で彼には独特の認知様式があることが分かり、この特性を生かす学習支援をすると学習効果があることが分かった。その結果、本人の言語が徐々に醸成されてきた。

(2) Study II（昭和46年度後半、昭和46年9月～昭和47年3月）

「ビンの弁別学習」を通して発見された独自の認知様式を活用して色の識別学習をした。

- ① 色に関する教材・教具の全体像を捉え易い（認知パターンを作り易い）ように、その学習開始以前に一定期間教室内に提示して置く。彼の意識の中に介入し易いようにし、新しい教材・教具に慣れるようにした。
- ② 提示した教材・教具は、彼の認知パターン（第1認知パターン）となるので、それを活用した学習支援を実施した。
- ③ 印象の強化を図った色（赤・青）を活用して他の色の分化を促した。
- ④ 確実に色一個一個と言葉の称呼が一致できる学習をした。その結果、本人の言語の世界は着実に発達していった。

(3) Study III（実践報告：昭和47年4月～7月）

本文は、昭和45年度～昭和46年度分の実践の総括と、「ビンの弁別学習」で発見され「色の識別学習」で実証された本人の認知様式を活用し、その二つの学習の積み上げの上に行われた「具象物の1対1対応の学習」の実践事例である。その中で①分化の学習：個別の具象

物（ピンに形を統制）の弁別ができるようになった。②般化の学習：色はいろいろな物にあるという認識が芽生えてきた。③対応と集合の学習：具象物の1対1対応の学習をした。結果的に分類や仲間あつめの学習をした。その際、必ず具象物の称呼を添えて学習した。その結果、本人の言語理解が着実に進展していった。

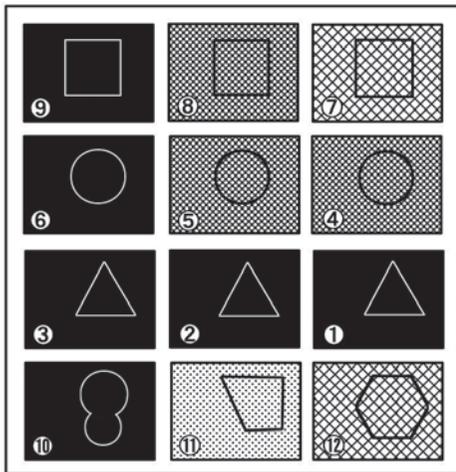
(4) Study IV (昭和47年度2学期前半 9月～11月期)

昭和47年9月の「色の識別学習～具象物の対応の学習」の中で次第に現れてきた「定型認知パターン変化」の兆し、それに伴って取り組んだ「具象物と空間との位置関係の認知の分離」を意図した学習、そして新たに試みた「図形の識別学習」へと一つ一つ学習を積み重ねてきた。そのたびに、彼の言語形成力は高まってきている。徐々にではあるが音声言語による「コミュニケーション」が取れるようになってきた。

1. 色と形の識別学習

(1) 図形の識別学習補助板ではめ込み学習 (昭和47年11月26日～12月2日)

まだ、彼は色と形の要素をはっきりと区別していないので、図1のようなパターン化した順で並べるようにした。自由に学習すると70%程度は、番号の順で並べる。残りの30%は、取った



● 青 ● 赤
 ● 黄 ● 緑

【図1】

た順から並べることが多い。特に⑫→⑩→⑪という順から始めることが多い。そして、必ず外のはめ込み板と中の基本図形は同じ色にあわせる。それから、配色は、【図1】のように並べる。取る場所にははめ込み板を形と色を共にランダムに置いておいた。

これを色と形の第1のパターンと考えた。(ピンの弁別学習の時も同様な傾向を示した例を活用する。) 但し、今回のパターンの方が要素は複雑となっている。

第2段階の学習ではこの第1パターン(色と図形の識別学習)を活用して学習を展開しようと考えた。

まず、安定したこのパターンを崩さず、こ

れに言語を対応させていく方法を取ることにした。

ア、1番先に三角板を取り、それを彼にわたす。そして、「sankaku」「sankaku」（ローマ字、本人の発音）……と繰り返しながら、次々に三角板を渡していく。

イ、それが最後まで入れ終わったら、次に円板を渡し、同様に「maru」「maru」……と繰り返し言いながら円板を渡す。以下四角形についても同様にする。

ウ、⑩⑪⑫については、何も言わずに彼に渡すとしばらく間をおいて、それを取るようになった。教師の言い始めを待っている。これは、言葉を聞いてから行動する姿勢の兆しと考えられる。

そこで、「まる・さんかく・しかく」という言葉を行った後に行動することが多くなってきたら、識別学習補助板にとらわれず「さんかく取ってきて」「しかく取ってきて」と言う方法を取り、持ってくるパターンの分解を図りたい。さらに、それが定着したら、赤色の円形・赤色の三角形という本来の目標へと近づけたいと考えた。

(2) 図形を1枚1枚取り出す学習（昭和47年11月30日記）

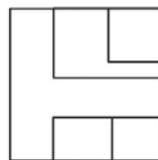
現在、実施している図形を1枚1枚取り出す学習では【図2】のように識別補助板とは別の位置（例 机の上に）において「まる取って」先に言葉で指示して取るようにすると、その通り取ってこられるようになった。但し、円板を取ってから三角板を取り、また円板を取り、次に四角板を取るというように1枚1枚別々の種類の板を取る方法には、少々抵抗がある様子が見られた。同じ図形同士を取る方法で学習するとスムーズに進んだ。

その様子から判断すると、和人君は、図形（基本図形○△□）と形の称呼を一致させることができるようになってきたと考えられる。それを理解する速度は、前学習より速くなってきている。但し、1枚1枚交互に板を取ると抵抗を示すという課題が残っているので、要素（色、形）を2つ同時にするという学習は、まだ控えることにした。

彼の好みの玉差し板の模様は、前述の模様似ていたが、上記の学習をするようになってから、玉差し板の模様に変化が生じ出した。模様に変化し出した初めのころは、いろいろと模様



【図2】



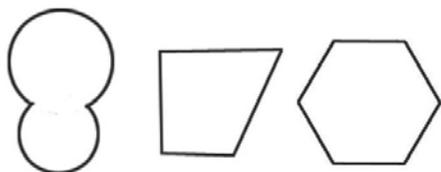
【図3】

を変えていたが、11月1日頃からの模様【図3】で安定してきた。

(3) 色と形の識別学習の実生活上への応用 (昭和47年11月30日記)

実生活上の学習は、まだそこまで至らない課題(集合の要素を2つにする)への試行をすることがねらいである。日頃、使用しているマフラーを活用する。例えば、赤マフラーと青いマフラーがあったとき「赤いマフラー取ってきて」といってと取ってくるようにする。この試行ができれば、赤いボール、白いボールの学習等へと、様々な学習に応用できると考えられる。この学習を普段の生活の中で、継続して実施した。

(4) 不定形な図形を学習する準備段階 (昭和47年12月6日記)



【図4】

【図4】のような不定形な図形は、指導の範囲に入れていない。これをやる時は、もう少し図形の分化(識別)能力が成長してから実施することを考えている。現在は、基本図形の段階でとどめておけるが、この図形を学習する準備段階として、彼の意識に介入しやすいように、教室の片隅に展示しておくことにした。

(5) 形の共通属性の識別学習 (昭和47年12月6日記)

現在は、「さんかく、まる、しかく」と1枚1枚言っても、それを取ることができるようになった。彼の態度は、次に何を指示するのか待っていることができるようになった。形の共通属性円形、三角形、四角形を理解したと考えられる。

- ① 一つの基本図形だけを取り出し「あか・まる」「あお・まる」「きいろ・まる」という言葉かけの繰り返しを試みた。まず、円形だけにして、くりかえし実施した。図形の学習第1パターンに妨げられないように、識別学習補助板から離れた別の場所で学習を行った。
- ② 「あか・まる」「あお・まる」「きいろ・まる」と指示し、本人が指さしで、それを答えられるようになったら、第1歩は成功と考えた。次にそれに合わせて発音する学習をした。
- ③ 円形ができたら三角形→四角形と以下同様に実施した。
- ④ 色と形の識別学習の可逆性を確かめるために、再び、識別学習補助板に戻り円形、三角形、四角形を合わせて、その中から『あか・まる』『あお・まる』『きいろ・まる』取って

と指示し、識別学習補助板の中から指示された図形を取り出す学習を試みた。

2. 具象物のなかまあつめの学習

(1) 具象物と絵カードの対応の学習の発展（昭和47年12月6日記）

絵カードを大きくし、その中に「ハシ、ボール、だるま、コーラ、コップ」を合わせて描き、それを一つ一つ発音すること、教師の指示したものを「指さし」で答えるという学習をした。さらに、その間に具象物の発音と指さしを交えながら学習した。

絵カードの中の絵は、過去の学習の中で経験した絵を選んだ。

例「ハシ、ボール、だるま、コーラ、コップ」の絵→発音と指さし

「ハシ、ボール、だるま、コーラ、コップ」の具象物→発音と指さし

「赤、青、黄、黒、白、緑」の筒の絵→発音と指さし

「テレビ、レコード、ラジオ」の具象物→発音と指さし

徐々に前学習でしたときのように抽象度（3次元→2次元）を増していくのがねらいである。絵カードの学習をするときは、必ず机に向かい椅子に座って学習するようにした。

(2) 具象物のなかまあつめの学習のその後の変化（昭和47年12月12日記）

「具象物のなかまあつめの学習」（9月10日記）で、識別補助板に絵カードを最初に貼り付けた位置にこだわり、それがパターン化している様子（Study IVに詳細）を前述したが、具象物のなかまあつめの学習とは別の学習をしてから再びその学習に戻ると、そのパターン化が壊れるのではないかと推測した。その学習をしてから、1ヶ月以上たっているので、その推測が正しいかどうか確かめるため次のような学習をした。

〔方法〕

絵カードを見せて「これ何ですか、教えてください」と言ってその具象物（コップ、本……）の発音をし、それを自由に枠の中に入れるようにした。初めにハシを実施。すると●の位置にハシの絵カードに置いた。そこにハシ（具象物）合わせた。次にボールの絵カードを見せるとハシ（具象物）をパターン化した位置に入れ直した。【図5】ボールの絵カードは●印の位置のままであった。その上に、ボールの絵カードを置いた。そこで、次のカードで実施すると、ボールのパターン化した位置に戻すと考えて、枠の外に絵カードと具象物を置き、次にコップの絵カードを同様に実施した。コップの絵カードは、●印のところに置き、コップ（具象物）もそこに入れた。次にコーラの絵カードで実施した。するとコップ（具象物）をパターン化し

コップ	コーラ	ハシ
	本 ●	ボール

パターン化した位置

【図5】

た位置に入れ直した。絵カードはそのままであった。本の絵カードは、なかったので、発音するだけにとどめておいた。

〔考察〕この学習事例から次のように推測した。

- ① 絵カードに対する固執性は少なくなってきた。
- ② ハシ、コーラ、コップなど以前のパターンが記憶の中にまだ残存している。
- ③ ボールを外に出してもあまりこだわらなかったのは、以前よりパターン化が弱まったからである。

（ハシ、コーラ、コップなどをパターン化した位置に入れ直したのは、次に同じ場所●に入れるので前のカードが邪魔になって、入れ替えたものと考えられる。入れ替えないと●印の位置に次のものを入れられないので、一番なじみの深いパターン化した位置に、前に学習したものを入れ替えたとも推測できる。

- ④ ①、②、③とみていると絵カードを最初に貼り付けたい位置のパターン化が半分ほど崩れたものと考えられる。
- ⑤ 以上総合すると、具象物と絵カードの1対1対応の関係性が強くなってきたと考えられる。

3. 色と形の般化と識別学習～言語の象徴機能の形成へのアプローチ

(1) 色と形の識別学習「要素を2つ含んだ学習」（昭和48年1月13日記）

〔ねらい〕

〔色＋図形〕の概念を理解できるようにする。（例：赤色の円形）要素を2つにした。【図6】

- ① A図のように、図形の識別学習の第1パターンはそのままにして、それを活用する。識別補助板のはめ込み板はそのまま木枠の中に残しておく。
- ② B図のように基本図形は、ランダムにしておく。

a. (青色の三角形) → (青色の円形) → (青色の四角形)

b. (赤色の四角形) → (赤色の円形)

など、この学習の成功率は、80%であった。

⑥ 次のステップとして図形も色も統制せず、ランダムに学習した。

例、青色の三角形→赤色の円形→緑色の四角形→青色の円形などという方法で学習した。

これも⑤に近い成功率(75%)を示した。

⑦ 図形の識別学習の第1パターンを分解する学習

①～⑥までの学習では100%～75%と高い成功率を示したが、A図の第1パターンを壊すと極端に抵抗を示した。その姿は、目的の学習をするというより、懸命に第1パターン(A図)のように直す努力をしていた。

そこで、彼が水遊びなどに、他に関心が向いているときに適当に識別補助板の中のはめこみ板、基本図形①をバラバラに入れ直しておいた。これを繰り返すことにより、第1パターンが混乱し、その認知が変化してくることをねらった。変化が数日後、出でることを期待した。

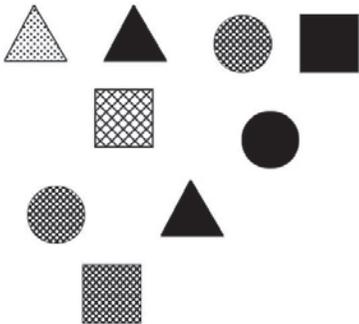
⑧ 緑色の三角形、黄色の三角形、青色の三角形並べておき、「あおさんかく」と指示して青色の三角形のみ選び出せるような学習をした。

→この学習が理解できたら、識別補助板のはめ込み板を取り除き、基本図形のみで色+図形を選び出しそれに言語についても「色を図形」の要素が一致できるような学習をしたいと考えた。

(2) 色と図形の般化と識別学習の変化(その1)(昭和48年1月25日記)

① 第1パターンを分解する学習

図形の識別学習補助板の木枠に関係なく、基本図形だけを取り出して、教師の言葉で指示したものを選ぶ方法を取った。同じ教室(補助板のある教室)では、まだそれにこだわるので、他の教室で実施することにした。以前に色の識別学習のため使用した特別教室を使うことにした。



【図7】

【図7】のようにランダムに基本図形をおき、色板は、第1パターンで使用した色を生かすことにした。ただし、三角形の1枚だけ黄色に変えた。

ア) 形を統制しておこなう。

青色の四角形、緑色の四角形、赤色の四角形

青色の円形, 緑色の円形, 赤色の円形

青色の三角形, 黄色の三角形

四角形, 円形, 三角形の順は, 変化させて学習した。

イ) 次に, 色を統制して行う。以前の取り組みと同様にした。

ウ) 色, 形に関係なくランダムに指示して選ぶ。

はじめての学習であるが, それぞれ90%の成功率を示した。

② 第2段階 いろいろな色を増加させていく。一色ずつ増やしていく。(例 黄色の円形, 黄色の四角形など……)

(3) 色と形の般化と識別学習の変化 (その2) (昭和48年2月10日記)

① 絵カード群【図8】の中から色と形の要素を含んだ絵カードを指示し, それと合ったものを選択した。

積み木の基本図形→ 紙面上の基本図形へ

ア, はじめは円形だけで実施

(できた)

イ, 色を統制して(赤色)だけ

で実施(できた)

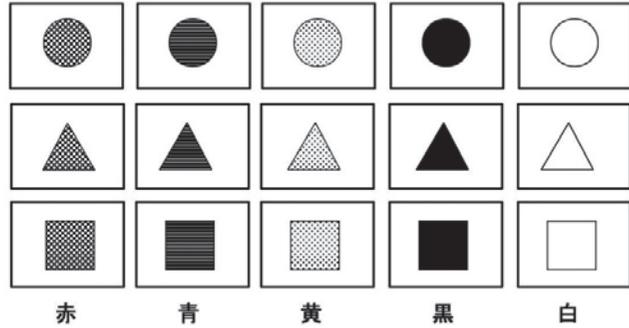
ウ, 円形と三角形の赤, 青,

黄色のみ実施(できた)

エ, 円形, 三角形, 四角形の

図形と赤, 青, 黄色の色で

実施(できた)



【図8】

現在は, 12枚全部使って学

習している。(白を除く)

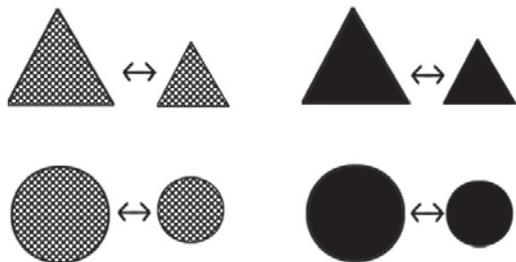
② 積み木型(板製大型)と積み木型(プラスチック製小型)の図形と色の対応の学習

色と形の合わさったものを対応する。

要素が2の集合づくり(仲間あつめ)

ア) 形を統制して円形だけで学習する。

イ) 色を統制して赤色だけで学習する。



例:【図9】

ウ) すべての図形(円形, 三角形, 四角形)と, 色のあったものに対応する。→ランダムに対応できるようにした。

これは, 前述の絵カード(紙面)と板製基本図形の対応の橋わたしを成した学習である。

次の試みとして, 色と図形をどの要素を取り合わせても, 自由に選べるようにする。次にその教材をいろいろな具象物に変えたいと考えている。より般化する力の向上をねらい, 言語の象徴機能が育つことを期待した。(例: 具象物「青いコップ」「黄色いコップ」など……「黒いビン」「青いビン」など……)

4. 目的的行動の発達

積み木を積む活動の変容(昭和48年2月24日の記録)

- 和人君は, 積み木をただ倒すだけでなく, 自ら積み木を積み上げる行為を did。また, 新しい芽が生まれた。積み木を積むという行為は, ものをつくるという行為のはじまりである。言い換えれば, 創造するという行為の端緒である。初めの頃は, それは, 大きな箱型の積み木を積み上げる行為から始まった。

介助員のひとと一緒に遊んでいるときに, 高い所に片付けてしまった大型積み木を, 彼は, いつの間にか介助員のまねをして椅子や積み木を踏み台にしてそれを取ろうとした。この行為もこの時期に生まれてきたものである。また, 時計を高いところに吊り下げてしまうと, 椅子だけでは届かないので, そこまで, 机を持って行き, その上に椅子を乗せて取ろうとした。これらの行動は, 自分の欲しい物を取るために, 物を積み上げる(積み木を積む)行為が, 日常生活の中にも移行された結果によるものと考えられる。

- 大きな積み木の場合, 積み易いので, 2~3個積んではすぐに崩してしまう。倒れると大きな音が出るので, それを喜んでた。この場合, 音への関心が大きな動因となり積み木を積んでいたようである。
- そこで, 小さい積み木も大きな積み木と同様に積んでは崩すという行為を, 彼の目の前で繰り返した。予想通り初めた頃は, 音への関心につられてその行為を見守っていたが, 2日になると自ら積み木を積み出した。(まだ小さい積み木を積むことは難しそうだった。)
- その様子は, 何でもいいから大小かまわず, 積み木を積み上げていた。するとある程度の高さまでくると倒れてしまう。その音で満足していた。教師がやると高く積み上げることができるとのことが分かり, そうすると, 倒れる音も大きいことに気が付いた。それで彼は, 高く積もうとするが, なかなかうまくいかない。大小いろいろ互い違いに積んだり, 重心の位置がずれ

ていたりして上手くいかなかった。彼は、教師が積んでいる様子を何回も見ていたが、積み木を縦長に積むより、横長にして積んだ方がよいこと、大きいものを下に積んだ方がよいことをその繰り返しのなかから学習していった。そして、何度もの試行錯誤の結果、前より高く積むことができるようになり、それを倒すことにより、大きな音に聞き耳を立て、以前よりさらに満足そうな顔をした。

- 彼の場合、手・指の巧緻性の問題や、重心の位置を把握する体性感覚（バランス・高さ・重力等）やボディイメージの発達に課題があるので、自分の力で自在に積み上げられるようになるまでには、本人のもう少しの努力と試行錯誤の時間が必要であると考えられる。

いずれにしろ自ら積み木を積み上げる行為をし出したということは、また新しい成長の芽が育ってきたといえる。

5. 本実践総括（和人君の成長の軌跡）

（1）本人独自の認知様式の発見

- ① 第1段階 本人の生活空間の中にあり、一定期間、提示してある具象物の全体像を認知する。それが認知パターン化する。（コーラ→ビール→す→牛乳→ファンというビンの並びの順序）昭和46年1月～4月期
 - ② 第2段階 特に印象の強い物が分化し始めるグループ形成がなされる。昭和46年4月～6月期
 - ③ 第3段階 印象の強い物が他から独立する。昭和46年6月～7月期
 - ④ 第4段階 印象の弱かった物にも認知が分化していく。昭和46年7月～
- また、和人君は、1年生の時、長い期間（夏休み）のブランクがあると、元の状態に戻ってしまった。ブランク後の学習は、経験ある学習内容から再開した方がよいことも分かった。（昭和46年9月記録）

（2）本人の行動特徴

昭和45年度4月から昭和48年度3月までに分かった和人君の行動の特徴は、次のとおりである。（これらの行動特徴は、在宅の12年の間に形成されたものが多く含まれていた）

- ① 感受性が豊かであること。
 - 水道の水の飛沫、湖面のきらめき等、水の輝き、色彩の変化を嬉々として喜ぶ
 - オルゴール、ラジオ、電子オルガン等のリズムカルな音にうっとりとして聞き入る

- ② 好きな遊びには集中して取り組む。(15～20分集中している)
- 水道での水遊び, 積み木倒し遊び
 - オルゴール, 携帯ラジオ, 電子オルガン遊び (ボタン操作の器具・遊具を自力で操作できる)
- ③ 定時を認知できる体内時計を持っている。
- 柱時計の音を聞くため定刻の1分前に必ず柱時計の前に行く。
- 時計を見なくても, 給食の時間が分かる。
- ④ 空間や順序に依存した認知をする。
- 事象の位置の関係性の認知を手がかりに, 物の存在を把握している。
(冷蔵庫=コーラ: サイドボード=自分のコップ: 引き出し=栓抜き的位置関係等)
 - 常に同じ所にある物の位置関係を強く認知している。
(並んでいるビンの順序性, 部屋とマット等の位置関係, 家具・遊具等の設置場所の位置関係性等の結びつきが強力であり, それが常に一定していると安心感を持っている)
- ⑤ 認知様式に一定のパターンと順序がある。(Study I に詳細を記述)
- ⑥ 鋭い観察力を持っている。
- 隠してある施錠鍵の場所を3か所にしても見破った。
 - 好きな物 (オルゴール, 携帯ラジオ, 電子オルガン, 水道, 洗濯機, 遊具等) の置いてある場所, 片づけてある所をよく覚えている。
- ⑦ 模倣する力がある。
- 繰り返し行動を共にしていると, 同じ行動が取れるようになる。
- ⑧ 修学旅行での行動 長期記憶の保存 (1度行った修学旅行先のホテルの浴室を覚えていた等)
- ⑨ 目的的行動 (積み木の活動) 積み木を積み重ねる取り組みに創意工夫が現れてきた。
- 以上のことが一定していると心理的に安定しているようである。しかし, 自分の好きなことが中断されたり, 空間の位置の関係性や, 時間の順序性が急に変化されたりすると, パニックを起こし, 頭を手で叩いたり, 壁や床に頭をぶついたりする自虐的な行動に出る。そうになってしまうとなかなか自分自身で收拾することができなくなってしまう。それは, 彼の認知様式や課題解決力の許容範囲を超えてしまうためと考えられる。したがって, 彼の認知様式や課題解決力の許容範囲を十分理解し, それを, マイナス行動と見なさないで, 逆に彼の学習の始点と考えることが望ましいことが分かった。

まとめ

1. 本実践研究の指導・支援法のまとめ

(1) 本人の求め、必要とする世界の出発する

① 学習の始点→ 興味・関心（本人のやる気を喚起する）

和人君の場合、水、食べ物（コーラ）、音（ラジカセ）等が学習の動機づけとなり、そのものが学習の教材・教具となった。

② 学習の方法→ 反復学習（試行錯誤の機会を多くする）

彼は、活動しているそのこと自体が学習であり、試行錯誤を繰り返しながらその活動をマスターしていく。そのための試行錯誤の機会を多くする反復学習が必要であった。

③ 学習の量→ 継続学習（より確実な活動をめざす）

本人が獲得している安定した生活様式を乗り越え、教師の意図する学習をする場合は、本人が理解できる状況をつくり、本人が活動できるような状況を創りだすことが有効であった。さらに確実な活動をめざすためには、豊富な学習の量を必要とした。このような過程を経ることにより、より確実な活動が形成されていった。

教師は、①学習の始点、②学習の方法 ③学習の量を配慮したできる状況づくりに心がける。それは、本人の立場から言えば、本人が理解できる状況であり、本人が活動できる状況でなければならない。

(2) できる状況を、より具体化する

① やる気を起こすような手立て

水を動機づけにした洗濯学習、コーラが基軸となったビンの弁別学習、チョコレートを活用した色の識別学習等、和人君の興味・関心を中心に手立てを考え、できる状況づくりを具体化した。

② めあてや見通しを持ちやすいような手立て

教材・教具が和人君の意識に介入し易くなるようにその学習に取り組む前に、一定期間（約1カ月）教室の片隅に提示しておき、彼の生活パターンの一部としておくことにした。本人と独自の認知様式（前述）を活用し、それを手立てとしてできる状況を具体化した。

③ 取り組みやすいような手立て

和人君は、運動機能障害を伴っているため、微細動作が要求される教材・教具よりも粗大動作でできる教材・教具を活用した方がよい。例えば、つかみやすいビン・茶筒、大きめの積木、

プレート、絵カード、物が出し入れし易い補助板等を用いる。また視知覚的には、中間色を避け、識別し易い三原色（赤・青・黄）白、黒を教材・教具の手立てとしてできる状況を具体化した。

(3) 具体的な活動の中で、支援の方法を組み立てる

洗濯学習の中では、洗濯機の操作をする学習を取り入れた。ビンの弁別学習では、ビンを提示してある位置から目的の場所へ移動するという活動に取り組んだ。色の識別学習では、ビンの学習同様に茶筒の操作をする学習に取り組んだ。色や形の識別学習では、ビン・本・ハシ等々の具象物、それに対応した絵カードを用いた。色や形の識別（分類）と仲間集め（集合）では、前述の物や操作し易い具象物や絵カード・プレートを取り入れた。このように具体的な活動の中で、具体的な支援の方法を組み立てていった。

(4) 活動を繰り返すことにより、より確実な活動を創り出す（反復学習）

和人君は、一つの学習に取り組むとその活動自体が認知様式として成り上がってしまう。それがまた生活様式として強く定着してしまう。新学習に取り組むためには、新課題に入る以前に新教材・教具を一定期間、教室に提示して置き、彼の意識の中に介入させておく。そして前学習時の学習パターンを活用し学習に取り組むようにする。何度かの試行錯誤を経て、それが自分の学習であるということを受容する。そのような状態になってくると学習に抵抗感がなくなり、順調に学習が進むようになった。このように和人君の確実な活動を造り出すためには、一定期間の活動の繰り返し（反復学習）が必要であった。

(5) 確実な活動が定着するまで、活動を継続する（学習量を豊富にする）

新学習での新課題が教師の意図する確実な活動として定着するまでには、一定期間 試行錯誤の活動を継続することが有効であった。彼が新課題を理解し、確実にマスターするためには、豊富な学習量が必要であることが分かった。しかし、本人の認知様式を活用すれば、次の学習では、前学習の積み重ねがあるので、前学習より理解するまでの期間が短縮されることも分かった。（詳しくは Study III に記述）

(6) 活動の相互浸透化を図る

教師と本人との具体的な活動を通して、その＜かかわりあい＞の中から、ひびきあうもの（共感）を感じ、その中から相互につたわりあうもの（交信）があり、そして、現在、学習し

ていることの内容が分かりあうこと（理解）ができる。これらのことを活動の相互浸透化ということにした。

このことを和人君との実践を通して実感することができた。

(7) 活動の共有化を図る

活動の共有化とは、教師と生徒が同じ活動の場で、共に同じ活動することである。それを通して本人の主体的活動を育て自立的な生活が可能となるように願うことある。換言すれば、生徒の喜びは、教師の喜びでもある。正に「みんなの中で、一人ひとりに輝きを！」である。

2. 本実践研究から導き出した指導・支援法について

- (1) 本人の求め、必要とする世界からの出発 ①学習の始点→興味・関心（本人のやる気を喚起する） ②学習の方法→反復学習（試行錯誤の機会を多くする） ③学習の量を豊富にする→継続学習（より確実な活動をめざす）
- (2) できる状況をより具体化する。①やる気を起こすような手立て ②めあてや見通しを持ちやすいような手立て ③取り組みやすいような手立て
- (3) 具体的な活動の中で、支援の方法を組み立てる。
- (4) 活動を繰り返すことにより、確実な活動を創り出す（反復学習）。
- (5) 確実な活動が定着するまで、活動を継続する（学習量を豊富にする）。
- (6) 活動の相互浸透化を図る。
- (7) 活動の共有化を図る。

(1)～(7)の項目は、個性発達（類的発達に対応する概念）の様相を呈している児童・生徒の指導・支援法に広く活用できる可能性がある。このことを今後の実践を通して証明していきたい。

3. 3年間の和人君の成長（3月20日卒業式の日の人君の記録）

現在、彼は、日々生活している学校の特定の場所（食堂、体育館、洗濯機のある部屋、ラジカセ等の機材や既学習教材・教具・遊具が置いてある教材準備室）へは、音声言語による指示のみで移動できるようになった。いずれも本人の興味・関心のある空間への位置移動である。また、本人の興味・関心のある具象物、日常生活で使用している具象物（コーラ、チョコレート、ラジカセ、時計、水道、洗濯機、コップ、お皿、ハシ、スプーン等）も音声言語による指示のみで取れるようになった。これらの行動や姿は、和人君の音声言語による「コミュニケー

ション力」が発達してきた証拠である。

トリプルハンディキャップ（環境の制約，運動機能障害，知的障害）のあった和人君が，音声言語による「コミュニケーション力」を習得したことにより，今後さらに大きく成長していくものと思われる。

ただ成長した本人のこの姿を見た母親が「この子がもう少し早く学校に通っていたら」という言葉が耳に痛い。

謝 辞

最後になりますが，この研究紀要に実践事例を執筆するにあたり，古い資料であるにもかかわらず資料提供にご協力いただいた C 県立 M 特別支援学校の校長先生はじめ諸先生方，事例の生徒の記載を快くお許しいただいた保護者の方に重ねて心から感謝申し上げます。

引用・参考文献

- (1) 三崎かおる (1972) 「脳性マヒを伴う精神薄弱の事例研究」千葉大学教育学部特殊教育卒論
- (2) 猪瀬義明 (1972) 「重度重複障害児の指導の試み－W 児の場合」『脳性マヒ児の教育』脳性マヒ児教育研究会 No.9, 3-8.
- (3) 猪瀬義明 (1971) 「重さしらべ」 M 養護学校学習指導案
- (4) 猪瀬義明 (1974) 「W 児の物の弁別の指導過程」『精神薄弱児研究』日本文化科学社 No.184, 46-53.
- (5) 波多野完治編 (1968) 『ピアジェの発達心理学』国土社
- (6) 橋本重治編 (1967) 『脳性マヒ児の心理と教育』金子書房
- (7) ジャン・マルク・ガスパール・イタール著 古武彌正訳 (1932) 「アヴェロンの野生児」牧書店
- (8) 猪瀬義明 (1970～72) 「『指導の記録簿』昭和 45, 46, 47 年度」千葉県立 M 養護学校
- (9) 猪瀬義明 (2011) 「トリプルハンディキャップのある生徒の言語形成過程への学習支援について (I)」川村学園女子大学研究紀要 第 22 巻 2 号, 49-60.
- (10) 猪瀬義明 (2012) 「トリプルハンディキャップのある生徒の言語形成過程への学習支援について (II)」川村学園女子大学研究紀要 第 23 巻 2 号, 193-205.
- (11) 猪瀬義明 (2013) 「トリプルハンディキャップのある生徒の言語形成過程への学習支援について (III)」川村学園女子大学研究紀要 第 24 巻 2 号, 59-72.
- (12) 猪瀬義明 (2014) 「トリプルハンディキャップのある生徒の言語形成過程への学習支援について (IV)」川村学園女子大学研究紀要 第 25 巻 2 号, 125-139.