

知的障害児の言語発達特性と教育支援フレームについて

—知的障害児とダウン症児の言語発達に応じた

支援プログラムの構築に向けて—

橋本 創一 東京学芸大学教育実践研究支援センター

要 旨：知的障害児・者の言語発達特性について、就学期の有意味語の獲得調査の結果や、ダウン症児の構文発達の調査から言及した。また、学校教育の支援フレームである学習指導要領の国語科の指導や、障害児支援のための書籍から言語コミュニケーション支援のスタイルについて検討した。そして、知的障害児への構文指導や成人した無発語者の筆談によるコミュニケーションの事例から、知的障害児・者の支援プログラムのあり方について検討した。

Key Words： 知的障害、ダウン症、言語発達、教育支援フレーム、構文指導

I. 知的障害児・ダウン症児の 言語発達の実態

知的障害児のことばの発達、特に、有意味語の使用はどの程度の頻度で獲得されるのだろうか。知的障害という障害種別の広範囲さとしてことばの獲得時期の個人差が大きいため調査の難しさがある。また、有意味語の明確な規定などのために正確な調査結果が見いだされていない。しかし、少なくとも、学校に入学する際に、有意味語によるコミュニケーションが獲得されているのか、そうでないのかは、教育や学習支援の目標や方法などに大きく影響してくる。知的障害児の多くが学ぶ特別支援学校や学級などは、そうした実態に注目して集団指導のプログラムや教材などを設定していることが多い。

1. 就学期のことばの獲得について

知的障害児の中で話し言葉を獲得できない者の比率は、精神遅滞児が17～38%、自閉症児が28～49%であり、特に成人にいたった自閉症や自閉傾向のある者のほぼ半数近くに有意味語の発話がみられないという報告(寺山, 1985)がある。また、教科用図書使用の特例(107条図書)の採択状況をみると、「ことばの学習を中心にしたもの60.0%」「文字の学習

を中心にしたもの32.5%」「読み物を中心にしたもの7.5%」と1983年度報告されている。軽度の発達障害児の在籍が増えている現在の特別支援学校や学級の児童の実態はあるが、知的障害児について考えれば、こうした傾向は大きくは変わっていないものと推測される。つまり、ことばの表現力が無発語や一語発話程度の者が、現在の特別支援学校(知的障害)小学部や特別支援学級で占める割合が高く、残りの数割が二語文や長い文を発話できる児童であると推測される。

東京都にあるA地域のある年の出生児数が約1700人だったところ、その子どもたちが5～6歳になったときに障害の心配などで就学相談にかかわって調査された結果、53人(内訳；軽度発達障害20、広汎性発達障害17、精神遅滞11、ダウン症3、脳性まひ2)が対象になった。つまり、年間出生児数に対して約3.1%が障害やその心配による適正な教育や配慮などについて相談を受けていた。就学相談の時期に、その53人のなかで、有意味語が獲得されていたのが37人(69.8%)、発語がみられなかった者が16人(30.2%)であった。有意味語を獲得していた者の発語・話レベルは「単語」5人(13.5%)、「2語文程度」5人(13.5%)、「3語文程度」10人(27.0%)、「多語文程度」4人(10.8%)、「複文程度」13人(35.1%)であった(面接調査による保護者からの聴取、対象児

の半構造化された場面での調査者との会話、自由発話から特定された)。同年の東京都B地域(5歳児数が約1700人)の心身障害者福祉センターの5歳児利用者(療育や巡回相談などのサービス利用者すべてを含めて)は65人であった(同年齢児の約3.8%)。そのなかで、有意味語が獲得されていたのが46人(70.8%)、発話がみられなかった者が19人(29.2%)であった。有意味語を獲得していた者の発話・話レベルは「単語」7人(15.2%)、「2語文程度」5人(10.9%)、「3語文程度」8人(17.4%)、「多語文程度」5人(10.9%)、「複文程度」21人(45.7%)であった。こうした結果から、約7割程度の発達障害児に有意味語が獲得されていた。一方、知的障害児(広汎性発達障害やダウン症児を含めて)についてみると、A地域で31人中18人(58%)、B地域で36人中18人(50%)が有意味語を獲得しており、ほぼ半数の者が就学期にことばを使用したコミュニケーションをおこなっている。ただしこの結果は、障害が5歳までに発見された子どもや、保護者が相談機関などに申し出たものであるため、学齢期以降の発見やその後の発達、教育効果による獲得などを含めると結果の傾向に変化が生じるであろう。少なくとも、知的障害児のことばの獲得状況から考えて、小学校の就学期～低学年では、「有意味語の獲得をめざした支援」が半数程度の児童に、「単語・二語文を促進・拡大・発展させる支援」が1/4程度の児童、「語連鎖の拡大と複文の理解・使用の支援」が1/4程度の児童に求められるであろう。

2. ダウン症児の話し言葉の特性

知的障害児の話し言葉の研究で、文構造習得の遅れが顕著にみられ、精神年齢(MA)が上昇しても著しく遅れることが指摘されている(池, 1978; 飯高 1985, 1986)。ダウン症児は、知的障害とともに、言語発達に遅滞がみられることが明らかになっている(橋本, 2005)。特に、言語の理解力に比べ発話(話)力が劣弱であるといわれている。本節では、学齢期以降のダウン症児の言語のsyntaxな側面を調査した結果を紹介する。本報告は、10組の絵図版を用いて表出言語のサンプルを抽出し構文発達について分析を行い、ダウン症児の言語発達の特徴の一端を探ったものである。対象者は生活年齢(CA)6歳～19歳のダウン症児120人である。このうち、有意味語の発話がみられなかった7名を除いた113人を分析した。10組

の絵図版(こどもテスト(幼児用性格診断検査)図版、国立国語研究所検査図版、順序絵(「3歳の知能テスト」, 1991, 学習研究社))を呈示し、「この絵を見てお話して下さい」と言語反応を求めた(なるべく多くの発話を引き出す促しをした)。聴取した発話は、構文の種類及びその出現頻度、総文節数、文の総数、1文中の平均文節数などによって分析した。尚、2語文以上の構文型に分類する対象は、吉田(1975)を参考に聴取された発話の中から文頭詞(感動詞)文末詞(終助詞)判断詞(はずだ、だろう、など)時制詞(tense)を取り除いた核文にほぼ相当する部分とした。

Fig. 1とFig. 2にCAとMAごとにみたダウン症児の構文型のレベルを示した。どのCA段階でも複文発話レベルの者が多く、MAの上昇に伴い構文レベルが向上していることが明白である。Fig. 3にすべての発話を各構文型ごとに整理して、出現頻度の割合にして示した。すると、獲得している構文レベルは、複文段階であっても、発話タイプは圧倒的に1語発話が多いことがわかる(1語発話が会話の中心である)。CAの上昇に伴い、その傾向は緩やかになるものの1語発話の優位さは変わらない。健常児の場合、CA4歳になると不完全2語文と2語文の出現頻度が減少し、代わりに多語文、複文が増加し、発話の中で同じくらいの頻度になることがいわれている(梶原, 1989)。そして、精神遅滞児の話しことばの語彙量や文の長さは、MAとともに発達することが指摘されている(池ら, 1978)。しかし、ダウン症児の結果は、1語発話に比べ多語文、複文の出現頻度は非常に少ない。MA6・7歳児における、「1語発話:多語文:複文」の頻度の比率は、「約6.6:1:1」であった。ダウン症以外の原因による精神遅滞児では、このような健常児にみられる文構造の発達的变化が、その時期は遅れるものの語彙年齢5歳以降の段階で多語文、複文の出現頻度が不完全2語文や2語文を上回り増加傾向に転じるとの指摘(鮎沢ら, 1993)があり、以上のことはダウン症児特有の発話特徴といえよう。

また、MA2～3歳児は1語発話の者から複文を発話した者までおり、これは個人差によるものか、別にMAとの関連のみではなく他の要因がこうした構文の発達に関与しているとも推測できる。Berry & Briese(1977)は、CA11歳の5名の軽度遅滞児で絵の叙述による分析から、統語的発達とMAとはは関連はなく、この年齢

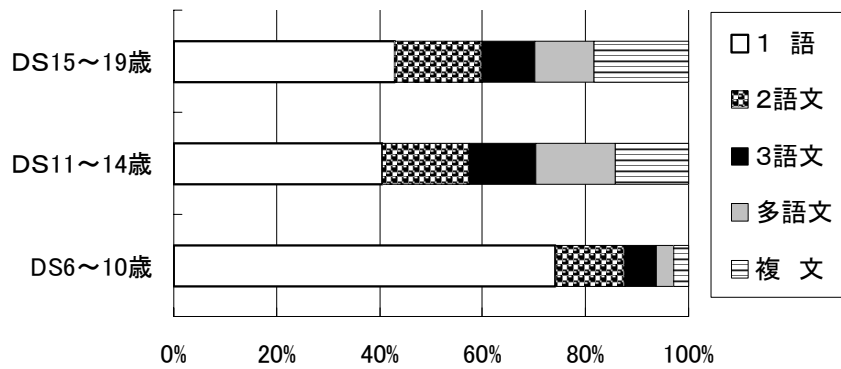
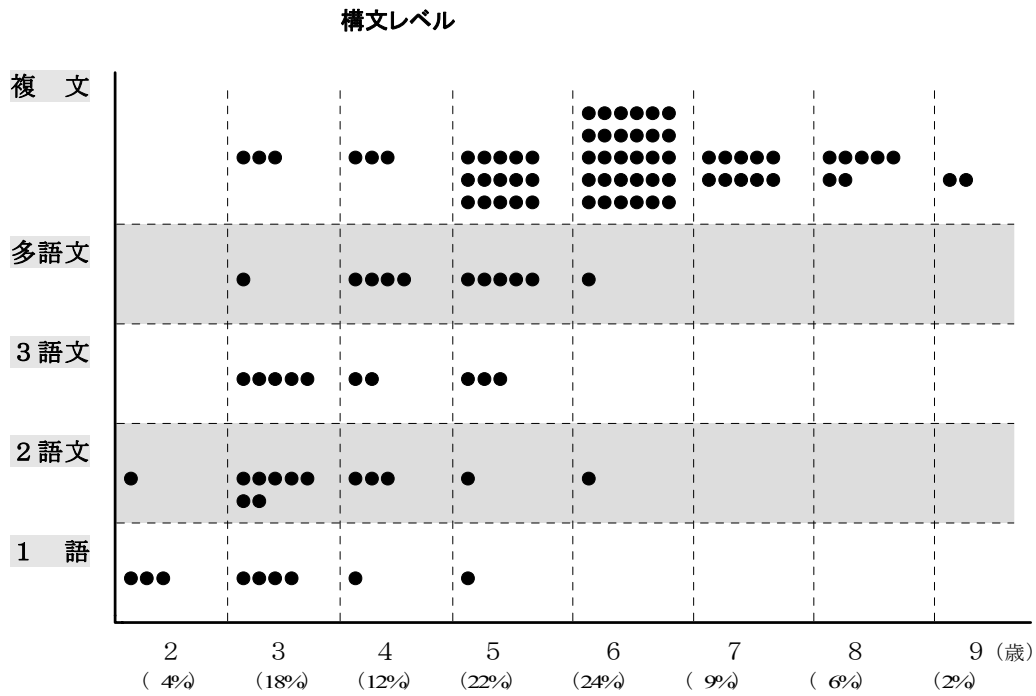
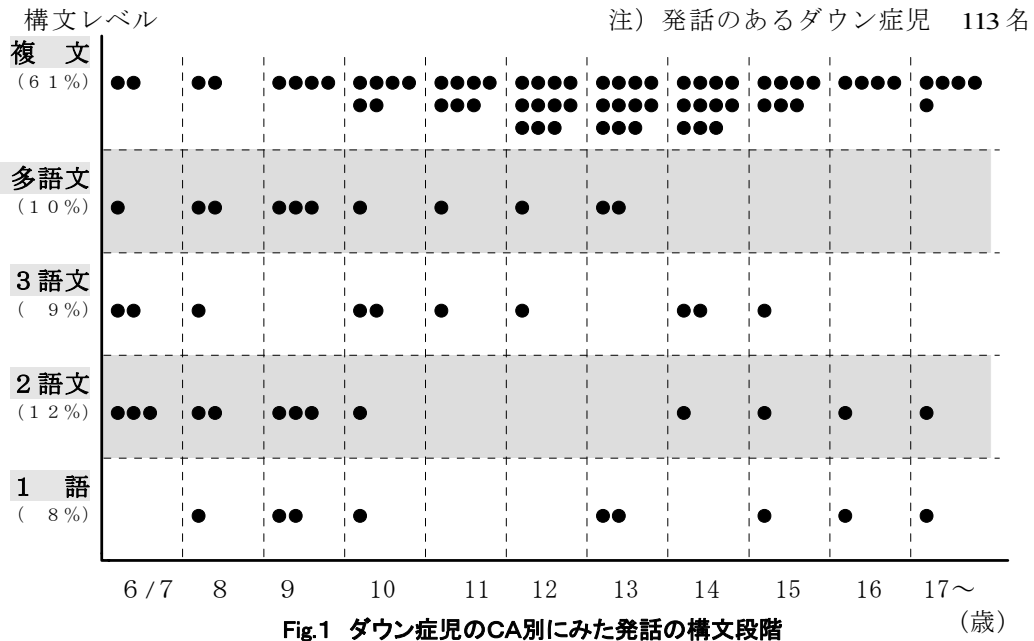


Fig.3 ダウン症児の発話の各文構造別出現頻度

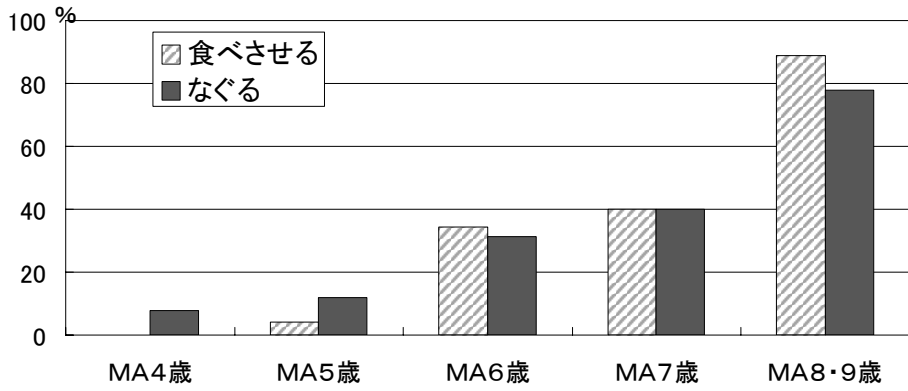


Fig.4 ダウン症児の「OOが△△(に)(を)～した」構文の正答率

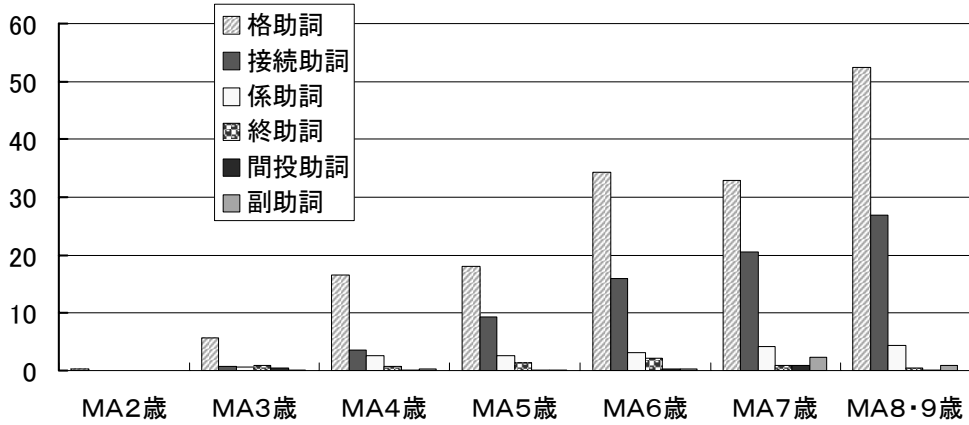


Fig.5 ダウン症児の絵図版の説明中の助詞の出現頻度

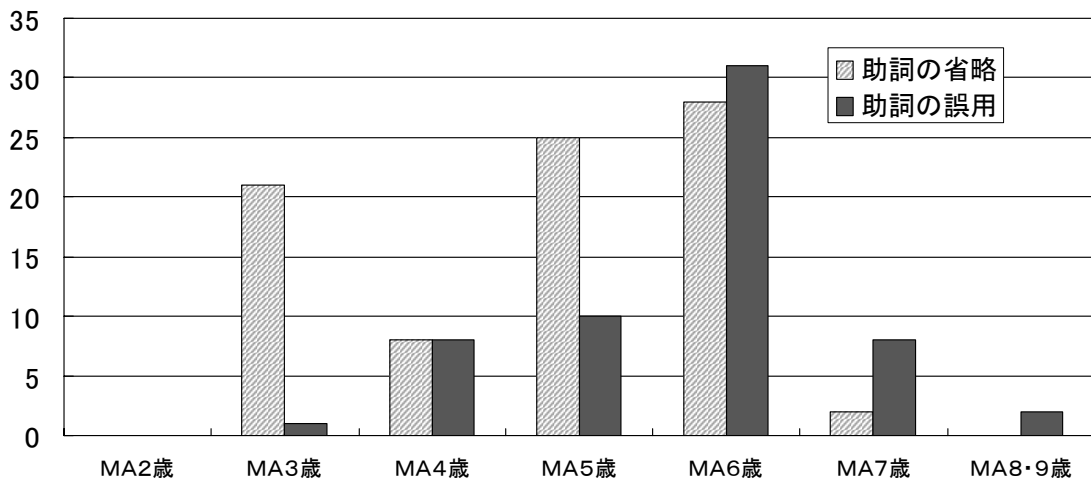


Fig.6 ダウン症児の絵図版の説明中の助詞の省略と誤用

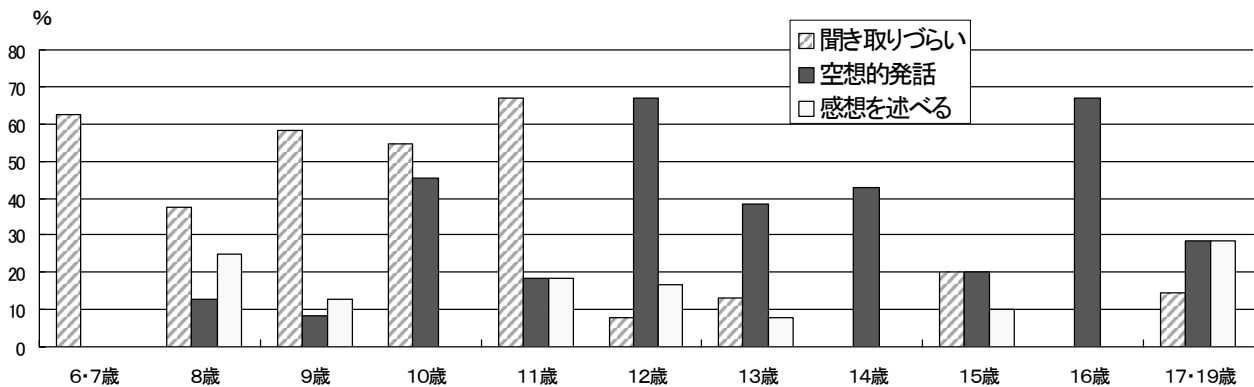


Fig.7 DS児の絵図版の叙述にみられる発話特性

ではむしろ個人的経験やとくに受けた教育経験の関与が大きいと述べている。ダウン症児の構文発達に関しても、MA以外の測度による検討が必要と考える。1語における発語の品詞分類をおこなった結果、対象児全体の平均頻度で見ると、名詞 33.2(SD:21.72)、代名詞 0.5(SD:0.91)、動詞 3.8(SD:3.20)、形容詞 0.3(SD:0.60)、形容動詞 0.1(SD:0.34)、感動詞 0.4(SD:0.75)、接続詞 0.1(SD:0.27)、その他 0.3(SD:0.57)であった。1語による発語の86%が名詞であり、動作・状態を示す語はわずかに11%しか認められなかった。つまり、絵図版の中に描かれている主題やストーリーなどの人物の行為や事象に着眼せず、絵の中にみられる物や人を列挙するという傾向が顕著にみられた。確かに、絵図版を見て自由発話するという課題に対して、その絵の中にある物や人を次々と羅列することが最も平易に課題を達成する行為であることは違いない。しかし、絵に描かれている内容は、いずれも学齢期にあるダウン症児らにとって日常的に経験している題材が多く、いわばスクリプト的知識を既に保有していることが推測できる。にもかかわらず、本研究におけるMAの高いダウン症児においても、順序絵において主題やストーリーを語らず、名詞の列挙が発語の中心になっていた。これは、Ashman,A.F.(1982)が指摘するように文構造の理解や表出に関係する継次処理能力に困難性が認められることと関連していると考えられる。また、1枚の絵を叙述するとき、絵の内容から人物や事象から時間的に系列化したり、因果関係や物と人との関連性などに着眼し空間的に統合し構文として系列化することが困難であったものと考えられる。Fig. 4に、「○○が△△(に)(を)～した」構文の正答率を示した。健常児は4～5歳児で正確な発話が可能な構文であるが、ダウン症児はMA 7歳児でも40%の正答者しかいない。発話における助詞の出現率と誤用、省略の結果をFig. 5～6に示した。格助詞の出現が多いのは健常児と同様であるが、MAから期待されるその他の種類の助詞の使用が顕著に少ない。また、MA 3～6歳児に助詞の省略が多く認められていた。これは、助詞を用いなくて、単語（主に名詞）の羅列によって叙述していた。一方、MA 6歳児に著しく助詞の誤用がみられた。これは知的能力の向上と経験などに基づき、長い文章を話したいという意欲や助詞の使用をおこなおうとするが、学習の不安定さによって誤用が多くなっているこ

とが推測される。Fig. 7にダウン症児の発話を聴取しての「聴き取りづらい者」「空想的な発話（絵図版に無関連な話）をした者」「絵図版に関連して感想を述べた者」の頻度を図示した。ダウン症児の構音障害による不明瞭さは顕著であることが知られているが、CA6～11歳は著しく認められていたが、12歳以上の者は緩和傾向にあった。発音の訓練などによる明瞭度が良好になる者が年長者に増えているのかもしれないが、加えて、文字や書字言語の獲得、作文の精緻化がみられる者が増加しており、そうした関連性が考えられる。逆に、空想的な発話をするダウン症児は、CA11歳までは少ない傾向で、12歳以上に多くみられた。これは、語彙量の拡大と話したい意欲の増加などとの関連が考えられ、絵の内容から発展させて自分のことや身の回りのことを話したりしていた。

● Ⅱ. 指導プログラムと教育支援フレーム

1. 指導プログラムの言語・国語領域にみる支援フレームの実態

加藤・橋本(2004)による知的障害児への療育と教育支援・指導プログラムの市販書籍に関する調査結果から、知的障害児の言語指導の特徴について考察する。対象書籍数は、47冊で、支援プログラムは全項目数1964であった。このなかで、最も多かったのが、言語・コミュニケーションの448項目(23%)、次いで順に、認知・感覚の439項目(22%)、算数の309項目(16%)、運動の281項目(14%)、国語の212項目(11%)、社会性の108項目(5%)、音楽・図工の85項目(4%)、生活習慣の82(4%)であった。言語コミュニケーションと国語をあわせると、全体の34%となり、ニーズの高さがうかがえる。言語・コミュニケーション領域の指導プログラム項目の対象該当年齢ごとの割合をみると、「1～2歳段階」30%が多く、「3～4歳段階」20%、「0～1歳段階」17%であった。内容面からみると、「1～2歳段階」は初語獲得、または語彙の使用と拡大を目指したもの、「3～4歳段階」は2～3語文の語連鎖の理解と使用、「0～1歳段階」は言葉の獲得前の基礎的なコミュニケーション指導が中心になっていた。また、言語・コミュニケーション領域の指導プログラムに使用されていた教材(251)の内訳は、絵カード16%、玩具8%、紙7%、身近な物7%、食べ物6%、人形5%、なし35%であ

った。大人との遊びや身体をつかった活動が中心になっており、教材を使わないプログラムが最も多かった。一方、「国語」領域の教材(162)は、筆記具 38%, プリント 23%, 絵カード 23%, 文字カード 19%, 紙 10%, 単語カード 7%, なし 0% であった。言語コミュニケーション領域の支援プログラムのなかでの知的障害児の活動を分類すると、「聞く」「話す」「模倣する」「指示に従う」「発声する」「要求を伝える」であった。国語領域は、「かく」「読む」「合わせる(マッチングなど)」「話す」「組み合わせる」「聞く」であった。

2. 障害児教育にみる支援フレーム (知的障害児の国語指導の目標と学習内容の分類)

学習指導要領(知的障害養護学校小学部の国語科、平成 11 年版)の目標は、日常生活に必要な国語を理解し、表現する能力と態度を育てる、である。内容構成は、「聞く・話す」「読む」「書く」の三つの観点があげられ、具体的な内容は以下の通りである。1 段階(1)教師の話の聞いたり、絵本などを読んでもらったりする。(2)教師などの話し掛けに応じ、表情、身振り、音声や簡単な言葉で表現する。2 段階(1)教師や友達などの話し言葉に慣れる。(2)見聞きしたことなどを簡単な言葉で話す。3 段階(1)身近な人の話を聞いて、内容のあらましが分かる。(2)見聞きしたことなどのあらましを教師や友達と話す。知的障害児の言語の実態を考慮し、対人関係や社会生活における「聞く、話す」の知識、技能を身につけていくことを国語教育の出発点とし、遅滞が著しい場合は、言語を聞いて理解し、さらに言語を形成し、それを表出する段階へとすすめられていくとしている。一方で、障害が重度なために「話しを聞く」「ことばのみで理解する」ことが困難な児童がいる場合、言語刺激への受容における、もっと下位行動への支援が必要とされる。音声言語活動の受容と表出の二面性に目を向けると、情報の入力系には「みる」「きく」、出力系には「動く」「声を出す」「まねる」「要求する」「話す」「読む」「書く」がある。そして、言語に関する諸能力を機能的に分類し構成すると、以下の 11 項目挙げられる。

①視覚的注意(人や物、絵に注意を向ける・みる)、②聴覚的注意(音に注意を向ける・聞く)、③身体模倣(身体の運動をまねる)、④事物認識(よくみる・みわける・みくらべる)、⑤音声言語理解(ことばを聞き取る)、⑥要求・

陳述表現(要求を身体運動で表現する)、⑦概念理解(物の理解・仲間あつめなど)、⑧音声模倣(声やことばの模倣)、⑨言語表現(ことばによる表出・話す)、⑩文字理解(記号や文字を読みとる・読む)、⑪文字表現(文字による表現・書く)。

学習指導要領の内容に不十分さがみられるのが、①視覚的注意②聴覚的注意③身体模倣⑥要求・陳述表現⑦概念理解⑧音声模倣であり、この点への学習内容の充実が広範囲にある知的障害児の支援ニーズに応えていく有効な方策へとつながると考える。話し言葉をもたない無発語段階にある障害の重い児童は、視覚的、聴覚的注意が獲得されているかが重要になってくる。言語に付随した視覚刺激や音声言語刺激に注意を向けることが可能であれば、模倣する力が形成されているかがポイントになってくる。この 3 つの言語に関する能力が獲得されていない児童は、コミュニケーション能力の初期段階にあるとし、国語科の内容にとらわれず指導指針を立てる必要があろう。一方、一語発話以上の言語能力を有する児童の支援は、対人的な相互交渉の場面を生活の中で豊富に経験していくことや、理解語彙の拡充、長い文の発話、文字などの教育支援がなされる。学習指導要領で重要視される音声言語理解とともに、事物認識や要求・陳述表現、概念理解をたくさん経験し学習することが大切であろう。そのために指導者は、今の児童の実態を適切に把握し、指導目標と内容を選定しなくてはならない。詳細なアセスメントの前段階に、単純に言語に関する諸能力の①～⑪の中でどれが対象児に身につけさせたい能力であるかを考えるべきであろう。段階表ではないので、複数の項目が挙げられると思われる。

3. 知的障害児の言語能力にアプローチする指導法

理論的な背景や基礎研究に基づいた知的障害児のための指導法の中で、国語科に関連することばの指導法を以下に示す。コミュニケーション指導には、「模倣・モデリング法」「トータルコミュニケーション法」「語用論的アプローチ」「マカトン法」「NCプログラム」「インリアル・アプローチ」「サイン言語」「スクリプトによる指導」「感覚統合法」「ごっこ遊びによる指導」「感覚運動による指導」「行動分析学」「TEACCHプログラム」「音楽療法」「遊技療法」「オペラント技法による指導」「抱っこ法」「機会利用型指導法」「動作訓練」

「ムーブメント指導」「AAC(VOCA や写真、シンボルなど)」、語彙・文字・文の指導には、「言語の形成教育」「直接的言語訓練」「行動分析学」「絵カードによる指導」「言語発達に基づく検査やチェックリストによる指導」「生活教育」「生活綴り方指導」などがある。すべての指導法が、特別支援学校や学級で実践されているかと言えばそうではない。近年において論文や発表がみられるものは半数ほどであり、実際に指導が行われているのは、養護学校を対象とした調査(霜田・清水・橋本・菅野, 2006)では、部分的に活用しているのを含めて約40%の学校で何らかの専門的な指導法が導入されているという回答があった。具体的には、「インリアル」「ムーブメント」「マカトン法」「TEACCH」「行動療法」「動作訓練」「太田ステージ」「NCプログラム」などであった。回答が得られた学校の多くで、専門的な指導法の導入は難しいとされ、その理由には、「研修の機会が少ない」「教育現場に適用しづらい」「発達段階の違う児童の集団指導にはなじまない」「学校は、研究室とは違い人的・環境的設備がない」などであった。しかし、理論背景の学習やその指導法の正確な指導手続きは導入していないが、「ごっこ遊びを用いた指導」「マカトン法などのサインやジェスチャーの指導」「スクリプトによる生活に近づけた授業や指導法」「絵カードによる直接的言語訓練」は、多くの学校・学級で実践されている。つまり、わが国の学校教育の基本である集団指導に適用可能な指導法は導入されつつあり、また指導手続きが簡単で、これまで実践されてきた国語科の指導内容と同様、類似したものは部分的に取り入れられている。上にあげたものは、その多くが個別指導を基本とした指導法である。そこで、集団指導の中で題材、教材として積極的に導入し、集団の中の個に応じた指導の手続きや手だてに、教師が適用、応用していくことが今後の研究課題であろう。



Ⅲ. 知的障害者への支援に関する研究

1. 筆談の達人たちから学ぶ

Table 1 に、3人の成人知的障害者で、いずれも有意義語の使用がみられない事例を掲載した。音声言語の使用はできないが、いずれも筆談によって、コミュニケーションが可能な者である。簡単な質問には、即座に書字により回答

してくれる表現力をもっている。従って、日常的な会話や指示理解には支障がない。Sub.Aは、単語のみの記述で、眼前にある物やかかかれているもののみが表現できる。Sub.Bは、単語の羅列による表現が可能であり、名詞や動作語の使用はあるが、助詞や助動詞が使えない。Sub.Cは、2~3語文の表現が可能であり、話しの主題を端的に記述することができるが、文章に助詞の使用は少ない。この3人に能動態・受動態/助詞の理解テスト(①「〇〇さんが、さるを、たたく」②「さるが、〇〇さんを、たたく」③「さるが、いぬを、たたく」④「さるが、いぬに、たたかれる」)を実施した。その結果は、Sub.Aは①のみに正答、Sub.Bは①と②に正答、Sub.Cは①②③に正答した。④は誰も正答できなかった。無発語の知的障害者に助詞の未獲得が明白にみられ、それによって言語理解などの困難さや高次の表現力への移行に制約が生じていた。その理由として考えられるのが、いくつかの日本語文法の特徴と健常児の構文発達から解釈されよう。それは、日本語は語順文法でなく、意味確定には助詞が重要な役割を占めていることがある。健常児は1歳半頃で所有格「の」、主格「は」「が」、副助詞「で」などが順次出現してくる。しかし、助詞は発音が比較的弱く、目立たないために、なかなか獲得しづらい(健常児も2歳頃までは無視しているという報告もみられる)。語順方略や格方略の典型である「最初の名詞を動作主とする」ことは、健常児で4歳頃までみられる。そして、助詞方略による文の意味解釈をおこなうのは4歳前後~5歳程度であるとされている。正確な助詞の獲得については、健常児でも時間を要するとされ、「が」「は」の正確な区別は6歳以降であるといわれている。このように健常発達において、助詞の理解と使用が他の語彙・文法獲得に比べ難しいことから、重度知的障害者で、加えて音声言語の発話が未獲得な場合に多大な制約となっていることが推測される。一方で、作文指導や助詞の獲得に向けた支援の重要さがうかがえる。

2. ダウン症児への作文・構文指導

小学校特殊学級において、知的障害児への『読字・書字・作文』教育支援プログラムを立案して試行した(Table 2)。そのなかで、ダウン症児2名を対象に、「絵を使った作文指導Ⅱ(絵をみて説明文を言う)」と「文字作文の会話指導(質問に書字で回答、会話する)」を週

Table1 無発語知的障害者の筆談コミュニケーション

< Sub.A >

男性, ダウン症者, CA24歳, MA2:11

語彙を記述することが可能. 名詞優位の傾向がある. 二語文(単語+単語)は不可.
平仮名と片仮名, 簡単な漢字の使用.
眼前にない事象は不可(過去も含む). 数字は可, 数概念不可.

ex)

- ・語彙テスト: ○「て」「おうち」 ×「ひこき(飛行機)」
- ・文の記憶 : 赤いリンゴ→×「りんご」, 大きいくま→×「おきい」と記述する
- ・カレーとスパゲティのどっちが食べたい? →○「カレー」と記述できる
- ・昨日何食べたの? →×「きのう」(質問の言葉)と記述してしまう

< Sub.B >

男性, ダウン症者, CA37歳, MA4:01

語彙を記述することが可能. 名詞優位の傾向がある. 二語文(単語+単語)が可能.
但し, 動作語の使用は少ない, 助詞の省略や助動詞の活用はない.
平仮名と片仮名, 簡単な漢字の使用.
身の回りの物を質問されて単語の記述で応える.
眼前にない事象は不可(過去も含む). 物の説明は不可.
計数, 数概念は可能.

ex)

- ・語彙テスト: ○身近な語彙すべて記述できる
- ・文の記憶 : ○「こいが およいでいます」と記述できる
- ・反対類推 : お父さんは男, お母さんは? →○「おんな」と記述する
- ・寝るときに着るのは? →○「ねまき」と記述する
- ・おなかがへったら? →×「おなか」(質問の言葉)と記述してしまう

< Sub.C >

男性, 自閉症, CA29歳, MA6:00

語彙を記述可能. 3~4語文(単語の並記)は可能.
但し, 動作語の使用は少ない, 助詞の省略や助動詞の活用はない.
漢字使用. 記述する文章は会話体.
眼前にない事象の記述が可能(過去も含む). 物の簡単な説明が可能.
経験したことを絵に描くことが得意.
数概念は獲得. 具体物を用いて1桁の加算が可能.

ex)

- ・反対類推: ジェット機ははやい, 船は? →○「おそい」と記述する
- ・物の定義 : 帽子とは? → ○「あたま かぶる」と記述する
- ・共通点 : お日様とお月様 → ○「まるい」と記述する
- ・目は何するもの? →○「みる」と記述する
- ・昨日何したの? →○「ゆうえん地 行った」と記述する
- ・朝 何食べたの? →○「納豆 ごはんみそしる おかわりした」と記述する
- ・電車に乗り遅れたらどうするの? →×「電車 のる」と記述してしまう

*筆談を正答とみなした場合の知能検査(田中ビネー知能検査法)でのMA

に1回の国語の授業を利用して指導時間20分(授業前半部)で1学期間指導した. この支援プログラムと並行して, 「文字の読みの指導(絵本よみ)」「文の視写指導(3~5語文を3つ程度)」を週1回繰り返し学習させた. 対象児は, ダウン症児X児(女児, 小6, CA11:07, MA6:02, 複文発話獲得), ダウン症児Y児(小5, CA10:05, MA5:01, 複文発話獲得)である. 『絵を使った作文指導Ⅱ(絵をみて説明文を話

す) <話し言葉>』プログラムをおこなった結果, X児は, 「おみやげを買ってきたところ」や「犬がおこったところです」という会話会話体の話し言葉が, 指導後は「お父さんがおみやげを子どもに買ってきた」や「犬がほえて女の子がこわいです」という文章体に形態が変化した. Y児は, 「お父さんが帰ってきてるプレゼントをあげてる」から「お父さんがおみやげを買ってきて子どもが

Table2 知的障害児の『読字・書字・作文』教育支援プログラム

読 む	書 く	表現する・話す
①ことばあそび ②絵本を読む ③短い文を読む ④絵と文を合わせる ⑤絵に合った文を選ぶⅠ ⑥絵に合った文を選ぶⅡ ⑦文を読んで理解する	①文字指導 (なぞり書き／視写) ②文型指導(絵を見ながら) ③「が」文の指導(絵カード) ④絵日記をかく ⑤日記指導Ⅰ(指示通り) ⑥日記指導Ⅱ(考えて) ⑦伝言／メモ ⑧手紙 ⑨感想文	①質問回答 ②口頭作文(スピーチ) ③絵画表現 ④1枚の絵の説明 ⑤2～3組の順序絵の説明 ⑥2～3組の順序絵の逆から説明 ⑦絵を使った作文指導Ⅰ ⑧絵を使った作文指導Ⅱ ⑨書字作文で会話 ⑩話し合い

喜んで」と整理された文章になり、「犬がこわいんだ この子」から「犬が ほえて 女の子が こわいです」という文章体に発話の形態が変化していた。一方、『文字作文の会話指導(質問に書字で回答, 会話する) <書き言葉>』プログラムでは, X児の指導開始時は, 「運動会の練習で〇〇ちゃんどうしたの?」という質問に, 「おこられた」(おこられた)と書いていた(口は脱字である)。指導後は, 「夏休み田舎に行って何したの?」の質問に, 「プールにいったあそびました」と正確な作文を書くことができた。同じ質問に対して, Y児の開始時は, 「かって口はしって口いけない」(勝手に走ってはいけないです)と書いていた(口は脱字である)。指導後は, 「おばあちゃんの家口行きました」と脱字が減っていた。

学齢期ダウン症児の絵の叙述にみる構文と発話の特徴をまとめると, 構文発達は学齢期に著しい伸長がみられることと, ①多数の者が複文による発話の使用が可能になる, ②年齢の上昇に伴い文が長くなる(文法が論理に先行している), ③年齢の上昇に伴い動詞の使用頻度が増える(絵の主題への着目が可能になる), ④年齢の上昇に伴い助詞の使用頻度が増える。しかし, 助詞の省略と誤用について, ①助詞の省略が低年齢児に多く, 年齢の上昇に伴い減少する, ②助詞の誤用が文が長くなるのに伴い増加する。その一方で, より年長者は徐々に修正される傾向がある。発話にみられる特徴として, ①絵の動作をジェスチャーで示す者がいる(ことば-動作の不分離がみられる状態といえる), ②聞き取りづらさは年齢の上昇に伴い減少する(文字の獲得と使用の安定性が背景にあるこ

とが推測される), ③過大解釈や空想的発話が, 年齢の上昇に伴い増加し顕在化している, ④絵の感想を述べるのは, 高MAの者に多い, ⑤「〇〇が△△に□□した」構文の正しい発話が困難な者が多い(文字作文の指導の必要性が示唆される)。無発語知的障害者の筆談コミュニケーションの実態から, 助詞の使用の制約と, それに伴う言語理解への支援ニーズが示唆された。こうした, 知的障害者やダウン症者の言語特性の知見から, 助詞や構文指導の支援プログラムの構築が強く求められ, 試行的に実践した作文・構文指導により有効性が示唆された。

文 献

- 1) Ashman, A. F. (1982). Coding, strategic behaviour, and language performance of institutionalized mentally retarded young adults. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 627-636. Article Citation.
- 2) 鮎沢浩一・池田由紀江(1993): ダウン症児の発話の文構造に関する研究. 筑波大学心身障害学研究, 17, 117-126.
- 3) 橋本創一(2004): ダウン症児の発達と教育. 菅野敦他編著: 新版 障害者の発達と教育・支援-特別支援教育/生涯発達支援への対応とシステム構築-, pp.139-162.
- 4) 橋本創一他(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. 発達障害研究, 17(2), 140-149.
- 5) 飯高京子(1985): 精神遅滞児の構文発達-現前および非現前事象への言及能力との関連-. 日本特殊教育学会第23回大会発表論文集, 406-407.

- 6)飯高京子・宇野松子(1986)：言語検査に用いる
絵画図版の検討，特殊教育研究施設報告
35, 39-51
- 7)池田由紀江・菅野敦編著 (1994)：ダウン症児
のことばを育てる．福村出版.
- 8)池弘子・斉藤義夫・小林重雄 (1978)：知的障
害児の話しことばに関する研究—その文 章
構造の特性 について，特殊教育学研究, 16(1),
1-13.
- 9)梶原美保・飯高京子(1985)：言語発達検査作成
に関する研究(2)—言語障害児への試み— 聴
能言語学研究, 2, 208-209.
- 10)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.
特殊教育研究施設研究報告, (2), 51-58.
- 11)文部省 (1991)：特殊教育諸学校小学部・中学
部学習指導要領解説—養護学校(精神薄弱 教
育) 編一．東洋館出版社.
- 12)文部科学省編 (2004)：盲学校,聾学校及び養
護学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学 習
指導要領 高等部学習指導要領 平成 11 年 3 月.
国立印刷局.
- 13)村山 貞雄監修(1989)：3 歳の知能テスト(上).
学習研究社.
- 14)長崎勤他編著 (1998)：スクリプトによるコミ
ュニケーション指導. 川島書店.
- 15)霜田浩信・清水直輝・橋本創一・菅野敦
(2006)：知的障害養護学校中学部における教
育 支援に関する基礎的研究—行動上の問題
を示す生徒の実態調査による検討—. 東京学芸
大学紀要総合教育科学系, 57, 505-513.
- 16)寺山千代子 (1985)：遅れを持つ子どもの国語
指導. 日本文化科学社.
- 17)吉田泰子(1975)：言語習得過程の分析—二文節
構文の発達経過—聴覚言語障害, 4, 34-41.