

特別支援学校（肢体不自由） 自立活動

肢体不自由と知的障害を併せ有した児童に「楽しい」「もっとやりたい」という  
気持ちを育むことで、自発的な要求・発信行動へつなげる指導

青森県立青森第一養護学校 教諭 鈴木 忍

要 旨

本研究は、自分の意思を積極的に伝えることが少ない児童に対して、自発的な要求・発信行動の形成を目指した実践である。自発的な要求・発信行動を形成するためには、手段の獲得とともに、伝えたいという意欲を育むことが重要であると考え、自立活動の時間における指導では、絵カードの意味理解や機能についての学習と教師とじっくり遊ぶ活動、休み時間では、絵カードを用いて遊びたいおもちゃや遊びを伝える場面を設定し、取り組んだところ、自ら絵カードを選択し、遊びたいものを教師に要求・発信できるようになった。

キーワード：自発的な要求・発信 自立活動の時間における指導 休み時間

I 主題設定の理由

本研究の対象となる児童は、両足関節不安定症と知的障害を併せ有する小学部1年の女子である。本校入学前は幼稚園に通園し、集団の中で学習、生活をしてきている。靴型装具を使用し、ぎこちない動きが多いものの歩く、走る、階段を昇降する、跳ねるなどの基本的な動作を一人で行うことができ、日常生活に問題はない。また、過去に軽度難聴の診断を受けているが、聞こえに関して日常生活や学校生活における不自由さは感じられない。視覚については間歇性外斜視、遠視と診断され眼鏡を使用している。見えに関しても不自由さは感じられないが、対象を視線で追うことや相手と視線を合わせることを苦手としている。

行動面では、慣れた相手であれば自分から近づいていく、視線を向ける、触れる、手招きする、指さしをする、知っている単語で話しかけるといった行動がみられる。また、簡単な指示に応じることができ、周囲の様子を見てついて行くなど、周りの状況から判断して行動することも多い。一方で、新しい活動や慣れない人に対しては、左手の親指を口にくわえる、その場に近寄らないなど逃避と捉えられるような様子がみられる。言葉の理解については、表出できる単語は少なく、中には話すことはできるが意味を理解していない単語もある。他者との関わりについては、自分から意思などを伝えることは少ないが、質問に対しては「はい・いいえ」で答えることができる。休み時間においては、自分からおもちゃを要求したり、友達を誘ったりする様子はみられないものの、遊んでいる友達の様子を見ていたり、教師や友達の後について行ったりしながら、相手が気付くのを待ち、誘われて一緒に本を読んだり、お絵かきをしたりしながら過ごしている。

このように本児童は、動作に制限はなく、視線、手招き、指さし、音声言語など、何らかの方法で表出をするものの、自発的な発信は少ない。また、遊びに関してもこれをやりたいといった強い気持ちがありみられないため、様々な場面で受け身的になり、人との関わりが希薄であると考えられる。このような状況は、相手に確実に伝えることができる手段がないことと、「伝えたい」という気持ちが弱いことが原因ではないかと考えた。本児童が、充実した生活を送るためには、様々な人と関わっていくことは必要不可欠である。そのためにも、自分の意思を伝える力、自分から関わる力、そして何よりも、「伝えたい」という気持ちを育むことが必要であると考えた。

そこで、本研究は、「楽しい」「もっとやりたい」といった気持ちを遊びの活動の中で育み、さらに、伝達手段を形成することで、自発的な要求・発信行動が出現するかどうかについて検証することにした。

## II 研究目標

休み時間に周りの様子をうかがっていることが多い児童に対して、「楽しい」「もっとやりたい」という気持ちを育むことで、遊びたい気持ちを表現する自発的な行動がみられるか検討する。

## III 研究仮説

自立活動の時間における指導において、絵カードの意味理解と教師と一緒に楽しく遊ぶ経験を積み重ね、休み時間において、他者に確実に伝わる表出方法を形成することで、遊びたい気持ちを自発的に発信する行動がみられるのではないかと推察された。

## IV 研究の実際とその考察

### 1 研究方法

#### (1) 実態把握

##### ア 諸検査の結果

(ア) 田中ビネー知能検査V (2016年9月実施)

精神年齢 (MA) : 2歳8か月 知能指数 (IQ) : 45

(イ) 乳幼児発達スケール KIDS TYPE-T (2017年7月実施)

総合発達年齢 : 3歳0か月

運動 : 3歳2か月 操作 : 3歳7か月 理解言語 : 1歳10か月 表出言語 : 2歳3か月

概念 : 2歳5か月 対子ども社会性 : 2歳0か月 対大人社会性 : 3歳7か月

しつけ : 4歳1か月 食事 : 2歳3か月

(ウ) 感覚と運動の高次化発達診断 (2017年6月実施)

情緒 : VI水準

知恵 : V水準

基礎視知覚 : VI水準

全体視知覚 : IV水準

細部視知覚 : V水準

視覚運動協応 : V水準

手先の運動 : V水準

粗大運動協応 : VI水準

発語 : V水準

自己像 : VI水準

基礎聴知覚 : IV水準

細部聴知覚 : V水準

全体聴知覚 : V水準

聴覚運動協応 : V水準

※IV水準 : パターン知覚水準

V水準 : 対応知覚水準

VI水準 : 象徴化水準

上記の結果をレーダーチャートで表したものが

図1である。

(エ) 絵画語い発達検査 PVT-R (2017年7月実施)

語い年齢 (VA) : 3歳0か月未満

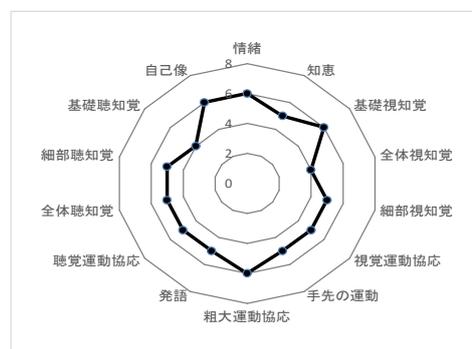


図1 感覚と運動の高次化発達診断チャート

各検査において、本児童は3歳程度の発達年齢であることが分かった。

感覚と運動の高次化発達診断の結果から、「ことばを用いた他者への伝達機能は、発語がみられてもうまく育っていないことが多い」(宇佐川, 2007) 時期ではあるが、「表象機能も芽生え、人にも物にも対応性が増していく」「三項関係という視点からみても、遊びを媒介とした大人との相互のやりとりがしやすくなる」「絵カードによる伝達手段は、より高次の表現まで可能となり、無発語あるいはことばが少ない子どもにとっては有効なものとなる」(宇佐川, 2007) 段階であることが分かった。

乳幼児発達スケールによると、しつけが4歳程度と他と比較して高いことから、生活の中で毎日繰り返して行ってきたことは徐々に身に付けることができると推察された。

イ 休み時間の様子（6～8月）

実態把握期として本児童の自発的な発信行動の現状を把握するため、休み時間の児童の行動を観察した。観察に当たっては、「意思が伝わったか」に着目して観察することにした。

18回分のデータを収集し、表1のようにまとめた。その結果、視線や表情、音声言語など、発信をしていると推察される行動が確認できたが、相手に意思が伝わっていないことが多かった。発信の内容を確認するために教師から働きかけてはみたものの、それに対する応答は少なく、なんとなく時間を過ごしてしまうことが、18回中12回あった。休み時間の過ごし方をまとめると、遊びたいおもちゃを手にするまで諦めずに伝えたり、友達と楽しく遊んだりといったことは少なく、友達の遊んでいる様子を見て過ごしていることが多かった。

これまでの生活経験と前述の結果から、本児童の自発的な要求・発信行動の形成に当たっては、「遊びたい」「もっとやりたい」などの気持ちを育むことと、確実に他者に伝わる伝達方法の獲得が必要であると考へた。特に伝達手段については、感覚と運動の高次化発達診断の結果から絵カードによる伝達能力の拡がり期待できる段階であることが推察されたため、絵カードを使用することにした。以上のことから、本児童の「気持ちを自発的に発信する行動」を「自らやりたい遊びを選択し、相手に絵カードを渡して伝える姿」とし、自立活動の時間における指導と休み時間の中で取り組んでいくことにした。

表1 実態把握期の休み時間の様子（一部抜粋）

	対象児童の様子	意思が伝わったか	その後
6/20中	様子を見ている	×	
6/20昼	様子を見ている	×	
6/21中	視線を向ける	×	「トイレ」と言い、トイレに行ったが、本当にトイレ行きたかったのかどうかは不明
6/21昼	様子を見ている	×	教師と触れ合って時間いっぱい遊ぶ
6/22中	「なに」と言い黒板を指さす	×	教師がたずねても再び指さしをせず、笑ったり、動き回ったりして過ごす
7/13中	「だってー」と呼びかけ	×	スケジュールカードを自ら取り、スケジュールカード合わせを時間いっぱい行う
8/22中	様子を見ている	×	友達のところへ行き、読んでいる本と一緒に見たり、周りの様子を見たりする
8/22昼	「おしっこ」と言う	○	トイレから戻ると教室にいた友達に触れる、朝顔を見る、教室外に出た友達の後を追う
8/23中	「○○（名前）も本読む」と言う	○	教師が絵本の読み聞かせをするも復唱したが、その一冊で終了し、教室へ戻る
8/24中	様子を見ている	×	教師の方に視線を向け、その後読書していた友達のところへ行く
8/28中	「ん」と言い、右手で指さす	×	教師に近づき、そこで周りの様子を見て、なぜか友達のズボンが気になり触れる

※中：中休み 昼：昼休み

(2) 指導場面と内容

本実践を進めるに当たり、自立活動の時間における指導と休み時間の取り組みについての指導時期の関連は図2のようになる。

ア 自立活動の時間における指導（7月～11月）

絵カードの意味を理解するため、絵カードと実物のマッチング、絵カードを使用しての学習スケジュールの提示を行った。また、言葉でのコミュニケーションにつなげられるように絵カードに示されている物や遊びの名称を平仮名表記し、一緒に読みながら名称を覚える学習をした。

8月以降は、トランポリンやタブレット型PC、カメラマンごっこなど本児童が興味を示した遊びや、身体面、感覚面などの実態を考慮した遊びを学習に取り入れ、「遊ぶことが楽しい」「もっと遊びたい」という気持ちを育めるような経験を積み重ねるようにした。遊びの内容は児童の様子に応じて随時追加、変更した。



図2 自立活動の時間における指導と休み時間の取り組みの指導時期

イ 休み時間の実践（9月～11月）

絵カードを伝達的手段として活用することを覚える時期をカード提示期①とし、9月の一か月間実施した。ここでは、休み時間だということを本児童に告知し、黒板に図3のようなホワイトボードに遊びの絵カードを4枚貼って提示した。その中から遊びたいものを1枚選択し、教師に渡すと遊びたいおもちゃや必要な道具がもらえるという取り組みを行った。この時期は成功経験の蓄積が必要な時期であったため、教師は、ホワイトボード提示後、児童の近くに位置取り、必要に応じて支援をしながら絵カードをすぐに受け取れるようにした。また、今後言葉でも要求・発信行動ができるよう、遊びの名称や「～ください。」と要求時に添える話し方の指導も行った。



図3 絵カードを貼ったホワイトボード

10月から11月にかけてをカード提示期②とし、より自発的な要求・発信行動になるようにホワイトボードを提示後、教師は、本児童から数メートル離れた場所に位置取り、要求・発信を待った。ここでも絵カードを渡す際に添える言葉の指導を継続した。

11月末には、自発的な要求・発信行動がみられるようになったかどうか検証するため、実態把握期と同様に休み時間の告知後、ホワイトボードを提示せず、本児童の要求・発信行動を待つこととした。この時期をカード未提示期とした。

(3) 評価方法

休み時間の様子をビデオ撮影し、表2のような各時期の評価の観点に沿って評価をした。また、評価の際には、図4のような記録簿を用意し、継続的に記録しながら変容を捉えるようにした。

表2 各時期の評価の観点

時期	環境設定		評価のポイント
カード提示期①	休み時間だということ告知する	遊びの絵カードを貼ったホワイトボードを黒板に提示する	自発的に遊びの絵カードを選択し、近くにいる教師に渡して自分の要求を伝えられたか
カード提示期②		自発的に遊びの絵カードを選択し、離れた場所にいる教師のところまで移動し、絵カードを渡して自分の要求を伝えられたか	
カード未提示期	休み時間だということ告知する		休み時間の告知後、自分の要求を教師に伝えるための自発的な行動がみられたか

	い / ア (火)	い / ス (水)	い / せ (木)
中休み	介入なし/あり カード 相手: 金本 距離: 2mくらい 何を: 「おまかせ」 発信方法: 「おまかせ」 プロンプト: 「よし」 直前に「おまかせ」をやっていいから?	介入なし/あり 相手: 金本 距離: 2m 何を: カメラ 発信方法: 「おまかせ」 プロンプト: 「よし」	介入なし/あり 相手: 反ら 距離: 自分から遠みでく 何を: 発信方法: 「カメラ」 プロンプト: 「よし」 この反らには前日まで2日間欠かしていい。
昼休み	介入なし/あり 相手: 距離: 何を: 発信方法: プロンプト:	介入なし/あり 相手: 金本 距離: 2m 何を: カメラ 発信方法: 「おまかせ」 プロンプト: 「よし」	介入なし/あり 相手: 距離: 何を: 発信方法: プロンプト:

図4 記録簿

2 結果

(1) 自立活動の時間における指導について

絵カードの意味理解を促すため、具体物と写真カード、絵カードと段階的にマッチングをしたことで、絵カードが何を示しているのかについて理解することができた。並行して絵カードを用いてスケジュールを提示し、終わった活動の絵カードを取っていったことで、これから何をするのか、終わったら次は何をするのかという順番についても分かるようになってきた。また、絵カードが示しているものの名称については、3文字程度の単語であれば、言えるものが増えてきた。

楽しい経験や「もっとやりたい」といった気持ちを育む取り組みとしては、最初は、トランポリンやカメラなど本児童が興味を持っているものから始め、休み時間の様子を参考にしながら、友達と一緒に遊べる遊びなど、種類の拡大を図った。一緒に楽しく遊ぶようにしたことで、提示したスケジュールの中に好きな遊びの絵カードが出てくると、絵カードを指さし、「これやる。」と言って喜ぶ様子もみられるようになった。

また、自ら教師に近づいて要求・発信ができるよう、教室の中に隠されたぬいぐるみを探し、発見したら教師に教えにくる「ぬいぐるみかくれんぼ」の活動も取り入れた。最初は、ぬいぐるみを見つけた場所で教師を呼び、自ら移動することはなかったが、見つけたら教師の所へぬいぐるみを持ってくるというル

ールを追加したことで、発見後すぐに教師の側に来て、教える様子がみられるようになった。

(2) カード提示期①について

カード提示期①では、表3のような様子がみられた。休み時間であることを告知し、絵カードを貼ったホワイトボードを黒板に提示すると、4枚の絵カードの中からやりたい遊びを選択し、その絵カードを指さして伝えようとした。絵カードを選択した後、10秒以上経過しても絵カードを渡せなかった場合は、言葉かけをして行動を促す、さらに10秒待って絵カードを渡せなかった場合は、教師が手渡す場所（自分の手）を指さして渡すことを促すなど、表4の基準に沿って刺激を与え、行動を促した。その結果、最初は何らかの刺激を受けて行動することが多かったものの後半は刺激がなくても絵カードを選択し、教師に渡すことができるようになった。

この時期はカメラを選択することが多く、9/21から「カメラください。」などと選択したものの名称と要求する言葉を添えて絵カードを渡す様子がみられるようになった。カメラを手にすると笑顔を見せ「先生、やって。」と教師にカメラを渡して自分を撮影するように要求したり、反対に、自分でカメラを構え、教師に被写体になるよう要求したりしていた。

図5の9/20中休み以降のように、近くにいる特定の教師であれば、絵カードを渡して遊びたいものを確実に伝えられるようになったため、次のステップとして、より生活の中で活用できるよう、特定の教師が離れた場所においても同様に伝えることができるよう取り組むことにした。また、カメラを選択するものの、友達が遊んでいる様子も気にしていたため、遊びの種類の拡大も自立活動の時間における指導の中で並行して行うことにした。

表3 カード提示期①の様子（一部抜粋）

	対象児童の様子	意思が伝わったか	選択したカード	評価点	結果
9/1中	「こっち」+カード指さし	○	タブレット型PC	1	5分近く遊んでいたが、友達が戻ってくるとその様子を見る
9/4中	「本を読みたい」	○	本	5	読み聞かせの途中で自由にめくり始める
9/7中	「こっち」+カード指さし	○	カメラ	1	教師や友達を撮る
9/13中	カード指さし	○	カメラ	3	教師や友達、自分を撮る
9/15中	カードを選択し持つ	○	カメラ	3	友達や教師がいる輪の中に入り撮る
9/20中	「これ」+カード渡して「カメラやる」	○	カメラ	5	教師や友達を撮る
9/21中	カード渡して「カメラください」	○	カメラ	5	課題をやっている友達の様子や教室を出て他の友達を撮る
9/22中	カード渡して「これ」+「カメラです」	○	カメラ	5	教師や友達を撮る
9/25中	カード渡して「これ」+「カメラちょうだい」	○	カメラ	5	教師や友達を撮る

表4 評価の基準

評価点	基準
5	選択したカードを自分から教師に渡す
4	教師からの言葉かけをうけて、選択したカードを教師に渡す
3	教師が手渡す場所を指さすことで、選択したカードを教師に渡す
2	教師がカードを渡す仕草を真似する様子を見て、選択したカードを教師に渡す
1	教師が児童のカードを持っている側の腕を持ち、一緒に動かして教師の手に導いて、選択したカードを教師に渡す

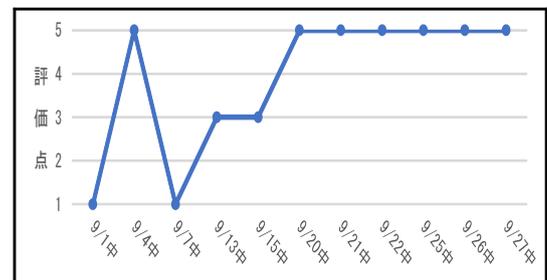


図5 カード提示期①における評価

(3) カード提示期②について

カード提示期②では、表5のような様子がみられた。ホワイトボードを提示後、教師が2m以上離れ、本児童と視線を合わせないようにしたところ、最初は、教師に声をかけることを躊躇し、時間がかかる様子がみられた。カード提示期①と同様に評価の基準（表4）に即して刺激を与えて行動を促したところ、図6のように10/31以降は離れた場所にいる特定の教師であっても絵カードを選択するとすぐに近づいてきて、「先生。」と呼んで絵カードを渡す

表5 カード提示期②の様子（一部抜粋）

	対象児童の様子	意思が伝わったか	選択したカード	評価点	結果
10/2中	その場で「先生ー」「カメラください」と渡す	○	カメラ	3	カメラで時間いっぱい遊んだ
10/3中	その場で「先生ー」「カメラください」と渡す	○	カメラ	3	カメラで時間いっぱい遊んだ
10/3座	友達のままごとに興味を持って近づく	/	/	2	教師と一緒に「いーれーてー」とお願いし、ままごとに参加した
10/4中	その場で「先生ー」「ままごとください」	○	ままごと	3	友達に「やる？」と誘い、一緒にままごとした
10/11中	友達のままごとに興味を持って近づく	/	/	4	3分ほど遊んでいたが「これおわり」→その後「こっちもってきて」とままごとのカードを教師に渡す
10/12中	友達のお絵本に近づいて行き「本見る」	○	歌絵本	3	時々自分でスイッチを押しながら、一緒に遊んだ
11/22中	教師のところに来て「先生ー」「ままごとください」	○	ままごと	5	最初パーガーゲームのカードを持ったが、立ち止まり、ままごとカードへ変更
11/24中	教師のところに来て「先生ー」「ままごとください」	○	ままごと	5	途中でパズルをやっている友達を見て「パズルください」と変更した

ことができるようになった。

この時期は、いろいろな絵カードを選択するようになり、一度手にした絵カードを教師に渡す前に見て他の絵カードに変更する様子もみられた。また、絵カードを活用しながらも発する言葉が多くなり、遊びの名称を言ったり、担任など特定の教師ではあるが「○○先生、やろー。」と名前を呼んで誘ったりする様子もみられた。

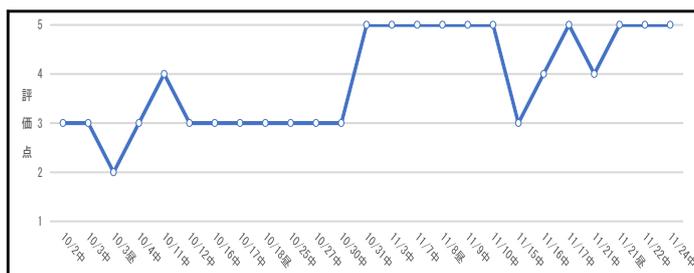


図6 カード提示期②における評価

(4) カード未提示期について

図6のように10月31日から11月24日までの期間では、7割以上自発的に要求・発信できるようになってきたことから、11月27日からをカード未提示期として、実態把握期と同じ環境（休み時間を告知後、自発的な行動を待つ）で本児童の発信を待った結果が表6である。教師が休み時間の告知をすると、少し考えるような様子をみせた後、教師の

表6 カード未提示期の様子

	対象児童の発信	意思が伝わったか	選択したカード
11/27中	ホワイトボードを指さし、「あれ、ください」	○	パーカーゲーム
11/28昼	ホワイトボードを指さし、「あれ、ください」	○	パズル
11/29中	ホワイトボードを指さし、「あれ、ください」	○	ままごと
11/30中	ホワイトボードを指さし、「あれ、ください」	○	パズル

側に近づいてきて「先生、あれ。」と指さしをした。どうしたのか尋ねると、教師の手を引いてホワイトボードを入れているロッカーの前に連れて行き、再度指さしをした。実態把握期には最初の指さしで伝わらないとそのままだったが、この時期は教師がホワイトボードを用意するまで指さしを続け、手にするとすぐに絵カードを選択し、「○○やりたい。」と言葉を添えながら伝えることができた。

3 考察

図7は、休み時間において、各時期に本児童の意思が教師に伝わったかどうかの割合を示したものである。要求する手段として絵カードを用いたことで、言葉として獲得されていない事柄や物であっても確実に他者に伝えられるようになり、このことが自信につながり、自発的な要求・発信行動につながったと推察される。また、カード未提示期においては、提示されなかったホワイトボードを要求したことから、絵カードの有効性に気付いたと推察される。さらに、この時期は、遊びの要求をするための絵カードを獲得するために、何度も訴え続けた様子から、自立活動の時間における指導の中で、継続的に教師と一緒に遊びを楽しんだことが、あきらめずに要求する姿につながったのではないかと考える。自立活動の時間における指導と休み時間の取り組みを相互に関連付けながら指導に当たってきたことが、より確実に自発的な要求・発信行動につながったのではないかと考える。

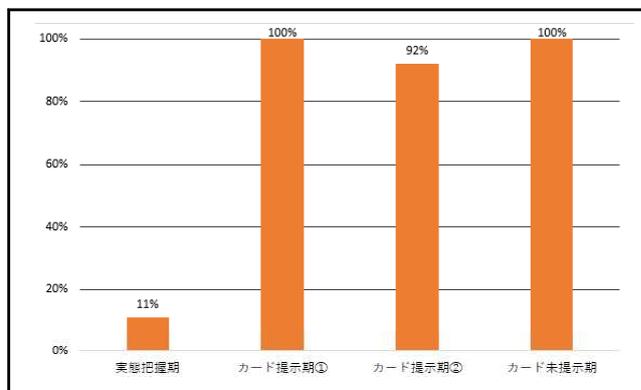


図7 意思が伝わった割合の変化

また、生活場面においても、困ったことがあった場合は、「先生、お願いします。」と自ら発信して依頼する様子が見られるようになってきた。これは、休み時間において、教師に自ら要求・発信することで自分の気持ちが叶えられるということを実感したことが生活場面に般化された結果ではないかと考える。

V 研究のまとめと課題

本研究は、児童に楽しく休み時間を過ごしてほしいという教師の願いと自分の意思を確実に他者に伝える力の必要性から、遊びたいおもちゃを自発的に要求できるようになることを目的に自立活動の時間における指導と休み時間の取り組みとを関連付けながら実践した。自立活動の時間における指導では、スケジ

ユーザ提示を通して絵カードがもつ機能や意味理解に取り組んだことで、絵カードが言葉として獲得されていない事柄や物であっても確実に他者に意思を伝えられる手段となった。また、並行して本児童が興味をもちそうな遊びを学習に取り入れたことで好きな遊びが広がり、遊ぶことに対する意欲の向上につながったと考える。休み時間では、絵カードを伝達の手段として活用したことで、自発的に要求するようになり、確実に相手に伝わるようになった。以上のことから、今回の実践は本児童の自発的な要求・発信行動に有効であることが示唆された。

一方、課題としては、本研究において相手に確実に伝わる要求手段として絵カードを用いたものの、絵カードでは全ての興味・関心をカバーしきれないことが挙げられる。本児童は、見聞きした言葉や理解している言葉を積極的に使おうとする様子がみられることから、絵カードを補足的に活用しながらも、言葉をコミュニケーション手段の中心にしていくことを見据えた指導内容を検討する必要があると考える。さらに、学校での取り組みをより般化、定着させていくために、家庭や福祉機関とも場面や内容、やり方について情報共有するなど連携を強化し、本児童の成長をチームで支えていく必要があると考える。

<引用文献・URL >

- 1 宇佐川 浩 2007 『障害児の発達臨床Ⅰ 感覚と運動の高次化からみた子ども理解』 学苑社
- 2 宇佐川 浩 2007 『障害児の発達臨床Ⅱ 感覚と運動の高次化による発達臨床の実際』 学苑社

<参考文献・URL >

- 1 小林 芳文 2010 『発達に遅れがある子どものためのムーブメントプログラム177』 学研
- 2 佐藤 和美 2008 『たのしくあそんで感覚統合』 かもがわ出版
- 3 長崎自立活動研究会 2010 『自立活動学習内容要素表』
- 4 ポール.A. アルバート・アン.C. トルートマン 佐久間 徹 谷 晋二 大野 裕史訳 2004 『Applied Behavior Analysis for Teachers はじめての応用行動分析 日本語版第2版』