

〔研究ノート〕

脳性麻痺児の書字の指導事例

—書字導入までに必要な力の育成に視点をあてて—

武 部 綾 子*

脳性麻痺児の書字指導における、書字の導入までに必要な力の育成について、筆者の自立活動の時間の指導実践を3期に分けて分析し考察した。事例からは、見分けたり見比べたりする力や、空間の中で位置を捉える力の向上が、書字の力と強く関係していることが示された。これらに加え、字の形を把握し再現するためには、「自分の身体を通して像を作る」指導も有効と考えられた。今後は、実践を継続し身体を通した活動と書字の関連を整理する必要がある。書字の学習では、指導者は、子どもが主体的にまた意欲的に取り組めるよう、定期的に指導の評価・見直しを行い、絶えず指導法や教材を工夫することが必要である。

キーワード：脳性麻痺、書字、視知覚認知

I 問題提起

文字は、人間の生活の中で非常に大きな役割を担っている。文字を読めることで理解できることが広がり、文字が書けることで伝えられることが広がる。知的障害がある子どもにとっても、その養育者にとっても「文字を知る」「文字を読める」「文字が書ける」ということは、大きな喜びが伴うものであろう。

一般には、文字を書くことに先行して読むことが出来るようになると言われている。川間（2010）は、通常は4歳から5歳にかけて平仮名が読めるようになるが、書くことはそれより1～2年ほど遅れることになる」と述べる。この背景として、平仮名を読むためには音韻意識の形成が重要であるが、書くためには形を捉えて、再生することが必要となり、視知覚能力、知覚－運動能力が必要となるとし（川間，2010）、文字を読むことと書くこととの間には必要とされる別の能力があることを示している。

肢体不自由障害がある場合、上肢の運動機能障害により、鉛筆が持てない、意図するように運筆がしにくい等、書字に困難を伴うことは容易に予想できる。しかし、肢体不自由障害の中でも、脳性麻痺の子どもの場合、このような運動機能障害によるもののみでなく、文字の形が捉えにくい、斜めや交わりが分かりにくいという、視知覚認知の困難さが書字の困難さとして影響していることが指摘されている（例えば、山口・福島，1987；加賀谷，2011）。

本報告は、文字は読めるが書くことが難しい、知的障害を併せ有する脳性麻痺児の書字指導について、書字導入期の10か月の実践を3期に分け、考察を加えて報告する。考察

*筑波大学附属桐が丘特別支援学校 教諭

の中では、3期の指導における指導内容と児童の変容の関係について取り上げ、書字導入期の指導において重要と考えられる項目を明らかにする。

Ⅱ 事例の概要

1. 対象児について

対象は、肢体不自由特別支援学校に通う、小学部4年男子である。障害名は「脳性麻痺（痙直型両麻痺）、精神遅滞」であり、8歳0か月時に実施したWISC-Ⅲでは、VIQ:74, PIQ:54, FIQ:60、群指数はVC:82 PO:58 FD:62 PS:55（群指数は、VC: 言語理解 PO: 知覚統合 FD: 注意記憶 PS: 処理速度を示す）を示した。また、同時期のフロスティック視知覚発達検査による知覚年齢はⅠ 3:03、Ⅱ 3:02、Ⅲ 3:03、Ⅳ 3:03、Ⅴ 3:08（Ⅰ目と手の協応、Ⅱ図と地、Ⅲ形の恒常性、Ⅳ空間における位置、Ⅴ空間関係を示す）であった。

検査の結果や日々の行動観察から、A児には脳性麻痺（痙直型）の特徴である、視覚的に物を捉えることや、全体としてのイメージの持つことの困難があることが指摘された。平仮名は全て読めていたが、行を飛ばさずに一文字ずつ追うことや、単語をまとまりとして読むことは難しく、2～3文の文字列は、教員が付き添い、黒い画用紙に文字列の幅のみを抜いたスリットを当てる支援をすると読みやすくなった。

また、目で物を捉え頭でよく考える、というよりも先に手や体が動いてしまうということも多く、人や物を待ったり、ちょうどよい力加減にしたりというような、行動を調整したり抑制したりすることの難しさがあった。目に入った物の方向に一直線に車椅子を向かわせ、思うままに手を伸ばして棚の物をひっくり返しばらまいてしまう。教員が制止する言葉をかけると、気持ちが高揚したような状態になり、行動を止めることがますます難しく、手の動きが加速する、という場面は日常生活の中で頻繁に見られた。

2. 対象児の学校での指導の基本的考え方

（1）教科の指導

筆者は、対象児が2年生の頃に担任となったが、実態が掴め、1学期の授業を評価した9月から、国語や算数を初めとする教科の学習で書字を扱うことは止めた。これは、先に記した川間（2010）の指摘の通り、書字のためには必要な力があり、対象児の実態はその力を養う時期にあると考えたからである。その力の育成は、教科としてではなく、「その障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服に関する領域」（文部科学省2009）として示される、自立活動の授業で取り組むのが適当であると考えた。

実際に、「書字」を教科の指導と一旦切り離して考えた方が、国語や算数の授業は、「言葉」もしくは「数」本来の内容に特化して取り組むことができ、指導者と児童の両方にとってその時間にすべきことが明確になった。国語や算数では、児童に鉛筆を握らせず、文字チップや数詞カード、シールを用いて指導を進めたが、文字が書けなくても、10までの数概念の学習、単語の構成や2～3文節の文章構成等の言葉の学習は可能であり、その中で4年生の現在まで、少しずつ数や言葉の力を獲得してきた。

しかし、国語や算数の教科学習における、文字チップやカードを使った指導は、複数のチップやカード、貼るためののり等机上で扱う教材が多くなり、行動が調整しにくい児童

にとっては、刺激や情報が多くなって処理することが難しい場面もあった。鉛筆と紙のみの学習が可能であれば、課題に集中しやすくなり、児童が自分自身の力で出来ることが増えると考えられた。そこで対象児が3年生の9月から、書字を目指す指導に入った。

(2) 自立活動の指導

教育課程上、1週間に3時間設定された自立活動は、その1時間を月曜から金曜に振り分け、毎日10分の車いす乗降と身体の緩めとして、毎日取り組む「帯の課題」に位置付けた。

また、もう1時間を「からだ」の時間とし、身体の適切な使い方、全身の緊張の緩め、股関節、肩周りの緩めの学習に充てた。最後の1時間を「て」の時間とし、書字学習を中心に展開した。本報告は、この自立活動「て」の時間の実践報告である。ここでは、対象児が小学部3年生である201x年9月から4年生になった201x+1年6月にかけての週1回の自立活動の個別指導場面を、その指導内容・指導目標から3期に分けて報告する。

Ⅲ 指導の経過

筆者の対象児に対する1年間の書字の指導は、以下の3期に分かれている。

1期 201x年9月～12月 運筆と空間の中で物の位置を捉える力の育成を目指した時期

2期 201x+1年1月～3月 簡単な文字の書字獲得を目指した時期

3期 201x+1年4月～6月 「見分ける」「見比べる」力の育成を目指した時期

1. 第1期について

(1) 児童の実態を踏まえた指導仮説と指導目標

①児童の実態と指導仮説

指導初期の対象児の運筆は安定せず、握った鉛筆で意図的な形を描くことは難しかった。また、形を見て、印象で「まる」「さんかく」「しかく」「おにぎりのかたち」等と言うことはできても、例えば、四角は尖った部分がある、三角はまっすぐな斜め線がある、というように、その形がどのような物なのかと捉える力は、十分に育っていないと考えられた。

そのため、鉛筆を持つ課題は、鉛筆を運ばせる場所が分かりやすい線の中・枠の中で行うこととし、枠の中で示された方向へ鉛筆を運び、終点で止める、ということが出来るようになることをねらいとした。このことと並行して、鉛筆を持たない課題として、点や線が空間の中でどのような位置にあるのかを捉えられる力をつけさせることを目指し、これらの2つの力が書字の基盤として必要だと考えた。なお、これらの取り組みは、児童の集中力を考慮して短時間で済ませ、残った時間は書字を直接的なねらいとしない学習とした。

②指導目標

- ・鉛筆を使って、教材や教員の介助による手だてのもとで色々な線が書けるようになる。
- ・仕切りのある箱や原稿用紙の罫目上で、手本の上に点や線を重ねたり、手本と同じ位置に点や線を再現したりすることが出来るようになる。

(2) 指導内容と指導方法

宮城 (2010) を参考に、下記の教材で指導内容を設定した。

- ①線を書く学習「色々な線」(図1 参照)。
- ②空間の中で点や線の位置を捉える学習「お部屋の学習」。
- ・「点の定位」(図2・図3 参照)

仕切りのある箱とビー玉によるもの(図2 参照)と、罫目用紙とシールによるもの(図3 参照)の2種類を実施した。最初に、ビー玉と仕切りのあるチョコレートプラスチックトレイ(以下トレイ)を用いて、2分割、3分割から4分割、そして6分割の空間の位置把握を取り上げた。児童は、左側のトレイに置かれたビー玉の位置を見て、自分の空のトレイに見本と同じ位置にビー玉を置く(図2 参照)。このような具体物での再現に慣れた後、大きな罫目用紙を使い、罫目を4分割したうちの1～2箇所にシールを貼った物を見本に、児童も見本と同じ位置にシールを貼る(図3 参照)。ビー玉やシールを、空間の中での「点」と捉える「点の定位」の学習である。

- ・「線の定位」(図4・図5 参照)

ここでも2種類の課題を実施した。1つめは、実線の四角の罫を点線で4分割に区切ったもの(以下「十字リーダー入りの罫目」と表記する)の、手本の赤線に重ねて、パウチした8mm幅の1辺の長さの黒線、もしくはパウチした1辺の半分の長さの黒線を置く(図4 参照)というものである。2つめは、十字リーダー入りの罫目の上に、筆者が置く手本の黒線と同じように、パウチした1辺の長さの黒線、もしくはパウチした1辺の半分の長さの黒線を置く(図5 参照)というものである。これらは、パウチした8mm幅の線(罫目の1辺の長さの物、もしくは罫目の1辺の半分の長さの物)を「線」とし、罫目上に手本通りの位置に定位させる「線の定位」の学習である。



図1 色々な線



図2 点の定位(ビー玉)



図3 点の定位(シール)

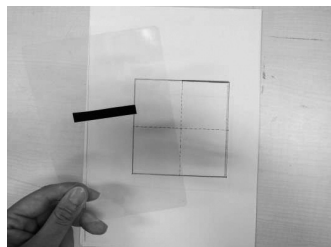


図4 線の定位(見本に重ねて)



図5 線の定位(見本の再現)

(3) 児童の様子・評価

- ①の「色々な線」では、それまで家庭学習として取り上げていた、線引きの課題や簡単

なワークなどで、鉛筆を持つことに慣れてきていたか、2年時当初よりも線の震えが軽減し、運筆が安定して、滑らかな線が引けるようになった。また、始点と終点に貼られたシールを意識し、筆者が「ストップ」と声をかける終点で鉛筆を止められるようになった。

②の「点や線の定位」課題について、「点の定位」は、指導が進むにつれ再現できるまでの時間が短くなり、手本通り再現できることが増えた。児童には、それまであまり見られなかった、手本と自分のトレイや枳目を見比べるような視線が見られるようになった。教員の支援は必要であるが、トレイとビー玉による具体物（図2）での学習を経て、プリントとシールでの学習（図3）が可能となり、筆者がプリントに赤ペンで大きく丸をすると、児童は「今日は、ぼく、これをやったよ！」と他の教員に満足げに見せることもあった。

「線の定位」は、手本に重ねること（図4）については、手にパウチされた黒い線を持ち、向きを変えたり、あわせたりと試行錯誤してできた。手本の再現（図5）について、枳目の外枠と同じ長さのものは可能であるが、その半分の長さの線については難しかった。筆者が、「上の線の右側にあるね」などと手本を言語化し教示をしても、児童はこれと同じ場所を枳目上に見つけることができず、「もういや」と活動を拒否するようになった。

この、枳目上（4つの部屋に区切られた枳目）で線を捉えるという活動について、本児にとっては線の刺激が多すぎたと考えられる。線の中で1つの線だけを浮かび上がらせて見なければいけないことになり、本児にとっては負荷が大きい課題であったと考える。

2. 第2期について

（1）児童の実態を踏まえた指導仮説と指導目標

①児童の実態と指導仮説

1期の指導を終えて、児童は鉛筆で、始点と終点のある線を書くことに慣れてきた。続いては「字を書く」という目標を提示した方が児童の意欲も引き出せ、本来の目的である書字に早くたどりつくであろう。平仮名51文字の中で、たとえ簡単な数文字でも「字が書ける」ようになることで、児童にとって「書字の学習をしている」ということが分かりやすくなる。数文字書けるようになったところで、第1期の課題に戻る、という方法もある。「書く」ということに主眼を置き、図形の模写、平仮名の模写を主活動にする。

同時に、第1期の評価から「線の定位」は、継続せず一旦終了する。「点の定位」は継続し、より短い時間で確実な再現ができるようねらい、空間の位置の把握の力を向上させる。

②指導目標

- ・教材や教員の介助による手だてのもとで、線や形を意識して鉛筆で書けるようになる。
- ・簡単な文字や図形が書けるようになる。

（2）指導内容と指導方法

宮城（2010）を参考に、飯本・川間・川間（2000）の実践を引用した。教材として桂・永田（2012）、「書きかたカード（ひらがな）」（くもん出版）も使用した。

①図形模写（縦線、横線、斜め線、二方向の直線）（図6参照）。

曲線や三角、四角は取り扱わない。二方向の直線までの取り扱いとする。

②簡単な文字のなぞり・視写「し・つ・こ・い・に・け・た」（図7・図8参照）。

なぞりは、「書きかたカード」で行う。また絵入りの市販の教材（桂・永田，2012）を

用い、最初に該当の文字を使う言葉を取り上げる。その後、視写は1辺の長さが10cm、8cm、6cm、4cmの枠目を書いたプリントを用い、大きいものから小さいものへと移行する。

図形、文字とも、視写については、必ず筆者が始点を提示する。右利きの児童の手を向かい合う筆者が左手で取り児童の右手を導き、筆者の右手の指で鉛筆を向かわせる方向を示しながら、確実に書けるように指導する（図8参照）。筆者は児童の目の動きに着目し、児童が鉛筆を向かわせる力の方向を左手で確かめながら、徐々に介助する左手の力を緩め、児童が自分で書けるよう促す。

③「お部屋の練習」（プリントとシール教材（図2）。第1期からの継続課題）

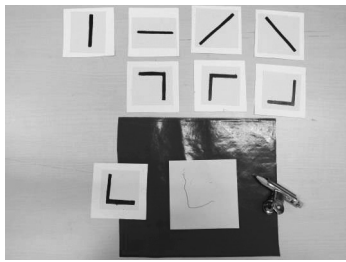


図6 図形模写



図7 簡単な字のなぞり



図8 文字の視写

（3）児童の様子・評価

①図形の模写について、縦線、横線の模写は、一人で出来る見込みがあり、児童の手を握る筆者の手の力を緩めたが、斜め線については、児童の手を強く持って誘導した。二方向の直線については、蛍光ペンで手本を示し、なぞりの課題から導入したが、筆者の左手で感じる児童の右手の動きは、どのように動かすかが方向付けられておらず、筆者が握って誘導しようとするものの、手には別方向の強い力が入っていた。結果、滑らかな線が引けず、形が見本の通りにならないことも多くあった。

②文字の視写について、先に述べた通り、また図形の模写と同様に、筆者が児童の右手を取って、正しい文字が書けるよう誘導した。

結果、「し」や「つ」は筆者が示す方向と異なった方向に力が入り、字形が崩れることがあった一方で、「に」「け」「た」は、児童に形が取りやすかったのか、筆者が児童の手を握る力を緩めても、児童が引いた鉛筆の線の形はその字と識別できた。これらの字は、画数は3画（本来、平仮名の場合は画数とは言わないが、ここでは、便宜的にそのように呼ぶ）であるが、1画の「し」や「つ」と比較して、直線で構成されていたことが影響したと考えられる。「たて、よこ、よこ」などと言いながら鉛筆を運ばせ、児童にも書いたものが見本と同じ形であることが分かり、「できた」「きれいにかけた」という言葉も聞かれた。

しかし、第2期初めの数回以降、児童は、「あといくつ」「もうやめよう」と終わりの時間を気にすることが多くなり、喜びながら学ぶ結果に至らなかった。これらの指導とは別に、第2期の終わり頃、視覚－運動統合発達検査（以下 VMI と表記）による評価を実施し、児童の図形模写の能力を評価した。結果は図9の通りである。

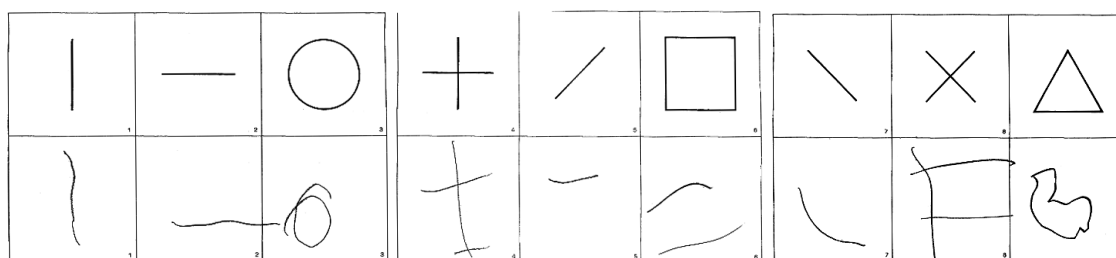


図9 VMIの結果

3. 第3期について

(1) 児童の実態を踏まえた指導仮説と指導目標

①児童の実態と指導仮説

児童の実態として、書字に関しては第2期の評価の通りである。また、VMIの結果からは、簡単な図形模写ができないことが改めて分かった。三塚（1994）は、書字能力の目安として△や☆の模写ができることをその1つに挙げているが、本児の模写の力はそれにはまだ至らない。また、児童自身が書けない自分に気付いていて、達成感を感じられず、課題に拒否を示したことで、筆者が意図する指導の継続は困難となっていた。書字のために必要な力がまだついていないと考え、書字に至るまでの課題設定を見直すこととする。

第2期の視写の活動では、筆者が正しい運動方向に児童の手を導こうとしても、児童の手が導かれる方向に動かなかったことから、目で物を捉え、運動を方向付け調整していく力をより一層着けていくことが必要と考えた。本児は、見るよりも目の前の物に手を出していくことが強く、目よりも手が優位な状況にある。物を見分け、見比べられる目を養うことで、目で運動を調整できるようになり、このような力が書字につながっていくであろう。児童が出来ることを大事にし、「少し頑張れば自分で出来た」と感じられる課題設定をすることで、書字に必要な力を確実に着けさせることをねらいとする。

②指導目標

- ・見分けたり見比べたりが出来る視覚認知の力と、自分で運動を方向付け、調整できる力を着ける。
- ・簡単な図形が模写出来るようになる。

(2) 指導内容と指導方法

1期、2期の継続課題に加えて、新しく取り入れたものについては、指導法、教材とも本多（2012）、PLM 知覚運動学習教具（1977）を引用した。

- ①三色の○△□の弁別課題（色弁別・形弁別）（図10参照）。
- ②空間における位置、空間関係の課題、間違い探し、仲間外れ探し（図11参照）。
- ③「お部屋の練習」（第1期からの継続課題）。
- ④「色々な線」、迷路（第1期の応用課題）（図12参照）。
- ⑤図形の模写（第2期からの継続課題）。



図 10 3色3種の図形弁別

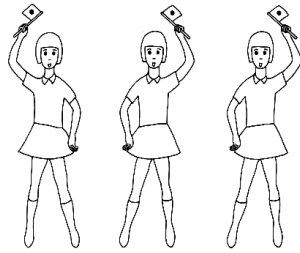


図 11 空間の位置 (PLM)

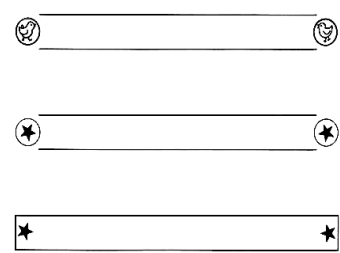


図 12 視・運動 (PLM)

(3) 児童の様子・評価

①の3色の○△□の弁別課題、②空間関係課題、間違い探し課題とも共通して、分類したり、違いを探したりするときの児童の視線は、ある1点に定まり、そしてまた別の点で定まり、見比べ考える様子が見られるようになった。また、このようなときは身体の動きが止まっていた。①②の課題とも全て終わったこと、できたことが分かりやすく「分かった」「できた」と嬉しそうにした。課題の終了時には「もういっかいやる」という言葉も聞かれた。

また、①②の課題とも、見分けることなく箱にパーツを入れようとしたり、提示のプリントを回そうとしたり、目ではなく手が優位に動く場面も見られた。そのような時、筆者は、「ちょっとまって」の言葉かけで行動の振り返りをさせたり、教材を児童の側から離し身体の動きを止めさせたりして、間違う前に子どもが気付く支援もした。

③の、第1期から継続してきた「お部屋の学習」による点の定位の活動では、瞬間的に2～3つの点を「ここここ」などと再現できることが増えた。迷い始めた時、筆者は、「まずこの点から見てみようね。この点は、何番のお部屋かな」と言葉をかけ、見る点を絞る教示をすると、児童は1つずつ点を捉えるという方略で課題をこなした。

④⑤について、指導方法と教材は第1期、第2期と大きく変わらないが、筆者の左手で児童の右手を誘導する力は、徐々に弱められるようになった。終わった後「上手にできた」「(見本と)おなじ」という児童の言葉が第1期、第2期に比べて増えた。

IV 考察

筆者の10か月の書字の指導を3期に分けて概観した。この間、対象児が身に付けてきた力と書字に必要な力の関係や書字の導入期に求められる指導について考察する。

1. 見分けられる、見比べられる力

本実践を通して、児童が身体の動きを止め、視覚的に物を見分けたり見比べたりする姿が、指導初期に比べて増えた。第1期の「お部屋の学習」では、分割された空間の中でビー玉やシールの位置を視覚的に捉えることに取り組んだが、このとき筆者は、1つの点の位置を左上から1番、2番と場所を数えることで位置が捉えやすいことを教え、このような方略を獲得させられるようにした。これに対し、第3期の「間違い探し」「仲間外れ探し」では、例えば空間の上だけ見る、次は真ん中だけを見る、というような方略も使用されていたものの、児童が間違いや仲間外れを探すために、「見分けよう」「見比べよう」として

取り組んだ。教材は、児童の「見分け」「見比べ」の試みによって達成できるものであった。

書字の為には、獲得を目指す字の形を視覚的に捉え、目で運動を方向付け、自身の運動を調節して、紙面上に再現出来る力が必要となる。指導法や教材を工夫し、子どもが主体的に物を「見分ける」「見比べる」力を着けていくことは書字獲得に必要であると考ええる。

2. 空間の中で物の位置を捉える力

10か月の本実践で「お部屋の学習」は、一貫して取り組んできた。対象児は、積み重ねの中で、4分割程度であれば、瞬間的に見てその位置を視覚的に捉え、再現することが出来つつある。空間の中の位置を把握する力が着いてきたと言える。

しかし、児童には瞬間的な位置把握が難しい場面もあった。そのような時、「1つずつ見てみようね。この青のシールは何番のお部屋にあるのかな」といった教員の指示を受けて、第1期で獲得した、「青は1、2…、2ばん」など、罫目の上左方の空間を1番とする番号に立ち戻って順に数える方法で解決しようとする様子が見られた。点の位置を本児の比較的得意とする継時的な処理を用いて捉えようとし始めた。視知覚認知の困難さを抱える児童にとって、このようにすれば確実に出来るという方略の獲得は、困難さの軽減につながる。

空間の中での点や線の位置を視覚的に捉えるとき、視覚的に困難さがなければ瞬間的に捉えることも可能であるし、訓練によって捉えられるようになることもある。しかし、それでも難しいときは、どこか基準となる点を決め、そこからたどっていくことで位置を掴む、という方略を使ってでも、その形がどのような構成をなしているのかを捉えていこうとすることが必要である。

書字学習においても、導入期は十字リーダー入りの罫目用紙を使うことが有効であろう。そして、例えば、「た」という字は「1番の部屋から横棒を書き始め、1番の部屋が終わるときに止める。次は縦棒」といったように処理することで形が取りやすくなる。空間の中で位置を捉える力は書字に必要となると考える。

3. 全体の中で、自分の身体を軸として物の位置関係を捉えていく指導

本実践が対象とした、脳性麻痺の子どもの視知覚認知の困難は広く知られているところであり、視知覚の発達に躓きのある児童の書写指導は、過去、盛んに研究された時期があると言われている（北嶋，2005）。北嶋・志垣（2014）は、視知覚の問題を「認識の形成と像の歪み」の問題であるとしている。つまり、視知覚の問題は「障害を持たない普通の子供達は五感覚器官を運動＝労働によって発展させ、発展させた五感覚器官を使って生の現実を反映させた像を脳に描いて成長してきている」のに対し、「視知覚に問題を持つ子供達は、運動器官がしっかりと働かないため、それらを一番学ぶべき大切な時期に、五体を使っての対象との関わりが十分にできないままに、対象を五感覚器官を使って、対象そのままに像として描くという過程をしっかりと学ぶことがなかった結果としての『像の歪み』となったのだと捉えることができる」という見解である。

筆者は、本実践の第3期において児童に「よく見る」ということを促してきた。しかし、北嶋・志垣の指摘によれば、必要なことは、「見る」ということではなく、自分の身体を使って確かめ振り返り、全体と部分の物の位置関係を、身体を通して確かめて、像を作ってい

くということになる。このような視点は、筆者の3期の実践には見られない。対象児に対する書字の指導を継続する上で、「子どもの中に像を作る」といった発想は、非常に示唆深い。実践を通して書字との関連が整理されていくとよいと考える。

4. 子どもの主体的な学びを尊重する指導

本報告は、指導目標・指導内容から10か月の実践を3期に分けている。それぞれの指導時期に、児童の様子を見て実践を評価・反省し、指導目標・指導内容を修正したのには、筆者の中に一貫して、「児童が主体的に学ぶ」ことを大事にしたいという考えがあったことが大きい。第1期の終わりも、第2期の終わりも、指導の中で一定の効果は見出しつつも、児童が「もういや」「やりたくない」という反応を示し、活動に拒否を示す場面があった。そこで筆者はその時の指導を修正し、教材や指導法の変更を選択した。

どのような指導であっても、子どもが「やってみよう」と思え、前向きに取り組まなければならない効果は上がらない。また、活動そのものを完全に拒否することもある。そのようなことを避け、子どもが意欲的に取り組めるために、指導者は定期的に指導目標や指導内容の見直しをし、指導法や教材を工夫し続けることが必要である。

V 総括と課題

本報告では、脳性麻痺児の書字の困難さに影響しているとされる視知覚認知の困難さについて、教材や実際の指導との関連から明らかに示すことができた。また、それぞれの教材や指導と児童が着けた力との関連についても明確となった。このような書字指導の実践研究は、脳性麻痺児に限らず、書字獲得期の指導のあり方を考える上で、また通常学級に在籍する書字に困難を示す児童の指導の手がかりとしても、有用であろう。書字の獲得において、どのような教材や指導がどういった児童に有効であったのかが多くの事例を通して明らかになっていくとよい。今後も同様の研究が求められるところである。

本事例については、3期の指導を通して、対象児の書字に必要な力は育ってきている。今後は「自分の身体を軸として像をつくる」という発想を加えて指導を続け、書字との関連を整理する必要がある。

文献

- 本多和子 2012 発達障害のある子どもの視覚認知トレーニング 学研教育出版
- 飯本法子・川間弘子・川間健之介 2000 発達障害児の書字の指導事例－模写能力の向上から書字へ－
山口大学教育学部付属教育実践総合センター研究紀要11 pp.145-153
- 加賀谷紀 2011 書字に困難がみられる脳性まひを有する生徒への漢字指導に関する研究 青森県総合
学校教育センター 特別支援教育長期研究講座報告Ⅰ1-05
- 桂聖・永田紗戀 2012 なぞらずにうまくなる子どものひらがな練習帳 実務教育出版
- 川間健之介 2010 読み・書き・数の発達と指導 肢体不自由教育ハンドブック 全国心身障害児福祉
財団 pp.123-134
- 北嶋淳 2005 視知覚の発達につまずきのある児童の書写指導－学習レディネスと教科をつなぐ－ 特
別支援教育に向けた新たな肢体不自由教育実践講座 全国肢体不自由養護学校校長会編 ジアース

- 教育新社 pp.187-193
- 北嶋淳・志垣司 2014 障害児教育の方法論を問う－人間一般から説く科学的障害児教育－（第一巻）
現代社白鳳選書
- くもん出版 2007 書きかたカード（ひらがな）
- Marianne Frostig 1972 Developmental Program in Visual Perception Revised to include Basic Readiness Concepts
日本心理適正研究所訳 1977 子ども用フロスティック視知覚学習ブック 日本文化科学社
- 三塚好文 1994 健常児における書字能力と形態認知との関連について－精神遅滞児の書字能力を高めるための基礎的研究－ 特殊教育学研究 31（4）pp.37-43
- 宮城武久 2010 障害がある子どもの文字を書く基礎学習 学研教育出版
- 文部科学省 2009 特別支援学校学習指導要領
- PLM 知覚運動学習教具 1977 知覚運動学習シート 竹内機器工業株式会社
- 山口宏子・福島佳子 1987 図形模写に困難を示す脳障害児に対する指導法に関する研究 横浜国立大学教育紀要 27 pp.245-260

謝辞

対象児の指導にあたっては、筆者の勤務校の校長や諸先輩方の指導・助言を受けました。この場を借りてお礼申し上げます。

Letter-Writing Training Focusing on the Formation in Readiness : A Case Report about a Child with Cerebral Palsy

Ayako Takebe

Kirigaoka School for the Physically Challenged, University of Tsukuba

This report aimed to investigate the readiness for letter-writing for a child with Cerebral Palsy. The analysis of the date indicated the following three points. First, it is necessary to improve visual perception, or to earn the strategy to make it easy perceive for letter writing. Second, improvement of visual perception may be related to physical experience, and third, it is important that the teacher has his/her own teaching plan to enhance children's motivation for letter-writing training.

Key words : Cerebral Palsy Letter -Writing Visual Perception