精神薄弱児の行動分析と学習指導への適用*

京都学芸大学

山 内 郁・岡 本 夏 木**

問 題

精神薄弱児を扱った従来の研究をみると、医学的な病因解明のための研究か、正常児の種々の機能を明確にするための手段としての比較心理学的立場からの研究が中心となっていた。近時、種々の類型の精神薄弱児の心理的特性を明らかにしようとする研究や、治療や矯正のための臨床心理学的研究が多くなっている。しかし、これからの諸研究に比して、教育心理学的立場から精神薄弱児を扱った資料は少ないように思われる。たとえば educable type と trainable type とに分類するようなところも現われてきているが、精神薄弱児の学習指導法と具体的に結びつけたデータはきわめて乏しい。

われわれの目的は、教育心理学の中心問題となる学習指導上の有効な手がかりをうることにより、そのために特殊学級での学習時における精神薄弱児の反応分析を中心に研究を進めることにした。しかし、現実の特殊学級は、それぞれの学校事情に応じて、それぞれ異なつた構成になつており、それにともなつて授業形態もきわめて異なっている。したがつて、最初から数学級の児童をとりあげ、その資料を平均化することは、むしろ問題の所在を不明確にするだけであらう。まず、出発点としては特定の学級をとりあげ、それについて事例研究的に分析を加えることが必要であり、次の段階において、それを一般化してゆくことが、特殊学級での学習指導に関する研究の方法としては妥当であらう。

このような観点に立ちながら、本研究では、IQ が 50～75 の範囲で、ある程度学校の学習が可能な児童 15 人よりなる一特殊学級について、その実践活動の中で次のような諸点を明らかにしようとした。

1) 各児童の日常一般行動を観察して、その行動類型から精神薄弱児のタイプを分類した。主なタイプは、A 一般型、B 興奮型、C 制止型の 3 つである。

2) かれらが示す授業時の反応については、次のような仮説が考えられる。すなわち、比較的軽症の精神薄弱児が示す学習志向の反応の量は、MA や IQ の高低よりも、上述のタイプにより多く依存し、A タイプのものが学習志向の反応が多いのに比して、B、C のタイプでは少ないと考えられる。この仮説を検討するために、学校の授業時間において、教師から与えられる刺激に対して各児童が示す反応を綿密に記録し分析してみる。

3) 児童が学級集団において占める地位とタイプの関係について考えると、A タイプの者は集団のより中心に C タイプの者はその周辺部に、B タイプの者はその中間に位置すると予想される。これらをソシオメトリック・テストのうでで検討する。

4) 上記の諸結果を基礎にして、学習指導上の能率を高めるためのグルーピングを行い、これら精神薄弱児の指導法を考える。

方 法

対象児童：京都学芸大学付属桃山小学校特殊学級の児童全員 15 名（いずれも男子）を対象とした。CA は 9:0～12:0、MA は 5:5～8:0、IQ は 50～77（鈴木ビネー検査による）の範囲に分布し、外見上の運動障害や明らかに異常行動と目されるものをもつ児童は含まれていない。なお、各児童の MA、IQ は結果を示す諸表に付記されている。

行動傾向によるタイプの分類：本特殊学級を担当する教官 3 名（いずれも大学心理学科卒業）と心理学者 1 名の計 4 名が各児童の日常一般行動を観察して、4 名の総合判定により、その類型から児童を 5 つのタイプに分類した。分類の基準としては、Luria, A. L. がいう基本的臨床型を参照しつつ、A 一般型、B 興奮型、C 制止型、D パーソナリティーの未発達型、E その他に分けたが、次

* Analysis of behavior patterns of mentally retarded children and the application of its results to teaching method.

** by Kaoru Yamauchi & Natsuki Okamoto (Kyoto Gakugei University)

の点において、われわれの分類は Luria の分類とその性質を異にしている。(Luria, A. L., 1960)

1) Luria の分類は、生理的または、神経過程での欠陥を仮定して、神経学的水準での分類(実際には行動面での分類の色彩が濃い)を目指しているのに対して、われわれの場合は、あくまであらわな行動(overt behavior)としてあらわれる行動水準での分類である。

2) Luria の場合には、重症の精薄児をも含み、特に興奮、制止、パーソナリティーの未発達の方では、神経機能や運動機能の障害等が外見からも明らかにとらえられる者が含まれると思われる。われわれの対象とした精薄児たちは、比較的軽症の方ばかりで、一、二の者を除いては、あらわに現われる運動障害を示す者はほとんどない。その点では、むしろ Strauss, A. A. が内因、外因の類型に分けた水準(Strauss, A. A., 1946)(すなわち大きい運動的、または神経学的徴候が明瞭でなく、知能も比較的高い)のものを行動傾向の観察の結果から相対的に分類したといえるわけである。

各タイプの分類基準は次のとおりである。

[Aタイプ]

- a) 全般的特色——全面的に遅滞はしているが、知的面以外の情意面では特に著しいかたよりや異常行動は目につかず、行動の動機がよく了解でき、訓練が比較的可能である。
- b) 運動機能——障害はなく、正常児にくらべて大きく劣っているとはいえない。
- c) 言語機能——明瞭であり、幼稚語等を含むことはあるが、日常会話では不便はない。ただし、思考の道具としての言語体系は貧弱である。
- d) 感情および対人関係——一般に感情は幼稚ではあるが、特に異常を示すことは少なく、比較的まとまりがあり、正常者にもよく了解できる。友人関係は年少の友をえらぶ傾向があるが、先生、親しい友に対して愛情を示し、集団活動にもいちおう参加できる。
- e) 一般学習活動——読む技術は習得できても、意味の理解には進みにくい。比較的勤勉で、教師の要求にも従いやすく、扱いやすい。簡単な自己評価はできる。

[Bタイプ]

- a) 全般的特色——全体的に未発達であるうえに、興奮性が強く、目的志向性に欠けるため、仕事の能率も能力以下に低い。訓練はしにくい。
- b) 運動機能——性急でむだな動作が多く、コントロールや制止がきかず、一貫性を欠く。
- c) 言語機能——余計なおしやべりや、副次的連想が多い。自分にいわれたことは理解できる。言語的思考は

貧困である。

- d) 感情および対人関係——興奮しやすく、刺激されやすい。おちつきなく、むら気、気がちりやすく集中性を欠く。衝動的に反応し、仕事の能率が低められる。目標に向かつての統一性が少ない。他人へ衝動的にはたらきかけることが多い。
- e) 一般学習活動——文字や数字、図形等に注意をひきつけにくい。教室でおとなしくすわっていない。簡単な状況変化ですぐ興奮する。よく考えずに仕事にとりかかる。

[Cタイプ]

- a) 全般的特色——全面的に未発達であるうえに行動が制止的で不活発であり、作業をやりとげることができない。他人とも積極的にまじわらない。
- b) 運動機能——速度がにぶく停止しやすい。貧弱、単調でまた疲れやすい。
- c) 言語機能——口数少なく、静かでゆっくりしててあやふやな話し方をする。制止が積もると発語不明確になる。たえず刺激してやると比較的言語機能はある。
- d) 感情および対人関係——制止が強まったときには、正常な情意の表出や展開がみられない。内閉的で外に対しては無気力で、不活発である。受動的であり、なれない状況では制止が強まり、拒否的である。ただし他人のいいなりになりやすい。交際ぎらいで孤立的である。遊びへの興味は少ない。
- e) 一般学習活動——一般に課題に興味を示すことが低い。無意味な反復、脱語が多い。たえず促進的刺激を与えてやらないと、制止してしまう。あまり他人のじやまにはならない。

[Dタイプ]

- a) 全般的特色——全面的に未発達で、知的遅滞のみならず、人格上の偏りが著しく、行動の動機などが了解しにくい場合が多い。
- b) 運動機能——障害が目立ち、不器用、不細工で、指示にあわせて動作することがむずかしく、運動習慣の確立がむずかしい。
- c) 言語機能——思考の道具としての言語が十分であるばかりでなく、言語による自己の動作の調節作用不十分で、している動作と、言語が無関係な場合が多い。
- d) 感情および対人関係——一般情緒の態度が欠けている。要求や動因がかたより、かつ動機的にも第三者に了解しにくい。状況変化にもかたくなで影響されない。人とまじわることができず、孤立的である。かってにじやべったり、つぎつぎに人や物にさわってまわ

ったり、あてもなく歩きまわったりする。

- e) 一般学習活動——動機づけが困難であり、学級ではきわめて訓練しにくい。

[Eタイプ]

以上の4タイプに含まれないもの。

以上の基準によつて4名の判定者が討論によりひとりひとりの児童について総合判定して、そのタイプを定めた。原則的には、各児童をどれか1つのタイプに分類したが、2つのタイプのいずれとも容易にきめられないときには、2つのタイプの組み合わせとして分類した。その結果Aタイプ8人（ただしAEタイプ1人を含む）、Bタイプ3人、Cタイプ4人（ただし、CDタイプ2人CEタイプ1人を含む）となつた。

授業時の反応の分析：7教科（算数、国語、理科、社会音楽、体育、図工）と特別教育活動について、各1時間計8時間の授業時間における各児童の反応を、各児童1人ずつ記録者がついて記録した。記録者はいずれも2年間の心理学専門課程を終えた実習生である。記録方法は時間中に教師の発した刺激のすべてと、それに対する児童の反応のすべてを詳細に記録した。タイプ分類の際と同じ4名の判定者がこの記録を合議しながら、次のように分析した。まず教師の発した各刺激（たとえば、「本を開きなさい」という指示や、「○○君、答はいくらですか」という発問をそれぞれひとつひとつの刺激とみなす）に対して示した児童の行動をもつて1つの反応単位とみなした。そして、その反応のひと

つひとつを検討して、⊕反応と⊖反応に分けた。⊕反応とは、教師の刺激に対して学習志向的に反応したと考えられる場合で、たとえば、指示に従つて本を開いたとか、質問に対して挙手するとか、指名されて答える（正答誤答にかかわらず）などの場合である。⊖反応とは、学習活動とは無関係に、ぼんやり窓の外を見ているとか、友人にいたずらしかけるなどの場合である。

ソシオメトリックテスト：ひとりひとりの児童に面接して「このクラスの人で、あなたがいちばんいっしょに遊びたい人の名と、その次に遊びたい人の名をいってごらん」とたずね、その

結果をソシオグラムで示した。なお、調査時は本学級編成後6か月を経過した時期である。

結 果

タイプと知能水準の関係：各児童を日常の一般行動観察にのつて4名の判定者が類別したタイプと、各児童のMA、IQとの関係をみたのがTable 1の左4列に示してある。いちおう児童をMAの高い者から順に並べて、被験者の番号を付してある。傾向としては、Aタイプのものは比較的高位にあるが、児童15はAタイプでありながらMA、IQともクラス最下位であり、逆に、Cタイプである児童4は比較的高位にある。この2人はそれぞれA、C両タイプの中でも典型的な特徴を示しているものであり（2人については後に考察する）、これらのことから、こうした行動類型は知能水準と比較的関連はあるが、知能因子によつて全面的に規定されるものではないことをもの語っている。

授業時反応内容の分析：各児童がそれぞれの授業時間において示した⊕反応と⊖反応との出現率（%）を8時間について総計して、1時間平均に換算したものがTable 1の総反応傾向の欄に示されている。いちべつすると、両反応の出現率はMAやIQとよりも、各タイプとより大きい関係をもっていることが見出される。AタイプとAタイプ以外の2グループに分けて見ると、Aタイプの⊕の反応が平均70.6%、A以外のタイプの平均は

Table 1 授業時反応の分析

児童	MA	IQ	タイプ	総 反 応 (%)		教師の全児童への発問に対する個人別反応 (%)		教師の個人への発問に対する各個人の反応 (%)		⊖の反応の分析 (%)	
				⊕	⊖	⊕	⊖	⊕	⊖	自分ひとり	他人に向う
1	8:0	77	AE	66.6	33.4	71.2	28.8	78.2	21.8	(88.2)	(11.8)
2	7:7	73	A	64.0	36.0	63.0	37.0	72.7	27.3	(49.4)	(50.6)
3	7:2	67	A	70.1	29.9	68.2	31.8	78.2	21.8	(63.9)	(36.1)
4	6:9	63	C	49.9	50.1	42.0	58.0	65.6	34.4	76.3	23.7
5	6:8	53	B	44.7	55.3	38.3	61.7	38.5	61.5	64.0	36.0
6	6:8	73	A	73.8	26.2	89.3	10.7	100.0	0.0	(60.0)	(40.0)
7	6:8	71	A	79.5	20.5	73.8	26.2	70.6	29.4	(93.5)	(6.5)
8	6:6	63	A	72.7	27.3	69.3	30.7	69.5	30.5	(81.8)	(18.2)
9	6:6	53	CE	72.3	27.7	60.3	39.7	81.5	18.5	79.6	20.4
10	6:5	63	B	36.1	63.9	41.6	58.4	26.7	73.3	64.0	36.0
11	6:5	56	A	58.6	41.5	58.9	41.1	75.0	25.0	(62.3)	(37.7)
12	6:4	50	CD	32.5	67.5	33.3	66.7	75.0	25.0	78.0	22.0
13	6:1	58	B	63.1	36.9	61.7	38.3	87.1	12.9	55.5	44.5
14	5:11	59	CD	61.5	38.5	45.3	54.7	50.0	50.0	83.5	16.5
15	5:5	51	A	79.4	20.6	73.2	26.8	93.6	6.4	(52.9)	(47.1)

51.4%で、Uテストによると両グループの間には $U=50$ で、5%水準で有意な差が認められた。すなわち、はじめに仮定したように、Aタイプの児童は、他のタイプの児童に比して、授業時において、学習志向的反応がより多いことが実証された。

次に教師の発する刺激が、クラス全体に向けて発せられた場合と、特定の個人に対して、発せられた場合（たとえば、自分の名まえを直接指名された）場合とに分けて反応を見た場合はどうだろうか。Table 1の教師の全児童への発問に対する個人別反応の欄にこの結果を示した。これは、個人が全体と自己を同一化できているか、すなわち、全体に向かつて話されたことは、自分に向かつて話されたことと同じとして受けとりうる態度がどの程度できているかのめどになる。普通児童の一斉授業形態にあつては、この態度が各児童にできあがっていることを当然前提としているわけであるが、精神薄弱児ではどうか。この学級の場合、少人数グループの授業ではあるが、教師が全員に向かつて発問した刺激の約3%以上に対して、 $\oplus$ の反応を示したものは、15人中6人（児童1, 3, 6, 7, 8, 15）にすぎなかった。その6人はいずれもAタイプの者である。 $\oplus$ 反応の出現率とMAやIQとの関係よりも、タイプとの関係が強かった。AタイプとA以外のタイプの2グループの間に（Aタイプの $\oplus$ の反応の平均70.9%、その他のタイプの $\oplus$ の反応は46.1%） $U=50.5$ で1%水準の有意な差が認められ、Aタイプが他のタイプに比して、 $\oplus$ の反応の出現率が多い。

次に、直接指名されて、教師の刺激が与えられた場合どの程度の学習志向的な反応ができるかをみたのがTable 1の、教師の個人への発問に対する各個人の反応の欄である。これによると、 $\oplus$ 反応がさきの全体に対する刺激の場合よりも増加し、その刺激の3%以上に対して、 $\oplus$ を示しうるものは15人中の10人（67%）に達するようになる。Aタイプの8人は全員これに属している。しかし、個人的に話しかけられても、BタイプやCタイプの者では、2人を除き、教師の全児童への発問の場合とほとんど変化なく、個人的発問の効果を受け入れていないものと見られる。

さらに、 $\ominus$ 反応では、どんな反応をしているかを検討した。まず $\ominus$ 反応のなかを、自己完結的な反応、すなわち、その行動に他人が介入していない反応——たとえば放心的にぼんやりしているとか、机をたたいているとかのように——と、これに対してなんらかのかたが、他人教師をも含めに向かつて働きかけている反応——たとえば、隣の者にいたずらをしにいたり、教師に授業内容とは全く無関係なことを話しかけるようなもの——と

に分けて、両者の比率をみてみると、Table 1の $\ominus$ の反応の分析の欄のとおりである。Aタイプは、さきに示したように $\ominus$ の反応の総頻数そのものが少なかったもので、そのパーセンテージもいちおう問題外として（欄の中でカッコをした）、 $\ominus$ の反応の頻数の多かつたAタイプ以外のものについてみると、自分ひとりでの反応はCタイプに多く、他人に対する反応はBタイプの方が多い。

ソシオメトリック・テスト(sociometric test)の結果：いっしょに遊びたい友達2人をあげさせた結果をソシオグラムに図示すると、Fig. 1のようになった。それぞれの児童の番号をAタイプは○、Bタイプは△、Cタイプは□で囲ってある。学級構造の特色は、それぞれ相互に選択しあうAタイプの児童2, 3, 15からなる強固な三角型結合を中核としている点にある。この三角型結合が、クラス全体に対して強い指導権を持っていることは日常の遊びの観察からも明らかにとらえられるところである。また、このソシオグラムでわかるように、相互選択関係がみられるのは、この3人だけであり、全体の中心部を形成しているといえる。

Fig 1 ソシオメトリック・テストの結果

次にこの中心部と接触を保ちつつ、その外側にAタイプの児童6, 8, 11, Bタイプの児童5, 10, 13が位置している。そして、中心部とは直接関係をもたない周辺部に、Aタイプの児童1, Cタイプの児童4, 12, 14が位置している。児童1は、AEタイプとして分類した児童であるが、この児童の場合は、育児環境に相当問題があり、むしろ仮性精薄と思われる性格が強く、例外的と考えられる。注目すべきは、Cタイプが選択にあたってかうじて、1人を選択するのみであったことである。

以上のことから、はじめに予想したAタイプのものはより中心部に、Cタイプのものはより周辺部に、Bタ

タイプのものはその中間に位置する傾向^{*}と、ソシオメトリック・テストの結果がおおむね一致していることがわかる。

結果の考察と授業時のグループ編成

以上、各タイプの児童の授業時中の反応と学級集団内の地位をみてきたが、これらの結果を、本学級の教育指導において、どのように活用すべきかという問題を中心に考察を加えることにする。

まず各タイプの特色を明らかにするために、上記諸結果を図式的に示すと Table 2 のようになる。各タイプごとに児童をまとめ、授業時反応では⊕反応出現率が 61.7% 以上のものは○、61.6% 以下のものは×を付した。⊖反応の分析では、自己完結の反応が 66.7% 以上を占めるものは自、他者へ向う反応が 33.3% 以上を占めるものは他とした。また⊕、⊖両反応の持続の傾向を大まかではあるが、⊕反応が長く続き、⊖反応が時に入るものを 3、⊕反応、⊖反応がともに長く続くものを 2、⊕⊖両反応が単発的に入りまじるものを 1、に大別して付記した。なお、ソシオグラムの結果で中心部にあるものを c、中間部にあるものを i、周辺部にあるものを p とした。

Table 2 タイプ別の総括

児童番号	タイプ	MA	IQ	総反応	教師が児童に発した刺激に対する反応	教師が個人を指名し刺激に対する反応	反応	⊕⊖の反応の持続	ソシオメトリック
1	AE	8:0	77	○	○	○	(自)	3	p
2	A	7:7	73	×	×	○	(他)	2	c
6	A	6:8	73	○	○	○	(他)	3	i
7	A	6:8	71	○	○	○	(自)	1	i
3	A	7:2	67	○	○	○	(他)	3	c
8	A	6:6	63	○	○	○	(自)	3	i
11	A	6:5	56	×	×	○	(他)	2	i
15	A	5:5	51	○	○	○	(他)	3	c
10	B	6:5	63	×	×	×	他	1	i
13	B	6:1	58	×	×	○	他	2	i
5	B	6:9	53	×	×	×	他	1	i
4	C	7:2	63	×	×	×	自	2	p
14	CD	5:11	59	×	×	×	自	2	p
9	CE	6:6	53	○	×	○	自	3	(欠席)
12	CD	6:4	50	×	×	×	自	2	p

注 ○：⊕反応 66.7% 以上 ×：⊖反応 66.7% 以下

(自：自己完結の反応 66.7% 以上

(他：他人への反応 33.3% 以上

さきに述べた結果と、この表とから考察を進めると、Aタイプの児童は、IQ では普通児よりも低くとも、学習志向的行動態制はできており、ある程度適当な状況におけば教室での授業過程に入りうる児童であると考えられる。いわゆる educable な精薄の中でも特に学習効果を期待しうるものである。B、Cタイプの児童は、全体に⊕の反応の出現率が低く、教師の全員に対する発問に関しても、個人的に指名された場合にも、⊕の出現率が低いなど、学習志向的態度を取りにくい。なお、Bタイプは、⊖の反応の内容の特徴からうかがえるように、他人に向けられる反応が多く、単発的に⊕と⊖の反応が入りまじっている。したがって、教師にとっては、Bタイプの児童の行動を統制して、学習活動の過程に入れていくことが重要な点となる。逆にCタイプは、その⊖反応の特徴からもみられるように、自閉的傾向が強く、自己ひとりの世界に入っていて、白昼夢にひたっているかのようにみられる。個人的に常に補足的な刺激をできるだけ多く与えることによって、自発性や教材への関心を喚起してやり、学習を促進してやらなければならない。上述のとおり、Aタイプの者は学習志向的態度ができているが、B、Cタイプではまずそうした態度を形成することが重要な問題となる。

対人関係では、ソシオグラムに示されたように、Aタイプは中心部が、または、それに接触を保ちつつあるのに対し、Cタイプでは、積極的にみずから対人選択をすることが少なく、また他者から選択されることも少なく周辺部にとり残される。これに対し、Bタイプは、他者から選択されることは少なくとも、みずからはいちおう他人へ働きかける傾向がある。もちろん、それには衝動的な場合もあろう。

いまだ各タイプの特徴を総括的に示したが、個人的に注目すべき児童としては、Aタイプの15をあげることができる。すなわち、本児童は、CAが11:0、MAが5:5、IQが50(病因不明)で、MA、IQでは本クラスの中で最低であり、学業成績も低く、身体的にも最も小さい。しかし、⊕反応率はクラス最高であり情意的発達は順調で、作業への意欲や、感情表出も同じCAの正常児と大差はない。くわえて、この児童の場合、運動能力がクラス中で最もすぐれており、知的劣等面を除いては、大きな障害が見出されず、このクラスの中心部を児童2、3とともに形成している。児童2、3は、知的にも本クラスの上位者で、本学級発足当時(1年半前)では、この2人がクラスの中心にあった。しかし、児童15は、はじめ周辺部にあったが、学級の構造化がすすむとともに、中心へと移動し、現在では、被選択数では児

童2, 3をもしのぎ, クラスの人気を中心になっている。この調査と同時に調べられた排斥関係でも, 15のみは, 被排斥数0である。この場合, 現在の彼の情意発達や運動機能発達の順調性が, 素質的に規定されたものか, あるいは乳幼児期からの家庭教育が適切であったゆえかは, 十分な資料が得られないため, 明確なことはいえないが, 精神薄弱児の教育でのひとつの目じるしとすべき人格像を示しているケースといえる。

以上, いちおうわれわれの日常一般行動観察にもとづく類型化の妥当性が教室での綿密な行動分析や, ソシオグラムの上からもたしかめられたということができよう。

次に, これからの行動分析の結果を実際の学習指導に活用するところみとして, 次のような授業時のグループ編成を行なった。すなわち, 上述の類型化をもとにしてそれに知能水準, 学習の進行程度等を考慮しながら Table 3 に示したように3つのグループを編成した。

第1グループに関しては, Aタイプの中でIQが高くある程度学力もある者を集めた。すなわち, 教師の発問に応ずる学習志向の態度がある程度できており, 知的水準も高いということなどから, 相当促進学級の指導法(もちろん知的教科についてのみであるが)に近い形態をとる。

この結果グループを編成する前の授業形態(学年別分類)に比し, 第2, 第3グループは, 知能的には同程

度であるが, かなり変化があつた。すなわち, 第2グループでは, 主にBタイプのものに行動統制のための刺激を与えることができるようになり, 第3グループでは, 主にCタイプのものが集まったことによつて, 教師が学習行動を開発させ, 促進させる補足的刺激を一貫して与えやすく, 学習志向の態度を養うのに便利となった。

このグループ編成による指導効果については, もうすこし時日をおいて種々の測定が必要であり, 現段階では結論をくだすことはできないが, 一例として各学期末での行動評価をとりあげてみよう。この行動評価項目「授業中に他人と不要なことをしやべらなかつたか」について○△×の3段階評定であるが, それは Table 4 のようであった。すなわち2学期から上記グループ編成による指導を行なったが, 1学期に比して, 全般的に段階が向上し, 学習志向の態度が形成されてきたことのいちおうの目じるしになるとと思われる。例外として注目すべきは, 1学期に○であつた4人の中の2人は, Cタイプの児童9, 12であつたが, 学期になると評定がさがっている。これは, 1学期では先の表でも示したように, Cタイプの児童が自発的行動にとほしく, 自閉的行動が多く他人とのラポートがつきにくく, 他人へ働きかける反応がきわめて少なかったために○を評定されていた。しかし, グループで同じ傾向の児童が集まったことと加えて教師からの促進的刺激がより多くなったため, 他人への動機づけが高まり, なんらかのかたちで他へ働きかけようとする傾向が生じてきたものと考えられる。外見的基準からはいちおうマイナス方向への移動であっても今後の指導によって好ましい方向へ統制しうるものと考えられる。

このグループ編成で指導するのは主に知的教科の授業に限り, 他の図工, 音楽, 体育や, 生活指導面では編成を解体し, クラス全員をひとつ

このグループ編成で指導するのは主に知的教科の授業に限り, 他の図工, 音楽, 体育や, 生活指導面では編成を解体し, クラス全員をひとつ

Table 3 授業時のグループ編成

第1グループ				第2グループ				第3グループ			
児童	タイプ	MA	IQ	児童	タイプ	MA	IQ	児童	タイプ	MA	IQ
1	AE	8:0	77	8	A	6:6	63	10	B	6:5	63
2	A	7:7	73	11	A	6:5	56	4	C	7:2	63
6	A	6:8	73	15	A	5:5	51	14	CD	5:11	59
7	A	7:2	71	13	B	6:1	58	9	CE	6:6	53
3	A	6:6	67	5	B	6:9	53	12	CD	6:4	50

Table 4 3段階尺度による行動評価

第1グループ						第2グループ						第3グループ					
児童	タイプ	MA	評 定			児童	タイプ	MA	評 定			児童	タイプ	MA	評 定		
			1学期	2学期	3学期				1学期	2学期	3学期				1学期	2学期	3学期
1	A	8:0	×	△	△	8	A	6:6	×	△	△	10	B	6:5	×	△	△
2	A	7:7	×	△	△	11	A	6:5	○	○	○	4	C	7:2	×	△	△
6	A	6:8	△	△	○	15	A	5:5	×	△	△	14	CD	5:11	×	△	△
7	A	6:8	△	△	△	13	B	6:1	×	△	△	9	CE	6:6	○	△	△
3	A	7:2	○	○	○	5	B	6:9	×	△	△	12	CD	6:4	○	×	△

の集団として指導する。これは、少数の等質なものだけを常時集めておくことは、小人数集団が互に分離的に固定され、精神薄弱児の固執的性格により、各児童はその自己の一小集団のみに帰属性を強め、より開放的な大きな集団への適応が阻害され、かれらの社会化過程の貧困化をきたすことをおそれるためである。この面での指導効果を示す資料をうるにも、もう少し時日を要するが、今後の特殊学級経営上の問題にひとつの示唆をあたえられと思われる。

以上みてきたように、各児童の行動傾向と、知的水準とを考慮した指導は、研究の性質上、厳密な統制群をとることが不可能であつたとしても、学習指導上有効であるとともに、かれらの行動を変化させるうえにおいて、心理療法的な役割をもある程度はたしうる可能性を示していると思われる。

なお、残る問題としては、はじめにものべたように、本研究でのタイプは、あくまで行動傾向の水準で分類したものであったから、教育効果によつて、もし、ある児童に大きい行動変化をもたらした場合は、その児童はいままでのタイプとは異なつたタイプに属させることになるだろう。在来の精薄児の病因的、生理的または心理学的類型論のみかたでは、タイプの不変性ということがその分類の信頼性や妥当性を保証する手がかりとされているが、教育臨床の立場から、行動傾向にもとづく分類を考えると、当然タイプの変化ということが考えられるべきであろう。また、それ以前の問題として、精薄児の行動傾向を学校教育がどの程度変えうるか、たとえば本研究の諸結果が明らかにしたように教育的にはタイプAが精薄児のタイプとしては望ましかったが、B、CタイプのものをタイプAと変えてゆくことが可能なのか。これは今後の教室での反応分析の記録の積みかさねにまたなければならない。

要 約

本研究は、精神薄弱児についてのあらわな行動(overt behavior)を基にして、種々の特色を明らかにし、その結果を学習指導上に役立てる方法について考察した。

被験者は、15名で、特殊学級に在籍しており、CAは9~12、MAは5:5~8:0、IQは50~77の範囲の児童である。

(1) まずこれからの児童の overt behavior をもとにして、大きく3つのタイプに分類する。すなわち、タイプAは情緒的な障害は特になく、単に知的に劣っている者、タイプBは興奮的な者、タイプCは制止的な者である。

(2) 被験者の授業中の態度や教師の刺激に対する反応などの行動を綿密に記録し、各記録を学習志向的反応と非学習志向的反応に分類した。その結果、この反応傾向は知能との関係よりもむしろ、タイプとの関係が顕著であった。すなわち、タイプAは、他のタイプのものよりも学習志向的反応が多く、授業形態にも入りやすかった。非学習的反応を分析したとき、Bタイプは他人に衝動的に働きかけ、学習となら関係のない反応を他人を介して行っていた。他方、Cタイプの者は、他人との関係はなく、ひとりて自分の世界の中に入っているような反応が多かった。このようにみたとき、教師はBタイプには行動を統制するようにし、Cタイプに対しては常に刺激を与え、行動を促進してやるように働きかけなければならない。

(3) ソシオメトリック・テストを行なった結果、知能よりもタイプが人間関係の成立により多く関与しておりAタイプはクラスのより中心的な位置におり、タイプCは周辺の位置にいることがわかった。

(4) 以上のような各児童の反応と、タイプと、知能水準や学習水準とによって、われわれは3つのグループに児童をわけた。できるだけ各グループが同質となるようにした。知的学習(国語、社会、理科、算数)については、この3グループで指導を行ない、表現学習(体育、図工、音楽)に関しては、すべての児童をひとつにまとめて指導した。このような方法で指導することにより学習効果を高めるとともに、他方、この学級を組織づけていこうとした。

参考文献

ЛУРИЯ А. Р. 1960 УМСТВЕННО ОТСТАЛЫЙ РЕБЕНОК Очерки изучения особенностей высшей нервной деятельности детей-олигофренов АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР

(ルリア (Luria, A. L.) 斉藤他訳 1962: 精神薄弱児三一書房)

Sarason, S. B. 1959 *Psychological problems in mental deficiency* Harper & Bros.

Strauss, A. A. 1947 *Psychology and education of the brain-injured child*. Grune and Stratton.

付記 本研究は京都学芸大学の田村昌彦、来栖淳郎両氏のご協力によるもので、ここに感謝の意を表する
(1964年3月18日原稿受付)

- (3) It is easier to manipulate interperson l evaluation as a whole than partially.
- (4) A small group of 3 members different in evaluation to a specific person produces a group standard of its own as a natural effect of talking

about the personal and efficient value of the person. Difference among members decreases in rating scores quite remarkably at the second rating.

ANALYSIS OF THE BEHAVIOR PATTERNS OF MENTALLY RETARDED CHILDREN AND THE APPLICATION OF ITS RESULTS TO TEACHING METHOD

by

Kaoru Yamauchi Natsuki Okamoto

Kyoto Gakugei University

The purpose of the present study was to analyze the behavior patterns of mentally retarded children in a special class and to discuss the application of results to the teaching method for them. A special class consisting of 15 male moronic children, who did not have gross neuro-motor symptoms, was used. We classified them into the three main types according to observations of their behavior-tendencies in daily life :

A) the basic type without emotional disturbance, B) the excitable type characterized by hyperactivities and, C) the inhibited type characterized by hypoactivities.

We recorded particularly each response to each stimulus given by the teacher during lesson-hours. Each response could be analyzed according to its nature into either as a goal-directed response (+) or a non-directed response (-). A-type children presented significantly much more (+) responses than the other types of children. Frequency of (+) response by each child was related more closely to his type than to his intellectual level.

Each stimulus by the teacher was sorted into either the one presented to all class members simultaneously (SA) or the one presented to each individual child by means of designating him (SB). While

A-type children could respond goal-directedly under (SA) situation, B-and C-type children still presented many (-) responses even under (SB) situation where their own names were designated. The most of the (-) responses by B-type children were to disturb other memhrs, but the ones by C-type children were autistic and dream. To lead B-type children into the learning process, more stimuli must be added which control to canalize their hyperactivities into the goal of learning. For C-type children, more stimuli which motivate them to learning must be added.

A Sociometric test was given to this special class. The central part of the class was occupied by A-type children, C-type children were located on the peripheral zone, and B-type children were located on the intermediate zone.

To apply these findings to the teaching method, the class was divided in to the three groups. In each group, its members were made homogeneous in regard to their type and their intellectual achievement level. Each group has been taught by each one of three teachers. This method has become effective on increasing the(+)responses and improving the achivement level of the children involved.