

ポスター発表分科会

掲示 15:00~17:00
在席 16:15~17:00

通常学級に在籍する支援の必要な児童生徒における座席位置に関する研究

○栗田 麻美
(東京学芸大学)

霜田 浩信
(群馬大学)

KEY WORDS: 座席位置 学級 児童生徒

I. はじめに

近年、通常学級に在籍する学習、行動、対人関係などにおいて困難さを抱える発達障害の児童生徒への認識が高まってきている。また、それに伴い、通常学級における支援の必要な児童生徒に対する、特性の理解と支援方法が蓄積されてきている。支援の方法としては、児童生徒の困難さそのものを改善する指導内容の工夫といった児童生徒へ直接支援することや、教師からの指示の出し方の工夫などといった指導技術の工夫と同時に、児童生徒が学習・生活する環境を整える支援も行われている。

学校の環境において教室は、児童生徒が学校生活の大半を過ごす活動の拠点である。その中でも、児童生徒が座る席の位置をどのように決定するかということは、授業形態、教師と児童生徒の関係、児童生徒間の交流、児童生徒の学習態度などにも大きな関わりをもつと考えられる。

そこで、発達障害の児童生徒に限らず、通常学級に在籍する支援の必要な児童生徒に対する支援として、座席位置の工夫という物理的な環境への支援に着目し、その実態を明らかにしたいと考えた。

II. 目的

本研究では、通常学級に在籍する支援の必要な児童生徒の座席位置の傾向を明らかにすることを目的とする。

その際、対象となる児童生徒の必要としている支援と座席位置との関係に着目し、座席位置という物理的な環境への支援が学級の中でどのように活かされているのかを明らかにしていく。

III. 方法

III - 1. 対象ならびに調査内容

小中学校への巡回相談の記録をもとに、座席表と支援が必要な児童生徒の実態の記述（小学校：735名、中学校：158名）から、①学校種、②学級の人数、③学年、④学級における支援の必要な児童生徒の人数、⑤性別、⑥支援が必要な点、⑦支援が必要な点による分類、⑧座席位置の項目を抽出し、分析を行った。

III - 2. 支援が必要な児童生徒の分析

児童生徒が必要としている支援において、読み、書き、計算、推論、聞く、話すをLDの項目に、学習の遅れをMRの項目に、不注意、多動、衝動性をADHDの項目に、情緒、社会性、興味関心をアスペルガー症候群の項目に、運動、身辺処理、活動の理解の困難さをその他の項目に便宜的に設定し、支援が必要な点による分類をすることで、支援が必要な児童生徒のタイプ分けを行った。

なお、MRと判断されている場合のみ学習の遅れに分類し、支援が必要な点による分類を行う際も学習の遅れの項目がある場合には全てMRに分類した。また、LD+ADHDタイプ、ADHD+ASPEタイプ、LD+ASPEタイプ、LD+ADHD+ASPEタイプの混合タイプは、LDタイプ、ADHDタイプ、ASPEタイプの単独タイプとは分けて集計を行った。

III - 3. 座席位置の分類

学級の座席位置を、前後を前方、やや前方、中央、やや後方、後方の5つに、左右を窓側、窓側より、中央、廊下側より、廊下側の5つに分け、全部で25の座席区分に分類した。

III - 4. 分析の観点

(1) 支援の必要な児童生徒の座席位置の傾向

(2) 支援の必要な児童生徒の学年別の座席位置の傾向

(3) 児童生徒の必要としている支援による座席位置の傾向

IV. 結果

IV - 1. 座席位置の傾向

通常学級に在籍する支援の必要な児童生徒の座席位置の傾向として、前方が多く、特に前方の中でも前方×中央に座席が位置されていることが多い傾向が明らかになった。また、教室の左右に注目すると窓側や廊下側といった教室の端の方より、中央あたりに集中していることもわかった。

IV - 2. 学年と座席位置

(1) 学校種と座席位置

小学校では、前方(特に前方×中央)に多い傾向が示され、中学校では、特定の座席位置に集中せず、座席位置に散らばりがみられる。

(2) 学年ごとの傾向

小学校低学年では、座席位置が前方に多く、特に前方の中でも中央あたりに多い傾向がみられた。小学校高学年では小学校低学年同様、前方に座席位置が多いといえるものの、小学校低学年ほどのはっきりとした傾向はみられなかった。中学生では特定の座席位置に集中せず、座席位置の傾向はみられない。

IV - 3. 必要な支援と座席位置

LDタイプは、座席位置は前方に多い傾向を示し、ADHDタイプは、前後どの座席位置においても中央にやや多い傾向を示すことがわかった。アスペルガー症候群タイプは、特定の座席区分に集中せず、散らばる傾向にあることがわかった。また、ADHDタイプ、アスペルガー症候群タイプにLDタイプが加わった混合タイプでは、いずれも前方に多くなるという傾向を示すこともわかった。

V. 考察

通常学級に在籍する支援の必要な児童生徒への座席位置の工夫は、主に学習面での支援や不注意による支援が必要な児童生徒に対する支援として、座席位置を前方×中央にするという形でされており、なおかつ、小学校において多く行われ、そのうち特に小学校低学年の学級に多く行われているということが考えられる。しかし、前方に多い傾向にあるという本研究の結果は言い換えれば、前方の座席位置が支援に活かされる傾向にあるということになる。

一方で、小学校高学年や中学校になるにつれ、座席位置の傾向がみられなくなった。座席位置は学級の他の児童生徒との関係性をも配慮し、決定されていくこともあるため、一概に座席位置の配慮がなされていないと考えることはできないと思われる。

本研究では、学級の他の児童生徒との関係性を含めた集計・分析までには至らなかったが、今後、①学級の他の児童生徒との関係性を含めた集計・分析を行うこと、②前方のみならず中央や後方の座席位置による物理的な環境への支援の可能性をさらに検討することが必要である。そのために、対象児童生徒と周囲の児童生徒との関係性を明らかにしたり、実際に座席位置での児童生徒の様子を検討したりする必要があると考えられる。また、児童生徒が必要とする支援の内容と座席位置による支援の効果や、一学級に支援の必要な児童生徒が複数に在籍した場合の座席位置の分布の様子などをさらに検証していく必要があると考える。

特別支援教育における通常学級‘支援員’の役割と課題に関する検討

平田 悠紀乃

(国分寺こどもクラブ)

Key words : 通常学級 支援員 特別支援教育

I. はじめに

平成19年度から特別支援教育の実施に伴い、文部科学省や教育委員会では「学生支援員の活用」という事業を展開している。それにより学生が支援員として小中学校へ出向くことが多くなっているのが現状であるが、クラス担任は学級運営などに忙しく、支援員に対して明確な指示・指導をすることが少ないため、不安を抱いたままクラスに入る学生も少なくない。戸ヶ崎・酒井・溝邊(2010)は、学生支援員として求められている役割が明確になっていないことや派遣される小中学校との連携が十分にとれていないことが学生支援員の不安感を強めていると述べている。また担任教師一人でクラスをまとめようとするには限界もあり、ベテランの教員でも苦戦する学級事例がみられる。

II. 目的

今後の特別支援教育においては学生支援員の活用が益々求められる。その運用にあたっては担任教師等と支援員との連携がうまくとられなければ支援システムも効果的に機能しないであろう。そのためには支援員による有効な指導事例を蓄積しながら検証していく必要がある。そこで本研究は、支援員の役割と機能性についての現状と課題を、調査と事例的検討から明らかにし、今後の支援員のさらなる有効的な活用につなげていくことを目的とする。

III. 方法

◆調査時期：2010年4月～12月

◆内容：理科支援員1名の職務の実際と役割・機能について事例的に検証していく。

◆手続き：1名の理科支援員(自身)が小学校での担任教師との連携と授業の実践について記録して検証する。3クラスの事例を比較し、また学期ごとのクラス内の変化などを縦断的に追っていく。

IV. 結果

4年A組	3年B組	2年C組
------	------	------

担任は50代女性教員。休み時間等で、支援員にクラスの実態や児童の様子、指導方法など、細かく指導してくれる。	担任は新卒の20代男性教員。児童のことを相談しても、あまり具体的な指導方法の提示はない。	担任は40代女性教員。指導方法は支援員と一緒に考えようとし、非常に支援員の意見を取り入れてくれる。
A男：高機能自閉症の診断を受けており、通級指導に通う。支援員が近くにいることを極度に嫌がる。(他対象児2名在籍)	B男：アスペルガー症候群の診断を受けており、通級指導に通う。非常に落ち着きがなく、支援員に対して馬鹿にしたような発言が見られる。	C男：授業中に奇声を発し、集中力が続かない。床に寝そべったり、立ち歩いたりする。支援員に対して甘えたような態度を見せる。(他対象児1名在籍)
理科支援員として活動。実験準備等もあるが、現状として複数名の児童支援に入ることが多い。	理科支援員として活動。教材準備が主であり、B男に対しては問題行動があった場合のみ対応。	特別支援教育支援員として活動。C男の対応が主だが、単元によっては一部を指導することも。
1学期：支援員が近くに行くに嫌がるが、わからないことがあると癩癩を起す。 2学期：児童から支援を求める声があった場合のみ対応。	1学期：私語や立ち歩きなどに対し頻繁に注意。 2学期：支援員の話をおかず、現在も対応に迷いがある。	1学期：支援員が隣で支援していると集中して取り組んでいる。 2学期：甘えるような態度が増えたため、問題行動があった場合のみ対応。

V. 考察

担任によって支援員の不安感や対応に差が見られる。事前に担任と連携がとれている方が行動しやすいが、全てを担任の指導方法に合わせるのではなく、ある程度支援員の判断で行動できるような連携方法だとより不安感が低い。

成人期自閉症者へのコミュニケーション支援システムの構築

= PECS の導入と実践 =

○ 斗舛もも子 小林倫 新井宏二 竹下洋久
(社福 湘南の風 えいむ)

KEY WORDS: 生涯発達 成人期自閉症 自発性

I. はじめに

当施設えいむは、障害者自立支援法の生活介護事業で、「自閉症者へのコミュニケーションスキルの獲得」と、「中軽度知的障害者への就労を視野に入れた社会的スキルの向上」を柱に支援をしている。現在、自閉症者及び自閉傾向の方が23名、中軽度知的障害者・発達障害者が9名、合計32名の方が利用している。

昨年度から重度自閉症者の方を対象にPECSの取り組みを開始したが以下3点の課題が挙げられていた。

(1) 活動グループ

通常活動を行なうグループの編成が、重度自閉症者から中軽度知的障害者・発達障害者が混在したグループで編成されていた。重度自閉症者へPECSの取り組みを行なっている傍ら、中軽度知的障害者・発達障害者の方への社会性を育む支援等も提供しており、職員間で利用者支援の役割担当が分散しており効率的でなかった。

(2) 職員の知識と技術

PECSを開始する際に必要となる支援者はコミュニケーションパートナーとプロンプターの最少でも2名が必要である。しかし、昨年度PECSベーシックトレーニング(※)受講者は1名の職員のみであった。取り組みを開始するにあたり、他職員への知識や技術の伝達が困難で、正確なPECS支援が出来なかった。

(3) 支援の継続、拡大

PECSへの取り組み開始により対象者における個々のコミュニケーションの自発性には増加の傾向が見られた。しかしながらも、以上2点の課題により場面の拡大や展開、発展を図ることが出来ず、PECS導入期で支援が留まっていた。

II. 目的

コミュニケーション支援が必要と考えられる重度自閉症者へ、効率よくPECSを導入するための支援システムの再編を行った。その有効性と課題を検証する。

III. 方法

(1) 活動グループ

えいむ利用者32名中、コミュニケーション支援を重視する重度自閉症者20名で活動グループを構成した。再編後のコミュニケーション支援を重視する20名の重度自閉症者の実年齢、MA、手帳の等級は以下の通りである。又、20名のうちPECSが有効であると考え、取り組みを開始したのは色付で記載した12名である。

利用者名	実年齢	MA	手帳
ITさん	38	2.9	A2
IMさん	38	3.6	A2
OHさん	35	5.8	B1
KTさん	27	4.3	A2
KRさん	39	3.5	A2
SHさん	36	2.5	A1
SSさん	38	1.11	A1
STさん	36	2.4	A1
YTさん	32	1.10	A1
WMさん	32	1.8	A1
YTさん	32	不明	A2
KSさん	19	不明	A2
KHさん	33	5.6	A2
KTさん	34	6.2	B1
SHさん	20	不明	A2
NFさん	35	不明	A2
MTさん	27	4.7	A2
WCさん	33	4.3	A1
MAさん	19	不明	A2
SSさん	18	不明	A1

(2) 職員の知識と技術

重度自閉症者20名に対し、職員は常勤4名、非常勤1名の計5名を配置した。計5名の職員のうち、PECSベーシックトレーニング(※)受講者を2名配置し、受講していない職員に対し正確な知識や技術の伝達を行なった。

(3) 支援の継続、拡大

対象者におけるPECS導入時には、PECSベーシックトレーニング(※)受講者2名が日々の活動外で個別で対応した。その後日常の作業活動時間内での飲み物や作業物品要求時に組み入れ、活動中における場面では全職員5名が対応した。

IV. 結果

(1) 活動グループ

重度自閉症者のみのグループ編成にしたことで、利用者達は構造化された空間で主体的に行動することが出来た。支援者を最少でも2名必要とするPECS導入時において、職員2名が1名の利用者に対してPECSの取り組みを行っている際も、他19名を他職員3名が対応する体制を取ることが出来た。

(2) 職員の知識と技術

PECSベーシックトレーニング(※)受講者を常時2名配置させることで、日常活動内にPECSを取り入れた際に、他職員3名に対し正しいプロンプトの入れ方や強化の仕方を、即座且つ実践的に伝達することが出来た。

(3) 支援の継続、拡大

PECSベーシックトレーニング(※)受講者2名が通常活動外に対象者に個別で対応した後、通常活動での要求場面に取り入れたことで、PECSを用いた要求場面を日常的且つ高頻度で設定することが出来た。9月より対象者へPECSを取り入れた取り組みを行い、取り組み開始時では、対象者12名全員がPECSにおけるフェイズIで全プロンプトを必要としていたが、10月末には全員がフェイズIIへ移行し、3名が部分プロンプト、9名が自立となっている。

V. 考察

- 対象者においてフェイズIからフェイズIIへの移行や自立が確認された。
- 活動グループの再編を行ったことにより、共通の支援が必要と考えられる方達へ特化した支援が可能となった。
- PECS受講者を常時2名配置できたことで安定した支援を提供することが出来た。

以上の事から、自閉症児で実績をあげているPECSであるが、成人期においても有効性が期待出来るといえるだろう。

※ ピラミッド教育コンサルタントオブジャパン株式会社主催PECSベーシックトレーニング

学校フィールドにおける発達障害児の問題行動の実態と 専門的支援・指導法の導入に関する調査研究

○宮崎 義成

(かがわサポートセンター・ウイングス)

KEY WORDS: 発達障害児 問題行動 専門的支援・指導法の導入

I. はじめに

発達障害児に問題行動がみられることで学習の機会が妨げられたり、よりよい人間関係を築くことが困難となってしまったりすることが考えられ、より効果的な支援・指導が求められる。近年、行動の機能に注目したアプローチの有効性が示されたり(小笠原, 2005)、TEACCHの有効性が指摘されたりしており(奥田, 2001)、また応用行動分析的な方法の一つであるFCTが発達障害児の日常場面へ普及されることの必要性も指摘されている(村本・園山, 2008)。このようなことを踏まえ、問題行動に対して適切に対応するためには、応用行動分析やTEACCH等の専門的支援・指導法が、発達障害児の日常場面の大部分を占める学校現場へ導入されることが必要であると考えられるが、支援・指導法の学校現場への導入に関する詳細な研究は数少ない。

II. 目的

発達障害児の学校でみられる問題行動の実態と、応用行動分析やTEACCH等の専門的支援・指導法の学校現場への導入に関する実態について詳しく調査し、導入の必要性や消極性の要因などを検討することを目的とする。

III. 方法

研究方法は質問紙調査法を用いた。

対象は、関東地域の特別支援学級のある小学校200校の教員及び関東・東北・北海道の知的障害特別支援学校の小学部204・中学部203・高等部243の教員とした。

手続きは、2010年1月から2月に、質問紙を各学校に送付し回答を依頼した。質問紙の構成は3部構成とし、その内容は①教員歴年数や、担任する学級内で問題行動が著しくみられる児童生徒数などの、学級の実態に関する質問内容 ②問題行動が著しくみられる2人の児童生徒の事例に関する質問内容 ③問題行動が著しくみられる児童生徒に対して、学校現場でどの専門的支援・指導法を使用しているか等を尋ねる、支援・指導法に関する質問内容とした。

分析観点については、どのような問題行動が各学級・学部においてどれほどの割合でみられるのか、またどの専門的な方法がどれだけの割合で現在学校現場において使用されているのか、学校教員は導入に関してどのようなことが必要であると考えているのか等の観点から詳細に分析を行う。

IV. 結果

特別支援学級、特別支援学校小・中学部のみでの全体的な分析結果と傾向については、各学校に送付した全質問紙の回収率は33%で、教員が回答にあげた問題行動が著しい事例数は374名であった。学級の実態は、問題行動が著しくみられる児童生徒の障害内訳として、広汎性発達障害の割合がどれも最も多かった。問題行動の実態については小学校特別支援学級・特別支援学校小・中学部の3つとも全般的に問題行動がみられる傾向にあり、その種類においても目立った違いは認められなかった。特に特別支援学校小学部においては他に比

べ全般的に問題行動が多くみられる傾向にあり、70%を超える問題行動が3種類もあった。専門的な支援・指導法の導入については、有効と言われているFCTやTEACCHはどの学級・学校にも導入されていることが明らかになった。ただし特別支援学級においてはFCTが用いられている学級が約40%であり、特別支援学校に比べ低い傾向にあった。一方TEACCHはどの学級・学校においても約70%以上導入されていた。

回収した中で特に専門的支援・指導法の導入に関して著しい2つの事例を取り上げる。一つ目としてA小学校の特別支援学級では、教員歴年数20年の教員が担任している学級の児童数が14名のうち、問題行動が著しくみられる児童数は3人在籍している。事例として、小学2年生の男児で、ADHD・アスペルガーと診断されており、手帳は持っていない児童について記入されている。学校では、破壊行為や固執傾向、多動、他害、かんしゃく、衝動的行動、その他(悪い言葉ばかり話す)と、質問紙に取り上げた11種類の問題行動のうち7種類の問題行動がみられるという実態である。このような問題行動の実態がみられながら、学校ではFCTやTEACCH、分化強化法、先行子操作、トークンエコノミーシステムといった専門的な支援・指導法が取り入れられており、またあまり効果が見られない等と言われている罰(嫌悪刺激)の提示やタイムアウト、過剰修正法といった方法は取り入れられていない。二つ目としてB特別支援学校の小学部では、教員歴年数19年の教員が担任している学級あるいは学部の児童数43名で、問題行動が著しくみられる児童2名の事例が回答されている。2名のうちの一人C児は学年、性別、手帳の度数は不明で、食に関する問題行動、自傷行動、奇声・大声、かんしゃくの4種類の問題行動が著しくみられる。一方もう一人のD児もまた学年、性別、手帳の度数は不明で、自傷行動、奇声・大声、多動の3種類の問題行動が著しくみられる。このように2名とも複数の問題行動が著しくみられるが、学校では質問紙に取り上げた10種類の専門的支援・指導法のどれも取り入れられていない。

V. 考察

本結果から、学級・学校によって児童生徒の実態が異なっても、障害特性や環境等何らかの原因や要因で学級・学校に共通して問題行動はみられること、TEACCHやFCTがどの学級・学部にも導入されていることから、専門的支援・指導法の導入は必要性が高いのではないかと、また特に特別支援学校小学部に在籍する児童の問題行動が著しいことから、特別支援学級に比べFCTの導入が多くみられることが推測される。一方特別支援学級においてFCTの使用率が低かったのは、FCTに関する知識などについて詳しい教員が少ないため、FCTを使用しなくても時間のコスト等の労力がかかってしまったり、教師間あるいは教師と保護者間の共通理解がうまく図れなかったりするため等の消極性の要因が考えられる。またTEACCHの使用率が高いのは、その方法についての有効性や理解が広く学校教員に浸透しているためと思われる。

知的・発達障害児の鍵盤ハーモニカによる楽譜・演奏の習得と その指示能力に関する実践的検討

○ 久見瀬明日香 須山知香 橋本創一 林安紀子
(東京学芸大学大学院) (三鷹市立第六小学校) (東京学芸大学教育実践研究支援センター)
KEY WORDS: 鍵盤ハーモニカ、音楽的能力、支持能力、フィードバック

I. はじめに

鍵盤ハーモニカは、小学校で用いられる代表的な楽器の一つであり、一般的に1年生の早い時期に指導が始まる。児童にとって音楽の授業で初めて演奏する旋律楽器であり、楽しんで演奏する子どもが多い。しかし、中には何度練習しても演奏できず、苦手意識のある児童もみられる。

鍵盤ハーモニカに関する先行研究を見てみると、平田(2006)の実践では個人レベルに合わせた個人指導用の教材を用いて、1対1で継続して指導することで、児童に達成の喜びを得させ、技能向上へとつなげることができたと報告している。また、野牧(2003)は、幼児教育における鍵盤ハーモニカの教材の選出方法について、「うたう」と併用していく方法を提唱している。

しかし、どのような能力を持つ子どもが鍵盤ハーモニカを習得できるのかに関する研究や、鍵盤ハーモニカでつまづいた子どもに対しての具体的な手立てに関する研究は行われてきていない。

また、野牧(2003)や富樫(2008)の実践にあるように、現場では、歌を覚えた上で鍵盤ハーモニカの演奏をするという実践が行われているが、歌を覚えることの有効性については検証されていない。

II. 目的

本研究では、鍵盤ハーモニカ遂行について、健常幼児と知的・発達障害児を対象として、第一に、鍵盤ハーモニカの支持能力を検討する。予備調査として、専門家(学校現場で鍵盤ハーモニカの指導にあたる教員、大学の音楽学科教授など)への聞き取り調査を行ったところ、「息のコントロール能力」・「ドレミの並び順を理解する能力」・「音の違いを聞き分ける能力」・「音符またはマークを読みとる能力」・「息を吹きながら鍵盤を弾く能力」・「指の器用さ」の6つに分けられた。本研究では、これらの能力のうち「息を吹きながら鍵盤を弾く」と、その下位能力に着目する。

第二の目的として、「歌を知っている」ことが、鍵盤ハーモニカ遂行に与える影響について検討する。

III. 方法

知的・発達障害児20名(男児16名、女児4名)を対象とした。CA6歳10ヶ月から12歳6ヶ月(平均CA8歳8ヶ月、SD1歳6ヶ月)、MA1歳2ヶ月から11歳3ヶ月(平均MA5歳5ヶ月、SD2歳6ヶ月)、IQ17~100(平均IQ62、SD23)であった。

調査課題として、鍵盤ハーモニカ課題に加え、関連する能力と考えられる課題を行った。関連課題は全部で3課題実施した。

- ・鍵盤ハーモニカ課題(a「ちょうちょ」、b「きらきら星」、c「トントン階段」の3曲に対し、音の出し方を教わる→楽譜の読み方を教わる→曲を弾く、の順に行う)※対象児に曲を弾かせた後、歌口を外して音が出ない状態で曲を弾

かせ、フィードバックによる音の「あり」「なし」2条件を設定した。

- A. 手続き記憶課題(赤・青・黄のカード(それぞれマル・バツ・無地を用い、ルールに従ってカードを分ける)
- B. 系列化課題(K式発達検査2001の4つの積木を用い、手続きも「積木叩き」に準ずる)
- C. 記号化課題(叩かれる積木5個(それぞれ※、B,あ,△,アと書いたシールを貼る)と叩くもの1個、○マークを書いた紙①~③を用意し、対象児に、紙を1枚ずつ提示し、マークの順番通りに叩かせる)

IV. 結果

鍵盤ハーモニカ課題と、関連を検討する課題A~Cとの間で、相関分析(Pearson)を行った結果、A 手続き記憶課題($r=0.80, p<.01$)、B 系列化課題($r=0.82, p<.01$)、C 記号化課題($r=0.84, p<.01$)において、有意な相関が見られた。さらに、精神年齢を制御変数として偏相関分析を行った結果、A 手続き記憶課題($r=0.54, p<.05$)、B 系列化課題($r=0.61, p<.01$)、C 記号化課題($r=0.66, p<.01$)において、有意な相関が見られた。つまり、鍵盤ハーモニカ遂行においてA 手続き記憶、B 系列化、C 記号化の関与が大きいことが示唆された。

第二に、鍵盤ハーモニカ課題において、それぞれの曲について、音あり条件と音なし条件の点数の差を比較したが、優位な差はみられなかった。障害児において、鍵盤ハーモニカの遂行に用いられる手がかりは、親しみのある曲とない曲との間で違いがないと考えられる。これは健常幼児でも同様の結果となっていた。

V. 考察

結果から、障害児の鍵盤ハーモニカ遂行において用いられる音楽的能力は、健常幼児と同様に、A 手続き記憶 B 系列化 C 記号化であると考えられる。

また、歌が歌えることを有効とする実践論があるが(野牧, 2003)、障害児において、本研究で用いたような難易度の低い曲を演奏する際には、知っている曲か知らない曲かということ、また音のフィードバックがあるかないかということは、鍵盤ハーモニカの遂行に対して大きな影響を持たないと考えられる。

さらに、障害児に顕著に現れやすい困難さの要因として、集中力の持続が弱い、気分左右されやすい、失敗に対する過度の不安、意欲の低さ等がみられた。したがって、これら障害特性を踏まえた指導(対象児の好きな歌に課題を設定する、繰り返しの経験をさせる、など)を考え、実践していくことが必要になるであろう。

注意集中の難しい発達障害児は定型発達児と何が違うのか

簡易な持続性注意課題を用いた検討

○ 今井 岳志

橋本 創一

(発達支援研究所スプラウト)

(東京学芸大学教育実践研究支援センター)

KEY WORDS: 注意機能、発達障害

I. はじめに

注意欠陥/多動性障害(以下 ADHD)のみならず、広汎性発達障害(PDD)においても不注意や衝動性・多動性で症状がみられ、問題行動に結びついているケースは多く、それらの症状が PDD でも重複していると指摘する研究もみられることから、発達障害児(以下 DD 児)において、注意集中や衝動性の問題はその支援において主要なテーマとなっていると考えられる。また、それらの注意の発達には定型発達児(以下 TD 児)と比べ質的にどのような違いがみられるかについての研究は少ない。そこで本研究では以下のような目的で研究を行った。

II. 目的

白瀧(2007)は、ヒトの誕生から 12 歳以降までを注意機能の発達段階として 5 つに分けて提示 (I 期:誕生～生後 8/9 か月 reflexive attention、II 期:8/9 か月～1 歳半頃 alerting attention、III 期:1 歳半頃～5/6 歳 orienting attention、IV 期:5/6～12 歳頃 executive control of attention、V 期:12 歳以降 executive control of attention) し、脳機能との関連について言及した。この発達段階では、III・IV 期それぞれの年齢幅が大きく、臨床的な知見から言えば、III 期～IV 期の間に子どもの行動コントロール面の変化は著しいため、様々な注意機能における支援ニーズがあることが推測される (DD 児の多動性・衝動性・持続性の低さなどによる不適応行動が出現するのが多い時期でもある)。そこで本研究では、白瀧による III 期後半 (4～6 歳) の子どもの持続的注意の評価について検討するために、TD 児と行動観察や保護者の主訴から注意機能に難しさがあると考えられる DD 児を対象に①言語による調整機能が関与した場合の持続的注意の発達の変化と②他者刺激への反応抑制が関与した持続的注意の発達の変化を調査した上で、それらの TD 児と DD 児間の違いを検討する。また、知的発達との関連をみるために TD 児とダウン症児(以下 DS 児)を比較検討する。

III. 方法

○対象児

- ・ TD 児 3～5 歳の幼児 18 名(3 歳男女児各 3 名、4 歳男女児各 3 名、5 歳男女児各 3 名)
- ・ 知的な遅れのない DD 児 5 歳代の幼児 6 名(PDD 児 3 名・ADHD 児 3 名)
- ・ 知的な遅れのある DS 児 3 名、(9 歳 1 名、10 歳 1 名、12 歳 1 名、生活年齢ではなく精神年齢で 5 歳代とした)

○材料

・ ボタン押し課題 (ADHIT : Uno et al.(2006) 等の Continuous Performance Test: CPT をもとにして作成)

中央に赤い●または×の記号が書かれているカードを●40 枚、×10 枚の計 50 枚用意した。また、それらのうち●2 枚と×8 枚の右上に目立たない大きさの点が記入されていた。さらに、ボタンを押すと音の鳴るベルを用意した。

・ 手続き

第 1 試行 (通常試行) : 1 枚ずつカードを提示し、●でボタンを押し、×でボタンを押さないように教示し、50 枚のカードを続けて提示した。

第 2 試行 (言語による調節試行) : 通常試行と同様に提示するが、ボタンを押す時に自分で「オセ」、押さない時に「オスナ」と言うように教示し、50 枚を続けて提示した。

第 3 試行 (他者と競争試行) : 通常試行と同様に提示するが、隣に対戦相手が座った状態で実施した。対戦相手は●×に従わずに、右上に目立たない大きさの点のついたカードをターゲットにボタンを押した。つまり、対戦相手は、間違っただけでボタンを押したり、押さなかったりするパフォーマンスをおこなうこととし、赤い●2 枚と赤い×8 枚がターゲットであった。

それぞれの試行において、検査者はランダムにカードを提示した。また、提示の時間は 1 枚のカードを提示して、次のカードを提示する動作が約 1 秒になるようにした。それぞれの試行でカードの提示が全て終わるまでの、お手つき数(衝動性の指標)と見逃し数(不注意の指標)を計測した。また、ボタン押し課題全体の実施時間は教示を含めて 10 分程度であった。

IV. 結果

○TD 児の注意機能の発達の变化

年代(3 歳群・4 歳群・5 歳群)×通常条件の見逃し数とお手つき数・競争条件の見逃し数とお手つき数のそれぞれでクラスカルウォリス検定を行った結果、年代×通常条件の見逃し数、年代×競争条件の見逃し数とお手つき数に有意差がみられた。そこで有意差のみられた条件の中で、どの年代の間に有意差があるのか調べるためにウィルコクソンの順位和検定を行った結果、通常条件の見逃し数では 3 歳群と 5 歳群間($p<.05$)、競争条件の見逃し数では 3 歳群と 5 歳群間($p<.01$)、競争条件のお手つき数では 3 歳群と 4 歳群間($p<.01$)、3 歳群と 5 歳群間($p<.01$)で有意差がみられた。言語化条件は、最後まで言語を伴わせられた者が少なかったため、1 度の促しありもしくは全くなしで最後まで言えたかどうかを基準に成功・失敗の 2 群に分け、年代(3 歳群・4 歳群・5 歳群)×言語化(成功・失敗)でフィッシャーの直接確率法を行ったところ有意差($p<.001$)がみられた。

○TD 児と DD 児・DS 児の比較

TD 児 5 歳群と DD 児(PDD 傾向児群・ADHD 傾向児群・DS 児群)のそれぞれにおいて、ボタン押し課題での通常条件と競争条件における見逃し数とお手つき数の差をウィルコクソンの順位和検定で検定したところ、TD 児 5 歳群と DS 児間で競争条件における見逃し数に有意差($p<.01$)がみられた。他の群間ではみられなかった。また、TD 児 5 歳群と DD 児(PDD 傾向児群・ADHD 傾向児群・DS 児群)で言語化に成功したかどうかについてフィッシャーの直接確率法を行ったところ、いずれにおいても有意差がみられた($p<.01$)。

V. 考察

○TD 児の注意機能の発達の变化

通常条件において不注意の指標である見逃し数が 3 歳と 5 歳間で有意差があることから、持続的注意の不注意は 3 歳から 5 歳にかけて発達の的に変化する。また、他者刺激への反応抑制が関与した持続的注意では、不注意は反応抑制の関与しない場合と同様に 3 歳と 5 歳間に発達の的な変化があると考えられる。そして、お手つき数は衝動性の指標であるため、他者刺激による反応抑制が関与した持続性注意は 3 歳と 4 歳間に発達の的に変化すると考えられる。他者刺激がある場合、通常条件よりも衝動的に反応しやすくなるが、それも 4 歳になるとなくなっていくことが分かった。

言語化条件は 4 歳を移行期として 3～5 歳の間で発達の的な変化がみられ、5 歳で言語の使用がほぼ自動化し、自分の言葉で行動を調整できるようになっていくと考えられる。

○TD 児と DD 児・DS 児の比較

TD 児と PDD 児・ADHD 児間で不注意・衝動性ともに差がみられなかった。1 対 1 の場面での単純な課題では TD 児と DD 児の間に注意集中力の差はないことを意味していると考えられる。TD 児と DS 児の間に差がみられたことは行動観察で DS 児は隣の対戦相手の方へ完全に顔を向けてしまうため、見逃しが多くなってしまっていた。これは DS 児の認知発達の遅れが大きく、反応抑制をすることが困難であったこと、また、顔の方向を動かすなど運動発達の遅れが大きいことが影響していると考えられる。言語化は DD 児・DS 児のいずれも TD 児に比べて失敗が多かった。これは単純な課題を行うことは TD 児と同様に可能であるが、注意集中を維持して行動するように自身に言い聞かせて行動することに DS・ADHD・PDD 児のいずれにおいても難しさがあることを示していると考えられる。ゆえに DD 児・DS 児の場合は、自分に言い聞かせて行動を維持することができないため、周囲の者が事前に本人に「○○しなさい」と言って聞かせるだけでは、実際にその場になった時に注意集中を維持して行動をコントロールすることが難しいと言える。本研究では DD 児の 5 歳児にのみを対象としており、言語を伴うことが完全に障害されているのか、遅れて発達するのか定かではないが、恐らく TD 児に比べるとゆっくりと発達していくものと考えられ、そういった発達に合わせて支援の工夫をする必要があると考えられる。

小学生における情緒障害の実態と その支援に関する研究

○ 松尾 彩子
(さくらんぼ)

KEY WORDS: 情緒障害 発達障害 通常学級 特別支援学級

I. はじめに

近年発達障害が注目されており、生活上の問題が起こると、まず発達障害が考慮されるが、子どもは一人ひとり成長のスピードも性格も違い、個人差があること、虐待やいじめの可能性、また、子どもの心にこじれが生じている情緒障害を併発している場合などがあり、実際は背景が複雑であることを指摘している(杉山,2009)。

情緒障害とは、文部科学省では「主として心理的な要因の関与が大きいとされている社会的適応が困難である様々な状態を総称するもので、選択性かん黙、不登校、その他の状態(多動、常同行動、チックなど)」としている。また医学的な明確な定義はないが、精神医学の領域では、気分障害、不安障害、適応障害、強迫性障害、フラッシュバック、解離症状、チック障害などが情緒障害の一部として分類されていると言える。ここでは、それらの精神病様症状や心身症的訴え(頭痛・嘔気・腹痛など)も含めた上で、広義の「情緒障害」として扱うことにする。冒頭でも触れたように、近年発達障害の子どもが増えていると注目されているが、発達障害の有無にかかわらず情緒障害についても着目するべきではないだろうか。

II. 目的

本研究では、広義の「情緒障害」を扱うことで診断やカテゴリーにとらわれることなく、広い視野で症状を捉えることが出来ること、情緒障害の症状の細部に着目した研究は少ないこと、通常学級における情緒障害の実態調査はされていないことを踏まえ、小学生の情緒障害のある子どもの実態を把握し、その支援を検討することを目的とする。

III. 方法

方法は質問紙調査法を用いた。

調査対象は、関東圏内の公立小学校の5年生の担任教師と小学校特別支援学級の担任教師とした。

手続きとしては、関東圏の特別支援学級が設置されている公立小学校200校に質問紙を送り、通常学級5年生の担任教師(1学級)と特別支援学級の担任教師に記入を依頼した。返答があった学校は、5年生対象が64校(回収率32%)、特別支援学級対象が57校(回収率28.5%)であった。

質問紙の構成は、まずフェイスシートに学校名、学年人数、担当する学級人数、学年で『情緒障害』がみられる児童の人数を記入してもらい、情緒障害がみられる児童がいた場合、事例としてその児童個人について以下の①～⑨の項目について記入してもらった。

①性別、医学診断名の有無、IQ、コミュニケーションの程度、②情緒障害に関係する症状42項目の程度を問う、③児童について教師が気がかりな症状、④児童の学校での様子、⑤症状についての保護者からの要望の有無、⑥症状がみられるようになった時期、⑦教師との関わり方(距離)、⑧症状が現れる場面、時間、⑨症状が現れたときの教師の対応

IV. 結果

情緒障害がみられる児童は、5年生 男子104名(学年全体男子総数の3.6%)、女子30名(学年全体女子総数の1.1%)、特別支援学級 男子170名(特別支援学級男子総数の44.7%)、女子

50名(特別支援学級女子総数の31.2%)であった。

事例として得られたデータは、5年生で85名(男子68名、女子17名、うち医学診断あり34名)、特別支援学級で82名(男子66名、女子14名、不明2名、うち医学診断名あり62名)であった。この中で情緒障害の症状の程度が高かった項目は、5年生では「1つの活動から次の活動へスムーズに移動できない」(58.9%)、「決まりを守ることが出来ない」(55.3%)、「自分の思うように出来ないとかんしゃくを起こす」(54.2%)であった。特別支援学級では「自分の思うように出来ないとかんしゃくを起こす」(69.5%)、「要求がすぐに受け入れられないと気がすまない」(64.6%)、「落ち着きがなく、じっと座っていられない」(58.6%)であった。

回収した事例の中で特に症状が顕著にみられた事例を取り上げる。5年生の中で、全体の症状で特に顕著だった3人(3人とも男子、医学診断なし)において共通して「よくある」症状として挙げられたものは、「すぐに気分がコロコロ変化する」、「1つの活動から次の活動にスムーズに移動できない」、「決まりを守ることが出来ない」、「指遊びを頻繁にしている」であり、この他に「やたら鉛筆をかむくせがある」、「指の皮をむく」、「被害妄想を抱きやすい」も共通して比較的頻繁に症状が現れる傾向にあった。また、3人に共通して仲間はずれ経験があり、提出物はきちんと提出しない傾向があるが、出席状況はほとんど休まないで登校しているということであった。3人のうち2人は知的な遅れも見られず、学習の習得度は年相応であった。1人は「全教科において4割から7割を程度の理解である」という回答が得られた。

特別支援学級の中で、全体の症状で特に顕著だった3人は、Aは2年生男子で高機能自閉症と診断され、コミュニケーションは簡単な会話が可能、Bは1年生男子で広汎性発達障害と診断され、コミュニケーションは心を開いた相手には話すが一方的になり、開けない相手には全く言葉を発しない、Cは2年生男子で自閉症と診断され、コミュニケーションは単語による発話である。3人に共通して「よくある」症状として挙げられたものは、「決まりを守ることが出来ない」、「変化が苦手で融通や応用が利かず、日課の変更で混乱しやすい」、「偏食がある」、「上履き、またはくつ下を長時間脱いでいる」、「興奮すると自分を叩いたり、腕を噛んだりする」であった。

V. 考察

症状が顕著だった3人においては、指遊びや鉛筆をかんだり、指の皮をむいたり、情緒障害の中心症状というより周辺症状といえる項目が明らかにされたことが特出すべきことである。また、通常学級に通える学力などはあるにも関わらず仲間はずれ経験が3人に共通してあるのは、情緒障害やそれに起因する二次的症状が顕著に表れることが人間関係に影響し、集団から外される対象になってしまうことが考えられる。

また、特別支援学級に在籍している者の中で症状が顕著だった3人は、共通して変化への弱さ、味覚や触覚の過敏さ、自傷などが見られた。これらは、情緒障害の中心症状というよりは、発達障害に起因すると思われるが、情緒障害と発達障害の関連が高いことが分かった。全般的に内向的な情緒障害の症状よりも、外向的な行動障害の症状が抽出されることが多かった。これは小学校における発達障害児の増加傾向を顕著に示すものであると同時に、小学校期において教師が強く感じる支援ニーズとして、外向的な行動障害が挙げられたと考えられる。

知的・発達障害児における絵図版を用いた 文脈推測を含む状況・感情理解に関する検討

○吉澤 美希菜

(国分寺市さくらの木)

KEY WORDS: 状況・感情理解, 絵図版, 文脈推測

I. 問題と目的

文脈を読み取る(推測する)こととは、眼前や登場する人物の表情や動作から、その感情について理解することに始まり、さらにその場面にある物や、状況などを見聞きし、関係性を踏まえたうえで推測することである。

先行研究で、自閉症者は、表情刺激と「うれしい」「かなしい」「おこっている」などの感情語刺激とのマッチング課題において困難性が見られるという実験結果がある(吉井・吉松, 2003)。また、高機能自閉症・アスペルガー症の人は互いの意図を確認したり調整したりしながら伝えあうことや、話題の前提を察知し文脈を維持すること、発話と状況を関連付けてとらえることなど、コミュニケーションの語用論的側面に大きな問題を持っている(大井, 2001, 2004b)。これらのことから、広汎性発達障害者は表情認知から感情を理解・推測する力が弱く、さらにその能力が獲得されていたとしても、そうした登場人物の感情・思考、さらに会話やその場所にあるもの等の状況をふまえて、文脈の理解に至ることが弱い場合が多い。

そこで、知的・発達障害児には3つの困難さがあるのではないかという仮説を立てた。①表情や動作から感情を理解・推測することの困難さ、②状況や感情を理解し、踏まえたうえで関係性を理解することの困難さ、③それらの情報を統合することで文脈を推測することの困難さ、のいずれかまたは複合的に存在するために、結果的に文脈を読み取る(推測する)ことができないのではないだろうか。こうした仮説を検証するために、本研究では、小学生の知的・発達障害児を対象に、日常的な状況を描いた絵を見せて読み取らせることによって明らかにする。以上の仮説を検討し、情報の入力(着眼する～絵を読み取る)→処理(理解する)→出力(説明する)のどの心的過程に実際のつまずきがあるのかを明らかにする。

II. 方法

対象者: 知的・発達障害のある小学生23名(1年生1名, 2年生1名, 3年生9名, 4年生6名, 5年生3名, 6年生3名)。比較対象として健常の小学1・2年生11名。

課題: 状況・感情理解・文脈推測課題

ソーシャルスキルトレーニング絵カード(エスコアール, 2006)3枚。(状況の認知絵カード「公園の様子が描かれた絵」「教室でボール投げをしている絵」「放し飼いの犬に追いかけている女の子の絵」)

*質問項目…それぞれの絵に対し、表情等の感情や状況を読み取る問題と、絵を見て得た情報をもとに推測する問題を組み合わせて作成。

手続き: 絵カードの3種類のうち、ランダムで1枚を選択して質問項目を実施。その絵に該当する質問項目を元に、その絵の状況についての質問をする。さらに、模範回答例に合わせ、○・△・×の評定をする。

→△・×の回答に対してヒントを与え、回答した話の展開の整合性を精査し、その回答をさらに○・×で評定。

IV. 結果

*判定の結果を得点化し、正答率を算出。

(○…4点, △…2点, ×…0点, さらにヒントを与えた場合, △と×の組み合わせ…1点, (ヒント前)×(ヒント後)○…2点, △→○…3点, △→△…2点)

健常児(11名)の調査において、状況理解・感情理解・推測を必要とする質問項目それぞれの正答率を以下に示す。

「公園の様子が描かれた絵」(4名)

状況理解: 89.9%, 感情理解: 89.1%, 推測: 91.7%

「教室でボール投げをしている絵」(3名)

状況理解: 88.9%, 感情理解: 95.8%, 推測: 95.8%

「放し飼いの犬に追いかけている女の子の絵」(4名)

状況理解: 92.0%, 感情理解: 88.8%, 推測: 88.8%。

以上のように、平均正答率はいずれの絵・質問項目でも90%前後の高い値となった。

続いて、障害児の正答率は、

「公園の様子が描かれた絵」(7名)

状況理解: 69.0%, 感情理解: 79.5%, 推測: 59.3%

「教室でボール投げをしている絵」(10名)

状況理解: 65.9%, 感情理解: 68.8%, 推測: 66.3%

「放し飼いの犬に追いかけている女の子の絵」(6名)

状況理解: 68.5%, 感情理解: 76.7%, 推測: 66.7%。

この結果のなかで、知的・発達障害のある児童のうち小学校特別支援学級に通う4年生の自閉症の児童A(CA:10:06, MA:6:02, IQ63, LCA4:04)は、「公園」の絵の課題で正答率が、状況理解: 63.5%, 感情理解: 100%, 推測: 68.3%であった。Aさんは、表情からある人物の感情を読み取ることには困難さが見られなかったが、状況を見て判断し、どうしてそのような現象が起きているかを考える力が弱い可能性がある。

課題の中で、男の子たちがキャッチボールをしており、誤ってボールをおじいさんの頭にぶつけてしまっているという場面の読み取りでは、「ボールを投げた男の子は誰にボールを投げようとしたのかな。」という質問に対し、Aさんは「おじいさん。それで怒った。」と、回答をしている(正答例:「一緒にキャッチボールをしている男の子」)。また、最後に「(公園ではいけないことをしている人たちは)本当はどうすればよかったと思う?」と質問すると、「警察官に捕まえられたりする。」と回答した(正答例:「ゴミを捨てない等」)。

V. 考察

健常児童と同程度の知能水準がある知的・発達障害児の場合、言語発達の遅れによって理解はできていても説明ができないことがあり、ある一部分は理解できていても、他の部分は不十分にしか理解できないという偏りがみられた。一方、Aさんの場合は、情報の処理(理解する)という部分でのつまずきが大きいと考えられる。また、結果から、表情の読み取りが不十分であったが、それ以上に状況の読み取りができていないということが明らかになった。支援として、登場人物の動作や周りの環境と言った部分に着眼させ、理解が難しいようであれば大人が説明するといった具体的な援助が有効であると考えられる。このようにひとり一人個人差の大きい知的・発達障害児に対して、どこに困難さがあるのか、それに対する具体的な援助を考えていくことが重要であろう。

発達障害児の談話形態の特異性とその支援

○徳増由季子

橋本創一

(東京学芸大学大学院)

(東京学芸大学教育実践研究支援センター)

KEY WORDS: 発達障害 談話形態 支援 コミュニケーション

I. 問題と目的

文部科学省は 2003 年に「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」をまとめ、特別支援教育は、障害診断の有無に関わらず、支援ニーズのある・児童生徒対象に行われることとなった。特別支援教育で新たな対象となった発達障害児やその疑いのある者の多くは、特異的な談話形態を示すことが知られている。竹田ら(2007)は「会話に問題をもつのは、軽度の発達障害の中でも高機能広汎性発達障害の子どもたちである」と述べている。しかし、こうした談話形態の特徴は臨床的には指摘されているものの、その談話形態の特異性とどのような場面で見られるかということ、それによってどのような影響が生まれているかということ等は明らかにはなっていない。そこで本研究では場面設定を行い、発達障害児がその場面の中で実際に談話をして、どのような特異性が見られるか、またその特異性はどこからくるのかということを事例ごとに分析・考察する。

II. 方法

ロールプレイト(上村ら,1994)を参考に、場面設定を行い、ロールプレイの形式をとって対象児と一対一で会話をし、その中でどのような談話の特徴が見られるかについて検討した。また、場面を想起しやすいよう、図版を使用した。設定場面は以下の2つである。

(1)友人からの誘いを断る場面

友人から「お金を貸して」と言われた時に、どのように受け答えをし、会話を進めていくか。

(2)友人を遊びに誘う場面

自分がしたい遊びと友人がしたい遊びが違っている時、どのように交渉し、会話を進めていくか。

また行動特性については親・担任から聴取し、談話特性についてはチェックリストを使用した。

III. 結果

以下に 2 事例の対象児のプロフィールと会話内容を記述する。

事例1 A児

特別支援学級在籍の小学4年生男児。高機能自閉症と診断されており、現在服薬中である。FIQ90(H21, WISC-III)。行動特性としては、多動傾向・他害・視線が合いづらいが挙げられる。談話特性としては、会話の量が少ない・相手をびっくりさせる言葉を使う・含みを持った表現が理解できない・謙遜表現が理解できない・抑揚がなく単調に話す・相手の顔を全く見ない。

事例2 B児

通常学級在籍で通級に通う小学校6年生男児。広汎性発達障害と診断されており、FIQ96(H21, WISC-III)。行動特性としては注意集中が弱い・こだわりがある・友達とのコミュニケーションが苦手。談話特性としては会話の量が多い・自分の話ばかりする・本筋から離れた話題にすぐ移る・一方的に話す・含みを持った表現が理解できない・自分の話ばかりする。

(1)友人からの誘いを断る場面

検査者:悪いけど、お金貸してくれない? 来週には返すよ。	
A:貸さない。	B:今は決められないからお母さんに聞いて、いいよって

	言っても渡さないけど、あなたのお母さんもいいよって言ったら渡すよ。
検:どうして? 本当に必要なんだ。	
A:大事だから。貸すのは法律違反。学校で言われた。	B:今はまだ貸せないからまた今度。もしも来週とかに返せなかったらお母さんに言われるから。
検:300円でいいから。	検:自分でお金持っていないの? 貸してくれないの?
A:だめ。	B:お母さんに電話していいか聞いて、半分貸す。(絵を見て)2610円は高いよ。
検:お金ないとおうち帰れないよ・・・	
A:うそ。	B 駅員さんに言ってもらおう。

(2)友人を遊びに誘う場面

A:キャッチボールしよう。	B:キャッチボールしよう。
検:えーでも今日はあんまりキャッチボールしたくないな。サッカーがいいな。	
A:じゃあサッカーしようよ。	B:何分何分かで交代しながらやる。10分やったらサッカー。人を集める。サッカーは11人。キャッチボールは2人か4人くらい。
検:キャッチボールしないでいいの?	
A:友達のこと大事だから。でもボールがないときはボールがないからごめんなさい。	

IV. 考察

(1)の場面での A 児は、「お金を貸すことはいけない」ということはわかっていながらも、貸さなくていいように上手に会話を進めていくことはできず、相手の気持ちを考えず、単調な言い方で自分の考えをそのまま言うことしかできない。「相手をびっくりさせる言葉を使う」「抑揚がなく単調に話す」という談話特性に起因していると考えられる。一方 B 児は「判断をするのは母親である」というこだわりがあり、自分で考え、判断しようとはしなかった。また、絵の細部に気をとられ、勝手に「2610円貸さなければならぬ」と思い込む場面も見られた。行動特性の「こだわりの強さ」、談話特性の「一方的に話す」「自分の話ばかりする」に起因していると考えられる。

(2)の場面での A 児は自分の主張をすることはなく、すぐに友達にあわせる行動をとっている。上手に友達の主張を含めつつ自分の主張を伝えるスキルを持っていないことが伺える。一方 B 児は「交代しながら互いのやりたいことをする」という折衷案を出すものの、それをうまく会話の中で伝えることはできない。更に突然人数の話をし始めるなど、自分本位な会話の展開がみられた。

今回とりあげた A 児は対人関係に消極的である傾向が伺える。アサーショントレーニングのような、積極的に自ら適切な主張ができるようになるための支援が必要になるであろう。また、B 児は状況把握が苦手である様子が伺える。状況理解のためのわかりやすい環境整備などの支援が必要だと考えられる。このように個々によって談話形態の特異性にはそれぞれの特徴があり、必要となってくる支援は違っていると考えられるので、その児童がどのような点で談話形態に特徴を持っているかを理解、把握した上で支援を考えていくことが必要となる。

アスペルガー症候群の教育支援に役立つ文化体系の考察

＝コミックマーケットを中核としたオタク観から＝

○ 中川 祐志

(芦屋大学・大学院)

KEY WORDS: アスペルガー症候群・オタク・特別支援教育

I. はじめに

問題の所在として、近年、アスペルガー症候群(AS)の当事者のいじめや不登校などの逸脱行動が学校現場で問題視されていることがある。当事者達の言動には裏表がなく、その特徴が、周囲から奇異と捉えられ、今風でいう KY(空気が読めない)と呼ばれることになり、いじめの対象とされることもある。その為に当事者達の中には、自己存在感を抱けず、不登校やひきこもりのような負のスパイラルに陥る者もいるのが現状である。

II. 目的

本研究の目的は、「同人誌即売会」であるコミックマーケット(コミケ)を中核とした「オタク文化」の背景を文献調査することにより、そのレポートが AS 当事者の失った自己存在感を取り戻し、特別支援教育において、助力者にとっての対応を考えるための一助となるためにある。

対象としてオタク文化を選んだ理由は、筆者自身がこれまでの AS 支援において関わってきた当事者の中に、同人イベントに参加するようなオタク的傾向の強い者がいたことがあげられる。

III. 方法

オタク文化に関する文献資料から、行動の様式を調査し、AS の特徴である「三つ組みの障害」や創造性のような AS においてよく見られるとされる「その他の特徴」とどの様な関連性があるか考察する。

尚、本研究はオタクの文化的体系と AS 的な特徴がどのように関わるかを考察するものであり、オタク(コミケの参加者)=AS であるとは述べていない。使用される障害という単語も肉体的・精神的な疾患を意味するものではなく、社会生活を過すことに困難な状態を意味する。

IV. 結果

結果として、オタク文化はマンガ等に興味を持つ AS 当事者に依拠しやすい文化体系であると考察された。

また、これからの研究課題として、コミケ参加者に対し、アンケートを用いた質的調査、「聖地巡礼」や「痛車」のように視野が広がりつつあるオタク文化体系の更なる調査、オタク的傾向の強い AS 当事者に対し「オタク文化」を考慮した新たな SST の開発、本研究で作成された資料が AS 認知のための教材としての可能性を示す調査などがあげられた。

V. 考察

コミケと AS の特徴は、「心の理論の問題」を原因とする三つ組みの障害があったとしても当事者にストレスのかかるリスクが少ないイベントであり、また、同人活動のジャンルの幅は多岐に渡っており、このことは、誰からも習得しようとせず、独学で創造を行う AS 当事者にとって、自己表現の場として機能している可能性があると考えられた。

特別支援教育において、AS 当事者の一人一人が自己存在感を抱き、よりよく社会参加していく為にも、オタク文化において AS 研究を進展させることは、意義深いと筆者は考える。

(参考文献)

- 1)Fruth,U.(1991): Autism and Asperger syndrome. Cambridge University Press.
富田真紀訳(1996):『自閉症とアスペルガー症候群』東京書籍
- 2)Happe.F.(1994):Autism an introduction to psychological theory UCL Press
石坂好樹他訳(1997):『自閉症の心の世界』星和書店
- 3)Attwood,T.(1998):ASPERGER'S SYNDROME -A Guide for Parents and Professionals- Jessica Kingsley Publishers
富田真紀他訳(1999):『ガイドブックアスペルガー症候群一親と専門家のために一』東京書籍
- 4)Gilberg.C.(2002):A GUIDE TO ASPERGER SYNDROME Cambridge University Press
田中康雄監 森田由美訳(2003):『アスペルガー症候群がわかる本一理解と対応のためのガイドブック一』明石書店
- 5)井上敏明(2008a):「教育に活かすアスペルガー症候群の見方一事件、事例、エピソード、心理所見等による臨床教育学的考察一」『研究紀要』芦屋市カウンスリングセンター、第10号、pp2-26
- 6)井上敏明(2008b):「発達障害と刑事裁判一高機能自閉(アスペルガー症候群)を中核とした奇異な犯罪心理の新しい見方の考察一」『芦屋大学論叢』第49号、pp7-54
- 7)コミックマーケット準備会(2005):『コミックマーケット30's ファイル』青林工藝舎
- 8)菊池聡(2008):「「おたく」ステレオタイプの変遷と秋葉原ブランド」『地域ブランド研究』第4号、pp47-78
- 9)韓飛(2009):「日本語の新語に見る日本事情:「オタク」関連語を中心に」『山口国文』第32号、pp134-121
- 10)田川隆博(2009):「オタク分析の方向性」『名古屋文理大学紀要』第9号、pp73-80
- 11)笹倉尚子(2010):「漫画やアニメについて他者に語るプロセス:他者に語る行為の背景について」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第56号、pp195-207
- 12)相田美穂(2005):「コミックマーケットの現在:サブカルチャーに関する一考察」『広島修大論集人文編』45巻2号、pp149-201
- 13)斎藤環(2009):「オタクとひきこもり」『児童心理』63巻16号、pp108-113
- 14)野村総合研究所(2005):『オタク市場の研究』東洋経済
- 15)榎本秋(2009):『オタクのことが面白いほどわかる本』中経出版
- 16)菊池聡、金田茂裕、守一雄(2007):「FUMIE テストを用いた「おたく」に対する潜在的態度調査」『人文科学論集人間情報学科編』第41号、pp105-115
- 17)玉川博章(2006):「コミックマーケットにおける同人作家の商業誌経験」『マンガ研究』vol.9、pp67-82
- 18)山中智省(2009):「「おたく」誕生一「漫画ブリッコ」の言説力学を中心に一」
- 19)家島明彦(2008):「マンガを介した青年の自己形成支援プログラム作成に向けて」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第54号、pp98-111