

知的障害幼児が二次元的空間内における方位概念を
獲得する経過について

- 「見る」 ことと 「見分ける」 ことに関する-考察-

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2007-06-29 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 菅原, 伸康, 氏家, 靖浩, 松木, 健一, 三橋, 美典, 中村, 圭佐 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/763

知的障害幼児が二次元的空間内における方位概念を獲得する経過について

- 「見る」ことと「見分ける」ことに関する一考察 -

菅原伸康

氏家靖浩

松木健一 三橋美典 中村圭佐

(大学院教育学研究科障害児教育専攻 院生) (教育実践総合センター)

(発達科学講座)

(2004年8月10日受付)

要約

仮名文字獲得のために、知的に重い障害のある幼児(A)と、方位の異なる直線の弁別学習を進める中で、線分の方位分化について、二次元的空間内における方位概念を獲得する経過について、どういうところに滞りや躓きを見せ、筆者が、どういう対処でもって課題を遂行したかを、日々の記録をロングスパンの活動として物語る中でつなぎ、整理することで、実践から理論を導き出す(theory in practice)ことを目的とした。

その中で、紙面のような二次元空間上の方位判断をするときには、三次元空間上での方位判断基準(身体軸)を紙面上にメタファーすることで成立すること、「見る」ことと「見分ける」こと、実践と省察を繰り返すロングスパンの実践について考察を試みた。

キーワード：二次元的空間、方位概念、メタファー、実践の中の理論

はじめに

「見る」ことや「見分ける」ことは、受動的な視覚刺激の受容によって成立するものではない。何かしらの事柄を「やってみたい」とする「活動文脈」の中で「見る」ことによって、はじめて生じてくるものであると考えることができる。

相互障害状況¹⁾にある子どもとの教育的係わり合いにおいて、課題学習は、人間行動²⁾の形成を図る教育的係わり合いの中で生じる課題を、子どもが解決しやすい方法で条件を整え、系統的に課題を組織し、その中で子どもが学習していくことである。

本事例対象児(A)は、これまでの筆者との課題学習の中で、色(赤、青、黄色)形(円、正三角形、正方形)の弁別ができるようになっていた。

仮名文字を弁別できるようになるためには、図形の弁別のほかに、位置や方位による弁別が必要条件となってくる。つまり平仮名や片仮名は、縦線や横線、斜線、曲線の組み合わせで構成されている。

例えば、平仮名の「し」と「つ」は、方位による弁別が可能になってはじめて、別な図形とし

て識別されると仮定することができる。

研究の目的と方法（資料収集と記述の方法）

目的

Aとの学習を、仮名文字獲得のために、方位の異なる直線の弁別学習からはじめることとした。また、知的に重い障害のある幼児（A）が、線分の方位分化について、二次元的空間内における方位概念を獲得する経過について、どういうところに滞りや躓きを見せ、筆者が、どういう対処でもって課題を遂行したかを、日々の記録をロングスパンの活動として物語る中でつなぎ、整理することで、実践から理論を導き出すことを目的とする。

また筆者は、Aとの課題学習において、係わり手としてAの知を理解するためには、Aの立場に身を置き、Aになってみて、Aの経験をも含めて了解していくことが必要であると考えている。つまり、課題学習の中でAの学びを理解するためには、Aの思考のプロセスに沿って、Aになってみて、記録を筋立て、1回1回の記録をつなぎ、Aの思考過程を再現してみるという作業が要求されることになる。筆者がAの視点で記録をつなぐことで、断片的な言葉は精選され、Aの思考過程全体を描き出す物語として表現することができる。

方法

筆者と対象児（A）との通信活動の様子のビデオ映像記録をもとに、そのプロセスを記述するために、ビデオ分析を実施して課題学習場面を抽出し、通信活動の臨牀的・実践的事例記録についての資料収集を行う。

ここでの資料を「臨牀的・実践的事例記録」と位置付けたのは、以下の理由による。

対象としたAとの通信活動が、筆者によって直接行われ、そこで得られた資料であること（資料の臨牀性・実践性）。 「筆者 - A」という二者間の課題学習場面での通信活動を考察の対象としているため、「個別的・事例的性格」をもっていること（資料の事例性）。 通信活動の様子をビデオ映像に記録しておき、通信活動直後の筆者による「筆記による状況の記録」と、その後の「ビデオ映像記録の視聴」の結果とのつき合わせをもとに、資料とする事柄を見極めることとしたこと（資料の記録性）。 筆頭筆者が実践し、共同研究者と検討した。

資料による検討

1 事例の紹介

（1）Aについて

平成10年12月生まれの男子。生下時体重1,852g。筆者とAとの係わり合いがもたれた期間のAの年齢は、4歳4ヶ月～5歳4ヶ月。Aは、生後、種々の医学的検査（脳波検査、CT検査など）を受けたが、それらのうちのいくつかは現在も継続中である。重度の知的障害。肺動脈弁狭窄症。平成14年8月よりてんかん発作が頻繁に発現するようになり、日常生活に支障をきたす状況も見られるようになってきた。入学前、国立久里浜養護学校の早期教育相談室に2歳8ヶ月か

ら入学時まで、月2回通っていた。「ママ」、「パパ」、「シェンシェイ」など、一語文程度の限られた言葉（音声言語）を言うことがある。係わり手の手を引っぱるなどの身体接触によるガイドや腕差しによる要求表現が中心で、筆者とAとのコミュニケーションは、言葉に身振りサイン、オブジェクトキュー（*1）やタッチキュー（*2）を添えてのコミュニケーションが中心であった。指導開始当初、Aには、自分の要求が通らないときに地団太を踏み、何とか自分の要求を通そうとする様子がたびたび見られた。

Aには、次から次へと変化する素早い行動が見られた。こうした行動は、視覚を上手に使って意図的・計画的に行動を起こしているのではなく、一つの行動の途中で、ある特定の刺激（おもちゃなど）がAの視野に一瞬入ったことが引き金となり、その刺激に一方的に引きずられていくパターン化した行動のようであった。そして、次から次へと起こる行動の変化は、周囲の状況を全体的に見渡した上で、A自らが選択的に反応しているようには見えるものの、最初の行動をしているうちに視線が対象からそれて、自分の視野に入った別の刺激へと引きずられて起こる変化であるようであった。また、Aは、探す、見つける、見比べる、確かめるという視覚の使い方をしていないように見え、行動するために必要な位置、方位、順序などの基準が未形成で、外界を一つのまとまりとして全体的にとらえることができないために、その行動はとめどがなく、自分でもどこで始まってどこで終わったのか、分からなくなっているようにも見えた。

2 二次元的空間内における方位概念を獲得する経過について

背景となる状況

この日から方位の異なる直線の弁別学習をはじめた。

見本と選択肢が同時に現前しているが、一度スクリーンで見本と選択肢をさえぎり、筆者からの「見本のピースと同じ直線のほうに入れてください。」という言葉による合図で、Aがスクリーンをノックして、筆者がスクリーンを取り外し、見本とされたもの（

の木製のピース（凸）を、選択肢（の形態盤（凹））中に対応する形態盤にはめ込ませる延期見本合わせの状況を工作し、単系列から混系列へ（*3）と課題を進めることとした（図1）。

経過1：5月23日

過程

1試行：  φ、2試行：  φ、3試行：  φ、4試行：  φ、5試行：  φ、6試行：  φ、7試行：  φ、8試行：  φ、9試行：  φ、10試行：  φ、11試行：  φ

結果・考察

Aは、4月よりてんかん発作が頻繁に起こるようになり、この日も、朝から数回てんかん発作が起こり集中力に欠けたところがあった。

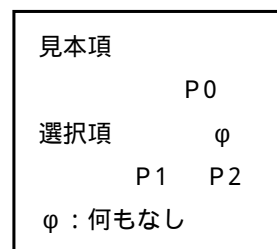


図1

3、5、7、10試行では、それぞれφのピースを選択した。筆者は、すぐにその場で、正しい正解を教え、正解の形態盤へ見本のピースをはめ込ませた。

また他の試行では、見本のピースを見て、触り、選択項を見比べ、見本のピースを、選択項の形態盤へはめ込むという視覚の使い方をし、行動を起こしていた。

6試行目では、P 1、P 2の選択項を見比べ、正解のピースをポッキング (Poking) しながら筆者に視線を向けた。この視線は、「こちらが正解だよ。」と、筆者に伝えているようであった。

はじめての課題であり、またAの様子からも、慣れないことや戸惑い、てんかん発作による集中力の欠如などが感じられたため、これ以上の課題遂行はやめ、次回も同じ状況で課題を行うこととした。

経過2：5月30日

過程

1試行： | φ、2試行： | φ、3試行： | φ、4試行： | φ、5試行： | φ
、6試行： | φ

結果・考察

1試行目は、P 2の位置をポッキングしながら、筆者に視線を向ける。筆者は「違うね。」と言いながら、すぐにその場で正しい正解を教え、改めて呈示してやってもらった。

3、5試行目は、φのピースを筆者に手渡し、P 2のピースをポッキングしながら、筆者に視線を向けた。筆者に、「これが正解だよ。」と伝えているようであった。この場合、いらぬもの (不正解) を筆者に渡し、その後正解を教えたと考えられる。

6月13日も、φのピースを筆者に手渡し、P 2のピースをポッキングしながら筆者に視線を向けるという行動が見られた。これが今のAの秩序であると考え、矯正せずに、同じ状況で、次回も課題を遂行することとした。

経過3：6月20日

過程

1試行： | φ、2試行： | φ、3試行： | φ、4試行： | φ、5試行： | φ
、6試行： | φ、7試行： | φ、8試行： | φ

結果・考察

見本が のピースの場合、選択項のP 1、P 2を見比べ、正解場所の形態盤へ、見本のピースをはめ込む行動が確実なものになってきた。しかし、見本のピースが の場合、つまり、 | φ、 | φ の状況では、見本のピースを、 の状態で、選択項の の形態盤へはめ込む行動が見られた (5、6、8試行)。この後、6月27日、7月2日、7月9日でも、同じ状況で課題を遂行したが、やはり見本の のピースを にして、選択項中の の形態盤へはめ込むという行動が見られた。

図柄としてみれば、 線も、 線も、同じ図柄と考えることができる。そこで、見本のピース

を長さ3 cmほどの棒とし、選択項はこの棒がはめ込むことができる形態盤を用意し、見本項2元、選択項2元の延期見本合わせ状況を工作し、課題を遂行することとした。2元 - 2元の状況に工作したのは、見本項の縦、横棒に必ず行き場があり、必ず正解を得られることで、Aの自信と達成感に繋がり、縦、横の2次元的空间内における意識付けが有効にできるのではないかと仮定したからである。

経過4：7月14日

過程

1 試行： 、2 試行： 、3 試行： 、4 試行： 、
5 試行： 、6 試行 、7 試行 、8 試行：

結果・考察

見本の の棒が、それぞれ行き場があったため、選択項中の形態盤へはめ込むことで、縦と横を意識することはできたのではないかと考えられる。また、間違わずに課題が達成できたということもA自身の自信に繋がったと考えられる。

またこの後、 φ、 φ、 φ、 φ の状況で、混系列で課題を遂行した。この状況でも、見本が棒であるため、 の線が書かれたピースとは違い、必ず正解が得られるということで、Aにとっては、達成感と自信に繋がる迂回作業となったと考えられる。

そこで元の状況に戻し、課題を遂行することとした。ただ1点、状況を変えたのは、見本のピースと選択項中の形態盤に赤色の基準線を設けたことである。

経過5：10月6日

過程

1 試行： φ、2 試行： φ、3 試行 φ、4 試行 φ、5 試行 φ

結果・考察

直線とは色違いの赤色の基準線を両図形の下に引いた。両直線を比較するための共通の座標軸を設けたわけである。したがって、 線は基準線と直交し、 線は平行に二線が並ぶことになる。

3 試行目では、P2の形態盤に見本のピースを ではめ込むが、自分で違うことに気づき、ではめなおした。

1、4 試行では、それぞれ正解場所へ、見本のピースをはめ込むことができなかった。筆者が、すぐにその場で正しい正解を教え、正解の形態盤へ、見本のピースをはめ込ませた。

5 試行目では、P1の位置をポッキングする。筆者は、Aのその行動に気づいてはいたが、それに応えることなく、見本のピースを形態盤にはめ込ませることに注意が向いていた。その間Aは、見本のピースを形態盤にはめ込まずに、取り除かれたスクリーンを自分で立てノックをした。この行動は、P1をポッキングすることで、筆者に答えを教えていた行動であり、Aにとって見れば、この試行は終結していた。だから次にスクリーンを自分で立て、ノックをし、改めてもう一度課題を行うという意思表示の行動を発現したが、この時点で、筆者は気がつくことができない

かった。これが今のAの秩序であれば、これを認め筆者が応えなければならなかった。

また、赤色の基準線に関していえば、Aの注意を引くことができたかどうか今回の学習から判断することができなかった。紙面上に描かれた線と線の区別がつかないからといって、Aに方位の概念がないということではない。しかし今の状況では、滞っていることは事実で、状況を変えてみることにした。

背景となる状況

「見分ける」ことが、直接的な目的である課題学習場面のときは、「不正解」は目的が達成されないことになってしまう。現在の筆者とAの関係には、もっと気楽に「見る」ということができる活動が必要なのではないかと考えた。

課題学習場面は、Aにとってたえず緊張した場面でもあり、目的を自分で達成できることで、緊張が解きほぐされるような満足感を味わえる場面でもある。それが、なかなか達成できない課題に直面し続けることで、Aが保っていた緊張感が切れてしまうのではないかと考えた。

そこで、日常生活の中で見られる方位の判断と、紙面上という二次元空間上での方位判断との関係を整理しなおしてみることとした。

筆者は、紙面という二次元空間上に座標軸を設けて、直線の向きを確定できるのではないかと考え課題学習を進めてきた。その中で、なかなか進まない状況を変えようと、対象となる直線(黒色)とは色の異なる基準線(赤色)を引いたが、このような作業だけでは弁別を輔けることにはならなかった。そこで、Aにとって日常生活上の方位判断の基軸となっていると仮定できる「身体軸」からの学習を始めることを考えた。

その学習は、

1. Aが、自分の「身体軸」の「立っている」、「寝ている」の判断はできるか。
2. 筆者が、身体を左右どちらかに傾けると、Aもまねて同一方向(面対象)に身体を傾けることができるか。
3. むいぐるみを使用し、見立てた軸を「立たせる」、「寝かせる」、「傾ける」ことはできるか。

の三つの課題を遂行することとした。

経過6: 10月8日

過程

1に関して、筆者はAと向かい合わせに立ち、「A君寝るよ。」と言いながら、筆者が寝ると、Aも寝ることができる。「立つよ。」と言いながら、筆者が立つと、Aも立つことができる。この二つの動作は、筆者からの「寝るよ。」「立つよ。」の言葉掛けだけでも、行うことができた。

2に関しても、言葉に動作を重ねた場合にも、言葉だけの場合にも、左右どちらかに身体を傾けることができた。

3に関しても、筆者が抱いているむいぐるみを傾けると、Aも同じ方向(面対象)に、むいぐるみを傾けることができる。また寝かしたむいぐるみを、筆者が、「立たせて。」と言うと、立

たせることもできる。逆に、「寝かせて。」と言うと、寝かすこともできる。

結果・考察

この結果から、紙面に描かれた直線を、紙ごと動かして、「立てる」、「寝かせる」ことの、直線の学習を試みることにした。

経過 7：10月15日

過程

ぬいぐるみから紙面に描かれた直線に変わると、とたんにAはできなくなった。そこで、直線に近い長さ10cmほどの棒や爪楊枝を用いたがやはりできなかった。

結果・考察

紙面という「図と地」が固定された空間内で、身体の軸の動きを伴わない縦線、横線の区別になると弁別ができなくなった。

つまり、基軸（身体）そのものの回転移動による弁別であれば、縦線、横線の区別は、可能であるが、座標軸と直線との位置関係による判断で躓いていると考えることができる。

私たちが、紙面上に描かれている事物を見るとき、普通は紙の上部を「上」、下部を「下」と判断する。この同じ紙を、机上に置いて見るときでも、手にとって見るときでも、「上」は「上」、「下」は「下」と判断している。

つまり、自分の身体の方位の軸を、紙に描かれた事物の方位に、メタファーして上下の判断をしているわけである。このように身体という三次元に存在する方位の軸が、紙面という二次元上にメタファーされるとき「変換ルート」をAに学習させることができるのであれば、紙面上の方位判断が可能になるのではないかと考えた。そこで、デジタルカメラを用いて、Aが好きな被写体を紙面上に変換して、見比べる活動を行うことにした。

背景となる状況

この日までに、休み時間を利用して、スクールバスやからくり時計など、校地内でAが興味あるものを二人で写真を撮ることを行った。

スクールバスなどの被写体を写すときには、Aと一緒にデジタルカメラの画面を見ながら、Aにシャッターを押してもらうようにした。それをいったん、筆者が写真のL判にプリントし、その写真を持ち、再度被写体に行き、実際の被写体と写真とを見比べる活動をした。

経過 8：10月19～30日

過程

はじめ筆者は、Aが被写体を見る身体軸と写真を見る身体軸が、同一方向になるように状況を工作した。何回か繰り返すことで、Aは筆者が写真の上下を逆さまに手渡しても、自分で写真の向きを修正して見比べるようになった。

Aはこれらの活動から、写真という二次元空間に、自分の身体の上下の軸をメタファーして見ることができるようになった。

またAは、写真内における左右の判断もできるようになった。スクールバスの写真を見て、筆者の「バスはどちらに走るの？」の問いに、右方向を指差しするなど、写真中の右方向を三次元空間内の右方向を指差しすることに変換することができるようになったわけである。しかし、筆者の「右」、「左」の音声信号と方位が対応したわけではない。

結果・考察

Aが、実際に活動する三次元空間上の位置関係を写真という二次元空間上の座標軸上に変換できるようになったことは、紙面という二次元空間上における図形の方位判断の前提値を満たすものと考えることができる。ここで再度、机上での方位の学習を再開することとした。

経過9：10月31日

過程

1 試行： | | 、2 試行： | | 、3 試行： | | 、4 試行： | | 、5 試行： | |
、6 試行： | | 、7 試行： | | 、8 試行： | |

結果・考察

全試行で、Aは見本のピースを見て、触り、選択項を見比べ、見本のピースを形態盤にはめ込むという、視覚の使い方をし、行動を起こすことはなめらかであった。このことと、正解をA自身が、自分で見て、フィードバックできる状況（選択項の形態盤を二段にしたこと）が、今のAの秩序に合致していたことが、場所のドミナントや の偏好性がなくなったと考えられる。

の区別は、この時点で、一応完了したとみなし、/、\の斜線と 、 の線とを、区別する状況を工作し、延期見本あわせ状況で課題を遂行することとした。

経過10：11月5日

過程

1 試行： | / 、2 試行： | / 、3 試行： | / 、4 試行： | / 、5 試行： | /
、6 試行： / | / 、7 試行： / | / 、8 試行： / | /

結果・考察

線と/線の延期見本合わせ状況を工作し、課題を遂行した。

1、6 試行目では、上の段（正解位置の方）にピースをはめ込んだ。

残りの試行では、見本のピースを見て、触り、選択項を見比べ、見本のピースを下段の形態盤にはめ込むという、視覚の使い方をし、行動を起こすことはなめらかであった。

ここでも、正解を、A自身が自分で見て、フィードバックできる状況が、今のAの秩序に合致していたと考えられる。

次回は、 線と/線とを、区別する状況を加え、延期見本あわせ状況で課題を遂行することとした。

経過11：11月12日

過程

1 試行： | | \、2 試行： | | \、3 試行： | | \、4 試行： | | \、5 試行： \ | | \、6 試行： \ | | \、7 試行： \ | | \、8 試行： \ | | \、9 試行： \ | | \

結果・考察

1 試行から4 試行目までは、見本のピースを見て、触り、選択項を見比べ、見本のピースを下段の形態盤にはめ込むという、視覚の使い方をし、行動を起こすことはなめらかであった。

5 試行から9 試行目までも、見本が\ 線に変わったが、見本のピースを見て、触り、選択項を見比べ、見本のピースを上段の形態盤にはめ込むという、視覚の使い方をし、行動を起こすことはなめらかであった。

ここでは一度も間違えることなく、見本のピースを、正解場所の形態盤へはめ込むことができた。ここで 線と\ 線の区別ができたものとみなし、学習を終了することとした。

考察

ここでは、次の三点について考察を試みることにする。一つは、紙面のような二次元空間上の方位判断をするときには、三次元空間上での方位判断基準（身体軸）を紙面上にメタファーすることで成立することができると考えられることである。二つ目は、「見る」と「見分ける」ことについて、三つ目はロングスパンの実践についてである。

1 二次元空間上の方位判断

今回の実践から導きえたことは、

- ・ 三次元空間上の方位判断（上下、左右）は、身体軸が基本軸となる。
- ・ 二次元空間上の方位判断は、身体軸を基本軸として、三次元空間上の事物の上下、左右の判断を、二次元空間上にメタファーすることで行なわれる。
- ・ 三次元空間上の事物を、写真などの二次元空間上に変換することを、繰り返し行うことで、二次元空間上のどこを上とし、どこを下とするかに関する基軸ができあがると、二次元空間上に描かれた新奇な事物に関しても、自分の身体軸を基にして、上下判断が可能になる。

2 「見る」と「見分ける」こと

机上での学習は、見本を見てから選択肢を見比べる、再度見本を見て、選択肢の中から見本と同じものを選ぶという行動、いわゆる「～してから～する」という行動が、連続して起こることが必要であり、「見分ける」ことが目的となっている。

これに対して、外でのデジタルカメラを用いた活動は、「見分ける」ことが直接の目的とはなっていない。またAは、このころより、筆者のしぐさやふるまいのまねをすることが、日常生活の中で頻繁に見られるようになってきていた。「まねる」ということは、「自分の身体軸を相手の身体軸に重ね合わせ、相手の立場から物事を見ることができる」³⁾ ということになるということである。自分の身体軸をスクールバスやからくり時計に重ね合わせ、「見る」ことができるようにな

ったことが、上下、左右という方位を理解する要因の一つになったと考えられる。このように「^{まね}学ぶ学び」⁴⁾を頻繁に行うことで、「分かる学び(見分けること)」⁵⁾に高次化されたと考えることができる。

また、外でのデジタルカメラを用いた活動は、机上学習のように常に緊張感がある活動ではなく、A自身が「やってみたい」という思いが、筆者にも伝わってくるほど、Aの知的興味をそそるような、つまりAの知的欲求水準にも見合った活動内容であった。そのことが、Aの内発的な興味や意欲に基づいて、自ら気づき発見する中で、主体的にAが「見る」ことを行い、筆者が、そのAの活動への動機付けやモチベーションを高める支援を行うことで、「見る」力が育ち、「見分ける」力へと高次化されたと考えることができる。

3 ロングスパンの実践

8ヶ月間というロングスパンの学習活動の中で、目標がたえず修正され、かつ学習活動のプロセスでの学びを重視する今回の実践には、活動の展開に沿ってプロセスが表現されていると考えることができる。このように実践を見ていくときには、学習活動が生まれる背景やこれまでのAの様々な経験や思い、そして活動の段取りや展開を物語れることが必要である。

日々の実践記録をもとにして長期的な学習活動を物語りに描くことは、自己の実践を振り返る機会になるばかりでなく、結果として再構成できた物語は、範例ないしは逸話となって、自己が次に実践するときに新たな探求の見通しや手立てなどについて仮説の知識⁶⁾を与えてくれる。

つまり、このような実践論文を書くということは、ある仮説的な読みから事実と事実を繋げてみ、そのことが次の展開に繋がるかを検討し、繋がらない場合は別の仮説的な読みを試み別の事実を選択する。このように物語を描くことが、自己のそれまでの学習活動を振り返ることになり、活動全体を見渡せる知を作り出す⁷⁾ことになる。

終わりに

今回の実践は、筆者とAが、自らの学習活動の中から学びの芽を見つけ、「やりたいと思ったことについて思いをはせ、やり方を考えては実行し、やった結果を反省してまたやりなおす」という、ごく自然の人間の思考の中で、三次元空間を介して、Aが二次元空間上の方位判断が可能になったと考えられる。

教師の思考・行動様式として深く根付いている教育目標と評価に関する客観化と計量化への志向、知識・行動の獲得を目指した指導中心の学習活動では、今回のような「分かる学び」に行きつくことはなかったであろう。

今後は、仮名文字習得にあたり、Aの内発的な興味や意欲に基づいて、自ら気づき発見することができるような状況を工作できるかが課題である。

補足説明

* 1 : オブジェクトキュー (Object Cue) とは、毎日の生活の中で「決まってすること」や、「ある活動を行うときに来たこと」をそれぞれの活動の中で子供が実際に「使うもの」や、子

供にとって「特定の活動」を「象徴する物」などと結び付けて子供に知らせるもの。

- * 2 : タッチキュー (Touch Cue) とは、子供の身体に特別な触り方の身振りをして、「だれがいるのか」、「次に何が起きるのか」を伝える方法。予告や情報を子供に提供するばかりでなく、かわり手が子供にして欲しいことを、直接身体に知らせたり、促したりすることもできる。

* 3

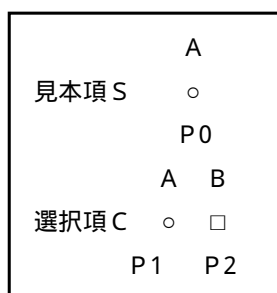


図 2

	P 1	P 0	P 2		
1	A	A	B	Aの 単系列	混系列
2	B	A	A		
3	A	B	B	Bの 単系列	
4	B	B	A		

表 1

見本合わせの条件として、土谷⁸⁾を参考に、上記のように考えた。また、AとBはP 1、P 2に等しい確率でてくるものを単系列、ランダムにでてくるものを混系列とした。

また、実際の入り方として、基本的には、単系列から混系列へと課題を進める。

見本項 { A B } の場合、1 - 1 Aの単系列 { A、 ϕ : A } 1 - 2 Bの単系列 { B、 ϕ : B } 2 - 1 Aの単系列 { A、B : A } 2 - 2 Bの単系列 { B、A : B } 3 A Bの混系列 { A、B } (ϕ : 何もないということ)

これまで述べてきたことを、筆者の基本的な考え方として、課題を進めた。

引用文献

- 1) 梅津八三：心理学的行動図・重複障害教育研究所紀要 創刊号，1-37，1976。
- 2) 中島照美：人間行動の成り立ち - 重複障害教育の基本的立場から - 。重複障害教育研究紀要，第1巻，第2号，1-58，1982。
- 3) 浜田寿美男：身体から表象へ。ミネルヴァ書房，2002。
- 4) 松木健一他監修：変わろうよ！学校。東洋館出版社，88-116，1996。
- 5) 前掲書
- 6) 松木健一：私信
- 7) 松木健一：私信
- 8) 土谷良巳：横浜国立大学、「重度精神遅滞児の心理」講義：2000、5、11。