# 科学研究費助成事業 研究成果報告書



平成 29 年 6 月 26 日現在

機関番号: 12103 研究種目: 若手研究(B) 研究期間: 2014~2016

課題番号: 26780513

研究課題名(和文)自閉症スペクトラムを併せ持つ聴覚障害児の言語的特徴と支援方法の検討に関する研究

研究課題名(英文)Study on the linguistic features and supporting methods of hearing impaired children with autism spectrum disorder

#### 研究代表者

大鹿 綾(Oshika, Aya)

筑波技術大学・障害者高等教育研修支援センター・講師

研究者番号:10610917

交付決定額(研究期間全体):(直接経費) 2,000,000円

研究成果の概要(和文):聴覚障害に自閉症スペクトラムを併せ有する児童の言語的特徴を明らかにし、継続的介入を行うことで効果的な指導方法を検討した。抽出事例は非言語性知能は正常範囲内であったが、全体的な言語発達の遅れに加え、感情や状況の理解が難しい、語用論の誤り、注意・集中の課題等の特徴が指摘された。各自の言語及び認知発達を評価した上で、ヘルプブックや表情イラスト等の補助教材、パターンを活用した会話練習、動画によるSSTによる指導では一定の効果が見られた。一方、文法や語用論の学習には難しさも見られ、正しい日本語だけでない広義でのコミュニケーション力を伸ばすとともに、周囲がその特徴を理解していくことも必要であると考える。

研究成果の概要(英文): The purpose of this study is to clarify the linguistic features of hearing impaired children with autism spectrum disorder, and to examine effective teaching methods by continuous intervention. Although their nonverbal intelligence was within the normal range, in addition to overall linguistic developmental delay, features such as difficulties in understanding emotions and situations, misunderstandings of word theory, problems of attention / concentration were pointed out. I evaluated each language and cognitive development. And then I supported them continuously. As a result, a certain effect was seen with auxiliary teaching materials such as help books and expression illustrations, conversation practice using patterns, SST by animation. However, it was difficult to learn grammar and word theory. I think that it is necessary to extend not only the correct Japanese but also the communication skills in a broad sense, and also to understand their features around them.

研究分野: 聴覚障害児教育学

キーワード: 聴覚障害児 発達障害 自閉症スペクトラム 教育的支援 言語的特徴

### 1.研究開始当初の背景

聴覚障害は「コミュニケーション障害」と 称されることもあるように、単なる聞こえに くさに留まらず、二次的に言語の遅れや経験 不足などによる社会性の発達の遅れが指摘 されることがある。また、自閉症スペクトラ ム(以下 ASD)は社会性、コミュニケーショ ン、想像力の課題を特徴とするものであり、 聴覚障害と重なる部分がある。そのため、聴 覚障害に ASD を併せ持った場合、問題の本質 が見えにくく、また困難が重度化してしまう 恐れがあると考えた。 濵田・大鹿(2010)は、 ろう学校単一障害学級在籍児の 4.1%が「対 人関係やこだわり等」において著しい困難を 示すとしており、聴覚障害に ASD、もしくは 同様の傾向を示すものは少なくないことが 予想できる。それにも拘らず、彼らに対して の実態把握と支援については未だ十分に明 らかにされていないのが現状である。

#### 2.研究の目的

本研究は、以下の二点を目的とする。 (1)ASD を併せ持つ聴覚障害児特有の言語獲得上の課題を明らかにすること。

(2) ASD を併せ持つ聴覚障害児に対し、各々の言語的課題に対して継続的に介入指導し、効果的な支援方法を検討すること。

### 3.研究の方法

#### (1)対象

聴覚障害とASDを併せ持つ児童を対象とする。聴覚障害に関しては医学的診断があるものの、ASD についてはその重複ゆえに困難さがわかりづらく、児童精神科を受診しても明確な医学的診断に至らない事例を経験してきた。そのため、ASD については医学的診断を必須とはしないが、保護者や教員からの聞き取り、申請者自身の観察等を経て研究参加依頼を行うこととする。なお、明らかな知的障害があるものは今回は対象としない。

### (2)手続き

ステップ 1【言語ドメインごとの評価】感覚器戦略研究(2012)を参考に言語をドメイン(認知機能・音韻意識、語彙、統語、語用・談話)毎に評価した。具体的には WISC 系発達検査、リーディングスパンテスト、心の理論課題、ベントン視覚記名検査、小学生の読み書きスクリーニング検査、PVT-R、J.COSS、標準失語症検査補助テスト等から実態に合わせて実施した。同時に保護者や教員からの聞き取り調査や学校生活の観察なども行った。

ステップ2【継続的介入指導】ステップ1の結果を基に対象児一人一人の言語的課題を整理し、介入プログラムを作成、月1~2回の直接指導と家庭学習支援を行った。これは申請者を中心にし、手話等の経験のある研究協力者の補助も得て実施した。なお、指導の場としてはNPO法人大塚クラブの活動の一環である、学習活動ダンボを活用しており、こ

れは ASD だけではなく、LD や ADHD を併せ有する聴覚障害児への支援を行うものである。 以上のステップ 1、2 を 1 サイクル(1 年間)とし、再評価しながら3 サイクル(計3 年間)行った。また毎年同様の手順で評価することで、指導成果と次年度への課題を整理することとした。

# 4.研究成果

本研究では自閉症スペクトラムを併せ持つ聴覚障害児の言語的特徴を分析し、効果的な指導方法について検討した。26~27年度は2事例について取り上げ、2年間の継続指導を行った。

(1)1 事例目:a 児は指導開始時に聴覚特別支 援学校小学部 5年生(4年時より重複学級)の 男児であり、ASD の医学的診断をもつ。聴力 は右 101 dB、左 119 dBで両耳補聴器装用。主 なコミュニケーション手段は身振りを含ん だ手話であった。5 年生指導開始時のアセス メントでは、WISC- で VIQ61 に対し PIQ99 と正常範囲であり、知覚統合 108 と視覚優位 であった。PVT-R では文字提示で VA3:0 未満 (SS:1)、参考値ではあるが手話提示では VA11:1(SS10)と年齢相応程度であった。 J.coss では通過項目数 7/20、全項目通過は 第一水準(1 語発話レベル)であり、文法の 理解に併せて長文の細部にまで意識を向け て読むことが不十分である様子であった。幼 稚部時代から離席や偏食が多く、コミュニケ ーションが成立しづらかった。小学部に上が リ ASD の診断を受け服薬を開始(指導時は中 止)。手話や身振りを用いて自分なりに気持 ちを伝えようとすることができるが、伝え方 や考え方に独特さがあるため、受け手が充分 に理解できないことも少なくなかった。思い が通らないと癇癪を起こすこともあったが、 高学年になり落ち着いてきていた。

アセスメント結果、保護者との面談を通し、 1 年目はコミュニケーションの前提となるソ ーシャルスキルを向上させること、言葉のイ メージを豊かにしながら語彙を増やすこと、 注意記憶の課題を整理することを指導目標 とし、計 15 回の指導を行った。SST では、「気 持ちメーター」(図1)を活用して自分の気持 ちをコントロールしたり相手に伝えたりす る取り組み、また具体的な行動パターンを示 しロールプレイを通して練習を行った。a 児 は「怒っている」「笑っている」などの大枠 は理解していたが、その感情がどのくらいの 「程度」なのかが自他ともに分かりにくく、 コミュニケーションに齟齬が生じているこ とが分かった。指導を通して、状況に合わせ た行動パターンが増加し、より適切な行動を 取ることが出来る場面が増加した。感情の程 度については本質的な理解までは十分達す ることは難しかったが、「メーター」を使っ て自他の気持ちを視覚的に示すことで間接 的な理解をしてコミュニケーションを成立 させることができた。また、自分がやりたい

作業を中断することが難しく、集団行動がと りづらかったり、指示を取りこぼすことが多 かったことから、相手が話している時には自 分の行動を一旦止めて相手を見ることなど も指導した。語彙、注意記憶の指導について は、まず何語文程度の長さなら最後まで集中 して情報をつかむことができるかを確認し、 その中で位置関係を表す言葉を指導した。そ の中から「~と~の間」や「近く」など曖昧 さのある言葉は理解が不十分であったり、対 面で話していると左右が逆になり、相手の目 線に立って位置を把握することが難しいこ とが分かった。活動を続ける中で6語文程度 の長さであれば手話から情報を取ることが できたが、位置関係を表す言葉の理解は十分 なレベルまで達することは出来なかった。1 年目の課題整理として、a 児は言語の基礎と なるソーシャルスキルや注意記憶の面にも ASD の特徴的課題を大きく示している事が挙 げられた。表面的に観察できる言語だけでな く、コミュニケーションの土台部分をしっか りと固めていくことの重要性が感じられた。 また、位置関係における視点の転換が苦手で あるため、手話の読み取りに曖昧さがあるこ とが示された。一度に受け止められる情報量 も多くないため、長文で話しかけないなど情 報量の工夫も必要であった。会話の内容に齟 齬が生じてきたときには、書いて視覚的に残 すということが効果的であったが、語彙の少 なさもあるa児にとってどのような方法が最 も効果的であるのかは検討課題であった。



図1.気持ちメーター例【怒り】

介入 2 年目、WISC- では全検査 67、言語 理解 58、知覚推理 85、ワーキングメモリー 63、処理速度 88 となった。J.coss は通過項 目数 10/20 項目で一語文理解レベルとなり、 昨年度より正答数は増加したが、安定して正 答できる水準に変化はなかった。PVT-R は SS1(手話提示の参考値:SS9)で粗点レベルで も大きな変化はなかった。6 年生となった a 児に対し保護者より、文法的な正しさを求め ると他者へ働きかける意欲を失う様子の報 告や、中学校への進学を見据えて様々な状況 下、手話の通じる人がいない環境であっても 問題解決を図ろうとしてほしいという願い があった。そこで2年目は文法的に正しい日 本語でないとしても、補助的な手段を用いな がら状況に合わせたコミュニケーションを 自ら図ろうとすることをねらいとした。生活 の中で想定される困難場面を設定し、「誰に」 「どのように」助けを求めるのかをロールプ

レイ等で確認し、ヘルプブック(イラストや 書き消しの出来るホワイトボードをまとめ たもの)(図2)を作成していった。ロールプ レイでは指導担当者以外の大人にも話しか ける練習も行った。また、元々常に鞄に筆談 用のノートを入れてはいたが、「書く」こと へのハードルが高く全く使えていない状況 だったため、より簡素で扱いやすいもの、筆 談相手にとっても応じやすいものを求めて、 項目や大きさなどをa児と相談しながら工夫 した。a 児はイラストを描くのが好きであっ たため自分で絵を描いて見せたり、単語の羅 列であっても筆談をしたりと積極的に関わ ろうとするようになっていった。回数を重ね るごとに、生活場面でも初対面の人にヘルプ カードを使って要件を伝えようとする等の 行動の般化がみられるようになったと保護 者からの報告があった。聴覚障害児教育にお いて書き言葉の習得は非常に重要な課題で あるが、対人関係の困難さを示す ASD を併せ 持つ彼らに対しては、まず相手とコミュニケ ーションを取ろうとする積極的な意欲を育 てること、また状況や感情に合わせた行動パ ターンを増やして行くこと、本人が使うこと のできる補助的な手段を有効活用すること が効果的であったと考える。

指導終了後に行った検査では、WISC -全検査 76、言語理解 53、知覚推理 122、ワー キングメモリー54、処理速度 88 と特に知覚 推理で大きく数値が伸びていた。PVT-R では 対象年齢を超えての実施のため参考値であ るが、文字提示で 6:10 (SS1) 手話提示で 12:3 以上(SS13)と手話提示で成績が上昇し ていた。教研式読書力診断検査(高学年用) でも対象年齢を超えての実施のため参考値 であるが、読書力偏差値15、読書学年小学校 3年2~3学期以下となり、読み書きの成績と しては厳しい結果となった。しかし、前述し たように文法的な正しさにこだわりすぎな いことでコミュニケーション意欲や、状況に あった行動は増加した。もちろん、今後社会 的な自立を考えた際に読み書きの力を伸ば していくことは重要であるが、同時に多様な 支援資源を活用しながら積極的に生活して いく姿勢の基礎に着目することができたの は成果であった。今後は a 児自身の成長とと もに、周囲がa児の特徴を理解しつつ関わっ ていく環境づくりも必要であると考える。



図2.ヘルプカード例

(2)2事例目:b 児は介入開始時聴覚特別支援 学校 5 年生の男児であり、ASD の医学的診断 を持っていた。 聴力は右 117 dB、左 120 dBで 主なコミュニケーション手段は手話である が、5 年生途中に右耳に人工内耳埋め込み手 術を行い、クリニックでのリハビリも並行し て行っていた。CI装用時閾値は61dBで音へ の反応は敏感になる等予後は順調であった。 WISC- では VIQ79、PIQ83 で、注意記憶、処 理速度は 100 を超えていた。PVT-R では文字 提示で VA6:3(SS1)、手話提示をしても同様で あった。J. COSS では通過項目数 12/20、全項 目通過は第二水準(2~3語発話レベル)であ り、手話と書き言葉の間に極端な差が見られ ないこと、比較的長い文章であっても最後ま で注意を向けて理解しようと努力すること ができることが特徴的であった。性格的にも 非常に真面目であり、明確な文法事項や学級 でのルールなどはしっかりと守れる半面、語 彙のイメージが一義的な理解に留まってし まっていたり、友人関係をうまく築けずにス トレスをためてしまう様子が見られた。

以上より、語彙のイメージを豊かにするこ と、一問一答形式になりがちな会話から 5W1H を意識して会話のキャッチボールを行える ようにすることを1年目の指導目標とし、計 14 回の指導を行った。b 児は絵カード的な知 識はあるものの語のイメージが乏しく、実際 の生活で活用しきれない様子があったため、 カテゴリー分けや連想ゲーム、3 ヒントクイ ズなどを宿題も含めて指導した。学習の定着 が比較的よく、前回取り上げた言葉を次回使 うことができた点は特徴的であった。また、 宿題として出した絵日記を基に 5W1H をワー クシート(図3)にまとめ、それを見ながら のスピーチや自由会話を行った。まずは定型 文への穴埋め形式で相手を意識した会話の 練習から始めたが、回数を重ねる中で 5W1H だけでなく、自分の気持ちなども交えて話す ことや、自分から質問したりすることが増え、 質的な成長が見られた。b 児自身からも会話 のやり取りが続くようになってくると「お話 をするのが楽しい」という発言も見られた。 介入1年目を通して、b 児にとって言葉、心 ともに大きく成長している様子が見られた。 5W1H メモを活用した会話は非常にスムーズ になってきたが、一方で型にはまり過ぎてし まうことが懸念された。基礎の力がついてき たことを確認しつつ、より相手を意識した会 話を続けることができるよう自由会話への 取り組みを行うことが今後の課題であった。

113	PA, and S	heiden.e
Ek	(à <	
E 2	横丘上步道山南	(日本の機の必要)
なに	5-E-c 3	tlatales
E915	おとけんかごよると思った	
Yosoc	· 有永い、東京赤をAL	But kepilina Skul

図 3.5W1H のワークシート例

介入 2 年目、PVT-R では文字提示で

VA9:3(SS5)、手話提示で VA12:3 以上(SS13) と急激な伸びがあった。1 年目の介入で特に 語彙量に特化した指導は行っていないが、イ メージを豊かにする指導や、コミュニケーシ ョンが質、量ともに豊かになったことが影響 したと考える。これまでの指導で定型文を活 用した会話はスムーズになっていた。一方で 自分の気持ちの表現、相手の気持ちの理解が 年齢相応からみると不十分さがあり、周囲の 人間関係が複雑になって行く中で友達との 関係がスムーズにいかない様子が見られた。 また、1年目の絵日記指導の中から b 児は気 持ちを表す語彙自体が習得、整理されていな いこと、また学校でのストレスを上手く伝え られずに家庭で感情を爆発させてしまう様 子が見られた。感情語を代表とする抽象語に ついては、聴覚障害児が苦手とすることはこ れまでも指摘されているところであるが、心 情理解に苦手さを示す ASD を併せ持つ場合、 それがさらに顕著となることが示された。詳 しく評価していくと、自ら手話表現があり、 理解しているように見えた語彙についても、 理解がずれていたり、曖昧であったものも多 く、他者との相互理解が十分に成立していな かったことが分かった。そのため、改めて感 情を表す言葉の一覧表(図 4)を作り感情を表 す語彙を整理し、いつでも参照できるように すると共に、自分の気持ちをプラスの感情も マイナスの感情も表現してよいことを伝え、 具体的な方法をロールプレイで練習した。タ ーゲット語をテーマとしたロールプレイを あらかじめ録画しておき、タブレットを用い て動画を見せた。当初は実際にプリント教材 やその場でのロールプレイを見せていたが、 画面上の方がより適切な状況で演じられる こと、注目させたい場面で止めたり、拡大し たりできること、情報が限られて注意の焦点 化がスムーズであるなどからタブレットの 活用の方が有効であった。まとめとして自分 も参加したロールプレイを撮影し、即時確認 すると「自分はもっと な顔をしてると思 っていた」など、自分の表情についてもメタ 的な視点をもってフィードバックすること ができた。今まであいまいな理解であった語 彙についても整理することができ、特に自分 の気持ちの表現が量、質共に豊かになり、ス トレスを溜めてしまい突如暴れてしまうよ うなことはなくなった。代わりに自分の気持 ちを b 児なりに相手に伝えようとしたり、帰 宅後保護者に話をすることでストレス回避 をしている様子が見られるようになった。

指導終了後の WISC- では全検査 93、言語 理解 82、知覚推理 93、ワーキングメモリー 115、処理速度 96 であり、前回の実施が WISC だったため単純な比較はできないが、言 語面も含め大きく伸びが見られた。PVT-R で は対象年齢を超えての実施のため参考値で あるが、文字提示で VA10:4 (SS7)、手話提示 で 12:3 以上(SS16)と文字提示、手話提示と もに成績が上昇していた。b 児は記憶力がよ く学習が積み重なっていくため、2 年間の指導を通して大きな成長が見られた。詳細なアセスメントを通して b 児が何に躓いているのか、どのような方法であれば十分な理解に達するのかを試行錯誤できたことが一助となったと考える。今後はペーパーテストでは評価しきれないような、場面に応じたコミュニケーション、行動パターンについて支援していくことが求められる。



図4.感情語の一覧

28 年度は a 児、b 児が小学部卒業のため指導終了となった。新たに c 児を指導対象とした。

(3)3事例目:聴覚特別支援学校(重複学級) 5年生に在籍する c 児について報告する。投 薬の関係で ADHD の医学的診断を受けている が、実態としては ASD の傾向も強い。聴力は 右耳87.5dB、左耳67.5dBで両耳補聴器装用、 言語聴取に困難があるため手話等の視覚的 手段が必要であるが、本人からの表出は主に 音声に手話を併せたものが多い。会話には積 極的であり、状況が伴えば短く簡単な文でコ ミュニケーションが成立する。a 児、b 児に 比べ自発的な言語的表出量が多いことは特 徴的であった。PVT - R では文字提示で VA12: 3(SS15)であり、WISC - IV では全検査 62、言 **語理解 72、知覚推理 72、ワーキングメモリ** 54、処理速度 76、J. COSS では全項目通過 7/20、 第二水準(2~3語発話レベル)であった。語 彙は年齢以上にあるもののそれを使いこな す説明力がない様子であった。PARS ではカッ トオフ値 5 点のところ 16 点で強い自閉傾向 が示された。人と関わることは好きであるが、 関わり方が一方的になってしまったり、注意 の焦点がずれたり、持続が難しい面もある。 ASDを併せ有するc児が「語用・談話」にどのよ うな言語的特徴があるのかを明らかにしつ つ、有効な支援方法を検討した。方法として は状況絵を用いての一人語り、支援者との会 話形式での語りを行った。堀口(2014)が ASD の困難を併せ有する聴覚障害児に対して行 った状況絵課題の評価項目として作成した 「ASD 児説明傾向チェックリスト」を参考に して評価項目を作成した。項目は、 の行動の事実だけを羅列している (理由が説 明されていない)」、 「内容と関係のない不 「部分的なエピソー 適切な発言が多い」 「擬音の ド・箇所だけを説明している」

みで表現している」、 「誰の言動なのかが 「時系列に沿った説明に 不明確である」 なっていない」、 「心的状態(人物の気持 ち)についての説明がない」の7つであり、 評価者(大学生 30 名) それぞれの課題に対 してあてはまるものに丸を付けてもらった。 項目ごとに1回目から6回目の課題でチェッ クがついた数をまとめてグラフで示した(図 5) 結果、 の「部分的なエピソード・箇所 だけを説明している」と の「誰の言動なの かが不明確である」については、すべての課 題において評価者の半数以上が、その特徴が 見られるとしていた。年間を通した結果から は事実のみの羅列が占める割合は減少し、表 情マーカー(図 6)を用いることで感情に関す る発言が適切になっていく傾向が見られた が、回によって差が大きく、その日の気分や 題材への親和度の影響が大きかった。「語用・ 談話」の基となる語彙や文法にも弱さがある こと、すでに小学部6年生であり、本人なり に積み重ねてきた手段があることなどから 1 年間の継続的介入の中では明確な成績向上 にまで至ることはできなかったが、これまで 周囲が感じてきた「伝わりにくさ」を分析で きたことは大きな結果であった。今後、c 児 の言語力を伸ばしていくと同時に、周囲が c 児の言語的特徴について共通理解を持ち、対 応していくことが必要であると考える。また、 語用・談話」を客観的にする方法として例 えば質問 - 応答関係検査がよく使われるが、 対象年齢が就学前までと低く、より高次な談 話の力を客観的に評価する方法が見当たら なかった点については、今後の検討課題であ った。

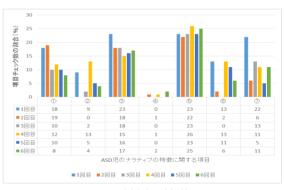


図5.談話の特徴



図 6.表情マーカー

### 5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者に は下線)

## 〔雑誌論文〕(計6件)

喜屋武睦、濵田豊彦、大鹿綾、天野貴博、 岩田能理子、鈴木友里恵、発達障害様の 困難を示す聴覚障害児に対する教材及び 支援方法の工夫に関する一考察(2)、東京 学芸大学紀要総合教育科学系、査読無し、 68(2), 2017, pp.211 - 226

大鹿綾、発達障害を併せ有する聴覚障害 児と手話、手話学研究、査読無し、25、 2016, pp.31 - 38

喜屋武睦、大鹿綾、濵田豊彦、白石健人、 天野貴博、石坂光敏、発達障害様の困難 を示す聴覚障害児に対する教材及び支援 方法の工夫に関する一考察、東京学芸大 学紀要総合教育科学系、査読無し、37(2)、 2016, pp.199 - 205

大鹿綾、渡部杏菜、喜屋武睦、長南浩人、 濵田豊彦、発達障害の可能性のある聴覚 障害児に対する聾学校の取り組みに関す る一考察、東京学芸大学紀要総合教育科 学系、査読無し、36(2)、2015、pp.285

石坂光敏、濵田豊彦、大鹿綾、稲葉啓太、 堀口昂誉、喜屋武睦、通級指導を受けて いる ASD 児の談話能力に関する一研究、 東京学芸大学紀要総合教育科学系、査読 無し、36(2)、2015、pp.295 - 303 大鹿綾、稲葉啓太、渡部杏菜、長南浩人、 濵田豊彦、発達障害に関する第二回全国 聾学校調査について - 第一回調査との比 較を中心に - 、聴覚言語障害、査読あり、 42(2)、2014、pp.51 - 61

# [学会発表](計8件)

大鹿綾、ASD を併せ有する聴覚障害児 2 事例への継続的介入について - 言語的特 徴へのアプローチから - 、第50回全日本 聾教育研究大会、2016.10.14、「筑波大学 附属聴覚特別支援学校(千葉県市川市)」 岩田能理子、濵田豊彦、大鹿綾、喜屋武 睦、天野貴博、鈴木友里恵、発達障害を 併せ持つ聴覚障害児に対する支援の一事 例 - 4 年間の指導を通して - 、日本特殊 教育学会第54回大会、2016.9.19、「とき メッセ (新潟県新潟市)」

天野貴博、濵田豊彦、大鹿綾、喜屋武睦、 新海晃、岩田能理子、鈴木友里恵、ASD を併せ有する聴覚障害児に対する感情理 解への支援 - 視覚的教材・ICT を活用し た教育的介入を通して - 、日本特殊教育 学会第54回大会、2016.9.19、「ときメッ セ (新潟県新潟市)」

大鹿綾、渡部杏菜、喜屋武睦、長南浩人、 濵田豊彦、ASD を併せ有する聴覚障害児 の言語的特徴と介入効果に関する一検討、 日本特殊教育学会第 53 回大会、 2015.9.21、「東北大学(宮城県仙台市)」 Aya Oshika, Anna Watanabe, Chikashi Kyan, Toyohiko Hamada, THE STUDY OF SUSPECTED DEVELOPMENTAL DISORDERS FOR

ALL OF THE SCHOOLS OR THE DEAF IN JAPAN. 22nd International Congress on the Education of the DEAF 2015.7.9 「Athens(Greece)」

Toyohiko Hamada, Kunihiro Fukushima, Aya Oshika , Anna Watanabe , Chikashi Kyan 、 EFFECT OF AUTISTIC SPECTRUM DISORDER(ASD) ON THE LANGUAGE ACOUISITION OF DEAF CHILDREN WITHOUT MENTAL DISORDER, 22nd International Congress on the Education of the DEAF. 2015.7.9, [Athens(Greece)]

大鹿綾、濵田豊彦、聾学校に在籍する人 工内耳装用児の学習面・行動面での著し い困難について - コミュニケーション手 段からの検討 - 、第59回日本音声言語医 学会総会・学術講演会、2014.10.10、「ア クロス福岡(福岡県福岡市)」

稲葉啓太、濵田豊彦、澤隆史、大鹿綾、 石坂光敏、ASD 及び ASD を合併する聴覚 障害児の典型例と支援の検討、日本特殊 教育学会第 52 回大会、2014.9.22、「高知 大学(高知県高知市)」

## [図書](計2件)

大鹿綾、福村出版、キーワードで読む 発 達障害研究と実践のための医学診断 / 福祉サービス/特別支援教育/就労支 援、2015、pp.46-47

大鹿綾、風間書房、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、2015、262

# [その他]

濵田豊彦、大鹿綾監修、NPO 法人聴覚障 害教育支援大塚クラブ監修、聴覚障害児 教育の専門性を身に付けるための指導者 用教材 DVD 第 8 巻 発達障害を合併す る聴覚障害児 教育支援理論編

大鹿綾、濵田豊彦監修、NPO 法人聴覚障 害教育支援大塚クラブ監修、聴覚障害児 教育の専門性を身に付けるための指導 者用教材 DVD 第 9 巻 発達障害を合併 する聴覚障害児 教育支援実践編

### 6.研究組織

(1)研究代表者

大鹿 綾 (OSHIKA, Aya)

筑波技術大学・障害者高等教育研究支援セ ンター・講師

研究者番号:10610917

## (4)研究協力者

濵田 豊彦 (HAMADA, Toyohiko)

東京学芸大学・特別支援科学講座・教授

研究者番号:80313279