



Title	年長自閉児に試みた位置対応の学習に関する一考察
Author(s)	高橋, 渉
Citation	情緒障害教育研究紀要, 2: 10-17
Issue Date	1983-03
URL	http://s-ir.sap.hokkyodai.ac.jp/dspace/handle/123456789/8936
Rights	本文ファイルはNIIから提供されたものである。

年長自閉児に試みた 位置対応の学習に関する一考察

高橋 渉*

1. はじめに

誰も、己れの考えに重大な影響を与えられた経験をもっているはずである。

私が現在の職場に来て間もない頃であった。ある年長自閉児に試みた位置対応の学習に表出された反応は、私を驚かすに十分なものであり、自閉児の行動を考え、学習法を吟味するとき、大きな示唆を与えてくれるものとなった。

本稿では、この学習の経過を紹介し、その過程に表出された諸問題について簡単な整理・検討を試みようと思う。

2. 対象児 (Y・I)

自閉症児、女児、指導当時16歳。正常分娩、生下時体重3,400g、始歩1歳6ヶ月。この頃、マンマ、ブーブー等の発語がみられたが、2歳6ヶ月頃より次第に減少した。指導当時には、単調な発声をみる程度で単語様の発音は全くみられなかった。但し、日常生活の中では、簡単な言語指示、例えば、本児のうしろから「ズボンをあげなさい」などの指示に従えたので、状況に支えられたものとはいえ、ある程度の言語理解はあったものと思われる。

Y・I児の特徴的な行動には、スキップ様のステップを交えた常同歩行、頭・体幹のロッキング、木片あるいはバケツにはられた水面を指先で巧みにはじくなどの常同的、固執的な行動がよくみられた。

その他、突然、泣きはじめたり、異食、自傷などもみられた。周囲の人には無関心で情緒的な反応に乏しく、クレーン現象も時おり観察された。食事、排泄、衣服の着脱は半介助。

3. 学習方法

この学習でとられた一連の課題は、位置関係を素材に、子どもの理解、とくに関係の理解を問う問題であった。従って、課題の処理方法については直接教えることはできるだけ避けた。また、たとえ、誤りを正し、正しい処理方法を教えたとしても、そのことによって効果をあげたとは思えなかった。あくまでも、教師と子どもが教材を仲立ちに向かいあい、その教材を仲立ちとする関係全体の中で子ども自身が判断することを重要視した。課題の呈示順序は細かく設定し、前課題で学習したことを生かして、新しいことを生かして、新しい課題に取り組み

るように配慮した。

操作そのものは極く簡単なものとし、ピンをさす、ブロックを移動させるなど本児にとって容易な方法を用いた。

なお、課題Eを除く課題AからDに至る諸課題は机をはさんで向かいあうかたちで行った。また、課題Eでは、2個の机を横に配置し、教師(㊦)は子ども(㊧)の右に座わる条件で行なった。

4. 学習の経過

4・1 課題A：3点の位置対応

課題A-1：机上に位置対応板(図1)を置き、その見本項(㊦側の3点)のいずれか1ヶ所にピンをさし見本とする。続いて、㊧に見本と同じピンを渡し、見本の位置に正対した再生項(㊧側の3点)に、そのピンを定位させる課題。

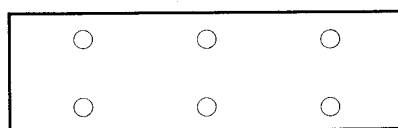


図1 課題A-1, 3点の位置対応

課題A-2：教材(図2)の見本ブロックに対応させて再生項のブロックを移動させる課題。

ブロックの操作は、つぎの5種類である。

- 方法1. 一方の端から他方の端へ移動させる。
- 方法2. 真中からいずれか一方の端へ移動させる。
- 方法3. いずれか一方の端から真中へ移動させる。
- 方法4. いずれか一方の端から他方の端の直前で停止させる。
- 方法5. 真中からいずれか一方の端の直前で停止させる。

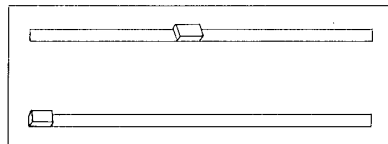


図2 課題A-2, 3点の運動による位置対応

課題A-3：教材(図3)をつぎの4段階に分けて使用した。

- 方法1. 見本ブロックは教材(図3)の盤上をゆっくり滑らせながら呈示され、㊧にとって運動

* 札幌市立平岸中学校静療院分教室

的な手がかかりを十分に生かせるように配慮した。例えば、左端から見本ブロックをスライドさせながら見本項の右端に入れ見本の呈示とした。

- 方法 2. 見本の呈示は、見本項のある位置から他にブロックを移しかえることで行なわれた。
- 方法 3. 課題 A-1 の見本呈示と同一で見本ブロックを見本項のいずれかに直接入れることで見本の呈示とした。
- 方法 4. 方法 1. 2. 3 は⑤の目の前で見本呈示がなされたが、方法 4 では⑤の見えないところ、例えば、机の下で見本の位置をきめてから教材(図 3)を机の上に置き見本の呈示とした。

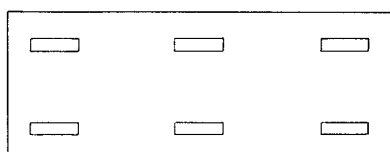


図 3 課題 A-3, ブロックによる 3 点の位置対応

4・2 課題 A の経過並びに結果

課題 A-1 は混乱したものであった。見本項と再生項の関係は無視され、見本項の、しかも見本の近い位置に反応することが多かった。

この混乱した反応を克服する方法として、課題 A-2, A-3 が用意された。すなわち、課題 A-1 の教材(図 1)の構造は、6 点がそれぞれ独立しており、それらを見本・再生の両項に整理し、横の 3 点を左右・真中の関係としてまとめることはむずかしいことのようにであった。

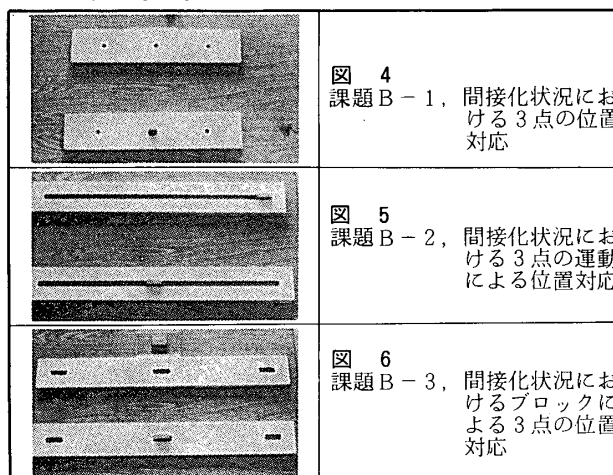
それで課題 A-2 においては、左右・真中の横の関係を一連の溝でつなぎ、3 点の位置はブロックの移動・停止によって示した。つまり、教材の構造上、課題 A-1 では、6 方向に任意の運動がおきるのに対して、課題 A-2 では左右 2 方向に運動が限定され、そのため、見本・再生両項の関係はつきやすくなっている。しかも、見本の呈示には運動が伴っており視覚的に注意が向けやすく、運動の終点も両端・真中と区切りがよく、課題状況の理解に要する手がかかりは、課題 A-1 に比べてはるかに整理されている。このような課題条件の変更が有利に働いたものと考えられるが、⑤は期待通り正しく応じてくれた。但し、方法 4, 5 の課題、つまり、端の直前でのブロック停止は困難で端まで移動させるのであった。

課題 A-3 では前課題の経験を土台に運動性の手がかりの多い方法 1 から運動性の手がかりを全く消去した方法 4 に至る 4 段階に分けて行なわれたが、いずれの場合でも、実にスムーズに行なわれ混乱はみられなかった。

それで、再び、当初の混乱した課題 A-1 に戻ったところ、なんらの混乱もなく、期待通りの操作が実に正確に行なわれた。

4・3 課題 B: より間接化した状況における 3 点の位置対応

本課題は課題 B-1 (図 4), B-2 (図 5), B-3 (図 6) の 3 段階にわたって行なわれた。これらの課題は、いずれも課題 A と同様の方法でおこなわれた。ただ、唯一の相違点は、見本・再生両項が 1 枚の板から 2 枚に分割され、空間的に、より分離した条件になっているところである。



4・4 課題 B の経過並びに結果

課題 A-1 に対する正反応が形成されてから課題 B-1 を試みた。ところが、意外にも混乱し、当初、課題 A-1 にみられた反応と全く同一の操作が現われた。

この混乱の原因を確かめるため、再び課題 A-1 に戻って試したところ混乱は全くみられなかった。このことから課題 B-1 の混乱は課題 A-1 にはない課題 B-1 独自の条件に反応したものと考えられた。つまり、それは見本・再生両項が空間的に間接化したために見本項と再生項の関係がつかなくなったものと考えられた。

しかし、この混乱も課題 A の過程で見たと同様に課題 B-2, B-3 を経過することで克服された。

4・4 課題 C: 中間点における位置対応

課題 C-1: 課題 B-1 を 5 点間に拡大した位置対応である。

課題 C-2: 課題 C-1 を 7 点間に拡大した位置対応である。

課題 C-3: 課題 A-2 で使用した教材(図 2)を改良、溝にそって 7 点の穴を設けブロック操作時の手がかかりを与え使用した(図 7)。見本の呈示は見本項とそれに対応した再生項の位置にピンをさし、続いて、見本ブロックをピンのところまで移動させる。その後、⑤は再生項のブロックを操作する。尚、この過程が確実にってから再生項にピンをさすのは⑤に委ねた。

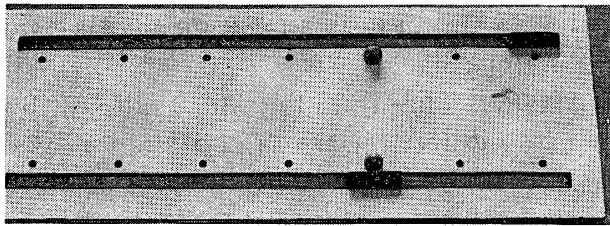


図7 課題C, 直線運動の分節化

4・5 課題Cの経過並びに結果

課題B-1の操作が確実にこなわれてから課題C-1, つまり, 5点間の位置対応を試みたところ中間点で混乱がみられた(表1)。すなわち, 見本項①, ③, ⑤の見本呈示に対しては正反応であるが, ②, ④の中間点では, それぞれ誤反応×₁が認められている。なお, 表1, 2, 3はある日の操作の結果をまとめたものである。

この課題C-1にみられた傾向を, より拡大した条件で確かめようとしたのが課題C-2で, その様子は表2に例示されている。

表1 5点間の位置対応の結果

再生項の反応	○	○				見本項
	× ₁	○				
	○	× ₁	○	○	○	
	○	○	○	× ₁	○	
	①	②	③	④	⑤	

(註) ○ 正反応
× 誤反応で再生項の1のところピンを操作したことを意味する。

表2 7点間の位置対応の結果

再生項の反応												見本項
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦					

(註) ×_{T₂} とあるのは, 誤反応で, 見本項の2のところへピンを操作したことを意味する。

このような中間点での混乱は何故おきるのか。この原因を探るため課題A-2で使用した教材(図2)を用い, 5点間のブロックの移動による対応を試みた。その結果は, 表3に示めた通りであるが, ②, ④の中間点で最も操作の混乱がみられている。例えば, ※1において④から①に移動させる場合には, 3試行ともに正反応であるが, その逆方向, ①から④に向けた場合には, 5試行のすべてが誤反応で, ③の位置に停めたのが4試行, ⑤まで移動させたのが1試行となっている。

また, ※2でも, ⑤から②に向けたブロック操作に誤反応がみられ, 2試行ともに真中の③の位置に停めてい

る。

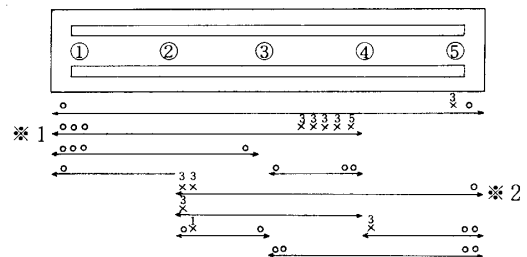
この現象は課題A-2, 方法④, ⑤, すなわち, 両端の直前でブロックを停止させる操作に混乱があったのと同じ傾向であり, その経験にヒントを得て, この課題を設定したわけであったが, 結果は予想した通りであった。すなわち, 課題C-1, C-2でみられた中間点での混乱と表3に示められていることは軌を一にした現象であると思われた。

これまで課題A, Bでの混乱は直線運動をコントロールすることによって克服されてきた経過からして, 5点間, ないしは, 7点間の中間点での混乱も直線運動の分節化を試みることによって克服されるのではないかと予想された。

そこで課題C-3を設定したのであったが, やはり, 溝の両端に近い位置ほどブロックを停止させることが難しく, 端まで移動させてしまうことが多かった。しかし, 見本ブロックに加えて, ブロック操作時の目印となる玉を溝にそって配置したことにより, ブロックの操作は予想以上にスムーズで学習は確実に進展した。

その結果, 操作が安定したところで課題C-1, C-2に戻したところ, 当初みられた中間点での混乱は解消されており, 期待通り正反応を得ることができた。

表3 5点間におけるブロックの移動による位置対応の結果



(註) 最初の線 ← → は, 1から5に移動するブロック操作の位置対応では, 1回目, 負, 2回目, 正の反応。5から1への操作では正反応の意味。

4・6 課題D: 見本の呈示方法に規定された位置対応

課題D-1: 課題C-1で使用した教材を用いて, 見本の呈示を⑤の見ている前とする場合と⑤の見えないところで見本を設定してから位置対応板を机上に置き, 見本の呈示とする2つの方法を用いた。

課題D-2: 課題D-1を7点間に拡大した課題。

4・7 課題Dの経過並びに結果

課題C-1, C-2に対する正反応が形成されて後, 課題D-1, D-2を試みた。その結果はそれぞれ表4, 5に示されている通りである。すなわち, 課題C-1, C-2と同様の条件 — 見本の構成を⑤の見ている前で設定した場合には, それぞれ100%の正答率を得ているが, その直後, 見本の構成を見せないで見本が設定され

た位置対応板を机上に呈示する方法にかえると、誤反応が目立ち、とくに、課題C-1、C-2で表出された中間位置での混乱が目立っている。

表4 5点間の位置対応における呈示方法の相違による反応結果

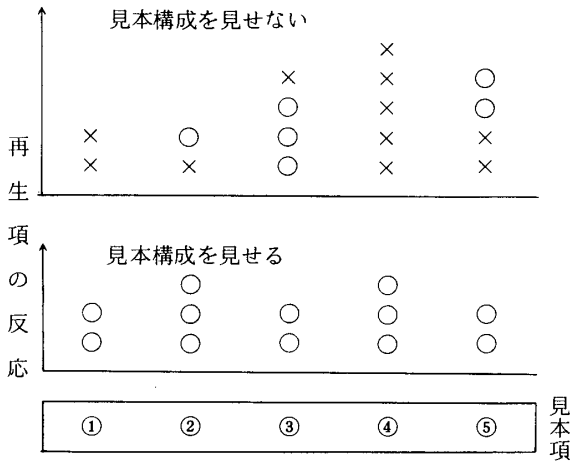
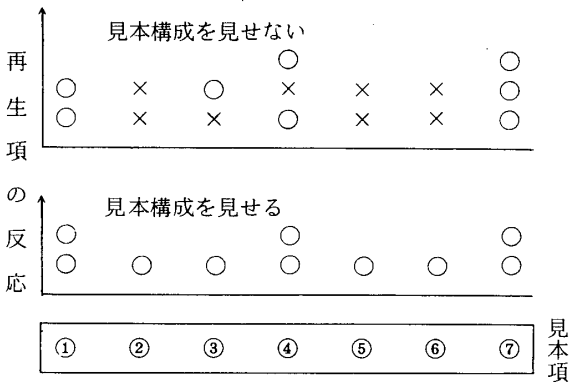


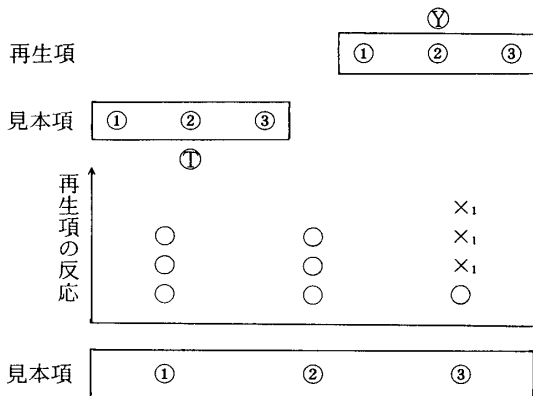
表5 7点間の位置対応における呈示方法の相違による反応結果



4・8 課題E：位置非規定的な条件における位置対応
課題E-1並びに結果

表6に図示されているように見本項と再生項の位置対応板を正対させずに、ずらしたかたちで位置対応を試みた。

表6 位置非規定条件下での位置対応とその結果



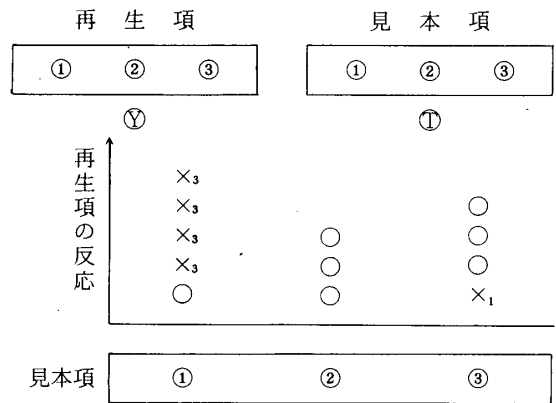
その結果は、表6の通りであるが、見本項③の場合には、再生項の①に反応する傾向がみられている。

課題E-2並びに結果

表7に図示されているように、見本項を再生項の横に配置した条件で位置対応を試みたところ、結果は表7に示めされている通りであった。

見本項①の場合には、再生項の③に反応する傾向がみられる。

表7 横列条件下での位置対応とその結果

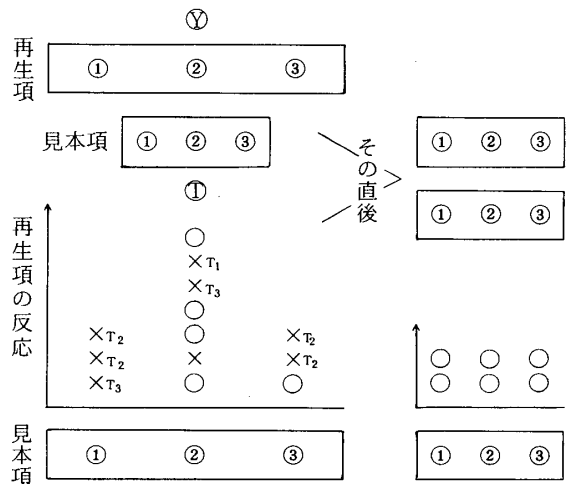


課題E-3並びに結果

表8に図示してあるように、見本項を縮小した条件で位置対応を試みたところ、正対した位置関係にある見本項②の場合に、やゝ正反応がみられる程度で見本項①、③に対する操作は混乱をきわめており、見本項と再生項の関係すら見失なわれている。

この混乱の性質を見極める一手段として、念のため課題B-1に戻して確かめたところ表8に示めされている通り、正反応を得ている。このことから課題E-3の混乱は、見本項の縮小に伴って起きた反応と理解されるだろう。

表8 見本項縮小条件下での位置対応とその結果



5. 考 察

課題AからEに至るこの過程は今から6～7年も前に行なわれた学習である。この過程が、今なお、私の心をとらえて放さないのは、それなりの理由がある。この過程は位置関係の学習であり、方法的にも極く限られたものであるにもかかわらず、自閉児並びにその周辺の子どもの状態をよく表わしており、学習法を工夫する上において考慮すべきいくつかの問題を含んでいるように思うからである。

以下の考察では、それらの問題について他の事例も参考に付け加えながら若干の検討を加えたいと思う。

5・1 課題条件の変化に対する過敏な反応

まず、課題AからEに至る過程で目につくことの1つは、課題条件の新たな変化に敏感に反応していることである。3点ないし7点間の見本、再生両項の単純な位置対応であるにも拘らず、わずかな条件の違いで、位置的な対応は崩れている。つまり、これは外界刺激に左右されやすい自閉児の状態をよく示しているように思われる。

伊藤¹⁾らは自閉児の象徴機能の障害（表象の形成不全）に触れ、「自閉とは外界と隔絶している状態ではなく、むしろ外界に対して“開かれすぎている”状態」と述べているが、正にそういう印象である。課題を構成するほんの微細な、しかし、新たな条件にいちいち反応している。このような、その時その場での直接の刺激に支配されている状態から脱け出し、外界刺激を自らコントロールする内的な基準を形成するような工夫が学習の過程では非とも考慮されねばならないであろう。

5・2 誘引性の強い刺激に短絡する反応

課題A-1では見本項、なかでも見本のピンに近い位置に反応した。そして、課題A-1が安定した後の課題B-1では、再び課題A-1で当初見られた混乱が現われ、この傾向は課題C、Eにも見られている。

この傾向は、見本項と再生項の関係がつかないとき、また、その関係が崩れたとき、見本項のピンに直接反応するかたちで現われている。つまり、課題を支える要素間の関係に反応するのではなく、ある特定の誘引性の高い要素に反応するかたちになっている。すなわち、この位置対応の課題では、見本ピンを操作する①の手の動き、そして、見本ピンそのものに反応している。

この間の事情は課題E-1、E-2を見ても明らかである。この場合は、見本刺激に最も近い再生項の位置に反応している。つまり、位置操作板という特定の空間的な枠組を単位とする左右・真中という位置関係に反応しているのではなく、見本刺激という特定の要素に短絡的に反応しているのである。

5・3 刺激のわかり易さ、わかりずらさ

課題Cの混乱は、課題のわかり易さ、わかりずらさに対する反応の違いを如実に示した例とってよいだろう。

両端、真中という区切りのよい位置は自閉児にとってもわかりやすい位置であり、従って、見本・再生両項の関係もつけやすかったものと判断される。ところが、中間点、とくに7点間の中間点になると、曖昧な部分が多くなり、一層の混乱が生じたものと思われる。

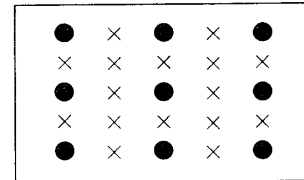


図8 25点見本-再生課題

これと同様の傾向は他の事例でなされた25点間の見本-再生課題（図8）においてもみられている。つまり、図8の位置対応板の●印の部分では正反応であるにもかかわらず×印の部分では誤反応になることが多くみられた。

この刺激のわかり易さ、わかりずらさという点に関して、課題Dの場合も、その辺の事情をよく伝えていると思われる。Y・I児の見ている前で呈示する見本にはよく反応するにも拘らず、見本が既にセットされた見本項を呈示した条件ではかなり誤反応がみられ、しかも、わかりずらい中間点にその混乱がよく現われていた。やはり、静的な対象よりは動きを伴った対象に注意が向けやすいということであろう。それにしても、実に微妙な反応ではある。この点に関しては、別に項目をたてて検討してみたい。

5・4 課題状況の間接化

課題A-1の操作が安定してのち課題B-1に移ると、再び混乱した。課題A-1に使われた位置対応板は1枚の板に見本・再生両項が収められていたが、課題B-1では2枚の板に分割され、見本項と再生項は空間的に分離している。それが混乱の原因と考えられる。

このような、見本項と操作項が空間的に離れたために学習が混乱する例はよく経験するところである。

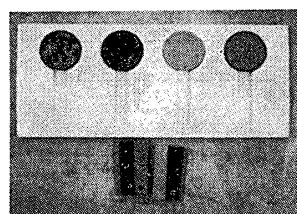


図9 色の対応学習1
(緑,赤,黄,青)

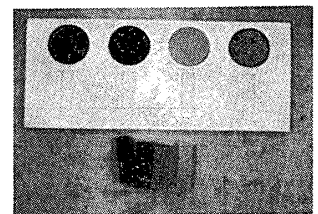


図10 色の対応学習2
(緑,赤,黄,青)

例えば、図9、10は赤、黄、青、緑を用いて色の対応学習に使用した教材であった。図9の教材では○と□との間の境界はなく、ひとまとまりの空間を構成している

が、図10では○と□との間には1 cmの間隔があった。

この両教材を使用した学習では、図9の場合に正反応でも、その直後に行なわれる図10の教材では混乱がみられた。

鹿取²⁾は信号刺激とその対応物、また弁別すべき刺激どうしが空間的に離れた状態をさして“間接化した状況”とよんでいるが、一般的に、この間接化した課題状況では弁別学習が困難になると説明している。

“はめ板”のような直接的な重ねあわせ操作ができる場合の類同弁別は比較的容易である。しかし、空間的に隔った面上に描かれ、対象を移動させることのできない条件で対象間の類同弁別を求める課題状況は遅延反応の状況とともに間接化の典型であるが、この場合には、直接的な重ねあわせの具体的な操作にかえて、対象Aについての形・大きさのなんらかの再現を行い、それを保持しつつ、Bの上に重ねるといった内的操作が必要となるという。つまり、直接的な重ねあわせの具体的な操作の可能な課題状況からはずれていくほど、直接的な操作にかわって内的操作が必要となり、課題の困難性が增大するというわけである。

鹿取は図11を挙げて説明している。

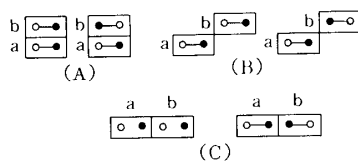


図11 点位置の弁別課題における配置条件

「線分上の黒点の位置について、aとbの異同の弁別をさせるという課題は、こどもにとっては、(B)、(C)のような配置条件ではかなり困難である。このような課題を解決できるようにするには、対象の点の位置に応じて、左方向、右方向、上方向、下方向への分化した手の運動を自発させるようにし、かつ、これを一定期間保持させて、これが対象の移行、重ね合わせの操作の代行となるようにすることが必要である。」と。

この説明からすると、図11の課題で(A)に対して(B)、(C)はより間接化した状況における課題条件となり、それ故、重ね合わせの操作の代行となる手の運動コントロールが必要となると理解される。

この例からもわかるように学習Eの諸課題は課題A～Dよりは、はるかに間接化された状況にあり、混乱の解決も一段とむずかしくなっている。

この課題の解決は手の運動をコントロールすることで一定の空間枠内の運動方向を手がかりに学習をすゝめる予定であったが、残念ながら未解決のまま保留されている。

一般に、「知的活動の水準というのは工作、改変をおこすことのできる環境の時間的、空間的範囲のひろさに

よって評価される³⁾』といわれるが、自閉児らの問題は、その狭さにある。いずれにしても、課題状況の間接化をどのようにすゝめていくかは、自閉児らの学習を組んでいくとき考慮しなければならない重要な事柄であろう。

5・5 手指の運動コントロール

課題Dでは課題を構成する①の手の動きが課題理解の重要な情報源になっていることを如実に示した例として、課題を設定した当の私自身が驚かされ、勉強させられたものであった。

静的に呈示される見本よりは、動きを伴った対象に視覚的注意を向けやすいということなのか、いずれにしても、手指の運動が位置の分節化、位置関係の理解に重要な役割を果たしていることが推察される。

課題A-1の混乱を解決するために設定された課題A-2では、両端・真中の3点をブロックの移動・停止という④自身の運動を自発させることで3点の関係を理解させ、課題A-3に発展させた。課題Aの成功は、子どもにも3点間の直線運動を自発させ、両端・真中で運動の切れ目を入れたこと、それが課題Aを成功させた重要なポイントであったと考えられる。

この事情は課題Bにおいても同様であったが、課題Cでは位置関係の把握と手の運動コントロールの関連が、より詳細に表出されている。

課題C-1に見る中間位置の混乱は表3に示めされているように5点間における運動の対応状況と軌を一にしており、この傾向は7点間に拡大すると一層明瞭になるものであった。

ところが、課題C-3を経過し、7点間における運動の対応が可能になった段階で課題C-1、C-2に戻すと、当初の混乱は見事に克服され正しく応じている。

すくなくとも、このことから直線上の位置並びにその関係づけが直線運動のコントロールとその分節化に重要な基礎をおいていることが理解される。

触運動の統制が視覚を統制する基礎として重要であることは多くの実践・研究⁴⁾によって明らかにされているが、本学習の経過はその辺の事情をよく説明しているように思われる。

5・6 学習法

本学習に関連して今後検討すべき学習法上の問題について、簡単に整理しておきたい。

① 人間は一般に、自分を取りまく環境の中から特定の刺激情報を受容し、その分析と合成を行いつつ適切な行動を触発させているといわれる。

このことは課題解決の過程でより典型的に行なわれている。つまり、課題は一つの与えられた環境であり、その環境への適応過程には日常生活の行動水準が反映される。従って、課題学習は日常生活を規定している問題を拡大し、とりたてた指導を行うことによって日常生活を

整え、たかめていくための最も基礎的な過程である。

本学習でも、以上のことを念頭におき、課題解決の具体的な操作に直接的な規制を加えることなく、子ども自身の自発した行動を大切にしてきた。つまり、その操作の過程に子ども自身の課題理解の様相が如実に反映されていると思われるからである。すなわち、外界刺激に対する受容基準、操作基準を課題条件を媒介に表出させること、その中に子ども自身の発達の契機が、子ども理解の、そして学習工夫の鍵がかくされていると思われるからである。例えば、誤反応の場合、直接的な規制を加え繰り返し強要することは避け、課題条件に検討を加えることによって、課題解決の根拠を与えてきた。例えば、課題A-1の混乱は課題A-2、A-3を設けることで解決している。つまり、課題解決の仕方を直接、教えるのではなく、子ども自身が所有する内的基準を使って課題を経験し、そのことによって新たな内的基準を獲得していくという自己学習の成立しやすい課題状況を工夫してきた。

中島⁵⁾は課題解決にあたって物理的に外から運動に規制を加えるのではなく、子ども自身の外界刺激の受容の様式を高め、自己統制系を確立するような課題設定の必要を強調している。

また、ジョン・E・テラー⁶⁾は、子どもに課題解決の方向性を指示すべきではないこと、課題に含まれているルールを発見することが子どもの行為を変えること、同一の課題を繰り返し提示すべきではないことなど学習法に関して具体的に提案している。

子どもの自発した行動に適った課題状況をいかに工夫するか、これから一層の工夫が必要とされるところである。

② 本学習の一つの特徴であるが、課題解決が極度に混乱した場合には見本項に一方的にひきずられた反応をしている。これは見本を呈示した教師の動き、あるいは見本のピンそのものに直接的に反応したもので直接的な重ねあわせの操作の一種と考えられる。

子どもの自発した行動を尊重する立場から考えると、子どものとり易い行動を課題の操作に組みこんでいくことが大切である。その意味から学習の初期にあっては、はめ板などの操作そのものに操作の結果が直接フィードバックされ易いものから、視覚的図柄の類同弁別に至るまで直接的な重ねあわせの操作を意識的に採用していくことも一つの方法ではないかと考えられる。

そして、次第に課題状況の間接化を図ることで基準性の高い行動を形成していく学習内容・方法上の順序性について検討されなくてはならないであろう。

とくに、こゝでいう課題状況の間接化とは時間・空間上の距離化ならびに素材間の非有縁化をイメージしている。

時間的な距離化の典型は延滞反応であるが空間的な距離化は単に空間上の距離のみをイメージしているわけではない。試みに1つの例を挙げるならば、本学習の課題

B-1の混乱の直後、見本項と再生項を合わせた条件(図12)、この場合は見本、再生両項の距離的な隔りはないのにもかかわらず、課題B-1と同様の混乱がおきている。

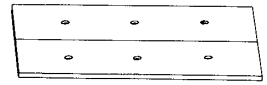


図12 見本項と再生項の分割条件下での位置対応課題

これは見本・再生両項が分割されたため見本項と再生項のそれぞれが一つの独立した空間的な枠組として強化され、その結果、見本・再生両項の関係が付き難くなったものと考えられる。

図9、10の反応の違いも、このような観点から説明することができる。つまり、図9の場合には○と□が連続しており、∪のようなまとまりのある空間的な枠組みを構成しているが、図10の場合には、それぞれが独立しており、そのことが○と□の関係をつけづらくしているということも考えられる。

鹿取⁷⁾は空間的、時間的間接化状況といっても物理的な距離や時間の隔りを意味するものではなく、子ども自身によって認知された空間的、時間的隔りが重要であり、従って、先に挙げたような例も生じうるとしている。そして、間接化状況を克服しうる条件を明らかにしていくことによって、その認知の構造も明らかにされたであろうと述べている。

また、素材間の非有縁化とは、表示されるものと表示するものとの類似性が減退することを意味するが、課題の中に含まれているルールは直接目に見えるものではない。その直接目に見えない表示、指示機能に従って、具体的な操作を展開することは、課題状況の間接化の一つの典型である。この面からも課題状況の間接化について検討を続けていかねばならないと考える。

③ 自閉児らの学習で動作模倣の必要性・重要性がよく指摘されているが、それが困難な子が多い。本児の場合もそうであった。

ところで、本学習で行った位置関係の学習を素材にした見本-再生法は、つまるところ見本と同じ状態を再現することであるから見本の模倣ともいえるだろう。

動的な関係を模倣するよりは静的な関係をとらえることの方が容易な場合もある。私の限られた経験の範囲ではあるが、机上での課題操作が進展することによって動作模倣が容易になった事例を何例か知っている。

障害児の指導に関して、粗大運動に比べて微細な運動の指導が軽視されがちである現在、本学習で行なわれたような見本-再生課題について、今後、一層の検討が必要と思われる。

以上、自閉児に対する学習法上の問題を3点掲げたが、

さらに、内容的には、手指の運動コントロールと視知覚の問題、注意の一単位性や対象性の成立の問題など、初期的な学習をすすめる上での問題が検討課題として呈示されているように思われる。これらの課題については、今後さらに検討を加えていきたい。

＜文 献＞

- 1) 伊藤則博, 古川宇一: 象徴機能の発生と障害, 北海道教育大学旭川分校情緒障害教育研究紀要, 第1号; 102-107, 1982.
- 2) 鹿取広人: 知覚機能の成立—その発生と展開, 柿崎祐一他編, 心理学 I, 知覚・認知, 有斐閣, 1976.
- 3) 梅津八三: 野生児の問題, 三和書房, 1968.
- 4) 前東孝儀: 位置の弁別に関する学習についての一考察, 重複障害教育研究所研究報告書, 創刊号, 1977.
- 5) 中島昭美: 人間行動の成り立ち—重複障害教育の基本的立場から—, 重複障害教育研究所研究紀要; 1-2, 1977.
- 6) ジョーン・E・テラー: 言語発達の基礎となる認知能力の教え方, ローナ・ウィング編, 久保紘章他監訳, 早期小児自閉症, 星和書店, 1977.
- 7) 鹿取広人: 言語障害児の色彩認知, 昭和52, 53, 54年度科学研究費補助金一般研究(B), 研究成果報告書, 東京大学, 1979.