

指導資料

特別支援教育 第190号



鹿児島県総合教育センター
平成29年4月発行

対象
校種

幼稚園

小学校

中学校

高等学校

特別支援学校

障害のある幼児児童生徒の コミュニケーションの基盤を育む指導 ー共同注意形成の指導を通してー

障害のある幼児児童生徒は、コミュニケーションの基盤の一つである共同注意の形成が遅れたり、形成されないままであったりすることがある。そこで、子供と教師のアイコンタクト（相手と相互に見つめ合っている状態、以下「視線共有」という。）に焦点を当て、二項関係から共同注意の形成を促し、三項関係の成立を育む指導について提案する。

1 はじめに

「発達がゆっくりしており、教材を紹介した関わりが難しい〇〇さん」、「教師に関心を示さず、一人遊びを続ける△△さん」など、障害のある幼児児童生徒（以下「子供」という。）は、その障害特性からコミュニケーションをとることに何らかの難しさを抱えていることがある。その難しさの要因の一つに、コミュニケーションの基盤である共同注意がある。

2 共同注意とは

共同注意とは何か。まず、子供と大人の「一緒に花を見る」というやり取りで説明する（図1）。①大人が子供の名前を呼び（注視、言葉掛け）、②子供が大人を見た（視線共有）ときに、③「お花だよ。」（言葉掛け）と言いながら花の方を見て指差す。そして、④大人の視線に促され、子

供も大人と同じ花を見る（視線追従）。

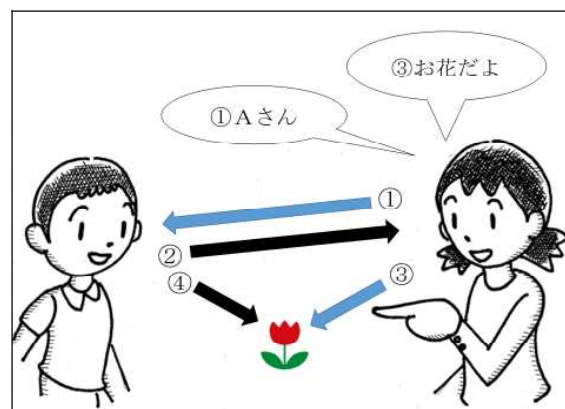


図1 「一緒に花を見る」やり取り例

このように、共同注意とは、「子供と大人が注意の対象を共有し、さらに、お互いがそのことを知っていて、情動を共有する」（徳永、2009）ことである。共同注意は、単に「子供と大人が一緒に花を見る。」行動だけではなく、視線追従や指差しなど、一連の行動を含んでおり、①「大人も自分（子供）と同じ花を見ている。」、②「子供も自分（大人）と同じ花を見ている。」といったお互いの情動を共有するこ

とも含んでいる（図2）。

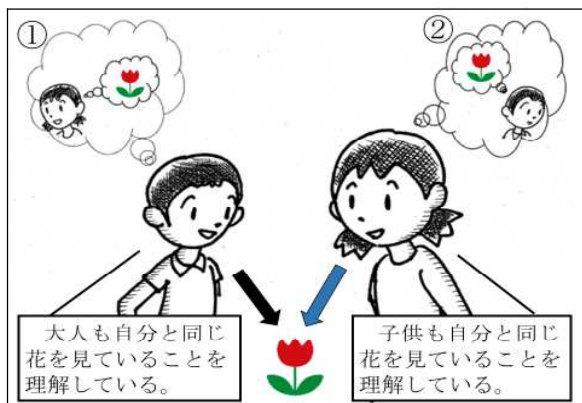


図2 子供と大人の情動の共有

しかし、障害のある子供は共同注意の形成が遅れたり、形成されないままであったりすることがある。その要因の一つは、他者の視線を追従する能力が発達していないからであると言われている。視線追従を育むためには、視線共有と大人の言葉掛けが重要となる（千住，2012）。

3 「子供－教師」の二項関係を育む

共同注意の形成は、三項関係成立の重要な要因である。視線追従に至る視線共有を育むためには、三項関係以前の二項関係の成立が必要となる（図3）。

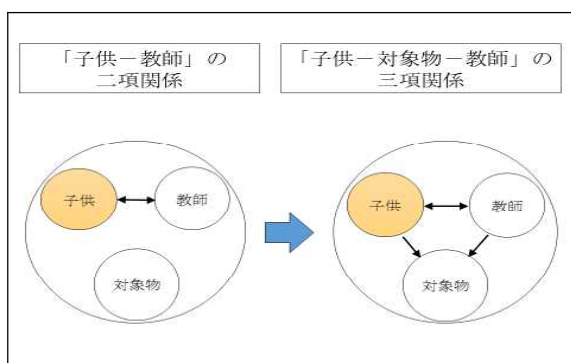


図3 二項関係から三項関係へ

子供が登校したときに、「おはようございます。」と挨拶をしても、なかなか目が合わない経験はないだろうか。「子供－教師」の二項関係を成立させるためには、まず、教師が自分自身に子供の注意を向けさ

せることが大切である。そのためにも、次のような教師の意図的な関わりが考えられる（表1）。

表1 教師の意図的な関わり

- 視線の高さを合わせて
子供との視線の高さを合わせることで、視線共有がしやすくなる。
- 言葉掛けを工夫して
「○○さん。」「ねえ。」などと呼び掛けることで、教師への注意を向けやすくなる。また、声に強弱、抑揚、リズムを付けることで、さらに注意の意識が高まる。
- 表情、表現を豊かにすることで
笑う、驚くといった魅力的な表情であったり、身振り豊かに関わったりすることで、注意が継続する。
- 遊びの中で
「いないいないばあ」、「にらめっこ」など、遊びながら行うことで、情動の共有が図りやすく、注視し続けることができる。
- 褒めることを意識して
教師は、子供と少しでも目が合ったら、「そうだね。」等と褒めるようにする。次第に、注視することが大事であることを体得していく。
- 間を取って
関わっている途中で間を取るとことで、子供の心に「あれ？」という気持ち生まれ、自分から教師を注視するようになる。

教師が、「笑顔で対面する。」「挨拶の前に、『○○さん。』と呼び掛ける。」「音声にサインを併用して挨拶する。」「子供が挨拶を返すまで、少し間を取る。」「挨拶したときに目が合ったら、『今日も元気そうですね。』などと話し、注視が続くようにする。」など様々な指導の工夫を行うことで、子供との視線共有を育むことができる。

4 二項関係から三項関係の基盤を育む

歌遊びは、基本的に「子供－教師」の二項関係を育む遊びだが、子供の身体部位を

「対象物」と見立てることで、「子供－身体部位（対象物）－教師」という三項関係とも捉えることができる。例えば、わらべ歌では、子供の手を対象物と見立て、「子供と教師の視線共有が成立している間」で行うことで、遊びながら三項関係の基盤を育むことができる（図4）。

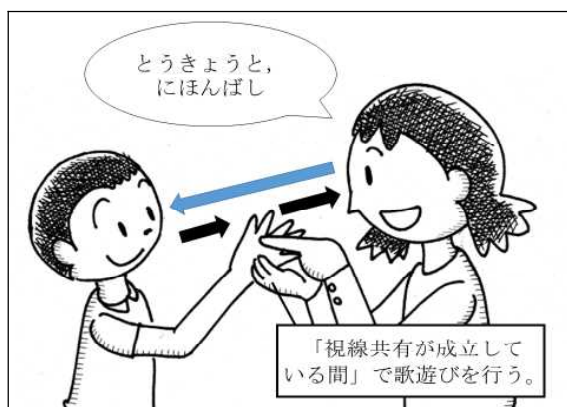


図4 わらべ歌を「視線共有の成立している間」で行う指導

5 視線共有が成立しない要因

教師が、子供と視線共有を図るために「教師の意図的な関わり」（表1）を踏まえた指導を行っても、成立しない場合がある。それは、共同注意に、一連の行動とともに情動の共有が伴うためである。教師は子供の情動の動きを推測し、適切に反応することが求められる。いわば、視線共有は「心と心のキャッチボール」ともいえる。教師には、子供の投げた球（表情、言動など）を拾い、上手に返す技術が求められる。

例えば、子供が一人遊びをしていたときに、「一人遊びが楽しい。」と解釈せず、表情等から、「本当は教師と遊びたいけど、自分から遊びに誘うことができないのかもしれない。」と解釈し、子供の近くで子供の行動を模倣したとする。そのことがきっかけとなり、子供が模倣される面白さを実

感じ、「模倣遊び」へ展開していき、視線共有へとつながっていくことがある。子供の行動を模倣する技法を「ミラリング」というが、教師がこのような技法を実践することで、子供との視線共有の回数が増加していくことがある。そのため、教師は「インリアル・アプローチ」など、子供との関わりの指導技法を身に付けることが求められる（子供との関わりについては、指導資料第1380、1736号を参照）。

6 やり取りをフォーマット化した指導

フォーマットとは、「子供と教師の一定のやり取りの型」のことである。教師が、子供とのやり取りを取り入れた指導をフォーマット化することで、「どこで視線共有を促すか。」、「いつ言葉掛けをするか。」などを意識しながら指導を行うことができる。このように教師と子供が対面してボール転がし遊びを行いながら、共同注意の形成を促すためのフォーマットを表2に示した。教師が事前に具体的な指導のイメージをもちながら子供とやり取りを行うことで、共同注意形成を促しやすくなる。

表2 ボール転がし遊びのフォーマット

教師	「Aさん。」（言葉掛けをし、A児に視線共有を促す。）
A児	（教師の言葉掛けに促されて、教師を注視する。）
教師	「いくよ。」（「子供と教師の視線共有が成立している間」にボールを提示する。）
A児	（教師の提示しているボールを注視する。）
教師	「ころころ。」（A児にボールを転がす。）
A児	（転がってきたボールを取る。）
教師	「上手。」
	「ちょうだい。」（両手を広げる。）
A児	（教師のほうにボールを転がす。）
教師	「ころころ。」（転がっている様子を言語化する。）
教師	「ボール来たよ。」（ボールを取り、A児に提示する。）
※	「 」は言葉、（ ）は行動を示す。

指導のポイントとして、繰り返して遊ぶことが挙げられる。子供の様子を見ながら繰り返すことで、子供が遊びの楽しさを知り、やり取りに見通しをもつことができるようになる。また、「△△さん。」と言葉掛けをしても、教師を注視しないときは、「教師の意図的な関わり」（表 1）を踏まえ、その要因は何なのかを探っていくようにするとよい。その積み重ねが、教師の指導力を高めることへとつながっていく。

このやり取りを特別支援学校（知的障害）小学部第 1 学年 A 児に対して遊びの指導の中で行った。例えば、ボールを転がす前に、「A さん。」と言葉掛けをしても、なかなか教師を注視しようとしなかったため、表 2 のフォーマットを基に注視を育む段階的な指導を行った（表 3）。

表 3 A 児の注視を育む段階的な指導

【第 1 段階】

「名前を呼んだらボールを見る。」ように促した。ボールを持って左右に揺することで、ボールの存在に気付き、注視するようになった。

【第 2 段階】

ボールをすぐに提示することをやめ、「名前を呼ぶときに、教師自身が身体を揺すり、声に抑揚を付ける。」ことで、教師との視線共有を促していった。次第に自分から教師を注視するようになった。

【第 3 段階】

「いくよ。」の言葉掛け後、「子供と教師の視線共有が成立している間」にボールを提示することで、「教師を見た後にボールを注視する。」ことができるようになった。次第に、教師がボールを転がす前に、「いくよ。」の言葉掛けだけで、自発的に教師からボールへと視線を移すようになった。

教師が遊びをフォーマット化し、段階的に指導を行ったことで、A 児は遊びの流れを理解し、自発的に教師を見てからボールを注視することができるようになった。

7 学校生活の様々な場面での指導

共同注意の形成を図るためには、学校生活の様々な場面で指導を行うことが有効である。靴を履く場面で靴を提示したり、衣服着脱の場面で服を提示したりすることで、繰り返し指導を行うことができる。例えば、靴を履く指導の場面では、①「子供と教師の視線共有が成立している間」から靴をずらしたり、②少し離れたところにある靴箱の靴を指差したり（図 5）して、「教師を見てから、教師の視線を追従して靴を見ることができたか。」（視線追従）を確認しながら指導を行うなど、共同注意の形成過程を踏まえることが重要である。

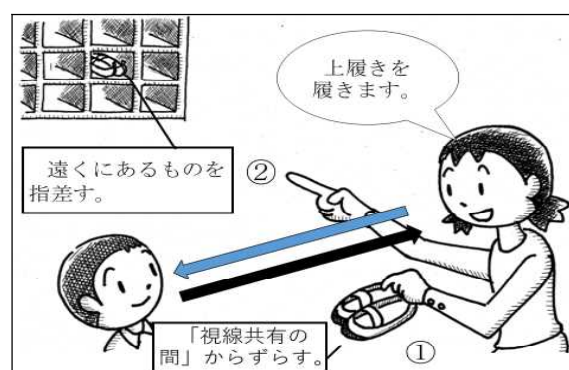


図 5 視線追従を促す指導

8 おわりに

共同注意に情動の共有が含まれるということは、いかに子供の情動を探り、その情動に合わせた適切な指導を行うかが重要となる。子供が心と心のキャッチボールを続けたい教師であるためにも、教師にはより質の高い指導力が求められている。

—引用・参考文献—

- 徳永豊著『重度・重複障害児の対人相互交渉における共同注意』平成21年、慶応義塾大学出版会
- 千住淳著『社会脳の発達』、平成24年、東京大学出版社
- 鹿児島県総合教育センター指導資料第1380号（特殊教育第125号）平成14年7月
- 鹿児島県総合教育センター指導資料第1736号（特別支援教育第165号）平成24年4月（特別支援教育研修課）