学校教育現場における発達障害児への指導実践に関する一考察

小島道生（長崎大学教育学部）
田崎真由美（長崎大学大学院教育学研究科）
平野愛恵（長崎大学大学院教育学研究科）

Ⅰ．はじめに

わが国の学校教育は、特殊教育から特別支援教育へと大きく転換している。文部科学省(2003)の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、「特別支援教育とは、従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育ニーズを把握して、そのもてる力を高め、生活や学習上の困難を改善又克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである」と定義している。この報告の基本精神は、これまでの障害の種類や程度に応じて場を設けて行う教育から、一人一人の個のニーズに、より的確に、より効果的に応えようとする教育への転換を意味している（上野, 2006)。

このように、一人一人の個に対応した教育や支援が注目されるなか、近年、発達障害学の分野で、データや根拠に基づいた治療や看護、訓練や介入などの必要性が主張されている（宇野, 2004)。宇野(2004)は、発達障害学における Evidence Based Practice（EBP)の概念を提案し、LD、ADHD、高機能自閉症の診断評価の重要性を述べた。教育現場においても、経験だけに依存した指導だけでなく、データや根拠に基づく客観的で効果的な指導実践がなされなければならない。特に、発達障害に関しては医学をはじめとする心理学や教育学以外の学問領域からも研究成果が日々報告されており、教育現場においても最新の研究成果を見据えつつ、データや根拠に基づく指導実践を行っていく必要があろう。

しかしながら、学校教育現場において発達障害児への指導実践の現状などについて十分に明らかになっているとは言い難い。なかでも、学術論文の水準を維持した学校教育現場での指導実践については、その動向すら十分に明らかになっていない。これは、学校教育現場をフィールドとした発達障害児の指導実践に関する学術的研究の取り組みについて、十分に検討されていないといえよう。一人一人の個のニーズに応じた教育が求められる今日、学校教育現場における発達障害児へのより効果的な指導実践を導くためには、学術論文の水準を維持した研究動向について現状と課題を明らかにしておくことも不可欠と考えられる。

そこで、本研究では現段階での学校教育現場での発達障害児への指導実践に関して、特に学術論文で取り上げられていた論文を中心に分析し、現時点での学校教育現場での発達障害児への指導方法に関する到達点と今後の課題について明ら

かにすることを目的とする。本稿では、近年の研究動向について明らかにするために、過去 15 年間における学術論文を分析対象とした。また、議論を明確にするために、発達障害には軽度発達障害とされる LD、ADHD、高機能自閉症・アスペルガー症候群については含めないことにした。

Ⅱ．方法

１．分析対象

1992 年度～ 2006 年度の特殊教育学研究と発達障害研究を分析対象とした。これらに掲載された論文のうち、主に学校教育現場での取り組みを行っている指導実践に関する 50 の論文を分析対象とした。なお、この判断は筆者らが行った。

２．分析方法

対象となった全ての論文について、以下の３つの視点から整理した。1)年代別論文数の推移、2)対象児に関すること（人数、性別、生活年齢、精神年齢、所属、障害種別）、3)指導方法に関すること（指導期間、指導回数、指導場面、指導方法、指導領域）に整理した。

Ⅲ．結果

１．年代別論文数の推移

1992 年から 2006 年における年代別の論文数の推移は、Fig.1 の通りである。1994 年と 1995 年が８本と最も多く、2003 年と 2005 年は０本と最も少なかった。５カ年ごとにまとめて推移を検討してみると、1992 年～ 1996 年は 28 本、1997 年～ 2001 年は 16 本、2002 年～ 2006 年は６本となっていた。χ^2検定を行った結果、有意であった（$\chi^2(2)=14.56, p<.01$）。残差分析の結果、1992 年～ 1996 年代に比べて 2002 年～ 2006 年は有意に少ないことが明らかとなった。

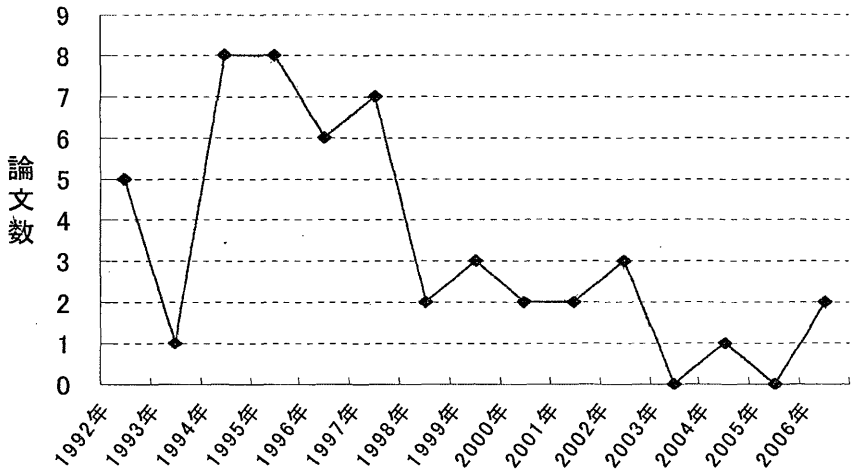


Fig.1 年代別論文数の推移

２．対象児に関して

対象となった平均人数を検討したところ、2.0 人（SD;2.29）で、範囲が 1 人～ 11 人であった。性別では、男子が 34 名、女子が 13 名であった。対象者の平均生活年齢は、128.8 ヶ月（SD;40.08）で範囲が 77 ヶ月～ 204 ヶ月となっていた。平均精神年齢は、41.9 ヶ月（SD;22.37）で範囲が 10 ～ 90 ヶ月であった。対象者の所属は養護学校が 26 名で特殊学級が 11 名であった。χ^2検定を実施したところ、有意に養護学校の方が多いことが明らかとなった（$\chi^2(1)= 6.08$, $p<.05$）。養護学校の内訳は小学部 14 名、中学部６名、高等部６名であった。内訳について、χ^2検定を実施したところ、有意ではなかった（$\chi^2(2)= 4.92$, $.05>p$）。特殊学級の内訳は、小学校８名、中学校３名であった。障害種別は、自閉症が 26 名、知的障害が 17 名、ダウン症が７名、自閉的傾向が６名などであった。χ^2検定を行った結果、有意であった（$\chi^2(3)= 19.00$, $p<.01$）。残差分析の結果、自閉症はダウン症や自閉的傾向よりも多かった。

３．指導方法に関して

指導期間について分析したところ、平均 8.27 ヶ月（SD;9.87）であり、範囲が 0.5 ヶ月～ 57 ヶ月であった。指導回数は、27.96 回（SD;37.88）であり、範囲が４～ 208 回であった。指導場面は授業が 13、個別の指導場面が 11、どういう場面か明確な判断はできないものの教室で行ったのが６、自由遊びが４であった。χ^2検定をおこなったところ、有意でなかった（$\chi^2(3)=6.235$, $p>0.5$）。指導技法は、スクリプト及び共同行為ルーティンによる指導が７、応用行動分析に基づく指導法が 10、そのほか動作法や VOCA による指導などが１ずつであった。指導領域では、言語・コミュニケーションが 27、認知、運動、社会性が３ずつで、その他作業学習、行動が２ずつであった。χ^2検定を行った結果、有意であった（$\chi^2(5)= 74.60$, $p<.01$）。残差分析の結果、言語・コミュニケーションの数が他に比べて多かった。

Ⅳ．考察

１．年代別の論文数の推移

各年代別に論文数を算出するとともに、５カ年ごとにまとめて統計学的に検討した結果、1993 年～ 2006 年にかけて論文数は少なくなっていることが明らかとなった。この変化を指導技法との関係から考察してみると、1993 年～ 1996 年の論文には、応用行動分析、動作法、インリアル、共同行為ルーティン、感覚統合など多様な指導技法が含まれていた。1997 年～ 2001 年の論文には、主に共同行為ルーティンと応用行動分析が認められていた。2002 年～ 2006 年の論文には、いわゆる特定の指導技法に依拠した論文というのは、応用行動分析以外には認められていなかった。1993 年～ 1996 年においては、1980 年代中期から、より自然な場面を設定し対人的な相互交渉を通した言語指導方法の開拓が始められ、語用論的アプローチが普及した（長崎, 1998）。インリアルや共同行為ルーティンは語

用的アプローチをベースとしているが、1990 年代前半から後半にかけて学校教育現場に浸透していったと推察される。なかでも、共同行為ルーティンによる指導方法は、1998 年に教育現場や療育現場の実践研究を盛り込んだ書籍（「スクリプトによるコミュニケーション指導　障害児との豊かなかかわりづくりをめざして．長崎ら(1998)，川島書店」）が出版され、発達障害児の言語・コミュニケーション支援における新たな指導技法として学校教育現場でも定着化がはかられた。共同行為ルーティンによる指導は、学校生活の文脈を利用した指導が可能であるため、学校教育現場でも広く浸透していき研究が盛んに取り組まれたと推察される。

逆に、論文数の少なかった 2002 年～ 2006 年においては、特定の理論的背景に依拠した指導技法に関する論文が減っている。したがって、学校教育現場に提供可能な理論的背景を備えた指導技法の導入の有無によって、論文数が変化をすると推察される。障害児への指導技法については、現在でも発達障害児への支援に関する書籍において教育課程との関係などで数多く紹介されている（例えば,菅野ら，2006）。それにもかかわらず、論文数が減少しているということは、2002 年～ 2006 年の５カ年は、学術論文の水準を維持しつつ学校教育現場で積極的に取り組まれている指導技法はほとんど認められないということを示唆しているのかもしれない。つまり、現在、発達障害児への学校教育現場における指導技法に関しては、新たな理論の構築が滞っている状態と言えよう。したがって、今後は応用行動分析など従来から取り組まれてきた指導技法の学校教育現場での発展性を探るとともに、学校教育現場でも適用可能な新たな指導技法の開発が求められると言えよう。

２．対象児に関して

対象児の平均員数を算出したところ２人程度であった。このことは、学校教育場面においては２名程度が事例研究を実施しやすいということかもしれない。しかし、最大人数は 11 名まで認められており、一括りには結論づけられないと考えられる。発達障害児への教育・療育プログラムに関する書籍においても、社会性以外においては全体的に集団指導ではなく、個別指導の割合が高いことが報告されている（加藤・橋本，2003)。学校教育場面における教育・療育プログラムの導入においても、個別指導の方が行いやすいという状況にあると推察される。次に、生活年齢に関しては平均が 10 歳程度であり、６歳代から 17 歳代の対象児が認められていた。精神年齢に関しては、平均が 41.9 ヶ月で 10 ～ 90 ヶ月の範囲であった。ただし、精神年齢に関しては不明の対象児も多く、このなかには測定不能と判断された対象児も含まれていると推測される。したがって、対象児の知的発達水準は、最重度から軽度まで様々であると考えられる。

対象者の所属は養護学校が多く、養護学校及び特殊学級に共通して有意差はなかったものの、小学生の方が中学生以降に比べて盛んに研究が取り組まれる傾向

が認められていた。障害種別に検討してみると、自閉症児を対象とした研究がダウン症などに比べて多かった。このことは、自閉症児を対象とした研究が学校教育場面でも取り組みが盛んであり、継続的に発展していっていることを示唆していると言えよう。その一方、知的障害の一群であるダウン症児については、自閉症児に比べると行動上の問題などは少ないことが指摘されている。ダウン症児は、明るく朗らかとされる性格に代表されるように、学校教育現場でも対人関係面での課題は重要視されることが少ないと考えられる。このことが、学術論文が自閉症に比べて積極的に取り組まれていないという状況に影響を与えているのかもしれない。ただし、細川らの研究(1998)にみられるように、ダウン症児にも学校教育現場での行動上の問題などもある。したがって、学校教育現場における研究も自閉症児に偏ることなく、ダウン症児を対象としても取り組まれていく必要性があると言えよう。

以上のことから、今後は個別指導場面だけでなく、集団指導の在り方を検討していく研究の蓄積が期待されよう。また、対象児についても中学生以降で自閉症以外の障害児に対する指導実践のさらなる取り組みが必要と考えられる。

3．指導方法に関して

指導期間に関して分析したところ、平均 8.27 ヶ月（SD;9.87）であり、範囲が 0.5 ヶ月～ 57 ヶ月であった。最短２週間、最長４年間も継続的な実践研究が取り組まれていたことになるが、指導期間には研究ごとに大きな開きがあると言えよう。１年以上の長期間に渡って指導を行っている内容を分析してみると、文字学習や言語・コミュニケーションにかかわる領域が多く認められていた。よって、文字学習や言語・コミュニケーションに関する領域については、長期間にわたって、研究が継続的に取り組まれることもあると言えよう。しかしながら、共同行為ルーティンによる指導は１年以内に行われており、また行動分析に関する論文も１年以上にわたった論文はあまり認められていない。したがって、これら２つの指導技法においては、学校教育現場においてそれほど長期間に渡る取り組みはなされていないと考えられる。また、指導回数についても範囲が４～ 208 回と極めて幅が大きかった。指導回数は、指導期間にある程度相関すると推測されるが、指導領域や指導技法との関係から一概には結論づけられないと考えられる。ただ、学校教育現場では、一年単位で担任の教師が変わる可能性もある。こうした事情を考慮すると、指導の継続性という観点から、一年以内での取り組みが望まれる。

指導場面は授業が 13、個別の指導場面が 11、どういう場面か明確な判断はできないが教室で行ったのが６、自由遊びが４であった。指導技法は、スクリプト及び共同行為ルーティンによる指導が７と応用行動分析に基づく指導法が 10 で多かった。指導領域では、言語コミュニケーションが認知、運動、社会性などの領域に比べて極めて多かった。先にも述べたように、言語・コミュニケーションの指導技法である共同行為ルーティンに関する研究論文は、年代によって増減が

認められている。これは、日本における語用論の普及、浸透を反映した結果と考えられる。一方、指導技法のなかでも、応用行動分析は 1993 年代より今日まで継続的に取り組まれており、学校教育現場において応用・発展できることを示していると言えよう。発達障害児の療育・教育プログラムについて検討した先行研究（加藤・橋本, 2003)では、言語・コミュニケーション領域が 23%、認知・感覚領域が 22%を占めていたと報告されている。しかしながら、近年の学術論文水準では認知領域は言語・コミュニケーション領域に比べて少なく、学校教育現場で積極的な研究が取り組まれていないと推察される。したがって、認知領域に関しては療育・教育プログラムでは多くの指導法があるものの、近年では研究が十分に進んでいない状況と考えられる。

これらより、今後の課題としては 1 年以内に一定の効果が期待できる指導技法を探求するとともに、特に言語・コミュニケーション領域以外、例えば認知領域などに着目していく指導実践の研究を積み上げていく必要性があると考えられる。併せて、ただ単に繰り返し行えばいいという視点ではなく、如何に指導期間、指導回数を少なくして最大の効果を上げていくのかという観点から方法論の探求を行っていくべきと考えられる。

Ⅴ．文献

安部博志（1997）自閉症児の社会生活スキル訓練― 一人通学の訓練プログラムの検討―．特殊教育学研究, 34(5), 117-123.

安藤里美（1992）「きょう、おやすみしたひとはいますか？」―「欠席調べ」を通して行われた自閉症児と普通学級の交流の実践―．特殊教育学研究, 29(4), 1-5.

青山新吾（1995）共感の成立とことばの発達との関連についての検討―ことばの教室において―．特殊教育学研究, 32(5), 91-98.

江尻実加・松井弘子・小池敏英（2006）重度知的障害児における少数事物の数量操作の指導―ドットカードの見本合わせ課題を用いた支援―．特殊教育学研究, 44(1), 25-33.

榎本克実・隠田征子（2002）共同問題解決という視点からの知的障害生徒への作文指導の試み．特殊教育学研究, 40(3), 323-331.

橋本創一・菅野敦・細川かおり（2002）クラスルームベースによる発達障害児の知覚-運動学習を促す教育支援プログラムに関する研究―大小概念フォームボード課題を用いて―．特殊教育学研究, 40(2), 261-270.

橋本創一・池田由紀江・菅野　敦（1995）クラスルームベースによるダウン症児の言語コミュニケーション指導―重度ダウン症児のシンボル化過程とサイン言語の獲得について―．発達障害研究, 17(2), 60-69.

橋本創一・菅野敦・細川かおり・池田由紀江（1999）クラスルームベースによるダウン症児の運動機能を促すプログラム―基礎的運動能力に直接アプローチし

た運動指導の検討―．発達障害研究, 20(4), 338-350.
廣瀬由美子・加藤哲文（2000）ある自閉症児の特別教室への移動技術の形成を目指した一実践―標的行動の獲得を可能にするアセスメント及び指導内容の検討を中心に―．特殊教育学研究, 37(5), 121-128.
細川かおり・菅野　敦・橋本創一・池田由紀江（1998)ダウン症児の学校における適応行動の特徴．東京学芸大学特殊教育研究施設研究年報, 75-82.
細谷一博・大庭重治（2001）小学校特殊学級に在籍する児童を対象とした教科交流（体育）の実施形態に関する試論．特殊教育学研究, 38(4), 21-28.
石川由美子・鴇田征子（1996）自閉傾向生徒への日常的な文脈を利用した二文節文の言語指導―指導における親の参加について―．特殊教育学研究, 33(5), 65-71.
菅野　敦・宇野宏幸・橋本創一・小島道生(2006)特別支援教育における教育実践の方法　発達障害のある子どもへの個に応じた支援と校内・地域連携システムの構築．ナカニシヤ出版.
加藤博之（2000）特殊学級における多動児の対人意識を高める試み―小集団音楽活動における身体への働きかけを中心に―．特殊教育学研究, 37(5), 111-120.
加藤宏昭・橋本創一(2003)発達障害児の療育・教育プログラム書籍に関する調査研究．東京学芸大学特殊教育研究施設　研究報告, 2, 51-58.
菊池恵美子（1995）精神遅滞児における濁音の読み行動変容―平仮名・片仮名の両者について―．特殊教育学研究, 32(4), 49-57.
菊谷浩子・岡本圭子・綿巻徹・小池敏英（1997）精神遅滞児における数の一対一対応の指導に関する研究―対応づけを促す援助課題とその有効性について―．発達障害研究, 19(1), 81-88.
小池浩孝・丹野由二（1995）高等部重度精神遅滞の生徒に対する学習意欲・目的的行動を引き出す指導に関する工夫について―作業学習指導のスモールステップ化と補助具の工夫・活用及び総合評価法の導入―．特殊教育学研究, 32(5), 27-32.
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―．特殊教育学研究, 38(5), 15-23.
松田信夫・植田恵子（1999）自閉症児に対する要求構文等の対人的使用に向けた指導―共同行為ルーティン「ホットケーキ作り」を通して―．特殊教育学研究 36(5), 1-8.
湊秋作（1994）精神遅滞児・ダウン症児のための原体験教育　―自然物を用いた感覚訓練―．特殊教育学研究, 31(5), 63-68.
三沢博樹・村田孝二・鈴木二三絵・豊田順之・小幡尋恵（1995）精神薄弱養護学校（小学部）のボール蹴り指導における電子キット活用の効果．特殊教育学研究, 32(5), 105-110.

三浦光哉（1997）親参加型個別指導プログラムの活用によるダウン症児の排泄行動形成．特殊教育学研究,34(5), 9-15.
宮崎　真・岡田佳世美・水村和子（1996）ごっこ遊び場面における重度精神遅滞児のコミュニケーション行動の指導—同じテーマの遊びへの般化の検討—．特殊教育学研究, 33(5), 79-85.
室橋春光・広川　香（1994）重度精神遅滞児における描画活動の事例的研究．特殊教育学研究,31(5),23-29
長崎　勤(1996)第２章　コミュニケーション・ことばの発達支援と文脈．スクリプトによるコミュニケーション指導　障害児との豊かなかかわりづくりをめざして.長崎　勤・佐竹真次・宮崎　眞・関戸英紀・(編著), 川島書店, 15-34.
長澤正樹（1995）重度自閉症児の要求サイン言語の獲得．特殊教育学研究, 32(5), 99-104.
長澤正樹・森島　慧（1992）機能的言語指導法による自閉症児の要求言語行動の獲得．特殊教育学研究,29(4),77-81
長澤正樹・森島　慧（1993）自閉症児の言語行動の獲得－いわゆる御用学習をとおして－．特殊教育学研究, 31(1), 21-29
名古屋恒彦（1997）作業学習における知的障害生徒への支援的対応に関する事例的検討—木工作業における「できる状況作り」を中心に—．特殊教育学研究, 34(5),65-71.
仲矢明孝（1994）話し言葉をもつ自閉児のコミュニケーション指導—応答性にかかわる指導のあり方—．特殊教育学研究, 31(5), 69-76.
仲矢明孝（1996）有意味語未獲得の精神遅滞児に対するコミュニケーション指導—対人的遊びと平仮名文字学習を中心として—．特殊教育学研究, 33(5), 49-56.
小田浩伸・谷　晋二（1994）動作法による自閉的傾向を持つ精神遅滞児の学習活動への構えの形成．特殊教育学研究, 32(3), 13-21
小田浩伸・藤田継道・井上雅彦（1998）重度知的障害児におけるコミュニケーションの機能とモードの獲得・般化・維持の比較—写真と身振りを用いて—．特殊教育学研究, 36(2), 21-31.
小笠原 恵（1998）発達障害児に対する遅延強制モデル法を用いた要求行動の変容に関する研究—クラス内反応の促進とクラス外反応の抑制に及ぼす機能等価性の効果—．特殊教育学研究, 36(2), 63-72.
小笠原 恵（1999）自閉症児の過剰般化した援助要求語に対する機能等価性の再構成—モニタースキルの獲得を通して—．特殊教育学研究 37(2), 31-39.
小野寺　謙・野呂文行（2006）自閉性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
斎藤一雄（1996）精神遅滞児のリズムパターンへの同期と再生—視覚的提示とことばを添えて—．特殊教育学研究, 33(5), 15-20

坂口しおり（1994）重度重複障害児へのコミュニケーション指導の試み—インリアル分析の複数担任指導への応用—．特殊教育学研究, 31(5), 55-61.
坂井　聡（1997）自閉性障害児への VOCA を利用したコミュニケーション指導．特殊教育学研究, 34(5), 59-64.
関戸英紀（1994）エコラリア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—「買い物」ルーティンでの応答的発話の習得—．特殊教育学会,31(5), 95-102.
関戸英紀（1996）自閉症児における書字を用いた要求言語行動の形成とその般化促進—物品、人、および社会的機能の般化を中心に—．特殊教育学研究, 34(2), 1-10.
関戸英紀（1996）自閉症児に対するスクリプトを利用した電話による応答の指導．特殊教育学研究, 33(5), 41-47.
関戸英紀（1998）一自閉症児における応答的発話の習得—共同行為ルーティンによる言語指導を通して—．特殊教育学研究 36(1), 29-37.
関戸英紀（2004）通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童に対する支援—有効な支援を行うための要件の検討—．特殊教育学研究, 42(1), 35-45.
坂本　裕（1989）中度精神遅滞児に対する排尿指導—日常生活の指導における Foxx & Azrin の Toilet Training Program の活用—．発達障害研究, 10(4), 58-65.
曽根秀樹（2002）発達遅延児に対する画像刺激を用いた構文形成の指導．特殊教育学研究, 40(2), 223-234.
佐竹真次・小林重雄（1994）自閉症児における既得の表現とは異なる教示要求表現の形成とその機能的差異．特殊教育学研究, 32(1), 27-32
多田裕夫（1992）特殊学級における自閉症児の走り幅跳び指導の検討—踏み切り動作確立のためのプロンプトの検討—．特殊教育学研究, 29(4), 61-66
富樫敏彦・位頭義仁（1994）自閉症児の攻撃的行動—感覚統合指導による事例の報告—．特殊教育学研究, 31(5), 77-82.
鶴巻正子（1995）精神遅滞児における同時視覚－視覚見本合わせ法による読字行動の獲得．特殊教育学研究, 32(4), 39-47.
上野一彦(2006) 1．歴史を知ろう-特別支援教育と軽度発達障害-. 軽度発達障害の教育　LD・ADHD・高機能 PDD 等への特別支援. 日本文化科学社, 2-11.
宇野　彰(2004)小特集の企画「Evidence Based Practice：根拠に基づく治療的介入」にあたり. 発達障害研究, 26(2), 75-76.
碓井惠夫（1992）音韻論的アプローチによる精神遅滞児の言語指導に関する研究．特殊教育学会, 30(3), 1-7
山口宏子（1992）体験学習をふまえた文字指導のプロセスーK子の事例を通してー．特殊教育学研究, 30(3), 87-91.
山本淳一（1997）自閉症児における報告言語行動（タクト）の機能化と般化に及ぼす条件．特殊教育学研究, 35(1), 11-22.

山崎百子・新藤久和（1997）自閉症児に対するスクリプト・マニュアルを使った電話技能の教授とコミュニケーション技能の拡大．特殊教育学研究, 35(2), 19-31.
吉村由紀子（1995）ストーリーゲーム型共同行為ルーティンを用いた言語指導の試み―ことばの教室での小集団によるコミュニケーション・構文の指導―．特殊教育学研究, 32(5), 75-81.