

LD等の発達障害のある子どもの 「個別の指導計画」の具体的な在り方 —支援の計画を授業場面で活かす具体的な指導事例—

昨年度の研究では、子ども一人一人の実態把握に基づいた、個々の教育的ニーズに応じた指導計画を「機動的な個別の指導計画」として位置づけ、その作成と活用について実践を通して研究を進めた。そして、「実態把握」「目標設定」「支援」「評価」の4つのプロセスに関する各種票を作成した。また、この各種票が作成しやすく、かつ4つのプロセスが一連のサイクルとして常に動き、子どもの指導・支援に生きるものにするために、支援の計画を立てるための話し合いをどのように運営していくかについても検討することができた。

本研究では、昨年度作成した「機動的な個別の指導計画」を見直し、学力保障につなげるための様式の検討を行った。また、学力保障につながる支援の計画を立てるために必要な話し合いの視点と、場の設定の仕方を提示した。そして、実践を通して、個別の指導計画に計画された情報をどのようにして具体化し、学習指導へつなげていくのかということを探った。さらに、支援を意識した環境設定や指導者の姿勢の在り方や、支援の計画に基づく授業場面での具体的な支援を提示した。

目 次

はじめに	1	第3章 支援の計画を授業場面で活かす 指導の実際	
第1章 よりよい個別の指導計画に するために		第1節 自分をコントロールすることに課題 がある子どもの事例 ～小3A児～	
第1節 発達障害のある子どもをとりまく現状		(1) 実態把握観点表および基礎票	13
(1) 総合育成支援教育（特別支援教育） の現状	1	(2) 図画工作「お話の絵」	15
(2) 発達障害のある子どもと学力保障	2	(3) 国語「すがたをかえる大豆」	18
第2節 よりよい機動的な個別の指導計画に するために		第2節 人とのコミュニケーションに課題が ある子どもの事例 ～小4B児～	
(1) 昨年度の研究の成果と課題	3	(1) 実態把握観点表および基礎票	22
(2) 学力保障につながる 機動的な個別の指導計画とは	5	(2) 国語「一つの花」	24
		(3) 算数「およその数」	27
第2章 支援の計画を授業場面で 活かすために		第4章 研究の成果と課題	
第1節 学習指導へつなげるために		第1節 学習指導へのつながりについての考察	
(1) つまづきを予想する学年ケース会議	7	(1) 学年ケース会議の在り方	30
(2) 支援のアイデアを出し合う 学校ケース会議	8	(2) 学校ケース会議の在り方	31
第2節 改訂版機動的な個別の指導計画とは		第2節 機動的な個別の指導計画 についての考察	
(1) 日々の様子メモ ～継続的な実態把握をするために～	8	(1) 日々の様子メモ	32
(2) 話し合いシート ～個のニーズに応じた支援・よりよい はぐくみにつながる評価をするために～	9	(2) 話し合いシート	32
第3節 学習指導を支えるために		第3節 学習指導を支えるもの についての考察	
(1) 支援を意識した環境設定とは	11	(1) 支援を意識した環境設定	33
(2) 支援を意識した指導者の姿勢とは	12	(2) 支援を意識した指導者の姿勢	34
		おわりに	35
		資料	36

<研究担当> 渋谷 万理 (京都市総合教育センター研究課研究員)

<研究協力校> 京都市立七条第三小学校

<研究協力員> 吉水 薫 (京都市立七条第三小学校教諭)
野中 孝利 (京都市立七条第三小学校教諭)
山口 達之 (京都市立七条第三小学校教諭)

はじめに

通常の学級に在籍するLD等の発達障害のある子どもたちに対して、適切な教育を行うことが改正学校教育法に定められてから、すでに1年以上がたった。(1)今、この制度を受け、それぞれの学校では、取組の充実をめざして、体制整備など様々な工夫と改善が行われているだろう。

しかし、個別の指導計画の内容や活用、計画に基づいた具体的な指導・支援などの具体的な中身については、まだこれから充実させていく必要がある。加えて、子どもたちの学力の現状として、「判断力や表現力が身につけていないこと」(2)や「人やものに関わる力が低下している」(3)などの課題が指摘されている。

こうした状況の中で、通常の学級にいるLD等の発達障害のある子どもたちの学力保障に向けて、どのような手立てが行われているのだろうか。筆者の経験では、認知特性や注意の問題による困難や、行動面で困難があるLD等の発達障害のある子どもたちが、学習のつまずきをなかなか克服できないことが多かった。これらの子どもたちの学力保障は、今、注目すべき大きな課題である。

すべての学校で適切な指導・支援が行われ、子どもたちに必要な力をつけ、もっている力を十分に伸ばすことが求められている。

昨年度、筆者は「個別の指導計画の具体的な在り方—『機動的な個別の指導計画』とは—」(4)というテーマで実践研究を進めた。その中で、子ども一人一人の実態把握に基づき、個々の教育的ニーズに応じた指導目標や指導内容・指導方法を盛り込んだ指導計画をどのように作成していくのかを、「機動的な個別の指導計画」として位置づけて検討した。

その結果、「実態把握」「目標設定」「支援」「評価」の4つのプロセスに関する各種票を作成することができた。また、この4つのプロセスが一連のサイクルとして常に動き、作成しやすく、子どもの指導・支援に生きるものにするために、総合育成支援教育委員会などを、具体的にどのように運営していくかなどについても検討した。

ここで、あらためて学力保障ということに目を向けたい。LD等の発達障害のある子どもたちの学力保障については、早い段階から計画的に行うことが不可欠だからである。

そこで本年度は、個別の指導計画を子どもたちの学力保障という点から考えて、授業場面での具

体的な指導に生きるものになりたいと考えた。すなわち、日々の学習指導へつながる具体的な支援を、個別の指導計画にどのように記していくのかを探り、個別の指導計画を日々の授業場面で活かせるものにしていきたいと考えた。また、研究を進める中で、学校ケース会議（本研究では、一人の子どもとのケースにかかわって、関係の教職員が集まって話し合う会議を学校ケース会議とする。）や学年ケース会議（本研究では、一人の子どもとのケースにかかわって、同じ学年の先生同士で話し合う会議を学年ケース会議とする。）などの話し合いの場の運営の仕方や、話し合いの内容や授業場面での具体的な支援を明らかにしたいと考えた。そして、実践を通して、より作成しやすく、指導・支援に活き、子どもの可能性を最大限に伸ばすことのできる「機動的な個別の指導計画」を提示したいと考えた。

(1) 文部科学省「特別支援教育推進のための学校教育法等の一部改正」2007.4

(2) 文部科学省「子どもたちの学力の現状」『確かな学力』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/genjo.htm 2006.11.27

(3) 前掲(2)

(4) 拙稿「No.522 LD・ADHD・高機能自閉症等支援の必要な子どもの『個別の指導計画』の具体的な在り方—『機動的な個別の指導計画』とは—」『平成19年度研究紀要』京都市総合教育センター 2008.3

第1章 よりよい個別の指導計画にするために

本章では、総合育成支援教育の現状と課題や、昨年度の研究成果と課題を踏まえて、よりよい個別の指導計画にするために、どのような点に着目していくのかということについて述べる。

第1節 発達障害のある子どもをとりまく現状

(1) 総合育成支援教育（特別支援教育）の現状

平成19年度施行の改正学校教育法を受けて、それぞれの学校では、今、総合育成支援教育はどのような状況にあるのだろうか。

次ページ図1-1は、文部科学省が全国すべての国公私立幼稚園・小中高等学校51,817校を対象に実施した2007年度の特別支援教育推進体制の整備状況を示した図である(5)。この調査によると、校内委員会（総合育成支援教育委員会）の設置、特別支援教育コーディネーター（以下本市で使わ

れている「総合育成支援教育主任」とする。)の設置については、小・中学校でほぼ100%に近い数値を示しており、体制整備については進んでいる状況がうかがえる。

しかし、個別の指導計画の作成については、小学校で約6割、中学校で約5割、個別の教育支援計画の作成に至っては、小・中学校ともに約3割に留まっている。これらの数値から、個別の指導計画や教育支援計画については、十分に作成が進んでいるとはいえない状況にあることが考えられる。

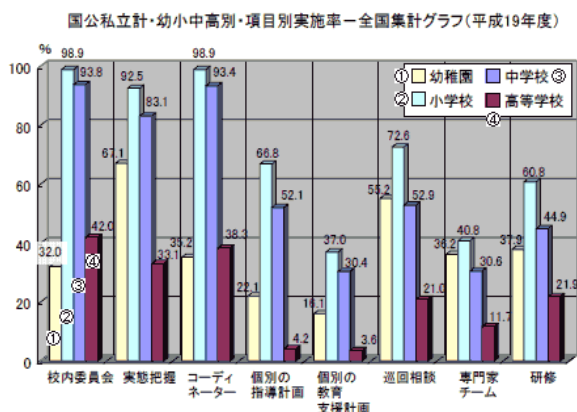


図1-1 平成19年度特別支援教育体制整備状況

本市教育委員会総合育成支援課では、本市立全小学校179校、全中学校75校を対象に、「平成19年度後期総合育成支援教育の取組状況」(6)の調査を行っている。

表1-1は個別の指導計画の作成状況を示したものである。

表1-1 平成19年度後期 個別の指導計画の作成状況

個別の指導計画作成状況	小学校	中学校
必要児童数	1456	473
作成数	1456	473
作成率	100%	100%

これを見ると、個別の指導計画の作成率は小・中学校ともに100%であり、本市の総合育成支援教育の体制が整ってきていることや、各学校での取組が充実してきていることがわかる。

表1-2は、総合育成支援教育委員会の実施内容を示したものである。

表1-2 平成19年度後期総合育成支援教育委員会の内容

総合育成支援教育委員会の内容	小学校	中学校
対象児童生徒の指導計画の検討	87%	72%
指導実践の報告・検討	93%	84%
指導実践の評価	81%	68%

これを見ると、総合育成支援教育委員会の話し合いの中で、指導計画の検討や指導実践の報告・

検討、評価が、100%行えているというわけではないことがわかる。

つまり、学校によっては、個別の指導計画の作成はできたが、その内容についての十分な吟味は行えていない現状が推測されるのである。これを受けて同課は、アンケート分析と平成20年度の課題として「作成した指導計画の活用を進めるため、定期的な指導実践の報告・検討、実践の評価等を行い、必要に応じて指導計画を更新して、より実態に応じた指導につなげることが大切である」(7)と述べている。

さらに、前述の文部科学省による全国調査の結果を踏まえ、笹森は「形は整えたもののどのよう特別支援教育を進めていけばよいのか学校現場では試行錯誤が続いている」(8)と指摘している。

これらのことから、体制や指導計画などのハード面は整ってきているが、その内容や活用、計画に基づいた具体的な指導・支援、評価など、具体的な中身であるソフト面については、まだ試行錯誤が続いているのが現状であるといえるだろう。

(2) 発達障害のある子どもと学力保障

平成20年3月に新学習指導要領が告示された。(小学校では平成23年度、中学校では平成24年度から実施される。)第1章総則第4に示す「指導計画の作成等に当たって特に配慮すべき事項」には、「指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること」(9)が明示されている。また、障害のある児童などについては、指導についての計画を「個別に作成することなどにより、個々の児童生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと」(10)と記されている。

また、国立特別支援教育総合研究所は、「発達障害のある子どもは、認知特性や注意の問題による困難や行動面での困難から教科学習において遅れのみられることが少なくなく、このことが自己評価を低下させて二次的障害の原因の一つともなっている」(11)と述べている。そして、本年度の重点推進研究として「小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究」を進めている。

さらに、文部科学省は、LD等の発達障害のある子どもについて、「周囲との人間関係がうまく構築されない、学習のつまずきが克服できないといった状況が進み、不登校に至る事例が少なくない」(12)とLD等の発達障害のある子どもの学力と不登

校との関連性に言及している。

これらのことは、様々な指導の工夫を行い、LD等の発達障害のある子どもの学力を保障しなければならないことを強く示唆していることに他ならないと考える。

発達障害がある子どもたちは、他の子どもたちと同じような学習方法では理解できないことがある。学習内容を理解できなくなった子どもたちに対して、適切な手立てがうたれないと、ますます学習内容を理解できなくなり、学習意欲を失うようになるのは当然であろう。

学習意欲を失った子どもたちが、やがて不登校になったり、二次的障害に至ったりすることは現実問題としてありうる。その結果、学力が身につかなかった子どもたちの進路や就労の問題はどうなるのだろうか。学力が身につかないまま手立てがうたれない状況をつくってはならない。できるだけ早い時点から、継続して個のニーズに応じた支援を行い、子どもたちに必要な学力をつけなければならない。

そこで、通常の学級において、実際にどの場で「個に応じた指導・支援の充実を図る」のかということについて考えると、やはり「学習指導」の場である「授業」の中で行うことが重要になってくる。集団の中で、LD等の発達障害のある子どもの学力を保障するためには、その子に応じた指導・支援を工夫することが求められる。さらにそれらを計画的に行うためには、「個別の指導計画」を作成し、それを円滑に運用することが大切になる。

第2節 よりよい機動的な個別の指導計画にするために

では、学力保障につなげるという視点で個別の指導計画を作成するためには、どのような点に着目すればよいのだろうか。

昨年度「機動的な個別の指導計画」というキーワードから、4つの様式を考案し研究を進めた。その中で見えてきた成果と課題を踏まえ、学力保障をめざした個別の指導計画について述べる。

(1) 昨年度の研究成果と課題

(ア) 機動的な個別の指導計画とは

個別の指導計画を作成することはもちろん大切であるが、何より子どもの指導に生きるものでなくてはならない。そのために大切なことは、「的確な実態把握」「明確な目標設定」「個のニーズに応

じた支援」「よりよいはぐくみにつながる評価」、さらに評価に基づき、また実態を見つめ直し、実態に合った「目標の設定」をするという一連のサイクルが、常に連続して動いていなければならないのである。

そこで、それらを、短期間で、定期的に、担任一人ではなくチームで行うことで、活用のサイクルを止まらせることなく機能させたいと考えた。さらに、子どもの実態や評価を基に、必要に応じて修正を加えることによって、子どもの指導に活かせるものが求められる個別の指導計画になると考えた。そして、それらを残しておくことで、誰が見ても子どもへの指導・支援の過程がわかり、支援の継続につながるものにしていこうと考えた。このような「作成しやすく、子どもの実態に素早く対応し、子どもの指導・支援に生きる個別の指導計画」を「機動的な個別の指導計画」と名づけ、実践を通し研究を進めた。(13)

(a) 内容と様式

表1-3は、前述の個別の指導計画の4つのプロセスと、それらが機動的に働くために作成した様式を示したものである。(16)

表1-3 4つのプロセスと個別の指導計画の様式

プロセス	様式
的確な実態把握をする	(1) 実態把握観点表 (2) 日々の様子メモ
明確な目標設定をする	(3) 基礎票
個のニーズに応じた支援をする	(4) 日々の取組と総合育成支援教育委員会での話し合いシート
よりよいはぐくみにつながる評価をする	

「実態把握観点表」は、「学習スキル」「人とのコミュニケーション」「自己のコントロール」など、多面的な観点から子どもの実態を的確に把握するためのチェック表である。子どもの実態を見直すだけでなく、子どもの得意なことにも着目できるように工夫をした。子どもの実態を定期的に見直す欄を設定し、目標や支援の妥当性を振り返ることができるようにした。また、6年間の実態が一目でわかるような書式にし、子どもの変容や成長、克服するのが難しいところなどがわかるようにすることで、継続した指導・支援につながるようにした。

「日々の様子メモ」は、日々の子どもの様子を記録しておくものである。日々の生活の中で子どもの気になる行動や反応、子どもの起こしたトラブルなどの出来事を、担任は自分の記憶にとど

めたり、ノートなどにメモをしたりしておくことが多い。そのような記録を大切な参考資料として共有し、校内で情報交換をするときに使ったり、次の学年へ申し送ったりすることで、より有効に指導に活かしたいと考え、個別の指導計画として位置づけた。特に学力保障という観点を踏まえたメモとなることが重要である。

「基礎票」は、子どもの実態を踏まえ、子ども・保護者・担任の願いを明らかにし、1年間の目標を設定するためのものである。目標達成のために、学校や家庭での取組の方向を保護者と話し合って記入し、学年末には、効果のあった取組や評価・変容を記入して次の学年に申し送る。目標については、実態の見直しに応じて加筆修正を加える。6年間の成長と指導・取組の方向性がわかるような書式を工夫し、系統立てた指導・支援に繋げることができるようにした。これも、「日々の様子メモ」と同様に、学力保障という観点を明確にしたものとするのが重要である。

「話し合いシート」は、個のニーズに応じた支援をするために、またよりよいはぐくみにつながる評価をするために、総合育成支援教育委員会で話し合った内容を記録できるように工夫したシートである。話し合いの流れに沿った書式にすることで、話し合いが終わったら記入できている状態になっている。

話し合いは、約1ヶ月に1回程度行うと考えた。話し合いでは、子どもの実態について共通理解した後、会議に集まったメンバー全員で支援のアイデアを出し合い、支援に込めた願いを確認する。次の月に1ヶ月間の取組の評価を行い記入する。1ヶ月という短い期間で評価を行うことで、常に子どもの実態に応じた支援ができると考えた。

(b) 作成・運用

作成にあたっては、複数のメンバーでチームを組んで「個別の指導計画」を作成するという考えを考えた。そうすることで、対象の子ども情報を共有することにつながり、学校組織全体で共通理解をした上での指導を推進することができると考えたからである。担任が書く部分もあるが、総合育成支援教育委員会の話し合いの中で、指導・支援の計画や評価を記録していくことを考えた。

また、評価については、月に1回の短いサイクルを想定し、総合育成支援教育委員会で行うことを考えた。そうすることで、できるだけ担任の負

担を少なくすることや、4つのプロセスが常に連続して動くということにつながると考えた。

(イ) 成果と課題

まず成果である。「実態把握観点表」を使ったことで、子どもの実態を多面的に把握することができ、ぼんやりとしていた課題を明確にすることができた。また、年に3回、定期的の実態を見直すことができるチェック欄を設けたことで、新たな子どもの成長に気づくことができた。さらに、子どもの得意なことに着目し、それを生かすことができたことも成果の一つであった。

「基礎票」については、子ども、保護者、担任の願いを基に、目標が設定できたということが挙げられる。願いを明らかにするためには、必然的に保護者と話し合う機会をもつことが多くなり、結果として、連携して同じ方向をめざして取り組むことにつながった。また、年度当初に立てた目標を、子どもの実態や成長に応じて見直し、修正や加筆ができたことも成果として挙げられる。

「話し合いシート」については、話し合いの流れに沿った書式であったので、話し合いが終わると、その記録がそのまま個別の指導計画になり、作成する上での担任の負担が少なかった。

また、話し合いの中で作成していったことで、総合育成支援教育委員会のメンバーの様々なアイデアを取り入れた指導・支援の計画を立てることができた。計画した指導・支援を実際に行ってみて、有効であった支援については赤で下線を引くなどして、後で見てもわかるようにしておいた。そうすることで、次の学年への支援の継続にもつながった。

また、1ヶ月に1回、話し合いの場を設定し、今の子どもの実態について共通理解したり、前月の指導・支援の評価をしたりした上で、新たな指導・支援の方法が考えられたことは、子どもの実態に即したものになった。さらに、担任は、自分一人で悩み自分一人で抱えていたことを委員会のメンバーと共有することで、みんなに支えられているという安心感を得ることができた。担任以外のメンバーにとっては、委員会に参加することで、子どもの実態を見つめたり、支援の方法を考えたりする目をもつことにつながった。

次に課題である。多くの成果があったが、新たな課題も見えてきた。大きくは2つの課題があった。1つめは作成にかかわっての課題である。

「日々の様子メモ」については、残念ながら活

用することができなかつた。日々の子どもの様子から気づいたことを記録として残していくことは大切なことである。しかし、様々な仕事を抱えて多忙を極める担任が、一人でこつこつと記録し続けるということはなかなか難しい。担任への負担を少なく、かつ子どもの日々の様子を記録することができるようなものが必要である。

「話し合いシート」については、話し合いの流れに沿った書式を工夫し、充実した話し合いにつながるように書式を改訂してきた。しかし、まだ話し合いに時間が掛かることや、話し合いのポイントが絞りきれないという課題がある。さらに書式を工夫することで、これらの課題を解決できるものをめざしたい。

総合育成支援教育委員会では充実した話し合いが行われた。委員会のメンバーにとっては、総合育成支援教育に対する意識も高まった。今後は、これを全教職員の意識に高め、学校体制をさらに充実させる必要があると感じている。

2つめは、日々の授業の中で活かせるものであったかということについての課題である。具体的に、授業の中でどのような支援をしていくのかということが、個別の指導計画の中でどれだけ明らかになってきたかと考えると、十分であったとは言えない。子どもたちの学力保障という観点から考えても、個別の指導計画を1時間ごとの授業に連動させ、具体的な支援につながるようなものにしていかなければならない。個別の指導計画が計画に終わるのではなく、日々の授業の中での取組に生きて使えるものにしていく必要がある。

個別の指導計画を改訂し、授業に活かせるものにするにはもちろん必要であるが、日々行っている授業の在り方自体を総合育成支援教育という視点から見直す必要もあるのではないだろうか。例えば、いつも自分が行っている指導のスタイルが、発達障害のある子どもにとってわかりやすいものであるのか、また、授業以前に教室の環境は発達障害のある子どもたちにとって学習しやすいものになっているだろうかということである。これらの環境が整った上で、さらに個に応じた支援を行うことが効果的なのではないだろうか。指導の在り方や環境について見直すという視点も必要である。

(2) 学力保障につながる

機動的な個別の指導計画とは
これまで述べてきたことを踏まえて、本研究で

めざす個別の指導計画とはどのようなものであるのか、そのためには何が必要なのかということについて述べる。

今、総合育成支援教育（特別支援教育）の中で大きな課題となっているのは、前述したように「LD等の発達障害のある子どもの学力保障」についてである。ここで考える「学力」とは、教科学習で培う「基礎学力」はもちろんのこと、自立活動に表されている生きる力も含めての広い意味での学力を意味している。また、学力をはぐくむために必要不可欠である「学ぶ意欲」についても学力に含めて考えていきたい。こうした学力保障のためには、子どもの実態を的確に把握し、ニーズに応じた指導・支援を工夫し、計画的に行うことが大切である。すなわち「個別の指導計画」を活用して、学力保障につながる具体的な指導・支援の計画を立て、実践していくことが求められているのである。そこで、学力保障につながる個別の指導計画を作成していくために、次の4つの点が必要であると考えた。

1つめは、昨年度作成した「機動的な個別の指導計画の見直し」である。昨年度、課題として挙げたことを改訂し、学力保障につなげるための様式を探る必要がある。

2つめに、学力保障につながる支援の計画を立てるために必要な「話し合いの視点と場の設定の仕方」の検討である。筆者の考える個別の指導計画作成には話し合いが重要な役割を担っている。学力保障につなげるための話し合いにはどのような視点が必要なのか、また、どのような場で話し合うことが望ましいのかなどについて検討する必要がある。

3つめに、学力保障につながる支援の在り方として、「支援を意識した環境設定や指導者の姿勢」ということがある。「環境設定」や「指導者の姿勢」の在り方を支援として意識し、実践につなげることが効果的な学習指導につながるのではないだろうか。そのためには、どのような「環境設定」や「指導者の姿勢」がよい支援となるのかを整理することが必要になってくる。

4つめに、個別の指導計画に計画された支援が、実際の授業ではどのように行われるのかを明らかにすることである。そのためには、個別の指導計画に計画された支援を盛り込んだ、「支援の視点を設けた学習指導案」を作成し、どの教科の、どの単元の、どの場面で、どのような支援を行っていくのかということを示す必要がある。

その際に行う支援として、「できないことをできるようにするために」という視点だけでなく、子どものよさ・長所に着目し、「その子のよさ・長所を生かす」という視点も大切にしたい。その子のよさを生かすことで、自尊感情を高め、学習意欲につなげていきたい。

図1-2は研究構造図である。先程述べた4点の実践を行い、子どもの可能性を最大限に伸ばし、学力保障につながる個別の指導計画の具体的な在り方を探っていきたい。次章では、学力保障をめざした機動的な個別の指導計画を作るための様式や記載内容、作成のプロセスや運用について述べる。

- (6) 京都市教育委員会総合育成支援課「平成19年度〈後期〉小中学校における総合育成支援教育の取組状況アンケート分析と20年度の課題」2008.3
- (7) 前掲(6)
- (8) 笹森洋樹「小・中学校における特別支援教育に期待すること」『特別支援教育研究No. 611』日本文化科学社 2008.7 p. 22
- (9) 文部科学省告示第27号「小学校学習指導要領の全部を改正する告示」2008.3.28
- (10) 前掲(9)
- (11) 笹森洋樹「小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究」国立特別支援教育研究所 2008年度 研究の概要
- (12) 文部科学省「今後の不登校への対応の在り方について」2003.4.11
- (13) 前掲(4) p.181

- (5) 文部科学省「平成19年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」2008.3.25

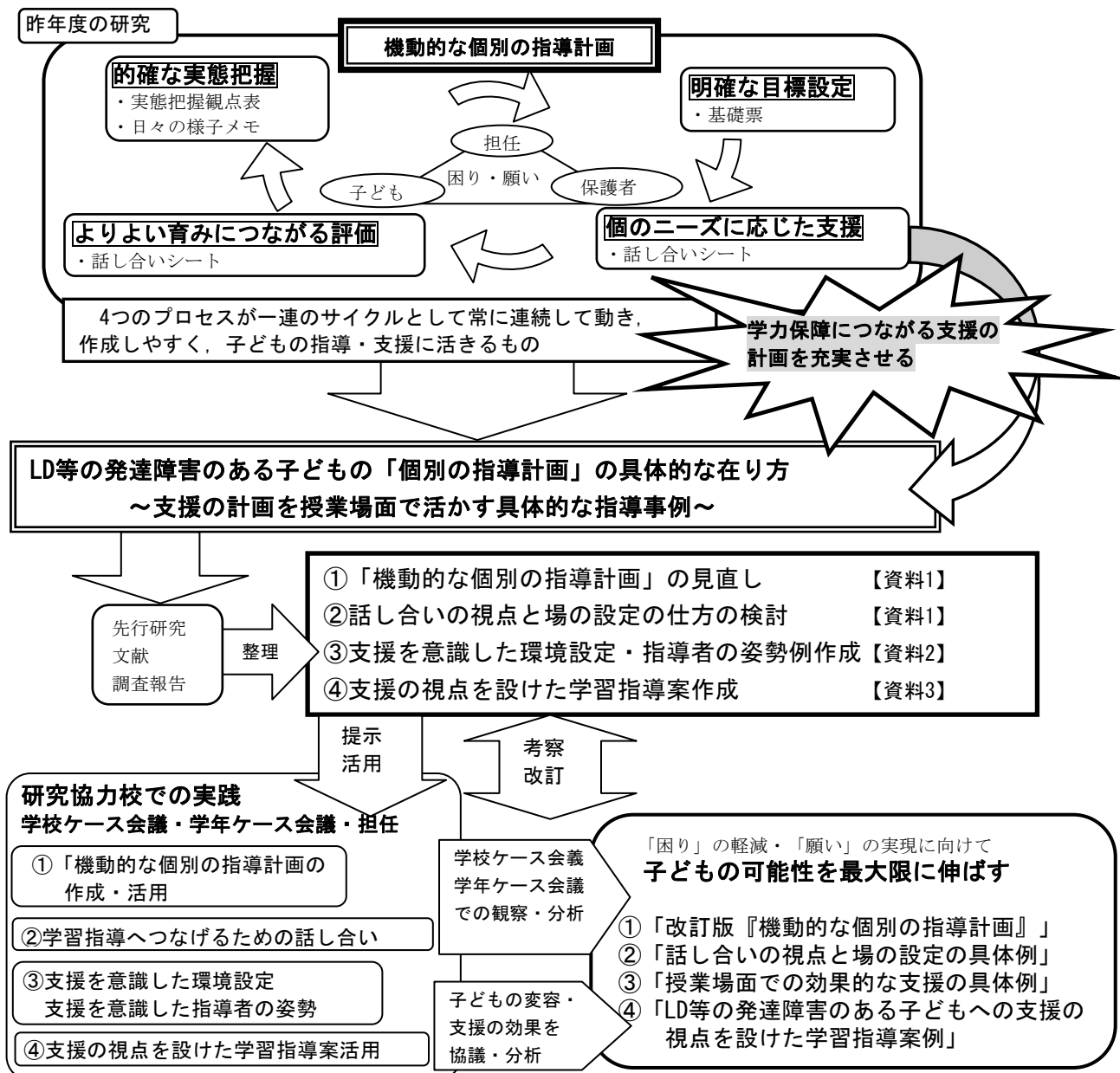


図1-2 研究構造図

第2章 支援の計画を授業場面で 活かすために

第1節 学習指導へつなげるために

前章で、学力保障につながる支援の計画を立てるために、「話し合いの視点と場の設定の仕方」について検討することが必要であると述べた。本節では、その話し合いの場として「学年ケース会議」「学校ケース会議」を取り上げ、話し合いの意義や具体的な運営のポイントについて述べる。

(1) つまづきを予想する学年ケース会議

つまづきによって学習意欲を無くしてしまったり、混乱して先に進めなくなったりしている子どもたちがいる。このような子どもたちに、学習意欲を喚起させたり、持続させたり、学習上の混乱を無くしたりするためには、適切な支援が必要である。そのためには、子どものつまづきを予想し、適切な支援を用意しておくことが必要である。

「支援が必要」な場面を予想するためには、「子どもの実態」「学習内容」という2つのことを把握しておく必要がある。この2つを一番よく把握しているのは担任である。そして次に把握しているのは同じ学年の先生ではないだろうか。同じ学年の先生と、子どものことについて一緒に話し合うことで、個のニーズに応じた適切な支援につながる道が見えてくるのではないかと考えた。

そこで、学年会の中に「学年ケース会議」を設定することを考えた。本市小学校では、週に1回程度学年会を開き、子どもの様子や学習計画、学年の行事などについて話し合うことが多い。そこで、その学年会の中に、「学年ケース会議」として、対象となる子どもについて話す場を設定するということを考えた。

学年ケース会議で行うことは、「今週の子どもの実態を把握する」「次の月の学習内容の中での子どもにつまづきを予想する」の2つである。

1つめの「今週の子どもの実態を把握する」であるが、子どもは日々様々な行動を見せる。その行動の様子を記録するとともに、なぜそのような行動をするのか、その行動が意味していることは何かを分析していく必要がある。後述するが、学年ケース会議ではそれらを話し合い、記録・分析することで、より適切な学校ケース会議での参考資料となる。こうして学年で話し合うことで担任の意識も高まり、さらには、学年として子どもを

見守っていくという意識につながると考えた。

2つめは「次の月の学習内容の中での子どもにつまづきを予想する」ことである。

昨年度は、毎月の学校ケース会議の話し合いの中で、担任が今の子どもの実態を話し、その様子と年度当初に立てた長期目標（1年後にめざす姿）を見て、今、どのような指導が必要なのか、どのような支援ができるのかなどのアイデアを出し合った。この話し合いでは、「教科によって板書の仕方を決めておく。」「全体場で話すときは、A児と視線を合わせてから指示を出す。」「A児が頑張ったことは、みんなの前で褒める。」など、様々なアイデアが出た。しかし、「どの教科」の「どの単元」の「どの時間」で行うのかという具体的な場面についてまでの話し合いまでには至らなかった。

言い換えれば、どの場面で、どのような指導・支援を行うのかということをはっきりさせることができれば、より具体的な指導・支援につながるのではないだろうか。つまり、この教科の、この単元の、この場面で、子どもがつまづくのではないかと、ということがあらかじめわかっていたとすれば、そのつまづきに対する具体的な支援が事前に立てられるはずである。

そこで、子どもの学力保障につながる指導・支援の具体的な計画を立てるためには、子どもが支援を必要とする場面をあらかじめ予想し、つまづかないようにするための支援と、つまづいたときに、そのつまづきを克服できるような適切な支援を用意しておくことが必要であると考えた。より具体的に、次の月の学習内容の中で、子どもが「どの教科」の「どの単元」の「どの場面」で「どのように」つまづきそうかということ予想しておくことが大切である。と同時に、子どもの得意なことやよさを、どこの場面でもどのようにして生かすのかについても考えていかなければならない。

これこそ、その学年の「学習内容」をしっかり把握している同じ学年の先生とともに話し合うことにより、適切な予想につながると考えた。そして、この予想をしておくことで、学校ケース会議の話し合いにおいて出し合う「どのような支援を行ったらいいいのか」というアイデアが、より具体的なものになると考えた。子どもの学習意欲を喚起し、子どもの混乱を防ぎ、個のニーズに応じた学習方法が示せるような、より適切で具体的な支援を行うことが、子どもの学力を保障することにつながると考えた。

さらに、もう1つ学年ケース会議で行うことが

ある。それは「評価」である。

学校ケース会議でアイデアを出し合い、どのような支援をしていくのかが決まると、約1ヶ月の間に担任がその支援を行い、評価をする。昨年度は、その評価を学校ケース会議で行っていたが、本年度は学年ケース会議で行うことにした。学年ケース会議で評価を行うことで、学校ケース会議では支援のアイデアを出し合うことに焦点を絞ることができ、会議の内容が精選されるからである。

このように、学年ケース会議という場で話し合うことで、学力保障につながる支援の計画を立て、学校ケース会議での話し合いの内容を精選することが必要だと考えた。

(2) 支援のアイデアを出し合う学校ケース会議

昨年度から引き続き、個別の指導計画の作成を学校体制で行うことを大切に考えた。子どもの実態把握や支援、評価などを担任だけが行うのではなく、学校ケース会議での話し合いを中心に、学校体制で考え、行っていくのである。そのためには、学校ケース会議も充実させることが大切になってくる。

松浦が「教職員が学校教育の実践で培ってきた貴重な『経験知』『暗黙知』を生かす」(14)と述べているように、様々な教職員の立場や経験から出される支援のアイデアは、到底担任一人では考えも及ばないようなものであるだろう。一方で、それらを生かすことは大切なことである。

学校ケース会議は月に1回程度行うことを想定している。学校ケース会議では、まず、学年ケース会議で行った支援に対する評価をメンバーに報告する。メンバーは評価の報告を聞いて、意見や質問があれば随時出してもらう。

次に、子どもの今の実態を共通理解する。学年ケース会議で子どもの様子について話し合い、記録してきたことを、担任が5分程度で簡単に報告する。短時間で内容を適切に伝えるためには、メンバーに、学年ケース会議で記録した「日々の様子メモ」のコピーを配布し、事前に読んでおいてもらうようにしておくことが望ましい。

次に、基礎票に記入した「長期目標」をメンバーで確認し、子どもの今の実態と長期目標を見据えて、今どのような支援が必要なのかということを考え、アイデアを出し合う。そのときに、学年ケース会議で「話し合いシート」に記入した「支援が必要と予想される場面」でつまづかないためにどのような支援をすればよいのか、つまづいた

ときにはどのような支援ができるかということに焦点を当てて話し合う。そうすることで、「どの教科の」「どの単元の」「どの場面で」「どのような支援をするのか」がはっきりし、より個のニーズに応じた、適切で具体的な支援策を考えることができる。

学校ケース会議では、様々な教職員が集まって支援のアイデアを考える。メンバーについては、それぞれの学校の実態に応じて決めることになるが、管理職、育成学級（障害児学級）の担任、同じ学年の先生などはメンバーとして欠かせないであろう。

また、ティーム・ティーチング（以下T.T）という立場でその子どもの指導に当たっている先生、養護教諭、様々な子どもたちを担当してきた経験豊かな先生、クラブ活動や委員会活動でその子どもを指導している先生など、必要に応じてメンバーを考えることが望ましい。

第2節 改訂版機動的な個別の指導計画とは

昨年度の研究で考案した個別の指導計画の様式を基に改訂を行った、「改訂版機動的な個別の指導計画」の様式や内容、作成手順や運用について述べる。昨年度の成果と課題を踏まえるとともに、本年度行う「学年ケース会議」や「学校ケース会議」での話し合いの流れに沿った個別の指導計画の様式を考案した。

なお、4つの様式のうち、「実態把握観点表」と「基礎票」については改訂を行っていないので、様式・内容については平成19年度の研究(15)を参照されたい。

(1) 日々の様子メモ

～継続的な実態把握をするために～

表2-1 (p.10上部)は「日々の様子メモ」である。子どもの日々の様子を記録し、残していくことは、学校ケース会議での話し合いの資料や、学年が替わるときの引継の資料として活用するために大切なことである。昨年度は、子どもの日々の様子を担任が一人で記録していたが、継続して記録を残していくことは難しかった。そこで、今年度は、「日々の様子メモ」の作成を学年ケース会議で行うこととした。その会議の場で、子どもの日々の様子を話し合い、本表に記録していくのである。

担任が子どもの様子について話し、別の先生が「日々の様子メモ」の項目に振り分けて記録して

いく。この項目は「実態把握観点表」（巻末資料参照）とも連動している。

学年ケース会議は週に1回の開催が望ましいが、学校の実態に応じて開く。1回の会議で少しずつ書き込み、書いた日付を記入しておく。1ヶ月で1枚作成する。学年ケース会議の時間については、あまり長くなると負担になるので10分～15分程度と考えた。そこで、継続的な実態把握をするために、次の5つのことができるよう本表を改訂した。

（ア） 必ず作成する

担任が一人で「日々の様子メモ」を作成するとすると、「子どもの様子を記録しておくことは大切だ」ということはわかっている、目の前のやらなければならないことに追われて記録しておくことがつい後回しになることがある。そこで、「学年ケース会議」という時間を設定することで、定期的に記録できるのではないかと考えた。学年会に10分程度のケース会議の時間が設定できれば、新たな場を設けることなく、しかも必ず作成できると考えた。

（イ） よりの確な実態把握をする

学年の先生たちと子どもの様子を話し合うことで、よりの確な実態把握ができると考えた。複数の目で子どもの様子を見ることで、担任だけでは気づけなかった子どもの様子について把握することができたり、複数の視点で話し合うことで、子どもの行動の理由を担任とは違った視点からとらえられたりすることができると考えた。

（ウ） 担任の負担を軽くする

担任一人では、日々の様子を記録するということを負担に感じてしまうこともあるだろう。しかし、誰かとともに作成することで、一人でやらなければならないという負担感は少なくなるのではないかと考えた。また、「担任は話すだけ」にすることで、「記録する」ということに対する負担感もなくなった。さらに、「話を聞いてもらえる」ということで、担任の心の負担も軽くなると考えた。

（エ） 学年のチーム意識を高める

一人の子どもについて、学年で話し合うことで、担任一人に任せるのではなく、「学年として子どもを見ていこう」という学年のチーム意識を高めることにつながると考えた。

（オ） 学校ケース会議の内容を精選する

学校ケース会議では、子どもの支援のアイデアを出し合うということに焦点を絞りたいと考えた。昨年度の研究で、「『学校ケース会議』に時間がかかる」という課題が残った。その一因は、「担任が

子どもの実態について話すことに時間がかかる」ということであった。担任にとっては、気になることがたくさんあり、いろいろなことを話していると、つい時間がかかってしまう。そこで、子どもの実態については、あらかじめ「学年ケース会議」で話し合っておくことにした。そうすることで、「学校ケース会議」では子どもの支援に焦点を絞った話し合いができるのではないかと考えた。評価についても学年ケース会議で行い、学校ケース会議ではその報告をすることにした。

「日々の様子メモ」について述べてきたが、特に、その中の「学習スキル」については、学力保障の観点からその後の指導の工夫や改善につながる重要なメモとなることを踏まえておきたい。

（２） 話し合いシート

～個のニーズに応じた支援・よりよい

はぐくみにつながる評価をするために～

次ページ表2-1下部は「話し合いシート」である。本表は、学年ケース会議の中で、個のニーズに応じた支援のアイデアを出し合ったり、支援に対する評価を行ったりしたことをその場で記録し、それがそのまま個別の指導計画になるものである。話し合いの流れに沿った書式になるよう工夫した。

昨年度からの2つの改訂点について述べる。

（ア） 子どもの実態は学年ケース会議で出し合う

1つめは、子どもの実態についての記入欄を無くしたことである。子どもの実態については、学年ケース会議で話し合っておくこととし、「日々の様子メモ」に記入することにした。そうすることで、学校ケース会議の内容が精選され、「支援のアイデアを出し合う」ということに焦点を当てた話し合いが行えると思えた。

（イ） 支援が必要と予想される場面を記入する

2つめは、「支援が必要と予想される場面」の記入欄を設けたことである。前章でも述べたように、今年度は、「LD等の発達障害のある子どもの学力保障」につながる指導・支援の計画を立て、実践していくことに研究の焦点を当てた。

そこで、子どもの学力保障につながる指導・支援の具体的な計画を立てるためには、子どもが支援を必要とする場面をあらかじめ予想し、つまづかないようにするための支援や、つまづきを克服できるような適切な支援を用意しておくことが必要であると思えた。学校における「学習場面」「生活場面」など、それぞれの場面での予想されるつまづきについて記入しておくようにした。

表2-1 日々の様子メモ・話し合いシート書き方

個別の指導計画③ 日々の様子メモ (学年ケース会議で記入)		年 氏名 ()	
年 月		(社会スキル)	
1. 実態(学習スキル)			
聞く	児童の実態を記入 ・週に1回の 学年ケース会議 で担任が子どもの様子や気になることを話し、記録者が記録する。 ・記録した日付を記入しておく ・1枚の用紙に1ヶ月分記入する	情緒の安定	①
話す		対人関係 社会性	
読む		限定された趣味 やこだわり	
書く		注意集中	
計算・推論		衝動性 多動性	
運動その他機能			

個別の指導計画④ 話し合いシート			
2. 長期目標			
長期目標(基礎票に記入した「担任の願い」)を記入 年度当初に1年後を想定して目標とする姿を記入する。その後は子どもの変容や新たな気づきにより加筆・修正があれば随時記入する。			③
3. 支援が必要と予想される場面 (学習の場面で)	4. 支援 【環境設定・指導者の姿勢・学級全体へ・個別に】	5. (込めた願い=短期目標)	6. 評価(指導の実際・子どもの変容)
次の月に予定している学習の中で、本児が つまずき そうな場面をあらかじめ予想し、 学年ケース会議 で記入しておく。	記入例 ・～の場で～する ・～するときに～になるよう働きかける 支援を記入 目標達成に向けて、今何ができるか支援のアイデアを出し合い、できそうなことを記入する。特に、支援が必要と予想される場面について、つまずかないようにするための支援やつまずいたときにどのような支援をしたらよいかを出し合い記入する。	記入例 ・～することで～になるのではないかと ・～を通して～を身に付けさせたい 支援に込めた願いを記入 その支援をすることで「こうなっていて欲しい」と考える願いや何のためにその支援をするのかを記入する。	評価を記入(次の会で) 子どもの変容や行った支援・立てた目標が適切であったかなどについて次の学校ケース会議で話し合い結果を記入する。
②	④	⑤	⑥
次の月に予定されている学習以外の場面で、予想される つまずき を 学年ケース会議 で記入しておく。			効果のあった支援や子どものよい変容には赤で下線を引くなどして印をつけておく。
学校ケース会議での話し合い・その他			
(随時記入)			

※④話し合いシート [3. 支援が必要と予想される場面] [6. 評価] は学年ケース会議で、2. 4. 5は学校ケース会議で記入

第3節 学習指導を支えるために

学習指導の工夫を行うことや、個のニーズに応じた適切で具体的な支援を行うことは必要なことである。しかし、さらに効果的な学習指導を行うためには、「環境設定」と「指導者の姿勢」が重要となる。これらの2点を意識することで、さらに効果的な学習指導ができると考えた。

加えて、常に自分の作っている環境や自分の指導の姿勢を振り返ることも必要であると考え、「環境設定」「指導者の姿勢」のチェックリストを作成した。

(1) 支援を意識した環境設定とは

学習中、先生の話をしっかり聞こうと思っても、つい教室にある水槽の魚の動きが気になって集中できない子ども、机の中に入っているものが整理できておらず、必要なものがなかなか見つからない子ども、学級のルールが守れず、すぐに友だちとトラブルを起こしてしまう子どもなどがいる。

例えば、魚のいる水槽が、子どもの視界に入らないところにあつたらどうだろう。そこで先生が子どもの注目しやすいカードなどを示して話をすれば、子どもは先生の話に注目するのではないだろうか。「水槽は子どもの視界に入らないところに置く」という環境を整えることで、子どもへの学習指導はずっと効果的に行えるのである。

机の中の整理ができない子どもは、整理の仕方がわからないのかもしれない。そのような子どもには、「机の中の整理の仕方を写真や図で示す」ということをすれば、整理ができ、必要なものが見つかるのではないだろうか。

すぐに友だちとトラブルを起こしてしまう子どもは、暗黙のルールも含めて学級のルールがわかっていないのかもしれない。「学級のルールを決め、文字や絵でわかりやすく示す」ことにより、トラブルが減るのではないだろうか。

指導者が、環境を整えることは、すべて子どもにとっての支援にもなる。そして、これらの支援を意識した環境を設定することが、学習指導を支えることにつながる。このような支援を意識した環境が整った上で、個に応じた支援を行うことが、より効果的な学習指導につながると考える。

では、どのような環境が発達障害のある子どもたちにとって望ましいのだろうか。ここでは、発達障害のある子どもの特性から、望ましい環境設定として、「わかりやすい配置」「刺激の排除」「視

覚的に示す」「社会性を身につけるための配慮」に分け、さらにそれぞれのカテゴリーを小カテゴリーに分けた。表2-2は、小島らの研究を参考に、筆者が環境設定を4つのカテゴリーに分けたものとその具体例である。

表2-2 環境設定のカテゴリーと具体例

環境設定		具体例
わかりやすい配置	子どもへの約束	ロッカー、机の中、活動場所
	指導者の心かけ	作品の掲示の仕方、活動場所
	明示	机を置く場所
	整理整頓	子どもの机、指導者の机、学級図書
刺激の排除	心地よい体感	温度、湿度、外からの刺激、机椅子
	視覚刺激の排除	座席位置、掲示物、落ち着く場所
	聴覚刺激の排除	静かな環境づくり
視覚的に示す	見通し	スケジュール、すること
	することの明示	道具のしまい方、整理の仕方、
	ルールの明示	声の大きさ、聞く姿勢、話型
社会性への配慮	人間関係	並び方、グループ編成
	ルールを決める	声の大きさ、聞く姿勢、話型

表2-3は、「環境設定についてのチェックリスト」の一部である。多くの先生方にとっては当たり前のことかもしれないが、ややもすれば抜けてしまいがちなことでもあるので、あえてもう一度確認しておきたいことである。そこで、「支援を意識した環境設定」ができているかどうかを、教師が自己評価できるようなチェック表を作成した。年に3回、本表を使って自己評価することで、支援を意識した環境設定ができているかどうかを振り返ることができる。

このように、教師が自分の作っている環境を常に意識しながら、よりよい環境を設定していくことが大切である。

表2-3 環境設定についてのチェックリストの一部

		環境設定についてのチェックリスト		初	中	末
		内 容				
わかりやすい配置	子どもへの約束	1	個人のロッカーの整理の仕方や机の中のお道具箱の整理の仕方、机の横に掛けるものを統一している。			
		2	活動の場所を分けて、一つの場所では一つの活動しか行わないようにしている。			
		3	作品は、後方や廊下に掲示し、画紙できちんと留めている。			
		4	教室の廊下側または後方を活動スペースとして活用できるようにしている。			
	指導者の心かけ	5	床の机を置く位置は、ビニールテープ等で分かりやすく示している。			
		6	学習に入る前に、子どもの机の上や机の周りを整理整頓させている。			
		7	指導机の上を整理整頓している。			
		8	学級図書を整備して、必要な子どもが活用できるようにしている。			
刺激の排除	心地よい体感	9	学習しやすいような温度、湿度になるようにしている。			
		10	カーテンをひくなどして、外からの刺激を調節している。			
		11	子ども一人一人の机や椅子の高さを合わせている。			

(2) 支援を意識した指導者の姿勢とは

環境設定の他に、学習指導を支えるためのもう一つの視点は「指導者の姿勢」である。

R・ブルックスが「勉強ができない理由は教える側にあるかもしれない。子どもを責める前に指導法を振り返ろう。ティーチングディスアビリティ（教え方が原因で起こる障害）にはしていないか」（16）と述べている。例えば、学習指導をするために、指導者は様々な指示を出す。しかし、その指示が子どもに理解できるものでなければ学習理解にはつながらない。どのような指示をすれば、すべての子どもが理解できるのかということを考える必要がある。

「教科書〇ページ、〇行目から〇行目をノートに写しましょう。できたらドリルの〇番から〇番をしましょう。ちゃんと書くんですよ。ノートの一番上のマスは空けてね。」と言葉で指示をした時に、果たして全員が何をするのか理解できているのだろうか。このような時、一度にいくつもの指示をせず、一つずつ指示をすれば、理解できる子どもが多くなるだろう。また、図2-1に示したように、黒板に文字と図を書きながら、言葉で説明すれば、言葉だけの説明よりも理解しやすくなるのではないだろうか。

				○	←空ける ①教科書〇ページを開く。 ②〇行目～〇行目をノートに写す。 ③漢字ドリル〇番～〇番
				あ	
				さ	
				の	

※かたつむりの速さで

図2-1 わかりやすい板書例

このように、指示の出し方一つでも、「一度にいくつもの指示を出さない」「抽象語を避け具体的な表現をする」「文字や絵、図なども使って伝える」など、指導者は常に子どもが理解できるような指示を出すという姿勢が大切である。

また、指示を出すこと以外に、子どもの障害を正しく理解しようと努めることや、指導者が笑顔でいることを心がけること、できて当たり前ではなく、そこに子どもの努力を見ようとする、学級のルール作りなど、学習以前に指導者が常に意識しておかなければならないことがある。これらを意識することが子どもを支援することにつながり、効果的な学習指導につながると考える。

表2-4は、小島らの研究を参考に筆者が指導者の姿勢を7つのカテゴリーに分けたものとその具体例である。

表2-4 指導者の姿勢のカテゴリーと具体例

指導者の姿勢	具体例
わかりやすい指示	具体的に、一度に一つ、文字や絵・図で、指示と活動を分けて
教材・教具の工夫	苦手な面を補う、板書視写の工夫、視覚的な手掛かり、ワークシート
することの明示	課題、学習の始終、自ら活動できるパターン作り、短時間の区切りをつけた学習活動
心かけ	受容的・共感的、一貫性
障害理解	正しく、研鑽、苦手・得意の把握、他の教職員へ、原因・訳
評価・賞賛	言葉で、取り組む課程、できる子どもへ
温かい学級集団作り	一人の発表に注目、助け合える関係

また、表2-5は、「指導者の姿勢についてのチェックリスト」の一部である。「環境設定」と同様に、「支援を意識した指導者の姿勢」ができているかどうかを、自己評価できるようなチェック表を作成した。年に3回、本表を使って自己評価することで、支援を意識した指導者の姿勢ができているかどうかを振り返ることができる。

表2-5 指導者の姿勢についてのチェックリスト

		指導者の姿勢についてのチェックリスト			
		内	容		
わかりやすい指示	話し方	1	指示は、抽象語(「だいたい」「ちゃんと」)を避け、具体的に(「ちゃんとしてね」「プリントを3枚します」)言うようにしている。		
	指示	2	指示は、禁止ではなく、期待する行動を(「廊下を走ってはいけません」「廊下は歩きます」)言うようにしている。		
		3	指示は、一度に一つにするようにし、要点だけを伝えるようにしている。(いくつもの指示を一度に出さない。)		
		4	指示は、文字や絵、図等も使って伝えるようにしている。		
		5	学習時間の、指示・説明と活動の時間を分けている。(活動させながら説明をしない。)		
教材・教具の工夫	全体に	6	学習の苦手な面を補う教材・教具を用意している。		
		7	子どもの実態に合わせて多種多様なわかりやすいワークシートを作成している。(何個答えればよいのか、数に合わせて枠を作るなど)		
		8	授業のポイントを示す視覚的な手掛かり(図・絵・写真の活用、目当て・ポイントなどをマークで示すなど)		
		9	授業のポイントを示す聴覚的な手掛かり(板書を読む、大事なことを繰り返して言うなど)を工夫している。		
		10	学習時間の始まりと終わりをはっきりさせるようにしている。(いつ始まりいつ終わるのか)		
		11	1時間の学習時間を短い時間(10～15分)で区切り、作業や活動を取り入れた飽きさせない展開を工夫している。		

まず、指導者が作り出している環境や指導者の姿勢を振り返り、それらが整っていることが、支援の第一条件なのではないだろうか。その上で、さらに個のニーズに応じた支援を行うことが効果的な支援になりうるのだと考える。環境や指導者の姿勢が整っていない上で、いくら個別に学習支援を行っても、効果的な支援にはならないのではないだろうか。

次章では、その実践を報告する。

(14) 松浦直己「無理なく進める特別支援教育」『特別支援教育研究No. 611』日本文化科学社2008. 7 p. 28

(15) 拙稿「No. 522 LD・ADHD・高機能自閉症等支援の必要な子どもの『個別の指導計画』の具体的な方―『機動的な個別の指導計画』とは―」『平成19年度研究紀要』京都市総合教育センター2008. 3

(16) 品川裕香「みんなが輝く教育」産経新聞2008. 10. 28

第3章 支援の計画を

授業場面で活かす指導の実際

本章では、個別の指導計画に計画された支援を授業場面でどのように活かしたかという事例を提示し、個別の指導計画の具体的な在り方や授業における支援の考察をする。

第1節 自分をコントロールすることに課題がある子どもの事例 ～小3 A児～

(1) 実態把握観点表および基礎票

A児は人懐っこく、元気いっぱいに外で遊ぶことが大好きで活発な子どもである。学習面での理解力は高いが、学習面の読み書きや自分をコントロールすること、人とのコミュニケーションについていくつかの課題がある。担任は、A児に継続的に支援を行う必要があると判断し、個別の指導

計画を作成していくことにした。

表3-1は、A児の実態について記述した実態把握観点表の一部である。これによると、「読む」「書く」に課題があることがわかる。平仮名や漢字は読めるが、文章としてすらすら読んだり、文章の内容や人物の気持ちを読み取ったりする「文章を読む力」や「読解の力」、作文などを書く「文章表現の力」に課題がある。一方、算数は得意で、計算などはとても速い。しかし、わかることは先にやっつけてしまい、待つことが苦手である。正解したいという思いも強く、間違えると途端にやる気を無くしてしまうことがある。手先はあまり器用ではなく、思うように作業できないこともある。また、人とのコミュニケーションでは、友だちと遊ぶことは大好きだが、我慢する力や協調する力に課題がある。勝負事へのこだわりも強く、負けると物に当たったり暴言を吐いたりするなどして、友だちとけんかになることも多い。

個別の指導計画 ① 実態把握観点表（気になる項目・目標にする項目に○を入れる）（学習スキル）

（社会スキル）

氏名	A児							1年	2年	3年	チェック項目及び目標(人とのコミュニケーションでの課題) 【学年相当程度を基準とする】	1年	2年	3年					
	チェック項目及び目標(学習面での課題) 【学年相当程度を基準とする】														初	中	末	初	中
児童の実態	聞く	話しや指示を理解する力	手遊びや物思いにふけることなく集中してできる。					✓	情緒の安定	気に入らないことがあっても暴力をふるわない。 些細なことにも過剰に反応せず受け流せる。 自分の感情がコントロールできる。					✓				
			個別の場でできる。																
			一斉の場でできる。					✓							✓				
	話す	会話の力	伝えたい内容を相手にわかるように伝えることができる。							対人関係・社会性	集団活動やグループでの学習中途退会せずみんなと一緒にいることができる。 集団活動やグループでの学習に参加し、意見を言ったりすすんで活動したりできる。 集合場所にはいつも集まれる。 周りの状況や活動場面に応じて行動することができる。							✓	
			自分の知りたいことが質問できたり質問に合った回答ができる。													✓			
			テーマとなっていることに見合った発言ができる。													✓			
	読む	文章を読む力	平仮名が言葉として読める。								ルールを守る力	周囲の友達と感情（喜び・悲しみなど）を共有できる。 友達のじゃまをしったりちょっかいを出したりしない。 人の話やゲームに割り込んだりしない。 見知らぬ人になれなく声を掛けない。 相手の立場（先生・友達）に応じてやりやりを調整できる。							
			長音・拗音・促音・撥音など含む言葉が読める。																
			学年相当の漢字が読める。																
		読解の力	文章を関連せずすらすら読める。					✓				相手の気持ちを察し相手の気持ちに合わせた表情や言い方や行動ができる。 簡単なルールが理解できる。 学年相当の複雑なルールが理解できる。							
			文中の「」などで、内容に合った読み方ができる。					✓											
			文章の内容の大体 語句の解説があればできる。					✓											
書く	文章表現の力	ノートやプリントにはみ出さずきちんと字が書ける。						注意を払う力	不注意によるミスをしたり同じミスを何度も繰り返したりしない。 忘れ物や無くしものをしない。 整理整頓ができる。（ものをどこに置いたか覚えていく。）										
		平仮名が言葉として書ける。																	
		長音・拗音・促音・撥音を含む言葉が書ける。																	
児童の得意なこと	計算する力	日記や作文などしたことやあったことの文章が一人で書ける。					✓	注意集中	話を聞いたり物音ですぐに気が散らず短時間は集中できる。 テストや努力の持続を要する課題に取り組み最後までやりとげることができる。 丁寧に作業ができる。										
		算数の計算がさほど時間をかけずにできる。																	
		文章題が解ける。																	
	運動・機能	計算する力	図形が理解できる。							記憶しておく力	短時間は指示を理解して行動できる。 長時間指示を忘れず行動できる。 当番活動や日課を忘れずにできる。 見通しをもって計画を立て、計画にそって時間内に行動できる。								
			算数の計算																
			算数の計算																
児童の得意なこと	算数の計算	算数の計算					○	衝動を抑える力	聞きたいことや思ったことをすぐに口にせず考えてから話せる。 みんなで集まる時に過度にはしゃいだり走り回ったりしない。 危険を考えて行動できる。										
		算数の計算																	
		算数の計算																	

自分をコントロールすることについては、「注意を払う力」には問題はなく、忘れ物や無くしものをすることもあまりない。整理整頓は自分でできる。指示をきちんと理解し、指示通りの行動ができる。しかし、「集中を持続する力」や、「計画的に進める力」、「落ち着いて続けられる力」や「衝動を抑える力」について課題がある。テストなどを自分一人で最後まですることは、難しく、担任が側について声をかけながら行わなければならないことが多い。学習中は、手遊びをしていることもあり、集中できないときがある。見通しを立てることが苦手で、自分で計画を立てて進める学習では、支援が必要である。授業中は、自分の知っていることや、興味のあることについての話題になると、思いつくままに大きな声で先生に話しかけたり、いつまでも話し続けたりしていることがある。

一方、A児の良いところや得意なことは、

- ・友だちに優しくできること
- ・算数の計算
- ・明るいこと

であった。

これらのよさを生かしながら支援の方法を探っていきたいと考えた。

表3-2 A児 基礎票の一部

個別の指導計画		家庭環境		検査
学年初めに記入・年度途中に見直し	氏名	公開を差し控えます。		相談
	性別	3年		4年
	担任名	〇〇 〇〇		
	本人の願い	<ul style="list-style-type: none"> ・国語を頑張る。 ・気持ちよく生活できるように、みんなで仲良く遊んだり勉強したりする。 		
保護者の願い	<ul style="list-style-type: none"> ・機嫌良く学校に行って欲しい。 ・学習中に寝ないで欲しい。 			
担任の願い	<ul style="list-style-type: none"> A. 嫌なことがあったときに、人や物に当たらず、先生に言いに来たり、自分で気持ちを落ち着けるようにしたりする。 B. ゲームなどで勝つことに執着するのではなく、勝ったり負けたりしてゲームを楽しむことができる。 C. 文章の問題で、始めから先生に頼るのではなく、自分である程度取り組み、わからないことははっきりさせてから質問することができる。 D. 日記や作文などが一人で書ける。 			
（長期）	学校	家庭	学校	家庭
指導・取組の方向	<ul style="list-style-type: none"> A. 我慢できたときにすかさず褒める。数を数えて（百）気持ちを落ち着かせる。 B. 勝ち負けのあるゲームを学習の中に取り入れ、たくさんすることで負けることに慣れさせる。負けても怒らなかつたときに褒める。 C. 問題を読むポイントをマニュアル化し、示す。 D. 写真や絵を用意してイメージを持たせる。字数を少なくする。作文全体の流れ（書く順序等）をわかるように示す。型を提示し、書くことが絞れるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> A. 学校で我慢できたことを担任から知らせてもらったら、褒める。 B. 学校で負けても怒らなかつたことを担任から知らせてもらったら褒める。 C. 宿題が一人でできた褒める。 D. 学校で日記や作文が書けたら褒める。 	<ul style="list-style-type: none"> A. 我慢できたときにすかさず褒める。数を数えて（百）気持ちを落ち着かせる。 B. 勝ち負けのあるゲームを学習の中に取り入れ、たくさんすることで負けることに慣れさせる。負けても怒らなかつたときに褒める。 C. 問題を読むポイントをマニュアル化し、示す。 D. 写真や絵を用意してイメージを持たせる。字数を少なくする。作文全体の流れ（書く順序等）をわかるように示す。型を提示し、書くことが絞れるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> A. 学校で我慢できたことを担任から知らせてもらったら、褒める。 B. 学校で負けても怒らなかつたことを担任から知らせてもらったら褒める。 C. 宿題が一人でできた褒める。 D. 学校で日記や作文が書けたら褒める。

表3-2はA児の基礎票である。A児の願いは、「国語を頑張る」「気持ちよく生活できるように、みんなと仲良く遊んだり勉強したりする」であった。国語が苦手であることを本人も自覚しており、できるようになりたいと強く願っていることがわかる。また、友だちとトラブルになることが多く、気持ちよく、仲良く遊べるようになりたいという思いをもっていることがよくわかった。保護者の願いは、「機嫌良く学校に行って欲しい」「学習中に寝ないで欲しい」ということであった。

これらの願いとA児の課題を踏まえ、担任の願いとして、A児の長期（1年間）の目標を以下のように立てた。

- ・嫌なことがあった時に、人や物に当たらず、先生に言いに来たり、自分で気持ちを落ち着けたりすることができる。
 - ・ゲームなどで勝つことに執着するのではなく、勝ったり負けたりしてゲームを楽しむことができる。
 - ・文章の問題で、始めから先生に頼るのではなく、自分である程度取り組み、わからないことははっきりさせてから質問することができる。
 - ・日記や作文などを一人で書くことができる。
- これらの姿をめざし取組を行うことになった。

(2) 図画工作(以下「図工」とする)「お話の絵」 (ア) 学年ケース会議

10月の学年ケース会議で、今のA児の実態と次の月の学習や生活の場面、家庭の場面で、支援が必要と予想される場面について話し合った。

このときのA児の実態は、「注意集中」については、授業中寝ていることが多く、集中力に波がある状態であった。「対人関係・社会性」については、休み時間にトラブルが起きることが多く、嫌な気持ちを引きずったまま授業に入ると、授業に集中できず、保健室に行くことが多いということだった。学習については、書写の毛筆を嫌がっているとのことだった。A児は、「清書をするのが怖い。」と言っているらしく、間違えたくないという思いが強いのではないかと話になった。

次に、次の月の学習や生活の場面、家庭の場面で、支援が必要と予想される場面について話し合いを行った。まず、学習の場面では、11月の学芸会の音楽劇でのリコーダーの演奏のことが挙げられた。手先があまり器用でないA児にとっては難しい曲であり、思うようにできないことに本人が苛立つのではないかと予想された。

また、図工の「お話の絵」のことが挙げられた。A児にとっては、目の前にないものを想像し、自分で見通しをもって描くことは難しいのではないかと予想された。具体的には、次の3点について支援が必要なのではないかと考えた。

- ①お話の中に出てくる場面がイメージしにくい。
- ②自分が描きたい場面に絵に表すのが難しい。
- ③間違っても消せないもので描くことに抵抗をもつ。

さらに、生活の場面、家庭の場面では、学校で寝てしまうということについて、「起きて意欲的に学習できるようにする」ための支援が必要であるという話になった。

(イ) 学校ケース会議

「学芸会のリコーダーの練習」についての支援と図工「お話の絵」についての支援、そして、「起きて意欲的に学習できるようにする」ための支援を中心に、話し合った。

「学芸会のリコーダーの練習」についての支援としては、できたことを褒めることが大切だと考えた。それも、担任の先生だけでなく、いろいろな教職員にも練習を聞いてもらい、褒めてもらう機会を増やすことで意欲的になれるのではないかとアイデアが出た。そして、聞いてもらった教職員には、楽譜にシールを貼ってもらうことで、

頑張った数が目に見えて励みになるのではないかと話になった。

図工「お話の絵」の支援が必要と予想される場面3点に対応する「支援のアイデアと支援に込めた願い」として、次の3点が挙げられた。

- ①みんなで場面について話し合い、友だちの発表を聞いて、出てきたものなどのイメージを共有し合い、自分のイメージがふくらむようにする。
- ②お話に出てくる風景や建物がイメージできるような写真や絵を用意したり、魔女が使っているような帽子やほうきなどの具体物を用意したりして、イメージがもてるようにする。
- ③下描きは、鉛筆を使ってもよいことにし、間違っても消せるようにする。スケッチを十分させて、絵の全体像を掴み、見通しをもって描けるようにする。

「起きて意欲的に学習できるようにする」ための「支援のアイデアと支援に込めた願い」としては、次の3点が挙げられた。

- ①担任が、A児が自分の生活を振り返ることができるような問いかけをしたり、生活リズムを改善するような約束を決めたりすることで、早寝をする意識をもたせる。
- ②保護者に働きかけることで、保護者にも気をつけてもらい、A児が早寝できるようにする。
- ③授業の工夫を行い、A児が興味をもったり、できそうだという思いをもったりすることで、意欲的に活動できるようにする。

A児が課題を克服し、意欲的に活動できるように、これらの支援を行うこととなった。

(ウ) 図工「お話の絵」の授業場面における 支援および評価

図工「お話の絵」の学習では、まず、お話の読み聞かせを行った。とても長いお話であり、A児の集中力がどこまでもつのが心配であった。A児は、うろうろと立ち歩いたり、読み聞かせをしている担任の側に行ったりしていた。しかし、じっと座っていたわけではないが、最後までその場にはいた。読み聞かせが終わり、「みんなで場面についての話し合いをし、友だちの発表を聞いて、出てきたものなどのイメージを共有し合い、自分のイメージがふくらむようにする」場面では、集中して聞いていなかったように見えたA児が、意外にも、話の流れや細かい内容をしっかりと記憶しており、積極的に登場人物や場面の様子について語っていた。このことから、A児は、聴覚からの情報を処理することに優れていると考えられた。

また、登場人物や場所の様子を言葉に表して掲示し、視覚的にも確認しながら話し合った。

次に、魔法のイメージを具体的にするために、



図3-1 場面について話し合い

魔法の帽子とほうきを用意した。二人組になり、モデルになる子どもが魔法の帽子を被ってほうきにまたがり、もう一人がその

スケッチをすることにした。A児も、とても嬉しそうに帽子を被り、ほうきにまたがって教室中を走り回っていた。他の子どもも魔法になることを楽しんでおり、一通り遊んでからスケッチに取りかかれた。しかし、A児は、モデルを見てスケッチするということが抵抗があったようで、結局、本の挿絵の



図3-2 魔法のスケッチ

魔法を見て魔法の絵を描き出した。

次の図工の時間は、A児は昼休みにトラブルがあり、気持ちが治まらず、しばらく保健室で過ごした。少ししたら気持ちが落ち着き、教室に戻って前時のスケッチの続きを始めた。しばらくは挿絵を見て魔法の絵を描いていたが、うまく描けないことに腹を立て、「もう嫌や！」と紙と鉛筆を投げつけて机に伏せてしまった。担任が側に来て呼びかけるが、そのまま最後まで起き上がれず、授業時間が終わってしまった。

その後、別の時間に、支援員と一緒にスケッチの続きを描くことにした。しかし、A児が描きたがらないので、支援員が「どんな魔法にする？こんな感じ？」とA児の意向を聞きながら代わりに描いてやった。A児としては、「自分が描いたものではない。」と不服そうにしていたが、「画用紙に描くときに自分で描いたらそれは自分で描いた作品になるから、これでいいのだ。」と支援員が説得し、ようやくA児も納得していた。

その次の図工の時間には、ほとんどの子どもた

ちが画用紙に下絵を描き始めた。しかし、A児は何もせず机に伏せて描こうとしなかった。担任や支援員が、「一緒に描こう。」と声をかけるが答えなかった。図工以外の話をすると答えるが、「昨日は5時半（早朝）に寝た。」「頭が痛い。」と終始機嫌が悪かった。念のため保健室で熱を計るが熱はなく、元気そうに教室に帰ってきた。その後の図工の時間も同じような調子で、結局3時間何も進まなかった。

その次の図工の時間、担任は、「今日は絶対A児に絵を描かせる」という強い思いで、昼休みから掃除の時間までA児の側にいて、トラブルが起きて不機嫌にならないように見守った。図工の時間が始まり、前時と同じように描き出そうとしないA児に、「いつまでそんなことしているの？今日は描いてもらう。」と少し強くうながした。「眠い。」「先生（支援員）がスケッチを描いてしまったし。」など、しばらく押し問答が続いたが、「やる気は自分の気持ちです。画用紙を取ってきなさい。」と言って立たせたところ、渋々ではあったが、A児は自分で画用紙を取りに行った。

担任が、「何で描く？どんな風に描きたいの？」と聞くと、A児は、「コンテは絶対嫌。」と言うので、鉛筆で描いてよいこと、鉛筆で描いたら間違えても消せることを話した。A児も納得し、スケッチを見ながら鉛筆で下書きを始めることになった。描き始めるかと思った時に、今度は「ピサの斜塔は、白で描きたいんやけど、紙、白やしどうすんの？描けへん。」と言うので、担任が「色はまた後で考えたらいから、先に鉛筆で形を描こう。ピサの斜塔から描いてみたら？」と、A児の描けそうなことを提示した。「今日は、ピサの斜塔だけでもいいよ。」と話すと、A児は「それならできそうだな。」と思ったのか、鉛筆を持って描き出した。担任はすかさず、「偉いなあ、Aくん、やる気が出てきたなあ。頑張ってみようとする気持ちが素晴らしいなあ。」と褒めた。

失敗したくないとの思いからか、定規を使ってピサの斜塔を描こうとしていたが、「真っ直ぐじゃなくていいんだよ。真っ直ぐじゃない方が面白いよ。」と新たな価値観を与えることで、フリーハンドで描き出した。少し描いたときに、A児自らが、「やっぱり前見た写真見て描く。」と言って、スケッチのときに参考にしたピサの斜塔の写真を取りに行った。写真を見ながら、「何階建てかな？」「こう曲がってる？」と言いながら描き進めることができた。

表3-3 A児 日々の様子メモ（10月学年ケース会議で記入）と話し合いシート（10月～11月学校ケース会議で記入）

個別の指導計画③ 日々の様子メモ（学年ケース会議で記入）		3年 氏名（ A 児 ）	
20年 10月			
1. 実態(学習スキル)		(社会スキル)	
聞く		情緒の安定	
話す		対人関係	給食時間はおしゃべりをしつつ楽しく過ごしているが、周りの子も食べるのが遅れる。食べたくないからしゃべることから始まって、話に夢中になってしまう。たてわり遠足では、楽しくまとまって行動することができた。(10/22)
読む		興味やこだわり	
書く	総合の京都市の新聞は、放課後にマンツーマンで指導して完成させた。(10/22)	注意集中	午前中ずっと寝ていて、午後から一生懸命掃除をするなど、波がある。寝不足で眠そうにしていることが続いている。しっかりしようという気持ちはどこかにある。給食、掃除を挟んだ5時間目の調子が良い。(昼休みにトラブルが起きるとため)。眠そうにしている時は顔を洗わせている。(10/22)
計算・推論	内容は分かっているが、寝てたりして自分できちんと問題を解けていないため、テストでできていない(あまりの切捨て)。算数が1時間目のときは、落ち着いて臨める時がある。(10/22)	衝動性	全校で集まる時に、勝手な行動をせずに話を聞くことができています。(10/22)
運動その他機能	自分の感情がコントロールできないからと保健室に行く。1時間くらいで退室する。テレビに詳しい。(10/22)		

個別の指導計画④ 話し合いシート			
2. 長期目標			
<p>A. 嫌なことがあったときに、人や物に当たらず、先生に言いに来たり、自分で気持ちを落ち着けるようにしたりする。</p> <p>B. ゲームなどで勝つことに執着するのではなく、勝ったり負けたりしてゲームを楽しむことができる。</p> <p>C. 文章の問題で、始めから先生に頼るのではなく、自分である程度取り組み、わからないことをはっきりさせてから質問することができる。</p> <p>D. 日記や作文などが一人で書ける。</p>			
3. 支援が必要と予想される場面 (学習の場面で)	4. 支援 【環境設定・指導者の姿勢・学級全体へ・個別に】	5. (込めた願い=短期目標)	6. 評価(指導の実際・子どもの変容)
<p>図工「お話の絵」</p> <p>①お話の中に出てくる場面がイメージしにくい。</p> <p>②自分が描きたい場面を絵に表すのが難しい。</p> <p>③間違っても消せないもので描くことに抵抗をもつ。</p> <p>学芸会の練習で思うようにリコーダーが吹けず苛々する。</p> <p>(生活の場面で)</p> <p>1週間のうちに4日くらいは寝ている</p>	<p>図工</p> <p>①みんなで場面についての話し合いをする。</p> <p>②お話に出てくる風景や建物がイメージできるような写真や絵を用意したり、魔女が使っているような帽子やほうきなどの具体物を用意したりする。</p> <p>③下描きは、鉛筆を使ってもよいことにする。スケッチを十分させて絵の全体像を掴ませる。</p> <p>学芸会</p> <p>②学芸会のリコーダーの練習では、いろいろな先生に聞いてもらいシールを貼ってもらう。</p> <p>生活</p> <p>①担任が、A児が自分の生活を振り返ることができるような問いかけをしたり、生活リズムを改善するような約束を決めたりする。</p> <p>②保護者に働きかける。</p> <p>③授業の工夫を行う。</p>	<p>図工</p> <p>①友だちの発表を聞いて、出てきたものなどのイメージを共有し合い、自分のイメージがふくらむようにする。</p> <p>②写真や絵を用意したり、帽子やほうきなどの具体物を用意したりして、イメージがもてるようにする。</p> <p>③下描きは、鉛筆を使うことで、間違っても消せる安心感をもたせる。スケッチで絵の全体像を掴み、見通しをもって描けるようにする。</p> <p>学芸会</p> <p>①いろいろな先生に聞いてもらい、シールを貼ってもらうことで自信をつけ意欲をもたせる。</p> <p>生活</p> <p>①早寝をする意識をもたせる。</p> <p>②保護者にも気をつけてもらい、A児が早寝できるようにする。</p> <p>③A児が興味をもったり、できそうだという思いをもったりすることで、意欲的に活動できるようにする。</p>	<p>図工</p> <p>①場面の様子はよくわかっていった。</p> <p>②③写真や、支援員の先生の絵を参考に描くことができた。最後の何時間かは集中して取り組んでいた。鉛筆を使ったことで安心して描けていた。</p> <p>学芸会</p> <p>①綺麗にできていたわけではないが、指が動いていた。指導者の元へ一日一度は来るようになった。他の先生にも聞いてもらい、自信をもって取り組むことができ、周りの子も認めていた。</p> <p>生活</p> <p>①早く寝るように伝え、本人が早く眠れた日は知らせにくるようになった。</p> <p>②母親と話をしたことで、指導者の言うことをいやいやでも聞くようになった。話をした翌日は早く寝ていた。土日はさむとリズムが崩れる。</p>
学校ケース会議での話し合い・その他			

※④話し合いシート[3. 支援が必要と予想される場面][6. 評価]は学年ケース会議で、2. 4. 5は学校ケース会議で記入

担任が「他に周りには、どんな建物があるかな？この写真みたいな感じかな？」と問いかけると、また写真を見ながら描き始め、そのうちに写真を見ずに、自分の思いで描き進めていくことができた。この日は、その後授業時間の最後まで描き続けることができた。



図3-3 下書き①

次の時間が始まると、A児は自分から描きかけの画用紙を取りに行った。支援員が「今日は何描くの？」と聞くと「うーん…。」と考えていた。「魔女を描いたら？」と言うと、「まだ建物を描かなアカン」と言って、建物の細かい窓や装飾をたくさん描き出した。しばらくして支援員が、「頑張ってるね。後は魔女を描いたら？」と言うと、「どうやって描いていいかわからへん。」と言うので、支援員が「先生が前に描いた絵（魔女のスケッチ）を見て描いたらいいんやで。」と言うと、あまり納得しない様子ではあったが、スケッチの紙を取り出した。支援員と一緒に描き始めたが、急遽、支援員が他のクラスに行くことになり、その後は「大きすぎた。」「失敗した。」と言いつつも、投げ出さずに一人で描き続けることができた。苦手意識があり、後回しにしてきた魔女も描き上げ、この時間に下書きを仕上げることもできた。



図3-4 下書き②

その次の時間には着色をすることになった。A児は自分から颯爽と画用紙を取りに行き、絵の具の用意をしていた。下書きができ、見通しが持ててからのA児は、集中し、魔女や建物など、どの色もゆっくり丁寧に塗っていた。担任や支援員は、A児の頑張りを何度も褒めていた。A児はとても満足げな表情であった。

また、「学芸会のリコーダーの練習」については、担任のところへ一日一度は来させるようにし、できたことや頑張ってる練習を続けていることを褒めた。他の教職員にも聞いてもらい、褒められたこ

とで、自信をもって取り組んでいた。

「起きて意欲的に学習できるようにする」については、保護者に話をしたことで、保護者からA児にしっかり話をしてもらうことができた。担任が早寝をするよう話すことを嫌々ながらも聞くようになり、早寝できた日については、次の日に嬉しそうに担任に知らせに来るようになった。しかし、休日を挟むとリズムが崩れがちになるので、引き続き、呼びかけていきたいということだった。

(3) 国語「すがたをかえる大豆」

(ア) 学年ケース会議

11月の学年ケース会議で、今のA児の実態と次の月の学習や生活の場面、家庭の場面で、支援が必要と予想される場面について話し合った。

このときのA児の実態は、「聞く」「話す」については、友だちの発表をしっかり聞いて自分の意見を言っていた。また音読発表会では、自分なりに工夫して発表し、満足そうにしていたということであった。

「書く」については、社会見学で気がついたことを自分からたくさんメモすることができていたことは良かったが、感想を書く場面などでは一人で書くのは難しく、担任や支援員が助言しながら気持ちを引き出してやるとなんとか書けるという状態であった。また、テストをするときに、自分で問題を読んで、問題の意味がわからないと苛々してできなくなってしまうことが多いとのことだった。「対人関係・社会性」については、引き続き休み時間にトラブルが起きることが多く、苛々したら、隣のクラスや図書室に勝手に行って本を読んでいることが多いということだった。

次に、次の月の学習や生活の場面、家庭の場面で、支援が必要と予想される場面についての話し合いを行った。まず、学習の場面では、国語の「すがたをかえる大豆」の単元で、自分で何か一つの食べ物について資料を探して調べ、文章にまとめていくという学習をする上で支援が必要なのではないかということが予想された。具体的には、次の7点が挙げられた。

- ① 「すがたをかえる大豆」の学習内容に興味ももてない。
- ② 学習全体の見通しがもてない。
- ③ 「食べ物はかせになろう」で何について書くかが決められない。
- ④ 調べ方がわからない。
- ⑤ 調べたことを文章にすることができない。
- ⑥ いくつかの文章を一つの作文にまとめることが

できない。

⑦ 作文を書く見通しがもてない。
ということが挙げられた。

また、テストを行うときに、何か支援を考える必要があるということも予想された。生活の場面では、友だちとのトラブルが少なくなるような支援や、トラブルが起こった後の対処についての支援を考えるが必要があるのではないかと予想された。

(イ) 学校ケース会議

「すがたをかえる大豆」についての支援、「テストの時間」での支援、「友だちとのトラブル」についての支援を中心に、学校ケース会議において支援の方法を話し合った。

「すがたをかえる大豆」について考えられる支援としては、次の7点が挙げられた。

- ① 出てくる食べ物を、写真や挿絵等を使って目に見えるようにすることで、イメージしやすくしたり、クイズにしたりして興味をもてるようにする。
- ② 学習計画をみんなで作って、どこまで進んだか、あと何をすればよいかのわかるようにする。
- ③ 調べられそうな食べ物や材料を示して、その中から選べるようにする。
- ④ 調べられそうな本や資料を用意する。
- ⑤ 調べたことを書くカードを用意し、書きためるようにする。
- ⑥ 「すがたをかえる大豆」で作成した表と同じような表に、調べた食べ物の変身の仕方を整理し、全体の見通しが持てるようにする。
- ⑦ 表を基にして、個別に対応しながら作文にまとめるようにする。

また、「テストの時間」での支援としては、「支援員とともに別の部屋で行うことで、静かな環境の中で自分のペースで落ち着いて取り組めるようにした。また、問題の意味がわからないときには支援員がヒントを与えるようにする」ということになった。

「友だちとのトラブル」についての支援としては、「休み時間には、担任や支援員ができるだけ一緒に遊ぶようにし、トラブルが起こってもすぐにその場で解決できるようにしたり、トラブルが起こって苛々したときに自分の感情を処理する方法を身につけさせたりする」「保護者にA児のよいところをたくさん報告し、家でも褒めてもらい、自信をつけさせたり、自己肯定感を高めたりして、苛々する気持ちが抑えられるようにする」が考えられた。

(ウ) 国語「すがたをかえる大豆」の

授業場面における支援および評価

まず、導入時に「すがたをかえる大豆クイズ」を行った。クイズをするということで、A児も他の子どもたちもわくわくした気持ちになり、どんな学習かと楽しみになってきたようだった。担任が、「大豆からどんな食べ物ができるかな。」と問いかけたところ、A児ははりきって挙手をした。しかし、他の子どもが当たって「納豆です。」と言った途端、「くそーっ、納豆って言いたかったのに。」と怒ってしまった。支援員が、「他にもあるよね。」と声をかけると少しやる気を見せたが、挙手してもなかなか当たらないので、やる気をなくして机に伏せてしまった。

支援員が、「味噌もあるよ。」「醤油もだね。」と答えを教えても、自分が考えたものではない答えは言いたくないようだった。「炒り豆」が出たときに、担任が「いつ食べる豆かな。」と尋ねると、「鬼は一外、福は一内。」と言いながら教室の中を走り回り、「自分の知っていること」が出てきたことで機嫌を直していた。

今までなら、一度やる気をなくしたら、授業の最後まで立ち直れないことが多かったA児であったが、1時間の間に、自分の中で嫌になってしまった気持ちを処理することができてきたようだった。

また、大豆からできるものの写真を掲示したことで、どのようなものが具体的に目で見てわか



図3-5 大豆からできるものの写真

ったことも、興味を持続できたことにつながったのではないかと考える。

その時間の最後に、教科書をみんなで音読する場面では、みんなと一緒にしっかり音読をすることができていた。

次の時間には教科書に段落番号をつけた。その時間は、支援員が他の学年の支援にも行かなければならなくなり、「10分間行ってきてもいいかな。」と尋ねると、A児は、「10分ねじ巻いて。」と支援員に頼み、支援員がA児の背中にねじがあると見立ててねじを巻く動作をすると、「じゃあ、行ってきて。」と言い、その後は自分で段落番号をつける作業をしていた。時々担任の説明を聞き逃してわからなくなると、隣の席の友だちに聞き、最後まで

で書き込むことができた。支援員が側についていなくても、自分で頑張ってみようとする気持ちが出てきたようだった。その後みんなで学習計画を立てた。

文章を書くことが苦手なA児であったが、どのように学習を進めていくのかということに興味を持ったからか、プリントに自分で最後までしっかりと書くことができた。

A児は、しっかり書けたことを担任や支援員に褒められ嬉しそうにしていた。また、教室の壁面にその学習計画を常時貼っておき、どのような流れで学習していくのか、今どこまで進んだのか、あと何をすればよいのかがわかるようにした。

「食べ物はかせになろう」の学習では、調べられそうな食品や料理などの選択肢をたくさん示した。A児は、その中



図3-6 学習計画表

から「牛乳」について調べることになった。本を使って調べることにし、あらかじめ担任の方で、子どもたちが調べようとしている内容について載っている本を図書室以外からも集めておいた。

同じ食べ物について調べる子どももたくさんいたので、子どもたちに付箋を渡しておき、自分の調べたい内容が載っているページに自分の名前を書いた付箋を貼らせた。次の時間までにそのページをコピーしておき、配布することで、一人一人の調べたいことがじっくり調べられると考えた。

A児も目次を見て、「あっ、牛乳あった。」と、はりきって牛乳のことが載っているページを開き付箋を貼っていた。また、いろいろな本を見て、調べたい内容をたくさん見つけていた。資料をたくさん用意しておいたことは、A児をはじめ他の子どもたちも含め、意欲的に学習に取り組むことにつながったと考える。

次の時間が始まると、A児は早速「先生、コピーしてくれた？」と聞きにきて、牛乳について書かれているプリントを嬉しそうに受け取っていた。その後、調べたことを書くカードを用意し、担任や支援員とのやりとりを通して、一つの事柄を一つのカードに書き、カードを書きためるようにしていった。

書きためたカードを作文にまとめるときには、

「すがたをかえる大豆」で作成した表と同じような表に、調べた食べ物の変身の仕方を整理し、全体の見通しが持てるようにした。そして、その表を基に作文にまとめていった。子どもたちが自分の調べた食べ物について作文にまとめていく中で、担任はよい書き方をしている子どもの文章を何度も例に挙げ、「調べてわかったことをもとにして、自分の考えが書けているね。」など、よく書けている理由を説明していた。子どもたちは、具体的な例をいくつも聞くことで、自分ならどのようにまとめていったらよいのかがよくわかってきた様子だった。

A児は、途中まで書けた文章を支援員や担任と何度も一緒に読み返し、言葉が間違っているところや、次に何を書くのかを確認しながら書き進めていった。全体の見通しを持ちながら進められたことで、かなりスムーズに長い文章を書きまとめることができた。

「テストの時間」については、他の子どもたちにも説明し、A児は支援員とともに別の部屋で行うことにした。静かな環境の中で自分のペースで取り組めるようにしたことで、落ち着いて考えることができた。また、問題の意味がわからないときには、支援員がヒントを与えるようにしたことで、苛々することもなく最後までできるようになった。

「友だちとのトラブル」については、休み時間に担任や支援員ができるだけ一緒に遊ぶようにした。そうすることで、トラブルが起こってもこじれる前に、すぐにその場で解決できることが多くなった。

また、トラブルが起こって苛々したときに、自分の感情を処理する方法の一つとして、「支援員と思いっきりボールの投げ合いをする。」ということをやってみた。支援員がA児に「何回投げる？」と尋ね、A児が答えた回数だけ遠くにいる支援員に向かって思いっきりボールを投げるのである。思いっきり体を動かすことで気持ちが発散でき、「すごく遠くまで投げられたね。」「コントロールがいいよ。」などと支援員に褒められることで気持ちを切り替えることができ、次の学習にもスムーズに取り組めるようになってきた。また、担任は、保護者にA児のよいところをできるだけたくさん報告するようにした。そうすることで、家でも褒めてもらう場面が増え、自己肯定感が高まり、苛々する気持ちが以前より抑えられるようになってきたようであった。

表3-4 A児 日々の様子メモ（11月学年ケース会議で記入）と話し合いシート（11月～12月学校ケース会議で記入）

個別の指導計画③ 日々の様子メモ（学年ケース会議で記入）		3年 氏名（ A 児 ）	
20年 11月			
1. 実態(学習スキル)			
聞く	聞いていないようで聞いていることが多い。友だちの発表を聞いて、それに対して良い意見を言うことができる。	情緒の安定	眠そうにはしているが、ここ一週間はまだ落ち着いている。支援員の先生に来てもらうことを楽しみにしている。トラブルは変わらず起きている。苛々したことがあったら、隣のクラスや保健室に行って本を読んでいる。
話す	ちいちゃんのかげおくりの音読発表では、どきどきしながらも、やり遂げたような感があり、がんばって発表していた。	対人関係	
読む		味やこたえのわり	
書く	道徳の感想でも一言で終わっている。書く気がない場合は書かないが、教師が助言をしたりしながら気持ちを引き出してあげると、書ける。社会見学では、気がついたことをたくさんメモすることができていた。	注意集中	テストで、問題の意味がわからないと苛々してできなくなってしまふことが多い。
推論・計算		衝動性	
能運その他	漢字の宿題が出ていない（やっているけれど出していない）。音読のサインももらえていない。体育は、やり始めたらとても意欲的に取り組むことができる。		

個別の指導計画④ 話し合いシート			
2. 長期目標			
<p>A. 嫌なことがあったときに、人や物に当たらず、先生に言い来たり、自分で気持ちを落ち着けるようにしたりする。</p> <p>B. ゲームなどで勝つことに執着するのではなく、勝ったり負けたりしてゲームを楽しむことができる。</p> <p>C. 文章の問題で、始めから先生に頼るのではなく、自分である程度取り組み、わからないことははっきりさせてから質問することができる。</p> <p>D. 日記や作文などが一人で書ける。</p>			
3. 支援が必要と予想される場面〈学習の場面で〉	4. 支援【環境設定・指導者の姿勢・学級全体へ・個別に】	5. (込めた願い=短期目標)	6. 評価(指導の実際・子どもの変容)
<p>国語</p> <p>① 「すがたをかえる大豆」の学習内容に興味をもてない。</p> <p>② 学習全体の見通しがもてない。</p> <p>③ 「食べ物はかせになろう」で何について書くかが決められない。</p> <p>④ 調べ方がわからない。</p> <p>⑤ 調べたことを文章にすることができない。</p> <p>⑥ いくつかの文章を一つの作文にまとめることができない。</p> <p>⑦ 作文を書く見通しがもてない。</p> <p>テストの時間 問題を読んでも理解できないために苛々する。</p> <p>〈生活の場面で〉 友だちとのトラブル</p>	<p>国語</p> <p>① 出てくる食べ物を、写真や挿絵等を使って、目に見えるようにしたり、クイズにしたりする。</p> <p>② 学習計画をみんなで立てる。</p> <p>③ 調べられそうな食べ物や材料を示す。</p> <p>④ 調べられそうな本や資料を用意する。</p> <p>⑤ 調べたことを書くカードを用意し、書きためるようにする。</p> <p>⑥ 「すがたをかえる大豆」で作成した表と同じような表に、調べた食べ物の変身の仕方を整理する。</p> <p>⑦ 表をもとにして、個別に対応しながら、作文にまとめるようにする。</p> <p>テストの時間 テストは支援員の先生とともに別の部屋で行う。</p> <p>友だちとのトラブル ①休み時間には、担任や支援員ができるだけ一緒に遊ぶようにする。 ②保護者にA児のよいところをたくさん報告する。</p>	<p>国語</p> <p>① 目に見えるようにすることで、イメージしやすくしたり、クイズにしたりして興味をもてるようにする。</p> <p>② どこまで進んだか、あと何をすればよいか分かるようにする。</p> <p>③ 調べられそうな食べ物や材料を示して、その中から選べるようにする。</p> <p>④ 調べられそうな本や資料を用意し、意欲をもたせたり、自分で調べられるようにする。</p> <p>⑤ 材料を揃えることで書く見通しがもてるようにする。</p> <p>⑥ 全体の見通しが持てるようにする。</p> <p>⑦ 全体の見通しをもちながら書けるようにする。</p> <p>テストの時間 支援員とともに別の部屋で行うことで、静かな環境の中で、自分のペースで落ち着いて取り組めるようにし、問題の意味がわからないときには、支援員がヒントを与えるようにする。</p> <p>友だちとのトラブル ①トラブルが起こってもすぐにその場で解決できるようにしたり、トラブルが起こって苛々したときに自分の感情を処理する方法を身につけさせたりする。 ②家でも褒めてもらい、自信をつけさせたり、自己肯定感を高めたりして、苛々する気持ちが抑えられるようにする。</p>	<p>国語</p> <p>写真があることで、興味が持続した。学習計画を立てたことで、見通しをもちながら進めることができた。本をたくさん用意しておいたことで、興味をもって調べていた。カードがたくさん書けていたので、何を書いたらよいかのわかりやすかった。作文にまとめる際は、支援員の個別の支援が必要。</p> <p>テストの時間 落ち着いてできていた。</p> <p>友だちとのトラブル トラブルが起きてもできるだけ早く解決できたことは良かった。苛々した気持ちを処理する方法の一つとして、支援員と思いっきりボールの投げ合いをするのは、効果的だった。</p>
学校ケース会議での話し合い・その他			
・他の子どもの本児に対する対応が気になる。(頭をたたく、靴を投げる等)			

※④話し合いシート[3. 支援が必要と予想される場面][6. 評価]は学年ケース会議会で、2. 4. 5. は学校ケース会議で記入

第2節 人とのコミュニケーションに課題がある子どもの事例 ～小4 B児～

(1) 実態把握観点表および基礎票

B児はおとなしく真面目で、授業中にはいつも前を向いて先生の話をしっかり聞き、黒板に書かれたことをきちんとノートに写すことができる。しかし、学習面や人とのコミュニケーションについてはいくつかの課題がある。担任は、B児に継続的に支援を行うことを考えていく必要があると判断し、個別の指導計画を作成していくことにした。

表3-5はB児の実態について記述した実態把握観点表の一部である。これによると、運動・機能以外の「学習スキル」全般に渡って「対人関係・社会性」の項目に課題があることがわかる。

学習スキルについての、「聞く」の項目では、説明や指示を理解するのに時間がかかり、複数の

表3-5 B児 実態把握観点表の一部(6月担任記入)
(気になる項目・目標にする項目に✓を入れる)《学習スキル》

指示が理解できないことが課題であることがわかった。「話す」の項目では、すべての項目にチェックがついた。語彙が少ないことや何について話せばよいのかわからないといったことがあると思われる。「読む」については、音読は練習をすればすらすらと読めるが、初めてみる文章を間違わずに読むことは難しい。また、文章の内容を理解することは、語句の解説があっても難しいことが多く、様々な場面をかみ砕いた説明が必要である。「書く」については、「文字や言葉を書く力」はあるが、「文章表現の力」は乏しく作文などは苦手である。「数量」の項目では、計算は繰り返し練習すればできるが文章題の読み取りは難しい。「推論する力」についても十分ではない。「運動・機能」については特に問題はなく、リレーやダンスなど体を動かすことは好きで、運動会でも楽しく活動できていた。

氏名		B児			4年							
チェック項目及び目標(学習面での課題)【学年相当程度を基準とする】					初	中	末	チェック項目及び目標(人とのコミュニケーションでの課題)【学年相当程度を基準とする】				
					初	中	末	初	中	末		
児童の実態	聞く	話しや指示を理解する力	手遊びや物思いにふけることなく集中してできる。				対人関係・社会性	我慢する力	気に入らないことがあっても暴力をふるわない。			
			個別の場でできる。						些細なことに過剰に反応せず受け流せる。			
			一斉の場でできる。						自分の感情がコントロールできる。			
	話す	会話の力	伝えたい内容を相手にわかるように伝えることができる。					協調する力	集団活動やグループでの学習中逸脱せずみんなと一緒にいることができる。			
			自分の知りたいことが質問できたり質問に合った回答ができる。						集団活動やグループでの学習に参加し、意見を言ったりすすんで活動したりできる。			
			テーマとなっていることに見合った発言ができる。						集合場所にはいつも集まれる。			
	読む	文章を読む力	平仮名が言葉として読める。					共感する力	周りの状況や活動場面に応じて行動することができる。			
			長音・拗音・促音・撥音など含む言葉が読める。						周りの友達と感情(喜び・悲しみなど)を共有できる。			
			学年相当の漢字が読める。						友達のじやまをしたりちよっかいを出したりしない。			
		読解の力	文章を間違わずに読む。					人の話やゲームに割り込んだりしない。				
文中の「」などで、内容に合った読み方ができる。						見知らぬ人になれなく声を掛けない。						
文章の内容の大体						相手の立場(先生・友達)に応じてやりとりを調整できる。						
書く	文章を書く力	ノートやプリントにはみ出さずきちんと字が書ける。				ルールを守る力	相手の気持ちを察し相手の気持ちに合わせた表情や言い方や行動ができる。					
		平仮名が言葉として書ける。					簡単なルールが理解できる。					
	長音・拗音・促音・撥音を含む言葉が書ける。				学年相当の複雑なルールが理解できる。							
	学年相当の漢字が書ける。				指示に従える。							
数量	計算する力	日記や作文などしたことやあったことの記事が一人で書ける。				注意集中	順番を待つことができる。					
		感想が書ける。					勝ち負けや順位にこだわらず納得できる。					
運動・機能	運動・機能	手先が器用に使える。				衝動を抑える力	自分の意志や気持ちを言葉で表すことができる。					
		聴覚、視覚、身体機能に問題はない。					偏食をほとんどしない。					
児童の得意なこと								チェック項目及び目標(自分をコントロールすることでの課題)【学年相当程度を基準とする】				
走る・跳ぶなどの運動や、簡単なルールゲーム(遊び)								注意を払う力	不注意によるミスをしたり同じミスを何度も繰り返したりしない。			
歌、踊り、工作									忘れ物や無くしものをしない。			
課題に集中して取り組むこと								整理整頓ができる。(ものをどこに置いたか覚えている。)				
								話し声や物音がすぐに気が散らず短時間は集中できる。				
								テストや努力の持続を要する課題に取り組み最後までやりとげることができる。				
								丁寧に作業ができる。				
								短時間は指示を理解して行動できる。				
								長時間指示を忘れず行動できる。				
								当番活動や自課を忘れずにできる。				
								計画に定める力				
								見直しをもって計画を立て、計画にそって時間内に行動できる。				
								落ち着いて続けられる力	学習中短時間席に座っていることができる。			
									学習中長時間席に座っていることができる。			
								衝動を抑える力	常に手足を動かしたり椅子をガタガタさせたり鉛筆や爪をかんたり髪をいじったり指しやぶりをしたりせず座っていられる。	短時間		
									飽きずに遊びが続けられる。	1時間中		
								衝動を抑える力	聞きたいことや思ったことをすぐに口にせず考えてから話せる。			
									みんなが集まるときに過度にはしゃいだり走り回ったりしない。			
									危険を考えて行動できる。			

社会スキルでは、「対人関係・社会性」の項目で、「いろいろな友だちとコミュニケーションがとれる」「相手の立場（先生・友だち）に応じてやりとりを調整できる」にチェックがついた。B児は、友だちとかかわりたい気持ちはあるが、どのようにかかわってよいのかわからず、休み時間も一人でいることが多い。人に聞かれたことについては、首を縦に振るか横に振るか単語で答えるかであり、自分から人に話しかけることはほとんどない。また、できないことは他の子どもが手伝ってしまうので、困ったことが起きても誰かが助けてくれるのを待っているということが多い。

そこで、「対人関係・社会性」の項目の中に、新たな目標として、「自分の意志や気持ちを言葉で表すことができる」を作成した。

- 一方、B児のよいところや得意なことは
- ・ 走る・跳ぶなどの運動や簡単なルールของเกม（遊び）
 - ・ 歌、踊り、工作
 - ・ 課題に集中して取り組むこと

であった。

表 3-6 B児 基礎票の一部（6月～10月担任記入）

氏名		B児		生 活 環 境		公開を差し控えます。		相 談 歴		
担任名	<ul style="list-style-type: none"> ・ 休み時間に友達と遊びたい。 ・ 自分の好きなことをみんなの前で発言したい。 			3年	4年					
本人の願い	<ul style="list-style-type: none"> ・ 毎日遅れずに登校できるようになったことは嬉しい。 ・ 勉強が遅れないようにしていきたい。 					<ul style="list-style-type: none"> ・ 休み時間に友達と遊びたい。 ・ 自分の好きなことをみんなの前で発言したい。 				
保護者の願い						<ul style="list-style-type: none"> ・ 毎日遅れずに登校できるようになったことは嬉しい。 ・ 勉強が遅れないようにしていきたい。 				
担任の願い (長期目標)	A. 自分の意志（困ったとき等）が伝えられる。 B. 設定された場で友達と楽しく遊ぶことができる。 C. 個別の指示が少なくても自分で学習できる。			←		A. 自分の意志（困ったとき等）が伝えられる。 B. 設定された場で友達と楽しく遊ぶことができる。 C. 個別の指示が少なくても自分で学習できる。				
指導・取組の方向	学校		家庭		学校	家庭	学校		家庭	
	A. カードを作成し、カードを示すことで意思表示ができるようにする。 B. 全員遊び等の遊びに担任も入り、B児が友達と一緒に遊べるようにする。周りの子どもが誘うよう働きかける。 C. 学習の入り口（できそうだと思うこと、手順を示すこと、きっかけ等）を作る。		本児の身の回りの整理をすることで、本児が自分で身の回りのことができるようにする。				A. カードを作成し、カードを示すことで意思表示ができるようにする。 B. 全員遊び等の遊びに担任も入り、B児が友達と一緒に遊べるようにする。周りの子どもが誘うよう働きかける。 C. 学習の入り口（できそうだと思うこと、手順を示すこと、きっかけ等）を作る。		本児の身の回りの整理をすることで、本児が自分で身の回りのことができるようにする。	

これらのよさを生かしながら、支援の方法を探っていきたいと考えた。

表 3-6 はB児の基礎票である。B児の願いは、「休み時間に友だちと遊びたい」「自分の好きなことをみんなの前で発表したい」であった。友だちとかかわりを持ちたい、自分の思いを伝えたいと思いつつも、どのようにかかわってよいのか、どのように伝えたらよいのかわからないというB児の思いがよくわかる。保護者の願いは、「毎日遅れず登校できるようになったので、このまま続けて欲しい」「勉強が遅れないようにしていきたい」ということであった。

これらの願いとB児の課題を踏まえ、担任の願いとして、B児の長期（1年間）の目標を以下のように立てた。

- ・ 自分の意志が伝えられる。
 - ・ 設定された場で友だちと楽しく遊ぶことができる。
 - ・ 個別の指示が少なくても自分で学習できる。
- これらの姿をめざし取組を行うことになった。

(2) 国語「一つの花」

(ア) 学年ケース会議

9月の学年ケース会議で、今のB児の実態と次の月の学習や生活の場面、家庭の場面で、支援が必要と予想される場面について話し合った。

この時のB児の実態は、「話す」については、首を縦に振るか横に振るという以外に、少しずつ言葉で話せることが増えてきた。しかし、語彙は少なく、どう話してよいかわからない様子であった。「書く」については、資料を写すという作業は一人でできていた。「対人関係・社会性」については、休み時間にB児が一人にならないように担任が声をかけたり、一緒に工作をしたりしているということだった。友だち同士で遊んだり、自分から友だちの輪に入ったりということは難しいという様子であった。

次に、次の月の学習や生活の場面、家庭の場面で、支援が必要と予想される場面についての話し合いを行った。

まず、学習の場面では、国語で学習する「場面を比べて読もう『一つの花』」という単元で支援が必要なのではないかとということが予想された。この単元では、主人公「ゆみ子」の戦中と戦後を通して自分たちと同世代の子どもの戦争体験に迫る。そして、子を思う親の心情を想像するという学習をする。そこで、B児にとっては、次の5点について支援が必要なのではないかと考えた。

- ① 場面の想像が難しい。
- ② 登場人物の気持ちが読み取りにくい。
- ③ 難しい語句の理解が難しい。
- ④ 自分の思いがもちにくい。
- ⑤ 自分の思いを発表しにくい。

また、生活の場面では、「自分の困りを意思表示できるようにする」ための支援が必要なのではないかと予想された。

(イ) 学校ケース会議

国語「一つの花」の学習での支援と「自分の困りを意思表示する」ための支援を中心に、学校ケース会議で話し合いを行った。この学習の支援に必要な場面5点に対応する「支援のアイデアと支援に込めた願い」として、次の5点が挙げられた。

- ① 場面に関係のある写真や挿絵、実物などを見せ、目に見えるようにすることでイメージしやすくする。
- ② 挿絵を使ったり選択肢を示したりすることで、登場人物の気持ちを想像しやすくする。

③ 語句の意味を写真や文字で示し掲示することで理解しやすくする。

④ 選択肢を用意し、その中から自分の気持ちに一番近いものを選ぶことで、自分の思いがもてるようにする。

⑤ 事前に思いを文章に書き表しておき、指導者が添削したり価値付けしたりすることで自信をもって発表できるようにする。

また、学習を進めるに当たってワークシートを作成することにした。ワークシートを作成することで、学習のめあてや流れが理解しやすくなるのではないかと考えた。

自分の困りを意思表示するための「支援のアイデアと支援に込めた願い」としては、次の5点が上がった。

① 話さないといけない状況になるようにすることで話すことに慣れさせる。(「聞こえない」と言う、B児が言ったことと違うことを言い返してみるなど)

② 支援員により、個別にコミュニケーションスキルをつける取組をすることで、B児にとって必要なスキルを身につけさせる。

③ 引き続き、休み時間などに担任がかかわりをもつことで、B児が人とコミュニケーションを図ることの楽しさを体験できるようにする。

④ 話し方を示して話せる文章を増やす。

⑤ 本の読み聞かせをすることで、B児の語彙を増やす。

これらの支援は、試してみてもうまくいかない場合もあるかもしれない。そこで、うまくいかないと思ったら同じ支援を続けるのではなく、いろいろな方法を試して、B児にとってよい支援を見つけるようにしようということになった。

(ウ) 国語「一つの花」の授業場面における

支援および評価

まず、導入では、場面の想像ができるように実物のコスモスの花を用意した。この話では、「一つの花」であるコスモスが象徴となっている。切り花ではなく鉢植えのコスモスを用意することで、学習中、繰り返しコスモスが見られるようにし、コスモスの花への思いを膨らませたいと考えた。B児もコスモスの花は知ってはいたが、間近でじっくり見るということはあまり経験がなかったようで、いつでも実物を見ることができるとするのは良い支援となった。

あらすじを話し合うときには、教科書の挿絵を拡大したものを黒板に掲示し、どの場面について

話しているのかがわかるようにした。その後一場面ずつ読み深めていく時も、必ずその場面の挿絵を掲示し、様子がわかるようにした。

次に、学習課題を作っていく場面では、担任との個別のやりとりの中で、B児も「お父さんは、なんでコスモスをあげたのかな。」という課題を作ることができた。

ワークシートに書かれた課題には、担任が赤ペンで線を引いたり○印をつけたりして子どもの手元に返した。次の時間、担任に「Bさんも書いていたね。発表してください。」とうながされたことで、みんなの前で自分の考えた学習課題を発表することができた。書いてあることを読むということで自分の思いを発表することは、今のB児にとって無理がなく、しかも発表できたという自信につながった。

戦争中の生活の様子について考える場面では、

黒板上に饅頭や豆、チョコレートなどの写真を用意し、子どもたちが戦争中に食べられたものと食べられなかったものに分け



図3-7 食べ物の写真の提示

た。言葉や文字で見ただけでなく、写真を動かして分けてみたことで、食べられたものと食べられなかったものをしっかりと把握し、戦争中の食べ物や生活の様子を理解することができていた。また、戦争で町が焼けている写真を用意したことで、見たことがない戦争中の町の様子のイメージが持てたようだった。

難しい語句である「防空頭巾」や「配給切符」などについても、写真を見せることでどのようなものなのかがよくわかり、話の理解につながっていた。

教科書から言葉や文を抜き出して書くという設問については一人でできるように



図3-8 難しい語句の写真の提示

なったが、登場人物の気持ちを想像することは、B児にとってとても難しいことであった。そこで、個別に、まず誰の気持ちについて考えるのか、ど

のような場面なのかについてかみくみで説明した。気持ちについては、選択肢を与え、その中から自分の思う言葉を選ぶようにさせた。以下に示すのは、「お父さんは、どんな思いをこめてゆみ子にコスモスの花を渡したのだろう」という課題についての担任とB児のやりとりである。

(T：担任，B：B児)

T：「お父さんは、嬉しいのかな？ 悲しいのかな？」

B：「悲しい。」

T：「寂しいっていう気持ちもある？」

B：（うなづく）

T：「お父さんは、好きで戦争に行くのではないよね。悲しい、寂しい、悔しい、とかいっぱい気持ちがありそうだね。そんな気持ちを書いてご覧。」

B：「(ワークシートに) お父さんと離れるから寂しいです。」

T：「これは、ゆみ子の気持ちかな？ お父さんの気持ちはどうだろう？」

B：「(ワークシートに) ゆみ子と離れるから寂しいです。」

T：「お父さんのこと、忘れないで欲しいなと思ったはるかな？ もう忘れてくれてもいいと思ったはるのかな？」

B：「忘れないで欲しい。」

T：「じゃあ、それも書いてみてね。」

B：「(ワークシートに) お父さんのこと忘れないで欲しいです。」

T：「後で当てるから、言ってね。」

その後、担任は、B児のワークシートに赤ペン

で線を引き、○印をつけた。また、他の子どもたちのワークシートにも赤ペンで印をつけて回り、価値づけすることで子どもたちは自信をも



図3-9 印をつけて価値付ける

ち発表への意欲につながった。

そして、全体の場で、担任は「Bさん、しっかり書けているよ。言ってごらん。」とB児の発表をうながし、B児は、「ゆみ子と離れるから寂しいです。お父さんのこと忘れないで欲しいです。」としっかりと発表することができた。ワークシートに答えが書けていることや担任からの価値づけは、安心して発表できることにつながった。

表 3-7 B児 日々の様子メモ (9月学年ケース会議で記入) と話し合いシート (9月~10月学校ケース会議で記入)

個別の指導計画③ 日々の様子メモ (学年会で記入)		4年 氏名 (B児)	
20年 9月			
1. 実態(学習スキル)		(社会スキル)	
話す	はい、いいえ以外で話すことが少しずつできてきている。どう話してよいかわからない様子。家で学校のことを少しずつ話せるようになってきた(前は嫌なことだけしか話さなかったがそれ以外も)。算数で残って学習することになったときに「できません。」と言えたが、何と言つてよいか言い方がわからないことが多い。語彙が少ない。その場にふさわしい言い方が身に付くようにしたい。(9/16)	情緒の安定	
書く	・夏休み明けから日記を書かしている。本児には、質問を担当が書き、それに答える形で書かせてみている。(9/16) ・国語「手と心で読む」自分から盲導犬について調べたいと言って調べている。資料等を渡すと自分でできている。グループでの学習では、本児のできることをやっている(9/16)	対人関係	休み時間、B児を一人にさせないように声をかけたり、一緒に工作などしている。担任には夏休み前より、親しみをもってくれているようだ? (9/16)
計算・推論	小数の計算はできている。文章題は理解しにくい。夏休み明け、答えを他の子どもにせかされることであつてから、声小さくなって言えなくなることがある。(夏休み前は単語ぐらひは声が出せた。)新しいことには時間がかかる。前にできていたこともテストになるとできなかつたりすることがある。(9/16)考え方などは一人では難しい。(9/25)	注意集中	
運動・その他機能	理解は遅いが、きちんとできる力はある。「まつり花笠」の絵はしっかり描けていた。理科の空気鉄砲は、実際にさわって手ごたえを感じている。コンテツを使って、絵やアニメーションなどで見ると理解できる部分が多い。1日の生活計画表を立てさせた。生活の見通しをもたせたい。掃除などはきちんとできる。(9/16)	多動性 衝動性	

個別の指導計画④ 話し合いシート

2. 長期目標			
A. 自分の意志(困ったとき等)が伝えられる。 B. 設定された場で友達と楽しく遊ぶことができる。 C. 個別の指示が少なくとも自分で学習できる。			
3. 支援が必要と予想される場面 〈学習の場面で〉 国語「一つの花」 ①場面の想像が難しい。 ②登場人物の気持ちが読み取りにくい。 ③難しい語句の理解が難しい。 ④自分の思いがもちにくい。 ⑤自分の思いを発表しにくい。 〈生活の場面で〉 自分の困りを表して欲しい。	4. 支援 【環境設定・指導者の姿勢・学級全体へ・個別に】 〈学習の場面で〉 ①場面に 関係のある写真や挿絵、実物などを見せる。 ②挿絵を使つたり、 選択肢を示す。 ③ 語句の意味を写真や文字で示す。 ④ 選択肢を用意し、その中から自分の気持ちに一番近いものを選ばせる。 ⑤ 事前に思いを文章に書き表しておく。 指導者が添削したり、価値付けたりする。 その他 ・ワークシートを用意する。 〈生活の場面で〉 ① しゃべらないといけないう状況になる取り組みをする。 (「聞こえへん」と言う。本人が言ったことと違うことを言い返してみる。) ② 支援員による個別にコミュニケーションスキルをつける取り組みをする。 ③ 引き続き休み時間などに担任が声をかけ、かわりをもつ。 ④ 話し方を示して話せる文を増やす。 (「できました」「わかりません」等) ⑤ 学級で絵本の読み聞かせをする。 全体を通して ・いろいろ試してみてもうまいかかないと思つたら別の方法をやってみる。	5. (込めた願い=短期目標) 〈学習の場面で〉 ①写真などを見せ、目に見えるようにすることで、イメージしやすくする。 ②挿絵や選択肢を示すことで、登場人物の気持ちを想像しやすくする。 ③語句の意味を写真や文字で示すことで、理解しやすくする。 ④選択肢の中から、自分の気持ちに一番近いものを選ぶことで、自分の思いがもてるようにする。 ⑤事前に書き表しておいたり、価値付けておくことで、自信をもって発表できるようにする。 〈生活の場面で〉 ①しゃべらないといけないう状況を作ることで少しでも言葉で話すことに慣れさせる。 ②個別の場を設定することで、本児にとって必要なスキルを身に付けさせる。 ③担任からコミュニケーションを取ることで、本児が人とコミュニケーションをとることの楽しさを体験させるようにする。 ④話し方がわかることで、自分から話すことができるようにする。 ⑤絵本の言葉を聞かせて、本児の語彙を増やす。 ・時間をかけすぎても効果がでないことが多いので、色々な方法を試して本児にとってよい支援を見つけていく。	6. 評価(指導の実際・子どもの変容) 〈学習の場面で〉 ①コスモスの花や戦争中の町の様子の写真、挿絵を拡大したものを用意したことで、場面のイメージがしやすかつた。 ②登場人物の気持ちの選択肢を示して選ばれることで、気持ちの想像につながつた。 ③防空頭巾や配給切符などの写真を用意したことで、どんなものかわかつたようだった。 ④気持ちの選択肢を口頭で示して選ばれることで、自分の思いがもてていた。 ⑤ワークシートに書いておいたことや、発表することを事前に約束したこと、赤ペンで印をつけたことで、自ら挙手して発表することができた。ワークシートを用意したことで、ほかの子どもたちが自分で学習を進めることができ本児にかかわることができた。 〈生活の場面で〉 ①「やる? やらない?」などの選択肢を示し、言えるようにしている。 ②支援員は本人にとって安心できる存在。本人は「側について欲しい」と思つている。 ④「ありがとう」「できました」などは言えるようになってきた。 ⑤お話の絵の読み聞かせは喜んでた。機会があつたらまたしたい。

学校ケース会議での話し合い・その他
祖母と連絡を取っている。今後、学校として母、祖母を含めた話し合いをもちたい。支援員について欲しいとの希望あり。支援員には、べつたりついてもらうのではなく、本人の思いが引き出せるようなかわりをしてもらう予定。児相の先生は育成学級に通報してコミュニケーションのスキルを高めるといふことが望ましいと言われていたが、可能か?→開いている時間なら可能。毎週何曜日という確約はできないが、本人、育成学級児童の保護者の了解が必要。本人の気持ちも大切に。(9/25)

※④話し合いシート[3. 支援が必要と予想される場面][6. 評価]は学年ケース会議で、2. 4. 5. は学校ケース会議で記入

10月から学校に支援員が入ることになり、1日2時間程度、B児の支援をすることになった。このような個別のやりとりを支援員とすることも多くなり、担任は、他の子どもへかかわれる時間が多くなった。支援員に支援してもらうことは、B児にとってとても安心できることであるようだった。しかし、どこまでを自分でさせるのか、できないものはどこまでヒントを出すのかなどについて、担任と支援員が共通理解して進めていくようにすることが必要である。



図3-10 支援員による支援

ワークシートを使ったことで、他の子どもたちが自分で学習を進めていける形態となり、担任がB児にかかわる時間を多くもつことができた。また、ワークシートを貼り合わせて最後に本になったことは、B児にとっても、今までの学習を目で見て、量として振り返ることができ、達成感や満足感を得ることにつながったと思われる。しかし、「書かなければいけない」「順番にやらなければいけない」という気持ちを強くもつB児にとっては、わからない設問があるとそこで止まってしまい先に進めなくなることがあった。「できるところから書く」「難しいところはとばす」ということに慣れさせることや、一つずつ、みんなで一緒に進んでいくというやり方も考えていかなければならないと思った。

生活の場面では、「自分の困りを意思表示できるようにする」ために先に挙げた5点について支援を行った。話さないといけない状況を作ること、「ありがとう。」「できました。」などの決まった言葉は自分で言えるようになってきた。また、今自分はどうしたいのかということについては、「やる？ やらない？」と選択肢を用意することで、自分で判断できることが増えてきた。そして、「次、発表してね。」とワークシートに書いたことを発表するよう事前に約束することで、自分から挙手して発表することもできた。支援員との個別のやりとりの中で、話し方についても身につけられるように学習を続けているところである。

図工「お話の絵」の学習では、本の読み聞かせを喜んで聞いており、いきいきとした絵が描けていた。機会を作って、今後も本の読み聞かせを続けていきたいとのことだった。

(3) 算数「およその数」

(ア) 学年ケース会議

10月の学年ケース会議では、9月に行った支援に対する評価を行った後、10月のB児の様子について話し合った。学習スキルの「計算・推論」については、学習したばかりの時はできるが、時間が経つとできないことがある。何度も練習して慣れるとできるようになる。図形はきちんと丁寧に描けるが、二等辺三角形と正三角形の性質を反対に覚えていた。口で言ったり、書いたりして繰り返し学習することで身につけてきている。このように、学習したことを正しく定着させるためには、支援が必要であるということがわかった。

「対人関係・社会性」については、本人も学校で話せるようになりたいという思いはあるようだが、気持ちや感情をどのように表せばよいのかわからないというような様子であった。

そこで、次の月の学習や生活の場面、家庭の場面で、支援が必要と予想される場面について話し合った。学習の場面については、算数「およその数を調べよう『およその数』」で支援が必要であると予想された。「およその数」では、単元の目標として以下の4点が挙げられている。

- ・概数に関心を持ち、概数に表そうとする態度を育てる。
- ・目的に応じた概数を考えられるようにする。
- ・四捨五入によって概数を求めることができるようにする。
- ・概数の意味、四捨五入や概数の表し方を理解できるようにする。

B児にとって、次の2点で支援が必要なのではないかと予想された。

- ① 概数に表す意味やよさを理解することが難しい。
- ② 概数の表す範囲がわからない。

また、生活の場面では、「自分の気持ちや感情を表す」ための支援が必要なのではないかと予想された。

(イ) 学校ケース会議

算数「およその数」の学習での支援と「自分の気持ちや感情を表す」ための支援を中心に、学校ケース会議で話し合いを行った。

算数「およその数」の支援の必要な場面2点に対応する「支援のアイデアと支援に込めた願い」として次の2点が挙げられた。

- ① なぜ概数で表すのかについては、「『およそいくらぐらい』ということがわからないと、買い

物に行くときにお金の用意ができない。」など、お金にかかわる問題などを通して、日常生活につなげて考えさせることで理解しやすくする。

② 数直線をうまく使って、視覚的に表す。

また、教科書にはない子どもの日常生活に合わせた独自の問題を作成しようと考えたので、今回もワークシートを作成することにした。

「自分の気持ちや感情を表す」ための「支援のアイデアと支援に込めた願い」としては、『「気持ちのカード」を示すことで、自分の気持ちを意思表示できるようにする』が挙がり、実践していくことになった。

(ウ) 算数「およその数」の

授業場面における支援

まず、第1時であるが、教科書ではサッカー観戦の入場者数について、新聞とテレビ放送の発表する数の違いに注目させ、そのわけを考えさせるようにしている。しかし、16,841人という大きな数を扱っており、B児にとっても他の多くの子どもたちにとっても、なじみの薄い想像しにくい数であると思われた。

そこで、身近にある数字として、スーパーに売っている物の値段を使った学習をすることにした。新聞の折り込み広告に載っている「卵」「洗剤」「セーター」「インスタントラーメン」「お菓子」などについて考えたので、値段は98円や298円など、B児にとってもわかりやすい2桁や3桁の数字であった。まずは「チラシの写真の品物の値段は、いくらでしょう。」

という問いかけから始まった。B児にとっても身近な品物であったためイメージしやすく、本



図3-11 板書の様子

当の値段に近い値段をワークシートに書いていた。

次に、本当の値段を発表し、「この値段をだいたいと言うといくらになるかな？」という問いかけをした。しかし、B児は「だいたい」という言葉の意味がわからなかった。担任は、「98円に2円足したら100円だね。98円に近い丁度の数字が100円だから、だいたい100円って言うんだよ。」と個別に説明をした。その後、他の数字の例をいくつか挙げるうちに、B児は「だいたい」の意味が少しずつ理解できてきた。買い物に行くときに、品物の値段を考えるためには、およその値段で考え

ることが便利だということを学習し、本時の目標である「概数で表すよさに気づく」ということにつながったようであった。身近な品物やわかりやすい数字を扱ったことや、チラシという具体物があったことで理解しやすかったのではないだろうか。

その他にも、「京都府と京都市（各区）の人口」を表に表し、それらを「一万までの概数」や「上から2桁までの概数」に表す学習をした。自分たちの住んでいる所の人口であり、多くの子どもたちが興味を持って取り組んでいた。

B児は、千の位以上になると位の関係がよくわからなくなったり、切り捨てる数字と切り上げる数字が混乱したりすることがあるので、B児への支援として、支援員が、図3-12にあるような位の関係と切り捨てる・切り上げる数字を紙に書いて示した。

千の位	百の位	十の位	万の位	千の位	百の位	十の位	一の位
切り捨て0	1	2	3	4			
切り上げ5	6	7	8	9			

図3-12 支援プリント

B児はこれを見ながら問題に取り組んだ。B児にとっては、このワークシートで繰り返し四捨五入の練習をしたことで、機械的にはあるが四捨五入のやり方が身につけてきた。

次に、「概数の表す範囲」についての学習であるが、教科書では、「約130という数字について、四捨五入で十の位の概数にしたとき、130になる整数のうち、一番大きい数と一番小さい数は何ですか。」という問題が載っていた。しかし、子どもたちの日常生活につなげて考えられる問題の方が理解しやすいのではないかと考え、以下に示す新たな問題を作成した。

「自分の身長に合ったTシャツのサイズを考えます。□cmのTシャツは、何cmから何cmの人が着るとよいでしょう。」

この問題は、実際に自分の身長に合ったTシャツのサイズを考えるのである。まず、自分の身長をカードに書いた。黒板上に、130 140 150のグループを示し、自分の身長を十の位までの概数にして、どこのグループに入るかを考えて黒板にカードを貼った。B児は、十の位までの概数にするやり方がまだ定着しておらず、支援員に個別についてもらい、130の所へカードを貼りに行った。そして、自分のグループには、何cmから何cmまでの人が入るのかを数直線を使って考えることにな

表 3-8 B児 日々の様子メモ (10月学年ケース会議で記入) と話し合いシート (10月~11月学校ケース会議で記入)

個別の指導計画③ 日々の様子メモ (学年会で記入)		4年 氏名 (B 児)	
20年 10月			
1. 実態(学習スキル)		(社会スキル)	
聞く		安定	△△先生に大きく手を振るようになった。
話す	学芸会のせりふは、しっかり言えている。(10/23)	対人関係 社会性	本人も学校で話せるようにならないといけないと思っている。
読む	社会や理科のテストでは、資料から読み取って答えるという問題が難しい。(10/21)	興味やこだわり	限定された
書く		集中意	
計算・推論	学習したばかりのときはできるが、時間がたつとできないことがある。何度も練習して慣れるとできるようになる。(完全ではないが) 図形は、きちんと丁寧に描ける。二等辺三角形と正三角形の性質を反対に覚えていた。口で言ったり、書かせたりすることでわかってきた。繰り返し学習することで身につく。(10/23)	衝動性	
運動・機能その他	母、祖母と支援について話し合う予定だったが、妹が入院したことでできていない。「気持ちカード」の使用については、本人に聞いてみると使うと言っている。カードの言葉を読むのではなく、カードを見せて意思表示したい様子。(10/21) 図工「お話の絵」の読み聞かせは興味をもって聞いていた。場面ごとの様子を文章にしたものを配布したところ、それを参考に自分で場面を選ぶことができた。(10/21) 支援員にはわからないことなどを教えてもらいながら、人間関係を作ってもらっているところ。ついてもらえることで安心している(10/21) 休み時間に友達がオルガンを弾いているのを聞いたり、自分も弾いたりして遊べることもある。一人で鉄棒で遊んでいることが多い。体育でしている技が、できると喜んでいる。鬼ごっこやドッジボールをしているところは見かけない。(10/23)		

個別の指導計画④ 話し合いシート

2. 長期目標			
A. 自分の意志(困ったとき等)が伝えられる。 B. 設定された場で友達と楽しく遊ぶことができる。 C. 個別の指示が少なくとも自分で学習できる。			
3. 支援が必要と予想される場面 <学習の場面で> 算数 「およその数」 ①概数に表す意味やよさを理解することが難しい。 ②概数の表す範囲がわからない。	4. 支援 【環境設定・指導者の姿勢・学級全体へ・個別に】 <学習の場面で> 算数 ①なぜ概数で表すかについては、「『およそいくぐらい』ということがわからないと買物に行くときに、お金の用意ができない。」など、お金に関わる問題などを通して、日常生活につなげて考えさせる。 ②数直線をうまく使って視覚的に示す。 その他 ・ワークシートを用意する。	5. (込めた願い=短期目標) <学習の場面で> 算数 ①身近な数を使うことで理解しやすくする。 ②視覚的に示すことでわかりやすくする。 その他 ・ワークシートを使うことで、どこに何を書いたらよいかをわかりやすくし、自分で書けるようにする。また、他の子どもたちに自分の力のできるようにすることで、本児に個別に関われるようにする。	6. 評価(指導の実際・子どもの変容) <学習の場面で> ①お金やTシャツのサイズなどの問題で考えさせたことで、身近な問題としてイメージしやすかったのではないかと。写真を使って視覚的に示すことでわかることがあった。処理についてはできるようになった。問題の数をこなしていくことで、意味が少しずつ理解できた。 ②大きな数自体がよくわかっていなかったため、数直線は難しかった。 その他 ・ワークシートを使うと全部やらなければならないと思ってかえってプレッシャーになる場合がある。ワークシートの漢字が読めなかったり、言葉の意味がわからなかったりする場面があった。個にかかわる時間を作るためには有効であった。 <生活の場面で> 自分から援助を求めるのはまだ難しいのではないかと。今は側に担任か支援員がいて、どうしたいのかという選択肢を示し、選ばせるということから始めている。支援員がいることはとても安心している。
<生活の場面で> 自分の気持ちや感情の表し方がわからない。			
<生活の場面で> 「気持ちのカード」を示させるようにする。			
<生活の場面で> 「気持ちのカード」を示すことで、自分の意思表示ができるようにする。			

学校ケース会議での話し合い・その他

- ・家庭訪問をして、家でなら担任とも話せるのか確かめてみたい。
- ・色んな先生に声をかけてもらい本児が話せるようにしたい。(はい、いいえで答えられない声かけを)
- ・板書を写すときのノートの書き方が自分で考えて書けないので、ノートにあった板書をするようにしたり、個別に助言する必要がある。
→写すだけでは力になっていないのではないかと。本児にあったプリントを用意する方がよいのではないかと。

※④話し合いシート[3. 支援が必要と予想される場面][6. 評価]は学年ケース会議で、2. 4. 5. は学校ケース会議で記入

った。黒板に貼られた数直線と同じものを全員に配り、数直線に目盛りを記入した。

この時も、B児は支援員と一緒に目盛り

を読み、確認しながら記入していた。しかし、B児には、数直線の意味がよくわからず、再度、支援員が大きな数直線を書いて、一つずつ目盛りを記入させながら理解できるように支援を行った。



図3-14 数直線を使って考える

自分のこととして考えられる身近な問題であったので、どの子どもも意欲的に活動していた。数直線に色を塗って、目に見える形にして概数の表す範囲を学習したことは、他の子どもたちにとっては理解しやすかったようだった。しかしB児にとっては、数直線自体の意味の理解が難しかったので、この時間で概数の表す範囲を理解することは難しかった。繰り返し練習問題をしていく中で、少しずつ身についてきたようだった。

「自分の気持ちや感情を表す」ための「支援のアイデアと支援に込めた願い」として、「『気持ちのカード』」を示すことで、自分の気持ちを意思表示できるようにする」を挙げていたが、様子を見ていく中で、自分から援助を求めるのは、今のB児にとってはまだ難しいことなのではないかと担任が判断した。今は、担任や支援員が側にいる状況で、どうしたいのかということ、選択肢を示しながらB児に選ばせることがよいのではないかと考えているということだった。少しずつ段階を踏んで、自分の気持ちや感情を表せるようになっていくことになった。

第4章 研究の成果と課題

前章で示したA児、B児の事例から、「学年ケース会議」「学校ケース会議」の在り方、「機動的な



図3-13 数直線を使って考える

個別の指導計画」の様式・内容及び作成・運用、そして、「支援を意識した環境設定」「支援を意識した指導者の姿勢」について、筆者の考察するところを述べる。

個別の指導計画」の様式・内容及び作成・運用、そして、「支援を意識した環境設定」「支援を意識した指導者の姿勢」について、筆者の考察するところを述べる。

第1節 学習指導へのつながりについての考察

(1) 学年ケース会議の在り方

学年ケース会議の成果としては3つのことが挙げられる。

まず、1つめは「深く広く子どもの実態を把握する」ことができたということである。

子どもの実態が把握できた理由の一つに、担任が学年ケース会議という場で、あらためて子どもの様子について話すことで、担任自身が考えていることについて整理することができたということが挙げられる。頭の中で考えていることを、同じ学年の先生に話し、やりとりをする中で整理することができ、具体的に何が課題なのか、その原因は何なのかということが見えてきたことが多かった。

また、A児の場合、気持ちを落ち着けるために、勝手に隣のクラスに行って本を読んでいた、休み時間に担任の見えていない所でトラブルがあったりした様子を、学年の先生から知らせてもらえたということもあり、より確かな実態把握につなげることができた。

2つめに、やはり「子どもたちのつまづきを確かに予想する」ことができたということである。

同じ学年の先生同士で話し合うことで、次の単元の内容や予想される子どもたちの反応、また、どのような流れで進めていくのかということ、切実な問題として十分に話し合うことができた。その中で、対象児だけでなく、その他の子どもたちがつまづきそうな場面も含めて予想することができた。

3つめに、学年ケース会議が「担任の励み」になったということが挙げられる。

A児の学年の先生は、A児の1、2年生のときの担任であったということもあり、1、2年生のときの様子や、1、2年生のときに有効だった手立てを教えてもらったことは、実態を把握したりこれからの支援を考えたりする上でとても参考になった。

さらに、A児が1、2年生のときに比べて成長しているところを知らせてもらったことは、担任にとっても今年度の指導・支援の成果を認識する

ことになり、大きな励みになった。

一方、課題としては、2つのことが挙げられる。

まず、1つめは、学年ケース会議を行う「時間の確保の難しさ」である。

筆者は、当初学年ケース会議を、「週に1回、学年会の中に設定する」と考えていた。しかし、それぞれの学校・学年により、週に1回の学年会の時間を確保するということが非常に難しいということがわかった。つまり、学習時間終了後に部活動を受け持っている先生がいたり、各部会が行われたり、生徒指導上の問題等により校外へ出かけなければならないとなったりということがあり、「週に1回」学年ケース会議の時間を設定するということが難しかった。

そこで、今回は、月に1回開く学校ケース会議の前に、少なくとも月に1回学年ケース会議を開くというペースで行うことにした。その結果、無理なく開くことができ、学年ケース会議で話し合ったことを、学校ケース会議で十分に活かすことができた。毎週の子どもの実態を的確に記録するということができなかったが、無理なく続けられるということを考えると、少なくとも月に1回という時間設定で行うことはやむを得ないのではないだろうか。

2つめに、「次の月の学習内容の十分な教材研究の難しさ」が挙げられる。

小学校では、担任が1人ですべての教科を指導することがほとんどである。すべての教科の指導内容を把握し、毎時間違う教科の新たな内容を指導するのである。そのような中で、今指導している単元については、指導内容を十分に把握して指導できていたとしても、「次の月の単元の指導内容」については、担任自身がまだ十分に把握できていないということは十分にあり得る。研究協力校では、学年ケース会議の中で、次の月の教材研究をしながら、子どもたちのつまずきについて予想するということがあった。

学年ケース会議を開くことで、次の月の学習内容に目を向けられたのは良かったが、年間の単元の、ある程度の指導内容の見通しを持っておくことも必要ではないかと考える。そうするためには、例えば、学校や市教委主催の研修会として夏休みなどに年間通しての教材研究の時間を設定したり、学年として週の中で教材研究の時間を設定したりするなど、教材研究ができる時間を確保することも今後は考えていく必要があるのではないかと考える。

また、子どもたちをつまずかせないようにするために、様々な教材・教具を作成したり準備したりすることが大切である。

その際、担任が一人ですべての用意を一からするととなると、多くの時間や労力が必要になってくる。そこで、必要な教材・教具の準備を、学年で

分担して行うことや、以前に作成した教材・教具を、学校として学年ごとにストックしておき、誰もがいつでも



図4-1 学年ケース会議の様子

使えるようにしておくなどの工夫ができればよいのではないかと考える。

(2) 学校ケース会議の在り方

学校ケース会議の成果としては、3つのことが挙げられる。

まず1つめは、「支援のアイデアの共有」である。学校ケース会議のメンバーから、それぞれの経験に基づく、実に様々な具体的な支援のアイデアが出された。

今回の学校ケース会議は、校長、教頭、総合育成支援教育主任、養護教諭、担任、学年の先生、T.T、支援員というメンバーで行った。長い間いろいろな学年を担当してきた者、障害のある子どもたちの担任経験がある者、担任ではなく学級の外から全体を見る立場の者、発達障害のある複数の子どもの支援を行っている者など、これまでの経験や立場は、人によって様々である。それぞれの経験から出されたアイデアは、担任が一人で考えただけでは考えも及ばないものが多く出された。

T.Tの先生は図工が堪能であるという立場で、「お話の絵」の指導について、「場面の様子について、子どもたちみんなで話し合うと、場面の様子を想像することが苦手な子どもにもイメージが沸きやすいよ。」とアイデアを出していた。また、学校長は、「保護者と話すときは、子どもについて困っていることばかり話してしまいがちになるけれど、子どもの頑張っていることや良いことを話すように心かけた方がいいんじゃないかな。」と長年の経験から助言を行った。支援員からも、「保護者に協力してもらって早寝ができるようになってきたことについて、担任が感謝していると保護者に伝えに行ってはどうか。」と保護者の理解を深める

方法を投げかけてもらえた。

このように、それぞれの経験に基づく支援のアイデアを示すことや、暗黙の了解としてわかっているだろうと思われることも、あえて示して共有し、意識化することがチームとして話し合うことによさであり、有効な支援につながるということを確認した。

2つめに、これらの「アイデアやアドバイスを、素直に受け入れ、試してみる」ことがとても大切なことであると感じた。

今回、学校ケース会議で出されたアイデアを、担任はとても真摯に受け止め、すぐに実践していた。保護者にうまく思いが伝えられずにいたときも、他の先生のアドバイスを参考に何度も話をしに行き、徐々に信頼関係を築くことができた。指導者の中には、自分の今までの指導方法からなかなか抜け出せず、他の人からのアドバイスを素直に受け入れにくい場合があることも考えられる。

しかし、この担任のように、今までの方法や自分のやり方にこだわるのではなく、他の方法を試してみようとすることで新たな支援の方法が見つかるのではないかと考える。

3つめに、「他機関との連携につなげる」ことができたということが挙げられる。

B児は、学校以外の機関にも相談をしていたが、担任はなかなか他機関と話をする機会が持てずにいた。しかし、学校ケース会議で他機関との連携することで、B児にとって、さらに有効な支援が見つけれられるのではないかと話になった。そこで、担任が保護者と連絡を重ね、他機関と話し合いを持つことができた。その結果、B児についての様々な有効な情報を得ることができ、学校での大きな支援につながった。

また、昨年度は、子どもの実態について、学校ケース会議で初めて担任が報告するという形で進めていたので、その報告に時間がかかった。しかし、今年度の学校ケース会議では、あらかじめ学年ケース会議で話し合い、パソコン上の話し合いシートに記入しておいたものを、学年ケース会議の場でプロジェクターにつないでスクリーンに映し、それを見ながら簡単に説明するという方法だったので時間短縮ができた。

さらに、支援のアイデアについても、「支援が必要と予想される場面」を学年ケース会議で記入しておいたので、場面を絞って考えられたことは、時間の短縮につながった。そして、評価については、昨年度は学校ケース会議で行ったが、これも

学年ケース会議で行い、次の月の学校ケース会議で報告するにとどめたことで時間短縮ができた。



図4-2 学校ケース会議の様子

しかし、話し合いを進める中で、どうしても話題が本題からそれて時間が長引いてしまうことがあった。今回の研究協力校の司会者である総合育成支援教育主任には、会議の回数を重ねるごとに話の本筋を確認しながらうまく進めてもらうことができたが、こうした「総合育成支援教育主任のコーディネート力」が必要であることを感じた。

第2節 機動的な個別の指導計画についての考察

(1) 日々の様子メモ

2章2節1項で挙げた(ア)～(オ)の5つのことができたかどうかという点について考察する。

- (ア) 必ず作成する。
- (イ) より的確な実態把握をする。
- (ウ) 担任の負担を軽くする。
- (エ) 学年のチーム意識を高める。
- (オ) 学校ケース会議の内容を精選する。

担任一人だけでなく、学年会というチームで時間を決めて行ったことで毎月作成することができた。そして、担任以外の先生からの情報や見方は、担任一人で把握している実態より様々な要素が含まれ、より的確な実態把握ができた。

また、学年で行うことにより、担任が一人で作成しなければならないという負担感は軽減され、話し合いを行う中で学年として子どもを見ていこうという意識が高まった。さらに、学年ケース会議で「日々の様子メモ」を記入したことで、学校ケース会議の内容はかなり精選できた。

先に挙げた5つの点については、この「日々の様子メモ」の作成を通して実現できたと考えられる。

(2) 話し合いシート

2章2節2項で挙げた(ア)～(イ)の2つのことができたかどうかという点について考察する。

- (ア) 子どもの実態は学年ケース会議で出し合う。
- (イ) 支援が必要と予想される場面を記入する。

子どもの実態については、「日々の様子メモ」に

学年ケース会議で記入しておくことで、学校ケース会議の時間はかなり短縮できた。その結果、「支援のアイデア」に焦点を絞って話し合いを行うことができた。また、「支援が必要と予想される場面」が、あらかじめ学年ケース会議で話し合われて記入されていたので、より具体的な支援のアイデアを出し合うことにつながった。

これらの2つの点についても、この「話し合いシート」の作成を通して実現できたと考えられる。

第3節 学習指導を支えるものについての考察

(1) 支援を意識した環境設定

研究協力校において、担任は支援を意識した様々な環境設定を行っていた。具体的にどのような環境設定を行っていたのかを示し考察する。

まず、絵や習字の作品の掲示の仕方であるが、図4-3、4-4のように、四隅は画鋏できちんと留



図4-3 作品掲示の様子①

められており、とても整然と掲示されていた。これらは、「わかりやすい配置」としての「指導者の心がけ」である。また、教室の後方に掲示されていることから、



図4-4 作品掲示の様子②

様々な刺激が気になる子どもへの「刺激の排除」（視覚刺激の排除）としても、とても有効な環境設定であると思われる。

次に、教室にある棚であるが、雑然と物が置かれていると学習中気が散ってしまいがちである。しかし、図4-5のように、扉のない棚に布などを使ってカバーをかけることで中身が見えなくなり、物に気を取られることなく学習に集中できる環境を作ることができ、これも「刺激の排除」（視覚刺激の排除）と言える。

また、棚の上には、子どもたちが使っているファイルが、グループの番号がついたケースに入って整然と並んでいる。これは、「わかりやすい配置」にすることで「整理整頓」ができるとともに、「視

覚的に示す」ことで、「することの明示」となり、子どもたち自らが、どこに片づけたらよいのかわかりやすくなるような支援であると言える。



図4-5 棚カバーとファイルケース

その他に、図4-6、図4-7のように、時計の下に給食の食べ終わりの時刻を記したり、給食を食べ終わったらすることを記しておいたり、



図4-6 給食後にするこ



図4-7 時間割

一日の時間割を示したりすることで、「視覚的に示す」ことから、自分のすることについて「見通し」を持たせることにつながっている。

図4-8は掃除分担表という表である。掃除の場所だけでなく、掃除の場所で具体的に何をやるかまでが、言葉と絵で明示されており、何をしたらよいのかわからない子どもにとって、「視覚的に示す」ことで「することの明示」がわかりやすくなっている。



図4-8 掃除分担表

また、図4-9は、朝子どもたちが登校してきたときに教室の黒板に貼っておくことで、言われなくても自分で気づき、栽培している植物に水をあげに行くための支援である。これも「視覚的に示す」ことで、「することの明示」ができるというものである。



図4-9 水やり告知

学習や集団生活におけるルールを身につけるこ

とは、すべての子どもたちにとって必要であり大切なことである。

例えば、教室の中での話し方や効き方のルール、学習中に発表するときの話し方などは、それぞれの学年に応じて必要な態度を身につけさせたいものである。

これらのルールを、指導者が言葉で説明するだけでなく、文字や絵などを使って、常に子どもたちの見えるところに掲示しておくことは、「視覚的に示す」ことによる「ルールの明示」であるとともに、「社会性を身につけるための配慮」としての支援として有効である。

学習したことの中で、子どもに必ず身につけさせたいことについても、「視覚的に示す」ことで「ルールの明示」をすることは有効である。

しかし、そのとき大切なことは、言葉だけ、図だけで示すのではなく、図4-12, 4-13のように、言葉と図と意味が一緒に示されている物が、どの子どもにも理解しやすい物であると考ええる。

これらの他にも、それぞれの子どもたちにとつ

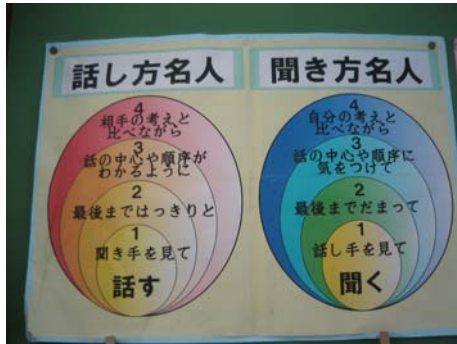


図4-10 話し方・聞き方

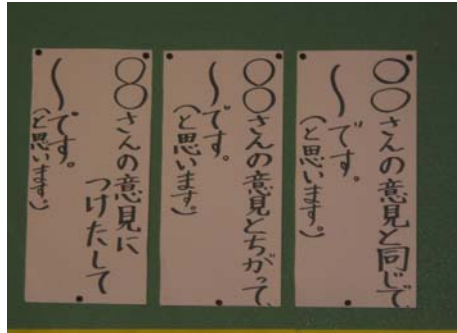


図4-11 発表の仕方

て、一番落ち着いて学習できるような座席配置を心かけたり、段ボールの箱を利用して、落ち着ける場所を作ったりするなど、どの子どもにとっても過ごしやすい環境を整えられていた。

このような環境設定を行うことが、子どもたちの効果的な学習に直接つながったかどうかまで、はっきりと確証が掴めない。しかし、子どもたちにとってわかりやすい、混乱しにくい環境設定を行うことが、子どもたちの心の安定やわかりやすい学習指導を支えることの助にはなっていると考える。

(2) 支援を意識した指導者の姿勢

学年ケース会議や学校ケース会議で話し合った支援の方法の中に、指導者の姿勢を意識することで支援につなげていこうという内容が多く挙がった。

4年生の国語「一つの花」の学習の中で、言葉だけでは、場面の様子や出てくる物のイメージが子どもたちに伝わりにくいのではないかとということが予想された。そこで、場面の様子を表す教科書の挿絵や、出てくる物の写真を用意し、それらを示しながら説明することにした。

このように、「教材・教具の工夫」を「全体に」行うことで、どの子どもも場面の様子が理解できるようになった。また、B児にとっては、学習の流れを理解したり、自分の思いや考えを文章にして表現したりすることが難しいのではないかと考え、何を書けばよいのかが明確になるようなワークシートを作成したところ、B児も教科書の中から言葉を抜き出すなどして、自分の力で考えることができた。

さらに、「個に応じて」「教材・教具の工夫」が必要だと考えて行った支援は、B児にとってだけでなく、他の子どもにとっても、自分で見通しをもって学習を進めていくための支援となった。と同時に、B児への個別対応をしている時の「全体に」対しての「することの明示」にもなった。

友だちとコミュニケーションをとるのがあまり得意ではないB児に、まずは担任が休み時間に声をかけたり、一緒に遊んだりすることで、人とのコミュニケーションをとることへの抵抗をなくすようにした。繰り返し笑顔で話しかけ、「受容的」な態度を「心がけ」ることで、B児も少しずつ担任に親しみをもち、周りの子どもたちも含めて、一緒に遊ぶことができるようになってきた。

A児は、算数では自分の考えを図や文章に表す



図4-12 学習上のきまり①



図4-13 学習上のきまり②

ことは苦手であるが、とてもよい考えをもっており、言葉で説明することは得意である。学習の盛り上がった場面でA児の考えを発表させることで、活躍の場面を作るよう心かけた。子どもの「得意」なことを理解し、他の子どもたちにも知らせることで、その子どものよさの理解につなげることができた。

また、A児は、他の子どもたちと一緒にテストを受けると、周りが気になって落ち着いて考えることができにくいということがあったので、別の部屋で、支援員についてもらってテストを受けることにした。これは、子どもの「苦手」を配慮し、別の方法を取り入れるという指導者の「障害理解」から考え出された支援の一つである。

このように、別の方法をとることで、A児は落ち着いてテストを受けることができた。また、他の子どもたちが、A児への支援をきちんと理解していたことは、担任の、普段からのA児やその他の子ども一人一人を大切にしている姿勢の表れであることを感じた。

A児は、友だちとのトラブルがあったり、学習中に自分のしたいことをしたいままにしたりすることも多く、担任から注意を受けることがどうしても多くなる傾向があった。そうすると、他の子どもたちからのA児への評価が下がったり、A児自身の自己評価が下がってしまったりする様子が見られた。

そこで、担任は、A児への注意を、A児の側で、できるだけ小さな声で行ったり、A児一人だけを自分の側に呼んで行ったりするようにした。そして、A児が頑張ったことや、A児が良いことを言ったりしたりしたことについては、みんなの前で大きな声で褒めるように心かけた。そのような姿勢を意識して続けることで、他の子どもたちからのA児の評価や、A児自身の自己評価も少しずつ上がっていき、それとともにA児のよい行動も増えてきた。

筆者自身、このような指導者の姿勢は、当たり前のことだと思いつつも、時には見落とししたり、おろそかになってしまったりすることがあった。しかし、今回の研究を通して、指導者がよりよい態度や言葉かけなどを工夫し、常にそのような態度を心かけ続けることが、子どもたちに必ず伝わるということを実感した。こうした指導者の姿勢があつてこそ、子どもの意欲を高め、効果的な学習指導につなげることができるのだということを感じた。

おわりに

日々の学習指導につながる具体的な支援を個別の指導計画にどのように記していくのかを探り、個別の指導計画を日々の授業場面で活かせるものにしたと考え、この研究に取り組んできた。そして、個別の指導計画を充実させることで、発達障害のある子どもたちの学力保障につなげることを考え研究を進めてきた。

性急に、子どもたちの学力がついたのかどうかということ判断することはできないであろう。しかし、この研究を進める中で、担任の先生を始め、学年ケース会議、学校ケース会議と一緒に話し合った教職員、また、総合育成支援教育主任から話し合いの報告を受けた全教職員の、子どもたちを支援していこうとする姿勢には様々な変化があった。

話し合いを重ねる中で、子どもを今まで以上に深く見つめることや、多面的に子どもを見つめることができるようになった姿。教材研究を重ね、熱心につまずきを予想したり、支援のアイデアを出し合ったりする姿。支援のアイデアを出し合う中で、今まで当たり前に行ってきたことが支援だったことに気づき、その支援を共有し合う姿。みんなで支援していきたいことを、こまめに全教職員に伝える総合育成支援教育主任の姿。そして保護者とともに協力して支援していきたいと思いつつも、なかなか話をするのができずにいたが、研究を進める中で積極的に話し合いを重ね、保護者と理解し合い、よりよい支援につなげることができた担任の姿。それを支え、学校体制として全教職員で支援していく旨を保護者に熱く伝えた管理職の姿。これらの教職員の真摯な姿は、必ず子どもたちに届き、子どもたちの意欲や持っている力を高めているに違いないと感じた。

今回の研究では、学校ケース会議だけではどうしてもよいかわからないような複雑なケースはなかった。しかし、そのような場合を想定すると、今後は、個人情報の保護を十分念頭におきながら、インターネット上で個別の指導計画を通して情報交換するなど、他機関と連携がとれるようなシステムも考えていく必要があると感じている。

最後に、本研究の趣旨を理解していただき、快く協力していただいた京都市立七条第三小学校の教職員の方々、保護者の方々に、心よりの感謝の意を表したい。そしてともに学んだ子どもたちの今後の活躍にエールを送りたい。

資料

環境設定についてのチェックリスト							
		内 容			初	中	末
わかりやすい配置	子どもへの約束	1	個人のロッカーの整理の仕方や机の中のお道具箱の整理の仕方、机の横に掛けるものを統一している。				
		2	活動の場所を分けて、一つの場所では一つの活動しか行わないようにしている。				
	心掛け	3	作品は、後方や廊下に掲示し、画鋏できちんと留めている。				
		4	教室の廊下側または後方を活動スペースとして活用できるようにしている。				
	明示	5	床の机を置く位置は、ビニールテープ等で分かりやすく示している。				
	整理整頓	6	学習に入る前に、子どもの机の上や机の周りを整理整頓させている。				
		7	指導机の上を整理整頓している。				
		8	学級図書を整備して、必要な子どもが活用できるようにしている。				
刺激の排除	心地よい体感	9	学習しやすいような温度、湿度になるようにしている。	1列目：指導者との間に障害物がなく、指導者の話に集中しやすい。 2列目：指導者との間に障害物が少なくかつ前の席の子をモデルとすることができる。 端：窓の外や廊下の様子が気になって気が散りやすい。			
		10	カーテンをひくなどして、外からの刺激を調節している。				
		11	子ども一人一人の机や椅子の高さを合わせている。				
	視覚刺激の排除	12	座席は、子どもの状態によって一番落ち着ける場所に配置している。				
		13	飼育している生き物などは、学習中目に入らないところに置いている。				
		14	黒板上・教室前面の掲示は、必要最低限のものに限定し、ころころ変えず、固定したものにしている。				
		15	教室前面に不要なものを置かないよう配慮している。(棚の中の物が見えないようにカーテンなどをつけている)				
		16	心を落ち着かせることができる場所を確保している。(衝立の活用など)				
聴覚刺激の排除	17	ざわざわしていない静かな環境で学習できるようにしている。					
視覚的に示す	見通し	18	1日のスケジュールや1時間の学習の流れを教室の前面の黒板、あるいは、補助黒板等に明示し、確認している。(必要に応じて、絵や写真などを提示している。)				
		19	何をするのかを絵や図、写真、文章などで示し、することを子どもが自分で気付けるようにしている。(朝教室に入ってからすること、休み時間にしておくこと、給食、掃除等)				
	することの明示	20	時間割は、文字だけでなく、教科別に色分けするなど、視覚的にもわかりやすくしている。				
		21	掃除道具入れは、道具の数を明示したり、しまい方を図示するなどして分かりやすくしている。				
		22	ゴミ箱は、分別の種類を明確に示している。				
		23	個人のロッカーの整理の仕方や机の中のお道具箱の整理の仕方、机の横に掛けるものを図や写真で明示している。				
のルール	24	学級全体のルール(声の大きさ、聞く姿勢、話し合いのルール、話型など)をわかりやすく掲示している。					
社会性のために配慮	人間関係	25	子どもの並び方やグループ編成は、人間関係を充分に配慮している。				
		26	学級全体のルール(声の大きさ、聞く姿勢、話し合いのルール、話型など)を決めている。				

* 「環境設定についてのチェックリスト」については、以下の文献を参考にした。
 小島道生・宇野宏幸・井澤信三編著「発達障害の子がいるクラスの授業・学級経営の工夫」 明治図書出版株式会社 2008.3 pp. 18～19, pp. 28～31, 河村茂雄「Q-Uによる特別支援教育を充実させる学級経営」 図書文化社 2006.10, 佐藤慎二「特別支援教育を推進する授業づくり」 『特別支援教育の実践情報No.124』 明治図書出版株式会社 2008.9 pp. 13～15

資料

指導者の姿勢についてのチェックリスト							
内 容					初	中	末
わかりやすい指示	話し方	1	指示は、抽象語(「だいたい」「ちゃんと」)を避け、具体的に(「ちゃんとしてね」→「プリントを3枚します」)、禁止ではなく、期待する行動を(「廊下を走ってはいけません」→「廊下は歩きます」)言うようにしている。				
		2	指示は、一度に一つにできるようにし、要点だけを伝えるようにしている。(いくつもの指示を一度に出さない。)				
	示し方	3	指示は、文字や絵、図等も使って伝えるようにしている。				
		4	学習時間の、指示・説明と活動の時間を分けている。(活動させながら説明をしない。)				
教材・教具の工夫	応じて個別に	5	学習の苦手な面を補う教材・教具を用意している。				
		6	子どもの実態に合わせて多種多様なわかりやすいワークシートを作成している。(何個答えればよいのか、数に合わせて枠を作るなど)				
	全体に	7	授業のポイントを示す視覚的な手掛かり(図・絵・写真の活用、目当て・ポイントなどをマークで示すなど)や聴覚的な手掛かり(板書を読む、大事なことを繰り返して言うなど)を工夫をしている。				
することの明示	活動時間	8	学習時間の始まりと終わりをはっきりさせるようにしている。(いつ始まりいつ終わるのか)				
		9	1時間の学習時間を短い時間(10～15分)で区切り、作業や活動を取り入れた飽きさせない展開を工夫している。				
	全体に	10	個別対応しているときに、他の子どもが自ら活動できるパターンを作っている。				
	応じて個別に	11	新しいことや普段と違うこと、学校行事などがあるときは、事前に説明するなど配慮するようにしている。				
心掛け	受容的	12	笑顔でいることを心がけ、受容的・共感的態度で接するようにしている。				
	一貫性	13	行動の善し悪しの指針として一貫性をもった態度を保っている。				
障害理解	得意	14	子どもの得意なことを把握し、伸ばしたり、生かしたり、活躍の場を設定したりするように努力している。				
	苦手	15	子どもが苦手なことや受け付けられないことを把握し、子どもの実態に応じて、回避したり、別の方法を取り入れたり、少しずつ克服する方向に進めたりしている。				
		16	子どもの行動の訳や原因となることを理解するよう努めている。				
	情報の共有	17	学年の先生やT.Tの先生と子どもの情報を共有し、共通理解の上で指導にあたっている。				
評価・賞賛	研鑽	18	LD等の発達障害について正しく理解するよう努めている。(研鑽を積むよう心がけている)				
		19	結果だけでなく、取り組む態度や努力の課程を子どもたちの前で紹介し、評価するよう努めている。				
		20	子どものよさを言葉にして子どもに伝えるようにしている。				
		21	やり遂げられる課題を設定し、できたことややり遂げたことをほめたり認めたりすることを心がけ、達成感をもたせるようにしている。				
温かい学級集団作り		22	できない子だけの努力を取り上げるのではなく、できる子の努力も同じように認めるようにしている。				
		23	人それぞれに得意なことや苦手なことがあるということ、苦手なことを克服しようと頑張っている人を応援して欲しいということなどを話す中で、発達障害のある子どものことを周りの子どもが理解できるよう努めている				
		24	一人の発表にクラス全体を注目させている。				
		25	困ったときに適切に助けを求める表現ができるような関係づくり(集団づくり)に努めている。				

*「指導者の姿勢についてのチェックリスト」については、以下の文献を参考にした。
 小島道生・宇野宏幸・井澤信三編著「発達障害の子がいるクラスの授業・学級経営の工夫」 明治図書出版株式会社 2008.3 pp..40～41, pp..68～69, 柘植雅義「これならできる“LD・ADHD・高機能自閉症への対応”一考え方・取り組み方と今やらなければならないこと-No.3」 教育開発研究所 2006.6

資料

個別の指導計画③ 日々の様子メモ (学年ケース会議で記入)		年 氏名 (
年 月			
1. 実態(学習スキル)		(社会スキル)	
聞く		情緒の安定	
話す		対人関係 社会性	
読む		限定された やこだわりの 趣味	
書く		注意集中	
計算・推論		衝動性 多動性	
運動その他機能			

個別の指導計画④ 話し合いシート			
2. 長期目標			
3. 支援が必要と予想される場面 〈学習の場面で〉	4. 支援 【環境設定・指導者の姿勢・学級全体へ・個別に】	5. (込めた願い=短期目標)	6. 評価 (指導の実際・子どもの変容)
〈生活の場面で〉			
学校ケース会議での話し合い・その他			

※④話し合いシート[3. 支援が必要と予想される場面][6. 評価]は学年ケース会議で, 2. 4. 5は学校ケース会議で記入