

COGENTの考え方を踏まえたインフォーマルアセスメントの指導への適用※

— 1 年 A 児の「読み」の指導を通して —

平井 みどり※・高倉 稔恵※※・納富 恵子※※※・中山 健※※※※

COGENT プログラムの考え方を踏まえた読みのインフォーマルアセスメント(平井・高倉ら, 2010)を言葉に遅れがある小学1年生A児が在籍する学級に実施した。その結果に基づいたA児の個別の指導計画を策定して個別指導を実施した。

個別指導と学級での指導を関連付けながらA児の指導を進めた結果、うまく学級での学習に参加できるようになった。アセスメントによって子どもの認知特性を理解した上で指導を進めることが発達障害の子ども達の学習の保障につながるだろう。

キーワード: COGENT プログラム インフォーマルアセスメント 認知特性の理解

I はじめに

発達障害への理解が保護者や幼稚園において進む中、就学前に相談が進む事例が近年増えている。就学相談の結果、特別支援学級での教育が望ましいとされた子どもでも、小学校の通常の学級に入級することがある。このような場合、学習や生活において様々なニーズを抱えて学校生活をスタートすることとなる。小学校低学年は言葉の概念や数の概念を獲得する大切な時期であるため通常の学級で学びながら個のニーズに応じた指導が必要となる。

Cognitive Enhancement(COGENT)プログラムとはDas(2004)によって開発された読みの背景にある認知能力を促進することを意図したプログラムである。カナダでは読み書きにつまずきのあるネイティブの子ども達への適用の実践(Hayward, Das & Janzen, 2007), 日本では読みにつまずきのあるLD児への適用の実践(中山, 2007; 中山・新井・新江, 2007), 通常の学級への

適用の実践(新島, 2008; 平井, 2008)があり成果をあげている。

平井・高倉・納富・中山(2011)はCOGENTプログラムの考え方を踏まえて、通常の学級の担任が実施することができる読みのアセスメント方法を考案した。COGENTプログラムの課題で用意されている読みに求められるスキルを分析し、COGENTプログラムの活動をそのままアセスメントのプロセスと位置づけたものである。このアセスメントは小学1年生から実施可能なため早期からの的確な指導開始を期待できる。

そこで本研究は、言語に遅れが認められたA児に対し、平井・高倉ら(2011)によるCOGENTの考え方を踏まえたアセスメント(以下 インフォーマルアセスメント)の結果に基づいた読みの指導を実施した実践報告である。

II 研究の目的

インフォーマルアセスメントを用いて言語の実態を認知レベルで明らかにして指導に適用することが、読みの初期発達につながることをA児の実践を通して明らかにする。またこのアセスメントに基づき、学習の目標、課題を明確にすることで、個別指導を有効に取り入れ、通常の学級の中で友達と一緒に学習するための具体的な支援の方法を検討することを目的とする。

※ Adaptation of informal assessment based on the Cognitive Enhancement Program: A case study

※※ 宗像市立東郷小学校

※※※ 宗像市立自由ヶ丘小学校

※※※※ 福岡教育大学大学院教職実践専攻

※※※※※ 福岡教育大学教育総合研究所附属特別支援教育センター

Ⅲ 方法

1. 対象児

宗像市立B小学校1年生の通常の学級に在籍するA児を対象児とした。

1) A児の実態

入学時では日常的な挨拶や返事ができ、教師の簡単な指示を理解し行動できるが、教師や友達との会話が続き気持ちや状況を言葉で説明することは難しかった。語彙が少なく、身近な言葉でも知らない言葉が多々あった。例えば、「手」は分かるが、「腕」「手のひら」「指」「爪」などの概念はなかった。周りで起こる事柄を「走った。」「ぶつかった。」などと一語文で専ら表現し、二語文以上を会話で使うことはなかった。ひらがな五十音の前半程度を読むことはできたが、音を想起するまでに時間がかかった。教科書などの音読はほとんどできなかった。名前を書くときは、音と文字の順序が一致しないことがあった。

斜視があり眼科医に相談したが視力には影響ないとのことだった。しかし斜めから見るような見かたをしていたり、写真カードを命名する時に他の子どもに比べて頭の動きが大きかったりしていた。眼球運動をみると追視や焦点を合わせるのに苦勞していた。

2. アセスメント結果

1) インフォーマルアセスメント（平井・高倉ら、2011）の結果

読みに至る前段階の音韻意識・RAN・概念の能力に関するアセスメントをA児が在籍する学級全体に実施した。A児の結果を表1に示した。

音韻意識では、A児は3までの数の再生はできたが拍の長さやリズムの再生はできなかった。音の聞き分けはできるが（手を叩く音と足をふみならず音、たいことふえ）「手を叩く音の時だけ手を挙げよう」等、特定の音だけに反応することを指示すると出来なかった。ある文字を抜いた単語を提示して文字を推測したり、言葉を逆から言ったりすることは2文字の言葉でも難しかった。

RANでは提示した動物の名前は学級のほとんどの子どもにとって既知のものであったが、A児が名前を知らない動物カードが20枚中8枚あった。個別にA児の知っている動物のカードのみを

使って命名の活動を行ったが、文字数によって命名スピードに大きな違いがあった。3文字以上の名前の動物は、名前が分かっている、想起と命名に時間がかかった。

概念ではほとんどの課題が難しかった。「うさぎ」「ピンク」など本児が好きなものは言葉と物が対応して認識されているが、「うさぎ」は動物であり他に〇〇も動物だとか「ピンク」は色であり〇〇も色というようなカテゴリー化ができなかった。他の子どもたちが動物カードをいろいろなカテゴリーで分類し、同じ仲間ものを次々と想起できる一方、A児にとってこうした活動は難しく、語彙の獲得を難しくしている一因と考えられた。

A児の読みの想起の仕方には、うさぎの“う”のように物を思い浮かべてから読みと結びつけるという特徴があった。また、一文字一文字のひらがなは読めるものもあるが、ひらがなの組み合わせで言葉ができるという認識、言葉は物に対応しているという認識が弱いため、語彙の獲得に結びついていないのではないかと考えられた。

以上の結果からA児は音韻意識・RAN・概念の課題に加えて、文章を読みとるための語彙の獲得や基礎的な文法理解に課題があることがわかった。

2) 心理アセスメントの結果

生活年齢6歳10ヵ月時にK-ABCを実施した。下位検査のやり方をA児が理解できるまで練習を繰り返した。A児の年齢に関係なく全ての下位検査を4回に分けて実施した。

表2に結果を示した。継次処理過程尺度は 64 ± 8 、同時処理過程尺度は 84 ± 9 、認知処理過程尺度は 74 ± 7 、習得度尺度は 71 ± 6 であった。同時処理が継次処理より明らかに高かった。

下位検査では「絵の統合」「視覚類推」が強い(S)下位検査であったことから、視覚情報の空間的に処理する力があることがわかった。一方「数唱」「語の配列」「位置探し」の下位検査が低い(W)下位検査であったことから、継次処理の苦手さは記憶の苦手が背景要因となっていると考えられた。

3) アセスメント所見

A児はインフォーマルアセスメントによって評

表1 A児のインフォーマルアセスメントへの反応

アセスメント 対象	アセスメントの目標と活動 内容	A児の反応
音韻意識	<ul style="list-style-type: none"> 音の数を数え、その再生をしたり、2つの違う音を聞き分けて反応したりする。 音を加えたり、省いたり、逆から言ったりする。 	3つ以上の音を記憶し再生することは難しかった。音を1つでも抜かしたり増やしたりすると、自分の名前を使っても推測は難しかった。2文字でも逆から言うのが難しかった。例をあげて説明しても指示内容が理解できないようであった。
RAN	<ul style="list-style-type: none"> COGENTの動物カードを素早く命名する活動。動物名の文字数や枚数を増やしたり、絵カードを文字カードに変えたりしながら行う。 2つのカテゴリー（動物・花）カードを見て呼名と運動反応を正確に早く行う。 	「かめ」「あり」「ねこ」など2文字の動物の命名はゆっくりだが、リズムよくできた。名前が分からない動物も多く、(しろくま、オットセイ、恐竜、にわとり等) 教えてもすぐには言えるようにならなかった。「ライオン」は「ライヨン」等発音が正しくできないものも多かった。動物・花のカテゴリーは理解できており、カードを分類することができた。運動反応と言語反応を同時に行うことは難しかった。運動反応のみや言語反応のみ等、指示を変更するとそれにすぐ対応することは難しかった。
概念	<ul style="list-style-type: none"> 動物カードを自分で観点をつくって2つのカテゴリーに分ける。 口頭で提示された簡単な動作を表す文を理解し指示通りのことをする。 お話の内容について結論/予測/順序/因果を問う質問に答える。 	自分で観点をつくってカテゴリーに分けることはできなかった。カテゴリーが大きく違う場合花と動物カードがどちらのカテゴリーに入るかすぐ分かった。口頭指示は(「○○なのは△△」の文を聞かせて「△△なのは何?」と問う)等、主述を逆にして問うと、答えが分からなかった。お話は、登場人物は大体分かっているが話の筋は理解していないことも多く、順序・因果は全く捉えることができなかった。

価された音韻意識・RAN・概念のいずれにおいても苦手が認められた。また、このアセスメントを通して基礎的な文法の理解にも課題があることが明らかとなった。心理アセスメントに用いたK-ABCの結果からは記憶の苦手が明らかとなった。

以上のことから個別指導計画の作成に当たり、次のように指導の観点を設定した。まず、概念と文法を合わせて一つの観点とし、さらに記憶を加えた、音韻意識・RAN・概念と文法・記憶の4つの指導の観点を設定した。

3. A児の個別指導計画の作成

表3にはA児の読みに関する個別指導の計画を示した。長期目標には、1) ひらがなの読み書きができること、2) 絵本の読み聞かせを聞いて楽しむことができること、3) 絵本を読んで理解できること、4) 主述が対応した文を書くことができることとした。表3にはさらに、これら長期目

標に合わせてA児の読みに関する認知機能を獲得した姿を示した。

この長期目標に基づいて3学期に分けた短期目標を設定した。また、この短期目標に合わせたA児の読みに関する認知機能を獲得した姿もあわせて示した。

1) 個別指導の考え方

図1には個別指導の計画を月別に示した。また表4には、個別指導の学習内容について示した。COGENTの考え方を踏まえて各々の認知機能の統合を目指した活動を工夫した。文字のつながりが音として認識され、言葉になり、イメージをもち、読み手に何らかの気持ちをおこさせることをねらった。読むという行為を段階を踏んで繰り返し指導することでA児に読む意味と楽しさを味わわせたいと考えた。具体的には、情報を言語化するスピードをあげるために、ひらがなカードや清音、濁音、拗音の1文字カードの速読を行うこと

表2 指導前と指導後におけるA児のK-ABC結果

生活年齢	6歳10ヵ月				8歳2ヵ月			
	粗点	評価点/ 標準得点	その他の情報		粗点	評価点/ 標準得点	その他の情報	
下位検査・尺度								
魔法の窓	10				13			
顔さがし	13				13			
手の動作	8	7	5歳0ヵ月		6	4	4歳3ヵ月	
絵の統合	14	11	7歳6ヵ月	S	17	13	11歳0ヵ月	S
数唱	4	3	3歳3ヵ月	W	6	4	4歳0ヵ月	W
模様の構成	6	7	5歳6ヵ月		6	5	5歳6ヵ月	
語の配列	3	2	5歳以下	W	7	5	5歳0ヵ月	
視覚類推	10	10	7歳3ヵ月	S	12	10	8歳6ヵ月	S
位置さがし	1	2	5歳以下	W	7	5	5歳9ヵ月	
表現ごい	14				18			
算数	15	75±10	5歳9ヵ月		22	93±8	7歳9ヵ月	
なぞなぞ	7	74±11	4歳6ヵ月		13	79±11	6歳3ヵ月	
ことばの読み	5	68±5	5歳6ヵ月		16	82±7	7歳6ヵ月	
文の理解	2	77±6	5歳以下		10	87±8	7歳6ヵ月	
継次処理過程	12	64±8	同時処理> 継次処理		13	66±9	同時処理> 継次処理	
同時処理過程	30	84±9			33	89±8	習得度> 継次処理	
認知処理過程	42	74±7			46	77±7		
習得度	294	71±6			341	83±5		

を計画した。物と文字をしっかりと対応させるために、絵カードをヒントに言葉作りの学習を平行して行うようにした。2文字単語の言葉から始め、品詞は名詞を中心に、文字から同じ音のある他の言葉を連想させる学習も計画した。同じ音をもつ言葉という捉え方から言葉の概念の理解へとつながっていきたいと考えた。音韻意識については、モーラ意識を持たせることを重点に計画を立てた。記憶については、まねっこ遊びなど、記憶を再生させることから始めるように計画した。

2) 国語科学習の考え方

国語科学習の指導内容には音韻意識やRANがほとんど含まれない。しかし、インフォーマルアセスメントの結果、A児が在籍した学級には音韻意識とRANにつまずきのある児童がA児の他に

も複数存在することが明らかになった。そこで、国語の時間のはじめに既習のひらがなカードの速読や音韻に関する活動を位置付けた。活動内容をA児が個別指導で学習した内容と重なるように計画することで、A児に達成感を持たせるとともにA児のがんばりを認め合う場となるように工夫した。また、A児が個別学習で獲得した力を生かし、一斉授業の中で自分の力で学習に取り組める単元構成や指導内容を工夫することが有効であると考えた。読むことの目的と楽しみは、意味を理解したり、イメージを広げたりして、自分なりに解釈することである。K-ABCの結果から明らかとなったA児の視覚情報の処理の強みを生かして学級での読むことの学習は、ひとつひとつの言葉を動作や絵と対応させたり、ペープサートや人形を動かして主語と述語の関係を一文ずつ確認して

表3 A児の読みに関する個別指導の計画

めざす子どもの姿		「読み」に関する認知機能獲得の姿	
長期目標		<ul style="list-style-type: none">○ひらがなの読み書きができる。○絵本の読み聞かせで、話の筋を理解し、登場人物・事件に自分なりの感想をもち、物語を楽しむことができる。○短文（2～3文）を自分で読み、その内容が理解できる。○自分の経験を主述の対応した文で書くことができる。	<ul style="list-style-type: none">○1文字のひらがなカード（清音、濁音、半濁音、拗音）を早く正確に読み上げることができる。○長音・促音を含む言葉のカードを正確に読み、また含まないカードとの違いが分かるように読み分けることができる。○名詞と動詞の違いがわかり、1文（主語＋述語＋目的語）の内容を動作化、またはペープサートを使って表すことができる。○状態を表す言葉（形容詞、副詞等）と自分の経験をつないで具体的なイメージを描こうとすることができる。○過去と今の違いがわかり、自分の経験を時間の順序に沿って思い出し言い表すことができる。○先の展開を予想したり、登場人物の言動に感想を持ったりしながら絵本の読み聞かせを聞くことができる。
	1学期	<ul style="list-style-type: none">○ひらがなカード（清音・濁音・半濁音）を、リズムよく読むことができる。○絵と対応させ、ひらがなカードを2枚組み合わせる文字を作ったり、あるひらがなを用いた言葉を集めたりと言葉作りを楽しむことができる。	<ul style="list-style-type: none">○ひらがなカードの速読をくりかえし行うことでカードに書かれた文字の音声化が素早く正確にできる。○ひらがなを並べかえたり、選択して組み合わせたりして言葉作りを行うことで、言葉を音節に分解して取り出したり音節を正確に数えたりすることができる。○ひらがなが言葉の一要素であることを理解し「○のつく言葉」という分類ができる。
	2学期	<ul style="list-style-type: none">○ひらがなカード（拗音・促音）を、リズムよく読むことができる。○動作化をしながら動きの言葉を集め、今まで学習した名詞との違いを理解する。○絵と対応させたり、動作化させたりしながら、主語＋述語・主語＋述語＋目的語の文をつくったり文カードを読んだりすることができる。	<ul style="list-style-type: none">○名詞と動詞の違いを理解することができる。○短い文を読んで、主語、述語に対応する言葉を抜き出したり、動作化したりして、内容を理解することができる。
	3学期	<ul style="list-style-type: none">○短い物語を読み、登場人物の行動と気持ちを結びつけたり、感想をもったりして楽しむことができる。	<ul style="list-style-type: none">○物語の筋に沿って、登場人物になりきり、心情を言うことができる。

読み進めたりした。このようにすればA児が学習に参加できる場面が増えると考えた。

4. 個別指導の実施方法

インフォーマルアセスメントは、読むことを「音声化する」と「読解する」の両面から捉えて

表4 個別指導の学習内容

活動名	活動の目標別の内容			
	「音韻意識」 の能力の向上	「RAN」 の能力の向上	「概念と文法」 の能力の向上	「記憶」 の能力の向上
音の数当て	3音節までの音の数の再現			聴覚的、視覚的な短期記憶
音のまねっこ	3音節までの音の数と長さの再現			聴覚的、視覚的な短期記憶
音にあわせて	2～3音節の言葉を音にあわせて言う			聴覚的、視覚的な短期記憶
ひらがなの速読（清音・濁音・半濁音）	文字と対応する「音」の想起	ひらがなカードの速読（1つのカードに1文字）	ひらがな1文字を含む言葉探し	記憶のすばやい想起
ひらがなの速読（促音・拗音・長音）		それぞれの音を含む言葉を書いた短冊カードの速読	それぞれの音を含む言葉探し	
ことばのまねっこ遊び	2～3音節の言葉の復唱			記憶のしかた
おつかい遊び	指示に従ってカードを取る			複数の事象の記憶のしかた
食事メニューのお話	昨日、今日の食事メニューの再現			記憶の想起のしかた
ことば作り			ひらがなカードを組み合わせて絵カードにあう言葉を作る	
文構成			挿絵を見て絵にあう文を作る	

作成された。これはアセスメントと同時に指導の観点でもあると言える。

そこで個別指導ではアセスメントの結果を踏まえて、1) 4つの観点それぞれにドリル的に働きかける側面、2) 4つの指導観点に関する認知機能を統合して読解の基礎となるカテゴリー化や基礎的な文法理解につなげる側面、3) 個別指導の成果を教室での学習に生かしてA児が自立した学習者になることを促す側面、を考えて実施した。

個別指導の時間を1日1時間確保し、算数の時間を「言葉と数の時間」としてそれにあてた。指導は、主に個別指導担当者が行った。国語の学習内容はひらがなの学習などA児が理解できるものが多かったのに対し、算数の学習内容は、3以上の数を数えることが難しいA児の実態とは大きな隔りがあり学級での学習は難しかったためであ

る。音韻意識に関する指導として音の数当てなどを行うことを通して数の理解も深まると考えた。

IV 結果

1. 個別指導の結果

1) 音韻意識の能力の向上

音韻意識の能力の向上に関する個別指導の結果を表5に示した。また資料1には1単位時間の展開例を示した。A児ははじめ1つの認知機能をドリル的に練習するのが精一杯であった。しかし回数を重ねるにつれて、資料2に示したように1単位時間の中で「読み」に関係する複数の認知機能を統合した活動ができるようになった。

2) RANの能力の向上

RANの能力の向上に関する個別指導の結果を

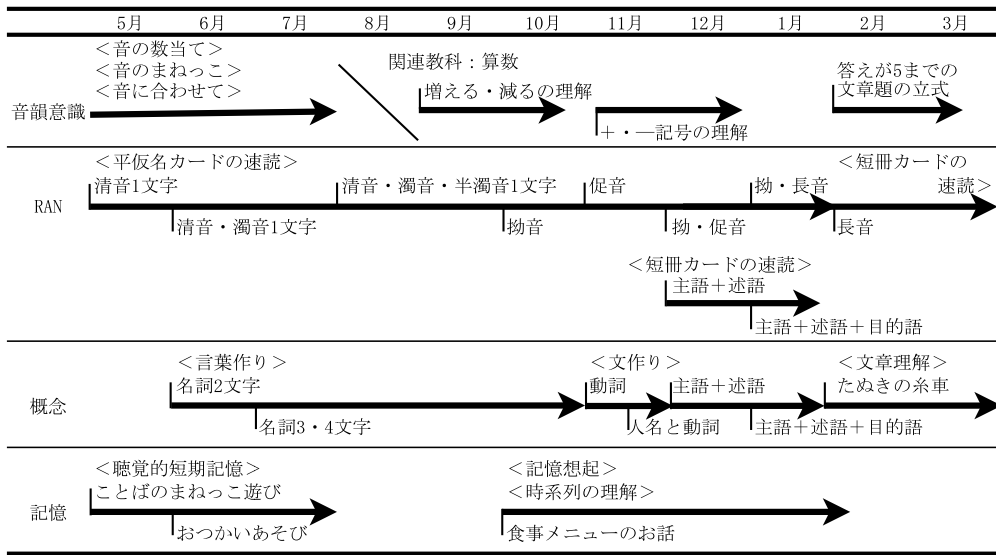


図1 月別個別指導計画

表5 音韻意識の能力の向上に関する個別指導の結果（5月末～7月）

活動名	指導の実際	A児の反応
音の数当て	教師が手または打楽器（拍子木、木琴）をたたき、いくつ音が鳴ったかをA児が答える。A児の数えられる数は3までなので叩く数も3までとした。初めに1音節と2音節の弁別が正確にできるようになった後、2音節と3音節の弁別、1から3音節の弁別の順で行う。また、A児に何回叩くか見せて答えさせ、答えられるようになったら、音のみ（机の下で叩き、叩く様子を見せない）で答えさせる。	A児は、1音節と2音節は、鳴った数を正確に答えることができたが、3音節になると幾つ鳴ったか答えることができなかった。そこで1回叩く毎におはじきを1個ずつ置いていかせ、おはじきの数を見てその数と同じ数をA児に叩かせた。その後、おはじきなしでも答えることができるようになった。答えた数と同じ数をA児に叩かせると拍の長さが一定ではなかった。
音のまねっこ	教師が手または打楽器（拍子木、木琴）を叩いて見せ、同じリズムでA児にたたかせる。同じ長さの拍で1音節、2音節叩かせた後3音節を叩かせる。1音節の音の長さを四分音符にしたり、8分音符にしたり、休符をいれて簡単なリズムを作って真似させるようにする。初めは、打楽器を目の前で叩き真似させるが、できるようになれば音のみを聞き真似させるようにする。	A児は、初め同じ長さで2音節叩くことが難しかった。叩くだけではなく、教師が叩くリズムにあわせて、ジャンプしたり体を揺らしたりさせた。同じ長さの拍で3音節叩くことができるようになるまで20分×5回程度かかった。その後楽器を叩く時も教師と同じリズムで叩くことができるようになった。
音にあわせて	2音節、2音節からなる言葉を、拍にあわせて言わせる。音節の数だけおはじきを並べさせる。	A児は「音のまねっこ」で、同じ長さの拍を叩けるようになっていたので、「かめ」「うま」「きつね」「うさぎ」等の言葉にあわせて手を叩くことは簡単にできた。また、「2回なった。」「3回なった。」と自分が叩いた回数を言うことができるようになった。このことは、言葉作りで単語が平仮名いくつで構成されていくかの理解につながった。

表6 RANの能力の向上に関する個別指導の結果（5月末～3月）

活動名	指導の実際	A児の反応
清音・濁音・半濁音を読む	1枚のカードに、ひらがな1文字を書いたカードを用意する。そのカードを1枚ずつ提示し読ませる。文字を見て音を即時に発することができるようになったら、濁音、半濁音を増やしていく。カードを提示する時間は、回を重ねるごとに短くしていくようにする。	A児は初め、ひらがな五十音の「あ行」から「な行」まではなんとか読めるものの音の想起にかなりの時間がかかる文字や、同じ文字でも音を発することができたりできなかったりし、文字と音の結びつきが不安定であった。しかし、回数を重ねる毎に、文字と音の結びつきが安定し、即時に音を発することができるようになった。また音を想起する時前述のように「うさぎのう」というように、間に絵画的なイメージを挟まなくても自動的に音を想起できるようになった。
拗音・促音・長音を読む	促音・拗音・長音については、読み方を学習した後、それぞれの音を含む言葉を書いた短冊カードを上記と同じ方法で即時に読ませるようにした。促音・拗音・長音と分けて読ませ、それぞれの読みが正確にできるようになった時点で、3種類の短冊を混合させ読ませるようにした。	A児は促音・拗音・長音の読みができるようになるにつれて、身の回りに掲示してあるポスターや絵本の中から該当する音を見つけ出して自分から読み上げるようになった。また、促音・拗音・長音を含む言葉を見つけると大変喜んだ。書かれているほとんどの言葉を正確に発音することができるようになった。
2語文・3語文・長文を読む	長文は1文ずつ、ペープサートや動作化を通して読みといてから音読を行うようにした。段落ごとの意味もペープサートや動作化を通して連続したイメージを持たせるようにしてから音読を行うようにした。段落を続けて読むことが難しい場合は、イメージのかたまりで2つや3つに分けて音読するようにした。物語の筋を読みとる支援として、背景と登場人物のペープサート、お話の中の重要な事物を作り、それを物語の筋に応じて動かして内容理解できるようにした。教師の音読に合わせてペープサートを動かしたり、事物を取り出したりすることができるようになった後、音読の練習を行った。少しずつ読める量が増えるように家庭での学習でも行い、シール等を使い励ますようにした。	教師が読むのに合わせて、背景図、ペープサート、事物を使ってお話を再現し内容を理解していくという活動を繰り返した。A児は1文ずつの文章の理解はできたが、まとまった量の文章を読むことは難しかった。「○○が△△して次に□□して・・・」というように連続した話の流れを捉え音読につなげることができるまで、少しずつ読む文章の数を増やしていった。「たぬきの糸車」のような長文も18時間程度と時間はかかったが物語の筋やたぬきのおかみさんに対する気持ちの変化を自分の言葉で言い表すことができた。お話の筋の大体もつかめ時間はかかるが、まとまった文章の音読も上手にできるようになった。

表6に示した。文字の読みについては、はじめ文字と音の結びつきが不安定だったが次第に安定していった。その後2語文・3語文を読む学習を経て長文を読む学習に取り組んだ。A児は、文章に沿ってペープサートを動かしたり動作したりすることで長文であっても内容を読みとることができた。文節毎に短冊カードを作り1枚ずつ短冊を読み、読んだ短冊を机に並べていった。このことで、A児は文節が繋がって文ができ、文が集まって文章になり、面白いお話ができる事を体感して

いった。A児は、読む毎に机の上に短冊が増えるのを見て「いっぱい増えたね。」「つながったね。」「お話ができたね。」と言って読み進めていった。

A児は、ペープサートを教師が読む文章に沿って動かす活動遊び感覚で楽しみ、単元を通して飽きる事はなかった。登場人物になり動作化し、気持ちを考え吹き出しに書くこともできるようになった。学習を重ねるごとにA児は、登場人物の気持ちを言いながら、ペープサートを動かすようになった。

表7 概念と文法の能力の向上に関する個別指導の結果

活動名	指導の実際	A児の反応
言葉作り (6月～10月)	<p>提示された絵カードの絵(名詞)を見て、ひらがなカード(1枚に1文字書いたカード)を並べ言葉を構成させる。まず、絵カードを見せて描かれているものの名前(名詞)を言わせる。次に机にばらばらに置いたひらがなカードの中から必要なカードを選び、並べ、絵カードの名前をひらがなを組み合わせて作らせる。できたら「絵カード」の名前を言い、「ひらがなカード」を声を出して読むことを何回か繰り返させる。絵カードもひらがなカードも上手に読めたら絵カードをひらがなカードに置き換える活動を行う。最後に作ったひらがなカードを書かせた。</p> <p>1単位時間に学習する文字は1文字で、その文字が含まれる単語(2音節～3音節)を5つずつ学習させた。学習するひらがなの順は一筆で書くことができる「し」「つ」からはじめ、A児が形を認識しやすい文字を想定して順次学習させた。</p>	<p>A児は、絵カードを構成するひらがなの選定や並べる順序を決めるのに時間がかかったが、絵カードに合う言葉を作ることができた。構成したひらがなカードを見て、「今日の文字」が「1番目にあるね。」「3番目にあるね。」と発見できるようになった。また、文字を見てその文字が含まれる単語を想起して言う等の行動も見られた。</p>
文構成 (11月～3月)	<p>2語文(主語+述語)の構成を理解するために、主語になる言葉(名詞)と述語になる言葉(動詞)の違いを学習させた。主語となる名詞は「わたし」「おかあさん」等の人名を用いた。主語のお面をかぶり、いろいろな動作を行い口頭で文を作った。教師が言った文をお面や動作化で表したり、お面をかぶってジェスチャーし、文で答えを言ったりする活動を繰り返させた。その後、挿絵を見て、絵に合う文を作る学習(国語教科書1年「ぶんをつくろう」教育出版)をさせた。更に、基本的な動きを表す言葉「歩く」「走る」「立つ」「寝る」や感情を表す言葉「笑う」「泣く」「怒る」「驚く」と主語になる言葉「わたし」「お母さん」「お父さん」「弟」「先生」「〇〇さん(友だちの名前)」を使って2語文を作らせた。文作りは主語、動詞、助詞(は、が)を書いた短冊を組み合わせて作らせた。また、主語のお面をかぶり、作った文を動作化したり、動作化したことを文にしたりする学習も行わせた。</p> <p>3語文作りは、「主語+目的語(食べ物の名前)+述語(食べる)」の文型を使い同様に行った。</p>	<p>A児は、教師が言った文の通りに動作化を行うことができた。主語になる言葉と述語になる言葉の区別も間違わずにできた。逆に組み合わせると「それだと、おかしい」とすぐ分かった。</p> <p>A児は2語文の学習で、2つの言葉をつなぐことで、挿絵の意味を表せることに「お話ができた。」と驚いていた。その後、繰り返し短冊を使って文を作ることで、文の構成の仕方を獲得していった。3語文の文作りも抵抗なく作ることができた。</p>

3) 概念と文法の能力の向上

概念と文法の能力の向上に関する指導結果を表7に示した。あわせて資料3には概念と文法の向上を図る学習の展開結果を示した。主語+述語と

いう文の構成を学習するために、指導者が示した動作を主語カードと述語カードを使って文を構成したり、自分が作った文を自分で動作化したりする学習を行った。主語カードと述語カードをラン

表8 記憶の能力の向上に関する個別指導の結果

活動名	指導の実際	A児の反応
言葉のまねっこ遊び (4月末～5月中)	教師が発した単語を復唱する遊びを行った。初め、絵カードを見せながら単語を言わせ、A児が言い終わると同時に絵カードをふせ、教師が言った言葉を復唱させる。正しく復唱できるようになったら、絵カードは使わず、音声のみで復唱させる。2音節の単語から始め、3音節へと進める。正しく復唱できるようになったら、教師が言った後、即時に復唱できるようにしていく。復唱させる言葉は「ことばをつくりましょう」で使う言葉と同じものにした。	A児は、教師が言った言葉を復唱する時、最初の音が出るまでに時間がかかっていたが、回を重ねると即時に復唱できるようになった。また、2音節の単語を2つ繋げて復唱できるようになった。
おつかいあそび (5月中～7月末)	教師が言った言葉に合う絵カードを取ってくる遊び。教師が「おかいものお願いします。〇〇と〇〇を買ってきて下さい」と声をかけたら、A児は、教室の後ろにあるテーブルまで行って、教師が言った言葉と同じ絵カードをかごに入れて持ってこさせた。初めは、2音節1つから、2音節のもの2つ、3音節のもの2つから、3音節のもの2つと記憶する言葉の量を増やしていくようにした。	A児は、初め絵カードがあるテーブルまで行くと「〇〇?」と確認して絵カードを取っていた。2音節、3音節の単語が1つの時は、教師が言った単語を忘れずに絵カードを取ることができたが、単語が2つになるとどちらか1つの単語は、テーブルに行く間に忘れてしまうことがあった。教師が単語を言った後、すぐ取りに行くのではなく、その場で何度か復唱させた後、行かせるようにすると、2つとも取ることができた。回を重ねるうちに復唱しなくても正確に絵カードを取ることができるようになった。単語3つを覚えて絵カードを取りに行くことは難しかった。
食事メニューの話 (9月末～1月中)	今日の朝食と前日の夕食のメニューを教師が尋ね、思い出して話す活動。保護者に協力してもらい、メニュー名を毎日連絡帳に記入してもらい、A児が思い出せない時に出すヒントをつくる資料とした。ヒントとして、メニューの語頭音や、食べ物の特徴を教えた。話題として昨日と今日の食事のメニューを取り上げたのは、時系列を意識させるためでもあった。	A児は、前日のメニューはもちろん当日の朝のメニューを思い出すことも難しかった。思い出せない時は、保護者の連絡帳に書いてあるメニューを教えた。教えると「あっ、そうだった。」と思い出すことができた。前日のメニューの記憶はほとんどあまいで、メニューを教えても思い出せないことが多かった。前日のメニューと当日の朝のメニューを混同することもあった。板書に「昨日食べたもの」「今日の朝食食べたもの」と分けて書くことを繰り返すことで昨日と今日の朝のメニューを混同することはなくなった。朝のメニューの想起はできるようになり、話の中で味や商品の名前など付随する情報も加えて話すことができるようになった。しかし前日の夜の記憶は回を重ねても正確に思い出すことは難しかった。

ダムに混ぜておいても、A児はそれぞれのカードを誤ることなく選択し、正しい文を作ることができた。指導者が主語＋主語の文や述語＋述語の文を提示すると、「ブー、お話になっていない」と言って正しい文に直すことができた。また、「誰が〇〇しましたか?」という主語を問う質問や、「〇〇はどうしましたか?」という述語を問う質問にも正確に答えることができた。

4) 記憶の能力の向上

記憶の能力の向上に関する指導結果を表8に示した。A児ははじめ即時の復唱にも困難を示していたが、次第におつかいあそびでの単語の復唱や保持ができるようになったり、朝食のメニューを思い出したりすることができるようになった。

2. 個別指導の工夫

A児の個別指導に当たっては次の点について工夫しながら進めた。

1) 同じ活動を繰り返し行った

音韻意識の課題で特に難しかったのはリズムをとることであった。同じ長さで3音節叩けるようになるまで20分×5回ほどかかった。手を叩いてリズムをとることが難しかったA児であるが、体全体をゆらしたり、ジャンプしたりすることでリズムが感得できるようになった。できるようになると言葉のリズムにあわせて手を叩くこともできるようになり、学級で友だちと一緒にできる学習の幅もひろがった。同じリズムが打てるようになったことは、縄跳びの学習にも効果があった。

2) 視覚的な補助教材（おはじき、絵カード、ペープサート等）を使ったり、体を使う活動（ジャンプする、体をゆらす、動作化する）をしたりすることで理解が深まった

同時処理が有意に高いというK-ABCの結果にもあるように、A児の指導には視覚化が有効であった。聴覚的な短期記憶が苦手なA児ははじめ3までの音の記憶再生も難しかった。そこに、叩いた数だけおはじきを置いたり、言葉の音の数だけおはじきを置いたりすることで音韻の分解・合成ができるようになった。

3) 遊び感覚でゲームのように学習することで意欲が引き出せた

COGENTプログラムと基本的に同じ指導過程をとり、活動にゲーム的な要素や遊びの要素を取り入れた。A児にとってペープサートを動かすことはお人形遊びのようで楽しい活動であり、動作化もジェスチャーゲームのように行うことができ、お面をかぶったりすることでより意欲的に学習できた。人形を動かしたり自分が実際にやってみたりすることで、登場人物の気持ちと自分の気持ちとをつないで想像できるようになった。

4) 時系列にそって過去の経験を想起することで、自分に必要な情報が取り出せた

A児は覚える事や思い出すが苦手で、日常生活でも30分前の学習の内容がわからなくなる

ことがあり、過去・現在・未来の区別がついてなかった。一番身近な食事の内容を昨日（過去）・今朝（現在）の観点で思い出し話すことで、A児は時系列に沿って自分の経験を整理することに慣れてきた。何度繰り返し行っても前日の記憶を正確に想起することは難しかったが、おつかいごっこのように今のことを覚える時、「これとこれね。わすれちゃだめね。」と自分に言い聞かせて覚えようと意識する様子が見られた。

5) 1つの活動ができるようになるために、細かく段階を踏んで指導した

文の構成、文と文の関係の理解が難しかった。主語は身近な人物（お父さん、お母さん、先生、わたし等）としてお面をかぶりその人物になりかわることで、その動作（歩く、走る、遊ぶ、食べる）等を選び、動作化して遊ぶ活動を繰り返した。

主語と動詞の関係が理解できるようになると、物語の中で人物がいろいろな動作をすることで物語が構成されていくことを、文章にそってペープサートを動かすことで話の展開を理解できるようになった。物語を人物の行動の連続でとらえる事ができるようになると、その行動の背景となる人物の気持ちを想像できるようになった。

3. 学級における国語学習でのA児の結果

A児は1日の大半を通常の学級で学習していた。個別指導の学習と学級の学習が全く乖離したものにならないように考えて指導した。A児が個別学習で獲得した力を学級の友だちと一緒に発揮することで、学習への意欲が引き出され自主的学習ができると考えた。

資料4と資料5はその具体的な指導例である。資料4は5月の指導例である。A児の個別学習の内容と学級の学習内容の差が大きかったので、はじめの5分間を言葉の時間としてA児の学習内容である音韻意識やRANのドリル的な活動を行った。A児ができる活動を中心にしたが、4～5音節を混ぜたり音節の分解の問題を混ぜたりしてA児の反応を観察した。この時間はA児の学習の成果を評価したり、現在のA児の課題をアセスメントしたりする時間と考えていたが、他の児童も楽しみにしており、「言葉の時間です。」と言うと「やった。」と声があがった。11月になるとA児

は、日常語のカテゴリー化ができるようになり、主語＋述語の文の構成も理解できるようになった。国語科の題材である「お店屋さんごっこ」や、好きなものを紹介する作文単元も、学習に参加できるようになった。

2月になると、資料6のように、A児は長文の読解にも取り組めるようになった。1学年の国語の学習のまとめとして、A児が自分だけで学級での学習に取り組める単元を工夫した。資料5の「たぬきの糸車」の絵本作りである。A児は個別学習で読解の学習を行った後、友だちと一緒にこの単元の学習に取り組んだ。A児にとっては、20時間（個別学習）＋8時間（学級での学習）の単元となった。A児は、1時間1時間自分の力で絵本を仕上げることができた。登場人物の気持ちを発表し、吹き出しに書き、視写した。友だちより早く「できました。」と持ってくるA児の顔が嬉しそうだった。「Aちゃん上手。すごい。」という友だちの言葉にこにこしていた。

物語の中にはA児がイメージできない言葉がたくさんあるがA児がわかる具体的出来事とつないで説明したり、動作化や簡単なロールプレイをしたりすると理解できた。「たぬきの糸車」のように因果を捉えて読む物語は難しかったが、同じモチーフが繰り返しながら発展するような構成の絵本の読み聞かせを楽しむようになった。算数の文章題のように短い文ならば自分で文を読んで関係を捉え、「ふえる」「へる」の概念とつないで理解できるようになった。

4. 指導後のK-ABCの結果

個別指導終了後の2年生時に実施したK-ABCの結果を表2に示した。8歳2ヵ月時の結果は、継次処理過程尺度が 66 ± 9 、同時処理過程尺度が 89 ± 8 、認知処理過程尺度が 77 ± 7 、習得度尺度が 83 ± 5 であった。同時処理が継次処理より明らかに高かった。習得度が継次処理より明らかに高かった。指導前の標準得点と比較すると各認知処理過程尺度の標準得点の変化は小さかったが、習得度の標準得点に伸びが認められた。

認知処理過程尺度における粗点の結果は全ての下位検査において指導前の粗点から伸びが認められた。伸びの大きさは同時処理下位検査が大きかった。評価点の結果を指導前と比較すると、「絵

の統合」において＋2、「語の配列」において＋3、「位置探し」において＋3の伸びが認められた。変化がほとんどなかった下位検査は、「手の動作」の－3、「数唱」の＋1であった。相当年齢の結果を指導前と比較すると、「絵の統合」（11歳）において＋3歳4ヵ月、「視覚類推」（8歳6ヵ月）において＋1歳3ヵ月の伸びが認められた。

習得度尺度における下位検査標準得点を指導前と比較すると「算数」において＋18、「なぞなぞ」において＋5、「ことばの読み」において＋14、「文の理解」において＋10と全ての標準得点において伸びが認められた。相当年齢の結果を指導前と比較すると、「算数」において＋2歳、「なぞなぞ」において＋1歳、「ことばの読み」において＋1歳9ヵ月、「文の理解」において＋2歳6ヵ月以上の伸びが認められた。

V 考察

1. インフォーマルアセスメントをふまえた読みの個別指導に関する考察

A児の指導はインフォーマルアセスメントの結果を踏まえて、個別指導においては言葉や文を直接読ませるのではなく、音の拍と言葉の拍をつなぐ学習に時間をかけた。名詞と動詞の違いを名詞は絵カードとのマッチング、動詞は実際に動作化する等、同時処理が高いという認知の特性を生かしながら文字を直接読むことを迂回した指導を行った。これは知能のPASS理論に基づいた指導法であるPASS Reading Enhancement Program (:PREP) やCOGENTプログラムと同じ考え方である。こうしたプログラムでは読みの促進を目指しながらも直接読むことを迂回し、読みに必要となる認知機能を伸ばすことを意図している。

国語科の教科学習では教材となるのが日常使っている言葉であるため、「丁寧に読めば分かるようになる。」という教師の思い込みがある。そのため、子どもの認知特性を踏まえた授業を作ることとはほとんどない。A児の指導結果から、読みの背景にある認知機能に着目した指導が効果的であることが明らかとなった。一方療育機関等において読みの指導をする場合には、音韻意識のみが取りあげられることが多かった。その結果、子どもの音韻意識の能力は改善するが、学級での国語の

授業との乖離が大きいため教科学習に生かすことが難しかった。読みの指導は「読みとる」楽しさにつなげてこそ結実するものである。

読みの背景にある認知機能に直接働きかけることで読み能力が向上することはCOGENTプログラムを通常の学級の1年生に適用した実践(平井・新島・中山, 2008)でも実証されており, またNaglieri and Gottling (1995) らが行ったプランニングを促進するために計算問題に取り組ませる時, 計算の仕方そのものを指導するのではなく取り組み方を振り返るという指導を行った結果, プランニングの低い児童の計算力が向上したという研究の結果とも一致するものであった。

以上のことから, COGENTの考え方を踏まえて作成した読みのインフォーマルアセスメントの有効性と, その結果を踏まえた指導の有効性を実証できたものと考ええる。

A児の指導には, 第1筆者と第2筆者がチームを組んで当たった。多忙な毎日のため, 打ち合わせに十分な時間をかけることはできなかったが, 1時間の指導の中心目標を一つの認知機能の向上にしぼったことでお互いの報告も打ち合わせも共通の基盤で行うことができたため効果をあげることができた。「音の拍がとれないね。」「手でとれないなら体全体を使うとどうかな?」「縄跳びの指導と同じやり方ね。」「ジャンプさせてみよう。」の会話や「毎日のお話の題材に食事のメニューはどうか?」「昨日と今日の違いもわかるようになるかもしれないね。」「毎日つづけられる話題でいいね。」といった会話や「教室の言葉の時間に〇〇しようと思うけどAちゃんできるかな?」「できると思いますよ。」等の短い立ち話の中で指導の詳しい方針を立てることができたのである。

2. インフォーマルアセスメントをふまえた読みの個別指導の効果に関する考察

本研究では, アセスメント・指導計画の作成・指導の観点に, COGENTプログラムが指導対象とした「読み」に関係する認知機能のうち, 音韻意識, RAN, 概念と文法, 記憶を取りあげた。これは, ディスレクシア児の音韻認識の弱さや読み困難とRANの関連性(小林・加藤・ヘインズら, 2003)や読み困難とワーキングメモリーとの関連性(室橋, 2009)といった知見も参考にしたもので

あった。読みの発達におけるこれらの認知機能の向上と統合を目指したA児の個別指導の有効性について検討する。

音韻意識, RAN, 概念と文法, 記憶の認知機能の向上を目的にA児に個別指導した結果, 指導後のK-ABCの結果は認知処理過程尺度よりもむしろ習得度尺度における伸びが認められた。とくに「ことばの読み」「文の理解」の標準得点の伸びが大きかった。これはA児の個別指導の効果を示す結果であると考えられる。一方, 認知処理過程下位検査の評価点の伸びは習得度下位検査ほど大きいものではなかった。特にA児が困難さを示した記憶を背景とする下位検査においてはほとんど変化が認められなかった。

このような結果は中山・佐々木ら(2009)の実践にも認められた。彼らはプランニング能力を高める目的で対象児に料理を作らせる実践を行ったが, 指導後の検査結果では対象児の得意とする認知機能の同時処理は伸びたものの, プランニングは伸びなかったという結果が示された。彼らは日常生活において, 明らかに変化が生じていた対象児の様子をもとに「操作水準」「行為水準」という評価水準の違いについて考察を加えた。A児の結果も同様のことが言えると考えられる。

A児は音韻意識の課題について4音節以上の処理は最後まで難しく, 削除したり逆唱したりすることもできるようにならなかった。RAN課題でもひらがな1文字の呼称は速くなったが, 音節の長いものの呼称は難しいままであった。記憶の想起に関しては, 「食事のメニュー」というように想起するものを限定し, それを毎日繰り返し行っても, 前日の記憶を正確に思い出すことは難しかった。しかし, 読むという行為の中で必要となる記憶する能力を使うことができるようになった。これは, 2文字の音韻処理ができるようになったら2音節の言葉見つけをし, 拗音のカードの速読ができるようになったら絵カードや周りから拗音のつく言葉を見つけて言葉カードの読みにつなぐというように, 文字から言葉, 言葉から文, 文から文章へと読み進めることにつないだ指導が効果をあげたためと考えられる。また一つ一つの言葉のもつ意味や言葉が引き起こす様々な感情について, A児自身がペープサートを動かし動作化し自分で感得できるようにしたことも, たとえ

ラスラとは読めなくても内容を読みとることに意味と楽しみを感じ、読もうとする努力を続けることにつながったと考えられる。

VI 今後の課題と研究の展望

A児は就学相談の結果、特別支援学級への入級が望ましいとされた児童だった。通常の学級での国語、算数の学習は難しいことが幼稚園での様子からも容易に想像できた。しかし、A児の学習への意欲は高かった。姿勢を正し、まっすぐ前を見て一生懸命学習する姿はいじらしかった。

本研究は、A児の意欲に応え「できることを増やしたい」「学級の中でしっかり学習させたい」と願って取り組んだ実践である。インフォーマルアセスメントによって強みと課題を認知のレベルで明確にし、それらの促進を個別指導や国語科学習の中で意図的に図ることによって効果を認めることができた。個別指導では、文字と言葉、言葉と物事の対応、文の構成や文と文の関係を一つ一つドリル的に学習した。教室では、統合的に学習したが着目した認知機能は常に関連させて指導したことが有効に働いた。

どの通常の学級にも、学習や行動に課題のある児童が在籍しており、担任はその課題の対応に追われ日々大きなストレスを感じている場合も多い。しかし、インフォーマルアセスメントを用いて課題の背景にある認知特性を理解することで、より有効な指導を工夫できることをこの実践から提案したい。少しずつでも自分の指導に手ごたえを感じることができたら、もっとあせらず、もっと余裕をもって、子どもの苦手さに向き合えるだろう。

本研究で用いたアセスメントは、学級全体に行うことを前提に開発したものである。A児の事例を通して、認知特性を踏まえた指導をすることで読みの力を伸ばすことが実証できた。今後この成果を踏まえ、学級全体にアセスメントした結果を典型的に整理し、国語の指導に生かす方法を検証していくことが望まれる。

VII 参考文献

- 1) 旭出学園教育研究所(1975)ITPAの理論とその活用ー学習障害児の教育と指導のために

- ー. 日本文化科学社.
- 2) Das, J.P. (2004) Cognitive Enhancement (COGENT) Manual. J.P.Das Developmental Disabilities centre, University of Alberta.
- 3) 林安紀子(2009)音韻処理能力の初期発達とディスレクシア. LD研究, 18 (3), 243-250.
- 4) 平井みどり・新島まり・中山健(2009)通常の学級におけるCOGENTプログラムの適用に関する研究. 福岡教育大学特別支援教育センター研究紀要, 1, 33-45.
- 5) 平井みどり・高倉稔恵・納富恵子・中山健(2011)通常の学級でできる「読み」のインフォーマルアセスメント-COGENTプログラムの考え方を踏まえて-. 福岡教育大学特別支援教育センター研究紀要, 3, 87-98.
- 6) 伊藤祐康・正高信男(2009)認知脳神経科学からみたディスレクシア. LD研究, 18 (3), 230-242.
- 7) 甲斐睦朗(2005)小学校国語 語彙指導の方法指導事例編. 光村図書.
- 8) 甲斐睦朗(2005)小学校国語 語彙指導の方法語彙表編. 光村図書.
- 9) 海津亜希子・平木こゆみ・田沼実畝・伊藤由美・Sharon Vaughn (2008) 読みにつまづく危険性のある子どもに対する想起把握・想起支援の可能性ー(MIM-PM)の開発ー. LD研究, 17 (3), 341-353.
- 10) 北原保雄(1990)日本語逆引き辞典. 大修館書店.
- 11) 小林マヤ(志帆)・加藤醇子・チャールズ・ヘインズ・チャールズ・ヘインズ・ポールマカルーソー・パメラ・フック(2003)幼児の読み能力に関わる認知言語学的能力. LD研究, 12, 259-267.
- 12) 小池敏英・窪島務・雲井未歆(2004)LD児のためのひらがな・漢字支援ー個別支援に生かす書字教材. あいり出版.
- 13) 前川久男・中山健・岡崎慎治(2007)日本版DN-CASー理論と解釈のためのハンドブックー. 日本文化科学社.
- 14) 前川久男・梅永雄二・中山健編(2013)発達障害の理解と支援のためのアセスメント. 日本文化科学社.
- 15) 室橋春光(2009)読みとワーキングメモリーー

- 「学習障害」研究と認知科学－. LD研究, 18 (3), 251-260.
- 16) 中山健・佐々木美穂・岩下麻由加・徳嶋泉 (2009) 祈り：ある不登校中学生の物語. 教育実践研究, 17, 167-175.
- 17) 白川静香(1970) 漢字－生い立ちとその背景－. 岩波書店.
- 18) 白川静香(2002) 漢字百話. 中央公論社.
- 19) 白川静(2004) 常用字解. 平凡社.
- 20) 竹田契一・里見恵子・西岡有香(2007) 図説 LD児の言語・コミュニケーション障害の理解と指導－AD/HD, 高機能広汎性発達障害とどう違うか. 日本文化科学社.
- 21) Wolf, M.(2008) Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain. HarperColins Publishers, New York. 小松淳子訳(2008) プルーストとイカー 読書は脳をどのように変えるのか？－. インターシフト.

資料1 1 単位時間の展開例1 (音韻意識の向上を図るドリル的な学習) (5月)

配時	活 動	主な発問・指示
5分	1. 今日の学習の内容を知る。	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">やりかたをよく聞いて、音遊びをしましょう</div> <p>3つのゲームをします。 やり方が分からない時は質問しましょう。</p>
10分	2. 音の数当てのゲームをする。 ・一回叩く, 2回叩く, 3回叩くの3パターンの問題を順不同で出し, 数を当てる。 ・叩き方を変えて, 段階を踏んで難しくする。目の前で手を叩く一机の下で手を叩く一机の前で木琴を叩く一机の下で木琴を叩く ・叩くたびにおはじきを置く。	<p>先生が手を叩きます。 何回たたいたか答えて下さい。 練習しましょう。 「〇〇回です。」と答えましょう。 難しくなりますよ。 ヒントを出しましょう。先生は, 1つ叩くとおはじきを1つ置きます。</p>
10分	3. 音の真似っこのゲームをする。 ・四分音符1回, 四分音符2回, 四分音符3回, 四分音符1回・四分休符1回・四分音符1回の4パターンを順不同で出し, リズムを真似して叩く。 ・目の前で叩いたり机の下で叩いたりして負荷を変える。 ・リズムに合わせてジャンプしたり, 体をゆすったりする。	<p>先生がたたくの真似して叩いてみましょう。 練習しましょう。 一緒にやってみましょう。リズムに合わせてウサギさんのようにとんでみましょう。</p>
10分	4. 言葉の真似っこのゲームをする。 ・手を叩きながら, 同じ言葉を真似して言う。 ・2音節の言葉のみ「かめ」「うま」「しか」「りす」「ねこ」, 3音節の言葉のみ「きつね」「うさぎ」「あひる」「ねずみ」「ひよこ」, 2音節と3音節の混合の問題を出す。 ・言った言葉の数だけおはじきを並べ, いくつかの音か答える。	<p>先生が言った言葉を真似して言いましょう。 先生は手を叩きながら言葉を言います。 だから手も一緒に叩いて下さい。 先生が言った言葉を繰り返して言いましょう。 ひとつの音に1つおはじきを置いて下さい。</p>
5分	5. 今日の学習をふりかえる。 ・できるようになったことを振り返ってシールをはる。	<p>〇〇ができるようになりましたね。がんばりました。明日もがんばれますか？</p>

資料2 1 単位時間の展開例2 (RAN・概念と文法の力の向上と統合を図る学習) (10月)

配時	活 動	主な発問・指示
5 分	1. 今日の学習の内容を知る。	今日は、絵にあう言葉を作ります。ひらがなを使います。やり方が分からない時は、質問しましょう。
	言葉作りをしよう	
5 分	2. ひらがなの速読をする。 ・清音・濁音・半濁音のひらがな1文字カードをなるべく早く読む。	先生がカードを出します。 早く正確に言いましょう。 上手ですね。
15分	3. 今日のひらがな「し」の学習をする。 ・「しか」「けしごむ」「しいる」「いし」等の「し」のつく絵カードの名前を言う。 ・ばらばらのひらがなカードの中から、絵にあうひらがなを選び言葉を作る。 ・作った言葉を声を出して読む。 ・いろいろ絵カードをヒントに「し」のつく他の言葉を見つけて言う。	今日言葉を作るひらがなは、「し」です。先生が絵カードを見せます。名前を言いましょう。(1枚の絵カードを見せて)、このカードの名前の文字を作ってみましょう。(ひらがなカードをばらばらにおいて) この中から探して作りましょう。 他に「し」のつく言葉を探してみましょう。この絵カードの中に「し」のつく言葉はありますか？ 見つけてみましょう。
15分	4. 作った言葉を書く学習をする。 ・絵と合わせて、作った言葉を書く。 ・ヒントとして絵と言葉カード、言葉カードだけ、絵カードだけ、ヒントなしで書く。 ・今日のひらがなだけ穴あきしているノート、書く道具としてクレパス、マジック、鉛筆等を選んで使う。	(絵カードをみせて、) 絵にあう言葉を書いてみましょう。(言葉カードを見せて、) この中にありますか？絵カードと言葉カードを並べてプリントの絵の下に書いてみましょう。
5 分	5. 今日の学習を振り返る。 ・できるようになったことを振り返ってシールをはる。	〇〇ができるようになりましたね。がんばりました。明日もがんばれますか？

資料3 1 単位時間の展開例3 (文理解 「主語+述語」の学習) (11月)

配時	活 動	主な発問・指示
5 分	1. 今日の学習の内容を知る。	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;">動作に合う文を作りましょう</div> <ul style="list-style-type: none"> 今日は、「〇〇が〇〇します。」のようなお話を作ります。文と言います。やり方で分からないことがあったら、質問して下さい。
15分	2. 先生のジェスチャーに合う文を作る。 ・教師がお面（お母さん、お父さん、弟等）をかぶり「走る」、「歩く」、「すわる」等の動作をする。 ・教師の動作化に合う文を主語・述語カードを組み合わせせて作り音読する。 ・(カードの内容) 主語「私が」「お母さんが」「お父さんが」「弟が」「はるこさんが」 述語「はしる」「たつ」「すわる」「ねる」「あるく」	<ul style="list-style-type: none"> 先生はお面をかぶって変身します。だれになりましたか？(主語カードから選ぶ) 今から先生がすることをよく見て下さい。(動作化する) 何をしましたか？このカードの中にありますか？(述語カードから選ぶ) カードを組み合わせることができましたね。読んでみましょう。
15分	3. 主語カードと述語カードを選び、文に合わせてジェスチャーする。 ・裏返して置いた主語カードと述語カードの中から、それぞれ1枚ずつ選び、主語+述語の文を作り作った文を音読する。 ・お面をかぶり、作った文を動作化する。	<ul style="list-style-type: none"> これは(主語カードをさして)「だれだれが」のカードです。(1枚裏返して)「これは」(お面をさして)これです。(述語カードをさして)「〇〇した」のカードです。1枚ずつ選んで文を作りましょう。 読んでみましょう。 この文の通りに動いてみましょう。どの面を使いますか？この文と同じに動いてみましょう。
5 分	4. カードを組み合わせ、主語+述語の文を作る。 ・主語カード、述語カードをいろいろに組み合わせ文を作り音読する。	<ul style="list-style-type: none"> 同じように文作りをしましょう。 できた文を読んでみましょう。
5 分	5. 今日の学習を振り返る。 ・できるようになったことを振り返ってシールをはる。	<ul style="list-style-type: none"> 〇〇ができるようになりましたね。がんばりました。明日もがんばれますか？

資料4 国語科学習との関連例1（5月）

個別学習	学級での学習「言葉の時間」（5分間）
音韻意識を高める ドリル学習 <ul style="list-style-type: none"> 音の数当て リズムのまねっこ 言葉のまねっこ 拍打ち 	<p>○A児が個別学習でしているのと同じ活動を学級で友だちと一緒にやってみる。</p> <ul style="list-style-type: none"> 音の数当て（A児は3音節までは数えることができるので、発表につなげるようにする。4音節はみんなと一緒に挑戦させる。） リズムのまねっこ（休符をいれると出来ない友だちもいて、A児は、自信をもって取り組んだ。） 言葉のまねっこ・拍打ち（3音節までの言葉は、上手にできるので発表につなげるようにする。） <p>○個別学習でしたことを応用した活動に学級の友だちと一緒に挑戦させる。3音節までの言葉を教材にする。</p> <ul style="list-style-type: none"> 名前の当てっこ（友だちの名前を1音節言わずに言ってだれの名前か当てる遊び：例「ひらいみ〇り」（ひらいみどり））をする。 間違い言葉（絵カードの言葉を1音節間違えて発音した時手をたたき遊び）（例うみ、うみ、うみ、おみ） さかさま名前（友だちの名前をさかさまから言い、だれか当てる遊び）
RAN 言葉のカテゴリー化の理解 に関する学習 <ul style="list-style-type: none"> 清音のひらがなカードの速読 言葉を作ろう 	<ul style="list-style-type: none"> ひらがなの速読（習ったひらがなを5文字1列で並べ速読する。） 言葉作り（ひらがな4文字、9文字、16文字等を方形に並べ、絵カードをヒントに言葉作りをする。） 2つのカテゴリーの絵カードを複数並べ、仲間分けをする。

※授業初めの5分間に「言葉の時間」として位置付けた

資料5 国語科学習との関連例2「たぬきの糸車」（3月）

A児が自分で取り組める単元構成	個別指導で獲得した力
<p>1.「たぬきの糸車」の絵本を作ろう 場面を考えて絵本の枚数を話し合う。 絵本を作る順序を話し合う。 1ページの絵本は以下の手順で作る。</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 本文を視写する。 ② 挿絵に色をぬったり、挿絵を書き加えたりする。 ③ 吹き出しやお話の付け加えをする。 	<p>A児は個別学習で、本文を読み、ペープサートを動かしたり動作化したりして、登場人物の気持ちを吹き出しに書いている。 絵本作りに必要な以下の活動ができる力を獲得している</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本文が読める。 ・話の筋と内容がわかる。 ・本文を視写できる。 ・登場人物のとりそうな行動や気持ちが想像出来、自分なりの言葉で言い表すことができる。 <p>絵本作りの活動の中で、A児は学級の友だちと一緒に自分の力を発揮できた。</p>

※個別で培った力をもとに、自分の力で学級での学習に取り組む

資料6 1 単位時間の展開例4（長文理解の学習「たぬきの糸車」）（2月）

配時	活 動	主な発問・指示
7分	1. 今日の学習の内容を知る。	<ul style="list-style-type: none"> ・（「背景」の絵，たぬき，おかみさん，糸車を使いながら）今日はたぬきが糸車を回すまねをする場面を学習します。いつものように，短冊を読んで，お話の通りにペープサートを動かして，気持ちを考えます。分からないことがあったら，質問して下さい。
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> おかみさんが糸車を回すまねをするたぬきの様子を読みとろう </div>	
	2. 文節毎に区切り，1文ずつ短冊に書いたカードを読む。 ・短冊カードを読む。	<ul style="list-style-type: none"> ・今日の場面は○個の文があります。1つずつ読んでいきましょう。 ・全部読めましたね。
25分	3. 紙人形を操作したり，動作化したりして内容を読む。 ・短冊カードを読み，書かれている通りに背景や道具を置き，ペープサートを動かし，自分の言葉で話す。 ・短冊カードを読む。	<ul style="list-style-type: none"> ・先生が読みます。今のところにこの中のだれが出てきましたか？どんなことをしましたか？ペープサートをお話の通りに動かしてみしましょう。 ・自分で読んでみましょう。
10分	4. 登場人物の気持ちを吹き出しに書く。 ・場面を中心場面に限定し，ペープサートを動かしながら，登場人物が言っていることを想像して話す。 ・話したことを，吹き出しに書く。	<ul style="list-style-type: none"> ・たぬきの目玉は糸車と一緒にくるりくると回っていますね。先生が糸車を回します。Aちゃんはたぬきさんになって，目玉を回してみしましょう。今どんな気持ちですか？ ・たぬきさんの気持ちをこの吹き出しに書いてみましょう。
3分	5. 学習した文をもう一度読む。 今日の学習を振り返る。 ・今日学習した段落を音読する。 ・できるようになったことを振り返ってシールをはる。	<ul style="list-style-type: none"> ・今日の場面をもう一度読んでみましょう。 ・○○ができるようになりましたね。がんばりました。明日もがんばれますか？