

論文

知的障害児・者における行動・認知の社会的側面と課題遂行支援

葉石光一*・池田吉史**・大庭重治**

知的障害児・者では、課題の遂行に困難を示すことが多くみられる。そういった問題への対処法の一つは、他者を含めた外的手がかりを活用することである。しかし課題遂行過程における知的障害児・者の特徴として、外的手がかりに過剰に頼ろうとする外的指向性がみられることが指摘されている。そこで本研究では、外的指向性に関する知見、課題内容を理解し、自分のものとする内化のプロセスを促すメタ認知、およびその発達の源泉と考えられる心の理論の発達に対して他者が果たし得る役割に関するこれまでの研究の知見を概観し、知的障害児・者の課題遂行場面において配慮すべき事項を整理した。具体的には、①知的障害児・者の心的過程を普段からよく汲み取ろうとする構えをもつこと、②課題遂行においては、共同での遂行をベースとしながらも、彼らの自律性を支援すること、③必要に応じて手がかりとなる行動や考え方を指示的ではなく間接的に示すこと、④彼らの行動や考えを対象化し、吟味する機会を作り出すようにすること、が重要であることを指摘した。

キー・ワード：知的障害 課題遂行 外的指向性 メタ認知 心の理論

I はじめに

知的障害児・者には日常生活において直面する課題の解決に困難がみられることがある。多くの場合、これは知的機能の制約に起因する課題遂行の困難であるが、加えて課題遂行の不安定さも彼らの特徴の一つである。これは古くから指摘されてきたことであり、例えばBaumeister and Kellas (1968) は反応時間特性の分析を通して、遂行を高い水準で維持することに困難があることを知的障害児・者の重要な特徴としている。このことは、課題遂行に際して、知的障害児・者はもっている力を十分に発揮できていない場面が少なからずあり、それを明確に意識した支援の検討が必要であることを示唆している。

課題遂行が不安定になる背景としては、課題解決のためのプランニングとその遂行を支えるメタ認知および実行機能の問題、課題遂行に必要な注意・覚醒の維持・コントロールの問題、課題への動機付けの問題等、多様で多水準的な要因の関与が考えられる。プランニングや実行機能 (Danielsson, Henry, Messer, & Ronnberg, 2012; Hartman, Houwen, Scherder, & Visscher, 2010)、メタ認知 (Nader-Grosbois, 2014)、注意制御 (Tomporowski, & Hager, 1992) 等は、知的障害児・者において定型発達児・者よりも機能的に低いことがこれまでに指摘されている。また、知的障害領域での研究はあまりみられないが、知的障害児・者は動機付けられにくく、受け身的である (Emond Pelleier & Joussemet, 2017) とみられることが多い。こういった諸々の問題を踏まえた支援もまた様々なものが考えられるが、本研究では、知的障害児・者の認知・行動の社会的側面に着目して、課題解決の質を高めるための支援に必要なことながらを概観する。

人の学習や発達の過程において他者存在が重要な役割を果た

していることは、我々が経験的によく知っていることであり、このことはヴィゴツキーの心理発達の理論やバンデューラの社会的認知理論等にみられてもいる。また、特別支援教育の現場においても、個々のニーズに応じた個別の配慮を念頭に置きながら、小集団を利用した教育形態をとることは決して珍しいことではなく、そこでは場を共有する他者からの刺激によって学習の成果を高めようとする試みが様々に行われている。しかし他者存在が課題遂行に与える影響は、人が蓄積してきた経験の質によって促進的になることもあれば抑制的になることもある。また知的障害児・者においては、人や物等、周囲を取り巻く環境からの社会的刺激の処理過程に定型発達児・者と異なる特性を示す場合がある。本研究の目的は、そういった認知・行動の社会的側面と関わる知見を整理することを通して、知的障害児・者の課題遂行の質を高める支援の基本的な考え方を検討することである。

II 課題解決場面での認知・行動特性

知的障害児・者が課題解決場面において示す特徴として指摘されているものの一つに外的指向性 (outer-directedness) がある。これは、Zigler学派の研究者たちによって検討が重ねられてきた概念であり、「曖昧で新奇な課題を提示されたとき、自分の内的な認知能力ではなく、外的手がかりに頼ろうとする」(Bybee & Zigler, 1999) 傾向のことである。課題解決場面において、外的手がかりに頼ろうとする傾向そのものは、人の学習や発達を支える重要な特性の一つである。しかしZiglerたちがこの概念によって強調する知的障害児・者の問題は、「しばしば有益でない、見境のないやり方で外的手がかりを使う」ことであり、またこの傾向を「自力での問題解決に失敗を繰り返してきたことと社会的報酬によるもの」(Bybee & Zigler, 1999) と捉えている。つまり、失敗を繰り返すことにより、自分の能力に対する信頼、いわゆる自己効力感・有能感を失って

* 埼玉大学教育学部

** 上越教育大学大学院学校教育研究科

しまうことが、知的障害児・者の外的手がかりへの依存を強めると考えられている。

知的障害児・者の外的指向性の特徴が失敗経験の蓄積に由来しているのであれば、経験の質を変えることでその特徴を変えられる可能性がある。Bybee and Zigler (1992) は、精神年齢を一致させた定型発達児（平均生活年齢 9.24 ± 1.87 歳）と知的障害児（平均生活年齢 15.6 ± 2.03 歳、平均知能指数 59.13 ± 8.21 、平均精神年齢 9.25 ± 1.90 歳）の間で、成功経験後の外的指向性を分析し、この可能性を検討した。

実施した課題は、ステッカー・ゲームと弁別学習課題である。ステッカー・ゲームは、与えられたテーマの絵を、ステッカー（形と色それぞれ5種類ずつ、計25枚）を使って台紙（色の異なる5枚）上で構成し、名前をつける課題である。条件は①Simple、②Ambiguous、③Complexの3水準であり、②と③は難度を高めるための課題である。Ambiguous条件で提示されるテーマは、「火星から来た想像上の生き物」等、明確ではない。またComplex条件では、他の条件が5枚のステッカーで絵を構成するのに対して10枚のステッカーを用いる。まず実験者が絵を作って名前をつけた後、それを見ることができ的状态で参加者が絵を構成した。参加者が作った絵を実験者の絵と比較し、形、名前、使用したステッカーや台紙の色、台紙の向きの点から類似度を得点化し、外的指向性が評価された。なおこの評価においては、「絵を作って名前をつける」という課題の性質に鑑み、絵の形と名前についての類似性から課題関連手がかりに対する外的指向性を、使用したステッカーの色、台紙の色、台紙の向きの類似性から付帯の手がかりに対する外的指向性を分けて評価している。

弁別学習課題は、予め決められたカードを提示された3枚のカードの中から選択する課題である。提示される3枚のカードの上には電球が設置されており、常に誤反応となるカード上の電球が点灯するようになっている。条件は、①Easyと②Hardの2水準であった。Easy条件では正反応すべてに対して強化（ベルが鳴るとともに「good」「right」の声がけ）が行われるのに対して、Hard条件では正反応の66%の確率で、ランダムに強化が行われた。電球の点灯につられてカードを選択してしまった場合、外的指向的と評価された。課題の実施順は、ステッカー・ゲームについて、①Simple条件、Complex条件、Ambiguous条件の順に行う場合と②Ambiguous条件、Complex条件、Simple条件の順に行う場合とがあり、弁別学習課題のHard条件とEasy条件は、カウンターバランスをとってステッカー・ゲームの3条件の間で実施された。

知的障害児では、ステッカー・ゲームの全ての条件において、実験者が作った絵との類似点が定型発達児よりも多く、課題解決に実験者が行ったことを参照する外的指向性の傾向が強く現れていた。定型発達児の外的指向性の得点は、課題のテーマがあいまいなAmbiguous条件でSimple条件よりも有意に高くなるといったように、実験者が行ったことを無闇にではなく、必要に応じて参照していたとみられるが、知的障害児ではそういった条件による傾向の違いは生じなかった。知的障害児の外的指向性の高さは弁別学習課題において、提示されるカード上の電球の点灯につられた誤反応が多くみられたという点にも現れていた。また、Easy条件とHard条件の間で誤反応

の割合が変わらず、こちらの課題においても条件の違いに関わらず、一貫して外的指向性の傾向が現れることが明らかとなった。

しかし、課題の実施順の効果に目を向けると、知的障害児において外的指向性の傾向が弱まる状況があることが確認された。弁別学習課題では、Easy条件の後にHard条件を実施する場合とその逆がある。Hard条件でみられた外的指向的な誤反応（カード上の電球の点灯につられた誤反応）の割合は、Hard条件から先に実施する場合と比べ、Easy条件を先行させた場合のほうが大幅に低かった。また先に述べたように、弁別学習課題はステッカー・ゲームの3条件の合間に実施された。ステッカー・ゲームのComplex条件の外的指向性を、それに先行する弁別学習課題の条件ごとに分析した結果、Easy条件に続いて実施された場合の外的指向性の傾向は、Hard条件に続いて実施した場合と比べて低下した。また、Easy条件に続いて行われた場合、ステッカー・ゲームのComplex条件における付帯の手がかりへの外的指向性の傾向は、定型発達児とほとんど変わらないことが確認された。これは、先行する経験において上手くできる、あるいはやるのがはっきり分かる場合、知的障害児においても自分の認知資源を頼りに課題に取り組もうとする様子が見られることを意味している。また、外的指向性の現れ方に関して二つの課題間での影響関係が確認されたことは、この成功経験の効果は後に取り組む課題一般への自己効力感・有能感に波及する可能性があることを示唆する貴重な知見である。

成功経験を通じ、自己効力感・有能感の向上を図ることによって外的指向性を回避できるという指摘は確かに重要であるが、知的障害児・者にとって何かを上手くできるという成功経験は、何らかの工夫・配慮なしには通常は難しい。そういった工夫の一つは、外的環境の整備であり、知的障害児・者にとって認知的負荷が少なく、解決のための見通しがもちやすくなるような「内容の具体化」「環境の構造化」が考えられる。またこれと合わせて、課題に必要なことからの内化を進め、独力での課題の解決につながり得る内的資源を増やしていくことが必要であろう。課題解決に必要なことからの内化には、他者とのかわりが役立つことがある。そこで次に、この課題解決方略の内化と他者との相互作用に関する知見をみていく。

III 課題解決方略の内化と他者との相互作用

発達や学習の初期段階にある場合、子どもに限らず大人であっても、まず他者の存在を頼りに一つのことをようやく成し遂げられるという状態がある。ヴィゴツキーは、こういった、心理機能が他者との間で分かちもたれて成立している状態を精神間機能と呼んだ。次第に必要な方略、知識が取り込まれ、他者の存在を必要とせずに当該のことから遂行できるようになるが、そういった状態は精神内機能と呼ばれる。精神間機能が精神内機能になることを内化といい、このプロセスの解明は心理学研究の課題の一つである。

海老沢・嶋田 (1998) は、知的障害児（平均生活年齢 11.1 ± 1.0 歳、平均精神年齢 5.9 ± 1.0 歳、平均知能指数 54.0 ± 5.5 ）と精神年齢を一致させた定型発達児（平均生活年齢 5.8 ± 0.2 歳）を比較し、課題解決における他者のかかわりの効果を検討した。

課題は、トラックで必要な物（絵カード）を集めながらゴール（船）までたどり着くルートを地図上で考えるというものである。地図上には絵カードが6枚置かれており、対象児には同一カテゴリのカード4枚（残り2枚は妨害刺激）を集めるための最短ルートを考えることが求められる。課題は独力で行わせる事前、事後テストと、その間に実験者が考える手がかりを提示する働きかけセッションから成る。働きかけは、考える手がかりを与える内容となっており、①解決への手がかりを抽象的に与える高位水準、②複数の具体例を示し、選択させる中位水準、③解決法を直接指示する低位水準の三水準が順次与えられた。このうち、低位水準の働きかけによって事後テストでの成績が上昇した者はほとんどいなかった。これは解決法を直接指示するやり方が、課題解決に必要な考え方や方略を内化する助けとはなりにくいことを示唆している。一方、働きかけセッションを経た成績の上昇は、高位水準、中位水準の働きかけによるものであった。これは、選択肢から選ぶにせよ、何かしら考える過程を経ることが成績の上昇につながることを意味している。この研究では、カテゴリー化とルートの立案・実行を必要とする複合課題だが、いずれについても半数以上が中位水準・高位水準の働きかけでの課題遂行の後に成績が上昇した。

この研究では、課題解決について「考える」ことが大切であることを指摘している。しかし対象児が何をどのように考えた結果として課題遂行成績が上昇したのかは明らかにされていない。しかし、知的障害児では事後テストにおいて課題解決に試行錯誤が生じ、カテゴリー化において不適切な分類が適切な分類へと変化した者が増加していることが示されている。また事前テストにおいて試行錯誤がみられ、事後テストでは迷うことなく適切な反応を示した者がいたことも報告されている。海老沢らはこの点について考察していないが、このような試行錯誤を生じさせるような働きかけが必要なのであろう。

知的障害児を対象とした研究ではないが、奈田・丸野(2007)は定型発達児（平均生活年齢9歳5カ月）と大人との協同課題解決場面における方略の内面化を検討した。この研究では、内化のプロセスを検討する上で、協同活動の中で自分が行ったことと他者が行ったことを誤って認識するソース・モニタリング・エラーに着目している。協同活動においては、自分が行ったことと他者が行ったことが混在することになるが、「他者と一体となり新たな考えの創出に没頭すればするほど、新たな考えを創出した暁には、その情報源が誰であったのかの判別が困難になる」（奈田・丸野, 2007）。ソース・モニタリング・エラーはそういった中で生じる認識の誤りであり、他者が行ったことを自分が行ったと誤認するI didエラーと、その逆のYou didエラーが生じ得る。協同活動の中で考えた内容が自分のものとなる内化の過程では、You didエラーよりもI didエラーが顕著になるエラー・バイアスが生じると考えられることから、奈田らは課題を通して方略が内化される過程をエラー・バイアスの分析によって検討した。課題は、渡された札に書かれた品物を、店を回って買い揃えるための最短ルートを地図上で考えるというものである。課題の流れは、プレテスト、協同活動セッション、ポストテストから成り、協同活動セッションはプランニング活動、決定活動、実行活動から構成された。このうちのプランニング活動では、参加者が考えたルートと

その理由が示されるが、実験者は必ずそれとは異なるルートと理由づけを行なった。これにより参加者には、「自分と他者の考えを関連づけながら、どちらの提案したルートが良いのかを吟味・決定していく省察的な場が与えられる」（奈田・丸野, 2007）ことが期待される。分析の結果、エラー・バイアス（I didエラー>You didエラー）はこのプランニング活動に続く、ルートの決定活動において最も顕著にみられ、決定活動でエラー・バイアスがみられた者では一旦決めたルートを再検討し、より良いルートに決定していく自己修正行動が多くみられることが明らかとなった。奈田らはこの自己修正行動の背景に、自分とは異なる考えを吟味する自己内対話を繰り返す過程を推測している。また、ポストテストでの成績の向上は、エラー・バイアスを示さない者においても見られたが、特にルートの決定活動においてエラー・バイアスを示した者の成績向上が顕著であったことを報告している。エラー・バイアスと結びついた自己修正行動は、海老沢・陽田(1998)で見られた試行錯誤と同様の性質をもつと考えられる。知的障害児・者にとって、その特徴の一つである言語活動の不活発さ（近藤, 1998）から、彼らに単独での省察的活動を期待することは困難である可能性が高い。省察のプロセス自体を支え、促すような働きかけが必要とされるが、そういった働きかけを通して課題解決に結びつく道筋を共に推論し、吟味し、確かめるといった「考える」機会を作り出すことが求められるところであろう。この自己修正や試行錯誤につながる省察の過程には、少なくとも自らの行為とそれに関連する心理過程を俯瞰するメタ認知の働きが含まれる。つまり、直面する課題の解決を図る中で、自らの考えを見つめ直し、迷いながらもより適切と思われる手段を探る過程は、メタ認知的活動として知られるモニタリングとコントロールの表れといえる。先に述べた奈田・丸野(2007)において実験者が果たした役割は、このことから言えば対象児のメタ認知の働きを活性化させるものと言える。

ところで、このメタ認知の源をたどると、幼児期の心の理論の発達に関与していると考えられることが指摘されている（例えばEbert, 2015; Williams & Atkins, 2009）。社会性の障害を核とする自閉スペクトラム症ほどではないが、知的障害と社会的認知に関する研究も蓄積が進みつつある。そこで次項では、心の理論とメタ認知の関連を踏まえつつ、心の理論に関する知見から知的障害児・者の社会的認知の特徴を概観する。

IV 社会的認知

社会的認知の研究においてよく取り上げられる代表的なものの一つが心の理論である。心の理論は、目的や意図、知識といった心的状態を自分や他者に帰属する能力をさす（Goldman, 2012; Premack & Woodruff, 1978）。この心の理論について、メタ認知の前身あるいは前提条件と位置付けられるとする考え方があり、心の理論の検討においてよく利用される誤信念課題では、心的状態としての知識や信念と事実とを区別することが求められる。これには少なくとも心的状態を思考の対象とする内省の過程を通して心的状態の成り立ちをメタ表象的に理解できていることが必要であると考えられる。Williams and Atkins (2009) は、そういった経験を通して、「子どもは自分自身の認知能力を吟味したり、制御したりする知識」を発達さ

せるとしている。心的状態の理解の発達である心の理論の発達が心的過程を客観的に捉えるメタ認知の基盤となる、とする見方の背景にはこのような考え方がある。こういった心の理論とメタ認知の関係を実証しようとする研究がいくつか見られる。例えば、Ebert (2015) は、3歳2カ月から5歳2カ月までの期間で6カ月ごとに心の理論、メタ記憶、言語能力の測定を行い、成績の相互の関連を分析した。その結果、5歳2カ月のメタ記憶の成績に対しては、それ以前の言語能力と心の理論に関する課題の成績が影響していることが明らかとなった。心の理論とメタ認知の関係性については議論が続いているところだが、こういった研究の結果を踏まえると、少なくとも心の理論の発達に必要な心理過程がメタ認知の原初的なものとなっていると考えられる。

知的障害児・者の心の理論については、精神年齢を一致させた定型発達児・者と誤信念課題の成績を比較したいいくつかの研究により、定型発達児・者よりも成績が低いことが指摘されている (Abbeduto, Short-Meyerson, Benson, & Dolish, 2004; Benson, Abbeduto, Short, Nuccio, & Maas, 1993; Thirion-Marissiaux, & Nader-Grosbois, 2008)。つまり知的障害児・者では、自己あるいは他者の信念を対象化して捉えることに困難があると言える。ところで先に述べたように、誤信念課題では一連のストーリーとそれに関わる問いを理解すること、問いに対して適切に回答することが求められることから、通常の場合、言語的負荷の高い課題といえる。そのため、知的障害児・者の心の理論について誤信念課題を用いて検討する場合、言語機能の問題の関連を考慮に入れる必要がある。Abbeduto, Short-Meyerson, Benson, & Dolish (2004) は、非言語性の精神年齢を一致させた知的障害児と定型発達児を比較する形で、誤信念課題の成績と言語能力の関連を検討した。言語能力については受容的側面と表出的側面の測定を行なっている。前者は文法関係に焦点をあて、実験者が読み上げる単語、成句、文に合致する絵を選択するTROG (Test for Reception of Grammar) を使用した。後者は、会話と語りの二側面から評価された。会話は「家族」「学校」「趣味」に関する実験者からの決まった問いかけに対して応答する課題、語りは無言の絵本 (マーサ・メイヤーの "Frog goes dinner") についてナレーションを行わせる課題である。心の理論の測定に用いた誤信念課題は、場所の移動の課題である。知的障害児全体でみた場合、誤信念課題の成績は言語能力と有意な相関があった。これは誤信念課題の結果が、心の理論の発達水準だけではなく、言語能力を反映していることを意味している。そこで、誤信念課題の統制質問 (対象者がストーリーの重要な出来事を理解し、また思い出せるかどうかを判断するための質問であり、心的状態を問う内容を含まない) のほとんど (15問中14問以上) に正答した者だけを対象とした分析を行なった。その結果、誤信念課題の成績と言語能力の相関はみられなくなった。さらに定型発達児との間で誤信念課題の成績を比較したところ、統計的に有意な差が残った。これは、非言語性の精神年齢と言語能力を統制した上でなお、知的障害児は心的状態の気づきやそれに基づく内省的な情報処理が困難であることを示すものと考えられる。また、心の理論の発達がメタ認知の枠組みを提供する源であり、その状態が後のメタ認知に基づく心理過程に反映されるとするなら、知

的障害児・者の課題解決における困難は、思考の道具となる言語の働きの問題に止まらず、課題解決に必要なメタ表象的思考の枠組みの発達上の問題にも由来すると考えられる。

心の理論の発達と関連する要因はいくつか指摘されているが、その一つに養育者の発語の質がある。いくつかの縦断的研究により、心的状態に言及する養育者の発語傾向が子どもの心の理論の理解を予測することが示されている (Ensor, Devine, Marks, & Hughes, 2014; Ruffman, Slade, & Crowe, 2002)。これに関しては、心的状態に関する養育者の言及が子どもの注意を思考過程に向けさせる、あるいは養育者の発語が子どもに異なる意見を強調して示す (Ruffman, Slade, & Crowe, 2002) 役割を果たす可能性が指摘されている。また、養育者と子どもの共同での課題解決場面における養育者の発語の質を分析した Lundy and Fyfe (2016) は、子どものことを理解する親の構えの重要性を指摘している。Lundyらは、養育者と子どもが共同でブロックを使って城を組み立てる際の両者のやりとりを分析し、子どもの心の理論の理解との関連を検討した。その結果、子どもの自律性を促す養育者の質問 (autonomy-promoting question: 例えば「どうやって作り始めたい? (How do you want to start this?)」等) は心的状態に関する子どものコメント (mind-related comments: 例えば「まずここから始めたらいいと思う (I'm thinking we should start here first)」等) を引き出し、そういった子どもの心の理論課題の成績はより高い傾向にあることを明らかにした。一方、養育者の統制的なコメント (control comments: 例えば「これをここに置いて」「それをそこに立てて」等) は心的状態に関する子どものコメントを引き出すことがなく、そういった場合、子どもの心の理論課題の成績は低い傾向にあった。また、共同活動における養育者のコメントの質は、自分の子どものことを話してもらおうインタビュー (mind-mindedness interview: MMI) の内容と関連していた。つまり、MMIにおいて自分の子どものことを心的属性に基づいて話す養育者は共同活動において子どもの自律性を促す質問をする傾向が強く、自分の子どものことを心的属性に基づいて話す傾向がみられない養育者では共同活動において子どもに統制的なコメントを行う傾向が強かった。こういった結果について Lundy and Fyfe (2016) は、「子どもの自律性を促す親の質問は、子どもに自分自身の思考過程をよく吟味すること、そして親に対して自分の内的経験の解釈をはっきり示すことを促す」可能性があると考えしている。これは、心の理論の発達がメタ認知の枠組みを提供するとして考えに基づけば、身近な養育者とのやりとりを通して自分の心的過程を吟味する経験をより多くもつこと、養育者が子どもの心的過程を気にかける態度 (mind-mindedness) を有していることがメタ認知の発達にとっても重要な契機となる可能性を示唆するものである。

V 知的障害児・者の課題遂行支援

知的障害児・者の課題遂行においては、課題場面において自分の能力ではなく、外の手がかりに対して過剰に依存しようとする外的指向性が強いことが指摘されてきた。近年、この傾向について明確に論じられた研究は見られないが、課題遂行における失敗経験が重なることで自己効力感・有能感が低下し、課題に対する主体的な取り組みがみられなくなることがその背景

にあると考えられている。課題を解決する手がかりをもたない場合、周囲の様子を観察するなど、課題遂行の手がかりを外に求めること自体は否定されることではない。つまり外的指向性自体は、それが適切に機能する場合には誰にとっても有効な課題解決方略の一つとなり得る。そういったことから言えば、知的障害児・者の課題遂行支援の一つの考え方は、外的指向性を効果的に利用するような意図的な働きかけ、環境づくりを行うことと考えられる。本稿では、そういった働きかけ、環境づくりに資すると思われる知見を、概観してきた。特に、独力での課題解決に困難を生じる可能性が高い知的障害児・者に対しては、遂行すべき課題の学習当初は、他者との共同活動を必要とすることが多い。そのため、課題解決過程で他者との関係性を介して方略が内化されるプロセスでのメタ認知の重要性、およびメタ認知の発達と関わり、他者認知の基礎となる心の理論の重要性に着目して課題遂行場面における支援と関連する知見をまとめ、考察した。

それらの内容を踏まえ、働きかけの質の点で配慮すべき事柄をまとめると、①知的障害児・者の心的過程を普段からよく汲み取ろうとする構えをもつこと、②課題遂行においては、共同での遂行をベースとしながらも、彼らの自律性を支援すること、③必要に応じて手がかりとなる行動や考え方を指示的ではなく間接的に示すこと、④彼らの行動や考えを対象化し、吟味する機会を作り出すようにすること、が重要であろう。これはまず、課題解決に必要な方略等を内化するには、他者からの働きかけを通して、自分の行ってきたこと、考え方を内省するメタ認知の過程が重要であるとされていることを踏まえている。また、メタ認知の発達の源泉と考えられる心の理論の発達においては、子どもの心的過程を丁寧に汲み取ろうとする養育者の構えが重要であり、そういった養育者は子どもの自律性を支援する傾向が強いこと、そのような働きかけを受けた子どもは自分の心的状態を対象化して考える機会を作り出すこと、加えて、そういった子どもでは心の理論課題の成績が高いとされていることを踏まえている。このような配慮を背景に、指示をひたすら取り込むことによって作業的に課題をこなしていくのではなく、徐々にでも自分が行っていることに対する内省と理解を深め、課題遂行に必要な内的資源を増やしていくことができれば、過剰な外的指向性を回避することにつながるであろう。

文 献

- Abbeduto, L., Short-Meyerson, K., Benson, G., & Dolish, J. (2004) Relationship between theory of mind and language ability in children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(2), 150-159.
- Baumeister, A. A., & Kellas, G. (1968) Reaction time and mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 3, 163-193.
- Benson, G., Abbeduto, L., Short, K., Nuccio, J. B., & Maas, F. (1993) Development of a theory of mind in individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 98, 427-433.
- Bybee, J., & Zigler, E. (1992) Is outerdirectedness employed in a harmful or beneficial manner by normal and retarded children? *American Journal on Mental Retardation*, 96, 512-521.
- Bybee, J., & Zigler, E. (1999) Outerdirectedness in individuals with and without mental retardation: A review. In E. Zigler & Bennett-Gates (Eds.), *Personality Development in Individuals with Mental Retardation*, Cambridge University Press, 165-205.
- Danielsson, H., Henry, L., Messer, D., & Ronnberg, J. (2012) Strengths and weaknesses in executive functioning in children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 600-607.
- Ebert, S. (2015) Longitudinal relations between theory of mind and metacognition and the impact of language. *Journal of Cognition and Development*, 16(4), 559-586.
- 海老沢積・陽田征子 (1998) 知的障害児の複合課題における解決行動. 特殊教育学研究, 36(2), 1-10.
- Emond Pelletier, J., & Joussemet, M. (2017) The benefits of supporting the autonomy of individuals with mild intellectual disabilities: an experimental study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(5), 830-846.
- Ensor, R., Devine, R. T., Marks, A., & Hughes, C. (2014) Mothers' cognitive references to 2-year-olds predict theory of mind at age 6 and 10. *Child development*, 85(3), 1222-1235.
- Goldman, A. I. (2012) Theory of mind. In E. Margolis, R. Samuels, & S. P. Stich (Eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Cognitive Science*, Oxford University Press, 402-424.
- Hartman, E., Houwen, S., Scherder, E., & Visscher, C. (2010) On the relationship between motor performance and executive functioning in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(4), 468-477.
- 近藤文里 (1998) 思考. 松野豊・茂木俊彦(編), 障害児心理学, 全障研出版部, 196-216.
- Lundy, B. L., & Fyfe, G. (2016) Preschoolers' mind-related comments during collaborative problem-solving: Parental contributions and developmental outcomes. *Social Development*, 25(4), 722-741.
- 奈田哲也・丸野俊一 (2007) 共同問題解決場面での知的方略の内面化過程の検討: エラー分析を用いて. 発達心理学研究, 18(2), 139-149.
- Nader-Grosbois, N. (2014) Self-perception, self-regulation and metacognition in adolescents with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 1334-1348.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Ruffman, T., Salde, L., & Crowe, E. (2002) The relation between children's and Mothers' mental state language and

theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73(3), 734-751.

Thirion-Marissiaux, A-F., & Nader-Grosbois, N. (2008) Theory of mind “beliefs”, developmental characteristics and social understanding in children and adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 547-566.

Tomporowski, P. D., & Hager, L. (1992) Sustained attention in mentally retarded individuals, *International Review of Research in Mental Retardation*, 18, 111-136.

Williams, J. P., & Atkins, J. G. (2009) The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education*, Routledge, New York, 26-43.