

愛媛大学教職大学院 研究発表大会2024

児童の強みを生かした通級指導教室における学びの指導 －高い語彙力を生かした書字指導－

愛媛大学教職大学院 教育学研究科
教育実践高度化専攻
特別支援教育コース
谷本 真理

I. 問題と目的

現在学校教育に求められていること

連続性のある多様な学びの場の一層の充実・整備（文部科学省, 2021）

個別最適な学び（文部科学省, 2021）

通級指導教室の担う役割は重要

課題

利用・待機児童
生徒数の増加

学びの連続性
（通常の学級一通級）

学びの内容
（後追い・補充）

I. 問題と目的

アセスメントの重要性

生徒指導提要
改訂版
(2022)

通級指導教室
の役割の一つ
(増本, 2022)

多面的な
アセスメント

個別最適な
学び

子ども自身が
主体的に学び
を進める

長所活用型指導方略により、子ども自身が主体的に課題を解決していくことを最終目標にする（藤田, 2019）。

本研究の目的

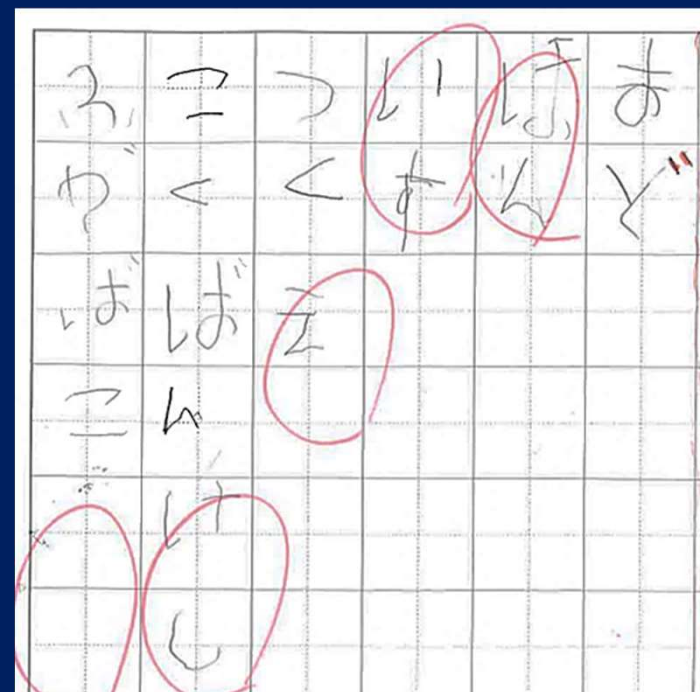
○通級指導教室を利用する児童に対して、児童の得意な力を生かした指導方法を選定、実践することで、書字の困難さを改善することができるか検証する。

○通級による指導において身に付けた学習方略を通常の学級や家庭学習において生かすことができるか検証する。

Ⅱ. 方法

〈対象児童（A児）〉

- ・ 小学1年生 男児
- ・ 通常の学級に在籍
- ・ 自閉スペクトラム症、注意欠如多動症（不注意）
- ・ 1年1学期より通級による指導を週1時間受けている。
- ・ 片仮名に関する知識がある。
- ・ 書く活動では他の児童より時間がかかる。
- ・ 字形が崩れて判読性の低い文字が多い。
- ・ A児の2学期の目標は漢字をきれいに書くこと



A児の1学期ノートより

Ⅱ. 方法

(期間) 202X年10月～202X年12月毎週1回45分, 計8回, 通級による指導の中で実施

(場所) 公立A小学校通級指導教室

本研究は、愛媛大学教育学部 研究倫理委員会により承認

〈実践の流れ〉



II. 方法

2. アセスメント

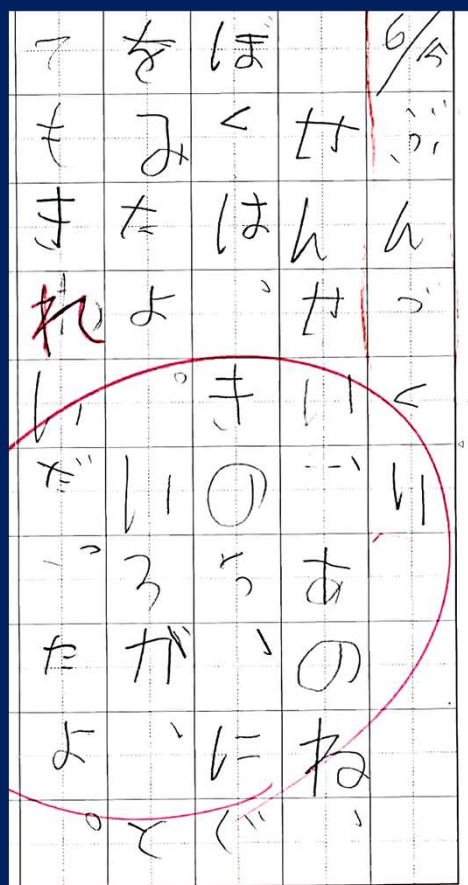
(1) 観察・聞き取り

聞き取り	本人	○勉強は好き。特に図工と体育が好き。 ○自分が描いた物はだれもわかってくれない。
	保護者	○学校に楽しく通えていて安心している ○字形が整わない。 ○文字が大変雑である。 ○指摘しても「ちゃんと書いている。」と言って直そうとしない。
	教師	○自信がないのか、進んで挙手することは少ない。(学級担任) ○初めてのことで、文字を書くことに苦手さをもっている。(通級担当)

II. 方法

2. アセスメント

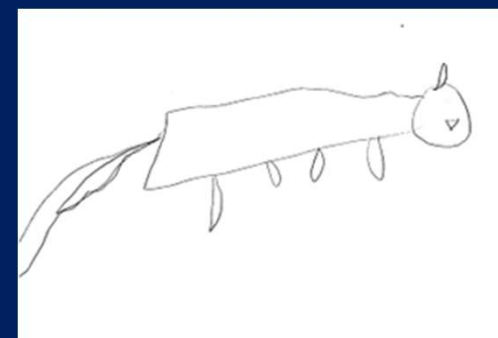
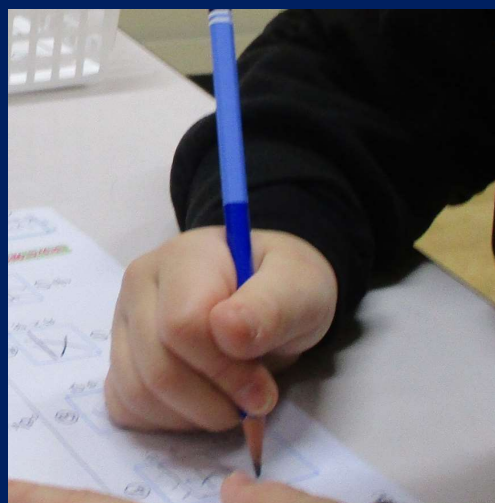
(1) 観察・聞き取り



6月ノート

観察

- 何事にも一生懸命でまじめに取り組んでいる。
- 書く活動では他の児童より時間がかかる。
- 書くことに集中して教師の指示を聞き逃すことがある。
- ノートの字は判読不可能な字がある。
- 字の間隔や大きさが不揃い。
- 運動では教師の手本通りに体を動かすことが難しい。
- 粗大運動で手足の動かし方がぎこちない。
- 机の上の物をすぐに落とす。
- 鉛筆の持ち方が正しくない。(親指が伸びて、鉛筆を握り込む)



II. 方法

2. アセスメント

(2) 標準化された認知・発達検査の結果

KABC-II	認知総合尺度：平均 継次尺度 > 同時尺度 認知総合尺度 = 習得総合尺度 語彙尺度が個人内で高い 読み尺度、読み書きが個人内では低い
WISC-IV (他機関 で実施)	全検査：平均ー平均の上 言語理解、ワーキングメモリ：平均の上ー高い 知覚推理が個人内では低い
STRAW-R	平均
WAVES	目と手の協応（正確性）、視知覚：平均よりやや低い



A児の書字の困難さは、視覚認知の弱さや目と手の協応(正確性)の弱さ及び手指の不器用さに起因している。

II. 方法

3. 指導の方針

強い語彙力を用いて漢字をきれいに書くために有効な学習を行う

片仮名

- 漢字の構成要素になっているものが多い
- A児が得意と思っている文字

視覚認知

- 漢字書字に有効な力（吉田ら, 2021）
- 低学年ではボトムアップ型の指導も必要（西岡, 2019）

指導内容

1. 片仮名の字形を捉える指導

2. 片仮名の学習を生かして、漢字の構成要素に着目させる漢字指導

3. 視覚認知を伸ばすことを目的とした指導

Ⅲ. 実際の指導と結果

1. 片仮名の字形を捉える指導

(1) 指導前の様子

「カタカナ単語テスト」(村井・中尾, 2014) を実施



小学校学習指導要領解説国語編, 河野(2018), 恵・福田・安村(2019) を参考に評価

評価項目	
①	概形
②	点画の長短
③	点画の方向
④	点画相互の位置関係

評価点…評価項目がすべて基準文字(小学校1年生書写教科書記載の文字)と同じであれば5点1項目不十分であれば1点ずつ減点していく

片仮名单文字の概形の種類

概形	文字
正方形	ア、ウ、オ、カ、キ、ケ、コ、サ、ス、セ、チ、テ、ヌ、ネ、ヒ、ホ、モ、ヨ、ル、ロ、ワ
横長四角	エ、ニ、ハ、ヘ、マ、ユ
縦長四角	イ、ト、ミ、リ
三角形	シ、ソ、ツ、ナ、フ、ム、ラ、レ、ン
斜めの長四角	ク、タ、ノ、メ、ヤ

Ⅲ. 実際の指導と結果

1. 片仮名の字形を捉える指導 (1) 指導前の様子

基準文字	A児の文字	評価点	判定	(-) 判定の説明
		3	概形 (-) 点画の長短 (-) 点画の方向 (+) 点画相互の位置関係 (+)	概形…基準文字は斜め長四角であるが、長四角でない。 点画の長短…二画目の最初が長く、折れてから短い。
		2	概形 (-) 点画の長短 (+) 点画の方向 (-) 点画相互の位置関係 (-)	概形…基準文字は三角形であるが、三角形でない。 点画の方向…三画目の斜め線の方向が違う。 点画相互の位置関係…一画目、二画目の場所が違う。
		2	概形 (-) 点画の長短 (-) 点画の方向 (-) 点画相互の位置関係 (+)	概形…基準文字は三角形であるが、三角形でない。 点画の長短…一画目の最初が短く、二画目が長い。 点画の方向…二画目の方向が違う。

カタカナ単語テストの評価の一例

「カタカナ単語テスト」(村井・中尾, 2014)の結果

カタカナ単語テストにおける評価の結果

評価点	文字数
5点	13
4点	6
3点	15
2点	10
1点	1

カタカナ単語テストにおける評価項目ごとの不合格数

概形	24文字
点画の長短	25文字
点画の方向	15文字
点画相互の位置関係	6文字

このうち、斜め線の長短が不十分であった文字が22文字(間違いの88%)

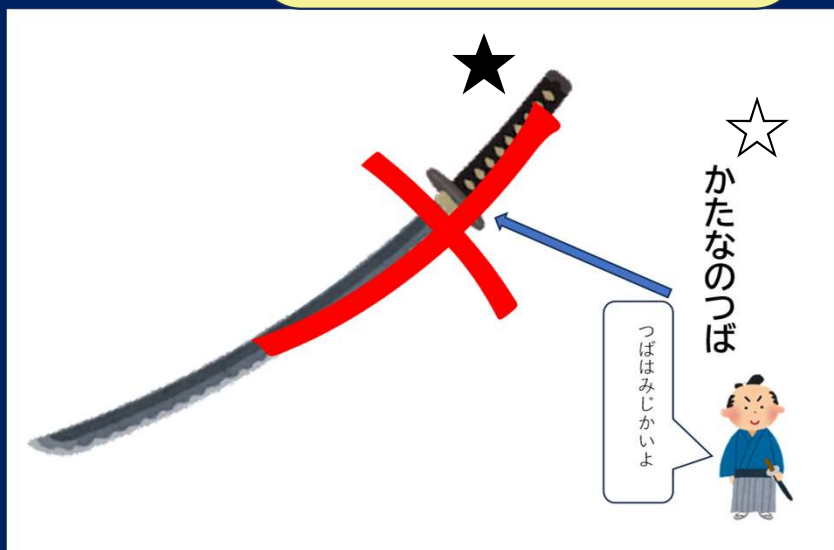
〈指導文字〉14文字
ケ, シ, ソ, ケ, シ, ソ, チ, ツ,
テ, ト, ノ, ミ, ム, メ, ル, レ,

Ⅲ. 実際の指導と結果

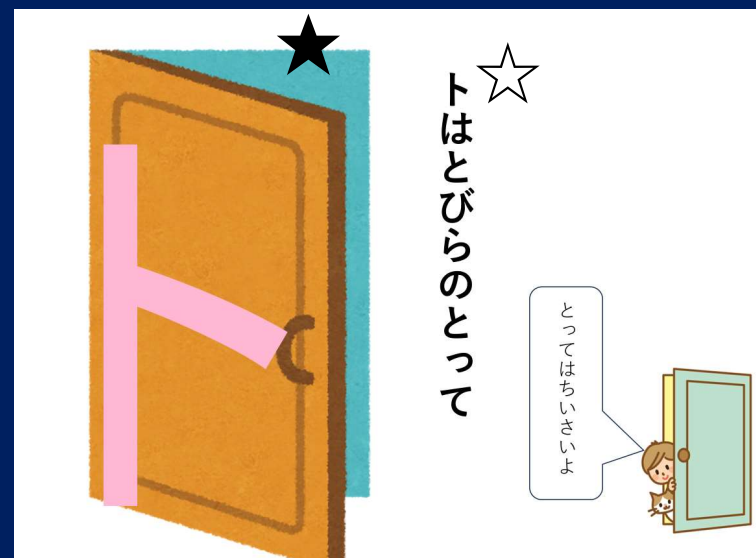
1. 片仮名の字形を捉える指導 (2) 指導の実際

強い語彙力を生かす工夫

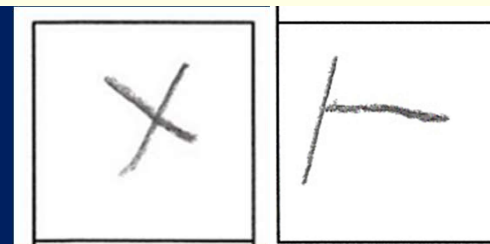
☆字形の特徴
を言語化



★字形と視覚的イ
メージを関連付ける
イラスト



介入前のA児の書字

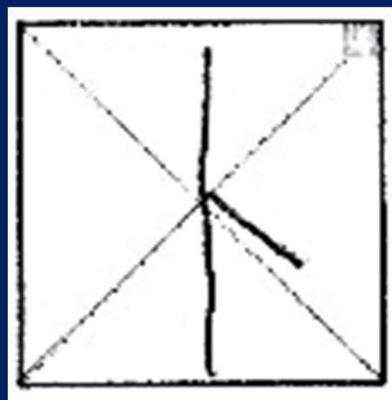


Ⅲ. 実際の指導と結果

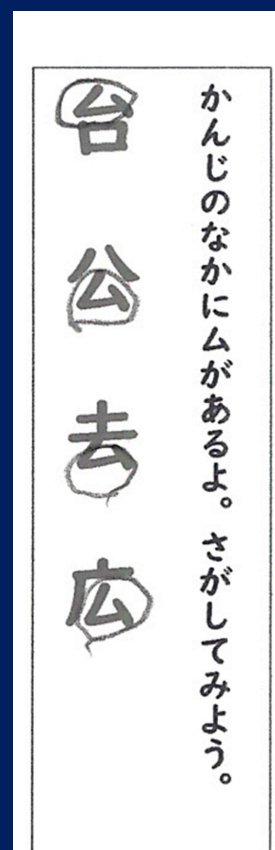
1. 片仮名の字形を捉える指導

(2) 指導の実際

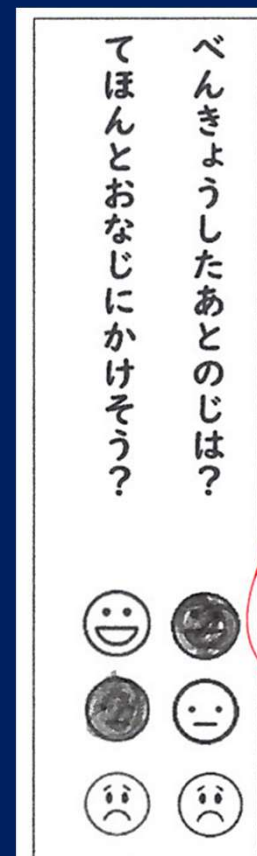
ワークシートの工夫



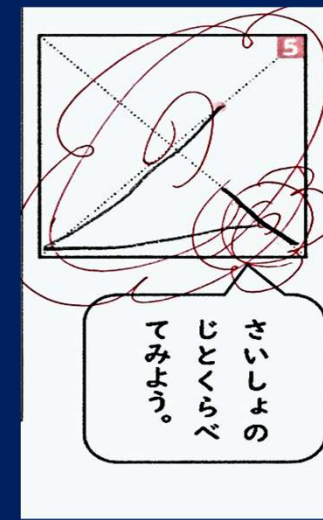
斜めの補助線



片仮名さがし



自己評価

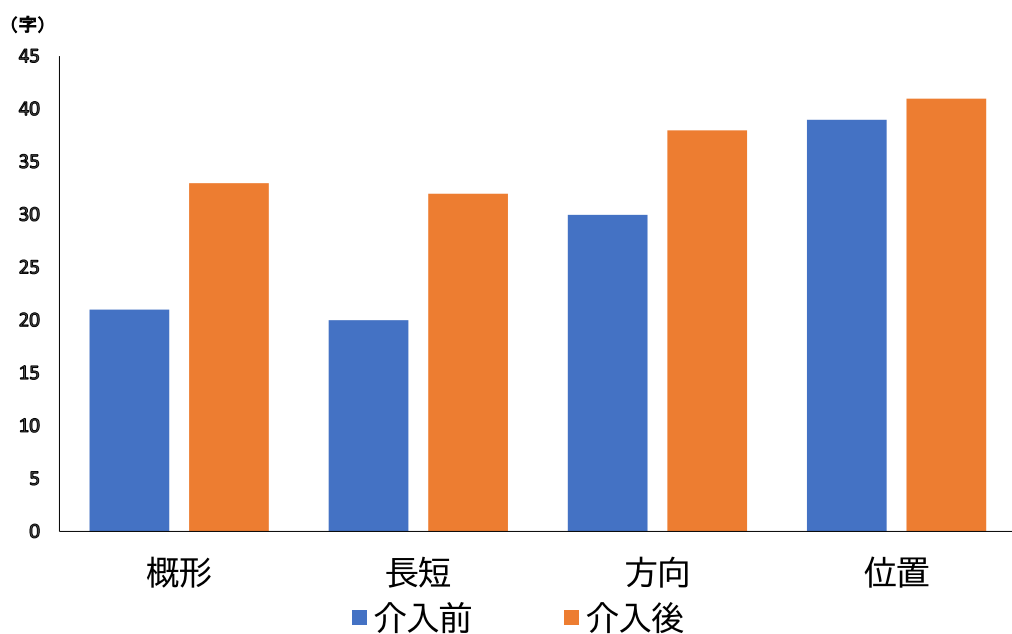


ふりかえり

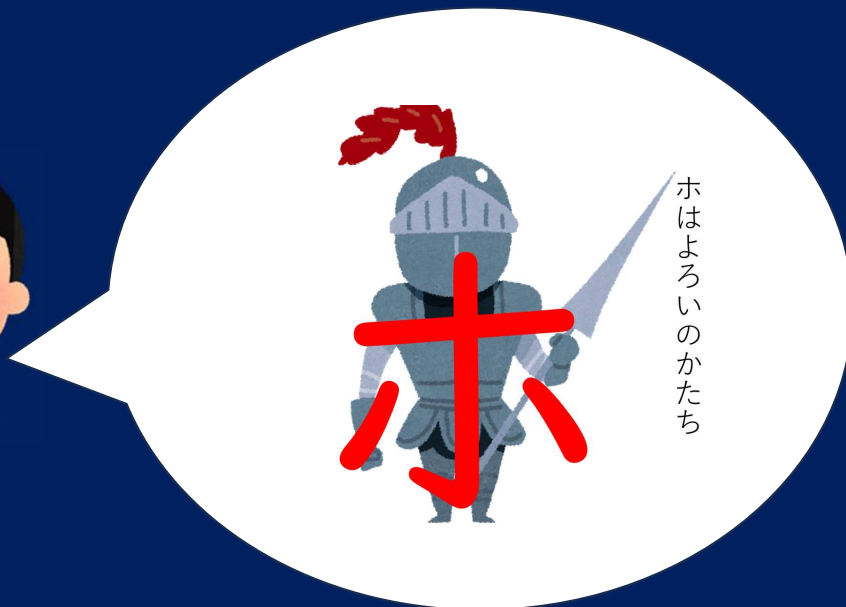
Ⅲ. 実際の指導と結果

1. 片仮名の字形を捉える指導 (3) 指導の結果

再度「カタカナ単語テスト」
(村井・中尾, 2014) を実施



介入前後における書字の正確性の変化



介入文字の評価点の変化 (評価者2人に共通した文字)

2点以上の上昇	ソ、ツ、メ、
変化なし	ノ
減点	テ

Ⅲ. 実際の指導と結果

2. 片仮名の学習を生かして、漢字の構成要素に着目させる漢字指導

さいしよのじ
カタカナさがし

てほんのじ

てほんとおなじ

① ② ③ ④ ⑤

⑥ ⑦

かきかた・おぼえかた
なまえはタロー
なかよしだ

てほんとおなじにかけそう？

いりかえり
んきょうしたあとのじは？

てほんのじ

①

②

③

〈ワークシートの工夫〉

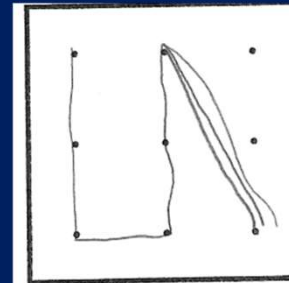
- ①漢字構成要素に着目
- ②正しい字形を認識
- ③マス大きさ
- ④マスを4分割して下地を4色に彩色
- ⑤練習回数3回
- ⑥字形を言語化
- ⑦自己評価

Ⅲ. 実際の指導と結果

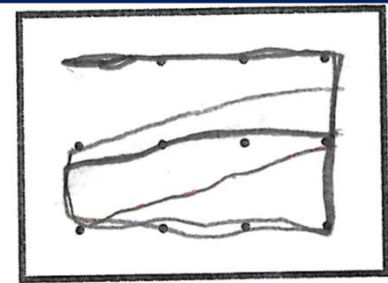
3. 視覚認知をのばすことを目的とした指導

(1) 指導前の様子

9点、12点の点つなぎ課題を実施



9点課題の様子



12点課題の様子

○縦線、横線は正しく長さを捉えて書ける。

●斜め線が難しい。

●12点の課題は、見本の形を正しく捉えることが難しい。



〈指導の実際〉

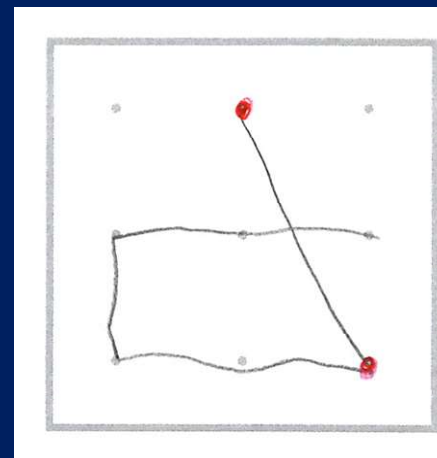
点つなぎ…A児の実態から斜め線のある9点の課題を使用

Ⅲ. 実際の指導と結果

3. 視覚認知をのぼすことを目的とした指導 (2) 指導の実際

・全体の形や線の方法、長さを捉える
時間を取る
筆者「どんな形に見える？」
↓
A児は形を言語化

〔支援〕
斜め線の始点と終点に**赤丸のヒント**
↓
徐々に大きさを小さく、数を少なく
↓
A児「**ヒント**なしでもできそう」



アイロンの形

Ⅲ. 実際の指導と結果

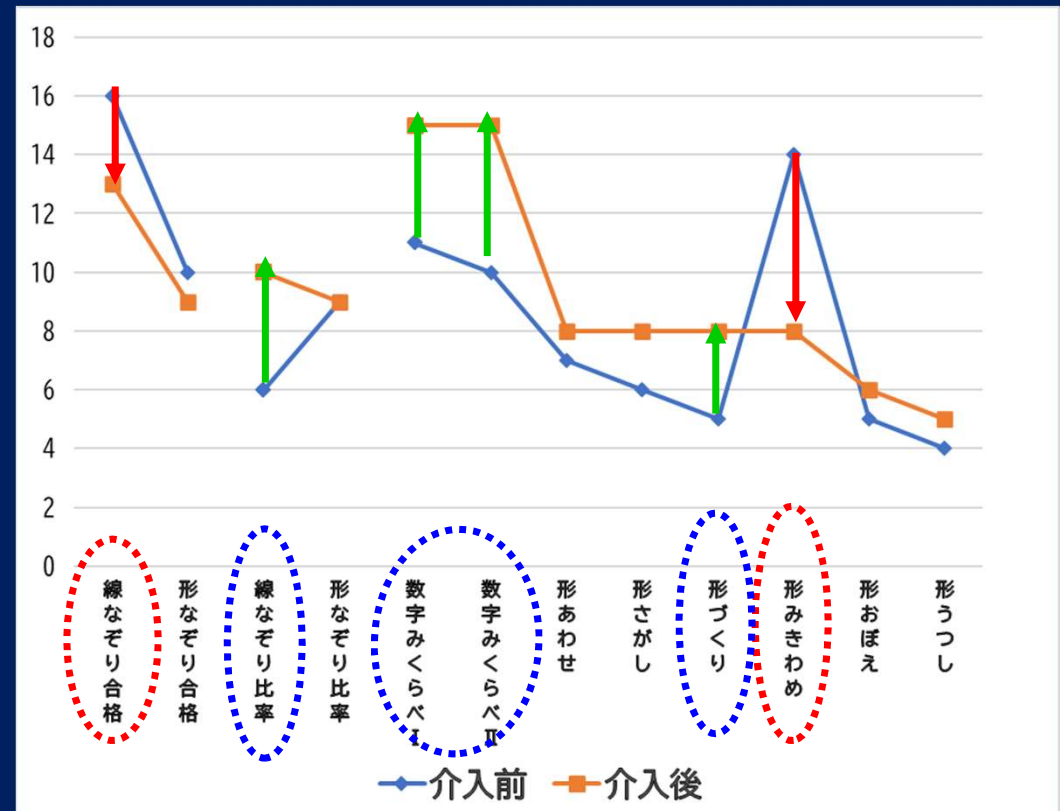
3. 視覚認知をのぼすことを目的とした指導

(3) 指導の結果 再度WAVESを実施

	介入前	介入後
視知覚・目と手総合	94	95 ↑
目と手 全般	119	107 ↓
目と手 正確性	86	98 ↑
視知覚	88	90 ↑

介入前後の指数の変化

下位検査評価点より
 ○目と手の正確性が上がった
 ○視覚的注意力が上がった
 ●形や空間を捉える力の評価点が下がった



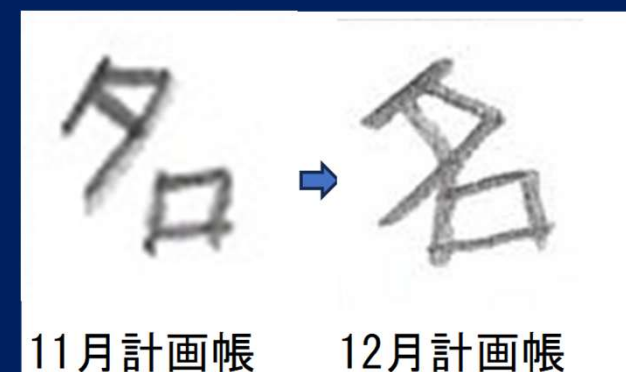
介入前後の下位検査評価点の変化

Ⅲ. 実際の指導と結果

4. 通常学級や家庭でのA児の様子

ノートや計画帳の字もバランスが整った字が増えてきた

基準文字	介入前 テスト	評価点	介入後 テスト	評価点	介入後 ノート	説明
		1		5		言語化したフレーズでA児が「一番好き」と語った字
		2		5		二画目の長さや向きがバランス良く書けるようになっている。
		3		5		直接介入した文字ではないが、長さの違いに気付いて書けるようになっている。
		3		4		A字が自分で字形を言語化して覚えた字



11月計画帳

12月計画帳

漢字書字の変化の様子

介入前後の片仮名文字の変化

Ⅲ. 実際の指導と結果

4. 通常学級や家庭でのA児の様子

書くコツが分かった！

漢字をがんばりたい

刀のつば...

言語化は本人に合っている

「気」の中に「メ」がある



通級指導教室

通常の学級

家庭

学びの場の連続性

Ⅲ. 実際の指導と結果

4. 通常学級や家庭でのA児の様子

連携・支援の大切さ

25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
おかね	かんじ	はなみ	おと	みる	ぶん	きをつける	ただし	ちいさい	たけ	こども	ひだりめ	ゆうやけ	はっか	なのか	じどうしゃ	みぎて	ごにん	かわ	くち	ひをふく	おおきなき	おつきさま	おひさま	やま
お金	かんじ	花見	おと	見る	ぶん	きをつける	ただし	ちいさい	たけ	こども	ひだりめ	ゆうやけ	はっか	なのか	じどうしゃ	みぎて	ごにん	かわ	くち	ひをふく	おおきなき	おつきさま	おひさま	やま
はやし	いちねんせい	ちから	せんせい	でる	あか	いと	せんねん	てんき	たつ	みみ	ひやくにち	もり	さゆう	あおいそら	うまれる	しろい	めいじん	ほん	おいか	ようか	どおか	ここのか	ついたち	つち
はやし	いちねんせい	ちから	せんせい	でる	あか	いと	せんねん	てんき	たつ	みみ	ひやくにち	もり	さゆう	あおいそら	うまれる	しろい	めいじん	ほん	おいか	ようか	どおか	ここのか	ついたち	つち
はやし	いちねんせい	ちから	せんせい	でる	あか	いと	せんねん	てんき	たつ	みみ	ひやくにち	もり	さゆう	あおいそら	うまれる	しろい	めいじん	ほん	おいか	ようか	どおか	ここのか	ついたち	つち

言語化前

25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
おかね	かんじ	はなみ	おと	みる	ぶん	きをつける	ただし	ちいさい	たけ	こども	ひだりめ	やけ	はっか	なのか	じどうしゃ	みぎて	ごにん	かわ	くち	ひをふく	おおきなき	おつきさま	おひさま	やま
おかね	かんじ	はなみ	おと	みる	ぶん	きをつける	ただし	ちいさい	たけ	こども	ひだりめ	やけ	はっか	なのか	じどうしゃ	みぎて	ごにん	かわ	くち	ひをふく	おおきなき	おつきさま	おひさま	やま
はやし	いちねんせい	せんせい	でる	あか	いと	せんねん	てんき	たつ	みみ	ひやくにち	さゆう	あおいそら	うまれる	しろい	めいじん	ほん	おいか	ようか	どおか	ここのか	ついたち	つち	つち	つち
はやし	いちねんせい	せんせい	でる	あか	いと	せんねん	てんき	たつ	みみ	ひやくにち	さゆう	あおいそら	うまれる	しろい	めいじん	ほん	おいか	ようか	どおか	ここのか	ついたち	つち	つち	つち
はやし	いちねんせい	せんせい	でる	あか	いと	せんねん	てんき	たつ	みみ	ひやくにち	さゆう	あおいそら	うまれる	しろい	めいじん	ほん	おいか	ようか	どおか	ここのか	ついたち	つち	つち	つち

保護者との言語化後

IV. 考察

1. 片仮名を中心とした字形の変化

片仮名の字形を捉える指導

- ◎点画の長短や方向→◎字形
- ◎斜めの線分

言語化したフレーズを他の学習場面でも唱える

構成要素に着目させる漢字指導

- ◎他の書字場面で正しく再生
- ◎漢字学習の際片仮名に着目

漢字をがんばりたい

- 言語化によって点画の方向や長さを意識することができるようになり字形が整った
- 獲得した学習方略を他の学習場面でも使えるようになった
- 学習意欲が高まった

IV. 考察

2. 視覚認知の発達を促す支援

弱い力を補う支援

ワークシートの工夫

+

弱さを高める支援

語彙力を生かした点つなぎ

線分の傾きや長さを捉えられるようになった（視覚的注意力、正確性）
字形が取れている字と取れていない字の違いが分かるようになった

○字形の改善につながった

○A児自身が「できるようになっている」という実感を感じた

V. 今後の課題

- 漢字学習においてはまだ一人で字形を言語化することは難しい
- 多画数漢字の書字で困難が予想

A児に合った学習方略を身に付ける指導を通級による指導で継続
通級—通常の学級—家庭の連携

〈目指す姿〉
今後新しい漢字を学習したときにも自分に合った学習方略が使えるようになること

児童本人が自分に合った学習方略をどの学習場面でも使って効果的に学習できること

すべての児童生徒に目指す

引用・参考文献

- 加戸陽子(2022). 神経発達症をともなう子どもにおける書字のつまずきに関する研究動向関西大学人権問題研究室紀要, 83, 61-82.
- 鴨下賢一(2016). 発達が気になる子への読み書き指導ことはじめ 中央法規出版株式会社 73-79.
- 小池敏英・雲井未勸編著(2013). 教室で行う特別支援教育8 遊び活用型読み書き支援プログラム 学習評価と教材作成ソフトに基づく統合的支援の展開 株式会社図書文化社 34-40.
- 河野俊寛(2018). 小学生の書字の「読みやすさ」(legibility)評価の試みーひらがな単文字と文字列による評価方法の提案とその臨床的有効性の検証ー LD研究, 27(1), 80-89.
- 笹田哲(2014). 気になる子どものできた！が増える書字指導ワーク3カタカナ・数字の書き方編 中央法規
- 柘植雅義・笹森洋樹(2021). ハンディシリーズ 発達障害支援・特別試験教育ナビ 通級における指導・支援の最前線, 金子書房 4-13.
- 中村みほ, 水野誠司, 熊谷俊幸(2010)Williams症候群における視空間認知障害に対応した書字介入法の検討 脳と発達, 42 (5), 353-358.
- 西岡有香 (2019) .LDの「定義」を再考する 一般社団法人日本LD学会 (監修) 小貫悟, 村山光子, 小笠原哲史, 上野一彦 (編著) 金子書房 79-80
- 藤田和弘(2019). 指導方略と学習方略ーKABC-II アセスメントと関連づけてー K-ABCアセスメント研究, 21, 15-24.
- 増本利信(2022). 通級指導教室が発信源となるビジョントレーニング LD, ADHD&ASD 明治図書出版株式会社 20 (2), 28-31.
- 村井敏宏・中尾和人(2014). 通常の学級でやさしい学び支援1読み書きが苦手な子どもへの〈基礎〉トレーニングワーク 明治図書出版株式会社 92-94.

引用・参考文献

- 恵明子・福田亜矢子・安村明(2019). ひらがな単語聴写課題を用いた自閉スペクトラム症児および注意欠如・多動性障害児における書字形態の特異性 認知神経科学, 21(3,4), 194-201.
- 吉田有里・中知華穂・銘苅実土・高橋昇希・小池敏英・藤野博(2020)小学校通常の学級における漢字書き困難と視覚認知能力との関連に関する検討ー多画数効果に着目してー 学校教育学研究論文集, 41, 29-43.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会(2012). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育構築のための特別支援教育の推進(報告) [https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/\(hukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/(hukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm)(最終アクセス日2024年1月15日)告)
- 中央教育審議会(2021)令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～(答申) https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf(最終アクセス日2024年1月15日)
- 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議(2021)新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議(報告)https://www.mext.go.jp/content/20210208-mxt_tokubetu02-000012615_2.pdf(最終アクセス日2024年1月15日)
- 文部科学省(2020). 令和元年度 通級による指導実施状況調査結果について https://www.mext.go.jp/content/20200317-mxt_tokubetu01-000005538-02.pdf(最終アクセス日2024年1月15日)
- 文部科学省(2021). 学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/senseiyouen/mext_01491.htm(最終アクセス日2024年1月15日)
- 文部科学省(2022). 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果 https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf(最終アクセス日2024年1月15日)
- 文部科学省(2022). 生徒指導提要(改訂版) 株式会社東洋館出版 268-274
- 文部科学省(2018). 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編 株式会社東洋館出版社 52-55.