

## ダウン症児の二項関係から三項関係へ導く指導

### Teaching a Child with Down Syndrome from Binary to Ternary Relationships

本 田 和 也  
Kazuza Honda

鹿児島女子短期大学

本研究では、二項関係の段階にあるダウン症児に対し、日常生活の指導の衣服着脱の場面での視線共有の発達を促す指導を通し、どのような指導が三項関係へ導くのかを検討した。指導の結果、自発的に人や物を注視するように至った要因としては、大人のかかわる際の意識した働きかけであり、この足場づくりの中で、大人を注視することを体得し、情動の共有をも体得していったことが示唆された。その結果、人への注視が、物を注視する力にもつながっていった。さらに、大人との物を介したやりとりにより、ダウン症児の相互伝達系の発達が、要求伝達系にも影響を与え始めていることが伺えた。これらの伝達系は、相互に作用しながら、三項関係の基盤づくりに関与していることが推測された。母親支援では、母親への教師の意図的な支援の積み重ねが、母親のよりよいかかわり方の体得へとつながり、情動の共有を図ることができるようになっていくことが示唆された。

**Keywords** : Down syndrome, eye-gaze sharing, binary relation, ternary relationship, approach

**キーワード** : ダウン症候群, 視線共有, 二項関係, 三項関係, 働きかけ

#### 1. 目的

コミュニケーションは、二重性があるといわれる（長崎・小野里, 1996）。一つは、「要求伝達系」であり、もう一つは、「相互伝達系」である。「要求伝達系」とは、「自己の目的のために、大人を動かす手段とするもの」である。例えば、欲しいおもちゃに手を伸ばして母親を見るといったものである。一方、「相互伝達系」とは、「大人とかわかると自体が目的のもの」である。例えば、母親が「おもちゃ、ちょうだい」と言うと言っていたおもちゃを渡すといったものである。このようなやりとりを通して、定形発達の子どもはコミュニケーションを獲得していく。しかし、ダウン症候群のある子ども（以下「ダウン症児」という）は、この獲得をスムーズに行うことができないことが知られている。長崎・小野里（1996）は、ダウン症児は、相互伝達系に比べ、要求伝達系の発達が遅れることを示唆している。

一般的に、ダウン症児は言語発達が他の発達領域と比較して、顕著な遅れがあることが知られている（池田, 1974）。長崎・池田（1982）は、ダウン症児の、前言語期後の言語発達の遅れは、音声表出の問題によるだけではなく、ノンバーバルな伝達行為の障害にもよることを示唆し、言語発達とその遅れと前言語的伝達行為との関連性を示している。また、松島（1989）は、ダウン症児の言語発達が、その後の認知発達から期待される段階と比較して、低い発達段階を示すことを示唆している。これらの先行文

献から、ダウン症児の言語発達の遅れの一要因として、乳幼児期からの要求伝達系の発達の遅れが影響しているのではないかと推測することができる。

本研究では、学童期において前言語期の言語発達の段階にあるダウン症児の事例を通して、前言語期での有効的なコミュニケーションの指導に視点を当て検討する。特に、二項関係の段階にあるダウン症児に対し、視線共有の発達を促す指導を通して、どのようにして三項関係へ導くことができるかを検討する。

具体的には、各教科等を合わせた指導の「日常生活の指導」の衣服着脱の指導場面に視点を当て、検討を行う。日常生活の指導は、毎日継続的に繰り返される指導であるため、子どもは指導による教育効果を体得しやすい。また、指導の方法はフォーマット化しやすく、子どもに具体的な見通しをもたせて指導を行うことができることも利点の一つである。さらに、衣服着脱は、家庭においても日々繰り返される行為であり、具体的な母親支援へとつなげることができる。

本研究を通して、視線共有を促す指導により、ダウン症児は、どのように二項関係から三項関係へと発達していくのかを検討する。また、相互伝達系と要求伝達系のコミュニケーションがどのように成長していくのかを検討する。さらに、前言語期段階の子どもは、大人、特に母親とのかかわりが重要であるため、どのような母親支援が、この時期のダウン症児には有効であるかを検討する。

## 2. 方法

### (1) 研究対象A児

B特別支援学校小学部1年に在籍する男児。主障害名は、ダウン症による知的障害である。療育手帳はA1の判定である。生育歴は、1歳8カ月から特別支援学校入学まで児童デイサービスに通っていた。入学時のA児の実態は以下の通りであった。

#### ○ 運動

一人で歩くことができる。階段は手すりをつかんで一段ごと足をそろえながら歩くことができる。四つ這いで移動することはできない。クレヨンで点描ができる。食べやすい食材なら上手持ちでスプーンから食べることができる。

#### ○ 対人・情緒・伝達面

気分が良いときは、一人で笑ったり、「あい、あい」と声を出したりすることができる。大人と手をつなぎ歩くことを嫌がる。嫌なことがあると座り込む。クレーン現象や指さしは見られない。

#### ○ 遊び

ボールや風船が好きで、転がしたり、蹴ったりして遊ぶことができる。アンパンマンの絵本のページをめくって見ることができる。トランポリンが好きで跳び続けることができる。

#### ○ 検査結果

検査は、S-M社会生活能力検査の結果が表1の通りである。

表1 S-M社会生活能力検査の結果

生活年齢(CA)	6歳 6ヶ月
社会生活年齢(SA)	1歳 1ヶ月
領域別社会生活年齢	
身辺自立	1歳 2ヶ月
移動	1歳11ヶ月
作業	0歳10ヶ月
意志交換	測定困難
集団参加	0歳 6ヶ月
自己統制	測定困難

また、遠城寺式・乳幼児分析的発達検査の結果が表2の通りである。

表2 遠城寺式・乳幼児分析的発達検査の結果

移動運動	1: 6~1: 9
手の運動	0: 10~0: 11
基本的習慣	1: 0~1: 2
対人関係	0: 4~0: 5
発語	0: 4~0: 5
言語理解	0: 2~0: 3

### (2) 指導のねらい

長崎・小野里(1996)は、1歳までの要求伝達行為と相互伝達行為の発達を以下の4段階に分類した。まず、要求伝達行為は、Ⅰ生理的欲求、Ⅱ伝達対象物の明確化、Ⅲ伝達相手の明確化、Ⅳ伝達行為の間接化である(表3)。

表3 1歳までの要求伝達系の発達

<b>Ⅰ 生理的要求 0~3カ月</b>
↓ 泣き: アーオナカガスイタ
<b>Ⅱ 伝達対象物の明確化 4~5カ月</b>
↓ 対象物に手を伸ばす: アレ、トツテ
<b>Ⅲ 伝達相手の明確化 6~8カ月</b>
↓ 母親を注意し対象に手を伸ばす: ママ、アレトツテ
<b>Ⅳ 伝達行為の間接化 9~12カ月</b>
対象に指さし+母親注視+発声: ママ、アレトツテ

コミュニケーションの発達と指導プログラム—発達に遅れをもつ乳幼児のために—(長崎・小野里, 1996) p 5を基に筆者が再編

次に、相互伝達行為は、Ⅰ働きかけへの応答、Ⅱ自発的働きかけの発生、Ⅲ相互性の獲得、Ⅳ手渡し行動である(表4)。

表4 1歳までの相互伝達系の発達

<b>Ⅰ 働きかけへの応答 0~3カ月</b>
↓ 大人: 泣き→子ども: 応じて笑う
<b>Ⅱ 自発的働きかけの発生 4~6カ月</b>
↓ 子ども: 大人を見て「アー」→大人: 「なーに?」
<b>Ⅲ 相互性の獲得 7~9.5カ月</b>
↓ ボールのやりとり
<b>Ⅳ 手渡し行動(giving)の成立 9.5~12カ月</b>
持っていた物を大人に差し出す

コミュニケーションの発達と指導プログラム—発達に遅れをもつ乳幼児のために—(長崎・小野里, 1996) p 13を基に筆者が再編

入学当初の行動観察やアセスメントにより、A児は、要求伝達系、相互伝達系ともにⅡ段階に入りかけているのではないかと推測された。一般的に、ダウン症児は、要求伝達系よりも相互伝達系のほうが発達する傾向にあるが、A児に関しては、相互伝達系にも大きな遅れが見られた。特に大人との視線共有に関して遅れが確認された。例えば、

「大人とかかわっているとき、大人への注視がほとんど見られないこと」、「大人と視線共有する回数が少なかったり、視線共有が見られても時間がかなり短かったりすること」、さらには、「大人の視線を追う（追従注視）が見られないこと」などであった。要求伝達系とともに相互伝達系の両方に遅れを示したため、要求伝達系の発達に遅れを示す子どもに多い、物との二項関係より人との二項関係のほうが成立しにくい傾向が観察された。

そのため、指導に当たっては、物との二項関係を利用しながら、大人との二項関係の発達を促していくこととした。さらには、物、大人との二項関係が成立することで、物を介した大人との三項関係の発達へと促していくこともねらいの一つとした。

### (3) 指導方法

#### ○ 衣服着脱の指導

具体的には、日常生活の指導の衣服着脱の場면을指導場面と設定した。例えば、ズボンを穿くやりとりを表5のようにフォーマット化した。毎日繰り返される「ズボンを穿く」というやりとりには規則性があり、次のやりとりを子どもは予想しやすい。そのやりとりの繰り返しを通して、大人との視線共有を促し、「ズボン」（人－モノ）や「大人」（人－人）との二項関係が成立させていくと考えた。さらには、ズボンを介して大人の存在を意識する三項関係の形成へとつなげていくこととした。

#### ○ 自由遊び

衣服着脱の指導が、その後、どのように日常生活に般化していくかを確認するために、自由遊びの時間などを観察対象とした。特に、A児の好きなボール遊び、風船遊びの様子を観察対象とした。

#### ○ 登校時の母親支援

学校での指導を家庭で般化してもらうために、毎朝、母親と一緒に登校してくる際に、母親にA児とのかかわり方を伝えていった。そして、A児に対する母親のかかわりにはどのような変化があるのかを観察した。

### 3. 指導経過

4月から翌年の1月までを3つの期間に分け、指導の経

過をまとめた。

#### (1) 第1期（4月～7月）

##### ○ 衣服着脱

この時期の前半は、ズボンを提示する前に、穿かせる教師に意識をもたせるため、「A君」と名前を呼ぶが、なかなか教師を注視するまでには至らなかった。「ズボンを穿くよ」とズボンを提示し、足元に持っていくが、ズボンに目を移すこともあまり見られなかった。また、自分から足を上げて穿こうとする様子もほとんど見られなかった。そのため、「足を上げるよ」と言葉掛けをして、片方ずつ足を上げることを促していった。

後半からは、「A君、A君」と名前を呼ぶときに、教師を注視するように促していった。次第に教師のほうに意識を向ける様子が見られ始めた。また、A児にズボンを提示し、「ズボンを穿くよ」と言葉掛けを行い、ズボンを注視するように促していったが、チラッと見ることはあったものの、注視する段階まで導くまでには至らなかった。そのため、教師が「足を上げるよ」の言葉と一緒に足をトントンとたたくことで、自発的に足を上げることを促していった。次第に自分から上げることができるようになっていった。

##### ○ 自由遊び

教室に置いてあるボールを見つけると、そのボールを持ち、両手で数回ドリブルを行う遊びを何度も続けるようになった。しかし、ボールが手から離れ、転がっていったときに、追従することができず、ボールを見つけられないこともあった。

時々、友達がふざけて、A児のボールを持って教室を逃げ回ることがあったが、A児はそのボールを求めて友達を追うようになっていった。友達の存在を意識する場面であった。

風船を渡すと、投げ上げても落ちてくるスピードがゆっくりしているため、落ちてくるまで風船を追従することができるようになった。

時々、ボールや風船が棚の上に引っかかり落ちてこないことがあった。そのときは、そのままあきらめてしまい、お気に入りの中庭に面したドアのところに座り込んでい

表5 ズボンを穿く場面のフォーマット

教師	「A君、A君」(A君が教師を注視し、視線共有を促す)
A君	(教師を見る)
教師	「ズボンを穿くよ」(A君がズボンを注視するように促す)
A君	(ズボンを見る)
教師	(足元にズボンを持っていき、ズボンに通す足をトントンとたたく)
A君	(足を上げ、ズボンに片足ずつ通す)

た。

### ○ 登校時の母親支援

入学してから数週間経ったが、登校時に母親がA児に話し掛けることが一度もなかった。家庭訪問の際、母親から、「Aは私でなくてもどの大人でもいいみたい。私が母親と分かっているのか」という話があった。この言葉からも、母親はA児への愛情はあるものの、それをA児との生活を通して実感するまでには至っていなかったことが推測された。

そのため、母親には、「朝、A君と別れるときは、『タッチ』をして別れましょう。」と提案した。提案後は、毎朝、A君に「お母さんに『いってきます』と言うよ。タッチしよう。」と促し、母親とタッチをして別れるようにした。しかし、A児から母親を注視することはなかった。

数日後、母親に「朝、家庭で、A君と『おはよう』の挨拶はしていますか。」と尋ねたところ、していないとの返事であった。そのため、「毎朝、A君が起きたら、『おはよう』と言ってタッチをしてください。」とお願いをした。A児にタッチが挨拶のサインであることを意識させていきましたと伝え、家庭でもタッチを続けていくことを確認した。

また、靴箱でシューズを履く際は、ズボンを穿く要領と同様に、「名前を呼ぶこと（大人との視線共有を促すこと）」「シューズを提示すること（物への注視を促すこと）」「自分からシューズに足を通そうとする動作を促すこと」などフォーマット化したかわりをしてしていることを説明し、できれば家庭でも話し掛けながら靴を履かせるようにお願いした。

家庭で、A児にとって「靴を履く」ことは「学校に行く」とことと理解されたようで、母親から、「最近、朝食を食べ終わったら玄関に行って、自分で靴を履こうとしています。学校が好きなんですね。」と報告があった。A児なりに「靴（物）」に対し意味づけをし始めていることが伺え

る出来事であった。

### (2) 第2期 (9月～10月)

#### ○ 衣服着脱の指導

ズボンを穿く前に、「A君、A君」と名前を呼ぶと、毎回ではないものの、教師を注視するようになり、視線共有が図れるようになっていった。その後、ズボンを提示しながら、「ズボンを穿くよ」と伝えることで、ズボンを注視するようになった。また、ズボンを穿くときに、「A君、足を上げるよ」と言い、足をトントンとたたくことで、自発的に足を上げズボンを穿こうとするようになった。その後、両足を入れた後にA児を立たせ、ズボンの上の部分を持たせるように促していった。最初の頃は、自分から持とうとはしなかったが、次第に持つようになり、回を重ねることで、太ももの辺りまで引き上げることができるようになった。

#### ○ 自由遊び

手にしたボールを投げると、教室の窓から廊下へと飛び出す面白さが分かるようになり、自分で開いている窓から廊下へとボールを投げて遊ぶようになった。ボールが廊下へ飛び出すと、自分で廊下まで出て行き、持って帰ると、またその遊びを続けるという目的をもった一人遊びが続くようになった。また、黒板に貼ってある写真カードに、投げたボールが当たると、写真カードが落ちるといった遊びを発見し、全ての写真カードが落ちるまで投げて楽しむようになった。

遊んでいたとき、ボールや風船が棚に引っかかってしまうと、今まではあきらめていたが、この時期から、棚に足を乗せてどうにか自分で取ろうとする様子が見られるようになった。取れないときは、「あい！」といて怒るしぐさをするようになった。そのため、教師が、椅子や机を持ってきて、その上に乗って取ることを提示することで、そのやり方を覚え、自分で椅子や机に乗り、ボールや風船

表6 ボールでのやりとり遊びの場面のフォーマット

教師	「A君、A君」(A君が教師を注視し、視線共有を促す)
A君	(教師を見る)
教師	「いくよ」(A君がボールを注視するように促す)
A君	(ボールを見る)
教師	「ころころ」(ボールをゆっくりと転がし、A君の足の間に入れる)
A君	(転がってきたボールを掴む)
教師	「上手」
教師	「A君、ちょうだい」(手を広げる)
A君	(ボールを教師に向けて転がす)
教師	「ころころ」(転がっている様子を言語化する)
教師	「ここまできたよ」(ボールを掴んで、A君に提示する)

を取るようになっていった。

いつものように、お気に入りの中庭に面したドアのところに座り込んでいたA児に対し、2mぐらいの距離を置いて教師が座り、ボールを転がし、A児の広げた足の間にいくようにした。転がってきたボールをA児が掴んだところで、教師が「A君、ちょうだい」と言葉を掛け、手を広げたところ、A児が教師に向けてボールを転がして返すようになった。その後、ボールのやりとりが続くようになったため、表6のようなフォーマット化したボールでのやりとり遊びを続けることとした。繰り返して遊ぶうちに、教師がボールを転がす前に、「A君、A君」と名前を呼ぶと、教師を注視し、視線共有が図れるようになった。その後、ボールを提示し、転がすことで、足元に届くまでボールを注視することができるようになり、ボールを掴んだ後は、「ああ」と笑い声を上げるようになった。

また、風船遊びでは、数回上の方に手で打ち上げると同時に「あい！」と声を上げて楽しむようになった。落ちそうになったボールを教師が代わりに打つと、「ああ」と声を上げて笑ったり、その後、自分に返ってきた風船を教師のほうに打ち返したりするようになってきた。教師との風船を通したやりとり遊びが成立し始めるようになった。

### ○ 登校時の母親支援

この時期から、A児と母親がタッチをする際、母親に、「A君と目を合わせ、目が合ったらタッチをしてください」と伝えるようにした。母親は、「A、A」と何度も名前を呼ぶが、なかなかA児から母親を見ようとはしなかった。そのため、母親は大きな声を出したり、A児の顔の向いている方へ自分の顔を寄せたりしてどうにか視線共有を図ろうとしていたが、なかなかA児からの注視を促すことはできなかった。そのため、教師が母親に、「私とA君の様子を見ていてください」と伝え、教師がA児の名前を呼び、A児と視線共有を図る場面を見てもらった。母親には、教師とA児の視線共有の様子を見てもらうことで、母親にもA児と視線共有を図るコツを体得してもらうように促していった。それから、母親は家庭でも父親と協力し、「タッチのときは、Aと目が合ってからする」を意識して実践していった。母親からは、「Aがなかなか私を見ないことに気が付きました」という言葉や、「今日の朝は目が合いました」といった言葉が聞かれるようになった。学校の登校時も、母親は自分からどうにかA児と視線共有を図ろうとするようになった。しかし、「A、A」と大きな声で呼んだり、A児の腕をつかんでゆすったりしてやっと視線共有が図られているという状態であった。A児から母親を注視したくなる環境を設定するまでには至らなかった。

### (3) 第3期(11月～翌年1月)

#### ○ 衣服着脱の指導

ズボンを穿く際、「A君」と名前を呼ぶと、比較的簡単に視線共有が図られるようになった。また、教師を注視した後、椅子から立ち上がって、笑い声を上げ教師に抱きつくといったスキンシップ遊びを自分から求めるようになった。ズボンを提示すると、ズボンを注視する回数も増えていった。ズボンを穿く際も、指で足をチョンチョンとつつく程度で自分から足を上げるようになった。また、「立って」とサインと同時に言葉掛けを行うと、自分で立ち、ズボンの上のほうを持たせると、お腹のところまで引き上げるようになった。また、後ろに手を回してあげると、ズボンの後ろの部分を持ち、お尻の上まで引っ張り上げることができるようになった。

#### ○ 自由遊び

一人で風船遊びをしている際、教師が椅子に座っていると、風船を持って教師のところにやってきて、教師の顔を覗き込み、視線共有が図られると笑顔になる行動が見られるようになった。この行動は、教師に「一緒に遊ぼう」というものであると解釈した。その後、何度もこの行動が見られるようになった。一緒に風船遊びをし、風船を打ったときのA児の「あい！」という音声を教師がモニタリング(子どもの音声を模倣すること)し、「あい！」と言い返すと「ああ」と声を上げて笑い、風船を介したやりとりを楽しむようになっていった。また、A児が風船を打つ際に、教師がどこにいるか見て確認し、それから教師のいる方向へ打つようになっていった。

また、この頃から、教師に取ってほしいのがあると、クレーン現象によりその物へ教師の手を伸ばし、取ることを求めるようになった。

さらに、写真カードを使った意思表示ができるようになった。これまでは、教師が「トランポリンをするよ。日生棟(B特別支援学校内の建物)に行くよ。」と言い、A児に日生棟の写真カードを提示していた。しかし、この時期から、黒板に貼ってある日生棟の写真カードを取って、自分から教師の手の平に置くようになった。これは、A児の「日生棟に行きたい、トランポリンをしたい。」という表現となり定着していった。

#### ○ 登校時の母親支援

この時期から、A児に対する母親の言葉掛けに変化が見られるようになった。A児と視線共有を図る際、名前を大きな声で呼ぶのではなく、「A、学校だよ。学校好きだもんね。楽しんでおいでね。」と言いタッチをするようになった。以前にはなかった「A児の気持ちをパラレルトークする」といった様子が見られるようになった。A児とかかわるときに、母親の笑顔が増えていった。

教育懇談の際、「入学するまで、いろんなことがAにはまだ早いと思っていました。でも、先生から言われ、やってみると、Aがどんどん成長していくのが分かりました。もっと早くやっておけば良かったです。」といった趣旨の言葉を聞くことができた。

#### 4. 考察

本研究は、視線共有を促す指導により、前言語期段階にあるダウン症児は、どのように二項関係から三項関係へと発達していくのかを検討した。

##### (1) 二項関係を育むもの

A児は、要求伝達系、相互伝達系ともに、Ⅱ段階に入りかけているレベルではないかと推測し、指導を開始した。物や人へ多少なりとも関心を示し、二項関係の段階ではあるが、A児は自発的に大人を注視することが少ないレベルであった。例えば、要求伝達系のⅡ伝達対象物の明確化の段階ではあるが、自発的に物には手を伸ばす（ボールに掴むなど）ものの、大人が「ボールで遊ぶんだね」と言葉を掛けても「通じ合っている」という実感がもてず、一緒に同じ空間にいても共感し合っているとはいえない段階であった。また、相互伝達系のⅡ自発的働きかけの発生の段階とは見立てたが、A児から積極的に大人にかかわろうとする場面はほとんど見られなかった。その大きな要因は、視線共有の未発達にあると考えた。二項関係の初期の段階には、持続的な視線の一致が重要とされている。しかし、A児は、物や人を持続的に見るのが難しく、未だその段階へと達しているとはいえなかった。視線共有は、その奥にある情動の共有にまでつながるものである。視線共有を促すことで、情動の共有も育まれ、それが三項関係の基盤となる。

本研究では、衣服着脱の場面から、視線共有を促していった。指導を通して、「人を注視する」力や「物を注視する」力を育んでいったが、A児が自発的に人や物を注視するように至った要因はどのようなものであろうか。その大きな要因としては、大人のかかわる際の意識した働きかけであると考えられる。森田(2004)は、子どもに大人が積極的に働きかけることで、子どもは洗練された情動調整の方法を使用していくことを示唆した。大人が、A児と「どうにかかわりたい」と意識しながら働きかけ、視線共有が成立していく過程は、大人の足場作りといえる。その足場づくりの中で、A児は大人を注視することを体得していったのではないだろうか。大人を注視するということは、並行して情動の共有をも体得していったといえるのではないだろうか。それが、物を注視する力にもつながっていったのではないかと推測することができる。

##### (2) 三項関係へと導くもの

大人が提示したズボンを注視したり、教師が転がしたボールを注視したりする力を育んでいるものは何であろうか。それは、ズボンを持っていたり、ボールを転がしたりしている大人の存在であると考えられる。A児は、物を介して大人の存在を実感していったといえよう。

共同注意は、生後9か月以降に獲得されるものである。共同注意とは、「子どもと大人が、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。三項関係と共同注意とは、密接な関係があるが、A児は、その共同注意の基盤となるものを体得していったといえよう。「大人とボールを転がす遊び」や「大人と風船を打ち合う遊び」ができるまでに至ったのは、その基盤をA児が体得しつつあるからだといえる。特に、A児が風船を打つ前に、大人の存在を確認するのは、その表れといえる。

また、写真カードを大人に渡し、行きたいという気持ちを伝えるということからも、相互伝達系の発達が、要求伝達系へと影響を与え始めていることが伺える。これらは相互に作用しながら、基盤づくりに関与しているといえよう。

本研究では、二項関係から三項関係に至るA児の視線の動きを、①「人を注視する」→②「物を注視する」の順番に指導し、体得させていった。「人を注視する」は、「やりとりをする人の存在に気付く」ことであり、「物を注視する」は、「物を持っている(転がしている、打っている)人に気付く」ことでもある。学童期になるまで、視線共有が未発達なダウン症児には、より視線共有の体得の指導が不可欠である。本研究を通し、ダウン症児の視線の動きを指導することで、三項関係へとスムーズに導くことができる視線共有の仕方が体得されていくのではないかと推測することができる。

##### (3) 母親支援につなげるには

学童期まで、A児の視線共有の未発達があるということは、母親もA児と視線共有ができずに悩んでいるともいえる。そのためにも、まずは、A児との視線共有の仕方を体得させていくことが重要である。本研究では、登校時に母親とA児のかかわる場面を設定することができ、その積み重ねにより、母親にもよりよいかわり方を体得させることへとつながっていった。入学当時、「私が母親と分かっているのか」とつぶやくことがあったが、第3期には、「もっと早くやっておけばよかったです」という言葉へと変化していった。この言葉の裏には、母親なりに視線共有の仕方を体得しつつあるという思いが含まれているのであろう。つまり、視線共有とともに、A児との情動の共有が図

られ始めているのだということでもありと推測することができる。それが、A児の気持ちをパラレルトークするなどの表現へとつながっていったと考えられる。母親は、子どもの足場づくりを行えるようになりつつあるが、そのきっかけは、A児自身の成長であり、両者の相互作用によって、もたらされたものであろう。

## 5. 今後の課題

本研究は、視線共有を促す指導により、前言語期段階にあるダウン症児は、どのように二項関係から三項関係へと発達していくのかを検討した。

本研究の事例児は、未だ共同注意の獲得までには至っていない。今後、どういう過程を経ながら共同注意を獲得していくのか、指導と関連付けながら研究を続けていく必要がある。特に、持続的な注視に未だ課題があることから、情動の共有が十分にはなされていないことが伺え、今後の研究の余地がある。

また、本来、ダウン症児は、相互伝達系に比べ、要求伝達系の発達が遅れるといわれている。本事例児は、その両方ともに遅れが見られ、相互伝達系が優れている子どもがすでに体得している視線共有以前の「人や物を注視する」段階からの指導という特異な事例であった。しかし、このような事例は多く存在すると考えられ、今後、事例の特性に合った指導が必要であると考えられる。本研究は、視線共有に至る前段階での、「注視する」視線の動きを体得させる指導を中心に行った。今後、ダウン症児の特性に応じ、どのような指導が最も効果的であるかを考えていく必要がある。

## 付記

本研究は、筆者が「平成26年度鹿児島県特別支援学校教育論文集第5集」に投稿した論文を加筆・修正したものである。

## 謝辞

本研究にご協力いただいたA君とお母様、B特別支援学校の先生方に深く感謝申し上げます。

## 引用文献

- 池田由紀江（1974）ダウン症乳幼児の精神発達における縦断研究。東京教育大学教育学部研究紀要，19，119-129。
- 松島恭子（1989）ダウン症乳児における「仮面行動」の出現と自我意識の発達。心理臨床学研究，7，31-44。
- 森田祥子（2004）乳幼児期の情動調整の発達に関する研究の外観と展望—保育の場を視野に入れた情動調整の発達の理解を目指して—。東京大学大学院教育学研究科紀要，44，181-189。
- 長崎勤・池田由紀江（1982）発達遅滞乳幼児における前言語的活

動—ダウン症乳幼児と正常乳幼児の要求場面での伝達行為の分析—。発達障害研究，4，2，34-43。

長崎勤・小野里美帆（1996）コミュニケーションの発達と指導プログラム—発達に遅れをもつ乳幼児のために—。日本文化科学社。

徳永豊（2009）重度・重複障害児の対人相互交渉における共同注意—コミュニケーション行動の基盤について—。慶應義塾大学出版会。

（2019年11月26日 受理）