

## 視覚障害を伴う精神遅滞幼児における 触探索の形成に関する一考察

——一事例の指導経過の検討から——

### Educational Intervention for Acquisition of Tactile Exploration in a Child with Visually and Mentally Handicap

堀 越 秀 範<sup>1)</sup> 葉 石 光 一<sup>2)</sup>

Hidenori Horikoshi Kouichi Haishi

北 島 善 夫<sup>3)</sup> 細 湊 富 夫<sup>4)</sup>

Yoshio Kitajima Tomio Hosobuchi

#### I はじめに

重度の視覚障害と精神遅滞を併せもつ子ども(以下、盲精神遅滞児)には、上肢に麻痺等の顕著な運動障害が認められないにも関わらず、外界認識のために「手」を十分利用しない者がいる。このような盲精神遅滞児に触覚の異なる種々の事物を手渡し、事物を撫でる手の動きをガイドしても、手にした事物をすぐに手放すことが多い(寺田, 1980; 神尾, 1981; 重藤, 1982)。このため、盲精神遅滞児の外界認識にとって重要な方途のひとつとなる触探索をいかにして発現させ、さらに発達させるかは、実践的な研究課題である。

触探索はいかにして発現するのだろうか。精神遅滞を伴わない盲児では、手指を積極的に動かすことによって事物の物理的特徴を調べ、それが何であるかを知ろうとする触探索は、「自然発生的(小柳, 1978)」に、あるいは「生来人間に備わっている能力(安楽, 1982)」として現れると指摘された。安楽(1982)は、盲児は十分とはいえないまでも学齢までには触探索を獲得すると述べた。実際、盲児に対する触探索の指導では、手の運動の

方向づけや、大小、形態、長短、粗滑等の事物の複雑な属性の弁別が目標とされ、対象児が多少なりとも既に行う触探索をより組織的で精緻にする指導が行われた。盲児の指導概説(細村・宮本, 1982; 五十嵐, 1978; 原田, 1971; 黒川, 1988; 大河原, 1977)では、触探索がいかに発現するのか、また、いかなる指導によってその発現を促すことができるのかについては明記されていない。

盲精神遅滞児の触探索に関する実践研究を検索した結果、対象児は指導開始時、既に何らかの触探索を行っている研究が大半であった(堀越・北島・細湊, 1993a)。事物の投げ捨て行動が多く、触探索が未発現と推測される者を対象とした研究もわずかにみられた(神尾, 1981; 重藤, 1982)。しかし、これらの研究は、対象児の行動変化を記述するのみであったり(神尾, 1981)、また、「手、指でものにさわるといふ初期的な行動を起こさせ、物に即した操作活動につなげていくには、音(聴覚)とのつながりが有効な働きをする(重藤, 1982)」等の一般的な指摘に留まった。盲児と異なり、盲精神遅滞児においては、触探索の獲得に何らかの学習が必要なことは明らかであり、彼ら

1) 岩沼市立岩沼北中学校 2) 東北大学大学院教育学研究科 日本学術振興会特別研究員 3) 千葉大学 4) 長野大学

における触探索の発現や初期発達過程、また、それらを効果的に促す指導について検討する必要がある。

我々は、事物を手渡しても投げ捨てることの多い、視覚経験がほとんどない一盲精神遅滞幼児に対して、触探索の発現・発達を促す指導を行った(堀越・松野, 1992; 堀越・北島・細渕, 1993b)。本研究では、指導で得られた行動変化の検討に基づき、盲精神遅滞児の触探索の発現および初期発達過程を明らかにし、それらを効果的に促す指導について考察することを目的とする。

## II 方法

### 1. 対象児

J児(男)。1989年1月13日生まれ(係わり当初2歳3カ月)。生後2ヶ月時に脳炎を罹患し、その後遺症により視覚障害と重度精神遅滞となった。視覚に関しては、眼底に異常はなく、対光反射も正常だが、視力は光覚弁程度であり、注・追視は認められなかった。座位確立1歳。四ツ這いによる移動2歳。1991年4月、心身障害児母子通園事業施設N園(以下、N園)に入園した。

### 2. 指導前の行動状況

2歳3カ月の遠城寺式乳幼児分析的発達検査結果では、「移動運動」は9カ月、「手の運動」は7カ月、「基本的習慣」は8カ月、「対人関係」は5カ月、「発語」は8カ月、「言語理解」は6カ月であった。手の運動に関する行動観察の結果、音が出ている事物の到達一把握行動は見られた。しかし、事物を保持すると短時間なめたり振ったりした後、投げ捨てるが多く、持続的に扱うことや触探索することはなかった。但し、食事場面においてスプーンを探す行動のみは観察された(このことについては、全体的考察で詳述する)。

### 3. 指導の概要

指導期間は1991年7月16日から1992年11月13日の1年4カ月であった。1991年7月から1992年3月までは原則として週1回、1992年4月から11月までは原則として週2回、N園の保育時間内に、著者のひとり堀越(以下、Tと略す)が指導を行った。休園期間中は、J児の自宅を訪問し指導を行った。指導回数は、合計72回であった。最初に「顔探索」課題、次に「箱探索」課題の順序で、

指導の進展にともない2種の課題を実施した。

## 4. 記録および分析

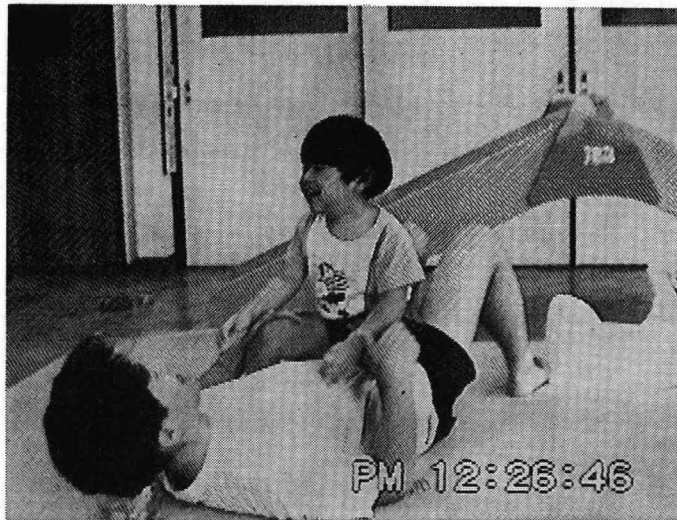
指導終了後、その日初めて観察された行動や印象的な行動を中心として、Tの働きかけと共にJ児の行動を筆記した。また、指導場面をVTRに録画した。保育場面や家庭で観察したJ児の日常生活における行動変化、および、担当保育者と母親から聴取した行動変化も、合わせて筆記した。分析では、まず各指導日の記述に基づき顕著な行動変化を抽出した。次に録画を再生し、抽出した行動変化を確認すると同時に、必要に応じてより詳細な行動記述を行い、指導経過に即して行動変化を整理した。

## III 指導1——「顔探索」課題——

J児においては、事物の投げ捨て行動が頻繁に見られた時期でも、時折、他児の身体を手で撫でる行動が観察された。また、北島・松野(1988)は、事物の到達一把握行動が見られない重度・重複障害児に対し「顔遊び」を指導し、事物よりも先に人の顔を探る手の動きが発現した事実より、事物よりも人の方が認識の対象となりやすいことを示唆した。そこで、J児においても、Tの顔を対象として触探索の発現を促す指導を行った。指導期間は1991年7月16日から1992年5月12日までの10カ月間であり、指導回数は23回であった。

### 1. 指導方法

Tが床上に仰臥位になり、向き合う形でJ児を腹部に乗せた(Fig. 1)。J児は、Tが支えなくても座位姿勢を保持でき、手で上半身を支える必要はなかった。まず、J児の好む揺らし遊びやぐすり遊びを行い、J児に快の状態を作りだした。次に、Tは口笛や呼びかけによって顔への注意を促し、J児がTの顔や口に手を伸ばす行動を待った。J児がTの顔や口に自発的に手を伸ばした時には、Tはその手をなめたり指先を軽く噛んだりした。J児が手を伸ばさない時には、TがJ児の手をとりTの顔や口へ触れさせた。また、Tが上半身を起こして顔をJ児の手に近づけ、J児の手を軽く噛んだ。Tの口へ手を入れる行動が頻繁に生じるようになった後では、Tが顔を左右に動かして口の位置を変え、J児がTの口を探しだす行動を促した。



指導者は床上に仰臥位になり、向き合う形で対象児を腹部にのせた。呼びかけたり口笛を吹いたりして、Tの顔や口の触探索を促した。図中の数字は時：分：秒を表した。

Fig.1 「顔探索」課題の指導場面

## 2. 指導経過と小考察

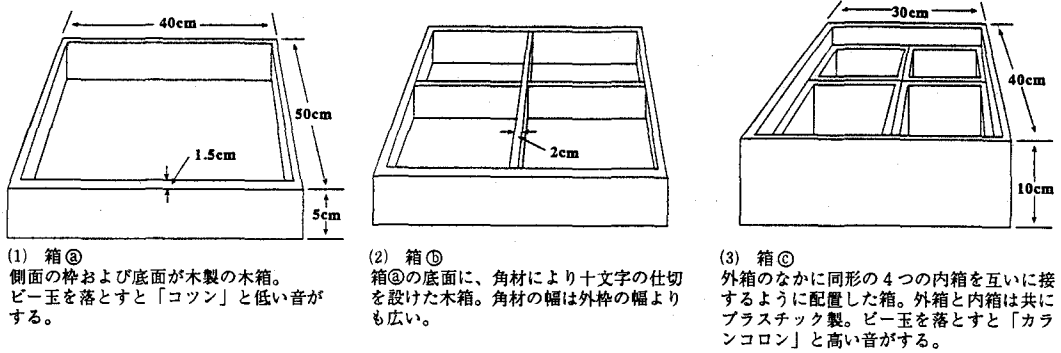
指導当初（7月～9月上旬、1～4回目の指導）、Tは仰臥位になり、腹部にJ児を乗せ、揺らしたりくすぐったりして笑顔を引き出しつつ、J児の手をとりTの顔に触れさせることが多かった。指導の経過で、TがJ児の指先や手掌をなめると、手（あるいは全身）の動きを止めるようになった。さらに、J児はTの口の中に手を入れ続けたまま、じっと手を動かさずそのうち笑いだすようになった。その時間は、長い時では10秒以上、短い時でも3秒程と、かなり長かった。時おり、口の中にある手を抜き取り、Tの顔をつねることもあった。その時Tが「痛い、痛い」と声を上げると、J児はそれを聞いて、再び笑った。

5回目（9月17日）の指導以降、TがJ児の手掌や指を軽く噛んだり声をかけたりすると、J児はTの口の中へ一度手を入れ、その後、手を抜き取り、再び入れることを繰り返すようになった。J児がTの口に手を入れようとした時、Tは顔を左右に動かして口の位置を変えた。するとJ児は、口を探そうとするかのようにTの顔を素早く撫で回した。また、Tの唇に手が触れると、唇の形を指でなぞった。そして指導当初とは異なり、Tの口を探しだした後、笑うようになった。J児

がTの顔をつねった時にTが「痛い、痛い」と言うと、J児は単に笑うだけでなく、一度引いた手で再びTの顔を手探りし、さらに強くつねり返して笑うようになった。7回目（11月19日）の指導では、J児につねられる前にTが「痛い、痛い」と言うと、J児はその声を聞いて笑いだし、その後、Tの顔を手探りし、つねり始めた。

このように、本課題の指導経過で、Tの顔を手探りして口を探しだす探索行動や、Tの唇の形を指でなぞる触察が発現した。これらの触探索の発現に先立ち、「運動の静止」とそれに続く「快の情動表出（笑い）」が生じた。その後の指導でも、Tの顔や口に触れた後、動きを止め、笑顔になり、そして再び手を動かし始めるという一連の行動が観察された。

手あるいは全身の動きを止めるという「運動の静止」は、対象に触れた手掌に注意を集中させ触刺激を受容するという定位・探索行動を示すと考えられた。そして受容した触刺激の知覚的吟味の結果、笑うという「快の情動」が生じたと考えられた。これらの行動は、周囲の事物をすぐに投げ捨て、持続的に扱う行動が少なかった時期には観察されなかったことから、種々の事物の触探索の発現に先立つ重要な変化と考えられた。



(1) 箱①  
 側面の枠および底面が木製の木箱。  
 ビー玉を落とすと「コツン」と低い音が  
 する。

(2) 箱②  
 箱①の底面に、角材により十文字の仕切  
 を設けた木箱。角材の幅は外枠の幅より  
 も広い。

(3) 箱③  
 外箱のなかに同形の4つの内箱を互いに接  
 するように配置した箱。外箱と内箱は共に  
 プラスチック製。ビー玉を落とすと「カラ  
 ンコロン」と高い音がする。

Fig. 2 「箱探索」課題に用いた箱の模式図

#### Ⅳ 指導2——「箱探索」課題——

前課題において、Tの顔や口の触探索が見られた後、J児は身の回りの種々の事物を触探索するようになった。例えば、机の表面を撫で回し、引き出しの取っ手に手が触れると、取っ手を掴む行動が観察された。前課題やこのような日常の行動変化から、我々は、J児に触探索が発現したと判断した。そこで、次に、i)箱の中からビー玉を探しだす行動を指導した。この指導の経過で、日常の保育場面において、様々な事物を持ち上げ、床に落しては音を聞く行動が頻繁に観察された。そこで、さらに、この行動を指導に取り入れ、ii)探しだしたビー玉を玩具の太鼓へ落とす行動を指導した。指導期間は1992年5月15日から11月13日までの6カ月間であり、指導回数は34回であった。なお、これらは箱そのものを探索する課題ではないが、教具のひとつにすべて箱を用いたため、「箱探索」課題とした。

##### 1. 指導方法

指導当初、仕切りのない箱 (Fig. 2(1)、以下箱①)を用いたが、箱の中央のみを探る、箱の底面を叩くなど、J児の触探索は部分的で無秩序であった。そこで、箱の隅々まで滑らかに手探りするような全体的で組織的な触探索を形成することを意図して、箱の底面に十文字の仕切りを設け、底面を4つのブロックに分割した (Fig. 2(2)、以下箱②: Fig. 2 (3)、以下箱③)。この仕切りは前後左右という空間における座標軸を強調して示しており、これによって探索空間の内的表象の形成を促すと考えられた。これと同時に、ビー玉は4つのブロックのうちの1つに入れられており、4つの

ブロックを順次探ることによって、探索の仕方が組織的で全体的になると考えられた。まずTがJ児の手をとり箱の枠を触らせ、探索する範囲を知らせた。次に、ビー玉を1つのブロックに落とし、その音を聞かせ、ビー玉の位置を知らせた。J児がビー玉を探しだした場合、ビー玉を落とすブロックを変え、次の探索を促した。探索してもビー玉を探しだせない場合、再度同じブロックにビー玉を落としその音を聞かせ、探しだすことを励ました。それでも探しだせない場合、探索しているJ児の手もとにビー玉を落した。

指導の後半 (9月4日、15回目以降の指導) では、箱の右側に玩具の太鼓 (直径20cm) を置き、J児がビー玉を探しだした後に、Tが太鼓を叩いたりビー玉を太鼓に落としたりして、掴んだビー玉を太鼓へ落とす行動を促した。

##### 2. 指導経過と小考察

本課題の指導の結果、目標とした2つの行動、すなわち、i)箱の中からビー玉を探しだす行動、ii)探しだしたビー玉を太鼓へ落とす行動を、J児に形成することができた。また、この過程で、J児の触探索も大きく変化した。分析の結果、生じた触探索はその特徴によって次の4つに区別され、J児の触探索の初期発達を①から④への変化として表すことができた。①空間表象に基づく片手による触探索、②両手による全体的・組織的な触探索、③機能分化した両手による触探索、④予備的定位としての触探索。以下、これら4つの触探索の発現過程について、指導経過に即して詳述する。

【①空間表象に基づく片手による触探索】 (初観察: 7月7日、12回目)

指導当初(5月~6月)、J児は箱⑥の仕切りに手が触れると、それを掴んで箱の底面から取り外そうとした。また、ビー玉を探しだそうとして、あるブロックから他のブロックへ手を動かすこともあったが、それは箱⑥の仕切りに手が触れた場合にのみ生じた。偶然に手指や手首が仕切りに触れた場合、それを乗り越えて次のブロックを探った。しかし、触れない場合、隣のブロックを探ることはなかった。また、ビー玉が入っていない一度探ったブロックでも、再び仕切りに触れるとそのブロックを繰り返し手探りした。このように指導当初のJ児の触探索は、触れた仕切りに反応して引き出されるように見えた。

7回目(6月19日)の指導では、J児は仕切りに触れてもそれを取り外そうとせず、別のブロックへ手を入れた。また、箱⑥の枠に手が触れると、それより先の空間(箱⑥の外)を探ることはなくなった。これらは、「仕切りを越えれば別のブロックがあること」や「箱の枠を越えるとブロックがなくなり、そこにはビー玉はないこと」をJ児が理解しつつあることを表すと考えられた。

12回目(7月7日)以降、J児は箱⑥の上方から直接ブロックに手を入れ、ビー玉が見つからないと一度手を引き、仕切りに触れないで別のブロックへ手を入れるようになった。仕切りに触れないで直接複数のブロックに手を入れることは、仕切りという外的支えなしに、「右の前」や「左の後」という非言語的な内的表象に基づいて探索していることの現れと考えられた。このことから、40×50cmの箱の内部という狭い空間ではあるが、J児は「前後左右」の空間表象に基づいて触探索を行うようになったと考えられた。

【②両手による全体的・組織的な触探索】(初観察：9月8日、21回目)

21回目(9月8日)以降、J児は片手で手探りしてもビー玉を見つけだせないと、両手で手探りするようになった。それに伴い、右側のブロックは右手で左側のブロックは左手で順次探し、触探索はより組織的で効率的になった。その後、指導当初に用いた仕切りのない箱④を用いて触探索の仕方を観察したところ、J児は両手を前後左右に動かして箱の内部を全体的にくまなく手探りした。このことから、J児の触探索は、仕切りとい

う外的支えのない通常の条件でも、全体的で組織的なものに変わったと評価できた。

【③機能分化した両手による触探索】(初観察：10月20日、28回目)

ビー玉を玩具の太鼓に落す課題の指導当初(9月中旬~10月上旬)、J児はビー玉を探しだしても、太鼓の位置を確かめずに掴んだビー玉を手放すため、ビー玉は太鼓に確実に落ちなかった。28回目(10月20日)の指導では、次のことが観察された。J児は、ビー玉を探しだそうと左手を右前方へ伸ばし、それに伴い上半身も右側に傾いた。J児が上半身を支えようとして右手を前方へ降ろすと、その手が太鼓の上ののった。そして、左手でビー玉を掴むと、その手を右手をのせた太鼓の上方に持っていき、手を開いてビー玉を落した。ビー玉は太鼓の上に落ち、「トン」と太鼓が鳴った。この時、太鼓の上ののせた右手はビー玉を落す位置を知らせるといった定型的な役割を果たしたと考えられた。しかし、この時太鼓にのせた右手は、上半身を支えようとして偶然に太鼓にのったように見え、ビー玉を手放す前に予め太鼓を探したわけではないと考えられた。

【④予備的定位としての触探索】(初観察：11月2日、31回目)

Fig. 3は、予備的定位としての触探索が生じた場面のVTR録画の一部を示した。5秒間を時間経過に即して8枚の図(画像)とし、各行動の生起を理解する助けとして生起した行動とその文脈を付記した。

ビー玉を探しだすことだけに用いられていた両手は、それぞれ異なる役割を果たすようになった。左手は、箱④の中からビー玉を探しだす行動(Fig. 3(1)、(2))や、掴んだビー玉を太鼓の上に落す行動(Fig. 3(7)、(8))に用いられた。右手は、太鼓を探す行動に用いられた(Fig. 3(3)、(4)、(5)、(6))。左手で探しだしたビー玉を太鼓に落す前に、予め右手で太鼓を探す行動が確実に生じるようになった。

上述の「③機能分化した両手による触探索」においても右手は同様の役割を果たした。しかし、ここでは、事前に太鼓を探したことが重要と考えられた。③以前で発現した触探索は対象を探しだす探索行動であり、課題の条件(例えば、探索す



(1) 左手でビー玉を探しだす



(5) 再び右手で手探りし、太鼓を探しだす



(2) ビー玉を掴んだ左手をもちあげて止める



(6) 太鼓の位置を確認した後右手を引く



(3) 右手で太鼓を探そうとする



(7) ビー玉を掴んでいた左手を太鼓の上方へ移動させる



(4) 探し出すことに失敗し太鼓の手前に手をおく



(8) 掴んでいたビー玉を太鼓の上に落とす

Fig. 3 予備的の定位として触探索が生じた指導場面のVTR録画  
 (図中の数字は時：分：秒を表した)

べき空間の範囲、すなわち箱の枠)を予め分析する予備的定位は認められなかった。しかし、ビー玉を探しだし太鼓に落とすという一連の行動の指導経過で、課題の条件(ここでは、ビー玉を落とす太鼓の位置)の分析を予め行う予備的定位として触探索が発現したと考えられた。

V 全体的考察

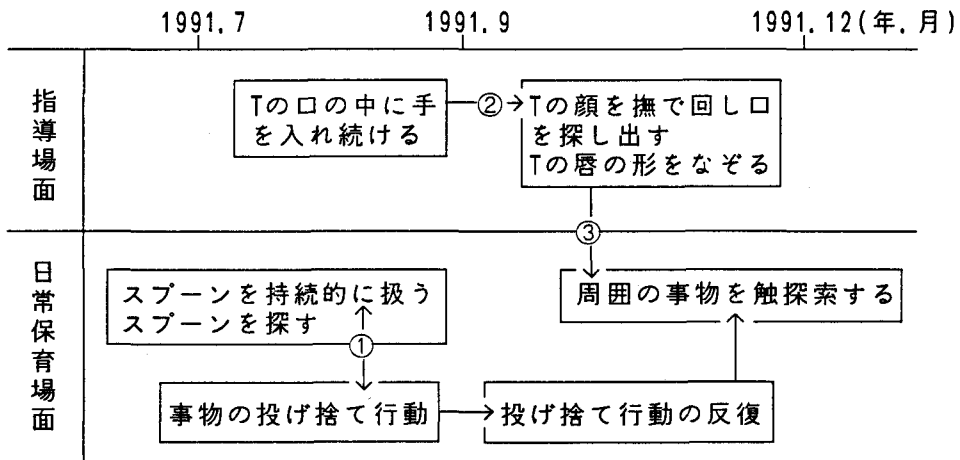
1. 探索欲求に基づく触探索の発現過程について

「顔探索」課題において生じた「運動の静止」とそれに続く「快の情動表出」が種々の事物の触探索の発現に先立つ重要な変化であることは先に述べた。我々はこれらが生じた理由を、J児に探索欲求が生じたためと考えている。Fig. 4は周囲の事物を触探索するようになるまでのJ児の主たる行動変化を示した。上段は「顔探索」課題の指導場面での行動変化、下段は日常保育場面での行動変化を記した。横軸は年月を示した。

J児は、事物の投げ捨て行動を盛んに行っていた指導当初でも、食事場面では、皿に置かれたスプーンを手探りし、スプーンを掴んだ後、食物を口に運ぶまで、スプーンを保持した。スプーンは食事という実践的活動のなかで、口に運べば食物を得ることができる物として意味づけられた道具である。このことから、触探索のなかでも特に、探しだすという探索行動は、まず、生理的欲求を充足するための実践的活動のなかで意味づけられ

た道具に対して発現しやすいと考えられた。本稿では詳述しないが、食事指導も本指導と並行して行い、食事場面において触探索の発現を促した。しかし、J児は食欲が満たされればスプーンを手探りしなくなった。また、J児はスプーンに食物がのっていない口へ運び、食物がスプーンにのっているかどうかを確かめる触察も形成できなかった。これらから、J児に最初に発現したスプーンの探索行動は、空腹時に「口へ運べば食物を得られるものを探す」行動であり、生理的欲求が充足されればスプーンを探したいという探索欲求も消失してしまい、種々の事物(例えば、コップや皿、食物)を探索したり触察したりする触探索へと発展させることは困難であった(図中矢印①)。

食事場面以外での触探索は、「顔探索」課題においてTに対して発現した。「顔探索」課題の特徴は、探索対象がTの顔や口であり、探索対象であるT自身がJ児の行動に応じて柔軟に働きかけたことである。具体的には、J児に触探索が見られない時には、Tは呼びかけや口笛によってTの顔へ注意を向けさせたり顔をJ児の手に近寄せたりして、J児の触探索を促した。また、J児がTの口へ手を入れようとした時には、Tは時おり口の位置を微妙に変え、口を探しだす行動を促した。指導当初、J児はTの口に手を入れたままじっと動かさずに笑いだすことが多かった。このことか



図の上段は「顔探索」課題の指導場面での行動、下段は日常保育場面での行動を示した。図の横軸は年月を示した。

Fig. 4 周囲の事物に対して触探索が発現するまでの対象児の主たる行動変化

ら、J児の探索欲求は、指導当初はTの口から得られる触刺激の受容にあったと考えられた。

やがて「TがJ児の指を軽く噛む→J児がTの口の中に手を入れる→…」や「J児がTの顔をつねる→Tが痛いふりをする→J児がTの顔を手探りし、再びつねる→…」等のTとの相互作用によって、J児は積極的にTの口や顔を探し、探しだした後に笑うようになった(図中矢印②)。この笑いは、J児にTの口を探しだしたいという探索欲求が生じ、それが充足された現れと考えられた。さらに、この過程で唇の形をなぞる触察も生じた。このことから、「顔探索」課題において、探しだすという探索行動ばかりでなく、指先や手掌で対象を撫でる行動による外界認識である触察も生じたと考えられた。その後、これらの触探索は、日常の保育場面において周囲の種々の事物に対しても生じるようになった(図中矢印③)。「顔探索」課題で触探索が発現した後、周囲の事物の触探索が観察されたため、「顔探索」課題において発生し強められた生理的欲求の充足とは直接結びつかない探索欲求が、周囲の事物にも向けられたと考えられた。

盲ろう二重障害児の教育を体系づけたメンチュリャコフ [Мещеряков] は、生理的欲求を充足するための実践的活動において道具に対して探索行動が生じ、その過程で次第に生理的欲求の充足とは直接結びつかない外界認識に向かう探索欲求が生じ、周囲の種々の事物をも触探索するようになることを指摘し、盲ろう児に対する最初の指導として身辺自立の習慣の形成を強調した(1972, 1974)。J児においても、事物の投げ捨て行動が盛んな時期に、既に食事場面においてスプーンを探しだす行動が発現しており、生理的欲求を充足する道具に対して探索行動が発現しやすいことが示された。しかし、本対象児においては、食事場面で生じたスプーンの探索行動を種々の事物への触探索へと発展させることは困難であり、「顔探索」課題の指導によって、探索欲求に基づく触探索を、人を対象として人との相互作用の過程で早期に形成できることが示された。このことから、盲精神遅滞児の触探索の発現を促す際、生理的欲求を充足する実践的活動において指導を行うばかりでなく、人を探索の対象として人とのコミュニ

ケーション活動において指導を行うことの有効性が示唆される。

## 2. 触探索の初期発達のひへつとしての予備的定位の発現について

「箱探索」課題では、箱の内部にあるビー玉を探しだす指導を通じて、まず①空間表象に基づく片手による触探索と②両手による全体的・組織的な触探索を形成することができた。この指導においては、箱の底面に仕切りを設けて探索空間を複数のブロックに分割したことが効果的であったことは、既に述べた。

さらに、箱の中からビー玉を探しだし、摺んだビー玉を太鼓に落す課題を設定することによって、③機能分化した両手による触探索と④予備的定位としての触探索を形成することができた。

予備的定位は課題を遂行する前に予め課題の条件を分析する定位であり、効果的な課題遂行に不可欠とされる(ザポロージェツ [Запорожец], 1960)。円・三角・四角の型を型板の穴にはめる型はめ教具は、盲児や盲精神遅滞児の形態弁別を指導する際にしばしば用いられる。指導の初期には、型を穴に押しつける遂行の過程で型と穴との不一致が生じ、はめることができる位置を求めて型を型板に押しつけながら移動させ、その結果、型が適する穴にはまることが多い。このような遂行状態では型が正しくはまっても形態を正しく弁別したとは限らず、指導目標である形態弁別を獲得させるためには、型をはめる前に穴や型の輪郭を触察することが必要と考えられる。また、この遂行状態は、型を型板に押しつけながら適する穴を探しており、「はめる」という遂行部と「適する穴を探す」という定位部が未分化な状態と考えられる。予備的定位は、課題を遂行する前になされる遂行部から分離された定位であり、この意味で触探索の初期発達のひとつとして重要と考えられる。

盲精神遅滞児の触探索の指導に関する先行研究を、対象児の触探索の変化の記述に着目して検討した結果、「予備的定位」という用語によって表現されていないものも含めて、対象児に類似した触探索、すなわち、課題の遂行以前に課題条件を分析する触探索が発現したと推測された先行研究は、いくつかみられた(松田, 1979; 岸・吉田・



松田, 1980; 松木, 1980; 北島, 1984)。本研究では、ビー玉の探索行動の形成後、摺んだビー玉を太鼓に落とす行動を指導したことによって、比較的短期間で予備的に太鼓に定位する触探索を形成できた。これには、対象児が既に日常遊びとして行っていた「事物を床に落とす」行動を指導に取り入れたことが効果的であったと考えられた。この課題は、「箱の中からビー玉を探す」、「太鼓の位置を探す」、「太鼓の上にビー玉を落とす」という3つの操作を連続して行うことによって効果的に遂行される。J児は既にこれら3つの操作を個別に行うことはできた。さらに最後に得られる結果である「音を聞くこと」は、J児の求めるものであった。行為の目的をJ児が求めるものとし、その目的を果たすために必要な個別の操作を行うこと自体には困難が少なく、さらに、定位部が不確実だと行為の目的が果たされない、このような条件で指導したことが、予備的定位の形成を促したと考えられる。

## VI 結 論

本研究では、事物を手渡しても投げ捨てることの多い一盲精神遅滞幼児（生活年齢2歳5ヵ月）に対し、1年4ヵ月にわたり触探索の指導を行った。指導経過の検討に基づき、触探索の発現や初期発達の過程、および、それらを効果的に促す指導について、次の3点を明らかにした。

- 1) 人の顔や口を探索対象とした「顔探索」課題の指導によって、生理的欲求の充足とは直接結びつかない探索欲求に基づく触探索を、人を対象として人との相互作用の過程で早期に形成できることが示された。この触探索の発現に先立ち、「運動の静止」とそれに続く「快の情動表出」が生じた。これらは探索欲求の発生を表す重要な変化と考えられた。
- 2) 箱内部のビー玉を探す「箱探索」課題の指導において、対象児は、仕切りによって底面を4つに分割したブロック内を両手で順次探るようになった。この後、仕切りのない箱の底面も両手で全体的に手探りした。底面を分割した仕切りは前後左右の空間座標を強調して示しており、このことが探索空間の内的表象の形成や組織的で全体的な触探索の形成に効果的であるこ

とが示唆された。

- 3) 摺んだビー玉を玩具の太鼓に落とす課題の指導によって、ビー玉を手放す前に太鼓の位置を予め確認するという予備的定位として触探索が発現した。予備的定位の形成においては、遂行自体は既に可能な複数の操作を結びつけ、定位部が欠如すると対象児の求める行為の目的が果たされない課題条件で指導することが有効であると考えられた。

## 付 記

本論文をまとめるにあたりご指導いただいた東北大学名誉教授 松野豊先生（現東北芸術工科大学教授）、内田芳夫先生（鹿児島大学教育学部教授）に深く感謝します。また、研究を進める上でご協力いただきましたN園の先生方、J児のご両親、そして、指導をゆるしてくれたJ児に心からお礼申し上げます。

(1995. 3. 30 受理)

## 文 献

- 安楽一成(1982)：視覚障害児の感覚・知覚指導。細村迪夫・宮本茂雄(編)、講座「障害児の発達と教育」第4巻、発達と指導Ⅱ、感覚・知覚、143-173。学苑社、所収。
- 原田政美(1971)：総合的リハビリテーションと眼科学。原田政美(編)、視覚障害、1-54。医歯薬出版株式会社、所収。
- 細村迪夫・宮本茂雄(1982)：講座「障害児の発達と教育」第4巻、発達と指導Ⅱ、感覚・知覚、学苑社。
- 堀越秀範・松野 豊(1992)：視覚障害を主とする重度・重複障害幼児における触探索の発現過程。日本特殊教育学会第30回大会発表論文集、644-645。
- 堀越秀範・北島善夫・細淵富夫(1993a)：視覚障害を伴う精神遅滞児の触探索に関する指導内容と方法(教具)——本邦における研究概要と課題——。長野大学紀要15、308-321。
- 堀越秀範・北島善夫・細淵富夫(1993b)：視覚障害を主とする重度・重複障害幼児における触探索の発現過程(2)。日本特殊教育学会第31回大会発表論文集、654-655。
- 五十嵐信敬(1978)：視覚障害乳幼児の指導。大山信郎・佐藤泰正(編)視覚障害の教育と福祉、77-92、図書文化社、所収。
- 重藤根治子(1982)：移動や遊びにおける手の使い方にみづきの見られる一盲幼児の養育指導、重度・重複障害児の事例研究(第6集)、国立特殊教育総合研

- 究所重複障害教育研究部、13-21。
- 神尾裕治(1981)：盲ろう児H君の初期学習。重複障害教育研究所研究報告、5、77-94。
- 岸 勝利・吉田 誠・松田 直(1980)：重症心身障害児施設における盲重複障害児・者の指導について。日本特殊教育学会第18回大会発表論文集、172-173。
- 北島聖司(1984)：或る位置空間にもものを入れるということ——全盲HN児をとおして——。重複障害教育研究所研究報告、6、84-90。
- 北島善夫・松野 豊(1988)：一重度障害幼児のものへの定位と到達・把握行動の形成——人の顔と事物を対象とした指導——。日本特殊教育学会第26回大会発表論文集、618-619。
- 小柳恭治(1978)：触覚の世界。光生館、153-156。
- 黒川哲宇(1988)：触知覚。佐藤泰正(編)、視覚障害心理学、48-65、学芸図書株式会社、所収。
- 松田 直(1979)：盲を主とする重複障害児における分類行動の成立過程——事例による考察——。国立特殊教育総合研究所研究紀要、6、141-149。
- 松木龍夫(1980)：盲ろう二重障害児M・Fの初期学習。重複障害教育研究所研究報告、6、49-56。
- Мещеряков, А. И. (1972) 清野茂訳(1980)：盲ろう児の教育体系について。ソビエト心理学研究、27・28、11-26。
- Мещеряков, А. И. (1974) 坂本市郎訳(1984)：盲聾啞児教育——三重苦に光を——。ナウカ。
- 大河原潔(1977)：視覚障害教育の理論と実践。第一法規出版株式会社。
- 寺田節治(1980)：精神発達遅滞を伴う盲肢体不自由児の触運動の初期学習——手で物を分ける課題への導入——。重度・重複障害児の事例研究(第4集)、国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部、51-62。
- Запорожец, А. В. (1960) 西牟田久男訳(1965)：随意運動の発達——認識と行為の形成——。世界書院。