

【研究ノート・資料】

発達障害児の言語・コミュニケーション指導の研究動向に関する一考察

大島光代¹・都築繁幸²¹愛知教育大学教育学研究科後期3年博士課程・²愛知教育大学教育学部

要約

本稿は、発達障害児の言語・コミュニケーション指導の方法やプログラムについて「特殊教育学研究」の学会誌に掲載された研究を概観し、今後の指導のあり方について考察した。2000年以降、発達障害の概念が浸透し、発達障害児の言語・コミュニケーション研究は、自閉症障害とLDの読み・書き障害のトピックに大別された。2000年から2005年までは、自閉症児に対するコミュニケーションの指導方法の研究が増え、読み障害の要因も検討されている。2005年から2010年までは、LD児の読み・書き障害の要因研究に加えて、その成果をLD児の早期発見につなげる検査方法の指標作りや指導方法に活かそうとする研究が見られた。発達障害児の言語の「読み」、「書き」、「話す」、「コミュニケーション」等にかかわる研究が、2011年から急増した。これまでの研究成果を土台にして、対象児童の特性を調べ、その実態に即した学習支援プログラムが構築されることが強調された。

キーワード

発達障害、言語、コミュニケーション、言語指導法、プログラム

I. はじめに

発達障害児は、言語・コミュニケーション面に課題をかかえる場合が多い。特殊教育学会誌の研究時評として長崎(1989)の「精神遅滞児の言語指導をめぐる諸問題」、長崎(1994)の「言語指導における語用論的アプローチ」、大谷(1992)の「言語障害児の指導と母子関係」があり、いずれも、大人との社会的な関係の中で生じる前言語的行動の観点から論じられている。

本稿では、特殊教育学会誌である「特殊教育学研究」の2000年以降に掲載された発達障害児の言語・コミュニケーション指導にかかわる研究を概観し、その動向を述べる。

II. 研究の概観

II-1 2000年から2005年

(1) 自閉症児への行動分析的アプローチによる音声言語表出の言語指導法

谷(2000)は発達障害幼児の言語指導について、「発達障害幼児の言語指導の目標は機能的なコミュニケーション行動である」とし、「発達障害幼児の言語指導を含めた療育は、保護者への具体的なサポートを含むものでなければならない」とし、「様子を見よう」とか「話しかけを多くしよう」など具体性の欠けたアドバイスからの脱却を提言している。そして自閉的な子どもへの効果的な言語指導として、行動分析的アプローチを挙げて

いる。

高橋ら(2005)は、乳幼児期に自閉症が疑われた幼児に、フリー・オペラント技法に構造化および強化遅延手続きを加えることによる早期療育を行い、自発的なかわり行動が増加し、セッション中の他者との相互交渉をもって過ごす時間が増加したことを報告している。

花熊(2000)は、「心の理解」や「他者理解」に焦点を当て、この観点から自閉症児の言語・コミュニケーション研究を行うことにより、0歳期から4~5歳期までのさまざまな行動を統合的に捉えなおすことができる、とする。

松岡ら(2000)は、自閉症児における「他者意図」の理解に関して行動分析学の立場から、ビデオ弁別訓練による「言外の意味」の理解と般化を試みた。その結果、「『他者意図』に対する弁別訓練を行うことが他者の「心的状態」の理解を可能とする方略が導き出される、とする。

松田ら(2001)は、観察場面を導入した指導を実施し、要求行動等に関する変容を目指した。この指導により構文の習得、他児へのかかわり方の変容が見られた、とする。

関戸(2001)は、あいさつ語の自発的表出に困難を示す自閉症児に共同行為ルーティンによる言語指導を行っている。

井澤ら(2001)は、自閉症児の要求言語の獲得を目指した指導を行っている。相手の行動遂行の中断状況を設

定する行動連鎖中断法によって、仲間の行動を促す要求行動(「○○君、どうぞ!」)を成立させることが可能となったことを報告している。

藤金(2002)は、人工的に広汎性発達障害児の声を合成して「だっこ」という要求語を作り、プレイバックして聞かせることにより音声による要求言語を獲得させたことを報告している。

(2) 自閉症児への行動分析的アプローチ：補助代替コミュニケーション(AAC)システムを活用した言語指導法

藤澤(2000)は、日本版PICシンボルの適用年齢について、健常幼児を対象に調査した。健常幼児の正答率が50%水準に到達した年齢を適用可能な発達年齢と想定し、名詞群で1:6-1:8、動詞群で2:3-2:5から導入が可能であることが示された、と報告している。

窪田ら(2002)はVOCA(音声出力コミュニケーション補助装置)の活用、大谷(2005)は自立活動の指導におけるAACの活用を試み、自閉症児にVOCAを用いてコミュニケーションを引き出せた、とする。

(3) 自閉症児との人間関係を重視した言語指導法

三宅ら(2002)は、発達障害幼児に情動的交流遊びを中心にしたコミュニケーション指導を行い、指導者と子どもとの間に情動の共有が成立するにしたがい、社会的相互作用の水準、要求の伝達手段、模倣のすべてにおいて向上を示し、コミュニケーション行動の発達が認められた、とする。

有川ら(2001)は、思春期の自閉症者に質問スキルの般化の指導を行い、獲得された質問スキルが、家庭場面において使用されるためには、家族側への介入の必要性がある、とする。

(4) 読み障害の要因研究

樋口ら(2003)は、児童期の言語理解能力の説明要因として、読解能力では、心的辞書の効率、漢字、知能、作動記憶因子、聴解能力では、漢字、知能、心的辞書の効率、言語理解では、漢字、知能、心的辞書の効率の3因子であった、とする。

樋口(2005)は、読み障害を音韻過程に含まれる文字列から音韻結合への変換能力の問題ととらえ、音韻変換能力について検討している。その結果、読み障害の被験児全員が、音韻変換能力の問題により読みが妨げられていたと報告している。

II-2 2006年から2010年までの研究

(1) 読み・書き障害の要因研究

細川(2006)は、音韻処理と発達性読み障害について、「全般的な知的発達に遅れがないにもかかわらず、読みの学習に困難を示す発達性読み障害(以下読み障害)は、本邦においては学習障害のサブタイプとして考えられて

いる。欧米ではディスレクシア(dyslexia)の用語が用いられており、読み書きに困難をきたす原因についても報告がなされている。読み書き障害が生じる要因については、遺伝的・解剖学的な要因、あるいは視覚・聴覚などの感覚レベルでの要因のほか、認知レベルでの要因として音韻処理にかかわる問題が取り上げられてきている」とする。また、これまでの研究動向から「音韻意識は単文字や単語読みの習得に、音韻的再符号化は単語読みの流暢性に、音声の再符号化は文章の理解におもに影響をおよぼすことが明らかとなった。この3領域の関連性については、音韻意識と音韻的再符号化の能力はそれぞれ独立しているという見解が多いが、音声の再符号化と他の2領域に関しては相互に関連している可能性があることも示唆されている」とした。

松本(2006)は、発達性読み書き障害の青年の事例において、小学校低学年では平仮名および漢字の読み書き障害を顕著に示したが、小学校高学年では平仮名読みに日常生活上顕著な困難が見られなくなったことを報告している。単独の平仮名読みは音韻処理過程(音韻想起)で成立しているが、平仮名单語の読みは意味処理過程に依存せざるを得ない段階にある、とする。

迫野ら(2010)は、幼児の読みに及ぼす音節とモーラを分析し、音読時間では音節数とモーラ数の両方の語の音韻的複雑さが幼児の読みに影響を及ぼすが、誤答数は著しく少なく、音読時間ほどその影響を受けない、とする。

樋口(2008)は、音韻処理に問題がある読み障害児に文脈を活かして読める指導が適切であると述べている。

河野ら(2008, 2009)は、書字評価検査作成のための基礎データの一つとして、小学校通常学級に在籍する1年生~6年生の視写による書字速度の発達と聴写というモダリティにおける書字速度および正確さの発達を報告している。

平林ら(2010)は、これらの書字速度尺度を使用し、デジタルペンを用いて書字行動に要する時間を運動と停留に分離し、漢字と仮名を分離して示すことにより、書字行動のプロセスを検討している。

(2) 読み・書き障害に対する言語指導法

海津ら(2009)は、特殊音節の読みに顕著なつまづきのある児童の事例を報告している。MIN特殊音節指導パッケージにより、(a)視覚化や動作化を通じた特殊音節の音節構造の理解、(b)日ごろよく用いる語を逐字ではなく、視覚的なかたまりとしてとらえることによる読みの速度の向上、(c)日常語彙の拡大と使用を焦点においた指導を行い、聴覚障害児教育の指導法が活かされることを示唆している。

後藤ら(2009)は、LD児の漢字の読み学習の過程を検討し、書字困難を示すLD児において漢字の読み学習

に困難を示す者の中にはひらがな文の読みが困難であり、聴覚記憶に困難を示す傾向が高いことを指摘している。また、漢字の読み学習を促進する方法として学習単語の視覚イメージ性が促進的影響をもたらす、とする。

堀井 (2012) は、文字想起に困難を示し、自己有能感及び学習意欲の低い小学校4年生への指導事例を報告し、文字の想起遅延のために学習が滞り、学習意欲が低下した状態が長く続き、文字の想起とともに、学習に取り掛かることへの促しが大きな問題であるとする。読みの指導では、眼球運動のコントロールを促す手がかりを付加して、視覚的短期記憶の弱さを補償し、言語理解の強さを文字の記憶方略に結びつけ、文字想起が促され正確な書字が生じた、と報告している。

青木 (2008) は、書字困難を示す児童に漢字学習支援として、音声言語リハーサルによる支援と書字運動を含む音声言語リハーサルによる支援の実施とを比較し、「漢字を既知の構成要素に分解した後に、それらを繰り返し唱える音声言語リハーサルの方略を用いた。その結果、支援開始直後から多くの漢字が書字可能となり、支援を終了してから1週間を経てもその効果はほとんど維持された」とする。さらに「部分再生において1~2画程度の少ない書字運動ではあったが、漢字書字の習得が促進されたものと推測された」とする。書字運動に困難をきたしている児童の認知特性が考慮されている。

(3) 自閉症児のコミュニケーション指導法

小野寺ら (2006) は、見本合わせ課題の獲得において、見本刺激と比較刺激に対する反応分化手続きの導入によって促進するかどうかを検討している。具体的には、リング (あるいはミカン) の絵カードが見本刺激として提示され、その後で見本刺激に対応した反応 (例えば「リング」あるいは「ミカン」という音声反応) の表出が求められる。見本刺激に対応した反応が表出された後で、複数の文字刺激が比較刺激として提示され、正答となる比較刺激の選択が強化される。その結果、比較刺激に対する反応分化手続きの導入は効果が見られたが、見本刺激に対する反応分化手続きは促進効果を示さなかった、とする。さらに、カテゴリー弁別の課題において反応分化手続きを導入したところ、その効果が見られた、と報告している。

三井ら (2007) は、「人間」と「環境」との間の相互作用に注目し、相互作用の質を高めることをねらいとするエコロジカルなアプローチを適用した評価を行い、指導を実施した。その結果、生活に根差したコミュニケーションの改善を目的とする指導において、指導目標となる領域を決定するためにエコロジカルなアセスメントが有効である、と報告している。

廣澤ら (2008) は、自閉症児の非慣用的言語行動 (即時性エコラリア・遅延性エコラリア) について、対象児

からかわり手へのコミュニケーション手段が限られている子どもの場合、そのかわりの端緒として、非慣用的言語行動を積極的に利用することが対象児の対人的指向性を促進する、と報告している。

網谷ら (2008) は、発達障害児の集団における社会的コミュニケーション環境について検討している。その結果、発達障害の相互交渉を成立に導く学習環境の設定として、①日常の学校生活に位置づけられる相互交渉の場の設定 (繰り返し学習できる機会の提供)、②教師を介在者としてフェードアウトしていく段階的な指導の実施、③「発表者」と「聞き手」の明確な役割行動の設定であった、としている。

若杉ら (2009) は、自閉症児への補助代替コミュニケーション (AAC) システムとして、Frostら (1994) のPECS (Picture Exchange Communication System) を用いて、7歳の自閉症児のコミュニケーション指導を行っている。その結果、表出語彙の増加と要求時に目が合うことや指差しが増えた、としている。

II-3 2011年から2013年までの研究

(1) 書字障害 (ひらがな・漢字) に関する指導

徐ら (2012) は、小学校低学年での国語のつまずきの原因として特殊音節とひらがな文の音読のほか、漢字の読字・書字の学習を挙げ、低学年の早期予防的支援として、ホームワークによる多段階介入が効果的であったことを報告している。

(2) 読み障害 (ひらがな・漢字) に関する指導

読み書き困難 (ディスレクシア) の早期発見のために、音韻的側面に着目し、定型発達児の仮名单語の読みの特徴を明らかにしようとする研究がある。迫野ら (2011a) は、幼児の仮名单語の読みに及ぼす音節量構造の影響について検討し、乳幼児と同様、平均誤答数において幼児も音節量構造が、軽音節+重音節に比べて、重音節+軽音節の方が優位に少なかった、ことを報告している。

迫野ら (2011b) は、読みが未熟な幼児 (逐次読み群) は重音節+軽音節よりも軽音節+重音節の読みが困難であるが、読みが熟達した幼児 (流暢読み群) はこの差がなくなることを示している。

井上ら (2012) は、学齢期の定型発達児の読字能力と音韻処理能力の関連の発達的变化、ならびに読み困難児の読みの困難と音韻処理の特性および両者の関連性を検討した。その結果、読字能力と音韻処理能力の関係が発達的に変化することが示され、学年段階や臨床的主訴の異なる読み困難児の読みに共通する特徴を抽出している。その特徴として、単語に対する音読潜時の延長と非単語に対する発話時間の延長の2点が挙げられ、これらが単語全体を認識する能力の発達と音韻意識に反映する、としている。

藤井ら(2012)は、ひらがな単語連鎖課題の有効性を検討し、ひらがな単語連鎖課題において成績が低い児童は、音読課題の成績が低くなるリスクが高くなることを示している。

後藤ら(2011)は、特異的読字障害を示すLD児に視覚性語彙の形成を目的とした読み指導を行っている。指導課題は、「単語検索課題」、「プライミング読み課題」、「なぞなぞ作成課題」とし、指導した結果、有意味単語の読みに改善が認められ、視覚性語彙の形成に基づく読み指導は、小学校低学年から行うことにより語彙ルートの読み処理の有効な支援法になる、としている。

石坂(2011)は、読字障害の指導においては、通常は1文字1文字を覚え、デコーディングを教えるボトムアップが先で、それができるようになってからトップダウンを取り入れるという順序で行うことが一般的である、と述べ、我が国では、包括的な読字の評価が開発されておらず、直接的なやりとりを介して、対象となる読字障害児の症状に合わせて、読字の基盤となっている認知機能の部分から指導を行っているのが現状である、と指摘している。

近藤ら(2012)は、米国の公立初等中等教育においては視覚障害、肢体不自由、学習障害などが原因で、印刷物にアクセスすることが難しい児童生徒に電子データ形式で作られた教科書を無償で入手できる環境を連邦政府が整備していることを報告している。我が国においても今後、検定教科書用図書や義務教育課程に制限されない、教育全般へのアクセシビリティの確保を目指す、アクセシブルな教科書・教材(AIM)の充実が望まれる、とする。

(3) コミュニケーション障害に関する指導

伊藤ら(2011)は、文構造の拡大の観点から絵カード交換式コミュニケーションシステム(PECS)を、基礎的な要求行動を獲得した自閉症障害児に用い、新規の要求対象においても、その特徴を示すカードの適切な使用が見られたことを報告している。しかしながら、すべての試行においてカードの選択が生じたわけではなく、文構成スキルの自発を促進した要因や効率的な指導方法の検討が必要であり、自閉症児のコミュニケーションを日常生活において般化していくには、障害の実態によっては難しいことを示唆している。

小林ら(2013)は、特別支援学校の自閉症児の要求言語行動の指導事例を報告している。小学部2年の自閉症男子に行動連鎖が確立した活動を抽出し、教師は対象児の要求を受けてから物を与え、確認をするようにかかわりを変えた。その結果、当初、要求の機会がなかった活動において自発的な要求言語行動が生起するようになり、活動の遂行に要した時間も短縮した、としている。

伊藤(2012)は、自閉症スペクトラム障害(ASD)児の指示詞理解における非言語情報の影響を検討し、

ASD児は定型発達者に比して、話し手の非言語情報を指示対象特定の手がかりとして活用しないことを示している。この要因としてASD児が、対人的情報や情動に関する情報処理に多くの困難を抱えているためであり、対人的情報や情動に関する学習経験を保障するような介入を発達初期から行うことが重要である、としている。

Ⅲ. 発達障害児の言語指導プログラム

(1) 天野の読み・書き入門教育プログラム

天野(2006)の読み・書き入門プログラム「ことばのいずみ」は、小学校低学年のLD児の基礎的な読み書き能力を高める目的で考案された。第1学年時から、音節の指導を基礎にした「読み書き指導」、文の構造の理解を通した「文法指導」、分類操作の学習を基礎に、組織立った経験を与える「語彙指導」の3つの面から組織的な言語指導・訓練を行う。このプログラムでは、LD児に集中的な指導・訓練を1~2年間行うことによって、基礎的な読み書き能力と言語的思考を含めた全体的な精神発達(知能)の改善を目指す。積み木を用いてことばの音韻の数を意識したり、並べた積み木を特定して音韻を言わせたりする音韻操作を取り入れている。また、楕円形や三角形の板を用いて、特殊音節を区別するなど、視覚的な補助手段を講じている。

(2) 湯汲の発達促進ドリル

湯汲(2007)の「発達促進ドリル」は、ことばに遅れをかかえる子どもに、ことば、数、文字の読み書き、生活、社会性などの発達を促すことを意図したプログラムである。ドリルは、1冊に対して12の課題が設定され、10冊で構成されている。課題は全て1枚の絵カードに記載されている。

(3) 井上らのABA基本プログラム

井上ら(2008, 2010)は、自閉症児のためのコミュニケーション指導とことばの獲得を意図するプログラムをABAの考え方に基づいて作成した。ABAは、米国の心理学者スキナーによって創始・発展した行動分析学の一分野で、その研究成果は、教育・臨床心理・福祉・医療・産業・社会政策など幅広い分野で応用されている。ABAによる自閉症へのアプローチは1960年代に始まり、問題行動の改善、コミュニケーション指導など多くの研究的知見が積み上げられた。このプログラムでは、ことばを受容言語と表出言語に区別し、この両面から発達を見て、それに合わせてアプローチする。表出言語が難しいケースには、PECS(Picture Exchange Communications System)を用いる。PECSもABAによる指導プログラムの1つである。

(4) 長澤らの新潟大学方式言語訓練プログラム(Nu-LAT)

長澤ら(2008)は、0歳から2歳までの発達段階に

あるコミュニケーションに遅れのある子どもを対象とし、話しことばを含むコミュニケーション行動の獲得を意図した。このプログラムの特徴として、1) Warren & Yoder (1997) に従い、言語指導を目的とした複数のアプローチを統合し系統化を試み、言語指導や言語発達に関するコミュニケーション行動を抽出したこと、2) ピアジェの認知発達理論に従い、言語獲得期として重要な感覚運動段階 (0歳から2歳) に見られるコミュニケーション行動を特定化して指導目標とし、系統化したこと、3) 共同注意・共同行為ルーティン、応用行動分析 (言語の機能的使用の重視、プロンプト・強化・時間遅延法・マンドモデル法など)、生活文脈の活用など自然な訓練場面、訓練者との相互作用の重視、親を介した指導等、有効性が確認されている様々な指導方法を採用したこと、4) 効果的な指導方法・技法に基づき、各指導目標ごとに具体的な指導内容を作成したこと、5) プログラムを Web にアップロードし、指導目標をクリックするとそれぞれの目標に対応した指導内容例にリンクするように設定し、家庭でも個のニーズにあった指導計画の作成・指導ができること等が挙げられる。

(5) 小池らの遊び活用型・読み書き支援プログラム－学習評価と教材作成ソフトに基づく総合的支援の展開プログラム

小池ら (2013) は、ひらがな・カタカナ・漢字の読み書き・文章読解につまずきのある子どものための学習支援プログラムを作成した。米国においてLDの判定方法のひとつとして「RTIモデル」が導入されている。RTIモデルでは、3層構造の教育的介入が想定され、第1段階では、通常の学級のすべての子どもに対する読み書きの支援的指導の実施、第2段階では、伸びが見られない子どもに対する補足的な指導の実施、第3段階では、それでも伸びが乏しい子どもに対する個別指導の実施を行うものである。このプログラムは、早期の補足的指導の効果を踏まえ、早期予防的支援を位置づけており、音韻に対する気づきや音韻の認知 (音韻意識)、文字の形の認知処理や空間構成力、協調運動などに不全がある場合に、読み書き障害が生じると考えて支援プログラムを構成している。

IV. 考察

(1) 音韻意識の獲得について

発達障害児は、対人関係のみならず、言語・コミュニケーション面においても困難が見られる。聴覚障害や言語障害の教育実践においては、対人関係と言語・コミュニケーション面を分けて指導すると言うよりも一括して指導目標に組み込んでいることが多く、対人関係と言語・コミュニケーションは不可分の面が多い。発達障害は、カテゴリー名であり、様々な子どもが含まれる。本稿で

は、知的な遅れが見られないが、認知や行動に困難が見られる発達障害児の中でも広汎性発達障害に焦点をあてながら2000年代からの研究を概観してきた。知的な遅れが見られないために保護者や周囲のものは、定型の発達を示す子どもと同じ目標をもつ。ことばの表出が見られない発達障害児と表出がみられ、コミュニケーションが年齢相応な水準にある発達障害児との間では、そのニーズが大きく異なる。後半の場合には、読み書き能力を如何に高めるかが課題となることが多い。読み書きに困難がある子どもには、聴覚障害児、学習障害児、高機能自閉症児、アスペルガー障害児が含まれよう。聴覚障害児の場合、聞こえの困難さからくる読み書きの問題であり、学習障害児、高機能自閉症児、アスペルガー障害児の場合は、中枢神経系から派生する問題である。

読み書き障害は、医学的な定義では、いわゆるディスレキシアと呼ばれるものである。細川 (2006) は、音韻処理と発達性読み障害について、全般的な知的発達に遅れがないにもかかわらず、読みの学習に困難を示す発達性読み障害 (以下読み障害) は、我が国では学習障害のサブタイプとして考えられており、欧米ではディスレキシア (dyslexia) の用語が用いられている、とする。本稿では、広く、読み書き障害を捉えているために「読み書き障害」と表記するが、読み書き障害が生じる要因については、遺伝的・解剖学的な要因、あるいは視覚・聴覚などの感覚レベルでの要因、認知レベルでの要因として音韻処理にかかわる問題が取り上げられてきている。

昨今では「音韻意識」に注目が集まり、音韻意識が単文字や単語読みの習得に、音韻的再符号化は単語読みの流暢性に、音声の再符号化は文章の理解に影響を及ぼすことも述べられるようになった (細川, 2006)。音韻意識と音韻的再符号化の能力はそれぞれ独立しているという見解が多く、音声の再符号化と他の2領域に関しては相互に関連している可能性があることも示唆されているが (細川, 2006)、音韻意識の獲得の重要性は、聴覚障害児においても発達障害児にも共通して認識されるようになった。音韻意識を取り上げ、言語指導プログラムに組み込んでいるのは、天野 (2006) と小池 (2013) のプログラムである。天野 (2006) の読み・書き入門プログラムでは、音節の指導を基礎にした「読み書き指導」、文の構造の理解を通じた「文法指導」、分類操作の学習を基礎に、組織立った経験を与える「語彙指導」の3つの面から組織的な言語指導・訓練を行うこととしている。このプログラムでは、LD児に集中的な指導・訓練を1～2年間行うことによって、基礎的な読み書き能力と言語的思考を含めた全体的な精神発達 (知能) の改善を目指す。小池ら (2013) は、ひらがな・カタカナ・漢字の読み書き・文章読解につまずきのある子どものための学習支援を意図するプログラムである。音韻に対する気づ

きや音韻の認知(音韻意識)だけでなく、文字の形の認知処理や空間構成力、さらには協調運動などに不全がある場合に、読み書き障害が生じるとする推測に基づき支援プログラムを構成している。

今後は、知的遅れが認められず、対人関係にも困難さがある発達障害児に音韻獲得をベースに読み書き支援プログラムを検討していくことが大きな課題となる。というのも天野(2006)と小池(2013)のプログラムは、もともと、対人関係に困難さがある発達障害児を対象に開発されたものではないからである。現在の教育現場、特に、通級指導教室で最も関心を寄せているのは、知的な遅れが認められず、対人関係にも困難さがある発達障害児の読み書き指導の指導法の開発である。そこでは、音韻意識を如何に獲得させるかが鍵となる。

(2) 2000年代からの研究動向の特徴

従来の研究を概観したところ、次のような傾向が認められた。

2000年からは、行動分析的アプローチに関心が寄せられている。これらの研究は、言語指導を構造化したり、ルーティン化したりすることにより、音声によるコミュニケーション・スキルを身につけようとする指導方法の構築と音声言語を表出させるのではなく絵カードやVOCA(音声出力コミュニケーション補助装置)を用いたAAC活用(補助代替コミュニケーション)とに特徴付けられる。一方、従来から検討された自閉症児との情動的な交流に着目し、人間関係を重視しながら言語指導を行う研究も見られる。

2006年から数年の期間には、自閉症児のコミュニケーション指導の研究に加えて、LD児の読み・書き障害の要因研究や、その成果をLD児の早期発見につなげる検査方法の指標作りや指導方法に活かそうとする研究が行われている。LD児の読み指導や書き指導についても論究されている。湯汲(2007)による「発達促進ドリル」は、ことばに遅れをかかえる子どもに対して、ことば、数、文字の読み書き、生活、社会性などの面での発達を意図したプログラムである。長澤ら(2008)は、0歳から2歳までの発達段階にあるコミュニケーションに遅れのある子どもを対象とし、話しことばを含むコミュニケーション行動の獲得を意図して言語指導プログラムを作成している。井上ら(2008, 2010)の自閉症児のためのABA基本プログラムでは、行動分析学で研究されているABAを適用したものである。ABAによる自閉症へのアプローチは1960年代に始まり、問題行動の改善、コミュニケーション指導など多くの研究的知見が積み上げられた。このプログラムは、ことばを受容言語と表出言語に区別し、この両面から発達を見て、それに合わせてアプローチする。表出言語が難しいケースには、PECS(Picture Exchange Communications System)を

用いる。PECSもABAによる指導プログラムの1つである。

2011年からは、自閉症や学習障害のみならず、広く発達障害児の言語・コミュニケーションの研究が行われるようになり、幼児期の早期介入についても注目されている。

(3) 読み書き指導

幼児の言語・コミュニケーション指導では、遊びの場面を利用しながら、コミュニケーション・スキルを指導することが多い。聴覚障害児教育分野では家庭において子どもの話を母親が絵に描きながら、体験したことを絵日記にすることによりことばや文を身につけていくことが行き渡っている。聾学校では教師がトピックス技法を用いながら、視覚的な補助手段を用いて、ことばのイメージを伝え音韻と結びつける指導も一般的なこととなっている。竹田ら(2005)は、「インリアル・アプローチ」を総括的に紹介しているが、ことばに遅れをかかえる子どもにコミュニケーションをとることで子どもの言語学習を支援するプログラムである。これは、1970年代に米国で開発され、我が国には1980年代に導入されている。障害をもつ子どもに一方的に話すかわりではなく、ミラリング、モニタリング、パラレルトークなどの言語心理学的技法を用いながら、子どもの伝達意図を重視する内容となっている。

こうした会話をとおした手法においては、書きことばを習得するためには、話し言葉の獲得があることを前提にしている。

読み書き指導を行うための話し言葉の習得をどのように位置づけるかが指導法の考え方の違いとなって現れる。言語・コミュニケーション指導の考え方を大別すると自然法的な考え方と構成法的な考え方に区分される。今回、概観した研究の多くは、構成法的な考え方に基づくものが多い。プログラムは相対的に見るとスモールステップ化され、指導目標と指導スキルの関連が明確に示されているものが多い。小池(2013)のプログラムは、遊び活用型が特徴であるが、視覚的な教具を用いた遊び活用型の言語指導は、聴覚障害幼児にも多く用いられてきた手法であり、幼児の関心を引き出し、意欲を喚起させることを意図している。長崎ら(1998)がナチュラル・アプローチと称して行っている実践も自然法的な考え方ではなく、構成法的な考えによるものである。このナチュラル・アプローチにおける文字指導プログラムは、文字の意味理解と使用面を重視し、読み・漢字・音韻意識を総合的に配置している。子どもの文字習得過程を考慮し、文字への関心や興味を持つことへの気付き(awareness)、文字の使用的機能といった側面を強調することによって、より効果的な文字習得の可能性を検討するものである。

聴覚障害児は、語彙の少なさから相手のことばを理解できなかったり、相手にうまく気持ちを伝えられなかったりして、人間関係でトラブルをかかえることがある。その困り感から見れば、発達障害児にも共通して見られる。発達障害児の言語・コミュニケーションの指導において指導目標をどこに置くかによってアプローチも異なる。読み書き面にウエイトを置いた場合、自然法的な考え方よりも構成法的な考え方に基づくことが多い。

(4) 指導者

聴覚障害児教育では、学校の指導の現場に母親が付き添い、学んだ事柄を家庭でも反復練習することにより、効率的に言語獲得をすすめてきた。学校で理解不足と思われることばは、家庭で指導の補充がなされ、理解できたことばはより概念を広げるため経験を付加された。いわば学校と家庭の両輪で言語獲得が支援されてきた。このスタイルは、聾学校現場において近年少しずつ変化してきているが、聴覚障害児教育における理想的な指導・支援方法であることは変わらない。

言語・コミュニケーション指導法のプログラムでは、ホームワークとして指導者が母親など家族を主体とする新潟大学方式言語訓練プログラム (Nu-LAT) がある。専門家(大学教員)が、指導計画を立案し、家庭での指導・

支援についてアドバイスをを行いながら、定期的に子どもの発達を測り評価していくことを基本としている。専門家と家庭との連携をより密にすることが、今後は重要になってくる。

近藤 (2012) は、我が国において、今後、検定教科書用図書や義務教育課程に制限されない、教育全般へのアクセシビリティの確保を目指す「アクセシブルな教科書・教材」(AIM) の充実が望まれる、とする。PCを用いた学習プログラムは、学習の再現性が高く、誰でも同じように学習を進めることができる。この強みを生かして、PCを用い、遊びながら、指導者との人間関係も環境設定されているプログラムが、有効性が高いと考えられる。それは、これからも言語・コミュニケーション指導法のプログラムは、ホームワークとして母親などが家庭場面でも利用できることが求められるからである。

V. おわりに

言語は、就学後の教科学習の基礎を支えるものである。コミュニケーションは、他者を理解する上で大きな役割を果たす。言語・コミュニケーションの獲得は就学までの重要な課題である。言語獲得の順序性に注目して研究を概観すると、音韻意識に着目し、音韻操作から始めて

表1 発達障害児の言語指導プログラム

プログラム名	製作者	対象	内容	プログラムの使用スタイル
読み・書き入門教育プログラム「ことばのいずみ」教材・教具あり	天野 清 (2006)	読み・書きの習得が困難な児童 (主としてLD)	<ul style="list-style-type: none"> 音韻分析 (Wプログラム) 特殊音節分析の学習・日本語の音節表記学習・ひらがなの読み・書き 語彙・認知 (Lプログラム) 日常的な具体物・絵カードなどの基礎的な分類方法の学習課題 構文 (Sプログラム) 文の構造・文法的な意味の自覚・文の読み・書き 	<ul style="list-style-type: none"> 指導者と個別に使用する
発達促進ドリル教材・教具あり	湯汲英史 (2007)	言語発達に遅れのある幼児及び児童 (知的障害も含む)	<ul style="list-style-type: none"> Aことば 擬音語・物の名前・用途・抽象語・からだの部位・異同弁別ほか・疑問詞・文作り・自他の分離 B文字 模写・形の見分け・文字・空間把握・数字 C数 比較・数唱・集合数・順位数・合成と分解 D社会性 模倣・ルール・思いやり・生活・役割を果たす・感情のコントロール力 	<ul style="list-style-type: none"> 指導者が個別に実施する 各領域を並行して学習する 個人学習可
ABA 基本プログラム	井上雅彦 藤坂龍司 (2008)	ことば・コミュニケーションに課題のある自閉症児	<ul style="list-style-type: none"> コミュニケーションの基礎 ことばの獲得 文と概念の形成 会話の基礎 上級コミュニケーション 	<ul style="list-style-type: none"> 指導者が個別に実施する
新潟大学方式言語訓練プログラム (Nu-LAT プログラム)	長澤正樹 (2008)	ことば・コミュニケーションに課題のある自閉症児	<ul style="list-style-type: none"> 諸検査・ニーズ把握 個別の指導計画 家庭での実践 報告・観察 	<ul style="list-style-type: none"> 指導者が個別に実施する
遊び活用型 読み書き支援プログラム (学習評価と教材作成ソフトに基づく総合的支援の展開プログラム教材・教具あり)	小池敏英 (2013)	読み・書きの習得が困難な児童 (主としてLD)	<ul style="list-style-type: none"> 学習と認知の評価 コンピューター課題 (音韻操作・文字構成・ひらがな単語読み・ひらがな単語意味理解・漢字単語意味理解と読み・漢字の構成) 遊び活用型読み書き支援 (資料) 	<ul style="list-style-type: none"> 指導者と個別に使用する コンピューターによる個人学習可

いるプログラムは、天野(2006)と小池(2013)のものであった。漢字の読み・書きを取り上げ、読解力へ結びつけているのは、小池のプログラムだけであり、それ以外の言語指導プログラムは、指導の順序は、概ねことばから文へと構成されていた。

我が国では、包括的な読み書き障害の評価法が開発されていない。また、指導法も、いわゆる直接的なやりとりを介して、読み書き障害児の症状に合わせて行っているというのが現状である。

今後、読み書き指導に関して、対象児童の特性を調べ、その実態に即した学習支援プログラムが構築され、家庭学習の充実を目指したホームワークによる学習支援の方法の開発が望まれる。

引用文献

- 1) 青木真純・勝二博亮(2008) 聴覚優位で書字運動に困難を示す発達障害児への漢字学習支援, 特殊教育学研究, 46(3), 193-200.
- 2) 天野清(2006) 学習障害の予防教育への探求 読み書きプログラムの開発, 中央大学出版社
- 3) 有川宏幸・衛藤裕司・小林重雄(2001) 思春期自閉症者の質問スキルの般化に関する研究—環境随伴性操作による家庭場面への応用—, 特殊教育学研究, 39(2), 41-51.
- 4) Bunce, B. H. (1995) Building a language - focused curriculum for the preschool classroom, Volume II : A planning guide, Paul H. Brookes Publishing Co.
- 5) Frost, L. & Bondy, A. (1994) The Picture Exchange Communication System training manual. Pyramid Educational Consultants, Cherry Hill, New Jersey.
- 6) 藤金倫徳(2002) 「人工セルフモデリング」法による重度発達障害児の音声による要求言語の形成, 特殊教育学研究, 40(1), 3-12.
- 7) 藤澤和子(2000) 日本版PIC シンボルの適用年齢に関する研究—健常幼児による品詞別理解年齢調査からの検討—, 特殊教育学研究, 38(2), 63-71.
- 8) 後藤隆章・赤塚めぐみ・池尻加奈子・小池敏英(2009) LD児における漢字の読みの学習過程とその促進に関する研究, 特殊教育学研究, 47(2), 81-90.
- 9) 花熊暁(2000) 言語・コミュニケーションの発達と心の理解, 特殊教育学研究, 37(4), 105-111.
- 10) 松岡勝彦・小林重雄(2000) 自閉症児における「他者意図」の理解に関する研究—ビデオ弁別訓練による「言外の意味」の理解と般化—, 特殊教育学研究, 37(4), 1-12.
- 11) 樋口和彦(2005) 読み障害児の音韻変換能力—ひらがな表記された単語の黙読に要する処理時間の検討—, 特殊教育学研究, 43(1), 1-7.
- 12) 樋口和彦(2008) 読み障害児のひらがな単語の読みにおける文脈の活用について, 特殊教育学研究, 46(2), 69-79.
- 13) 樋口一宗・高橋知音・小松伸一・今田里佳(2003) 児童期の言語理解能力の説明要因, 特殊教育学研究, 41(2), 227-234.
- 14) 平林ルミ・河野俊寛・中邑賢龍(2010) 小学生の視写における書字行動プロセスの時間分析, 特殊教育学研究, 48(4), 275-284.
- 15) 廣澤満之・田中真理(2008) 非慣用的言語行動を多用する自閉症障害児に対するかかわり手の発語の分析—かかわり手による非慣用的言語行動の理解変容過程との関係—, 特殊教育学研究, 45(5), 243-254.
- 16) 堀井利衛子(2012) 文字想起に困難を示す児童を対象とした自己有能感を高める学習支援プログラムの構築—仮名文字習得から漢字想起への展開事例を通して—, 特殊教育学研究, 49(2), 191-201.
- 17) 細川美由紀(2006) 音韻処理と発達性読み障害, 特殊教育学研究, 43(5), 373-378.
- 18) 井上雅彦・藤坂龍司(2008) 自閉症の子どものためのABA基本プログラム1 家庭で無理なく楽しくできるコミュニケーション課題46, 学研
- 19) 井上雅彦・藤坂龍司(2010) 自閉症の子どものためのABA基本プログラム2 家庭で無理なく楽しくできるコミュニケーション課題30, 学研
- 20) 井上知洋・東原文子・岡崎慎治・前川久男(2012) 読み困難児におけるひらがな読字能力と音韻処理能力の関連性の検討—音読潜時と発話時間から—, 特殊教育学研究, 49(5), 435-444.
- 21) 石坂郁代(2011) 発達性読字障害の評価と現状の課題, 特殊教育学研究, 49(4), 405-414.
- 22) 井上知洋・東原文子・岡崎慎治・前川久男(2012) 読み困難児におけるひらがな読字能力と音韻処理能力の関連性の検討—音読潜時と発話時間から—, 特殊教育学研究, 49(5), 435-444.
- 23) 伊藤恵子(2012) 言語情報と非言語情報の不一致場面における自閉症スペクトラム障害児の指示詞理解の特徴, 特殊教育学研究, 50(1), 1-11.
- 24) 伊藤玲・松下浩之・園山繁樹(2011) 自閉症障害児に対するPECSを用いたコミュニケーション指導—文構造の拡大の視点から—, 特殊教育学研究, 49(3), 293-302.
- 25) 井澤信三・霞田浩信・氏森英亜(2001) 自閉症生徒間の相互交渉における行動連鎖中断法による要求言語行動の獲得, 特殊教育学研究, 39(3), 33-42.
- 25) 徐欣薇・藤井温子・吉田有里・牧野雄太・小池敏英・太田裕子(2012) 通常学級のホームワークによる漢字読字・書字の学習支援に関する研究—小学2年生を対

- 象とした検討一, 特殊教育学研究, 50(2), 115-127.
- 26) 海津亜希子・田沼実畝・平木こゆみ (2009) 特殊音節の読みに顕著なつまづきのある1年生への集中的指導—通常の学級での多層指導モデル(MIM)を通じて—, 特殊教育学研究, 47(1), 1-12.
- 27) 河野俊寛・平林ルミ・中邑賢龍 (2008) 小学校通常学級在籍児童の視写書字速度, 特殊教育学研究, 46(4), 223-230.
- 28) 平林ルミ・中邑賢龍 (2009) 小学校通常学級在籍児童の視写書字速度, 特殊教育学研究, 46(5), 269-278.
- 29) 小林久範・平沢紀子・沖中紀男・湯本純子・山久利乃・伊佐地薫・脇坂悠衣・井川由佳子 (2013) 特別支援学校における自閉症児に対する要求言語行動の指導機会に関する検討—行動連鎖が確立した活動における教師の支援の見直しから—, 特殊教育学研究, 50(5), 429-439.
- 30) 小池敏英・雲井未歆 (編著) (2013) 遊び活用型読み書き支援プログラム 学習評価と教材作成ソフトに基づく総合的支援の展開, 図書文化社
- 31) 近藤武夫 (2012) 読むことに障害のある児童生徒がアクセス可能な電子教科書の利用—日米の現状比較を通じた今後の課題の検討—, 特殊教育学研究, 50(3), 247-256.
- 32) 窪田隆徳・藤野博 (2002) 言語発達障害児に対するVOCAの適用—コミュニケーション行動の拡大と発語の促進について—, 特殊教育学研究, 40(1), 71-81.
- 33) 松田信夫・伊藤圭子 (2001), 観察場面を導入した共同行為ルーティンに基づく自閉症児へのコミュニケーション指導—実態把握と指導方針との連携を基盤に一, 特殊教育学研究, 38(5), 15-23.
- 34) 松本敏治 (2006) 発達性読み書き障害を示した1症例の平仮名読みにおける意味的处理と音韻処理について, 特殊教育学研究, 44(2), 103-113.
- 35) 三井菜摘・熊谷恵子 (2007) 自閉症児に対するエコロジカルなアセスメントを用いたコミュニケーション指導, 特殊教育学研究, 45(4), 217-227.
- 36) 三宅康将・伊藤良子 (2002) 発達障害児のコミュニケーション指導における情動的交流遊びの役割, 特殊教育学研究, 39(5), 1-8.
- 37) 長崎勤・小野里美帆・清川瑞恵 (1998) ナチュラル・アプローチによる文字指導プログラムの試み—文字の意味理解・使用側面を重視したプログラムの作成と—精神遅滞児への適用—, 心身障害学研究, 22, 85-101.
- 38) 長澤正樹・田中千尋 (2008) 新潟大学方式言語訓練プログラム (Niigata University Language Training Program: 通称 Nu-LAT プログラム) による自閉症の幼児を対象とした言語プログラム, 発達障害支援システム学研究, 第7巻2号, 65-73.
- 39) 小野寺讓・野呂文行 (2006) 自閉症障害児における見本合わせ課題の獲得—見本刺激と比較刺激に対する反応分化手続き導入の促進効果—, 特殊教育学研究, 44(1), 1-13.
- 40) 大谷博俊 (2005) 自閉症障害児の自立活動の指導におけるAACの活用, 43(4), 321-331
- 41) 迫野詩乃・伊藤友彦 (2011a) 幼児の仮名单語の読みに及ぼす音節量構造の影響, 特殊教育学研究, 49(2), 171-17.
- 42) 迫野詩乃・伊藤友彦 (2011b) 幼児の読みに及ぼす音節量構造の影響—逐次読み群と流暢読み群との比較—, 特殊教育学研究, 49(3), 217-227.
- 43) 関戸英紀 (2001) あいさつ語の自発的表出に困難を示す自閉症児に対する共同行為ルーティンによる言語指導, 特殊教育学研究, 38(5), 7-14.
- 44) 高橋正泰・大野博之 (2005) 乳幼児に自閉症が疑われた男児に対する早期療育とその効果, 特殊教育学研究, 42(5), 329-340.
- 45) 竹田契一・里見恵子 (編著) (1994) インリアル・アプローチ, 日本文化科学社
- 46) 竹田契一 (監修) 里見恵子・河内清美・石井喜代香 (2005) 実践インリアル・アプローチ事例集 豊かなコミュニケーションのために, 日本文化科学社
- 47) 谷晋二 (2000) 発達障害幼児の言語指導, 特殊教育学研究, 37(4), 93-98.
- 48) 若杉亜紀・藤野博 (2009) PECS指導に伴う音声言語と非言語的コミュニケーション行動の変化, 特殊教育学研究, 47(2), 119-128.

【連絡先 都築 繁幸

E-mail:stsuzuki@aecc.aichi-edu.ac.jp】

Consideration on General View of Method and Program for Training and Support for the Language and Communication Training for Children with Developmental Disorder.

Mitsuyo Oosima¹ Shigeyuki TSUZKI²

¹*Graduate School of Education Cooperative Doctoral Course in Subject Development, Aichi University of Education*

²*Faculty of Education, Aichi University of Education*

Abstract

This article take a general view of method and program for training and support, for the language and communication training for children with developmental disorder. In addition, we will review the perspective of future development of language and communication training program. After 2000, the concept of developmental disorder became common and many studies focused on autism and learning disability, especially on reading and writing. From 2000 to 2005, studies increased on communication training method for autism children, and on the factors of LD on reading. From 2005 to 2010, in addition to the analysis on factors of LD on reading and writing, many studies are made to try to employ the result of such analysis onto the test criteria for early detection or the actual training method for LD children. After 2011, studies are rapidly increasing regarding “reading”, “writing”, “speaking” and “communication” of the language used by LD children. Based on the result of those past studies, the necessity is emphasized that we should build individual training support program for each child after examining his/her characteristics.

Keywords

Developmental Disorder Language Communication Training Support