

子どもたちの言語活動の充実をめざした授業づくりⅡ

池尻加奈子 川井優子 小泉浩一 齋藤大地 関 礼紗 仲野真史
松本直巳 宮坂美帆子 小池敏英 小笠原 恵 橋本創一

I はじめに

本校の教育課程は、知的障害のある幼児・児童・生徒の教育的ニーズに応じた支援内容として、生活支援、学習支援、就労支援、余暇支援の四つの区分と、それら全てに関わるコミュニケーション支援を加えた支援内容区分から編成され、幼稚部から高等部までの各部（ライフステージ）に即した支援内容は支援内容配列表として表されている。2001年に支援内容配列表が作成されてから10年以上経過したこともあり、昨年2011年度よりその改訂に向けて着手することになった。小学部では言語活動を重視する新学習指導要領を受けて、コミュニケーション支援に着目することにした。

1. 小学部の授業と1年次の取り組み

本校では、2004年度より自閉症を中心とした重複学級（1～6学年が在籍が可能）を設置し、低学年学級（1、2、3年生）、高学年学級（4、5、6年生）と合わせた3学級で小学部を編成している。重複学級では、個々の児童の発達課題や教育的なニーズに応じた指導を積み上げるとともに、低学年学級や高学年学級への移行も視野に入れ、集団の中で学習や生活ができるように支援をしている。また、必要に応じて、双方向的な交流による授業（図1）も行っている。例えば、低学年学級や高学年学級の児童が個別での指導が必要な時には、重複学級の授業に参加する（図1の①）。児童同士のやりとりやかかわりを指導する時には、重複学級の児童が低学年学級や高学年学級の授業に参加する（図1の②）。



図1：双方向的な交流による授業

昨年度一年次の研究では、児童個々の言語発達とコミュニケーションモードに応じた、

高学年学級の「国語・算数」の授業と、重複学級での個別指導の授業実践の検討から、支援内容配列表のコミュニケーション支援の改訂に向けた提案を行った。

2. 今年度の取り組み

2001年に本校の教育課程が作成された時、小学部の在籍児童はダウン症8名、自閉症3名、知的障害4名であった。その後、2004年度に重複学級が設置され、在籍児童の構成も変化し、2012年度にはダウン症7名、自閉症7名、知的障害4名となり、自閉症児の割合が増えてきた。自閉症児には、今回の研究テーマであるコミュニケーションの発達に課題があることが知

られているが、加えて、行動の抑制や感情のコントロールといった実行機能の側面にも困難性が指摘されている。知的障害児への支援においても、知的発達の水準だけでなく、行動面の特徴に着目する必要性が指摘され、近年、実行機能が注目されてきている。支援内容配列表の改訂に向けては、実行機能などの行動を支える機能に着目して検討を行うことが必要だと考える。

また、小学部段階は文字という新たな手段が獲得されてくる時期である。文字の読み書きは、コミュニケーションモードの幅を広げるだけでなく、語彙の形成を促進するとも考えられている。したがって、小学部におけるコミュニケーション支援の検討を行うにあたり、読み書きに関する検討も必要だと考える。

以上を踏まえ、今年度の取り組みでは、一年次に提案した“言語発達”と“コミュニケーションモード”の視点に、“実行機能”と“読み書き”の視点を新たに加え、コミュニケーション支援と授業づくりを検討する。そして授業実践を踏まえてコミュニケーション支援の改訂に向けた検討を行う。

Ⅱ 目的

小学部の研究ではコミュニケーション支援と授業づくりについて検討した上で、言語活動の充実をめざした授業実践を行い、支援内容配列表（コミュニケーション支援）の改訂に向けた検討を行う。

1. 言語活動の充実をめざした授業づくり

1) コミュニケーション支援と授業づくり

小学部におけるコミュニケーション支援の包括的なアセスメントとして、“言語発達”“コミュニケーションモード”に加え、“読み書き”“実行機能”についての要素を取り入れたプロフィール表を作成する。そのプロフィールを活用して、授業や個々のコミュニケーション支援の在り方を検討する。

2) 言語活動の充実をめざした授業実践

授業では、文字を活用した語彙形成の授業について検討する。その際、各児童の言語発達の水準を丁寧に把握し、コミュニケーションモードや実行機能の実態にも配慮する。これらを通して“言語をもちいたやりとり”“子ども同士のかかわり”の充実を目指す。

2. 支援内容配列表（コミュニケーション支援）の改訂に向けた提案

言語活動の充実をめざした授業づくりに向けた検討を踏まえ、支援内容配列表（コミュニケーション支援）の改訂に向けた提案を検討する。

Ⅲ 方法

1. 授業の選定

昨年度の取り組みでは、高学年学級における集団授業での国語・算数と重複学級における個別指導の国語・算数を研究の対象とした。今年度は、低学年学級の授業「ことば・かず」を研究対象とする。低学年学級では、「ことばやかず及びこれらにつながる力を育てる」というねらいで、「ことば・かず」の授業を設定し、小集団での指導と個別指導で授業を構成している。小集団の指導では、児童の実態に合わせたグループ編成を行っている。「ことば・かず」の授業研

究を通して、授業実践やグループ編成に“実行機能”や“読み書き”の要素をどのように生かしていくかについての検討を行う。

2. 授業の充実に向けた手続き

1) プロフィール表の作成と分析

(1) 個人プロフィール表の開発

小学部では、例年、田中ビネー知能検査、LDT-R(言語解読検査)、LC スケール(言語コミュニケーション発達スケール)、S-M 社会生活能力検査等によるアセスメントを行っている。ここでは、コミュニケーション支援の充実を目指して、これらのアセスメントを活用し、個人プロフィール表を作成する。個人プロフィール表は、LC スケールによる言語発達の評価を軸とし、“実行機能”“読み書き”“コミュニケーションモード”の要素を加えて、包括的に把握できるものとする。

(2) プロフィール表による分析

小学部の全ての児童の個人プロフィール表を作成する。在籍児童の特徴の把握やプロフィール表の活用に向けて、作成したプロフィール表の分析を行う。

(3) プロフィール表の活用

個人プロフィール表を踏まえて、低学年学級「ことば・かず」のグループ編成を行う。これを通して、プロフィール表の授業づくりへの活用について検討する。

2) 授業実践と評価

(1) プロフィール表の情報を活用して授業実践を行う。

(2) 授業実践を行い、その評価から新たな課題を見いだす。

3. 支援内容配列表(コミュニケーション支援)改訂への提案に向けた検討

プロフィール表の作成と分析、授業実践と評価の検討を踏まえて支援内容配列表の改訂に向けた視点を検討する。

(文責:小泉)

IV 結果及び考察

1. コミュニケーション支援と授業づくり —個人プロフィール表の開発—

1) はじめに

本校は、幼稚部から高等部、若竹会といった卒後の活動を支援する生涯発達支援学校である。本校小学部は、幼稚部からの連絡入学を行っており、ほとんどの児童が、幼稚部での教育を受けてきている。小学部に入学してくる児童は、教員に対し安心感を持ち、信頼を寄せてくれている。幼稚部時代に人と関わる基礎を築いてきているのである。児童は小学部で6年間を過ごし、中学部・高等部へ進学するが、その6年間で小学部が担う役割としては、中・高へ向け、自立してできることを増やすことである。身の回りのことを自分自身でできるだけでなく、自分で考えて行動する力を身につけるために、支援をする時期であると考え。また、自ら考え自ら行動するためには、自ら意思決定できることが大切だと考える。教員に言われたことを理解する力、自分の思いを表出する力、つまりコミュニケーションの力を育む大切な時期が小学部であると考え。子どもの発達段階、生活年齢に応じたコミュニケーションの力を伸ばしていくこと、具体的には、「要求(援助含む)や応答、挨拶ができ、人といっしょに行動できる子

ども」「一日の体験を表現でき、人とやりとりができる子ども」「自分の気持ちを表現し、簡単な約束をまもり、話題の共有ができる子ども」に育てたいと考える。

2) 手続き

小学部では児童の実態把握に様々なアセスメントを用いてきた(表1)。アセスメントによって、様々な側面から児童の実態が明確になったが、それを授業づくりに活かすためには、包括的にとらえて活用する必要があることが昨年度の個別指導事例から明らかになった。そのため、今年度はアセスメントを整理し、個人プロフィール表を作成することにした。

まず、軸となる言語・コミュニケーションの力を「LC スケール 言語・コミュニケーション発達スケール」(表2)を用いて評価し、①「能動的に一貫して遂行」、②「語彙理解、等価性のサポート」、③「意思決定のモダリティ」の3つの要素を組み込むことにした。

表1 小学部で行ってきた主なアセスメント

主なアセスメント
田中ビネーV、LCスケール 言語・コミュニケーション発達スケール、新版S・M社会生活能力検査、KIDS乳幼児発達スケール、LDTR(太田ステージ)、PARS、書字読字の発達評価、WISC-III、K-ABC

表2 LCスケール

LCスケール 言語・コミュニケーション発達スケール
<p>内容</p> <p>語彙、語連鎖、統語、談話、機能、非言語的文脈理解など、言語・コミュニケーションに関わる幅広い領域を評価することができる。①言語理解、②言語表出、③コミュニケーションの3領域に分けて評価。</p> <p>対象</p> <p>0歳から6歳の乳幼児、特別支援学校、特別支援学級、幼稚園保育園児その他。</p> <p>特徴</p> <p>0～6歳の乳幼児の言語コミュニケーション発達を基盤にしてつくられた検査法。言語コミュニケーション行動の発達上の長所や短所がわかり、支援プログラムの立案に役立つ情報を得ることができる。</p>

3) 能動的に一貫して遂行

能動的に一貫して課題を遂行する側面とは、実行機能である。実行機能とは、目標志向的行動を支える、思考や行動を制御する認知システムのことで、近年、JIDRでも特集が組まれ、話題となっている。葉石ら(2010)は、知的障害者の認知や行動に関する理解及びその支援方策の検討においては、実行機能概念を念頭に置くことは必須の事項であるように思われる。実行機能が適応行動を支える心理機能である以上、具体的な適応行動との関連において、生活上の経験も踏まえてその特質を明らかにしていくことが、特に知的障害者の教育支援を考える上で求められると述べており、小学部児童の認知や行動に関する理解や、その支援方策の検討に

において、実行機能の側面を念頭に置くことが必要であると考えた。

この実行機能を評価するにあたっては、様々な方法があるが、教員を対象として質問紙法で行う、「BRIEF-P（実行機能に関する行動評価尺度 幼児版）」を用いることにした。内容については、表 3 に示す。5 つの臨床尺度があるが、「ワーキングメモリ」「計画／組織化」については、知的障害児は一律に弱い側面であるため除外し、「抑制」「転換」「感情のコントロール」の 3 つの臨床尺度（図 1）に着目することにした。

表 3 BRIEF-P

BRIEF-P 実行機能に関する行動評価尺度 幼児版
内容
63 の質問項目から、実行機能の 5 つの側面（①抑制、②転換、③感情コントロール、④ワーキングメモリ、⑤計画／組織化）を評価。
対象
2～5 歳の幼児、学習障害、注意障害、広汎性発達障害児その他。
特徴
机上課題ではなく、日常的な行動に関する親や教師への質問紙による評価。

抑制
• 適当な時期あるいは適当な文脈で適切に自身の行動を止めたり、調整する
転換
• 状況が要請するように、ある状況や活動、問題の局面から他のものへ自由に変える。
感情のコントロール
• 状況の要請や文脈に対して適切に情動的な反応を調整する。

図 1 3 つの臨床尺度の概要

4) 語彙理解、等価性のサポート

知的障害児の特性として記号の等価性に気づきにくいという点がある。例えば、家の子犬をみて「イヌ」と言われると何を指しているか分かるが、TV の中の大型犬も絵で描かれた図鑑の犬も同じ「犬」を示すという理解はしていないかもしれない。「いぬ」というひらがなの読み書きを学習することは、記号と指示対象の等価関係を豊富にする。そして、特定の状況と音声記号「イヌ」の結びつきを超えて、家の子犬も TV の大型犬も図鑑の犬も同じ「犬」という語彙理解を支えてくれる。もちろん知的障害児では読み書きに困難をもつ場合もあるが、生活文脈の中で繰り返し触れることによって文字単語の意味理解に至るというように、定型発達児とは異なる道筋で学習していくケースも多い。また聴覚的刺激の処理に難しさのある児童にも、視覚的な文字記号は有効である。以上のように読み書きの要素を組み込むことで語彙理解や等価性のサポートを行えると考える。

（図 2）

アセスメントは、「書字、読字の発達評価」（2003,小池ら）を用いた。表 4 に課題の内容を示した。

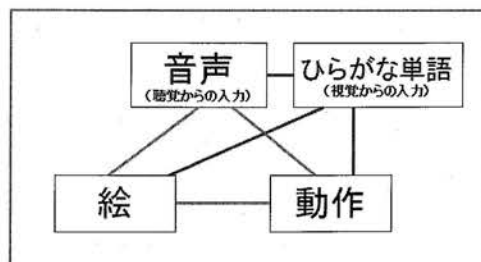


図 2 等価性のサポート

表 4 書字読字の発達評価 課題の内容

① 見本合わせ		② 文字認識	③ 文字の理解		④ 文字の使用	⑤ 文字の活用 (発信)				⑥ 特殊音節	⑦ 漢字									
写真	イラスト	ドットカード 形識別	文字の読み	意味語の読み	無意味語の読み	文字から事物取出	筆順運動	文字の書き	意味語の書き	無意味語の書き	音韻抽出	音韻分解	音韻抽出	音韻分解	1年読み	2年読み	生活単語読み	1年書き	2年書き	生活単語書き

5) 意思決定のモダリティ

意思決定のモダリティとは、児童が意思表示をする際に使用するコミュニケーションモードのことである。どのモードが使えるか、表 5 に示す 6 つの項目で教師評価を行った。

表 5 意思決定のモダリティ

実物	写真カード	絵(シンボルを含む)カード	サイン	音声言語	文字言語
----	-------	---------------	-----	------	------

6) 個人プロフィール表

提案する個人プロフィール表の例(低学年児)を図 3 に示す。

中央の逆三角形の図で、言語・コミュニケーションのレベルを表す。この児童は、LC スケールの言語発達段階では、②の 1 語文期にある。三角形の上部には、コミュニケーションと言語表出・理解の LC 年齢と、到達度を示す図を入れた。LC スケールの課題から図に示すように項目立てし、検査の到達度で区分した。黒表示は達成、グレーは達成途中、白は未達成を示す。下から上に向かって発達していくというイメージのもと、言語・コミュニケーションの課題がどこにあるか、一目でわかるようにした。

次にその周りにある 3 つの要素だが、「能動的に一貫して遂行」では、児童の行動を示す。(+) はポジティブ、(-) はネガティブであり、この児童は「抑制」に課題があることがわかる。

左側の「語彙理解、等価性のサポート」では、読み書きのレベルを示す。書字読字の発達評価の課題から図に示すように項目立てし、到達度で区分した。黒表示は達成、グレーは達成途中、白は未達成を示し、この児童の場合は、黒表示はない。

右側の「意思決定のモダリティ」では、コミュニケーションモードを示す。使用可能であるモードをグレー表示し、主な発信・受信の手段には赤い星を表示した。図 4 には高学年児童の事例を示す。

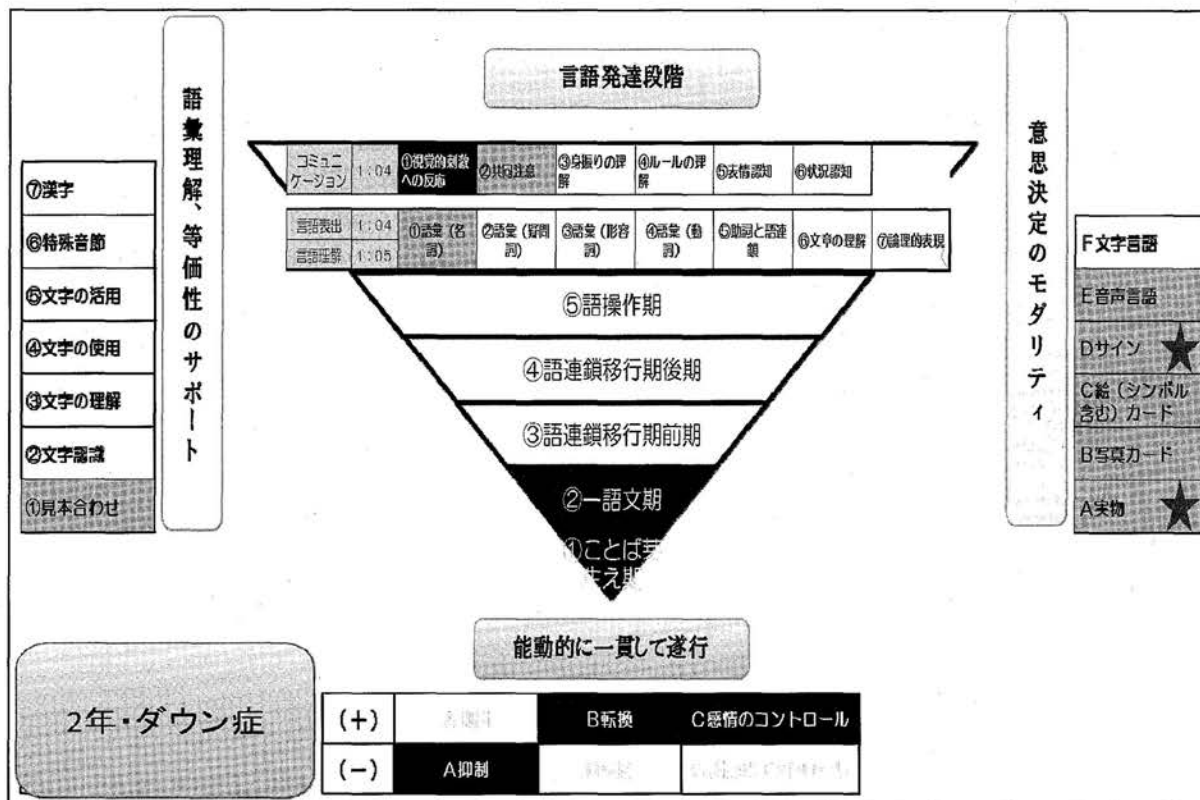


図3 低学年児の事例

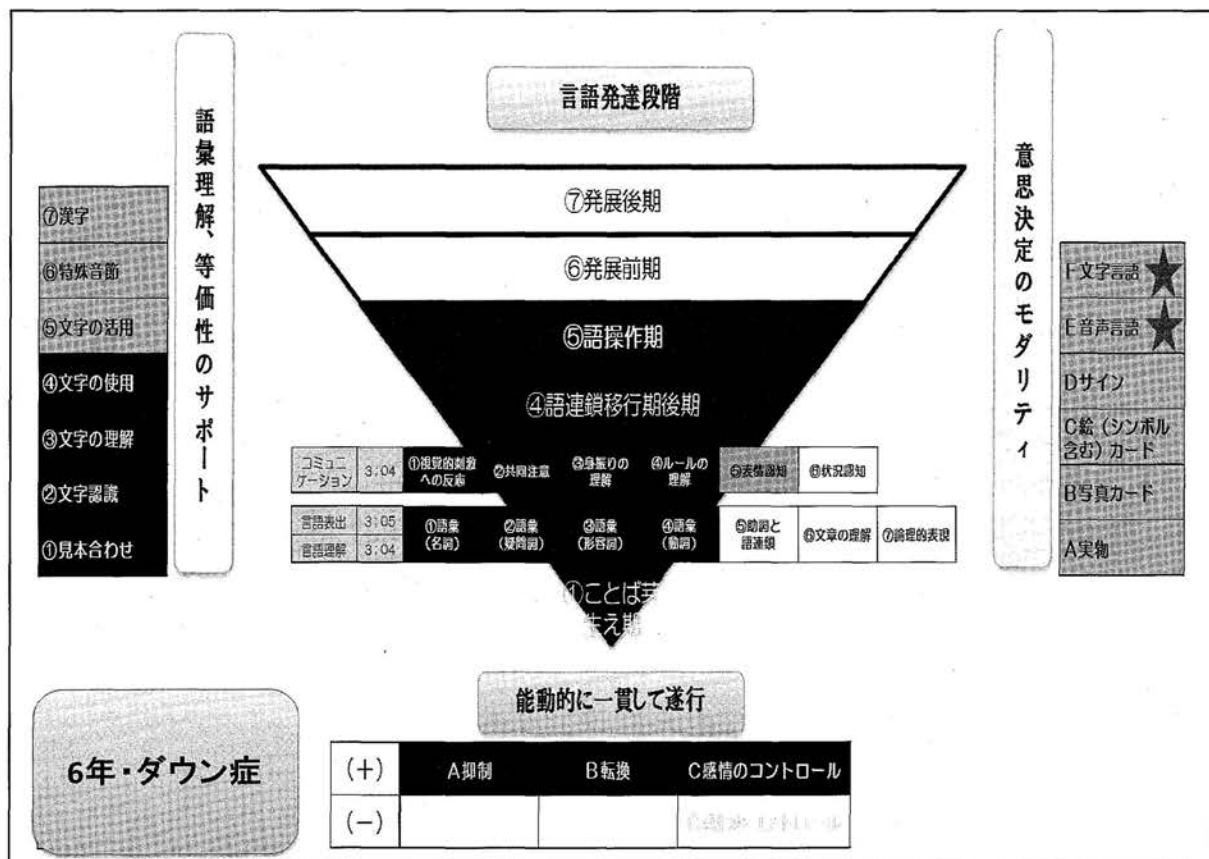


図4 高学年児の事例

7) 今年度の児童の実態とコミュニケーション支援内容

はじめに、「能動的に一貫して遂行」の要素を分析した。BRIEF-P は、「計画や日課の変更に
よって混乱する」といったネガティブな行動について、みられない場合は 1、ときどきみられ
るは 2、よくみられるは 3 で得点化するものである。抑制、転換、感情のコントロールの 3 つ
の臨床尺度について、平均点を算出し、2 点以上を高得点とし、網掛けで表示した。高得点群
と低得点群の 2 つに分けたもの
を、表 6 に示す。

表 6 BRIEF-P の結果

BRIEF-Pの結果 (得点)

障害種別にみると自閉症児高
得点群に入っている。ただし、
全ての自閉症児が同じ傾向を示
すわけではなく、子どもによっ
て特に苦手な側面やそうでない
側面があることがわかる。また、
自閉症児以外にも抑制や転換に
困難を有する児童がいる。

学年	障害種	抑制	転換	感情のコントロール
4	A	2.75	3	2.8
1	A	3	2.5	2.6
4	A	3	2	2.3
5	M	3	1.9	1.5
5	A	1.875	2.8	1.5
6	A	2.125	1.5	2.3
3	A	2.6875	1.7	1.4
1	A	1.5625	2.1	1.8
2	D	2.4375	1.5	1.5

学年	障害種	抑制	転換	感情のコントロール
2	M	1.875	1.4	1.6
3	D	1.375	1.7	1.6
1	D	1.6875	1.4	1
4	D	1.75	1.1	1.2
2	M	1.625	1.2	1
3	D	1.375	1.3	1.1
5	M	1.375	1.3	1.1
6	D	1.125	1.3	1.3
6	D	1.3125	1	1.1

高得点群 9名

低得点群 9名

このように、実行機能に着目
することで、単に障害種を考慮

するだけでなく、児童一人ひとりへの配慮事項を把握し、授業を工夫していけるのではないかと考える。

次に、「意思決定のモダリティ」と「語彙理解、等価性のサポート」から検討した。

表 7 は、1 年児から 6 年児の到達度を並べたものである。言語・コミュニケーションの支援
を考えるにあたり、音声言語が使用できるかできないかで、その支援の内容が変わってくるも
のである。今年度の児童をみる
と、音声言語・文字言語が使用
できないのは、3 名であった。網
掛けで示す。

表 7 1 年児から 6 年児の到達度

●達成 ○達成途上

その児童の、読み書きについて
みると、文字の読みはできな
いが、高学年の児童 2 名は④文字
の使用(文字を利用した御用学習)
⑤文字の活用(文字の書き)がで
きていた。この 2 名のように、音
声言語や文字理解に困難があつて
も、学習によって文字を媒体とし
た活動参加が可能になる事例があ
る。

したがって、文字指導で記号と
対象の等価関係をサポートしてい
くことで、児童の語彙の理解を促
進できると考えられる。

意思決定のモダリティ						
学年	障害種	A 実物	B 写真カード	C 絵カード	D サイン	E 音声言語
1	A	●	●	●	●	●
1	D	●	●	●	●	●
2	D	●	●	●	●	●
2	M	●	●	●	●	●
2	M	●	●	●	●	●
3	A	●	●	●	●	●
3	D	●	●	●	●	●
3	D	●	●	●	●	●
4	A	●	●	●	●	●
4	D	●	●	●	●	●
5	A	●	●	●	●	●
5	M	●	●	●	●	●
5	M	●	●	●	●	●
6	D	●	●	●	●	●
6	D	●	●	●	●	●

語彙理解、等価性のサポート							
学年	障害種	① 見本合わせ	② 文字認識	③ 文字の理解	④ 文字の使用	⑤ 文字の活用	⑥ 特殊音節
1	A	○					
1	A	●	●	●	●	●	
1	D	●	●	●		○	
2	D	○					
2	M	●					
2	M	●	●	○	●	○	
3	A	●	●	●	●	●	○
3	D	●	●	●			
3	D	●	●	●	○		
4	A	●	●	○	●		
4	D	●					
5	A	●	●	●	○		
5	M	○					
5	M	●	●	●	●	●	●
6	A	●	●		○		
6	D	●	●	●	○		
6	D	●	●	●	○	○	○

8) 個人プロフィール表の活用

授業づくりにおいて、この個人プロフィールを活用した。まず、低学年学級について解説する。言語発達段階で見ると、7名の児童のうち、1名が一語文期、6名が語連鎖移行期後期であった。次に、語連鎖移行期後期の6名の児童のコミュニケーションを見ると、ルール理解の達成しているのが、5名、未達成が1名であった。そのルール理解の達成の5名を、言語表出・言語理解で見ると、図5のように3つにわけられた。3グループ展開とすることにした。(図6)

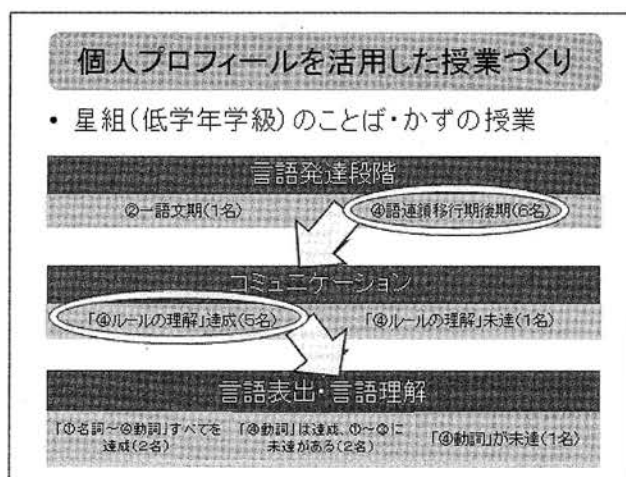


図5 低学年学級の授業づくり

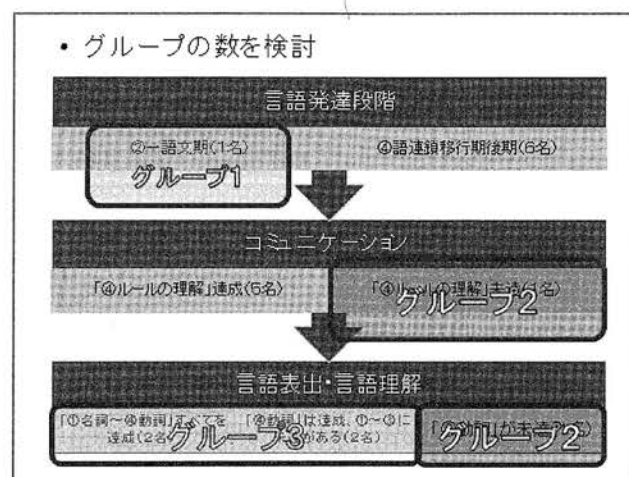


図6 低学年学級の授業づくり

能動的に一貫して遂行する要素から検討すると、グループ3の児童に、転換に課題がある児童がいたので、集団のサイズを小さくする配慮が必要となり、グループ3の児童の1名をグループ2へ移動させることを検討した。グループ3の中から移動となる対象は、図7の赤丸に当てはまる児童になった。

語彙理解、等価性のサポートの要素から検討すると、2児のうち、A児は、文字の理解、使用が達成レベル、B児は、文字認識が未達レベルであった。グループ2の児童を見ると、文字の理解が達成レベルにあったので、A児をグループ2とし、書字を獲得することに課題をおくグループとしての集団を構成することにした。図8のようにグループが確定し、児童に親しみやすいよう名称をつけた。(図9)

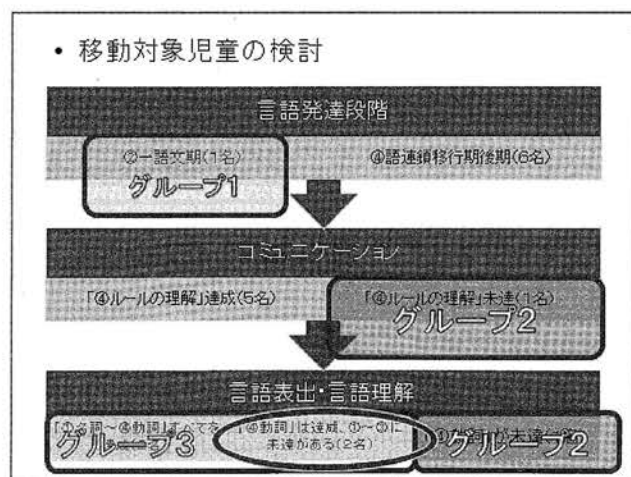


図7 低学年学級の授業づくり

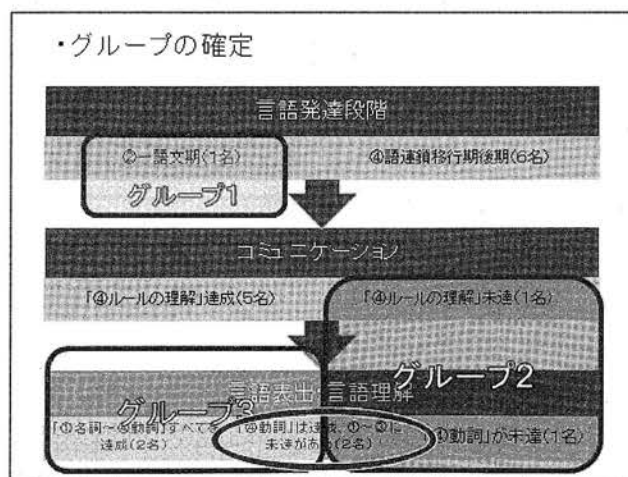


図8 低学年学級の授業づくり

実行機能・読み書き・コミュニケーションモードといった新しい要素を組み込んだプロフィール表を提案した。プロフィール表を作成したことにより、課題に合わせた適切なグルーピングができた。

実行機能の面で児童をとらえると、中学部高等部へ向けた自立「主体的な自己」を育てる支援内容を検討する一助となることがわかった。また、音声言語を獲得していない児童への支援内容が明らかになった。よって、プロフィール表の作成、活用によって、効果的な授業づくりができると考える。

今後は、このプロフィール表を継続して利用し、系統性のある一貫した指導をすることを通して、小学部段階のコミュニケーション支援内容を明らかにしていき、支援内容配列表改定にむけた具体的な作業に入りたい。

(文責：池尻)

2. 授業実践 — 低学年学級「ことば・かず」—

1) はじめに

星組（小学部低学年 1～3 年生）のことば・かずは週 2 回 40 分ずつ設定されている。40 分のうち、前半 20 分間は集団学習、後半 20 分間は個別課題学習に取り組んでいる。個人プロフィール表による分析から、ばななグループ（児童 3 名）、いちごグループ（児童 3 名）、りんごグループ（児童 1 名）の 3 グループに分けることとした。（図 9）

授業研究では題材「かるたをしよう」から、いちごグループの授業を取り上げることにした。いちごグループの指導対象は 3 年生男子 1 名、3 年生女子 1 名、1 年生男子 1 名のダウン症の児童 3 名である。個人プロフィール表から読み取ることができた 3 名の実態は以下の通りである。

- ・言語発達段階は 3 名ともに 語連鎖移行期後期で、簡単なルールが理解でき、一語から三語の表出は見られるが語を繋げての叙述にはなっておらず、形容詞や動詞の言語表出・理解や表情認知などに課題がある。

（言語発達の評価）

- ・コミュニケーションモードは音声言語や絵（シンボルを含む）カードの活用ができる。（意志決定のモダリティの評価）
- ・清音の平仮名を読むことができ、3 年生男子については清音の平仮名を書くことができる。（語彙理解、等価性のサポートの評価）
- ・1 年生男子については学習課題から注意が逸れると離席する面も見られる（能動的に一貫して遂行の評価）。

そこで、本題材では物の名称や動作についての語彙の形成を図り、かるたの読み手、取り手等の役割を通して他者との簡単なやりとりをすることをねらいとする授業を設定した。

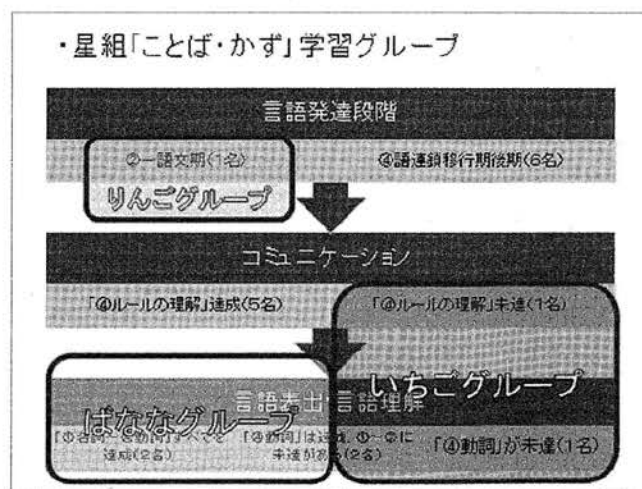


図 9 低学年学級の授業づくり

2) 指導計画

星組の「ことば・かず」は、学習指導要領や教科書等に記載されている題材の他に、学校行事、季節に関連した題材を設定している。(表 8) 例えば、6 月は宿泊学習があるため、カレー、サラダ、朝ごはんの材料をスーパーに買いに行くというおつかいの事前学習を行っている。11 月の前半は小学部の行事「おみせをひらこう」があるため、実際に児童が作った品物を売り買いする「おみせやさん」の事前学習、後半は、お家の人に頼まれたという設定で、日常のお買い物ものを想定し、牛乳、お茶、おにぎり、パンなどを扱い、6 月に行ったおつかいの学習を復習しながら、発展させていく内容とした。2 月は学校行事「学習発表会」があるため、「発表しよう」という題材を取り上げ、発表者は教員や友だちをよく見て話すことや、声の大きさを意識することをねらいとした。また、聞いている児童も姿勢を正しくすることや、発表が終わったら拍手することを指導内容とした。3 月は進級の時期であるため、時計やカレンダーの学習を行い、新しい学年や学級のメンバー等を知り、次年度への意欲を高めることをねらいとした。

表 8 星組「ことば・かず」年間指導計画

期	4 月	5 月	6 月	7 月	9 月	10 月
題材名	ボウリングをしよう	果物の名前を知ろう	買い物に行こう	からだ/仲間集めをしよう	いろとかたちを知ろう	おぼえよう
期	11 月	12 月	1 月	2 月	3 月	
題材名	おみせやさんをしよう	比べてみよう	<u>かるたを</u> <u>しよう</u>	発表しよう	時計、カレンダーを読もう	

この部分は
公開に適さないため
掲載できません。

この部分は
公開に適さないため
掲載できません。

この部分は
公開に適さないため
掲載できません。

図 10 6 月：買い物をしよう

図 11 11 月：おみせやさんを
しよう

図 12 2 月：発表しよう

3) 「かるたをしよう」について

いちごグループの 3 年生男子は、思いはあるものの発音が不明瞭で、なかなか相手に伝わりづらいため、文字を意識して発音することを課題とし、かるたの読み手の役割を担当させた。3 年生女子、1 年生男子は平仮名の清音を一音一音読むことはできるが、物の名称と具体物の一致が不確かであることや、日常生活で使用する動作語の獲得が課題となっているため、導入で平仮名を見て具体物を取りに行くこと、かるたでは絵札と文字札を取る役割を担当させた。

また、かるたの場面の始めと終わりで、具体物を用いて「おにぎりを食べる」「水を飲む」等の動作語を表現し、かるたに示されている二語文と実際の動作を一致させることや、隣にいる児童に具体物を渡し、「どうぞ」「ありがとう」等のやりとりを促すことをねらいとした。

教材については、まず①を使用し、徐々にイラストを小さくして、文字を大きくしていくことで、子どもたちの文字に対する意識を高めていった。次に②③では、物の名称、動作語、助詞で色分けし、絵札、文字札をとった後に、ホワイトボードに貼りつけることで、児童が視覚的に文の構成を分かるようにした。②の札の裏には、イラストを入れ、札を間違えてとった児童に対し、全員で答え合わせができるようにした。また、④の札は、②③と同じ色で作成し、物の名称、動作語、助詞を意識して読むことができるようにした。

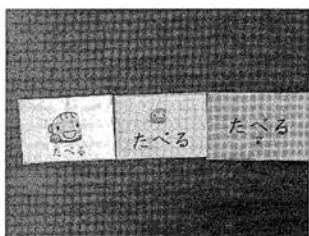


図 13 ①イラスト、文字の札

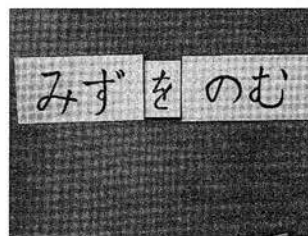


図 14 ②文字のみの札

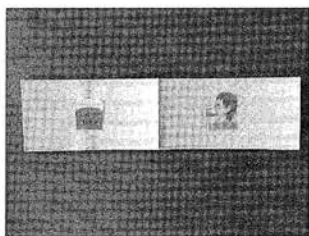


図 15 ③イラストのみの札

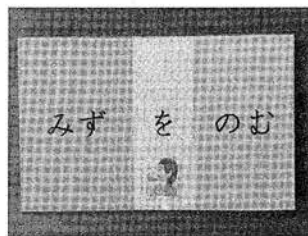


図 16 ④読み手の札

授業の様子は、導入で「おにぎり」「みず」「みかん」などの平仮名を子どもたちが読み、少し離れた場所にある具体物を取りに行った。これまでの授業ではほとんどの児童が正解したが、研究協議会当日、3年生女子は「みず」が分からず、「みかん」を持ってきた。何度か授業の中で扱った語彙ではあったが、確実に身に付けていないということが分かった。かるたの場面では、例えば「みずをのむ」という読み手の言葉を聞くと、「のむ」という言葉が児童の印象に残り、「みず」を忘れてしまう様子がみられた。そのため、初めは「みず」のイラスト、文字の札をとるように設定した。次に「のむ」のイラスト、文字の札をとるようにすることで、文の前後の関係が少しずつ子どもたちに分かるようになってきた。初めは忘れてしまっていた「みず」という言葉も聞き取り、札をとることができるようになった。また、かるたを取り終わる毎に、「みずをのむ」「はをみがく」などの動作語を具体物で表した。「やりたい人！」と子どもたちに促すと、「はい！」と元気な声で答え、自分や友だちの様子を見て、模倣しながら楽しそうに表現していた。

4) まとめと今後の課題

一定の期間、読み手、取り手の役割を固定することで、児童はやる事が分かり、取り組むことができていた。授業の回数を重ねるごとに、かるたのルールが分かり、積極的に絵札、文

字札を取ろうとする様子がみられ、離席も少なくなった。動詞の理解や表出に課題があった児童は、学校生活の中で、「寝る」「飲む」等、自ら発する言葉が増えた。同時に、家庭でも「コロッケ食べた」「ごはん食べた」等、その日の給食の報告をする様子がみられるようになった。

コミュニケーションに関して、児童3人の目標であったかるたの場面に応じたやりとりでは、「何て書いてある?」「大きい声で言ってみよう」「もう一回やろう」等の教員の質問や指示を受け止めることができた。また、友だちがとった札が間違っている時には、「合っている?」「ちがう」などの答え合わせをすることができ、具体物の受け渡しでは、「どうぞ」「ありがとう」の言葉が自然と出ていた。読み手の児童は、教員や友だち、親に言葉を伝えようとする気持ちが育ち、声が大きくなった。

かるたの中で使用する語彙に関して、子どもたちが日常的に使用している語彙を選定したが、今後は保護者にもアンケートを取り、どんな言葉を身に付けさせたいかを把握する必要があると感じた。保護者のアンケート調査の結果と、小学部の低学年で学習すべき語彙を合わせて検討することで、より子どもたちの実態に合った学習内容になるのではないかと考えた。また、かるたの後半になると、子どもたちの集中が途切れ始め、誤答が多くなってしまっているのが現状である。集中力を継続させるためには、教材や声かけ、時間配分等の更なる工夫が必要であると思う。

(文責：川井)

V まとめと今後の課題

1. 言語活動の充実をめざした授業づくり

知的障害児を対象にした”子どもたちの言語活動の充実に向けた授業づくり”をテーマに二年目の取り組みが終了した。1年次の取り組みでは、“言語発達”と“コミュニケーションモード”に応じた授業づくりの提案を行った。2年次の取り組みでは、コミュニケーション領域の授業づくりに向けては、言語発達とコミュニケーションモードの二つの視点に、“語彙理解・等価性のサポート”と“実行機能”といった視点を新たに加えたプロフィール表を作成した。そして、そのプロフィール表を活用した低学年学級の「ことば・かず」の授業づくりから授業実践までを通して、言語活動の充実をめざす授業についての提案をした。

2. 支援内容配列表（コミュニケーション支援）の改訂に向けた提案

コミュニケーション支援には、言語発達、コミュニケーションモード、語彙形成（語彙理解・等価性のサポート）、実行機能といった視点が重要であることを、二年間の取り組みで提案した。小学部ではこれらの視点を支援内容配列表（コミュニケーション支援）の改訂に向けた検討材料として考えている。今後もプロフィール表を活用した授業実践を継続し、幼稚部や中学部との連続性も含めて検証していきたい。

また、実行機能についての着眼は、行動を支える機能への支援という側面であることから、コミュニケーション支援だけにとどまらず、支援内容配列表の他領域（余暇支援、生活支援、就労支援、学習支援）にも通ずる視点と考える。今後、コミュニケーション支援での検証もすることながら、教育課程全体への提案も視野に入れて検証していくことにする。

(文責：小泉)

VI 引用参考文献

- ・池田吉史・奥住秀之(2011) 知的障害児・者における実行機能の問題に関する近年の研究動向 東京学芸大学紀要、62、47-55
- ・葉石 光一，八島 猛，大庭 重治 [他] (2010) 知的障害児・者における実行機能の問題とその関連要因、長野大学紀要 32(2), 155-162, 2010-12
- ・斉藤宇開、内田俊行 自閉症教育のキーポイントとなる指導内容ー7つのキーポイント抽出の経緯と内容を中心にー 国立特殊教育総合研究所研究紀要 第34巻 2007 :3-12
- ・範例、小林久男 健常児と自閉症児の実行機能の発達ー次元の異なる分類課題による検討ー 埼玉大学紀要 教育学部 56(1) 2007:109-118
- ・特別支援学校指導要領解説総則編(2009) 教育出版.
- ・特別支援学校指導要領解説自立活動編(2009) 海文堂出版.
- ・東京学芸大学教育学部附属養護学校研究紀要 No. 47 (2002)
- ・東京学芸大学教育学部附属養護学校研究紀要 No. 48 (2003)
- ・東京学芸大学附属特別支援学校研究紀要 No. 53 (2008)
- ・東京学芸大学附属特別支援学校研究紀要 No. 54 (2009)
- ・東京学芸大学附属特別支援学校研究紀要 No. 55 (2010)
- ・東京学芸大学附属特別支援学校研究紀要 No. 56 (2011)
- ・大伴潔・林安紀子・橋本創一・池田一成・菅野敦 (2005) 言語・コミュニケーション発達スケール LCスケール, 山海堂
- ・大伴潔・林安紀子・橋本創一・菅野敦 (2009) 言語・コミュニケーション発達の理解と支援プログラム-LCスケールによる評価から支援へ-, 学苑社.
- ・小池敏英・雲井未歆・窪島務 (2009) LD児のためのひらがな・漢字支援ー個別支援に生かす書字教材ー, あいり出版.
- ・小池敏英・北島善夫 (2001) 知的障害の心理学ー発達支援からの理解ー, 北大路書籍

読み書き習得とその位置づけ

東京学芸大学
小池敏英

読み書きの発達段階

それぞれの段階で、初期段階と達成段階を区別できる
(例として、かな文字初級の初期段階では、自分の名前を読めたり書けたりでき、ロゴとして読める字を有しているが、50音のかな文字を未獲得である)

段階	特徴
ロゴ文字の段階	1文字ずつ読めないが、単語として読み書きできる文字がある
かな文字初級	かな文字を読み書きできる
特殊音節初級・基礎読書の段階	特殊音節を含むかな文字単語を読み書きできる。1・2年の学習漢字を読み書きできる
漢字の拡張段階	3年以降の学習漢字を読み書きできる

ロゴグラ
フィック段階

アルファベッ
ト段階

正書法段階

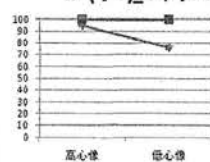
方法(手続き)

漢字意味課題

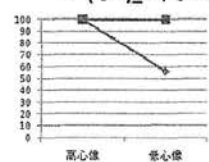
- ・読み課題で使用した熟語、各学年40個
- ・正しい意味で使われている文章1文、不適切に使われている文章2文の3文の組み合わせより、正しい文章を選ぶよう求めた。
- ・それぞれの文章には振り仮名をつけた。

- かお しゅうかん
A 顔をあらうのが週間だ。
しゅうかん
B 2週間後にテストがある。
しゅうかん
C 週間でみんなに会う。

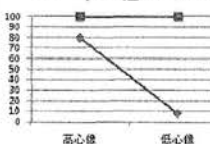
K (小5)_4年リスト



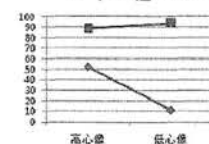
K (小5)_5年リスト



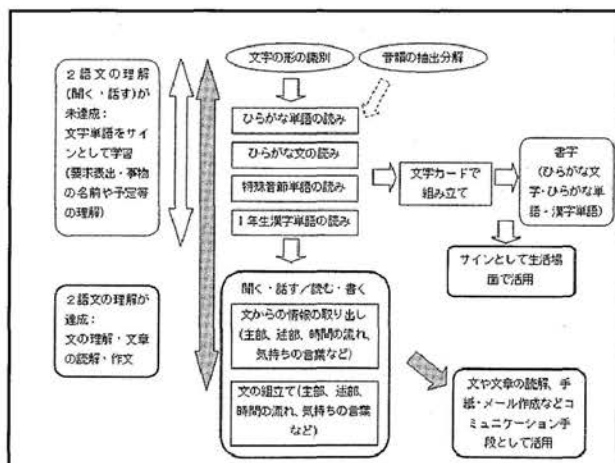
M (小5)_4年リスト



M (小5)_5年リスト



低心像の単語：意味はわかるが、読みが困難



自閉症の コミュニケーション支援

東京学芸大学
小笠原 恵

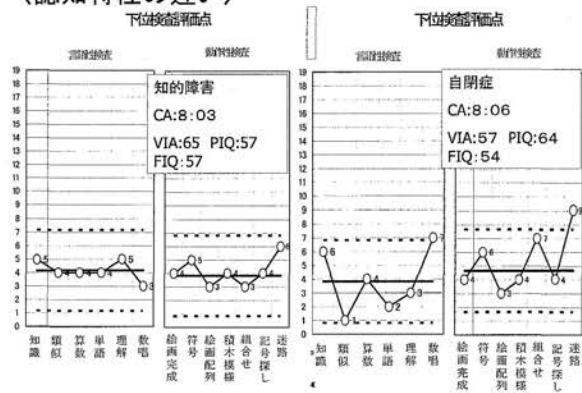
知的障害特別支援学校に在籍する自閉症の割合
(H24)

- 小学部 53.4%
- 中学部 51.3%
- 高等部 31.5%

指導に困難を感じている内容

- 「行動問題」9割以上
- 「集団活動への参加」および「コミュニケーション」6割以上

知的障害児と自閉症児の違いとは？
(認知特性の違い)



知的障害児と自閉症児の違いとは？
(認知特性の違い)

- 知的障害については、さまざまな認知においてそれほどアンバランスさはみられない
⇒それぞれの能力に応じて、繰り返し積み重ねていくことが重要
- 自閉症については、さまざまな認知においてアンバランスさが顕著
⇒強い能力と弱い能力に配慮して指導していくことが重要

コミュニケーションにおける課題

- 相手に気持ちや意志を伝えることが難しい
- 自分からコミュニケーションを開始・維持することが困難
- 非言語行動が乏しい
- 質問をすることが少ない
- 相手にとってわかりにくい手段(行動問題やエコラリア、独特の言い回し)をとることもある
など

授業における違いは何か

- 自発的な行動
自閉症<知的障害
- やりとりの量
自閉症<知的障害
自閉症>知的障害(ただし不適切な行動に対するやりとりを含む)
- やりとりの質
知的障害: 大部分が正反応
自閉症: 半分(以上)が誤反応と不適切な行動

自閉症児の場合、
教科・領域によって、どんな違いがあるのか
教科・領域よりも集団規模のほうが影響力が強い

- 正反応(誤反応)
個別>グループ>大集団
- 不適切な行動
個別<グループ<大集団

- 「知的障害の教育課程では、能力相応の小集団での生活に根ざした活動を設定すれば、自然に子供同士の社会的相互交渉が増加し、コミュニケーションや社会性の部分の発達が可能になる」(新井、2006)
- 「(自閉症児の場合)意図的な介入がない場合の社会的相互交渉の量的な乏しさ」(Koegel, 1995)
→知的障害児とともに学習をする知的障害特別支援学校の自閉症の児童生徒には、社会的相互交渉を学習する機会を意図的に保障していくことが重要(本谷、2008)

自閉症児のコミュニケーション 支援のポイント

機能に着目した支援

機能的な言語行動＝コミュニケーション行動の
促進のためには意図的に場や機会を設定する

児童期のコミュニケーション 支援と障害特性について

東京学芸大学
橋本創一

学校・学級における支援

学習支援

聞く・話す・読む
書く・計算する

行動支援

多動・衝動性・不注意
固執・対人関係



授業中
休み時間

近年の指導事例(実践論文/資料) からみえてくる新たなkey word

- **行動支援**
自己肯定感, 自己効能感, 自己決定, 自尊感情, 行動コントロール, 感情コントロール, 不安感, 乱暴, 暴言, 過敏さ, こたわり, 気持ちの切り替え, ...
- **対人関係支援**
SST, アサーション, 役割, ロールプレイング, ペアの工夫, グループ編成, 話し合い活動, 自信をもった発表, 集団参加, ...
- **学習支援**
苦手意識, 達成感, スモールステップ, 小さな課題設定, 教材の工夫, 機会利用型支援, 意図的設定, 長所促進, ICT活用, 提示の仕方, わかりやすい〇〇/理解しやすい, ...
- **取り巻く環境(整備)**
通常学級からの転学, 幅広い障害特性, 教室環境(学習環境), 共感的態度, 保護者との連携, 専門〇〇の活用, ...

より専門的な指導・支援の実践へ

対人関係支援

SST, アサーション, ロールプレイング, インリアルアプローチ, 遊戯療法...etc

学校カウンセリング

行動支援

応用行動分析, 認知行動療法, TEACCH, 解決志向アプローチ, 治療教育, 薬物療法, ...etc

生活・生徒指導

学習支援

動機づけ, 知識, 学習方略, メタ認知, 問題解決型学習, 個人差と授業, ...etc

学習指導・授業

生活支援 集団づくり 環境整備

生活指導, TEACCH, 感覚統合法, ソーシャルワーク, 面接法, 家族療法, カウンセリング, 構成的エンカウンターグループ, ピアチュータリング, 行動療法, 脱感作, ...etc

教育相談・生活指導・進路指導・親支援

知的発達障害の症状
「様々な困難さがある」

ADHD
自閉症
知的障害
境界域知能

学習困難を整理すると

①学習能力の把握

②行動特性の把握

- 【教室で目立つこと】
- ◆注意集中力の制約
 - ◆衝動性の高さ
 - ◆興味関心の限局
 - ◆説明力の制約
 - ◆言語理解の制約
 - ◆感覚過敏

アセスメント結果の活用として...

■ ソーシャル場面での言語スキル

(「他者とのやりとり」「聴く, 話す」「指示通りに行動する」「文脈/状況理解」「複雑な文章理解」「説明する力」)

「日常的な言語支援」にリンク

■ 学習活動における行動特性の影響

(「注意集中/多動さ」「行動制御」「興味関心/意欲」「固執性」「耐性」「対人行動の奇異さ」「音声の異常さ」)

「指導方法・工夫」の立案へ

■ 国語スキル(「文字」「作文」「文章の読解」「話の展開

「知識」「概念」の理解&表現

「国・算」の学習内容の選定へ

ルールが守れない！

「言語理解」の問題ならば

わかりやすく

⇒ **生活の中でルールの提示**をしてあげる
簡単なルールのある活動などをおこなう

「行動制御」の問題ならば...

(衝動性の強さ)

繰り返し
教育が必要

⇒ **明確なゴールの設定(時間・量)が必要！**
頻繁なるフィードバックが必要！
大人との関係性の中でルールを守ること
そのものが大切であることを教える！

知的・発達障害児の学習・社会的 場面の5つのつまずき

- **状況理解**のつまずき
- **感情コントロール**のつまずき
- **多動・衝動性**の強さ
- **こだわり・過敏さ**の強さ
- **表現力の未熟さ**によるつまずき

知的・発達障害児の学習・社会的 場面の5つのつまずき

- ① **状況理解**のつまずき
- ② **感情コントロール**のつまずき
- ③ **多動・衝動性**の強さ
- ④ **こだわり・過敏さ**の強さ
- ⑤ **表現力の未熟さ**によるつまずき

認知的機能[学習面]から評価する必要がある：
「読字・書字・計算」「文章理解・表現」からみていく

知的・発達障害児の学習・社会的 場面の5つのつまずき

- ① **状況理解**のつまずき
- ② **感情コントロール**のつまずき
- ③ **多動・衝動性**の強さ
- ④ **こだわり・過敏さ**の強さ
- ⑤ **表現力の未熟さ**によるつまずき

神経学的機能[行動面]から評価する必要がある：
「行動コントロール」「実行機能」からみていく

実行機能とは

- ・ある目標を達成するように計画を立て、反応や行動を調節しながら目標状態へ達するために必要な機能で、様々な高次機能を包括的にとらえる概念
- ・『神経心理学的なアプローチによって想定された一つの「解釈」』(嶋原, 2006)
- ・前頭葉との関わりが深いとされる
- ・『およそ1歳ごろに発達をはじめ、2～5歳の間に重要な展開をし、12歳頃に成人レベルに到達すると考えられている』(嶋原, 2006)

実行機能とは

- ・神経心理学的機能モデル(太田, 2003)
- ・将来の目標に向かって、適切な問題解決の態度(心的構え)を持続させる能力

ある反応を抑制する
適切な時期まで反応を遅らせる
活動を計画的に行おうとする
etc. 含む

注意をコントロールして、
不適当な反応を抑制・調整し、
おかれた状況の中で目的に沿った行動をとるために
必要とされる機能

実行機能

この子の「行動上の問題」はどっちが強いかな？

言語コミュニ
ケーション
(認知)の
発達の遅れ

行動(感情)コ
ントロールの
弱さ・異常さ

明確な区別は難しいが.....
支援者の頭のなかでは分けて考えたい

授業における個への支援 を組み立てる

発達支援 + 行動支援

◆発達アセスメント→

支援ニーズ(学習の「ねらい」)

◆行動アセスメント→

支援方法/工夫(学習の「援助手だて」「配慮」)

授業の大まかな構成要素

A. ねらい/内容(発達の状況に応じて)

・言語コミュニケーション力・国語・認識力・算数

B. 教材(学習内容に応じて)

・興味関心・行動特性に応じて・年齢に応じて
・家庭や社会的な状況に応じて

C. ユニット遂行時間(注意集中に応じて)

・発達年齢に応じて[幼児は短い...]
・行動障害の程度に応じて[衝動性や多動性...]
・生活年齢に応じて[例えば4年生だから...]

...3分 5分 8分 10分 12分 15分...

アセスメントから授業へ

<学校の授業は基本的に集団でおこない、集団で学ぶ>

STEP1 前提となる児童生徒の実態(アセスメント結果)

①発達段階と認知特性ー

・知能/発達検査やチェックリスト、行動観察から
・児童の覚え方、操作方法など

②支援内容ごとにアセスメントするー

・「国語」は、話す、読む、書くを中心とした、または、
それらの支持能力である言語コミュニケーション領域
・「算数」は、計算や数概念を中心とした、または、
それらの支持能力である認知領域

③授業づくりのための最適な教材と展開を求めてー

・興味関心の探索
・行動特性(注意集中力、知覚過敏、耐性、意欲情緒)

STEP2 類似性や構成を考慮したグループ編成

・ひとり一人の支援目標の類似性
・集団としての調和を考慮した構成員

STEP3 授業展開

・時間配分(行動特性に応じて)
・教材(支援目標や興味関心に応じて)
・活動の順序性(動機づけ、集団活動の調和と意義から)
・活動のなかの個別化(集団内配慮支援)
・1対1個別指導との関連(重度児は個別指導が重視され、
集団指導と個別指導の連携が重要)
・他の支援場面とのリンク
(他授業・支援場面との関連性、トータルで支援効果を)

STEP4 評価(授業や実践の評価)

・ひとり一人の支援効果(課題の達成度、行動の変化)
・支援方法についての評価
・本人や保護者の満足度

授業におけるユニット制の指導プログラム

①みる/きく(→考える/認識する)

■紙芝居 ■絵本 ■人形劇 ■パネルシアター ■ペープサート

②話す[主に教師との交渉]

■発表 ■スピーチ ■数える

・バランスよく取り入れていま
すか？
・子どもの特性に応じて配列
していますか？
・行事単元のみにつづられて
いませんか？

③コミュニケーション

<ロールプレイング(国)、ルールゲーム>
■劇遊び ■ごっこ遊び

④かく/読む[主にプリント・教科書的な学習]

■文字/数字 ■音韻意識

「ことば・かず」学習指導案

日 時 平成 25 年 1 月 25 日（金）10:30～11:10

対 象 小学部星組児童 3 名 いちごグループ

（1 年男子 1 名、3 年女子 1 名、3 年男子 1 名）

場 所 星組教室

指導者 川井優子

1. 題材名 かるたをしよう

2. 題材設定の理由

授業は集団学習（前半）と個別課題学習（後半）で構成し、週に 2 回行っている。個別課題学習では、認知面やコミュニケーション面に関する児童の近接的な課題を実施し、集団学習では、教科のねらいとともに個別課題学習の場面で身に付けた力を他者とのやりとりの中で使用するなどのコミュニケーションに関するねらいを設定している。児童の構成は 1 年生 2 名、2 年生 3 名、3 年生 2 名の計 7 名であり、アセスメントでは、田中ビネーの IQ が 22～73、LC スケールの LCA(LC 年齢)が 1 歳 4 ヶ月～3 歳 4 ヶ月と非常に幅広く、認知面やコミュニケーション面にばらつきが大きい集団である。そのために授業は 3 グループ編成で展開している。

○りんごグループ:個別指導でコミュニケーション手段を育み、グループ指導への移行に向けた指導を行う。

○いちごグループ:教師とのやりとりから子ども同士のやりとりに向けた指導を行う。

○ばななグループ:子ども同士のやりとりを中心に指導を行う。

この学習指導案では 1 年生 1 名、3 年生 2 名の「いちごグループ」（計 3 名）を取り上げる。グループには、身近な物の名称が理解できる児童から名称の理解に加え動作語も理解できる児童までがいる。表出については一語文の音声表出の児童から不明瞭だが三語文の音声表出が見られる児童までがいる。文字言語については平仮名清音が部分的に読める児童から、清音は全て読め、身近な物の名称を単語として理解できる児童までがいる。これまでの授業では、物の名称、色と形、1～10 の計数に関する学習を行っている。集団学習では教師の教示を見る、順番を守るということが概ねできるようになり、最近では物を受け渡す際の「どうぞ」「ありがとう」などの応答がスムーズにできるようになっている。しかし、相手や状況によっては話せない、相手の返答をまたずに一方的に話すなどの課題が見えている。

そこで、本題材ではものの名称と動作についての語彙の形成を図り、かるたの読み手や取り手などの役割を通して他者との簡単なやりとりをすることをねらいとする。語彙の形成にあたっては音声言語・具体物・イラスト・動作を対応させる等価関係の他に、文字言語獲得期に入った児童の実態から平仮名への対応も加えて等価関係をサポートする。また、役割をローテーションさせることにより、読み手の時には平仮名を読んでイラスト等を対応する機会を、取り手の時には言葉を聞いてイラスト等を対応させる機会をつくり、語彙形成の拡大を図る。

本授業では、読み手と取り手の役割の他に、判定係（取り手が選んだ絵札の正解、不正解を判定する）を加え、児童と教師が行う。語彙については前回までの授業で学習してきた語彙を取り上げ、獲得の状態に合わせて指導を行う。相手に自分の言葉が伝わる喜びや、友だちと一緒に活動する楽しさを味わえるようにしていきたい。

3. 目標

○ものの名称や動作語を表す言葉を理解し、表現することができる。

○教員や友達とやりとりをしながら「かるた」をすることができる。

4. 年間指導計画

期	4月	5月	6月	7月	9月	10月
題材名	ボウリングをしよう	果物の名前を知ろう	買い物に行こう	からだ/仲間集めをしよう	いろとかたちを知ろう	おぼえよう
期	11月	12月	1月	2月	3月	
題材名	おみせやさんをしよう	比べてみよう	かるたをしよう	発表しよう	時計、カレンダーを読もう	

5. 指導計画

実施日	指導語彙	活動内容
1月17日(木)	(名詞) みかん、おちゃ、えんぴつ (助詞) を、で (動作語) たべる、のむ、かく	・かるたに書かれている平仮名を読む。(F) ・音声を聞いて、絵札をとる。(教員、B、G) ・具体物を用いて、動作を表現する。(全員)
1月21日(月)	(名詞) りんご、えほん、みず、ぼうし (助詞) を (動作語) たべる、よむ、のむ、かぶる	・かるたに書かれている平仮名を読む。(F) ・音声を聞いて、絵札をとる。(B、G) ・具体物を用いて、動作を表現する。(全員)
1月24日(木)	(名詞) おにぎり、すず、は、て (助詞) を (動作語) たべる、ならす、みがく、あらう	・1/21(月)と同じ
1月25日(金) (本時)	1/17～1/24までに学習した語彙	・1/21(月)と同じ
1月28日(月)	(名詞) えんぴつ、はさみ、はし (助詞) で (動作語) かく、きる、たべる	・児童の役割を交代する。
1月31日(木)	1/17～1/28までに学習した語彙	・1/28(月)と同じ

6. 本時の学習

1) 本時の目標

○ものの名称が分かり、具体物を用いて動作語を表現することができる。

○自分の役割に沿って、相手に伝わるように話すことや、聞くことができる。

2) 準備物

iPad、おにぎり・みかん等の具体物、児童用机、児童用いす、かるた、ホワイトボード

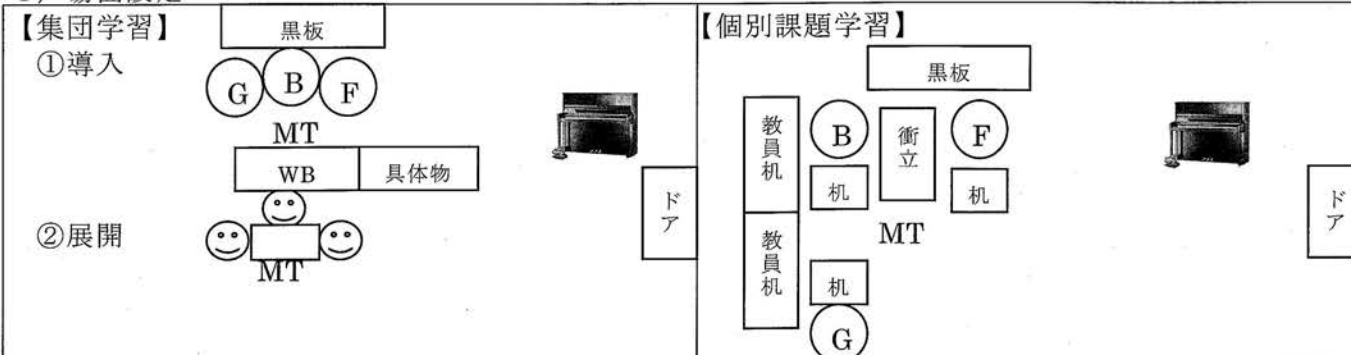
ホワイトボード用ペン、小さなボード、衝立、文字カード、個別課題学習用教材

3) 児童の実態及び目標・手だて

児童	実態	個人目標	指導の手立て	関連する個別教育計画
B 小1 男	・平仮名、カタカナの清音、濁音を読むことができる ・が、具体物との一致が曖昧	・平仮名を読んで文字カードを取りに行くことや、動作語を表現するこ	・動作語の表現が始まる時には声をかけ、手にとりやすい位置に具体物を	・身近な動作語や形容詞を覚え、表出するこ

	<p>である。2語文程度の語連鎖の表出があるが、語連鎖の理解は十分ではない。動作語は「寝る」「立つ」「座る」等、自らの表出がみられる。</p> <p>・教員や友だちに話そうという気持ちがみられるが、声が小さく、相手に伝わらないことが多い。集中力が短く、継続して椅子に座ることや、友だちに注目を向け続けることが難しい。</p>	<p>とができる。</p> <p>・教員や友だちをよく見て、場面に応じたやりとりができる。</p>	<p>置く。その他は、具体物を触らないように環境の設定に配慮する。</p> <p>・視線が外れた場合には、「〇〇さんを見てね」と声をかけながら、指さしで示す。</p> <p>・教員の声かけに応じること、座って待つことができた場合は、大いに賞賛する。</p>	<p>とができる。</p>
G 小3 女	<p>・絵カードを見て、物の名称を答えることができる。平仮名の清音を読むことができるが、具体物との一致が曖昧である。簡単な形容詞や動詞を1語文で相手に伝えることが多い。</p> <p>・人前で話す場面になると、声が小さくなることや、黙ってしまうことがある。短い時間であれば、教員や友だちへ注目することができるが、時間が経つにつれて、視線が外れてしまう。</p>	<p>・友だちの言葉を聞いて、絵札をとることができる。</p> <p>・相手に伝わる声の大きさで、場面に応じたやりとりができる。</p>	<p>・絵札をとることができない場合には、読み手の児童に再度読むことを依頼する。どうしても難しい場合は、本人が見えやすい位置に向きを変え、絵札を置くように配慮する。</p> <p>・声の大きさのお手本を示す。相手に伝わった場合には、「よく聞こえたね」等と、大いに賞賛する。音声の表出がみられない場合には、文字カードを提示する。</p>	<p>・簡単な質問に答えることができる。</p>
F 小3 男	<p>・平仮名の清音、濁音を読むことができ、日常生活で目にするものであれば、具体物と一致している。2～3語文の語連鎖の表出があるが、自分の言いたい単語を並べ、言葉のつながりが明確ではない。</p> <p>・身近な大人や友だちと自ら会話をする様子がみられるが、言葉が不明瞭で相手に伝わりづらい。言葉だけでは伝わりづらい時には、マカトンサインを使用している。</p>	<p>・身近な物の名称や動作語を読むことができる。</p> <p>・言葉が相手に伝わるように意識して発音し、場面に応じたやりとりができる。</p>	<p>・文字を読むことが難しい場合は、一緒に読み、再度自分で言わせるようにする。絵カードやサイン等を併用して、本人への理解を促す。</p> <p>・ゆっくり一文字ずつ話すように伝え、教員の口形を模倣させるようにする。2回話しても相手に伝わらない場合は、一緒に声を合わせて言う。</p>	<p>・サインや音声で出来事を相手に伝えることができる。</p>

4) 場面設定



5) 本時の展開

時間	学習活動	指導内容	指導上の留意点	個人目標☆ 指導の手立て○ 関連する個別教育計画の目標		
				B(小1男)	F(小3男)	G(小3女)
10:30	・始めのあいさつをする。	・集団学習の始まりを意識する。	・「手はおひざ」「お背中ピン」と姿勢を正すように声をかける。			
10:31	・平仮名を読んで、具体物を取りに行く。	・かるたに必要な言葉や、物が分かる。	・平仮名を提示する時はiPadを使用し、離れた場所に具体物を置く。 ・具体物は教員に渡すように声をかけをし、児童に合っているかどうか確認する。	☆平仮名を <u>読んで</u> 具体物を取りに行くことや、 <u>動作語を表出</u> することができる。	☆身近な物の名称、助詞、動作語を読むことができ、具体物を用いて動作することができる。	☆平仮名を <u>読んで</u> 具体物を取りに行くことや、動作語を選ぶことができる。
10:36	・教員の動きを見て、何をしているか答える。 ・かるたをする。 読む：F 取る：BG ・二語文を読む。 ・二語文を表現する。	・物の名称や動作語を答えることができる。 ・平仮名を読む。 ・音声を聞いて札をとる。 ・札が合っているかどうか分かる。 ・名詞、助詞、動作語を順番に読むことができる。 ・絵札と文字札の意味が同じであることが分かる。 ・具体物を用いて、動作できる。	・具体物を用いて「おにぎりを食べる」「歯をみがく」「水を飲む」の二語文を表現する。 ・「先生は何をしているのかな？」と質問する。 ・札を立て、読み手の文字が見えないようにする。 ・①名詞②動作語の順番で机の上に絵札と文字札を置く。 ・文字札を取った時には、裏にあるイラストを見て、正解かどうか確認させる。 ・小さなボードを提示し、読み札を1段目、絵札を2段目、文字札を3段目に貼ることができるようにする。名詞はピンク色、動作語は水色に貼り、助詞は教員が貼る。 ・お手本を示し、「やりたい人！」と児童に声をかけをしながら行う。	☆教員や友だちをよく見て、場面に <u>応じたやりとり</u> ができる。 ○視線が外れた場合には、「○○さんを見てね」と声をかけながら、指さしで示す。 ○声が小さい時には、もう1度言うように促す。 ○本人の手が届きやすい位置に物を置かないように、環境の設定を配慮する。 ○教員の声かけに応じること、座って待つことができた場合は、大いに賞賛する。	☆言葉が相手に <u>伝わるように意識して発音し、場面に応じたやりとり</u> ができる。 ○文字を読むことが難しい場合は、一緒に読み、再度自分で言わせるようにする。 ○ゆっくり一文ずつ話すように伝え、口形模倣を促す。 ○「大きい声で」と促す。 ○絵カードやサイン等を併用して、本人への理解を促す。 ○友だちに伝わった時には、賞賛する。	☆教員や友だちをよく見て、場面に <u>応じたやりとり</u> ができる。 ○札がとれない場合は、読み手に再度読むことを依頼する。 ○本人が見えやすい位置に向きを変え、絵札を置くように配慮する。 ○音声の表出がみられない場合には、指さして1文字ずつ平仮名を確認させる。
10:50	・終わりのあいさつをする。	・集団学習の終わりを意識する。	・次は分かれて学習することを伝える。 ・いすを持って自分の机に移動するよう声をかける。			
10:51	・予定表に日付、曜日、名前、学習内容を記入する。 ・個別課題学習をする。	・自分の課題が分かり、着席して取り組む。	・児童に予定表を配布する。 ・Bは初め教員と一緒に学習し、課題②は自分で取り組む ・Fは棚から自分で課題を取り出す。全て終わったら教員に報告し、答え合わせをする。 ・Gは1つの課題が終わるごとに報告し、教員が次の課題を提示する。 ・それぞれの課題が終わったら、終わりのあいさつをする。	○日付、曜日、名前、学習内容をなぞり書きする。 【課題①】 ・絵や平仮名を見て適切な動作語を選ぶこと、書くことができる。 【課題②】 ・○にシールを貼ることができる。 (マッチング) ・6までの数をかぞえることができる。 ・手指の操作性を高めることができる。(パズル、ペグさし)	○日付、曜日、学習内容をなぞり書きし、名前は自分で書く。 【課題①】 ・絵を見て適切な動作語を選ぶことができる。 ・絵や平仮名を見て、適切な動作語や二語文を書くことができる。 【課題②】 ・はさみでいろいろな形を切り、お手本と同じようにのりで貼ったり、線を描いたりする。	○日付、曜日、名前をなぞり書きする。 【課題①】 ・○にシールを貼ることができる。(マッチング) ・6までの数をかぞえることができる。 【課題②】 ・絵や平仮名を見て、適切な名詞、動作語を選ぶことができる。