

# 『学習習得状況把握表』 を活用した指導の手引

## ～ 中学部編 ～

「学習習得状況把握表」は、東京都特別支援教育推進計画第二次実施計画に基づき、平成 20 年度に大学に研究を委託し、児童・生徒の実態把握、指導計画の作成、指導後の評価等に活用できるパソコン上で動作するプログラムとして開発されました。

都立肢体不自由特別支援学校には、障害が重度・重複する児童・生徒が多く在籍しており、障害の特性を踏まえた小学部から高等部までの一貫性のある指導が求められています。

本報告書は、「平成24年度学習習得状況把握表を活用した実践研究・開発事業」の研究指定校において実践した中学部の指導事例を紹介しています。指導事例については、生徒の学習習得状況を的確に捉えながら、中学部段階の生活年齢に応じた授業づくりに視点を当てた内容となっています。

「学習習得状況把握表」を活用し、児童・生徒一人一人に応じた指導の充実を図るとともに、進級・進学の際には、学習習得状況の引継ぎを行うなど、小学部から高等部までの一貫性のある指導を各学校において推進していくことが求められています。

平成 25 年 3 月

東京都教育庁指導部義務教育特別支援教育指導課

# 一 目 次

## 第1部 学習習得状況把握表を活用した授業の展開【実践編】・・・1

《『コミュニケーション』に関する指導事例》

《『読み書き』に関する指導事例》

## 第2部 中学部の授業におけるGSHの活用と小・中・高、 一貫性のある指導について【理論編】・・・ 36

## 第3部【資料編】・・・ 44

<おことわり>

学習修得状況把握表はコミュニケーションと読み書き、数の項目からなりたっています。  
また、本文中では「学習習得状況把握表」の名称を略して【GSH】と標記します。

G：学習      S：習得状況      H：把握表を意味します。



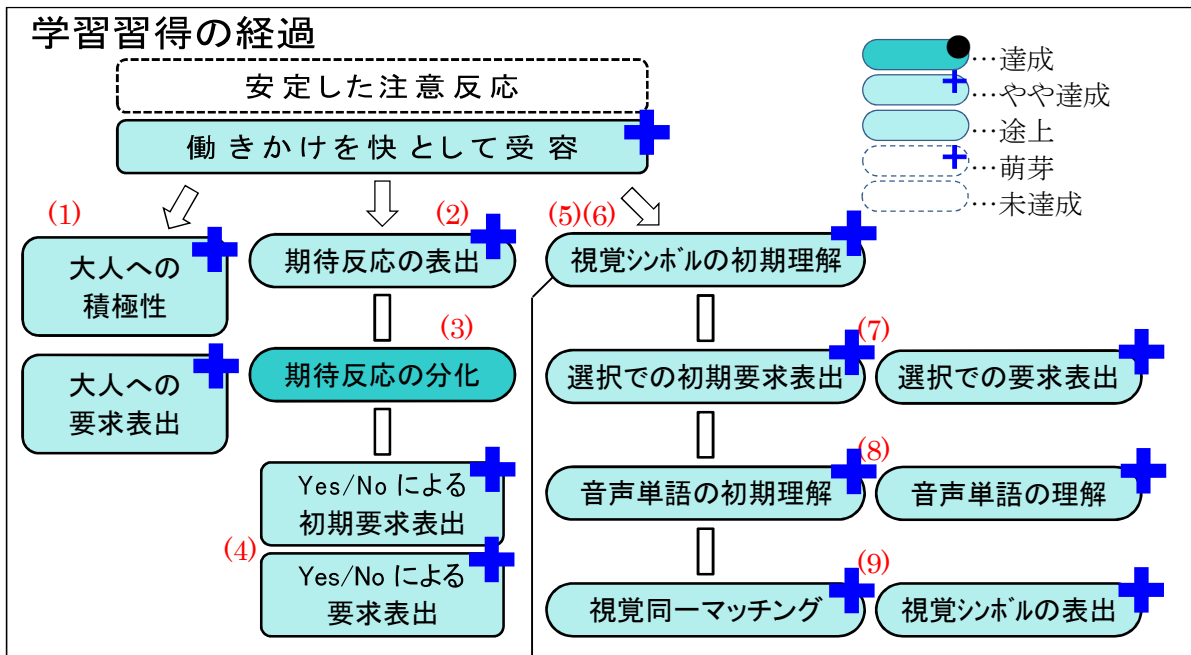
# I 自立活動を主とする教育課程の指導事例<「美術」>

## 1 はじめに

GSH を活用し学習グループの生徒の課題の把握を行った。各自の課題に対する手だてを検討し、授業研究を進めることとした。チームティーチングを効果的に行うために、「指導ヒントカード」を取り入れた。

## 2 学習グループの生徒の学習取得状況について

### (1) 生徒Aの学習習得状況把握表の結果



### (2) 生徒Aの「課題別学習プラン」について

課題番号	優先課題	達成途上の課題	目 標
(1)	○	大人に対する積極性と要求表出	「目標の発表」「作品や評価の報告」「造形活動の順番」など、積極的に意思を声や動作で表現する。
(4)	○	Yes/No による初期要求表出と要求表出	色の選択、自分の行いたい造作をYes/Noの示唆をヒントに表出する。
(5)(6)	◎	視覚シンボルの初期理解	「本時の流れ」のカード、見本などを見て次の手順をイメージし、色の選択、造形活動に移ることができる。また、自分なりのイメージで造形活動を進めることができる。
(7)	○	選択による初期要求表出と要求表出	色、道具、を選択し、能動的に活動に関わろうとする。また、関わる意思表示をする。

GSH の結果により、「視覚シンボルの初期理解」を優先課題とした。課題について GSH の分析から手だてを工夫し、指導場面で指導ヒントカードを用意し、具体的な指導内容に反映し、「気づき」「意欲」「理解」へとつなげていく必要があると考えた。また、見通しをもてるよう、シンプルな授業の流れになるようにした。

### 3 授業展開の実際

#### (1) 単元名『紙粘土の造形(手形と模様)』

#### (2) 「美術」の目標

- 素材の感触、色の変化、変形方法に気付き、期待感をもって自ら素材に働きかける。
- 色、道具を選択しそれによって、素材が変化することに気付く。
- 自分の作品に注視する。

#### (3) 単元に関する生徒Aの実態と評価規準 ※ゴシック体は GSH に関する内容

生徒Aの実態	評価規準
<p>本時は単元の2時間目にあたる。素材の感触には慣れてきている。表出(「No」の場合は手で押しつける、無表情になる、「Yes」は声と笑顔で表出)がある。</p> <p>大人や友達への関心が高く、やり取りを楽しみ、自ら手を伸ばし、関わりを楽しむことができる。「選択」「表出」については視線の向き、声などで複数の選択肢から選ぶことができることもある。</p> <p>造形活動に興味をもち取り組むが、過緊張のため細かい動作のコントロールが難しい。「力を抜いて～」「やさしく」の言葉かけにより、動きを止めるなど意識的にコントロールできることが増えてきている。</p>	<p>①サンプルを注視し、イメージをもてたか。 →[視覚シンボルの初期理解]に関連</p> <p>②粘土に色を練り込んでいることを感じ、自分なりの表現をすることができたか。 →[音声単語の初期理解]に関連</p> <p>③色や道具の選択、素材の変化に意識を向け、主体的に関わることをできたか。 →[選択による初期要求表出]に関連</p> <p>④自分の働きかけにより、素材の色や形が変化していることを理解できたか。 →[音声単語の初期理解][視覚シンボルの初期理解]に関連</p>

#### (4) 展開例 ※明朝体の太字は GSH に関する内容

時間	活動内容	指導内容	評価内容
導入	はじめの挨拶 ①導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 授業の始まりを意識させるよう、作品の見本、手順シートを掲示し、T1(主たる教科担当者)への注意を促す。</li> <li>* 本時の目標を発表する。(指導ヒントカードを参考にする)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・作品や手順シートに注目できたか。</li> </ul>
展開	②色入れ(粘土に練りこむ) 1) 粘土に慣れる 2) 絵具の選択 3) 色入れ(練り込み)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>小麦粉粘土で感触を確かめさせる。</b></li> <li>* 絵具の色を選択させ、粘土に練り込ませる。<b>握る、練る、叩くなどの動きを引き出す。</b></li> </ul> <p>【生徒Aへの手だて】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>注意反応や期待反応を基礎に、やりたい意思を大切に自分から素材に触れさせる。</b></li> <li>* <b>言葉かけにより、自ら触れる、選ぶ、練るなどの活動を促す。</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「やってみよう」という意欲を表現し、自ら素材に働きかけることができたか。</li> <li>・感触や色が変わったことに気付き、表情や声、動きで表現することができたか。</li> </ul> <p>【生徒Aの評価の内容】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・練り込むことで素材が変化していることを感じ、それを積極的に表現することができたか。</li> </ul>

展開	③造形 1) たたら状に成形 2) 模様付け 3) 手形付け	<p>* 道具や道具の特徴を示し、<b>道具を選択させる</b>。</p> <p>* 体の動きや視力などに配慮し、各自の状況に応じてT2他の関わり方を工夫し、成形と模様付けを行う。<b>作品造形中や完成の状況を全体で共有できるようにし、期待反応の表出や音声単語の初期理解を促す。</b></p> <p>* 「指導ヒントカード」を利用し、支援に配慮する。</p> <p>* 完成した作品を注視するよう促す。</p>	<p>・色付け活動に注視し、主体的に関わることができたか。</p> <p>・色、変化、出来栄えについて説明を聞きながら自分の作品であることを認識することができたか。</p> <p>・自分なりの方法で成形・模様付けができたか。</p> <p>・色や道具の選択を視線や声、動作で表現することができたか。</p>
		<p>【生徒Aへの手だて】</p> <p>* <b>道具を選び、使うこと、緊張を言葉で和らげ、動きをコントロールしながら主体的に活動させる。</b></p> <p>* <b>動きや形、色と音声に関連性をもたせ、単語の初期理解、マッチングを意識させる。</b></p>	<p>【生徒Aの評価の内容】</p> <p>・主体的に素材に関わることができたか。</p> <p>・意図的に成形と模様付けができたか。</p>
まとめ		<p>* 全員の作品を見合わせ、授業の流れを振り返る。</p> <p>* 各作品と<b>各自の取組内容と様子について報告</b>する。</p>	<p>・自分の作品に興味をもち、積極的に発表できたか。</p>

#### 4 まとめ

GSHの結果を造形における指導内容に照らし合わせ課題を設定した。色の選択においては言葉による選択、または具体物(複数の絵の具)を使ってから選択する方法をとった。道具の選択においては、具体物とのマッチング、言葉での選択など、一人一人に応じた課題設定ができた。また、各自の指導目標や支援方法を「指導ヒントカード」として生徒の車いすなどに掲示したことで効果的に指導を進めることができた。

#### 【資料1】

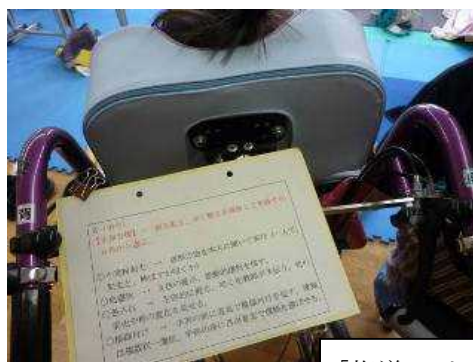
指導ヒントカードの例…授業時、各生徒の車いすの背に付けるなどし、指導の参考とする。

生徒A

【本時の個人目標】→ 握る動き、叩く動きを模倣して実践する。3色から選ぶ。

- 小麦粉粘土 → 成形方法を本人に聞いて実行(「一人」又は「先生と」「伸ばす」又は「叩く」かのどちらにするか)
- 色選択 → 3色の提示、能動的選択を促す。
- 色入れ → 主体的に握る、叩く動作を教師が手伝う。色の変化や形の変化を見せる。
- 模様付け → 手形の前に道具で模様付けを促す。模様は複数択一選択。手形の後に自由意志で模様を選ばせる。

#### 【写真1】



「指導ヒントカード」を生徒の車いすに掲示

小池専門委員  
からの  
アドバイス

## 《授業(中学部「美術」)の背景と GSH(期待反応の促進)》

### 1 授業の背景について

この授業は、紙粘土で造形をしながら、色付をし、手形や型押しで模様を付けていきます。中学部の文化祭の出品作品を作るという、毎年、恒例の課題です。「大人に対する積極性」「期待反応の表出」「視覚シンボルの理解」を課題とする生徒から、「音声単語の理解」「視覚シンボルの表出」を課題とする生徒まで、学習習得の経過の幅が広く在籍しています。

課題や教材の意味理解が進むにつれて、生徒は、働きかけに対する予期や期待を示します。美術の本授業では、素材の感触、色の変化、変形の仕方などで、働きかけを行っています。生徒一人一人によって、効果的な働きかけが異なります。本授業では、「指導リストカード」を生徒の車いすに貼付し、従たる教員の働きかけがスムーズになるようにしました。

### 2 笑顔や期待反応を手がかりとして、「意味の理解」を促す授業(図1)

「意味の理解」を促す授業で大切なことは、生徒が、予期や期待を示すことができるよう、働きかけを行うことです。手がかり刺激(S1)を少し提示し、3~4秒待ち(その間に、「これはどうかな?」等と問いかけ)、働きかけ(S2)を行います。手がかり刺激に対して笑顔を示した場合には、働きかけ(S2)を期待することが分かります。

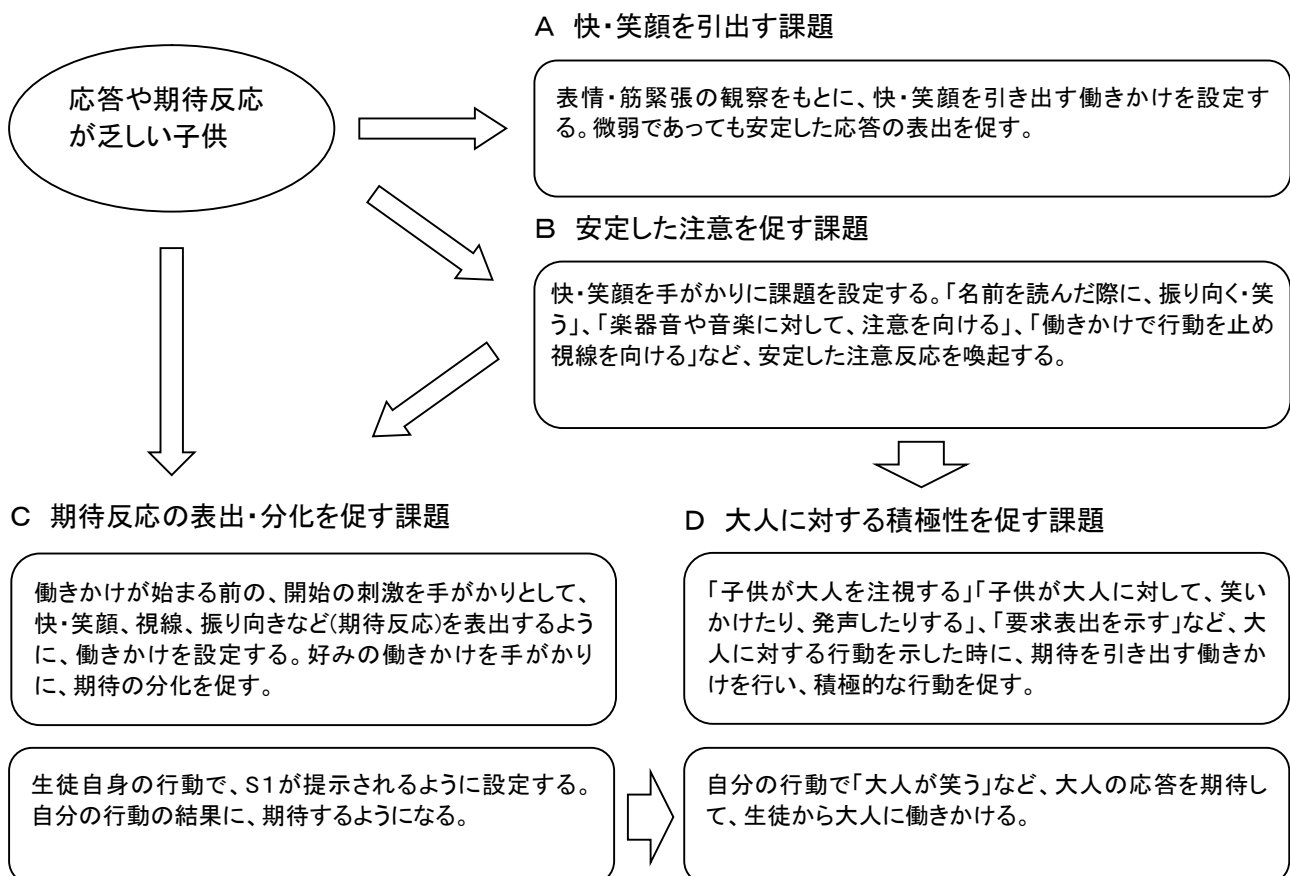


図1 応答や期待反応が乏しい子供に対する指導課題

### 3 中学部の授業と「期待反応の促進」

小学部の授業を通して、周囲のできごとに対する期待反応が安定化します。

中学部では、小学部での学習を踏まえて、さらに、自分自身の行動の結果に対して、期待することが、学習の課題になります。

自分の笑いや行動がもたらす結果として、大人の応答を予期する行動につながります。コミュニケーションの中では、大人の笑いを期待して、大人に対して笑いかけたり、いたづらをしたりするという行動です。子供自身の行動が、コミュニケーションを開始点になります。

自分の行動の結果を予期・期待して行動することは、意図的な行動であるといえます。

期待反応の指導の中では、子供の手を取り、スイッチを一緒に押して(S1 刺激)、一定時間後に、動画を提示する(S2 刺激)課題です。子供は、スイッチを押した後に、モニタを見たり、笑ったりする様子を示します。図2は指導の構成を示しています。また、表1は、期待反応を促す工夫です。

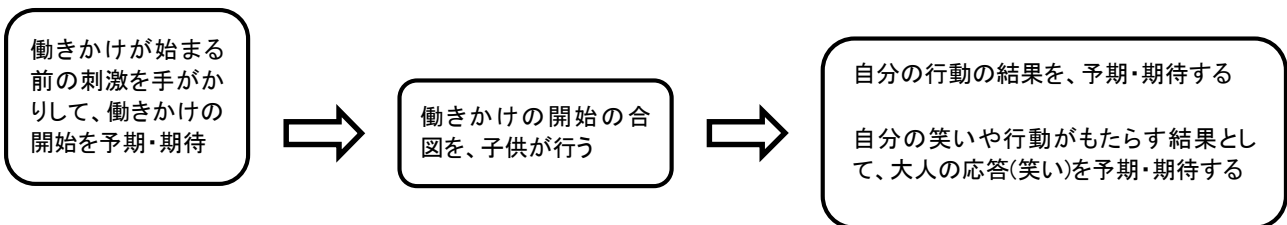


図2 期待反応を促す授業の構成

S1 刺激－S2 刺激の設定 S2 刺激として提示する働きかけを、はじめに決めます。テレビモニタを用いて、働きかける方法があります。S2 刺激は、15～30 秒にします。スイッチを押すとS1刺激が提示されるようにします。

子供による S1 刺激の開始 S1 刺激を提示して、約4～5秒後に、モニタに動画を提示します。S2 刺激の後、「続きを見ようか?」とあって、S1 刺激スイッチを子供とともに押します。

指導者との楽しみの共感 「おもしろいね」と楽しさを共感する働きかけが大切です。

働きかけの反復 期待の形成には、働きかけを反復することが大切です。7～8回程度反復することもあります。

期待に関連した行動の確認 期待が形成されてくると、ボタンを見せると、ボタンを押そうとする子供がいます。ボタンを押した後に、モニタを見る子供がいます。いずれの行動も、期待に関連します。期待に関連した行動を認めた場合には、共感する働きかけを行います。

日常生活での Yes の確認 モニタを利用した課題で、期待反応が形成されると、日常生活場面での意思(Yes)の確認に発展させることができます。例えば、音楽の場面では、演奏する楽器の選択に利用できます。S1 刺激として楽器で、曲の初めだけ演奏し、4～5秒後に、曲を 10～20 秒演奏します。「この楽器にしますか?」と尋ねます。この働きかけを、少し反復すると、その演奏を期待する場合には、笑いや微笑が表出され、意思(Yes)を確認できます。

表1 期待反応を促す工夫



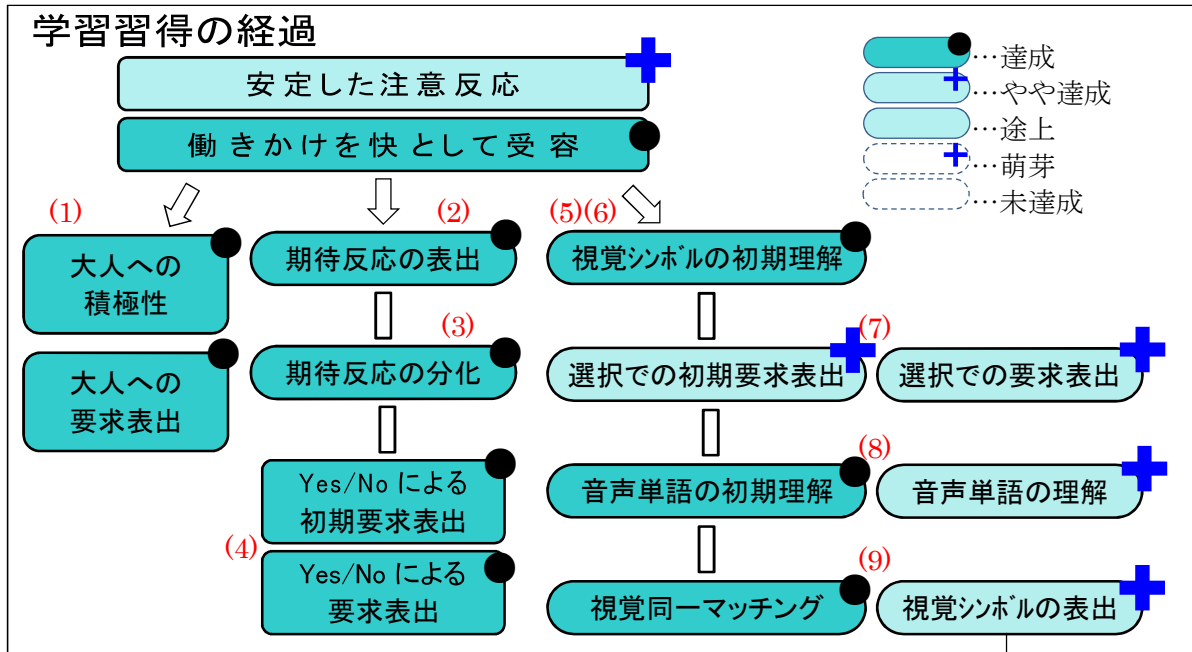
## II 知的障害を併せ有する生徒の教育課程の指導事例①<「国語」>

### 1 はじめに

本事例では、国語の授業の中で、GSHの結果から例示された指導課題をもとに、単元計画を考えた。生徒6名で構成される学習集団である。集団の授業の中で、GSHの結果に基づいた指導課題がどのように授業の流れの中に盛り込み展開されたか、生徒Dの事例を紹介する。

### 2 学習習得の経過について

#### (1) 生徒Dの学習習得の経過



#### (2) 対象生徒Dの「課題別学習プラン」について

課題番号	優先課題	達成途上の課題	目 標
(4)	○	安定した注意反応	絵本に注視し、話を聞く。
(7)	◎	選択での初期要求表出	依頼された内容を伝える。
(8)	○	音声単語の理解	文字が提示された時に、音を手がかりに理解することができる。
(9)	○	視覚シボルの表出	提示された野菜のシボルを見て、実物を買ってくるることができる。

学習習得の経過から[安定した注意反応]、[選択での要求表出]、[音声単語の理解]、[視覚シボルの表出]が達成途上の課題であることが分かった。そこで、国語における本単元では、[選択での要求表出]を優先課題として、指導目標として設定し、主な授業場面として設定した。

### 3 授業展開の実際

(1) 単元名 「買い物場面でのコミュニケーションを円滑にしよう」

#### (2) 単元の指導目標

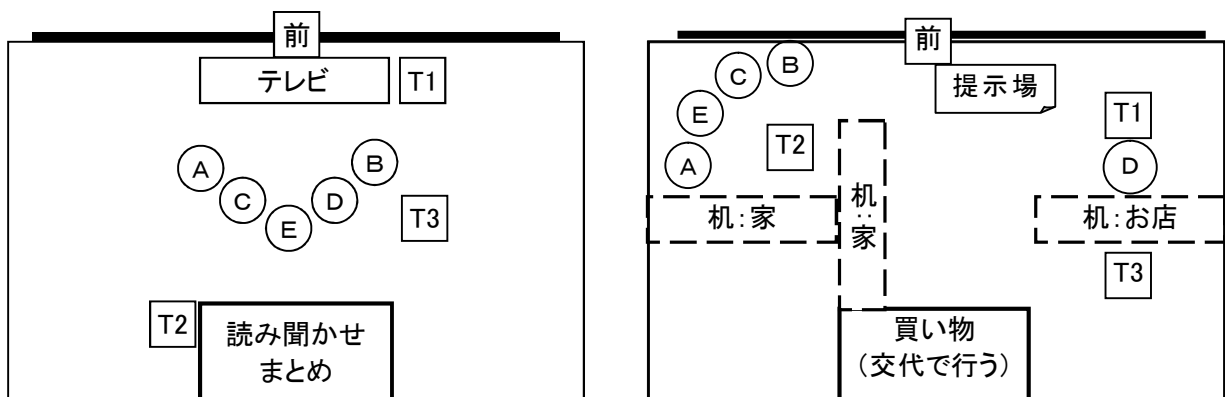
- ① 買い物場面が展開される物語を使用し、言葉でのやりとりに関心をもつ。
- ② 発声や身振りをを用いて、適切な場面で要求や挨拶を行うことができる。
- ③ 選択での要求表出の力を伸ばす。
- ④ 文字と音が一対一対応をしていることを理解する。

#### (3) 単元に関する生徒Dの実態と指導目標及び評価規準

※ゴシック体は、GSHに関する内容

生徒Dの実態	指導目標	指導の手立て	具体的評価規準・評価方法
<ul style="list-style-type: none"> <li>・相互伝達系のやりとりを好み、手遊び歌やかけ声（レッツゴー！）などの呼応を身振りと発声で行う。</li> <li>・要求があるときは、対象物を掲げ、「お願い」をジェスチャーと発声を併せて伝えることができる。</li> <li>・「ねこ」「電話」「めがね」などジェスチャーで特定の単語を表現することができる。その際、不明瞭ではあるが発話もある。</li> <li>・四肢で体幹を支えて移動したり、介助歩行したりすることが可能である。</li> <li>・触覚過敏があり、自分から物に触れようとするときには消極的である。</li> <li>・時折、相手の発した単語を模倣して発音することがある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・読み聞かせに合わせて、言葉や身振りを模倣する。 [音声単語の理解]</li> <li>・「すみません」「これください」などジェスチャーと発声を併せて、適切な場面で用いることができる。[音声言語の理解]</li> <li>・シンボルを記憶して正しく頼まれたものを買うことができる。<b>[選択での初期要求表出]</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○読み聞かせを行いながら、手話やジェスチャーを併用し、絵本への注意が持続するようにする。</li> <li>○自分で行う他に、友達がやっているのを見るように促し、必要に応じてそれを真似して練習をする。</li> <li>○買うものを忘れた場合のプロンプトはシンボルカードをメモ代わりに持って買い物に行くこととする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○読み聞かせのときに、身振りや言葉を模倣したか。（観察）</li> <li>○最初に相手を呼び注意を自分に向けることができるか。（発言・観察）</li> <li>○買い物ロールプレイ場面で、物語を思い出し、「すみません」「これください」などの身振りがあったか。（発言・観察）</li> </ul>

#### (4) 配置図



※なお、買い物ロールプレイ場面では生徒が順番に左の「家」から「おみせ」へ買い物に出発する。

(5) 指導の工夫

- 待っている生徒は、友達が「すみません」「これください」の挨拶をきちんと言えたか、T2とチェックをすることで挨拶への理解を深める。
- テレビ画面の絵本に注目することが難しい生徒には、個別に実物を提示する。
- 買い物の依頼者と店員はT2とT3が行い、生徒の活動をシンプルにする。
- 買う物を忘れてしまった場合は、シンボルや具体物を持ってお店に行き、思い出せるようにする。

(6) 授業の展開

ア 本時の指導目標

- ・「選択での(初期)要求表出」の力を伸ばす。
- ・「すみません」「これください」などの言葉を適切な場面で使うようにできる。
- ・文字と音が一対一対応をしていることを理解する。

イ 展開例

時間	活動内容	指導内容	評価内容
導入	・買い物場面が描かれた物語の読み聞かせを聞く。	○テレビに絵本を表示し、集団で見やすくする。 ○ページが変わる際には、注意が再度画面に向くように「次は誰が出てくるのかな」などの言葉をかけていく。 ○画面を見ることが難しい生徒には、絵本も併用する。	ア 絵本(テレビ)に視線を向けているか(観察) ア 次の場面を思い出し、言葉や身振りで表現することができるか(発言・行動)
展開	「買い物ロールプレイ」 ・買い物の場所と役割、順番を聞く。 ・生徒ごとの本時の重点課題を、シンボルを用いて提示する。 【買い物の手順】 ※買い物は1人ずつ行う。 ①T2が家スペースで生徒に買う野菜を指定し、買い物を依頼する。 ②T1が生徒を介助してお店スペースに移動する。 ③店員役に対して、生徒は「すみません」と声をかけて買い物を始める。なお、買い物中他の生徒はキーワードを言っていたかどうかT2と一緒に確認する。	○選択での要求表出に関する課題は、一人一人に細かく設定があるので、「指導カード(後述)」を作成し、教員間の連携を円滑に行えるようにする。 ○ターゲットとなる挨拶「すみません」「これください」をシンボルとともに提示する。 ○お店の人役のT3は新聞を読みながら待ち、生徒が自分から声をかけなければならない状況を設定する。 ○買い物は、一人ずつ行い、他の生徒は待機中にキーワードをきちんと言えたか確認する。 ○生徒に応じて、実物・シンボル・文字を使い分ける。 ○買うものを忘れてしまった生徒は、一度買い物依頼者T2のところに戻り、シンボルカードを持って、再挑戦する。 ○T2のところに戻ったときに、買ったものと依頼したものを比較し、達成のフィードバックを行う。	イ T2に視線を向けながら、依頼を受けることができたか(観察) イ 相手に気付いてもらうための行動ができたか(発言・身振り・スイッチ) エ T2の依頼を保持し、正しく選択することができたか(選択の結果) ウ シンボルの下に表示された文字が野菜の名前を示していることに気付いたか(観察)
まとめ	・「すみません」と呼んでから、「これください」と伝えることを復習する。 ・授業の最初に示した重点課題の達成状況を評価する。	○シンボルを用いて、小さなホワイトボードで確認を行う。また、重点課題についても確認を行う。	ア 友達の結果のときにも、きちんと話を聞くことができたか(観察)

## (7)生徒の様子

生徒D	色のコントラストが大きい選択肢を用いた。野菜を提示されると、依頼されたことを忘れてしまったのか、キュウリの表面の凹凸に興味湧き、手を伸ばした。一回目のチャレンジは、キュウ리를買って戻り、買い物依頼者(T2)が、最初のシンボルと買って来たキュウ리를比較できるように見せると、「違う」と首を振っていた。そこで、すぐに切り替えて二回目のチャレンジに移った。二回目のチャレンジは、シンボルカードを持って行った。お店に着くと、やはりキュウリの凹凸が気になるが、カードが視界にはいると「あー」と指差し、トマトを買っていかなくてはならないことを思い出すことができたようだった。シンボルを確認した後は、見比べてしっかりとトマトを掴み、選んでいた。買い物依頼者(T2)のところに戻り、シンボルと実物のトマトの一致を確認して誉められると、満面の笑みでうれしさを表現していた。
-----	---

## 4 まとめ

本事例では、GSHの学習経過から示された萌芽がみられる課題について焦点をあて、主な授業場面として授業を構成した。

本事例では、「買い物場面でのコミュニケーションを円滑にしよう」という単元名のもと、中学生であることを意識できるように、①社会の一員として自分の役割を果たす意識を育てること、②自分でプランニングし実行する力に結びつけていくことを、授業の内容を工夫した。依頼をされて買い物をする行動は、「他者から指示されたプランを保持し実行する」ことに発展していく課題である。

### 【資料2】本単元における指導補助カード

<p>生徒A</p> <p>【本時の重点課題】提示されたシンボルを保持し、2択の中から正しく選択することができる。</p> <p>○提示物:ナス(シンボル)</p> <p>○提示の向き:お店の方を向いた状態で提示</p> <p>○選択肢:ナス、キュウリ</p> <p>○選択肢提示:右手にキュウリ、左手にナスで同時に提示</p> <p>○生徒の選択方法:正しいと思うほうに手を伸ばす。</p> <p>○うまく選択できなかった場合:一度 T2 のところに戻り、提示したシンボルカードを持って再挑戦する。</p>	<p>生徒B</p> <p>【本時の重点課題】提示された実物の野菜と、選択すべき野菜の位置を手で把握し、触覚で同一のものか確認をする。</p> <p>○提示物:ジャガイモ(実物)※提示後はお店まで持たせる。</p> <p>○提示の向き:お店の方を向いた状態で提示</p> <p>○選択肢:ジャガイモ</p> <p>○選択肢提示:座位保持椅子のテーブルの上に置き、トントン音を出して手を誘導する。</p> <p>○生徒の選択方法:2つを交互に触って、介助者の「これを買いますか?」に視線や手で反応を示す。</p> <p>○うまく選択できなかった場合:選択時に介助者が野菜の名前を言いながら、質問を行う。</p>
<p>生徒C</p> <p>【本時の重点課題】提示された実物の野菜を、視覚的情報として記憶し、正しい野菜を選択する。</p> <p>○提示物:ニンジン(実物)</p> <p>○提示の向き:お店の方を向いた状態で提示</p> <p>○選択肢:ニンジン、タマネギ</p> <p>○選択肢提示:それぞれの手に野菜を持ち、生徒の前に1つずつ提示する。</p> <p>○生徒の選択方法:提示された時に、発声と首振りでするYes、Noを伝える。</p> <p>○うまく選択できなかった場合:一度 T2 のところに戻り、提示した実物の野菜を持って再挑戦する。</p>	<p>生徒D</p> <p>【本時の重点課題】提示されたシンボルを保持し、正しい野菜を選択することができる。</p> <p>○提示物:トマト(文字)→トマト(シンボル)</p> <p>○提示の向き:お店に背を向けた状態で提示</p> <p>○選択肢:トマト、キュウリ</p> <p>○選択肢提示:2つを同時に車椅子の机上において提示する。</p> <p>○生徒の選択方法:正しいと思うほうに手を伸ばして、ジェスチャーで「これください」と伝える。</p>

小池専門委員  
からの  
アドバイス

## 《授業(「国語」)の背景とGSH(シンボル記号の学習と意思表出)》

### 1 授業の背景について

指導事例(生徒A)は、GSHの学習習得の経過より、「大人に対する積極性と要求表出」、「期待反応の表出と分化」、「選択での初期要求表出」「Yes/No 表出」が「達成」または、「やや達成」の段階にあることが分かります。このように、「期待反応の表出」が達成された生徒では、視覚シンボル(Yes/No カードや写真カード)を用いたコミュニケーションが指導課題となります。

本授業では、買い物場面を題材として、大人の買い物の依頼を受けて、生徒が一人で店員の注意をひき、買いたい物を選択するという課題を取り上げています。この課題は、GSHの「提案される指導」の中の「シンボル記号の学習」であり、特に「写真(イラスト)→事物(隠れた事物)のマッチング課題」に相当します。課題全体としては、大人が行動のプランを提示し、子供はそれを保持して実行し、最後に報告・確認するという「実行機能」の課題になります。

### 2 「シンボル記号の学習」とおして「意思表出」を促す授業

期待反応の表出が「途上」や「やや達成」の子供では、シンボル記号の学習は、大切な課題です。その際、図3に示すように、「重なる事物」など、日常生活の事物を取り入れた指導(B)を行います。「視覚シンボルの理解」は、大人の指示を理解する課題(C)、子供の要求表出を促す課題(D)につなげます。大人の指示を理解する学習課題は、「実行機能」の学習課題になります。指導の工夫は、表2にまとめました。

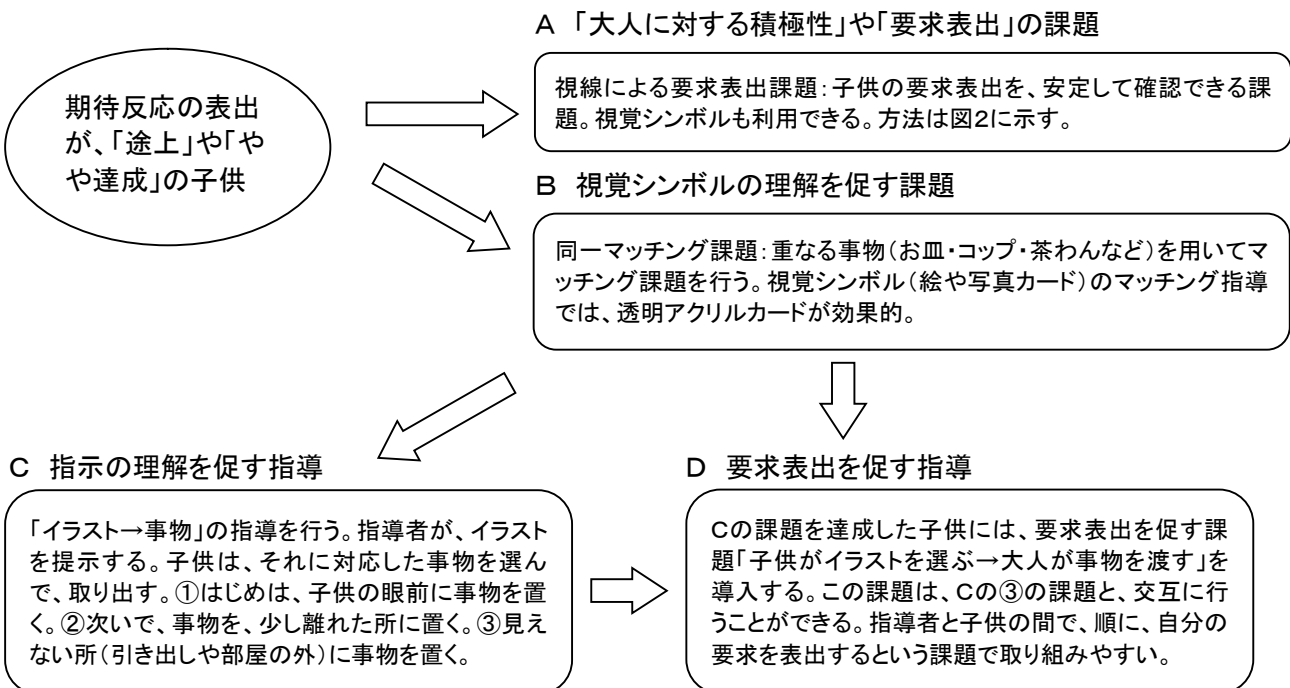


図3 シンボル記号の学習課題と要求表出を促す指導の関係

### 3 中学部の授業と「実行機能の促進」

「実行機能」は、仕事を遂行する上で、大切な心理機能です。目的をもった一連の行動を、一人で成し遂げるために必要な機能です。具体的には、「目標を設定し、プランをたてて遂行し、遂行経過をモニタリングしながら、最終結果を確認し、目標と照合する」というプロセスをとります。発達途上の子供では、プランニングと実行をともに行うことは難しくなります。指導では、大人が提示したプランを、子供が保持し、一人で実行できるように指導します。課題を、一人で一貫して遂行することは、社会での仕事や作業に大切です。したがって、実行機能課題は、中学部でのよい指導課題です。図4は、実行機能のプロセスと、指導課題との関連を示しています。

#### 実行機能のプロセス



#### 指導課題と支援の経過

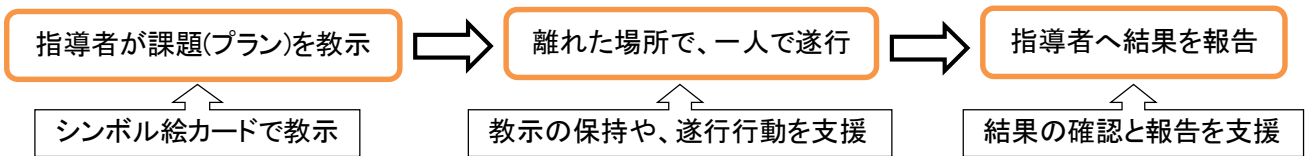


図4 実行機能のプロセスと、指導課題との関連

表2 視覚シンボルの理解を促す授業の工夫

#### 様々な方法で意思疎通をはかりながら視覚シンボルの指導を行う

意思疎通を図りながら、指導を行うことが大切です。

#### 事物に関する見本合わせ課題が効果的

事物に関する見本合わせ課題は、生活場面での利用が可能です。

日常生活では、多くの場合、事物は引き出しや戸棚の中にあり、見えません。子供から離れた場所に、選択刺激をおくことで、日常生活に近い場面での見本合わせ課題になります。

#### 選んだ結果の一致・不一致を分かりやすくする

「選択した刺激」と見本刺激の一致・不一致が、視覚的に分かりやすい状況は、子供にとって理解しやすく、学習の促進につながります。選択刺激として透明アクリルカードを使い、一致と不一致を分かりやすくすることは、学習の促進につながります。同じことが、食器のように重なる事物について、あてはまります。

一致した場合に、ファンファーレなど、子供が喜ぶ働きかけを行うことも効果的です。

#### 見本刺激の選択が困難でも、見本刺激と選択刺激が同じであることを理解できるので、指導の際に考慮する

見本刺激と同じ選択刺激(透明アクリルカード)を選ぶことを求める課題で、選択刺激を動かす時点をS1、移動して見本刺激の上に重ねる時点をS2として、心拍反応を記録しました。見本刺激と選択刺激が一致した場合にファンファーレを提示しました。その結果、一致した条件で、期待心拍反応を記録することができました。興味深いことに、行動を手がかりとして選択反応を評価した場合には、誤反応がとて多かった子供でも、一致条件で、期待心拍反応を認めることができました。このことは、行動で選択することが難しくても、見本刺激と選択刺激が同じであることを理解しており、一致した場合のファンファーレを予期・期待できることを、意味しています。

他の子供が選択しているところを見ることによっても、学習が進みます。

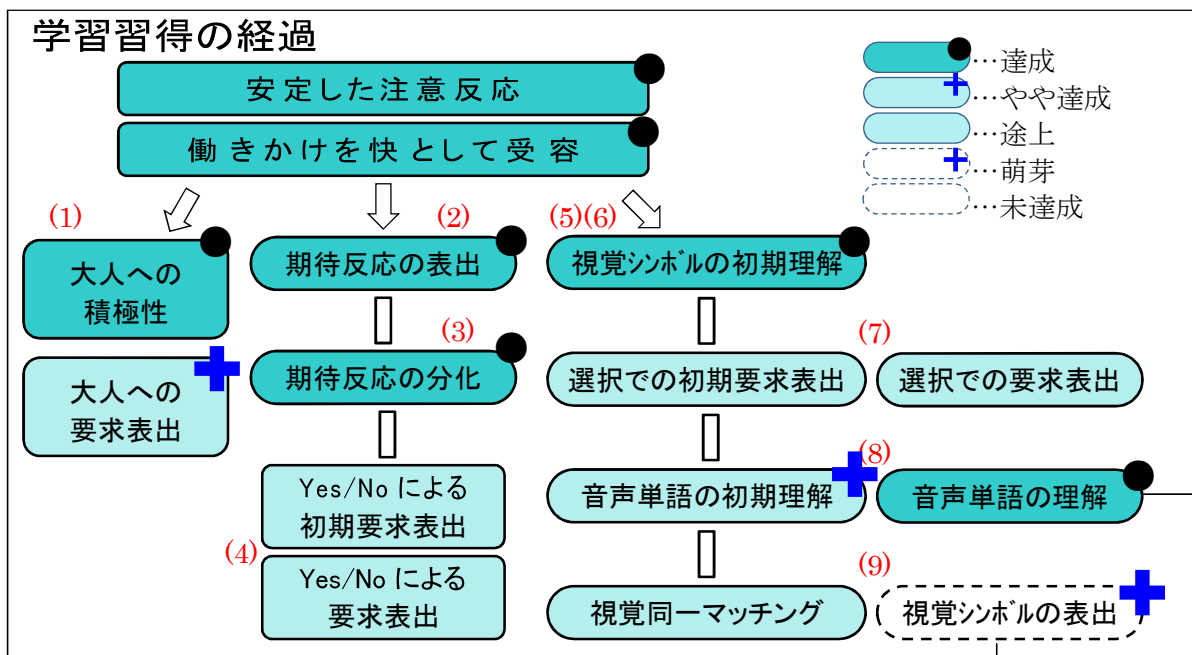
### Ⅲ 知的障害を併せ有する生徒の教育課程の指導事例②<「生活単元学習」働く>

#### 1 はじめに

GSH を活用し、学習グループの生徒の課題の把握を行った。「安定した注意反応」については、ほぼ全員が達成している。習得状況については差があり、全てをほぼ達成している生徒や、「大人への積極性」は達成しているが「大人への要求表出」が途上など幅広い。この状況を踏まえ、各自の最近接領域を把握し、課題に対する手だてを検討し、授業研究を進めることとした。

#### 2 学習グループの生徒の学習習得状況について

##### (1) 生徒Aの学習習得状況把握表の結果



##### (2) 生徒Aの「課題別学習プラン」について

課題番号	優先課題	達成途上の課題	目 標
(4)	○	Yes/No による初期要求表出と要求表出	依頼された活動内容の質問に答えて、能動的に活動に関わろうとする。
(8)	◎	音声単語の初期理解と理解	・活動内容を音声言語の示唆によって理解し、行動に移すことができる。 ・代替コミュニケーション機器(以下 AAC とする。)を利用して依頼者とコミュニケーションを図り、活動内容や挨拶の音声言語を理解する。
(9)	◎	視覚同一マッチングとシンボル理解	シンボル、写真カードを見て音声で表現し、依頼者の理解と活動内容に見通しをもつ。

GSH の結果を踏まえ、「Yes/No による初期要求表出と要求表出」「音声単語の初期理解と理解」「視覚同一マッチングとシンボル理解」を課題とする生徒Aに対して、シンボル、AAC などを利用した教師からの表出を、言語理解と行動喚起につなげていきたいと考える。また、選択課題を通じて様々なコミュニケーションを図ることで「大人に対する積極性と要求表出」につなげられると良いと考えている。

### 3 授業展開の実際

#### (1) 単元名『依頼されたプリントをラミネート加工して届けよう』

#### (2) 生活単元学習「働く」の目標

- 他者から感謝されることで、仕事の充実感や達成感を味わう。
- 自分の活動分担に責任をもって取り組む。
- 他者と協力して活動を行うことの大切さを理解する。

#### (3) 単元設定の理由

生活単元学習「働く」は、働いている、仕事をしているという体験を積むことで、卒業後の進路選択につなげることができれば良いと考えている。これまでの授業は、教員から依頼されたプリントの印刷や経営企画室から依頼されたトレットペーパーの補充活動を行ってきた。その活動を遂行し、依頼者から感謝されることで、自分の仕事が役に立っているという充実感をもち「また仕事しよう」という気持ちになる環境を作っていくことが大切であると考えている。

また、授業を進めるにあたり、依頼者の写真カードを見せて誰からの依頼なのか明確にすること、AAC などを使って依頼者とコミュニケーションを図ること、製品を届けた時に伝票をもらうことで仕事が完了したことが分かるようにすることなど、生徒にとって分かりやすく、見通しをもてるような内容を考えている。

生徒Aの語彙年齢は3歳以下であるが、「ラミネート」など授業で使っている言語は理解している。生活の中で獲得してきている言葉もあるので、授業の中では、語彙を更に増やしていけるように工夫していく。そして、分かりやすく楽しい授業を目指したい。

#### (4) 単元に関する生徒Aの実態と評価規準

生徒Aの実態	評価規準
<p>生徒Aは、日常の会話の中で、「次は？」という表出が多い。一日の活動内容(授業名)を列挙して答えると、「これで(これから)○○を始めま・・・」と言い、大人に「す」の語尾音を求め、言葉遊びを繰り返すことを楽しんでいる。会話を通してほとんどの教科名を覚え、職業の授業においては「印刷」という単語も言え、職業の授業を楽しみにしている様子が窺える。また、写真カードを見て、教員や友達の名前を答えることもでき、人との関わりについては良好で、やり取りを楽しめる生徒である。</p> <p>今回の授業は、本単元の5時間目にあたる。ラミネート加工に関しては、シートが硬く変化していく様子を見てはいるが、興味をもっている様子は窺えない。印刷の活動の際も、能動的にスイッチ操作は行うが、紙が出てくるところに興味深く見ることはない。ただし、印刷の場合は、紙が出てくるときの音を楽しんでいると思われる。擬音に対する興味が大きい。視覚よりも聴覚によって情報を得ることが多いと思われる生徒である。</p>	<p>①教員の説明を聞いて、自分のやることを意識して行動に移すことができたか。 →[Yes/No による初期要求表出]と [Yes/No による要求表出]</p> <p>②依頼者とAACを利用して積極的にコミュニケーションを図れたか。 →[音声単語の初期理解]と [音声単語の理解]</p> <p>③写真カード、シンボルカードなどを見て活動内容や依頼人を教員と一緒に音声で表現できたか。 →[視覚同一マッチング]と [視覚シンボルの表出]</p>

#### (5) 展開例

時間	活動内容	指導内容	評価内容
導入	始めの挨拶	授業の始まりを意識しT1への注目を促す。	◇本時の仕事内容を理解して見通しをもてたか。(4)
	本時の内容の説明 ①依頼者の紹介	仕事の依頼者が誰で、どこに取りに行くのか写真カードなどで確認し、本日の内容の理解を促す。	◇依頼者が誰なのか写真カードなどを見て答えることができたか。(9)
	本時の目標説明: 生徒A	依頼された品物を大切に扱うこと及び届けることを意識する。	◇AACを利用して依頼者とコミュニケーションを図り、挨拶できたか。(8)



展開	受け取りに行く業務 ①依頼者先に行く。	依頼先に行き、原稿をもらうという、大切な仕事を意識させる。また、原稿をもらってから、箱もしくは封筒などに入れて大切に運ぶ意識をもつように促す。また、行き先がどこなのか、移動の際に経路を確認しながら記憶をたどっていく。	
	ラミネート活動<説明> ①電源の操作 (出発前に起動しておく)	「寝ている機械を起こす」イメージをもってスイッチの位置を提示して起動させる。→生徒A	◇指示に従って活動することができたか。(8)
	②製品の説明	T1が製品のサンプルを提示して、「これを作る」という意識をもたせる。	
	③手順の説明	T1が、それぞれの生徒の役割分担を発表し、今から行う活動に対して、見通しをもって取組めるように促す。 T1が悪い動き(やってはいけない)の見本を見せる。	
	パウチ活動<活動>: 生徒A※分担して行う	T1と一緒にセッティングされたシートを生徒Bに届ける。	
	電源の操作:生徒A	「機械を寝かせる、休ませる」イメージをもってスイッチの操作を行う。	
まとめ	届ける業務 ①依頼者に届けに行く。 ②伝票にサインをもらう。	できあがった製品をきれいに整えて届けに行く。届けに行く際も経路を確認しながら記憶をたどって行く。運ぶ際に、落としたりしないよう配慮する。また、依頼者に手渡す際に「できました」「お願いします」などの挨拶を促す。 ビックマックを使用して伝える。 依頼者本人からお礼を言ってもらうことで、またやろうという意欲をもつことにつなげる。	◇AACを利用して依頼者とコミュニケーションを図り、挨拶できたか。(8)
	振り返りと反省 ①依頼者の紹介	仕事の依頼者本人から、もしくは写真で確認し、誰からの依頼(話)なのかを改めて確認させる。	◇本時の活動内容を理解して取組めたか。(8) ◇活動を通して「楽しかった」「またやろう」という意思表示を示すことができたか。(4)
	②製品の説明	製品のサンプルを提示して、今回の活動内容を振り返り、各生徒の良かったところをT1が伝える。	
	終わりの挨拶	授業の終わりを意識しT1への注目を促す。	

#### 4 まとめ

学習課題の設定については、GSHの課題別学習プランに基づき設定した。授業の中では、[音声単語の初期理解][音声単語の理解]の課題を多く設定し、写真カードなどと併用しながら、言語理解を深める学習に結び付けることができた。

中学部らしい授業という点では、「働く」という高等部進学から卒業後の進路を見据えた授業を組み立てることで、キャリア教育の充実を図ることができた。具体的には、生活単元学習の授業ということもあり、「楽しく活動する」ことを大切にしながらも、「生徒がねらいを理解し、それを意識して実行する」「役割を果たす・人から感謝される」「客観的な自己評価をする」といったねらいを設定した。

通常は、単元計画にそって授業のねらいを設定するが、今回は1回目の授業の反省を受け、2回目は、「依頼された物を大切に扱う」「記憶の保持の確認のため依頼された場所の経路を訊く」など、授業を展開していく中で新たに気付いた視点でねらいを設定し直した。

また、対象生徒の語彙年齢の検査については、自立活動の外部専門家である言語聴覚士に依頼し、アセスメントをとってもらった。

小池専門委員  
からの  
アドバイス

《授業(生活単元学習)の背景とGSH(語彙理解と実行機能)》

1 授業の背景について

この授業は、働いている、仕事をしているという体験を積むことを通して、卒業後の進路選択につなげることを考えた授業です。教室の中で行ってきたラミネート加工という作業を、経営企画室からの依頼という作業につなげ、作業達成の充実感を味わうことを授業の展開の中に組み込んでいます。授業を受けた生徒の学習習得の経過を見てみると、全員が「音声単語の理解」が達成を示しています。語彙理解を示す生徒では、実行機能を促すという観点での授業が効果的です。

「大人の指示」が「内面化」されて、子供自身の内言につながっていく、という発達心理学の仮説があります。大人と子供の対話に基づいて課題のプランを立て、子供の「内面化」に配慮して、大人が支援することが大切です。

2 語彙理解を手がかりとして、実行機能を促す授業(図5)

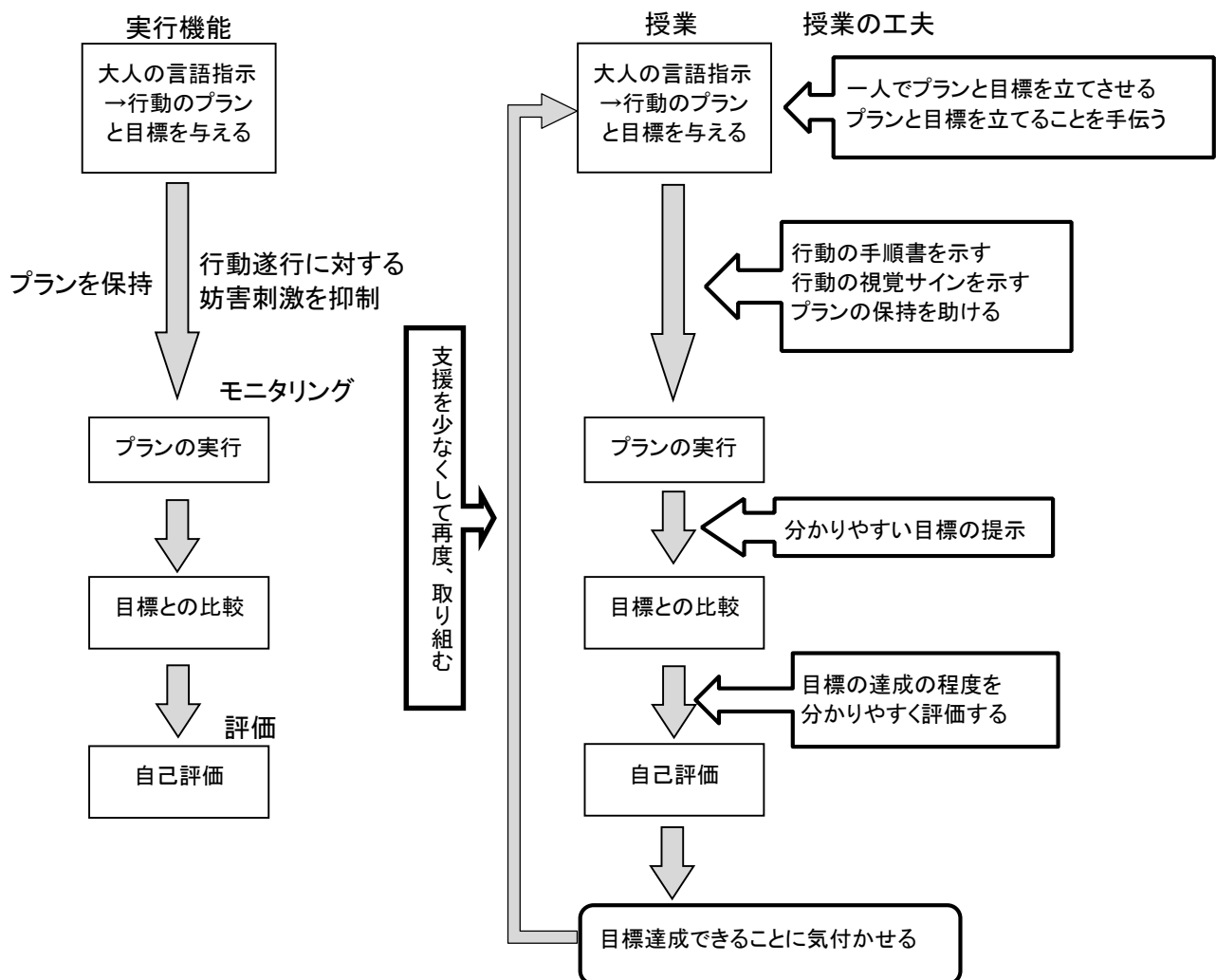


図5 「実行機能」の構成と授業の工夫

実行機能を促す授業について、整理します。

- ①はじめに、子供に行動のプランを与えることが大切です。教員が、課題を言語指示する仕方があります。また、子供と教員が課題について話し合い、その中で、教員が選択肢を示し、プランを決めるという仕方があります。
- ②プランを実行する際には、行動手順を視覚サインで示すことは、効果的な支援になります。プランを言語的に保持することが難しい子供がいます。そのような場合には、実行している途中で、プランの記憶を助けるように働きかけます。今何をしているのか、目標は何か、また、次にどうしたらよいのか、話すように促します。
- ③目標に到達できているのか、分かりやすく示すことは、効果的です。
- ④目標の達成を示すことによって、子供が、プランを実行できることに気付かせます。
- ⑤このようにして実行できた課題は、多くの場合、支援を受けています。授業の課題では、同じ課題でも、支援を少なくして再度取り組ませます。それによって、子供自身に、自分がこの課題を実行できることに気付かせます。

### 3 GSHに対する保護者の疑問・希望

中学部の授業に対して、小学部や高等部との一貫性が求められています。GSHは、小・中・高等部での共通した実態把握を行い、指導の一貫性の基礎を提供します。保護者の方は、子供の実態把握の継続性に対して強い期待と希望を持っています。

研究開発校の保護者の学習会で、以下のような質問がありました。

Q1: 集団としての活動と個別指導による集中的な学習があることは、特別支援学校の良さだが、個別指導の内容を含めて、継続が難しいことがあり、内容が途切れることに不安があります。家庭としての協力方法はありますか？

Q2: GSHは、先生に見せてくださいと言えば、見せてくれるものなのですか？

Q3: 授業作りの現場、そのプロセスに興味があります。教員の方々の専門は、どの程度、授業作りの中で反映されているのでしょうか？

Q4: 子供に対して、どのような働きかけをすれば、知的な発達を促していけるか考えています。本人の意思が分かるようになりたいと願っていますが、どのような方法、訓練があるのか、知りたいと思っています。

Q5: 生徒一人一人の違いがあり、先生方の忙しさもあります。学校と家庭が協力して、一人一人の力を伸ばす術を見つけていくべきだと思います。通知表が文字だけの表記だけでなく、GSHをうまく活用して、児童・生徒の現状認識、それに対する対策・目標を学校と家庭の両方で共有してほしいです。

GSHは、コミュニケーションの手がかりとなる行動の出現率に基づいて、実態把握を行います。個別指導計画は、保護者の方の同意を得て作成されます。Q5にあるように、学校と家庭が協力して児童・生徒の現状認識をする際の、資料の一つとなるのが、GSHの役割であると考えます。




その際に、学校と家庭では、コミュニケーション内容は同じでないため、実態の違いがあることは、充分理解できます。学校と家庭の違いを含めて、児童・生徒の現状認識をすることが大切と考えます。

## IV 知的障害を併せ有する生徒の教育課程の指導事例<「国語」>

### 1 はじめに

本学習グループは8名で構成される。全員が会話でのコミュニケーション手段を獲得しており、言語による指示理解も可能である。また、平仮名文字はほぼ全員が読め、日常生活でも字を読んだり書いたりすることが好きで生徒同士でカルタ遊びを楽しむことができる。学習場面ではプリントを活用した机上の学習も効果的である。

GSHによる「文の読み書き」のアセスメント結果は以下のとおりである。

<凡例>	
	…達成
	…部分的達成
	…未達成

#### (生徒A)

動作語	聞<	話す	読む	書<
二語文	聞<	話す	読む	書<
三語文	聞<	話す	読む	書<

#### (生徒B)

動作語	聞<	話す	読む	書<
二語文	聞<	話す	読む	書<
三語文	聞<	話す	読む	書<

#### (生徒C)

動作語	聞<	話す	読む	書<
二語文	聞<	話す	読む	書<
三語文	聞<	話す	読む	書<

#### (生徒D)

動作語	聞<	話す	読む	書<
二語文	聞<	話す	読む	書<
三語文	聞<	話す	読む	書<

#### (生徒E)

動作語	聞<	話す	読む	書<
二語文	聞<	話す	読む	書<
三語文	聞<	話す	読む	書<

#### (生徒F)

動作語	聞<	話す	読む	書<
二語文	聞<	話す	読む	書<
三語文	聞<	話す	読む	書<

#### (生徒G)

動作語	聞<	話す	読む	書<
二語文	聞<	話す	読む	書<
三語文	聞<	話す	読む	書<

#### (生徒H)

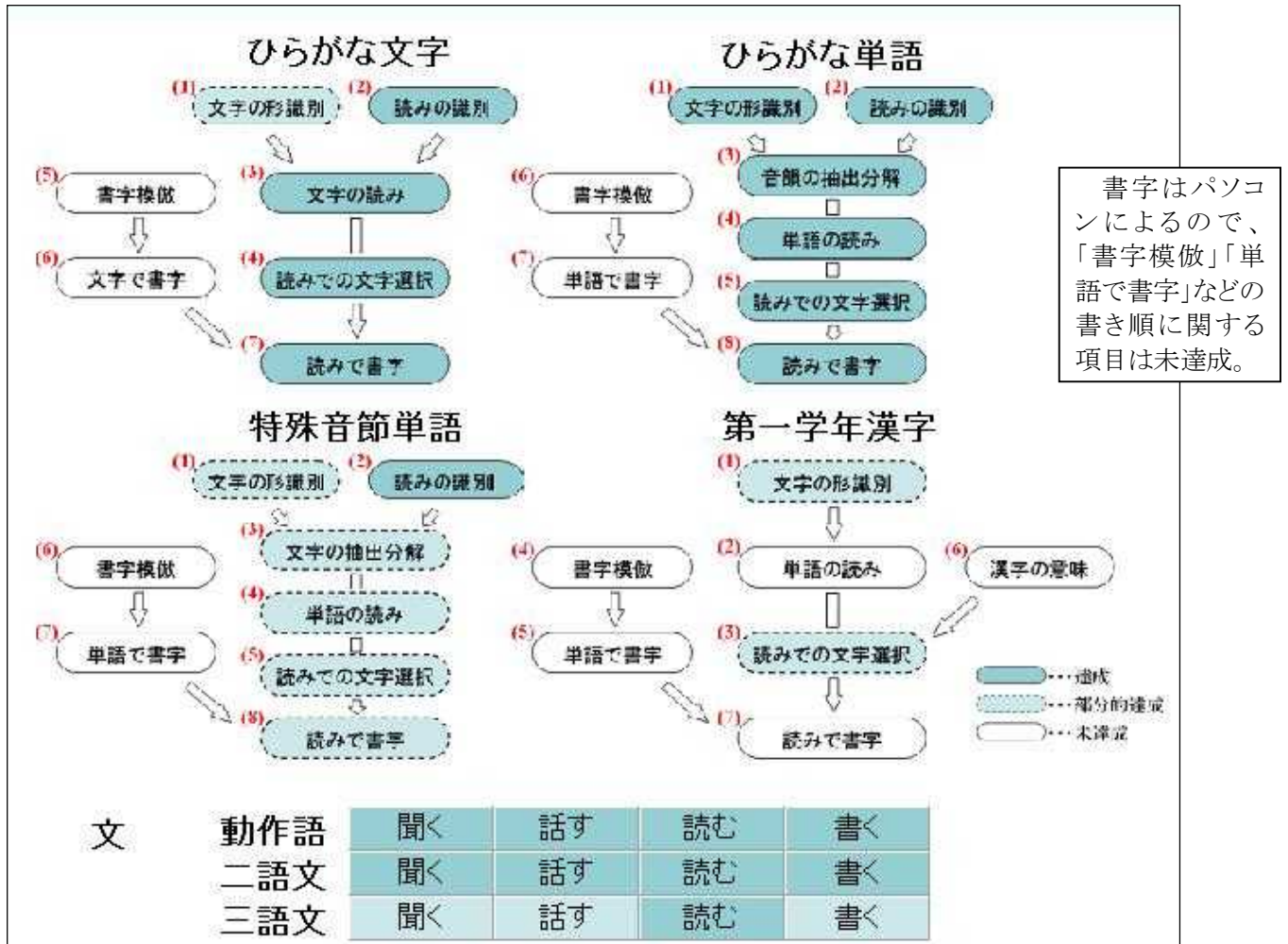
動作語	聞<	話す	読む	書<
二語文	聞<	話す	読む	書<
三語文	聞<	話す	読む	書<

ほぼ全員が、二語文の「文を聞く・話す・読む」の項目を達成している。三語文では、それぞれ「聞く・話す・読む」の項目を達成途上とする。「書く」ことは、視覚認知、手指の操作性などの問題から達成度も個人差が大きい。

学校生活では、日常の会話の中で指導すべき学習課題が浮き彫りになる。「○○が～をした」「～をしてどうだった」という会話があるが、「いつ」や「どこで」などが抜けていて、慣れ親しんだ間柄では通じても、第三者には正確に伝わらない場合がある。また、「○○さんがあげたよ」と教員に報告をしてくるが、実際には自分が「○○さんにもらって」いる場合もある。全体的に受身の表現や助詞を正しく使った表現などが難しいと感じている。また、言語コミュニケーションとしては、相手に言葉で正しく伝えることができたり、相手の言葉を正確に聞き取ったりすることが課題であると考えられる。

前述のような傾向のあるグループ内の生徒の中から生徒Fを取り上げて、GSHのアセスメントを活用し、国語の基礎学習を個別指導した事例を以下に紹介する。

2 指導事例:生徒Fの学習習得状況について  
 (1)学習習得状況把握表の結果



生徒Fは、平仮名文字、平仮名单語は全て達成されている。特殊音節単語は達成途上ほとんどである。提案される指導は、

- ・平仮名文字 (1)[鏡文字との識別][形の恒常性][字の部品で魚釣り]
- ・特殊音節単語 (1)[鏡文字を含む単語の識別][形の恒常性][「単語を見つけよう」]  
 (3)[文字への抽出分解]  
 (4)[「絵で単語読み」]  
 (5)[読みで単語選択][読みで単語の組み立て]  
 (8)[読みで書字]

である。

また、「文字や単語の形の視覚的イメージや音の聴覚的イメージの識別、文字や単語を読む力を指導に利用できる。」とある。

## (2) 生徒Fの実態

本生徒は文字や文章を読むことに意欲的で、絵本や児童向けの本を読むことができる。しかし、日常生活においては聴覚優位で、視覚を使って物事の全体像を把握することが難しい。耳から聞いたことの記憶力がよく、思いがけない難しい言葉を口にすることもある一方、ロケットという言葉は知っていてもイラストでロケットを識別することが難しいなど、視覚から得た情報と聴覚から得た情報を処理する能力がアンバランスである。文章を音読すると、文末を推測で読んだり、予測して文字を飛ばし読みしてしまったりすることもみられる。会話でも、「～が」「～に」といった助詞の使い方や、受身の表現に限られるなど、正確に伝わらないことがある。このことは、GSHの「読み書き」に関するアセスメント結果(内容)にも表れている。(P25【資料3】参照)

ほとんどが部分的達成であり、「特殊音節単語」のアセスメントの内容を細かく見てみると、

(1) 文字の形識別では、「がっこう」と「がっこう」の文字を見比べて「つ」の文字の大きさを識別することが難しく、「どこが違うか」聞かれて、「が」の文字を指差していた。

(3) 文字の抽出分解では、横並びに6個のマスが書かれた紙とおはじきを使用する。【写真2】

「抽出」の問題では、T1がマスに一文字ずつ文字を言いながらおはじきを置いていき、指定した文字(下線)について何であったかを尋ねていく。①がっこう ②きゅり ③やっきょく の3問である。②については正答したが、促音を答える①・③は不正解であった。

「分解」の問題では、T1が読み上げた単語について、生徒がおはじきをマスの中に置いていく。読み上げる単語は、①きって ②とっきゅり ③しゃかい である。正答は「①きって」のみであった。

(4) 単語の読みでは、単語カードを提示し、読みを尋ねた。本生徒は、例えば「きゅり」を読むときにまず「き・ゅ・り」と声を出して読み「きゅり」と言い換える。出題の「しょうゆ」「ひやくえん」については、始めから正しく読むことができた。しかし、「ちよきん」は耳慣れない言葉であるため、「ち・よ・きん」と読んだ後に「ちよきん」と言い直すことはしなかった。【写真3】

(5) 読みでの文字選択では、一枚に1文字表記された文字カード11枚を生徒の前に置き、T1が読み上げた単語を、生徒が文字カードで組み立てる。①とうふ ②でんしゃ ③きゅり である。3問中正答は1問で、2問は一文字ずつが抜けていた。【写真4】

【写真2】



【写真3】



【写真4】



## (3) 学習課題の設定について

個別学習では、集団での学習や日常のコミュニケーションを支えるための、基礎的な国語の力を付けさせたいと考えた。また、中学生という学齢を考慮して、自分の中に「できた、できない」の実感をもてることを大切にしたいと考え、次のように課題別学習の目標を設定した。

- 文字や文を正確に読み、内容を把握する力を身に付ける。
- 文を読むために必要な、特殊音節の理解など、基礎学習を充実させる。
- 助詞を理解し、言葉でのコミュニケーションの拡充を図る。
- 学習の振り返りを通して、自身の達成度を確認でき、自己肯定感や達成感をもつ。

本生徒は「読む」ことに興味をもち始めているので、「簡単なお話を読む」ことを学習の中心にすえ、そこにつながる内容として、GSHで導き出された指導課題(助詞の理解、文字探し、特殊音節の理解など)を盛り込んで構成することにした。

GSHは、アセスメントの結果から指導課題を選択することができる。各指導課題については、短期・長期の目標と、具体的な指導内容が提案される。

今回は6つの課題を選択し、さらにこの中から課題別学習で取り扱う内容を絞った。本生徒の場合は、文字や文を読むことと、特殊音節の課題に迫るために、以下の2つの項目を重点的に取り上げることとした。

< 選択した指導課題 >

**現在選択されている指導課題**

- 単語の音節抽出分解の課題
- 文字への抽出分解の課題
- 鏡映文字を含む単語の識別課題
- 形の恒常性の課題
- 「単語を見つけよう」の課題
- 読みの区別の課題

< 「単語を見つけよう」の課題 >

課題名	「単語を見つけよう」の課題
長期目標	ひらがな単語の形を、鏡文字や過不足の文字を含んでいても、区別することができる。
短期目標	①2語や3語と短い文字の単語であれば、見つけることができる。 ②少し長い単語でも、見つけることができる。
課題の内容	指定するひらがな単語を、文字列の中から見つける課題です。文字列の種類を変えることで、難しさを変えることができます。単語は、日常生活の中で出会う単語で、よく知っている文字単語を使いま
課題の特徴	この課題は、単語を形として識別する力を促します。日常生活の中で、よく知っている文字単語を読むときの力になります。

< 「音節の抽出分解」の課題 >

課題名	単語の音節抽出分解の課題
長期目標	ひらがな単語について音節の抽出と分解を行うことができる。
短期目標	①3文字以上のひらがな単語について、音節分解することができる。 ②3文字以上のひらがな単語について、音節抽出することができる。
課題の内容	対象者に、ひらがな単語の読みを音声提示する。「音の数と同じだけ、おはじきを置いてください」と指示する(分解)。特定のおはじきを指さし、「この音は何ですか?」とたずねる(抽出)。
課題の特徴	音節の抽出分解課題はひらがな単語の読み書きに有効な促進課題です。

また、文章教材を選ぶ際には、「読み書き基礎認知能力アセスメント」の聴覚記憶の結果を参考にし、一つの文章の要素が4つ以上にならないよう配慮した。(P26【資料4】参照)

### 3 授業展開の実際

#### (1) 授業名「 課題別学習～国語～」

#### (2) 授業の指導目標

- ・自分の学習課題を理解し、学習を振り返る力を付ける。
- ・平仮名や特殊音節の単語について、正確に読む力を付ける。
- ・文章を読んで、書かれている内容を理解する。

#### (3) 展開例 ※明朝体の太字は GSH に関する内容

時間	活動内容	指導内容	評価内容
導入	始めの挨拶 今日の学習予定	<ul style="list-style-type: none"> <li>・予定表【写真5】を提示し、学習に見通しをもてるようにする。</li> <li>・予定表は、項目が終わるごとにマグネットを貼っていく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習予定を理解できたか。(やり取り・観察)</li> </ul>
展開	<ul style="list-style-type: none"> <li>○文字、単語の識別</li> <li>・音節分解【写真6】</li> <li>・音節抽出</li> <li>・文字を見分ける</li> <li>・単語をみつける【写真7・8】</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>○文章を読む【写真9】</li> <li>・音読</li> <li>・文章の整理</li> <li>・言い換え問題【写真10】</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・平仮名单語の読み書きに有効な促進課題として学習の始めに取り組む。</li> <li>・おはじきや升目の大きさ、色などは視覚や手指の操作性に配慮する。</li> <li>・視覚支援のためにブラックボード、書見台などを活用する。</li> <li>・生活年齢を意識しつつ、簡単な内容で、文法に則った文章を使用する。</li> <li>・文字を確実に追って読むように促す。</li> <li>・促音の標記が入った文章をできるだけ用意する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題に対して適切に答えることができたか。(操作、回答の正誤 プリントの正誤)</li> <li>・声を出して文字の通りに読むことができたか。</li> <li>・問題を読み、答えることができたか。(プリントの正誤)</li> </ul>
まとめ	学習の振り返り  終わりの挨拶	<ul style="list-style-type: none"> <li>・できたところ、難しかったところを発表し、学習の到達点をフィードバックする。次への見通しをもつ。</li> <li>・マークの大きさに達成度を表現できるようにする。【写真5】</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習についての振り返りを行うことができたか(やり取り・観察)</li> </ul>



(4)教材・教具

【写真5】



学習の始めには、予定を書いたカードのみ貼っておき、生徒と一緒に読み上げて確認する。一つ終わるごとに○のマグネットを生徒と一緒に貼る。  
時間の最後に、学習の振り返りとしてハートマークを本人に選んで貼らせる。あくまでも自己評価であり、正答率や教員から見た評価とは一致しなくてよい。本人の達成感を確認するために行う。

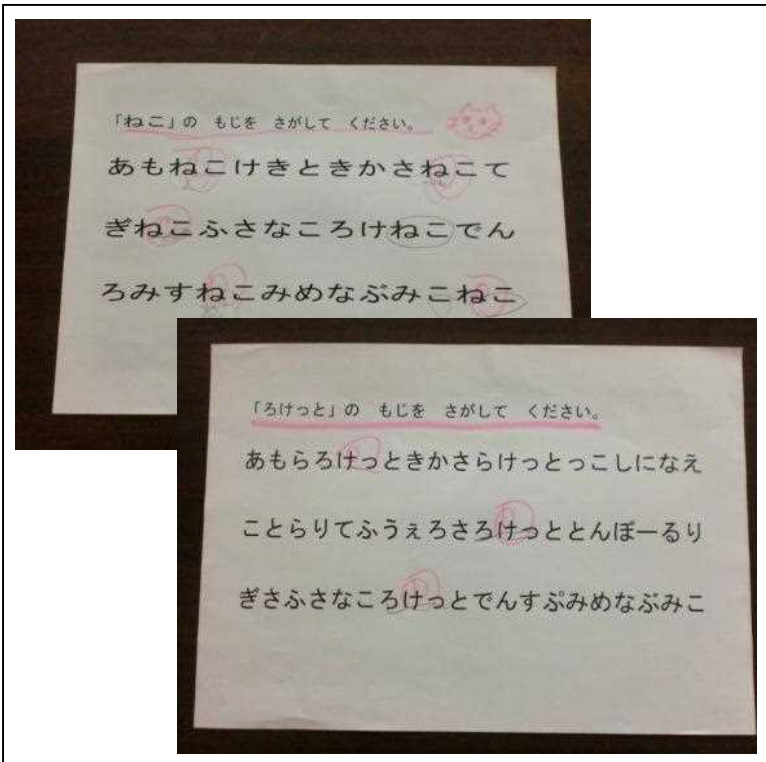
【写真6】



GSH アセスメント教材より

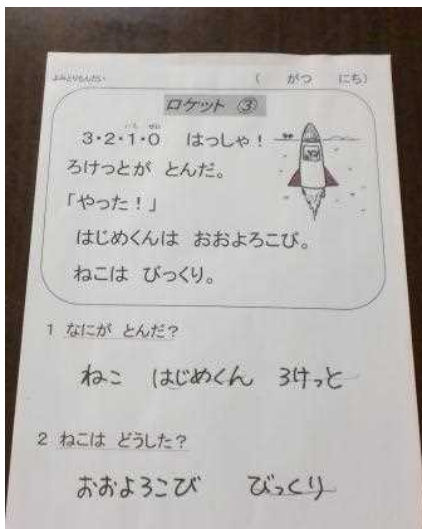
GSH アセスメント教材を活用。  
単語は、簡単なものから特殊音節を含むものへ段階的に移行する。また、やり方を確認する意味でも、毎回1問目は得意な言葉でスタートする。

【写真7・8】



展開の「文章を読む」に関連付けて、次で扱う文章の中に出てくる言葉や文字を文字列の中に隠した。「全部で○個あります。」などのヒントを出すと、自分で見直すことができる。

## 【写真9】

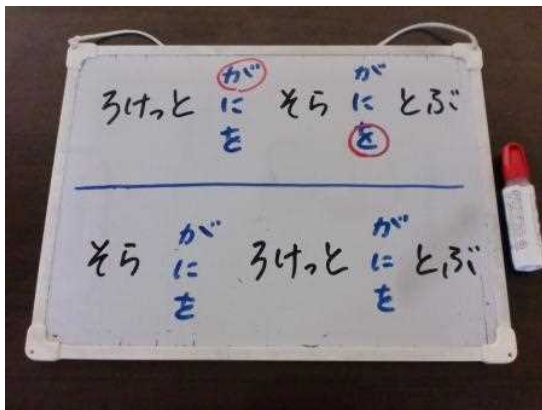


学習内容の視覚支援として、イラスト付きの教材を使用した。2回目の音読では、「はっしゃ!」の部分は、見込みで「しゅっぱつ!」と言い換えていた。

文章を正確に読むことが学習のテーマであることを伝え、読み直しを行った。

筆記具を使つての書字が難しいため、下段の質問には選択式で答を記せるようにした。

## 【写真10】



助詞を選ばせた後、文頭から読ませる。

上段はほとんど間違えないが、下段は上段と同じ「が」「を」を選ぶ。声に出して読むと「何か変」と自ら間違いに気付く。以降は、じっくり来る表現をT1と一緒に考えながら助詞を選ぶ。視覚支援としてイラストを併用する。

## 4 まとめ

### GSHを活用した成果

- ・GSH は学習グループ全体の「読み書き」に関する傾向を知ることができる。そのことによって、学習内容を精選したり、生徒にあった発問や支援の方法に配慮したりすることができた。
- ・生徒一人一人の学習の状態を客観的に捉えることができ、つまづきを把握し、その部分の学習を深めたり、得意な部分を活かしたりする視点をもつことができた。
- ・教材の提案されているため、アセスメントの内容をそのまま学習課題とし、教材を使うことができる。
- ・スモールステップで指導を行うことができ、生徒の達成感を促すことができた。

### 課題

- ・題材の選定を生活年齢に見合ったものにする。特に文章の内容については、人や社会との関わり方や知的好奇心を満足させるようなものを選定する。
- ・本生徒の「読み書き」に関する今後の課題を、GSH を基に整理し、次年度の学習につなげていく。本生徒は中学部3年生であるため、高等部への学習につなげていくことが課題である。

【資料3】GSHの「読み書き」に関するアセスメントの結果

<文を聞く>

③三語文を聞いて絵を選択	三語文を音声提示し、それに合う絵カードを6枚から選択させる。 1. 「イヌが、クマに、わたす」( ) 2. 「クマが、サルに、わたす」( ) 3. 「イヌに、サルが、わたす」( )	<input type="radio"/> 1.0 <input checked="" type="radio"/> 1.0 <input type="radio"/> 1.0	2
--------------	---	--	---



設問3の「イヌに、サルが、わたす」という文章を聞くとサルがクマにわたす絵や、クマがイヌにわたす絵を選び、片方の登場人物のみ合っていた。「イヌとサルが出てきたよ」というヒントと問題をゆっくり繰り返し聞かせることで、3 答目に正解のカードを選んだ。

<文を話す>

③絵を見て三語文を話す	絵カードを提示し、「だれが、だれに、何をしている?」とたずねる。 1. 「クマが、イヌに、わたす」( ) 2. 「イヌが、サルに、わたす」( ) 絵カードを提示し、「だれに、だれが、何をしている?」とたずねる。 3. 「イヌに、サルが、わたす」( )	<input type="radio"/> 1.0 <input checked="" type="radio"/> 1.0 <input type="radio"/> 1.0	2
-------------	---	--	---



設問の3だけ、「だれが、だれに」というたずね方を「だれに、だれが」と順序を逆にして質問する。「が、に」という助詞を強調しても気付かずに、1、2問目と同じように「サルが、クマに、わたす」と自信をもって答えていた。

<文を読む>

③三語文を読んで絵を選択	三語文の文カードを提示し、絵カードを選択させる。 1. 「サルが、イヌに、わたす」( ) 2. 「イヌが、クマに、わたす」( ) 3. 「サルに、イヌが、わたす」( )	<input type="radio"/> 1.0 <input type="radio"/> 1.0 <input checked="" type="radio"/> 1.0	3
--------------	---	--	---



1、2問目に引きずられることなく、「サルに、イヌが、わたす」と読みながら、正解の絵カードを選ぶことができた。

○例として示されている教材例は、使用する児童・生徒の学年や生活年齢等を踏まえて、カードの絵柄を工夫してください。

【資料4】 下線 及び斜体は筆者

読み書き基礎認知能力アセスメント		説明	印刷	戻る
<p>視空間認知や聴覚記憶は、小学校に入学する前(5歳から6歳)に大きく発達します。この段階の力は、文字の読み書きの基礎認知レベルに相当します。 対象児の得点を、入力してください。基礎認知レベルの達成についての「評価」と「支援の配慮」が表示されます。</p>				
	得点			
ひらがな文字の形態識別課題	3	……基準レベルに達しています		
漢字ブロック抽出課題	3	……基準レベルに達していません		
図形構成課題	0	……基準レベルに達していません		
画要素の聴覚記憶課題	5	……基準レベルに達しています		
カテゴリ形成課題	0	……基準レベルに達していません		

画要素の聴覚記憶<実施方法>

- ① 問題の説明:「今からいくつか言葉を言います。出てくる言葉は『よこ、たて、てん、まる、かく』です。わたしが言い終わったら、わたしが言った通りに繰り返してください」という。
- ② 練習:「まず練習してみましょう『てん、まる』」という。
- ③ 本課題:「では、本番です。今からいくつか言葉を言うので、わたしが言い終わったら、わたしが行った通りに繰り返してください」という。

※問題を言い終わる前に、対象児が繰り返し始めたら静止して「私が言い終わったら繰り返してください」という。

課題	回答記入欄(生徒の回答の様子を記入する)	得点
練習	てん、まる( )	正解
問1	よこ、たて( )	1
問2	てん、かく( )	1
問3	よこ、てん、たて( )	1
問8	てん、かく、たて( )	1
問4	かく、まる、たて、てん( )	1
問5	よこ、かく、たて、まる( かく、が抜け、何度か言い直すが不正解 )	0
問6	まる、よこ、てん、たて、かく( 4つの要素は記憶できるが不正解 )	0
問7	よこ、てん、かく、たて、まる( 同上 )	0

**評価**

ひらがな文字の形態識別は、基準レベルに達していますが、漢字ブロックの抽出が難しい状況です。ななめの線の認知が弱い事例もいます。  
図形構成課題は基準に達していませんが、画要素の聴覚記憶課題は基準に達しています。ひらがなや漢字で、部分と全体の関係を捉えて、組み立てることが困難です。しかし、文字の組み立てを言語化し、聴覚記憶を活用して、漢字の組み立てを学習することが良好です。

**支援の配慮**

複雑な形の漢字の構成ブロックをうまく抽出できないので、注目したい構成ブロックを色分けしたり、子供が既に知っている漢字と同じ形のブロックを指摘することが効果的です。  
色や基準線などの手がかりを与え、実際に、ひらがなや漢字の組み立て課題を行うことを通して、文字の形に関する認知を促していきます。  
漢字の学習では、文字の組み立てを言語化し、聴覚記憶を活用して、漢字の組み立てを学習する指導が効果的です。

国語・数学の授業時間に、GSH のアセスメントを行った。教材は PDF ファイルを印刷し、ラミネート加工、スチロール版に貼り厚みを持たせるなど生徒に使いやすいように用意をする。設問カードも別々に印刷し、項目ごとにリングでまとめておく。教材、設問カードは、「お金の理解」「数の初期操作」など項目ごとに分けて箱に入れ、持ち運びができるようにした。(1-(3)参照)

体制は、個別学習の2対1(生徒対教員)、または1対1で行った。

1 授業の実際

(1)授業の指導目標

- ・自分の学習課題を理解し、学習を振り返る力を付ける。
- ・数の基礎についてのアセスメントを行う。
- ・助詞を使った文章の応用ができる。

(2)展開例

時間	学習内容	指導内容	評価内容
導入	始めの挨拶 今日の学習予定	・予定表を提示し、学習に見通しをもてるようにする。	・学習予定を理解できたか(やり取り・観察)
展開	<p>○アセスメント 「個数と順序の理解」</p> <p>1単位時間に1～2項目行う。 生徒によっては、アセスメントのみで構成する。</p> <p>○文章を読む ・音読 ・文章の整理 ・言い換え問題</p>	<p>・アセスメントは順序どおり行うが、最後には簡単な課題を提示し、達成感をもって終われるようにする。</p> <p>・おはじきや升目の大きさ、色などは視覚や手指の操作性に配慮する。</p> <p>・視覚支援のためにブラックボード、書見台などを活用する。</p> <p>・生活年齢を意識しつつ分かりやすい文法に則った文章を使用する。</p> <p>・文字を確実に追って読むように促す。</p> <p>・自習の時間帯を設ける。</p>	<p>・課題に対して適切に答えることができたか。(操作、回答の正誤 プリントの正誤)</p> <p>・声を出して文字の通りに読むことができたか。</p> <p>・問題を読み、答えることができたか。(プリントの正誤)</p>
まとめ	学習の振り返り 終わりの挨拶	・できたところ、難しかったところを発表し、学習の到達点をフィードバックする。	・学習についての振り返りができたか。(やり取り・観察)

(3) アセスメント教材の一例

【写真 11】



【写真 12】



【写真 13】



2 生徒の実態

(1) 生徒Aの学習習得状況



生徒Aの学習習得の状況は、上の図のとおりである。

本生徒は、10 以上の数もカウンティングができ、二桁の繰り上がりの足し算ができる。足した数が7ぐらいまでの小さな数であれば暗算ができる。100 マス計算や縦書きの筆算などを学習中である。10 以下の引き算もできる。

数の合成・分解は分かっているが、GSHのアセスメントのように、複数の問題があり答え方の視点が変わるときに切り替えが難しく、間違いが多くなる。

(例) □に入る数字をおしえてください。

① 
$$\begin{array}{l} 3 \\ 2 \end{array} \begin{array}{l} \diagup \\ \diagdown \end{array} \square$$

② 
$$\begin{array}{l} 2 \\ 1 \end{array} \begin{array}{l} \diagup \\ \diagdown \end{array} \square$$

③ 
$$4 \begin{array}{l} \diagdown \\ \diagup \end{array} \begin{array}{l} 1 \\ \square \end{array}$$

日ごろから数字に親しみ、大好きなキャラクターや家族、友達の誕生日などを覚えていて話題にする。タイルで5や10の数のまとまりについて学習を始めた。多い、少ないなど比較、対比についての理解は芽生えがあるが、メモリを読むことはできない。

## (2) 生徒Bの学習習得状況

### 学習習得の経過



生徒Bの学習習得の状況は、上の図のとおりである。

本生徒は、数唱が50まで可能。数が大きくなり、69の次が70、79の次が80と数が変わるところで分からなくなる。カウンティングは可能だが、4～6以上の数になると、一対一対応でも不安定になる。GSH「個数と順序の理解」では、10未満の数の一対一対応の課題は、3分の1の正解であり、6・8ができなかった。数章暗記では、四桁まではほぼ確実であるが、五桁は難しい。

数字の命名に関しては、二桁の数字は31を3と一部だけ読んだり、56を65と反対に読んだり、1600は160と読んだりするなどの誤りがあった。

## (3) 生徒Cの学習習得状況

### 学習習得の経過



生徒Cの学習習得の状況は、上の図のとおりである。

本生徒はカウンティングができるが、4以上の数になると一対一対応、カウンティングしながらの取り出しで、間違いが多くなる。ドットパターンの操作により、『1増える』が分かり、増えた数を言うことができる。減るほうは目の前で操作すれば分かるが、隠れてしまうと難しい。

10までの数唱は可能で、67の次は68など数が大きくなっても、視覚的なガイドがあれば答えることができる。GSHの【数字の命名】では、100未満の数字で31、56を読むことができた。89は分からなかった。

図形の理解に関しては、自分の身体を軸にして右・左は理解できるが、アセスメントのように、軸を外部に置くとは分からなくなる。前、下はできた。

小池専門委員  
からの  
アドバイス

## 《授業(課題別学習「国語」「数学」)の背景とGSH(学習評価と教材活用)》

### 1 授業の背景について

課題別学習では、個々の子供の学習状況に適した課題に取り組みます。国語と数学では、習得の良好な学習課題とともに、習得に時間がかかる学習課題の両方を認めることができます。子供たちの特徴とも言えます。授業では、両方の課題に取り組むことが大切です。

国語の授業に関しては、平仮名文字の読み書きを達成し、簡単な文章の読みを達成している段階でも、音韻の抽出分解に苦手を示すことがあります。文章の読み書きの指導と音韻抽出分解の指導の2つを、子供の実態に合わせて行う必要があります。ここに示した国語の授業では、授業の前半では、文字・単語の識別、音韻抽出・分解の指導を行い、後半では、文章の読解の指導を行っています。

数学の授業に関しては、カウンティングの習得の有無に考慮することが大切です。カウンティングが未習得である子供の場合には、小さな数の事物のやり取りを課題にして、「数の取り出し」の習得を図ります。小さな数の事物の取り出しが達成されたのちに、カウンティングを導入します。一方、カウンティングを習得した子供では、お金の操作など、生活場面での利用を促しながら、合成・分解、位取りなどの数操作を指導課題とします。ここに示した数学の授業では、数操作のアセスメントを含め、課題として取り組んでいます。数学の学習状況の把握には時間がかかるため、クラス全体で取り組めるように評価課題を用意し、授業の中で、評価を行うことも効果的です。

### 2 平仮名・漢字単語の「読み・書き」と文の読解を促す「国語」の授業

国語の授業に、GSHを活用する上でのキーワードは、1・2語文の理解(「聞く・話す」)、平仮名文字の「読み・書き」、平仮名单語の「読み・書き」、1年生の漢字単語の「読み・書き」、文の「読みと読解・書き」です。その関係は、図1のようになります。

読み書きの指導を行う上で、1・2語文理解は、指導上の手がかりとして大切です。

#### ①1・2語文の理解が未達成な段階での学習課題(次ページ 表3)

1・2語文の理解が未達成の場合には、文字単語をサインとして学習します。要求表出や事物の名前など、サインとして生活場面で活用できます。

文字の形の識別や音韻の抽出分解は、読み習得の上での基礎的な力です。

#### ②1・2語文の理解を達成した段階での学習課題(次ページ 図6)

1・2語文の理解が達成した子供は、文理解や文章の読解を学習します。また、作文を学習します。

文を読む上で、「単語をまとまりとして読む力」は大切です。単語を探す課題は、「単語をまとまりとして読む力」の学習課題となります。

子供が理解している場面を利用しながら、文の読みとり、文の組み立てを指導します。



表3 学習習得の段階と代表的な指導

学習習得の段階	代表的な指導
文字の形の識別	同じ形の平仮名文字を探す遊びなどが効果的です。文字の形に注目するのに、色を利用します。鏡文字の区別も効果的です。
音韻の抽出分解	しりとり遊び、同じ音の数の言葉集め、など、言葉遊びの中に課題を見つけることができます。特殊音節単語の習得の際には、特殊音節の音のパターンに対応したカード集めなどの課題を行うことができます。
平仮名文字・平仮名单語・特殊音節単語の読み	単語の意味を表すイラストを、媒介として指導が効果的です。単語をまとまりとして、速く読む指導も大切です。文字列の中から、特定の単語を探す課題も有効です。
平仮名文字・平仮名单語・特殊音節単語の書き	書字の指導では、開始点と終点を意識して書くように指導します。書字が苦手な子供でも、文字カードを組み立てる課題に取り組むことができます。
1年生漢字単語の読み	単語の意味を表すイラストを、媒介とした指導が効果的です。

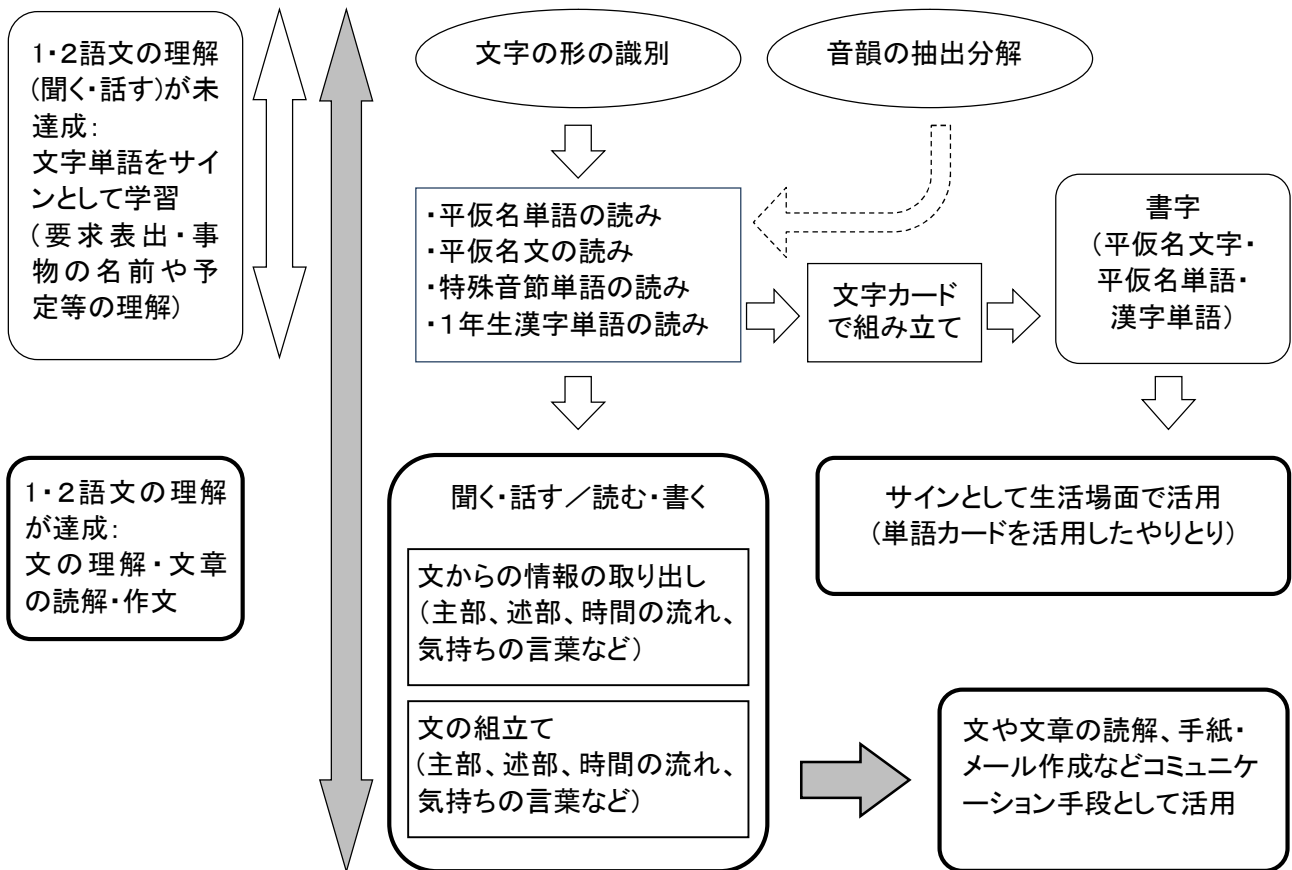


図6 GSHでの学習習得の把握とその構成

### 3 数の「初期操作」・「基本操作」の指導による、生活場面での活用を促す「数学」の授業

数の学習には、系統性が大切で、「個数と順序の理解」「数字の命名」「足し算と引き算」「かけ算と割り算」のように、順次、小さな数から大きな数にかけて習得が進んでいきます。

一方、カウンティングそのものが難しい子供もいます。この段階の子供に、カウンティングによる計数の指導を行うことは、効果的ではありません。音声数詞を言うことが難しい子供の中には、小さな数1～3の視覚的パターンに基づいて、数の操作を行うことができる子供がいます。

GSHでは、カウンティングが困難な段階と、カウンティングが可能な段階に分けて学習習得状況の把握を行っています(図7)。



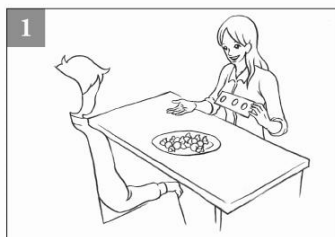
図7 GSHでの学習習得の把握とその構成

#### ①カウンティングが困難な子供:「小さな数の視覚パターン」の把握と活用

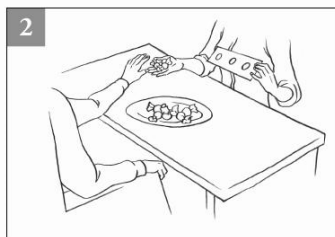
小さな数1～3の視覚的パターンに基づく指導では、ドットパターンに基づいて、特定の数の事物を取り出させる指導が効果的です。GSHによる指導の提案の中に、イラストで、指導の手続が示されています(次ページ図8)。

小さな数の初期操作に基づいて、お金・時間・図形の理解が可能なので、この点についても、学習習得の把握を行います。

3-3 ドットカードに基づく事物(具体物)の取り出し



① 対象児の前に、事物(例…クッキー、船玉等)を複数個、皿等の上に置いて示す。指導者が右手を差し出しながら、ドットカードを見せ、「これと同じだけささい」と言う。



② 対象児は、ドットカードに示された数と同じ分だけ、事物(具体物)を指導者の手にのせる。

図8 小さな数のパターン(ドット)に基づく数の初期操作の例

②カウンティングが可能な子供:数の基本的操作の把握と活用

GSHでは、数の基本的操作の習得を、詳しく把握できるようにしました。

一方、高等部では、給料の理解が必要になることから、1000や10000の理解も求められます。そのため、お金の理解に関しては、日常生活での利用を考慮して、把握できるようにしました。

表2 GSHによる数の操作の把握の一例

個数と順序の理解(10未満の数)
一対一対応
音声数詞の生成
10未満の数についてのカウンティングと取り出し
10未満の序数の理解
一対一対応による多少等の理解
カウンティングによる多少等の数の理解

足し算と引き算(10未満の数)
5までの数の合成と分解
10までの数の合成と分解
1桁+1桁(繰り上がりなし)
1桁-1桁(繰り下がりなし)

お金の理解
1000円以下のお金の計数と取り出し
10000円以下のお金による購買
10000円以下のお金の電卓の利用による販売
10000円を含むお金の計数と取り出し

## コラム2

## 自立活動を主とする生徒の教育課程の指導事例<「国語」>

### 1 指導への活用事例

学習習得状況把握表において、全員共通で注意反応や快の受容は良好であり、期待反応は良好との評価が出ている生徒が数名いることと、残りの生徒は教員の実態把握からは比較的良好と思われるため、これらを指導の基礎にした。その上で、より期待反応の表出を深めるために、繰り返しや楽しい雰囲気に配慮した。また、それぞれの生徒について、期待反応の分化、視覚シンボルの初期理解、視覚同一マッチングとシンボル理解や音声単語の初期理解、選択による要求表出などが課題として示されているので、この授業においても、それらを促す指導をねらいとした。

### 2 具体的な指導の実際

#### (1) 授業名「黄色のおの、青色のおの」(教育課程上の位置付け「国語」)

#### (2) 指導目標

- ・物語に注意を向けて、個に応じて見る・聴く活動を行い、物語の流れに見通しをもつ。
- ・物語の流れを理解して、盛り上がる場面や自分の好きな場面で、発声やジェスチャーなどで気持ちを表現する。
- ・物語に出てくる具体物を操作、選択する活動を通して、指示や事物を理解する。
- ・友達への意識を高め、大人を介して友達と関わったり、友達同士で関わろうとしたりする意欲を高め、人と関わる力を高める。

#### (3) 指導内容

学習内容	目標・ねらい	備考
紙芝居型読み聞かせ	お話の流れになれて、見通しをもつ。	2時間
パネルシアター型の読み聞かせと具体物の操作	具体物の名称を意識して、見分けて選んだり、カードとマッチングしたりする。	5時間
パネルシアター型の読み聞かせと具体物の名称の理解・選択・操作	お話に出てくる色や、具体物についての定着と名称の理解を、選択や実際の操作で表現する。	5時間

	ア関心・意欲・態度	イ思考・判断・表現	ウ技能	エ知識・理解
単元の評価規準	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集中してパネルシアター一等を見たか。</li> <li>・友達が活動していることに気持ちを向けることができたか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・具体物やカードの違いに気付いたり、色の選択やマッチングの活動をしたりすることができたか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・注視・追視・声などによる選択や気持ちの表現ができたか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員の指示を理解したり、見通しをもって活動したりすることができたか。</li> <li>・具体物とそれを示す名称を理解しているか。</li> </ul>

#### (4) 評価規準

### 3 展開例

導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>○始まりの挨拶</li> <li>・挨拶をやりたい人を尋ね、応えた生徒が挨拶をする。</li> <li>○国語の歌</li> <li>・スタートボタンを押し、みんなで歌う。</li> </ul>
展開	<ul style="list-style-type: none"> <li>○「黄色のおの 青色のおの」</li> <li>・パネルシアターによるお話と場面ごとの具体物の操作</li> <li>・一人ずつ場面に応じた操作や活動を行う。(おのを使った活動、色の選択など)</li> <li>○振り返りコーナー</li> <li>・登場人物の行動を振り返り、一人ずつ個に応じた課題を行う。(「黄色と青色のおのを見比べて、見本のカードを同じ色のおのを籠にいれる」など)</li> </ul>
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> <li>○その日の活動の振り返り</li> <li>・一人一人の良かった点を発表し、みんなでほめあう。</li> <li>○終わりの挨拶</li> </ul>

### 4 学習習得状況把握表を踏まえた個々の生徒の実態、目標、指導内容

	実態	目標	指導内容
A	<ul style="list-style-type: none"> <li>・物語に見通しがもてるようになると、好きな場面や盛り上がる場面になる前後で笑顔になることがある。</li> <li>・握るなどの活動では、教員の介助が必要であるが、選択の活動では、視線や指先の動きなどで表現できることがある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・パネルに気持ちを向けて、お話を楽しみながら、話の流れを理解する。</li> <li>→[期待反応の分化]に関連</li> <li>・具体物の操作は、意欲をもって活動し、二者択一では、音声で指示された物を視線や指先の動きなどで選択しようとする。</li> <li>→[選択での初期要求表出]に関連</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・T2が、その日の様子をみとり、適度な言葉かけなどを行って、集中を促す。</li> <li>・T2が登場人物等の名称を復唱して、覚えやすくする。</li> <li>・選択などの場面では、十分に時間をとり、表出を待って、変化をよく見極める。</li> </ul>
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いくつかの単語を表現として使うことができる。</li> <li>・手で物を握って、指示されたところに入れたり、2つの具体物やカードから、選択したりすることができる。</li> <li>・気分や環境によって、学習に集中できないときもある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・お話に集中して、内容を見通して理解する。</li> <li>→[期待反応の分化]に関連</li> <li>・二者択一では、見本に合わせて正しく選択する。</li> <li>→[視覚同一マッチング]に関連</li> <li>・友達の様子やほめられる場面を見て楽しい雰囲気を感じ、自分の気持ちを表現する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・T2が、その日の様子をみとり、適度な言葉かけなどを行って、集中を促す。</li> <li>・T2が登場人物等の名称を復唱して、覚えやすくする。</li> <li>・二者択一では、2つの物の間隔をあけて提示し、集中して取り組めるよう、ほどよく緊張感を高める。</li> </ul>

### 5 まとめ

本単元を設定するに当たり、GSHによる分析から、次のように考えた。

前の単元では、場面に応じた感触等で身近な言葉と具体物の一致や登場人物の身体部位についてカード操作をし、物語への期待を高め、視覚シンボルの理解などについて取り組んだ。本単元は、なじみがあるであろう「金のおの、銀のおの」の物語を選択の活動の際の課題にあわせて色を「黄」と「青」に設定した。またパネルシアターを使って、視覚的な注意を向ける力を高めるとともに、楽しく展開させて意欲を高め、自分の気持ちを表現したり、内容に見通しをもてるようにしたりしながら、生徒たちの期待を引き出していく。同時にいくつかの場面の中から、生徒の課題に応じた場面を選び、具体物やカードで選択やマッチング、音声単語の初期理解につながる指導をしたいと考え、本単元を設定した。個々の生徒のスマールステップの設定とアプローチについて、GSHの指導事例を参考にすることで有効な方向性を得ることができた。

## 第2部 中学部の授業におけるGSHの活用と小・中・高、一貫性のある指導について【理論編】

- I 中学部の授業とGSHの活用(小池専門委員より) ……37
- II 「学習習得状況把握表」を活用した指導の手引き  
～中学部編～を作成するにあたり  
「中学部らしい授業づくりと学部間の引継ぎに向けて」 ……41

### <おことわり>

学習修得状況把握表はコミュニケーションと読み書き、数の項目からなりたっています。

また、本文中では「学習習得状況把握表」の名称を略して【GSH】と標記します。

G：学習      S：習得状況      H：把握表を意味します。

## I 中学部の授業とGSHの活用について

東京学芸大学 教授 小池敏英

(平成24年度学習習得状況把握表を活用した実践研究・開発事業専門委員)

### 中学部の授業

#### 1 中学部の授業に対する保護者の思い

中学部の授業を、公開授業研究で、見学する機会がありました。クラスは、自立活動を主とした教育課程のクラスでした。授業は、生活単元学習の取組で、季節の中の出来事を素材とした授業でした。授業の後に、複数の保護者の方から、感想を、直接聞く機会があり、率直な感想をうかがいました。それは以下のようなことでした。

- ・「物足りなさを感じる」
- ・「キャリア教育が活かされているとは思えない」
- ・「親の思いが、子供の理解のレベルよりも高いことを言っているのか、と親として悩むが、中学部らしい授業とキャリアアップをお願いしたい」
- ・個々の目的やねらいが分からない。
- ・いつも同じ授業に思える。
- ・国語でも生活単元でも、話や背景や目的が違うだけで、ボールを投げるばかりなど、生徒に求めることが単純で、小学部と同じ。
- ・小学部との違いを示してほしい。

保護者の方の感想の中には、一つの希望や期待が含まれています。それは、「中学部生徒を対象とした授業にして欲しい」ということです。年齢相当の配慮をするということは、今まで以上に、求められています。公開授業で見学した授業は、多くの授業の中の一つです。他の授業の中には、年齢に配慮した授業も取り組まれていることも事実です。しかし、上にあげた保護者の希望の中には、取り組むべき課題が含まれています。

年齢相当の配慮の中には、「生徒の名前の呼び方」、「教材や題材の設定」、「個々に適した手段での意思の確認」が含まれます。また、授業開始時に、学習目標を示し、授業の振り返りの中で、達成を確認することも、求められます。

小学部の低学年のコミュニケーションの特徴を見てみましょう。低学年の子供は、学校生活の経験が少なく、教員の働きかけや学級での活動に慣れていません。コミュニケーションの達成が初期段階にある子供の中には、働きかけや学級での活動を「楽しいものとして」受けとめることが課題である子供がいます。

中学部では、どうでしょうか？

小学部で培った力を基礎に、様々な支援を受けながらも自立する力を促すことが求められます。このように考えると、中学部で伸びる力に注目して、小学部とは違った働きかけや指導を組み立てることが大切であると言えます。中学部の授業には、高等部につなぐ側面も、求められます。

#### 2 中学部で伸びゆく力と学習支援

私の研究室では、GSHを活用して、コミュニケーション学習の経過について小学部と中学部の特徴を研究しました。

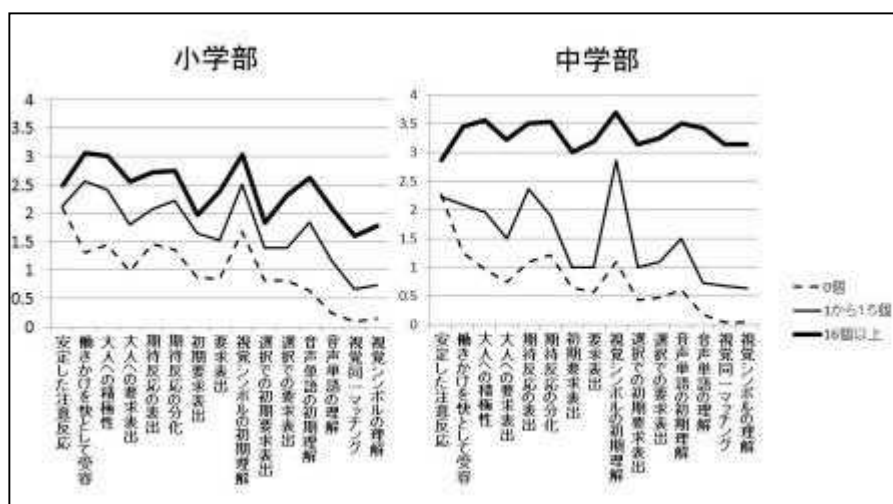
図9は、GSHの各学習項目における達成度の平均得点を示しています。左は小学部の児童148名、右は中学部の生徒87名の結果です。都立肢体不自由特別支援学校5校の協力を得て、調査を行った結果です。太い実線は、理解語彙数が16個以上であると担任教諭によって評価された子供です。細い実線は、理解語彙数が1から15個であると担任教諭によって評価された子供です。細い点線は、理解語彙数が0個であると担任教諭によって評価された子供です。

GSHの評価では、先生方に、判断の手がかりとなる行動出現率に基づく評価をお願いしています。縦軸の1は、「出現率50%未満の行動で判断できる」、2は、「出現率50%以上の行動で判断できる」、3は、「出現率100%の行動で判断できる」という評価です。

図から、理解語彙数が1個から15個の子供は、小学部と中学部ともに、「期待反応の表出」「期待反応の分

化」「視覚シンボルの初期理解」は、2から3の平均値を示しています。これより、小学部と中学部ともに、1個から15個の理解語彙数の子供では、「期待反応の表出」「期待反応の分化」「初期視覚シンボルの理解」については、「50%以上の行動」で判断されていることが分かります。特に、中学部では、「期待反応の表出」「視覚シンボルの初期理解」は2以上を示し、他の学習項目と比べて明瞭です。これより、「期待反応の表出」「視覚シンボルの初期理解」の手がかりが、中学部の生徒では特に効果的であることを指摘できます。

一方、16個以上の理解語彙数を示す子供では、小学部では、ほとんどの学習項目の平均値が3未満であるのに対して、中学部では、3以上を示しています。3は、100%の行動で判断できるとされる調査項目が1つあることを示しているの、応答が安定していることを指摘できます。これに基づいて語彙数が拡大していくと、考えることができます。



太い実線は、理解語彙数が16個以上あると担任教諭によって評価された子供。  
 細い実線は、理解語彙数が1から15個であると担任教諭によって評価された子供。  
 細い点線は、理解語彙数が0個であると担任教諭によって評価された子供。

図9 GSHの各学習項目における達成度の平均得点

上述の結果から、中学部の特徴の一つとして、応答の安定性が高くなることを指摘できます。応答の安定性が高くなるということは、様々な場面で、多くの人との間で、応答表出が可能になることを意味しています。応答の中には、期待反応も含まれます。周囲の人々は、その表出を受けとめることで、安定したコミュニケーションを確保していきます。これより、中学部の生徒では、支援を受けていても、自立した意思表示を獲得してきており、コミュニケーション・スキルの自立的活用を促す指導が効果的であることを指摘できます。

### (1)コミュニケーションの初期段階の学習支援

はじめに、理解語彙が、15個以下のようにコミュニケーションの初期段階にある生徒を対象とした授業について考えてみましょう。

小学部では、コミュニケーションの初期段階にある子供に対して、学校生活での働きかけを受けとめ、「楽しい」ものであるという意味理解を促すことが課題でした。授業中の働きかけの文脈を生かして、指導を組み立てます。その結果、子供は、周囲の変化や働きかけを手がかり(S1)として、楽しいこと(S2)を期待・予期できるようになり、意味の理解が進みます。

このような働きかけを受けとめる力は、受動的な側面です。中学部での授業に生かすためには、働きかけを受けとめる力を、能動的な側面に変えることが大切です。

応答の能動的側面を支援する上で、意思表示を促すことは大切です。意思表示は、Yes/Noの応答を求める場面や、複数事物の選択を求める場面で、促すことができます。

理解語彙数が少ない段階でも、期待反応の表出と分化を手がかりとして、意思表示を確認できます。

期待反応の表出が途上である場合には、一つの事物を提示して、それに対する期待反応(体の動きや表情変化、笑い等の情動変化)を手がかりとして、意思表示を受けとめることができます。

期待反応の分化が形成途上である場合には、複数の事物を提示して、それに対する期待表出の違い(体の動きや表情変化、笑い等の情動変化)や、Yes/No表出、サイン表出をとおして、意思表示を受けとめること



が可能です。このように考えると、中学部では、Yes/No の応答を求める場面や、複数事物の選択を求める場面で、意思表示を確認する課題が大切です。

これより、コミュニケーションの初期段階で効果的な学習支援は、次ページの図 10 のようになります。

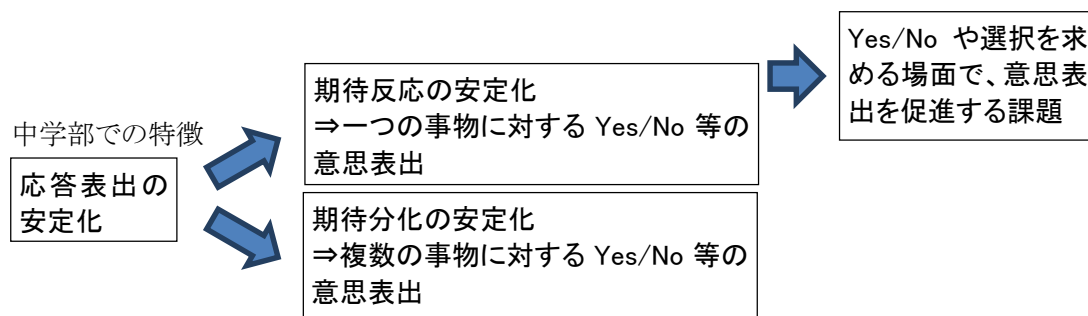


図 10 コミュニケーションの初期段階で効果的な学習支援

## (2) コミュニケーションの拡張段階の学習支援

理解語彙数が 16 個以上ある生徒は、コミュニケーションの拡張段階にあると言えます。コミュニケーション・スキルを豊かにする方法に関しては、多くの知見が報告されています。その中で、特に、コミュニケーション・スキルの自立的活用を促す指導に関しては、「言語の行動調整機能の発達」に関する知見が参考になります。

「言語の行動調整機能の発達」のプロセスは、大人の指示(外言)と子供の内的言語(内言)に関する知見に基づくものです。行動調整機能を高める上で、種々の働きかけが効果的なことが明らかにされています。この知見は、学習課題の設定に役立てることができます。

私たちが行動するときには、意図的な言語プログラムに基づいて、行動を調整しています。このように、言語が行動を調整する側面を言語の行動調整機能といいます。発達の初期では、大人の言語教示(外言)に従って行動が調整されますが、発達に伴い内面化され、子供は、自分の内言によって行動を調整するようになります。

大人の言語教示には、直接的教示と先行教示があります。直接的教示とは、「これをください」「スイッチを押してください」というように、教示後、直ちに行動することが求められます。それに対して、先行教示では、教示から、行動遂行までの間に、時間があります。「光がついたら、スイッチを押してください」や「授業が始まったら、隣の部屋からタオルを持ってきてください」という教示になります。

大人の言語指示「隣の部屋からタオルを持ってきてください」に従って遂行できる段階を基礎として、子供は、自分自身で、「隣の部屋からタオルを持って来よう」と考え、それを遂行することができる段階に到達する、というのが、言語の行動調整機能の知見です。

先行教示を遂行する課題では、大人の言語教示を内言として保持し、課題と無関係な妨害刺激の影響に打ち勝って、行動を遂行する必要があります。「隣の部屋からタオルを持ってきてください」という教示を遂行するためには、教示を保持するとともに、タオルよりも興味を引く刺激があっても、それに打ち勝って、教示を一貫して遂行することが大切です。子供が、自分自身で、「隣の部屋からタオルを持って来よう」と行動する場合にも、タオル以外の無関連刺激に打ち勝つことが必要になります。

安定したコミュニケーション・スキルを自立的に活用する場合には、行動の目標やプランを内言として保持し、無関係な妨害刺激に打ち勝つことが必要です。大人との対話は、行動の目標やプランを子供に内言として保持させるうえで、効果的な方法です。大人との対話を重ねる中で、内言で目標やプランを立てることを経験させ、コミュニケーションの自立的な活用を促進します。

このように考えると、安定したコミュニケーション・スキルを習得しつつある生徒においては、大人の先行教示(子供が一人で遂行することを求める教示)に従って課題を遂行し、その結果を確認するという学習課題は、とても大切です。また、大人の教示に従って、課題を遂行できつつある生徒では、大人との対話の中で子供自身の意思を確認し、それを遂行するという学習課題は、「自立的活用」を図るうえで、効果的な課題になります。

生徒の場所移動や事物の取得などは、介助者の支援が必要ですが、一人で課題を遂行することが、この課題ではポイントになります。

子供が、プランに基づいて、様々な妨害刺激に打ち勝って、一人で課題を遂行するというプロセスは、近年、その発達過程が注目されている、「実行機能」に深くかかわります。

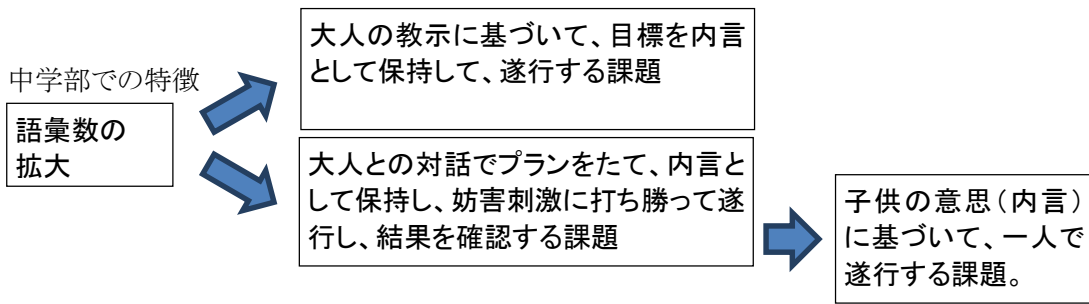


図 11 コミュニケーションの拡張段階で効果的な学習支援

### (3) 中学部で効果的な学習支援

以上、中学部で伸びる力に注目した場合に、どのような学習支援が効果的であるのか、について述べてきました。

このように整理すると、コミュニケーションの初期段階、また拡張段階ともに、授業の中で、生徒自身の意思の表出を求めることが、中学部の授業において大切であることを指摘できます。コミュニケーションの初期段階にある場合には、「Yes/No や選択の表出」であるのに対して、拡張段階にある場合には、「内言の形成に基づく意思表出」であることを指摘できます。

年齢が進むにつれて、「何をどのように学ぶのか、何を達成目標にするのか」、ということも、学習者自ら決めていくことが求められます。その意味で、コミュニケーションが様々な段階に位置していても、「学習課題と達成目標を、生徒に確認すること」は、年齢に配慮した支援であると言えます。授業の開始時点で、「学習課題と達成目標」について、生徒の意思を確認し、学習の終了時点で、「学習の取り組みと達成」について、生徒に確認を求めることは、生徒の年齢に配慮した支援を行う上で大切です。

これより、中学部で効果的な学習支援の構成は、図 12 のように、整理できます。

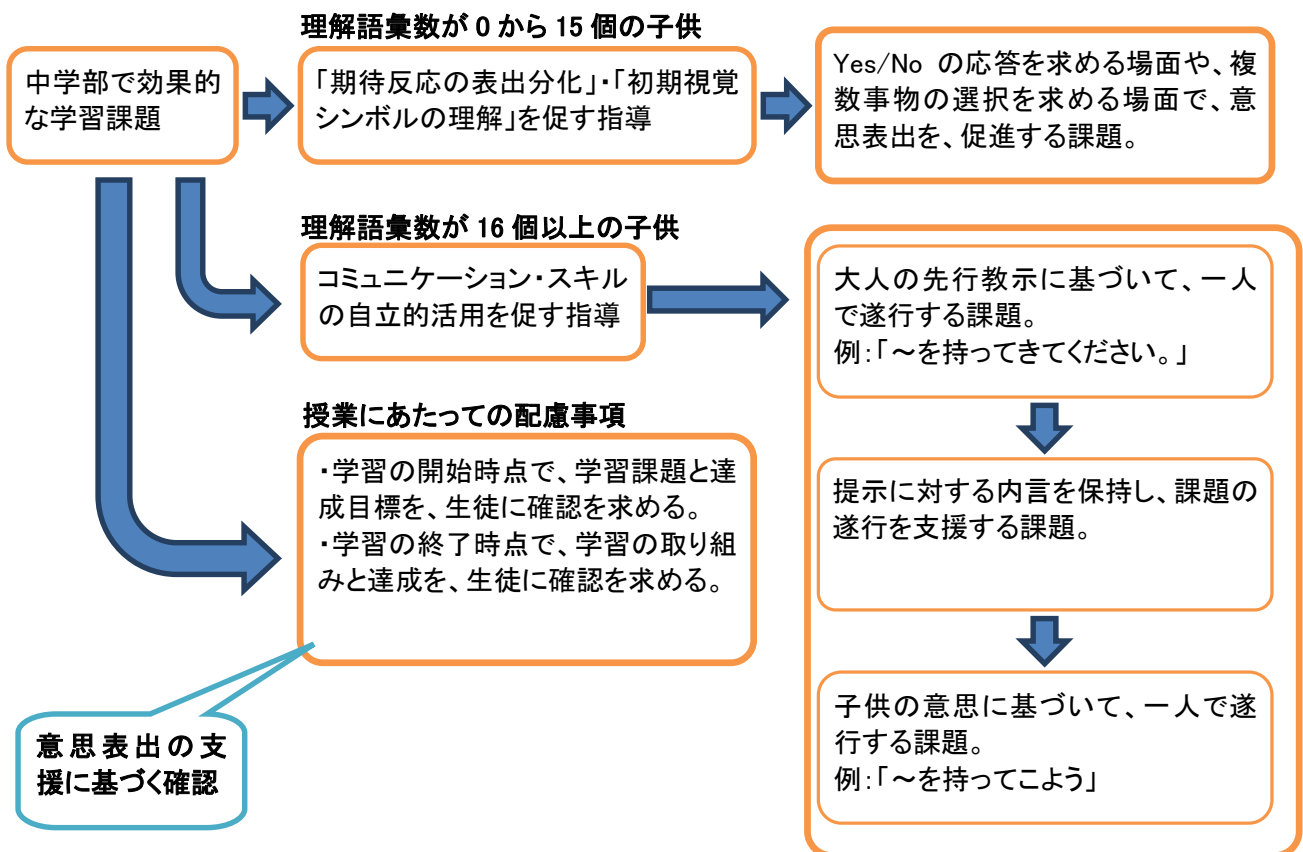


図 12 中学部で効果的な学習支援の構成

## Ⅱ 「学習習得状況把握表」を活用した指導の手引き

～中学部編～を作成するにあたり「中学部らしい授業づくりと学部間の引継ぎに向けて」



### 「中学部の生活年齢に応じた授業づくり」

「学習習得状況把握表を活用した指導の手引き～中学部編～」の作成は、この問いからスタートしました。

学習習得状況把握表(以下、GSH と称す)は、小学部から高等部までの一貫性のある教育を目指し、開発をすすめてきました。GSH の活用には、児童・生徒の実態把握と指導の充実に役立てること、児童・生徒の発達や指導の経過を把握し、引継ぎを確実にこなっていくといったねらいがあります。

これらを踏まえ、今年度、本委員会では、授業研究を通して「指導における GSH の活用」と「中学部における授業の特徴」について協議しました。

### 「中学部の生活年齢に応じた授業づくり」

#### 【授業研究1】 中学部・美術の授業

(詳細 P2 参照)

**授業者:** 中学部らしい授業づくりという観点から述べると、生徒が教員の意図(授業のねらい)を理解し、それに向けて自ら実行する、到達点を意識して実行する、そういった実行機能の発揮をねらいとするところに、小学部との違い、中学部ならではの課題があると考えます。

実行機能を発揮させるためには、授業のねらいを学習の始めにきちんと生徒に伝えること、そしてそれを達成することができたかを教員の評価とともに生徒自身が振り返ることが重要になります。

本授業の中の工夫として取り入れた「指導ヒントカード」は、生徒一人一人の授業のねらい、活動内容における生徒へのアプローチの仕方を「指導ヒントカード」という形にして、生徒一人一人の側に置き、授業者や学校介護職員が指導や支援方法の共有を図れるように工夫しました。

一人一人の生徒のその授業における目標やそれを達成するための手だてが明確に示され、実際に指導に当たる教職員に理解されることで、生徒が自己の目標を意識することができ、振り返りがより適切に行なれる授業展開になっていきます。今回、「指導ヒントカード」を作成するにあたっては、各生徒の GSH の「学習の経過」がとても参考になりました。

**専門委員:** 小学部の時と現在の GSH の結果を比べると、障害の程度が重度の子供であってもコミュニケーションに成長が見られています。

これまでの指導の中でどんな興味や関心が育ってきているのか、どんな手だてがあれば達成されるのか、そういった学習の経過がどの生徒にもあります。学部が移行していく際には、これまでの学習経過を踏まえた授業づくり、授業展開が必然と求められます。

「指導ヒントカード」を活用した今回の授業は、教職

員間における生徒の課題などの共通理解というだけでなく、そうした学習の経過の引継ぎ、次の学部への移行に、GSH を効果的に活用できることが示唆されました。

### 「役割を果たす」「役にたつ」自分へ

#### 【授業研究2】 中学部・国語 (詳細 P11 参照)

**授業者:** 「おつかい」を題材に、頼まれた物を買ってくるという学習活動を行いました。

自分がほしい物、好きな物を選ぶといった学習課題ではなく、他者からの指示を受け止め、それを成し遂げることができた(＝期待に応えられた)ことに達成感や喜びを感じるという意図をもとに展開した授業でした。

今回の研究授業では、生徒が「できた」と実感できるよう、頼まれた物を記憶し、それを保持し、他者へ発信するという一連の流れの中に、生徒がそれを成し遂げるための細かい手だてを講じました。

記憶しやすいように写真カードを用いる、記憶を保持できるようシンボルカードを持たせるなど、GSH の「学習の経過」などを参考にし、生徒個々への手だてを考えました。

### “実行機能”と中学生らしさ

**授業者:** 頼まれた物を買って物にするという「おつかい」を題材として、大人の指示を受け止め、それを果たす、実行するといった「実行機能」に着目した授業づくりを行っています。

生徒が大人の意図や指示を受け止め、実行しようとする時、できるだけ一人でそれを成し遂げる、達成できるようにするための支援、手だてが必要となります。

そうした丁寧な手だてや支援のもとで、できる自分に気付くこと、実感できるようにすることが大切であると考えています。大人の意図を感じ、それに向けて実行をする、到達点を意識して実行する、そういった力

を引き出す授業では、生徒へのアプローチの仕方も変わってきます。

今回は、教員が講じた手だて(プラン)のもとにそれ実行しました。次には、どうすればその目標を達成できるかを自分でプランニングすることが課題となってきます。

目標を達成するためのプランをたてる力は、問題解決の力にもつながります。中学部、高等部における授業づくりでは、こうした視点が大きなポイントとなると考えられます。

### “自己調整力”と“客観的な自己評価”を

【授業研究3】中学部・国語(課題別学習)(詳細P30参照)

**授業者:**小学部段階では、成功体験を積み重ねる中で学習活動に取り組む力を付けていきますが、中学部段階では、少しずつ、難しいけれど自ら挑戦しようとする力をつけていく時期だと考えます。

今回の研究授業では、国語(個別学習)における助詞の学習を取り上げ、生徒自身が自分の間違いに気づき、それを受け止めることを大切にしながら進めました。

どこかおかしい文である、間違いであると生徒が自ら気付くことができるよう、解答文を実際に音読するように指導しました。教員が間違いを指摘するのではなく、生徒自身が間違いに気づき、どうしたら正解になるかを再度考え、問題に立ち向かうといった気持ちの立て直しも指導の意図に含まれていました。

どうしたら正解するかを自分でプランニングし直し、再度問題へチャレンジするといった心の動きは、自己調整力であり、先にも挙げた実行機能やプランニングの力、問題解決の力そのものだと考えます。

**事務局:**学習の最後には、今日の学習の振り返りを行い、助詞の学習について大小2つのハートマークで自己評価を行なう工夫がされていました。

生徒本人は、大きなハートマークを選び、「自分なりに頑張った」と評価していました。間違いもありましたが、自分の頑張りや成果を肯定的に捉え、評価することができたことは、次の学習意欲につながると思います。

このように客観的に自分を捉え、よかったこと、頑張ったことを自己評価する力は、生徒自身の自信や自己肯定感にも大きく影響する、中学部以降の重要な課題と言えるのではないのでしょうか。

### “チャレンジする”自分～内面の育ち～

**授業助言者:**これまでに述べられた「自己調整力」とGSHの「学習の経過」との関連から、中学部における学習課題の設定には、次に挙げるような特徴があると感じます。

国語(個別学習)では、GSHの「学習の経過」をもと

に、生徒が課題としている特殊音節、三語文の読み(正しい助詞の使い方)を学習課題として設定していました。少し難しいけどチャレンジさせてみるといった課題設定・学習内容を取り扱うことができるのは、中学部以降の特徴だと考えます。

学習内容・学習課題を考える上で、GSHの「学習の経過」を活用する際、小学部では[達成][やや達成]とマークされた課題も含めて学習内容を設定することが多いと思われます。

児童が達成可能な課題や学習の中で、成功体験を十分に補完し、学習意欲や自信を高めることが大切な時期であるからです。

児童にとってやや難しい課題、[途上][萌芽]とマークされる課題については、自信や意欲を充足する中で、失敗をさせないようにスモールステップを講じ、少しずつ取り組む配慮がなされるでしょう。

小学部における「できることを中心」とした学習活動から、中学部では「少し頑張る、チャレンジする」学習活動へと、学習の組み立て方が変化していくのではないのでしょうか。

また、先に挙げたように、間違いを生徒自身に気付かせる、考えさせるといった手だてや、授業の最後に自己評価をするといった指導など、学習活動における手だてや指導内容についても、小学部の時とは違ってくるでしょう。

### 学部移行の引継ぎ、学習の継続に活かす

**事務局:**引継ぎという面に関してはいかがでしょうか？

**授業者:**“指導ヒントカード”の活用でも話題となったように、小学部においては、様々な学習を通して担任による実態把握と学習の積み重ねがされてきています。

その中で得た児童の情報は、学部を移行する際にきちんと引き継がれ、学習の継続が図られる必要があります。

現在、多くの学校では実態表、個別指導計画を主として、生徒の実態、学習などの引継ぎが行なわれています。

けれども、学習面での実態や発達、経年変化などの引継ぎは、十分に引継ぎができていないのが現状です。

**授業者:**引継ぎの内容一つにしても、「平仮名が読めます」「簡単な文章が読めます」という引継ぎにとどまるのか、平仮名は読めるが、促音、長音などの読みは不確実である、助詞の使い方が曖昧であるといったより具体的な引継ぎがあるのとは、中学部当初の学習内容が大きく変わってきます。

GSHが、小学部、中学部そして高等部までの一貫性のある教育を実現するためのツールとなり、児童・生徒の経年変化を捉えて指導目標の設定をしたり、

学習に関する細かな実態、情報などが引き継がれたりするようになれば、次の学部での学習もスムーズに進めることができると考えます。

**事務局**:小学部から高等部までの12年間の一貫した指導を実現していくことが求められています。

GSH を活用し、継続した学習活動を行なうとともに、今回、この指導の手引き～中学部編～を作成するに当たって検討された「中学部における授業の特徴」が指導の中に活かされることで、より充実した指導へとつながることが望まれます。

**第3部 資料編**

1	GSHの拡張機能について	… 44
2	用語集	… 47
3	GSHの個別指導計画への活用	… 53

学習習得状況把握表では、提案される指導課題や評価課題が PDF ファイルで表示され、それを出力して児童・生徒の指導や適切な評価に活用することが可能です。また、評価課題は、児童・生徒一人一人に応じた課題に対する教材への手がかりになります。把握表の結果や、指導データベースと併せて活用することができます。

- (1) GSH の簡易入力版を利用しやすくすること
  - (2) 「学習習得の経過」の図を利用しやすくすること
  - (3) 「アセスメントに利用する調査用紙の出力」を利用しやすくすること
- 以下、拡張機能について説明します。

(1) GSH の簡易入力版について

GSH には、簡易入力版があります。簡易入力版では、入力項目の数が 25 項目であり、利用しやすくなっています。GSH の入力画面の中で、★が付いた質問項目がそれに相当します。

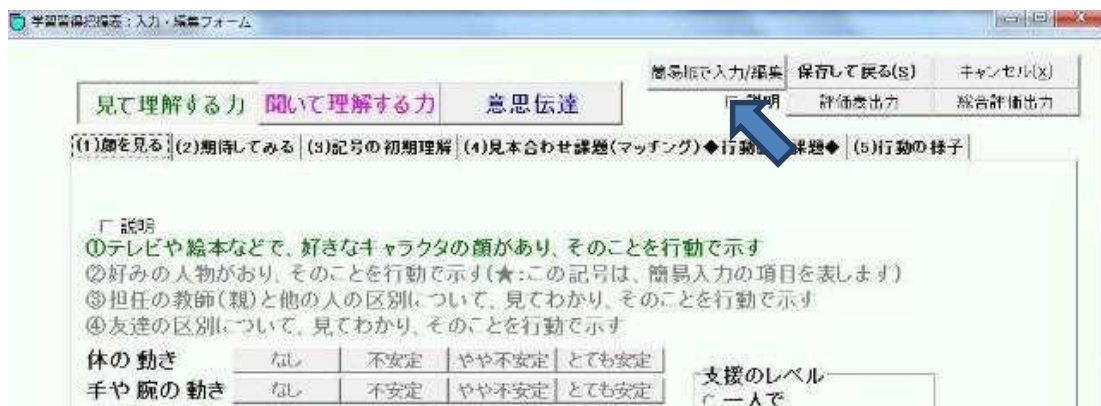


図 13 簡易入力版の指定

簡易入力版を利用するためには、はじめに、「新規の入力」で入力・編集フォームに入ります。次に、簡易入力版の指定をします。図 13 に、その指定が、矢印で示されています。

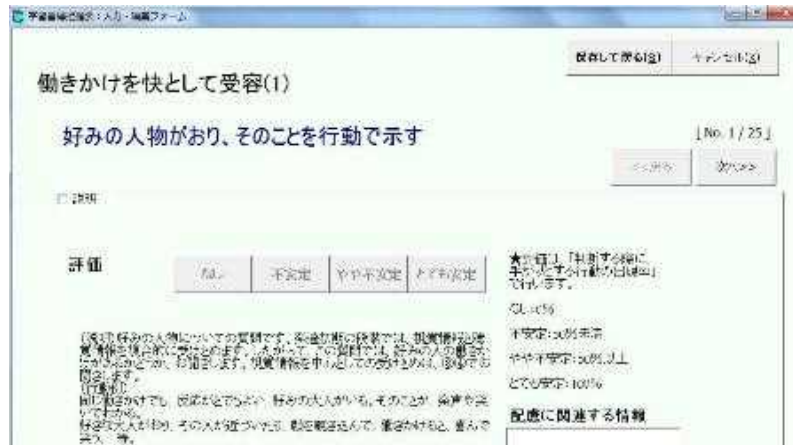


図 14 簡易入力版のフォーム

簡易入力版(図 14)では、手がかりとする行動の安定性について評価します。行動の種類については入力することを求めません。

基礎情報	コミュニケーション	読み書き	数
	10年05月17日 12年11月04日(K)	12年11月03日	

図 15 簡易入力版の登録

簡易入力版で登録した結果は、(K)を付けて、登録データリスト中に表示されます。簡易入力版で登録した結果を見るときは、簡易入力版フォーム(図 15)で見ることが必要です。

簡易入力版のデータ登録は、はじめに、「新規の入力」から入ったデータについてのみ、有効です。正規版で入力されたデータについて、途中から、簡易入力版フォームで入力しても、登録されません。また、「学習習得の経過」の図に反映されません。

(2)「学習習得の経過」の図の利用について

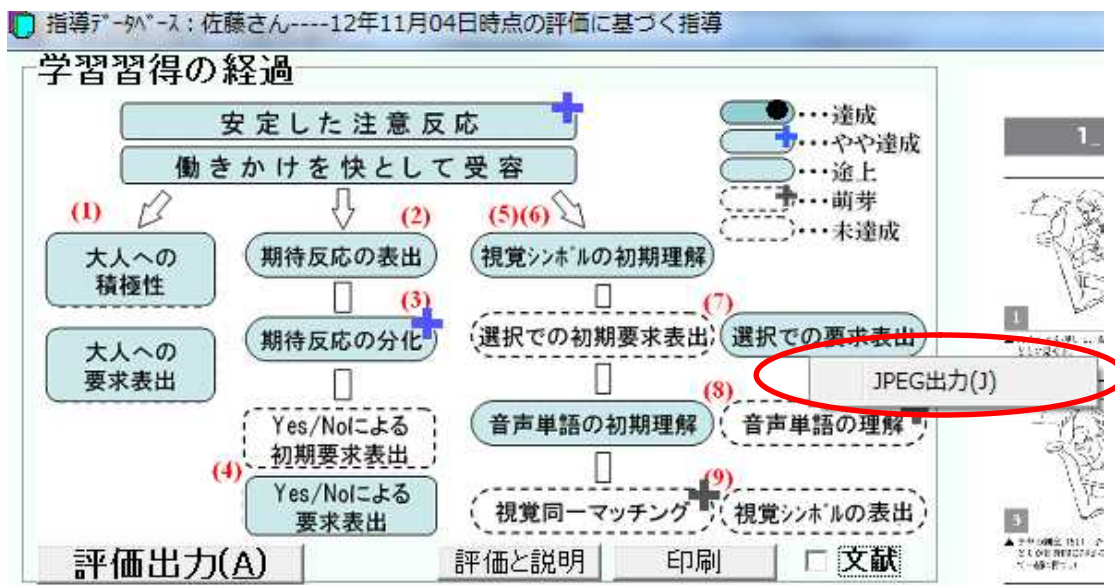


図 16 学習習得の図の利用

学習習得の経過の図の上で右クリックすると、「JPEG 出力」というコマンドが出ます(図 16 の丸囲み)。これを、クリックすると、ダイアログボックスが開いて、どこに保存するのか、たずねてきます。格納先のフォルダとファイル名を指定します。



### (3) アセスメントに利用する調査用紙の利用について

アセスメントに利用する調査用紙は、PDF として、GSH から出力していました。一方、調査用紙を出力する箇所が分かりづらいという意見がありました。そこで、「基礎情報」「コミュニケーション」「読み書き」「数」の把握において利用する調査用紙を、まとめて出力できるようにしました。

添付のソフト「調査用紙」を立ち上げると、「基礎情報」「コミュニケーション」「読み書き」「数」の区分を聞いてきます。ついで、出力用の画面(図17)が開きます。ここで、必要な調査用紙のボタンを押すと、調査用紙がPDF出力されるので、印刷して利用してください。



図17 調査用紙の選択画面

## 2 用語集

(1)学習習得の経過に関連した用語、(2)把握表の手続に関連した用語、(3)提案される指導課題に関連した用語について、説明をまとめました。

### (1)学習習得の経過に関連した用語

GSH では、子供のコミュニケーションの学習習得の経過を、次の 15 個の学習項目で把握します。それに基づいて学習課題を提案します。

#### コミュニケーションの学習習得

子供は発達の中で、大人の働きかけに注意を向け、働きかけを快として受容します。大人の働きかけを受ける中で、働きかけを予測し、期待を示すようになります。このことは、働きかけの意味学習につながります。意味学習の経過で、子供は要求を、様々な手段で表出するようになります。子供の理解の程度を、大人が把握することで、働きかけが適確になり、視覚シンボルや話し言葉の理解の学習が進みます。適確な配慮のもとで、生活場面での意思表示が達成されます。

学習習得の中で、コミュニケーションの発達が進むことを考えると、複数の教員が、その子供について共通的に理解し、働きかけることはとても大切です。

#### 安定した注意反応

子供の名前を呼んだ時に、視線を向けたり、「おやっ」という表情を示したりする子供がいます。このように、刺激に対して強い驚きを示さずに、注意を向けることを「安定した注意反応」と表記します。この学習項目は、重い視覚障害がある子供のコミュニケーション学習を把握する上でも、有効です。

#### 働きかけを快として受容

いろいろな働きかけの中でも、子供が喜ぶ働きかけがあります。このように、働きかけを喜ぶ行動を示すことを、「働きかけを快として受容」と表記します。

#### 期待反応の表出

大人が働きかけを行う前に、子供は働きかけを予期して、期待する様子を示します。この場合、働きかけに先立つ刺激(S1刺激)を手がかりとして、働きかけ(S2刺激)を期待する反応(期待反応)を示したと、いうことができます。このように、大人の働きかけを、予期する行動を示すことを、「期待反応の表出」と表記します。

この学習項目は、重い聴覚障害や視覚障害がある子供のコミュニケーション学習を把握する上でも、有効です。

#### 期待反応の分化

子供は、好みの働きかけには、期待反応を強く示しますが、苦手な刺激に対しては、期待反応をあまり示しません。このように、働きかけの種類や内容によって、期待反応の表出が異なることを、「期待反応の分化」と表記します。

#### 大人への積極性

大人が身近にいと、様子が違う子供がいます。また、笑いかけたり、手を伸ばしたりするなど、大人に対して行動を示す子供がいます。大人がその子供にボールを転がすと、返してくれる子供がいます。このように、大人に対して積極的な行動を示すことを、「大人への積極性」と表記します。

#### 大人への要求表出

要求表出を示すことが推測される場面(食事や遊び等)があります。その場面で、要求対象に対する行動だけでなく、大人に対する行動(視線、腕伸ばし、指さしなど)を手がかりとして、要求の有無を理解できる要求表出を、「大人への要求表出」と表記します。

### Yes/No による初期要求表出

子供に一つの要求対象(食べたい物、遊びたい玩具など)を示します。その時に、要求対象に対して直接向かう行動(視線や腕伸ばし、指さし等)が見られなくても、情動変化(笑いや泣き)や体動の有無によって、子供のYesやNoを理解できます。「要求対象に対して直接向かわない行動」の有無を手がかりに、YesやNoを理解できる要求表出を、「Yes/No による初期要求表出」と表記します。この学習項目は、重い聴覚障害がある子供のコミュニケーション学習を把握する上でも有効です。

### Yes/No による要求表出

子供に一つの要求対象(食べたい物、遊びたい玩具など)を示します。その時に、要求対象に対して直接向かう行動(視線や腕伸ばし、指さし等)によって、大人は、子供のYesやNoを理解できます。「要求対象に対して直接向かう行動」によって、YesやNoを理解できる要求表出を、「Yes/No による要求表出」と表記します。

### 視覚シンボルの初期理解

スプーンを口に持っていくと、口をあける行動が見られる場合には、スプーンの役割を理解していることを推測できます。事物の役割を理解している様子を示す行動が見られる場合には、視覚的シンボルを理解する上で、初期段階にいることを推測できます。このような行動が見られる場合を「視覚シンボルの初期理解」と表記します。この学習項目は、重い聴覚障害がある子供のコミュニケーション学習を把握する上でも有効です。

### 選択での初期要求表出

子供に2つ以上の要求対象(食べたい物、遊びたい玩具など)を示します。その時に、要求対象に対して直接向かう行動(視線や腕伸ばし、指さし等)が見られなくても、情動変化(笑いや泣き)、体動の有無によって、「どれが欲しいのか」理解できます。「要求対象に対して直接向かわない行動」の有無を手がかりに、「どれが欲しいのか」理解できる要求表出を、「選択による初期要求表出」と表記します。

この項目は、重い聴覚障害がある子供のコミュニケーション学習を把握する上で有効です。

### 選択での要求表出

子供に2つ以上の要求対象(食べたい物、遊びたい玩具など)を示します。その時に、要求対象に対して直接向かう行動(視線や腕伸ばし、指さし等)によって、「どれが欲しいのか」理解できます。「要求対象に対して直接向かう行動」を手がかりに、「どれが欲しいのか」理解できる要求表出を、「選択による初期要求表出」と表記します。

### 音声単語の初期理解

子供は、話し言葉の意味を十分に理解することが難しい段階でも、なじみのある言葉や話に対して、快表情などで理解を示すことがあります。このような理解について、「音声単語の初期理解」と表記します。この学習項目は、重い視覚障害がある子供のコミュニケーション学習を把握する上でも有効です。

### 音声単語の理解

コミュニケーションの学習の中で、子供は、身近な内容の会話を理解している様子を示します。そのような言葉の理解を、「音声単語の理解」と表記します。質問項目では、生活単語のリストについて、判断してもらいます。

### 視覚同一マッチング

コミュニケーションの学習の中で、子供は、大人が示す事物(見本)に注意を向け、それと同じ事物を選ぶ(同一マッチング)ことができるようになります。選び方としては、視線で選んだり、Yes/No で選んだり、手を伸ばすことで、選びます。大人が示す見本に対応した事物を選ぶことができることは、視覚シンボルを理解し、コミュニケーションの中で利用する上で、大切な基礎です。このように見本と同じものを選ぶことを「視覚同一マッチング」と記します。

### 視覚シンボルの表出

コミュニケーションの学習の中で、子供は、写真や絵カードなどの視覚シンボルの選択によって、意思を表出することができるようになります。このような視覚シンボルを利用した意思表出を、「視覚シンボルの表出」として表記します。

## (2) 把握表の手續に関連した用語

学習習得の経過は、下位質問項目に回答してもらうことによって、実態把握されます。

### GSH の簡易入力

学期の開始直後では、子供の実態把握を短期間に行うことが必要です。そのような時には、簡易入力を利用できます。簡易入力では、★が付いた質問項目(25項目)を入力します。全体的傾向の把握に効果的です。

### 学習習得の経過

GSHでは、子供のコミュニケーションの習得の経過を、15個の学習項目で把握します。それぞれの学習項目は、4つの下位質問項目が対応します。質問項目では、大人が質問項目を判断する際に手がかりとする行動について、行動出現の安定性を4段階で評価するよう求めます。

### 下位質問項目

下位質問項目は、「見て理解する力」「聞いて理解する力」「意思表示の力」にわけて整理されています。各質問項目について判断してもらいます。判断の際に手がかりとする行動の出現の安定性を、4段階で判断してもらいます。判断は、「評価3」:とても安定(出現率ほぼ100)、「評価2」:やや不安定(50%以上)、「評価1」:不安定(50%未満)、「評価0」:なし(0%)の4段階です。

15個の学習項目にそれぞれ対応する、4種の下位質問項目の回答から、学習項目の達成を、「達成」「やや達成」「途上」「萌芽」「未達成」の5段階で評価します。

### 「達成」「やや達成」の評価

各学習項目の達成は、「達成」「やや達成」「途上」「萌芽」「未達成」の5段階として示されます。学習項目に対応する4種の下位質問項目の内の2項目以上で、「3」(ほぼ100%で手がかり行動が出現)と評価された場合です。「やや達成」は、4種の下位質問項目の内の1項目で「3」と評価された場合です。「達成」と「やや達成」は、ほぼ100%で手がかり行動が、1項目以上で認められたことを意味しています。

### 「途上」の評価

「途上」は、「3」の評価はないが、「2」(ほぼ50%以上で手がかり行動が出現)と評価された項目があった場合です。ほぼ50%以上で手がかり行動が出現している段階ですので、行動上での応答を不安定であるとは評価できない段階であるといえます。

### 「萌芽」「未達成」の評価

「萌芽」は、「2」の評価はないが、「1」(50%未満で手がかり行動が出現)と評価された項目が2個以上あった場合です。50%未満で手がかり行動が出現している段階です。応答が不安定であると評価されます。

「未達成」は、「1」が1項目か、4種が「0」で評価された場合です。

### GSH の妥当性

実態把握では、評価の妥当性と信頼性が大切です。GSHに関する研究では、1人の子供を2名の教員で判断してもらいました。その結果、判断が相違する事例も見られますが、全体として、音声単語の理解に関する教員の判断は、信頼性が高いことが分かりました。音声単語の理解を、「0語」「1～10語」「11語以上」と区分するとその傾向は確認できます。

学習習得の経過に関する分析の結果、「達成」または「やや達成」と評価された学習項目が8項目以上ある場合には、「理解している音声単語」の数が11個以上であると予測できることを、約100名の子供で確認できました。このことから、GSHの評価項目は、「理解している音声単語」の個数に直接関係し、妥当性が高いことを指摘できます。また、GSHの評価項目は、子供たちに共通して適用できることを、指摘できます。

### GSH の信頼性

質問項目に対する回答内容は、細部においては教員間で異なりが生じます。しかし、学習項目の達成段階で評価すると、複数の教員間の判断の一致の程度は良好であり、信頼性が高いことを確認できました。

### (3) 提案される指導課題に関連した用語

GSH では、学習習得の経過に合わせて、指導課題を提案します。指導課題は相互に関係しているので、援助課題として用います。

#### 1-1 視線による要求表出課題:事物(玩具)提示課題

指導者は、事物(玩具)を使って遊んでいる時に、一時、中断します。事物(玩具)を隠し、数秒後、事物(玩具)と比較刺激(白い箱)を示します。「もう少し、遊ぶ?」と聞きます。子供が事物(玩具)を注視したことを確認して遊びます。事物(玩具)に視線を向けることは、子供にとって容易です。2つの事物が提示された場面で、「欲しい事物に視線を向けることで要求する」というコミュニケーションを促します。

#### 1-2 視線による要求表出課題:写真(イラスト)提示課題

指導者は、事物(玩具)を使って遊んでいる時に、一時、中断します。事物(玩具)を隠し、数秒後、事物(玩具)の写真(イラスト)と比較刺激(白い箱)を示します。「もう少し、遊ぶ?」と聞きます。子供が写真(イラスト)を注視したことを確認して遊びます。2つの写真(イラスト)が提示された場面で、「欲しい事物に視線を向けることで要求する」というコミュニケーションを促します。写真(イラスト)を利用することで要求表出の範囲が広がります。

#### 2-1 援助を伴う S1+S2 課題

スイッチ(S1)を押す音が鳴り、3から4秒後にテレビからアニメや動画(S2)が提示されるように設定します。子供の前に、スイッチを置きます。指導者は、子供の手をとり、一緒にスイッチを7, 8回押します。子供は、動画を期待して、S1 から S2 の間、テレビを見たり、笑顔を示したりします。期待する様子を確認するために、S1 と S2 の間に3から4秒、時間をあけることが大切です。期待反応を確認できた場合には、他の働きかけでも期待反応を形成できます。安定した期待反応を示す子供では、少し働きかけた後で、期待反応を確認でき、そのことで子供の Yes を判断できます。

#### 2-2 援助を伴わない S1+S2 課題

スイッチ(S1)を押すと音が鳴り、3から4秒後にテレビからアニメや動画(S2)が提示されるように設定します。子供の前に、スイッチを置き、押すように指示します。指導者は、スイッチを押すことを援助しないで、一人で押すよう促します。子供は、動画を期待して、S1 から S2 の間、テレビを見たり、笑顔を示したりします。

#### 3-1 S1(+) $\cdot$ S1(-)の理解課題

スイッチ(S1+)とスイッチ(S1-)を子供の前に示します。スイッチ(S1+)を押すと、3から4秒後にテレビからアニメや動画(S2)が提示されます。スイッチ(S1-)を押すと、アニメや動画は提示されません。指導者は、子供の手をとり、一緒にスイッチを、7, 8回押します。子供は、スイッチ(S1+)を押した後に、動画を期待して、テレビを見たり、笑顔を示したりするようになります。スイッチ(S1-)を押した後では、期待する様子を示しません。

#### 3-2 S1(+) $\cdot$ S1(-)の表出課題

S1(+) $\cdot$ S1(-)として、ともに動画を用いる課題です。S1(+) $\cdot$ として子供の好みの動画を用います。S1(-)として好みでない動画を用います。S1(+) $\cdot$ S1(-)の理解課題(3-1)が達成された後に、取り組みます。子供は、好みの動画に関係したS1(+) $\cdot$ を押すようになります。

#### 4-1 視線による要求表出課題を用いた Yes/No 表出課題

指導者は、事物(玩具)を使って遊んでいる時に、一時、中断します。事物(玩具)を隠し、数秒後、事物(玩具)と比較刺激(白い箱)を示します。Yes と No を確認するカードを示します。事物(玩具)を提示しながら、「もう少し、遊ぶ?」と聞きます。子供が Yes カードを注視したことを確認して遊びます。Yes と No のカードにより意思表示を促す課題です。

#### 4-2 ピクチャーパズルを用いた Yes/No 表出課題

子供が見ている前で、パズルのピースを離れた所に置きます。ピースのコピーを子供の前に置きます。子供が組み立てたいピースはどれかたずねて、Yes と No のカードで確認します。Yes カードで確認できたピースを取りに行き渡します。ピクチャーパズルは子供にとって分かりやすい課題です。この課題では、Yes と No の表出を多数回、繰り返します。

返して促すことができます。

#### 4-3 新しい玩具を提示した場面における Yes/No 表出課題

新しい玩具を示し、遊びたいか、尋ねる課題です。ここでは、「分からない」というカードを合わせて示します。4-1 や4-2の課題の後に、取り組むことができます。好みの玩具を含めて提示することによって、子供の Yes・No を確認しながら、遊ぶ課題になります。

#### 5-1 重なる事物での分類課題

指導者が示す事物(見本)に注意を向け、それと同じ事物を「選ぶ」(同一マッチング)ことは、視覚シンボルの学習の上で大切です。しかし、「選ぶ」ことは難しい課題です。そこで「選ぶ」より容易な課題として、「分類する」課題を行うことができます。子供は、自分の持っている事物を、「分類」します。その際に、お皿やコップなど、「重なる」事物を用いた課題は、子供にとって分かりやすい課題です。

#### 5-2 透明アクリル絵カードでの分類課題

同一マッチング課題を行うための援助課題として、分類課題を行います。その際、透明アクリルカードに絵を添付したカードは、効果的です。絵は切り抜いて、カードに貼ります。カードを重ねた時に、絵が違うか、同じか、視覚的に分かります。

#### 5-3 事物での分類課題

分類は、後片付けなど、生活場面で利用できます。生活場面での利用を考えて、身近な事物を用いて、分類課題を行います。

#### 6-1 重なる事物の同一マッチング課題

指導者が示す事物(見本)に注意を向け、それと同じ事物を子供が「選ぶ」(同一マッチング)課題を、同一マッチング課題と表記します。お皿やコップなど、「重なる」事物は子供にとって分かりやすい刺激です。

#### 6-2 透明アクリル絵カードの同一マッチング課題

指導者が示す事物(見本)に注意を向け、それと同じ事物を子供が「選ぶ」(同一マッチング)課題を、同一マッチング課題と表記します。その際、透明アクリルカードに絵を添付したカードは、効果的です。絵は、切り抜いて貼ります。カードを重ねた時に、絵が違うか、同じか、視覚的に分かります。

#### 6-3 事物の同一マッチング課題

指導者が示す事物(見本)に注意を向け、それと同じ事物を子供が「選ぶ」(同一マッチング)課題を、同一マッチング課題と表記します。事物の同一マッチングを理解することは、写真や絵カードと事物の同一マッチングの理解につながります。視覚シンボルの理解を学習する上で、大切な課題です。

#### 7-1 写真(イラスト)→事物(生活場面で使用している事物)のマッチング課題

指導者は、写真またはイラストを見本刺激として提示します。子供は、写真(イラスト)と同じ事物を選びます。事物は、生活場面で使用している事物を用います。この課題は、写真やイラストの理解を促します。また、写真やイラストにより、子供の要求表出を促します。

#### 7-2 写真(イラスト)→事物(離れた事物)のマッチング課題

指導者は、写真またはイラストを見本刺激として提示します。子供は、写真(イラスト)と同じ事物を選びます。事物は、子供から少し離れた場所に置きます。援助者とともに移動します。生活の中の事物は、離れた場所にあります。この課題は、生活場面で、「大人の指示に従い、事物を取ってくる」という課題の理解を促します。

#### 7-3 写真(イラスト)→事物(隠れた事物)のマッチング課題

指導者は、写真またはイラストを見本刺激として提示します。子供は、写真(イラスト)と同じ事物を選びます。事物は、子供から見えない場所に置き、隠れた状態にします。援助者とともに移動します。生活の中の事物は収納されており、多くは隠れているので、日常生活での事物のやり取りを理解する上で役立ちます。「相手の指示に基づいて、眼前にない事物を持って来る」ということは、相手の要求を理解するという課題になります。したがってこの課題

を遂行できる子供では、要求を、相手とお互いに表出しあう場面や状況を理解することができます。

#### 8-1 音声→事物(生活場面で使用している事物)のマッチング課題

指導者は、事物の名前を言葉で言います(見本刺激)。子供は、名前に対応する事物を選びます。事物は、生活場面で使用している事物を用います。この課題は、音声言語の理解を促します。写真(イラスト)→事物マッチング課題を達成した子供では、写真(イラスト)を同時に提示することは、理解を促します。

#### 8-2 音声→事物(離れた事物)のマッチング課題

指導者は、事物の名前を言葉で言います(見本刺激)。子供は、名前に対応する事物を選びます。事物は、子供から少し離れた場所に置きます。援助者とともに移動します。生活の中での事物は、離れた場所にあります。この課題は、生活場面での音声言語の理解を促します。

#### 8-3 音声→事物(隠れた事物)のマッチング課題

指導者は、事物の名前を言葉で言います(見本刺激)。子供は、名前に対応する事物を選びます。事物は、子供から見えない場所に置き、隠れた状態にします。援助者とともに移動します。生活の中の事物は収納されており、多くは隠れているので、日常生活での事物のやり取りを理解する上で役立ちます。「相手の指示に基づいて、眼前にない事物を持って来る」ということは、相手の要求を理解するという課題になります。したがって、この課題を遂行できる子供では、要求を、相手とお互いに表出しあう場面や状況を理解することができます。

#### 9-1 写真(イラスト)選択による要求表出

子供の前に、複数の玩具を置きます。玩具の写真(イラスト)を複数示します。子供に遊びたい玩具の写真(イラスト)を選ぶことをうながします。楽器などを演奏しながら、途中でいったん止めて、どの楽器がいいか、たずねる場面などで、利用できます。生活場面での要求表出に利用します。

#### 9-2 隠れた事物についての写真(イラスト)選択による要求表出

事物は、子供から見えない場所に置き、隠れた状態にします。玩具の写真(イラスト)を複数示します。子供に遊びたい玩具の写真(イラスト)を選ぶことを促します。生活の中の事物は収納されており、隠れています。この課題は、生活場面での要求表出を促す課題です。

### 3 学習習得状況把握表の結果を個別指導計画に活用していくために

児童・生徒一人一人の実態や課題に即した指導を充実させるために、学習習得状況把握表の結果を個別指導計画に反映させていくことが重要です。ここでは、活用例を紹介します。

#### 活用例(※ゴシック体の部分が GSH に関する内容)

(1) GSH から導き出した課題を個別指導の計画の「目標」に記入する。

〔記入例〕(学期の計画)

	目 標	指導方法・使用教材	評 価
国語	・劇学習では、シンボルをヒントにしながら、正しい挨拶を選ぶことができる。 ⇒[視覚シンボルの表出]	(省略)	(省略)
美術	・色や道具の選択、素材の変化に意識を向け主体的に関わることができる。 ⇒[選択での初期要求表出]	(省略)	(省略)

GSH から導き出された課題を記入する。

(2) GSH の結果から導き出された教材例を記入する

〔記入例〕(学期の計画)

	目 標	指導方法・使用教材	評 価
国語	・促音を正しく表記できるようになる。	【指導方法】(省略) 【使用教材】 ・特殊音節練習プリント ⇒[GSH「読み書き」の教材より]	(省略)
数学	・指示された時刻を時計で表したり、指示された時計の時刻を読んだりできる。	【指導方法】(省略) 【使用教材】 ・時計のマッチング ⇒[GSH「数」の教材より]	(省略)

GSH から導き出された教材例を記入する。

(3) 「学習習得の経過」の表を計画に載せる

書式例

<平成25年4月『学習習得の経過』>

GSH 学習習得の経過

学習習得の経過

○年間目標  
 教員からの働きかけを受け入れながら、期待する力を育てる。

○短期目標  
 個別の指導場面で、やりたい活動について、意思を表情や声や動作で表現する。



## 編集後記

昨年度作成した『学習習得状況把握表』を活用した指導の手引～小学部編～」に続いて、本年度は「～中学部編～」を作成しました。

肢体不自由特別支援学校で学ぶ児童・生徒の障害の程度が重い児童・生徒の指導課題は、学年が進行し生活年齢が上がっても、変わりにくいという声がありました。

本委員会の専門委員である東京学芸大学小池俊英教授から、小学部と中学部の障害の程度が重い児童・生徒の獲得語彙数について、学習習得状況把握表の結果をもとに比較したところ、中学部の生徒の方が獲得語彙数が非常に多いという示唆をいただきました。このことは生活年齢とともに中学部段階における指導課題が明確にあるということです。

本委員会では、中学部の生徒の生活年齢等を考慮し、『生きる力』の育成という視点で「障害の程度が重い生徒の中学部の授業」について協議をしました。

本手引書が障害の程度が重い生徒の授業づくりだけでなく、個別指導計画の指導目標の設定や評価、児童・生徒の学習状況について保護者へ説明する際に活用してください。

また、学習習得状況把握表に基づく実践事例研究が、肢体不自由特別支援学校の中で活発に行なわれることを期待しております。

平成24年度学習習得状況把握表を活用した実践研究・開発委員会委員長  
東京都立城南特別支援学校長 佐藤 正一

「学習習得状況把握表」は、比較的障害の程度が重い児童・生徒に焦点をあてた学習状況を把握するツールです。

このルールは、多くの重度重複障害の児童・生徒が通う肢体不自由特別支援学校にとって、大変に画期的なことといえます。これまで、児童・生徒の発達段階を参考に指導を組み立てたり、あるいは医学の様々な研究をもとに支援の方法を考えたりしてきました。それらはとても重要なことですが、「学習習得状況把握表」により重度重複障害の児童・生徒の学習上の特性を踏まえた指導のあり方が例示されるようになりました。

「学習習得状況把握表」は、それまでの指導の積み重ねの上に立ち、今後どのような指導をしていくのか方向性を明確にしてくれるとともに、個別指導計画の作成や、教材の選択、提示方法などが示されます。

今回、指導の手引小学部編に続き中学部編を作成しましたので参考にいただき、まずは「学習習得状況把握表」に触れてみてください。

平成24年度学習習得状況把握表を活用した実践研究・開発委員会副委員長  
東京都立青峰学園校長 諏訪 肇

平成24年度学習習得状況把握表を活用した実践研究・開発事業研究指定校

都立江戸川特別支援学校
都立城南特別支援学校
都立町田の丘学園
都立青峰学園

平成24年度学習習得状況把握表を活用した実践研究・開発委員会

専門委員(学識委員)	小池敏英	東京学芸大学教授
------------	------	----------

平成24年度学習習得状況把握表を活用した実践研究・開発委員会

委員長	佐藤正一	校長	都立城南特別支援学校
副委員長	諏訪肇	校長	都立青峰学園
○委員	佐々木孝之	主幹教諭	都立青峰学園
委員	金谷久美子	主幹教諭	都立江戸川特別支援学校
委員	齋藤秀樹	主幹教諭	都立町田の丘学園
委員	鶴飼裕子	主任教諭	都立江戸川特別支援学校
委員	古澤直子	教諭	都立城南特別支援学校
委員	松井雄一	教諭	都立城南特別支援学校

○:委員世話人

なお、教育庁では、以下の者が担当した。

所属・職名	氏名
教育庁指導部義務教育特別支援教育指導課長	伊東哲
教育庁指導部特別支援学校教育担当課長	朝日滋也
教育庁指導部主任指導主事(特別支援教育担当)	山本優
教育庁指導部義務教育特別支援教育指導課統括指導主事	市川裕二
同	丹野哲也
教育庁指導部義務教育特別支援教育指導課指導主事	月崎泰照
同	原島広樹
同	吉池久
同	西岡陽子
同	加藤久美子

平成24年度学習習得状況把握表を活用した実践研究・開発委員会報告書

『「学習習得状況把握表」を活用した指導の手引』～中学部編～

発行日 平成25年3月29日

発行 東京都教育庁指導部義務教育特別支援教育指導課

所在地 〒163-8001 東京都新宿区西新宿二丁目8番地1号

電話番号 03(5320)6847