

心理学和文研究誌における知的障害者の 心理過程に関する研究動向

園山 繁樹¹ 趙成河² 佐藤 久美³
(¹保育教育学科 ²筑波大学人間系 ³人間文化学部客員研究員)

Research Trends in the Psychological Processes of People with Intellectual Disabilities published in
Japanese Psychology Journals

Shigeki SONOYAMA, Sungha CHO, Kumi SATO

キーワード：知的障害 心理過程 和文研究誌 研究動向

intellectual disability, psychological process, Japanese journal, research trend

1. 問題と目的

知的障害 (intellectual disability) は米国精神医学会のDSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) では、次の3点が診断の要点とされている。①知的機能 (intellectual functioning) の障害、②適応機能 (adaptive functioning) の制限、③それらの状態が発達期に始まる。このうち知的機能について、論理的思考 (reasoning)、問題解決、計画 (planning)、抽象的思考、判断、学校での学習 (academic learning)、及び経験からの学習が例示されている。これらの例示はいずれも心理過程 (psychological process) に含まれるものであり (Tanayo, 2011)、知的障害は心理過程の障害を含むと言える。

我が国の特別支援教育においても「教育支援資料」(文部科学省, 2013) で、「知的障害とは、一般に、同年齢の子供と比べて、『認知や言語などにかかわる知的機能』が著しく劣り、『他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力』も不十分であるので、特別な支援や配慮が必要な状態とされている。」と、

知的機能の障害と適応能力の制限が強調されている。知的機能の障害は様々な学習活動に大きな影響を及ぼすため、2017年4月に告示された「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」(文部科学省, 2018) の「第2章 各教科」では、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱の児童生徒については、小学部で「各教科の目標、各学年の目標及び内容並びに指導計画の作成と内容の取扱いについては、小学校学習指導要領第2章に示すものに準ずるものとする。」(p.78, 下線は著者) とされているのに対し(中学部は下線部が「中学校学習指導要領第2章」)、知的障害の児童生徒については、各教科の目標と内容が小・中学校の学年を基準にしたものではなく、小学部では3段階、中学部では2段階で示されている。また学校教育法施行規則第百三十条第二項では、「知的障害や重複障害の児童生徒については、特に必要があるときは、各教科だけでなく、道徳、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。」(下線は著者) とされている。各教科の目標と内容を学年ではなく段階で示すことや、各教科以外も全部又は一

部を合わせて授業を行うことは、学習を含め様々な心理過程に影響する知的障害の特性を前提にしたものと言える。そして、知的障害教育においては、知的障害の心理過程に関する研究知見を踏まえた指導方法が必要とされる。

知的障害のある人の心理過程については、ビネー式知能検査の開発を緒に様々な研究が行われてきた(例えば、小池・北島, 2001; 梅谷・堅田, 2002)。本研究では我が国における知的障害者の心理過程に関する研究に焦点を当て、従来の研究動向及び近年の研究ではどのような心理過程が研究テーマとされているかを明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 「心理学研究誌」掲載和文論文検索

(1) データベース：国立情報学研究所による日本の学協会刊行物・大学研究紀要・国立国会図書館の雑誌記事索引データベース CiNii Articles (以下, CiNii)、及び国立研究開発法人科学技術振興機構による日本の科学技術情報の電子ジャーナル出版を推進するプラットフォーム J-STAGE を用いた。

(2) 検索語と検索方法：我が国では現在用いられている「知的障害」とほぼ同義語として、過去に「精神遅滞」と「精神薄弱」が使用されていた経緯があるため(小池, 2001)、知的障害に関する検索語としてこの3語を用いた。CiNiiによる検索では、検索フォームの「タイトル」に「知的障害」または「精神遅滞」または「精神薄弱」を入れ、かつ、「刊行物名」に「心理学研究」を入れて検索した(検索日2020年8月11日)。J-STAGEによる検索では、検索フォームの「論文タイトル」に「知的障害」または「精神遅滞」または「精神薄弱」を入れ、かつ、「資料種別」に「心理学研究」を入れ、かつ、「資料種別」としてジャーナル、会議論文・要旨集、研究報告・技術報告、解説誌・一般情報誌、その他、のすべてを対象に検索した(検索日2020年8月11日)。

検索の結果、CiNiiで「知的障害」64件、「精神遅滞」35件、「精神薄弱」97件が検出された(計196件)。J-STAGEで「知的障害」10件、「精神遅滞」19件、「精神薄弱」59件が検出された(計88件)。CiNiiと

J-STAGEの合計で284件が検出された。最も古い記事は1938年、最新の記事は2019年であった。

2. 分析対象論文の選定

第1著者と第2著者が検出された284件の論文内容を確認及び協議し、以下の手順で分析対象論文を選定した。その選定結果について第3著者が最終確認し、分析対象論文を確定した。

(1) 検出された論文のうち、重複したものの106件、日本学術会議協力研究団体に非登録の学会等雑誌論文30件、学会発表記事39件の計175件を除外した。その結果、日本学術会議協力学術研究団体機関誌掲載論文は109件であった。日本学術会議協力研究団体に非登録の学会等雑誌論文は大学等の紀要を含め、日本学術会議協力学術研究団体に登録されていない学会等の機関誌に掲載された論文であり、登録の有無は日本学術会議協力研究団体のデータベースである「学会名鑑」(<https://gakkai.jst.go.jp/gakkai/site/>)を用いて確認した。なお、J-STAGEで検出されたものは、学会発表記事1件以外のすべてはCiNiiで検出されたものであった。

(2) 日本学術会議協力学術研究団体機関誌掲載論文109件のうち、心理過程を研究テーマとする展望論文以外の論文64件を分析対象として選定した。除外した論文は、展望7件、指導・支援等26件、指導・支援以外の事例研究2件、及び施設職員や家族を対象とし知的障害とは無関係のもの8件、その他2件(体格1件、症状論1件)であった。分析対象論文のうち後述のレビュー対象論文を除く論文リストを付録に示した。

3. 研究動向の分析

第1著者と第2著者が分析対象論文64件の内容を確認及び協議し、以下の手順で研究動向を分析した。その分析結果について第3著者が確認し、最終的に確定した。

(1) 研究テーマとされた心理過程の分類：分析対象論文64件について、まず論文内容を確認し研究テーマに関するキーワード1~2語を抽出した。次に心理学全般の学術図書(鹿取・杉本・鳥居・河内, 2020; 無藤・森・遠藤・玉瀬, 2018)及分析対象論文のキーワードを参考に、「感覚・知覚・認知」

Table 1 近年の発表論文の内容分析

No	著者 (発表年) 掲載雑誌	キーワード	研究目的	研究方法	主な研究結果
1	大隅・松村 (2013) 発達心理学研究	・視線分析 ・自閉症 ・知的障害 ・読字の支援教材 ・注意喚起	①教材中の文字部分を注視する支援方法として、指示棒、アンダーライン、音声の使用は、視線停留に有効か。 ②支援教材の違いによって文字への視線の停留効果に差があるか。 ③自閉症児と知的障害児の間で文字への視線停留に違いがあるか。	【参加児】自閉症児23名(男23名,平均CA:13:06,平均DA;13:06)／自閉症でない知的障害児12名(男9名,女3名,平均CA:13:04,平均DA;4:02) 【課題条件】①教材に指示棒を使用したもの、②アンダーラインを引いたもの、③音声による読み聞かせ、④教材提示のみ。 【分析】視線停留時間、視線停留回数、最初の視線停留継続時間。	①指示棒やアンダーラインを使って、見るべき箇所を視線を誘導する支援教材が有効であることが示唆された。 ②自閉症児と知的障害児に効果の差はなかった。
2	山口 (2012) 発達心理学研究	・数概念 ・均等配分 ・配分方略 ・知的障害児 ・インフォーマル算数	①知的障害児の数概念の発達は単純に「遅れ」るのだろうか。 ②知的障害児が生活のなかでどのようにインフォーマル算数の概念を獲得しているのか。	【参加児】中程度知的障害のある特別支援学校中学部生徒15名(うち6名に自閉症の診断有;1年生5名,2年生5名,3年生5名;MA2歳~7歳;一語発話2名,二語発話2名,加法可能9名)。 【課題】①均等配分課題(6, 12, 18個のチップを, 2, 3, 4, 6, 9枚の皿に配る)。②計数課題(4, 6, 9, 12個のサッカーボールの絵を数えて基数を答える)。③多少等判断課題(4, 6, 9を基本的な数として、「黒い」と白いの、どちらが多いかな? それとも同じかな? どちらだろう?)。④保存課題(人形2体とパンに見立てた6個の木片を使い、木片の間隔を操作し、「ネコさんとロバさん、同じだけ食べられるかな? どちらが多いかな?」)。 【分析】正答数。	①数概念の発達は、生活年齢ではなく精神年齢に関係する(但し、課題の取り組み方は同じ精神年齢の通常発達児と異なっている部分がある)。 ②精神年齢、数概念の発達がともに幼児期段階であっても、簡単な演算スキルを有している生徒がいる。 ③均等配分方略は、生活年齢ではなく精神年齢に関係する。また精神年齢に対応させた通常発達児と比べると、均等配分課題の成績がやや低い。 ④計数概念の有無、多少等判断概念の有無によって、採用する均等配分方略の違いが見られる。 ⑤知的障害児の数概念と均等配分方略は相互に関連して発達し、通常発達児と異なるプロセスを経ている可能性が示唆された。
3	渡辺 (2010) 発達心理学研究	・知的障害児 ・文字・書きことば ・書字技能 ・習得状況 ・精神年齢	①知的障害児について、どの程度の精神年齢で、どの程度の文字・書きことばの習得が可能なのかを明らかにし、教育実践に役立てる。	【参加児】小学校特別支援学級の知的障害児51名(うち26名に自閉症の診断有)。 【手続き】①DAM検査によるMAの測定。②学校訪問により、参加児が書いた文字や書きことばを資料として収集。③書字学習の習得状況を担任から聴取。④資料と習得状況を設定した12項目の判定基準により、8段階の習得段階別に整理。⑤必要に応じて、1か月間の書字学習プリントや作文、日記を資料として収集。 【分析】学習指導要領等を参考に設定した文字・書きことばの習得段階(8段階)に参加児を区分。	①MA4:0前後で、仮名文字のなぞり書きが可能になる。 ②MA4:6過ぎからは、仮名文字の視写が可能になる。 ③MA4:6~5:6では、主部述部を伴う書きことばの書字が可能になる。 ④MA5:6を超える頃から、統語的に正しく、表現したい自己イメージにそった書きことばの書字が可能になる。 ⑤知的障害児では、文字は単語や文章中で意味のある書きことばとして意識され、文字と書きことばの双方が密接に関連する中で習得が進む。
4	島田 (2007) 教育心理学研究	・軽度知的障害 ・文記憶 ・項目特定処理	①文記憶の研究では、記録リストの関係情報が強調されるほど、被験者が実行する項目特定処理の効果が高まる。軽度知的障害児においても、健常成人と同様な項目特定処理が生起するか否かについて検証する。	【参加児】自閉症やダウン症等の他の医学的診断がなく、仮名表記短文を読むことができる養護学校高等部1年生21名(男13名,女8名)を、項目特定処理条件9名(平均月齢197.1,平均FIQ55.0)と関係処理条件9名(197.7,55.6)に群分け。 【手続き】①記録文3大テーマ(各3サブテーマ)で計18の記録文と、大テーマごとに共通のテーマ画を添付したテーマ画カード。②偶発的な再生課題。③要因実験計画(「方向づけ課題要因(項目特定処理条件・関係処理条件)×テーマサイズ要因[テーマサイズ2条件・テーマサイズ3条件]」)。 【分析】①要約再生率、②テーマ再生率、③テーマ内再生率。	①関係処理条件群では、いずれのテーマサイズ条件でもサブテーマの要約再生率が全般的に低かった。 ②項目特定処理群では、大きなテーマサイズの条件でようやく再生率が高まった。 ③軽度知的障害児の場合にも、リストによって促進された関係情報の符号化と、処理によって促進された項目特定情報の符号化との相補作用効果が生起し、項目特定処理の有効な効果が得られると結論される。

Table 1 (続き) 近年の発表論文の内容分析

No	著者 (発表年) 掲載雑誌	キーワード	研究目的	研究方法	主な研究結果
5	村越・山口・松本 (2004) 心理学研究	・知的障害 ・スケッチマ ップ課題 ・方向指示 課題 ・空間認知 能力	①スケッチマップ課題 と方向指示課題によ り、知的障害者の日常 的な空間認知能力の 特徴を総合的に明らか にする。	【参加児】<実験1>中学校特殊学級の 知的障害生徒(課題1:14名〔平均IQ 57.69〕、課題2:15名〔平均 IQ57.50〕)。<実験2>養護学校中学 部の知的障害生徒10名(平均IQ35.4, うち2名は測定不能)。教職員11名(課 題2のみ)。 【手続き】<実験1>①スケッチマップ課 題:通学路と校内の地図を描く。②方向 指示課題:富士山、近隣の特定場所、 校内の特定場所を指さす。<実験2> ①スケッチマップ課題:校内の地図を描 く。②方向指示課題:富士山、地域の特 定場所、校内の特定場所。 【分析】①スケッチマップ課題:地図の描 き方(正確度)を3種類に評価。②方向 指示課題:角度指示誤差。	①スケッチマップ課題の成績から、知的 障害児は空間を内的に統合し、それを包 括的に表現することは苦手である。 ②知的障害の程度が重い被験者による スケッチマップの評価は低く、方向指示 の誤差も大きくなる傾向があった。 ③個人差は大きい。知的障害に伴って 大規模空間を包括的に把握する能力は 低下する。 ④地図の描画のように抽象化や構成を 要求する課題では、知的障害児の空間 記憶は十分に発揮されない。
6	田中 (2001) 教育心理学研究	・知的障害 者 ・メタコミュニ ケーション ・物語伝達	①会話の相手の特性 に応じて伝達場面にお ける関わり方をいかに 変化させるかの分析を 通して、知的障害児の メタコミュニケーション の機能の仕方につい て、他者に関するメタ 認知的知識の観点か ら検討する。	【参加児】知的障害者30名(15名はMA 3:9~6:10、CA21:0~53:0、15名は MA7:8~10:8、CA15:10~18:2)。非 知的障害児20名(6歳児10名、9歳児 10名)。 【手続き】①5分間のアニメのビデオを視 聴後、「今みたお話をへさん(聞き手の 名前)に伝えてください」と教示。②聞き 手は、参加児の友達と調査者の2条件。 ③伝達内容を5つのメタ認知的成分に 分類(実際には、次の2つのみ。B)相手 の受け止め方への志向性、C)相手の特 性に応じた伝達内容。 【分析】カイ二乗検定。	以下の3点において、知的障害児の方が 非知的障害児に比べ、メタコミュニケー ションがより機能していたことが示唆され た。 (言語的な側面) ①相手の特徴を正確に分析し、相手の 受け止め方を予測することのできる推理 力を持ち、そうしようとする志向性がある。 ②相手の特性を今直面しているコミュニ ケーション場面に適用し、効果的に行う。 (非言語的側面) ③相手の注意や関心を自分に向けてる ための行動要求や伝達内容をわかりやす く伝えるための行動的工夫が見られる。
7	島田 (2001) 教育心理学研究	・軽度知的 障害児 ・記憶 ・関係情報と 項目特定 情報	①軽度知的障害児が 文章記憶の課題にお いて関係情報と項目特 定情報を有効に利用 できるかを検証する。	【参加児】養護学校中学部・高等部及び 小学校6学年の障害児学級の知的障害 児36名、小学校3年の健常児54名。 【課題・方法】知的障害児群、健常・読み 達成児群、健常・読み遅滞児群に分け、 方向づけ課題を項目特定処理課題と関 係処理課題に分け、テーマは列車旅 行、野球、サーカスとし、セットサイズを2 文・4文・6文に統制して実施。 【分析】①再生率、②再認率、③TR及 びSPT。	①セットサイズの小さな条件では、関係情 報と項目特定情報の加算的效果が明ら かに生じることが確認された。 ②いずれの被験児群でも全般的に項目 特定情報の符号化量が多かったことが確 かめられ、絵と文を同時提示した本実験 の手続が項目特定情報の符号化を促進 するのに有効であった。
8	田中 (1995) 教育心理学研究	・精神遅滞 ・課題要求 の理解	①健常児と精神遅滞 児の比較検討を通し て、課題解決場面にお ける精神遅滞児の「課 題の認知」の内実を検 討する。 ②「課題の認知」が年 齢の推移によってどの ように変化していくか について、潜在化され ている課題要求と顕在 化されている課題要求 を用いて、健常児・者 および精神遅滞児にお ける年齢間の違いを 検討する。	【参加児】精神遅滞群40名(MA平均7: 5(20名)、MA平均11:9(20名)、健常 児者群134名(健常児114名、小学校1 年32名、2年28名、3年26名、5年28 名、成人20名)。 【課題】かいつこ課題(1・2項目は、課題 文に示している情報によって解答可能 な間い、3項目目は、情報のみでは解 答不可能な間い)。 【手続】第1試行では、1・2項目を提示 し、それぞれ選択肢に丸をつけてその 理由を自由記述するか口頭で解答。第 2試行では、1・2項目でBと解答しな かった精神遅滞児のみを対象に、教示 を加えてもう一試行実施。 【分析】解答パターンの内容、解答パ ターン内容別人数、解答パターン別の年 齢別人数。	①MA7:5群では、潜在化された課題要 求に対処しなかったが、顕在化された課 題要求には対処した。 ②MA11:9群では、顕在化された課題 要求ではなく、潜在化された課題要求に も対処した。 ③潜在化された課題要求を明確にする ために、多くの指示が与えられたため、ほと んどのMA7:5群ではパフォーマンスが 変化した。

Table 1 (続き) 近年の発表論文の内容分析

No	著者 (発表年) 掲載雑誌	キーワード	研究目的	研究方法	主な研究結果
9	田中 (1994) 教育心理学研究	・精神遅滞 ・メタ認知 ・課題要求 の認知	①精神遅滞児の課題 解決場面における認 知の特性について、解 答を得るために教示が 不十分であり、その結 果課題要求が曖昧な 課題を用いて、課題要 求のとらえ方という点に 焦点を当てて検討す る。 ②課題の要求は明確 だが課題遂行が困難 な課題解決場面にお いて、精神遅滞児が課 題に対応するために課 題要求をとらえなおし て遂行するか否かにつ いて検討する。	<実験Ⅰ>【参加児】精神遅滞児39名 (MA7:5〔20名〕、MA11:9〔19名〕)、 健常児50名(小学1年30名、5年20名)。 【課題】ITPA言語学習能力検査で用い られる絵探し課題。【手続き】第1試行は 曖昧な教示による課題提示。被験児か ら質問があった場合は終了し、質問が ない場合は第2・3試行へ進む。第2試 行は明確な教示で別の絵を提示。第3 試行は曖昧な教示により別の絵を提 示。全試行終了後、第1・3試行の答え の理由を質問。また、何を探すのか理 解していたか、なぜ質問しなかったのか について質問。【従属変数】第1試行で 質問した者、及び第1・3試行ともに質問 しなかった者に分類。 <実験Ⅱ>【参加児】精神遅滞児40名 (MA7:5〔20名〕、MA11:9〔20名〕)、 健常児50名(小学校1年27名、5年23 名)。【課題】絵の欠所課題。【手続き】 第1試行は、絵を描き加えてその理由を 自由記述あるいは口頭で解答。第2試 行は、第1試行でも描き加えなかった被験 児に、教示を付け加えてもう1試行を実 施。【分析】分からないという反応の有 無、絵を描いたか否かで分類。	①MA7では、第1試行で何を探すのかに ついて質問した者が精神遅滞児では健 常児に比べ少なく、健常児では精神遅滞 児に比べ多いこと、第1・3試行ともに質問 しなかった者が、精神遅滞児に比べ多 く、健常児では精神遅滞児に比べ少ない ことが有意に示された。 ②MA11では、第1試行で質問した者が 精神遅滞児・健常児ともに多いことが有 意に示された。 ③精神遅滞児・健常児ともに、またMA7・ 11ともに分からないと反応していた者が 多いことが有意に示された。
10	若林 (1994) 教育心理学研究	・無発語児 ・精神遅滞 ・言語理解 ・言語表出 ・象徴的行 動	①語を発現した被験 児群と語未発現の群 において、象徴的行動 の現れに差異があるだ ろうか。 ②語発現群において、 象徴的行動は、語理 解と語の産出に対して 異なる関わりを示すだ ろうか。 ③語発現群において、 質的に異なる象徴的 行動は、語理解と語の 産出に対して異なる関 わりを示すだろうか。 ④語未発現群も含め た全被験児において、 語の発現と象徴的行 動の間に関連性がみ られるだろうか。	【参加児】言語行動を示さなかった精神 遅滞男児11名、女児4名。知能検査は 測定不能。 【刺激材料】低年齢児用の玩具、音の出 るもの、事物の模型、絵本など。 【手続き】遊び場を設定し、①単一物 操作、②関係づけ操作、③前象徴的行 動、④象徴的行動1、⑤象徴的行動2、 ⑥象徴的行動3、⑦象徴的行動4で分 析。見本合わせと類似した手法を用い て、言語発達を評価。 【分析】各行動の生起率。	①語を理解し、さらに産生した者は、いず れも象徴的行動を示している。 ②語理解のみ発現した者で象徴的行動 を示した者は3名中1名であった。 ③全く語を発現しなかった者で象徴的行 動を示した者が6名中2名いた。 ④語の産生時における象徴的行動の生 起率は語の理解時の生起率よりも著しく 高かった。 ⑤語の理解時における象徴的行動2の 生起率は非常に低い。 ⑥語の産生時において3名とも高率で現 れ、更に増加傾向を示している。 ⑦語の産生時と象徴的行動1の生起と の間、語の産生時と象徴的行動2の生起と の間に関連があった。
11	竹形・古塚 (1993) 教育心理学研究	・記憶 ・潜在記憶 ・精神遅滞 ・ブライミ ング効果	①線画完成課題を用 いて、知覚ブライミング 効果の持続時間の差 が、課題、保持期間の いずれかに起因するか を明らかにする。	【参加児】精神遅滞群10名(平均CA 20.5歳、平均MA9.2歳)、大学生及び 研究生10名(男3名、女7名、平均 CA22.5歳)。 【刺激】Snodgrass & Vanderwart (1980)によって標準化された線画図版 から40個を使用。 【手続】①学習(線画完成課題:最も同 定が困難刺激から消去のない完全な線 画まで順に提示し、名称を口頭で報告 するように求める)、②5分後の知覚ブ ライミングテストと再認テスト(学習した線画 の半分に新しい線画10個を加えた計20 個について線画完成課題を実施)、③1 週間後の知覚ブライミングテストと再認テ スト②で使用しなかった学習項目に新 しい妨害項目を加えた20項目の線画を 用いて②と同様の手続を実施)。 【分析】グループを被験者間要因、保持 期間(5分、1週間)とタイプ(学習項目、 妨害項目)を被験者内要因として分析。	①知覚ブライミングテスト:遅滞群では学 習項目を5分後よりも1週間後の方が早い レベルで線画を完成したのに対し、非遅 滞群では逆に1週間後の方が遅かった。 遅滞群も非遅滞群と同様に知覚ブライ ミング効果が生じた。遅滞群と非遅滞群 は、知覚ブライミング効果の量には差がな いが、保持期間の影響の仕方に異なる傾 向があった。 ②再認テスト:記憶保持量にはグルー プ間で差があるが、時間の経過による記憶 の減衰率には差がなかった。5分後、1週 間後の各グループにおける相関は有意 ではなかった。

Table 1 (続き) 近年の発表論文の内容分析

No	著者 (発表年) 掲載雑誌	キーワード	研究目的	研究方法	主な研究結果
12	田中 (1992) 教育心理学研究	・精神遅滞 ・メタ認知 ・物語理解	①被験者の群をメタ認知能力によって構成し、物語の構造性とメタ認知能力との関わりについて、及び物語の内容とメタ認知能力との関わりについて検討する。	【参加児】精神遅滞児26名、健常児31名(普通小学校在籍児童・保育園児4歳・5歳・8歳)。 【計画】メタ認知能力要因(高位・中位・下位)×物語の構造性(繰り返し構造あり・なし)×物語の内容(生活体験への即応性あり・なし)。 【手続き】物語の読み聞かせ・絵画同時提示、理解テスト(絵画配列テストと口頭質問テスト)10問(深く関わらないもの5問、深く関わるもの5問)。 【分析】①口頭質問テストの成績、②絵画配列テストの成績、③課題遂行中観察された方略行動。	①口頭質問テスト・絵画配列テストにおいて、高位・中位・下位群の順に得点が高かった。これはメタ認知能力の高さがテストの得点の高さをもたらしたことを示す。 ②物語の構造性による有意は示されなかった。 ③具体的生活体験に即した題材の方が即していない題材よりも、テスト得点の成績が優れていた。 ④物語を読み進めていく際に、物語の次の展開を予測したりその予測内容と実際の物語展開との照合・確認を行うという「文脈予測方略」の使用の有無の違いが見られた。
13	若林 (1991) 心理学研究	・精神遅滞 ・表象 ・言語発達 ・理解 ・発語	①発語の速度がゆるやかで言語発達のあらわれていない重度精神遅滞児に焦点を当て、表象機能の発達と言語発達の関連性について検討する。	【参加児】言語行動を示さなかった重度精神遅滞児10名(男9名、女1名)。知能検査は測定不能。 【刺激】果物模型、玩具、日用品、切り抜き絵板、絵カード、写真カード2セット。 【手続き】見本合わせ手続き。見本刺激と選択刺激が知覚的に同一である事態に対する反応と、両刺激が概念的に等価である事態に対する反応を取り上げ、4群11条件を配置。言語発達は事物名の理解、事物名の発語に分けて評価。 【分析】学習基準到達までに要した課題数と平均値、各条件の完遂時期と言語発現時期。	①事物の表象化の発現時期と発語の時期とが対応していなかった。 ②事物名の理解と発語に関して、ともに表象機能との関連性が希薄であった。

口(2012)以外は、定型発達児や成人の対照群を設けていた。

IV. 考察

発表論文数の年次推移から、我が国の心理学研究誌における知的障害者の心理過程に関する研究論文は1956年から1994年頃までが最も多く、その後は減少していることが明らかになった。このことには「特殊教育研究」(1964年創刊)や「発達障害研究」(1979年創刊)など、知的障害に関係する学会機関誌が創刊されていることも関係しているかもしれないが、心理学専門研究誌の中で知的障害が取り上げられること自体が少なくなっていることを示している。また論文が掲載されていた和文研究誌も4誌に限られていた。学会名鑑により「心理学会」で検索すると36の学会等が検出されるが、知的障害の心理過程に関係する学会等は少ないと言える。

研究テーマについては「学習」が20件と最も多かったが、これらの論文は1966年から1984年の間に発表されていたことが特徴である。「思考・問題

解決」と「注意」は各1件にすぎず、知的障害者の心理過程全般を明らかにするためには研究テーマに多様性が少ないと言える。

近年の発表論文の分析では、1991年から2018年までの28年間で発表論文が計13件と少ないこと、2010年以降の3件はいずれも「発達心理学研究」に掲載されたものであり、それまで最も多かった「教育心理学研究」は2008年以降掲載されていないこと、及び最新の論文(大隈・松村, 2013)ではそれまで取り上げられていなかった「注意」が研究テーマとされ、かつ、指導法の検討と直接関連付けられていたこと、が特徴として挙げられる。大隈・松村(2013)は、知的障害児の心理過程の研究知見を指導法の工夫に繋げる試みとして、大きな意義があると考えられる。

菊池(2019)は2018年度日本教育心理学会(第60回総会)における特別支援教育に関連する発表39件のうち、発達障害関係が29件と多く、知的障害は3件であったことを明らかにしている。このことから現在の研究の動向は発達障害にシフトして

いることが窺われる。一方で、橋本(2020)は定型発達児、知的障害児、及び発達障害児の3群を設けて、心理過程(プランニング等)を実験的に検討し、研究知見を教育や支援と関連づけようとする試みを行い、3群の違いも明らかにしている。

最後に本研究の制限を挙げておきたい。知的障害に関係する学会として日本特殊教育学会が1963年に設立され、翌年に機関紙「特殊教育学研究」が創刊されたが、心理学研究誌ではないために検索の対象としなかった。また、日本心理学会では英文誌も発行されているが、本研究では和文誌に限定していた。そのため検索対象研究誌を広げることで、我が国で発表された関係論文がさらに検出される可能性が残されている。

引用文献

*レビュー対象論文

- American Psychiatric Association. (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fifth edition* (pp.33-41). Arlington, VA, Author. 日本精神神経学会(監修), 高橋三郎・大野裕(監訳)(2014) DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル(pp.33-40). 医学書院.
- 橋本創一(編)(2020) 知的障害・発達障害児における実行機能に関する脳科学的研究—プランニング・注意の抑制機能・シフティング・ワーキングメモリ・展望記憶. 福村出版.
- 鹿取廣人・杉本敏夫・鳥居修晃・河内十郎(編著)(2020) 心理学・第5版補訂版. 東京大学出版会.
- 菊池哲平(2019) わが国の教育心理学的研究は特別支援教育にどのようなエビデンスを与えているのか—エビデンス・レベル分類(案)による研究の総括を通して—. 教育心理学年報, 58, 92-101.
- 小池敏英(2001) 知的障害の定義. 小池敏英・北島善夫(編著), 知的障害の心理学—発達支援からの理解—. 北大路書房, pp.4-8.
- 小池敏英・北島善夫(編著)(2001) 知的障害の心理学—発達支援からの理解—. 北大路書房.

文部科学省(2018) 特別支援学校幼稚部教育要領 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領. 海文堂出版.

- *村越真・山口友介・松本久美(2004) 知的障害児の空間認知能力を評価するためのスケッチマップ法と方向指示法の比較. 心理学研究, 75, 347-352.
- 無藤隆・森敏昭・遠藤由美・玉瀬耕治(2018) 心理学・新版. 有斐閣.
- *大隅順子・松村京子(2013) 自閉症児・知的障害児における文字への注視を促す支援教材に関する視線分析研究. 発達心理学研究, 24, 318-325.
- *島田恭仁(2001) 関係情報と項目特定情報の符号化が軽度知的障害児の記憶に及ぼす効果. 教育心理学研究, 49, 50-59.
- *島田恭仁(2007) 軽度知的障害児の文記憶に及ぼす項目特定処理の効果. 教育心理学研究, 55, 208-218.
- *竹形理佳・古塚孝(1993) 知覚プライミング課題による精神遅滞者の潜在記憶の検討. 教育心理学研究, 41, 176-182.
- Tamayo, R. (2011) A checklist to define the psychological processes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20, 321-327.
- *田中真理(1992) 精神遅滞児の物語理解におけるメタ認知能力の役割. 教育心理学研究, 40, 185-193.
- *田中真理(1994) 精神遅滞児の課題解決場面における認知の特性. 教育心理学研究, 42, 11-20.
- *田中真理(1995) 課題解決場面において精神遅滞児は課題の要求をいかにとらえるか? 教育心理学研究, 43, 411-417.
- *田中真理(2001) 知的障害者の物語伝達場面におけるメタコミュニケーション. 教育心理学研究, 49, 427-437.
- 梅谷忠勇・堅田明義(編著)(2002) 知的障害児の心理学. 田研出版.
- *山口真希(2012) 知的障害児における数概念の発達と均等配分の方略. 発達心理学研究, 23,

191-201.

- *若林節子(1991) 重度精神遅滞児の表象機能と言語発達. 心理学研究, 62, 1-8.
- *若林節子(1994) ことばのない精神遅滞児の言語発現と象徴的行動. 教育心理学研究, 42, 373-382.
- *渡辺実(2010) 知的障害児における文字・書きことばの習得状況と精神年齢との関連. 発達心理学研究, 21, 169-181.

付録 レビュー対象論文以外の分析対象論文

(発表年の新しい順に記載)

- 松本敏治(1989) 精神遅滞者の単文処理過程について. 教育心理学研究, 37, 117-125.
- 雨宮政(1985) 精神遅滞児の単純反応時間, 選択反応時間の分析. 教育心理学研究, 33, 273-277.
- 島田恭仁(1985) 記憶の体制化方略が精神薄弱児の再生に及ぼす効果についての発達の研究. 心理学研究, 56, 284-287.
- 島田恭仁(1985) 制限再生事態における項目検索の速さ—軽度精神遅滞児と等MA健常児の比較. 教育心理学研究, 33, 221-225.
- 新原とも子・草野勝彦(1984) 精神遅滞児のリズム運動における時間的正確性. 教育心理学研究, 32, 18-24.
- 雨宮政(1982) MA マッチされた精神遅滞児と普通児の単純反応時間の分析—試行間間隔を変数とした検討. 心理学研究, 53, 193-199.
- 生川善雄・増山英太郎・代喜一(1981) 精神遅滞者の知能構造に関する研究—WAIS成人知能診断検査による検討—WAIS成人知能診断検査による検討. 心理学研究, 52, 181-185.
- 田中道治(1980) 精神遅滞児の確率学習における問題解決過程の発達の变化について. 教育心理学研究, 28, 48-56.
- 斎藤繁(1973) 精神遅滞児の対連合学習における Syntactical Mediation の促進効果. 教育心理学研究, 21, 29-32.
- 松村多美恵(1984) 精神薄弱児の観察学習—対連合学習におよぼす効果—対連合学習におよぼす効果. 心理学研究, 55, 51-55.
- 小川巖(1983) 精神薄弱児の眼瞼条件反射成立機構における特性に関する研究—USの生体への効果からの検討. 教育心理学研究, 31, 10-17.
- 島田恭仁(1982) 精神薄弱児の記憶におけるカテゴリ—手がかりの効果. 教育心理学研究, 30, 278-281.
- 松村多美恵(1981) 精神薄弱児の弁別学習に及ぼす種々の訓練効果. 心理学研究, 52, 120-123.
- 喜多尾哲・梅谷忠勇(1981) 精神薄弱児の弁別逆転学習に及ぼす相対的な手がかり類似性の影響. 教育心理学研究, 29, 38-45.
- 浜重多美恵(1980) 精神薄弱児の弁別移行学習と次元偏好性. 心理学研究, 50, 337-340.
- 堅田明義・鈴木宏哉・寿原健吉(1979) 小児脳波の発達に関するスペクトル分析的研究: 健常児及び精神薄弱児脳波の変動性. 心理学研究, 49, 318-325.
- 山沢清・小牧秀子(1979) 精神薄弱児における図形弁別の発達. 教育心理学研究, 27, 221-225.
- 田中道治(1979) 精神薄弱児の動機づけに関する研究: 成功の期待に関する動機づけ仮説の実験的検討. 教育心理学研究, 27, 121-130.
- 近藤文里(1978) 精神薄弱児の反応時間に及ぼす手掛り刺激の効果: 時間的要因, 空間的要因の検討. 心理学研究, 49, 123-130.
- 近藤文里(1978) 精神薄弱児の反応時間に及ぼす予告信号の効果. 教育心理学研究, 26, 23-31.
- 鈴木健治(1977) 最重度精神薄弱児に対する食物強化と言語強化の効果. 教育心理学研究, 25, 258-262.
- 梅谷忠勇・生川善雄・堅田明義(1977) 精神薄弱児の弁別学習における手がかり機制の発達に関する研究. 教育心理学研究, 25, 209-218.
- 梅谷忠勇(1975) 精神薄弱児の弁別逆転学習に関する研究: MAを変数とした検討. 教育心理学研究, 23, 125-129.
- 松田伯彦・松田文子(1974) 正常児と精神薄弱児の3選択弁別学習の習得と移行におよぼす言語強化の組み合わせの効果. 教育心理学研究, 22, 40-

- 44.
- 堅田明義(1973) 精神薄弱児の発達に関する生理心理学的研究:脳波のオートパワースペクトルによる検討. 心理学研究, 44, 186-194.
- 堅田明義(1973) 精神薄弱児の発達に関する生理心理学的研究:脳波の帯域分析による検討. 心理学研究, 44, 59-67.
- 梅谷忠勇(1973) 精神薄弱児の弁別逆転学習に関する研究:反応時間を中心とした正常児との比較検討. 教育心理学研究, 21, 248-253.
- 梅谷忠勇(1973) 精神薄弱児の弁別逆転学習に関する研究:反応時間を中心とした検討. 教育心理学研究, 21, 137-147.
- 田中敏隆・松田忠久(1973) 精神薄弱児の図形認知に関する研究(2):正常児との比較において. 教育心理学研究, 21, 111-115.
- 山崎勝男・栗本幸基・児玉昌久(1972) 精神薄弱児, 脳性麻痺児及び正常児の皮膚電位反射の慣れ. 心理学研究, 43, 151-156.
- 大日向重利(1972) 精神薄弱児の記憶におけるコーディングの効果. 教育心理学研究, 20, 101-108.
- 梅谷忠勇(1971) 精神薄弱児における概念達成の過程に関する研究:学習材料の抽象性の効果を中心として. 教育心理学研究, 19, 221-231.
- 加藤義男(1971) 精神薄弱児の動機づけに関する研究:硬さに関する動機づけ理論の検討. 教育心理学研究, 19, 129-138.
- 寺田晃(1969) 精神薄弱児における数概念の発達に関する研究—II:教示効果を中心として—. 教育心理学研究, 17, 102-117.
- 松田伯彦・松田文子(1969) 正常児と精神薄弱児の3選択弁別学習における誤り要因分析. 教育心理学研究, 17, 37-51.
- 松田伯彦・松田文子(1969) 正常児と精神薄弱児の3選択弁別学習の習得と消去におよぼす言語強化の組合わせの効果. 教育心理学研究, 17, 13-22.
- 松田伯彦・松田文子(1968) 児童および精神薄弱児の弁別学習における誤り要因分析. 心理学研究, 39, 1-12.
- 杉村健(1968) 精神薄弱児の弁別移行におよぼす過剰訓練と言語反応の効果. 心理学研究, 39, 132-136.
- 松田伯彦・松田文子(1967) 児童および精神薄弱児における弁別学習の習得と移行に及ぼす言語強化の組合わせの効果. 心理学研究, 38, 190-201.
- 寺田晃(1967) 精神薄弱児における数概念の発達に関する研究:同一MAの正常児との比較. 教育心理学研究, 15, 11-20.
- 松坂清俊(1966) 精神薄弱児における学習および思考能力の研究:知能程度(MA, IQ)と連合的学習. 教育心理学研究, 14, 103-117.
- 松田伯彦・松田文子(1966) 幼児, 児童および精神薄弱児における弁別学習の習得と消去におよぼす言語強化の効果. 教育心理学研究, 14, 65-70.
- 伊藤隆二(1966) 精神薄弱児における図形系列の関係把握:精神薄弱児のMAの検討(2). 教育心理学研究, 14, 193-203.
- 山内郁(1965) 精神薄弱児の算数的学力を規定する要因. 教育心理学研究, 13, 101-111.
- 久保田正人(1964) 精神薄弱児における知能検査の得点変化. 教育心理学研究, 12, 216-224.
- 川崎卓司(1962) 精神薄弱児のRigidityについての一考察. 教育・社会心理学研究, 3, 96-99.
- 隈江月晴(1962) 精神薄弱児における不定数量語の意味. 心理学研究, 32, 347-352.
- 詫摩武俊(1957) 精神薄弱児の再行動を規定する諸条件. 心理学研究, 28, 107-118.
- 続有恒・秦安雄・久世敏雄(1956) 実験者—被験者間のRapportについての一研究—精神薄弱児の知能測定を通して—. 心理学研究, 27, 22-28.
- 遠藤辰雄(1939) 精神薄弱児の智能に關する一實驗. 心理学研究, 14, 182-203.
- 三木安正(1938) 精神薄弱児に於ける智能検査の二三の問題. 心理学研究, 13, 564-571.

(受稿 2020年9月30日, 受理 2020年11月4日)