

特 別 支 援

平成26年度

教育研究員研究報告書

特別支援教育

東京都教育委員会

目 次

特別支援学級	1
特別支援学校 知的障害教育	27
特別支援学校 肢体不自由教育	49

小・中 学 校

平成 2 6 年度

教育研究員研究報告書

特別支援学級

東京都教育委員会

目 次

I	研究主題設定の理由	3
II	研究のねらい	3
III	研究の視点	3
IV	研究の仮説	4
V	研究の取組	4
VI	研究方法	4
1	基礎研究	4
2	実践研究	4
VII	研究内容	6
1	基礎研究の内容	6
2	実践研究の内容	7
VIII	研究の成果と課題	26

研究主題

「学習の基礎となる読む力・書く力を育てるための指導・支援の工夫」 ～読み書き支援・指導の一覧表の作成と活用を通して～

I 研究主題設定の理由

文章を読んだり、書いたりする能力は、児童・生徒が学習を進めていく上で、基本となる能力である。

「小学校学習指導要領解説国語編」では、第一章総説において「読み・書き・計算などの基礎的・基本的な知識・技能は、例えば、小学校低・中学年では体験的な理解や繰り返し学習を重視するなど、発達の段階に応じて徹底して習得させ、学習の基盤を構築していくこと」や「音読、暗唱、漢字の読み書きなど基本的な力を定着させた上で」、この基盤の上に「思考力・判断力・表現力等をはぐくむ」ことが示されている。

その一方で、平成24年の文部科学省の調査では、通常の学級に在籍する児童・生徒のうち、4.5%が学習面に困難があるという結果が示されている。

「東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画」では、小・中学校の特別支援学級に在籍する児童・生徒について、自立活動等におけるソーシャルスキルの指導と併せ、例えば通級指導学級を利用する読み書きに障害のある児童・生徒を対象とした指導内容・方法の開発の必要性を示唆し、「読み書きに障害のある児童・生徒の指導法の研究・開発」などの事業を進めている。

本部会における教育研究員の所属する特別支援学級（通級指導学級及び固定学級）においても、単語をまとまりとして読むことに困難がある児童・生徒や拗音や促音等の特殊音節を読むことに困難がある児童・生徒、字形を整えて枠の中に収まる文字を書くことに困難がある児童・生徒、漢字の細部を書き間違えてしまう児童・生徒などの読みや書きに課題のある児童・生徒が在籍している。このような傾向のある児童・生徒は、教科書を音読することや、板書をノートに書き写すことの困難から、学習意欲を低下させてしまう状況が見られている。

そこで、本部会では、「学習の基礎となる読む力・書く力を育てるための指導・支援の工夫～読み書き支援・指導の一覧表の作成と活用を通して～」を研究主題として設定した。

II 研究のねらい

本研究は、特別支援学級に在籍する「簡単な会話や平仮名・片仮名を読むことはできるが、文章を正しく音読したり書いたりすることに困難がある児童・生徒」を対象とし、これらの児童・生徒の読む力や書く力の向上に資することをその研究のねらいとする。

III 研究の視点

本研究では、読み書きの学習に課題のある児童・生徒の学習の基礎となる読む力や書く力を育てるための指導・支援について、二つの視点から研究を進める。

1 個々の児童・生徒の実態把握に基づいた指導法の研究・開発

研究の対象となる読み書きの学習に課題のある児童・生徒は、在籍学級の一斉指導における指導方法では、学習内容の習熟に困難のある児童・生徒である。特別支援学級においては、これらの児童・生徒の個別の実態把握を通して、児童・生徒一人一人の障害の特性に応じた

指導を行う必要がある。本研究では、この視点から指導法を研究・開発する。

2 教員に向けた指導法の選択及び実践の在り方の研究・開発

本研究の対象となる児童・生徒の読む力や書く力の向上に資するためには、指導に当たる教員に対し、分かりやすく指導方法を説明、提案し、有効な指導法の選択と実践につなげる必要がある。本研究ではこの視点から、指導方法を的確に選択し、実践できるための方法について研究・開発する。

IV 研究の仮説

以上の二つの研究の視点から、児童・生徒の読む力と書く力を高め、思考力、判断力、表現力の基礎を身に付けるための仮説を立てた。

研究の仮説

- (1) 読み書きの学習に支援を要する児童・生徒を対象に、その実態や特性に応じた支援・指導を行えば、文字や文章を正しく読んだり書いたりする力を高めることができる。
- (2) 読み書きの学習に支援を要する児童・生徒のための支援、指導の方策を分かりやすくまとめることで、教員は適切な支援・指導方法を選択し、実践することができる。

V 研究の取組

1 「読み書き支援・指導の一覧表」の作成

先行研究等の文献に基づき、対象とする児童・生徒の読み書きに関する困難の状況を分類し、指導項目ごとにねらいと手だて及び教材例を示した「読み書き支援・指導の一覧表」の作成に取り組む。この「読み書き支援・指導の一覧表」は、分かりやすくまとめ、例えば通常の学級の教員や経験の少ない教員など、だれでも判読しやすいものになるよう配慮する。

2 「読み書き支援・指導の一覧表」の活用をとおした実践研究

作成した読み書きの指導に関する支援・指導の一覧表のポイントとなる指導方法について各教育研究員が実践し、一覧表活用の有効性の検証に取り組む。

VI 研究方法

1 基礎研究

仮説を実証するための基礎研究として、次のことを行うこととした。

- (1) 特別支援学校学指導要領の研究
- (2) 東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画の研究
- (3) 国立特別支援教育総合研究所等の先行論文の研究
- (4) 文字の読み書きチェックリストの研究

2 実践研究

基礎研究を基に、実践研究として、次のことを行うこととした。

- (1) 基礎研究で得た知見をまとめた対象児童の認知特性に応じた指導法の開発・検証
- (2) 「読み書き支援・指導の一覧表」の作成
- (3) 「読み書き支援・指導の一覧表」を活用した各教育研究員による実践研究の実施

研究構想図

共通テーマ 「思考力・判断力・表現力を高めるための授業改善」

児童・生徒の実態における現状とその原因（背景）	学習指導要領（小・中学校・特別支援学校）
<p>現状 平仮名・片仮名が一音ずつなら読め、日常生活で簡単な会話をすることができるが、</p> <ul style="list-style-type: none"> ○正しく音読ができない。 <ul style="list-style-type: none"> ・一文字ずつ途切れる読み方をする。 ・行をとばしたり、文末を読み間違えたりする。 ○正しく書けない。 <ul style="list-style-type: none"> ・拗音や促音を正しく書けない。 ・漢字の細かい部分を正しく書けない。 <p>原因（背景）</p> <ul style="list-style-type: none"> ●特殊音節を正しく読めない。 ●文字の細部を見落としてしまう。 ●テストで点を取れず、意欲を落としている。 	<ul style="list-style-type: none"> ○特別支援学校学習指導要領解説自立活動編 <ul style="list-style-type: none"> 2 心理的な安定（3）障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること 4 環境の把握（2）感覚や認知の特性への対応に関すること ○東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画 <ul style="list-style-type: none"> ・自閉症・情緒障害学級の教育課程の研究・開発 ・読み書きに障害のある児童・生徒の指導法の研究・開発 ・知的障害の児童・生徒に対する指導の専門性の向上 ○小中学校学習指導要領解説国語編

研究主題「学習の基礎となる読む力・書く力を育てるための指導・支援の工夫」
～読み書き支援・指導の一覧表の作成と活用を通して～

研究のねらい

「簡単な会話や平仮名・片仮名を読むことはできるが、文章を正しく音読したり書いたりすることに困難がある児童・生徒」の読む力や書く力の向上に資する。

研究仮説

- (1) 読み書きの学習に支援を要する児童・生徒を対象に、その実態や特性に応じた支援・指導を行えば、文字や文章を正しく読んだり書いたりする力を高めることができる。
- (2) 読み書きの学習に支援を要する児童・生徒のための支援、指導の方策を分かりやすくまとめることで、教員は適切な支援・指導方法を選択し、実践することができる。

研究の内容

基礎研究	実践研究
<ul style="list-style-type: none"> ○特別支援学校学習指導要領の研究 ○東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画の研究 <ul style="list-style-type: none"> ・小・中学校の特別支援教育の推進のために ○国立特別支援教育総合研究所等の先行論文の分析 ○文字の読み書きチェックリストの研究 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎研究で得た知見をまとめ、対象児児童の認知特性に応じた指導法の開発・検証。 ○「読み書き支援・指導一覧表」様式例の作成。 ○「読み書き支援・指導一覧表」様式例を活用した、実践研究の実施。

研究のまとめ

各研究員の実践研究をまとめ「読み書き支援・指導一覧表【読み編】【書き編】」を作成する。

Ⅶ 研究内容

1 基礎研究の内容

(1) 学習指導要領の研究 (小・中学校国語及び特別支援学校について)

教育研究員全体の研究テーマ「思考力・判断力・表現力等を高めるための授業改善」について、小学校学習指導要領解説国語科「1 総則」から「読み・書き・計算などの基礎的・基本的な知識・技能」を「発達の段階に応じて徹底して習得させ」ることが、思考力・判断力・表現力を高める基盤となり、そのための授業改善につながることを確認を行った。

また、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編において、「4 環境の把握 (2) 感覚や認知の特性への対応に関すること」「2 心理的な安定 (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること」から、読み書きに障害がある児童・生徒への支援・指導の在り方の確認を行った。

「4 環境の把握」では、本を読むことが苦手な児童・生徒が、読んでいる箇所を目で追うことができないこと、漢字や図形を正しく書くことができない児童・生徒が、位置関係の認知が困難であることについて説明されている。また、こうした個々の認知の特性は、LD、ADHD、自閉症等のある児童・生徒にも見られるものであることについて説明されている。

「2 心理的な安定」では、LD の児童・生徒が、計算の仕方などを覚えることが他の人と比較して時間がかかることなどに気付いても、それを自分自身の努力不足によるものと思い込んでいる場合があることに触れ、自分の得意な面と不得意な面を知り、その得意な面を活用することで、自分に自信をもつことができ、不得意なことにも積極的に立ち向かう意欲を育てることについて説明されている。

(2) 東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画の研究

東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画において、区市町村における特別支援教育体制の整備や読み書きに障害がある児童・生徒の指導内容・方法の充実を図ることなど、特別支援教育に求められる今日的な課題について確認を行った。

(3) 読み書きに障害がある児童・生徒の指導内容・方法の研究

読み書きの実態把握に関して、主に以下の論文を参考にした。

ア 国立特別支援教育総合研究所等の先行論文の研究

「通常の学級で学習する障害のある子どもの日本語の音韻・音節の認識に関する研究－書き言葉において間違いやすい日本語の特殊音節の特性の分析－」(平成 20 年 3 月)

「漢字書字に困難のある児童生徒への指導に関する研究動向」(岡本 平成 26 年)

イ 「小・中学校の特別支援教育の推進のために」(東京都教育委員会 平成 26 年 3 月)

東京都教育委員会が平成 26 年 3 月にまとめた、「小・中学校の特別支援教育の推進のために」の中にある、「文字の読み書きチェックリスト」を読み書きの力のアセスメント、一覧表の児童・生徒の実態の項目の参考にした。

ウ 書字障害のある子どものアセスメントと教育支援

－漢字学習に困難を持つ子どもへの教育相談の事例検討－(奈良教育大 玉村 2009)

2 実践研究の内容

(1) 「読み書き支援・指導の一覧表」の作成

基礎研究で得た知見を基に、特別支援学級（通級指導学級、固定学級）に在籍する、簡単な会話や平仮名・片仮名を読むことはできるが、文章を正しく音読したり書いたりすることに困難がある児童・生徒への読み書き支援・指導の一覧表を作成する。

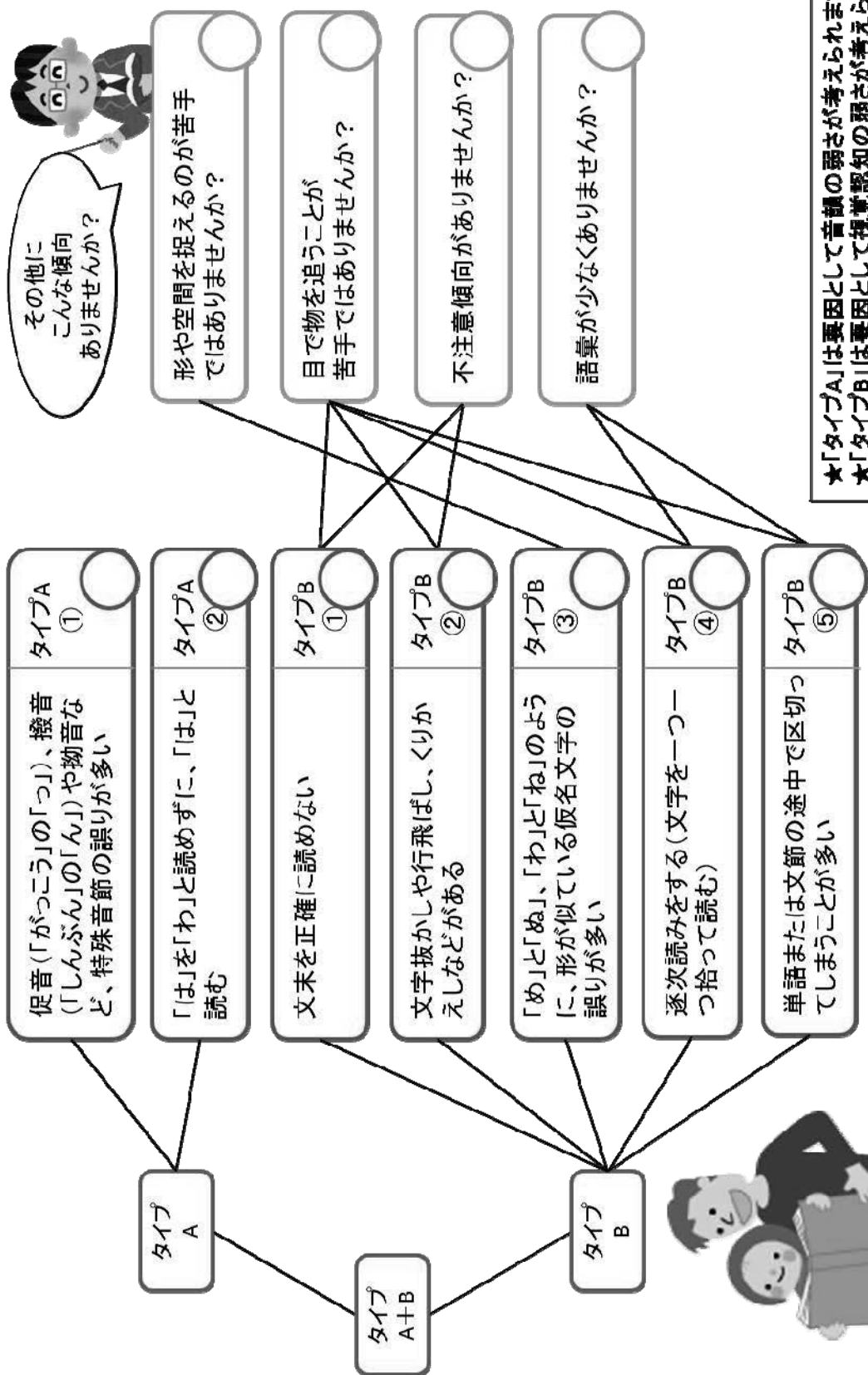
この「読み書き支援・指導の一覧表」は、読み書きの学習に課題のある児童・生徒の、その学習を困難とする状況を項目ごとに分けるとともに、指導項目ごとにねらいと手だて及び教材例を例示した表である。この一覧表は、分かりやすくまとめることに留意して作成し、特別支援学級担当教員のみならず、たとえば通級指導学級を利用する児童・生徒が在籍する通常の学級の教員や、経験の少ない教員など、だれでも判読しやすいものにするのをねらいとした。そのための工夫として、対象の児童・生徒の指導に当たる教員が一目で指導の方策を得られるように「読み困難のチェック表」「書き困難のチェック表」を作成し、一覧表の冒頭に付けた。このチェック表においては読み書きにおける学習の困難の背景について、特殊音節等の音韻の把握の弱さが考えられる場合（タイプA）と字形等の視覚認知の弱さが考えられる場合（タイプB）に類別し、支援及び指導の方策例を提案するものとした。

当該の教員は、「読み困難のチェック表」、「書き困難のチェック表」を活用し、対象の児童・生徒の状況を把握した上で、「読み書き支援・指導の一覧表」の該当項目を参照する。一覧表には、対象の児童・生徒が該当する実態例を記載するとともに、支援方法（負担を軽減し、課題に取り組みやすくなる方法）と指導方法（実態を改善に向けた方法）について方策例を記載し、具体的な支援・指導の方策を得ることができるよう工夫した。

この「読み書き支援・指導の一覧表」の活用方法として、例えば、文の音読を困難とする児童・生徒が在籍している場合、対象児童・生徒の担当の教員は、まず「読み困難のチェック表」を使い、対象児童・生徒に「逐次読みする（文字を一つ一つ拾って読む）」（タイプB④）状況があることを把握する。次に、担当教員は「読み書き支援・指導の一覧表【読み編】」の当該の項目を参照し、対象児童・生徒の逐次読みの要因を語のかたまりを目で捉える力が弱いことにあることを理解する。更に、対象児童・生徒における適切な支援方法として、単語にはマーカーで線を引き、語のかたまりを意識しやすくすることであることを知るとともに、無意味音の中から有意味語を見つける（例：おこみかんにて→みかん）指導が有効であることを知り、実践することができる。

読み困難のチェック表

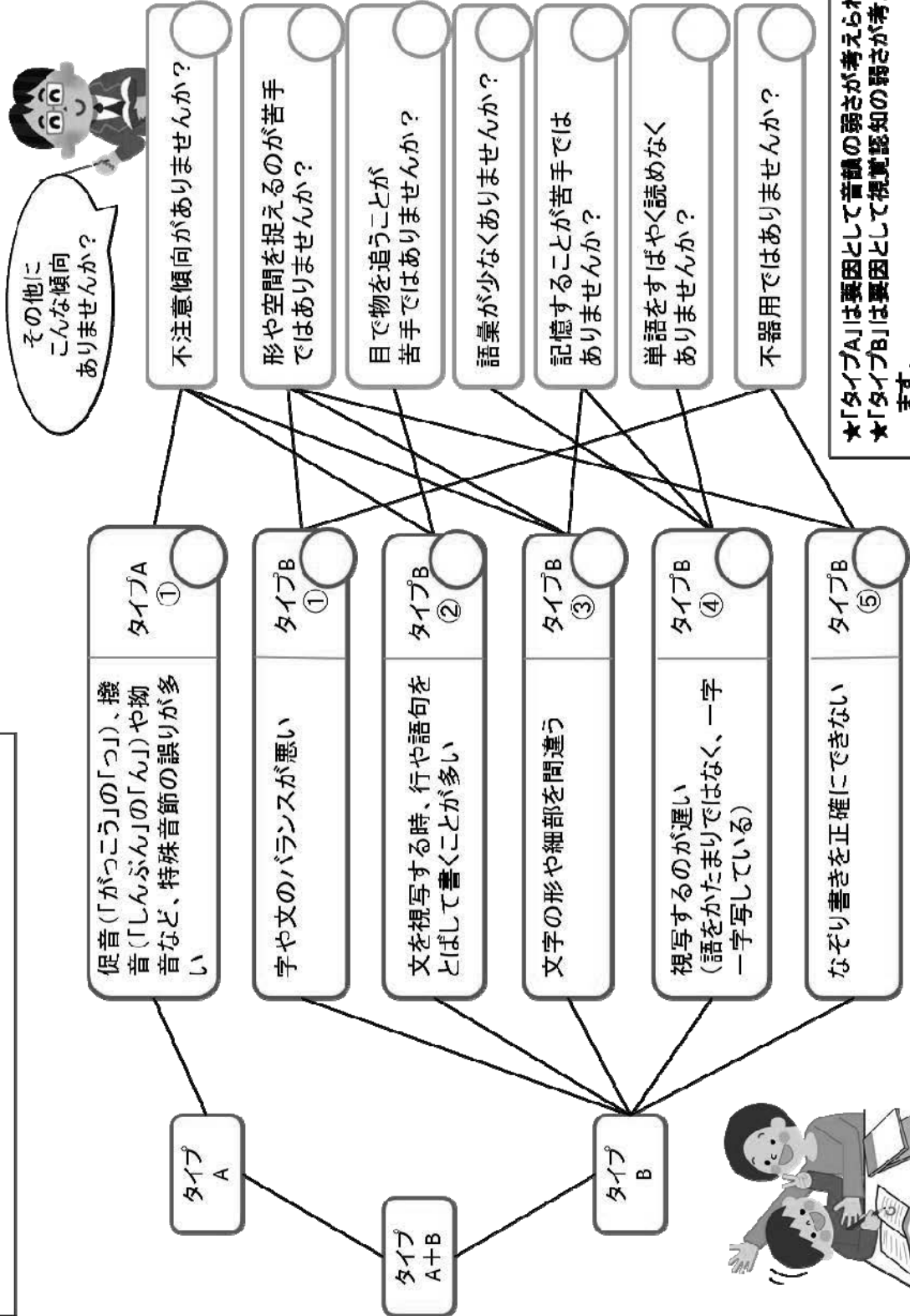
- * 当てはまる項目にチェックしてください。
- * 状態によっては、タイプが多岐にわたる場合があります。



★「タイプA」は要因として音韻の弱さが考えられます。
 ★「タイプB」は要因として視覚認知の弱さが考えられます。
 ★「タイプA+B」は要因として音韻と視覚認知の弱さの両方が考えられます。

書き困難のチェック表

*当てはまる項目にチェックしてください。
 *状態によっては、タイプが多岐にわたる場合があります。



★「タイプA」は要因として音韻の弱さが考えられます。
 ★「タイプB」は要因として視覚認知の弱さが考えられます。
 ★「タイプA+B」は要因として音韻と視覚認知の弱さの両方が考えられます。

～読み書き支援・指導の一覧表の活用方法について～

- * 支援一覧表は、「読み編」と「書き編」の二つに分かれています。
- * 読み・書きのそれぞれのチェック表で、実態をチェックし、どのタイプに該当するのか確かめてください。また、その他の傾向もチェックしてください。
- * 児童によっては、タイプが複数に渡る場合があります。その場合は、要因も複数考えられます。
- * 支援方法は、児童の負担を軽減し課題に取り組みやすくさせる方法です。通常学級でも活用できるように考えたものです。
- * 指導方法は、困難さの実態を改善させる方法です。通級指導学級や取り出し指導の際に活用できるように考えたものです。

読み書き支援・指導の一覧表 【読み編】

タイプ	実態	支援方法 (負担を軽減し課題に取り組みやすくさせる方法)	指導方法 (実態を改善させる方法)
読A①	<p>促音(「がっこう」の「っ」、撥音(「しんぶん」の「ん」)や拗音など、特殊音節の誤りが多い</p> <p>【要因として考えられること】 * 一音一音を捉える力が弱い</p>	<p>○正しい読みを小声でささやく。 ○正しい読み方を聞いて復唱する。 ○事前に学習した単語にマーカーを入れ注意を促す。 ○児童生徒に合わせて一緒に読む。 ○ゆっくり読んで、一音一音を捉えやすいようにする。</p>	<p>○特殊音節を視覚化して捉える学習をする。 ・しっぽ→○○○(ドットの大きさを変えて示す) ・文字カードを使った学習 ・音を大小のおはじきで置き換える学習</p> <p>○特殊音節を動作化して、音韻意識を高める学習をする。 ・特殊音節の書かれたカードを操作しながら練習 ・しりとり、言葉集め、逆さ言葉、たぬきことば(指示された文字を抜いて発音する)、何文字言葉クイズ ○特殊音節のリズムに慣れ、単語をまとまりとして覚える。 ・特殊音節を含む単語絵カードをフラッシュカード方式で読む。 ・イラストと文字カードのマッチング学習</p> <p>※撥音、促音、長音、拗音、拗長音の順で指導する。</p>
読A②	<p>「は」を「わ」と読めずに、「は」と読む</p> <p>【要因として考えられること】 * 音と文字を一致させる力が弱い * 同じ音で二通りの表記があることへの混乱</p>	<p>○あらかじめ助詞の「は」のとなりに、「わ」と読み仮名をふる。 ○あらかじめ助詞の「は」をマーカーなどで印をつけておく。</p>	<p>・助詞の「は」と区別しやすくするため、単語にイラストを入れて音読 ・主語と述語の関係についての学習 ・「わ」と「は」の混ざった文を読む ・「わ」と「は」の使い方が間違っている文を正しく直す課題</p>

タイプ	実態	支援方法 (負担を軽減し課題に取り組みやすくさせる方法)	指導方法 (実態を改善させる方法)
読 B ①	文末を正確に読めない。 【要因として考えられること】 * 文末まで注意を持続できない * 細部まで正確に捉える力が弱い	○読む前に文末や助詞を意識させる声かけをする。 ○誤りやすい文末や助詞に色を付ける。 ○指導者がすぐに訂正し反復させる。 ○一文字ずつ指でおさえながら読むようにさせる。	○文末に注目できるようにする。 ・条件付きの音読練習(文末だけ読む、助詞を読まないなど) ・文末が異なる文を見分ける課題(カルタなど) ・読み上げられた文と同じ短文カードを選択する課題 ・フラッシュカード形式で、短文の音読練習
読 B ②	文字抜けしや行とばし、くりかえしなどがある。 【要因として考えられること】 * 対象物を目で追う力が弱い * 不注意傾向がある * 読みながら意味を理解していく力が弱い	○音読教材の文字を大きくする。 ○児童生徒の読みやすい書体にする。 ○1～2行ものさしを活用する。 ○指で追いながら音読する。 ○教師がペースを合わせて一緒に読む。 ○段落ごとに囲み線を入れる。	○対象を目で追う練習をする。 ・ビー玉迷路 ・ランダムなひらがな表を目で追う ・縦書きと横書きの両方で音読練習 ・目だけで迷路や線をたどる ・遠くのものや手前のものを交互に見る ・スーパーボールキャッチやフリスビーキャッチ
読 B ③	「め」と「ぬ」、「わ」と「ね」のように、形が似ている仮名文字の誤りが多い 【要因として考えられること】 * 形や空間を認識する力が弱い	○音読教材の文字を大きくする。 ○児童生徒の読みやすい書体にする。 ○指で追いながら音読する。 ○読み間違えそうなところは、ラインを引く、丸を付ける、色を変えるなど、強調する。 ○教師がペースを合わせて一緒に読む。	・仮名文字の特徴の違いを言語で伝え、形をとらえやすくする。 ・仮名文字の違いを言語化する学習。 ・仮名文字を読み分ける練習をする。
読 B ④	逐次読みをする(文字を一つ一つ拾って読む) 【要因として考えられること】 * 語のかたまりを目で捉える力が弱い * 語彙が少ない * 文字から音に変換する力が弱い	○音読教材の文字を大きくする。 ○音読教材の文字を児童の見やすい書体にする。 ○正しい読みを小声でささやく。 ○新しい単元に入る前に個別に音読練習を行い、文に出てくる単語をあらかじめ教える。 ○単語にはマーカーで線を引き、語のかたまりを意識しやすくする。	○目で見て瞬時に語のまとまりを認識する力を養う。 ・無意味音の中から、有意味語を見つける。 (例: おこみかんにて→みかん) ・単語カードをフラッシュカード方式で読む。(時間を計ったり友達と競争したりする等の工夫) 【語彙が少ない場合】 ○「タイプ書B④」の【語彙が少ない場合】を参照。
読 B ⑤	単語または文節の途中で区切ってしまうことが多い 【要因として考えられること】 * 語のかたまりを目で捉える力が弱い * 読みながら意味を理解していく力が弱い * 語彙が少ない	○最初に教師が範読する。 ○児童の隣で小声で読み上げ、復唱させる。 ○文節が分かりやすいように分かち書きをする。 ○教科書には文節ごとに印を入れる。	・無意味音の中から、有意味語を見つける練習をする。(例: おこみかんにて→みかん) ・短い文を提示して文節ごとに区切る練習をする。 ・文節ごとの区切りを少しずつ減らして音読をする。 ・単語カードを使って語をまとまりとして捉える学習をする。
読 A + B	「タイプ読A」と「タイプ読B」の実態がどちらもある	「タイプ読A」と「タイプ読B」の各項目を参照	

読み書き支援・指導の一覧表【書き編】

タイプ	実態	支援方法 (負担を軽減し課題に取り組みやすくさせる方法)	指導方法 (実態を改善させる方法)
書A ①	<p>促音(「がっこう」の「っ」)、撥音(「しんぶん」の「ん」)や拗音など、特殊音節の誤りが多い</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>【要因として考えられること】</p> <ul style="list-style-type: none"> * 一音一音を捉える力が弱い * 音と文字を一致させる力が弱い * 不注意傾向がある </div>	<p>【一音一音を捉える力が弱い場合】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○特殊音節を視覚化したイラストをヒントとして与える。 ○正しい表記の手本を手元に置く。 ○動作化したり、視覚化したりして音の特徴を一緒に確認する。 	<p>【一音一音を捉える力が弱い場合】</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>*特殊音節の「読み」の定着を図った上で行う。 *撥音、促音、長音、拗音、拗長音の順で指導する。</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ○音を捉えたり、操作したりする力を育てる。 ・特殊音節の視覚化(しっぽ→○○) ・特殊音節の動作化(清音→拍手、促音→拳) ・音の足し算(「きゅ」→「き」+「ゆ」) ・文字の並べ替え練習(「き・ゆ・や・う」→「やきゅう」) ・しりとり ・逆さ言葉
		<p>【不注意傾向がある場合】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○見直しをするように促す。 	<p>【不注意傾向がある場合】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○見直しの習慣がつくように指導する。
書B ①	<p>字や文のバランスが悪い (マスから飛び出す字、バランスの悪い字、文を書くとき行が曲がってしまうなど)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>【要因として考えられること】</p> <ul style="list-style-type: none"> * 形や空間を捉える力が弱い * 指先をコントロールする力が弱い </div>	<p>【形や空間を捉える力が弱い場合】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○字の形の特徴を言語化して伝える。 ○書き始めの点や一辺をあらかじめ記しておき、形を取りやすいようにする。 ○ワークシートを工夫する。 <ul style="list-style-type: none"> ・字のパーツ毎に大きさの目安を示す ・見本を4分割もしくは9分割し、それに合わせてノートも4分割もしくは9分割に補助線を入れて、マスの大きさを把握しやすいようにする。 ・なぞり書きのみのプリント教材を使用する。 ・行書きではなく、マス書きのワークシートにする。 	<p>【形や空間を捉える力が弱い場合】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○図形認知力を高める。 <ul style="list-style-type: none"> ・点つなぎ ・ジオボード ・ペグさし ・簡単な図形や絵の視写 ○図形認知の弱さを補完する方法を身に付ける。 <ul style="list-style-type: none"> ・漢字を書く前にマスの分割をする練習 ・始点・終点を先に打つ練習 ・字の形の特徴を言語化する練習 ・字の形を部分の足し算として捉える練習
		<p>【不器用な場合】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○「書きタイプB—⑤」を参照。 	<p>【不器用な場合】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○「書きタイプB—⑤」を参照。
書B ②	<p>文を視写するとき、行や語句をとばして書くことが多い</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>【要因として考えられること】</p> <ul style="list-style-type: none"> * 目で対象物を追う力が弱い * 不注意傾向がある </div>	<p>【目で対象物を追う力が弱い場合】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○指でたどりながら語句や文を確認するようにする。 ○一行物さしを使って語句や文を確認するようにする。 ○一行一行色違いのサイドラインを引いておく。 ○書き写しの速さに合わせて、書き写している箇所を矢印などで示す。 	<p>【目で対象物を追う力が弱い場合】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○対象物を目で追う力を向上させる。 <ul style="list-style-type: none"> ・ビー玉迷路 ・ランダムなひらがな表を目で追う ・目だけで迷路や線をたどる ・遠くのものや手前のものを交互に見る ・より目をする ・スーパーボールキャッチ ・frisbeeキャッチ
		<p>【不注意傾向がある場合】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○書いた後、読み返すように促す。 ○書く作業に集中できるように、視覚、聴覚共に刺激を減らし、環境を整える。 	<p>【不注意傾向がある場合】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○こまめに見直しをする習慣を付ける。
書B ③	<p>文字の形や細部を間違える</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>【要因として考えられること】</p> <ul style="list-style-type: none"> * 形を捉える力が弱い * 不注意傾向がある * 記憶する力が弱い </div>	<p>【形を捉えることが苦手な場合】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○あらかじめ間違えやすい部分に気付かせるような声かけをしたり、色を変えたりして形の特徴を捉えやすいようにする。 ○字の形の特徴を言語化して伝える。 ○なぞり書きのみのプリント教材を使用する。 ○漢字テストでは、トメやハライなど細かな箇所の採点規準を下げる。 	<p>【形を捉えることが苦手な場合】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○図形認知の弱さを補完する方法を身に付ける。 <ul style="list-style-type: none"> ・字の細部の形の特徴を言語化する練習 ・字の細部の形を部分の足し算として捉える練習
		<p>【不注意傾向がある場合】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○あらかじめ間違えやすい部分に気付かせるような声かけをしたり、色を変えたりして形の特徴に注意が向くようにする。 ○形を正しく捉えられたことを確認してから、書き取り練習を行う。 	<p>【不注意傾向がある場合】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○細部に注目する力を養う。 <ul style="list-style-type: none"> ・正しい漢字と細部が違っている漢字の中から正しい漢字を選ぶ練習 ・漢字部品探し(「品」は口が三つ) ・画用紙、モール、粘土などを使って漢字作り ・文字を身体で表現するゲーム ・文字の形を言葉で伝言するゲーム

タイプ	実態	支援方法 (負担を軽減し課題に取り組みやすくさせる方法)	指導方法 (実態を改善させる方法)
書B③	文字の形や細部を間違う 【要因として考えられること】 * 形を捉える力が弱い * 不注意傾向がある * 記憶する力が弱い	【記憶することが苦手な場合】 ○形を思い出す際のヒントとなることを言葉で与える。 ○漢字テストは、一回当たり1～2問とし、事前に予告して練習する時間を確保する。	【記憶する力が弱い場合】 ○字形を想起する力を養う。 ・字形を思い出す際のヒント探し ○字形を記憶する。 ・授業中確認する機会を多く設定 (授業の初め、中2回、終わりなど) ・反復練習
書B④	視写するのが遅い (語をかたまりではなく、一字一字写している) 【要因として考えられること】 * 語彙が少ない * 単語をすばやく読めない (語のかたまりを目で捉える力が弱い) * 記憶する力が弱い	【全ての場合において】 ○手元に見本(板書計画など)を置く。 ○デジカメ等の使用を認める。 ○書き写すときの時間を十分に与える。 ○書き終わっていないのに、授業を進めない。後で、書き写すように伝え、板書は、必ず授業後も残す。また、1時間の授業の流れが確認できる板書となるように、板書計画を立てておく。 ○板書に必ず写す重要な箇所にはラインを引くなどして明示し、その他の部分は写さなくて良いというルールを設け、児童・生徒の視写能力に見合った分量となるよう調整する。 ○書き写す量を調整するため、ワークシートを活用する。	【語彙が少ない場合】 ○語彙を増やす。 ・これなんだゲーム ・かるた遊び ・もじびったん ・言葉すごろく ・スルーヒントクイズ ・クロスワードパズル ・スリーヒントクイズ ・絵本等の読み聞かせ ・仲間集め 【単語をすばやく読めない場合】 ○単語のかたまりを認識する力を養う。 ・無意味語の羅列の中から、有意義単語を見つけ出す練習 ・複数の単語のつながりから、語のかたまりを見つけ出す練習 ○「読みタイプB-④」の項を参照。 【記憶する力が弱い場合】 ○耳や目を使って記憶する力を養う。 ・伝達ゲーム ・聞き取り練習課題 ・イラスト伝言ゲーム ・見本絵の再生課題 ・板書を視写する練習 ・スリーヒントクイズ ・おつかいゲーム
書B⑤	なぞり書きを正確にできない 【要因として考えられること】 * 指先をコントロールする力が弱い * 形を捉える力が弱い	【指先をコントロールする力が弱い場合】 ○手を添えて、一緒に書く。 ○小さなマスに字を収めるのは困難なので、1文字2～3cm角マスのワークシートにする。 ○トメやハライなど、細かな箇所のコントロールは難しいので、採点規準を下げる。 【形を捉える力が弱い場合】 ○なぞり書きの線を太くする。 ○なぞり書きの画毎に、色分けする。	【指先をコントロールする力が弱い場合】 ○手指の巧緻性を高める。 ・点つなぎ ・迷路 ・運筆 ・なぞり絵 ・ペグさし ・指編み ・ビーズ通し ・洗濯ばさみのつけ外し ・ねじ回し ・シール貼り ・粘土遊び ・指相撲など指先を使う活動を取り入れる。 ○手首の柔軟性を高める。 ・フリスビー ・卓球 ・スーパーボールすくい ・団扇で紙風船を落とさないように扇ぐ練習 ○手首を机につけて書く習慣を身に付ける。 【形を捉える力が弱い場合】 ○「書きタイプB-①」を参照。
A+B	「タイプA」と「タイプB」の実態がどちらもある	「タイプA」と「タイプB」の各項目を参照	

(2) 「読み書き支援・指導の一覧表」を活用した各教育研究員による実践研究の実施

ア 「短期個別指導計画」及び「連携型個別指導計画」の活用について

作成した「読み書き支援・指導の一覧表」に基づき、そのポイントとなる指導方法について各教育研究員が実際に指導を実践し、一覧表活用の有効性について検証した。

指導の実践に当たっては、児童・生徒の実態把握から指導、そして評価までの流れを明確にするために、対象児童・生徒の実態把握や指導目標、指導内容及び指導方法の設定を行い、一定の期間を支援及び指導を行った後にその成果について評価を行った。これらの一連の実践の過程を明確にし、具体的かつ確かな評価を行って指導内容の更新・継続を行うために、本研究では、固定学級においては「短期個別指導計画」を、通級指導学級においては「連携型個別指導計画」を活用した。

「短期個別指導計画」及び「連携型個別指導計画」は、前出の「小・中学校の特別支援教育の推進のために」（東京都教育委員会 平成26年3月）で提案された個別指導計画作成の精度を上げるための補足的なツールである。「短期個別指導計画」は、1ヶ月単位など、短い期間での実態把握や目標設定を行い、対象となる児童・生徒の状況に応じたスモールステップの学習支援が可能となる指導計画である。通常の個別指導計画は、1学期間など、長期における「学習」、「生活」、「対人関係」等の課題の解決に向けた指導目標や指導の手だてを書き込むものである。これに対し、「短期個別指導計画」は、個別指導計画で設定された学習目標を確実に達成させるために、その中の1項目に絞ってより具体的な目標を設定し、手だてを講じたものである。

短期個別指導計画				
氏名	生年月日 年 月 日 (歳 月 学年) 記載時 年 月 日 (記載者) 特記事項 ()	指導形態 週/月 日 曜日: 時間: 集団/個別	指導領域 聞く/話す/読む/書く/計算する/推論する/行動/社会性	
長期目標		設定日	評価日	評価
(1)				
(2)				
(3)				

対応する長期目標	当期 (/ ~ /) の短期目標と手だて	評価	対応する長期目標	来期 (/ ~ /) の短期目標と手だて
(1)	目標	()		目標
	手だて	()		手だて
(2)	目標	()		目標
	手だて	()		手だて
(3)	目標	()		目標
	手だて	()		手だて

「連携型個別指導計画」は在籍学級の担任教員と通級指導学級の担当教員が連携して作成する個別指導計画である。「連携型個別指導計画」では、通常の学級と通級指導学級における長期指導目標と短期指導目標及び指導の手だてを記入することで、双方の指導の成果を共有できる。この計画を基に、例えば通級指導学級で学習した漢字を、通常の学級における学習でも取り扱い、漢字が書けることを賞賛することで、その児童・生徒の学習意欲の向上を図るなどの連携を進めることができる。また、「連携型個別指導計画」を保護者に提示し、説明することで、関係者間の連携について理解を得ることができる。

連携型個別指導計画（通常の学級⇄通級指導学級）			
児童氏名	所属校	学年・組	在籍担任名
性別	通級指導校・学級名	通級担当名	記載者
平成 年 月 日作成			
◎長期指導目標（平成 年 月 日～平成 年 月 日）			
(1) (2) (3)			
	短期指導目標	手立て	評価（評価日：平成 年 月 日）
長期指導目標	【在】		
	(1) 【通】		
	【在】		
	(2) 【通】		
	【在】		
	(3) 【通】		
◎短期指導目標（平成年月日～平成年月日）			

イ 実態把握

本研究の対象は、簡単な会話や平仮名・片仮名を読むことはできるが、文章を正しく音読したり書いたりすることに困難がある児童・生徒である。WISC-III、IV（ワーキングメモリ指標、処理速度指標）やK-ABC（認知処理過程尺度）などの標準化された検査を活用するとともに、教員による実態把握を行う。

教員による実態把握の観点として、前出の「小・中学校の特別支援教育の推進のために」（東京都教育委員会 平成26年3月）で記載された「文字の読み書きチェックリスト」を基に、「文中の語句や行を抜かしたり、繰り返したりしないで読める。」「初めて出てきた語や、普段使わない語を間違わないで読める。」「勝手読み（「いきました」を「いました」と読む等）をしない。」「拗音（きゃ、きゅ、きょ）や促音（きって等）を正しく読める。」「音読では、年齢相応の速度で読める。」「読みやすい字を書ける（字の形や大きさが整っている）」「拗音（きゃ、きゅ、きょ）や促音（はっば）を正しく書ける」「漢字の細かい部分の書き間違いがない」を設定した。

文字の読み書きチェックリスト
通常の学級（在籍学級）版

児童名	学 校 名	学 校
記入者名	学 年・学 級	記 入 日
	年 月 日	

在籍学級の担任が記入してください。

各項目の内容の達成度を以下の目安でチェックしてください。
◎＝80%以上 ○＝80～50% △＝50～20% ▲＝20%以下

1 通常の学級における「読み・書き」のチェックリスト（シ）

「読み・書き」に関する項目		◎	○	△	▲
文中の語句や行を抜かしたり、繰り返したりしないで読める					
初めて出てきた語や、普段使わない語などを間違えずに読める					
勝手読み（「いきました」を「いまして」と読む等）をしない					
読み（きか、きめ、きよ）や発音（きって等）を正しく読める					
音読では、年齢相応の速度で読める					
文章の要点を正しく読み取ることができる					
読みやすい字を書ける（字の形や大きさが整っている）					
筆順を守って表ける（独特の筆順ではない）					
読み（きか、きめ、きよ）や発音（はっぱ）を正しく書ける					
漢字の細かい部分の書き間違えがない					
句読点を正しく打つことができる					
決まったパターン以外の文章が書ける					
仮書事項を正確に書き写すことができる					
仮書事項を時間内に書き写すことができる					

2 「読み・書き」に関する児童の様子について

○通常の学級における児童・生徒の「読み・書き」の様子について気付いたことを記入する。

文字の読み書きチェックリスト
通級指導学級版

群馬県高教育特別支援学校指導課

児童名	在籍学校名	学 校
記入者名	学 年	記 入 日
	年 月 日	
	通級指導学級名	

1 「読み」に関する傾向

※学年の国語の教科書から、適当な文章を音読させて判断する。
（ことばの数量で実施している、読みのアセスメントの実績でも良い。）

2 「書き」に関する傾向

※「小学生の読み書きスクリーニング検査」の様子から、書くことで気付いたことを記入する。

3 読み・書きに関するチェックリスト

各項目の内容の達成度を以下の目安でチェックしてください。
◎＝80%以上 ○＝80～50% △＝50～20% ▲＝20%以下

「読み・書き」に関する項目		◎	○	△	▲
文中の語句や行を抜かしたり、繰り返さないで読める					
初めて出てきた語や、普段使わない語などを間違えずに読める					
勝手読み（「いきました」を「いまして」と読む等）をしない					
読み（きか、きめ、きよ）や発音（きって等）を正しく読める					
音読では、年齢相応の速度で読める					
文章の要点を正しく読み取ることができる					
読みやすい字を書ける（字の形や大きさが整っている）					
筆順を守って表ける（独特の筆順ではない）					
読み（きか、きめ、きよ）や発音（はっぱ）を正しく書ける					
漢字の細かい部分の書き間違えがない					
句読点を正しく打つことができる					
決まったパターン以外の文章が書ける					
身体の前視、上下、左右を理解している					
鉛筆を持つときの力加減ができる					
話を聞きながらよみを取ることができる					
上下・左右に動く物を目で追うことができる					

4 その他 特記事項

該当する項目に○をする。その他に気付いた点があれば記入する。

- ・声の大きさ : 大きい 小さい その他()
- ・発声 : 明確 不明瞭 その他()
- ・読むことの意味 : 精神的 消極的 その他()
- ・書くことの意味 : 精神的 消極的 その他()
- ・視覚・聴覚・手指機能・社会性等で気になること ()
- ・その他 ()

イ 実践研究事例について

実践研究については、教育研究員が所属する特別支援学級に在籍する児童・生徒の実態を踏まえ、読みの指導5事例、書きの指導3事例、計8事例について研究を実施した。各研究事例は表のとおりであるが、本研究報告書では、代表的な3事例（②、④、⑦）について掲載する。

	指導内容	学級種別	学年	指導方法	指導の成果
1	特殊音節の読み	知的障害 特別支援学級	小学校 3年	・ 動作化を活用した学習 ・ 単語カードを活用した学習	MIM-PMテスト① 促音の読みが 1.7ポイント向上
②	特殊音節の読み 文の音読	知的障害 特別支援学級	小学校 3年	・ 単語カード3種類の中から 正解を選ぶ ・ 文カードを使った学習	勝手読み箇所が 7箇所減
3	特殊音節の読み	知的障害 特別支援学級	中学校 3年	・ 特殊音節を視覚的なスライド教材で提示した学習	MIM-PMテスト① 拗音の読みが 1.2ポイント向上
④	教科書教材文 の音読	言語障害 通級指導学級	小学校 3年	・ 文節ごとに区切る学習 ・ 漢字カードを活用した学習	読み終わるまでの 時間が37秒短縮
5	教科書教材文 の音読	自閉症・情緒 障害学級	小学校 2年	・ フラッシュカードの読み取り学習	誤読箇所が 18箇所減
6	特殊音節の書き	言語障害 通級指導学級	小学校 2年	・ 特殊音節を視覚的な動画として提示した学習	促音聴写正答率が 0%から100%に 向上
⑦	漢字の書き	情緒障害等 通級指導学級	小学校 3年	・ 漢字の部品パズルを活用した学習	正確に書ける漢字 が18字増
8	漢字の書き	情緒障害等 通級指導学級	小学校 3年	・ 動作化を活用した学習 ・ ゲームを取り入れた学習	細部の漢字の書き 間違いが36字減

実践研究事例② 特殊音節の読み、文の音読

① 対象児童A 知的障害特別支援学級在籍 小学校第3学年

② 対象児童の課題

- ・ 特殊音節を含む単語の読みの困難。
- ・ 文の音読における文末や細部の誤読。

③ 実態把握について

- ・ 読み書きチェックリスト
- ・ 会話文の音読 勝手読みや行とばし等の誤読を確認した。

④ 指導目標

- ・ 特殊音節を正しく発音して単語を読む。(読み書き支援・指導の一覧表「読B①②」)
- ・ 文末や文の細部まで正しく読む。(読み書き支援・指導の一覧表「読A①」)

⑤ 指導内容及の選択

- ・ 支援一覧表の読みの6項目全てにおいて課題が見られるが、対象児童Aの実態を考慮し、主体的に学習に取り組み、適切な支援・指導を行うことで指導効果が高いと考えた2点に着目して指導内容を検討した。
- ・ 単語や文を読むことに苦手意識があり、自分から進んで読むことが難しいことがあるため、簡単なルールに合わせたゲーム的な活動を取り入れることにより、意欲的に学習に取り組めるよう配慮した。
- ・ 指導前のアセスメントの音読課題で出た単語や文をゲーム的活動で学習するようにした。

⑥ 指導方法

○ 「ぴったりビンゴ」

- ・ 文カードを音読し、9マスの枠内に貼る。
- ・ 教員の読みあげる文を細部までよく聞き、同じ文カードにチェックを入れる。
- ・ 慣れてきたら、教員役を児童Aが行う。

※ 3文節～6文節別に文カードを分けて行った。(児童の目標や課題を明確にするため)

○ 「言葉の宝探し」

- ・ 教員が示す複数の宝箱カードから1枚選ぶ。
- ・ 裏面に描かれたイラストの文字(単語)カードを3種類のカードの中から選び、正解の確認をする。



「ぴったりビンゴ」



「言葉の宝探し」



「言葉の宝探し」

⑦ 指導の経過

時数	日時	指導内容	児童Aの様子
1	10月8日	アセスメント 課題文の音読	<ul style="list-style-type: none"> ・ 拗音・拗長音の読みが難しい。 ・ 行や語句のとばし読みや勝手読みがある。単語の逐次読みがある。
2	10月10日	① ぴったりビンゴ 主に音読課題文の3文節文カード ② 言葉の宝探し	<ul style="list-style-type: none"> ① 文全体を聞き取ることが難しく、語句のとばし読みが気が付くことができなかった。正解を指差ししながら確認する。 ② 「がっきゅう」を「がっきゅ」とする。
3	10月14日	・ ぴったりビンゴ 主に音読課題文の3文節文カード	<ul style="list-style-type: none"> ・ 前回と比べ、注意して細部までよく聞くようになり、こちらが意図的にする語句とばしを指摘するようになる。
4	10月17日	① ぴったりビンゴ 主に音読課題文の4文節カード ② 言葉の宝探し	<ul style="list-style-type: none"> ① 3文節文よりは間違えは多いものの細部まで目で追い確認する。改行部分で間違えることがある。 ② 「ぎゅうにゅう」を間違えるが、自分で気づいて訂正できた。
5	10月30日	① ぴったりビンゴ 音読課題文の4、5文節カードの混合 ② 言葉の宝探し	<ul style="list-style-type: none"> ① よく目で追うことができた。全問正解 ② 全問正解
6	10月31日	・ ぴったりビンゴ 5、6文節カード	<ul style="list-style-type: none"> ・ 問題を繰り返して読まなくてもよく聞きながら、自分のカードの文字を目で追うことができた。6文節で1か所間違えがあり、指摘するとすぐに修正した。
7	11月5日	① ぴったりビンゴ 4、5文節カードの読み手で正しく読む。 ② 言葉の宝探し	<ul style="list-style-type: none"> ① たどたどしさがあるものの正解分をほぼ正しく音読。改行も正確に読む。 ② 全問正解
8	11月6日	・ ぴったりビンゴ 5～6文節の読み手になり正しく読む。	<ul style="list-style-type: none"> ・ ほぼ正確に音読。意図的に文末を変えて読むこともする。
9	11月7日	アセスメント 課題文の音読	<ul style="list-style-type: none"> ・ 集中して最後まで読み切る。語句とばしや勝手読みが少ない。

⑧ 指導の評価と考察

○音読課題文（約450字の会話文、漢字無し、分かち書き）

	1文字読み	行とばし	文字・語句とばし	勝手読み	読み終えるまでの時間
指導前	6か所	1か所	1か所	8か所	3分27秒
指導後	1か所	なし	2か所	1か所	2分10秒

初めの音読では、文字をまとまりとして読むことが困難で、読んでいるうちに集中が途切れてしまい、読み終えるまでに多くの支援が必要であった。学習を進めたことで、1文字読みや文末など細部の勝手読みが減り、流ちょうに読めることが多くなった。また、読むことへの意欲が向上し、集中して読むことができるようになったと考える。音読課題文自体はアセスメント時しか読んでいないが、その中の単語や文章を「ぴったりビンゴ」や「言葉の宝探し」で中心課題として扱ったため、それらをパターンとして覚えていることも考えられる。今後の単元においても同様の方法で学習を進めていき、指導の効果を検証していく必要があると考える。

短期個別指導計画

氏名 児童 A	生年月日	〇〇年〇〇月〇〇日 (歳 月 3 学年)	指導形態	週 2～3 日
	記載時 特記事項 ()	〇〇年〇〇月〇〇日 (記載者 〇〇 〇〇)	指導領域	聞く／話す／読む／書く／計算する／推論する／行動／社会性
長期目標		設定日	評価日	評価 価
(1)	特殊音節を含む単語を正しく読むことができる。	10月1日	11月7日	日常生活に身近な促音や長音を含む単語は正しく読むことができる。拗音・拗長音は指導を継続していく必要がある。
(2)	文末や文の細部を正しく読むことができる。	10月1日	11月7日	5音節の分は、読み飛ばし等をする事なく、よく見て正確に読めることが増えた。

対応する 長期目標	当期 (10/8～11/7) の短期目標と手だて	評 価	対応する 長期目標	来期 (11/8 ～ 12/20) の短期目標と手だて
(1)	目標 促音・長音・拗音・拗長音の単語を正しく読むことができる。	促音・長音はほぼ正確に読むことができるようになった。拗音・拗長音はまだ課題はあるが以前より、読める単語が増えた。	(1)	目標 文中で特殊音節を正しく読むことができる。
	手だて フラッシュカードを使った学習で単語をまともにして捉える学習をする。 集団学習ではゲーム活動を取り入れ(言葉の宝探し) 理解を深められるようにする。	フラッシュカードを使った個別学習は意欲が出ないこともあったが、継続して学習に取り組むことで、理解が深まった。言葉の宝探しは、正しい言葉について集中して考えたり、何度も自分で読んだりすることができた。		手だて 初めは文の中にある拗音・拗長音に色を付けて意識できるようにする。正しく読めた単語から色を消していく。
(2)	目標 文字をよく見て文末まで正しく読むことができる。	ゲーム活動の中では文字をしっかり見て5文節程度の文を最後まで読めることが多くなった。	(2)	目標 5文節程度の文を音節で区切って正しく読むことができる。
	手だて 教員が読んだ文(3～5音節)について、正しい文カードをとる課題を行う。文末に意識できるように初めは、文末に色を入れたり、分ち書きにしたりする。 集団学習ではビンゴゲームやカルタを行う。	ビンゴゲームやカルタで繰り返し学習を進めることで、よく目で追いついて文末まで聞いてから、カードを取ることができるようになってきた。文末に色を入れたり、分ち書きにしたりすることが注目を促すのに効果的であった。		手だて 分ち書きをしたり、線を引いたりして区切る場所を明確にする。ゲーム的な活動で理解できる語句を増やす。横書きの文と縦書きの文の両方で学習を進める。

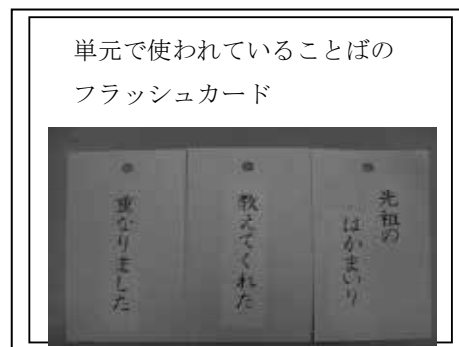
実践研究事例④ 教科書教材文の音読

- ① 対象児童B 言語障害通級指導学級在籍 第三学年
- ② 対象児童Bの課題
 - ・ 学年相応の円滑な速度で音読することが難しい。
 - ・ 教材文中における漢字の読みが難しい。
- ③ 実態把握について
 - ・ 読み書きチェックリストの実施（9月3日、9月10日）
 - * 以下、読みの項目のみ記載
 - 文字の読みについて
 - ・ 平仮名：正答数（20/20）自己修正0
 - ・ 片仮名：正答数（19/20）自己修正0… 誤答：ゾをジと読み誤る。
 - 単語の読みについて
 - ・ 平仮名：正答数（20/20）自己修正1… 「かざん」を「かん」と読み、修正。
 - ・ 片仮名：正答数（20/20）自己修正0
 - ・ 漢字：正答数（20/20）自己修正0… 「草」「空」は、3秒以上かかった。
 - 児童の見立てについて
 - ・ 単語では読めるが、文章では流ちょうに読むことができない。語のかたまりを目で捉える力が課題となっていることが考えられる。
- ④ 指導目標（読み書き支援・指導の一覧表「読B⑤」）
 - ・ 在籍学級で学習する単元について、流ちょうに音読できるようになる（読B⑤）。
- ⑤ 指導内容の選択
 - ・ 教科書教材文「ちいちゃんのかげおくり」の音読指導を行う。
- ⑥ 指導方法
 - ・ 文節ごとの横線や、漢字の振り仮名の記入
在籍学級より先に単元の範読をした後、交互に音読をする。既に在籍学級で単元に入っている場合には、単元の概要を確認した後、範読する。その際、本教室の教科書を児童Bに渡して音読をさせる。その間、児童Bの教科書に教員が文節ごとの横線を入れ、漢字に振り仮名を振る。
 - ・ 文節ごとに区切る練習
3～4文節の文を提示し、文節毎に区切る練習を行い、文節を意識させる。
 - ・ フラッシュカードにおける漢字の読みの学習
単元で使われている漢字について、フラッシュカード形式で読む練習を行う。
- ⑦ 指導の経過
「ちいちゃんのかげおくり」（10月8日～10月22日：計3回の指導）を通して
 - 10月8日
 - ・ 単元の概要を確認語、最初の2ページを音読（既に学級で2回程度音読済み）させ、評価した。その間、⑤に記載した支援（文節ごとの横線、漢字の振り仮名の記入）を行った。
 - ・ 文節を区切る方法を確認後、3文節に区切る練習を3回行った。区切り方はすぐ

に理解したようで、全問正解することができた。

○ 10月15日

- ・ 単元で使われていることばのフラッシュカードを2回行う。音読の宿題を欠かさず行っている成果もあり、読める文が多くなった。
- ・ 4文節に区切る練習を3問行う。1問目は多少悩んでいたが、2～3問目は一人で答えることができた。



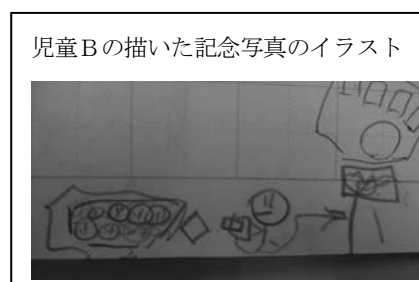
○ 10月22日

- ・ 4文節の区切りの練習を三問行い、全問正解する。次の単元から、自分で教科書に文節ごとの横線を引くか尋ねると、本児は「それは先生がやって。」と答えた。
- ・ 児童Bに読ませる前にフラッシュカードを練習する。何も支援の入っていない教科書の最初の2ページで評価したいと伝えると、本児は6ページ目まで読むと主張したので読ませた。

⑧ 指導の評価と考察

ちいちゃんのかげおくり (P 4～5) 全72文節			
期日	繰り返し、読み誤り、脱字、3秒以上止まった文節数	読めなかった漢字	読み終えるまでの時間
10/8	32	遊び、出征、先祖、帰り道、間、見上げる、横	2分 5秒
10/22	14	出征、間	1分 28秒

- ・ 読み誤りは2回目の方が半数以上減った。また、読めなかった漢字も2つまで減り、読み終わるまでの時間も40秒近く早くなった。
- ・ その後、ことばを抜き出して確認すると、「出征」を「でぐち」、「先祖」を「せいかつ」、「記念写真」を「しゅっせいするまえのひ」と読む。「記念写真」の読みと意味を確認すると理解し、自ら記念写真のイラストを描いて見せた。
- ・ 次の単元でも、文節ごとの横線を入れてほしいと言う。
- ・ 漢字の意味を確認後、イラストを描かせた上で練習すると、読みと意味の理解につながるのではないだろうか。
- ・ 次の単元のフラッシュカードは、教科書から抜き出しても確実に読みと意味を理解できるよう、単語で練習する。
- ・ 文節ごとに横線を入れた方が良いという児童Bの発言から、音読しようという意欲が見られるようになった反面、まだ支援の無い状態では音読に対する自信の無さも窺える。



連携型個別指導計画（通常⇄通級）

児童B	○○○○	所属校	○○立	○○小学校	学年・組	3年○組	在籍担任名	○○○○	性別	○
通級指導校・学級名	○○小学校	○○教室	通級担当名	○○○○	記載者	○○○○	平成○○年	9月○○日	作成	

◎長期指導目標（平成26年9月～）

(1) 在籍学級で学習している単元について、流暢に音読できるようになる。

◎短期間取り組む課題（平成26年9月～平成26年10月） 単元名「3年下 ちいちゃんのかげおくり」

	短期指導目標	手立て	評価（評価日：平成26年10月29日）
長期指導目標	<p>【在】 話のまとまりを意識して読めるようになる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 指示に従って学習ができているか確認をする。 音読の宿題を出す。 	<ul style="list-style-type: none"> ことばの教室で事前に音読をして、学級で学習するときには、まとまりを意識することができるようになった。音読の宿題は欠かさず行っている。
	<p>【通】 文節を意識して、流暢に読めるようになる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 担当者が文節毎に横線を引いた後、教科書を読み進める。 イラストを添えた3～4文節の文を提示し、文節で区切る練習をする。 	<ul style="list-style-type: none"> 音読の練習を重ねると、支援が全く入っていない教科書でも大体は読めるようになってきた。しかし、本児はまだ横線を必要だと言っている。 概ね文節毎に区切ることができるようになった。教科書に自分で文節毎の横線を引けるようになることをねらいとしたが、それは「担当者にやってほしい」と話していた。本児自身が横線を引くという段階には至っていないと思われる。
長期指導目標	<p>【在】</p>		
	<p>【通】 教科書に載っている文を正しく読めるようになる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 教科書の漢字に振り仮名を振る。 教科書に載っている短文をフラッシュカードで読ませる。 	<ul style="list-style-type: none"> 教科書であれば正しく読めるようになってきた。しかし、短文の場合、読みや意味を正しく理解していないものもあつた。次回から短文から単語にして、意味に合ったイラストを描かせ、意味を確実に理解できるようにする。

実践研究事例⑦ 漢字の書き

① 対象児童C 情緒障害等通級指導学級 第3学年

② 対象児童の課題

- ・ 第三学年までの既習漢字の書きの困難

既習漢字について、文字の形自体を覚えられていないか、ある程度の形は書くことができている場合でも、部分的に間違えてしまったり unnecessaryな線や点を付けてしまったりする等、細部を間違えてしまう様子がある。

③ 実態把握について

- ・ WISC-IV

- ・ 在籍校担任からの情報、通級指導学級での担当教員による観察により行った。

- ・ 漢字の習得状況の把握について

1、2年生で学習した漢字30字を選んだ書き取りテストを、児童の実態に合わせて計3回に分けて行った。書き取りテストで正答した字はそれぞれの回で、5/10字、0/10字、1/10字で、全体で6/30字であった。

- ・ 漢字の習得が難しいため、児童Cは漢字学習に対する意欲を大きく落としてしまっている現状があり、このような状況の改善も必要である。

④ 指導目標（読み書き支援・指導の一覧表「書B③」）

- ・ 漢字を構成する部品や似ている漢字の違いなど、文字の細かい部分に着目すること
- ・ 児童Cの実態から、通級指導の学習を通して、「1、2年生で習った漢字30字程度習得をする」ことを長期（6ヶ月程度）目標とした。

⑤ 指導内容の選択

- ・ 実態把握時の書き取りテストで、誤答した字を取り上げて指導を行うことにした。

○ 漢字の指導を開始するにあたり、書き取りテストで抽出した漢字は次の条件を基にして選んでいる。

- ・ 漢字を構成する部品に分けることができる漢字、または漢字の部品の組み合わせがその漢字の意味を表すもので構成されている漢字（例：羽、話、親、聞など）
- ・ 形が似ている漢字で、比較して部分の違いに着目しやすい漢字（例：母、毎など）
- ・ 児童Cがすでに習得している漢字に関連付けることができる漢字（例：馬、新など）

⑥ 指導方法

- ・ 「読み書き支援チェック表」と「読み書き支援・指導の一覧表・書き編」を参考に指導の方法を選択した。対象児童が漢字学習において、「文字の形や細部を間違える」実態があることから、「読み書き支援・指導の一覧表」の中の指導項目「漢字の部分に着目できる」ように、以下の方法を中心に指導を行った。

- ・ 漢字の形や部品パズルにして、部品を言葉にして唱えながら組み合わせる方法
- ・ 漢字の成り立ちから漢字の部品を覚える方法
- ・ 間違えやすい細部を色付けして強調して確認する方法

指導は、「書き取りテスト→書き取りテストで誤答だった漢字の指導→習得度を確認するためのテスト」の方法を繰り返し行った。指導は週1回の個別指導のうち10

分程度の時間を使って実施し、1回に5文字程度を取り上げ、2、3回の指導を行った。漢字学習に対する意欲はとても低い状態であったため、学習の時間は短めに設定すること、習得度を確かめる時以外は、漢字を書く機会は取り入れないよう配慮した。

⑦ 指導の経過

- ・ 9月11日
書き取りテスト①1回目
- ・ 9月18日、25日
漢字の形を捉えるための指導
- ・ 10月2日
書き取りテスト①2回目、書き取りテスト②1回目
- ・ 10月9日、16日、23日
漢字の形を捉えるための指導
- ・ 10月30日
書き取りテスト②2回目、書き取りテスト③1回目
- ・ 11月13日、20日、27日
漢字の形を捉えるための指導
- ・ 12月4日
書き取りテスト③2回目

⑧ 指導の評価と考察

指導の結果、正しく漢字を書くことができた正答数は、以下の通りである。

	テスト①	テスト②	テスト③	合計
指導前	5文字	0文字	1文字	6文字
指導後	10文字	7文字	7文字	24文字

上記の結果から、「漢字の部分に着目できる」ように、今回取り上げた支援一覧表にある方法は、有効な方法であると考えられる。特に、児童Cにとって漢字の部品を言葉にして唱える方法は習得しやすい傾向が見られた。

ただ、児童Cが間違いやすい細部に注目できるような手立てをとってその細部は習得できたとしても、また別の細部で間違えてしまった漢字もあった。児童Cが漢字を習得して正しく書くことができる字を増やしていくためには、今後も繰り返し指導を行っていくことが必要であると考えられる。

連携型個別指導計画（通常⇄通級）

児童C	○○○○	所属校	○○立○○小学校	学年・組	3年○組	在籍担任名	○○○○	性別	○
通級指導校・学級名	○○小学校○○学級	通級担当名	○○○○	記載者	○○○○	平成26年9月○日作成			

◎長期指導目標（平成26年10月1日～平成27年3月18日）

- (1) 既習の漢字で形を覚えることができるできない字を習得する。(1, 2年生で学習した漢字30字の定着を目指す)
 (2) 細部があいまいになる漢字で、細部に気を付けながら書くことができる字を増やす。

◎短期間取り組む課題（平成26年10月1日～平成26年12月4日）

	取り組み目標	手立て	評価（評価日：平成26年12月4日）
長期指導目標	<p>【在】 板書を写す際には、使われている既習の漢字を写すようにすることができる。</p> <p>【通】 漢字の形が習得できない字の中で、正しく書くことができるようになる字を増やす。</p>	<p>漢字を平仮名で書いてしまっている時には、声かけをして漢字で書くことを促す。</p> <p>漢字の形が習得できない字を、部分に分解してパズルにして組み合わせたり、漢字の成り立ちから、漢字を構成する部品を考えたりする学習を行う。</p>	<p>平仮名で写しがちであるが、声かけがあると板書の見本を見て書き写すことはできている。また、習得できている漢字や画数の少ない漢字も正しく写せることが多い。少しでも習得できる漢字を増やしているよう、声かけを続ける。</p> <p>漢字を部品のパズルに分けたことで、部品に着目することができていた。成り立ちから漢字の部品を考えられる学習でも、成り立ちや形を表す意味を合わせて言葉で表現することで、習得に繋がった。</p>
	<p>【在】 漢字の細部の間違いに気付き、正しく表記しようとすることができる。</p> <p>【通】 漢字の部品や部分に気を付けて、正しく書くことができるようになる。</p>	<p>漢字の部分を間違えて表記している場合は、声かけをしたり形の特徴を言葉にして伝えたりする。</p> <p>細部を間違えやすい部分を強調して示したカードを用いたり、漢字の部分を言葉にして表現したりして、細部に注目できるようにする。また既に習得している似た漢字との違いにも注目することで、細部に気付けることができるようになる。</p>	<p>細部や部分の間違いは正しい表記を示すとそれを見て修正することができた。どう違うのか自分で気付くことは難しいので、正しい漢字を習得するための学習や、細部の間違いがあった時の声かけは継続し行っていく必要がある。</p> <p>細部を間違えてしまう字は、間違えやすい部分に色を付けて、さらに細部の形を言葉にして表現することで正しく表記することができるようになった。また、習得できている漢字との違いや同じ所を比較することで、部分に注目することができた。今後も継続して指導を行っていく。</p>

Ⅷ 研究の成果と課題

1 研究の成果について

(1) 実践研究事例について

本研究では実践研究事例について、全ての事例で指導前より指導後の方が、学習結果が向上した。例えば、正しく読むことができる特殊音節を含んだ単語数が増えたり、教科書教材文の誤読が減ったり、正しく読み書きできる漢字が増えたりなど、読み、書きの8事例全てにおいて、数値化された指導結果が向上した。

このことから、児童の実態把握が的確であり、実態把握に基づいた指導目標の設定及び指導内容、指導方法の選択が適切であったことが考えられる。また、実践事例の対象児童については、例えば漢字の学習に自信をもち、「ぼくは漢字博士だ」という自負をもつに至った児童がいるなど、学習への意欲が向上し、積極的に学習に取り組むなどの様子が見られた。このことも本研究の成果とつながるものと考えられる。

(2) 「読み書き支援・指導の一覧表」の作成について

「読み書き支援・指導の一覧表」は、誤読や逐次読み、漢字の細部の書き間違いなどの読み書きの学習に困難がある児童・生徒の実態に応じ、特殊音節の読みや、単語をまとまりとして捉える学習、漢字を部品に分けて捉える学習などの指導内容・方法を提案している。この一覧表は、先行研究を基に、対象児童・生徒の音韻の認識や視覚認知など障害の特性を想定して作成した上で、実践研究を通してその有効性について検証を進めた。実践研究の成果から、その有効性が認められると考えることができる。

また、読み書き支援・指導の一覧表は、教育研究員が所属する学校の若手の教員や通常の学級の教員にとっても、その分かりやすさが好評を得た。これは、チェック表を基に対象児童・生徒の置かれた状況を分析し、チェック表に続く一覧表から支援方法、指導方法を検索する構成が受け入れられたものであると考える。一覧表が若手の教員や通常の学級の教員にとっても、特別支援教育における読み書きの指導を理解するためのツールの役目を果たしていることが考えられる。短期個別指導計画、連携型個別指導計画と合わせて活用することで、個別指導計画作成の際の基礎資料となりうる特長がある。

2 研究の課題について

本研究では、1か月から2か月間の児童・生徒の指導の経過を基に考察を進めたことから、より長期間にわたる指導の経過について実践の継続が求められる。また、今後は、連携型個別指導計画や読み書き支援・指導一覧表を活用することで、通常の学級の児童・生徒及び教員への支援の実践事例の蓄積が求められる。

本研究は、今後展開される特別支援教室における巡回指導等に資する研究として、これからもより充実させていく必要がある。

平成26年度

教育研究員研究報告書

知的障害教育

東京都教育委員会

目 次

I	研究主題設定の理由	29
II	研究の視点	29
III	研究の仮説	30
IV	研究の方法	30
	研究構想図	31
V	研究の内容	32
	1 基礎研究	32
	2 実践研究	34
VI	研究の成果と課題	46

児童・生徒が分かって行動できる授業作り

～支援ツールと教師の補助を設定して～

I 研究主題設定の理由

「特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編」では、「自立し社会参加する資質」とは、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすることであると述べられている。

また、東京都教育委員会が平成22年に策定した「東京都特別支援教育推進計画 第三次実施計画」においても、「第三次実施計画策定の基本的な考え方」の中で「自立と社会参加を目指した特別支援教育の推進」が示されている。共生社会の実現に向けて、障害のある人々の自立と社会参加には重要な意義があり、児童・生徒に必要な知識・技能や働く意欲などを育てることは学校教育の使命と言える。

このため、知的障害特別支援学校では、児童・生徒が学習内容の見通しをもち、主体的に行動ができる力を育成することが重要となっている。

しかしながら、実際の指導場面では、教師の言葉かけが多過ぎたり、その意図が児童・生徒に十分に伝わりにくかったりするため、児童・生徒が自ら行動できていないなどの場面が見られる。このことから、児童・生徒が学習内容に見通しをもち、主体的に行動できることをねらいとした授業実践が、教師にとって喫緊の課題である。

また、児童・生徒が、学習において次の課題へと進むためには、児童・生徒が現在の課題を自ら考えて判断し、主体的に解決に向けて取り組むことが必要不可欠である。

この課題解決のためには、学習環境を整備した上で、教師からの支援内容を見直す必要がある。

そのため、本部会では、児童・生徒の単元目標及び授業ごとの目標を明確にした上で、学習活動の中に児童・生徒の主体的な行動を引き出す支援方法について検討することとした。

以上のことから本部会では、研究主題を「児童・生徒が分かって行動できる授業作り～支援ツールと教師の補助を設定して～」とし、教師が児童・生徒の実態に応じて、適切な「支援ツール」や「教師の補助」を設定し、児童・生徒が学習の中で主体的に行動できる授業作りについての研究を行う。

II 研究の視点

1 児童・生徒の実態に応じた適切な「支援ツール」と「教師の補助」についての検討

児童・生徒が学習目標を達成するために設定する支援ツールと教師の補助の充実を図るため、藤原(2012)による「支援ツール」及びシーラ・リッチマン(2001)による「指示と共に用いられる補助」に基づき、検討した。

2 行動チェックシートの作成・活用

児童・生徒の到達目標を設定した上で、行動チェックシートに各児童・生徒の本時の目標や

教師の必要な補助、児童・生徒の評価を記入し、教師の指導の振り返りと児童・生徒の評価を関連付けて行うようにした。

Ⅲ 研究の仮説

児童・生徒の実態に応じた「支援ツール」と「教師の補助」を適切に設定することにより、児童・生徒が自分で判断・決定し、主体的に行動できることが増えるであろう。

Ⅳ 研究の方法

1 基礎研究

- (1) 「特別支援学校学習指導要領」についての研究
- (2) 「支援ツール」と「教師の補助」の検討（先行研究を踏まえて）
- (3) 「行動チェックシート」の作成・検討
- (4) その他の支援（「学習環境の構造化について」）

2 実践研究

基礎研究を基に、研究仮説の検証として次のように検証授業を行う。

(1) 児童・生徒の目標及び支援の設定

各研究員が単元の指導計画に基づき、授業前に本時における各児童・生徒の目標及び学習活動を設定する。各児童・生徒の実態に合わせて、「支援ツール」と「教師の補助」を設定し、行動チェックシートに記入する。

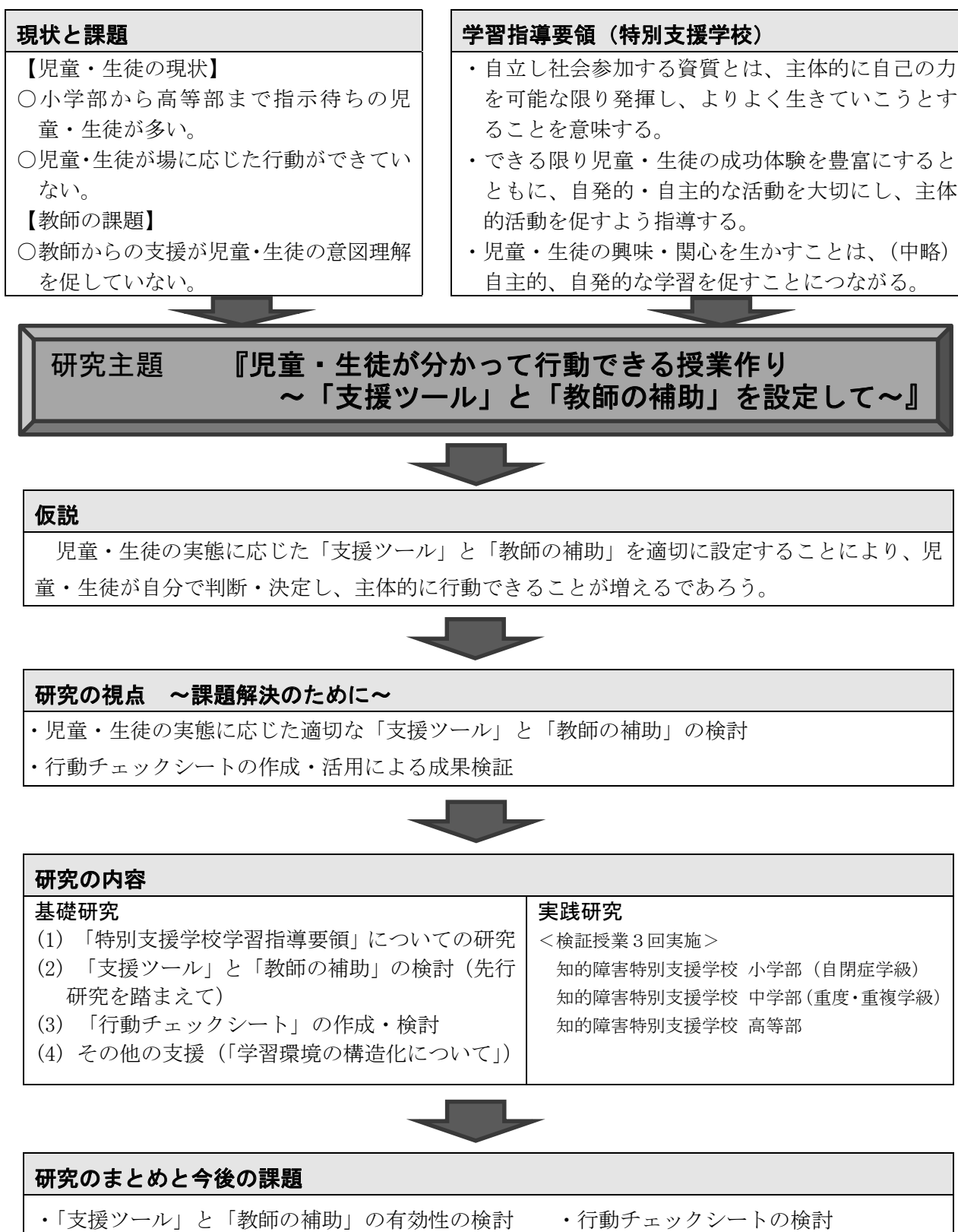
(2) 検証授業

- ア 知的障害特別支援学校 小学部（自閉症学級）
- イ 知的障害特別支援学校 中学部（重度・重複学級）
- ウ 知的障害特別支援学校 高等部

3 検証方法

基礎研究で作成した行動チェックシートを使用し、本時に目標とする各児童・生徒の活動の評価を行い、設定した「支援ツール」や「教師の補助」が適切なものであったかを検証する。

共通テーマ 「思考力・判断力・表現力等を高めるための授業改善」



V 研究内容

1 基礎研究

(1) 「特別支援学校学習指導要領」についての研究

文部科学省が平成 21 年に告示した「特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編」では、「自立し社会参加する資質」について、「児童・生徒がそれぞれの障害の状態や発達の段階等に応じて、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすること」と示されている。また、「できる限り児童・生徒の成功経験を豊富にするとともに、自発的・自主的な活動を大切に、主体的活動を促すよう指導する。」とあり、主体的に活動することができる児童・生徒の育成を目指している。

(2) 「支援ツール」と「教師の補助」の検討（先行研究の検討を踏まえて）

ア 支援ツールについて

藤原(2012)は、児童・生徒の弱点を補い、本人の持てる力を十分に発揮するための援助手段として「支援ツール」を示し、「環境」、「理解」、「技能」、「意欲」の四つの領域に区別している。本部会では、児童・生徒が、主体的に活動できる学習場面の設定を、この「支援ツール」により整理した。特に、本部会では児童・生徒の気付きに視点を当て、「理解」領域である「自発を促す支援ツール」と、「技能」領域である「実行を助ける支援ツール」が重要であると考えた。

イ 指示と共に用いられる補助について

シーラ・リッチマン (2001) は、障害のある児童・生徒に対して望ましい行動を引き出すために、指示と一緒に用いられる補助を「プロンプト」と呼び、「身体的」、「モデル」、「位置」、「視覚的」、「言語指示」の 5 つに分類した。本部会では各部員が学習場面において児童・生徒へ行っている補助をこの分類に当てはめ、「教師の補助」として整理し、様々な発達段階の児童・生徒への「教師の補助」を検討した。

(3) 「行動チェックシート」の作成・検討

研究の視点である「児童・生徒の実態に応じた適切な「支援ツール」と「教師の補助」の活用によって主体的な活動が促されることを検証するために「行動チェックシート」を作成した。これは、水野(2014)が示している「フレームワークシート(自立度チェックシート)」を参考に、児童・生徒一人一人の本時の目標や支援ツールなどを毎時間(時系列)記入し、評価するようにしたものである。

ア 児童・生徒の達成目標と本時の目標の記載

達成目標には、児童・生徒の個別指導計画の目標、又は単元の目標を記載した。簡潔で客観的に児童・生徒の評価をするためには、具体的な本時の指導目標を記載できるようにした。本時の児童目標は、平成 23 年度「東京都教育研究員研究報告書 特別支援学校(視覚障害・知的障害グループ)」の「具体的な指導目標設定のための三要素」を参考にし、『場面』『条件・基準』『客観的に成否が分かる動詞』の三つの要素が盛り込まれていることを踏まえ、目標設定を行った。

イ 支援ツールおよび支援ツールの使い方の記載

児童・生徒の本時の目標を達成するために設定した支援ツール名や実際のその使い方について記載することとした。

ウ 「教師の補助」の記載

「教師の補助」の効果を検証するために、授業前に“教師が考えた「教師の補助」と授業後に“実際に行った「教師の補助」”の両方が記載できるようにした。

記入方法としては、「教師の補助」欄に、教師が必要であると考えた「教師の補助」を記載するとともに、「実際に行った『教師の補助』」欄で、その補助が当てはまる項目の枠を□に縁取りすることとした。

そして、授業後に、実際に行った必要であった「教師の補助」について、当てはまる項目の欄に○を記入することとした。

これにより、授業の前後で教師が計画した補助の適切・不適切が明確化されることで、現時点での児童・生徒にとって必要な補助を確認できるようにした。

エ 評価の記載

授業後に本時の目標が達成されたかどうかの評価を記載した。評価方法として、児童・生徒の具体的な指導目標が十分に達成できた場合に「◎」(=80%以上)、達成できた場合に「○」(=80%から50%)、課題が残る場合は「△」(=50%以下)とそれぞれ記載することとした。

オ 「本人の様子」や「今後の方針」について

「行動チェックシート」は、児童・生徒の主体的な活動を客観的に評価できるように「量的評価」の様式とした。しかし、児童・生徒の体調面等により当日の様子は異なるため、シート下段に「本人の様子」「今後の方針」の2項目を設定し、自由記述で記載できるようにした。

また、当日の特筆すべき本人の様子を教師が実態把握した上で、次時以降に配慮すべき事項を「今後の方針」として記載することで「質的評価」ができるようにした。

(4) その他の支援

ア 学習環境の構造化について

学習指導に当たり、児童・生徒に分かりやすい学習環境を整備することも必要不可欠である。平成21年に東京都教育委員会が示した「自閉症の児童・生徒で編成した学級における指導の充実」を参考に、本研究を進めた。構造化の3つのポイントである物理的な構造化、時間の構造化、活動の構造化を実際の授業に取り入れ、環境調整を行った。

2 実践研究

(1) 検証授業①（知的障害特別支援学校小学部 自閉症学級）

ア 授業の概要

対象学部・学年：小学部2年生 自閉症学級6名
教科名・題材名：国語・算数 「色ゲーム」（全10時間中の7時間目）
児童の障害の様子：自閉症（愛の手帳2度～3度）
達成目標：色カードを見て同じ色のシートに移動できる。

本学級の児童全員が集中する時間はまだ短く、見通しがもてないと離席や情緒が不安定になることなどがある。机上の個別学習ではできたことが、集団学習や日常場面で般化しにくい。また、視覚的な支援ツールがあると、課題を理解し、分かって行動する場面が増えている状況である。


本題材「いろいろバスケット」では、色カードを見て同じ色のシートに移動するという活動を設定し、色の理解を深めたいと考えた。

児童の実態に応じて、全体指示、文字、色カード等の支援ツールを使用することで、自分で考えて行動できるように、また、「教師の補助」を精選することで、教師が過度な言葉かけや支援をしなくても、児童が自ら考え、主体的な行動ができるようになることが期待される。

行動チェックシートをT2と共有することで、児童の実態と目標、手立てを共通確認して授業を展開することができる考えた。

イ 支援ツールと教師の補助

【支援ツール】

使用した支援ツール	支援ツールの使い方
	児童が、活動をはじめの位置と動く方向が分かるように、○に矢印の付いた印を用意した。

【教師の補助】

項目	具体的な「教師の補助」
身体的	教師が手添えて色シートに導く。
モデリング	教師が見本を示す。
視覚的	色の名前を言いながら、小さいサイズの色カードを手渡す

ウ 実際の児童Aへの指導

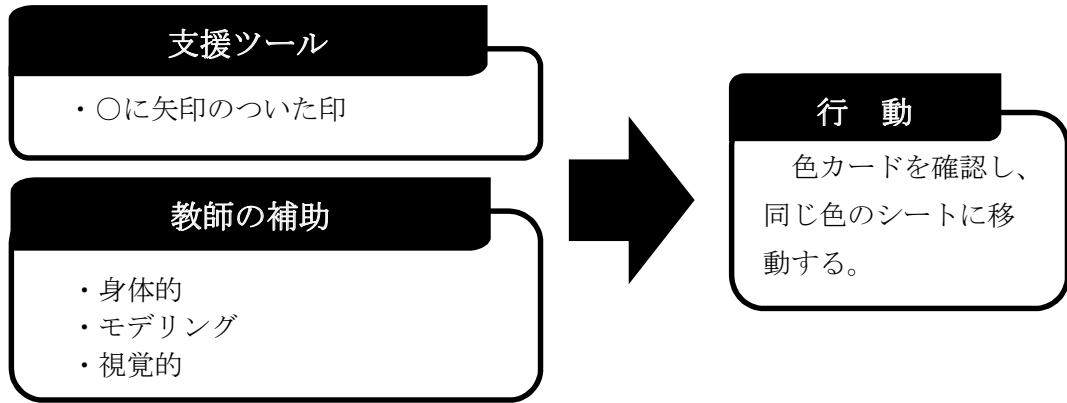
児童A

<実態>個別学習の場面では2色の弁別ができるようになってきた。しかし、集団活動や生活の場面で、色の違いを理解することが課題となっている。

① 達成目標

- ・色カードを見て、3色の中から、同じ色のシートに移動する。

② 支援ツールと補助によって引き出せられるであろう児童の行動



↓ 行動チェックシートに記入

達成目標【色カードを見て、3色の中から、同じ色のシートに移動する】												
行動チェックシート												
児童氏名：A					記録者：							
日にも	本時の目標	支援ツールの	支援ツールの	教師の補助	自立	実際の教師の補助				評価		
						使用の方	言語指示	視覚的	位置		モデル	身体的
1	9/19	・色カードを見て、2色の中から、同じ色のシートに移動する。	・矢印の付いた印	・スタート地点に印を置くことで、始めの位置と動く方向が分かるように示す。	・教師が手差しをして、両色のシートまで導き、ゲームのルールを伝える。 ・教師が見本を示す。			○		○	○	△
4	10/10	・色カードを見て、3色の中から、同じ色のシートに移動する。	・矢印の付いた印	・スタート地点に印を置くことで、始めの位置と動く方向が分かるように示す。	・本人が通っていたら、教師が手差しをして、両色のシートまで導く。 ・教師が見本を示す。 ・小さいサイズの色カードを手差し。	○		○		○	○	○
7	10/27	・色カードを見て、2色の中から、同じ色のシートに移動する。	・矢印の付いた印	・スタート地点に印を置くことで、始めの位置と動く方向が分かるように示す。	・教師が見本を示す。 ・小さいサイズの色カードを手差し。	○		○				◎
9	11/10	・色カードを見て、3色の中から、同じ色のシートに移動する。	・矢印の付いた印	・スタート地点に印を置くことで、始めの位置と動く方向が分かるように示す。	・教師が見本を示す。 ・小さいサイズの色カードをやめて、全体指示用の色カードのみを示す。	○		○				◎
日時	本人の様子				今後の指針							
9/19	・軌上では3色の弁別ができるが、集団になるとどの刺激に注目すればよいのか、わからない様子だった。また、シートに移動する、というルールを理解も難しかった。				・全体指示用の大きなサイズの色カードから、本人が注目できるように小さなサイズの色カードに変える。ルールを理解するまでは、教師がモデルや手差しが必要。							
10/10	・小さなサイズの色カードが有効で、教師のモデル等がなくても、自分で色カードと同じ色のシートに移動することができた。また、色シートに移動したら、色カードを自分でマッチングして置き、正誤を確認をしている姿が見られた。				・同様の支援ツールときっかけで何度か繰り返し、自信につなげる。2色が確実にになったら、3色に増やす。							
10/27	・シートを3色に増やしても、色カードを見て移動することができた。				・小さいサイズの色カードをなくし、全体指示のみの色カードにする。							
11/10	・小さなカードがなくても、全体指示用の大きなカードのみの提示で、自分で同じ色シートに移動することができた。											

これまでは「赤だよ、赤」「こっち」などと言葉をかけていたが、児童Aに必要な支援ツールや教師の補助を活用することで、児童Aには余計な刺激となっていたことが分かり、過度な言葉かけを減らすように教師が意識できた。

教師の補助については、まず身体的補助やモデリングで「色カードを見て同じ色シートに移動する」というルール理解を促した。次に「言語指示とともに色カードを示す」という視

覚的補助を用いた。児童Aにとって、刺激が整理されたことで、教師の補助を減らしていても、自分で考えて行動できるようになった。

また、チェックシートを活用することで、T2と共有しながら、評価と授業の振り返りを行うことで、共通した手立てで指導を行うことができた。

エ 考察

「教師の補助」として、児童Aがより注視できるような小さいサイズの色カードを活用したことで、児童Aは課題を理解し、同じ色のシートに移動することができた。

「支援ツール」を継続して使用することで、シートを2色から3色、4色と増やしても、間違えずに同じ色のシートに移動することができた。

繰り返し学習を積み重ねたことで、「教師の補助」を徐々に減らしても、自分で考え、主体的に活動する姿が見られ、全体指示だけで課題が達成できるようになった。

また、「教師の補助」として活用した小さな色カードについては、児童が自ら、色カードをシートに置き、色カードとシートのマッチングするようにしながら、自ら行動の正否を確認する姿が見られたことは、児童が自分で評価をフィードバックすることができる点においても有効であった。

授業を積み重ねて課題ができるようになると、児童Aは自分から「色ゲーム」の予定カードを教師に示して、やりたい気持ちを表現するようになった。これは、児童Aが課題に達成感を感じ、「分かって行動できた」ことが自信となることで、次の活動への意欲につながったと言える。

この学習活動を通して、児童Aは「赤」「青」の2色においては言葉とのマッチングも確実にになり、自分からカードやシートを指差して「赤」と答えることができた。言語指示と合わせて視覚的補助を用いたことが、言葉の理解を深める結果となったと考えられる。

日常生活場面の係活動においても、児童Aは赤のごみ箱を赤いボックスに持って行き、ごみを捨ててくることが確実にできるようになり、色の理解が般化されていることが分かった。

国語・算数 指導略案 「手遊び・模倣」「発声・マッチング」「色ゲーム」

対象：小学部2年児童6名

題材の指導目標 ・手遊びや模倣遊びを通して、ボディイメージを高め、表現の基礎となる力を付ける。
 ・ゲームを通して、4色の色に分かる。

題材の指導計画（全10単位時間） ※「色ゲーム」に関する部分のみ抜粋

時	目 標
第1～3時	色カードを見て、同じ色のシートに移動する。
第4～8時（本時）	文字や色カードを見て、同じ色のシートに移動する。 色の名前が分かる。
第9・10時	文字や色カードを見て、同じ色のシートに移動する。 役割交代をして、色のゲームを行う。

本時の展開 ※太字が検証授業の対象の部分

時間	学習内容・学習活動	●：支援ツール、◆：教師の補助	指導上の留意点
導入 5分	・ 始まりの挨拶 ・ 本時の学習内容の確認 予定カードを見て、学習内容を伝える。	●学習内容が言えるように、予定カードを提示する。	・「足をトン」などの声かけて、姿勢を正すことを促すとともに、授業の始まりを意識できるようにする。 ・予定カードを示す。
展開 32分	① 模倣・手遊び 「キャベツはキャキャキャ」 教師の見本を見て、模倣をする。 動きカードを見て、手遊びをする。	●カードを貼る枠を用意する。 ◆見本を提示する。 ◆動きカードを提示する。	・目の前で見本を示す。 ・好きなカードを選択する場面を設定し、意欲を引き出す。
	② 発声・マッチング 「あいうえおべんとう」 絵本を見て、発声をする。 絵カードや文字カードと同じ食べ物のパネルを選ぶ。	●絵カード、文字カードを提示する。 ◆口形を目の前で大きく示す。	・マイクを口に近付け、発声を促す。 ・食べ物パネルの選択については、絵や文字、言語指示など、児童の実態に応じた支援ツールを使用する。 ・児童が好きな絵を用意する。
	③ 色ゲーム「いろいろバスケット」 色カードや文字カードを見て、同じ色のシートに移動する。	●印で始まりの位置を提示する。 ◆手添えで色シートに導く。 ◆色の名前を言いながら、小さいサイズの色カードを手渡す。	・シートに移動できたら、○×の音の出るおもちゃで正否を示し、児童自身も評価ができるようにする。
まとめ 8分	・ 評価 ・ 終わりの挨拶		・ホワイトボードを示し、授業の終わりを明確にする。

(2) 検証授業② (知的障害特別支援学校中学部 重度・重複学級)

ア 授業の概要

対象学部・学年：中学部2年生 重度・重複学級（3名）
教科名・題材名：国語・数学 「分けてみよう」（全31時間中の15時間目）
生徒の障害の様子：ダウン症、知的障害、自閉症（愛の手帳1～2度）
達成目標：3色の色カードを、色で分けることができる。

本学級の生徒は、一つのことに注意が向きにくく、コミュニケーションや四肢の動きに課題がある。しかし、これまでの積み重ねで、授業の流れと目的を一つずつ着実に理解していくことで、一定時間集中して課題に取り組む姿勢が身に付いてきている。

本題材「分けてみよう」は、読み聞かせに登場人物として出てくる色別の動物をカードにし、色ごとに分けるという弁別の学習である。

「支援ツール」としては、生徒が同じ色ごとにカードを弁別することを分かりやすくするために、分けるべき動物カードを入れたかごと分ける先となる色を付けた箱を用意した。

「教師の補助」は、身体的補助、モデリング、言語指示の他、視覚的な補助として、同じ動物カードを用意し、入れるべき箱の近くで教師が動物カードを示すという補助を考えた。

行動チェックシートを活用して教師の補助の増減を観察することで、支援ツールの適性或教師の補助を段階ごとに設定するタイミングを判断することとした。また、行動チェックシートをT2と共有することで、生徒の目標や教師の補助及び教師の補助の仕方の詳細を、その都度確認しながら進めることにした。

イ 支援ツールと教師の補助

【支援ツール】

使用した支援ツール	支援ツールの使い方
	仕切りを付けたかごに動物カードを入れておく。
	動物カードを色ごとに弁別するという活動を分かりやすくするために、動物カードを分ける箱を用意した。

【教師の補助】

項目	具体的な「教師の補助」
身体的	教師が手添えて色の箱に導き、一緒にカードを入れる。
モデリング	教師が見本を示す。
視覚的	同じ絵カードを用意し、入れるべき箱の近くでカードを示す
言語指示	「よく見ましょう」「○色です」という言葉かけをする

ウ 実際の生徒Bへの指導

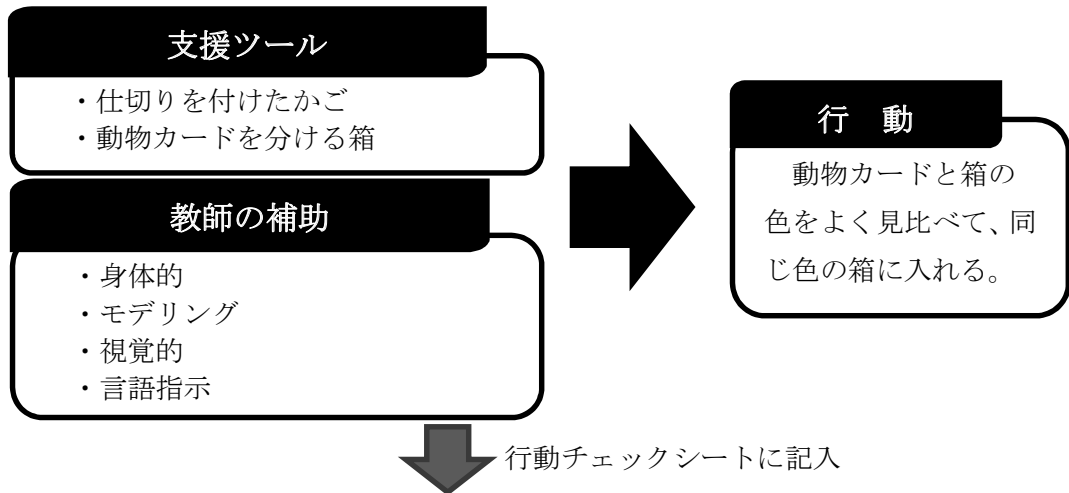
生徒B

＜実態＞2色の動物カードを弁別できるようになったところである。次の段階として3色の弁別ができるようになることが目標である。

① 達成目標

- ・動物カードを渡されたら、一人で、3色に弁別することができる。

② 支援ツールと補助によって引き出せられるであろう生徒の行動



達成目標【動物カードを渡されたら、一人で、3色に弁別する】												
行動チェックシート												
生徒氏名：B			記録者：									
日	日にち	本時の目標	支援ツールの	教師の補助	自立	実際の教師の補助			評価			
						使用の仕方	言語指示	視覚的		位置	モデル	身体的
1	10/28	・教師の支援を受けながら、2～3色の動物カードを弁別する。	・仕切り付かご ・色の箱 (3～4種類)	・仕切り付かごを手渡し、目録開封を知らせる。 ・動物カードの色の数より、色の箱を1種類多く置いておく。	・動物がかごを持つところから一連の流れをお手本で見せる。 ・教師が手添えて、色の名前を伝えながら同色の箱まで導く		○	○		○	○	△
3	11/4	・一人で、2～3色の動物カードを弁別する。	・仕切り付かご ・色の箱 (3～4種類)	・動物カードの色の数より、色の箱を1種類多く置いておく。 ・色の箱の配置をその都度変える。	・色の名前を伝え、「よく見ましょう」の言葉をかける。 ・同じ絵カードを用意し、入れるべき箱に近くでカードを示す	○	○	○				○
4	11/6	・一人で、2～3色の動物カードを弁別する。	・仕切り付かご ・色の箱 (3～4種類)	・動物カードの色の数より、色の箱を1種類多く置いておく。 ・色の箱の配置をその都度変える。	・色の名前を伝え、「よく見ましょう」の言葉をかける。 ・同じ絵カードを用意し、入れるべき箱に近くでカードを示す	○	○	○				◎
6	11/10	・少ない言葉かけで、3色の動物カードを弁別する。	・仕切り付かご ・色の箱 (4種類)	・動物カードの色の数より、色の箱を1種類多く置いておく。 ・青・緑色のカードを入れる回数が多い。	・「よく見ましょう」という言葉かけを少なくする。 ・同じ絵カードを用意し、入れるべき箱に近くでカードを示す		○	○				△
7	11/11	・言葉かけなくとも一人で、3色の動物カードを弁別する。	・仕切り付かご ・色の箱 (4種類)	・動物カードの色の数より、色の箱を1種類多く置いておく。	・同じ絵カードを用意し、入れるべき箱に近くでカードを示す			○				△

日時	本人の様子	今後の課題
10/28	・5回中2回正確。声掛けがえられる。ダミーの箱に入れようとして、何色か異なる色のカードを入れたり出したりする。	●箱に出し入れることでカードと箱の色を見比べているようだ。見比べる時間も持ち、本人に判断を促す。
11/8	・5回中4回正確。色の箱の種類に問わず、カードと箱の色そのものに気がついてきている。	⇒言葉による支援を減らしていく。
11/7	・5回中4回正確。カードをよく見て、自信をもって取り組んでいるように見受けられる。	⇒本人の考えの時間を大切に。言葉かけのタイミングを待つ。同じパターンでの弁別方法に頼らないようにする。
11/10	・5回中2回正確。言葉かけを減らすと、カードをよく見ずに箱に入れてしまうことがあった。青・緑を選別しやすい。	⇒その都度の言葉かけではなく、弁別を始める前に「約束」として1回だけ「よく見てね」の言葉をかける。一呼吸あいてから選別し、本人が早く解きたいあまりに間違えることを防ぐ。
11/11	・5回中3回正確。	⇒再度、青・緑カードを入れる回数を多くする。

本学習はまず2色の動物カードを弁別することから始めた。この段階では箱の内底に動物カードを貼付した支援ツールを取り入れたところ、生徒Bは、色のカードを、ほぼ迷わずに正しい箱に入れるようになった。さらに学習を重ねたところ、箱の内底に動物カードを貼らなくても、箱の中の色と同じかどうかを照らし合わせ、正しい箱に入れることができるようになった。

次の段階として、3色の動物カードの弁別に取り組むことを課題とした。また、2色の段階では、動物カードと箱の色の種類が同じになるようにしていたが、3色の段階は、本人がより色の違いを見比べるように、分ける箱を色よりも一つ多くして、入れるカードがない箱を意図的に置くことにした。

「教師の補助」は、身体的、モデリング、言語指示を使用した。最初は、「教師の補助」が必要であったが、第3回目ではモデリングや身体的な補助が減り、第4回目では言語指示のみとなった。第6回目以降では、教師からの言語指示の内容を細かくして支援を行った。

このように行動チェックシートを継続して活用していくことで、「教師の補助」が減っていくことが確認できた。また、用いる「教師の補助」が減っていく過程により、生徒Bが課題を解決していく過程の予測を教師が立てることができた。すなわち、以前の学習の習得過程を新たな学習の指導計画でも参考にすることで、生徒が見通しをもって課題解決に臨めるように、生徒の実態に即した目標や支援を考えることができると言える。

また、授業前にT2と打ち合わせを行い、行動チェックシートで前回の「今後の指針」を確認することで、生徒Bに対する本時の個別目標の共通理解を図ることができた。今後の課題としては、「より詳細な内容の共有」が挙げられる。言葉かけの中身や提示する距離などの細部の支援内容については、生徒の実態に応じて吟味していくことが必要である。

エ 考察

本授業では、生徒Bに対して2つの支援ツールを設定した。

一点目は、生徒Bが学習課題に興味・関心をもてるように、読み聞かせに登場した動物を描いた動物カードを用いた。二点目は、生徒Bが視覚的に分かりやすいように、動物カードを入れる箱には、内面も色付きの大きな色の箱を用意した。

これらの支援ツールにより、生徒Bが手元の動物カードと箱の内面の色を見比べる場面が見られた。生徒Bにとって身近な素材を使用し、既習した内容を応用するとともに、視覚的補助を工夫することで生徒Bが自ら課題に取り組む場面が増えることが分かった。

また、生徒Bがカードと箱の色を見比べた上で、自分で考えて判断し、課題解決できることを目指し、「色の箱を1種類多く置いておく」という支援ツールと教師からの視覚的補助を設定した。教師が意図的に動物カードとは異なる色の箱を設置することで、生徒Bが自ら考えて、課題解決を図ろうとする様子が見られた。これにより、生徒Bが自ら考えて行動するためには、支援ツールの提示の工夫と教師の補助が必要であることが分かり、次時以降の学習活動の設定に活かすようにした。

教師が支援ツールと補助を計画的に設定することで、生徒Bは主体的に色を弁別する姿勢が身に付いてきた。それに伴い、以前は集中力の持続が難しく、同じ課題には限られた回数

にしか取り組めなかったが、現在生徒Bは学習活動に意欲的に継続して取り組む場面が増えてきた。今回の検証授業を通じて、生徒Bの学習活動の理解を促すために、教師が「いつ」、「何の支援を」、「どのように行うか」を考える指針となった。

知的障害特別支援学校 中学部2年O組（重度・重複学級）

国語・数学 指導略案 「読み聞かせ・弁別学習」「マッチングの学習」「個別課題学習」

対象：中学部2年生 重度・重複学級 生徒3名

題材の指導目標 ・色や形について、教師の動作を注視し、指示を聞こうとしている。

- ・色や形の違いに気付き、同じ種類で弁別する。
- ・色の名称を知り、具体物を色の箱やカードとマッチングする。

題材の指導計画（全31単位時間） ※「弁別学習」に関する部分のみ抜粋

時	目 標
第1～10時	パネルシアターの枠の色と動物の色をマッチングする。 色の違いに気付き色別の箱に弁別する。
第11～20時	色の違いに気付き色別の箱またはラバーマットに弁別する。
第21時～31時	色や形の違いに気付き色別や形を記した箱、またはラバーマットに弁別する。

本時の展開 ※展開部分を中心に抜粋（太字が検証授業の対象の部分）

時間	学習内容・学習活動	●：支援ツール、◆：教師の補助	指導上の留意点
導入 8分	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の準備をする。 ・始業の挨拶をする。 ・出欠確認をする。 ・本日の流れを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・国語・数学準備グッズの提示 ・机・椅子の場所シート、ラバーマット（円）の設置 【場所シート、ラバーマット：位置】 	<ul style="list-style-type: none"> ・正しい姿勢で挨拶をするように言葉をかけ、見本を見せる。 ・写真・絵カードをよく見るように言葉をかけ、生徒の近くで提示する。
展開 34分	<p>① 《集団：読み聞かせ、マッチング》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・『くまさん、くまさん、なにみているの』を見る。 ・絵本の動物のおりの絵に、同色の動物カードを貼る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・大型しかけ絵本 【しかけ絵本、動物カード：視覚的】 	<ul style="list-style-type: none"> ・姿勢を整え、紙芝居によく注目するように促す。 ・登場人物の動きで注意をひくように、めくり方に気を付ける。
第1～10時の展開②の例	<p>《集団・弁別学習》</p> <p>動物と色のマッチング</p> <ul style="list-style-type: none"> ・2色の箱に2色の動物カードを入れて弁別する。 	<ul style="list-style-type: none"> ●2色の箱の設置し、動物カードを仕切りつきのかごに入れて生徒に渡す。 ◆箱に視線が向くように必要に応じて言葉をかける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・テンポよく動物カードのかごを渡す。 ・できたら○の音声付き教材を鳴らし、正解を強調する。
第11～20時の展開②の例	<p>《集団・弁別学習》</p> <p>動物と色のマッチング</p> <ul style="list-style-type: none"> ・3～4色の箱に2色以上の動物カードを入れて弁別する。 ・各生徒5回ずつ行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ●3色以上の箱を設置し、動物カードを仕切りつきのかごに入れて生徒に渡す。 ◆動物カードと箱の色を見比べるよう必要に応じて言葉をかける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・できたら○の音声付き教材を鳴らし、正解を強調する。 ・色の箱で弁別ができた生徒は、箱をラバーマットに変えて行う。
まとめ 8分	<ul style="list-style-type: none"> ・一人一人、本時の評価を行う ・終業の挨拶をする。・片付けをする。 		<ul style="list-style-type: none"> ・一人ずつできたところをほめる。 ・正しい姿勢で挨拶をする。

(3) 検証授業③（知的障害特別支援学校 高等部）

ア 授業の概要

<p>対象学部・学年：高等部1～3年 13名 教科名・題材名：作業学習 「事務作業を通じて、協力する態度を身に付けよう」 生徒の障害の様子：知的障害、自閉症等 達成目標：「〇〇さん、よろしくお願いします」と言って、検品が終わったメモ用紙を次の工程を担当する生徒に受け渡す。</p>

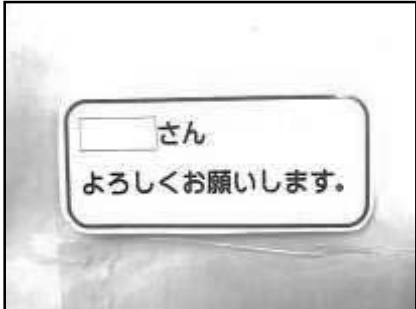
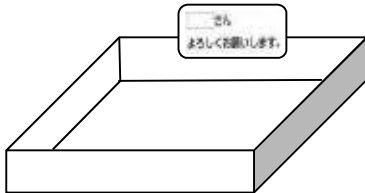
本作業班は、男子13名で構成されている。発語がないが、身振り等で意思を伝えることができる生徒が2名、発語が不明瞭な生徒が2名、その他の9名の生徒は、言葉や文字によるコミュニケーションが可能である。また、一つの作業を終えたときに、「先生、終わりました。」と報告したり、分からないことを尋ねたりできる生徒もいるが、完全な定着には至っていない。

本時に取り組んだ作業はリサイクルメモ帳の作成である。ミスプリント紙を、スライドカッターで四等分し、10枚ずつまとめ、穴あけパンチとステープラーで製本作業を行うまでが一連の流れになっている。

生徒Cの目標は、枚数の検品が終えた時に、次の工程担当する生徒のところまで行き、「〇〇さん、よろしくお願いします」と言って、検品が終わったメモ用紙を受け渡すことである。指導前の状況では、生徒Cは、自分で次の工程の生徒に向かうことはできていたが、「〇〇さん、よろしくお願いします」という依頼の言葉を言うことができない段階であった。

イ 支援ツールと教師の補助

【支援ツール】

使用した支援ツール	支援ツールの使い方
	<p>次の工程の生徒の机に、メモ用紙を入れる箱と箱の上に、カードを置いておく。</p> 

【教師の補助】

項目	具体的な「教師の補助」
モデリング	教師が見本を示す。
視覚的	生徒が視線を箱へ向けられるように指さしで示す。
言語指示	生徒の気付きを促すための言葉かけをする。

ウ 行動チェックシートを活用した授業展開

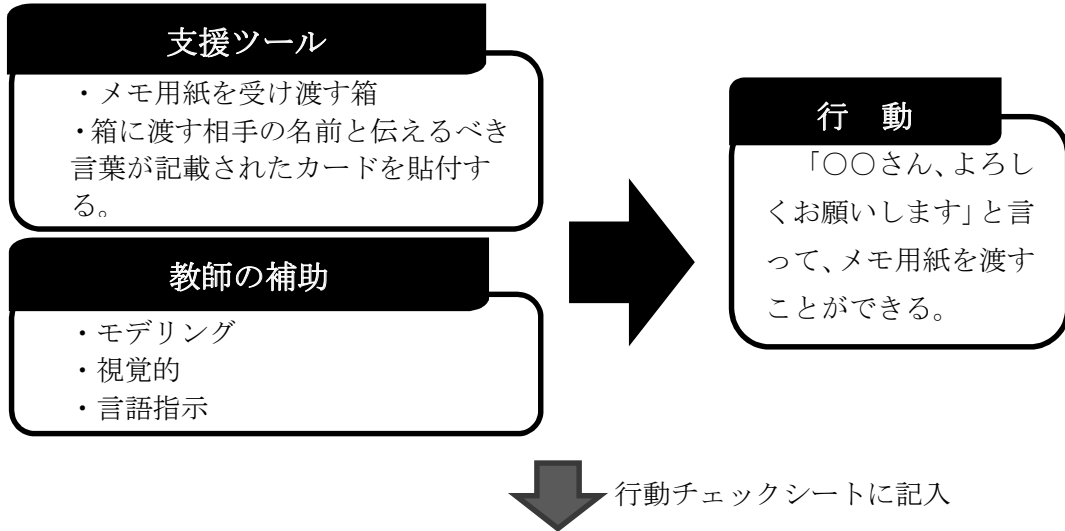
生徒C

<実態>仕事の内容は数回取り組むと覚えることができる。決められた相手に報告をしたり、メモ用紙を受け渡す際に相手に依頼の言葉を言ったりすることには課題が残る。

① 達成目標

・検品が終わったときに、「〇〇さん、よろしくお願いします」と言って、次の工程を担当する生徒へメモ用紙を受け渡すことができる。

② 支援ツールと補助によって引き出せられるであろう生徒の行動



達成目標【検品が終わった時に、「〇〇さん、よろしくお願いします」と言って、メモ用紙の受け渡しができる】												
行動チェックシート												
生徒氏名：C				記録者：								
日	日	本時の目標	支援ツール	支援ツールの使い方	教師の補助	自立	実際の教師の補助				評価	
							言語指示	視覚的	位置	モデル		身体的
1	10/30	紙を渡す時に、「〇〇さん、お願ひします」と言う。	カード (言葉、名前)	・渡す相手の名前と伝えるべき言葉が記載されたカードを箱に置いておく。	・教師が受け渡す際の見本を示す。 ・視線が箱に向けられるように、指さしをして確認する。			○		○		△
2	11/8	紙を渡す時に、「〇〇さん、お願ひします」と言う。	カード (言葉、名前)	・渡す相手の名前と伝えるべき言葉が記載されたカードを箱に置いておく。	・視線が箱に向けられるように、指さしをして確認する。			○				△
4	11/17	紙を渡す時に、「〇〇さん、お願ひします」と言う。	カード (言葉)	・相手に伝えるべき言葉が記載されたカードを箱に置いておく。	・視線が箱に向けられるように、指さしをして確認する。			○				○
6	11/20	紙を渡す時に、「〇〇さん、お願ひします」と言う。	カード (言葉)	・相手に伝えるべき言葉が記載されたカードを箱に置き、定着できたカードを取り除く	・依頼の言葉が終わらないときに、言葉かけを行って促す。			○				○

日時	本人の様子	今後の指針
10/30	・受け取る時は、とても難しい。渡す時は相手に言うというよりはセリフを読んでいる様子。	・報告が独り言ようになってしまうので、相手の近くまで行って報告するようにする。相手が返事をするまで紙を渡さないようにすることで、相手を驚かすことができるように感じる。
11/8	・報告する人が離れたところにいることで、報告を意識できるようになった。	
11/13	・視覚的プロンプトとして、名刺カードを置いたことで、報告する人の名前を意識できるようになった。	
11/17	・言うことは定着してきた。	
11/20	・カードを取り除いたところ、26回中19回相手に対して言葉をかけることができた。	

生徒Cの目標について、最初はメモ用紙を渡すときのみに依頼の言葉を伝えることを目標と設定した。1時間目から5時間目までは支援ツールとしてカードを使用した。2時間目

まではカードに記載された内容を読むことが定着しなかった。しかし、3時間目からはカードを読む姿が定着し始め、生徒Cは自主的に動き、依頼の言葉を次の担当の生徒へ伝えることができた。

生徒Cが依頼の言葉を伝えてメモ用紙を渡すことが定着したところでカードを取り除き、その状況でも依頼の言葉を伝えられることを目標として設定した。6時間目の授業において、カードを取り除いたところ、26回中19回、依頼の言葉を伴う受け渡しを行うことができた。生徒Cは最初、依頼の言葉を忘れていたものの、「教師の補助」である言語指示（教師が言葉かけをすること）で前回までの取組を思い出し、行動することができた。

行動チェックシートを活用することで、生徒が必要としている補助の種類を精査でき、他の教師と共有できた。今後は長期的な計画の中で、支援ツールや補助を取り除く時期を設定することが課題であるとする。

ウ 考察

カードを使用することで、生徒Cは次の工程を担当する生徒に依頼の言葉を伝えることを理解し、行動できるようになった。ホワイトボードやカードに書かれた言葉を読み、内容を理解できる生徒Cにとって、このカードは、理解しやすく有効に機能したと考えられる。

次に、生徒Cには、カードがなくても相手の名前を呼んでメモ用紙を渡せるという目標を設定した。そのため、授業内にT1が生徒Cの様子を観察し、言葉が定着してきたらカードを取り除いて、生徒Cからの発言を促すようにした。カードを取り除いた直後は、依頼の言葉を言うことができたが、次第に言葉が伴わなくなった。そこで、生徒Cはカードを提示していたときのことを思い出せるように、教師が言語指示の補助を必要とする場面があった。

生徒Cは、「支援ツール」と「教師の補助」により、特定された場面で決められた依頼の言葉を伝えることができた。しかし、カードに書かれた内容を読むという行為そのものが身に付いた側面が強かった。そのため、「相手に依頼の言葉を伝える」という意識が身に付くためには、今後も支援が必要である。

また、別工程の担当として、10枚数えられたメモ用紙を他の生徒から受け取る際に、「ありがとうございます。〇〇さん、またお願いします」と伝えてから、メモ用紙が入れられた箱を、相手に渡す役割にも取り組んだ。11月20日の授業では、箱にカードが貼ってあることで、言葉を言うことができた回数は26回中15回であった。

結果として、視覚的な支援（カード）があることで、自分の役割以外の作業に取り組むことができたが、定着に至るまでは、「支援ツール」と「教師の補助」を適切に設定しながら繰り返し練習することが必要である。

作業学習(事務班) 指導略案 「事務作業を通じて、協力する態度を身につけよう」

対象：高等部1～3年 13名

- 題材の指導目標
- ・自分の担当する仕事が終わったら、指定された内容で報告ができる。
 - ・自分の担当する仕事が終わったら、他の仕事を手伝うことができる。

題材の指導計画（全10単位時間）

時	目 標
第1～12時間（本時）	・報告と質問の練習・仕事が終わった時の報告練習
第13～20時間	・報告と質問の練習・仕事が終わった時の報告練習(リーダーへの報告)

本時の展開 ※太字が検証授業の対象の部分

時間	学習内容・学習活動	●：支援ツール、◆：教師の補助	指導上の留意点
導入 10分	<ul style="list-style-type: none"> ・初めの挨拶 ・班長による出欠確認 ・チーム毎の仕事確認 ・全体での仕事内容の確認 	<ul style="list-style-type: none"> ●仕事内容を把握するために、仕事内容のカードをホワイトボードに掲示する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・班長を見て返事をするように促す。 ・メンバーの顔を見て、仕事内容を読み上げるようにする。 ・カードを使用し担当業務を視覚的に示す。
展開 70分	作業開始 <ul style="list-style-type: none"> ・被服室へ移動する。 		
	印刷班 <ul style="list-style-type: none"> ・T5と一緒に印刷室へ行く。 ・T5の言葉かけに合わせ印刷をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ●報告や依頼のカードを手元に置く。 ◆生徒の様子に応じて言葉かけを行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・印刷が終わったものをすぐにケースに入れられるようにする。
	紙切り班 <ul style="list-style-type: none"> ・メモ用紙を2分の1に切る。 ・メモ用紙を4分の1に切る。 	<ul style="list-style-type: none"> ●切った用紙を置く場所を箱で示す。 ◆生徒の言葉を促すように言葉かけを行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒が「お願いします」と言ってから、用紙を渡すようにT1は言葉かけを行う。
	十数え班 <ul style="list-style-type: none"> ・裁断された用紙を10枚まとめる。 ・10枚まとめられたものを検品し、10枚あれば製本班へ持っていく。 	<ul style="list-style-type: none"> ●正確に10枚数えるために、治具を使用する。 ●報告や依頼のカードを生徒の手元に置く。 ◆生徒がカードに視線を向けられるように指さしや言葉かけを行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・用紙を一つにまとめられるケースを用意する。 ・用紙を手渡す時は、「お願いします」と言ってから渡すようにT4は言葉かけを行う。
	製本・検品班 <ul style="list-style-type: none"> ・製本作業を行う(ステーブラー)。 ・製本の工程表を見ながら、検品作業を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ●製本の工程表を手元に置く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・製本の目標数を設定する。 ・リーダーに報告をするようにT1は確認をする。

VI 研究の成果と課題

1 研究の成果

(1) 児童・生徒の実態に応じた適切な支援ツールと教師の補助について

本部会の事例においては、児童・生徒が学習を繰り返し重ねる中で、教師の補助は概ね「身体的」、「モデル」、「視覚的」、「言語指示」の使用から、徐々に減少していき、言語指示の使用のみとなり、最終的に児童・生徒が自ら行動できる「自立」へとつながる傾向が見られた。

重度・重複学級の児童・生徒を対象とする学習指導においては、単元開始時に教師が身体的補助を行うことが多かったが、学習指導を繰り返し行う中で、徐々に身体的補助を行わずに、児童・生徒が行動できるようになっていった。

支援ツールについては、知的障害特別支援学校における児童・生徒の障害特性により、視覚的支援を継続して必要とする事例が多く、このことは、行動チェックシート上でも確認することができた。

教師は、児童・生徒一人一人の実態に応じて必要な「支援ツール」や「教師の補助」を適切に活用することにより、児童・生徒の主体的な活動を促すことができると言える。

(2) 行動チェックシートについて

行動チェックシートでは、児童・生徒の単元到達目標及び本時の目標と「支援ツール」、「教師の補助」の両方を一枚のシートに記入することで、児童・生徒の目標の達成具合と「支援ツール」、「教師の補助」の効果が分かった。また、このことは次時以降の授業改善につながることもあった。

本時の目標の「評価」の欄と「自立」の欄の両方に○が付いた場合が目標の達成となり、次の目標に移ることができる。このことは、教師が指導の見通しをもちやすくなった。

また、教師の補助の項目に、事前予測として各補助の枠を太枠にして表示することで、授業後に教師自らの指導の振り返りができるとともに、教師間で情報共有するためのツールとしても使用することができた。

(3) 研究成果のまとめ

本部会には、小学部重度重複学級から高等部就業技術科までの教師が所属し、およそ全ての学齢期の児童・生徒の実態を踏まえて研究できる環境があった。

今回、各学部の児童・生徒に関する行動チェックシートを作成及び活用することで、児童・生徒が学習内容に見通しをもち、主体的に行動できるようになるためには、教師は学習環境を整備した上で、児童・生徒一人一人の実態に即した目標や「支援ツール」、「教師の補助」を適切に設定する必要があることを再確認できた。毎時間、児童・生徒の目標を適切に設定し、「支援ツール」や「教師の補助」を正しく評価することを通じて、指導と評価の一体化を図ることは、児童・生徒の実態により即した学習活動を設定する上で必要不可欠である。

2 研究の課題

児童・生徒が学習活動に見通しをもち、主体的に行動できるようになるためには、課題として次の二点が挙げられる。

まずは、「指導・支援の正しい理解」である。児童・生徒の目標や、「支援ツール」や「教師の補助」を適切に設定するためには、教師一人一人が各児童・生徒の実態に即して行う指導・支援一つ一つの必要性を正しく理解しておく必要がある。本研究を通じて、部員全員が再確認したことを、今後は各部員の所属校において、校内研修会等で周知することにより、校内の教師全体の指導・支援の充実を目指したい。

次に、「教師間の共通理解」である。各児童・生徒の実態に即した指導・支援を行うためには、指導・支援に関わる全ての教師が各児童・生徒への指導方針を共通理解する必要がある。本研究では、行動チェックシートを活用して、教師間における指導方針の共通理解を図ることができた。本研究における行動チェックシートの活用事例を基に、教師間の指導方針の共通理解を目指し、教師間のより一層の連携を目指したい。

【参考文献】

- ・藤原義博（2012）：「わかって動ける 子どもの主体性を引き出すための授業改善」『月刊 実践障害児教育 8月号』学研教育出版 p.6-11
- ・シーラ・リッチマン（2001）：「自閉症へのABA入門 親と教師のためのガイド」東京書籍
- ・小川浩（2001）：「重度障害者の就労支援のためのジョブコーチ入門」エンパワメント研究所
- ・水野敦之（2011）『『気づき』と『できる』から始めるフレームワークを活用した自閉症支援』エンパワメント研究所

達成目標〔

〕

行動チェックシート

		児童・生徒氏名：				記録者：								
日	に	ち	本時の目標	支援ツール	支援ツールの使い方	教師の補助	自立	実際の教師の補助				評価		
								言語指示	視覚的	位置	モデル		身体的	
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														

日時	本人の様子	今後の指針

平成26年度

教育研究員研究報告書

肢体不自由教育

東京都教育委員会

目 次

I	研究主題設定の理由	5 1
II	研究の視点	5 1
III	研究仮説	5 1
IV	研究方法	5 3
V	研究内容	
1	基礎研究	5 3
2	実践研究	5 6
VI	研究の成果と課題	7 0

研究主題

「先生、あのね」と伝えたくなる授業 ～自分から伝えたことが認められる場面作りを通して～

I 研究主題設定の理由

教師は、児童・生徒一人一人が持っている力を十分に発揮し、主体的に関わろうとする場面を設定することで、学習意欲引き出し、高めていかなければならない。

本部員は所属校で肢体不自由特別支援学校の自立活動を主とする教育課程から準ずる教育課程に在籍する児童・生徒を担当しており、一人一人の障害特性や学習状況は多様である。日々の実践の中で、高等部卒業後の自立的な生活を目指し、児童・生徒に身につけて欲しい力として、どの教育課程においても課題となっているのはコミュニケーション能力の育成であった。

特別支援学校学習指導要領においては、生きる力を育むためには、言語活動を充実させた上で、各教科等において思考力、判断力、表現力を育むことが大切であり、肢体不自由のある児童・生徒においては「表現する力」の育成が重要であることが示されている。

また、特別支援学校のキャリア教育における大切な視点として、将来の人間関係を築いていくために必要なコミュニケーション能力の育成がある。自分に合ったコミュニケーション方法で意思を伝えたり、挨拶や会話をしたりすることは、将来社会に出てからより良い人間関係を築き、周りの人々の支援を受け入れながら豊かに生活していくためにとても大切なことであると考えられる。担当する児童・生徒には、表出が微細であったり、限られた身体の動き等であったりするために、表出を読み取ることができる関わりの多い大人とのやり取りに限定されてしまうことがある。また、表出手段が限られていることで働きかけに対して受け身になってしまい、自発的なコミュニケーションの経験が少ないこともある。

教師が児童・生徒の今もっているコミュニケーション力を把握することが不十分な場合、一人一人の課題設定が曖昧になり、適切な指導を計画することができない。また、支援の方法などが教師間で共有し継続した指導ができていないことや、一日の学校生活をとおして般化する場面の設定が適切に設定されていないために、児童・生徒のより良い表現手段を引き出すことができていないのではないかと考えた。

そこで、これらの課題を解決するために、本グループでは研究主題を『「先生、あのね」と伝えたくなる授業～自分から伝えたことが認められる場面作りを通して～』とし、児童・生徒の実態を客観的に把握した上で、表出・表現したことが、相手に伝わったことを実感できる授業場面の工夫をすることで、児童・生徒の表出や表現を引き出し、いかにして伝えたくなる場面を増やしていくかを研究していくこととした。

II 研究の視点

- ・コミュニケーション能力の実態を客観的に把握する「学習習得状況把握表」(GSH)の活用
- ・児童・生徒が今もっている力を引き出し、表現方法を身につけるための工夫
- ・伝えたことが教師に認められる場面の工夫

III 研究仮説

- ・児童・生徒一人一人の表出・表現に応じフィードバックを工夫し、相手に伝わったと実感できる場面を設定することで、児童・生徒はより良い表現方法で、自分の気持ちや考えを伝えようとする。

共通テーマ 「思考力・判断力・表現力を高める授業改善」

現状と課題

- <児童・生徒の現状>
- ・関わりの多い大人とのやり取りに限定される。
 - ・自分の気持ちをうまく伝えられない。
 - ・「指示待ち」が多い。
- <教師の課題>
- ・実態把握が不十分である。
 - ・一人一人に合った表出、表現方法を引き出せてない。
 - ・自分から伝えたい場面を作り出せていない。

学習指導要領（特別支援学校）

- 生きる力を育むためには、言語活動の充実させた上で、各教科等において思考力、判断力、表現力を育むことが大切である。
- 肢体不自由のある児童生徒においては表現する力の育成が重要である

研究主題

「先生、あのね」と伝えたい授業作り

～自分から伝えたいことが認められる場面作りを通して～

研究の視点

- ・コミュニケーション能力の実態を把握するための「学習習得状況把握表」(GSH)の活用。
- ・児童・生徒が今持っている力を引き出し、表現方法を身につけるための工夫。
- ・伝えたいことが認められる場面の工夫。

仮説

- ・児童・生徒一人一人の表出・表現に応じフィードバックを工夫し、相手に伝わったと実感できる場を設定することで、児童・生徒はより良い表現方法で、自分の気持ちや考えを伝えようとする。

研究の内容

基礎研究

- (1) 特別支援学校学習指導要領の研究
- (2) 学習習得状況把握表を活用したコミュニケーション能力の実態把握
- (3) コミュニケーションの段階と文言の整理
- (4) フィードバックの方法の検討
- (5) キャリア教育の視点からの整理

実践研究

- (1) 学習習得状況把握表を有効に使用した、コミュニケーション能力の実態把握
- (2) 授業研究・・・4例
- (3) 事例研究・・・3例

研究のまとめと今後の課題

◆仮説の検証結果の検討

◆今後の課題

IV 研究方法

1 基礎研究

- (1) 特別支援学校学習指導要領の研究
- (2) 学習習得状況把握表を活用したコミュニケーション能力の実態把握
- (3) コミュニケーションの段階と文言の整理
- (4) フィードバックの方法の検討
- (5) キャリア教育の視点からの整理

2 実践的研究

- (1) 表出・表現が基礎の段階の事例3例
- (2) 表出・表現が安定の段階の事例2例
- (3) 表出・表現が調整の段階の事例2例

V 研究内容

1 基礎研究

(1) 特別支援学校学習指導要領の研究

研究に当たって、特別支援学校学習指導要領及び特別支援学校学習指導要領解説総則等編・自立活動編を中心に、コミュニケーションの定義、指導上留意する点など、多くの生徒に共通する事項、および発達段階に応じた事項として整理した。

コミュニケーションとは、「人間が意思や感情などを相互に伝えあうこと」（学習指導要領解説自立活動編P69）である。

指導に当たっては、良好な人間関係をもとに興味・関心を持っている事柄を利用して、体験的な活動を行い、課題の設定により、児童・生徒に「できた」という経験をさせ、生活の中で生かせるようにする。

(2) 学習習得状況把握表を活用したコミュニケーション能力の実態把握

学習習得状況把握表は、全都立肢体不自由校で取り込まれている実態把握のためのツールである。本把握表は、コミュニケーションの発達に関する児童・生徒の共通した側面を整理したもので、教師が日常生活や学習場面の中で観察できる内容（細やかな視線の動き、表情の変化等）で実態把握ができる。身体の動きに制限があり、表出言語を読み取ることが難しい重度・重複障害のある児童・生徒であっても、周囲からの働きかけに対する反応を観察し、評価項目に沿ってソフトウェアに入力することで、児童・生徒が「どのようなことを理解しているのか」、「今後どのような課題が適当なのか」を提示するものである。

教師同士が同じツールで実態把握をし、授業に役立てることは、平成22年度の『教育研究員研究報告書特別支援学校・学級』にあるように有効である。

本研究グループでは、7校の肢体不自由校特別支援学校共通の実態把握のツールを学習習得状況把握表とし、児童・生徒の実態把握を行った。

参考文献

小池敏英、雲井未歆、吉田友紀『肢体不自由特別支援学校における重度・重複障害児のコミュニケーション学習の実態把握と学習支援 学習把握表の活用に基づく一貫した学習支援』ジアース

教育新社、平成 23 年、P 1-195。

東京都教育委員会『平成 22 年度教育研究員研究報告書特別支援学校・学級』東京都教育委員会印刷物、平成 22 年、P 61-78。

(3) コミュニケーションの段階と文言の整理

コミュニケーションとは、人間が意志や感情などを相互に伝えあうこと（学習指導要領解説自立活動編 P 69）であり、双方向のコミュニケーションが成立することを目指し、それに必要な基礎的能力を育てることが大切であると部内で共通確認を行った。

私たちが、研究を進める上でのコミュニケーションとは、子供から大人への発信（表出または表現）を意味し、「表出」とは、表情の変化、発声、からだの動き、サイン、言葉等、実態に応じて幅広くとらえ、「表現」とは、その表出に意図が含まれ、目的的な発信であると捉えることとする。

普段、各学校で私たちが指導している児童・生徒は、自立活動を主とする教育課程と、知的障害を併せ有する児童・生徒の教育課程が主である。本研究では、肢体不自由特別支援学校に在籍する児童・生徒のうち、知的障害を併せ有する児童・生徒に視点をあて、コミュニケーションの実態を、大きく 3 つの段階に分けることとした。

■ 表出・表現が【基礎】の段階

教師とのかかわりの中で表出に対して意味付けをしていくことが大切な段階。

この段階では、児童・生徒の体調・環境設定に特に配慮をすることが必要である。そのような点に配慮をしながら、双方向コミュニケーションの成立を目指し、必要な基礎的能力を育てることが中心的課題である。そのために、様々な場面で表情や身体の動きなどを表出として捉え、すぐにフィードバックをすることで、認知の発達、言語概念の形成、社会性の育成及び意欲の向上と関連して指導していく。

■ 表出・表現が【安定】の段階

基礎段階の力をもとにして、場面や人が変わっても、自分の意思を確実に伝えられる段階。

この段階では、発声や身体の動きによって気持ちや要求を表すことができる児童・生徒に対しては、発声を要求の表現として意味付けたり、より確実な表出方法を育てたりしていく。

簡単な指示理解はあるが、意思の表出に困難がある場合は、身振りや表情、絵カード等の表現方法を用いる指導をしていく。

■ 表出・表現が【調整】の段階

様々な場面に合わせ、相手のことや集団のことを考えながら伝えることや、また、自分の表出が与える影響を考えることが課題となる段階。

児童・生徒は障害に起因する状況として経験の不足がある。学習の中で体験的な学習を多く取り入れ、そこから得られる自己の気付きや他者からの反応を受け止めることで、場や状況に応じたコミュニケーションがとれるように指導していく。

これら「3つの段階」は連続しているものであり、その境界を明確に線引きすることはできない。「基礎の段階」で指導の中心となる「共感して受け止めること」や、「児童・生徒の発信を意味付けしてフィードバックしていくこと」は、コミュニケーション手段の確立が課題となる「安定段階」においても必要であり、それらを基盤としてコミュニケーション手段の確立を目標とし

て取り組んでいくことになる。

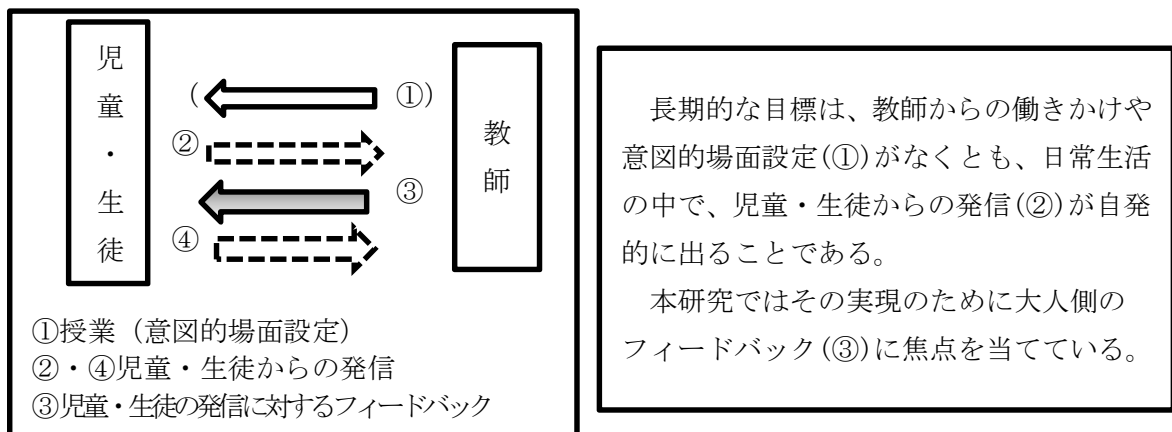
(4) フィードバックの方法の検討

本研究では、肢体不自由特別支援学校に在籍する児童・生徒が自ら発信し、相手に伝える力を育てることに重点を置いている。「たくさん伝えたい」という児童・生徒の意思を実現するには、相手に伝わったことが「わかる」場面を意図的に設定する必要があり、受け手（教師等）が、いかにわかりやすく返す（フィードバックする）ことができるかということが重要である。フィードバックの方法は、児童・生徒の課題によって重視する点異なるため、上記のコミュニケーションの段階に即して以下のとおり整理した。

表出・表現が基礎の段階では、児童・生徒の微細な発信に対して、意味付け、即時に受け止めて返していくことが大切である。言葉で返すとともに、発信の実現（実行）を図り、伝わったことが児童・生徒にわかりやすい工夫が必要である。

表出・表現が安定の段階では、児童・生徒の表出を「Yes」のみならず、「No」「わからない」などの表現にもつなげていく必要がある。自分で活動を選択することも大切で、その実現がフィードバックということになる。選択肢の提示内容が児童・生徒にとって意味のあることが重要である。

表出・表現が調整の段階では、自分の思いや考えをただ一方的に伝えるのではなく、場面や相手の意図も理解しながら伝えられることが課題のため、発言することで達成感が得られ、かつ自信につながるような教師からのフィードバックが重要である。



(5) キャリア教育の視点からの整理

東京都教育委員会では、教育課程毎に「キャリア教育の全体図」を作成（平成 22～24 年）し、小学部、中学部、高等部各段階での「育てたい力」をキャリア教育の能力領域別に例示した。

「人間関係形成能力」「情報活用能力」「将来設計能力」「意思決定能力」の 4 能力領域による、児童・生徒の自立と社会参加を見ずえた「育てたい力」の例示を 1 つ 1 つ見ると、「自立と社会参加の実現」のために、「自己表現」「自己選択」「自己決定」の力をつけようとしていることがわかる。

「自己表現」「自己選択」「自己決定」とは、社会と関わる上で必要な力であり、それは、主体的に他者や外界、環境、社会と関わる中で培われる。

つまり、授業で、児童・生徒が主体的に活動するもしくは、したくなる場面づくりをしていくことで、「自己表現」「自己選択」「自己決定」の力やそれにつながる基礎的な力、意欲が培われ、児童・生徒一人一人の「自立と社会参加」の実現へとつながっていくと考える。

2 実践研究

(1) 表出・表現が基礎の段階の事例

ア 授業研究～児童A～

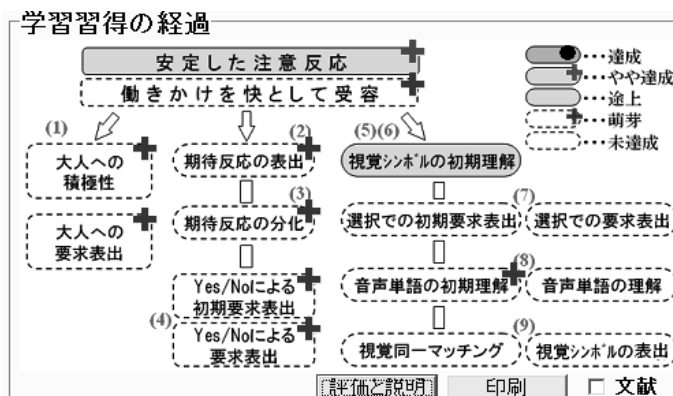
① 児童Aの実態

自立活動を主とする教育課程で学ぶ小学部1年の女子児童である。興味・関心があると、あぐら座の姿勢でいざりながら、対象物などに近づいていく。手のひらに過敏があり、物を握ることは苦手であるが、慣れてくると少しずつ素材に手が伸びてくる。指先を器用に動かすことができ、物に触れるときは、右手の指先でリズムをとるように少しずつ触れていくことが多い。視力・視野ともに制限はないので、追視・注視ともに問題はない。学習面においては、活動に対して、早い段階で見通しをもつことができる。身体遊びなどは、2～3回繰り返し行くと、楽しい働きかけがわかり、期待をして待っている様子が見られる。

好きな活動や興味のある活動に対して、「やりたい」という気持ちを伝えられることが課題である。

② 児童Aの学習習得状況把握表の結果

学習習得マップ



③ 児童Aの「課題別学習プラン」について

課題番号	優先課題	達成途上の課題	目標
(1)	○	大人への積極性 大人への要求表出	関わっている教員がいることに気づき、さらに自分から関わろうとする。
(2)	◎	期待反応の表出	教員の手に触ることで、もっとやりたいという気持ちを伝える。
(4)	○	Yes/Noによる初期要求表出と要求表出	「もう1度」などの要求を自分の方法で表す。

学習習得状況把握表の結果により、「期待反応の表出」を優先課題とし、手だてを工夫するとともに、繰り返しの学習の中で、児童から教師への小さな働きかけを「表出」として捉え、言葉にして返していくことで「微細な表出」を確かなものへとしていくこととした。また、児童が学習の見通しをもちやすく、期待感をもちやすいように一定の学習の流れとした。個別学習の場面だけでなく、日常の学校生活場面などでも同様の働きかけを行った。

④ 取り組んだ課題

場面	活動内容	・留意点	GSHとのつながり
個別学習	絵本読み 身体遊び	<ul style="list-style-type: none"> ・児童Aから見えやすい位置に絵本を提示する。 ・繰り返しの言葉が分かりやすいように、抑揚をつける。 ・読み終わった後に児童Aが教師の手に触れたらもう一度繰り返す。 ・歌に合わせて、くすぐり遊びを行う。 ・教師が途中まで歌い、期待感を高め、児童Aが教師の手に触れたら遊びを続ける。 ・児童Aからの表出を、言葉にして返して活動を行う。 	(2)期待反応の表出
日常生活場面	水分摂取	<ul style="list-style-type: none"> ・児童Aの視線に入りやすいところに、コップなどを提示する。 ・水分を飲み終わったときに、「もう一杯飲む」と聞き、児童Aが教員の手に触れたら、おかわりをする。 	(2)期待反応の表出

⑤ 表現方法を身に付けるための工夫

活動が終わったときに、児童Aが「教員に手を伸ばす」という動きを、「楽しかった」「もう1回やりたい」の表出と意味付けし、その場ですぐに児童Aへ言葉で返していくこと（即時評価）を繰り返し行った。微細な動きでも見逃さずに受け止め、即座に児童Aへ返していくことで、「自分がアクションを起こせば、この先生になら伝わる、分かってもらえる」という信頼関係を築くようにした。児童Aの興味を十分に引き付けた後に、児童Aの目の前から見えないように絵本を教師の背中側に隠し、「もう1回やって」という表出がでるように促した。

⑥ 伝えたことが認められる場面の工夫

児童Aが表出したことを、すぐに言葉にして返すことができるように、個別学習の時間を20分間設定した。個別学習の場面では、学習に集中しやすいように、カーテンやパーテーションを使用し、他からの刺激を遮断することで、活動に気持ちを向けやすいようにした。

絵本の読み聞かせを行う時は、児童が、興味をもった物にいざりて移動したり、教師の手を触ったりすることができるように床面で行った。

⑦ 個から集団へとつなげていくための工夫

個別学習で積み重ね、獲得した表現方法を教師間で共通確認し、集団の場面でも発揮できるようにした。

⑧ 結果と考察

個別の学習時間を設定し、環境を整えることにより、教師や教材に対して気持ちを向けて遊び続けられる時間が増えた。好きな関わりや活動を手がかりとして、一対一のやり取りを繰り返すことで、教員の手や、読んでいる絵本をたたく表出がみられるようになってきた。2学期後半からは、絵本を読み終わり本がなくなると、すぐに教員の手に触れ、気持ちを伝えるような動きが出るようになってきた。

「期待反応の表出」を安定した表出にするためには、繰り返し活動に取り組み、十分に児童の興味を引き出すことが大切である。また、児童が手を伸ばしたことを教師が言葉にしていくことで、表出が確かなものにするのができたと考えられる。

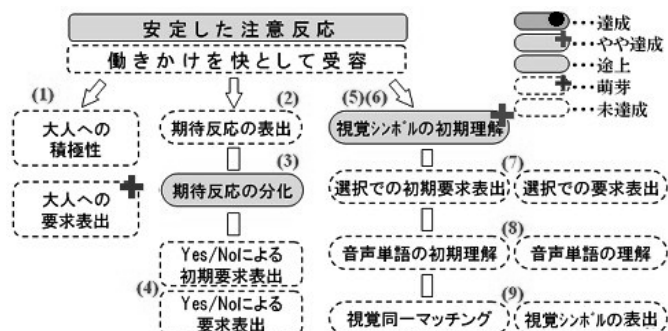
イ 事例研究～児童B～

① 児童Bの実態

自立活動を主とする教育課程で学ぶ小学部2年の女子児童である。脳の障害により、姿勢の保持が困難であるが、座位保持椅子や立位台を使用するなど適切な支援があれば、座ったり、立ったりすることができる。言葉かけや物の提示に対して興味・関心を示し、顔をあげたり、視線を向けたりすることが多くなってきた。快・不快などを、表情や視線、発声により周囲に伝える場合がある。くすぐり遊びや揺れ遊びなどでは、活動が終わった時に笑顔になったり、発声したりすることがある。発声、視線、表情などの表出を増やし、確実にすることが課題である。

② 児童Bの学習習得状況把握表の結果

学習習得マップ



③ 児童Bの「課題別学習プラン」について

学習習得状況把握表の結果により、好きな遊び（くすぐり遊び）を通した「期待反応の表出」を課題とした。遊びの中で、表情や視線、発声等が児童Bから表出された場合、即時に「くすぐり」によるフィードバックを行い、児童Bが「伝わった」と実感できる場面を設定した。フィードバックのポイントを、教師が「今、笑ったね」、「見たね」など言語化しながらフィードバックをしつつ、他の教員とも共有し、同じ働きかけをするようにした。

課題番号	優先課題	達成途上の課題	目標
(2)	◎	期待反応の表出	遊びたい気持ちを、笑顔や視線で身近な教員に伝える。

④ 取り組んだ課題

場面	活動内容	留意点	GSHとのつながり
個別学習	身体遊び 「あぶくたった」 ・「むしゃむしゃむしゃ」 でくすぐり遊びをする	・歌と楽器で、くすぐり遊びへの期待感を持たせる。 ・「たべてみよう」の後で、表出を促す間を短時間（2から3秒）設ける。 ・表出があった場合、即時にくすぐりでフィードバックを行う。表出が見られない場合は、呼名をしてから、くすぐる。	安定した注意反応 (2)期待反応の表出 働きかけを快として受容

⑤ 結果と考察

授業時間、順番等に限らず生活全体を通じて、発声などの表出があった場合、即時のフィードバックを心がけた。その結果、1年次と比べて、表情や発声などの表出が増えてきた。

今後は、表情や発声の表出を確実なものにするために、学習習得状況把握表で未達成部分である「安定した注意反応」や「働きかけを快として受容」の指導も合わせて行う必要がある。

ウ 事例研究～生徒C～

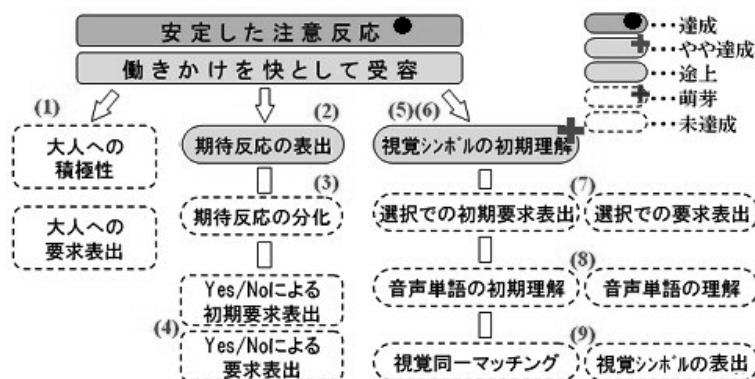
① 生徒Cの実態

自立活動を主とする教育課程で学ぶ中学部2年の男子生徒である。体幹（頸部、胸部、腹部）部分の骨格、関節、筋の障害により、姿勢の保持が困難であるが、手の操作性は、指先でつかむことができ、一定時間保持し続けることができる。問いかけに対し、視線を合わせることは難しいが、提示したものを追視することがある。

午前中は覚醒が低いことが多く、働きかけに対する表出が読み取りづらいが、給食後など心地良い気持ちを笑顔や発声で伝えることがある。生活リズムや体調を整え、課題に集中できる時間を増やし、気持ちを伝えられる経験を重ねていくことが課題である。

② 生徒Cの学習習得状況把握表の結果

学習習得マップ



③ 生徒Cの「課題別学習プラン」について

課題番号	優先課題	達成途上の課題	目標
(2)	◎	期待反応の表出	<ul style="list-style-type: none"> VOCAスイッチを提示すると、押そうとする。 VOCAを押して起こる変化に、声を出したり笑ったりする。

学習習得状況把握表の結果により、「期待反応の表出」を優先課題とした。

これまで午前中に個別課題の時間を設定していたが、個別学習の時間を見直し、生徒Cが課題に集中できることが多い午後に変更した。VOCA（Voice Output Communication Aid（携帯用会話補助装置））を利用した課題を応用し、あいさつや返事、係り活動などの他の授業場面で活かせるようにする。

④ 取り組んだ課題

場面	活動内容	留意点	GSHとのつながり
個別学習	○スイッチ課題 ・音が出る玩具、バイブレーションスイッチ 等	<ul style="list-style-type: none"> 自分でスイッチに手を伸ばし操作する。 VOCAから手を離すと玩具が止まるようにする。 	(2)期待反応の表出

⑤ 結果と考察

個別学習の時間を、生徒Cが一日の学校生活の中でもっとも課題に集中しやすい時間に変更したことで、提示物に視線を向け、興味をもって追視することや、「まだやりたい」等の要求を、表情や発声で大人に伝えることが増え、生徒が持っている力をより引き出すことができた。

今後も継続して行い、生理的な身体の状態に左右されずに発声を中心とした表出が確実になるように興味・関心を広げていくことが課題である。

(2) 表出・表現が安定の段階の事例

ア 授業研究～生徒D～

① 生徒Dの実態

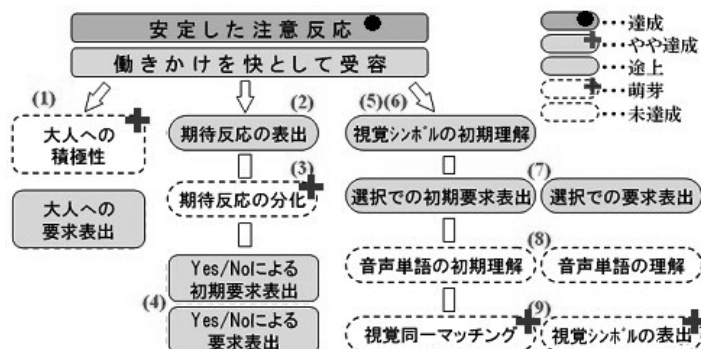
自立活動を主とする教育課程で学ぶ中学部1年の女子生徒である。障害は疾患による体幹機能障害、呼吸器機能障害、聴力障害である。

個別学習では、課題に対して一定の時間取り組むことができる。マッチング課題は具体物同士、色と形の同一同士、平仮名同士等が行える。集団学習では待っている間に離席したりすることがあるが、友達が行っている様子を見ており、手順表などで活動内容が分かると一人で最後まで取り組める。

活動の見本となるジェスチャーや絵カードなどの視覚支援を用いた働きかけを手がかりにして活動に参加している。学校だけでなく、家庭においてもサイン（マカトンサインや手話）や写真カードでやりとりをする機会を増やしている。教師からの働きかけに応じて行動するだけでなく、自分から伝える場面を増やしていくことが課題である。

② 生徒Dの学習習得状況把握表の結果

学習習得マップ



③ 生徒Dの「課題別学習プラン」について

課題番号	優先課題	達成途上の課題	目標
(5)(6)	◎	視覚シンボルの初期理解	事物や絵カードの分類を一人でする。
(2)	○	期待反応の表出	課題を見てやるのが分かり、表情が変わる。
(3)	○	期待反応の分化	自分の行いたい課題を注視したり、手を伸ばしたりする。

学習習得状況把握表の結果により、「視覚シンボルの初期理解」を優先課題とした。分析から、生徒Dが普段使い慣れているものを分類する課題とし、具体物の同一マッチングから始めた。

④ 取り組んだ課題

個別学習の時間を毎日設定し、認知・コミュニケーション課題に継続して取り組んだ。課題内容としては教員との1対1の関係の中で双方向のやりとりができる課題やコミュニケーションブック、マカトンサインや手話などの活用とした。

また、日常生活の場面で個別学習の課題を活用し、係活動や排せつ指導などの場面で、教員とのやりとりを通して生徒から伝える場面の設定を行っている。

場面	活動内容	・留意点	GSHとのつながり
個別 学習	見本合わせ課題 具体物同士 色形 文字 書字課題 ぐるぐる書き 点結び	<ul style="list-style-type: none"> ・見本合わせ課題では、机上で確実にした課題は少し離れた場所から同じものを選ぶなど、発展的に行う。 ・書字課題は、運筆練習としてぐるぐる書きを行う。 ・始点と終点を意識する課題として行い、少しずつ始点と終点の距離を変化させる。 	(5) 視覚シンボルの 初期理解 (3) 期待反応の分化 (2) 期待反応の表出
日常 生活	係活動 (校内のプリン ト配布) 排せつ	<ul style="list-style-type: none"> ・順番等を生徒の顔写真カードで示し、選び取る。 ・活動の手順を示し、自分で確認できるようにする。 ・係活動の際は「場所の写真カード」を示して向かう。 ・トイレの場所カードを教師に見せる ・生徒Dがトイレの場所カードを見せた時には、意思を尊重する。 	(5) 視覚シンボルの 初期理解

生徒Dの個別課題の例

見本合わせ課題ア 具体物同士



- ①机上で教員が示した見本と同じものを選んで取り出す。
- ②具体物が入った容器を少し離れた場所に置き、教員が示した見本と同じものを覚えて取りに行き戻ってくる。
距離が離れ、周囲に注意が反れてしまう場合は、一旦席に戻り教員が見本を見せてから再度行う。

見本合わせ課題イ 色と形の同一同士



- ①教員が見本を示す。
- ②見本に従って容器から同じものを選んで入れる。
教員が見本を連続して示すと順番が反対になり、最後に入れたものから入れてしまうことがあるので、一つずつ確認しながら行う。

見本課題ウ 平仮名同士



- ①文字版と同じものを選んで枠にはめていく。
- ②教員がホワイトボードに記入した文字を選んで取り出す。
同じ文字を選んで枠にはめるが向きが違うことがある。

場所カード①



場所カード②



場所カード①は校内共通のシンボルマークとし、それぞれの場所に掲示してあるので、確認することができる。

⑤ 表現方法を身につけるための工夫

個別課題で取り組んでいるマッチング課題を活用し、カードやサインを利用して伝えたり、選択したりする経験を日常生活場面で設定した。その中で生徒Dが伝えたことや選択したことがその後の活動に肯定的影響を及ぼすことにより、カードやサインを利用した表出を促せるようにした。また、本人の選択するものを具体物⇒切抜き写真⇒イラスト等、経験等の段階に応じたものを準備することで本人がより主体的に取り組めるようにした。

⑥ 伝えたことが認められる場面の工夫

生徒Dが伝えたり選択したりした場面は、教師が共感的に受容するとともに、本人が伝わったと実感できるように視覚・触覚に働きかけるようにするが、中学部という生活年齢も考慮して活動に沿う場面となるように気を付ける。

⑦ 個から集団へとつなげていくための工夫

本校では、毎日個別学習の時間を設定し、認知・コミュニケーション課題に継続して取り組んでいる。集団の場面では、周囲との関係性を広げていくことを目指し、主として関わる担任及び学校介護職員だけでなく、他のグループの教員や学年の教員と、個別学習の課題として取り組んでいるコミュニケーションブック等の教材の使い方や、支援方法の共有を図るようにした。また、日常の生活場面や係活動などでは、教員とのやりとりの方法や流れを一定にし、生徒Dが主体的に伝える場面を設定した。

⑧ 結果と考察

個別課題では即時評価をすることで、活動に自信がもてるようになり、課題に集中して取り組む時間が長くなった。具体物同士のマッチングでは離れた場所から選べるようになってきた。

また、学校で取り組んでいるマカトンサインを保護者の協力を得て家庭でも行うようにしたことで、コミュニケーション手段の一つとして確実になっている。

集団の場面で、個別学習で身につけた力を発揮できるようにすることは、場面や人が変わっても、自分の意思を伝えられる経験につながっていると考える。カードやサイン等を補助的手段として気持ちを伝えていくように今後も継続して行う必要がある。

イ 事例研究～生徒E～

① 生徒Eの実態

自立活動を主とする教育課程で学ぶ中学部3年の女子生徒である。健康面は良好であり、膝ばい移動、介助歩行が可能である。両手に過敏さがあるが、教師からの促しに応じてつまむ、握る、持つ、渡すなどが可能で、日常の生活場面で繰り返している動作は覚えている。大人からの働きかけには笑顔や発声で応じ、やりとりを楽しむことができる。将来は、物や人に自分から手を伸ばして伝える姿を目指して、手で触って選択することを目標とした。

② 生徒Eの学習習得状況把握表の結果

学習習得マップ



③ 生徒Eの「課題別学習プラン」について

課題番号	優先課題	達成途上の課題	目標
(5)	○	視覚シンボルの初期理解	2つのカードを見比べて、天気カードを置く。
(7)	◎	選択での要求表出	手でさして選択し、それが実現する経験を積む。

④ 取り組んだ課題

場面	活動内容	・留意点	GSHとのつながり
個別学習	・課題を選択する ・ストロー入れ・ペグ等 ・絵本読み	・手元を見ながら手を使う課題にとりくみ、学習の基礎となる力の育成(注視の力、手との協応)をはかる。 ・本読みでは手を伸ばした方を選択したとみなし、読み聞かせを行う。	(7)選択での要求表出
日常生活	「つどい」の天気係	・2枚のカードを見比べ、同じカードの箱に入れるようにする。 ・成功体験やみんなに認められる経験を積めるようにする。	(5)視覚シンボルの初期理解
音楽	ストーリーの中で、やりたい楽器を選んで鳴らす。	・複数の楽器の音を鳴らして聴かせてから、手で触って選択するように促す。	(7)選択での要求表出

⑤ 結果と考察

継続的にカード選びに取り組んだ結果、カードの大きさや感触など自分なりの手がかりで選択する力があることが分かった。これまで、笑顔や発声が多い方を選択としていたので、手で触った方を選択と受け止め返していくことを様々な場面で取り組むようにした。このことで、自発的に手を伸ばすようになり、意欲につながったと考える

(3) 表出・表現が調整の段階の事例

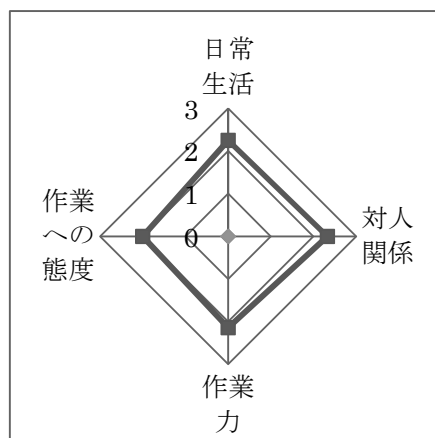
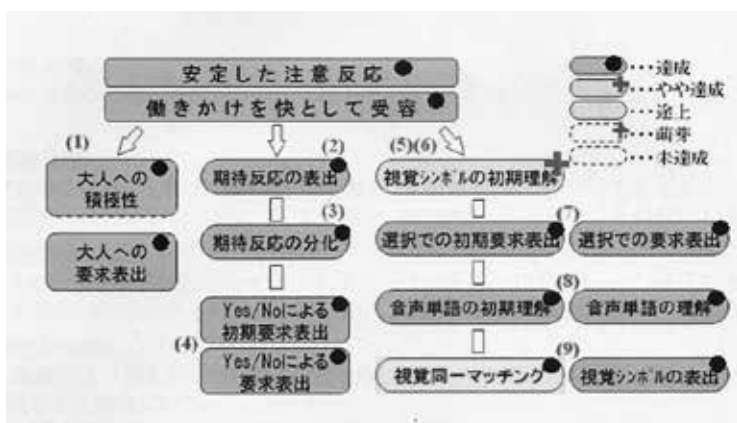
ア 授業研究～生徒F～

① 生徒Fの実態と課題

知的障害を併せ有する生徒の教育課程で学ぶ高等部3年の男子生徒である。日常に使用する音声言語をほぼ理解し、視線の動きで Yes/No を伝えることができるため、誰とでも意思をやりとりすることができる。日常生活や学習上、コミュニケーション面ではほぼ困ることはない。上下肢共に随意的な操作が困難で、「やりたい」という気持ちが強くなればなるほど緊張が強まり、作業することが難しくなるが、随意的にコントロールができる「視線」の動きを活かし、考えて、判断し、その結果を正確に誰に対しても伝えることができる。健康面では、側彎が強いが1時間程度ならば車いすに座って学習することができる。

随意的に身体を動かすことが困難であることから、作業等操作性が要求される場面は、「(できないから) やりたくない」と活動を最初から拒否したり、ふざけたりすることがある。作業学習においても、本校で用いている「就労支援のためのチェックリスト」で「作業への態度」が特に低い結果が出た(グラフ1参照)。高等部卒業後に利用を希望しているは生活介護施設等の作業的な活動にも意欲的に取り組み、充実した地域生活を送ることができるよう、苦手な事にも前向きに取り組む意欲や態度を在学中にできるだけ伸ばすことが課題である。

② 生徒Fの学習習得状況把握表の結果



グラフ1
就労支援のためのチェックリスト (5月)

③ 生徒Fの「課題別学習プラン」について

課題番号	優先課題	達成途上の課題	目標
(5)	◎	視覚シンボルの初期理解	製品見本と製品を見比べ、どの製品に該当するか分類し、伝える。
(6)	◎		透明「濃さシート」と製品を重ね、適・不適を伝える。

能力的にはすべて「達成」となっていると思われるが、障害に起因する「消極的な」性格から一部が「やや達成」となった。学習に対する前向きな意欲を培うことで、すべて「達成」となるであろうと考え、[視覚シンボルの初期理解]を優先課題とした。

学習習得状況把握表に基づいた課題から手だてを工夫し、透明アクリルカードを利用した「濃

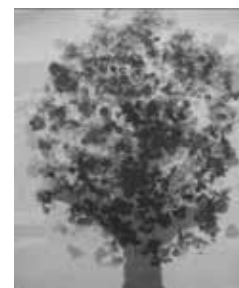
さシート」を用意し、生徒がより思考・判断・表現しやすいようにした。また、音声、動作表出が弱く、全体の作業ラインの中での仕事ぶりが周囲に伝わりにくいので、それを支援する教材・補助具を準備し、本人の仕事ぶりが周囲に伝わるようにし、表現する意欲をより高めることとした。

④ 取り組んだ授業～作業学習『フォトグラム・クリアファイル製作』について

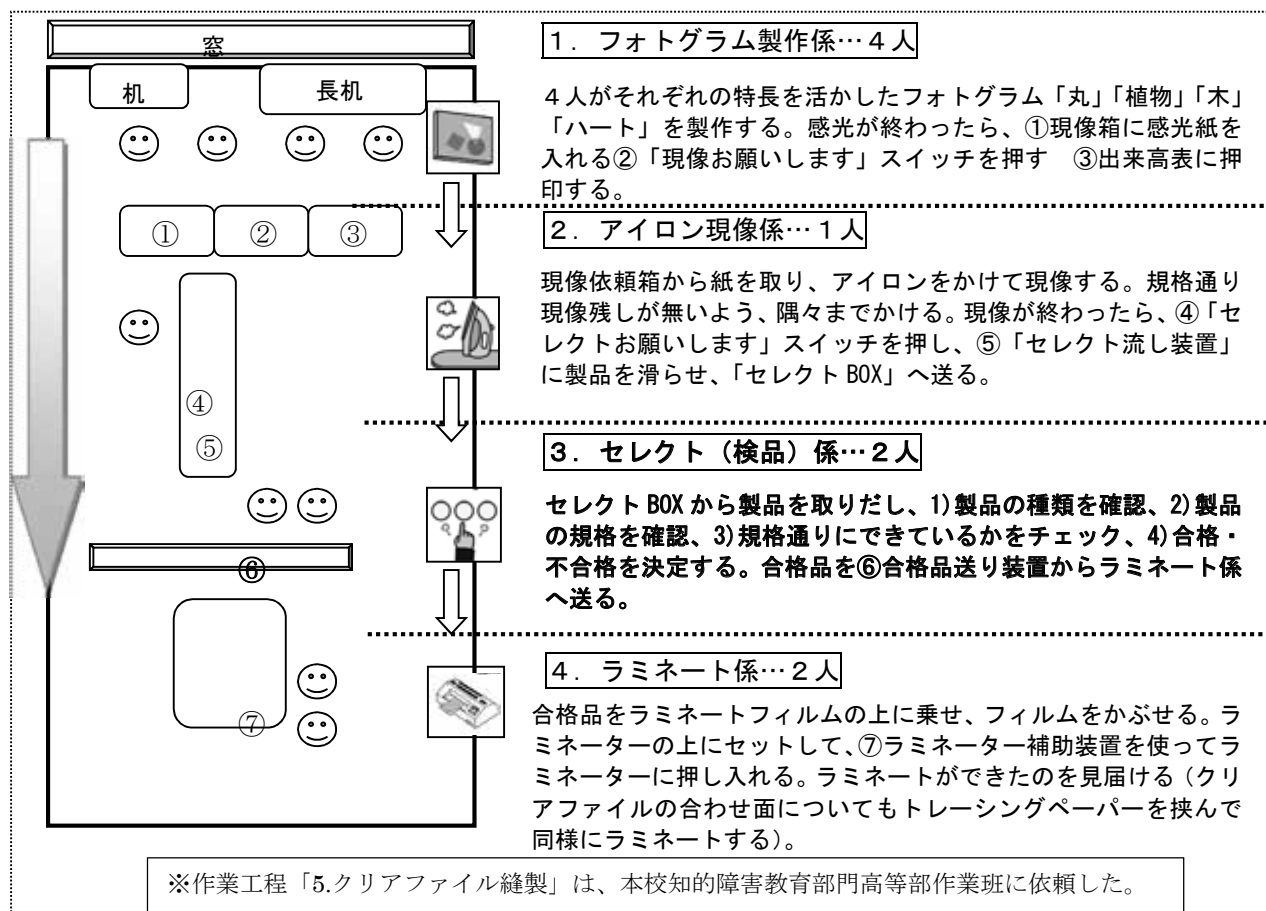
【製品種について】

フォトグラム	+	クリアファイル
★「簡単」「芸術的」「量産可能」でありながら、「オンリーワン」の製品づくりが可能＝「一点物」。		★何枚あっても困るものではなく、強い動機が無くても「つい買ってしまう」物。

「フォトグラム」とは、感光紙の上に物を乗せ形や影を写し取る技法である。光の当たる時間により色が、光の当たり方によって影が変わってくる（写真1参照）。同じ構図で繰り返し撮ろうとしても、「偶然性」が介入するため、「一点物」が量産されることになる。また、光が当たっている間は感光し続けているという特性から、ゆっくりした動きで作業を行えば、その軌跡も写し取られる等の面白さ、アイロンやラミネーターで熱を加えるだけで現像ができるなど、肢体不自由がある生徒の特長を活かして作業ができる。本単元では、これを加工し、「クリアファイル」として製品化する作業に取り組んだ。



【作業工程・内容について】



各生徒の「得意な動き・能力」に注目して、工程を分析、分担を行った。生徒Fは、製品の適・不適の判断が正確にできる力があり、誰にでも「Yes」「No」を的確に伝えることができるため、「セレクト（検品）係」で作業ラインの中核を担当した。①アイロン係から製品が送られてきたことを知らせる、②送られてきた製品を見本と見比べて、種類を判断する。③規格と照合し、適・不適を判断し、④適の製品だけ送り装置から教員と一緒にラミネート係へ送る、という作業内容に取り組んだ。

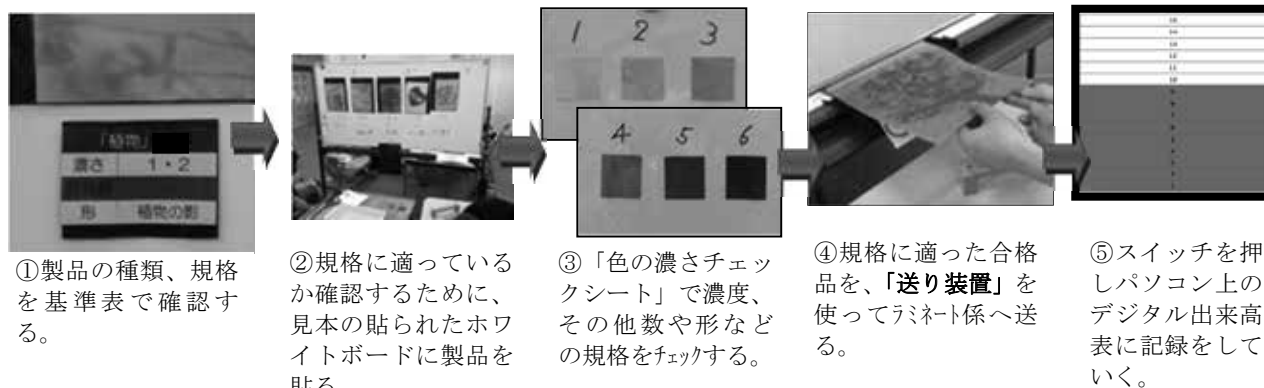
【授業の流れ】

時間	活動内容	・留意点	GSHとのつながり
展開 30分	【検品係】の作業 ①製品種の分類 ②製品規格の確認 ③適・不適の判断 ④適の製品のみ次の係へ送る	・分類しやすいようにホワイトボードに見本を貼る。 ・必ず検品する毎に基準を確認して進める。 ・製品の濃さを判断しやすいように「色の濃さチェックシート」を使う。 ・デジタル出来高表で成果を周囲に伝えるようにする。	課題（5）（6） ・見本を注視する。 ・同じ事物、規格に適合した事物の場合、Yesを示す。

授業時間中に、準備や片づけ、振り返り（自己評価・支援者による評価）を設定し、「仕事」として自分で進めていくように授業の流れを工夫した。

また、個に応じた支援具を開発し「自分でできる」「一人で進められる」作業学習を目指した。

【セレクト（検品）係の仕事の流れ・支援具について】



⑤ 生徒が表現方法を身につけるための工夫

視線の動きでの表現の精度（伝わりやすさ）を上げるために、次の3点の工夫を行い、様々な支援者と仕事ができるよう表現方法のフォーマット化を図った。

- 1 「基準表」(①) …視線の動き (Yes/No) で誰にでも伝えられるために、具体的な基準を明記。
- 2 「色の濃さチェックシート」(③) …製品の濃さを1～6の6段階に数値化。製品と重ねて判断できるよう透明なシート状にした。
- 3 製品を構成する部品の数…視線の動き支援者と一緒に無理なく数えられる個数(16)に設定。

「Yes」=視線を上にする、「No」=視線を横にするという二択で仕事を進めるシステムにしたことで、作業効率が向上した。そして様々な支援者と仕事をしていく中で、これまでは「Yes」は明確であったものの、「No」の時に視線を動かそうとしないときがあり、身近な支援者はそれも「No」と解釈していたが、本活動を通してそれでは意思が通じないという経験をし、「No」の動きを必ず行うようになった。

⑥ 伝えたことが認められる場面の工夫

・「デジタル出来高表」(⑤) …PCのプレゼンテーションソフトで出来高表を製作。積み重ねていく毎にグラフに色がつくと共に音が鳴り、周囲に視覚的・聴覚的に検品係の仕事が伝わるようにした。

生徒Fは随意的な発声が難しく、仕事が「できた」ことが周囲に伝わりにくい。そこで、仕事の成果＝「伝えたこと」が周囲に伝わる支援具の開発を行った。

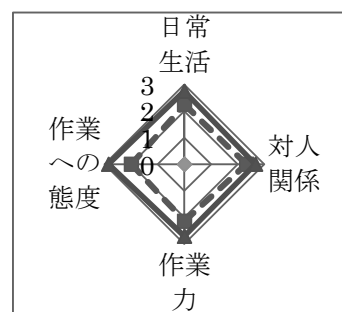
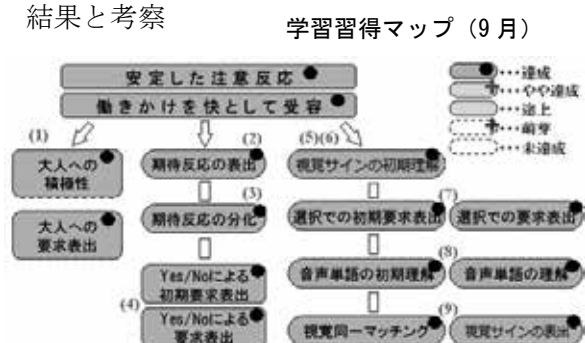
デジタル出来高表の操作は、随意的な操作が困難ではあるが、出来高を記録するために諦めずに粘り強くスティックスイッチに手を伸ばし、入力することができた。

⑦ 個から集団へとつなげていくための工夫

・「製品送り装置」(④) …作業ラインの一員として、前後の工程と製品のやりとりを主体的に進められるように、作業ラインをつなぐための支援具を用意した。

この支援具により、前後のつながりを意識して、集団の一員としての意識を持って仕事を進めることができた。

⑧ 結果と考察



グラフ2 就労支援のためのチェックリスト (9月)
※実線が9月の結果。点線は5月の結果。

約4か月の学習により、生徒Fの学習習得マップはすべての項目について「達成」となった。また、グラフ2「就労支援のためのチェックリスト (9月)」の結果でも、「作業への態度」や他の項目についても伸びていることがわかる。

疲れやすい生徒Fであるが、今では作業学習をととても楽しみにしており、週2回の作業学習に取り組むために学校生活を調整（作業学習前に車いすから降りて休憩しておく等）するようになった。また、作業学習以外の様々な場面でも「がんばる」と前向きな気持ちで取り組むようになってきている。

視線の動きを正確に行えば、より表現が伝わりやすくなり、仕事の成果が上がり、仕事のやりがいを感じることができ、その仕事の成果を周囲に伝えれば、周囲からの賞賛や感謝を得られる。生徒Fの変容は、集団の中で「自分の表現が与える影響」について理解することができたからだ考える。本学習では、GSHの指導場面で提案された透明アクリルカードと同様の「色の濃さチェックシート」をきっかけとして様々な支援具を用い、生徒Fの表現方法や伝える方法を支援するようにした。それが、作業学習において、「仕事」としてのやりがいや自己有用感を得ることにつながり、作業学習以外の様々な場面で、前向きに取り組んでいこうという態度や意欲の伸長につながったと考える。

イ 授業研究～生徒G～

① 生徒Gの実態

知的障害を併せ有する教育課程で学ぶ中学部3年の女子生徒である。咽頭気管軟化症等の影響で生後すぐ気管切開をしており、発声が難しいことから話すことが不得手であったが、友達同士の話し合い活動を通して、話す意欲につながっている。学校生活においては、身振りや筆談で必要最低限のコミュニケーションを行っている。

学習面では、自立活動の指導の一環で、身体面のケアや自立に向けた生活習慣の確立を学ぶとともに、基本的な教科学習を行っている。

コミュニケーション面での課題として、自らの気持ちを出すことなく周りの状況に合わせて行動している様子が見られる生徒であることから、自分の気持ちをよりよい表現で伝え、それに応じた行動を個から集団の中で取り組むこととした。

② 生徒Gの学習習得状況把握表の結果

学習習得状況把握表での結果はすべてにおいて達成している。

③ 生徒Gの「課題別学習プラン」について

学習習得状況把握表の結果により、すべての項目において達成しているが、相手や場面状況において、コミュニケーション面での課題がある。生後すぐに行った気管切開の影響で「話しをする」ことが苦手であり、経験の少なさを起因とした言語活用能力の不足がみられる。そのため、今まで学んだ言語を引き出し、それをうまく活用しながら生徒自身から進んで話すことができるようにしたい。

この課題に対して、主として国語の授業時間で、物語文の「共著」（物語文を考える中で、文章の組み立て方を学ぶ）を行い、物語を作る段階で基本的な文の書き方を学んだり、作った物語を周りの人に読んでもらったりする中で、相手に伝える方法や伝えることは楽しいことだと学べるようにした。次に生徒同士の「ディベート」（賛成・反対に分かれて意見の伝え方を学ぶ）を行い、どのように話を進めたら伝わりやすいかなど学べるようにした。この学習を通して、「先生、あのね」と伝える場面を増やしていきたい。

④ 取り組んだ授業

ア『国語』（共著）

時間	活動内容	・留意点
展開 10分	・前回までの物語文を読む。 ・物語文の続きを書く。	・プリントに物語文の続きを一文にまとめて書く。 ・書く内容を悩んでいる場合には教師が支援を行う。

イ『国語』（ディベート）

時間	活動内容	・留意点
展開 15分	・テーマに関して、自らの考えを記入する。 ・記入した内容を発表する。 ・友達の見解をもとに、みんなで見解をまとめる。	・自らの考えをプリントに明確に記入する。 ・記入内容が、友達が聞いて納得できるものになっているか確認する。 ・友達の見解を聞き、自らの考えとの違いを理解する。 ・出し合った見解をもとに、考えをまとめる。 ・書く内容を悩んでいる場合には教師が支援を行う。

⑤ 生徒が表現方法を身につけるための工夫

文章を書くことに関して苦手意識があるため、楽しみながら仲間と協力していくことで物語文を作成できるように「共著学習」とした。また、単語と単語をつなぐ助詞の使い方についても指導の工夫を行った。

物語の完成後、友達や保護者や教師に見せる課題では、「読んだ後の感想をいただくためにはどのように話すとよいか」について、学習プリントを用いて行った。



⑥ 伝えたことが認められる場面の工夫

物語文が完成後、生徒自らが作った物語文を保護者の方や学校の教師に読んでもらい感想とサインをもらうという課題を設定した。

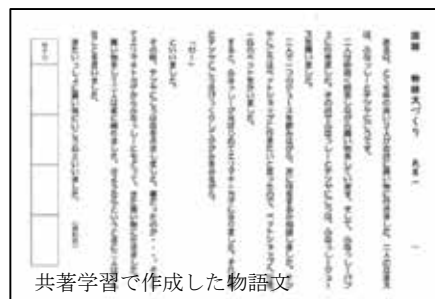
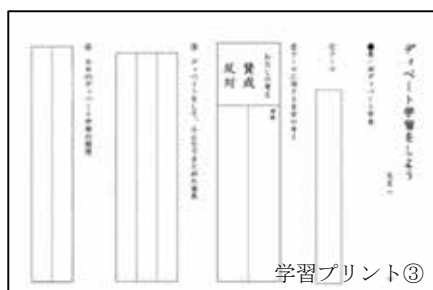
「よく書くことができた」などと評価してもらう場面を作り、生徒が伝えたことに達成感を感じることができるように、読んでもらうためにお願いする方法の指導や、関係する教師と事前に支援方法を共有するようにした。



⑦ 個から集団へとつなげていくための工夫

物語文作成を生徒一人ではなく、友達との共著学習で行った。個で書いたものを次々と友達に渡して書くことで、みんなで一つの作品を作り上げるにはどうしたらよいか考える場面を設定した。

また、生徒同士での「ディベート学習」を行う中で、自分の意見を必ず発言する場面を工夫した。教師がディベート開始前に例文を提示し、どのように話したらよいかなど、初めてのことで生徒自らが進んで取り組むことができる場面づくりを行った。



⑧ 結果と考察

国語という授業の中で、生徒Gからの表出表現を促し、相手や集団のことを考え、かつその表出がどんな影響を与えるか考え、「共著」と「ディベート」を学習グループ（該当生徒のほかに4名在籍。計5名の生徒）で行った。

共著では、「生徒対教師」または、「生徒対生徒」で物語文を作成する学習を授業の中に取り入れた。その中で、次に書く人へ“こんな物語にしたい”という思いを伝えるために、どのような文末にすればよいのか考えて書く姿も見られた。共著を進める中で、生徒の伝えたいという思いが徐々に強くなり、周りの友達や教師に生徒G自らが話しかける場面も増えてきた。

ディベートでは、伝えたいという強い思いをさらに増進させるために、生徒Gにとって身近なテーマを設定し、賛成と反対に分かれディベートを行った。テーマに関する自らの考えをプリントに書く学習では、共著学習において身につけた書く能力を用い、自ら意見を書くことができた。実際に賛成・反対に分かれて意見を述べる学習になると、萎縮してしまいなかなか言い出すこと

ができなかったが、徐々に自らの意見を発するようになってきた。学習に慣れてくると、まわりの友達と話し合いを行い、生徒同士で意見をまとめようとする場面が見られるようになった。

これらの学習を進めてきた結果、生徒Gは以前に増して自ら話そうという場面が増えてきつつある。以前は、「どのように話したらよいか。」「どんな話を友達といたらよいか。」と不安に思う気持ちや、無意識のうちに話をすることに対して奥手になっていた。現在は、国語の学習の中で書いたり、話したりする学習を集中的に行ったことで、迷いや不安が徐々に確実なものになり、話すことに自信を持てるようになってきている。

国語の学習においては、物語文を読んで設問に答えるという学習を主に行うことはもちろんのことではあるが、生徒自らが主体的に取り組むことができる課題を設定し、集中的に取り組ませることで、コミュニケーション能力の向上を図ることができ、最終的に「先生、あのね」と働きかける経験を積んでいくことは、将来のよりよい職業選択につながると考える。

時期	生徒Gの変容
9月 前半	「どんなことを書いたらよいか」と悩む
9月 後半	学習を通し、生徒自らストーリーを考えるようになる。
10月 前半	「次の物語文には友達の名前を入れたい」と担任に話す
10月 後半	「続きを早く書きたい」や“こうすれば面白い物語になる”

VI 研究の成果と課題

(1) 成果

コミュニケーションの力を育む上で、教師は、現在の児童・生徒の実態を適切に把握することが大切である。そのため、学習習得状況把握表（GSH）を活用し、「課題別学習プラン」を基に学習内容を整理することで、教材や支援の方法を工夫して指導を行うことができた。また、コミュニケーション面の発達段階や学習課題を客観的に知ることができ、所属の異なる部員間でも、「共通の物差し」で事例検討や授業研究をすることができた。

表出・表現が基礎の段階の事例では、児童・生徒の微細な表出に対して複数の感覚に働きかけるフィードバックを行うことにより、表出の意味付けを行うことが有効であった。伝えたことが認められたと感じることができるようにするため、即時にフィードバックをすることで、児童・生徒が声や表情・動作でやりたい気持ちや楽しい気持ちを伝える場面が増えたり、活動に対して期待している様子が見られたりするようになった。双方向のコミュニケーションを目指し、課題や授業を通して教師から児童・生徒へ分かりやすい働きかけを行い、それに対して児童・生徒が発信するという「やりとり」を繰り返すことが、基礎的な力を養うことにつながったと考える。

表出・表現が安定の段階の事例では、学習の基礎的な力を養うとともに、集団の中でより確かな表現方法で相手に伝えられるよう取り組む必要があった。個別学習の中で選択課題やマッチング課題を行い、同様の働きかけを日常生活場面やその他の授業の中で行うことで、YES・NOや自分の気持ちを確実に表出していけるようになった。伝えたことが認められたと感じることができるようにするため、選択したことがすぐ実行できるような活動を行ったり、表出や選択により自分の気持ちや意思を伝えられたことを他の児童・生徒や教師に認められる場を作ったりした。その結果、自分から手を伸ばしたり、カード等を使って自分の行きたい場所を知らせたりすることができるようになったと考える。

表出・表現が調整の段階の事例では、学習習得状況把握表の学習習得マップの項目を参考にし、

日頃の生活や学習の中で必要とされる項目を中心的な学習課題とした。伝えたことが認められたと感じることができるようにするためには、できたことを周囲に伝えるICT機器の活用や、作文を家族に読んでもらう取り組みを行った。その結果、自分が表現したことで周囲に与える影響について理解し、表現方法を工夫したり調整したりできるようになってきたと考える。

本研究で設定した「3つの段階」は、児童・生徒の実態として幅があるが、指導目標や指導内容を考える指標になるのではないかと考えた。この指標に沿って事例研究を進める中で明らかになったことが3点ある。

第一に、これら「3つの段階」は連続しているものであり、その境界を明確に線引きすることはできないということである。「基礎の段階」で指導の中心となる「共感して受け止めること」や、「児童・生徒の発信を意味付けしてフィードバックしていくこと」は、コミュニケーション手段の確立が課題となる「安定段階」においても必要であり、それらを基盤としてコミュニケーション手段の確立を目標として取り組んでいくことになる。

第二に、基礎から安定、調整と進むにつれ、指導場面の変化が見られることである。教師と一対で行う中で身につけた力を、他の児童・生徒を含めた集団的な関わりの中で発揮していくことは、集団の中で認められる経験をする事となる。「伝えたい」という意欲を育てていくためには、集団の中で、自己の選択が実現したり、選択で正解したりする経験を効果的に取り入れることが大切である。

第三に、具体的な表現手段や方法の獲得をするためには、見る力や聞く力、手指の過敏の軽減に取り組んだりするなど、学習の基礎となる力を育てることが大切であり、次の目標につながる小さなステップを設定し、長期的視点をもって継続していく必要がある。

このように、児童・生徒一人一人の表出・表現に応じたフィードバックを工夫し、相手に伝わったと実感できる場面を設定することで、児童・生徒はより良い表現方法で、「先生、あのね」と自分の気持ちや考えを伝えようとするのを引き出していきたい。

(2) 課題

重複障害のある児童・生徒のコミュニケーションの力は、体調や環境に大きく左右され、体調によって課題の取り組み方が変わったり一時的に力を発揮できなかつたりするために、学習課題を継続して行うことができない場合がある。学習習得状況把握表を利用した実態把握の際には、児童・生徒の「もっている力」が発揮しやすい体調・時間帯・気候・環境等を調整し、明らかにした上で学習を進めていくためには、教師の「観察力」が重要になってくる。複数の視点で児童・生徒の実態を把握することも必要であると考えられる。

また、コミュニケーション能力の発達には、短期的な取り組みに終わることなく、長期的な見通しのもとで取り組みを行い、検証していくことが必要であり、今後も引き続き継続した指導を行っていくことが大切である。

今回の研究で取り上げたコミュニケーションの力とは、児童・生徒が豊かな生活を送っていくためにはとても大切なことである。将来、様々な人々と関わっていくためには、「どのような場所でも」「どんな人にでも」、自分の気持ちや意思を確かな表現方法で伝えることが必要となる。児童・生徒が、一対一の場面で伝えられる基礎的な能力を培い、それを少しずつ大きな集団の中でもより確実に伝えていけるようにしていくという視点を大切にした授業作りを行い、児童・生徒が「先生あのね」と伝えようとする気持ちを育てていくようにしたい。

平成26年度 教育研究員名簿

○ 小・中学校・特別支援学級

学 校 名	職 名	氏 名
文京区立第三中学校	主任教諭	◎下田 久美子
港区立御成門小学校	主任教諭	○篠原 優子
江東区立東川小学校	主任教諭	南波 健
品川区立浅間台小学校	主任教諭	嶋津 大輔
調布市立調和小学校	主任教諭	蒲生 花子
あきる野市前田小学校	主任教諭	内藤 悟
豊島区立要小学校	教 諭	工藤 慎吾
西東京市立田無小学校	教 諭	江上 晶

〔担当〕 教育庁指導部義務教育特別支援教育指導課 指導主事 井上 啓一

○ 特別支援学校・知的障害教育

学 校 名	職 名	氏 名
都立多摩桜の丘学園	主幹教諭	◎植草 久子
都立八王子特別支援学校	主任教諭	○田島 昭美
都立王子第二特別支援学校	主任教諭	石井 貴子
都立清瀬特別支援学校	主任教諭	小川 竜司
都立羽村特別支援学校	教 諭	松本 寛代
都立田園調布特別支援学校	教 諭	朝枝 貴政
都立志村学園	教 諭	其田 洋徳

〔担当〕 教育庁指導部義務教育特別支援教育指導課 指導主事 木村 教光

○ 特別支援学校・肢体不自由教育

学 校 名	職 名	氏 名
都立永福学園	主任教諭	◎金田 実
都立大泉特別支援学校	主任教諭	○高瀬 真由美
都立府中けやきの森学園	主任教諭	江見 大輔
都立多摩桜の丘学園	主任教諭	関原 彩子
都立光明特別支援学校	主任教諭	原川 健一郎
都立多摩桜の丘学園	主任教諭	雛形 亮我
都立城南特別支援学校	教 諭	大森 綾
都立村山特別支援学校	教 諭	鶴間 貴幸

〔担当〕 教育庁指導部義務教育特別支援教育指導課 指導主事 濱渦 孝治

◎ 世話人 ○ 副世話人

平成26年度
教育研究員研究報告書

特別支援教育

東京都教育委員会印刷物登録

〔平成26年度第186号〕
平成27年3月

編集・発行 東京都教育庁指導部指導企画課
所在地 東京都新宿区西新宿二丁目8番1号
電話番号 (03) 5320-6849
印刷会社 正和商事株式会社