

全体研究

【研究主題】

認知機能の向上を図る指導・支援に関する研究 —見る力・聞く力に焦点を当てて—

目 次

第1章 研究主題に関する基本的な考え方

- 1 特別支援教育の現状・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1
- 2 学習上又は生活上の困難さと認知機能・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1
- 3 認知の特性に応じた指導・支援・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1

第2章 児童生徒の認知特性等の実態把握や具体的な指導・支援に関する現状と課題

- 1 指導・支援による効果について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 2
- 2 実態把握の方法について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 2
- 3 見る力・聞く力に弱さがある児童生徒について・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 2
- 4 見る力・聞く力に関する指導・支援について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 2

第3章 認知機能の向上を図るための指導・支援

- 1 見る力・聞く力に関する実態把握の方法（行動観察用チェックリストについて）・・・・ 3
- 2 指導・支援プログラムについて・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 7

第4章 指導・支援プログラムを取り入れた指導の実践

- 1 A小学校知的障害特別支援学級の取組・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 8
- 2 B中学校自閉症・情緒障害特別支援学級の取組・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 12
- 3 C小学校LD・ADHD通級指導教室の取組・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 16

第5章 成果と課題

- 1 研究の成果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 20
- 2 今後の課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 20

- 【引用・参考文献】・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 20

特別支援教育研修課

【研究主題】 認知機能の向上を図る指導・支援に関する研究
 -見る力・聞く力に焦点を当てて-

1 特別支援教育の現状

近年、特別支援教育の対象となる児童生徒は増加傾向にある。特別支援学級や通級指導教室、通常の学級においては、特別な支援を必要とする児童生徒の学習上又は生活上の困難さに対して、より一層効果的な指導・支援を行うことが求められている。

2 学習上又は生活上の困難さと認知機能

特別な支援を必要とする児童生徒の学習上又は生活上の困難さは、情報処理過程における認知機能の弱さや認知機能同士の連動の弱さなどにより生じると考える。学習指導要領において、「認知」とは「感覚を通して得られる情報を基にして行われる情報処理の過程であり、記憶する、思考する、判断する、決定する、推理する、イメージを形成するなどの心理的な活動である」と定義されている。具体的な力の例として、**図1-1**や**表1-1**のように整理している。

そこで、本研究では、特別な支援が必要な児童生徒が良好に学ぶために、認知機能に着目し、その実態に基づいた指導・支援の充実を図っていくことをねらいとする。

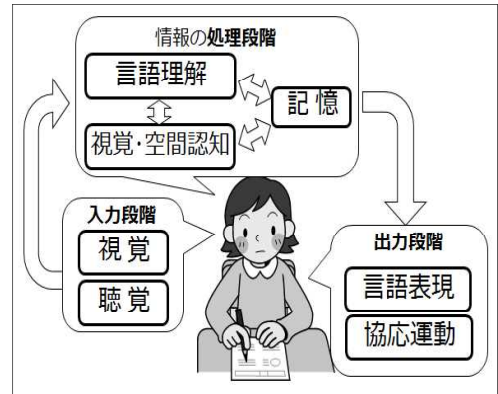


図1-1 認知機能について

3 認知の特性に応じた指導・支援

本研究では認知機能の中でも、学習や行動の基本となる見る力・聞く力に焦点を当て、この機能の向上を図ることで、学習上又は生活上の困難さを軽減させることができるのではないかと考えた。

見る力が弱いと文字を流暢に読むことや文字や図を正しく読み取り、意味を理解したり書き写したりすることが困難となる。

また、聞く力が弱いと他者からの指示に従うことや学習内容を理解すること、対話することが困難となる。当センターで行っている特別支援教育に関する様々な研修のアンケートや研究協議において、特別な支援を必要とする児童生徒の学習上又は生活上の困難さに対する具体的な指導・支援の方法が分からず、対応に苦慮しているという課題が挙げられた。

表1-1 具体的な力の例について

段階	認知機能	具体的な力の例
入力	視覚的な入力	・ 形や色などを見分ける力 ・ 視機能（視力、遠近の調整、眼球運動） など
	聴覚的な入力	・ 音のオンオフに気付いたり、音の違いを聞き分けたりする力 ・ 聴機能（聴力、方向性） など
情報の処理	言語理解	・ 聴覚的情報を言葉として捉える力 ・ 知覚した言語的情報を、意味情報として捉える力 ・ 言語を使って思考する力 など
	視覚・空間認知	・ 視覚的情報を部分や全体として捉えたり、形を形成したりする力 ・ 知覚した視覚的情報を、意味情報として捉える力 ・ 空間的な位置関係を把握したり、操作したりする力 など
	記憶	・ 聴覚的、視覚的な情報を一時的に保持する力（短期記憶） ・ 長期間にわたって情報・知識を保持するとともに、必要に応じて想起する力（長期記憶） ・ 必要な情報を一時的に保持しながら、情報を処理することを並行して行う など
出力	言語表現	・ 音声（大きさ、速さ、抑揚など）を使って適切に表現する力 など
	協応運動	・ 体の動き（粗大運動、微細運動、リズムなど）を適切に調整する力 など
全体	注意	・ 特定の刺激に対して、選択的に注意を向けたり、注意を持続したりする力 など
	実行機能	・ 様々な情報に基づいて、目標を立てたり、何から先に取り掛かればよいかを計画、判断・決定したり、実行したりする力 など

見る力・聞く力とは？

本研究での見る力・聞く力とは、情報の入力段階のみを指すのではなく、情報の処理段階や出力段階、過程全体とも関連するものである。

見る力とは、視覚情報を正確に見分けて、それを処理し、適切に反応したり行動したりする力のことで、聞く力とは、音声情報を正確に聞き分けて、それを処理し、適切に反応したり行動したりする力のことである。

第2章 児童生徒の認知特性等の実態把握や具体的な指導・支援に関する現状と課題

県内の通級指導教室（88人）及び特別支援学級（175人）の担当者を対象に、児童生徒の認知特性の実態把握の方法や具体的な指導・支援に関する現状と課題に関する実態調査を行った。

1 指導・支援による効果について

「見る力・聞く力を意識した指導や支援を行うことで、児童生徒の学習や行動は良くなると思うか」という質問に、「思う」、「まあまあ思う」という回答は、90%を超えた。

このことから、多くの担当者が児童生徒への見る力・聞く力の指導・支援の効果があると考えていることが分かった。

2 実態把握の方法について

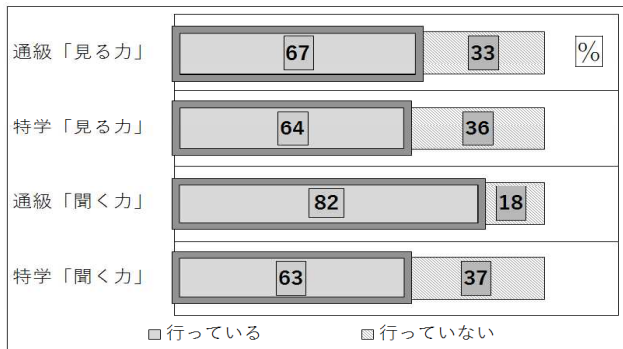
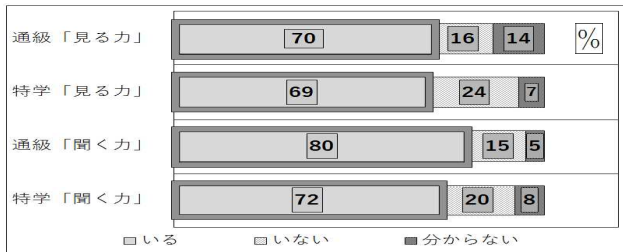
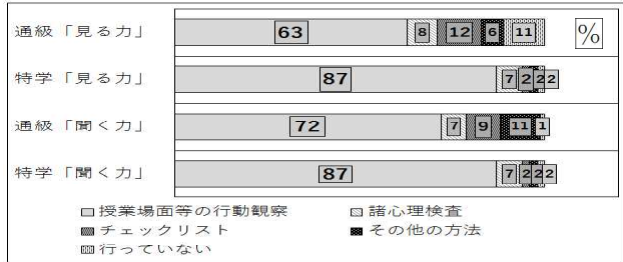
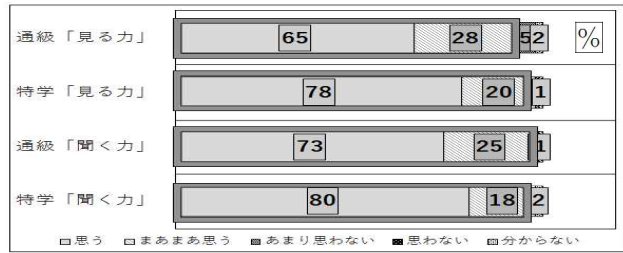
実態把握の方法については、授業場面等での行動観察が多くを占め、諸心理検査の利用は7%程度であった。特別支援学級では、見る力・聞く力の実態把握の方法に差はなく、授業場面での行動観察が87%であった。通級指導教室では、行動観察が見る力で63%、聞く力で72%となり、特別支援学級では2%のチェックリストの利用が10%程度あった。

3 見る力・聞く力に弱さがある児童生徒について

「見る力・聞く力に弱さのある児童生徒がいるか」という質問について、「いる」との回答は、通級指導教室の聞く力で80%で、それ以外では70%程度だった。また、「分からない」との回答は、通級指導教室の見る力で14%、それ以外では5～8%だった。

4 見る力・聞く力に関する指導・支援について

「見る力・聞く力に関する指導・支援を行っているか」という質問について、「行っている」の回答は、通級指導教室の聞く力で82%、それ以外では65%程度の割合で「行っている」ということだった。また、具体的な指導・支援の内容を問う自由記述において、見る力では、「読みやすいように分かち書きにする」、「大事なことは黄色のチョークで書く」などで、聞く力では、「注意を促してから指示する」、「短い言葉で分かりやすく伝える」などが多く挙げられた。



実態調査の分析・考察

見る力・聞く力の弱さについて、授業場面での行動観察で実態を捉えようとしているが、チェックリスト等を活用していない状況があり、十分な把握に至っていないことが考えられる。

また、見る力・聞く力の弱さに対する指導・支援は行われているが、注意喚起を始めとした支援的な取組が多く、改善・克服等に向けた指導的な取組が少ないことが明らかになった。

研究内容

- ① 見る力・聞く力に特化した、より簡便に実態を把握するためのチェックリストを作成する。
- ② 児童生徒の見る力・聞く力の実態把握と指導・支援及び評価に関して、一連の学習活動の中で効果的に実施できるような指導・支援プログラムを提案する。

第3章 認知機能の向上を図るための指導・支援

1 見る力・聞く力に関する実態把握の方法（行動観察用チェックリストについて）

当課では、日本版フロスティック視知覚発達検査や田中ビネー知能検査Vなどの検査の考え方を参考に、見る力・聞く力に特化した「行動観察用チェックリスト」を作成した。この「行動観察用チェックリスト」は、授業中などの日頃の様子から、児童生徒の学習上又は生活上のつまずきに気付くためのツールである。見る力・聞く力について、児童生徒の様子をチェックする「行動観察項目（各14項目）」と児童生徒が実際に課題に取り組む学年別の「遂行課題項目（各6課題）」で構成している。

行動観察用チェックリスト

見 る 力				
行動観察項目	1:よくある	2:たまにある	3:あまりない	4:まったくない
1	板書の視写で、頻繁に黒板を確認する。			
2	音読の際、読んでいるところをなぞるように顔を上下・左右に動かす。			
3	音読が遅く、たどたどしい。			
4	音読の際、文字や語句、行を抜かす。			
5	似ている文字や単語を読み間違える。			
6	同年齢と比べて、書き文字が著しく乱れている。			
7	教科書のどこを読んでいるか見失う。			
8	読んだ文章の意味がつかめない。			
9	覚えて書けるようになった漢字を書き間違える。			
10	独特の筆順で書く。			
11	はみ出さないように、線をなぞることができない。			
12	文字の大きさを学年相応のマス目の大きさに合わせられない。			
13	まっすぐ文を書くことができない。			
14	似た記号の差異が分からない。			
遂行課題		できない	できる	
15	遂行課題1（図形の模写）			
16	遂行課題2（形の見分け）			
17	遂行課題3（点つなぎ）			
18	遂行課題4（素早く読む）			
19	遂行課題5（重なった図形）			
20	遂行課題6（文章を読む速度）			

聞 く 力				
行動観察項目	1:よくある	2:たまにある	3:あまりない	4:まったくない
1	周囲の行動を見てから行動するため、動きがワンテンポ遅い。			
2	全体への指示の後、何度も聞き返す。			
3	話し合いでは、ほとんど発言しない。			
4	指示を聞き間違えたり、取り違えたりする。			
5	ペーパーテストに比べて、聞き取りテストの成績が著しく悪い。			
6	口頭での説明では理解が難しく、ポイントが捉えられない。			
7	個別に言われると聞き取れるが、集団場面では聞き取れない。			
8	説明を聞いているときに、目をそらすことがある。			
9	学校生活全般でキョロキョロしていることがある。			
10	聞きもらしがある。			
11	指示どおりに行動したり、やり遂げたりすることが難しい。			
12	質問に対して、言葉につまる。			
13	質問が終わらないうちに出し抜けて答えてしまう。			
14	含みのある言葉や嫌みが分からない。			
遂行課題		できない	できる	
15	遂行課題1（指示の遂行）			
16	遂行課題2（復唱）			
17	遂行課題3（聴覚類推）			
18	遂行課題4（指さし）			
19	遂行課題5（音韻操作）			
20	遂行課題6（文の理解）			

見る力

遂行課題 1 図形を模写することができる。(定規は使用しない。)

小低学年	菱形を模写することができる。(見1-1)
小中学年	五角形を模写することができる。(見1-2)
小高学年	直方体の展開図を模写することができる。(見1-3)
中学生	立体図形の見取り図を模写することができる。(見1-4)

遂行課題 2 同じ形や違う形を素早く見分けることができる。

小低学年	同じ物や違う形を、素早く見分けることができる。(見2-1)
小中学年	同じ物や違う形を、素早く見分けることができる。(見2-2)
小高学年	同じ物や違う形を、素早く見分けることができる。(見2-3)
中学生	同じ物や違う形を、素早く見分けることができる。(見2-4)

遂行課題 3 正しく点つなぎをすることができる。

小低学年	枠からはみ出さずに、点つなぎをすることができる。(見3-1)
小中学年	枠からはみ出さずに、点つなぎをすることができる。(見3-2)
小高学年	正しく点つなぎをすることができる。(見3-3)
中学生	同上

遂行課題 4 文字や単語を見て、一文字ずつではなく、まとまりで読むことができる。

小低学年	文字や単語を見て、素早く読むことができる。(見4-1)
小中学年	文字や単語を見て、素早く読むことができる。(見4-2)
小高学年	文字や単語を見て、素早く読むことができる。(見4-3)
中学生	同上

遂行課題 5 重なった形を見分けることができる。

小低学年	何がありますか。(○：4種類以上言える)(見5-1)
小中学年	りんごの形をなぞりましょう。(見5-2)
小高学年	三角形をあるだけなぞりましょう。(○：3つ以上なぞる)(見5-3)
中学生	同上

遂行課題 6 文章を時間内に読むことができる。(ストップウォッチが必要)

小1学年	○：45秒以内に読むことができる。(遂行課題6-1)
小2学年	○：70秒以内に読むことができる。(遂行課題6-2)
小3学年	○：60秒以内に読むことができる。(遂行課題6-3)
小4学年	○：50秒以内に読むことができる。(遂行課題6-4)
小5学年	○：40秒以内に読むことができる。(遂行課題6-5)
小6学年以上	○：35秒以内に読むことができる。(遂行課題6-6)

聞く力

遂行課題 1 簡単な指示に従って行動することができる。

- 小低学年 左の耳を触りなさい。
小中学年 ノートと筆箱を出して、鉛筆を2本出しなさい。
小高学年 プリントを4つ折りにして、国語のノートを挟みなさい。
中学生 最近のニュースの中で気になったことを説明しなさい。

遂行課題 2 短文の復唱ができる。

- 小低学年 先生は、職員室の方に行きました。
小中学年 先生と私は、朝、花に水をかけました。
小高学年 図書館では、いろいろな種類の本を、無料で借りることができます。
中学生 インフルエンザが流行して、多くの生徒が欠席したため、学級閉鎖になりました。

遂行課題 3 短文を聞いて、続きを類推することができる。

- 小低学年 りんごは赤い、バナナは？ 救急車は白、消防車は？
小中学年 ねぎは長い、スイカは？ 太陽は昼、星は？
小高学年 先生は学校、医者は？ 洗濯機で洗う、ミシンで？
中学生 日本は総理大臣、アメリカ合衆国は？ 東京は関東、鹿児島は？

遂行課題 4 聞いた単語の順に、形を指さすことができる。(指さしシートで実施)

- 小低学年 丸、四角、丸、三角
小中学年 四角、三角、丸、四角、三角
小高学年 三角形、正方形、菱形、円、五角形
中学生 正方形、五角形、円、菱形、三角形、五角形

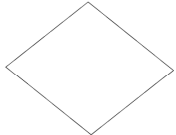
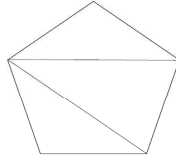

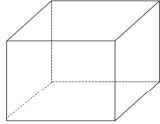
遂行課題 5 逆さま言葉や音抜き言葉が言える。

- 小低学年 逆さま言葉が言える。(①そら、②あたま)
小中学年 逆さま言葉が言える。(①つくえ、②さくら、③るたこ)
小高学年 ①「ひまわり」から「ま」をとると？、②「あうかほ」から「か」をとると？
中学生 同上


遂行課題 6 文を聞いて、内容を理解し、正しく答えることができる。

- 小低学年 給食のメニューは何が好きですか。
- 小中学年 袋にあめが入っています。りんごのあめは赤い袋に、みかんのあめは青い袋に、ぶどうのあめは緑の袋にそれぞれ入っています。赤い袋に入っているあめは、何のあめでしょう。
- 小高学年 修学旅行で、ゆうた君はひろし君より早く寝ました。しげる君はゆうた君よりも早く寝ました。一番遅くまで起きていたのは誰でしょう。
- 中学生 開店前のラーメン屋に人が並んでいます。一番前には、黒い服の男の人が並んでいます。その人の2人後ろには、青い服の子供が並んでいます。男の人と子供の間には白い服の女の人が並んでいます。あなたは4番目に並びました。あなたより2人前の人の服装の色は何色ですか。

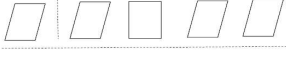
【遂行課題実施シート】

<p>(見1-1)</p>  <p>おなじ形のものをかきまわすよう。</p>	<p>(見1-2)</p>  <p>同じ形をかきまわすよう。</p>	<p>(見1-3)</p>  <p>同じ形をかきまわすよう。</p>	<p>(見1-4)</p>  <p>同じ形をかきまわすよう。</p>
---	---	--	---


(見2-1) ちがう かたちを えんがましよう。




(見2-2) おなじ 形をかたちを えんがましよう。



(見2-3) おなじ 形をかたちを えんがましよう。



(見2-4) おなじ 形をかたちを えんがましよう。



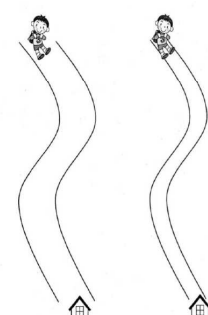
次のように見える文字を見つけて、○をつけよう。

(見2-1) う の け
け の う け う の よ

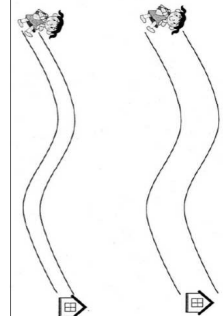
(見2-2) つ ふ た さ
あ ふ く た つ さ ふ
ま つ つ ん さ え た

(見2-3) え わ せ よ
よ え わ せ し き え わ み え も き よ せ
え せ お く よ し わ う い え よ せ
え せ も え ち よ え み わ よ せ ち や

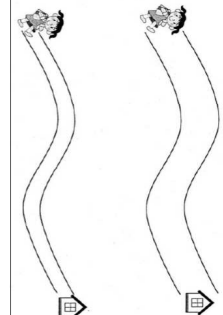
(見3-1) せんで むすびましよう。



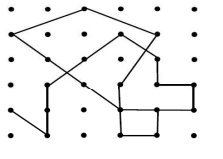
(見3-2) 同じ形のものをかきまわすよう。



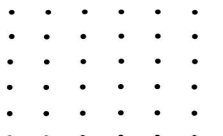
(見3-3) 同じ形のものをかきまわすよう。




(見3-1) 同じ形のものをかきまわすよう。




(見3-2) 同じ形のものをかきまわすよう。



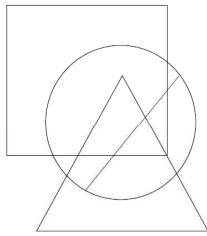
(見3-1) なにが ありますか。



(見3-2) りんごの形を なぞりましよう。



(見3-3) 三角形を あるだけ なぞりましよう。



(見4-1) できるだけ 早く よこに よみましよう。

くも さる いるか とかげ
えんそく ゆでたまご さくらじま
おこ えつま さよらみ

(見4-2) できるだけ早く 横に 読みましよう。

いるか とかげ かなあみ ゆでたまご
せんたくき くまぼじょう 山 学校
おこ えつま さよらみ ほかにくめ

(見4-3) できるだけ早く 横に 読みましよう。

きょうかい さくらじま はなれこじま
日本 医院 東京 顔 兄弟 指図
おこ えつま さよらみ ほかにくめ
みまかいへ うぎゃご ひみよたべ

五年生・中学生
中村さんは、動物園に行くことに家を辞めました。バスでいに行くけど、動物園に行くバスはあまり出たばかりでした。バスで次のバスを待つていると、雨が少しあつてきました。かさは持つていなかったため、洋服が少しぬれてしまいました。しかたがないので、動物園に行くのはあきらめて、すぐ近くにある図書館に行くことにしました。図書館には、書棚さんがいて、どなりにならんとすわりました。いっしょに、えい画の本を読みました。雨がやんでから、帰りました。

(見5-1)

四年生
中村さんは、動物園に行くことに家を辞めました。バスでいに行くけど、動物園に行くバスはあまり出たばかりでした。バスで次のバスを待つていると、雨が少しあつてきました。かさは持つていなかったため、洋服が少しぬれてしまいました。しかたがないので、動物園に行くのはあきらめて、すぐ近くにある図書館に行くことにしました。図書館には、書棚さんがいて、どなりにならんとすわりました。いっしょに、えい画の本を読みました。雨がやんでから、帰りました。

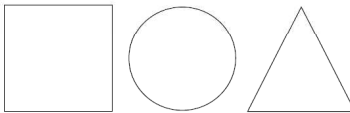
(見5-2)

三年生
中村さんは、動物園に行くことに家を辞めました。バスでいに行くけど、動物園に行くバスはあまり出たばかりでした。バスで次のバスを待つていると、雨が少しあつてきました。かさは持つていなかったため、洋服が少しぬれてしまいました。しかたがないので、動物園に行くのはあきらめて、すぐ近くにある図書館に行くことにしました。図書館には、書棚さんがいて、どなりにならんとすわりました。いっしょに、えい画の本を読みました。雨がやんでから、帰りました。

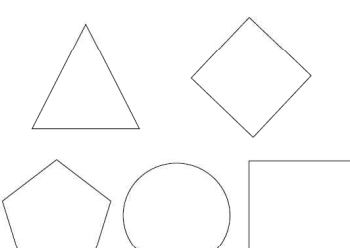
(見5-3)

開(カ) 遂行課題4(指さし)

小低学年・中学年



小高学年・中学生



2 指導・支援プログラムについて

実態調査を受け、教師が認知面に着目し、児童生徒の見る力・聞く力の弱さの把握とそれに対する指導・支援を、一連の学習活動の中で効果的に実施できるように、指導・支援プログラムを提案する。

図3-1のように、この指導・支援プログラムは、児童生徒の状態像から実態把握、計画立案、指導・支援そして評価までをまとめた包括的なプログラムである。

最初の「状態像」の段階では、対象の児童生徒の学習面・行動面における困難な様子を簡潔に示す。

次に「実態把握」の段階では、行動観察用チェックリストによる児童生徒の見る力・聞く力に関する状態の把握を行ったり、諸心理検査や行動観察等で現段階でのできることと困難なことについての確に把握したりしていく。

「計画立案」の段階では、実態に基づいての課題の抽出や短期・長期目標や指導内容の設定及び認知の特性に応じた教材・教具の選定・作成、個別の指導計画への位置付け等を行う。また、この段階で環境整備や必要な配慮事項などについても検討していく。

「指導的な取組・支援的な取組」の段階では、1単位時間での取組や帯時間・短時間での取組、家庭での取組など、児童生徒や学級、教室、学校の実情に合わせた指導場面を設定し、継続した指導・支援を実施する。また、障害による困難を改善・克服するために必要な知識・技能、態度及び習慣を身に付けたり、認知機能自体も高めたりすることを意識した指導も重要である。短時間でも継続すると、指導効果は大きいと考える。

また、見る力を高めるための指導としては、ビジョントレーニングや知覚-運動学習などがあり、聞く力を高めるための指導としては、特殊音節の合成分解、音の聞き分け、短文の書き取り等が挙げられる。

さらに、教師の手立てについての有効性については、指導後に随時記録を取るなどの活動を通して確認しつつ、適宜修正を図っていく。

最後の「評価」の段階では、実態把握の段階で活用した行動観察用チェックリストを用いて、児童生徒の見る力・聞く力の変容を確認したり、諸心理検査やテスト、日頃の学習の様子や成果物などで最終的な評価を行うなど、次年度の計画に反映させていく。

また、計画立案の段階で設定した目標が、指導後にどの程度達成されたかを定期的に評価していく必要がある。少ない回数でも指導効果が見られた際は、その都度評価し、より難易度の高い目標や内容を設定していくきっかけにしていく。

ここで大切なのは、指導・支援プログラムは児童生徒ごとに異なるものであり、より最適な指導・支援プログラムを組み立て、活用することである。



図3-1 指導・支援プログラム

「指導的な取組と支援的な取組」について

指導と支援については、様々な捉え方があるが、本研究においては、「特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編等」を参考に、「指導的な取組」を障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な知識・技能、態度及び習慣を身に付けることを目的とした取組、「支援的な取組」を、個々の実態に応じて活動しやすいように環境や状況を整える取組と整理し、その両方が重要であるとする。

第4章 指導・支援プログラムを取り入れた指導の実践

1 A小学校知的障害特別支援学級の取組

本学級は、知的障害特別支援学級で、1年生3人、2年生4人、3年生1人の計8人が在籍している。1教室に2学級が配置されていることから、隣の支援学級の児童（高学年が中心）とともに、日常生活の指導の時間や自立活動、生活単元学習を行うことも多い。ここでは、1年生のA児を中心に認知機能の向上を図る指導・支援について紹介する。

(1) 指導・支援プログラム

A児の指導・支援プログラムについては、図4-1のとおりである。

【状態像】

- ・ 指示理解が難しく、1回の指示で動くことが難しい。
- ・ 注意が散漫で、一点を集中して見るのが難しい。

【実態把握】

1 行動観察用チェックリストの結果

見る力					聞く力				
行動観察項目	1:よくある	2:たまにある	3:あまりない	4:まったくない	行動観察項目	1:よくある	2:たまにある	3:あまりない	4:まったくない
1 板書の視写で、頻りに黒板を確認する。			○		1 周囲の行動を見てから行動するため、動きがワテンボ遅い。				○
2 音読の際、読んでいるところをなぞるように顔を上下左右に動かす。				○	2 全体への指示の後、何度も聞き返す。			○	
3 音読が遅く、たどたどしい。	○				3 話合いは、ほとんど発言しない。				○
4 音読の際、文字や語句、行を抜かす。				○	4 指示を聞き間違えたり、取り違えたりする。			○	
5 似ている文字や単語を読み間違える。				○	5 ペーパーテストに比べて、聞き取りテストの成績が著しく悪い。		○		
6 同年齢と比べて、書き文字が著しく乱れている。	○				6 口頭での説明では理解が難しく、ポイントが捉えられない。			○	
7 教科書のどこを読んでいるか見失う。			○		7 個別に言われると聞き取れるが、集団場面では聞き取れない。		○		
8 読んだ文章の意味がつかめない。			○		8 説明を聞いているときに、目をそらすことがある。		○		
9 覚えて書けるようになった漢字を書き間違える。				○	9 学校生活全般でキョロキョロしていることがある。	○			
10 独特の筆順で書く。				○	10 聞きもらしがある。		○		
11 はみ出さないように、線をなぞることができない。			○		11 指示どおりに行動したり、やり違えたりすることが難しい。			○	
12 文字の大きさを学年相当のマス目の大きさに合わせられない。				○	12 質問に対して、言葉につまる。			○	
13 まっすぐ文を書くことができない。				○	13 質問が終わらないうちに出し抜けにやられてしまう。			○	
14 似た記号の差異がわからない。				○	14 含みのある言葉や嫌みが分からない。			○	
遂行課題	1:できない	2:あまりできない	3:ほとんどできる	4:できる	遂行課題	1:できない	2:あまりできない	3:ほとんどできる	4:できる
15 遂行課題1 (図形の模写)			○		15 遂行課題1 (指示の遂行)			○	
16 遂行課題2 (形の見分け)				○	16 遂行課題2 (復唱)		○		
17 遂行課題3 (点つなぎ)				○	17 遂行課題3 (聴覚辨別)				○
18 遂行課題4 (素早く読む)			○		18 遂行課題4 (指差し)		○		
19 遂行課題5 (重なった図形)				○	19 遂行課題5 (音韻操作)		○		
20 遂行課題6 (文章を読む速度)			○		20 遂行課題6 (文の理解)				○

見る力の項目から、絵や文字を認識することはできているが、絵や文字を見付けたり、形を覚えて表出したりすることが難しいという実態が見られた。聞く力の項目では、短い指示や言葉は理解することができるが、文になると指示や言葉を正しく聞き取ることが難しいという実態が見られた。

2 学習全般に関する実態

- ・ 平仮名、特殊音節を読むことができるが、音読に時間が掛かり一文字一文字拾い読みをする。
- ・ 筆圧が弱く、真っ直ぐ線を引くことが難しい。
- ・ 助詞を正しく使うことが難しく、文を正しく書いたり、思ったことを口頭で伝えたりすることが苦手である。
- ・ 算数は当該学年の教科書を使い、同じ進程で学習を進めている。
- ・ 指を使って計算している。
- ・ 文章問題が苦手である。
- ・ 姿勢の保持が難しく、机の上うつ伏せたり椅子から落ちそうになったりすることがある。

【計画立案】

- ・ 月曜日と水曜日の日常生活の指導の時間の後半20分間に自立活動の時間「ハッピータイム」を位置付ける。集団で体全体を動かす活動（新聞紙棒の操作やシート引き及び「落ちた落ちたゲーム」等）を中心に行う。
- ・ 国語と算数の最初の5分間に自立活動の時間「トレーニング」を位置付ける。点つなぎや形探し、間違い探し等、A児の実態に合った課題プリントに取り組みさせる。

【指導・支援】

<指導>

- (1) 「ハッピータイム」で新聞紙棒の操作や「落ちた落ちたゲーム」等の集団活動の中で、協応動作を繰り返すことで、指示を集中して聞いたり、一つの場所をしばらくの間注視したりすることができるようにする。

- (2) 「トレーニング」で、点つなぎや形探しの課題プリントに取り組み、課題の正誤を確認して修正することで、真っ直ぐな線を書いたり、音読の際に読む箇所を見付けたりするなどの読み書きの力を高めることができるようにする。
- (3) 集団活動の中で、友達と関わり合う場を多く設定したり、ペアやグルーピングを工夫したりすることで、相手の顔を見て話す、話を最後まで聞いてから行動するという基本的なコミュニケーションスキルを身に付けられるようにする。

<支援>

- (1) イラストや写真を使って指示したり、教師や児童のモデルを提示したりする。
- (2) 「聞くカード」「見るカード」を示して注意を喚起したり、聞く姿勢、見る姿勢をキーワードやイラストで繰り返し確認したりする。
- (3) 読めない漢字にふりがなをふる。

【評価】

- ・ 後述

図4-1 A児の指導・支援プログラム

(2) 指導の実際

A児は、様々なことに興味・関心が高く積極的に活動している。しかし、一度失敗したり、時間が掛かって上手くいきそうにないと感じたりすると、活動意欲が低くなり活動が滞ってしまうことがある。また、長時間、同じ活動を続けることが難しく、途中で飽きてしまい注意散漫になることもある。

そこで、指導に当たっては、1単位時間の中に一つの活動ではなく、5分～10分の短い活動をいくつか組み合わせることで、興味・関心を持続できるようにした。また、活動の難易度について、低いものから徐々に高いものを配列して、「できた」という自信が、「もう少しでできそうだ」という課題意識を支えることができるようにした。さらに、他者と積極的に関わることができるという長所を生かして、ペアやグループの活動を多く設定して、関わりながら見る力や聞く力及びコミュニケーション能力の向上を目指した。

ア 日常生活の指導の時間における指導 ※太枠部分が見る力・聞く力を高める具体的な活動

1 本時の目標

【日常生活の指導としての目標】

- ・ 生活に必要な知識、技能を習得することができる。
- ・ 一日の生活に見通しをもち、意欲的に活動しようという気持ちを高めることができる。
- ・ 友達と関わり合いながら、仲良く活動することができる。

【自立活動の指導としての目標】

- ・ 教師や友達の動きや指示をよく見て、よく聞いて外部刺激に応じて動作を切り替えることができる。
- ・ 日常生活で使用することが少ない関節や筋肉を意識的に動かすことで、ボディイメージを高めるとともに身体のバランス感覚を養うことができる。
- ・ 体や物を介して相手の力を感じることで、相手と力を合わせる感覚を身に付けることができる。

2 本時の実際

過程	主な学習活動	指導上の留意点
導入 (5)	1 始めの挨拶	<ul style="list-style-type: none"> ・ 声の大きさを示す掲示物を確認することで、相手に届く声の大きさを挨拶することを意識できるようにする。 ・ 「〇〇さんの2時間目の授業は何でしたか」と発問することで、聞くことに注意を向けられるようにする。
	2 本時の学習内容の確認	
	3 朝の挨拶	
	4 朝の歌	
	5 健康観察	
	6 今日の天気	
	7 今日の日付け	
	8 時間割発表	
	9 当番活動	
	10 「ハッピータイム」	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「見るカード」を使って読む箇所を明確に示すことで、板書している文を安心して読むことができるようにする。 ・ 棒を握る際に、腕が両耳をはさむことを
(1) モーニングメッセージを読む。 (2) 新聞紙棒を用いて体を動かす。 【身体部位を伸ばす。】		

展開 (37)	<ul style="list-style-type: none"> 前屈，後屈，回旋，側屈をする。 立位で両手に棒を持って腕から耳が離れないように体の各部位を伸ばす。 <p>(3) 新聞紙棒を用いて遊ぶ。 【指示通りに新聞紙棒を動かす。】</p> <ul style="list-style-type: none"> 片手で棒の下部を持ち，指示された色の部分を手を開いて落下するタイミングに合わせてキャッチする。 二人一組で，右手で棒の真ん中を縦方向に持ち，同時に相手に投げ，キャッチする。 <p>(4) 二人で両手を合わせて押し合う。 【力を加減して体を動かす。】</p> <ul style="list-style-type: none"> 二人で向かい合って手を合わせ，段階的に力を少しずつ加えていく。 段階的に力を抜いていく。 どちらかが倒れないように，互いに気を付けて，安定するようにして強く押し合う。 <p>(5) カードを見て動く。 【視覚指示どおりの動きをする。】</p> <ul style="list-style-type: none"> 「赤＝止まる」，「黄＝ジャンプ」，「青＝歩く」というように色を見て，決められた行動をする。 「木＝止まる」，「うさぎ＝ジャンプ」，「牛＝歩く」，「犬＝走る」というように，絵を見て，決められた行動をする。 	<p>確認する。</p> <ul style="list-style-type: none"> 腕だけではなく，腰を中心に体から屈伸運動ができるよう声掛け，見届けをする。 棒を振り回すことなどがないように，棒を使う目的を確認する。 課題が似ているペアで活動する。 「せえの」という声に着目して，動きを合わせることができるようにする。 片手での操作が難しい場合は，取る際は両手でもよいことを知らせ，できている様子を称賛する。 力を5段階に分け，弱い方を1，強い方を5と設定し，「3の力」「1から5に」「5から1に」など，段階の数字で力の強弱を指示することで，力の強弱のイメージをもてるようにする。 力を十分に出すためには，腰を落とし，足を前後に開くことを指導する。 互いの力が拮抗するペアをつくる。 十分に動くことができるように児童同士の間隔を広くとる。 「よく見て動こう」と言葉掛けをして，「よく見る」トレーニングであることを伝え，見ることを意識して活動できるようにする。
	終末 (3)	<p>11 活動を振り返る。</p>

イ 国語科の指導の時間における指導

1 本時の目標

【国語科としての指導目標】

- 物語文を読み，場面の様子や登場人物の言動を読み取ることができる。
(A, E, F, G, H児)
- 平仮名の五十音を正しく読むことができる。
(C児)
- 見本を基に，自分の名前を正しく書くことができる。
(B, D児)

【自立活動の指導としての指導目標】

- 見本を見て，見本どおりに点を結び正しい線や形を描くことができる。

2 本時の実際

過程	主な学習活動	指導上の留意点			
導入 (2)	1 始めの挨拶				
	2 本時の学習内容・学習活動の確認				
展開 (38)	3 国語「トレーニング」	<ul style="list-style-type: none"> 課題を例示して，やり方を全員で確認する。 やり方を理解できていない場合は，教師が朱書きで「×」と「×」を線で結び，上段の形を写すことを確認する。 上段の見本を見て線を結ぶことが難しい児童に対しては，「×」と「×」の点を一つでも結んでいる箇所を称賛しながら，スモールステップで指導し，点むすびの方法について理解することができるようにする。 答え合わせの際は，正答，誤答にかかわらず，頑張りや称賛し次回への意欲を高められるようにする。 教師が机間指導を行いながら正誤を評価し，正誤を児童に伝え，間違いは教師がモデルを示して訂正できるようにする。 			
	<p>(1) 点つなぎの仕方を確認する。</p> <ul style="list-style-type: none"> 黒板に「×」印を9つ並べ，「×」印をつないで上段の見本に合わせて，下段の点をつないでいくことを確認する。 <p>(2) 点つなぎをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> 2枚する。1枚目が終わったら，もう1枚を取りに来て解答する。 学年や実態に合わせて，取り組む課題を変える。 <p>(3) 点つなぎの答えを確認する。</p> <ul style="list-style-type: none"> 難しかった課題については，教師が朱書きをしたものをなぞって正答を確認させる。 				
	A児 (1年)	B児 (1年) D児 (2年)	C児 (1年)	E, F, G児 (2年)	H児 (3年)

終末 (5)	① デイジー教科書の追い読み ② 「おむすびころりん」の音読 ③ 書き取りプリント2枚 ④ 振り返り	① 自分の名前、身近な言葉のなぞり書き ② 平仮名練習プリント2枚 ③ デイジー教科書の追い読み ④ 振り返り	① 平仮名カードの音読、視写 ② デイジー教科書の追い読み ③ タブレット「平仮名練習アプリ」 ④ 振り返り	① 1学期習った漢字の読み ② 漢字小テスト ③ 「スイミー」の音読 ④ 場面の読み取り ⑤ 振り返り	① デイジー教科書の追い読み ② 「ずっとずっと大すきだよ」の音読 ③ 読み取りプリント2枚 ④ 振り返り
-----------	---	--	---	---	--

(3) 評価

指導・支援プログラムを基に指導・支援を行うことで、「ハッピータイム」では、集団の中で教師や友達の指示をよく聞いて、よく見て行動に移す姿が見られるようになってきた。また、他者と積極的に関わる中で、相手を見て話をする、話を最後まで聞くという基本的なコミュニケーションスキルを身に付けることができた。「トレーニング」の活動を通しては、点つなぎを真っ直ぐな線で結んだり、形探しでモデルと同じ形の図形を全て見付けたりすることができた。文字のゆがみが少なくなり、整った字を書けるようになり、板書を写す時間も短くなってきた。

指導・支援プログラム実施後の、行動観察用チェックリストの結果は、**図4-2**のとおりである。

見る力					聞く力				
行動観察項目	1:よくある	2:たまにある	3:あまりない	4:まったくない	行動観察項目	1:よくある	2:たまにある	3:あまりない	4:まったくない
1 板書の視写で、頻繁に黒板を確認する。			○	●	1 周囲の行動を見てから行動するため、動きがワンテンボ遅い。				○
2 音読の際、読んでいるところをなぞるように顔を上下・左右に動かす。				○	2 全体への指示の後、何度も聞き返す。				○
3 音読が遅く、たどたどしい。	○	●			3 話し合いでは、ほとんど発言しない。				○
4 音読の際、文字や語句、行を抜かす。				○	4 指示を聞き間違えたり、取り違えたりする。				○
5 似ている文字や単語を読み間違える。				○	5 ペーパーテストに比べて、聞き取りテストの成績が著しく悪い。		○		
6 同年齢と比べて、書き文字が著しく乱れている。	○	●			6 口頭での説明では理解が難しく、ポイントが捉えられない。				○
7 教科書のどこを読んでいるか見失う。				○	7 個別に言われたら聞き取れるが、集団場面では聞き取れない。			○	●
8 読んだ文章の意味がつかめない。				○	8 説明を聞いているときに、目をそらすことがある。				○
9 覚えて書けるようになった漢字を書き間違える。					9 学校生活全般でキョロキョロしていることがある。		○		
10 独特の筆順で書く。				○	10 聞きもらしがある。			○	●
11 ほみ出さないように、線をなぞることができない。				○	11 指示どおりに行動したり、やり逃げたりすることが難しい。				○
12 文字の大きさを学年相当のマス目の大きさに合わせられない。				○	12 質問に対して、言葉につまる。				○
13 まっすぐ文を書くことができない。				○	13 質問が終わらないうちに出し抜けに促してしまう。				○
14 似た記号の差異がわからない。				○	14 含みのある言葉や嫌みが見分けられない。				○
遂行課題 1:できない 2:あまりできない 3:ほとんどできる 4:できる	1	2	3	4	遂行課題 1:できない 2:あまりできない 3:ほとんどできる 4:できる	1	2	3	4
15 遂行課題1 (図形の模写)			○	●	15 遂行課題1 (指示の遂行)			○	●
16 遂行課題2 (形の見分け)				○	16 遂行課題2 (復唱)		○	●	
17 遂行課題3 (点つなぎ)				○	17 遂行課題3 (聴覚類推)				○
18 遂行課題4 (素早く読む)			○	●	18 遂行課題4 (指差し)			○	
19 遂行課題5 (重なった図形)				○	19 遂行課題5 (音韻操作)			○	
20 遂行課題6 (文章を読む速度)			○	●	20 遂行課題6 (文の理解)				○

図4-2 行動観察チェックリスト（令和元年10月25日実施） 変更箇所 ●

6月実施の行動観察チェックリストに比べ、見る力の行動観察では、「音読が遅くたどたどしい」や「同年齢と比べて、書き文字が著しく乱れている」などの読み書きの項目で、遂行課題の項目では、「図形の模写」や「素早く読む」などの項目で改善が見られた。

「聞く力」の行動観察では、「集団場面では聞き取れない」や「聞きもらしがある」という指示理解の項目で、遂行課題では、「指示の遂行」や「復唱」の項目で改善が見られた。

(4) 成果と課題（成果：○，課題：●）

- 指導・支援プログラムを作成することで、児童の実態に合った指導・支援を効果的、効率的に行うことができた。
- 行動観察チェックリストで遂行課題を実施することで、児童の認知機能の変化を客観的に捉えることができ、評価や指導に生かすことができた。
- 集団で行う自立活動の際に、8人それぞれの実態を考慮して8人全員にとって効果的な活動をより設定していく必要がある。

2 B中学校自閉症・情緒障害特別支援学級の取組

本校の自閉症・情緒障害特別支援学級には8人が在籍している。認知機能の向上を図る指導を、教科指導や保護者との連携で行った。第2学年生徒Bに対する指導・支援を紹介する。

(1) 指導・支援プログラム

生徒Bの指導・支援プログラムについては、**図4-3**のとおりである。

【状態像】

- 見る力にも聞く力にも大きな困難さはないが、記憶する力や実行することに困難さがある。

【実態把握】

1 行動観察用チェックリストの結果

見る力					聞く力				
行動観察項目	1:よくある	2:たまにある	3:あまりない	4:まったくない	行動観察項目	1:よくある	2:たまにある	3:あまりない	4:まったくない
1 板書の視写で、頻繁に黒板を確認する。				○	1 周囲の行動を見てから行動するため、動きがワンテンボ遅い。			○	
2 音読の際、読んでいるところをなぞるように顔を上下・左右に動かす。			○		2 全体への指示の後、何度も聞き返す。			○	
3 音読が遅く、たどたどしい。				○	3 話し言葉では、ほとんど発言しない。				○
4 音読の際、文字や語句、行を抜かす。				○	4 指示を聞き間違えたり、取り違えたりする。			○	
5 似ている文字や単語を読み間違える。				○	5 ペーパーテストに比べて、聞き取りテストの成績が著しく悪い。				○
6 同年齢と比べて、書き文字が著しく乱れている。				○	6 口頭での説明では理解が難しく、ポイントが捉えられない。				○
7 教科書のどこを読んでいるか見失う。			○		7 個別に言われると聞き取れるが、集団場面では聞き取れない。				○
8 読んだ文章の意味がつかめない。				○	8 説明を聞いているときに、目をそらすことがある。			○	
9 覚えて書けるようになった漢字を書き間違える。				○	9 学校生活全般でキョロキョロしていることがある。		○		
10 独特の筆順で書く。				○	10 聞きもらしがある。			○	
11 はみ出さないように、線をなぞることができない。				○	11 指示どおりに行動したり、やり逃げたりすることが難しい。			○	
12 文字の大きさを学年相当のマス目の大きさに合わせられない。				○	12 質問に対して、言葉につまる。			○	
13 まっすぐ文を書くことができない。				○	13 質問が終わらないうちに出し返けに返してしまう。				○
14 似た記号の差異がわからない。				○	14 含みのある言葉や嫌みが見分けられない。			○	
遂行課題 1:できない 2:あまりできない 3:ほとんどできる 4:できる	1	2	3	4	遂行課題 1:できない 2:あまりできない 3:ほとんどできる 4:できる	1	2	3	4
15 遂行課題1 (図形の模写)				○	15 遂行課題1 (指示の遂行)				○
16 遂行課題2 (形の見分け)				○	16 遂行課題2 (復唱)			○	
17 遂行課題3 (点つなぎ)				○	17 遂行課題3 (聴覚類推)			○	
18 遂行課題4 (素早く読む)			○		18 遂行課題4 (指差し)				○
19 遂行課題5 (重なった図形)			○		19 遂行課題5 (音韻操作)				○
20 遂行課題6 (文章を読む速度)			○		20 遂行課題6 (文の理解)				○

上の結果から、見る力・聞く力のどちらかに偏った困難さは見られない。しかし、見る力では「板書の視写で、頻繁に黒板を確認する」、「音読の際、読んでいるところをなぞるように顔を上下・左右に動かす」、遂行課題で「重なった図形」、「文章を読む速度」といった、見たものを処理して実行に移すことが難しいことが推察できる。聞く力では、「学校生活全般でキョロキョロしていることがある」がよくあり、「周囲の行動を見てから行動するため、動きがワンテンボ遅い」「指示どおりに行動したり、やり逃げたりすることが難しい」などが時々見られ、遂行課題「復唱」があまりできなかつたことから記憶と実行に困難さが見られることが分かる。

2 WISC-IVの結果

言葉を理解したり、説明をしたりすることや目からの情報を理解したり、推測したりする思考力・推理力は高い一方で、物事を記憶したり、素早く処理したりするなど流暢に情報を処理することが苦手である。

全検査IQは98であり、知能水準は平均の領域にある。しかし、指標間に差があり、得意・不得意があることが分かる。聞いて理解する力や目からの情報でどのような状況か把握する力がある一方で、すぐに忘れてしまったり実行する際にゆっくりであったりすることから、授業についていけずに葛藤を抱えていることも考えられる。

3 学校生活に関する実態

(1) 遅刻が多く、よく体の不調を訴え、学校を休もうとする。その原因の一端は不規則な生活習慣である。ゲームが生活の中心であり、家庭での起床・就寝、食事等、基本的な生活のリズムが整っていない。しかし、登校すると、他の生徒と楽しく過ごしている。

(2) 家庭学習の習慣がなく、昨年は欠席も多かったため、継続した学習ができておらず、学級での提出物や各教科の提出物への意識が低い。

- (3) 自分の持ち物の管理が難しく、学習道具等を忘れてたりなくしたりする。準備できていない物について尋ねると、探す前に「忘れました」、「なくしました」と言うことが多い。
- (4) 授業中の理解力が高く、ひらめきもある。1単位時間の授業時間内であれば、学習したことをつなぎ合わせ、結果や答えを導き出したり、推察したりすることができるが、以前の既習事項を想起して積み重ねていく学習は苦手である。

【計画立案】

- ・ 短期記憶を高める活動を継続して行い、学力の定着や実行機能の強化を図る。
- ・ 健康で楽しく、学びのある学校生活が送れるように、生活リズムの改善を図る。

【指導・支援】

<指導>

- (1) 7～8桁の数字や夕食メニューを記憶する。
- ・ カードを見て記憶したり、音声だけで記憶したりする。
 - ・ メモの利便性や活用の仕方を指導し、必要に応じて、メモの活用をする習慣を図る。
 - ・ 数時間後や翌日に記憶したことを思い出す場面を設定し、記憶力の強化を図る。
- (2) 学校生活における行動パターンを指導する。
- ・ 登校後・下校前にすることを自分で確認できるように順序を示す。
 - ・ 急な変更以外は、時間割や時間は自分で確認し、行動に移すようにする。
 - ・ 荷物の置き場所を決め、決まった場所に片付けるようにする。

<支援>

- (1) 手順カードを使用して取り組む。
- ・ 四則の計算や方程式などの計算方法の順序をカードにする。
 - ・ be動詞や一般動詞、5W1Hを利用した英作文の作り方をカード化する。
 - ・ やり方を忘れて戸惑ったり、なぜ間違ったか分からなかったりしたときには、自分で手順カードを見てやり直すように促したり、カードを利用しながら説明をしたりする。
- (2) 校時表・週報を活用し、家庭と連携する。
- ・ 今日の時間割のコーナー、時間割カード、週時間割表を準備する。
 - ・ 自分で一日の流れや時間が確認できるように校時表・週報の位置を工夫する。
 - ・ 連絡帳で一週間の流れを伝え、一日の様子や明日の確認事項を記載する。

【評価】

- ・ 後述

図4-3 生徒Bの指導・支援プログラム

(2) 指導の実際

短期記憶の指導においては、授業中の指導内容が変わったり生徒Bの集中が難しくなってきたりした時に「記憶タイム」を導入し、短い時間で集中して記憶する練習をした。また、記憶した内容を数時間後の「記憶タイム」や放課後等に再度尋ねることで、約束したことを忘れずに記憶にとどめ、後でそれを実行する力を養っていった。「記憶タイム」の活用については、一人の授業では7桁や8桁の数字、複数の授業では前日の夕食メニューを覚えるなど内容の工夫をした。さらに数時間後の記憶内容が正確であれば自分で宿題の内容や量を調整できるようにすることで、記憶することへの意欲を高める。この活動の継続で学習内容の定着、約束したことを覚えることの強化を図った。

次に行動のパターン化である。4月、登下校時に特別支援学級の教室に来ることを確認したが全く守れず、交流学級担任と連携しても忘れるので、支援員に迎えをお願いすることが続い

た。そこで、荷物を特別支援学級の教室に置くことにした。この行動の定着後は、連絡帳の提出、日記の提出とスモールステップで学校生活をパターン化していった。最終的には学習に関する提出物の定着、学力の定着を目指していった。

家庭では本人・保護者の負担が少ない目標を設定する。自由に過ごしている家庭生活の中で、一つだけ決められた行動を入れることで、乱れていた生活のリズムを調整できるようにした。
ア 教科学習「国語」における指導

単元・題材	ことばを磨く 文法のまど1 (第2時)	
本時の目標	<ul style="list-style-type: none"> ○ 活用について前時を振り返ることができる。 ○ 用言(本時は動詞)の活用に規則性があることに気付くことができる。 	
過程(分)	学習活動	指導上の留意点
導入(10)	1 前時の内容を想起する。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自立語の確認をする。(それだけで意味が分かる。1文節に一つ。文節の上にくる。) ・ 付属語の確認をする。(それだけでは意味が分からない。1文節にないこともある。自立語にくつつく。) ・ 活用について確認する。 ・ 目標を提示し、動詞について学習することを確認できるようにする。
	2 本時の目標を確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px auto;">「動詞の活用の仕方」の違いは何だろう。</div>	
展開(10)	3 「動詞」を活用する。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 動詞について確認する。 ・ 動詞をたくさん考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「自立語で活用する。ウ段で終わる。」と確認できるようにする。 ・ 文法カード・プリント等の準備をする。 ・ いくつでも動詞を考えてよいことを伝える。 ・ 「○○さんは□□。」と覚えられるように必要に応じてメモを取る。
(5)	4 昨日の晩ご飯を発表し合う。	

イ 学校生活のパターン化の推移及び保護者との連携

	4・5月	6・7月	8月以降
内容	<input type="checkbox"/> 登校したら特別支援学級教室に荷物を置いて授業に参加する。 <input type="checkbox"/> 朝の様子をメールで確認する。 <input type="checkbox"/> 連絡帳では頑張ったことを中心に、学校での出来事や翌日の準備について連絡する。 <input type="checkbox"/> 連絡帳・日記(はばたき)を提出、時間割の確認、カバンを片付ける。 → 連絡帳・日記が習慣化してきたら、提出物(学期末の各教科の提出物や夏休みの課題)に取り組む。 → 提出物がないときには、1時間程度の学習(国数英の予習復習を中心に、1教科15分程度の内容)に取り組む。 (言葉掛けは家庭→最終確認は学校で実施) <input type="checkbox"/> 20時に入浴する。(言葉掛け→アラームへ移行)		

(3) 評価

短期記憶の強化を図った結果、徐々に短期記憶力が高まっていると感じる。授業においては繰り返し間違えている内容に自分で気付くようになっている。学校生活の中でも指示したことを忘れずに行動することが増えている。その成果として、忘れ物は確実に減っている。行動パ

ターンを指導する中で、自分で考えて行動できるようになってきている。

1学期、登校が増えるのに合わせて取り組む内容を少しずつ増やしていった。学校や保護者のサポートがなければできなかつたが、夏休みの課題を期日内に全部提出できたことは本人の自信にもつながった。基本的な生活習慣が定着していなかつたので、本人と相談して20時に入浴することに取り組んだが、まだ、時間を意識した家庭生活習慣の確立が必要である。

指導・支援プログラム実施後の行動観察用チェックリストの結果は、**図4-4**のとおりである。

見る力					聞く力				
行動観察項目	1:よくある	2:たまにある	3:あまりない	4:まったくない	行動観察項目	1:よくある	2:たまにある	3:あまりない	4:まったくない
1 板書の初写で、鉛筆に黒線を添える。			○		1 周囲の行動を見てから行動するため、動きがソツアンザ遅い。		○		
2 音読の際、迷んでいるところをなぞるように顔を上下・左右に動かす。			○		2 全体への指示の後、何度も聞き返す。		○		
3 音読が遅く、たどたどしい。			○		3 話し合いでは、ほとんど発言しない。				○
4 音読の際、文字や語句、行を抜かす。				○	4 指示を聞き間違えたり、取り違えたりする。		○		
5 似ている文字や単語を読み間違える。				○	5 ペーパーテストに比べて、聞き取りテストの成績が著しく悪い。				○
6 同年齢と比べて、書と文字が著しく乱れている。				○	6 口頭での説明では理解が難しく、ポイントが捉えられない。				○
7 教科書のどこを読んでいるか見失う。				○	7 個別に言われると聞き取れるが、集団場面では聞き取れない。			○	
8 読んだ文章の意味がつかぬ。				○	8 説明を聞いているときに、目をそらすことがある。		○		
9 覚えて書けるようになった漢字を書き間違える。			○	○	9 学校生活全般でキョロキョロしていることがある。		○		
10 短冊の筆順で書く。			○	○	10 聞きもちろしがある。		○		
11 読み出さないように、線をなぞることができない。				○	11 指示どおりに行動したり、やり違えたりすることが難しい。		○		
12 文字の大きさを学年相当のマス目の大きさに合わせられない。				○	12 質問に対して、言葉につまる。		○		
13 まっすぐ文を書くことができない。			○	○	13 質問が終わらないうちに出し抜けに返してしまう。				○
14 似た記号の差異がわからない。				○	14 含みのある言葉や読みが分からない。		○		
遂行課題	1:できない	2:あまりできない	3:ほとんどできる	4:できる	遂行課題	1:できない	2:あまりできない	3:ほとんどできる	4:できる
15 遂行課題1 (図形の模写)				○	15 遂行課題1 (指示の遂行)				○
16 遂行課題2 (形の見分け)				○	16 遂行課題2 (復唱)			○	○
17 遂行課題3 (点つなぎ)				○	17 遂行課題3 (聴覚順推)				○
18 遂行課題4 (素早く読む)				○	18 遂行課題4 (指差し)				○
19 遂行課題5 (重なった図形)		○			19 遂行課題5 (音韻操作)				○
20 遂行課題6 (文章を読む速度)		○		○	20 遂行課題6 (文の理解)		○		○

図4-4 行動観察用チェックリスト (令和元年11月5日実施) 変更箇所 ○

7月に実施したチェックリストと比較して、見る力の遂行課題6 (文章を読む速度)、聞く力の遂行課題2 (復唱)、遂行課題5 (音韻操作) に改善が見られた。

見る力の9、10、13、聞く力の遂行課題6 (文の理解) については、前回よりも低い結果となっている。これは、継続的に指導・支援をすることで、生徒Bの実態把握がより明確になってきたからであると推測される。

(4) 成果と課題 (成果：○, 課題：●)

- 自分がよく間違えるポイントに自分で気付くようになった。
- 忘れ物が減少している。
- 既習事項については混乱することの多かつた数学(計算や方程式)や英語(英作文)で、手順カードを利用して取り組む姿が見られるようになった。
- 校時表や週報などで学習内容や時間を確認するようになってきている。また、各教科の提出物に取り組む時間も増えてきた。
- 就寝の時間が23時を超えること、頭痛の訴え、欠席が少なくなっている。
- 本人はそれまで見られなかつた、「勉強をがんばろう」とか、「部屋を片付けよう」などと思うようになり、意識の変容を保護者も感じている。
- テスト等では手順カードは利用できないので、本人が達成感や成就感を味わっていない。手順カードの改善やテストで利用できる方法を考えていく。
- 提出物を計画的に取り組むことは、まだ難しい。無理のない計画、実行できなかつたときの修正の仕方等を一緒に考えて取り組むようにしていく。

3 C小学校LD・ADHD通級指導教室の取組

本校の通級指導教室には14人が在籍している。認知機能の向上を図る指導を、主に自立活動の授業で行った。第5学年C児に対する指導・支援を紹介する。

(1) 指導・支援プログラム

C児の指導・支援プログラムについては、**図4-5**のとおりである。

【状態像】

- ・ 見る力が弱く、文字の読み書きに困難さがある。

【実態把握】

1 行動観察用チェックリストの結果

見る力				
行動観察項目	1:よくある	2:たまにある	3:あまりない	4:まったくない
1 板書の視写で、頻繁に黒板を確認する。	○			
2 音読の際、読んでいるところをなぞるように顔を上下・左右に動かす。	○			
3 音読が遅く、たどたどしい。	○			
4 音読の際、文字や語句、行を抜かす。	○			
5 似ている文字や単語を読み間違える。	○			
6 同年齢と比べて、書き文字が著しく乱れている。	○			
7 教科書のどこを読んでいるか見失う。	○			
8 読んだ文章の意味がつかめない。	○			
9 覚えて書けるようになった漢字を書き間違える。	○			
10 独特の筆順で書く。	○			
11 はみ出さないように、線をなぞることができない。		○		
12 文字の大きさを学年相当のマス目の大きさに合わせられない。			○	
13 まっすぐ文を書くことができない。	○			
14 似た記号の差異がわからない。	○			
遂行課題	1:できない	2:あまりできない	3:ほとんどできる	4:できる
15 遂行課題1 (図形の模写)				○
16 遂行課題2 (形の見分け)				○
17 遂行課題3 (点つなぎ)				○
18 遂行課題4 (素早く読む)	○			
19 遂行課題5 (重なった図形)				○
20 遂行課題6 (文章を読む速度)	○			

聞く力				
行動観察項目	1:よくある	2:たまにある	3:あまりない	4:まったくない
1 周囲の行動を見てから行動するため、動きがワザンが遅い。		○		
2 全体への指示の後、何度も聞き返す。		○		
3 話合いでは、ほとんど発言しない。	○			
4 指示を聞き間違えたり、取り違えたりする。		○		
5 ペーパーテストに比べて、聞き取りテストの成績が著しく悪い。				○
6 口頭での説明では理解が難しく、ポイントが捉えられない。				○
7 個別に言われると聞き取れるが、集団場面では聞き取れない。				○
8 説明を聞いているときに、目をそらすことがある。				○
9 学校生活全般でキョロキョロしていることがある。				○
10 聞きもらしがある。				○
11 指示どおりに行動したり、やり逃げたりすることが難しい。		○		
12 質問に対して、言葉につまる。				○
13 質問が終わらないうちに出し抜けて応えてしまう。				○
14 含みのある言葉や嫌みに分らない。		○		
遂行課題	1:できない	2:あまりできない	3:ほとんどできる	4:できる
15 遂行課題1 (指示の遂行)				○
16 遂行課題2 (復唱)		○		
17 遂行課題3 (聴覚順推)				○
18 遂行課題4 (指差し)	○			
19 遂行課題5 (音韻操作)	○			
20 遂行課題6 (文の理解)				○

見る力の項目では、「音読が遅い」、「似ている文字を読み間違える」、「読んだ文章の意味がつかめない」、「覚えた漢字の書き間違いがある」など、「よくある」に当てはまる項目が合計12項目あった。

聞く力の項目では、遂行課題である「聞いた単語の順に形を指差しする」、「逆さま言葉を言う」や「音抜き言葉を言う」が「できない」という結果だった。

2 WISC-IIIの結果

符号や記号探しの数値が低く、事務的な処理あるいは無意味刺激に対する処理に時間を要することが分かった。また、積木模様や組合せの数値も低く、全体像を把握し、それを部分に分解する力が弱いことが分かった。

3 学習全般に関する実態

- (1) 平仮名の清音は単音だと6割程度は読むことができる。しかし、三音以上の単語になると、時間が掛かったり、読み間違ったりすることが多い。
- (2) 書きは視写が苦手で、教師が言った言葉を聞いて書くことは、平仮名のみだと6割程度正確に書くことができる。一音ずつ教師と一緒に確認しながらだと正しく書くことができるが、形を覚えていない平仮名もある。
- (3) 自分のやるべきことや取り組み方が分かれば、集中して取り組むことができる。学習ができるようになりたいという意欲は高く、未定着の既習事項に取り組む際、支援を求めることができつつある。

【計画立案】

- ・ 読み書きの困難さを軽減するために、自分に適した学び方を理解するとともに、課題に取り組んだ後に、自分で間違えた箇所を修正することができる。

- ・ 自立活動の個別の指導計画に位置付け、週2回の通級指導教室や毎日短時間での個別指導を利用して、約4か月間指導・支援していく。

【指導・支援】

＜指導＞

- (1) ビジョントレーニングや知覚-運動学習及び特殊音節に関するワークシートを通して、視覚からの情報の理解や記憶力を高める。また、書いたものを自分で再度確認し、修正する活動も取り入れる。
- (2) 音韻を意識させる活動（しりとりや言葉の合成・分解など）や話を聞いた後、問題に答える活動を通して、聴覚からの情報の理解や記憶力を高める。
- (3) 課題に取り組む前に学習上支援してほしいことを、教師に具体的に伝える場面を設定する。また、ソーシャルスキルトレーニング（SST）を取り入れ、自分の思いを伝えられるようにする。

＜支援＞

- (1) 読む漢字にふりがなをふる。
- (2) 文字を指で押さえる。
- (3) 絵や写真を利用する。

【評価】

- ・ 後述

図4-5 C児の指導・支援プログラム

(2) 指導の実際

C児は学習面で失敗経験を重ね、自己評価が低い様子が見られた。そのため、指導では、C児が自己理解を深め、自分に合った学び方で読み書きの力を身に付けたり、必要な場合は適切なやり方で周囲へ支援を頼んだりすることができるようになることを目指した。また、指導内容や指導方法については、発達検査結果等を基に検討したものをC児に提案し、「何のためにこの活動を行うのか」ということを共通理解した上で、C児自身が目的意識をもって活動に取り組むことができるようにした。週2回の通級指導では、主に認知機能の向上を図る指導や、ソーシャルスキルトレーニング（SST）を行い、毎日短時間ずつ行っている個別指導では、日記指導を通して、平仮名や1年生程度の漢字の読み書き及び1年生の教材を使っの音読指導を行った。

ア 通級における指導 I

1 本時の目標

- ・ 対象物を最後まで目で追ったり、探したりすることができる。
- ・ 教師の指示や言葉を聞き、札を取ったり、正しい単語を答えたりすることができる。
- ・ 活動の中で分からないことや難しいことがあった際は、教師に支援を求めることができる。

2 本時の実際

過程	主な学習活動	指導上の留意点
導入 (5)	1 始めの挨拶	・ 前時までの学習を振り返り、本時の学習の見通しをもつことができる。
	2 本時の学習の確認	
	3 1週間の出来事	・ 前時の記録を確認して目標設定することで、一つ一つの活動について意欲的に取り組むことのできる状況づくりを行う。
	4 お手玉シュート（ビジョントレーニング）	

展開 (37)	5 数探し (ビジョントレーニング)	<ul style="list-style-type: none"> ・ ビジョントレーニングでは、C児の集中が持続するように、お手玉や迷路から目を離さずに活動するようにこまめに言葉掛けを行う。 ・ 文字当てクイズで、背中に書かれた文字の形を意識しにくいときは、一部分を書いたカードを示すことで考えやすいようにする。 ・ カルタ取りは、札数を20枚程度とし、C児側から上下正しく見える形に並べることで探しやすいようにする。 ・ しりとりでは、3分という時間制限を設定することで、集中して聞き、考えることができるようにする。 ・ 書き取りでは、聞き取った単語を自分でも言いながら書き取り、書き終わり次第、指で1文字ずつ確認することでC児が自分で確認・修正することができるようにする。
	6 迷路 (図地弁別)	
	7 文字当てクイズ (視覚弁別)	
	8 カルタ取り (空間認識)	
	9 しりとり (音韻認識の向上)	
10 書き取り (書く力の向上)		
終末 (3)	11 頑張ったことの発表	<ul style="list-style-type: none"> ・ 振り返りの場面では、C児の頑張りを具体的に称賛することで達成感を感じることができるようにする。
	12 終わりの挨拶	

イ 通級における指導Ⅱ

1 本時の目標		
<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の書いた日記文を指で押さえながら読み、正しく書き直すことができる。 ・ 教科書の文章を指で押さえながら、正しく音読することができる。 ・ 教師と一緒に「とめ」、「はね」、「はらい」を言葉で確認しながら、漢字の形を意識して書くことができる。 		
2 本時の実際		
過程	主な学習活動	指導上の留意点
展開 (45)	1 自分が書いた日記文を音読する。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 五十音表を用意し、平仮名の形や読みを一緒に確認することで、平仮名を正しく読んだり書いたりすることができるようにする。 ・ 音読の際は、一文字ずつの拾い読みではなく、文節毎に音読することができるようにはさみ読みの指導を行う。 ・ 間違えた漢字は部分ごとに色分けして板書したり、形を言葉で表現したりすることで、漢字の形を意識できるようにする。
	2 間違った部分を書き直す。	
	3 教科書の音読をする。	
	4 漢字の書き直しをする。	

(3) 評価

・ 指導・支援プログラムの評価

【指導後の行動観察用チェックリストの結果】

見る力					聞く力				
行動観察項目	1:よくある	2:たまにある	3:あまりない	4:まったくない	行動観察項目	1:よくある	2:たまにある	3:あまりない	4:まったくない
1 板書の視写で、頻繁に黒板を確認する。	○	●			1 周囲の行動を見てから行動するため、動きがワンテンが遅い。			○	
2 音読の際、読んでいるところをなぞるように顔を上下・左右に動かす。	○				2 全体への指示の後、何度も聞き返す。			○	●
3 音読が遅く、たどたどしい。	○		○		3 話し合いでは、ほとんど発言しない。		○	●	
4 音読の際、文字や語句、行を抜かす。	○	●			4 指示を聞き間違えたり、取り違えたりする。			○	
5 似ている文字や単語を読み間違える。	○				5 ペーパーテストに比べて、聞き取りテストの成績が著しく悪い。			○	○
6 同年齢と比べて、書き文字が著しく乱れている。	○				6 口頭での説明では理解が難しく、ポイントが捉えられない。				○
7 教科書のどこを読んでいるか見失う。	○	○			7 個別に言われると聞き取れるが、集団場面では聞き取れない。				○
8 読んだ文章の意味がつかめない。	○	○			8 説明を聞いているときに、目をそらすことがある。				○
9 覚えて書けるようになった漢字を書き間違える。	○				9 学校生活全般でキョロキョロしていることがある。				○
10 独特の筆順で書く。	○	○			10 聞きもしらがある。			○	○
11 はみ出さないように、線をなぞることができない。			○	○	11 指示どおりに行動したり、やり違えたりすることが難しい。			○	○
12 文字の大きさを学年相当のマス目の大きさに合わせられない。				○	○				
13 まっすぐ文を書くことができない。	○	○			12 質問に対して、言葉につまる。				○
14 似た記号の差異がわからない。	○				13 質問が終わらないうちにしり出しに返してしまふ。			○	○
遂行課題 1:できない 2:あまりできない 3:ほとんどできる 4:できる	1	2	3	4	14 含みのある言葉や構構み分からない。	○	○		
15 遂行課題1 (図形の模写)			○		遂行課題 1:できない 2:あまりできない 3:ほとんどできる 4:できる	1	2	3	4
16 遂行課題2 (形の早分け)			○		15 遂行課題1 (指示の遂行)				○
17 遂行課題3 (点つなぎ)				○	16 遂行課題2 (復唱)			○	○
18 遂行課題4 (素早く読む)	○	○			17 遂行課題3 (聴覚類推)				○
19 遂行課題5 (重なった図形)			○		18 遂行課題4 (指差し)		○		
20 遂行課題6 (文章を読む速度)	○	○			19 遂行課題5 (音韻操作)		○	○	
					20 遂行課題6 (文の理解)				○

図4-6 行動観察チェックリスト（令和元年10月20日実施） 変更箇所 ○

【教師の観察による評価】

- ・ 音読の際、一文字ずつ指で押さえながら読むなかで「横線二本だから『ほ』だな。」など、間違いやすい平仮名の形を言語化して確認できるようになったことで、読み間違いが減少した。前は音読の検査に消極的だったが、今回は進んで音読に取り組む姿が見られた。
- ・ 30字程度の短文の復唱はできるようになったが、音韻操作や200字程度の文を聞いて、質問に答えることはまだ難しい様子が見られた。

(4) 成果と課題（成果：○，課題：●）

- 行動観察用チェックリストを活用することで、児童の見る力・聞く力の具体的なつまずきに気付くことができたり、指導・支援プログラムを通して、そのつまずきの改善を図ったりすることができた。
- 児童が自分に対する理解を深め、自分の特性に合った学び方を考えたり、努力を重ねながら必要に応じて周囲の人に適切な支援を依頼したりすることができるようになった。
- 指導後に行動観察用チェックリストで評価が下がった項目については、引き続き指導を重ねていき、支援の在り方を再検討する。
- 指導・支援プログラムを作成しながら、見る力や聞く力の向上を図る指導内容について更に研修を深め、他の児童の学習上または生活上の困難さも軽減できるようにしたい。

第5章 成果と課題

1 研究の成果

児童生徒の見る力・聞く力についての実態把握は、授業場面での行動観察で捉えていることが多く、チェックリスト等を利用していない状況があり、十分な把握に至っていないことが実態調査から分かった。そこで、より簡便に見る力・聞く力について実態を把握することができる方法として、新たに「行動観察用チェックリスト」を作成した。この「行動観察用チェックリスト」を活用することで、児童生徒の見る力や聞く力に着目することができるとともに、児童生徒の学習上又は生活上におけるつまずきを具体的に捉えることができるようになった。また、「行動観察用チェックリスト」で学習上又は生活上のつまずきを知ることができ、より実態に応じた具体的な指導・支援を行えるようになった。

さらに、実態調査から、見る力・聞く力の弱さに対する指導・支援は実施されているが、注意喚起を始めとした支援的な取組が多く、課題の改善・克服等に向けた指導的な取組は少ないことが分かった。そこで、児童生徒の見る力・聞く力の実態把握と指導・支援及び評価を、一連の学習活動の中で効果的に実施できるような「指導・支援プログラム」を提案した。これにより、見る力・聞く力につまずきのある児童生徒の課題を克服するための指導目標や指導計画及び指導・支援そして評価に至るまでの具体的な設定につながった。

2 今後の課題

- (1) 行動観察用チェックリストを活用して、通常の学級における見る力・聞く力につまずきのある児童生徒に関する実態調査を行い、指導目標や指導場面及び指導内容の設定等を網羅した、指導計画作成の方法についての情報提供が必要である。
- (2) 小・中学校の知的障害や自閉症・情緒障害特別支援学級や通級指導教室での「指導・支援プログラム」の有効性については明らかにすることができたが、他障害種の特別支援学級や高等学校の通級指導教室での有効性についても検討していく。

【引用・参考文献】

- 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領解説総則等編』 平成30年3月
- 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領解説各教科等編』 平成30年3月
- 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領解説自立活動編』 平成30年3月
- 鹿児島県総合教育センター 『研究紀要 第120号』 平成28年3月
- 鹿児島県総合教育センター 『研究紀要 第122号』 平成30年3月
- 鹿児島県総合教育センター 『指導資料 特別支援教育第182号』 平成27年10月
- 鹿児島県総合教育センター 『指導資料 特別支援教育第186号』 平成28年10月
- 鹿児島県総合教育センター 『指導資料 特別支援教育第192号』 平成29年10月
- 鹿児島県総合教育センター 『指導資料 特別支援教育第194号』 平成30年4月
- 奥村 智人・三浦 朋子著 『見る力を育てるビジョン・アセスメントWAVES』 平成16年9月 学研
- 海津 亜希子編著 『多層指導モデルMIM 読みのアセスメント・指導パッケージ』 平成12年 学研
- 北出 勝也著 『学ぶことが大好きになるビジョントレーニング』 平成21年11月 図書文化
- 坂本 茂著 『授業で生きる知覚—運動学習』 平成29年11月 ジアース教育新社
- 村上 裕成著 『きくきくドリル』 平成8年4月 文栄堂