

第 二 部

かかわり合いの豊かな子どもをめざして

目 次

I	かかわり合いの豊かな子ども	15
1.	発達視点から	15
2.	豊かなかかわり合いとは	17
II	豊かなかかわり合いをささえるもの	19
1.	かかわり合いと子ども	20
2.	豊かなかかわり合いをささえるもの	20

第二部 かかわり合いの豊かな子どもをめざして

I かかわり合いの豊かな子ども

これまで述べてきたように、わたしたちはこの相互援助的な社会のシステムの中で、生きるすべを探して懸命に人や物とかかわり合っていく姿こそが自立ではないかという考えに立ち、この「かかわり合い」を豊かにしていくことを目標に、研究に取り組んでいくことにした。

ここで、わたしたちは、健常児の発達の道筋について概観してみることで、発達において人や物とのかかわりが果たしている意義について知り、本校の子どもたちの様子をそれに照らし合わせてみることで、子どもがどのあたりの発達段階の行動を示しているのかを、大まかに把握するとともに、指導法のあり方について考えていく際の手掛かりにしたいと考える。

次に、この「発達の道筋」を踏まえうえて、本校なりの「かかわり合い」についての概念規定をし、かかわり合いの「豊かさ」をどのようにみていくかについて具体例をあげながら、大まかに述べてみたい。

1. 発達の視点から

人は誕生の瞬間から、自分の身体を基盤にして様々な方法で、様々な対象と様々な内容のかかわり合いをもちながら生きていく。

産声という最初の呼吸反射を起こして以来、全ての子どもたちが、周囲の人たち、特に母親の助けを必要としている。しかしながら、胎児期と違い、欲求が生じてもそれが自動的に充足されるわけではなく、飢えや待つ苦しみを味わったあげく、その欲求は、身体を^こえんさせたり泣いたりすることで、外界に向けて表現される。

そのうちに、子どもは、泣くことにより乳房や哺乳びんを与えられてなだめられることが多いために、そのことが栄養的欲求の合図であることを知る。生後1～8か月の未熟なこの時期の子どもが生活に必要な欲求を満たす唯一の手段は母親との関係にあり、この中で動作や態度、表情、身振りなどによって情緒を基盤とした相互関係の体系がきずかれる。母親のほほえみにほほえみ返す行動は、この期間の初期に始められ、この時期の周囲との相互浸透が子どもの感受性を豊かにし、人とかかわりは豊かになっていく。このように、子どもは遺伝的適応の上に非生得的な適応を積み上げていき、いわば反射的行動は次第に皮質性の活動に統合されていく。自分の身体に関する感覚運動の繰り返し、いわゆる第一次循環反応が見られるのもこの時期である。つまり、手と口の協応によって組織的に親指を吸う場合、そこには獲得性の調節があるといえる。つまり、偶然に得られた興味ある結果をこのように保持することにこの反応の特徴があるが、この段階では反射に結び付いた欲求（吸う、見る、聞く、泣く、つかむなど）のみが、その動因となっている。これが次の段階になると、外界への働きかけは更に意図的になっていく。すなわち、外界の事物に働きかけ、外界に変化をもたらす自分の行為に興味をもち、行為は、この結果を持続させることを目的とするようになる、いわゆる第二次循環反応の段階に入っていく。

このような循環反応と、これの最終的産物である探索から、直接的に派生してくるのが第三

次循環反応であり、これは、第二次循環反応のように偶然に得た新しい効果をただ再生するだけでなく、その性質を調べる目的でそこに変化を加えるという点に、第二次循環反応との違いがあるといえる。一方、人とのかかわり合いにおいて言葉をしゃべるようになるのもこの時期であり、表象の発達も促されるが、その能力は十分ではなく身振りが伴うことになる。また、この時期のかかわり合いを特徴づける代表的なものに、「やりとりゲーム」がある。それまで一方的に受ける側であった子どもが、物を人に渡すことが可能になり、受ける役と渡す役を演ずることのおもしろさを知ると、これが社会的ゲームへと発展していく。そして「自分の番」「ひとの番」を知るような対人的行為の中から、聞く－話す－聞く－話す……といったコミュニケーションの基本的な態度のもとができあがっていく。

1歳の後半から5歳ごろになると、対人関係は母子関係を中心としたものから、更に、両親、兄弟、同居人、親の知人へと広がっていく。この時期になると、中枢神経系の成熟とともに、運動機能の発達と、言語、認知機能の発達が著しくなり、自発的・能動的な外界への働きかけが活発になる。それに伴って、これまで受容的なかかわりの多かった親も、生理的欲求に基づく子どもの行動に対して、それを規制し調整していく中で、基本的生活習慣を身に付けさせるようになる。このように、中枢神経系の成熟と外界からの働きかけを受ける中で、子どもはそれまでの母親との共生的関係から次第に自我を形成していく。反抗という表現手段を用いたり、人に褒めてもらえるような行動をとったりすることにより、自我を確認し、また模倣という行動で、自我の拡大を図るとともに、役割というものを学ぶようになるのも、このころである。また、この時期の遊びを特徴づけるものに、いろいろな物を他の物に見たてて遊ぶ象徴的遊びがあり、この中で「意味するもの」と「意味されるもの」の関係（積み木を電車に見たてるなど）が分化し、象徴的意味の世界に生活するようになる。

学童期になると、家庭内での適応を基盤として学校や地域社会との接触が多くなってくる。それとともに、自分の準拠集団への位置づけに関する発達が促され、集団参加能力等が次第に身に付けられるようになる。つまり、子どもは、自分のことを仲間のなかのひとつの単位と考えることができるようになる。かけっこ、本読み、あるいは算数など、何をやるかによって異なる集団に加わり、異なる集団をつくることができ、自分のことを、いろいろな集団に入りその中で集団を変えていくことのできるひとつの単位だととらえることができるようになる。このような、社会性の発達の背景には、類や系列についての思考の枠組みができるなど自分が具体的にいかかわり、理解できる範囲内の論理的操作が可能になるといった認知的な能力の裏付けがある。

このような具体的な事物や事象に対する論理的な操作が中心となる学童期を終え、思春期に入ると可能性の文脈で仮説演繹的に物事を考えることができるようになるとともに、人や物とのかかわり合いにおいても、一層複雑な発達が見られるようになる。

以上、おおまかではあるが、思春期までの健常児の発達の道筋について述べてきた。この道筋については、時期的なずれこそあれ、精神発達遅滞児についても適用できるものであろう。

人は、自己の身体をもって社会の中に誕生し、それぞれの発達の段階に応じて外界とのかかわり合い、また、外界とのかかわり合いを通じて自己の発達を促しつつ社会生活に有効な様々な行動を身につけていく。前に、本校の子どもの実態のところでも述べたように、個々の子どもた

ちはそれぞれに様々な状況でつまづきを示している。「高い所から物を落として遊ぶ」ことはあっても、その「物」を他の「物」に変えたり、落とし方を工夫したり、その「物」を「自動車に見たてて」遊ぶといったような発展の見られにくい子どもたちがいる。また、社会性においても、「友達と手をつないで歩」いたり、他の「子どものあとをくっついて歩く」ことはあっても、「困難なことに会おうと助けを求める」ことの見られない子どもや、「おもちゃを取り合う」（以上、津守式）ことの見られない子どもなど、物や人とのかかわり合いの経験や意欲の不足、もしくはそれらの基盤となる認知能力や情緒の状態、更に身体の能力や状態等に課題があるように思われる。

このようなことを踏まえたうえで、わたしたちは本校の子どもたちのかかわり合いの状態の「意味」や発達の視点からの「意義」を見極め、かかわり合いの豊かさについて探っていくことで、指導のあり方について考えていく際の手掛かりを得ていきたいと考える。

2. 豊かなかかわり合いとは

子どもが、食器棚の前でウロウロしている。めんを手を持ったまま鍋の前にぼんやりと立っている。床に置いたどんぶりの前にじっとしゃがみ込んでいる。これらはいずれも「ラーメンを作ろう」という課題の中で見られた行動である。最初の子どもは、食事に使うはしや鍋やどんぶりを準備しようとして、それを探すところであり、次の子どもはお湯が沸いたらめんを入れようとしているところであり、最後の子どもは、できあがったラーメンを選びはじめたものの、途中で持てないくらい熱くなってしまう、どうしたらいいのかわからなくなってしまっている状況である。現象的には、「ウロウロして」おり、「ぼんやりして」いるわけであるが、子どもの行動の文脈の中では、〈はしを探そう〉とか〈お湯がわくのを待とう〉といったような意図の表れとみることができる。すなわち、人が外界の人や物にかかわろうとするとき、そこには必ず何らかの意図が存在すると考える。

また一方、教師の「食器は〇〇に有ります。」という説明を聞いて〇〇を探しに行く子ども、鍋でお湯が沸騰するのを見てめんを入れる子ども、これらはいずれも人や物からの働きかけに対して意図的に行動していると見ることができる。

さて、今後の研究を進めていくにあたって、以上のような人や物とのかかわり合いの状況を踏まえたうえで、わたしたちは「かかわり合い」を一応次のように規定したい。

人が、何らかの意図をもって、外界（人や物等の環境）に働きかけ、また外界からの働きかけに対して、意図的に何らかの行動をすること。

ここで、先程のラーメン作りの例についてもう一度考えてみたい。「食器が必要だ」という状況がある。ある子どもは、どんぶりを探して棚の扉をもしくは引き出しを次々に開けて、最終的に、どんぶりを手に入れることができる。もしくは別の子どもは、最初に開けた扉の中にどんぶりを見い出すことができずに、例えば偶然にそこで見つけた調味料の容器を振って遊び始めたとする。この「食器が必要だ」という状況においてあらわれたこれら二つの行動の違いをみるときに、まず一つの視点から考えることができる。前者の例においては、「どんぶりを

探そう」という意図が、どんぶりが探し出せるまで続いており、後者の例においては、最初の扉を開け、調味料の容器を見つけた瞬間から「この容器で遊んでみよう」といったような意図に変わってしまったと見ることができる。そこで、わたしたちは、このようなかかわり合いにおける意図の方向を「意図性」という指標の中で見ていく必要があると考える。このようにして上記の例を見るならば、「食器が必要」な状況においては、前者の方が意図がよりよい方向に向いていると言え、わたしたちは、「意図性」の指標では前者の方が「かかわり合いが豊かである」と見ることとした。

わたしたちは、子どものかかわり合いの豊かさを、また別の視点から見ることができると考えた。ここでも、やはり前述の「食器を探す」という状況における子どもの行動について考えてみたい。棚の上段に見えるどんぶりに手が届かずにパニックを起している子どもがいる。また一方には、手が届かないことを確認した後、しばらく考えた後すぐに隣の部屋にあるいすを持ってきて、それを踏み台にしてどんぶりを手に入れる子どもがいる。はたして、これら二つの行動の違いはどのようにみたらよいのであろう。双方とも同じ状況からスタートしているのであるが、前者の例では物との間に障害状況が生じ、後者の例では生じていない。そこで、「目の前にあるどんぶりを取ることができない」という状況での行動調整の質という視点でみた場合、目的に迫っていく行動のまとまりやスムーズさという点で、後者の行動の方がその調整の度合いは高いといえる。わたしたちは、行動のこの質的な度合いを「調整度」と呼び、かかわり合いの豊かさをはかるための一つの指標とすることとした。

最後に、次のような例をもとに、行動の見方について考えてみたい。

ここでもやはり、「どんぶりが欲しいが手が届かない」という状況があったとする。一人の子どもは泣きながら隣の教室にいる教師のところへ行くが、やはりそこでも泣いたままであり教師は子どもに「どうしたの？」と聞いている。もう一人の子どもも隣の教師のところへ行くが、彼は「先生、どんぶりを取って。」と言ったとする。いずれの行動も「どんぶりを手にいれよう」という意図から起ったはずであるが、前者の行動に対しては、教師もなかなか子どもの意図を理解することができずに、いわゆる相互に障害の状況であるといえる。一方、後者の行動に対しては、教師は「そうか。どんぶりが取れないんだね。」と応ずることができる。人が、外界とかかわり合おうとし、そこに共通のテーマが存在したとき、いわゆる三項関係が成立したと言える。前者の例にしても、「子どもが何かを伝えたい」、そして「教師もそれが何であるかを理解しようとしている」という状況であり、三項関係は一応成立していると思われるが、なかなか「どんぶりを取りたいのだ」という共通テーマが発生しておらず、かかわり合いがうまくいきにくい状況であるといえる。このように、人が外界とかかわり合う際に、例えば今の例でいうならば、他者とテーマを共有しようとするとき、どのような約束事にもとづき（この例ではことばという約束事）いかに豊かなかかわり合いを展開できたかを見るために、わたしたちは「協約性」という指標で見ていくことにした。即ち、ここで取り上げている例でいうならば、前者の行動についてはまだ「協約性が低い」状態であり、後者の行動については「協約性が高い」状態であるとするようにしたのである。

このように、子どもの行動を見る際には漠然とその意義をとらえていくよりは、何らかの視点をもって、しかも多面的にとらえていく必要がありそうである。そこでわたしたちは、かか

わり合いの豊かさを、以上述べてきたように、まず「意図性」（意図はどんな方向を向いているか）、「調整度」（行動のまとまりはどうか）、そして「協約性」（どんな約束事に基づいて協約的な関係が成立しているか）という三つの指標で見えていくことにした。（詳細は第三部の「子どもたちをどのように見ていくか」の項参照）

前にも述べたように、子どもは、生きるすべを探して、人や物にかかわっていく。しかしながら、そのかかわり合いの意図の方向が適切でなかったり、調整の度合いが十分でなかったりもしくは、外界との協約的な関係がなかなかもてなかったりすると、その対象との間で、お互いにどのように対処していけばいいかを悩み、とまどい、つまづくといういわゆる相互障害状況に陥りやすくなる。このような場合、学校現場では、まずわたしたち教師自身がこの行動はこのような条件で起こっているのではないか。だから現行動を変換させるにはこのような条件を設定してはどうか。＞といったような、梅津（1976）のいう行動体制的な見方、かかわり方によって、相互^は輔生へと向かわねばならないことはいうまでもない。前にも述べたように、子どもたちもこの相互援助的な社会の中に生きていることを考えると、このような教師との間の相互輔生的なかかわり合いを土台にしながら、さらに、子ども自身から教師以外の人々（親、友達など）とも相互輔生的にかかわり合っていけるようになって欲しい、すなわち、自らの力でかかわり合いを広げていって欲しいと考える。

このように考えてくると、上記のように子どもをよりの確にとらえるためのわたしたちなりの視点をもつことの重要性が明確になってくる。つまり、子どもを三つの視点でとらえていくことで、子どもの姿をよりの確にとらえることができ、これを踏まえることで、子どもに関与できる次の手だてを考えていくことができる。そして、このことでそれぞれの子どものその時々々の行動を、より適合的に変換していくことが可能になり、子どもは、自らのかかわり合いをより豊かなものにしていくことができる。

以上のように、物や人とのかかわり合いにおける指標として、わたしたちは意図性、調整度及び協約性があると考えて「自己の能力を最大限に生かして、よりよい意図の方向で、より高い調整度や協約性で外界とかかわり合っていく」姿を、「かかわり合いの豊かな」姿ととらえ研究に取り組むことにした。

Ⅱ 豊かなかかわり合いをささえるもの

わたしたちは、豊かなかかわり合いをテーマにすることに決めた。そして、かかわり合いが豊かであるということが、おおよそどういうことであるかが漠然とはわかっている、教育現場におけるテーマとして取り上げる以上、「かかわり合いが豊かである」とは具体的にどのような姿であるのかを、わたしたちは明確にする必要があった。そこで、やや操作的ではあるが「豊かさ」を見るための指標として考えたのが、前項2において述べた「意図性」「調整度」そして「協約性」の三つの指標である。このことにより、わたしたちは、めざす子ども像といったようなものがある程度つかむことができたように思う。

そして、わたしたちが次に考えなくてはならないことは、このような「かかわり合いの豊かな子ども」をめざすにはどのようにしていけばいいのか、ということであろう。そこで、ここでは初めに、かかわり合いにおける行動をどのように解釈し、子ども（人間）をどう理解していくか

について述べ、次に、その行動をささえていると思われるものについて述べてみたい。

1. かかわり合いと子ども

子どもがインスタントラーメンを作ろうとしている。前項の指標でいうならば、「ラーメンを作ろう」という意図が生じたわけである。そして、その意図に応じて、様々な行動を起こしているのである。このように、子どもが行動を起こそうとしているとき、わたしたちは、これをどのように解釈していけばいいのであろうか。

子どもは、おなかがすいたため、その生理的欲求の充足のために、このような行動を起こしたのかもしれない。教師もしくは親に作るように言われたことがきっかけであったのかもしれない。もしくは、ラーメンを作ることにより何らかの心の安定が得られる子どもであるかもしれない。また、たまたま目の前にめんや鍋があるのを見て、子どもがその気になったのかもしれない。

では、子どもにラーメンを作らせようと思ったら、空腹な状態におけばそのようにするだろうか。または、単に教師が作るように言ったり、目の前にめんや鍋を置いたりすることで、必ずそのような行動を起こすであろうか。どうも、必ずしもそうではなさそうである。Xという環境のもとでA君がYという行動を起こしたからといって、A君にYという行動を起こさせようとして、Xという環境を設定すればいつでも必ずそういう行動が起こるとはかぎらない。むしろ、その他の行動が起こることのほうが多いこともある。確かに、環境は、行動を方向づける非常に大きな要因ではある。しかしながら、上述の例でもわかるように、Xという環境から必ずしもYという行動が引き出されるとはかぎらないことから、行動は、環境によって受動的に統制されているものではなく、むしろ、環境が子どもの中に能動的、選択的に取り込まれ、子どもの何らかの精神・身体的状況の中で、能動的に発現してくるものとらえたほうがよさそうである。このようにみえてくることで、わたしたちは、子どもが環境の中で受動的に生きているのではなく、より能動的に環境を取り込み、外界にかかわっている生活体であることを認識することができる。

2. 豊かなかかわり合いをささえるもの

上記のように、子ども（人間）は本来能動的な生活体であるということを踏まえたうえで、わたしたちは、かかわり合いの豊かな子どもをめざすためには、そのささえになっているものすなわち基盤というものについて明確にする必要があると考えた。

本来能動的な生活体である子ども（以下、“人間”は略す）が、同時に一つの有機体であり個（Individual）であることを考えると、そのかかわり合いの基盤として次に述べるような三つをそれぞれに独立させて考えていくことは、決して望ましいことではないかもしれないが、子どもの行動をより明確に見据え、後に指導法の糸口を的確に把握するために、わたしたちはあえて便宜上次のように分けて考えることにした。すなわち、その一つは外界に働きかける際の運動体としての「身体」であり、次の一つが感情的な側面の総称としての「情緒」であり、もう一つが外的及び内的状況を受け入れ処理する知的な側面の総称としての「認知」である。

この基盤についての詳細は、後の「第四部 豊かなかかわり合いをささえているもの」の中

で述べるが、ここでは、いくつかの具体例に基づいて、それら三つの働きや関係について簡単に述べてみたい。

先に、調整度の説明のところで、どんぶりを手に入れようとしてパニックを起こしている子どもの例と、隣の部屋にイスを取りに行く子どもの例をあげた。例えばこの子どもたちの場合どんぶりに手が届かなかった時点での物理的環境は実際は同じだったはずである。しかしながら、後者の子どもの場合、おそらく＜手が届かない→どうしよう→このくらい（長さ）届かない→このくらいの踏み台が欲しい→この部屋にはないぞ→そういえばいつも隣の部屋にはイスがある→あれを使えばいいんじゃないか＞といったような認知的な働きがあったのではないだろうか。一方、前者の子どもの場合、手が届かないことによる手とどんぶりとの空間的な関係は認知できても、例えば量的にその長さをうまく把握できなかつたり、そこから踏み台の効用をうまく推理できなかつたり、もしくは隣の部屋のイスを踏み台に見たてる（象徴）ことができなかつたり、といったように認知的な能力が劣っていたためにパニックを起こさざるをえなかったのかもしれない。また、場合によっては、そういった認知的な能力は持ち合わせていたのに、とにかく欲しくてたまらないどんぶりに手が届かなかったことからくる失意により、情緒的に非常に不安定な状態になり、認知的な能力が十分に発揮できなかったのかもしれない。またさらに、前記のような認知はできたのに、自分にそのような行動をとるための身体的な能力がないことを嘆きパニックに陥ったのかもしれない。

このように考えてくると、先に述べたように子どもたちが能動的な生活体であることがよりはっきりとしてくるのではないだろうか。すなわち、前記の例で「物理的環境は同じだったはず」と述べたが、どうやら子どもの認知的能力、その時の情緒的な状態、更には身体的な能力もしくは状態によって、まさにその子どもにとっての環境は違ってくると思った方がよさそうである。言い換えるならば、環境がその子どもの行動を統制しているのではなくて、その子ども自身が自らの環境を決定し、それらを踏まえて行動を起こしていると解釈できはしないだろうか。

これまで、物とのかかわり合いの例を中心に述べてきたので、ここで、人とかかわり合いについても考えてみたい。例えば教師の「すぐに自分の席に着いてごらん。」という指示があったとする。一人の子どもはすぐに席に着いた。もう一人の子どもは、まだ教室の中をウロウロしている。現象的には、後者の子どもは指示に従えない子どもになるわけである。そこで、わたしたちは、＜なぜこの子どもは指示に従えないのだろう＞と考えることになるのだが、一つには、まずこの指示そのものが聞こえていないことが考えられる。この場合、感覚器官の器質的な原因によることもあるだろうが、他に興味・関心の対象があり、いわゆる「他のことは耳に入らない」状況であったのかもしれない。いずれにしても、この場合、指示が「聞こえていない」状況であり、教師の指示はこの子どもにとって環境になっていないといえる。また、次のようなことも考えられる。つまり、確かに教師の指示は聞こえているのだが、その言葉の意味することがわからないという状況である。「すぐに」、「自分の」、「席」、「着く」などの言葉のいずれかの意味が分からなければ、おそらく「すぐに自分の席に着く」という行動は起こりにくいであろう。一方、これらの言葉の意味は一応全部分かるのに、「自分の席」を空間的に把握することができないために、ウロウロするということも考えられる。即ち、認知的に

指示が理解できないために、指示が指示として伝わっていないことになる。さらに、次のようなことも考えられる。本来、認知的には理解する力を持ちながら、情緒的にそれらの指示を受け入れがたい状態であったり、身体的に頭痛がひどいなどのために認知的に受け入れが困難な状態になったりしていたかもしれないのである。

このように見てくると、わたしたちがその子どもに課題として与えていると考えていることでも、実際はその子どもにとっては課題としてとらえられていないこともあるわけである。言い換えれば、認知的にそれを課題として受けとめる力があるかどうか、もしくは、その時の情緒的そして身体的な状態が認知面に大きな影響を与えたりすることで、それぞれの子どもにとって環境はすっかり変わってしまうということになってしまうわけである。したがって、入力及び判断の段階における認知的な能力というのは、その子どもの環境を変える働きを持っており、また、情緒的及び身体的な状態もしくは能力も、その時の認知的な能力に大きな影響を与えるものとして、非常に重要なものであるといえる。

以上、外界を受けとめ処理していくという側面から三つの基盤の働きについて述べてきた。次に外界にかかわっていくという側面からこれらの働きについて考えてみたい。

前に、「椅子を隣の部屋から持ってくる」という行動について、主として認知的側面から述べてきた。しかしながら、例えば認知的には「椅子を隣の部屋から持ってくればよい」ということが分かっても、身体的にそれがかなわぬ状況といったようなことも考えられるのではないだろうか。つまり、隣の部屋に行くには、まず歩けること、途中のドアを開けること椅子を持ち上げるなりとにかく運ぶということ、そして椅子を持ってきたらその上に立つことができなくては、このような行動は起こりにくいのである。したがって、外界を受け入れるという側面での認知に及ぼす身体の影響というのも重要であったが、外界にかかわっていくという出力の側面での身体の状態及び能力といったようなものは、更に重要な役割を担っているといえる。

このような考え方に立ち、わたしたちは、かかわり合いの豊かさを指標でみた後、今度は、そのかかわり合いをささえているもの（基盤）について押さえておく必要があると考えた。そして、子どもたちの様々なかかわり合いの状態を、この基盤という視点から見っていくことで、指導の手掛かりがみえてくるのではないかと考えた。つまり、「この場面でA君は、こんな豊かなかかわり合いをしているのに、B君の行動はなぜこのような段階にとどまっているのだろうか」というときに、基盤という視点から見っていくことで、「B君はどうもこれが分かっていないのじゃないだろうか」とか「B君はどうもこんな状況で情緒が不安定になってしまうようだ。だから……」といったような取り組みが可能になっていくと考える。

この項目2の初めのところでも述べたように、人間はあくまでも「個」であり、ここであげた三つの基盤にしても、実際は複雑に絡み合ったものであり、このように三つに分けてとらえていくべきものではないかもしれない。しかしながら、子どもを分析的にとらえていくことの必要性から、わたしたちはあえて操作的にこれらを区別してとらえ、研究を進めていくことにした。

参 考 ・ 引 用 文 献

- 伊藤隆二（1987）：生活科で自己意識は変えられるか—大事な生きる意味の探究—
教育展望 10月号 42～49 教育調査研究所
- 梅津八三（1967）：言語行動の系譜，東京大学公開講座9「言語」49～82 東京大学出版会
- 梅津八三（1976）：心理学的行動図 重複障害研究所
- 岡本夏木（1982）：子どもとことば 岩波書店
- 岡山大学教育学部附属養護学校（1985）：研究紀要第7号
- 鹿児島県総合教育センター（1984）：重度・重複障害児の教育，指導資料No.42
- 鹿児島大学教育学部附属養護学校（1986）：研究紀要第5集 一生き生きと動く子どもを育てる教育課程の編成一 学部研究編
- 鹿児島大学教育学部附属養護学校（1986）：同上 一 指導計画編
- 京都教育大学教育学部附属養護学校（1978）：ことばとかずの獲得—一人間的発達を求めて—
- 斎藤こずゑ（1987）：乳幼児の人間関係とコミュニケーションの科学，別冊発達6 保育の科学
86～94 ミネルヴァ書房
- 佐伯 胖（1987）：「子供を理解する」ということ，別冊発達保育の科学78～85 ミネルヴァ書房
- 浜田寿美男（1984）：子どもの生活世界のはじまり ミネルヴァ書房
- ベルタランフィ（1973）：一般システム理論 みすず書房
- 村井潤一編（1986）：別冊発達，発達の理論をきずく ミネルヴァ書房
- 横浜国立大学教育学部附属養護学校（1985）：研究紀要
- 臨時教育審議会（1986）：第二次答申関係資料集，臨教審だより増刊5 第一法規
- 臨時教育審議会（1987）：最終答申関係資料集 第一法規
- ワロン，H（1983）：身体・自我・社会 ミネルヴァ書房
- 津守 真・磯部景子（1965）：乳幼児精神発達診断法 大日本図書