

科学研究費助成事業（科学研究費補助金）研究成果報告書

平成24年 5月11日現在

機関番号：15401

研究種目：研究活動スタート支援

研究期間：2011～2011

課題番号：23830045

研究課題名（和文） 発達障害のある聴覚障害児の言語的特徴と支援方法に関する研究

研究課題名（英文） A Study on Language Character and Support Method of Deaf Children with Developmental Disabilities (LD, ADHD, and High functioning autism).

研究代表者 大鹿 綾 (Aya Oshika)

広島大学・教育学研究科・特任助教

研究者番号：10610917

研究成果の概要（和文）：

聴覚障害に発達障害を併せ有する児童10事例の言語的課題に対し、発達障害的な認知特徴に配慮しながら1年間(月2回)の継続支援を行った。発達障害の困難タイプ毎にコミュニケーション手段など多様な要因を整理しながら、それぞれの示す言語的困難を言語ドメイン(語彙、統語、語用)という観点から評価した。結果、客観的評価においても主観的評価においても一定の上昇が得られた。今後は、研究期間を長期化し継続指導の効果を明確にすること、対象児童を増やしタイプ別の支援方法をより整理することが課題であった。

研究成果の概要（英文）：

This study was carried out to support language problems of 10 deaf children with developmental disabilities (LD, ADHD and high functioning autism) for a year (twice a month) by considering cognitive character of developmental disabilities. Through organizing many factors such as method of communication with each type of difficulty in developmental disabilities, language problems were evaluated from the point of language domain (vocabulary, syntax and pragmatics). Definite progress in both objective and subjective assessments were shown.

In the future studies, it is important to extend the study period so that the effect of continuous instruction is clear. It is also necessary to organize support method by increasing number of candidates.

交付決定額

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
2011年度	1,200,000	360,000	1,560,000
年度			
年度			
年度			
総計	1,200,000	360,000	1,560,000

研究分野：聴覚障害児教育

科研費の分科・細目：社会科学・特別支援教育

キーワード：聴覚障害 発達障害 言語的特徴

1. 研究開始当初の背景

「9歳の峠(壁)」とは、小学校中学年程度で

学習や言語力が停滞してしまう聴覚障害児が多いことを指しており、彼らの中には言語

や学習の遅れを中核にしつつも、抽象的思考や対人的な状況理解などに派生した課題を持つ者もいる(増田・田中・芦野・吉田・森, 2009)ことは経験的に知られている。しかし一方で年齢相応の発達を遂げる者も少なくなく、アメリカ(ASHA, 1984)などでは以前から指摘があるように、発達に顕著な遅れを示す者の中には聴覚障害に発達障害(LD、ADHD、高機能自閉症等)を併せ持つものがあることが示唆される。しかし、我が国においては聴覚障害児教育において「発達障害」という視点が十分浸透しておらず、学習面や行動面に著しい困難があるものの従来の聴覚障害児教育の中で「聞こえにくさ」の陰に隠れてしまい、適切な支援を十分に受けられないままにいた者がいると考えられる。聴覚障害児教育においても発達障害という新しい視点も持って子どもをアセスメントする事、認知発達に応じた支援を行うことは急務である。特に、聞こえにくさを主障害とする聴覚障害児の言語面への評価と指導はこれまでも、これからも重要な課題であろう。

言語の発達の階層性として、初めに音1文字1文字をばらばらのものとして理解し、操作できるような音韻意識形成の段階、単語理解(語彙)の段階、文法構造理解(統語)の段階、文章を場に応じて活用することができる(語用、さらには談話)段階がある(佐久間・加藤・町田, 2004)。発達障害のある聴覚障害児のなかには音韻レベルで困難のある者から、文法はある程度保たれているものの語用的に誤りが見られるものまでさまざまである。本研究では、どのような認知タイプの児童が、どのドメインで、どのような言語的困難さを示すのかを明らかにし、よりねらいを明確にした有効な支援を行うこととした。

2. 研究の目的

(1) 彼らの言語面における困難について、認知の特徴と言語ドメインごとの困難の関係を整理し、その困難の様相について明らかにする。

(2) 認知面の偏りに配慮した上での言語への介入を通じ、彼らの言語面の課題に対する言語ドメインごとの有効な支援方法を検討する。

3. 研究の方法

対象児は申請者らが行っている、発達障害のある聴覚障害児のための指導会「ダンボ」に参加している発達障害のある聴覚障害児10名であった(表1)。対象児は小学部段階の児童であり、発達障害の診断がある、もしくは診断はないものの保護者や学校担任等から発達障害様の著しい困難さがあり、何らかのサポートが必要とされている者である。指導会は隔週土曜日で月2回、年間18回(夏期

休暇、冬期休暇時等是不実施)、それぞれの児童の課題に合わせた個別指導を前半45分間行い、その後全児童が出席する集団活動を45分間行っている。本研究では前半の個別活動の時間を活用して介入指導を行った。なお、参加児童は聴力、コミュニケーション方法などが多様であるため、指導者は全体を通して手話や音声だけでなく、ロールプレイ、絵や文字の提示、パソコン動画等の視覚的な情報を活用して指導を行っている。

表1. 対象児のプロフィール

性別	学年	参加年数	在籍校	傾向	手話 コミュニケーション 主要なコミュニケーション
a	m	6	4	通常 小学校	ADHD LD 聴覚活用
b	m	6	4	聾学校	ADHD LD 手話(身振り含)
c	m	6	4	聾学校	HFPDD 発達性 協調運 動障害 表出: 音声・手話 理解: 手話
d	m	5	2	聾学校	PDD 軽度知 的障害 身振り(手話)
e	m	5	2	聾学校	LD 手話
f	m	4	4	聾学校	PDD 手話(身振り含)
g	m	4	3	聾学校	LD ADHD 手話
h	m	4	2	通常 小学校 情緒通級	AS 聴覚活用
i	m	3	3	聾学校	ADHD 表出: 音声・手話 理解: 手話
j	f	2	1	聾学校	HFPDD 表出: 音声・手話 理解: 手話

まず、指導開始にあたり対象児の言語面の困難を明らかにするために、言語ドメインごとの評価を行った。語彙面の評価にはPVT-R、抽象語理解力検査、語流暢性検査など、統語面の評価には失語症構文検査、J.COSSなど、語用面の評価には質問-応答関係検査などを併せて全体的な認知発達を図るためにWISC-IVも行った。これらの検査は聴児において標準化されたものであるが、本研究では検査意図を逸脱しないように留意しながら、対象児のコミュニケーション手段に配慮して実施した。ただし、指導時間の確保、児童の負担軽減のため、一人の児童に対して実施する検査は、これまでの継続指導の様子から考えて必要性の高いものから実施した。

検査結果や保護者のねがい、これまでの様

子などから多角的に評価し、介入の目標を立て、継続的指導を行った。なお、介入研究においては、言語指導が着目点にはなるが、大前提として発達障害のある聴覚障害児を対象にしているということを忘れてはならない。「記憶や情報処理、集中力等に課題のある聴覚障害児に」言語力を指導する際の留意点を整理する事が目的であるため、認知面への対応に十分配慮した。

一年間の介入指導後、特にねらいとして指導した項目を評価できるとされる検査を中心に実施するとともに、一年間の観察、保護者や担任教員からの聞き取りを行い、その変化と効果を検証した。

4. 研究成果

対象児 10 名に対し、平成 23 年 4 月から平成 24 年 3 月の間に計 18 回の指導を行った。以下、年間指導の第一目標を言語的課題としなかったもの(c 児、h 児、i 児：主にソーシャルスキルトレーニング、日常生活スキルなどの課題を行った)、欠席・遅刻が 1/2 以上あったり、立ち歩きなどが多かったため指導時間が十分確保できなかったもの(b 児、j 児、g 児)を除く、言語面の課題を中心に指導した 4 事例(a 児、d 児、e 児、f 児)について詳細を報告する。

(1) a 児(LD・ADHD ⇒語彙・談話)

LD及びADHD傾向の見られるa児(通常小学校6年生)は、人工内耳を装用(CA3:10より)しており、補聴器装用耳側の裸耳平均聴力は98dB HLで、コミュニケーション手段は音声である。指導開始前に実施したWISC-IVではPIQ110、VIQ72、PVT-RではVA9:9、SS6、J.COSSでは通過項目数14/20(第4水準)、質問-応答関係検査(対象年齢外)では「系列絵」12(3歳後半)と低かったが、それ以外の項目ではほぼ満点であった。a児のように人工内耳装用児で、ある程度聴覚活用できており、LD・ADHDを併せ持つタイプの場合、語彙拡充、単語の多義的理解が特徴的な課題であった。また自分しか知らないことを説明なく話したり、自分の言いたい事をうまく伝えられない等相手を意識した叙述にも課題が見られた。保護者の願いも鑑み、①語彙の拡充、②相手を意識し、伝わりやすい説明をすること(談話)をねらいとした。その際、集中の持続困難、難しい課題への学習意欲低下が見られた為、簡単な課題を導入として取り組む、一つの課題時間を短く設定する、休憩時間を設けることで学習への取り組みをサポートした。

語彙拡充については、辞書の使い方、未知単語の意味を前後の文脈から予測すること等を指導した。50音表を確認することでスムー

ズに辞書を引けるようになり、また電子辞書も活用することで普段から自ら意味を調べる様子が見られるようになった。意味を推測することで、知らない単語に対しても諦めずに文章を読む態度が付き、文章全体の意図をつかみ易くなったこと、単語の意味を多義的に捉えることが観察された。

談話については、4コマ漫画や状況絵の説明、絵を見ていない相手に説明して絵を描かせる課題等を行った。うまくいかないと落ち込んでしまい学習に取り組めなくなる様子、説明が冗長になる様子が見られた為、定型文を提示し穴埋め形式で説明するよう支援した。徐々に定型文構造の複雑化、定型文なしでも説明できるようになっていった。

指導終了時、PVT-RはVA10:4、SS7、J.COSSでは通過項目数10/20(第4水準)、質問-応答関係検査では「仮定」21(3歳後半)→24(5歳台)となり、語彙、談話(説明能力)で成績上昇がみられた。一方、今回直接的に指導を行わなかった文法に関しては特に変化が見られなかった。ある程度聴覚活用ができていたため、いわゆる助詞や活用などは間違えるときもあるが、それなりに理解している。しかし、授受構文、やりもらい文などの構造的な統語面については苦手さがみられるため、今後の指導目標としたい。

指導終了後、保護者からは「わからない言葉を自分で調べるようになった。」、「話したい事が伝わるように、自ら情報を付け足したりしながらお話することができた。」などの肯定的な評価が聞かれた。なお、a児はこれまで聴覚障害児との関わりがほとんどなかったが、「ダンボ」への参加を機に同障児との関わりが増え、中学部は聾学校へ進学した。

(2) d 児(PDD・軽度知的障害 ⇒コミュニケーションの成立・語彙)

広汎性発達障害のある d 児(聴覚特別支援学校重複学級在籍 5 年生)は、コミュニケーション手段は身振りを含めた手話であり、聴力は検査時の反応が一定しないが 100 dB HL 以上程度との事であった。指導開始前に WISC-IV を実施したところ、PIQ78、VIQ48、FIQ58 と PIQ もあまり高い値とはいえず、検査実施時にも集中が持続しなかった。そのため児童の負担を考え、その他の検査は実施しなかった。検査状況やこれまでの観察等から、d 児の言語面の課題として、①どのような補助手段や量であれば相手からの情報を理解しやすいのかを明らかにする事、②手話でならば理解している単語の意味を広げ、語彙の意味ネットワークを構築する事とした。これらの指導を通して、d 児が周りの大人や友達

と意思疎通しやすい状況を作り、コミュニケーションがスムーズで豊かになることを目標とした。

まず、一度に受容できる情報量を確認したところ、d 児が理解できる手話表現を用いればおよそ 5~6 語文を理解できた。逆に言うと、それ以上長いやり取りになると情報を受け止めきれず、既知単語を用いても理解に至っていないため、d 児への声かけや指示は 5 語文程度以下で行うことが効果的であることがわかった。また、主なコミュニケーション手段である手話を用いる際には、空間や方向性を活かしたいいわゆる日本手話的な表現を使って、関係性や順番などを明確に示す事、文(内容)が変わる時は間を持たせたり、話題が変わることを明示してメリハリをつけること、話し始めや視線が外れてしまった時に話者にしっかりと視線を向けさせ、d 児は「聞き手」であり、見ていなくては分からない事を伝える事等が有効な補助手段であることがわかった。このような手続きを取ることで、「ラーメンやさんは火曜日がお休みです。カレーやさんは水曜日がお休みです。今日は水曜日です。どちらに行ったらよいでしょう?」のように、連続した複数の情報を理解し、その中から必要な情報を選択して答える事ができるようになった。

後半の活動では、手話では理解している様々な単語をカテゴリに分ける課題を行った。絵カードをカテゴリ別に分けるのは、ほぼできており、正しく分ける事ができなかったものはこれまでの d 児の体験によるものが多かった。絵カードに対応する文字カードの選択では、頭文字や曖昧ながらも構成文字を習得していたため、比較的スムーズにマッチングする事ができた。併せて、それぞれのカテゴリ名を考える際にも文字列としては答えられないものが多かったが、手話や d 児なりの表現で正しく理解できていた。また、これまでの様子に比べて指文字での再生や書字に抵抗が少なく、絵や手話だけでなく文字や指文字で積極的に答える様子がみられた。なお漢字で所持してあるものの方が言葉の全体の意味を捉えやすい様子だった。

指導終了時(CA11:4)に PVT-R を実施した。提示方法を文字提示と手話提示の 2 方略で行ったところ、文字提示では VA3 歳未満、SS1 であったが、手話提示では VA10:8、SS9 であった。指導前に PVT-R を実施できなかったため参考値であるが、手話提示であれば理解している語彙は生活年齢に近い程度にあることが分かった。今後指導を継続していく中で再評価、詳細検証していくとともに、d 児の中にある能力を最大限発揮できるコミュニケーションの在り方を模索していきたい。d 児のように、聴覚障害に自閉的傾向が加わり、コミュニケーションの成立自体が課題であ

る場合、児童自身のやり取りの基礎となる力を育てるとともに、児童を多方面から評価し、どうすればお互いに伝わりやすい環境・手段となるのかを検討することも有効であった。

一年間を通して、指導者や他児と積極的に関わろうとする様子が見られるようになった。保護者からは「予定が変わったりした時も、言葉である程度伝わるようになったため理解が早くなった。パニックも少なくなった。」「同年齢の友達や、始めて会った人とも関わることができるようになった事が嬉しい」等の評価があった。今後の課題は、d 児からの表出が相手に分かりやすいものとする事、成功体験を多く積みながらコミュニケーションを深みのあるものとしていくことであると考えます。

(3)e 児(LD ⇒音韻・語彙)

言語性 LD である e 児は、聴覚特別支援学校 5 年生である。平均聴力レベルは良耳とも 129 dB HL で発声はあまり見られず、主なコミュニケーション手段は手話である。以前より担任や保護者から、聴覚障害故の二次的困難さを考慮に入れてもなお、著しい言語面の困難さを示すと報告を受けていた。指導開始前(CA10:11)に実施した WISC-IV では、PIQ103、VIQ60、FIQ78 であった。PVT-R では VA4:5、SS1、J. COSS では通過項目数 8/20(第一水準通過)であり、全体的な認知能力に比して言語面に著しい困難さを示した。また、指文字を使用しての復唱・記憶課題では、4 文字程度のものであっても保持が難しく、即時復唱、時間をおいての再生が難しかった。e 児のような LD タイプの中には文字列を記憶すること自体に困難さを示しており、単語を音節的に処理し、記憶する事に困難さがあるものが存在すると示唆された。

このことから指導の目標を①e 児にとって有効である記憶方略を明らかにすること、②手話では表現できるが指文字では表現できないものについて、語彙のイメージを拡充しながらその定着を図ることとした。

①については、未知のイラストとその名前を見せて「指文字」、「口声模倣」、「書字」、「自由(自分で一番良いと思う方法で記憶させた)」のそれぞれの方略で名前を覚える課題を行った。各方略で記憶した後、直後と 15 分後に再生を促し、再生成績を取ることを複数回実施したところ、「指文字」と「自由」で自発的に取った手段であった「指文字と音声」を使った場合が正答率が良い事が示された。今後単語を学習した際には「指文字と音声」を使って記憶を促した。また、e 児自身が自らにとって最も有効な手段を自発的に使っていた事は特筆すべき事だったと考える。

e 児は単語を音節的に処理し、記憶する事に困難さがあると仮説を立てたことから、自

作したフラッシュカード式継時処理のアプリケーションソフトウェア(以下、継時処理アプリ)を継続使用させた。これは画面上に現れる文字列を記憶させ、指文字や文字で表出させたり、正誤選択させる課題で、文字列や提示方法等は任意に設定することができるようになっており、難易度を調整することが可能である。なお、継時処理アプリ共同開発者の山田(2009)は、聴覚障害児童の短期記憶能力を向上させるねらいで使用し、一定の学習効果が得られたことを報告している。

継時処理アプリ開始当初は、記憶材料を目で追うだけで済ませてしまうが多く見られたが、指文字と音声を使った方が覚えやすいという事を一緒に確認していくと、自ら指文字と音声を使って覚えようとするようになるようになっていった。また、再生時、実際に指を動かして思い出そうとする姿が見られ、運動感覚をも活用して記憶しようとしている様子が見られた。しかし、記憶時に指文字を小さく曖昧に表出していると再生するときに混乱してしまう様子が見られたので、はっきりと表出するよう促したり、指導者も一緒に指文字で提示したりすると記憶効果が高かった。さら記憶材料の提示時間を長くすると記憶効果が増すことが明らかになった。記憶材料の文字数が5文字になると正答率が下がるが、その場合も3回ほど同じ問題を提示すると覚えることができた。なお、継時処理アプリは家庭のパソコンでも実施できるため、家庭の協力を受けてほぼ毎日実施する事ができた。

②については、「3 ヒントクイズ」や「あてっこゲーム」を行った。3 ヒントクイズは、3つのヒント文から何について説明しているのか連想する課題である。ヒント文を文字と手話で提示すると、2つ目のヒントの段階で様々な回答を連想し、3つ目のヒントで絞るという事が多く見られた。しかし、物を連想することができても、名前がわからないことが多く、その際は実物を指差したり、使い方を手話で説明するなど、伝えようという積極的な行動が見られた。分からなかった名前については指文字と音声で記憶するよう促し、次の活動で復習として確認するようにしたところ、ほとんどが正しく書くことができた。答えられなかった場合でも、文字数や語頭をヒントとして伝えると正しく思い出すことができた。活動に慣れてくると、メモ用紙にイラストと名前を書いて筆箱に入れ、自ら覚えようという姿勢が見られることもあった。あてっこゲームは、袋に入った物を見ずに触り、物を当てるとともにその物だと思った理由(特徴)を挙げる課題であった。物を当てることと説明することはスムーズにできたものの、この課題でも物はわかって名前がわからない事があった。正解を記憶するよう促

したが、同時に手話での特徴の説明する様子が徐々にポイントを掴み、的確で伝わりやすいものとなって行く様子が感じられた。一方、手話で的確に説明できたことも、ワークシートに書くように促すと間違いが多く見られ、自信もない様子であった。今後は書字にアプローチしていく事も課題となるだろう。

指導終了後 PVT-R と WISC-IV を実施した。PVT-R は VA5:6、SS1、WISC-IVでは、PIQ99、VIQ70、FIQ82 であった。これまでの成長曲線を考えると順調な伸びがあったと考えられた。今後の課題としては、有効な記憶方略を用いて語彙を拡充するとともに、書時や統語面へも介入していきたい。

(4) f 児(PDD) ⇒語彙・談話

f 児は聴覚特別支援学校4年生在籍児で、裸耳平均聴力レベルは良耳とも99 dB HLであり、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る。指導開始前(CA9:11)に実施したPVT-RではVA5:9、SS1であった。語流暢性検査では語頭探し平均5.7語、カテゴリ探し平均8語であった。失語症構文検査(読解:レベルI 8/8、レベルII 5/8;理解レベル1)、質問-応答関係検査(対象年齢外)では、2歳後半:「文章の聴理解(手話提示)」、3歳前半:「仮定」、4歳台:「日常的質問」、「理由」、「説明」、5歳台:「語義説明」、6歳台:「なぜなぜ」、「類概念」、「系列絵」であった。f 児のようなPDDタイプには、語彙の乏しさと共に、単語のイメージが一義的であり、多様な視点からイメージを持つことができていない、相手と目を合わせる事が難しく、相手が自分を見ている事を確認する前に、突然話し出す事があるなどの特徴を持つ者の存在が示唆された。そこで、語彙に対して様々な視点からのイメージを持つとともに、相手を意識して伝わりやすい態度を取ることができる事を指導目標とした。なお、f 児は他にもSSTも毎回併せて実施していた。

介入方法として3 ヒントクイズを用いた。絵カードを一枚選び、その絵について3つのヒントを考えて相手に伝え、何の絵なのかを当てさせる活動で、相手に伝わりやすいようなヒントを考え、的確に伝える必要があるものである。当初は、絵カードから見て取れる一つの特徴にこだわり、視点を变えるのが難しかったり、手話単語一つのみを表出で説明したりしていた。しかし、選択肢(「色は?」、「形は?」等、視点を变えるヒントになるもの)を示したり、物の使い方を説明する同様の学習を宿題として出したりすると、次第にどのような視点で物を説明すれば良いのかがわかるようになった。慣れてくると、形、使い方や特徴等の視点を自ら使い分けてヒントを考える事ができるようになった。また、できるだけ詳しく説明しようとする姿勢や

ヒントの番号(「一つ目のヒントです。」)を言ってから話し始める等、わかりやすく伝える工夫がみられるようになった。

1年間の介入後(CA10:5)、PVT-RはVA6:7、SS1であった。語流暢性検査では語頭探し平均4.3語、カテゴリ探し平均8.3語であった。失語症構文検査(読解:レベルI8/8、レベルII8/8、レベルIII2/8、レベルIV6/8、関係節文3/8;理解レベル2)であった。また、WISC-IVではPIQ92、VIQ57、FIQ71であった。検査の値に大きな変化は見られなかったが、相手を意識して話すという事については保護者や担任からも肯定的な評価が見られた。今後、相手への注視時間や会話のターンテイキング回数や一発話中の単語数などを評価していきたいと考える。また、一対一の会話であれば話者への注目が一定程度継続するが、複数名での会話になると話者のついていけず、結果的に集中が切れて別の事を始めてしまったりする様子もあった。ゲームや話し合い活動を通して介入していくことも今後の課題であった。

(5)まとめと今後の課題

対象児の確保は、これまでも継続的に支援活動を行ってきたことから十分できた。欠席や遅刻によって指導時間が十分確保できなかったケースがあったことは今後の検討課題であった。対象児への客観的評価についてもコミュニケーションモードに配慮した方法を整理しつつある。また、本研究における介入指導についても順調に成果が認められ、効果的な支援方法について基礎的な整理ができた。保護者や学級担任からも肯定的な評価が多く、特に保護者については子育て支援としての副次的効果を評価した意見も聞かれた。一方、研究期間が1年間と短かったため、指導効果を十分に検討しきれなかったことは今後の課題と考える。また、言語面に特化して継続介入する事ができた事例に限られてしまったこと、対象児の個人差が非常に大きかったため、認知タイプ別の支援方法の整理まで言及する事は難しかった。

今後は、研究期間を長期化し継続指導の効果を明確にすること、対象児童を増やしタイプ別の支援方法をより整理することが課題であると考えている。具体的には、本研究の介入実施機会であった学習活動「ダンボ」は年間18回程度と低頻度の実施計画のため、教育的効果を検討するためには半年程度の短期スパン及び2年程度の長期スパンでの評価が必要ではないかと考える。また、聴覚障害をとっても発達障害をとっても、非常に個人差の大きい障害である。言語力という軸は維持しながらも、認知面の評価も併せて詳細にタイプ分けしながら検討する必要が示唆された。対象児をさらに増やし基礎的データの蓄積

をしていくことで、発達障害のある聴覚障害児への効果的な支援について更なる発展に資することができると思う。

<参考文献>

- ASHA(1984) Hearing-impaired children and youth with mental disabilities : an interdisciplinary foundation for service. ASHA, America.
- 増田早哉子・田中美郷・芦野聡子・吉田有子・森浩一(2009)難聴児の誤信念課題遂行. 音声言語医学, 50(1), 70.
- 佐久間純一・加藤重広・町田健(2004)言語学入門 - これから始める人の入門書 -. 研究社, 15-19.
- 山田萌香・松永伸介・稲葉竹俊・濱田豊彦・大鹿綾(2009)聴覚障がい児のための短期記憶WBT教材の開発. 情報処理学会第71回全国大会論文集, 4;429-4;430.

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1件)

1. 大鹿綾・安田遥・濱田豊彦, 発達障害のある聴覚障害児の集団活動における支援の実践, 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 10巻, 査読無, 2012, pp41-49

[学会発表] (計2件)

1. 大鹿綾・濱田豊彦, 聴覚障害児における発達障害評価基準の検討 - 文部科学省(2002)の活用 -, 第56回日本音声言語医学会総会・学術講演会, 2011年10月6日, 東京都ホテルグランドヒル市ヶ谷
2. 大鹿綾・池田早希・原山綾花・濱田豊彦, 難聴特別支援学級・通級における発達障害児に関する調査 - 文部科学省調査(2002)の活用と聴覚障害児版評価基準による再評価 -, 日本特殊教育学会第49回大会, 2011年9月24日, 青森県弘前大学

6. 研究組織

(1) 研究代表者

大鹿綾 (Aya Oshika)

広島大学・教育学研究科・特任助教

研究者番号: 10610917

(2) 研究分担者

なし

(3) 連携研究者

なし