

令和3年度 宮城県特別支援教育研究会第66回夏季研修会
令和3年7月30日（金）

講座Ⅱ G【今日的な教育課題】

学びにくさのある子供の理解と支援
—附属小学校，中学校通級指導教室の実践—

附属小学校内さぼーとルームの取り組み

宮城教育大学附属特別支援学校
宮城教育大学附属小学校内通級指導教室担当
教諭 川村 修弘

1

個別検査の結果を活かした通級指導教室における指導
(漢字書字指導)

川村 修弘 (宮城教育大学附属特別支援学校)

2

事例：LDの小4男児への漢字の書字指導

- (1) 主訴
- ・学年相応の漢字を書けるようになってもらいたい (母親)
 - ・漢字を間違えないように書きたい (本人)
 - ・夏休み明けのテストで80点以上取りたい (本人)
- (2) 対象児 小学4年の男子 (通常の学級在籍)

3

(3) 漢字の書字に関する実態調査 (指導前) の特徴
「日本標準 4年生漢字のまとめ(1)」全50問 (20XX年7月実施)

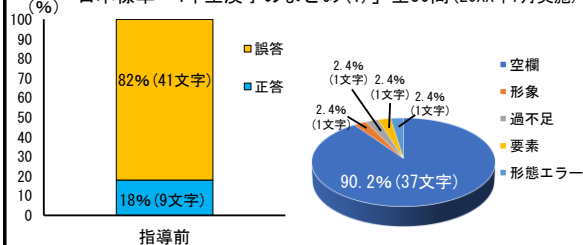


図1 指導前の漢字書字テストの成績 図2 指導前の誤答分析の結果

4

- (4) 指導期間および指導回数
- ・20XX年7月末から20XX年8月までのおよそ1か月間
 - ・合計10回の指導を実施
 - ・1単位時間当たり60分間の指導実施

- (5) 指導場所：
自校 (小学校内) の通級指導教室

- (6) 通級指導教室担当者：
A大学附属特別支援学校の教員

5

Ⅱ. 個別検査の結果の解釈による認知特性の把握

【認知総合と習得総合】

認知 (104) > 習得 (93)
持っている力が学習面に反映されていない状況

【認知】

同時尺度 (107) > 継次尺度 (87)
同時処理で学習するスタイル

【認知総合と習得】

認知 (104) > 語彙 (92) 認知 (104) > 読み (84)
認知 (104) > 書き (93) 認知 (104) = 算数 (112)

6

表2 同時型指導方略について

同時型指導方略	内容
全体を踏まえた教え方	<ul style="list-style-type: none"> ・概略化されているか。 ・一度に全体がわかるように工夫されているか。
全体から部分へ	<ul style="list-style-type: none"> ・全体からはじめに示し、小さな部分的な要素への指導の流れが明確になっているか。
関連性の重視	<ul style="list-style-type: none"> ・はじめと最後の状態が分かりやすく示されてあるか。 ・手続きをあまりにも細かくわけすぎでないか。
視覚的・運動的手がかり	<ul style="list-style-type: none"> ・見せたり、動作化したりする内容があり、それが適切か。
空間的・統合的	<ul style="list-style-type: none"> ・二次元空間など、空間的に情報を配列しているか。 ・関係性を概略化・統合的に示しているか。

7

指導方針

- ・同時型指導方略の活用
 (「全体を踏まえた教え方」「全体から部分へ」「関連性の重視」「視覚的・運動的手がかり」「空間的・統合的」を活用)
- ・短期記憶の弱さに配慮

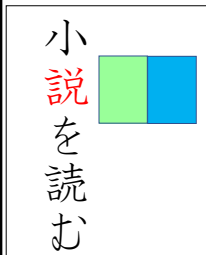
具体的に漢字指導の場面では

- ①筆順ではなく、構成部位の形や位置に着目する教材・教具の使用
- ②虫食い問題のように欠けている部分を考え、漢字を想起することができるような教材・教具の使用
- ③漢字を学習するために短期記憶の弱さへの配慮
 ・一度に学習する漢字の量を限定する(2文字程度から段階的に増やす)
 ・前時のまでの復習テストと本時で学習した漢字の復習テストを実施

8

Ⅲ. 認知特性に合わせた教材・教具の作成

1

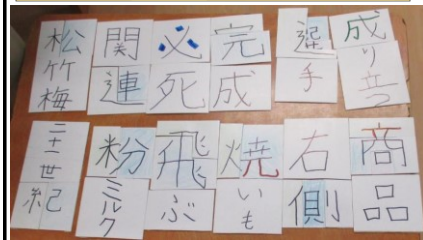


- ①はじめに本時で学習する漢字について
 パワーポイントで作って見せた。
 【全体を踏まえた教え方】
- ②漢字をどのように分けるのかを話し合いで
 決め色分けをした。【全体から部分へ】

図3 漢字構成の色分け

9

Ⅲ. 認知特性に合わせた教材・教具の作成



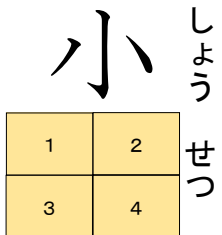
- ・漢字の部屋の色に応じて漢字を分解できるように漢字パズルを作成
 【全体から部分へ】
 【空間的・統合的】

・また、間違いやすいところに色を付け強調することをした

図4 漢字パズル

10

Ⅲ. 認知特性に合わせた教材・教具の作成



- ・漢字を想起できない特徴から漢字の一部を見て、漢字全体を想起できるようにした。
 【全体から部分へ】
 【関連性の重視】
- ・好きな番号から開けるようにゲーム性を入れた。

図5 デジタル版漢字の窓

11

Ⅲ. 認知特性に合わせた教材・教具の作成



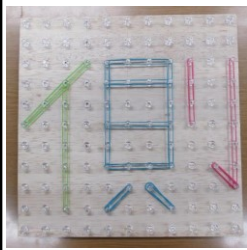
- ・正答誤答の漢字が混在している中から正しい漢字を選び、丸を付ける教材をつかった。細部に注意を払うことを意識させた。誤答漢字に関しては、どかがどのように違うのかやり取りをした。
 【全体から部分へ】
 【関連性の重視】

・最後に正しい漢字を一つ自分で書くようにした。

図6 漢字間違い探し

12

Ⅲ. 認知特性に合わせた教材・教具の作成



・木の板にだるま型画びょうを刺して作った「オリジナルジオボード」を使用した。また、漢字を作るときにはカラー輪ゴムを使用し、漢字の部屋と同じ色を使って漢字を作成した。
【全体から部分へ】
【空間的・統一的】
【視覚的・運動的手がかり】

図7 オリジナルジオボード

13

Ⅳ. 個別の指導計画作成

所属	学年：小学校4年生(通常学級)	学習形態	個別指導(1対1)
指導目標	<ul style="list-style-type: none"> 漢字のまとめ(1)のテストで80点以上取ることができる。 指導前で誤答になった漢字41文字を正確に書くことができる。 		
指導項目・指導段階	A. 漢字の読みを見て、正しい漢字を書くことができる。(41文字) A1. 本時で学習する漢字を知り、漢字の構成部分を色分けできる。 【漢字構成の色分け】 A2. 漢字の構成部分を正しく理解し、漢字を作ることができる。【漢字バズル】 A3. 漢字の一部を見て、漢字を正しく書くことができる。【デジタル版漢字の窓】 A4. 正答・誤答漢字が混在している中から正答漢字を選ぶことができる。 【漢字間違い探し】 A5. 漢字の構成部分を思い出し、輪ゴムで漢字を作ることができる。 【オリジナルジオボード】		
評価(通過条件)	指導項目Aでは、漢字の書きについて指導したその日に指導後即評価テストを実施。また、次の日の指導前に前回指導した漢字について前時復習テストを実施し評価した。正答率100%で各指導段階を通過とし、誤答となった漢字は、次の指導日に再度指導した。指導終了1週間後、2週間後、1か月後に再度評価を実施した。		

14

Ⅴ. 指導(通級指導教室)

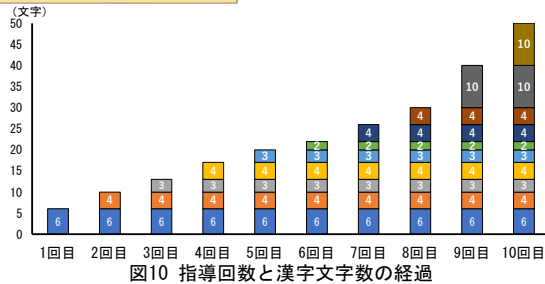


図10 指導回数と漢字文字数の経過

15

Ⅵ. 指導の結果

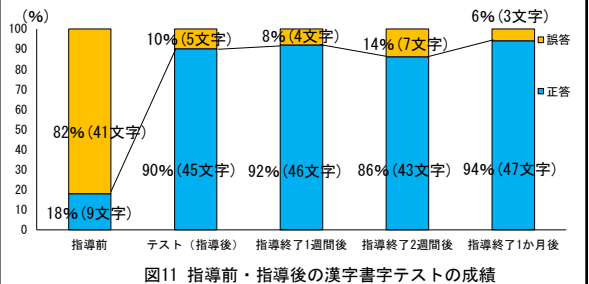


図11 指導前・指導後の漢字書字テストの成績

16

Ⅶ. 考察

指導前のアセスメントテストでは18点(全50文字中9文字正答)の対象児であったが、全10回の指導後の学級でのテストでは90点(全50文字中45文字正答)を取ることができた。また、指導1週間後、指導2週間後、指導1か月後においても高い習得率を示したことから、対象児の認知特性を把握した後に、認知特性に合わせた教材・教具によって指導することは有効であると考えられる。

また、指導当初は正答漢字を含め6文字から学習をスタートしたが、1回の指導で学習する漢字を最大で10文字まで伸ばすことができた。対象児の記憶容量と自信に合わせて段階的に学習することで1回の指導で扱う漢字数が伸びてきたと考えられる。

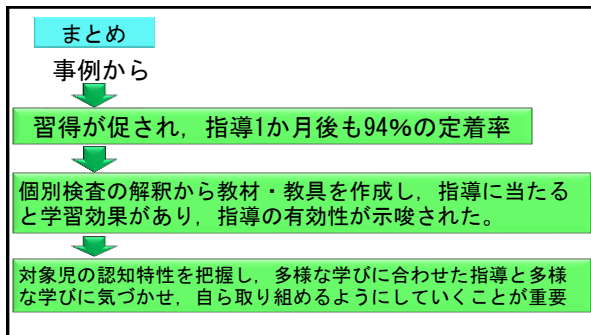
さらに、対象児は「ノートにたくさん書いてもあまり覚えられないけれども、こうやってバズルとかパソコンを使って勉強すると覚えられるんだよな。」と話していたことより、対象児の認知特性をベースに多様な学び方に合わせることや気付かせることが重要であると感じた。

17

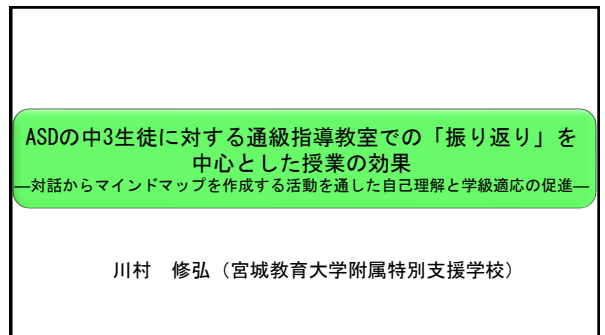
まとめ

- I. 個別検査(KABC-II)実施
- II. 結果の解釈による認知特性の把握
- III. 認知特性に合わせた教材・教具の作成
 - ・対象児の得意な能力を活かせる教材・教具
- IV. 個別の指導計画作成
- V. 指導(通級指導教室)
 - ・対象児にとって学習に取り組みやすい
 - ・こうすれば覚えられる(メタ認知)
- VI. 指導の成果

18



19



20

I 問題の所在

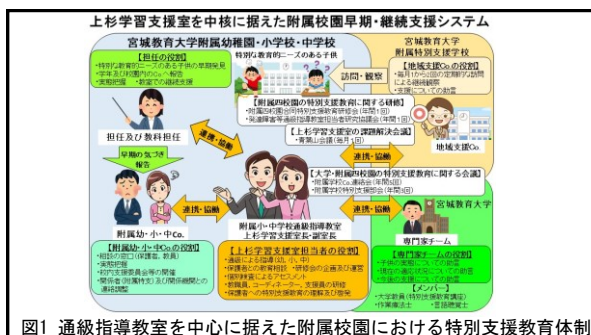
近年、通級による指導を受ける児童生徒の数が増加の一途をたどっている（文部科学省、2017）。障害種のなかでは自閉症が、2017年度は2016年度に比べて3,691名増となり、自閉症スペクトラム障害（以下：ASDと称す）のある児童生徒への通級による指導の重要性が増している現状である。

ASDがある場合、その障害特性から学級適応が論じられることが少なくない。なかでも中学校での学級適応がうまくいかない場合には不登校、うつ、引きこもり、非行等の2次的な問題を引き起こしてしまうことから、支援することの重要性は言うまでもない。また、中学校段階では、ASDの障害特性と思春期が重なり合うため適切な支援を継続して実施し、自己理解を促しながら学級適応を図ることが求められる。

21

そのような中、平成22年度から附属校園に設置された図1に示す通級指導教室の自立活動の時間のなかで、対話からマインドマップを作成する活動を通して、行動の振り返りを中心とした授業を実施し、自己理解と学級適応を図る授業に取り組んできた。

22



23

II. 目的

本研究の目的は、ASDの中学3年生の男子生徒に対し、附属校園の通級指導教室の自立活動において、対象生徒自身に起きた出来事を題材として扱い、対話からマインドマップを作成する活動を通して、対象生徒の気持ちのコントロールの仕方や自分の言動をはじめとした出来事の振り返りを中心とした授業を行い、自己理解を促しながら、学級適応を図ることとした。

24

Ⅲ. 方法

- 対象生徒
 - ・中学3年生の男子生徒（通常の学級在籍）
 - ・ASDの診断を受ける（A病院）
- 指導期間及び指導回数
 - ・20XX年10月から20XX+2年3月までの1年6か月
 - ・週1回自立活動として授業（45分間）を行い、計33回指導を実施
- 指導場所
 - ・同敷地内にある附属校園の通級指導教室（さぼーとルーム）
- 通級指導担当者
 - ・附属特別支援学校教諭（附属校園に常駐）
- 授業参加者（図2参照）
 - ・対象生徒、通級担当者、支援員の計3名



図2 通級指導教室での座席

25

6. 通級指導教室に至る過程

【中学校での様子（対象生徒の実態）】

- ・中学2年生の5月頃からパニックが多くなる
- ・友達に笑われたと勘違いして、突然怒り出す
- ・友達への暴言
- ・解けない問題があると、解けない自分に怒る
- ・テストの点数が悪いと泣き、その場で答案を破り捨てる
- ・保健室をクールダウンのために利用

学年で支援をしていたが、一向に落ち着かず改善が見られない状況

教育相談実施（保護者、特別支援教育Co., 学年主任, 担任, 通級担当者）

保護者の承諾を得て、通級指導教室利用
個別的教育支援計画及び個別の指導計画作成

26

自立活動の指導目標の設定

自分自身に起きた出来事を振り返り、気持ちのコントロールの仕方やその場に合った言動を知り、自分の気持ちや行動を調整することができる。

指導目標を達成するために必要な項目選定

健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関する事	(1) 情緒の安定に関する事	(2) 他者の意図や感情の理解に関する事	(4) 感覚を統合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関する事		(2) 言語の受容と表出に関する事
	(2) 状況の理解と変化への対応に関する事	(3) 自己の理解と行動の調整に関する事			(5) 状況に応じたコミュニケーションに関する事
(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事		(4) 集団への参加の基礎に関する事			

27

具体的な指導内容

具体的な指導内容	ア（通級指導教室）	イ（在籍学級）
選定した項目に関連付け設定した具体的な指導内容	学級で自分自身に起きた具体的な出来事について、通級指導教室担当者、支援員と共に振り返り、社会的スキルを高める。 また、学校生活での自分自身の良い面や変化してきている行動を賞賛し、自己肯定感を高め、良い行動の定着を図る。	在籍学級の担任及び関わる教科担任、学年主任、支援員と連携し、活動に対する見通しを持たせる。また、もし、いらいらし始めたかどうか行動するかなどを伝え、状態が悪くなったときの行動を考えさせ、促す。

指導方法（場面）の選定

- ・通級指導教室（通級指導教室担当者）
- ・在籍学級（担任、支援員、教科担任、学年主任）

28

Ⅳ. 指導経過及び指導結果

表1 中学3年時の通級指導教室での学習内容

	学習内容
4月	・新学期で不安に感じていること ・修学旅行でこんなことが起こったら
5月	・修学旅行の出来事の振り返り
6月	・気持ちのコントロールの仕方 ・中総体の振り返り ・定期テストに向けて
7月	・うるさいときに静かにさせる方法 ・体育での出来事についての振り返り ・親に自分の思いを伝える方法 ・高校入試に向けて
9月	・友達と仲良くするために気を付けること ・合唱コンクールでの気持ちのコントロール
10月	・現在の悩みといらした気持ち ・授業態度 ・教室での悩み
11月	・テストの受け方と結果の受け止め ・清掃時の出来事 ・宿題の取組
12月	・授業中に怒った原因の振り返り
1月	・冬休みの振り返り ・受験に向けて ・受験の振り返り ・結果の受け止め方 ・これから受験する人への接し方
2月	・無視されたと思ったことの振り返り ・孤独と感じたことの振り返り
3月	・高校生活に向けて ・高校で困ったとき ・今までの学習の振り返り

29

Ⅳ. 指導経過及び指導結果

授業の流れ

一週間の振り返りから会話（「困ったことやいやなことなかった？」）

事前に支援者間で決めた学習内容に導く

20XX+2年2月の通級による指導

学習内容：「無視されたと思ったことの振り返り」

生徒：同じ班のみんなが無視した。そっちが無視をするなら、こっちも無視する。担当者：本当に無視されたのかな？

生徒：無視をされたと思った。俺が言ったことに班のみんながすぐに反応しなかったのがいやだった。（気持ちを話しはじめる。）

【対話を通して図3に示すマインドマップ作成、気持ちや行動を俯瞰した話し合い】

生徒：あいつらおれを無視してたわけじゃなかったのかな。次は、すぐに怒らないで、話題が合わなかったのかなと思うようにするよ。（穏やかに受け止める。これからどうするかを考える。）

30

マインドマップとは？

トニー・ブザン（2013）は、「マインドマップは放射思考を円で表したものだ。放射思考とは、人間の脳が思考し、アイデアを生み出す過程のことである。それを外面化して記録することで、頭の中で起きていることを鏡のように映し出す。・・・」

トニー・ブザンは、授業で次のような作業にマインドマップを使うと、取り組みやすく創造的思考を促進するとしている。

- ・特定のテーマについて、創造的な可能性すべてを探る。
- ・そのテーマについての既存概念を一掃する。
- ・具体的な行動につながるアイデアを生み出す。
- ・新しい概念的枠組みを作る。
- ・直感的な「ひらめき」をとらえ、発展させる。
- ・型通りではなく、創造工夫して計画を立てる。

31

IV. 指導経過及び指導結果

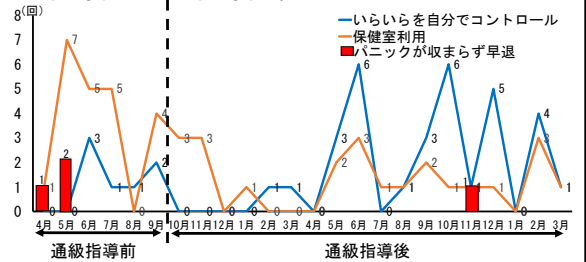


図4 セルフコントロールできた回数および保健室利用・早退回数

32

IV. 指導経過及び指導結果

対象生徒と通級指導教室で授業を継続していった結果、指導前の6か月間で保健室を利用した日は22回あり、1か月平均3.7回だった。そのなかでパニックが収まらず保護者にむかえに来てもらい早退する日は3日あった。しかしながら、指導を開始してから18か月間で対象生徒が保健室を利用した日は26回で、1か月平均1.4回と減少し、早退する日は1日のみであった。

また、中学3年生になってからの12ヶ月間では、保健室もしくは別室でクールダウンを行った日が16回で、1か月平均1.3回であった。

怒っていららすることはあったが、担任、支援員、友達との話し合いで休み時間内に穏やかな気持ちへと切り替わり、次の時間には教室で授業を受けることができるようになってきた。

33

V. 考察

対象生徒の気持ちを大切に、本人の体験を題材とし通級指導教室で指導を行った。対話しながら気持ちや言動について協働でマインドマップを作成することで、思い込みや誤解していたことが整理され、これからどのようにしていけばよいかを学習することができ、自己理解と学級適応を促すことができたと考えられた。

また、以下の3点も対象生徒の行動に変化を及ぼしたと考えられた。

1. 支援員活用のメリット
 - ・学級での対象生徒の様子を本人を含めた三者で共有
 - ・通級での指導が通常学級で生かされた。
2. 授業の内容の事前打ち合わせの重要性
 - ・事前打ち合せによる次回の通級で取り扱う学習内容（題材）の決定
3. 支援者間での共有、役割分担、連携の重要性
 - ・対象生徒に関わる支援者全員が同じ目標を共有
 - ・誰が何をするのか役割分担を明確にして連携および支援

34

発達障害の誤解されやすさ

	特徴	誤解のされ方
ADHD (注意欠如多動症)	多動、不注意、衝動性という目に見えて分かる不適応行動	わがまま、愛情不足、反抗期、いわゆる「やる気」の問題（モチベーションなどの意思の問題）と誤解
LD (限局性学習症)	読み、書き、計算、推論（文章問題）、話す、聞く能力の習得と使用に著しい困難 目に見えて分かる学力不振	読み書きの苦手さのみに焦点が当てられ、算数の苦手さ等にはやる気不足、やる気の問題、学業が複雑になればなるほど本人の問題とされ、取り残されやすい
ASD (自閉スペクトラム症)	社会性の障害（常識使えない、人より物）、コミュニケーションの障害（字義通り理解、自己流の意味理解）、イマジネーションの障害（相手の意図、思い、雰囲気が見えない）と感覚過敏（目に見えない）	こだわりやしつこさ、自己中心的な行動として表出されることから、わがまま、愛情不足、反抗期と誤解

35

発達障害は、本人&保護者の「努力不足」や「わがまま」と誤解を受けやすい

【成長に伴い評価は厳しくなる】

- ・小学校では低年生よりも高学年での評価が厳しい
- ・学校種間では、幼稚園より小学校、小学校より中学校、中学校よりも高校、大学、会社での評価が厳しい

成長に伴い評価が厳しくなればなるほど、さらに誤解を生みやすくなる場合がある

誤解を少なくし、早期発見と早期支援が重要

36