

自閉症スペクトラム児への Social Skills Training に聴覚障害が及ぼす影響

濱田豊彦（東京学芸大学）

原山綾花（長野県立花田養護学校）

大鹿綾（日本学術振興会特別研究員）

1. はじめに

発達障害の中でも、自閉症スペクトラム（以下、ASD とする）に代表される対人関係やコミュニケーション、あるいは社会性の発達に課題を抱える子どもたちは、「名前を呼んでもふりむかない」、「仲間との関わりが乏しい」などの行動特徴を示す。しかしこれは聴覚に重度の障害のある聴覚障害児にも見られる行動特徴にもなりうる。聴覚障害児が同年齢の聴児と関わる場合、聴覚障害児は音声情報の入力に制限があるため、自然と関わりが乏しくなってしまう。そのため、ASD を伴う聴覚障害児の抱える課題が聴覚障害によるものか ASD によるものなのかの判断が難しい。

筆者らは ASD を合併する聴覚障害児に対して継続的に指導を行っている。例えば手話を主たるコミュニケーション手段としている一例を挙げると、まず視線が合わないことが大きな課題となる。手話や読話をコミュニケーション手段として使う聴覚障害児にとってアイコンタクトが取れないということは、聴児以上に大きな影響を及ぼす。そのため、注意喚起に指導時間の大半を要し、指導がなかなか進まないこともしばしばである。また観点や発想が非常に独特で、児童とやりとりをする中で手話表現自体は読み取れるが、何を意図しているのかわからないという時も多くあり、確認できないまま指導が進まざるを得ないことが多くなってしまう。これらの経験的な指導上の困難を、聴覚に障害のない ASD 児と聴覚障害のある ASD 児にソーシャル・スキル・トレーニング (Social Skills Training; 以下 SST とする) を行うことで比較することとした。

SST は、対人行動のつまずきの原因を、社会的スキルという客観的観察が可能な学習性の行動の欠如としてとらえ、不適切な行動を修正し、必要な社会的スキルを積極的に学習させながら、対人行動の障害やつまずきを改善しようとする治療技法である (佐藤, 1999)。本研究では、ASD を合併する聴覚障害児に強く現れる特徴を明らかにするとともに、効果的な指導及び支援方法について検討することを目的とする。

2. 方法

継続的に指導を行っている ASD を合併する聴覚障害児 4 名と、ASD 等（高機能自閉症含む）等の診断を受けている聴児 3 名を対象とした。聴覚障害児の聴力は 65dBHL ~ 109dBHL であり 3 人がろう学校に在籍し一人は小学校に在籍していた。また WISC の PIQ は 7 名全員が 90 以上であった。

彼らの診断名および WISC の結果を表 1 ~ 表 4 に示した。

表 1 聴児群 プロフィール

	性別	学年	診断名
A	女	小 3	アスペルガー症候群
B	男	小 5	アスペルガー症候群
C	男	小 6	広汎性発達障害

表 2 聴児群 WISC-

	VIQ	PIQ	FIQ
A			
B	114	92	104
C	111	103	108

表 3 聴覚障害児群 プロフィール

	性別	学年	診断名	平均聴力レベル (dBHL)
D	男	小 3	広汎性発達障害	109
E	男	小 3	アスペルガー症候群	80
F	男	小 5	アスペルガー症候群	94
G	男	小 6	高機能自閉症	65

表 4 聴覚障害群の WISC-

	VIQ	PIQ	FIQ
D	57	94	72
E	123	125	126
F	106	94	99
G	56	96	72

全対象児に PVT-R、質問-応答関係検査(一部抜粋)、児童用ソーシャルスキル尺度(岡田,2003)を実施し、これらの結果とプロフィールを照合したものをパーソナルデータとした。質問-応答関係検査の実施課題は表 5 の通りであった。

表 5 質問-応答関係検査課題リスト〈一部抜粋〉

課題	下位項目
. 仮定	: コップのジュースがこぼれたらどうする? : おうちが火事になったらどうする?
. 類概念	: 果物にはどんなものがありますか?
. 語義説明	: 病院はどんな所ですか?
. 理由	: どうして出かける時は、鍵をかけるの?
. 説明	: お風呂の入り方を説明してください。

指導には同一の状況絵を使い、最低限の質問項目は統一して行った。指導に用いた状況絵(図 1)と質問項目(表 6)を以下に示す。



図1 状況絵「順番を守る」

表6 SST 質問項目

状況理解	「ここはどこですか？」(場所)
	「何をしている時間ですか？」(時間)
	「(先生を指して)この人はだれですか？」(人物)
心情理解	並んでいる子どもたちの気持ち
	走っている子ども(太郎)の気持ち
適切な行動	「太郎くんの行動は正しいですか？」
	「太郎くんはどうしたらよかったのですか？」
まとめ	「皆が並んでいるときは、後ろに並んで自分の番を待とう。」

ソーシャルスキルトレーニング指導場面をビデオ収録し、児童と担当者のやりとりを時間軸に沿って文字記録に起こした。その記録から、児童の反応の特徴や担当者の用いた配慮事項などをまとめ、指導時間を算出した。

文字記録に起こした担当者と児童間で行われた全てのやりとりを、児童の反応を軸に、やりとりが成立しているものと逸脱しているものに分けた。そして、それぞれの割合をやり取りの全体数より算出した。「逸脱」に分類された児童の反応を、さらに特徴別に分類し

それぞれの割合を算出した。分類カテゴリーは「注意転導」「空想」「経験」「固定観念」「わからない」「無反応」「誤答」の7項目とした。

3. 結果

1) パーソナルデータ

全対象児に絵画語い発達検査(PVT-R)と質問-応答関係検査(一部抜粋)を行った。結果を以下図2, 3に示す。

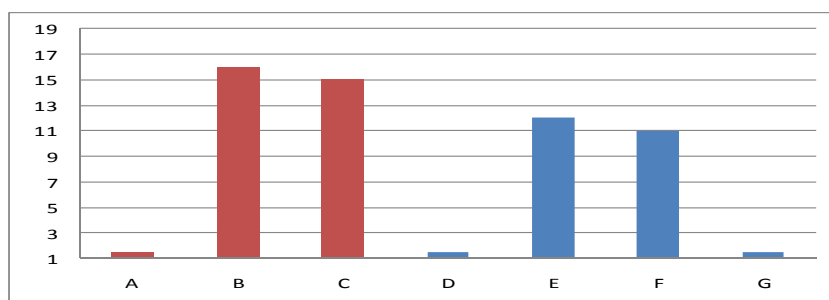


図2 PVT-R 評価点

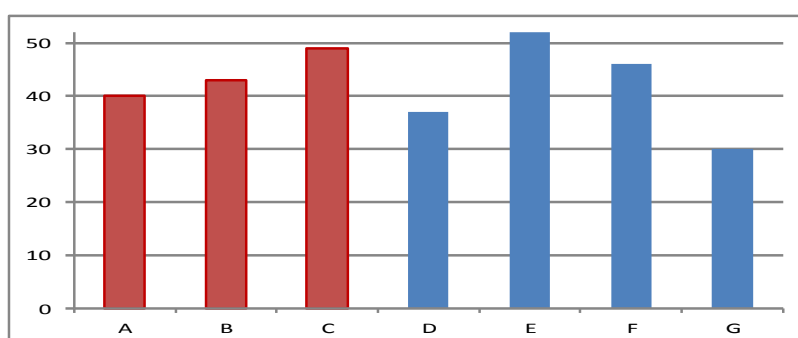


図3 質問-応答関係検査 合計点

2) ソーシャルスキルトレーニング

) やりとり分類

各児童の指導場面を文字起こししたものを、児童の反応をやりとりが成立しているものと逸脱しているものの2つに分け、それぞれの割合をやりとりの全体数より算出した。

やりとりの成立率が最も高いのは、E児(52%)であった。また逸脱率が最も高いのは、C児(71%)であった。しかし、聴児群(A・B・C児)と聴覚障害児群(D・E・F・G児)は共に逸脱が50%を超えており、両群間に差はあまり見られなかった(図4)。

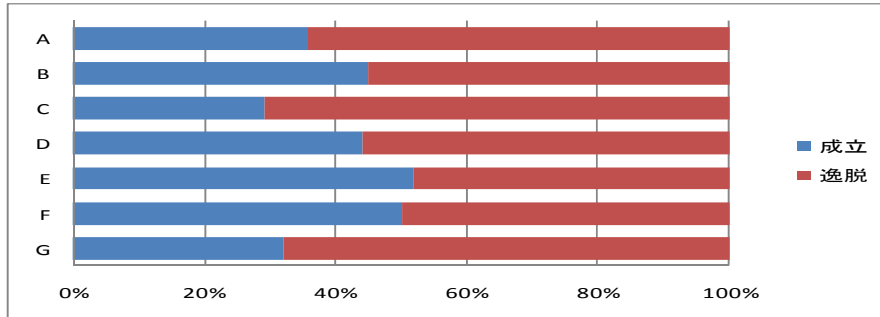


図4 やりとり分類

)逸脱類型

上記で逸脱に分類された児童の反応の類型化を図った。児童の反応の特徴から7つのカテゴリーに分類することができた。まず指導者の発問とは違う部分に注意が移り、関係のないことを話し始めてしまう「注意転導」、怒っている子を見て「戦をしかけている」と答えるなど、絵からは読み取れない状況や心情を自ら想像して話をする「空想」、絵の状況と類似する自らの経験を話す「経験」、「人を押すのは悪いこと」などといった自分の中の常識にこだわる「固定観念」と、「わからない」「無反応」「誤答」の7つのカテゴリーで分類をした。

各児童の逸脱傾向を図5に示す。

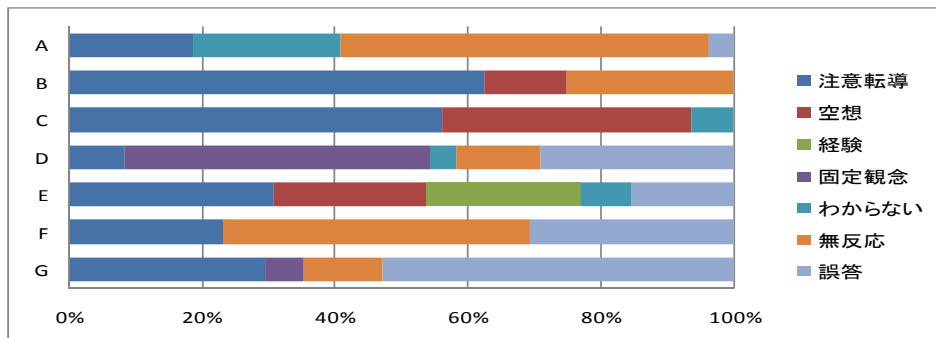


図5 逸脱類型

3)質問-応答関係検査

)談話分析

質問-応答関係検査の「説明(お風呂の入り方)」での、児童の全発話を「整合性」と「結束性」の2側面で、大学生10名に談話評価をしてもらった。「整合性」とは話される主題と談話全体の意味的つながりの程度を指し、「結束性」とは談話の中の各発言の言語的つながりの円滑さを指す。

評価者には、児童各々の発話記録を見せ、発話全体がテーマから逸脱していないか(整合性はあるか)、また発話に結束性があるかを4検法でそれぞれ評価してもらった。各児童の「整合性」「結束性」それぞれの合計点(40点満点)をまとめたものを以下図6に示す。また「整合性」の平均点が25.8点、「結束性」の平均点が20.5点であり、図中に矢印で示した。

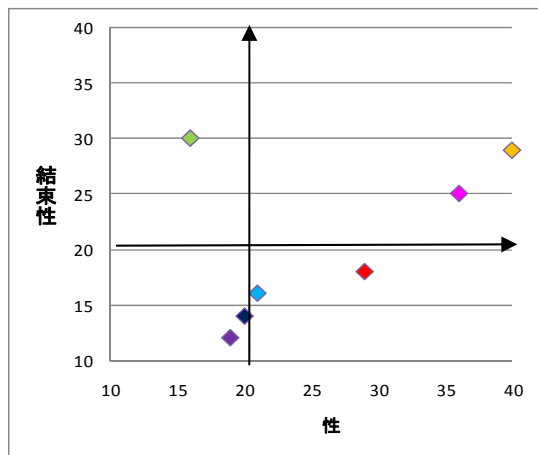


図6 談話分析

4. 考察

以下4つの観点から考察を行った。

1) SST指導場面における聴児群と聴覚障害児群の相違点

SST指導場面における指導時間、補助的な手だての種類、逸脱傾向の3点を取り上げ、比較を行った。

)指導時間

聴児群と聴覚障害児群それぞれの平均指導時間を算出すると、聴児群は5分38秒、聴覚障害児群は9分6秒という結果になった。同一群内で個人差はあるものの、平均値で聴覚障害児群は聴児群の3分以上多くの時間を要していた。同一の課題であるにもかかわらず、聴覚障害児群への指導を行う際には、より長い時間と多くのやりとりを要することがわかった。

)補助的な手だての種類

指導を進める上で、主なコミュニケーションの他に用いられた手だての種類をまとめた。まず聴児群では、ほぼ音声でのコミュニケーションでやりとりが成立しているが、A児は「指差し」も音声と共に用いていた。しかし聴覚障害児群の場合は、音声だけでなく児童

にとって使いやすいコミュニケーション手段である手話、指文字を併用する必要があった。また状況絵の中を「指さし」たり、「付箋紙」に登場人物の心情等を書いたり、また注目する部分に焦点化を図るため状況絵を折ったりと児童それぞれに合わせた様々な方法を用いていた。

聴覚に障害のある児童生徒に対し、聴覚に変わるコミュニケーション手段を用いて指導を進めるのは当然のことであるが、特に APD を合併する場合、聴児以上に、量や種類において多くの手だてが必要であることが明らかとなった。

)逸脱傾向

聴児群は「注意転導」「空想」「無反応」が多く、3名がほぼ同様の傾向を示したが、聴覚障害児群は「固定観念」の割合を多く占める児童もいれば、「経験」にまつわる話をして逸脱をしてしまう児童もいるなど逸脱傾向は個々に異なり、バリエーションに富んでいた。

APD に聴覚障害を伴うと、指導を進めるための工夫や個々の課題に合った指導方法の選択が求められる。そのため、指導者にはより高い指導技術が求められると考える。

2) 語彙力と SST 指導における困難場面

聴覚障害が発達にも最も大きく影響を及ぼすのは言語獲得である。そこで言語の一側面である語彙力と SST の困難場面を整理した。語彙力は、絵画語彙力発達検査 (PVT-R) の評価点 (SS) で表す。

結果、データ数が少ないためいずれも有意ではないが、語彙力と「指導時間」の間に強い正の相関が、「逸脱傾向」との間に強い負の相関が見られた。この結果、聴覚障害の有無よりむしろ語彙力の影響が大きいことがわかった。

3) 談話の特徴について

全児童に質問-応答関係検査を実施し、「 . 説明」の談話分析を行った。「整合性」と「結束性」の 2 側面で分析を行ったところ、「整合性」に聴児群と聴覚障害児群で差が見られ、聴児群が高く、聴覚障害児群が低いという結果を示した。しかし語彙力の高い聴覚障害児に比べ、語彙力の低い聴児が高い整合性を示しており、今後の検討課題といえる。

また、今回用いた「整合性」「結束性」の 2 つの尺度は、ASD 児の談話分析を行う際には有効的な方法であると考えられた。

4) 今後の課題

今後の課題としては、第一に対象児のデータ数を増やすこと、第二に語彙力の変化によって現れる特徴が異なるのかを縦断的研究を行い確かめること、第三に談話分析で聴児群と聴覚障害児群で「整合性」に差がでる理由を確かめることが考えられた。

参考文献

- 1)我妻敏博(2000) 聴覚障害児の言語力の問題点.電子情報通信学会技術研究報告書, 100(480),47-52.
- 2)長南浩人・澤隆史(2007) 読書力診断検査に見られる聾学校生徒の読書力の発達.ろう教育科学,49(1),1-10.
- 3)濱田豊彦(2005) 聾学校の自立活動における諸問題(2) 「障害認識」と「社会性」を中心に .聴覚障害,60(5),43-48.
- 4)濱田豊彦・大鹿綾(2007) ASDを併せ持つ聴覚障害児へのソーシャルスキルトレーニング1 ソーシャルナラティブの適応方法の検討 .日本特殊教育学会第45回大会発表論文集,796.
- 5)L.Wing(1998) 自閉症スペクトル障害とは.自閉症スペクトル 親と専門家のためのガイドブック,東京書籍,東京都,28-31.
- 6)文部科学省(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実態調査」調査結果.
http://www.mext.go.jp/b_menu/public/2002/021004c.htm
- 7)文部科学省(2003)「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm
- 8)岡田智(2003) 指導のためのソーシャル・スキル尺度作成の試み 社会的コンピテンスの視点からのLD支援 .LD研究,12(1),56-63.
- 9)岡田智・後藤大士・上野一彦(2005) ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関する事例研究.教育心理学研究,53,565-578.
- 10)奥野小夜・納富恵子(2007) 高機能自閉症児へのコンピューター学習を動機づけとしたソーシャルスキルトレーニングに関する研究.LD研究,16(2),136-144.
- 11)大鹿綾(2010) 発達障害のある聴覚障害児の実態と教育的対応に関する研究.東京学芸大学博士論文.
- 12)大鹿綾・濱田豊彦(2008) 聾学校における発達障害の調査から見えてくるもの.聴覚障害,63(6),4-9.
- 13)佐々木全・加藤義男(2003)「エブリ教室」における実践報告 - 高機能広汎性発達障害児に対する劇活動によるソーシャルスキル指導の試み.LD研究,12(1),15-23.
- 14)佐藤正二(1999) 心理学事典,中島義明監修,有斐閣,371.
- 15)特定非営利活動法人聴覚障害教育支援大塚クラブ(2009) 聴覚障害と発達障害を併せ有する児童の指導法研究と類型化 学習活動「ダンボ」活動報告,(財)日本社会福祉弘済会福祉助成事業.