

## 第3節 事例研究2

### 重度・重複障害児のコミュニケーション行動形成の指導

#### －三項関係におけるリーチング行動の発達－

古 山 勝

(筑波大学附属桐が丘養護学校)

キーワード 共同注意関連行動 三項関係 リーチング

**要旨：**子どもの指さし（pointing）行動は、おおよそ1歳前後に見られるようになり、他者に対して対象を指示する一種の身振り行動として、コミュニケーションの重要な役割をもつ。本研究では、共同注意関連行動及び乳幼児の発達研究を手がかりに、重度・重複障害児の三項関係の形成に向けての「リーチング行動」から「手差し行動」への発達に関する過程を検討した。重度・重複障害の事例の行動として、ステージⅠでは、他者の注意や意図に関係のない玩具へのリーチングであった。ステージⅡでは、他者が玩具へ指さしをすると注意を向けたり、応答的要求発声がみられたりするようになった。ステージⅢでは、他者への自発的要求発声や要求としての手差し行動とともにアイコンタクト等の行動が見られるようになった。しかし、対象物を定位するための手差し行動から指さし行動への変化は見られなかった。このことから重度・重複障害児においては、乳幼児の共同注意行動の出現時期とは異なるが、「他者意図の理解」や「応答の提示・手渡し」「指さしの産出」などは、乳幼児と同じように、三項関係を形成していく中で共同注意行動が発達する可能性が示唆された。

#### 1. 研究の目的

重度・重複障害のある子どもは、言語、運動、認知、社会性など様々な領域において発達の遅れがみられる。しかし、重度・重複障害のある子どもが周囲の人とコミュニケーションをする際に、表情や視線、身体の動き、発声、身振りなどの非言語的コミュニケーションを使いながら、自己表現をしている。しかし、関係わり手がその伝達意図や伝達内容、伝達手段などを適切に捉え、相互が共感し合う活動場面を設定する中に、コミュニケーション行動が発達する重要な要素があると考えられる。

徳永（2003）は、重複障害児の対人相互交渉の検討について、外界の情報をどのように取り込み（知覚過程）、どのように判断し（認知過程）、どのように行動を形成するか（表出過程）を検討する必要があることを示した。その中で、身体接触を伴う動作を取り上げ、「動きの課題」に取り組む中で、動きの課題や関わり手に子どもが注意を向け、その注意をコントロールすることを学習したために、言語的なやりとりが成立するようになったと考察している。このことは、身体を通じたやりとりが展開され、子供（自己）－対象（課題）－相手（他者）という対人的相互交渉における三項関係として捉えることができる。大神（2002）は、乳幼児発達の視点から二項関係（dyad）及び三項関係（triad）における共同注意関連の30項目からなる質問紙を作成し、1,000名の乳幼児（生後8ヶ月から2ヶ月ごとに6回、延べ人数6,000人）を対象として調査を実施した。その共同注意関連行動の平均出現時期から「視線内の指さし理解」や「視線

追従」などの「他者意図の理解」後に、「提示・手渡し」があり「指さしの産出」「社会的参照」が出現することを示唆している。この共同注意関連行動の出現データからも、発達の起源や初期言語とコミュニケーションの発達に共同注意を成立させる要素が大きな役割を示している。

子どもの指さし (pointing) 行動は、おおよそ1歳前後に見られるようになる。この指さしとは、外界の対象物に対して、定位しながら腕を伸ばして、指し示す行動である。指さしは、最近では人間と係わったチンパンジーで見られると言われている (正高, 1999) が、本来は人間特有の行動様式であり、非言語的コミュニケーションの基礎になる行動である。自分が外界の対象物を認知し、他者に対して対象を指示する一種の身振り行動であり、コミュニケーションとして重要な役割をもつ象徴的な行為といえる。正高 (2001) は、指さし行動の起源説として①「リーチング省略説」、②「リーチング誤解説」、③「指さし行動生得説」と便宜的に捉えている。ただし、実際に仮説の妥当性が検証されているわけではないとしている。

肢体不自由を伴った重度・重複障害児の認知発達は、共同注意の前提である人や物との二項関係の中で、自分から働きかけることや働きかけられることにより、外界とつながりが深くなり、対人行動やコミュニケーション行動、認知、運動などが発達すると考えられる。

本研究では、乳幼児の発達研究を手がかりに、重度・重複障害児の共同注意関連行動及びコミュニケーション行動形成に関する実践研究を行う。また、実態把握や評価においての学習到達度チェックリスト (徳永, 2005) を活用し、その妥当性についても検討することを目的とした。

## 2. 研究仮説

重度・重複障害児が非言語的コミュニケーションの一つとしての指さし行動を獲得するまでの過程は、外界の対象物の知覚、発見と認知、理解にあり、またその対象物への興味から要求行動としてのコミュニケーション手段の獲得が大きく関与していると考えられる。

そこで、アイコンタクトや身振り行動がみられない重度・重複障害児に、対象物の発見や理解等ができる環境設定をすること、すなわち聴覚や触覚、視覚などの情報を複合的に共有し、三項関係において相互交渉する中で、コミュニケーション手段としてのアイコンタクトや発声、リーチング行動、他者の意図理解などの共同注意行動の発達が獲得されると考えられる。

## 3. 研究方法

### (1) 対象児

#### 1) 実態

小学部5年生男子1名であり、肢体不自由養護学校に在籍する脳性まひ、知的障害がある。

本児は、音の出る玩具や絵本、歌やキーボードなどが好きで、かかわり手の介入を拒むことはないが、視線を合わせたり、相手の意図やしぐさや身振りによって行動したりするようなことは見られない。また、自分だけで好きなように本をめくったり、投げたり、キーボードを弾いたりして、かかわり手を介してのやりとりはあまり見られない。身体的な面では、右手のまひが強く、腰から背中、首まわりなど強い緊張がある。左手を使って物を掌握したり、キーボードを操作したりする。コミュニケーション面では、応答的な返事はするが、自分からの要求的発声は見られない。情動面では、気持ちが高まると大きな声を出したり、突然叩いたりすることがある。

## 2) 検査結果

発達評価として乳幼児発達スケールKIDSと遠城寺式乳幼児分析的発達検査のデータを示した。

### ・乳幼児発達スケールKIDS

(TYPE T 0歳1ヶ月～6歳11ヶ月) (H. 17. 02. 20実施)

運動：7ヶ月      操作：9ヶ月      理解言語：10ヶ月  
 表出言語：7ヶ月      概念：データなし      対子ども社会性：1歳  
 対成人社会性：4ヶ月      しつけ：1歳5ヶ月      食事：5ヶ月  
総合発達年齢 7ヶ月

### ・遠城寺式乳幼児分析的発達検査 (H17.01.25実施)

移動運動：0.6～0.7      手の運動：0.8～0.9      基本的習慣：1.6～1.9  
 対人関係：1.0～1.2      発語：0.11～1.0      言語理解：1.6～1.9

## 3) 学習到達度チェックリストの結果

表1 事例Iの学習到達度スコア

I (12歳3カ月)		実施 2005年9月14日	
スケール		段階	スコア
国語	聞くこと・話すこと	1-4	6
	読むこと	1-4	6
	書くこと	1-4	6
算数	数と計算	1-3	4
	量と測定	1-3	4
	図形	1-3	4
生活	生活スキル	1-6	10
体育	運動・動作	1-4	6
総計スコア			46

総計スコア 46      平均スコア 5.75

## ア 評価の概要

### a 国語

#### 【聞くこと・話すこと】

特定の声かけや活動等に対して、発声による返事をしたり、手を伸ばしたりして応えることが可能になってきた。発声としては、「アッ（応答的な返事）」「ママ」「ピアピア」「ババチカ ババチカ」等があるが、意味は不明である。理解については、「ちょうだい」「バイバイ」「さようなら」「ダメ」等の指示に応えることができるようになってきた。また、身体部位に関しては、「おなか」「あたま」「くち」「て」等の指示に対して、左手で応えることができる。相手を見ることはあるが、視線を合わせたり、叙述的な視線を向けたりすることは少ない。ジェスチャーで「バイバイ」は意思表示できる。

## 【読むこと】

視覚は乱視があるが、自分の好きな物に手を伸ばしたり、握ったりすることができる。また、絵本を自分でめくこともできる。絵本「大きなかぶ」では、「うんとこしょ、どっこいしょ」のフレーズが好きで、嬉しそうな表情と手拍子をする様子が見られる。

キーボードでは、自分でリズム打ちやグリッサンド（鍵盤を滑らかに滑らせて音を出す）等、自分の好みの音やリズム等を出すことができる。

## 【書くこと】

楽器や本などを握って手渡すことができるようになってきた。しかし、気に入らなかつたり、飽きたりすると、落としたり、投げたりしてしまう。キーボードを使って、自分で音を出して楽しむことができる。また、キーボードのボタン等の操作も左手の人差し指を使って押すことができ、自分の好きなボタン（自動演奏）を選ぶこともできる。

### b 算数

#### 【数と計算，量と測定，図形】

「本を渡して」「バイバイ」等の特定の言葉かけに応じて、ジェスチャーを行動に移すことができるようになってきた。また、「お母さんはどこにいるの？」と話しかけると、そばにいるお母さんを見ることもできる。大小の区別や色の識別は難しい。

### c 生活；生活スキル

自分でコップを持って飲むことができる（コップを落とすため援助者がそばにいる必要がある）。指示があれば、タオルで口を拭くことができる。排泄は、便座に座ると自分で排尿することがある。しかし、尿意を知らせることは難しい。食事は、食物をフォーク等に刺した状態にすると、自分でフォークを握って口へ運び食べることができる。

### d 体育；運動・動作

座位保持椅子に座り、左手を使ってボタンを押したり、物を落としたりすることはできる。また少しずつ右手を使うようになり、物を押さえたり、支持したりするようになってきた。SRCウォーカー（歩行補助具）に乗って、興味がある目的物に向かって（興味がある物があれば）、3メートル程度の移動は可能である。50メートル走では、車椅子に乗った状態で援助者と一緒にバトン等を握り、走ることができる。車椅子操作は右手のまひが強く、左手で行うので難しい。ずり這いや寝返りで移動をする。

## イ 学習課題と指導

### a 国語

#### 【聞くこと・話すこと】

相互的なかかわりの中で、身振りサインを獲得する。また、応答的な反応から自発的な身振りサインやシンボルを学習する段階と考える。

#### 【読むこと】

具体物から写真・絵カードやシンボルカードへの抽象的な意味を理解する段階にあると考える。具体物から抽象的なカードの意味理解をする。

#### 【書くこと】

なぞり板やひも、棒外し・通し、縦や横などの枠指定のなぐり書き等の学習段階と考える。

### b 算数

#### 【数と計算，量と測定，図形】

個別学習で、物を操作しながら指示した言葉を理解する段階にあると考えられる。例えば、キーボード遊びやボール遊び等を通して、具体的な操作をしたり、具体物と音声言語のマッチングをしたりする段階

と考える。

## (2) 指導のねらい

日常生活行動の観察やアセスメント、前籍校からの情報、保護者からの聞き取り等から「○○をしますか?」に「あ」と応えたり、「どっちにしますか」の問いかけに手を伸ばしたりなどの応答的な反応はある。しかし、他者と視線を合わせたり、かかわり手の表情や行為に関心を向けたりすることが難しい。また、突然近くいる友達や教員を叩いたり、噛んだり、物を投げたりすることもあることから、他者とのかかわりを通して情動面の安定を図るとともに、要求伝達手段の確立が必要であると考え。

具体的な指導の方向性について、学習到達度スコアを踏まえて、課題とした国語や算数の基礎学習としては、本児の好きな遊びを通して相互的なかかわりの中でアイコンタクトや発声、指さし等の身振りサインの獲得や具体物から抽象的なカードの意味理解、具体物と音声言語のマッチング等の指導を行うことで、コミュニケーション行動形成や教科前の初期学習を図ることをねらいとした。

## (3) 指導方法

### ア 実施期間及び回数

2005年2月～2005年6月に行った個別学習20回の指導であった。

### イ 指導の手続き

表2に示すように、具体物や写真カード等の呈示に対して、①視線、②発声、③リーチングの3点について行動分析を行った。指導場面(約20分)をビデオ録画し、場面分析した。

### ウ 目的

- ① 具体物を選択する場面で、指さしや発声、視線等で相手に要求する。
- ② 具体物と写真カードのマッチングをする。

### エ 活動内容

- ・具体物や写真カードで、遊びを選択する。  
(キーボード、絵本、カセットデッキ、アンパンマン)

#### 【ステージⅠ】

- 2つの具体物や2枚の写真カードから遊びを選び、具体物とマッチングする。
  - ・児童が手を伸ばすと選択肢に手が届くくらいの位置に、選択肢を呈示する。
  - ・1つずつ選択肢を呈示した後に、選択肢2つを同時に呈示する。

#### 【ステージⅡ】

- 3枚の写真カードから遊びを選び、具体物とマッチングする。
  - ・選択した具体物の位置を指さしで示す。
  - ・3枚の写真カードを1枚ずつ呈示する。

#### 【ステージⅢ】

- 4枚の写真カードから遊びを選び、具体物とマッチングする。
  - ・具体物の位置を指さしで示す。
  - ・4枚の写真カードを1枚ずつ呈示する。

表2 指導における子どもの行動指標



学習内容	教師の手だて	期待される子どもの行動	子どもの行動指標
具体物と写真カードのマッチング	1. 具体物の位置を指さしで確認する。 2. 写真カードを呈示して、何の遊びをするか質問をする。 3. 写真カード選択と具体物とのマッチングを促す。	1. 視線を対象物や教員へ向ける。また、発声をする。 2. 教員と視線を合わせる。写真カードを取り、教員へ手渡す。 3. 対象物へ手差しをする。教員へ視線や発声で応える。	・指さしの方向を見る ・応答 ・リーチング ・対象物を見る ・カードの手渡し ・発声 など

#### 4. 指導結果と考察

具体物、写真カードでキーボード、絵本、カセットデッキ、アンパンマン等の遊びを選択する活動について、表3に示すように経過であった。行動指標として、視線（対象物、他者、その他）や発声、リーチング等とし、各ステージごとの行動特徴を示した。

表3 遊び選択の行動

行動指標		ステージⅠ (2005. 2. 18～3. 3)	ステージⅡ (2005. 3. 7～4. 14)	ステージⅢ (2005. 4. 19～6. 17)
視線	対象物	<ul style="list-style-type: none"> <li>・対象物を注視する。</li> <li>・対象物に視線を向けていることが多い。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・始めは左側の対象物を見ていたが、話しかけることで、右側を見るようになった。</li> <li>・対象物を呈示すると、視線の動きが左右の比較をする動きになった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・興味のある物へ注視したり、指さしたりする方向を見るようになった。</li> <li>・4つのある対象物からすぐに1つの物を見て遊ぶ。</li> </ul>
	他者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者が話しかけても、対象物を見ていた。</li> <li>・他者への意識が薄い。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・気づいているが、他者へ視線を向けない。</li> <li>・視野内に対象物と顔を近づけると、他者を見るようになった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・対象物を呈示し、「何で遊ぼうか。」と話しかけると、他者に対して視線を向けるようになってきた。</li> </ul>
	その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・飽きたり、興味がなくなったりすると周りを見る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者の動きや具体物の位置を見ている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・その他へ視線が移ることが少なくなった。</li> </ul>

発声	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「これ読もうか」等の話しかけに対して、「あ」と返事をしたり、無言で対象物へ手を伸ばしたりする。</li> <li>・突然笑ったり、奇声を上げたりすることも見られた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者の話しかけに対して、応答的に返事をするようになった。</li> <li>・一つずつの呈示をすると、興味のある対象物の時に、返事をするようになった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者の話しかけに応じて、発声で確実に応えたり、期待をするような発声をしたりするようになった。</li> <li>・対象物を呈示して話しかけると、嬉しそうな声を出す。</li> </ul>
リーチング	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者に関係なく、対象物へ手を伸ばし、自分の手元へ引き寄せる。</li> <li>・手を伸ばすが、一定の停止をしていない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・左側の対象物へリーチングすることが多く見られたが、次第に興味のある対象物へリーチングするようになった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者の話を聞いた後、対象物に対してリーチング行動が手差し行動へと変化が見られた。</li> <li>・手差しをして、相手に伝えるようになってきた。</li> </ul>
様子	 <p>対象物へのリーチング</p>	 <p>2枚の写真カードの選択場面</p>	 <p>対象物への手差し行動</p>

その子どもの様子の変化を、ウェルナーとカプランの原初的共有状況の基本図や大神（2000）を手がかりに三項関係の構造として（図1）を示した。また、徳永（2004）が示した子どもが誕生してから言語的なやりとりが可能になる時期までの7つの発達段階を位置づけて考察をした。

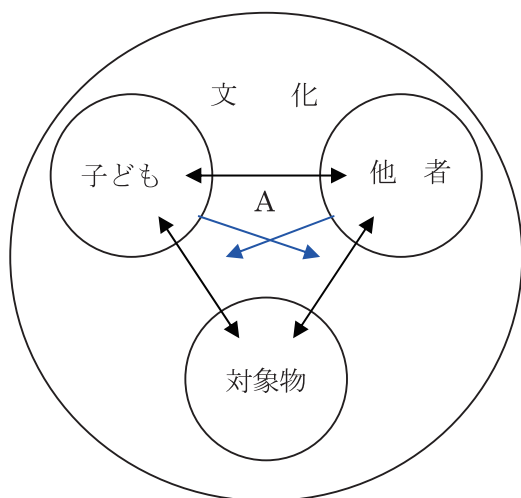


図1 三項関係の構造  
A：相互理解をした三項関係の成立

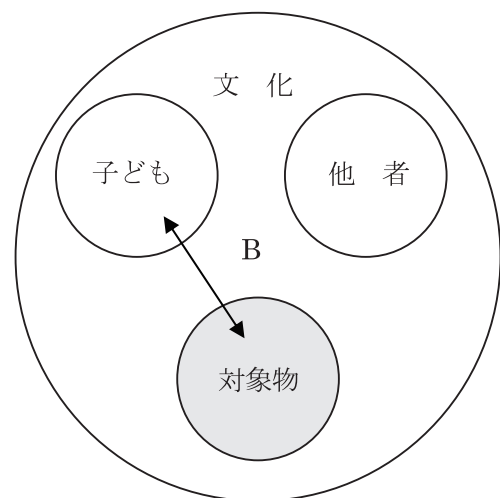


図2-1 物との操作  
B：物との二項関係の成立

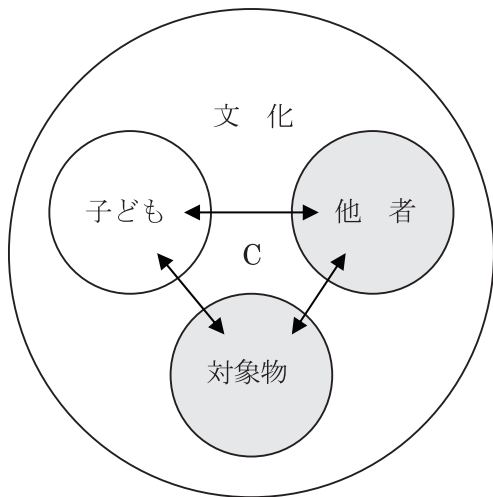


図2-2 初期の三項関係

C：物を介した初期の三項関係の成立

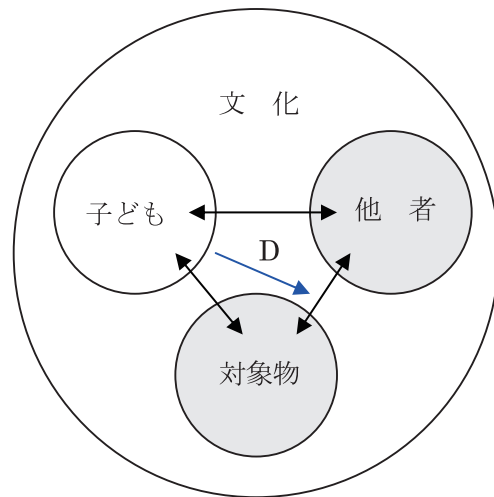


図2-3 他者意図の理解

D：他者意図の理解を前提とした二項関係の成立

### (1) ステージⅠ：物との二項関係の成立

ステージⅠの指導開始時は、興味のある本や玩具、楽器を児童の前に呈示すると対象物を掌握したり、引き寄せたりする行為であった。また、話しかけも他者に対して注意を向けず、本や楽器等へ注目していた。他者に視線を合わせたり、注意を向けたり、表情を見たり等の共同注意行動が成立していなかった。要求伝達手段は、「対象物への視線・注視」「対象物へのリーチング・掌握」「応答的な発声」等の行為である。これらのことから外界への興味や関心を持ち、物への探索活動が優位にある段階として「物との操作・B：物との二項関係の成立」の段階（図2-1）であったと考えられる。



写真1

### (2) ステージⅡ：初期の三項関係及び他者の意図理解への芽生え

ステージⅡの指導では、2つの具体物を児童の目の前に呈示をすると、右まひがあるためか左側優位にリーチングをしていた。対象物には注視をすることから、対象物の近くに係わり手の顔を寄せて視野内に入るようにしたことで、話しかけると応答的な返事をしたり、かわり手に視線を向けたりすることが多く見られるようになった。また、2つの対象物を見比べてからリーチングしたり、リーチングしてかわり手の顔を見たりするようになってきた。さらに、確認のために教員が対象物へ指さしをすると、笑顔と発声で応える様子も見られた。これらのことから、他者が操作する対象物に注意、注目、視線を向け、これから始め



写真2



る活動への期待感やイメージがふくらむ等の興味や関心が向き始めたことや、教員が対象物へ指さしたら笑顔になり発声で応えたり、指さしする前の音声だけでも発声をしたりと、対象物を操作する他者の意図や思いに気づき始めた。「初期の三項関係，C：物を介した初期の三項関係の成立」（図2-2）と「他者の意図理解，D：他者意図の理解を前提とした二項関係の成立」が混在する段階にあると考えられる。さらに、2つの対象物と音声言語が一致し始め「○○はどこ？」と尋ねると、リーチングして、一定の間手を保持しながら、選択できるようになり、写真カードで選べるようになり、他者の意図理解だけでなく、リーチングから手差し行動へと自己行為の意味を理解し始めた。音声言語と写真や絵カードを活用してのカード学習等の抽象的な初期学習の可能性が示唆された。

### （3）ステージⅢ：三項関係の成立へ

ステージⅢの指導では、自分から手差し行動をしたり、他者へ発声で呼びかけたり、視線を向けたりするなどの要求伝達手段の変化が見られるようになった。また、対象物と音声言語のマッチングも可能になり、「何で遊びたいの？」の問いかけに対して、対象物へ手差し行動をしてから係わり手を見るなど、叙述的な視線や手差し行動として相互要求伝達手段へと変化が見られるようになった。また、3枚の絵カードから好きな遊びを選択することや絵カードと具体物のマッチング等の活動を通して、教員との活動を共有して楽しむ中でアイコンタクトや叙述的な視線や応答的な発声、応答の手差しなどの共同注意行動の出現が増えてきた。これは本児が他者の心に気づき、他者を行為の主体者として認識する段階になり、相互理解のある三項関係（図1）の成立として考えられる。

### （4）日常生活でのエピソード

指導の後半では、教室にある物や人などを見渡して自分から手差しと発声で近くにいる他者へ要求したり、係わり手に対して発声と手差し、視線、笑顔などの複合的なコミュニケーション手段を活用したりする様子が増えた。また、車椅子を操作して遊びたい物へ自分から移動し、周囲に何がどこにあるか把握してより積極的に他者と係わりながらコミュニケーションをするようになった。

教員や友達とのかかわりや学習場面等の学校生活全般の行動において、叩いたり、噛んだり、奇声を上げたりすることが少なくなり、落ち着いて学習に取り組むようになってきた。左手優位に物を操作していたが、

本を読む時に右手を使う様子も見られるようになった。また、登校時に母親に送られて別れる時に後方追視をしたり、寂しそうな表情をしたり、注意をされた時に視線を合わせて相手の表情を見てから泣き出したりする等と他者に対する感情表出もはっきりとしてきた。



写真3

## 5. まとめ

### （1）三項関係によるコミュニケーション行動形成

本事例では、肢体不自由を伴った重度・重複障害児のコミュニケーション行動形成について、子ども-他者-対象物の三項関係において視線や発声、リーチング行動などの共同注意関連行動に着目して指導を行った。指導開始時は、対人的注意が希薄であり、対象物との二項関係の世界でのかかわりであった

が、子どもの視野内に物と他者の表情を組み込むことで、他者の表情へ意識が向くようになったと考えられる。これは生後2か月頃、子どもは目の前にいる他者の顔へ注意を向け、しっかりと目を合わせはじめる。この乳児と他者による対面的な係わりの場面は「二者の視線が出会う単純な共同注意」(Bruner, 1995)あるいは「対面的共同注意」(大藪, 2004)と名付けられ、共同注意の原初的形態として位置づけられている。事例においても、対象物との二項関係から他者への視線を向ける行動へつながり、その他者の表情やしぐさ、身振りなどに気づき、他者の意図理解が形成されると言える。その前提としては、遊びを通しての他者と子どもの二項関係が重要で、対面的な係わりを通して相互理解が深まり、豊かな情動表出が見られるようになったと考えられる。

徳永(1995, 1996)は、重度の肢体不自由と重度の知的障害があり、アイコンタクトが難しく、自発的な動きとしてわずかな手の動きしかみられない子どもに対して「一緒に腕を上げる」という課題の中で、相互交渉を成立させ、子どもの表情や対人的な働きかけが生じてきたと報告している。この研究と同じように古山(2005)は、事例の対象児に対しても「一緒に腕を上げる」課題を行うことで、アイコンタクトや指示理解、他者の意図理解、自己動作コントロールのきっかけになったと同じ結果を示している。

本事例を踏まえて、重度・重複障害児も三項関係の前提である子どもと他者との相互的なかわりが重要であり、子どもと他者との間で対象物を共有する活動を通して、対人行動やコミュニケーション行動、認知、運動などが発達することが示唆された。また、大神(2004)が作成した縦断調査の質問事項を基に、共同注意関連行動に関するチェック表(古山, 徳永, 2005)を作成し、対象児の共同注意関連行動の指導開始前と指導後の評価を行い、子どもの進歩状況や行動変化として示した(表4)。

表4 共同注意行動に関する項目チェック表

共同注意に関する項目		行 動 指 標	2005/ 02.14	備 考	2005/ 07.10	備 考
他者意図の理解	視野内の指さし理解	・大人がおもちゃを指さすと、子どもはその方向を見る。	△	指す前に見る	○	確実に視線を向ける。
	視線追従	・大人が指さしをしないで、ある方向を見ると、子どももその方向を見る。	×		△	向かい合い、「あれ」等の音声が伴う場合
	後方の指さし理解	・大人が子どもの後ろにあるおもちゃを指さすと、振り返ってそれを見る。	×		△	
提示・手渡し	応答の提示・手渡し	・子どもが持っているものを指さして、「それちょうだい」と言うと、渡したり、見せたりする。	△	気がつくと	○	他者に視線を向けて、笑顔で応える
	自発的提示・手渡し	・子どもが自分から、おもちゃ等を差し出して大人に渡したり、見せたりする。	×		△	
指さしの産出	要求の指さし	・子どもがほしい「もの」がある時、自分からそれを指さして要求する。	△	手を伸ばす	○	2枚写真・絵カードから視線と手差し、発声等
	叙述・共感の指さし	・何かに興味を持ったり、驚いたりした時、それを大人に伝えようと指さしをする。	×		△	手差し行動
	応答の指さし	・大人が「○○はどこにあるの?」と尋ねると、指さしをする。	×		○	視線と手差し

社会的参照	交互凝視（確認）	・大人が見たり、指さしたりしている「もの」を見て、その後確かめるように大人の顔を見る。	×		△	対象物を提示すると視線を向ける
	交互凝視（催促）	・子どもがほしい「もの」を指さした時に、確かめるように大人の顔を見る。	×		△	視線と発声が伴い要求するようになった。
	交互凝視（叙述・共感）	・何かに興味を持ったり、驚いたりした時に、伝えようと確かめるように大人の顔を見る。	×		○	興味や驚いた時等、他者を見る。
遊び・表象	機能的遊び	・小さなおもちゃをなめる、たたく、投げるような感覚遊びではなく、それを適切に使って遊べる。	×		△	スイッチや楽器等を活用
	からかい行動	・子どもが大人をからかうように、わざとのおもちゃをひっこめる。	×		△	タオルを落として、相手の様子を見る。
	ふり遊び	・ごっこ遊びで、おもちゃのコップにお茶を入れるふりをする、それを飲むふりをする。			△	指示があるとふりができる。
	模倣	・大人のすることを見て真似する。（電話の真似、イナイナイバー、お化粧等）	×		△	キーボードドリズム打ちやグリッサンドをする。
向社会的行動	他者の苦痛への反応	・誰かが、指を傷つけたり、お腹が痛かったりする時、その人を心配そうに見る。	×		△	心配そうな表情に変わる。
	いたわり行動	・誰かをなぐさめたり、いたわったりするような行動をする。	×		×	

【評価方法 ○：できる △：時々できる ×：できない、難しい】

\* 重度重複障害児の場合、指さしや手渡し等の解釈は、文脈での視線や表情、身体の動き等から推測される行為を含む。本資料は「乳幼児期における共同注意の発達と障害に関する継続的研究」（大神英裕，2004）の一部（P.13）を参考にした。

## （2）学習到達度チェックリストの活用について

重度・重複障害児の指導においては、的確な実態把握から具体的な指導目標を導き出すことが難しいことはいままでもない。また、障害が重度で学習が著しく困難な児童生徒のためのいわゆる「自立活動を主とした教育課程」とし学習を進めているものの、どのように学習内容を教科へつなげるかが指導する上で悩みの一つである。そこで、本事例では行動観察や遠城寺式乳幼児発達検査等に加え、教科学習へつなげるための教科前の基礎概念や行動形成等を踏まえた学習到達度チェックリスト及び学習到達度スコアを実施することで、国語や算数等へ向けて考える機会になった。例えば、「国語の聞くこと・話すこと」では、「話し方で感情の聞き分けはできるが、視線を合わせることやジェスチャー、行動などを通じて注意を引きつけることは難しい」と実態を把握することで、このあたりに課題があることが推測できる。それは、他のアセスメントや行動観察からも同じようなことが把握されることから、おおまかな課題から具体的な目標設定が導き出すことができる。さらに、その後の指導の方向性あるいは筋道が示されることで見通しをもって指導ができる。また、各項目のチェックや段階を具体的に示すことでより評価スコアが明確になり、実態把握だけでなく評価としても有効に活用できるようになると思われる。

**謝辞** 事例の情報及び写真の掲載を許可いただきました事例ⅠのⅠ君および保護者の方に記して感謝します。

