

# 精神薄弱児における発達段階とその特徴

—精神薄弱児の発達保障をめざして—

尾 関 夢 子

The developmental stages and the characteristics of the Mentally Retarded

—For the developmental guarantee of the Mentally Retarded—

by Yumeko Ozeki

はじめに

精神薄弱児の教育の場にある者のほとんどすべては、精神薄弱児も成長、発達するものだということを実感している。それと又、同時に、こうした子供達の教育の状況、設備、教育内容などが、いまだに不十分であることをも実感している。

そこで、まず、精神薄弱児の成長の事実を示していくことの必要性から、多くの実践研究報告がなされてきた。こうした報告の積み重ねが、今日の精神薄弱児教育の高まりの一つの土台となってきていることは否定されえないであろう。

しかし、又、次の段階の問題として、下記に著すような現実がある。

子どもが成長し、変化してきたと、指導員も感じ、親も感じ、「〇〇ちゃん、よくなってきましたね、こんなことがみられますよ。」と話合い、共に喜びあう。しかし、一方でなにかしら、指導者自身が子どもについて漠然とした捉え方である現状を感じ、もっと確かな指針を持ちたいと思うことの多いことが聞かれるのである。

こうした現状をみる時、伊藤隆二<sup>1)</sup>らの指摘にもあるとおり、単に、事実の記録にとどまらず、田中昌人<sup>2)</sup>らの研究のように、精神薄弱児の発達を保障してゆくための理論化が必要であるといえよう。

そこで、この小論において、精神薄弱児の発達が保障されるための論的根拠を求め一試行を試みようと思うのである。

ここでは、精神薄弱児教育、研究の歴史と現時点の問題などを概観しながら、次に、具体的な発達の問題にふれてゆきたい。

## 精神薄弱児をめぐる歴史<sup>3)</sup>

「白痴」といわれる用語「Idiocy」「Idiot」をみると、それは、古代ギリシャにその語源をもっている。ギリシャ語の「Idiotas」あるいは、「Idios」がそれであり、「変わり者」「追い出される者」「悪魔にとりつかれたもの」という意味を持っている。そのことから、古代の人々の精神薄弱者に対する考えの一端を知ることができよう。

又、古代ギリシャの有名な都市国家であるスパルタにおいては、国家主義を貫くために勇敢な兵士を養成するということが重視され、そのため精神薄弱者などは、崖からつき落とされたり、

山の中に棄てられたりしたといわれている。

しかし、やがてキリスト教の出現により、こうした残酷な態度はいましめられ、慈悲と憐憫の感情に変わり、精神薄弱者は保護されるようになり、中には慈善団体を組織し、精神薄弱の研究をした僧も出たのである。

ルネサンス宗教改革の時代に入ると、個人の責任を重んじ、自分の行為に責任を持つことが重視されはじめ、精神薄弱者は再び、個人の責任を持ってない存在として扱われ、悪魔にとりつかれた者として、それを追い出すために、文字どおり鉄鎖につながれ、鞭うたれたといわれている。

「精神異常者は、罰せられるべきでなく、悩める一人の人間として、あらゆる看護を受ける権利をもっている」という主張は、実にフランス革命のさなかの1793年、ピネル (Pinel, P.) の言葉を待って始めて出現したのである。

同じ18世紀のろう啞教育者、ペレイラ (Pereire, R.)、アヴィロンの野生児の研究のイタール (Itard J. M. G.)、そして、イタールの弟子セガン (Séguin, E. O.) らによって、精神薄弱者の教育がすすめられてきたのである。特にセガンは、「精神薄弱者も、教育すれば『効果』があがる」と、実践の中から認明し、伊藤隆二によれば、もし、セガンがこの仕事をしなかったなら精神薄弱者に対する教育、研究は、もっと遅れていたであろうといわれている。

20世紀に入って、ビネー (Binet, A.) による知能検査の誕生が、当時、フランス、アメリカ合衆国における義務教育制度の実施とあいなり、精神薄弱児を普通児から「区別する」ためということで、精神薄弱児研究が、abnormal child (異常児)、Ploblem child (問題児) としても研究されていったのである。

こうして歴史をふりかえって見る時、精神薄弱者が古代に悪魔にとりつかれたとしてむち打たれたなどということは、現代の多くの人々から見れば、当時の全く稚拙な人間観を反映したものとして受けとられるであろう。しかし、このことは、単にそうした感想に終るものでなくむしろ現代の我々にも、この時代の安易な価値観で容易に障害者を評価し切りすててはならないという反省を促しているように思われるのである。

ところで日本においては、最古の書籍である日本書紀に記されている「…3才にして立たず…舟に乗せ流し棄てられた」ヒルコの記録<sup>4)</sup>がみられる。

又、周知のように、近年まで、忌みきらって座敷牢に入れて人目にあわせなかったといわれており、現在でも、教育機関が不十分であったり、社会的偏見などもあいまって、人目をはばかるといった傾向が残念ながらみられる。しかし、施設の精神薄弱児の現状から、そうした児童の人権を尊重し、発達を保障してゆくための教育、研究が行われており、次第に大きな広がりを見せてきている<sup>5) 6)</sup>。

近年は先にのべたような海外の精神薄弱児研究の影響も受けつつ、このような歴史をへて、次第に高まりをみせてきた精神薄弱児の教育、研究にあって、では、現在、精神薄弱児の教育研究の原点とは何か、これまでの反省をふまえて今後どのような方向性をもつことが必要であ

るのだろうか、この問いは、精神薄弱児の教育、研究に携わる者にとって重要である。

この点について、園原太郎<sup>7)</sup>（昭和45年）の次の文が、明確に答えていると考えるので、若干長いがここに引用したい。

### 精神薄弱児教育、研究の原点と方向性

「障害児とは、その精神、および身体の機能に障害を持つために、正常な心身の発達がそこなわれている児童をさす言葉であるが、この用語は他にもさまざまな呼び名が一般に使われている。従来多く使われているのは、……特異児童 (exceptional child)……異常児 (abnormal child)……問題児 (problem child)……があり、以上いくつかの呼び名は、本来そのような意図が含まれていなかったとしても日常の慣用の中で、次第に差別的色彩をおびるような意味をもって使われるように変貌してきていることは事実である。(傍点筆者、以下同じ) 普通の人間とは異なる『変り者』であり、『かたわ者』であり、人間的価値の低い『欠陥者』であるために、いわゆる『正常者』『普通人』の社会生活に障害や危険を与える可能性をもった存在として、社会に無価値なもの、あるいは特別な配慮を必要とするものというニュアンスを含んでいるのである。

しかし、もともと『障害』とか『特殊』ということは、その対象者のより良き人間的成長、発展の基盤を正しく認識するためにこそ使われるべき用語であって、社会的隔離や人間的価値を秤量する差別的認識において使われることは誤りであろう。しかし、また、対象をより深く認識するための客観的な、没価値的な記述概念が、意識的にしろ、無意識的にしろ、価値的意味合いを含んで使われていることが多いことも十分意識されなければならない。

だが、最近わが国において、『障害児』ということばが、新たな意識のもとに使われるようになってきた。それは、明確に自覚されてきた人権意識の高まりをその根底にもっているのである。特に、重症心身障害児の療育活動を中心として、従来の特殊教育の姿勢に対する批判と、新たな障害児教育の前進、児童福祉活動と障害児の基本的な人権の保障という原点からの取組みを出発点とした運動の深まりと広がりによるものである。たとえば、どのような『障害』を持っていても、人として生まれ、人間になっていく道が発達であり、ひとつの生命をもった存在として、人間として、対等の価値において社会の人々と共にかかわりあう存在としてのとらえ方が、その原点にある。そこから、『障害児』と共に育ち合う（この部分のみ、傍点は原著者）ものとして、その生命を守り、可能な限りいのちの豊かさをこの社会において展開し、実現していこうとする認識と実践が、われわれ自身の課題として問いかけられているのである。」

精神薄弱児をめぐる研究が、意図的でなかったにせよ、こうした児童を特異な存在、普通より劣った存在として差別されるものとしてきた面のあることを反省し、精神薄弱児教育、研究の原点を考える時、それは、そうした児童が一人の人として生まれてきた、人権を持った存在

として、人間としての最大限の豊かさを開花してゆくこと、発達の保障がされてゆくことにあり、そのための実践と、そのための研究が現在と今後の方向として求められていると思うのである。

### 現代の精神薄弱児教育・研究の問題

では、日本における精神薄弱児教育の現状はどのようなであろうか。

精神薄弱児教育の行政上のもとじめとでもいえる文部省の特殊教育課長は、1966年次のように述べている。

「(精神薄弱児は)自ら進んでよりよき社会の形成者となることは自ら限界があり、自ら成しうる道は他人と社会の厄介者になるのではなく、自分のことは自分で仕末し、社会に自立できるということである。この限界をはっきりみつめるところに精神薄弱児教育の本質がある」のであって、「社会のお荷物にならないという意味で、消極的ではあるが確かに社会と国家のためになるのである。」(傍点筆者) (「特殊教育における職業教育」、『学校運営研究』1966年3月号)

又、経済審議会は、1963年次のように述べている。

「人的能力の適正な開発と関連して、心身障害児についても、その障害に応ずる教育を行えば、埋れた能力が発見され、その能力に応じて人的能力の開発に貢献することができるので、特殊教育特に、そこで行われる職業教育の積極的な振興を図ることが必要である」といい、しかし、それは「いうまでもなく、国の経済規模に応じて各種の投資の総額による限度があるので、教育投資が経済成長にとって最大の効果が発揮されるよう使用されなければならない」というのである。(傍点筆者) (経済審議会編『経済発展における人的能力開発の課題と対策』)

現在政府のめざす教育の方向、内容は、中央教育審議会答申によっており、その答申の審議、作成が、経済界の要求にそったものであるという事実<sup>18)</sup>からみて、上に引用した文部省特殊教育課長の言葉と経済審議会の指摘は、現在の文部省の特殊教育観をあきらかにしたものであるといえよう。

つまり、文部省の教育観は、経済成長に役立つ人間をつくるのが目的なのであって、経済的にみて投資する価値があるかどうかで教育がとらえられる。そこから、精神薄弱児はそうした価値が低いからそれ相応の投資ということになり、教育内容は、社会の厄介者にならないように自立するよう指導することが「本質」なのだということである。

中央教育審議会答申は特殊教育に力を入れたと一部にいう声もある。しかし、前述の精神薄弱児をめぐる歴史の項でみたような、その時代、時代の社会の支配的価値観が、精神薄弱者を非人間的に扱ってきたものと比べて、その姿勢は本質的に変化していないといえるのではないだろうか。

つまり、古代において、国家に奉仕する勇敢な兵士を必要としたために、役立たない精神薄弱者らは殺され、そして、現代においては、国家の経済成長のために役立たないために、一人

の人間として尊重されるというよりは、むしろ、日陰者のようになんとか人サマのじゃまにならないように教育されるというのである。いずれも、支配的価値観のためにいつも押しやられてきた姿において共通していると思うのである。

たしかに、社会的に自立した人間になることは重要である。しかし、それは社会のお荷物にならないためではなくて、一人の人權を持った人間として最大限に生きてゆこうとする課程の中で重要なのである。まさに、先に園原が述べたように、「たとえ、どのような障害を持とうとも、ひとつの生命を持った存在として、人間として対等の価値において社会の人々と共にかかわり合う存在」としてとらえられるものであると思う。

ところで、昭和26年5月、すべての児童の幸福をはかるために、児童憲章が定められ、今日に至っている。この児童憲章の前文には、次のように唱われている。

「児童は、社会の一員として重んぜられる」

「児童は、よい環境の中で育てられる」

ここの「児童」とは、児童憲章制定の「すべての児童の幸せを」という精神からみても、障害児を含む「児童」であるといえよう。

上記のような障害児をめぐる現状をみてる時、「社会の一員として重んじられる」という精神が、現実に生かされてゆくためには、障害児を守り発達を保障してゆくための努力が今後一層必要であることを感じざるを得ないのである。

さて、では次に、児童にとって「よい環境の中で育てられる」とは、どういう内容であろうか。それにはさまざまな答えが返ってこようが、その一つに、「子ども集団が保障されること」が挙げられよう。

精神薄弱児、情緒障害児にとっても、幼児期から子ども集団の中で生活する時間を持つことが保障される中で、発達、成長がみられることを、当研究所のどんぐり教室においてもすでに明らかにしてきており<sup>8) 9) 10) 11)</sup>、集団の中で障害児が発達していく様子を報告している研究は多いのである。

障害児の発達を考える時、前述の「はじめに」の項でみたように、こうした報告例と並行して、発達のつまづきを、障害児がどのように克服してゆくのかを系統的に把え、障害児の教育、に返してゆく研究が、次に必要となっているのである。

以上、述べてきたような観点を背景としながら、精神薄弱児の発達段階とその特徴についてここに一試論をくわだててみたい。

### 精神薄弱児の発達段階とその特徴

この研究の方法は、次のとおりである。

対象児：当研究所どんぐり教室に在籍する幼児（但し、昭和46年6月1日～昭和47年7月20日迄の期間に存籍した者）、25名。生活年令3～6才、発達年令1～4才（遠成寺式発達検査表による）

方法：自然観察記録による

観察期間：上記期間内の、月、水、金曜日の週三日、いずれも、午前9時30分より正午

場所：どんぐり教室（遊戯室と園庭がある）

幼児の発達段階を把握するにあたっては、田中昌人らの研究<sup>2)</sup>を基礎にしているが、ここでは、用語の点で、「可逆、形式」「一次元、二次元、」という用法が適切かどうかの疑問を感じているため、今回は、A、B、C、D、段階として示した。これはそれぞれ、順に、一次元形成、一次元可逆、二次元形成、二次元可逆、を示す。

各段階とその特徴については、別表に示すとおりである。

まず、各段階の特徴について記したい。

#### 段階A（一次元形成）

この段階の発達年齢は、長嶋端穂<sup>12)</sup>によれば1：0才～1：5才に該当する。

この段階の特徴の第一は、児童が自閉症と間違えられたり、別の治療機関での診断で必ずというほど、自閉的傾向があるといわれた経験があることである。これは主に、次の3点、即ち、(1)視線があいにくく、焦点が定まらない(2)言語での指示をきかず、話しかけに対する反応が希薄である。(3)従って、コミュニケーションが成立しにくい、などが共通して現われることが多いためである。この段階の幼児はかなり長時間かかって、次のB・C段階へと移行してゆくことから、いわゆる自閉的傾向を、発達上の一特徴として位置づけ指導されることが必要であり、この段階でのいわゆる自閉的傾向は、本来の精神病理学的な自閉症と区別されるべきであろう。現在の幼児治療教育の分野でこうした見え方が薄く、なにか自閉症のレッテルはりになりがちなことは改められねばならないといえよう。


遊戯の面をみると、いわゆる子どもの遊びに至らず、遊具を、その本来の用途として使うのでないことが多く、そのため、例えば、ベルトやひもを慢然と持ってふって歩いていることが、遊戯時間内のほとんどを占る行動であったり、又、遊具の機能が活かされて、ないために、本人には何かイメージがありそうだが、大人から見て遊びの内容、意味が通じないことの多いのである。これは、牛島義友<sup>13)</sup>が普通児の遊戯観察で得た結果の、1才児の行動に該当するところがある。（別表参照）

又、指の操作機能と関連していえば、手で物を握って持つことはよくできるが、指先をつかうことがないのである。そのため、折紙、ハサミはもとより、紙を貼るといったことにも関心を示さない。上記のベルトなどをもって振っている行動は、握る機能の段階であることになっていると考えられる。

対人関係と関連してみると、大人と手をつなぐことはあるが、子どもどおしで手をつなぐことがないのである。

言語面では、言葉というよりも発音の状態であることが多く、一人で発声しつつ行動していることがある。言語は、1・2語程度で、「カアサン」「シェンシェ（先生）」という呼びか

別 表

| 発達段階                  | A (一次元形成)   | B (一次元可逆)  | C (二次元形成)   | D (二次元可逆)   |
|-----------------------|---|--|---|---|
| 発達年令                  | 1:0 ~ 1:5   | 1:2 ~ 2:3  | 2:0 ~ 3:5   | 3:5 ~   |
| 内在発達エネルギー             | 自己の内界でグルグル廻り  | エネルギーが外へ向って出はじめる   | 外へ出ようとするエネルギーと外的刺激の衝突、葛藤  | 内在発達エネルギーと外的刺激との調節ができる  |
| 遊戯行動の特徴               | <ul style="list-style-type: none"> <li>・見通しのきかない行動</li> <li>・遊びに至らない行動</li> <li>・意味の了解しにくい遊び</li> <li>・指先を使わない</li> <li>・物かにされる</li> <li>・偏食が多い</li> <li>・行動のしめくくりができない(やりっぱなしの行動)</li> </ul>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・行動のしめくくりができる(後片付けなど)</li> <li>・なぐりかきができる</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・一見、身勝手な行動が多くなる</li> <li>・「イヤ」をよくいう</li> <li>・指先を使うことに興味をもつ</li> <li>・遊びに意味があるが断片的</li> <li>・丸がかける</li> <li>・丸がかける(男女の別に関心が出て小児の時見にゆく)(荷声、乱暴等の行動をとるものもある)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・継続的なあそびができる</li> <li>・ルールのあるあそびを楽しむ</li> <li>・はさみをつかう</li> <li>・丸の中に丸をかく ex. </li> </ul> |
| (cf.) 牛島義友の研究         | <ul style="list-style-type: none"> <li>・自閉症と間違えられる</li> <li>・視線が合にくい</li> <li>・焦点の定まらない瞳をしている(目が澄んでる)</li> <li>・言語での指示をきかないで勝手な行動</li> <li>・コミュニケーションが成立しにくい</li> <li>・友達に関心が無い</li> <li>・友達と手をつながない</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・視線が合ってくる</li> <li>・目の焦点が定まってくる</li> <li>・言語での指示を用いて行動することあり</li> <li>・コミュニケーションが部分的に成立</li> <li>・友達のさし出すものを受けてとる、渡す</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・保育者からみれば、子どもが了解しているはずなのに従わずやりにくくいことがある</li> <li>・友達と部分的瞬間的にあそべる</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの反応が確かで、いわゆる保育がしやすい</li> <li>・友達とあそびが楽しめる(部分的ではある)(子どもらしい落着きが出てくる)</li> </ul>  |
| (cf.) 長嶋端徳の研究<br>清水民子 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・よくかわわる特定の友達ができる</li> <li>・ガラス戸ごしに他児と声をかけあう</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・大きな子の行動をみていて、すぐ自分でやってみる</li> </ul>   |   |   |
| 運動面                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・歩ける</li> <li>・動きまわることがある</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・両足とび(キャロップ)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・片足立ち</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ケンケンができる</li> </ul>   |
| 言語面                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・発声が多く言語は極めて少ない(1,2語程度一センセ、カアサン、イタイなど)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・語数が少しふえてくる(4語程度)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・語数がさらにふえてくる(10数語程度)</li> <li>・二語文、三語文が出る</li> <li>・耳、口、鼻、目を指してくる</li> <li>・「アトデ」「大きい」という比較を前提とした単語が使える</li> <li>・発音が不明瞭</li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・字への興味が出てきて全体の感じで字を覚えていくことがある</li> <li>・言語表現の内容が豊かになり重文などが出る</li> </ul>  |
| (cf.) シュテルンの研究        | <ul style="list-style-type: none"> <li>・(1才~1才半) 1言文</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・(1才半~2才) 名詞・動詞・形容詞がいえる</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・(2才~2才半) 羅列文で、叙述、感嘆文が多い</li> </ul>  |   |
| 幼稚園入園の実態              | <ul style="list-style-type: none"> <li>・(受け入れは極めて少なくなつたのみ込むことが多い)3才児クラスといわれる</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・同 左</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・(幼稚園からのきそいのあるケースもある)(過疎地域など)3才児クラス</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・同 左</li> <li>・4才児クラス</li> </ul>   |
| 親の反応                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・あせり 不安が高い</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・見通しができてきたと表情が明るくなる</li> </ul>  |   |   |
| 備考                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「~だ」</li> <li>・外界の一定の点にはたはまかける行動が中心をしめている</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「~だ、~だ」</li> <li>・外界の変化によって目、外界、手が連鎖し、可逆操作を構築する</li> <li>・「~ではない~だ」</li> <li>・動作的な外界の変化による“くいちがいが”が操作を可逆させる</li> </ul>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「こちらではじめて、あらはらいいい」</li> <li>・一次元可逆操作を用いて、自ら矛盾をつくり、それにとりくむことで不確定なものを確定化してゆく</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「~しながら ~する」</li> </ul>  |

けの言葉、「イタイ」という生理的表現などがみられる。これはシュテルンのいう1才～1才半の幼児は一語文であるという説に該当する。

言語の意味が獲得されていないため、保育者の指示に従えないことと関連して、行動の面での特徴がある。それは、すぐ次に起ることや、生活のスケジュールの見透しの力がないことである。従って集団生活のスケジュールのかわり目に自ら入ってくるのがなく、保育者が連れてきてそのスケジュールに入れることが多い（例えば、遊びから食事へと時間がかわっても、外で一人で行動している。お弁当は、皆が用意できるのを待てば食べられるのだが、目の前のお弁当をすぐ食べたいと要求して泣き出す）。しかし、生活のスケジュールは、それをくり返し体験する中で体得されてくる。

その他、この段階では極端に偏食がみられる傾向がある。

この期の親は、子どもについて、「よくなるのだろうか」「先が真暗」といった、不安、あせりがみられることがしばしばである。

### 段階 A（一次元形成）から B（一次元可逆）への移行期

この時期がもっとも顕著に現われるのは、言語の指示を理解して行動しはじめることである。従って対人関係の面で保育者の働きかけへの子どもの反応が、A段階に比べてしっかりしてきて、他児への関心も開けてきて、他児の出す物をうけとる、渡すといった行動が目立ち始める。

自らの言語数もふえてくる（4語程度）。

遊びの面では、なぐり描きがみられる。

又、この時期になると、親の方から、「何かしら変化してきた、これまでより物事がわかってきたようだ」との報告があり、親は、これまでのA段階から何か一山越えて、少し見透しができてきたような明るい表情になることがよくみられるのである。

A段階からB段階への移行には、以上のような諸特徴があらわれ、それが安定し、顕著になった状態をB段階（一次元可逆）とする。

### 段階 B（一次元可逆）から、C（二次元形成）への移行期

B段階からC段階への移行期には、A段階からB段階の移行が一山越える感があるのに比べれば、平たんである。

C段階への移行期には、それまでの大人の指示に従うようになっていたのが、「イヤ」と言って、保育者からみれば、わかっているはずなのに従わず、やりにくいといった感想を持つことがある（例えば、遊び時間がすんで食事する時なのに、いつまでも「イヤ」といって遊んでいようとする。服がぬれているのに「着かえようね」というと「イヤ」という）。

同じように保育者の指示に従わないという現象であっても、A段階とC段階では内容が異な



っている。つまり、前者では理解できないので従えないのに対し、後者では了解していても、いわば「自我」の現われといったたぐいで拒否がみられる。

遊戯面をみると、A、B段階と違って、大人が見ていて理解できる遊びがでてくる。しかしそれは、断片的であり、一つの遊びが持続しない特徴がある。

指先の機能との関連でみると、ここにもA、B段階との違いがあり、指先を使うことに興味を覚えてくる（例えば、小さなシール（貼紙）をカードに貼る、のりのついた紙を他の紙にはる）。しかし、はさみを使うことにはほとんど関心がない。描画では連続でない丸がかける。

対人関係の関連でみると、友達関係も、断片的遊びと並行し、持続的ではないが、「○○ちゃんと名前を呼んで相手を認知して、部分的に遊んだり、手をつなぎにゆく行為もみられはじめる。

この友達関係を求める行動は、すぐ手をつなぐといった行動に至る前に、他児を噛んでみたり髪をひっぱったり、服をひっぱるといった行動をとることがある。

運動面では、両足躍びは、ほとんどこの期にはできているが、両足躍びにはかなりの差があり、A段階ですでに十分すぎるほどよく躍ぶ子どもがあるかと思えば、C段階になっても躍べないものもある。後者の場合、どんぐり教室へ来るまでの集団経験がなく運動量が少ない傾向がみられる。

言語については、言数がふえ二語文があらわれはじめる。それは単語を集めたぎこちないのである。目、鼻、耳、口をほぼ指せるようになる。発語数は多くなるが、発音が不明瞭であることが多い。

上記のような状態が顕著になり継続している時、それをC段階と呼ぶ。

#### C段階（二次元形成）からD段階（二次元可逆）への移行。

この期の目芽えは、次のような特徴がある。

遊戯面で、継続的あそびができてきて、それまでの他児との関係が一部分的、瞬間的ななかわりから、やはり部分的だがよりあそびの中に位置づけられる。

又、指先の機能が分化してきて、はさみを使うことに興味を覚え、片手で紙を持って、片手で切ることができてくる。はじめは切り込みを入れる程度である。描画では、丸の中にさらに小さな丸を顔のように描く（別表参照）。

運動面では、ケンケンに関心をもちだし、「ケンケン」と言いながらケンケンにならず両足躍びをしている。

言語面では、語数がさらにふえ、「大きい」「小さい」の比較が漠然と把握されるが「長、短」「軽・重」の比較は言えない。

上記の状態が安定してくればD段階と呼ぶ。D段階では、足の機能、手の機能とも、左右の分化がみられ、ケンケンができ、又片手で紙をもってハサンで切ることが自由にできてくる。

自転車に乗って遠くへ行き帰ってくるようになったと親からの連絡を受けることもある。

言語面では、重文が出はじめ、例えば、「母さんあちから（道のこと）行ってね、私こっちから行くし」など言う。

対人関係の面でも、保育者の指示を了解してうごき、幼稚園教育（3才児程度）の内容をすると喜んでのってくる。

幼稚園との関係でいえば、うけ入れる幼稚園では、子どもの状態をみて、D段階もしくはCからの移行期であれば4才児のクラスにと言われ、A、B、C段階では、生活年齢が高くても3才児のクラスにと言われる。

以上、各段階ごとに分けてみたのであるが、この4段階を通して仮定されることは、次のとおりである。

ゲゼル (Gesell, A.)<sup>14)</sup> は、発達における自然優位説を唱えており、又、ヴィゴツキー<sup>15)</sup> は、発達の最近接領域における教授の必要を唱えているが、いずれも、人間の発達には内的発達のエネルギーがあることを認めたものといえよう。この発達のエネルギーという視点でとらえてみると、次のように言うことができないだろうか。

つまり、A段階では、内在する発達のエネルギーが外界にむかうよりはむしろ、自己の内的世界の中でグルグルとにえたぎっているように思われる、内的世界が絶対優位を占め、自己の外の世界の刺激は、まるで穴の中からさす光のように細々としたかたちでは入ってくるのだが、全体的には外界からの刺激を受けとりにくい状態にある。そのため、自閉的傾向といわれる状況を生んでいるのではないだろうか。

次第にこの内的エネルギーが高まって、ようやく自己から外へむかってあふれ出る。その突破口は、一方で外からの刺激を受け入れる窓口を大きくし、外へ出ようとする内的エネルギーと、外からの刺激とが、うまくコントロールされることができず葛藤状態になる。それがC段階の状態を生む。そして次に、その経験の蓄積から内的エネルギーと外的刺激との調節ができてくる。その調節機能が安定した状態が、D段階の諸特徴（例えば、C段階では保育者に従わないことが多いのに対し、Dでは保育者への反応が確かなものになってくる）を生む。

つまり、換言すれば、A段階という葛藤が次にB段階という安定期に入り、B段階はBにとどまらずより高次の段階に向って出発し、C段階に入る。C段階ではD段階に向っての取り入れの葛藤をしつつD段階へと入る。このように、葛藤期→安定期→葛藤期→安定期を経て、より高次の段階へと発達していくものではないだろうか。

又、各段階間にはその段階を獲得するのに要する時間（日数）において差異があり、A、C、段階（いずれも形成期）にとどまる時期が長く、B、D段階（いずれも可逆期）は、獲得されると、まもなく次のより高次の発達段階へと移行する（例えば、AからB、CからDへは長くかかるが、Bに入ると、まもなくCへと移行する）。

ところで、障害児の集団づくりという点から考えると、以前にも報告したように<sup>9)</sup>、子ども

の遊びにおいて、子どもの要求から出発しそれを基に保育者が一步先の遊びに組織してゆくことが大切である。この集団あそびの中心は、持続して遊ぶ、保育内容への反応が確かなD段階及び、CからDへの移行期の子どもであり、そこへ興味を持ったC及びB段階の子どもが部分的に参加してくる。そうして、多くの子どもが楽しんで雰囲気がり上がってくると、その雰囲気を感じて、A段階の子どもも参加して来て、日頃、A段階の子どもが一人あそびではみられない遊びを、この時他児と共にすることがみられるのである。こうした遊びの状態は、自閉的傾向といわれるA段階の子どもにとって、集団への参加、遊び、行動面の拡大の面から重要であり、こうした経験の積み重ねが次の段階への移行への基礎づくりになっているといえるだろう。

このようにみる時、特にA段階の子どもには、その段階だけの子どもで集団を作るよりも、より高次の段階の子どもとの交わる集団を作ることが大切であると考えられる。

以上、精神薄弱児の発達過程を概観してきたのであるが、一人の子どもについて、ある段階の特徴をすべて持合わせることは極めて少なく、対人、集団関係、遊戯、運動、言語などの各機能の間にずれのある方が多いことも特徴的である。

本研究と他研究との関連については、別表にも記したが、遊戯面では、牛島義友の研究とほぼ一致し、言語面ではシュテルン<sup>16)</sup>。遠城寺発達検査表とほぼ一致する。しかし、今後はより綿密な研究によって、いわゆる普通児の発達過程との差異があるか否か、あれば、それはどのようにして克服されるかなどの検討が必要であろう。

集団、対人関係面では、清水民子長嶋端穂<sup>17)</sup>らの研究と比較して、集団性の発現がおそいことが挙げられる。これは、普通児と精神薄弱児の差異として固定的に把えるよりも、むしろ、両者の生活環境のちがいによるものとしてまず考えるのが妥当であろう。清水の研究の保育所の子どもは、0才の時より集団におり、一方、精神薄弱児は、3才以上になっても家庭内にいて、当教室に来るまで子ども集団の経験がない場合が多いことが指摘される。

今後の研究の方向として、次のような点、即ち、(1)各段階の機能間の関連を綿密にとらえること。特に、情緒と他機能との関連。(2)A段階以前とD段階以後の検討。(3)いわゆる普通児との発達の差異の検討(4)発達保障の場として、普通児との触れ合う集団としての幼稚園、保育所での保育とどのように関連させてゆくか。などの点が挙げられよう。

付記、今回の小論文は、あくまで試論ではありますが、今後の障害児の教育、研究の一試石にでもなれば、幸いです。ご批判、ご意見をお聞かせ下さい。

この研究にあたっては、幼児教育研究所の諸先生、福富敬治、千原孝司、伊東由利子、今井斐侶子、津田美子、坂本千鶴の各氏、又、発達保障研究会の方々のご協力を頂いたものです。

## 引用文献

1. 伊藤隆二 精神薄弱者問題白書 日本文化科学社 1971
2. 田中昌人・「精神薄弱児」研究の方法論的検討 心身障害者福祉問題総合研究所, 昭和43年。
3. 伊藤隆二・精神薄弱児の心理学 昭和47年 日本文化科学社。
4. 河野勝行・流し棄てられた障害児「蛭児」を通して日本古代の障害者を考へる障害者問題史研究同人 1972より引用。
5. 汲田克夫・「ことわざ」と保健教科書にみる「障害者」観についての一考察 日本教育学会論文集 1972。
6. 田中昌人・清水 寛・障害者教育改革の課題と方向 日本教育学会論文集 1972。
7. 園原太郎・発達の障害と教育, 児童心理学講座10 昭和45年 金子書房。
8. 清水美智子・精神発達遅滞児の集団治療教育——どんぐり教室一年のあゆみ 昭和43年 平安女学院短期大学学報第4集。
9. 尾関夢子・精神発達遅滞児の早期治療教育についての一考察——集団遊びの発達の検討 平安女学院短期大学紀要 No. 2 1971。
10. 今井斐侶子・集団における精神薄弱児の行動過程と保育内容との関係 平安女学院短期大学紀要 No.2 1971. 11.
11. 伊東由利子・発達遅滞児の集団参加過程について 平安女学院短期大学紀要 No.2 1971.
12. 長嶋瑞穂・乳幼児の行動発達(8)——1次元可逆操作期における位置反応—— 日本心理学会発表論文集 1970。
13. 牛島義友・幼児の遊戯活動 心理学論文集六 昭和13年。
14. ゲゼル著・新井清三郎ら訳 発達診断学 昭和41年, 日本小児医事出版社。
15. ヴィゴツキー著, 柴田義松訳・思考と言語 1962 明治図書。
16. 守屋光雄・発達心理学 昭和45年 朝倉書店より引用。
17. 清水民子・長嶋瑞穂・乳幼児の行動発達(9)——発達の質的転換期における発声活動の変化その2—— 日本心理学会発表論文集 1970。
18. 守屋光雄 これからの幼児の保育はどうあるべきか, ——中教審および中児審の答申をめぐって—— 日本保育学会第25回大会研究発表論文集 昭和47年。