

# 自閉症児におけるひらがなの読み書き学習に関する一考察

岩田 吉生 (愛知教育大学 障害児教育講座)

**要約** 本研究では、自閉症児を対象として、読み書き指導を中心とした学習指導を実施した際の初期の学習過程と発達的变化に関する考察を行った。

読み書き能力の指導の初期においては、パズル・塗り絵を中心とした目と手の協応動作を高める指導を実施し、その上で、線描画・図描画の指導を進めていった。文字の読み指導を行う際には、視覚認知・視覚的記憶力の他、手先の器用さ、目と手の協応などの能力が基盤となるが、本児もこの基礎的な能力が備わった後で読み書きの学習を進めていった。

今後は、本児のひらがな文字の学習過程を詳細に追跡することとともに、教育現場で効果的に使用できる教材の開発と指導マニュアルの作成を検討していきたい。

**キーワード**：自閉症児，読み書き指導，事例研究

## 1. はじめに

### (1) はじめに

杉山・原(2003)によると、自閉症児者は、社会性の障害、コミュニケーションの障害、想像力の障害とそれに基づくこだわり行動の3つの特徴を生まれつき持つグループとされている。また、自閉症児者は、外界からの情報の入力と処理に生得的な問題を抱えている。そのため、教育・医療・福祉現場で指導する専門職員は日々の臨床活動において、自閉症児者の特性を理解して、対応していくことが重要である。

一般に、自閉症児者の多くが視覚優位で、絵カードなど視覚的なものを利用して指示されるほうが理解しやすいとされており、視覚優位の自閉症児者を対象とした学習指導の事例研究の報告が数多くなされている(別府, 2001)。しかし、自閉症児者の中には、視覚認知と聴覚認知の能力を比較すると、聴覚認知が優位で音声言語の理解・表出が比較的円滑に行える者も多数存在する。

### (2) 自閉症の視覚認知

自閉症児者の中には、視力は正常であるが、見たものの形が脳に正しくインプットされず、認識に時間を要したり、情報もれてしまう者が多く存在する。例えば、視覚認知につまずきがあるために、手の動きが遅れボールが受け取れなかったり、書字の際に枠の中から文字がはみ出たり、小さな段差につまずいたり、階段を降りるときに手すりを必要以上に力んで握ってしまう行為がみられる。これらは手足の不器用さの問題だけではなく、見たものが正しく認識できないという視覚認知の問題であることが多い。

視覚認知能力が弱く、図形や文字を読むことに困

難さがあるならば、「そばで誰かが読んで聞かせる。」「大きな文字になるように拡大コピーを使う。」「本の行がダブらないように一行分だけ窓を開けた下敷きをあてて、一行だけがはっきりと見えるようにする。」などの配慮が必要である。(山田, 2002)

また、知的障害児や自閉症児の読み書き指導に関して、近藤・中谷(1995)は、文字を習得するために、その基礎となる力をつくりだす学習として、1) 空間や線・形の認識、2) 手指の訓練、目と手の協応、3) 音の認識、音節分解・抽出が必要であると述べている。

### (3) 本研究の目的

現在、筆者は、大学の言語訓練室にて、自閉症児(以下Sとする)の学習指導を行っている。本研究では、自閉症児Sを対象として、ひらがなの読み書き指導を中心とした学習指導を実施した際の本児の学習過程と発達的变化に関する考察を行う。

## 2. 対象児と指導開始時の状況

### (1) 対象児

対象児は、読み書き能力の遅れを主訴として、9歳5カ月時から、愛知教育大学障害児教育講座の岩田研究室において、学習指導を受けている、10歳5カ月(以下10:5歳と略す)の男児Sである。家族構成は、父(43歳)、母(41歳)、本児の3人家族であり、家族について特記すべき問題はない。

### (2) 生育歴

Sは、胎生期に異常はなく、自然分娩によって出生し、生下時の体重は3,548gであった。3カ月時に首がすわる、11カ月時にハイハイが可能となり、1:2

歳時に歩き始め、運動発達は、ほぼ正常であった。

1歳6カ月児健診では、指さしや初語が出ていないこともあり、「コミュニケーションやことばの発達については、様子を見ていきましょう。」というアドバイスを受けた。初語が出た時期は、1：10歳時であった。その後、少しずつことばを表出し始めるが、語彙の増加の伸びは非常にゆっくりとしていた。

3歳児健診でも「要観察」の指導を受けたが、特別に療育施設に通うこともなく過ごしていた。ことばの発達はある程度進み、言語理解は比較的良好であったが、社会性の発達が乏しく、状況に合わせた行動の振る舞いができず、対人面でのコミュニケーションが困難なことが頻繁にみられた。

4歳時に、母親が「(Sは)自閉症ではないか?」と考え、G大学附属病院にて、診察を受けるが、「言語発達は日常生活のことばを中心にして獲得されており、自閉症とは断言できないので、今後も様子を見ていきましょう」と言われた。その後、5歳時の4月より、地域の障害児通園施設K園に通い、日常生活の学習、集団活動の適応、遊びを通じたことばや他者とのコミュニケーションの学習などの指導を受けた。

小学校の就学先は、地域の小学校の特殊学級とした。知的障害児学級で、およそ3～5名の児童を1名の教員が指導する学習環境であった。

6歳時に、地域の発達センターにて、医師より「自閉症」の診断を受け、発達検査にて「3歳程度のレベル」の知能と指摘された。同センターにて、8歳時の発達検査では、K式発達検査にて、認知・適応DQ48(4：3歳)、言語・社会DQ42(3：9歳)、全領域DQ45(4：0歳)と診断された。同センターでは、継続して2カ月に1回の診察および言語指導を受けている。8歳時に、ひきつけを起こしたことがあったため、Tセンターで診察を受け、現在も定期的に脳波の測定を行うなどの配慮を行っている。

### (3) 指導開始時の状況

9：5歳時、愛知教育大学障害児教育講座の岩田研究室において、読み書き開始した際のSの状況を下記に示す。

Sは、日常生活の大方の事柄は理解ができ、言語的なコミュニケーションは十分に交わすことができた。基本的な事柄は音声言語で他者に伝えられた。但し、複雑な言語表現の理解・表出は困難で、Sに関心のない事柄の言語理解は特に困難であった。性格は、人見知りをせず、基本的に笑顔を絶やさず人と接することができた。しかし、初めての場所では、母親と離れることができず、不安がる傾向にあった。また、Sが苦手な課題を指導する際には、非常に怒りっぽくなり、注意力が散漫となった。遊びは、一般的な玩具に関心を示さず、公園ですべり台やブランコな

どで遊ぶことをはじめとして、体を使ってダイナミックに運動することを好んだ。家庭では、現在でも、音が鳴ったり、視覚的な変化に富む乳児用の玩具で遊ぶことがある他、時々、ミニカーやプラレールで遊んだ。また、車や電車の写真が載った本を眺めることが頻繁にあった。

大学へ来所した際の保護者の主訴は、「言語能力がある程度高いことに比べて、手先の不器用さ、目と手の協応の低さ、文字や記号理解の困難性の課題があり、これらの指導をお願いしたい」ということであった。

Sの指導として、読み書きに関する指導の前に、目と手の協応に係わる力を育てることが重要であると考えられた。つまり、大学での指導で注意を喚起させながら、日常生活や学校生活にて、指先の微細な運動を発達させていくことや、事物や記号を注意深く眺める力を育てることなどが課題とされた。

## 3. 指導の手続き

### (1) 指導について

指導は、愛知教育大学障害児教育講座の言語訓練室にて実施された。指導期間は、9：5歳(X年Y月)から10：5歳(X年+12カ月)までの12カ月間で、指導は週1回または隔週で60分間行われた。

初回来所時(9：5歳)から3回目の指導は、母親の療育相談とSの発達の評価を中心に行われた。また、Sが指導者とレポートを形成することや、大学の言語訓練室に馴れるまで、学習的な指導を実施しなかった。

3回目の指導場面において、指導開始時は、線描画、直線・曲線などの線や、丸・三角形・四角形などの描画、塗り絵を促したところ、うまく描くことができなかった。鉛筆や色鉛筆をげんこつで握り、必要以上に力を入れて、線を引いたり、色を塗りつぶす行為がみられた。また、肩から肘が大きく動き、粗大運動を通して、鉛筆を動かしていた。描画の行為は、一般的には、指先で細かく、鉛筆を動かして、線を引き、色を塗っていくものであるが、Sにとっては非常に困難な課題であった。

### (2) 指導課題の内容とねらいについて

#### 1) 読み書き指導

##### ・パズル

目と手の協応を促す。Sに成功感、達成感を体験させるため、最初は簡単な課題から徐々に難しい課題に発展させていった。

##### ・塗り絵

鉛筆の持ち方、鉛筆の動かし方を学習する他、目と手の協応を促すことを目標にする。公文式の塗り絵学

習教材を活用しながら、Sが楽しみながら、色を塗り込んでいくように指導していった。

#### ・線描画

鉛筆の持ち方、鉛筆の動かし方を学習する他、目と手の協応を促すことを目標にする。塗り絵と同様、公文式の学習教材を活用しながら、Sが楽しみながら、線の描画を進めていくように指導していった。

#### ・図形描画

鉛筆の持ち方、鉛筆の動かし方を学習する他、目と手の協応を促すことを目標とした。

#### ・文字の読み・記述

Sの名前を中心として、単語の課題プリントを作成し、1音節または2音節の有意味単語の読みを指導した。

その後、文字の記述指導を行う。第一に「うすく描かれた単語の文字のなぞり」、第二に「点線で書かれた単語の文字のなぞり」、第三に「書取りプリントのマス目に、横に描かれた単語の文字を模倣すること」、第四に「書取りプリントのマス目に、別のプリントに描かれた単語の文字を模倣すること」、第五に「書取りプリントのマス目に、単語の文字の手本がない状態で、独力で書き綴ること」を目標にした。

### 2) 観察・記録の方法

大学での指導場面における対象児の行動は、指導終了後に、指導者によって記録された。

### 3) 指導の分析

大学での指導場面における対象児の行動は、指導者によって分析を行い、毎時、回目の指導方法に関して検討を行った。

### 4) 指導と指導分析の記録

大学での指導場面における対象児の行動(9:5歳から10:5歳)を記録した。

## 4. 指導の経過と考察

指導者をT、Sの母親をMoと省略する。また、○回目の指導日を#○とした。

以下に、大学において実施された指導場面の様子と、Sの学習経過を示す。

#### #4 (X年Y+2カ月)

Tが文字カードを提示して読み指導を行ったり、ひらがなの学習教材を使って指導をするために幾つかの課題を提示しても、Sは全く関心を示さなかった。目と手の協応の発達が遅れており、読み書き学習の指導を行う前に、視覚的認知能力を高めることと、鉛筆の運指の能力を高めることが必要とされた。

Sの視覚認知能力を見ようと、10ピースのパズルを与えたが、独力でできなかった。次に、パズルの真ん中の2、3ピースを抜いて与えたところ、Tがヒントを与えたり課題達成のための援助を行ったにも関わ

らず、かなり苦勞しながら時間をかけて完成させた。Sはパズルをはめ込むときに、ピースの絵と全体の絵をぼんやりと眺める傾向にあったが、ピースの輪郭と空いているスペースの輪郭を見ておらず、細かな視覚的な注意を払う様子がなかった。そのため、この課題を何度か繰り返した。

実施したもう一つの課題は、塗り絵である。線や図形の描画を行う際、Sは肩に力を入れて、肘を高く上げて、不器用に鉛筆を運んでいた。手全体に必要以上に力が入っており、腕や指先はほとんど動いていなかった。そのため、公文式の教材を与え、コミカルな絵の付いた比較的簡単な教材を与え、塗り絵を進めていくこととした。まだ最初の段階であるので、ゆっくりと丁寧に塗っていくことと、できるだけ手先を使って細かく塗っていくことを注意させた。

パズルと塗り絵の課題は、家庭学習用の課題も与え、Sの気が乗った時に、勉強してもらうように、Moに説明した。

#### #6 (X年Y+3カ月)

Sの視覚認知能力を高めるために、10ピースのパズルを与えた。この時には、10ピースのパズルのうち真ん中の4ピースを与えたところ、少しずつスムーズにパズルを完成させるようになっていった。その時のSの様子をみると、徐々にではあるが、絵の模様だけでなく、ピースの輪郭や空きスペースの輪郭に注意を向けるようになってきていた。

塗り絵の課題は、相変わらず、大ざっぱに絵の輪郭の線をはみ出ししながら描いていた。意識を集中させている時は、丁寧に描く様子もうかがえたが、2~3分程度を過ぎると、すぐに飽きてしまって、いい加減に描くようになってしまっていた。

この他、手を使う遊びとして、はさみで様々なものや形を切り抜く課題を行った。不器用ではあるが、楽しみながら切り抜きを行うことができた。

#### #8 (X年Y+3カ月)

10ピースのパズル課題では、10ピースのパズルのうち、すべて独力でできるか確認したが、やはりTがヒントをかなり与えないと遂行できなかった。特に、パズルの縁にあたるピースの位置がなかなか確定せず、本人が非常にイライラしていた。縁のピースが埋まると、その後の真ん中の4ピースはスムーズに納めることができた。

塗り絵の課題は、相変わらず、大ざっぱに絵の輪郭の線をはみ出ししながら描いていたが、あまり注意をせずに、「ゆっくり描く」ことだけ、時々、注意させて描かせた。最初に比べて、輪郭の線からはみ出して描く回数が、僅かではあるが、減っていった。

また、はさみでの切り抜き課題も行った。

そして、今回から、Sの名前を模倣する課題プリントを実施した。1つは、Sの名前が点線で書かれ

ている教材を鉛筆でなぞっていく課題である。もう1つは、左欄にSの名前が示されており、その手本をみながら、模倣していく課題である。家庭でも学習を実施させたいため、大学の訓練室でその方法を理解してもらった。なぞり課題は、ゆっくりと丁寧になぞっていくように指示した。この課題では、しっかりと手本を見ながら、同じ形になるように注意を与えた。また、Sの名前を書いていることを意識させるため、1文字ずつ発音を促した。

#### # 9 (X年Y+4カ月)

10ピースのパズル課題では、パズルの縁にあたる6ピースのうち3ピースを選ぶことができるようになった。残りの3ピースはTの指示によって完成させた。前回と同様、その後の真ん中4ピースはすぐに完成させることができた。

塗り絵の課題は、公文式の「はじめてのクレヨン」を使っていたが、40課題ある塗り絵のページが最後まできた。細かい箇所も小刻みに手や指を動かしながら、描くことができるようになってきた。

はさみの切り抜き課題では、輪郭の線を注意しながら、かなり上手く切り取ることができるようになってきた。課題を遂行している様子から、手先が器用になってきたことを窺い知ることができた。今回で、はさみの指導を終了した。

Sの名前を模倣する課題プリントを実施した。なぞり課題と模倣課題ともに、プリントを1枚ずつ実施した。なぞり課題は抵抗なく実施できたが、模倣課題は嫌々やっている雰囲気が感じられ、途中、何度も「もうおしまい？」と尋ねていた。

#### # 11 (X年Y+4カ月)

10ピースのパズル課題では、パズルの縁にあたる6ピースのうち4ピースを選ぶことができるようになった。残りの2ピースはTの指示によって完成させた。真ん中4ピースはすぐに完成させることができた。

今回から塗り絵の課題は、公文式の「いろのおけいこ」を使った。単にぬりえだけではなく、「具体物の線の描画」と「塗り絵」を課題とした。新しい課題に対して、いつも抵抗を示すSなので、丁寧に時間をかけて、課題「りんご」の描画とぬりえの取り組み方を教えた。また、右下欄にある「なまえ」を書く欄に、模倣で良いので、Sの名前を書くように指示した。

Sの名前を模倣する課題プリントを実施した。なぞり課題と模倣課題を、プリント1枚ずつ行っていた。その結果、なぞり課題は抵抗なく実施できたが、模倣課題はいいやややっている感じであり、途中、何度も「もうおしまい？」と尋ねていた。

#### # 13 (X年Y+5カ月)

10ピースのパズル課題では、すべて自力でパズルを完成させることができた。Sはパズルの全体の絵と、

ピースごとの色や絵や形をしっかりと見ながら、目による視覚認知と手の動きをうまく協応させながら、パズルを完成させることができるようになってきたことが窺われた。今回でパズルの指導を終了させた。

Sの名前を模倣する課題プリントを実施した。なぞり課題と模倣課題ともに、プリント1枚ずつ課題を行ってもらった。2つの課題ともに抵抗がなくなっていき、特に模倣課題ではうまく自分の名前を模倣できるようになってきた。

#### # 16 (X年Y+5カ月)

塗り絵課題を実施した。輪郭の描画の際、鉛筆を指先で持ち、うまく書き進められるようになってきた。色鉛筆を使ったぬりえの際も、指先を使って、細かく色塗りができるようになってきた。

図形描画の課題は、○と△と□の指導を行った。○はスムーズに描くことができた。三角形と四角形は、見本を見ながら、それぞれ3個ずつ描いてもらった。描画課題には、抵抗があるらしく、何度も席を立てて休みながら、時間をかけて描いた。また、自分の名前の書字指導を行った。

#### # 18 (X年Y+6カ月)

塗り絵課題の実施後、図形描画の課題について、○と△と□の指導を行った。○はスムーズに描くことができた。三角形と四角形は、見本を見ながら、それぞれ5個ずつ描いてもらった。繰り返し書く中で、時間をかけずに描くことができるようになってきた。

文字カードを使っての読み書き指導を行えるかどうか確認をした。「め」「て」「あし」「みみ」の読みの確認を行ったところ、抵抗を示し、離席してしまった。最後に、自分の名前の書字指導を行った。

#### # 20 (X年Y+7カ月)

塗り絵課題の後、図形描画の課題について、△と□の指導を行った。三角形と四角形の各辺の直線を曲がらないようにまっすぐ書くことに注意を与えた。一度目は、見本の形を見ながら書いてもらったが、二度目、三度目の描画は、見本を見ないで書くように指示した。その結果、各辺の直線が曲がったり、揺れたりするものの、かなり上手く描けるようになってきた。最後に、自分の名前の書字指導を行った。

#### # 22 (X年Y+7カ月)

塗り絵課題を実施した。課題の「パン」の描画、ぬりえを行った。特に抵抗がなく、取り組むことができた。今回で、塗り絵の指導を終了することとした。

図形描画の課題は、○と△と□の指導を行った。見本を見ないで描けるようになってきた。また、「○を書いて」「△を書いて」「□を書いて」と言語的指示を与えるだけで、すぐに図形描画が可能となってきた。

今回から、文字カードの読み書き指導を始めた。まずは「め」「て」「あし」「みみ」の読みの確認を行ったところ、すべての読みができなかった。次に、書字指

導を実施し、「め」「て」「あし」「みみ」の文字カードを見ながら模倣を行った。

最後に、自分の名前の書字指導を行った。いつも通り、ゆっくりではあるが、自分の名前をプリントのマス目に書き入れた。

#### #24 (X年Y+8カ月)

図形描画の課題は、○と△と□の指導を行った。言語的指示を与えるだけで、すべて図形描画ができた。

文字カードを使っての読み書き指導では、まずは「め」「て」「あし」「みみ」の読みの確認を行ったところ、「め」「て」の読みが可能であった。次に、書きの確認を行った。「め」「て」「あし」「みみ」全て、文字カードを見ながらでないと、書くことができなかった。

最後に、自分の名前の書字指導を行った。プリントに、自分の名前を書き入れた。

#### #26 (X年Y+8カ月)

文字カードを使っての読み書き指導では、まずは「め」「て」「あし」「みみ」の読みの確認を行い、全て読むことができた。次に、書きの確認を行った。「め」「て」「あし」「みみ」全て、文字カードを見ながらでないと、書くことができなかった。「あし」は家では書けていたと、Moが言っていた。指導場面では書くことはできなかったが、「め」と「あ」の識別はできているようであった。

前回と同様、ことばの読み書きの課題は、家庭学習用の課題を与え、Sの気が乗った時に勉強してもらうように、Moに説明した。

#### #30 (X年Y+9カ月)

文字カードを使っての読み書き指導では、前回と同様、まずは「め」「て」「あし」「みみ」の読みの確認を行い、全て読むことができた。次に、書きの確認を行った。「て」と「みみ」は見ずに書くことができたのだが、「め」を「み」と書いてしまい、「あし」を「みし」と書いてしまった。もう一度繰り返してみると、「て」と「め」は書けたのだが、「みみ」と「あし」が、書けなかった。

前回と同様、ことばの読み書きの課題は、家庭学習用の課題を与え、Sの気が乗った時に勉強してもらうように、Moに説明した。

#### #32 (X年Y+10カ月)

文字カードを使っての読み書き指導では、前回と同様、まずは「め」「て」「あし」「みみ」の読みの確認を行い、全て読むことができた。そこで、今回は、「はな」「くち」の二語を増やすことにした。今回、見るのが初めての単語であったので、Tが「これは『はな』だよ。」「これは『くち』だよ。」とカードをSに見せながら、説明した。その後、Sに一文字ずつ指でなぞらせた。この時、一文字ずつ集中してなぞれるように、「はな」「くち」と言いながらなぞるようにさせた。次に、書きの確認を行った。「て」「め」「みみ」

「あし」の全て、ヒントを見ずに書くことができた。

#### #34 (X年Y+10カ月)

文字カードを使っての読み書き指導では、まず「め」「て」「あし」「みみ」「はな」「くち」の読みの確認を行い、全て読むことができた。次に、書字の確認を行った。「て」「め」「みみ」「あし」「くち」は見ずに書くことができたが、「はな」は「はあ」と書いていた。今までは、プリントを使って文字の練習をしていたが、何も書いていない紙にも、「め」「て」「あし」「みみ」「はな」「くち」を書くことができるかどうかやってみた。「はな」は書けなかったのだが、他の文字は全て書くことができた。確実に文字の読み書きが身に付いてきている様子であった。

ことばの読み書きの課題は、家庭学習用の課題を与え、Sの気が乗った時に勉強してもらうように、Moに説明した。

#### #35 (X年Y+11カ月)

文字カードを使っての読み書き指導では、新たに「ふね」「まめ」「ほん」「いす」の4つの単語を加えることにした。今回は、その4つの単語だけ、練習させることにした。まずは、文字カードを使って、絵と文字を一致させる訓練を行った。初めは、カードを見せて、Tが「これは『ふね』だよ。これは『まめ』だよ。」などと言いながら、Sに説明をした。次に、文字を読ませながら、文字カードの文字を指でなぞらせた。何度もそれを繰り返して、最後に文字カードを見せながら、4つの単語の文字を模倣して書かせた。前回と同様、ことばの読み書きの課題は、家庭学習用の課題を与え、Sの気が乗った時に勉強してもらうように、Moに説明した。

#### #37 (X年Y+12カ月)

文字カードを提示して、読み書き指導を行った。前回と同じ、「め」「て」「あし」「くち」「はな」「みみ」「ふね」「まめ」「ほん」「いす」の10語の読み書きの確認を行った。この10語の文字カードをランダムに並べて、順番に読ませた。「め」「て」「あし」「くち」「はな」はスラスラと読むことができたが、「みみ」を「めめ」「てて」と読んでしまって、「み」という音がなかなか出てこなかった。「みみ」の絵を見せたら、すぐに「みみ」という音が出てきた。「ふね」「まめ」「ほん」「いす」ということばは、まだ理解できていない様子であった。

Moが、自宅のガラスに、「あし」「はな」など、覚えた単語を書いて遊んでいた、と話していた。

## 4. 考察

まず、最初に行われた指導は、パズルと塗り絵であった。この指導を行う主な目標は、目と手の協応を促

すことであった。パズル指導は約3カ月間、塗り絵指導は約6カ月間行った。Sの様子から、指先の不器用さが特に目立ったため、はさみで様々なものや形を切り抜く課題を取り入れることもあった。

パズル指導では、初め細かな視覚的な注意を払う様子が見られなかったのだが、徐々に、パズル全体の絵と、ピースごとの色や絵や形をしっかりと見ることができるようになり、目による視覚認知と手の動きをうまく協応させながら、パズルを完成させることができるようになっていった。その結果、約3カ月間で、独力で10ピースのパズル課題を完成させることができるようになった。

塗り絵指導では、目と手の協応を促す目的の他に、鉛筆の持ち方、鉛筆の動かし方を身に付ける目的で指導を行った。初めはクレヨンによる塗り絵を実施した。手先に不器用さのある子どもに対しては、最初から鉛筆を持たせて指導するのではなく、太字のクレヨンやペンなど手先に力を込めずに描ける筆記具を与える方が望ましい。本児Sの場合、鉛筆の運び方が不器用で、手全体に必要以上の力が入っており、初めはげんこつでクレヨンやペンを握り、指先はほとんど動いていない状態で、腕や肘を使って線を描いていた。しかし、指導を開始してから、徐々にではあるが確実に腕や肘の動きが徐々に小さくなっていき、細かい箇所にも注意を払いながら指先を小刻みに動かして塗り絵を行うことができるようになっていった。結果として、塗り絵指導は約6カ月間行ったが、クレヨンやペンから太字のクーピーペンシル、その後、色鉛筆を用いて指導を行った。最終的には、腕や肘の可動は殆どなくなり、指先を使って塗り絵作業を行う状態にまわっていった。また、筆圧が強くなっていき、指先に力を込めて描くことができるようになっていった。

線描画指導、図形描画指導は、文字の読み書き指導に繋げる目的で実施し、約2カ月間、文字の模倣・記述指導は指導開始3カ月時から開始した。線描画指導、図形描画指導では、初め、○と△と□のうち、○しか描くことができなかったが、徐々に直線が書けるようになっていき、最終的にこの指導の5回目に、一部曲線が入るが△と□を描けるようになった。約2カ月間の期間に指導した結果、「○を描いて」「△を描いて」「□を描いて」と言語的指示を与えるだけで、すぐに図形描画ができるようになった。

文字の模倣・記述指導では、初め文字に対して全く興味を示さず、自分の名前を平仮名で書くこともできなかった。そこで、まず、自分の名前を平仮名で書けるようになることを目標として、指導を開始していった。指導教材として、1つはSの名前が点線で書かれている教材を鉛筆でなぞっていく課題、もう1つは左欄にSの名前が示されており、その手本を見ながら模倣していく課題を用意した。この指導教材を使う

時、Sが自分の名前を書いていることを意識できるように、1文字ずつ発音を促した。最終的に、この指導を開始して4度目の指導までに、課題をスムーズにこなせることができるようになっていった。

文字の模倣・記述指導を開始してから7カ月に入った時期に、文字カードを使っての読み書き指導を開始した。まずは、「め」「て」「あし」「みみ」のカードを使って、読みの確認を行ったが、全ての読みができなかった。そこで、毎回の指導で、この4つの単語の読みと文字の模倣の指導を行っていった。その結果、この指導を開始してから3回目の指導で、4つの単語の読みと模倣が全てできるようになった。そこでさらに、この4つの単語を独力で書けるようにするため、何度も指導を繰り返していった結果、初めに、「め」「て」を書けるようになり、次に、「あし」「みみ」を書けるようになっていった。4つの単語の読み書きができるようになったところで、「はな」「くち」の2語を増やし、さらに「ふね」「まめ」「ほん」「いす」の4語を増やして指導していった。

文字指導を実施していく際には、50音順に並んだひらがな教材を使用するのではなく、意味のある単語を使用していくことが望ましい。ひらがなを1文字ずつ指導した場合、「め」(=目)、「て」(=手)のように意味のある文字であれば良いが、ひらがな1文字だけでは単語として成立しないものが殆どで、子どもは文字の意味も理解していないため、学習効果が期待できない事例が多い。教育現場では、子どもに対して50音順にひらがなのなぞり書きをひたすら指導している教員が稀に存在するが、子どもの実態を踏まえて指導を行う必要がある。

## (2) 今後の課題

Sは、約1年間の指導を通して、読み書きの基礎的な能力を高めていった。読み書き指導において、指導開始時、Sは自分の名前すら平仮名で書くことができずにいたが、指導を通して、自分の名前、そして10語程度の単語の読み書きができるようになってきている。今後も、徐々に単語を増やして指導していけば、必ず身に付いていくであろうと、筆者は考えている。健常児の場合は、ひらがな20文字程度の読みが可能となると、加速度的に読み能力が進み、短期間のうちにひらがな全てが読めるようになっていく(天野, 1986)が、Sもしばらくすると、このレベルに達して、ゆっくりではあるが、ひらがなの単語、文章の読みが可能となっていくと推測する。今後は、Sのひらがな文字の学習過程を詳細に追跡することとともに、教育現場で効果的に使用できる教材の開発と指導マニュアルの作成を検討していきたい。

また、Sが自立していくことができるように、社会性、コミュニケーション能力における指導も検討

していきたい。保護者の主訴として、「買い物ができるようになってほしい」という要望もあり、指導の中では、他に数を数えたり、数字の学習も併せて指導を行っている。数字の概念が形成された後は、Sの社会的な自立活動に向けて、買い物指導を検討していきたい。お金の使い方を覚え、自分の好きな物を選んで買い物が可能となるようにしていきたい。この他、Sは、指示を与えられることで、日常生活に必要な事柄を行っている。そのため、今後は、他者に自己の要求を伝えながら行動できるように、学校・家庭・大学が連携を組み合わせながら発達の支援を進めていきたい。

## 引用文献

天野 清（1986） 子どものかな文字の習得過程，秋山書店

近藤原理・中谷義人（1995） 発達に遅れがある子どもの国語 1 ひらがな・単語編 学研 71-90.

杉山登志郎・原仁（2003） 特別支援教育のための精神・神経医学，学研，25 - 26.

友久久雄（2005） 特別支援教育のための発達障害入門－LD・ADHD・高機能自閉症－，ミネルヴァ書房，178 - 190.

別府哲（2001） 自閉症と広汎性発達障害，『ことばの障害入門』第2章，大修館書店.