

障害児におけるパーソナリティ特性

田 中 道 治

Personality in Mentally Retarded Children and Autistic Children

Michiharu TANAKA

(Received September 1, 2001)

The purpose of this study was to clarify the characteristics of personality in the handicapped. The questionnaire was administered to 21 teachers who were instructing at junior high school and special schools for the retardates. It consisted of the following categories: (1) expectancy of success, (2) outerdirectedness, (3) self-efficacy, (4) curiosity, (5) creativity, (6) positive-negative reaction tendency, (7) obedience. The main results were as follows:

- (1) Factor analysis of the results revealed seven major factors: activity, positive-negative reaction tendency, expectancy of success, challenge, obedience, creativity, and outerdirectedness.
- (2) Cronbach's alpha which was used to estimate the internal consistency yielded satisfactory homogeneity coefficients in general. Mean factor scores for four groups were different: ① activity factor; second grade in junior high school students were lower than other groups and autistic children were higher than other groups. ② obedience factor; mildly retarded children were lower than other groups. ③ creativity factor; autistic children were higher than other groups. ④ outerdirectedness factor; mild retarded children were higher than other groups.

Key words : personality, motivation, children with mental retardation

I. はじめに

障害児教育において、今日、「生きる力を育てる」、「自己選択および自己決定の力を育む」といった実践研究テーマが取り上げられることが多い。もちろん障害をもった子どもたちが各教科の学習を通して知識やスキルを身につけることは教師の指導の大きなねらいであるのだが、それ以上に彼らは子どもたちが生活や学習の目標をもち積極的に活動し、そして自己自立することを期待しているのである。本来、このような知識やスキルの獲得と自己コントロールの力の発達とは密接に関連性をもっているのであるが、今日、QOL、ノーマライゼーションおよびインクルージョンなどの思潮のもと、前者に比べて後者のほうに注意が強く向けられていると言えよう。しかしながら、障害児の自己形成自体については十分に把握されているわけではない。つまり障害児が自分自身をどのように理解しているのか、過去—現在—未来の時間軸のなかで変化する自己を彼らがどのように意識しているのか、教師や友人といったいわゆる他者と自己の関係にどのように気づいているのか、これらの点について教師が十分に理解しているわけではないであろう。また障害児自身の自己評価的な態度、あるいは教師による評価を踏まえて教育実践が行なわれているとは言い難い。

知的障害児のパーソナリティに関する研究を概観してみると、まず硬さ (rigidity) が取り上げ

られる(相良・小川, 1957; Zigler, 1969; 田中・西谷, 1978; 梅谷, 1979; 堅田, 1968; Zigler & Bennett-Gate, 1999). これは彼らの固執性の強さあるいは融通性の欠如を指摘したものである. 基本的に心的飽和に焦点を当てた実験的研究の結果から, 明らかにされたものである. つまり知的障害児のパーソナリティ構造及びその形成について, 場理論の立場から彼らの硬さは心的構造の隣接領域の各々の領域間での障壁の固さとして現れる. それに対して, Ziglerを中心とする発達論者たちは知的障害児の硬さを後天的に獲得された反応傾向であり, 他者(大人)との相互交渉への高められた動機づけの反映であると証明した. Ziglerらは1950年代から今日まで一貫して, 知的障害児のパーソナリティと環境とのかかわりを実験的に追求してきた. その結果, 正と負の反応傾向, 成功期待, そして外的指向性などのパーソナリティ要因が明らかにされた.

知的障害児のパーソナリティについて, テスト法を用いた研究も行なわれてきた. ロールシャッハ・テストを用いると, 知的障害児の適応の柔軟さの欠如が指摘されたり(大西, 1958), 防衛的態度及び衝動性が考察されたり(藤本, 1960), また自我強度の点から自我発達の遅れが討論された(真田, 1977).

知的障害児のパーソナリティ特性の一つである固執性の強さに関して, 同じ発達障害にカテゴライズされる自閉症児との類似性が注目される. すなわちDSM-IV(1995)及び太田・永井(1993)によると, 自閉症の3つの主症状の一つは活動と興味の範囲の著しい限局性であり, 知的障害児のパーソナリティ特性である固執性の強さとの重複が予想される. 熊谷(1984)及びRumsey(1984)は行動の組み立てにおけるモジュール性の乏しさをカード分類テストでの固執性誤反応の多さによって指摘した. 他言すれば, 自閉症児の固執反応はプランニング行動の未発達さに起因すると考えられる. これは問題解決の際の方略の変更の困難さを意味するものであり, 直接的に彼らのパーソナリティと結びつくものではない. しかしながら, パーソナリティが適応性から理解され, 情緒の安定, 根気強さ, 緻密, 神経質, 興味, 態度などの諸要因を含んでいるとすれば, また学力(能力)との関係が強いことを考慮してみると両者の比較検討は意義深いことであろう.

これまで知的障害児のパーソナリティの研究では主として実験的課題あるいはテストを通しての検討が中心であった. そこで本研究では彼らのパーソナリティに適応性の側面及び能力的側面の両側面からアプローチすることにし, そのため教師の評価によって, 自閉症児との比較を行ないながら特徴を明らかにする.

II. 方 法

1. 対 象

T県T市内の知的障害養護学校の教師20名, そしてC県C市内の公立中学校の教師1名, 計21名である. 知的障害養護学校の教師によって調査対象にされる障害児童・生徒の障害程度別内訳は, 知的障害中度児65名, 知的障害軽度児18名, 自閉症児30名, 計113名である. 公立中学校の生徒は2年生30名である. 両群の児童・生徒の平均CA, 平均MA, そして平均IQは表1に示す通りである.

2. 調査内容

予備調査を踏まえて, 「パーソナリティおよび動機づけに関するアンケート」を作成する. このアンケートの質問は, 成功の期待, 外的指向性, 自己効力感, 好奇心, 創造性, 正・負の反応

表1 対象者の内訳

群	人数	平均 CA*	平均 IQ	平均 MA*
中度知的障害児	53 (男 20 女 33)	166.6 (34.2)	39.2 (5.5)	68.4 (15.8)
軽度知的障害児	18 (男 9 女 9)	159.0 (39.1)	62.4 (9.2)	90.5 (27.0)
自閉症児	30 (男 20 女 10)	158.9 (36.6)	41.9 (14.1)	79.1 (31.0)
健常児	30 (男 16 女 14)	188.4 (2.0)	(標準的発達)	

() 内, S.D. *month

傾向,そして従順といったパーソナリティ及び動機づけに関係する全7カテゴリーから構成され,各々9から10項目で総計65項目となる(詳しくは表2に示される)。成功の期待に関する項目は,課題遂行を目的的に進めたり,低レベルでなく高レベルでそのねらいを達成しようとする反応傾向のことである。外的指向性の項目は,課題解決場面で自らの解決方略を用いて解決しようとするのではなく,周囲の人や物に課題解決の手がかりを求める傾向である。自己効力感の項目は,環境との相互作用を通して得られる満足感のことである。好奇心の項目は,興味・関心の程度を表したり,あるいは得られる情報について既得の知識に照らして不調和の程度を照合することである。創造性に関する項目は,目的達成に向けて新たな考えや着想をもつことである。正と負の反応傾向の項目は,前者が大人からの是認・承認の欲求のことであるのに対して,後者は大人との相互交渉に対する警戒・不安のことである。そして従順に関する項目は,他の人の意見や考えを無批判に受け入れる傾向のことである。各質問項目について,「全くあてはまらない-1点」,「少しあてはまらない-2点」,「どちらとも言えない-3点」,「少しあてはまる-4点」,そして「非常によくあてはまる-5点」として得点化し,5件法を用いる。

アンケート調査では,とくに知的障害養護学校の教師が各々担当している児童・生徒の評価を行なうが,障害の程度,病因,そして知能の程度も併せて記入を要請する。

3. 調査期間及び手続き

1998年6月初旬から8月中旬。養護学校及び中学校単位で留め置き法による。

III. 結 果

1) パーソナリティ及び動機づけの構造に関する分析

知的障害養護学校の教師によって評価された軽度児18名,中度児53名,自閉症児30名,そして公立中学校の教師によって評価された健常な中学2年生30名を一緒にして,SMC法による主因子分析を行ない,7因子を抽出し,その後バリマックス回転を行なった。表2に各項目の回転後の因子負荷量,共通性,寄与量ならびに寄与率を示す。表2に示されるように,第1因子には,項目2「一生懸命勉強する」,項目3「目標まで努力する」,項目20「勉強を喜びのためにする」,項目28「すぐにあきらめてしまう」,項目32「何でもやってみようとする」,項目34「学校のできごとに自信をもとうとする」,項目38「求められると責任を持ってやろうとする」,項目43「辛抱強い」,項目44「新しいことを学ぶのに強い興味をもっている」,項目47「学校でやること

をすばやくかたづける」, 項目 50 「ごほうびがないときでも何でも一生懸命にする」, 項目 54 「問題を解いたり, パズルをしたりすることが好きである」, 項目 56 「人に言われなくても自分からやりはじめる」, 項目 60 「受身であり, ほとんど自分からやろうとしない」の全 14 項目が高い負荷量を示した。これらはいずれも興味・関心, 好奇心あるいは内的動機づけに関連する内容であり, 「活動性の因子」と解釈することができよう。

第Ⅱ因子には, 項目 4 「一人であることが多い」, 項目 11 「他の人を喜ばせることに一生懸命である」, 項目 12 「何でも興味をもっている」, 項目 16 「グループでやらなければならない時, 引っ込んだり一人になったりする」, 項目 29 「他の人をまつのではなく, 自分から近づいていく」, 項目 32 「何でもやってみようとする」, 項目 59 「一人になることがある」, 項目 61 「いつも他の人から目をかけられたり, ほめられたりしたいと思っている」, 項目 62 「自分の好きなことでも何も言わない」, 項目 63 「自分の考え方や感情を持ち, 人にはあまり伝えようとしらない」, 項目 65 「他の人に言うよりも, むしろ人から言われる」の全 11 項目が高い負荷量を示した。これらはいずれも人との相互交渉に関連する内容であり, 「正・負の反応傾向の因子」と名付けられる。

第Ⅲ因子では, 項目 1 「子どもは子どもよりも大人が好きである」, 項目 15 「他の人に身体接触を求める」, 項目 19 「大人にかばってもらおうか, またはあまりにも頼りすぎである」, 項目 26 「何でも一生懸命やれば成功の可能性が高いと思っている」, 項目 37 「必要でない時でも大人の助けをもとめる」, 項目 40 「自分で考えてやれる時, うまくいくと思っている」, 項目 42 「学校場面で問題解決がむずかしい時, 解決することができると思っている」, 項目 57 「学校で新しいことをやる時, うまくいくと思っている」の全 8 項目が高い負荷量であった。これらは, いずれも課題達成の意欲に関連する内容であり, 「成功期待の因子」と解釈される。

第Ⅴ因子では, 項目 10 「自分の能力を信じていない」, 項目 11 「他の人を喜ばせることに一生懸命である」, 項目 13 「他の子どものやっていることを模倣する」, 項目 24 「見知らぬ人に馴れ馴れしい」, 項目 28 「すぐにあきらめてしまう」, 項目 30 「ものごとがうまくいかなかった時, 『仕方ない』と思ったり, 言ったりする」, 項目 35 「うまくいきそうでないことを何でも受け入れてしまう」, 項目 36 「他の人が大切でないと思うと, したかったことをあきらめてしまいやすい」, 項目 48 「劣等感をもっていて, 自分は頭が悪くて悪い人であるという」, 項目 49 「人がもうだめですと言うと, それを受け入れる」の全 10 項目に高い負荷量が示された。これらは他者への依存性や自信欠如に関連する内容であり, 「依存性の因子」と解釈されよう。

第Ⅳ因子では, 項目 17 「はじめて何かやる時, 心配なく思いっきりやる」, 項目 21 「注意深い」, 項目 33 「大人の前で何でも新しいことをするのが心配である」, 項目 45 「何でもそれほどうまくできないと思う」, 項目 48 「劣等感を持っていて, 自分は頭が悪くて, 悪い人であるという」, 項目 52 「うまくいきそうでないものを非常に心配する」, 項目 55 「こわがりであり, 神経質であり, 気にしたり, また心配しすぎたりする」の全 7 項目に高い負荷量が示された。これらはいずれも成功見込みやチャレンジに関連する内容であり, 「積極性の因子」と解釈される。

第Ⅵ因子については, 項目 6 「従順ではない」, 項目 9 「創造的である」, 項目 14 「他の人に従っていく」, 項目 18 「結果に関係なく, 他の人が言う通りにする」, 項目 23 「言われた通りにしすぎである」, 項目 25 「何でも想像豊かに使用する」, 項目 46 「他の人の考え方にまどわされない」, 項目 49 「人がもうだめですと言うと, それを受け入れる」, 項目 53 「ほとんど言った通りにする」, 項目 58 「他の人をほとんど信用しない」の全 10 項目に高い負荷量が示され, いずれも主体性や創造性に関連する内容であり, 「創意・工夫の因子」と解釈されよう。

表2 各項目ごとの回転させた因子負荷行列

質 問 内 容	因子負荷量							共通性 A・At
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	
1) 子どもは(以下省略)子どもよりも大人が好きである.	-0.02	0.00	-0.66	-0.08	0.00	0.03	-0.04	0.45
2) 一生懸命勉強する.	0.77	0.01	0.07	-0.08	-0.02	-0.08	0.00	0.61
3) 目標まで努力する.	0.80	0.04	-0.10	-0.12	0.09	-0.14	0.06	0.70
4) 一人であることが多い.	-0.00	0.76	-0.20	0.00	-0.12	-0.04	0.12	0.65
5) 見知らぬ人を警戒する.	-0.14	0.38	-0.24	0.25	-0.18	-0.15	0.07	0.34
6) 従順ではない.	-0.11	0.12	0.34	0.05	0.09	0.57	-0.30	0.57
7) 他の人の考え方を気にとめない.	-0.33	-0.08	-0.00	0.13	0.07	0.11	-0.40	0.31
8) 自信をもっている.	0.38	0.29	-0.24	0.24	0.12	0.09	-0.52	0.63
9) 創造的である.	0.31	-0.03	-0.32	0.20	-0.22	0.46	0.01	0.50
10) 自分の能力を信じていない.	-0.04	0.31	-0.35	0.05	0.40	-0.04	-0.23	0.44
11) 他人を喜ばせることに一生懸命である.	0.17	0.42	0.16	-0.04	-0.48	0.06	0.03	0.47
12) 何でも興味をもっている.	0.37	0.50	0.04	0.12	-0.33	0.26	-0.01	0.58
13) 他の子どものやっていることを模倣する.	-0.17	-0.14	-0.04	0.10	0.46	0.02	0.04	0.28
14) 他人に従っていく.	-0.17	0.07	-0.27	0.20	0.25	0.49	-0.11	0.46
15) 他人に身体接触を求める.	0.03	-0.12	-0.68	0.18	0.13	-0.15	0.08	0.55
16) グループでやらなければならぬ時引っ込んだり一人になったりする.	0.13	0.56	-0.22	0.37	-0.07	-0.15	-0.00	0.55
17) はじめて何かやる時、心配なく思っきりやる.	0.11	0.11	-0.22	0.55	-0.33	0.17	-0.16	0.55
18) 結果に関係なく、他の人が言う通りにする.	-0.02	0.30	-0.28	0.04	0.24	0.51	0.09	0.50
19) 大人にかばってもらおうか、またはあまりにも頼りすぎである.	0.11	0.04	-0.67	0.31	0.15	0.18	0.25	0.68
20) 勉強を喜びのためにする.	0.73	0.01	0.19	0.00	-0.02	0.03	-0.05	0.57
21) 注意深い.	0.38	-0.27	-0.01	-0.42	0.29	-0.09	0.02	0.48
22) よく知っている人でないと信用しない.	-0.30	0.30	-0.25	0.32	-0.02	-0.28	0.24	0.48
23) 言われた通りにしすぎである.	-0.06	0.34	-0.07	0.22	0.26	0.61	0.04	0.61
24) 見知らぬ人に慣れなれない.	0.18	-0.26	0.06	0.04	0.43	0.11	-0.18	0.34
25) 何でも想像豊かに使用する.	0.39	-0.04	-0.21	0.14	-0.29	0.47	0.11	0.53
26) 何でも一生懸命やれば成功の可能性が高いと思っている.	0.32	0.20	-0.50	-0.02	-0.27	-0.05	-0.27	0.54
27) 何でも習慣化されているようにやってしまう.	-0.06	0.25	-0.01	0.10	0.09	0.15	0.53	0.39
28) すぐにあきらめてしまう.	0.41	-0.04	-0.25	0.24	0.40	0.03	0.24	0.51
29) 他人をまつのではなく、自分から近づいていく.	0.08	0.63	0.13	0.04	-0.25	0.09	-0.20	0.54
30) ものごとがうまくいかなかった時、「仕方ない」と思ったり、言ったりする.	-0.06	-0.24	0.24	0.33	0.40	0.07	0.27	0.46
31) 人にやさしくするのに時間がかかる.	0.20	0.37	-0.05	0.02	0.18	-0.26	0.31	0.38
32) 何でもやってみようとする.	0.46	0.41	-0.01	0.17	-0.29	0.20	-0.19	0.57
33) 大人の前で何でも新しいことをするのが心配である.	0.03	0.15	0.11	0.61	0.27	0.05	-0.02	0.48
34) 学校のでできごとに自信をもとうとする.	0.56	0.30	-0.22	-0.15	-0.09	0.18	-0.36	0.64
35) うまくいきそうでないことを何でも受け入れてしまう.	0.12	0.00	0.06	-0.10	0.66	0.13	0.11	0.50
36) 他人が大切でないとと思うと、したかったことをあきらめてしまいやすい.	0.15	0.09	0.10	0.30	0.49	0.33	0.02	0.48
37) 必要でない時でも大人の助けをもとめる.	0.23	-0.17	-0.56	0.16	0.31	0.12	0.20	0.58
38) 求められると責任をもってやろうとする.	0.66	0.22	-0.27	-0.23	0.04	-0.13	0.02	0.63
39) もっと親切にすることができる.	0.14	0.35	-0.27	-0.37	-0.11	-0.06	-0.27	0.44
40) 自分で考えてやれる時、うまくいくと思っている.	0.28	0.24	-0.42	-0.16	-0.13	0.19	-0.33	0.51
41) ルールをまもろうとしない.	0.34	0.05	-0.26	-0.16	0.04	-0.39	0.41	0.53
42) 学校場面で問題解決がむずかしい時、解決することができる.	0.22	0.12	-0.53	0.05	-0.28	0.16	-0.20	0.49
43) 辛抱強い.	0.68	-0.04	-0.15	-0.06	0.07	-0.17	0.22	0.57
44) 新しいことを学ぶのに強い興味をもっている.	0.59	0.28	0.02	0.13	-0.21	0.13	-0.03	0.50
45) 何でもそれほどうまくはできないと思う.	0.07	0.17	-0.04	0.54	0.33	-0.14	-0.33	0.56
46) 他人の考え方にまどわされない.	0.26	-0.06	-0.12	0.00	0.19	0.42	-0.17	0.33
47) 学校でやることをすばやくたづける.	0.60	-0.11	-0.27	0.03	0.10	0.12	-0.11	0.48
48) 劣等感をもっている.	-0.01	0.26	-0.07	0.40	0.50	0.07	0.06	0.50
49) 人がもうだめですと言うと、それを受け入れる.	-0.03	0.03	0.05	0.24	0.41	0.46	0.09	0.45
50) ごほうびがない時でも何でも一生懸命にする.	0.71	0.06	0.05	-0.07	-0.04	-0.25	0.04	0.58
51) まちがえた時、混乱する.	0.02	0.14	-0.13	0.38	0.05	0.12	0.30	0.28
52) うまくいきそうにないものを非常に心配する.	-0.20	-0.12	-0.03	0.77	0.08	0.06	0.01	0.66
53) ほとんど言った通りにする.	0.10	0.03	-0.02	0.01	0.06	-0.61	-0.13	0.40
54) 問題を解いたり、パズルをしたりすることが好きである.	0.50	0.01	-0.20	-0.21	-0.03	0.19	-0.05	0.38
55) こわがりであり、神経質であり、気にしたり、また心配しすぎたりする.	-0.14	0.08	-0.19	0.64	0.03	0.21	-0.09	0.53
56) 人にいわれなくても自分からやりはじめる.	0.59	0.21	-0.13	0.13	0.03	-0.04	-0.18	0.45
57) 学校であたらしいことをやる時、うまくいくと思っている.	0.28	0.20	-0.53	0.02	-0.24	0.09	-0.35	0.59
58) 他人をほとんど信用しない.	0.27	0.17	-0.06	0.20	-0.05	-0.41	0.07	0.32
59) 一人になることがある.	-0.07	0.63	-0.18	0.02	-0.13	-0.12	0.06	0.47
60) 受け身である、ほとんど自分からやろうとしない.	0.47	0.35	-0.25	0.12	0.09	0.24	0.01	0.49
61) いつも他人から目をかけられたり、ほめられたりしたいと思っている.	0.02	-0.41	-0.04	0.36	0.10	-0.12	0.27	0.40
62) 自分の好きなことでも何も言わない.	0.23	0.61	0.21	-0.01	0.12	0.13	0.04	0.50
63) 自分の考え方や感情をもち、人にはあまり伝えようとはしない.	0.12	0.71	0.23	0.02	0.09	0.19	0.08	0.61
64) ほとんどのことがうまくいくと思っている.	0.07	0.29	-0.24	0.09	-0.30	-0.03	-0.36	0.37
65) 他人に言うよりも、むしろ人から言われる.	0.12	0.64	-0.07	0.12	0.17	0.05	-0.08	0.49
寄 与 量	7.35	5.83	4.51	4.12	3.98	3.85	2.76	32.39
寄 与 率	11.30%	8.97%	6.94%	6.34%	6.12%	5.92%	4.24%	49.83%

最後に第Ⅶ因子では、項目7「他の人の考え方を気にとめない」、項目27「何でも習慣化されているようにやってしまう」、項目41「ルールをまもろうとしない」の全3項目に高い負荷量が示され、自己判断や自己主張に関連する内容であり、「外的指向性の因子」と解釈される。

抽出された7因子で全体の49.83%が説明された。また各々の因子の寄与率をみると、第Ⅰ因子が11.30%、第Ⅱ因子8.97%、第Ⅲ因子6.94%、第Ⅳ因子6.34%、そして第Ⅴ因子6.12%であった。教師の評価した子どものパーソナリティおよび動機づけにおいて「活動性の因子」及び「正・負の反応傾向の因子」の比重が大きかった。

2) 内的一貫性の分析

表2の因子分析結果に従い49項目を分類したが、7因子を構成する各項目がパーソナリティ及び動機づけの全体としての同じ概念のもとに把握されるか信頼性を分析した。各因子の項目数、評価得点の平均値と標準偏差、並びに α 係数を表3に示す。また、7因子間の相関係数を表4に示す。「積極性」「依存性」「正・負の反応傾向」の α 係数が低く（各々.50, .64, .65）問題はあるものの、7因子間の相関係数はいずれも.30以下であり、全体として収束妥当性ならびに弁別妥当性を備えていると思われる。

表3 7因子の項目数、平均値、標準偏差、 α 係数

各因子	項目数	平均値	標準偏差	α 係数
活 動 性	14	2.66	0.72	.92
正・負の反応傾向	11	2.97	0.49	.65
成 功 期 待	8	3.06	0.66	.80
積 極 性	7	2.86	0.56	.50
依 存 性	10	3.25	0.48	.64
創 意 ・ 工 夫	10	3.19	0.41	.85
外 的 指 向 性	3	3.05	0.52	.85

表4 7因子間の相関係数

	活動性	正・負	成功	積極性	依存性	創・工	外的
活動性							
正・負	.10						
成 功	.06	-.13					
積 極 性	-.05	.17	-.16				
依 存 性	-.04	-.03	.07	-.02			
創・工	-.07	.04	.06	.01	.16		
外 的	.28**	.01	-.06	-.11	-.23*	.03	.03

正・負…正と負の反応傾向、成功…成功の期待、創・工…創意・工夫、外的…外的指向性

**P < .01 *P < .05

3) 因子得点の比較分析

7つの因子別に各個人の因子得点を求め、4群の因子得点の平均値及び標準偏差が算出された。表5に示されるように、第Ⅰ因子ではマイナス値を示したのは健常児群および軽度知的障害児群であり、プラス値は自閉症児群および中度知的障害児群であった。とくに健常児群はマイナス値

が大きく、教師による活動性の評価が低い。また障害児群のなかでも自閉症児群はプラス値が大きく、活動性の評価が比較的高いと言える。

第Ⅱ因子では、4群ともにマイナス値であり、群間にほとんど差異が認められない。しかし自閉症児群は他の3群に比べるとマイナス値が若干大きい傾向にあり、正と負の反応傾向の評価が低い。

第Ⅲ因子については、健常児群のみがプラス値であるが、4群間にほとんど差異が示されない。これは教師による課題達成の期待レベルの評価が障害の有無に関係なく変わらないことと、同時に肯定的でも否定的でもないことを示す。

第Ⅳ因子については、第Ⅲ因子と同様に4群間にほとんど差異が示されない。これは、積極性に関して、4群ともに同じように肯定的でも否定的でもないことを示す。

第Ⅴ因子については、どの群もマイナス値を示しているが、なかでも中度知的障害児群のみが顕著である。これは教師による評価で比較的高い依存性を彼らが示すことを知らせる。

第Ⅵ因子では、自閉症児群のみが比較的高いプラス値を示し、他の3群はほぼ同程度であった。

表5 4群の平均因子得点及びSD

群	I	II	III	IV	V	VI	VII
中度知的障害児	.00 (4.92)	.03 (2.71)	-.00 (5.16)	-.00 (4.41)	-.69 (3.84)	.00 (4.93)	.19 (2.64)
軽度知的障害児	-.00 (2.27)	.00 (2.92)	-.01 (2.44)	-.00 (3.35)	-.01 (1.34)	-.00 (2.43)	.00 (1.89)
自閉症児	.24 (3.50)	-.03 (1.87)	-.00 (9.95)	-.00 (5.32)	-.00 (3.84)	.18 (3.40)	.00 (2.91)
健常児	-7.33 (3.86)	-.01 (10.94)	-.00 (1.93)	.00 (3.89)	-.00 (2.81)	-.09 (3.04)	-.00 (5.64)

() 内, S.D.

これは、自閉症児は他者の言いなりにならず、独自の考えに基づく行動をとる傾向にあるという評価の表れであろう。

第Ⅶ因子については、健常児群がマイナス値であり、障害児群はプラス値の傾向を示す。なかでも中度知的障害児群が比較的高いプラス値であり、外的指向性について肯定的評価を受けやすいと言える。

IV. 考 察

従来、知的障害児のパーソナリティ及び動機づけの特性を検討するのに心的飽和課題や単純弁別課題などの実験的課題が与えられたり、あるいは彼らの自己報告による調査が施行されることが多かった。もちろん知的障害の程度が重くなればなる程、言語能力や認知能力の制約を受けて自己報告の正確さに問題が生じていた。そこで本研究では、彼らの教育担当者による客観的評価に着目すること、つまり障害児の行動の一定の傾向を見ることによってこれまで明らかにされてきたパーソナリティ及び動機づけの特性を検討しようとした。

本研究の結果、パーソナリティ及び動機づけの特性を構成する因子として、活動性、正・負の反応傾向、成功期待、積極性、依存性、創意・工夫、外的指向性の7因子が抽出され、証明された。これらは経験や行動に影響を及ぼす決定要因であり、同時にそれらの結果でもあることを示

唆する。教師評価（報告）によってパーソナリティ理論を考察しようとする時、まず全体を通して活動性および正・負の反応傾向の割合の高さが特徴的であった。特に教育・指導の観点から学習者としての児童・生徒の態度を中心に評価されるのは当然のことであろう。健常児は、知的障害児及び自閉症児に比べて、活動性の評価が非常に低かった。具体的に言えば、本研究の対象である中学生は、学習性動機の弱さ、活動の内的動機づけの低下、自主性・主体性の欠如に特徴づけられると言えよう。これに対して、とくに自閉症児では健常児とは逆に比較的積極的に活動性の評価であった。これは、自閉症児の3つの主症状である対人関係の障害、言語障害、そして活動と興味の範囲の顕著な限局性（DSM-IV, 1994）の内、最後の症状に関係して、彼らのこだわり行動（太田・永井, 1993）を中心に評価されたためであると考えられる。この点について、活動性因子に負荷の高かった項目のなかに活動のねらいに関係したものや、その社会・対人的文脈性を含むものがあり、いずれも低い評価であった。つまりプランニング能力あるいは他者の意図理解能力に発達上の課題をもつ自閉症児にとっては、高い評価は期待されないからである。しかしながら、彼らの日常生活場面での活動性については、他者の介入による固執行動の変容が可能である（藤金, 1988）と報告されていることから今後、詳しく検討する必要がある。他方、知的障害児では、ほとんど障害の程度に関係なく教師による活動性は積極的でもなく消極的でもなかった。これは自閉症児とは異なり教師のかかわりのもとで知的障害児の活動が展開しており、そのパーソナリティ及び動機づけの側面に環境的要因が影響を及ぼしていることを知らせる。

正と負の反応傾向について、健常児及び自閉症児の両者がマイナス評価であるのに対して、中度知的障害児も軽度知的障害児もどちらもプラス評価であった。これは Zigler, E. を中心とする発達論者達（Zigler & Balla, 1972; Smith & Pederson, 1988）が明らかにしたように、知的障害児は大人からの是認や承認を求める正の反応傾向と、同時に大人との相互交渉に対する不安や警戒心をもつ、つまり負の反応傾向を示すという実験的評価の知見と一致する。

成功の期待及び積極性については、4群間に差異がなく、0に近いマイナス評価であった。これは障害の有無に関係なく、中学生及び高校生は同じように学習活動や日常生活での一般的活動で積極的ではないことを示唆する。

依存性については、全体的にマイナス評価の傾向であるが、とくに中度知的障害児にその傾向が強いと言える。これまで知的障害児に一般的に見出されてきた他者への依存性あるいは自信欠如（MacMillan, 1969, 1971）のパーソナリティ特性は、本研究の結果、中度知的障害児に顕著であった。このことに関して、軽度知的障害児が以前に比べて学校生活を通して自己選択や自己決定の機会を多く有し、それだけ成功-追求型特性を形成してきているのに対して、中度知的障害児は多くの場面で失敗経験が多かったり、それだけ支援を必要としているためであると考えられる。

創意・工夫については、比較的自閉症児のみが積極的評価を受けていた。これは、先に述べたように自閉症児に特有な対人関係の障害あるいは活動と興味の範囲の顕著な限局性が日常生活レベルで個性的であり独自性に富む活動（行動）として評価されているためと推測される。実際、障害児教育におけるCAIの拡充並びにインターネットの活用を通して特異的発達を示す自閉症児が多かったり（中村, 1990; 中山, 2000; 坂井, 1997）、正確で精緻な描画を黙々と行う自閉症児がいる（浜谷・木原, 1990）。教師にとってイデオ・サバンのような受容・理解の対象になっているのかもしれない。

そして、外的指向性については、中度知的障害児が比較的積極的に評価を受けていた。つまり、彼らは、軽度知的障害児、自閉症児および健常児に比べるとより外的指向な行動を採り易い。

この事は、学習場面や問題解決事態における状況的・環境的手がかりへの探索的態度の面で知的障害の程度が関与することを示唆する。しかし軽度知的障害児を対象にして外的指向性を見出した Tanaka, et al. (2001) の研究結果とは不一致である。今後、知的障害児の日常生活での活動に焦点を当て、外的・内的指向性と障害の程度の関係について検討する必要がある。

以上、教師の評価を中心にしてみた時、知的障害児が依存的であり、外的指向的であることに特徴を有すのに対して、自閉症児は活動的であり、創意・工夫に富むという特性を表わすと言える。これらはいずれも実験的課題を通して明らかにされてきたパーソナリティ・動機づけ特性と一致する。しかしながらこのような特性は日常生活場面での対人・社会的状況を通して指摘されたことであり、それだけダイナミックな様相を呈していると考えられる。知的障害及び自閉症における各々の多くの症候群を基礎にしてパーソナリティが個人の統合への傾向を表わすものであるとすれば、一つひとつの特性が生活場面でどのように相互にかかわり合っているのか詳細に、今後検討する必要がある。

参考文献

- American Psychiatric Association 1994 DSM-IV. British Library cataloguing in Publication Data.
- 藤本文朗 ロールシャッハ・テストによる精神薄弱児の人格診断 児童精神医学とその近接領域 1(2).
- 藤金倫徳 1988 強化子としての固執行動の利用に関する研究 特殊教育学研究 25(4)49-56.
- 浜谷直人・木原久美子 1990 自閉症児の特異な描画技法の発達過程 教育心理学研究 38(1)83-88.
- 堅田明義 1968 精神薄弱児のパーソナリティの特性 特異児の心理と教育 151-161.
- 熊谷高幸 1984 自閉症児のカード分類反応 特殊教育学研究 21(4)17-23.
- MacMillan, D.L. 1969 Motivational differences: Cultural-familial retardates vs. normal subjects on expectancy for failure. American Journal of Mental Deficiency, 74, 254-258.
- MacMillan, D. L., Keogh, B. K. 1971 Normal and retarded children's expectancy for failure. Development Psychology, 4, 343-348.
- 中邑賢龍 1997 知的障害及び自閉的傾向を持つ子どもの VOCA 利用可能性に関する研究 特殊教育学研究 35(2)33-42.
- 中山龍也 2001 知的障害児のカテゴリー分類学習に及ぼすマルチメディアの効果について 熊本大学教育学研究科修士論文.
- 大西憲明 1958 精神薄弱児の人格的適応に関する研究(6) 哲学論集 5.
- 太田昌幸・栗田広・清水康夫・武藤直子 1978 自閉症の認知障害 臨床精神医学 7(8)17-28.
- 坂井聡 1997 自閉性障害児への VOCA を利用したコミュニケーション指導 特殊教育学研究 34(5)59-64.
- 相良守次・小川隆 1957 パーソナリティの力学説 岩波書店.
- 真田英進 1977 精神遅滞児における ego strength に関する研究 特殊教育学研究 14(3)15-22.
- Smith, P., & Pederson, D. 1988 Maternal sensitivity and patterns of infant-mother attachment. Child Development, 59, 1097-1101.
- 田中道治・西谷三四郎 1978 精神薄弱児の動機づけに関する研究 筑波大学心身障害学研究 2 175-185.
- Tanaka, M., Malakoff, M.E., Gates, D. B., & Zigler, E. 2001 Development of an outerdirected style of problem solving in individuals with and without mental retardation. Journal of Applied Developmental Psychology, 22, 191-198.
- 梅谷忠勇 1979 知能と弁別学習過程の研究 風間書房.
- Zigler, E. 1969 Developmental versus difference theories of mental retardation and the problem of motivation. American Journal of Mental Deficiency, 73, 536-556.
- Zigler, E., & Balla, D. 1972 Developmental course of responsiveness to social reinforcement in normal children and institutionalized retarded children. Developmental Psychology, 6, 66-73.

Zigler, E., & Bennett-Gates, D. 1999 *Personality development individuals with mental retardation*. Cambridge University Press.

田中道治編訳 知的障害者の人格発達 田研出版 2000年.