

特別支援学校（肢体不自由） 自立活動

言語理解に困難さを示す生徒への活動に見通しをもつための指導に関する研究

青森県立弘前第二養護学校 教諭 本多 秀 則

要 旨

肢体不自由特別支援学校に在籍する、言葉の理解に困難さを示す生徒に対して、諸検査による詳細な実態把握を行った。それを基に、教室までの移動や毎日繰り返す活動において、視覚に訴える教材として写真カードを用いた指導を展開したところ、写真カードを手掛かりにして自分が行うことを理解し、自ら行動することが増えた。

キーワード：写真カード 言語理解 自ら取り組む力 身の回りにある物

I 主題設定の理由

対象生徒は髄膜炎後遺症により肢体不自由と知的障害を有する中学部2年生の男子である。両腕に杖の装具（クラッチ）を付けた状態で、500メートル程度の距離を連続して自力で歩行することができる。上肢の動きに関しては、箸やはさみなどの道具を使うことは難しいものの、日常生活に支障がない程度に動かすことが可能である。目的の場所へ一人で行くことは難しいものの、学校内であれば、車いすを操作して自力で移動することができる。人に興味・関心があり、特に男性の教師が好きで、自分から移動して腕に触れるなどの関わりを求める。一方、物への興味・関心はあまりないが、鏡を見たり、打楽器を鳴らしたりすることが好きで、まれに絵本を見たりすることもある。また、過去に難聴の診断を受けているが、聞こえについては日常生活においての不自由さは感じられない。

対象生徒は知的障害代替の教育課程を履修している。学校生活での行動観察から、周囲の状況を目で見て判断する場面が多い一方、言葉の理解が難しく、言葉による指示のみでは、何をすればよいのか分からずに困ったような様子を示すことがある。一方、「せんせい」「おかあさん」「くつ」など有意義な表出言語が数語ある。

これらの実態を踏まえて、対象生徒の個別の指導計画における長期目標の一つに、「写真カードや絵カードで、自分の意思を伝えたり教師の指示を理解したりすることができる。」を設定し、さらに、その目標達成のために年間目標（短期目標）の一つとして「教室の写真カードを見て、自分で車いすを操作しながら、トイレから教室まで移動することができる。」を設定して指導を進めている。

そこで、本研究では、次に行うことや移動する場所が分かり自ら取り組む力を高めることをねらい、教室までの移動や毎日繰り返す活動において、対象生徒が理解しやすい身の回りにある物の写真カードを用いた指導を展開した。指導の結果を記録し整理することにより、写真カードを用いた指導の有効性について検証することにした。

II 研究目標

言葉だけでは自分が次に行うことを理解することが難しい生徒に対して、教室までの移動や毎日繰り返す活動において、対象生徒が理解しやすい身の回りにある物の写真カードを用いた指導を行うことで、次に行うことや移動する場所が分かり自ら取り組む力を高める。

III 研究仮説

対象生徒の詳細な実態把握から、言葉の理解の困難さの要因を考察し、対象生徒が理解しやすい身の回りにある物の写真カードを用いた指導を展開することで、次に行うことや移動する場所が分かり自ら取り組む力が高まるのではないかと仮説を立てた。

#### IV 研究の実際とその考察

##### 1 研究方法

##### (1) 実態把握

ア 諸検査の実施（2011年7月実施）

生徒の実態を明らかにするため、発達検査としてKIDS TYPE-T、遠城寺式・乳幼児分析的発達検査、MEPA-R、心理検査として田中ビネー知能検査の四つを実施したところ、表1及び表2の結果となった。

表1 発達検査の結果（単位 歳：か月）

項目 検査名	総合発達 年齢	移動・ 運動	操作	理解言語	表出言語	対人関係	基本的 習慣・ しつけ
KIDS TYPE-T	1：8	0：9	2：1	1：10	1：0	1：9	3：1
遠城寺式・乳幼児分析的発達検査		0：11	1：9	2：1	0：9	2：1	2：7
MEPA-R		1：6	3：0	1：2	1：2	1：4	

表2 心理検査の結果（単位 歳：か月）

項目 検査名	精神年齢	生活年齢	知能指数
田中ビネー知能検査	1：4	14：3	測定不能

田中ビネー知能検査において、検査を実施した時の様子や結果から、ひもとおしなどの視覚や手指を使う課題に比べ、語彙や文の記憶など、言葉についての項目に困難さが認められた。

KIDS TYPE-T及び遠城寺式・乳幼児分析的発達検査、MEPA-Rの結果からは、手指の機能は2歳程度、言語の理解は1～2歳程度、言語の表出は1歳程度、粗大運動は1歳程度であることが共通して明らかになった。また、理解力や言語の表出に比べ、基本的習慣やしつけの項目が1歳程度上回っていることから、これまでの家庭や学校での生活により、毎日繰り返して行うことは徐々に身に付けることができ、基本的な生活習慣が少しずつだが向上していることが推察された。

##### (2) 教材の検討

諸検査の結果及び学校生活における行動観察から、対象生徒は言葉を聞いて理解し行動するよりも、友達や教師、教室の教材の配置など、周囲の様子を見て理解し、行動することが得意だと推察された。そこで、本研究の指導を開始するにあたり、見て理解を促すためにカード類を使用することを検討した。対象生徒の実態から抽象的なシンボルやマークの理解は難しいことが予想された。そこで、使用する教材を選定するため、家庭や学校での生活において身の回りにあり、よく使用する物を50種類選び、具体物と写真カード及び絵カードをマッチングする課題を行った。その結果、表3のとおり写真カードの正答率が高く、また絵カードでは水筒やコップなどの身の回りにある物のマッチングが困難だったため、写真カードを教材として選定することにした。

表3 具体物と写真カード・絵カードをマッチングする課題について

	具体物と写真カードのマッチング	具体物と絵カードのマッチング
正答数	37（試行問題数：50）	20（試行問題数：50）
正答率	74%	40%
正答例	コップ、水筒、タオル、かご、スプーン	いす、ジュース、かばん、歯ブラシ

### (3) 指導場面

指導場面の設定に当たっては、対象生徒の実態から、実際の動きを伴い、日々繰り返し行う日常生活場面での指導が有効であると考えた。そこで、次の二つの場を設定した。

#### ア 指導①「トイレから教室へ車いすを自力で操作して移動する場面」

日常的に使用している特別教室のトイレから教室へ車いすをこいで一人で移動する場面である。日々繰り返し指導してきたが、教師が側にいて言葉かけをしても、どこに移動するのか理解しにくく、困った様子を示すことが見られていた場面だった。

#### イ 指導②「検温、水分補給、タオルたたみの活動を行う場面」

身の回りのことをできるだけ一人でやることをねらった、検温や水分補給、タオルたたみを行う活動場面である。「体温計を持ってきて」など、言葉による指示の理解が難しく、困った様子を示すことが多い場面だった。

### (4) 指導期間

指導①は2011年8月下旬から12月下旬の約4か月、指導②は2011年11月から12月下旬の約2か月実施。

### (5) 指導内容

ア 指導①は、指導回数、指示、内容・手順を表4のとおり指導した。

イ 指導②は、身の回りの物を持ってきたり、置いてきたりする活動であり、指導回数、指示、内容・手順を表4のとおり指導した。

指導内容として、活動に使用する身の回りの物のみを撮影した写真カード（図1）を対象生徒への指示の際に提示する、「写真A」をまず設定した。

写真Aの指導を進めていく中で、身の回りの物を持ってくる活動に共通して、平均指示回数が明らかに多い傾向が見られたため、提示する写真の内容を検討し、写真カードを対象生徒が行動している姿を撮影した写真カード（図2）を提示する、「写真B」を設定した。

表4 指導①及び指導②の指導回数、指示、内容・手順の一覧

		指導回数	指示	内容・手順
指導①	言葉かけ	11	「教室に行くよ」など言葉による指示	<ul style="list-style-type: none"> <li>・トイレから教室へ車いすをこいで一人で移動する活動を以下の手順で行う。</li> <li>①トイレの出口まで教師と一緒に移動する。</li> <li>②出口で教師が、教室の写真カードを提示する。</li> <li>③生徒が写真カードを受け取り、膝の上ののせたら、「よーい、ドン」の言葉かけの合図で移動を開始する。</li> <li>④支援が必要な場合は、教師が側に行き写真カードを指差す。</li> <li>⑤教室まで移動し、「ゴール」の言葉かけとともに、教師とハイタッチして活動を終了する。</li> <li>⑥終了後は水分補給をする。</li> </ul>
	身振り	9	車いすをこぐ身振りによる指示	
	写真カード	59	教室を撮影した写真カードによる指示	
指導②	言葉かけ・身振り	5	「体温計持ってきて」など言葉と身振りによる指示	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師からの指示に対し、以下4つの身の回りの物を持ってきたり、置いてきたりする活動を通し、検温、タオルたたみ、水分補給を行う。</li> <li>【身の回りの物】</li> <li>①体温計</li> <li>②タオルかご</li> <li>③水筒</li> <li>④コップ</li> </ul>
	写真A	8	活動に使う身の回りの物の写真カードを提示	
	写真B	12	身の回りの物を持ってくる四つの活動について、生徒自身が活動している場面の写真を提示	



図1 写真Aで提示した写真カード



図2 写真Bで提示した写真カード

### (6) 評価方法

ア 指導①については、言葉かけ、身振り、写真カードとも活動開始から終了までの所要時間を測定し、その変化を考察した。

イ 指導②については、言葉かけ・身振り、写真A、写真Bとも、活動をやり終えるまでに必要とした指示の回数を記録表（図3）に記録した。

## 2 結果

指導①では、図4のとおり、言葉かけの指導では平均所用時間が150秒だったのに対し、写真カードの指導では平均時間が64秒となった。写真カードの指導において、セッション57以降、所要時間が60秒以上だったのは1回のみだった。

指導①における生徒の変容として、写真カードの指導となるセッション34の頃から、膝の上に置いた写真カードを何度か見たり、指差したりして、自分から目的の場所の写真カードを見て、確認する様子が見られるようになった。また、セッション54の頃には、トイレから出る場面で、教師がカードを提示するのを待っている様子や、自分から手を差し出して「カードをちょうだい」というしぐさが見られるようになった。

指導②では、図5のとおり、身の回りの物を持ってくる活動において、言葉かけ・身振りにおける指示の回数の平均は5.2回だった。写真Aでは平均が2.4回に減少した。写真カードを対象生徒が行動している姿を撮影した写真カードに変えた写真Bでは、さらに指示の回数が減り、平均1.5回になった。

指導②における生徒の変容として、言葉かけ・身振りの指導では、何度も指示されなければ行動することが難しく、困った様子が見られていた対象生徒だったが、写真Aの指導では、写真カードを手掛かりとすることに慣れるにつれて、身の回りの物を置いてくる活動については、ほぼ一回の写真カードによる指示で行動できるようになった。さらに、写真Bの指導では、身の回りの物を持ってくる活動について、自分が行動している姿を撮影した写真カードを手掛かりに、自分から滞ることなく行動する様子が見られるようになった。

長期研修 指導記録様式		実施日	(指導期)【写真カード】		
		12 / 9			
① トイレから帰る					
項目	教師	本多 or ( )			
所要時間	58秒				
外的因子	・音楽室でT先生が体操をしていた。				
特記事項					
② トイレから帰る					
項目	教師	本多 or ( )			
所要時間	47秒				
外的因子	・教頭先生とすれ違った。				
特記事項	・写真カードを一目見て、すぐに車いすを操作し始めた。				
③ 毎日繰り返す、移動を伴う活動					
体温計	○ △ ×				
もってくる	言	写	身		
		1	1		
体温計	○ △ ×				
おいてくる	言	写	身		
		1	1		
タオルかご	○ △ ×				
もってくる	言	写	身		
		1	1		
タオルかご	○ △ ×				
おいてくる	言	写	身		
		1	1		
水筒	○ △ ×				
もってくる	言	写	身		
		1	1		
水筒	○ △ ×				
おいてくる	言	写	身		
		1	1		
コップ	○ △ ×				
もってくる	言	写	身		
		1	1		
コップ	○ △ ×				
おいてくる	言	写	身		
		1	1		
※ 支援の方法 (回数を記入)					
言 → 音声言語による支援					
写 → 写真による支援					
身 → 身振りによる支援					
※ 評価					
○ : いずれかの支援が1回でできた					
△ : いずれかの支援が2回以上5回以下					
× : 行動できない。or 支援6回以上。					

図3 記録表

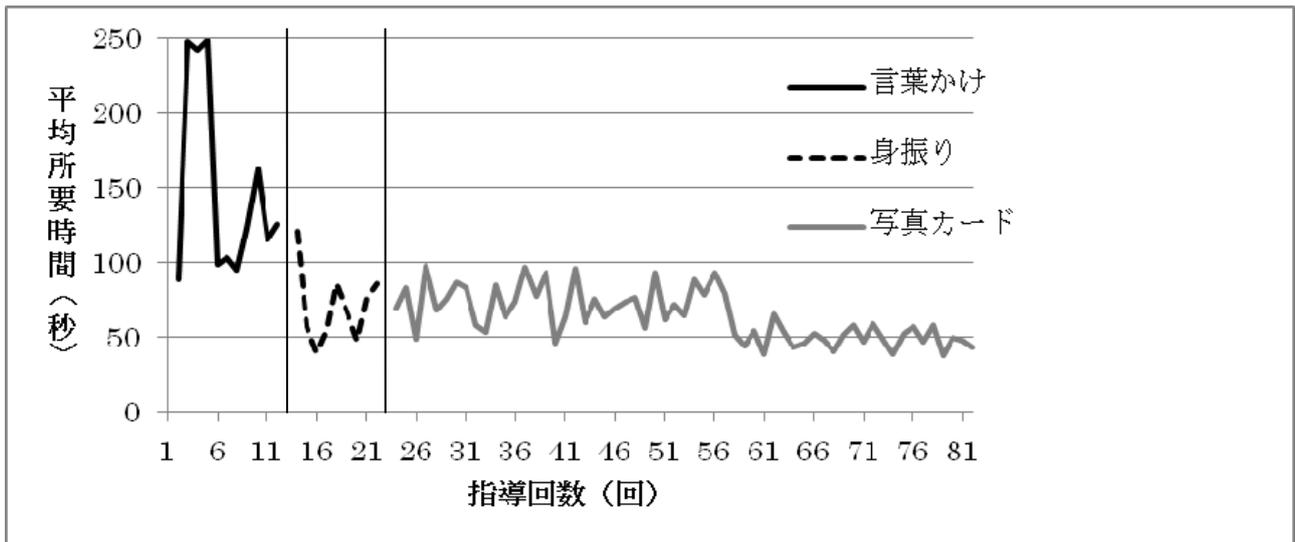


図4 指導①における所要時間の変化

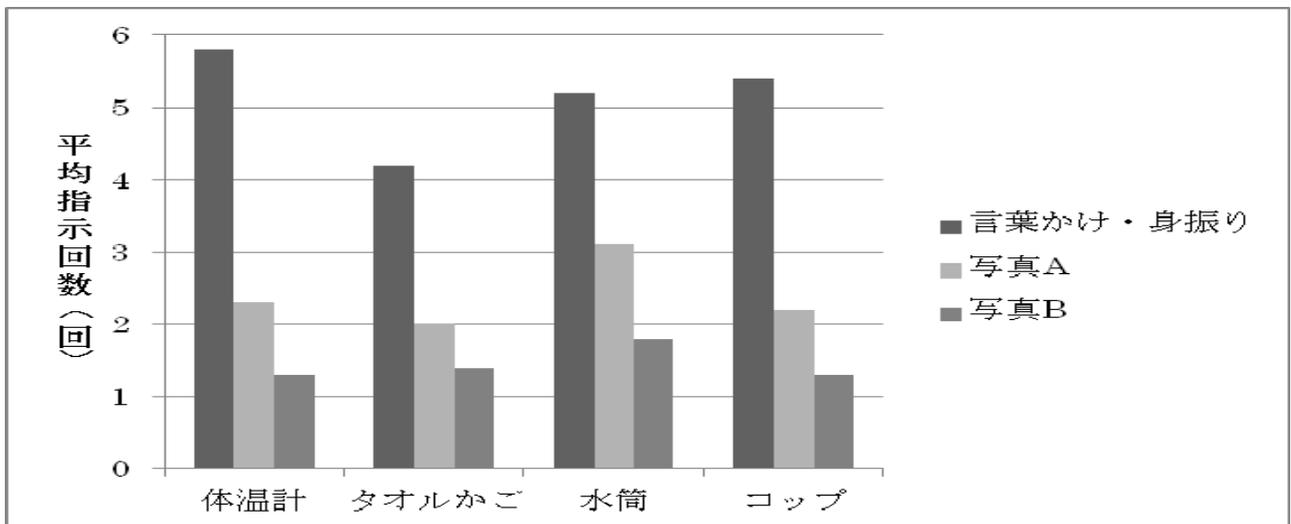


図5 指導②における身の回りの物を持ってくる活動の平均指示回数の変化

### 3 考察

#### (1) 指導①について

所要時間の減少と対象生徒の変容から、対象生徒が自ら行動することができるようになるために、写真カードを用いた指導は有効であったと考える。毎日繰り返し行うトイレから教室に移動する活動において、理解しやすい写真カードを行動する際の手掛かりとして使用することで、対象生徒は写真カードを見て自分が行うことを理解できるようになったと考える。

本研究の指導場面以外においても、例えば作業学習の場面で教材の準備や後片付けを自分から手伝うようになるなど、周囲の状況をよく見て、自分から行動しようとする場面が多くなった。

#### (2) 指導②について

教師からの指示の回数の減少と対象生徒の変容から、指導①と同様に、写真カードを用いた指導が有効であったと考える。特に、写真Bの指導では、具体物の写真だけでは物を持ってくるという指示の意味の理解が難しいのではないかと推察に基づき、写真カードの内容を、生徒自身がより理解しやすい写真に変える工夫をしたことで、さらなる指示回数の減少につながり、物を持ってくる活動においても滞ることなく行動できるようになったと考える。

#### (3) 個別の指導計画における年間目標との関連について

対象生徒の個別の指導計画における年間目標の一つ、「教室の写真カードを見て、自分で車いすを操作しながら、トイレから教室まで移動することができる。」と本研究の内容、方法を関連させた。年間目標の評価にあたり、本研究の評価方法を活用し、客観的な数値で評価規準を作成することができた。年間目

標を達成するための手立てとして、研究手法を活用することができたと考える。

## V 研究のまとめと課題

本研究の指導場面では、身の回りにある物、場所や行動している場面の写真カードが、対象生徒が行動する際の理解の手掛かりになったと推察される。対象生徒の実態に応じた理解しやすい写真カードを工夫したことが、行動が滞ることなく、自分から目的の場所に行ったり、身の回りの目的の物を持ってきたりすることにつながったと考える。また、本研究の目標は個別の指導計画における年間目標の一つと関連しており、年間目標の評価に研究結果を生かすこともできた。来年度以降の個別の指導計画における年間目標の客観的な評価規準づくりに、本研究の取り組みの成果を生かしていくことができると考える。

しかし、課題としては、限られた場面では、移動の所要時間と教師からの指示の回数が減少したものの、対象生徒が理解し自ら取り組む力をさらに高めるためには、例えば体育館に移動する場面など、日常生活における他の場面においても、写真カードを用いた指導を行う必要があると考える。また、写真カードの内容を工夫すれば、対象生徒が理解し行動できることが明らかになったため、背景を取り除いた画像を使うなど、より理解しやすい写真カードの内容の検討も引き続き必要である。同時に、写真カードを携帯できる物にするなど、写真カードの提示や使い方の工夫も必要である。

本研究での写真カードを使用した目的とは異なるものの、対象生徒自らが要求や意思を伝える手段として、写真カードを活用する可能性についても探っていきたい。

最後に、来年度の個別の指導計画における年間目標の一つに「写真カードを見て複数の教室間を移動したり、ごみ捨てや弁当箱の片付けなど身の回りのことを自分から行ったりすることができる。」を設定し、写真カードを用いた指導を継続していきたいと考える。写真カードを使いながら、自分でできることが増えていくことで、対象生徒自身が達成感を持ち、より豊かな生活を送ることにつながっていくのではないかと考える。

### <参考文献>

- 安藤隆男 2001 『自立活動における個別の指導計画の理念と実践』 川島書店
- 飯野順子 2005 『障害の重い子どもの授業づくり』 ジアース教育新社
- 全国心身障害児福祉財団 2009 『重複障害教育実践ハンドブック』
- 長崎自立活動研究会 2008 『自立活動の指導Q&A』
- 長崎自立活動研究会 2010 『自立活動学習内容要素表』
- 文部科学省 2009 『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』