

精神遅滞児の教育

I Trainable Child の教育に関する問題 (その1)

大 石 純 悟

は じ め に

知恵おくれの子どもたちに対して、精神薄弱というコトバが一般的にも広く使用され、学問的にも一つの用語となっている。しかし今日、精神薄弱に対する考え方は、精神薄弱とは精神発達が全く停止したものと考えられ、治療教育に対しても効果がなく、絶望的にも考えられがちである。これは伸びるべき可能性の芽をつみとることにもなり、教育的には無視できない問題である。精神薄弱児は、知能指数の変化少なく、あるいは低下していくこともあるが、精神年齢は徐々ではあるが伸びていき、教育の効果は現われてくるものである。したがって、文部省の教育上特別な取扱いを要する児童生徒の判別基準の中に「……精神発達が恒久的に遅滞し……」と明示しているように、「精神遅滞児」とする方が適切な用語と思われる。本論において、「精神遅滞児」としているのは、以上の理由に基づくものである。なお今日、Feeble-minded (精神薄弱) というコトバより Mentally Retarded とか Mentally retardation などの用語が一般的に使用されているのも理由の一つである。

また Trainable child (訓練可能児) というコトバの使用は、Educable child (教育可能児) に対するコトバで1920年頃から使用され、今日でも広く使用されている用語である。

Trainable Child とは、知的発達が著しく低い子ども (Severely retarded) で、普通 I. Q50~30 (諸説があるが)、生活年齢 4 才で 1~2 才と同じとされている。知的発達はつづいているが、C.A 12 才でその成熟程度は 3~6 才の子どもに似ているとされている。したがって、Trainable Child は今日まで、とかく特殊学級から敬遠されがちで、養護学校にいくらか収容されている状態であった。今後この程度の子どもたちが、ますます特殊学級にも入学を希望してくるものと思われるので、Trainable Child の教育指導の面についても考えておく必要がある。

I 訓練可能児の教育の可能性

訓練可能児も普通の子どもと同様に、愛情、集団所属の観念、価値の観念、自己表現の機会、能力実現の機会など基本的な欲求をもっているものである。しかし、これらの子どもたちは、これらの欲求を満たす方法を見出すため、普通の子ども以上に教師の援助を必要としなければならない。なぜなら、訓練可能児はしばしば精神遅滞に加えて、いくつかのハンディキャップを負わされている

からである。多少の例外はあるとしても

- (1) 不器用で、不調和な運動反応
- (2) 刺激に速に反応できない神経系統
- (3) 伝染病に対する虚弱な身体的構造
- (4) 多くのものはテンカンとか視聴覚の器官損傷のような身体的ハンディキャップをもっていること
- (5) 感覚器官の鋭敏性が普通である時でも、特別な知覚的問題をもっていること
- (6) 比較的に見ても、これら大部分の子どもは、普通児に比べて注意散漫、過度に活動的で興奮しやすいこと

などの欠陥をもっているがちなものである。

訓練可能児は、しばしばそのハンディキャップのため、また環境やその環境内の人びとを理解することができないため不安定感をもちつづけている。しかも彼等は、環境に所属していることも明確に自覚されていないうえ、社会に容易に受け容れられないことによって、ますますその不安定感が高められている。彼等は長い間、自分の欲求を十分に Communicate することもできなかつたし、また自分と同年令の子どもたちが、大切なことであると認めていることでも、自分には成し遂げることができないため、成功からくる満足感を得ることもない。したがって、訓練可能児の教育においては、満足感を引き出すための援助を与える方法として、人や物に対する関心を刺激する必要がある。話すことを援助したり、他の子どもが容易に学習できることを、「どうなすべきか」忍耐強く説明されなければならぬ。勿論、この際には、生活を一層容易にして、楽しく教える人が必要である。訓練可能児は、周囲の人が保護してやるよりも、彼等を援助してやることの方が大切である。彼等の最大の幸福は、他の人たちとうまく関係がもてることにかかっている。そこでこれらの子どもたちには、協力的な習慣や態度を發展させることが非常に重要なことでもある。そのためには、訓練児に友だちができ、その友だちとの友好関係をなりたさせるための学習ができるように同じ位の大きさで、発達水準も同じ位の子どもたちと一緒にいることが必要なことである。教師の仕事は、この子どもが、周囲の生活によりよく適合するように情緒的、社会的、身体的、精神的な発達を援助するような経験を準備することであるといえる。

ところで訓練可能児といっても、それぞれ能力や特性において相互に異っているものである。しかし、多くの訓練可能児には、自立を学んだり、家族や隣人に社会的に適應する可能性はある。あるものは、家庭や特殊学校の環境内で、生産的な仕事に従事することを学ぶことができる。このように考えてみると、ガイダンスによって訓練可能児の多くのものは、部分的であるが自己指導 Self-direction することができるといえる。特に年長の訓練可能児は、自活していくことの可能性もある。彼等は、速度、機敏、独断を要求されない非常に単純な仕事に従事することはできるであろう。殊に彼等の職業に対する態度は、彼等に関心をもってくれる人に非常に忠誠と献身を表わす。

というのは、彼等にとって重要なことは、理想とか物とかよりも、むしろ人である。この友情や他人に対する奉仕の喜びは、無視できない教育的可能性をもっているものと考えられるものである。

II 訓練可能児の教育

1 訓練可能児の教育目標。 訓練可能児の教育目標は、彼等の特性や能力からして、カテゴリーを重複さすより、むしろ以下の三つに集約されるであろう。すなわち、(1)自立 Self-Care、(2)社会化 Socialization、(3)表現 Expression にその基礎がおかれなければならないと思われる。

自立には、運動機能の発達、健康、安全、技能（食事、靴をはく、着衣など）を含む。社会化には、環境の理解と評価、他人と効果的に交際することを含む。また社会化の活動には、集団ゲームで遊ぶこと、計画による作業、知覚的技能の学習、それに地域社会の見学旅行等を含む。

表現には、言語、音楽、あるいは子どもが内的な満足感を引き出す創造的美術などの利用を意味する。このような媒介物で自己を表現することは、普通児と同様に、緊張や攻撃的感情への健全な排け口となる。

これら三つの目標を強調する目的は、できるだけ独りでする行動の型を子どもに発展させることにあるからである。精神的に遅滞した少年少女が、自分の個人的要求に配慮するようになり、家族や隣人との作業や遊びを快く受け容れ、参加することができるようになり、情緒的安定性を発展させられるようになるなら、家庭や地域社会の機能に直接間接に影響するものがあると思われる。このように、これらの子どもたちが、独立的水準に達しうするためには、自己の Frustration の水準を抑えていくことであり、それは同時に、両親が家族や地域社会の責任を果しうするための、多くの時間とエネルギーを費やすようにすることでもある。

2 訓練可能児の教師、 一般に精神的ハンディキャップのあるものの教育を研究するときは、非現実的な目標や方法を発展さすべきではない。教師はたえず、訓練可能児と重度でない遅滞児——すなわち教育可能児 Educable Child との間の差異を知るべきである。

したがって、普通児に対する良き教師と同じ性格をもった教師が、訓練可能児の教育の場合においても必要である。すなわち、情緒的成熟、暖かさ、子どもと一緒に学習する興味、特殊児の問題に対する客観性などは、特に訓練可能児の教師のパーソナリティの重要な面である。さらにまた、各子どもを援助するための計画の作成に発明的であり、独創的であることも必要な条件であろう。

一人の教師が何年間かの間、同じ訓練可能児たちと一緒に勉強するとき、よくあるように、教師は各子どもを研究し、各子どもをよく理解し、各子どもとよい人間関係を樹立する機会をもつことになる。このようになれば教師は、これらの子どもたちの最大の依存者であるため、普通の愛情や尊敬以上のものをうけることになる。したがってある年少の子どもは、教師から多くの母性的なものを必要とするだろうし、また年長の子どもから、不安定で拒否的な態度を感じると、教師からはっきりした愛情のデモンストレーションを要求す。すなわち身体的接触、贈物の供与、いろいろ

ろなサービス行為など、彼等が自分でできる範囲内のことを示してくれる。このような行為に対して感受性の強い教師は、子どもはどのような感情をもっているのか、いかに再保証を与えることが必要であるかを理解することもできるであろう。しかも教師は、子どもたちの将来の幸福という目標、すなわち自立と社会への適応——ということを銘記することであろう。そのため教師は、子どもや両親と、自分との関係において、目標や教師の専門的役割を持ちつづけていかねばならない。しかし、教師は両親とともに努力するであろうが、それは Caseworker や家族の友人としてでなく家庭と学校とで共通した子どもの目標を相互に理解しようとする子どもの教師として、両親と努力すべきものであろう。

3 訓練可能児のクラス編成 グループを編成する場合教師は、どのグループにどの子どもを入れるかについて、子どもに関する情報資料によって決定したりする。こうした考慮は訓練可能児の場合も同様である。

訓練可能児のためにクラスを編成する場合、第一に重要なことは、社会的情緒的成熟による発達水準によって組合わされる必要のあることである。知的能力は、これらの子どもたちのグループ編成に第一に考えるものではなからう。知覚的訓練の多くは、個々人にされるものであるし、また言語発達のような知的学習も、集団活動においてできいくらか各子どもの発達水準に応じて行なわれるものでもある。それゆえ、わずか数年の生活年令のひらきはあっても、訓練可能児グループの精神年令の範囲は、普通児のクラス程大きなものではなからう。

ただクラス編成における成員の特性については異論がある。Zeaman & House, Benoit 等は、特に活動の過剰児や興奮しやすい年少児は特別な欲求に合った状況が最も学習しやすいため、これら年少児に特別のクラスを編成するようにのべている。しかし Strauss & Lehtinen 等はこれと反対の意見をもっている。このような問題行動をもっている訓練可能児にとって、特殊なクラスを編成することは困難なことでもあるし、また教育的にも望ましいとはいえない。教師がいかに注意深く情緒不適応児のクラスに、その環境や教育方法を計画しても、各メンバーは他のメンバーに反発するだろうし、またその結果は混合グループにおいて学習するよりも効果は少ないようである。むしろ各種異なったタイプの子どもの入れることによって、幾多の利点が見出されるとして、

受動的な子どもは、興奮しやすい子どもに鎮静剤の効果をもつし、他方興奮しやすい子どもは、受動的な子どもを話しかけや行動へ刺激する。また訓練可能の水準にある子どもたちを教える場合、情緒不安定な子どもたちのため別のクラスをつくるよりも、他の子どもたちが各自勉強したり遊んだりしている短時間内で、これら問題児と一緒に学習すればよいのであって、混合クラスはむしろ効果的なクラス編成といえるとしている。

訓練可能児のグループ編成を成功せしめる方法として、各子どもが情緒的にも社会的にも、自分が多少とも「進んだグループ」に入っていることを知らしめるようにすべきであろう。そのため、生活年令の差を5才～9才、あるいは13才～18才のように、4～5年の差をもった子どもによって

編成されることも考えられねばならない。

異なった成熟水準にある二つのクラスが合同されると、ある活動については非常に効果的であることが明らかにされている。歌いながらするゲーム、食事の時、特別な映画を見るとき、戸外にあるとき、またレコードを聞くときなど、しばしばクラスが一諸にされる。クラスを一諸にする利点は、年少者が年長者に劣るまいと張り合うことである。他方年長者は、この無能力者に対する年長者としての価値の感情、責任の態度を発展させるのに役立つことである。クラスを合同にするもう一つの利点は、教育計画の質を増大することである。一人の教師がピアノを弾いてゲームに伴奏すると、もう一人の教師はそのグループを指導する。また一人の教師が年長児の食事のサービスを監督すると、もう一人の教師は子どもの食事の状態を監督する、などの利点があげられる。

しかし一般にいわれるように、グループを別々にする方が一層よいと思われる場合もある。子どもたちが一諸におると心が散らされ、興奮されやすくなるため、学習経験の機会が少なくなることがあるからである。クラス編成については、今後に残こされた課題である。

4 訓練可能児の教育プログラム。 各子どもの長期目標を達成せんがためには、クラス全体に対すると同様に、個々人に対しても定期的に計画する必要がある。訓練可能児の教師は、計画を立てるに当って多くの問題に当面するものである。それはクラス内の子どもには、極端な個人差や特殊なハンディキャップがあるからである。この特殊な子どもたちは何を理解することができるか、どのような技能を彼等はマスターすることができるか、彼等の学習可能と思われることをどのように提示することが有効であるか、などを知ることは、教師にとってはむづかしいことである。たとえどんなに困難な計画であろうとも、正規の計画を立てずに長期目標を達成することは不可能といってもよい。

計画を立てるに当っては、先ず子どもの個人記録について研究された後で、教師は子どもの今後の予想についての一般的な考えや、卒業後の将来の目標を立てるものである。したがって半年や一年毎の目標は計画される必要がある。その際には、

- I 技能や習慣の学習
- II これら技能や習慣の発展に利用する一般的活動や施設
- III 最後に、一層特殊な活動の計画

などの計画案が、一ヶ月毎あるいは隔月毎にたてられ、年間計画の遂行に役立てられねばならないであろう。

幾週間かたてば、その計画案は改訂されねばならないこともあるであろう。例えば、ある学習経験によっては、その時間数を延長したり、他の活動を削除したり、計画された学習を必要に応じて復習したりなど、計画を変更しなければならない場合もある。教師は年間計画であろうと、日々の計画であろうと、一般的な指導書とし、その計画を弾力的に利用しないならば、折角の計画案も空しいものとなるであろう。

Ⅲ 訓練可能児の指導に関する基礎問題

精神遅滞児は、それぞれ異なった特性をもっているとはいえ、教育の面からいえば、一般的にその指導方法に適合させる諸原理は見出せるものである。そこで本論においては、特に Trainable Child (訓練可能児) の教育において、その集団でいろいろ異なった特性をもった子どもを指導する際に適用させる諸原理について概説したいと思う。

(1) 訓練可能児は、学習活動の初歩的段階においてさえ、教師の苦心の考案になる言語指導の予備訓練を行なうよりも、むしろ直接的に、実際に見せたり、手を取って教えたりすることの方が、一層容易に学習することができる。普通授業における指導の一つの方法としては、一般に教師の説明に始まり、教師の質問に対する回答がそれにつづき、最後に教師の質問や暗示に援けられて子どもたちの行動に移される、という指導過程がとられ易い。ところが訓練可能児、特に年少の訓練可能児は、こういう指導方法では、ほとんど学習しないし、またできない。しかし教師が、最初に幾度も援助を与え、子どもの能動的な参加を期待しながら、子どもと共に作業を続け、徐々に子どもが独りで仕事をすることができるまで、ますます援助を与えることができればその可能性も期待できる。子どもにとって、作業中、仕事について話し合える教師のいること、作業後、教師と仕事について話し合えることとは、子どもたちを励ます有益な方法でもある。

このようにして訓練可能児は、知識と概念、態度と正しい評価、を發展さすものである。毎日昼食前に手を洗うことをいいつけたり、また「いわれるからそうする」(To do so because he is told) ことを期待するかわりに、教師が適当な時間に子どもと一諸に行って手を洗うことを援助してやる方が一層効果的である。同時に教師は、手を洗うという行為に子どもの注意を集中させながら、「なぜこのようなことをしているのか」ということについて話したり、またその事に関する概念を得させたりすることができる。教師がいつでも子どもに、食事前に手を洗うことを注意することになれば、その行為を歌で演出することもできる。

手を洗いましょう

食事の時には

これは歌によって順序の確立 (The establishment of the sequence) を強化することにもなる。そして最後には、食事の前には、どうして手を洗うのか、の疑問にも答えることができるようになる。このように、まず習慣訓練を通じて子どもは、概念を開発することになるのであって、これは教育的には「健康の規則」A health rule の概念である。

年長児が安全の規則 Safty rules を学習する場合でも、普通児のようにディスカッションの方法によることは困難である。例えば子どもたちが、木工場に入る前に、安全の規則について言語的に予備知識を授けることは効果的でないとはいえないが、最も効果的な方法は、教師と木工場に入って、鋸の持ち方や鋸の持ち歩きはどうすればよいか、鋸を使うときの手や体の位置づけはどうする

のか、などを教師から直接に順序に従って演示されることによって实际的に学習の方が効果的である。子どもたち各人が鋸を使うとき、鋸が木を切ることを見るだろうし、また教師は指を切ることもあるから、万力で木材を締めつけ、遊び手の方を傷つけないように気づかせることを指摘することもできる。このような直接経験による学習が繰り返されると、この授業においては、木工場での安全規則を公式化することもできるようになるだろう。

それゆえに教育カリキュラムの直接の目標は、技能や習慣の学習にあるとはいえ、知識や概念の発達、態度や評価の発達はあまり重要なものではないという意味ではない。これらの発達もまたカリキュラムの主要な面でもある。われわれは技能や習慣の指導を通じて、知識や概念、態度や評価などを開発する最も効果的方法を利用しなければならないことは、訓練可能児が、それらに精通することが困難であるからである。

(2) 訓練可能児は普通児に比較して、直接指導によって学習する場合が主で、偶然に学習することは殆んど少ないようである。例えば、ハンカチの使用を知らない子どもの場合、教師や親にとっては重要なことであるため、両者とも恐らくその子どもに教えようとするだろう。このような子どもが、偶然にある技能や概念を「拾い上げる」ことは、教師にとって当然のことであるとはできないものである。

上述してきたことは、直接指導による技能や習慣の修得は、すべて子どもの授業の中に含まれているものであって、そのカリキュラムには概念や評価の開発を含めていないということではない。例えば自己表現のような教育活動には、直接指導を含めないであろうし、またその他休息したり、食事したりすることは、まず技能の学習に含まれないであろうと思われるからである。

(3) 特殊な訓練可能児に必要な学習を計画する場合、教師は子どもの精神年齢のみでなく、その子どもの一般的な発達水準も考慮すべきである。全ての発達領域における成長は、一人の子どもにおいても当然一致していない。そこで教師は、自分の訓練可能児が、一つの領域をどのように学習したかを注意し、その特定の領域において次ぎの step へ進ましめるため、子どもを激励したり刺激したりすべきである。教師は普通児の発達における通常の系列を知り、自分の訓練可能児がこの系列のどこに位するかを知ることによって、次ぎの段階 (step) はどうあるべきか、のよい考えに達することができるものである。

教師はまた、学習レディネス (Learning readiness) の徴候を待ち構える必要がある。そのため教師は、全ての子どもたちと同じように、いつレディネスが各訓練可能児にできるかを知るため観察しなければならない。子どものレディネスができていない前に、ある学習状況にさらされたりすると、その子どもは後になってレディネスが現われた時、学習活動に抵抗をもつようになっていたりする。したがって教師は多くの状況の中で、レディネスの徴候を観察する必要がある。例えば15才の少年が、遊び時間にフットボールの蹴り方を教えてもできないで、乳母車を引っ張る (4、5才児の遊び) 方が好きだからといっても教師は指導の失敗感をもつ必要はない。フットボールは乳母車

遊びに比べて高度な発達を必要とするものである。この少年は恐らく、フットボール遊びのできるまでに、いくつかの中間段階を経なければならないのであって、レディネスの徴候をまたなければならぬ状態にあるといえる。

(4) いつできるようになるかは、子どもが学習している技能の欲求を知るべきである。ある特殊なことができるという重要性を子どもに感じさせるような状況を配置することによって、教師は動機づけを増進させることができるし、また学習できる何かがあれば、子どもに実現化を促進させることもできる。したがって子どもが学習しようとするとき、承認と成功を得ることは、一層その目標を明らかに知る助けとなるであろう。子どもは、しばしばわかりきった具体的な水準にある毎日の生活経験を導入することによって、技能・習慣・概念を得るであろう。そのほか、特別なドリルやその欲求が明瞭でなくてもゲームによっては学習されることもある。

(5) 子どもが学習できる多くのことは、子どもにとって非常にやさしくて、より楽しい学習となるように、特別に考案された技術によって教えられねばならない。技能はいくつかの構成要素に分けられねばならないだろうし、また各要素は次ぎの段階が導入される前に、徹底的に教えられねばならない。ある学習活動に一定の方法を設定し、時間毎に一歩一歩続けられることは、当を得たことである。指導方法に一貫性のあることは、その学習活動が、指導の効果を倍加することになるであろう。

(6) 子どもたちは、ある時機にある事を教えると、最もよく学習するように思われる。例えば子どもが、5のものを算えることができると、つぎには6のものを算えることが教えられる。しかし6のものが学習されないのに、7までは教えない。同様に、子どもにバターを見せて、バターというコトバの学習をしても、子どもは同時に「黄色」という新しい概念を学習すると思ってはならない、ということである。

(7) 訓練可能児の学習には、反復とドリルが必要であることはいうまでもない。長い時間をかけ、屢々間隔をおいて、繰り返えられる必要がある。短い実施時間を多くすることは、子どもが学習していることを吸収し、保持する助けとなるからである。教師は学習された反応が、非常によく確立されていることを確かめた後で、他のものを教え続けていくことができる。しかし教師は、よく学習された反応を実践する多くの機会を与えることを忘れてはならない。そうでなければ、その子どもは学習した反応を忘れることになるであろう。(勿論、教師は子どもがあまり使用しないものを教えることはないであろう。)

(8) 練習とドリルは、訓練可能児にとっては本質的に重要なことであるとしても、行動過程において、僅かの変化もなしに屢々、反復することは消極的な価値(Negative Value)となるであろう。それは忍耐力を持たせることになるが、このような厳格な反復的行動は、訓練可能児にとって、しばしば過激となる。もし忍耐的な行動が、少しでも漸次できるようになれば、その子どもたちは、変化する生活に適應するため、より大きな悩みをもつことになるであろう。少くとも小さな悩み

は、殆んど絶えず起ることであろう。他方、訓練作業に殆んど変化がなければ、考えることなしに行動することに慣らされることになり、思考のない習慣的反応となる。習慣形成において、考えすぎない反応 (response without too much thought) すなわち、むつかしくない容易な反応は効果的であるかもしれない。しかし時には、このような場合でも、日常的な行動をなすために、材料の配列や位置を変えることは、恐らく賢明なことであろう。例えば、子どもが鏡の前に坐って髪を梳くことを学習すると、彼女は立つたままでも梳くことが学習できるし、また鏡なしで梳くことを学習することもできる。正確な繰り返えしは、習慣訓練には当を得た方法といえるが、物を計算する場合と同じように、思考や洞察が効果的にもたらされるとはいえない。子どもは机の上で色のついたビーズ玉を数えることを学習すると、針金で結びつけられない色つきのゼリー菓子も数えることができる。そうなれば後になって、子どもが他の状況下においても物を数えることができるようになる。しかしこの場合、たとえ計算する材料や状況の僅かの変化がうまくできていても、計算する順序なり技術が同様に、その変化の中に残されていなければならない。例えば一列に配列されたものを子どもが一列、二列……と数えることを学習することができ、遂には子どもたちを数える段階に達すると、長い時間をかけて第一列からはじめて、左から右へと数えることができるようになるであろう。このように、数えるものが十分に確立された後でのみ、配列の少し形式化されない変化を導入することができる。訓練可能児にとっては、僅かの変化でも固執反応 Perseverative Response に逆作用する大きな価値をもっているからである。

(9) 子どもは、何を教えられているのかに注意をむけるなら、学習することになる。教師の準備している最善の動機づけをもってしても、時には子どもたちの注意を引きつけておくことのできない場合もある。特に訓練可能児の場合は、知的な努力を必要としない最も具体的な材料以外のものでは年長の訓練可能児の注意でさえ引きつけておくことはできない。したがって非常に熟練した訓練児の教師は、まず親しみのある、気に入ったお話をしながらクラスの注意を引きつける。しかし訓練可能児は、言語的な材料で容易に引きつけられていない。彼等は常に、触れることのできる現実的なもの（特に、自分の周囲にいるクラスメートと抱き合ったり、打ち合ったり、あるいは笑ったり、唾をかけ合ったりなど）に最も関心が強い。もし同級生と親しめない段階にある訓練可能児は、教師に話しかけたり、笑ったり、または悪戯をしたりして、教師の特別な注意を引こうとするだろう。またこの子どもが、人びとを知ろうとする場合は、自分自身の体で吸収しようとする。脳障害児やその他の重度の精神遅滞児は、特に窓から見える自動車のような動くものに注意がひかれるし、あるいは教師のイヤリング、光線、メガネのようにキラキラ光るもの、蛍光性の光をもった色模様の壁紙、あるいは、たとえ遠くても音の出るものや、そのひな型、デザインなどに注意がひかれる。教師は子どもが不注意であるとか、注意散漫であるとかいうが、子どもは授業より外のものに注意をむけていることを知るべきであろう。そこで教師は、子どもの不注意についてどうすればよいか、不注意に対する対策を考えねばならない。教師が慎重に計画した教材は、クラスの子ど

もの発達水準にとってあまりむずかしくないものとするなら、訓練可能児の注意を引きつけたり、維持したり、回復したりする種々な方法についても考えねばならない。

IV 訓練可能児の指導上における留意点

教師が訓練可能児を指導する場合、特に留意しなければならない諸点について、Miss Natalie Perryの所説から、指導上の対策を考えて見たいと思う。

(1) 教師は訓練可能児に、学習の興味の増大をはかるため、学習活動に変化を与えたり、弛緩の機会を与えたりするため、活動的な時間と落ち着いた時間を交互にあたえることが必要である。勿論、弛緩は子どもが、静かにテーブルで作業した後での活動的な身体的遊びを行なわせることを意味するものであり、また静かに教室で坐っている時でも、子どもたちが注意深く観察したり考えたり、また物や絵についての質問に答えるように刺激されることでもある。

(2) 子どもたちの注意を集中させるため、注意散漫の原因となるものは、特に部屋から取り除く必要がある。そこで注意を集中させる方法として

- a) 教師ははだかな衣服を着るべきである。しかし、著しく目立つプリント布地やキラキラする宝石類を身につけるのではない。
- b) 教師は外部の刺激を排除するため、窓のブラインドを引き下げることもしよい。人や車の往来する側の窓を締め、静かな地域が見渡せる側の窓を開ければよい。
- c) 教師は、興奮しやすい子どもたちが、お互いに接触できないように席を離すことも配慮すべきである。
- d) 絵や装飾、または子どもの作品の展示に、教室やホールを利用することは制限する必要がある。さもないと、周りに頑丈で安定した衝立を利用すべきであろう。このような方法で、子どもの視覚的な原因による注意散漫は最小限に防ぐことができるであろう。
- e) 戸柵の扉が不透明であれば、それだけ子どもの注意が戸柵の中の興味あるものに向けられないことになるため、子どもの関心をひくような教材を隠すこともできる。同様にカーテンは、現在使用しない鏡とか展示品を隠すことができる。
- f) 教師はいつでも、子どもたちが討議時間中、手に何も持っていないことを知っておるべきである。というのは、子どもたちは殆んど、手に持っているもので遊びながら、学習に抵抗をしめすからである。もし必要があって、見せたり話したりする場合には、自分の順番がくるまで椅子の下か、あるいは戸柵の最上段に置くようにすればよい。

(3) 教師は、子どもたち全員を見渡せ、彼等のキョロキョロする目を真直ぐに注視させたり、散漫な注意を回復するため、手を伸せば子どもたちに届きそうな近くに席を占めるべきである。時どき、子どもに背を向けてピアノに坐わり、音楽の授業を行なうがごときは、驚くべき指導の方法である。訓練可能児の指導に当っては、特に子どもたちがよく注意しているかどうかを、教師がしっ

かりと見つめる必要がある。とかく教師は、教えようとすることに夢中になり、子どもを見つめることを忘れることがしばしばある。例えば図画工作の作業の場合、子どもたちが、切ることを学習しているとき、教師は、切る線上に鋏を維持するよう子どもの手を助けることに夢中になっているため、子どものウロウロした散漫な注意力に気がつかないようなものである。

(4) 演示、討議あるいはお話の時間中、教師は子どもの注意を維持する助けとなる種々な刺激を利用することができる。

i 視覚的なもの

教師の身振りや顔面の表情を誇張したり変化させたりする。

場所から場所への移動、坐ったり立ったりする運動。

絵の展示やある時には実物の展示。

ii 聴覚的なもの

教師自身のドラマティックな調子、あるいは教師の声のボリュームやピッチの変化、話し方の速さ、大げさな強調、特に興味深いコトバや発声音（例えば犬の現実性のある吠え声のような）

教師が手を打ちながら歌ったり、または特殊な音響効果のためにリズムの器具を使って歌ったりすること。

iii その他の刺激

子どもたちに、嗅、触、見たものを手でいぢる、あるいは自分自身で何かを行なってみたり、見せたりする機会をもたせるなど、子どもたちは、なすことによって最もよく学ぶものである。

(5) 子どもたちの注意を集中させるため、お話や Discussion の中で、特定の子どもに当てつけて、子どもたちを引き入れることもできる。すなわち彼等の名前を利用することである。例えばこの小さな少年は〇〇さんのように赤いソックスをはいていました、など。このような指導方法をとれば、教師は家庭における子どもたちの家族についても関連させることができる。

(6) もし慎重に取り扱うならば、子どもたちが最もよく出席できるようにするための、動機づけが利用される。というのは、学習活動のスタイルとしては、簡単に学習課題がうまくできることであり、できれば子どもの注意を引きつけておくのに、十分な満足感と動機づけとなるものである。ところが、教師の立場からして、同じ教材を幾度も繰返えし反復利用することは、子どもが食傷気味になるのではないかと思われるが、精神遅滞児にとっては知覚的運動課題における幾度もの反復は、むしろ好まれるのみならず、必要でもある。したがって、なおその上に幾らかの動機づけを行なうことは、直接の課題から注意をそらす原因ともなるため、興奮し易い子どもたちには情緒的にも課し過ぎることになる。

(7) ある玩具が、非常に心の散りやすい子どもたちを、現在の学習状況に注意を集中させ助けとなっている場合がある。それは子どもたちが、材料を用いて作業する種々なやり方に、なすべき作業量や作業領域の範囲などに明確な限度があるからである。例えば、差し込みのパズルは、明確に

この形式の構造をもっている。正しくする方法は一つしかない。一つのパズルの断片には一つの場所しかない。このように、この教材には、課題に対して明瞭な目的があるし、どのように作業するかきまった領域しかない。逆に立方体の箱は、構成している材料が少ない。箱に立方体を合わすように子どもに説明すればよくできるが、どのように立方体のものを利用するかについては、殆んどその制限がない。きまった目標もなく、それと分るような自己訂正もなく、またはっきりとした一定の空間の制限もない。ビーズ玉や止め釘は、組立て活動によく利用されている。これらは、気の散りやすい子どもが、厳格な監督なしに、独りで作業しようとするとき、注意を集中する助けとなっているようである。

組立ての材料が使用されるとき、提出する課題は時々変化するようにすべきであり、またその困難をも増加さすべきであろう。例えばビーズ玉には大きさ、形、色など多くの変ったものがある。もしビーズ玉の型によって、それぞれの箱に入れるとするなら、いろいろな知覚学習がそれらの利用によって起ってくる。それは丁度、集中と自立における成長と同様である。更に、単にビーズ玉を糸に通す場合でも子どもは、色別にそれぞれの箱に種類分けしたり、一本の糸に同じものをつないだり、交互にいろいろな形のものをつないだり、また一定の数のものや他の型のものを数えたり、糸に通したりすることもできる。

ところが、ボール紙の型紙で組立てるようなものをクラス全体に与えることは、いつでも教師の時間の空費である。このような活動は、教師が他の活動で新しいものを、他の子どもや小集団の子どもに教えるのに集中する時に、2、3人の子どもたちに実施させる方がよい。

このように考えてくると、最もよく準備している教師は、戸柵の中にも、自分のポケットの中にも、また頭の中にもいろいろな小道具を持っていることである。このような教師は指導上、身体的に疲れるだろうが、情緒的には満足な日々であると思われる。なぜなら、子どもはウロウロ歩き廻ることもなく、騒ぎ立てることもなく、しかも非常に反応し易い状態にあるからである。

(8) もし子どもが、猛烈に音をたて騒ぎすぎることがあれば、注意を集中させるため教師の利用すべき、もっとも容易で、時にはもっとも有効な最後の一つの方法がある。それは、いろいろの諸活動を停止することである。そして完全に静かになって和らぐまで、そのままにして待つことである。

参 考 文 献

- (1) H.B.Robinson & N.M Robinson.
: The Mentally Retarded child, a Psychological Approach. 1965, Pp.455~469
- (2) W.M Cruickshank & G.O.Johnson (ed) .
: Education of Exceptional children and youth. 1959, Pp. 227~261.
- (3) N,Perry.
: Teaching the Mentally Retarded Child. 1960, Pp. 19~41.
- (4) D,Zeaman & B,House.
: The Role of Attention in Retardate Discrimination Learning. In N,R,
Ellis (ed) , Handbook of Mental Deficiency. 1963, Pp. 159~223.
- (5) E,P,Benoit.
: Relevance of Hebb's theory of the Organization of Behavior to
Educational Research on the Mentally Retarded. Amer. J. ment.
Defic., 1957, No. 61, Pp. 497~507.
- (6) A,A,Strauss & L,E,Lehtinen
: Psychopathology and Education of the Brain-injured Child. 1947.

Abstract

(1) Potentialities of the Trainable child.

A trainable child has the same basic needs as all other children ; love, a sense of belonging, a sense of worth, a chance to express himself, an opportunity to realize his capacities. Trainable children, probably more than most children, need the help of the teacher to find ways of meeting these needs.

But trainable children may often feel insecure because of this handicap. These children need a person whose main function is to teach them things which will make life easier and more enjoyable for them. Most retarded children need people rather than ideas or things that matter to them. Especially, the general friendliness of these children and their willingness to serve others are potentials that should not be ignored.

(2) School Goals for the Trainable Child :

- i. self-care, ii. Socialization, iii. expression.

The purpose of these three goals is to develop in the child a pattern of behavior which will make him as independent as possible.

(3) The teacher of the trainable children should be constantly aware of the differences between the trainable and the educable mentally handicapped. For the personality of the teacher of trainable children are needed emotional maturity, warmth, interest in working with the children and objectivity toward their problems.

(4) In setting up classes for the trainables, the children need to be grouped according to developmental level, with social and emotional maturity being of primary importance. Intellectual ability is not a primary consideration in grouping these children.

(5) While each severely retarded child is varied, there seem to be some principles generally applicable to his training. I mentioned some of these in case the teacher should find them appropriate in working with various children in her group.

Furthermore, what can be done about "inattention"? Here are some suggestions for attracting, holding, or regaining a trainable child's attention, assuming the teacher has carefully planned her material to be challenging, but not too difficult, for the developmental level of most members of the class.

— (Sept. 30, 1965) —