

発達障害児における談話形態の特徴とその支援

徳増 由季子 世田谷区教育委員会
橋本 創一 東京学芸大学教育実践研究支援センター

要 旨: 発達障害(または疑われる)児童における談話形態の特徴とその支援の方法について検討することを目的として、質問紙調査を行った。その結果、発達障害(または疑われる)児童は①言語理解・表出の困難、状況理解の困難を中心に、様々な談話形態の特徴が見られること②談話形態の特徴から対人関係消極・奇妙型、状況把握困難型、対人関係過剰型の3つのクラスターに分けられること③談話形態の特徴に周囲の児童は気づいていながらも自然と理解していること④自分の談話形態の特徴に気づいていない場合が多いこと⑤特徴的な談話形態から教師の多くが指導対象だと考えていること⑥談話形態の特徴によって二次的な不適応が現れている者も存在することが明らかになった。診断の有無・診断名に関係なく個々の特徴にあった支援をしていくことが望まれる。

Key Words: 発達障害, 談話, コミュニケーション支援, 児童

● I. はじめに

文部科学省が2002年に「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」を実施した結果、これに該当する児童生徒は全体の6.3%(約68万人)であることが明らかになった。更に文部科学省は2003年にまとめた「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」の中で、特別支援教育は「これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、その対象でなかったLD, ADHD, 高機能自閉症も含めて障害のある児童・生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な指導及び必要な支援を行うものである」と定義している。そして、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。診断を受けていない子どもも多く、発達障害と「疑われている」状況のまま、特別支援教育を受けているということである。特別支援教育で新たな対象となった発達障害児・者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(2005)¹⁰⁾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」としている。前述の「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」の中にも特異的な談話形態に関する特徴が挙げられている。例えば、「面と向かって話しかけられているのに聞いていないようにみえる」、「過度にしゃべる」、「含みのある言葉や嫌みを言われても分からず言葉通りに受けとめてしまうことがある」、「質問が終わらない内に出し抜けて答えてしまう」、「言葉を組み合わせて自分だけにしか分からないような造語を作る」(文部科学省,2005)⁹⁾等である。また、大井(2004)⁷⁾は「『どこがと言われればはっきりしないが、どこかがじっくりこない』というのが、高機能広汎性発達障害にともなう語用障害の主たる姿である。それを見逃すようでは、彼らのコミュニケーションの困難を正しく理解し支援することは難しい」と述べている。これらの先行研究によって、発達障害の中でも軽度の者が話し方について問題があると考えられる。知能が高い分、話し方のみが異様に目に付くとも考えられる。更にそのような児童は知的には問題が少ないことから、通常学級に在籍している可能性が高いと考えられる。しかし、そのような発達障害児・者は特異的な談話形態によって対人関係に支障をきたし、学校や就職先でうまくいかず、不登校や離職・転職に陥ることも少なくない。

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、発達障害児や、それが疑われ特別支援教育の対象となっている児童が生活場面において、どのような談話形態の特徴を持っているか、またそれはどのような場面で見られるか等の質問紙調査を、健常児は8歳で完全エピソードを語れるものが約5割になる(仲野・長崎,2006)⁶⁾ということから、小学校3~4年生の健常児はほぼ完全エピソードを語れるのではないかと考えられるため、関東地方の小学校で3・4年生を担任している教員に対して行った。そして、特異的な談話形態に対して周囲はどのような対応を行うことが望ましいのか、指導すべき対象なのか、それとも本人や周囲の気づき・理解を促す必要があるのか、また改善に結びつくための支援方法があるのかなどを検討していくことを目的とする。

● II. 方法

調査対象：関東地方の小学校で3・4年生を担任している教員135名

調査時期：2010年1月

調査手続き：関東地方の小学校211校(ランダムに抽出,学校の規模や特別支援学級の有無は無視した)に以下の内容の質問紙を郵送し、回答してもらって、郵便での返送により回収した。回答があった学校は68校であった(回収率32.3%)。

調査内容：

1. 教員本人、学級全体に関する調査

- (1)教員歴年数
- (2)担任している学級の児童数
- (3)特別な支援を必要とすると感じている児童数
- (4)コミュニケーションに問題があると感じる児童数

2. 気になる話し方をする児童に関する調査

「現在担任をしている学級の中で、気になる話し方の特徴を持つ児童を具体的に思い浮かべてご記入ください。」という依頼により、現在担任している学級内の特異的な談話形態を示す児童を事例として挙げて、以下の質問項目に回答してもらった。尚、回答者(教員)1名に

つき対象児童2名までの事例を回答することを原則とした。その際、事例の抽出には「著しく認められる者を2名まであげて下さい」と依頼した。

(1)事例として挙げた児童の性別・診断の有無・診断名

(2)思考,言語,コミュニケーション障害尺度TLC:Scale for the Assessment of Thought, Language and Communication Disorders (TLCとは思考形式障害を定量的に評価することを目的としたものである)の項目をもとに作成した、特異的な談話形態の特徴について、「持っていると思う」「どちらでもない」「持っていると思わない」の3件法で回答を求めた。

(3)(2)の特異的な談話形態の特徴の中で、特に顕著であると感じる特徴を3つまで選択してもらい、それについて①どのような場面で目立つか②その特徴によって友人からどのように見られているか③今後どのように対応していたらよいと思うかについて選択式(複数選択可)で回答を求めた。

(4)特異的な談話形態を示す児童について指導の対象だと思っているかについて、①思っている②思っていない③どちらでもないの3択で回答を求めた。また、本人は自分の話し方が他人と比べて特徴があると気づいていると思うかについて、①気づいている②気づいていない③わからないの3択で回答を求めた。そのような児童に対して周りの理解は必要かの項目について、①必要ある②必要ないの2択で回答を求めた。

(5)特異的な談話形態によって当該児には二次的な不適応が現われているかについて①現れている②現れていないの2択で回答を求めた。この場合の二次的な不適応とは「仲間はずれ・無視される・友人に馬鹿にされる」を例示した上で回答を求めた。

分析の視点：

- (1)「気になる話し方をする児童に関する調査」を点数化し、全体または項目ごとについて平均得点を算出する。また、平均点の高い項目・低い項目について分析を行う。尚、今回使用した尺度は予備調査を行い、2~3名で同じ対象児を評価したものを付け、評定者間の一致率が80%以上であったため、総合得点を単純和とした。
- (2)「気になる話し方をする児童に関する調査」を傾向ごとにグループ間平均連結法を用いて階層クラスター分析し、対象児をグループ化した上で特徴について分析を行う(SPSS 15.0Jを

使用)。

(3)診断の有無や二次的不適応の有無等の観点から、それぞれの傾向についてt検定を用いて分析を行う。

(4)特異的な談話形態を示す児童と先生や友達等周囲との関係に関する記述から分散分析を用いて分析行う。

● Ⅲ. 結果

68校(回収率32.3%)の135名の教員から回答を得た。

1. 教員本人、学級全体に関する調査

135名の教員の平均教員歴年数は18.19年(最小1年,最大36年,SD:10.95)であり、担任している学級の児童数の平均は32.49名(最小18名,最大42名,SD:4.97)であった。また、学級内の特別な支援を必要とすると感じている児童数の平均は2.65名(最小0名,最大10名,SD:1.96)であり、コミュニケーションに問題があると感じる児童数の平均は2.28名(最小0名,最大9名,SD:1.72)であった。

2. 気になる話し方をする児童に関する調査

小学3年生94名分、小学校4年生88名分、合計182名分の事例を得た。

1) 事例として挙げた児童の性別・診断の有無・診断名

事例対象児の性別は男児142名女児38名不明2名だった。また、その内診断を受けている児童は35名、受けていない児童は79名、不明は62名、無記入は6名であった。診断を受けている児童の内訳は、広汎性発達障害15名、ADHD5名、言語障害(吃音など)3名、知的障害2名、場面緘黙2名、その他4名、受けてはいるが名称については不明4名であった。

2) 談話形態の特徴

談話形態の特徴に関する15項目の総合得点の平均は27.48(SD:5.53)であった。談話形態の特徴として全体で最も平均値が高かったのは「含みをもった表現や謙遜が理解できない(2.28)」であり、次いで「相手にかまわずに、一方的に話す(2.22)」であった。また、全体で最も平均値が低いものは「不適切に形式ばっていたりもったいぶった言い方をする(1.40)」であり、次いで低い項目は「相手に顔や体をととも近づけて話す(1.51)」であった。

Table 1 発達障害(または疑われる)児童の診断有無による談話形態の特徴項目平均値とt検定の結果

質問項目	診断名				t値		p	
	有り		無し					
	M	SD	M	SD				
1. 会話の量が著しく少ない	1.65	.81	1.59	.80	.35	n.s.		
2. 会話の量はあるが、内容はとても乏しい	2.21	.82	1.91	.86	1.72	†		
3. 相手にかまわずに、一方的に話す	2.12	.89	2.19	.85	-.38	n.s.		
4. 質問と外れた答えをする	2.09	.84	2.06	.84	.15	n.s.		
5. 会話がいつも本筋から離れた話題に移る	1.82	.73	1.93	.87	-.72	n.s.		
6. 新しい言葉を作り出す/空想的な話を創作し、登場人物などに勝手な名前をつけ、熱く語る	1.58	.71	1.56	.80	.12	n.s.		
7. 相手にかまわず、まわりくどく細かく話しすぎる	1.64	.74	1.74	.89	-.65	n.s.		
8. 不適切に形式ばっていたりもったいぶった言い方をする	1.18	.46	1.47	.75	-2.49	**		
9. すぐに自分の話や自慢話をしたがる	1.48	.71	1.76	.86	-1.73	†		
10. 話し方に抑揚がなく、感情がこもっていない	1.48	.71	1.55	.82	-.41	n.s.		
11. 相手を傷つける、またはびつくりさせるような言葉をそのまま言う	1.88	.99	2.01	.93	-.68	n.s.		
12. 相手の立場や年齢を考慮しない話し方をする	2.33	.82	2.01	.86	1.82	†		
13. 含みをもった表現や謙遜が理解できない	2.42	.83	2.22	.83	1.19	n.s.		
14. 相手に顔や体をととも近づけて話す	1.52	.80	1.42	.69	.61	n.s.		
15. 相手の顔を見ずに話す	1.76	.78	1.79	.84	-.18	n.s.		

† p<.10, ** p<.01

また、1) で述べた診断を受けている児童(35名)・受けていない児童(79名)の2群で、談話形態の特徴の平均得点について15項目全てにおいてt検定(両側)を行ったところ、「不適切に形式ばっていたりもったいぶった言い方をする」のみ有意傾向が見られた(p<.01)。

全データを対象にグループ間平均連結法を用いて階層クラスター分析を行った結果、4つのクラスターが抽出された。第1クラスターに59名、第2クラスターに99名、第3クラスターに11名、第4クラスターに1名が分類されたが、第4クラスターに分類された回答者は1名だった。第4クラスター1名の存在は本来無視することのできないものだが、推測統計での分析ができないため今回は今後の分析からは除外することにした。第1クラスターは言語理

解・表出が困難で、対人関係に消極的な傾向のある、対人関係消極・奇妙型、第2クラスターは言語理解・表出が困難で、状況理解も困難な傾向のある、状況把握困難型、第3クラスターは対人関係に過剰に関与し、状況理解が困難な傾向のある対人関係過剰型という3つのクラスターに分類した。なお、この3つのクラスターは言語能力の低さや状況把握の弱さなど互いに共通する特徴もある。

第1クラスターで平均得点が最も高かった特徴項目は「会話の量が著しく少ない(2.10)」であり、次いで「会話の量はあるが、内容はとても乏しい(1.93)」であった。また平均得点が低い項目は順に、「不適切に形式ばっていたりもったいぶった言い方をする(1.05)」「すぐに自分の話や自慢話をしたがる(1.12)」「相手に顔や体をとても近づけて話す(1.12)」であった。

第2クラスターで平均得点が最も高かった特徴項目は「相手にかまわずに、一方的に話す(2.66)」であり、次いで「含みをもった表現や謙遜が理解できない(2.63)」であった。また平均得点が低い項目は順に、「会話の量が著しく少ない(1.42)」「不適切に形式ばっていたりもったいぶった言い方をする(1.47)」であった。

第3クラスターで平均得点が最も高かった特徴項目は「相手にかまわず、まわりくどく細かく話すぎる(3.00)」「不適切に形式ばっていたりもったいぶった言い方をする(2.73)」であった。また平均得点が低い項目は順に、「話し方に抑揚がなく、感情がこもっていない(1.09)」「会話の量はあるが、内容はとても乏しい(1.18)」であった。

Table 2-1 第1クラスター：対人関係消極・奇妙型

質問項目	平均値	標準偏差
1. 会話の量が著しく少ない	2.10	0.90
2. 会話の量はあるが、内容はとても乏しい	1.93	0.87
13. 含みをもった表現や謙遜が理解できない	1.78	0.85
15. 相手の顔を見ずに話す	1.64	0.78
10. 話し方に抑揚がなく、感情がこもっていない	1.61	0.87
4. 質問と外れた答えをする	1.61	0.79
3. 相手にかまわずに、一方的に話す	1.42	0.67
12. 相手の立場や年齢を考慮しない話し方をする	1.37	0.67
5. 会話がいつも本筋から離れた話題に移る	1.34	0.58
11. 相手を傷つける、またはびっくりさせるような言葉をそのまま言う	1.31	0.68
7. 相手にかまわず、まわりくどく細かく話すぎる	1.15	0.41
6. 新しい言葉を作り出す/空想的な話を創作し、登場人物などに勝手な名前をつけ、熱く語る	1.14	0.35
9. すぐに自分の話や自慢話をしたがる	1.12	0.38
14. 相手に顔や体をとても近づけて話す	1.12	0.38
8. 不適切に形式ばっていたりもったいぶった言い方をする	1.05	0.29

Table 2-2 第2クラスター：状況把握困難型

質問項目	平均値	標準偏差
3. 相手にかまわずに、一方的に話す	2.66	0.54
13. 含みをもった表現や謙遜が理解できない	2.63	0.60
12. 相手の立場や年齢を考慮しない話し方をする	2.54	0.64
4. 質問と外れた答えをする	2.50	0.69
5. 会話がいつも本筋から離れた話題に移る	2.43	0.70
11. 相手を傷つける、またはびっくりさせるような言葉をそのまま言う	2.39	0.82
2. 会話の量はあるが、内容はとても乏しい	2.09	0.80
9. すぐに自分の話や自慢話をしたがる	1.94	0.79
7. 相手にかまわず、まわりくどく細かく話すぎる	1.91	0.83
15. 相手の顔を見ずに話す	1.87	0.80
6. 新しい言葉を作り出す/空想的な話を創作し、登場人物などに勝手な名前をつけ、熱く語る	1.81	0.83
14. 相手に顔や体をとても近づけて話す	1.62	0.78
10. 話し方に抑揚がなく、感情がこもっていない	1.59	0.73
8. 不適切に形式ばっていたりもったいぶった言い方をする	1.47	0.70
1. 会話の量が著しく少ない	1.42	0.66

Table 2-3 第3クラスター：対人関係過剰型

質問項目	平均値	標準偏差
7. 相手にかまわず、まわりくどく細かく話すぎる	3.00	0.00
8. 不適切に形式ばっていたりもったいぶった言い方をする	2.73	0.65
3. 相手にかまわずに、一方的に話す	2.64	0.81
14. 相手に顔や体をとても近づけて話す	2.36	0.81
12. 相手の立場や年齢を考慮しない話し方をする	2.27	0.79
9. すぐに自分の話や自慢話をしたがる	2.27	0.90
13. 含みをもった表現や謙遜が理解できない	1.73	0.90
15. 相手の顔を見ずに話す	1.73	0.79
11. 相手を傷つける、またはびっくりさせるような言葉をそのまま言う	1.64	0.81
4. 質問と外れた答えをする	1.55	0.69
6. 新しい言葉を作り出す/空想的な話を創作し、登場人物などに勝手な名前をつけ、熱く語る	1.46	0.52
5. 会話がいつも本筋から離れた話題に移る	1.36	0.50
1. 会話の量が著しく少ない	1.27	0.65
2. 会話の量はあるが、内容はとても乏しい	1.18	0.40
10. 話し方に抑揚がなく、感情がこもっていない	1.09	0.30

3) 顕著な談話形態の特徴

(場面・友人からの見られ方・今後の対応)

顕著な特徴として、最も多く挙げられたのは、「相手にかまわずに一方的に話す(53名:13.5%)」であり、場面別では「友人との会話(26名)」「先生との会話(23名)」「授業での発言(17名)」「その他(6名)」であった。また、友人からの見られ方としては、「その子はそういう子だと理解している(32名)」「コミュニケーションがとりづらい(16名)」「気にならない(2名)」「その他(7名)」であり、今後の対応としては、「その場で注意(31名)」「後でゆっくり個別に指導(16名)」「不適切な箇所を言い換える(10名)」「特に何もする必要はない(2名)」「その他(5名)」であった。

次は「相手を傷つける、またはびっくりさせるような言葉をそのまま言う(49名:12.4%)」であり、場面別では「友人との会話(40名)」「先生との会話(10名)」「授業での発言(9名)」「そ

の他(4名)」であった。また、友人からの見られ方としては、「その子はそういう子だと理解している(30名)」「コミュニケーションがとりづらい(17名)」「気にならない(1名)」「その他(4名)」であり、今後の対応としては、「その場で注意(28名)」「不適切な箇所を言い換える(14名)」「後でゆっくり個別に指導(13名)」「特に何もする必要はない(0名)」「その他(5名)」であった。

以下、顕著だと感じる特徴は、「相手の立場や年齢を考慮しない話し方をする(32名:8.1%)」「含みをもった表現や謙遜が理解できない(31名:7.9%)」「相手の顔を見ずに話す(31名:7.9%)」「会話の量が著しく少ない(30名:7.6%)」「会話の量はあるが、内容はとても乏しい(25名:6.3%)」「会話がいつも本筋から離れた話題に移る(19名:4.8%)」「すぐに自分の話や自慢話をしたがる(17名:4.3%)」「話し方に抑揚がなく、感情がこもっていない(16名:4.1%)」「相手に顔や体を近づけて話す(15名:3.8%)」「新しい言葉を作り出す/空想的な話を創作し、登場人物などに勝手な名前をつけ、熱く語る(14名:3.6%)」「相手にかまわず、まわりくどく細かく話しすぎる(14名:3.6%)」「不適切に形式ばっていたりもったいぶった言い方をする(5名:1.3%)」という順に回答が多かった。

4) 特異的な談話形態を示す児童の指導・気づき・周囲の理解

事例に挙げた特異的な談話形態を示す児童各々を指導の対象だと思っている教員は141名おり、思っていない(15名)・どちらでもない(23名)を大幅に上回った。回答者の人数の偏りを検討するために、 χ^2 検定を行ったところ0.1%水準で有意な偏りが見られた($\chi^2(2,N=179)=166.84,p<.001$)。

事例に挙げた特異的な談話形態を示す児童本人は自分の話し方が他人と比べて特徴があると気づいていると思うとした教員は38名で、気づいていないは86名、わからないのは49名であった。回答者の人数の偏りを検討するために、 χ^2 検定を行ったところ0.1%水準で有意な偏りが見られた($\chi^2(2,N=173)=21.931,p<.001$)。

また、周りの児童に事例に挙げた特異的な談話形態を示す児童の談話形態を理解してもらう必要があると答えた教員は131名おり、必要ない・わからない(46名)を大幅に上回った。回答者の人数の偏りを検討するために χ^2 検定を行ったところ0.1%水準で有意な偏りが見られた($\chi^2(1,N=177)=40.82,p<.001$)。尚、欠損データは質問項目ごとに除外した。

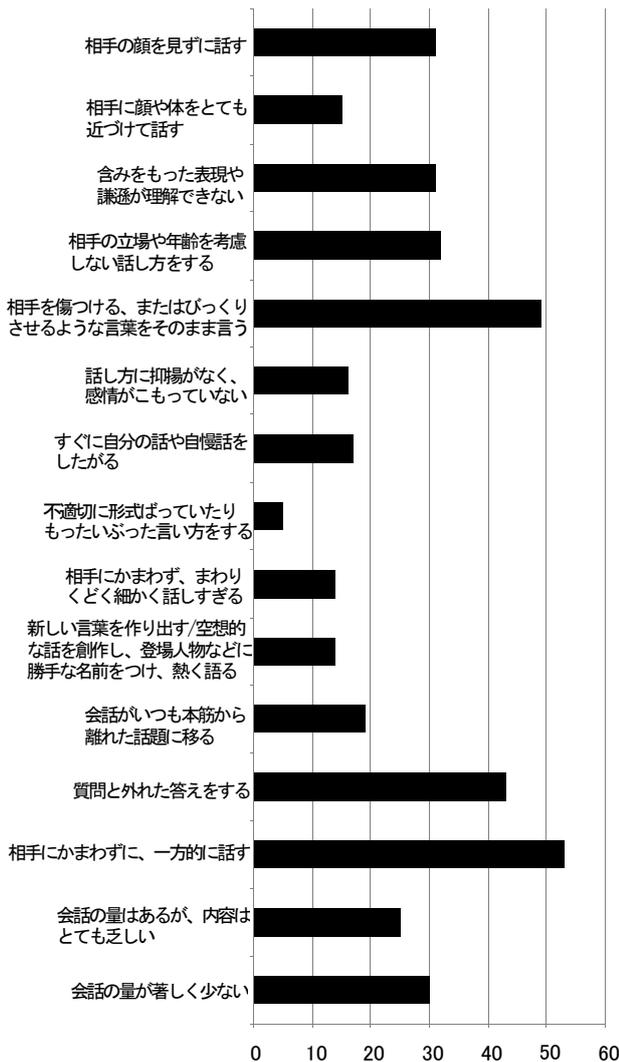


Fig. 1 発達障害(または疑われる)児童の特に顕著であると感じる特異的な談話形態の特徴

5) 特異的な談話形態による二次的な不適応

欠損データを除き、特異的な談話形態による二次的な不適応が現れていないと回答された事例は107名であり、現れているとされた事例は62名であった。現れているとされる事例62名のうち、診断ありは9名、なしは26名、不明は24名、無記入は3名であった。また、現われているとされる事例の談話形態の特徴に関する15項目の総合得点の平均は29.02(SD:5.77)であった。現れていないとされる事例の談話形態の特徴に関する15項目の総合得点の平均は26.86(SD:5.23)であり、t検定(両側)を行ったところ、現れているとされる事例との有意差が見られた($t(155)=2.39, p<.05$)。

IV. 考察

何らかの特別な支援を必要とする児童が多くの学級に在籍している可能性が示唆された。また、コミュニケーションに問題を抱える児童も、多くの学級に在籍している可能性が示唆された。さらに、事例対象児の内診断を受けている児童は一部にとどまり、教員が、気になる話し方をしていると考えられる児童の多くは診断を受けていないことが示された。診断の有無に関わらず、話し方の点での支援の必要性についてより詳細に吟味し、必要と判断するのであれば何らかの配慮をしていくことが必要であろう。

談話形態の特徴項目の平均値が高いものは「含みをもった表現や謙遜が理解できない」「相手にかまわずに、一方的に話す」「質問と外れた答えをする」「相手の立場や年齢を考慮しない」といったものであった。これらは、言語理解・表出が困難であることや状況理解が困難であることに起因しており、特異的な談話形態の特徴として多くを占めていることが推測できる。

クラスター分析の結果として3つのクラスターが抽出でき、大きく分けて3つの傾向の異なったクラスターが存在することが示唆された。傾向の異なったクラスターには、それぞれ違った視点からの支援が必要になってくると考えられる。これは事例ごとの結果からも言えることである。一口に「談話に特徴がある」と言っても、事例ごとによって様々な違いがあることが示唆された。第1クラスターの対人関係消極・奇妙型は、自己表現能力を向上させ、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。また第2クラスターの状況把握困難型は、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に加えて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。第3クラスターの対人関係過剰型は、少し自分の主張を抑え、周りに目を向けさせるための社会性を高めるような支援が必要になってくるだろう。このように、特異的な談話形態に対する支援といっても、個々に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。

顕著な特徴として多く挙げられた「相手にかまわずに一方的に話す」「相手を傷つける、またはびっくりさせるような言葉をそのまま言う」「質問と外れた答えをする」等の項目は、特定の場面や特定の相手に限定されることなく、見られることがわかった。そして友人からの見られ方としては、「その子はそういう子だと理解している」という回答が多くあり、周囲の児童から見ても特異的な談話形態を持っていると認識されていることが示唆された。クラスメイトや同級生たちは特異的な談話形態を示す児童が周りにいても、自然に受け入れて対処している場合があると考えられる。また、今後の対応については何もしなくても良いと答えた人は少なく、対応が必要だと感じている教員が多いことがわかった。しかし、「どのように対応していけば良いのかわからない」という回答も多く見られたことから、対応が必要であると考えながらも、支援が上手にできていないという現状が示唆された。

特異的な談話形態を示す児童を指導の対象だと思っている教員は多くいることが今回示唆されたため、特徴を捉えた支援・指導の方法を確立し、普及させていくことが大切であろう。

本人は自分の話し方が他人と比べて特徴があると気づいていると思うとした教員は、気づいていない・わからないとした教員よりも大幅に少なかったことから、自分の談話形態に対して特異的であると自己理解している児童は少ないことが示唆された。特異的な談話形態に対する支援を行っていくためには、まず「自分の話し方には少しおかしいところがある」ということを自覚させなければ、スムーズにコミュニケーションをとれるような話し方に改善させることは難しい。自分の談話形態に対する気づきこそが、支援の入り口となるのではないだろ

うか。

周りの児童に当該児の談話形態を理解してもらう必要があると考えている教員も多くいることがわかった。当該児に対して支援・指導を行うだけでなく、周囲に働きかけることで、特異的な談話形態を持つ児童の二次的な不適応への発展を防ぐことが期待できるだろう。

特異的な談話形態が原因で二次的な不適応が現れている児童の存在が確認できた。現れていないとされる児童よりも、現れているとされる児童の方が談話形態の特徴に関する 15 項目の総合得点が有意に高いということが示されたため、特異的な談話形態を著しく示す児童は二次的な不適応が現れやすいと考えられる。こうした児童のどのような側面や特性などが二次的な不適応につながるかについて、詳しく検討する必要があるだろう。特異的な談話形態が原因で対人関係支障をきたす前に、支援を行うことによって、二次的な不適応への発展を防ぐことが望まれる。

文 献

- 1) 畑哲信他(2002): 評価尺度 A. 思考, 言語およびコミュニケーション障害評価尺度. 畑哲信他(編), 思考障害—評価法と基礎—. 新興医学出版社, pp.109-135.
- 2) 小坂美緒(2001): 言語障害への語用論的理論からの介入. 川崎医療福祉学会誌, 11(1), 1-7.
- 3) 向後礼子(2006): 発達障害とコミュニケーション. 電子情報通信学会誌, 89(3), 240-243.
- 4) 文部科学省(2002): 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告). 文部科学省.
- 5) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2002): 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国調査. 文部科学省.
- 6) 仲野真史・長崎勤(2006): 健常児と自閉症児におけるナラティブ産出—フィクショナルストーリーとパーソナルナラティブの分析から—. 心身障害学研究, 30, 35-47.
- 7) 大井学(2004): 高機能広汎性発達障害をもつ人のコミュニケーション支援—語用障害とその補償—. 障害者問題研究, 32(2), 22-30.
- 8) 大井学(2006): 高機能広汎性発達障害にともなう語用障害—特徴, 背景, 支援—. コミュニケーション障害学, 23, 87-104.
- 9) 高橋和子(2005): 高機能広汎性発達障害児集団でのコミュニケーション・ソーシャルスキル支援の試み—語用論的視点からのアプローチ—. 教育心理学年報, 44, 147-155.
- 10) 竹田契一他(2007): III章言語とコミュニケーションの問題のとらえ方. 竹田契一他(編), 図説 LD 児の言語・コミュニケーション障害の理解と指導第 2 版, 日本文化科学社, pp.62-98.
- 11) 宇野宏幸(2006): 第 2 章発達障害の心理・行動特性の理解. 菅野敦他(編), 特別支援教育における教育実践の方法. ナカニシ出版, pp.8-65.

(受稿 H24. 7. 3, 受理 H24. 8. 1)