

知的障害のある児童の学習の基盤となる「見る」力を育む指導の工夫 — 国語科「読むこと」1段階におけるステップ表の作成・活用を通して —

広島県立福山北特別支援学校 柞磨 歩

研究の要約

本研究は、知的障害のある児童の学習の基盤となる「見る」力を育む指導の工夫の追究を目的とする。所属校の児童は、対象に注意を向ける、絵や図の意味を識別する等の学習の基盤となる「見る」力に課題がある。「見る」力を育むために、国語科「読むこと」1段階の内容が「見る」力の学習内容に大きく関連すると考え、国語科「読むこと」1段階をさらに細分化したステップ表を作成した。そこで、所属校小学部の児童2名を対象に作成したステップ表を活用し、目標設定、主体的に活動できる授業、評価を実施した結果、2名の児童の「見る」力を高めることができた。このことから、国語科「読むこと」1段階ステップ表を作成し、児童の詳細な実態に基づいた指導及び評価を行えば、知的障害のある児童の「見る」力を育むことができる分かった。

I 主題設定の理由

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）（平成30年、以下「解説総則編」とする。）において、「特別支援学校においては、重複障害者である子供も多く在籍しており、多様な障害の種類や状態等に応じた指導や支援の必要性がより強く求められている。」¹⁾「一人一人の障害の状態等に応じたきめ細やかな指導及び評価をより一層充実することが重要である。」²⁾と示されている。

特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）（平成30年、以下「解説各教科等編」とする。）では、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科等に関して、学年ではなく段階別に内容を示しており、その理由として「発達期における知的機能の障害が、同一学年であっても、個人差が大きく、学力や学習状況も異なるからである。そのため、段階を設けて示すことにより、個々の児童生徒の実態等に即して、各教科の内容を精選して、効果的な指導ができるようにしている。」³⁾と示されている。

所属校は、知的障害特別支援学校である。小学部第5学年では、療育手帳Ⓐ及びAを取得している児童の割合が50%であり、重度の知的障害のある児童が多く在籍しており、各教科等の内容の1段階を中心として学習している児童がいる。児童は、活動の

見通しがもてない、教師に依存するなどの様子が見られ、主体的な活動が難しい状況がある。これは、提示された物に気付き注目することができなかったり、学習場面で絵カードの表す意味が分からず見通しがもてなかったり、指さしで意思を表現することが難しかったりするなどの学習の基盤となる「見る」力が十分ではないことに原因があると考える。

「解説各教科等編」では、知的障害者である児童生徒に教育を行う特別支援学校の小学部国語科1段階「読むこと」に、「気付き注目する」「絵や図等の意味を感覚的に識別する」といった児童に付けていた「見る」力に関するものがある。しかし、実際の学習展開では1段階の内容が幅広く、目標及び評価等が抽象的になりやすく、系統的な指導が難しい現状がある。

徳永豊（2014）は、知的障害のある児童の指導において身に付ける力の基本は教科の視点であり、児童の発達を踏まえて把握し、目標設定する必要があると述べている。

これらのことから、重度の知的障害のある児童の実態を詳細に把握し、1段階の内容を具体的・系統的に指導していくことが重要であると考える。また、

「解説各教科等編」国語科では児童の興味・関心のある題材等を用い、具体的な活動の中で思考力・判断力・表現力等を養うと示されており、「見る」力を育むため「読むこと」の活動を工夫し、主体的に

活動できる学習場面の設定が必要であると捉える。

そこで、本研究は、国語科「読むこと」1段階の指導を通して、知的障害のある児童の学習の基盤となる「見る」力を育成する。文献研究から国語科「読むこと」1段階をさらに細分化したステップ表を作成し、それを基に、目標設定、授業、評価を行う。また、主体的に活動できる学習活動を設定することで、「見る」力が育成できると考え、本研究主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 学習の基盤となる力

(1) 知的障害のある児童の学習の基盤となる力

「解説総則編」では、学習の基盤となる資質・能力は、教科等横断的な視点で培う必要があることが示されている。また、各教科等の特性を生かし、教科等横断的な視点から言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成するように示されている。

「解説各教科等編」では、小学部1段階は、主として知的障害の程度の、比較的重い者を対象とした内容であり、児童が体験し、事物に気付き注意を向けたり、関心や興味をもったりすることや、基本的な行動の一つ一つを着実に身に付けたりすることがねらいであると示されている。また、教育課程部会特別支援教育部会第8回（平成28年）では、小学部1段階の内容は8～18か月程度の発達段階を対象としていることが示されている。

なお、徳永（2014）は乳幼児の発達に基づき8～18か月の発達段階の子供の基本的な特性・特徴として発達段階の意義を表1のように示している。また、学習到達度チェックリストという発達を段階的に把握する目標設定のツールを図1のように示している。

表1 各スコアでの発達段階の意義

スコア	発達段階の意義
18	言葉の意味理解、意図の理解と共有等
12	言語指示への応答、相互的なやり取りの拡大等
8	活動の結果と理解、探索的操作等

スコア	聞くこと	話すこと	読むこと	書くこと
18	↑		↑	↑
12	↑	↑		
8			↑	
	受け止め ・対応	表現・要求	見ること	操作

図1 学習到達度チェックリスト（2014）の一部抜粋

表1、図1のスコアとは、誕生後の月齢に該当するものである。チェックリストでは「国語」「算数」を基礎となる教科とし、「国語」で「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の観点を示している。また、図1のように、発達段階が初期の場合には「受け止め・対応」「表現・要求」「見ること」「操作」と記している。

これらのことから、知的障害のある児童の指導を行う上で、発達段階の意義を踏まえて指導を行うことは非常に重要であるとともに、「受け止め・対応」する力、「表現・要求」する力、「見る」力及び「操作」する力等は、各教科等につながる学習の基盤となる力であると考える。

(2) 知的障害のある児童の障害特性

「解説各教科等編」では、知的障害のある児童の適応行動面で生じやすい困難さとして、概念的スキル、社会的スキル、実用的スキルがあり、概念的スキルの困難さとして、言語発達（言語理解、言語表出能力など）及び学習技能（読字、書字、計算、推論）が示されている。

宇佐川浩（2007）は「発達初期にいる子どものばあい、視線の共有からはじまって、指さし、模倣、象徴あそび（みたてあそび）という表象の基盤とされる内容もまた育ちにくい。」⁴⁾と重度の知的障害のある児童の特性を述べている。また、触覚等の過敏性により「手を使って事物と係わることも触覚過敏のために苦手となり、結果として目と手をうまく協応させることも育ちにくいし、認識発達の基礎となる事物操作や、点から線、線から面、面から空間へといった空間概念の発達にもつまずきをもちやすい。」⁵⁾、さらに「発達初期の行動について、感覚の使われ方、姿勢の保持の仕方、運動の組み立て方、まなざしの向け方といった観点から、空間的・時間的な文脈と関連づけながら、細かく発達的な意味を押さえていく作業も重要である。」⁶⁾と述べている。

これらのことから、知的障害のある児童は、概念的スキルである言語発達や学習技能に困難さが見られ、特に重度の知的障害のある児童は、指さし等の表象機能や象徴機能、認識発達の基盤となる事物操作や空間概念等に困難さがあると捉え、学習の基盤となる「見る」力を育ませることが重要だと考える。

2 学習の基盤となる「見る」力

(1) 「見る」力とは

奥村智人・若宮英司（2010）は、学習や運動を行う上で重要な「見る」力について、視力、滑動性眼

球運動、衝動性眼球運動、両眼視、調節、形態知覚、空間知覚、目と手の協応があると述べている。リサ・A・カーツ（2010）は、視覚の問題について、器質的な視覚の問題、視機能の問題、視知覚認知の問題の3点があり、視知覚認知には、視覚注意、視覚閉合、視覚の恒常性、視覚弁別、図地弁別、視覚的記憶、視覚一運動統合、視空間認知等の力が関連すると述べている。児山隆史・樋口和彦・三島修治（2015）は、大人と対象物を交互に注視する必要があるなどの共同注意は、発達の重要な指標であると述べている。交互に注視するためには、対象と対象を見比べる眼球運動や目で見たものに注意を向ける視覚注意が関連すると捉える。

これらのことから、学習や生活上で必要な「見る」力には、視力、滑動性眼球運動、衝動性眼球運動、両眼視、調節、形態知覚、空間知覚、目と手の協応、視覚注意、視覚閉合、視覚の恒常性、視覚弁別、図地弁別、視覚的記憶、視覚一運動統合、視空間認知、共同注意等があると考える。

（2）国語科における「見る」力

「解説各教科等編」は、「見る」力と関連する教科の1段階の内容として、次のことが示されている。

C 読むこと	・身近な事物や生き物などに気付き、注目する ・指差しなどで表現する ・絵や記号などの表された意味に応じ、行動する ・次の場面を楽しみにしたり、模倣したりする	など
--------	---	----

国語科「読むこと」1段階

また、「解説各教科等編」の国語科において、「言葉は児童の学習活動を支える重要な役割を果たすものであり、すべての教科等における資質・能力の育成や学習の基盤である。」⁷⁾と示されている。

つまり、主に国語科「読むこと」1段階の指導を通して学習の基盤となる「見る」力を育成できると捉える。また、「見る」力を指導することは国語科「読むこと」1段階の内容の指導につながると捉える。そこで、学習の基盤となる「見る」力を国語科「読むこと」1段階の内容に示される「見る」力の観点で表2のとおり、整理した。

表2 学習の基盤となる「見る」力

観点	「見る」力
「気付き注目する」力	共同注意（指差しの理解表出、視線の共有等）・視覚注意・視覚併合・眼球運動・目と手の協応
「指差し、視線などで表現する」力	など
「絵や写真、マーク等を識別する」力	象徴能力・視覚弁別・図地弁別・形態知覚・空間知覚
「絵本等からイメージを膨らませる」力	など

（3）国語科において「見る」力を指導する工夫

教育課程研究会（2016）は、「障害のある児童等の指導に当たって、アクティブ・ラーニングの視点を取り入れた授業改善に取り組む際には、各教科等の『目標設定』と『学習評価』の在り方が大切である。障害のある児童等の学習評価は、個々の実態に応じて設定した目標に照らして行うものである。」⁸⁾、「児童等が各教科等の目標を達成するために、一連の活動を具体的な場面で、双方向のやりとりを経験しながら学習することによって自立した社会参加するために必要な資質・能力を育成できるように工夫することが大切である。」⁹⁾と述べている。

広島県教育委員会（平成30年）は、「『主体的な学び』とは、学習者基点の能動的な深い学びである。」¹⁰⁾と示している。「学習者基点の学び」とは、教師が児童生徒を様々な視点から把握し、学習活動を組み立てていくこと、「能動的な学び」とは学習形態を問わず、学習者が学習活動に自ら積極的に関与する学びのこと、「深い学び」とは学んだ知識をつなげて新たな知識を生み出したり、新たな学びを展開したりするような学びのことである。

所属校の授業の課題として、「見る」力が十分育まれていないことにより活動の見通しがもてず教師に依存するなどの様子が見られ、主体的な活動が難しい状況がある。

これらのことから、個々の実態に応じて設定した目標に照らして学習評価を行うこと、具体的な場面設定を行うことで主体的な学びを展開させてくことが必要であると考える。

知的障害のある児童の国語科の指導について、大隅順子（2013）は、特別支援学校の文字の指導には、弁別課題、マッチング、なぞり書きなどがあり、子供の発達段階と実態に応じて教師が課題を設定しているが、中等度以下の知的障害児には書字の習得の実態についての先行研究が少ないため、課題の選定は、教師が経験と勘に基づいて決定しているのが現状であると述べている。これは、教師が指導する上で、知的障害のある児童の読み書き学習につながるマッチング等の「見る」力の学習活動の設定に困難さがあり、学習指導要領に基づき、1段階が課題である知的障害のある児童の「読むこと」の学習指導や「見る」力を育むことに焦点を当てている先行研究は少ないとされる状況があると考える。

このことから、国語科「読むこと」1段階の内容に関して、個々の実態に応じた系統的な学習活動を設定するために、国語科「読むこと」1段階の内容

を「見る」力に焦点を当て整理し、より詳細な学習内容を段階的に示す必要があると考える。

そこで、国語科「読むこと」1段階の内容において「見る」力に着目したステップ表を作成し、児童が主体的に活動できる活動内容を設定することを通して「見る」力を育むことができると考える。

III 国語科「読むこと」1段階のステップ表の作成

国語科「読むこと」1段階のステップ表（以下「ステップ表」とする。）の作成に当たって、8か月から18か月の発達月齢相当の「見る」力の課題を抽出し整理した。その際、表2で示した「気付き注目する」力、「指差し、視線などで表現する」力に関連する共同注意等の教科等横断的な「見る」力と、「絵や写真、マーク等を識別する」力、「絵本等からイメージを膨らませる」力に関連する象徴能力等の平仮名を読んだり、言葉から事象をイメージしたりするといった国語科2・3段階につながる「見る」力の2種類に分け、ステップ表を作成した。

ステップ表は、1段階が課題である児童を対象に「見る」力をスマールステップで段階的に指導する点が特徴である。ステップ表を一部抜粋したものを作表3、表4に示す。

表3 国語科「読むこと」1段階ステップ表抜粋（1）

主な「見る」力	ステップ1	ステップ2	ステップ3
共同注意	・指さしの理解 ・視線追従 ・交互凝視	・要求・共有の指さしの表出	・応答の指さし ・選択的注意 ・指示理解
記憶(視覚) 目と手の協応	・物の永続性 ・たたく、つかむ、押す等手指の活用	・始点と終点 ・両手の活用	・手指の巧緻性の高まり ・視覚-運動の統合
眼球運動 視空間認知	・注視・追視	・視線の切り替え ・空間概念	・追従性眼球運動 ・跳躍性眼球運動 ・両眼視

表4 国語科「読むこと」1段階ステップ表抜粋（2）

主な「見る」力	ステップ1	ステップ2	ステップ3
視覚認知 弁別・分類	・簡単な形の弁別	・形の弁別 ・対応弁別 ・合成	・形や色の分類
象徴機能 概念形成	・「同じ」の概念形成	・絵・写真等の意味理解 ・「同じ」の概念の広がり	・絵・写真等の指示理解 ・カテゴリー等の概念形成
模倣 象徴遊び	・延滞模倣	・物の機能の理解 ・即時模倣の芽生え	・見立て遊び ・即時模倣

内容は、「見る」力の学習課題を示し、実態把握、学習課題の設定、評価等で用い、授業づくり・授業改善のためのツールとして活用できるものであると考える。ステップ表（2）を図2として示す。

国語科「読むこと」1段階ステップ表(2)			
【特別支援学校（知的障害）学習指導要領解説国語科「読むこと」に関する「見る」力】			
記入日（年月日）			
ウ 絵や写真、マーク等を識別する力	氏名（ ）		
エ 絵本や言葉等からイメージを膨らませる力	記入者氏名（ ）		
【チェックの評価基準】 下の表の基準でチェックする。			
評価	評価基準		
◎	8~10割：ほぼできる		
○	5~7割：できることが多い		
△	1~4割：時々、まれにできる		
×	0割：できない		
ステップ	ステップ1	ステップ2	ステップ3
主な見る力	簡単な形の弁別	形の弁別・対応弁別・合成	形や色の分類
視覚認知 弁別・分類	筒の穴を見つけ玉を入れる	2×3種の形のはめ板弁別をする	六つの身近なもののはめ板をする
	二つ以上の箱から空いている箱を見分けて玉を入れる	2分割された三角形を合成する	4ピースに分かれた顔や身体部位の絵のパズルをする
	ボールと棒等2種類の物を弁別して入れる	長方形3枚に分割された簡単な絵カードを構成する	長方形6枚に分割された簡単な絵カードを構成する
	2種類のはめ板で○の形を弁別する	1種類のはめ板に形を選んで対応させる	複数あるブロックを色ごとに分類する
	2種類のはめ板で□の形を弁別する	紙に三つ並べた見本と対応させて、横に順番に並べる	複数ある△□のブロックを形ごとに分類する
	2種類のはめ板で△や☆等の形を弁別する	絵の中から形を見つける等、簡単な図と地の弁別をする	身近なものの絵カードを形・色等の属性ごとに分類する
主な見る力	「同じ」の概念形成	絵・写真等の意味理解、「同じ」の概念の広がり	絵・写真等の指示理解、カテゴリー等の概念形成
象徴機能 概念形成	提示された具体物と同じものを選択する	提示された写真カードと同じものを選択する	写真・絵カードにより、状況を理解する
	複数の具体物を全く同じもの同士に分類する	提示された絵カードと同じものを選択する	言語指示により動作語の絵カードを5枚以上選択する
	身近なものの名前を理解する	提示された具体物と同じ写真カードを選択する	15種以上の動作語の絵カードの意味や指示を理解し行動する
	ある言葉での要求に適切に行動する	具体物と写真・絵カードを対応させる	複数の具体物を動物、食べ物等に仲間分けする
	日常場面において具体物の指示で状況を理解する	要求するために具体物や写真・絵カードを指導者に示す	複数のカードを動物、食べ物等に仲間分けする
	野球ボールも、サッカーボールも同じ「ボール」であると捉える等、同一名称で異なる具体物による分類をする	野球ボールも、サッカーボールも同じ「ボール」であると捉える等、同一名称で異なる写真カードの分類をする	複数の具体物、カードを動物、食べ物等に仲間分けする
主な見る力	延滞模倣	物の機能の理解、即時模倣の芽生え	見立て遊び、即時模倣
模倣 象徴遊び	繰り返された簡単なパターン身体模倣をする	「スコップは砂をくうもの」等、ものの機能が分かる	新しい即時の身体模倣をする
	繰り返しの動作模倣の一部を相手に合わせて行う	聞きなれない単語を即時で模倣する	知っている曲のテンポやリズムの一部を真似する
	知っている単語を即時で模倣する	パターン的な3音節の発声の模倣をする	人形等を使って役割交代を含むやりとり遊びをする
	コップを持って飲もうとするなど、日常操作の模倣をする	電話等のおもちゃを使用した見立て遊びをする	似た形の積み木等を車に見立ててといった遊びをする

図2 国語科「読むこと」1段階ステップ表(2)

IV 研究の目的

本研究は、知的障害のある児童を対象に国語科「読むこと」1段階ステップ表を作成・活用し、児童の実態把握、指導及び評価を行うことにより、知的障害のある児童の「見る」力を高めることを目的とする。

V 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

国語科「読むこと」1段階ステップ表を作成・活用し、児童の詳細な実態に基づいた指導、評価を行えば、知的障害のある児童の学習の基盤となる「見る」力が高まるだろう。

2 研究構想図

これまで述べてきた「見る」力を高めるための研究の構想を図3に示す。

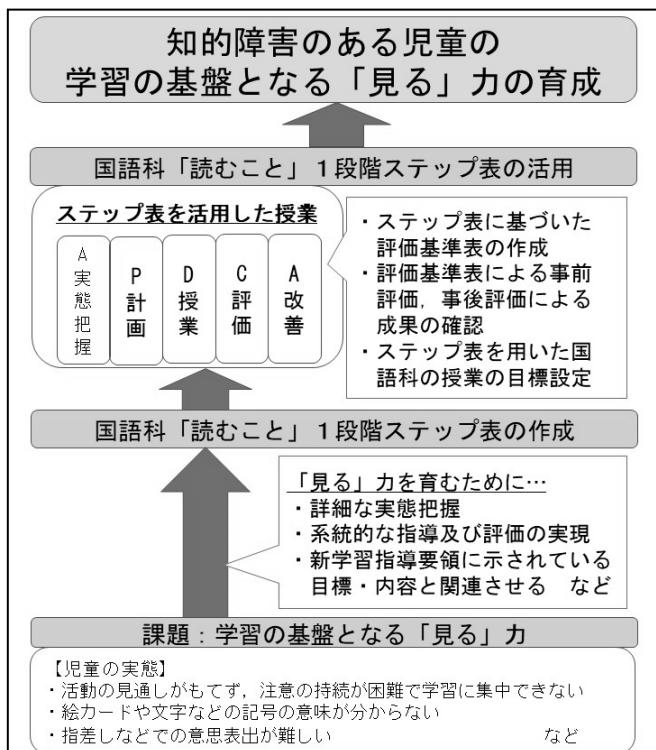


図3 研究構想図

3 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表5に示す。

表5 検証の方法と視点

検証の視点	方法
知的障害のある児童の「見る」力が高まったか。	行動観察
教職員の「見る」力の指導・支援等に対する意識は高まったか。	教職員に対するアンケート調査

○分析方法

国語科「読むこと」1段階ステップ表を基に、更に対象児童に応じた「評価基準表」を作成する。A児の評価基準表を表6、B児の評価基準表を表7に示す。児童の行動を記録し事前評価と事後評価を比較し、研究授業での評価に照らして分析・考察する。

4 行動観察による調査

○調査日 平成30年6月13日～平成30年7月13日

○実施回数

- ・事前評価、事後評価（日常生活の指導） 1回
- ・研究授業（国語科） 6回

表6 評価基準表（A児）

主な「見る」力	評価基準		
	A	B	C
指さしの理解	ア 目の前のもとに指さしをすると目線を向ける	目前のものを指さし、言葉掛け及び音等で知らせると目線を向ける	目の前のものを指さし、言葉掛け、音及び身体的プロンプト等で知らせると目線を向ける
	イ 1メートル離れたものを指さすと目線を向ける	手元に提示されたものを指さすと目線を向ける	目線の高さに提示されたものを指さすと目線を向ける
たたく、つかむ、押す等の手指の活用	ウ スイッチやボタン等を指先で繰り返しタッピングする	手のひらでスイッチやボタン等を押す	身体的プロンプト等によりスイッチやボタン等を押す
	エ 指導者の行動等を十数秒注視する	指導者の行動等を数秒注視する	指導者の行動等を一瞬見る
「同じ」の概念の広がり	オ 提示された写真・絵カードと同じものを選択する	背景が白の提示された写真・絵カードと同じものを選択する	対象物の形に添つて切られている写真・絵カードと同じものを選択する
	カ 6枚の提示された写真・絵カードの中から同じカードを選択する	4枚の提示された写真・絵カードの中から同じカードを選択する	2枚の提示された写真・絵カードの中から同じカードを選択する

表7 評価基準表（B児）

主な「見る」力	評価基準		
	A	B	C
応答の指さし	キ 絵本等の写真や絵の名称を複雑な問い合わせ（文章や形容詞+単語等）で問われると指さす	絵本等の写真や絵の名称を単語で問われると指さす	具体物等の名称を単語で問われると指さす
絵・写真等の指示理解	ク 写真・絵カードにより、指示された行動をする	モデリング及び写真・絵カードにより、指示された行動をする	身体的プロンプト、モデリング及び写真・絵カードにより、指示された行動をする
追従性眼球運動	ケ 指導者等の行動を十数秒程度追視する	指導者等の行動を10秒程度追視する	指導者等の行動を5秒程度追視する
カテゴリー等の概念形成	コ 複数の具体物、カードを動物及び食べ物等に仲間分けする	複数のカードを動物及び食べ物等に仲間分けする	複数の具体物を動物及び食べ物等に仲間分けする
即時模倣	サ 知っている曲のテンポやリズムを5割以上真似して歌ったり踊ったりする	知っている曲のテンポやリズムの1～4割程度を真似して歌ったり踊ったりする	指導者と一緒に知っている曲のテンポやリズムの一部を真似して歌ったり踊ったりする

5 教職員に対するアンケート調査について

○調査日 事前評価 平成30年6月8日

事後評価 平成30年7月17日

○検証の考え方

所属校の教職員2名を対象に知的障害がある児童の「見る」力に関する実態把握、指導・支援及び評価に関する方法や課題について、事前と事後の意識の変容を比較する。

VI 研究授業

1 児童の実態

所属校小学部知的障害単一障害学級に在籍する児童2名を対象とし、実態を次に示す。

表8 児童の実態

児童	実態
A	知的障害と自閉症を併せ有する児童で国語科「読むこと」では1段階が課題である。発語はなく、生理的快不快により行動が左右される。注意を持続することが難しく、他者との意思疎通等に課題がある。写真・絵カードの理解やマッチング等が課題で、写真カードを見て同じものを二つから一つを選択することや単純な型はめ等が課題である。
B	知的障害と自閉症を併せ有する児童で国語科「読むこと」では1～2段階が課題である。抽象的な言葉の理解が難しく、仲間分け等のカテゴリーの概念形成が課題である。発語は好きな言葉等に限られ、児童同士でやり取りしたり、動きを模倣したりすることは少ない。即時模倣は難しいが、よく知っている好きな曲の動きや興味・関心のあることは繰り返し見ることで一部の動きを模倣することができる。

2 授業の概要

○期間 平成30年6月13日～7月13日

○対象 所属校第5学年4組(在籍児4名の内2名)

○教科「単元名」 国語科「劇遊びをしよう」

○指導計画(全6時間)

次(時)	指導内容
第一次 (1)	・「桃太郎」の紙芝居の読み聞かせをしながら、登場人物の絵カードを用いてマッチングをさせる。 ・「桃太郎」の劇遊びをさせる。
第二次 (5)	・「桃太郎」の紙芝居の読み聞かせで登場人物の絵カードをマッチングさせる。 ・「桃太郎」の劇遊びをさせる。 ・絵や写真カードを見て、同じカードをマッチングさせたり、動物や食べ物等のカテゴリーごとに仲間分けさせたりする。

表9 A児への指導・支援

主な活動	指導・支援方法	主な「見る」力
○読み聞かせ ・紙芝居の絵と 同じ絵を選択する。	・紙芝居は、背景なしの色が明確な登場人物の絵を使用する。 ・時数を重ねるごとに選択肢の絵カードの数を増やす。	・指さしの理解 ・注視・追視 ・「同じ」の概念の広がり
○劇遊び ・音楽に合わせて動きの模倣し、劇遊びをする。	・音楽に合わせて繰り返し簡単な動作(手を挙げる、手を広げる、拍手する等)を示し、一部を模倣させる。 ・劇遊びで音楽の鳴るスイッチを押させ、ボールの受け渡しをさせる。	・注視・追視 ・たたく、つかむ、押す等の手の指の活用
○個別学習	・徐々に抽象度が上がった写真・絵カードから選択させたり、複数のカードから選択させたりする。	・「同じ」の概念の広がり

表10 B児への指導・支援

主な活動	指導・支援方法	主な「見る」力
○読み聞かせ ・問い合わせ ・問い合わせに対して指さしする。	・桃太郎の簡単な紙芝居の読み聞かせの中で指導者の問い合わせに対して指さしの表出や言語理解を促す。	・応答の指さし
○劇遊び ・音楽に合わせて動きの模倣し、劇遊びをする。	・音楽に合わせて簡単な動作を示し、友だちの動きを見て模倣させ、一人で行わせる。 ・模倣してできるようになった動きを活用して、劇遊びに取り入れる。繰り返し行うことで、見通しをもって主体的に動けるようにさせる。	・絵・写真等の指示理解 ・即時模倣 ・追従性眼球運動
○個別学習	・同じ形や色等の属性の仲間分けや動物や虫等の抽象的な事物の仲間分けを段階的に行わせる。	・カテゴリー等の概念形成

第1次を単元の導入の時間とし、第2次より読み聞かせ、劇遊び、個別学習を繰り返し行うことで見通しをもたせ、主体的に活動できるようにした。

読み聞かせの場面では、注視や「同じ」の概念の形成をさせるために、物語の登場人物の絵カードをマッチングさせる活動を行った。A児はカードを数秒注視し、カードを合わせようとする様子があった。

劇遊びの場面では、即時模倣させるために、音楽に合わせて登場人物の真似っこ遊びを行った。B児は見本を見て、手を上げるなど一部の動きを模倣しようとする様子が見られた。

個別学習では、意欲的に絵や写真等のマッチング等を行わせるために桃太郎の話に関連した教材を用いた。B児は、第2時では緑色の青果を野菜、赤色の青果を果物に分類していたが、第5時には身近な物や食べ物の仲間分けが可能となるなど質的変容が見られた。学習活動に用いた教材の例を図4に示す。

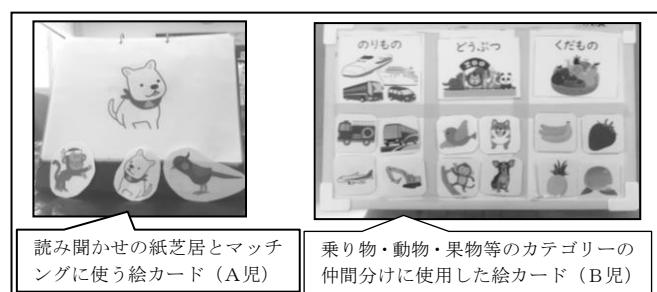


図4 読み聞かせや個別学習に用いた教材の例

VII 結果と考察

1 「見る」力が高まったか

(1) A児

日常生活の指導(朝の会・個別学習)の評価基準表に基づく事前評価と事後評価の結果を表11、研究授業(国語科)の評価の結果を表12に示す。第一次及び第二次の第1時が欠席のため、研究授業は全4時間の出席であった。表11の第4時の「才『同じ』の概念の広がり(カードの内容)」、「力『同じ』」

の概念の広がり（選択肢の数）」の項目が評価できていない理由は、児童の体調等により学習活動を行うことが困難だったためである。表11のとおり、事後評価では事前評価に比べて、全てA評価となり、注視する時間及び注視する回数も増加した。

表11 事前評価及び事後評価（A児）

主な「見る」力		事前	事後
ア	指さしの理解	C	A
イ	指さしの理解（距離）	A	A
ウ	たたく、つかむ、押す等の手指の活	B	A
エ	注視・追視（注視の平均時間）[秒]	5	15
エ	注視・追視（3秒以上の注視）[回]	8	13
オ	「同じ」の概念の広がり（カードの内容）	C	A
カ	「同じ」の概念の広がり（選択肢の数）	C	A

表12 研究授業の評価（A児）

主な「見る」力		第1	第2	第3	第4
ア	指さしの理解	C	B	B	A
イ	指さしの理解（距離）	B	A	A	A
ウ	たたく、つかむ、押す等の手指の活	B	A	A	A
エ	注視・追視（注視の平均時間）[秒]	5	6	10	14
エ	注視・追視（3秒以上の注視）[回]	10	13	18	16
オ	「同じ」の概念の広がり（カードの内容）	C	B	B	-
カ	「同じ」の概念の広がり（選択肢の数）	B	B	A	-

「ア 指さしの理解」は、指導者が提示したものに対して注意を向ける行動が増えた。これは、研究授業において言葉掛けなどのプロンプトを徐々に減らし個別に紙芝居などの教材を用い、注意を向けやすい環境で指さしに注意を向けさせる指導・支援を行ったことが効果的であったと考える。

「ウ たたく、つかむ、押す等の手指の活用」は、示された場所にカードを貼るなどの活動ができるようになった。

これは、研究授業の簡単なスイッチを活用した「見て、持ったものを操作する」活動が、日常生活の場面においてつながったと考える。

「オ、カ 『同じ』の概念の広がり」は、図5に示すように段階的に絵カードのステップを上げ、マッチングの課題を行うことができた。これは、児童の「見る」力を把握し、段階的に選択させる枚数、絵カードのステップを徐々に上げたこと、鳥等の既習事項を用いて理解させやすくしたことが効果的であったと考える。

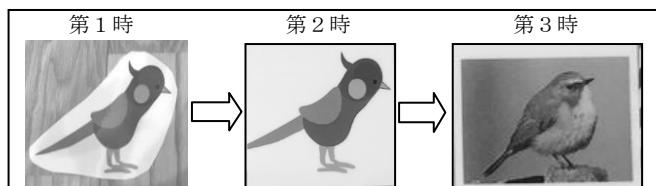


図5 「同じ」の概念の広がり 絵カードの課題例

これらのことから、研究授業における学習活動が日常生活の指導の場面において般化され、事後評価の項目が上昇したと考える。ステップ表を活用した研究授業を通してA児の「見る」力は高まったと考える。

(2) B児

日常生活の指導（朝の会・個別学習）の評価基準表に基づく事前評価と事後評価の結果を表13、研究授業（国語科）の評価の結果を表14に示す。研究授業の第二次の第3時に欠席のため、研究授業は全5時間の出席であった。

表13 事前評価及び事後評価（B児）

主な「見る」力		事前	事後
キ	応答の指さし	B	A
ク	指示理解	B	B
ケ	追従性眼球運動（追視の平均時間）[秒]	3	7
ケ	追従性眼球運動[回]	5	12
コ	カテゴリー等の概念形成	B	A
サ	即時模倣	C	B

表14 研究授業の評価（B児）

主な「見る」力		第1時	第2時	第3時	第4時	第5時
キ	応答の指さし	C	B	B	A	A
ク	指示理解	C	B	B	B	B
ケ	追従性眼球運動 (読み聞かせ・劇遊び時の追視の平均時間)[秒]	5	4	6	8	9
ケ	追従性眼球運動(読み聞かせ・劇遊び時)[回]	10	12	12	18	17
コ	カテゴリー等の概念形成	B	B	B	A	A
サ	即時模倣	C	C	B	B	A

表13のとおり、事後評価では事前評価と比べてA、Bの評価が増え、「ケ 追従性眼球運動」、つまり、追視の回数及び時間が増加した。

「キ 応答の指さし」は、絵本等を見て、複雑な問い合わせ（文章や形容詞+単語）で問われると指さすことができることが増えた。これは、興味・関心のある題材の紙芝居を意欲的に「見る」中で、問われたことに応答しようとする態度が育まれたと考える。

「ク 指示理解」の項目に関して変容が見られにくかった。指示理解は、言葉や絵カード等の意味理解に加え、それに対応する行動が大きく関係しているため、短期的指導では効果が見られにくかったと考える。

「コ カテゴリー等の概念形成」は、色や属性及び野菜・果物等類似の仲間分け等を行う際、誤答が減り、仲間分けできるカテゴリーが増えた。これは、分類について繰り返し具体物で用いて指導を行ったことが効果的だったと考える。

「サ 即時模倣」の項目においては、音声模倣で歌の一部を歌う場面が増え、手拍子を行うことが増

えたが、B評価だった。これは、研究授業では踊りと掛け声の模倣であったが、朝の会では歌と手の動作の模倣の場面を評価したため、研究授業の指導と朝の会の指導がつながりにくい状況があったと考える。

五つの項目において、事後評価が上昇した。これらのことから、ステップ表を活用した研究授業を通してB児の「見る」力は高まったと考える。

A児、B児に共通して、「見る」力が高まった要因としては次のことがあると考える。

- ステップ表及び評価基準表を活用することで、段階的な指導が可能となり、より細かい目標設定ができる、評価を数値的に表すことができた。
- 研究授業と日常生活の指導において、学習活動をパターン化し、活動に対する見通しをもたせること、提示位置や提示方法を固定化し目線を向けてやすくすること及び提示したものを意図的に動かすことなどをして、対象物に注意を向けやすくさせるなどの共通の指導・支援として行ったことが、般化につながった。
- 事物を操作する行動が増えたことで、主体的に児童が動きを「見る」必然性が生まれた。

よって、ステップ表を活用することで、児童の詳細な実態把握や段階的な指導等が可能となり、A児、B児の「見る」力を高めることができたと考える。

2 「見る」力の指導・支援等に対する意識に変容があったか

教職員を対象に研究授業の事前と事後に中心に行なった「見る」力のアンケート調査を表15に示す。

表15 「見る」力に関する聞き取り調査

研究授業前	研究授業後
・「見る」力や「読む」力について実態把握や評価で根拠となる指標がなく、系統的な指導や評価が難しい。 ・教員の知識と経験等で指導に差がある。 など	・発達段階に基づいて「見る」「読む」力を客観的に実態把握、評価等ができた。 ・担任間で共通の意識をもって取り組める。 など

アンケート調査の結果から、研究授業前は「見る」力を付けるための根拠に基づいた指導や指導の系統性等について課題があったことが分かった。しかし、ステップ表を活用することで発達の視点・客観的な視点での実態把握・評価につながると回答があり、「見る」力の意識の変容があったと捉える。また、教職員の「見る」力への意識の変容が、指導・支援の変化につながり、児童の「見る」力の高まりに影響があったと考える。

VIII 研究のまとめ

1 研究の成果

国語科「読むこと」1段階ステップ表を作成し、児童の詳細な実態に基づいた指導、評価を行うことで、知的障害の児童の「見る」力を高めることができることが分かった。

2 課題

- 日々の生活に般化させるためには、各教科等における「見る」力の内容や関連性を明確にし、手立てや支援について系統的に整理し、指導を行う必要がある。
- 指導を段階的、継続的に行なうために、ステップ表の項目ごとに有効な指導・支援や教材等を具体的に示し、改善していく必要がある。

【引用文献】

- 1) 文部科学省(平成30年a) : 『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編(幼稚部・小学部・中学部)』開隆堂出版p. 9
- 2) 文部科学省(平成30年a) : 前掲書p. 9
- 3) 文部科学省(平成30年b) : 『特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)』開隆堂出版p. 23
- 4) 宇佐川浩(2007) : 『感覚と運動の高次化から見た子ども理解』学苑社pp. 2-3
- 5) 宇佐川浩(2007) : 前掲書p. 18
- 6) 宇佐川浩(2007) : 『感覚と運動の高次化による発達臨床の実際』学苑社p. 7
- 7) 文部科学省(平成30年b) : 前掲書p. 76
- 8) 教育課程研究会(2016) : 『「アクティブ・ラーニング」を考える』東洋館出版社p. 229
- 9) 教育課程研究会(2016) : 前掲書p. 230
- 10) 広島県教育委員会(平成30年) : 『平成30年度広島県教育資料』p. 52

【参考文献】

- 徳永豊(2014) : 『障害の重い子どもの目標設定ガイド授業における「学習到達度チェックリスト」の活用』慶應義塾大学出版会
- 奥村智人・若宮英司(2010) : 『学習につまずく子どもの見る力—視力がよいのに見る力が弱い原因とその支援—』明治図書出版
- リサ・A・カーツ(2010) : 『発達障害の子どもの視知覚認知問題への対処法 親と専門家のためのガイド』東京書籍
- 大隅順子(2013) : 『新版K式発達検査2001を活用した知的障害児への書字のレディネスに関するアセスメント研究』『同志社女子大学生活科学 Vol. 47』
- 児山隆史・樋口和彦・三島修治(2015) : 『乳児の共同注意関連行動の発達—二項関係から三項関係への移行プロセスを通して』『教育臨床総合研究14 2015研究』
- 岩崎清隆(2001) : 『発達障害の作業療法[基礎編]第2版』三輪書店
- 橋本正巳(平成28年) : 『障害が重い子どもへのかかわりハンドブック～マルチアレンチングサポートの観点から～』社会福祉法人 全国心身障害児福祉財団
- 木原秀樹(2014) : 『270動画でわかる赤ちゃんの発達地図 胎児・新生児期から歩行するまでの発達のつながりが理解できる』メディア出版
- 立松英子(2009) : 『発達支援と教材教具—子どもに学ぶ学習の系統性—』ジース教育新社
- 長崎勤・小野里美帆(1996) : 『コミュニケーションの発達と指導プログラム—発達に遅れをもつ乳幼児のために—』日本文化科学社