

知的障害を有する幼児児童生徒の発達を促す教育的指導とその基本原理 (1) —自立活動、合科的、教科・領域を合わせた指導への具体的活用—

堀田 千絵 (関西福祉科学大学 教育学部, chie_hotta@yahoo.co.jp)

多鹿 秀継 (神戸親和女子大学 発達教育学部, tajika@kobe-shinwa.ac.jp)

堀田 伊久子 (尾張福祉相談センター, ikuko_hotta@pref.aichi.lg.jp)

八田 武志 (関西福祉科学大学 健康福祉学部, hatta@tamateyama.ac.jp)

Teaching methods and its basic principle for promoting the development of children with intellectual disabilities (1):

Use for independence activities and teaching of coupled subject and coupled subject-area

Chie Hotta (Department of Education, Kansai University of Welfare Sciences, Japan)

Hidetsugu Tajika (Department of Psychology and Education, Kobe Shinwa Women's University, Japan)

Ikuko Hotta (Owari Welfare Consultation Center, Japan)

Takeshi Hatta (Department of Health Science, Kansai University of Welfare Sciences, Japan)

Abstract

The aim of this study was to disclose the reasoning behind the teaching for children with intellectual disabilities (ID). Based on findings of developmental studies, we looked from the viewpoint of four developmental stages; (1) to 6 months, (2) 6 to 9 months, (3) 9 to 18 months, and (4) to 24 months. Especially, as a peripheral area to cognitive abilities, this study identified the characteristics of *para-cognitive* abilities (e.g., non-cognitive abilities or GRIT as a related technical term) which included motivation, vigor, inquiring mind, concentration of attention, collaboration, emotional intelligence, and other positive qualities. Finally, we discussed the effective teaching methods focused on *para-cognitive* area for children with ID based upon the findings of developmental studies.

Key words

the teaching methods, development, special need education, children with intellectual disabilities, cognitive and para-cognitive abilities

1. 問題と目的

1.1 はじめに

次期学習指導要領 (文部科学省, 2016) では、「何を学ぶか」という教科学習で育む資質・能力を明確にすることに加え、それを「どのように学び」、「何ができるようになったか」という3つの視点の連関性を重視している。さらにその連関性から導き出せる教育目標及び評価、その骨組みとなる教育課程の在り方を改めて問い直すものとなっている。これは特別支援教育も同様である。特に、発達の遅れや歪みをもつ幼児児童生徒 (以降、子どもと称する) が何をどのように学ぶかは、学びの過程を発達の視点で可視化しなければ明確にならない。さらに、障害を有する子どもは、定型発達児のように、生活年齢において支援の枠組みを系統的に体系化することが困難であるため、日々行う指導の意義について教師が十分に理解した上で個別具体的に課題を設定する必要がある (文部科学省, 2009; 2016)。特に、障害の重複化や発達期によって表面化する問題が変化していく知的障害を含む発達障害を抱えた子どもへの支援は、生活経験と共に発達年齢を踏まえ、何をどのように学ぶことによって将来の自立

や社会参加につながるか、個別の教育支援計画、個別の指導計画において十分に吟味する必要がある。これまで教育現場においても、様々な教材、教具等の専門書 (例えば、大南・吉田・石塚, 2013; 大高, 2014; 三浦, 2016) を基に、個別具体的に日々指導が成されてきたが、指導の意義や背景を理解した上で指導できているかといえは疑わしい。そこで本稿は、自立活動、合科、教科・領域を合わせた指導の裏付けとなる視点を各発達期によって整理し、知的障害を有する子どもの発達を促す教育的指導の在り方について論じることとしたい。

1.2 本稿の主旨：自立活動、合科、教科・領域を合わせた指導の土台となるパラコグニティブな視点

本稿は、教育現場における指導の裏付けとなる各発達期の特徴を整理することによって、実際の指導の意義を再確認する役割もある。発達の観点と一言で言っても多領域にわたる。その中で本稿がどういった指導領域を強調するかといえば、教科学習に反映される認知的な領域というより、その周辺にある *para-cognitive* (以下では、パラコグニティブと称する) な領域である。ここでいう育成したいパラコグニティブな領域とは、教科学習に直接反映される知識、理解、技能等のある種認知的な能力を育成する中での基礎となるべき社会情動的な側面としての課題に取り組む態度、探究心、集中力、意欲、困った時に人に援助を求めたり協働的に活動するといったも

のである。著者らが命名したパラコグニティブという用語は、文部科学省も次期学習指導要領において強調している非認知能力（次期学習指導要領, 2016）、やり抜く力（GRIT: Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007）に関連するものといえる。本稿がなぜこういった領域を改めて重視するかといえば、知的障害を有する子どもの社会参加、自立、特に就労時に最も必要とされる能力だからである（堀田・伊藤, 2015; 堀田・伊藤・八田, 2014; 森脇, 2011）。しかしながら、子どもの障害や発達の実態にあわせたパラコグニティブな視点を強調する指導に関する具体的処方箋は無い。そのため本稿は、知的障害教育の核となる発達を踏まえた指導の在り方について、パラコグニティブな領域に焦点を当て整理することとする。これは、特別支援教育の特色である自立活動における6領域のうち「情緒の安定」、「人間関係」、「コミュニケーション」、及び教科領域を合わせた指導における遊びの指導、日常生活の指導において直接的示唆を、すべての合科、あるいは教科学習において間接的示唆を与えるものである。

また、本稿の目的を達成するため、以下2点を踏まえ、段階的に整理することとする。第1に、節目となる発達年齢に沿って段階的に整理する点である。動作に主眼を置きながら、ことば以前のやり取りを重視する発達年齢が2歳までの発達段階にある児童生徒の実態を踏まえた指導と、それ以降、動作と言語を併用した関わりが求められる4歳まで、言語中心の活動となる4歳から9歳頃までのそれとは質が異なる。まず本稿では2歳までの発達年齢の子どもの対象として論じたい。

第2に、第1の視点について発達年齢が2歳までの実態を捉えることのできる枠組みやツールを踏まえる必要性である。特に、子ども理解に役立つ新版K式発達検査法（2001）、田中ビネー式発達検査V（2003）、太田 Stage（太田, 2004）、各時期に該当する子どもの指導に役立つアイデアを提示している小椋（1988）の言語表出と遊びを対応させた知見を参考に、指導の背景にある発達の意味を追求したい。

2. 言語・社会情動的な領域における2歳までの発達年齢を踏まえた知的障害児者への指導のポイント

図1には、2歳までの発達年齢に対応させ、新版K式発達検査、太田ステージにおける各段階（Stage I及びIIまで）の概要を示した。Stage Iはシンボル機能が認められない段階を指し、Stage Iはさらに以下の3段階に分類される。まずStage I-1は、人への明確な要求手段がない、Stage I-2は、要求が主にクレーンで成される、Stage I-3は指さし等で要求が様々に可能になる段階と細分化される。その後、1歳半から2歳過ぎには、Stage IIの段階に入り、シンボル機能が芽生え始め、物の名称が分かり始める段階となる。図1のStageより上段は、新版K式発達検査の枠組みにおける「認知・適応」を、下段は「言語・社会」領域を示した。「姿勢・運動」領域も重要ではあるが、本稿が強調する2歳半までの言語社会情動領域は、Stage I及びII、一部「認知・適応」を含みながら、「言語・社会」が中心となるため、ここでは「姿勢・運動」領域は扱わない。

表1には、遊びにかかわる行動の質を発達的に示した

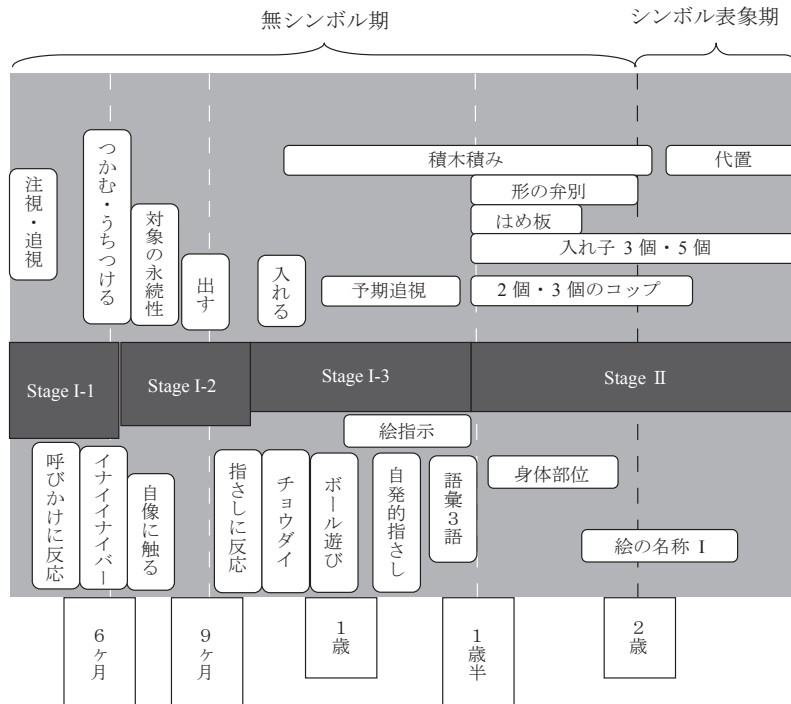


図1：2歳頃までの発達を捉える枠組み

注：各種発達検査項目及び太田 Stage をもとに、本稿の目的にあわせ、著者らが作成した。最下段の6ヶ月、9ヶ月、1歳、1歳半、2歳は発達年齢を意味する。

小椋 (1988) による事物操作活動カテゴリーの2歳頃までの発達の流れを整理した。

2.1 6ヶ月前後の指導

図1の6か月前後の特徴と対応させながらみると、Stage I-1にあたるこの時期は、人や物への注視、追視や呼びかけに反応したり、対象をみたりつかもうとする反復行動が主となり、こういった行動を誘発するかかわりが求められることになると同時に、これらが問題行動 (e.g., 粘土を口に入れたり、飲みこむ等) として認められる場合もしばしばである。そのため、子どもの安全を確保しつつ、どのような活動を促したいかといった個別具体的な課題設定が必要となる。特に、外界に対する関心の反応としては、「みる」「きく」「さわる」「もつ」「なめる」「こえをだす」「なく」といった姿が基本となる。これらを促すためには、「みたい」「さわりたい」「もってみたい」対象の存在が子どもの行動範囲に用意されている必要がある。ガラガラ、掌サイズのボール、鈴の入ったペットボトル等、子どもが好む硬さや感触、大きさ、形状を有す対象を、視線上や注視可能な前後、左右、奥行きを持たせた視点に配置し、発声やアイコンタクトを手がかりに、教師が子どもの声や動作を模倣する、代弁する等の積極的な関わりが求められる。このように、6ヶ月前後の発達段階にある場合、子どもの発声や行動に大人があわせ、子どもの感情表出や行動を大人が解釈することを十分に踏まえる必要がある。子どもが、人、物、環境といった外界に対して関心をもつことができるような教師からの刺激の与え方が指導のポイントになる時期である。

2.2 6ヶ月から9ヶ月までの指導

図1における6ヶ月から9ヶ月の時期をみてみると、

容器の中の積木を出す、鏡にうつる自像に触れる、対象となる玩具を振り鳴らしたり、玩具同士を打ち鳴らす、玩具が目の前になくなったことが分かり、障壁を取り除くといった行動がみられる。表1のように、小椋 (1988) は、前段階までに獲得した玩具を振り回したり叩いたりといった対象物の性質にあった感覚効果をさらに確認したり試す行動に発展するとしている。この時期の重要な特徴を踏まえた指導は3つに集約できる。

第1に、近くにいる教師の持っている物や活動にも注意が向けられるようになるため、以前に増して人の言動に関心を示すようになる。そのため、6ヶ月前後の指導で述べた関わりを継続することが求められる。すなわち、子どもが関心を示す玩具を媒介とした関わりを増やす必要性である。

第2に、対象が入っている容器物と中に入っている対象物との関係といった2つの単位で外界を認識することができるようになるため、皿とガラガラ、ボールとコップ、積木と皿といった2つの素材を用意し、皿をガラガラで叩いたり、ボールをコップにあてるといった両者との関係付けを促すような関わりを行う。

第3は、手段と目的が分化し始める時期であることを踏まえた支援である。ガラガラや変わった音の鳴る容器を偶然に振ったことを契機に、その音を聞きたい目的を達成するために、玩具や対象をふりならすという手段として行為を行う頻度が増すため、こういった活動を誘発する関わりを行うことが重要となる。

一方、この時期は、ひとり遊びにならないように留意する視点が教師にないと、叩く、振り回すといった常同行動に終始する危険性がある。例えば、ものを意識的に離すことができるようになると、ものを持ってはすぐに投げるといった行動が、遊び、食事場面等のありとあらゆる場面でみられるようになってくる。スプーンをもったら投げる、パ

表1：事物操作活動カテゴリーとその具体的内容

事物操作活動カテゴリー	内容	
単純操作	玩具を口へ入れる、ふりまわす、たたく	
感覚効果操作	既得の感覚運動的行動を対象に適用した結果、対象物の性質にあう感覚効果が生じる	
関係づけ操作	無関連関係づけ	機能的に関連のない2つ以上のものを結びつける
	容れもの関係づけ	容れものと容れられるものの関係づけ、おくものとおかれるものの関係づけが生じる
	グルーピング	同じもの、同じ種類のを結びつける
	機能的関係づけ	機能的に関連のある2つ以上のものを結びつける
事物への身振りでの命名行為	事物の適切な用途を動作で示す	
象徴遊び	自己へのふり遊び	自分に関係した活動でふり遊びをする
	人形・他者へのふり遊び	人形や他者が動作の受け手となったふり遊びをする
	代置	対象物をそれとは異なるものとしてみてる

注：小椋 (1988) を一部改変 (2歳頃まで)。

ナナをもったら投げるといった具合である。この行動自体は、下記で説明する 2.3 おける容器にものをいれたり、ボールを相手に転がすといった活動につながっていくものであり定型発達の子どものみではスムーズに発展していく。しかし、ものもとの関係や、ものを相手と共有する遊びへの発展に限界のある場合には、ものを投げるといった常同化した行動が定着し、問題行動として頻発する点に留意が必要である。そのため、もの同士の関係やものを介して相手と共有しなければ遊びが継続できない様な工夫に目を向けた指導を心がける必要がある。

2.3 9ヶ月から1歳半までの指導

図1および表1における9ヶ月から1歳半の時期をみると、物の出し入れ、8か月頃からの対象の永続性から引き続き予期追視、指さしやボール等の玩具を介したやりとり遊びを直接的に行う段階にある。そのことを踏まえると、指導のポイントとして3点挙げることができる。

第1に、容れもの関係づけを重視する視点である。すなわち、容器の中に積木を入れるといった、容れ物と容れられる物との関係づけが生じ始める時期に該当する。1歳前後からは、容れ物と容れられる物が無関係ではなく、スプーンと皿といったように機能的に結びつく段階に発展する。表1でいえば、関係づけ操作における「機能的関係づけ」に該当する。そのためこの時期は、カップ、皿等の容れ物と、積木、車等の容れられる物を用意し、それらの関係付けをねらった遊びの指導が必要となってくる。逆に言えば、容れ物のみ、容れられる対象のみを別個にではなく、両者をペアとして子どもの眼前に用意する必要がある。

第2に、物の永続性の理解を重視する視点である。車が衝立に隠れてしまっても衝立から車が出てくることを予期し、そちらに手を伸ばしたり、衝立の奥を覗きこむといった行動もみられ、シンボル機能が芽生える Stage II に向かう前段階となる。そのため、この時期には、ボールや車などの移動する対象物とそれらが隠れるような仕掛けとなる対象が有効となる。例えば、図2のような段ボールの仕掛けは、この段階の子どもが興味を示す代表的な

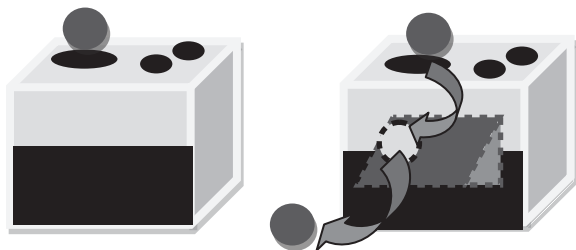


図2：子どもの興味を引きだす段ボールを活用した仕掛け
注：花咲・井本・堀田（2015; 2016）を参考に作成。左図：表面からみた様子（上の穴から入れたボールが下から転がり出てくるように側面は半分以下を切り抜いてある）、右図：ボールを転がした場合の実際のボールの転がり方を矢印で示し、段ボールの内面の仕掛けを点線で表記した。

教材、教具として広く活用されている（e.g., 花咲, 2015; 2016）。図2のうち、右に示した教具は、上から入れたボールが、段ボールの内面にある傾斜によって、切り抜かれた側面から転がり出てくるといった仕掛けになっている。前段階まではボールを入れることのみで一生涯命であった子どもが、入れたボールが下から転がり出てくることへの気づきにより、入れたボールが下から出てくるのではないかとという予期とそれに基づいた仕掛け箱の下をのぞき込むような姿、穴に入ったボールを出そうとして仕掛け箱を振ってみるといった姿に発展していくことが予想される。この試行錯誤の過程で最も重要なことは、転がり出てきたボールを発見した時の喜びとその喜びを教師と共有することの体験である。この姿そのものが、本稿が強調する外界の変化への気づきに対する前向きさや探究心、他者と体験を共有するといった領域と符合する。

第3に、象徴性の芽生えや指さしといった動作言語を重視する視点である。すなわち、教師の指さしに反応したり、子ども自身の自発的な指さしが多様な場面で見られるようになる。さらに「チョウダイ、どうぞ」を基本としたやりとりが増える段階にある。子どもともの、子どもと人との関係が個別に結びついていた時期から、ものと人が相互に関係し合う段階に入り、ボールでのやり取りをとおして「チョウダイ、どうぞ」を楽しむといった意図的な伝達行動が頻繁にみられる。特に、6ヶ月から8ヶ月及び1歳半以降に比べ、10ヶ月から12ヶ月ころは、ひとり遊びができない時期にあたるとするデータもある（清水, 1965）。言い換えれば、遊び相手が必要な時期だといえる。そのため、表1における小椋（1988）の分類にある「事物への身振りでの命名行為」のように、言葉で表現できなくとも動作で相手に伝えようとする行動に焦点を当て、大人が子どもと積極的に関わる取組を指導過程の中に取り入れることが極めて重要となる。この点について以下2つの例を挙げ、さらに具体的に述べたい。

まず、前述の図2の仕掛け箱を例に考えてみる。教師が段ボールの穴を指さすと子どももそこをみる。その後子ども自身が持っていたボールを穴に入れようとして、教師の顔を見るといった姿である。そういった活動の反復により、今度は子どもの方から教師に向かってボールを入れる前に穴を指さすといった姿がみられる。もし教師がその場面をみていなければ、自分の行為をみるように教師にせがむ姿もみられる。こういった姿は知的障害や自閉症スペクトラム傾向を有する子どもには認められにくい傾向にあることも事実である。そのため、図2のような教具を通じて、教師は子どもの行っている活動に繰り返し向き合い、教師が遊びをファシリテートしてくれる対象だと気づかせることが重要となる。そのことが、教師の言動に興味関心を抱ききっかけとなる。もう1つの例を挙げて考えてみる。教師が実際の犬や絵本などを通じて「ワンワンよ」と指さして教えると、子どももその対象に手がのびるといった志向の指さしがみら

れる。これは先に示したように、教師が段ボールのしかけの穴を指さし、それを子どもも指さすといった行動と同類である。しばらくすると、子どもと対象に距離がある場合においても、自らその対象に指さしを行う定位の指さし、欲しいものや行きたいところを指さす要求を示す動作行動も頻繁にみられるようになる。その後、教師の「ワンワンどこ？」という言葉のみの投げかけに対して、その対象を指さす可逆の指さしが可能となる。

このように、子どもから教師に対して意欲的にアクセスしていく過程から、教師からの求めに応じて (e.g., ボールはどこ? ワンワンどこ?) 子どもが要求に応える (e.g., ボールに入った段ボールの穴を指さす、犬を指さす) 行動がみられるようになってくる。本稿が重点を置くパラコニティヴな領域は、こういった他者からの求めに返答しようとする態度の重要性を指摘するものであり、身振りでの言葉表現の芽生えとして、すでに9か月の発達段階にある子どもに明確に認められることを十分に認識することが必要である。これは、以下に述べる2.4における1歳半から2歳までの指導においても同様のことがいえる。

またこの時期は、日常頻繁に使用する語彙の獲得は進み、頻繁に目にする犬、自動車、魚などはわかる(図における「絵指示」に該当する)が、語彙がシンボル機能を備えるまでには至らない段階である。そのため、教師が子どもに何を伝えたいのか特定するための指さしや模倣といった動作のやり取りを重視しながら、日常慣用語を併用したかわりが求められる。この段階の知的障害を有する子どもには、ボールを入れたり出したりする操作的な活動の指導に力点が置かれ過ぎないように、教師はやりとりをとおして意識的に関わるのが重要である。

2.4 1歳半から2歳までの指導

図1における1歳半から2歳までの時期を上から順に概観すると、積木積み、形の弁別、はめ板、入れ子課題が並ぶ。これは表1における小椋(1988)における同じ形、種類を積み、集める、はめ込む、重ねるといったグルーピング活動に該当する。さらに、下段には、子ども自身の身体部位の理解、生活でよく目にする物の名称の理解(絵の名称I)が並ぶ。この段階はStage IIに該当し、シンボル機能が芽生え始める時期に該当する。ここでの指導のポイントは以下に集約できる。すなわち、「認知・適応」領域におけるグルーピングやマッチング課題そのものをこなすことや語彙の獲得のみ単独で指導するのではなく、教師の指示を聞こうとする、指示を待とうとする態度や、成功した際の達成感を「できた」と言葉や動作で周囲の者に伝えることができるような指導を重点的に取り入れる視点である。この点について具体的に述べていくこととする。

この発達段階にある知的障害、及び知的障害と自閉症スペクトラム障害を併せ有する子どもに対しては、「ことば、かず」という教科を併せて指導する合科的指導の題材として、グルーピングやマッチング課題が直接的に

選択されることが多い(e.g., 大高, 2014; 三浦, 2016)。同じものを積み、集める活動は、その後の形や色の違いに気づく活動にも発展し、視覚的にわかりやすく自由度の低い課題であるため、日々の継続的な支援で落ち着いてこなすことができるようになることも多い。実際に、生活年齢よりも優れた能力を発揮する子どもも少なくない。一方、積木やはめ板にはめる図形玩具が用意されると、周囲に構わず積んだりはめたりする活動を開始してしまい、身につけた能力が勝手に行う問題行動として定着してしまう場合も少なくない。本稿が強調するように、こういったグルーピング課題を行うべきか他者の指示や要求に応じて行うこと、今から活動すべき課題が何かわからない場合には、教師をみたり、隣の席に座っている子どもの活動を確認するといった状況の中でグルーピングやマッチング活動になることが重要である。すなわち、課題の遂行を教師や他児と一緒に持続的に取り組む指導過程を重視しなければ、社会生活の中で活用できるスキルにはならない。こういった相手の求めや指示に応じることができる力が身につけているかどうかは、この時期の「2個、3個のコップ」「自己の身体部位」「絵の名称I」においてある程度確認することができる。これらの課題を例に、さらに本稿の強調する指導留意点について述べたい。

2個、3個のコップ課題とは、複数のコップのうち1つにイヌを隠しそれをみつけるように求めるものである。2個のコップ課題は、青色と赤色のコップのうち、青色のコップに犬が隠され、子どもの前で犬の入ったコップを左右にずらして回答を求めるものである。これを3回繰り返す。3個のコップ課題はさらに難易度が上がる。青色の3個のコップの中に犬を隠し、衝立で5秒間隔を置いた後、犬の在り処を求める課題であり、8ヶ月ころから引き続く対象の永続性の獲得、持続的注意に加え、教示の意味が理解できないと通過できない。すなわち、教師からの「ワンワンが隠れますよ。ワンワンはどこにいるの?」といった言語教示を理解し、一旦隠れた犬に注意を向けながら、犬がそこにあると保持できなければ通過できないわけである。指示を出している教師が何を言おうとしているかに関心が払われていることも重要になる。この時期の知的障害を有する子どもにみられる行動としては、この課題の際に、犬をみたらコップに隠す前、あるいは隠した直後に取ろうとする、コップを口に持っていく飲もうとする、重ねるといったグルーピング活動である。さらに、下段の自己の身体部位(正答基準:目、鼻、口、耳のうち3部位)課題も2個、3個のコップ課題と類似した能力を測定している。すなわち、2個、3個のコップ課題でいえば、犬が目の前になくなる点、身体部位課題でいえば、子ども自身が鏡で確認しない限り、目や口といった自己の身体部位をみることができない点である。人の絵や教師といったように、子どもの眼前にある視覚的対象に対して目や口を指すことはできても、自己の身体となるとその質問に応えることができない場合も多いため、視覚的手がかりや動作、言語の併用によって、教師の間

いかけの意味を具体的に理解できるように指導していくことが重要である。

また、絵の名称Iにおいても本稿が強調する点と同様のことがいえる。この課題は、子どもに、傘や花などの絵カードを示し、それぞれの名称を求める課題（正答基準：傘、花、魚、靴、服、缺のうち3つ正答）である。知的障害を有する子どもにおいても、教師が傘や花といった言語を用いながら生活場面で指導を行うことによって語彙を獲得していることも少なくない。しかし、よく見られる姿としては、絵カードが提示されるや否や、課題を問われる前に「傘、花…」と答えてしまう。「これは何？」ときかれてから「傘」と答えられなくては、語彙を獲得していても、勝手に発した言葉と理解され、社会生活で活用できるコミュニケーションスキルにはならない。そういった特徴のある子どもは、語彙の獲得のみに焦点を当てた指導をするのではなく、教師からの問いかけがあつてから応えるというやりとりで重点を置いた指導を心がける必要がある。この点は前段階で強調した指導重点事項と一致する。

以上のように、合科による教科を反映する様な認知領域の指導を通じて、その活動に取り組む意欲、教師の指示に対して聞こうとする態度や姿勢を培うことができているかといった視点を指導事項に積極的に取り入れる必要がある（関連著書として、立松，2014）。

3. まとめと今後の課題

上述したように、本稿が、積極的に物事に取り組む態度、探究心、忍耐強さ、他者との協働性といったパラログニティヴな視点を強調し、それらを反映する言語・社会情動的な領域の指導に焦点を当てる理由は、知的障害者の将来の自立や社会参加にとってそれ自体が重要であり、適応力を向上させることにつながるためである（堀田・伊藤，2015；堀田他，2014）。しかしこういった要素は、知的障害を有する場合、定型発達児者のように、友人との関係や教科学習を通じて自然に獲得することが難しいことは言うまでもない。そのため、学校現場において早期から努めて丁寧に指導しなければ育成することができない側面がある。そのことを踏まえ、上述した報告で本稿が強調すべきと考える指導重点事項を集約すれば以下ようになる。

第1に、6か月前後では、子どもの感情表出や行動に寄り添い、適切に解釈する姿勢をもつことである。子どもが、人、物、環境といった外界に対して関心をもつことができるような教師からのわかりやすい刺激の与え方について注意する必要がある。第2に、6ヶ月から9か月までは、子どもが関心を示すような、皿とガラガラといった2つの単位、素材を用意し、ガラガラを皿にうちつけるといった両者の関係付けを教師とのかかわりの中で促すことであった。もの同士の関係やものを介して相手と共有しなければ遊びが継続できない様な工夫に目を向け、子どもにとって周囲に人がいる状況や人が関わってくる状況を自然と意識できるような指導について心がける必要があ

る。第3に、9ヶ月から1歳半までは、前段階のもの同士の関係から、容れ物と容れられる物との機能的関係づけに発展すること、併せてシンボル機能の芽生えの時期であることを意識し、一旦目の前になくなった対象が消えても存在することを理解し、その対象を探索したり、予測したくなるような指導内容の工夫が必要になる（図2参照）。さらにそれを指さしや動作、言語で子どもが訴え、周囲と共有できるようなやり取りを促す教師の位置取りや言葉かけと併用した動作も指導内容として取り入れるべきである。第4に、1歳半から2歳までは、「認知・適応」領域におけるグルーピングやマッチング課題そのものをこなすことや語彙の獲得のみの習得に焦点化するだけでなく、教師の指示を聞こうとする態度や、指示を待ってから活動する姿勢を育成できるような指導を取り入れる視点が重要である。

以上のように、本稿は4つの発達期に分け、パラログニティヴな領域を重点的に指導するとはどういうことか具体例と共に整理した。以下では、教師が赤いボールを子どもに転がし、声をかけるといった一連の活動を通じて2歳までの発達期における指導の重点事項を整理しておきたい。

赤いボールを子どもに転がした際、

- (1) ボールに気づかない
- (2) ボールがぶつかってきて気づく
- (3) 自ら気づいてボールをみる
- (4) 目で追う
- (5) 手に取って口に入れる
- (6) 手に取って放る
 - 6-1：所構わず放る
 - 6-2：誰であろうと人に投げる
 - 6-3：穴に入れる
 - 6-4：特定の人に向かって投げる
- (7) 相手から「チョウダイ」といわれて投げる
- (8) (7)のやり取りを継続できる
- (9) 「赤いボールをとってきて」といわれ、とってきてことができる
- (10) 「これは何？」と問われて「ボール」と答えることができる
- (11) ボールの特性を知ろうとして放り投げる、ぶつける（探索行動）

主に、(1)から(3)は6ヶ月頃まで、(4)から(6)は9か月頃まで、(7)以降は1歳半頃の発達段階に該当する。外界の変化に気づき、それに対して反応を起こし、相手の要求に応じて自分の行動をあわせ、言語を介したやりとりに発展させていくという2歳ころまでの発達の流れである。(1)の段階にある子どもへの指導は、ボールが視線に入り易い配置に教師が座り、聴覚情報（ボールの中の鈴の音等）や視覚情報（注意を引きやすい発色やアンパンマンといったキャラクターが描かれている等）に工夫を凝らした素材を用意することが必要になる。こ

これは興味ある対象をもたらす教師への関心を促すことにもつながる。(6)のうち、6-1であれば、特定の教師や場所に向かって投げることが出来るような指導内容を工夫する。また、(8)の段階にある子どもには、「もう一回」と言いながら指で「1」をみせながらボールを大人に向かって投げ返す活動を促し、投げようとする子どもの姿を「そうそう」といって励まし続けるかかわりが基本となる。やりとりや相手の求めに応じることに一定の意味や価値づけが生じると、その教師の言動や行う活動により注意を払うようになる(堀田他, 2015)。自分勝手にではなく、人との関係性によって生活上必要なスキルを身につける素地が養うための重要な支援である。

今後は、2歳以降の発達段階における指導重点事項について整理するとともに、実際の個別の指導計画の記載内容について整理した専門書等も参考に(宮崎, 2016)、指導案への反映方法について丁寧に議論する必要があるといえる。また、パラログニティブな領域を捉える枠組みやこういった領域を支援することについて、経験的にではなく、客観的に評価する視点も必要である。

4. おわりに

知的障害児者への教育は、自立、社会生活への適応に必須となるコミュニケーション、時間感覚、金銭理解と共に、心身の成長に重要な体力の育成にもつながる生活パターン、生活リズムの定着が主となる指導内容として挙げられる(e.g., 堀田他, 2015)。本稿が強調したいのは、これらすべての活動の土台にある周囲と相互作用する意欲や態度を育て、独力でできることを増やすこと、他者との協働において活動することの有益性に気づく態度を培う点であり(堀田他, 2015)、これらはパラログニティブな領域の指導に集約できる。教育現場において活用している専門書や学習指導要領には、子どもの障害特性や発達の実態に合わせた指導目標とその内容を工夫するようにと明記されている。しかし、実際の指導では実現されているとはいえない現状がある。というのも、本稿のテーマは、特別支援学校、及び保育園における研修の際、研修依頼内容や教師、保育者とのケースカンファレンスに端を発し整理した経緯があるためである。さらに今後は、具体的な指導事例をとおして学校現場に還元するための資料整備が必要であると考え。本稿の主眼は、パラログニティブな領域の指導を重点的に行うことの重要性を論じたが、こういった領域を客観的に評価できるツールを作成することも重要である。知的障害教育の主となる指導事項として、人からきかれて応える、困ったら訴えるといったように、人とのやりとりをとおして生活に必要なスキルを学習していくことがベースにあるということ忘れてはならない。こういった態度形成が将来の自立した生活につながるといえる。

謝辞

本稿は、科学研究費補助金(基盤研究B:課題番号16H03743「ポジティブ心理学介入による心身改善効果の

実証的検討)の一部補助を受けて執筆した。

引用文献

- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 1087-1101.
- 花咲宣子・井本祐紀子・堀田千絵(2016). 子どもの育ちを踏まえた支援の可視化に関する基礎研究(2)1歳児を例に. 第69回日本保育学会.
- 花咲宣子・井本祐紀子・堀田千絵(2015). 子どもの育ちを踏まえた支援アセスメントに関する基礎研究. 第68回日本保育学会.
- 堀田千絵・伊藤一雄(2015). 特別支援学校における進路指導—障害児のキャリア支援の事例を通して—. *総合福祉科学研究*, 6, 69-79.
- 堀田千絵・伊藤一雄・八田武志(2014). 障害を有する児童生徒のキャリア発達を促す教育課程及び指導法の構築—発達障害, 病弱, 肢体不自由, 重症心身障害者に対する特別支援学校の進路指導実践から—. *人間環境学研究*, 12, 135-143.
- 堀田千絵・玉井良忠・多鹿秀継(2015). 特別支援教育の動向を踏まえた知的障害教育における指導法の基本原理—効果的な学習環境をデザインする視点から—. *人間環境学研究*, 13, 169-175.
- 三浦光哉(2016). 知的障害・発達障害の教材教具117. 株式会社ジアーズ教育新社.
- 宮崎英憲(2016). 個別の指導計画を活かした通知表記入例と文例集. 明治図書出版株式会社.
- 文部科学省(2016). 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)登録日:2016年8月26日, http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_1_2.pdf (2016年9月10日閲覧).
- 文部科学省(2009). 特別支援学校学習指導要領解説総則等編(幼・小・中).
- 森脇勤(2011). 学校のカタチ「デュアルシステムとキャリア教育」. 株式会社ジアーズ教育新社.
- 小椋たみ子(1988). 初期言語発達と事物操作の関係についての縦断的研究. *教育心理学研究*, 36, 19-28.
- 大南英明・吉田昌義・石塚謙二(2013). 障害のある子どものための算数・数学(量と測定)シリーズ 全国特別支援学校知的障害教育校長会編 改訂版. 全国特別支援学級設置学校長協会, 東洋館出版社.
- 大高正樹(2014). 知的障害のある子への「日常生活」の指導と教材. 明治図書出版株式会社.
- 太田昌孝(2004). 自閉症圏障害の発達精神病理と表象機能. *小児の精神と神経*, 44, 337-347.
- 清水民子(1965). 乳幼児の行動発達(4)対人関係の変化—「ひとりあそび」の考察—. 日本心理学会第29回大会.
- 新版K式発達検査研究会(2001). 新版K式発達検査法,

ナカニシヤ出版.

田中教育研究所（2003）. 田中ビネー式発達検査 V. 田研出版株式会社.

立松英子（2014）. 発達支援と教材教具—子どもに学ぶ学習の系統性—. 株式会社ジアーズ教育新社.

（受稿：2011年11月15日 受理：2016年12月17日）