

知的障害のある弱視児と係わり手との
共同活動の質的変容に関する一考察

大槻 萌・中村 保和

**A Study of a Qualitative Transformation of Joint Activities
Between a Amblyopic Child with Intellectual
Disabilities and a Partner**

Moe OTSUKI and Yasukazu NAKAMURA

知的障害のある弱視児と係わり手との 共同活動の質的変容に関する一考察

大槻 萌¹⁾・中村 保和²⁾

1) 群馬県立太田高等特別支援学校

2) 群馬大学教育学部障害児教育講座

(2019年9月25日受理)

A Study of a Qualitative Transformation of Joint Activities Between a Amblyopic Child with Intellectual Disabilities and a Partner

Moe OTSUKI¹⁾ and Yasukazu NAKAMURA²⁾

1) Gunma Prefectural Ota High School for Special needs Education

2) Department of Special needs education, Faculty of Education, Gunma University

(Accepted on September 25th, 2019)

キーワード：重複障害、共同活動、操作的定義、実践研究

I. 問題と目的

近年、医療技術のめざましい進歩により学齢期の子どもたちの障害が重度・重複化してきていることが教育や療育、医療の場で言われるようになってきており、中央教育審議会の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」（2005）によると、盲・聾・養護学校の小・中学部においては、「半数近くの児童生徒が重複障害学級に在籍するなど、障害の重度・重複化への対応が喫緊の課題となっている」ことが言われている。

従来、重度・重複障害児においてはその有する障害による制限や制約から、他者に対して受動的・依存的にならざるを得ない状況に置かれていることが指摘されており（松田, 2002; 土谷, 2006）、土谷（2006）は、そのような実態は、子どもの有する「わかりにくさ」「できることの制約」「身体表現やコミュニケーションにおける発信の困難」からもたらされることとなると指摘する。さらに、それらが原因となって周囲の人と取り組む活動が生じにくくなり、周囲と繋がるのが困難になることも指摘している。このように障害の重い子どもは、その有する障害による制限や制約から自ら発信したり行動したりすることに多くの困難があり、加えて周囲の人と繋がることにも困難があると考えられ、重度・重複障害児の教育ではどのようにしてコミュニケーション活動の形成を促すかが重要な課題となっている（細淵, 1988; 菅井, 2004）。

とりわけ重複障害の子どものコミュニケーションの成立を目指すためには、子どもの行動が微弱であることや意図的・能動的とは言い難いものであっても、その発信からコミュニケーションを創り出そうとする

係わり手の構え（態度）が必要であると言われている。そしてそこで行われるコミュニケーションは、一方的なものではなく、双方向的なものや子どもの行動の自発やイニシアチブを重視したものである（土谷等，2016；土谷・菅井，2000）。こうした子どもの発信をコミュニケーションの出発点とする考え方や、子どものイニシアチブや双方向的なやりとりが行われることを重視した考えに基づき、コミュニケーションとして具体化していくためのアプローチに「共同活動」がある。共同活動とは子どもの活動レパートリーの中で子どものイニシアチブを基に子どもと係わり手が共有し合う活動テーマを作り出し、その活動あるいは行為を一緒に実行すること（中村，2010）である。

筆者が係わりを持った対象児は、視覚障害と知的障害を合わせ有している。視覚障害のために視覚的な情報を得ることに制約があり、そのために周囲の状況を理解することが困難であった。また知的障害のために他者から言語的な指示を理解することや他者の意図を理解することに困難が見られることがあり、そのために他者からののはたらきかけに拒否的・防衛的になることもあった。係わり合い当初、対象児はホログラム調の折り紙を口元に当て指ではじくことによって、その光の反射や振動を受けるような「自己循環的」といわれるような活動をしていることが多く、物へのはたらきかけは限定的であった。また自分の欲しいものを求めるときは他者に対して要求する様子が見られたが、それが叶うと一人で活動することが多かった。このように対象児は他者に対して自分の思いや気持ちを表出することや他者と活動を共にすることが乏しい状態であった。

対象児のそのような様子から対象児が他者と注意を共有したり、他者を通して外界からの情報を得たり外界にはたらきかけたりするようになるためには、係わり手とともに周囲のモノに注意を向けてそのモノを共有し、そこから何らかの活動を展開させて、対象児が活動の一体感や喜びを実感することが重要なのではないかと考えた。係わり手とのそのような共同活動をすることによって対象児が係わり手に対して興味や関心を抱き、係わり手を通して外界へと意識を向け、一人では限定的でなかなか広がることのなかった活動空間や活動レパートリーを拡げていくことになるのではないか。そのような目標を持って対象児と係わりを持ち、対象児と筆者との間で共同活動が成立していった。その経過については、大槻（2015）と大槻・中村（2017）でまとめた。経過の分析を通して共同活動成立の基盤には係わり手が子どもに寄り添い、子どもの内面を理解しようとするまなざしが必要不可欠であることが明らかになり、共同活動成立にかかわる係わり手の在り方について整理することができた。

そして、対象児と筆者との間で共同活動が展開していく中で筆者はその内容ややりとりの深まりを感じていた。共同活動の成立当初は、対象児が係わり手からの活動提案を受け入れる形で楽しむといった、係わり手主導の活動が多かった。しかし共同活動が展開していくにつれて、係わり手の活動提案を受け入れるのみでのやりとりではなく、対象児の注意はモノのみに向かうのではなく、係わり手（人）とモノを行き来し、モノを共有しながら双方向のやりとりが生じるようになった。そして、そうしたやりとりは何度も循環するようになっていった。

このように対象児と係わりを続ける中で展開した共同活動を振り返ると、それまで「共同活動」として一つの同じ枠組みの中で捉えていたものがそこに何か質的な違いがあるように感じられた。活動の内容だけでなく、そこで行われていたやりとりにも違いがあるように感じられた。

これまでこうした重複障害の子どもとのやりとり成立をめざすにあたって、子どもとの間に共同活動を成立させることの意義や共同活動が成立し展開する様相や条件などについては先行研究の中で（主に実践研究の中で）明らかにされてきた（菅井，2007；中村，2010等）。しかし、子どもとの間に成立した共同活動の質的な違いについては、これまでの研究の中では十分に検討されておらず、そのことについて言及している先行研究はない。共同活動の質的な違いについて明らかにし整理することができれば、子どもとの間に生じ

た実際の共同活動をさらに詳細に記述することが可能となり、そのことによって共同活動の成立や展開に関わる条件の検討を深めていくことができるのではないかと考える。同時に、重複障害の子どもと係わり手（教師や大人）との様々な活動共有に寄与する知見となり、コミュニケーションはもとより発達や学習の文脈にかかわらず、生活や余暇活動にかかわる働きかけの在り方を見つめ直す観点を創出することができるのではないかと考える。

そこで本研究では、知的障害を有する弱視児との共同活動の成立と展開経過を振り返ることを通して、以下の2点について明らかにすることを目的とする。①対象児との間に成立した共同活動の質的変容に着目して共同活動を分析し、そこから共同活動を質的に捉えるための操作的定義を作成する。②重複障害児への教育的対応に関する係わり手の在り方を明らかにする。

II. 方法

1. 対象児

(1) 年齢・所属

係わり合い開始当時（2015年2月）、10歳1ヶ月の女兒（以下、『Vs』と記す）。盲学校の重複障害学級に所属する5年生である（保護者の送迎による自宅通学）。

(2) 障害状況について

ハーラーマン・ストライフ症候群（Hallermann-Streiff Syndrome：HSS）と診断されている。ハーラーマン・ストライフ症候群は、新生突然変異に基づく常染色体優性遺伝子異常による疾患だと考えられている。世界でも150例程度の報告しかなく、近年でもおよそ200例以上という診断数しか予想されていない（村田，2013）。特徴としては、先天性白内障、鳥様の顔貌、均整のとれた低慎重や、両側小眼球症、薄い頭髪・眉毛・睫毛、歯牙形成異常などの症状を参考に、臨床診断される。このうち、知的障害を有する者は全体の約15%である。乳児期以降の生命・知的予後は比較的良好であるが、継続的な歯科、眼科的管理が必要となる。

(3) 視覚について

矯正視力は0.06で、日常的に眼鏡を使用している。ものを見るときは鼻先に付けるようにして近づけて見る。活動中のものの提示は30cmくらいの距離で行うことが多いが、街灯の光等には2mほど離れたところからでも気づき、向かっていくことがある。照明やペンライト、太陽の光などの強い光を見ることが多く、光を受けて光るホイル折り紙や光を反射させるホログラムシート、光を通すセロハンなどを用いて活動することが多い。具体的には、ホログラムシートやホイル折り紙を口元に当てて、裏から指でなでるようにしてその光の反射に目を向ける。また、セロハンは頭上にかざすようにして持ち、天井の照明の光を透かして見るなどする。

(4) コミュニケーションについて

受信方法は、「ミルク飲みにいこう」のような普段から行っていることについては、言葉かけを聞いて行動に移すことができるが、初めて行う活動や経験した事柄でも初めて聞く言い回し等では言葉かけのみで理解することは難しい。その際は実物を見せたり、実際にやって見せたりして伝えると理解することができる。

発信手段としては、何かして欲しい時に係わり手の手をその場所に持っていったり、一緒に遊びたい時にその場でジャンプしたりする。また、ミルクを飲みたい時に「ミルク」、係わり手への要求の際に「抱っこ」

「立って」等と具体的に伝えたり、「してください」「するの」や散歩に行きたい時に「ぼうし」と言ったりする等、発語で要求する。また、家族や係わり手が発した言葉を音声模倣する場合がある。のりを塗りながら「ぬりぬり」、綿状のものを触りながら「ふわふわ」など、動作や感触を擬音語で表すこともある。音声発信においては単語での表現がほとんどで、時に2語文での発信も確認できるが、3語文または文での発信は見られない。感情表出は豊かであり、嬉しい・悲しいなどの感情を係わり手がVsの表情や発声から読み取ることができる。

(5) 知的面について

日常的に繰り返し行われている事柄については、両親や係わり手の簡単な言葉がけに応じ、それに伴った行動を取ることができる。初めて行うことについては、言葉だけでの理解は難しい。写真を見てそれが何かを理解することはできるが、その写真に含まれる叙述や状況、見通しのようなサインや合図を理解することは難しい。具体的には、ライトの入った箱にライトの写真がついていた際に、その貼られた写真を見てライトであるということを理解して「ライト」と発するが、「ライトが箱の中に入っている」という意味を理解することは難しいようで、箱を開けるのではなくその写真を見て「ライト」と何度も要求していた。

(6) 運動面について

粗大運動については、歩行やソファの上り下りを一人ですることや、片手をつないだ状態でジャンプやスキップをしたりすることができる。微細運動については、紙を折ったり破いたり、シールをはがしたり、係わり手と一緒にさみを持って切ることができる。具体的には、折り紙を折る際には角と角を合わせたり大きさや形を意識したりして折るのではなく、手の中で紙を畳むようにした際に折れたところで折り曲げている。またシールを貼る際には、手元を見ずに貼っていることが多い。小分けのシールを貼るときは、シール同士が重なって貼られる等、貼る位置を意識して貼っている様子は見られなかった。ホログラムシールを貼るときは、両手で押し付けるようにして貼っているが、しわになると貼り直す様子が見られることからきれいに貼ろうと意識しているようである。

(7) 日常生活動作と家庭での様子について

エンシュアリキッド（高カロリー栄養剤）を哺乳瓶で摂る。空腹になると保護者や筆者に「ミルク」と要求し、哺乳瓶の中のミルクが少なくなると「おかわり」と行って要求する様子が見られる。食事は朝昼晩と定時にとるというよりも空腹になると適時ミルクを摂取するという様子である。

排泄に関しては、自宅では浴室がトイレの場となっており、基本的には周囲が促さなくとも自分で風呂場に向かい、排泄することができる。当初は浴槽の中で排泄することが多かったが、最近では風呂場の床に置かれた風呂桶に対して排尿（または排便）する様子も見られている。自宅以外の場所では排泄を我慢している様子が見られ、自宅に戻るまで一回もしないことが多い。以前はオムツを使用して行うこともあったが、最近ではオムツですることを拒んでいる。

身支度における衣服の着脱は、保護者や筆者が帽子や靴下を渡すことにより自分でかぶったりはいたりすることができる。また服のボタンやチャックを自分で扱い着脱することは難しいが、ボタンやチャックがない服に関しては多少の介助があれば自分で着脱することができる。

家庭での過ごし方は、光を使った遊びを行うことを好み、下敷きやセロハンなどを用いて太陽や天井の明かりを透かして見ることや、壁にライトを当てながらライトを揺らすことでその光や見え方の違い、音の違いなどを受けて楽しんでいる様子が多く見られた。

2. 係わり合いの方法

(1) 期間・頻度・場所

本論で述べる係わり合いの期間は、2016年4月12日から2017年8月22日の計53回とする。第一筆者が週に1度Vsの自宅を訪問し、主に自宅のリビングにて係わり合いを行った。第二筆者は、月に一度自宅を訪問し、第一筆者とともに係わり合いを行った。

(2) 係わり合いの基本方針および方略

出会った当初、Vsは有する障害による制約や困難から「自己循環的」と言われるような活動が多く、物や人へのはたらきかけが限定的になってしまっていた。そのような様子からVsが他者と注意を共有したりコミュニケーションをとったりすることや、他者を通して外界の情報を得たり外界にはたらきかけたりするようになるためには、係わり手との活動を共有すること、そしてその活動で楽しい経験を共有することが重要なのではないかと考えた。係わり手とともにそのような共同活動をすることで、子どもが係わり手（他者）に興味や関心を抱くきっかけになり、係わり手を通して外界へと意識が向かう。共同活動を通して子どもが人や物とつながることができ、そうすることで安心して活動できる場や活動のレパートリーが拡がり、そのことによって今後の子どもの生活をより豊かにすることができるのではないかと考え、係わりを持ってきた。

そこで今回の係わりでは、筆者とVsが共同活動をすることを通して、Vsの限定的であった活動空間や活動レパートリーを拡大していくことを目標とする。そのために、①Vsに寄り添った活動を一緒に行うことを基本方針とし、②Vsにわかりやすい提示や環境の整備をすることを配慮しながら活動を行った。

3. 係わり合いの記録方法

Vsとの係わり合いの様子は、毎回デジタルビデオカメラに記録しており、さらに係わり合い後にビデオ映像によってその日の係わり合いを振り返りながら実践記録を作成した。

対象期間におけるビデオ映像記録は53回で、1回分は120分程度であった。また実践記録はA4用紙200枚程度である。

Ⅲ. 結果

1. 係わり合いにおける共同活動の質的分析

(1) 共同活動の選定

はじめにこれまでの係わり合いでVsが取り組んできた活動について記述する。2016年4月12日から2017年8月22日までの53回の活動を通して、活動を記録したビデオ映像と活動後に活動を振り返って作成した筆記記録をもとに、これまでにVsが複数回取り組んだ活動について、活動のなかで用いたモノやモノに対するはたらきかけ方の違いから分類すると20種になった（Table.1）。

この表は、左列には「反射遊び」「ホログラムシート・ペンライト」など活動名を示し、右列にはその活動の概要を記述した。例えば「反射遊び」では、「ホログラムシールやホイル折り紙を折り曲げたり、指ではじいたりすることで生じる光の反射を眺める遊び」というように、その活動の内容についての概要を記した。

Vsが行なった活動は全20種である（Table.1）。ここから一人遊びを除外し、共同活動を取り出すと12種になる。具体的には「ホログラムシート・ペンライト」、「色紙貼り」、「ピース付け」、「スイッチライト」、「シール貼り」、「ホログラムシール貼り」、「フィルム貼り」、「輪飾り作り」、「ラミネートシートによる共同音遊び」、

Table.1 Vsの活動とその内容

活 動	内 容
反射遊び	ホログラムシールやホイル折り紙を折り曲げたり、指ではじいたりすることで生じる光の反射を眺める遊び。
★ホログラムシート・ペンライト	Vsが持っているホログラムシートに筆者がペンライトの光をあてる。Vsはそのライトを受けて、折り曲げたり指ではじいたりして光り方を見る。また、ライトの光を照らす反対側から透かして見るようにする時もある。
★色紙貼り	ホイル折り紙を黒いボードに貼付ける。Vsの「のりするの」を受けて、筆者が折り紙にのりをつける。糊付けされたものを筆者からVsが受け取り、ボードに貼る。
★ビーズ付け	透明のラミネートシートにスパンコールをのりで貼付け、できあがったものを光にあてて見る。Vsの要求を受けて、筆者がラミネートシートにのりを塗り、Vsがそこにスパンコールを貼り付ける。
★スイッチライト	スイッチライトの明かりをVsと筆者でつけたたり消したりする。
ビーズ落とし	スイッチライトの上にビーズを落として、光に反射するビーズの光を見たり、ビーズがライトに当たった音を聴いたりする。
★シール貼り	黒いボードにシールを貼る。ピンク色の○印をつけておくと、その印に合わせてシールを貼る場合もある。
★ホログラムシール貼り	ホログラムシートの裏面にのり付けしたものを用意し、それを黒いボードに貼付ける。
★フィルム貼り	画用紙やボードに穴を開けて、そこにセロハンやホログラムシートを貼り付け、それを光にかざして見る。Vsの「べったんするの」を受けて、筆者がボードの穴の周りにのりを塗る。その後Vsがフィルムを貼る。また「あなあげるの」と言われた際には、筆者が画用紙にはさみで穴を開ける。Vsが「きらきらちよっきんきん」と言った際には、穴の大きさやフィルムの形をVsが求める形に合わせて筆者が切る。
★輪飾り作り	短冊状の折り紙をつなげて輪飾りを作る。完成したものを光にかざして見たり、風になびかせて音が鳴るのを聴いたりする。Vsの要求を受けて、筆者が短冊の端にのりをつける。のりの付いていない端をのりを付いている端にくっつけて輪を作る時や、2つ目以降の輪を作る際には、筆者のガイドを受けてVsと一緒に貼り付けたり輪に通したりする。
下敷き重ね	B5サイズの下敷きをそれが入るサイズの木枠に入れる。違う色の下敷きを重ねて入れたり出したりすることで色の違いを見る。またラミネートシートで作った動物のシルエットやしま柄のシートを重ねて入れる時もある。
回転皿・万華鏡	紙製の皿に切ったホログラムシートを貼ったり、紙皿に穴をあけてセロハンを貼ったりしたりし、その作ったものを回転させてみる。プラスチック性の丸い板にビーズやセロハンを貼り、それを万華鏡の先につけて見る。
歌	歌を歌う。学校で習った歌や童謡が中心であるが、たまにオリジナルの歌を歌うこともある。活動の最中に鼻歌のように歌うことやハミングのようにして歌うことが多い。
唇部振動遊び	両手でまっすぐに張りつめたホログラムシートやセロハンに口をつけ、声を出して息を吹きかけることで振動させる。
ラミネートシート曲げ	ホログラムシートやセロハンをラミネート処理したものを折り曲げて音を鳴らしたり、ペラペラと頭上であおぐようにして音を鳴らしたりする。
★ラミネートシートによる共同音遊び	Vsと筆者で一つのラミネート処理したカードを一緒に持って音を出したり、Vsと筆者で音のかけ合いをするように鳴らしたりする。
紙破り	ホイル折り紙等を破る。細かくちぎるというよりも、一枚の紙を2つに縦裂きにする。破った際に「びりびりー」と音を真似したり、その感触に注目している様子がある。
★抱っこ	向き合って抱っこする場合と、横抱きをする場合がある。
★高い高い	「1、2の3」のかけ声に合わせて天井の照明めがけて持ち上げる。筆者のかける言葉や筆者とのやりとりに笑顔を見せることがある。
★リズム遊び	身体を揺らしたりタッピングしたりしてリズムを作る。またはVsと一緒に箱等を叩いたりしてリズムをとる。これらのリズム遊びの際にVsが作り出すリズムに合わせて筆者が歌を歌う。

「抱っこ」、「高い高い」、「リズム遊び」がそうであり、それらを Table.1 で★マークをつけて示した。今回は従来の共同活動の定義からより限定して分け、ここで分析対象とするものを上記の 12 種から 6 種に選定した (Table.2)。この 6 種の活動は係わり手と子どもとのやりとりの違いや成り立ち、展開の仕方に違いが確認でき、同じ共同活動として分類したものであっても、それらには質的な違いがあるのではないかと考えた。そこで、そうした違いを明らかにするために、Vs と係わり手との共同活動場面でのやりとりの質的な違いに注目して分類を行なった。

Table.2 Vs との共同活動

活 動	内 容
ホログラムシート・ペンライト	Vs が持っているホログラムシートに筆者がペンライトの光をあてる。Vs はそのライトを受けて、折り曲げたり指ではじいたりして光り方を見る。また、ライトの光を照らす反対側から透かして見るようにする時もある。
ビーズ・色紙貼り	ビーズや折り紙をのりで貼り付ける。Vs の「のりするの」を受けて、筆者が糊付けを行う。糊付けされたものを筆者から Vs が受け取り、ボードやラミネートシートに貼る。
シール貼り	黒いボードに小分けになったシールやホログラムシートの裏側が糊付けされたものをボードに貼りつける。ピンク色の○印をつけておくと、その印に合わせてシールを貼る場合もある。
フィルム貼り	画用紙やボードに穴を開けて、そこにセロハンやホログラムシートを貼り付け、それを光にかざして見る。Vs の「べったんするの」を受けて、筆者がボードの穴の周りにのりを塗る。その後 Vs がフィルムを貼る。また「あなあけるの」と言われた際には、筆者が画用紙にはさみで穴を開ける。Vs が「きらきらちよつきんぎん」と言った際には、穴の大きさやフィルムの形を Vs が求める形に合わせて筆者が切る。
輪飾り作り	短冊状の折り紙をつなげて輪飾りを作る。完成したものを光にかざして見たり、風になびかせて音が鳴るのを聴いたりする。Vs の要求を受けて、筆者が短冊の端にのりをつける。のりの付いていない端をのりを付いている端にくっつけて輪を作る時や、2 つ目以降の輪を作る際には、筆者のガイドを受けて Vs が一緒に貼り付けたり輪に通したりする。
リズム遊び	Vs と筆者で一つのラミネート処理したカードを一緒に持って音を出したり、Vs と筆者で音のかけ合いをするように鳴らしたりする。身体を揺らしたりタッピングしたりしてリズムを作る。または Vs と一緒に箱等を叩いたりしてリズムをとる。これらのリズム遊びの際に Vs が作り出すリズムに合わせて筆者が歌を歌う。

分類の基準は、①モノと係わり手のガイダンス両方に注意が向いているもの、②二項間のものは含まず、三項間のものに限定する、③子どもと係わり手が一緒にモノを操作したり何かを一緒に作ったりするようなもの、という 3 点である。6 種への選定した理由については、それ以外の活動が共同活動ではないと判断したのではなく、係わり合いにおいて三項間の活動が Vs との活動の展開において大きな変化としてみとめられるとともに、そのことが Vs の成長を促したと考えたためである。

この表は Table.1 と同様に、左列には活動名、右列には活動の概要が記述してある。

(2) 分析場面の選定

Table.2 をもとに表に記した各共同活動の場面数を算出した。場面数は実践記録での記述を参考にビデオ映像を振り返り、各日にどんな活動が生じていて、またその活動が何場面あったのかを表した。場面をどのように区切って 1 場面とするかについては、活動が一度始まってから終わるまで、または次の活動に移るまでを一場面とした。例えば、活動 A → 活動 B → 活動 A というように活動に取り組んだ場合、これは活動 A

が2場面で活動Bが1場面と数える。また活動A→休憩（お茶の時間等）→活動Aのように活動に取り組んだ場合は、活動Aが2場面と数えた。

以上の定義のもと各共同活動の場面数を算出すると、1日の最小場面数は1場面で、最大場面数は17場面で、平均活動場面数は7場面であった。また合計場面数は393場面であった。

(3) 共同活動の分類

ここでは、6種の共同活動を同じ共同活動として一括りにしているが、同じ共同活動の中でも扱う道具やその扱い方など継続して係わり合いを持つ中でその活動内容に何か質的な違いがあると考えた。例えばホログラムシート・ペンライトの活動では、係わり手が活動のイニシアチブを持っていることが多く、活動の内容としても係わり手が照らしたライトの光をVsが受けるというように係わり手のはたらきかけをVsが受容しているような様子が多かった。それに対し、フィルム貼り活動では、Vsがイニシアチブを持っており、活動の内容としても道具の操作や材料の準備を協力したり形や大きさの相談などやりとりをしたりするような様子が見られた。このようにVsとの共同活動はそこで扱う道具やその扱い方の違い、係わり手と子どもとのやりとりに質的な違いが確認できた。

そこでその違いを明らかにするためにVsと係わり手との共同活動場面でのやりとりの質的な違いに注目して、これら393場面の分類を行った。

分類においては共同活動の成立には共同注意が関与しているという中村・川住（2007）の指摘から、中村・川住（2007）の共同注意の定義を参考にしてVsとの共同活動の操作的定義を作成した。具体的にはTable.2の活動を中村・川住（2007）のカテゴリーをもとにVsとの共同活動を分類し、そこからVsの実態や活動の様子からカテゴリーの再検討を行った。その結果、4つの活動に分類することができた（Table.3）。

分類した各共同活動には、以下の特徴を確認することができた。①係わり手のはたらきかけ（声をかける・手を取る等）によって活動が生じる。その際、子どもは係わり手のガイダンスに拒否的・回避的な行動をとることなく、活動と係わり手と係わり手のガイダンスに注意が向いている。このような特徴の共同活動を「受容型共同活動」と名付けた。②係わり手の提案（音声・実物提示）を受けて子どもが活動に取り組む。その際、係わり手の動作や手本に注目して手をのせたり、視線を向けたりするなどして係わり手の動作を追う様

Table.3 共同活動の操作的定義

記(色)	階層名	定義
	受容型共同活動	係わり手の働きかけ（声をかける・手を取る等）によって活動が生じる。その際、子どもは係わり手のガイダンスに拒否的・回避的な行動をとることなく、活動と係わり手と係わり手のガイダンスに注意が向いている。
	参照型共同活動	係わり手の提案（音声・実物提示）を受けて子どもが活動に取り組む。その際、係わり手の動作や手本に注目して手をのせたり、視線を向ける等して動作を追う様子。また係わり手の動作を模倣する様子も含まれる。
	誘導型共同活動	子どもからの始発または要求で活動が生じること。子どもと係わり手が活動を共有している際に子どもから係わり手の手を持って動かしたり、または音声表出によって操作の方向やタイミングを要求したりする様子。
	相互作用型共同活動	進行する活動の中で双方向のやりとりが生じていて、双方向の活動の中で子どもが活動を予測したり協力したりする行動が出てくる。例えば進行中の活動に用いられる教材や道具を子どもが手に取って待っていたり、活動の進行に応じて係わり手に手渡してきたりする。または係わり手に注意が向き、係わり手の様子を認めて見守る様子。

子。または係わり手の動作を模倣する様子も含まれる。このような特徴の共同活動を「参照型共同活動」と名付けた。③子どもからの始発または要求で活動が生じること。子どもと係わり手が活動を共有している際に、子どもから係わり手の手を持って動かしたり、または音声表出によって操作の方向やタイミングを要求したりする様子。このような特徴の共同活動を「誘導型共同活動」と名付けた。④進行する活動の中で双方向のやりとりが生じていて、こうした活動の中で子どもが活動を予測したり協力したりする行動が生じる。例えば進行中の活動に用いられる教材や道具を子どもが手にとって待っていたり、活動の進行に応じて係わり手に手渡してきたりする。または係わり手に注意が向き、係わり手の様子を認めて見守る様子がある。このような特徴の共同活動を「相互作用型共同活動」と名付けた。

これらを表にまとめたものが Table.3 である。次に Table.3 を基に、共同活動ごとに操作的定義を作成した (Table.4)。抽出された共同活動は、「ホログラムシート・ペンライト」、「ビーズ・色紙貼り」、「シール貼り」、「フィルム貼り」、「輪飾り作り」、「リズム遊び」の 6 種である。

Table.4 は、Table.3 の操作的定義をもとにそれぞれの活動での Vs の具体的な姿を記述したものである。例えば、「ホログラムシート・ペンライト」の活動では、受容型では「Vs がシートに働きかけている際に M がライトをつける。Vs は拒まないで受け入れる。」というように、各共同活動の具体的な状況の例を記述した。活動によってはすべての型に当てはまらないものもあり、その場合は空欄とした。

詳細は後述するが、この Table.4 は、Fig.1 と Fig.2 の分析の精度を確保することを目的に作成した。

(4) 共同活動の変遷図

Table.2 と Table.4 をもとに、各活動の発生時期がわかるように係わり合いの日を記入し、共同活動の変遷図の作成を試みた (Fig.1-1、1-2)。これらの図は、実践記録の記述を参考にビデオ映像を振り返り、どの日にどのような活動があったのか、またそれらの活動はどの型の共同活動であったのかを表したものである。

共同活動の 4 つの型は色の濃淡で表現してあり (詳しくは Fig.1-1、1-2 の下部参照)、図中の色の濃淡での分類は Table.3、Table.4 のものとも一致している。図の左列には活動の名称が記されており、それぞれの活動ごとに 4 つの行に分けている。この 4 つの行がそれぞれ上から、受容型共同活動、参照型共同活動、誘導型共同活動、相互作用型共同活動となっている。その日のマス目の色付けは、先ほど説明した型の順番に並んでおり時系列に並んでいる訳ではない。例えば Fig.1-1 の表の 4 月 12 日を見ると、シール貼りとフィルム貼り、輪飾り作りに記 (色) がついている。このことは、それらの活動が生じたことを示している (その日の係わり合いのなかでこれらの活動がどのような順番で生じたかは示していない)。次にシール貼りをみると、参照型 (上から二番目) と誘導型 (上から三番目) に記が付されている。これらは、シール貼りに該当する 2 つの型の共同活動が生じたことを示している (生じた順番は示していない)。なお、ここで示すマス目の大きさはすべて同一である。このことは、それぞれの活動において各型の共同活動が生じたという事実のみを示しており、各型の共同活動が生じた時間の長さは反映していない。加えて、この記 (色: 濃淡での分類) はその日に該当する型の共同活動が一場面でも生じれば、それに該当するマス目に色を付することとした。

Fig.1-1 と Fig.1-2 からは、その日ごとにどんな型の共同活動が行われたのか、また各共同活動それぞれの変遷と Vs と筆者との間で起きた共同活動全体がどのように変化していったのかを見ることができる。その日ごとの共同活動の様子とは、例えば日付の最初に記された 2016 年 4 月 12 日の列を見ると、この日はシール貼りとフィルム貼りそれから輪飾り作りに色付けされている。このことからこの日の共同活動はこの 3 種が行われたことがわかる。加えてそれぞれの活動のどの行に色付けがされているかを見ると、シール貼りでは参照型と誘導型、フィルム貼りでは誘導型、輪飾り作りでは受容型の位置に色付けがされているため、こ

Fig.1-1 共同活動の変遷図 (2016年4月～12月まで)

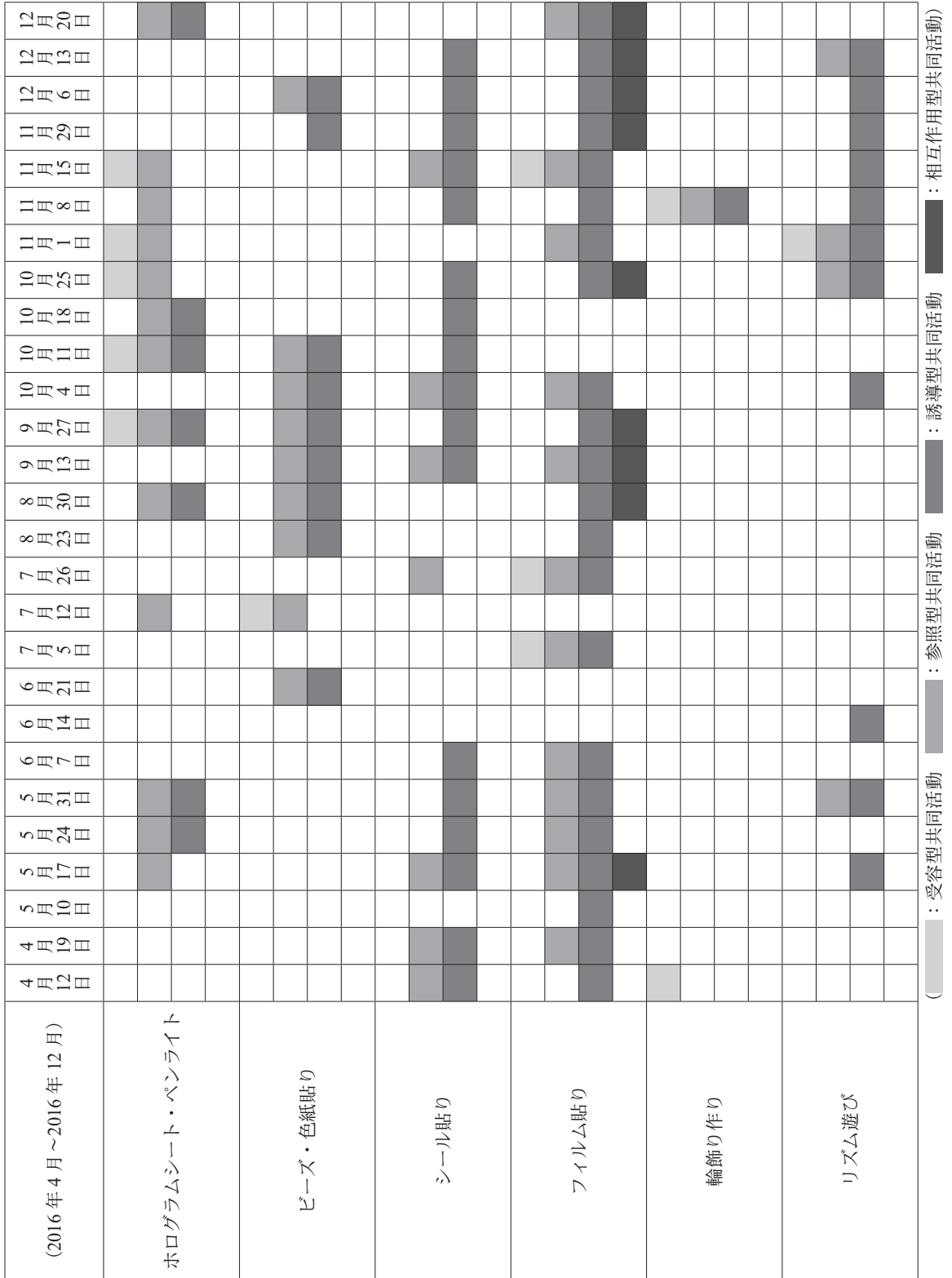
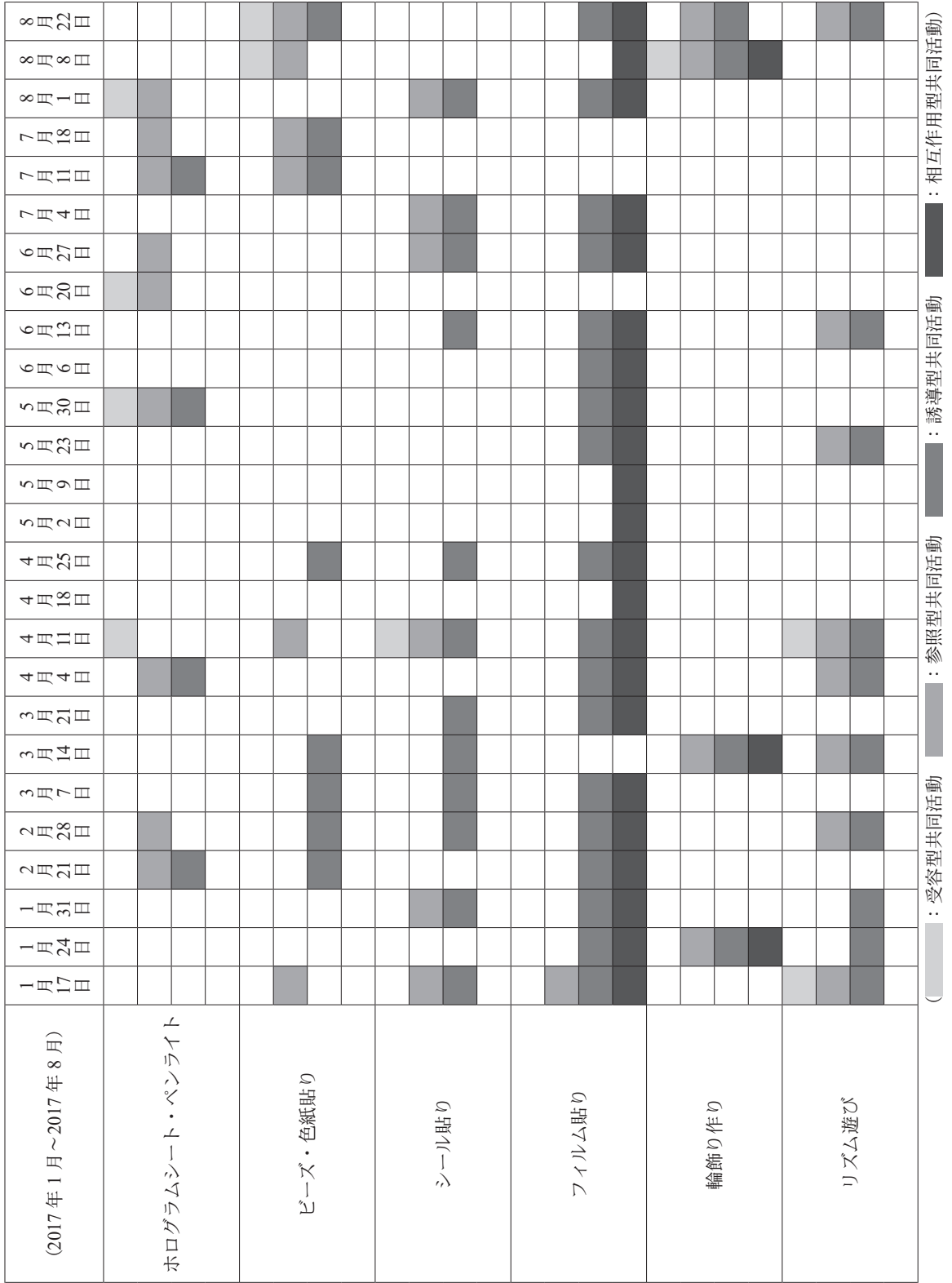


Fig.1-2 共同活動の変遷図 (2017年1月~8月まで)



の日行われた共同活動3種はそれぞれそのような型であったかを示している。次に各共同活動の変遷は、例えば「ホログラムシート・ペンライト」の活動の変遷を見る場合には、「ホログラムシート・ペンライト」と記されている行を左から右に見ていくとその活動の変遷を時系列に見ることができる。2016年5月17日では上から2番目のマス目に色付けがされているので、この日は参照型の共同活動が行われていたことを示している。そして次の2016年5月24日では上から2番目と3番目のマス目に色付けがされているので、参照型と誘導型の共同活動が行われたということになる。このように左から右に見ていくことによって、共同活動がどのように変遷していったのかを見ることができる。同じように他の活動もそれぞれの活動名が書かれている行を見ていけば、それぞれの共同活動の変遷を確認することができる。そして、この図全体を眺めると、Vsと筆者との共同活動全体がどのように変遷していったのかを概観することが可能となる。

(5) 小考察

①各型の共同活動の特徴

受容型共同活動では、活動に対して子どもがイメージを持っておらず、係わり手が目の前で実際にやって見せたり、子どもの手を取ったりすることで活動が生じるという特徴がある。活動のイニシアチブは係わり手にあるが、子どもがそれに対して拒否的・回避的な行動をとることなく受け入れることで活動が成立する。そのためには一方的に活動を持ち込もうとするのではなく、子どもの持っている行動や活動に対して係わり手が注意を重ね、子どもの活動テーマに入りこもうとするようなはたらきかけが必要である。

参照型共同活動では、係わり手が子どもの手を取るなど直接的にはたらきかけるのではなく、声をかけたりそこで扱う道具や教材など実物を提示したりするなどすることによって活動が生じる。活動のイニシアチブは係わり手にあるが、係わり手のはたらきかけに対して受け身的になるのではなく、子どもが係わり手の動作や手本に注目して動作を追うような様子や係わり手の動作を模倣するような様子が見られる。

誘導型共同活動では、子どもから活動を要求するなどによって活動が生じ、活動のイニシアチブが子どもにあるという特徴がある。また活動の開始点が子どもにあり、「このようにしたい」という明確な意志や能動性が子どもにあるというだけでなく、子どもが活動に対してイメージを持ち始めていることを示している。例えば、ビーズ・色紙貼りでは、のりを塗る際にVsが係わり手の手を貼り付けたい位置に動かしたり、貼り付けたいものを要求したりする。このような様子は、子どもがこの活動でどのようなことをやろうとしているかなど、活動のイメージを持ち始めているということを示している。

相互作用型共同活動では、それまで係わり手からの一方向的なはたらきかけや子どもからの要求を受けて係わり手が応じていくというように、やりとりがあまり循環せずに終止してしまう場合とは異なり、係わり手と子どもの間に双方向のやりとりが往復して活動が進行していく特徴がある。またこの型の活動はすべての活動に起きるものではなく、フィルム貼りと輪飾り作りの2つの活動のみ起きた。

相互作用型共同活動になるためには条件があることが考えられる。まず一つ目に、活動にある程度の複雑性が必要になってくることが考えられる。例えば材料や道具などを複数組み合わせる使用、一緒にものを操作したり作ったりする行為が起きてくるようなことが必要になってくるのではないかと。相互作用型のないホログラムシート・ペンライトの活動では、Vsが持つシートに向かって係わり手がペンライトの光を照射するという行為が起きている。この活動では係わり手と子どもが互いに自分の持つ教材や道具を使うだけで一緒に物を操作したりする行為が起きず、一方向的なやりとりで活動が終始していた。またVsはこの活動でライトが照射され光が作り出されることで満足しているようで、それ以上の発展を望むことができなかった。これに対して、相互作用型が生じるフィルム貼り活動では、扱うものや手順が複数あることによって、役割分担や協力的な行動が起き、やりとりが循環するような活動になっていた。しかし、ただ道具や手順を増や

して活動を複雑にしていけばいいのではなく、そのような活動が成立するためには工夫が必要である。例に挙げたフィルム貼り活動は、Vsがそれまでに行ってきた活動でできるようになったことを組み合わせでいった結果だといえる。それまでに行ってきた活動の中で得た、塗る、貼る、切るなどの行為やものを組み合わせで扱うという経験を組み合わせでいったことで、その結果としてフィルム貼りという道具や手順の多い複雑な活動になったのだと考える。フィルム貼り活動自体は複雑なものであるが、それまで積み重ねてきた活動を元にVsにとって取り組み易い活動になったのではないか。だからこそVsは取り組むようになったのではないだろうか。

二つ目に、活動を行う環境が子どもにとってわかりやすく整理されていること、すなわち、お互いがイメージしていることをわかりやすくする工夫を行うことが必要になってくると考える。例えば机を用意することによって、自由遊びの場と細かな作業をする場所とを明確に分けることになったり、道具箱やフィルム箱を用意することによって使用する道具や教材が特定の場所に分かる形で用意されること等、環境を構造化することで整理した分かりやすい形で提示することができた。また、Vsが作りたいもの、イメージしているものを係わり手と共有するための手段として、フィルム貼りではペンを用意し、切ろうとする前に一緒に（あるいは係わり手が）その形を描いて確認するようにしたことも工夫の一つとしてあげられる。

②共同活動の変遷

Fig.1-1、1-2の共同活動の変遷図から一つの活動の中にも質的に異なる複数の共同活動の型があることが分かる。

係わりの期間が進んでいくにつれて共同活動の型がよりこまかなやりとりを要して高次になっていくことがわかる。例えば「輪飾り作り」の活動を見ると、2016年4月当初は受容型の共同活動であったものが、11月頃には参照型や誘導型の共同活動が見られるようになり、2017年には相互作用型の共同活動が安定して見られるようになってきた。また、それまで転々としてでてきていた相互作用型の共同活動があるところから連続して生じるようになる。例えば「フィルム貼り」活動を見ると、それまで参照型や誘導型の共同活動として行われていた共同活動が、2016年5月17日に初めて相互作用型として活動が展開される。しかしその後3ヶ月ほどはそれまでのように受容型や参照型、誘導型に止まっている。しかし再び2016年8月30日、9月13日、27日、10月25日と相互作用型の活動が展開される。このようにして転々として現れていた相互作用型の共同活動は、2016年11月29日から2017年の活動にかけて立て続けに安定して現れるようになった。このように共同活動が相互作用型に変わってきた要因として考えられるのは、それまでに活動が十分に展開されていたことはもちろん、その活動が行われる環境が子どもにとって分かりやすく、整理された状況になったことやお互いのイメージを共有する工夫が持てたことが要因ではないか。それまで偶然のように起きていたものが、係わりを続ける中や筆者が記録したビデオを視聴して振り返る中で気づいたことを意識的に行うなどして環境を整理したり教材を工夫したりしてはたらきかけるようになったからではないかと考える。

③共同活動の階層性

土谷（2011；2016）や土谷・菅井・中村・岡澤・笹原（2016）は、従来段階論的に捉えられてきたコミュニケーションの発達を、層の重なり、多層性として捉える共創コミュニケーションの概念について説明している。中村・川住（2007）は4つの型の共同注意行動の発現について、後続する共同注意が先行する共同注意の特徴を利用して機能する場面を指摘し、共同注意行動の連鎖が重層的な構造を構成することを述べている。

Fig.1-1、1-2の変遷図を見ると、傾向としては新たな型の共同活動が徐々に増えてきていることがわかるが、新たな型の共同活動が発現したからといって、前の型の共同活動がなくなるわけではないことが確認

できる。例としてフィルム貼り活動を見れば相互作用型の共同活動が展開されたからといって、それ以前の誘導型などの共同活動が起きなくなるわけではない。このことは、前の段階の活動ができるようになったので、それを脱して次の段階に進み、より高次の活動のみが生じるというような、いわば段階的に捉えられるものではなく、新たな型の共同活動が前の型のもつ特徴を下支えとしながら成立し展開していくといった、階層的な特徴を有していると捉えることができよう。

IV. 考察

1. 共同活動の質的変化を生み出す条件

これまでの結果から各型の共同活動の質的な違いは、活動のイニシアチブの所在、活動の複雑性、やりとりの方向性が大きく関与すると考えられる。

まず一つ目は、各型にみられる活動のイニシアチブの所在や能動性の違いである。受容型共同活動では、係わり手が子どもに対してはたらきかけることによって活動が生じる。その際、子どもは係わり手からはたらきかけに対して拒否的・防御的な行動をとることなく受け入れることで活動が成立する。このように活動のイニシアチブは係わり手にあり、子どもは受け身的であるという特徴がある。参照型共同活動では、係わり手のはたらきかけによって活動が生じ、活動のイニシアチブは係わり手にあることに変わりはないが、その際に子どもは係わり手の動きに注目して動作を追ったり模倣したりする様子が見られる。このことから、受容型のときよりも子どもに能動性があると言える。誘導型共同活動は、子どもの要求や始発によって活動が生じ、子どもから係わり手に対して操作の方向やタイミングを指示する様子が見られる。これは、活動のイニシアチブが子どもにあると言える。相互作用型共同活動では、係わり手と子どもの間に双方向のやりとりが生じており、活動の中で能動と受動の交代、イニシアチブの交代が係わり手と子どもの間で起きているという特徴がある。このように共同活動が複雑化していくにつれて、活動のイニシアチブが係わり手から子どもへと移るような形へ活動が展開していく。共同活動の質的な違いを生み出す一つには、活動のイニシアチブの所在が関連していると考えられる。

二つ目に Fig.1-1、1-2 の変遷図を見ると、例えば受容型共同活動や参照型共同活動はほとんどの活動で見られたが、相互作用型共同活動はフィルム貼りと輪飾り作りの2つの活動に限られていたことがわかる。受容型や参照型が多く見られていたホログラムシート・ペンライトの活動は、既に子どもが行なっている活動に対して係わり手がそれに寄り添う形ではたらきかけるような内容での活動であった。Vsはこの活動でライトの光が照射され光が作り出されることで満足しているようで、それ以上の発展を望むことはできなかった。この活動では係わり手と子どもが互いに自分のもつ教材や道具を扱うだけで、一緒に物を操作したりする行為が起きず、一方向的なやりとりで活動が終始していた。これに対して相互作用型が多く見られていたフィルム貼りの活動は、開ける穴の形を子どもと係わり手で相談したり、ペンやハサミ、セロハンや画用紙などの道具や材料を複数組み合わせ使用し、一緒に共同活動で用いるモノを作ったりするような活動内容であった。この活動では扱うものや手順が複数あることによって役割分担や協力的な行動が起き、やりとりが循環するような活動になっていた。このように扱うものや実行する手順が複数あることで活動内容が複雑になり、複雑になるからこそ活動の質的な違いが生まれると考えられる。ただしここで留意しておきたいことは、ただ単に活動を複雑にすればいいということではなく、それまで行ってきた活動の中で得たことを組み合わせる結果として複雑な行為が生じるようになるということである。それまでの活動の中で、例えばビーズ付けの活動でのりを塗ることを、色紙貼りで物を貼ることを、下敷きを自分の好きなサイズに切るなどの行為や複数の物を組み合わせるという経験があり、そうしたできることを組み合わせることで

でフィルム貼りという道具や手順の多い複雑な活動になったのである。複雑な活動内容であっても、それまで積み重ねてきた活動がベースとしてあることで取り組める活動へと繋がっていったのである。

三つ目に、活動の中で子どもと係わり手との間で行われるやりとりの方向性が関係してくると考えられる。例えば受容型の場合、そこで行われるやりとりの方向性は係わり手から子どもへの一方的なものが多い。一方、相互作用型の場合は、子どもと係わり手との双方向的なやりとりが生じている。活動の中で行われるやりとりが一方的なものの場合、子どもは係わり手からはたらきかけを受けるだけなので活動はそれ以上展開しない。また係わり手も自分のはたらきかけに対して子どもからはたらきかけが返ってくるわけではないので、やりとりがそこで終止してしまいそれ以上活動が発展しない。双方向的なやりとりが行われる場合には、相手のはたらきかけに対して自分も応答していくため、そこで行う内容にバリエーションを持つことができたり、複雑な内容にも取り組んでいくことができたりするようになる。活動内容が複雑であるからこそ、そこに協力的な行動や役割分担のような双方向的なコミュニケーションが生まれる。また、双方向的なやりとりがあるからこそ、ある程度複雑な内容の活動にも取り組んでいくことができるとも言える。

2. 共同活動を介した重複障害児への教育的対応に関する係わり手の在り方

重複障害児と活動を共有したり展開したりしていくためには、子どもの活動に寄り添うこと、行う活動や環境をわかりやすくする工夫、省察による自身のはたらきかけの見直しをすること、の3点が係わり手に求められる。

まず一つ目について、子どもとの間に共同活動を持つためには、指示・司令的または一方的に活動を持ち込もうとするのでは成立しない。共同活動成立の際に最初に現れる受容型共同活動の中で行われるコミュニケーションでは、係わり手からはたらきかけがやりとりの発端であり、活動の展開も係わり手のガイダンスによって起きている。またやりとりの方向性から見ても活動のイニシアチブは係わり手が持っていることが明らかである。しかしここでの係わり手からはたらきかけは一方的なものではなく、子どもの持っている行動や活動に対して係わり手が注意を重ね、子どもの活動テーマに入り込もうとするようなはたらきかけであり、活動のベースは子どもにある。やりとりの方向性は係わり手からの発信が多くを占めているが、そのはたらきかけの妥当性は子どもの反応によって決定づけられることが多い。言い換えれば活動の進行の諾否は常に子どもからの表出によって決められているのである。係わり手のはたらきかけは子どもの思いに注意を重ね、活動に寄り添うものであり、ここに活動が共有される関係性があるのだと言える。またそこで得られた理解があるからこそ、子どもに寄り添った活動展開を実行することができるのである。

二つ目については、活動をただ用意するのではなくその活動を行う環境やお互いが考えていることを共有する手立てを持つことが重要である。例えば机を用意することで自由遊びの場と共に活動をする場との空間を分け、より整理された状況で活動に取り組むことができたり、子どものいる場所によって子どもの心理状態を係わり手が推し量ることができたりするようになる。また道具箱やフィルム箱を用意することでより整理され子どもにとってわかりやすい活動環境を提供できる。加えてフィルム貼り活動でペンを使って切る穴の形を確認する手順を入れたことは、子どもと係わり手がイメージしているものを共有する手助けとなった。このように、わかりやすい形で教材を提示することやお互いがイメージしていることを共有するなどの活動環境を整備することは、活動を共有し展開していくための手助けとなる。

三つ目に、係わり手がビデオ映像などで自身の係わりを振り返る中で、子どもへの環境の整備やはたらきかけ方などを改めたり、新たな観点に気づいたりすることができる。そして係わり手が共同活動の質的な変容やその条件を意識して実行するようになったことで、新たな活動が展開していく（またはそれまでの活動がより共同的に展開していく）ことに繋がる。結果の部分で述べた Fig.1-1 と Fig.1-2 に示された「フィル

△貼り」のように、一時期に点在して生じたと思われる活動が、その後再び生じて高次の共同活動へと発展するようになったのは、こうした係わり手本人による係わり合いの振り返り（省察）を通して、活動の質的変容やそれをもたらしたと仮定される条件などを係わり合うなかで検討したことによるものと考えている。

子どもに生じる変化は係わり合い毎に生じているはずであり、同時にその要因は係わり手や使用される教材などを含めた係わり場の全体に内在している。そうだとすれば、係わり手自身が係わり合いの当事者として子どもと自身の関係性も含めて係わり合いを振り返り（省察し）、そのことによって得られた認識を基に次なるはたらきかけを実行するということを循環させていくことが共同活動の質的変容を生み出したのではないか。共同活動の展開には係わり手の省察が欠かせない。

付記

本稿は平成29年度群馬大学大学院教育学研究科障害児教育専攻障害児教育専修修士論文「知的障害のある弱視児との共同活動におけるコミュニケーションの展開に関する実践研究」の原稿に一部、加筆および修正を加えたものです。なお本稿の公表は保護者の了承を得ています。

引用文献

- 中央教育審議会（2005）特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）。中央教育審議会，1-57。
- 細淵富夫（1988）重度・重複障害児におけるコミュニケーション活動の発生と展開。長野大学紀要，10(2)，59-64。
- 細淵富夫（1996）重度・重複障害児のコミュニケーション研究をめぐる諸問題—乳幼児研究からのアプローチ。障害者問題研究，第23巻，第4号，307-314。
- 松田直（2002）重度・重複障害児に関する教育実践研究の現状と課題。特殊教育学研究，40(3)，341-347。
- 村田栄弥子（2013）ハーラーマン・ストライフ症候群を生きる—唯結の仲間と共に—。ハーラーマン・ストライフ症候群の会唯結。
- 中村保和・川住隆一（2007）盲ろう児のかかわり手との共同活動の展開過程—触覚的共同注意の操作的定義を用いて—。特殊教育学研究，45(4)，179-193。
- 中村保和（2010）後天盲ろう生徒との食事場面における共同活動の様相。福井大学教育実践研究，第35号，225-234。
- 大槻萌（2015）知的障害のある弱視児の探索活動の展開に関する実践研究—共同活動に視点を置いて—。平成27年度群馬大学教育学部障害児教育専攻卒業論文。
- 大槻萌・中村保和（2017）知的障害のある弱視児との共同活動の展開に関する実践研究—ハーラーマン・ストライフ症候群児を対象に—。群馬大学教育学部紀要，第66巻，167-181。
- 菅井裕行（2004）感覚障害を伴う重複障害児をめぐる研究動向—視覚聴覚二重障害を中心に—。特殊教育学研究，41(5)，521-526。
- 菅井裕行（2007）障害の重い子どもにおける探索活動の共同化とコミュニケーション。いのちはぐくむ支援教育の展望，No.146，10-13。
- 土谷良巳（2006）重症心身障害児・者とのコミュニケーション。発達障害研究，第28巻，第4号，238-247。
- 土谷良巳（2011）欧州における先天盲ろうの子どもとの共創コミュニケーションアプローチ。上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要，第17巻，1-11。
- 土谷良巳（2016）障害の重い子どもとの共同活動における共同性と相互性—行動体制間（相互）調整の観点からの考察—。上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要，第22巻，9-18。
- 土谷良巳・菅井裕行（2000）ネゴシエーションの視点からみた初期のコミュニケーション—先天的な盲ろう二重障害におけるコミュニケーションをめぐる—。国立特殊教育総合研究所研究紀要，第27巻，77-88。
- 土谷良巳・菅井裕行・中村保和・岡澤慎一・笹原未来（2016）先天盲ろうの子どもとの共創コミュニケーション—理論と実際—。盲ろう教育ネットワーク21。

