

原 著

他者意図理解は教えられるだろうか？
一発達障害児に対する課題遊び共同行為ルーティンを用いた
「他児への援助行動」の学習可能性の検討一

長 崎 勤*・石 川 裕 美**・佐 竹 真 次***・宮 崎 眞****

養護学校小学部に在籍している9歳(MA5:2)と8歳(MA2:8)の発達年齢の異なるダウン症児2名を対象に、課題遊び共同行為ルーティン場面での援助行動の学習を通して他者意図理解の指導を試みた。指導は年長児の年少児に対する「援助行動」が起こる場面を構造化し、段階的援助を行い、文脈における適切なやりとりを形成することを目的とした。その結果、指導の初期には年長児は相手にたずねることなく年少児に援助をしてしまうことなどが多かったが、指導の進行に伴って、年長児は「おしえてあげようか？」と相手の援助欲求意図を尋ね、相手の応答を待つことが可能になった。また、年長児では年少児の行為を尊重した教示、励まし、賞賛などがみられるようになった。年少児も積極的に年長児に働きかけていこうとする姿勢がみられた。しかし指導場面以外での援助行動の出現は限定されていた。これらから、発達にあわせた適切な場面と指導目標、また大人の段階的援助によって他者の意図理解に基づいた援助行動を促進することの可能性が示唆されたが、より多様な場面での使用を可能にするためには日常生活場面での機会利用型の指導を併用することが必要であると考えられた。

キー・ワード：他者意図理解 援助行動 ダウン症児 課題遊び共同行為ルーティン

1. 問題と目的

近年の発達心理学において、子どもが他者の意図をどのように理解するかについて活発な研究が行われているようになってきた。例えば、「私はビー玉が箱の中にあることを知っているが、太郎は『ビー玉がかごの中に入っている』と思っている」といった、他者が考えている命題が自己の考えている命題とは異なること(「心

の理論」)が、健常児は4歳程度で理解できるが、それ以前では自己の考えている命題と同一視する傾向にあることを見いだしている(Wimmer and Perner, 1983¹⁹⁾; Perner, 1991¹⁵⁾; Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985¹⁾)。

このような他者の信念の理解は「他者の意図理解」にとって重要な要素とはいえようが、その全てではないであろう。Wellman & Woolley (1990¹⁸⁾)は他者の欲求—信念に関する「ストーリー」を子どもに聞かせ、登場人物の感情表出と、次の行為の予測から他者の欲求と信念についての理解の関係を検討した。その結果、2—3歳児では他者の欲求は理解できるが他者の信念

*筑波大学心身障害学系

**栃木県立野沢養護学校

***山形県立保健医療短期大学

****東京学芸大学附属養護学校

の理解は困難で、3-4 歳児では他者の欲求、信念共に理解可能であった。これらの事実から、子どもは他者の信念理解の前に他者の欲求が理解できるという発達の階層構造を指摘した。これらから Wellman らは心の理解における「欲求-信念モデル」を提案している。すなわち、誤信念課題を「心の理解のリトマス紙」と見なす見方には疑問が出されているといえる。Wellman らの指摘する他者が何を欲しいと思っているのか、といった他者の欲求意図の理解は、他者の信念の理解とはかなり異なった側面である。長崎(1997⁹⁾)は、3~5 歳の子どもが母親や補助実験者に、紙とクリップの色を選んで工作を作らなければならないという場面を設定し、相手の欲求を子どもがどのように理解し、「青と赤とどっちがいい？」と尋ねられるようになるのかを観察した結果から、次のような発達過程を仮説した。[段階 A]相手にも欲求意図があることの理解が不明確な時期(2 歳、3 歳)。[段階 B]相手の欲求意図と自分の欲求意図とを同一化する時期(他者の欲求意図への気づき)(3 歳、4 歳)。[段階 C]相手の欲求意図が自分とは異なる可能性があることの理解=他者の欲求意図の自律性 (autonomy) を理解する時期(5 歳)。[段階 B]では大人からの段階的援助(働きかけ「お母さん、それでいいのかな？」等)によって、相手の欲求意図を尋ねられるようになり、他者欲求理解の teachability も示された。

この他者の考えている命題理解と欲求意図理解のそれぞれがどのようにして発達し、また、双方がどのような関連をもち発達するのかについては、様々な議論が展開されている最中である。Baron-Cohen (1995²⁾)は「心の理論」の獲得のプロセスを生得的なモジュール性によって説明しようとしている。しかしながら長崎(1997^{b10)})はこのモデルを次の2点から批判している。一つは彼の「心の理論」仮説が他者の考えている叙事的な命題理解の達成度に偏重しており、他者の意図理解のもう一つの重要な側面であると考えられる他者の欲求意図理解への考慮が不十分である点、もう一つは2歳までに獲得

される「共同注意機構 (SAM)」から4歳代で獲得される「心の理論機構 (TOMM)」への2年間のプロセスの説明が不十分である点である。

一方、発達障害児ではこのような他者の意図理解に困難を示すという事実も示されている。Baron-Cohen (1985¹¹⁾)は上述した健常児が4歳で理解できる他者の考えている命題の理解が、4歳以上の精神年齢を示す自閉症児においても困難であった事実を報告している。また、長崎(1994^{a9)})は5歳ダウン症児において、「~と~のどっちがいい？」という発話が行えるにも関わらず、相手の答えを待たずに自分の好きな方を与えてしまう行動の観察から、他者の欲求意図理解の困難性を指摘している。

発達障害児の日常生活においても、仲間関係には様々な問題があることが指摘されている。一見対人関係が良好に見えるダウン症児でも他者と関わりたい意図は持つが適切な相互交渉には困難を示すことが指摘されている(小池, 1989⁴⁾)。特に学齢児では、他児への適切な援助行動が行われるかどうかは学級での生活をより豊かなものにできるかどうかに関わる重要な行動といえる。しかしながら、他児や大人が困っていても援助できなかったり、または相手が援助して欲しくないのにも関わらず援助してしまう(お節介)ことが多く、適切な援助行動にならないことが多い。

援助行動については社会心理学、発達心理学の分野において、今日まで様々な研究がなされている。その方法は①質問紙や図版によって一般的な出来事への援助の有無や種類を分析するもの(中沢, 1986¹³⁾等)②ある緊急的な事態を演出して実験し、そこでの被験者の反応を分析するもの(Latane & Darley, 1970⁵⁾等)が中心であった。しかしながら、これらの方法は日常的な援助行動の生起の実態とはかなりかけ離れたものといわざるを得ない。例えば私たちが、通行中いきなり倒れた婦人を目撃したとしよう。おそらく「大丈夫ですか？」と、まず声をかけるであろう。婦人が「大丈夫です」と笑って応えて自分で起きあがれば、単に何かに躓い

た、と考えると援助はしないで立ち去るであろう。しかしその婦人が「大丈夫です」とは言っているが、顔面は蒼白で苦痛に満ちた声で言っているのであればもう少し様子を見るとか、ひどいようであれば立ち上がるのを手伝ったり、場合によっては救急車を呼んだりするであろう。このように、被援助者との会話などの相互交渉を通して援助が必要かどうか、必要であればどの程度の援助なのかを判断しようとするのであろう。その際重要なのは「被援助者が援助を必要と思っているか」の意図の推論であろう。今までの多くの研究は①、②ともにこのような相互交渉過程をほとんど考慮してなく、そのため私たちの日常的な援助行動の成り立ちやその促進については得られる情報が少ないといえる。この相互交渉の観点の欠如は、これらの研究から得られる援助行動モデルにもいえることである。Schwartz & Howard (1981¹⁶⁾) は援助行動の規範的意志決定モデルを提案し、注意段階、動機付け段階、評価段階、防衛段階、行動段階という5つのステップを仮説した。しかしながらそのどのステップにおいても他者との相互交渉事態は想定していない。何故このような私たちの日常生活での援助行動とかけ離れたモデルが提示されるのであろうか。それは、個人の内部にモデルが内在化される過程においては相互交渉を想定している (Schwartz & Howard, 1984¹⁷⁾) が、そのモデルが実行される過程においては相互交渉を捨象し、援助行動という「能力」を個人内部に閉じた情報処理過程のみで説明しようとする誤謬 (長崎, 1998¹¹⁾) に基づいている、あるいは「一般的な知識」のみが援助行動の生起に関与していると考えてしまっている可能性がある。しかしながら、前述したように、私たちの日常的な援助行動は「どうですか?」「お手伝いしましょうか?」など、文脈情報を参照しながら、他者の援助欲求意図を尋ねる過程が自然で、それが欠如していた場合、“お節介”となることもあるのである。

日常の援助行動の理解とその促進のためには「援助行動の相互交渉モデル」とでもいうべき

モデルの構築が必要であろう。その際、「心の理論」が提起した「他者の意図理解」という観点は、モデル構築に新たな視点を提供してくれる可能性がある。すなわち「被援助者が援助を必要と思っているかどうか」といった他者の援助欲求意図の判断が適切な援助行動には不可欠なプロセスとなるからである。

近年、コミュニケーション指導の一つの方法として、指導者や子どもとの共同行為ルーティン場面を設定し、そこでの場面理解、推論を容易にしながら、言語の理解や機能的な使用を促進する方法が試みられている (長崎・佐竹・宮崎・関戸, 1998¹²⁾; 大井, 1994¹⁴⁾)。それは、他者の意図理解は文脈における、人、事象の時系列的配置構造の理解に強く依存していると考えられるからである (長崎, 1994 b⁷⁾)。援助行動の指導においても特定の場面を設定し、他児、大人との相互交渉の中で他者の欲求意図を推論し、判断する機会を人為的に設定し、また大人が適切な援助を行うことによって、より高次の段階の援助行動を促進することは可能ではないだろうか？

本研究では「お節介」が問題行動とみなされがちな、9歳のダウン症児女児 (年長児) に対して、8歳のダウン症児男児 (年少児) との課題遊びルーティンを設定し、大人や他児との相互交渉の中で、大人からの適切な段階的な援助によって困難状況にある年少児に「おしえてあげようか」と、相手に援助欲求意図を尋ねることを中心に指導し、援助行動の学習プロセスと他者の意図理解の指導方法の一端を検討することを目的とする。

2. 方法

1) 対象児

養護学校小学部の同一クラスに在籍するダウン症女児 (MS児: 年長児; CA 9: 11; MA 5: 2; MA は田研式田中ビネー検査全訂版による) とダウン症男児 (OA児: 年少児; CA 8: 9; MA 2: 8)。MS児は対人関係、言語発達は比較的良好であるが、他児に対する働き

かけが「お節介」なものにとられやすい傾向があった。また OA 児は自分の意志を「いやだ。」「じぶんで。」などと伝えることは可能であるが、積極的に他児に働きかけることは少なかった。2人はクラス内においても積極的なやりとりを行なっていなかった。

2) 標的行動

- (1) MS 児：【OA くん、できないの？おしえてあげようか？】と援助を提案し、OA 児の返事を待って援助を実行することであった。援助行動は「呼びかけ」「注目の確認」「発問（おしえてあげようか）」「答えを待つ」の4つの要素からなり、これらを標的行動とした。
- (2) OA 児：MS 児の援助の提案に対して【おしえて】あるいは【できるよ】と応答し、援助を受けた場合は【ありがとう】とお礼を言うことであった。

3) 標的行動の発達妥当性と社会的妥当性

- (1) MA 児は精神年齢が5歳代であり、Baron-Cohen (1985) や Wellman (1995) などが指摘する健常児の他者の意図理解が可能になる認知的な基盤と考えられる、精神発達の4歳代を越えており、指導の発達の妥当性はあると考えられた。学級での観察、および母親や担任の報告から「お節介」が問題行動化する傾向にあり、他者の立場や気持ちを考えることが本児の教室や家庭での社会生活をより豊かにするものと考えられた。
- (2) OA 児は精神年齢が2歳代であり、「おしえて」の要求行動、「ありがとう」の挨拶を指導するのには適切な時期であると考えた。本児は要求を拒否という形でしか伝えられないことが多く、また、自発的に他者・他児に関わる事が少なかった。そのため、要求行動やお礼の指導は本児にとって必要な指導と考えられた。

4) 指導期間・指導場所

約4ヶ月間に渡り、原則として週1-2回の指導を被験児の通う学校の一室で行なった。

5) 指導手続き

- (1) 指導場面構成：「貼り絵ルーティン」のス

クリプトを Table 1 に示した。指導場面は、①準備、②実行、③片付け・確認の3場面から成る。②の実行場面では、「シールはり」を各々5回、交替に行なった。その中で OA 児がシールをはがす場面を「援助場面」として取り上げ、更に、2人の間での励ましや賞賛などの自由なやりとりを積極的に促した。

- (2) 指導計画及び手続き：①プリプロブ：自由遊び場面における2人のやりとりを観察した。②ベースライン：貼り絵ルーティンのスクリプト (Table 1) に沿って行為を実行するが、その際指導者は標的行動に対する指導は一切行なわなかった。③トリートメント1：指導者は各々の標的行動に対して自発的な出現を5秒間待ち、標的行動が生起しない場合には、次の(a)→(b)→(c)の3つの段階に従って順次援助段階のレベルを変化させて指導を行なった。(a)注意喚起や状況説明などの[言語的促進]を行う。(b)言語で直接指示する[言語指示]（「おしえてあげようか」ってきいてごらん等）。(c)言語モデルの提示と身体援助を行なう[言語モデル+身体援助]（「おしえてあげようか」とモデルを示し、相手のシールをはがそうとするのを制止する等）。なお、援助の途中で正反応が生起した場合には援助はうち切る。④プロブ1-a：3期終了後、標的行動の場面般化を確認するために課題遊び（パズル）を設定して2人のやりとりを観察した。2人は平行に机を並べて着席し、協力して1枚の絵を完成した。指導者は直接的な指導は行わず、課題や互いの行為への注目を促す程度の働きかけを行った。⑤プロブ1-b：同様に場面・対人般化を確認するために2人のやりとりを観察した。⑥トリートメント2：トリートメント1と同様に標的行動に対する指導を行なった。⑦プロブ2-a：全てのトリートメント終了後にプロブ1-aと同様に場面般化を確認するために2人のやりとりを観察した。⑧プロブ2-b：プロブ1-bと同様に場面・対人般化を確認するために2人のやりとりを観察した。⑨フォローアップ：

Table 1 貼り絵ルーティンのスクリプト

ルーティン名「貼り絵」 役割：貼り絵を完成させる子ども2名（年長児1名、年少児1名）、指導者1名 道具：貼り絵をするボード、シールを入れる箱、机、椅子、ごみ箱	
場面1：準備	
1) 椅子を持ってくる。 2) ボードを運び、壁に立て掛ける。(年少児) 3) シールの入っている箱を配る。(年長児) 4) 指導者がシールを貼る手順、順番を説明し、標的行動の確認をする。 5) 椅子をかたづける。	
場面2：実行（順番：1番一年長児、2番一年少児）	
1) 「よーいどん。」の合図で箱からシールを取り出す。 2) シールをはがす。 3) ボードにはる。 4) 次の人にタッチする。	MS：OAくん。 OA：（MS児を見る） MS：できないの？おしえてあげようか。 OA：できるよ。／おしえて。 MS：（見守る）／（間接的に援助する） OA：ありがとう。
以上を交代に1人、5回ずつ行なう。	
場面3：確認・かたづけ	
1) 椅子を持ってきて座る。 2) 完成して絵について確認する。 3) ボードを中央に運ぶ（年少児）。 4) シールの箱をかたづける。 5) 椅子をかたづける。	

□ …… 標的行動

指導者は標的行動に対する指導は一切行なわず、その維持を確認した。トリートメントは計15セッション行われた。3セッションを1期とし、I期～VI期に分けて指導を行った。なお、対象児の標的行動が生じたときには指導者は言語によってほめたり、その行為を代弁したりするフィードバックを行った。

6) 分析方法

VTR録画をもとにMS児では標的行動の自発的な生起率と援助行動の形態の変化を検討した。OA児では標的行動の生起率を指導時の援助段階によって分類し、その表出形態を検討した。さらに、標的行動の成立による2人の言語

的コミュニケーションの内容例から、コミュニケーションの変容について検討した。標的行動の場面間、場面・対人間の般化については、各々の場面における標的行動の[自発]による生起率を求めた。さらに2人のやりとりをトランスクリプトで示し、合わせて検討した。

7) 信頼性

MS児の提案行為の各要素の[自発]と援助形態のタイプについて、VTR録画の中からランダムに選んだ3セッション（トリートメント）を用いて、2名の観察者間で一致率を求めたところ、それぞれ、93.2%、84.6%であった。

3. 結果

1) MS 児

Figure 1 に提案行為各要素の生起率を示した。ベースライン時には、援助する際に OA 児の答えを待つことができなかった。しかし、1 期に標的行動である提案行為【OA くん、できないの？おしえてあげようか？】が獲得されるようになると、【答えを待つ】が約 30% 生起され、その後徐々に OA 児の意向を待つようになり、5 期には約 70% も生起されるようになった。そしてフォローアップでは援助の際に呼び掛け、提案し、答えを待って援助を実行できるようになった。しかし相手呼んでその注目を確かめることには全般的に困難な傾向を示した。Figure 2 に援助形態の変化を示した。ベースラインではその全てが OA 児のシールを奪取してはがしてしまう【自己本位代行】であった。しか

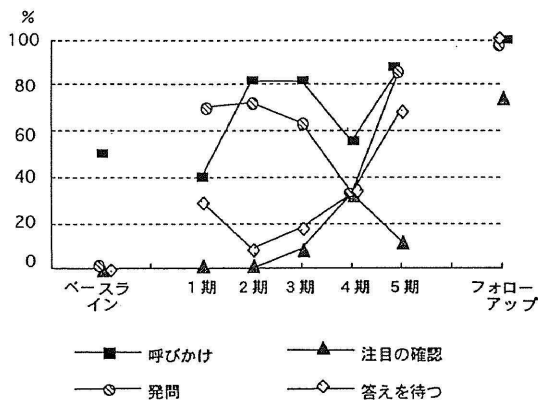


Figure 1 MS 児の提案行為の各要素の生起率

し指導 1 期には【自己本位代行】は減少し、手本のように実際にシールをはがしてみせる【援助代行】が約 20%、部分的に援助する【直接援助】が約 10% 出現するようになった。さらに 2 期になると言語やジェスチャーではがし方を教示する【間接援助】が出現し、3 期にはその生起率が 60% に達した。そして【自己本位代行】が全くなくなった。5 期にはシールのはがした方を変更したために【直接援助】が増加したが、【見守り】もみられるようになった。

2) OA 児

標的行動【おしえて】【ありがとう】の生起率の変化を Figure 3 に示した。また、【ありがとう】の表出形態の変化を Figure 4 に示した。【おしえて】については、ベースラインには自発的な表出は確認されなかった。指導 1 期、2 期には MS 児の援助をいやがり、自分でシールを

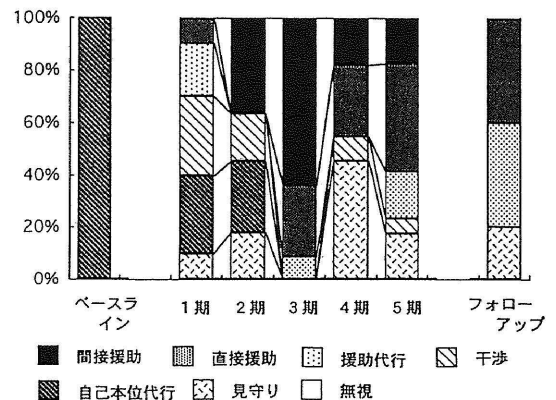


Figure 2 MS 児の援助行動の形態の変化

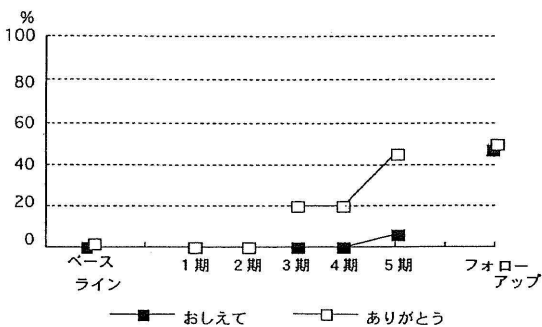


Figure 3 OA 児の「おしえて」「ありがとう」の生起率の変化

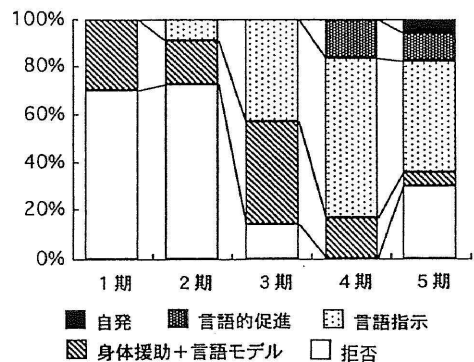


Figure 4 OA 児の「おしえて」の表出形態の変化

はがそうとする[拒否]が70%も生起していた。しかし指導3期に入ってMS児の意図が理解できるようになると、MS児の提案行為である【おしえてあげようか】を誤って用いるという表現の混乱はあったが、援助を要求するようになった。そして[言語モデル+身体援助]の提示、[言語指示]によって【おしえて】が表出されるようになり、4期には約20%[言語的促進]によって表出されるようになった。5期には[自発]による表出が5%みられた。フォローアップには自発で50%の表出がみられた。【ありがとう】については、ベースライン、1、2期では[自発]による表出はみられなかった。しかし3期、4期になると[自発]による生起率が約20%出現し、5期になると40%、フォローアップでは約50%に達した。

3) 2人の相互交渉

援助場面におけるMS児の援助の提案とOA児の応答の一連のやりとりの成立は、指導1期にはMS児の[自己本位代行]やOA児の[拒否]によって成立しなかった。しかし指導が進むにつれてMS児がOA児の意向を尊重するようになると、OA児も自発的に援助を要求するようになりやりとりが成立するようになった。また2人の言語的コミュニケーションをみると、ベースラインにおいては、MS児は「ちがうよ。」「かしてよ。」などと一方的で強い口調の働きかけが多かった。OA児も「やだ。」と拒否的な応答を示していた。しかし指導2、3期になるとMS児のOA児を尊重した、「できるよ。」「みてるよ。」などのポジティブな働きかけが増加し、「すごーい。」などの賞賛もみられた。さらに5期には「今日 やきいもだよ。」などと場面以外の出来事についての働きかけもみられるようになった。(Table 2 に例を示した)。OA児も4期以降ネガティブな働きかけが全くなり、5期にはMS児に「シールある?」「おーち(お家)ここだよ。」などと積極的に働きかけることが多くなった。

4) 指導場面以外での援助行動

パズルを用いた課題遊び場面1では【呼び掛

け(OAくん。)]が約10%みられたのみで、【発問(できないの?おしえてあげようか?)】はみられなかった。パズル場面2では【発問】が約5%生起した。OA児は、場面1では【おしえて】【ありがとう】の使用はみられなかったが、場面2では「おちて(おしえて。)」と援助を要求した。したがって、両児とも指導場面以外では標的行動の使用は極めて限定されていたといえる。しかしMS児は、「丸のここだよ。」と援助の方法を具体的に示したり、「みながらやってごらん」とOA児の主体的な行為を尊重して援助を実行するといった変化が表れていた。

4. 考察

他児への援助が生起しやすい適切な場面を設定し、MS児の援助行動の各要素に対して、指導者が段階的援助を与えることによって、相手の援助欲求意図への気づきを促してきた。初期には「おしえてあげようか」と、相手の意図を尋ねるかのような発話を行っているにもかかわらず、相手の答えを待たずに援助してしまうという行動が多かった。このような行動は、長崎(1994 a⁶⁾)が報告した、相手に「どっちがいい?」という選択質問をしながら、相手の応答を待たず、自分の好きな方を与えてしまった事例とも類似している。意味・文法的に正しい発話が行えているが、「相手に質問するということは相手に答えを求めることである」という語用論的な理解が不十分であったと言える。しかし、指導者による段階的援助によって、徐々にMS児は相手の応答を待つことが可能になった。本研究での指導者の段階的援助は、初期には「OAちゃんが困っているよ」などのMS児への注意喚起や状況説明であり、他者の欲求意図に気づくような働きかけを行い、言語モデルを提示するのは最終的な段階であった。言語モデルの提示を初期に行う方が、発話の促進には効果的であろうが、機械的な発話になってしまう可能性があるであろう。初期に時間がかかる可能性はあるが、「相手にも意図がある」ということに注意を向けることが、発話の語用論的な理

Table 2 MS 児の OA 児に対する自発的発話例

セッション	ポジティブな発語	ネガティブな発語
ベースライン	<ul style="list-style-type: none"> ・OA くん。がんばれー。 ・OA くんのおうちだよ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・OA くん、ちがうかしてよ ・ちがうって言うてるでしょ ・やったげる。どいて、OA くん。
指導 1 期	<ul style="list-style-type: none"> ・がんばれ。 ・一緒にはろう。 ・できるじゃない。 ・できるよ。 ・S ちゃんみてるよ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・OA くんのせいでわからなくなっちゃった。 ・OA くんのせいなんだよ。 ・OA くん、はやくしろ。もう時間なんだから。
指導 2 期	<ul style="list-style-type: none"> ・やればできるじゃん。 ・OA くん、できるでしょ。 ・できるよ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・わたし、こまるからね！ ・知らない。 ・ゆるさない。 ・だめ。
指導 3 期	<ul style="list-style-type: none"> ・自分でできるよ。 ・できたー。(飛び上がって喜ぶ。) ・すごーい。 ・OA くんの番だよ。 	
指導 4 期	<ul style="list-style-type: none"> ・できるよ、じぶんで。 ・できるよ。 ・おへそ曲げてるから、おかしいぞ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ちがう、OA くん、はやくしてよ。 ・へんなの。
指導 5 期	<ul style="list-style-type: none"> ・どこにはるんだっけ？OA くん。 ・できるかな。 ・3 年生なんだよ。 ・今日は秋祭りの制作だよ。 ・わかってるからいいよ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ちがう。 ・はやくしてよ。
フォローアップ	<ul style="list-style-type: none"> ・OA くんだよ。 ・なんて言うの？ ・今日やきいもだよ。 ・OA くん、まってー。 	<ul style="list-style-type: none"> ・もう、やだよー。

解には不可欠であろう。

MS 児が徐々に「他者の意図」に気づいていったことは援助行動の形態の変化からも伺える。初期には相手の意向に関わらず援助してしまう自己本位的な代行や直接的援助が中心であったのが、徐々に間接的な援助が多くなっていった。そして、終期には OA 児が自分でするのを援助なしに見守ることも可能になった。このような変化は、乳児に対する母親の関わり方の変化を理論化した Bruner (1983³⁾) の指摘を連想させる。Bruner は母親が乳児の自立を促すための方

略について、建築家が建物を造るときに足場を築き、建物が出来上がると徐々に足場をなくしてゆく「足場作り (scaffolding)」の比喩で説明しようとした。

このように、MS 児は他者の意図の存在に気づきながら、更にその自律性にも気づいていったのであろう。そのために「援助しないという援助行動」が可能になったといえる。

また、このような変化は長崎 (1997³⁾) が 3、4、5 歳の健常児で観察した、他者の欲求意図に気づいていない段階から徐々に他者の欲求意図

の自律性の理解へと変化してゆく、欲求意図理解の発達とも相同しているとも言えよう。MA児は精神年齢が5歳代であり、Baron-Cohen (1995²⁾) が他者の考える命題理解の時期といえる4歳代、長崎 (1997 a⁹⁾) が指摘する他者の欲求意図理解の5歳代の認知水準には達しており、このような指導を行う前提は整っていたといえる。そのため、約半年間という短期間であったが、指導者が適切な段階的援助をすることによって、健常児では達成に2—3年間が必要であるこのような変化を促すことができたといえよう。

一方、相手の注意を促し、相手の注意が自分に向かっているのを確認してから発話することはトリートメント期には困難であった。このような結果の要因としては、フォローアップでは改善されていることをあわせて考えると、本児はトリートメント期にはある程度「相手には意図がある」ことは理解できていたが、そのことを確認するための「まづ、相手の注意を自分に向けさせ、次に発話をする」といった語用論的な方略の獲得の途上段階にあったためではないか、と考えられる。

指導目標以外の発話については興味深い変化が見られた。初期はOA児に対しネガティブな発話を中心だったのが、後半にかけてネガティブな発話が増減し、ポジティブな発話が増加していた。ポジティブな発話としては、「すごい」などの賞賛や「できるよ、じぶんで」などの励ましや、「できたー」などの共感であった。これらはOA児と共にこの場を過ごすことの楽しさとともに、「援助」の本来の意味としての「助けてあげたい」という気持ちが伝わってくるものである。

このような発話に伴い、「今、ここ」を離れた話題を報告することが見られたのは興味深いことである。

長崎 (1995⁹⁾) はコミュニケーションの発達を実用的な要求伝達系と、かかわること自体が目的の相互伝達系の二側面から構成されていることを見いだしている。援助行動は「しなければ

ならない社会的・実用的なスキル」という面は無視できないが、「しなければならぬのではなく、困難状況にある他者の立場に立ち、共感して他者の必要に応じて援助する」という相互伝達系に近いコミュニケーション行動と考えることもできよう。このような観点からは、援助行動をソーシャルスキルトレーニング (SST) としてのみ捉えるとき、その指導方法や援助の視点が限定・偏ったものになってしまう危険性がある。「共に過ごすことの楽しさと、援助したいという気持ち」をどのように育てるかが大きな課題となろう。

OA児も初期には拒否が多く、また、MS児の自己本位な代行との相乗効果によって、2人の間でのやり取りは成立が困難な状況であった。しかしながら、MS児の変化と、OA児への指導者の段階的援助によって援助の要求や感謝の気持ちを表現できるようになっていった。また、OA児が「ありがとう」と3期から少しずつであると言えるようになってきたが、同じ時期にMS児の援助行動が間接的になる傾向が認められる。このことは、OA児のこのような行動の変化が、MS児の援助行動にポジティブに効果を与えたことも考えられる。

養護学校等ではこのように、「こじれてしまった」子ども間の関係が認められることがある。このような状態の時の対応として、本研究で取られた方法は指導上の示唆を与えるであろう。すなわち、それぞれの子どもの発達レベルに応じてやりとり場面を設定し、発達的に適切な指導目標を設定し、大人が適切な段階的援助をすることで適切な子ども間の相互交渉を促すことが可能であろう。

指導場面以外での援助行動の出現はわずかなものであった。この事実からは標的行動の習得が単に機械的な学習に留まった可能性を示しているとも考えられるが、「待ち」や相互的なやりとりの増加といった事実も合わせて考えると、援助行動が文脈の特性に強く依存するということを示しているともいえよう。文脈によって助けてよい基準、援助の方法が異なるであら

う。そのため、場面や人が変わるとその判断に即座に対応できなく援助行動として表現できなかった可能性が考えられよう。

これらの判断を促進するには、本研究で用いられた課題場面以外の多様な場面を意図的に導入する必要がある。また、教室や家庭での日常生活の中で、教師や家族が機会を捉えて段階的援助を行うクラススペース・ホームベースの方法の併用も検討すべきであろう。

本研究における援助行動の学習経過から、発達障害児においても適切な場面を設定することと、発達にあわせた指導目標の設定、そして大人による子どもの達成水準に対する適切な段階的援助によって他者意図理解を促進することの可能性が示された。今後は、どのような行動が援助行動を支えるのかを検討し、それらをどのような順序で指導していったらよいかを、様々な場面を設定し、指導することによって検討してゆく必要がある。

文 献

- 1) Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985): Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46.
- 2) Baron-Cohen, S. (1995): *Mindblindness*. MIT Press.
- 3) Bruner, J, S. (1983): *Child’s Talk-learning to use language*. London: Oxford University Press.
- 4) 小池みどり (1989): 特殊学級在籍ダウン症児のコミュニケーションに関する研究: 対大人、対子ども、集団における場面間比較を中心に. 東京学芸大学大学院平成元年度修士論文 (未刊行).
- 5) Latane, B. & Darley, J. M. (1970): *The unresponsive bystander; Why doesn’t he help?* Appleton-Century-Crofts. 竹村研一・杉崎和子訳(1977)「冷淡な傍観者: 思いやりの社会心理学」ブレーン出版.
- 6) 長崎勤 (1994a): 文脈の成り立ち(2)ーダウン症児の「相手の気持ちをたずねる」発話行為文脈の構造分析ー 日本教育心理学会第36回総会発表論文集, 82.
- 6) 長崎勤(1994 b): 言語指導における語用論的アプローチー言語獲得における文脈の役割と文脈を形成する大人と子どもの共同行為ー 特殊教育学研究, 32, 2, 79-84.
- 8) 長崎勤 (1995): *ダウン症乳幼児の言語発達と早期言語指導ー認知・語用論的立場からー*. 風間書房
- 9) 長崎勤 (1997a): *ダウン症児の他者意図の理解 文部省科学研究費重点領域研究「心の発達: 認知的成長の機構」ニュースレター No. 2, 8-15.*
- 10) 長崎勤 (1997b): 「心の理論」は自閉症児の理解に役立つか? 日本発達心理学会発達障害分科会・第3回サマワーワークショップ資料集.
- 11) 長崎勤 (1998): 能力を考える: 個と関係の物語 長崎勤・本郷一夫 (編著) 能力という謎 ミネルヴァ書房.
- 12) 長崎勤・佐竹真次・宮崎眞・関戸英紀(1998): スクリプトによるコミュニケーション指導ー障害児との豊かなかかわりづくりをめざしてー 川島書店
- 13) 中澤潤 (1986): 幼児の援助方略に関するメタ認知. *幼年教育年報*, (11), 55-63.
- 14) 大井学 (1994): 子供の言語指導における自然な方法: 相互作用アプローチと伝達場面設定型指導, および環境言語指導. *聴能言語学研究*, 11, 1-15.
- 15) Perner, J. (1981): *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- 16) Schwartz, S.H. & Howard, J.A. (1981): A normative decision-making model of altruism. In Rushton, J.P. & Sorentino R.M. (Eds.) *Altruism and helping behavior*. Lawrence Erlbaum Associates.
- 17) Schwartz, S.H. & Howard, J.A. (1984): Internalized values as motivators of a ltruism. In Staub, E. et al. (Eds.) *Development and maintenance of prosocial behavior: International perspectives on positive morality*. Plenum Press.
- 18) Wellman, H.M. & Woolley, J.D. (1990) *From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychol-*

ogy. *Cognition*, 35, 245-275.
19) Wimmer, H. & Perner, J. (1983): Beliefs about beliefs: Representation and con-

straining function of wrong beliefs in young children's understanding deception. *Cognition*, 13, 103-128.

**Can We Teach the Understanding Intention in Others? : Learnability of
Helping Behavior Using a Joint Action Routine in Children
with Developmental Disorders.**

Tsutomu NAGASAKI Hiromi ISHIKAWA Shinji SATAKE Makoto MIYAZAKI

The object of this study was to exam the possibility that children with developmental disorders could learn the understanding intention in others in the situation of helping behavior using a joint action routine. The subjects were 9 year-old and 8 year-old children with Downs syndrome. They made simple crafts. The younger child could not make some crafts by himself, so that he should ask for the elder child to help to complete the craft. In the first period, the elder child helped the younger without asking. In the period of treatment, the elder child got to ask the younger child whether the younger child needed help or not and the elder child got to wait for the younger child to answer with prompting by teacher. The elder child also volunteered to interact with the younger child with encouraging and sympathetic attitude. The occurrence of helping behavior in non-training situations was limited. These result showed the learnability and teachability of helping behavior based on understanding intention in others and the needs of accompany with appropriate incidental intervention in daily setting.

Key Words : Understanding other intention, Helping behavior, Children with Downs syndrome, Joint action routine