

# 精神発達遅滞幼児の描画過程に関する研究

—行動診断の一つの手がかりとして—

研究第8部 津 守 真  
水 田 順 子

## I 問 題

精神発達の遅滞した幼児には、いろいろの病因、現象型、発達程度のもが含まれ、また、その中には、集団の中で教育効果の上りやすいものと、集団指導の容易でないものがあることに気がついている。このようないろいろの子どもが、治療教育の場においてとる行動様式も一様でない。私どもは、いろいろの場面において、精神発達遅滞幼児のとる行動様式を明かにして、行動診断を行う試みをしているが、本研究は描画場面における行動

を明かにすることによつて、行動診断の手がかりを得ようとしたものである。

本年度においては、集団指導にのりやすい子どもについて、3,4,5才各生活年令別にグルーピングしてあり、集団からの逸脱行動の多いものを別グループとしてわけたのである。本研究においては、まず、描画場面における行動を、発達段階別に明かにし、次いで、集団から逸脱する子どもの行動特性を明かにしようとした。

## II 方 法

### 1. 被 験 者

家庭指導グループに通つて来ている精神発達遅滞幼児30名。内わけは下表の通りである。

### 2. 描画場面構成の方法

本研究においては、描画材料や課題に、各種の精神発達遅滞幼児がどのような反応をするかを明かにしようとしたので、場面への導入や誘導の仕方は、一つの決まつた型を設置するのではなく、子どもに応じて活動しやすいように刺激を加えることとした。それは、行動診断の際に、ある場面でその子どもの力が充分に発揮され、また感情が表現されて、教育されつつある子どものありのままの姿をとらえることによつて、治療教育の一環として

の行動診断をなしうるからである。そこで、子どものその時、その場に最も適した導入や誘導のための言葉や動作が行動診断の実施者によつて、臨機応変に選ばなければならない。

このようにして、私どもが行つて来た行動診断描画場面の記録から、場面構成の大すじは、次のようにまとめる事が出来る。

#### (1) 導 入 部

- ・材料をそろえておいて、子どもが活動に入るのを待つ。
- ・子どもが活動に入りそうになかつたら、できるだけ自然な時を選んで、言葉や動作でさそいかけをする。
- ・子どもが活動に入つたら、それを承認し勇気づけて活動が進むようにする。

	人 数	MA			DQ		
		最 低	最 高	平 均	最 低	最 高	平 均
5オクラス	8 人	1 : 6	2 : 10	1 : 10	29	60	43
4オクラス	8 人	1 : 3	2 : 0	1 : 8	29	59	44
3オクラス	8 人	1 : 3.5	2 : 2.5	1 : 4.5	28	67	47
研究クラス	6 人	1 : 6	2 : 9.5	2 : 0	41	60	46

(注) 研究クラスは、集団からの逸脱行動の多い子どものグループである。

(2) 展 開 部

- ・さらに子どもの活動のすべてを認め、勇気づける。
- ・子どもの活動を見守る。
- ・活動が停滞して来たら、発展させるために、材料を追加したり、イメージを与えるような働きかけを試みる。

(3) 終 結 部

- ・作品をみせたり、それに名前をかいたり、壁にはつて、結果を認識させる。

大体、以上のような導入、展開、終結の経過を追って場面を構成する。承認や勇気づけ、あるいは働きかけの

仕方は、子どもにそくした、最も適切と思われる方法を取り、子ども自身を十分に発揮させて、同時に行動診断の一つの目安にする。

3. 記 録 の 方 法

指導者(注)と子どもが一对一の描画場面に対して、一人の記録者がつき、1分単位で逐次的な行動観察記録をとつた。

(注)本研究での行動診断のための描画場面の実施者はふだんの治療教育の指導者であるため、本稿では指導者ということにする。

Ⅲ 結 果 と 考 察

1. は じ め に

今回、行動診断の一つの試みとして、描画場面を取りあげたが、描画の結果、すなわち作品を問題とするのではなく、描画をしていく過程をとらえることにした。それは、作品そのものにも、子どもの能力や態度、パーソナリティはあらわれるが、同時に、あるいはこの段階ではそれよりずっと重要な度合で、描画経過に伴う行動にそれが現われてくるからである。作品を比べてみた時に、差が見出せないようなものでも、その経過には、大きな違いがあることが多いのである。従つて、今回は、描画の結果にではなく、過程に重点をおいて、分析、考察を試みた。

本研究の実験例は、先にあげたように、総計30例であるが、各々の記録を検討した結果、描画行動に関して、発達の段階を認めることができた。その発達の段階は、描画以外の行動においても認めることのできるものであつた。そこで、描画行動の発達の段階として、次の4群にわけて考察することにした。このうち、第1群から第3群までは、発達の移行の段階と考えられるが、第4群は、質的に異なるものである。

- 第1群：問題行動のない精神発達遅滞幼児のうち、発達段階の比較的高いもの
- 第2群：問題行動のない精神発達遅滞幼児のうち、発達段階の中程度のもの
- 第3群：問題行動のない精神発達遅滞幼児のうち、発達の段階の比較的低いもの
- 第4群：問題行動を持つもの

第1表は、第1群に該当する子どもの記録の抜粋と、行動の要約であり、第2表は、第2群に、第3表は第3

群に第4表は、第4群に、各々該当する子どもの記録の抜粋とその行動の要約である。

第1、2、3表の3例を、各発達段階の例としてあげた理由は、描画場面においても、ふだんの治療教育場面においても、各グループの代表的な典型として認められるものだからである。

第1、2、3表にあげた例では、年令も、ちょうど5才、4才、3才になっているが、もちろん、生活年令と描画行動の発達段階は、必ずしも一致するものではない。しかし、特別に問題行動のない精神発達遅滞幼児は、これら第1群から第3群の、いずれかに位置づけてみることが出来る。

描画の行動診断場面で、第1群から第3群にあてはまらない子どもは、ふだんの治療教育場面でも、集団行動が出来ないとか、異常行動があるなど、何らかの問題を持つている子どもであることが明らかにされ、これを第4群とした。第4群に入る子どもは、多種の行動型をもっており、代表的典型を示すことは出来ないが、例として1つだけとりあげることにした。

以上に述べた考えから、本研究における描画過程の行動診断の結果と考察を、第1表から第4表にあげた例にそつて行つていきたいと思う。

2. 第1群の結果と考察

<みのる>を例にとつて考察する。

<みのる>は、昭和36年1月生。CA5才。4：0才当時のMAは1：11才。DQ48。ダウン氏症候群である。

## (1) 導入部

・自分でいつもクレヨンや紙をおいてある場所から材料を出して来て描きはじめる。

はつきりと自分で絵をかこうという意図を持っている。

指導者はそれに対して

・「すてきね。何かしら、いいわね」

といつて承認し、勇気づける。承認と勇気づけによつて、〈みのる〉のはじめた活動は進んでいく。

以上の導入部で言えることは、

- 1) 意図を持って自分から活動に入っている。
- 2) 指導者の承認と勇気づけによつて、さらに活動が進んでいる。

この2点である。

## (2) 展開部

次に〈みのる〉の描画はどのように展開していくかという点、新しく材料を追加すると活動が進み、

・「いろんなお丸かけたのね」

と承認すると、それを受け入れる。さらに

・「来る時、何にのつて来たの？」

という働きかけによつて、自分が描こうとするもののイメージを持ち、「バス」と言つて形をかく。この場合、バスの形にはならず、細長い丸をかいただけであるが、イメージを持って、かいていることは、あきらかである。

・「これ車かな？」

という働きかけには、「トブ」と(何のことかよくわからないが、ともかく)自分の描いたものに命名をする。「指導者の働きかけ→活動の発展」がこうして繰り返されていく。

・T「すごいわね。あらしみたいわね」

M「アメ、アメ」

T「雨が降つてるの？」

M「ハイ」

「長靴はいて傘もつてくるのね。それもかこうか」という働きかけは、適当でなく、〈みのる〉はのらない。〈みのる〉のまだ雨をかきたいという気持を認めて

・「まだ雨降つてるのね」

と承認する。

以上をまとめると、次の事が言える。

- 1) 材料の追加によつて活動が進む。
- 2) 指導者の承認、勇気づけによつても、活動が進む。
- 3) 自発的に活動を発展させることができる。
- 4) 指導者の働きかけに応じて活動が発展する。
- 5) イメージを持つてかく。

6) かいたものに命名することができる。

## (3) 終結部

・「ハイ、かけた」とかいた紙を持つて壁の方へいく。

自分で終結した意識を持つている。

「この絵は何？」という質問に対しても、「トツキュー・これは雨、これは……」と説明する。

終結部では、

- 1) 自分から意識を持って活動を終結する。
- 2) 自分のかいたものを説明することができる。の2点があげられる。

以上が〈みのる〉の描画過程であるが、第1群に属する子どもは、ほぼこれと同様な過程を示している。

## 3. 第2群の結果と考察

〈よしお〉を例にとつて考察する。

〈よしお〉は、昭和34年9月生。CA4才。3:0才当時のMAは1:6才。DQ50。

ダウン氏症候群である。

## (1) 導入部

材料を出すと、それをみてすぐ活動に入つて来る。

・「上手ね。大きくかけたわね——」

という承認と勇気づけによつて、活動が進む。

・「自動車かな。ブーって」

・「汽車ポツポの線路かな」

という働きかけで、さらに活動が発展する。

導入部では、第1群の〈みのる〉が、自分から材料を出して来たという点では、〈よしお〉より明らかな意図を持って活動に入つたと言えるが、〈よしお〉も、

- 1) 意図を持って活動に入つた。
  - 2) 指導者の承認と勇気づけによつて活動が進んだ。
- という点では、ほぼ同じ行動を示している。

## (2) 展開部

・新しい材料を追加すると活動が進む。

・「どこまでいくのかな、ブーて」

と活動を承認し、働きかけると、指導者の声に合わせてグルグルとかき、活動が進む。あきたり、ふざけたりするが、材料の追加、活動の承認、働きかけによつて再び活動がすすんでいく。

次に「ゆう子ちゃんのお顔かいて」と発展させるための働きかけをする。〈よしお〉は、今迄のかき方と違つて、大きな丸の中に小さな丸を沢山かく。働きかけによつて違つた行動が発展する。「ゆう子ちゃんのお顔みたいわね」とかいたものにイメージを与えようとするが、くよ

しお>は顔を描いたという意識はまだ持つていない。  
 <よしお>の展開部をまとめると、次のことが言える。

- 1) 材料の追加によって活動が進む。
- 2) 指導者の承認、勇気づけによって活動が進む。

### (3) 終 結 部

あきて来ると、クレヨンをかきまわしたり落としてふざけたりする。終りにしようという意識は持つていない。指導者が作品をみせると、興味を持つて見る。

すなわち、<よしお>の終結部は、

- 1) 終結の明らかな意識はもたない。
  - 2) 自分のかいたものに興味をもつ。ことがいえる。
- 以上が<よしお>の描画過程であるが、第2群に属する子どもは、ほぼこれと同様の経過を示している。

## 4. 第3群の結果と考察

<さゆり>を例として考察する。

<さゆり>は、昭和37年10月生。CA3才。当時のMA1:4才。DQ42。特別の障害の原因は発見されない。

### (1) 導 入 部

- ・「紙かしてあげましょう。いらつしやい」とさそうとついで来る。
- ・かいてみせると笑つてみている。
- ・「かしてあげましょう」とクレヨンをみせるとかいてみる。

という風に、何度かさそつてはじめて、やつと、しかも躊躇しながら活動に入つて来ている。しかし、承認と勇気づけによつて活動が進むという点では、第1群の<みのる>第2群の<よしお>と同様である。

すなわち

- 1) さそわれて活動に入る。
- 2) 承認と勇気づけによつて活動が進む。

### (2) 展 開 部

- ・指導者が新しい紙を出すと線を二本かく。
- ・承認すると活動が進む。

指導者が発展させようとするが、それにはのらず、自分の活動を続ける。「汽車ボツポかいてみよう」という働きかけにも応ずることが出来ず、ただグルグルと描くイメージを持つて描くことは、まだできず、「何かいたの?」という質問にもまだ答えられない。

以上をまとめると次のとおりである。

- 1) 承認と勇気づけで活動はすすむ。
- 2) 自分で活動を進める。
- 3) 指導者の働きかけにやや無関心。
- 4) イメージを持つてかくことができない。

### (3) 終 結 部

結果の作品に対して、あまり興味を示さない。

以上がさゆりの描画過程であるが、第3群に属する子どもは、ほぼこれと同様の過程を示している。

## 5. 第4群の結果と考察

<ひでとし>を例にとつて考察する。

<ひでとし>は、昭和35年3月生。CA6才。4:7才当時のMAは1:8才。DQ44。その後のテストでは不能。麻疹脳炎の後遺症である。

### (1) 導 入 部

- ・自分から来て机においてあつたクレヨンを取つてシユツとかき「カケタ」と言う。

この記録からだけみると、<よしお>と同じように意図を持つて自分から活動に入つたようにもみえるが、ふだんの様子から考えると、偶然的行動とみられる面もある。現象だけでははつきりしないが、しかし、このあとの展開、終結をみていくに従い、かくという意図を持つていないことが明らかになる。

### (2) 展 開 部

「シユツとかいては、カケタを繰り返す」が、何度も続き、ついには、紙以外の所にもかまわず、かきつけは、「カケタ」という。

「描けた」という意識でいつているのではなく、単なる反復語とみることができる。

- ・クレヨンをなめる。
- ・クレヨンの箱をひつくりかえす。
- ・かいてはなめる。

床にも机にも区別なしにかいてしまう。指導者の働きかけにも無関心。

- ・自分のホホにかく。

指導者がかいてみせても無関心。

- ・ホホにかきながらいつてしまう。

### (3) 終 結 部

結果には無関心。もちろん、かき終えたという意識は持つていない。

以上の<ひでとし>の例をみると、前にあげた3例とは別の型であることがわかる。<ひでとし>のふだんの態度でも、課題意識がなく、一定の繰り返しの行動が多く、反復語が多いのである。ふだんの<ひでとし>の行動の特徴がかなりよくこの描画場面にもあらわれているということができる。

## 6. ま と め

以上の結果より、第1群から第3群までの発達の傾向の特徴をまとめてみると、次のようになる。

### (1) 導 入 部

第1群は、はつきりとした意図を持つて自分から活動に入ることができる。第2群は、自分からすすんで活動に入るが、第3群はさそわれなければ、活動に入らない。

承認と勇気づけによつて活動が進むのは、いずれの群も同様である。

(2) 展 開 部

第1群、第2群は、材料の追加によつて活動がすすむが、第3群は、必ずしも進むとは言えない。

第1群は、自発的に活動を発展させることができる。

第1群、第2群は、指導者の働きかけに応じて活動が発展するが、第3群は働きかけに応じない。

第1群は、イメージを持つてかき、かいたものに命名することができるが、第2群、第3群はまだできない。

(3) 終 結 部

第1群は、意識的に活動を終結する。

第1群は、自分のかいたものを説明することができる。

第2群は、自分のかいたものに興味を示す程度であり、

第3群は、自分のかいたものに注意を向けない。自分がかいたという意識はもたない。

第4群(ひでとしの例)と他群と比較して特徴としてあげられるのは、次の事である。

最も低い第3群においてすら、指導者の承認と勇気づけは、子どもに大きく働いて、安心感と勇気を与え、それが活動に反映して描画が進んでいくのに反して、第4群の例では、指導者の働きかけに対して一切無関心、無反応であることである。これは、他人の働きかけが受け入れられないということであつて、〈ひでとし〉に対して私どもが日常の治療教育場面でもよく感じていることである。この点が、〈ひでとし〉を第1群から第3群の中に入れることができず、第4群としてとり出した理由と言える。

第4群に含まれる他の子どもも、各々の理由で第4群に入れられるわけであるが、その行動様式は多様であり、本稿では、その詳細は省略する。

IV 要 約

本研究は、精神発達遅滞幼児の行動診断の手がかりとするために、描画場面をとりあげ、その過程の分析を試みた。その結果描画の発達の段階を示すものとして、被験者を3つの群に分けることができた。また、問題行動をもつものを第4群とした。各群の代表例について描画過程を示し、考察を加えた。

行動診断のために、私どもは、描画過程の他に、リズム場面、ままごと場面、その他を用意して行いつつある。その一連の研究の中での描画過程の研究として、本研究はなお継続中のものである。

〔文 献〕

1. 津守真・西山恭子・堤順子・川島杜紀子・藤代節

第1表

第1群・みのるの描画過程

〔T:指導者 M:みのる〕

	描 画 過 程	行 動 の 要 約
導入部	M:自分でクレヨンを出して来てかく。 T:「すてきね。何かしら、いいわねー」 M:「ママ」と自分のかいたものを指して言う。	意図を持つて自分から活動に入る。 活動を承認し、勇気づける。 活動が進む。命名する。一写真①参照
展開部	T:新しい紙を与える。 M:かく。 T:「いろんなお丸かけたのね」とみせる。	材料を追加する。 活動が進む。 結果を承認する。

	<p>M: じつとみる。                  T: 「来る時、何にのつて来たの?」                  M: 「バス」といつて形をかく。                  T: 「ブブーツで通るのね」                  M: 紙を裏がえしてかく。                  T: 「これ車かな?」                  M: 「トブ」                  M: Tの持っていた鉛筆をとつて長い線をいくつもかく。                  T: 「長い線路かな。シューツて?」                  M: かいた線の上にグシャ、グシャかく。                  T: 「すごいわね。あらしみたいね」                  M: 「アメ、アメ」                  T: 「雨が沢山ふつてるの?」                  M: 「ハイ」                  T: 「長靴はいて傘もつてくるのね。それもかこうか」                  M: 「ハイ」というが又、グシャグシャとかく。</p>	<p>活動を進めるための働きかけ。                  働きかけによつて活動が進む。                  結果を承認する。                  自発的に活動を進める。                  活動を発展させるための働きかけ。                  働きかけられて答える。                  さらに活動を続ける。                  イメージを与えるための働きかけ。                  活動を続ける。                  イメージを与えるための働きかけ。                  Tの働きかけによつてイメージを持つ。                    Tの質問答える。                  発展させようとの試み。                  Tの期待にのらず、活動が進む。</p>
終結部	<p>M: 「ハイ、カケタ」と紙をもつて壁の方へいく。                  T: 「その前にお名前かいてあげましょう。この絵は何?」                  M: 「トツキユー、これはアメ、これはタイガチヨ」                  T: 名前をかいて壁に貼る。</p>	<p>活動の終結の意識をもつ。                  質問する。                  質問に答えて説明する。一写真②参照</p>

第2表

第2群・よしおの描画過程

[T: 指導者 Y: よしお]

	描 画 過 程	行 動 の 要 約
導入部	<p>T: 「どうぞ」とクレヨンと紙を出す。                  Y: 一緒にあつた鉛筆をとり、かく。                  T: 「上手ね、大きくかけたわね」                  Y: 「エー」とかいたものをTにみせる。</p>	<p>材料を出す。                  材料をみて、すぐ活動に入る。                  活動を承認し、勇気づける。                  活動が進む。Tの承認を求める。</p>
展 開 部	<p>T: 「色をぬりましょうか」                  Y: 鉛筆でかきつづける。                  T: 「自動車かなブブーツて?」                  「汽車ポツポの線路かな」                  Y: 「ブブー」と云いながらグルグルと鉛筆でかく。                  T: 新しい紙を出してクレヨンを渡す。                  Y: クレヨンでポツポツとかく。                  T: 「てん、てん、てん」                  Y: ぐるぐるとかく。                  「ブブー」とかいて、指さしてTにみせる。                  T: 「どこまでいくのかな、ブブーツて」                  Y: Tの声に合わせてぐるぐるとかく。                  T: 新しい紙を出す。</p>	<p>働きかける。                  のらないが、活動が進む。                  イメージを与えるための働きかけ。                  “                  働きかけにより活動が発展する。一写真③参照                  材料を追加する。                  活動が進む。                  活動を承認する。                  活動が進む。                  Tに承認を求める。                  承認し、働きかける。                  働きかけによつて活動が進む。                  材料を追加する。</p>

	<p>Y : ガサガサとクレヨンの箱をかきまわす。  T : 「ここにかきましよう」と手を持つてかかせる。  Y : 自分で勢よくかいてポンとクレヨンを放る。  Y : Tにいわれて拾う。  Y : 又おとす。  Tが拾うとおとし、それを繰り返してふざける。  T : 「こんどは黒でかいてみよう」とクレヨンを持たせる。  Y : ぐるぐると丸をかく。  T : そばのゆう子を指さして「ゆう子ちゃんのお顔かいて」  Y : 大きな丸をかき中に小さな丸を沢山かく。  T : 「ゆう子ちゃんのお顔みたいね」  Y : 「イヤー、イヤー」とTに指さしてみせる。</p>	<p>あきる。  再び活動に入れる。  活動がすすむが、すぐやめる。   あきてふざける。  再び活動に入れるための働きかけ。   活動がすすむ。  発展させるための働きかけ。   働きかけに応じて活動が発展する。—写真④参照  かいたものにイメージを与える。  承認を求める。</p>
終結部	<p>T : 「これ、よしおちゃんかいたのよ。貼つておきましよう」  Y : じつときいて自分のかいたのをみている。</p>	<p>作品を認識させる。   自分の作品に興味をもつ。</p>

第3表

第3群 さゆりの描画過程

[T : 指導者 S : さゆり]

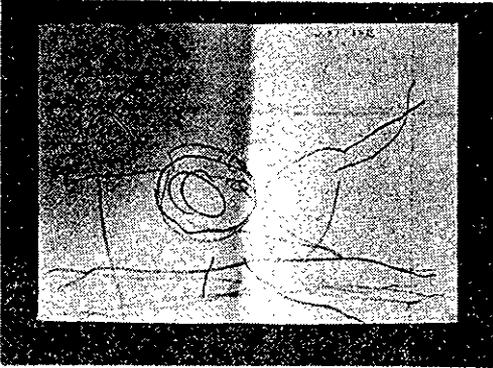
	描 画 過 程	行 動 の 要 約
導 入 部	<p>T : 「紙かしてあげましよう。いらつしやい」  S : ついて来る。  T : シューとかいてみせる。  S : 笑つてみている。  T : 「こんどはこれ、かしてあげましよう」とクレヨンを見せる。  S : クレヨンにちよつとさわり、そばのマジックをとつてかいてみる。</p>	<p>材料を出して誘導する。   誘導する。  興味をもつ。  誘導する。   何度か誘導されて活動に入る。</p>
展 開 部	<p>T : 「こんどはこれでかけるかな？」  別のマジックを渡す。  S : 一本線をかく。  T : 新しい紙を出す。  S : 線を二本かく。  T : 「シュー、シューツてね」  S : また、かいて笑う。  T : 「こんど先生がかいてみる、ガタンガタン」とかいてみせる。  S : みていない。自分でかいてみる。  T : 「汽車ポツポかいてみよう」  S : 自分でぐるぐるかく。  T : 「すてきねー、何、かいたのかな？」  S : 答えず立つていき、すぐもどる。</p>	<p>さらに働きかける。   活動が進む。  材料を追加する。  活動が進む。  活動を承認する。  活動がすすむ。  活動を発展させるための働きかけ。  働きかけに無関心、活動続く。  イメージを与えるための働きかけ。  反応せず、自分の活動を続ける。  勇気づけと質問。  質問に答えない。</p>
終 結 部	<p>T : 「赤いのも、黄色いのもかいたわね。はつときましよう」  S : Tが貼りにいくと、ついていくが、自分のかいたものはみない。</p>	<p>作品を認識させる。   自分の作品に興味を示さない。</p>

第4表 第4群 ひでとしの描画過程

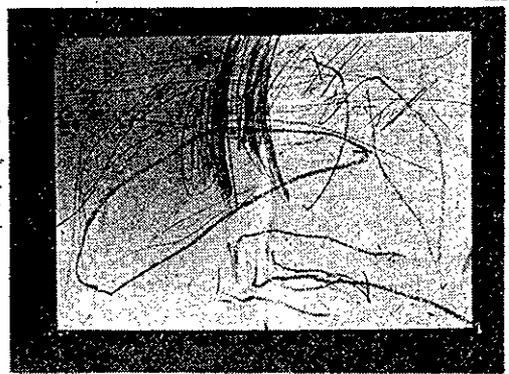
(T:指導者 H:ひでとし)

	描 画 過 程	行 動 の 要 約
導 入 部	H:自分から来てクレヨンでシュツとかき、「カケタ」と言う。 T:「本当ね、上手にかけたわね」 H:シュューとかいては「カケタ」を繰り返す。	材料を偶然とつて活動に入る。  活動を承認し、勇気づける。 かく。反復語をいう。
展  開  部	H:机にもかく。 T:かこうとする所に紙をさし出す。 H:クレヨンをとつてかき「カケタ」をくり返す。 H:クレヨンをなめる。 T:「なめちやうの?おいしい?」 H:クレヨンの箱をひつくりかえす。 かいてはクレヨンをなめる。 H:立ち上る。 T:「これひでちやんかいたのよ」とみせる。 H:無関心。 H:床にもかく、机にもかく。 T:「何かいたのかな。パパかな」 H:無反応。 自分のホホにかく。 T:「これパパのお顔」とぐるぐるかいてみせる。 H:無反応 自分のホホにかきながらいつてしまう。	紙以外の所にもかく。 材料を追加する。 活動がくり返される。 なめる。 その活動をも承認する。 ひつくりかえす。 なめる。  作品を認識させる。 無関心。 紙以外の所にかく。 イメージを与えるための働きかけ。 働きかけに無関心。  活動を発展させるための働きかけ。 働きかけに無関心。
終 結 部	T:つれて来て作品をみせる。 H:みないでいつてしまう。	作品を認識させる。 結果に無関心。

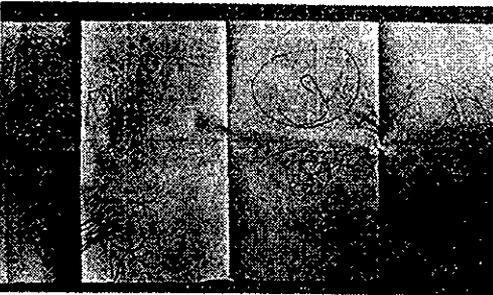
①みのる:「44」



②みのる:「トツキユ・アメ」



③よしお:「ブルブルと云いなが



④よしお:「顔かいて」と誘導するとかく  
よしお:「ゆうちやんのお

