

1. 基本的体験に基づく教育課程の試み

— 理解を中心とする障害児教育への接近 — (1)

(愛育養護学校) 板野昌儀・西原彰宏
太田茂行・加藤洋
津守真

I 研究の目的と性格

本研究は、愛育養護学校を研究の場として、教師の立場から行われる実践研究である。研究の目的は、障害をもつ子どもをその障害に焦点をあてて見るのではなく、ひとりの人間としてその全体像を見て、子どもの全人的発達に応じた教育課程の可能性を明らかにすることにある。教育課程が、根底に人間の発達と教育についての理解と認識を踏まえていることを考え合わせると、教育課程の編成は、教育現場の研究課題であるにとどまらず、人間の発達と教育に深く関係したテーマであると考えられる。

本研究では、実践から得られる事例研究に視点を据えて教育課程の検討を行う。この事例研究が、本研究の基礎をなすものである。

ひとつひとつの事例を通して、子どもの行為や子どもとのやりとり、生活がその子どもにとってどんな意味をもっているのかを見出すためには、それらが、その子どもの精神発達の上でどんな体験となっているのかを問うことが重要である。すなわち、発達を子どもの側からの視点を含めて捉えようとすることである。この時に見出される子どもの体験を基本的体験と呼び、それを基に教育課程の編成を試みる。

事例を通して、子どもの体験という人間の現象の意味を捉えようとする時、研究者が、保育者^(注1)として子どもとのやりとりの中でその現象に参与していることが、重要な要素である。現象に参与しての観察、考察を事例研究の柱とする。これは、自然科学的研究方法とは異なる人間科学的アプローチのひとつである。^(注2)

次に、本研究の進め方であるが、初年度として教育課程再編の意味と本研究の背景となる教育環境および考え方を中心にして考察し、最後に基本的体験の第1次の定義を試みる。教育の実践研究においては、研究を支える観察事実が教育の「場」と不可分の関係にある。教育環

境と教育者の考え方という「場」が変化すれば、そこに生起する事実自体が変化する。実践研究における事実が意味をもつには、教育環境および考え方に対する省察が不可欠である。

II 教育課程再編の意味

1. 特殊教育諸学校の目的と教育目標

愛育養護学校は、精神薄弱児のための幼稚部と小学部が設置されている私立養護学校であり、特殊教育諸学校のひとつである。

現在、特殊教育諸学校においては、障害の状態やこれに伴う発達上の偏りの改善、克服に教育の重点を置く傾向が強いと言えよう。しかし、学校の目的、教育目標はそれだけではない。

学校教育法に定められている特殊教育諸学校の目的は①幼稚園、小学校、中学校、高等学校にそれぞれ準ずる教育を行うこと、②障害をもつ子どもの欠陥を補うために、必要な知識技能を授けることとある。また、文部大臣が公示する学習指導要領には、次のように特殊教育諸学校の教育目標が示されている。①小・中学校の教育目標、②障害をもつ子どもの障害に基づく困難を克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うこと。

これらの学校の目的、教育目標は、次の2点に集約される。すなわち、①初等、中等普通教育を行うこと。②障害の状態の改善、克服を行うことである。第1点については、初等・中等普通教育を行う小学校、中学校において「心身の発達に応じて」教育を行うことが、学校の目的の中に示されている(学校教育法)。第2点については、子どもの発達に応じたものでなくては、成立しないのは自明のことと言える。

以上、特殊教育諸学校の目的と教育目標が示すきわめて重要な課題は、子どもの全人的発達を援助することである。

2. 教育課程再編の中心課題

特殊教育諸学校の目的、教育目標は、指導領域で具体化され、普通教育の指導領域の他に養護・訓練という特別の指導領域を加えている。養護学校では、義務化実施（昭和54年）以前から子どもの障害の状態の重度重複化に対応することが、課題となっていたが、54年の学習指導要領の改訂で、①教科内容、②養護・訓練の内容が大きく改められた。

各学校では、子どもの障害の多様化、重度化や学習指導要領の改訂等に伴って、教育課程の再編の動きが活発に行われているのが現状であるが、教育の目的（教育基本法第一条）の中には、教育は、人格の完成をめざして行われること、および個人の価値を尊重すること、自主的精神に充ちた心身ともに健康な人間を育てることが定められている。これは、教育の根幹をなすものであり、全人的発達を援助することとして解釈され、特殊教育諸学校においても教育課程編成の核となるものである。すなわち、これらが単なる理念としてではなく、教育実践の中で実現していく教育課程を編成することが、最も重要である。本研究は、そのひとつの試みと考えている。

（板野昌儀）

III 本研究の背景となる教育環境および考え方

1. 教育実践における「障害をもつ子ども」の見方

障害をもつ子どもも、子どもであることにはかわりはない。保育者が障害に目を奪われ、障害から生ずる結果の部分のみを克服しようとするあまり、その子の人間としての全人的な発達を妨げることは避けなければならない。保育の役目は、障害を直接治すことではなく、その子どもがあらゆる面でバランスよく育つことを援助することである。われわれは、「障害をもつ子ども」の「子ども」に重点を置く。

どのように重い障害を伴って生まれてきても、その子が生きて活動しているのであれば、存在として欠けているところはない。われわれもまた完成された人格をもたない人間なのだから、「人格の完成」に向かって成長したいと願っている人と人としてつきあうことができる。そうして、一人一人が互いの違いを尊重しつつ共同の生活をつくり出す場を作りたいと考えている。それは、ルールがあらかじめ存在していて、人がそれに従うことを強要される集団なのではなく、それぞれが、人間として成長しつつ、異質な他者とどう平和に生きてゆくかという苦心の中で、互いを生かすものとしてのルールが常につくりかえられてゆく場である。その時には、おとなの

視点だけでなく、生活を共に創る仲間として、子ども一人一人の視点が欠かせない。共同の生活では、たえず相手の体験の意味を考えることが必要となる。おとなが、たとえ相手のことを思い、相手にとってよいことをしたいと考えたとしても、その子からの視点を想像してみることがせず、自分の視点からのみその子をとらえる時、その子を尊重したことにはならず、おとなの中にとり込んだことになる。

2. 内的世界の尊重

人間は、一人ひとり独自の内面の世界をもった独自の存在であると考えられる。おとなであろうと子どもであろうと、あるいは障害があるとなかろうと、独自なおもいをもった存在であることに変わりはない。そういう意味では、人はみな対等の存在であり、自分と同じように尊重されてしかるべき内的世界をもっている。これは、保育の中で子どもを目の前にしている時の私たちの態度の基本である。

従って、すべての行為は、その子の内面の世界の表現と考え、その子にとっての意味を考えてみるができる。例えば、衣服の着脱に子どもがこだわる時は、保育者は、衣服の意味を考え、それを皮膚の延長であり、外界と自分の接点であると理解することで、その子の自己と外側の世界との関係が、どこかうまくいっていないことの表現ではないかと考えることもある。そうすると衣服の問題にとどまらず、排泄や食事や人との関係など生活全体に関わる問題として考え直すことができるようになる。

子どもの行為の意味をその子どもの内的世界との関係で考え直しはじめると、外的世界自体が、おとなにとっても子どもにとっても豊かなものになってゆく。第1にその行為の見方が豊かになる。単に「こだわる」というのではなく、どのようにどんな場面でこだわっているのか、それは、衣服の着脱以外の場面とどうつながっているのかが見えてくる。それを通じて、その子が何を求めているのか、少しずつ理解されてくる。第2に、おとなの側がその行為の見方を変えることで、その子どもとつきあっている時の関係自体が変化しはじめる。おとなのまなざしやその子へのかかわり方が変化し、はたらきかけが変わると、子どもの表現自体が変わり、おとなと子どもとの間に起こることが新しくなっていく。こうして、内的世界に目を向けることにより、外的世界が豊かな意味をもつようになり、同時に外的世界を子どもとおとなの間で、日々創造的に形成してゆくことが可能となる。

3. 遊びの重視

幼児の場合がそうであるように、年齢は進んでいても

発達の初期の段階にあると考えられる知恵遅れの児童の生活を、学習と遊びに分割することは不自然である。発達の初期においては、身体的発達、情緒的発達、社会的発達、知的発達は密接に絡みあっている。

私たちの学校では、子どもたちは登校するとすぐに思い思いに自分のしたい活動をはじめ。そして、下校するまでおとなと一緒に遊び続ける。ホーム・ルームはあるが、子どもは、どこで遊んでもよい。子どもによっては、職員室、校長室に入りびたる子もいる。子どもたちは、場所をえらび、さまざまな場所に展開している活動に近寄り、教材や保育者や友だちを選択することができる。生活の自然な流れに即した豊富な直接体験を通して、将来にわたる発達の基礎が培われると考える。

子どもが、はいついていける場所、自分が遊べる場所がたくさんあると感じられることは重要である。また、子どもが直接手にとって触れられるものがあるべく多く存在し、他の子どもやおとなのさまざまな活動が自分のまわりで展開されていることが大切である。

自分の周囲には活動の可能性がひらけていて、おとなも自分がやりはじめれば、それを援助してくれるだろう、という自由感と自発性を持った時、子どもは自分の活動を模索し始める。さまざまな活動を横目で見ながら、例えば、坐り込んで葉っぱをちぎっていたり、歩き廻っていたりする。この遊びとして形を成さない遊びの時期を保育者は大事にし、その子どもと小さなやりとりを重ねながら、おだやかな時を過ごす。そのうちに、子どもにより期間の長短はあるが、ふとしたきっかけで遊びらしいものの糸口が生まれる。これを保育者が見のがさないならば、そこからより豊かな方向に子どもと共同して、遊びを創ってゆくことができる。そういう日々の積み重ねの中で、子どもの遊びがはじめて形をなしてくる。そうなった時、遊びを通して行われる子どもの内的世界の表現は、生き生きとしたものになってくる。子どもは表現することで自己を形成してゆくようになる。

人は、自分の外的世界に自発的に自由に働きかけることを通して、自分の内面のまだ形をなしていない奥深いおもいに、少しずつ輪郭を与えてゆく。それは、人が自らを創造してゆく過程でもある。子どもは、遊ぶことでそれを行う。

おとなであろうと子どもであろうと、自分が真に何を要求しているかを知るには、自由と自主性が欠かせない。自発的な活動は、建設的・創造的活動の前提である。子どもは、自発的な活動が可能となる自由な環境の中で遊び始める。そして、充分に遊ぶ体験をつむ中でより能動的に自由になってゆく。

4. 表現と理解

保育者が、子どもの行為をその子の内的な世界の表現と考え、それを理解しようとする時、その方法が問題となる。

子どもの行為を、子どもが生きている世界の外に立って、第三者として観察する時は、いわば、誰が見ても同じように見るだろうという意味で「客観的な」事実としての行動が観察されることになる。しかし、それでは、その行為を行っている子どもの中の最も生命的な部分にふれることができない。

これに対し、保育者として子どもの生活に直接参与し、子どもに気持ちをそわせながら、ともに活動する時には、その子の生き生きとした内面にふれることが可能となる。例えば、「保育者の手をとる」という行動一つにしても、何かを訴えるかのように握るのか、その人にさわるということを楽しむかのようにやわらかく握るのか等々の違いは、子どもと生活をともにし、体感のレベルで「触れあう」ことにより、はじめて感知される。

一方で、そこから理解の妥当性の問題が生じる。理解はつねに、誰かによってなされるわけであるから、ゆがみが必然的に生じうる。また完全な理解というものもありえない。保育者は、個人的な偏見や先入見にとらわれないようにして、目の前に起こることがらを見、感じようとする努力を必要とされる。それが失われると、理解にゆがみが生じる。

理解に妥当なものがあるとすれば、子どもの心のどこかに触れ、その子どもとの間のやりとりが、より創造的で豊かな方向に展開してゆく。それがゆがんだ理解である場合は、子どもはそれに対し何らかの否定的な行為で答える。保育者の理解は、それによって子どもの遊びがより創造的な方向に形成されてゆくものかどうかによって、その質と深さを問われることになる。(西原彰宏)

5. 生活を共にすること—理解の力動性と創造的展開—

保育の中心には人間同志の相互理解という課題がある。理解は具体的な生活・子どもとのやりとりに基礎をもち、その生活は本質的に一人ひとりが尊重される自由で暖かい雰囲気をもった生活である。こういう生活は与えられるものではなく、そこに関わる人間によって共に創り出されていくものである。私たちの学校の保育者は、子どもとおとな、子ども同士、おとな同士(保育者と保護者、保育者同士等)の肯定的な相互理解が形成される学校生活の創造を目指している。

ここでは学校生活を様々な体験の連鎖とみて、生活を共に創り出すということの意味を、体験を共有する、という観点から考察してみる。

私たちの学校の保育者は、子どもを目の前にした実践場面では子どもたちと体験を共有することを、そして、保育後の話し合いや記録の時には、子どもたちとの体験を考察すること、を行っている。実践が深まるためには考察は欠かせない。従って、体験の共有と体験の考察という二つのことを考えてみたい。

(1) 子どもと保育者が体験を共有すること

① 親和性とあたたかな落ち着き

体験を共有するとは、子どもと保育者が行動のレベルで同じことをする（例えば一緒にブランコにのる等）ことではない。体験が共有されつつある時は、そこに独自の雰囲気をもつ場が形成されていく。この雰囲気は主として、親和性と落ちつきで特徴づけられると言えよう。前者は、子どもと保育者が共感し合い互いに楽しい体験をしている時に生じ、後者は、子どもが関心を向けている対象や、その意味づけが保育者に感じにくい時でも、保育者が肯定的気持で側にいる時に生じていると考えられる。もちろん、親和性と落ちつきが同時に感じられることもある。

② 保育者の意志・集中性・方向性

体験を共有することは子どもと、体験を共にしよう、という保育者の意志がいわば前提となる。子どもからの働きかけで、保育者の心が自然に大きく開かれるということも多くある。子どもが保育者を援助しているのである。しかし保育者としては、子どもを前にしている時に、子どもに親しみの気持を向けること、肯定的に心を開くことを折にふれ意志するものでありたい。これは保育者の意識的・無意識的な自己信頼・自己肯定感と関連すると言えよう。第二に保育者が目前の子どもとのやりとりを示す集中性によって、体験の共有が深められる。更に方向性の問題がある。何に向かっているのか、という保育者の意識である。保育者が子どもとの体験の共有を志向するということは、保育者が自らの内に子どもを取りこもうとするのではない。閉鎖的支配的關係ではなく、相互に心が通い合うことで、お互いにありのままの自分をより自由に表現できる関係、しかも、第三者に対しても開かれた関係を目指すということである。

③ 心身を使って応答すること

子どもと保育者が体験を共有することは、子どもとの具体的な行為のやりとりを通して形成されていく。瞬時に子どもと体験を共有するような場合も時にはあるかも知れないが、普通は子どもの望みに応じて、保育者が労力と配慮を惜しまずにつき合うことが必要である。それは、例えば毎日おんぶをしてあげることであり、一

人で黙々と遊ぶ子どもに、その子の気持を慮ってそっと近づくことであったりする。

子どもの行為を通して表現されている意味に、保育者が心身を惜しまずに応答すること。このことの大切さとむずかしさ、更に実りの深さについては、私たちの学校の保育者は様々な場面で遭遇させられているといえるだろう。これは年齢的に幼ない、あるいは精神発達面で遅れている子ども達と触れ合う保育者には、特に避けて通れない課題である。

④ 込められた意味と読み取られた意味

すべての行為を行為者の内的世界の表現としてみる立場をとれば、保育者と子どもが行為と応答の中でやりとりしているのは、お互いの内的世界の一端である。われわれは自分の意識が指し向けられている対象を、どのように理解しているか、その理解のありさまを行為を通して具体的に提示しているのである。即ち、行為を通して表現されるのは、一つの理解のありさまであり、子どもと保育者はやりとりの中でお互いの理解を表現し合っているといえる。

理解の表現としての行為は、その行為者によって「込められた意味」と、他者によって「読みとられる意味」という二重の意味を担っている。「込められた意味」はいかに読まれるか、によって数十倍も豊かになったり、急速に委えたりもする。

例えば、一人の子どもが通りすがりに何気なく保育者の身体に触れたとする。保育者がスッと立ち上がり、その子どもの後について行って、次第に二人の遊びが始まる。子どもはほんの一寸した気持で保育者に触れたにすぎないが、保育者はその行為に子どもの切なる呼掛けを聞きとって、その子について行ったのである。子どもは、自分の行為をそのように読み取って対応してくれる保育者と過ごす間に、次第に強くその人と共にいることの楽しさ・うれしさを感じてくる。もしかすると、それは保育者の肩にそっと触れる以前から、その子が明確には意識しないままに望んでいたことかもしれない。

子どもと保育者が体験を共にすることは、子どもの行為をいかに読み、その読みとったことを今度は自分からその子に向けての表現として、いかに伝わり易く行為化していくか、という保育者の実践的工夫を必要としている。

⑤ 体験を共有することの子どもにとっての意味

保育者と子どもが体験を共有することは、子どもにとっては、安心・勇気・励ましを体験することだと考えられる。ありのままの自分を受けとめ、肯定してくれて喜んでくれる人、ありのままの自分を理解しようとし

てくれる人を自分の身近に感じることは大きな安心と励ましであろう。これは換言すれば、自分が真に望んでいることを表現し創造していく勇気につながっていくことと考えられる。

⑥ 体験を共有しないことの子どもにとっての意味

子どもが誰にも見られず、たった一人で何かをしている、ということには多くの肯定的なことがある。他者と共にある時間・他者に支えられる体験とはちがひ、子どもなりに一人で世界と向き合っているという充実感があるだろう。また、しばしばおとながそうであるように、一人で誰の干渉もうけないことの安らぎや、これといって何もせずに空想を自由にする楽しみもあるだろう。

生活の中で子どもがこうした体験をすることが、他者と生活を共にしていく場面を支えている、とも考えられよう。他者と体験を共有しない、ということの積極的な側面を保育者が了解していることは意味がある。この問題は実践的には、子どもの安全の確認・一人でいる体験の尊重・人間関係の世界から遊離してしまうこと、という三つの観点から、子どもとの具体的かかわりの問題として議論されることである。

(2) 保育者が保育体験を考察すること

私たちの学校では、ほとんど毎日保育後に保育者が話し合いをする。子どもたちがその日どんなことをしていたか、保育者はどんな働きかけをして何を感じたか、などの話がされる。一日を振り返り、子どもとの体験を考察して間接的に明日に備えることでもある。

① 主観的であることの意味

保育者は話し合いや記録の時に、一見子どもの「客観的」事実を語っているようだが、実は保育者自身の体験を語っていることになる。保育者によって語られ記述される保育中の現象は、すべてその保育者によって感じられ受けとめられたことである。「A君が泣いていた。」ことも「Bちゃんが生き生きとしていた。」ことも、保育者によってなされる「読みとり」である。保育者は子どもの行為や現象の意味を、自分がいかに読みとったか、即わち、いかに理解しているかということ語っているのである。従って、子どものことを考えると、自分がどのように理解しており、また、どのように理解していないか、という保育者自身の理解のありさまについて考察することでもありと言えよう。

保育者が子どもとのやりとりの中で感じることは、どんなことであれ、その人自身に何らかの意味をもつと考えられる。たとえ、個人的偏見や先入見などに彩られていても、それらを含めた自分の子ども理解のありようを卒直に吟味していくと、保育者の自己理解が深まること

になる。これは保育者の人間的成長であり、保育の実践にも還元されることである。

保育者の子ども理解は、その本質において、保育者の主観性に積極的基盤をおいているのである。

② 複数の保育者で率直に話し合うことの意味

一つの現象の理解を巡り複数の保育者の視点が提供されると、理解が厚みをもつ。行為の表面的レベル(笑う、泣く、走るなど)の理解は、容易に多くの保育者の見方が一致するだろう。しかし、行為に伴う情動や行為が示す意味のレベルでは、保育者によって理解が異ってくることが多い。様々な見え方や受けとめ方が出されることで、現象や行為の意味の世界に、少しでも多くの光が当てられることになるのである。(注4)

更に、他の保育者から自分とは異なる理解のありさまを示され、また、自分の理解を他の保育者に伝えていく過程で、自分の子ども理解の質が明らかに見えてくることになる。前項で触れた保育者の自己理解のプロセスである。保育体験の考察は他の保育者と共に開かれた心で行なわれることで、子ども理解と自己理解の深まりへとつながっていくのである。

③ 時間の問題

ある体験の意味が時間の経過と共に自分の内部で変容する、ということは誰でも経験する。例えば「今にして思えば……」という発想は上記のことを示しているといえるだろう。過去の体験の意味は不変ではなく、時間の流れの中で、その人が生きている意味世界の変容と共に微妙に変化しているのである。保育者にとっての保育体験の意味も例外ではない。

保育者が子どもとの間で体験したことの意味を、その体験の2時間後に考察しているとする。そこで考察されているのは2時間前の体験ではなく、既に2時間という時間経過の中で微妙に変容しつつある体験なのである。われわれは純粋に過去を想起し考察をしているのではなく、時間の流れの中で変容しつつある意味を巡って考察しているのである。しかも、考察という営為自体も時間の中で展開している。

このように、体験された意味がたえず変容の過程にあるということが、まさにその意味へ意識的考察が向けられることによって、そこから新たなる意味が生み出される基盤を示しているとはいえないだろうか。

時間の問題は主観性の問題と同様に以下のことを明らかにしている。即わち、保育者が子どもとの体験を考察して理解しようとするということは、それ自体客観的に存在し、不変不動の意味をもつことをそのペールを一枚一枚をはがすようにして理解していく、ということでは

ないのである。これは、保育者が日常的に用いる「子どもを理解する」という言葉が、実はとても精妙で複雑な内容を持っている、ということを示している。

④ 方向性の問題

保育者は保育体験を考察する。考察を重ねることは新しい意味の発見をもたらしてくれる。考察して見えてきたことを、どのように実践に生かしていくのか、ということが次の課題である。われわれは保育に限らず、熱中する為に熱中し、考える為に考えることができる。しかし、それではより深い満足・充実はないと思う。何の為に考察なのか、ということ保育者がどれだけ意識しているか、という問題である。この意識の質が、保育体験の考察の質と深さに影響を与えていると考えられる。保育者の中で大きな意味での方向性が明確になっていないと、子どもとの対応が場当たり的となって、考察を通して見えてきた新しい意味も生きてこないのではなかろうか。

私たちの学校では、保育者が抱く方向性は、子どもの行為の考察を通して新しく見えてきた意味を、その子どもとの間で創造的に展開し形成すること、という点で基本的な一致があるといえる。新しく発見された意味が、子ども・その家族そして保育者に豊かなものをもたらすこと。更に、一つの意味の発見がゴールなのではなく、実践とその考察の積み重ねを通して、より豊かなものが形成されていくことである。換言すれば、子どもも、おとなも共にあたたかい人間的つながりのなかで、幸福感を深め、それぞれの道を勇気をもって歩いていく、ということである。(太田茂行)

IV 基本的体験とは何か

子どもと生活を共にし、日々の体験の意味を考えていると様々な興味深いことに気づく。

基本的体験という概念形成に示唆的であったこととして以下のことがある。

① 子どもが、ある時期に様々な行為の中で、同一のテ

ーマを表現しているように思われること。

② 子どもが時期をかえて活動の中で、同一のテーマやその変奏をくり返し表現していると思われること。

③ ある体験の前後で、子どもが成長したと感じさせる体験があること。

④ 子どもの遊びや活動の中に「障害」のあるなしにかかわらず、広く共通して見られる行為があると思われること。

⑤ 保育者の理解を越えると思われるようなことを、子どもがどうしてもやりたがる時があること。

以上などのことからわれわれは、ひとりひとりの子どもの精神発達における本質的課題—あるいは主題—をになう体験ともいふべきことが、保育の中に展開されていると考えるようになった。そこで、「乳幼児期に体験され、その後の諸体験の基礎となる体験であり、人間としての成長に基本的ともいえる体験」として、基本的体験という概念を抱くようになったのである。子どもの自発的創造性の発現も、基本的体験を十分に重ねることと切り離しては考えられないだろう。教育の根本の一つとして、ひとりひとりの子どもに、基本的体験を豊かにし深める機会を保障する、ということがあると思われる。基本的体験を根幹に教育課程を再考する所以である。(太田茂行)

注1 本文中、「保育者」「保育」と表現されている箇所は、学校の立場からは「教師」「教育」または「授業」とするのが一般的であるが、人間関係を重視する意味で先の表現とした。

注2 津守真：精神発達遅滞児の治療教育過程の研究—人間の基本的体験と障害をもつ子どもの成長—日本総合愛育研究所紀要第20集，1984

注3 われわれは、保育者間の一致度が高い方がより正しい理解である、という考え方はしない。子どもに対する「正しい」働きかけや子どもについての「正しい」理解というものは、あり得ないのではないだろうか。保育者の行為や理解は、それが子どもとの間で具体的に何を産み出していくのか、という方向性において自からの意味を開示してくるのである。

“A study on educational curriculum based on the essential experiences of the human development.” ~
an approach to the understanding of the education
for the handicapped children. (Report 1)

Masayoshi ITANO • Akihiro NISHIHARA
Shigeyuki OHTA • Hiroshi KATO
Makoto TSUMORI

The purpose of this study is to propose a new curriculum of the education for the handicapped children based on the development as a whole person. The key concept of the study is the idea of “the essential experiences” which has come to make form through our daily educational activities. In this paper, we made clear the importance of the proposal of a new curriculum and, as the background of the study, the meanings of our educational environment and our philosophy of education living in the daily practice. The topics were the understanding of the meaning of being handicapped, the inner world of meanings of human beings, the importance of the free activities, how to understand the lived-experiences of the children, the meanings of understanding and how to develop the creative understanding of the children in practice.

And we here defined the concept of the essential experiences as follows. “The essential experiences are necessary for the human development as a whole person. They are generally experienced in the early childhood and become to make the foundations for acquirement of the various meanings of the following experiences.”

Next year, we'll see the usefulness of this idea in practice by considering some cases in our school. In the third year, the practical form of the curriculum based on the essential experiences will be offered.

2. 精神薄弱児・者施設の自閉的傾向児・者を対象に 受容的交流療法についての調査研究（第1報）

共同研究者 山本清恵
愛育相談所 森本照雄（ひかりの楽園）
研究第6部 石井哲夫
愛育相談所 神田久男
共同研究者 中沢健（厚生省児童家庭局）

Ⅲ 結果および考察

I 目的

自閉児・者（自閉症あるいは自閉傾向の強い児・者）に対して、その改善、治療を目的として入所させる施設は、わが国では専門施設として第一種（医療型）及び、第二種（福祉型）があるが、その数はごく少く、多くは精神薄弱児・者施設が対応している。しかし精神薄弱児者施設では近年、入所児・者の施設内における問題が注目されつつある。そこで、本研究はその多くが予想される自閉児・者の現状及び指導の取組みについて検討し、今後、処遇が適切にされるための示唆としたい。調査①精神薄弱児・者施設の療育状況調査と②施設職員へのアンケート調査、を実施した。

Ⅱ 方法

2種の調査を質問紙法により、全国の精神薄弱児・者施設の中415施設に送付依頼した。

1. 調査期間

昭和62年1月20日～2月末日

2. 調査対象及び手続き

調査①については、現在施設内で問題を起している入所児・者5名程度を選び、該当児・者を直接指導している職員に、個人的意見として回答を依頼した。調査②については、①の調査に回答をした職員に記入を依頼した。

3. 回収結果

回収できた施設は265、回収率は約63.9%である。回答に当たったのは、男52%、女46%であり、全体の93%が指導員または保母である。年齢層は30歳代が約半数である。

1. 精神薄弱児・者施設の療育状況調査

森本照雄

本調査は、福祉施設での問題行動の発生状況ならびにその改善状況についての情報を整理し施設が問題行動を起す人々に対しどのような処遇を進めているかを概括的に知ろうとするものである。

本調査では、これらの施設の中で生活している自閉症児・者ないし自閉的傾向の強い人たちに問題行動の発生率が高いといわれることについてその事実を確かめ、あわせて自閉症児・者ないし自閉的傾向の強い人たちに特有の問題行動を抽出し、以後の研究において自閉症の指標となるべき傾向を明らかにしたいと考えている。

調査は415施設を対象とし、それぞれの施設で処遇に困難を感じられる人5名を選び解答してもらうアンケート方式で行なわれた。

| | | |
|---------------|------|------------|
| 解答のあった施設数 | 265 | 施設 |
| 解答の有効であった対象者数 | 1046 | 名 |
| 対象者の内訳 | 男子 | 635名 60.7% |
| | 女子 | 411名 39.3% |

調査項目としては、対象児・者の氏名（頭文字）・男女性別・年齢・入所期間を聞き、入所時と現在の障害の程度・知的能力・意志表示能力・基本的生活動作能力・対人関係能力・自閉的傾向の有無について聞いた。

問題行動についての調査項目としては、次の20項目を設定した。

1. 人との対応 無視 指示不服従 指示まち 反応過敏 その他
2. 対応拒否 独居 無表情 対人回避 視線回避 寝具かぶり 衣類かぶり 誘導拒否 耳おさえ 寡動

その他

3. 自傷行為 毛髪抜き 頭叩き 頭ぶつけ 体切り
手・腕噛み 体つねり 皮膚剥き 血出し 爪はがし
手縛り要求 その他
4. 対人遊び からかい 嫌がらせ わるくち 電話か
け 身体接触遊び 注意をひくための衣類裂き・物壊
し その他
5. 攻撃・破壊行為 毛髪切り 衣類破り 布噛み 物
壊し 物投げ 噛みつき 殴打 頭突き 毛髪ひっぱ
り つかみかかり その他
6. 多動性 徘徊 目移り 走り回り 落ち付きがない
その他
7. 行動固執 常同行為 身体揺すり 手指揺動 ジャ
ンピング 手たたき 胸たたき 物たたき チック
トイレ詰め 高所あがり その他
8. 物固執 布きれ 紙 玩具 服 時計 物集め そ
の他
9. 状態固執 戸閉め 線ぞろえ 片付け 行動手順
その他
10. 感覚遊び 泥遊び 水遊び 紙破り 缶たたき 物
たたき レコード反復 指先感覚遊び 弄便 物噛み
物なめ つばため 衣類・寝具裂き 食物遊び その他
11. 言語異常 かん黙 奇声 独り言 反復言語 反響
言語 非現実言語 自己中心的言語 その他
12. 性的行動 性器露出 性器いじり 他人の性器さわ
り その他
13. 嫌悪・恐怖 汚れ 水濡れ 音・騒音 人の動き
状態の変化 手順の変化 その他
14. 強迫的行動 衣服替え 衣服洗い 手洗い その他
15. パニック 緊張過剰 苛立ち 感情爆発 叫喚 大
騒動 その他
16. 排せつの問題 大小便失禁 夜尿 頻尿 遺尿 ト
イレ嫌い その他
17. 食行動異常 異食 過食 偏食 拒食 小食 そ
の他
18. 睡眠異常 入眠困難 起床困難 過剰早起き 睡眠
浅い 夜泣き 寝言 その他
19. 過敏性 音過敏 匂い過敏 味覚過敏 温度過敏
雰囲気過敏 特定刺激への関心・注視 その他
20. その他（ ）

各項目の該当するものにはいくつでも○印を付けてよ
いことにした。1～20までの各項目にはそれぞれ5個か
ら14個の小項目があり、合計で143個の問題行動の項目
がある。どの小項目も行動上の奇妙さ、異常さ、生活の

不適応さを表しているが、処遇に困難を感じられる人
というのは、この問題項目を同時に多数持ちあわせてい
るのが普通である。調査表を集計するにあたっては、1～
20までの各項目で該当する個数を数ぞえ、該当率を計算
し比較することにした。

データ分類の基準としては、男女別、年齢階層別、障
害の程度別、自閉的傾向の有無、の4区分を用いた。

障害の程度は療育手帳等の記載により、自閉的傾向の
有無は施設入所時の判定や施設自体の判断によることに
した。自閉的傾向の有無の判断はかなりむずかしいと思
われるので、誤った判断が含まれる可能性もあるが、多
数例を集めれば自閉的傾向の有無による問題行動の特色
を抽出できると考えた。

表1は、上記の4区分による人数の分布を示すもの
である。ここから以下の事柄が分かる。

- (1) 問題行動が多く処遇に困る人は男子に多い。
- (2) 中軽度でも処遇に困る人が19%程ある。
- (3) 男子重度では、自閉的と判断される人に処遇困難な
人が多いが、女子重度ではその差がない。
- (4) 男子重度・自閉的と判断される人で処遇困難な人は
10歳代にもっとも多く、自閉的でない人の処遇困難者
は20歳代に多い。女子もまた同様の傾向を示す。

表2は、性別、障害程度別、自閉的傾向の有無別に対
象者を8グループに分類した場合の、各年代の平均該当
率を計算したものである。ここから以下の事柄がわかる。

- (1) 143項目中で20項目該当すると該当率は約14%とな
るが、男女ともに重度・自閉的と判断される人はほと
んどこの数値を上まわり処遇の困難性が高いことが表
れている。
- (2) 重度で非自閉的と判断される人の該当率は12%前後
となり、自閉群よりは該当率は低い処遇の困難性は
依然として高い。
- (3) 中軽度でも女子の自閉的と判断される人の30代、50
代の該当率は高い。この年代での問題行動の発生率が
高いことになる。

表3は、8つのグループに分類した対象者の、各問題
行動項目への該当状況を年代に関係なく集計した結果で
ある。ここから以下の事柄がわかる。

- (1) 各項目の項目数は異なるので、各項目ごとに該当率を
計算すると、重度で自閉的傾向があるといわれる人と
重度で自閉的傾向がないといわれる人とでは、多発す
る問題行動の種類がほぼ一致する。
- (2) しかし、①対応拒否の項目 ②言語異常の項目では
自閉群の該当率が高い。
- (3) 重度で自閉的傾向があるといわれる人と、ないとい

表-1 条件別人数分布

| 性別 | 障害程度 | 自閉的傾向の有無 | 10歳未満 | 10歳代 | 20歳代 | 30歳代 | 40歳代 | 50歳代 | 60歳代 | 合計 |
|------------|-------------|----------|-------|------|------|------|------|------|------|-------|
| 男子 635名 | 重 度 519 | あり | 8 | 140 | 113 | 30 | 14 | 1 | 0 | 306 |
| | | なし | 0 | 22 | 92 | 52 | 17 | 10 | 0 | 213 |
| | 中・軽度 114 | あり | 1 | 17 | 15 | 11 | 5 | 0 | 0 | 49 |
| | | なし | 2 | 17 | 26 | 9 | 5 | 2 | 4 | 65 |
| 女子 411名 | 重 度 329 | あり | 1 | 56 | 49 | 30 | 6 | 5 | 1 | 148 |
| | | なし | 5 | 29 | 64 | 53 | 21 | 6 | 3 | 181 |
| | 中・軽度 84 | あり | 0 | 5 | 10 | 6 | 2 | 2 | 1 | 26 |
| | | なし | 0 | 6 | 22 | 15 | 11 | 4 | 0 | 58 |
| 合計 | | | 17 | 312 | 391 | 206 | 81 | 30 | 9 | 1046名 |

表-2 グループ別、年齢別平均該当率

| | 10歳未満 | 10歳代 | 20歳代 | 30歳代 | 40歳代 | 50歳代 | 60歳代 |
|------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|------|
| 男重自閉 | * 15.7% | * 15.9% | * 16.8% | * 14.8% | * 15.5% | 4.2% | * 0% |
| 女重自閉 | 0 | * 17.6 | * 16.5 | 13.8 | * 17.6 | * 14.7 | 0 |
| 男重非自 | 0 | 12.8 | 12.7 | 12.9 | 8.5 | 8.6 | 0 |
| 女重非自 | 12. | 12.8 | 12.1 | 12.5 | 10.6 | 10.3 | 10.0 |
| 男中自閉 | 0 | 13.2 | 11.1 | 12.9 | 10.6 | 0 | 0. |
| 女中自閉 | 0 | 11.9 | 11.9 | * 15.7 | 8.0 | * 14.0 | 0 |
| 男中非自 | 4.2 | 10.2 | 11.3 | 9.3 | 9.7 | 6.3 | 11.7 |
| 女中非自 | 0 | 8.9 | 10.8 | 10.3 | 9.8 | 8.7 | 0 |

凡例 男重自閉……男子重度自閉傾向あり
*……14% (20項目) 以上該当

女中非自……女子中軽度自閉傾向なし

われる人との相違は次の項目で顕著である。①行動固執の項目 ②状態固執の項目 ③感覚遊びの項目 これらの項目では自閉群の該当率が2倍にもなる。

(4) 結局、人との対応がよくない、攻撃・破壊行為がある、パニックに陥りやすいという点では両群の区別はつかず、これに加えて、対応拒否、言語異常、行動固執、状態固執、感覚遊びの点で問題が認められると自閉的傾向がある、あるいは、自閉症であると判断されているようである。

上記の点から、自閉症に多い問題行動が一応は抽出できたと思われるので、この条件を用いて再度アンケート票を分類整理して処遇困難者への処遇状況を明らかにすることを次の研究課題としたい。

2. 施設職員へのアンケート

山本 清恵

本調査は、自閉児・者の施設処遇の問題点を明らかにするため、前節の調査回答者に、再び、自閉児・者の処遇についての意見を得たものである。

(1) 自閉児・者について

多くの自閉児・者は、その対人関係の持ち難さから家庭や社会での生活が難しくなり、施設への入所を止むなき状態にある。このような自閉児・者のほとんどは、精神薄弱児・者施設内で生活しているが、当然精神薄弱児・者とは異り、指導者などの指示の理解が出来ず、自分勝手な動きが多いことで、トラブルの発生も頻繁にな

表-3 グループ別各項目平均該当率

| | 項目数 | 男重自 | 女重自 | 男重非 | 女重非 | 男中自 | 女中自 | 男中非 | 女中非 |
|-----------|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 人との対応 | 6 | 27.3% | 25.0% | 23.3% | 23.2% | 23.8% | 26.7% | 18.6% | 21.7% |
| 2 対応拒否 | 10 | 23.2 | 20.0 | 12.2 | 11.9 | 16.3 | 18.0 | 2.7 | 6.4 |
| 3 自傷行為 | 11 | 11.8 | 16.4 | 7.1 | 10.5 | 6.6 | 22.7 | 2.7 | 6.4 |
| 4 対人遊び | 7 | 13.7 | 12.9 | 14.0 | 13.4 | 16.8 | 17.1 | 20.8 | 20.0 |
| 5 攻撃破壊 | 11 | 19.8 | 20.9 | 19.1 | 18.3 | 12.5 | 13.6 | 15.8 | 16.4 |
| 6 多動性 | 5 | 26.8 | 24.0 | 21.6 | 24.4 | 19.0 | 20.0 | 21.2 | 14.0 |
| 7 行動固執 | 11 | 12.2 | 11.8 | 5.3 | 5.0 | 6.4 | 8.2 | 2.7 | 3.6 |
| 8 物固執 | 7 | 14.3 | 15.7 | 13.1 | 11.3 | 12.2 | 11.4 | 12.3 | 11.4 |
| 9 状態固執 | 5 | 10.0 | 12.0 | 6.4 | 4.6 | 11.0 | 12.0 | 5.4 | 4.0 |
| 10 感覚遊び | 14 | 11.9 | 11.4 | 5.7 | 6.6 | 4.0 | 5.7 | 3.7 | 1.4 |
| 11 言語異常 | 8 | 19.8 | 21.3 | 13.5 | 16.5 | 19.1 | 21.3 | 14.3 | 15.0 |
| 12 性的行動 | 4 | 13.0 | 12.5 | 9.0 | 8.6 | 10.6 | 7.5 | 12.8 | 10.0 |
| 13 嫌悪恐怖 | 7 | 14.6 | 8.6 | 7.5 | 8.1 | 13.2 | 8.6 | 4.9 | 5.7 |
| 14 強迫的行動 | 4 | 5.0 | 7.5 | 4.5 | 5.8 | 6.3 | 5.0 | 3.6 | 5.0 |
| 15 パニック | 6 | 23.3 | 25.0 | 20.3 | 24.8 | 18.4 | 18.3 | 11.7 | 20.0 |
| 16 排せつ問題 | 6 | 15.0 | 15.0 | 11.3 | 15.7 | 5.0 | 10.0 | 4.8 | 5.0 |
| 17 食行動異常 | 7 | 12.3 | 15.7 | 9.7 | 12.7 | 18.2 | 8.6 | 9.9 | 8.6 |
| 18 睡眠異常 | 7 | 11.1 | 17.1 | 9.4 | 11.0 | 8.2 | 11.4 | 8.2 | 7.1 |
| 19 過敏性 | 7 | 12.9 | 11.4 | 6.9 | 10.0 | 11.1 | 7.1 | 7.1 | 10.0 |
| 20 その他() | | - | - | - | - | - | - | - | - |

合 計 143 項目

る。それに対して、指導員の知識不足もあるが、施設指導体制が自閉児・者の処遇に適切さを欠くことがあると思われる。

自閉児・者の症状については、厚生省心身障害者研究班の診断のための手引きに、多数症状が記されているが、ここではラターや W・H・O で示されている診断基準を紹介する。「(1)生後30ヶ月以前の症状発現、(2)社会性発達の障害、(3)言語発達の遅れと異常、(4)常同的な遊びのパターン、異常な没頭、あるいは変化への低抗などで示される同じであることへの固執」。社会性の発達障害では、とくに情緒面の発達障害が著しく、対人接触の様子が理解しにくく、突然パニックを呈することなどがあり、対応が難しい。その他諸々の異常さのある自閉児・者の適切な処遇は一朝一夕で出来るものではない。施設経験や臨床経験によって学習、知識や情報を得て、どう処遇したらいいのかが解っていくものだと思う。

(2) 自閉児・者の指導の留意点

職員へのアンケート調査の主項目は、施設内で自閉児・者を指導するにあたって、どうした方がよいか、またその中、とくに留意することは何かを問うたものである。

(有効回答数は454である。)表4の12項目から多肢選択により回答を得た。

回答数の多いのは、3番の項目と4番の項目で、共に自閉児・者を指導していくために必要な配慮もしくは、有効な指導法である。次に多い9番の項目は、自閉児・者を処遇するにあたっての基本的な姿勢である。自閉児・者は人間関係が持ちにくいことから、他者に対する警戒心が強い。指導員はまず疎通性をつけ、信頼関係が成立して後でなくては指導は難しいはずである。その意味で表5をみると、関係づけの項目を選択する率が予想外に低いものであった。

自閉児の治療(療育指導法)の一つとして、石井が提唱している受容的交流療法がある。治療者(指導員)は対象児とラポートをつけて後も、両者間の信頼関係をより深めながら対象児との交流を行い、それによって生じる対象児の自発的な動きをひき出していくことを主眼としている。それはあくまでも、指導者が子どもに対して「かわいい子」「好ましい子」等を治療の前提として持つことが望まれる。「小さい時から大切に可愛がられた子どもは、たとうつろであり、何かにこだわっていた

表4 自閉児・者に対する指導の留意事項選択率 (平均選択項目数 4.4)

| 選 択 項 目 N = 454 | 留 意 | | 指 導 経 験 | | |
|--|-------|-------|---------|-------|----|
| | 留 意 | とくに留意 | 有 | 無 | CR |
| | | | | | |
| 1. 自己中心的で、わがままな行動が多いが、きちんとしつけるべきである。 | 38.8% | 4.6% | 44.2% | 26.1% | ** |
| 2. はげしい怒りやパニックについては、くせになるから、おさえるべきである。 | 14.1 | 0.7 | 15.2 | 10.9 | |
| 3. 発達が未熟な部分は認めて、それを段階をおって教育した方がいい。 | 76.7 | 20.0 | 78.0 | 76.1 | |
| 4. 遊びや楽しい経験を多くさせて、いい雰囲気の中で教えていく方がいい。 | 71.8 | 16.7 | 72.8 | 70.7 | |
| 5. スキンシップ不足を感じるので、出来るだけ抱いたり、背負ったりして育てた方がいい。 | 25.1 | 5.3 | 25.4 | 27.2 | |
| 6. ことばの発達が特に遅れているので、ことばの訓練をする必要がある。 | 15.9 | 1.8 | 18.1 | 9.8 | |
| 7. 感覚や運動の統合機能が遅れているので、この種の刺激を与えるようにした方がいい。 | 33.0 | 5.3 | 35.7 | 22.8 | * |
| 8. こだわりが多いが、放っておくと行動が広がらないので、抵抗があっても変えさせた方がいい。 | 17.2 | 1.1 | 19.3 | 10.9 | |
| 9. 先ず解りにくい行動の理解につとめ、疎通性をつけるように考えるべきである。 | 65.9 | 18.7 | 66.7 | 68.5 | |
| 10. たとえ解らなくても、悪いこと、汚ないことをした時は強く叱った方がいい。 | 37.4 | 3.7 | 40.1 | 28.3 | * |
| 11. 邪魔にならない限りは出来るだけ、自由にさせておいた方がいい。 | 10.4 | 1.3 | 10.5 | 12.0 | |
| 12. 将来の自立にそなえて、必要なことは早くから教えた方がいい。 | 34.6 | 4.2 | 38.3 | 22.8 | ** |
| 無 | | 44.5 | | | |

注 **は1%で、*は5%で有意差を示す。

としても、全体に生活をみていると、確実に人に対応している気持がかなり長い間ゆるがずに続いてきている」と石井は捉えてきている。つまり指導員と子どもの縦の関係ではなく、治療者(指導員)が、不安定なことで閉じ込めがちな対象児の殻に入り込み、共同で殻を壊していくことである。始め治療者は、他に対して警戒心の強い対象児の殻に入れてもらうための努力が必要である。対象児の信頼を獲得するためには、治療者も対象児に当然信頼感(かわいいとか好ましい)を持っていなければならない。治療者が殻に入り込んだ時、対象児はその中にいるのが自分ひとりではなく、治療者と2人になった、従って他者を意識し、他者との関係を持つことになる。その時から2者間の交流が始まる。そこで、交流を深めながら対象児は治療者に支えられ、安定していく。やがてこちないが人間関係が持てるようになっていく。

この受容的交流療法に対して異った治療観によるものが行動療法である。それは治療者と子どもの縦の関係であって、治療者は対象児に賞罰による条件づけをするこ

とによって、言葉の訓練や行動のパターンを学習させるものである。対象児は指示に従った行動をすることにより、生理的欲求が、物を賞として与えることにより繰り返され、一つ一つをパターン化し、強化していく方法である。この場合も両者間にレポートの成立は必要である。その上で制止、注意をする時も、対象児と同じ高さで顔を見合わせ、はっきりした口調で端的に制止することが重要である。治療者のあいまいな態度は条件づけにはならないからである。

他に、感覚異常の面からの治療として感覚統合療育などがある。自閉児・者は感覚的な異常を示すことが多い。音を非常に嫌うとか、触られることを嫌う、高い所が好き、嫌い、水を好む等々である。皮膚をこするとか、大玉に乗るなど身体感覚を強化していく。訓練は対象児が自発的に応じることが前提であるから、治療者とのレポートの成立は必要である。

自閉児・者の治療を行う場合、対象児の症状により、また発達段階によって異なると思うが、これらのどの治療

法も有効に為されていると思う。要は治療者（指導員）のマインドにある。真の意味で自閉児・者を理解するためには、その症状そのものを容認することではないだろうか。その観点から表4をみると、9番の項目を選択しなかった34%の指導員に疑問を投げかけたい。また、1番、7番、10番、12番の訓練、教育につながる項目がいずれも1/3の者に選択されていること、更に最も多く選択された項目が3番、4番であったことを考察すると、やはり施設では目に見える生活習慣、躰など対象児の生活上の自立に重点がおかれているように思われる。

「とくに留意したい」とする項目の選択を全くしない者（無回答者）が半数あったことはなぜか、疑問である。

つぎにこの12項目を指導目的別に分類すると、その平均選択率は表5のようになる。教育的処遇態度が目立ち、61.0%、つぎ、関係づけ45.5%、訓練29.2%、禁止22.9%、許容10.3%である。関係づけ、許容に比べ、教育を考えるのは、施設の管理上の特性と思われる。その他、高年齢の指導員は禁止が多い、勤務年数の浅い指導員は関係づけが少く、禁止が多い選択傾向がみられた。

回答者が自閉児・者を今まで何人指導した経験があるかについては、1/5が無経験、約半数が5人以下である。そして指導対象児の年齢別でみると、6歳未満を指導した経験のある者は35人、6～12歳は110人、13～17歳は141人、18歳以上は255人であり、やや対象児の年齢は高い方が多い。表4によると、指導経験の有無による留意項目の選択率は、1、7、10、12番について有の方が無より高い。1、10、12の3項目は集団生活に必要な躰である。実際に指導する側からみると、欠かせない躰だからだと思われる。

(3) 施設処遇について

回答者が自閉児・者の処遇に適していると思う施設は、自閉症専門施設22.9%、精神薄弱児・者施設31.3%、

どちらにしても個別指導で33.3%、その他12.6%である。その理由（自由記述による）は、自閉児・者だけの集りより、精薄児・者の集団の中に居た方が、様々な人との接触があり、一般社会の刺激を受けることができ、また、精薄児・者がモデルとなることも可能である等が31.5%で多数意見である。個人指導でという意見には、自閉性の現れ方がひとりひとり違うから（13.0%）、レポートを深めることが必要だから（7.7%）等である。また、専門施設で医療的ケアをした方がいい、精薄施設では余計な刺激にエスカレートしてしまう等が（18.7%）ある。

次に、処遇についての個人的意見の自由記述によれば、自閉児・者の処遇は難かしく、専門性が必要である。指導員は勉強が必要（18.3%）、意志の疎通をはかり、情緒の安定を考える、レポートをつける等（29.7%）、能力、自主性を伸ばす、集団に積極的に関心を持たせる、感覚機能、言語訓練が必要等（25.6%）、無回答（24.9%）も多かった。

この自由記述によれば、現状では自閉児・者の処遇については殆んどの方が確信が持てずにいるように受けとれる。しかし、社会的自立の方向へ指導する精薄児・者への処遇とは異なるのだという意識は、回答者の2割位からうかがえる。反対に、精薄者と同様な処遇を考えている者も1割以上あった。総括すると、確かな知識はまだ学習していなくても、実践の経験から精薄施設で統合的な生活と、個別的治療が自閉児・者には最も有効であるという意見が多かった。

社会性の発達を願う点からみて、能力的にも性格的にも多才な者達の集団の中で生活し、個別に適切な治療を受けながら好ましい人間関係が広がり、社会性が発達していくと考えている。他方、治療の面からみると、自閉児・者を集め、専門性に守られて、生活そのものが治療・

表5 留意項目を指導目的別に分類した場合の1項目平均の選択率

| 目的別 | 項目 | 平均率 | 年 齢 別 | | | | | | | 勤 務 年 数 別 | | | | | | |
|---------|-----|------|-------|------|------|------|------|------|------|-----------|------|------|------|-------|------|--|
| | | | 20代 | 30代 | 40代 | 50代 | 60以上 | 無記入 | 1年以下 | ～2年 | ～3年 | ～5年 | ～10年 | 11年以上 | 無記入 | |
| 禁 止 | ②③⑩ | 22.9 | 23.8 | 20.9 | 23.5 | 30.3 | 33.3 | 25.9 | 31.3 | 20.0 | 37.2 | 23.5 | 23.5 | 20.8 | 16.7 | |
| 訓 練 | ①⑥⑦ | 29.2 | 26.4 | 28.3 | 35.7 | 28.8 | 58.3 | 33.3 | 25.0 | 26.7 | 26.9 | 28.9 | 28.2 | 32.3 | 23.3 | |
| 教 育 | ③④⑫ | 61.0 | 59.5 | 61.9 | 45.1 | 69.7 | 66.7 | 33.3 | 60.4 | 68.9 | 50.0 | 60.7 | 62.5 | 62.3 | 26.7 | |
| 関 係 づ け | ⑤⑨ | 45.5 | 45.1 | 44.4 | 49.3 | 52.3 | 50.0 | 27.7 | 34.4 | 36.7 | 46.2 | 46.8 | 45.5 | 46.4 | 20.0 | |
| 許 容 | ⑪ | 10.3 | 13.2 | 8.8 | 8.5 | 18.2 | 0 | 0 | 12.5 | 13.3 | 7.7 | 7.7 | 14.5 | 8.4 | 10.0 | |
| 人 数 | | 454 | 144 | 204 | 71 | 22 | 4 | 9 | 16 | 15 | 26 | 78 | 143 | 167 | 10 | |

療育であることの方が有効性が高いと考えられる。専門施設に入ることは、一般社会から隔離されるのではなく、オープンな雰囲気では社会との交流も十分できていくことが前提である。今後は、このような考察に従って研究していくことが必要と考えている。

本調査作成に当って、嬉泉子どもの生活研究所の奥村幸子、石橋悦子両氏の協力を得たことを付す。

引用・参考文献

1. 石井哲夫・名倉啓太郎・平井信義・森上史朗編集

- 「自閉児の保育(上)」56年12月 医歯薬出版
2. 十亀央郎「自閉症児・緘黙児」情緒障害児第3巻 48年11月 黎明書房
 3. 石井哲夫「自閉児の交流療法」57年10月 東京書籍
 4. 厚生省心身障害研究班「発達経過による自閉症臨床像の素描」53年度報告
 5. 石井哲夫・森本照雄「自閉症児の問題行動とその療育課題の考察」日本総合愛育研究所紀要第21集61年1月

Research Study on Accepted-Communicated Therapy on Autistic Children and/or Persons living in the Homes for Mentally Retarded

YAMAMOTO Kiyoe・MORIMOTO Teruo
ISHI Tetsuo, ・KANDA Hisao
NAKAZAWA Ken

In Japan, many of the autistic children and/or persons are living in the Homes for Mentally Retarded Children and/or Persons at Present. As they have difficulty in establishing Personal relations, they often cause troubles in the Homes. This time, we conducted "The Investigation into the Circumstances of Therapeutic Guidance in the Homes for Mentally Retarded Children and/or Persons" as well as "Questionnairing on the Home Staff, " and obtained the following results.

1. More males than females and both more males and females in their teens and twenties show problem behaviors and are hard to treat.
2. The problem behaviors frequently seen in the autistic group are response refusal, language abnormality, adherence to a certain behavior or state and sensory plays.
3. The following three items showed the highest rates among the items to which the guidance workers pay attention in treating the autistic children and/or persons.
 - ① The guidance workers had better admit the immature part of each one's development and educate him by stages.
 - ② The guidance workers had better have each one enjoy various plays and gain pleasant experiences, and teach him in a good atmosphere.
 - ③ The guidance workers should try to understand the perplexing behavior of each one first and should think out to come to a mutual understanding.
4. The individual guidance by professional approach is considered necessary for the treatment of autistic children and/or persons.

3. 学業不振の実態とその改善に関する研究 第1報

一 養護施設児の算数学力の分析 一

研究第6部 権平俊子
愛育相談所 山本清恵・吉川政夫
八木義弘（東京都目黒区立東山小学校）
小田正敏（聖徳短期大学）
結城敏也（国際キリスト教大学）

I はじめに

われわれは1975年より情緒障害児等の学業不振を改善するために、算数科を中心とした、算数学力診断テスト、算数学力予測テスト等を作成し、算数学習の習熟度を診断してきた。そしてその結果を利用して、それぞれの子どもに適った改善の方法等の研究を行ってきた。本紀要にその報告をしてきたが、徳島県児童相談所より、県内の養護施設児の学業不振について、対策を立てたいので、紀要に発表した、算数学力診断テストを使いたいという申入れがあった。われわれの対象としてきた子ども達と異り、明らかに環境的要因に問題がある子ども達の学業不振の実態を把握し、研究をする大へんよい機会であると考えて、プロジェクト・チームを編成して研究に当たった。

II 目的

学業不振の原因については、学習者である子ども自身に原因がある主体的要因と、子どもを取り巻く環境に属する環境的要因があるといわれている。養護施設児の多くは、学業不振の原因といわれているような、環境の中で生活した経験や、就学後の入所児は不登校の期間があると思われる。そこで養護施設に入所している小学校在学児に算数学力診断テストを行い、小学校在学児、各学年1学級全員に同じテストを行った結果と比較検討した。また、参考として、養護施設の中学在学児に小学6年生用の算数学力診断テストを行い、中学校各学年1学級に同様に行った結果と比較検討した。この結果から、養護施設児の学業不振の実態を探り、その改善に役立てると共に、一般の学業不振児の原因究明や改善の参考にもしたいと考えている。

III 方法

徳島県内、9養護施設（県内全施設）の入所児小学1～6年まで、141名、中学1～3年まで、112名、同県の小学校在学児、1～6年まで、各1学級、196名、中学校在学児、1～3年まで、各1学級、115名に対して、算数学力診断テストを行った。算数学力診断テストは、算数科の指導要領に基いて、数と計算、量と測定、図形、数量関係、の4領域別に作成したものである。このテストは、例えば1年生用のが100%出来れば、1年生の課程を全部修得しているものと、判断出来るように作成したものである。実施した時期が1986年、10～11月のため、小学生については、1年生には1年生用のを他学年には該当学年の1年下の学年用のを、中学生には全員に6年生用のテストを施行した。実施方法は養護施設児は各施設内で施設職員が施行し、学校在学児は学校で教員が施行した。テスト結果の採点は、研究所に検査済の用紙をすべて送付してもらい、決めた基準に従って、採点者が個別に採点し、4領域別と4領域の合計、即ち全領域の得点の百分率を出して、両群の結果につき比較検討を行った。

IV 結果及び考察

1. 養護施設児の知能指数

養護施設児の全員が知能検査を受けているわけではない。知能指数（IQ）が分っている者は、図1で示したように、253名中164名である。その164名の知能指数の分布は図1のようである。中央値95～105より106～116の数が一番高く、次に95～105、第3位84～94、第4位117～127、第5位73～83であり、高い方に片寄っている。非常に低い者が少ないのは、低い者は、

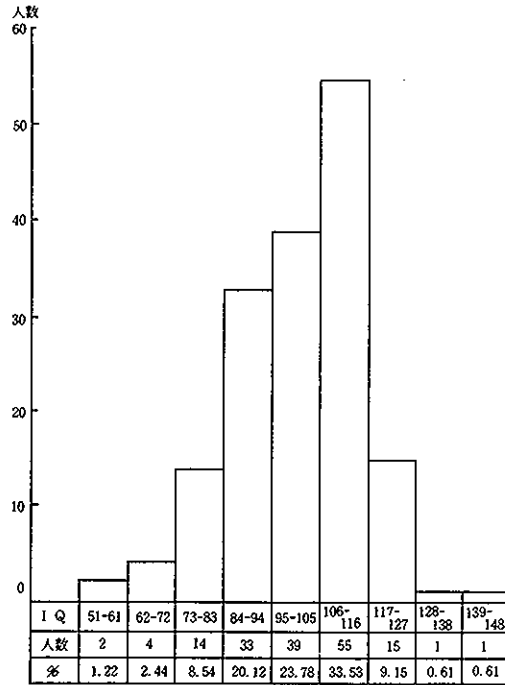


図1 養護施設児の知能指数分布図
 知能指数平均 100.90
 人 数 164名

精神薄弱児施設に収容されているからだと思われる。平均値は100.90であり、平均知能群と見ることができよう。

次に164名につき、学年別に分けて見ると表1のようになる。学年別に知能指数の平均値をみると、各学年とも平均知能群とみることが出来ると思う。学校在学児の

表1 養護施設児の学年別、知能指数

| 学 年 | 総人数 | I.Q.がわかる人数 | I.Q.の平均値 |
|------|-----|------------|----------|
| 小・1年 | 12名 | 7名 | 91.43 |
| 小・2年 | 25名 | 15名 | 104.13 |
| 小・3年 | 27名 | 21名 | 105.43 |
| 小・4年 | 24名 | 19名 | 101.16 |
| 小・5年 | 26名 | 13名 | 98.00 |
| 小・6年 | 27名 | 16名 | 102.81 |
| 中・1年 | 35名 | 17名 | 104.00 |
| 中・2年 | 38名 | 24名 | 98.38 |
| 中・3年 | 39名 | 32名 | 98.91 |

知能検査の結果を知ることは出来なかったが、普通学級全員を対象としているので、平均知能群と見なすことが出来ると思う。従って、両群の知能指数は大きな差はないと考えることが出来る。

2. 算数学力診断テストの結果

算数学力診断テストの結果については、養護施設児と学校在学児に分け、各学年別に4領域と全領域の得点の百分率を表2に示した。また、各学年別に4領域と全領域の得点の百分率を養護施設児、学校在学児を比較するためにグラフで表して、図2、3、4、5、6、7、8、9、10、で示した。これを見ると、中学1年以外は4領域すべてに於て、養護施設児の方が可成り低く、従って全領域をみても可成り低い。その差の一番大きいのは小学校では1年生で、その差は33.52%である。中学校では2年生で、その差は37.21%である。

養護施設児と学校在学児の算数学力診断テストの結果の全領域につき、各学年別にてt検定を行った。その結果は、各学年別、領域別に示したグラフに記入したように中学1年以外は、1%レベルの危険率で有意差が認められた。この結果から、中学1年を除く、小・中学校、全学年に於て、算数学力診断テストの結果では、全領域は

権平他：3. 学業不振の実態とその改善に関する研究 第1報

表2 養護施設児と学校在学児算数学力診断テストの結果

| 養護施設児 | | | | | | | 学校在学児 | | | | | | |
|--------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----|--|
| 学年 | 数と計算 | 量と測定 | 図形 | 数量関係 | 全領域 | 人数 | 数と計算 | 量と測定 | 図形 | 数量関係 | 全領域 | 人数 | |
| 小・1年 S.D. | 43.17% 27.40 | 50.83% 33.53 | 42.92% 20.70 | 31.67% 33.12 | 42.17% 24.63 | 12名 | 78.97% 16.61 | 81.25% 17.98 | 79.41% 20.33 | 63.13% 18.10 | 75.69% 14.52 | 32名 | |
| 小・2年 S.D. | 72.88% 18.11 | 64.80% 28.86 | 53.68% 15.63 | 61.60% 35.29 | 63.28% 20.26 | 25名 | 90.44% 14.72 | 88.97% 15.49 | 77.62% 16.26 | 87.18% 20.50 | 86.05% 11.99 | 39名 | |
| 小・3年 S.D. | 55.63% 24.20 | 44.89% 30.17 | 43.85% 27.68 | 33.33% 25.47 | 44.46% 22.37 | 27名 | 78.23% 16.97 | 72.03% 18.78 | 67.53% 18.07 | 56.17% 17.93 | 68.49% 14.48 | 30名 | |
| 小・4年 S.D. | 52.38% 25.49 | 27.50% 26.02 | 26.75% 21.55 | 30.50% 19.64 | 34.43% 19.64 | 24名 | 75.59% 18.49 | 54.83% 22.53 | 45.34% 23.59 | 59.24% 16.20 | 58.75% 16.43 | 29名 | |
| 小・5年 S.D. | 32.65% 26.52 | 39.00% 27.12 | 28.08% 24.18 | 37.88% 31.08 | 34.43% 24.94 | 26名 | 65.34% 23.49 | 70.03% 21.07 | 45.52% 22.37 | 63.21% 24.16 | 61.03% 19.78 | 29名 | |
| 小・6年 S.D. | 32.93% 18.68 | 8.30% 10.86 | 27.52% 21.01 | 19.63% 20.31 | 22.25% 14.11 | 27名 | 57.03% 11.83 | 22.54% 13.79 | 61.84% 17.36 | 53.03% 18.36 | 48.61% 12.09 | 37名 | |
| 中・1年 S.D. | 47.43% 23.86 | 21.98% 29.06 | 57.14% 23.80 | 23.31% 20.83 | 37.65% 21.42 | 35名 | 62.67% 28.04 | 18.03% 20.72 | 62.30% 25.41 | 24.17% 13.64 | 42.54% 16.38 | 30名 | |
| 中・2年 S.D. | 40.76% 28.60 | 18.16% 26.15 | 44.24% 25.27 | 15.32% 17.02 | 29.77% 20.24 | 38名 | 75.00% 20.27 | 57.67% 30.38 | 77.76% 19.96 | 57.48% 20.86 | 66.98% 18.89 | 42名 | |
| 中・3年 S.D. | 41.79% 30.20 | 19.33% 21.20 | 47.18% 27.91 | 18.33% 22.16 | 31.74% 21.84 | 39名 | 80.70% 20.69 | 47.02% 25.93 | 75.44% 20.00 | 41.30% 19.60 | 61.12% 16.21 | 43名 | |

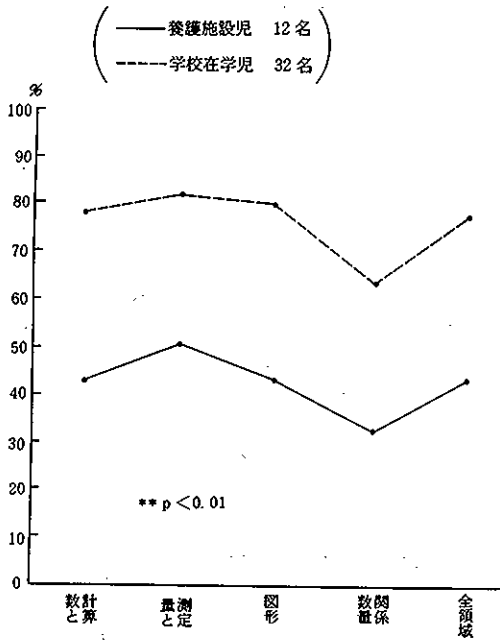


図2 算数学力診断テスト領域別養護施設児と学校在学児との比較 小学1年

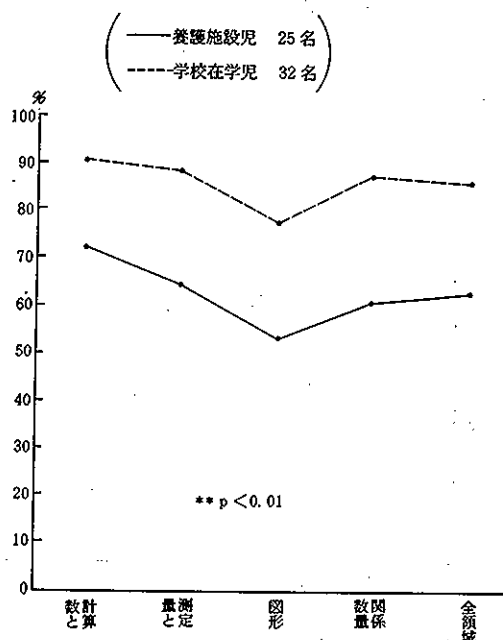


図3 算数学力診断テスト領域別養護施設児と学校在学児との比較 小学2年

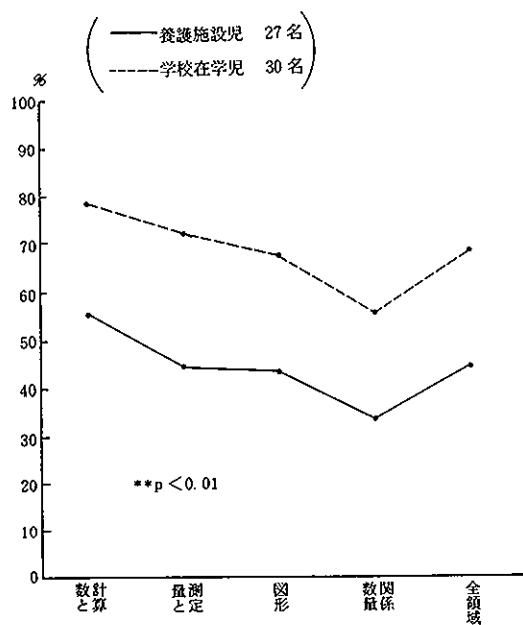


図4 算数学力診断テスト領域別養護施設児と学校在学児との比較 小学3年

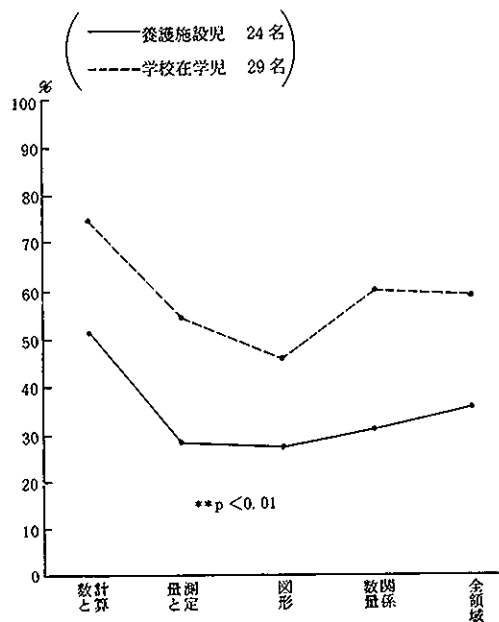


図5 算数学力診断テスト領域別養護施設児と学校在学児との比較 小学4年

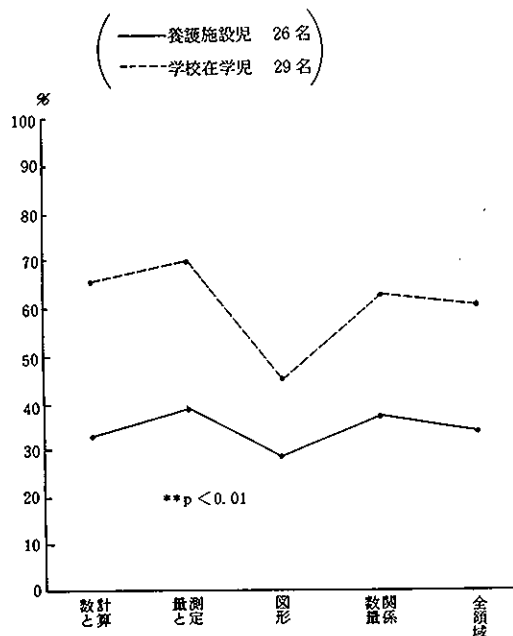


図6 算数学力診断テスト領域別養護施設児と学校在学児との比較 小学5年

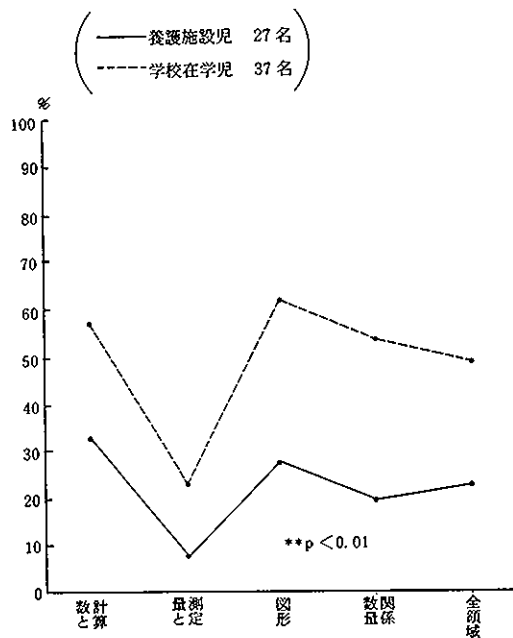


図7 算数学力診断テスト領域別養護施設児と学校在学児との比較 小学6年

権平他：3. 学業不振の実態とその改善に関する研究 第1報

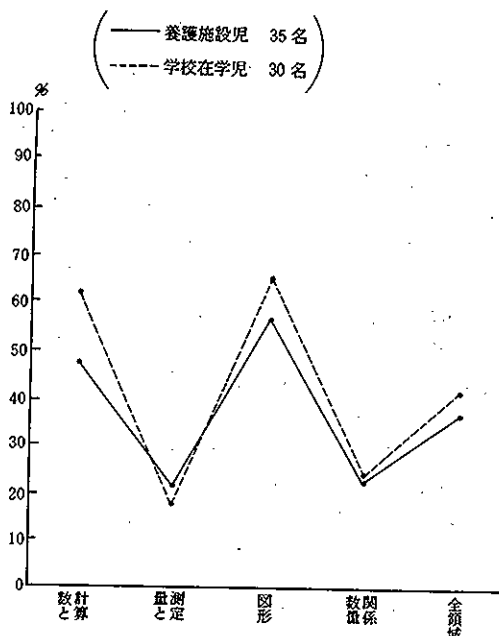


図8 算数学力診断テスト領域別養護施設児と学校在学児との比較 中学1年

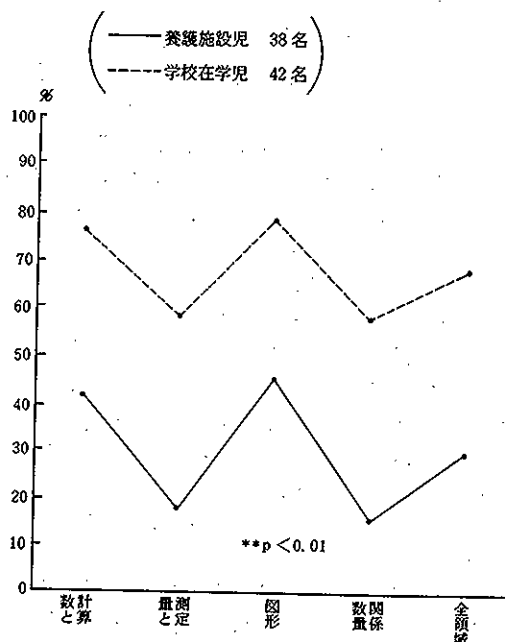


図9 算数学力診断テスト領域別養護施設児と学校在学児との比較 中学2年

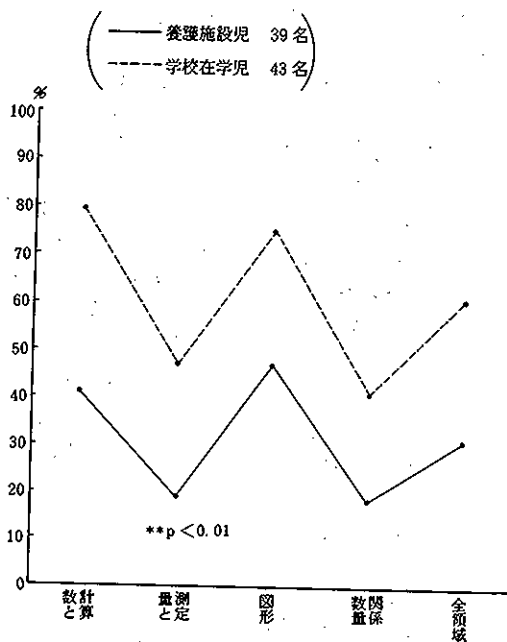


図10 算数学力診断テスト領域別養護施設児と学校在学児との比較 中学3年

養護施設児は学校在学児より低いと云える。

中学1年生が他学年に比べて、両群に差がないことについての原因はよく分らないが、学校在学児群の中学1年生は図形を除く、すべての領域に於て、他学年より低いことから、何らかの原因により、この学年の算数学力が低いのではないかと考えられるが、それ以上のことは究明することは出来なかった。

領域別の得点を見ると、中学1年生を除き、養護施設児は学校在学児より、すべての領域に於て低いが、グラフで見ると両群の得点の傾向は同様である。東京都の学校在学児に同じようにテストを行った結果をみても、4領域の得点の傾向はほぼ同様であった。このことから、このテストの問題自体に原因があるとも考えられる。また、児童が修得ししやすい領域と、し難い領域があるためかとも考えられるが、このことについては、今後の課題としたい。

得点の標準偏差値を見ると(表2参照)養護施設児は学校在学児より、小・4年 図形 小・6年 量と測定、中・1年 数と計算、中・2 量と測定、中・3 量と測定を除いて大きくでている。全領域はすべての学年で大きい。これから、養護施設児の方がテストの得点にばらつきがあると云える。云いかえれば、養護施設児の方がテストの問題を解答できる子とできない子がいる。即ち能力に差があるということになる。

3. 知能指数と算数学力診断テストの各領域との相関関係

前述したように、養護施設児で知能指数が分っている者は164名である。小学1年だけ該当学年用の算数学力診断テストをしているため、他学年と条件が異なるので除き、小学、2・3年、小学、4・5・6年、中学、1・2・3年につき、知能指数と算数学力診断テストの各領域との相関関係をみて、表3で相関係数(r)を示した。

表3 I. Q. と算数学力診断テスト各領域との相関(r)

| | 数と計算 | 量と測定 | 図形 | 数量関係 | 全領域 |
|-------------------|------|------|------|------|------|
| I. Q. 小(2. 3年) | 0.46 | 0.41 | 0.38 | 0.27 | 0.67 |
| I. Q. 小(4. 5. 6年) | 0.48 | 0.56 | 0.53 | 0.52 | 0.64 |
| I. Q. 中(1. 2. 3年) | 0.53 | 0.41 | 0.49 | 0.29 | 0.53 |

この結果をみると、各領域と知能指数との相関は低いが、全領域と知能指数との相関はあると云うことが出来、

学年が低い程、相関関係があると云える。

4. 算数学力診断テストの各領域間の相関関係

算数学力診断テストの各領域間に相関関係があるかどうかを知るために、前述したような理由で小学1年生は除き、小学、2・3年、小学、3・4・5年、中学、1・2・3年につき、養護施設児と学校在学児との2群に分けて算数学力診断テストの各領域との相関係数を出してみた。

表4 数と計算と他領域との相関係数(r)を示したものである。養護施設児群と学校在学児群と比較すると、数と計算と図形との相関関係は両群の小・2・3年はほぼ同じであるが小・4・5・6年、中・1・2・3年は養護施設児の方が高い相関を示している。

数と計算は練習効果があがる領域であると云われている。学校在学児の方が塾に通うなどして、計算問題等の練習を重ねる機会があったとも考えられる。

表4 算数学力診断テスト 数と計算と他領域との相関(r)

| 群 別 | 養護施設児 | | | 学校在学児 | | |
|------------------|-------|------|------|-------|------|------|
| | 量と測定 | 図形 | 数量関係 | 量と測定 | 図形 | 数量関係 |
| 数と計算 小(2. 3年) | 0.63 | 0.27 | 0.67 | 0.58 | 0.30 | 0.66 |
| 数と計算 小(4. 5. 6年) | 0.64 | 0.53 | 0.72 | 0.63 | 0.31 | 0.70 |
| 数と計算 中(1. 2. 3年) | 0.53 | 0.73 | 0.62 | 0.51 | 0.47 | 0.50 |

表5 量と測定と図形、数量関係との相関係数(r)を示したものである。養護施設児群と学校在学群とを比較してみると、両群とも、量と測定と数量関係は各学年とも相関がある。量と測定と図形は養護施設児小、4・5・6年、中、1・2・3年と学校在学児、中、1・2・3年は、相関関係があるが、他はない。

表5 算数学力診断テストの量と測定と他領域との相関(r)

| 群 別 | 養護施設児 | | 学校在学児 | |
|------------------|-------|------|-------|------|
| | 図形 | 数量関係 | 図形 | 数量関係 |
| 量と測定 小(2. 3年) | 0.29 | 0.55 | 0.30 | 0.59 |
| 量と測定 小(4. 5. 6年) | 0.57 | 0.70 | 0.06 | 0.59 |
| 量と測定 中(1. 2. 3年) | 0.56 | 0.62 | 0.55 | 0.70 |

表6 図形と数量関係の相関係数を示した。養護施設児、小、4・5・6年、中、1・2・3年、学校在学児中、1・2・3年は図形と数量関係は相関関係があるが、他はない。

数量関係は文章題が多く、一般に文章を読み取る力と関係があると云われている。養護施設児は学校在学児と比較して、数量関係が他領域と比較して劣っているということはないと考えられる。

表6 算数学力診断テスト
図形と数量関係との相関(r)

| 群 別 | 養護施設児 | 学校在学児 |
|------------------|---------|---------|
| 領 域 | 数 量 関 係 | 数 量 関 係 |
| 図 形 小(2.3年) | 0.23 | 0.42 |
| 図 形 小(4.5.6年) | 0.63 | 0.33 |
| 図 形 中(1.2.3年) | 0.60 | 0.55 |

5. 養護施設児の生育歴

養護施設児の学業不振の原因を探るために、子どもの施設入所の理由や生育歴を知りたいと思い、個々の子どもについてでなくてもよいが、どういう経過をたどって生活してきたかだけでも知りたいと考えたが、子どものプライバシーを守るために、それについては、部外者に知らせることはできないと、多くの施設から断られた。その理由はもっともであり、施設が子ども達を大切に扱っていられることが分った。われわれも、その主旨を尊重してこの研究を進めていきたいと考えている。

「徳島における養護施設児の実態」昭和60年3月を参考にしてみると、養護施設児への措置理由で多い順から離婚23.5%、親の養育欠損14.3%、母親行方不明13.9%、母親疾病9.0%、サラ金6.6%、父親疾病6.2%、父親行方不明5.6%、母親死亡4.5%、父親死亡4.3%、未婚の母3.6%、刑務所拘置3.4%、虐待3.2%、貧困1.5%、その他0.6%となっている。県の係の方の話では「地方都市であるため、親戚など身寄りがしっかりしている場合は、両親が何んらかの理由で子どもの養育が困難になったような時には、子どもを引取って養育する例が多い。大都市より、急な出来事で養護施設に入所するようになる子どもは少ないように思う、養護施設に措置する以前から、子どもにとって望ましい環境でない場合が殆んどであると思ってよい」ということである。措置理由の第一である離婚は、離婚後、両親のどちらかが

親権者になっても、その後、養育困難になり、措置された場合が多い。当然ではあるが、離婚や両親の一方が行方不明や死亡したなどの親の役割りがとられていない中で養育されたり、両親がサラ金に追われて、転々と居を換えて落ち着かない生活をしてきた子ども達が殆んどである。学業不振になる環境的要因として、家庭環境に問題がある場合が多いと指摘されている。即ち、家庭の貧困、離婚、親の病気や蒸発などで、子どもの養育に無関心なため、子どもは幼少時から、両親の愛情を受け、安定した家庭生活を送ってきていないことが想像される。子どもは情緒的にも安定を欠き、また、その年令毎に必要な知的な刺激も受けずに養育されてきたのではないかと考えられる。就学後まで家庭で養育された子どもにあっては、親の都合で、遅刻や早退、欠席をさせられたり、また子どもが学校を遅刻、早退、欠席していても放任していたことが考えられる。学習に必要な教材を与えないなど、学校教育に対して、無関心な両親も多いのではないだろうか。その上、家庭不和のために、精神的に緊張した雰囲気の中で生活させられてきた子どもは学業不振になりやすい、養護施設児は、こうした家庭環境を経験してきたわけであるから学業不振になったと考えることが出来ると思う。一旦、学業不振になり、該当学年以前に未修得な箇所があると、特に算数科では、学校の授業が理解できなくなる。例えば加算、減算が出来なければ、掛け算、割り算が出来ないというようなことである。子どもは授業中理解できない部分があると、積極的に質問するようなことは少なく、分らないと放棄してしまい、学習意欲を失ってしまう結果となり、学業不振の状態はなおひどくなる。養護施設児の学習指導は学校での教科指導だけに頼らず、特に学校就学後に入所した子どもについては、未学習部分につき、補習してやる必要がある。

V おわりに

養護施設児に算数学力診断テストを行った結果、算数科に於て学業不振の傾向が見出された。養護施設児は幼少時から、充分な養護をされないで育った子どもが多く、学業不振になる環境的条件が揃っていたと考えることが出来よう。暖かい愛情ある安定した環境で養育することが先ず大切であるが、出来るだけ学業不振の改善に努力することにより、学校生活によりよく適応し、自立心を持って自信ある社会生活を送る基礎を築いていくことが出来るのではないだろうか。勉強だけ出来ても仕方がない、社会生活が送れるようにした方がよいという考えもあるが、小学校の課程を終了していれば、日常生活に必

要な基礎は修得できると思う。就職しても、小学校課程の学力が身につけていないと、仕事上でも困ることもあり、自分から劣等感を持ち、人間関係がうまくいかない例も多い。その点も考慮して、その子の学年にこだわらず、この算数学力診断テストの結果から、未修得の部分を発見してそこを教えていくことにより学習効果をあげることができる。そうした観点からこのテストは算数科の未修得の部分の発見に利用することも出来る。

(本研究は、徳島県児童相談所、森 依顕氏、加茂愛育園、片山和義氏の御指導、御援助を頂いたものである。)

参 考 文 献

1. 権平俊子他「情緒障害児等の学業不振に関する研究」日本総合愛育研究所 紀要 第14集 123～127頁 1987年
2. 権平俊子他「情緒障害児等の学業指導に関する研究 第2報 遊戯治療に引続き学業指導を行った男児一事例」日本総合愛育研究所 紀要 第15集 71～75頁 1979年
3. 権平俊子他「情緒障害児等の学業指導に関する研究 第3報 教科学習と言語発達の関係」日本総合愛育研究所 紀要 第16集 215～222頁 1980年
4. 権平俊子他「情緒障害児等の学業指導に関する研究 I 発達障害を示した男子の13年にわたる追跡的研究 II 情緒障害児等の認知、言語発達および障害の改善に関する研究「言語発達検査」日本総合愛育研究所 紀要 第20集 261～275頁 1980年
5. 北尾倫彦「学業不振」1975年8月
6. 清水利信「学力構造の心理学」1978年2月 金子書房
7. 田中博正他「学業不振児の心理学的研究」1977年9月 講談社
8. 徳島県児童相談所「徳島県における養護施設児の実態 1985年3月」業務概要 51～70頁 1985年
9. 徳島県児童相談所「養護施設収容児の学業不振児の原因と対策に関する研究」1987年3月

Research on Underachievement and its Improvement (Report 1)

— Analysis of Mathematical Ability of the Juvenile resided
in Homes for Dependent, Neglected and Abused Children

GONDAIRA Toshiko • YAMAMOTO Kiyoe
KIKKAWA Masao • YAGI Yoshihiro
O.D.A Masatoshi • YUUKI Toshiya

Previous studies show that most of juvenile children resided in homes of dependent, neglected and abused children ("home") suffered degenerated living condition before their acceptance to "home". This would be the cause of their underachievement of learning. To confirm this hypothesis, we conducted a series of mathematical ability measurement tests to assess the degree of underachievement. These tests are also devised to seize the cause of underachievement and improve it.

These tests are based on the curriculum of mathematics: test is constructed from questions of four (4) categories. The target of testing is made from two groups: first group is 253 students of 1st grade to 9th grade resided in 9 "homes" at Tokushima prefecture ("home students"), second group is 321 students of 1st grade to 9th grade from normal school of the same area ("normal students"). The scores are evaluated according to specially created standard. Here, available 164 IQ data of home students shows that they consist standard IQ group. Therefore, both groups are considered to be part of standard IQ group.

1) Result of mathematical skill measurement test

We compared the average scores of home students and normal students by each grade; home students show lower average scores except 7th grade. We also evaluated the difference of both group; 1% level of significant difference is observed except 7th grade children.

2) Standard deviation

We compared the standard deviations of home students with that of normal students. The standard deviation of home students tends to be larger. This shows that home students have larger deviation of scores.

3) Correlation between IQ and mathematical ability test

We calculated the correlation between IQ and the result of mathematical ability test home students. We observed the existence of correlation between total score and IQ.

4) Correlation among each categories of mathematical ability test.

We observed correlation in the categories of Measurement and Quantity. We also observed that home students shows strong tendency of underachievement in mathematics. This strengthens our hypothesis that the lack of attendance of parents and other essential environment condition for normal development from infancy or during the period of development would be the causes of their underachievement.