

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 26 年 6 月 5 日現在

機関番号：37111

研究種目：基盤研究(C)

研究期間：2011～2013

課題番号：23530883

研究課題名(和文) 重度・重複障害児における共同注意の発達と支援要因に関する研究

研究課題名(英文) Study on Disorders of Joint Attention and the Development Factor for Children with Multiple and Profound Disabilities

研究代表者

徳永 豊 (TOKUNAGA, Yutaka)

福岡大学・人文学部・教授

研究者番号：30217492

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 3,900,000円、(間接経費) 1,170,000円

研究成果の概要(和文)：重度・重複障害児を対象として、共同注意関連行動を手がかりに、発達評価とその発達支援の要因を検討し、学習到達度チェックリストの活用を行った。2歳程度及び2歳以下の発達を評価する項目を整理し、3事例の重度・重複障害児の発達評価を行い、評価項目の改訂を行った。また、根拠となる行動と次の指導の目標設定を整理した。さらに発達の経路を検討した。1年間の発達評価や行動特性を検討し、この経過について実態把握、目標設定、指導及び指導の評価に関する事例検討を行い、学会で発表し報告書としてまとめた。

研究成果の概要(英文)：This study was to investigate features of development with Joint Attention for children with multiple and profound disabilities. The Checklist based on behavior with Joint Attention was used to assess developmental condition for these children. Five teachers in special schools for children with multiple and profound disabilities was asked to use this checklist and get information of behaviors. The description of behavior and next target setting were examined. In addition, the pathway of early development of infant was discussed. The lessons for children with multiple and profound disabilities in schools were examined and developmental changes and features of Joint Attention behavior were discussed.

研究分野：社会科学

科研費の分科・細目：心理学・教育心理学

キーワード：重度・重複障害 共同注意 発達支援 コミュニケーション

1. 研究開始当初の背景

新しい教育施策の展開により「特別支援教育」が重視されるようになってきた。しかし、広汎性発達障害に比べると重度・重複障害のある子どもへの対応は遅れている。

(1) 共同注意の研究

共同注意(joint attention)とは、共同注視を手がかりに、他者と関心を共有する事物や話題へ、注意を向けるように行動を調整する能力である(Scaife & Bruner, 1975)。共同注意は、生後9か月頃から芽生え始め、14か月頃に安定する。そして、この能力は、その後の言語発達、社会性の発達など、より高次の社会的認知発達において重要な役割を果たすものである(Bruner, 1995)。

この共同注意の研究は、1970年後半の先駆的な研究以来、急速に展開してきた。Butterworth(1991)の指さし行動の分析などがあげられ、我が国では木下(2008)等の理論的及び実験的な研究が中心である。共同注意は人間関係の形成において重要な発達現象であるものの、発達支援につながる臨床的、実践的な研究は少ない。

(2) 障害のある子どもの共同注意

コミュニケーション行動としての共同注意を取り上げた実践的研究には、長崎(1996)等の研究がある。また、近年では広汎性発達障害児を対象とした研究が増加してきている。なお、Ohgami(1998)らのグループは、乳幼児の共同注意関連行動の発達の变化と障害の早期スクリーニング法や発達援助の評価に取り組んでいる。

このような視点から研究として徳永(2006)は、「学習到達度チェックリスト」(徳永, 2010 改訂)を開発し、臨床的に活用している。発達支援の成果を、このチェックリストで確認する研究が展開されている(古山, 2010 等)。

なお、学習到達度チェックリストの核となる部分は、共同注意が形成される1歳半までの発達について注意行動等を手がかりに6段階としてとらえて、「聞くこと(外界の受け止め)」、「話すこと(表現・要求)」、「読むこと(見ること)」等で、行動項目を整理したものである。

2. 研究の目的

本研究においては、具体的に以下の3点について明らかとする。

(1) 重度・重複障害児の発達評価とその妥当性の検討

日常場面での共同注意関連行動等を手がかりに「学習到達度チェックリスト」によってその発達の様相を評価する。「学習到達度チェックリスト」の発達評価の結果について、子どもの行動を分析し、発達評価の妥当性を検証する。重複障害児の発達段階ごとの行動特性を明らかとする。発達の程度によって、共同注視や応答的共同注意、始発的共同注意の成立パターンが異なると予測される。

(2) 支援者の働きかけの違いに応じる行動分析

相互交渉場面における支援者の異なる働きかけ(常田, 2007 を参考)に応答する行動について、子どもの注視行動、共同注視や共同注意の成立、やりとり行動を分析し、発達段階に対応した行動を明らかとする。そして、子どもの発達段階に対応した支援行動のモデルを開発する。乳幼児と比較して、重複障害に伴う支援要因の有無を検討する。

(3) 共同注意関連行動を手がかりとした「学習到達度チェックリスト」の活用

重度・重複障害児の実態把握、目標設定に「学習到達度チェックリスト」を活用し、その効果や課題について検討する。

3. 研究の方法

共同注意関連行動を手がかりとした重度・重複障害児の発達評価項目の検討と適用
(1) 重度・重複障害児の発達評価項目の整理

「対象への注意」から「注意の共有」までの共同注意関連の30項目からなる行動評価の改訂版(大神 2001)を基礎としながら、遠城寺式乳幼児分析的発達検査と新版K式発達検査の項目を参考に、1歳程度及び1歳以下の発達を評価する項目を整理する。

(2) 発達評価の項目の妥当性の検討

重度・重複障害児が教育を受けている特別支援学校(肢体不自由)で、重複障害の指導を担当している教諭3名に、この発達評価の項目により、重複障害児の実態把握を試みてもらい、項目ごとの行動記録をまとめる。

その際に、実態把握の実際を踏まえて、発達評価の項目ごとの課題等について意見をもらい、改善のための基本情報とする。

(3) 重度・重複障害児の指導場面における発達評価の実施

上記の発達評価項目にもとづき、重度・重複障害児の授業場面の活動から、その発達段階や行動特性を検討する。

4. 研究成果

(1) 重度・重複障害児の発達評価項目の整理

別紙（添付ファイル）に示すように、学習到達度チェックリストを改訂した。

(2) 発達評価の項目の妥当性の検討

実態把握、目標設定について実施し、項目の検討を行った。

具体的な事例

対象

対象生徒はA特別支援学校小学部3年の肢体不自由・知的障害の女子生徒（以下、A）であった。

Aの指導を担当する学級担任や自立活動担当、学学習支援員などでチェックリストにある各セルの行動項目を手がかりにAの行動について検討した。

表1 スコア表

教科	観点	スコア
国語	聞くこと（受け止め・対応）	4
	話すこと（表現・要求）	2
	読むこと（見ること）	4
	書くこと（操作）	2
算数	数と計算	外界の知覚
	量と測定	
	図形	
生活	生活スキル	2
体育	運動・動作	2
総計スコア		(22)

個別の指導計画

個別の指導計画でのAの実態は、1) 運動・動作面は、介助があれば座位姿勢の保持できるが、身体の反り返りや上下肢を伸展・内旋する緊張が強い状況であった。2) コミュニケーション面では、名前を呼ばれると気づく（表現、要求：スコア4相当）、相手を見ること（見ること：スコア2相当）がみられた。3) 身近な人（担任や母親等）に表情や口を動かして伝えようとする（見ること：スコア4相当）。4) 身振りや音声模倣はないが、発声は「あー、うー」などの発声をしたり（表現、要求：スコア4相当）、親しい人の声と他者の声を聞き分けたりすること（受け止め、反応：スコア4相当）ができた。

スコアの根拠となる行動について

表2「根拠となる行動」では、チェックリストによる実態把握として○や△、□などと判断をした行動項目を手がかりに、学校生活全体の中で観察された具体的な行動を記入した。

表2 スコアの根拠となる行動シート

教科	観点	スコアの根拠となる行動	スコア
国語	受け止め・対応	特定（保護者や担任など）の人に声をかけられると、視線を合わせて口をあけることがある。	4
	表現・要求	他者の働きかけで、手や足を動かすことがある。また、声を出すこともある。	2
	見ること	座位姿勢（介助）で、自分の手を見たり、モノを見たりする。	4
	操作	座位姿勢（介助）で、手を動かして、口元へ動かそうとする。	2
算数	外界の知覚	目の前にモノを提示すると、注視をする。音に気付き、表情を変える。	2
	生活	仰臥位の姿勢で、ゆったりしていると、ひとり笑いをすることがある。	2
	運動・動作	仰臥位で手や足、身体を反り返ることがある。	2

「次の目標となる行動シート」

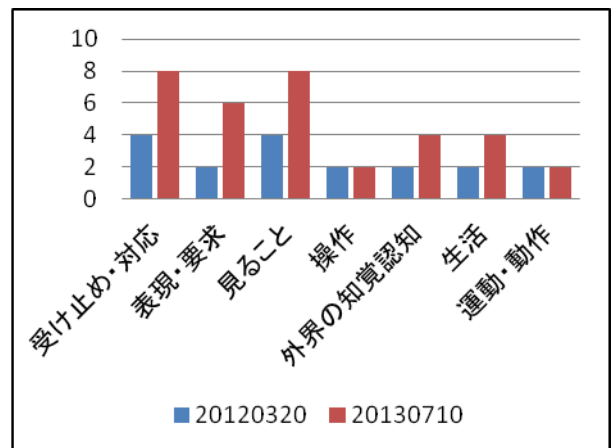
ここでは、スコアにチェックをした行動項目を踏まえ、次の目標となる行動を行動項目から選択した。チェックリストにある行動項目に や で選択をした中から、 をチェックしたスコアの一つ上の目標にする「上への広がり」か、 や にチェックした行動項目を重点として行う「横への広がり」とするか、複数の関係教員で検討した。

「指導内容・方法シート」について

チェックリストで実態を把握し、「根拠となる行動シート」（Aの具体的な行動を記入）、「次の目標となる行動シート」を作成すると、今度は「指導内容・方法シート」を作成した。

学習到達度チェックリストでの評価

「朝の会」や「個別の学習」における指導、さらには「自立活動」における運動・動作の指導を4月、5月、6月と積み重ねた。図1にこれらの実践によるチェックリストでみた変化を示した。



（研究協力者 古山 勝）

(3) 発達の経路の検討

チェックリスト内の個々の行動の有無が授業づくりの基礎資料となるが、それを手掛かりとして子どもの発達の様相を浮かび上げさせ、今後の指導のあり方を見いだすプロ

セスが、チェックリストによる実態把握と目標設定である。そして、その中心的な役割を担っているのが段階意義である。

チェックリストを活用する際の問題点

チェックリストが、その本来の目的から逸れて、安易な指導マニュアルとして使用されることになりかねない。その結果、子どもの実態を的確に把握してそれに見合った適切な指導を案出する教師の専門性が十分に発揮されないまま、授業が実践されるといった事態が十分に想定される。そこで、こうした問題点を考慮して、段階意義を踏まえながら授業づくりができるように考案されたのが、段階意義の系統図(田中、2013)である。

段階意義の系統図の概要

段階意義の系統図は、各段階意義がどのような発達の系統に含まれるのか、またチェックリスト内の個々の行動がどの段階意義と対応するのかを図示化したものである。チェックリストは障害が重度で重複している子どもの指導を念頭に置いて開発されたことを反映して、系統図はスコア1からスコア18までの各段階意義がどのような発達の側面を構成するのかを表す概念図となっている(図2)。この図から、チェックリストが大別して4つの発達の側面から構成されることがわかる(点線の円で囲まれた部分)。発達初期には、他者を含めた外界への注意の焦点化や持続、追従といった注意の制御の側面が子どもの発達の主要な部分となり、これが他の発達の側面の基盤となる。障害が重度で重複している子どもでは、この側面が指導の対象となることが多い。社会性・コミュニケーション行動は、スコア2の「自発運動」から分化した「発声」と、「外界の探索と注意の焦点化」から分化した「他者への注意と反応」が起点となり、その後、発語、社会的行動、言語理解の三つの系統へと枝分かれする。物の理解と操作は、スコア2の「自発運動」及び「外界の探索と注意の焦点化」からそれぞれ分化した「物の単純な操作」と「注意の持続」を起点とする系統が対になって発達する側面である。

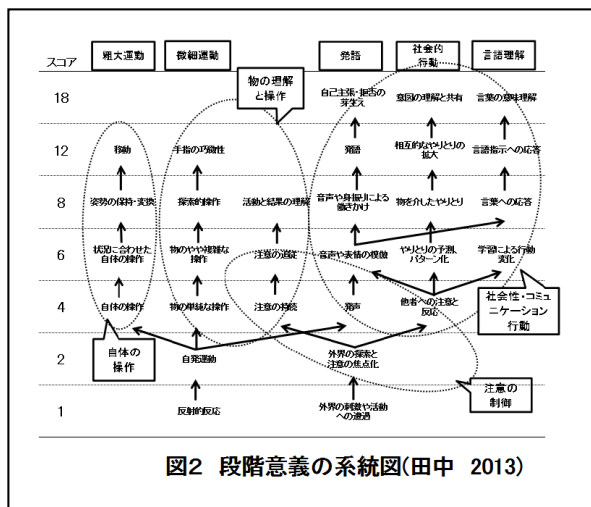


図2 段階意義の系統図(田中 2013)

最後の 自体の操作 は、「自発運動」から分化して「姿勢の保持」や「移動」といった粗大運動の系統となっている。

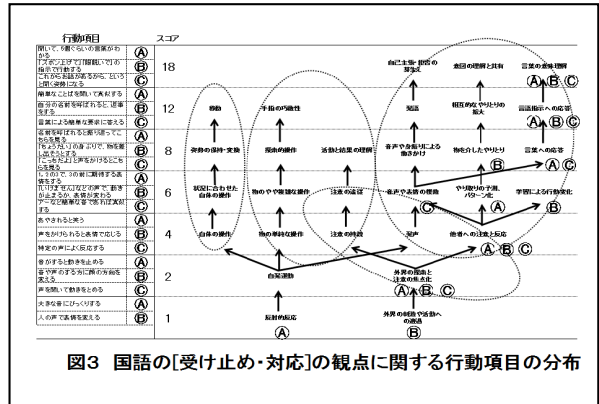


図3 国語の[受け止め・対応]の観点に関する行動項目の分布

チェックリストの行動項目と段階意義との対応関係

図3は、国語の教科の4観点の1つ、「聞く」の前段階とされる[受け止め・対応]の各行動項目がどの段階意義の代表となる行動であるのかを示している。この図で、左側の行動項目欄のアルファベット記号が、右側の系統図の同一スコア内の同一記号と対応している。例えば、スコア1にある「大きな音にびっくりする」の行動項目は、同一スコアの段階意義の「反射的反応」の代表となる行動である。こうした行動項目と段階意義との対応関係を視覚提示することで、各行動項目がどの段階意義と対応するのか、またどの発達の側面や系統に含まれるのかを理解するのが容易になる。また、教科やその観点を発達の側面から捉え直すこともでき、例えばこの図から、[受け止め・対応]の観点が注意の制御の発達を基盤として主に言語理解の系統に沿って育まれることがわかる。

(研究協力者 田中信利)

(4) チェックリストの課題

このチェックリストそのもの、また活用した授業づくりについては実践を重ねながら改善が求められる。今の時点で大きな課題としては、どのような点があげられるだろうか。

第1に、チェックリストはね重度・重複した障害の子どもを中心に検討してきた経緯もあって、スコア18までの内容は詳細になっているものの、それ以降の段階の検討がまだである。知的障害の子どもを対象とするには、スコア24からスコア72までの段階・意義の整理と行動項目の検討が必要になっている。

第2に、チェックリストの行動項目は、定型発達を踏まえた行動を基本としている。障害がある場合には見ることや聞くこと、手の操作が困難な場合も多い。この際には「代替

行動」を検討することになっているが、この代替行動の検討は授業実践者に任せている状況である。例えば、見ることが困難な場合の外界の探索や理解を示す行動の整理などが課題となっている。

第3に、音楽や図工などの他の教科の可能性を探ると共に、段階・意義を踏まえて、代表となる行動項目を再検討する必要がある。代表となる行動として示しているが、その妥当性をさらに吟味していく必要がある。
(徳永 豊)

(5) 主な発表論文等

〔雑誌論文〕(計2件)

1. 徳永豊

他者との出会いにより促される人間関係の構築

肢体不自由教育

日本肢体不自由教育研究会

212号 4-9 2013 査読無

2. 徳永豊

学びの段階に合わせた目標設定で授業をデザインする

実践障害児教育

学研教育出版

407号 34-39 2012 査読無

〔学会発表〕(計5件)

1. 徳永豊、古山勝、吉川知夫、一木薫、田中信利

「学習到達度チェックリスト」における発達段階の意義からみた「みる力」「きく力」

日本特殊教育学会第50回大会 筑波 2012年9月21日

2. 古山勝、徳永豊、吉川知夫、一木薫、田中信利

「学習到達度チェックリスト」を活用した重複障害のある子どもの授業づくり～子どもの学びを支える授業改善～

日本特殊教育学会第50回大会 筑波 2012年9月21日

3. 徳永豊、古山勝、吉川知夫、一木薫、田中信利

重度・重複障害の子どものための目標設定と学習評価 イギリスにおける取組と「学習到達度チェックリスト」に期待されるもの

日本特殊教育学会第49回大会 弘前 2011年9月20日

4. 古山勝、徳永豊、吉川知夫、一木薫

重複障害児における姿勢・運動発達が引き起こす社会性の発達の関連 目標設定における学習到達度チェックリストの活用

日本特殊教育学会第49回大会 弘前 2011年9月20日

5. 吉川知夫、徳永豊

重度・重複障害児との相互交渉における注意

の共有と大人の支持的行動 絵本読み場面における視線行動の分析から
日本特殊教育学会第49回大会 弘前 2011年9月20日

〔図書〕(計1件)

1. 徳永豊

肢体不自由児の教育

NHK出版

2014、総ページ数208

肢体不自由児の心理 1 発達を中心に
(66-79)

〔産業財産権〕

出願状況(計0件)

取得状況(計0件)

〔その他〕

ホームページ等

関連する報告書

http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kan kobutsu/pub_f/F-138.html

6. 研究組織

(1) 研究代表者

徳永 豊 (TOKUNAGA Yutaka)

福岡大学・人文学部・教授

研究者番号: 30217492

(2) 研究分担者 なし

(3) 連携研究者 なし