

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）

猪瀬 義明*

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

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。

本実践研究は、ビ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た具象物や色の対応の学習支援を中心とした実践事例である。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、3年間の実践研究の中の昭和47年度2学期前半（9月～11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

I はじめに

昭和47年度2学期の和人君（文中仮名）

昭和45年4月に開始した和人君への学習支援は、昭和47年9月で、2年6ヶ月を迎える。現在の和人君の学習状況を整理すると次のとおりである。

*教授 特別支援教育論

○第1の課題 個別の具象物の弁別学習（物をビンに統制した）（分化の学習）

どのビンの名前をランダムに言っても、そのビンを取ることができるようになってきたので、この学習は、クリアしたものと思われる。

○第2の課題 色という属性が具象物に共通にあることの識別学習（般化の学習）

この学習は、条件をコントロール（形を統制）すれば、ビンの弁別学習と同様に、色に対する称呼と実際の色が概ね一致するようになってきた。

○第3の課題 対応の学習（「対応と仲間あつめ」の学習）

第1の課題、第2の課題の学習との積み重ねの上の学習であるが、1対1対応の学習のみに絞れば、確実にになったことが多くなってきている。以上のことから考えられることは、和人君の学習は、感覚・運動の学習の水準から知覚・認知の学習の水準に入ったと考えられる。

また、和人君の認知様式、行動特性についても、徐々にではあるが明らかになってきた。

和人君の認知様式の特徴としては、①最初に提示した物の全体像を把握すること、それがパターンとなること。②特に印象の強い物が分化しはじめ、それを中心にグループ形成が成されること。③印象が強い物が他から分立していくこと。④印象の弱かった物にも弁別する力が働いていくこと。⑤一つ一つの具象物とその称呼（名前）が一致していくこと。である。

行動特性としては、上記の認知様式が、長い家庭生活（12歳まで就学猶予）の中で、固着してしまっていること。特に、彼の認知は、空間と具象物の位置関係に依存していること。彼は、このような認知様式、行動特性に基づいて課題解決を行っていること。これらが彼の生活様式を規定していることが分かってきた。

したがって、和人君の場合、一つの学習課題が達成したからといって、すぐ次の次元の学習に取り組めるかという、まだまだ、そのとおりに進まない場面に出合うことがよくある。例えば、具象物を、まず先に取り、その後、絵カードの発音をするようにした。そして具象物と絵カードを合わせる（対応する）学習をした。この学習は、絵カードを置く位置が木枠の中に一定に固定してあると、正解を示すことが多かったが、絵カードの位置を所定の場所から動かすと、その状況の変化に着いていけず、彼の認知に混乱を生じさせ、抵抗を示すようになり、その試行を続けると、絵カードを破ってしまうということがあった。無理にカードを動かすことを強要して混乱を大きくするより、絵カードを固定し、絵カードと具象物の結びつきを強くする方法をとったことがよいことが分かった。混乱を生じた場合、その学習は、初めからリセットしなければならないことも分かった。

次の課題としては、集団行動の中での彼の「生活づくり」をどのようにしていけばよいかということである。学校行事（運動会・修学旅行等）の中での「生活づくり」や、教科別学習の

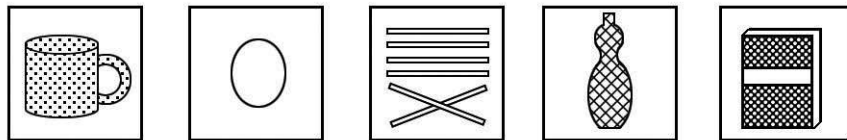
中で行われているグループ学習（数量領域）「買い物学習」等で、学習の個別化と集団化を同時に図りながら、それが両立できるような学習支援を実現したいと考えている。

Ⅱ 色の識別学習から具象物の対応の学習へ（昭和 47 年 9 月 3 日～ 21 日）

（1）和人君の対応の学習

和人君の学習は、視知覚認知の学習の階段から、1 対 1 対応の学習の段階に入ったと考えられる。すなわち、彼の識別する力が分化してきたので、具象物の対応の学習も可能になったということである。

- ① 具象物を取り、その名を発音するようにし、それから、数枚の絵カードの中から、その具象物と同じ絵カードを見つけて選び出す学習（【図 1】5 枚の絵カードの中から 1 枚を選び出す）である。それが可能になってきた。



【図 1】

- ② 同じ種類の絵カードを 2 枚ずつ集められるように計画した。ハシの絵カードも 2 枚つくった。①と同じ方法で絵カードを選ぶようにし、ハシの絵カードが 1 枚残っているのに気付けるようにした。それもハシ（具象物）を置いたところに置くことができるようにした。すると、学習のはじめのころは、なかなかこの方法を理解しなかった。はじめに本のところへ置き、次にコーラのところへ置き、3 番目にハシの枠のところへ置いた。このような試行錯誤の繰り返しを経て、徐々に、教師の意図することが分かるようになってきた。
- ③ 逆に、絵カードを先にとって所定の本枠の中に入れてから、その位置に絵カードと同じ具象物を入れる学習も、数回、繰り返した。するとこの方法でもできるようになった。
- ④ ダルマも色も覚えた。「色はなんですか？」というと、「aka」と答えた。ダルマの色が発音できた。

(他の色のダルマも理解しているか検証する必要があると考えられる。)

(2) 和人君の「対応の学習」の検証

〈9月19日の記録より〉

ハシの絵カードを5枚に増やした。いつも選んでいる絵カードを取り、ハシに合わせてから、残り4枚のカードを次々に「ハシ」「ハシ」と発音するようにして、所定場所に合わせるようにした。すると、その指示どおりにできた。前回まで絵カードを2枚ずつやってきた効果が現れてきたものと思われる。さらに、他の絵カードについても、同様な試行ができてきたら、絵カードのみの集合が考えられる。

〈9月20日の記録より〉

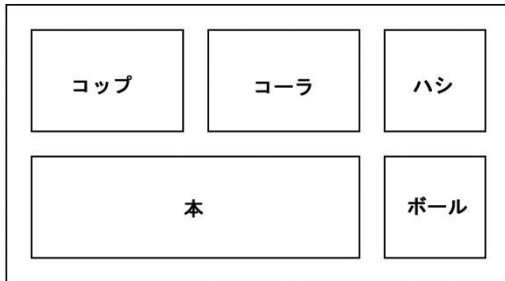
ダルマの絵カードを加えた。今までダルマについては、具象物のみだった。絵が何を示しているかは、その絵カードを見て[d ama]と発音したので、この絵カードは、認知していると思われた。ところが、絵カードと具象物を対応させようとする抵抗を示した。絵カードは絵カード、ダルマはダルマと分離して考えているようだ。どちらも[d ama]と発音するが、絵カードと具象物を合わせようとしなかった。

これは、識別学習補助板の枠が5つしかないのが最大の原因だろうと考えられる。その5つの枠の中には、すでに、コップ、ボール、ハシ、本、コーラで埋まってしまっている。そこで、同じ枠の中に違う具象物を2つ入れることをためらっているようだ。しばらく間をおいてから、本の木枠のところが大きいので、本とダルマの具象物を2種類入れるようにした。大きな枠の中で、本は、本の所に、ダルマは、ダルマの所に入れるように手本を見せた。すると、それで安心したのか変な顔をしなくなった。ところが次の試行で分かったことだが、ダルマと本を木枠の中に入れることに抵抗を示さなかったのは、この行為は、教師のねらっていたものとは、違っていたということが分かった。この学習のねらいは、絵カードと具象物の対応にあったが、和人君は、赤色という「仲間あつめ」することによって安心したようである。つまり、本の絵カードもダルマの絵カードも、偶然に赤色が大きく塗ってあった。赤色の集合で集めた根拠として、まず、ダルマと本の絵カードを同じ木枠の中に重ね合わせて置き、それからダルマと本の具象物を隣あわせに置き満足していた。

いずれは、これを識別出来るようにし、形と色の要素は、分解していかなければならないことである。その方法としては、木枠の数を増やすことがまず考えられる。そして、絵カードと具象物の結びつきを強くして、それから、補助的な木枠を取り払う方法が有効であろう。また、ダルマと本の絵カードの関係は、後の赤色という属性（般化）の学習と、ダルマ・本という具

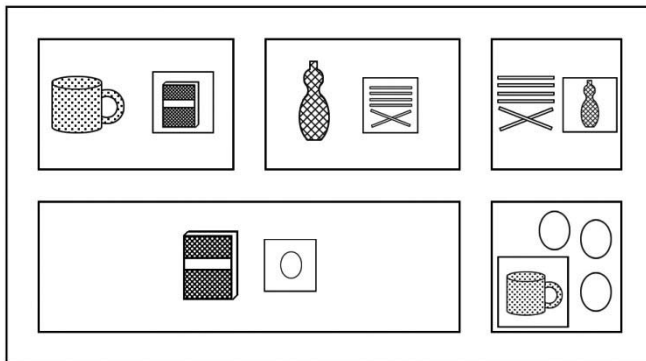
象物の識別（分化）の学習を、両立させた学習に役立つことが予測される。（赤い本，赤いダルマ…）

①誤りを訂正させる試行【図2】



【図2】

（方法）具象物をそのままにして，絵カードの位置を違った位置にかえた。それを正しい位置に置き換える学習である。1度定着したパターン認識をする彼の几帳面な性格を生かして，固定された木枠を利用した。

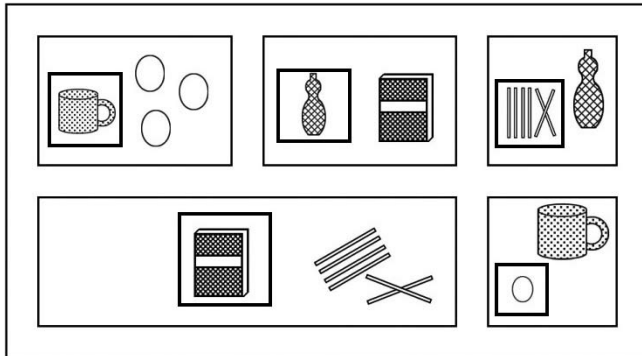


【図3】

①「まちがいをなおして…（この言葉を条件づけとした）コップ，コップ，コップはこれでいい」という問いを発すると，はじめ，コップの絵カードに注目，具象物を絵カードのところへ移動するようにした。その次に，「ボール，ボール…」というと彼は位置が同じなことに気付き，ボールを持ったまま難色を示しだす。次にボールのカードを

コップの絵カードの上におき，それから次々とそこに絵カードを集め出した。絵カードが全部集まると，今度は，絵カードをパターン化された位置に置き直して具象物をそれに合わせ出した。これで具象物と絵カードの対応が完成した。このやり方は，いつもやっている方法である。これは，自分なりに自分の持っている力で，課題を解決した事例である。【図3】

②絵カードをそのままにして，具象物の位置を変えた。「まちがいを直して…コップ，コップ，コップはこれでいいですか」というと，今度は絵カードのところへ具象物をスムーズに移動させた。以上，①②のことから考えてみると，具象物と木枠との位置関係より，絵カードと木枠の位置関係の方が強く結びつきパターン化していることが分かった。それは，絵カードをはじ



【図4】

めは、セロテープで貼り付けて固定してあった。そのときの印象が強烈に焼き付き記憶となっていたからであろうと考えられる。【図4】

②ダルマと本を赤色の集合で集めたこと

和人君が本の絵カード（赤色）を破ってゴミ箱に捨ててしまった心情としては、赤色の仲間は、赤いダ

ルマ一つで十分であり、赤色の絵カードは、赤いダルマと同属であり、赤色の物が2つあることは、彼にとって余分な存在であったのでであろうと推測される。（ダルマの方が本より、赤色の占める面積が大きいので、より印象が強い物として認知されていたと考えられる）

Ⅲ 定型認知パターン化の事例とその分離（昭和47年9月24日～10月7日）

1. 定型認知パターン変化の兆し

（1）玉さし盤の中の模様（母親観察）

〔特徴〕

- ・最近、いつもこのような模様を作る。【図5】
- ・何度やらせてもこのようになる。
（青を1つ残し、緑を2つ残す）
- ・白の縦列の上段は、いつも一箇所空けている。何も入れようとしない。

〔前年度との比較〕

- ①赤色を使うようになった。（ピンクはまだ使わない）
- ②模様が変化した。（前回はずまき模様だった）
- ③白色の部分が白色と赤色に分化して、形は、L文字型になったと思われる。
- ④白色は、ある数だけしか使わない。白色の列に他の玉は絶対入れない。
- ⑤前回の模様の白の部分がL字型になったのは、彼が玉をさす姿勢と順番に関係していると考えられる。

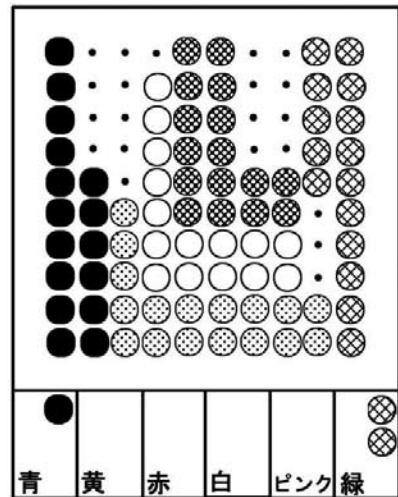
赤色の玉を使い出したということが、和人君にこれだけの変化を起こさせた。

2. 定型認知パターン化の事例

（例 1）識別学習の補助板に具象物を置く位置にパターンがあることは、前述したが、さらに認知パターンを明確にする意味で次のような学習をした。

コップ	コーラ	ハシ
ダルマ	本	ボール

【図 6】



【図 5】

ダルマが識別しやすいように木枠の数を 6 つにした。その木枠の型で、前回どおりの所定の位置に絵カードを置く学習をした。枠の数が増えても抵抗なく学習に取り組めた。【図 6】

この木枠の型は、補助板を 180 度回転させても木枠の数・形は、同じである。そこで、同じカードを使い、180 度回転させた木枠の型【図 7】で、仲間あつめの学習を試みた。

コップ	コーラ	ハシ
ダルマ	本	ボール

【図 6】

ボール	本	ダルマ
ハシ	コーラ	コップ

【図 7】

結果は、木枠の型を 180 度回転させても、【図 6】のように置いた。

それで木枠の型そのものを図形パターンと認知し、パターン化していくのではなく、具象物間の相互の位置関係を中心に認知がパターン化していくことが推測される。

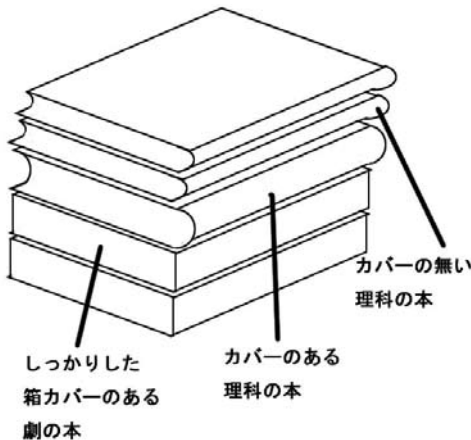
さらに、本だけ残し、180 度の補助板を回転させると、今度は、補助板を 180 度回転して戻し、元の位置に直してから具象物を並べ出した。

前者の場合、木枠の微妙な差を、彼は識別できず、前述のような置き方をしたと思われる。後者の場合、本の認知の強く、印象として残っているので、急いで補助板の位置を元に戻し、

自分の分かり易い認知パターンにリセットし直してから、取り組み始めたものと考えられる。

このように彼の認知パターンは、空間と具象物の位置関係に、大きく影響されていることが再確認された。

(例2) 本の重ね方



【図8】

・本の数を増やすため、本を棚の上に並べておいた。

・5冊の本を必ずこの順序で並べる【図8】

・重ねてある本の位置を変えるとすぐやり直す。和人君は、一定期間、同じ位置関係にある物を見続けたり、(認知し続けると)、またはある行為を繰り返し続けたりすると、認知がパターン化してしまうことが分かってきた。

このように細かいところまで、認知のパターン化が進行してくると、小さな変化にもこだわり、大きな変化についていけなくなってしまうようだ。

彼の極端な几帳面な性質は、ここからきていると考えられる。

3. パターンを分化する試み

①本（具象物）を取り換え、「仲間あつめ」の学習をする。変えた本も、本の仲間であることを理解できるようにする。

②変えた本（具象物）と絵カードの対応学習をする。

③具象物の「仲間あつめ」の学習をし、具象物の集合の中から、指示した数だけ取り出す学習をする。

(本3冊の中から1冊だけ取り出す学習)

④全く、別の種類の具象物を加えていく。

①～④を同時に学習すると混乱がひどくなると思われるので、まず1つ1つ試みる。1つ1つの学習が定着していったから、次のステップに進んでいった方が彼の几帳面な性格から望ましい。まずは、①の学習を着実に実行する。

③具象物の「仲間あつめ」の学習については、グループ学習での「買い物学習」の中で実施している。

④については、その次の段階で、実施しようと考えている。

別な視点としては、違う具象物の識別学習をしてから、元の学習に戻るというような方法も試みてみたい。（例えば、図形を実施し、その後、再び、この具象物の「仲間あつめ」、
「絵カードとの対応の学習に」に戻る。等）

4. 具象物と空間の位置関係の認知の分離

既存の学習を活かし、具象物と空間の位置関係の認知の分離を図る。

（例）和人君の「具象物の仲間あつめ」（空間を離しての再学習）

図書室を活用して、図書室に具象物を入れた箱を置き、教室に識別学習補助板を置く。教室で持ってくる物の指示をする。指示された物（名前を言われた具象物）を図書室まで取りに行き、指示された物を箱の中から取り出し、再び教室に戻ってきて、識別学習補助板の中に、それを入れるという方法をとった。これは和人君の記憶力を生かした学習である。指示された物を最後まで記憶として保持していなければできない学習である。

その結果、1回だけの指示では不安定である。図書室に入り、具象物を取るときに、再び指示しないと間違ってしまうことが何回もあった。

具象物を識別学習補助板に入れるとき、絵カードの発音を促し、具象物を対応するようにした。箱の中に片づけるときは、具象物の発音をしながら、片付けるようにした。

この学習は、新しい試みでもあり、学習の意図を理解するのに時間がかかった。試行錯誤の連続であった。ただし、担当教師と一緒に行動すると、指示通りの行動が取れた。担当教師が彼と一緒に行動しないと（本人から離れると）不安そうな表情をしている様子がうかがわれた。

Ⅳ. 数学（数量領域）「買い物」（昭和 47 年 10 月 1 日～ 28 日）

一人ひとりの理解の程度が違う 5 名が、それぞれの学習のめあてや内容を持ちながら、みんなで「買い物」をするというグループ学習である。

一人ひとりの学習のめあてや内容は、次のとおりである。（文中、仮名）

上田さん

1000 円札 1 枚、それを自分で考えて、うまく使うことを学習している。

修学旅行に 1000 円こずかいを持っていくことに決まったので、そこに射程をおいた。

その中に含まれている学習課題

- ① 1000 円でどれだけ品物を選べるか
- ② 合計額の計算（品物とおつりを対比して，おつりの計算をする）
- ③ おつりのないように支払う
- ④ こづかい帳の残高の計算

竹本さん

この単元の最大の課題 $1000 - \square\square\square\square$ の計算ができるようにする。

上田さんと $1000 - \square\square$ の計算を学習しているので，今年度の目標はこれである。これは繰り下がりが2つあり，3桁目が9となることを理解できるようにしたい。

それは買い物を生活化（習慣化）する過程で経験的に体得させようと考えている。

- ・ 上田さんに 1000 円を持たせているので1番最初の計算は（買い物） $1000 - \text{値段}$ （ $1000 - \square\square$ ， $1000 - \square$ ）の形をとらざるを得ない。そういう場面を毎時間設定した。
- ・ 実際に買い物を行って「商品の値段＋おつり＝1000円」となることを理解できるようにする。

そして，買い物学習の体験を通して，数量の等価（＝）の法則も体得できるようにする。

朝美君

20 までの数詞と具象物の数の対応は，定着してきた。さらに，30 まで数を，一つ一つ増やしていき，30 まで数詞と具象物の数の対応が理解できるようにしたい。

〔例〕ハシの数を 30 本にして，数唱を言いながら数字カード（数詞）と対応できるようにする。30 本までできたら数量の合成分解（量の保存）の学習をしたい。

茂山さん

欠席が多いので思うように彼女の数量の能力を調べることができていない。現在やっていることは，上田さんと相談して買った物の1対1対応である。具象物の数と絵カードの数をあわせることにある。最大のねらいは，ハシのカードが，1本ずつ描いてあるものと，2本描いてあるものがある。その絵の中の数を数えて，買ったハシの数と，絵の中のハシの数が合うようにしたい。

和人君

最近，木枠の中にある物，例えば，ボールだったらボール全部を持っていかないと気が済まないという態度が薄れた。朝美君が指示した物だけ，上田さんの机の上に置くようになってきた。わずかではあるが，定型の認知パターンが崩れてきたようである。

「買い物」のグループ学習は、和人君の学習の集団化と個別化を同時にねらったものである。

V. 図形の識別学習の導入（昭和 47 年 11 月～ ）

- (1) ビンの弁別学習では、分化の法則にもとづいた学習
- (2) 色の識別学習では分化から般化の法則の学習
- (3) 具象物の「仲間あつめ」では、対応の学習

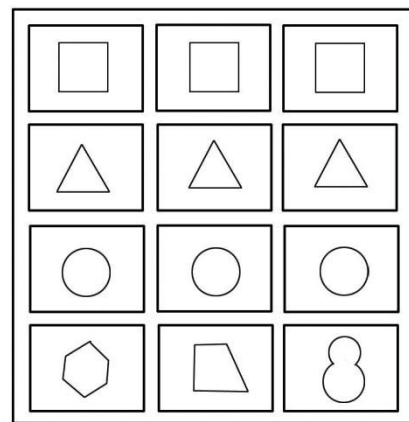
以上のこれまで学習してきた 3 つの学習に基にして、さらに図形の学習に取り組みたいと考えている。これは、空間把握の習得し易くするためと、定型認知パターンの変容を促すための学習である。

〔方法〕図形の識別学習は、全く新しい学習であるから、学習する以前に 3 週間位、これから使用する「識別学習補助板」と「基本図形はめこみ板」を教室の隅に立てかけて置いた。そして彼の心の中に介入し易くしておき、定型認知パターンの形成が出来やすいように配慮し、彼が安心してこの教材教具を使用できるようにした。

【図 9】のような「識別学習補助板」と「基本図形□，○，△のはめこみ板」を使用した。

第 1 段階（条件、形と色の要素を 1 つ統制）













- ① □ ⇔ ○ ⇔ △ を識別学習をする。（分化）
- ② □ には黄，△ には青，○ には赤，と色がついているので、前学習を生かし、色合わせと型あわせをした。
- ③ ○ はめこみ板と基本図形□を対応させる学習
第 1 段階の学習は、前（1）（2）（3）の学習を経験している。



【図 9】

〔展開〕

- ① △ と △ をあわせる。 ①' ○ と ○ をあわせる。 ①'' □ と □ をあわせる。
- ② △ 3 枚と △ をあわせる。

- ③   と $\triangle \square$ をあわせる。
- ④  3枚,  3枚と \triangle と \square 3枚をあわせる。
- ⑤    と $\triangle \bigcirc \square$ をあわせる。
- ⑥    はめこみ板も識別板の外に出し,   \triangle \bigcirc をあわせる。

〔結果〕

いずれも1時間の繰り返し学習で通過した。

「識別学習補助板」と「基本図形はめこみ板」を使用したので学習効果があがった。


Ⅵ. 考察（現在の学習の水準とこれからの学習課題）

1. 要素を図形と色にする（第1段階）

- ・円には、裏面に黄、赤、緑と塗ってある。円の性質を理解できるようにするため「maru」という言葉を添えて、円の集合「仲間あつめ」の学習をしたいと考えた。
- ・四角形・三角形にしても同様にした。新しいタイプの学習であるから、かなり混乱すると思われる。赤い色がついていても、今まで学習してきたことは、条件について要素を単一としたものであるから、すぐ理解できても、今回は、形と色の属性の二つの要素が含まれた学習をするので、この学習を理解するのに時間を要すると考えられる。

「赤い丸（円のこと）をとってきて」「黄色い丸をとってきて」「青い丸をとってきて」「緑の丸をとってきて」といって、それができるようになれば、本学習を理解したことになる。

〔方法〕 この学習は、赤、黄、青、緑という色の分化の法則と、円という図形の属性の般化の法則の学習が混在しているので、第1段階の学習では、円という性質を統制した学習を展開する。

（例「 \bigcirc は  にしか入らない」という学習）その上で円というものの性質を理解できるようにしてから、その中で赤色のものもあり、青色のものもあり、緑色のものもあり、黄色のものもあること（般化の法則）を理解できるようにしたい。

〔展開〕

- ①円の集合だけを取り出し、「maru」といって言葉を一致できるようにする。これを定着するまで、くりかえし続けた。
- ②四角形、三角形も同様にした。
- ③図形を統制して、赤色、青色、黄色、緑色を識別した。

④円のみについて「赤い丸、青い丸、黄色い丸、緑の丸」を選ぶことができるようにする。

⑤図形を2つ絞って「赤い丸、青い丸」と指示して、取ってくるができるようにする。

⑥図形を3つにして 以下同様の学習をする。

〔結果〕 ゆっくりと時間をかけ、丁寧な学習を繰り返していくと、①②については、前学習の蓄積もあり、1時間毎に新課題をクリアしていった。③の色の識別も形を統制しておけば、問題は、無かった。④は、色と形の要素が含まれているので、一つ一つの学習に指示を待っている様子が見えかわれた。⑤以下は、試行錯誤を繰り返していることが多かったもので、無理に押しつけるような方法は取らなかった。

2. 図形の般化を促す学習（第2段階）

①円の集合 ②三角形の集合 ③四角形の集合をつくる。

例 ①円の集合（基本図形、皿、円形積み木（大小）、お盆など）具象物や基本図形の「仲間あつめ」をして、円の集合をつくる。②、③も同様にする。これができてはじめて、図形の基本的な性質が理解できたものと考えられる。具体的な展開は、第2段階通過後記述する。

- ・第1段階終了後は、前学習の「仲間あつめ」のパターンの分解の学習を繰り返す学習をする。
- ・その後、間隔において、図形の識別学習のところで使用した識別学習補助板と基本図形のはめこみ板を使用して第3段階の学習を計画する。

3. 色と図形の般化と分化の可逆的学習（第3段階）

①色の属性の般化と、図形の属性を分化の学習

「青を取ってきて」と言って、青い丸や青い三角、青い四角の「仲間あつめ」の学習をする。

- ・青の集合と図形の（丸、三角、四角）の分化の学習である。

②図形の属性の般化と、色の属性の分化の学習

「三角を取ってきて」と言って、青色三角、赤色三角、黄色三角、緑色三角等の「仲間あつめ」の学習をする。

- ・三角の集合と色の分化（青色、赤色、黄色、緑色）の学習である。

以上の学習をすることにより、和人君の言語形成力のアップを図りたい。

Ⅶ まとめ（昭和 47 年 11 月記—9 月～修学旅行までの中間報告—）

昭和 47 年 9 月は、「色の識別学習から具象物の対応の学習」からスタートした。そ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」の導入へと一つ一つ学習を積み重ねそれらを自分の物としてきている。そのたびに、彼の言語形成力は、高まっている。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ている。確かな彼の成長である。

さらに 2 度目の修学旅行で、和人君に対する新たな発見があった（昭和 47 年度修学旅行の記録より）

「和人君は、一度経験があるので、ゆったりとしていた。旅行の前日もいつもよりも早めに床についたそうである。さすがに、疲れたり、食事の時間が変わったりしたので、箱根関所の後では、ぐずっていた。自分の身体具合に忠実な男である。その他は、あまり騒がなかった。バスの中では、窓を開けたり、閉めたりするいたずらができるくらい余裕があった。

今回、特に、驚いたことは、ホテル西山に泊まったことを良く覚えていたことだ。ホテルに着くと、すぐ、まっすぐにジュークボックスの所へ飛んでいった。また風呂のことも良く覚えていた。ゲームも喜んでた。これを自らコントロールしてゲームをやれると良いのだが。また、風呂の件では、シャワーの扱い方を覚えてしまった。これには蛇口をまわす操作と水道口からシャワーに切りかえるつまみがあるので難しかったが、すぐに発見した。さらに、この件では、翌朝起きると、すぐに風呂場に一人で飛んでいき、一人でシャワーを浴びていたということがあとで分かり、みんなをびっくりさせたというオチがついている。」

つまり、彼の情動に直結する記憶は、長く継続して保持されているということである。この能力は、素晴らしいと思った。この力は、これからの様々な学習に活かしていくことができる。

このように和人君は、まだまだ種々の潜在能力を秘めているように思われる。さらなる彼の言語形成の進展が期待される。

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 No9，pp. 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』，No184，pp. 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 古武弥正訳，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」，C 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，pp. 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，pp. 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，pp. 59-72