

平成 24 年度

高知大学大学院総合人間自然科学研究科
教育学専攻修士論文要旨集

特別支援教育編

特別支援教育編 目次

樺山 明日美

インクルーシブな学級環境における学習保障と学び合う関係形成

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 3

草野 隆治

注意欠如・多動性障害児に対する視空間ワーキングメモリー指導法の開発

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 7

前田 知哉

通常学級における学習に困難を示す子どもの学習方略に着目した算数の教材研究

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 11

矢野川 祥典

知的障害者の一般就労における雇用継続条件分析と雇用開発

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 15

吉岡 麻衣

自閉症スペクトラム児への報告に焦点を当てた語用論指導法の開発

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 19

インクルーシブな学級環境における学習保障と学び合う関係形成

樺山 明日美

(教育学専攻・特別支援教育コース・特別支援教育)

1. はじめに

サラマンカ声明提唱後、インクルーシブ教育が世界的潮流となっている。また、日本においてもインクルーシブ教育の方向性に進むことが提言されている。そこで、インクルーシブ教育を具現化するための学級のあり方を検討するための本研究を行う。文部科学省の提言では、インクルーシブ教育制度 (inclusive education system) は、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発展させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者となない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な合理的配慮が提供される等が必要であるとしている。そこで、本研究では、インクルーシブ教育を学習の可能性を発揮するために、「個の学習保障」が達成されること、多様性の尊重のために他者を認めたり、多様性を受け入れたりするという「集団形成」の2点から検討することとする。個の学習保障に関しては、個の実態を把握することが必要であることから、通常学校において、子ども主体で作成する「個別の計画」を作成する。また集団形成に関しては、授業の中で子どもたちがつながるために、対話を行うことで成立する「学び合い学習」を取り入れる。

以上を踏まえて、本研究では日本においてインクルーシブな学級を成立させるための学習保障、子どもの学び合う関係形成の在り方について検討することを目的とする。以下に章構成に従って、本研究で明らかになったことを示す。

2. インクルーシブ教育と個の学習保障および学び合う関係に関する研究動向

第一章では、インクルーシブ教育の動向、国内外のインクルーシブ教育の現状について先行研究検討を行った。また、個別の学習保障として近年注目されているユニバーサルデザインについて、学び合う関係に関しては、学級経営、学びの共同体、対話する学びそして、交流及び共同教育をキーワードに先行研究検討を行った。結果として、インクルーシブ教育は、国内外で多様な定義がされているものの、多様な子どもを含めた通常学級の改革であることが共通認識である。学習の保障については、学力の優劣や発達障害の有無にかかわらず、全員の子どもの楽しく「わかる・できる」ように工夫・配慮された通常学級におけるユニバーサルデザインの考え方が近年注目されている。また学級経営において安心できる学級づくりが重要になる。学びの共同体については、多くの研究が着手されるなど注目されており、授業の改革としては聴き合う授業づくりが展開されている。対話する学びは、相手の話を聴くこと、相手に話を届けることによって成立する。また、交流及び

共同学習も多く、多くの学校で展開されているが、課題が多いことが考察された。

3. 個別の計画を用いた学び合う関係形成の実践

第二章では、学び合いと個別の計画に関する一次調査を行った。具体的には、第一に、個別の計画に関する文献検討と全員に個別の計画を作成しているスウェーデンでの現地調査、第二に、個別の計画活用のための事前調査として、高知大学教育学部附属小学校において教員への聞き取り調査、第三に、高知県の公立小学校である A 小学校の 5 年生において、学び合いの成立に関する調査と個別の計画を活用した学習グループ編成に関する調査を行った。結果として、スウェーデンでは子ども主体の計画が作成されており、日本では教員主体の計画が作成されていた。また事前調査では、個別の計画作成が教員の個々の子どもを見るという視点を強化することがわかった。また 5 年生の実践では、子ども主体の個別の計画を作成することで、教員は子どものそれぞれのニーズを把握することができること、また個別の計画を利用して多様な学習グループの編成ができることが考察された。

4. 発達障害児に着目した学び合う関係形成の実践

第三章では、同様に高知県の公立小学校である A 小学校 2 年生において 2011 年度に 7 回の実践を行った。本実践では、対話をしながら学ぶことが困難な低学年や発達障害児を包括した学級においてもかかわりながら学ぶことが可能かどうかを検討することを目的とした。対象学年は、2 年生とし、特に研究対象とする児童は 4 名 (A、B、C、D) であった。それぞれ ADHD、読み書きに困難のある LD、自閉症、アスペルガー症候群の診断を受けている。実践は、個別の計画の作成、個別の学習の時間の設定、評価である。以下に結果を示す。個別の計画の作成では、発達障害のある児童も必要に応じて教員の支援を受けつつ、自己の学習を振り返りながら記入することができていた。個別の学習の時間においては以下のようなかかわりがあった。A については、教員から A へのかかわりが最も多かった。内容は不注意状態の A への注意喚起や支援であった。B については B から教員へのかかわりが最も多かった。内容は、支援を求めるためのかかわりであった。C についてはかかわりの回数が少なかった。その理由は友達とともに学習ができなかったからである。具体的には、第一回目の学習でパニックを起こしてしまい、第三回以降、一人で取り組める課題を設定した。D については、全てではないが学習に参加できた回は、D から教員にかかわることができた。以上から、発達障害児であってもそれぞれに他者にかかわることが可能であったと考察した。また、他者とかかわりながら学ぶことで、学習が成立するのみならず、相手の話を聴いたり、質問に答えたり、お互いに評価し合ったり、認め合ったりする等の社会性の向上にも寄与することがわかった。よって通常の授業においても、一斉授業のみならず、ペア学習、個別学習の組み合わせによって、個の学習への配慮と他者とのかかわり形成が学習参加を促進させると考察した。

5. 発達障害児が在籍する学級での学び合う関係形成の実践

第四章では、同じ高知県公立 A 小学校の 3 年生において 2012 年度に実践を行った。この学年は 1 クラスしかないため、クラス替えはない。本実践では、発達障害児がどのような

かかわりをすることが可能であることを検討するために、2011年度と同じ学級で2012年度に5回実践を行った。対象児童は同じ4名（A、B、C、D）である。実践は、同様に個別の計画の作成、個別の学習の時間の設定、評価である。AとBに関しては、対話の内容をレコーダーで録音し、プロトコルにした。Aは、他者からの積極的なかかわりによって、学習が成立していた。しかし、個の学習をより深めるには、正解か不正解を回答するのみならず、ヒントを与えたり待ったりするなど、思考させる働きかけが必要であると分析した。Bは、わからないときに何度も友達に質問することができるようになっていたことが、学習の成立につながっていると分析した。Cは、教員が介入を行いながら友達との学習を成立させた。その結果本実践では、友達の話を聴いたり、友達に話しかけたりすることができていた。Cの意図を教員が友達に伝えるなどの適切な介入が学び合う学習を継続させ、徐々に介入が不必要となるかかわりに発展させることも可能であろう。アスペルガー症候群であるDは学級での学習が困難になってきたため、学級外での個別指導が多く、参加回数が少なかった。しかしDも課題に興味を持ったときには教員とともに対話をしながら学習をすることができた。しかし多くの場合Dは、学び合い学習に取り組むことは難しく、また、本人も通常の集団学習活動自体への参加を望んでいなかった。そのため現段階で無理に友達同士の学び合い学習に取り組ませることは有用ではないと判断した。

6. スウェーデンにおける個の学習保障と学び合う関係形成

第五章では、全ての子どもに計画を作成しているスウェーデンにおける個の学習保障と集団形成に関する研究を行った。具体的には、スウェーデンの教育についての文献検討、現地調査としてクリスティーネベリ基礎学校、オレショー学校での実践研究を行った。以下に結果を示す。スウェーデンの教育の特徴は、民主主義社会の市民形成という教育理念のもと、すべての子どもへの「個（のニーズ）に応じた教育」の保障を基本原則にしている。子どもたちの学力保障のためにそれぞれに応じた教育環境が整備されている。教育課程においても、個（のニーズ）に応じた教育を基本原則としていた。一方で、他者を認める、多様性を受け止める、安心できる学校を形成する等の他者とのかかわりを大切にする、多様性を認めること、連携して学校を形成する等の集団形成の意識も指摘されていた。また、2校の現地調査の結果から、個の学習保障については、個別の計画であるIUPによって個に応じた支援がなされており、通常学校と特別学校が適切な教育の場として柔軟に活用されていた。また、集団形成に関しては、グループ学習ありきではなく教育目標に応じて、授業の中に他者とかかわる活動を組み込んであった。学ぶ合う関係は個の学習保障のための「方法」として位置づいており、スウェーデンでは個のニーズに応じた教育を展開することを基本としつつ、個の発達のための教育の内容や児童の実態に応じた他者とのかかわり場面を設定していた。

7. 日本の通常学校におけるインクルーシブ教育の在り方

第六章では日本におけるインクルーシブな学級を形成するための在り方について、個別の計画、教育の方法、個の学びの成立の側面から総合的に検討した。結果は以下であ

る。本研究では、子ども主体の計画として個別の計画を提案し、作成した。この個別の計画は、教員の個々の子どもを見る視点を強化するため、子どもが自己の学習を評価したり振り返ったりできるためのツールであり、また、保護者の教育参加にもつながるための文書となった。個の学習保障に関しては、個別の計画に示された個のニーズに応じた課題設定、支援を行うことで、子どもの個の学習保障は強化された。また、集団形成に関しては、同じ学習ニーズを持つ子どもをグルーピングし、ペア学習を行った。このように、多様な場面で集団やペアの学習集団編成を行うことができれば、多様な集団形成が可能となる。多様な集団での活動が増えると、子どもは様々な友だちとかかわることができる。以上のことから、インクルーシブ教育を展開するには、個別の計画と計画の個々のニーズに基づいた集団編成が有効であるといえる。

次に、日本におけるインクルーシブな学級を形成するための在り方を教育の方法の視点から考察した。本研究では、全実践において個別の計画に基づいてペアを編成し、それぞれに子どもがかかわりあうための課題プリントに取り組む時間を設定した。この時間は、個の学習を保障することと、他者と共に対話をしながら課題に取り組むという学び合いを目的とした。学び合いの形態に関してはペア学習とグループ学習としたが、低学年では、対話形成自体が困難であったことから、課題設定場面を工夫した。多様な友達とかかわりながら学ぶことによって、お互いが認め合ったり、評価し合ったりすることができていた。よって、ペアやグループによる、教材や教員を媒介としての学び合いはインクルーシブな学級に寄与すると考察した。

最後に日本におけるインクルーシブな学級を形成するための在り方を教育の内容の視点から考察した。個の学び方は、自分のペースでもしくは一人で学習を進めたいタイプ、他者との話し合いが学びを促進するタイプ、まずは他者からの説明を受けたいタイプなど多様であった。この違いを考慮した教育環境の設定も重要である。

8. おわりに

本研究においては、個の学習保障がかかわり合いを生み出し、かかわり合いが個の学習を促した。しかし、スウェーデンでの調査も示唆するように、学習はかかわり合いや集団ありきではない。個の学び方や個々の実態に応じて、学び合いの方法、他者とかかわり方を教員が設定する必要がある。よって、インクルーシブ教育の成立のためには、個と集団の双方における子どもの学びの成立の視点が必要である。

9. 参考文献

文部科学省（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）。

注意欠如・多動性障害児に対する視空間ワーキングメモリー指導法の開発
草野隆治
(教育学専攻・特別支援教育コース・特別支援教育分野)

序章 問題の所在と目的

ADHD 児を対象に Klingberg(2002, 2005)は、WM を指導することで、視空間 WM 課題(スパンボード課題)に有意な治療効果があるだけでなく、重要なこととして、言語的 WM(数唱課題)、反応抑制(ストループ課題)、非言語推論(Raven's Colored Progressive Matrices)にも治療効果が示され、両親による ADHD 症状の評価も改善が得られた。これは、WM の指導することで推論課題成績や反応抑制課題成績、ADHD 症状などが改善することを示している。Olesen(2004)は指導による WM の変化は前頭部と頭頂部の活動の増加と関連があると指摘している。Klingberg(2005)は考察の中で視空間 WM と反応抑制の神経構造の共通性を指摘しており、視空間 WM の指導が反応抑制を高めると推定している。今後の課題として、Klingberg(2002, 2005)は指導がどの程度家庭や学校での日常生活に効果があるのかも確かめる必要があると述べており、WM 指導の改善の根底にあるメカニズムを確かめるためにより多くの研究が必要であると述べている。

先行研究では ADHD と WM 障害との関連が指摘されており、ADHD のある人は WM に固有の障害があると考えられている。WM の内容としては Kempton ら(1999)や Westerberg ら(2004)によると WM の中でも特に視空間 WM の障害が ADHD の主な構成要素であると考えられる。また、WM の働きとしては Mariani and Barkley(1997)や Karatekin(2004)の研究より、ADHD の WM 障害は WM 全般の弱さではなく、WM 機能の中でも WM の持続性や注意分配の統制の障害であると考えられる。つまり、視空間 WM の持続性、注意分配が ADHD 児の中心課題であると考えられる。

そこで、本研究では第一に、WM 指導の改善の根底にあるメカニズムを確かめるために ADHD 児の WM の実態を検討する。第二に、ADHD 児に対する WM 指導の方法を検証し、WM 指導を行うことで ADHD 児の反応抑制が高まり、日常的な ADHD 症状が改善するかを検証する。

第1章 注意欠如・多動性障害児のワーキングメモリー実態調査

第1章では WM 指導の改善の根底にあるメカニズムを確かめる。先行研究で述べられているように ADHD 児において視空間 WM の持続性や注意分配が中心課題であるのかを確認するために 8 人の ADHD 児に対して WM 検査を実施した。

その結果、同学年の定型発達児と比べると平均の域にあることが示唆された。相関係数を算出したところ、視空間 WM と注意系が強い相関が認められ、特に視覚性記憶範囲・迷路と注意系の相関が高く、視空間 WM 機能の持続性と注意分配が注意系と関係があることが考えられた。一方で、言語性 WM と ADHD-RS に弱い相関が認められた。視空間 WM と注意系が強い相関が認められ、言語性 WM と ADHD-RS に弱い相関が認められたことより、視空間 WM を指導することで注意系の機能が向上し、言語性 WM を指導することで日常的な ADHD 症状の改善につながることが推測された。

第2章 事例研究1—小学校5年生の事例

対象児は通常学級に在籍する小学5年生の男児(CA10歳10カ月)である。ADHD の診断を受けており、服薬をしている。本児は授業中テストや問題を解く際、比較的取り組めていることが多いが、先生が許可せずに発言をすることが多い。検査結果は WISC-Ⅲ の全検査 IQ104、言語性 IQ92、動作性 IQ115 であり、CPT-AX では不注意指標、衝動性指標、IVA-CPT では不注意指標(聴覚)、衝動性指標(視覚)に課題が見られた。WM 検査では平均の域かそれ以上であった。

指導課題は①視空間 WM 課題、②逆唱課題、③レタースパン課題、④線結びを実施した。第二期指導からスモールステップでの評価や、本児が課題に集中している時間を振り返る等の手立てを追加した。第一期は約週5の短期集中的な指導を17日間、第二期・第三期は約週2の長期的な指導をそれぞれ15日間、13日間行った。なお、第一期では1日に課題を4つ全て実施し、第二期、第三期では1日に課

題を2つずつ実施した。

評価方法は(1)指導経過、(2)指導前後の WM 検査、(3)指導前後の質問紙と授業観察を基に評価した。(2)は視空間 WM 検査(視覚性記憶範囲、位置さがし、迷路)、言語性 WM 検査(数唱、単語の記憶、文の記憶)、注意系検査(表出の制御、CPT-AX、IVA-CPT)、非言語推論検査(図形の推理、日本版レーブン色彩マトリックス検査)である。なお、(1)指導経過の正解率は結果点数を回数で割った値である。結果は第5章で後述する。

第3章 事例研究2—小学校1年生の事例

対象児は通常学級に在籍する小学1年生の男児である。小学2年から特別支援学級に在籍する。ADHDの診断を受けており、第一期指導後に服薬し始める。通常学級の中ではT2が配置されており、一斉教示の時や、問題を解く際に注意が途切れ、本児は頻繁にT2の支援を受けていた。検査結果はWISC-IIIの全検査IQ96、言語性IQ108、動作性IQ83であり、DN-CASの全検査81、プランニング77、同時処理91、注意63、継次処理112であり、CPT-AXでは不注意指標、衝動性指標で課題が見られ、WM検査では視空間WMに課題が見られた。若干のASD傾向も見られた。

第一期の指導課題は事例1の第三期と同様であり、第二期ではモチベーションを高めるためにWM課題を改良した。課題数は6つから3つ選べるようにし、アニメーションも強化した。また、スモールステップでフィードバックされるようにプログラムした。加えて、課題設定も変更した。第一期は事例1の第三期と同時期にし、約週2の長期的な指導を19日間、第二期は家庭で約週5の短期集中的な指導を20日間行った。評価方法は事例1と同様である。結果は第5章で後述する。

第4章 事例研究3—小学校5年生の事例

対象児は通常学級に在籍する小学5年生の男児である。ADHDの診断を受けており、服薬をしている。しかし、服薬を拒否し、指導後の検査では服薬をしていない。比較的授業に取り組めているが、自己肯定感が低く、リコーダーのテストで不合格になった時に鉛筆を投げたり、教室を出ていったりと課題行動が見られた。検査結果はWISC-IIIの全検査IQ105、言語性IQ101、動作性IQ108であり、DN-CASの全検査123、プランニング115、同時処理131、注意121、継次処理102であり、CPT-AXとWM検査では大きな課題は見られず、IVA-CPTでやや衝動性に課題が見られた。

指導課題は事例2の第二期と同様であり、途中で課題を中断したため、手立てとしてトークンを強化した。家庭で約週5の短期集中的な指導を33日間行った。評価方法は事例1と同様である。結果は第5章で後述する。

第5章 3事例の指導法の比較

1. 3事例に対する手立ての変化

事例1の第一期と事例2の第二期、事例3は短期集中的な指導を行っている。また、事例1の第二期からモチベーションを高める手立てを入れ、事例2の第二期から改良したWM課題を使って指導を行っている。

2. 指導経過の比較

視空間WM課題において、事例1の到達レベルでは第一期では一度レベル8まで上がるが、増加傾向になく、第二期、第三期においては高いレベルを維持するが、増加はしていない。正解率も増加傾向はあまり見られない。事例2の到達レベルでは第一期はセッションが少なく傾向が見えないが、最後に1つレベルを上げている。第二期では増加しており、2つレベルを上げている。正解率はレベル間で最後に下がるが、増加している。事例3の到達レベルはS4でレベルを2つ上げている。正解率も下がる場所があるものの、徐々に増加している。以下に、3事例の視空間WM課題の正解率を示す。

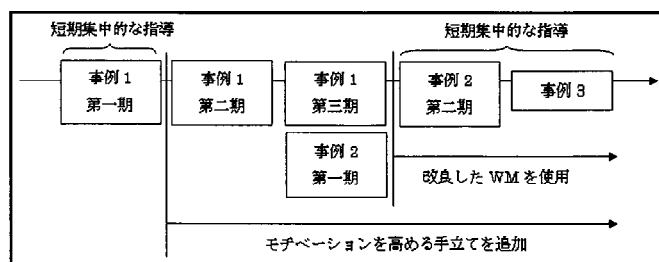


Fig.1 3事例に対する手立ての変化

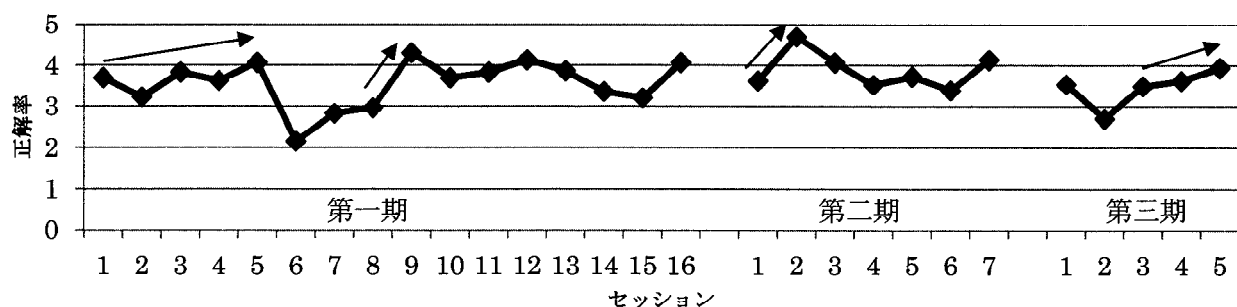


Fig.2 事例1の視空間 WM 課題の正解率

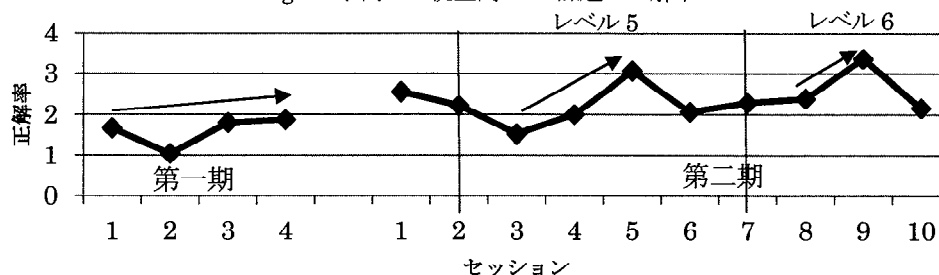


Fig.3 事例2の視空間 WM 課題の正解率

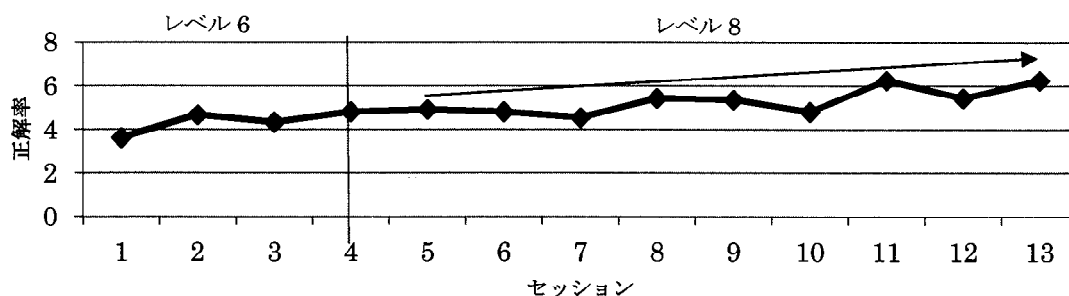


Fig.4 事例3の視空間 WM 課題の正解率

2. 指導前後の検査

検査について、事例1～3で共通して改善している検査としては視空間 WM の3つの検査と CPT-AX の正反応と不注意、IVA-CPT の視覚的不注意であった。また、事例1と事例2で共通して改善している検査としては表出の制御の所要時間、レーブン課題、図形の推理であった。事例2と事例3に共通して改善している検査としては IVA-CPT の聴覚的不注意と聴覚的衝動性であった。事例2のみ改善した検査としては表出の制御の評価点、CPT-AX の WNN(衝動性)であった。言語性 WM 検査では事例1と3は数唱が改善し、単語の記憶に指導効果がないのに対して、事例2では単語の記憶が改善し、数唱に指導効果が見られなかった。また、事例1だけ文の記憶が改善していた。

質問紙について、3事例で共通して改善している質問紙は家庭における ASSQ-R のみであった。LD チェックリストでは事例1、事例2の第二期の学校、事例3については改善しているが、事例2の第一期後と家庭における第二期後が悪化している。ADHD-RS では家庭において事例2の第一期と事例3において改善しているが、事例1と事例2の第二期後において悪化している。学校では事例1の多動・衝動性と事例2の第二期後では改善しているが、事例1の不注意と事例2の第一期後では悪化している。

授業観察について、事例1で課題と考えられた許可なし発言の数はどちらの教科においても減少し、改善が見られた。他にも、国語のよそ見、算数の私語・手遊び・よそ見の数が減少し、改善が見られた。しかし、事例1では5年生から6年生に進級しており、学級の影響している可能性がある。事例2で課題と考えられた離席については算数の離席が6回から2回に減っており、改善していることが考えられる。事例3では指導後の授業観察を実施していない。

終章

1. ADHD 児に対する WM 指導の有効性

第5章では第2章～第4章の3事例の指導法の比較をした。第5章より、指導経過においては矢印の示す通り、3事例とも上昇が見られる。ただし、指導経過の成績の中で、成績の向上が維持されなかったり、成績が停滞したりするところもあり、モチベーションの影響や指導頻度の影響が考えられた。

指導前後の検査においては WM 指導をすることで指導していない視空間 WM 検査においても改善が認められ、表出の制御の所要時間、CPT-AX の不注意・IVA-CPT の視覚的不注意、非言語推論検査においても改善することが示唆された。また、事例2のみ反応抑制に関する検査で改善していた。事例2は事例1・3と比べて年齢が低く、視空間 WM も同学年の定型発達児と比べて低かった。年齢が低く、視空間 WM 機能が弱い子どもについて、反応抑制が高められることが考えられた。なお、言語性 WM では3つの検査において共通した傾向は見られず、今後も検討が必要である。

指導前後の質問紙では家庭における ASSQ-R のみ改善が見られた。ADHD-RS では3事例で共通した傾向は見られず、今後も検討が必要である。

指導前後の授業観察では事例1では許可なし発言の数が改善し、事例2では算数の離席が6回から2回に減っており、改善していることが考えられる。

2. モチベーションを高める手立ての必要性

事例1の指導経過では第一期後半に到達レベルが低下した。その背景として、本児のモチベーションの影響が考えられた。そこで、第二期指導からは本児のモチベーションを高めるために、スモールステップでの評価や、本児自身が課題に集中している時間を振り返ることができるように手立てを追加すると、第二期では持ちなおし、高いレベルを維持していた。また、事例2の第二期と事例3ではモチベーションを高めるために改良した WM 課題を使って指導した。すると、正解率が徐々に高くなった。Klingberg(2005)の WM 課題は子どもに興味を持たせるようなグラフィックや指導後に WM 課題の点数が反映されるゲームがトークンとして用意されていた。これによって、子どもは自ら課題に取り組むことができたと考えられる。本研究ではエクセルの VBA で作成した WM 課題を使い、グラフィックやゲーム性に限界がある中で、Barkley やアメリカ教育省が提言している手立てを参考にし、ADHD 児に合わせたモチベーションを高める手立てを導入しながら、WM 指導をすることによって本研究で示唆されたような改善が認められた。ADHD 児に合わせたモチベーションを高める手立てを入れながら、WM 指導をすることで WM 機能の改善につながると考えられる。

3. 短期集中的な指導の必要性

事例研究1の第二期・第三期指導と事例研究2の第一期指導では週に約2日間の長期的指導を行った。モチベーションを高める手立てを追加し、高いレベルを維持するようになったが、あまり向上しなかった。そこで、改良した WM 課題を使い、短期集中的な指導を行うと、事例2の第二期、事例3に見られるように正解率がレベル間で徐々に上昇していた。また、事例2と事例3に共通して IVA-CPT の聴覚的不注意と聴覚的衝動性も改善した。WM 指導では方略の獲得というより脳の WM 機能を活性化し、脳機能を高めることを目的としている。脳機能を高めるためには短期集中的にその脳部位を活性化することが重要であり、WM 指導においては短期集中的な指導が必要であると考えられる。

4. 今後の課題

1 点目は研究デザインについてである。改善が真に指導効果によるものかを検討するためのデザインで指導効果を評価していく必要がある。

2 点目は指導前後の検査について、本研究では対象児によって改善する検査が異なっていた。対象児を増やし、WM のタイプ分けをし、どのタイプがどのような検査で改善するのかを検討する必要がある。

3 点目は ADHD-RS において3事例で共通した改善は見られなかった。日常的な ADHD 症状の改善につながるには Barkley やアメリカ教育省が提言する日常的な手立てを家庭や学校で取り入れていく必要がある。

通常学級における学習に困難を示す子どもの学習方略に着目した算数の教材研究

前田知哉

(教育学専攻・特別支援教育コース・特別支援教育)

1. はじめに

教員は子どもの満足感や達成感のために、子どもの実態を十分に把握したうえで、一時間・単元ごとの授業のねらいを具体化・明確化する必要がある。その上で展開や資料の提示の仕方、板書計画などの授業の組み立てを考え、必要に応じて教材を使用する。子どもにとって分かりやすい授業を保障すること、確かな学力の向上を目指すことのためには、教材の開発や使用は有効であろう。現在インターネットの普及に伴い、簡単に教材の情報や教材を使った授業の指導方法・指導案を手に入れることができる。保護者対応や生活指導など授業以外の業務が増えた現在の教員にとって、インターネットなどによる教材は便利なものであろう。しかし、その教材をいかに自分の担当クラスや子どもの学習スタイルに合わせるのかという視点や工夫が必要であると考え。さて平成19年度より、特別支援教育が法律上に位置づけられ、通常学級に在籍する発達障害児に対する支援が注目されている。しかし発達障害児への指導に関しては、教職員への知識の普及や対応方法についての検討は、まだ緒についたばかりである。また教育現場では、ベテランの教員でも「今までのやり方ではうまくいかない」と感じる子どもが増えており、長年の教員経験でも対応できない場合も増えている。そこで本研究では、通常学級における学習に困難を示す子どもとしての学習困難児に着目して、算数の教科に注目して教材研究を行い、その教材が学習に困難を示す子どもの学習形成にいかに寄与するかを検討する。

2. 通常学級に在籍する学習困難児等に対する算数の教材研究の研究動向

第一章は、通常学級に在籍する学習困難児等に対する支援や算数の教材研究の研究動向について考察した。まずは通常学級に在籍する学習困難児等に対する支援としての多層指導モデルについてである。多層指導モデルは、従来のディスクレパンシーモデルに代わる新しいアプローチモデルとしてRTI (Response To Instruction) モデルが注目されている。また、我が国における通常学級での多層指導モデルとして、「通常の学級での質の高い指導」「子どものつまずきが重篤化する前の段階における速やかな指導・支援」に焦点を当てて、RTI モデルを基礎に開発されたMIMモデルがある。次は、通常学級に在籍する学習困難児等に対する支援としての視覚・聴覚・運動感覚に着目した学習スタイルについてである。通常学級に在籍する学習困難児に通常の学級内での指導として、本研究ではVARK理論に注目して検討した。VARKとは視覚 (Visual) 聴覚 (Aural) 読み書き (Read/write) 運動感覚 (Kinesthetic) の頭文字からつくられた言葉である。VARK理論は、人が学習する際に無意識のうちに用いている視覚、聴覚、読み書き、運動感覚という4つの感覚を重視し、その感覚にうったえるような学習展開をするこ

とで、人の学習効率をあげる理論である。次に、通常学級における算数指導に関する近年の研究動向について考察した。近年の算数指導に関する研究動向の特徴として、問題解決型の授業があげられる。すなわち、問題の理解、計画の考案、計画の実行、振り返りというような段階が設定された授業である。このように算数の授業では子どもを主体と考えられつつあるため、教材も子どもを主体として教材も開発されるべきである。よって教員が通常学級の一斉指導においても子どもそれぞれへの配慮によって、授業中に自ら学ぶ機会を保障することは重要であると考え。以上を踏まえて本研究では、視覚、聴覚、運動感覚といった各子どもの感覚に基づいた教材を準備し、子どもが主体的に教材を活用して学ぶ場を設定することとした。

3. 通常学級における視覚・聴覚・運動感覚に焦点化した算数の教材研究の実際

第二章では、第一次研究の概要を示した。対象小学校は、特別支援教育を視点においた学級改善、児童個人が生きる学習活動を想像することを経営方針として挙げている A 小学校とした。対象学級は男児 12 名女児 11 名の計 23 名の 5 年 B 学級とした。次に児童の学習スタイルの分類のためのアンケートを実施した。本研究では VARK 理論を考慮したアンケートを作成し、実施した。アンケートの結果、視覚優位型の学習スタイルの児童は 4 人、聴覚優位型の学習スタイルの児童は 9 人、運動感覚優位型の学習スタイルの児童は 10 人となった。話し合いや読み上げる際に活用する聴覚や子どもの動きを意識する運動感覚など、普段の算数授業で教材としてあまり使われていない感覚に優位性をもっている児童が多いことがわかった。そして教材導入単元は「分数のたし算・ひき算」「直方体・立方体」「台形・ひし形の面積」とし、それぞれに視覚・聴覚・運動感覚に焦点化した教材を作成した。

4. 通常学級における視覚・聴覚・運動感覚に焦点化した算数の教材研究の結果

第三章は、通常小学校における児童それぞれの学習スタイルに合わせた教材を用いた学級の成績の結果を分析した。その結果、年時の評価点と今回教材を使用した 3 単元の評価点の平均値を比較しても、23 名中 20 名の評価点が向上した。また、学級全体で見ると、学級として評価点が 301 点向上した。教材を使用した単元を、昨年度の評価点と比べたところ、伸び率に差はあるものの全ての単元で評価点の向上が見られた。よって、本研究で使用した、視覚・聴覚・運動感覚に焦点化した教材は、児童の学力に一定の効果を示したと考察した。

5. 通常学級における視覚・聴覚・運動感覚に焦点化した算数の教材研究の考察

第四章は、通常学級における視覚・聴覚・運動感覚に焦点化した算数の教材研究の考察である。まずは、多層指導モデルの観点からの考察である。本研究は、MIM モデルの観点から考えると、「通常学級内で学習面での効果的な指導を全ての子どもを対象に行う」第 1 段階にあたる。教材を導入した結果、対象学級の児童 23 名中、20 名の学力が向上した。また、授業中の児童の様子に関しても変化が現れた。教材なしの授業では、手遊びをしたり、よそ見をしていたりする児童が複数いたのに対して、教材を導入した授業では、大多数の児童が集中して教材

に取り組むことができていた。よって本実践は、MIM モデルの第 1 段階支援としての働きを一定発揮したと考察した。次に、通常学級における視覚・聴覚・運動感覚に焦点化した算数の教材について検討した。まずそれぞれの感覚に対する結果をまとめた。視覚教材を用いた視覚優位型の児童 4 名中 3 名の成績が向上した。聴覚教材を用いた聴覚優位型の児童 9 名中 8 名の成績が向上した。運動感覚教材を用いた運動感覚優位型の児童 10 名中 8 名の成績が向上した。これらの結果から本実践の教材は、それぞれの感覚の子どもに対して一定の効果があつたと考えられる。しかし本実践の結果から、MIM モデルの第 1 段階支援では十分成果を発揮できなかった児童が明らかになった。今後の研究では、MIM モデルの第 1 段階支援では十分でなかった児童 J をとくに個別事例として対象に MIM モデルの第 2 段階支援への移行を図りたいと考えた。

6. 通常学級における 1 人の学習困難児に着目した算数の教材研究の概要

第五章は、通常学級における 1 人の学習困難児に着目した算数の教材研究の概要についてである。研究活動実施学級は第二章で研究対象とした学校と同じ小学校であり、学級 5 年 B 組が学年が上がり、クラス替えがあつたので半分は昨年度の子どもと同じである 6 年とした。研究対象児は第二章の研究で十分な成果が発揮できなかった児童を対象とした。本児は医療機関にかかっていないため、発達障害等の診断はない。本実践では、「体積の求め方を考えよう」「比例・反比例」「量の単位のしくみ」で教材を導入した。

7. 通常学級における 1 人の学習困難児に着目した算数の教材研究の結果

第六章は、通常学級における 1 人の学習困難児に着目した算数の教材研究の結果である。実践の結果を示すために、教材導入の有無による成績の比較を行った。教材を導入しなかった単元の評価点の平均点は評価点にばらつきが見られた。本実践での評価点は教材を導入した 3 単元中 1 単元の評価点のみ向上した。授業の様子としては授業へ集中する姿や、次時に対する期待などが示された。

8. 通常学級における 1 人の学習困難児に着目した算数の教材研究の考察

第七章は、通常学級における 1 人の学習困難児に着目した算数の教材研究の考察である。まず、多層指導モデルの観点からの考察である。本章の研究で導入した教材は、MIM モデルの観点から考えると、第 2 段階にあたる。しかし、対象児の評価点の結果などから、MIM モデルの第 2 段階支援だけでは不十分であり、今後、MIM モデルの第 3 段階への移行が必要であると考察した。次に、通常学級における視覚・聴覚・運動感覚に焦点化した算数の教材の考察である。本研究で使用した教材は視覚・聴覚・運動感覚に焦点化された教材であつた。教材導入の結果、一つの単元のみ対象児の評価点が向上した。評価点の向上は顕著ではなかったものの、授業に集中したり、次の授業への期待が示されたりするなど、学習意欲の向上に一定の効果をもたらしたと考察した。

9. 通常学級における複数の学習困難児に着目した算数の教材研究の実際

第八章は、通常学級における複数の学習困難児に着目した算数の教材研究の実際についてである。本実践の研究対象小学校は、第二章、第五章で研究対象小学校とした小学校と同じであり、担任も同じである。ただし、研究活動実施学級は、新たに6年になった6年B組とした。本実践の対象児は、発達障害の診断を受けた子どもや教員が支援が必要だと判断する子どもや「気になる」子ども8名を対象とした。そして実践では「分数のわり算を考えよう」「割合の表し方を考えよう」の単元に教材を導入した。導入教材は視覚・聴覚・運動感覚に焦点化して作成した。

10. 通常学級における複数の学習困難児に着目した算数の教材研究の結果

第九章通常学級における複数の学習困難児に着目した算数の教材研究の結果についてである。まず対象児それぞれの個人成績の変化についてまとめた。その結果8名中7名の個人成績の向上がみられた。

11. 通常学級における複数の学習困難児に着目した算数の教材研究の考察

第十章は、通常学級における複数の学習困難児に着目した算数の教材研究の考察についてである。まず、多層指導モデルの観点からの考察である。本実践では、対象学級内で学級担任および算数の専科の教員の「気になる児童」を対象に教材を導入した。これは、MIMモデルの観点で考えると、第2段階にあたる。評価点や授業態度などから本研究はMIMモデルの第2段階支援としての働きを一定発揮したと考察した。次に、通常学級における視覚・聴覚・運動感覚に焦点化した算数の教材の考察についてである。各感覚に応じた教材の開発は一定機能したと考察されるが、成績が向上しなかった児童に対しては、さらなる教材の開発等の授業中の配慮、もしくはより手厚い指導の保障が必要であるかを検討する必要がある。

このように本研究では、通常学級で通常教員が授業中に可能な支援を追求した。具体的には子どもの学び方の違いに配慮し、教授方法に工夫をすることである。またMIMモデルの第一段階支援や第二段階支援などの支援の段階を考慮した。手続きとしては、子どもの自己アンケートに基づいて、子どもの学習スタイルや子どもの違いに注目し、視覚、聴覚、運動感覚に応じた教材を開発し、試行する。この手続きは、子どもにも授業展開に参加させつつ、複数の教材を開発、活用することになる。また子どもに応じた教材を準備することは、教員が一斉指導で説明するのみならず子どもに教材を主体的に活用する時間を保障することにもつながると考察した。

参考文献

海津亜希子, 田沼実畝, 平木こゆみ, 伊藤由美, Sharon Vaughn (2008) 「通常の学級における多層指導モデル (MIM) の効果—小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて—」『教育心理学研究』第56巻, pp. 534-547.

矢野川祥典

(教育学専攻・特別支援教育コース・特別支援教育)

1. はじめに

文部科学省による「特別支援教育の推進について(通知)」には「進路活動の充実と就労の支援」が留意事項として記載されており、生徒の実態や進路希望等を的確に把握して早い段階から進路指導の充実を図ること、労働関係機関等との連携を密にした就労支援を進めることとある。高知県内の各特別支援学校においても進路指導と就労支援の充実を図るべく、一般就労を意識した活動を行っている。しかし、卒業後の就労継続状況、あるいは離職状況の把握は各学校に委ねられており、卒業生の動向と具体的な支援方法等が不明である。そこで本研究では障害者の一般就労における雇用継続条件分析を行うことと、障害者の就労先における新たな雇用開発を目指して調査と分析を行うことを目的とする。

2. 障害者雇用における就労継続に関する先行研究

第一章では、障害者雇用における就労継続に関する先行研究を行うことを目的とし、第一に、就労継続における支援方法や条件に関する先行研究、第二に、就労支援及び就労継続に関する先行研究を行った。その結果、障害者を取り巻く日本の現状として障害者権利条約の批准を踏まえた「合理的配慮」などの新たな障害者雇用施策の展開に期待が寄せられていることが明らかとなった。わが国の障害者就労における形態は、一般労働市場での障害者雇用と、障害者福祉法制に基づく福祉施設における就労が障害者就労の中核をなしてきたが、知的障害者の労働・雇用の質の向上には、労働、福祉、教育等の分野の連携が不可欠であり、これまで「縦割り」で展開してきた障害者の就労を一元化していく方向が求められている。

3. 雇用開発に関する実態調査

第二章では、障害者における新たな雇用開発に関する実態調査を行うことを目的とし、第一に、雇用開発における概要について示した。第二に、国内企業の高齢者買い物支援に取り組んでいる企業、障害者就労企業で先進的な活動を展開している企業視察による実態調査を行った。第三に、北欧の学校現場における進路指導や就労状況、障害者雇用企業及び就労支援機関等の視察による実態調査を行った。第二の企業調査から、足達商事においては、民間のノウハウを活かした移動販売により過疎化と高齢化が進む地域を支え、高齢者の見守りや安否確認、福祉、医療、配食といったサービスと組み合わせ、大手全国チェーン店と連携した新たなビジネススタイルは、高知県において雇用開発を検討する際に、重要な手がかりが示された。スワンベーカーにおける障害者雇用の取り組みでは、障害者に対して「できる」作業を特化し順応させていくことで、自信を持たせ自己肯定感を育て、さらに仕事への意欲を引き出す、という非常によい循環システムを構築していることがうかがえた。また、具体的な業務内容のみならず、支援者側の障害者に対するアプローチの方法が雇用開発においても重要であることを確認した。

第三の、北欧の視察研修から、デンマークにおける視察研修では、ノーマライゼーション理念の推進やインクルーシブ教育の導入は、差別や偏見から子どもたちを守り、平等に教育をうけるための手立てとして存在し、子どもたちが将来において就労を果たすための社会的通念として、さらなる理解啓発の重要性がうかがえた。スウェーデンにおける視察研修では、日中活動保障ギャラリーの他、喫茶店業務やレジ対応等、サービス業における業務遂行の研修を行った。

4. 一般就労者及び障害者の就業者割合の比較分析

第三章では、一般就労者及び障害者の就業者割合の比較分析を行うことを目的とし、第一に、一般就労者における全国と高知県の就業者割合の比較分析を示し、第二に、障害者就労における全国と高知県の就業者割合の比較分析を示した。知的障害者における就労状況を調査するにあたり、総務省統計局による平成22年国勢調査を用い、我が国全体の就労状況を調査し産業構造の分析を行った。第一の一般就労者における全国と高知県の就業者割合の比較分析から、「産業（大分類）別15才以上就業者の割合」における全国と高知を比較すると、「医療・福祉」の割合が全国で10%程度であるのに対し、高知県では約15%と比較的高い割合を示していることが明らかになった。「産業分類別就業者割合の推移（全国）」では、「卸売業、小売業」「製造業」「建設業」「農業、林業」等が軒並み減少しているのに対して、「医療、福祉」における就業率上昇が際立っており、わが国の高齢化現象による病院や高齢者介護事業所等の増加による影響が大きいと考えられる。第二の障害者就労における全国と高知県の就業者割合の比較分析から、「知的障害者の産業分類別就業者割合」における全国の割合をみると、一般就業者の割合が上昇している「医療・福祉」において、障害者では約半分の割合しか示していないが、高知県の割合では「医療・福祉」において最も多く雇用されている。全国の傾向とは異なり、「医療、福祉」の就業者割合が高いことが明らかになった。

5. 高知県の知的障害を主な対象とする特別支援学校における就労状況調査

第四章では、高知県の知的障害を主と対象とする特別支援学校における、就労状況調査を行うことを目的とし、第一に、一般就労者の実態について示し、第二に、職業教育実践について実態を示した。第一の一般就労者の実態から、各学校卒業生の産業別における就労状況割合をみると、各年度で「卸売業、小売業」、「製造業」、「医療、福祉」の就労者が多いが、この結果は厚生労働省発表の「障害者雇用実態調査結果の概要について」及び高知労働局発表の「障害者の職業紹介等状況報告」と同じ傾向を示すものであった。しかし、一般就労者を交えた「医療、福祉」の就労者割合は全国平均4.6%であるのに対して高知県の割合は22.2%と最も高く、他の産業種と比較しても数値が突出していること、近年、高知県の障害者就労の取り組みでも「医療、福祉」に力を入れていることから、上記の「卸売、小売業」「製造業」等を含めたこれらの産業種において、就労の可能性がより高いことがうかがえた。また、卒業生の実際の業務内容について日本標準職業分類を用いて就労者数と割合を示した結果、「生産工程従事者」と「運輸・清掃・包装等従事者」が圧倒的多数を占めていることが明らかとなった。

6. 障害者職場実習受け入れ企業における実態調査

第五章では、県の委託事業である障害者職場実習受け入れ企業における実態調査を行うこと

を目的とし、以下の五点から分析した。第一の運営形態では、「宿泊業、飲食サービス業」や「卸売業、小売業」が最も多く、第五章で示した障害者就労事業所の運営形態で最も多かった「医療、福祉」とは結果が異なっていることが示された。第二の実習受け入れでは、福祉事業所利用者や職業訓練を行っている障害者を主な対象としており、特別支援学校の実習受け入れが少ない理由が示されている。第三の障害者雇用の実態と留意点では、「日本標準職業分類」による分類一覧で業務内容をさらに精査することにより、知的障害者の就労は「生産工程従事者」及び「運輸・清掃・包装等従事者」に集中していることが明らかとなった。第四の離職者の動向では、3年以内に該当者全員が離職しており、就労したものの職場環境や業務内容にうまくマッチングせず、定着を図る前に離職したことがうかがえる。第五の障害者への支援施策から、支援施策の認識、活用、有効性では、障害者試行雇用、障害者委託訓練、職場適応訓練、等の回答数が多く、各事業所は人的支援と金銭的支援の両面を求めていることが示された。

7. 障害者雇用企業における実態調査

第六章では、障害者雇用企業における実態調査を行うことを目的とし、以下の六点から分析した。第一の運営形態では、「医療、福祉」の事業所数が「卸売業、小売業」と共に最も多く、近年の高知県における障害者就労状況を示している。第二の実習受け入れでは、各企業に課せられた障害者雇用義務や促進策である障害者雇用納付金制度等、また未達成企業に対する罰則規定等により雇用や実習が促進されているのは確かと思われる。第三の障害者雇用の実態と留意点では、「日本標準職業分類」による分類一覧で業務内容をさらに精査することにより、知的障害者が従事する業務を明らかにした結果、「運輸・清掃・包装等従事者」と「生産工程従事者」の二つの業務が障害者就労における最も多い業務であることが示された。第四の離職者の動向から、離職者数と離職時期離職者割合をみると1年以内の離職者が最も多く、職場環境や業務内容にうまくマッチングせず早期に離職したことがうかがえる。第五の障害者への支援施策では、支援施策の認識、活用、有効性について示したが、障害者試行雇用(トライアル雇用)、各種助成金、職場適応援助者(ジョブコーチ)の活用が多く、各事業所は人的支援と金銭的支援の両面を求めていることがうかがえる。第六の障害者への実際の支援から、雇用している障害者への支援では、必要に応じて支援を行っている、との回答が半数以上を占め、ある一定の支援と配慮はあるものと思われる。

8. 福祉事業所の実態調査

第七章では、福祉事業所の実態調査を行うことを目的とし、1) 就労移行支援事業所、2) 就労継続支援A型事業所、3) 就労継続支援B型事業所、における実態を示した。1) 就労移行支援事業所では、第一に運営形態について、第二に実習受け入れについて、第三に利用者の実態について、第四に事業所の支援内容について、第五に障害者への実際の支援について、それぞれ実態を示した。第一の運営形態では、事業を開始した事業所を年度毎に示した他、利用期限について示した。第二の実習受け入れでは、特別支援学校依頼の実習が実施されていることが示された。第三の利用者の実態から業務内容をみると、「運輸・清掃・包装等従事者」が最も多い割合を示した。第四の事業所の支援内容では、半数の事業所で職場適応援助者を置き、

利用者への支援を行っていることが明らかとなった。第五の障害者への実際の支援では、業務とのマッチングを図り作業能率向上に努めていることがうかがえる。2) 就労継続支援A型事業所では、第一に運営形態について、第二に実習受け入れについて、第三に利用者の実態について、第四に事業所の支援内容について、第五に障害者への実際の支援について、それぞれ実態を示した。第一の運営形態では、利用期限を設けていない事業所がほとんどであることが示された。第二の実習受け入れでは、特別支援学校依頼の実習件数が非常に多いことが示された。第三の利用者の実態では「サービス職業従事者」が最も多いことが示された。第四の事業所の支援内容では、就労移行支援事業所と同様に支援内容が多岐にわたることがうかがえる。第五の障害者への実際の支援では、業務とのマッチングを図っていることがうかがえる。3) 就労継続支援B型事業所では、第一に運営形態について、第二に実習受け入れについて、第三に利用者の実態について、第四に事業所の支援内容について、第五に障害者への実際の支援について、それぞれ実態を示した。第一の運営形態では、比較的最近に移行した事業所が多いことが示された。第二の実習受け入れでは、地元小学校や中学校等からの依頼があり、通常学級における発達障害の児童生徒の実習が行われていることがうかがえる。第三の利用者の実態で主な作業内容を分類したところ、「運輸・清掃・包装等」に係る作業内容が圧倒的に多い他、多様な作業内容が行われており、A型事業所等とは異なる結果を示している。第四の事業所の支援内容をみると、利用者と業務内容のマッチングを念頭において支援を行っていることがうかがえる。第五の障害者への実際の支援では、利用者個々の実態に応じて環境設定を行っていることが分かる他、地場産品を活用した利用者への工賃アップを目指していることがうかがえる。

9. 「医療、福祉」に係る関係機関を対象とした就労状況調査

第八章では、「医療、福祉」に係る関係機関を対象とした就労状況調査を行うことを目的とし、以下の二点から分析した。第一の「産業種における「医療、福祉」に着目して」では、「医療、福祉」に着目する背景として、高知県における「医療、福祉」の就業者割合が高いこと、少子高齢化や過疎化といった実態等によることを示し、本校の卒業生の就労実態や実習から、「医療、福祉」におけるどの事業種に関わっているのかを示し、その事業種に係る雇用の可能性を探る手がかりとなることがうかがえた。第二の「高齢者包括支援センターに着目して」から、今後の高齢者支援では、知的障害者によるサービス提供の可能性を包括支援センター職員に聞いたところ、やり方によって可能との回答が多く、関係機関との連携や障害者への支援方法などを確立する必要性がうかがえた。第三の「社会福祉法人との連携による雇用開発」では、就労継続支援B型事業所、地区の自治会と連携を図ることにより、実習を実現し具体的な業務を探った。今後、福祉事業所を介して地区との信頼関係を築き、交流を図ること等により、福祉事業所の利用者がサービス提供者になる可能性があると考えた。

10. おわりに

知的障害者が一般就労を果たすのみならず、雇用を継続するための条件分析は今後における検討課題である。また、今後の就労支援を行っていくなかでノーマライゼーションや合理的配慮を意識した新たな雇用開発は必要不可欠な課題としてさらに検討していく必要がある。

序章 問題の所在と目的

自閉症スペクトラム (ASD) のコミュニケーションの問題は、成人期における職場での問題の一要因となっており (望月ら, 2009・梅永ら, 1998)、彼らの社会参加の妨げとなっている。ASD の言語障害の中核は語用障害であるとされる (Mesibov ら, 2001)。ナラティヴは語り手が出来事を意味づけ、他者と共有するため、語用論スキルを必要とする。職場などで、必要とされるナラティヴには、作業の経過やハプニングが起こったことを報告することが考えられ、ASD 児・者が社会参加をする上で、身につけておきたいコミュニケーションスキルの一つである。そこで本研究では、ASD 児の報告スキルに焦点を当て、その特徴を調査するとともに、指導法の開発を行った。

第1章 定型発達における成人期の報告スキル

第1章では、定型発達における成人期の報告スキルを調査した。報告課題には、①習慣化課題、②作業課題、③ハプニング課題の3種類を設定した。習慣化課題は可変的な事象であるため、多くの対象者が採用する高頻度要素にはどのような特徴があるかを知るために、大学生65名を対象にアンケート調査を行った。その結果、対象者が採用した活動の頻度別に、高頻度要素、中頻度要素、低頻度要素があることが明らかとなった。高頻度要素は、多くの人が毎回、必ず行うと考えられる行為に加えて、スクリプトの目標に強く関連する行為が、より多くの対象者によって採用されることが示唆された。更に、高頻度要素を選択するスキルは、自閉性の影響を受けることが明らかとなり (Fig. 1)、Loth ら (2008) の報告した ASD 児は事象の中心的活動を選択することができず、起こったり起こらなかったりするオプション活動や不適切な活動を報告に含めるという結果を支持するものであった。

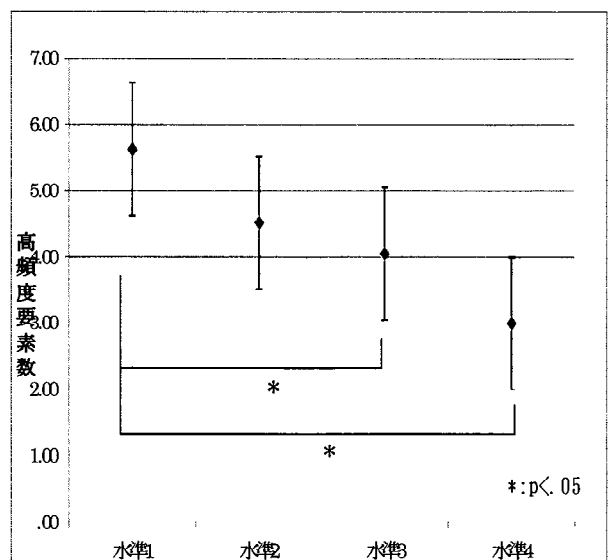


Fig. 1 AQ 群別の高頻度要素の平均出現数と標準偏差

また、全3課題において、8名の大学生を対象に面接での個別調査を行い、構成要素の構成、構成要素の出現順序、表現について分析した。その結果、高頻度要素はその事象の目的を達成するためになくてはならない活動が高頻度要素であることが示された。表現の分析では、共通した意味の表現を抜粋したところ、どの対象者もほぼ同じ表現を高頻度要素の説明に用いていることが分かり、それは

対象+動作語の形で表された。

第2章 定型発達児の報告スキルの調査

成人期の調査で明らかになった報告スキルを基準に、年中から小6年生までの62名を対象に学年ごとの発達的变化を調査した。報告スキルの指標としては、高頻度要素率、基準表現率、順序に加え、基準外要素数、基準外表現数を分析した。その結果、習慣化課題やハプニング課題のような事象では、必要な構成要素を選択するスキルは年中から小1の低学年では未熟であり、構成要素の不足や不必要な要素を含める傾向にあるものの、順序立てて報告することは可能である。中心的な活動を判断し、構成要素を構成するスキルは、小4年生頃に獲得されることが示唆された。作業課題のような手順が決まった作業を一度経験したときの報告は年中児からでも必要な要素を順序立てて報告することが可能である。また、表現スキルに関しては、繰り返し経験している習慣化課題では低学年でもより高い学年と同じように適切な表現を用いることが可能であるが、言語表現することに馴染みの薄い作業課題やハプニング課題では、低学年では未熟であり、学童期に入ってから獲得されることが示唆された。以上の結果から、定型発達児の報告スキルの発達段階を幼児期、学童初期、学童中期、学童後期の4段階に分類することができる。そして、これらの発達段階はピアジェの言う思考の発達段階に相応することができ、思考の発達と報告スキルの関係性が示唆される(Table1)。

Table1 報告スキルと思考の発達の関係性

	幼児期(年中・年長)	学童初期(小1)	学童中期(小2・小3)	学童後期(小4・小5・小6)
構成要素の構成	事象の知識が未熟で情報不足	事象の知識が増え構成要素が増える。一方、取捨選択が未熟なため連想しやすい事象では、不必要な要素まで含まれる。	構成要素の不足はあるが、取捨選択が可能となり、不必要な要素が減る。まだ聞き手の意図を考慮した構成要素の構成は不十分。	必要な構成要素がおおむね整い、聞き手の意図や状況に応じた構成要素の取捨選択が可能。
順序	時系列知識が体制化 時系列に沿った報告が可能	→		
表現	発話量が少なく情報不足 ただし、習慣的に経験している事象であれば、適切に表現できる。	発話量が増えるが不必要な表現も多く、回りくどい発話となる。	表現スキルが向上し、馴染みの薄い事象でも適切な語を選択して表現が可能。	適切な表現での報告が可能。
ピアジェの認知発達段階	前操作期 直観的、自己中心的思考	具体的操作期 脱自己中心性	形式的操作期 形式的な推論	

第3章 ASD児の報告スキルの調査

CA5～10歳のASDの幼児および児童13名を対象に、第2章で実施した報告スキルの調査を行った。定型発達児の言語発達年齢群別の平均値±1SDと言語発達年齢がマッチしたASD対象児の報告スキルの成績を比較した。その結果、高頻度要素率や基準表現率といった正反応を示す指標の成績は、同じ言語発達年齢に相応する定型発達児よりも低く、基準外要素数や基準外表現数など、必要のない情報の量を示す指標については、定型発達児よりも多い傾向を示すASD対象児がいた。しかし、これらの

誤りの傾向は個人差が大きく、サブタイプを見出すことができなかった(Table2)。また、認知スキルとの相関分析を行った結果、基準外表現数と ToM スコアにのみ有意な相関がみられたものの、他のスキルには相関がみられなかったことから、今後、認知スキルを表すテストバッテリーを組み直す必要がある。

Table2 ASD 児の報告スキルの評価

	ID	CA	VA	性別	習慣化					作業					ハプニング				
					高頻度率	基準表現	基準外要素	基準外表現	順序	高頻度率	基準表現	基準外要素	基準外表現	順序	高頻度率	基準表現	基準外要素	基準外表現	順序
幼児期	1	65	58	M	○	○	○	○	○	×	×	○	○	×	×	×	○	○	○
	2	71	43	M	○	×	○	○	○	×	×	×	○	×	×	×	○	○	×
	3	74	59	F	×	×	×	○	×	×	○	○	○	○	×	◎	○	○	○
	4	81	58	M	×	×	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	5	85	53	M	◎	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×	○	○	×
	7	86	64	M	○	×	○	×	○	○	○	○	×	○	○	○	○	×	○
学童初期	6	85	82	M	○	○	×	○	○	×	×	×	◎	×	×	×	○	◎	○
学童中期	9	96	108	M	×	○	×	×	○	○	×	○	○	○	○	○	○	×	○
学童後期	8	91	141	M	×	×	○	○	×	○	×	○	○	○	○	×	×	×	○
	10	112	131	M	×	×	×	○	×	×	○	×	○	○	○	○	×	×	○
	11	115	229	M	×	×	○	○	○	×	×	○	×	○	×	×	○	○	○
	12	123	130	M	○	○	×	×	○	○	○	○	×	○	○	○	○	×	○
	13	130	157	M	○	○	○	○	○	○	×	○	×	○	○	×	×	○	○

高頻度要素率、基準表現率、順序 ◎ : $x \geq +1SD$ 、○ : $-1SD < x < +1SD$ 、× : $x \leq -1SD$

基準外要素数、基準外表現数 ◎ : $x \leq -1SD$ 、○ : $-1SD < x < +1SD$ 、× : $x \geq +1SD$

更に状況絵や系列絵といった視覚の手掛かりが、報告スキルに及ぼす影響を調査した結果、高頻度要素の選択に、状況絵や系列絵が有効な対象児がいた。しかし、基準表現率や基準外要素数には変化が少なかったことから、視覚の手掛かりを与えただけでは、報告スキルを十分に確保することができないのではないかと考える。よって、指導法を開発するにあたり、系列絵に加えて、表現スキルの向上に効果的な視覚の手掛かりや、それらを補助するような手立てを考案する。

第4章 ASD 児への報告指導

報告指導法の開発に当たっては、対象児が聞き手の助けを借りずに自発的に報告が出来るようになることが必要と考えた。よって、指導では、構成要素を示す系列絵や表現の枠組みを与え、定められたルールに従って対象児が自分で枠を埋めていく方法をとった。また、枠組みを徐々にフェイディングし、日常生活でもこの方略を使えるようになるまで指導した。

今回対象とした3事例は、指導後の事後評価にて報告スキルの向上がみられた。3事例の報告スキルの変化の共通性と有効な指導法についての考察を Table3 にまとめる。

また、3事例の個別性に関しては、以下の点が考えられる。一つ目は、報告スキルの特徴や報告のルールの理解に差があり、指導者が個々の対象児に対し、柔軟に変更を行った。このような相互的な指導が有効であったと考える。二つ目に、学習スキルにも差があり、2名は休憩や自己採点等の工夫

が必要であった。この工夫は自己調整学習(伊藤, 2009)の獲得に繋がり、学習効果を高めたと考える。

これらの変化に加えて、日常生活でも、母親に学校でのトラブルを報告できたり、集団への参加が可能になったりと社会性の向上がみられた。ことこのことから、ナラティブがASD 者の社会性を促す手段のひとつになる(李ら, 2011)という示唆を証明できたのではないかと考える。

Table3 3事例の共通性

	報告スキルの変化と有効な指導法
構成要素の構成	系列絵に加えて決まり事カードでルールの提示が必要であった。
	→適切なプロンプトとは、絵などの手掛かりを与えたのみでは不十分。 ルールの理解ができる程度の言語知識を持っている対象児に有効。
順序	誤りは少なく、時系列に沿った報告が可能であった。
	→この発達レベルの対象児では、時系列的知識がすでに獲得されている。
表現	聞き手を配慮した表現語彙の選択が可能となった。
	→言語的賞賛により分かりやすい表現を行うことが良いということを学習できた。
指導後の特徴	枠組みのプロンプトがなくても適切な報告が可能となったが、決まり事カードは事後評価でも必要であった。
	必要な情報は整ったものの、一部冗長性を助長する内容もみられ、不必要な情報の全てを除外することが出来なかった。 →報告を簡潔に行うべき場面と、詳細に述べても良い場면을明確に示し、状況に応じた報告ができるように支援が必要。

終章 今後の課題

本研究では報告スキルの発達的变化およびASD 児の特徴を明らかにするためにアセスメント法を考案した。定型発達児の発達的变化や成人期での基準を作成し、ASD 児の特徴も明らかとなったが、各群の対象人数が少なく、今後、事例の積み上げをしていくことが課題である。

また、ASD 児の冗長性については十分に示すことができなかったため、報告スキルの指標の質的分析を行うことが必要である。コミュニケーションは相互交渉により成立するものであるため、聞き手がこれらの報告をどのように理解するかを調査することも必要であると考ええる。また、報告スキルと他の認知スキルとの関連性を明らかにすることも今後の課題である。

指導法に関しては、今回は、学童後期の3 事例を対象として指導を行ったため、幼児～学童期中期程度の対象児に対しての指導法を開発し、幅広い年齢やサブタイプに応じた指導が行えることが望ましい。また、ASD 児の語用論障害は多様であり、今回の報告スキルの指標の他に、プロソディの異常なども含まれる。今後は、そのような発話行為としての報告指導も必要であると考ええる。今回の報告指導で日常生活での社会性の変化がみられたが、本研究の目的である社会参加のためのコミュニケーションの保障を行うためには、場に応じたルールの設定が必要であり、そのような環境整備が必要である。今後は、学校や就労場面へのフォローも考えていきたい。