

肢体不自由教育と知的障害教育の連携による 発達障害や軽度知的障害のある生徒に対する書字指導Ⅰ

—書字指導の要点を導き出す肢体不自由教育の実践事例—

○河野文子

阿部敦子

諏訪肇

(筑波大学附属桐が丘特別支援学校) (東京都立青峰学園) (東京都中部学校経営支援センター)

KEY WORDS: 発達障害 連携 書字指導

(はじめに)

一昨年、本大会において「肢体不自由教育と知的障害教育の連携による学習障害のある生徒に対する書字指導」として発表を行った。この研究を基礎研究とし、実践事例の多い肢体不自由教育における書字指導の効果を検証し、キャリア教育の視点から価値づけを行い、発達障害や軽度の知的障害のある生徒への指導に活用していくことを考えた。

本研究はそのうち肢体不自由教育における書字指導の効果検証を行った研究である。

(目的)

本研究の目的は、肢体不自由教育と知的障害教育の連携により、発達障害や軽度知的障害のある生徒への書字指導法を開発し、キャリア教育の視点からその効果を検証する。以下、肢体不自由児への書字指導のための要点を明らかにする

(方法)

対象児：肢体不自由特別支援学校小学部在籍児童 17 名

期 間：20XX 年 4 月～20XY 年 3 年 (12 ヶ月)

内 容：①国語科及び自立活動での指導

②余暇活動での指導他

以下書字指導の一事例である。

1) 第 1 学年の児童 5 名に対して、国語科の書写の授業で書字を行った。まず、平仮名と片仮名の習得の過程で筆記具の持ち方や姿勢の指導を行った。

筆記具をそのまま持つことが難しい場合には、ホルダー等を用いて指の位置を固定しやすいようにした。親指と人差し指中指で持ちにくい場合には薬指や小指も使って持たせる。一人で持って動かすことが難しい場合には、手首や肘を支えるようにした。

姿勢は、車椅子及び工房椅子に安定して座って両足の裏をできるだけ床につける位置で支えることを意識させる。筆記具の先を確かめようとのぞき込む形で、上体を傾斜させがちであるので、その都度上体を左右に傾けないように注意した。

2) 書字の最初は、扱いやすいように軟らかめの鉛筆で行うことが多かった。また太軸の鉛筆や断面が三角形等の鉛筆を用いての硬筆での指導であるが、筆圧の調整が難しい場合には、鉛筆での硬筆にこだわらず、フェルトペンや筆ペンを初期から持たせて指導した。筆記具によって筆圧のフィードバックが異なる。特に筆ペンや小筆などで書くことで筆圧の調整がうまく行えることが多かった。筆の先の弾力を利用し線の太細等を調整できることに気付かせた。

児童の実態によっては、最初は文字ではなく好きな絵やぐるぐる、模様等を書いたり、それに色付けする形で塗りをしたりして、筆記具を使う時間をしっかりとってそれぞれの筆記具に慣れさせた。

(結果)

視覚認知の困難がある児童では、線と線が交差したりその部分が複数になったりすることで、その形の認識が難しくなる場合がある。また、ムスビの場合にはムスビの始ま

りと終わりがどのようにくっついているのかを認識することが難しい。

例えば、「き」や「む」では、線の交点が 2 ヶ所、「ま」では 3 ヶ所ある。「む」と「ま」では、ムスビの中の形が異なり、書き方も異なる。そのため、それぞれの文字の完成形を手本として、見てその通りにまねる様に指示しても、児童がその手本という静止した文字だけで線の交点の場所やムスビの形や始まりと終わりなどの多くの必要な情報を理解することは難しい。さらに、手本を見てその後すぐに、自身が書く文字のイメージを浮かべて、適切な位置に筆記具のペン先を置き動かすというためには、児童はいくつもの課題を解決しなければならない。

このような困難に対応できるためには、視覚認知に課題のある児童では、文字の指導は最初に、交点の少ない、ムスビの少ない文字から行なっていくことによって、複雑な文字を書くためのレディネスを養っていく。また、前述の通り、次に書く文字の部分である一画を書く方法は一画ごとに異なる。したがって、手本は静止している状態よりも動画、また動画であり且つその都度停止できるものが望ましい。児童によってはさらに、一画ごとに色を替える方が見やすいこともある。「いーち、にーい、さーん、し」等教師が運筆に合わせて声を出して大きく空書きすることや、児童にも同様に行わせることも、一つずつの文字を書くリズムや左右を確認させる意味がある。視覚的な情報だけでなく、聴覚的な情報を提示することが効果的な場合もある。教師が児童の状態をその都度確かめて最も効果的な情報提示の方法を行っていくことで、児童も自分で自分の成果を確かめ評価し書くことを肯定的に捉え、書字そのものを楽しむことができるようになる。

また、多くの教科書は、平仮名から片仮名、漢字の流れで文字を習得できるように構成されている。平仮名は、ア行カ行サ行等の 50 音順の理解が一般的だが、視覚認知に課題のある児童では、交点やムスビの形の数、ハネやハライの方向など、文字を書くために必要な情報の少ないから多い順へと、まず文字の形の理解を進めていきながら、並行して 50 音順の理解へと導くのが効果的である。50 音順の基本的な理解は、辞書や古文(歌留多等)の利用等をはじめとして高学年以降での幅広い学習に必要となる実は非常に重要な力と考える。これら書字指導により培われた力は、基礎的な国語力となって、子どもたちが国語科以外の他教科での学習を進めることを支える生きる力となる。

(考察)

本研究と「肢体不自由教育と知的障害教育の連携による発達障害のある生徒に対する書字指導Ⅱ、Ⅲ」の研究により、発達障害や軽度の知的障害のある生徒へ肢体不自由教育における書字指導の指導法を活用することにより、生きる力が育成されることが分かった。

今後はさらにさまざまな視点から実践・検証を重ね、よりよい指導法の開発を進めていく。

(KAWANO Fumiko, ABE Atsuko, SUWA Hajime)