

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Ⅲ

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(Ⅲ)

田 中 隆 司 (附属養護学校)

Takashi Tanaka

生活力に視点を当てて、精神薄弱養護学校に在籍する子どもの行動を観察すると、3つの状態に分類できる。それらは、「閉鎖的主体の状態」、「開放的主体の状態」、「主体と環境が未分化な状態」である。好ましいのは「開放的主体の状態」であり、「閉鎖的主体の状態」、「主体と環境が未分化な状態」は、半ば2次的障害といってよく、改善のための教育が必要である。

キーワード：知的障害児，認識，生活力，2次的障害 認識主体

I、はじめに

生活力を論じるとき、教えられたように日々の生活を送り得る力という捉え方から、新しい場面や未経験な課題を解決する力に至る捉え方があるようである。私は、後者が生活力としては妥当な捉え方であると考えているが、この能力を追求するには、認識の働きの解明と共に、生活力との関係や共通点を明確にすることが必要であると考えます。

同名の論文Ⅱ(1993)で明らかにしたように、認識や生活力の働きは、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、捉えるべき事象や解決すべき課題についての諸関係と成りゆきの構造によって作用すると考えられる。また、生活力は、捉えるべき事象や解決すべき課題についての諸関係と成りゆきの構造化が乏しい場合に、運用機能を高度に働かせて対処するもので、その点で認識機能の補完的機能であるといえる。

一方、いくつかの精神薄弱養護学校が提唱する生活力についての従来からの表現は文学的なものにとどまっており、教育の方向や教育方法に結びつくという点では不十分なものであると思われる。そのため、生活力の育成を目的にして教育を展開しながら、慣れや習慣による行動を要求するという、矛盾した教育がなされる結果となっているといえるのである。別の表現をとるなら、生活力という内面の活動を訓練すべきなのに外に現れる行動を求めてしまっているといえる。

そこで問題となるのは、精神薄弱児の生活力を捉えるに際して、これを阻んでいるもの

は何かということである。子どもの行動は、生活力を発揮することを阻止している何らかの心理的な要因が絡んだ状態で表面化されていると仮説できる。そこで、この2次的障害ともいべき阻止要因を追求する必要があると考えられる。

先の論文で論じたように、認識や生活力をシンプルな形での表現が可能になったのは、子どもの特異な行動を分類することによって、この阻止要因となっている人格の要因を明らかにできたからでもある。

本研究は、前期と後期に分けられ、主として前期は、認識力や生活力の育成に関して、有効な人格とそれを阻害している人格を捉えるものであるが、「精神薄弱児の養護・訓練についての一試案」で田中（1988）が既に一部を紹介している。ここでは、前期の研究をその後の研究の結果得られた知見で再度考察し、また、より発展させた形で、人格全体を捉える際に有効な視点を事例と共に紹介したい。

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1987年である。ただし、1事例は以前のものを使い。手順の内、④の経過、結果については継続して研究している。

- ①主体的に課題取り組む児童・生徒とそうでない児童・生徒の行動の特徴を比較し、違いを収集する。
- ②①で収集した行動の特徴の内、特異で典型的な行動をとる児童・生徒の生育環境や母子関係の特徴を合わせて収集し、いくつかのタイプに分類する。
- ③分類された子どもの特徴的な行動と生育環境との関連を解釈し、典型的ではないが、その傾向の見られる児童・生徒に当てはめ、分類が妥当かどうかを検証する。
- ④タイプ別に阻害要素の是正法を試み、検証する。

III、前期の研究において特徴的な行動を基に見いだされたタイプと解釈された心理的特徴および事例(①②③の手順でいえること)

1、分類できたタイプ

分類できたタイプは、以下の4つである。

- ①指導者（一般的には母親）の教育が子どもの能力を越えたものであったために慣れた指導者や場以外には閉鎖的な反応を示す「閉鎖的主体の状態」
- ②環境に向かって開かれ環境から学ぶことの容易な「開放的主体の状態」
- ③放任または過保護で育ったことによる「主体と環境が未分化な状態」
- ④指導されることを避けたり指導的場面を作らせない「関係の混乱した状態」

これらの内、④の「関係の混乱した状態」については、一つのグループを形成するというより、むしろ「その他の教育困難な子ども」とした方が妥当なもので、認識や生活力に関係しているものとはいい難い。したがって、研究の対象外のものと考えられた。

2、閉鎖的主体の状態と考えられる代表的な事例および心理的特徴

1) 事例

事例A 小学部1年生女子(1987)

賢実な父、世話好きの母、年のあいた兄の4人の家庭である。幼児のころから体操教室に通う等、十分世話をしてもらって育ったようであった。「あーあー。」と訴えるようにことばをかけにくるが、欲求を表現するのでも行動の承認を求めるのではなく、自分の感じたことや思っていることへの同意をえるためであった。また、ことばは単語も発しない。

行動の特異なことは、慣れた指導者に行動を指示されると、確かに可能なことであれば取り組むが、分かりにくいことや慣れないことになると、指導者の顔を見つめるだけで行動を起こそうとはしない。また、慣れない指導者の指示は極端に理解できにくく、たいていの課題に対して指導者の顔を見つめるだけで行動を起こそうとはしない。慣れた指導者と慣れない指導者がいる場面では、慣れた指導者にまわりつき、慣れない指導者を避ける。課題が難しい場合は、慣れない指導者でも近づく。常に遠くから指導者の言動を観察している。全般的に、自立心は見られないで、自分で学ぶこともなく、教えようとしても学ぼうしないで、呆然としているか「あーあー。」と何かを訴える様子を見せる。

この事例は、以下のような行動観を持っているものと解釈ができた。1年生の終わりに作成された教育計画の心理的特徴を表す部分を引用して以下に示す。

環境の見え方

- ・世の中の人には大人だけ。子供(仲間)はいない。(3学期の終わりごろになってやや変わってきた。)
- ・大人は行動を強制してくる人(場合)と、保護してくれる人(場合)がいるから、まずは、遠くから観察すること。自分が無能ならもっと保護してくれるはず。
- ・行動を強制してくる人(場合)は離れ、保護してくれる人(場合)は近づくべし。
- ・相手を母親(同じパターンにはめ込んだ人)に限りたい。
- ・指示が出たら少しでもしんどいこと、結果が成功しないかも知れないことは行動するな。もじもじして近くにいれば、そのうち指示を出した人が代わってしてくれる。
- ・何をしてもおもしろいことはない。一人ではしったり、おもちゃや本をさわっていれば安全。
- ・大人が複数いたら、一番保護してくれる見込みの人の側が安全。近くにいれば、世話をしてくれる。
- ・行動は保護してくれる人が指示をするものを、放っておかれない程度に果していればよい。また、保護してくれる人がその場からいなくなっても誰かが代わって現れるものだ。叱られても辛抱していればよい。
- ・指示が出る心配がなくて、世話をやいてくれる人(時)はうれしい。
- ・行動は、指導者に対する対策だから、なるべく少ない方がよい。

事例B 高等部1年生男子 精神発達遅滞(1978)

しっかりした母親に育てられ、何事も母親の指導によって生活技術を身につけており、

その中には、知的なことも含まれ、テレビのニュースを見て、政治の動向などを母に告げにくるといったふうであった。ただし、告げに行く先は、母に限られた。学校や現場では、静かに控えているという態度が目立った。

特有の行動は、初めての場や初めての指導者に対する場合、極端に能力が低下するという特徴が見られることであった。ある時、偶然のことであったが、一輪車で土を運んでいる場面で、小さな溝に車輪を落としてしまい、そのまま押し脱出を試みていたが、一向に果たせなかった。しかし、休憩のために飲物が用意されたのを見たたん、一輪車の向きを変え、引っ張るることによってたやすく脱出を果たし、足早に目的の場所に土を降ろした後、休憩の場に駆けつけたのであった。その後、同じような場面をつくり、きつく叱ったところ、一輪車を扱う課題では、このような手抜きともいえる行動は消滅した。

ひき続いて観察したところ同様の行動として、都合の悪い時には電話番号を間違い、育苗ポットに土を入れる際に土の量が一定しない、現場実習先では、終業時の清掃ができない等の事実が判明した。いずれの場合も手抜きを見抜いている私が立会うことによって課題を果たしたのである。

また、静かに控えているという態度が時として、自から道具を持つ等、積極的になる場合が見られたが、このような態度を見せる場合の共通している場面は、新たな課題が示されそうな場であり、自ら起こす行動は既に経験している行動であることが判明した。

表1 事例Bの生徒の行動観（戦略）と特徴的な行動

行動観（戦略）	行動観に基づいた行動例
1、知的な内容を口にすると、自分に注目してくれる。やさしくしてくれる。	TVニュースで政治の話がでると、首相の名前をいいにくる。雑誌を開いて、自分の知っている部分を説明する。
2、難しい課題や新しい課題事が与えられないために、慣れた課題を指示より先にはじめるとよい。	日頃は課題を避けているのに、以前と同じような課題場面では、指示が出る前に、経験した中で最も楽な課題を勝手にはじめる。
3、難しい課題を避けるには、自分が無能である姿を示すとよい。	初めての課題や人の前では、間違ったり、失敗する。「ジュースないよ。」といわれると、とたんに正確に、早くできる。
4、指導者には賢く強い者がいる。これには従うことが得だ。	指示を出す相手によって、発揮する能力が全くことなる。戦略に乗ってくれる相手の場合は、休憩をとっている感じがする。

つまり、新しい課題を課せられることを避けるために慣れた課題を確保しようとしていたのである。単に行動観が1つの型をなしている事例Aの場合とは異なり、戦略を講じて積極的に保身の場面作りをしていたのである。これらを整理すると表1になる。

2) 閉鎖的主体の状態にある児童・生徒の心理的特徴

この2事例から読み取れる特徴は、課題解決のために全力を傾けて取り組まない点である。事例Aの場合は、環境から直接主体的に情報を集めて果たすという意識そのものが存在しないことになり、事例Bの場合は、行動が指導者に対する対策としての意味を持つ

てしまい、課題に対して全力を傾けるといふより、不利益を被ることへの回避の行動として、最低の活動量を求めることに力を注ぐことになってしまっているのである。また、いずれの事例も求める情報は、指導者や指導者を經由した情報である点で、閉鎖的である。

行動の表面に現れる特徴は、負担のかかる課題を前にして課題の解決へ向けての行動に関心を示さず、指導者の顔色をうかがう等、人の反応に関心を示すことである。この特徴を持つ児童・生徒は、特に事例Aと共通のいく例かが確認される。

3、開放的主体の状態と考えられる代表的な事例および心理的特徴

養護学校に通う児童・生徒ではっきりとこのタイプの状態を示す者は希である。また、認知力が相当に高ければ、生活上の行動は問題なく可能で、この心理的特徴を發揮する必要もないようである。したがって、事例の紹介は特定の児童に限られるのはやむをえないことである。

1) 事例 (1987)

事例C 小学部2年生(2名) 精神発達遅滞

2年生2名と1年生3名が休憩時間に教室とその周辺で遊んでいる場面である。缶ジュースを教室のテーブルに用意したところ、子どもたちは集まってきてジュース缶を手にしたが、リングが起き上がりにくく持ち上がらなかった。1年生3名は、2、3度の試みの後、1名は缶を開けることを諦めたのか、それ持ったままその場を離れ、2名は缶をその場に置いてその場を離れてしまった。2年生の2名は試みの結果、リングが持ち上がらないと分かった、離れた場にいる指導者に訴えにきたが、受け付けられないと、再び試みを再開した。15分の後、指導者も缶を取り上げたところ、缶を開ける試みを中止して、指導者の行動を注視することになった。やがて指導者が自席に戻って、手元にあったはさみをてこにしてリングを持ち上げたところ、2名は同時にはさみを入れている引き出しの前へ走って行き、はさみを使ったのである。認知力のよい1名は、その場で簡単に缶を開けることができたが、もう1名は認知力に乏しかったので、はさみをいろいろな角度にして試みたが成功に至らず、指導者が助けることになった。2名を開放的主体の状態にあると考える。また、1年生も指導者が缶を開けておいて再び呼び集めたところ、全員ジュースを口にしたのである。

この事例で児童の行動の特徴を考えると、以下のように整理できた。

- ・自分では不可能と感じると、指導者の助けを求めたこと。
- ・缶を開けるという目的にこだわり、試みを継続したこと。
- ・指導者から学ぼうとして、指導者の行動に注目したこと。
- ・指導者の行動を取り入れることができたこと。たとえ、取り入れた行動でたやすく成功しなかった場合でも、試みを続けたこと。

事例D 小学部2年生 精神発達遅滞 (1987)

事例Cの中で紹介した認知力に乏しい方の子どもである。登校後に教室の戸の鍵を開ける試みを自ら始めた。最初は、鍵穴に入れる細くなった部分を手に持って反対の丸くなった方を鍵穴に入れようと試みていた。正確には、鍵穴の近くに鍵を接触させているという

状態である。以前、フックに紐を掛ける行動を数ヶ月を要して成功したこともあり、この鍵の課題も本人に任せたとこ、試みを毎日登校後1時間ばかり繰り返していた。鍵の細くなった部分鍵穴に入れる、その鍵を回すという行動を獲得した後、試みを始めてから約2月後、この鍵あけに成功したのである。また、本児にはつぎのような同様の事例がある。

冬のことであった。ジャンパーを買ってもらったのを機会に前開きの服の着方を教えることになった。しかし、認知力の乏しさから上下、左右、裾と衿の識別は困難であった。

このような有り様であったので、体の前で衿の両端を両手で持って頭越しに背中に持っていく方法を採用した。左右同運動で済むからである。幸いなことに、衿の裏に付いているタグがたいへん大きく目立っていたので、赤に染め、いっそう目立つようにした。この赤を目印にしてタグを探させ、それを指に引っかけて振り、衿の両端を両手で持たせたのである。この手順は難なく覚えた。そして、教えた手順は合理的な方に次第に変化したのである。いきなり両手で衿が持てるようになり、裏返っている場合は一度着た後脱いで再び着直す等であった。

この事例でのこの子どもの行動の特徴は、以下のようにいえる。

- ・たとえ失敗であっても、課題解決の試みによる経験の積み重を整理して目的に合った行動を作り上げていくことができる。

2) 開放的主体の状態と考えられる代表的な心理的特徴

開放的主体の状態は普通の子どもの状態であるので特別なものではない。以下に挙げる。

- ・指示に素直に反応する。
- ・行動に工夫と改良が見られる。また、努力する。
- ・指示された行動にたやすく移行できる。
- ・人の行動に関心を持ち真似て取り入れる。

4、主体と環境が未分化な状態と考えられる代表的な事例および心理的特徴

1) 事例(1987)

事例E 小学部1年生3名 精神発達遅滞

児童は、事例Cで紹介した者である。校庭の隅で枯れ草を焼いていたので、焼き芋をすることになり、枯れ草を焼いている周りに学級の全員が集まった。風向きの変化によって煙に包まれることがしばしばであった。煙に包まると3人の子どもたちは目をこすったり、首を振ったりして苦痛の表情はするが、煙から逃れる位置への移動はしなかった。近くには指導者や生徒が煙を避けていたので、行動の手本にはこと欠かなかったのである。

同様の現象は、雨の日に傘をさすことを教えても自分で傘をささないことである。

事例F 小学部1年生男子 精神発達遅滞(ダウン症候群)

事例C、Eで紹介した内の1名である。上靴と下靴の履き替え、衣服の着脱等を教えても一向に身につけようとはせず、指示を受けても当惑の表情を表すだけであった。指導回数と共に行動を身につけていく気配もなかったのである。確認の必要があると考えられたのは、教えられている内容が分からないのか、つまり、教え方に問題があるのか、それとも、行動が分かっているにもかかわらず何らかの理由で行動ができないのかであった。

そこで、教えられている内容が分からないという仮説のもとに、分からない原因を考えた結果、次のような仮説が立てられた。仮説は、靴の履き替えに代表される一まとまりの目的行動の捉え方が以下のような視点が欠落した状態であるとした。※

- ①一まとまりの目的行動は、もっと細かな行動の集まりで成り立っているという視点。
 - ②一まとまりの目的行動が目的通りに展開できるには、もっと細かな行動を順序よく実行していく必要があるという視点。
 - ③指導者の指導行動の中には、目的行動の手本となる行動と指導のための行動が含まれているので、自分が再現しなくてはならないのは、手本となる行動であるという視点。
- 仮説のもとに、靴の履き替え行動を身につけさせる目的で、以下のような試みを実施した。
- ア、目的 靴の履き替え行動を身につけさせる。

イ、留意事項

- ・教え始める前にじっとさせておき、注意の集中させたり、行動する心構えを作らせておく。
 - ・行動のどの過程でも、「靴履きな。」という決まったかけ声で励まし、どの過程も靴を履き替える行動の一部であることを感じる助けとする。
 - ・次の過程の行動を誘い出すために、手の届く範囲に履き替える靴を置いたり、注意が対象物に向くように肘を押す等して児童の動作を誘導する。この際、働きかけの刺激を少なくして指導動作が記憶に残らないように配慮する。
 - ・指導動作や指導のことばが記憶に残らないよう、指導者の位置や働きかけの方法を常に変更する。
 - ・行動の誘導は行動の手順通りとして、過程を遡ってのやり直しや繰り返しはしない。
- この結果、数回の指導で目的の行動を身につけることができた。

この試みで、先に立てた目的行動の捉え方の視点が欠落した状態であると仮説は、ほぼ確認できたと考える。その理由は、①の視点については、行動のどの過程でも同じことばの指示を出したこと、②の視点については、教える順が行動順と同様であり、部分練習等はしなかったことで、前の行動が次の行動を思い起こせばよいようにしている、③の視点については、行動を導く働きかけが印象に残らないように演出することで、目的の行動が果たせたからである。

事例H 小学部1年生 精神発達遅滞（事例Cの中の1年生の児童）（1987）

本児は、小さい頃から補助車付きではあるが自転車にのることを好んでいた。しかし、その乗り方は、両足で地面を蹴って進む方法であり、ペダルを踏んで進むことはできなかった。

小学部2年生の担任がペダルを踏んで進む方法を教えたところ、この方法を覚え、ずいぶん早く、楽にすすむことができるようになった。しかし、自転車に乗る毎にペダルを踏むように指示をしないことには、元の方法である両足で地面を蹴って進んだ。また、一度ペダルを踏んで進むと、その後はペダルを踏んで進むことができた。

※ 精神薄弱児の養護・訓練についての一試案 1988 P. 9 表1参照。

この指導は、気長く続けられたが、自分だけで自転車に乗る時は、ペダルを踏んで進む方法には切り替わらなかった。

2) 主体と環境が未分化な状態の児童・生徒の心理的特徴

観察を通して、主体と環境が未分化な状態の児童・生徒の心理的特徴は、以下のように整理できた。

- ・火や煙、雨といった自然現象の特徴を把握して対処していない。
- ・事例Fで述べた目的行動の捉え方の3つの視点の少なくとも1つが欠落している状態である。
- ・たとえ不合理不都合があっても以前から経験している慣れた行動が優先され、新しく獲得した行動は起こしにくい。

Ⅳ、研究方法の④にあたる教育を試みた事例の経過、及び、結果

閉鎖的主体の状態の児童生徒の心理的特徴の改善を目指した試みを紹介する。

教育事例（事例Aの児童）（1987から継続観察中）

1、小学部1年生から4年生までの状態と経過

1年生の終わりに将来に向けての教育計画を作成した。関係する部分を表2に示す。

その後担任が代わり、教育は必ずしも計画通りなされたわけではなかったが、3年生の担任が、指示を出しても強制はしないという方針で、全体的に自由にさせるという方針で臨んだところ、遠くから指導者の動きを見ている姿は見られなくなり、他の行動特性も著しくはなくなった。指示を出しても分かっている課題なら応じられたが、次のような反応の特徴的な反応が見られた。

表2 教育事例Aの児童の教育計画（一部）

学校での対策

- ・行動することそのものに対する拒否をなくするため、今までに指導された内容にはない行動を使って、スムーズな行動の経験を積ませる。
- ・今までに身につけていて、やろうとすればできる行動は、指導者が代わってしてしまい、本人にはやらせない。

家庭での対策

- ・指導者の口数を少なくすること。褒めること、注意することを極力なくす。言葉掛けは事務的なものに限ること。「～しなさい。」という言い方は止め、「～があるよ。」、「～ができたよ。」というような情報提供の形に変える。
- ・母親は指導者ではなく、世話やきでかわいがるばかりの母親に徹する。

難しいと感じた課題や慣れない課題を出された場合は、指導者との距離が約5m以内なら課題を果たさず、援助を求めて指導者に近づき、指導者が避けると追いかけて来た。指

導者との距離がそれよりも離れている場合は、逃げだした。自立して課題を果たしたり、判断したりする心の形成は不十分のままであったようである。

2、5年生から卒業までの経過（1991から）

5年生になり、自立へ向けての教育が本格的に実施された。この時点での教育目標は、

①大人は、強制ばかりしてくるのではなく自由に行動してよいことを分からせる。②自分で判断して仕事が終わったら、そのまま自由にさせることにより、自分の判断の有効性を感じさせる。となっている。経過は、大まかに次の通りである。

①実施後1年までの変化

- ・指導者の反応を求めて、慣れた課題でも実行しない。不安そうな表情が多くなる。
- ・友達にちよっかいを出して指導者の叱りを求める。
- ・それまでできていた学校生活の行動ができにくくなる。
- ・まとまった独り遊びが少なくなる。
- ・たまに指導者が相手をすると、満足の表情をして積極的に行動する。

②実施後1年8ヶ月頃の様子

- ・既に自力通学を果たしている児童に付いて無断で校外へ出かける。
- ・学校内での自立した行動が多くなり、よく遊ぶ。
- ・指導者の反応を気にしなくなる反面、指示を無視して行動することが多くなる。
- ・指示にははっきり反応する。
- ・固定的な仕事はできる。

③自力通学指導の実施（小学部卒業直前）

通学するためには、郊外から電車で市内のターミナルへ出た後、路線バスに乗って学校の近くで下車、学校へ来ることになるが、通学指導の方法は、近所に本校中学部へ通う生徒がいたので、顔を覚えさせるため、1週間ばかり給食を隣合わせの座席でとらせた。母親と中学部生の自宅まで行き、2人で登校させた。初日から1週間後、中学部が校外学習のため、出かける時刻が合わせられなくなったのを機会に単独で登校させることになり、自力通学ができることが確認された。この間指導者は、隠れて観察するだけであった。

卒業が迫っていたので、下校指導は中学部進学後に実施することになった。

⑤自力通学後6ヶ月頃のできごと（中学部1年生夏）

ターミナル内の売店の物を無断で持ち出し、店員が追いかけて来るのを楽しむという事件があった。予想できた行動であったので、担任が出かけ、その場で叱ることで解決した。

※ これらの仮説は、精神発達遅滞者の数概念の様相に見られる機能をモデルにして導きだしたが、さらに元のモデルは、統計学上の数のレベルを表す「名義尺度」、「順序尺度」をヒントにした。

⑥下校指導（中学部1年生夏）

自力通学後10ヶ月を経て下校指導がなされた。登校指導同様に指導者が付くこともなく完成した。

⑦行動を工夫する態度の出現（中学部2年生年度当初）

作業学習の木工作業で、長さ20cm、2cm角の角材4本を切り込みに合わせて「井」の字に組む作業を、切り込みを上にして2本を平行に置き、残りの2本を上からかぶせる方法を教えたところ理解しなかった。本人に任せたところ1本ずつ順に組んでいく方法で課題を果たすようになった。この行動は開放的主体の状態にほかならない。本格的に閉鎖的主体の状態からの脱却を図ってから約3年の歳月を要したことになる。

V、おわりに

養護学校では、望ましい人格である開放的主体の状態にある児童・生徒は、極少数を占めるにすぎない。日々目にしている児童・生徒たちは、そのほとんどが人格の歪みともいえるベールに覆われた閉鎖的主体の状態や認知力や記憶をコントロールする機能が眠ったままの主体と環境が未分化な状態の姿であるといえる。これらの児童・生徒が余りにも多くを占めるために、われわれの目には、歪みのベールで覆われたり、コントロール機能が眠ったままの子どもの姿が障害そのもののよう映ってしまっていると思われる。

ここで紹介した歪みのベールとは、注意を課題から他の対象に逸らせてしまう心性であり、認知力や記憶をコントロールする機能とは、前稿で明らかにした、関係と成りゆきの視点を持った認識機能と、その運用機能である①目的の把握と保持、②シミュレーション、③モニターという働きにほかならない。

生活を学ぶということは、その場その場に行動手本があるといえる。しかし、主体が歪みのベールで覆われたり、コントロール機能が眠ったままの状態では、生活しつつ学ぶという生涯教育を受ける権利を剥奪されているといわざるを得ない。現に教育事例に示した通り、本稿で紹介している人格モデルとそれによった、教育手順によって、開放的主体の状態を獲得し、自ら工夫し自立した生活態度を取り戻した児童・生徒が存在するのである。

VI、文献

田中 隆司, 精神薄弱児の養護・訓練についての一試案, 教育研究所報, 和歌山大学教育学部教育研究所, 1988

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Ⅱ, 教育実践指導研究センター紀要, 和歌山大学教育学部教育実践指導研究センター, 1993