

知的障害児者の自己概念に関する研究知見と実践的課題† ～文献的考察を中心に～

大山 美香*
秋田大学大学院
今野 和夫**
秋田大学教育文化学部

これまで、知的障害児者の自己概念に焦点を当てた研究は必ずしも多いと言えない。しかし、自己概念は、知的障害児者のノーマライゼーションの実現にとっても、非常に重要な構成概念である。自己概念の形成は、知的障害の子どもたちに対する生きる力の教育上も、無視されてはならない。

本論文で、我々は知的障害児者の自己概念に関する文献を概観した。そして、認知的な要因だけではなく、生活経験や人間関係もまた、知的障害児者の自己概念においてある大きな役割を担っていることを認めた。

さらに、自己概念形成における青年期の重要性と独自性の認識、教育環境や人間関係への配慮、自己概念を育てる教育プログラムの構築など、知的障害児における自己概念の教育との関連でいくつかの実践的な示唆を提示した。

キーワード：知的障害児者、自己概念、知的障害児教育

I. はじめに

1. 生きる力と自己概念

平成11年3月に改訂された盲学校、聾学校及び養護学校の幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領、高等部学習指導要領において、生きる力の育成が基本的なねらいとして示された。生きる力は、平成8年7月の第15期中央教育審議会第一次答申(21世紀を展望した我が国の教育の在り方について一子どもに生きる力とゆとりを)において、今後の学校教育の目標として提示されたものである。ここでは、生きる力を重視する背景として、子どもたちの実体験の不足や人間関係を作る力の弱さと共に、家庭や地域社会の状況の変化などが指摘されている。

菊池(1999)¹⁾は、20世紀の歴史を捉える柱として「自己との関係の切断」「他者との関係の切断」「自然との関係の切断」「社会との関係の切断」の4点を上げている。その上で、教育においては「自己と向き合う場」を設定するなど、それぞれの関係の回復に努める必要があるとしている。これは高等学校について述べられたものだが、同じ時代を生きてきた知的障害児にとっても重要な視点と思われる。

さて、第一次答申では、生きる力について「自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力」「自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性」「たくましく生きるための健康や体力」と述べられている。しかし、実際に教育を行っていくにあたっては、さらに具体的に生きる力を捉えていく必要がある。

大南(1999a²⁾, 1999b³⁾)は、生きる力を育てる内容として、人とかかわりの拡大、健康・体力づくり、働くことの習慣化、趣味・生きがいをもつこと、身近生活の確立、経済生活への参加の6面から

2002年1月22日受理

†Self-Concept Research on Mentally Retarded : A Review

*Mika OYAMA, Graduate School, Akita University, Akita.

**Kazuo KONNO, Faculty of Education and Human Studies, Akita University, Akita

なる立方体モデルを想定している。さらに、この立方体の各面をつなぐものとして、意欲や豊かな人間性を上げている。

また浅石 (1999)⁴⁾ は、次のように述べている。

「身体的・精神的諸機能や諸能力をうまく活用していくということが、人間的な生活行動あるいは生活態度として現れてくるわけで、そのためには、よりよく『生きていこう』『頑張ってやろう』というように生活の営みを意識的に推進していくものの発達が必要ならぬ。生活の営みを意識的に推進していくというそれがいわゆる自己あるいは『自我』の発達である。この『自我』といわれているものこそが『人間を形成している心樞』となって、その生活の営みを規制(コントロール)しているといえる。」このように生きる力は、自己あるいは自我といった内面的な働きを抜きに考えることはできない。

梶田 (1985)⁵⁾ は、個人の行動を規定するものとして自己概念を位置づけ、これを「自分自身についての意識を支える潜在的な概念構造」として定義している。また自己概念の教育の必要性を次のように述べている。「われわれはこのように、自分自身を対象化できるし、またその対象化した自分自身に縛られがちである。しかし、対象化できるということは、その対象としたものに対して働きかけ、自分の望む方向、自らが良しとする方向、に向けてそれを改変していく、という可能性をはらむことにほかならない。」「幼稚園から小・中・高校、そして大学と、何らかの形で一貫した教育をしていくことがどうしても必要である。」

2. 知的障害児者と自己概念

自己概念は、生きる力の推進力として教育上注目すべきことがらである。しかし、これまで自己の対象化に多くの研究的関心が払われてきたため、抽象的な表象能力に障害をもつ知的障害児者において、自己概念はあまり重要視されてこなかった。このような理由から、知的障害児者の自己概念研究は、日本国内でも決して多いとは言えない。

青年期においては、職業や社会参加との関連に着眼して検討された研究(泉1999⁶⁾、清水1999⁷⁾、佐久間1999⁸⁾・2000⁹⁾、白崎2000¹⁰⁾)が多いが、発達の見地に立つ研究(白石1989¹¹⁾、鳥取大学教育学部附属養護学校1995¹²⁾)も見られる。また幼児期においては、自己の気づきという意味での自己意識に関す

る研究が行われている。例えば、ダウン症児に関する研究(今野1997¹³⁾、小島2000¹⁴⁾)、自我の発達を扱った研究(神野1992¹⁵⁾、寺川1997¹⁶⁾)などを上げることができる。また宇佐川(1992)¹⁷⁾の自己像の発達に関する研究は、児童期までを含んで行われている。

宇佐川(2001)¹⁸⁾は、外界との対立によって生じる自己の気づきから、自己概念が成立するまでの自己に対する感覚を自己像と呼び、これを対人関係発達の指標としている。また徳永(1992)¹⁹⁾は、Stern. D.N.が提案している自己感(the sense of self)を、「自己意識や自己評価とは異なり、さまざまな活動の主体者としての感じをさしている。」と述べ、次のように提言している。「子どもの自己を問題にする場合にも、言語化されない、からだを動かす自己について推論を持つことで、言語獲得レベルに達しない子どもの指導が展開される。」これらは、自己概念の発達の視野に立った言及と受け取ることもできる。

一方、社会的にはノーマライゼーション理念の普及とともに、生活の場の施設から地域への移行、本人参加や自己決定力の発達への支援などが進められている。こうした中で、知的障害児者の自己概念の望ましい発達が求められている。

ところが、厚生省児童家庭局障害福祉課(1990)²⁰⁾の調査では、知的障害児者の56.2%が「いやな思い」や「差別」を経験していると報告されている。知的障害児者が「地域で人生を送ること」があたり前のこととなるにつれて、こうした経験が、知的障害児者の自己概念の形成に、今後さらに、危機的な影響を与えることは想像に難くない。

3. 研究の目的

筆者は、ノーマライゼーションの実現に向けた努力や試みが各方面でなされつつある状況下において、知的障害児者が個人的にも社会的にも適応し充実した人生を築き上げていくためには、学校段階における教育が欠かせないと考える。

一方、その力の根底には自己概念というものがあると思われる。しかし、知的障害児に対するこれまでの学校教育において、自己概念(その発達も含む)に十分な配慮がなされているとは言い難い。関連して、自己概念の教育の在り方についても検討が深められていないと思われる。また学校教育の中で知的

障害児の自己概念の形成を意図するには、卒業後の知的障害者の自己概念に関する研究知見も極めて重要である。そこで本研究では、自己概念に関する学校教育の在り方の追求に資すべく、知的障害児者の自己概念とその関連領域にかかわる日本内外の研究を文献的に研究することとする。すなわち、知的障害児者の自己概念に関する研究者の指摘や言及、及び筆者自身の教育実践などを手がかりとして、知的障害児に対する自己概念の教育の在り方に関して考察したい。

II. 知的障害児者の自己概念に関連する研究の動向と課題

1. Zigler 学派の研究

Zigler らは、文化一大家族性精神遅滞者を対象として、知的障害者のパーソナリティーの発達について研究している。自己概念は、パーソナリティーの中核をなすものとして取り上げられ、認知面、経験面からの検討がなされている。

また Zigler 学派においては、自己像 (self-image) という用語が使用されている。自己像は自己概念と同義に用いられることもある。しかし、この場合は、「自己を対象として客体化したときに見出される自己の表象」(溝上:1999)²¹⁾とするのが適切であろう。

(1) Leahy, R.L., Balla, D., Zigler, E. の研究 (1982)²²⁾

Leahy らは、24人の知的障害児 (平均 CA : 11.9, 平均 MA : 6.9, 平均 IQ : 58.3), 24名の同 CA (生活年齢) の健常児 (平均 CA : 11.6, 平均 MA : 13.9, 平均 IQ : 120), 22名の同 MA (精神年齢) の健常児 (平均 CA : 6.9, 平均 MA : 7.7, 平均 IQ : 111) の3グループを対象として、知的障害児と健常児の役割取得能力や、自己像 (self-image) の発達における認知要因と経験要因の関連性を明らかにしようとした。自己像の測定には、the Katz-Zigler Real and Ideal Self-Image Scales (Katz & Zigler 1967)²³⁾を用いている。これは、絵画テストとチェックリストからなる。絵画テスト (IQ の低い者に適用) は、ひとつの自己像につき4枚の絵 (例: 主人公とたくさんの友達、数人の友達と一緒に、主人公と一人の友達、主人公一人だけの絵) を用意し、指示 (現実の自己像: 最もあなたに似ている絵を示

しなさい。理想の自己像: そうなりたと思う絵を示しなさい。) に対していずれかを選んでもらうものである。またチェックリストは、問い (例: 私はいつも悲しい) に対し、Yes-No で答えてもらうものである。

その結果、IQ と MA が高いほどポジティブな理想の自己像をもつこと、MA が高いほどポジティブな現実の自己像を持つことが明らかとなった。また知的障害児の理想の自己像や現実の自己像は健常児よりポジティブなものではなかったが、役割取得能力においては、同 MA の健常児と同得点であった。これに関連して、Leahy らは、役割取得能力は認知レベルの機能であり、自己像と模倣は認知と経験によって決定するという考えを支持するものと結論している。

理想の自己像と現実の自己像については、Zigler ら (1972)²⁴⁾ が先行的な研究を行っているが、ここでは健常児よりも知的障害児の方が理想の自己像が低く、結果として、理想の自己像と現実の自己像の差が小さいことが明らかにされている。

(2) Bybee, J., Ennis, P., Zigler, E. の研究 (1990)²⁵⁾

Bybee らは、知的障害児の自己像 (self-image) や外的志向性 (outerdirectedness: 問題解決に際して、行動の指針を過度に他者の言動に求めること) と施設居住との関係について検討している。

対象者は、高い質のケアが行われている施設に居住する17名の知的障害児 (平均 CA : 15.81, 平均 MA : 9.43, 平均 IQ : 58.69), 29名の在宅している知的障害児 (平均 CA : 15.46, 平均 MA : 9.09, 平均 IQ : 58.69) である。the Perceived Competence Scale for Children (Harter 1982)²⁶⁾ が用いられ、現実の自己像 (self-image) が、学業 (cognitive), 対人関係 (social), 運動 (physical), 全体的自尊感情 (general self-worth) の4領域において、二者択一 (alternative format) 式の回答方法により評定された。これは例えば、「ある子は学習したことをよく忘れる。別の子はすぐ思い出す。」という内容について、自分に似ている方を選んでもらうものである。

その結果、知的障害児の各得点は、Harter (1979) が調査した健常児の得点よりも全体的に低く、Bybee ら (1989) が対象とした低 SES (socioeconomic status: 社会経済的地位) にある健常児の得点と類

似していた。4領域全てにおいて、施設居住群と在宅群の間に差異が認められなかった。さらに両グループとも、自尊感情に関する得点や学業に関する得点が、対人関係や運動能力の得点より有意に高く、自己をポジティブに見ていることが明らかとなった。

こうした結果から、Bybeeらは次の3点を指摘している。

- ・施設居住と知的障害児の自己像の間には負の相関関係は存在しない。加えて、MA・能力・施設の質などの多様な要因について、自己像との関係を考える必要がある。

- ・知的障害児の場合、対人関係や運動の領域について自己知覚 (self-perceived) の低さが顕著に認められる。これは、知的障害児が身体面や動作上も障害をもつ場合が多く、また社会的相互交渉スキルの発達が不十分なことが、明らかに関係している。

- ・他領域よりも全体的自尊感情の得点が高いことから、知的障害児はある領域に限界を感じつつも、自分自身を相対的に価値のある人間と見ていることが示唆される。

(3) Glick, M., Bybee, J., Zigler, E. の研究 (1997)

20名の軽度知的障害児 (男9, 女11, 平均IQ: 66, CA: 12~17) を対象としたこの研究は、Glickの別の文献 (2000)²⁹⁾ で紹介されているものであるが、測定尺度として the Katz-Zigler Real and Ideal Self-Image Scales (Katz & Zigler 1967)²⁹⁾ の修正版、及び the Self-Perception Profile for Children (Harter 1985) を用いている。

また、現実の自己像、理想の自己、及び将来のネガティブな自己像の三つに言及してもらう自発的叙述法 (spontaneous self-description) も用いている。自発的叙述法とは、各自己像について5つの未完成の文 (例えば「I am a person who…」 「I don't want to be a person who…」) を完成してもらうものである。ちなみにGlickは、この方法が、他者が相手の自己像を把握・理解するという目的のためだけでなく、当人による自分の把握・理解を促す上でも有用であると指摘している。なお、用いられているどの測定法も、口頭により実施・回答されている。

この研究で明らかとなったのは、以下の点である。

- ・現実の自己像がポジティブであるほど、抑鬱の得点が低い。

- ・行動領域の得点は、全体的自尊感情領域・現実の

自己像・抑鬱の弱さと高い相関がある。

- ・現実の自己像の自発的叙述では、ほとんどの青年が行動領域に位置づけられることがらに言及している (例: 礼儀正しい, うまく行動している)。これには、教師が普段そのような考えを重視していることも関係しているのではないかと、Glickは考えている。

なお、各自己像尺度間に有意な相関が見られたことや、自発的な自己叙述の反応も適切なものであったことから、Glickは測定に用いた諸方法が妥当なものであったと結論づけている。さらに、適切な測定手段を用いるならば、9歳ないしそれ以上のMAをもつ軽度の知的障害児については自己像の評定が可能であると述べている。

(4) Widaman, K.R., MacMillian, D.L. らの研究 (1992)³⁰⁾

Widamanらは、通常学級、教育面で境界 (educational mardinal: 7学年の学力テストでリーディングか数学の点数が1/4)、学習困難 (learning handicapped: 軽度知的障害、学習障害、行為障害、神経障害) という3つの学業レベルに分けられる1,140人の8学年生について、青年期における自己概念 (self-concept) を多面的に検討している。

測定尺度は、①全体的自己概念 (General)、②数学 (Mathematic)、③言語 (Verbal)、④学業 (Academic)、⑤正直さ (Honest)、⑥両親 (Parents)、⑦情動 (Emotion)、⑧身体 (Physical)、⑨外見 (Appearance)、⑩同性 (Same sex)、⑪異性 (Opposite sex) という自己概念の11の領域を含む the Self Description Questionnaire II (Marsh, Barnes 1982) であり、各領域に含まれる設問に対して、6つの選択肢 (false, sometimes false, more false than true, more true than false, sometimes true, true) からの選択が求められた。

その結果、知的障害児の自己概念も、各領域が単一構造ではなく分化していることが明らかにされた。また通常学級の生徒は、全体的自己概念、学業、言語及び数学において、境界の生徒や学習困難の生徒よりも高い得点を記録した。境界の生徒と学習困難の生徒間には、この4領域において有意な差は見られなかった。(同様のことは、学業以外の自己概念領域においても見られた。)

学習困難の生徒は学力テストの結果が最も低く、

学業的自己概念も低い。一方、境界の生徒は、学力テストでは学習困難の生徒よりも明らかに高い得点をとっているのに、自己概念は彼らと変わらない。これは、境界の生徒が、学習困難の生徒を自分たちの比較の対象と日頃認めておらず、通常学級の生徒を比較の対象としているからではないかと、Widamanらは考察している。

(5) Evans, D.W., Hodapp, R.M., Zigler, E. の研究 (1995)²⁹⁾

Evansらは、知的障害者40人(男22, 女18, CA: 7~18, IQ: 33~77), 同CAの健常児40人, 同MAの健常児40人について、それぞれの群を7~10歳, 11~14歳, 15~18歳の3つに分け、余暇活動や興味と、MAやCAとの関係を検討している。

3歳から18歳の健常児の日常的な余暇活動や興味のリストをもとに質問票を作成し、健常児の両親と知的障害児の学級担任に回答してもらったところ、年少の知的障害児はCAよりもMAに近い行動(例: 砂箱遊び, お絵かきなど)をしていることや、青年期の知的障害児はCAの近い健常児と非常に似た行動(例: コンサートに行く, 煙草を吸うなど)をすることを報告している。これは知的障害を有する青年たちが自分のCAの果たす役割を現実的に知っており、それに即していくつかの行動を行おうとしているからかもしれないと指摘している。

2. Zetlin, A.G. の研究

自己概念の研究法として、自己報告はきわめて重要なものである。一方、認知面の障害ゆえに、知的障害児者による自己報告については、その信頼性や客観性が疑問視されてきた。

Zetlinらは、より信頼性の高い測定方法の追究と、自己概念の全体像の把握を目指し、一連の研究を進めている。

(1) Zetlin, A.G., Turner, J.L. の研究 (1985)

ZetlinとTurner (1985a)³⁰⁾は、自己概念 (self-concept) と自尊感情 (self-esteem) を明らかにすべく、作業所 (sheltered workshop) で働く46名の知的障害者 (IQ 28~65) に対して、the Way I Feel about Myself Self-Concept Scale (Piers & Harris 1969) と the Self-Esteem Inventory (Coopersmith 1967) を適用して、Yes-Noでの反応の他に自己叙

述も求めている。

その結果、ほとんどの反応が曖昧(例: 主張の矛盾, 質問内容に関連のない反応など)なために本来の手続きでは得点化が困難であり、測定方法を見直す必要性を指摘している。また反応の曖昧さは、質問の理解不足だけではなく、社会的望ましさに合わせたり選択肢に黙従したりする傾向にも原因しているのではないかと指摘している。

次に、ZetlinとTurner (1985b)³¹⁾は、知的障害者のパーソナリティと社会適応の關係に着目し、地域で暮らす25人の知的障害者(男13, 女12, CA: 22-23, IQ: 不明)とその両親に対して、青年期に関する回顧的叙述を求めるとともに、日常生活を観察している。ちなみにこうした方法について、Zetlinらは、問題の頻度や強度を把握する上では信頼度が低いが、対象者と両親が認める青年期の経験を確実に反映するという点で信頼に値すると述べている。

一方、叙述内容を3つのカテゴリー(青年期に被験者を没頭させた心配事, 青年期に見られた問題行動, 問題行動に対して両親が行ったこと)に分類した結果、知的障害をもつ青年の適応に、アイデンティティの問題(84%の被験者が報告)と親子関係(56%)が多大な影響を及ぼしていたことが明らかにされている。アイデンティティに関しては、「期待—実行 (expectancy-performance)」や、「受容—拒絶 (acceptance-rejection)」に位置づけられる経験が自己感覚 (sense of self) の発達に影響していた。「期待—実行」に関連しては、例えば自分の限界が目標の達成を妨げる、仲間のようにデートや就職・一人での外出ができない、弟や妹が自分より優れているなど、標準的な期待と実際との隔たりの経験が表明されていた。「受容—拒絶」に関連しては、両親が自分より弟や妹を愛している、兄弟から非難される、学級の仲間からいじめられる、友人がいないといった経験が含まれていた。また親子関係に関して、「自立—依存」に位置づけられる悩みが顕著に見られた。

Zetlinらは次の3点を指摘している。

- 3/4の知的障害者は、青年期(特に高校時代)において、健常な青年と同じように青年期特有の自己定義 (self-definition) や自主性の問題に悩み、かつ知的障害ゆえの問題も抱えている。
- 青年期における知的障害者の適応は、健常であれば利用できる仲間による支援のネットワークが欠如

していたり、両親から制限された不明確な期待をかけられているために、好ましくない状況にある。

・自立すること、自分の家をもつこと、仕事を継続すること、異性との関係を保つことが、自己価値感 (sense of self-worth) をもたらし、青年期の課題である自己の個性化 (individuation) と分離 (detachment) について考えることを可能にする。

(2) Zetlin, A.G., Turner, J.L. の研究 (1988)³²⁾

Zetlin と Turner は、作業所 (sheltered workshop) で働く48名の知的障害者 (男28, 女20, 平均IQ: 50.82, CA: 23-50) に対して、より信頼度の高い測定結果を得ようと、the Shorr Imagery Test (Shorr 1974) を参考とした半構成的文章完成法を用いている。この方法は、「I am…」 「I feel…」 「I can…」 「I will…」 などの実験者の言葉に続く被験者の反応を、記録するものである。この方法について、Zetlin と Turner は、自己表現の許容範囲の広いことが知的障害者への測定法として適していると述べている。

得られた反応を分析した結果、知的障害者に顕著な自己概念領域として7つの領域、すなわち①活動/所有 (activity/possessions), ②社会準拠 (social conformity), ③依存性に関するコメント (dependency comments), ④仕事に関するコメント (work-related comments), ⑤異性に関するコメント (heterosexual comments), ⑥パーソナル特性 (personal attribute), ⑦家族/友人 (family/friend) を認めている。ちなみに、① (22%) の中には、「バイクがほしい」「映画に行きたい」など、日常生活の中で感じている退屈さへの反応と推測される言葉が、② (22%) の例には「あなたの望むようにやりたい」「父母に口答えしない」など、重要な誰かに日頃繰り返し言い聞かされているような文句の反復 (すなわち Zetlin ら (1985a) が指摘している知的障害者の社会的望ましさに合わせようとする傾向のあらわれ) が、④ (12%) には「働きたい」「いい仕事をしよう」など、仕事や自分の能力に満足していることが伺える言葉が、⑤ (11%) には、結婚、デート、キス、抱き合うなどのコメント、つまり異性との関係が重要なものとなっていることを示す言葉が、⑥ (12%) の例には「やりたいと思うことをできない」「自分を救うことができない」など、自分の限界や他者の手助けの必要性を認めていること

が示唆される言葉が、⑦ (8%) には、「友達がほしい」といった友人関係への希望を示す言葉、「友達と遊ばなければならない」といった社会的参加への希望を示す言葉、「母に秘密でプレゼントを買う」といった家族への愛情を示す言葉が、それぞれ含まれていた。

Zetlin と Turner は、過去3年間に収集した200人の知的障害者による自己叙述の分析結果も加えて、知的障害者の自己概念が精神面の特徴よりも個人内の人間関係に焦点化されていると指摘している。さらに、数値化、客観化を重視する測定方法は知的障害者の自己概念の理解にとり必ずしも妥当なものではなく、測定方法の見直しにより得ることが多いであろうと述べている。

次に Zetlin と Hosseini (1989)³³⁾ は、高校を卒業した6名の軽度知的障害者を1年間追跡観察し、彼らの自己感覚 (sense of self) が増大する一方で、非現実的な自己評価を持ち続けていること、また学校から社会への移行期において軽度知的障害者とその家族が大きな欲求不満を感じていることを明らかにした。

3. Levy-Shiff, R., Perl, K., Sevilia, Z., の研究 (1990)³⁴⁾

Levy らは、青年期の心理社会的危機を説明するために Erikson が人格発達理論の中で用いている重要な概念、すなわちアイデンティティの観点から、知的障害児の自己概念を検討している。

すなわち青年期の知的障害児のアイデンティティと適応の関係を明らかにすべく、軽度の知的障害児30名 (IQ 45-72 CA 17-18), 同 CA の健常児30名 (IQ 93-120 CA 17-18), 同 MA の健常児30名 (IQ 93-120) に対して、Adolescent Ego Identity Scale (Tsuriel 1984)³⁵⁾ を用いている。ちなみに、この尺度で捉えられるアイデンティティの領域は以下の7つである。

- ①将来への期待と目的 (commitment purposeful)
例: 世の中に多くの仕事があっても、私は自分に最も合う仕事を確信してる。
- ②安定の持続 (stability continue)
例: 私は自分が誰か、人生から何を得たのか知っている。
- ③社会認識 (social recognition)
例: 私の方法は、他の人には理解されない。

④有意味感 (meaningfulness)

例：時々、空虚感や退屈さを感じている。

⑤身体的自己 (physical identity)

例：私はみんなと違う顔や身体をしている。

⑥自己統制と支配 (self-control and mastery)

例：私は怒っているが、自分自身をコントロールする方法を知っている。

⑦純粋さ (genuineness)

例：私は自然で純粋だと思う。

以上の各領域に含まれるいくつかの文章について4つの水準 (not at all, a little, a lot, very much) から一つ自分に当てはまると思うものを選択・報告するよう求められた結果、知的障害を有する青年は、有意味感 (meaningfulness)、身体的自己 (physical self)、自己統制と支配 (self-control and mastery) において、アイデンティティの拡散が認められること、知的障害のあるなしに関わらずアイデンティティと適応に関連があることが明らかとなった。尚、Pass (1988)³⁰ も、54人の軽度知的障害児 (男54, CA: 7~16) について学級担任を評価者とした研究を行い、Erikson Stageの発達段階と適応行動との間に正の相関関係を認めている。

一方Levyらは、有意味感の得点が低いことに関連して、青年期の知的障害児は、自分の限界ゆえに目的の達成がかなわないことや健全な仲間のように就職やデートができないこと、弟や妹よりも劣っていることなどに気付き、自分の人生に意味を見いだすことができないのかもしれないと述べている。これは、Zetlinら (1985b)³¹ の指摘に共通のものである。

なお、アイデンティティと適応が正の相関関係にあることから、Levyらは、知的に遅れた青年の適応を促すには、自己感覚を高め、その発達を促すことを教育上もっと重視すべきであると述べている。

4. Thomas, J.W., Moloney, M. らの研究 (2000)³²

次にLevyらと同様にエリクソンの理論を援用する立場から、Thomasらはアイデンティティの重要な側面と言える自己定義 (self-definition) の一貫性に注目している。

職業クラスに在籍する17歳から19歳の11名 (女5, 男6) 一障害の程度は軽度5名 (女2, 男3), 重度2名 (女), 他4名 (男3, 女1) は健常児一に

対して、半構成的インタビュー (semi-structured interviews) による個別面接が2ヶ月毎に4回 (各45分) 行われた。また学校生活場面の観察も教室や廊下、カフェテリアなどで行われ、学生たちの交流の様子や活動に参加しようとする態度などが記録された。

自分について信頼性・確実性・一貫性をもって語るができるかどうか、及び明確な将来のビジョンをもっているかどうかによって、自己定義の高レベル群と低レベル群に分類されたが、低レベル群に分類された5人は全員が知的障害児だった。彼らは、自分について語る言葉を見つけられなかったり、質問の意図を無視しているように見えたとき、Thomasらは述べている。一方、高レベル群には2名の軽度知的障害児が分類された。

さらに学校や社会のネットワーク、家庭・学校・職場の満足度、独立の意思、日常的問題などについて語った内容から悩みをとらえてみたところ、6人の学生が高レベルの悩みを抱えており、そのうち4名が知的障害児であることが明らかとなった。Thomasらは、低レベルの自己定義と高レベルの悩みをもつことが知的障害児の一つの特徴と言え、社会的サポートをどう作り上げるかが彼らにとってとりわけ重要な課題であると指摘している。

成人生活への移行期である青年期には、誰もが悩みを経験し、重要な決断をしなくてはならない場面に直面する。一方、知的障害児はその悩みを乗り越えつつ自己について明確に定義することが困難であるとして、Thomasらは以下の2点を指摘している。
①自己認識 (self-knowledge) や将来展望は、自己内省、失敗や自己選択経験からの学習、家庭や学校における重要な人々との交流を通して発達する。本研究において1年間行った面接のようなプログラムは、自分や自分の将来について考える力を獲得する上で有効である。また自己定義の難しい学生達には、自己への気づき (self-awareness) を促したり、社会的支援を利用する技術を獲得する機会を与えることができる。

②重度の知的障害児は低い自己定義を有し、支援から孤立し、人生上の悩みに効果的に立ち向かうことができない状態に置かれている。彼らに対する、自己定義、自立心、両親との関係といった側面からの取り組みを急がなければならない。

5. Benson, B.A., Ivins, J. の研究 (1992)³⁸⁾

Benson らは、地域に暮らす130人の知的障害者(男65, 女67, 20~64歳)を対象に、怒りや抑鬱と自己概念(self-concept)の関係を究明しようとしている。障害の程度は軽度63%, 中重度23%, 境界線者13%であり、また両親との同居者が62人、スタッフの援助の下に自宅以外に住む者が68人であった。対象者の約9割は作業所(sheltered workshop)に勤めていた。

怒り、抑鬱、自己概念(the McDaniel-Piers Young Children Self-Concept Scale: McDaniel 1973)の各々に関する健常児用の既成の尺度が知的障害者用に修正され、またどの尺度についても自己報告(self-report)と情報提示(informant)が取り入れられた。ちなみに、自己報告は対象者自身が選択・回答するもの(Yes-No)で、情報提示は対象者についての普段の観察に基づき家族や身近な人に回答(Yes-No)してもらう方法である。

その結果、自己報告によっても情報提示によっても、自己概念と抑鬱の間に負の相関関係(自己報告: $r = -0.64$, $P < 0.0001$, 情報提示: $r = -0.35$, $P < 0.0001$)が見られた。すなわち、自己概念が高い程抑鬱が低いということがわかった。情報提示により得られた怒りの水準は、自己概念と負の相関($r = -0.19$, $P < 0.03$), 抑鬱と正の相関($r = 0.24$, $P < 0.005$)を、それぞれ示していた。また怒りに関しては、自己報告法よりも情報提示の方でその水準が高くなっている(つまり本人自身よりも周囲の方が、本人の怒りを強く感じている)対象者数が、それ以外の対象者数を顕著に上回っていた(2倍)。

Benson らは、以下の点を指摘している。

- ・怒りについて、10%の成人が回答できなかった。彼らは、怒りを経験したり表現したりすることは好ましいことでない、と思こんでいる可能性がある。
- ・軽度知的障害者が、中・重度の知的障害者よりも怒りについて数多く報告したが、それは認識レベルの違いのみによるのではない。軽度知的障害者は自分の限界に気付きやすく、またフラストレーションを経験する場面に数多く遭遇しているためとも考えられる。
- ・知的障害者の地域への適応の状況を知る手がかりとなる情報を得るために、根拠の確実な測定方法が必要である。

6. Heilman, T., Margalit, M. の研究 (1998)³⁹⁾

孤独や抑鬱を自己知覚(self-perception)の一部であると考える Heilman らは、特殊学校(special education school)と特殊学級(self-contained class in mainstreamed school)に在籍する575名の軽度知的障害児(14~16歳)を対象に、学級環境の違いと孤独や抑鬱、ソーシャルスキル(social skill: 協力・自己統制・他者の要求の理解などのスキルで、適応行動の形成に影響する)との関係を明らかにしようとしている。

孤独については「学校で友達を作ることは簡単」「私は学校で孤立している」など、抑鬱については「誰も私を本当に愛してくれない」「悪いのは全て私のせいだ」など、ソーシャルスキルについては「簡単に友達を作れる」「誰かが怒ったとき、自分の気持ちを抑える」などの口頭文に対して、それぞれ多肢選択(sometimes, always, never)が求められ、また仲間によるソシオメトリック尺度も使用された。

まず最初に、両群について、青年グループ(平均CA 15.20)と前青年グループ(平均CA 12.15)に分けてみたところ、青年グループの孤独得点が、特殊学級の対象児では前青年グループよりも減少し、特殊学校の対象児では逆に上昇していた。前者の結果について Heilman らは、特殊学級に在籍した場合には健常児との相互交渉によりソーシャルスキルが発達し、結果として孤独感が減少しているのかもしれないと推測している。

次に、特殊学校の軽度知的障害児群では、孤独と抑鬱が正の相関を示し、また両者とも他群よりも高得点であったのに、自分のソーシャルスキルについては高い評価をしていた。Heilman らは、これは、自分の社会的能力についての対象者の判断の誤りということもあるが、親密な人間関係の中で教師から称賛や激励をたくさん受けているためにソーシャルスキルを過大に評価してしまっているからではないかと、考察している。

なお Heilman らは、受ける教育環境の違いによらず情緒的な問題の出現を防止したりジレンマに対処する能力を発達させるために、子ども時代や青年期の早い時期に孤独や抑鬱の徴候を察知することが必要であることや、学校卒業前から卒業後を含む社会的適応・情緒的適応に関する縦断的研究が欠かせないことを指摘している。

7. Lee, A., Hobson, R.P. の研究 (1998)⁴⁰⁾

Leeらは、自閉症児者の自己概念を究明する対照群として、同じCAとBRVS (British Picture Vocabulary Scale) の10名の知的障害児 (男8女2, 平均CA: 14.08) を用い、7つの質問, すなわち①自己定義 (例: あなたはどういったものですか), ②自己評価 (例: 自分について何を誇りにしていますか), ③過去と未来の自分 (例: 5年後に, あなたは同じだと思いますか, 違いますか), ④自己関心 (例: あなたはどういった人でありたいですか), ⑤連続性 (例: 年々, あなたは変わりますか), ⑥能動性 (例: あなたは, どのようにして今のあなたになったのですか), ⑦差異性 (例: あなたと全く同じような人はいると思いますか) に対して, 回答を求めている。

その結果, 知的障害児では, 自閉症児に比べて, 人を助ける, 人にいじめられるなど, 他人との関係において自分について述べるが多くなっていることが, 明らかにされている。

8. 知的障害児者の自己概念研究の課題

以上, 知的障害児者の自己概念にかかわるいくつかの研究を概観してきたわけであるが, それに関連して次の3つの課題を上げることができよう。

まず自己概念やそれに関連する概念や用語の定義についてである。心理学における定義の混乱 (溝上1999)²¹⁾ という問題もあるが, それ以上に, 知的障害児者において自己概念をどのように捉えるのかということが重要である。この問題の解決にあたっては, 宇佐川 (2001)¹⁸⁾ が述べている自己像から自己概念への発達や, 徳永 (1992)¹⁹⁾ が紹介している自己感などの概念も含めて, 広く考えていくべきであろう。またそれは, 自己概念という用語の妥当性も含めて考える必要があると思われる。

次に, 自己概念の発達にかかわる研究がほとんどなされていないことが上げられる。例えば, 自己の認識や評価に関する研究や, 自己概念と適応やソーシャルスキルとの関係についての研究が多い。しかし, 今後ますますノーマライゼーションの進む社会において, 生きる推進力としての自己概念は重要な意味をもつ。同時に自己概念を育成する教育の果たす役割も大きくなると考えられる。今後の教育や発達支援に資するためにも, 発達という視点に立った研究の蓄積が望まれる。

最後に, 自己概念の測定方法の工夫が必要と考えられる。知的障害児者の自己概念の測定方法としては, 本人による自己報告 (内在的視点) と, 家族や指導者などによる他者からの情報提供 (外在的視点), これらに観察や友人による評価を加えたものが行われている。この内, 自己報告型の測定方法は, Yes-No式 (Zetlinら1985a³⁰⁾, Bensonら1992³⁰⁾, 多肢選択・二者択一式 (Levyら1990³⁴⁾, Bybeeら1990²⁵⁾, Widamanら1992²⁸⁾, Heilmanら1998³⁰⁾, 自由回答式 (Zetlinら1985b³⁴⁾, Zetlinら1988³⁰⁾, Leeら1998⁴⁰⁾, Thomasら2000³⁷⁾) に分類することができる。また, これらを組み合わせても使用されている (Glickら2000²⁷⁾)。

さて, 測定の方法については, Zetlinら (1988)³⁰⁾ が, Yes-No式のように数値化に頼った方法では正しい反応が得られないとして, 半構成的文章完成法による, より信頼性の高い方法の工夫を試みている。Leeら (1998)⁴⁰⁾ やThomasら (2000)³⁷⁾ も, これを継承しているが, さらに面接や反応分析の手続きを詳細に設定しており, 測定方法の客観性をより高めたものとして評価することができる。

Finlayら (2001)⁴¹⁾ らも, Yes-No式でよく見られる選択肢への黙従や, 多肢選択式における頻度や程度に関する回答スケール (例: not at all, a little, a lot, very much: Levyら1990) への曖昧な反応について指摘している。そして, 「自由回答式はこれらに比べて知的障害者の反応性は低い, 矛盾した反応を最小限に留めることができる。」と評価している。しかし, 使用に際しては, 質問の内容, 質問の仕方, 反応の記録, 分析方法に調査者の誤解や主観が反映しないように注意を払うことが必要だと述べている。このように, 知的障害児者の自己概念の測定に関しては, まだ多くの課題がある。

III. 知的障害児における自己概念の教育に向けて

これまで概観してきた国外の文献を踏まえ, 知的障害児の自己概念の教育に関してどのような支援が可能なのか, またはどのような配慮が必要なのか, 国内の文献も交えながら検討していくこととする。

1. 青年期の重要性和と独自性

知的障害児が, MA (精神年齢) とはかかわりなく, 思春期や学校から社会への移行期になると大人らしく振る舞うようになるとは, よく言われること

である。筆者のかかわった生徒の中にも、いくつかの例が見られる。例えば、ある生徒は200体にも及ぶ自作のアニメヒーローの紙型を大切に保管し、誰にも触れさせなかった。ところが、中学部2年生のある日突然、自分はもう大人だからと、この紙型を全部廃棄してしまったことがあった。これは、青年期の知的障害児はMAではなく、CA（生活年齢）の近い健常児と似た行動をする傾向があるとしたEvansら（1995）^{29）}の研究結果や、Leavyら（1982）^{30）}の役割取得に関する研究とも一致している。また、知的障害児本人が、自己をどのように見るかという自己規定の変化でもあり、自己概念の発達を意味しているということもできる。

この時期には、青年への社会的要請や期待が変化するだけでなく、卒業によって学校という生活の場が消失し、新しく職場という場への移行が行われる。こうした環境の変化が、知的障害をもつ青年たちに多大なストレスを与えていることは想像に難くない。例えば、Thomasら（2000）^{37）}は、一貫した自己定義をもち悩みの少ないグループに知的障害児が含まれなかったと報告している。Zetlinら（1985b）^{38）}も、調査した知的障害者の3/4が、青年期（特に高校時代）に、健常な青年と同様に自己定義や自主性の問題に悩んでいたとしている。こうした悩みの中には、共通して親子関係にかかわるものが含まれており、自己定義の問題とともに依存と自立の問題が大きな位置を占めていることがわかる。

青年期はまた、第二次性徴や身体の発育などに代表される急激な身体的変化が見られる思春期に直結した時期でもある。しかし、MAの伸びは停滞したままであり、身体と認知能力との間に不均衡が生じる。そのため、自分の身体変化を容易に受け入れることができず、パニック（たたく、泣くなど）や強迫的行為（頻回な手洗いなど）に至る場合もある。また身体と認知能力の不均衡が周囲の人々のまなざしや態度に影響を与え、知的障害児本人にフィードバックされるという悪循環を招く恐れもある。

このように、青年期の知的障害児の発達は、MAやIQだけでは推し量ることはできない複雑さをもっている。身体の発達、周囲の期待や対応、障害の程度や種類、生育歴、過去の経験など、多くの要因が相互に影響しあい、知的障害児者について一般化した青年像を描くことは難しい。しかし、それぞれが、身体的自己像や社会的自己像の変化の中で、青年期

における新しい自己を作り出そうと苦しみ悩んでいる。それは、一般の青年について言われるもの以上の危機を、彼らの青年期に引き起こしていると思われる。

2. 自己概念を形成する経験と教育

Zigler（2000）^{39）}は、「数多くのパーソナリティ特性は施設居住者に特有というのではなく、非施設グループにもある程度同じように観察された。成功期待の低さ、失敗への恐れ、社会的強化への要求、外的指向性および依存過多症などの諸症状は、しばしば居住に関係なく我々が対象とした知的障害被験者に影響を及ぼしていた。」と述べている。このように知的障害児は、否定的な自己概念を中心とすると思われるパーソナリティを形成しやすいと言われる。この原因として、社会的デプリベーション（social deprivation：親や養育者による賞賛や承認が欠如していること）や数多い失敗経験、いじめやからかいといった周囲の態度などを上げることができる。

また、知的障害児に対して周囲の人々が無意識に行う接し方が、自己概念の形成に影響を与えている場合がある。例えば、Thomasら（2000）^{37）}が親の支配（parents-dominated）と呼んだ両親の保護的な態度が、知的障害児の自己定義に関する経験不足を招くこともある。このため、青年期に経験すべき自己の確立という段階を素通りしている可能性も考えられる。

一方、Heilmanら（1998）^{39）}は、特殊学校（special school）に在籍する軽度知的障害児（14～16歳）が、自分のソーシャルスキルを過大評価している原因として、教師から受ける数多い称賛や激励、児童数の少ない学級環境を上げている。彼の指摘は、特殊学校の閉鎖性による弊害について言及しているものとして、真摯に受け止める必要がある。そして、日常的な働きかけや接し方も含めて教育環境を見直し、知的障害児の自己概念の発達支援にとって適切な場になっているかどうか、検討することが重要である。

また積極的に自己概念を育成する教育を構築していくことも望まれる。Thomasら（2000）^{37）}は、自己認識や将来展望は、自己内省、失敗や自己選択の経験からの学習、家庭や学校における重要な人々との交流から発達するとして、研究で行った面接プログラムが自分について考える力を身につけるために有効だったとしている。梶田（1985）^{5）}も、自己概

念を育てるには自己を見つめる教育が必要だとして、「自己内対話の力（他者との対話を土台とした、自分自身をテーマとする思考）と習慣を育てること」を重視している。

3. 自己概念の形成における対人関係の影響

知的障害児者は対人関係に関する自己報告の多いことが、Zetlinら（1988）³²⁾やLeeら（2000）⁴⁰⁾によって指摘されている。同様に、自らの意志で離職した知的障害者の理由調査（梅永1993⁴³⁾）でも、対人関係の問題が多いことが報告されている。こうした原因として、ソーシャルスキルの未熟さ（Bybeeら1990²⁹⁾）が指摘されている。またZigler（2000）⁴²⁾らが指摘する社会的強化（social reinforcement：他者からの賞賛や承認を求めること）への要求や外的指向性、依存過多症も原因の一つと考えられる。このように、知的障害児者が対人関係によって多大な影響を受けていることは明白である。これはまた、適切な対人関係によって、教育効果が期待できることを示している。例えば佐久間（1999⁸⁾、2000³⁹⁾）は、他人の役に立ち喜んでもらうという経験を通して自己理解を深め人格発達を見せた事例について報告している。

またZetlinら（1988）³²⁾やThomasら（2000）³⁷⁾は、仲間による支援ネットワークの欠如を指摘している。厚生省児童家庭局障害福祉課（1993）²⁰⁾の調査報告によると、知的障害児者が相談相手として考えている比率が最も高いのは家族（親・祖父母、兄弟姉妹）であった。詳しく見てみると、18歳以上では、親・祖父母63.5%、兄弟姉妹38.8%、18歳未満では、親・祖父母63.5%、兄弟姉妹17.5%という結果である。これに対し、友人知人を上げた者は、18歳以上では12.7%、18歳未満では19.9%であり、二人の指摘と一致している。

家族からの自立を果たそうとする青年期においては、対等な関係を保つ友人の存在が重要だと言われる。しかし、学校においては、少人数学級、級友の居住地域のばらつきなどの理由から、放課後も友人として付き合うことは非常に難しい。また地域の活動への参加状況を見ても、ほとんど参加しない者と参加したことがない者を合わせて70.1%（厚生省児童家庭局障害福祉課 1993²⁰⁾）にもなり、人間関係を広げる機会も限られていることが指摘される。

Widamanら（1992）²⁸⁾は、知的障害児が自分と

比較する対照群を何らかの基準で選択していることを指摘している。これは、多様なグループ編成や他校・地域との交流により、様々な所属集団を構成することの重要性を示唆している。つまり、多様な比較群の存在によって、自己を多面的に捉え、安定した自己概念を形成することができると思われる。

4. 自尊感情と自己概念の形成

自尊感情を、遠藤ら（1992）⁴⁴⁾は「人がもっている自尊心（self-respect）、自己受容（self-acceptance）などを含め、自分自身についての感じ方を指している。自己概念と結びついている自己の価値と能力の感覚—感情—である」と定義している。また、溝上（1999）²¹⁾は、「自己概念には自己全体にとっての重要度が存在する。それは、自己全体のあり方をもって感じ取る評価感情、すなわち自尊感情（self-esteem）に影響を及ぼす自己概念と、そうでない自己概念があるということである。」とし、「自己概念の体制化を規制しているのは、内在化された価値である。」と述べている。

Bybeeら（1990）²⁹⁾は、青年期の知的障害児の自己像について、対人関係や運動面の低得点にかかわらず、全体的自尊感情得点は高いという結果を得ている。この得点の高さが適度なもののか、高すぎるものなのかについては判断しかねるが、肯定的な自尊感情をもてるという結果は大きな意味をもつと思われる。それは、知的障害児者の認知能力が劣っていることは変えることができない事実だが、その捉え方や自己概念の体制化にあたっては柔軟に対応ができることを示している。例えば、「自分は字を書くのが苦手」ということを意識したとする。これは、他者と比較すれば「自分は字を書くのが下手」という否定的な解釈になる。しかし、一年前の自分と比較すれば「簡単な漢字を書けるようになった」という肯定的な解釈になるし、他の能力に注目すれば「字は書けないが、話をするのは得意」という広がりをもたすこともできる。これはまた、障害の受容に関連した問題の対応にも示唆を与えてくれる。それは、障害について教えるか教えないかという問題ではなく、どのような価値観を個々の中に育てるかということが中心的な課題であることを示している。

Heilmanら（1998）³⁹⁾は、知的障害児における自己の過大評価の報告から、養護学校における限られ

た人々との関係の中で、自分に対する評価を誤ってしまう危険性を指摘している。また発達のちように自己探索を始める幼児期には、自己を過大に評価することが知られている。MAの低い知的障害児者のある者は、この段階に留まっているのかもしれない。発達の背景と経験的背景とを熟慮し、個々に合った対応を考えていくことが重要であろう。

IV. おわりに

生きる力の育成には自己概念の教育が重要であるとして、主に国外の知的障害児者の自己概念研究に関する文献を概観した。それらは、ほとんどがアメリカ合衆国のものであった。アメリカ合衆国と日本では、教育システムや経済構造及び民族の構成も異なり、価値観も決して同一ではない。そのため研究による示唆をそのまま日本に適用することはできないが、研究報告から学ぶべき点は多いと思われる。

まず、知的障害児者の自己概念の形成においては、認知的な要因だけではなく、人間関係や生活経験が重要な役割を担っていることを明らかにすることができた。これは、一人一人の発達を的確に捉え、それに対応した指導・援助や、CAに即した多様な交流・生活経験の必要性を示唆すると思われる。特に、学校から社会への移行期にあたる高等部段階の生徒については、Thomasら(2000)³⁰⁾が実施した面接プログラムのように、自分自身について語り、内省するという経験を意図的に設定する必要があると考える。

また、知識や技能の習得に偏らず、自己概念の教育を進めるためには、自己概念の形成・発達を中心的な目標として設定し、それと関連づけながら、各教科・領域の指導内容や目標を整理(例:体育～体感覚をつかむための運動、国語～自分や他者を表現することばの指導など)することが必要と思われる。そのために、今後も、実践の蓄積・検討を課題として取り組んでいきたい。

最後に、本稿では、主として軽中度知的障害児者の自己概念について言及した。重度知的障害児者の自己概念に関する言及は、本研究で得られた知見をも一助として別の機会に行いたい。

参考文献

1) 菊池栄司 1999 高等学校移行措置の解説 新

学習指導要領移行措置の解説 時事通信社 p.134～174

2) 大南英明 1999a 盲・聾・養護学校移行措置の解説 新学習指導要領移行措置の解説 時事通信社 p.176～245

3) 大南英明 1999b 知的障害児教育のむかし今 これから シアーズ教育新社

4) 浅石浩 1999 知的障害と「教育」「福祉」 田研出版

5) 梶田叡一 1997 〔増補〕子どもの自己概念と教育 東京大学出版会

6) 泉忠彦 殿村暁 1999 知的障害者に対する職業準備訓練～自己理解の援助プログラム～ 職業リハビリテーション 12 p.30～35

7) 清水直治 1999 知的障害者本人の障害理解と心理的支援～本人による障害の認識と対応のための面談調査から～ 東京学芸大学紀要第1部門 50 p.285～292

8) 佐久間宏 1999 知的障害を伴う人の生きがいに関する研究(1) 宇都宮大学教育学部紀要第1部 49 p.29～47.

9) 佐久間宏 2000 知的障害を伴う人の生きがいに関する研究(2) 宇都宮大学教育学部紀要第1部 50 p.19～38.

10) 白崎和彦 2000 「知的障害者の欲求充足とその要因」についての一考察—企業就労者の場合— 滋賀大学大学院教育学研究科論文集 3 p.37～50

11) 白石恵理子 1989 青年期前期障害者の発達と生活年齢 障害者問題研究 59 p.19～26

12) 鳥取大学教育学部附属養護学校 1995 研究紀要第15集

13) 今野和夫 1997 ダウン症児の自己意識の発達に関する研究—連絡帳の分析を通して— 秋田大学教育学部研究紀要教育科学部門 52 p.127～133

14) 小島道生, 腰川一恵, 菅野和恵, 池田由紀江, 長谷川桜子 2000 早期療育プログラムに参加したダウン症児の自己認知の発達に関する研究 筑波大学自立活動研究 13 p.85～89

15) 神野雅代, 小積律子, 一柳治子, 松島恭子, 藤田弘子 1992 障害者の身辺自立に関する新評価法作成の試み—自我発達の観点から— 大阪市立大学生活科学部紀要 40 p.289～301

- 16) 寺川志奈子 1997 集団保育における軽い発達
の遅れをもつ幼児の発達と保育の課題—自我の発
達を中心とした4年間の縦断的研究— 鳥取大学
教育学部研究報告教育科学 39(2) p.275~298
- 17) 宇佐川浩 1992 発達臨床における障害児の自
我発達—我々の療育事例の臨床的検討— 発達臨床
研究 10 p.13~27
- 18) 宇佐川浩 2001 障害児の発達支援と発達臨床
—発達臨床心理学からみた子ども理解— 全国心
身障害児福祉財団
- 19) 徳永豊 1992 生まれる アクティブに生きる—
自己活動の心理学— ソフィア p.3~18
- 20) 厚生省児童家庭局障害福祉課 1993 暮らしの
実情とニーズ—平成2年度精神薄弱児(者)福祉
対策基礎調査結果報告—
- 21) 溝上慎一 1999 自己の基礎理論—実証的心理
学のパラダイム— 金子書房
- 22) Leahy, R.L., Balla, D., Zigler, E. 1982
Role-Taking, Self-Image, and Imitativeness of
Mentally Retarded and Nonretarded Individuals.
American Journal of Mental Deficiency 86(4)
p.372~379
- 23) Katz, P., Zigler, E. 1967 Self-Image Dispar-
ity: A Developmental Approach. Journal of
Personality and Social Psychology 5 p.186~
195
- 24) Zigler, E., Balla, D., Watson, N. 1972
Developmental and Experiential Determinants
of Self-Image Disparity in Institutionalized
and Noninstitutionalized Retarded and Normal
Children. Journal of Personality and Social
Psychology 23(1) p.81~87
- 25) Bybee, J., Ennis, P., Zigler, E. 1990 Effects
of Institutionalization on the Self-Concept and
Outerdirectedness of Adolescents with Mental
Retardation. Exceptionality 1 p.215~226
- 26) Harter, S. 1982 The Perceived Competence
Scale for Children. Child Development 53 p.
87~97
- 27) Glick, M., 今野和夫訳 2000 知的障害者の
自己イメージの発達変数と経験変数 知的障害者
の人格発達 田研出版 p.57~80
- 28) Widamam, K.F., Macmillian, D.L., Rita, E.
H., Todd, D.L., Irving, H.B. 1992 Differences
in Adolescents' Self-Concept as a Function of
Academic Level, Ethnicity, and Gender. Amer-
ican Journal of Mental Retardation 96(4) p.
387~404
- 29) Evans, D.W., Robert M.H., Zigler, E. 1995
Mental and Chronological Age as Predictors of
Age-Appropriate Leisure Activity in Children
with Mental Retardation. Mental Retardation
33(2) p.120~127
- 30) Zetlin, A.G., Eriot, M.J., Turner, J.L. 1985a
Self-Concept measurement in mentally retarded
adults: a micro-analysis of Response Styles.
Applied Reserch in Mental Retardation 6(2)
p.113~125
- 31) Zetlin, A.G., Turner, J.L. 1985b Transition
from Adolescence to Adulthood: Perspectives
of Mentally Retarded Individuals and Their
Families. American Journal of Mental Defi-
ciency 89(6) p.570~579
- 32) Zetlin, A.G., Turner, J.L. 1988 Salient Do-
mains in the Self-Conception of Adults With
Mental Retardation. Mental Retardation 26
(4) p.219~222
- 33) Zetlin, A.G., Hosseini, A. 1989 Six Post-
school Cases Studies of Mildly Learning Handi-
capped Young Adults. Except Child 55(5)
p.405~411
- 34) Levy-Shiff, R., Perl, K., Sevillia, Z., 1990
Ego Identity in Mentally Retarded Adolescents.
American Journal on Mental Retardation 94
(5) p.541~549
- 35) Tzuriel, D. 1984 Sex Role Typing and Ego
Identity in Israeli, Oriental, and Western Ad-
olescents. Journal of Personality and Social
Psychology. 46(2) p.440~457
- 36) Pass.L.K 1988 An Eriksonian Analysis of
Psychological Development in Mildly Mentally
Retarded Boys. Disertation Abstracts Inter-
national 49(10-B) p.4577
- 37) Thomas, J.W., Moloney, M. 2001 "Who
I Am and What We want": Adolescents' Self-
Definition and Struggles. The Council for
Exceptional Children. 67(3) p.357~389
- 38) Benson, B.A., Ivins, J. 1992 Anger, Depres-

- sion and Self-Concept in Adults with Mental Retardation. *Journal of Intellectual Disability Research* 36 p.169~1753
- 39) Heilman, T., Margalit, M. 1998 Loneliness, Depression, and Social Skills among Students with Mild Mental Retardation in Different Educational Settings. *The Journal of Special Education* 32(3) p.154~163
- 40) Lee, A., Hobson, R.P. 1998 On Developing Self-concepts : A Controlled Study of Children and Adolescents with Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 39(8) p.1131~1144
- 十一元三訳 (2000) 自閉症者の自己概念の発達
自閉症と発達障害研究の進歩 4 星和書店 p.263~284
- 41) Finlay, W.M.L., Lyons, E. 2001 Methodological Issues in Interviewing and Using Self-Report Questionnaires with People with Mental Retardation. *Psychological Assessment* 13(3) p.319~335
- 42) Zigler, E., 田中道治訳 2000 全人としての知的障害者 知的障害者の人格発達 田研出版 p.9~25
- 43) 梅永雄二, 今若恵理子, 佐藤伸司 1993 精神遅滞者の離職要因における一考察 職業リハビリテーション 6 p.18~23
- 44) 遠藤辰夫, 井上祥治, 蘭千尋 1992 セルフ・エスティームの心理学 自己価値の探求 ナカニシヤ出版

Summary

Self-concept has not been the focus of much of the past research in mental retardation. But it is a very important concept for the realization of normalization in the mentally retarded. The formation of self-concept should not be neglected in the education to encourage zest for living for children with mental retardation.

In this paper, we briefly overviewed the literature on the self-concept in the mentally retarded. We found out that not only cognitive factors but also life experiences and interpersonal relations played a major role in self-concept of the mentally retarded.

Furthermore, we presented practical suggestions for the education of self concept in the mentally retarded.

Key Words : The Mentally Retarded, Self-Concept, Education for Children with Mental Retardation

(Received January 22, 2002)