



「動く、動かす、動く」：  
E君の外界構成と行動の調整から学ぶ

|       |  |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: Japanese<br>出版者:<br>北海道教育大学教育学部旭川校特殊教育特別専攻科障害<br>児教育研究室<br>公開日: 2017-07-27<br>キーワード:<br>作成者: 菅原, 康之<br>メールアドレス:<br>所属: |
| URL   | <a href="https://doi.org/10.32150/00008172">https://doi.org/10.32150/00008172</a>  |

## 「動く、動かす、動く」

### — E君の外界構成と行動の調整から学ぶ —

" He moves, He moves things, He moves " :

Learning from E's Outer World Composition and Behavioral Adjustment

菅原 康之 (Yasuyuki Sugawara)

北海道東川養護学校

E君は、よく動き回る。この意味は何なのかについて、E君から教えてもらうことにした。2年間のかかり合いを通して、それが、外界を一つのまとまりとして捉えるための基礎になっていることが示唆された。そして、動き回ることから、ものを動かすことへ、さらに、ものを動かして構成した外界と自己とを向かい合わせながら再び動き出すという行動が、外界との関係を高めていくものであることをE君から学んだ。

(キー・ワード : 動く 動かす 方向 位置 順序)

#### 1. E君について

E君は、現在小学部2年生である。筆者は彼が1年生の時から学級担任としてかかわっている。

E君は入学当時からよく動き回る子だった。と言っても、単に動くことが好きなのではない。彼の動き方をよく見てみると、例えば、隣の教室に入ると友達がブロックで遊んでいるのを見て、そこへ行き、ブロックを手に取ってそれを見る。しかし、それで何かを作って遊ぶわけではない。ポイと捨てて、また歩き教室を出る。すると目の前にトランポリンが現れる。彼はトランポリンへ上がり、2~3回ジャンプをする。そして降り、また歩き出す。廊下に出る所で、幼児が乗って遊ぶ自動車を見つける。今度は、それにまたがって廊下を走り出す。といった具合だった。

手に取ったものをポイと捨てていくE君の行動は、散らかしていると思われることも少なくなかった。また、次々と歩き回る行動は、落ち着きがない子だと評価されがちだった。

その一方で、ピクチャーパズルやはめ板教材を目の前にした時には黙々と取り組むといったE君の別の姿を見ることができた。

椅子に座り、机に出された絵カードを見て「イモ」「ピ、マン(ピーマン)」と不明瞭ながらも言葉にしたり、家族の名前を「パパ」「ママ」「じいちゃん」など言って微笑む場面もあった。

言葉だけでなく数字を数えることにも強い興味をもっていることがわかった。一年生の中頃から1から5までを数唱することが得意になった。

以上、E君に出会った頃、筆者が気に留めていたことについて簡単に触れた。

#### 2. かかり合いの中で感じてきたこと

筆者は、E君の学校生活でのいろいろな行動の中から、なぜ、くまなく動き回る姿と机上で教材に取り組む姿に注目したのか。

その理由は、これら2つの行動が正反対の性質に見えたからだ。前者はE君自身が「動く」行動、後者はE君は動かずに教材を「動かす」行動だと考えてみた。その相反する二つの行動をE君という一人の人間が持ち合わせているということが、何かとても不思議に思えた。

教材を動かして操作したり組み立てたりする行動はそれ自体意味のあるものとして捉えやすい。

しかし、E君が動き回る行動は、それがどのような意味があるのかわかりづらい面がある。一体E君が動き回る行動にはどのような意味があるのだろうか。教材を「動かす」意味があるのと同じように、彼が「動く」行動にも当然、意味があるはずである。その意味を知ることができた時、E君の世界に出会うことができるのではないかと考えた。

筆者は、二年間という短い期間の中でE君から「動く」意味と、「動かす」意味について教えてもらい、さらにE君がつくり出した意味世界について考えたいと思う。

#### 3. かかわった期間

2001年4月~2002年12月

4. 方向、位置、順序

(1) 三輪車を動かし自分を「あっち、こっち」へ動かす(2001. 6~2002. 3)

E君は、廊下を幼児用の自動車にまたがって両足でこいでスピードを出すことが大好きだった。

こぐ時は、両足を同時に前から後ろへと床を蹴った。さらに、歩くように両足を交互に出して床を蹴るようになった。

まもなく、三輪車に乗り換えて、同様に足で床を蹴って進むようになった。やがてスロープの上から、足を浮かせたまま三輪車を走らせる遊びを覚えた。その後、ペダルに足をかけてこぐことができるようになった。それがとても嬉しそうに三輪車をこいで校内中を探索するようになるまでには少し時間がかかった。

三輪車をこぎ出し始めた時は、ハンドルを操作して曲がることはもとより、まっすぐに進むこともおぼつかない様子だった。歩く状況とは姿勢も手足の使い方も全て違い、三輪車の動きに合わせた体の動かし方をしなければならなかった。そのため、前に進むことも曲がったりすることにも、どこかなくとまどいながら操作していた。

しかし、このどこかなさ、かえって進むべき方向や場所をE君に意識させることになった。自分が行きたい方向を決めた時、その都度、三輪車の向きを変えなくてはいけなかったからだ。

三輪車をまっすぐこいだり、方向転換することは、三輪車の向きを変えることによって初めて自分の向きを定めることができるのだ。しかも、自分の体を、三輪車を通して間接的に動かす結果となったことは、E君には体の向きや方向を意識させることになり、この体験はまもなく、方向を示す「指さし」になって表れた。

さらに、「あっち」「こっち」という言葉が加わり、行きたい方向がある時、筆者に「あっち」とか「こっち」とか尋ねるようになった。

(2) タイル、リングを使って数量を合わせる学習(2001. 6~2002. 6)

1) はめる、たどる

入学後、E君は教室の棚に積み重なっている教材を見て、次々と出して遊び始めた。同様に、30ピースくらいのピクチャーパズルを夢中で完成させていた。これらは、穴や隙間に「はめ」て終わりとする性質の教材である。

また、図1に示したような迷路風スライディングブロックを出し、ブロックを始点から滑らせて枠

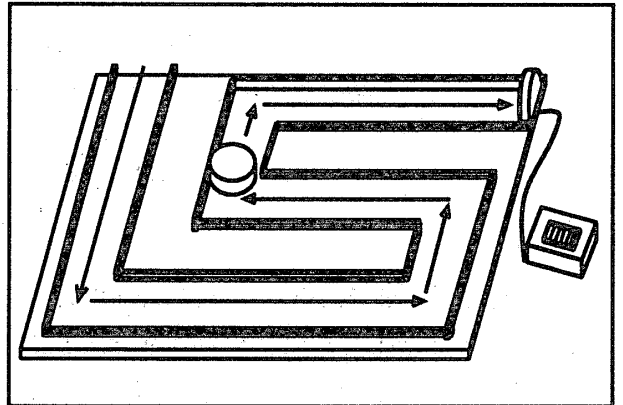


図1 迷路風スライディングブロック

に沿って終点へ「たどる」と最後はブロックがスイッチにぶつかってチャイムが鳴るということを見てもらった上で彼にしてもらうことにした。E君はブロックを枠に沿って動かしていたが、途中の曲がり角を越えたところで、枠を越えて終点へ動かした。枠によって決められた方向に沿ってその上を動かすということが、E君にとって意外と難しいことがわかってきた。その理由は、彼が見ていたのは、手で滑らせているブロックではなく、終点となるスイッチだったからである。見たもの方へ手が向かうというのは自然な運動なのかもしれないが、この動きは外界の基準に照らし合わせていないため、方向や位置が定まらないことを意味している。

だが、筆者には、E君の「はめる」と「たどる」動かし方の中に彼の動きにかかわるヒントが隠されているように思えた。

2) タイルと数字合わせ

この頃、E君が数字に興味をもってきたのでそれを使いながら、「はめつつ、たどる」ようなかわりを始めることにした。

図2は斜面台を使い、数字カードと同じ数だけタイルを積む教材である。

図3は、図2と向きが違うが、同様に、数字カードと同じ数のタイルを横に並べる教材である。

図2の教材では、E君は、提示された数字カードを見て同じ高さまでタイルを積み重ねた。

例えば「3」の場合には、1枚目のタイルを数字タイル「3」の横においてから下に滑らせ、そして、2枚目、3枚目のタイルを積み重ねていった。

図3の教材では、E君は、提示された数字カード

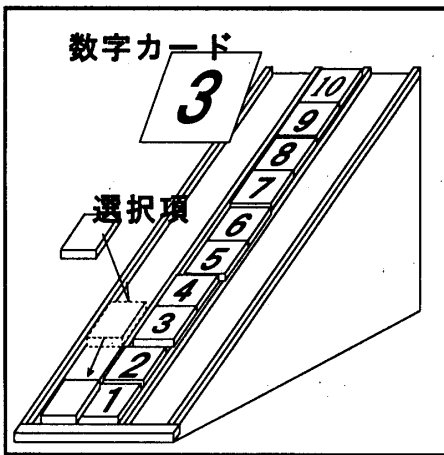


図2 タイル並べ(縦方向)

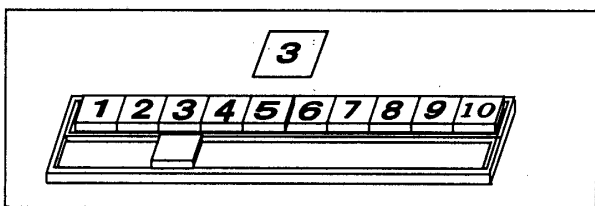


図3 タイル並べ(横方向)

を見てその数字の下にタイルを一枚置いたが、数字と同じ枚数を並べることはしなかった。

このように、E君は、教材の形の違いによって数とタイルの数の対応を変えた。E君が初めの一枚を3の横に置いたことを見れば、図3と同様数字の所におきたかったことがわかる。しかし、図2の教材はその構造上3枚タイルを積み重ねなければ3の高さにならなかった。図3の教材では3の所にタイルを置けばそれで3を示すことになったのである。

E君は、この教材の違いを納得したようには見えない様子だったが、数字カードの所にタイルをはめて並べたり、そこに置いて止めたりしたことは、数字という外界の記号の方へ動かしていると言えると思う。

### 3) 指を動かして数える

その後、E君は図2、3の教材を使った学習を続け、その2つの教材を組み合わせたような教材を通して、5までの数字と量を合わせる学習に入った(図4)。このころの数字の言い方は「イチ(1)、ニ(2)、ママ(3)、シ(4)、ゴ(5)」だった。

E君は、1から順にリングをさしていった。2の棒にリングを入れる時には、リングを2個入れて、指を2本立てて「ニ」と言った。

そのやり方で5まで入れることができたり、でき

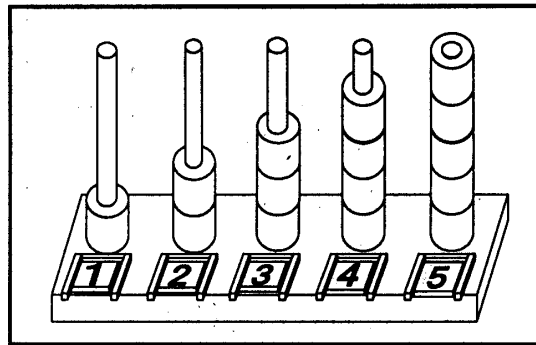


図4 5までのリングさし(量と順序)

なかつたりを繰り返した。なぜかと言えば、それは数え方にE君が苦勞していたからである。リングの数が数字と合わない場合には、もう一度E君に数えてもらった。彼は、下から上へと人差し指を当てて「イチ、ニー」と数えたが、時々、リングを飛ばしてしまうため、正しい数を数えて確認することは難しかったのだ。しかし、1から5までのタイルを順番に並べることはできるようになっていた。

### 4) 数字で位置が明確になってきた(2002. 5)

図4の教材では、数えづらいことがわかったので、リングに数字を書き入れた10までのリングさしを作った(図5)。

E君は大いに喜んでくれた。さっそく、棒にささっている1から10までの一番上のリングを一つ一つ取って「イチ、ニー」と数えだした。

不思議なことに、今まで言えなかった6から10までの数字を「ロク、シチ、ハチ、キュー、ジュー」と言ったのである。

そのあとで、E君は、机に全てのリングを取り外して、数字の順番にリングを差して完成させた。この教材をととても気に入ってくれた。

数字の位置がはっきりしたためか、読み方も変わった。3を「ママ」と言っていたのが「マン」「バン」に、4を「シ」でなく「ヨン」と言った。

少し日数を経たところで、棒の頂点を指して数を唱えるようにもなった。例えば、4までリングをさし終えたところで、5以降の棒の頂点を指しながら「ゴ、ロク、シチ、ハチ、キュー、ジュー」と言った。10番目の最上の10においては、さし終わった時に両手を広げて「終わり」を告げるように「ジュー」と大きな声と身振りで表現した。

E君のこのような数え方は、数を方向と順序と位置によって定めてきたことを示していた。

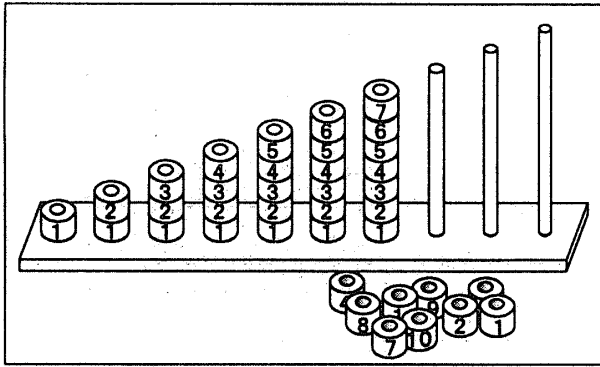


図5 10までのリングさし(量と位置)

横に棒の頂点を数えた時には「～番目」として、縦にリングを数えた場合には量(高さ)にして、そして一つ一つの数字が書いてあるリングを順番に積み重ねていった。

こうして、縦軸と横軸とを組み合わせるとリングさしを構成し、数字を位置づけたのである。

このことによって、数を今までよりも鮮明に捉えることができるようになったことが、E君の言葉とも対応し、自信を持ってはっきりと数えられるようになったようだ。

以後、数字に対する興味は一段と高まり、リングだけではなく、周囲のいろいろなものを数えるようになっていった。

### (3) 生活場面に波及した数(2002.6～)

#### 1) 自分側を「こっち」、離れた方を「あっち」と言う

三輪車の操作を通して出た「こっち」「あっち」という言葉は、リングさし(図5)の場面にも使われるようになった。

E君は、自分に近い所にリングをさす時には「こっち」、離れた所にさす場合には「あっち」と言うようになってきた。

また、友達の場合や教室の場所を表す時にも使うようになった。

例えば、友達のR君が近くにいない時に「R君は?」と筆者がE君に聞くと「R、アッチ」と指さしをして答えたり「R、いない」と、今まで無かった? 語文で教えてくれるようになった。

さらに、自分が教室から出て、プレイルームで遊びたい時に「あっち?(プレイルームにいてもいい?)」と教師に尋ねたり、「こっち(教室)いや、あっち(プレイルーム)」と、自分の居場所に対する他の場所として、確定して使うようになった。

その後、「そと、あつい」と言い、内と外を区切るようになっていった(2002.6.13)。

このような言葉を使うことによって、自分や他者の動きを位置や場所によって調整し動き始めた。

#### 2) 日めくりと給食カレンダー(2002.6.4)

登校して教室に入ると、日めくりの4を見て「ヨン」と言った。そして、その近くに貼ってある、給食カレンダーの中から日めくりと同じ4を見つけて「ヨン」と言い、その日のメニューを筆者に聞いた。いつもおなじみの牛乳やパンの絵を見て「ギュー ニュー」「パン」と言った。スプーンやフォーク、その他、他の欄を見て、数字を言ってから、好きな「らーめん」などを見つけて言うようになった。

このように、日付に対応したメニューの位置づけは、単なる数あわせではなく、「その日」として理解したり、内容を言葉で表現するようになっていったのである。

日めくりと給食との一致は、E君にとってとても嬉しかったものと思われ、これ以後、彼の日課となった。

#### 3) 単語を分解し、数をつけてつなげて言う(2002.6.12)

給食の終わりに「ごちそうさまでした」を筆者と一緒に言う習慣になっていたが、E君はこの日、指を折りながら「イチ、ゴ」「ニー、チ」「パン、ソー」「シー、サ」「ゴー、マ」「ロク、デ」「シチ、シ」「ハチ、ター(語気を強め、両手を開いて)」と言ったのである。

これは、「ごちそうさまでした」という言葉を一つ一つに分解し、数によって順番につなぎ、一音一音を明確に発音したのだが、言葉にも方向や位置、順序があることをE君が明確に教えてくれた場面だった。

### 5. 動かす

#### 1) すき間を空けて戻して数える(2002.6.21)

E君は、指を動かしてタイルを数えていたが、途中でタイルを跳ばしてしまうため、確かな数を確認できなかった。そこで、筆者がタイルを動かしてすき間を空けてから定位置に戻すやり方を見せたところ、気に入った様子でそのやり方で数えるようになった(図6)。

指を動かさずにものを動かす数え方によって、

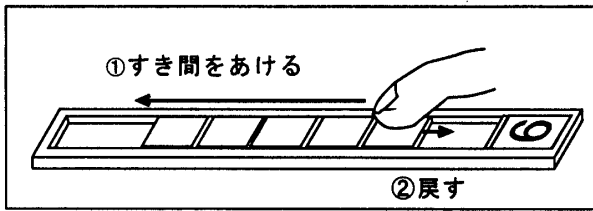


図6 すき間を空けてから戻す

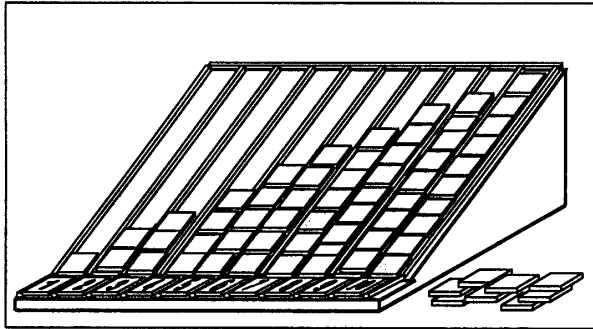


図7 タイル並べ(10)

数え間違いが激減した。それによって、数えることに一層自信をつけたようだった。

これをきっかけに、図4、7、8の教材のタイルやリング、その他のペグさし教材(9/12)にいたるまで、E君は隙間をつかって戻す数え方を自ら編み出したのである。

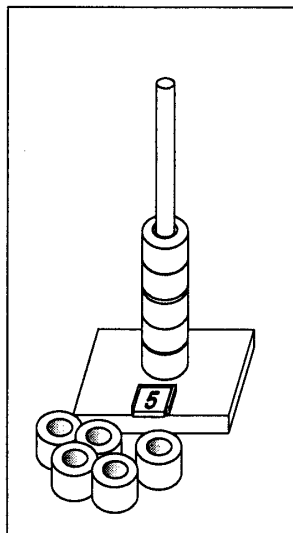


図8 りんぐさし

2) 動かして遊ぶ(2002.7 ~)

E君は、この頃から作ったものを動かして遊ぶようになった。そのいくつかを記録から抜粋した。内容は次のようなものである。

- ・ポケモンの人形を両手に持って相撲をさせて「はっけよい」と言った(7/9家)。
- ・市販の切り絵工作帳でヨットを作り、息を吹きかけて動かして遊んだ(7/16)。
- ・鬼の面を作り、かぶって歩き回る(7/18)。
- ・友達がブロックで作ったロボットに車輪をくっつけて動かして遊ぶ(10/9)。

3) ことばを動かして遊ぶ(2002. 9/20~)

筆者は、流し台前の窓に「はみがき」、着替え場所の壁に「きがえ」の文字をそれぞれ貼り、それらを指さししながらE君に声を出して読むと、彼はと

ても気に入った様子で得意になって読んでくれた。

その後、歯磨きや着替えをするたびにE君は大きな声で読み出したが、そのうち、「はみがき」の文字を見て「きがえ」、着替えの文字を見ながら「はみがき」と言ってゲラゲラ笑い出したのである。

もちろん、筆者の反応を確かめたくて、わざと反対の言葉を言っていたので、私も大げさに手で×マークを作り「ブブーッ」と声を出すと大喜びした。

以後、毎日のように何回もこの遊びを繰り返していた。

また、E君の隣のR君が給食を食べ終わったところで、「ごちそうさまでした」と言うべきところ「せんせい、みなさん、さようなら」とうっかり言ってしまったことがあった。

言ったR君は、そうやってしまったことがおかしくて笑いが止まらなくなったことがあった。R君は、かえってその言い方が気に入り、以後「せんせい、みなさん、(一呼吸おいて筆者の表情を伺って)ごちそうさまでした」と言うようになった。

それを見ていたE君、このユーモアのセンスがわかったと見え、彼もまたゲラゲラと笑い出した。

そして、E君も食事が終わると「センセイ、ミナサン、サヨウナラ」と言ったり「センセイ、ミナサン、ゴチソウサマデシタ」と言っては笑う楽しいひと時となった。

6. 動く

このあと、E君は外界の基準に合わせた動きを見せてくれようになった。

1) 「ぞうさん」を振りをつけて歌う(2002. 10. 1)

E君は、切り絵工作で象の体に鼻を貼り付け、その鼻を動かしたり、自分が象になって、手を鼻のように揺らして、ぞうさんの歌を歌った。

また、同様に鳥を作った時、手を羽のように動かして「トリ」と言った。

2) 1から4までの説明文にしたがって切り絵を作る(2002. 9/20~)

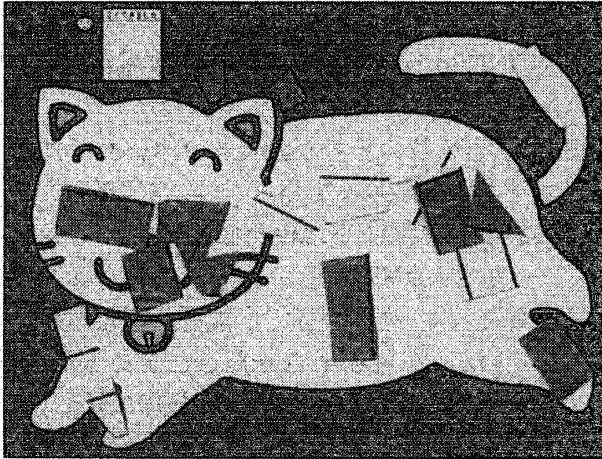
切り絵工作帳にはページごとに、作り方の説明文とカットが書いてある。例えば「①飾りの部分を切り離す。」「②飾りをはさみで切る。」「③花火にのりをつけて塗る。」「④花火に飾りを貼る。」という具合に書いてある。

E君は、①から順番に見ていきながら、その説明に従って花火を作ったのである。

同様に、さかな(10/1)、猫(10/7)、犬(10/17)を作った。

動物の絵に模様を貼る場合にも、お腹に貼るのではなく、むしろ体の細部に貼っていった。

資料1の猫は「目」「口」「手」「おなか」「足」「しっぽ」と言いながら、それぞれの部位に紙を貼った作品だった(資料1)。

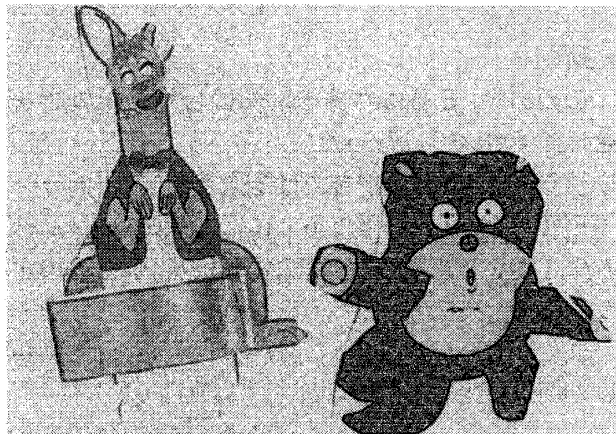


資料1 切り絵工作(猫)15cm×21cm

身体の部位を体全体の中に位置づけるようになったことを示していた。

さらに、縦軸と横軸とを組み合わせた身体構成が作品に表れた(資料2, 3)。

資料2のカンガルー(左)とタヌキ(右)は胴体に顔を貼り付けてある。タヌキの両腕は肩口に、水平

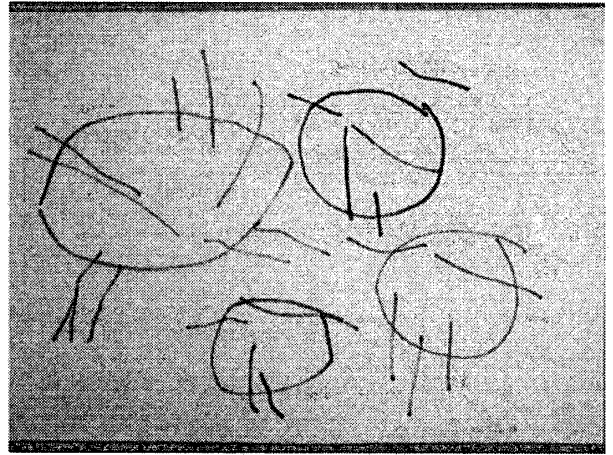


資料2 切り絵工作(体の軸構成)

27cm×38cm

に貼ってある。

資料3は、初めて描いた学級の友達と自分の絵である。今までは、マルの胴体から離れた所に、手、足を2本ずつ水平方向に描いていたが、これは、手は横に、足は縦に胴体から出るように描いてある。



資料3 描画(体の軸構成)27cm×38cm

そして、E君は、この作品の一人ずつに学級の友達の名前をつけて言った。

### 3) 平均台を渡る(2002. 10. 4)

高さ60cmほどの平均台を横向きで歩いて渡ることができた。

以前、E君がこの平均台に立った時、怖さのあまり足を震わせて動けなり、もちろんそれ以降は平均台を歩くことはなかった。だが、この日は歩いた。そして、これ以降の授業においても、渡ることができるようになった。

渡ることができるようになった理由として、考えられることは、資料1～3に見られるように、E君が自分の体の縦と横の軸を形成したことにより、平均台の細い台にその軸を乗せて安定した姿勢をつくったことが考えられる。

E君は、ゆっくりと慎重に横歩きをしながら、平均台の終わり(端)と自分の足元を見比べながら、その距離と方向を確かめている様子だった。自分の体が揺れないように、若干腰を落とし、両手を少し開いてバランスをとっていた。

このような姿勢は、自分の軸を平均台に合わせてしようとしなければできないものだったと筆者は思う。そして、以前、平均台に怖くて上がることができなかったのは平衡感覚がなかったからではなく、E君自身の目や手や体で平均台を自分の体に合わせて捉えることができなかったからだ。そうでなければ、いきなり渡れるはずがない。

あらためて、自分自身で外界を構成しなおすことの大切さをE君から教えられた。

### 4) 時間の枠で捉える(2002. 10～)

この頃から、会話が活発になってきた。過去や未

来のことについて話すようになってきたことを、記録から抜粋して次に挙げることとする。

- ・E君のとなりの席の友達が実習生のYさんに「今日の朝、何食べたの?」と聞かれた時、E君が「えーと、ごはん」と応えた(10/1)。
- ・午前中にピクチャーパズルを4つ完成させた。午後に再びピクチャーパズルを取り出してきて机に置いた時、5と言った(10/24)。
- ・2日から友達のR君が一週間休むことになった。筆者は、ホワイトボードにR君の写真を貼って、休みであることを明示した。

朝、登校してきたE君がそれを見て休みであることを知った上で「R、あした」と聞いて、日めくりをめくって3を見た。

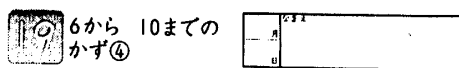
筆者は3を指して「明日もお休みだよ」と応えると、納得した様子だった(12/2)。

・12月19日、E君は、登校時教室に入ると、まず始めに「今日の時間割」を一通り見て、教師に書いてある内容を教えてもらうようになった。

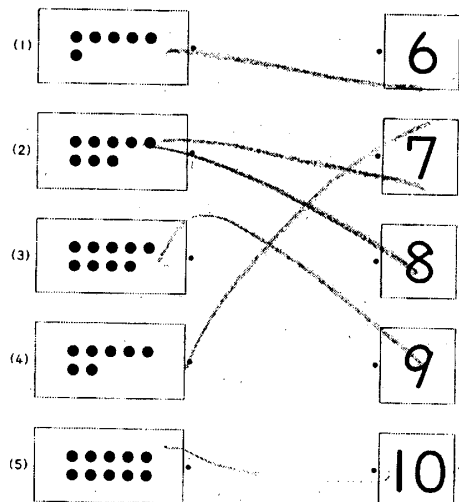
その日は「1きがえ、2おべんきょう、3あさのうんどう、4ぬのあそび、5ステップタイム」となっていた。

E君は、それを一通り見て、聞いてから、「4ぬのあそび」を指さして「パラシュート」と言ったのである。前回の授業の中で、パラシュートで遊んだことを覚えていたのだ。

### 5) 同じ数と数字を線でつなぐ(2002. 11. 7~)



いくつかありますが、せんでじすびましょう。



資料4 同じ数と数字を線でつなぐ

市販のドリル帳を使って同じ数と数字を線でつなぐ学習に入った(資料4)。左の黒丸を数え間違ふことがあるが、そのような時は、黒丸を一つずつクレヨンでチェックしながら数えるようになった。このほか、数字と同じ数だけマルを書いたりシールを貼るといった学習も行った。

### 7. 考察

筆者は、E君の動きを、自分が動き回る、ものを動かして位置づける、構成した枠組みに沿って動く、という3つに大きく分けて考えてみた。

そしてこれら3つの行動の形がどれも外界を構成するために大切であり、お互いが有機的に関連しながら行動を広げ、新しい行動の調整を繰り返していくものだった。

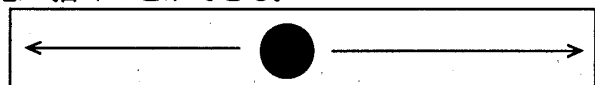
彼の動き回る行動が目的もなく闇雲に歩き続けるのではなく、歩きながらいろいろなものがどの場所にあるのかをおさえていた様子とその意味が、この2年間の中で少しずつ見えてきた。

筆者が、なぜそのように思えてきたかを述べるためには、E君の行動の意味が、概念行動の基礎にあったこと、もっと具体的には、方向、位置、順序を外界につくることから考えたいと思う。

中島(1982)は「外界を構成し、選択的操作的課題解決的に外界へ働きかけるための人間行動の最初の基準は、方向づけ、位置づけ、順序づけであり、これに基づいた形の弁別、分解—組み立て、構成の学習は、道具の使用、言葉の成立、より深い人間関係の樹立、思考、創造など、あらゆる人間行動を支えるものである。」として、方向づけ、位置づけ、順序づけが、人間行動の最初の基準となることを述べている。

E君が三輪車で廊下を駆け回ったこと、数を縦軸と横軸との組み合わせで位置づけたことは、彼を取り巻く日常世界を概念によって構成しなおした。

三輪車で廊下を走ることを簡単な図式にすると次のようになる。E君が三輪車を操作して廊下という四角い筒の中を直線的に動かしている状態を思い描くことができる。



四角は長い直線の廊下。黒丸が三輪車に乗ったE君。矢印は「あっち」か「こっち」を示している。矢印がぶつかる場所は壁で廊下の端を表している

る。ちょうど、教材のスライディングブロックに似た構造となっている。

中島は、探索と定位とに必要な基本的要素として方向性と持続性とによる運動の直線性を重要視している。そして「探す時、視覚的にも触覚的にも任意の無駄な運動が消え、直線的な視線の運動が起こり、一定の場所にまっすぐ手を伸ばすことが運動の方向づけである(同 p. 40)」と述べ、方向づけには運動の直線化が必要であるとしている。

E君が三輪車を進むべき方向に向けて進ませる行動は直線に捉えやすい長方形の廊下において、前か後ろかという方向づけと端までたどり着くという持続性を容易にした。さらに三叉路においては右か左かを選択する場面が必然的に生じる。

その結果、どちらかの方向に向けて「あっち」か「こっち」という言葉が生まれやすい状況にあったのは、E君が三輪車によって間接的意図的に自分の体を動かしたからだと考えることができる。

さらに中島は「左右両端と真ん中があってはじめて運動の方向分化が起こり、位置が確定する(同 p. 46)」と述べ、位置が生まれるためには直線の両端と真ん中を構成しなければならないとしている。

E君の場合、方向づけを可能とした上で、図5のリングさしの教材を使って数字を順序づけ、1と10を端として縦横に組み合わせることが位置を構成することになったと考えられる。

その後の「ごちそうさまでした」を分解し、数字を入れてつなぎ合わせた言葉づくりや、カレンダーの中に今日という日付を位置づけ、その日のメニューを読み上げるようになったことは、数を縦横の枠組みの中で位置づけたことを日常生活の中へと反映させた表れであった。

その後、E君は「あっち」「こっち」を場所の意味にも使うようになり、教室、プレイルーム、外など、自分のいる所と他の場所という区切りで自分を動かすようになっていった。

その点について中島は「直線性がなければ位置が生まれにくいし、形が弁別できない。そのため、外界を一つのまとまりとして受容する空間が芽生えない(同p. 45)」と言っている。つまり、方向、位置、順序づけという基準づくりは、外界を一つのまとまりとして受容するようになるというのである。

E君がプレイルームを遊ぶ場所、教室を勉強や給食を食べる場所、外は暑い所、という捉え方をす

るようになったのは、中島が言うように、場所を一つのまとまった外界と捉えるようになったためである。

さらに、それらの位置をより明確にしたE君の行動が「動かす」行動だった。その象徴ともいえるべきものが、タイルを動かして数えることだった。

タイルを数える場合、1が1の位置、2が2の位置にそれぞれ配置されている状態から一旦ずらして、タイルの位置を取り消した上で、再度元の位置に戻すことによって位置を確定した。

このような、否定した上で元に戻すという「動かす」行動は、元の位置を強調する意味をもった。

同様に、「きがえ」と「はみがき」とを逆に言ったことも、言葉を意図的に反対に置き換えることによって元の位置に確定するための強調であった。

このような並べ直す行動や置き換える行動ができるのは、もともとの位置をつくりあげているからである。タイルをずらした時に、そこには何も無くなるのではなく、そのタイルの位置が残っているから元に戻すことができるのである。言葉も同様である。

こうして、E君は位置を確定したのである。

彼は、その確固たる位置づけをした上で、新たに「動く」行動を始めた。

それが、ぞうさんの振りをしながら歌を歌うこと、説明文にしたがって工作すること、平均台を渡ること、時間の枠で捉えたこと、同じ数と数字を線でつなぐこと、であった。

これは、初めの動き回る行動とは意味が違い、概念形成としての動きである。

以上のような、E君の一連の行動を考えてみると、初めの動き回る行動は、概念形成の基礎となり、その意味は、方向、位置、順序をつくるために必要な行動だと考えられるのである。

すなわち、いつもの所に同じものが変わらずにあるということが大事だったのではないだろうか。そのためには、ものを動かさず、自分が動いて知るといふ行動に出るのではないか。そして、好きな場所をつくっていったのではないか。

筆者は、E君の行動を一連の外界構成に沿って考えた時、以上のような意味にたどり着いた。

#### 引用文献

中島昭美(1982):研究紀要第1巻第2号「人間行動の成り立ち」,財団法人重複障害教育研究所.