

拒否カードを用いた自閉症児の選択行動の形成

○久蔵 幸生 青山 眞二
(札幌市立新川小学校) (北海道教育大学札幌校)
KEY WORDS : 自己決定 選択 拒否

I. 目的: 特別支援学級に在籍する知的障害のある自閉症児童を対象に、拒否を表現するためのカードを使用して、自ら課題を選択するための指導手続を検討した。

II. 方法 対象児: A 小学校特別支援学級在籍の4年生であった。知的障害を伴う自閉症男児であり、言葉を使ったコミュニケーションはできなかった。嫌いな活動の場面では、奇声をあげたり、友達を蹴る、叩く等の行動が見られた。**使用した教材:** 課題の写真を貼り3×3センチのサイズにしたカードを課題カードとした。「ほかのもの」と書かれたカードを拒否カードとした。4×8センチの黄色い厚紙に、カードを貼れるようにしたものを選択用の台紙とした。**環境設定と指導手続:** 使用する課題を事前に、嫌いな課題と好きな課題を分類した。課題カードと拒否カードを台紙に貼り、提示し選択させた。拒否カードを選択した場合は、次の台紙を提示した。対象児童が嫌いな課題を選択した場合は、課題の実物を見せ、「これでいいの」と言葉がけをして拒否カードを選択すること促した。それぞれのフェイズで課題は3種類用意し、好きな課題、嫌いな課題を組み合わせ、いろいろなパターンで提示した

それぞれのフェイズでの課題の提示順を表1に示す。拒否カードの選択回数と、選択した課題の種類、必要とした支援の種類について記録した。

III. 結果: 指導は11/4～11/30の期間に、フェイズ1では6試行、以後各フェイズで3試行ずつ行われた。拒否カード選択の回数、支援のレベル、選択された課題について図1に示す。

フェイズ1では、1試行目は嫌いな選択肢を選択したため、「ほかのものにしたら」と言葉をかけ、手を添え拒否カードを選ばせた。2試行目は、再度

嫌いな選択肢を選んだため、1試行目と同様に拒否カードの選択を促したが、声を出して激しく強く拒否する様子が見られた。そこで選択した課題を実施した。課題従事中に対象児童は嫌悪的な表情を示したが最後まで取り組んだ。3試行目ではカードを選択することができず、言葉で促すと、拒否カードを選択し、2順目で課題を選択した。それ以降は、拒否カードを使用しながら課題を選ぶことができた。フェイズ3-2では11回の拒否カードを選択し、「このなかから選んでね」という支援の後、課題を選択した。フェイズ5の1試行目では拒否選択を5回行い、全ての選択肢を確認した後に、課題を選択した。

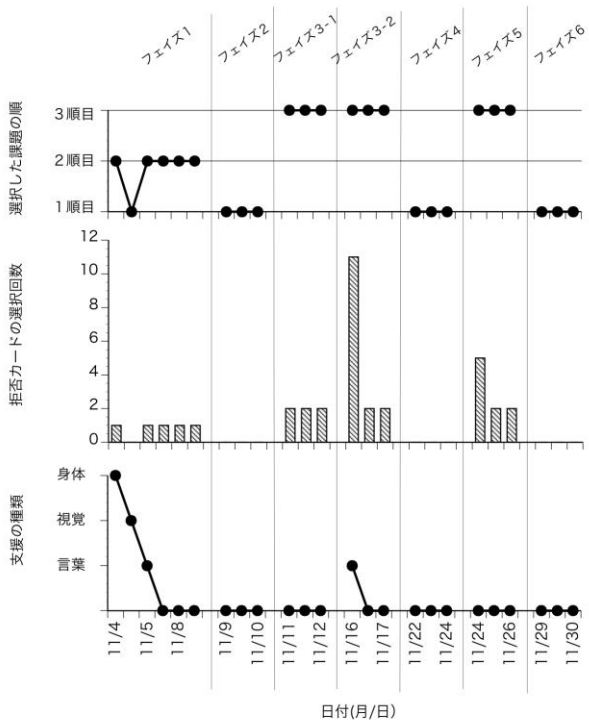


図1 拒否カードの選択回数と支援の種類、選択課題

表1 課題の提示順

	1 順目	2 順目	3 順目
フェイズ 1	嫌い	好き	好き
フェイズ 2	好き	嫌い	嫌い
フェイズ 3-1	嫌い	嫌い	好き
フェイズ 3-2	嫌い	嫌い	好き
フェイズ 4	好き	好き	好き
フェイズ 5	嫌い	嫌い	嫌い
フェイズ 6	好き	好き	好き

IV. 考察: 課題カードと拒否カードを同時に提示し選択させることで、複数の条件の下で課題を選択することができた。拒否カードを使用できるようになるためには、苦手な課題に実際に取り組む経験が重要であった。多くの選択肢の中からの選択や、教師以外の人への拒否の表明等の指導手続きは、今後の課題である。

自閉症者に対する 動作法と遊戯活動の衝動性抑制効果についての事例研究

詹炳松

(財団法人伊甸社會福祉基金会經營内政部宜蘭教養院)

本研究の目的は、動作法と遊戯活動により自閉症者の衝動行動の抑制効果を検討し、動作法が如何に遊戯活動と調和して、自閉症者の衝動行為を抑え、自己コントロール能力を促進して、学習発達の基礎能力を充実させることができるかどうかについて検討を試みた。

研究対象は、21歳の最重度自閉症者の男性であり、音声言語はよく、言葉をおおよそ理解できるが、普段他人とのコミュニケーションは、限られた固定様式しかできない。コミュニケーションで問題が生じると、衝動性が出て、怒る、泣く、自傷、攻撃などの激しい行動が現れることがある。

本研究では、動作法と遊戯活動を応用して、自己コントロール能力、感情のおちつき、注意力、そして短期記憶と人間関係という人間発達と学習の基礎能力を養う。シェーピング技法を用いて、最初の起点より達成レベルまで、徐々に向上させるように、連続的に関連する連続反応を大好物であるミルクティーで強化した。

2012年12月の行動観察記録を分析した結果、教育ニーズによって、拍手動作法、手挙げ法、モグラ叩きと落書きという四つの学習活動を設定した。2013年4月に環境の変化に対する適応能力を養うために、太鼓叩きの遊戯を追加した。

本研究では、次のような結果が得られた。

1. 拍手動作法は、指導者と8回を打つことができたが、成功率には、波がある状態であった。それは、対象者が指導者の唱える数のテンポに合わせて手を打つことができないからである。

2. 手挙げ法の指導結果について、最初の左右の手各5秒から、いまでは8秒となり、その失敗の原因の多くは、手を下ろす際、急いで完了しようとしたからである。

3. モグラ叩きの活動については、最初は、モグラ叩きを通して色の識別を学習させようとしたが、受験者が、色を識別できたので、拍手動作法とあわせて、毎度8回モグラを叩くことにした。いまでは、毎度10回、一日連続10度を叩くことができるようになった。

4. 落書きについては、主に、往復直線と楕円形を主に、色や意味を正しく答えることができた。

5. 2013年4月、対象者に場所変更を適応させるために、太鼓叩きの活動を追加した。前の4つの活動が完了した後、廊下にある太鼓のところへ対象者を連れて行って、数を唱えながら太鼓を叩いた。現在、予告があれば、どこへ連れて行っても衝動行動を起さない。

指導する前は、衝動的な行動が、頻繁に起こっていたが、数ヶ月指導した現在では、自己コントロール能力に大きな進歩が見られた。環境の変化に対しても平気で受け入れ、いつも指導時間を楽しみに待っている。この結果から、動作法と遊戯活動は、自閉症者の衝動性に対して有効的な指導法であることを示唆している。

自閉症者に対する 動作法と遊戯活動の動機付けの効果についての事例研究

王元庭

(財団法人伊甸社会福祉基金会経営内政部宜蘭教養院)

本研究の目的は、動作法と遊戯活動により自閉症者の動機を誘発する効果について検討するものである。また動作法を如何に遊戯活動と調和して動機を誘発させるか、さらに自閉症者を活動に参加させ、成功感を持たせられるかを検討する。

研究対象は、27歳、最重度の自閉症者の男性であり、音声言語なし、言葉の理解、表現が困難であり、人との触れ合いがすくなく、かつ自発的な行動の動機がなく、どんなことに対しても興味をもたないゆえ、学習することができなかった、唯一食物だけに興味を示す。そのため、本研究では、食物を通して遊戯活動への誘導増強を試みた。

本研究では、シェーピング技法を用いて、ある新しい遊戯活動を学習させるときに、最初の起点より達成レベルまで、徐々に向上させるように、連続的に関連する連続反応を強化した。

2011年3月の行動観察記録の分析を通して、教育的なニーズを分析し、教育的な指導方法を考案した。指導の初期には、動作法の拍手法、モグラ叩き、銅鑼たたきの三つの教育活動を設定した。指導対象者の参加動機が高まり、2011年11月には音楽のテンポにあわせて拍手をする活動を追加しており、現在もなお継続中である。

本研究では、次のような結果が得られた。

1. 拍手動作法において、現在の状況は、指導者と毎度10回叩くことができたし、叩き方も最初の対象者の手を握って打たせる支援者の援助から、一部の協力だけで叩くことができるようになった。そして、力の強さが、最初の軽く叩くことから、音もはっきり聞こえる

ように強く叩けるようになった。

2. モグラたたきの活動において、2012年8月にモグラを25回叩くことができ、11月にモグラの操作者がクラスメートに変わって、遊戯活動の面白さを高め、人間関係をより促進させた。12月に連続強化を遅延強化に変えて、2013年3月の活動中、対象者は自発的に、モグラを持ち上げ、指導者の真似をしてモグラを操作しながら、指導者にモグラを叩かせるという位置交代を要求した。既に内在的な動機及び好奇心が誘発されたこと示唆している。
3. 対象者がテンポ感の強い音楽が好きであったゆえ、銅鑼打ちと音楽のテンポにそって拍手する両活動を設定した。銅鑼打ちした数を唱るとともに、テンポ感を養成した。その後、慣れた音楽を聞きながら、数人で一緒に拍手して、聴覚と動作の協調的反応、人間関係とコミュニケーションの能力を養わせた。最初に協力者が対象者の手を握って拍手させたが、現在では音楽が五分の一流れたあたりから、自発的に拍手するようになった。
4. 訓練前、被験者は、いつも施設のコーナーにうずくまって、どんなことにも反応しなかった。指導の初期では、指導者たちの大きなプロンプトで、要求に従って動いてはいたが、2年間指導した現在では、うずくまることもなく、時には自発的に他人と接触してコミュニケーションを取ろうとすることがある。

以上の結果から、手打ち動作法と遊戯活動は、自閉症者の動機を誘発することができることを示唆した。

自閉症児におけるコミュニケーション訓練効果について

藍 瑋琛

(台北市立教育大學)

キーワード：自閉症児、コミュニケーション、PECS

自閉症とは障害の三つ組みの中に、コミュニケーションの方が注目された。生活と教育に訓練効果よく見られる。主に非言語性および言語性コミュニケーションの理解と使用を観察される。本研究は4歳児kちゃんの訓練ケースに従って、考察を行った。

参加者 呉市のkちゃん、参加時点4歳1ヶ月、実験の翌月から保育園入園した。2・3音節の単語を模倣できる。たまには子音の発音を聞き取りにくいことがあった。自発的な要求行動は見られなかった。たまたまパニック行動を現れた。短い指令は5割ぐらいの理解が確認された。家族の中、母は主なお世話の役割、ほかにはお父さんと7歳の姉さん四大家族でした。

研究プロセス

1. 参加者の訪問と保護者の合意。

東広島市幼稚園3箇所(5人)と呉市障害児保護者団体(4人)に訪問し、適切な参加者を観察してから、保護者との対話と合意を求めた。呉市kちゃんを決めた。

2. ベースラインの調査。

三週間の観察で、情緒、パニック行動、強化子、生活習慣、要求行動、言葉模倣、発音発達、認知発達など調査した。

3. コミュニケーション訓練計画。

基本訓練フレームはPECSの6段階を参考にして、kちゃんの強化子と認知と好みをあわせて訓練材料を立てた。

4. コミュニケーション訓練を実施と検討。

訓練場所は広島大学実験室とkちゃんの家、般化場面は保育園で行った。実験室で院生の実験者2人、

観察記録者1人で、初期訓練毎週1時間で行い、保護者がこれを観察して家で一週間毎日に日常生活の自然場面で行った。すべて撮影して毎週検討した。一ヶ月後、般化場面として保育園で行った。

研究結果

1. kちゃんの要求行動の頻度は、実験期に入ってから毎週徐々に増えた。

2. 第三段階から、言語的要求行動が見られた。

3. 第四段階からパニック行動が顕著に減らした。

4. 第五段階に、トイレの言語の自発報告して、自分でトイレへいった。

5. 保育先生の観察によると、保育園には訓練行わないが、家庭内の訓練のカードとコミュニケーションブックを導入し、保育園にも担当の特定A先生にカードを使って、要求行動を自発的に行った。第五段階からBとC先生にもできるようになった。

6. 第六段階に入ると、カードよりも自発的な言語的要求行動と質問も頻繁に見られた。カードによるコミュニケーションから言語性コミュニケーションにシフトしつつあったこと見られた。

7. 保護者のインタビューによると、実験参加初期、カードによるコミュニケーションは言語発達の妨害になるではないかと主な懸念であった。実験に従って、その結果、コミュニケーション発達だけではなく、パニックの行動や情緒や認知まで、著しく進歩を見られた。非常に満足した。

小学校特別支援教育コーディネーターの役割における 連絡・調整機能に関する考察

村田敏彰

(恵庭市立柏小学校)

キーワード：特別支援教育コーディネーター 連絡調整 翻訳

2007 年の特別支援教育本格実施に伴い全校に配置された特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーター）は、学校内の関係者や外部の関係機関との連絡調整等、多くの重要な役割を担う校内体制推進のキーパーソンである。しかし、学校・家庭といった関係者間での摩擦によって連絡調整がスムーズにいかず、対応に苦慮するコーディネーターは多い。そこで本研究ではコーディネーターによる連絡・調整機能の実態を明らかにし、効果的な連絡調整を分類・整理し、検証することを目的とした。

まず、北海道 I 管内の小学校コーディネーターを対象にアンケート調査を実施した。主な調査内容は連絡調整上の苦慮事例の有無とその場面・原因、連絡調整上の工夫や配慮についてである。その結果、以下のことが明らかになった。①約 6 割のコーディネーターが「関係者間のつながりがスムーズでない」と感じたことがある ②関係者間では「担任と保護者」間で、原因別では「両者の認識のずれ」での調整で最も苦慮している ③発達障害の診断名のない「グレーゾーン」の児童の評価・支援をめぐる相違が生じやすい ④日常実践している連絡調整の工夫については「話の内容の整理」「言葉の置き換え」等の「言語整理」の実施率が高く、次いで関係者の表情や精神状態の「言語化」が、そしてそれらの「視覚化」の順で実践されている ⑤これらの工夫を苦慮事例の有無で比較すると、「言語整理」は両者の実施率に差がなかったのに対し、「言語化」「視覚化」では実施率に大きな差がみられた の 6 点である。

この調査結果と先行研究から、コーディネーターによる連絡調整上の工夫を「翻訳」として提起した。定義は「特別な教育的ニーズのある子どもとその保護者・学校内外の関係者・関係機関の連絡調整を円滑に図るため、発信者からの情報を受け手が適切に理解・受容・実行できるように特別支援教育コーデ

ィネーターがその情報を整理・統合・変換・付加すること」である。「翻訳」の具体的方法を、①整理・統合（編集、並び替え、統合）、②変換（言語変換、動作・感情の言語化、動作化、物理的変換）、③付加（補足、付加）とし、「翻訳」を要する場面を①認識の調整 ②連携の構築・維持・強化 ③紛争の調停 ④理解実行の向上深化 ⑤理解の修正 とした。

次に「翻訳」の仮説を検証するため、コーディネーターの苦慮事例 30 例を傾向整理・分析した結果、以下のことが明らかになった。①主な翻訳対象の関係者は対象児童、保護者、担任の三者で、翻訳目的は「認識のずれの調整・修正」が最も多く、主に「付加」「動作・感情の言語化」「言語変換」が実施された ②関係者の組み合わせ・原因によって実施する翻訳には傾向があり、対象児童と支援者間では「動作・感情の言語化」が、保護者・担任間では「付加」が、目的別には、認識の調整・修正では「付加」「言語変換」「動作・感情の言語化」が、紛争の調停では「言語変換」「付加」が多く実施された ③翻訳の際には特に情報の受け手の精神状態に配慮している ④翻訳の成果として、対象児童や支援者の向上、関係性や支援体制の向上、がみられた の 4 点である。

このようにコーディネーターは連絡調整の際「つなぐ」「伝える」だけでは不十分であると認識し、「翻訳」することで連絡調整を円滑に進めようとしていることが明らかになった。今後は校種による違いについて更に調査を進める必要がある。

〈引用・参考文献〉

- ・文部科学省(2004) 小・中学校における LD,ADHD, 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン
- ・柘植雅義・宇野宏幸・石橋由紀子(2007) 特別支援教育コーディネーターに関する全国悉皆調査、兵庫教育大学教育・社会調査研究センター

ことばの発達に遅れをもつ幼児の母親支援について ～幼稚園・保育園・保育所への巡回訪問をして～



和地 節 大森 貞子 芳賀由紀子
(茨城県北茨城市教育委員会幼児教育相談室)

1 茨城県北茨城市の療育の場について

(1) それぞれの療育の場とその役割

- ・保健センター（カンガルーくらぶ）
発達の遅れをフォロー
- ・こどもの家（早期療育）
発達障害、知的障害児の療育指導
- ・幼児教育相談室
言語発達遅滞、構音障害、吃音、難聴児の指導

(2) それぞれの療育の場の連携

- ・個別支援計画の策定
- ・支援児の様子について情報交換
- ・支援の場の検討
- ・教育と福祉の連携

(3) 幼児教育相談室では「ことばの発達相談」

- ・構音、吃音、言語発達の検査、
- ・口唇の体操、舌の体操
- ・聴く指導、吹く指導、吸う指導
- ・構音指導
- ・語彙拡大、語連鎖の指導
- ・母親指導

2 市内の幼児教育の現状

(1) 少ない公的幼児教育の場

(2) 発達障害や軽度の障害に対する偏見等

3 幼児教育相談室で、障害に対する意識改革に取り組み始める

- ことばの遅れに気づかない先生や母親指導
- ことばの遅れを気にしない先生や母親指導
- ことばの相談に踏み切れない母親指導

(1) 幼稚園、保育園（所）と相談室との連携

- ・幼稚園代表者との顔合わせ
- ・相談室の巡回訪問（H24年度後半から）
- ・相談室の巡回指導（H25年度6月から）

(2) 幼稚園、保育園（所）への巡回訪問

○平成23年度以前は、巡回訪問、巡回指導、講演会等は無し

○平成24年度取り組み

- ・教育委員会主催、講演会の開催
演題 「子育てのヒント」
ひたちなか市の教育相談員を招いて
- ・保護者会を利用した園や所での研修会
「ことばを育む」

内容：日本語の発音の発達、
正しい発音ができるための力
心身の発達とことばの発達

○平成25年度取り組み

- ・保護者会を利用した園や所での研修会
「暮らしの中で育つ発音の基礎」

内容：食事や、うがいや歯みがきで
発音の基礎作り

飲む、かむ、吸う、吹くことで
舌や口唇の運動を

(3) 公立保育所への巡回指導

- ・意外に言語のつまずきが多い公立保育所の幼児
- ・母親が就労のために通級できない
- ・週半日、教材教具持参で巡回指導始まる

4 巡回相談による相談ケース等の変容

(1) 巡回訪問によって増加した通級児

H23年度	前半期	10名	後半期	56名
H24年度	前半期	14名	後半期	63名
H25年度	前半期	32名		

※（H24年度後半期より巡回訪問開始）

(2) 忙しかった就学時健康診断後の指導

(3) 変りつつあることばの指導に対する保護者や先生の意識

5 やっぱり4歳児（年中）がターゲット！

6 構音障害を改善してから1年生に

障害児を持つ、外人妻のファミリーに対する ホーム・サポートシステムの構築に関する研究

張倉凱
(来春教育基金)

本研究の目的は、障害児を持つ外人妻のファミリーに対するホーム・サポートシステムの課題について、またホーム・サポートシステムが障害児の将来の社会適応に有効であるかどうかについて明らかにする。このホームサポートシステムは、現在の公私立機関が、法律上、制度上で外人妻の家族と障害児を如何に援助し、将来の自立した生活能力を持たせるか、さらに自己の力で社会に貢献することができるようにすることである。

本研究の対象は、台湾北部の基隆市、新北市、台北市、桃園市、新竹市、新竹県と苗栗県に、障害児を持つ、外人妻の家族である。

研究の手続きについては、多重研究法 (Multiple research methods) にて、量的なアンケートと質的な焦点集団訪問などの方法を用いた。

本研究の結果は、次の六点の知見が得られた。

1. 家庭雰囲気、両親の教養態度、家庭機能などの家庭内部にある主要なサポートシステムは、家族全員が存在（とくに両親とも）する家庭が、明らかに片親家庭より高い。
2. 家庭外部にある主要なサポートシステムに

ついて、貧困家庭をサポートする教育、社会福祉、医療と法律は、既に存在しているが、運営機能をより高める必要がある。

3. 親子に関する兄弟、教養のサブシステムと両親に関する両親のコミュニケーション、経済などのサブシステムにおいての課題が、最も大きくあらわれ、家族関係の立て直し、「親の義務に関する指導」または夫婦共同相談などが必要である。
4. 政府は、強制的な「親の義務に関する指導」の政策を建てて、障害児を持つ外人妻家庭の成員に「親の義務に関する指導」を十分に受けさせる必要がある。
5. 外人妻家庭における言語と文化的なバックグラウンドが、障害児の生活適応と大変高い相関があった。よって完全な言語学習と文化融和の構築は、サポートシステムの効能を高める重要な要因である。
6. 外人妻である家庭において、「親の義務に関する指導」が、障害児に対して有意に積極的な影響があることを示唆している。

就学相談の必要性に関する一考察

—A市教育委員会の取り組みを通して—

大塚千枝子・青山眞二

(滋慶学生サポートセンター) (北海道教育大学)

キーワード：就学時健診、知的発達スクリーニング検査、アセスメント

【はじめに】

学校保健安全法の第 11 条では、教育委員会は初等教育に就学する児童に対し就学時健康診断(以下、就学時健診)を行うように定めている。就学時健診では、身体の疾患や知的発達の度合いが検査される。心身に障害があり特別な支援が必要な児童の場合、就学相談を受けるよう指導されることが多い。学校教育法施行令では、障害のある児童の就学先の決定に際して、専門家からの意見聴取に加え、保護者からの意見聴取の義務付けがされている。「特別支援教育の推進に関する調査研究者会議」では、市町村委員会は、保護者への情報提供や相談を十分に行うとともに、保護者の意見を十分に踏まえた上で、子どもにとって最も適切な就学先を判断することが必要であるとした。

これらのことを踏まえ、A市では 2007 年より就学時健診に「知的発達スクリーニング検査」を取り入れた就学相談の形をとり、就学先を決定している。

【課題】

保護者の中には知能検査の結果だけで就学先を決められたので納得できないと教育委員会に対し不信感や心理的な抵抗を訴えるケースもある。教育委員会は、保護者の就学先決定をサポートするものとして信頼関係を築き、決定に向けた根拠となる確かなデータや説明が求められる。

【目的】

「知的発達スクリーニング検査」と「就学相談」の結果を検証することで、その有効性と検討すべき課題について考察する。

【方法】

- ・2010 年度のスクリーニング検査の結果と就学相談の結果からスクリーニング検査の有効性を考察する。
- ・2010 年度に就学相談を実施した児童の追跡調査を通して、就学先判断の妥当性を考察する。

【結果と考察】

再検査数とその割合は Table 1 で示す通りであった。スクリーニング検査の結果、再検査が必要とされた児童と発達支援センターに通所している児童は 71 名(就学児童数の 13%)であった。就学相談では、個別検査の結果、行動観察、幼稚園・保育園の

様子、家庭での様子などからアセスメントを行い、望ましい学びの場を判断した。

Table 1 2010 年度スクリーニング検査結果

		2010年度	割合
就学児童数(スクリーニング検査対象児)		579名	100%
再検査必要なし		508名	87%
再検査必要あり	個別検査	50名	9%
発達支援センター通所		21名	4%

Table 2 2010 年度 就学相談の結果

検査数	就学カンファレンスチーム会議の判断			入学措置
71名	通常学級	通常学級児童	11名(16%)	12名(17%)
		学校支援児童	18名(25%)	18名(25%)
		経過観察・支援児童	15名(21%)	26名(37%)
	特別支援学級	特別支援学級児童	24名(34%)	13名(18%)
	特別支援学校	特別支援学校児童	2名(3%)	2名(3%)
	その他	検査拒否	1名(1%)	

就学相談の結果、望ましい就学先として判断をされた結果は Table 2 の通りである。

71 名のうち、多少の差はあるが支援を必要としていると判断されたのは 59 名(83%)で、その中でも多くの支援を必要とされたのは、41 名(58%)であった。さらにこれらの児童を 1 年間追跡調査し、「学習の態度」「学力」「指示理解」「友人関係」「教師の気づき」の観点で評価し、判断が妥当であったか検証を行った。その結果、概ね就学相談による判断は妥当だった。就学相談につなげていくツールとしての「知的発達スクリーニング検査」は有効であり、早期発見・早期支援、就学後の支援の上からも就学相談は有効であり、必要であるといえる。しかし、特別支援学級措置児童とされた児童が通常学級に適応していたり、逆に通常学級措置児童が学級の中で困難性を強めたりするなど、就学措置判断の難しさも明らかになった。

専門家の意見を踏まえた慎重な就学措置判断は勿論だが、判断の難しいケースや保護者が納得できないケースは、1年間を観察期間とし、再度検討する方法も検討すべきと考える。しかし、そのためには学校や担任教師に過度の負担がかからないように教育委員会による支援が必要となる。

漢字の読みが苦手な生徒への長所活用型指導について

五十嵐 靖夫

(北海道教育大学函館校)

キーワード：心理アセスメント，認知能力，長所活用型指導

1. 対象児

中学校の通常学級に在籍する1年生男子。

2. 主訴

保護者から担任へ「学習の遅れが著しく、国語や数学の授業についていけないので、別室で指導してほしい」という要望があった。

3. 背景情報

生後4ヶ月よりてんかん発作があり、3歳時に多動と診断された。小学校3年生時に児童相談所で「感覚統合障害の疑い」と言われ、集団セラピーに参加している。中学校入学前に実施した田中ビネー式知能検査ではIQ87であった。

中学校に入学し、学習の遅れや忘れ物が多いこと、友だちと関わるのが苦手な本児に対して、担任は特別な支援が必要ではないかと感じていた頃に、保護者からの相談があった。そこで担任は校内の特別支援教育コーディネーターと教頭に相談し、本児への支援を始めることになった。

4. 心理アセスメントの結果と解釈

本児の認知能力を評価するために12歳11ヶ月時にK-ABCを実施した。継次処理尺度と同時処理尺度の標準得点はそれぞれ92±9、95±9で有意な差はなかった。認知処理過程尺度と習得度尺度の標準得点は93±8、61±5で、認知処理が習得度より1%水準で有意に高い結果であった。このことから本児の認知能力が学習において活かされていないと思われる。Table1にK-ABCの各尺度の下位検査の評価点と標準得点を示す。

Table1 下位検査の評価点と標準得点

継次処理		同時処理		習得度	
手の動作	7	絵の統合	11	算数	68
数唱	10	模様の構成	12	なぞなぞ	76
語の配列	9	視覚類推	3	ことばの読み	51
		位置探し	11	文の理解	63

習得度尺度の下位検査の中で、特に「ことばの読

み」の標準得点が低く、相当年齢は7歳3ヶ月であった。小学校低学年からの漢字の読みのつまずきが、学習全般の遅れに影響していると思われる。またプロフィール分析から本児の強い認知能力は、「部分と全体の関係（統合）」であると考えられた。

本児がつまづいている漢字の読みの指導について、強い認知能力を活用する長所活用型指導の方法を検討した結果、提示された漢字に本児がイメージした絵を漢字に重ねて描くという指導を行うことにした。本児は絵を描くことが得意であり、漢字に重ねて絵を描く課題は、漢字の形全体と細部の関係を捉えることが必要であり、本児の強い認知能力「部分と全体の関係（統合）」を活かすことができると考えた。

5. 指導の経過と結果

指導は放課後に、担任や学年の先生方が行った。くもん式の大判漢字カード（1995、くもん出版）を提示し、本児は提示された漢字を見て、漢字の上にもどのように重ねて絵を描こうかと考える過程で、漢字の読みを覚えることができた。Fig.1は使用した漢字カード「象」と、本児が「象」という漢字に重ねて描いた絵である。



Fig.1 漢字カードと本児が描いた絵

この方法により80単語の読みを覚え、1ヶ月後の定着テストにおいても正答率は100%であった。

〔文献〕藤田和弘・青山真二・熊谷恵子（1998）長所活用型指導で子どもが変わる．図書文化

日本・台湾・韓国における特別支援教育実践研究会の経緯

- 1999 年 第 1 回研究会 台湾（台湾師範大学：邱紹春先生）
- 2001 年 第 2 回研究会 日本（千葉県柏市「千葉県民プラザ」：小山望先生）
- 2004 年 第 3 回研究会 台湾（台湾師範大学：邱紹春先生）
- 2005 年 第 4 回研究会 韓国（大邱大学：朴華文先生）
- 2007 年 第 5 回研究会 日本（茨城県北茨城市商工会館：高橋良先生）
- 2008 年 第 6 回研究会 台湾（台湾師範大学：邱紹春先生）
- 2011 年 第 7 回研究会 韓国（大邱大学：朴華文先生）
- 2013 年 第 8 回研究会 日本（北海道教育大学：青山眞二）
- 2015 年 第 9 回研究会 台湾を予定

第 8 回研究会・実行委員会＜特別支援教育実践研究会日本支部・札幌部会＞

青山眞二（北海道教育大学札幌校）
五十嵐靖夫（北海道教育大学函館校）
前野紀恵子（札幌市教育委員会）
小野寺基史（北海道教育大学教職大学院）
三浦哲（北海道教育大学札幌校）
大竹明子（札幌市手稲中学校）
佐々木早苗（札幌市立澄川小学校）
本間尚史（北海道教育大学附属中学校）

事務局：青山研究室 E-mail aoyama@sap.hokkyodai.ac.jp

