

# 魔法のダイアリー プロジェクト 活動報告書

報告者氏名:古賀 知子 所属:かがやき特別支援学校草の実分校

記録日:30年2月29日

キーワード:実態把握・コミュニケーション・要求表出・空間認知

## 【対象児(以下 A 児)の情報】

・学年 小学部 6 年生

・障害名 ◎重度重複障がい（肢体不自由・知的障がい・視覚障がい）

### ・障害と困難の内容



- ・運動：日常では、介助用車いすを使用。四つ這いでの自力移動が可能。  
休み時間には、スクーターボードや歩行器など遊具を使って身体を動かして遊ぶことが多い。
- ・視覚：右目は光を感じる程度。左目は5歳くらいまでは物を追視できるくらい見えていたが、徐々に失明し、現在は視覚活用が難しい。
- ・認知：手で触れた物の感触や音、経験したことから捉えていると考えられる。そのため、普段とは違った予定になると見通しが持ちづらいため、不安になり怒ることがある。
- ・コミュニケーション:発語はないが、遊びたい遊具や要求があるとクレーン動作で伝えようとする  
ことができる。また教員からの言葉かけには手を叩いて応答しており、聞き手である教員が A 児の手を叩く様子から意味を想像することでコミュニケーションをしている。そのため、A 児は気持ちを伝えられないこともあり、もどかしそうにしているような場面が見られる。日常よく言葉かけしている単語（「座るよ」「おしまい」など）であれば、教員の言葉指示だけで行動することができる。

## 【活動目的】

### ・当初のねらい(子どもの学習目標)

休み時間に遊びたい遊具で遊ぶことができる

### ・実施期間

2018年5月～

### ・実施者

古賀 知子

### ・実施者と対象児の関係

担任

## 【活動内容と対象児の変化】

### ・対象児の事前の状況

昨年度「魔法の言葉」では、

- ・休み時間に人と関わることを好まず、決まった場所・遊具で、1人遊びをしていることが多い。
- ・遊びがうまくできなかつたり、周りの状況が捉えられなかつたりしたときに癇癢を起こすことがある。

の実態がある A 児に対し、カメラアプリを活用し、担任団で子どもの実態を客観的に見直し、その上で意図的な環境設定や、A 児からの表出に対し担任団で統一した対応をする実践を行った。

その結果、

- ・ クレーン動作やサインでA児から意志を表出するようになった。
- ・ 教員からの言葉かけを楽しむ様子が見られるようになった。
- ・ 休み時間には、教室内にある遊具から遊びたいものを選択し、教室や廊下で遊ぶようになった。
- ・ 癩癢を起こす回数が減った。

という変化が見られた。これは担任団で統一した対応による安心感や、周りにあるものへの興味が増したことで、様々なことを経験し、不安やできないことが減少したためだと考える。

一方で、以下の3点に課題が残った。

### 1 コミュニケーションについて

A児の表出手段の少なさから、普段多く関わることの多い担任団とA児との間だけで成立しているコミュニケーションが多く、教室外でのコミュニケーションが成立しにくい。

(今年度に入り、A児と関わる新しい教員が増え、コミュニケーションにA児も教員団ももどかしさを感じている。)

### 2 言語理解について

日常使う言葉の中で、動作化できる言葉は、言葉かけをただで、動作が出てくることが増えてきおり、理解している言葉が増えていると判断できた。しかし、遊びたいおもちゃの名前など名詞については、期待行動が見られにくく、確かにその物を選んでいると判断することが難しいことから、どのような名詞を理解しているのか、どのように教員の言葉を理解しているのか捉えにくい。そのため、コミュニケーションをする際、どのような支援をしたら良いのか、また言葉をどのように教えていけば良いのか指導の見通しが立てられない。

### 3 認知面について

いくつかある遊具の中から、繰り返し同じ遊具を選ぶことがあるなど、物の違いを感じていると思う場面はあるものの、視覚障がいのあるA児がどの程度認知できているのか、またどのように物を認知しているのか、はっきりとは把握できない。そのため、A児が遊びたい遊具で遊べる環境をどのように設定したら良いのかわからない。

以上のことから、

A児がどのように言語理解や物事を認知しているのか実態把握をすることで、A児が遊びたい遊具を選択できるための環境設定や、どのような人と関わる時にも伝わるコミュニケーションの方法を検討する

ことを目標に、今年度の実践を開始した。

### ・活動の具体的内容

◎5月 目標「休み時間に遊びたい遊具で遊ぶことができる」に対して、次の指導見通しを立てた。

1 「表出手段を増やす」→2 「伝えたいことが伝えられるようになる」→3 「どの教員にも伝えられるようになる」



遊びたい遊具で遊べるようになる

前期

指導見通し1「表出手段を増やす」に対して、

1. A児の実態把握と2. 手の操作性を高める活動の2つの活動に取り組んだ。

## 1. A児の実態把握

◎5月～6月

物の認知方法や、言語理解、もどかしそうにしている場面について、アプリ「ドロップトーク」で記録をした。「ドロップトーク」は記録したい項目のキャンパスを作り、ログ機能を活用した。



作成したキャンパス	項目例	
要求の出た状況	①時間帯	朝休み時間・1限後休み時間など
	②表出の種類	注意喚起・要求・拒否・その他
	③場所	教室・廊下など
	④要求した人	教員名
表出手段	⑤表出手段	手を叩く・クレーン動作など
言語理解	⑥教員の応答の方法	言葉かけ・遊具の音を鳴らすなど
	⑦提示した遊具	
	⑧遊具を提示したときのA児の反応	指で弾いて音を鳴らす/触るなど
物の認知方法	⑨遊具を認知できたかどうか	確かに選ぶ/エラー/曖昧←実施者の観察による推測 (※1)

(※1 推測の基準)

認知した	教員の働きかけに対して、A児の期待表情/行動が出る かつ、教員の提示した遊具を受け入れたとき かつ、働きかけと違う遊具を提示したときに動きが止まる、拒否する反応を示すもの
エラー	教員の働きかけに対して、A児の期待表情/行動が出たが教員の提示した遊具に拒否したとき
曖昧	教員の働きかけに対して、A児が期待表情/期待行動が出なかったとき



◎7月～9月

「ドロップトーク」のログ記録を元に、以  で A 児の実態について分析し仮説を立てた。

### ①言語の認知について

〔観察の目的〕 教員からの遊具を表す言葉かけをどのくらい理解できているのか、実態把握を行う。

〔方法〕 キャンパスのログ記録「⑥教員の応答の方法」「⑦提示した遊具」「⑨遊具を認知できたかどうか」を整理した。

〔結果〕 ◎今年度から遊び始めてから 1 週間ほどの言葉かけで認知できる遊具もある。

▲昨年度から遊んでいる遊具でも、言葉かけで認知できない遊具がある。

▲「台車」については、初めは 1 種類の台車で遊んでおり認知できていたが、2 種類の「台車」で遊ぶようになってからエラーが増えてくるようになった。

	休み時間					
	言葉かけで認知できる/認知できるようになったもの			言葉かけで曖昧なもの		
写真		 				
言葉かけの方法	「スクーターボード」	「台車」	「ゴミ箱」	「机」	「ワゴン」	「イス」
置いてある場所	教室(棚の中)	特別教室		教室		教室前廊下
遊び始めた時期	昨年度～	4月～		昨年度～		4月～

### 〔考察〕

昨年度から遊んでいても認知できない遊具があることや、4月から遊び始めた遊具でも認知できる遊具もあることから、繰り返しの言葉かけでは、言葉の定着に繋がらないと考えられた。

また 2 種類の台車の言葉かけによる認知にエラーが増えたことから、認知できていない言葉の言葉かけ方法について振り返ると、物の属性で言葉かけをしていることが多いことに気がついた。例) 「机」で表している物：勉強机、車輪のついた長机、車椅子につける机など複数ある



(実態仮説①) A 児にとっては、1 つ 1 つ異なる遊具と認識しており、属性で話しかけられることが、かえってわかりづらさへとつながっているのではないか。

### ②音での認知について

〔観察の目的〕 音で提示した遊具をどの程度認知できているか、また A 児が音でどのような遊具を認知しているか実態把握を行う

〔方法〕 キャンパスのログ記録「⑥教員の応答の方法」「⑦提示した遊具」「⑧遊具を提示したときの A 児の反応」「⑨遊具を認知できたかどうか」を整理した。

〔結果〕 ◎教員が音を立てて提示すると、全て認知できた。教員が音を立てないと、指で弾く、手で叩く、手首をつけて左右に動かし擦って音を鳴らしていた (※ 2)  
(※ 2 音ではなく、硬さなど、感触を確認している可能性もある。)

休み時間						
音で認知できる						
写真		 				
遊具	スクーターボード	台車	ワゴン	机	イス	ゴミ箱
教員の音の提示の仕方	・少し持ち上げ、床にぶつけた時の車輪の音 ・車輪が転がった音				少し床を引きずる	指で弾く
A児の音での確認方法(※)	指で弾く、手で叩く、手首をつけて左右に動かし擦る					指で弾く

〔考察〕

音での提示はA児が一番理解しやすい方法なのではないか。また音を中心に物を認知しているのではないか。



(実態仮説②) 遊具の音での提示は認知できるのではないか。  
(音を立てながら物の感触を確認している可能性も含む)

③感触での認知について

休み時間については、遊具を弾いたり、叩いたり、こすったりしているため、手で感じられることだけで認知できているかどうかを読み取ることができなかった。

④場所の認知について

〔観察の目的〕 場所の認知をどの程度認知できているか、実態把握を行う

〔方法〕 キャンパスのログ記録「③場所」「⑦提示した遊具」「⑧遊具を提示したときのA児の反応」「⑨遊具を認知できたかどうか」を整理した。

〔結果〕 ◎教室での要求のときは教室内の遊具、廊下で要求をしたときは教室外の遊具、車椅子に乗っている時は、車椅子で移動して遊びに行くことが多い場所にある遊具であることが多い。

A児のクレーン動作での移動場所・要求内容の割合 (6月4日～6月22日)



〔考察①〕 自分のいる場所、遊具のある場所について大まかに理解しているのではないか。



(実態仮説③) 遊具のある場所について、大まかに把握して、場所の違いを認知しているのではないか。

〔考察②〕 遊具や名称を伝えることができない代わりに、「車椅子に乗って動いたら遊びに行ける」「教室の外に出たら遊具がある」など、遊具を手に入れるまでの過程を、クレーン動作で伝えようとしているのではないか。



(実態仮説④) 遊びたい遊具を手に入れるまでの過程を表出しようとしているのではないか

## 2. 手の操作性を高める活動

〔活動の目的〕 手の操作が「握る」「落とす」が中心である子どもに対して、その操作以外で活動する場面を設定し、手の操作の幅を広げることで、コミュニケーション手段や興味関心が広がるのではないかと考えた。また視覚障がいのあるA児が、どの程度、手で物を“見る（認知する）”ことができているか実態把握を行う。

〔方法〕 5月～7月にかけて、以下の4つの課題に取り組んだ。

2種類の物の弁別	型はめ①	お天気カードの弁別	型はめ②
			
物によって分けて容器に入れる	ブロックの向きを、型に合わせて変えて入れる	教員の言葉で、カードの感触から適切なカードを選ぶ	型の大きさに合わせてブロックをはめる

〔結果〕 ◎ 「2種類の物の弁別」「型はめ①」は繰り返しの学習により達成することができるようになった。

▲ 「お天気カードの弁別」や「型はめ②」は達成することが難しかった。

〔考察〕 手より大きいものを認知することは曖昧だが、手より小さいものを握ったり、つまんだりして、素材や重さや形などの性質の違いを認知しているのではないか。



(実態仮説⑤) 手で素材や形、重さの違いを認知できるが、手より大きいものについては、両手を使って形を捉えるという経験をしていないため、提示物の全体像が描けず、手で物を認知することが曖昧になっているのではないか。

## 後期

まず前期の取り組みから立てられた5つの実践仮説を元に、修正の指導見通しを立てた

### 【追加】 0 「認知面・手の操作性を高める」



1 「表出手段を増やす」 → 2 「伝えたいことが伝えられるようになる」 → 3 「どの教員にも伝えられるようになる」



遊びたい遊具で遊べる

修正指導見通し 0 「認知面・手の操作性を高める」について

3. 言語の認知についてと4. 手の操作性を高める活動②の活動に取り組んだ。

また、1 「表出手段を増やす」について

5. 環境設定と6. 2つの提示から選んで伝える方法を見つける活動に取り組んだ。

### 3. 言語の認知について

◎10月～12月

〔方法〕（実践仮説①）「A 児の中で、1つの物に対して、1つの言葉と対応しているのではないか」より、1つの物に対し、1つの言葉かけをするよう方法を変え、言語の認知の変化を「ドロップトーク」を使い記録した。

### 4. 手の操作性を高める活動②

◎10月～

〔方法〕（実態仮説⑤）「手で素材や形、重さの違いを認知できるが、手より大きいものについては、両手を使って形を捉えるという経験をしていないため、提示物の全体像が描けず、手で物を認知することが曖昧になっているのではないか」より、両手を使う課題を取り入れ、物を認知できる手の操作性を高める取り組みを行った。（参考：筑波大学 佐島毅 教材）

平面玉落とし（探索課題）	平面移動操作の課題
	
両手を使い、板の上に並べられたパチンコ玉を見つけ落とししていく	両手を使い金属の円柱を枠に合わせて平面移動させる

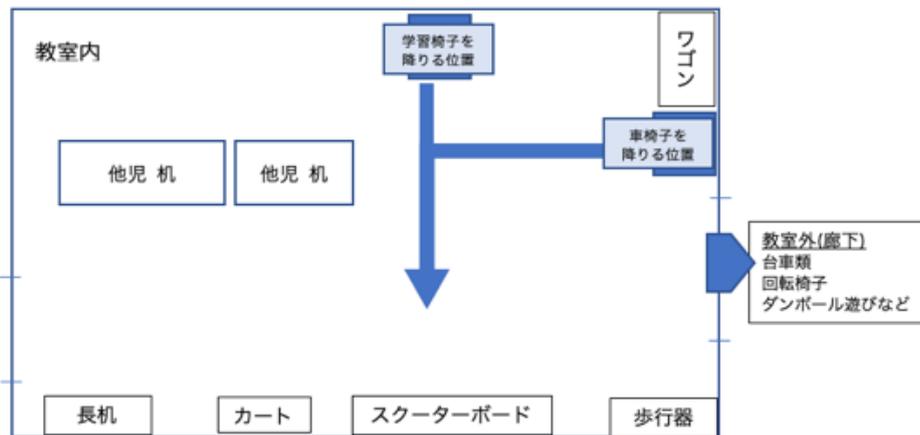
### 5. 環境設定

◎10月～

〔方法〕（実態仮説③）「遊具のある場所について、大まかに把握して、場所の違いを認知しているのではないか」、（実態仮説④）「遊びたい遊具を手に入れるまでの過程を表出しようとしているのではないか」より、以下の点に注意しながら環境設定を行い、一人で移動して遊具で遊べる環境作りに取り組んだ。

#### ※「環境設定の留意点」

- ・車椅子・児童椅子を降りる位置、遊具の位置の固定
- ・遊具を壁沿いへ配置する
- ・移動開始位置から遊具までの動線を考え、動線上には物を配置しない
- ・風向きなどに影響されないよう遊具の探索の際は、窓やドアを閉める



## ◎11月～

クラスへ転入児が来て時間割変更に伴い担当教員の変更などにより担任団以外の教員がA児に関わる時間が増えた

### 6. 2つの提示から選んで伝える方法を見つける

## ◎10月～

### スーパーカーの活用の導入

(実態仮説②)「音での提示は認知できるのではないか。また音を中心に物を認知しているのではないか」より、遊具の音を使った遊具の選択について個別学習場面に取り入れた。

#### ・導入計画

「コロコロスロープ」→

【STEP 1】 教員と一緒にスーパーカーを押して、「コロコロスロープ」をもらう練習をする

【STEP 2】 椅子に座っている状況で、注意喚起をし、教員と一緒に机の横の壁にあるスーパーカーを移動させてボタンを押し、「コロコロスロープ」をもらう練習をする

【STEP 3】 車椅子に座っている状況で注意喚起をし、教員と一緒に、車椅子横につけたスーパーカーを移動させてボタンを押し、「コロコロスロープ」をもらう練習をする

【STEP 4】 要求する時に、スーパーカーを活用できるようになったら、スーパーカーで選べる遊具を2択にし、もう一度 STEP1 から練習を繰り返す



### ・対象児の事後の変化

#### 1 コミュニケーションについて

A児の表出手段の少なさから、普段多く関わることの多い担任団とA児との間だけで成立しているコミュニケーションは現在も多い。しかし担任団以外の教員と関わる機会が増えたことで、A児も担任団以外の教員に積極的に気持ちを伝える場面が増えてきた。そのため、担任団以外の教員もA児の遊具の選択方法について考えていただく機会が増えたとともに、その教員との“伝えるコミュニケーション”をA児が見つけ、休み時間の遊び方を担当する教員によって変えている。

#### 2 言語理解について

言葉かけだけで認知できる遊具もある。言葉かけだけで認知することが難しかった遊具も、1つの遊具に対して、1つの言葉かけにしたことにより、認知できるようになった遊具もあった。

### 3 認知面について

場所の認知については、遊具のある場所に自発的に遊具の方向へ移動することは現段階では少ないが、教員と一緒に動き、動いた先にある遊具の名前の教員から聞くことで、進みたい方向を選択できるようになり、遊具選択が早くできるようになった。

また、手の操作性として「左手で物を支える」、「手で物を撫でる」の操作が見られるようになった。課題の中では、これまで活用していなかった左手を意識させたことで、「右・左」の言葉に応じて、手が伸び探索するようになっている。

## 【報告者の気づきとエビデンス】

### ・主観的気づきとエビデンス(具体的数値など)

#### 1. コミュニケーションについて

##### ①A 児の表出

担任団以外の教員と関わる機会が増え、担任団以外の教員にも積極的に気持ちを伝える場面が増え、担任団以外の教員との“伝わるコミュニケーション”を A 児が見つけ始めている。また休み時間の遊び方も、担当する教員によって変えている。

(エビデンス) 1月21日～31日のログ記録より

関わる教員	A 児の注意喚起に対する応答の仕方	(上段) 休み時間の遊び方の割合 (下段) 遊び方の中での活動時間の割合
実践者 (担任団)	①車椅子(児童椅子)を降りるか聞く ②A 児のクレーン動作と、クレーン動作の先にある遊具名の言葉かけをしたり、音を聞かせたりしながら、進む方向を決め遊具を見つける	<p>車椅子から降りた遊び(75%) 椅子に座ったまま遊び(25%) 遊ぶ遊具を見つける探索活動(63%) 遊具を使った遊び(37%) 遊具を使った遊び(25%)</p>
a 教員 (担任団)	①車椅子(児童椅子)を降りるか聞く ②A 児のクレーン動作と、クレーン動作の先にある遊具名の言葉かけをしたり、クレーン動作の先にある遊具の音を立てて A 児に近づけたりしながら、遊具を見つける	<p>車椅子から降りた遊び(100%) 遊ぶ遊具を探す探索活動(100%) 車椅子に乗ったままの遊び(87%) 遊具を使った遊び(87%)</p>
(担任団以外)	※一例 ①前の時間に遊んでいた遊具の音をならし、手を叩く応答があるか観察する。 ②休み時間に遊んでいる姿を見たことがある遊具を言葉かけで提示し、手の叩く応答があるか観察し遊具を見つける。	<p>車椅子から降りた遊び(100%) 遊ぶ遊具を使った遊び(100%)</p>

上記の表、「実践者」と「a 教員」を比べると、A 児の注意喚起に対する初めの応答の仕方は「①車椅子を降りるか聞く」と統一しているが、それに対する A 児の応答(休み時間の遊び方の割合)が大きく異なっている。これは遊ぶ教員によって遊び方の選択を変えているためだと考えられる。

また「担任団」と「担任団以外の教員」を比べると、A 児の注意喚起に対する初めの応答の仕方、教材の提示の仕方が異なっている。しかし、担任団以外の教員からの遊びの提案方法に合わせ、遊具を選択し遊び始めることができていることがわかる。

##### ②スーパーカーの活用

音での認知はできていると考えられるが、スーパーカーでの音での提示や、スーパーカーを使った A 児の新たな意思表示へ定着させることは難しかった。

#### 【取り組み 6 の結果】

スーパーカー導入【STEP 1】「教員と一緒にスーパーカーを押して、「コロコロス

ロープ」をもらう練習をする」を取り組む中でわかったこと

◎音のなるスーパーカーへの興味があり、提示をすると喜んで触り音を鳴らす

◎スーパーカーから鳴る「コロコロスロープ」の音と、「コロコロスロープ」遊具本体から出てくる音が似ていると感じているようだ。（※3）

（※3）スーパーカーの音を鳴らしながら、コロコロスロープ遊具の音を鳴らし、音が少しずれてなっていることを面白がっている様子から実施者による推測

▲スーパーカーの音を聞いたときに、スーパーカーの音を押して遊びたがっているのか、スーパーカーから流れる音を「要求」や「遊びの選択肢の提示」として聞いているのかどうかの判断ができなかった。

### 〔考察〕

遊具の音を入れたスーパーカーを押しているときに遊具を渡すと、その遊具では遊ばずスーパーカー本体を探し、音を鳴らしたがる姿が見られた。スーパーカーが聞き馴染みのある音が鳴る遊具のようになっており、要求の練習をさせようとしていた「コロコロスロープ」の遊具以上にコミュニケーションツールであるスーパーカーが好子となっているのではないかと考えられる。

今後も個別学習の時間を活用し、スーパーカーへ好きな遊具の名称を入れた言葉でのコミュニケーション方法の検討や、コミュニケーションのルールの指導（コミュニケーションツールを使って気持ちを伝える→遊具をもらう流れの指導）など、A児がどのような人と関わる時にも伝わるコミュニケーション方法の検討を進めていきたい。

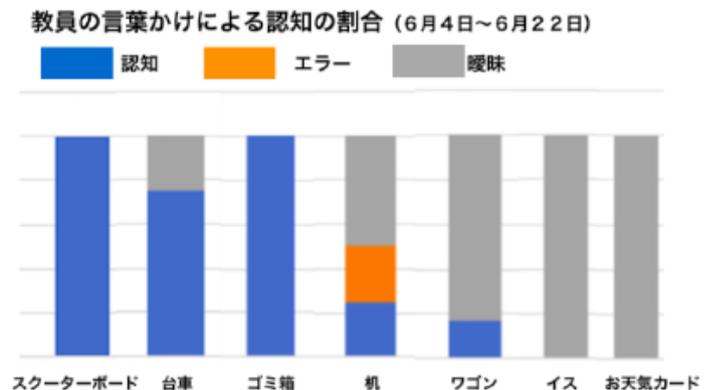
## 2. 言語理解について

1つの物に対して、1つの言葉かけにしたことにより、教員の言葉かけだけで認知できる遊具が増えてきている。

（エビデンス）

図2は6月のA児の言葉かけによる認知の割合である。この中から、1つの言葉かけで複数の遊具を表している言葉かけの方法を変えた。

（図2）



※変えた言葉かけ

「台車」：「大きな台車」、「小さな台車」、「台車」の3種類へ

「椅子」：パイプ椅子は「椅子」、回転椅子は「クルクル」へ

「机」：学習机は「机」、動きづらいキャスターがついている長机を「古い長机」、スムーズにキャスターが動く長机を「長机」へ

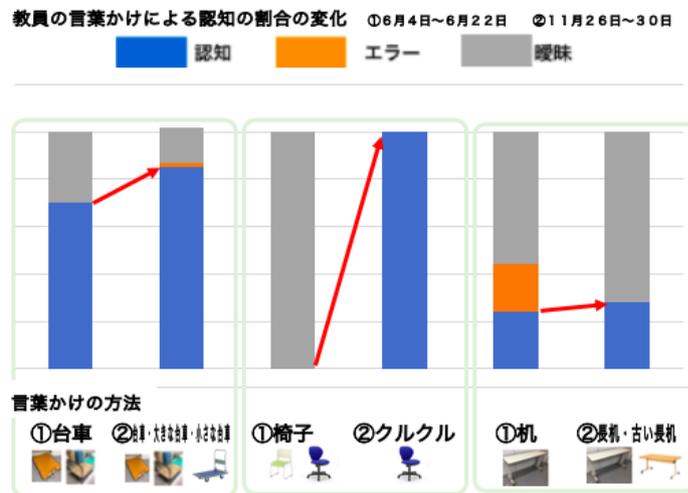
（図3）

図3は10月から変えた言葉かけを変えた遊具の6月の割合と11月下旬の認知の割合に調べた結果である。

この結果から、言葉かけを変えたことで認知できる割合が伸びたことがわかる。特に、「台車」「クルクル」については、認知できるようになった。

「長机」や「古い長机」については、認知できる割合に大きく伸びは見られなかったが、曖昧の割合が増えエラーは無くなった。これは、言葉かけを聞いて、他の遊具を

想起して期待表情を浮かべることがなくなったことを意味しており、教員からの言葉かけを認知できるようになった可能性がある。また「認知」の割合が大きく変わらず、曖昧の割合が増えたことは、遊具を選んでいるときに「教員が提示するこの遊具でもいいかな」と、期待表情を浮かべるほどではないが、教員の言葉かけを聞き、適切に遊具を選んでいたことが考えられる。一方で、「台車」や「クルクル」に比べ、言葉かけを認知できるようになったとは言い切れないことから、言語理解については、他にも課題になっている点があるかもしれない。



このことから、1つの遊具に対して、1つの言葉かけにしたことにより、教員の言葉かけだけで認知できるようになった遊具もあったが、認知が大きく伸びなかった遊具もあることから、言語理解については他にも課題となっている点がある可能性があることがわかった。

今後も言語理解について検討が必要である。

### 3. 認知面について

#### ①場所の認知

場所は空間で理解しているのではなく、手に入れるまでの過程を覚えており、それを再現するように要求している。

(エビデンス)

自発的に遊具を見つけに行かないことから、場所の認知はできていないと考えられる。また教室内の遊具で遊びたかったのに教室外に出てしまうこともあり、場所の認知については、理解が難しいと考えられる。一方で、「車椅子に乗って移動してから遊びたい」「車椅子から降りて遊びたい」の表出ははっきりしており、エラーがない。このことから、遊びたい遊具を手に入れるまでの過程の初めの行動は表出できていることがわかる。

#### ②手での認知

手より大きな物を認知することには現段階も課題が残る。しかし“左手で物を支える”、“手で物を撫でる”の操作が見られるようになった。また「右・左」の教員の言葉に応じて、手が伸び探索するようになっている。

(エビデンス)

探索課題に取り組み始めてから、左手を使い探索する場面が見られるようになり、机上での

物の探索ができるようになった。さらに、平面移動操作の課題に取り組み始めてから楽器を左手で支え右手で操作したり、手すりや板を撫でたりする操作が見られるようになってきている。

⇒今後も、物を認知するために必要な手の操作性を高める取り組みを取り入れることで、A児が手から得られた情報を物の認知へと繋げられるように取り組んでいくことが必要であると考えられる。

以上の今年度の取り組みをまとめると以下のようなになる

### 1 コミュニケーションについて

伝達手段が「クレーン動作」「手を叩く」と限りがあるが、限られた表出手段で気持ちを伝えようとすることができる。気持ちを伝える時には、担任団、担任団以外と関わり方が違う教員でも、教員とのやりとりの経験を重ねることで、関わる教員に合わせた伝わる方法で伝えようとすることができる。

A児がどのような人と関わる時にも伝わるコミュニケーションの獲得には、コミュニケーションのルールの指導など今後も取り組みが必要である。

### 2 言語理解について

遊具と言葉を一致させ言葉を覚えることができる。しかし、遊具と言葉を一致させた定着には、A児が遊具を想起できる音、感覚を覚えることや、教員の言葉かけから遊びたい遊具で遊べるまでの流れの体験、教員の言葉かけ方法の工夫が必要である。

### 3 認知面について

視覚障がいがあるため、音や感触で物の特徴や、自分のいる場所と遊具の位置で物を理解する必要がある。

音：音を聞いて物を想起することはでき、音を聞いて周りの状況を判断していることが多い。

手の操作：手より小さいものは形や感触などの違いを感じ、物の特徴を捉えることができるが、手より大きなものは手の操作性が限られており、物の特徴をはっきりと捉えることが難しいことがある。

場所：これまでの経験から明暗や空気の流れてドアや窓の位置はわかるようだが、教室内の細かい物の配置まで空間を理解することには難しさがある。しかし「教室内にある」「車椅子に乗って教室外に行かなくてはいけない」など遊具を手に入れるまでの過程は覚えており、それを再現するように要求ができる。

→A児は4月より中学部へ進学し、環境が大きく変わる。昨年度からの取り組みで分かった上記のことを引き継ぐとともに、中学部の教員と関わる機会や活動を体験する機会を今から設定し、中学部の教員とA児がお互いに関わり方について考える機会を設け、新しい環境でも、安心して学校生活をスタートできるよう準備をしていきたい。