

精神遅滞児・者の外的指向行動に及ぼす施設指導者の発達期待の影響

著者	田中 道治, 和泉 義弘
雑誌名	熊本大学教育学部紀要 人文科学
巻	48
ページ	49-60
発行年	1999-12-10
その他の言語のタイトル	The Effects of Developmental Expectancy of Instructors on Outerdirectedness in Children and Adults with Mental Retardation
URL	http://hdl.handle.net/2298/1128

精神遅滞児・者の外的指向行動に及ぼす 施設指導者の発達期待の影響

田中道治・和泉義弘*

The Effects of Developmental Expectancy of Instructors on Outerdirectedness in Children and Adults with Mental Retardation

Michiharu TANAKA and Yoshihiro IZUMI

(Received September 1, 1999)

The purpose of the present study was to clarify how children and adults with mental retardation change their outerdirected behavior differently according to the developmental expectancy of their instructors. Outerdirectedness was measured by observations in two kinds of task: glancing at the performance of the experimenter during a puzzle task, and error due to an external cue in a cued learning task. The developmental expectancy of instructors was evaluated in eleven categories: abilities of daily living, emotional stability, social communication, physical activity, regulation of behavior, use of money, attitude toward occupation, social independence, and health. Answers were coded into five levels. The results were as follows: (1) In the puzzle task, adults with mental retardation glanced at the experimenter more than did children with mental retardation and normal children. (2) Adults with mental retardation who received less developmental expectancy from instructors glanced at the experimenter more. (3) In the cued learning task, the percentage of errors was higher for children with mental retardation than for adults with mental retardation and for normal children. Based on these results, outerdirectedness of the retarded is discussed from the viewpoints of the nature of developmental expectancy, age group, and kind of task.

Key words : developmental expectancy, outerdirectness

I はじめに

障害児教育あるいは障害児・者福祉の場において、多くの指導者によってとくに精神遅滞児・者の行動特性として次のような諸特性が指摘される。すなわち、精神遅滞児・者は、課題意識が乏しい、自発性・創造性にかける、模倣的である、他者の言動に左右される、そして注意散漫である。この種の特性を動機づけ体系や動機づけ構造の観点から記述したのは、Achenbach & Zigler (1968) がはじめてであろう。彼らは、精神遅滞児・者が「課題解決状況において課題に集中し、課題に含まれている抽象的關係を抜き出す積極的試みをせず、むしろ課題をとりまく具体的、状況的、環境的（外的）手がかりに依存して解決を計ろうとする特徴」を有すと述べた。このような特徴は外的指向性（*outerdirectedness*）と呼ばれた。日常生活を通して、精神遅滞児・者はもてる能力を十分に活用しようとはせず、失敗回避行動を採り成功追求型の行動を放棄してしまうという研究結果（MacMillan, 1969, MacMillan, 1970）も明らかにされてきており、外的指向行動と一部重なるものである。

* 徳島県麻植郡中枝小学校

精神遅滞児・者に特徴的に見出される外的指向性が一般的にどのような要因によって規定されるのかについては、これまで発達レベル、成功-失敗経験、そして大人との相互作用（愛着関係あるいは発達期待）といった3要因が言及されてきた。まず発達レベルに関して、成長あるいは発達に伴って外的指向な行動は、内的指向な行動に変化することが容易に推察される。Bybee, et al. (1990) は MA (Mental Age) を指標にして、精神遅滞者の外的指向な行動と発達との関係を論及した。しかし外的指向性については、コンピテンスに関係したものであり、今後発達の質的転換（期）と関係づけて詳細に検討される必要がある。次に、成功-失敗経験の関与について、障害の有無にかかわらず失敗経験後に外的手がかりへの依存が高まること (Achenbach & Zigler, 1968), 同一 MA の健常児に比べて精神遅滞児の方が手がかりへの依存が強いこと (木村, 1979a), そして家庭在住の精神遅滞児は施設収容精神遅滞児及び健常児よりも外的指向的な課題解決様式を採る傾向が強いこと (木村, 1979b), などが明らかにされた。他方、精神遅滞者を対象にして、彼らの外的指向な行動が検討されたが、施設収容の期間が長くなればなる程それは低下する傾向にあった (田中, 1993)。これは、先の施設収容精神遅滞児と同様に、施設環境下において失的経験の頻度が低下し、外的手がかりへの依存性が減少すると考えられた。そして、第三に大人の期待を含む相互作用要因について、Bybee, et al., (1990) は外的指向性と MA との間に正の相関を見い出した。彼らは、施設指導者は精神遅滞者の MA が高くなればそれだけ期待を強くもち、その結果、対象者の側に失敗経験が繰り返され、外的依存の状況に陥ると結論した。Bybee らが指摘したように、施設環境下で高 MA の精神遅滞者は指導者からの期待を強く受けて、生活面・作業面での自立・自律はもちろん、比較的障害の程度の重い他の施設居住者の世話までもまかされる傾向にあることが推論された。

田中 (1998) は、施設指導者からの精神遅滞児・者に対する期待について、因子分析法を適用して構造的に検討した。その結果、施設指導者の発達期待は、知的能力の向上というよりも社会生活や職業（作業）生活につながる適応能力の発達に関係していた。つまり、それは、社会生活への態度、情緒安定・活動コントロール、対人関係処理、自己表現、向社会的行動、そして身辺処理の5因子から成立していた。Bybee らは施設指導者の期待によって、精神遅滞者の外的指向性が強まることを推察したが、はたしてこの種の発達期待が彼らの外的指向性に影響を及ぼすのであろうか。ここでは、Bybee らの研究と違って、施設指導者の発達期待を実際に測定し、その結果と精神遅滞者の外的-内的指向性の関係を実証的に検討する。

II 方 法

1 被験対象者

T 県の児童施設に収容されている精神遅滞児 20 名、精神薄弱者更生施設の精神遅滞者 31 名、そして公立小学校 1 年健常児 21 名が対象である。その内訳は表 1 に示す通りである。表 1 に示されるように、精神遅滞児・者は、施設指導員によって発達期待を比較的に高く寄せられている高期待群とそうでない低期待群の 2 群に区分される。なお、MA 及び IQ の算出にあたっては、田中ビネー知能検査が用いられた。

表1 被験児・者の内訳

		人数	平均CA	平均MA	平均IQ	平均期待得点
施設収容 遅滞児	高期待児群	10	15:3 (1.908)	7:6 (1.825)	52.3 (10.789)	210.2 (27.586)
	低期待児群	10	15:9 (2.333)	6:3 (1.325)	43.1 (9.741)	156.1 (23.201)
施設収容 遅滞者	高期待者群	15	48:3 (10.9)	6:3 (1.541)	39.5 (9.749)	224.8 (14.490)
	低期待者群	16	44:6 (10.483)	5:7 (1.516)	34.9 (9.457)	172.6 (13.268)
健常見	健常見群	21	7:1 (0.283)			

* () 内はSD

2 材 料

(1) パズル課題

動物及び乗り物の形をした2種類である。木村(1989)の研究を参考にして、子供にとって身近なものであり、興味を示すものとして市販のソフトパズルを使用する。大きさは、12cm×19cm×2cmであり、スポンジでできている。魚と船の形をしたものであり、各々8ピースに分割される。ピースには青、黄、緑、赤、の着色がなされる。スポンジでできているために、各ピースは柔らかく接合時、表裏・上下反対でも組み込みは可能であるが、でき上がった像にはぎこちなさが残るようになっている。

(2) 手がかり学習課題

三者択一の大きさ弁別学習課題(先行課題)及び、色弁別課題(移行課題)からなる弁別移行学習である。先行課題では大中小(一辺10cm, 7.5cm, 5cmの正方形)の緑色カードが提示され、特定の大きさのカードを選択すると正反応とされる。正反応後に「あたり」の言語強化が与えられる。許容試行数は60である。10連続正反応が学習達成基準となる。毎試行、2つの負刺激の内ランダムに1負刺激に対応させて反応前2秒間赤色ランプが点滅する。

移行課題では刺激カードが一辺10cmの正方形カードに変化し、緑・青・黄の色弁別学習に変化する。他は先行と同じである。

(3) 発達期待の評価

田中・和泉(1998)の研究を踏まえて、身辺処理能力、情緒安定、社会・コミュニケーション、仲間、活動する能力・態度、活動コントロール、金銭処理、作業態度、社会自立、余暇・充実、健康・運動の11カテゴリーから各々5項目を選び出し、計55項目の質問紙を作成する(資料参照)。各質問項目は、5段階に区分される。すなわち、「ほとんど期待できない」1点、「あまり期待できない」2点、「なんとも言えない」3点、「まあまあ期待できる」4点、「かなり期待できる」5点である。

3 手 続 き

パズル課題及び手がかり学習課題の順で実施する。教師及び施設指導者による発達期待の評価は、パズル課題を試行する前1週間に実施する。

(1) パズル課題

2段階(ステージI及びステージII)に分けて課題が施される。ステージIでは、実験者はまず被験者に課題1の完成品を見せる(3秒間)。その後、「このパズルを組み立てると、魚(または船)の形になります。できるだけ早くそのパズルを組み立ててください。あなたが組み立てるのと一緒に私もパズルを組み立てますが、あなたはできるだけ早く自分のパズルを組み立ててください。」と教示する。教示後、被験者は課題1のパズルを組み合わせる。実験者は被験者の横隣で課題1のパズルを組み合わせる。観察者は、被験者の左斜め前方に座り、被験者の注視行動をチェックする。つまり、実験者及びその動作を注視する回数、グランス数、そして被験者の遂行時間を記録する。

組み合わせを完了するか、あるいは制限時間(3分間)をすべて活用した時、「よくできましたね。もう1つパズルがありますから同じようにやってください。」と教示し、課題2を与える。課題1のパズルの8片が完全に組み合わせさっていない被験者に対して、修正手続きを行う。

パズル課題の得点は、2片を正しく組み合わせると2点、3片の場合3点、4片で4点、5片で5点、6片で6点、7片で7点、8片を完全に組み合わせた場合8点を与える。グランス数については、1秒を越えるものを一回とする。

(2) 手がかり学習課題

先行学習の教示は次の通りである。「大きさの異なるカードが3つ並んでいます。この中の1つは正解であり、他の2つは間違いです。あなたは、正しいと思うカードを指さしてください。できるだけたくさんの正しいカードを見つけてください」。毎試行、選択反応を行う前、誤刺激カード2枚のうち1枚に連結させてランダムに赤色ランプが点滅する。正反応の場合、「あたり」と言語強化を行い、誤反応の場合、「違うね」と負のフィードバックが与えられる。10連続正反応あるいは60試行の許容試行数を達した時に、移行学習に自動的に移る。

移行学習での教示は次の通りである。「色の違う3枚のカードが並んでいます。この中で1つは正解で他の2つは間違いです。あなたは正しいと思ったカードを指差してください。そしてできるだけ正しいカードをたくさん見つけてください」。

移行学習終了後、「何があたりでしょうか」「さっきのは何があたりだったでしょうか」と各々移行学習での正刺激、先行学習での正刺激を報告させる。

(3) 発達期待の評価

障害児施設の指導員13名(指導員歴13.2年、SD5.3年)及び知的障害者更生施設の指導員25名(指導員歴15.6年、SD5.2年)に対して、各々担当している障害児・者の発達期待を評定依頼する。施設単位で留め置き法が適用される。公立小学校1年普通学級のクラス担任1名(教職経験12.3年)に対して同じく留め置き法を用い、各児童について5件法からなる評定を依頼する。施設指導員による発達期待に関して、精神遅滞者及び精神遅滞児ともに各々高期待群並びに低期待群の2サブグループを設定する。グルーピングに際して、全期待得点の平均からプラス・マイナス1SDの得点を目安にする。

資料 質問項目

1	便意を感じたら自分でトイレに行って排便できる
2	手洗い、洗顔が自分できれいにできる
3	自分で適切な洋服の着用ができる
4	自分の物の整理・管理ができる
5	自分で食欲をコントロールし、適量を食べられる
6	ほんの些細なことで腹を立てずにもう少し感情のコントロールができる
7	変化に対応して、いろいろな働きかけに対しても積極的に安定できる
8	生活リズムをつくり、気分転換を図ることで安定できる
9	精神的に不安定なため感情や行動面でのムラを押さえて、落ち着いて生活できる
10	情緒不安定な時の自傷や他傷に偏らずに我慢することができる
11	自分の考えや要求を言葉に表し伝えることができる
12	周りから返事を必要とする内容で働きかけられることで、発語や意志表示を増やしてゆける
13	自分の気持ちを素直に表現し行動できる
14	園内の行事に積極的に参加することができる
15	集団に適応することができる
16	相手に攻撃的にならず、人の気持ちが考えられる
17	人との関わりを広げ、交流ができる
18	人に対して、優しく教えてあげたり、世話をすることができる
19	命令的、自己中心的行動を慎み、周囲と調和のとれた行動ができる
20	自分の非を認め、素直に謝ることができる
21	1つのことに固執せず、関心を外に開いてゆける
22	周りを気にせず、集中して活動できる
23	誰かが誘導してくれるまで待っているのではなく、意欲的に活動できる
24	日課を守って時間配分を理解し、生活できる
25	何にでもチャレンジするような意欲を持ち、自信を持ちことができる
26	集中して課題や役割に取り組むことができる
27	人の意見は素直に聞き、スムーズな行動をとることができる
28	自分の不満を他人にぶつけずにトラブルを避けることができる
29	自分の要求が通らない時、少し待つことができる
30	自分のしなければならぬ課題や役割に対して責任感をもつことができる
31	自分で買い物ができる
32	バスやJRの利用方法を覚え、どこにでも行くことができる
33	銀行へ行って預金を下ろすことができる
34	一ヶ月の小遣いを自分で管理できる
35	予算内で自分のほしいものを買うことができる
36	作業中周りの人が困っていれば、自分から進んで手伝うことができる
37	落ち着いて行動できる
38	一度の四時で作業への行動に移すことができる
39	自分から作業内容の間違いに気づき、直そうとする
40	細かい作業ができる
41	社会自立を意識して、毎日を過ごすことができる
42	社会自立を意識して、いろんな訓練に取り組むことができる
43	社会自立を意識して、言われなくとも自主的に何事もきちんとできる
44	社会自立を意識して、社会との関わりを大事にすることができる
45	社会自立を意識して、職場実習を進めることができる
46	コーヒーを飲んだり歌を歌ったりして、楽しむことを多くもつことができる
47	自分自身の生活を納得いくものにしてゆくことができる
48	自分の興味を増やしてゆくことができる
49	社会への関心をもつことができる
50	余暇を楽しんで、みんなとの交流を増やすことができる
51	健康に注意し、体調維持に気を配ることができる
52	服薬がきちんとできる
53	体重のコントロールに気をつけ、運動することができる
54	睡眠を毎日きちんと取ることができる
55	自分の歩行訓練や機能訓練で、運動能力を向上しようと努力することができる

III 結 果

1 パズル課題の分析

(1) 実験者へのグランス数

パズル課題遂行中の実験者へのグランス数の平均及びSDをステージI及びステージII別に示したのが表2である。ステージIで遅滞者のグランス数が他の2群に比べて多く、ステージIIで3群ともにグランス数を同程度まで減少させていることが観察される。3(群)×2(ステージ)の2要因分散分析を行ったところ、群の主効果($F=15.426$, $df2/138$, $p<.001$)、ステージの主効果($F=44.753$, $df1/138$, $p<.001$)、及び群×ステージの交互作用($F=9.764$, $df2/138$, $p<.001$)が各々有意であった。

表2 3群間の実験者へのグランス数

	ステージ I	ステージ II
遅滞児群	3.3 (3.303)	0.6 (1.068)
遅滞者群	7.903 (5.827)	0.839 (1.798)
健常児群	1.333 (1.808)	0.0 (0.0)

* () 内はSD

次に、5群間の実験者へのグランス数を比較する。表3に示されるように、ステージIでは、健常児群に比べると精神遅滞児群及び精神遅滞者群の方がより多くのグランス数を示す傾向にあり、なかでも低期待者群が他の4群よりも多くのグランス数を示した。ステージIIでは、いずれの群もグランスの回数を急激に減少させた。

グランス数に関して、2(群)×2(ステージ)×2(期待レベル)の3要因分散分析を行ったところ、群の主効果($F=10.537$, $df1/94$, $p<.01$)、ステージの主効果($F=43.308$, $df1/94$, $p<.001$)、群×ステージの交互作用($F=8.479$, $df1/94$, $p<.01$)が各々有意であった。また、ステージ×期待レベルの交互作用($F=3.008$, $df1/94$, $p<.10$)が有意な傾向を示した。

表3 5群間の実験者へのグランス数

	ステージ I	ステージ II
高期待児群	3.1 (2.635)	0.5 (0.922)
低期待児群	3.5 (3.854)	0.7 (1.187)
高期待者群	5.6 (5.401)	1.067 (2.048)
低期待者群	10.063 (5.367)	0.625 (1.317)
健常児群	1.333 (1.808)	0.0 (0.0)

* () 内はSD

(2) パズル完成時間

表4は3群間のパズル完成時間を比較したものである。精神遅滞児群及び精神遅滞者群は、ステージIにおいていずれも健常児群に比べて約2~3倍のパズル完成時間を示した。そしてステージIIではどの群でもステージIよりも完成時間が長くなっているが、とくに精神遅滞者群が顕著

に増大させていた。パズル完成時間に関して、2 (群) × 2 (ステージ) の 2 要因分散分析を試みたところ、群の主効果 ($F=29.234$, $df2/138$, $p<.001$) が有意であった。

表 4 3 群間の実験者のパズル完成時間 (秒)

	ステージ I	ステージ II
遅滞児群	101.55 (59.885)	102.45 (55.128)
遅滞者群	118.387 (51.846)	140.355 (50.552)
健常児群	46.571 (23.258)	56.905 (38.348)

* () 内は SD

次に、5 群間のパズル完成時間を比較したのが表 5 である。ステージ I において、健常児群に比べると、遅滞児及び遅滞者のどの期待群もいずれも約 2~3 倍の完成時間をし、なかでも低期待者群の時間が最も長かった。そして、ステージ II では、ステージ I に比べると、低期待児群を除いていずれもパズル完成時間を増大させていたが、精神遅滞者の両下位群の伸びが顕著であった。2 (群) × 2 (ステージ) × 2 (期待レベル) の 3 要因分散分析を行ったところ、群の主効果 ($F=5.851$, $df1/94$, $p<.05$) のみが有意であった。

表 5 5 群間のパズル完成時間 (秒)

	ステージ I	ステージ II
高期待児群	105.5 (67.614)	115.0 (57.313)
低期待児群	97.6 (50.692)	89.8 (49.784)
高期待者群	115.667 (50.897)	139.6 (47.074)
低期待者群	120.938 (52.592)	141.063 (53.599)
健常児群	46.571 (23.258)	56.905 (38.848)

* () 内は SD

(3) パズル接合得点

表 6 に 3 群間のパズル接合得点を比較した。ステージ I において、精神遅滞者群が他の 2 群に比べてより低い接合得点を示す傾向にあった。ステージ II では、健常児群及び精神遅滞児群ともにステージ I と変わらない得点であったが、精神遅滞者群は、大幅に接合得点を低める傾向であった。このパズル接合得点に関して、3 (群) × 2 (ステージ) の 2 要因分散分析を行ったところ、群の主効果 ($F=12.844$, $df2/138$, $p<.001$) が有意であった。

表 6 3 群間のパズル接合得点

	ステージ I	ステージ II
遅滞児群	6.75 (1.728)	6.775 (1.577)
遅滞者群	6.194 (2.180)	4.919 (2.823)
健常児群	7.5 (0.926)	7.714 (0.502)

* () 内は SD

次に、5 群間のパズル接合得点の比較を行った。表 7 に示されるように、ステージ I では、健常

児群及び低期待児群に比べて、他の3群の方が低い接合得点を示す傾向にあった。そして、ステージIIになると、高期待児群及び健常児群の2群が接合得点を増大させる傾向にあるのに対して、低期待者群、高期待者群、及び低期待児群の3群は低下させた。なかでも低期待者群の落ち込みは顕著である。2(群)×2(ステージ)×2(期待レベル)の3要因分散分析を試みたところ、群の主効果($F=7.022$, $df1/94$, $p<.01$)、ステージ×期待レベルの交互作用($F=5.302$, $df1/94$, $p<.05$)が各々有意であった。

表7 5群間のパズル接合得点

	ステージ I	ステージ II
高期待児群	5.95 (2.043)	7.1 (0.970)
低期待児群	7.55 (0.723)	6.45 (1.955)
高期待者群	6.2 (2.064)	5.9 (2.417)
低期待者群	6.188 (2.284)	4.0 (2.867)
健常児群	7.5 (0.926)	7.714 (0.502)

* ()内はSD

2 手がかり学習課題の分析

(1) 学習基準までの所要試行数

表8は先行学習及び移行学習の平均所要試行数を示したものである。先行学習では、遅滞児群の方が遅滞者群及び健常児群に比べて多くの試行数を示す傾向にある。また健常児群では約10試行程度で学習基準に達しており、極めて早く学習が完成した。そして、移行学習では、遅滞者群が先行学習に比べて過度に所要試行数を増大させた。所要試行数に関して、3(群)×2(学習型)の2要因分散分析を行ったところ、群の主効果($F=8.978$, $df2/138$, $p<.001$)、学習型の主効果($F=4.754$, $df1/138$, $p<.05$)、そして群×学習型の交互作用($F=3.409$, $df2/138$, $p<.05$)がそれぞれ有意であった。

表8 3群間の学習基準達成試行数

	先行	移行
遅滞児群	20.000 (9.000)	19.3 (17.001)
遅滞者群	16.968 (8.888)	27.71 (10.616)
健常児群	11.905 (3.609)	13.952 (7.454)

* ()内はSD

次に、5群間の平均所要試行数を比較した。表9に示されるように、先行学習では健常児群は他の4群に比べて極めて少ない試行数であり、また4群間にそれほど大きな差異が示されなかった。移行学習では、高期待児群が他の4群に比べて大きく試行数を減少させ、かつ健常児群と違いを示さなかった。所要試行数に関して、2(群)×2(学習型)×2(期待レベル)の3要因分散分析を行ったところ、学習型の主効果($F=3.984$, $df1/94$, $p<.05$)及び群×学習型の交互作用($F=5.172$, $df1/94$, $p<.05$)が共に有意であった。

表9 5群間の学習基準達成試行数

	先 行	移 行
高期待児群	20.9 (7.595)	13.0 (2.530)
低期待児群	19.1 (9.934)	25.6 (11.817)
高期待者群	16.133 (7.915)	26.8 (16.817)
低期待者群	17.75 (9.846)	25.563 (17.128)
健 常 児 群	11.905 (3.069)	13.952 (7.454)

* () 内はSD

(2) 手がかりによる誤反応率

表10は、3群の手がかりによる誤反応率を示したものである。いずれの群も50%以下の誤反応率であり、外的な手がかりに強く依存した課題解決様式を採ってはいないことが観察されるが、SDの大きさからみて個人差が顕著である。先行学習では、比較的、健常児群の手がかり誤反応率が20%台で低く、それに対して、遅滞児群は高く50%弱であった。そして、遅滞児群が先行学習から移行学習にかけて顕著に誤反応率を低下させる傾向にあるのに対して、遅滞者群及び健常児群はともに増大の傾向を示した。とくに遅滞者群は、移行学習で40%台の誤反応率であった。手がかり誤反応率を角変換し、その値を用いて、3(群)×2(学習型)の2要因分散分析を行った。その結果、群×学習型の交互作用(F=3.036, df2/138, p<.10)が有意な傾向を示した。

表10 3群間の手がかりによる誤反応率 (%)

	先 行	移 行
遅滞児群	46.297 (28.935)	28.1675 (24.118)
遅滞者群	34.172 (30.357)	41.743 (25.893)
健常児群	24.394 (32.253)	34.516 (36.910)

* () 内はSD

次に、5群の手がかり誤反応率を比較した。表11に示されるように、先行学習では、低期待児群の誤反応率は50%以上であり、外的手がかりへの依存が強かった。高期待者群は40%強の誤反応率を示し、低期待者群に比べて2倍の割合であった。そして、移行学習では、高期待児群及び低期待児群が顕著に誤反応率を低下させたのに対して、低期待者群は増大させる傾向にあった。各誤反応率を角変換した値について2(群)×2(学習形)×2(期待レベル)の3要因分散分析を行っ

表11 5群間の手がかりによる誤反応率 (%)

	先 行	移 行
高期待児群	37.285 (26.088)	18.994 (23.490)
低期待児群	55.309 (28.834)	37.341 (21.054)
高期待者群	46.364 (31.419)	43.425 (30.112)
低期待者群	22.741 (24.290)	40.165 (21.066)
健 常 時 群	24.394 (32.253)	34.516 (36.910)

* () 内はSD

た。その結果、群×学習形の交互作用 ($F=5.251$, $df1/94$, $p<.05$), 群×期待レベルの交互作用 ($F=8.159$, $df1/94$, $p<.01$) が各々有意であった。

(3) 移行直後の反応分析

先行学習から移行学習へと学習が移行した際、新たな弁別学習事態、つまり色弁別課題に直面したが、色手がかりによって選択反応を行うか、あるいは誤反応を導く外的手がかりを採用するか分析した。ここでは前者を内的指向性反応と呼び、後者を外的指向性反応と呼ぶことにする。

表 12 は、3 群の内的・外的指向者の割合を示したものである。健常児群がほぼ 100% 近く内的指向であるのに対して、遅滞児群及び遅滞者群はいずれも内的指向の割合を 80% 台とした。3×2 の分割表にもとづき χ^2 検定を行ったところ、5% 水準で有意であった ($\chi^2=6.030$, $df2$)。

表 12 3 群間の移行直後の反応 (%)

	内的指向	外的指向
遅滞児群	85.0	15.0
遅滞者群	87.1	12.9
健常児群	95.23	4.76

次に、5 群間で内的・外的指向性の割合を比較検討した。表 13 に示されるように、健常児群及び低期待者群の両群が内的指向の割合を 90% 以上とするのに対して、他の 3 群は 80%~90% までであった。5×2 の分割表にもとづき χ^2 検定を行ったところ、0.1% 水準で有意であった ($\chi^2=20.280$, $df4$)。

表 13 5 群間の移行直後の反応 (%)

	内的指向	外的指向
高期待児群	90.0	10.0
低期待児群	80.0	20.0
高期待者群	80.0	20.0
低期待者群	93.75	6.25
健常時群	95.23	4.76

(4) 言語報告の分析

表 14 は、課題終了直後の言語報告の分析結果である。健常児群では先行学習及び移行学習ともに正手がかりを全てが報告したのに対して、遅滞者群 64.5%、遅滞児群 35% であった。遅滞児群では、移行学習の正手がかりは報告できるが、先行学習は誤りという割合が 60% と多かった。3×4 の分割表にもとづき χ^2 検定を行ったところ 0.1% 水準で有意であった ($\chi^2=124.550$, $df6$)。

表 14 3 群間の言語報告の分析 (%)

	先○・移○	先○・移×	先×・移○	先×・移×
遅滞児群	35.0	0.0	60.0	5.0
遅滞者群	64.516	9.677	25.806	0.0
健常児群	100.0	0.0	0.0	0.0

次に、5群の言語報告の内容を比較検討した。表15に示されるように、低期待者群では両学習ともに正手がかりを報告できたものの割合が75%であり、高期待者群58%台であった。そして、高期待者群では先行学習の正手がかりは言及できなかったが、移行学習は正しく言及できたものの割合が40%であった。5×4の分割表にもとづき χ^2 検定を行ったところ、0.1%水準で有意であった($\chi^2=213.400$, $df12$)。

表15 5群間の言語報告の分析 (%)

	先○・移○	先○・移×	先×・移○	先×・移×
高期待児群	40.0	0.0	60.0	0.0
低期待児群	30.0	0.0	60.0	10.0
高期待者群	53.333	6.666	40.0	0.0
低期待者群	75.0	12.5	12.5	0.0
健常児群	100.0	0.0	0.0	0.0

IV 考 察

パズル課題において、精神遅滞者は健常児及び精神遅滞児に比べより多く実験者のパズル組み合わせ動作への注視を行った。そして、この注視行動はパズル完成時間と関係していた。彼らは3群のなかでもっとも完成時間が長く、その間、頻繁に実験者へのグランスを繰り返した。精神遅滞児に比べて、精神遅滞者は実験者(大人)へのグランスを通して、当面の課題手順を学び解決行動を示したと考えられる。これは、彼らの明らかにする外的指向性が一種の課題解決様式であるとしたAchenbach & Zigler (1968), 木村 (1979b), そして木村 (1989)の研究結果と一致している。しかしながら、本実験における精神遅滞者の外的指向な行動は、情報探索的な性質を有しているものの、類似の課題解決に影響をもたらすまでのlearning setの形成を引き起こすものではなかったと考えられる。それは、ステージIIの移行場面におけるパズル接合得点がステージIのそれよりも低かったことから明らかである。

パズル課題事態における外的指向な行動に対して、指導者(教師)の発達期待の程度がどのように関連するのであろうか。この点に関し、指導者によってそれ程発達期待を寄せられていない精神遅滞者はその期待を寄せられている精神遅滞者に比べてよりグランス回数が多かった。精神遅滞児においても、精神遅滞者と同様に低期待のものの方が高期待のものよりも実験者への注視行動を多く示した。ただ注目すべきことだが精神遅滞児ではアウトへのグランスが多いことから、発達期待による両者の外的指向行動の認知プロセスに違いが予想される。ゲーム性の強い課題解決自体で、それ程発達期待を受けていない精神遅滞者が大人の動作の一部始終を注視し、彼の課題遂行からの手がかりを得てそれをういようとするのに対して、他方、精神遅滞児では実験者の動作手順の全てを手がかりにしようとはせず、一部を利用して比較的効率よく課題遂行に活用していたと推測される。

外的手がかりとして、実験者(大人)の身振りや動作のように“ヒト”が関与するのではなく、本実験で用いた手がかり学習課題の赤色ランプのように物理的な“モノ”を取り入れた場合、外的指向な行動は指導者の発達期待によってどのように影響を受けるのであろうか、先のパズル課題とは異なり、概念達成事態での手がかり課題では、精神遅滞者は比較的外的手がかりに依存す

る反応を示さなかった。これは、精神遅滞者群の手がかり誤反応率が精神遅滞児群に比べてより低く、またほとんど健常児群と違いを示さなかったことから明らかである。パズル課題のように、大人がすぐ横で自らの課題と同じ課題を進めるのではなく、選択反応の手がかりとしてランプが点滅する課題解決事態では、彼らは外的手がかりを無視する傾向を示したと考えられる。しかしながら、概念転換を要求される事態に直面すると、つまり大きさの弁別学習から色の弁別学習に移行した後、精神遅滞者は指導者からの発達期待の高低にかかわらず、誤反応を導く外的手がかりに依存してしまう傾向であった。

本研究で取り上げた指導者の発達期待は、田中・和泉（1998）で明らかにしたように、どちらかと言うとことば・数・書きの学力あるいは知的能力よりも身辺自立・対人関係・自己表現・作業といった社会適応能力の向上に関係したものである。この種の発達期待は、大人が関与したゲーム性のある課題解決事態において、精神遅滞児よりも精神遅滞者の外的指向性に影響を及ぼし、それが高まれば内的指向な行動に、低くなれば外的指向な行動に関連した。反対に、ほとんど大人の関与しない概念学習タイプの事態で精神遅滞児の外的指向な行動をより顕著に引き起こすと考えられる。かつて Sanders, et al. (1968) が本研究と同じような弁別学習場面を用い、精神遅滞児の外的指向な行動特性を明らかにした。そこで対象になった被験児は、Sanders らは言及していないが、指導者からの発達期待をそれ程受けてはいなかったものと予想される。

今後、外的指向性について、主に学習の構えとの関係、言葉や数などの基礎学力あるいは MA に関する発達期待との関係、そして発達の質的転換（期）との関係から実証的に検討する必要があるだろう。

文 献

1. Achnbach, T. M. and Zigler, E. (1968) Cue-learning and problem-learning strategies in normal and retarded children. *Child Development*, 3, 827-848.
2. Bybee, J, Ennis, P. and Zigler E. (1990) Effects of institutionalization on the self-concept and outerdirectedness of adolescents with mental retardation. *Exceptionality*, 1, 215-226.
3. 木村健一郎 (1979) 精神遅滞児における外的指向性に関する研究 (I). 北海道大学紀要, 52-60.
4. 木村健一郎 (1980) 精神遅滞児における外的指向性に関する研究 (II). 北海道大学紀要, 25-34.
5. 木村健一郎・地引春人・大塚博良 (1989) 精神遅滞児における外的指向性に関する研究 (III). 北海道大学紀要, 65-72.
6. MacMillan, D. L. (1969) Motivation differences: Culture-Familial retardates vs normal subjects on expectancy for failure. *Amer. J. Ment. Defic.*, 74, 254-258.
7. MacMillan, D. L. (1970) Reactions following interpolated failure by nonretarded and retarded subjects. *Amer. J. Ment. Defic.*, 74, 689-691.
8. Sanders, B., Zigler, E. and Butterfield, E. (1968) outerdirectedness in the discrimination learning of normal and mentally retarded children. *J. Abnorm. Psychol.*, 73, 368-375.
9. 田中道治 (1993) 弁別学習事態での精神遅滞者の外的指向性 (3). 日本特殊教育学会第 21 回大会発表論文集, 121-122.
10. 田中道治・和泉義弘 (1998) 障害児・者に対する施設指導者の発達期待について. 熊本大学教育学部紀要, 第 47 号 175-186.