

令和7年度
前期・離島長期研修

研究報告書

(特別支援教育班)



令和7年9月9日(火)
沖縄県立総合教育センター

目 次

No.	報告者	研究テーマ	Page
1	沖縄市立宮里小学校 小寺 奈々 (自閉症・情緒障害教育)	自閉症児の不安感軽減を目指し安心して参加できる 自立活動の工夫 —子どもの強みを活かした活動を通して—	1～12
2	糸満市立高嶺小学校 中村 百代 (発達障害教育)	読むことが苦手な児童の見る力を高めるための 自立活動の工夫 —「ビジョントレーニング」「MIM」指導と 音読補助具の活用を通して—	13～24

〈自閉症・情緒障害教育〉

自閉症児の不安感軽減を目指し安心して参加できる

自立活動の工夫

——子供の強みを活かした活動を通して——

沖縄市立宮里小学校教諭 小寺 奈々

I テーマ設定の理由

平成30年3月に告示された『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚園・小学部・中学部）』によると、自立活動の目標は「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達を基盤を培う。」また、「自立活動の指導は、個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す教育活動であり、個々の幼児児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に即して指導を行うことが基本である。」とされている。自立活動は、実態把握から指導すべき課題を6区分27項目の内容に照らし合わせて課題を整理する。中心課題を導き出し、指導目標を立て、項目間の関連付けを行いながら具体的な指導内容を設定する手続きを行い実践に臨む。単元や題材が体系的・系統的に設定され満遍なく取り扱う教科と違い、自立活動は、児童生徒の個々の課題や困難さに焦点を絞り実践していくことが特徴である。そのため指導内容に順序性はなく、個々の課題に即した指導目標や活動内容を設定し、課題を改善・克服するための指導を行うため、オーダーメイドの教育活動と言われている。

沖縄市立宮里小学校（以下、本校）は、1,015名（2025年4月現在）の児童が通う大規模校の学校である。知的障害、自閉症・情緒障害、言語障害の3つの障害に応じて9クラスの特別支援学級が設置され、55名の児童が在籍している。今年度、私が受け持つ自閉症・情緒障害特別支援学級（以下、自・情級）には7名の男児が在籍しており、学年や障害特性も異なる。本校における自立活動の指導は、児童一人一人の障害の状態や程度に応じた個別指導を行っている。また、児童一人一人が抱える学習上・生活上の課題や困難さを抽出し、共通する課題へアプローチするために、「スペシャルタイム」という名称で、粗大運動に取り組んでいる。全身を使った活動を通して、状況に応じて動きを調整する力を育むことで、身体の動きの発達だけでなく、情緒の安定にも大きく寄与している。さらに、自・情級同士で構成した小集団では、認知機能強化や手先の不器用さの改善を目的とした「コグトレ（認知機能トレーニング）」や、パズル・カードを使用したゲームなどグループ活動など、さまざまな指導形態で自立活動の実践が行われている。

本研究対象児童は、自・情級に在籍する3年生男児A（以下、A児）である。A児は、今年度特別支援学級に入級してきた。4歳のときに医療機関において自閉スペクトラム症と診断されている。場面や状況に合わせた行動が不得意なために登校渋りがあったり、教室に入ることができなかったりすることがあったため、祖母や母親が付き添って学校生活を過ごしていた。保護者と離れることに不安を示し、職員室前の廊下で過ごすことが多かった。集団の場面では、自分の気持ちを表現したりその場の雰囲気を理解したりすることが苦手で、こだわりが強くやりたいことを止められると癇癪を起こし暴言を吐くこともあった。学習面では、間違えることやみんなと同じように板書ができないことに対して不安を抱き苦手意識をもっている。反面、人なつっこくて、笑顔がかわいい表情も見られる。信頼関係のある大人と一緒にだと、落ち着いて課題に取り組むことができる。また、ジャグリングやけん玉など物を操作して技を習得していく活動は得意である。

本研究では、児童の実態把握をもとに個別的教育支援計画・個別の指導計画、自立活動の流れ図を作成し、6区分27項目の関連性や課題の優先順位、問題行動の背景を探りながら実践を進める。日々の教育活動においては、A児が見通しをもち安心して活動に参加できるように自立活動の年間活動計画表を作成し、活動の流れを理解しやすくなるような視覚的な手立てを行う。授業においては、自分自身の感情を表出したり、他者の意見を受け入れたり、共感したりして認めあえるような場面設定を行う。さらに、A児の不安を軽減するために要因を分析し、苦手なことだけでなく、できることや得意なこと、その子の強みを把握し、良さを活かすことを目指したい。その上で、安心した場所を提供し、不安を和らげて、居心地の良い居場所をつくっていききたい。最終的に、自分の強みを活かし自信をつけ、交流学級にも参加できるようになってほしいと願いを込めて、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

自立活動の時間において、自己開示や他者理解を促す機会を設けたり、自分の強みを活かした活動を行ったりすることで、心理的抵抗が減少し、主体的に活動に取り組むことができ、不安が軽減されるであろう。

Ⅱ 研究内容

1 自閉症・情緒障害について

文部科学省(2021)の『障害のある子供の教育的支援の手引』では、「自閉症とは、①他者との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする発達の障害である。その特徴は3歳くらいまでに現れることが多いが、成人期に症状が顕在化することもある。中枢神経に何らかの機能不全があると推定されている。」「情緒障害とは、周囲の環境から受けるストレスによって生じたストレス反応として状況に合わない心身の状態が持続し、それらを自分の意思ではコントロールできないことが継続している状態をいう。」とある。自閉スペクトラム症（以下、ASD）は、「社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応における持続的な欠陥」と「行動、興味、活動の限局的かつ反復的な様式」を特徴とする代表的な神経発達症である。ASDにおける社会的コミュニケーションおよび対人関係の特性としては、共感性が乏しい、言葉を字義どおりに受け止めてしまう、他者と共有できない独自の意味づけを持った言葉を用いる、冗談が通じないなどの特徴がみられる。その背景には、他者の考えや対人場面での暗黙の了解事項を直観的に理解することが困難であることが予想される。また、行動・興味・活動における限局的で反復的なパターンとしては、特定の事柄やスケジュールなどへの強いこだわり、特定の対象物の収集やそれに関する膨大な知識の蓄積、感覚刺激に対する過敏や鈍磨などが挙げられる。ASDの児童の様相は多様であり、知的障害の有無だけでなく、年齢や発達段階によっても異なる。また、個人の能力間においても得意・不得意の差が大きくなる傾向がある。

2 不安障害について

厚生労働省「こころもメンテしよう若者のためのメンタルヘルスブック」では、不安障害は精神的な不安から、こころと体にさまざまな不快な変化が起こるもので、ひとくちに不安障害といってもさまざまな病気があるとされている。代表的なものとして挙げられる社会不安障害（社会恐怖）は、人に注目されることや人前で恥ずかしい思いをすることが怖くなって、人と話すことだけでなく、人が多くいる場所に強い苦痛を感じる病気である。自分で自分の価値を認められなかったり自分に自信がもてなかったりすることから起こる場合も多くあるとされている。

不安は、とても身近な感情であるが、その性質上とらえどころがなく、不安の程度や種類を日常の観察によって判断することは困難である。そのため、正式なアセスメントを用いることで、

子供の不安水準などを把握することが可能となる。「スペンス児童用不安尺度」(以下、SCAS)は、世界的に最も広く使われている子供の不安症状を推定するアセスメントであり、現在では39の言語に翻訳されている。

3 自立活動について

小・中学校の教育は、児童生徒の生活年齢に即して、系統的・段階的に進められている。その内容は、児童生徒の発達段階等に応じて選定されたものが配列されており、それらを順に教育することで、人間として調和のとれた育成が期待されている。しかし、障害のある児童生徒に対しては、心身の発達段階を考慮して教育するだけでは十分とはいえず、個々の障害によって生じる学習上または生活上の困難を改善・克服するための指導が必要となる。そのため、小・中学校等と同様に各教科等を設けるだけでなく、特に「自立活動」の領域を設定し、それらを指導することによって、児童生徒の人間としての調和のとれた育成を目指している。「自立」とは、児童生徒が障害の状態や発達の段階に応じて、自分の力を可能な限り発揮し、主体的によりよく生きていこうとすることである。自立活動の内容は、「人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素」と「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素」から構成されている。これらは、心身の調和的な発達の基盤に着目して指導するものであり、各教科等で育まれる資質・能力を支える役割を担っている。具体的な指導内容は、「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の六つの区分の下に示された27項目の中から、児童生徒の実態に応じて必要な項目を選定する。中でも、「人間関係の形成」や「コミュニケーション」に関連する具体的な指導例として、ソーシャルスキルトレーニング(以下、SST)が挙げられる。これは、対人関係のスキルや感情のコントロール、場面に応じた適切な行動の習得を目的としており、ASDや情緒障害のある子供に対して、社会的適応力を高めるための有効な支援法として活用されている。

Ⅲ 指導の実際

1 対象A児の実態把握

(1) A児からの聴き取り

学校生活において、さまざまな不安や困難を抱えていることが、4月の聴き取りを通して明らかになった。まず、教室に入れなかった理由として、「先生が怖い」「友達が怒られているのを見てドキッとする」「大声が苦手」といった不安が挙げられた。これらは、環境刺激に対する過敏さや、他者の感情に影響されやすい特性が背景にあると考えられる。また、保護者と離れることへの不安については、「自分の気持ちをきいてくれる」「味方がそばにいなくなることが不安」と語っており、安心できる存在との分離に対する強い不安が見られる。これは心理的安全性の確保が、情緒の安定にとって重要であると考えられる。学校での心配事としては、「どんな先生かわからない」「友達に嫌われたらどうしよう」といった対人関係への不安が示されており、予測できない状況や人間関係に対する不安が、行動の制限につながっている可能性がある。一方で、「先生や友達が声掛けや迎えに来てくれたら教室に入りやすい」と話しており、周囲からの働きかけが行動のきっかけとなる可能性がある。これらの聴き取り結果から、A児に対しては、安心できる環境の提供と、得意な活動を活かした支援が重要であると考えられる。特に、信頼できる人間関係の構築や、見通しを持たせるための支援などが、情緒の安定と行動の促進につながると考える。今後は、A児の不安の要因を丁寧に分析し、個別的教育支援計画に基づいた指導を通して、自己肯定感の向上と社会的適応の促進を図っていくことが求められる。また、支援の過程では、安心感を得られるような言葉かけを意識していくことが重要である。

(2) WISC-IV検査結果より(2024.3.19)

WISC-IV検査とは、子供の知能発達を評価し、課題や強みを把握するためのアセスメントであり、適切なサポートや学習方法の提案に役立てることができる。検査結果から全検査IQは100であり平均域の知的能力である(表1)。診断書による発達障害関連症状として①相互的な社会関係の資質障害②言語コミュニケーションの障害③限定した常同的で反復的な関心と行為とあった。新しいことへの不安を感じて泣くことも多く、こだわりが強い。場面や状況に合わせて行動することが不得手であり、集団場面では思っていることや考えていることを表出することが苦手であると記載されている。

表1 A児のWISC-IV検査結果報告書

	指標得点	分類
全検査IQ(FSIQ)	100	平均
言語理解(VCI)	97	平均
知覚推理指標(PRI)	104	平均
ワーキングメモリー(WMI)	97	平均
処理速度(PSI)	99	平均

(3) スpens児童用不安尺度の結果

A児の不安を可視化するツールとして、本研究では石川信一(2015)によって構成された日本語版SCASを使用した。SCASは子供の不安症を測定するための自己記入式質問紙である。分離不安障害、社交不安障害、強迫性障害、パニック発作と広場恐怖、外傷恐怖、全般性不安障害など不安要因に応じて全38項目の質問に回答する形式となっている。

パニック発作と広場恐怖とは、身体症状やそれに伴う場所や状況に関する恐怖に関する項目である。社交不安障害とは、対面場面、社会的状況、他者から評価されることに対する不安である。全般性不安障害とは、さまざまな出来事や状況に対する過剰で継続的な不安と心配に関する項目である。これは子供自身が不安に関する質問に対して回答し、その得点を同じ年齢の子供たちの得点に基づいて、どの程度の不安があるか、どのような種類の不安かを示すものである。A児は幼少期の行動から不安が高い傾向が確認されていたが、今回改めて数値を測ると合計点は66と極端に高い状態にあることが明らかになった(表2)。不安の種類ごとのスコアを見ていくと、パニック発作と広場恐怖が21と極端に高く、次に社交不安・全般性不安障害が12となっている。これらの結果より、A児が他人から注視される状況や他者の評価、儀式や集会、人ごみなどの状況に置かれたときに強く不安を感じていることがうかがえる。

表2 児童AのSCASの結果と不安の高さを示すパーセンタイル得点(令和7年4月実施)

不安の種類	A児		小学生男子		
	スコア	不安の程度	不安が高い (84パーセンタイル)	不安が非常に高い (93パーセンタイル)	不安が極端に高い (98パーセンタイル)
合計点	66	極端に高い	33-34	45-46	59-60
分離不安障害	9	非常に高い	5-6	7-8	11-12
社交不安障害	12	極端に高い	5-6	8-9	11-12
強迫症障害	9	非常に高い	6-7	9-10	12-13
パニック発作と広場恐怖	21	極端に高い	4-5	8-9	14-15
外傷恐怖	3		5-6	7-8	9-10
全般性不安障害	12	極端に高い	6-7	9-10	12-13

(4) 自立活動の流れ図

実態把握をもとに中心課題を導き出し、自立活動における個別の指導目標、指導内容の設定を行った(図1)。本研究では、沖縄県立総合教育センター特別支援教育班の「自立活動ハンドブック」を参考に、自立活動の流れ図を作成し、実態把握から具体的な指導内容を設定していく。その際、保護者、特別支援学級担任、交流学級担任と共通理解を図り指導の充実に努めていく。

① 障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活の中で見られる長所やよさ、課題などについての情報収集	
実態把握の視点	☒ 学習面（聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する等） ☐ 運動面（粗大運動、微細運動等） ☒ 社会性（コミュニケーション、人との関わり、自制、意思決定、自己理解等） ☒ その他（興味関心、身辺自立、注意、多動性、衝動性、感覚の偏りなど）
興味・関心、よさ	課題
・ドッジボールや鬼ごっこなど外遊びが好き。 ・ジャグリングやけん玉など、物を操作して技を習得する活動が得意。 ・文字を書くことより絵を描くことが好き。 ・事前に内容を伝え、視覚的に見通しを持てば活動することができる。	・保護者と離れることに不安を感じ、保護者がそばにいないと安心して学校に登校することができなかった。 ・大声が苦手や音に敏感である。 ・間違いを恐れ、みんなと同じようにできないと不安を感じ癇癪や登校渋りがみられる。 ・新しいことへの不安を感じる。 ・緊張や不安時に、泣く、息をとめてしまう身体症状がある。 ・暴言がきっかけで友達とのトラブルになることがある。

② -1 収集した情報（①）を自立活動の6区分の視点で整理する段階 ①で取りこぼした実態があれば、追加する。					
健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
・運動や外遊びなど体を動かすことが好きである。	・場面に合わせた行動が不得意で登校渋りがみられる。 ・慣れない場所や初めての活動など見通しがもてない活動への不安を感じ拒否することがある。	・やりたいことを止められると癇癪や暴言がある。	・大きな声や音に敏感で苦手である。 ・儀式や集会などたくさんの方がいて静かな場所が苦手である。	・板書や手本を見ながら書く作業は、遅れがちで苦手である。	・相手の言っていることは理解できる。 ・自分の思いを表出することは苦手で暴言がある。 ・暴言から友達とトラブルになることがある。

② -2 収集した情報（①）を学習上又は生活上の困難や、これまでの学習状況の視点から整理する段階	
・情緒が不安になりやすく、登校渋りや教室に入れない課題がある。 ・失敗することへの不安、保護者と離れる不安、他者からの評価を意識しすぎていること、自己肯定感の低さが情緒の不安になる要因として考えられる。 ・聞いたことを忘れたり、学習に必要な道具を忘れてしまったりして、学習活動が遅れてしまうことがある。 ・見通しを持てば活動できる一方、先が見えない場合は不安が強くなる傾向があり、家庭でのイライラや兄弟喧嘩がある。 ・困ったことに直面したときに、気持ちを落ち着かせたり、他者に援助を求めたりする方法を段階的に身につける必要がある。	

② -3 収集した情報（①）を〇〇年後の姿から整理する段階	
・「できること」「わかること」を増やし、自信をもって行動できるようにする。 ・不安な気持ちを自身で落ち着かせる力や困ったときの対処の仕方を身につけることで不安軽減や回避の行動の改善を図る。 ・集団行動に慣れるように、少人数のグループの中で友達と協力したり、一緒に活動したりできるようにする。 ・失敗したことを受け入れる。 ・周囲の状況を理解し、適切な行動やコミュニケーションが取れる。 ・自信をもって活動に参加することができる。	
③ ①をもとに②-1、②-2、②-3で整理した情報から課題を抽出する段階	
・混乱したときに、気持ちを静める手段を身につけていない。(心) ・周囲の状況を理解することが難しい。(心、人、環、コ) ・予測できない状況に対する不安が強い。(心) ・自分自身に自信が持てず、行動することをためらってしまう。(心、人、コ)	

④ ③で整理した課題同士がどのように関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階	
・不安になったときに、気持ちを落ち着かせる手段を身につけ、不適切な行動を改善していく。 ・容易にできる活動を設定し、成就感を味わい自信を持たせながら自己肯定感を高める必要がある。 ・見通しを持たせたり、活動を自己決定させたりしながら安心させる必要がある。	

課題同士の関係を整理する中で今指導すべき目標として	⑤ ④に基づき設定した指導目標を記す段階
	・感情や行動をコントロールする力を高め、情緒を安定させて生活する。 ・参加できる活動を増やし、成功体験を積み上げ自己肯定感を高める。

指導目標を達成するために必要な項目の選定	⑥ ⑤を達成するために必要な項目を選定する段階					
	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
		(1)情緒の安定に関する こと (2)状況の理解と対応 に関すること	(3)自己の理解と 行動の調整に 関すること			(2)言語の受容と表出に関する こと (5)状況に応じたコミュニケー ションに関すること

⑦ 項目と項目を関連つける際のポイント	
・〈不安になったときに適切に行動するとともに、情緒の安定を図りながら集団活動へ参加することができるようになるために〉心(2)・コ(2)・コ(5)を関連付けて設定した具体的な指導内容が⑧ア、心(1)・人(3)を関連付けて設定した具体的な指導内容が⑧イである。 ・〈安心した環境の中で成功体験を積み上げ、自信をつけ、自己を自己肯定的にとらえることが大切であることから〉心(1)・人(3)・コ(2)・コ(5)を関連付けて具体的に設定した指導内容が⑧ウである。	

選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定	⑧ 具体的な指導内容を設定する段階			
	ア 混乱したときは気持ちを落ち着かせたり言語化したりして教師に伝えることができるようにする。	イ 自己選択や自己決定の場面を設定し、意欲的に活動できるようにする。	ウ 少人数の安心したグループの中で友達と一緒に活動する楽しさを味わうことができるようにする。	エ

図1 自立活動の流れ図

2 授業実践

(1) 単元名「自分の得意を発表しよう」

(2) 単元の目標

- ① 自分の思いを表現したり、相手の思いを考えたりすることができる。【人間関係の形成】
- ② 見通しを持って、学習に取り組むことができる。【心理的な安定】
- ③ 自分の考えを伝えながら、楽しんで活動することができる。【コミュニケーション】

(3) 単元設定の留意点

本題材は、児童自らが決めたお題やルールに沿って自分自身の好き嫌いや興味関心など自己の内面を見つめ、書いたり話したりして自己表出を行い、他者と関わり合うことで、他者の考えに共感したり、疑問に思ったことを質問することで他者との違いを認識したりする活動である。指導展開の留意点として、児童の自信をつけるために、「こころの病気のある子供の教育支援Co-MaMeガイド」(図2)を参考にして、以下のような手立てを講じた。①学習課題・自己決定の保証：児童が課題を自ら選び決定することで、課題や活動に対する意欲を高めるようにした。②スモールステップによる活動設定：活動内容を段階的に設定し、困難な場面に直面した際には教師の言葉かけや励ましによって課題を乗り越えられるよう支援し、「できた」という達成感を何度も味わえるような場面を設定する。③不安の軽減を図る支援：児童が安心して取り組めるように、予想される不安要素を事前に伝えたり、コミュニケーションのポイントを視覚化して掲示したりすることで見通しを持たせ不安を軽減するような関わりを行っていく。さらに、ゲームを通じた子供同士の関わりややり取りを通して自己理解を促し、意欲的・主体的に学習に取り組む態度を育成することを目指す。これにより「失敗することへの不安」や「他者からの評価を意識しすぎてしまう不安」などを払拭し不安の軽減に努めていきたい。

A9. 自信		Co-MaMe 【支援のイメージ図】
課題 ・失敗を恐れ、間違えたときに自分を責める ・過去の経験から自己肯定感が低く、新しいことなどはやる前からできないと決めてしまう ・挫折感が強く、目標が決められず、将来への意欲が持ちにくい		
受容期 *無理なく楽しい活動を行う ・自信のあることや失敗しない課題を設定 ・ゲーム感覚で楽しく行う *安心してできる環境作り ・話しやすい安心できる雰囲気をつくる ・失敗しても大丈夫という環境を作る *共感、理解する ・苦手なことを肯定的に受け入れる ・気持ちを自由に表現させ、受け止める		
試行期 *相談しながら行えるようにする ・不安や人間関係等の悩みを定期的に教員と相談する ・良かった行動を振り返り、取り組む方法を本人と考える ・悲観的にならず、不満や納得する方法を言葉にしてい *スモールステップで行う学習設定 ・小さな成功体験・達成感を積み重ねて、少しずつ自己肯定感が高まる工夫 ・適切な負荷で少し頑張ればできることを行う ・個別の学習や小集団で少しずつ参加していく *自己評価を行えるようにする ・毎日、一週間ごと等にチェック表で自己評価 ・自己評価から、自分の良さを知る		
安定期 *集団や友達と取り組む設定 ・係活動・日直等、周囲の中で役割を果たして人に役立ちたいという気持ちを育てる ・行事での活動から充実感を共有して仲間意識を育む *他者からの評価を得る ・学校行事で発表し、他者からの評価を得られるようにする ・人に喜んでもらえる活動を行う		

図2 Co-MaMeガイド

(4) 単元計画

時	活動	内容
1	自立活動説明、さいころゲーム、SST	言葉で伝えるだけでなく、特性に合わせてホワイトボードや絵カードなどを用いて視覚的に表現する。
2	アドジャントーク、お題を決める	「アド・ジャン！」と言いながらジャンケンの要領で「グー」または指1本から指5本までのいずれかを出す。出された指の合計数にしたがって指定された質問に答えながら会話を楽しむ。
3	アンガーマネジメント、言葉言い換え(リフレーミング)	怒りの感情とうまく付き合うための心理トレーニング。「怒らない方法」や「怒りを抑える方法」ではなく、怒りに任せた衝動的な言動をコントロールし、建設的に表現することを目的としている。マイナスな言葉をプラスの言葉置き換える(リフレーミング)することで新たな視点や解釈を取り入れる。
4	お題づくり、自己調整学習	すぐろくづくりに意欲的に参加できるように、児童の意見を取り入れる。
5	トークゲームをしよう【小集団自立活動】	【※検証授業1】
6.7	自己発表づくり	発表内容、時間など自己決定を行う。 児童一人一人が見通しを持って取り組めるように、意識づける。
8	自分の得意を発表しよう【集団自立活動】	【※検証授業2】
9	振り返り	活動を振り返ることによって、がんばったことを言語化したり、教師が賞賛したりすることで、交流学級での学習につなげる。

(5) 検証授業1 (5/9 時間目)

	学習活動	○具体的な活動 ・ 支援の手立て ◇評価	教材
導入 5分	1 はじめのあいさつ 2 学習の確認 3 めあての確認 めあて:トークゲームを楽しもう。	○学習の流れを確認する。 ○個々のめあての確認。 	
展開 (前) 15分 (後) 20分	4 活動に取り組む 【活動①】ボックストーク ・箱の中にあるお題を一人ずつ話す。 ・マイクを持っている人しか話せない。 ・聞きたいことがあれば質問する。 【活動②】すごろくトーク ・自分の番が終わったら次の人へサイコロを渡す。 ・勝手にコマやサイコロをさわらない。	・自分の思いを表現し、相手の考えを知る。 ◇意欲的に自分の思いを話すことができる。 ・ルールを守るよう声掛けをする。 ◇友達の話を聞き、共有しようとする。  	・マイク ・すごろく
終 5分	5 振り返り 6 おわりのあいさつ	・ふりかえりの視点をもたせ書けるようにする。	・ふりかえりカード

① 考察

自己理解は、自己に対する認識のみならず、他者理解の基盤にもなり、人間関係の構築にも寄与する重要な要素である。1時間目のSSTの活動で「自分のいいところ」を尋ねた際、「自分にはいいところはない」と答える児童がいた。そこで、自分では気づいていない努力や継続的な行動を認め、「学校も休まず勉強も頑張っているところすごいと思うよ」と具体的な声掛けを行った。また、「好きなことや得意なこと」に言い換えることで、児童が自分自身を見つめ直すきっかけになるよう、自立活動の授業を展開した。3時間目のアンガーマネジメント(怒りのコントロール)、リフレーミング(言葉の言い換え)、他者とポジティブな関わりを増やす活動を取り入れた結果、暴言が多かった児童が友達に「ありがとう」と素直に発言ができるようになり、他者との関係にも前向きな変化が見られた。検証授業1では、児童が活動内容を考案する場面を設定したことで、活動への主体性が生まれ、参加意欲の向上が見られた。自分のペースで話すことができる環境の中で、友達の発言に対して「いいね」とリアクションを返す積極的な関わりが見られた(図3)。また、活動中に教師や友達に話しかけ、質問をする行動による自己開示も確認された。さらに、活動の振り返りでは「自分の思っていることを伝えることができた」と感想を記入する姿が見られ、書くことで自己開示が促された(図4)。これらの様子から、自己理解と主体的な行動が相互に作用し、安定した参加につながっていることがうかがえる。



図3 リアクションボード

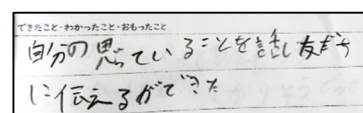


図4 A児の振り返り

② 成果と課題

ア 成果

- ・授業の流れを毎時間掲示したことにより、児童一人一人が見通しをもって取り組むことができた。
- ・導入で個人の目標を確認し、児童が考えた「話の聞き方」を掲示したことで児童の意識が高まった(図5)。

イ 課題

- ・否定的な発言、自己中心的な行動、授業中教室を離れる児童がいた。情動の変化に応じた友達との関わりが必要である。
- ・机上の教材の整理など、児童の注意が散漫にならないような環境設定が必要である。

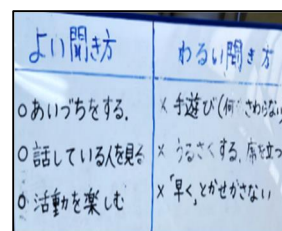
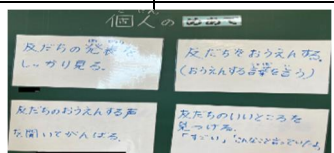


図5 話の聞き方

(6) 検証授業2 (8/9 時間目)

	学習活動	○具体的な活動 ・ 支援の手立て ◇評価	教材
導入 5分	1 はじめのあいさつ 2 学習の確認 3 めあての確認 めあて:自分の得意を発表しよう。	○個々のめあてを確認する。 	
展開 (前) 25分 (後) 10分	4 活動に取り組む 【活動①】レイン4カップ ・発表している人を見る。 ・友達を応援しよう。 ・チャレンジしてやってみよう。 ・困ったら手伝ってもらおう。 【活動②】ジェスチャーゲーム ・正解・不正解よりも「楽しい」「笑える」 雰囲気大切に。 ・言葉ではなく動作で表現する。	・自分を表現することに慣れる。 ◇意欲的に自分の思いを表現ことができる。   ◇自分や友達の発表を見て、応援しようとする。	・ストップウオッチ
終 5分	5 振り返り 6 おわりのあいさつ	○黒板を見て、今日の学習を振り返らせる。	・ふりかえりカード

① 考察

検証授業2では、自分の得意を発表する場面を設定した。石川(2013)は、子供の不安を支援していく場面では図の右側のようにできることから少しずつチャレンジを促すことが重要であると述べており、本授業ではその考えを踏まえた構成とした(図6)。発表の際には、友達からの「お～」「すごい」といった声掛けや拍手の応援があり、A児は、「自分の番、緊張したけどうまくできてよかったです」と感想を述べており、喜びや自信、達成感が満たされているような様子が見られた。また、活動前には「ドキドキメーターが緊張している」と自己表現していたが、活動後には「ドキドキメーターが落ち着いているから大丈夫」と振り返りを発表することができた(図7)。不安に直面しても逃避せずに向き合い、乗り越えることで、児童の自信が芽生え、達成感を感じている様子が見られた。このような活動を通して、児童の強みを認識し、それを活かす経験を積むことで自己肯定感の向上につながっていると考えられる。

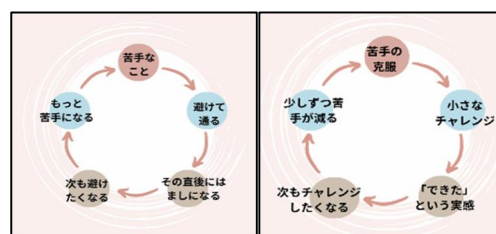


図6 不安による悪循環と
小さなチャレンジによる好循環



図7 ドキドキメータ

② 成果と課題

ア 成果

- ・個人の目標を選択制にしたり、途中変更可能にしたりすることで自分自身の目標を明確に意識できるようになった。
- ・児童が考えた「応援する言葉」を掲示したことで「がんばれ」「ドンマイ」など肯定的な言葉が飛び交い、お互いの活動を認め合う雰囲気へとつながった(図8)。

イ 課題

- ・ドキドキメーターの活用はよかったが、一人一人活動後に確認してもよかった(図7)。
- ・交流学級で、緊張や不安に直面しても、向き合って乗り越えていく力を身に付けていくことが必要である。

応援する言葉	じゃまする言葉
○すごい	X おもしろくない
○おもしろい	X ヘタ
○がんばれ	X
○楽しそう	
○はくしゃ	
○ドンマイ	

図8 応援する言葉

3 日々の教育活動での実践

教育活動全体を通して実施した支援内容とその結果についてまとめたものである。

(1) 安心できる人間関係の構築

A児は昨年度、欠席日数は29日、遅刻104回、早退42回と多く、心配なことや不安な気持ちを保護者にしか伝えることができない状況が続いていた。今年度4月当初も、登校渋りや教室に入っても涙を流す強い心理的抵抗が見られた。自己紹介カードでは「がんばりたいこと」の欄に「教室に入ること」と記入しており、教室へ入れないことを克服しようとする意欲がうかがえた(図9)。また、保護者からも「安



図9 自己紹介カード

心して登校できるようになって欲しい」という要望があり、学級集団に参加することはA児にとって大きなハードルとなっていた。そこで、教育活動全体を通して、A児が不安や困り感を感じたときに頼れる存在や環境、不安なときの声かけや見守り、受容の態度など関係性を築くことを心がけた。教師や友達の声掛け、SSTなどの活動を通して、A児が対話を通じて自分の気持ちを確認し、不安や相談ごとを伝えられるように支援した。その結果、A児の中に「学校に登校したい」「教室に入れるようになりたい」という前向きな気持ちが芽生え、人間関係を築きながら、安心して活動に取り組む姿が見られるようになった。

(2) 構造化による見通しを持たせるための支援

渡部匡隆(2023)は、構造化とは、ASDの児童にとって、分かりやすく取り組みやすい環境を整えることである。基本的には、いつ(When)、どこで(where)、何を(what)、いつまで・どのくらい(How much)、どのようなやり方で(How to do)、いつ終わり、終わったなら何をするか(What's next)といった情報を、具体的かつ明確に伝えていくことが求められると述べている。A児は、SCASのスコア結果により、パニック発作と広場恐怖の数値が極端に高く、予期せぬ出来事に対して不安を示し、活動への参加が困難になる場面が見られた。また、状況の把握に時間を要する

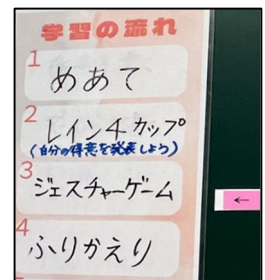


図10 学習の流れ

傾向があり、安心して学習や活動に取り組むための環境整備が必要であった。そこで、児童が見通しを持って行動できるよう、以下の構造化の支援を行った。①時間の構造化(時間の流れを明示)、②めあての焦点化(目的を明確にする)、③ルールの明確化(行動の指針を共有)、④視覚的支援(スケジュールや手順の提示)(図10)。検証授業では活動のスケジュールを事前に提示し、児童が「何をすればよいか」「どう動けばよいか」を自ら判断できるよう、視覚的に分かりやすい教材を活用した。その結果、A児は一日の流れや授業の展開、活動の流れを理解できるようになった。また、自分の思いを言葉で説明する場面が増えた。さらに、分からないことを教師や友達に尋ね、周囲の様子を観察して行動する様子が見られるようになった。

(3) まとめ

日々の教育活動の支援により、A児は徐々にチャレンジしようとする姿勢を見せるようになり、心理的抵抗の軽減が確認された。特に、学年合同の国語の授業では、他クラスの児童も集まる中で「わっ、たくさんいる」と驚く様子が見られたが、同じクラスの仲間と共に話し合い活動を最後までやり遂げることができた。大人数の中でも落ち着いて学習に取り組む姿から、集団参加の力が高まっていることがうかがえる。これらのことからA児が安心して学校生活を送ることができるようになったことがわかる。さらに、多少の不安に直面しても回避することなく、乗り越えようとする力が育まれ、次へチャレンジしようとする意欲も芽生えつつある。

IV 仮説の検証

1 自己開示と他者理解・強みを活かした活動を通して

自立活動の時間において、自己開示や他者理解を促す機会を設けたり、自分の強みを活かした活動を行ったりすることで、心理的抵抗が減少し、主体的に活動に取り組むことができ、不安が軽減されるであろう。

4月当初は、教室に入らず泣く姿が見られるなど強い心理的抵抗を示す場面が見られた。自分の気持ちを安心して伝えられる対象（味方）は、保護者に限定されていたが、検証授業1「トークゲーム」、検証授業2「自分の得意を発表する活動」、日々の学校生活を通してお互いの良さや考え方の違いを認め自己理解が深まり他者理解へと広がった。その結果、自分の気持ちを安心して伝えられる対象（味方）が家庭から学校へ広がり、登下校の関わりや友人との関係性を楽しむ様子が見られるようになった（表3）。これらの児童の変容は保護者も実感しており、息子の成長を喜び、安心して登校できるようになったことへの安堵の様子が感じられた（図11）。

また、ジャグリングを披露した自分の強みを活かした活動をきっかけに周囲から認められ自信がついたため、苦手なことでも向き合い取り組もうとするようになった。以前は、「人の前に出たらみんなに見られるのが苦手だから朝の会の司会や号令ができません」と訴えていた。しかし、友達にフォローしてもらいながら、日直の当番を経験する中で、次第に、朝の会の司会ができるようになり、最後の戸締りも責任を持って行う姿が見られるようになった。また、担任が体調不良の際には、友達が呼名し、A児が名簿に丸をつける役割を担うなど、友達と協力して進んでお手伝いをする姿が確認された。さらに、A児自身が「交流学級で学習するのが楽しい」と話すようになり、支援学級の授業の合間にも交流学級へ戻り、級友と消しゴムを飛ばして遊ぶ姿が見られた。

これらの様子から、友達との関わりが増え、各種活動においても意欲的に取り組む姿が育まれていることが明らかとなった。自立活動を通して得た達成感や自己肯定感が交流学級での行動にも波及していることがうかがえる。

表3 A児の不安や困り感の変化（一部抜粋）

質問内容	4月	7月
教室に入ること	・先生が怖くて、友達が怒られているのを見てドキッとする。大声が苦手。	・朝から教室に入れるようになったのは、ポケモンみたいに進化したから。
保護者の付き添い	・自分の気持ちを聞いてくれるし、味方がそばにいないことが不安。	・困ったことがあったら交流学級・支援学級どちらの先生にも言える。
学校で心配なこと	・どんな先生かわからないから心配、友達に嫌われたらどうしようと心配になる。	・あまりないけど、忘れ物をしたときが心配。心臓がドキドキする。
苦手な勉強	・自分で考えると間違えていないか不安字を書く時みんなに追いつかないのがいや。	・社会、地図がにがてだから。
がんばりたいこと	・学校に登校して教室に入ること。	・宿題。
変わったこと	・誰とも話さなくてひまだった。	・前は教室に行っていなかったから友達がいなかったからこれは嬉しい。 ・友達と一緒に帰ったり、家で遊んだりすることが楽しい。

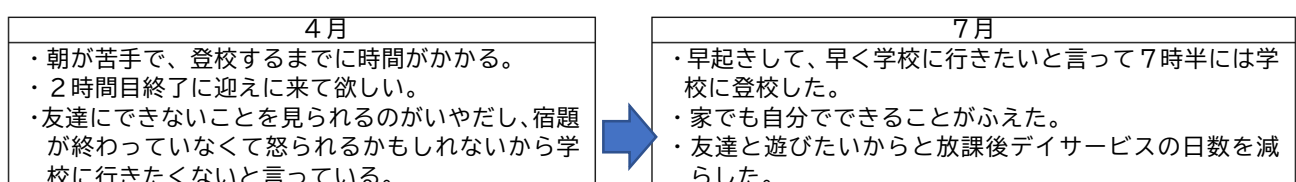


図11 保護者からの聴き取り

2 SCASの変容

表4 A児のSCASの結果と不安の高さを示すパーセンタイル得点の変容

不安の種類	小学生男子			A児			
	不安が高い (84パーセンタイル)	不安が非常に高い (93パーセンタイル)	不安が極端に高い (98パーセンタイル)	4月		7月	
				スコア	不安の程度	スコア	不安の程度
合計点	33-34	45-46	59-60	66	極端に高い	19	
分離不安障害	5-6	7-8	11-12	9	非常に高い	3	
社交不安障害	5-6	8-9	11-12	12	極端に高い	0	
強迫症障害	6-7	9-10	12-13	9	非常に高い	1	
パニック発作と広場恐怖	4-5	8-9	14-15	21	極端に高い	7	不安が高い
外傷恐怖	5-6	7-8	9-10	3		2	
全般性不安障害	6-7	9-10	12-13	12	極端に高い	6	不安が高い

4月に行った結果を不安の種類別で比較すると、社交不安障害が12から0、パニック発作と広場恐怖が21から7、合計点も66から19へと減少した。これらの結果により、不安の程度が「非常に高い」「極端に高い」が減り、不安が減少したことが分かる（表4）。

3 まとめ

A児、保護者、交流学級担任からの聴き取り、SCASの数値から、A児の不安が軽減され望ましい方向に向かっていることがわかる。自分自身の行動に自信をもてるようになってきたことで、他者理解や配慮へと行動が広がっていった。具体的には、癇癪を起こして教室を飛び出した友達に声をかけて促す様子や、ゲームの際に自分の順番が回ってこない友達に対して配慮し、フォローする様子が見られた。これらの行動は、A児の不安が軽減されたことにより、周囲の状況に目を向け、他者の気持ちに寄り添う力が育まれていることを示している。このような変化は、A児が自らの強みを活かしながら、安心できる環境の中で経験を積み重ねてきた成果である。「失敗を成功の糧とする視点」や「回復力・復元力・自発的治癒力」を表す「レジリエンス」という概念は、成功体験が少ないとされる神経発達症の子供達にとってよりよく生きるために必要とされる資質・能力であるとされている。今後も、自分の強みを活かし、集団での関わりを通してさまざまな経験を重ね、困難に直面しても自ら立ち直り、前向きに学習へ向かう姿を期待したい。

V 成果と課題

1 成果

- (1) 安心して自己表出できる人間関係の構築や、他者を否定せず認め合うルール作りを通して、自己開示や他者理解がうながされ、心理的抵抗が減少した。
- (2) 安心できる環境の中で、自分の強みを活かした活動や見通しを持たせるような関わりを行うことで、主体的な活動が生まれ不安が軽減された。

2 課題

- (1) 小集団での成功体験は積めているが、大人数の場面での役割や発言には段階的な支援が求められる。状況によって不安が再発する可能性があり、継続的な安心できる環境の設定が必要である。
- (2) A児は「自分で考えると間違えていないか不安」「字を書くときにみんなに追いつかないのいや」といった学習面での不安が依然として残っている。学習に取り組めるよう、個別のペースへの配慮や、認知面・情緒面における支援の継続が必要である。

〈参考文献〉

- 石川信一 2025.3 「子供の不安症とその対応」 『月間実践みんなの特別支援教育』 学研
- 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 2024 『こころの病気のある子供の教育支援Co-MaMeガイド』
ジアース教育教育新社
- 渡部匠隆 2023 「第5章特別支援学級、特別支援学校における指導とその工夫」 『特別支援教育のエッセンス 自
閉スペクトラム症教育の基本と実践』 慶應義塾大学出版会
- 阿部利彦 2020 『発達障害の子どもたちから教わった35のチェンジスキル』 合同出版
- 本田秀夫 2018.10 「自閉スペクトラム症の理解と支援」 『特別支援教育研究』 東洋館出版社
- 文部科学省 2018 『特別支援学校教育要領・学習指導要（平成30年告示）領解説自立活動編（幼稚園・小学部・
中学部）』 開隆堂出版
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2012 『障害のある子供の教育支援の手引き～子供たち一人一人の教育
的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～』 ジアース教育新社
- 石川信一 2015 『日本語版SCAS (Spence Children's Anxiety Scale) スペンス児童用不安尺度使用手引き』 三
京房
- 藤野博・日戸由刈 2015 『発達障害の子の立ち直りレジリエンスを育てる本』 講談社
- 石川信一 2013 『子供の不安と抑うつに対する認知行動療法：理論と実践』 金子書房

〈参考 Web サイト〉

- 厚生労働省 「こころもメンテしよう若者のためのメンタルヘルスブック」
<http://www.mhlw.go.jp/kokoro/youehi/docs/book.pdf>（最終閲覧 2025 年 7 月）

〈発達障害教育〉

読むことが苦手な児童の見る力を高めるための自立活動の工夫

— 「ビジョントレーニング」「MIM」指導と音読補助具の活用を通して —

糸満市立高嶺小学校教諭 中 村 百 代

I テーマ設定の理由

文部科学省が発表した「令和5年度通級による指導実施状況調査結果」（令和7年7月）によると、通級による指導を受けている児童生徒数は年々増加しており、令和5年度には20万人を超えた。

通級による指導とは、通常の学級に在籍し、学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする児童生徒に対して、障害に応じた特別な指導を行う形態である。その指導は、自立活動の指導として位置づけられ、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取り組みを促す教育活動で、各教科等の「個に応じた指導」の土台となるものとされ、通級による指導において重要な指導領域である。対象となる障害種は、言語障害、自閉症、情緒障害、弱視、難聴、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、肢体不自由、病弱・身体虚弱と幅広く、一人一人の教育的ニーズに的確に応える指導を提供できるように、学びの場の整備を行うことや教師の専門性の向上が今後ますます求められている。

本研究対象児童（以下、A児）は、糸満市立高嶺小学校の通常学級に在籍し、通級指導教室に通う3年女児である。A児は、学びたい意欲が高く、与えられた課題を最後まで取り組もうとする。一方、学習面での困り感として、音読があげられる。A児の音読の特徴として、文字を一つ一つ拾って読んでしまう逐次読みがある。また、ゆっくり読む場面でも語句を読み間違えることや行を飛ばして読んでしまうことがあるため、人前での音読や話す場面では、強い緊張が見られる。自分の興味があることやできごとについては普通に話すことができるが、音読になるとたどたどしい読み方になってしまう。このことから、A児は他の児童と比較し自信を失う発言が見られる。

そこで、本研究では初めにA児の苦手とする読むことに関して多面的・客観的なアセスメントを取ることで、A児の見ることに関するつまずきを探り課題を設定する。次にA児の特性に合わせてビジョントレーニングと多層指導モデルMIM（以下、MIM）の活動内容を選定していく。同時に、A児の見る力を高めるためのトレーニングだけでなく、自分に合った音読補助具を選択し活用できるよう繰り返し指導を行う。そうすることで、語句の読み間違いや行を飛ばすことが減り、音読ができるようになったという自信から、通常学級でも安心して学ぶことができるようになると考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

読むことが苦手な児童に対して、ビジョントレーニング、MIMの指導と音読補助具の活用により、見る力が高まり、流暢に音読することができるであろう。

II 研究内容

1 「見る力」の3つの側面とは

「見る力」とは、生まれてから様々な刺激を取り込み、処理する中で発達していくものである。また、体の運動能力と同じように「見る力」にも個人差があり、周りの人より目を上手に使える人もいれば、少し苦手な人もいる。

奥村智人・三浦朋子（2022）によると、『見る力』には大きく分けて『視機能』『視覚認知』『目と手の協応』がある。」と述べている。

まず、視機能とは外の世界の情報を目を取り込むのに必要な機能を指す。次に、視覚認知とは視機能によって外の世界の情報を目に取り込んだ後に、その情報を分析する力のことである。最後に、目と手の協応とは目でとらえた形や位置の情報と手の動きを連動させる力である。

そこで、奥村・三浦(2022)の示した「見る力の種類」と「視覚に関わる3つの情報処理段階」をそれぞれ図1・図2に整理した。本研究では、A児が語句をまとまりとして見ることや行を飛ばさずに読むことができる姿を「見る力」の高まりとしてとらえる。また、音読場面でつかえずに読める姿を流暢な読みとしてとらえ、研究を進めていく。

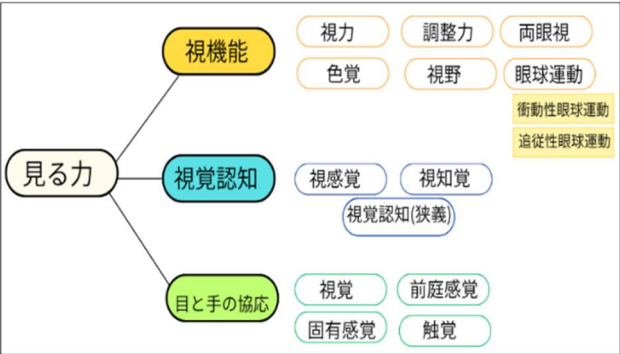


図1 見る力の種類



図2 視覚に関わる3つの情報処理段階
(生成A Iで作成)

2 ビジョントレーニングについて

ビジョントレーニングとは、「見る力」の改善を目的とした訓練である。これは、よりよい目の使い方ができるように、目と脳の連携を高めるためのトレーニングである。

北出勝也(2015)の記述をもとに、ビジョントレーニングの内容と効果を大きく3つに分類し表1に整理した。

また、活動内容を選定する際の留意点として奥村・三浦(2022)は『見る力』のどこに弱さがあるのかアセスメントを行い、子どもの弱さがある領域（眼球運動、視覚認知、目と手の協応）や弱さの程度に合わせて、トレーニング内容やレベルを決めて実施していく。」といった子どもの実態を把握することの大切さを述べている。

そこで、本研究ではA児の読みのつまずきが、情報処理段階のどこにあるのかアセスメントしていくことで指導内容や活動レベルを決めていく。

3 MIMについて

MIMとは、海津亜希子(2010)が開発したもので、学齢期における子どもの読みに対するつまずきを深刻化させる前に、早期に指導・支援を行うことを目的としたものである。

正しい表記の語をすばやく認識する力をつけるために「ことば絵カード」と「絵に合う言葉探しテスト」をセットにして取り組む（図3）。

表1 ビジョントレーニングの内容と効果

トレーニング	内容と効果
眼球運動	○見たいものを眼でとらえ、すばやくピンポイントを合わせるためのトレーニング ・追従性眼球運動 →文字の読み飛ばしがなくなる →細かい作業ができる ・衝動性眼球運動 →文章をつかえずに読める →板書を写すスピードがアップする ・両眼のチームワークトレーニング →ものがはっきりと見えるようになる →眼が疲れにくくなる
視覚認知	○眼で見たものの形や色、距離感を正しく認識するためのトレーニング →記憶力がよくなる →字や図形を正しく書(描)けるようになる
目と体のチームワーク	○ボールをキャッチするなど、眼からの入力情報に合わせて思い通りに身体を動かすトレーニング →球技やダンスが上手になる →手先が器用になる

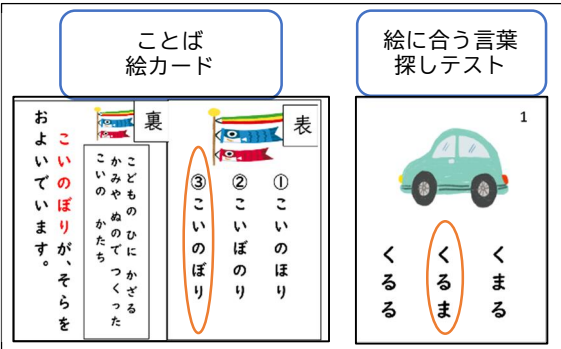


図3 ことば絵カードと絵に合う言葉探しテスト
(生成A Iで作成)

また、縦に並ぶ言葉をすばやく読み、語と語の間を区切る力をつけるために「2つの言葉探しプリント（ちょっとプリント）」と「3つの言葉探しテスト」をセットにして取り組んでいく（図4）。

そうすることで、A児が語句をまとまりで見ることができるようになることや文節の区切り方を認識することができるようになることで見る力が高まり、流暢な読みにつながることを目指す。

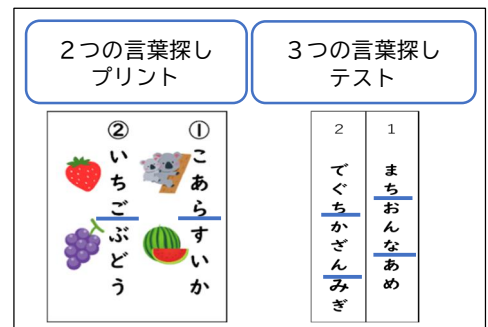


図4 言葉探しに関するプリントとテスト
(生成AIで作成)

4 音読補助具について

今回の研究において、語句の読み間違いや行を飛ばして読んでしまうA児に対し、音読する際の手立てとして4つの音読補助具を取り入れる。

1つ目は、文章を音声で読み上げることや文節ごとにハイライトで表示される「マルチメディアデージー教科書（以下、デージー教科書）」、2つ目は、文節の区切りがわかる「分かち書き教科書」、3つ目は、読みたい部分のみがわかるように色がついている「スリット入りココヨムシート（以下、ココヨムシート）」、4つ目は、ココヨムシートと同様の機能を備えつつ、文字が拡大されて見やすくなる「カラーバールーペ」を使用する。

梅田真理（2019）は「補助教具を活用して『読みが上手になった』『楽になった』と実感させることが重要である。まずは通級指導教室などの個別場面で活用して実感させ、通常の学級での使用を目指す」と述べている。

そこで、本研究ではA児がこれらの音読補助具を状況に応じて、使用できるようにするために、通級指導教室における自立活動の時間に指導を行っていく。その際、音読補助具の効果を実感させるために、A児が自己選択、自己決定できる機会を意図的に設け、自分に合った音読補助具を見つけ活用できるように指導していく。

Ⅲ 指導の実際

1 多面的・客観的なアセスメントについて

読むことが苦手なA児に対して、どこにつまずきがあるのか、多面的・客観的なアセスメントをとり、課題を整理するために以下のことを行った。

(1) A児の授業観察と聞き取り(2025. 4. 28)

国語の音読場面において、グループで音読練習する際に、A児は左手の人さし指と右手の親指で読む箇所を押さえて音読していた。また、区切る場所が違う時やどこを読んでいるのかわからず止まっている場面では、周りの子に教えられながら読む姿も見られた。

授業後、A児に学習面での困り感やできるようになりたいことについて聞き取りを行った。A児の困っていることとして「みんなは話が一度で伝わるのに、自分はすぐに話の内容が理解できない。」と話していた。また、今できるようになりたいことについて聞くと「国語の学習でみんなと一緒に教科書をすらすら音読できるようになりたい。」「みんなと同じ速さで音読したい。」と答えていた。このことから、A児は読むことが苦手であると自分で気づいていることや学級全体の中で、みんなと同じ速さで音読することに自信がない様子がうかがえた。

本研究では、A児の読みの苦手さがどこにあるのかを見つけ、適切な指導と支援をすることで音読ができたという自信につなげられるように研究を進めていく。

(2) 読み書きスクリーニング検査(STRAW)結果より(2025. 4. 10)

読み書きスクリーニング検査(STRAW)とは、ひらがな、カタカナ、漢字の音読速度並び

に各表記の正確な読み書きの能力を把握するための検査である。A児の検査結果を図5にまとめた。

ひらがなの音読では、「りょ」や「ぎゅ」などの小さい「ょ」「ゅ」が入った文字を「りよ」「ぎゅ」と一度読んでいたが、小さい文字に気づき「りよ」「ぎゅ」と正しく読み直すことができた。

しかし、語句をまとまりとして見るのが難しいため、読むことに時間を要していた。カタカナ、漢字の音読でも拗音や濁音の単語で読み間違えることが多かった。

漢字の書き取りでは、「男」という漢字を書く時に「子」をつけ加えたり、「先生」の「先」に一本線を加えて書いたりしていた。カタカナの書き取りでは、平仮名と混同して書くこともあり、「わからない。」と言ってあきらめようとする様子が見られた。

このことから、A児は拗音や濁音が入った語句の読み間違いが見られるため、音読でのつまずきにつながっていると考ええる。

(3)「WAVES」の検査結果より(2025. 6. 3)

「WAVES」とは、「見る力」のどこに課題があるのかを幅広くアセスメントできる検査である。

検査結果の評価として、4つの領域で構成されており、見る力の弱さについての判断基準を表2に記載した。

A児の検査結果から、目と手の協応(正確性)の領域で指数が107(基準値100)と高く、視知覚の領域では、指数が83と低かった(図6)。

視知覚の領域に関する指数が低いことから、A児は形や位置、方向をとらえることを苦手としており、逐次読みや行を飛ばして読むといったことにつながっていると考ええる。そこで、ビジョントレーニングでは見たいものを目でとらえ、すばやくピントを合わせるための眼球運動と対象物をしっかり見て、体で反応できるようにしていく目と手の協応運動を取り入れていく。また、語句をまとまりとしてとらえて見るができるようにMIMの指導を取り入れる。

2 授業実践の取り組み

(1) 単元名「見る・聞く・覚える・読むトレーニングに挑戦」

(2) 自立活動の短期目標及び具体的な指導内容

短期目標	6区分27項目	具体的な指導内容
①ビジョントレーニングに取り組むことで、見ることを意識する。 ②MIMに取り組むことで、語句をまとまりとして見るができる。 ③自分に合った音読補助具を見つけることで、心理的な安定を図る。	【2心理的な安定】 (1) 情緒の安定に関すること (2) 状況の理解と変化への対応に関すること 【4環境の把握】 (2) 感覚や認知の特性についての対応に関すること 【6コミュニケーション】 (3) 言語の形成と活用に関すること	①眼球運動と目と手の協応運動を通して、「見る力」を高める。 ②MIMでは、絵に合う言葉探しや3つの言葉探しを活用して語句をまとまりとしてとらえる。 ③音読補助具の選択と自分で使えるようにする。 ④上記の指導内容が音読につながっていることをA児が実感したかを振り返る。

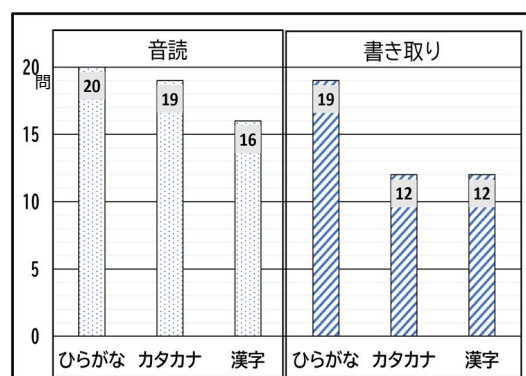


図5 STRAWの結果(4月)

表2 指数と判断基準

指数	判断
86以上	・現時点では、弱さを認めない ⇒経過を見る。
76～85	・弱さがある可能性が疑われる。 ⇒丁寧に経過を見て必要に応じて支援を行う。
75以下	・弱さがあると判断 ⇒早急に状態把握と支援を行う。

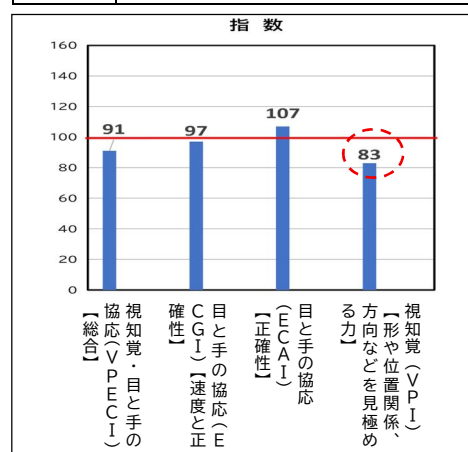


図6 WAVESの結果

(3) 検証授業 1

① めあて

ア ゲームのルールを理解しながら聞くことや対象物を見る視点を合わせることができる。【2 - (1)】

イ 語句のまとまりを意識して、音読することができる。【4 - (2)】

② 展開

	学習活動	配慮事項 ◇評価	教材
活動 ① 10分	1. 常時活動 「持ち物チェック」 2. ウォーミングアップ 「後出しじゃんけん」 3. 今日のめあてや活動を確認する。 見るトレーニングをして、すら すら音読にチャレンジしよう。	・ラッキー教室に来る時に持ってくるファイルや 筆記用具がそろっているかをチェックする。 ・3つの言葉をしっかり聞き、どんなアクション をとるかを考えて行わせる。 ・今日の活動を確認する。 今日のできるようになりたいことを何にする かを一緒に決める。	・じゃんけん 絵カード
活動 ② 30分	4. 言葉探し MIMを行う。(各1分間) (1) 絵に合う言葉探し (2) 3つの言葉探し 5. 見るトレーニング (1) タッチゲーム (2) 釣りゲーム 6. 読むトレーニング (1) 詩「したのたいそう」 (2) 教科書「こまを楽しむ」	・MIMのルール確認をする。 自分のペースで解くことができるよう声をか ける。 自分で立てた目標を確認する。 ◇絵や言葉をよく見て正解の言葉を探している か。 ・数字をランダムに並べる。 ・釣り上げたいものを決めさせて集中して見る ように声をかける。道具にも注目させる。 ・教科書の前に短い文を読む練習をする。 そのあと、教科書を読ませる。 ◇語句のまとまりに気をつけて音読できたか。	・MIM プリント ・数字、平仮名 カード ・釣り道具 ・釣り上げる カード ・詩(掲示用) ・国語の教科書
活動 ③ 5分	7. 今日の振り返り 自分ができたことやもっとやって みたいことを振り返りに書く。	・振り返りのヒントカードを活用することで、 自分の言葉で書けるようにする。	・振り返り カード

③ 検証授業 1 回目の成果と課題

ア 成果

- ・タッチゲームで、順序良く対象物を目で追いながら見る事ができた。また、釣りゲームにおいて、焦点を合わせて集中して取り組んでいた。
- ・MIMの活動では、語句のまとまりとして視覚的にとらえ、読むことができていた。

イ 課題

- ・タッチゲームは、次の対象物を探す際に首を大きく振る動きが見られたことから、教材・教具の見直しとA児に合ったスモールステップでの活動を検討していく必要がある。
- ・カラーバールペやデイズ教科書を活用する際、A児自身が音読補助具の効果を実感できるような支援方法の工夫が必要である。

(4) 検証授業 2

① めあて

ア ビジョントレーニングを通して、動くものを見る事ができる。【4 - (2)】

イ 教科書の音読で、音読補助具を選び活用して読むことができる。【4 - (2)】

② 展開

	学習活動	配慮事項 ◇評価	教材
活動 ① 10分	1. 常時活動 「持ち物チェック」 2. ウォーミングアップ 「線なぞり」「迷路」 3. 今日のめあてや活動を確認する。 1 見ることを意識してトレーニング しよう。 2 すらすら音読にチャレンジしよう。	・ファイルや筆記用具などがそろっているかを チェックする。 ・ビジョントレーニングということ意識させ ながら、線をよく見ることを伝える。 ・今日の活動を確認する。 ・めあてを意識させながら活動にうつるよう にさせる。	・プリント
活動 ②	4. 見るトレーニング キャッチゲーム 5. 言葉探し MIMを行う。(各1分間)	・大きさの異なるものの動きをよく見ることを 伝える。・回数の目標を立てさせる。 ・MIMのルールの確認を行う。	・バランスボール ・お手玉 ・MIM プリント

30分	(1) 絵に合う言葉探し (2) 3つの言葉探し 6. 読むトレーニング 教科書「まいごのかぎ」 ※一部のみ音読する。	自分に合った解き方で解いていけるように声かけをする。 自分で立てた目標を確認する。 ◇絵や言葉をよく見て正解の言葉を探しているか。 ・動画を撮影し、つまずき箇所を確認し、再読させる。 ◇言葉のまともに気をつけて音読できたか。	・国語の教科書 ・デージー教科書 ・分かち書き ・タブレット（撮影用）
活動③ 5分	7. 今日の振り返り 自分ができたことやもっとやってみたいことを振り返りに書く。	・板書したことや今までの発言などを活用しながら振り返るようにアドバイスしていく。	・振り返りカード

③ 検証授業2回目の成果と課題

ア 成果

- ・キャッチボールする際にボールの動きをしっかりと見て、タイミングを合わせてキャッチすることができていた。
- ・MIMを継続的に取り組んできたことで、少しずつではあるが、解いた問題数や正答数が増えてきた。
- ・音読時の動画を見て自分のつまずき箇所を確認し、デージー教科書で練習することで、再読時には、つまずき箇所を意識して読む姿が見られた。

イ 課題

- ・お手玉キャッチでは、取ることに集中してしまい、相手を取りづらい場所に投げていた。再度、A児にあった対象物や活動内容を工夫していく必要がある。
- ・通常学級でも音読補助具を活用できるように学習環境を整えていく必要がある。

IV 仮説の検証

研究仮説に基づき、読むことが苦手なA児に対し、ビジョントレーニング、MIMの指導と音読補助具の活用により、見る力が高まり、流暢に音読することができたかを検証する。

1 見る力を高める指導の工夫

(1) ビジョントレーニング

WAVESの検査結果からA児は形や位置、方向などを見分けることを苦手としていることから、検証授業1では、視線をすばやく動かすことが必要とされるタッチゲームと対象物との距離を把握し、体や道具を対象物に合わせて調整する必要がある釣りゲームを行った（図7）。

タッチゲームでは、1分間で1から20までの数を順序よく探す活動を行った。1分間で17個の数字を探すことができた。

A児は、次の数字を探す場面において、首を小刻みに左右へ動かしながら数字を探す様子が見られた。また、探している文字が見つけれない焦りもあり、時間が迫るにつれ首を左右に振る動きが大きくなっていった。終始緊張しながら活動している様子だったが、諦めることなく最後まで対象物を見ることができていた。

釣りゲームでは、最初から最後まで釣り上げる姿勢はほとんど崩れることなく、1分間で7個釣ることができた。

その理由として、まず、活動前に道具と対象物を使って自分の好きな対象物を選択しながら釣り上げる練習をしたことで安心して活動に取り組むことができた。次に、WAVESの検査結果から目と手の協応（正確性）の指数が高いことからわかるように、A児は目と対象物の距離を把握しながら手を動かすことが、比較的得意な動きであったため、対象物を見て釣り上げることができたと考える。



図7 タッチゲームと釣りゲームの様子

このことから、タッチゲームのような一定の基準に従って選択する順序性のある活動は、A児が次のものを速く見つけられない焦りから、首を左右に大きく振るといった行動が現れたと考える。反対に、釣りゲームは、見たいものを自分で選択できることや注意を一点に集中させて見ることができる活動なので、対象物を探すといった負荷が軽減され、A児は見たいものをしっかり見ることができたと考える。

そこで、検証授業2でも、目と手を正確に協応させる動きとA児の好きなボール運動を活動に取り入れることにした。

検証授業2では、形の大きさが異なる2種類のバランスボールと小さなお手玉を使って、投げてキャッチする活動を行った(図8)。

A児は、空中に投げたバランスボールを見てキャッチすることやバウンドを加えて投げるなど条件を変えても、投げたり、取ったりすることはできていた。

バランスボールが自分の立っている位置よりも後ろへ飛んできて落下地点へ移動してキャッチすることができた。

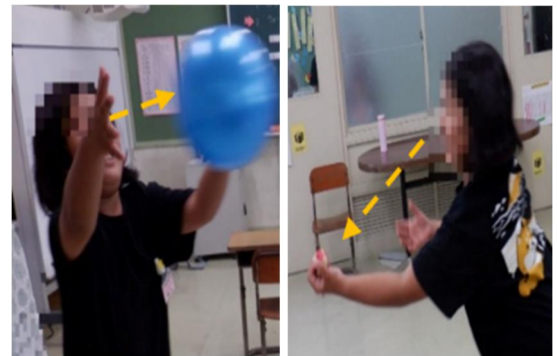


図8 キャッチゲームの様子

検証授業1とは違い、表情も柔らかく授業中に笑い声も出るなど楽しんで活動している様子が見られた。また、対象物をバランスボールよりも小さいお手玉に変えると、より集中して見て取ろうとする姿が見られた。

キャッチする時に続けてお手玉を落としてしまうことがあったので、A児に投げる時の合図と自分の見える高さに投げるように助言した。繰り返し練習を行った結果、自分の見える高さに投げるができるようになり、キャッチする回数も増えた。

ビジョントレーニングの効果として、A児は対象物に視点を合わせて見ることや目で見た情報に合わせて体を動かすことはできたと考える。しかし、本研究で定義した見る力の高まりについては明らかにすることはできなかった。

けれども、検証授業後にA児は「ビジョントレーニングでは、ものをよく見ないといけないし、音読でも言葉をよく見ないと読めないから必要だと思う。」と発言していたことから、A児はビジョントレーニングと音読のつながりを実感していた。よって、ビジョントレーニングの指導を通してA児の見る意識は高められたと考える。

(2) MIM

A児がどれくらいの言葉を視覚的なまとまりとして認識できているかを探るため、令和7年5月13日から令和7年7月10日(朝会がある日、特別日課等を除く)の期間、週1回の自立活動の時間を活用して「絵に合う言葉を探しテスト」と「3つの言葉探しテスト」を全6回実施した。

1回目から5回目までのテストでは、得点の伸びがほとんど見られなかった(図9)。

原因としては、以下の4点があげられる。まず、1つ目が文を一読した後、最初に戻って言葉を探す作業を繰り返していたため時間がかかっていた。2つ目が1分間の制限時間がA児に焦りと不安を与え、集中を妨げていた。

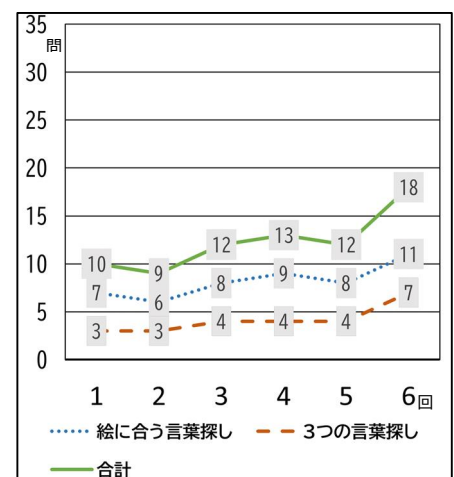


図9 MIMテストの記録

そして、3つ目が「たわし」を「わたし」と見間違えて他の語句を選択してしまっていた。最後の4つ目が「ぎゅうにゅう」を「ぎょうにゅう」と選択したように、促音や拗長音といった「っ」「ゃ」「ゅ」「ょ」が入った文字の読み間違いをしていたため、得点の伸びがほとんど見られなかったと考える。

そのため、4つの手立てを講じた。「分からない言葉を飛ばして次に進むこと」「時間を気にせず最後まで解かせること」「声に出して読むこと」「実施したその日でできている所は褒め、間違った所は一緒に確かめること」を助言し、A児の思いに寄り添うよう心がけた。ただし、A児に「時間は意識しなくていいよ。」と声かけはするが、教師は1分間でA児が解いた問題数を把握するようにした。

すると、6回目のテストで得点の伸びが見られた。M I Mの練習やテストの成果についてA児に尋ねたところ、「はじめは1文字ずつ読みながら解いていたけど、今はまとまりで見て、言葉が読めるようになった。」と語り、語句のまとまりを視覚的に認識していることを実感していた。4つの手立てをしたことで、A児の心は最後まで解けた喜びに満たされ、両テストで今までよりも得点の伸びが見られたと考える。

このことから、M I Mの指導を通してA児は語句のまとまりを視覚的にとらえられるようになったことで見る力を高めることができたと考える。

(3) 読み書きスクリーニング検査(S T R A W)結果より (2025. 7. 11)

読み書きスクリーニング検査S T R A Wを再度7月に実施し、4月の検査結果と比較した。すると、漢字の書き取り以外で満点を記録した(図10)。

4月に行った音読の結果では、漢字の「火山」を「ひやま」、カタカナの「ショウガツ」を「シュウガツ」と読み間違えていたが、7月の検査では、いずれの言葉も自ら正しく読むことができた。

しかし、漢字では日常生活になじみのない「夕立」だけは読めなかった。

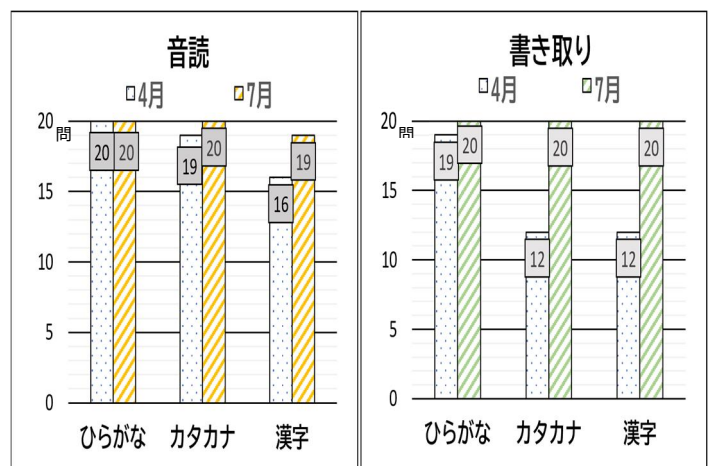


図10 S T R A Wの結果(4月と7月)

A児の読み書きに関する得点が増えた理由として、A児の見ることにに関するアセスメントを行うことで、特性に合わせたビジョントレーニングとM I Mの指導内容を選定し、継続的に取り組んできた結果だと考える。

このことから、M I Mのテスト結果同様に、A児の語句をまとまりでとらえる力は育まれており、見る力は高まったといえる。しかし、検査後に「わかっているけれど、すぐに正しい言葉が出てこないことがある。」というA児のつぶやきから、流暢に読めるようになるためには、まだ課題が残っていることが示唆された。

2 音読補助具の活用

(1) デイジー教科書の設定

デイジー教科書は、通常の教科書と同様のテキストを音声と同期させて読むことができる。文字の大きさ、読み上げ速度、画面の色などを個別に設定できる点が特徴である。

通級指導教室の自立活動の時間に、デイジー教科書の設定をA児と行った。読む練習を繰り返しながら自分に合った設定を探す活動を行ったところ、初めは、A児の見やすい文字のサイズとして32ptを選択していたが、検証授業1では、文字サイズが標準値の2倍以上の30pt、

読み上げ速度は標準値の70%と遅い設定にした。

しかし、設定はできたもののデイジー教科書の使い方がわからず、音声を聞き流してしまい、途中で読み上げを停止し、実際に声に出して読むことを忘れてしまう場面が見られた。

そこで、教師と一緒に停止するタイミングや次の文を再生する操作を丁寧に確認しながら読み進めていった。すると、簡単な操作方法は覚えることができた。

授業後に、「家でも練習してみたい。」というA児の希望もあり、家庭でも練習できるようタブレットを持ち帰り、音読練習に活用してもらった。しばらくして、A児から「家で音読練習も楽しい。」と前向きな発言が見られた。

学校だけでなく、家庭でも使用することで検証授業2までには、文字サイズも28pt、読み上げ速度も80%とさらに自分に合った見えやすい設定に変更することができていた(表3)。

このことから、自立活動の時間にデイジー教科書の使い方を継続的に指導してきたことと併せて家庭でも使用したことで、A児自身の読みやすい字の大きさと聞きやすい速度を見つけることができた。これがA児の音読への「もっと読みたい。」という音読に対する思いを強くし、やる気につながったと考える。

(2) デイジー教科書と分かち書き教科書を組み合わせた指導と支援

音読場面において、A児が4つの音読補助具をいつでも活用できるように準備した。すると、検証授業1の音読場面においてA児は、通常の教科書とデイジー教科書を選択した。

通常の教科書で音読する際、読み間違いや行を飛ばして読むことが見られたため、デイジー教科書のカラーバー機能と音声読み上げ機能を使って音読の練習を行った。そして再度、通常の教科書で音読した。それでも、A児は同じ箇所を読み間違えていた。そこで、A児に通常の教科書と分かち書き教科書を比較してもらった。分かち書き教科書は、デイジー教科書に似ており、文節ごとに区切られているため、語句をまとまりとして見やすいことにA児は気づくことができた。

検証授業2の音読場面では、検証授業1とは違い、A児は分かち書き教科書とデイジー教科書を選択した。

初めに、分かち書き教科書で音読した。その後に撮影した動画を見て、つまづいた箇所を見直し、デイジー教科書で練習を行った。そして、再度分かち書き教科書で音読をした。すると、つまづいた箇所を正しく読むことができた(図11)。

その理由として、デイジー教科書と分かち書き教科書の2つを組み合わせ活用したことで、より自分に合った速度や見え方をデイジー教科書で設定し、練習することを繰り返したからだと考える。また、分かち書き教科書で語句のまとまりを意識させたことで、より正しく音読ができる喜びや楽しさに変化してきたと考える。

このことから、デイジー教科書と分かち書き教科書を組み合わせた指導と支援を行うことによって、見る力の高まりと流暢な読みにつながったと考える。

表3 デイジー教科書の設定

設定	標準	A児の設定	
		検証1	検証2
速度	100%	70%	→ 80%
間隔	0.0秒	0.0秒	1.5秒
文字	12pt	30pt	→ 28pt
行間	2.6	2.6	2.5
文字間	0.2	0.2	0.8
背景色	背景：白→グレー ハイライト：黄色→ピンク		

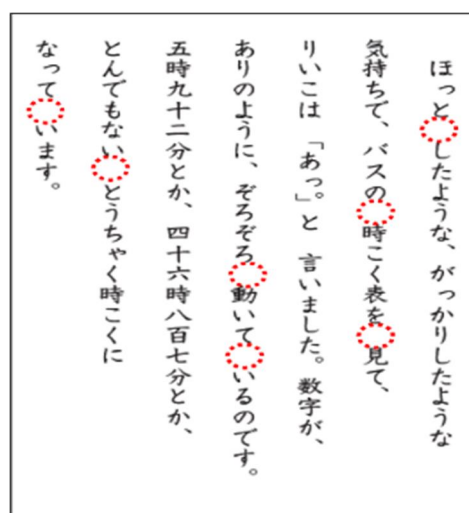


図11 分かち書き教科書(光村図書 3年上「まいごのかぎ」一部抜粋)

(3) ココヨムシートとカラーバールーペの活用と効果について

ココヨムシートとカラーバールーペは、検証授業の音読場面において選択しなかったが、検証授業後に通常学級においてそれぞれの音読補助具を活用する様子が見られた。

ココヨムシートは、通級指導教室における音読場で初めて使用した音読補助具であり、A児は、ココヨムシートについて「色がついて読む場所がわかりやすい。」と肯定的に受け止めていた。

そこで、通常学級でも使いたい時には、いつでも活用できるように常にA児の筆箱に入れて持たせていた。しかし、通常学級のみんなの前で出すことに躊躇しており、これまで活用する様子は見られなかった。

検証授業後、通常学級において国語辞典を使って調べた意味を発表する場でココヨムシートを活用する様子が見られた(図12)。調べた意味を読みたそうにしていたA児に対して「ココヨムシートを使って読んでみたら？」と教師が助言した。すると、通級指導教室で使っていたようにA児は調べた語句にシートを合わせ、自分のペースでゆっくり読み上げ、緊張しながらもみんなの前で発表することができた。

カラーバールーペは、A児に読める自信をつけさせるために、A児にとって短くわかりやすい言葉で書かれた「詩」を音読練習する際に活用した(図13)。

初めは、ぎこちない読み方で、語句の読み間違いや行を飛ばして読んでしまうことがあったが、カラーバールーペの部分をしっかり見ることで、徐々に読み間違いも減少していった。

検証授業後に、A児が「テストなら使えそうだから使ってみたい。」とつぶやいた。そしてA児は、通級指導教室で使っていたカラーバールーペを通常学級へ持っていく、国語のテストで使用した。A児は、教師の支援を受けることなく、自分の力で最後まで集中して解くことができた。

しかも、初めて国語のテストで満点を取ることができた。前年度までの国語のテストの点数が平均して半分程度であったA児の変容を受け、前年度の担任が「テストでこんなに伸びたのですか。」と驚くほどであった。A児は「カラーバールーペで見ると文字が大きくなり読みやすい。」と発言しており、自分で音読補助具を操作しながら上手く読めてきていることに気づいていた。

このことから、A児が通級指導教室で音読補助具を自己選択、自己決定し、繰り返し使用することで通常学級でも使ってみたいという思いが湧いてきたと考える。

(4) 考察

以上のことから、本研究で、アセスメントを通して見えてきたA児の特性に合わせて、ビジョントレーニングやMIMの指導と音読補助具の活用といった指導と支援を行った。そうすることで、A児は語句をまとまりとして見ることや行を飛ばさずに読むことといった見る力が高

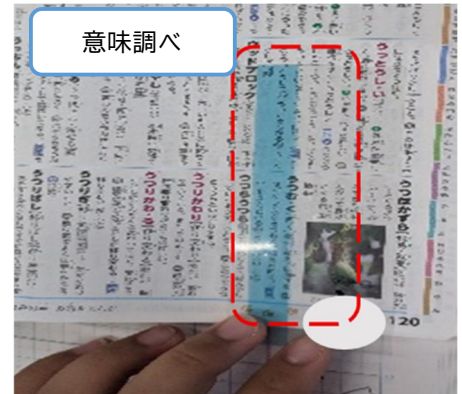


図12 ココヨムシートの活用

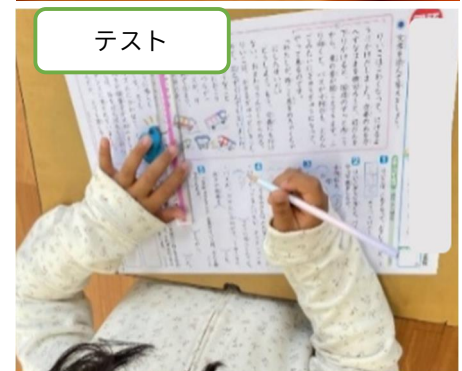
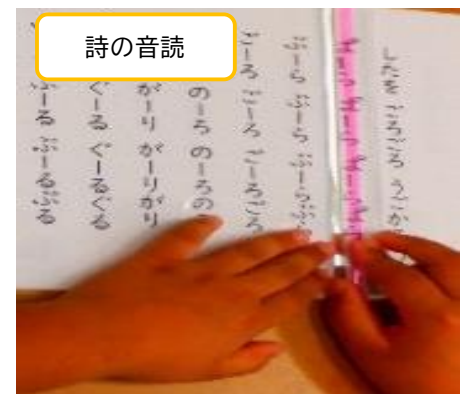


図13 カラーバールーペの活用

まり、語句の読み間違いや行を飛ばして読むといった課題が改善され、流暢な読みができるようになったと考える。

さらに、場面に応じて使える音読補助具を選択し、繰り返し使用することで、自分なりの使い方ができ、流暢に読む姿が見られた。しかし、音読補助具を活用するだけで流暢な読みにつながったわけではない。

ビジョントレーニングでは、見ることを意識することや、M I Mの指導では、語句をまとまりとしてとらえることで見る力を高め、そこに音読補助具の活用を組み合わせることにより、A児の流暢な読みにつながったと考える。

V 成果と課題

1 成果

- (1) 読むことが苦手なA児に対して、ビジョントレーニング、M I Mの指導と音読補助具を組み合わせ活用したことにより、語句のまとまりで見ることや行飛ばしをせずに読むことができ、見る力が高まり、流暢な読みにつながった。
- (2) 見る力が高められたことで、A児が読むことに対しての苦手さが減少し、音読ができる喜びにつなげることができた。

2 課題

- (1) 初めて読む文章でも理解しやすくなるよう、語句や文節のまとまりを意識した教材・教具を選定し、スモールステップで段階的に取り組めるよう工夫していく必要がある。
- (2) 音読時に集中しやすいよう、目に負担の少ない学習環境の調整を行い、音読補助具やビジョントレーニング、M I M指導を継続的に活用していく。

〈参考文献〉

- 井川典克 2024 『みんなでつなぐ読み書き支援プログラム フローチャートで分析、子どもに応じたオーダーメイドの支援』 クリエイツかもがわ
- 奥村智人 三浦朋子 2023 『「見る力」を育てるビジョン・アセスメントWAVES』 Gakken
- 奥村智人 三浦朋子 2022 『「見る力」が弱い子どもへのサポート Q&A』 読書工房
- 小松佳弘 2020 『1日5分！親子で楽しみながらできる発達障害の子どもを伸ばすビジョントレーニング』
- 梅田真理 2019 『CD-ROM付き 特別支援教育をサポートする読み・書き・計算指導事例集』 ナツメ社
- 文部科学省 2018 「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(幼稚園・小学部・中学部)」
- 宇野彰 春原則子 金子真人 Taeko N Wydell 2016 『小学生の読み書きスクリーニング検査 ―発達性読み書き障害(発達性 dyslexia)検出のために― screening Test of Reading Writing for Japanese Primary School Children(STRAW)』
- 海津亜希子 2010 『多層指導モデルMIM読みのアセスメント・指導パッケージガイドブック』 Gakken

〈参考 Web サイト〉

- 大阪医科薬科大学 LD センター 奥村智人 「ビジョントレーニングを効果的にする WAVES」
<https://www.youtube.com/watch?v=P9K0Ahc0DzA> (最終閲覧 2025 年 7 月)
- 「発達障害や学習障害に見られる「眼球運動の弱さ」とは？」
<https://www.youtube.com/watch?v=426rXf4VM5Y> (最終閲覧 2025 年 7 月)
- 光村図書 「みつむら web magazine 教科書の言葉 Q & A 第 1 回「分かち書き」とはなんですか？」
<https://www.mitsumura-tosho.co.jp/webmaga/kotoba-to-manabi/kotoba/detail01> (最終閲覧 2025 年 7 月)