

科学研究費助成事業 研究成果報告書



令和 3 年 6 月 19 日現在

機関番号：12102

研究種目：奨励研究

研究期間：2020～2020

課題番号：20H00824

研究課題名 重度・重複障害児の質的变化過程を踏まえた共同注意への働きかけと評価指標の開発

研究代表者

岡本 義治 (okamoto, yoshiharu)

筑波大学・附属桐が丘特別支援学校・教諭

交付決定額（研究期間全体）：（直接経費） 400,000 円

研究成果の概要：本研究は、共同注意評価指標の構成要素の一つである、重度・重複障害児への教員の働きかけと、児童・生徒の共同注意の特徴を明らかにすることを目的とした。そこで、学校における個別学習場面の記録から分析データを抽出し、トランスクリプトによる質的变化過程の類似項目から分析した。その結果、教員は認知機能を考慮した働きかけを行い、児童・生徒は認知機能に対して二項関係形成から三項関係への様相を特徴として示していた。特に、教材に視線を向ける、教材を見ることで共有するなど、視線が重要な指標となると考えられた。今後の課題は、共同注意の評価指標の作成と教員の働きかけを検証する必要が示された。

研究成果の学術的意義や社会的意義

先行研究では、共同注意の形成は明らかにされてきたが、重度・重複障害児の指導のあり方に対する具体的な指標が得られず、授業改善につながりにくい課題が示されていた。本研究の成果は、学校現場における教員と重度・重複障害児の共同注意に関する実態を把握する点で、学術的意義を有すると考えられた。また、本研究は重度・重複障害児への授業改善や指導に関する方略だけでなく、重度・重複障害児の共同注意を考慮した環境設定や教材などに活用でき、重度・重複障害児の合理的配慮を提供する際の根拠となる点で、社会的意義を有すると考えられた。

研究分野：特別支援教育

キーワード：重度・重複障害児 共同注意 トランスクリプト

1. 研究の目的

共同注意は、重度・重複障害児のコミュニケーションや発達の視点として重要である。重度・重複障害児の共同注意は、臨床事例により検討されてきていることから評価指標となると考えられる。しかし、学校での共同注意の体系的な評価指標は報告されていない。そこで、本研究は、共同注意評価指標の構成要素の一つである、重度・重複障害児の共同注意に関する教員の働きかけと児童・生徒の特徴を、認知機能（宇佐川，2007）の分類から作成することを目的とした。

2. 研究成果

肢体不自由特別支援学校に在籍している盲・聾児を除く重度・重複障害児6～18歳を対象に、学校で共同注意が自然に行われている個別学習場面をVTRで記録した。個別学習場面のVTR記録は、肢体不自由特別支援学校で行われた課題の授業で行った。この課題の授業は、教科等を合わせた指導で行い、教育課程上の教科等の名称は小学部では自立活動、国語、算数、中学部及び高等部では自立活動、国語、数学であった。撮影では、学校での自然な共同注意を研究の目的としたため、授業者には、「いつものように授業してください。」と教示した。また、使用する教材や姿勢、指導内容、児童・生徒の座る位置などはいっさい指示しなかった。撮影は、授業開始前にビデオを設置し、それ以外の授業時は在室しなかった。撮影は、教員と児童・生徒の両者の関わりが映るように児童・生徒の真横、もしくは児童・生徒の斜め前に設置し、三脚を用いて固定して撮影した。筆者以外での撮影3本は、研究目的を伝え、教員と児童・生徒の両者の関わりが映るような位置で撮影してもらった。撮影した時間帯は、45本が13時20分～14時20分の1時間以内で実施した。6本は、10時20分～11時20分の1時間以内で実施した。撮影場所は、肢体不自由特別支援学校内の授業場所である各学部の教室および、個室になれる教室であった。VTR記録では、1対1の場面が10分に満たない5本は、VTR欠損として除外した。VTR記録は、それぞれの録画時間が異なることから、分析対象場面の抽出条件に応じて、計5分間の課題授業場面を抽出し分析データとした。この結果、分析対象となった分析データは45本であった。

次にこの分析データを、インリアル指導法（里見・近藤・岩井，2005）や李&田中（2010）を参考にしてトランスクリプトを作成し、重度・重複障害児の共同注意への働きかけと児童・生徒の特徴を質的変化過程の類似項目から分析した。

表1では、この分析結果を認知機能の分類で整理し、類似項目の特徴を例示として示した。Ⅰ水準では、教員が児童・生徒の身体を使った働きかけをして、児童・生徒は伝達意図ではないリアクションとしての反応を示す特徴が見られた。Ⅱ水準では、教員が児童の身体を介助しながら動きを引き出す働きかけをして、児童・生徒は視線を伴わないが伝達意図のある反応を示す特徴が見られた。Ⅲ水準では、教員が教材の提示や介助で視線への働きかけをして、児童・生徒は視線を伴いながら伝達意図のある反応を示す特徴が見られた。Ⅳ水準では、三項関係となる教材を用いた働きかけをして、児童・生徒は教員に意識を向けながら反応を示す特徴が見られた。Ⅴ水準では、教材を用いた課題を共有する働きかけをして、児童・生徒は共有した課題に応じた反応を示す特徴が見られた。Ⅵ水準では、文脈を含めた意図を共有する働きかけをして、児童・生徒は他者意図を理解した反応を示す特徴が見られた。

これらの質的変化過程の結果から、重度・重複障害児においても認知機能の発達に対して、教員は働きかけを工夫し、児童・生徒は二項関係から三項関係を含む共同注意に関連した行動を特徴として示していた。特に教材に視線を向ける、教員に視線を合わせる、教材を見ることなどで共有するなど、視線が重要な指標となると考えられた。新型コロナウイルスの影響に伴い研究内容に変更が生じたため、共同注意の評価指標の作成と有効な働きかけの検証については課題が残った。また、重度・重複障害児の共同注意に強く影響する、教員と児童・生徒の継続的な相互変容過程については解明の課題が残された。

先行研究では、共同注意の形成は明らかにされてきたが、重度・重複障害児の指導のあり方に対する具体的な指標が得られず、授業改善につながりにくい課題が示されていた。本研究の成果は、学校現場における教員と重度・重複障害児の共同注意に関する実態を把握する点で、学術的意義を有すると考えられた。また、本研究は重度・重複障害児への授業改善や指導に関する方略だけでなく、重度・重複障害児の共同注意を考慮した環境設定や教材などに活用でき、重度・重複障害児の合理的配慮を提供する際の根拠となる点で、社会的意義を有すると考えられた。

表 1 認知機能分類による共同注意の質的変化過程に関する類似項目の特徴例

	教員の働きかけ	児童の様子
I 水準	指を一本摘み、「ヒュー、ボン」と引っ張る。	「うー」と大きな声を出して、目をクルクル回す。
	手のひらを握り、「手のひらギュギュ」と言う。	教員や右を見る。右手を前に出して、ゆらゆらさせる。
	「これで手の体操は、おしまい」と手を机に置く。	顔を教員に向け、目を上横に動かす。
	「今から、プレイブックを見て、触りたいと思います」と本をたたいて音を出す。	「うー、うー、うー」と声を出すようになる。本の方に目を向けた後、目線は外れる。
II 水準	両肘を持ち「いくよ。」と声をかける。	顔を振り、大きく息を吸う。
	「どうする？」と顔を見ながら聞く。	顔を下げてスイッチの方を見た後、顔を上げる。大きく息を吸い、両手をスイッチから離す。
	「先生と一緒にやる？」と聞き、両肘を支え、手の動きの方向性を支持する。	顔をスイッチの方に向ける。「あー」と声を出して教員の方を見た後、顔を横に向ける。
	「そうだね。やりたいよね」と伝える。	手が一瞬スイッチに触れ、音や振動が鳴り、児童が笑う。
III 水準	「ここだよ。ここだよ」と、指の間にひもを持たせる。箱を揺らして、注目させる。	顔は正面を向き、左手でひもを引くように動かすが、ひもを離してしまう。
	「見ないかね」と顔を箱の方に向ける。	手を動かしながらも、箱に注目ができるようになる。
	「そう、見て」と箱を注目できる方向に変える。	箱を見て、右手の指でひもを持つ。
	「うまい、もうちょっとだ」と箱を左側へずらし、ひもが引っ張られるようにする。	箱を見つめ、右手の指でひもをしっかりと持っている。
IV 水準	歯ブラシを見せ「歯磨きをしてね」と伝える。	歯ブラシを教員から取り、自分の口元に持っていく。
	「お人形にしてあげて」と、人形を指差し、児童の顔を見る。	身体と頭を大きく前後左右に揺らしながら、歯ブラシを人形の方に持っていく。
	「お人形に歯磨きして」と言い、児童を見つめる。	人形の方を見て、歯ブラシを人形に向けて横に動かす。
	「はい、丸」と正解を伝える。	歯ブラシを人形に向けて動かす。
V 水準	「では、クイズ！これは、なにを書いてあるでしょう？」と、カードを見せる。	カードを見るとすぐに「う」と答える。
	「う？」と、カードを見て、「正解」と伝える。	うれしそうな笑顔を見せる。
	「では、次」「じゃん」とカードを顔の前に示す。	カードを見ると、前のめりになりながら「あ」と答える。
	「あ？」と、カードを見て、「正解」と伝える。	正解の声に、うれしそうに笑顔を見せる。
VI 水準	「身体を洗う場所はどこかな？ドロップトークで探してください」と、問いかける。	iPadを見て探した後、教員の方に顔を向け、教員に指を差す。
	「ヒントがほしいの？自分で考えてね」と伝える。	iPadに視線を落とし、考える。
	「身体を洗う場所だよ」とヒントを伝える。	iPadに顔を向け、指で差しながら考えた後、教員を見る。
	「ここにあるよ。」とiPadの問題部分を指差す。	その問題部分を見る。
〈伝達意図の表し方〉		
	相手が反応を返した時	相手が反応を返していない時
伝達意図がある		
伝達意図 + 視線		
伝達意図がない		

(李ら, 2010 を参考)

主な発表論文等

- 〔雑誌論文〕 計0件
- 〔学会発表〕 計0件
- 〔図書〕 計0件
- 〔産業財産権〕
- 〔その他〕

—

研究組織（研究協力者）

氏名	ローマ字氏名
----	--------