精神薄弱児の類型学的研究の現状 (その2)*

—educable, trainable 精神薄弱児をめぐる—

東 京 大 学

伊 藤 隆 二**

1. 問 題

前回⁽⁴³⁾では主として病因的分類のひとつである内因性・外因性精神薄弱児の心理学的領域での研究の現状を一瞥したが、今回は病因論とは離れて、教育心理学的分類の側からアプローチした精神薄弱児の教育・研究の現状を文獻的に概観し、問題点を摘出してみたい。

先に、筆者は類型学的研究での「類型」(type)の問題点をあげ、いくつかの類型設定に関連した理論にふれ、特に、病理解剖学的分類による心理学的次元での研究については、従来の研究の大方が外因性精神薄弱児の知覚・思考・パーソナリティの異常性を明らかにし、したがってこうした現象面で把握される異常性が、逆に、脳器質障害に起因していることが検証されるなら、やがては心理学的診断も、病理解剖学上の診断に一枚、加わることができであろうと述べた。しかしこの種の研究を推進していくためには種々混在する成因としての損傷時期・程度・局在およびその効果などに関する遡及的ではない、病理解剖学からの発生学的診断技術の確立が先決問題である。一方、病因的分類からの研究についての心理学的面からのアプローチの仕方は、一元的現象、たとえばある心理検査を施行した結果が病因で差異が認められたとか、テスト反応パターンが両者で異なるなどの方法よりも、Vp. の、おかれた環境状況との関連、つまり一定条件下における行動機制的発生・事象の経過を条件づけている要因を分析すること、さらにこれを発達の側面から病因との輻輳関係を明らかにする方向に指向する必要がある。単なる同一病因から環境要因を越えて、同一現象が発生するという因果論は回避すべきであろう。この点については Tolman⁽⁹²⁾、Johnson⁽⁴⁴⁾らの研究が示唆的である。Tolman らは内因性・外因性精神薄弱児各13人ずつ

(MA 5才7カ月～8才)について、TATを施行し、主人公の行動欲求を語らせるという一種の作業達成意欲に関する研究を行なつたが、その結果、外因性精神薄弱児は内因性より攻撃的反應が少なく、作業達成意欲が弱いという病因分類での差異が認められたが、この結果をさらに施設収容年数や家庭での教育態度などの面から分析してみると、施設に収容されている年数が長いほど、反応達成意欲は薄弱になり、また家庭や施設で攻撃されたり要求拒否を受けている子どもほど、この意欲が減少することが解明され、そして外因性のものが内因性より攻撃的反應や要求反應・反応達成度が弱いのは結局は病因というより外因性精神薄弱児の性格特徴が反社会的、破壊的、発作的 (paroxysmal) であり、周囲の人からの批難・拒否を受ける機会が多く、環境要因によつていとみなされたと論述している。

さらに教育心理学的関心から病因的分類からの研究で問題になるのは教育的問題意識とどう関連するかという点である。これについて、Kirk⁽⁵⁰⁾は「精神薄弱の病因はある場合は精神薄弱児の予後 (prognosis) と教育可能性 (educability) を決定する因子を十分に持ちうる。したがって、将来は病因に基づく教育技術が編み出されなければならない」と述べ、病因による教育方法の研究に見とおしをつけている。Strauss, Lehtinen⁽⁹¹⁾ らがはじめて試み、Halpin⁽³⁷⁾、Sheer⁽⁸⁸⁾ らが追試している外因性精神薄弱児指導のための教育方法・教育技術の研究はそれなりに妥当性がある。1例をあげれば Lehtinen⁽⁹¹⁾ はたとえば外因性のものの特性である注意散漫 (vacillating attention) を抑制するために教室は外界からの刺激を回避し壁には絵や表を少なくし、教材も知覚領域を狭くし、注意力を1点に集中させるようにすべきであるとし、いくつかの教材・教具を創案している。また、Gibson, Jephcott⁽³¹⁾ らが219人の精神薄弱児について病因と学業成績との関連を調べ、算数・文法など一定法則で問題を処理する学業では内因性精神薄弱児が成績がよかつたと報告して

* The outlook of the typological studies on mental deficiency: II.

** by Ryuji Ito (University of Tokyo)

おり、こうした教育方法論の裏づけをしている。しかし外因性精薄児の特性として把握されている注意散漫や知覚・思考の異常性は脳器質障害と関連しているという事実が検証されたとしても、他の内因性のものにはあてはまる特性ではないことも実証されなければ、以上のような理論は導入できなくなる。これは Sarason⁽⁸⁴⁾ も指摘しているようにテスト研究でみられる「重なり」(overlap) の存在をどう処理するかという問題に帰結する。

したがって、Tolman⁽⁹²⁾、三木⁽⁶⁴⁾ らが力説する精薄児の病因・障害から由来する特性にその生育環境との輻輳によつて、かれらのパーソナリティ特質は形成されるという説や、さらに Garrison⁽²⁷⁾ のいう病因論より現在教育場面で観察される行動特性をまず把握し、そこから教育技術を考えるべきだという所説が、より教育的に vivid な問題意識となつてくる。そこで今回は病因論とは離れた教育心理学的類型ということに問題点をしぼつていきたい。

2. 教育心理学的類型

精神薄弱児の教育にあつてかれらの不適応行動を矯正したり、学習習得能力を予想したり、適切な教育技術を編み出すという問題意識から設定される類型・分類をここでは一応、教育心理学的類型とよぶ。Heber⁽³⁸⁾ は知能 (measured intelligence)、適応行動 (adaptive behavior)、種々の技能 (skills) などからの分類を一括して行動的分类 (behavioral classification) と呼んでいる。

Tredgold⁽⁹⁷⁾、Doll⁽²¹⁾、⁽²²⁾、⁽²³⁾ らは社会的な生活能力から類型を試み、たとえば Doll のいう知的遅滞児 (intellectual retarded) と精神薄弱児 (feeble-minded) との区分を行なつてゐるのは、精薄児の教育目標を生活能力の養成という面においていることが明らかであり、同様の考え方は Hutt、Gibby⁽⁴⁰⁾ の精神発達遅滞 (retarded)、と停止 (arrested) や Ingram⁽⁴²⁾ の精神薄弱 (feeble-minded)、精神遅滞 (mental etarded)、学習遅滞児 (slow learner) にも現われている。米国ホワイトハウス委員会では、自立性、適応性、身体障害、精神障害などの有無から、自立困難 (helpless)、不適応 (mal-adjusted)、身体障害 (physically handicapped)、適応した (well-adjusted)、臨床的異常 (clinical abnormality) および精神病者 (psychiatric case) などの名称で類型を設定し、対策・処遇上の問題解決に資している。本稿では、最近特に注目されてきつつある教育可能性を有する (educable) 精薄児*、訓練可能性を有する (trainable) 精薄児**および保護されるべき (custodial) 精薄

児*** をめぐる研究について概観する。

3. educable 精薄児と trainable 精薄児の分類基準

Binet 以来の心理学上での精薄児の分類は知能段階 (IQ および MA) による境界線 (borderline)、ろ鈍 (moron)、痴愚 (imbecile)、白痴 (idiot) で、IQ、MA 基準で、それぞれの知的能力の特徴は記述されているが trainable, educable という term で精薄児を分類する教育上の必然性については Kirk⁽⁵⁰⁾ の論述が適切である。精薄児の精神機能の劣弱性をビネー流の狭義の知能だけからの分類では、教科学習という側からは価値があるが、Lewin⁽⁵⁵⁾ もいう精神薄弱を単なる「切り離された知能の病氣」とは考えず一個の個人 (a person) として価値づけ、「よい一市民に」という教育目標を掲げると、知育だけでは目標は達成されなくなる。そこで Kirk は身体的行動、遊び (play activities)、身辺処理、対人関係、言語などいけば生活していく上に必要な広範囲の能力を基礎において、典型的な行動パターン (typical behavior pattern)**** と発達水準とを設定し、この水準からのズレ (遅進度) を行動パターンに合わせながら測定しようとする (Table 1)。

この分類基準を IQ 水準と比較すると educable 精薄

Table 1 発達水準からの遅進度 (Kirk による)

発達水準 (正常児)	educable 精薄児	trainable 精薄児	custodial 精薄児
1才	1才6ヶ月～2才	2才～4才	4才～
1才～2才	2才～3才	3才～6才	6才～
2才	2才6ヶ月～4才	4才～8才	8才～
2才～3才	3才6ヶ月～5才	5才～10才	10才～
3才	4才～6才	6才～12才	12才～
3才～4才	5才～7才	7才～14才	14才～
4才	5才6ヶ月～8才	8才～16才	16才～
4才～5才	6才～9才	9才～	
5才	7才～10才	10才～	
5才～6才	7才6ヶ月～11才	11才～	
6才	8才6ヶ月～12才	12才～	

* educable 精薄児を moderate 精薄児とよぶ場合もある。

** trainable 精薄児を severely retarded 精薄児または ineducable 精薄児とよぶ場合もある。

*** custodial 精薄児を totally dependent 精薄児または intrainable 精薄児とよぶ場合もある。

**** この行動パターンは Bühler⁽¹⁰⁾、Doll⁽²²⁾、Gesell⁽²⁹⁾ らの社会的行動、社会的生活能力、発達診断学などを参考にして作成したものである。

児はおおむね IQ 50—75, trainable 精薄児は IQ 25—50, custodial 精薄児は IQ 25 以下で, それぞれ moron, imbecile, idiot に相応するが, しかし Wallin⁽¹⁰⁰⁾ も述べているように, IQ 50 以上のものが必ずしも educable で, 50 以下の精薄児が trainable とはいえず, その逆の場合もある。Kirk も, IQ 分類と相応した説明を回避している。なお, 米国精薄児協会 (NARC) は Kirk のいう教育可能性より社会的可塑性 (social potentialities) に重点をおいた marginal independent (=educable), semi-dependent (=trainable), dependent (=custodial) という名称を与えている。

4. trainable 精薄児の特性

Kirk⁽⁹⁴⁾の記述によれば trainable 精薄児は学校教育で教科や技術を習得する能力はなく, 成人に達しても社会生活に従事する可能性はほとんどない, しかし, 家庭施設, 保護授産場 (sheltered workshop) 内で身辺処理, 生活適応などは訓練 (training) によつては可能になるものとされている。イリノイ教育計画書⁽⁴¹⁾によると trainable 精薄児の特徴は次のように記述されている。1) 成因からの特徴をみるとモンゴリズム, 小頭症, 脳水腫, 脳部外傷など大部分を占める。2) 精神的発達程度は普通児の $\frac{1}{2}$ — $\frac{1}{4}$ の遅滞を示し, 3) 言語能力は極度に貧弱だが, 生存に必要なものの要求・言語伝達は可能である。4) 家庭では身辺処理・自立のためのしつけは訓練できる。これらは能力からみて, 教育・訓練の可能性を問題にしている場合であるが, 性格特性については Conner⁽¹⁵⁾ の報告がある。

これは米国23州の精薄児教育担当者84人に質問紙で調査したもので1200人の trainable 精薄児の性格特性についてまとめたものであるが, この報告によると, 次の項目で educable のものと異なっていた。不安 (fearful), 過激的 (hyperactive), 注意散漫 (short attention span) 強情 (stubborn), 執よう (obstinate), いたずら好き (mischievous), 攻撃的 (aggressive), 幼児的 (infantile)。この調査報告は Murphy⁽⁶⁶⁾, Tarjan, Forbes⁽⁹⁴⁾らが診断したかれらの発生原因, 病因と知能特徴とに関連づけると興味深い。Murphy は 500人の trainable 精薄児について病理解剖学上からの診断を試み, それを報告している (Table 2)。この表から約75%が2次の外因性に成因していることがわかる。特にモンゴリズムが22%の割合になつているのに注目される。しかしこの結果からただちに外因性精薄と trainable 精薄児とを同類とみなすことは許容できず, Tizard⁽⁹⁵⁾も述べているように, 特に trainable 精薄児の診断に際しては, 病因や知能診断の他に教育, 社会性, 就業の可能性など教育実践をとおしての診断や, Kanner⁽⁴⁶⁾のいう情緒性・適応性などを問題にしていなければならない。

5. trainable 精薄児の教育

知的水準で IQ 50以下の精薄児の場合, 教育 (education) より訓練 (training) という term が用いられるのは educable 精薄児のための教育プログラムとは基本的に性格を異にするプログラムが必要であることを意味している。ここでは以下 trainable 精薄児の教育原理についての研究をいくつかあげてみたい。

Table 2 500 人の精薄児の病因と知能特徴 (Murphy による)

診 断	N	%	CA 平均	MA 平均	CA	MA	I Q
内 因 性 (Familial)	44	9	14.9	2.11	6.7 ~32	0.3~6.8	>10~47
モンゴリズム (Mongolism)	110	22	13.8	2.2	5.6 ~42	0.4~4.4	>10~45
頭蓋内感染 (Intracranial infection)	28	6	15.5	1.0	7.6 ~38	0.2~3.11	>10~28
先天性痙れん麻痺 (Congenital spastic paraplegia)	39	8	12.8	1.6	6.7 ~38	0.3~5.10	>10~40
痙れん性疾患 (Convulsive disorder)	32	6	12.6	1.4	7.5 ~51	0.2~5.5	>10~38
出産時外傷 (Birth trauma)	33	7	17.5	1.9	6.10~53	0.2~6.6	>10~45
内分泌異常 (Glandular disorder)	6	1	13.1	2.1	9.7 ~17	0.4~4.0	>10~32
分類不能 (Undifferentiated)	76	15	17.3	2.6	7.8 ~49	0.8~5.8	>10~46
慢性脳症状群 (Chronic brain syndrome) of unknown cause	92	18	14.1	1.10	5.8 ~51	0.3~5.2	>10~48
頭部外傷 (Brain trauma)	4	0.7	30.0	1.6	12.6~52	0.8~2.11	>10~19
発達性頭蓋異常 (Developmental cranial anomaly)	29	6	9.4	0.10	6.7 ~30	0.2~3.1	>10~29
小 頭 症 (Cretinism)	2	0.4	10.7	2.0	7.6 ~14	1.1~3.0	10~22
R~H因子 (R H factor)	3	0.6	9.10	1.6	6.6~10.10	1.1~1.9	10~27
フェニール焦性ぶどう酸性 (Phenyl-Pyruvic oligophrenia)	2	0.4	8.2	1.9	7.4~9.1	1.1~2.9	>10~31

まず Doll⁽²⁴⁾, Hill⁽³⁹⁾ は家庭生活での身辺生活の自立の訓練と施設内での対人関係の適応指導の2つの柱を用意する。Wirtz, Genthner⁽¹⁰²⁾はこの他に保護された地域社会への適応指導をあげている。これらは McCaw⁽⁵⁹⁾ および Dawe⁽¹⁹⁾ のあげているよい習慣の確立、健康、身体の安全、最低限の意思表示の開発という形にもおき換えられる。Ginglind⁽³⁰⁾ は指導領域という問題設定で、次の5領域からの指導方法および評価を検討しようとする。1)精神的健康の領域、2)社会的適応の領域、3)言語領域、4)運動・感覚領域、5)知的領域。しかしこうした横断的な指導・評価の巾は示されても発達の指導段階を示さなければカリキュラム構成はできない。こうした点で、Pollock⁽⁷⁶⁾ は CA 基準で、5～9才で意志交換能力、感覚訓練、身体的関心、日常生活への関心、健康教育を、9～14才で幼稚園ないしは小学校2年程度の知識の習得、14才以上では日常生活に必要な最低限の知識と技術の習得、職業指導、余暇指導をあげているのは当を得ている。しかし、また、CA 基準だけでなく MA ないしは IQ や SQ, EQ などの基準とどう関連させるかが問題になる。そしてこの問題を解決するためには Schucman⁽⁸⁷⁾ の試みている trainable 精薄児の学習能力 (learning gains) と教育可能性との関係、訓練波及 (training transfer) の研究、McPherson⁽⁶¹⁾ の知能水準と種々の技能の学習過程との関連の研究、Frankenstein⁽²⁶⁾ が問題にしている知的水準と社会的接触の可能性、特に接触による衝激の現われ方などの面からの調査、さらに正木⁽⁵⁷⁾, Walton⁽¹⁰¹⁾, Clark⁽¹¹⁾ らが追及している精薄児の精神年齢の発達との関連の研究など今後にまつられる研究課題である。たとえば Walton は精神発達に及ぼす年齢 (age) の効果について研究し、CA 16才以前の trainable 精薄児 (11人) では3～4年間の IQ の変動はほとんど認められないが CA 16才以上 (17人) の場合の IQ の変動 (上昇) はいちじるしく、こうした現象は普通児にはみられないことであると述べているし、また、田中⁽⁹³⁾ らは knox cube テスト、ハルプ握りテストなどの実験から MA 3才が発達段階上でひとつの critical period であることを示しているが、したがってもつとち密にこのような MA と CA との発達の研究を推し進めることによって、かれらの教育内容・時期・指導方法などの計画も確立されることになる。

いずれにしても trainable や重症精薄児の指導にあたっては単純で具体的実地的なもの、子どもの欲求から遊離しないこと、そしてそのためには、子どもの能力の発達段階とレディネスを理解しておくことが要請されることになる。

ところで教育実践・研究報告としては家庭との関連を重視しての Neuhaus⁽⁷⁰⁾, Wirtz⁽¹⁰²⁾ の行なつた治療教室 (day care class) での実験的研究、キャンピングで集団生活指導を行ない身辺処理や対人関係の指導に効果をあげたという Salvin⁽⁸³⁾ の報告、音楽の指導で意思交換・情緒の安定を促進し、その後の適応指導でも効果をあげたという Alvin⁽³⁾, Murphy⁽⁶⁷⁾⁽⁶⁸⁾ らの研究報告もあるが、これらはいずれも心理療法ないしは遊戯療法に類似した教育での効果で、施設における教育効果についての報告は多くある⁽²⁾⁽¹²⁾⁽¹⁸⁾⁽²⁵⁾⁽³⁰⁾。ところでこうした報告で教育心理学的に興味をひくのに trainable 精薄児が主に教育を受ける施設 (institution または residential school) の心理学的影響の問題である。ホスピタリズムの研究⁽³²⁾⁽⁸⁰⁾⁽²⁹⁾ はこの種の問題に先駆的役割を果たしたが、精薄児の主に知的面では同一年令ないしは同一知能水準の子供でも施設収容児は、非施設収容児に比べて抽象的思考能力が伸びないという報告がある⁽⁴⁾⁽²⁵⁾⁽⁷⁸⁾。

Badt⁽⁴⁾ の研究は、施設収容児と家庭に保護されている trainable 精薄児について、たとえば「密柑」の定義づけテストで「くだもの」のように抽象的・概念的表現で定義するか「食べるもの」のように具体的に説明するかを調べたが、施設収容精薄児の方が抽象的表現に弱く、それも施設収容年数が長ければ長いほど、子どもの抽象的思考能力は低下するといわれる。この事実は Papania⁽⁷³⁾, Gesell⁽²⁹⁾ らによつても検証され、Kinder, Hamlin⁽⁴⁸⁾ らも施設児が言語性が動作性に比べて遅滞することを、McCandless⁽⁵⁸⁾ も言語遅滞は環境との交渉が乏しく、それに対処する力がだんだん増大していく能力に欠けることによつてあらわれるが、施設収容児の言語遅滞はこのためであると述べ、施設収容精薄児の教育のあり方に示唆的意見を出している。Meyer⁽⁶²⁾ は同様の施設での教育の欠陥をあげたあと、「精薄児の教育は永住的施設で行なうよりも家庭や通学施設で行なうべきである」と結論づけている。

trainable 精薄児の教育の場合はわが国でも大部分、施設であり、したがって施設の性格の研究、そこでの教育形態、親とのカウンセリングの問題などと共に trainable 精薄児の教育をめぐるこれから開拓されるべき研究領域である。

6. educable 精薄児の特性

educable 精薄児は Kirk⁽⁴⁹⁾ によれば、普通児の発達水準 (Table 1) に比較して、その遅滞度は trainable 精薄児ほどでなく、1) CA 12才までには普通児の小学校入門程度の学習が可能で、2) CA 16才までには小学校2

～3年程度の学科の学習が可能となる。3)精神発達の手度は普通児の $\frac{3}{4}$ — $\frac{1}{2}$ で、4)学習速度はこれと同率、5)言語面では日常会話には不自由なく、6)成人に達した場合は経済的にどうにか自立できる、と説明し、はつきり教育可能性 (educability) をうち出している。Ingram(42)は身体的特徴、社会性、精神的特性などを普通児の発達基準に照合しながら educable 精薄児の特性をあげているが、知能や社会的成熟度などから Kirk の示した基準からの特性と類似している。

知能と社会的成熟度の発達の様相から educable 精薄児の特性をみると、たとえば三木(63)らの大阪、群馬、徳島の小・中学校特殊学級在学の精薄児1800人を対象にして調査した報告によると、その発達は Fig 1 のようである。

Fig 1 普通児に対する知能と社会的成熟度の遅れの比率 (三木らによる)

各学年の普通児の IQ の平均と、S Q の平均点 (総得点の換算値で示す) をそれぞれ 100 とした場合、それに対応する各学年の精薄児の成績の相対的遅れの比率を示す。

この図から、知能の場合は学年が進むにつれて精薄児の遅れは低下する傾向が認められるが、社会的成熟度の場合は、その遅れの程度はせばまっていることがわかる。こうした特性は trainable 精薄児の場合もある程度あてはまるが、educable 精薄児の場合、その特性ならびに教育に示唆される面が多い。

7. educable 精薄児の教育

発達速度の緩慢性は認められるとしても、教科学習、社会生活に必要な知識・技術の習得の可能性のある educable 精薄児の教育は、当然、促進的ないしは水増し (watered down) 教育方針を立てがちになる。この点 Guertin(34) が教科学習よりも経験学習での習得能力

が精薄児の精神発達の機制からみて合理的であるとしているのは肯定できる。Kirk(50) は educable 精薄児の教育を教科学習と経験学習の 2 本の柱で支えているのはこのためである。

Kirk の述べている教育計画によると就学前期、小学校課程、中学校課程に応じて次の内容をもつ。(1)就学前期… a) 精神的健康 (達成意欲の向上、動機づけ、協調性の指導など) b) 身体的健康、(遊びと休息栄養など) c) 自立 (身辺処理) d) 想像力・創造的表現 (自由あそび、リズム遊び) e) 社会的発達 (協調性の指導) f) 運動機能 g) 知的能力。(2)小学校課程… 精神的健康・身体的健康、習慣、社会的適応、言語発達、思考・記憶の発達、態度形成のための指導、教科 (読み書き算数) 学習。(3)中学校課程… a) 教科学習、職業指導、社会性の発達、職場への適応指導、卒業後の指導など。

Reininger(79) は educable 精薄児の教育について「終局的には普通児と同じくよい市民になるための準備を学校教育が担当すべきである」と述べ、Goldstein(33) は「市民としての働き手」と「働き手としての市民」の 2 つの教育目標の流れがあると述べている。

特殊教育の実践・研究報告は多く発表されているが、教育・指導の効果ということにしばつてみると、まず Skeels ら(89) は CA 3 才以下の educable 精薄児 13 人 (IQ 平均 64)、をはじめ普通児の孤児院に収容されていたのを精薄施設で特別教育をしたところ 1 年半で IQ が 27.5 も上昇したが、孤児院にとどまっていた他の精薄児はほとんど変動がなく、むしろ IQ が低下したものもあつたと報告しており、Schmidt(86) は、特殊学級入学時、子どもの S Q 平均が 59.4 であつたのが 3 年間の特殊教育を受けたときは、それが 91.8 に、さらに 8 年後には 107.2 に上昇し、IQ も入級前の 52.1 から 3 年後に 71.6 に、さらに 8 年後に 89.3 に変動したという報告をしている。また、Schachoy(85) が 241 人の女子の educable 精薄児 (IQ 平均 61.9、MA 平均 9 才 3 カ月) について、特殊教育 5 年間の指導効果を IQ 変動でとらえたところ Table 3 に示すような結果が得られたと述べている。Rittmanic

Table 3 5 年後の教育効果 (Schachoy による)

I Q	1946—1950	1951—1955
50—54	16.5%	8.8%
55—59	27.6%	22.8%
60—64	26.8%	27.2%
65—69	22.0%	25.4%
70—75	7.1%	15.8%

はCA11才の精薄児13人（IQ平均59）につきテープレコーダーによる言語訓練を行ない、その結果、全Vpとも新しいことばの意味の理解に効果がみられるといい、Johnson(44), Dewing(20), McDermottら(60)も絵画指導で同様の進歩を認めている。また、Kephart(49)の報告では青年期に達している精薄児16人の自律指導3年間実施後の効果を測定した結果、訓練前はIQ平均が66.3であつたが実験期間終了後にIQが74.3に上昇し、この訓練を受けなかつた対照群26人は平均IQ1.9の上昇しか認められなかつたとあり、同様、Oliver(72)はCA13才—15才の19人のeducable精薄児について、10週間の組織的計画のもとで団体訓練を行なつた結果、身体面（運動能、握力など）や社会性の面（責任感、協調性、要求水準の向上など）で指導効果をあげることができたと述べている。Kirk(52)はCA3~6才の就学前期にあるeducable精薄児（IQ45~80）について、就学前の教育が学令期にどのような効果を及ぼすかをみる実験的指導を行なつた。これは子ども4~5人に指導員が1名ついて、能力に応じて身辺処理、意思表示、適応指導など行なうもので、その結果をMAおよびSAで示すとFig.2のようになる。就学前の適切な集団指導によつて学令期にはいつた場合でも、MA、SAともに、指導を受けなかつた子どもよりいちじるしい上昇が認められる。

Fig 2 就学前の指導の効果 (MA, SA) (Kirkによる)

一方、特殊学級で教育を受けている精薄児と普通学級にいる精薄児についての教育効果の比較研究もいくつか発表されている(6)(7)(16)(45)(77)。Blatt(7)は両者の身体的状況、パーソナリティ、学業成績を細密に調査した結果、同一年令、同一知能水準で両者間に差が認められずむしろ普通学級の精薄児に学業成績のよい場合が少なからず認められるという報告を出しているが、これはCowen(16)によつて追試されたが否定的結果が導入された。これについてはKirkも述べているように、普通学級での人員構成、指導形態などに関連させて論ずべきであり、結論を出すためには、もつと実際のまたは実験的stepをふんでの資料の分析が必要であろう。さらに卒

業後の予後(prognosis)、職場での成績などにも関連をもたせるべきであり(14)、特殊学級在学中の短期間での教育効果だけからただちに理論構成することは危険である(13)。

さらに最近ではeducable精薄児の教育をめぐる問題のひとつとして「特殊学級か養護学校か」の是非論もさかんになつてきている(103)。

8. 結 語

1. 病因的分類からアプローチした研究とは別途に教育現場での精薄児の教育という側から学習、社会生活、就業の能力および教育可能性を問題提供として設定された教育心理学的分類のひとつであるeducable, trainable精薄児をめぐる研究、教育を概観し同時にいくつかの問題点を明らかにしてきた。

educable, trainableの分類は精薄児を知能基準で分類した従来のいき方から一步前進した方法だといわれる。これは精薄児の教育観の歴史的考察から、精薄児の教育目標を「できるだけ正常者に接近させる」という観点から「精薄者としてのぞましい人間」形成へ移つたその間の事情と合致すると思われる。さらにこれは精薄者を単なる「切り離された知能の病者」でないとし、情意行動面からアプローチしたLewin一派の研究および精薄観が力強い裏づけ的役割をなしている。

2. educable, trainableの類型学的把握では、その分類基準の確立、それぞれの精神構造の解明、発達の特徴などの把握へ心理学的関心が向き、教育的研究も、それぞれの教育目標の設定によつて学習形態、教育方法が独立して発展していることが文献的にみても明らかである。

わが国でも重症精薄児は施設で(71)、軽症精薄児は特殊学級でというぐあいに互いに隔離された教育の場で指導を施されているが、筆者は両類型の発達指導上では共通の発達軸を設定することが、精薄児の精神発達、適応の2面での研究と関連して重要だと考える。三木(64)はおおむねCA区分で指導段階と基礎的身心の諸機能の訓練の段階を設定しカリキュラム構成を作つているのは、こうした関連性をどうもたせるかという今後の研究領域に示唆的な問題を投げているといえる。

3. 同様にHeber(38)の試みている適応行動(adaptive behavior)からの類型は、CA5才以前の学令前期(成熟と発達の時期とよぶ)、6~21才の学令期(訓練と教育の時期)、および21才以上の成人期(社会・職業の時期)で各適応行動からとらえられた能力を4段階に区分構成しているが、これは発達指導での発達軸を社会的生活能力においたものと思われる。しかしここでいう適応行動

はむしろ社会的自立という一点にしばられてパーソナリティ育成のためには、その一部を担当しているに過ぎない。

4. 日常行動の観察から試みられている行動類型については前回(43)でもふれたが、educable, trainable や Heber の適応行動からの類型からさらに総合的な教育心理学的次元での行動・パーソナリティ類型の設定が考えられないであろうか。筆者は次の3つの側面からとらえられる行動・パーソナリティの類型学的アプローチと、教育的操作による行動・パーソナリティ変容の様相から問題にする類型を提唱する。

1) 对人的適応行動から……これは集団参加への能力と態度に観察の重点をおく。集団参加の能力の程度協調性の強性、弱性、建設的・破壊的行動、集団内での地位と役割、集団の規律の理解度と規律への態度などふくまれる。

2) 課題解決的行動から……場への適応と事態の把握のしかた、刺激に対する反応、行動の合目的性、行動の持続性・積極性、行動変容の様相など観察点になる。

3) 性格・気質面から……気分の動揺性、意志の強弱、操縦の度合、情緒の安定性といった性格特性や気質が問題になり、その傾向の有無ないしは強性、弱性という二分法から類型が設定されてくる。

これは知能、学習能力、社会的生活能力、運動能力、技能などの種々の能力も合わせて教育診断的類型学ともいえるもので、子どもの教育技術を編み出す前提となる。

5. 一方、実際の教育的操作によつてもたらされる行動・パーソナリティの変容の様相を時間的に追跡し、変容し易い特性と変容し難い面とを発達の及び典型的に把握することによつて、パーソナリティ構造の層位(Schicht)を確立することが可能になる。そこから例えば、パーソナリティ特性で変容し難い面は脳損傷に起因しており、構造の深層に根ざしたものではないかという前提が出されるし、逆に、容易に変容され易い特性は環境的・社会的要因で形成されたもので表皮的な層となつていてのではないかという仮説も立てられる。これは又、パーソナリティの発達、形成という過程で把握されなければならない。

精神薄弱の行動類型は、その病因・障害から由来する面と、その生育環境との輻輳という問題に帰結する所以がここにある。

6. この他、最近ではバプロフの条件反射理論から、大脳皮質の神経過程によつて、興奮過程が制止過程に比べて相対的に強い型、逆に、制止過程が興奮過程より優

勢な型、及び興奮過程と制止過程は均衡を保っているが全体として神経過程の弱い型等の類型を設定し、更に神経過程の拡張、易動性の有無などによつて精神薄弱を類型化しようという試みも行なわれている(104)。この場合も、こうした類型が教育的問題意識とどう関連しているかを問う必要がある。

7. また、身体的欠陥を有する精薄児(double handicapped)、たとえば盲精薄児、ろう精薄児などの心理学・教育の研究も若干発表されてきている(1)(98)(69)(37)が、このような精薄児の教育カリキュラム、教育技術を編み出すための研究方法をどう発展させるかという問題からも、今後精薄児の類型論及びその研究方法の確立されることが期待される。

文 献

- (1) Albrecht, M. : A curriculum for a class of mentally retarded blind children. *Internatl. J. Educ. of the Blind.*, 1957, 7, 33—42.
- (2) Alper, A. E., & Horne, B. M. : Changes in I Q of a group of institutionalized mental defectives over a period of two decades. *Amer. J. ment. Def.*, 1959, 64, 472—475.
- (3) Alvin, J. : The response of severely retarded children to music. *Amer. J. ment. Def.*, 1959, 63, 988—996.
- (4) Badt, M. I. : Levels of abstraction in vocabulary definitions of mentally retarded school children. *Amer. J. ment. Def.*, 1958, 63, 241—246.
- (5) Baumgartner, B. B. : Study projects for trainable mentally handicapped children in Illinois. *Amer. J. ment. Def.*, 1956, 60, 488—491.
- (6) Bennett, A. : *A comparative study of sub-normal children in the elementary grades*. New York : Teachers College, Columbia Univ. 1932.
- (7) Blatt, B. : The physical, personality and academic status of children who are mentally retarded attending special classes as compared with children who are mentally retarded attending regular class. *Amer. J. ment. Def.*, 1958, 62, 810—818.
- (8) Blessing, K. R. : A survey of public school administrator's attitudes regarding service for training retarded children. *Amer. J. ment. Def.*, 1959, 64, 507—519.

- (9) Blessing, K. R. : The middle range mongoloid in trainable classes. *Amer. J. ment. Def.*, 1959, 63, 812—821.
- (10) Bühler, C. : The social behavior of children. in C. Murchison (ed.), *A Handbook of Child Psychology* (2nd ed., rev.), pp. 374—416. Worcester : Clark Univ Press, 1933.
- (11) Clark, A. D. B., & Clark, A. M. : Cognitive changes in the feeble-minded. *Brit. J. Psychol.*, 1954, XLV, 173—179.
- (12) Cleverdon, D., & Rosenzweig, L. E. : A work-play program for the trainable mental deficient. *Amer. J. ment. Def.*, 1955, 60, 56—70.
- (13) Collmann, R. D., & Newlyn, D. : Leisure activities of educationally subnormal and other ex-pupils in England. *Amer. J. ment. Def.*, 1957, 62, 464—469.
- (14) Collmann, R. D., : & Newlyn, D. : Employment success of educationally sub-normal ex-pupils in England. *Amer. J. ment. Def.*, 1956, 60, 4—.
- (15) Conner, E. P., & Goldberg, I. I. : The teacher views of the trainable child. *Except. Child.*, 1957, 24, 146—154.
- (16) Cowen, P. A. : Special class vs. grade group for subnormal pupils. *School & Society*, 1938, 48, 27—28.
- (17) Craib, M. F., & Woodward, M. : A survey of 44 children admitted to the Fountain Group Hospital under the Mental Deficiency Act and subsequently accepted as educable. *J. ment. Sci.*, 1958, 104, 115—122.
- (18) Cutts, R. A. : The evaluation of conceptual ability as related to the academic achievement of the educable mentally handicapped. *Amer. J. ment. Def.*, 1958, 62, 317—319.
- (19) Dawe, A. : Progress in curriculum and method with mentally handicapped children. *Amer. J. ment. Def.*, 1959, 64, 19—23.
- (20) Dewing, D. : Use of occupational therapy in the socialization of severely retarded children. *Amer. J. ment. Def.*, 1952, 57, 43—.
- (21) Doll, E. A. : Feeble-mindedness vs. intellectual retardation. *Amer. J. ment. Def.*, 1947, 51, 456—459.
- (22) Doll, E. A. : *The measurement of social competence*. Minneapolis : Educational Test Bureau. pp 664. 1953.
- (23) Doll, E. A., & McKay, B. E. : The social competence of special class children. *J. educ. Research*, 1937, 31, 90—106.
- (24) Doll, E. A. : Counseling parents of severely mentally retarded children. *J. clin. Psychol.*, 1953, 9, 114—117.
- (25) Farrell, E. : The adverse effects of early institutionalization of mentally subnormal child. *Amer. M. A. Disease Child.*, 1956, 91, 278.
- (26) Frankenstein, C. : Low level of intellectual functioning and dissocial behavior in children. *Amer. J. ment. Def.*, 1958, 63, 294—303.
- (27) Garrison, M. J. : Classification and research in mental deficiency. *Train School. Bull.*, 1957, 54, 2—4.
- (28) Gottsegen, M. G. : The use of the Vineland Social Maturity Scale in the planning of an educational program for non-institutionalized low grade mentally deficient children. *Genet. Psych. Monogr.*, 1957, 55, 85—137.
- (29) Gesell, A., & Amatruda, C. S. : *Developmental Diagnosis : Normal and Abnormal Child Development*. (2nd ed.) New York : Paul. B. Hoeber, Inc., 1947.
- (30) Ginglend, D. R. : Some observations on evaluating the progress of severely retarded or "trainable" children in a school program. *Amer. J. ment. Def.*, 1957, 62, 35—38.
- (31) Gibson, D., Jephcott, A. E., & Wilkins, R. : Academic success among high grade hospitalized mentally retarded children as a function of intelligence and etiological classification. *Amer. J. ment. Def.*, 1959, 63, 852—859.
- (32) Goldfarb, W. : Effects of early institutional care on adolescent personality. in Stagner, : *Psychology of Personality*. 1944.
- (33) Goldstein, H. : Progress and practice in the U. S. A. *Forward Trends*, 1960, 18—23.
- (34) Guertin, W. H. : The achievement and abilities of a group of educable mentally handicapped. *J. educ. Research.*, 1956, 50, 145—150.
- (35) Hafemeister, N. R. : Development of a cur-

- riculum for the trainable child. *Amer. J. ment. Def.*, 1950, 55, 498—.
- (36) Hall, J. G., Francey, R. E., & Girvin, M. L. : A program for the ineducable-trainable child. *Canada J. Publ. Hlth.*, 1956, 47, 388—394.
- (37) Halpin, V. : Basic issues concerning the education of children with cerebral defects. *Amer. J. ment. Def.*, 1958, 63, 31—37.
- (38) Heber, R. : A manual on terminology and classification in mental retardation. *Amer. J. ment. Def.*, 1959, 64, 55—111.
- (39) Hill, A. S. : *The Severely Retarded Child goes to School*. U. S. Department of Hlth. Educ. Welf. 1952.
- (40) Hutt, M. L., & Gibby, P. G. : *The Mentally Retarded Child : Development, Education and Guidance*. Boston : Allyn & Bacon, Inc., 1958.
- (41) Illinois Plan for Special Education of Exceptional Children, : *A Curriculum Guide for Teachers of Trainable Mentally Handicapped Children*. Circular Series B-2, 1955.
- (42) Ingram, C. P. : *Education of the Slow-learning Child*. 2nd ed. New York : The Reonal Press, 1953.
- (43) 伊藤隆二 : 精神薄弱児の類型学的研究の現状 (その1) 一内因性・外因性精神薄弱児をめぐって— 教育心理学研究, 1960, 8, 112—123.
- (44) Johnson, D. F. : Art education for the educable mentally retarded child. *Amer. J. ment. Def.*, 1957, 62, 422—450.
- (45) Johnson, G. O. : A Study of the special position of mentally handicapped children in the regular class. *Amer. J. ment. Def.*, 1958, 55, 60—89.
- (46) Kanner, L. & Eisenberg, L. : Child psychiatry : Mental deficiency. *Amer. J. Psychiat.*, 1958, 114, 609—614.
- (47) Kephart, N. C. : The effect of a highly specialized program upon the I. Q. in high grade mentally deficient boys. *Proc. Amer. Sss. Ment. Def.*, 63rd. Annual Session, 1939, 44, 216—221.
- (48) Kinder, E. F. & Hamlin, R. : Consistency in the test performance pattern of mentally sub-normal subject. in Sarason, S. B. *Psychological Problems in mental Deficiency*. 2nd ed. 1953.
- (49) Kirk, S. A., Karnes, M. B., & Kirk, W. D. : *You and Your Retarded Children*. New York : McMillan, 1955.
- (50) Kirk, S. A., & Johnson, G. D. : *Educating the Retarded Child*. New York : Houghton Mifflin, 1951.
- (51) Kirk, S. A. : *Public School Provisions for Severely Retarded Children*. New York : New York State Interdepartmental Health Resources Board. 1957.
- (52) Kirk, S. A. : *Early Education of the Mentally Retarded : An experimental study*. Urbana, Univ. Ill. Press, 1958.
- (53) Klausmeier, H. J., & Check, J. : Relationships among physical, mental achievement and personality measures in children of low, average and high intelligence at 113 months of age. *Amer. J. ment. Def.*, 1959, 63, 1059—1068.
- (54) Klausmeier, H. J., Lehmann, I. J., & Bee-man, A. : Relationships among physical, mental, achievement and personality measures in children of low, average and high intelligence. *Amer. J. ment. Def.*, 1959, 63, 647—656.
- (55) Lewin, K. : *A Dynamic Theory of Personality*. New York : McGraw-Hill, 1935.
- (56) Lipman, R. S. : Some test correlates of behavioral aggression in institutionalized retardates with particular reference to the Rosenzweig Picture Frustration Study. *Amer. J. ment. Def.*, 1959, 63, 1038—1045.
- (57) 正木正・他 : 精神薄弱児の人格発達に関する研究. 京都大学教育学部紀要, 第5号, 1959.
- (58) McCandless, A : Environment and intelligence. *Amer. J. ment. Def.*, 1952, 56.
- (59) McCaw, W. R. : A curriculum for the severely mentally retarded. *Amer. J. ment. Def.*, 1958, 62, 616—621.
- (60) McDermott, W. H. : Art therapy for the severely handicapped. *Amer. J. ment. Def.*, 1954, 59, 231—.
- (61) McPherson, M. W. : Learning and mental deficiency. *Amer. J. ment. Def.*, 1958, 62, 870—877.

- (62) Meyer, H. : Problems relative to the acceptance and reacceptance of the institutionalized child. *Arch. Pediatrics*, 1956, 73, 271—275.
- (63) 三木安正監修・精神薄弱児実態調査委員会編：精神薄弱児の実態。東大出版，1956。
- (64) 三木安正：精神薄弱者研究の問題点，児童精神医学とその近接領域，1960，1，1—95。
- (65) Mullen, F. A. : Personality and social background factors related to the achievement and adjustment of educable mentally handicapped children : a report on a preliminary study. *Amer. J. ment. Def.*, 1959, 63, 1046—1058.
- (66) Murphy, M. M. : Diagnostic classifications, intellectual characteristics and parental occupations of five hundred severely deficient institutionalized males. *Amer. J. ment. Def.*, 1958, 62, 905—907.
- (67) Murphy, M. M. : A large scale music therapy program for institutionalized low grade and middle grade defectives. *Amer. J. ment. Def.*, 1958, 63, 268—273.
- (68) Murphy, M. M. : Rhythmical response of low grade and middle grade mental defectives of music therapy. *J. clin. Psychol.*, 1957, 13, 361—364.
- (69) Myklebust, H. R. : The deaf child with other handicap. *Amer. Annals of the Deaf.*, 1958, 103, 496—509.
- (70) Neuhaus, E. C. : An experimental class for the severely retarded child. *Amer. J. ment. Def.*, 1958, 63, 419—421.
- (71) 日本精神薄弱者愛護協会：施設における精神薄弱の研究。第1集，1960。
- (72) Oliver, J. N. : The effect of physical conditioning exercises and activities on the mental characteristics of educationally sub-normal boys. *Brit. J. educ. Psychol.*, 1958, 28, 115—165.
- (73) Papania, N. : A qualitative analysis of the vocabulary responses of institutionalized mentally retarded children. *J. clin. Psychol.*, 1954, 10, 361—.
- (74) Parrotte, I. : Modern trends in education for the educable mentally handicapped. *Amer. J. ment. Def.*, 1948, 53, 558—.
- (75) Peterson, D. G., & Rundquist, E. A. : The occupational background of feeble-mindedness. *Amer. J. Psychol.*, 1933, 45, 118—124.
- (76) Pollock, M. P. : A private school curriculum for trainable children. *Amer. J. ment. Def.*, 1959, 64, 24—28.
- (77) Porter, R. B., & Milazzo, T. C. : A comparison of mentally retarded adults who attended a special class with those who attended regular school classes. *Except. Child.*, 1958, 24, 410—412.
- (78) Powell, M. F. : A cottage training program for severely retarded children. *Amer. J. ment. Def.*, 1959, 46, 29—31.
- (79) Reininger, R. E. : A curriculum for the educable mentally retarded preadolescent. *Elem. School. J.* 1956, 56, 310—314.
- (80) Ribble, H. : Infantile experiences in relation to personality development. in Hunt, : *Personality and Behavior Disorders*, Vol. 1, 1944.
- (81) Rittmanic, P. A. : An oral language program for institutionalized educable mentally retarded children. *Amer. J. ment. Def.*, 1958, 63, 403—407.
- (82) Rosenzweig, L. E. : Report of a school program for trainable mentally retarded children. *Amer. J. ment. Def.*, 1954, 59, 181—205.
- (83) Salvin, S. T. : Programs for severely mentally retarded pupils. *Amer. J. ment. Def.*, 1958, 63, 274—281.
- (84) Sarason, S. B. : *Psychological Problems in Mental Deficiency*. 2nd. ed, New York : Harper & Brothers. 1953.
- (85) Schachoy, G. R. : A study of the Metropolitan Achievement Test result of educable girls in residence at the Rome State School. *Amer. J. ment. Def.*, 1958, 62, 622—624.
- (86) Schmidt, B. : Changes in personal, social and intellectual behavior of children originally classified as feeble-minded. *Psychol. Monogr.*, 1946, 60, 144—.
- (87) Schucman, H. : A method for measuring educability in severely mentally retarded children : A preliminary study. *Train. Sch. Bull.*, 1957, 54, 52—54, *Train. Sch. Bull.*, 1958, 55, 2—4.

- (88) Sheer, D. E. : Is there a common factor in learning for brain-injured child? *Except. Child*, 1954, 21, 10—12.
- (89) Skeels, H. M., & Dye, H. B. : A study of the effects of differential stimulation of children. *Proc. Amer. Assoc. Ment. Def.*, 1939, 44, 114—136.
- (90) Stoddard, H. M. : The relation of parental attitudes and achievements of severely mentally retarded children. *Amer. J. ment. Def.*, 1959, 63, 575—598.
- (91) Strauss, A. A., & Lehtinen, L. E. : *Psychopathology and Education of the Brain-Injured Child*. New York : Grune & Stratton, 1947.
- (92) Tolman, N., & Johnson, A. P. : Need for achievement as related to brain injury in mentally retarded children. *Amer. J. ment. Def.*, 1958, 62, 692—697.
- (93) 田中昌人, 村井潤一 : 発達障害における極性化過程の研究(1)—精神薄弱児研究を通じての問題提起—児童精神医学とその近接領域, 1960, 1, 135—149.
- (94) Tarjan, G., & Forbes, L. : A preadmission and diagnostic service for the mentally deficient. *Amer. J. ment. Def.*, 1955, 60, 340—345.
- (95) Tizard, J. : Research in mental deficiency. *Med. Wld.*, 1958, 89, 41—45
- (96) Traill, H. W., & Douglas, M. E. : A plan for the academic education of mentally retarded children. *Amer. J. ment. Def.*, 1947, 53, 680—685.
- (97) Tredgold, A. F. : *A Textbook of Mental Deficiency*, Baltimore, 1947.
- (98) Trentakoff, M. I., & Farrell, M. J. : Developing a curriculum for the blind retarded. *Amer. J. ment. Def.*, 1958, 62, 610—615.
- (99) Tudyman, A. : The administrative aspects of school services for the severely mentally retarded (mentally deficient) minors under California Education Code 98012. *Amer. J. ment. Def.*, 1952, 59, 38—42.
- (100) Wallin, J. E. W. : *Education of Mentally Handicapped Children*, New York : Harper & Brothers, 1955.
- (101) Walton, D., & Begg, T. L. : Cognitive changes in low grade defectives. *Amer. J. ment. Def.*, 1957, 62, 96—102.
- (102) Wirtz, M. : Day classes for severely retarded children. *Amer. J. ment. Def.*, 1954, 58, 357—370.
- (103) 全日本特殊教育研究連盟編 : 精神薄弱児研究 No. 1—No. 28, 1961.
- (104) Kowaljow, A. G. : *Der Charakter und die Gesetzmässigkeiten seiner Entwicklung*. Übersetzung aus Russischen. Berlin : Volk u. Wissen, 1956.

(1961 年 2 月 3 日原稿受付)