

## 第 四 部

豊かなかかわり合いをささえているもの

# 目 次

I. 身 体 .....	72
II. 情 緒 .....	83
III. 認 知 .....	92

# I 身 体

# 目 次

1 「身体」とは .....	72
2 「かかわり合い」と「身体」 .....	73
3 身体の下位項目 .....	74
(1) 下位項目の基本的な考え方	
(2) 下位項目	
① 姿 勢	
② 移 動	
③ 操 作	
④ 構 音	
4 分析の実際 .....	80
(1) 実態調査の結果	
(2) かかわりの時間の分析	
5 まとめと今後の課題 .....	82
参考・引用文献 .....	82

## 1 「身体」とは

身体とは、神経組織・臓器・筋肉・骨格・循環器系などの様々な組織が統合された個体であり、主として生命維持のために、自然との間で物質代謝を行っている。そして、視覚・聴覚・触覚などや、臓器などから入力される個体内部・個体外部の情報に対して、主として脳のレベルで必要な情報を選んで処理し、各組織（部位）へ抑制か促進の二つのタイプのどちらかの命令を送り、環境からの情報へ対処していく有機体であると一般に言われている。つまり、わたしたち人間が行動する場合には、「物をつかむ」という一つの行動であっても、単に手を動かすだけでなく、顔を向けて目で見、取り易い体制を取るというように、一つの異なった部分のみが動くのではなく、常に全体が一つの目的を持った行動のために動く。それと同時に、脳を働かせ、物の位置や体の動きを知る認知面や、快・不快などそのときの情緒の状態もからんだうえで、行動を起こしてくるというように、精神面と身体の諸機能も分離したのではなく、単一の統一体として考えられている。しかし、わたしたちは、前文でも述べられた「人間は、精神と身体が分離した実体ではなく、単一の統一体としての個である」という考えを十分踏まえた上で、あえて、人間の行動を支えているものとして、「身体」「情緒」「認知」という3つの基盤を考え、行動を分析的にとらえようとしている。

以上のことから、わたしたちは、興奮・快・不快・愛情・喜びなどの「情緒」や、事物・事象などを意味あるものとして受け止め処理する「認知」とは角度を変えた見方として、「身体」をとらえていこうとする立場を取ることにした。このことを、前述の「物をつかむ」という行動において説明すると次のようになる。

「物をつかむ」という行動は、「物をつかまなければならないという情報を何らかのかたちで受ける」「物に対して目を向けて見る」「つかむための姿勢を取り、手を伸ばしてつかむ」という具合に観察されてくる。そして、この行動が表出されるためには、その状況に置かれたときに、その子がどのような情緒の状態であったのか、つかむ物やつかむことが必要となる場面などをどのように認知しているのかなどの精神面が大きくかかわっている。このように「物をつかむ」という行動が表出されるためには、複雑な過程を通らなければならないのである。しかし、わたしたちは、この複雑な過程の中から「物をつかむという情報を受ける」「物に対して目を向けて見る」「つかむための姿勢を取り、手を伸ばしてつかむ」というように、実際に観察できる部分を「身体」としてとらえていこうと考えている。つまり「耳」や「目」そのものというような情報を受けるための場としての受容器に関するところや、「目を向ける」「手を伸ばす」というような、効果器を働かせてどのように自ら人や物に直接働きかけているかというところを、「かかわり合い」の基盤としての「身体」という立場からとらえていこうとしている。このような考えを基に、わたしたちは、「かかわり合い」の基盤としての「身体」を次のように定義した。

身体とは、個体内・個体外からの情報を受け取る場としての受容器を持つとともに、情緒・認知などの精神活動を基に効果器を作用させ、自ら人や物に直接働きかける個体である。

## 2 かかわり合いと身体

まず、わたしたちは、上述したことを基に、「かかわり合い」が生まれるためには、「身体」が重要な位置を占めていると考えている。というのは、例えば「ボールを取ってくる」という一つの状況を考えてみると、その子どもが、「ボールを取らなければならない」ということや、「ボールやボールがある場所」からの情報を、「身体」（ここでは耳や目など）で受けているからである。そして、認知や情緒などの精神活動を基に、「ボールがあるところまでいき、ボールを取って帰ってくる」という具合に、「身体」を使って直接働きかけていくと考えたからである。つまり、「かかわり合い」を持つためには、必ず「身体」を使用しなければならないということになる。このような考え方を基に、わたしたちは、「かかわり合い」を支えているものとしての「基盤」という立場で「身体」を位置づけてくるのである。

次に、子どもの「かかわり合い」を「身体」という面からどのように分析し、意味づけるかということがある。そこで、わたしたちは、二つの方向を考え、子どもの「かかわり合い」をとらえていくことにした。一つの方向とは、「その子が、状況の中でどのように行動しているかを、細かく記録していく」ということである。もう一つの方向とは、「その状況下での課題を達成するためには、どのように『身体』を使用しなければならないかを知る」ということである。このことを前述の「ボールを取ってくる」という状況で説明すると、①一人の子どもの行動を「ボールを取るように促されたことを受ける」「ボールを見た」「ボールの所へ行った」「かごの前へ立って上体を曲げた」「手を伸ばしてボールをつかんだ」「にこにこしながらボールをついて遊びだした」というように、細かくみていく。②この状況下では「ボールを取らなければならないという情報を受ける、ボールを見、ボールの所へ行き、上体を曲げて手を伸ばし、ボールをつかんで帰ってこなければならない」という具合に、状況下での課題を達成するために必要な「身体」の内容をとらえておく。この①と②を比較することを通して、その子が行っている「かかわり合い」の「身体」面からの意味づけをしていく。そして、この「身体」面からの意味づけと、「認知」「情緒」での分析を合わせることで、その「かかわり合い」を支えている内容を、細かく知ることができるのではないかと考えている。つまり、上述の「ボールを取ってくる」という状況の中で、この子どもは「にこにこしながらボールをついて遊びだした」という行動を見せている。この状況下では「ボールを持って帰ってくる」ということが本来の課題なのであるが、何らかの理由によって「にこにこしながらボールをつく」というふうに「身体」を使用してきている。この「身体」面での意味づけと「認知」「情緒」面からの分析を合わせることによって、なぜその子がこの状況下では「ボールを持って帰る」ということをせずに「にこにこしながらボールをつく」という「かかわり合い」を起こしてきたのかを意味づけていこうとしているのである。

ところで、わたしたちは、子どもの「かかわり合い」をとらえる際に、どのような働きかけを受けたのかということも考慮しながらも、まず、出力系を中心としてみたいと考えている。というのは、「かかわり合い」は「身体」をどのように使用しているのかについて知ること、つかむことができると思ったからである。つまり、前述の「ボールを取る」という状況においては、「ボールを取って帰ってきた」という観察がなされて初めて、その子どもがどの様に状況にかかわっているのかを判断できると考えたのである。さらに、出力系を、例えば「ボールを取る」という状況では、「歩く」

「つかむ」などそれぞれの目的によって働きを分けてとらえていこうとしている。これは、目的によって分けることで、どのような情報を受けて行動しているのかがつかみやすくなり、「認知」「情緒」面からの考察と合わせやすくなると考えたからである。この考えを基に、わたしたちは「かかわり合い」の基盤としての「身体」の下位項目をとらえていくことにした。

### 3 身体の下位項目

#### (1) 下位項目の基本的な考え方

わたしたちは、かかわり合いの基盤としての「身体」を上述のように定義した。これによると、情報を受けるための場としての受容器に関するところや、効果器を動かしてどのように自ら人や物に直接働きかけているかという立場から「身体」をとらえていくことになる。

しかし、〔かかわり合いと身体〕の項でも述べたように、どのような働きかけを受けたのかという、いわゆる受容器に関するところを十分に考慮したうえで、まず、出力系を中心に下位項目を探り、分析の柱として、その下位項目から今後のかかわり合い行動をみていくことにした。

そこで、わたしたちは、いくつかのかかわり合い行動の事例を集め、それらの行動の流れを分解し、整理・分類していくことで「身体」についての下位項目を導きだすことができないかと考えた。ここでは、ある子どもが示したかかわり合い行動を例にとり説明していくことにする。

〔事例5：昭和62年11月5日(木) 昼休み、体育館にて〕

＊ 教師が、体育館に入っていくと、A男が、用具庫の方へかけだし、ボールかごからボールを取り出して、教師の近くへ歩みより「先生、サッカーしようよ。」と言いながら、ボールを投げ渡した。

日常いつでもみることのできる子どもと教師の休み時間での一コマである。ここでA男のとった行動をみていくと、＜教師に向いていたからだを 用具庫へ向ける → 走る → 止まる → からだをかかめボールをつかむ → 教師の方へ向きなおる → 歩く → ボールを投げる。＞という行動の流れでこの行動が成り立っているといえる。これらの一つひとつの行動を整理してみると、① からだをひねったり、伸ばしたりするなどの非移動性能力〔姿勢〕。② からだをある場所から他の場所へ移す能力〔移動〕。③ つかむ、投げるなどの事物を操作する能力〔操作〕の3つに大別することができた。また、A男は、行動の中で「先生、サッカーしようよ。」と、ことばを発している。意志の伝達には、音声言語を持つことが有効な手段であり呼気の出し方、音の作り方等に関する能力〔構音〕も、出力としてかかわり合い行動をみていくうえで欠かすことのできないものであると考えた。

このようにして、人間の行動を出力を中心とした「身体」という立場でみていったとき、① 姿勢 ② 移動 ③ 操作 ④ 構音 の四つの下位項目がうかびあがってきた。そこで、わたしたちは、どのような働きかけを受けたことが、この行動を起こす源になったか、言い換えれば、情報をどのように受容しての行動であったかを観察の中からよみとり、それを考慮したうえで、上の四つの下位項目と合わせ、かかわり合い行動を分析していくことにした。

さらに、当然のことではあるが、個をみる前提条件としてただ単に、行動だけを見るのではなくそのときのA男の体調をつかんでおくこと、および、その時々表情を正確に記録しておくことが、後

にその行動を総合的に意味づける際の重要な資料のひとつになることは言うまでもない。たとえば、この時A男は、足を捻挫<sup>ねんざ</sup>していたり、睡眠不足のため頭痛がする状態であったとすれば、当然、行動の出し方は普段と異なっていたはずである。また、その教師との活動の中で刻々と変わるであろうA男の表情をわたしたちが正確に読みとることができれば、さらに行動の分析に信頼性がでてくるはずである。このように、わたしたちは、行動をとるとき病気やけがなどをしていないかを中心にその有無をあらかじめおさえておかなければならないこと、また、表情を正確に記録する必要性を再確認して、分析を試みることにした。

以上、行動を始める時の体調や表情と四つの下位項目とで、人間のかかわり合い行動を分析したわけであるが、事項では、さらに詳しくそれぞれの下位項目のとらえ方および要素表について説明していくことにする。

なお、姿勢、移動、操作の要素については、ムーブメント教育アセスメント(MEPA)の評定表を借用することにした。

## (2) 下位項目

### ① 姿勢

姿勢とはここでは動きの安定性にかかわる能力のことをさし、移動および操作の能力にとって大切な要素と位置づける。人間が移動するためには身体の抗重力姿勢の形成が大切となる。つまり首すわり、ひきおこし反応といったごく基礎的姿勢反応から座位および立位にいたる主に非移動性の能力が重要な要素となる。身体の移動、物の操作等において絶えず安定性にかかわる能力が大きくかかわっているということである。ここでは、身体軸を静止した状態で曲げる、伸ばす、ひねる、回転するというような動きや平衡バランスの働きの状態をみる。

### ② 移動

移動とは、ここでは、手・足などの四肢全体を使って、身体軸を動かし、自分の体をまわりの空間に動かす能力のことをさす。移動は、主に、歩く、跳ぶ、走るなどの体全体を使った粗大運動が中心になる。ここでは、歩く、跳ぶ、走るなどの身体軸を動かしている状態での移動の発達段階を見るとともに、その時の、手・足など体の動かし方がどういった状態であるかを見る。



### ③ 操作

操作とは物を媒介とした手指の運動能力のことをさし、体の大筋肉群や大関節群の関与する粗大運動の発達が前提となり、姿勢や移動の能力とともに次第に発達していく。特に物とのかわり合い場面では操作が重要な項目になってくる。ここでは、物体をつかんだり、投げたり、捕らえたり、受け止めたり、押さえたりするなど手指による微細運動を中心にみる。

表1 姿勢要素表

ステージ	発達レベル	内 容
第1	0～6か月	1 腹ばいから頭をあげる。 2 あおむけから、両肩を引き起こしたとき頭があがる。 3 肩を支えてやると、せき柱が腰の近くまで伸びる。 4 支持している台の上に腹ばいにして、台をゆっくり傾けると、台から落ちまいとする動きがみられる。 5 長座位をとらせると手を前につき、ひとりで座っている。
第2	7～12か月	6 上肢を伸ばし、下肢を直角に曲げ、四本の肢で支える。 7 座らせ、片腕を横に引く(押す)と体が平衡を保つように動く。 8 正座で座る。 9 つかまって立っている。
第3	13～18か月	10 座って一方の上肢を引くと、頭、胸部が立直り、引かれまいとする。 11 立体から一人で座る。 12 立たせ、前後、左右に引くと頭の立直りと平衡を保つため一方の足を踏み出す。
第4	19～36か月	13 シャガむ。 14 ぎこちなく台からとびおる。 15 立ったままでぐるっとまわる。 16 開眼片足立ちが一瞬できる。 17 階段の一番下からとびおる。 18 階段を2段目からとびおる。
第5	37～48か月	19 開眼片足立ちができる。 20 同じ姿勢がとれる。 21 閉眼片足立ちが一瞬できる。 22 頭の上に週刊誌を広げてのせ数歩あるける。 23 閉眼片足立ちができる。 24 ぞう、とり等の動物の姿勢のまねができる。
第6	49～60か月	25 同じ姿勢がとれる。(一方の手を上げ、他方を横に伸ばす。) 26 同じ姿勢がとれる。(片手で反対側の耳をおさえる。) 27 ブランコの立ちのりをして、一人でこぐことができる。
第7	61～72か月	28 片足で立ち、そのままからだを傾けて飛行機のようにしても倒れないでいられる。 29 ことばの指示による姿勢がとれる。

表2 移動要素表

ステージ	発達レベル	内 容
第1	0～6か月	1 ムズムズと体を動かす。 2 手・足をバタバタ動かす。 3 あおむきから横むきにねられる。 4 あおむきからはらばいにねられる。
第2	7～12か月	5 腹や肘を同時につき、上体を引きずって移動する。 6 上肢を交互に前または後ろに出して這い這いする。 7 四肢を交互に出して這い這いする。 8 固定された物につかまって動きまわる。
第3	13～18か月	9 人につかまって歩く。 10 階段を這いあがる。 11 ひとりで歩く。 12 手すりにつかまって階段をのぼる。
第4	19～36か月	13 ころばないでどうにか走る。 14 階段をひとりで這い下りる。 15 両足でびよんびよん跳ぶ。 16 つま先で歩く。 17 ヨーイドンの合図でかけだすことができる。 18 横ころがりができる。
第5	37～48か月	19 前方にまわれる。 20 直線の上を踏みはずさないで歩ける。(幅 10cm) 21 片足でケンケンが数歩できる。 22 スキップができる。 23 平均台の上をどうにか歩ける。 24 直線の上を踏みはずさないで後方に歩ける。(幅 10cm)
第6	49～60か月	25 急に止まったり、方向を変えることができる。 26 平均台の上を歩ける。 27 あおむきの姿勢から気をつけの姿勢まで起きあがり早くできる。
第7	61～72か月	28 補助輪付きの自転車にのることができる。 29 平均台の上を後向きに歩ける。

表3 操作要素表

ステージ	発達レベル	内 容
第1	0～6か月	1 手をにぎったり、開いたりできる。 2 手を出す。さぐる。 3 両手を近づけてふれたりつかんだりする。 4 おもちゃ（ガラガラなど）をつかみ口に持っていく。
第2	7～12か月	5 片手でつかむ。 6 おもちゃ（ガラガラなど）を持ちかえる。 7 おもちゃ（ガラガラ）を振る。 8 出された2つのものを同時に持てる。
第3	13～18か月	9 2個の積木を重ねる。 10 ものを投げる。（ボールを下手から） 11 茶わんの中の小球を取り出す。 12 大きなボールをける。
第4	19～36か月	13 スプーンをひっくり返さないで、口の所へ持ってゆく。 14 コップからコップへ水を移す。 15 6個の積木を積み上げる。 16 1枚ずつページをめくる。 17 まねて（○）をかく。 18 くつをはく。
第5	37～48か月	19 ハサミを使って紙を切る。 20 両手で顔が洗える。 21 三輪車をこぐことができる。 22 はずむボールをつかまえる。 23 エンピツが使える。 24 積木で簡単なものをまねしてつくれる。
第6	49～60か月	25 ボールを上手から放物線を描くように投げられる。 26 自分でおしりをふくことができる。（排便） 27 点や線にそって紙が切れる。
第7	61～72か月	28 ピンセットで大豆をつまむ。 29 経験したことを絵にかく。

#### ④ 構音

構音とは、肺から唇までをどのような状態で使用して音声を発するのか、発せられた音はどうかについて問うものである。もっぱら、意志に伝達を行う際の音声言語の有無や、声の質、ことばとしての音声の出し方にしぼってみていく。

構音における要素表は、表4に示すものである。

表4 構音要素表

項 目		結 果	
ア	音 声 言 語	あ る	な い
イ	気 息 声	あ る	な い
ウ	ざらざらした声	あ る	な い
エ	し わ が れ 声	あ る	な い
オ	置 換	あ る	な い
カ	省 略	あ る	な い
キ	ひ ず み	あ る	な い
ク	吃 音	あ る	な い

上述してきたように、「かかわり合いを支える」ものとしての基盤の一つである「身体」について、「姿勢」「移動」「操作」「構音」の出力系に関する下位項目からみることにした。

そのため、わたしたちは、実際に子どもたちの行動を観察していくときに、その行動が、三基盤の一つである身体、すなわち外界にかかわっていくという側面での身体のどのような状態及び能力に支えられているのかということ記録していくことになる。

そこで、わたしたちは、まず、一人ひとりの子どもたちが本来どのような身体（出力系）に関する能力を身につけているのか、あるいは、どのレベルの発達段階であるのかを知っておくことで、ある状況下における子どもの行動を比較検討できると考え、四つの下位項目についての実態調査を行うことにした。

#### 4. 分析の実際

わたしたちは、身体の下位項目について、全校児童生徒に実態調査を行った。方法としては、姿勢、移動、操作、構音の四つの項目については担任に記述してもらった。体調や表情については実際にかかわり行動をみるときの視点とすることにした。

次に、その中の一人の児童（K・M）についての、実際の行動の分析例を示す。

小学部5年 女兒 両親と妹の4人家族

I. Q = 31, M. A = 3 : 2 (辰見ビネー式知能検査 昭和62年12月1日現在)

S. Q = 49, S. A = 5 : 0 (S-M社会生活能力検査 昭和62年12月1日現在)

##### (1) 実態調査の結果

<姿勢>			<移動>			<操作>			<構音>	
ステージ	内容	評価	ステージ	内容	評価	ステージ	内容	評価	ア	イ
第1	1	○	第1	1	○	第1	1	○	ア	ある( ) ない
	2	○		2	○		2	○	イ	ある( ) ない
	3	○		3	○		3	○	ウ	ある( ) ない
	4	○		4	○		4	○	エ	ある( ) ない
	5	○		5	○		5	○	オ	ある( ) ない
第2	6	○	第2	6	○	第2	6	○	カ	ある( ) ない
	7	○		7	○		7	○	キ	ある( ) ない
	8	○		8	○		8	○	ク	ある( ) ない
	9	○		9	○		9	○		
第3	10	○	第3	10	○	第3	10	○		
	11	○		11	○		11	○		
	12	○		12	○		12	○		
第4	13	○	第4	13	○	第4	13	○		
	14	○		14	○		14	○		
	15	○		15	○		15	○		
	16	○		16	○		16	○		
	17	○		17	○		17	○		
	18	○		18	○		18	○		
第5	19	○	第5	19	○	第5	19	○		
	20	○		20	○		20	○		
	21	○		21	○		21	×		
	22	○		22	×		22	○		
	23	○		23	○		23	○		
	24	○		24	○		24	○		
第6	25	×	第6	25	○	第6	25	○		
	26	○		26	○		26	○		
	27	○		27	○		27	○		
第7	28	○	第7	28	×	第7	28	○		
	29	×		29	○		29	×		

(2) かかわりの時間の分析

「自分たちで作ったスイートポテトを食べよう」という状況設定のもとでのある行動を分析してみる。

活動内容概要： ある学習場面においてスイートポテト作りをする。自分で作り上げたスイートポテトが焼き上がったら全員で食べる。

場面	焼き上がったスイートポテトを、今まさに、食べようとしている時に、教師(T)から「ちょうだい」と言われた。	
状況	人	教師2人(T1、T2)、その他の学級集団の児童5人
	物	食べようとしているスイートポテトを右手に一つ持っている。
行動	本児の行動	教師・他児の本児へのかかわり
	① 左手親指と人差し指でひとつまみしてT1に渡す。	(T1) 「Mさんからもらおうかな。Mさんちょうだい。」
	② T2の顔を見るが、すぐに視線をそらす。	(T2) 「先生にもくれるかな。」
	③ T2の顔を見るが、すぐにスイートポテトに視線を移し、 $\frac{1}{4}$ ほどちぎり渡そうとする。	(T1) 「Mさんのは大きいので、T2先生にもあげてください。」
	④ 眉をひそめる顔をして「いや、いや」と大きな声で言いながら、T1の言葉もげんそうに大きい方を持つ右手をT2より遠ざけ、小さい方を持つ左手でガードするように隠す。	(T2) $\frac{3}{4}$ の方を取ろうとする。 (T1) 「もっといっぱいあげてください。」
身体	<p>※ 病気やけが等はない状態である。</p> <p>① ◦ 右手でスイートポテトが持てる。左手の親指と人差し指でつまみ、両手を調整しながら、ちぎることができる。〔操作〕 ◦ 左ひじを伸ばし、その姿勢を保つことができる。〔姿勢〕</p> <p>② ◦ 首を左方向に半転することができる。〔姿勢〕</p> <p>③ ◦ 右手でスイートポテトを持ち、左手を調整しながら両手でポテトを握り、引き裂くことができる。しかし、指示された半分には裂いていない。〔操作〕</p> <p>④ ◦ 「いや」の意志を相手にわかる言葉で伝えることができる。〔構音〕</p> <p>※ 顔をしかめる。 ◦ スイートポテトを持ちながら、右手を後ろに引き、左手を胸の前に曲げる姿勢がとれる。〔姿勢〕</p>	

いすに腰かけている。〔姿勢〕

この場面において、K、Mは、姿勢、移動、構音に関しては、特に問題はないと考えられる。操作については、スイートポテトを大、小2つに分け、半分に分けていないことから、分けるという機能的な面での操作能力はあるといえるものの、「半分」という分け方が、手指の機能としてあったかどうかはわからない。この点を実態調査の結果から推測して分析することは難しい。さらに指先の能力について調べていくなどの検討が必要である。

## 5 まとめと今後の課題

わたしたちは、「かかわり合い」を「身体」という面からとらえていくことを通して、子どもから表出された行動を、細かくとらえようとするようになってきた。また、状況における必要な出力系としての「身体」の内容をも調べていくことで、その子が、どのような「かかわり合い」を起しているのかも知ることができるようになってきた。しかし、子どもの「かかわり合い」を、「身体」の面からしっかりと把握していこうとしたときに、次のような課題が残された。

- 実態調査により、子どもたちの身体面での発達段階を調べたが、具体的な場面になると、調査項目からは、その子の発達段階と照らし合わせて、可能なものかどうか判断しにくいものが多く、具体場面に合わせた調査の必要がある。
- 出力系として下位項目を四つに分けて行動をみようとしているが、この項目で十分なのかもっと検討の必要がある。また、「体調」「表情」については、今回は下位項目として取り上げていないが、この内容について、もっと調べていく必要がある。
- 今回は、出力系ということを中心に「身体」をとらえてきたが、「認知」「情緒」などの関係を考えながら、「かかわり合い」として大切となれば、入力系としての「身体」のとらえ方を検討していく必要がある。

## 参 考 ・ 引 用 文 献

- 稲村 博・小川捷之(1981)：からだ，現代の子どもを考える 3 1～74 共立出版  
岸野雄三・松田岩男・宇土正彦(1980)：序説運動学 大修館書店  
ケーン, J E (1983)：身体と運動の心理学 22～24 大修館書店  
小泉 明・田中恒男編(1980)：人間と健康 保健体育指導選書 大修館書店  
小林芳文(1986)：発達と指導ステップガイド 8～9. 日本文化科学社  
鈴木宏哉編(1985)：人間の発達の生理と障害 27～41 青木書店  
高石昌弘・樋口 満・小島武次(1983)：からだの発達 129～238 大修館書店  
村井潤一編(1986)：発達の理論をきずく ミネルヴァ書房  
横橋五郎・田中恒男(1980)：健康学概論 13～28 大修館書店

## II 情 緒



# 目 次

1 情緒とは .....	83
2 かかわり合いと情緒 .....	84
3 情緒の発達 .....	84
4 分析の実際 .....	89
(1) 実態調査の結果	
(2) かかわりの時間の分析	
5 まとめと今後の課題 .....	91
参考・引用文献 .....	91

## 1. 情緒とは

「この子はどうも情緒的に課題が多い……。」「今、情緒的にすごく安定していて調子がいいんですよ。」「情緒障害児の指導はどうあるべきか。」などわたしたちの教育現場では情緒ということばをよく見聞きする。また、それにかかわる人間のいわゆる感情的な側面を示す用語として感情、情操、情熱、気分、気質などさまざまに用いられている。しかし、それぞれの用語は定義としてはっきり規定されないままにあいまいに使われているのが現状のようである。

子どもたちが自立していくうえで、情緒的側面の発達や状態が大きな位置を示しているのは疑いのないところであり、わたしたちも日々の教育実践の中でその側面へのアプローチを行っている。しかし、その場合でも情緒とはこういうものでこうした視点で子どもをみていけばよいとか、情緒のここに課題があり、こうした援助のしかたがあるといったことを考える際に共有の定義がないため、見方や対応にずれが生じてきた。

そこで、わたしたちは今後かかわり合いを支えている三基盤のひとつである情緒がどういう状態なのか、また他のものとうまくかかわっているのかを知る研究をすすめていく経緯上、情緒の概念規定を明確にさせておく必要があった。

まず、文献等から、情緒またはその周辺用語に関して概念規定を学ぼうとしたが、これらはどれも区別することは困難で境界がはっきりしておらず、研究者の間でもこれらの関係が一定しない。ただ一般に広義の感情が情緒、情操、気分等を含められたものとされ、情緒とは怒り、恐れ、喜び、悲しみ、驚きなどのように急激にまた、一過性に生じる心理・生理的過程（ここでemotionの訳語として情緒と同様に使われる用語で情動があるが、刺激により強くゆり動かされた状態という元来の意味からすると情動がよいとされ、複雑にもつれあったという側面を描くには情緒がよいとされている）、情操はある一定の文化的価値をもつ感情、また気分は比較のおだやかで持続的な感情ととらえられているようである。そこでわたしたちは、以上のようなことをふまえながらわたしたちなりに情緒を広い意味にとらえ、日常生活の中で感情と呼んでいるものを含めて情緒ととらえることにし、その解釈に幅をもたせることにした。そうすることによって認知と身体に比べとらえにくいであろう感情的な側面を、広く全体的に把握できやすくなると思え次のように定義することにした。

情緒とは、外界の状況や自分自身の状態などにより主観がゆり動かされておこる情的体験

ここで、情的体験とは外界の刺激の内容や自分自身の状態を一人ひとりがいかに意味づけるかで生理的变化、表情、行動が異なってくるという知覚—評価—表出の一連の流れをさしている。さらに、この定義の中には、本能的な飢え、性欲、睡眠欲からくる緊張、欲求から信念や罪など言語の介在によってはじめて抽象的に意識される高次の感情までを包含されており、発生条件やその表出の強弱や様態を異にする感情を全体的に情緒としてとらえることにした。

## 2. かかわり合いと情緒

わたしたちは、情緒についての概念を上記のようにとらえた。そこで、「かかわり合い」と情緒との関係について具体例をあげながら考えてみることにする。

例えば、子どもたちを、うさぎ小屋に連れて行ったとする。そのときの子どもたちの様子をみてみると、A子は、うさぎの頭や背中を触ってなでているが、B子は、ゆっくり手を延ばし、うさぎがちょっと動くとすぐ手を引いてしまっている。なぜ、この二人はうさぎに対するかかわり方が違うのだろうか。それを情緒の面から見てみると、これまでに二人がうさぎに接した経験や今接している状況によって、それぞれうさぎに対する意味づけが違い、情的体験が異なっているのではないかと考えられる。

また、国語の時間に絵本を読んでいると、A子は手をかんだり頭をたたいたりして急に泣きだし、B子も目にいっぱい涙をうかべて泣きだしたとする。二人の様子を見てみると、泣くということでは、同じ形で情緒を表出しているが、その意味は同じといえるだろうか。A子はおなかかすいて泣いたのかもしれないし、B子は絵本の話がかわいそうで泣いたのかもしれない。このようなことから、同じ泣くという形で情緒を表出してもその意味が異なることもあるのではないかと考えられる。

さらに、C男が「おなかがいい。」と苦しそうな表情で訴えたとき、D教師は「保健室に行って休みなさい。」と指示し、E教師は「我慢すれば治るから遊びに行きなさい。」と指示したとする。おなかの痛い原因について、D教師は「給食の食べ過ぎでおなか痛いのだろう」と考えたが、E教師は「5時間目の授業が嫌なためにおなか痛くなったのだろう。」と考えたとすればどうだろうか。C男に対する見方が、教師間で異なっていたりあいまいにとらえていたりしたために、最初の指示の仕方やその後のかかわり方が異なることも考えられる。

以上のように、子どもたちが人や物とかかわっていく際には、情緒がその行動に大きな影響を与えていることがわかる。しかし、わたしたちは、これまで子どもの行動を見ていくときに子どもの情緒の表出を見過していたり、情緒の発達についてよく知らなかったりしたために教師間で異なった見方をしていることがあった。このようなことから、かかわり合いの基盤としての情緒について、その発達を探っていき、共通した見方のできる目を養っていくことにした。そうすることで、「かかわり合い」を情緒の面から見ていく際に、日常生活あるいは一つひとつの場面において、子どもの情緒がどのような状態にあるのか、またどのように情緒を表出しているのかを把握することができると考えた。

## 3. 情緒の発達

わたしたちは、まず文献研究を通して情緒の発達について探ることにした。

はじめに、情緒の発生・分化についてブリッジスの分化図式を研究することにより、発生から24か月までに予想される情緒の発達について知ろうとした。ブリッジスは、情緒は発生の初期において一過的で未分化であるが、発達と学習が進むにつれて表出は内面化され、穏やかなものへ変化していくとしている。情緒の発達のまとめは次に示す。

- 強い情緒的反応は漸次少なくなる。
- 特定の刺激に対する反応は、次第にその刺激に特有の特殊なものになる。

- 情緒的反応は、それを起こす一つの事態から、最初は情緒的反応を起こさなかった事態へと転移する。
  - 情緒的反応は次第に分化してくる。
- 以上のまとめとブリッジスの図をもとに、発達段階をみていく上で参考にした。

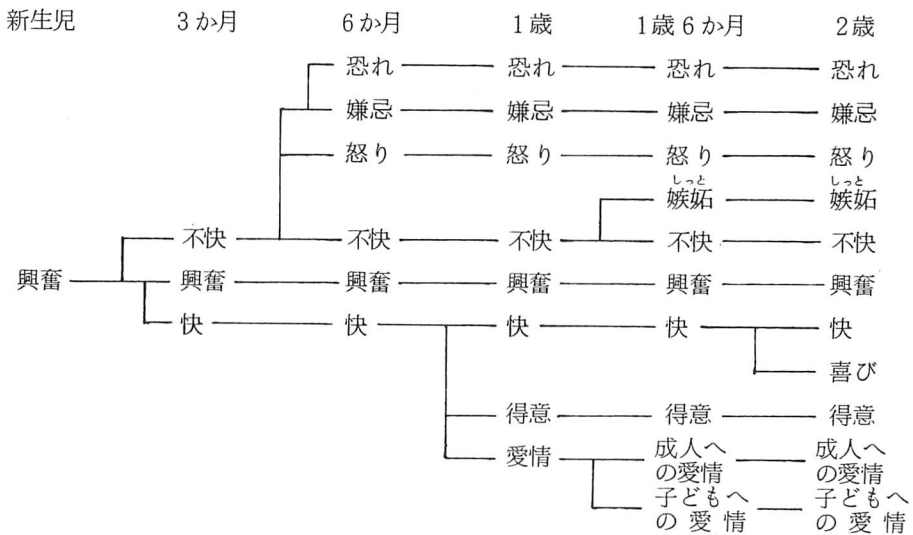


図1 情緒の分化図式（ブリッジス）

一方、ピアジェは知的構造と情意的発達水準とが相補平行的に発達していくことを発達段階ごとに示している（表1）。ここではピアジェの知的な発達段階論についての説明は割愛し、情意の発達に関してピアジェがどのようにとらえているのか簡単に触れてみたい。

ピアジェは知能の一般的発達段階をⅠ～Ⅶ段階に分け、それに対応して情緒の発達について論じているが、この6つの段階は大きく個人内感情（Ⅰ～Ⅲ段階）と個人間感情（Ⅳ～Ⅶ段階）の二期に分けられる。つまり、知能の発達における感覚運動期には、もっぱら個人内感情、およびいろいろな行動を行う際の個人内でのエネルギー調整が対応し、具体的操作およびその準備期には個人間感情、あるいは個人間のやりとり行為を調整する働きが対応する。そして後者はさらに形式的操作期において具体的な個人を越えた集団や社会への感情へと分化していくことになる。このようにピアジェの情意発達論は、大まかにいえば、個人内機能→個人間機能→対社会集団機能というような形で展開されているわけである。

このとらえ方は、わたしたちが情緒の発達段階表を作成していく際に大いに役立つものであった。つまり、情緒の発達の特徴をそれぞれの段階ごとに考えていくとき、個人内感情から個人間感情へと移行する情緒の発達の構造をおさえたうえで、知的な発達水準に対応しながらその特徴を考えていくのである。なお、情緒の発達の基本構造をおさえる必要から、表1の一部は本校の発達段階表にも引用した。

表1 ピアジェの発達段階表 (浜田 1983)

ピアジェの一般的な発達段階	本講義の段階分け	知能の発達段階と情意の発達段階の並行表			おおよその年齢		
感覚 第1段階	第Ⅰ段階	(A) 感覚運動的知能(社会化されていない)	遺伝的装備 反射・本能(反射の集合) 経験による最初の獲得性反応	遺伝的装備 本能的傾向, 情動 知覚的情意	個人主体の内なる活動に伴う	1カ月	
感覚 第2段階	第Ⅱ段階		最初の習慣 分化した知覚	知覚に結びついた喜びと苦痛 快と不快の感情		個人主体の内なる活動に伴う	8カ月
運動 第3段階	第Ⅲ段階		感覚運動的知能の完成期	基本的調整(ジャンネの意味で)	個人主体の内なる活動に伴う		1歳半~2歳
運動 第4段階			手段-目的の協応	活性化(努力), プレーキ(疲労)			
運動 第5段階			試行錯誤による課題解決 洞察行動 言語	活動終結時の成功感, 失敗感			
前期 第6段階							
前操作期 象徴的思考段階	第Ⅳ段階	(B) 言語的知能(概念的で, 社会化されている)	前操作的表象 活動が思考に内化するが, その思考がまだ可逆的になっていない	直感的情意 初歩的な社会感情 最初の道徳感情の出現 一方的尊敬と他律的道徳	個人と人との情意の交換	6~7歳	
前操作期 直観的思考段階			具体的操作 クラスと関係の基本的操作 また形式化されていない	規範的情意 自律的道徳感情の出現 意志の出現		7~8歳	
具操作期 具体的操作	第Ⅴ段階		形式的操作 内容から自由な命題論理	イデオロギー的感情 個人間感情のうえに社会的理想をめざす感情が出現。これに並行して人格が構築される。つまり個人は社会生活のなかで一定の役割をもつ	集団感情	10~11歳	
具操作期 形式的操作	第Ⅵ段階					11~12歳	

また、ブラウン(1977)は、情動(情緒の内面としている)を行動を動機づける力としてとらえ、その発達には中枢神経系の階層的発達に対応するものであるとしている(表2)。階層的発達とは「積み重ねたコインのように、一つのものが他のものの上に乗っているわけではなく、それぞれの新しい層が、それ以前の層から引き出されて」発達していくことであり(図2)、それぞれの層が相互に作用していることを示している。

表2 諸動因の派生段階と構造的レベルとの対応

構造的レベル	情動の派生
焦点の新皮質	自己意識
一般的新皮質	感情(憎しみ, 愛, 憂うつなど)
辺縁系	不安(攻撃性, 恐れ, 防衛)
脳幹-視床下部	動因(飢え, 性欲, 睡眠)

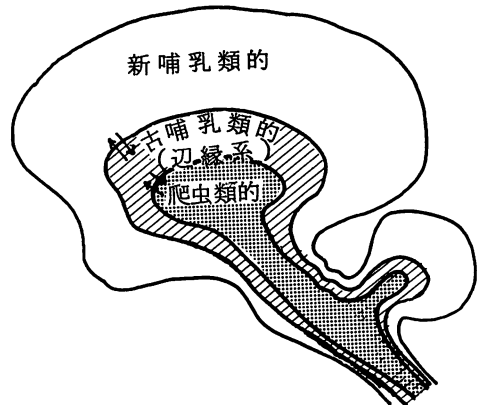


図2 脳の進化と行動のレベル(マックリーン, 1972)

この考えを基に、宇都宮大学教育学部附属養護学校（1986）は、独自の情動の発達段階を示している。ブラウンの一般的新皮質を機能のちがいがから、新皮質系1・2次野と新皮質系3次野とに分け、情動の発達レベルを、脳幹＝視床下部、辺縁系、新皮質系1・2次野、新皮質系3次野、非対称性皮質系の五つとして考え、それぞれのレベルの特徴並びにチェック項目を作成している（表3）。

表3 情動の発達段階表

レベル	解剖学的側面	特徴	チェック項目 (○内の数字は、特徴との関連を示す)
脳幹    視床下部	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 視床</li> <li>○ 視床下部</li> <li>○ 中脳・蓋部</li> <li>○ 橋</li> <li>○ 延髄</li> <li>○ 大脳基</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 刺激が与えられると興奮する。</li> <li>② 生物的要求（飢餓・喝き・睡眠・スキンシップ・性・縄張り・順位）をそのまま表出する。</li> <li>③ 対象を欠いた動機づけである。</li> <li>④ 情動の表出が、生得的な形で表現される。</li> <li>⑤ 身体全体で表現する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 満腹すると良い顔をし、睡眠不足で機嫌が悪い。 ①②③④</li> <li>2 痛みに対し、顔をしかめたり泣いたりする。 ①④</li> <li>3 大きな物音・急な接触到驚く。①④</li> <li>4 原因が(検者あるいは本人にも)わからなくて、笑ったり泣いたりする。 ①②④</li> </ul>

精神発達遅滞の原因を中枢神経系の未発達、あるいは器質的な障害と考えると、ブラウンや宇都宮大学教育学部附属養護学校が行っているような情緒の発達と中枢神経系の階層的発達を対応させて考える必要がある。

以上、情緒の発達についての諸説を概観してきたが、まとめると次のようになる。

- ブリッジスが述べているように、情緒の発達を考える際には、乳幼児期の早期に発達が見られる情緒の分化を知り、それを発達の中に位置づける必要がある。
- その大本になる情緒の発達については、知的水準の発達に対応してその発達の特徴をとらえたピアジェの説が基本となる。
- また、精神発達遅滞の原因を考えた時、ブラウンや宇都宮大学教育学部附属養護学校のように情緒の発達段階と中枢神経系の発達を対応させて、情緒の特徴をとらえる必要がある。

以上のような考えに立ち、本校独自の情緒の発達段階表を作成した（表4）。左側は、ピアジェの情緒の発達段階で、情緒の発達の構造をおさえることができる。右側は情緒の特徴で、ピアジェの発達段階のそれぞれの内容、情緒の分化、宇都宮大学教育学部附属養護学校の情動の発達段階表の特徴などを参考に、本校の児童生徒の実態も考慮して作成した。



#### 4. 分析の実際

わたしたちは、一人ひとりの子どもたちが本来どのような情緒に支えられて行動しているのか、あるいは、どのレベルの発達段階であるのかということを知っておくことで、ある状況下における子どもの行動を比較検討できると考え、作成した情緒の発達段階表をもとに、全校児童生徒に実態調査を行った。方法としては、情緒の発達段階表の項目一つずつについて、「ほとんどない」「どちらかといえば少ない」「どちらかといえば多い」「いつでも」の4段階で評定したあと、今、どの段階にあるかということについて学級担任に記述してもらった。

次は、その中の一人の生徒（K. T児、中学部三年）についての発達段階表を用いた実態調査の結果と、かかわりの時間の行動の分析例である。

##### (1) 実態調査の結果

自分の情緒を意識化でき、悲しい時は「悲しい」、うれしい時は「うれしい」と、それを言葉で表現することができる。また、自分の価値観の範囲内でなら自分の行動したことに対して、満足したり、反省したりすることができる。さらに、遠足の時の写真やビデオを見て楽しかったことを思い出して喜ぶなど、過去に経験したことを思い出して情的体験を引き起こしたり、友達がしかられているのを見て、自分でも悲しくなって泣き出すなど、自分と親しい友達ならば相手の情的体験を共有できる。しかし、はじめての場面では、急におとなしくなって口を開こうとしなかったり、逆に興奮してはしゃぎまわったりするなど、まだ、新しい状況に出会うと情緒を自己コントロールすることが難しく、不安感や緊張感を生ずることが多い。情緒の段階としては、Ⅳ～Ⅴの段階であると思われる。

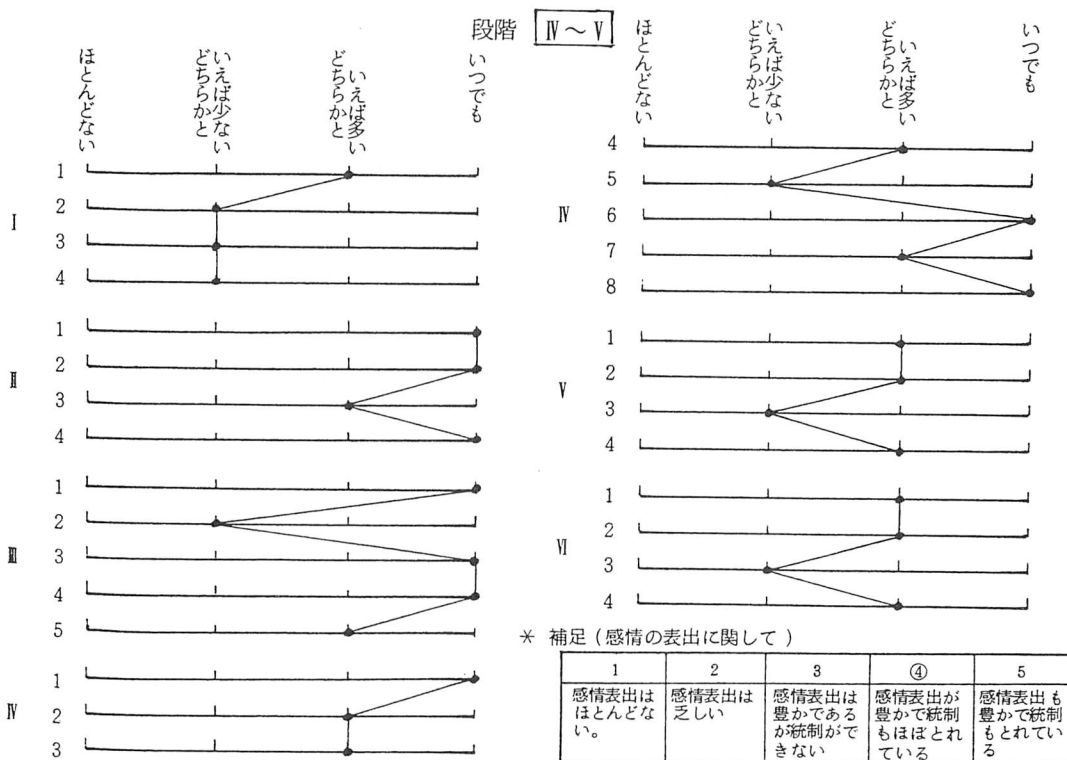


図3 K. T児の発達段階表からのプロフィール



(2) かかわりの時間の分析

「二人で協力してラーメンをつくろう」という状況設定のもとでのある行動を分析してみる。

活動内容： あらかじめ決められている二人組で、メモ紙に書かれている材料・道具等を準備したあと、協力してインスタントラーメンを作る（ラーメンは二人で一つ）。グループは三つあり、作り終わったグループから先に食べてよい。

二人組の相手： I. F児は高等部1年で、対人関係における社会的感情や優越感・劣等感などかなり感じることができ、Ⅳ～Ⅴの段階にあると考えられる生徒であるK. T児とは、普段は話をすることもなく、今までかかわりの時間に時々、行動を共にしたことがあるだけである。

表5 K. T児のかかわりの時間の分析

場面	できあがったラーメンを、どんぶりについて食べる。	
状況	人	教師の発問： 「I君どうしてどんぶりを二つ準備したの。」 I児の行動： たなの中からどんぶりを取り出すが、持ったままうろろうろしたあと、たなの中に返す。
	物	<ul style="list-style-type: none"> <li>一つのどんぶりに二人分のラーメンが入っている。</li> <li>調理台の上には、自分たちが洗ったどんぶりがもう一つ準備してある。</li> </ul>
行動	<ul style="list-style-type: none"> <li>できあがったラーメンを一つのどんぶりに入れ、笑みを浮かべながら左右からお互いにはしを入れて食べようとしていたが、教師のI. F児への発問を聞き、急に笑顔が消え、食べるのをやめる。</li> <li>I. F児がどんぶりを取りにいったまま持ってこないで、自分で調理台の所へ行き前に準備しておいたどんぶりを持って来る。</li> <li>I. F児につき分けるように指示し、分けられたラーメンを二人で食べる。</li> </ul>	
情緒	<ul style="list-style-type: none"> <li>食べ始めようとしていた時のうれしそうな顔から、ラーメンができあがったことへの満足感や、自分たちのグループが一番早かったことへの優越感を感じていたように思われる。〔Ⅳの6, 2〕</li> <li>教師の発問のあと表情が変わり食べるのをやめたことから、自分たちのとった行動（どんぶりを一つしか使っていなかったこと）を教師に指摘され忘れていたことに気づき、失敗感を感じていたように思われる。〔Ⅳの6〕</li> <li>どんぶりを取ってきた後、I. F児に対して指示したことより、I. F児の行動（どんぶりを持ってこなかった）と自分を比較して、優越感を感じていたように思われる。〔Ⅳの2〕</li> </ul>	

以上のことから、かかわりの時間にみられたⅣの2, 6項についてK. T児の実態調査のプロファイルをみると、6の項については「いつでも」で、発達段階に達しており、2の項についても「どちらかといえば多い」で、その発達段階にはほぼ達している。つまり、日常生活場面においてもよく見掛ける情緒の状態であるといえ、このことより、K. T児の情緒の状態はほぼ実態から推測された状態を示していると考えられる。

## 5. まとめと今後の課題

わたしたちは、かかわり合いの豊かな子どもをめざして三基盤の一つである情緒に視点をあて、情緒が子どもの行動にどのように影響しているか、「かかわり合い」と情緒について研究をすすめてきた。まずはじめに、わたしたちなりに情緒の概念規定を行った。つぎに情緒の発達段階表を作成し、その表をもとにして子どもの実態をおおまかに把握することができた。さらに、これまで教師間において情緒の見方に異なる面があったが、研究をすすめる過程でいくらか客観的に子どもの行動から情緒を探ることができたと考えられる。しかし、残された課題は山積しているが、今後はつぎのようなことについて研究を深める必要があるだろう。

- 発達段階表の検討と活用の方法等
- 客観的で共通的な分析の方法の確立
- 情緒とのかかわり合いの明確化と指導法の研究

## 参 考 ・ 引 用 文 献

- 宇都宮大学教育学部附属養護学校（1986）：実態に即した指導法の改善 研究紀要第 10 号  
エムデ、R N（1985）：乳児期における情緒の表われ 風媒社  
鹿取廣人（1984）：現代基礎心理学 10 発達Ⅱ 個体発生 東京大学出版社  
教師養成研究会（1972）：児童心理学 112～138 学芸図書  
十島雅蔵他（1981）：人間行動の制御科学としての心理学 56～69 学術図書出版社  
野西恵三編（1984）：心理学—人間理解と援助的接近— 84～87 北大路書房  
野村庄吾（1980）：乳幼児の世界—こころの発達— 岩波書店  
浜 治世編（1981）：現代基礎心理学 8 動機・情緒・人格 東京大学出版会  
浜田寿美男（1983）：ピアジェ理論と自我心理学 ピアジェ双書第 6 巻 国土社  
平井信義（1976）：双書養護訓練 7 情緒 16～87 明治図書  
ブラウン、J（1979）：認知と言語の神経心理学 新曜社  
宮本茂雄・柚木 馥（1982）：発達と指導Ⅴ 情緒・社会性 学苑社  
ヤーロウ、L J（1979）：情緒と対人関係の発達 現代児童心理学 4 67～82 金子書房

# III 認 知

# 目 次

1. 認 知 と は .....	92
2. かかわり合いと認知 .....	93
3. 認知の下位項目 .....	94
(1) 下位項目設定経過	
(2) 下 位 項 目	
① 弁 別	
② 推 理	
③ シ ン ボ ル	
④ 空 間	
⑤ 数 量	
⑥ 時 間	
4. 分析の実際 .....	103
5. 成果と課題 .....	105
参考引用文献 .....	105

## 1. 認知とは

わたしたちが、毎日の生活の中で行動を始めるとき、必ず『知る』という内的行動を最初におこす。このことは広く『認知』ということばで代表されるが、一般的な認知についての概念規定はまちまちであり、例をあげると高度で複雑な精神過程（Taylor 1962）。認知（認識）あるいは認知活動は、誕生から死に至るまでの日々すべての営みそのもの（桐村，1985）。認知（認識）は“知る”ことと考へ、認知の研究とは、どのようなものを対象として、どのように知るかについての研究であり、具体的には知識を集め、分類し、貯え、使用し、伝達・交換することに関する研究である。（ハーバード大学認知研究センター1965）。感性にたよらず推理・思考に基づいて、事象の高次の性質を知る（広辞苑）。感覚・知覚に比して、他の感覚系・運動系からの影響をより多く受け、より多く過去経験によって規定され、記憶・思考や言語の影響がより多く考えられる過程（心理用語の基礎知識）などの規定や、また観点をかえて、人が対象をとらえる場合、外的対象としての“もの”そのものに反応していくのではなくて、自己との何らかの関係付けの中でそれらをとらえていく。つまり、その対象が自分との生活的行動的つながりの中で対象化され、意味付けられていく。「＝“もの”は形だけをみるのではなくて、まず意味を見る。」ところに認知研究の重要性がある（園原，1980）といったような考えもある。

このように幅広い規定が、様々な考えのもとに存在することから、子どもの行動を身体、認知、情緒の三基盤でとらえようとするとき、わたしたちはわたしたちなりの認知についての概念を規定する必要がある。

人の行動についてこの三基盤からみていくとき、output以後の行動については、『身体』が主に関与することから、『認知』では感覚器を通しはいつてきた種々の情報から、ある状態について意識し注意（意図）がむき、それを把握し処理するといった、output直前までの知的内面活動がその範ちゅうと考えられるが、わたしたちなりの『認知』の現段階における概念は、次のように規定し研究を進めることにした。

認知とは、記憶や思考のはたらきをもとに 内的状態・外的状態について それが何であるかを把握し、 処理するはたらき
---

以上のように概念規定を行なったが、人が事物・事象をどのように認知したかを知ることとは、いいかえると、その認知の対象に対し「認知面におけるどのような機能をもとに、どのような意味付けをおこなったか」を、おしはかることであると考えられる。そしてこの実態を的確にとらえることは、具体的指導法をさぐる上での、大きな視点であることから大切なことである。そして、さらにこのことは同じ刺激に対する子どもの認知の仕方に違いがあり、段階があることを意味する。

## 2. かかわり合いと認知

わたしたちが、人とかかわり合いを持つ時、その人が、自分をどのように認知しているかを知ること、安定的で親密なかかわり合いをもったり、防衛的で拒否的なかかわりを持ったりしている。

また、その人が、事物・事象をどのように認知しているかを知ることにより、その人とのかかわりを調節したり、適切な援助ができたりする。事物・事象をどのように認知するかによって、事物・事象への理解度や生活への生かし方も異ってくるものである。

例えば、同じような声かけを、ある子どもにしているときでも、その子どもが、話しかけた人を、自分のことを受け入れ、援助的にかかわってくれる人であると認知している場合は、笑顔で、応じるが、干渉したり、非難したりする人であると認知している場合は、その場から遠ざかったりすることがある。しかし、子どもたちのことを、よく理解したいという気持ちで、かかわっていくうちに、子どもたちの方から誘いかけてきたり、援助を求めてきたりすることもあるように思われる。

また、テーブルの上にキャラメル箱があるとき、ある子どもは、キャラメル箱だと気づき、中身を出して食べようとする。ある子どもは、適度に固い感触の箱だと感じ、小刻みに指でたたき続ける。丸く切った厚紙をはって車に見立てて遊んだり、いくつか同じ箱を集めて棚に飾ったりする子どももいる。一人の子どもであっても、そのときの気持ちやからだの調子によって、その箱に目をとめないこともある。一つのキャラメル箱でも、認知の仕方によって、いろいろなかかわり方があるように思われる。

このことを、A児、B児の行った行動をもとに、詳しく検討してみる。

### (1) A児の概要

- 小学部 6年 男児 自閉児 両親と兄の4人家族
- IQ17, MA 2 : 2 (辰見ビネー式知能検査, S. 62. 11. 24 実施)
- SQ28, SA 3 : 1 (S-M社会生活能力検査, S. 61. 11. 25 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,
- 本児の日常の行動を観察すると、紙破りをしたり、紙片やひもを手を持ちひらひらさせたり、机や玩具をたたいたりなどの行動がよくみられる。また、くすぐられたり、抱かれたりすることを好む。一方、情緒的な面では、欲求が満たされていると機嫌がよいが、欲求が阻止され関心が拘束されると、情緒的爆発は強烈で泣き叫んだり、手足をバタつかせたりする。

### (2) B児の概要

- 小学部 6年 女児, 自閉児, 両親と妹の4人家族
- IQ48, MA 5 : 3 (辰見ビネー式知能検査, S. 62. 11. 20 実施)
- SQ50, SA 5 : 7 (S-M社会生活能力検査, S. 61. 11. 25 実施)  
(身辺自立 6 : 6, 移動 2 : 2, 作業 7 : 4, 意志交換 2 : 0)  
(集団参加 5 : 5, 自己統制 7 : 4,
- 本児の日常の行動を観察すると、一日の流れや学習したことはよくでき、教師の手伝いや友達の世話をする。しかし、新しい場面ではどうしてよいかわからず、教師が指示するまで

待っていることが多い。一方、情緒的な面では、低学年でみられたパニックやこだわりはほとんどなくなり、自分の感情をコントロールできるようになってきている。

このような二人が、自分たちが丸めたスイートポテトにはけで玉子を塗るという状況を設定し、その際に、「はけ」をどのように認知したかを二人の活動の様子からさぐってみる。

A児は、スイートポテト、玉子の入った茶わん、はけを提示され、はけで玉子をスイートポテトに塗るように教師から指示された。すると、A児は、はけの柄の上の方を手に持ち、まるで、紙片やひものように、目の前でひらひらと揺らしているだけであった。

B児にも、同じようにして提示や指示を行った。すると、B児は、はけを手に持ち、はけの毛先に玉子をつけてスイートポテトを傷つけないように毛先をうまく使って塗った。

二人の活動の様子はこのようであった。

さて、A児は「はけ」をどのように認知したのであるか。A児は「はけを紙片やひものようにひらひら揺らしていた」という活動及び先述した日常の行動から次のように推察できるのではなかろうか。つまり、A児は、はけを紙片やひものように細長い形をしたものと（のみ）とらえ、自分の手をひらひら揺らす感触、視覚的にひらひらす感触を得るのに適したものだと思いついたのではなかろうか。

一方、B児は、「スイートポテトを傷つけないように毛先をうまく使って塗った」という活動及び先述した日常の行動から次のように推察できるのではなかろうか。つまり、B児は、はけの形はもちろん、木でできた柄の部分と柔らかい材質でできた毛先の部分でできているという構造面や毛先の部分に液体をつけて塗る時に使うという機能面のことまで十分にとらえて意味づけしたのではなかろうか。

このように、認知をとらえていく側面として、事物・事象の形態や色といった外的な面から機能面に至る内的・質的な面という軸をとらえていく見方、つまり、その事物・事象をいかに深くとらえて意味づけしているかという見方が考えられる。

この状況においては、このほか、場面（教師や他児、課題など）をどのように認知していたか、教師の言葉による指示を認知できていたか、スイートポテトとはけと玉子の関係（はけは塗る用具、玉子は塗る液体、スイートポテトは塗られる物など）を認知しているかといったことについても、検討する必要がある。

わたしたちは、子どもたちが、人や物をどのように認知しているかを知り、その時の認知のあり方を尊重しながら、いろいろな人の気持ちや物のいろいろな性質や用途を伝えていきたいものである。そうすることで、子どもたちの人や物へのかかわりの幅が広がったり、事物・事象のとらえ方が深まったり、人や物への思いやりの気持ちが育ったりしていくのではないかと考える。また、わたしたちの、子どもたちへの認識も、深まっていくものと思われる。

### 3. 認知の下位項目

#### (1) 下位項目設定経過

これまで述べたように、A児は「はけ」をひもや紙片のように手に持ちひらひらと揺らした。また、B児は「はけ」の形や構造面はもちろん機能面のことまで十分にとらえて、柔らかい

スイートポテトを傷つけないように塗った。

この時、この両名の活動に質的な差が生じるまでの過程には、認知面でどのような機能が働いたのであろうか。両名の活動を分析しながら考えてみたい。

まず、A児の例から考えていくことにする。先に述べた概要からすると、A児はピアジェの発達段階の中の感覚運動的段階（Ⅱ～Ⅳ）であり、教師の「はけに玉子をつけてスイートポテトに塗ってください。」という言葉の指示に対して、その意味内容の理解（＝後に述べる「シンボル」と同じ意味）までには達していない。なぜならば、授業後、はけ、鉛筆、パスの三つの中から「はけはどれですか」といって選ばせたときにパスを選んだことから容易に推察できる。つまりA児は「はけ」という言葉が意味する内容（この場合、「はけ」という言葉に対応する事物といった程度のもの）の理解、さらに「……に」「……を」という事物・事象間の互いの関係操作を表す言葉（助詞）の理解ができるまでには、まだ至っていないということになる。それでは、なぜ、はけを持ってひらひら揺らし続けたのであろうか。A児は、紙片やひもなどをゆらゆら揺らして遊ぶことが多い。このことを細かに観察してみると、例えば、紙片であればどれでもよいというのではなく、A児なりに気に入った形や厚さ等の基準をもっており、それに基づいて紙片を選んでいる。この基準とは、すなわち、ひらひら揺らした時に、A児の内部に快い感覚が得られるある一定の形や厚さ等のことである。そして、この基準に合ったものであれば手に持って揺らし、合っていないれば捨ててしまう。このことから、提示された三つの中からA児が「はけ」を選んだのは決して無意識に選んだのではなく、A児自身の基準、つまり、揺らした時に自身の内部に快い感覚が得られるかという基準に基づいて判断し選んだ（＝「弁別」）と考える。そして、それが、基準に合っていたので揺らし続けたのではないかと考える。

次に、B児の例を考えてみよう。先に述べた概要や諸検査等の結果からすると、B児はピアジェの発達段階の中の前操作的段階（直観的思考）であり、日常生活における教師の指示等はほぼ理解し行動している。また、過去に経験したことはよく覚えており、再現することができる。ところで、B児は、はけに玉子をつけて、スイートポテトを傷つけないように塗ることができた。このことは、前の学年でスイートポテトを作ったことがあり、その再現ではあるがここでは、次のように考えてみたい。つまり、「はけに玉子をつけて…」という指示をどのように受けとめたかについては、授業後、指示したとおりに「はけ」、「玉子が入った茶わん」「スイートポテト」を選べたこと、また、辰見ビネー知能検査の10問の「ボタンを箱の上に乗せてください」という簡単な命令の実行が通過していることなどから、「はけ」、「玉子が入った茶わん」、「スイートポテト」といった物の名称を表す言葉（名詞）、「ぬる」といった動作を表す言葉（動詞）、「……に」、「……を」といった関係操作を表す言葉（助詞）の意味内容を十分理解していたと考える。このような指示内容の理解と合わせて、先に述べた「はけ」についての構造面、機能面の理解があって初めてスイートポテトを傷つけないで塗ることができたのではないかと考える。

以上のことから、わたしたちはA児とB児の意味づけや活動の仕方に差が生じるに至った理由は、発達にそって現われてくる認知面での機能の質の違いによるのではなからうかと考えた。



そこで、わたしたちは子どもの行動を認知面から検討していくに際しては、その事物・事象等をどのようにとらえ意味づけしたかを考えていくとともに、そこに至るまでの過程においてどのような機能に支えられていたかを分析していくことにする。

そうすることで、子どものかかわり行動を認知面からより細かにみていくことができると同時に、指導法の糸口を見付けやすくなると考える。

それでは、認知面で考えられるそれぞれの機能にどのようなものがあるかをポータープログラムの内容を調べていくことで探ることにする。

ポーターの検査は乳児期の刺激、社会性、言語、身辺自立、認知、運動の6領域に分けられている。わたしたちの規定した認知のあり方を知るためには、これら6領域全てについて検討していく必要があるが、ここでは、まずその領域の中の認知の領域について分類してみた。その結果、空間、推理、言語理解、数、時間、信号、形、文字、順序、量などかなり細分化した形で分類できたが、細分化すればするほどお互い関連する部分も多くなり、わかりにくくなるということから再度これらをまとめなおして、AとBの違いが分かる能力、筋道を立てて考える能力、AがBを表していることが分かる能力、AとBの位置関係が分かる能力、数量関係が分かる能力、日常生活を時間の経過にそって思考し、判断する能力の六つに分類した。これらを弁別、推理、シンボル、空間、数量、時間とし、これを認知の下位項目としてとらえることにした。このほかにも子どもたちの認知のあり方についてとらえる際の項目として検討する必要がある内容があると思われる。それは後に譲るとして、現段階ではこれら六つの項目の内容について探ることにする。

表 1 認知の下位項目

下 位 項 目	具 体 的 能 力
弁 別	AとBの違いが分かる能力
推 理	筋道を立てて考える能力
シ ン ボ ル	AがBを表していることが分かる能力
空 間	AとBの位置関係が分かる能力
数 量	数量関係が分かる能力
時 間	日常生活を時間の経過にそって思考し、判断する能力

② 下位項目

① 弁別 AとBの違いがわかる能力

表2-1(注)

年齢段階	カード番号	行 動 目 標
1 - 2	18	全く同じ物を照合する

	2 2	実物とその絵や写真を照合する
2 - 3	2 6	円・正方形・三角形の3型を型はめ板にはめる
	3 1	手ざわりの同じ物を照合する
	3 5	色を照合する
	4 0	円・正方形・三角形等の形とその図を照合する
3 - 4	4 4	きかれると、男の子と女の子を区別して指さす
	6 3	2つの物が同じか違うか言う

(注) ボーテージ式乳幼児発達検査表による。

以上のような項目を、わたしたちは、弁別に関する項目としてとらえた。

具体物をいくつか用意して並べ、その中の一つと同じ具体物を前に置いたときに、子どもが、それと同じ具体物を選んで前に置くことができれば、弁別の能力があるだろうと、私たちはとらえる。また、上に挙げた項目からわかるように、具体物と具体物の弁別だけでなく、絵や写真などの半具体物(抽象化)との弁別や、手ざわりなどの感覚の弁別などもある。この能力は、事物・事象を色や形・用途・種類等によって分類したり系列化するための前段階として必要なものである。

本校の児童生徒の日常の様子で、弁別とかかわりのある具体例としては、次のようなものがある。

- 給食のときに好きな物だけを選んで食べ、嫌いな物を残す。
- 畑の草取りのときに、自分たちの植えた苗(花や野菜)もぬいてしまう。
- 下校時に迎えに来られるたくさんのお母さん方の中から、自分の母親を捜し出す。

## ② 推理 筋道をたてて考えることができる能力

表 2-2

年齢段階	カード番号	行 動 目 標
0 - 1	6	ひもを振って、おもちゃの音を出す
3 - 4	4 6	二つの部分を一緒にして完全な形を作る
	4 7	好きな物語やテレビ番組から、二つのでき事について話す
	5 2	用途に関連した物二つを一緒にするか、きかれるともう一方を答える
	5 1	腕や脚の欠けた人物画に描き加えて完成させる
	6 2	やり直さないで、6片のパズルを完成させる
4 - 5	7 3	3個の物から1個をとり除くと、無くなった物の名を言う
	7 9	頭、胴体、四肢のそろった人物画を描く
	8 5	絵の足りない部分を言うか、指さす
5 - 6	1 0 5	図に描いた簡単な迷路を解く

以上のような項目を、私たちは、推理に関する項目としてとらえた。

子どもが問題場面に直面したとき、その場面を正確に把握するとともに、過去経験と合わせて解決を試みることを、推理の能力を働かせているととらえる。感覚運動期の赤ん坊がひもを振って、おもちゃの音を出したり、同じ反応を繰り返しながらもその中にいろいろなものを取り入れ、しかもそれに自分でバリエーションをつけて、自分自身で動作の適用範囲や、動作のしかたをひろげ、より柔軟な行動ができるようになり、それを現実の問題解決場面の手段として用いていくのは推理のひとつの過程である。また、迷路を解くなどの一見ただけではわからない問題を、<こっちはさっき行ってぶつかったからだめだ、じゃあ今度はこっちに行ってみよう>などの思考を働かせて解決していくのも推理の能力である。更に段階があがれば、動物園でキリンの後にダチョウを見て、キリンはダチョウより大きいと思ひ。ダチョウの後にコアラを見て、ダチョウはコアラよりも大きいと思ひ、総合してコアラ →ダチョウ→キリンの順に大きくなるという結論を得るなども推理の能力である。

本校の児童生徒の日常の様子で、推理とかかわりのある具体例としては、次のようなものがある。

- おなかのすいたら、冷蔵庫をあけてみる。
- 校内実習の時、はし入れの仕事で、手に持つはしやはし袋の数を変えたり、入れかたを変えてみて、時間を短縮して、たくさん入れる工夫をする。
- 作業学習の作業内容を聞いて、必要な道具を準備する。

### ③ シンボル AがBをあらわしていることがわかる能力

表2-3

年齢段階	カード番号	行 動 目 標
0 - 1	5	指さしと言葉で促されると、容器に物を1個入れる
	13	言われると、丸いペグを1本ペグボードにさす
	14	言われると、簡単な動作を一つする
1 - 2	16	きかれると、自分・人形等の身体部位を一つ指さす
	20	「～ちゃんはどこ？」ときかれると、自分を指さす
	21	言われると、丸いペグを5本ペグボードにさす
	23	絵や写真の中から言われた物を指さす
2 - 3	24	絵本のページをめくって、言われた絵を見つける
	25	言われると、特定の本をさがす。
	27	絵に描いた身近な物の名を四つ言う
	37	音だけを聞いて、その物の名を言う
	39	絵や写真があらわしている動作を言う
3 - 4	43	きかれると、自分・人形等の身体部位を10個指さす
	48	言葉と動作で指遊びを繰り返す
	54	カテゴリーで実物・絵・写真等を分類する
	65	きかれると、色の名を三つ言う。

	6 6	○□△の形の名を言う
4 - 5	6 8	材質が異なる物5個の手ざわりを言う
	7 0	絵や写真にあった物4個を思い出して、選び出したり言ったりする
	7 4	色の名を八つ言う
	7 5	お金の名を三つ言う
	7 6	文字・数字・標識等のシンボルを照合する
	7 7	見なれた物の色なら見なくても言う
	7 8	物語を3回聴いて、でき事を五つ思い出して言う
	8 0	5行くらいの歌を歌う
	8 7	初め・まん中・終わりという言葉の意味がわかり、使う
	9 1	五十音を順に言う
	9 2	自分の名前を平仮名で書く(姓は書けなくてもよい)
	9 3	平仮名五十音のうち5文字を読む
	9 5	平仮名五十音を読む
	9 8	片仮名五十音を読む
	9 9	平仮名と片仮名の五十音を照合する
	1 0 0	平仮名や片仮名で書かれた単語を10個読む

以上のような項目を、わたしたちは、シンボルに関する項目としてとらえた。

これらの項目からもわかるように、言語や動作による指示を理解することが多いけれども、指示を理解するためには、相手の言い表わしている事物・事象と、受け手である子どもがとらえるその事物・事象が同じであるか、または類似していなければならないのである。

一方、指示理解や人の話しの理解以外でも、例えば帽子というものは、頭にかぶるものである(防寒につかうもの。日よけに使うもの。布でできている。麦わらでできている。毛糸で編んである。…)というような概念・イメージなどを自分の中にもたねば、帽子という言葉を本当に理解していることにはならない。また、音だけを聴いて、その物の名を言う(ニャー、ニャー→「猫だ。)」場合には、猫という概念がもつ属性の中の一つの「ニャー、ニャー」だけから判断して猫だと限定しているが、それはもともと猫というものは…ものであるというような概念、イメージを自分の中に持っているからできることなのである。

シンボル遊び(見たて遊び)は「～は～ということ」をあらわしているのだということ自分を自分の中に持っているから、他の人には何をしているのかわからなくても、自分には分かる行動として表現しているのである。

本校の児童生徒の日常の様子で、シンボルとかかわりのある具体例としては、次のようなものがある。

- 名前を呼ばれたら返事する。
- 指示に従った行動をする。
- 筆入れを船やバスに見たてて遊ぶ。

④ 空間 位置関係がわかる能力

表 2-4

年齢段階	カード番号	行 動 目 標
0 - 1	1	顔に布をかけると、手でとりのける
	2	目の前にある物を視線からはずすと目でさがす
	3	容器に手を入れて、物を1個とり出す
	4	まねをして、容器に物を1個入れる
	7	容器に物を3個入れ、容器をさかさにして、からにする
	8	もう一つの物をとろうとして、物を一方の手から他方へ持ちかえる
	9	おもちゃを落として拾う
	10	容器の下に物を隠すと、さがし出す
	11	汽車のように並べた3個の積み木を押す
	12	型はめ板から円型をはずす
1 - 2	19	なぐり描きをする
2 - 3	28	まねをして、縦線を描く
	29	まねをして、横線を描く
	30	まねをして円を描く
	34	まねをして十字形を描く
3 - 4	55	まねをしてV形を描く
	56	一辺が10cmの正方形の紙に対角線を描く
	59	手本どおりに積み木やビーズを並べる
	60	手本を見て、ジグザグ等を描く(例  )
	64	まねをして正方形を描く
4 - 5	69	促されると、手本を見て三角形を描く
	81	まねをして、積み木10個でピラミッドを作る(積み木は下から4, 3, 2, 1)
	83	言われると、物を別の物の前、後ろ、横に置く
5 - 6	90	自分の体について、左右を区別して言う(例 右の手, 左の耳)
	101	手本を見て、ひし形を描く

以上のような項目を、わたしたちは、空間認知に関する項目としてとらえた。

上向寝位の状態で過ごすことの多い乳児期の子どもは、カード番号2で示すような追視を行い、自己を中心とした近距離で限定された空間の広がりを知っている。座位や立位が可能になるに従い、運動経験をもとに、行動空間を拡大し、感覚-運動的に空間の広がりを知っていく。2~3歳の幼児期には、水平方向、垂直方向など、二次元空間で平面である空間についての認知が発達し、手指の巧み性やコントロールの発達とあいまってカード番号28~34のような行動が可能になってくる。その後さらに、方向や方位に関する言葉を繰り返し聞く経験とも関連して、上下、前後、左右の順に方向概念が形成され、少しずつ複雑な図形の視写や立

体の組み立てが可能になっていく。児童期以降になると、視点を自己から移動して、対象物間の方位の認知がなされるようになる。

本校の児童生徒の日常の様子で、空間認知とかかわりのある具体例としては、次のようなものがある。

- 文字や数字の視写や、見本と同じ物を作ることが難しい。
- 掃除の際、ほうきで、順序よく掃けない。掃いた場所と掃いていない場所を、とらえていない。
- 特別教室への移動が、一人でできる。

⑤ 数量 数量関係がわかる能力

表 2-5

年齢段階	カード番号	行動目標
1 - 2	1 5	容器から 6 個の物を 1 つずつ取り出す
2 - 3	3 2	きかれると、大きさを区別して指さす
〃	3 3	きかれると、多い少ないを区別して指さす
〃	3 8	4 個 1 組の重ねおもちゃを順に入れる
〃	4 1	大きさが異なる 5 個以上の輪を大きい順に輪投げ棒へ入れる
3 - 4	4 2	物が大きいか小さいかを言う
〃	4 5	物が重いか、軽いかを言う
〃	4 9	3 個以上の物で 1 対 1 の対応ができる (例 3 人以上の人に物を 1 つずつ配る)
〃	5 0	きかれると長短を区別して指さす
〃	5 1	きかれると高低を区別して指さす
〃	5 3	まねをして 3 まで物を数える
〃	5 7	まねをして 10 まで物を数える
4 - 5	6 7	言われた数だけ物をとる (例 1~5)
〃	7 2	500g 以下の物をくらべて「より重い」「より軽い」と言う
〃	8 2	物が長いか、短いかを言う
〃	8 4	物を使って 1~10 までの数合わせをする (例 置いてある個数と同数の物を置く)
〃	8 5	1~20 まで物を数える
5 - 6	8 8	20 までの範囲で物を数え、その数を言ったり言われた数だけ物をとる
〃	8 9	1~10 までの数字を読む
〃	9 4	幅の広い順や長い順に物を 10 個並べる
〃	9 6	1~10 までの数字を順に並べる
〃	9 7	1 番目、2 番目、3 番目という言葉の意味がわかり、使う
〃	100	1~25 のうち言われた数字を指さす
〃	104	3 個までの物を使って、足し算と引き算をする
〃	108	聞かれると物の全部と半分を区別して指さす (例 1 個のリンゴと半分のリンゴ)

5 - 6	1 0 9	1～100まで物を数える
-------	-------	--------------

以上のような項目を、わたしたちは、数量認知に関する項目としてとらえた。

数量概念は、事物のいろいろな属性の中から、「数」あるいは「量」という非常に抽象化された等価性に着目して事物をとらえようとするものであるが、事物を個別的なものとしてとらえることが基礎となる。乳児期の子どもは、身近に接する事物を注視したり追視したりする中で、個として認知するようになる。日常生活や遊びの中で、母親などが、他の言葉とともに、「ひとつ、ふたつ」と数詞を口にするのを聞くうちに、カード番号57が示すように、3～4歳ごろには、10までの数唱をするようになる。大きさや形、色などの簡単な同一条件をもとに類別したり、一対一対応の操作を行って、同等、多少の区別をしたりするものこのころである。しかし、直観的、映像的、動作的に判断しているので、対象物の位置や形状などの変化によっては、誤った判断をしがちであり、保存性が確立するのは、7～8歳ごろになる。さらに、数量に関するいろいろな経験を重ねる中で、数対象と数詞、数字の対応、1番目、2番目…という順序数の把握、数の合成・分解、加減乗除などの計算、長さ、重さ、かさ、広さなどの量の意識、比較、計量などを行っていくようになり、取り扱う数量の範囲も広がっていく。

本校の児童生徒の日常の様子で、数量認知とかかわりのある具体例としては、次のようなものがある。

- 空腹の時、同じ食べ物で大きさの異なるものがあると、大きい方を選ぶ。
- 「一人に一つずつ配ってね」と言われた時、一人に二つ配ったり、一つも配らなかつたりする。
- バスの運賃表を見て、同じ金額を支払う。

⑥ 時間 日常生活を時間の流れに沿って思考し、判断する能力

表2-6

年齢段階	カード番号	行 動 目 標
4 - 5	7 1	日常生活に関連した時間を言う 例7時に起きる 9時に寝る
5 - 6	1 0 3	曜日を順に言う
〃	1 0 5	自分の誕生日を言う(何月何日)
〃	1 0 7	日常生活で次にすることを予測する 例お風呂に入った後で歯をみがく

以上のような4項目を、わたしたちは、時間の認知に関する項目としてとらえた。これらの項目からわかるように、私たちは、時間の認知に関するものとして、時刻や時間などの時計に関するものに、曜日や日付など暦に関する内容も加えている。つまり、時間の流れを24時間の範囲でなく、1週間、1か月、1年というような大きな範囲でとらえたのである。また、シンボルや弁別など他の項目とのかかわりが深いと思われるものでも、時刻や時間の順序や量に関する行動は、この内容としてとらえることにした。従って、曜日や日付、時刻や時間などを理解する以前に見られる行動、例えば、昼と夜がわかり、それにふさわしい行動ができる、とか冬や夏の季節がわかる、などというような行動も、時間の内容に含まれることになる。

本校の児童生徒の日常生活において、時間の認知とかかわりのある具体例として、次のようなものがある。

- 時計の長針と短針が、ある特定の形（9時）になったら寝る。
- 日曜日のできごとを、月曜日に「きのう……した」と話す。
- バスの時刻が迫っているのに急ごうとしない。

以上、ポーター式検査をもとに検討した六つの下位項目について述べてきた。しかし、項目によっては発達のとらえ方が大まかであったり、本校の子どもの実態の把握に際して、もっと基本的な段階や高次の段階が必要なものもあり、活用を通しながらの修正や検討の必要性を感じている。

#### 4. 分析の実際

A児の今日の行動のつまずきを、認知の面から考えてみると、「課題解決の方法がわかっていないな。」とみると、「いつもはできるのに、今日はどうしてできないのだろうか。」ととらえるのでは、指導を行なう際に大きな違いがある。前者はいかに認知させるかが課題となり、後者は、その子が課題解決の方法について認知していることを前提に、他の基盤からのアプローチも考えなければならない。この例からもわかるように、子どもの現在獲得している認知に関する情報をあらかじめ把握しておくことは、子どもの行動を三つの基盤で観察し分析するとき、必要なことであると考える。

さらに得られたデータから、それぞれの特性別に各下位項目ごとの比較・分析を試みることにより、本校の子どもたちの特性別の問題点も浮きぼりにされ、指導法段階での手がかりになると考える。

このような必要性から、ポーターについて本校の児童生徒全員の実態調査を行ない、現段階はその結果を集約していこうとしている。ここではその実態をもとに、かかわりの時間における一人の子どもの行動について認知面からの分析例について考えてみる。

かかわりの時間 11月16日（2校時）

対 象 児：小学部6年 H子

指 標 グ ル ー プ：意図性（C） 協約性（B） 調整性（C）

場面	丸めたスイートポテトに卵をぬらないといけない。	
状況	人	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ K先生が卵とハケの入った茶わんを後ろの机の上に隠している（H子はそれを見て知っている）。</li> <li>・ U先生の指示：「早くしてください」</li> </ul>
	物	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ アルミケースの中に、丸めたスイートポテトが入っている。</li> <li>・ 卵とハケの入った茶わんがない</li> </ul>



	教師の行動	本児の行動
行動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「何ですか？ 早くしてください。」</li> <li>・「何ですか？」と何度も聞き返す。</li> <li>・ハケだけ取って後ろ手に持っている。</li> <li>・「何ですか？ 早くしてください。」</li> <li>・ハケを出して、「これは、何ですか？ 卵？」</li> <li>・「卵は」と言って、卵を取りに行こうとする。</li> <li>・「これは 何ですか？」</li> </ul> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-top: 10px;">指差す時「イヤー」「アー」と声を出す。</div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・K先生の方を指差し、U先生を見る。</li> <li>・U先生の方を見ながら、K先生を指差す行動を何度もするが、理由は言わない。</li> <li>・後ろの机の方へ行って、茶わんを持ってくる。 (K先生の方を気にしているように見える。)</li> <li>・茶わんを前の台の上に置いて、再びU先生を見ながら、K先生を指差す。</li> <li>・K先生の方へ行き、肩をたたき、後ろのハケを指差す。</li> <li>・「卵」と言って、うなづく。</li> <li>・あわてて止める。</li> <li>・「ハケ」「ハケをください」と言う。</li> <li>・ハケをもらって帰り、卵をぬり 席に着く。</li> <li>・席に着いて できあがったスイートポテトを指差してニコッと笑う</li> </ul>
認知	<p>「スイートポテトを丸めた。→卵をぬらなくてはならない。→そのためにはハケが必要だ。→このK先生に、隠されたハケの要求をしないといけない。」このような筋道での推理は、本児にとって困難ではなく、むしろ課題は次の段階にあったと思われる。即ち、本児は、「ハケはどれ。」という質問に対してハケを選択することはできるのだが、「これは何。」という質問に対して、「ハケ。」と答えられるまでには至っていなかったようである。</p>	
考察	<p>本来、「ハケ」と呼ばれるものが、どれであるかを知りながら、つい教師につられて、「たまご」と言ってしまった(即ち、認知能力を十分に発揮できなかった)のは、なぜだろう。一つには、他児がすでに作業を完了しており、自分だけが最後に残されてしまい、しかも教師により障害状況が作られてしまっていることによる追い込まれた情緒の状態が、原因として考えられる。このような状況では、おそらく教師が「たまご」でなく他の言葉を発しているても、やはりエコリア的の応答が、出てしまったのではなかろうか。もう一つが、構音の問題である。本児が、音声言語を獲得しているといっても、まだ極めて初期の状態であり、内言としての「ハケ」を音声言語として表出するには、自信もなく、まだ出にくい状態であったと言える。</p>	

## 5. 成果と課題

人の行動の基盤としての認知について、わたしたちなりの概念を規定し、その視点の明確化のために下位項目の設定と、各項目についてのとらえ方の具体化をはかり、その活用による分析的な目を通して子どもの行動の観察を行なうとともに、子どもの行動についての意味付けを行ってきた。その結果いままでの漠然とした子どもの見方から、認知面からの見方のポイントが明確になり、下位項目の〇〇面ではここまで持っているが、△△面のこのあたりが理解できていないようだといったような、発達的な見方もできそうである。さらに、わたしたち教師の子どもを見る目が同様になってきたようなところもみられる。しかしまだ、現在それを活用し子どもの見方の確立・充実を試みる段階であり、子どもの行動の認知面からの分析は、資料的にも時間的にもこれからの段階である。そこで、今後の課題として次のようなことが考えられる。

- 子どもの行動の認知面からの見方の確立
- 下位項目の体系化
- 実態調査の分析と活用
- ポーテージ検査の他項目の分析

## 参 考 ・ 引 用 文 献

- 東 洋・大山 正他（1973）：心理用語の基礎知識・有斐閣
- 岡本夏木（1986）：別冊発達4 発達の理論をきずく 127～161 ミネルヴァ書房
- 柿崎祐一・牧野達郎編（1976）：心理学1，知覚・認知 有斐閣
- 川口 延監修（1978）：段階式ちえ遅れの子ども算数・数学，数と計算編 学習研究社  
同 上 量と測定編 学習研究社
- 須賀哲夫（1982）：講座現代の心理学5「認識の形成」 小学館
- 園原太郎編（1980）：認知の発達 培風館
- 十島雍蔵他（1981）：心理学 学術図書出版社
- ピアジュ，J・インヘルダー，B（1983）：心像の発達心理学 国土社
- 藤永 保（1982）：講座現代の心理学5「認識の形成」 小学館
- ボイド，RD（1986）：親のためのポーテージプログラム 指導技法。主婦の友社
- 宮本茂雄編（1982）：講座「障害児の発達と教育」第6巻 発達と指導Ⅳ概念形成 学苑社
- 桐村雅彦（1985）：認知心理学講座2「記憶と知識」 東京大学出版会