

## 精神薄弱養護学校に在籍する子どもの「生活力」を 構造化して捉える試みII

How can exceptional children learn to become  
self-sufficient in a school for the handicapped?

A study of the structure of learning to become self-sufficient(II)

田 中 隆 司 (附属養護学校)

Takashi TANAKA

認識の働きは、①目的の把握と保持、②シミュレーション、③モニターという3つの運用機能と、関係と成りゆきの構造によって作用し、生活力は、その補完機能である。

キーワード：障害児，認識，生活力，教育，精神薄弱養護学校

### I, はじめに

精神薄弱養護学校における教育の中心的課題は、自立した生活を果たす能力の育成であると考えている。そこには、経験の繰り返しによって学ぶという作用も大切であるが、将来にわたって、社会で学びつつ活動するという自立した生活のためには、直面した課題を自ら解決したり、少ない経験回数で学ぶことのできる能力が求められる。

ここで、少ない経験回数で学ぶ例を考えてみる。在校中の自立した生活の1つは自力通学であるが、教えられた通学経路を辿るといふ行動は、道順を教わった時の記憶を辿ることになる。記憶としては、郵便局のポスト、飛び出してきた犬、立ち話をしているおばさんたち、医院の看板、追い越して行った赤い自動車、信号のある大きな交差点、お菓子やさん等を挙げるができる。この内、郵便局のポスト、医院の看板、信号のある大きな交差点、お菓子やさんは、自分で道を辿る時に手がかりとなる記憶といえるが、飛び出してきた犬、立ち話をしているおばさんたち、追い越して行った赤い自動車は、道を辿る時に手がかりとはなりえないのである。飛び出してきた犬や追い越して行った赤い自動車の方が印象は強いと思われ、教えられた道を辿るといふ行動には、道を辿る時に手がかりとなる記憶と、そうでない記憶を区別するだけの認識の力が働いているものと考えざるをえないのである。

以上のような現象は、手本を見せての指導場面で一般的に見られる。つまり、指導者の行動のうち、本来子どもが行うべき行動と指導のための行動とを区別できてこそ、子どもは有効な行動を学ぶのである。また、指示を受けて経験した行動を独自に果たす場合は、「指示を受ける→行動をする」という流れの中から、指示を受ける過程を除外する認

識の働きが必要となるのである。

慣れない課題に直面した場合も認識の力が必要である。例を挙げれば、いつもは如露で水やりをしていた子どもが、如露が見つからない時、代わりに水道のホースを使うという行動には、水が出て移動できるという側面に注目する一方で、それを使った元の経験、形や感触、色といった側面を無視できることが不可欠である。ここでも認識の力が働くということである。

本稿では、教育に際して、有効な形での認識力や生活力の構造を明らかにすると共に、その運用の様相や、また、認識力や生活力の育成を促進させる要件をも考えてみたい。

## II, 研究方法

研究は、次の手順で行った。研究期間は、1985年から1993年である。

- ①認識力・生活力が高いと見られる子どもと、そうでないと子どもの同じ課題場面での行動の特徴を比較し、違いを収集すると共に、違いの原因を解釈し記録する。また、子どもたちの行動観察の際に特徴的な行動が見られれば、特徴の生じた原因を解釈し記録する。
- ②①で収集した2つのタイプの子どもの行動の違いの原因の解釈と特徴的な行動の原因を解釈をグループに分けて、より抽象度の高い解釈を試みる。
- ③②の解釈を他の子どもたちの行動に当てはめ、該当する子どもが存在するかどうか、また、解釈が妥当かどうかの検証を試みる。
- ④②に戻り、グループに入る事例の変更と解釈の変更を行い②③④を繰り返す。
- ⑤グループに入る事例の特徴が一定のまとまりを持ち、解釈を一定にできた段階で、心理学、論理学、数学等に、構造モデルを作る手がかりを求め、基本モデルを考える。
- ⑥考えられた基本モデルを使って教育を試み、検証する。

## III, 認識作用の基本モデル作るのに役だった主な事例 ※

### 事例A

生徒（中学部男子 自閉症）にワープロソフト「一太郎」を使用させた。一定期間文章入力とフロッピーディスクから文章を読み込む方法を習得させた後、フロッピーディスクに文章を記録する方法を教えたところ、文章の読み込み、書き込み双方の手順に混乱をきたした。文章入力と文章を読み込む方法を習得させた場面に比べて極端に異なった反応であった。

「一太郎」での文章の読み込み手順は、キーボードのESCキーを押し、画面に現れた機能の案内の中から「ファイル」を選択し、改めて現れたファイル機能の案内の中から再び「読み込み」を選択するようになっている。一方書き込み手順は、ESCキーを押し、画面に現れた機能の案内の中から「ファイル」を選択し、改めて現れたファイル機能の案内の中から再び「書き込み」を選択するようになっている。このように、双方の手順の前半がまったく同じである。

※ 所属学部は事例のあった当時のものである。

そこで、手順の混乱は、ESCキーを押す→「ファイル」の選択→「読み込み」の選択という一連の手順が「読み込み」専用であると単線的に捉えてしまい、同様に「書き込み」も捉えているためと解釈された。つまり、全体とその部分の関係が理解されなければ、双方の手続きは、区別のつきにくい大変似たものになっているのである。

生物学という系統樹やDOSでのディレクトリー等の概念の欠如であるという解釈ができた。

## 事例B

子ども（小学部女子 精神発達遅滞）が自転車に乗って遊んでいる時、針金のついた板を車輪に巻き込み、動かなくなった場面で、自転車から降りて自転車を力任せに押すが、原因を探る行動はまったく見られなかった。板は長さが30cmばかりあったので原因を探れば、簡単に分かったはずである。事象の変化と要因がセットになって認識されないためと解釈された。

ちなみに、同様の場面を何人かの子どもに試したところ、自転車が動かなくなるや、すぐに原因を探る行動を始め、たやすく板を発見した子どもも多くいたのである。

また、大きな荷物を運んでいる時に、荷物で見えないところの障害物によって動かなくなった場合にも、見えないところに原因を探り出そうとする子どもと、それをしない子どもに分れる。事象の原因を探る行動には、因果関係を把握する以前に原因を探ろうとする構えが存在するものと解釈できた。

## 事例C

教室の水槽に入れる井戸水をバケツで運ぶ行動が身についていた子ども（小学部男子 軽い麻痺を伴う精神発達遅滞）が、どうしてもバケツが見つからない時、植木鉢を探して代用品とした。鉢の底の穴のために水は運べないという事態に至って、対策を講じたのである。井戸水の出る蛇口には、長い（15m）ホースが繋がれていたが、水を注いだ後、その場に植木鉢を置き、蛇口の栓を締めに行っている間に水が無くなる経験を繰り返した後、植木鉢を持って蛇口の栓を締めに行く、蛇口の栓を締めに行かないままで教室に向かうという試みをそれぞれに繰り返したのである。

この事例は、代用品に穴のある植木鉢を選んだり、また、穴からの水の流出という事態の原因を突き止められない、認知力の乏しい子どもであるにも関わらず、原因を求める試みをしている点が特徴的である。機能が同じという判断や因果関係の把握能力と、課題解決過程での探索や原因究明システムそのものとは別の機能であろうという解釈がなされた。

## 事例D

生徒（中学部女子 精神発達遅滞 ダウン症候群）が1年生の時、近づいた級友の男子生徒に木槌で頭を叩かれるという事件があった。本女子生徒は、俊敏な行動が可能である。一方、男子生徒は心臓障害もあり、肥満で歩行も通常の生徒の半分程度の速さであったにもかかわらず、女子生徒は逃げる行動をとらず、その場にうずくまるだけであった。

事象の解釈は、女子生徒は頭が痛いことは分かっても、その原因が側にいる男子生徒にあるという認識がなく、肉体内部に生じた頭痛なのか、自然現象のせいなのか、叩かれる

という人為的行為のせいなのか等と区別して捉えられていないための現象とされた。

この仮説に基づき、この女子生徒の行動観察を続けたところ、防波堤での魚釣りの場面で次のような特徴的な行動が見られた。釣法は、さびき釣りと呼ばれるもので、竿を上下に揺すりながら釣るものであったが、生徒のうち、女子生徒は、最後に竿を渡された。しかし、竿を振り回したり、水中に入れたりしているだけで、指導者や級友と同じ行動をとることはできなかった。釣りの動作は、いろいろあるが、印象だけでいえば、細かい動きの釣り動作に比べて、竿を振って仕掛を投入したり、竿を上げる行動が優先的であることは確かである。

この事象の解釈は、何を目的にし、そのための一連の動作をしているという認識の欠如と考えられ、この認識は、基本的には、人間の行動であるという認識の欠如と考えた。

2つの解釈は、いずれも人の行動という認識に問題があるとされ、認識力の育成のための教育を実施した。1年後、別の防波堤で同じ釣法での釣りをする機会があり、注目された。結果は、級友と同様に参加できたのである。ちなみに釣果も級友に劣ることはなかった。1年間全く経験することのなかった釣りという行動であるゆえ、釣りの手順は、2度目の機会に臨んで学び得たものといえる。

この女生徒の事例から推察できることは、事象の流れを追って分析する能力の存在に関わる作用と目的の抽出という作用が認識力の要素であるということである。

## 事例E

私が渡り廊下を作っている場面で、ドリルが必要になり、子どもに取らせようとした場面である。私の要請に対して、男子生徒(中学部 障害 精神発達遅滞)は、たる木の切れ端を持ち上げたが、「違う。」という私のことばに、彼は、たる木を放したのであるが、再度の私の要請に対しても、たる木を持ち上げ、最後までこれを繰り返したのである。

一方、事例Cで紹介した子どもは、私の要請に対して、中学部の男子同様、たる木の切れ端を持ち上げた。(中学部男子生徒の真似をしたと考えられる。)  
「違う。」という私のことばに彼は、たる木を放したのであるが、再度の私の要請に対して、金槌を持ち、再度の私の「違う。」ことばに金槌を放したうえ、元のたる木を持ち上げ、3度目の「違う。」ことばに対して、鋸を持つことになった。その後、たる木-新しい物-たる木-新しい物を持つことを繰り返し、最後にドリルに辿り着く結果となった。

これらの事例から、目的の物をすでに知っているかどうかとは別に、目的の物を特定する手順そのものが存在し、この事例の場合、既に手にした物とまだ手にしていない物を区別するという、事象の成り行きの把握が認識の一つの側面であることがうかがえた。

## 事例F

据え付け式のプレナーで板を削っている場面である。このプレナーは、削る刃は材木の挿入口より上側にあるが、使っている人からは見えない位置にあり、ボリュームもない。一方、材木の挿入口より下には送り装置があり、見える位置にあってボリュームがある。一見すると木を削るというプレナーの作用は、送り装置にあるかのように見えるのである。生徒(高等部男子 精神発達遅滞)は、材木の上面が削られた後、反対の面を削るにあたって、すでに削られた面を上にして挿入してしまった。そこで、削られていない面を上にし

て挿入するように指示をすると、何枚かは指示通りに作業するが、いつしか元のように削られていない面を下にして挿入するように戻ってしまうのである。材木は、雨ざらしになっていたもので、表面は黒ずんでおり、削られた面は、はっきり識別できた。

この事例は、作用の結果（上の面が削られている）を手がかりとして、見えないところでの作用の状態を想定できていない、または、十分信用できないためであるという解釈がなされた。

### 事例G

子ども（中学部女子 てんかんが重複した精神発達遅滞）は、他人の行動をよく観察しており、指導者が仕事をしていると自ら手伝いに来る、ドアを開けてほしい時に開けてくれたり、物を運んでいると同じように運んでくれる等の的確な行動をとる場合がある一方で、仕事をしている人の意図とは関係なく振る舞う勝手な手伝いも多い。

また、行動途中で動作が止まるという特徴があり、観察すると、10数秒から30秒で繰り返されていることが分かり、動作が止った後、行動目的が変わっていることが分かった。事例Dの生徒に実施した訓練をしたが、認識の成長をほとんどみることはなかった。

この生徒の特徴に対しての解釈は、目的の保持能力は課題遂行の重要な側面をなしていると同時に、認識の成長にも不可欠であるということである。

### 事例H

同僚の教師が観察した子ども（事例C）の事例である。型はめ（フォームボード）の課題で、1つの型木を板の方の1つの型穴に当て、次に型木を少しずつ右方向に回転して方向を変化させ、その型穴にはまらない場合は、次の型木を取り上げ、再び回転して方向を変化させる動作を繰り返し、1つ目の型穴に型木がはめ込まれるまで試み続ける。次に、隣の型穴にも同じ試みを繰り返し、その型穴に型木をはめ込むまで試み、3つ目の型穴に進むという手順で全体の課題を果たしたということである。形の認知ができれば、数秒で果たすことができる課題であるが、この方法では、何十分もかかったということである。

この事例は、形の認知の能力が障害されていて使えないため、既に試した型穴、一定の回転方向、取り上げた型木、試す型穴の順等の認識と長い手順が機能して、認知の力を補い、課題を果たし得たものと解釈された。

## IV, 考察

### 1, 各事例から推測できる認識や生活力の側面に関わる事項

- ①行動手順を単線的に捉えてしまう心性があり、複線の手順への適応が阻害される。
- ②事象の変遷や展開に因果関係があると捉えない心性があり、適応が困難になっている。
- ③目の前に展開している範囲にのみ事象の変遷や展開に因果関係があると捉え、原因を求めて見えていないところへ視点を変えない。これにより、適応が困難になっている。
- ④原因を突き止めるための探索手順を独立のものとして持っている子どもがおり、原因を正確に突き止める能力とは別のものである。
- ⑤時間的に事象の変遷や展開に留意せず、因果関係の存在を認識しない心性がある。

- ⑥時間的に事象の変遷や展開を認識し、すでにとった行動（対象にした物）をまだの物と区別する認識が存在する。このことにより、適応が容易になっている。
- ⑦目的を保持することは、課題の完成に不可欠である。
- ⑧目的の保持が果たせず、途切れることは、認識力の成長を阻害する。

## 2. 構造化に有効であった知識や経験と研究で明らかになった構造

構造化のために直接有用であった知識、経験は、3歳児の行動特性と、群及び、群性体であった。分かったことは、認識力・生活力の構造は、構造を運用する3つの作用と、事象を関係と成り行きとの2面から捉える構造そのものからなっているということである。

### (1) 3歳児の行動特性（第1次反抗期）

ワロン（1962）は、幼児の心性として、「他人のおこなうものと、自分自身がおこなうものが、この子の行為のなかで、ごちゃまぜになっているわけだ。一中略一ただし、3歳ごろから、人格の危機が生じる。このとき、子どもは、ついに、自分の経験するものから、自分自身を隔離させ、自分の自我のなかにおいて、外部の印象や拘束をうけるものから、能動的な存在を選び分けようとするのである。」と述べている。

また、波多野（1956）は、ワロンの考えを紹介した中で、「満3歳ごろになると、突然、この混沌がなくなる。そして、自分の自立性を確かめ、獲得しようと要求がでてくる。」と述べており、そこには3歳の頃に人格上発達節目が存在することがうかがえる。

観察によると、この期の子どもの行動特徴として、取り組む課題が物の扱いであること、課題が果たせるまでがんばろうと没頭すること、自ら何回も試みたがり、周囲の干渉や手伝いを排除しようとする、1つの課題を果たすことが十分に身につくと必要な場合にだけその行動が現れる等が挙げられる。

そのような特徴から、子どもは、個々の課題を練習するというより、一般的に課題を果たすためには、どのような働きかけや留意点が必要なのかを追求していると解釈できる。

そこで、課題遂行過程で関わっている資質を考えてみると以下の3点に集約できた。※

- ①課題終了時の状態（目的）が分かっており、保持されている。
  - ②いろいろな試みをしたり、行動を調節する。
  - ③課題を果たしながら、課題終了時の状態に向かっているかどうかをチェックできる。
- 以上の3点を各事例に当てはめ、検証すると以下のようになる。

事例A ②が欠けている。

事例B 課題の把握の問題である。①、②、③には該当しない。

事例C ①、②、③共に満足している。

事例D 課題の把握の問題である。①、②、③には該当しない。

事例E 中学部男子生徒は、①満足しているが、②は欠けている。事例Cの児童は、不十分ながら①、②、③を満足している。（③については、指導者の指示となっている。）

※ 3つの作用の機能をそれぞれ「目的と把握と保持」、「シミュレーション」、「モニター」と呼ぶことにする。

事例F 課題の把握の問題である。①、②、③には該当しない。

事例G ①が不十分、そのため②、③についての評価ができない。

事例H ①、②、③共に満足している。

事例B、D、Fについて該当しないのは、課題が何であるか設定できるかどうかの場面であることが分かる。そのことから、①、②、③は、課題が把握されてから働く機能であり、課題遂行をマネジメントする機能であると位置づけられる。このように、この3点では、説明し得ない事例や解釈ができない事例が残り、個々の事例毎になされた解釈をまとめたものとして位置付けるのは困難である。この結果は、認識や生活力に関わって別のシステムが存在することをうかがわせることとなったが、この3つの作用の機能を明確にすることが別のシステムの輪郭を把握することになると考えられた。3つの作用の機能を各事例に当てはめた結果、以下のような機能であると考えられるに至った。

### ①目的の把握と保持

目的のある行動把握では、場の状況や指示者の意図を読みとる必要がある。それには、目の前にしている場の状況と、すでに経た経験や知識等に照らしたり、また、事象の成り行きを遡っての状況から読み取れる情報により、総合的に判断し、意味付けをすることが不可欠である。つまり、直面する事態について、それまでに経た経験との関係や共通具合をはっきりさせるということである。

一方、課題が完成するまで目的を保持していられることが必要であるが、課題が完成するまで行動目的を保持できるということは、とりも直さず、行動中に会う環境刺激や指示された意味を把握しつつ、かつ、課題の目的を優先させて行動を続けることである。

### ②シミュレーション

これは、課題が終わるまでのステップ毎に複線的な方法を用意することである。この作用とモニター的作用とあいまって、課題遂行の進み具合や課題遂行の障害に対応して、よりよい方法を選択して行動できることになる。

### ③モニター（フィードバック）

これは、自分の行動の進み具合や事態の変化の方向が目的に合っているか、必要な正確さが保っているか等、自らの行動を見張る作用である。また、行動中の環境の変化や指示といったものに注意を払っていることも含まれる。課題の終わりの判断ができないことや、仕事が雑になるという現象は、認知の力が乏しいことによるという側面もあるが、この作用の不十分さもが挙げられる。また反対に、さほどの正確を要求されない仕事に対して、正確さを求めていつまでも仕事が終わらない場合や効率の悪い場合も同様である。

## (2) 群、及び、群性体

次に構造化のために照合して、有用と考えられた知識は、代数学での群、及び、群を基盤にしたピアジェの群性体ⅨやINRC群の構造である。

これらから導かれた知識について、まず、いえることは、事象を一定の状態に変化させたいとき、決まった固定的な操作が結果を目的の状態にするというより、前に何が操作と

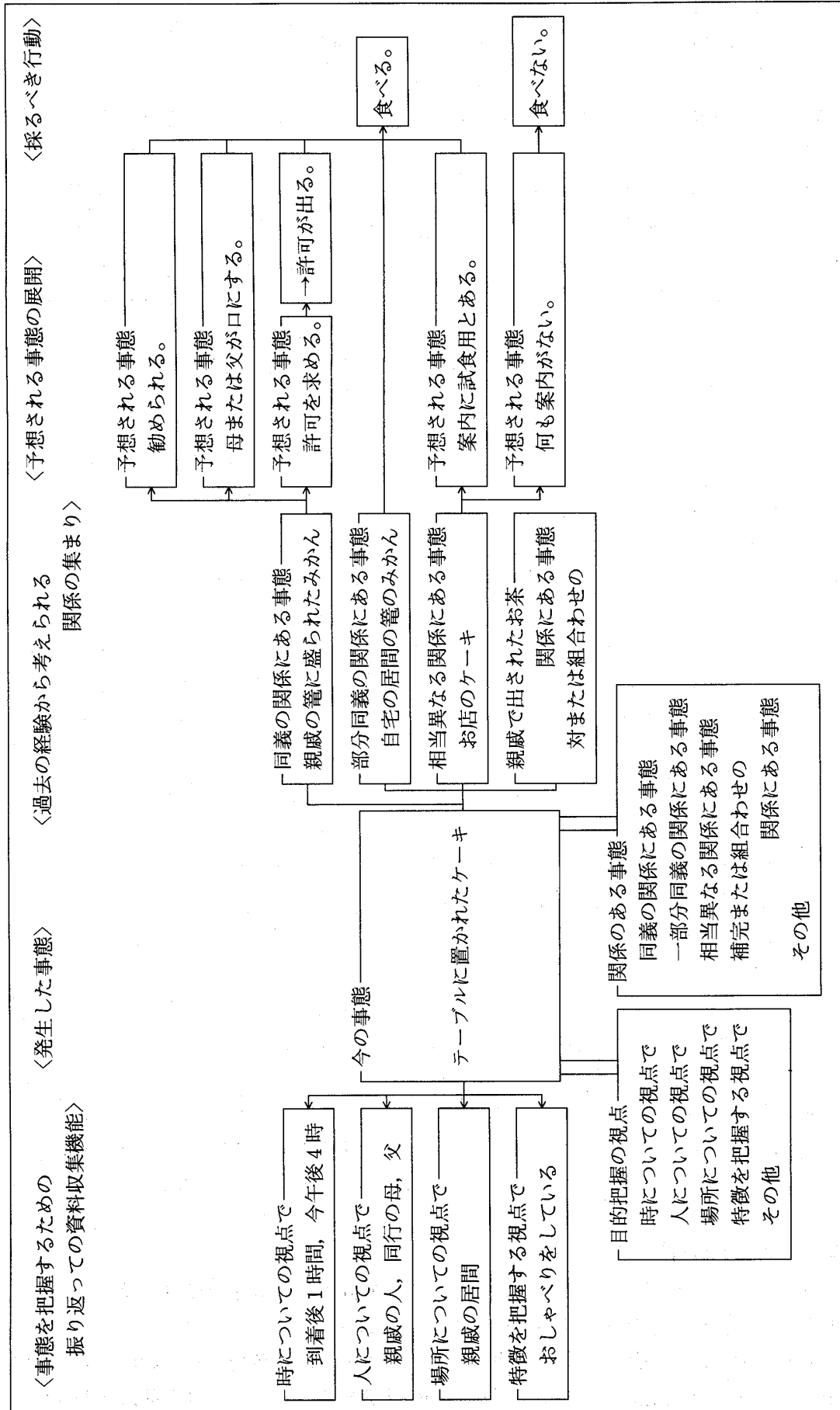


図1 認知作用の構築（簡素にしたもの）



して行われたかによって、次に施す操作が決まるという、経過の流れの関係の中に状態やそれに変化を与える操作を置くことが必要であるということである。

整理すると、認識や生活力といったものの機能は、1つは、事象を見るとき、先行する経過の流れの視点でみること、2つ目は、事象を見るとき、その事象だけを見るのではなく、その事象の一定の関係にあるべき事象も同時に考えに入れられるという能力である。考えられた構造を図1で表す。

図は、上位集合や下位集合にあたるものを省いて簡略化されているが、テーブルにケーキが置かれたという事態に対して、どう行動すればよいかを考える場合の例である。この事態を認識するために採られる手順モデルは、次のようなものである。

- ① 当人の持っている関係の種類毎に該当する過去の経験を選ぶ。図に示した例では、当人の持っている関係は、「同義」、「一部同義」、「相当異なる」、「補完または組合わせ」であり、それぞれに該当する経験例は、別の親戚の籠に盛られたみかん、自宅の居間の籠のみかん、お店のケーキ、今の親戚で出されたお茶である。
- ② 目の前のケーキが、どの関係の経験に近いのかを見るため、事態の変遷から資料を収集する。
- ③ 当人の持っているだけの目的把握の視点である「時」、「人」、「場所」、「特徴を把握する」毎に資料を収集し、それぞれ「到着後1時間、現在午後4時」、「親戚の人、同行の母、父」、「親戚の居間」、「おしゃべりをしている」を得る。
- ④ 集めた各資料を各経験に当てはめ、視点毎の類似度を決める。
- ⑤ 類似度の総てを見て、どの経験が最も近い関係にあるかを判断する。
- ⑥ 最も近い関係にある経験の展開順を手本に行動することに決める。
- ⑦ 行動開始後、ときどきの事態に際して、視点毎の資料を収集しなおし、行動や展開が近いとみなした経験に近い形で進んでいるかをチェックしながら行動する。

1つの事態を分析するために十分な「関係のある事態」が備わっている場合は、無意識の内に情報は処理されるが、備わっている「関係のある事態」が十分でなく、かつ、場面に合った行動を採ろうとする場合、①から⑥までの過程が葛藤に当たると考えている。葛藤は、「関係のある事態」を薄い関係にまで拡張して、この事態と関わりなく、もっと一般的な関係を使って対処する姿である。これは、後述する生活力にあたる。したがって、食べるように指示をすることは、生活力を鍛える機会を失わせることとなるのである。

一方、思いついたまま実行に移す単線的な認識の場合を考えると、図中の「関係のある事態」、またこれに伴う、「目的把握の視点」は存在しないためと解釈できる。つまり、単線的認識では、多種多様な事態の経験を経ていて、知識も持っていたとしても、その場の事態に臨んで使う経験や知識は、その場で思いついたものだけになってしまうのである。

### 3. 心理学の概念との関係

#### ①ピアジェの葛藤

ピアジェ(1970)によると保存の獲得には、葛藤が生じることが必要であるという。一方、3歳児の行動特性である、相当長期間にわたって、他人の援助を排して特定の物の扱

いに没頭する対象は、1つか、2つである。私の妹（18歳年下）と娘、息子を観察した経験によると、妹はボタンの掛け外し、娘は折り紙、息子は私の作ったコンピューターゲームに集中して没頭した。そのことから推察すると、子どもが没頭するのは、単にその物の扱いに熟練するというのではなく、1つひとつの物を扱うための注意事項や技法を構築する手順を獲得していると考えられる。それ以後、この手順を使って他人の行動から学んだり、生活上の様々な技術を次々と獲得していくものといえる。

そこで、保存のような高次のものではなく、具体的行動上の一般的な法則を見つけるための葛藤として、3歳児の行動特性が該当すると考えるのである。先に述べた「目的の把握と保持」、「シミュレーション」、「モニター」は、行動遂行時のマネージメントの役を果たすと同時に、ピアジェのいう葛藤と同義であると考えてよいといえる。

図1で説明すれば、すぐに課題を解決できないとき、前項の説明①から⑥までの過程が葛藤に該当すると思われる。また、①から⑥までの過程は、目的の把握、シミュレーションの作用に当たり、⑦はモニターの作用であるともいえる。

## ②しつけ

ワロン（1942）は「放尿と排便のしつけは他人の拘束を受けて、子供自身の欲求に逆らって向かっていかななくてはならない最初の努力である。」と述べている。しつけは、事象や対象物が同じであっても、なすべき行動や態度を一定の枠に区分させるための教育であり、前項「群、及び、群性体」で表した、図1の「関係のある事態」の1つの事項の形成を強いることである。つまり、それまで放尿や排便は、もよおせばその時その場で何の葛藤もなくなされていたのであるが、しつけは、放尿や排便にふさわしい場の識別を求めるものとなる。その点でしつけに従う行動や態度は、葛藤の源であり、人間独特の複線の認識法を形成する基礎であるといえる。

認識力の形成に必要な幼児期のしつけとして、食事や着衣のしつけが挙げられる。

## ③認知、認識、生活力

研究の過程で認知、認識、生活力についての定義をする必要が生じた。以下に述べる。

### ア、認知の働き

認識作用によって、物や物事を把握する自動化されたシステムで、把握は一瞬でできるが、反面失敗すると再度の試みに成功しない。はじめに情報を求めた範囲での情報のみの処理である。

### イ、認識の働き

結果や経験や知識を同じ関係にあるもの、反対の関係にあるもの、無関係なもの等に分けて理解したり、全体的な判断や行動遂行に寄与するものである。認識過程そのものは自動化されて、働かせているが、はじめに情報を求めた範囲に情報がなければ、特定の関係を頼りに予想を立てて別のところに情報を求め、情報処理をする働きである。図1では、「関係のある事態」の各項目が形成されているということである。

### ウ、生活力の働き

認識の働きでは対応できない場合、混沌とした情報の中から、関係や成り行きを

想定して、場面の分析を進めたり、解決手順を組み立てたりする力である。はじめふに情報を求めた範囲に情報がなければ、知り得る限りの関係を想定して別のところに情報を求め、情報処理をする働きである。図1での「関係のある事態」の拡大である。

波多野誼余夫(1982)によるとラムハート(1979)は、「われわれの知識は、いつまでも利用できる小数の論理数学操作(あるいは推論の規則)と、事実の集合がはっきり区別されて貯蔵されているのではないらしい。むしろ、領域ごとに埋め込まれた形で手続き的(ならびに概念的)知識が貯蔵されていると見た方がよい。一中略-ピアジェが考えたような普遍的な知識ないし、問題解決の方略というものは、一般的に弱い解法である。一中略-人間は、その領域で分脈に依存した強い解法を求める。これが手続き的知識(←→概念的知識)である。」と述べているが、ここでは、認識力は強い解法、生活力は弱い解法に対応するといえる。弱い解法は、強い解法が通じなくなるとはじめて働きだすのである。

## VI, 今後の課題

本研究を通じて、多くの子どもが、認識力や生活力といった能力の形成、発達を阻害されるような人格の状態にあることに気付かれた。教育においては、認識力や生活力といった能力の形成、発達を目指すわけであるが、それより先に、これらの人格の円満化が必要である。そのために子どもの人格の構造化も必要であると思われる。

## VII, 文献

- 波多野誼余夫, ピアジェ派認知発達理論の現在, 波多野完治監修, 天岩静子編, ピアジェ派心理学の発展Ⅱ, 国土社, 1982
- 南館 忠智, 認識と思考, 論理的思考構造の発達, 児童心理学講座, 金子書房, 1969
- J. ピアジェ, 芳賀純訳, 発生的認識論, 評論社, 1972
- J. ピアジェ, 田辺振太郎 島雄元訳, 発生的認識論序説 第一巻, 三省堂, 1975
- アンリ・ワロン, 滝沢武久訳, 認識過程の心理学, 大月書店, 1962
- 滝沢武久, 機能の水準, 波多野完治編, 精神発達の心理学, 大月書店, 1956
- 田中隆司, 精神薄弱養護学校に在籍する子どもの「生活力」を構造化して捉える試み, 教育研究所報, No.14, 和歌山大学教育学部教育研究所, 1990