

# 第 三 部

子どもたちをどのようにみていくか

# 目 次

I 意 図 性	24
II 調 整 度	42
III 協 約 性	56

# I 意 圖 性

# 目 次

1. はじめに（これまでの子どものみかたの反省から） .....	24
2. 意図性とは .....	24
3. かかわり合いの豊かな子どもと意図性 .....	27
4. 意図性をとらえるにあたって .....	28
(1) K・H 児のかかわり行動等の分析	
(2) N・H 児のかかわり行動等の分析	
(3) N・M 児のかかわり行動等の分析	
5. グルーピングの視点 .....	40
6. まとめと課題 .....	40
参考・引用文献 .....	41

## 1. はじめに（これまでの子どものみかたの反省から）

A子が授業中ふらりと教室の外へ出ていく。B男はささいなことですぐ口を閉ざしてしまう。また、C子は毎日飽くことなく同じもので同じ遊びをくり返す。本校でもよくみかけられる光景であり、これらは、子どもたちなりのかかわりでもある。

さて、わたしたちはこのような子どもたちのかかわりを目の前にしてどのようなみかたをし、どのようなかかわりをしているだろうか。例えば、授業中にふらりと教室の外へ出ていくA子に対してはどうだろう。これまでの経験からわたしたちは、その行動だけを取り出し落ちつきのない子だ、集中力のない子だ、またさらには自閉なんだからなどと勝手な解釈を与え、「外へ出さない」ような対応だけに終わっていることが少なくないようである。このような対応は、A子を外に出させないようにしたり、欲求をおさえこむことはできても、A子を真に理解し、人格全体をよりよい方向へ伸ばそうというところまで考えたかかわりとはいえないであろう。A子はA子なりに自分のもてる力を最大限に発揮して、他の教室にいる教師に何かを伝えようという目的をもって外へ出ていこうとしていたのかもしれない。それを尊重しようという立場をとれず外部に現われた行動を教師側から一方的にみて子ども全体を説明しようとすればどうしてもその行動だけに着目させられ、その行動をやめさせようとしたり、他のものにかえさせることだけで解決しようとするかかわりがうまれてくるようである。B男、C子の行動に対しても同じように、話を無理にさせようとするだけの対応、他の遊びにかえさせるだけの対応になってしまうことが多く、結果的に、かかわりが豊かになるのではなく、彼等の行動がむしろ人や物から離れてしまったことを度々経験してきた。わたしたちのこうした意識が、直接間接的に子どもたちのかかわりの幅を狭めたり、自分自身の生きるすべを精一杯探り続けようとする芽をそいだりすることにつながっていたであろうと考えられる。

本研究テーマを設定するにあたり、わたしたちは教師自らが子どもと共に相互に学び合いのかかわり合っていかなければならないことを確認した。こうした立場に立ち、また上述のような反省をふまえ、子どものかかわりをみる場合には教師側が一方的に行動だけに目を向けるだけでなく、教師自身が主体的に子どもの世界に入りこみ、その行動の背景にあるもの、また意味するものを取りまく全体の中で総合的にさぐろうとしなければ相互援助的なかかわりはありえないと考えたい。A子の「ふらりと外へ出ていく」行動の背景、意味するものは何なのか、それをさぐろうとする過程、A子の世界に入っていく共感性を高める過程の中で、わたしたちは初めてA子と同じ背景を共有することができ、実際に発達援助をする際に、そのかかわりの方法を見つける糸口をつかむことができるであろう。また同時にA子の行動の背景をみる視点を整理していくことで、チームとしての教師間でも、その背景を共有することができ、有機体として変化し続けるA子をよりの確にとらえられる教師の目を養っていけると思われる。

## 2. 意図性とは

人が存在している状況では、主体の心身の状態と、それを取りまく様々な環境とが、相互に影響を受け合い、何らかのでき事やかかわり合いが生じている。前述したように、この全体性の中で、人をとらえていくこと、自他の状況をよく認知すること、共感性を高めていくことなどが、

相互の成長発達を促していくという視点に立ち、子どもの状況を、より深くとらえる一つの指標としての意図性について、わたしたちが検討してきた流れにそって定義を試みたい。

まず、人の行動の成り立ちを、主として発達心理学的な見地から分析している研究から、次のようなことがわかった。

浜田（1984）は、人が、外界の人や物とかかわり合いを持つ時の状況を、反応性、志向性、意図性の三つのレベルでとらえている。反応性は、膝蓋腱反射や吸嚥反射のように、生体内に備わったメカニズムが、外界からの働きかけに対応して自動的に触発されるような性質をもつ。志向性は、主体である自分と対象とが分化され、主体が、選択的、能動的に外界の何かに向うという性質をもつ。例えば、乳首を口にふれさせた時、吸うか吸わないかを選択し、吸っているような状況が考えられる。このように、人が、ある特定の人や物とかかわる場合、その対象は、「図」となり、その背後にある「地」とが分化される。意図性は、「人が、単に、ものへと向かうだけでなく、向かっているそのものと一定の内容をもつ関係を結んでいく」という性質をもつ。志向性は、図と地の分化を示すが、意図性は、図の中に意味づけを示している。そして、この関係の内実の質的変容が、行動の変容につながっていく。また、特定の関係が、図として浮かびあがっていたとしても、その背後には、その他の物や人との関係が、地として潜勢している。これらのことから、わたしたちは、行動をとらえる際に、三つの様相、図と地、関係性の内実という観点を得ることができ、広く行動のあり方をとらえることができる。

岡本（1982）は、「人は、意図をもつ存在であり、意図をもって、子どもに積極的にさし向い、子どもとのコミュニケーションをはかるために意図的調節の努力を重ねる」と述べている。また、子どもが、自分の動作に起因する事象に興味を持ち、その動作を繰り返そうとするところを意図の発生の兆しとし、子どもが、自分の意図を、相手に伝えようとしていく過程と、相手の行動の背景にある意図をくみとろうとする両過程とを、対人的相互交渉の一つの発達ととらえている。

両者の見解により、意図性が、人や物との関係の営みの中で働いていること、人の行動の背景を知る上で重要であることがわかる。

次に、意図性そのものの概念化にあたり、意図性と関連する言葉について調べてみると、次のようなことがわかった。

意図 —— 目標の実現をみざすこと。（牛島他、1969）

意思・意志—意思は、目的に向かって努力し予期した成長を得ようと意図し、計画することであり、意志は、行為を実行する決断力や態度決定として能力的に扱われる傾向がある。意思行為は、常に選択的で、その成果は、計画の性質や動機の強弱に関係する。（小林、1979）

意欲 —— 意志活動への積極的な構え。個体の存続に必要な生物学的な傾向ないし衝動（欲求的側面）と、様々な動機の中から一つの目標を選択して、その達成に向けて能動的に働くこと（意志的側面）の二面性がある。（真行寺、1985）意欲は、意欲がある、意欲に乏しいなど、その様相は、様々であるが、意欲を支えるものとして、動機（内因、外因）、興味・関心、主体性（自主性）、集中力、持続力、回復力、目標の高さ、広さなどが考えられる。

動機 —— 行動を生起させ、目標へ方向づけられた行動を持続させる内的状態。（牛島他、1969）

意図性という概念には、目標の実現、行為の選択や決定という性質があり、どのような意図性が示されるかには、様々な要因に支えられた、その時の欲求や意図の状態が影響を及ぼしていると考えられる。

マスロー（1962）によれば、欲求には、生理的欲求、安全の欲求、所属と愛の欲求、承認の欲求、自己実現の欲求などがあり、階層的な性質をもつとされている。人の成長・発達、階層的にみた時の基本的な欲求の充実にともない、生理的欲求から自己実現の欲求へと上位の欲求が出現し、その人にとっての欲求の相対的な重要度が変化していくという。また、人の行動は、外界からの資源を取り入れて自己の充実をはかろうとする「欠乏動機」が中心になっている時と、ある程度欲求が満たされ充足を遂げた人格が、そのもてる力を外のある対象に傾倒して、人を愛し、<sup>なす</sup>援け、また物を生産し、創造し、価値を実現しようとする「成長動機」が中心に動いている時がある、としている。（上田、1985）成長動機に支えられている時、人は、豊かなかかわり合いが展開できるのだと思われる。

成長動機は、人が、本来もっているものを十分に発揮しようとする成長へのエネルギーであるが、ロジャース（1951）を代表として、多くの研究者が、臨床的な体験の中で、人が、基本的にもっているものであると主張している。人は、へいたんではないが、主体的で自分らしい、しかも、他者や事物、事象と親密な生き生きとした生き方に向って、成長しようとしている存在である。

マスローらの見解から、人の行動を支えるものとして、また、意図性のあり方を示すものとして、欲求が、重要な視点となると考える。

一方、行為の決定という点から、人の行動や意識の主体である自我も重要な視点になると考えられる。自我とは、「知覚し、行動している主体そのもの」であり、「パーソナリティの中核的存在としての意味をもつもの」と言われる。（久留、1984）人が何らかの行動をしたり、自己決定したりしていく際は、自分の欲求とともに、自分を取りまく人や物などの外的環境をどのように認知しているか、自分の欲求をどれくらい認知し統制できているか（自我の成熟度）などが、影響を及ぼしている。例えば、母親にすべてを依存している乳児は、生理的な欲求の充足が主にめざされるが、外界の様々な人や物の状況や、自分の状況を認知できるようになると、食べたいという欲求を延期することも、可能となってくると思われる。

また、個人にとって重大な関心のある事象や事態に対して、その個人が、かかわりをもつこと、課題関与（個人が、注意の対象に対して積極的に働きかけること）が、個人のパーソナリティの中心部位においてなされている状態を、自我関与と言っている。（藤原、1979）自我関与も、状況の認知や行動の仕方などに、影響を及ぼしていると考えられる。

さて、私たちが、参考にした（後述）Ego Processを作成した、伊藤ら（1966）が、次のような仮説を設定している。

「精神発達遅滞児の無気力感や劣等感や敗北感は、かれにかかわる人々の、この子は、だめな人間だとか、人間として価値が低い存在だ、といった意識や感情の反映としてつくりあげられていることが多く、逆に、知能は遅れていながらも、真剣に明るく、力強く自己実現をめざして生きようとしている精神発達遅滞児のまわりには、かならず、かれを、ひとりの立派な生活人として、成長する可能性および主体性を信じて勇気づけ、かれと共に真剣に歩んでいる人々が存在しているであろう」（原著は、精神薄弱児となっているが、同義と考え、精神発達遅滞児とした。）

このことは、わたしたちが、“1. これまでの子どものみかたの反省から” に述べたことと重なる点が多いと思われる。また、心理療法的な接近において、治療者が、自分について洞察しており、自分の感情や経験に対し、正直でいられる時、対する人も、自分に対し自由でいられると言われることなどからも、豊かなかかわり合いや、よりよい発達をめざすことにおいては、かかわり合う両者のあり方を問うていきたいと思う。

そこで、わたしたちは、意図性を、「人や物と、何らかのかかわり合いを結んでいく時、その背景となる欲求や自我などの内的状態や、人的物的環境などの外的状態の総体がもたらす方向」ととらえ、定義とする。

### 3. かかわり合いの豊かな子どもと意図性

今まで述べてきたように、わたしたちは、人や物とかかわり合いを結んでいく時の背景となる内的状態や外的状態の総体がもたらす方向を意図性の定義として考えた。それでは、どういった姿が豊かにかかわり合っている姿といえるのか、また、その背景にはどういったものがあるのか、具体的な例を出しながら考えていきたい。

例えば、「A子がB先生のそばにじっと立っている」状況を想定してみよう。この状況場面をみると、わたしたちは、どうしてA子はB先生のそばにじっと立っているのだろうかということを考えてみなければならないだろう。そこには、これまで先生がどういったかかわり方をしていたのか、家庭における親の養育状態はどうであったのか、またその時の状況場面における人的・物的環境はどうであったのかといった外的状態がある。それとともに、その時の体の調子や、情緒の状態はどうであったのかといった内的状態がある。わたしたちは、A子の行動をみる時、行動だけに目を向けるのではなく、行動に現れない部分、つまりその背景、意味するものを総合的に探ることが大切であると考え。そして、そういった内的・外的状態が総合的に融合された状態のもとではじめて意図が発生し、かかわり行動が生まれると考える。

それでは、A子の姿は、豊かにかかわり合っているといえるだろうか。これを、意図性の観点からみると、A子は「先生と一緒にいると安心できる」とか、「先生と話したい」といった安全の欲求や社会的承認の欲求があるにもかかわらず、それが満たされずに、いしゅくしてしまっている。また話しかけることができないといったように、ありのままの自分の姿を出せない状態にある。また、B先生がA子に「〇〇をしよう」と誘ったが、A子は全く見向きもせず他の事をしていたとする。これも同様に、意図性の観点からみると、B先生はA子にとって良い課題であると思ったにもかかわらず、自我関与の低い課題であり、そのために中心的な欲求は、他の事に向いてしまったのである。この二つの例の場合、意図性の観点からみると、A子は、人や物に対して豊かにかかわり合っているとはいえない。

それでは、どういったA子の姿が豊かにかかわり合っているといえるのか考えてみると、A子がB先生に対していしゅくせず、ありのままの自分を出して話しかけようとしたり、B先生からの誘いに対して、A子が他の物に向いていた欲求をおさえ、課題を解決しようとする時だといえる。その姿は、A子自身、本来持っている安全の欲求や社会的承認の欲求といったものが十分に満たされているものであり、B先生との共有関係の高まりを示すものである。



このように考えてくる時、わたしたちは、子どもが人や物と何らかのかかわり合いを結んでいく際に、その内的状態や外的状態の総体が「よりよい」方向に向いている時、豊かにかかわり合っている状態であると考えます。ここで、「よりよい」とは、自分の持っているものを最大限に発揮しながら、自己実現へ向かおうとしている姿としてとらえたい。

なお、ここではB先生のA子に対する態度や場の設定が、A子の欲求や自我を援助するようなかかわり方であるとは言えないが、それは、指導法研究のなかで考えるものとする。

#### 4. 意図性をとらえるにあたって

わたしたちは、前述してきたように意図性について定義し、その定義をもとに豊かにかかわり合いと意図性の関係を考えてきた。その結果、個々の自我の成熟状態や欲求の体系を知ることを通して、その子どもの意図性の中核をみることができると考えた。そこでわたしたちは、便宜上、精神年齢2歳、3歳半、5歳の3名の子どもを抽出して、日常生活場面やかかわりの時間での行動を観察し、それをもとに個々の自我の成熟や欲求の体系を発達のにとらえていくために分析検討した。次は、その3名の分析例である。

##### (1) K. H 児のかかわり行動等の分析

###### ① 本児の概要

- 小学部6年，男児，自閉児，両親と兄の4人家族
  - I Q 21, M A. 2 : 3 (辰児ビネー式知能検査によりS 62. 5. 6検査実施)
  - S Q 28, S A 3 : 1 (S-M社会生活能力検査によりS 61. 11. 25検査実施)
- { 身辺自立 3 : 3, 移動 3 : 9, 作業 3 : 3, 意志交換 0 : 10, 集団参加 1 : 6 }  
自己統制 1 : 8

###### ② かかわり行動の記録 (S. 62. 4. 21 A. M. 9:55 ~ 10:35 音楽室)

状況	太鼓や鉄琴、ピアノ等の楽器類がいつものように置かれている音楽室で、「友達と仲良く自由に遊んでいいです」という指示のもとでの観察		
9:57	◦ ピアニカの吹く部分のところをひらひらさせながら持ち和太鼓をたたく。 ◦ 鉄琴のところを歩いて行き手でたたく。	10:03	◦ M. T 児が遊びに誘おうとして手を引くがコードに集中している。コードを両手で触りながら上体を前後にゆらす。視線は周囲の様子をあちこち追う。
9:58	◦ 和太鼓のところに行きピアノの吹く部分でたたく。 ◦ メロディベルを持って鳴らす。ベルを耳に持っていき音色を聴く。	10:06	◦ 立ち上がり、手の平を二、三度打ち鳴らし跳びはねる。
10:00	(出席調べのため、教師に座るように促される。) ◦ 座って床のカーペットを2・3度たたく。オルガンの電気コードをひらひらさせ、それで床をたたく。	10:07	◦ 耳を両手で押さえる(突然周囲で大きな音がしたわけではない)。 ◦ 絵カードを見つけ、それで小太鼓をたたく。
		10:08	◦ にこにこ笑い、「ウーウー」と言いながら跳びはねる。

10:09	◦ ばちを見つけ大太鼓をたたく。	10:16	◦ K.T 児の横にくっついて座りほおずりをする。
10:10	◦ 和太鼓のところに行き、ピアノカの吹く部分でたたく。 ◦ K.K 児が抱きついてくる。二人でにこにこしながらほおずりをする。 ◦ 笑いながら K.K 児の手をふりほどき、鉄琴のところに行く。小太鼓のばちを持ち二、三度たたく。ばちとばちを打ち鳴らす。	10:17	◦ 笑いながら鉄琴、小太鼓のところに行き、たたく。
10:11	◦ K.K 児のところに行き、自分から抱かれる。K.K 児のほおにキスをしてにこにこしている。二人で抱き合いほおずりをする。声を上げて喜ぶ。	10:23	◦ K.T 児が本児を抱こうとすると逃げる (K.K 児が部屋に戻ってくる)。 ◦ 他児の顔をのぞきこむようにして見ながら、K.K 児のところに行き抱かれる。 ◦ K.K 児と手をつなぎ部屋の中を歩き回る。
10:14	◦ K.K 児が突然部屋から出ていく。 ◦ K.K 児を探しに部屋から出ていくが、見つからなかったのかすぐ戻ってくる。	10:27	◦ K.M 児がふり回していたピアノカの吹く部分を取り、それで小太鼓をたたく。
		10:32	◦ ピアノの鍵盤を自分でたたきながら、「イー」という声を発し、次第にいら立ちの様子をみせる。

### (3) 日常生活の中におけるかかわり行動の様子

本児は担任や親が手足をさすってやったり、体をくすぐったりなどの身体接触の時、また、紙片やひも等をひらひらさせたりなど、本児の興味のあることを担任がしている時、本児自身探索したいという欲求を持っている時は、まなざしの合う頻度が多い。このように、本児は親や担任など親しい人とは何とかかかわり合いをもつことができるが、他の教師や学級の友達に対しては上半身を漠然と見たり、チラッと目があうと意識的に視線を避けたりなど、まだ人の存在を意識あるいは人を区別する段階である。また、音声言語はなく要求は手を引っぱったりして伝える。

さらに、くすぐりや抱っこなどの身体接触の時は、喜び笑い声が出、まなざしもよく合い人とかかわりが持てる。しかし、これは両親や担任、女教師、特定の友達の場合であり、外の人だと抱かれなかったり、また、抱かれてもまなざしが合わずに緊張した不安気な様子でいることが多い。また、欲求や要求が阻止されるとパニックを起こすことが多い。

親の養育態度については、両親ともに本児の要求をよく受容してはいるが、受容し過ぎるがあまり、家庭における身辺生活（特に食事、排せつ）のしつけが十分でなかったり、突然パニックを起こした時など、その原因が分からずどのようにかかわってよいかわからないと訴えてくるなどの面がある。

本児の遊びを観察してみると、紙やぶりをしたり、その紙片やひもを手を持ってひらひらさせたり、机や玩具がんごをたたいたり、木の葉や小さな木切れを口の中に入れるなど、自己の皮膚感覚を刺激する、単なる感触を楽しむ状態である。まだ、回転や機械的な動きの変化を楽しみ、かつ、特定の色や形などに興味を示す状態などは見られない。

④ 考 察

音楽室での自由遊びや日常生活におけるかかわり行動をもとに、本児の自我の成熟状態や欲求の段階について考察してみる。

まず、音楽室での自由遊びの場面では、電気コードなどのひも状の物を手に持ちひらひらさせたり、太鼓やカーペットをたたいたり、あるいは、体を前後に揺らしたりなど、自分の体の一部を断続的に動かし、そこから得られる刺激を楽しんでいる状態が多い。また、かねて、よくかかわってくるK・K児やK・T児には、ほおずりをしたり抱かれたりなど、皮膚の感触を楽しんでいる様子が見られる。

日常生活の場面でも同様に、皮膚の感触等を楽しむような行動が多く見られる。また、人や物とのかかわりについては、親しい人となら、なんとか視線が合うといった状態であり、興味の対象もひもや紙片類に限られている。さらに皮膚感触や興味対象への欲求や要求が阻止されるとパニックを起こすことが多い。

このようなことから、本児は、社会的自我の発展への兆候はみられるものの、いまだ基本的欲求（本児の場合、皮膚感触に対する欲求）が強く、それが本児の動きに強く影響を与えているものと思われる。

(2) N.H 児のかかわり合い行動等の分析

① 本児の概要

- ・ 中学部3年，女児，発作（レンノックス症候群）をもつ，両親と兄の4人家族
  - ・ I Q 26, M A 3 : 4 (辰見ビネー式知能検査により S. 61. 5. 19 検査実施)
  - ・ S Q 30, S A 3 : 6 (S-M社会生活能力検査により S. 60. 12. 8 検査実施)
- { 身辺自立 3 : 9 移動 2 : 4 作業 3 : 3 意志交換 3 : 4 }  
 { 集団参加 3 : 1 自己統制 5 : 0 }

② かかわり行動の記録 (S. 62. 4. 21 A.M 9:55~10:35 音楽室)

状 況	太鼓や鉄琴，ピアノ等の楽器類がいつものように置かれている音楽室で，「友達と仲良く自由に遊んでいいです。」という指示のもとでの観察		
10:03	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「〇〇先生足が痛い」と左足先を指さす。T1にさすってもらおうと二、三回後，言わなくなる。</li> <li>・ 「寒い」と右手をさし出す。</li> <li>・ 他の生徒の「困った」という声を聞き「困った」と，まねをする。</li> <li>・ 教師のくつ下を指さして「くつ下」と言う。</li> <li>・ 指をさし出しT1に「ケガした」という。どこでの問いに「むこうで」と答え，カットパンを巻いた指をT1に見せる。</li> </ul>	10:06	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 30秒ほど，まわりを見まわす。</li> <li>・ くつ下のマークを指さし「〇〇先生，コケッココー」と絵を見せる。</li> <li>・ 握手をT1に求める。</li> <li>・ 足をそろえて出し，つま先を指さし，「あったかい」と言う。</li> <li>・ 左足のくつ下を突然ぬぎ投げる。他の生徒が投げ返すが，くつ下はぬいだまま。</li> <li>・ 「〇〇先生，はいていい」とくつ下を見せる。</li> <li>・ 他の生徒が「はきなさい」と注意に</li> </ul>

	来ると、すぐにT <sub>1</sub> に近づいてきて「おこられるの、はいていい」と聞く。T <sub>1</sub> の「はきなさい」のことはすぐにはく。		「これなあに」「アメリカ」と聞き、「一緒に遊ぼうね」と繰り返す。
	○くつ下を見せ「はずかしい」「くつ下はいたよ」とT <sub>1</sub> に言う。	10:22	○室内をうろうろするが、再びT <sub>1</sub> の所へもどる。
10:16	○T <sub>1</sub> に「好き」と聞き、ほおに手をあててとねだる。	10:25	○自分の体育服の中に手を入れ「はずかしい」と言い、ネームを指さし「〇〇君といっしょ」とT <sub>1</sub> に言う。T <sub>1</sub> の「〇〇君はどこ」の問いに「あそこ」と指さす。
	○かべの絵を指さし「とっていい」と聞く。	10:28	○しばらく室内をうろうろし、T <sub>1</sub> の所へもどる。
10:18	○T <sub>2</sub> の髪をさわって握手を求めるが突然T <sub>2</sub> の頭をたたく。T <sub>2</sub> の「うたないで」のことは握手を求める。		○壁の歌詞カードを指さし「第一生命」と言った後、エレクトーンの上のT <sub>1</sub> の筆箱に気付き「〇〇先生の」と言いながらT <sub>1</sub> の所へ持ってくる。
	○ジャージを指さし「これなあに」「〇〇先生みたい」と言い、すぐにT <sub>3</sub> の所に行きマークを指さし「ホラ、いっしょだ」と言う。T <sub>4</sub> のジャージも見たと再びT <sub>1</sub> の所へもどってくる。	10:31	○室内をうろうろし、T <sub>1</sub> の所へ帰る。○ほおにキスを要求したり、手をさし出したりする。
10:20	○30秒ほど室内をうろうろし、T <sub>1</sub> の所へもどり「〇〇先生、あそぼうね」と言う。T <sub>1</sub> のシャツのマークを指さし	10:33	○歌詞カードのかにの絵を見て「さかな」と言い、T <sub>1</sub> の「かにでしょ」の答えに「かに」と言いなおす。

③ 日常生活の中におけるかかわり合い行動の様子

カセットやテレビが好きで、自分で上手に操作し、聞いたり歌ったりするなどして一人で遊ぶことが多い。また、ただ単に座り込み、指先やある一点をボーッと見つめていることもあるが、母親や教師を常に意識し、対応等の変化を敏感にキャッチし、甘えたり、時として粗暴な行動を起こすなど、情緒が不安定である。

学校では、教師とのかかわりが中心であり、自分から近づき話しかけたり、注意を引くような行動を示すが、友達をさそうようなことはなく、友達からのさそいにも応じない。また、ことは明瞭で、語りも多く、理解力もある程度あるが、時として場にそぐわない応答をしたり大人が使う口調をまねて話すことがある。課題解決場面では、指示を十分に理解していると思われるが、依頼心が強く、教師の繰り返しの指示が必要である。それにもかかわらず、行動を起こすまで、時間がかかり、しかも長続きがしないことが多い。

④ 考 察

自由遊びという状況設定の中、興味を引くような多くの楽器や友達がいるにもかかわらず、N. H 児の行動は、常に特定の教師(T<sub>1</sub>)とのかかわりを中心に成り立っている。キスや握手を要求するなど甘える行動や、くつ下をぬいでみせる行動は、T<sub>1</sub>の注意を引くためであ

り、わざとふざけたり気むずがったりすることで、T1からの愛や承認を得ようとするものであることがうかがえる。しかし、T1との関係ばかりではなく、T1を中心にではあるが、他の教師や友達へもかかわりの範囲が広がっていることも見のがしてはならないことであろう。また、突然、自分のくつ下を他の教師に投げつける行動をみると、情緒の表出は、まだ強烈ではあるが、自らコントロールでき技巧的になっている。

また、③の日常生活の様子からも、場に合った行動ができなかったり、まわりのことを気にとめなかったりと、行動が自己中心的で、自己を客観視するまでにいたっていない段階であるといえる。

### (3) N・M児のかかわり行動等の分析

#### ① 本児の概要

- 高等部2年 男児 ダウン氏症候群、両親と姉の4人家族
  - IQ 32, MA 5 : 1 (辰見ビネー式知能検査によりS・62. 5. 13実施)
  - SQ 57, SA 7 : 5 (S-M社会生活能力検査によりS・61. 11. 21実施)
- { 身辺自立 8 : 6, 移動 8 : 4, 作業 8 : 0, 意志交換 6 : 2, 集団参加 7 : 3 }  
自己統制 7 : 10

#### ② かかわり行動の記録 (S・62. 5. 7 A. M 10:45~11:25 プレイヤード)

状況	ぶらんと、メリーゴーランドの固定施設と自転車、ボール、ままごとセットなどがあ るプレイヤードで「友だちと仲良く自由に遊んでいいです。」という指示のもとで観察		
10:47	◦教師の説明を聞いた後、メリーゴーランドに乗る。一緒に乗っているN・S児に何か話しかけている。		れて、一緒に回す。 ◦乗っている人が騒ぐのに応じて速く回す。
10:48	◦他の人に回してもらい乗っている。 ◦急に降りて、メリーゴーランドを回す。	11:00	◦乗っている教師や友達の様子を見ている。その後「つかれた」と言ってやめる。
10:49	◦メリーゴーランドを止めて、Y教師がN・H児を乗せる様子を見ている。 ◦その後自分も一緒に乗り、Y教師に手を振る。	11:03	◦すべり台の方へ行き、階段を登って滑り降りる。 ◦すべり台の上であおむけになって寝ているN・S児をおこす。
10:53	◦ボーッとした表情で乗っている。 ◦K・T児に「反対に回して。」と言われ、メリーゴーランドを降りて、反対に回す。 ◦自分も乗って、ほおづえをついている。中央の回る所をじっと見ている。	11:05 11:06 11:07	◦メリーゴーランドに乗る。N・S児が乗ってくると、「わっ」と驚いたしぐさをする。 ◦メリーゴーランドを回す。 ◦N・H児をY教師の所へ連れて行き、再びメリーゴーランドに乗る。
10:56	◦メリーゴーランドから降りて、回りの様子を見ながら立っている。		◦またY教師の所へ近寄って行き、S・T児に声をかける。
10:57	◦Y・K児に「やってみよう。」と言わ	11:08	◦小2の教室の側へ来て、ボーッとみ

	んなの様子を見ている。	11:16	○ N・Y 児がテレビマンガ（マスクマン）のまねをしたため、戦いのまねをし、倒す。さらに、向かってきた N・Y 児を倒し、「ばかめ」と笑いながら言う。
11:09	○ Y・M 児と話をしながら、ズボンをおろす。そして、「みたな。」と笑いながら言う。		
11:10	○ Y 教師の所へ行き、Y・M 児のことを話す。	11:19	○ N・Y 児と取っ組み合いをし、倒す。さらに、H 教師の方に逃げて行くのを追いかけて、倒す。
	○ そして、再びメリーゴーランドに乗って遊ぶ。Y 教師に「N・M 君、少し休憩しなさい。」と言われ、一度降りたが、すぐメリーゴーランドの所に戻り乗る。	11:22	○ ジングルジムをつかまえている N・Y 児を引っ張って、倒す。
11:11	○ Y・K 児に「乗ろう。」と誘って乗せる。そして回す。	11:23	○ 座っている N・Y 児の上から乗る。H 教師に注意されてやめる。
11:12	○ メリーゴーランドを降りて、H 教師のすぐ近くにあるシーソーに乗る。	11:25	○ Y 教師の乗っているシーソーを強く押す。
11:13	○ そこに、H・M 児が「N・M 君大好き。」と言ったのに対し「好きよ」と返事する。	11:27	○ 今度は、近くにいた N・S 児と取っ組み合うとする。
		11:28	○ H 教師より、「集まれ」の指示があり、かけ足で集合、整列する。

### ③ 日常生活におけるかかわり行動の様子

本児は、明るく素直な性格である。初対面でも人見知りをするのではなく、あいさつや返事などよくし、教師や友達にも自分から話しかけてくる。また、体を動かすことが好きで、友達と野球やサッカーなどをして遊ぶことが多い。しかし、自己紹介や自分の意見を発表するときなどは緊張が高まり吃音がみられたり、自分の感情をうまくコントロールできないこともある。

家庭では、両親が共働き、姉は大学（別居）に行っているため、本児は帰宅すると一人で過ごすことが多い。留守番をしている間、食器の後始末、食台ふき、洗濯物の取入れなどの簡単な仕事をしたり、ファミリーコンピューターをして遊んだりしている。そのせいか、父母が休日で家にいたり学校参観のため学校に来たりすると、普段より表情が明るくなり、とてもうれしそうな様子が見られる。

### ④ 考 察

プレイヤードでの自由遊びや日常生活におけるかかわり行動をもとに、自我や欲求の面から分析をしてみると次のようになった。

自由遊びという状況設定の中では、「自分が乗る」と「降りて回す」という役割を交替しながら、メリーゴーランドを中心に遊んでいる。K・T 児からの「反対に回して」という要求や Y・K 児の「やってみよう」という誘いに対してスムーズに行動し、集団に参加しようという面が見られる。また N・Y 児や N・S 児に対しては、テレビマンガの主人公の模倣をして取っ組み合いをするのを楽しみ、Y 教師に対しては近くに來たり、シーソーを強く押し

て困らせたりして、仲間との優越意識や教師の承認を得ようとしている面が見られる。

日常生活場面では、教師や友達に対して自分からかかわり、友好的であるといえる。しかし父母の愛情を求めたり承認を得ようとしたり、緊張する場面での感情のコントロールがうまくできなかつたりする面が見られる。

以上のことから、自己中心性から脱却し、教師や友達など回りの人の承認を求め、自己客観視が芽生えはじめているといえる。

以上のような分析結果をもとにわたしたちは、伊藤隆二・田川元康作成の「Ego Process」(1966)を参考にして自我の成熟を測る尺度を作成した。これは、自我の展開の基底としての成熟について五つの段階を設定してあるもので、一つひとつの段階の下位項目は、日常生活場面でよくみかけるようないくつかの行動の特徴で構成されている。また、この下位項目一つひとつは、「いつでも」「どちらかといえば多い」「どちらかといえば少ない」「ない」の4段階で評定できるようにしてある。さらに、欲求の体系を知る尺度としては、マスローの五つの欲求を基本とした中野武房の欲求体系(1987)や、「マスローの欲求の強さと心理学的発達」(1943)を参考に子どもたちの行動をみて分析検討した結果、表2のような尺度を作成した。これは、五つの欲求それぞれがいくつかの下位項目で構成されているもので、下位項目一つひとつを「いつも十分」「どちらかといえば十分」「どちらかといえば不十分」「いつも不十分」の4段階で評定できるようにしてある。

表 1 自我の成熟過程

<p>I</p> <p>基本的欲求が強く、個人の動きに強烈に影響を与えている段階</p>	<p>II</p> <p>社会的自我の発展への内的衝動の萌芽が認められる段階</p>	<p>III</p> <p>自分と他者を区別し、社会的承認を求め、集団生活への参加を求める段階</p>
<p>A. 食物を求めるなどの基本的欲求のみがいたずらに強く、したがって関心は、それが充足されることに指向している。</p> <p>B. 基本的欲求の対象以外の関心は、浅くせまく、ひとりうつろな目でボンヤリしている（あるいは爪をかんだり、指を口にくわえたりしている）。しかし、だれかがオドケタまねやオドカシタリすると身体運動を伴って反応する。</p> <p>C. 欲求が充たされさえすれば機嫌がよく欲求が阻止され関心が拘束されると、情緒の爆発は強烈で、泣き叫んだり手足をバタつかせたりする。</p> <p>D. 競争意識はまだ芽生えていないし、羞恥心もない（はだかだとびまわっても、また用便のとき便所のとびらがあいても意に介さない。洋服が裏返しになっていようと、顔が汚れていようと平気である）。</p>	<p>A. 関心の領域は、食物などから少しずつ広がり、珍しい物には手を出したが、自分の所有物を奪われるととり返そうとする意識が出てくる。</p> <p>B. 他の子どもが遊んでいるのに少し関心の目を向け、時には模倣しようとしている。ただ、その模倣は形式的である（内容でなく格好だけを機械的にまねる）。</p> <p>C. 情緒の爆発はなお強烈で、またすぐ変転する。ただ、情緒の表出はやや技巧的になる（例えば怒ったり泣いたりする場合は、周囲の人々の反応を求めてぶったり、大げさに倒れて手足をバタバタやったりする）。</p> <p>D. 羞恥意識もおぼろげながらあらわれる。例えば、はだかだとびまわること（それを周囲の人がワイワイ騒ぎ立てることは、なんとなくおかしいことだと意識する）。</p>	<p>A. 関心の範囲はさらに広がり、他の子どもや大人にも及んでいく。</p> <p>B. 単なる形式的機械的模倣から、役割として模倣しようとする意識がみられる。（例えばゴッコ遊び）</p> <p>C. 自分の欲求が満足される範囲内で、友だちを手伝ってやったり世話をやいたりする。</p> <p>D. 自分のしたいことを主張し（時には我を張り）、自分の力を機会をとらえて試そうとする。それが障壁にぶつかると、はげしいケンカとなってあらわれる。</p> <p>E. 自分が他者との関係でどのように存在しているかがおぼろげながらもわかってくる。特に能力の弱い者を負かして一人悦に入っていたり、だれか見るとますます虚勢をはり、珍しいものなどを見せびらかす。</p> <p>F. 人が見ている（干渉する）と、わざとふざけたり、気むずがったりする（だれもいないところではおとなしいのに）。</p>



<p style="text-align: center;">IV</p> <p>自己中心性から脱却し，社会的承認を求める心が強く，自己客観視が芽生えてくる段階</p>	<p style="text-align: center;">V</p> <p>自己客観視が確立し，自己実現の展開への内的衝動の萌芽がみられる段階</p>
<p>A. 周囲の人々の役割を知り，単なる役割の模倣ではなく役割を分担しようとする意識がみえてくる。</p> <p>B. 自分より力の劣っている者が困っていると慰めたり，喜ばそうとして世話をやく。</p> <p>C. 集団（仲間）からのけものにされまいとするし，集団からの承認を得ようとする。</p> <p>D. 他者の行動の邪魔にならないように心がけるし，また積極的に協力しようとする。</p> <p>E. 自分と同程度の力のあるものを相手に争おうとする意識がでてくる（能力差がありすぎる場合には相手にしなくなる）。</p> <p>F. 自分のほうがすぐれていることによって優越意識を，また負かされることにより劣等意識をもつようになる。</p> <p>G. 教師や親から自分が特別にめんどろをかけられていることを知るとうれしがり（大勢の人の前ではとくに），逆に自分以外のひと（とくに競争相手）がチャホヤされていることを知ると嫉妬する。</p> <p>H. 本当はほしい（してもらいたい）のだがすねることがある（これは相手をためすという下心からあらわれていることが多い）。</p>	<p>A. 集団の中での役割の責任をまっとうすること（そのことが自他ともに承認されていることがいうまでもなく必要である），がさらにより重要な役割（高い地位）を得ることを目指す姿勢がとれている。</p> <p>B. 自分は不利でも，または自己を犠牲にしても他の人が困っていると援助しようという意識が芽生える。</p> <p>C. 他者の目を極度に意識し，自分の容姿，服装，姿勢，身振り，歩行，声，知能などを気にする。（自分が他者にどう思われているかを非常に気にする）。</p> <p>D. 人前で情緒をむき出しにすることは恥ずかしいことだ，という意識がでてくる（例えば人目を避けて忍び泣くとか，怒りをいったん胸の中におさめるなど）。</p> <p>E. 他者との競争心によって啓発された意欲は，自己との闘いという形に転化する。すなわち，作業など昨日の自分の成果よりも今日より多くやろうとか，質的によりよいものを作ろうという努力に変わる。また「あるべき自分の姿」を心に描いて，少しでもそこへ近づこうという気持ちができる。</p> <p>F. 自分の能力のなさ努力の不足に対して怒ったり（単に所有物が奪われたなどが原因でなく）また，自分が軽蔑されたとか，相手が約束を守らなかった（弱い者をいじめた）などの理由からケンカをする。</p> <p>G. 心の中で別の状態を立てて策略する（人をだますなど）ことも，将来の自分のあり方を指向することもでき，自我は時間的空間的に拡大し深くなる。</p>

表2 マスローの欲求説をもとにした評定尺度

		いつも 不十分	← 不十分	どちらか かといえ ば	→ 十分	いつも 十分
生理的 欲求	① 睡眠は十分か。(規則正しいか)	_____				
	② 食欲はあるか。	_____				
	③ 水への欲求はあるか。(喉 <sup>のど</sup> のかわきをしめすか)	_____				
	④ 自分から排泄 <sup>せつ</sup> をしようとするか。(規則正しいか)	_____				
	⑤ 運動中・後、呼吸が早まるか。	_____				
安全の 欲求	① 目新しい、予期しないことを避けようとするか。 (人見知り等あるか)	_____				
	② 危険な事象・事物(障害)を避けようとするか。	_____				
	③ 状況によって、過度の緊張をしめすことがあるか。	_____				
	④ 状況によって、不安をしめすことがあるか。	_____				
所属と愛の 欲求	① 母親、担任等を慕うか。(甘え……)	_____				
	② 孤立を避けようとすることがあるか。	_____				
	③ 友達や集団を意識して活動しているか。	_____				
	④ すねたり、やきもちをやいたりすることがあるか。	_____				
	⑤ 人の世話ができるか。	_____				
承認の 欲求	① 得意とするものがあるか。	_____				
	② 活動に自信がありおどおどしていないか。	_____				
	③ 注目されようとして活動することがあるか。	_____				
	④ 親や教師に褒められると喜ぶか。	_____				
	⑤ 人の評判を気にして活動することがあるか。	_____				
自己実現の 欲求	① 好奇心や興味・関心は旺盛か。	_____				
	② 失敗しても新しい事に挑戦しようとするか。	_____				
	③ 理想や夢を親や担任に話すことがあるか。	_____				
	④ 活動に創意・工夫がみられるか。	_____				
	⑤ 自主的に活動しているか。	_____				

※ 十分の方がその欲求段階が高いと評定する。

※ その発達段階をクリアしていると考えられる子どもには、「いつも十分」にチェック。

自我の成熟過程

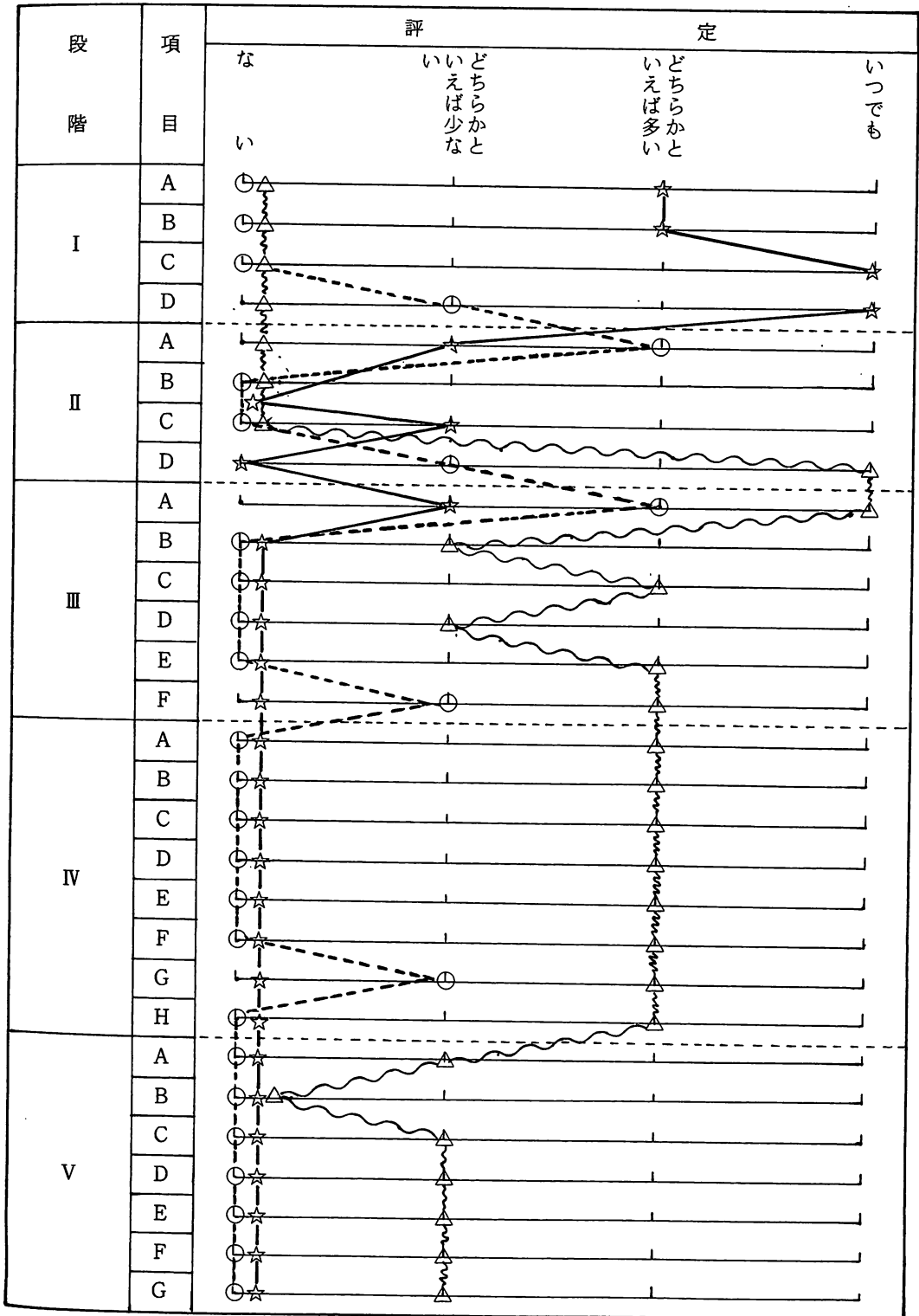


図1 自我の成熟過程評定表に基づいた実態調査の記録例

対象児：K・H， N・H， N・M

K・H (☆→☆) N・H (○—○) N・M (△→△) で印す。

マスローの欲求説をもとにした評定尺度

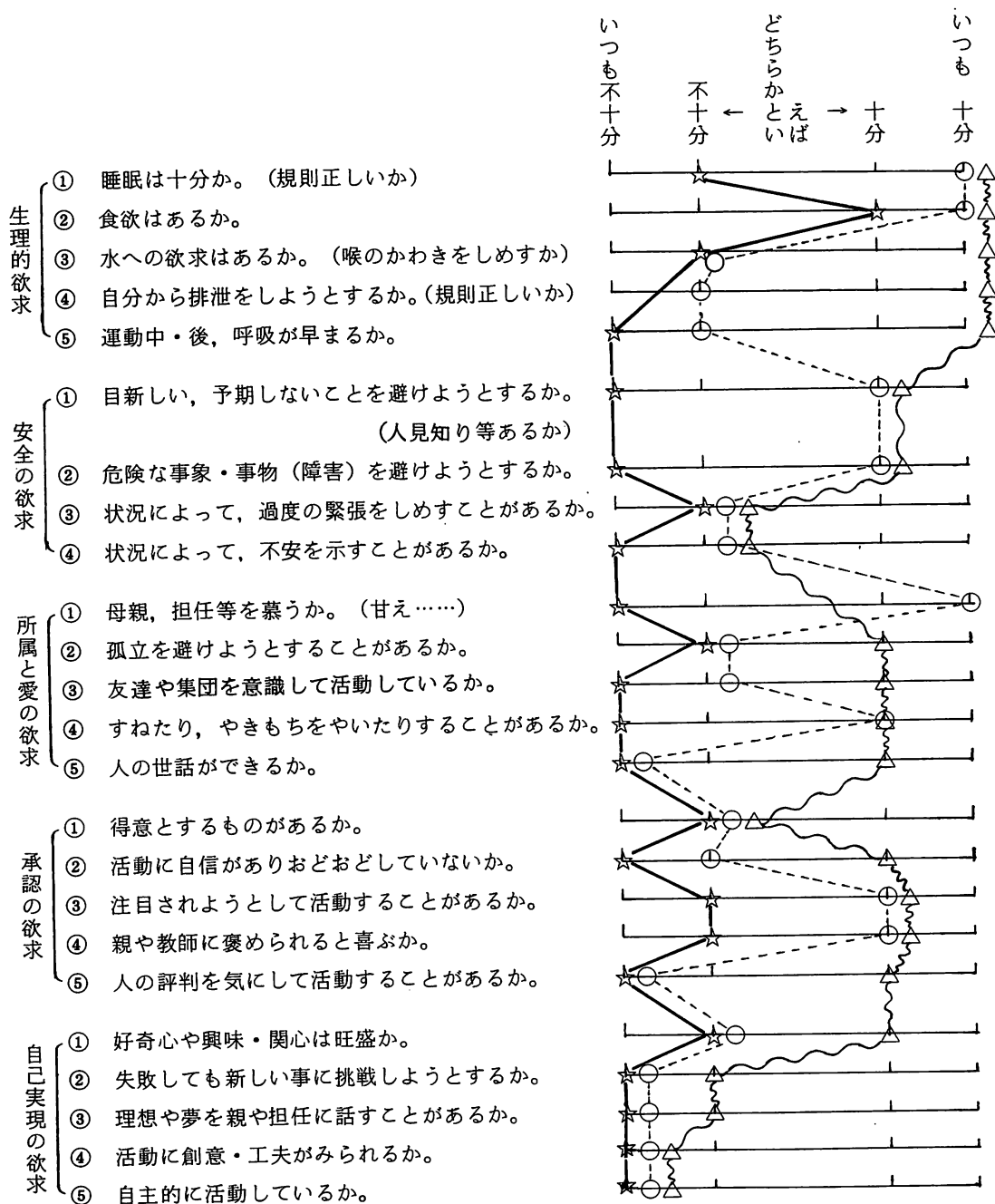


図2 マスローの欲求説をもとにした評定表の実態調査の記録例

## 5. グルーピングの視点

諸検査の結果などの子どもの概要、担任教師の記述による日常生活でのかかわり行動の様子と興味・関心のアンケート、かかわりの時間のかかわり行動の記録などを、「自我の成熟過程」と「マスローの欲求説をもとにした評定尺度」の調査結果に照らし合わせて検討した後、次の三つの視点でグルーピングすることにした。

- A. 主に生理的欲求が個人の動きに強く影響を与え、社会的自我の発展への内的衝動の萌芽が認められる。
- B. 自分と他者を区別し、他者への愛や社会的承認・集団生活への参加を求める。
- C. 自己中心性から脱却し、自己客観視が芽生えてき、自己実現への展開への内的衝動の萌芽がみられる。

## 6. まとめと課題

わたしたち意図性の指標研究では、かかわり行動の背景となるもの、また意味するものを探りながら意図性のとらえ方を明確にしようとし、尺度の作成を試みてきた。そして中核としての欲求・自我を中心的な問題として取り組む中で、また子どものかかわり合いをみていく中で強く思い知らされたことがある。それは、かかわり合いの展開において、その場に臨むわたしたち教師のあるいは親に代表されるまわりの人間のあり方、姿勢、生きざまがいかに大きな位置を示しているかということであった。子どもの行動を問題にする前にまず、わたしたち自身のことを問題にしていく必要もありそうである。また、子どものかかわり合い行動が生まれるまでの背景をさぐるにはわたしたちはあまりにも多くのことを知らなすぎたようである。欲求、自我の二つだけをとても奥深く、結果的には満足のいくとらえ方ができなかったように思う。今後はそうしたことも踏まえながら次のような点について研究を深めていこうと考えている。

- 尺度の見直しを行い、妥当性、客観性のある尺度の確立
- かかわり合い行動の背景の構造化

参 考 ・ 引 用 文 献

- 伊藤隆二・田川元康（1966）：精神薄弱児の自我に関する臨床教育心理学研究（第一報）—自我の展開過程の設定の試み—, 臨床心理 1966 vol. 5, 67～78
- 上田吉一（1985）：意欲の診断と指導, 教育心理 vol. 33, No 5, 342～347
- 牛島義友編（1969）：教育心理学新辞典 金子書房
- 梅津八三（1974）：重度・重複障害者の教育のあり方, 特殊教育 1974, No 4 東洋館出版社
- 岡本夏木（1982）：子どもとことば 岩波書店
- ゴープル, F（1967）：マスローの心理学 産業能率大学出版部
- 真行寺 功（1985）：意欲の偏りとその指導, 教育心理 vol. 33, No 5, 354～357
- 鑓 幹一郎（1986）：別冊発達4 発達の理論をきづく 193～216 ミネルヴァ書房
- 土沼雅子・水島恵一（1982）：人間性の深層 創元社
- 中西信男・鑓 幹一郎（1981）：心理学 10「自我・自己」 有斐閣
- 中野武房（1987）：児童・生徒の自発的行動を引き出す, 教育心理 vol. 35, No7, 572～577
- 野西恵三編（1984）：心理学—人間理解と援助的接近— 162～167 北大路書房
- 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
- ピアジェ, J（1977）：臨床児童心理学 62～98 同文書院
- マスロー, A（1962）：完全なる人間 誠信書房
- 水島恵一（1985）：人間性の探究—人間科学としての人間学— 大日本図書
- 依田 新監修（1979）：新教育心理学事典 金子書房
- ロジャース, C（1967）：人間論 岩崎学術出版社

## II 調整度

# 目 次

1. はじめに .....	42
2. 調整度とは .....	42
3. かかわり合いの豊かな子どもと調整度 .....	43
4. 調整度の尺度について .....	44
(1) 尺度作成にあたっての基本的な考え	
(2) 尺度作成の実際	
① 尺度作成の第1段階	
② 尺度作成の第2段階	
③ 尺度作成の第3段階	
④ 尺度を活用するにあたっての考え方	
5. 尺度に基づく行動（特性）の分析 .....	52
(1) グループングに向けての行動（特性）の分析	
(2) グループングの結果	
6. まとめと課題 .....	55
参考・引用文献 .....	55



## 1. はじめに

わたしたちは、子どもたちと一緒に毎日の生活をともにし、その中で子どもたちのいろいろな行動をみてきている。その時々の子どもの行動を振り返って考えてみると、一生懸命遊びに夢中になり次から次へと動き回っていることもあれば、何か見つめているかのように座り込んでいることもある。また、泣いたり、笑ったり、あるいは、怒ったりしていることもある。これらの子どもの行動はすべて、子ども自身の持っている行動のレパートリーをもとに表出されてきたものと考えられる。すなわち、子どもたちは、その時々に応じて自分自身の行動を調整しているのである。

ところで、わたしたちは、毎日の生活の中で、子どもたちと接している。その中で、わたしたちは、子ども一人ひとりが生活上の課題を克服できるようになることを願い、それぞれの発達段階にあった、あるいは、能力に応じた学習内容を考えながら、子ども一人ひとりが毎日をよりよく生きていけるようにと指導に取り組んでいる。しかし、ある状況での子どもの様子を見て、「場に合わない行動ばかりするものだ」、「いままで、一生懸命だったのにほかのことをし始めた」などと考えさせられるような子どもの行動と出会うことがある。この時のわたしたちの子どもをみる目は、「こんな状況（場面）ではこうしてほしい」「こうするべきだ」という見方をしているわけであるが、子どもがある状況において特定のふるまい方をするには、そうするだけの必要性や理由があり、そのことによって、子ども自身が自分の行動を調整しているのである。このように、子どもたちが生きていく中で、その時々「行動の調整」を行っていることに対して、わたしたちは、十分に対応できているのだろうか。また、子どもたちの行動とはどのようなものであるのだろうか。

そこで、わたしたちは、子どもたちから表出される行動の違いについて考えることを通して行動のもつ意味をとらえ直すとともに、わたしたち自身の子どもの行動の見方を確かなものにしていくことが大切であると考えた。

## 2. 調整度とは

子どもたちはそれぞれの状況の中で、身体内外のいろいろな条件によって外界とのかかわり方（行動）をどのように調整するのかを知るために、わたしたち自身の子どもの行動の見方を確立することが大切であることを述べてきた。すなわち、わたしたちが、子どもの行動調整の状態を見極め、より高い行動調整ができるようにするために必要な諸条件を整えていき、また、それが子どもにとっても有効な手がかりとなるとときに、子どもの行動調整をよりよい方向へと向かわせることが可能になると考える。そのことが、真に子どもの発達を促す手だてを知ることになるという考えに立ち、かかわり合いの豊かさを見る指標の一つとしての調整度を上げることにした。

ところで、梅津は、人間の行動というものは、いつも滑らかに進行するとは限らず、ある時は行き詰まっすぎこちな行動を展開することもあり、その滑らかさやぎこちなさを行動の調整ととらえ、その程度を行動の調整度とし、調整度の違いからみた行動（行動体制）を次のように分類している。

### 《革生行動体制》

- いわゆる学習活動をさし、既に習得した行動で必要に応じて起こすことが可能になってい

て、現に起こしている行動種や既に形成されている行動と同じ形式の手続きによって成就する行動種、あるいは、これまでに経験したことのない状況において、数段の操作を経て初めて成就する行動種をいう。

#### 《緩衝行動体制》

- 学習活動の方向に向かおうとするが、何らかの原因でつまずいていて、ゆらゆらと動き漂い、そのつまずきを緩和する方向に起こる行動種をいう。

#### 《救急行動体制》

- 生体内外に異常な変化が起こり、混乱があって著しく崩れる時に起こる荒っぽい行動種をいう。

上記のような、梅津の考えを参考にしながら、わたしたちは、実際に本校の子どもの行動をじっくりとみていく中で行動の調整状態の違いを考えることにし、その中から本校なりの調整度をとらえていくことにした。

例えば、日ごろはスムーズに着替えをする子どもが、朝、登校したときには極めて落ち着いた状態であったにもかかわらず、着替えをする状況（場面）になって、着替えをしないでじっとしていたり、不安な表情を見せたりして着替えができない状態を示したときに、わたしたちは「どうしたんだろう」という疑問を持ち、その子どもの行動に対してあらゆる面からの状況把握を行おうとするであろう。そこには、着替えようとしたが服が見つからなかったり、いつもそばにいてくれる先生がいないという状況をうまく受けとめられず、上記のような行動を調整したのかもかもしれない。このように、発達のには日ごろスムーズに着替えができる子どもであっても、状況によっては着替えができたり（したり）、できなかったり（しなかったり）するのである。すなわち、そこには、一人の子どもの行動をみても、自分自身のおかれている状況（場面）における課題解決に向けての行動調整の仕方に違いがあることが分かる。そこで、わたしたちは、自らの力で状況に対応したり、他からの関与を受けて状況に対応したり、状況に対応することが滞ったりする（状況への対応の仕方）ことなどを行動調整の質ととらえ、その質的な度合いを本校なりの調整度として意味付けることにし、次のように定義することにした。

調整度とは、人が外界とかわる際に、その状況（場面）での内的な条件や外的条件をもとに調整される行動の質的な度合いとする。

### 3. かかわり合いの豊かな子どもと調整度

子どもが外界とかわるときに、それまでに持っている内的な条件や外界からの様々な刺激（外的条件）によつての調整を行っていることは先に述べてきたとおりである。さて、子どもだけに限らず人は、いつも調整度の高い状態で行動を展開しているだけでなく、どこかで行動がつまずいたり、滞ったりするのである。すなわち、調整される行動は状況によって変化していくのであり、その状況への対応の仕方が、能動的、積極的、目的的就たり、受動的、消極的であったり、滞りがちであったりする。このように考えていくと、その子なりに外界に能動的にかかわっていき、目的をもつた行動を持続できていくときや受動的な状態になったとしてもすんなり

と能動的な状態に回復できていくときに外界とのかかわりが豊かになっていくと考える。

例えば、A男は、①「靴を脱ぐ」、②「靴を履き替える」、③「脱いだ靴を自分の靴箱に片付ける」、④「自分の教室に入る」などのそれぞれの行動を、不確実ではあるものの一人でできる状態であるにもかかわらず、①から④までの行動を一つのまとまりのある行動とみたときには、スムーズに行動が展開されず、①と②、②と③、③と④のつながりに、「A男には必ず声かけが必要である」ととらえ、「どうして次の行動にうまく進めないのであろう」と考える。または、いつもなら靴を脱いで、履き替えるところから教室に入るところまでスムーズにできるB男なのに途中でほかのことに関心が移り他の行動を起こすことがあると、わたしたちは、「途中で余計な行動が入ってきて、一連のまとまりのある行動の流れがスムーズにいかない」と考えがちである。では、どのような状態になったときに、「かかわり合いが豊かに」なったといえるのであろうか。上述の例で言えば、A男にしてもB男にしても生活の流れとしての登校から教室に入るまでの行動を一つの目的的な行動ととらえたときに、教室に入るまでに教師の声かけや援助ができるだけ少ない方向に進み、自らの力で状況に適応した行動ができるようになったときに「かかわり合いが豊かに」なっていくと考えることができるのではないだろうか。すなわち、内外の諸条件によって、調整度の低い状態が続くことなく、能動的、積極的、目的的に外界とかがわられるようになっていくときに、調整度が高い状態になったと言える。

そこで、わたしたちは、次のように、かかわり合いの豊かな子どもと調整度の関係をとらえることにした。

子どもが人や物とかがわるときに、能動的、積極的、目的的な行動が一連のまとまりをもって、スムーズに展開できるように調整されていくとき、調整度の高い状態へと行動の質的変容がなされる。そのときの子どもの姿をかかわり合いの豊かな姿としてとらえる。

しかし、ここで考えておかなければならないことがある。それは、A男の場合①、②、③、④それぞれの一つずつの行動としては達成可能な行動であるが、わたしたちが、①から④の行動を一つのまとまりの行動としてとらえ、その行動達成を強要することには問題があるのではないだろうか。A男にとって、まず、①、②、③、④それぞれをスムーズに展開できるようになることが大切であり、また、それに加えて、①から②、②から③という具合に行動のまとまりをとらえ、それができるようになったときにはじめて、A男の調整度の高い状態が続いたと言え、そのことが「かかわり合いの豊かさ」につながるのではないだろうか。B男においては、①から④の行動を一つのまとまりとして本来行動できるのであるから、途中でほかの刺激（外的条件）などが入ってきて、それを捨象できることが大切であり、そのときに、①から④の行動がスムーズにでき、調整度の高い状態が続くのである。

#### 4. 調整度の尺度について

##### (1) 尺度作成にあたっての基本的な考え方

わたしたちは、調整度におけるかかわり合いの豊かさを、「能動的、積極的、目的的な行動

が、一連のまとまりをもって、スムーズに展開される方向への、行動の質的変容である」と規定したが、子どもの行動を調整度からみて、本当にかかわり合いが豊かになったと言えるためには、具体的な行動レベルの評価の尺度が必要であると考え。しかし、今現実に活動している子どもの行動の質をとらえようとするとき、目の前で展開されている子どもの行動は、瞬間的、連続的で様々に揺れ動いている上に、同一児の同一行動についてのわたしたちの見方や評価も、必ずしも同じではない。このようなことから、子どもの行動を正しくとらえることは容易ではなく、それが指導法を確立する上での大きな課題であると考え。

また、課題に取り組んでいる子どもの行動を見ていると、活発に活動する子どももいれば、慎重な子どもや動きの少ない子、他の行動へ移行していく子どもなど様々であるが、よく観察すると、いくつかの類似点もみられる。それらが子どもの行動を記録・分析することにより明確化され、いくつかの特性に分類することができるならば、指導法研究段階での研究の糸口にもなると考える。

ここで考える“尺度”とは、目盛りをそなえたような一般的な“ものさし”ではなく、かかわり合いの豊かさについての、わたしたちの考える“順序性”を指し示すものであることを確認して、調整度についての尺度作成を試み、それを活用して子どもの行動を観察・記録し、修正を加えながら尺度の充実をはかっていくことにした。

## (2) 尺度作成の実際

### ① 尺度作成の第1段階

わたしたちは、子どもたちが外界にどのような形で働きかけているのか、また、その時の行動調整の仕方に質的な差はみいだせるのかなど、尺度を子どもの行動から学び取ることによって作成することにした。行動観察は、観察対象とする子どもたちのグループの人数や状況設定等に変化をつけながら行い、その都度、観察記録とVTRを照らしながら分析を進めた。その結果、行動の調整水準は大きく三つにランクづけられ、その三つもまだ細分化できるとの結論を得た。ここで、その論拠について実際の状況設定場面における子どもの行動を紹介しながら説明する。

状況設定としては、遊戯治療室での自由遊び場面、教師は同室せず、小・中・高等部の各2名の子どもが入り、6名の様子はマジックミラーより観察記録した。なお、おもちゃの数は限定しており、その一部は子どもの手の届かない所や目につきにくい所に隠した。

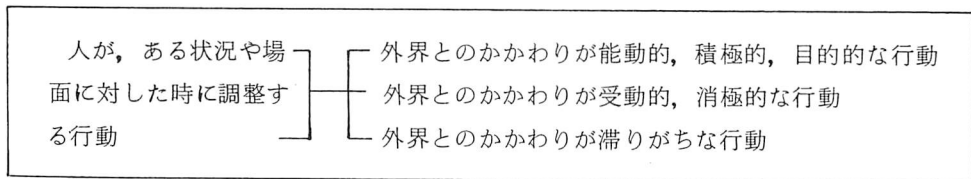
教師が「好きなおもちゃで遊んでいい」などの一応の指示を告げている間もその話に耳を傾けることもなく、ただ漫然と部屋の中をうろうろと歩き回っていたA児は、観察時間の20分間同様の状態であり特記するような行動は起こさなかった。また、近くにあったおもちゃで楽しそうに遊んでいたB児は、そのおもちゃをD児に取られてしまい、その後はD児の様子を遠巻きに見ているだけだった。しかし、D児がおもちゃから離れると再びそのおもちゃで遊びだした。一方、遊ぶおもちゃがなくあちこち探していたC児は棚の上のおもちゃに気付き近くのソファを引きずってきて、その背もたれに乗ることによっておもちゃを手に入れ遊びだした。

この3人の外界とのかかわり方を調整度の観点からみてみる。まず、A児の場合は目的意識が浅く、さも自己の世界に閉じこもってしまったかのように放散した状態で外界とかかわ

っている。このように状況にある人や物とのかかわりが浅かったり、また、状況場面から離れてしまったりする行動は、人や物とのかかわる時の行動の調整水準としては低いものと考えられる。それとは逆に、C児のように目的意識をもって、自分の持つ行動のレパトリーをフルに活用して自分の目的に向かって積極的、能動的にかかわる行動調整は質的に高いものといえる。このような行動種は状況設定場面にある事物等が子どもの興味や関心を引いたために調整されたものと考えられる。なお、おもちゃを取り上げられた後のB児のように意識はおもちゃに向いているにもかかわらず、なかなかそれに向かった行動を能動的に起こせず、消極的、受身的な状態で留まっている場合は行動の調整水準として、A児とC児の行動例の中間に位置するものととらえられる。今回の行動観察の中でも教師が入らないで子どもたちだけで活動させると自ら行動を起こせず、教師の指示や手助けを待つような行動は多く観察された。このような時、教師のちょっとした声かけで再び目的に向かって行動を起こせるなど、行動調整は常に揺れることも分かってきた。

以上のようにして、多くの行動を分析しつつ、行動の調整度を三つの段階に分けたものが下記に示す尺度である。

表1 調整度尺度1-1



② 尺度作成の第2段階

これまで子どもたちの行動を能動的、積極的、目的的な行動、受動的、消極的な行動、外界とのかかわりが滞りがちな行動の三つに大きく分けてとらえてきた。しかし、いろいろな場面での子どもたちの様子をみてみると、同じ能動的、積極的、目的的としてとらえられる行動でもそこにはいろいろな状態像、差異があると思われる。そこで、わたしたちはどのような行動を能動的、積極的、目的的な行動としてとらえているのだろうかということから細分化を図っていくことにした。そのために、わたしたちが日常、子どもたちと接していてよく目にする姿を、例えば、「今からみんなでケーキを分けて食べるから、お皿を持ってきてください。」と頼んだ状況の中でみていくことにした。

ア. 能動的、積極的、目的的な行動について

- (ア) その場の状況を考えて必要な数だけ皿を持ってくる。そして必要とあらば気をきかせてスプーンやフォークなども一緒に準備してくる子どもの姿を見ることができる。
- (イ) 頼まれた皿を確実に持ってくる子どもの姿を見ることができる。
- (ウ) 器を持ってくるということで飯わん・汁わん・小鉢など手に取ったものをどれでも持ってきては「それは違う。二段目に置いてある白いお皿だよ」など次々により具体的な説明を聞きながらケーキ皿を持ってくる子どもの姿を見ることができる。
- (エ) 何かを持ってくるように頼まれたのだけどよく分からない。どうしたらいいのだろうと考えていると他の子どもたちが皿を持ってきているのに気づいた。それを見て皿を持

っていくことが分かり持ってくる子どもの姿を見ることができる。

(ハ) 食器棚の前まで行ったが届きそうにない所にある。あるいは、どの皿を持っていけばよいのかよく分からないというような場合も積極的に「取れない」「どの皿？」また、教師の手を引っ張ってきて取ると要求するなど何らかの形で訴えることによって、そこにわずかの援助をもらい皿を取り出す子どもの姿を見ることができる。

この段階では、単に言われたことをそのまま行動するだけに終わらず、その場の状況を瞬時に判断し、より円滑に生活できるよう積極的、能動的に行動が行われる。そして、何をするのか分からない状況でも他人の行動をヒントにしたり、また自分からも「何を持ってくるの？」と尋ねてみるなど、他人の援助を得てでも目的に向おうとする強い姿勢がみられる。

#### イ. 受動的、消極的な行動について

(カ) 皿を取りに行く途中でおもちゃが目に入り、おもちゃで遊び出してしまう子どもの姿を見ることができる。この場合、しばらく遊んだ後に皿を取って持ってくる子もあれば、そのまま忘れてしまっている場合もある。

(キ) 皿を取ろうとするが背が届かなかったり、戸が開かなかったりの状況に会うとすぐあきらめて他のことを始める子どもの姿を見ることができる。

(ク) 指示を受けて食器棚の前まで行くが、どれを持っていくのかわからずに食器棚と教師とを交互に見て教師に援助を求めている子どもの姿を見ることができる。

(ケ) 指示を少なからず受け止めてはいるのだが行動できずに、周りの子どもたちの様子をじっと見ているような子どもの姿を見ることができる。

(コ) 目の前の皿を手にとって、なめたり、もて遊ぶという行動でとどまっている子どもの姿を見ることができる。

(カ) 指示を聞き、一応他の子どもの行動も気にかけて周りの様子を見回したりしているが、自分の興味・関心と合致せず、自分の好きな活動をする子どもの姿を見ることができる。

この段階では、皿を持ってくるという目的に向かって行動していても、途中で他の行動が入ったり、また、ちょっとした困難にぶつかったりするとそれを乗り越えようとする力が弱く、あきらめる方向へと向かっていくことが多い。また、援助を求める行動も子どもはそのつもりで行動していても、相手が気づいてくれないと分からないほどに消極的なものになっていることが多い。前述の積極的、能動的、目的的な行動の段階に比べると随分、目的に向かう力も弱くなっているのである。そして、指示理解の範囲も狭くなり、より具体的な指示が必要となる。また、指示は理解できても自分の興味・関心との比較が強く行われ、それが合致しなければ行動しないという場面も多くみられるのがこの段階である。

#### ウ. 外界とのかかわりが滞りがちな行動について

(シ) 「皿を持っておいでの指示に関係なく行動する子どもの姿を見ることができる。

指示の理解も非常に弱く、何をすればよいのかわからず、状況にほとんど目が向かない状態で自分の思いのままに行動していることが多い。援助を受けても目的に向けて行動することは弱く、されるがまま、漫然と行動している状態がこの段階である。

以上、「お皿を持ってきてください」と指示された状況で能動的、積極的、目的的な行動、

受動的、消極的な行動、外界とのかかわりが滞りがちな行動について見てきた。これらの行動は本場面に限ったものではなく、日常、子どもたちを観察しているといろいろな場面で(ア)から(シ)にあげたような行動をみることができる。これらの行動をまとめて尺度案としたものが表2である。

表2 調整度尺度1-2

外界とのかかわりが能動的・積極的・目的的な行動	<ul style="list-style-type: none"> <li>(ア) 状況に対し、見通しを持ってスムーズに行動する。(気のきいた行動、リーダーシップ)</li> <li>(イ) 状況に対し、スムーズに行動する。(指示どおり行動する)</li> <li>(ウ) 状況に対し、試行錯誤しながら行動する。</li> <li>(エ) 状況に対し、うまくかかわれない時、他の人をまねて行動する。</li> <li>(オ) 状況に対し、うまくかかわれない時、他の人に援助を求めて行動する。(クレーン現象を起こす、「できない」などと訴える)</li> </ul>
外界とのかかわりが受動的・消極的な行動	<ul style="list-style-type: none"> <li>(カ) 状況に対し、目的的にかかわるが途中で他の行動が入る。</li> <li>(キ) 状況に対し、目的的にかかわるが思うようにならないとその状況から逃避し、他の行動をする。</li> <li>(ク) 状況に対しよく目を向けているが自信がなく行動しきれないでいる。(指示待ちの姿勢)</li> <li>(ケ) 行動は起こさないが、状況に目を向けている。(集団の大きさ、活動の広がりなどに圧倒されて行動できないでいる)</li> <li>(コ) 状況に対し、かかわりを持つが低い段階のかかわり方で終わる。(なめる、さわるなどもて遊ぶ)</li> <li>(カ) 状況に一応目は向くが、他の行動をする。</li> </ul>
外界とのかかわりが滞りがちな行動	<ul style="list-style-type: none"> <li>(シ) 状況にほとんど目が向かず、他の行動をする。(自己刺激的行動など)</li> </ul>

### ③ 尺度作成の第3段階

わたしたちは、前述のような過程を通して、一応の調整度における尺度を得ることができた。しかし、尺度の内容を細かく見ていくと、行動調整の仕方における質的な差としてはとらえにくいものがあるのではないかと、尺度作りの第1段階で得られた三つの段階との関係で他の段階と関連づけた方が良いものがあるのではないかとという反省がなされた。そこで、わたしたちは、尺度を改訂していくことにした。

#### ア. 改訂の視点

具体的に問題としてあがってきたのは、例えば、前述の「皿を持ってくる」という場面における(ア)(オ)の項目についてであった。この「自分で考えつつ、友達の行動を判断材料として行動する」「見つけたが届かず、教師に援助を求めたり、どの皿なのかを判断しても

らったりして行う」などの行動は、二つともすぐに目的を達成することはできないものの、ある手段を使って自らの力で目的を達成しようと努力し、最後には目的を達成できる状態と考えられる。つまり、最初は行動調整の仕方に質的な差があると考えていた尺度の(六)(六)の項目が、よくみていくと同じものとなったわけである。このように、質的な違いがあると考えていた項目が、同じものとして考えられるものについては、段階としてまとめていくことにした。さらに、(六)の項目については、「受動的、消極的」な行動なのか「滞りがち」な行動なのかということが問題になった。この行動は、「最初は状況に向っているものの、すぐに状況から完全に離れてしまう」と考えられ、「滞りがち」な行動と考えるべきではないかということになった。このように、尺度作りの第1段階で得られた三つの段階との関係をもう一度確認していくことにした。

ところで、具体的に改訂作業を行うにあたっては、行動の調整がよくみられそうな場面として、「カード探し」「水くみ競争」「会場作り」「積み木積み」の四つの場面を設定し、実際の観察結果と合わせて行うことにした。

#### 4. 最終尺度としての7段階

上述のような視点のもとで改訂作業を行った結果、わたしたちは、最終的には7段階として尺度をまとめた。しかし、それぞれの段階の表現が、具体的な子どもたちの状態をまとめたものとなったために、実際の状況下における子どもたちの示すであろう状態としては考えにくくなったのではないかという反省もなされた。そこで、例えば、1段階の具体的な子どもの状態像としては、「目的を持った行動」「気のきいた行動」「見通しを持った行動」「対人的なかかわりが豊富」「迷うことなく自分の力で行動する」「リーダーシップを発揮する行動」という具合に、各段階の後ろに付記していくことにした。そして、具体的な場面に即した段階について考えていく際に利用していくとともに、最終的には、日常のあらゆる場面における行動を、この調整度における尺度にすぐに照らし合わせ、子どもの行動をみていけるようにならなければならないと考えている。

次に、尺度の7段階について具体的に示す。



表3 調整度7段階尺度

人がある状況に対して調整する行動	状況（場面）に対して、外界とのかかわりが、能動的、積極的、目的的な行動	1	状況に応じて、課題解決のために必要な一連の行動の一つ一つがスムーズに展開する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 目的を持った行動</li> <li>◦ 迷うことなく自分の力で行動する</li> <li>◦ 気のきいた行動</li> <li>◦ リーダーシップを発揮する行動</li> <li>◦ 見通しをもった行動</li> <li>◦ 対人的かかわりが豊富</li> </ul>
		2	状況に応じて、課題解決のために目的的に行動を展開しているものの、一連の行動の一つ一つが展開するときに、ややスムーズさがなく、ぎこちなく展開する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 目的をもって動くが状況の判断がもう一つである</li> <li>◦ もう少し工夫すれば目的をスムーズに達成できる行動</li> <li>◦ 目的に向かっているが、同じことを繰り返す</li> <li>◦ 迷いながらも、いろいろな仕方を試してみても目的に向かう</li> </ul>
		3	状況に応じて、課題解決のために目的的に行動を展開しているものの、一つ一つの行動を展開するときにつまずきがあり、模倣や他の援助を求めて行動を展開する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 周りの人の行動を模倣する</li> <li>◦ 周りの人に援助を求める（方法を聞く、クレーン現象）</li> </ul>
	状況（場面）に対して、外界とのかかわりが、受動的、消極的な行動	4	状況に対応するが、他の異質な行動が挿入される。	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 集中できずに他の事を平行的にしている状態での行動</li> <li>◦ 瞬時的に他の行動が起こる</li> </ul>
		5	状況を意識しているが、自ら行動を起こせない。	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 周りの人の行動、物をじっと見ている</li> <li>◦ 教師等に目をやる</li> <li>◦ 指示待ちの姿勢が強い</li> </ul>
	状況（場面）に対して、外界とのかかわりが滞りがちな行動	6	状況への対応の仕方が低く、逸脱した行動を展開する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ その状況から離れて他の場所に行く</li> <li>◦ その状況とは無関係な行動をとる</li> </ul>
		7	状況への対応の仕方が混乱し、外界との相互交渉を避け、自分の世界に閉じこめるような行動を展開する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 外界とのかかわりが減少し（低下し）激しい行動をとる</li> <li>◦ 状況に対しての意識が浅いため外部との相互交渉を拒否する（自己刺激的な行動、常同行動、パニック等）</li> </ul>

ウ. 調整度の尺度による行動観察

改訂された7段階により前述の四つの具体場面における行動調整の仕方の水準を考え、子どもたち一人ひとりの行動を観察したところ、かかわりの時間の「水くみ競争」の状況における一人ひとりの状態像を、下図のようにとらえることができた。

表4 水くみ競争における3人の子どもの行動調整の具体例

尺 度	時 間 (分)								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	A児								
2									
3	B児								
4									
5	C児								
6									
7									

ところで、このようにしてわたしたちは子ども一人ひとりの行動をとらえたのであるが、このような波形の違いについては、一人ひとりの子どもが、行動のまとまりとして発揮できる場面の大きさの違いであるととらえている。つまり、A児にとっては、「バケツに水がいっぱいになるまで」が行動のまとまりとして発揮されており、C児にとっては、「水道まで歩いて行く」までが行動のまとまりとして発揮できるものであると考えている。

④ 尺度を活用するにあたっての考え方

上述のような過程を通して、わたしたちは、調整度の尺度を得ることができた。そして、これからは、この尺度を実際に活用していくわけであるが、わたしたちは、以下のような考えをもとに活用していくことにした。

ア. 状況に対する子どもの「かかわり合い」の状態を知る

ある状況下において、一人の子どもがどのような行動調整を行っているのかを、尺度によってつかむのである。例えば、上述の「水くみ競争」の場面において、ある子どもが、

「ただじっと友達の水くみの様子を見ていた。」という行動を取ったとすると、その子は、この場面において5段階の水準で行動を調整しており、受け身的な状態であるととらえる。さらに、状況下において、行動の調整水準が低い段階へ移行した場合は、「かかわり合いを豊かなものとするため」に手だてを必要とする場面であるととらえている。

ところで、ここで気をつけなければならないことは、時としてわたしたちは、ある状況において示された子どもの行動の段階を、その子の全ての場面における段階のように考えてしまうことがある。しかし、わたしたちは、あくまでもある状況下における、その時の子どもの調整水準ととらえており、決して「この子は、この段階の子である」というような見方はしないのである。

#### イ. 行動の揺れをとらえる

ある状況下においてのある時間内では、一人の子どもの行動がどのように変化しているのかを知るのである。わたしたちの行動は、時間の差こそあれ、常に同じ状態で行動を行っていることはない。例えば、「水くみ競争」の場面において、D児は、「5分間行った後2分間容器をたたいたりして遊び、その後、水くみを再度始めた」という行動をとったとする。この行動は、最初の5分間は2段階であり、その次の2分間は4段階になって、その後2段階へもどっている。このように、時間にそって示されてくる行動を尺度と照らし合わせて、段階の動きを「行動の揺れ」としてとらえていくのである。

#### ウ. 個に応じた活動のまとまりの大きさを知る

③のウの項で述べたように、ある状況下において表われてくる行動の質の違いは、一人ひとりの子どもが行動のまとまりとして発揮できる内容の違いにも要因があると考え。そこで、わたしたちは、この考えを基に一人ひとりに応じた活動のまとまりを探り、「積極的」「能動的」「目的的」な活動が展開されるように状況を設定していくのである。このことについて上述の「水くみ競争」の例で考えてみると、以下ようになる。

A児にとっては、「水道で水をくみ、バケツまで運んで入れる。それをバケツがいっぱいになるまでくり返す」ということが行動のまとまりとして考えられる。それに対してC君は、「水道まで来る」「水をくむ」「運ぶ」「バケツに水を入れる」ということの一つの部分が行動のまとまりと考えられる。このように、一人ひとりに応じた活動のまとまりを考え、それに応じて尺度による行動調整の水準を具体的に考え、一人ひとりが「積極的、能動的、目的的」に活動している状態をとらえていく。

## 5. 尺度に基づく行動（特性）の分析

### (1) グルーピングに向けての行動（特性）の分析

前項で述べたようにして、わたしたちは、調整度の尺度を作成し、その尺度を基に、一人ひとりの子どもの行動調整の仕方について四つの状況場面（表5）で記録した。そして、その行動が指標のどの段階の調整レベルにあたるのか、また、それぞれの状況場面で、子どもの行動がどのように揺れているのかを、グラフ化することでとらえることができた。そこで、わたしたちは、得られた記録を基に、調整度という視点からみた子どもの行動に、いくつかの特性を見出すため、①状況場面への対応の仕方、②一定時間における行動の能動性、積極性、③そ

の状況場面に必要な一連の行動の全体的なまとまりの大きさ、④行動の出し方のなめらかさ（スムーズさ）という四つの観点に沿って子どもの行動の記録を見てみることにした。この四つの観点から、グラフ化された子どもの行動の揺れを見てみると、その揺れが比較的質の高いところで揺れたり、その逆であったりし、子どもによってある傾向を持っていることがわかった。その行動の揺れの傾向を、グラフのパターンとしてとらえたものが図1～12である。

表5 状況場面

	活動内容	場 所	実 際
I	カード探し	プレイルーム	4人ずつが、床にばらまかれた絵カードの中から、自分に指定された絵カードを捜し集める。
II	水くみ競争	ライトコート	二人組3チームで、指定されたバケツが水でいっぱいになるまで、水道から洗面器に水をくみ、運ぶ競争をする。
III	積木積み	視聴覚室	2～3人組になり、いろいろな形の積木を工夫して高く積み競争をする。
IV	会場作り	視聴覚室	黒板に書かれた図を見て、机や椅子を運び、所定の位置に並べて会場を設定する。

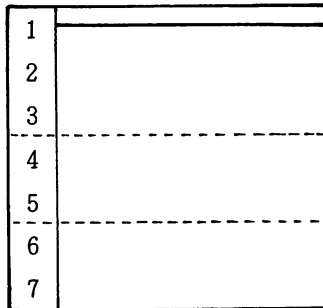


図1

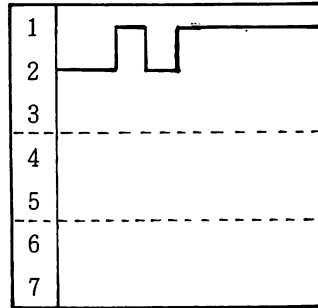


図2

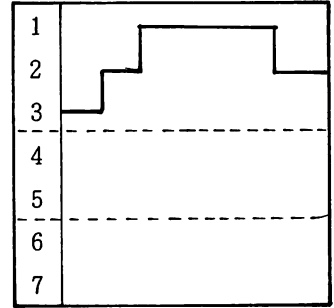


図3

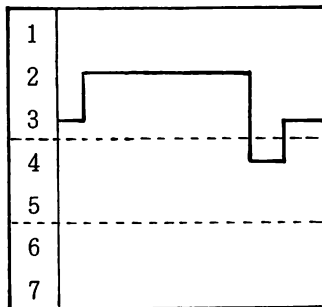


図4

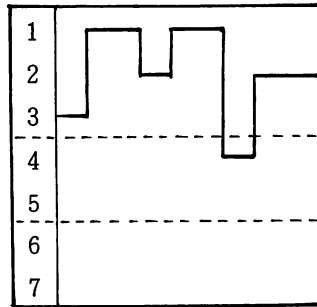


図5

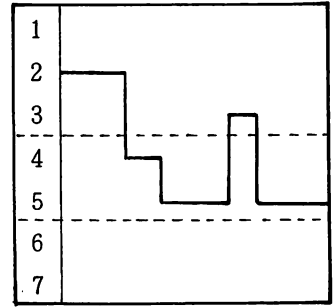


図6

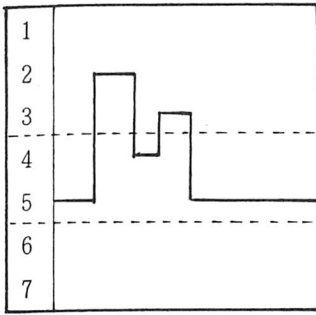


図 7

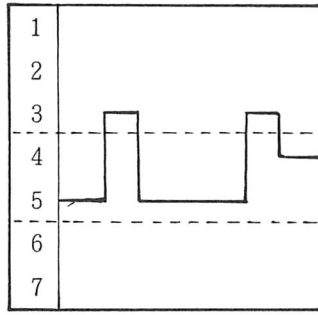


図 8

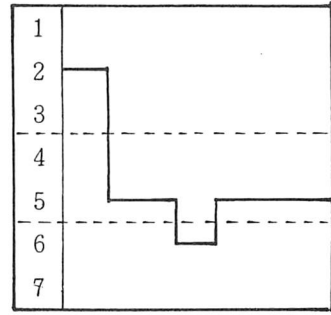


図 9

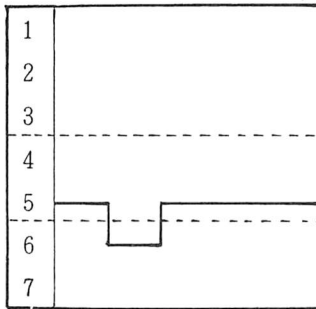


図 10

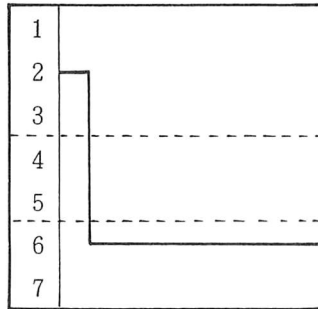


図 11

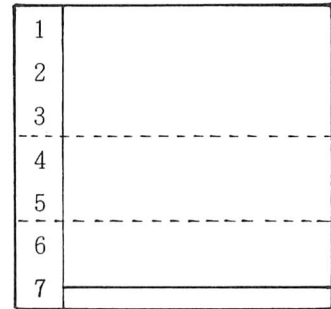


図 12

※注：図の横軸は時間を、縦軸は尺度の段階を示す。

図 1～3 は、その状況場面に対して、行動のスムーズさには差はあるものの、終始能動的、積極的、目的的な行動を取り続け、一連の行動のまとまりも大きく、質の高い調整レベルを示している。図 4, 5 は、その状況場面に対して、能動的、積極的、目的的な行動を展開させているが、時に消極的な行動が見られる。しかしながら、その行動はまたもとの質の高いレベルへと戻り、その回復も速い。また、一連の行動のまとまりも大きい。図 6～8 は、状況場面に対して時に、集中できなかったり、受動的、消極的であったりすることが多く見られる。時々目的的で集中できたり、状況に対して能動的、積極的な行動を起こすこともあるが、一時的なことが多く、行動のまとまりも小さくなる。図 9, 10 は、状況場面に対しての行動が友だちの様子を見ていたり、指示待ちの姿勢が強かったりして自分からは行動を起こさない受動的、消極的な行動調整が多く、また、状況場面から離れて無関係とも思われる行動も見られ、行動のまとまりも小さい。図 11, 12 は、状況場面にある事物・事象とのかかわりはほとんど見られずに、その状況から離れて無関係な行動をとったり、自己刺激的な行動や常同行動にふけったりすることが多く見られる。また、行動のまとまりも、「積み木を持つ」、「積み木を運ぶ」、「積み木を重ねる」というように、ごく小さなまとまりとなる。

(2) グルーピングの結果

このようにして、グラフから見ることでできた行動の揺れの傾向を調整度という視点からの行動の特性ととらえ、グルーピングの観点とした。

表6 調整度によるグルーピング

グループ	図	特 性
A	11 12	四つの状況場面に対し時に、そこにある事物・事象とかかわるような行動調整が見られることが少ないが、極めて小さい行動のまとまりでなら能動的、積極的、目的的な行動調整ができる。
B	6 10	四つの状況場面に対し時に、そこにある事物・事象と受動的・消極的にかかわる行動が比較的多く調整されたが、小さい行動のまとまりでなら能動的、積極的、目的的な行動調整ができる。
C	1 5	四つの状況場面に対し時に、そこにある事物・事象と能動的、積極的、目的的にかかわる行動が比較的多く調整され、また、行動のまとまりも大きい。

## 6. まとめと課題

わたしたちは、外界とのかかわりの中で、子どもが表出する行動についての見方を確かなものにするために、行動の調整度という視点からみていくことにしてきたが、その結果、子どもの行動の質、すなわち、能動的、積極的、目的的な行動や受動的、消極的な行動、滞りがちな行動は調整されるということが分かってきた。また、その行動は状況によって異なってくることや、一人ひとりの調整度の高い状態が現われる行動のまとまりは子どもによって異なることも分かってきた。以上のように、わたしたち教師自身の子どもの行動をみる際の視点が、改善されてきたと言える。しかし、まだ、行動そのものだけをみるだけでなく今後さらに子どもの行動の意味するところを正しく理解するとともに豊かなかかわり合いをみるために、次のような課題が残された。

- ・ 子どものもつ行動のレパートリーの解明
- ・ 調整度をみる視点における尺度の内容及び活用方法や評価の方法の検討
- ・ 子ども一人ひとりの行動のまとまりについての分析

### 参 考 ・ 引 用 文 献

- 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（1974）：重度・重複障害者の教育のあり方 特殊教育No.4 東洋館出版社  
 梅津八三（1976）：心理学的行動図 重複障害研究所  
 笹沼澄子・柴崎良子編（1986）：ことばを取り戻した子どもたち 209～251 大修館書店  
 高杉弘之（1985）：障害児の信号系活動と初期学習、発達障害研究 第6巻第3号 195～200  
 横浜国立大学教育学部附属養護学校（1984）：研究紀要の補足資料 2～11  
 横浜国立大学教育学部附属養護学校（1985）：研究紀要  
 横浜国立大学教育学部附属養護学校（1986）：研究紀要 75～88  
 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  
 鹿児島県総合教育センター（1987）：行動の理解 指導資料No.46

# III 協 約 性

# 目 次

1. はじめに .....	56
2. 協約性とは .....	56
3. かかわり合いの豊かな子どもと協約性 .....	58
4. 実態把握（尺度作り）のための項目作成 .....	58
(1) ねらい，基本的考え方	
(2) 作成過程	
ア 協約性に関する状態と問題点	
イ かかわりの時間における実践	
ウ 発達検査からの項目抽出	
(3) 項目について	
5. 実態把握の結果とその分析 .....	68
6. まとめと課題 .....	70
参考・引用文献 .....	71



## 1. はじめに

わたしたちは、かかわり合いの豊かさを見ていく指標の一つとして、どのような約束事に基づいて人や物とかかわっていくかということを見るために、「協約性」の視点を設定した。

人が人や物とかかわっていく時、そこには必ず何らかの約束事があり、約束事に基づいて人や物に対応したり、対応の仕方を修正したりする。子どもたちがワイシャツやブラウスを着る時、前後・表裏を間違わないで着るのはワイシャツやブラウスの前後・表裏という約束事が成立し、それに照らし合わせて着ているからである。また、ボタンを互い違いに掛けたのを教師に言われて掛け直すのは、ボタン掛けという約束事は十分に獲得されてはいないが、「ボタンが違うよ」、「下から順番に掛けて下さい」という教師のことばを理解する（ボタン・違う・下から・順番に・掛けてということばが意味している事物・事象は約束事としてとらえている）ことによって、再度掛けるという約束事を修正して実行しているのである。このような繰り返しを経て、ワイシャツやブラウスを着る時の約束事を獲得し、一人で着ることができるようになり、かかわり合いが今までより広がって（豊かになって）いく。

ところで、子どもたちは、人や物とかかわっていく中で、約束事を自分のものとしていく。しかも、自ら能動的にかかわって獲得し、さらにそれを新たな力として、かかわり合いを豊かにしていく。ワイシャツやブラウスを着ることができるようになるのも、子どもたちが自然に身に付けたのではなく、自ら試行錯誤しながらワイシャツの着用に立ち向かっていった結果であり、積極的に周囲の人々の模倣をしたり、働きかけを受け入れたりした成果である。

以上のように考えてみると、人は誕生の瞬間から人や物とのかかわり合いを通して、無数の約束事に接し、自分と人、自分と物との間に共通の約束事を成立させていくことになる。このことがかかわり合いを豊かにしていくのであり、かかわり合いの豊かさを見るときに、「協約性」の視点が必要なことを示していると言える。

## 2. 協約性とは

人が外界とかかわり合う際に、他者と交換・共有したり、事物・事象に対処したりするための情報としての約束事の性質

子どもが外界とかかわり合う際に、そこには情報のやりとりがあり、何らかの約束事が存在・成立している。子どもが朝登校して教師に出会い、お互いに「おはようございます」のあいさつをかわす時、子どもと教師の間に、共通のあいさつのことばのやりとりがある。この行動は、朝、人に出会ったら、あいさつをするという約束事が、この子どもの中にあっただからこそ出てきたのである。また、子どもが給食時間にごはんを食べる際に、はしを使うのは、ごはんを食べる状況において、ごはんを食べる道具として、はしがあるという約束事に基づいている。もし、この子どもがはしのないことに気付いたら、手づかみで食べるということはないで、はしを捜したり、教師にないことを告げたりするなどの行動が予測できる。

このように、子どもが外界とかかわり合う際には、何らかの約束事を受け入れて、約束事に基

づいて行動しているにとらえても差しつかえないようである。わたしたちは、それを発信と受信の関係でとらえる。情報を使って他の人や物に向かって働きかけるのを発信、他の人や物が情報に基づいて働きかけてくるのを受け入れるのを受信と考えるのである。子どもが人や物とかかわり合うとき、子どもと人や物との間には、発信と受信が相互に関係しあい、約束ごとが存在・成立するのである。

それでは、子どもたちが、泣いたり、パニックを起こしたりするとき、わたしたちがいくら制止したり、慰めたりしても受けつけない姿をみせるとき、その行動は、情報を交換しようとしないう、約束ごとが存在・成立しない、つまり、協約性のない行動としてとらえてよいのだろうか。わたしたちは、これらの行動も、子どもがそれまでに外界とかかわり合い、情報のやり取りをし、泣いたり、パニックを起こすしかないという約束ごとが存在・成立した結果、それと見合った行動として発現していると考ええる。また、生理的泣きといった、本来、外界とかかわり合うことを意図していない行動でも、それを受信するわたしたちが、その泣きを、空腹、眠気・不快などの情報としてとらえ、食べ物を与え、部屋を暗くし、パンツを替えるなどの援助をするとき、生理的泣きも発信行動としてとらえられるのである。

このように約束事をとらえると、約束事は無数にあることになる。そこで、無数にある約束事をその性質（特徴）から整理する必要がある、整理した内容を、わたしたちは協約性とよぶことにし、梅津（1974）の信号系の分類や田上ら（1982）の記号としての性能（ある記号はどんな情報を伝達し得るか）の考え方と対応した。（表1）

表1 約束事の性質

約束事の性質		例	対応	
その環境で人や物の情報が、それを受信する人にとって信号となるもの		新生児の泣く、むずがるなど	自成信号系	
自成信号系を基礎として、発信者があえて作った情報で、それを受信する人にとって信号となるもの。		表情、姿勢など	準象徴信号系	
構 成 さ れ た も の に 対 し て 一 定 の 特 徴 を 持 っ た 信 号	眼前に対象がある時、発信者が行動として要求を伝えようとするもの。	母親の手をほしい物のところへ持っていく、など。	構 成 信 号 系	提示系
	発信者が対象物そのものを伝えようとするもの。	指さし		指示系
	その環境に対しての態度を社会的な約束ごとに基づいて伝えようとするもの。	両手をかさねる、ちょうだい、バイバイ、など		慣用系
	現実に見たり、聞いたり、さわったりすることができるものを伝えようとするもの。	絵、写真、身振りなど		写像系
信 号 源 に 似 た も の が 対 応 し た も の	一つの構成体が一つの物に対応するようなもの。	♂、♀など	型 信 弁 号 系	形態質系
	基本的な有限個の分子をいくつか組合わせて、物と対応するようなもの。	音声言語、ひらがな、など		分子合成系

このように約束事をとらえたとき、子どもの持つ協約性を、自信号系から分子合成系といった幅広く、しかも分化という視点でとらえることができると同時に、わたしたちが子どもとかわり合うときに、子どもの協約性がどの信号系に属し、どのようにかわり合えばよいかを示してくれると考える。

### 3. かわり合いの豊かな子どもと協約性

子どもが人や物とのかわり合いの中で、様々な約束事を獲得し、約束事の性質を分化させていく。その過程で、より変化のある新しいかわり合いにおいて、その状況に応じて、今まで分化させてきた約束事を組み合わせて対応したり、新しい性質の約束事を分化させて対応したりして、適切な約束事を使うことができるようになっていく状態を協約性が高まっていく状態といい、その時の子どもの姿をかわり合いが豊かになっていく姿としてとらえ、このような積み重ねが豊かなかわり合いとなっていく。

子どもは、人や物とのかわり合いの中で、様々な約束事を獲得し、約束事の性質を分化させていく過程で、より変化のある新しいかわり合い場面に出会うことになる。その時、子どもは、ある特定の約束事では交換・共有したり、対処したりすることが困難な状況にせまられることになる。それにに応じて、それまでに分化させた約束事の中からいくつかを組み合わせたり、新たな約束ごとを分化させたりして、適切な約束事を使うことが、子どもに必要となってくる。

例えば、子どもが名前を知らないものを見せられて、同じ物を隣の教室の教師からもらってくる課題を与えられたとき、「〇〇を下さい」というそれまでよく使っていた約束事（名前を言う）は使えなくなる。そこで、子どもは、黒板に絵をかいたり、「カシャ、カシャ音が出るもの」と説明したり、あるいは、同じ物を指差したりして、相手に分かりやすいようにそれまで分化させてきた約束事を組み合わせて、ほしいものを伝えようとする。また、その名前がマラカスであるということを知れば、その名前を言うであろうし、その物の名前と「マラカス」という片仮名が対応するということが分かれば、その手段しかない時には、片仮名という新しい性質の約束事を分化させるにちがいない。

このように、その状況に応じて、今まで分化させてきた約束事を組み合わせて対応したり、新しい性質の約束事を分化させて対応したりして、適切な約束事を使うことができるようになっていく状態を協約性が高まっていく状態といい、その時の子どもの姿をかわり合いが豊かになっていく姿としてとらえ、そのような事を積み重ねていくことによって、豊かなかわり合いとなっていくのである。

### 4. 実態把握（尺度作り）のための項目作成

#### (1) ねらい・基本的考え方

子どもが、人や物とのかわり合いの中で、様々な約束ごとを獲得し、その性質（田上らのことばでは性能）を向上させていくことは前ページで述べたとおりである。そこで、わたしたちの研究を深めるために次に必要なことは、本校の子どもたちがどのような性質の約束事を獲得しているのかを的確に把握することであった。これらをしっかりと把握することにより、

わたしたちが子どもとかわり合っていく際に、どのような約束事に基づいてかわっていかねばよいかを知ることで、相互の障害状況を事前に回避することができ、また、指導法の糸口を明確にすることができる。一方、実態の把握の過程においては、それぞれの約束事の性質（もしくは性能）の順序性（ここでは尺度と呼ぶことにする）を明確にする必要がある。そこで、わたしたちは、実態把握にさきだって、まずこの尺度の明確化に取り組むことにした。

尺度の明確化にあたっては、まず先行研究の成果を土台にすることで、その効率化を図ることにした。そしてその既成の尺度に本校の子どもたちを対応させてみることで、その尺度のおおよその妥当性を確認することができる。また一方、子どもたちを対応させる中で、既成の尺度に該当しない具体的な項目については、他の様々な発達検査等に照らし合わせていくことで、尺度の一層の充実を図ることにした。

なお、既成の尺度の妥当性の確認、及び尺度の充実にあたっては、日常の学校生活の中で接触が多く、よりの確に子どもを把握しやすいと考えられるそれぞれの学部内で作業を進めた。

## (2) 作成過程

### ア 協約性に関する状態と問題点

実態把握のための項目を作成する際に必要なことは、どのような協約性が、様々な環境や状況において、人や物とのかかわりの中に存在しているかを理解することである。それにはまず、子どもの様子を観察する中でとらえられるのではないかと考え、事前に実態調査を実施することにした。

実態調査には受信と発信の両面を把握する必要から横浜国大附属養護学校が作成した言語行動概括調査を使用した。実態調査項目はことば未習得の段階（呼名に対する反応、身体部位や事物の名称理解、動作の指示理解など）、次に音声言語の段階（単語や文の復唱、音声指示による動作、質問に対する応答など）、そして文字言語の段階（平仮名、片仮名の読み書き、二音節・三音節単語の読み書き、文字指示による動作など）からなっている。この項目にしたがって、それぞれの協約性の段階であろうと思われる児童生徒を1名ずつ抽出して行った。

調査の結果から次のような問題点があげられた。

- ・ 子どもは受信面（身近な物の名称理解や音声指示によって動作することなど）ではかなり高いものを持っている。これに対して発信面（要求表現をする時の音声表現の程度や質問に対しての応答など）は低いことから、協約性をわたしたちがみるときは、自発的に発信しようとする環境を設定したり、一語文による要求表現でなく二語文、三語文といった内容をよく理解しやすい協約性の高い表現がみられるような場面設定を考えたりする必要がある。
- ・ 協約性の基本的な条件として認知が大きな位置を占めている。例えば「赤いボールを箱の右に置いて下さい」という場の設定がある場合、「赤」「ボール」「箱」の物への理解、「右」という空間の認知、「置く」という指示の理解が出来なければ成立しない。そこで子どもの協約性の実態を把握するためには、認知面での発達も考慮しなければならない。
- ・ 協約性が成立する過程では、子どもの興味・関心が重要な要因になってくるが、実態調査などで逆に働くこともある。3種（車のおもちゃ、かさ、犬のぬいぐるみ）の中から、かさを選ばせる場面では、車に興味を持っているために常に車を選んでしまう結果になり、

車のかわりにボールを検査に使わなければならなくなった。

- 指示自体単独では理解できるが、指示が複雑になってくるとできなくなってしまう。色や物の名称を理解し、上という位置や置くという指示も理解できる子どもが「赤いボールを箱の上に置いて下さい」という指示では違う色のボールを箱の中に置いてしまった。わたしたちが子どもに指示を出す場合は一つひとつ区切ったり、復唱させたりして理解を深めさせることが重要になる。

#### イ かかわりの時間における実践

##### ○ 小学部

小学部の子どもたちの日常の行動をながめてみると、こちらからの指示に対してはある程度対応して行動できる者が多い。また身近な事物の名称等についても言葉では言えなくても絵カードを取ることはできる者も多い。一方子どもたちのなかには要求表現はつたなくて、言葉はもちろん、手を引いたり、身振りやサイン等の動作による表現もまだ十分とは言えない者も多い。このことは、対人・対物とも発信面に関してより、受信面に関してのほうがより力を発揮していることを示している。

そこで状況設定においてまず考えたことは、子どもたちの身近な事物をもとに対人及び対物的なかかわりの様子を見てみようという点であった。このことが上記の人や物に対するいわゆる発信・受信の実態を見ていくことにもなる。ここでは身近な物の名称理解及び対人的伝達手段についての様子を見た時の例を示す(第1グループ6名による)。

##### <状況>

- ・ 隣の教室(教室2)に置かれた、子どもにとって身近な物の中から、こちらの教室(教室1)でT1に指示された通りに持って来る。(教師3人をT1、T2、T3と呼ぶ)

##### <準備>

- ・ 身近な物として「でんわ」、「りんご」、「はぶらし」、「はさみ」、「ボール」、「コップ」、「カスターネット」、「くつ」を選んだ。

##### <方法>

- ・ 教室1にT1と子どもたち全員が席に着き、教室2にT2が待機しテーブルの上上記の物が並べてある。T3は両教室間を子どもについて移動し記録に当たる。
- ・ T1がチーフティーチャーとして学習をすすめ、6名の子どもに一人ずつ指示を与える。

##### <結果>

- ・ 「隣の教室から〇〇を持っておいで」という指示に対しては6名とも2、3のエラーは見られたもののほとんど問題なく行動できた。
- ・ 「隣の教室から〇〇と△△を持っておいで」となると極端に結果が悪くなる。どちらか一方だけを持って来たり、2つとも違う物を選んでしまったりといったエラーが目立った。
- ・ 「隣の教室へ行ってT2先生から〇〇をもらっておいで」に対する反応の一例は次のようであった(この例では絵カードを持たせた)。

表2 T<sub>1</sub>から指示を受けた子どものT<sub>2</sub>とのかかわり行動

児童名 (学年・性)	T <sub>1</sub> からの指示	T <sub>2</sub> とのかかわり行動
H・K (1・男)	りんごをT <sub>2</sub> 先生からもらっておいで	教室に入るとすぐに「金魚」と言って水槽の所へ行く。T <sub>2</sub> に呼ばれて近づき、ニコニコしている。「さようなら」と言って出て行く。
N・Y (2・男)	はさみをT <sub>2</sub> 先生からもらっておいで	はさみのカードをT <sub>2</sub> に渡す。T <sub>2</sub> 「先生にくれるの」というと教室を出て行こうとする。T <sub>2</sub> が「Y君」と呼ぶとカードを取りに来る。
T・S (3・男)	T <sub>2</sub> 先生からボールをもらっておいで	T <sub>2</sub> に「ボール」と言う。カードをボールの所へ置く。T <sub>2</sub> 「ボールを……」C「ボールをちょうだい」ボールをもらいT <sub>1</sub> の所へ帰る。
Y・T (3・男)	T <sub>2</sub> 先生から歯ぶらしをもらっておいで	隣の教室でT <sub>2</sub> の近くに立っている。T <sub>2</sub> 絵カードを指して「これは何ですか」C「歯ぶらし、これ」T <sub>2</sub> 「歯ぶらしどうするの」の問いに歯ぶらしを取っていく。
O・R (5・女)	T <sub>2</sub> 先生からコップをもらっておいで	T <sub>2</sub> に向かって「先生がね、T <sub>2</sub> 先生のコップを捜して持って来てって」と言う。T <sub>2</sub> コップを指して「これですか」と聞くとうなずく。渡すときすぐ出て行こうとする。「ありがとう」と言わす。
H・M (6・女)	電話をT <sub>2</sub> 先生からもらっておいで	T <sub>2</sub> の前に立ち、電話に手を伸ばす。T <sub>2</sub> 「何ですか」に「でんわ」と言おうとする。T <sub>2</sub> 「黒板に書いて」の指示で黒板に「でんわ」と書く。T <sub>2</sub> 「電話をどうするの」の問いに分からずT <sub>2</sub> の「ください」のヒントで黒板に「ください」を書き加える。

<考察>

- ・ 協約性の基礎には認知があるが、物の認知という点(物の受信)では6名ともほとんど問題はない(指示通り取って来れた)。
- ・ 「○○と△△」というように課題が複数になると混乱するのは「～と」の意味の理解がなされていないのではないか。あるいは「○○と△△」と同時に2つの名称の短期記憶に無理があるのではないか。
- ・ 人とかかわりが入ると難しくなる。人に「伝える」ということの意味が理解できていないのではないか。また「ちょうだい」ということばや、動作表現が十分できないのか。
- ・ 知っている物なら確実にもらって来れるH・M子には、本人の知らない物を示し、それをT<sub>2</sub>からもらって来る課題を与えたとどのようなかかわり行動が見られるだろうか。
- ・ この子どもたちの指し行動がどの程度できるのかを見る状況設定も考えてみたい。
- ・ 「持って来る」は理解できても、他の「入れる」、「出す」等の動作語の理解を見る状況設定も考えてみたい。
- 中学部

中学部の生徒の様子をみると、一般に教師からの指示に対する理解能力は高く指示に対応して行動することができる。また、身近な物の名称や使用法についてもよく知っている。このことから、受信能力は高いということができる。次に、発信能力であるが、

表出言語を持っていても一語文、二語文で終わってしまったり、構音障害のため聴きとりにくかったりするため生徒自らの意志を伝えることは困難である。これらのことから、発信能力は余り高いとはいえない。

そこで中学部では、「協約性」という観点から身体表現または言語・文字表現など何らかの発信を必要とする場を設定し、対人・対物的なかかわりの広がりを見ていこうと考えた。

<状況>

- ・ 生徒の前である動作をし、その動作の様子を生徒がどのように説明し、かかわっているか。

<準備>

- ・ 湯呑み、タオル、ギター、自転車、絵本、ボーリングセットなどいずれも二つずつ準備した。

<方法>

- ・ 教室1に生徒を集め、隣の教室2に教師 T1が待機する。
- ・ 教師 T1 が生徒一人にある動作を見せ、「T2先生に T1 が何をしていたか教えてきて下さい。」と指示する。
- ・ 生徒は教室2に行き、T2に対して T1 の様子を説明する。この様子を T2が観察・記録する。

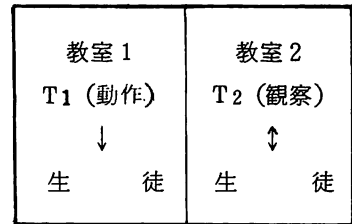


図1 観察の方法

<結果>

- ・ 動作模倣がどの程度できるか実態を取って見たところ、日常生活で行う歯磨き、手洗い、鼻かみや、日常よく目にするギターをひく、車の運転をするといった動作は、自分で考えたり、教師の動作を見たりしてほぼそれに近い動作をしてみせた。

つきにかかわりの時間の様子を示す。(＝ は身体表現, □ は物を使う。)

表3 T1の行動を見た子どものT2とのかかわり行動

生 徒	生 徒 の 行 動
U・H (1年・男子)	<p>【課題：T1が椅子に座って足を組み、お茶を飲みながらテレビを見ている。】</p> <p>U：「テレビ」「見てたの」「お茶飲んで」「見てたの」「T君、違ったK君の椅子に」「おやすみ」「こうやって飲んでの」と言いながら<u>足を組んでお茶を飲む動作</u>をする。</p>
N・N (3年・女子)	<p>【課題：T1が机の上をふきそうじする。】</p> <p>T2：「T1先生何をしていた？」</p> <p>N：「してまーす。」「してまーす。」 バイバイと言いながら教室を出ていく。</p>

<p>W・Y (3年・女子)</p>	<p>【課題：T1がA君を肩車する】</p> <p>W：「T1先生とA君が※びんこをしました。」</p> <p>T2：「びんこってどんなの？」</p> <p>W：「頭を、足を持って　ここ(手で頭をさわりながら)に乗ってびんこをした。」「背中に乗った。」「あのねえ T1先生とT君が背中に。」</p> <p>「頭から乗ってる。」「びんこ。T君にしている。」「T君がT1先生にびんこをして、頭からして、頭をしました。」</p>
------------------------	---

※ びんこ：鹿児島の方言で肩車のこと

<考察>

- ・ 動作が数種類組合わされた場合、整理して表現することが難しい。
  - ・ 助詞の誤りや助詞が抜けてしまうことが多い。
  - ・ 言葉により行動調整も行われるが、自分の言葉に思考がふりまわされる面もある。
  - ・ 身体表現を用いたり、実物を用いたりして言葉による表現を補おうとする生徒が多い。
  - ・ 表現した言葉が協約的でない場合、それを他の言葉で表現することは非常に難しい。特に、一人で動作できるものは身体表現しようとするが、二人以上で動作するものは空間概念の把握や助詞の使い方など、高い発信能力を必要とする。
- 高等部

高等部の生徒は、小・中学部の児童生徒に比べて学習活動や遊びなどを通して、友達や教師とも割とよくかかわり合っているが、そのかかわり方は受け身的な傾向にあるようである。そこで高等部では、生徒が積極的に教師にかかわることができるような状況を設定し、どのようにかかわっているかを観察することによって、協約性の項目作成の手がかりにしようと考えた。以下、その実際を述べる。

<状況>

- ・ 日常よく見かけたり使ったりしているが、生徒がその名前をよく知らないような道具を教師にどのような方法で説明し、かかわろうとするか。

<準備>

- ・ 握力計、マラカス、香水入りのびん、鳴子、巻き尺、ハンドグリップなどを準備するが、これらはいずれも二つずつ用意し、別々の箱に入れておく。

<方法>

- ・ 教室1に生徒を集め、隣の教室2に教師 T2 が待機する。
- ・ 教師 T1 が生徒一人に実物を見せ、「これと同じものを隣の教室へ行ってもらってきなさい。」と言う(①)。
- ・ 生徒は隣の教室に行き(②)、教師 T2 に対して、いろいろな方法で道具を渡してくれるように説明する(③)。

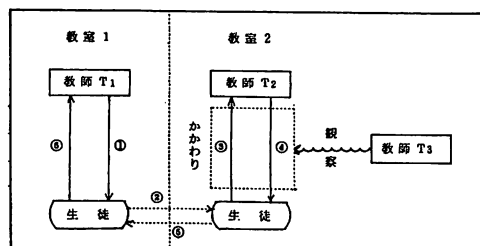


図2 観察の方法



この様子を教師 T3 が観察し、記録する。

- ・ 教師 T2 は、おおよそ理解できたら、それを生徒に渡す(④)。どうしても理解できない場合は、箱の中から生徒に見つけさせる。
- ・ 生徒は、教室 1 に持って帰り(⑤)、教師 T1 に渡す(⑥)。

<結果>

次に示す表は、かかわりの時間の様子を記録したものの一部である。下線の部分に、伝達する際の信号がみられる。

表 4 T1 から指示された子どもの T2 とのかかわり行動

生徒名 (学年・性)	指示された道具	行	動
K・N (3・男)	香水入り びん	㊦・〇〇先生、えーとこれを下さい。 (黒板に絵をかく) (消してもう一度かく) → 実物に 近づく ㊦・これを下さい。 ㊦・どれくらいの大きさ? ㊦・ <u>大きさはこれくらい。</u> (黒板の <u>絵</u> で大きさを示す。) ㊦・名前は?	㊦・知らない。 ㊦・色は? ㊦・ちょっと待ってね、灰色。 ㊦・何でできているの? ㊦・わからない。 ㊦・何だと思う? ㊦・えーと、 <u>あれ</u> (箱の中の <b>びん</b> をさ す) ・ <u>これだ</u> と思う。
F・M (3・女)	鳴子	㊦・んー、わかんない。 ・ <u>赤い。</u> (手で振るまねをする) ・形は、わかんない。 ㊦・絵でかける? ㊦・かけない。 ㊦・もう一度見てきたら? ㊦・わかんない。	㊦・これかな? (いくつか示す) ㊦・ちがう、 <u>これかなあ。</u> (指でさす) ㊦・これだと思うものを取ってごらん。 ㊦・ <u>これだ</u> と思う。(鳴子を取る)
Y・T (2・男)	握力計	㊦・これ下さい。これ、あれ。 (腕を振りながら) ← 使う動作 ・これするでしょ。 ㊦・どんな大きさ? ㊦・ <u>黒、黒い</u> ㊦・形は? ㊦・ <u>こんな</u> (動作) ㊦・かなづち? ㊦・ちがう ㊦・見たことある? ㊦・ある。これ、 <u>黒</u>	㊦・何に使うの? ㊦・ <u>体育で使う</u> ㊦・どんな形をしているの? ㊦・ <u>黒い</u> の (舌打ちをする) ・ <u>黒い。</u> <u>黒くて体育で使う</u> ・ <u>体育で使う。</u> あれ、これ、あれよ ㊦・これかな? (うちでのこづち) ㊦・ちがう ・(みつけて) <u>これ、これ</u>

<考察>

- ・ 形、色および使い方をことばで説明しようとしているが、うまく相手にわかってもらうために、身振りや指さしも使っている。
- ・ 協約性の尺度の項目としては、平仮名や片仮名などの文字の理解はもちろん、指示の理解、二つの物の比較の際に用いることば(上下、左右、軽重、長短)や道具の用途の理解も必要である。

ウ 発達検査からの項目抽出

わたしたちが、次に行ったことは、今までの協約性に関する状態と問題点の分析，かかわりの時間における実践を，従来の発達検査の項目と対応させたり，協約性の観点から適当だと思われる発達検査の項目を抽出したりすることであった。このような手続きを踏まえることによって，より客観的に，より広い視野に立って，尺度作りができると考えた。発達検査の項目は，わたしたちが子どもの実態をとらえるために使った「津守式乳幼児精神発達診断」の言語，障害児の現状と指導の在り方の方向性を出すために作成され，ことば以前の協約性をさぐるのに有効な「早期発達診断」の言語，言語の分野を受容言語と表出言語の領域に分け，わたしたちの受信，発信の考え方に似ている「M E P A」の言語ならびに社会性から選び出し，測定しようとする内容が似通ったもの同士で同じ発達レベルに位置づけた(表5)。

表5 発達検査の対応

早期発達診断	津 守 式	M E P A
E14 表現語いの芽生え 言18 意味のあることば (「ワンワン」・「ニャーニャーニャー」・「ウマウマ」などを，初めて使います。 E15 簡単な依頼の理解 言19 大人が身振りを交えて頼むことば(「ちょうだい」・「あげて」，など)を理解し，その依頼の内容を実行する。 E16 音節模倣の拡充 言20 以前には自分で発音できなかった新しい音節を，大人の手本どおりに模倣する。	◎-5 おとなのことばを理解して行動する(「いらっしゃい」，「バイバイしましょう」)	13～18か月 La-8. 意味のある言葉を2つ程度話す。 7～12か月 6. 「ちょうだい」と言って身振りで示すと反応する。 13～18か月 9. 大人の言った単語をそのまま，まねすることが多くなる。

(3) 項目について

以上のような経過で作成した項目について，さらに，かかわりの面から検討を加えた。つまり，それぞれの項目が，人とかかわり合いを対象としているか，あるいは，物とかかわり合いを対象としているか。そして，それぞれの対象となったものへの受信なのか，発信なのかということなどについて区分した。

このようにして作成されたのが，協約性項目一覧(表6-1，6-2)であるが，児童生徒一人ひとりを各項目に照し合わせて評価する際，私たちは，次のようなことを共通理解して実施した。

まず，番号12「簡単な指示に従い……」や番号24「排泄を教える」などのように，日常生活の観察で評価するものと，番号21「単純なお使いをする」や番号33「指示に従って物を置く」などのように，場面を設定して評価するものとに分けた。そして，場面を設定する場合には，どのような道具や材料，内容を用い，どのような方法で実施するか。などということを検討した。

次に実際作業に当たっては，次のような方法で一人ひとりを評価した。

- ◎ よくできる。よくする。よくなる。よくある。(できないことがまれである。)
- 一部できる。ときどきできる。(できる時が，できない時より多い。)
- △ できはじめる。まれにできる。(できない時が，できる時より多い。)

表 6-1 項目と人物, 受信・発信との関係

項目	目	人		物	
		受信	発信	受信	発信
1	なん語と呼ばれる母音 (アーアー, ウーウー) を発する。		○		
2	そばに来てほしい時, 何か持って来てほしい時などに「アーアー」などと言って呼ぶ。		○		
3	缶ジュースをあけてほしい時に缶を差し出す, 相手の持っている物がほしい時に手を差し出すなどする。		○		
4	簡単な音節模倣 (ダーダー, パーパー) をする。	○	○		
5	「イヤイヤ」「ニギニギ」「バイバイ」等の動作模倣をする。	○	○		
6	意味のあることば (ワンワン, ニャーニャー) を使う。			○	○
7	「ちょうだい」を言う。	「ちょうだいは？」に応じて言える。		○	
		場面に応じて自分から言える。		○	
8	声かけに反応する。	音や声のした方を見る。	○		
		あやされると静かになる。	○		
9	大人の言った単語をそのまま, まねて言う。(イヌ, コップ, バナナ, チューリップ)	○	○		
10	身近な動物や果物の名称を理解する。 (イヌ, ネコ, バナナ, リンゴ)	名称を言われて指差す。			○
		「これは何ですか？」に言葉で答える。			○
11	身近な事物を理解する。	コップに水を入れて飲む。			○
		おもちゃのバスをおしたり, 人形を抱いたりして遊ぶ。			○
12	簡単な指示に従い行動できる。	身振りをそえた「おいで」に応じる。	○		
		言葉のみの「おいで」に応じる。	○		
		「立ちなさい」「すわりなさい」に応じる。	○		
13	動作を表す言葉 (行く, 食べる) を使う。		○		
14	「ぼく」「わたし」などと言う。		○		
15	簡単な文章を言う。	2語文で話す。「パパ カイシャ」		○	
		3語文で話す。「パパ カイシャ イッタ」		○	
16	身体部位を 10 種見分ける。	「〇〇はどれですか？」に指さして答える。			○
		「ここは何ですか？」に名称を言う。			○
		「ここは何ですか？」に文字で答える。			○
17	区別できなくても語いとして赤, 黄, 青が言える。				○
18	赤・黄・青が見分けられる。	「〇〇はこれですか？」に表情・身ぶりで答える。			○
		「〇〇はどれですか？」に指さして答える。			○
		「これは何色ですか？」に言葉で答える。			○
		「これは何色ですか？」に文字で答える。			○
19	自分の名前を言う (書く)。	「名」のみを言う。		○	
		「名」のみを書く。		○	
		「姓名」とも言う。		○	
		「姓名」とも書く。		○	
20	「いつ」「どうして」「何のために」などの質問がでる (「これなに」も含む)。		○		
21	単純なおつかいをする。	物を持って行く	○		
		物を持って来る	○		○
		物をもって来る (身ぶり, 指さしで)。	○		○
		物をもって来る (音声言語で)。	○		○
		物をもって来る (文字言語で)。	○		○
		伝言をする (音声言語で)。	○	○	
22	名前を呼ばれると返事をする。		○	○	
23	「もう一つ欲しい」と要求する。	名前を呼ばれると返事をする。	○	○	
		表情・身ぶりて要求する。		○	
		言葉で要求する。		○	

表 6-2 項目と人物, 受信・発信との関係

項目	目	人		物	
		受信	発信	受信	発信
24	排泄を教える。	泣いて。			
		「トイレに行きたいか？」の質問に表情, 身ぶり, 言葉で。		○	
		自分から身ぶり・表情で。		○	
		自分から言葉で。		○	
25	「あれ」「これ」の指示語が使える (音声言語で)。		○		
26	「男・女」を見分ける。	「男(女)はどっち？」に指さして。		○	
		「この人は？」に「男」「女」の言葉で。	○		
		「この人は？」に「男」「女」の文字言語で。	○		
27	日常の基本動作名を答える。	絵や写真を見て動作・身ぶりで答える。	○		
		絵や写真を見て音声言語で答える。		○	○
28	2つの物が同じか, 違うかがわかる。 (積木と積木, 積木とコップ)	絵や写真を見て文字言語で答える。		○	○
		同じかどうかが身振りで表す。		○	○
29	3種類の動作を命令されると実行できる (一連の動作で)。	同じか, 違うか言葉で言う。			○
			○		○
30	受身文を理解できる。 (男の子が犬にかまれている絵を見せる)	3枚の絵の中から正しいものを選ぶ。	○		○
		絵を見て説明する。		○	○
31	見なれた物の用途がわかる。 (ハブラシ, コップ, 鉛筆)	その物の名前を言う。			○
		その物を実際に使うことができる。			○
		用途を言うと, その物を指さす。			○
		用途を身振りで表す。			○
32	二つの物を比較して, 区別できる。	用途を言う。		○	○
				○	○
33	指示に従って物を置くことができる。 (積木をふたつきの箱の周辺に置く)	ボールの大小が区別できる。			○
		本の軽重が区別できる。			○
		鉛筆の長短が区別できる。			○
		机の高低が区別できる。			○
		「箱の中は」ができる。	○		○
34	しりとりができる。 (コマからはじめる)	「箱の上に, 箱の下に」ができる。	○		○
		「箱の前に, 箱の後ろに」ができる。	○		○
		「箱の右に, 箱の左に」ができる。	○		○
		言葉集めができる。	○	○	
35	1~10までの数字がわかる。	言葉でできる。	○	○	
		文字でできる。	○	○	
		数字を見て, 指で表す。			○
		数対象を数え数字で表すことができる。			○
36	平仮名 50音がわかる。	数字を続む。			○
		数唱を数字で書ける。			○
		平仮名 50音が読める。			○
37	片仮名 50音がわかる。	平仮名 50音が書ける。			○
		片仮名 50音が読める。			○
38	文字カードを読んで動作する (はこのなかからつみきをだす)。	片仮名 50音が書ける。			○
			○		
39	簡単な文章を書く。	助詞を正しく使える。	○	○	○
		接続詞を usable。	○	○	○
		漢字を usable。	○	○	○

## 5. 結果とその分析

わたしたちは、前述した項目とその評価の観点に基づいて、一人ひとりの協約性についての実態調査を実施した。そして、その結果をまとめる際に、次のような視点を設けた。

- 人あるいは物へのかかわり方はどうか。（その対象がごく限られた人や物ではないか。また、人だけあるいは物だけにかかわろうとする姿はないか。）
- 受信と発信の関係において、特徴的な面はないか。（教師のことばによる指示はよく理解し行動するなど受信はある程度できるが、自分の要求は、身振りやことばなどではあまり伝えようとしめないなどの姿はないか。）
- 約束事の性質の中のどれを受信あるいは発信の中心手段としているか。また、どれだけの幅があるか。

このような視点は、わたしたちが、子どもたちの協約性の状態と問題点、かかわりの時間における実践、項目作成などを通して、協約性を考えていく上で必要と感じたことであった。そして、三つの視点から結果を分析すると、子どもたちの協約性の段階には次の三つの段階があることが分かった。

表7 協約性の段階とその特徴

グループ	段 階	特 徴
A	周囲の人々による受信をより多く必要とし、限られた人や物とのかかわり合いの中で約束事を獲得しつつある段階	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 対教師とのかかわり合いが比較的多く、かかわり合う人や物もある程度決まっている。</li> <li>◦ 毎日繰り返される事に関する指示は、ある程度受信できる。</li> <li>◦ 発信手段は、ほとんどが象徴信号系以前で、自成、準象徴信号系を使うことも多い。</li> </ul>
B	周囲の環境とことばでの発信、受信が可能になり、ある程度広がった範囲での人や物とのかかわり合いで約束事を獲得しつつある段階	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 人や物へのかかわりが、自分から未知の人や物にかかわろうとするなど広がりつつある。</li> <li>◦ 受信はある程度でき、発信も自分の要求や簡単な事柄について可能である。</li> <li>◦ ことばが受信・発信の中心になっているが、十分でない場合も多い。</li> </ul>
C	ことばや文字言語による発信、受信がある程度でき、人や物とのかかわり合いも広がってきて、複雑な状況での約束事を獲得しつつある段階	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 人や物へ積極的にかかわろうとすることが多くなり、その対象も多岐にわたる。</li> <li>◦ 受信、発信とも、いくつかある中から特定の行動を選択するなど複雑な状況でも可能になりつつある。</li> <li>◦ ことばに加え、文字言語も中心手段となる。</li> </ul>

また、このような段階が妥当かどうか、◎、○、△、×にそれぞれ得点を4点、2点、1点、0点与え、人受信、人発信、物受信、物発信ごとに総得点を出し、それぞれを最高点（4×項目数）で割り、100をかけて比率として、それぞれを比べられるようにした。そして、人と物

との比較，受信と発信の比較，対人と対物の発信，受信の比較，対人あるいは対物における発信と受信の比較を行い，その段階の裏付けとした。（ここではその数例を示す。）

これらの図からも分かるように，Aグループ→Bグループ→Cグループとなるに従って得点が増加し，しかもそれぞれのグループ間に開きがある。このことは，前述した段階が妥当であったことを示すものであり，子どもたちの協約性に段階があり，乗り越えなければならない発達課題のあることが考えられる。

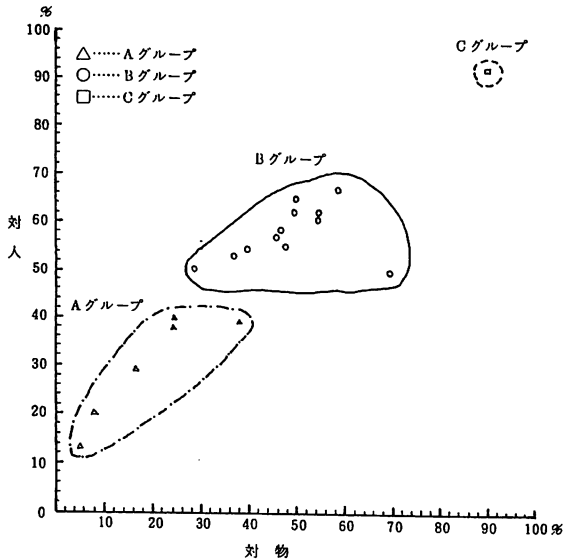


図3 対人と対物との関係（小学部）

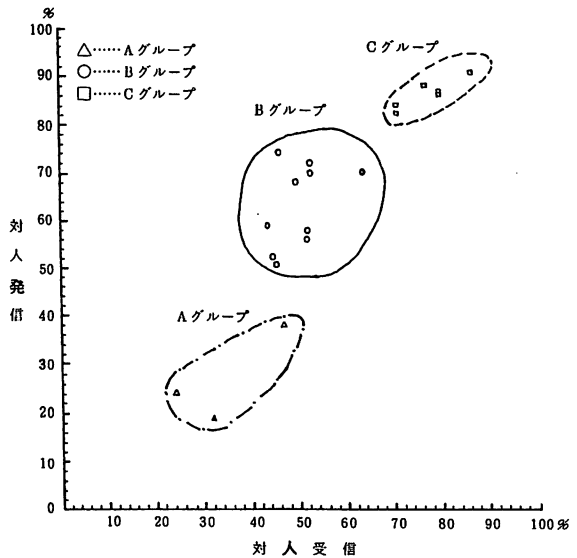


図4 人受信と人発信との関係（中学部）

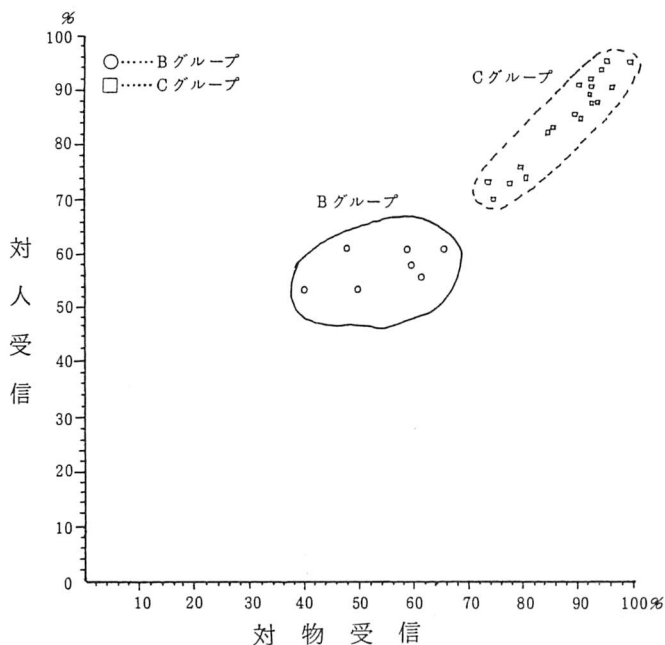


図5 人受信と物受信の関係 (高等部)

## 6. まとめと課題

かかわり合いの豊かさをみていく指標の一つとして、「協約性」の視点を設定し、協約性の尺度として項目を作成した。そして、項目に基づいて実態調査をし、子どもの協約性には三つの段階があることが分かった。この研究を進めていく中で、わたしたちの子どもたちをみる目が変わったことは確かであった。子どもたちが協約性のどの性質を分化させているのか、それをみるためには、どのような項目が必要なのかということや、本年度の目的ではないが、協約性の性質が分化していない子どもにはどんな指導法が適切なのかということも論議された。今までは、どちらかといえば、教師の立場で、漠然と子どもの持つ信号を考えていたが、協約性の研究を始めてからは、その子どもが持っている受信、発信の協約性の分化をしっかりとつかまなければ、かかわり合いはなかなか広がらないことが分かった。

また、今後の課題として次のようなことが考えられる。

- きめ細かい項目作成
- 適切な評価方法

参 考 ・ 引 用 文 献

- 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
- 川村秀忠・志田倫代（1982）：発達のがかりな乳幼児の早期発達診断 川島書店
- 小林芳文（1985）：ムーブメント教育実践のためのムーブメント教育プログラムアセスメント  
日本文化科学社
- 笹沼澄子・柴崎良子（1986）：ことばを取り戻した子どもたち 大修館書店
- 田上隆司外（1982）：障害の重い子どもの言語指導 発達と指導Ⅲ「言語」227～254 学苑社
- 津守真・稲毛教子（1961）：乳幼児精神発達診断法 大日本図書
- 中澤恵江（1984）：探索行動とコミュニケーション 精神薄弱児研究 18～25 日本文化科学社  
同 （1986）：重複障害児を育てるなかでの「ことば」 発達の遅れと教育 36～41 日本  
文化科学社
- やまだようこ（1987）：ことばの前のことば 新曜社
- 横浜国立大学教育学部附属養護学校（1984）：研究紀要 43～46, 131～135  
（1986）：研究紀要