

小学校低学年のLD等支援の必要な子どもの指導法

- 個別の指導計画を活かした教科学習の進め方 -

日々の授業で、子どものもてる力を最大限に伸ばすための指導や支援を計画することは、学力を保障する上で欠かせないことである。そのためには、個別の指導計画を活用し、一人一人の課題やよさを的確に把握する必要がある。

特に、早い段階での適切な支援の在り方を探ることが大切である。とりわけ低学年では、学力面では基礎となる力をはぐくみ、生活面ではよりよい仲間集団を形成していくための基本的なルールを身につけさせる支援が不可欠である。

本研究では、個別の指導計画を活用し、低学年においてつけたい力を明らかにした教科学習の進め方を探る中で、個別の指導計画をどのように学習指導に活かしていくのかを具体的に示した。また、個と集団のかかわりという視点に重点を置き、学習を支えるよりよい学級集団をつくるための取組の例を提示した。さらに、子どもの情報を共有したり、よりよい支援の方法を出し合ったりするための「ケース会議」の在り方について検討し、個別の指導計画が次の授業、次の学年へと継続して活用できるものにするための具体的な方法を提示した。

目 次

はじめに	1	第3章 個別の指導計画を 活かした授業の実際	
第1章 小学校低学年からの支援の必要性		第1節 言葉に重点をおいた 入門期の実践例 - 小1 A児を通して -	
第1節 LD等支援の必要な子どもの現状		(1) 実態把握観点表より	21
(1) LD等支援の必要な 子どもをとりまく現状	1	(2) 国語科「のばす音」の実践	22
(2) LD等支援の必要な子どもの特性	3	(3) 国語科「じどう車くらべ」の実践	26
第2節 低学年から取り組む指導・支援の意義		第2節 書くことに重点をおいた 系統立てた指導の実践例 - 小2 B児を通して -	
(1) 早期からの支援で広がる 成長の可能性	6	(1) 実態把握観点表より	29
(2) 実態把握から継続的な 個別の指導計画へ	8	(2) 国語科「もうすぐ夏休み」の実践	30
第2章 個別の指導計画を活かした 授業づくり		(3) 国語科「お話、大すき」の実践	33
第1節 学びを支える学級づくりの視点		第4章 継続的・効果的な支援の さらなる充実に向けて	
(1) 個と集団をつなぐ 個別の指導計画	10	第1節 研究の成果と課題	
(2) よりよい成長をはぐくむ集団づくり	11	(1) 個別の指導計画の活用と わかる授業づくり	36
第2節 わかる授業の二つの側面		(2) 学級づくりと授業づくり、 両輪で進める効果	38
(1) 確かな学力を育てる 見通しのある学習	15	第2節 個別の指導計画の充実の さらなる可能性	
(2) 人とのかわりを豊かにする コミュニケーションを重視した学習	18	(1) 充実した校内体制をめざして	39
		(2) 共生をめざした一貫した 支援体制に向けて	41
		おわりに	42

< 研究担当 > 久保田 昌子 (京都市総合教育センター研究課研究員)

< 研究協力校 > 京都市立祥栄小学校

< 研究協力員 > 石田 真由美 (京都市立祥栄小学校教諭)
上浦 春菜 (京都市立祥栄小学校教諭)

はじめに

2002年に文部科学省が実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」(1)において、小中学校の通常の学級に在籍している子どものうち、LD等支援の必要な子どもは約6%程度の割合で存在する可能性が示された。そして、その後の中央教育審議会答申では、「特別支援教育とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び支援を行うもの」(2)と述べられている。また、一人一人の教育的ニーズに応えるための具体的手だてとして、新学習指導要領(3)にも「指導・支援についての計画」を個別に作成することや、校内の支援体制の整備を進めることなどについて具体的に例示された。

このように、特別支援教育(京都市では「総合育成支援教育」としている。)推進のための制度が急速に進められるとともに、LD等の発達障害についての研究も進み、それぞれの障害の特徴、特性や有効な支援について広く知られるようになってきた。京都市においても、LD等支援の必要な子どもへの指導の充実に向けて、個別の指導計画の研究が進められている。

しかし、個別の指導計画を実際の学習指導に活かす方法、また、支援の必要な子どもによりよい成長をうながすために、できるだけ早期から継続して支援するための方法については、各校での模索が続いている。こうした現状の中、総合育成支援教育を考える際、“個別の支援”や本人の“自立”といったことを重視するあまり、“個”の育ちにばかり目を向けてしまっているケースが多いのではないだろうか。当然のことながら、LD等支援の必要な子どもは、学級という集団の中にいる。だからこそ、集団の中での育ちの可能性を探っていく必要があるはずである。それは、集団としての機能がしっかり果たせていないところに、一人一人の学びの育ちは成立しないと考えるからである。

そこで、本年度の研究では、日常の学級での中心ともいえる授業において、個別の指導計画が、支援を必要とする子どもの力を伸ばすものとして、有効に活用できるものになるように見直したいと考えた。特に、小学校の入門期は、学力の面では基礎となる力を、生活の面ではよりよい仲間

集団を形成していくための基本的なルールを身につける大切な時期である。したがって、早い段階で適切な支援の在り方を見極めていくことが、その子どもの成長にとって欠かせないと考えた。そこで、実践を小学校1・2年生に焦点を当て、研究を進めることにした。

さらに、支援が現時点での“対応”だけでなく、将来に渡って“生きてはたらく力”となり得るように計画・実行していくための「ケース会議」の在り方を検討した。そして、「継続的・系統的な個別の指導計画」を活用し、確かな学力をつける“学習指導の在り方”と“仲間づくり”という二つの軸から学級をつくっていく具体的な方法を提示する。

(1) 文部科学省「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」調査結果 2002.3

(2) 中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)2005.12 p.5

(3) 文部科学省「学習指導要領」2008.3

第1章 小学校低学年からの支援の必要性

本章では、LD等支援の必要な子どもに対する教育の現状から、発達段階とそれぞれの発達障害の特徴や特性を踏まえ、小学校の低学年で支援していく必要性を明らかにする。

第1節 LD等支援の必要な子どもの現状

(1) LD等支援の必要な子どもをとりまく現状

日本で「LD」についての討議が始まり、およそ20年が経とうとしている。その間に、支援の必要な子どもに対する教育の在り方の研究も進んでいる。

2003年3月、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議は「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(4)をまとめ、「特別支援教育」についての定義を初めて行った。そこでは、従来の「特殊教育」の対象だけではなく、「LD ADHD、高機能自閉を含めた児童・生徒を対象に加えること」「一人一人の教育的ニーズを把握しその必要な支援を行うこと」という新しい教育理念が提示された。それを受け、翌年には、特別支援教育推進体制モデル事業(5)が全国で開始され、その事業の具体的なガイドライン(6)にそって、制度的な整備が整えられていった。

このように「特殊教育」から「特別支援教育」への転換への準備が図られ、2007年度施行の改正

学校教育法(7)を受けて、特別支援教育が本格的に実施されることとなった。ここで、個別の指導計画作成・運用が図られ、校内体制の整備も進められた。2007年度には、文部科学省が、全国すべての国公立幼稚園・小中高等学校51,817校を対象にした特別支援教育推進体制の整備状況を調査している(8)。その結果によると、校内委員会(総合育成支援教育委員会)や特別支援教育コーディネーター(総合育成支援教育主任)の設置率は、小・中学校でほぼ100パーセントに近い数値を示しており、体制整備は整ってきているといえる。

一方で、この間に学校現場では学級がうまく機能しない状況や、不登校など様々な問題が起こっていることは否めない。

2000年に文部省(現、文部科学省)の委嘱研究によって進められた調査報告「学級経営をめぐる問題の現状とその対応」の中で、学級がうまく機能しない状況にある様々な事例が報告された。この中で、「学級がうまく機能しない状況」を次のように定義している。(9)

子どもたちが教室内で勝手な行動をして教師の指示に従わず、授業が成立しないなど、集団教育という学校の機能が成立しない学級の状態が一定期間継続し、学級担任による通常の手法では問題解決ができない状態に立ち至っている場合

このような状況にある学級の多数の事例が10のケースに類型化されている。

この報告の中で注目したいのは、子どもが教師の指示を聞かず、授業が成立しないという状況が、小学校1年生や2年生において起こっているということである。

低年齢において学級がうまく成立しない状態を、新保は「集団を形づくれない学級『未形成』の状態」としている。この「未形成」となる理由を、「群れ遊びやケンカなど人間関係を学ぶ体験や様々な生活体験の不足は、結果として子どもたちが自己の欲求と他者との関係に折り合いをつけていくことや、仲間意識を築いていくことを阻んでいる」(10)としている。

急速な社会の変化や、核家族化などの家庭の有り様も大きく変わってきている今、一つの現象の原因を限定して考えることは難しい。しかし、こうした背景の中で、幼稚園や保育所から小学校へと、学習環境が急激に変化することを考えると、子どもがとまどいや不安を抱くのは当然のことか

もしれない。だからこそ、1年生において「これくらいできるだろう。」と、子どもの実態を見ずに学級をつくっていくのではなく、とまどいや不安を取り除くように、ていねいに一つずつ指導していく必要があると考える。

学校は、仲間とともに様々な活動をするこゝによって、心身の成長が図られる場所である。しかし、人と人とのつながりがうまくいかず、学級としての機能を果たしていないところで毎日過ごすことになる、一人一人の内面が満たされず、自他を認めたり、意欲をもって学んだりすることができにくくなってしまふであろう。

このようなことが、低学年においても見られる状況がある今、通常学級にいるLD等支援の必要な子どもたちはどうしているのだろうか。

集団がうまく機能していない学級では、集団としての規律も通りにくくなる。したがって、予定通りに授業が進められなかったり、仲間同士の関係がうまくいかないために、スムーズに活動が進まなかったりすることになる。また、活動に見通しがもてなくなると、集中して続けることが難しくなり、結果として騒がしい状態となってしまう。

佐藤は、LD等支援の必要な子どもが「学級が崩れる原因ではない。騒然とした教室の雰囲気、むしろ彼らはいちばん影響を受けやすい」(11)と指摘している。

LD等支援の必要な子どもは、見通しのもてないことや、注意がそがれてしまうことに対して、困りを感じてしまう特徴がある。このため、落ち着いていることが難しくなり、じっとしていらなかったり、衝動的な行動に出てしまったりすることが考えられる。

そして、行動面だけを律しようと、支援の必要な子に対して、教師や周囲の子どもが注意ばかりを重ねてしまうと、教師との信頼関係や周囲の仲間とのよりよい関係が築かれず、内面を曇らせ、自己肯定感がもてなくなるという結果へとつながってしまうだろう。

さらに、LD等支援の必要な子どもに適切な支援がなされないと、次のようなことが想定される。

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、学習のつまづ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)と報告している。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」(13)と述べている。

発達障害のある子どもが他の子どもと同じように学習しても、十分に理解することができないことがある。そこに、適切な支援がなされなければ、「できない。」という気持ちが募り、学習への意欲がもてず、二次的障害に至るのは当然のことだろう。

これは、発達障害がある子どもへの適切な支援をしていなかった結果の一つであり、障害があることが直接不登校や問題行動につながっているわけではないことを指摘しているものである。言い換えれば、早い時期に適切な支援を行えば、不登校や問題行動を未然に防ぐことは十分可能であるということになる。ここでいう、「早い時期の適切な支援」とは、LD等支援の必要な子どもだけに対する“特別な”支援を意味するものではない。安心して学んだり、友だちとよりよくかかわったりすることができるように、その子に合った手だてを工夫することである。「できないから。」とって「やらなくていいよ。」と言ってしまったり、「人とうまくかかわれないから。」と学級から遠ざけてしまったりすることは、決して個に応じた支援とはいえないのである。

これらのことから、LD等支援の必要な子どものよりよい成長を促すための指導・支援の在り方を探るとき、次の二つの点を視野に入れて考えることが大切だと考える。

一つは、支援の必要な子どもの特性や特徴を理解し、その子どもに合った指導・支援をできるだけ早期に行うことである。そしてもう一つは、支援の必要な子どもを取り巻くよりよい「集団」を形成し、だれもが安心して学べる学級づくりをすることである。

LD等の発達障害についての認知が広まってきていることは確かだが、その支援の在り方については、まだ正しく理解されているとはいえないのではないだろうか。LD等支援の必要な子どもの多くは、通常の学級で学んでおり、その子にとって学級は大切な居場所であればならない。そして、学級という集団の中で育っていかなければならない。だからこそ、だれもが安心して学べる学級を低学年からつくっていくことが大切なのである。また、低学年は、子どもの特徴として、素直で人とかかわりが少ない年齢の段階である。したがって、教科等の学習内容の指導とともに、よりよく人とかかわっていく方法を指導すれば、その

多くをしっかりと吸収できる時期であるともいえる。

上野は、支援の必要な子どもたちの「特性（個性的状態）を理解し、それによって彼らに生じる不利をできるだけ少なくする配慮は、人間理解の基本にも通じる。授業の一般的な流れの中で行う教師のさまざまな配慮は、やがて周りの子どもたち自身の行動として日常的な場面でも広がっていくであろう」(14)と述べている。これは、支援の必要な子どもを大切にす指導や支援は、ともに過ごす学級の子どもたちにとっても有効な指導や支援になり得ることを示している。

低学年から、安心した学級で学び、集団で過ごす楽しさを実感できる機会をたくさん経験することで、達成感や成就感を味わい、内面が充実したものとなる。そのような積み重ねが、自他を認めることにつながると考える。ともに高まり合うような学級集団から支援の必要な子どもに対する見方と、支援の必要な子どもから学級集団に対する見方の、双方向からの視点で築いたよりよい集団は、支援を必要としている子どもが成長する大切な土台となるはずである。

学校は学ぶところであり、仲間とともによりよい人間関係を築きながら成長していくところである。学力にしても、人間関係にしても、年齢を重ねれば、自然発生的に身につくものではない。教育には、将来を見据えた計画性と継続した指導・支援が必要である。制度が整備され、個別の指導計画の重要性が明確にされてきた今こそ、できるだけ、早い時期に、継続して個のニーズに応じた支援を行っていく工夫が求められる。

(2) LD等支援の必要な子どもの特性

2004年に出された発達障害者支援法は、発達障害のある子どもを早期に発見し、発達支援を行うことを国と地方公共団体の責務とし、学校教育における発達障害者への支援などについて定めている。この法律では、発達障害を、「自閉症、アスペルガー症候群、そのほかの広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害、そのほかこれに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」(15)と定義している。このように、法律でも発達障害の子どもを早い時期に発見し、支援することを明記しているが、それはなぜなのだろうか。

そこで、LD等の発達障害について、それぞれの特徴や特性を挙げてみることにする。

はじめに、LD（学習障害）の定義と特徴や特性を挙げる。

LD(学習障害)の定義(16)

「学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を示すものである。学習障害は、その原因として中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接的な原因となるものではない」

（下線は筆者による）

LD児の特徴的な困難の実態(17)

学力の困難：読み、書き、算数（数学）にみられる特異な学習能力の困難
ことばの困難：聞く、話すなどのコミュニケーション能力にみられる困難
社会性の困難：ソーシャルスキル、社会的認知能力にみられる困難
運動の困難：協応運動、運動企画能力にみられる運動面の困難
注意集中・多動による困難：注意の集中、持続力の障害・多動（多弁）などの行動上の問題

（下線は筆者による）

下線を引いた部分の特徴から次のようなことが考えられる。小学校に入学すると、それまでの保育・幼稚園の活動内容と大きく変わり、教科書を読んだり、字を書いたり、計算したりするなど、学習を中心とした活動が始まる。したがって、上記のような学習に対する困難が小学校段階においてより明確になってくるといえる。読むことや、書くことなどのどの学習について困りがあるのかわからないのかを見極め、支援をしていくことが必要になる。

牟田は、「基礎的能力の遅れによって、小学校高学年以降になると、学力全般に遅れが見られる場合もあり注意する」(18)と指摘している。このことから、支援の必要な子どもの困りが積み重ならないように、低学年より適切な支援を行っていくことの必要性がわかる。

また、集中して聞くことが難しいので、指示の出し方によっては何をしてもよいかわからない状況を生み出してしまふ。また、に示す「ことばの困難」から友だちとのコミュニケーションがうまくとれず、トラブルになるおそれもあるだろう。

このような困りに対して、どうすればうまくいくのかを、小学校の早い段階からていねいに指導し、成功体験を積み重ねていくことが、よりよい人間関係を築くことにつながると考える。

次に、ADHDの定義と特徴や特性を挙げる。

ADHDの定義(19)

「ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び/又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される」

（下線は筆者による）

ADHD児の特徴的な困難の実態(20)

不注意

- ・課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい。
- ・面と向かって話しかけられているのに、聞いていないように見える。

（多動性）

- ・じっとしない。または何かに駆り立てられるように活動する。
- ・過度にしゃべる。

衝動性

- ・順番を待つのが難しい。

（下線は筆者による）

上記のように、必要などころに注意を向けることの困難さは、黒板を見たり、人の話を聞いたりすることの多い授業場面で支障をきたすと考えられる。また、体を常に動かしていたり、よく話したりするのは、活発に活動する場面ではよいが、やめなければならないときのコントロールが難しく問題となってしまう。そして、待つことや我慢することが難しいため、学校での集団生活において問題となることが多くなってしまふ。

大切なことは、このような特徴が、どのようなときに見られるのかをしっかりと把握することである。もし、表面化された行動だけを見たならば、集団生活において望ましくない行動として、その行動についてばかり、注意したり叱ったりしてしまふことになる。このような対応を繰り返したとすると、緒方は「大人は、いつまた何か問題を起こすのではないかとびくびくし、苛立ち、子どもへの信頼は低減し、おそらく言葉のかけ方も厳しいものになっていくであろう」(21)と述べている。

叱られる経験を増やすのではなく、子どもをじっくりと観察し、望ましい行動を褒め、何が望ましい行動なのかを教えていくことが大切であると考ええる。

次に高機能自閉症の定義と特徴や特性を挙げる。

高機能自閉症の定義(22)

「高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の遅れ、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行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経に何らかの要因による機能不全があると推定される」

(下線は筆者による)

高機能自閉症児の特徴的な困難の実態(23)

社会的関係形成の困難さ

- ・ 楽しい気持ちを他人と共有することや気持ちでの交流が困難である。
- ・ 周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言うてしまう。
言葉の発達の遅れ
- ・ 他人と会話を開始し継続する能力に明らかな困難性がある。
- ・ 情動的で反復的な言葉の使用または独特な言語がある。
興味や関心が狭く特定のものにこだわること
- ・ 特定の習慣や手順にかたくなにこだわる。

(下線は筆者による)

下線の部分の特徴から、コミュニケーションの困難さが大きな特徴だと考えられる。このことから、言葉によって活動を進めたり遊んだりする中で誤解が生じやすくなり、同年齢の友だちをつくるのが難しくなってしまうのではないだろうか。そして、特定のものへの「こだわり」もあるため、物の置き方や日程などの変化に対して、強く抵抗することも予想される。

このような特徴から、わがままととられたり、独特の言い方をするために、からかわれたりする対象になるおそれがある。さらに、自分の失敗に対する指摘や非難に過剰に反応してしまい、気持ちをコントロールすることが難しいために、友だちとのトラブルにつながることも多い。その結果、一人であることが多くなるので、意図的に友だちとかかわりをもつ機会をつくっていかなければ、年齢が重なるにつれ、ますます人とのコミュニケーションがとれなくなってしまう。このような

ことが積み重なれば、「孤独感」を引き起こし、友だちと一緒に過ごすことによさから自己の内面が満たされることも、自己肯定感をもつこともできなくなってしまうであろう。

しかし、子どもの特徴や特性を理解していれば、気持ちの整理ができるまで待ったり、どのような言動が相手を困らせてしまうのかがわかるように徐々に、練習したりすることができる。また、言葉だけの説明が難しい場合は、図や絵などの活用を取り入れた授業の工夫を試みるなどの支援が見えてくるはずである。緒方は、「成長に伴い、あきらめたり、了解したり、気持ちを早く切り替えたりできるようになっていく。したがって、最初に子どもの特徴に合わせていねいに対応することが重要なポイントであり、初期の対応を誤ると、その後の支援が実行できなくなる危険もある」(24)と述べている。つまり、子どもは成長するものであるととらえ、適切な時期に成長をうながすような支援を行うことが大切だと考えられる。

いくつかの発達障害の特徴や特性を挙げてきたが、決して目の前の「気になる子ども」がどの障害なのかを見分けることが重要なのではない。むしろ、どのような困りを抱えているのかを理解することが大切である。

LD等の発達障害にはそれぞれ特有の特徴が見られるが、特徴的な困難の実態を整理すると、次の二つの内容が共通した項目として挙げられる。

- 見通しのもてないことに対する不安感
- 言語やコミュニケーションに関する困り

この二つの特徴を、まず理解することを心がければ、言語に関する困りを助ける手だてや、前もって活動の大体を伝えるなど具体的な支援が見えてくるはずである。そのような適切な支援をすることによって、困りが解消、軽減され、学びが保障されるであろう。

子どもは成長するものだと言った。しかし、子どもの抱える困難さの特徴を理解せずに、または、「まだ小さいから大きくなればそのうち…」などと、単に時間的な成長にまかせておくと、一人一人の子どもの適切な成長の機会を奪うことにつながるのだということを忘れてはならない。

このように、低学年から子どもの困りを見逃さず、どのように成長することが望ましいのかを明確にして「支えること」と「教えること」で内面の充実が図れるように、支援をしていかなければならないと考える。

第2節 低学年から取り組む指導・支援の意義

(1) 早期からの支援で広がる成長の可能性

前項では、LD等の発達障害の定義や特徴を見ることで、低学年からの指導・支援の必要性を述べた。本節では、低学年とはどのような時期なのかを明らかにし、低学年から取り組む指導・支援の意義について述べることにする。

低学年から指導・支援に取り組む意義について述べるために、まず、LD等支援の必要な子どもに指導・支援する目的は何かについて考えたい。

LD等支援の必要な子どもを理解するために、発達障害の定義や特徴を基に子どもの状態を把握するが、これは、学習を進める上で困難となることを改善するためではない。特徴や特性に合わせて様々に配慮をするためである。発達障害に分類されるLD等支援の必要な子どもに見られる障害は、その人の特徴であり、育て方や環境に起因するものではない。特徴の現れ方も、同じ障害であっても一人一人違い、成長によっても変化するものであるといわれている。

国立特別支援教育総合研究所の発達障害教育情報センターは、「人間は、時代背景、その国の文化、社会状況、家庭環境、教育など、多様な外的要因に影響を受けながら、一生かけて発達していく生物であり、発達障害の人も同様である」(25)と述べている。発達障害であっても、成長とともに改善されていく課題もあるということである。言い換えれば、「一つの個性だから、そのうち何とかなる。」といった、成長に必要な配慮を無視した考え方は、成長の可能性を狭めることにほかならない。

このことから、LD等支援の必要な子どもに指導・支援をする目的は、よりよい成長をめざすことにあるといえる。そして、早い時期から周囲の理解と適切な支援が得られると、発達をうながしたりその子どもの困りを軽減したり防いだりする可能性が十分にあるといえるのではないだろうか。

次に、「人間は一生発達する」という考えに基づき、各年齢段階における発達課題から発達障害の子どもの特性を見ることにする。

E.Hエリクソンは発達理論の中で、人間の発達段階を八つの段階に分けて表している。表1-1は、エリクソンが分けた発達段階とその時期に達成すべき課題と十分に達成されなかった際に起こりうると考えられていることを整理したものである。

表1-1 E.Hエリクソン 発達理論 (26)

1. 乳児期	基本的信頼 対 不信
2. 早期児童期	自立性 対 恥, 疑惑
3. 遊戯期	積極性 対 罪悪感
4. 学齢期	勤勉性 対 劣等感
5. 青年期	同一性 対 同一性拡散
6. 初期成人期	親密さ 対 孤立
7. 成人期	生殖性 対 自己没頭
8. 成熟期	統合性 対 絶望

表1-1の第4段階である「学齢期」が小学校段階に当たる。エリクソンによると、この時期の発達課題は、「勤勉(生産)性」を獲得することである。学校で多くの友だちと出会い、遊んだり学んだりする中で、様々な知識や技能を修得し、よりよい仲間関係を築く機会が与えられる時期である。そして、子どもの「やりたい。」「知りたい。」という欲求が高いことから、物事を成し遂げる力をつけ、達成した喜びを味わい、またそれを周りから認められることにより、次への意欲へとつなげることになる。これが、「勤勉性」に結びつく。

このような経験の積み重ねによって、子どもの内面が育ち、「自己有能感」や「自尊心」が得られるとともに、この感覚が子どもの社会化を形成する基盤となると考えられている。

反対に、「勤勉性」が獲得できず、学習してもわからなかったり、やりたいと思ってもうまくできなかったりして、失敗体験を重ねてしまうと認められる機会も少なく、心の中に「劣等感」を生み出してしまうということである。

また、ハヴィガーストは、発達段階を六つ(乳幼児期・児童期・青年期・壮年初期・中年期・老年期)に分け、小学校段階にあたる児童期の課題を次のように挙げている。(27)

- (1) 普通のゲーム(ボール遊び、水泳など)に必要な身体的技能の学習
- (2) 成長する生活体としての自己に対する健全な態度の養成
- (3) 同年齢の友だちと仲良くすることの学習
- (4) 男子または女子としての正しい役割の学習
- (5) 読み、書き、計算の基礎的スキルを発達させること
- (6) 日常生活に必要な概念を発達させること
- (7) 良心、道徳性、価値の尺度を発達させること
- (8) 人格の独立を達成すること(自立的な人間形成)
- (9) 社会的集団ならびに諸集団に対する態度を発達させること

エリクソンと同様に、ハヴィガーストの発達理論においても、これらの課題がうまく達成されなければ、子どもの内面は満たされず、それが、失敗感、劣等感を引き起こすことにつながると考えられている。

さて、これらの発達課題から、小学校段階の課題の大きな特徴は「基礎的な知識を獲得するために学ぶこと」「将来に通じる社会性を身につけるために集団活動をする」という二つのことが見えてくる。

LD等の発達障害の大きな特徴は、文字を読んだり、書いたり、計算したりすることの困難さや、集団の中で一定のルールにしたがって行動することの難しさである。前節の、LD等の発達障害の定義に示されているように、比較的低年齢でその特徴が現れることがわかっている。しかし、通常学級において、このような発達障害がある子どもの困りがより明確に現れてくるのは、文字を伴う本格的な学習や友だちとのかかわりを大切に集団活動から、社会性を学ぶことになる小学校へ入学してからであろう。つまり、入学後に、学習面や生活面でいわゆる「気になる」行動が多く見られるようになると考えられる。

このときの、支援の必要な子どもに対するとらえ方とその後の指導の方向性で、成長の可能性は大きく変わるだろう。支援の必要な子どもの状態と発達課題とを比べることによって、できないことを何度も繰り返してやるよう強制したり、叱ったりする対応をしてしまう。これでは、できないことを何度もする苦しさや、叱られる経験ばかりが子どもの内面に増え、エリクソンのいう「劣等感」につながってしまう。また、人とのかかわりが苦手だからといって、かかわる機会を減らすと、友だちとともに学ぶよさや、正しいかかわり方が身につかなくなってしまうのではないだろうか。

これについて、佐古は、多くの子どもが示す発達の姿から見て、好ましくないと思える行動が見られたとき、その子どもは、「その行動を通して実現しようとしていることが子どもの発達にとって重要である場合がある」(28)と述べている。これは、子どもが主体的に何かをしようとするとき、機会を逃さず、好ましい行動へと導く支援が大切であるということだと考える。また、「子どもの主体的なかかわりは友だちとの活動を通していっそう充実し、豊かになる」(29)と成長の可能性を述べている。子どもの成長の中で、何が得意で、やりたいけれども何ができなくて実現できないのか

などを、細やかに温かく見ていき、特性を理解して、早い時期からその時その時に応じて支援をしていくことが大切であることを示唆している。

さらに、学齢期の発達課題は、それ以前の発達課題の形成のされかたにも大きくかかわってくる。乳幼児期においても、発達障害のある子どもには、話を聞いてないような態度やじっとしなければならぬときに動き回ってしまうなど、大人から見て「好ましくない行動」が見られることがある。この時に、特性を理解して十分な支援が受けられればよいが、そうでない場合も多くある。どうしても叱られる経験が多くなってしまふ。

発達の視点から、障害のある子どもの成長を研究する白石は、発達障害の子どもの行動や発達は固定的ではなく、年齢とともに、あるいは保育や教育の指導のもとで変わるという考えをもっている。「指導とは、子どもの思い、願いを高め、その高まりにはたらきかけることによって矛盾、葛藤を子どもとともにのりこえること」(30)だと述べている。そして、「幼児期というのは『楽しい』『心地よい』ということや、『人間というのは信頼できるものだ』ということを感じていく時期である」(31)としている。白石のいう「矛盾、葛藤を子どもとともにのりこえること」は、子どもの内面に寄り添うことで、この積み重ねが、子どもとの信頼関係を築くことになり、人とのかかわりへの第一歩となるのではないだろうか。

白石は、「自閉症の子どもが砂遊びの集団を遠くからちらちら見ているときに、先生が手のひらに少しの砂を載せて『こわくないからさわってごらん』と差し出してあげると、身構えつつ、指先で払いのけるように触ってくる」(32)という事例を挙げている。これは、指導者が子どもの不安を取り除きつつ、今までやろうとしなかった砂遊びへの興味をうまく引き出した事例である。子どもが砂遊びをする集団を見ていたという主体的な行動の瞬間を、指導者が逃さず、手を差し出す支援の大切さを示していると考えられる。

この事例から、指導者は、子どもの一つ一つの反応や行動にアンテナをはりめぐらし、どのような意味があるのかを見極めて指導や支援を行うことが大事だということがわかる。

そして、適切な指導や支援をするためには、まず、身近な大人との信頼関係を築き、子どもの中に安心感を育てていくことが大切である。その上で、特性を理解し、苦手なことから遠ざける支援ばかりではなく、その子に適した方法で挑戦

できるようにしたり，支えたりすることが大切である。さらに，その子の成長に見合った形で，時には我慢する体験を少しずつさせ，そのときの気持ちなどをどのようにコントロールすればよいのかを教えていくことも大切である。このような支援が幼児期より積み重ねられていくことがより望ましい。小学校低学年においても内面の充実をより一層図りながら，ていねいに指導と支援を進めていかなければならない。

このように，将来を見据えて，子どもの特性に応じて早期からの支援に取り組んでいくことにより，身についた力が，やがては，人とのつながりの中で，社会を生きる基礎となる力の育成につながるのではないだろうか。

(2) 実態把握から継続的な個別の指導計画へ

2009年2月の特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議で特別支援教育の更なる充実に向けた審議の中間とりまとめが出された。その中で，特別支援教育の体制整備が一定程度進んだ一方で，「今後，特別支援教育体制の更なる整備のほか，障害のある幼児児童生徒の将来を見通し，一人一人の教育的ニーズに応じた計画的かつ適切な指導及び必要な支援を行うことなど特別支援教育の更なる質的な充実を図って行くことが求められている」(33)と報告されている。また，この会議で検討され，状況調査を進めている内容に次のことが示されている。

(34)

幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校等における特別支援教育の推進体制の整備について
乳幼児期から学校卒業まで一貫した支援について
障害のある児童生徒の就学について

これは，障害のある児童の就学前から卒業までの一貫した支援のことを記している。特別支援教育の理念の実現に向けて，早期からの支援の在り方を充実させることが求められていることがわかる。さらに，具体的な方策として，個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成・活用により，期待できる効果を次のように挙げている。

(35)

障害のある子どもの教育的ニーズの適切な把握
支援内容の明確化
関係者間の共通認識の形成
家庭や医療，福祉，保健等の関係機関との連携強化
定期的な見直し等による継続的な支援

個別の指導計画が，学校において活用するものだけにとどまらず，子どもを育てる基盤である家庭と様々な関係機関との連携に役立つことや，継続的な支援を可能にするものであることが記されている。そして，早期からの支援の意義として，「障害のある子どもにとって，その障害を早期に発見し，早期からその発達に応じた必要な支援を行うことは，その後の自立や社会参加に大きな効果があると考えられるとともに，障害のある子どもを支える家族に対する支援という観点からも大きな意義がある」(36)と明記されている。

以上のことから，一人の子どもの将来を見据え，社会で生きる力をつけるために，適切な時期に適切な支援を行い，子どもの成長をしっかりと見取り，積み上げていくことが強く求められていることがわかる。

このような審議のとりまとめを受けて，現在20地域で，「発達障害早期総合モデル事業」として早期からの一貫した教育支援が進められている。

それでは，早期からの一貫した教育支援を充実させるにはどうすればよいのだろうか。

子どもが成長していく過程には，節目がある。単なる場所の変化ではなく，発達段階に応じて進んでいく学びの場である。前にも述べたように，特別支援教育のめざすところは，社会への参加・参画であり，互いに支え合い，ともに生きるということである。この視点から，支援の必要な子どもへの支援の在り方を図1-1のように考えてみた。

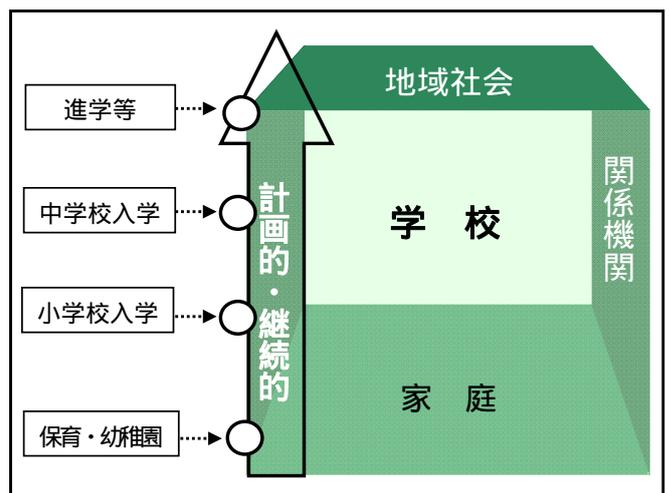


図1-1 面で支える支援の構造

上向きの矢印は，子どもの成長を表し，それぞれの丸い点は，発達段階のおよその節目となる時期を指している。そして，子どもが成長するときにかかわる大切な機関（場）を立方体で表している。家庭，学校，地域社会，その他様々な関係機

関は、年齢に応じてかかわる度合いが変わる。しかし、どの機関（場）も互いにかかわりあって子どもの成長を見守るものであるという考えから立方体で表している。

子どもの教育の場が図1-1で示した“点”から“点”に移るとき、子どもの実態を把握するためになんらかの手段がとられることが多い。例えば、保育・幼稚園などの入園に際しての保護者との話し合い、小学校入学時の就学相談、中学校やその後の進路を考えたときの話し合いなどである。この際、その時点での相談だけだとすると、実態を確かめることに重点が置かれることになる。現時点での子どもの実態をとらえることは子どもを理解する上で大切なことである。しかし、本当に大切なことは、実態を把握して、およそいつまでにどのような力をつけたいかという計画を立て、そのために必要な支援は何かを探り、実行していくことではないだろうか。つまり、一定期間（学期、学年など）ごとに子どもの実態を見つめ、そこで把握したことを基に“線”としてつながるように、次の節目に向けて支援を継続していくことが必要だと考える。

ここでいう“点”から“点”の継続した支援を進めるためには、個別の指導計画が重要な役割を果たす。成長に伴い、的確な時期に的確な指導をしていくことは当然のことである。学んだことが積み重なったり、連続で行われたりしてこそ生きてはたらく力となりえるはずである。個別の指導計画は、実態把握に基づき、どの時期に、どのような支援で子どもが学び、成長していったのかを記録し、次の段階（学年）に有効につないでいく。そして、有効な支援をさらに継続し、系統立てたものとなるように計画を立てることで、つけたい力を確実に育てていくことができる。すなわち、個別の指導計画はその子の成長の記録ともいえるものである。

さらに、子どもの育ちの場は、学校だけではない。子どもが生きていく上でかかわるそれぞれの立場での指導者が、役割を明確にし、子どもの育ちを支えるように協力していかなければならない。“線”のように継続的に見取る子どもの成長に加え、その成長を家庭、学校、関係機関、地域など様々な方面から支えていくことが必要である。そのことが、“線”から“面”でとらえ直し、子どもを多くの目で見つめ、はぐくむことにつながるだろう。

このようなことから、実態把握のための個別の

指導計画から、子どもの成長に継続的・効果的に働く個別の指導計画の活用へと進める必要がある。前年度の研究(37)においては、実態把握から出発し、継続的な指導・支援を計画する個別の指導計画になるように取組が進められた。支援の必要な子どもに対する、より効果的な支援の在り方を探るためのシステムとして、「学年ケース会議」や「学校ケース会議」を位置づけた。この際、「日々の様子メモ」で目標を明らかにし、そのための支援や成果を話し合い、記録することで継続的に子どもを見取って行くことを可能にした。この研究により、支援の必要な子どもに対する効果的な学習の支援法や友だちとのかかわり方については、具体的に見えてきたといえる。さらに、今年度は、早期より適切な支援に取り組むことの意義を活かし、小学校低学年での支援の必要な子どもに対する指導・支援を探っていくことにする。そして、支援の必要な子どもへの手だてが、仲間作りや学級づくりに活かせるような「継続的・系統的な個別の指導計画」を提示する。

- (4) 文部科学省「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」2003.3
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm 2009.7.31
- (5) 文部科学省「特別支援教育推進体制モデル事業」前掲（4）を受けて全国で指定した県で2003年度より実施
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/01/04013002/011.htm 2009.7.31
- (6) 文部科学省「小・中学校におけるLD・AD/HD、高機能自閉症の児童生徒への教育体制の整備のためのガイドライン（試案）」2004.1
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/01/04013002/001.htm 2009.7.31
- (7) 文部科学省令第五号「学校教育法施行規則」一部改正2008.3
- (8) 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
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08032605.htm 2009.7.31
- (9) 文部省「学級経営をめぐる問題の現状とその対応」2000.3
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/12/05/000506.htm 2009.7.31
- (10) 新保真紀子『「小1プロブレム」に挑戦する』明治図書 2001.12 p.14
- (11) 佐藤暁『発達障害のある子の困り感に寄り添う支援 - 通常の学級に学ぶLD・ADHD・アスペの子どもへの手だて』学習研究社 2004.9 p.104
- (12) 文部科学省「今後の不登校への対応の在り方について（報告）」2002.4

http://www.mext.go.jp/b_menu/public/2003/03041134.htm
2009.7.31

- (13) 国立特別支援教育総合研究所「小・中学校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」2008.3
http://www.nise.go.jp/blog/2009/05/post_227.html
2009.7.31
- (14) 上野一彦『LDの教育 学校におけるLDの判断と指導』日本文化科学社 2001.7 p.31
- (15) 発達障害者支援法平成16年12月10日法律第167号
- (16) 文部省（現文部科学省）「学習障害児に対する指導について（報告）」1999.7 p.3
- (17) 前掲（14） p.11
- (18) 牟田悦子「LDの定義・判断基準と実態把握のための観点」『小・中学校におけるLD, ADHD, 高機能自閉症の子どもへの教育支援』教育開発研究所 2004.11 p.64
- (19) 文部科学省「ADHD及び高機能自閉症の定義と判断基準（試案）等」『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』2003.3
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301j.htm 2009.7.31
- (20) 前掲（19）
- (21) 緒方明子「ADHDの児童・生徒への対応と指導」『小・中学校におけるLD, ADHD, 高機能自閉症の子どもへの教育支援』教育開発研究所 2004.11 p.83
- (22) 前掲（19）
- (23) 前掲（19）
- (24) 緒方明子「高機能自閉症の児童・生徒への対応と指導」『小・中学校におけるLD, ADHD, 高機能自閉症の子どもへの教育支援』教育開発研究所 2004.11 p.86
- (25) 国立特別支援教育総合研究所 発達障害教育情報センター「発達障害を理解する」
<http://www.rehab.go.jp/ddis/a/05.html> 2009.7.31
- (26) Erikuson.E.H. 小此木啓吾『自我同一性』誠信書房 p.158
- (27) R.J.Havighurst 荘司雅子『人間の発達課題と教育』玉川大学出版部 1995
- (28) 佐古勝利「障害のある幼児の理解」『幼稚園における特別支援教育の推進のために』北海道教育庁学校教育局特別支援教育課 2009.3 p.4
- (29) 前掲（28）p.4
- (30) 白石正久『自閉症児の世界をひろげる発達の理解』かもがわ出版 2007.5 p.21
- (31) 前掲（30）p.82
- (32) 前掲（30）p.172
- (33) 文部科学省「特別支援教育の更なる充実に向けて（審議の中間とりまとめ）～早期からの教育支援の在り方について～」2009.2 p.1
- (34) 前掲（33）p.1
- (35) 前掲（33）p.4
- (36) 前掲（33）p.5
- (37) 渋谷万里「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～」『平成20年度研究紀要』京都市総合教育センター 2009.3

第2章 個別の指導計画を活かした授業づくり

本章では、通常の学級において、支援の必要な子どもが、安心して学び、よりよく成長するために、指導者は、どのような学級を築き、どのような授業をつくっていく必要があるのかを明らかにする。

第1節 学びを支える学級づくりの視点

（1）個と集団をつなぐ個別の指導計画

文部科学省は、特別支援教育を、「障害のある子どもたちにとどまらず、多様な個人が能力を発揮しつつ、自立してともに社会に参加し、支えあう『共生社会』の形成の基礎となるもの」(38)と示している。ここから、特別支援教育のめざすところが『共生社会』にあることがわかる。子どもたちにとって、学校は同学年や異学年の友だち、教職員たちと様々な活動をする「社会参加」の第一歩の場である。そこは、障害の有無にかかわらず、一人一人が力を発揮し、ともに学び合う中で、認め合い、支え合うことよさを味わえる場でなければならない。支援の必要な子どもが、通常の学級においてニーズに応じた支援を受け、ともに学ぶための制度が進められてきた理由はこのような『共生社会』に基づくものであると考える。

では、支援の必要な子どもがもてる力を発揮し、周りの子どもたちとの理解を深めながら、ともに伸びていくことのできる学校や学級は、どのようにすれば実現できるのだろうか。

前章において、今、学校現場で学級がうまく機能しない状況が少なからず起こっていることについて触れた。文部科学省による「学級経営をめぐる問題の現状とその対応」の最終報告の中では、学級がうまく機能しない原因を次のように挙げている。(39)

子どもの集団生活や人間関係の未熟さの問題
特別な教育的配慮や支援を必要とする子どもへの対応の問題
学級担任の指導力不足の問題

これを参考に考えると、“うまく機能する学級”をつくる視点として、からは、よりよい人間関係を築くことの大切さが見える。また、からは、一人一人の子どものニーズをしっかりと把握し、的確な指導と支援を行うことの大切さが見える。さらに、からは、規律や規範をしっかりと守る学級の雰囲気と「楽しい」「わかる」と思える授業をつ

くる指導力の必要性が見える。

この中で、特に最初に挙げられている、「子どもの集団生活や人間関係の未熟さの問題」について着目したい。学級がうまく機能するためには、集団において、他者とのかかわりを通して様々なことを学んでいくことが不可欠である。で配慮や支援の必要な子どもへの対応の問題も挙げられているが、このことを踏まえて、集団でよりよい人間関係を築くためには、その子どもの対応だけを考えるのではなく、常に、集団とのかかわりを視野に入れた指導や支援をしなければならない。子ども一人一人をしっかりと見つめ、個に応じた指導・支援を行うとともに、だれにとっても学級が楽しいところだと感じられるような人とのつながりを大切にしたい集団をつくっていかなければならない。

筆者は、「うまく機能する学級」を「だれもが安心して過ごすことができ、ともに学び合い、成長し合うことのできる学級」と考える。この「ともに」という視点をもって、支援の必要な子どもが通常の学級においてしっかりと学ぶことができる授業をつくっていくこと、そして、よりよく成長していくための場(教室)を築いていくことが大切だと考える。

さて、支援の必要な子どもが、通常の学級において安心して自分らしさを発揮できるように、指導者が適切な指導・支援をするためには、一人一人の実態把握をすることが必要となってくる。

花熊は、「個の教育ニーズを把握するとは、個々の子どもの視点に立って、その子の特性と発達課題を多面的にとらえ、日々の授業や学校生活全般に活かすこと」(40)と述べている。

この中で、「特性や発達課題を多面的にとらえ」とあるが、これは、子どもがどのようなことに対して支援を必要としているのか、どこでつまずき、困りがあるのかを把握することに加えて、子どもや保護者の願いを踏まえ、「どんなふうになりたいのか」という目標を設定するために、子どものよさや得意なところも同時に把握することが大切であることを意味していると考えられる。

このことを受けて、渋谷は、子どものつまずきや困りとともに、子どものよさという多角的なとらえ方をするための「実態把握観点表」と「基礎票」及び、「日々の様子メモ」「話し合いシート」という四つの様式で作成する「個別の指導計画」を開発している。(41)

支援の必要な子どもを育てる際、他者とのつな

がりを大切にしたい視点が必要だと考える。指導者が支援の必要な子どものよさや得意なことを把握すると、学級の子どもたちに、その子どものよいところを認められるような取組をすることができる。このことは、支援の必要な子どもが、周りの子どもたちとよりよい人間関係を築くことにつながる。

花熊は、個別の指導計画を作成し、実際に指導・支援をする際、「通常の学級で個に応じた支援を行っていくためには、ただ単にLD、ADHD、高機能自閉症などの児童生徒への個別的な配慮・支援を考えるだけでは不十分で、学級運営や授業の進め方など、通常の学級の在り方そのものから考えていく必要がある」(42)と述べている。

「個別の指導計画」は「個」への対応や支援を計画し、実行するためだけに活用されるものではない。個への対応や支援を考えるときには、同時に支援の必要な子どものよりよい成長のために、その子どもが学ぶ「場」となる集団とのつながりを大切にして、授業や学級をつくっていくことも考えなければならない。

これらのことから、通常の学級で、支援の必要な子どもがしっかりと学び、よりよく成長をするためには、子どもを多面的にとらえて見る視点をもつようにし、それらを活かして集団とのつながりを意識した指導・支援の在り方を探ることが大切であるといえるのではないだろうか。

つまり、「個別の指導計画」は、「個に限定した指導計画」という側面に加え、「個と集団をつなぐ個別の指導計画」という側面を意識した視点をもって作成することが重要であると考えられる。

(2) よりよい成長をはぐくむ集団づくり

学校は、一年間の行事や一日の流れなど、一定の計画に基づいて教育活動が行われている。この教育活動の流れの中で、子どもは、授業やその他の生活など、大方の時間を自分の学級で過ごす。

通常の学級において、LD等支援の必要な子どもに、より効果的な支援を行うために、花熊は、「配慮・支援の場である通常の学級がよい状態にななければならない」(43)と述べている。また、品川は、「ニーズに応じた教育的支援を実践するには、まず土台となる環境を調整すること、つまりクラスを構造化することが大切になる」とし、さらに「子どもたち一人ひとりの自己理解と他者理解を深めること」(44)を同時に進める必要性を述べている。

一人一人の子どもが力を発揮することができ

る学級にするためには、自分や相手を理解する心が育っている集団でなければならないということではないだろうか。

そこで、本項では、授業を行う上での基盤となる学級がどうあるべきかを探り、日々の取組の在り方について述べる。

吉田らは、「個別の配慮や指導が欠かせないことから、学級の中に、個別の配慮や指導を受ける児童が特別視されない雰囲気とともに、学級の子どもたちには、『いつでも、だれでも、必要なときに、必要な援助を受けることができる』こと、そして、援助を必要とすることは特別なことではないことという意識作りが大切である」(45)と述べている。

これは、指導者が、個への対応をするとき、同時に集団への働きかけをすることが大切だということである。

例えば、授業中に、どうしても落ち着かず立ち歩いてしまう子どもがいたとする。この子どもに対して、個に応じた支援をするとともに、学級の子どもたちにその子どもが立ち歩いてしまう理由や、その子どもができるだけそうならないようにがんばっていることを、発達段階に合わせた言い方で話していくようにするのである。このように、個と集団のつながりを意識させることは、支援の必要な子どもにとっては、自分が受け入れられていると感じ、学級の子どもにとっては、相手を理解することにつながるのではないだろうか。

また、学級づくりでの必要条件として、河村は、ルールが学級内に定着していると、子どもたちは安心して友人とかかわることができるとし、次の二点を挙げている。(46)

ルールの確立

- ・他者とかかわり方とかかわる際のルール
- ・集団生活をおくるためのルール
- ・みんなで活動する際のルールが、学級集団内に共有され定着していること

リレーションの確立

リレーションとは、互いに構えのない、ふれあいのある本音の感情交流がある状態

また、高橋は、よい集団を育てるために求められていることを、「子どもたちに、様々な他者の存在に気付かせ、他者とともに生きるという共生的規範を根付かせていくこと」(47)だと述べている。よりよい集団にするためには、子どもたちにきまりを守らせることを指導するだけでなく、教室

で自分らしさを出したり、相手の存在を受け入れられるようにしたりすることも同時に進めていかなければならない。

このように、「よりよい集団」にするためには、相手への理解や思いやりといった、よい人間関係を築く力を、支援の必要な子どもにも、ともに過ごす子どもたちにも育てていかなければならない。支援の必要な子どもをはぐくむよりよい集団をつくるためには、“規律のある”そして、“あたたかさのある”集団をつくることをめざすことが大事である。

花熊は、個別の指導計画に基づいた学級づくりに必要な視点として次の四つを挙げている。(48)

教室環境と学習環境の整備
学習や行動のルールの明示
授業の工夫
一人一人を大切に作る学級づくり

これを見ると、学級づくりのために、一人一人を大切に、日々の授業を大事にすることに加え、学習できる環境を整えることや集団活動のルールをつくることの必要性が挙げられている。

支援の必要な子どもが自分らしさを発揮できる学級にするためには、特性に応じて、物や場所の環境を整えるとともに、教師や周りの子どもたちとのつながりを意識した働きかけを積み重ねてできる、規律ある落ち着いた環境と一人一人が大切にされるあたたかい環境が大切だということがわかる。

さらに、森は、「LD, ADHD, 高機能自閉症の軽度の障害のある児童・生徒は対人関係に課題をもつことが多い。そのため、児童・生徒に対するすべての職員の適切な関わり方は、それ自体が正の支援になる」(49)と述べている。

これは、学級担任が一人で、支援の必要な子どもに工夫しながらかかわるだけではなく、子どもに対する理解を深め、より適切な指導・支援を行うために、学校全体での連携が大切であるということである。

以上のことを踏まえ、LD等の支援の必要な子どもの学びを支え、よりよい集団をつくるために大切な視点を三点述べることにする。

一点目は、自分や相手のことを知り、認めることができる相互理解を深めることである。

LD等の発達障害のある子どもは、前章で述べたそれぞれの特性から、次のような困りが生じる可能性がある。

まず、不注意や衝動性などの特徴から、表面的な行動に対する注意や叱責を受けやすいことである。そして、読み書きなどの基礎的な言語の困りがあるために、学習面での落ち込みが見られることである。また、相手の意図を推測することの難しさのために、人とうまくかわれず、トラブルとなってしまうことなどである。

特性を理解せず、適切な指導・支援がなされないと、前述したことが積み重なり、支援の必要な子どもは、「認められている。」と感じることができなくなってしまうおそれがある。そして、自己の中に「自分ではできないんだ。」という否定的な気持ちが生じたり、集団から疎外されたりする可能性が生まれてくる。

支援の必要な子どもが自分を否定的に受け取るような結果にならないために、「相互理解」の図れる集団に育てていく必要がある。

そのために、達成感や成就感により自己を認められるようにすることと、相手から認められることで、有用感や存在感を内面に育てることが大切だと考える。

では、達成感や成就感はどのようにして味わうことができるのだろうか。

授業においては、「わかった。」「できた。」という気持ちをたくさん味わえるようにすることである。また、日常の学級での取組では、遊びや係・当番活動などで役割をもたせ、成功体験を積み重ねるようにすることなどが考えられる。

達成感や成就感を味わう場面を意図的につくるために個別の指導計画を活用すると、興味や長所を把握し活かすことができると考える。

例えば、発達障害の特性を、次のように長所としてとらえてみてはどうだろうか。特性を活かすことで、支援の必要な子どもに自信をもたせることができると考えるからである。

学級の中で特性を活かす例としては、次のよう

(50) なことが考えられる。興味のある導入を工夫することで、意欲的に授業に参加し、豊かなひらめきで活発な発言ができるようになることである。この意欲的な

ADHD
注意して集中することの困難
過度なおしゃべり
駆り立てられるような行動

いろいろなことに気がつき
配りができる。
明るい雰囲気をつくる。
ひらめきや行動力の豊かさがある。

姿勢が、学級の雰囲気を盛り上げ、周りの子どもの意欲も高まることが期待できる。これは、ADHD

の子どもならだれにでも当てはまるということではないが、よさを伸ばすという視点をもって、一人一人の実態をしっかりと見つめ把握することは、そのよさを生かした活躍の場を設定し、達成感や成就感をもたせる上で大切なことではないだろうか。

次に、どのようなときに子どもは有用感をもつことができるかについて述べる。

有用感をもつために大切なことは、教室の中に自分の「居場所」があることではないだろうか。

新富は、「子どもたちにとっての『真の』居場所とは、子どもたちが仲間と仕事を分かち合いながら、自分の持ち場や出番が保障された空間において、安心して生活できる場」(51)と述べている。ここから、自分の役割がみんなから認められ、それを安心して発揮することができる集団に「居場所」がつくられることがわかる。

役割を責任もって果たすことのできる日常的な取組としては、係や当番活動がある。係や当番活動は、やることははっきりしていて、比較的短い期間で結果が見えるので、得意なことが活かされやすいと考える。支援の必要な子どもが、自分の力で責任を果たしたとき、達成感を味わい、周りから認められることによって、自分が必要とされているという、学級での確かな存在感が見出せるようになると思う。

二点目は、支援の必要な子どもが安心して学ぶことができる環境をつくることである。

加藤は環境を整える側面を「物理的環境整備」と「人的環境整備」とに整理して述べている。(52)

また、渋谷は安心感のある学級づくりで大切にしている視点として「環境設定と指導者の姿勢」を挙げている。(53)

環境は、支援の必要な子どもが落ち着いて過ごせる場所そのものを整えていくことと、安心して活動できるように、集団として守る規律や指導者と周りの子どもたちなどのかかわり方によって整えることの二つの面があると思う。

場所そのものを整える環境整備には、教室の掲示の仕方、座席の配置、ロッカーや戸棚など物を入れるところの整理などが考えられる。これは、見る視点をしぼったり、どこに何があるのかをわかりやすくしたりすることにより、落ち着いてその場所にいることをうながすことになると考えるからである。

また、集団として守る規律や指導者と周りの子どもたちとのかかわり方によって整える環境とし

て、加藤と渋谷の例を挙げる。

加藤は、「人的環境整備」で次の五つの視点を挙げている。(54)

- 人的環境整備
- ・見通しがもちやすいように
- ・注意,集中しやすいように
- ・連携
- ・困った行動への対応
- ・クラスメイトの対応 (下線は筆者による)

渋谷の「環境設定についてのリスト」と「指導者の姿勢についてのリスト」では、次のようなことが示されている。(55)

- ・わかりやすい指示
- ・ルールの明示
- ・心掛け(受容的)(一貫性)
- ・障害理解
- ・評価・賞賛
- ・人間関係
- ・あたたかい学級集団作り
- 25項目のうちの一部を挙げたもの (下線は筆者による)

見通しがもちやすいように、予定表を提示するなど、前もって何をするのか具体的に示すことにより、安心をうながすことができる。

そして、低学年においては、人間関係を築く基礎を学ぶ時期でもあるので、日常生活の中の活動の内容や約束を細かく指導していく必要がある。

例えば、給食や掃除などの当番活動の約束を守れるようにしたり、あいさつや人との話し方のルールを指導し、人との接し方の基礎を身につけられるようにしたりすることなどである。

学級の子どもたちに、上記のようなルールが身につくと、支援の必要な子どもにとっては、よい行動の手本となり、落ち着いた行動をうながすことが期待できると考える。

前述した加藤の「人的環境整備」の内容の中に、「教師の子どもへのしかり方や注意の仕方がその子の自尊心を過剰に傷つけたり被害的にならせないか」(56)ということが挙げられている。

落ち着いた環境をつくる上で、規律を守ることと同時に、指導者は、共感的・受容的な態度で子どもと接し、信頼関係を築くことが必要であるということだと考える。

また、加藤は、「クラスメイトの適切なかわりやがんばりに対してうまくほめたり賞賛ができてるか」(57)ということを挙げている。渋谷のチェックリストの内容にも「子どものよさを言葉にして子どもにつたえるようにしている」(58)ということが挙げられている。

学級の子どもが、支援の必要な子どもに対して、あたたかくかかわれるようにするためには、指導者がよい言葉を積極的に使うようにし、どの子どもにも「褒められてうれしい。」という気持ちを注いでいく努力が必要である。

このように、相互理解、環境という視点を大切にした集団をつくりあげることで、支援の必要な子どもの内面の充実を図りたい。そのことが、自分に対する理解を深め、他を認めようとする心を育てるのだと考える。特に、低学年においては、学習や日々の生活の一つ一つのルールがその後の学校生活の基盤となっていく。そして、支援の必要な子どもへの理解の第一歩は、指導者や身近な大人によるものと考えられる。したがって、指導者がまず支援の必要な子どものよさを引き出して褒め、その子どもに対する接し方の手本を見せていくことが大切ではないだろうか。学級でともに過ごす他の子どもたちは、指導者の姿勢を見て学ぶことも多くあるはずである。

三点目は、子どものよりよい成長のために、連携を大切にすることである。

連携をすることで、支援の必要な子どものよさや困りを共有することができる。そして、現時点での指導で大事にしていることを共通理解することは、指導に“ずれ”を生じさせない。その際、個別の指導計画は重要な役割を果たす。

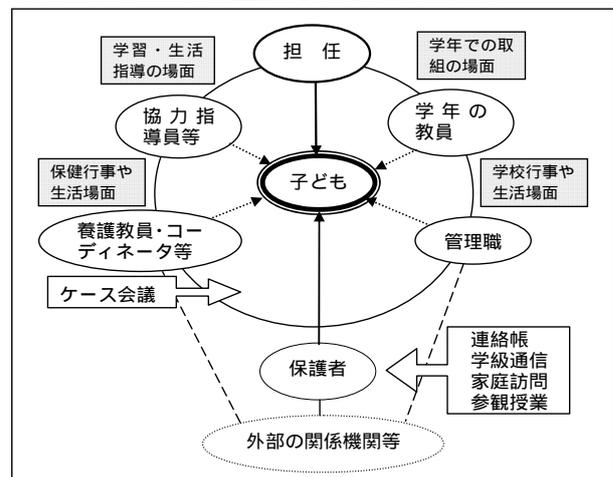


図2-1 子どもよさを共有する連携の例

図2-1は、学校及び学校を通して子どもを見る機会の一例を表したものである。子どもと接する機会が最も多いのは、保護者であり担任である。担任は、保護者と連絡帳などを通じて、常に子どもの様子を伝え、一緒にはぐくんでいるという気持ちをもてるようにしたい。そのために、個別の指導計画には、「保護者の願い」を書き込むところが設けられている。

そして、協力指導員や学年の教員など支援の必要な子どもとかかわりのある指導者との連携を図ることにより、協力して指導や支援が進められるようにしたい。教職員が情報交換をすると、子どものよさを積極的に見つける場が増え、子どもは、それぞれの場において認められる機会が多くなると考えるからである。個別の指導計画は、具体的によさやつまずき、そして、有効な手だてを記入することから、教師間の連携や外部機関との連携に有効に活用できる。

また、もし困った行動や問題が生じたときには、支援の必要な子どもについて共通理解できていると、その内容に応じて担任、学年、学校レベルで、早い対応とよりよい導きができるのではないだろうか。より多くの目で、あたたかく子どもを見守っていくという連携の在り方を、校内でつくっていくことが大切であると考え。

以上のように、相互理解、環境、連携という三つの視点を大切に集団づくりをすることは、子どもに対する理解を深めることにつながると考える。学習や日々の生活に規律がある落ち着いた環境と指導者と子ども、子ども同士が互いにつながり、認め合うあたたかい雰囲気のある学級は、支援の必要な子どもだけではなく、どの子どもにとってもよい学級なのではないだろうか。そして、そのような学級では、安心して授業や学級活動において自分らしさが発揮され、多様な意見やアイデアが出され、活発な教室となるだろう。

指導者は、支援の必要な子どもに、どの時期までにどのような力を育てたいのかを明確にもたなければならぬ。もてる力を発揮できるように、どのような活躍の場を設定し、どのような日々の取組をするのかという計画的な指導・支援を個別の指導計画を活用して進めていきたいと考える。

そこで、これまで述べてきたことを踏まえて、個別の指導計画を活用する意義を次のようにまとめてみた。

個別の指導計画を活用する意義

- 子どもの長所、得意なこと、困りを把握することができる。
- 具体的な指導や支援の方法を探る基準となる。
- 目標設定による、指導・支援の方向性が明確になる。
- 定期的な記録を活かし、段階を踏まえた精選された効果的な支援ができる。
- 連携を進める具体的な資料となる。
- 具体的な支援の方法や、成長の結果と課題とを明記した次年度への引継ぎ資料となる。

個別の指導計画を活用して、実態を把握し、支援の計画を立てる。そして、実際に行った指導や支援についての子どもの様子を記録に取り、評価することで、どこで困ってしまったのか、どのようなことができるのか、あるいは、どのようなことができる力をもっているのかなど、先を見据えた取組の計画が可能になると考える。このような指導者のきめ細かい指導と支援が、子どもをしっかり見つめることになり、子どものよさを引き出すことにつながると考える。

第2節 わかる授業の二つの側面

(1) 確かな学力を育てる見通しのある学習

特別支援教育の考えを取り入れた授業づくりは、文字通りの“特別”な授業ではなく、通常の学級においてすべての子どもに届く授業づくりをめざさなければならない。

佐藤は、特別支援教育を推進する授業づくりのポイントを次のように挙げている。(59)

配慮を要する子どもには「ないと困る」支援
どの子どもにも「あると便利」な支援

子どもの困りの特徴によって、は多くなることもあるかもしれないが、適切な指導を継続的にすることで減少してくることがある。また、支援の工夫で、でありながらでもある支援にすることもできるのではないだろうか。通常の学級における授業づくりでは、このような支援の工夫を考えていくことが大切である。

では、支援の必要な子どもの適切な指導・支援を行うために欠かせない個別の指導計画と授業づくりとは、どのように関係しているのだろうか。

海津は、個別の指導計画を作成するメリットを次のように挙げている。(60)

どういう点をさらに(実態把握)アセスメントすべきかが明確になる。
指導の方向性が明確になる。
評価の視点が明確になる。
指導の意図することが他の人へ伝えやすくなる。
子ども自身が自分の学習の方向性を理解しやすくなる。
クラス全体への相乗効果をもたらす。
作成者のスキルアップにつながる。

(下線は筆者による)

ここには、指導と評価を明確にすることや、指導・支援方法を教師間で共有し、協力して指導を進めることなど、授業をつくりあげる際に大切な

ことが挙げられている。特に注目したいのは、
のクラス全体への相乗効果である。

佐藤や海津の述べる授業づくりの視点を参考に、
クラス全体の学びにもつながる、支援の必要な子どもにとって「わかる授業」にするための大切な要素は何かを探っていくことにする。

まず、個別の指導計画を活用して授業をつくる手順について図2-2に示す。

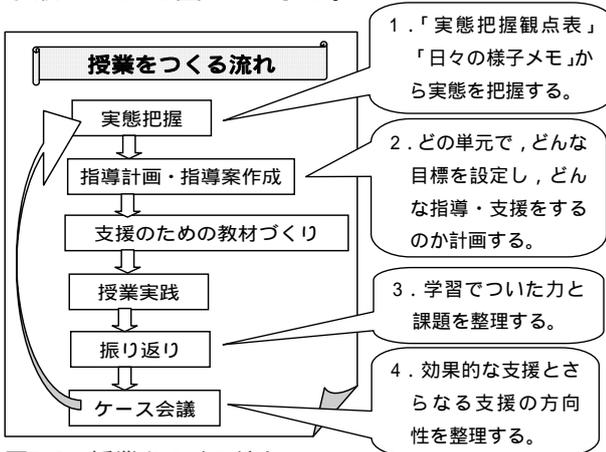


図2-2 授業をつくる流れ

例えば、1の実態把握によって、「手遊びや物思いにふけることなく集中してできる」ということに課題があることがわかったとする。ここで、なぜ集中できないのかその背景を探る。その上で、注目できる提示の仕方や順序がわかる指示の出し方など、視覚的な工夫や聴覚的な工夫により聞くことができるようになると考えられる場合、このような支援を取り入れた授業を組み立てていくようにする。それ以外に、背景が家庭や友だち関係などの心因性のものであるなどの場合は、その背景となるものをできるだけ取り除くように配慮しながら、授業を進めていかなければならない。

2の指導計画と指導案作成をすべての授業で行うことは難しい。しかし、重点的に取り組む授業を設定し、指導の方向性と支援の方法を探ることは大切である。

3にあるように、綿密に立てた指導や支援を実際に行った後、子どもの姿から効果を評価することで、Aに示した普通の授業で心がければよい工夫が見つかったり、有効であった支援を継続したりすることができる。

支援の必要な子どもに届く「わかる授業」にするためには、上記のような流れを踏まえることが必要だと考える。

では、「わかる授業」とは具体的にどのようなものだろうか。

子どもが「わかる。」と感じるときは、「自分の

力でできた」と実感したときや、学習している内容が「なるほど、そういうことか。」と「理解できた」ときだと考える。この「できた」という達成感や成就是「自信」につながり、また、「わかる。」と感ずることができたなら、そこには、「楽しい。」という気持ちの動きも生まれてくるであろう。子どもにとって「楽しい。」という思いは、「もっとやってみよう。」という意欲にもつながると考える。

前章でLD等支援の必要な子どもの共通した二つの特性について次のように挙げた。

- 見通しのもてないことに対する不安感
- 言葉やコミュニケーションに関する困り

授業では、言語を通して「読む」ことや「書く」ことの活動をすることが多い。そして、友だちと一緒に活動をするために、何かを伝えたり相談したりする相手と「話す」機会も多くある。支援の必要な子どもにとって「わかる。」と実感できるのは、上で示したような困りが適切な支援により軽減されないと、実現するのは難しいのではないだろうか。

そこで、「わかる授業」にするための具体的な要素について述べる。

LD等支援の必要な子どもに効果的な学習指導の要素として、海津は次の6点を挙げている。(61)

- ・能動的な学習
- ・スモールステップ
- ・フィードバック
- ・繰り返し
- ・モデリング
- ・明瞭かつ体系的な指導 (下線は筆者による)

また、森は支援の必要な子どもの学習場面における支援として、次の7点を挙げている。(62)

- ・落ち着いて活動できる学習環境に整える。
- ・聴覚か視覚かといった理解しやすい情報処理
- ・回路を利用する。説明や提示の工夫
- ・学習のめあてや手順をはっきり伝える。
- ・つまづいたときの支援方法を決めておく。
- ・興味ある教材で、学習意欲を高める。
- ・学習ガイド等を育て、友だちとの交流を深めながら活動に参加させる。 (下線は筆者による)

授業をつくる視点として、海津や森の例を見ると、めあてをもちやすい段階的な学習の進め方や、自信をもてるように適宜評価を取り入れること、明確な説明や提示など、支援の必要な子どもが主体的に学ぶ姿や友だちとの交流を深めることをめ

ざしていることがわかる。

それぞれの発達障害の特性を考慮し、さらに、海津や森の学習における支援の視点を参考に、通常学級で行う日々の授業で、支援の必要な子どもにも届き、学級の子どもにとっても有効な指導の視点を次のように考えた。

- ・見通しのある学習にすること
- ・言葉やコミュニケーションを重視すること

はじめに、見通しのある学習にすることについて述べる。

支援の必要な子どもにとって、「わかる。」とは、まず、「何を(している)のかがわかる。」ことである。「これをしたらこうなるだろう。」という推測をすることが難しいという特性から、目的がはっきりしないことに取り組むことは不安であることが予想される。何をすればよいかわからなかったり、何のために活動をしているのかがわからなかったりすると、「やってみよう。」という気持ちは起こりにくく、学習している内容を理解することが難しくなってしまうのではないだろうか。したがって、「見通しのある学習」を授業に取り入れていくことが大切であると考えた。

「見通しのある学習」にするための具体的な方法として次の五点を考えた。

まず、見通しをもつことを、単元全体で大きくとらえられるようにする「単元の見通し」と、一時間ずつの学習のめあてをもつ「1時間の見通し」、さらに今、何をしているのかがわかるようにする「活動の見通し」の三点である。

一点目の「単元の見通し」とは、単元の導入で、興味をひきつけるための工夫だけではなく、これからどのような学習をするのか、子どもがイメージできるようにするための工夫である。子どもは、学習を通して何がわかるようになればよいのかが明確になるので目標をもって学習に臨むことができるのではないだろうか。

二点目の「1時間の見通し」は、黒板にその時間のめあてをわかりやすい言葉で提示したり、1時間の学習の流れを簡単に示したりする工夫ができる。そして、板書にチョークの色や矢印で思考の流れがわかるように書くことや、その時間の学びが見えるワークシートの工夫も有効だと考える。

三点目の「活動の見通し」とは、一つの活動に取り組む際、順序を簡潔な言葉で示したり、実際にやって見せたりして、何をどうやって、いつま

でやるのかを示すようにする工夫である。

さらに、上記のような見通しがもてるように、常に心がける支援の工夫として、「明確な指示や発問」をすることと、「意欲の持続」を図る工夫をするという二点を考えた。

「明確な指示や発問」を心がけることは、見通しをもちやすくするためには欠かせない。授業では、指導者がやり方を説明したり、指示を出したり、発問をしたりする場面があるので、聴覚的な情報を出すことが多い。発問や指示は、話し始めや終わりがいつなのかがわかるように、できるだけ短い言葉で要点を伝えるようにしたい。

この時に、聴覚的な情報と同時に、ひとめでわかるように絵や図で提示したり、順序よく書かれた言葉を提示したりするといった視覚的な情報を提示することにより、今どこを見たらよいのか、これから何をするのがわかり、安心して活動に臨めることができると考えた。

意欲の持続の工夫として大事なことは、支援の必要な子どもが今やっていることに対して、「わかる。」と実感できるように工夫することである。わかる問題から始めたり、問題に取り組んでいる途中で、「できているよ。」と安心できる声をかけたりすることが考えられる。

また、何を学習するのがわかっているにもかかわらず、45分間同じ姿勢で同じことを繰り返すことは、低学年の子どもにとっては難しい。そこで、その時間のめあてにせまる学習活動の形態を、15分を目安とした。

1時間の授業の形態の変化について図2-3に例を示した。

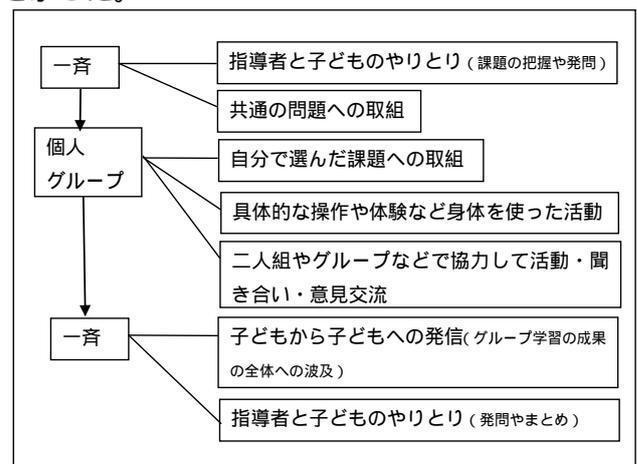


図2-3 授業形態の工夫例

例えば、始めは一斉授業の形態で指導者が学習内容を指導する。次に、自分の力で、または友だちと学習する。最後に、自分や友だちとの学びで

発見したことやできるようになったことを全体に広げたり、指導者による的確な発問でまとめたりするという流れである。

授業形態に変化をもたせると、支援の必要な子どもにとっては、比較的短い時間のスパンで活動の見通しがもちやすくなり、集中しやすくなる。

また、二人組やグループなど少人数で活動することによって、指導者が一人一人に声をかけることができ、支援を行いやすくなる。なぜなら、で示した時間は、子どもたち主体の学習時間となる。この間に、指導者は子どもたちの様子をしっかりと評価し、素晴らしい活動をしている子どもを褒め、反対につまずきや困りのある子どもには、個別に支援ができるからである。

子ども一人一人の様子をしっかりと見ることができるので、子どもの活躍する場面を意図的に設定しやすくなる。こうすることによって、支援の必要な子どもが他の子どもから認められる機会をつくるのが可能となる。これは、支援としては、個別に行っているが、集団とのかかわりを意識した大切な支援である。

このような授業形態を、教科の特性を活かして、ある程度固定しておくことで、支援の必要な子どもは、授業の進め方そのものに見通しがもてるようになるのではないだろうか。

支援の必要な子どもに届く「見通しのある学習」をつくるためには、指導者自身が見通しをもって指導の計画を立てなければならない。指導者は、その単元を通してどのような力を子どもにつけるのかを計画し、そのねらいに向かうために必要な教材や発問を吟味し、子どもが行う活動を一つずつ意図的に組むことが大切である。

このように、指導のねらいを明確にし、ねらいが確実に達成できるように意図的に組み立てた授業が「わかる授業」につながると考える。

次項では、言葉やコミュニケーションを重視することについて述べる。

(2) 人とのかかわりを豊かにするコミュニケーションを重視した学習

西岡は、LD等支援の必要な子どもの困難について、「言語・コミュニケーションの問題は、言葉の問題にとどまらず、学習をする際にも、対人関係を築き維持するにも、広い範囲に対して影響を及ぼす」(63)と述べている。

ここから、支援の必要な子どもは、言語に対する困りのために、相手にうまく気持ちを伝えられ

なかつたり、相手の気持ちをくむことが苦手だったりして、友だちとよい関係を築くことが難しくなってしまう可能性があることがわかる。しかし、学校は、友だちや教師とともに学習し、生活をする場所である。授業においても、聞く場面や話す場面、友だちとかかわる場面がある。

佐藤は、「集団で取り組む活動により、個々の力や個性も育つ」(64)と述べている。これは、個に配慮した集団の中であれば、支援の必要な子どもの力も伸びていくということだと考える。このように、集団の中で個を育てるという視点を持ち、授業に取り組むためには、人とかかわる「コミュニケーション能力」が必要となる。

こうしたことを踏まえて、授業の中で、言葉やコミュニケーションを重視することが大切だと考えた。

では、コミュニケーションはどのようにして育つのだろうか。

竹田は、「言語・コミュニケーションの能力は、子ども自身の能力が基礎となるが、そこに意味や広がりを持たせるのは、かかわり手である大人の言葉がけによるところが大きく、その豊かさは言語環境によって異なってくる」(65)としている。

ここから、聞くことや話すことのどこで困っているのかを把握し、支援の必要な子どもに言語的確な支援を行うとともに、集団の言語環境も豊かに育てることで、支援の必要な子どもの言語の育ちにより影響を与える可能性が期待できるのではないだろうか。

西岡は、LD等支援の必要な子どもの聞くことや話すことの困難を次のように例示している。

(66)

「聞く」領域での困難

広い場所での指示に戸惑っている。

聞き返しが多い。

聞いてもすぐ忘れてしまう。

指示の理解ができず誤った行動をする。

一斉の指示では行動が一步遅れる。

連絡帳が聞いて書けない、板書以外のものはノートを取れない。

話し合いや会話に参加しにくい。

遊びなどのルールがわからない。

単語の中の音を間違えて覚えている。

新しい言葉をなかなか覚えられない。

聞いていないように見える。(下線は筆者による)

聞くことの困りを見ると、環境や指示の出し方などによって、何に着目して聞けばよいかをとらえることが難しいことがわかる。

「話す」領域での困難

単語の中の音を誤って発音したり多音節後を正しく聞き取ることが難しく、単語の中で音を入れ替えて発音している。

新しい言葉が覚えにくく、使える語彙が少ない。

「えっと」「あの」などの間接詞や迂回する表現が多く、表現したいことを的確に表せない。

時間の順に話すことができない。

文の構造が単純で、内容に乏しい。

まとまって内容が伝えられない。

助詞を誤って使う。

相手の顔を見て話せない。

その場の話題からそれたこと、関係のないことを言う。

一方的に話す。自分ばかり話してしまう。

適切な速さや大きさで話すことが難しい。

発音がはっきりしない、発音しにくい言葉がある。

あてられると、黙って下を向いてしまう。

(下線は筆者による)

話すことに関しては、語彙が少ないことや、発音の不明瞭さ、声の大きさの調節、相手を見て話せないことなどといった、話すことの基本的な技術にかかわる困難が見られる。これは、記憶することが難しいことや、相手と自分との距離や関係をとらえることが難しいといった、それぞれの障害の特性にかかわってくるものだと考えられている。

このような、困りの実態から、まず、大切なことに着目して聞くことができるようにする支援が必要である。また、使える語彙を増やす工夫や話すための基本的な技術を指導することも大切である。

そして、授業において自信をもって「話したいな。」「聞いてもらいたいな。」という気持ちができるようにすることや、「聞いてもらってよかったな。」「友だちと一緒にやってよかったな。」と思えるようにすることが、コミュニケーションの力を高めることに何より必要なことである。

そこで、授業において、支援の必要な子どもにコミュニケーションの力を高めるための支援の工夫の視点を四点に整理してみた。この四点とは、使える言葉の数を増やす支援としての語彙を広げる工夫、話し方などの技術的な指導の工夫、他者とのかかわり、そして、聞きやすく話しやすい環境を整えるための場の設定のことである。語彙を広げたり、話す方法を身につけたり、環境を整えたりする、言語に対する配慮や、ていねいな指導・支援をすることで、言語に関する困りが軽

減されるのではないだろうか。そして、困りが軽減されると、友だちとかかわろうとする気持ちが高まると考え、以上の四つの視点をコミュニケーションの力をつける大切な視点とした。

一点目の、「語彙を広げる工夫」は、授業の中で、できるだけ言葉のイメージ化を図り、子どもの中の使える語彙を増やすことである。子どもの興味を十分に引き出し、「知りたい。」と感じたものの言葉が獲得できるようにすると、より効果的ではないだろうか。

二点目の、「話し方などの技術的な指導の工夫」は、人と話すときにどのような言葉を使って、どのように話を進めるのかという基本的な話し方を示すことで、伝えたいことを相手にわかるように伝えられるようにすることである。話すときの声の大きさや姿勢など、態度面の指導や話型の提示などをすることで、安心して話すことができる。さらに、話型を繰り返して使うことで、やがては、自分の中に取り入れ、授業以外の他の場面でも使えるようになることがより望ましい。

三点目の「他者とのかかわり」は、獲得した語彙や話す方法を活かして、友だちとともに活動することである。友だちと声をそろえて読んだり、一緒に教材を使って操作したりするなど、友だちと一緒に何かをすることが「楽しい。」と思えるようにすることが大切である。また、友だちと交流することで互いのよさを見つけ、認め合えるようにすることが、「友だちと話してよかった。」という思いにつながるのではないかと考える。

四点目の「環境を整えるための場の設定」は、周りの音が気にならないように配慮したり、話すときの形態やグループの構成を工夫したりすることで、聞いたり話したりしやすい環境をつくることである。

授業の中で「コミュニケーション」を重視すると、ていねいな話し言葉を指導するよい機会となり、子どもの活躍を認め合う場を意図的に設定しやすくなる。そして、友だちと交流し、コミュニケーションを活発にすることで、考えが広がったり深まったりして学級の他の子どもたちにも効果が期待できる。

低学年であれば、特に指導者の一つ一つの言葉がけの仕方を手本として、他者とかかわるための言葉や態度を獲得していくのではないだろうか。褒める言葉や美しい響きの言葉を、指導者自らが積極的に使用し、子どもに伝えていきたいものである。そのためには、指導者が言葉に対して敏感

であることが重要である。友だちを認めるよい言葉については褒め、誤った使い方の言葉については、その場で適切に指導することが必要である。そのようにして、子ども同士でも、場に応じたよい言葉を使えるようにしていきたいものである。

見通しのある学習の中で、学習形態を工夫することの重要性については前述した。加えて、「コミュニケーション」の力を伸ばすために、一時間の流れの中で、子どもが友だちとかかわり、言語を通じて交流する場面を積極的に取り入れていくことが必要である。支援の必要な子どもが授業で獲得した言語を使って伝えたことにより、指導者や友だちに認められるというコミュニケーションの成功体験を積み重ねていける授業をつくるのが大切である。成功体験は、自己を肯定する気持ちを育てる上で大切である。

以上のことから、「見通しのある学習」を展開し、「コミュニケーション」を重視する授業をつくっていくことにより、支援の必要な子どもの学びが確かなものとなる。それは、友だちとかかわりを通して、内面に自信や成就感、達成感をもち、ともに学ぶよさを感じられるようにする「わかる授業」である。

支援の必要な子どもにとって「わかる授業」をつくりあげることが、決して特別な指導ではなく、どの子どもにも届く授業になるはずである。もちろん、障害の特性によっては、個別にかかわる場面も出てくる。そのときも、集団とのかかわりをどうつくっていくのかという視点を忘れてはならない。そして、それを受けとめることができ、ともに高まっていくことのできる学級をつくりあげることが土台となる。

「わかる授業」をつくるための二つの側面から見えたことを整理し、授業をつくる大切な視点として、次のように整理した。

見通しをもつための支援

- ・単元の見通し 【見 - 】
- ・一時間の見通し 【見 - 】
- ・活動の見通し 【見 - 】
- ・明確な指示・発問 【指・発】
- ・意欲の持続 【意】

コミュニケーションを図る支援

- ・語彙の広がり 【語彙】
- ・話し方等の技術的な指導 【形式】
- ・他者とかかわり 【かかわり】
- ・聞きやすい話しやすい環境を整えること 【場の設定】

次章では、個別の指導計画を活用した、授業実践について述べる。その際、本章で述べた「見通し」と「コミュニケーション」の二つの側面を重視した授業展開を実践する。各項目の横に示した【 】は、指導案上で明記する支援が、上記のどの視点に当たるのかがわかるように記し、より具体的な支援を考えるためのものである。

このような指導案を活用した指導展開例と子どもの姿を紹介する。

- (38)文部科学省「特別支援教育の推進について(通知)」 2007.4 p.1
- (39)文部科学省「学級経営をめぐる問題の現状とその対応」
- (40)花熊 暁「個に応じた支援」『特別支援教育の理論と実践』金剛出版 2007.4 p.19
- (41)前掲(37) pp.221~224
- (42)前掲(40) p.25
- (43)前掲(40) p.25
- (44)品川裕香『輝きMAX!すべての子どもが伸びる特別支援教育』金子書房 2007.8 p.70
- (45)吉田昌義『LD・ADHD・高機能自閉症の指導、つまずきのある子の学習支援と学級経営』東洋出版社 2003.10 p.38
- (46)河村茂雄『学級づくり』図書文化 2008.11 pp.12~13
- (47)高橋勝「他者とともに生きるという学級の規範」『心育てる学級経営』明治図書 2008.1 p.8
- (48)前掲(40) p.26
- (49)森秀一郎「校内支援体制構築への校長のリーダーシップ」『小・中学校におけるLD, ADHD, 高機能自閉症の子どもへの支援』教育開発研究所 2004.11 p.92
- (50)国立特別支援教育研究所「発達障害教育情報センター」HP <http://www.rehab.go.jp/ddis/> 2009.10.1
- (51)新富康央「学校の居場所づくり」『児童心理』金子書房 2008.4 p.11
- (52)加藤哲文「行動面の指導」『特別支援教育の理論と実践』金剛出版 2007.4 p.163,167
- (53)前掲(37) p.226
- (54)前掲(52) p.167
- (55)前掲(37) p.226
- (56)前掲(52) p.167
- (57)前掲(52) p.167
- (58)前掲(37) p.226
- (59)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』明治図書 2008.9 p.13
- (60)海津亜希子『個別の指導計画作成ハンドブック』日本文化社 2007.4 p.17
- (61)海津亜希子「学習に困難のある子どもの指導」『軽度発達障害の教育』日本文化科学社 2006.8 p.65
- (62)森孝一『LD・ADHD特別支援マニュアル-通常クラスでの配慮と指導-』明治図書 2001.11 p.32
- (63)西岡有香「言語・コミュニケーションの指導」『特別支援教育の理論と実践』金剛出版 2007.4 p.43
- (64)佐藤慎二「授業における個と集団」『発達の遅れと教育』全日本特別支援教育研究連盟機関誌 2005.5 p.26
- (65)竹田契一『LD児の言語・コミュニケーション障害の理解と指導』日本文化科学社 1997.11 p.127
- (66)前掲(63) p.44 (67)前掲(63) p.46

平仮名だけではなく数字についても、一度学習したことを覚えておくことが難しいという課題がある。そのために、A児は、以前に学習した文字を使って自分の名前や言葉などを表記することに、とても時間がかかってしまう。

また社会面では、人とのコミュニケーションの課題が見られる。そこで、集団とのよりよいかかわりを築くことに重点を置くことにした。

A児は、担任や友だちとかかわるときに発する言葉の数がとても少なく、何かを尋ねたり、聞かれた内容にあった答えを返したりすることができないことが多い。友だちと一緒に話すときは、その場にふさわしくない言葉を繰り返し発し、それを聞いていた周りの子どもたちが笑ったり、一緒になって言ったりするといった姿が見られる。

一方で、A児には、少し難しいことや、時間がかかることでも「前向きに一生懸命取り組もうとする」ことや「友だちと一緒に過ごすことが好き」という真面目で優しい姿も見られる。

保護者の話によると、学習面や生活面でのA児の様子について、学校での様子と家での様子に大きな違いはないことがわかった。保護者の願いは、「学校で楽しく過ごしてほしい。」「友だちと仲良くしてほしい。」「自分のことを自分でできるようになってほしい。」などであった。

このような実態や願いから、A児が少しでも「楽しい、わかる」と感じられる授業になるよう、学習する時に必要な文字を読むことや書くことについての、言語の困りを軽減するための支援に取り組むことにした。そして、友だちとともに活動することを通し、語彙を広げ、自分から発する言葉を増やしたり、受け答えの仕方を身につけたりできるようなコミュニケーションの力を高める取組を行うことにした。

(2) 国語科「のばす音」の実践

(ア) 授業計画の立案

6月の学年ケース会議では、A児の実態と学習や生活の場面、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。

この学年ケース会議では、まず、A児の実態について交流し、その後、次の学習の単元の中で、重点的に取り組みたい支援の在り方と、生活面での支援の在り方について話し合った。

次頁の表3-2は、学年ケース会議において話し合ったことを記入したものである。ただし、項目6の「評価(指導の実際・子どもの変容)」について

は、授業後に記入したものである。

学習については、ほとんどの活動について担任と協力指導員(「学びのパートナー」)のいずれかで個別の対応をしていた。特に、この時期、平仮名の学習が進み、絵が中心であった教科書から、少しずつ平仮名を読む学習が増えてきていた。字を書くことに時間がかかり、授業中の担任の指示内容を理解することが難しい様子であった。中でも、読んだり書いたり、話したりする活動が多い国語科においては、耳から聞いてそれを声に出して読む活動は、少しは、参加できる様子が見られるが、自分で読むことや書くことについては、苦手であるために、学習の意欲が下がってしまうことがあった。文字を理解することそのものに困りがあるためである。そして、書いたり読んだりする活動を減らしていくのか、時間をかけてでも、練習して書けるようにすることがよいのか、A児にとってどちらが望ましいのかということも話題に挙がった。しかし、A児が1年生であることから、どのようなことができるのか、その可能性を探る支援を考えることが大切だと共通理解した。

そこで、授業の中で、読んだり書いたり話したりする活動が、単調な作業にならないように、楽しく学習できる工夫を取り入れることにした。また、A児ができる活動を増やし、「自分もできる。」と思えるようにすることを目標にし、方向づけをした。

生活面では、学習用具を片づけることや給食を時間内に食べることが難しいことが課題として挙がった。また、友だちや担任に伝える言葉に支援が必要であるということも挙がった。

学習用具については、保護者と連絡を取りながら、自分のものとわかるように印をつけたり、片づけ方の見本を見せたりして、点検する時間をもつようにすることを具体的な支援とした。友だちとのかかわりの場の工夫としては、少人数で教室でできる算数の学習ゲームや、絵本の迷路などの遊びを紹介し、A児の参加をうながすこととした。

また、給食については、コンピュータのタイマーを利用し、時間を意識して食べるようにすることや、班で給食がんばりカードを作り、班の友だちと一緒に取組ができる支援を行った。そして、担任が、A児も含め、学級の子どものためのがんばりを、意識的に言葉で伝える機会を増やすことにした。

このような話し合いを基に、国語科の言語の単元「のばす音」の授業計画を立てた。

表3-2 A児 話し合いシートの一部 (6月の学年ケース会議で記入: 「6. 評価」については7月に記入)

個別の指導計画 話し合いシート (1年 6月)			
2. 長期目標 ・できることを少しずつ増やし、自己肯定感をつけていく。 ・先生や友だちの話に興味をもって聞く。 ・やってもよいことと悪いことを少しずつ理解し、自分がやったことを素直に言える。 ・友だちとともに活動できることを増やし、よい関係を築く。			
3. 支援が必要と予想される場面	4. 支援	5. (込めた願い=短期目標)	6. 評価(指導の実際・子どもの変容)
学習の場面で (国語科) 平仮名表記の困難 言葉の意味の理解 友だちとともに活動する難しさ (算数科) 具体物と数の置き換えの困難 数の合成・分解の理解の困難 生活の場面で 身の回りの片づけ 友だちとのかかわり方 給食を時間内に食べること	【環境設定・指導者の姿勢・学級全体へ・個別に】 (国語科) 手元で確かめられる平仮名シートを作成する。 声に出して読むことを大事にし音と表記をセットで指導する。 言葉のイメージ化を図るためにリズム遊びなど楽しく活動できるようにする。 (算数科) 黒板と机の上の操作が同じになるようにする。 まとまりが視覚的にわかるように枠で囲い、ブロックの操作で確かめるようにする。 (生活場面) 片づけ方の見本を見せて、指導者と一緒に週に一度片づける。 2~3人の遊びを設定する。 時間を提示する。給食ががんばりカードを作成する。	(国語科) 声に出して発音してから、書く習慣をつけるようにし、音と表記が一致するようにする。 耳からの情報を大事にし、視覚的な資料と合わせて言葉としてとらえられるようにする。 言葉遊びなどを活用し、楽しみながら語彙を広げていけるようにする。 ペア学習の場をつくり、ともに活動する楽しさを味わえるようにする。 集団とのかかわり (算数科) 個別の支援によって、つまずくところを指導者が詳しく探る。 (生活場面) 家庭との連携もはかり、学習用具については、使いやすいものを用意してもらおうようにする。自分のものを自分で片づけられるようにする。 実際の場面で言葉の使い方をていねいに指導していく。 集団とのかかわり 時間を守ることを意識できるようにする。 グループで協力してがんばれるようにする。 集団とのかかわり	(国語科) 平仮名の見本があるので、時間はかかったが、自分で書きたい言葉をシートを見て書く姿が見られた。正しく平仮名を書くことには、引き続き支援が必要である。 声に出すことを楽しみ、国語の時間外も口ずさむ様子が見られた。 提示教材に興味をもって、言葉を発表するなど意欲的な姿が見られた。 声をそろえて読む活動は、ペアでできたが、その場に応じた声の大きさを調節することに課題がある。 (算数科) 時間はかかるが、支援員とともに最後までじっくり取り組むことができるようになってきた。しかし、理解することには至っていない。 (生活場面) 声をかけると気づいて片づけられるようになってきた。 少しずつ友だちとのかかわりがもてるようになってきているが、一緒に遊ぶというよりふざけあっているようなところもある。 タイマーの特徴を理解し、時間を意識して食べることに集中できるようになった。友だちに励まされてがんばる姿も見られた。

この単元は、「おばあさん」や「まほう」など、のばす音を含む言葉について、正しく表記することをめあてとした学習内容である。時期としては、ようやく平仮名五十音の学習が一通り終わる頃である。学級の様子としては、十分に平仮名を習得している子どももいれば、五十音表で確かめながら読んだり書いたりする子どももまだいる時期である。

A児は、平仮名の練習プリントについては、時間をかけながらではあるが、書くことができる。しかし、「あ」や「ぬ」など、形の取りにくい文字、「な」や「は」など、左と右に分かれている文字については、練習プリントのはじめは書けていても、プリントの途中から違う形になってしまうという課題があった。また、習得した平仮名を使って、言葉を文字にして表すことに課題があった。

一方で、この単元の前にある、促音の言葉を学習する「ねことねっこ」という教材では、言葉を声に出して読む活動に、楽しく取り組む姿が見られた。

このような実態から、本単元で予想されるA児のつまずきを、次のように考えた。

- 平仮名を表記することの困り。
- 言葉の意味を理解することの難しさ。
- 友だちとともに活動することの難しさ。

このような予想されるつまずきに対して、次のような支援を考えた。

の平仮名表記の困りについては、手元で確かめられる平仮名シートを作成することとし、表記する際にも、声に出して読むようにした。 の言葉の意味の理解については、提示教材を使って、言葉のイメージ化を図ることとした。 の友だちとともに活動することの困りについては、国語の時間に限らず、様々な場面で、隣の子とも一緒に活動することが難しい様子が見られたため、リズム遊びなど、ペアで楽しくできる活動を取り入れてみることにした。

以上の支援を授業で取り入れることにし、およびその単元の流れを、以下のように計画した。

1. 「おばさんとおばあさん」の挿絵から、のばす音を含むことで、違う言葉になることをとらえる。
2. いろいろなのばす音を含む言葉について、表記の仕方を知る。
3. のばす音を含む言葉を自分で見つけ、言葉カードを作る。

本単元に取り組むに当たり、前章で述べたように、授業をつくる視点として特に大切にすることは次の三点である。

- ・見通しをもって楽しく学べる工夫
- ・語彙を大切にする工夫
- ・コミュニケーションを大切にする工夫

指導案には、視点における支援の目的と方法をより具体化するために、次のように記し、授業に取り組んだ。

表3-3 「のばす音」第1時間目学習指導案の一部

学習活動	留意点	支援()個の支援()	評価の視点(評価の方法)
1. 2枚の挿絵を見てどんな言葉か考え、本時のめあてをつかむ。 これは何の絵かな? その言葉を平仮名カードでつくりましょう。 書いたときに「おばさん」と「おばあさん」はどこが違うかな?	挿絵と言葉カードと掲示用の「平仮名表」とを常に対応できるように板書の配置を工夫する。	「おばさん」と「おばあさん」が入れ替わる画像を提示することにより、言い方、書き方が一つ変わると、言葉の意味が変わることを印象づけ、単元の見通しをもつことができるようにする。 【見・発】 言葉に対応する平仮名カードを並べることにより、平仮名一文字ずつが集まると言葉になることが認識できるようにする。 【語彙】 指導者と一緒で一文字ずつ芋笥の「平仮名シート」を指で押さえながら読み、どの文字がのばす音であったかがわかるようにする。 【語彙】	開 長音のつく言葉を楽しく読んでいる。(音読の様子)
めあて：のばす音に気をつけて、はっきりとリズムよく囃え歌をとなえよう。			
2. 囃え歌「おばさんとおばあさん」を音読する。 先生のあとについて読んでみましょう。 先生の顔をよく見てまねをしましょう。	姿勢、口形などに注意してはっきりした発音で読むようにする。 ここでは、文字を読むというより、調子よいリズムを楽しめるように何度も唱える。	「おばさんとおばあさん」の囃え歌と挿絵を黒板に提示することにより姿勢よく読むことができるようにする。 名前を呼び、本児のほうを見て、口元と頬を指差し、指導者と同じように動かすように助言し、できたら褒めることにより自信をもつことができるようにする。 【指・発】	開 長音のつく言葉を楽しく読んでいる。(音読の様子)
二人組でやってみましょう。	お互いに顔を見合わせてできるようにする。	お互いに顔を見合せて読むことにより、口の開け方、長音の言い方を意識できるようにする。 【かわり】 やり方を示し、どこを見るのが、どうやってやるのがわかるようにする。 【形式】【指・発】 いろいろな読み方をテンポよく指し、楽しく読むことができるようにする。 【意欲】 学習で大切なことがわかるように、簡単な振り返りカードに自己評価する。	言語 長音の読み方に気をつけて正しく読んでいる。(音読の様子・振り返りカード)
5. 学習の振り返りをする。			

点線で囲んでいるように、【見・発】は、今どのような学習をしているのか、見通しがもてるようにするための支援である。【語彙】については、A児の語彙の力を広げることをめざした支援である。【指・発】は、どこを見て、何をするのが明確にわかるようにするための支援である。【かわり】については、A児の自信につながるような担任のかわりと、A児が友だちと一緒に楽しみながら活動できる場を保障することを意識して取り入れた支援である。

実線で囲んでいるのは、支援の対象を示すマークである。印は、A児の支援を通して全体にも有効であると考えた支援である。印は、A児にとって必要であると考えた個別の支援である。

本単元を通し、A児が見通しをもち、楽しく学習に向かうことができるようにすること、文字に興味をもち、言葉として使えるようにすること、そして、授業の中で、他とかかわるための方法を身につけていくことをめざし、支援がわかる授業計画を立案した。

(イ) 支援の実際

見通しをもって楽しく学べる工夫

学習の導入では、子どもたちに、「これからどんな学習をするのだろう。」と、期待する気持ちをもって臨んでほしいと考えた。そのために大事にしたことは、これから何を学ぶのか見通しがもてる導入にすることである。

そこで、「これからのばす音の学習をします。」と伝える前に、のばす音とは何かをとらえられるように、図3-1のような提示資料を作成した。教科書の挿絵を参考に作った「おばさん」の絵1を提示した後、文字1の「おばさん」を提示した。次に「おばあさん」の絵2を提

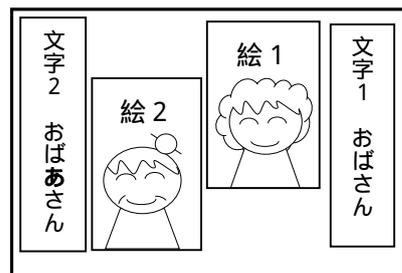


図3-1 導入時の資料提示法

示した後、文字2「おばあさん」を提示した。一つずつ順に提示することにより、絵の変化と言葉の変化に着目させるための支援である。

A児は、提示された挿絵に着目し、ゆっくり出された「おばさん」の文字と「おばあさん」の文字を声に出して、自分から読む姿が見られた。さらに、「おばあさん」の「あ」の色だけが赤色で提示されていることに着目し、「おばあさん」と発音するときに「あ」を強く読んだり、少し長めにのばして読んだりして楽しむ姿も見られた。

A児にとって、一つずつ資料が出されたことにより見る視点が定まったことと、一字ずつ出てきた文字が、A児の字を読む速さと合っていたことが効果的であったと考えられる。

学級の他の子どもの発言で、「『あ』が増えると言葉も変身する。」や「『おばさん』をのばすと『おばあさん』に変身する。」という気づきがあったことから、のばす音の学習をするという単元の見通しをもつことができたのではないかと考える。

語彙を大切に作る工夫

本単元では、語彙を大切に作る工夫として次の二点を取り入れた。

一点目は、声に出す活動を1時間の中に位置づけることである。教材文の読み方を工夫して何度も繰り返し音読したり、のばす音のつく言葉にリズムをつけて声に出したりする活動などである。A児は、繰り返して音読することによって、リズムによって覚えることができ、授業時間以外でも、楽しく唱える姿が見られた。

二点目は、平仮名を組み合わせて一つの言葉をつくる活動を位置づけることである。

これは、始めに挿絵を提示し、挿絵を意味する言葉を音で発音



図3-2 平仮名カードを並べる様子

した後、黒板にのぼす音をのぞいて平仮名カードを提示し、当てはまるのぼす音を考える活動である。例えば、「ふうせん」という言葉をつくる際には、「ふ」「せん」と提示し、四角にあてはまる言葉を「あ」「い」「う」「え」「お」のカードから選ぶようにした。さらに、タンバリンで文字の数だけ打つことにより、四つの文字からできていることを意識できるようにした。図3-2は、A児が、進んで手を挙げ、「とけい」の「い」を黒板に貼りにきた様子である。

A児は、絵を見てそれに当てはまる言葉をすぐに唱えていた。そして、タンバリンで打ったリズムに合わせて一字ずつ自分で唱え、四角に当てはまる文字を積極的に発表する姿が見られた。この姿から文字を言葉としてとらえたかどうかを判断することはできないが、1時間の中でたくさんの語彙を音として声に出し、自分の力で、どの言葉にどの文字を使うのかを考えることができたのではないかと考える。

学級の他の子どもも、どののぼす音を入れるとよいか意欲的に考え、自信をもって発表する姿がいつもより多く見られた。

そして、ワークシートに文字を確かめて書くときには、図3-3のような平仮名シートを活用した。

この平仮名シートは、文字だけを載せたものである。教科書巻末にある平仮名表は、挿絵が多いため、A児が文字に集中できるように配慮し作成したものである。学級の他の子どもたちも、いろいろな教科で字を書く際に、利用する姿が見られた。

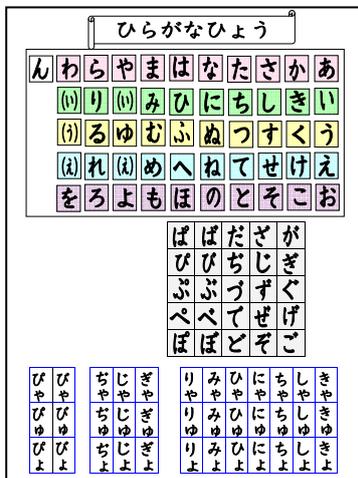


図3-3 平仮名シート

コミュニケーションを大切にする工夫

本單元では、コミュニケーションを大切にすることを活動として二つのことを取り入れた。

一点目は、1時間の中に、友だちと声をそろえて読む活動である。担任は、二人組で読むときの方法として、「ひざこつつん」という合図で向かい合わせになることと、読んでいる相手の口を見るという約束を指示した。

A児には、全員で読んでいるときに、担任がA児の方を向き、口の開け方をまねするように合図し、着目できるようにした。そして、A児が口を開けて上手に発音できたときに褒め、よい読み方がどのようなものであるかを意識できるようにした。その後の二人組の活動で、A児は、相手の顔を見て、一緒に声をそろえて読む姿が見られた。

二点目は、単元の終わりにのぼす音を使った言葉集めを行い、友だちとクイズを出し合う活動を取り入れたことである。自分で見つけたのぼす音のつく言葉をカードに書き、のぼす音を隠して相手が言葉を当てるといった活動である。

A児は、自分で言葉を考え、「ぼうし」と「ちょうちょ」という言葉を書くことができた。「ちょ」という拗音を含む表記は学習していなかったが、平仮名シートを使って探し、時間はかかったが二枚のカードを自分の力で書き上げることができた。図3-4は、そのときの様子である。



また、一枚のカードに一つの言葉を書くようにしたことで、活動の内容がわかり、「自分でできそうだ。」という思いから、カードに「書きたい。」という意欲につながったと考えられる。その後、自分で書いたカードを使って、友だちと自信をもってクイズをすることができた。

図3-4 平仮名シートを使って書く様子

学級の他の子どもも、一枚のカードに一つの言葉を書くことで、「カードをもっと増やしたい。」という意欲となり、教科書や本など、いろいろなところからのぼす音を見つけようとする姿が見られた。

クイズが終わった後、全員で集めたのぼす音の言葉を黒板に貼り出すと、「すごい みんなでやるとこんなにたくさんあるんだ。」と驚きの声が上がった。1年生なりの表現ではあるが、友だちと学ぶ楽しさを実感できたのではないかと考える。

(3) 国語科「じどう車くらべ」の実践

(ア) 授業計画の立案

7月の学年ケース会議で、6月に実施した支援の評価を行った。その際、A児について、自分から字を読んだり書いたりする姿が見られるようになってきているので、継続して言語の力を見ていくことが必要だということになった。日常の取組として、家庭の協力も得て、読む範囲を決めた音読や、なぞり書きができるようなワークシートを使い支援を続けることにした。

9月の学年ケース会議では、学習面で次の教材である「じどう車くらべ」の説明的な文章の長さや内容理解がA児にとっては難しく、学習意欲が下がってしまうのではないかという話になった。

生活面では、身の回りの片づけや、時間を守って行動することができるようになってきた。また、友だちとの会話が少し増えた。担任にも「消しゴムがないので貸してください。」と、困ったことを伝えることが少しずつできるようになってきた。

このような子どもの姿から、学習場面や生活場面での支援の計画を次のように話し合った。表3-4は、その記録である。

生活面では、A児も学校生活に慣れ、学級の子どもたちが互いに関係を築き始めてきた時期であることから、係活動やグループ遊びなどを取り入れることにした。A児については、できることを想定した活動で、役割をはっきりさせるように配慮して取り組むことにした。

表3-4 A児 話し合いシートの一部 (9月の学年ケース会議で記入: 「6. 評価」については11月に記入)

2. 長期目標	3. 支援が必要と予想される場面	4. 支援	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>・できることを少しずつ増やし、自己肯定感をつけていく。</p> <p>・先生や友だちの話に興味をもって聞く。</p> <p>・やってもよいことと悪いことを少しずつ理解し、自分がやったことを素直に伝える。</p> <p>・友だちとともに活動できることを増やし、よい関係を築く。</p>	<p>学習の場面で (国語科) 長い文章を読むことの困難 語句の意味理解の困難 文を書くことの困難 交流することの難しさ (算数科) 繰り上がりや繰り下りの計算</p> <p>生活の場面で 友だちとのかわり方 わからないことや困ったことなどを自分から伝えること</p>	<p>【環境設定・指導者の姿勢・学級全体へ・個別に】 (国語科) 模型や映像を使いイメージをもちやすくする。 読む場所を枠で囲みながら読む。 挿絵と言葉を両方提示し、授業内でその言葉を使う場面を増やす。 話したことを聞き取り、指導者が文に直す。 話型を提示し、指導者とやりとりをした後、友だちと交流する。 (算数科) できる問題から取り組み、絵やブロックを活用して答えを出す。 (生活場面) 係活動を始め、相手に尋ねたり報告したりする経験ができるようになる。 指導者の声かけを減らし、本児が自分で言えるまで待つようにする。</p>	<p>(国語科) 模型などで実際に確かめ、学習に興味があるようにする。 「じどう車くらべ」の教材で、読む場所をしばり、少しずつ字を見て自分で読めるようにする。 車の挿絵と模型を活用し、できるだけ大事な用語を使って話せるようにする。 書き出しと書き終わりを示し、文として話せるようにする。それを指導者がメモする。 自分の気づいたことを相手に伝える活動でやりとりの簡単な話型を示し、それを使って話す練習をする。 集団とのかかわり (算数科) 個別の支援によって、つまずくところを指導者が詳しく探る。 (生活場面) 保健係として、役割をもって仕事をするようにする。 集団とのかかわり 自分から尋ねたことに対してそれが大事なことだと伝え、様々な場面で実践できるようにする。</p>	<p>(国語科) 興味を持続させて学習に臨んでいた。読むことは字を追いながらゆっくり読むことができるようになってきているが、言葉としてまとまりで読むことの難しさが課題である。 挿絵を使って、大事な言葉を繰り返し使い、車の「しごと」や「つくり」を声に出して説明したことから、どの言葉がどれをさすのかの理解は少し進んだようである。 聞き取りにより文にしたが、一文ずつの意味はわかっているが、車全体の説明としての理解は難しくなったように感じられた。 話型を上手に使い、相手に一生懸命話す姿が何度も見られた。相手の言っていることを十分に理解するには個別の支援が必要である。 (算数科) できる問題もあるが、単元が進むにつれ理解が難しくなっているため、個別の指導が必要である。 (生活場面) 学級の友だちだけではなく、保健の先生や教頭先生に尋ねたり報告したりすることができるようになってきている。使える言葉の数も増えてきている。 友だちと遊ぶことが増え、自分から話をする場面も増えてきているようである。言葉遣いについては、引き続き指導が必要である。</p>

学習面では、特に国語科において予想されるつまずきを次のように考えた。

- 長い文章を読むことの困り。
- 語句の意味を理解することの困り。
- 文を書くことの困り。
- 友だちと交流することの困り。

このようなつまずきに対して次のような支援を考えた。

については、学習時間だけではなく、個別に読む練習を取り入れた。読むときには、どの文を読んでいるのかがわかるように、枠で囲ったり印を入れたりして読むようにする支援を考えた。については、挿絵に言葉を添えたり、大切な語句は繰り返し使う場面を設定したりする支援を考えた。については、A児の気づいたことを記録にとり、必要に応じて担任が見本を書くようにする支援を考えた。については、担任と話型を使って練習し、友だちに自信をもって伝えられるようにする支援を考えた。

以上の支援を授業で取り入れることにし、およびその単元の流れを、次のように計画した。

1. 模型や映像を活用し自動車の特徴や違いを見つけ、図鑑づくりのめあてをもつ。
2. 教材文で、図鑑のかき方を知る。
3. 図鑑をつくって交流する。

本単元でも、視点は、6月より継続して授業に取り入れている次の三点とした。

- ・見通しをもって楽しく学べる工夫
- ・語彙を大切にする工夫
- ・コミュニケーションを大切にする工夫

A児は、文章を読むことや書くこと、内容を理解することに課題があるため、A児の興味を把握し、知っていることをできるだけ引き出すようにし、挿絵や具体物を活用して使える言葉を増やしたり、理解できた言葉を使って友だちと交流したりすることをめざして授業を行った。

(イ) 支援の実際

見通しをもって楽しく学べる工夫

単元の学習に入る前に、担任は、図3-5のように教室に自動車の模型を置き、A児の自動車に対する

興味の有無を観察した。A児は、模型を動かしながら「ごみ収集車」や「消防車」、「ショベルカー」など、自動車の名前をよく知っている様子であった。



図3-5 教室に並べた自動車の模型と図鑑

興味を有無を観察した。A児は、模型を動かしながら「ごみ収集車」や「消防車」、「ショベルカー」など、自動車の名前をよく知っている様子であった。

そこで、単元の導入で、A児が知っている自動車の映像や挿絵も混ぜて提示し、名前や知っていることを発表するようにした。

A児は、映された映像を見て、「あ、ブルドーザーや。」「パトカーや。」と、名前を言いながら一つ一つをていねいに見ていた。その後、知っている名前を積極的に発表する姿が見られた。それぞれの自動車の仕事についての発問に対しては、全体の場では答えられなかったが、個別に「これは、何をする車か教えて。」と尋ねると、「ごみをここにいれるよ。」と、挿絵を指さして説明できるものもあった。そこで、担任は、このようなA児の言葉を記録しておくようにした。

A児は、単元を通して積極的に発言し、十分に聞き取れなかった指示については、「なんて言ったん。」と周りに尋ねる様子も見られた。このことから、やってみようという意欲はもち続けていたと考えられる。これは、自分の知っていることが出てくる学習であるという安心感があったからだと思われる。

学級の子どもたちは、模型や映像で自動車に対する興味をもつことができたことで、この時間の授業の終わりには「図鑑づくりを早くやってみたい。」と、単元末の学習を楽しみにする発言が多く見られた。

語彙を大切にする工夫

語彙を大切にする工夫として次の二点を取り入れた。

一点目は、教材文を声に出して読むことで、文章の言い方の感覚を身につけることができるようにすることである。既習の単元に比べ、本単元は、一ページの行数が二、三行増え、一文の長さも長くなっている。A児は、文章を耳で聞いてそれをまねて声に出すという音読に取り組んでいた。ここでは、読む場所を視覚的に限定できる四角い枠を使い、文字をたどって読むことに取り組んだ。今回活用したのは、二行分を囲むことができる枠である。



図3-6 教材文に枠をあてて読む様子

担任が横について始

まりの言葉を読むと、A児は続けて枠の中の文をゆっくり読み始めた。担任が「すごい！上手に読めるね。」と褒めると、隣の子どもと一緒に読む際に、一人で枠を活用し、上手に読む姿が見られた。

このときに、担任は、A児を褒めるだけではなく、一緒にゆっくり読んだ隣の子どもも褒めた。すると、隣の子どもがA児に「A君、上手やったよ。」と声かけする姿が見られた。

二点目は、言葉のイメージ化を図り、自分で使えるようにすることである。そのために、挿絵の自動車の部分に言葉カードを貼り、その言葉を説明する場を設定した。また、「つりあげる」などの状態を表す言葉には動作をつけたり、「～みたい」と似ているものに置き換えたりする活動を取り入れることで、具体的にイメージできるようにした。

A児は、はしご車について、「はしご」という言葉のカードをヒントに「このはしごがのびます。」

と模型を使い、自分の腕を伸ばしてはしごに見立てて自動車のつくりを説明することができた。



図3-7 話す手だてとなる大事な言葉と話型の提示(板書の一部)

学級の子どもたちは、それぞれの自動車の違いを「バスはトラックと違って、荷台がありません。なぜかという、バスは、荷物のかわりに人を乗せる仕事をしているからです。」のように、大切な言葉を使って説明できるようになってきた。図3-7は、授業時の板書の一部である。

コミュニケーションを大切に工夫
1時間の中に、二人組の交流を取り入れること
と、単元の終わりには、グループで調べた自動車
について発表する活動を設定した。

自動車の「つくり」と「仕事」について、“尋ね
る側”と“答える側”に分かれ、お互いに説明す
る活動を取り入れた。「仕事」についてはピンクの
カードで、「つくり」については黄色で色分けして

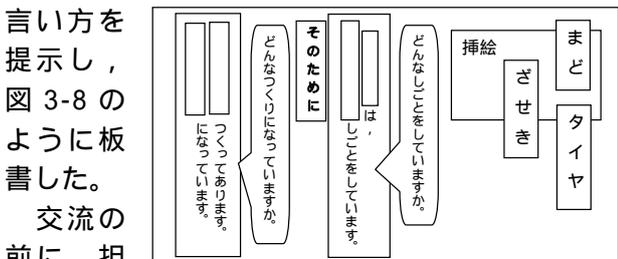


図3-8 板書の一例

言い方を提示し、
図3-8の
ように板
書した。
交流の
前に、担
任はA児
と二人でやる見本を示し、友だちとの交流を、自
信をもってできるように支援した。二人組での交
流のとき、A児の隣の子どもが、「次は黄色のカー
ドだよ。」と黒板を示し、ゆっくり話すA児の説明
をうなずきながら聞いていた。この活動の後、A
児は、自分から手を挙げ、全体の前で二人で発表
することができた。担任のA児へのかかわりによ
って、友だちとの交流をスムーズに進めること
ができたと考えられる。

単元の終わりには、調べた自動車についてグ
ループで交流する時間を設定した。

A児は、調べたい自動車を「トリプルレー
ラー」と、自分で決めた。また、A児が写真を見
て気づいたことを担任が聞き取り、文にした。

そのやりとりは、次のとおりである。

T：どんな仕事をしていますか？
A：荷物を運んでいます。
T：トリプルトレーラーには、荷物を運ぶため
に何がついていますか？
A：荷物をのせるところが三つ、ついてます。
T：本当だね。すごく長い車だね。トラックよ
りタイヤの数は多いのかな？
A：(タイヤの数を数え始める。)24こ！

これを、担任は記録にとり、図鑑をつくる際
には、文に直したなぞれるワークシートにし、写
真を貼って完成させた。

A児自身の言葉で作り上げたものなので、少
しの練習で友だちに伝えることができた。A児の
発表を聞いたグループの友だちが、それを調べた
A児に「すごくカッコいい車だね。」と感想を述
べていた。A児は、笑顔になりその友だちの発表
を熱

心に聞いていた。そして、友だちの発表に「タイ
ヤが大きいね。」と、自分の言葉で感想を返す
ことができていた。図3-9は友だちと交流す
る様子である。



図3-9 友だちと交流する様子

授業後、A児はグループだった子どもと二人で
一緒に遊ぶ姿が見られるようになり、生活場
面でも友だちとかがわるることができるよ
うになった。

授業後の話し合いでは、夏休み前と比べて、
A児が発する語彙数が増えていることが出され
た。

成果の理由として、次の三点が考えられた。
一点目は、A児の年齢的な成長と学校生活への
慣れにより、いろいろな場面でのどのような行
動をとればよいかかわるようになったことであ
る。二点目は、言語活動に重点を置いて支援
を進めたことにより、学習場面でA児が言葉
で表現する機会が増えたことである。三点目
は、あたたかい学級づくりをめざし、生活場
面でも言語に対する指導を大切にしたことであ
る。道徳では、使うと嬉しい言葉や悲しい言
語について学習し、他教科や生活場面で継続
して指導を行った。また、係活動や当番活
動で、友だちや教職員とかがわる機会を設
定し、相手に言葉で伝える楽しさを味わえる
ようにしたことなどの成果である。

また、こうしたことを積み重ねることによ
り、A児が学級内で安心して自分を出すこと
ができるようになり、発する言葉の数や語彙
が増えたのではないかと考えられる。

一方、課題としては、次の三点が考えられ
た。一点目は、教科書などの文を、まとめ
りて読むためには、継続した支援が必要なこ
とである。二点目は、算数科で、繰り上がり
や繰り下がりの計算の理解が難しいため、
個別的な支援が必要なことである。三点目
は、友だちとのかかわりが増えたが、相手
の話していることを十分に理解したり、自分
の言いたいことをわかるように伝えたりす
ることに課題があるために、トラブルになる
ことである。この点については、A児にわか
るようになり、悪かったことや今後の行動
の取り方について、その都度指導する必要
があるということになった。同時に、担任
がA児のよいところを言葉で学級に伝えて
いくことは続けることにした。

(担任の願い)

- ・自分に自信をもち、何事にもがんばろうとする意欲をもってほしい。
- ・自己肯定感を高めて努力できるようになってほしい。
- ・周りの友だちのことを考えられるようになってほしい。

B児は、自分の気持ちのもち方で、物事を投げ出してしまふことがよくないことであることに気づいている。

また、「自分は嫌われている。」という思い込みが強いことから、思うようにいかないときにすねてしまう行動をとることがあり、それだけがとらえられて、他者から叱られる経験が多かったのではないかと予想される。担任は、叱られる経験が多いために、B児の自分を認めてほしいという思いが強まり、結果的には「わがまま」と思われる行動に現れてしまっていたのではないかと考えた。

そこで、長期目標を表3-6の2のように設定した。

B児の社会面についての支援としては、まず、B児のよいところを十分に伸ばし、周囲から認められるようにすることで、内面を充実させる必要があると考えた。

B児は、手先が大変器用で、絵などの表現力が豊かである。そして、学習面でも発想力が豊かで、本を読むことや計算することなど基礎的な能力があり、授業での活躍が大いに期待できる。

しかし、授業の様子としては、意欲が持続せず、最後まで粘り強く取り組むことが苦手で、「わからない。」と思うとそれ以上やらなかったり、文章を書くことは、始めからやらないか、少し書いて「じゃまくさいからもういい。」と、すぐにやめてしまったりする実態があった。

これについて、担任は、B児の話を聞くことの困りや見通しのもてないことに対する意欲の低下から、本来もっている力を十分に発揮することができていないのではないかと考えた。また、順序立てて考えることや、相手を意識して活動することの困りから、話しても相手に伝わらないことが多く見られるのではないかと予想した。

以上のような実態や願いから、最後まで粘り強く取り組める授業展開を考え、B児のもてる力を発揮できる支援を計画することにした。そして、B児が自分で苦手と感じている「文を書くこと」に焦点を当て、指導・支援を進めることにした。

(2) 国語科「もうすぐ夏休み」の実践

(ア) 授業計画の立案

表3-6は、6月の学年ケース会議で、B児の学習や生活場面での支援の計画について話し合ったことを記入したものである。

生活面では、梅雨の時期で教室が暑いことや、楽しみにしている水泳学習の予定の変更によって、気持ちが安定しないことが挙げられた。

表3-6 B児 話し合いシートの一部 (6月の学年ケース会議で記入: 「6.評価」については7月に記入)

2. 長期目標	3. 支援が必要と予想される場面	4. 支援	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>・最初からあきらめず、自信をつけて最後までやり通すよさを味わうようにする。</p> <p>・自己中心的な考えや行動を減らし、周りの友だちと力を合わせて取り組めるようにする。</p> <p>・思うようにいかないときに、物に当たったり大きな声を出したりするのではなく、先生に話すなど落ち着く方法を身につけるようにする。</p> <p>学習の場面で (国語科) 文章を書くことに意欲をもてない。書くことが整理できない。表記間違いに気づくことや「」の使い方の理解が難しい。</p> <p>友だちとの活動がスムーズに進められない。</p> <p>(音楽科) 鍵盤ハーモニカ</p> <p>生活の場面で 暑さのため情緒面で不安定になる。 天候によるプール学習などの予定変更に対する気持ちのきりかえが難しい。</p>	<p>【環境設定・指導者の姿勢・学級全体へ・個別に】</p> <p>(学習場面) 見通しをもって学習に臨めるように学習計画を提示する。 書くためのメモを作る。 ステップ方式にする。 色カードでの視覚的な支援をする。</p> <p>目的と方法を明確にした交流の場を設定する。</p> <p>(音楽科) 連指を視覚的にわかりやすく提示する。</p> <p>個別の指導により自信をつけられるようにする。</p> <p>(生活場面) 窓側の席にする。 困ったときのサインを決める。 家庭と連絡帳で一日の様子を伝える。 朝に一日の予定や変更を確認する。</p>	<p>(国語科) 「国語ランド」を設定し、学習計画を提示し、文章を書いて届けるという目的意識をもつことにより、最後まで意欲的に活動することができるようにする。 書く順番がわかるようなメモを作ることににより書くことがとらえられるようにする。 「まちがいがし」のようなワークシートを作成し、楽しみながら句読点やかぎの使い方を学べるようにする。</p> <p>文章の内容に「取材」を取り入れ、家の人やつながりのある6年生にインタビューする活動からコミュニケーションのとり方の基礎を指導していく。</p> <p>聞く視点や話型を提示することにより学習場面での友だちとの話し方を身につけるようにする。 集団とのかかわり</p> <p>(音楽科) 演奏の仕方を工夫し、担当パートなどを決め、得意なところを活かせるようにする。 集団とのかかわり</p> <p>(生活場面) めあてをもって学習予定にシールをはることににより励みになるようにする。 家庭と連絡を取り、叱ることが重ならない配慮をする。</p>	<p>(国語科) 学習計画書の終わった学習の部分に担任がはなまるを書くことや「国語ランド」に文章を届けるという目標があることで次の学習を楽しみにする姿が見られた。 メモを活用し、自分の力で最後まで文章を書き上げた。 まちがいがし」の要素を含んだワークシートに意欲的に取り組み、自分で文章を書く段階においても気をつけながら書く姿が見られた。しかし、定着には至っていないのが課題である。 色分けをしたので、「かぎかっこのお部屋」と自分で名づけ、それがクラスにも広がったことで、文章を書くときに気をつけて書こうとする姿が見られた。普段の日記や他教科での感想記入で「」を使えるようになった。 話型を使うことができたが、相手の話を聞き、相手の意見を受け入れることについては課題がある。</p> <p>(音楽科) できた喜びを味わうことによって、できなくてすねる時間は減ってきたが、「苦手」=「いやだ」という気持ちはまだなくなってない。</p> <p>(生活場面) 朝の声かけを工夫し、安定してきている。 予定の確認により、きりかえが早くなった。</p>	

これに対する支援として、B児に学習予定カードを渡し、一時間ずつがんばれたらシールを貼って励ますことにした。また、学習予定の変更は、できるだけ朝一番に、その理由と次の予定や何をするのかの内容を伝えるようにすることになった。

また、予定を自分で見て、時間を守って行動することを学級全体に指導し、よい行動をまねて、B児ががんばることができるように配慮をした。

学習の場面では、国語科と音楽科の内容を話し合った。

国語科では、7月に学習する「もうすぐ夏休み」という書くことの教材で、B児の予想されるつまづきを次のように考えた。

文章を書くことに対する意欲が低いこと。

書くことを整理することができないこと。

表記の間違いに気づくことや、「」の正しい使い方について理解することに困りがあること。

友だちとの活動をスムーズに進めること。

については、だれに読んでもらうのかという文章を書く目的を明確にすることや、どのような学習をするのか、見通しがもてる学習計画を提示することを支援として考えた。

については、見本の文章を用意し、書く内容の全体像をとらえられるようにすることや、書く内容ごとに分けた作文メモを活用できるようにした。

については、句読点や「」（かぎ）を使っていない文を見て、「まちがいがし」の要素を取り入れることで、文を書くときの約束に興味もてるようにする支援を考えた。

また、「」（かぎ）は、会話文を囲むことから、話し言葉のメモは色を変えたカードを用意し、書き方を提示する際、視覚的にとらえやすいようにする支援を考えた。

については、単元の中でできるだけ友だちと交流する場面を取り入れ、その都度、話型提示や演示を見せることにした。また、相手と話すときの言葉づかいや態度を指導し、B児が上手にできたときには褒め、よいかかわり方が具体的にとらえられるようにすることにした。

また、文章の内容には、「たずねたこと」を入れることから、異学年と交流する場を設定し、十分な練習をすることで、実際の場面での成功経験を味わえるように工夫することにした。

以上の支援を授業で取り入れることにし、およその単元の流れを以下のように計画した。

1. 「国語ランド」から届いた「夏休みにしたいこと」の文章を見本に、単元の学習の流れをとらえる。
2. 文章の書き方を知る。
3. 文章を書く準備をする。
4. 作文を書いて、「国語ランド」に知らせる。

本単元を取り組むに当たり、前章で述べた授業をつくる視点の中で特に工夫したことは、次の点である。

- ・単元の見通しがもてるようにし、目的をもって学習が進められるようにする工夫
- ・コミュニケーションを大切にしている工夫
- ・学習の成果物を残し、自分で「できた」という達成感がもてる工夫

また、支援を盛り込んだ指導案を表3-7のように作成し、授業に取り組んだ。

表3-7 「もうすぐ夏休み」第1時間目学習指導案の一部

学習活動	留意点	支援（ ）個の支援（ ）	評価の視点（評価の方法）
1. 夏休みの計画を作文を書くというめあてをもつ。 ・ たるうくんの作文にはどんなことが書いてあったかな？ ・ セミのぬげからあつめたし、何をするか ・ 公園に行ったらいい。（だれに聞いたのかな？） ・ だれに聞くか ・ だれに聞かされたこと ・ たるうくんのお願ひから、文章を書くためにいくつかの約束を学習していくことを確かめる。	・ 夏休みに何かに挑戦したいという意欲と、学習の全体の見通しがもてる内容にする。 ・ 作文名人への道3つクリアしたら夏休みに挑戦したいことを決める。6年生にインタビューする。作文メモを作る。作文を書く。こくごランドに知らせる。 ・ のところはあとから提示する。 ・ 文章を書くことと合わせて、文章を書くために大切なことを学習していくことがわかるようにする。	「夏休みの計画が書かれた文章が国語ランドから届いた、みんなの予定もぜひ知りたい。」という設定をすることにより、これからどんな学習をするのかとらえられるようにする。【見-】 内容を整理し、学習の進め方を提示することにより、単元の見通しをもつことができようにする。【見-】 届いた計画書が「まだ中分でないものにしておき、文章の書き方（表記・書く内容・取材）の学習をし、一人一人が書いたものを知らせる目的をもつことができるようにする。【見-】 本時の流れを提示する。【見-】 例文を抑揚をつけずに、読はて読むことで、句読点がないとおかしいと気づくことができるようにする。 興味の喚起と意欲の持続が図れるように、学習の流れをステップ-に区切る。【意欲】 始めに二つの間違いを探せとを言ってから読むことで、集中して聞くことができるようにする。【指・発】 マス目に書いたものを提示し、句点の打つ位置（右上）もわかるようにする。	関・意・態 ・ 文章を書く目的をもち、学習することを考えようとしている。（観察・振り返りカード） 1. みんなで 2. 一人で ステップ ステップ ステップ 3. 二人で 4. みんなで
2. 「作文名人への道」ステップに挑戦する。 ・ この文には何かたりないものがあります。何かかな？ ・ 「。」がない。 ・ 二つ「。」がつくよ。どこにつくかな？	・ かくでブルーにいきました ・ ましたへ表記の誤りの例	二人組での活動のし方がわかるように進め方の手順を見本で示すようにする。【指・発】 ワークシートに句読点の打つ場所、マスの使い方のチェック欄をつくり、表記に注意できるようにする。【指・発】 自分でチェックする項目と友だちにチェックしてもらう項目を作ることにし、しっかり聞くことができるようにする。【かかわり】	言語 ・ 句読点を正しく使っている。（ワークシート）
4. 二人組で、句読点を打ったとりに音読して確かめあう。 ・ 全体で届いた文章の始めの部分を直し、音読する。	中略		
5. 学習の振り返りをする。			

点線で囲んでいる【見-】は、文章を書く目的を明確にするための支援として考えた導入時の支援である。【見-】は、1時間のおおよその学習の流れを提示することにより、次に何を

か、何をすれば終わるのがわかるための支援である。【意欲】は、本時の学習内容を三つに区切り、本時のめあてが三つのことを習得することを明確にした意欲の持続を図るための支援である。

【かかわり】は、授業の中で、人とかかわりを積極的に取り入れ、かかわる時の言葉づかいや態度をていねいに指導し、かかわることにより、よさを認め合う場に結びつけるための支援である。

この単元を通し、B児が、文章を書くことに意欲をもち、最後まで粘り強く取り組めるようにし、がんばったことを自分も周りの友だちも認められるようにすることをめざし、それに向かう支援として、上記の視点を入れた授業計画を立案した。

(イ) 支援の実際

見通しをもって学習を進める工夫

見通しをもって学習を進めるために、次の三点を大事にした。

一点目は、単元の見通しをもつことである。B児は、文章を書くことに対して意欲がもてない実態があった。

そこで、「文を書いてみたい。」「これだったら書けそう。」「という思いを引き出すことができたなら、授業の意欲が高まるのではないかと考えた。

「国語ランド」の「こっくごたろうくん」という子どもから手紙が届いた、という設定で、封筒の中に、表記の少し誤りのある文章と図3-10のようなカードを入れ、導入で子どもたちに見せた。

B児は、提示した作文を真剣に読み、「わたしやったら何するかな。」とすぐに考える姿が見られた。これは、どのような文章を書くのか、おおよその見通しがもてたことによるものと考えられる。また、B児は、「おねがい」という言葉に興味を示し、「ちゃんとした作文の書き方を教えてあげよう。」と、意欲を示す発言があった。

担任は、この発言を活かし、「Bさんが言うとおり、作文の書き方を教えてあげるために、みんなで作文名人になる勉強をして、いい作文をたろうくんに見せよう。」と呼びかけ、単元の目標を設定し、学習計画を提示した。

B児は、単元の終わりまでこの目標をもち続け、様々な場面で、「こっくごくに知らせるために

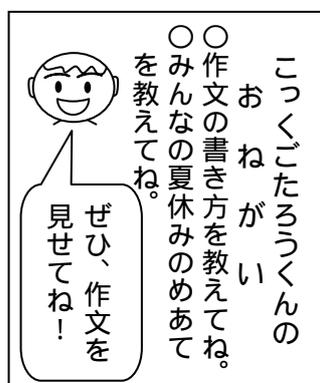


図3-10 導入の提示資料

〇〇を大事に書いたほうがいい。」という発言を繰り返していた。

また、図3-11のような単元計画を提示し、学習が終わるごとに、担任が「名人に一つ近づいたよ。」と言いながら「はなまる印」をつけていった。

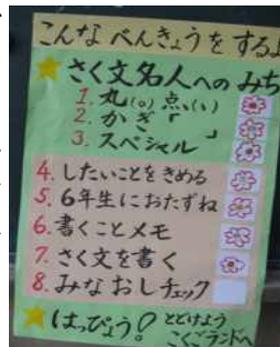


図3-11 提示した単元計画

B児は、その「はなまる印」を楽しみにし、学習前には、「今日は、〇〇を勉強するんだ。」と自分で学習する内容を確認する姿が見られた。

二点目は、1時間の学習の見通しをもつことである。図3-12のように、学習の進め方を書いたミニ黒板を見やすいところに置くようにした。そして、現時点での活動の位置を磁石で示すようにした。

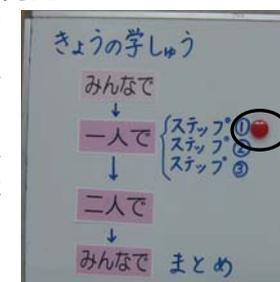


図3-12 提示した流れ

三点目は、活動の見通しをもつことである。どの活動を何時まで行うのかを示すために、図3-13に示す時計を活用した。これは、活動の終わりに当たる時刻のところに、マークが移動できるように作成したものである。



図3-13 提示した時計

さらに、子ども同士の活動に入る前には、手順を箇条書きで示したり、実際に演じて見せたりするなど「何を」「どのように」「いつまで」するのかを明確にすることに配慮した。

このような学習の見通しや活動の見通しをもつことにより、担任は、B児に授業への集中をうながす声かけの数が減ったことを実感したという。また、担任は、時間を守って次の活動をしたB児を、全体の場で褒めることを積極的に行った。その結果、周りの子どもから「Bさん、すごい。」とB児を認める発言が多く聞かれるようになった。

コミュニケーションを大切にする工夫

コミュニケーションを大切にする工夫として、異学年と話す場を設定した。これは、文章に書く内容を、6年生にインタビューする活動である。この活動を通し、話し方や態度について具体的に

指導することを大切にしました。話型を提示し、インタビューの方法を実際に演じて見せ、教室で友だち同士で十分に練習する時間をとった。また、6年生の担任には、学習のねらいとB児の支援について伝えておくことで、B児は、練習の成果を十分に活かし、スムーズな活動ができた。

6年生の子どもの優しい答えに、B児は喜び、インタビューしたことを作文メモにする際、笑顔で書く姿が見られた。

この活動を通し、文章に書く内容が決まり、メモを活用して自分の力で書き進める姿につながった。これは、インタビューが思いどおりにできたことで、文章に書く内容に自信がもてたことによるものではないかと考える。

達成感がもてる工夫

B児が、自信をもって「読んでもらいたい。」と思えるような文章に仕上げることが大切であると考へた。そのために次の二点を大事にした。

一点目は、「自分の力で書き上げた。」と思えるようにする工夫である。

そのために、文章を書く前に作文メモを作成した。書く内容ごとに分けられたカードなので、B児は、それを順番に一つずつ書いていくことで文になることがわかり、自分の力で書き進めることができた。また、文を書いているときに、単元の導入で使った文章の見本を提示したので、困ったときには、それをヒントとして書き進める様子も見られた。そして、文章を書きあげた後、自分の書いた文章の行数を数え、作文用紙を両手で胸にかかえるようにして、「やった。こんなに書けた。すごい。」と喜ぶ姿が見られた。

二点目は、作品のよさを認め合う場を設定するために友だちと読み合い、『ほめほめカード』を交換し合う活動を取り入れたことである。友だちの文章のよいところを書き相手に渡すようにした。今までの交流活動で、B児は、自分のことが終わると、活動に参加せず違うことをする姿が見られた。しかし、このカードを使った交流では、友だちのよいところを積極的に見つけることができたようで、集中して最後まで活動していた。

授業後、「こっくごくんに作文届けたら、すぐに返してもらってね。」と担任に言いに来た。担任が「どうして？」と尋ねると、「お母さんにすぐに読んでもらいたいから。」と答えが返ってきた。B児は、自分で文章を書きあげた喜びと、担任や友だちからの評価とが一致したことにより、自信をもつことができたのではないかと考える。

(3) 国語科「お話、大すき」の実践

(ア) 授業計画の立案

7月の学年ケース会議において、「もうすぐ夏休み」の授業について振り返った。その際、見通しをもつことにより、B児が文を書くことに対して主体的に取り組む姿が見られたことが成果として挙げられた。また、この単元で、B児は、「」(かぎ)の表記の仕方を「かぎかっこのお部屋」と名づけ、日記や他の教科で文を書くときにも、積極的に使う姿が見られるということが挙げられた。

10月の学年ケース会議で、夏休み以降のB児の様子について話し合った。B児について、少しずつ文を書くことに抵抗感を感じなくなっている様子が挙げられた。しかし、書いている内容から、順序が整っていなかったり、話すことは詳しいが、文にすると言葉がとんでしまい、意味が通じなくなってしまうという課題が見られた。

そこで、次時の単元である想像したことを物語に書く「お話、大すき」について話し合った。

担任は、「もうすぐ夏休み」での成果を活かし、効果的であった支援を継続して取り入れることで、B児の書くことへの興味の持続を図りたいと考へた。そこで、この単元で、B児のもつ豊かな想像力を活かしつつ、書く力を伸ばすことをめざす支援を計画することになった。

物語を書く活動について、B児の予想されるつまずきを次のように考へた。

文章を書くことに粘り強く取り組む難しさ。

順序立てて考へ、文にすることの困り。

表記の間違いに気づくことの困り。

考へを受け入れ、表現に広がりをもつ難しさ。

についての支援は、導入を工夫し、楽しい学習であるという思いをもてるようにすること、見通しがもてるように学習の進め方を提示すること、絵を十分に活用して書く事柄を集められるようにすることなどが挙げられた。

についての支援は、書く際に、順番を意識してメモしたものを整理できるカードを活用することが挙げられた。

についての支援は、「もうすぐ夏休み」の単元で活用した表記の約束を提示し、チェックできるようにすることと、相手に読んでもらうものであることを意識できるようにすることが挙げられた。

についての支援は、担任がB児の気づきを引き出し、他のよい表現も積極的に学級に広げることが挙げられた。

表3-8 B児 話し合いシートの一部 (10月の学年ケース会議で記入: 「6. 評価」については12月に記入)

2. 長期目標 ・最初からあきらめず、自信をつけて最後までやり通すよさを味わうようにする。 ・自己中心的な考えや行動を減らし、周りの友だちと力を合わせて取組めるようにする。 ・思うようにいかないときに、物に当たったり大きな声を出したりするのではなく、先生に話すなど落ち着く方法を身につけるようにする。			
3. 支援が必要と予想される場面	4. 支援	5. (込めた願い=短期目標)	6. 評価(指導の実際・子どもの変容)
学習の場面で (国語科) 文章を書くことに粘り強く取り組むこと。 順序立てて文にすること。 表記の誤り。 友だちの考えを受け入れ、表現に広がりをもたせることが難しい。 (算数) 九九の習得。 生活の場面で 行事などによってやらなければならないことが増えることに對し、いらいらしてしまう。 友だち同士の遊びが増えてきた分、態度や言葉でのトラブルが予想される。	【環境設定・指導者の姿勢・学級全体へ・個別に】 (学習場面) 絵入りのお話作りをするという目的を学習計画を立てることによって明確にもてるようにする。 作品について明確な評価をして自信がもてるようにする。 絵本に親しみがもてるように導入を工夫する。 お話カードを作成する。 7月の作文単元で使った、表記の約束を掲示する。 指導者がよい表現をクラス全体に広げることが意識する。 (算数科) 九九カードを活用し、意欲的に取り組めるようにする。 (生活場面) 一日のスケジュールを教室に掲示する。 気持ちがおさえられないときは、少し落ち着くまで待つようにする。 落ち着いたら自分の行動や言動について振り返るようにする。	(国語科) お話に使う絵について、自分で描く、色をぬるなど選択できるようにする。 作品をいろんな人に読んでもらい、がんばったことと評価が一緒になるようにする。 絵本を学級の人数分用意し、クラス全体で読書に興味をもてるようにする。 集団とのかかわり 実際に並べかえる操作を取り入れ、順序を考えることを促すようにする。 読んでもらうものであるという意識をもつことによって見直す方法を提示する。 本児の考えを認められる場を意図的に組み、他者との交流に臨めるようにする。 集団とのかかわり (算数科) できないときは練習のしかたを具体的に伝え、一緒に取り組んだり家庭にも協力してもらうように声をかけたりする。 (生活場面) がんばりのめあてを具体化し、できたことと課題を本児にもわかるような連絡カードを作成し、家庭にも伝える。 やってはいけないこととその理由をじっくり考え、次の行動のめあてを確かめるようにする。家庭と共通理解しておく。	(国語科) 絵を描くことにより考えが整理でき、文を書いてみようという意欲につながった。 担任以外の教員に協力してもらった感想カードをもとに友だちを認める活動につながった。自分ががんばって書いた作品に満足できた様子が見られた。 読書の意欲が本児も学級全体児童にも広がった。 自分の中ではお話になったようであるが、文にするとつながらないところが出てきたので、途中で絵を描く支援を取り入れることにより、考えが整理できた。しかし、まだ文意として不十分などところがある。 見直す方法を提示したことで自分で気をつけることができたが、表記間違いは残った。 付箋紙の活用や自分が認められる活動のあとは、相手のことを受け入れようとする態度が見られた。しかし常時ではない。 (算数科) できないとカードをくしゃくしゃにして丸める場面もあったが、時間をおいたり「できる」ことからやるようにしたりすることで最後まで取り組むことができた。 (生活場面) 具体的なめあての設定により、本児から「だまって聞いていたし、カードに書いて」など言えるようになった。継続が必要。 じっくり話す理解できるので、今後自分の力でコントロールすることを指導していく必要がある。

以上の支援を授業で取り入れることにし、およびその単元の流れを、以下のように計画した。

1. いろいろな絵本に親しみ、お話のおもしろさに気づく。
2. お話の書き方を知る。
3. お話カードをつくる。
4. カードをもとに物語をつくる。
5. 作品を完成させて読み合う。

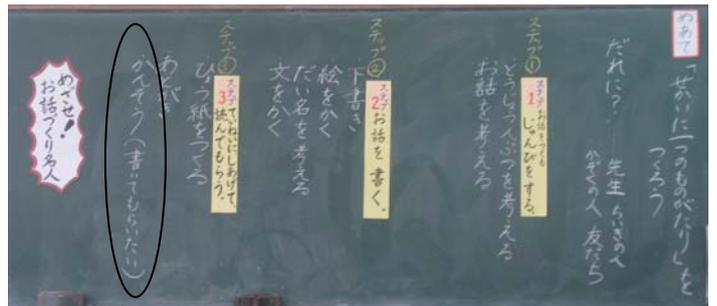


図3-14 話し合いながらつくった単元計画の板書の様子

また、前単元「もうすぐ夏休み」で大切にしていた授業の視点を継続して指導することにした。

B児は、書くことへの抵抗感が少しずつなくなってきた様子だったが、書く行為そのものに対して「じゃまくさい。」という思いから、気持ちの切り替えはまだ難しいのが実態であった。単元の学習に入る前に、物語の見本となる教材を見て、絵に興味を示すものの、「こんなにいっぱい文を書かかないとだめなの?」や、「絵はいいけど、文は書きたくない。」など、意欲をもてない様子が見られた。この様子から、B児が、「書けそうだ。」と思えるように、書く事柄を少しずつ集めながら授業を進めていくことにした。

(イ) 支援の実際

見通しをもって学習を進める工夫

担任による手作りの絵本を提示し、学習計画を立てた。本単元では、前単元での経験を生かし、学習計画を子どもたち自身が立てることにした。図3-14は、子どもたちから出された学習内容を担

任が三つの段階に分け、整理した板書である。

B児は、担任の提示した絵本を見て、表紙を自分で作ったり絵を描いたり、題名を自分で考えることに興味をもつことができたようである。実線で囲んでいる「かんそう(書いてもらいたい)」という意見はB児の意見である。その理由を言う際にも、「自分の作ったお話を読んでもらって褒めてほしいから。」とつけたしていたことから、前向きに学習に取り組んでみようとする姿勢がうかがえる。

そして、担任がつくった絵本を見たことにより、どのようなものを作ることがとらえられ、「自分もやってみたい。」と思えるようになったのではないかと考える。

コミュニケーションを大切にする工夫

B児が他の子どものよさを受け入れ、表現に活かすことができるようにする工夫として付箋紙を活用した。

お話カードに書いたことを交流する際、自分と違う意見があれば、「パワーアップカード」(黄色い付箋紙)に書くことにした。

B児は、黄色の付箋紙を貼りたいという思いから、図3-15のように相手の方をしっかりと見て話を聞く姿が見られた。そして相手のよい気づきを取り入れ、付箋

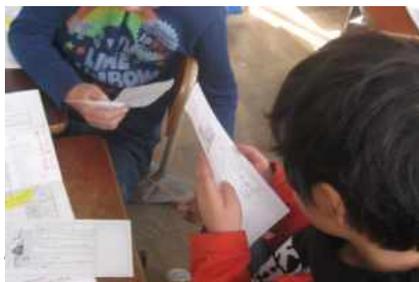


図3-15 一場面を交流する様子

紙に貼っていた。実際にB児が書いた物語の中で、このときにメモをした言葉を活用していた。

達成感がもてる工夫

お話作りをするための基本の絵は、教科書に載せられている三枚の絵としたが、使い方を二通り提案した。教科書の挿絵を参考に自分で描いた絵を使うことと、教科書の挿絵の色を抜いたものを用意し、自分で色をつけた挿絵を使うことの二通りである。子どもたちは、自分で選択することにより意欲が高まったようで、ていねいに絵を描いたり、色を塗ったりする姿が見られた。

絵を描くことが好きであるB児は、自分で絵を描くことを選択した。B児は、お話カードから文に直すとき、つながりがうまくいかず、少し意欲が低下しそうになった場面があった。担任が場面の様子を聞き出すと、たくさん話すことができるのだが、文にすると混乱してしまうようであった。そこで、「想像していることを絵に描いてごらん。」と担任が提案すると、

B児は、図3-16のように絵を描き始めた。その後は、場面の様子がよくわかったの



図3-16 場面の絵を描くB児

か、B児は、「文を書いてみる。」と言って、文を書いた。担任は、文を書くことにもしっかりと向き合ってほしいという願いをもっていたので、絵を描く時間、文を書く時間をB児に決めるように言うと、それをしっかりと守り、文も絵も時間内に最後までかきあげることができた。

文も絵も自分でやり遂げたという気持ちが大きかったのか、できあがるとすぐに「読んでもらいたい!」という声を上げていた。

B児の気持ちを汲み取った担任は、教職員に対し、子どもたちの作品に対する感想を付箋紙に書いてもらうように依頼した。そして、担任は、集めた感想を交流会の前に、作品に貼りつけた。図3-17は、作品に貼った感想の一例である。

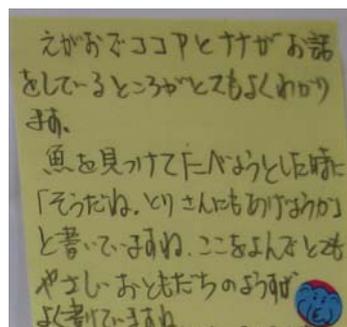


図3-17 作品に貼った感想

交流会の日、作品を開けた子どもたちは、笑顔で感想を読む姿が見られた。B児は、席から担任のところへ急いで行って、「やったあ。校長先生に読んでもらった。」と喜びを全身で表現していた。

その後、友だちとの作品交流で、B児は次のような感想を交換している。

(B児が受け取った感想)

気持ちがこもっていて、絵がじょうずでした。きせつもよくわかったし、どのばめんもくわしく書いていたのですごくよかったです。

(B児が友だちに渡した感想)

うさぎやきつねのコンコンが「また会おうね。」と言ったところがすごくくふうしていると思いました。目がまわっているところもおもしろかったです。

B児が友だちに書いた感想にも、B児が受け取った感想にも、作品のよいところが書かれていることから、互いに認め合う感想であることがわかる。

B児は授業後の感想を次のように書いていた。

(楽しかったこと)

絵をかいたり文を書いたりすることがすごくうれしかったです。絵をかくのが楽しくて文も書いてしまいました。

(前よりできるようになったこと)

絵とか文がすごくていねいにできて、絵がかわいくなってよかったです。文が長く書けるようになりました。読むのがいやだったけどすきになりました。

B児の感想からは、楽しみながら学習に取り組めた様子がわかる。そして、「絵をかくのが楽しくて文も書いてしまいました。」という言葉から、B児にとって文を書くための大きな支援となったのは、絵を描いたことであったことがわかる。文を整理して書くための支援として、絵を活用することや、順序を表す言葉を日常の発言からも取り上げて使うことを続けていきたい。

授業後の話し合いで、B児が、単元を通して、どの時間にも活躍し、意欲を持続して授業に集中

する様子を見せたことや、文を書く力が伸びてきていることが挙げられた。この成果の理由としては、次の二点が考えられる。

一点目は、単元や時間の見通しを大事にしたことである。B児は、文を書くことに抵抗感をもっていた。しかし、A児は、楽しみにしている挿絵を描くことや、表紙を作ることを単元計画で確かめたことにより、その目標に向かって意欲を持続させることができた。そして、1時間の中の、挿絵を描く、文を書く、友だちと交流するなど、おおよその活動内容と時間を提示することにより、いつまでに何をすることがわかったため、集中して取り組むことができたと考えられた。

二点目は、書くことの支援を継続したことである。B児ができることを活かし、さらに伸ばしたいことに重点を置いて授業に取り組んだので、B児は、どのようなことに気をつけて書くかといひのかがとらえられたようである。作品を見ると、表記や文に不十分な点も少しあるが、重点的に指導した、話の順序や物語を書く上で大事な要素に気をつけて書くことができていた。

また、B児の授業後の感想を見ると、書くことができるようになったことが挙げられている。これは、達成感と成就感をもてるように行った支援による成果だと考える。B児は、自分の力でがんばったと思えることに対して、他者からの確に認められることで、ようやく自信へとつなげることができた。今後もこのような経験を積んでいくことが大切だと考える。

一方、支援をすることによって、新たに見えてきた改善点が二点ある。

一点目は、様々な学習や活動において、見通しもてるように支援をする必要があるということである。B児は、短い時間であきらめてしまうという課題があるが、見通しもてると、自分の力で取り組むことができるので、その力を伸ばす支援を継続して行うことが必要であると考えた。

二点目は、友だちとのかかわりが広がったことにより、その分考え方や遊び方などでのトラブルの解決の仕方を指導できる機会が増えたことである。これは、B児が、学級の中で成長していることを表しており、人とのかかわりを築く上で大切なことである。学年ケース会議では、今後、解決するための方法を指導するとともに、素直に他者の考えを受け入れられるように、B児のもてる力を引き出し、他者から認められる機会を増やす支援を継続させる大切さについて共通理解した。

第4章 継続的・効果的な支援のさらなる充実に向けて

本章では、前章で示したA児、B児の事例から、個別の指導計画を「学級づくり」と「授業づくり」にどのように活かすことができたのかを考察し、今後の取組の方向性を述べる。

第1節 研究の成果と課題

(1) 個別の指導計画の活用とわかる授業づくり
前章では、支援の必要な子どもにとって「わかる授業」にするために、個別の指導計画を活用し、授業展開の視点として「見通しをもつこと」と「コミュニケーションを大切にすること」を取り入れ、どのような工夫が具体的にできるのかについて述べてきた。

まず、見通しをもつことについての成果として、次の三点が挙げられる。

一点目は、単元の見通しをもつために、学習計画を提示したり、見本を提示したりすることにより、支援の必要な子どもが、興味をもって授業に臨む姿が見られたことである。

2年生B児は、学習意欲は高いが、興味が持続せず、自分の思うようにできないと、それ以降やろうとしないという課題があった。しかし、ステップアップ式に示した単元計画表と、学習のゴールを示す手作りの作品見本を提示することにより、自らその日の学習内容を確認し、苦手であった文章を書く活動を途中で投げ出すことなく、最後まで粘り強く取り組むことができた。

これは、個別の指導計画を活用して、B児の実態を把握し、何に興味があるのか、また、どのようなことにつまずきが予想されるのかを話し合った上で立てられた学習計画や見本であったため、安心して、また、興味を持続しながら学ぶことができたからだと考える。

二点目は、活動の見通しをもつために、実際にやりながら手順を説明し、さらに活動の時間を伝えたことにより、支援の必要な子どもが主体的に学ぶことができたことである。

A児もB児も、耳からの情報だけでは指示が聞き取れず、結果的に活動が十分にできないということがあった。しかし、「何を」「どのように」「いつまでに」やるのかを、視覚的にとらえられるようにすることにより、スムーズに活動できることが多くなった。

これは、やることがわかったために、「やってみよう。」という気持ちにつながったことと、「いつまでに」という短い時間の目標をもつことができ、集中できたからだと考える。

三点目は、単元や活動の見通しをもつことにより、支援の必要な子どもだけではなく、学級の子どもたちも主体的に学ぶ姿が見られたことである。例えば、「じどう車くらべ」の学習で、図鑑作りに向けて関係のある本をたくさん見つけてくる子どもや、掲示物と教科書で、書き方を自分で確かめながら学習を進める姿が見られた。そして、活動内容の提示の仕方が工夫されていて、わかりやすく、指導者の全体への指示も減り、結果として個へのかかわりの時間が確保しやすくなった。

このように、支援の必要な子どもが、見通しをもてるような支援をすることによって、学級の子どもたちが意欲を持続し、主体的に学ぶ姿につながった。これは、指導者が、子どもに見通しをもたせるために、個別の指導計画を活用し、つまづきを予想して、単元の中の内容を「どのような順序で」「どうやって」指導するのかをていねいに計画したからだと考える。さらに、同じ教科で二つの単元を継続して実践し、ケース会議において支援の効果を活かしたことで、効果のある支援については継続し、課題として残ったことは、次の単元で重点をおいて指導するという計画を立てたことによるものと考えられる。

しかし、支援の必要な子どものつまづきは、国語科だけではなく、様々な教科で予想される。ケース会議において、それぞれの指導者が経験を基にアイデアを出すのが、その学年の教科の特性や指導内容、系統性などをあらゆる教科に渡って十分に把握しておかなければならないことになる。また、話し合いの時間をかなり要してしまうおそれもある。したがって、単元計画をつくることや、見本を提示することなどの支援は、どの教科においても活用できるような支援であるので、それを整理して継続し、定着できるようにしたい。そして、重点的に取り組む教科や単元を、学年や学校で決め、話し合いの場を確保して、有効な支援の方法を共有し、系統立てて指導することが望まれる。

次に、コミュニケーションを大切にすることについての成果を二点挙げる。

一点目は、授業の中で友だちとのかかわりの場を設定することで、人との接し方や話し方の基本的なルールを繰り返し指導できたことである。

1年生A児は、人と話すときの距離や声の大き

さ、会話のやりとり、言葉づかいについての課題があった。そこで、授業の中で、

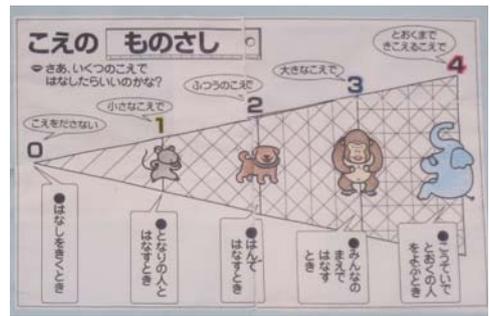


図4-1 掲示「こえのものさし」

友だちとかがわる活動を積極的に取り入れ、図4-1の掲示物を活用し、具体的な場面にふさわしい声の大きさを体験し、A児には、できているかどうかを、その都度合図するように取り組んだ。また、



図4-2 聞き方のポイントを短く示す掲示

図4-2のような掲示物を利用して、聞くときの大事なポイントを言葉で説明するだけではなく、手本を見せることにより、体の向きや姿勢、相手との距離などを具体的に示した。その結果、友だちと伝え合う活動を何度も繰り返し行うことで声を調節し、相手の顔を見ることができるようになってきた。また、「これから～します。」「これで終わります。どうでしたか。」「なぜかという～だからです。」など、提示した話型を使って一生懸命相手に伝える姿が見られた。

これらが、実生活に結びつくまでの結果は顕著に出ていないが、A児の発する語彙が増え、友だちと活動する時間が増えてきていることは間違いない。

二点目は、支援の必要な子どもと集団とのかかわりをどうつなぐかという視点をもつことができたことである。

A児が、隣の子どもと活動する際、指導者と十分に練習することで、自信をもって活動する姿が見られた。このときに、指導者は、隣の子どもの発表をA児と一緒に聞き、褒め、よい聞き手の見本となったことで、隣の子どもは、A児の発表を熱心に聞き、よいところを見つけて伝えることができるようになった。

また、作品をグループで交流する際、絵を基に文を書くという、B児の得意なことが活かされた作品であったことから、読み手はそのことを的確に褒めていた。

これらは、支援の必要な子どもが学級の子どもとかかわる際、指導者が、子どもが活躍できる場面を意図的に設定し、活躍できるような手だてを打つことにより、周囲の子どもから認められることにつながった例である。

また、指導者は、交流の場を設定する際、支援の必要な子どもが集中できるように、机を教室の角に配置したり、安心して話すことができるように、グループの構成員に配慮したりしたことも、交流をスムーズにする支援であったと考える。

しかし、コミュニケーションの力は、一つの取組をしたことで簡単に身につくものではない。継続して指導していくものであると考える。

また、友だちとのかかわりが広がると、それだけ意見が合わなかったり、自分の思うようにいかなかったりすることが増えることにもなる。その都度、子どもの成長に合わせて、人とかかわる上で、悪いことや、そのときの行動のとり方を指導していかなければならない。

さらに、学年が上がると、心の面での成長があり、支援の必要な子どもも周囲の子どもも物の見方や考え方が多様化してくる。そのときの支援の必要な子どもと周囲の子どもとのかかわりも視野に入れながら、現時点での支援をする必要がある。

このことから、人とかかわりについて、どの学年で、どのような指導をし、できるようになったのか、また課題として残っていることは何かを、個別の指導計画に記入する必要があると考える。そして、学年が進行しても、指導のずれが生じないように、また、継続した指導を積み上げていくための資料として保管し、引き継いでいくことが望まれる。

(2) 学級づくりと授業づくり、両輪で進める効果

授業をともにつくり上げてきた研究協力員は、支援の必要な子どもをはぐくむ学級にするために、学級にあたたかい雰囲気をつくることにも日々取り組んでいる。そこで、研究協力校の取組と実践例を基に、学級にあたたかい雰囲気をつくるための取組例を三点挙げる。

【教室環境を整えること】

図4-3と図4-4は、教室の前面の様子を示したものである。教室の棚や教師用の机の上が整えられ、普段使わないものは、布などでおおい、余計なものが視界に入らないように配慮されている。掲示物も日常に活用するものだけにし、授業で必要なものはその授業の際に提示するか、支援の必要な

子どもの視野より後ろに掲示するように配慮している。

図4-5は、教室背面の掲示の様子である。作品が規則正しく並び、2種類の掲示であるが、全体としてすっきりと見えるように配慮している。

そして、子どもが帰るときには、必ず机と椅子を整頓する習慣をつけるようにしている。これは、B児が、朝に気持ちが不安定なまま登校してくることが多かったため、朝、教室に入ってきたときに、すっきりと整頓された環境で一日のスタートができるように配慮した取組である。

以前は、友だちとけんかしてしまったり、学習での課題が思うようにできなかつたりするなど少し気分が不安定になると、机の上や近くのを投げのように散らかして、教室から出てしまうことがあった。しかし、指導者が、教室の環境を整え、落ち着いた態度でB児に接することを心がけることにより、B児は、そのような行動をとることが減り、自分の席で気持ちを落ち着かせ、いやだと思っていることを素直に話すようになった。

また、A児は、使ったものを元のように片づけることが難しい。そのため、物をなくしてしまったり、入りそうにないところに無理にものを押し込んでしまい、物が破れたり壊れたりしてしまうことがあった。その結果、意欲をもって活動しようとしていても、必要なものが見つからなかつたり汚れた状態であつたりして、気持ちよく取り掛かることができないことがあった。

そこで、次頁図4-6のような写真を活用し、片づけの見本を貼ったり、カードにして提示したりすることにより、片づけができるようになってきた。

この取組は、A児だけではなく、他の子どもた



図4-3 掲示物の様子

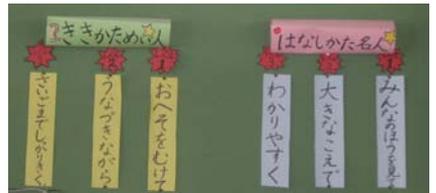


図4-4 教室の様子



図4-5 背面の掲示物の様子

ちにも整理整頓の仕方をわかりやすく指導することができた。ロッカーや本棚などが片づき、教室全体を整頓された環境にすることにつながった。



図4-6 片づけ方の見本カード

【言語環境を整えること】

A児にもB児にも共通した課題は、場にふさわしい言葉づかいをすることである。

そのために、指導者は、落ち着いた声で、優しくていねいな言葉づかいで話すことを心がけている。一人一人の子どもの顔をしっかりと見て、うなずき、にこやかに、あるいは、驚いたりして「そうだね。」「すごいね。」など共感的な言葉を常に発するようにしている。また、具体的に「くんの～には、先生は、感心したよ。」と褒めることを、支援の必要な子どもにはもちろん、学級全体の子どもたちにも行っている。

その成果として、A児もB児も学級の子どもたちも、指導者のことが大変好きで、褒めてもらうために、競うように努力する姿が多く見られる。

また、道徳の授業では、『ふわふわことば・ちくちくことば』に取り組み、子どもたちが考えた言葉を生活場面で活かし、相手が嬉しくなる言葉や相手が悲しくなる言葉について継続して指導している。

そして、一日の終わりには、『きらきらさん発表』という時間を設け、友だちのよいところを出し合う活動を続けている。どの子どもたちも、友だちのよいところを喜んで発表している。

このように、場にふさわしい言葉づかいや態度など、落ち着いた言語環境に包まれるようにすることにより、支援の必要な子どもが相手と話すときにも、どのような言葉がよいのか身につき、互いに認め合える関係ができてきている。

【役割をもたせ、活躍できる場面をつくること】

A児は、人から頼りにされることが好きである。この特徴を活かし、指導者は保健係を任せた。保健に関する連絡係として、保健室や職員室に行くことが増えたり、連絡の内容を学級のみんなに伝えたりすることにより、「ありがとう、助かったよ。」と声をかけられる機会が多くなった。A児は、お礼を言われることを喜び、指導者以外の人へのかかわりが徐々に増えてきている。

また、B児は、絵を描くことが大得意であり、図工の絵画の作品で表彰を受けた経験もあることから、クラスでの取組や遊びの中で絵を描く機会があれば、「絵といえば、Bちゃんだよ。」と学級の子どもたちから認められている。

子どもたちの、「ありがとう、助かったよ。」や、「絵といえば、Bちゃんだよ。」という一言は、何気ない言葉だが、教室の中にA児、B児のなくてはならない居場所を示す言葉となっている。

落ち着いた環境で、お互いを認め合うことを大事にした取組を進めることで、教室は、あたたかい雰囲気にも包まれる。このような学級であるからこそ、授業で自分らしさを発揮し、意欲的に楽しく学ぶことができたのだと考える。

A児もB児も、授業での活躍があると、その後の休み時間は、友だちへのかかわりが積極的になる様子が見られた。これは、自分に自信ができてきたことや、自分を受け入れてくれる学級であるという安心感があるからだと思われる。

このように、学級づくりと授業づくりとを両輪で進めることによって、支援の必要な子どもが、人とのよりよいかかわりを築くことができることにつながったと考える。

第2節 個別の指導計画の充実のさらなる可能性

(1) 充実した校内体制をめざして

総合育成支援教育主任を置き、校内委員会を設置してケース会議や研修会を進めるなど、校内体制が各校で進んできていることは、既に第1章で述べた。しかし、支援の必要な子どもの実態は、一人一人違い、手だてをうったとしてもすぐに結果が出なかったり、集団での活動が困難であったりするケースも少なくない。個別の指導計画を活用して、支援の必要な子どもの力を伸ばすために、校内体制やケース会議を充実させることは、日々の子どもの対応に追われてしまい、模索が続いているのが現状である。

その中で、本年度、研究協力校である祥栄小学校の校内体制は、今後の取組を進展させる上で参考になる点が多い。そこで、その一部を紹介するとともに、取組の例から見えてきた、支援の必要な子どもを大切にする校内体制を充実させるための工夫について、考えを三点述べる。

一点目は、学年ケース会議のもち方である。祥栄小学校では、学年ケース会議の日を「たんぼぼデー」と名づけ、月に一度設定している。毎週設定されている学年会の時間を利用し、月に一度、支援の必要な子どもの情報交換と学習や生活面での支援の計画を立てることを中心に話し合う時間をとっている。その際、話し合ったことの記録を「話し合いシート」に直接パソコンで入力する。

これは、学年会の時間の中に位置づけることで、特別な時間設定をせずに、定期的に話し合うことができるよさがある。記録にとる内容は、具体的な支援の方法・その支援に対する子どもの変容・課題の三点を中心としている。これにより、指導者が支援の必要な子どもへの手だてとして、計画、実施したことに対して、評価する機会を定期的にもつことになり、日々変化する子どもの実態に即した支援を行うことができる。そして、学年で話すことにより、支援の必要な子どもが活躍できる学年の取組を設定したり、支援に活用する教材を共有したりすることが可能となる。また、話し合いシートにパソコンで直接入力するので、「記録の追加がしやすい。」「いつでも見ることができる。」「保存しやすい。」というメリットを活かすことができている。

このように、「ケース会議」を新しいこととして取り組むのではなく、これまで実施している学年会等の普段の話し合いの中で、新しい話し合いの視点を加えるようにするとよいと考える。これにより、時間をかけずに、定期的に話し合うことができ、支援の必要な子どもに対する指導や支援を継続的に行うことができると考える。

二点目は、学校ケース会議のもち方である。実施する時期や構成メンバーは、学校の実態に合わせ、工夫するとよい。話し合いの内容としては、次のようなことが考えられる。

例えば、学年ケース会議で話し合った内容を報告することが挙げられる。これは、支援の必要な子どもについて校内で共通理解をするためである。

また、学年ケース会議において、解決できないことやよりサポートが必要なケースについて、支

援のアイデアを出し合い、今後の指導・支援の方向性を話し合うことが挙げられる。この際、保護者や外部機関との連携が必要となる場合は、総合育成支援教育主任が窓口になると、指導者は、安心して子どもの指導や支援に専念することができる。なお、外部と連携をとるときには、校内での取組や支援の効果と子どものつまずきの様子を、具体的に伝えることが必要である。具体的に伝えるために、個別の指導計画の「実態把握観点表」の項目や「話し合いシート」などの記録を活用し、子どもの様子を伝えるとわかりやすいと考える。

三点目は、研修会を充実させることである。研修の内容の例には、次のようなことがある。一つは、事例を基に実践報告を行い、支援の方法や活用した教材が共有できるようにすることや、新たな教材開発の時間を確保することである。また、校内で支援の必要な子どもを理解するために、授業を伴う研修を実施することである。校内の研究授業と組み合わせ、系統的な指導になるように、様々な立場の教職員で指導のねらいと支援について検討すると、支援の必要な子どもの力を伸ばすことにつながる。さらに、視野を広げるために、支援学校などとの協力により有効な支援法について、より新しく、専門的な話を聞く研修会をもつことなども考えられる。

指導者は、支援の必要な子どもの実態を把握し、どのように育てたいのかを明確にして、指導・支援を行わなければならない。子どもの実態は一人一人違い、その指導や支援の在り方を探るためには、より広い視野が必要となる。そのために、ケース会議や研修が充実すると、支援の必要な子どもの実態により即した指導・支援ができると考える。

また、支援の必要な子どもは、学級内だけではなく、学校の様々な人とかわりを持ちながら日々過ごしている。校内で指導・支援の方向性を共通理解し、多くの目で見守られながら成長できるようにするためにも、校内での体制を充実させることが大切である。

さらに、校内体制の充実には、保護者との連携にも欠かせない要素の一つである。保護者の協力を得ながら支援を進めるために、保護者と話をする際、学級での取組に加え、校内での取組が伝わると、保護者に安心感を与え、指導者との信頼関係を築くことにつながる。

以上のように、支援の必要な子どもを、学校全体ではなくむという視点を大切にして、校内での取組の充実を図りたい。

(2) 共生をめざした一貫した支援体制に向けて支援の必要な子どもに、できるだけ早期より、指導や支援の必要性があることについては第1章で述べた。また、校内体制の整備や個別の指導計画の作成が進んできていることにも触れた。

では、小学校就学前の取組はどのようになっているのだろうか。

幼稚園教育要領に下記のように示されている。

(68)

障害のある幼児の指導に当たっては、(中略)関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の幼児の障害の状態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。

また、保育所保育指針には、次のように示されている。

(69)

障害のある子どもの保育については、(中略)子どもの状況に応じた保育を実施する観点から、家庭や関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成するなど適切な対応を図ること。

幼児期においても、支援の必要な子どもに対して、個に応じた支援を計画し実施していくことが明記された。

このように、幼児期から、個別に支援の計画を立てることや、連携を大切にして支援の工夫を組織的に行うことなどが重視された理由として、酒井は、次のように述べている。(70)

- ・乳幼児期は、課題の多くが障害なのか発達の問題なのかが分かりづらいため指導や支援がしにくい。
- ・乳幼児期は、子どもの将来像が見えにくく保護者の気持ちが大きく揺れていることが多い。そのため、教師が保護者との信頼関係を築くのに時間を要し指導の成果につながりにくい。
- ・担任一人が指導の課題を抱え込むなど園内体制が整っていない。

第1章で述べたように、発達障害の特徴が、乳幼児期の段階で現れることがある。しかし、読むことや書くことなどの困りは、小学校に入学してから明らかになってくることもあるので、課題として見極めることが難しい。また、小学校に比べ、幼稚園は、園内の教員の数が少ないことも多く、障害のある乳幼児に適切なかわりが十分にできない現状があるのではないだろうか。

図4-7は、文部科学省が全国すべての国公私立幼稚園・小中高等学校を対象に実施した2008年度

の特別支援教育体制の実施状況を示した図である。(71)

(%) 幼小中高別・項目別実施率 - 全国集計グラフ(平成20年度)

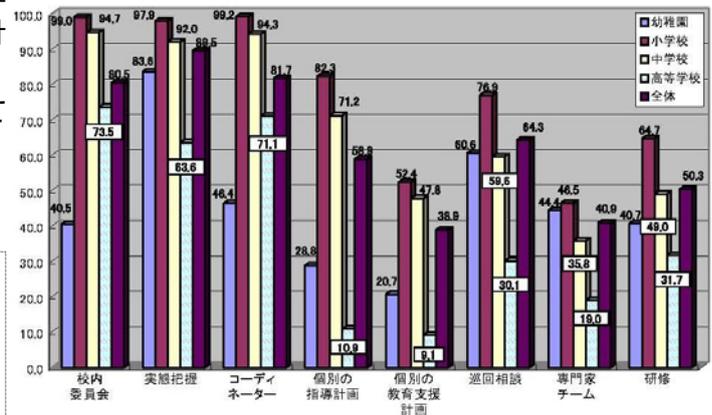


図4-7 平成20年度特別支援教育体制整備状況

この図によると、小・中学校の「校内委員会の設置」や「特別支援教育コーディネーターの指名」は、ほぼ100%に近い数値であるが、幼稚園では、「校内委員会の設置」が40.5%、「特別支援コーディネーターの指名」は46.4%である。また、「個別の指導計画の作成状況」については、小学校が82.3%、中学校が71.2%の学校で実施されている。幼稚園については、28.8%の実施であるが、昨年度の同調査の結果と比べると、その割合は年々増加している状況にある。今、各校種において、特別支援教育に対する取組が積極的に進められ、着実に広がってきている。

このような状況の下で、教育委員会は、医療、福祉、保健等の関係機関との情報の共有化や専門家チームの派遣、教員研修の実施などを通し、体制整備の充実を図っているところである。

京都市では、2008年度より、通常学級に在籍するLD等の発達障害や肢体不自由等の子どもたちへの支援のために、「総合育成支援員」が必要とするすべての京都市立学校・園に配置した。そして、校園内の総合育成支援教育委員会の中に支援員を位置づけ、支援員が、支援の必要な子どもに対して、適切な支援ができるように、個別の指導計画を活用して子どもにかかわるようにしている。

また2008年度の保育所保育指針の改訂により、「保育所児童保育要録」を保育園(所)から就学先の小学校に送付することになった。これを受け、京都市では、要録の様式と、子どもの育ちを記入する手引きを作成した。

要録の記入に際しての留意点の中に、「子どもの育ちが年次的に分かる記録」「『援助に関する特記事項』は障害や健康面で行った配慮を記載」という項目がある。そして、記入する観点が保育の

目標に対応して「情緒の安定」「健康と生活習慣」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の六つが挙げられている。

このような観点から、子どもを見たときの育ちが記入され、課題については、それに対して行った指導や支援も記録されるようになっていて、配慮や支援の必要な子どもが円滑に小学校に移行できるための大切な資料となると考える。

また、支援の必要な子どもの実態を的確に判断し、子どもに合ったよりよい指導・支援を進めるためには、保護者の協力が不可欠である。そして、より適切な支援をするために、医療機関や相談機関などを活用することもある。就学前より、指導者と保護者、様々な機関が協力して、きめ細かい指導が実施されることは、支援の必要な子どもへのその後のサポートの幅を広げることにつながると考える。その際、集団活動やコミュニケーションの様子などについての資料として、個別の指導計画が有効に活用できる。

乳幼児期の段階に、個に応じた適切な指導・支援を充実させるとともに、保育園（所）や幼稚園等と小学校の連携を図っていくことも大切である。乳幼児期に個に応じたていねいな指導・支援がなされたとしても、小学校との連携が十分でなく、支援の必要な子どもに合った支援がなされなくなってしまうと、その子どもが、新しい環境に戸惑ってしまう可能性があるからである。

そこで、作成された資料や個別の指導計画を基に、保育園（所）や幼稚園と小学校の連絡会が進められると、支援の必要な子どもへの配慮すべきことや、有効な支援の方法などの情報交換がより具体的になり、継続して子どもの姿をみることで、成長に活かされるものになると考える。

また、保育園（所）や幼稚園と小学校が互いに参観する機会を年間に位置づけ、教職員の交流を図ったり、行事や学習での交流の場を設定し、子ども同士の交流を図ったりすることで、取組を共有することも、子どもを理解するためには有効なのではないかと考える。

それぞれの校・園で互いに参観することは、教職員がそれぞれの取組を共通理解することにつながると考える。

そして、年間に数回、保育園（所）や幼稚園と小学校との交流を取り入れることで、小学校の子どもにとっては、年上としてがんばろうという意欲をもつことにつながり、保育園（所）や幼稚園の子どもにとっては、小学校への期待感をもつこ

とにつながると考える。

このように、支援の必要な子どもが安心して学ぶことができるように、できるだけ早期より適切な支援を行うことが大切である。そして、学ぶ環境が変わっても連携をとることにより、学校卒業まで時間の軸でつながった一貫した指導が行われることが必要だと考える。さらに、支援の必要な子どものもてる力をより伸ばすために、校内での協力、保護者や様々な機関との協力など、横の軸のつながりも築きながらはぐくんでいくことが望まれる。

支援の必要な子どもも、周りの子どもたちも、いずれは学校から社会に出ることになる。指導者は、目の前の一人一人の子どもに今何が必要なのか、これから何が必要なのかといった長期的な視野と多角的な視野をもった適切な指導・支援が必要である。そして、ともに学ぶ喜びを実感できる工夫を追究し続け、他者を理解する心を育てることをめざしたい。

(68) 文部科学省「幼稚園教育要領」2008.3 p.22

(69) 厚生労働省「保育所保育指針」2008.3 p.10

(70) 酒井幸子「幼稚園教育要領と特別支援教育の展開」『新学習指導要領の展開 特別支援教育編』明治図書 2009.4 pp.181~182

(71) 文部科学省「平成20年度特別支援教育体制整備実施状況調査について」2009.4.27

おわりに

個別の指導計画を活用して、学級の中で支援の必要な子どもが確かな学びをすることをめざした授業づくりに取り組んだ。子どもの姿を思い浮かべ、学習の理解をうながす支援の方法を熱心に探ることは、深い教材研究をすることになる。そして、支援の必要な子どものもてる力を最大限に伸ばすためには、自分らしさを存分に発揮できる学級にすることが大切であることを実感した。互いに認め合い、高め合う集団を築くことが、一人一人の成長へとつなげることができるのである。

学級には、様々な課題をかかえた子どもがいる。支援の必要な子どもを大切にすることにより、すべての子どもに届く教育になることを願っている。

最後に、本研究の趣旨を理解し、熱心に実践授業をしていただいた京都市立祥栄小学校の先生方をはじめ、ご協力いただいた教職員の皆様に心より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を心より期待する。