

## 精神薄弱養護学校に在籍する子どもの 「生活力」を構造化して捉える試みⅣ

How can exceptional children learn to become  
self-sufficient in a school for the handicapped?

A study of the structure of learning to become self-sufficient(Ⅳ)

田 中 隆 司 (附属養護学校)

Takashi.Tanaka

精神薄弱養護学校に在籍する子どもの生活力が発揮される要件としての視点で人格構造を推察すると、心の安定に関係するもの、認識や生活力に関わる情報処理に関係するもの、自分も他人も同じ人間という対人認識と関係するもの、責任感・義務感に関係するもの、欲求の満足具合に関係するものが人格を構成している要素として認められる。これらの人格要素が発達できなかつたり、バランスが損なわれた状態は、生活力を発揮したり強化したりすることを阻害されている状態であるといえる。

キーワード：知的障害児，認識，生活力，2次的障害，人格の構造

### Ⅰ、はじめに

知的障害児の生活を観察するとき、常に当面する課題に集中して取り組んでいるかどうか疑問を抱くことが多い。

一方、認識力や生活力を高めるには、事象を諸関係と成り行きの視点で捉える構造が形成されることが必要であるが、これには知的精神機能としての葛藤の経験が不可欠である。葛藤は当面する課題に注意を集中して取り組んでいる状況そのものであるといつてよい。

田中(1994)の分類した人格の3つのタイプの内、閉鎖的主体の状態の児童・生徒は注意が当面する課題に集中できない状態であり、主体と環境が未分化な状態は事象を諸関係と成り行きの視点で捉える構造が形成されていない状態にあるといえる。一方、開放的主体の状態は当面する課題に集中でき、知的精神機能としての葛藤が行われる条件が整っているといえる。

しかし、児童・生徒の人格を3つのタイプに分類が可能になっても、余りにも大まかなものであるゆえ、教育法を確定するには不十分であるといわざるを得ない。より構造化され、教育法に結びつけることのできる形で人格を構成する要素の分類法やそのための視点を明らかにする必要があると考える。

田中(1994)が明らかにした人格の3つのタイプの内、最も複雑な状態が見られるのは、閉鎖的主体の状態にある児童・生徒のそれである。そこで、この状態にある児童・生徒の

行動をより細かく分類し、それを手がかりとして児童・生徒の人格を構成する要素を推定したい。なお、本論文は同名の論文Ⅲ（田中 1994）の中で後期の研究としたものである。

## Ⅱ、研究方法

研究は、前期の研究で明らかになったタイプの内、人格の様々な姿を我々の意識にのぼらせるのは、閉鎖的主体の状態を示す児童・生徒であると容易に推定できた。そこで、後期の研究は次の手順で行った。研究期間は、1989年から1994年である。

- ①開放的主体の状態にある児童・生徒を基準にして、閉鎖的主体の状態を示す児童・生徒を観察し、閉鎖的主体の状態の児童の行動を分類し、1つ1つを仮の人格要素とする。
- ②①で分類列举された人格要素に意味づけを試み、この意味に該当する特性が開放的主体の状態や主体と環境が未分化な状態の児童・生徒にも存在することを確認する。
- ③②の作業で3つの状態にわたって存在する特性であれば、人格の要素1つであるとみなす。3つの状態にわたって存在する特性でなければ①に戻って再度分類を試みる。
- ④各人格の要素に属すると考えられる行動や心性を主体の状態毎に列举する。

## Ⅲ、閉鎖的主体の状態の児童の行動を分類し、人格の要素であるとみなすことのできた特性と行動例

1、不安、または、不安定な精神状態と関係するもの（心の安定の状態と呼ぶことにする。）

この人格要素は、情緒に関係するもので、比較的長期にわたって恒常的に現れる人格といえるものと、人格が変化する際に起こる短期（数カ月）ものことがあるようである。

下位要素と見られるカテゴリーがあるが、発達と関係するのは一部であり、認識の方向に関わるというものではなさそうである。その点で他の人格要素とは異なるようである。

下位要素と見られるカテゴリーに分類されるべき要素が見られるので、この人格要素に限り行動特性と行動例を列举し、後に推定された下位要素を示す。

### (1)行動特性と行動例

- ・行動が型どおりになる。

学校での日常生活行動である連絡ノートの提出、衣服の着替えに決まった自分の手順があり、何らかの事情でこれが変更されると不安になったり、混乱する。

- ・特定の持ち物に固執する。

ひらひらする布等、お守り的な効用のある決まった品をいつも持っていないと気が済まない。

- ・新しい経験から逃避したがる。

遊園地のお化け屋敷、藪の中、慣れない遊具、照明を消した講堂等に誘っても異常に拒

否する。自分のできる行動を始めて大げさに他人に示す。大声で話しかけてくる。新しい行動を紹介されそうになると別の行動を始める。

- ・自分の課題を守りたがる。他人に任せにくい。

給食の食器の片付けや割り当てられた教室掃除等の毎日の生活課題を他人が代行しようとする、抵抗する。または、他人が代行した後であれば、元の状態に戻してでも自分で果たす。

- ・指導者の注意や関心を引くために同級生等に乱暴する等する。

指導者が他の児童・生徒に関わっていると、これと関わって発現する。

- ・以前の行動パターンの再来が見られる。判断力の退行や甘えがみられる。

身に付いていた脱ぎ着しにくい衣服の着脱や靴の脱ぎ替えを必要とする場でも履き替えをしなくなる。

- ・事態の成りゆきをじっと観察することができなくなる。

指導のために行動を示しても真似したり学ばない。指示内容を早く行動に移そうとして、じっくり見ない。道路を独りで歩かせる等すると、早足で歩く、または、小走りになる。

- ・コミュニケーションの必要がない場面での発言が多い。

誰にいうでもなく場面といくらか関係のあることばを発し続ける。難しい場面で解決法等を口のするが行動は伴わない。

(2)教育環境の特徴や障害の特徴の視点で整理された人格要素（心の安定の状態と呼ぶことにする。）

- ・認知障害による不安（自閉症等）

この不安に関係が強いのは、事象に意味付けしたり、事態の次の展開を読む力の乏しさによる不安である。障害に起因しているもので、生涯続くものと考えられる。

- ・拘束されての行動や長い時間自由行動ができない事態に慣れていない不安。

我慢、辛抱に慣れていないための不安である。拘束から逃れようとする態度が顕著である。溺愛、放任、子どもの意志を保護者が汲んで対応する子ども中心の教育環境の下で育った者に見られる。

- ・認識が十分でないことによる不安

幼児の持っている潜在的な不安と同様のもので、日常の物事にさえ、成り行きを確実に予測できないために起こる不安である。他人の行動の目的の把握も難しい。そのため、単独行動をためらう。認識が十分でないのに、知識や技能の獲得を目的にした教育がなされた者に見られる。

・指導過多による不安

指導者のいる指示の出ない場や慣れない人のいる場合は、不気味でわけの分からないものと捉えていて、指導者からの情報や指示のない場では不活発になる。慣れた指導者の指示を求めるが、決して人間好きではない。健常児の3～4歳くらいの認識力があると生じない。管理され教育された者に見られる。

2、自分も他人も同じ人間という対人認識と関係するもの（共存・共感感覚と呼ぶことにする。）

この人格要素は、自然現象や動物、機械、人間といった自分に影響を与えてくるものを区別して、人間を特別なもので、なおかつ、自分も人間であるという感覚に関するものである。

・与えられた課題は、本来他人のものだと捉える。

課題を示されても行動しようとしめない態度である。しかし、能力がないわけではないので、自分の気に入る行動や欲しい物を手にいれようとする時は能力を発揮する。しつけや教育がなされていないで、一方的に保護されることによって生ずる特性である。

・自分と周りの人は別のもので、人という共通点はないという感覚。

他人の行動に関心を持ったり、真似をしようとしめない態度である。感覚遊びや自分の世界に閉じ込めた行動をとる一方、物をもらう等、自分の利益がある時だけ人を意識する。無理に教育されたり、放任の教育環境の者に見られる。

・自分の判断による行動は、何とない罪悪感を感じるものという感覚。

何回か経験して安心して取り組める課題の場合は、順調に課題を果たそうとする反面、課題が分からなかったり、つまづいたりした時、当惑顔をして指導者の行動をうかがう、または手助けを求める。管理され教育された者に見られる。

・大人は何か仕掛けてくるから、出方を見る必要があるという観念。

いつも指導者の行動をうかがう態度である。また、指導者の圧力が弱い場合は、逃げるが、指導者の圧力が強いと、近づいてくるという傾向にある。判断に多少でも迷うことがあると、意識的に目的より少しだけ異なる行動をして見せて、指導者の訂正の指示を待つこともある。

自分の判断による行動は止められたり、叱られるという考えが先に立つための反応と思われる。

極端な場合は、初めての場や人、慣れない課題に対しての場合に、わざとできないふりをする。新しい課題を嫌って慣れた課題を積極的に果たそうとする等の対処法を用いることがある。管理され能力を越えた教育をされた者に見られる。

3、認識や生活力に関わる情報処理に関係するもの（認識の主体の状態と呼ぶことにする。）

この人格要素は、環境から情報を採る場合の情報の入手先と方法に関係する人格の中心

的要素であり、事象や事物間の関係、成り行きの認識を基盤におく機能の集まりである。

- ・状況を自分で読まないで指導者の指示や援助によってのみ行動する。

行動の特徴は、課題を指示すると簡単であったり慣れた課題に対しては取り組むが、新しい課題や抵抗のある課題、感覚的に気持ちの悪い課題等に対しては、課題を見ることはしないで、手助けや課題の軽減を求めて指導者の出方をうかがう。また、指導者も一緒に課題を果たす場や指導中は課題が果たせても、一人になると極端に能率が落ちたり、間違ったりする現象も現れる。保護や溺愛の傾向のある生育環境の下で生ずる状態である。

- ・特定の指導者が関わっている場でのみ行動する。

特定の指導者の言動や指示、関わりを通じて情報を入手して、何を成すべきか、その後の成り行きの展開はどうかの判断をしている。一般的な指導者の言動や指示には反応しないで、関わりも持とうとしない。慣れない場では、行動ができないばかりか空虚な表情を見せる。強力な、そして特定の厳しい指導者（通常は母親）の下で上手に育てられている場合に見られ、特定の指導者に教えられたしつけや経験は他の場では使えない。

- ・その場その時の欲求のままに行動する。

他人の存在を意識しているが、行動にどのような制限や規範を加えるべきかが分からず、指示や課題を無視する。行儀等の教育はされているが、どのような場でどのような制限や規範が要求されるのかが理解できないという状態だといえることができる。したがって、場に合わない行動をとるが、行動そのものは正確で正しいものである。独立した行動の経験の幅が乏しく、家庭内のみで教育されたり、特に強力な特定の指導者がいる者に見られる。

- ・課題を示しても独りでは行動しない。

行動は全て保護や介助のもとで行い、独立しては何もしないでいる。保護や介助のもとでの行動ぶりは活発だが、独立した場での行動ぶりは全く頼りないというふうに極端に異なる。慣れた指導者から新しい指導者に代わった時等に顕著に現れる。行動中はずっと指導者がつききりで、しぐさの1つ1つにまで口をはさむといった感じの指導が成されている。

#### 4、責任感・義務感に関係するもの（責任感・義務感と呼ぶことにする。）

課題に対する姿勢についての要素で、小さい頃からのしつけや教育が行われず、放任や溺愛、保護者の教育能力の不足といった教育環境の下で育った者に共通して見られるものである。

- ・課題を遂行には常に励ましや承認を必要とする。

課題を遂行するために必要な情報を指導者から採っているわけではないが、行動の節目には励ましや承認がないと不安になり、したがって、行動が止まる。行動には特定の指導者がいる必要はない。子どもの意志や好みを認めて行動の相手をするような教育環境で育った場合に見られ、父母と同居、末の子で兄弟との年齢が離れている等の家族構成が多い。

- ・課題が出されそうな場から離れようとする。

集団で仕事をする場合には、指導者から遠い方のグループのはずれに位置することが多く、新しい課題が示されそうになると、それまでの慣れた課題に励むふりをする。課題は、指導者の気の向くままに出され、いつ果てるか分からないから避けるべきものという考えを持っている。つまり、1つの課題を果たすのは、次の課題を出させないため、むしろ、課題を完了することを避ける。管理され、多方面にわたって教育された者に見られる。

#### 5、欲求の満足具合に関係するもの（欲求の満足具合と呼ぶことにする。）

行動に緊張感が感じ、その緊張感のもつ面白さ保持しているかどうかという人格要素である。これは、小学部の後半以降に問題となり、それ以前では発現しないようである。つまり、自我が育って、自分に自信がついてから影響がでるということのようである。指導される内容や行動自立度の水準と子どものそれとのずれで生ずるものである。特に注意を要することは、認知力が乏しく、反面生活力を獲得している者を指導する場合である。認知力の乏しさから、指導者の意図した方法や手順で課題に取り組まない姿を見せるので、一見すると課題が難しと捉えられ、より易しい課題を与えてしまうことである。これが欲求の満足を損なう原因となっている場合がほとんどのケースである。

- ・無気力、新しい経験の回避。自信のない固定的生活

生活場面の全般にわたって無気力が目立ち、新しい経験をさせようと誘っても生き生きした表情は見られず、めんどくさいから避けたいという態度を見せる。なんとなく毎日を過ごしている感じである。生育歴上の特徴は、少なくとも一度は活発に活動した経験を持っていることである。つまり、家庭環境によって引き起こされることはなく、学校の指導者の交代で生ずることが多い。自立を重んじ、少しくらい強引にでも新しい生活様式や技術の獲得を奨励していた担任から、優しく丁寧に教え冒険はしないという型の指導者に代わった場合に多く発現する。

- ・非社会的行動の発現

指導者の関心を得るためではなく、うっぶんを晴らすという感じの行動である。したがって、大げさに目立つような行動に出ることはなく、虫をいじめたり殺したり、備品に傷をつけたり、といった小さな行動である。また、教えても行儀や作法を身につけようとしないうという態度に出ることもある。

- ・指導者への攻撃

特定の指導者の指示に反抗したり、暴れたりする。指示内容には関わりなく反応することが通常である。指導に一貫性のない指導者や家族が多く指導の一貫性が保てない環境に置かれていると共に、子どもの能力を正当に認めない場合に出現する。

### Ⅳ、各人格要素を基にした主体と環境が未分化な状態にある児童・生徒の特徴。

効率よく学ぶという点では、閉鎖的主体の状態同様、主体と環境が未分化な状態も改善の必要がある。ここでは、主体と環境が未分化な状態にある児童・生徒の特徴を述べる。

### 1、不安、または、不安定な精神状態と関係するもの

先に述べたように、不安、または、不安定については、主体の状態によって区別できるものではないようである。この主体の状態と関係するのは、認識が十分でないことによる不安がつきまとうこと、子どもへの働きかけが強いと指導過多による不安定状態が生ずることである。

### 2、自分も他人も同じ人間という対人認識と関係するもの

人は物や機械と異なっているものであるという認識は持っている。しかし、人の行動は生活に有効なものを求める意志に裏打ちされており、相手のこの意志と自分とが付き合っているという視点が育っていないので、人から学んだり実用的に真似たりしない点で未分化である。

- ・利害以外は人の反応に無関心。
- ・からかう等の人の反応を喜び、人とのやり取りそのものを楽しむ。
- ・自分と他人を何となく分けて認識する
- ・遊びとして、他人の真似をする（有用かどうかに関心なし）（相手の意図や都合の考慮なし）
- ・自分の周りの人が関わってくれていることにより、安楽な生活が可能になっているという認識。

### 3、認識や生活力に関わる情報処理に関係するもの

自他の区別はあるものの、感覚的なレベルにとどまっているため、あくまで自分から見た他者（物も含めて）であり、生活力を働かせ得るのも、この範囲に限定される。ものかげや視野から消えた世界と見えている世界を包含した事象や事物間の関係や成り行きの認識は乏しいようである。この限界が主体と環境が未分化と呼ぶゆえんである。自分と意志を持たない物との分化は始まっているが、自分同様に意志を持って行動している他人との分化は果たせていない。

- ・自分と環境との関係の認識がなくその場その時の感覚で行動する。（何でも口に入れる等、単なる感覚を楽しむ）
- ・働きかけ次第では環境を変化させることができるという観念を持つ。
- ・時や場がちがっても、形や物理的性質が同じなら、同じとして扱う。
- ・自分と他人、環境と他人の分離感覚がある。痛みを訴える等する。
- ・人と物とを対にして認識し、人と物、物と物との対の観念がある。
- ・1つの目的行動に必要な細かな下位行動は、それぞれが仲間として捉えている。
- ・相手の都合や意図を考えない、自分の視点で行動する。
- ・場面の成りゆきに関係なく、人、場所、物を印象で捉え、反応や行動を決めてしまう。

- ・相手の状態や場を考えないで頭に浮かんだことをそのまま口にする。
- ・行動に詰まったとき、すでに済ませた行動とまだの行動を区別しない。数えた物とまだの物の区別をしない。
- ・働きかけ次第では環境を変化させることができるという観念を持つ。

#### 4、責任感・義務感に関係するもの

行動を全て遊びだと捉えており、自分の行動に実用の感覚が伴わないことが特徴である。したがって、遊びは仕事に対しての休息としての遊びの意味は持たないものである。課題を与えられても実用に耐えるだけの正確さや丈夫さを考慮しないので、自分の行動の結果を評価、検討（結果のフィードバック）しない。行動しているだけで結果を見直して評価しない点で未分化である。

- ・指示や管理がないと仕事ができない、続かない。
- ・固定課題なら、最後まで課題を果すことができる。
- ・最後まで課題を果たさないで、気が散って止めてしまうことが多い。
- ・自分の課題でも、難しければ、他人に依存してしまう態度を見せる。
- ・本来楽しい活動や好きな食べ物があっても、そのために苦勞があれば活動や好きな食べものを諦める方を選んでしまう。
- ・行動は、すべて遊びであり、自分の気の向くままにすればよいと思っている。
- ・気まぐれの行動がいつしか生活の拡大になっている。自分の意志での努力はしない。

#### 5、欲求の満足具合に関係するもの

この主体の状態では、緊張感を感覚的な瞬時のものに求めるレベルである。次第に時間的に長く手順が多いといった一連の展開に緊張感を求めるように向かう。自立した行動に自信がつく小学部高学年以降はこの緊張感を確保することが必要である。しかも、精神年齢ではなく、実際に自立心が育っているかどうかや、自立した行動ができているかどうかにも関わりなく、年齢に合った緊張感を経験しなくては、閉鎖的主体の状態ですべての様相を呈するようになるのである。

- ・何をしたいでもなく、その時その時の感覚で行動している。無気力でも、積極的でもない。
- ・高い所での行動等の適当なスリルが欲求を満足する。
- ・指導者に導かれた多様な生活経験で欲求を満足する。
- ・生活の中のある1コマの課題を真剣に一人で解決する。（ボタンを止める等）

### V、開放的主体の状態にある児童・生徒の特徴

開放的主体の状態の児童・生徒は、効率的に学ぶことができ、自立した生活が可能である。いい換えれば、常に課題に対して認識力や生活力を使って対処しているといえる。ここでは開放的主体の状態にある児童・生徒における課題遂行時の生活力と各人格要素との関わりを図1の中に示すにとどめ、各人格要素は別の機会に明らかにしたい。



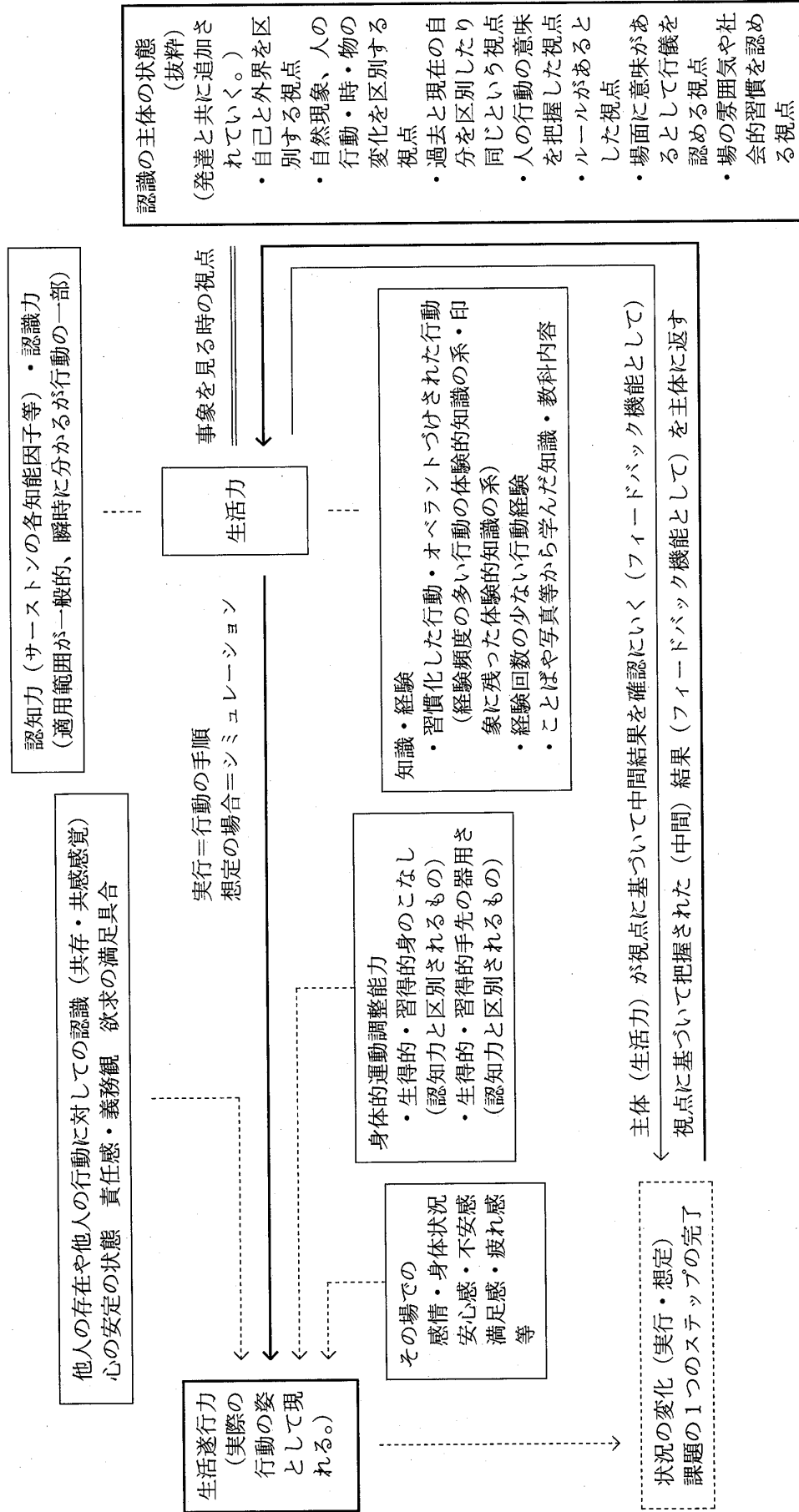


図1 生活力 (認識能力) の働きと生活遂行力

表中太い線の矢印は生活力の働きを表すもので、精神の活動サイクルである。破線の矢印は行動に影響を与えるという意味の存在である。二重線は認識作用や生活力を働かせる時のチェック項目にあたるものという意味である。この各項目毎に認知力や知識・経験を動員して事象の解析や実行プログラムの作成にあたる。太い破線はデータベース的存在を表す。

認知力や知識・経験は、人間の実際に行う事象の解析や実行プログラムの作成作業でいえば、そのときに利用する道具や事象の解析や実行プログラムの一部分を代行して作ってくれるコンピューターの働きにあたる。

## Ⅵ、今後の課題

個々の障害児が生活をする上で、うまく学ぶことができ、自立の道を歩んだり、また反対に学ぶことができずに長い年月を経てしまう原因は障害と共に人格構造にあることが次第に明らかになりつつある。ここで提起した人格構造を基にして養護学校の児童・生徒を観察すると、そのほとんどの者がいかに学ぶための条件を満たしていないか、自立のための精神的環境が阻害されているかがよく分かるのである。

様々な教育法が紹介されている昨今であり、その目指した効果も報告されている。しかし、人格要素それぞれをバランスよく発達させるという観点から見ると、十分なものとはなっていない教育法も少なくないのではないと思われるのである。つまり、特定の人格要素が改善され目指した効果が現れる一方で、教育計画に盛り込まれていない人格要素の機能を損ねている結果にはなっていないであろうか。教育計画に盛り込まれていないものだけに見落とししてしまいがちになるのであろう。教育に際しては、教育アセスメントの徹底が必要であると考えられる。

本論文では人格の改善の必要のある2つの状態について論じた。紹介できなかった開放的主体の状態にある児童・生徒についても、人格要素それぞれをバランスよく発達させることが能力を十分に発揮した生活をさせる上で必須の条件である。各人格要素の好ましい発達の状態を探り教育に生かしていく必要があると考えている。

教育のためには何を置いても、まず児童・生徒の人格を把握することが先決であるが、把握された人格が抽象的文学的なものでは教育の方針や方法につながりにくいものである。また、1年単位で代わる担任が教育の中心に置かれる学校という機関では、ここで述べている人格の変更というような長期間を要する教育にとっては、抽象的文学的な捉え方では担任間の引継ぎに支障が生ずることは必然である。

また、人格の把握に何ヶ月も要したのでは、人格を把握した上で教育計画を作り、それに沿った教育の結果を評価することすら不自由である。短期間で客観的な人格把握の方法の開発が望まれる。

## Ⅶ、文献

田中 隆司, 精神薄弱養護学校に在籍する子どもの「生活力」を構造化して捉える試みⅢ, 教育実践指導研究センター紀要, 和歌山大学教育学部教育実践指導研究センター, 1994