

LD等支援の必要な子どもの指導の充実に向けて

—自分らしさを発揮し、ともに学ぶ喜びを実感できる

個別の指導計画を効果的に活用した教科学習の実際—

LD等支援の必要な子どもが、もてる力を最大限に発揮し、よりよく成長していくためには、個に応じた指導・支援を早期に行う必要がある。このことから、個別の指導計画は、子どもを正しく理解し、将来につながる長期的な目標に基づいた指導・支援を計画的に進めることができるよう、有効なものにすることが求められている。

そこで、支援の必要な子どもの指導の充実に向けて、個別の指導計画を授業や生活場面で積極的に活用し、個別の関わりで伸ばす力と集団の中で育てる力を明確にした指導・支援を行うことが大切であると考えた。

一年次は、低学年での授業づくりと学級づくりに焦点を当て、個別の指導計画を活かした支援を取り入れた授業展開例を提示した。

今年度は、集団の中でのつながりを重視した授業づくりの在り方を探り、支援の必要な子どもがよさを発揮し、主体的に学ぶことができる、個別の指導計画の効果的な活用方法を提案した。また、友だちと学ぶことを通して、自己を肯定する力や友だちとよりよい関係を築く力を育む授業実践例を提示した。

このことにより、支援の必要な子どもが、授業において生き生きと活動するとともに、学級の子どもたちの主体的な学びとよさを認め合おうとする心の育成にもつながることが明らかになった。

目 次

はじめに	1	第3章 個別の指導計画を効果的に活用した授業の実際	
第1章 支援の必要な子どもが輝く教育を 実践するために		第1節 友だちと楽しく活動することを大切に した実践例 ー小1 A児を通してー	
第1節 ともに学ぶことの大切さ		(1) 子どもの実態把握より	18
(1) 特別支援教育を支える三つの考え方	1	(2) 音楽科「おんがくにあわせてあそぼう」の 実践	20
(2) ともに学ぶことで広がる成長の可能性	3	(3) 国語科「こえにだしてよもう」の実践	25
第2節 つくるだけに終わらない個別の指導計画		第2節 よさを認め合うことを大切に した実践例 ー小3 B児, C児を通してー	
(1) 個に応じた支援と集団づくりに活かす 個別の指導計画	5	(1) 子どもの実態把握より	29
(2) 個別の指導計画作成と運用の視点	7	(2) 算数科「水のかさをしらべよう」の実践	30
第2章 支援の必要な子どもにつけたい力		(3) 体育科「エンドボール」の実践	33
第1節 小学校において重視する二つのつけたい力		第4章 支援の必要な子どもを育む教育の 確実な実践に向けて	
(1) 自己を肯定的にとらえる力	9	第1節 研究の成果と課題	
(2) よりよい仲間関係を築く力	12	(1) 授業に取り入れた二つの工夫	38
第2節 もてる力を引き出す効果的な個別の指 導計画の作成		(2) 集団の中でのつながりを踏まえた個別 の指導計画	40
(1) 一人一人の子どもの理解から学級全体 の理解へ	14	第2節 今後の取組に向けて	
(2) 授業で力を引き出す二つの工夫	16	(1) 全ての子どもが輝く授業へ	41
		(2) 開かれた学校支援体制づくりの提案	42
		おわりに	44

<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> 京都市立唐橋小学校
京都市立西院小学校

<研究協力員> 根本 紗代子 (京都市立唐橋小学校教諭)
國場 富貴子 (京都市立西院小学校教諭)

はじめに

2005年の中央教育審議会答申の内容の中に、特別支援教育（京都市では「総合育成支援教育」としている。）の方向性が示されている。それは、「我が国が目指すべき社会は、障害の有無にかかわらず、だれもが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会である。その実現のため、（中略）特別支援教育の理念や基本的な考え方が、学校教育関係者をはじめとして国民全体に共有されることを目指すべきである」(1)というものである。

このことは、特別支援教育の理念や考え方が、障害のある子どもだけの「特別な教育」ではないことを示しており、一人一人を大切にすることが、やがては全ての子どもが輝く教育につながるということであると考える。

2007年度施行の改正学校教育法を受け、特別支援教育の本格的な実施が始まった。LD等支援の必要な子どもの特性の理解や、個への対応についての取組は進んできている。しかし、共生の視点に立ち、支援の必要な子どものよさを伸ばしつつ、集団の中でのよりよいつながりを築くための具体的な指導の在り方については、模索が続いている。

一年次は、早期より行う適切な指導・支援の必要性から、小学校1・2年生に焦点を当て研究を進めた。個別の指導計画を活かした授業づくりをする上で大切な視点として、「見通しをもたせること」「言語やコミュニケーションの力を高めること」の二点を示した。また、授業を支える学級集団をつくり上げる大切な視点として、「環境」「相互理解」「連携」の三点を示した。このような視点に基づいた実践授業を通して、支援の必要な子どもの力を伸ばすためには、授業づくりと学級集団づくりの両面が大切であることが見えてきた。

今年度は、昨年度の研究の成果を踏まえ、支援の必要な子どもがよさを発揮し、主体的に活動できるようにするために、個別の指導計画を効果的に教科学習につなげる方法を検討した。そして、支援の必要な子どもが、友だちとともに学ぶ喜びを実感できるようにするために、集団の中でのつながりを重視した教科学習の指導・支援の在り方を提示した。また、支援の必要な子どもが確実に成長していくために、担任として、また学校として、個別の指導計画をどのように作成し活用するのかを検討し、その方法を提案することにした。

(1) 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

第1章 支援の必要な子どもが輝く教育を 実践するために

第1節 とともに学ぶことの大切さ

(1) 特別支援教育を支える三つの考え方

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で、「特別支援教育」についての定義が初めて示された。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」(2)という、新しい教育理念が提示された。

このような、「特殊教育」から「特別支援教育」への転換の背景を探り、LD等支援の必要な子どもの教育で重視する点を考えたい。

特別支援教育を支える考え方は大きく三つある。

一点目は、「ノーマライゼーション」という考え方である。

ノーマライゼーションとは、障害者基本計画(平成14年12月24日閣議決定)(3)に基づき、次のような理念としてとらえられている。

障害のある者も障害のない者も同じように社会の一員として社会活動に参加し、自立して生活することのできる社会を目指すという理念。(4)

ノーマライゼーションは、1959年に北欧で生まれた考え方であるが、徐々に世界的に浸透していき、やがて日本にも定着した考え方の一つである。

この中に、「同じように」とあるということは、障害の有無にかかわらず、社会でその人らしく生きていくことができるように、個のニーズに応じた配慮や支援がなされなければならないということである。その実現のために、教育が果たす役割は大変重要である。

二点目は、国連で提唱された「インクルージョン」という考え方である。1994年にスペインで出された「サラマンカ宣言」(5)で、「インクルーシブ教育」について、次のように述べられている。

すべての子どもはなんらかの困難さもしくは相違をもっていようと、可能なさいはいつも共に学習すべきである。(6)

1980年代より、障害者（児）に関する国際的な会議が何度も行われ、「インクルージョン」という考え方が主流となっていった。

育ちの環境の違いや、障害の有無にかかわらず、全ての子どもがともに学ぶべきであることに加え、個に応じた、指導の内容や方法が準備されること

の必要性なども述べられている。

このような国際的な流れを受け、日本においても、だれもが個性を尊重され、支え合う共生社会をめざすという考え方が広まった。

三点目は、障害についてのとらえ方が、少しずつ変化していったことである。

以前の障害についてのとらえ方は、1980年にWHO（世界保健機構）で提案されたICIDH(International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps, 国際障害分類)に基づき、考えられていた。ICIDHとは、「身体機能の障害による生活機能※の障害(社会的不利)を分類するという考え方」(7)で、個人の身体的な障害により、生活する上で生じる障害を分類するものであり、障害を個人の中でのみとらえる考え方であった。

※生活機能とは、「生物がもつ個体の生活活動を維持するはたらき」のことである。(「大辞林」三省堂より)

しかし、ノーマライゼーションの理念が世界に広く浸透しはじめ、障害者(児)についてのとらえ方が変化してきた。

2001年5月、ICIDHを改訂したICF(International Classification of Functioning, Disability and Health, 国際生活機能分類)が、WHO総会で採択された。「国際生活機能分類—国際障害分類改訂版—」(日本語版)(以下「改訂版」とする。)によると、ICFとは、「人間の生活機能と障害の分類法」(8)としている。

ICFは、「生活機能という人間を総合的にとらえた観点からの分類として、活動や参加、特に環境因子というところに大きく光が当てられた」(9)ことが特徴である。

改訂版では、ICFの構成要素を、図1-1のように示している。(10)

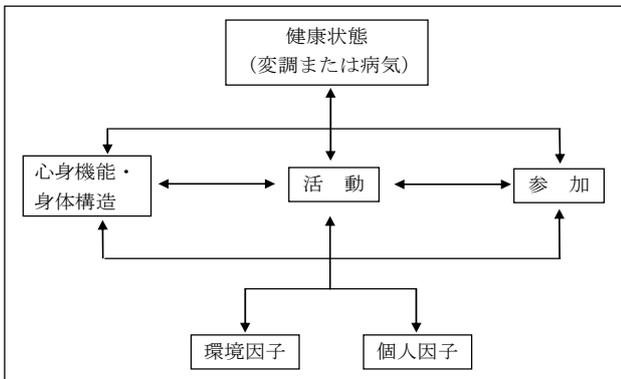


図1-1 ICFの構成要素

この図を見ると、生活機能を分類するそれぞれの構成要素が、相互作用の関係にあることがわかる。右記に各構成要素の定義を挙げる。

心身機能…身体系の生理的機能(心理的機能を含む)
 身体構造…器官・肢体とその構成部分などの、身体の解剖学的部分
 ※機能・構造障害…著しい変異や喪失などといった、心身機能または身体構造上の問題
 活動…課題や行為の個人による遂行
 参加…生活・人生場面への関わり
 ※活動制限…個人が活動を行うときに生じる難しさ
 ※参加制約…個人が何らかの生活・人生場面に関わるときに経験する難しさ
 環境因子…人々が生活し、人生を送っている物的な環境や社会的環境、人々の社会的な態度による環境を構成する因子
 個人因子…個人の人生や生活の特別な背景、健康状態や健康状況以外のその人の特徴
 (※は、筆者が否定的な用語の表現につけたもの) (11)

活動と参加の領域については、「注意して視ること」や「基本的学習」から、「対人関係」や「雇用」など「全ての生活・人生領域」を含んでいることが説明されている。(12)「活動」と「参加」は、学校の様々な教育活動の場面に置き換えて考えることができる。特に、「参加」は、「生活・人生場面への関わり」とあることから、その人がその人らしく社会で生きていくことができるという大切な要素として含まれていることがわかる。また、それぞれの構成要素は、相互に関係しているので、「活動」や「参加」に制限や制約が生じるのは、個人の心身や身体の困難と、その人に関わる人や物などの環境も関係しているととらえることができる。

例えば、LDの特徴が見られる子どもについて、ICFの考え方に当てはめてみる。LDは、中枢神経系の何らかの機能障害が原因とされ、読むことや書くことなどの困りが見られる。この子どもが授業で十分に活動することができないという状況があったとする。このような「活動制限」は、その子ども個人の問題だけではなく、読むことや書くことなどについて配慮した支援や授業の工夫の有無、指導者との関わりなども関係しているということになる。

このように、ICFは、障害について、個人の中にある条件を周りの人や物などの環境との関係でとらえている。つまり、その人がもっている力を発揮できるような環境を整えることによって、「活動制限」や「参加制約」が軽減、改善され、生活する上で自立し、必要な活動や参加が可能になるということである。

ノーマライゼーションやICFといった世界的な障害への考え方の転換を受け、日本では、2002年に

障害者基本法の改正が行われた。そこでは、障害のある子ども一人一人のニーズにこたえることや、LD等支援の必要な子どもへの適切な対応について触れられている。

以上の三つの考え方を基に、2005年に文部科学省より「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）」が出され、特別支援教育について次のように示された。

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り組み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、その持つ力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。(13)

この答申の中で、障害のある子どもが社会において自らの力を最大限に発揮できるような支援をするという視点に立つことの重要性が述べられている。

障害のある子どもが自立して社会で生きるために、指導者が大切にしなければならないことは、本人や保護者はどうありたいと願っているのか、そのためにどのような力が必要なのかといった子どもの視点に立つことである。その上で、必要な支援を行い、力を発揮できる状況をつくることが求められている。

これらのことから、LD等支援の必要な子どもへの指導・支援について、重要な二つの視点が見えてくる。一点目は、生活や学習上の困りの正しい理解と、指導・支援の工夫によって、LD等支援の必要な子どもの困りが改善されたり軽減されたりするということである。つまり、困難だと考えがちなことも、できる環境を整えることで困難ではなくなる可能性が大いにあるということである。二点目は、支援の必要な子どもが、社会において自分の力を発揮し、自分らしく生きることができるようにするという長期的な視野をもつことである。この二つの視点は、特別支援教育が、我が国がめざす「共生社会」の実現に寄与する大きな理由であると考えられる。

（２）ともに学ぶことで広がる成長の可能性

2003年に文部科学省から「今後の特別支援教育の在り方について」の最終報告が出された。ここでは、通常の学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒が全体の約6.3%いることが示された。(14)これは、支援を必要とする子どもが、1クラスに1～2人という割合になり、言い換えると、どのクラスにも在籍している可能性があるという

ことである。

このような実態から、通常の学級においてLD等支援の必要な子どもへのニーズに応じた適切な指導・支援の必要性が、より明らかになった。

しかし、LD、ADHD、高機能自閉症の子どもは、一人一人の特性や特徴が異なる。また、通常の学級では、およそ30人程度の子どものたちが一緒に学んでいることが多く、その中で、個に応じた指導や支援をしていくことは、難しいことだととらえられることもある。それでも、通常の学級において指導・支援をすることが重視されるのはなぜだろうか。

理由は、大きく二つのことが考えられる。

一点目は、特別支援教育の視点である一人一人の教育的ニーズに応じた指導・支援を行うことで、学級にいる様々な困りをかかえる子どもはもちろんのこと、**どの子どもにも、その指導・支援が届くことになるから**である。

社会の変化とともに、家庭や地域の有り様も変化し、障害の有無にかかわらず、子どもの教育的ニーズが多様化してきた。集団にうまく適応できなかったり、学習に向かうことができない状況におかれていたりするなど、従来の「一斉指導」では十分に教育できない現状が見られる。指導者には、学級の一人一人の子どもに応じて、指導や支援の方法を工夫しながらも、学級全体を育てていくことが求められる。

支援を必要としている子どもに手だてをうつということは、「特別な対応」ではない。一人一人が目標に達することができるように、指導方法の工夫や必要な支援を行うという、「当たり前の教育」なのである。

2005年の文部科学省による「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）」に、次のように示されている。

- ・学校全体で特別支援教育を推進することにより、いじめや不登校を未然に防止する効果も期待される
 - ・現在の学校教育が抱えている様々な課題の解決や改革に大いに資する
- (15)

これは、特別支援教育が様々な教育課題の解決につながるという考えである。「個に応じる」というのは、単に個別に対応することではない。前述したように、学級には様々な子どもがいる。支援の必要な子どもが、何に困っていて、その原因は何かを探り、手だてをうつことにより、その子どもは安心して学級に居ることができるのである。時には、個別の対応も必要であるが、一斉指導の

中での工夫が支援につながることも多い。

河村は、「子どもの個性は、お互いにその個性を認め合う関係性の中でこそ磨かれ、輝く」(16)と述べている。個別のニーズに応じることを大切にしながら、一斉指導の充実の方法を探ることが大切であることがわかる。一人一人が個性を發揮できるのは、個性を認め合う集団があるからこそ可能となるのであり、そのような集団をしっかりとつくるのが大切だからである。

このことから、支援の必要な子どもが、個性を發揮しながら学ぶことができる学級をつくるということは、一人一人が大切にされる学級をつくることにつながる。これは、ともに学ぶ全ての子どもたちが、互いを認め合う人間関係をつくりあげることにつながると思う。

二点目の理由は、LD、ADHD、高機能自閉症の子どもは、指導者や友だちなど周囲の人たちとの関わりによって、もっている力を伸ばすことができるからである。そのことを学習の面と社会性の面から述べる。

まず、学習面から述べる。海津は、LD、ADHD、高機能自閉症の子どもの学習の困りの原因として、「内的要因」と「外的要因」があることを指摘している。LD等の発達障害の定義の中には、中枢神経系に何らかの機能障害があることが推定されている。しかし、海津は、「すべての学習困難が本人の内的な要因とみなされてしまうが、指導方法や教材等、外的な要因が原因で、学習困難を深刻化させている」(17)と述べている。そして、内的・外的要因に、それぞれ次のようなことを挙げている。

〈内的要因〉

- ・ 認知プロセスの問題
(聴覚的な認知、視覚的な認知、記憶、注意など)
- ・ モティベーションの問題

〈外的要因〉

- ・ 指導方法の問題
(指導ペースが不適切、指導内容が不明瞭)
- ・ 教材の問題
(不適切および欠如)
- ・ 学習環境
(教師との関係性)

(18)

聴覚的な問題や視覚的な問題、学ぼうとしない様子など、本人の内的な要因ばかりに目を向けるのではなく、指導の内容や方法を工夫したり、学習環境を整えたりすることにより、学習への困りが軽減・改善されることがあるということである。

このことを踏まえて適切な指導・支援を行うと、支援の必要な子どもは、学習について「わかる」

ことができ、内的な要因とされる学習に対する「モチベーション」もよい方へ変化することが期待できる。そして、できるようになったことを指導者や友だちなどの多くの人から認められる経験が、子どもの力を更に伸ばすことになると考える。友だちとともに学び、楽しいと思うことや褒められることによって、「やってよかった。」「またやりたい。」と思い、内面を充実させることにつながる。これは、支援の必要な子どもだけではなく、全ての子どもにとって大切なことである。

次に、社会性の面について述べる。

学校は、学習をする場であると同時に、先生や友だちなどとのよりよい人間関係を築くための基本的な社会性を身につける大切な場でもある。しかし、LD、ADHD、高機能自閉症の子どもの特徴を見ると、以下のような社会性での困りが見られる。

まず、LD児の特徴的な困りを挙げる。

- ①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
- ②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
- ③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 (一部抜粋)(19)

LDの子どもは、学習に関する困りだけではなく、コミュニケーション能力に関する困りが見られる。しかし、手だてがうたれないから困りとなるのであって、決してコミュニケーション能力がないということではない。話の聞き方や伝え方など、個に応じた方法でコミュニケーションのとり方を教えていくことが大切である。学校は、指導者や友だちとコミュニケーションを図りながら、関わりを深めていく場である。その中で、LDの子どもが、人との関わりを繰り返し経験することにより、社会性は十分に育つと考える。

次に、ADHD児の特徴的な困りを挙げる。

〈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。(一部抜粋)(20)

ADHDは、行動面だけを見ると、学校での集団活動が難しいように思われがちである。しかし、このような困りについて、小貫は、「問題を生じさせているのは、その子の『社会的能力』自体でなく

『行動コントロール』の未熟さである」(21)と述べている。つまり、ADHDの子どもは、人と関わるとき、集団の中で行動するときなどの正しい方法を指導することにより、よりよく行動できるようになるということである。指導者や友だちとともに活動する中で、様々な場面において、よりよい行動の仕方を指導し、繰り返し経験できるようにすることにより、社会性が身につくと考える。

次に、高機能自閉症の特徴的な困りを挙げる。

〈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、配慮しないで言うってしまう。(一部抜粋)(22)

高機能自閉症の子どもは、『人との距離感』の調整がうまくできない」(23)のために、上記のような特徴が見られる。つまり、人との関わりをもつことができないのではなく、どのような場面でどのように接するとよいのかがわかりにくいという特徴である。困りに応じて、適切な方法を指導するとともに、周りの正しい理解があれば、よりよい社会的関係を築くことができると考える。

このように、LD等支援の必要な子どもは、指導者や友だちとの関わりを通して、社会性を身につけていく。大切なことは、集団の中にさえ居れば、社会性が身につくというわけではなく、適切な指導・支援が必要だということである。個に応じた指導・支援により、できることが増え、それが、子どもの中の自信として蓄積される。そのための大切な過程として、周りの人から認められたり、喜びを共有したりする体験が重要である。

もちろん、子どもの実態に応じて、指導の在り方は十分に検討すべきである。時には、個別的な対応が必要なこともある。しかし、常に、集団に戻ったときにどのような力が必要であるかを見通した指導でなければならない。

集団の中で、個に応じた指導・支援をするということは、一人一人を大切にすることにつながる。集団を学級に置き換えることができる。互いに認め合うことのできる学級は、一人一人が自分らしさを発揮して、一人一人が輝いている学級である。このような学級では、人との関わりの中で、いろいろな人がいること、いろいろな考えがあること、自分や友だちのよさなどに気づくことができる。これらを学ぶことは、LD等支援の必要な子どもだけではなく、全ての子どもにとって必要なことであると考えられる。

第2節 つくるだけに終わらない個別の指導計画

(1) 個に応じた支援と集団づくりに活かす個別の指導計画

2003年に「特別支援教育」の定義が示された翌年、特別支援教育推進のための具体的なガイドラインが示され、制度的な整備が進められた。(24)ガイドラインでは、個別の指導計画を次のように明記している。

「個別の指導計画」は、児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該児童生徒の個別の教育支援計画等を踏まえて、より具体的に児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法等を盛り込んだもの(25)

個別の指導計画は、学習面や生活面など学校教育全般にわたって、支援の必要な子どもの困りや特性に応じ、指導の目標と内容、支援の方法を具体的に計画するものである。

鳥居は、『個別の指導計画』は、『個別の指導』だけを対象としたものではない(26)とし、指導の場面を「集団(通常の学級あるいは特殊学級、通級指導教室)の場面、個別の場面等」(27)としている。

花熊は、「学習場面での個に応じた支援は、一斉授業の工夫、パーソナルな学習、個別的な学習の三つの階層から成り立っている」(28)としている。パーソナルな学習とは、少人数指導や習熟度別学習などをさし、個別的な学習とは、放課後の補充学習や通級指導教室などをさしている。

つまり、個別の指導計画は、支援の必要な子どもの実態に応じ、その子どもが学んでいる場に応じて支援を考えるためのものである。主として学んでいる場が通常の学級であるなら、学級集団の中で、支援の必要な子どもが自分のもてる力を発揮し、よりよく成長できるような指導・支援の方法を探る必要がある。

支援の必要な子どもにとって、学級の子もたちと楽しく活動できたり認められたりすることが、力を発揮することにつながることは、既に述べた。そのことから、支援の必要な子どもが学級で力を発揮するためには、支援の必要な子どもに行う指導・支援が、集団の中のつながりを築くことに、どのように活かすことができるのかという視点をもつことが大切であると考えられる。

指導・支援には、大きく二つの種類がある。一つは、**個別的な指導・支援**である。これは、学級

の中で行う場合も考えられるし、放課後指導や通級指導など、限られた人数の中で行う場合も考えられる。いずれも、指導者が、支援の必要な子どもだけに行う指導・支援のことである。例えば、指示を出す前に、名前を呼んだり、ワークシートの形式を変えたり、前もって読むところを練習したりすることなどである。支援の必要な子どもにとって、このような個別的な指導・支援も重要であることが多い。

もう一つは、支援の必要な子どもだけではなく、学級全体にも効果のある指導・支援である。授業の組立て方を工夫したり、視覚的な支援を行ったりすることは、支援の必要な子どもに限らず、学級のほかの子どもたちにとっても有効なことが多く、学級全体に取り入れることができる。

このような指導・支援を行う際に、常に大切にしなければならないことは、集団の中でつながりを築くことに活かすようにすることである。その流れを、事例を挙げて図1-2に示す。

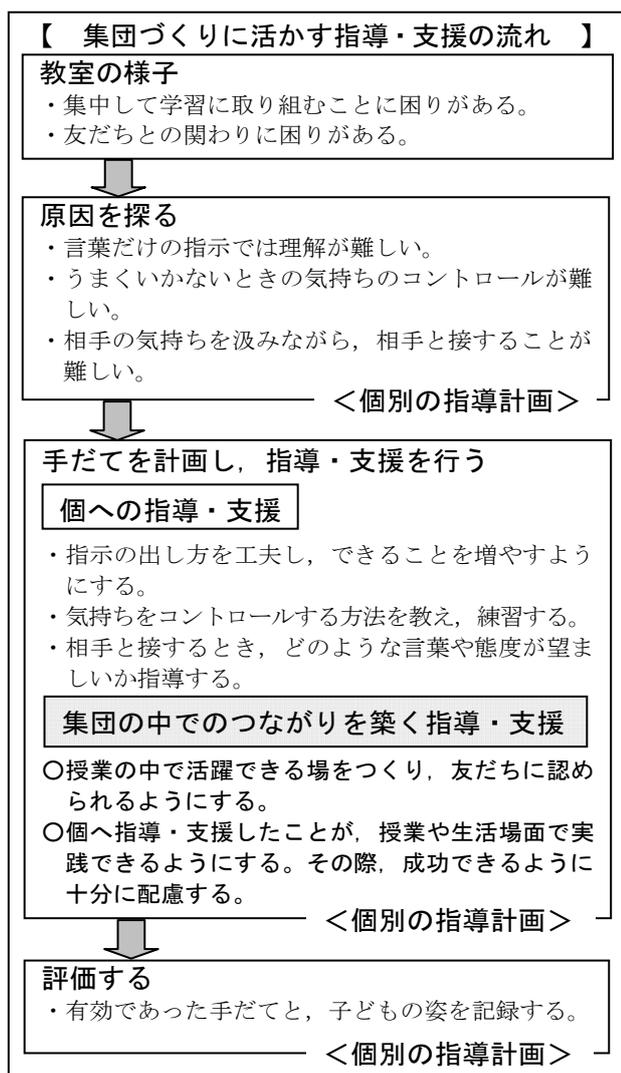


図1-2 集団づくりに活かす指導・支援の流れ

手だてを考えるときに、集団でのつながりを築く支援についても計画することが大切である。これは、集団とのつながりを築くための支援を考慮することにより、支援の必要な子どもが、集団の中で認められたり人との関わり方を学んだりすることができるからである。

また、支援の必要な子どもが、友だちに認められたり友だちとよりよく関わるができるようにしたりするということは、その子どもが居る学級のほかの子どもたちにも、同時にその力を育てることになると考える。

事例に挙げた子どものように、学習にも困りの見られる場合、集団とのつながりを築くためには、支援によってできるようになったことや、その子どものよさを認める学級でなければならない。そのためには、毎日の授業や生活場面など、様々な機会をとらえて、互いの考えやよさを認め合う場を意図的に設定することが大事である。友だちとの関わり方の困りについては、その子どもの指導だけではなく、学級の子どもたちも、互いによりよい関わりができるように、学級全体で計画的に取り組むことが必要となる。

このように、日々の取組を重ねることによって、支援の必要な子どもは、人との接し方など個別に指導されたことを繰り返し実践できることになる。やがて、集団の中で、自ら指導者や友だちとよりよく関わるができるようになったときこそ、その子どもに本当の力が身につくと考える。そして、学級全体としても、互いに認め合う集団として高まることが期待できる。

このように、支援の必要な子どもを中心に据え、実態に応じた適切な指導・支援を進めることは、同時によりよい学級集団をつくることにつながるができる。

また、低学年より、指導者が、支援の必要な子どもに集団の中でつながりを意識した指導・支援を心がけていたなら、そのことが手本となり、どのように声をかけるとよいのか、何をすればできるようになるのかを、子ども同士で工夫して、支え合うことができるようになるであろう。周りの子どもたちが成長すると、支援の必要な子どもが、たとえ、周りの子どもと違う学び方をしたとしても、だれもがそれを当たり前だと受け入れることができるようになる。

事例に挙げた「集団の中でつながりを築く指導・支援」の二点は、この事例の子どもに限らず、支援の必要な様々な子どもにとっても大事な支援

である。互いに認め合うことや集団の中での人とのよりよい関わり方を身につけることは、子どもが成長していく上で重要なことである。そのことをどのように指導・支援していくのかは、目の前にいる子どもの実態に応じて考えなければならない。実態に応じた適切な指導・支援の在り方を探り、計画的に進めることを可能にするのが、個別の指導計画である。

個別の指導計画を活用し、支援の必要な子どもの困りの実態をとらえ、集団との関わりはどうであるかという視点をもちながら、個への支援を考える。このことは、よりよい集団をつくっていくことにつながり、そのような集団の中では、一人一人が輝くことにつながる。

(2) 個別の指導計画作成と運用の視点

文部科学省は、全国の小中学校を対象に、特別支援教育体制の実施状況を調査している。(29)この調査によると、2007年度の個別の指導計画の実施状況は、63.8%であったが、2008年度には、80.9%、2009年度は、83.7%にまで伸びている。これは、2007年度の学校教育法の改正を受けた2008年度の学習指導要領の改訂により、通常の学級の教育的な支援を必要とする子どもにも「個別の指導計画」を作成することの重要性が示されたことによるものと考えられる。

文部科学省は、調査結果の考察の一つに、「今後は、障害のある児童生徒一人一人に対する支援の質を一層充実させることが課題となっている」(30)と挙げている。「支援の質を充実させる」とは、学校における日々の指導・支援が、支援の必要な子どもにとって、将来につながる力となって確実に身につくようにすることであると考える。支援の必要な子どもへの指導・支援が効果的なものになるような「個別の指導計画」であることが大切である。

昨年度の研究において、筆者は、個別の指導計画の活用の意義を次のようにまとめている。

〈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。(31)

昨年度は、これらの意義を踏まえた上で、個別の指導計画を活用して授業実践を行った。この際、活用したのは、渋谷が開発した「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」(32)の四つの様式である。成果として、次のことが挙げられる。

- ・よさを活かした授業を行うことができた。
- ・目標設定をすることにより、方向性を明らかにした指導・支援を行うことができた。
- ・評価をすることにより、効果的な支援の継続が、目標の達成につながった。
- ・校内の教員が、支援の必要な子どもについて共通理解するための資料となった。

一方で課題もあった。実態把握のために集めた情報を、授業に活かすために効率よく整理すること、だれが見てもわかるように簡潔に作成することである。

相澤は、個別の指導計画の課題として、次の三点を挙げている。

- ・教師の負担の少ないものにしていくこと
- ・保護者との共通理解を行うためのツールとしての活用の工夫
- ・有機的に活用し、いかにして授業に反映させるか(33)

一点目は、支援の必要な子どもを正しく理解し、指導・支援するためには、実態把握、目標の設定、具体的な支援法など必要な事柄が多く、それを簡素化しにくいいため、作成の際、負担となってしまうということである。二点目は、保護者の願いを反映し、保護者とともにつくっていく個別の指導計画であるために、わかりやすいものでなければならないということである。三点目は、個に配慮しながらも、全体の授業を行うとき、個別の指導計画をどのように活用するのかということである。

このように、個別の指導計画は、支援の必要な子どもを理解し、よりよい指導・支援の実施を可能にする大切なものであるが、授業をはじめとした、日々の教育実践に活用することについては課題があることがわかる。したがって、個別の指導計画は、授業につながるものであること、作成しやすくわかりやすいものであることが大切となってくる。

これらのことを踏まえ、どのような視点で個別の指導計画を作成し、運用すればよいかについて述べる。

個別の指導計画の作成の大まかな流れを、実態把握の段階と、授業につながる段階に分けて、次ページに述べる。

まず、次のような流れで、実態を把握する。

【「実態把握観点表」と「基礎票」を活用】
〈年度初め〉

- ①実態把握観点表を活用し、実態を把握する。
 - ・どのような場面で困りがあるのかを観察する。
 - ・特技やよさを記入する。
 - ②情報を集めて、基礎票に記録する。
 - ・保護者やこれまでの担任、対象となる子どもに関わりのある教職員、医療機関などの関係機関から、情報を集め、背景を探る。
 - ・本人、保護者の願いを探る。
 - ・学習の面と社会性の面から長期的な目標を設定する。
- 〈年度途中・年度末に見直し、修正する。〉
〈次の学年に引き継ぐ。〉

太字で示したのは、作成する上で、特に重視したいことである。

①は、主として、授業や生活場面の様子を観察して記録する。②は、支援の必要な子どもを取り巻く環境や背景についてわかっていることを記録し、一年後を想定した目標を設定する。目標設定の際は、本人や保護者の願いを把握し、学習と社会性の両面について目標を設定したい。本人や保護者の願いを把握すると、指導者の支援の方向性が、子どもに寄り添ったものとなる。そして、指導者が保護者と願いを共有できるので、話しやすくなる。また、友だちとの関わりや、集団の中での行動など社会性に関する目標を設定することにより、集団の中でのつながりを築く指導・支援を進めることができる。

次に、授業につなぐ流れを示す。

【「日々の様子メモ」「話し合いシート」を活用】
〈学年会、校内委員会、研究授業の話し合い時など〉

- ③授業や生活場面での特徴的なことを書く。
 - ・どのような困りがあるか具体的に書く。
 - ・どのような場面であればいいのかを探る。
- ④つけたい力（学習面、生活面）を上記②の長期目標を基に設定する。
- ⑤教科や単元、活動内容を想定し、目標を設定する。
- ⑥予想されるつまずきと、それに対するよさを活かす支援を考える。
- ⑦見通しのもてる工夫やコミュニケーションを重視し、集団の中でのつながりを築くための支援を考える。
- ⑧有効であった支援、継続したい支援を記録する。

①の実態把握で特技やよさを探っておいたり、③で苦手なこともどのような場面ならできるのかを把握しておいたりすると、日々の授業や生活場面で、その子どもが活躍できる機会を意図的に設

定することができる。これは、支援を考えるときの大切な切り口にもなる。

実態把握の後、④子どもにつけたい力を設定し、その力をつけるために、⑤どのような授業場面で、また、どのような生活場面で指導・支援をするのかを計画する。

ここで、「話をするのが好きで想像力が豊かであるが、文字や文章を書いたりすることに困りが見られる子ども」を例に、手順の⑥と⑦の支援例を示す。

⑥予想されるつまずき

- ・まとまりよく文章を書くこと
- ・文章を書くことへの意欲をもつこと

手だて

- ・先に話す活動を取り入れる。
- ・子どもの話を記録するカードをつくる。

⑦見通しをもつ支援

- ・できそうと思える量のワークシートにする。
- ・見本を見せる。

集団の中でのつながりを築く支援

- ・友だちと交流場面を設定する。
- ・作品や考えのよさを認め合う活動を取り入れる。

⑥で、子どものよさを取り入れた支援を計画することにより、授業においてその子らしさを発揮することにつなぐことができる。また、⑦で、見通しのもてる工夫やコミュニケーションを重視する支援を取り入れるのは、LD等支援の必要な子どもは、見通しのもてないことに対する不安感や、言葉やコミュニケーションの難しさなどの困りの実態が共通して見られるからである。これらの支援は、**集団の中でのつながりを築くこと**につなぐ大切な支援となる。

単元学習が終わった後、評価をするときに、⑧有効な手だてや継続の必要な支援について記録しておく、次の指導に活かすことができる。

作成しやすくするためには、いつ、だれが作成するのかも明確にしなければならない。授業につなげるために作成するので、決まった時期があるわけではないが、学年会、校内委員会などの話し合いの際に、記録として作成すると、計画的に継続して作成することができる。

実際に授業場面を設定する際、全ての教科や単元について細かく計画することは現実的に難しい。そこで、計画を立てる授業を絞ることも大切である。絞る視点として、次の二点を挙げる。

一点目は、支援の必要な子どもが、**活躍できそうな教科や単元、活動内容を想定すること**である。二点目は、**学年や学校の方針、研究などで、特に**

重点を置いて進めている教科や単元、活動内容を想定することである。

学校や学年で協力して進めている教科や単元、活動内容で取り組むと、担任以外の教職員と相談ができ、支援のアイデアも広がる。更に、指導案を作成する際に、つまずきに対する支援が明確になるため、より深まった授業になる。

作成するのは担任だけではない。担任と協力して指導に当たっている様々な教員が、気づいたことを記録したり、通級担当が連絡のために指導したことを記録したりする。

以上のように、個別の指導計画は、支援の必要な子どもの状況を把握するために作成することにとどまるものではない。実態把握をしっかりと行うことから、子どものもっている力をより伸ばしていくために活用されるべきものである。目標に向かって子どもを成長させるためには、教師の意図的・計画的な指導・支援が必要であることはいうまでもない。だからこそ、個別の指導計画がどの教師にとっても使いやすく、必要なものになることが大切である。だれが、何のために、何を、どのように記録し、いつ活用するのが明確になれば、より使いやすくなり、具体的に学習や生活場面につながる個別の指導計画となると考える。

次章では、個別の指導計画を作成する際、重要となる目標設定の在り方や、指導・支援の方向性につながる、「支援の必要な子どもにつけたい力」について述べる。

- (2) 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 2010.7.30
- (3) 障害者基本計画2002.12 <http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kihonkeikaku.pdf> 2010.7.30
- (4) 文部科学省「21年度 文部科学白書」2010.6.p.145
- (5) サラマンカ宣言「特別なニーズ教育に関する世界会議：アクセスと質」（ユネスコ・スペイン政府共催，1994年）に於いて採択
- (6) サラマンカ宣言 http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/Horei/html/b1_h060600_01.html 2010.7.30
- (7) 厚生労働省「国際機能分類-国際障害分類改訂版-」（日本語版）2002.8 <http://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html> 2010.7.30
- (8) 前掲(7)
- (9) 厚生労働省「生活機能分類の活用に向けて（案）」2007.3 <http://www.mhlw.go.jp/shingi/2007/03/dl/s0327-51-01.pdf> 2010.7.30
- (10) 前掲(7)
- (11) 前掲(7)
- (12) 前掲(7)
- (13) 文部科学省「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 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chu_kyo0/toushin/05120801.htm 2010.7.30
- (14) 前掲(2)
- (15) 前掲(2)

- (16) 河村茂雄「学級担任の特別支援教育」2005.11 p.16
- (17) 海津重希子「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
- (18) 前掲(17) p.59~63
- (19) 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
- (20) 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 2010.7.30
- (21) 小貫悟「社会性に困難がある子どもの指導」『軽度発達障害の教育』日本文化科学社 2006.8 p.124
- (22) 前掲(21) p.126
- (23) 前掲(20)
- (24) 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 2010.7.30
- (25) 前掲(24)
- (26) 鳥居深雪「個別の指導計画とは」『現場で役立つ特別支援教育ハンドブック』日本文化科学社 2005.9 p.77
- (27) 前掲(26) p.77
- (28) 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.77
- (29) 文部科学省「平成21年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」2010.4 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1294016.htm 2010.7.30
- (30) 前掲(29)
- (31) 久保田昌子「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-」『平成21年度研究紀要』京都市総合教育センター 2010.3 p.15
- (32) 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
- (33) 相澤雅文・佐藤克敏「『個別の指導計画』の作成と活用」クリエイツかもがわ 2010.6 pp.8~9

第2章 支援の必要な子どもにつけたい力

第1節 小学校において重視する二つのつけたい力

(1) 自己を肯定的にとらえる力

小学校における発達課題の大きな特徴は、学習を通して、新しい知識や技能を身につけることと、同年齢の仲間とともに集団活動をすることである。

エリクソンは、人間の発達課題を八つの段階に分け、小学校期に当たる第4段階を「勤勉性対劣等感」(34)としている。エリクソンによると、この時期は、子どもに、物事をやり遂げる力をつけ、周囲から認められる経験を積み重ねることで、「勤勉性」や「有能感」、「自尊心」を獲得させる大切な時期だとしている。反対に、「勤勉性」や「有能感」が十分に獲得できない場合には、「劣等感」を生みだし、それ以降の発達段階の課題の達成にも影響するとされている。

小学校期は、「新しいことを知りたい。やってみよう。」という欲求が高く、先生や友だちと遊んだり学んだりすることを通して、様々な知識や技能を習得する時期である。この時期に、学校での中心となる活動である「学習する」ことについて、「最後まであきらめずにできた。」という物事を成し遂げる力や、「がんばってできた。」という達成した喜びを味わう経験が重要であると考えられる。このような経験が十分にできないと、心の中に「どうせ、やってもうまいかな。」といった劣等感が生まれ、それが積み重なると、その後の成長に関わってくるかもしれない。

榎本は、「自己肯定感が高いということは、適応力があることを意味し、自信をもって社会に向かっていけることにつながる」(35)と述べている。

このように、自己を肯定的にとらえることができるようにすることは、人がよりよく生きるために必要なことであり、そのためには、それぞれの発達段階において課題を達成し、積み上げていくことが大切である。

子どもが「自己」を形成する過程について、田中は、「自分でする」「自分で考える」という経験を挙げ、この経験によって、子どもは、「自制心・自尊心を獲得する」(36)としている。幼少期より、大人が、子どもに自分でできるようにうながしたり、どのようにすることが望ましい行動なのかを考える機会をつくったりすることが欠かせない。そして、「できた。」ときの評価を受けることによって、子どもは、「こうしよう。」「こうなりたい。」と自分で考え、自分の行動を決めることができるようになり、「自己」を発達させていくのである。

しかし、田中は、発達障害の子どもは、自己を発達させる大切な時期に、「十分に自分で考えたり、自分で実行したりせずに生活を繰り返してきていると推察される」(37)と述べている。また、発達障害の子どもは、「身辺処理能力および言語発達の遅れによって、親や保育者からの全面介助あるいは部分介助が必要になる」(38)ために、自分で考えることや自分で実行する経験が少なくなってしまうことが予想されるとも述べている。主体的な経験が少ないということは、自分のもっている力を十分に発揮することなく「失敗」となってしまうたり、「できた。」という喜びを味わう経験が少なくなってしまうたりすることが考えられる。

このことから、小学校において、指導者は、LD等支援の必要な子どもが、「自分でする」という能動的な気持ちをもって物事に取り組み、その上で

成功体験を味わうことができる指導・支援をすることが大切だと考える。そして、自己を肯定的にとらえ、社会で生きる力の原動力となるような基礎的能力を育むことが重要である。

次に、障害の特徴を踏まえ、自己を肯定的にとらえることができるようにする支援の在り方について述べる。

LDは、障害の特性から、学習が本格的に始まる小学校入学以降に認識されることが多いと考えられている。適切な支援が行われない期間が長くなると、学習面での困りを繰り返してしまい、自己を肯定的にとらえることが難しくなってしまうことが予想される。

LDの子どもへの支援として大切にしたいことは、視覚的な支援や聴覚的な支援など、子どもに応じた学習の方法を探り、より適切な指導・支援によって学習内容の理解を確実に図ることである。そして、自分の得意なことがわかるようにし、苦手なことについては、支援を通じて「こうしたらできる」という方法を教えていくことが大切である。

しかし、小島は、LDの子どもは、「予想以上に自分自身のことを高く評価」する場合や、「自信を喪失して、極端に低い自己評価」をする場合があると述べている。(39)したがって「本人の認識を尊重しながらも行動上に課題を生じる一因となるかもしれない過大あるいは過小評価については改善していく」(40)必要性があるとしている。自分では、「十分にできている。」と思ってもテストなどの結果が上がらない。また、「自分は、どうせできないから。」とやろうとしない。どちらも、力が発揮されることにつながりにくいと考えられる。子どもの思いを汲みつつ、もっている力が十分に発揮されるように、自分の力で「できる(た)。」と実感できるようにしなければならない。

更に、小島は、「本人にとって『重要な他者』から自分の努力など内的要因によって、ほめられるような体験を積み重ねることが大切」(41)であると述べている。単に「褒める」のではなく、褒めてもらいたい相手に、認めてもらいたいことについて褒められることが、次への意欲や自信へとつながるということであると考えられる。

このように、LDの子どもが、自己を肯定的にとらえることができるように支援することは、自分の得意なことを伸ばし、苦手なことを受け止められるように内面を充実させ、解決の方法がわかるようにすることである。これは、LDの子どもが自己を理解することにつながり、やがては社会で生

きる力となる。

ADHDは、「不注意」「多動性」「衝動性」といった障害の特性があるとされている。正しい理解がなされなければ、周囲からの非難を受けやすくなったり、授業に集中できず、学習面での困りが生じたりする。困りが積み重なると、自己を肯定的にとらえることが難しくなることが予想される。

更に、ADHDの子どもの特徴的な行動面の様子に、「注意しても気にしていないように見える」ということがある。これは、ADHDの子どもが、周囲の目になかなか意識を向けることができにくいからであるとされている。このことにより、よくない行動について、自ら律することが難しくなる。田中は、「行動調整に困難を示すとされるADHD児が、成長の中で『他者に映る自己（他者は自分をどのように捉えているのかという、他者の目を通して認識される自己）』に意識を向けていく過程はとても大切である」(42)と述べ、意識が向き始めるのは高学年の時期であるとしている。

これは、高学年まで何もしないということではない。授業に集中できるような配慮や工夫をして、授業で「わかる。」ようにしなければならない。また、正しい行動化の仕方を、その都度わかりやすく伝え、できたときに褒めることで、どのようなことが正しいことなのかを少しずつ教えていくようにすることが大切である。

困りに応じた適切な支援を早期に始め、子どもが教室に自分の居場所を感じ、「学校が楽しい。」と思うことができるようにしなければならない。自己を肯定的にとらえることができるようになるためには、「自分は周囲から受け入れられている。」「いま、居る場所や、やっていることが楽しい。」と思えるような心の土壌をしっかりとつくるのが欠かせない。周囲の友だちや指導者との関係をよいものにしなければ、「他者に映る自己」に意識を向けることが困難になると思われる。自らが、「他者に映る自己」を意識し、行動の調整ができるようになることが、その子ども自身の本当の力となり得ると考える。

このように、子どもの内発的な気持ちをうながし、自分で考えてよりよい方法を選んで行動できるように支援することが大切である。このことが、自分で自分を受け止め、自らの行動をコントロールすることができる力へつながると考える。

高機能自閉症は、困りの特性の一つに「気持ちを他人と共有することや気持ちの交流が困難である」ということが挙げられている。このことから、

相手の立場に立って考えたり、相手の心を推測したりすることが難しいと考えられている。相手を意識したり、気持ちについて考えたりすることが難しいと、自分自身のことを考えることも難しくなるのではないかと思われる。

別府は、高機能自閉症の子どもの自己について次の三つの視点を挙げている。

- ・独自のやり方ではあるが、自分と他者の違いを感じている。
- ・顕著に現れるのが、小学校高学年から中学生頃の、思春期においてである。
- ・他者と自分が違うことには気づいても、何が違うのか、そしてそれはなぜ違うのかは十分理解できない場合がある。それが、みんなと違うところも含めた自分を受けとめるのではなく、逆に激しい自己否定感を生み出すことになると考えられる。(43)

このことから、高機能自閉症の子どもが他者を意識し、自己を否定的にとらえることにならないような支援を、早期より考えていく必要があることがわかる。

別府は、その支援として具体的な方法を、思春期以前と思春期以降に分けて挙げている。

(思春期以前)

- ・子ども自身が達成感を感じ一緒に喜び合うに値する経験を作ること

(思春期以降)

- ・子どもの気持ちを丁寧に探り大人がその気持ちを代弁するかかわり(44)

ここでは、時期が分けられているが、子どもの発達段階において中心的な支援であり、どちらかの支援でよいと考えるのではなく、実態に合わせて組み合わせる支援であるとしている。

集団の中で、失敗することなくできるようにするためには、個に応じた配慮や支援が不可欠である。「できた。」という喜びを、他者と共有する体験を積み重ねることが、「認められている自分を見出せる」ことにつながるということである。また、子どもの気持ちを大人が代弁するのは、子どもの心に寄り添っているということである。これは、自分が受け入れられているという安心感に包まれ、結果的に子どもが自分の心を探ってみるきっかけとなり、「このようなときには、こうすればよい。」ということ、子どもなりにとらえていくこととなる。

このように、高機能自閉症の子どもが自己を肯定的にとらえることができるようにする支援は、次の二点のことにつながると思う。

- ・得意なことも苦手なことも含め、ありのままの自分を受けとめること
- ・苦手なことや困ったときの対処の方法を自分で理解すること

支援は、「困り」を「困らない」ようにするだけでなく、「あなたは、間違っていないよ。だめじゃないよ。」と存在を受けとめ、「困らない方法」を教えることである。そうして、自己を肯定的にとらえられるようにすることが大切である。

(2) よりよい仲間関係を築く力

学校は、教師と子どもたちがつくる「学級」の中で学ぶことが基本となる。ハヴィガーストは、小学校期に当たる「児童期」の目標となる発達課題の中に、次のことを挙げている。

- ・同年齢の友だちと仲良くすることの学習
- ・社会的集団に対する態度を発達させること (45)

小学校では、同じ年齢の子どもたちが、一定期間、一つの集団で「学び」を主としてともに過ごす。その中で、一緒に過ごす友だちとよい関係を築き、集団で活動するときの基本的な態度を身につけることが、この時期の大切な課題だということである。

藤崎は、「級友との交わりは、所属・安定などの基本的欲求を満たし、行動の社会的基準を学び、他者を受け入れ、社会性を発達させることにつながっていく」(46)と述べている。一緒に何かをする仲間がいるということは、「自分」がそこに存在し、居場所があることにつながる。そして、一人で行動するのではなく、複数で一緒に行動すると、協調したり、ときには相反したりする中でルールが生まれたり相手の考えを受け入れたりできるようになる。

このように、子どもは、人との関わりを通して成長していくことがわかる。津村は、「価値ある人間として、自分を生まれさせ、育てるためには、“人間関係”は必要である」(47)と述べている。人間は、生まれて間もなく、母親を認識し、自分の名前がわかるようになる。そのときから、既に自分と他者の違いや関係がわかっているということである。つまり、他者があってこそその自分であるといえる。自分がよりよく成長するためには、人との関わりが欠かせず、その関係がよりよいものでなければならない。

小学校は、同年齢の仲間と学び、多くのことをともに体験する機会が多い。その過程で、子ども

に、将来に向けて自分をしっかりと見出すことができるような成長をうながすために、よりよい仲間関係を築く力が必要であると考えられる。

では、LD等支援の必要な子どもについてはどうであろうか。

木谷は、小学校の早い段階における発達障害の子どもの重要な発達課題の一つに、次のようなことを挙げている。

- ・学習場面で、楽しいと実感できる体験を共有できる先生や同級生と一緒にいることへの安心感を形成することがその後の支援につながる。(48)

そして、発達障害の子どもも含めて、小学校の時期の子どもの心の特徴を三点挙げている。

- (1) 学習を楽しみたい心
- (2) 同級生と同じ体験をやってみたい心
- (3) 仲間を求めたい心 (49)

障害の有無にかかわらず、この時期の子どもは、学ぶことに興味をもち、同年齢の子どもとの関わりを求めているということがわかる。木谷は、発達障害の子どもに、このような「～したい気持ち」をうながすための重要な能力が「対人関係力」であると、これは「社会適応力が向上するために不可欠な能力」であると述べている。(50)

発達障害の子どもが、学校で教師や仲間とよりよい関係を築くというのは、自ら積極的に人に関わっていく力を向上するという意味しているわけではない。障害の特性を踏まえ、教師が一人一人の子どもに応じて、人との関わりにおいて必要な力を身につけさせていくことである。

例えば、学級の仲間と一緒に活動をしたと思っているのに、何らかの困りによってうまく活動できず、トラブルになってしまうということがあったとする。これは、約束やルールがわかりにくかったり、うまくいかないときの気持ちのコントロールができなかったりして、活動を楽しむことができなかったということが考えられる。人との関わり合いが成功するために、人と関わる際の基本的な方法や、一緒に活動する際に、気持ちを安定させて活動できるためのルールの理解や練習などのステップが必要なこともある。教師がそれを身につけさせることが重要なのである。

このような配慮や指導・支援を通して、学級の仲間との関わりが「楽しい」と思えるような経験を積み重ね、その子どもなりの心地よい仲間との関わり方を身につけていくことが、仲間関係を築く力であると考えられる。

また、発達障害の子どもと、学級の仲間との関係をよりよく築くことが、学級の仲間にとっての成長にもつながるようにすることが大切である。

これらのことを踏まえ、それぞれの障害の特徴から、仲間関係を築くために必要な支援について考えることにする。

五十嵐は、LD等支援の必要な子どもの障害による社会的な行動の特徴を、発達段階に分けて挙げている。(51)以下の表は、その一部を抜粋したものである。

表2-1 発達障害の子どもの社会的行動の特徴（一部抜粋）

発達段階 障害	低学年	中学年	高学年以降
ADHD	<ul style="list-style-type: none"> ○入学当初は、着席できない、体のあちこちを動かして落ち着かない等々の行動が見られる。 ○注意を集中・持続できないために、聞き漏らしや聞きまちがいが、見あやまりなどが生じ、知的能力は正常であっても学習のつまずきははじまる。 ○周囲の否定的感情にめげることなく登校し、友だち関係を結ぼうとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○目に見える多動が減少することが多いが、不注意による問題行動が顕著になりがちである。 ○相手に自分の気持ちや考えを伝える時に、どこから話しているか迷って混乱してしまう。 ○クラスや学校のなかでよくないイメージをもたれてしまう。 	<ul style="list-style-type: none"> ○まわりの人々から否定的な対応が続くと、意欲のなさ、自信のなさ、自尊感情の低さといった二次的な心理的問題が生じてくる可能性がある。 ○自己に対する否定的な思いが募ると、「自分らしさ」を見いだすために越えなければならないハードルが高くなっていく。
高機能自閉症 アスペルガー	<ul style="list-style-type: none"> ○環境変化に弱いため、入学当初は学校生活のさまざまな条件に慣れるのに時間がかかる。 ○情緒不安定になり、教室にいられないこともある。 ○周囲を見ながら行動したり人の表情を読み取ることができないため、悪気はないのに相手を怒らせた、嫌われたりする言動がめだつ。 ○友だちとかかわりたいと思っており、かかわろうとするが、うまくいかないことが多い。 ○低学年の間は、周囲から取り残されたという自覚は少ない。 	<ul style="list-style-type: none"> ○学習上の困難について、努力しても成果があらず、失敗経験を積み重ねることにより、自己評価が低くなり、自信の欠如や意欲の消失が認められ、交友関係も消極的であることが多い。 	<ul style="list-style-type: none"> ○自尊感情と自己効力感が低くなり、「自分はだめだから」「自分は弱体だから」「死んだほうがいい」などの発言が聞かれるようになる。
LD	<ul style="list-style-type: none"> ○学習上の困難（文字や文章がスムーズに読めない、作文が書けない、漢字が覚えられない、計算ができない、文章題が解けないなど）がはつきりしてくる。 ○交友関係における困難は少ない。親和的、協調的で人の気持ちに敏感な子どもがむしろ多い。 	<ul style="list-style-type: none"> ○学習上の困難について、努力しても成果があらず、失敗経験を積み重ねることにより、自己評価が低くなり、自信の欠如や意欲の消失が認められ、交友関係も消極的であることが多い。 	

表2-1は、それぞれの時期に記述しているような特徴が現れるということを示しているのではない。低学年で子どもの困りを発見し、適切な指導・支援を積み重ねると、困りが改善される。つまり、高学年以降に挙げている事柄は、それまでに十分に手だてがうたれなかったなら、引き起こされるおそれがあるということである。LD等支援の必要な子どもも、発達段階に応じて成長していくものであるという視点を持ち、現時点でどのような指導・支援が必要なのかを十分に考え、将来につながる力をつけていかなければならない。

表2-1の中で着目したいのは、低学年での特徴である。ADHDの子どもは、「周囲の否定的感情にめげることなく登校し、友だち関係を結ぼうとする。」とある。高機能自閉症やアスペルガーの子どもは、「周囲から取り残されたという自覚は少ない。」とある。また、LDの子どもは、「交友関係における困難は少ない。」とある。では、社会的な行動面で、特に気にかける必要はないのだろうか。

LD等支援の必要な子どもは、低学年の時期から、学習に集中できなかつたり、友だちとうまくコミュニケーションがとれなかつたり、読んだり書いたりすることが難しかつたりするといった困りが生じていることも多い。前述したが、支援の必要な子どもも、楽しく学びたいと思っているし、仲間と一緒に活動を楽しみたいと思っているのである。困りがあるゆえ、その気持ちが十分に満たされる機会が少なくなってしまうことが予想される。したがって、低学年の時期から、仲間と楽しく学べる体験ができるようにすることや、集団での活動で成功できるようにする指導・支援は欠かすことができないと考える。そして、仲間と楽しく学ぶことができるようにすること、集団での活動で成功できるようにすることが、よりよい仲間関係を築く力へとつながると考える。

ADHDの子どもは、学習面では、できるだけ、注意が持続できるように配慮したり、順序だてて活動することを伝えたりして、できることを増やしていく必要がある。また、約束を守って行動することや感情をコントロールすることについても、その方法を指導する必要がある。

高機能自閉症の子どもは、仲間に関わりたい気持ちを尊重し、どうやって関わるのか、どういうときにどのような言葉を使うのかなどを、具体的に教えていく必要がある。

LDの子どもは、学習での困りを軽減できる支援を行い、得意なところが伸ばされていくようにしなければならない。そして、やがては、自分の学び方のスタイルを獲得できるように、低学年から支援の方法を探っておく必要がある。

以上のように、支援の必要な子どもへの指導・支援を考えると、学習の面と生活や行動の面の両方から考えなければならない。そして、どちらの支援も、集団の中で、どう活かすのかが大切である。学習面での支援をすることにより、一緒に学ぶ仲間から認められるようになる。そのことが、「学ぶことが楽しい。」と思えることにつながると考える。そして、集団での活動を仲間とともに楽しくできるように、その方法をていねいに、繰り返し指導し、仲間と一緒に活動したときに、成功できるようにする。そのようにして、「一緒にやるのが楽しい。」と思うことにつながるのである。

支援の必要な子どもは、このような「楽しい。」と感じる体験を積み重ねることにより、自己を肯定的にとらえたり、よりよい仲間関係を築いたりすることができるようになる。そのために、学校

生活のほとんどを占める授業においてこそ、この体験ができるように工夫することが大切である。

このことを踏まえ、次節では、LD等支援の必要な子どもの力を伸ばすための授業での工夫について述べることにする。

第2節 もてる力を引き出す効果的な個別の指導計画の作成

(1) 一人一人の子どもの理解から学級全体の理解へ

前節では、LD等支援の必要な子どもが、自己を肯定的にとらえることができるようにすることや、よりよい仲間関係を築くことができるようにすることの大切さについて述べてきた。その力は、学校生活のあらゆる機会において継続的に指導・支援することにより身につくものであると考える。とりわけ、学校生活のほとんどの時間を占めるのは、やはり授業である。授業において、LD等支援の必要な子どもが「わかる」ことをめざさなければならない。

佐藤は、通常学級における授業づくりの発展の方向性を、次のように述べている。

①特別支援が必要な子どもには“ないと困る”支援であり、②どの子どもにも“あると便利”な支援を少しでも増やす。(52)

LD等支援の必要な子どもの支援を考える際、障害の特性に応じた支援を考えることは大切である。しかし、診断を受けたとしても、障害特性がそのまま表れるとは限らないし、アスペルガー症候群とLDなど、複数の障害特性を示すこともある。また、年齢とともに成長し、障害の特性にも変化が起こる。

障害のある子どもである前に、一人の子どもであることを忘れてはならない。「・・・の障害があるから～という支援をする。」という視点だけではなく、目の前の一人の子どもの「好きなことや得意なこととはどのようなことなのだろう。」「苦手なことや困っていることはどのようなことなのだろう。」という、子ども自身を見る視点が重要である。

このように子どもを見たとき、通常学級には、何らかの配慮を必要とする子どもが存在するのではないだろうか。しかし、一人一人に応じた教材を準備し、指導者が一人一人に常に寄り添い指導することは、通常学級では現実的に難しい。

したがって、めざすべきことは、支援の必要な

子どもにとっての「わかる支援」が、ほかの子どもにとっても「よりわかりやすい」指導・支援になるようにすることである。反対に、全ての子どもが「わかる」授業方法や教材の工夫は、支援の必要な子どもにとっても「わかる」授業となる可能性が高いということである。つまり、「特別支援教育」の視点で授業を行うことは、新しい授業法を開発することではなく、「よりわかりやすい授業をする」という、授業を行う上で、当たり前のことなのである。

品川は、特別支援教育は、『木を見て森も見る』ことをめざすこと(53)だと述べている。

一本一本の「木」を支援の必要な子どもだととらえると、支援の必要な子どものことを理解し、支援を行うことを通し、「森」である学級の全ての子どもたちのことも理解し、育てていくことをめざさなければならないということである。もし、支援の必要な子どもだけを見て、個別的な支援が多くなりすぎると、その子どもと一緒に学ぶ子どもたちとの関係が育ちにくくなり、学級としての育ちも期待しにくくなるということが予想される。

したがって、個を大切にしつつ、その子どもが学ぶベースとなる学級という集団の中で、個が大切にされる支援や取組が欠かせないと考えられる。

そこで、個別の指導計画を活用して授業の中で、支援を考える際に、「個別的な支援」だけではなく、「個別の支援を通して学級全体への支援となること」も考えるようにしたい。そうすると、一斉授業の中で、支援の必要な子どもが「わかる」ことができ、ほかの子どもたちにとっても、「よりわかる」授業になり得ると考えるからである。

例えば、支援の必要な子どもA児が在籍する小学校1年生の国語科「こえにだしてよもう(教材『くじらぐも』)」における授業での支援の計画の一部を挙げてみる。

支援が必要な場面として、次のようなことが想定される。

- ①場面の様子や登場人物の気持ちを想像することが難しい。
- ②読み取ったことを表現することが難しい。
- ③学習全体や活動の見通しがもちにくく、意欲や集中することの持続が難しい。

このような困りについて、昨年度の研究で提示した「わかる授業にするための二つの支援の視点」をポイントに、「個別的な支援」と「個別の支援を通して学級全体への支援となること」を考えるようにした。

昨年度に提示した二つの支援の視点とは、以下のようものである。

見通しをもつための支援

- ・単元の見通し **【見一①】**
- ・一時間の見通し **【見一②】**
- ・活動の見通し **【見一③】**
- ・明確な指示・発問 **【指・発】**

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】**
- ・他者との関わり **【関わり】**
- ・聞きやすい話しやすい環境を整えること **【場の設定】**

A児の困りの①と②については、主として「語彙」に関わる困りで、③については、「見通し」に関わる困りであることから、以下のように支援を計画することにした。

①「場面の様子や登場人物の気持ちを想像することが難しい。」という困りについて

- ◆漢字にふりがなを打ち、読むことへの抵抗をなくす。
→ **【語彙】**
- ◆気持ちを表す言葉を書いたカードを準備し、挿絵と対応させ、どれが合うか選べるようにする。
→ **【語彙】**
- だが、どのようなときに、何を、どのようなことを言ったのかをとらえられるようにする。
→ **【語彙】**
(拡大した挿絵の活用、登場人物ごとの色分けシール、登場人物のお面、動作化による体験を取り入れる。)

②「読み取ったことを表現することが難しい。」という困りについて

- ◆見本を提示したり、指導者と一緒に行ったりする。
→ **【語彙】 【関わり】**
- 表現の仕方（音読の仕方、場面から想像したのかき方）を具体的に示す。→ **【語彙】 【形式】**

③「学習全体や活動に見通しがもちにくく、意欲や集中することの持続が難しい。」という困りについて

- 学習計画を立て、どこまで進んだか、あと何をすればよいのかわかるようにする。→ **【見①】**
- 一時間の流れの中に、読むこと・書くこと・交流することなど、活動に変化をもたせ、単元を通してできるだけ同じ流れにする。→ **【見②】**
- 活動のやり方や時間を伝えてから活動する。
→ **【見③】**

支援に記した（◆）が、個別に行う支援である。これは、一斉授業の中で、指導者が支援の必要な子どもに個別に関わることが有効であると考える支援である。

支援に記した（□）は、A児の困りについて考えた支援であるが、A児だけに行う支援ではなく、学級全体にも行う支援である。（□）の内容に、「だが、どのようなときに、何を、どのようなことを言ったのかをとらえられるようにする。」とある。これは、様子や気持ちを想像することが苦手なA児にとっては、場面の状況をより具体的にとらえるための支援となるが、学級の全ての子どもにとっては、場面の状況を確かにとらえ、想像を広げるための根拠をもつための支援にもなる。また、「一時間の流れの中に、読むこと・書くこと・交流することなど、活動に変化をもたせる。」としているが、A児にとっては、集中することの持続を図るための支援である。しかし、学級全体としては、一斉での活動から個人でやってみる活動、友だちと交流する活動というように、一時間の学習のめあての達成に向けて、学習活動を段階的に設定することにつながり、学習内容の理解の深まりを期待することができるのではないかと考える。この考え方を図2-1と図2-2に表してみる。

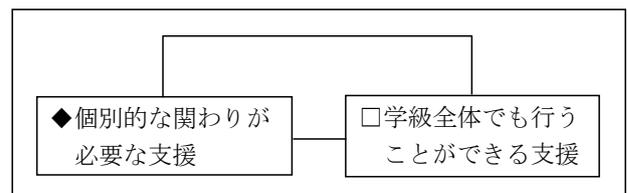


図2-1 支援の考え方

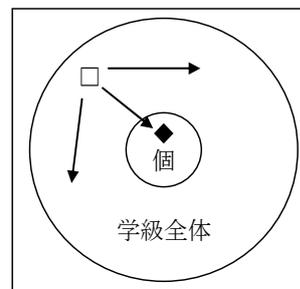


図2-2 支援の波及

図2-1は支援の考え方である。個別の指導計画を活用して、A児の予想されるつまずきについて考えられる支援を挙げる。その支援を整理すると、（◆）に挙げた個別に関わりでの支援が必要な内容と、（□）に挙げた学級全体の指導の中で工夫して行うことができる支援が見えてくる。

この支援の考え方で授業を行うと、図2-2のように、支援がほかの児童にも波及する。つまり、（□）に挙げた支援は、A児という個が、授業で「わかる」ようにするために考えた支援であるが、指導する内容が明確になることで、学級全体のほかの子どもたちにも有効になるのではないかと考える。

このような考えに基づいて、次ページの表2-2に示した単元の学習計画表に、支援の視点を設け、実践を行うことにする。

ていくようにする。

②では、実態を具体的に把握するために、日々の様子を観察する中で、困りだけを見つけるのではなく、(☆)で記しているように、できる事柄についても見つけるようにする。表2-4にあるように、話すことが苦手な一方で、興味のあることなら話すことができるということから、事前に話す事柄をわかりやすく示すと話すことができる可能性が十分にあると考えられる。これは、授業の中で支援を考えるときに、大いに役立つものである。

このように、「よさを活かすこと」により、支援の必要な子どもが、授業への興味をもつことができるようになる。これは、支援の必要な子どもが、自ら「できそうだ。」「やってみたい。」と思うことを見つけることになり、この能動的な心の働きが力を伸ばすことにつながるのではないかと考える。自らが、「できそうだ。」「やってみたい。」と思って挑戦したことが成功すると、もう一度やろうとする意欲が生まれ、自信へとつながるのではないだろうか。

ここでは、「成功する」ことが大切である。好きなことや得意なことをやることだけが支援ではない。好きなことや得意なことをきっかけとして、そのことを活かした「学び」となるように、目標と指導内容を設定する必要がある。そして、確かな学びとなるように、前項で述べたような支援を取り入れた授業展開をしていく必要がある。授業において「成功体験」を積み重ねることができるように、よさを活かし、伸ばすための支援を計画しなければならない。個別の指導計画を活用して、その計画を立てることは、子どもを的確に理解することになると考える。

次に、二点目の「友だちとの関わりを大事にすること」についての方法と、考えられる効果について述べる。

授業において、友だちとの関わりを大事にするための方法は、一時間の中に友だちと一緒に活動する場面を意図的に取り入れることである。「指導者と学級のみみんなで音読をする」ことや「指導者と学級のみみんなで歌を歌う」ことなど、授業において学級のみみんなと一斉に活動する場面は多い。この活動も大切であるが、更に、この活動を二人組やグループなど人数を少なくし、「だれと一緒に何をするのか」をより明確にもって活動できるように設定するとよいと考える。支援の必要な子どもにとって、相手を意識することにつながるとともに、「自分でやってみる」ことにつながるからで

ある。

活動が子どもに任されるということは、次のような力が必要となる。

- ・活動する内容を理解すること
- ・友だちとコミュニケーションをとること
- ・順番を決めたり、約束を守ったり、一緒にするために相手に合わせたりすること

これは、人と関わって何かをするときに、重要となってくる力である。このことがスムーズにできるように、子どもの困りの特性に応じた支援を計画するとよいと考える。

やはり、この活動も、「成功」することが大切である。少人数で、「自分でやってみる」といった体験の前に、あらかじめすることの内容を知らせておいたり、十分な練習をする時間を補償したりするなどの支援が必要である。また、自分に任されたこの時間に「何をするのか」という活動内容をしっかりととらえるために、見本を見せたり、手順を示したりするなどの支援が考えられる。更に、言葉のかけ方や程よい距離感で話す態度など、友だちとよい関わり方で、活動できるような方法を提示することも必要になることがあるだろう。

このように、ていねいな手順を踏んだ支援を計画した上で活動を設定すると、活動そのものが「成功」し、相互に認め合う場をつくることができる。このことにより、「自分でできた。」という喜びや「友だちとやってよかった。」「友だちと一緒にやると楽しい。」という気持ちをもつことにつながることができる。と考える。

また、授業の中で、支援の必要な子どもの学習の理解をうながすために、個別的な関わりをした場合についても、その成果を友だちの前で発表したり、交流場面に活かすようにしたりするなど、学級の仲間とのつながりができる場を意図的に設定することが大切である。と考える。

支援の必要な子どもが、学級において「楽しいな。」「ここに居たいな。」と思うことができるようにするには、先生や仲間といった他者の存在が欠かせない。一緒に活動して「楽しい。」と思うことを共有したり、できたことやがんばったことについて、他者から認められたりする経験の積み重ねが、支援の必要な子どもの心の安定につながると考える。心の安定は、その子どもが自己を肯定的にとらえるきっかけにもなるであろうし、「自分らしさ」を学級で出すことができるようになると考える。また、他者から認められることによって、どうすることがよいことなのかを学び、自分で自

分をよりよくしていく力にもつながる。

以上のように、授業の中に二つの工夫を取り入れることにより、支援の必要な子どもの内面を充実させることにつながると考える。子どもの「やってみよう」「できそう」という内なる力を引き出すとともに、「楽しい」「認められた」という心を満たす経験を味わうことができるようにすることで、もてる力を引き出すことが可能になると考える。

授業は、毎日繰り返される。授業において、支援の必要な子どもが、自分のよさを発揮したり、友だちと一緒に楽しく学ぶ経験をしたりすることは、その子どもが、今後、生きていくための大きな力となるのではないだろうか。

このことを踏まえ、次章では、個別の指導計画を活用し、支援の必要な子どもの力を引き出すための、「よさを活かすこと」と「友だちとの関わりを大事にすること」を重視した実践について述べる。

- (34) Erikuson, E.H. 小此木啓吾『自我同一性』誠信書房 1973. 3
- (35) 榎本博明「子どもの『自己肯定感』のもつ意味」『児童心理』金子書房 2010. 3 p. 3
- (36) 田中道治「発達障害のある自己を育てるとは」『発達障害のある子どもの自己を育てる』ナカニシヤ出版 2010. 4 p. 6
- (37) 前掲(36) p. 6
- (38) 前掲(36) p. 6
- (39) 小島道生「LD児の自己の発達と支援」『発達障害のある子どもの自己を育てる』ナカニシヤ出版 2010. 4 pp. 50~51
- (40) 前掲(39) p. 51
- (41) 前掲(39) p. 51
- (42) 田中道治「ADHD児の自己の発達と教育・支援」『発達障害のある子どもの自己を育てる』ナカニシヤ出版 2010. 4 p. 59
- (43) 別府哲「高機能自閉症児の自己の発達と教育・支援」『発達障害のある子どもの自己を育てる』ナカニシヤ出版 2010. 4 p. 70
- (44) 前掲(43) pp. 77~78
- (45) 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. 8
- (46) 藤崎真知代「学校と生活」『発達心理学入門Ⅰ』東京大学出版会 1990. 2 p. 188
- (47) 津村俊充「対人関係能力とコミュニケーション」『子どもの対人関係能力を育てる』教育研究開発所 2002. 3 p. 10
- (48) 木谷秀勝「学齢期の対人関係力を育てる」『学齢期の理解と支援』金子書房 2009. 6 p. 78
- (49) 前掲(48) p. 79
- (50) 前掲(48) p. 80
- (51) 五十嵐一枝「軽度発達障害児のためのSST事例集」北大路書房 2005. 8 pp. 6~9
- (52) 佐藤慎二「通常学級の特別支援」日本文化科学社 2008. 4 p. 4
- (53) 品川裕香「教室で困っている子どもたちの現状と実践例」『学齢期の理解と支援』金子書房 2009. 6 p. 141
- (54) 前掲(32)

第3章 個別の指導計画を効果的に活用した授業の実践

第1節 友だちと楽しく活動することを大切にしたい実践例 —小1A児を通して—

(1) 子どもの実態把握より

A児は、学校が大好きで、人懐っこく、休み時間は友だちと元気いっぱい外で遊ぶ活発な子どもである。

学習においては、知っていることやわかったことについて積極的に手を挙げる様子が見られる。しかし、指示を聞き取ることができず、どうしてよいか戸惑う様子がよく見られ、指導者が留意してきた子どもである。

そこで、A児が何につまずいているのか、どのような支援をする必要があるのかを考えるために、個別の指導計画を作成することにした。

次ページ表3-1は、A児について指導者が記入した実態把握観点表の一部である。年度の初めは、ひらがなや漢字を書くこと、計算をすることなどについての学習はしていないため、わかってきたことを見直し、書きたしていったものである。

この表を見ると、A児は、学習面、社会面でのチェック項目が多岐に渡っていることがわかる。

学習面では、集中して話を聞くことに課題がある。このために、物事にとりかかることが遅れてしまい、意欲はあるにもかかわらず、どこを学習しているのかがわからなくなる様子である。そして、発言しようと挙手するが、指名されると答えることができない様子も見られる。平仮名や数字を覚えることが難しいため、書くことに多くの時間を要したり、書かれている文字を読むのではなく、耳で聞いたことを覚えて声に出したりする様子である。

社会面では、状況に応じた行動をとることが難しく、友だちの邪魔をしたり、ちょっかいを出したりしてしまう様子が見られる。また、自分が思っているように相手が応じてくれないと、言葉で説明することが難しく、相手を傷つける短い言葉を言ってしまい、トラブルとなる様子も見られる。これは、友だちへのよい関わり方が十分にわかっていないためであると考えられる。

また、自分で、興味が無い、わからないと思ってしまうと集中が途切れ、机の中の物を探ったり、近くの席の友だちに話しかけたり、大きな声を出したりする様子が見られる。

(2) 音楽科「おんがくにあわせてあそぼう」の実践

(ア) 授業計画の立案

6月に、A児の実態と学習や生活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。表3-2は、このときに話し合ったことを記入したものである。

表3-2 A児 日々の様子メモの一部

個別の指導計画③ 日々の様子メモ		1年 氏名 (A児)	
1年 6月			
1. 実態(学習スキル)	(社会スキル)		
聞く	・口頭の指示だけでは、理解が難しい。 ☆写真や絵などを使って、準備物を提示したり、説明したりすると、自分でやろうとする様子が見られる。	情緒の安定	
話す	・難しい単語を知っているが、授業中、質問されていることに答えることや、会話を続けることに困りが見られる。 ☆興味のあること(カブトムシのこと、公園で遊んだことなど)については、自分から教師や友だちに話し、質問にも的確に答えることができる。	対人関係	☆友だちと一緒に何かをしたい気持ちは強い。 ・相手に繰り返し「～しつて言ってるやろ!」と、強い口調で言うために、トラブルになることがある。 ・授業中であっても、相手が嫌がっていることに気づかず、繰り返し同じことを耳元でいう行動が見られる。
読む	・ひらがなは読むことができるが、言葉としてまとまりで読むことが難しい。	歴史された意味	
書く	・学習したひらがなは、ゆっくりではあるが書くことができる。 ・形を整えて書くことや、時間をかけていぬいに書くことが難しい。	注意集中	
計算・推論	・4+4の場合、ブロックを並べて1から数える。	衝動性	・生活科の校区探検で、隠れる。「見つけてほしかった」と話す。
運動・その他機能	☆高いところに登ったり、走ったりする身のこなしが速い。 ☆朝の歌を元気に歌う。 ☆リズム感がある。		

学習について、A児は、一つ一つの物事に取り組むことに時間を要するため、指示内容を聞き漏らしてしまうことがある。そのため、授業に集中することができなくなり、じっと座っていられなくなったり、意欲を失って机に伏せてしまったりする様子が見られた。そこで、指導者は、学習の準備物を写真に撮ったものをカードにし、毎時間提示したところ、A児は、それを見て、自分の教科書やノートと照らし合わせながら、自分で準備することができるようになったという話をした。

そのことから、また、A児が「自分でしてみる」ということができるように、指示をできるだけ写真や絵で示すなどして、理解をうながす支援の必要性を確かめた。A児は、学習しようという意欲を十分にもっていることから、取り掛かることに遅れないようにし、字を書いたり、操作したりする時間を確保するよう心がけた。

A児は、体を動かすことが好きで、手足を上手に使い、運動場にある「築山」と呼ばれる山の形をした遊具の一番上まで、驚く速さで登ることができる。また、毎朝の歌の時間や音楽の時間には、楽しそうにリズムよく歌う姿が見られる。このようなときに、A児は、友だちと一緒に楽しもうと

関わろうとするが、相手に近づき過ぎたり、言葉のかけ方がうまくいかなかったりするなど、結果的に楽しくなくなってしまう様子が見られる。また、友だちが冗談で、よくない言葉を発したり行動したりして笑っていると、そのことが楽しいことになってしまい、周りの友だちはすぐにやめても、A児は、注意を受けるまで続けてしまう様子が見られる。

このことから、活動する際に、学級全体として約束事をしっかり守ることや、友だちへの声のかけ方について、具体的に見本を示す支援が必要であるという話になった。

生活の様子では、教室に時間割を掲示しているにもかかわらず、A児は、「あといくつ勉強したら帰るの。」や、「算数は、いつするの。」などを、指導者に確かめにくることがよくあった。これは、まだ、学校生活の一日の流れに慣れておらず、今何をして、次に何をするという時間の流れをとらえることが難しいか、時間割の見方そのものの理解が難しいかためではないかと考えた。

この話合いを行った数日後より、図3-1の写真のように、時間割の横に、時間ごとに動かすことのできる矢印を示した。指導者の配慮により、A児は、時間割表の横の座席であったので、学習の終わりの合図があると、自分で矢印を動かして、「次は、算数や。」と、時間割を意識している様子が見られ、指導者に、「あといくつで～」と聞くこともなくなった。

A児にとって、学習も含め、学校生活の様々な事柄が初めての経験となる。A児は、初めてのことや、先の見通しのもてないことについて、とまどいを見せる様子がある。そこで、A児の見通しがもちにくい不安な気持ちを、生活の場面でも学習の場面でも軽くするような配慮をしていくことが大切であるという話になった。その上で、A児が、自分の力で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

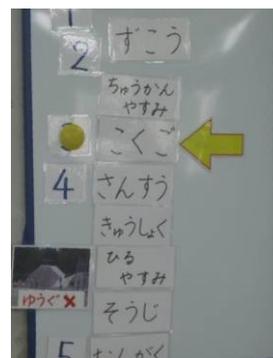


図3-1 一日の流れを確認できる時間割

えることが大切であると共通理解した。そして、「学校が好き。先生が好き。」と話すA児の気持ちをこれからも持続させるために、授業の中で、自分のよさを発揮しながら、友だちとよりよく関わることができるような指導・支援の工夫を取り入れた授業の計画を立てることにした。

そこで、A児が、朝の歌の時間を楽しんでいる様子から、音楽科の次の単元に着目した。表3-3は、授業の計画を立てるために話し合った際の記録である。

表3-3 話し合いシートの一部 (※「6. 評価」については7月に記入)

個別の指導計画④ 話し合いシート			
2. 長期目標 (学習) ・ 個別の指示が少なくとも自分で学習できることを増やすようにする。 ・ 友だちの考えに関心をもち、聞くことができるようにする。 (生活) ・ 困ったときに、相手にわかるように伝えることができるようにする。 ・ 苦手なことにも挑戦したり粘り強く取り組んだりすることができるようにする。			
3. 支援が必要と予想される場面 (学習の場面で) 音楽科 「音楽に合わせて遊ぼう」 ①自分から相手を見つけて活動すること ②まねっこ遊びで自分を表現すること(見ている又は、ふさぎてしまう) (生活の場面で) ・ 学校生活の時間の流れに慣れること ・ 思うようにいかなかったときの友だちへの声のかけ方	4. 支援 【環境設定・指導者の姿勢・学級全体へ・個別に】 (じゃんけんをする相手を見つける支援) ① 「隣や後ろの席の友だち」というように、初めはだれとするのか明確にする。活動に慣れてから、自由に相手を見つけに行くように段階を踏む。躊躇するようなら、指導者がきっかけとなる声をかける。 ・ 隣同士やグループなどの活動を多く取り入れ、一緒にやることのよさを実感できるようにする。 ・ 隣同士やグループの一体感を意識できるように、机にシールを貼ったり、グループ名を書いたカードを用意したりする。 (音楽に合わせて、歌詞に合う身体表現をする活動についての支援) ② ・ どのような動きをすればよいかを考える手だてとなる挿絵を準備する。 ・ 音楽(リズム)に合わせてすることを大切な約束とするために、リズムを捉える方法(拍のマークを活用)を初めていねいに指導する。 ・ 活動の流れや約束を決めておき、学級全体で音楽に合わせて楽しむ雰囲気をつくる。	5. (込めた願い=短期目標) ①友だちと一緒に楽しく活動することができるようにする。 ②自分なりの素直な表現ができるようになる。 ③リズムをとらえ、音楽として楽しむことができるようにする。	6. 評価(指導の実態・子どもの実態) ○「指けんば」の方法やカスタネットの打ち方をデジタルテレビを活用して説明 ○友だちの活動の仕方を演示 ○グループ名「かすたねったい」「まねっこたい」のカードの使用 ・ やり方を理解し、隣の友だちやグループでの活動を楽しみながらスムーズにできた。 ○身体表現をする支援で、挿絵の活用やみんなで表現方法を考えるから個人で考えるなど、段階をふんだこと ・ 自分から進んで活動する姿が見られた。 ○拍のマークや手拍子のマークなどリズムを捉える視覚的支援 ・ 正確に二拍子を打ち、歌うときには、自然に2拍子に合わせて身体が動くようになった。 ●自分から友だちに声をかける方法の指導の必要性 ●友だちと活動する際、してよいことや言っていないこと、自分の考えが通らないこともあることを継続指導 ●使用できる語彙の拡充

単元名は、「おんがくにあわせてあそぼう」である。この単元は、二拍子や三拍子の音楽に合わせて、体を使いながら表現を楽しむ単元である。

学級の様子として、みんなと一緒に歌ったり声を出したりするのを元気いっぱい楽しんでいる。しかし、自分の思ったことを発表したり、自分で考えたことをやってみたりするときには、消極的になるところがあった。また、これまでの音楽の学習の時間に、自分の席から離れて行進をしたり、友だちを見つけて握手をしたりする活動になると、動くことが楽しいことになってしまい、「音楽に合わせて」ことが十分にできない様子の子どもも見られた。

A児は、みんなで歌を歌うことについては楽しんでいる様子であるが、自分で表現の仕方を考える活動や、友だちと声をかけ合って一緒に活動することには課題がある。周りの様子を見ながらまねをすることもあるが、その場にふさわしくない言動をしてしまった子どものまねをしてしまうところがある。そして、自分から友だちに声をかけ

て、あいさつや握手をする活動では、指導者に声をかけられるまで、じっとして活動することができないことが何回かあった。

一方で、A児には、自然に体をゆらしてリズムをとりながら歌を歌っている様子や、カスタネットをリズムよく鳴らす姿が見られた。

このような実態から、本単元で予想されるA児のつまづきを、次のように考えた。

- ①自分から相手を見つけて活動すること
- ②「まねっこ遊び」で自分を表現すること

そこで、この単元でA児につけたいと考えたのは、次の三点である。

- ・ 友だちと一緒に楽しく活動することができるようにすること
- ・ 自分なりの素直な表現ができるようにすること
- ・ リズムをとらえ、音楽として楽しむことができるようにすること

そして、A児が、確実にこれらの力をつけるために、前章で提案した、「支援の必要な子どもが授業で力を引き出す二つの工夫」を取り入れた授業を進めることにした。

<授業で力を引き出す二つの工夫>
 ・ よさを活かすこと
 ・ 友だちとの関わりを大事にすること
 (集団の中でのつながりを築く工夫を入れる)

A児は、歌うことが好きで、リズムにのることができるというよさがある。このことを活かすためには、音楽の学習の中で、歌うこと、リズムを感じる大切さがされた授業を展開する必要がある。拍の流れにのって歌うということは、どのように歌い、どのように表現することなのかを、A児が具体的にとらえられるようにしなければならない。学習意欲の高いA児は、活動することを明確にとらえられるようにすることにより、自信をもって行き、よさを発揮することができるのではないかと考えた。

また、集団とのつながりを築くために、隣の友だちやグループの友だちと、声を合わせたり、リズムを合わせたりするなど、友だちと関わる活動を大切にすることにした。

以上のことを踏まえ、次の支援を考えた。まず、予想されるつまずき①の自分から相手を見つけて活動することについて、次の三点を挙げた。

- ・「隣や後ろの席の友だち」というように、はじめはだれと活動するのかを明確にする。活動に慣れてから、自由に相手を見つけに行くように段階を踏む。躊躇するようなら指導者がきっかけとなる声をかける。(個別的な支援)
- ・隣同士やグループなどの活動を多く取り入れ、一緒にやることのよさを実感できるようにする。
- ・隣同士やグループの一体感を意識できるように、机にシールを貼ったり、グループ名を書いたカードを用意したりする。

次に、②のまねっこ遊びで自分を表現することについては、次の三点を挙げた。

- ・どのような動きをすればよいのかを考える手だてとなる挿絵を準備する。
- ・音楽(リズム)に合わせることを大切な約束とするために、リズムをとらえる方法(拍のマークを活用)を初めにしていねいに指導する。
- ・活動の流れや約束を決めておき、学級全体で音楽に合わせて楽しむ雰囲気をつくる。

話し合った支援を授業に取り入れることにし、単元のおよその流れを下記のように計画した。

＜単元のおよその流れ＞

1. 学習する曲について、いろいろなやり方で拍の流れにのり、聞いたり歌ったりすることを繰り返す。
2. 拍の流れにのって、歌詞に合った表現の仕方を自分で考え、友だちと交流する。
3. グループで歌、カスタネット、身体表現の役割を決め、合わせる。

そして、A児が、楽しみながら繰り返して学習できるように、単元を通して、1時間の学習の流れを次のようにした。

1. 聴く・歌う(みんなで)
2. 自分でやってみる(自分で)
3. 友だちとやってみる→発表(友だちと)
4. 振り返り(みんなで)

初めに、学級全体で学習することにより、どのような活動をするのか、だいたいの見通しをもてるようにする。そして、自分で考え、考えたことを活かして友だちと活動できるようにする。このように、学習形態を変化させ、段階的に学習することにより、A児が、学習内容を理解できるようにしたいと考えた。

支援の目的と方法をより具体化するために、表3-4のような、支援を記入した指導案を作成した。

表3-4 「おながくにあわせてあそぼう」第7時間目学習指導案の一部

学習活動	留意点	支援(個:◆ 集:□)	評価規準(評価の方法)
1. 「じゃんけんぼん」の範唱を聴き、歌詞を聴き取る。		□挿絵から題名を考え、はじめの「おながくがすいたら」のところだけを提示し、どのような言葉が出てくるのか予想することにより、集中して聴くことができるようにする。【指・発】	
2. めあてを確認する。			
りずむにあわせて 「じゃんけんぼん」のうたを うたおう。			
3. 拍の流れにのって、「じゃんけんぼん」の歌を歌う。	<ul style="list-style-type: none"> ・元歌二歌ってみましょう。 ・上手だね。もっと楽しく歌えるように、「おながくがすいたら」のところをもう一度よく聴いてね。ほかにも・・・ ・楽しいリズムで、もう一度歌ってみましょう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・指導者がタンバリンなどで拍打ちをする。 ・二拍子に合わせて、身体を動かしながら歌うようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> □挿絵や色分け(リズムの違い)した歌詞を提示することにより、曲や活動のイメージをもつことができるようにする。【見②③】 □付点のリズムをスキップで、そのほかは手拍子など体を動かして試みることににより、リズムの違いを感じることができるようになる。 □体を左右にゆらしたり、前後に動いたり、手を指揮のようにしてリズムを取ったりすることにより、2拍子の拍の流れにのることができるようになる。 ◆リズムがとりにくいようであれば、指導者と一緒に体を動かしたり、腕を上下に動かしたりしてリズムがわかるようにする。
	<ul style="list-style-type: none"> ・リズムに合わせて歌いましょう。 ・リズムにのって、身体を動かしながら歌いましょう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・初めは、指導者と子どもたち、隣同士など近くの友だちとやってみよう。 ◆流れにのることができるようになる。 ◆リズムがとりにくいようであれば、指導者と一緒に体を動かしたり、腕を上下に動かしたりしてリズムがわかるようにする。 	
略			
5. いろいろな友だちとじゃんけんをしたり、足じゃんけんをしたりするなど、工夫して遊べるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> ・歌に合わせて、上手にじゃんけん遊びができていましたね。今度は、いろいろなお友だちのところへ動いてじゃんけんをしてみよう。 約束は、守ろうね。 	<ul style="list-style-type: none"> □指導者の音の合図で自分の席に戻る約束や、拍の流れにのっていい声で歌いながらじゃんけんをすることなど約束を決めておくことにより、曲に合わせて楽しく遊ぶよさを感じることができるようになる。【指・発】 ◆やり方と約束については、わかるよう絵で示し、説明してから活動することにより、安心して活動できるようにする。【指・見③】 ◆指導者と友だちを見つける声かけを一緒にしたり、誘ってくれることの喜びを全体に広めたりすることにより、友だちどうしの関わりの方法を知ることができるようになる。【関わり】 	<ul style="list-style-type: none"> ・体を左右に動かしたり、手でリズムをとったりするなど拍の流れにのって歌いながら、いろいろな友だちと楽しくじゃんけん遊びをしよう。 【関・意・態】(拍の流れにのっている様子の観察、表情の観察、発音の聴取)
6. 今日の学習を振り返る。	<ul style="list-style-type: none"> ・最後にみんなで歌ってみましょう。 ・今日、楽しかったこと、うれしかったことを発表しましょう。 	<ul style="list-style-type: none"> □指導者が、よかったことを褒めることにより、子どもたちから、「じゃんけんぼん」の歌を歌って楽しかったことや友だちと一緒にやって楽しめたことなどの感想を引き出すようにする。 	

支援については、点線で囲んでいるように、A児への個別的な支援(◆)と、A児への支援を通し、学級全体にも有効であると考えた支援(□)に分けた。これは、より有効な個別的な支援はどのようなことかを吟味するためである。そして、学級全体への指示の出し方【指・発】や、見通しのもてる学習の流れを工夫すること【見】で、A児が、自分の力でできるようにすることをできるだけ増やしたいと考えた。

実線で囲っているのは、集団の中でのつながりを築くことを意識するための支援【関わり】である。毎時間、友だちと関わり合う活動を取り入れ、その活動がスムーズにいくための支援を挙げるようにした。

本単元を通し、A児が、自分のもっているよさを発揮しながら楽しく学習できるようにすること、そして、友だちとの関わりを大切に、人とのよりよい関係を築くことをめざして、以上のような支援を取り入れた授業計画を立案した。

(イ) 支援の実際
 〈よさを活かす工夫〉

A児が、リズムにのって生き生きと表現できるよさを引き出すために、次の二つの工夫をした。

一点目は、めあてを明確にもつことができるようにすることである。

この単元で取り組んだ教材は、「じゃんけんぽん」と「けんけんぱ」という二拍子の曲である。

「じゃんけんぽん」は、歌の歌詞の中に「おなかですいたらぐうぐうぐう」「かみのけのびたらちよきちよきちよき」など、じゃんけんの要素が含まれた楽しい曲である。歌詞に合わせて動作化をし、歌の最後には、じゃんけんをするように構成されている。また、「けんけんぱ」は、歌詞の中に「けんけんぱ、～のまねしてあそびましょう」と、けんぱとまねっこあそびができるように構成されている。どちらも、遊びの要素を取り入れた表現活動を十分に楽しむことのできる教材である。その中で、「拍の流れにのって音楽を楽しむ」という単元の学習のめあてにせまる必要がある。

まず、教材と出会う最初の時間のめあての提示の仕方を段階的に行うようにした。これからどのような学習をするのかについて、端的にとらえることができるようにするためである。

図3-2は、めあてを板書しているところである。初めに提示したのは挿絵である。挿絵を使って、これから聴く歌



図3-2 めあてを大切にされた板書

歌かを予想した。その際、だれが、どのように、何をしているのかを言葉で発表するようにした。

「どのように」と様子を確かめたのは、曲のイメージとして「楽しそうに」ということを意識できるようにするためである。

次に、実際に曲を聴く活動を行った。歌詞の中にどのような言葉が出てくるか、楽しみにして聴くように投げかけてから、聴く活動に入った。そして、子どもたちが聴き取った言葉の歌詞を少しずつ提示していくようにした。最後の歌詞が完成するまで、三～四回繰り返して曲を聴いた。三回目くらいから、子どもたちは自然に声を出し、歌うことができるようになっていた。

そのときに、上手に歌った子どもたちを指導者が褒め、「もっと楽しく上手に歌うために、大切な

めあてを言います。」と伝え、「りずむにあわせて『じゃんけんぽん』のうたをうたおう」というめあてを書くようにした。その後、単元を通して大事な事柄である「リズム」について、視覚的にとらえることができるように、図3-3のような「拍のマーク」を提示した。

このように、段階的にめあてを提示したことにより、A児は、指導者の一つ一つの言葉を



図3-3 めあてを視覚的にとらえることができる板書

集中して聞いていた。まず、挿絵を見て、「じゃんけんの歌や。」と興味をもち、範唱もじっくり聴いていた。また、拍のマークが提示されると、すぐに、「トントン」「トントン」と机で正確にリズムを打つ様子が見られた。その様子を指導者が見つけ、「Aさんが上手にリズムを打っているよ。めあてにあるように、『じゃんけんぽん』の音楽に合わせてリズムを打ってみましょう。」と投げかけたところ、次の学習の流れにスムーズに入ることができた。

「拍のマーク」は、単元を通して活用し、更に、二拍子が意識できるように、腕を上下させる動きや、手とひざを交互に打つなどして、視覚でとらえたことを体を使って表現する活動へと移行させた。そして、単元を通して、時間の初めに「二拍子を体で表現しながら聴く」「体を揺らしながら歌う活動を十分にしてから、本時の学習活動に入る」ようにした。体を使っているので、A児も含め、学級の子どもたちは、繰り返し曲を聴いたり歌ったりしても、飽きる様子はなかった。この後、学習のめあてに沿って、歌に合わせて手拍子をしたり、歌詞に合った動作を取り入れたりする活動を同時に行っても、A児や学級の子どもたちは、リズムにのって、しっかり歌うことができていた。これは、導入で、めあてを明確にもつことができたためであると考えられる。

また、A児は、視覚的な支援が有効である一方で、情報量が多くなりすぎると、大事なことに着目することが難しくなる。そこで、図3-4のように、その時間に学習する主となる事柄（リズムうちをする・動

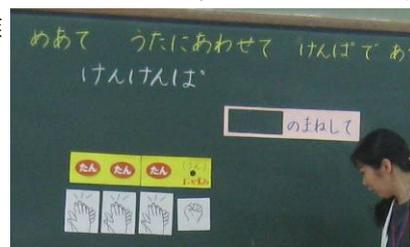


図3-4 大事なことを残す板書

作化をする)だけを残して、歌詞や挿絵などは取り除くようにした。すると、A児は、板書に集中しながら、曲に合わせて間違えることなく手拍子を打ち、歌詞がなくても口をしっかりと開けて元気に歌っていた。これは、一つの曲を繰り返し聴いたり歌ったりすることが、A児にとっては、歌詞や曲調を覚えることにつながり、自然に体を揺らし、口ずさむまでになっていたためである。

したがって、本来ならA児にとって難しいことである、歌いながら手拍子やカスタネットのリズムを打ったり、動作化をしたりすることが、混乱することなくできたのではないかと考えられる。

二点目は、活動の指示の出し方を工夫することである。1年生の音楽では、体を十分に使って音楽を楽しみ、表現する活動が多く取り入れられている。したがって、席から離れ、子ども自身が様々な動きを楽しむ活動時間が設定される。そこで、大切にしたいのは、一人一人の子どもが、活動の内容とめあてを理解し、主体的に学習ができるようにすることである。

この単元での友だちと活動する時間は、席を離れ、子どもに任される時間となる。音楽を流し、子どもたちが教室を歩き回りながら、動作化をしたり、じゃんけんをしたりする活動である。いったん活動が始まると、指導者の言葉による指示を出すことは難しくなる。子どもたちが、めあてに沿って楽しく活動できるように、活動の前に、指示を明確に出しておく必要がある。

そこで、友だちとの活動に入る前に、図3-5、図3-6のような提示資料を活用して、指示を出すようにした。

A児は、友だちを見つけるときに少し躊躇する様子が見られたが、指導者がA児に、「一緒に見つけに行こう。」と声をかけていると、近くに居た友だちが、A児に「一緒にやろう。」と誘った。

A児は、そのことが嬉しかった様子で、その後は、進んで活動をして

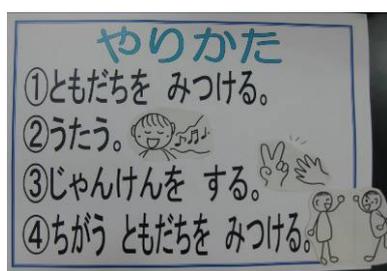


図3-5 活動の方法を示すカード



図3-6 活動の約束を示すカード

リズムをしっかりと足で刻みながら歩き、思いっきり体を使って「おなかやすいた」動作や「信号機が光る」様子を表現する姿が見られた。図3-7は、そのときの様子である。

A児が、めあてに向かって活動することができたのは、活動前の支援が適切であり、活動の見通しを明確にもつことができたからであると考えられる。



図3-7 体を使って表現する様子

動作化を考える際には、言葉をイメージしやすいよ

うに、挿絵を準備しておいた。A児は、その挿絵をヒントにして、どのように動作をするのかを思いつき、その動きについて指導者が的確に褒めたので、自信をもつことができたようであった。その上で、友だちとの活動に向かうことができ、更に、内容やだれといつまでするのかといったことが初めに示されたので、見通しをもって活動することができたのではないだろうか。

また、学級の子どもたちも、めあてに向かって表現を楽しみ、約束を守って活動をしていたので、A児にとっては、周りの子どもたちがよい見本となっていたのではないかと考えられる。

〈友だちとの関わりを大事にする工夫〉

これまでの学習で、指導者が、「この列は、歌います。隣の列は、カスタネットをします。」や、「〇〇さんのグループは、歌います。」という指示を出しても、A児は、自分が何をするのかを聞き返すことがよくあった。また、「お隣の友だちと～しましょう。」と投げかけても、なかなか活動しようとしないうえがあった。

そこで、この単元では、友だちと関わり合う場面を毎時間設定し、「自分と一緒に活動している友だち」という「相手意識」をしっかりとめさせた。と考えた。

指導者は、A児が、隣の友だちを意識できるようにするために、教室の席の列ごとに青と赤のシールを貼った。「青のシールの人は、時計のほうを向きます。赤いシールの人は、窓を見ます。」と言って、自分の前にいる友だちと一緒に活動することをいねいに確かめた。そして、一緒に歌ったり、カスタネットを合わせたりする活動をする前に、握手をして、「一緒にやりましょう。」と声をかけ合って始めるようにした。指導者は、そのや

り方を見本で見せた。

その指示の後、A児は、隣の友だちに自分から握手を求める様子が見られ、歌ったり、カスタネットを打ったりする活動ができた。隣同士の活動は、音楽の時間に限らず、様々な学習場面で取り入れるようにしたところ、この単元の学習が終わる頃には、指導者の「お隣の友だちと一緒にやります。」という指示で、すぐに向かい合わせになり、握手と声かけをして活動に入ることができるようになった。



図3-8 グループでカスタネットの練習をしている様子

また、単元の終わりには、グループでの活動を設定した。図3-8は、その様子である。カスタネットを演奏する役と動作化する役とを四人ずつで組み、カスタネットと歌の演奏に合わせて、考えた動作を発表することにした。

その際、「グループの友だちと一緒にする」ということを意識できるようにするために、グループに名前をつけ、図3-9のようなカードを活動場所に貼るようにした。A児は、「〇〇たい」という呼び方が気に入り、自分と一緒にのグループの友だちに、「ぼくたち、『かすたねったい』

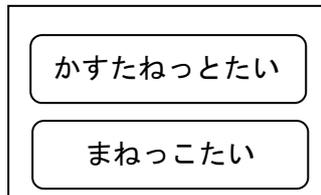


図3-9 グループ名のカード

や、やろう、やろう。」とはりきる様子が見られた。「まねっきたい」になったときは、グループの友だちが「どんな動きをしようか。」と、A児に尋ねると、最初は、少しふさわしくない動作をわざとやって、ふざけてしまう様子もあった。しかし、グループの一人の子どもが、「それは、おかしいよ。」と言うと、A児は、「あ、ごめんごめん。」と言って、「じゃあ、これは…」と、手を上手に動かしてうさぎのまねをしたところ、「グループの子どもたちが「それ、いいね。」と言って、一緒に動作の練習をする様子が見られた。

発表するときは、緊張のため、グループの中で普段から仲の良い子どもの方を向き気味ではあったが、一生懸命な様子で発表することができた。

そして、単元を通して、学習の最後に、感想を発表するようにした。感想を話す視点は、次の三点である。

- ・楽しかったこと

- ・自分ががんばったこと
- ・友だちのいいところ

この単元でのA児の発表の数は、多くはなかった。しかし、学級の子どもたちが積極的に感想を述べるようになると、「自分も言いたい。」という気持ちから、挙手する回数が増えていった。例えば、へびの動き方のまねをしていた子どもに、「〇〇さんのおかげによるよした動きがすごかった。」と、友だちのがんばっていることを発表しようとする様子などが見られた。学級の子どもたちは、初めは「じゃんけんが楽しかった。」といった感想であったが、だんだん、「リズムに合わせてカスタネットができるように、〇〇さんとがんばりました。」や「〇〇さんの～という動きがリズムにとっても合っていました。」や「〇〇さんの動きは、リズムにのっていて、本当の～みたいに見えてきました。」など、友だちに目を向けたものや、めあてに沿った感想に変化していった。

A児は、友だちと関わる場面で楽しく活動している姿が多く見られた。指導者に「どうしたらいいの。」と尋ねることもほとんどなかった。このように、活動がスムーズにできていたのは、先に述べた活動のための指示の出し方が大きく関わっていると考えられる。A児は、だれと何をどのようにするのがわかると、積極的な態度で活動に臨むよさがあることが新たに見えた。

また、A児にとって周りの子どもの言葉や行動そのものも、大きな支援になっていると思われる。

このことから、指導者との授業後の振り返りにおいて、継続して授業場面での友だちとの関わりの場を大切にすることと、学級の子どもたちがめあてに向かって活動できるようにすることとを合わせて取り組んでいくことの重要性がわかった。

(3) 国語科「こえにだしてよもう」の実践 (ア) 授業計画の立案

夏休み後、A児は、学校生活の時間の流れにずいぶん慣れ、友だちも増えてきたようであった。自分の知っていることについて上手に話をするので、休み時間、A児の周りには、たくさんの子どもたちが集まっている様子がよく見られた。

一方で、様々な約束について「絶対に守らなければならぬこと」であるということがしっかり身につき、そのことで、友だちに対して厳しい発言が見られた。これは、指導者が熱心に伝えたことを忠実に守ろうとする、A児のよいところでもある。しかし、A児の思いと友だちとの思いがう

- ・学習計画を立て、どこまで読んだか、あと何をすればよいのかわかるようにする。
- ・一時間の流れの中に、読むこと・書くこと・交流することなど、活動に変化をもたせ、単元を通して同じ流れにする。
- ・活動の仕方や時間を伝えてから活動する。

話し合った支援を授業に取り入れることにし、単元のおよその流れを下記のように計画した。

＜単元のおよその流れ＞

1. 「音読発表会をする」というめあてをもつ。
2. 場面の様子を思い浮かべ、登場人物の気持ちや話したことを加え、工夫して音読する。
3. 好きな場面を選び、グループで音読の仕方を工夫し、発表する。

そして、一時間の学習の流れを次のようにした。

1. 場面を読む。
2. 場面の様子を確かめる。
3. 登場人物の気持ちや言ったことを想像して書く。
4. 友だちと役割読みをする。
5. 発表する。

一時間の学習の中で、読む活動を大切にしながら、書く活動や友だちと交流する活動を取り入れることにより、A児が、集中を持続させて学習に取り組むことができるようにしたいと考えた。

本単元を通し、A児が得意である音読の力を伸ばし、友だちと声を合わせる楽しさを味わうことをめざして、以上のような授業計画を立案した。

（イ）支援の実際

＜よさを活かす工夫＞

A児が、音読を得意とすることから、単元の大きなめあてを「音読発表会」に設定した。しかし、これは、A児だけのことを考えて設定したのではなく、学級の子どもたちの実態も踏まえたものである。学級の子どもたちは、クラスのいろいろな友だちと遊ぶようになり、「〇〇さんは～が上手だ。」「〇〇さんは、～が好き。」など、友だちの得意なことを知るようになってきていた。このような時期だからこそ、授業において、よりよい音読をするという目的に向かって、友だちと学び合う場を設定したいと考えたからである。

そして、A児が、意欲をもって学習に臨むことができるように、「いま、何をするのか」を明確にとらえ、「これならできそうだ。」と思える工夫が必要であると考えた。

まず、見通しをもって学習を進めることができるように、単元の学習計画表や、1時間の学習の流れを掲示した。

そして、書く前や友だちとの交流の前には、活動の仕方の手本を示すようにした。A児は、一つの活動が終わると、すぐに指導者の方を見ようと姿勢を正したり、「次は発表やで。」と、次の活動を楽しみにしたりする姿が見られた。

また、友だちと交流したり発表したりする場面で、A児が力を発揮できるように、次のような工夫をした。

まず、場面の様子をとらえるために、教科書の教材文に、だれが、どのようなことを話しているのかを色分けしたシールを貼って確かめた。主な登場人物である「くじらぐも」の会話文には青色の、「子どもたち」の会話文の上には黄色のシールを貼った。その際、どこにシールを貼るのかわかりやすいように、教科書をデジタルテレビに写しながら、一つずつ確かめるようにした。

そして、板書は図3-10のように、挿絵と会話文だけとし、どの場面でもだれが、

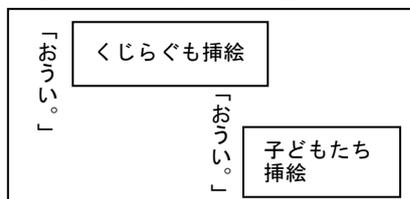


図3-10 挿絵と会話文にしぼった板書

どのようなことを話しているのか視覚的にわかるようにした。また、ワークシートは、板書と同じになるように作成した。

登場人物の気持ちや話したことを書く際には、色分けしたシールと同じ色の付箋紙を準備し、書くようにした。図3-11は、その様子である。指導者は、A児への支援のために、図3-12のように記した付箋紙を準備した。A児



図3-11 付箋紙に書く様子

は、まず、「～がみえるよ。」の付箋紙を選んで、「ふねがみえるよ。」と書き、次に、「～きもちいいな。」という付箋紙を選び、「くもってきもちいいな。」と書き込んだ。この後は、ヒントの記していない付箋紙に「しっかりつかまっていますね。」「がんばるよ。」など、自分で考えた言葉をどんどん書き込む姿が見られた。好きな場面を選んで、音読をするという学習の時間には、付箋紙に書いた言葉をつけたして、上手に音読することができた。付箋紙にヒントを書いた支援は、書くことが苦手

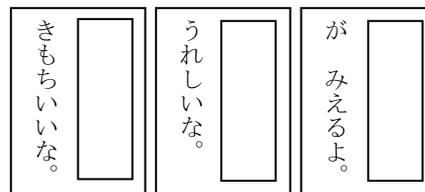


図3-12 書くヒントを記した付箋紙

なほかの子どもにも有効であった。そして、学級の子どもたちは、付箋紙が集まる喜びから、「たくさん書きたい。」という意欲につながり、想像したことを自分の言葉でたくさん書くことができた。

このような姿から、A児にとってはもちろんであるが、学級の子どもたちにとっても、学習をする上で何をすることがわかり、「できそうだ。やってみよう。」と思えることは大切なことであると感じた。

〈友だちとの関わりを大事にする工夫〉

指導者は、これまで二人組の活動を大切に学習を進めてきた。本単元に入るときには、A児は、隣の子どもと活動することに慣れてきていた。しかし、二人で一緒に何かをする場面については活動できるが、相手と言葉で交流したり、相談して決めたりすることについては、支援が必要であった。

そこで、本単元では、集団とのつながりを築く工夫として、二つの場面を設定した。

一点目は、会話文について、想像した言葉や動きを取り入れて、二人で役割読みをする場面を毎時間設定した。くじらぐも役と子ども役を決めて、会話文を声に出して読むようにした。その際、動作をつけたり、付箋紙に書いた言葉をつけたしたりして読み取ったことを表現できるようにした。

A児は、隣の子どもに「どっちの役をやる。」と尋ねたり、「みんなの前で発表しようか。」と誘ったりする姿が見られた。また、「くもってきもちいいなあ。」という、付箋紙に書いたくじらぐもにのった子どもの気持ちを表す言葉や、「もっともつとあそびたかったなあ。」というくじらぐもの子どもの気持ちを表した言葉などをつけたして、役割読みをする姿が見られた。どの時間も、全体の前で発表するときには、一番に挙手していた。

みんなの前で発表すると、気持ちを表現する読み声が大変上手であることから、A児が発表するたび、学級の子どもたちから自然に拍手が起こったり、「ほおー。」と感心の声もれたりした。

二点目は、場面の読みを終えた後、音読発表会に向けてグループで活動する場面を設定した。

読みたい場面を選んだ子ども同士で、二～四人のグループをつくり、グループで役割を決め、発表会に向けて練習をする活動である。

指導者は、A児がのびのびと活動できるようにグループの構成について十分に配慮した。そして、グループで、役割や動作のつけ方、つけたしの言

葉などを話し合うようにした。A児には、会話文以外のところを読む役割について、同じグループの子どもの意見を聞きながら、ききぱきと決めている姿が見られた。図3-13はその様子である。教科書に、名前や矢印などをたくさん書き込んだので、指導者に「なんて書いてあるかわからなくなった。」と相談することはあったが、それ以外については、グループで活動することができている様子であった。



図3-13 グループの話合い

音読発表会で、A児には、自信をもって発表している姿が見られた。図3-14は、発表を終えて友だちの感想を聞いている様子である。



図3-14 発表後、音読の感想を聞く様子

A児のグループの発表を聞いた後の、聞き手の子どもたちが発表した感想は次のとおりである。

- ・三人で声をそろえて読むところが上手でした。
- ・大きな声でゆっくり読んでいたのが上手でした。
- ・A児の「どこまでも、どこまでも」の読み方が、とても気持ちがこもっていてすごいなと思いました。
- ・言葉をたくさんつけたして、すごいなと思いました。

A児の読み方を認める感想は、どのグループからも出されていた。この感想から、A児の音読の上手なことが学級の子どもたちに伝わっていることがわかる。A児自身もそのことに驚いたのか、指導者に「ぼくのこの感想がいっぱいや。」と嬉しそうに伝えていた。

これは、友だちと活動するときに、A児のよさが発揮されるように支援を計画し、進めた結果であると考えられる。A児が、自信をもって友だちと関わる場面に臨むことができるようにしたことが、他者から認められるという、集団の中でのつながりが生まれることになったのではないかと考える。

授業後の話合いでは、A児は、書くことがわかると十分に書く力があるので、今後、様々な場面で書く機会をもち、語彙を広げていく支援の継続について確かめた。また、友だちの発表を聴いて、その感想を自分の言葉で話すことについては、課題が残った。話し方について、話型を活用するなど継続して指導することにした。また、学級の子どもたちに、十分に聞きやすくわかりやすく話す力を更につけ、A児にとって聞きやすい環境をつくっていくことが大切であると、共通理解した。

第2節 よさを認め合うことを大切にしたい実践例
—小3 B児, C児を通して—

(1) 子どもの実態把握より

B児とC児は、同じ学級に在籍している。指導者は、B児とC児について、第3学年においても継続して支援をする必要があると考え、個別の指導計画を作成することにした。

表3-6、表3-7は、年度初めにそれぞれB児とC児の実態を把握し、その手だてについて記入したカードの一部である。ここでは、第3学年の一部についてのみ掲載している。

B児は、朗らかで、指導者に話をすることが好きである。また、物事に一生懸命取り組む。しかし、学級の友だちと話している様子は、質問に答えたり、流れに沿って話したりすることが難しく、十分にコミュニケーションがとれていないようである。また、学習においては、指示を聞いていない様子があり、個別に声をかけることが多く、取り掛かっても時間がかかることがあった。

表から、B児は、集中を持続させたり、指示を理解したりすることが難しいことがわかる。また、友だちとの関わり方や、学習準備をしたり当番活動をしたりするなど、先を見通して自分で行動することに困りが見られる。

表3-6 B児 個別の指導計画「現在の実態」の一部 (4月に担任が記入)

(B児)		第3学年 組	
集中 持続	すぐに席を離れることがある。	○手だて・△成果	○集中できず、ボートとしていることがある。
	ボートとしていることがある。	✓	○話を聞いていないときも多いため、大事な場面では、本人が困らないように見守り、声かけをする。
	手遊びや違うことをして、話を聞いていないことがある。	✓	○テストに時間がかかるので、本人のみ、時間を多くとる。
指示 理解	何をしたらよいかわからないことがある。	○手だて・△成果	○話を聞いていないときも多いため、大事な場面では、本人が困らないように見守り、声かけをする。
	ルールが理解できないことがある。	✓	○話を聞いていないときも多いため、大事な場面では、本人が困らないように見守り、声かけをする。
	指示をすぐに忘れることがある。(何度も注意される。)	✓	○話を聞いていないときも多いため、大事な場面では、本人が困らないように見守り、声かけをする。
現在 の実態	集合場所に集まらない時がある。	✓	
	漢字が覚えにくい。	○手だて・△成果	○一緒に考えることでもおもしろいので、きつかけになるので、一緒に取り組むようにする。
	ノートに字を書くのがむずかしい。プリントからはみだしてしまう。日記や作文など文章を書くのが苦手である。	✓	
	計算が苦手である。(小数・分数が苦手)	✓	
社会 性	文章題が苦手である。	✓	
	勝ち負けにこだわる。一番になりたいがる。	○手だて・△成果	○自分の気持ちが一番になってしまいうので、落ち着いて考える時間をもつようにする。
そ の 他	気に入らないと暴力をふるう。	○手だて・△成果	○周りの友だちと楽しく過ごすことができるようにお互いの理解を大切にすること。
	忘れ物をよくする。	○手だて・△成果	○自分で計画を立てたり、先を見通すことが難しいので、常に先のことを伝えておく。
	整理整頓が苦手である。	✓	
	当番活動がなかなかできない。	✓	
	不器用である。(リコーダー、運動、図工)	✓	

B児について、本人・保護者・指導者の願いは、概ね次のようにまとめられる。

- (本人の願い)
- ・友だちと仲良くしたい。
- (保護者の願い)
- ・やるべきことはできるようになってほしい。
- (担任の願い)
- ・気分が流されるのではなく、一緒に考えてよりよい方法を選び、行動できるようになってほしい。

B児は、何か物事をするときに、「上手に～できなければならない。」という思いが強い様子が見られる。しかし、そのとおりにできないと激しく泣いてしまい、気持ちがおさまるまでに時間がかかる。また、友だちと仲良くしたいと思っても、相手の様子や気持ちを汲むこと、状況の判断をすることが難しいために、うまく関わるができない様子である。

このような実態と願いから、長期(一年間)の目標を次のように設定した。

- (学習) ・学習時間に得意なことで活躍し、苦手なことも最後までやろうとする。
- (生活) ・相手の立場に立って、気持ちを考えられるようにする。
- ・友だちがいることを大切に思ったり、楽しいと思ったりして学校に来る。

表3-7 C児 個別の指導計画「現在の実態」の一部 (4月に担任が記入)

(C児)		第3学年 組	
集中 持続	すぐに席を離れることがある。	✓	○手だて・△成果
	ボートとしていることがある。	✓	○本人の様子を見守りつつ、けじめがつけられるように声かけをしていく。
	学遊びや違うことをして、話を聞いていないことがある。	✓	
指示 理解	何をしたらよいかわからないことがある。	○手だて・△成果	○話を聞いていないときも多いため、大事な場面では、本人が困らないように見守り、声かけをする。
	ルールが理解できないことがある。	○手だて・△成果	○話を聞いていないときも多いため、大事な場面では、本人が困らないように見守り、声かけをする。
	指示をすぐに忘れることがある。(何度も注意される。)	○手だて・△成果	○話を聞いていないときも多いため、大事な場面では、本人が困らないように見守り、声かけをする。
現在 の実態	集合場所に集まらない時がある。	○手だて・△成果	○話を聞いていないときも多いため、大事な場面では、本人が困らないように見守り、声かけをする。
	漢字が覚えにくい。	○手だて・△成果	○一緒に考えることでもおもしろいので、きつかけになるので、一緒に取り組むようにする。
	ノートに字を書くのがむずかしい。プリントからはみだしてしまう。日記や作文など文章を書くのが苦手である。	○手だて・△成果	○一緒に考えることでもおもしろいので、きつかけになるので、一緒に取り組むようにする。
	計算が苦手である。(小数・分数が苦手)	○手だて・△成果	○一緒に考えることでもおもしろいので、きつかけになるので、一緒に取り組むようにする。
社会 性	文章題が苦手である。	○手だて・△成果	○一緒に考えることでもおもしろいので、きつかけになるので、一緒に取り組むようにする。
	勝ち負けにこだわる。一番になりたいがる。	○手だて・△成果	○自分の気持ちが一番になってしまいうので、落ち着いて考える時間をもつようにする。
そ の 他	気に入らないと暴力をふるう。	○手だて・△成果	○周りの友だちと楽しく過ごすことができるようにお互いの理解を大切にすること。
	忘れ物をよくする。	○手だて・△成果	○自分で計画を立てたり、先を見通すことが難しいので、常に先のことを伝えておく。
	整理整頓が苦手である。	○手だて・△成果	○自分で計画を立てたり、先を見通すことが難しいので、常に先のことを伝えておく。
	当番活動がなかなかできない。	○手だて・△成果	○自分で計画を立てたり、先を見通すことが難しいので、常に先のことを伝えておく。
	不器用である。(リコーダー、運動、図工)	○手だて・△成果	○自分で計画を立てたり、先を見通すことが難しいので、常に先のことを伝えておく。

C児は、明るく活発で、体を動かすことが大好きである。また、素直で何事にも意欲的である。しかし、授業中、黙って話を聞いたり、朝会などで、じっと立って話を聞かなければならないときに、どうしても動いてしまい、近くの友だちにかまったり邪魔をしたりして、トラブルとなってしまうことがある。

表から、C児は、集中を持続させることに困りがあることがわかる。そのために、十分に指示を聞き取れなかったり、前述したような行動面に表れてしまったりするのではないかと思われる。

C児について、本人・保護者・担任の願いは、概ね次のようにまとめられる。

(本人の願い)

- ・毎日おこられずに、友だちと仲良くしたい。

(保護者の願い)

- ・友だちと仲良くなってほしい。相手が困ることは、よくないことであることをわかってほしい。

- ・集団行動ができるようになってほしい。

(担任の願い)

- ・本人のよいところを伸ばし周りの友だちと仲良くし、認められるようにしたい。
- ・よいことや悪いことの判断ができるようになってほしい。

C児は、これまで、授業中に立ってしまう、友だちとトラブルになってしまうなど、行動面での困りが目立っていたために、どうしても叱られたり注意されたりする経験が多かったようである。

このような実態と願いから、長期の目標を次のように設定した。

(学習)

- ・学習時間、遊びの時間のけじめをつけられるようにする。
- ・学習の楽しさを味わえるようにする。

(生活)

- ・友だちの大切さがわかり、みんなと過ごすことの楽しさを感じられるようにする。

このような姿をめざし、B児とC児について指導・支援を進めることにした。

(2) 算数科「水のかさをしらべよう」の実践 (ア) 授業計画の立案

8月に、B児とC児の日々の様子を話し合い、支援の計画を立てた。表3-8、表3-9は、そのときの記録である。

B児は、学習面において、漢字を書いたり、計算をしたりすることについては、時間はかかるが自分の力でできる。しかし、形や大きさ、長さなどをとらえることが難しい様子である。また、国語科や算数科において、自分の考えを表現することが難しく、指導者が個別に関わる場面が多い。そのことにより、友だちと考えを交流する学習が十分にできない様子が見られる。

しかし、B児は、やるのがわかると、自分でやってみようとする前向きなところがある。

また、C児は、自分が興味のもてることについては、「やってみたい」と積極的になるが、話を聞

表3-8 B児の話し合いシートの一部 (※「6. 評価」については9月に記入)

個別の指導計画④ 話し合いシート			
2. 長期目標 学習面…学習時間に得意なことでも活躍し、苦手なことにも最後までやろうとする。 言葉の面で使える語彙(意味理解)を増やす。 生活面…友だちがいることを大切に思ったり、楽しいと思ったりして学校に来る。 相手の立場に立って、気持ちを考えられるようにする。 相手とのコミュニケーションの方法、気持ちのコントロールの仕方をつける。			
3. 支援が必要と予想される場面 (学習の場面で) 算数「水のかさをしらべよう」 ①自分の力でやってみようとする ②単位の概念をとらえること ③友だちと一緒に、活動を行うこと (生活の場面で)	4. 支援 【環境設定・指導者の姿勢・学級全体へ・個別に】 ① やることがわかるように活動の流れややり方を提示する。 ・ワークシートに書く量を減らし、書く際には書き方の見本を提示する。 ② 具体的な操作を取り入れる。 ③ 二人組、グループの構成員を考慮する。 ・活動の際の役割や順番を決めるようにする。 ・グループでの活動で、スムーズに活動できるように、個別に関わるとともに、周りの子どもも認め、理解をうながす。	5. (込めた願い=短期目標) ①自信をもって、自分の力でやってみようとする ②水のかさを実測し、確かめることによりどれくらい量の量であるのかを実感できるようにすること。 ③友だちと一緒に活動し、楽しく学習することができること。	6. 評価(指導の実態・子どもの姿容) ○見通しがもてるようにする支援は、落ち着いて学習することにつながり、有効であった。 ○友だちと活動する際役割をはっきりさせると、主体的に活動する姿が見られた。 ○初めに、ワークシートに途中まで書き込んだものを渡したが、単元が終る頃には、書く速さが上がり、全て自分で書くことができた。 ●考えを伝えたり、話し合ったりする際、周りの子どもたちも含めた支援を継続する必要がある。
予想される つまずき	手だて	めざすべき姿	

表3-9 C児の話し合いシートの一部 (※「6. 評価」については9月に記入)

個別の指導計画④ 話し合いシート			
2. 長期目標 学習面…学習時間、遊びの時間のけじめをつけられるようにする。 学習準備や後片づけなど、自分でやりやすい方法を見つけ、自分の力できるようになる。 学習の楽しさを味わえるようになる。(自分の考えを表現したり、友だちの考えを聞いたりする。) 生活面…友だちの大切さがわかり、みんなと過ごすことの楽しさを感じられるようになる。			
3. 支援が必要と予想される場面 (学習の場面で) 算数「水のかさをしらべよう」 ①単位の習得 ②友だちと協力して活動すること ③自分の考えをわかるように表現する。 (生活の場面で)	4. 支援 【環境設定・指導者の姿勢・学級全体へ・個別に】 ① 実際に量感をとらえる算数的活動を行うことにより、単位の理解ができるようになる。 ② 活動の流れと約束ごとを活動の前に徹底しておく。 ・活動は、二人組、グループなどできるだけ少人数で行い、自分の役割をもちながら活動できるようにする。 ③ 教材提示装置を活用し、考えたことを具体的に発表できる機会を設定する。	5. (込めた願い=短期目標) ①新しい単位を確実に習得できるようにする。 ②友だちと協力して活動し、活動を通して、楽しい発見や気づきができるようにする。 ③自分なりの考えをもち、絵や図、写真などを活用して、できるだけわかりやすく相手に伝えるようにする。	6. 評価(指導の実態・子どもの姿容) ○役割をはっきりしている活動は、集中して取り組むことができた。 ○水の量の量り方、計算の方法や、10と100の関係などについて、自分の考えを絵や図に書いて示し、全体の前で発表することができた。 ●話し方の手順や声の大きさについて、継続指導の必要性がある。 ●活動は、協力してできたので、次に何をするかを伝えることで、集中力の持続を図る。
予想される つまずき	手だて	めざすべき姿	

いたり、じっくり考えを書いたりするといった学習になると集中できなくなってしまう。そのため、席から離れてしまったり、周囲の友だちに話しかけたり、落書きをしたりする様子が見られる。

しかし、授業に集中できる時間は少しずつ増えてきており、「算数が好き。」と話している。

このような子どもの様子から、「よさを活かすこと」「友だちとの関わりを大事にすること」の二点を踏まえ、学習場面において、B児やC児が主体的に楽しく学ぶことができるような支援を探りたいと考えた。

そこで、算数科「水のかさをしらべよう」の単元に取り組むことにした。本単元は、1ℓ, 1dℓ, 1mℓ などのかさについて学び、その量について、実際に量るといった具体的な操作を伴って学習できる単元である。

本単元において、B児には、「自信をもって、自分の力でやってみようとする」とを特に大切にしたいと考えた。そのための支援として、「やるのがわかるように、活動の流れや、やり方を提示すること」や「ワークシートに書く量を減らし、書く際には、見本を提示すること」を挙げた。

C児には、自分で考えることの楽しさを味わってほしいことから、「自分なりの考えをもち、相手にできるだけわかりやすく伝えるようにすること」を特に大切にしたいと考えた。そのための支援として、「教材提示装置を活用し、考えたことを具体的に発表できる機会を設定すること」を挙げた。

そして、B児、C児に共通して大切にしたいと考えた支援は、次の二点である。

- ・単位習得のために、具体的な操作活動と操作したことを表現する活動を組み合わせること
- ・やり方や役割をわかりやすく示し、友だちと協力して活動できる場面を設定すること

話し合った支援を授業に取り入れることにし、およその単元の流れを下記のように計画した。

＜単元のおよその流れ＞

1. ℓ, dℓ, mℓ について、具体的な操作活動（予想を立てる・実際に量る・わかったことを表現する・単位を知る）を通して理解する。
2. 身の回りのかさの単位を調べる。
3. 学習したことを活かして、「かさあてゲーム」をする。

そして、一時間の学習の流れを次のようにした。

1. 課題を把握する。
2. 予想を立てる。

3. 確かめる。

4. 発表する。

B児とC児が、具体的な操作を通して自分で確かめ、わかったことや気づいたことを言葉で表現することを大切にすることにより、意欲的に学習できるようにしたいと考えた。また、見通しをもちながら、学習できるように、単元を通して同じ学習の流れを進めることにした。

本単元を通し、B児やC児が、自分の力を発揮しながら、友だちとともに学習する楽しさを味わうことをめざして、以上のような授業計画を立案した。そして、支援の目的と内容をより明確にするために、指導案に、B児とC児について、個別的に配慮することや支援することを、表3-10のように、それぞれ(B◆)(C◆)と明記した。

表3-10 「水のかさをしらべよう」第2時間目 学習指導案の一部

学習活動	留意点	支援(◆: 黒 ◆: 青 □: 白)	評価規準 (評価の方法)
課題把握	1. 前時を振り返り、ℓという単位について知る。 ・かさは、どのように調べるのか、わかったか。 ・長さを調べる時にも、同じもので調べています。みんな使っている道具がありますね。 ・かさを調べるために、便利な道具があります。 ・ℓをよよく観察しましょう。 ・「ℓ」のかき方を練習しましょう。	・グループに一つℓを配る。	□「ℓ」を読み方と合わせて板書することにより、単位と読み方を一致させて理解することができるようにする。 □「ℓ」の筆順や大きさを教材提示装置で確かめ、練習する時間を確保することにより、正確に書くことができるようにする。 B◆書き出しが難しいワークシートを準備しておくことにより、すぐに取りかかることができるようにする。
	リットルますを使って、バケツに入る水のかさを調べよう。		
集団解決	2. バケツに入る水のかさをℓますを用いて量るという課題を把握する。 ・何リットル(何杯分)入ると思いますか。	・学習課題を板書する。	□実際にℓますを使って、バケツに水を入れる様子を見せることにより、数え方、記録の仕方を確かめ、学習の見通しをもつことができるようにする。【見②】 □予想を立て、ワークシートに書くことにより、およその見当をつけ、調べる意欲をもつことができるようにする。
	3. グループで、バケツに水がℓまで何杯分入るかを調べる。 ・机を動かします。 ・たらいの水をくんでみます。 ・前後を流します。 ・記録をワークシートに書きましょう。 ・活動が終わります。	・設定場所の図を示して、机の配置をかえ、活動しやすい場を設定する。 ・ℓますとたらいをグループに用意する。 ・水がバケツよりきりまで入ったときの杯数で比べるようにする。	□活動するときの手順、約束、時間を確かめ、見やすいところに掲示しておくことにより、見通しをもって活動することができるようにする。【見③】 □実際に測る体験をすることにより、量感をとらえることができるようにする。 B◆活動の中で、自分のやること、順番を確かめ、何をいつやればよいかわかるように、声をかけることにより、グループの友だちと一緒に活動することができるようにする。【見④、見⑤、見⑥】 C◆上手に活動できていることを褒め、時間内に終わることができたら、用具の整理や片づけの手伝いなど役割を決めることにより、目的に応じて自分で行動することができるようにする。【見⑤】
4. 結果を交流する。 ・バケツには、どれだけの水が入りましたか。	1ℓまで、○○はだったので、□ℓです。	□話を示すことにより、自信をもって話し、「ℓ」の言い方に慣れることができるようにする。	・水のかさが、1ℓの何杯分で表すことを理解している。□(発言の様子、ワークシートの記述)

略

学級全体として行う支援は、指示を具体的にし、活動の前に、やり方や約束を確かめ、見える形で掲示しておくようすることである。その中で、個別的な支援として、B児には、活動への取りかかりがスムーズになるような支援を、C児には、できていることを認め、意欲の持続を図る支援を取り入れることにした。

以上のことを踏まえ、授業に取り組んだ。

(イ) 支援の実際

〈よさを活かす工夫〉

単元を通して、「自分でやる」「確かめる」活動を多く取り入れた。具体的には、水筒や、バケツ、ペットボトルなど身近なものに、どれだけのかさが入るのか調べる活動である。図3-15は、その様子である。



図3-15 自分で考えた方法で水筒に入る水の量を調べる様子

このような活動は、子どもにとって楽しい学習である。B児もC児も、楽しいと思える学習は一生懸命がんばることができるというよさがある。この「楽しさ」が、学習への理解に結びつくようにすることが大切である。

まず、図3-16のように、学習の流れに沿って板書をするようにした。「めあて」「予そう」などの言葉は、あらかじめ色分けしたカードにしておき、毎時間活用するようにした。

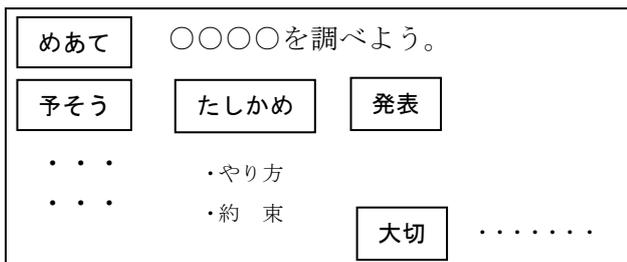


図3-16 学習したことがわかる板書の工夫

そして、自分で考えたことをできるだけわかりやすく表現できるように、絵や図で示したヒントカードを準備したり、実物を使って発表したりするようにした。

また、子どもが自分で課題を解決する場面になると、指導者は、B児、C児について次のようなことができているかを確認するようにした。

B児については、何をすればよいかわかっているかを確認することと、できていることについては、「この図は、どうやって見るのか教えて。」など、指導者が言葉を引き出すような質問をして、考えを確認するようにし、「○○ということなんだね。なるほど。」と認めるようにした。C児については、約束を守って活動しているかを確認し、できていることについては褒め、「発表できるように準備しておこう。」や「ほかに、やり方はあるよ。」など次の行動につながる声をかけるようにした。

B児は、ワークシートに自分で書き記す量が少しずつ増えていった。ワークシートについては、

あらかじめ、指導者が、ワークシートに書き始めの言葉を記したものを何枚か準備しておいた。B児は、第1時ではそれを選んだが、次の時間からは、書く速さが上がり、言葉が記されていないことも書くことに戸惑う様子が少なくなっていた。また、自分の考えを図で書き表し、自分で答えを導くことができた場面もあった。

C児には、指導者からの発問に、一番に手を挙げて答えようとする姿が増えた。また、発表する際には教材提示装置を活用したので、自信をもって発表する様子がよく見られた。発表だけではなく、デジタルテレビに実際のものが映るので、友だちの発表を集中して聴く姿が見られた。

B児、C児ともに、挙手する回数がこれまでの学習場面よりかなり増えていった。

これは、具体的な指示を多くしたことにより、B児とC児が、することを明確にとらえることができたからだと考える。そして、毎時間、ほぼ同じ授業の流れで単元を進めたことにより、見通しをもって学習ができるという安心感から、「自分でやってみよう。」という力が発揮されていたものと考えられる。

〈友だちとの関わりを大事にする工夫〉

B児は、友だちと一緒に活動したり、話したりしたい気持ちは十分にある。しかし、言葉でのコミュニケーションに困りがあり、臨機応変に会話のやりとりを進めることが難しい。したがって、活動の際の自分の役割をはっきりさせ、だれと何をどうするのかをわかるように指示する必要がある。

C児は、活動をする際に、話を十分に聴くことができているにもかかわらず、まず、「自分がやりたい。」という気持ちが先立ってしまう。その結果、グループで協力して活動することに至らない様子が見られる。

もし、このような状況が続けば、B児も、C児も、「ちゃんとしない」「自分勝手」ととられてしまう可能性が考えられ、学級の子もたちとのつながりを築くことが難しくなってしまう。

そこで、本単元では、「実際に量る」という操作活動を、隣同士やグループで行うことにした。

活動の前には、次にすることを確かめ、いつでも見られるように、黒板に掲示しておくようにした。

- ・活動の手順
- ・約束や気をつけること
- ・時間

更に、役割や順番を決めて活動するようにした。

図3-17は、B児のグループが、バケツに入る水のかさを調べているところである。リットルますで水を入れる子どもとそれを支える子ども、リットルますの水が満杯になるように小さなカップで水をたす子ども、何杯入れたか数える子どもなど、自分たちで役割を決め、活動する姿が見られた。B児は、言葉は少なかったが、終始笑顔で活動していた。



図3-17 グループでバケツに入る水のかさを調べている様子



図3-18 1リットルの量を予想して、かさを量りとしている様子

図3-18は、C児のグループが、1リットルだと思いう量をいろいろな道具を使って量りとしている様子である。ここでは、いくつの道具で、1リットルに近い量を量りとることができるかを、グループ対抗のゲーム形式で行うことにした。最初に、だれから、どの道具を使って量るか順番を決めた。C児は、グループ対抗のゲームを楽しみ、自分が道具を使っていないときも「もう少し入れたほうがいいかもしれないよ。」など、友だちに声をかけ、最後まで集中して活動をする姿が見られた。

以上のような姿が見られたのは、活動内容がわかりやすく、役割や目的がはっきりしていたからであると考えられる。B児もC児も、活動しているときに、指導者に、「いま、何杯目だよ。予想当たるかな。」など、楽しそうに話す姿がよく見られた。そのような姿に、指導者は、「すごいね。どうやったら、うまくいったの。」など、肯定的な声かけをする機会が増えていた。

授業後の話合いで、次のようなことが挙げられた。めあてを明確にすることや、視覚的にわかる指示を出すことにより、B児やC児も含め、学級の子どもたちは、自分でやろうとする姿勢がより多くなった。また、C児は、直観力があり、発想が豊かであると感心させられる場面があった。

一方で、B児は、友だちとの関わり方について、C児は、順序よく話すことについて、継続して指導する必要性があることを共通理解した。

(3) 体育科「エンドボール」の実践 (ア) 授業計画の立案

11月に、B児とC児の日々の様子を話し合った。

B児は、始業時間に学校に来ることができないことが少しあるが、学校に来ると元気に過ごしている。しかし、友だち関係の広がり少なく、指導者と話すことが多い。そして、学習については、時間をかけると理解できる様子である。

C児は、授業中に立ち歩くことはなくなり、友だちが増えてきている。そして、自分の思いや考えを文章に書き表すことができるようになってきた。しかし、聴く時間が長くなると、机の中をさわったり手遊びをしたりすることや、声をかけられるまで、次の行動に移れなかったりする様子が見られる。

学級全体としては、いろいろな友だちと元気に外で体を動かして遊ぶ姿が見られ、友だち関係が広がってきている様子である。好きな遊びや話題が共通している子ども同士で休み時間を過ごすなど、学級の中の「自分と仲良しの友だち」ができて始めている時期である。発達段階から、自分の考えと友だちの考えとの共通点や相違点に気づくことができる時期である。

このような子どもの姿から、B児と周りの子どもたちとの関係をどのように築いていくとよいかを探る必要があるという話になった。また、C児については、成長しているところが多いが、適切でない行動面があるために、周りから認められることが少ないことが心配であるということが挙げられた。

学習場面において、B児やC児が力を発揮し、楽しく学ぶことができるような支援を探り、学級の子どもたちが互いのことを認め合うことをめざしたいと考えた。

そこで、体育科の「エンドボール」の学習について、支援の計画を立てることにした。「エンドボール」で一人一人が楽しくゲームをするためには、自分のことだけではなく、一緒にチームの友だちのことを理解し、力を合わせなければならない。そして、「ゲームに勝つ」という一つの目標に向かって、チームで工夫をしなければならない。この単元の学習のねらいを十分に達成するために、「よさを活かすこと」「友だちとのかわりを大事にすること」の二点を大切に授業になるように、支援を計画することにした。

次ページの表3-11、表3-12は、B児とC児の実態から、学習場面で支援が必要であると予想され

る事柄と、めざすべき姿、それに向かう手だてについて話し合った際の記録である。

B児は、何事も一生懸命やりたい気持ちがあり、できたときは表情豊かに喜びを表現する。しかし、自分が「こうしたい」という思いが強いために、できないことへの気持ちの沈みこみが大きい。体育の「ハンドベースボール」のときには、ルールを十分に理解することができず、動き方がわからなかったり、思うように打つことができなかつたりすると、極端にふさぎこみ、気持ちの切り替えがなかなかできない様子が見られた。

そこで、B児への支援として大切にすることは、「ルールを理解する」ということである。ゲーム

を進める上での簡単なルールが理解できるような支援として、「エンドボール」のゲームに入る前に、「パスをすること、パスをして前に走ることの体験を取り入れた導入」を行うことにした。そして、動き方や投げ方などについては、映像を活用したり、実際にやってみせたりするなど、具体的に示すことが大切であるということが挙げられた。更に、チームの構成員については、全てのチームができるだけ均等の力になるようにすることに加えて、B児のチームには、B児が話しやすい子どもを入れることを考慮することにした。

C児は、サッカーチームに所属していることもあり、体育が得意で、特にボール運動は好きである。

表3-11 B児の話し合いシートの一部（※「6. 評価」については12月に記入）

個別の指導計画④ 話し合いシート			
2. 長期目標 学習面…学習時間に得意なこと活躍し、苦手なことにも最後までやろうとする。 言葉の面で使える語彙（意味理解も）を増やす。 生活面…友だちがいることを大切に思ったり、楽しいと思ったりして学校に来る。 相手の立場に立って、気持ちを考えられるようにする。 相手とのコミュニケーションの方法、気持ちのコントロールの仕方を身につける。			
3. 支援が必要と予想される場面 （学習の場面で） 体育 「エンドボール」 ①ルールを理解し、ゲームを楽しむ。 ②友だちと一緒にゲームを楽しむ。 （生活の場面で）	4. 支援 【環境設定・指導者の姿勢・学級全体へ・個別に】 ①パスをすること、パスをして前に走ることの体験を取り入れた導入を実施する。 ・ゲーム前や、練習の際に、具体的にだれに渡すのか、どこに動くのかなど指導者と一緒に練習する。 ②指導者が、できていることを褒める声をかけ、自信をもってできるようにし、ゲームに積極的に参加できるようにする。 ・チーム練習の際に、指導者が入り、どのような声かけや、どのような場所にいるとB児ができるのかを、やってみせ、関わり方を示すようにする。 ・自分が「こうだ。」と思って、うまくいかないことや、「チームの友だちがわかってくれない。」と感じた際は、指導者にまず、相談することを伝え、解決策と一緒に考えるようにする。	5. （込めた願い＝短期目標） ①ボールを持ったときのやり方、走る方向などを理解し、自分なりに考えてプレーすることができる。 ②友だちと一緒に練習したり、応援し合ったりして、活動することを楽しむ。	6. 評価（指導の実際・子どもの姿容） ○動き方やパスの仕方について指導者の言葉かけを受け入れ、一生懸命やってみようとする姿が見られた。 ○だれにボールを渡すのかということが、互いに名前を呼び合うことにより、できるようになった。 ○試合の数が増えてくると、自分で瞬時に判断して、同じチームの子どもにもパスを回すことができるようになっていった。 4試合目くらいからチームの子どもたち同士で、B児にわかりやすい声かけを考え、それを作戦として、取り組む姿が見られた。 ○チームの構成員を考慮し、B児が一番話しやすい○○と一緒にした。○○は、がんばるB児を一番初めに褒める様子が見られた。 ●ルールの理解が難しい。 ◎できることを見つけ、それが活躍のきっかけとなるような支援をする。
予想される つまずき	手だて	めざすべき姿	

表3-12 C児の話し合いシートの一部（※「6. 評価」については12月に記入）

個別の指導計画④ 話し合いシート			
2. 長期目標 学習面…学習時間、遊びの時間のけじめをつけられるようになる。 学習準備や後片づけなど、自分でやりやすい方法を見つけ、自分の力できるようになる。 学習の楽しさを味わえるようになる。（自分の考えを表現したり、友だちの考えを聞いたりする。） 生活面…友だちの大切さがわかり、みんなと過ごすことの楽しさを感じられるようになる。			
3. 支援が必要と予想される場面 （学習の場面で） 体育 「エンドボール」 ①準備と後片づけを責任をもつ。 ②友だちと協力してゲームを進める。	4. 支援 【環境設定・指導者の姿勢・学級全体へ・個別に】 ①一人一役の係を決める。 ・準備の仕方がわかる図を準備する。 ②試合の進め方・めあてなどわかるように示す。 ・絶対にやってはいけない約束については、試合前に確かめておく。 ・ゲームを進める上で、困ったルールや本人にとって納得のいかないルールがあった場合は、個別に、また、チームや全体で話し合う機会をもつようにし、話を十分に聞き、どうすればよいかの道筋を示すようにする。	5. （込めた願い＝短期目標） ①自分の役割を、自分から進んでできるようにする。 ②自分のよさを友だちから認められ、友だちのよさを認めながらゲームを楽しむ。	6. 評価（指導の実際・子どもの姿容） ○「チーム」という意識をもつことができた。「勝つといい。」や「自分が思ったようにやらない友だちを責める。」ということをやせず、チームの一人一人のことをよく見て、アドバイスできていた。 ○「楽しむ」という大きなめあてを毎時間確かめたことにより、振り返りの感想で、友だちを褒め、チームのよさを発表する子どもが多くなった。それが見本となり、そのような発言をしたり、振り返りカードに書いたりしていた。自分でもこの「○○さん」と言っているように、「こうなりたい。」という気持ちをしっかりと持っていることがうかがえる。振り返りカードへの指導者の言葉を楽しみにしていた。 ○「ベストのたたみ方」カードを見ながら、丁寧にベストをたたむ姿が見られた。得意なことと組み合わせられているため、苦手なことでもできたと思われる。 ◎得意なことから、できることを更に見つける取組の継続。 ◎周りの子どもよきよきに目を向ける取組の継続。
予想される つまずき	手だて	めざすべき姿	

る。しかし、「勝つこと」にこだわりすぎてしまうところがあるので、「チームで力を合わせる」という話になった。また、「試合」をがんばることはできても、準備や後片づけなどが人任せになってしまうところがあり、結果的に、チームの友だちから協力しにくいという考えを抱かれてしまうのではないかと話が出された。

そこで、C児の支援として大切にすることは、「自分がやらなければならない」という意志をもって、「自分の役割を、自分から進んでできるようにすること」である。そのために、準備と後片づけは、「一人一役の係を決める」ことにし、「準備の仕方がわかる図を準備する」ことにした。また、友だちのよさを認め合いながら「友だちと協力してゲームを進めること」も大切にしたいと考えた。そのために、「めあてやルールなどを明確に示すこと」と、「ゲームを進める上で、本人の納得のいかないことがあった場合は、個別に、また、チームや全体で話し合う機会をもつようにし、話を十分に聞くこと」が必要であるということになった。

また、ゲームを進めていく上で、指導者の声のかけ方が大切であるという話になった。

B児については、だれにパスをするのか、だれの近くにいくとよいの

かなど、指導者も一緒に動きながら、具体的な声をかけていくことになった。

C児については、よい動き方を褒め、C児のよさがほかの子どもにも伝わるような声をかけていくことにした。

以上のような話合いで出された支援を授業に取り入れることにし、単元のおよその流れを下記のように計画した。

<単元のおよその流れ>

1. 「パスをする」「パスをして走る」体験を取り入れた簡単なゲームをし、単元の学習のめあてや進め方を知る。
2. リーグ戦①を行い、自分のことやチームの様子を知る。
3. チームで簡単な作戦を工夫し、対抗戦とリーグ戦②を行う。

本単元を通して、学級の子どもたちが、互いのよさを認め合い、その中で、B児やC児が、自分の力を発揮し、楽しくゲームを進めることをめざし、授業に取り組むことにした。

(イ) 支援の実際

<よさを活かす工夫>

よさを引き出す工夫として、次の二点のことを工夫した。

一点目は、導入の工夫である。これは、見通しがもてると意欲的に取り組むことができるB児のよさを引き出すために、「エンドボールをやってみよう」という気持ちをもつことができるようにしたいと考えた支援である。

B児にとっての「エンドボール」の難しさは、一つのコートに二つのチームの子どもが入り乱れて動き、パスをするということにあると考えた。これは、B児が、自分の向いている方向を瞬時にとらえることや、先を見通してパスをするということが難しいためである。

そこで、「エンドボール」のゲームのイメージを初めにもち、「できる。」と思えるようにすることが、B児の一生懸命さを引き出すことにつながると考えた。

導入で、「パスをすること」と、「パスをして前に走ることを」を練習する時間を設定した。

子どもたちが、楽しんでできるように、この二つのことを次のように名前をつけたゲームにし、25分程度の時間を使い、行った。

- ・パスをすることの練習→「落とさずキャッチ！」
- ・パスをして走る練習→「パスしてゴールまでGO！」

「落とさずキャッチ！」は、三人組でボールをパスして受けるゲームである。30秒で落とさずに何回できるかに挑戦するようにした。

「パスしてゴールまでGO！」は、チーム対抗で、二人ずつがリレー形式にパスをつないで、ゴール役の子どもにシュートをするゲームである。

これら二つのゲームは、チームごとに区切られた場所で行ったので、パスをすることや、パスをして前に走ることに専念することができた。

図3-19は、ゲームをしている子どもたちの様子である。



図3-19 「パスしてゴールまでGO！」のゲームをする子どもたちの様子

B児は、相手を見て、ボールを投げたり受けたりすることができ、二つのゲームを楽しむ様子が見られた。

この時間の振り返りカードに、B児は、次のように記している。

楽しさ (◎ ○ △)
がんばり (◎ ◎ ○ △)
できばえ (◎ ○ △)

感そう

これからもがんばっていきたいです。

授業が終わった後の表情から、楽しんでいた様子が伝わってきた。また、その際に、パスできた回数やシュートできた回数が「一番」ではなかったことが残念であるといった内容のことを話していたので、「できばえ」の評価が低かったと予想される。しかし、「できばえ」に満足していないのに、「楽しい」と思い、がんばろうとしているのは、B児が「できる。やってみよう」と思うことができたからだと考える。

C児は、「ゲーム形式」になっていたことから、二つの活動に夢中になって取り組む姿が見られた。そして、パスする様子やゴールに向かって走る様子を見ると、上手であることがすぐに見てとれた。また、投げる相手によって、上から投げたり、下から投げたりするなど、ボールの速さを調節して投げる姿が見られた。

これは、ゲームの名前に、「ボールを落とさない

ように」や「ゴールすること」というわかりやすい目的が入っていたためだと考えられ、C児は、そのためにどうすればよいかを考えることができる力があるということがわかった。

二つのゲームを行った後、教室に戻り、「エンドボール」のゲームの様子を映像で視聴した。その後、簡単にルールを説明し、準備の役割分担を決めて、第1時を終えた。

学級のほかの子どもたちの振り返りカードには、次のようなことが記されていた。

- ・ボールを受けることと、投げるのが楽しくなりました。
- ・キャッチするのは、むずかしいと思っていたけどがんばったらうまくいきました。次は、エンドボールをうまくやりたいです。
- ・ボールをキャッチすることが、休み時間にドッジボールをしているときより、うまくなった気がしました。

これらから、ボールを受けることと投げることをがんばる学習であることをとらえている様子や、思っていたよりもできたことを喜んでいる様子があった。

導入を工夫したことにより、B児にとっては、「エンドボール」で行う大事なポイントを具体的に理解して体験でき、がんばろうという意欲につなげることができたと考える。

学級の子どもたちにとっても、「新しいゲームはどんなゲームだろう。」「難しいのかな。」という思いをなくし、「苦手だと思っていたけど、楽しそうだな。」「早くやりたいな。」という、意欲につながることができたと考える。

二点目の工夫は、準備の仕方や、ルール、学習の進め方などを視覚的にわかるようにしたことである。

C児は、運動の技能については、十分に活躍できることが予想されたので、そのことが周りの子どもたちに認められるようにするために、自分の役割をきちんと

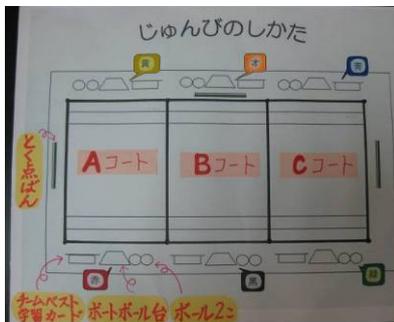


図3-20 提示した準備の図

と果たす力をつけることが大切であると考えた。

準備については、チームのカードに役割分担表を載せ、いつでも確かめられるようにした。更に、だれがどこの準備をするのかを視覚的にわかるようにするため、図3-20のような資料を提示した。

初めて準備をするときには、図を活用しながら、役割ごとに子どもの名前と場所を確かめるようにした。

C児は、「チームベスト係」になった。指導者や周りの友だちから声をかけられることなく、毎時間、走ってベストの入ったかごを取りに行く姿が見られた。更に、ベストのたたみ方を写真で



図3-21 カードを見ながらベストをたたむ様子

順番に示したカードをかごに貼ると、それを見ながら正しいたたみ、片づける姿が見られた。図3-21は、その様子である。

また、ルールについては、図3-22のような提示資料を作成した。最初の時間は、これを活用し、実際にやってみせながら、ルールを説明した。

その後は、困ったときに確かめられるように、準備図や対戦相手図と一緒に、移動できるボードに貼っておき、子どもたちが見やすい場所に置くようにした。ここに書かれているルールのほかに、

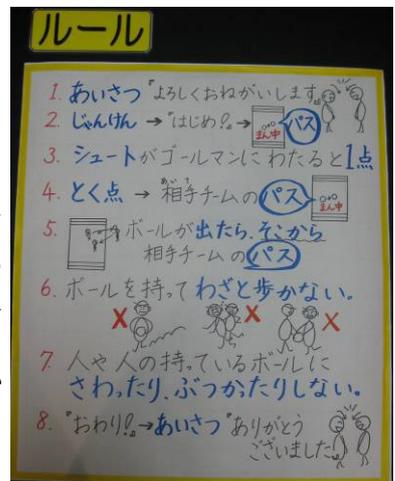


図3-22 ルールについての提示資料

の「話し合い」のときに相談する時間をとったり、「振り返り」のときに、全体で確かめたりした。

対戦相手は、図3-23のような色カードで、コートのあるとおりに並べて配置した。

C児は、準備のことや、ルールのこと、ゲームの進め方について指導



図3-23 対戦相手がわかる提示資料

者に聞きにくることは、一度もなかった。自分で確かめ、チームの友だちと一緒に行動していた。

このように自分から進んで行動するC児の姿から、指導者が、C児に、次にすることの注意をうながすような個別の声をかけることは、単元を通して全くなかった。一方、C児がゲームでよい動き方や工夫したパスの回し方をしたことについて、

褒める声かけが増えていった。

C児は、「エンドボール」のゲームの時間が少しでも長くなるのが嬉しい様子であった。これは、早く準備をすることや、ルールでもめなければ、ゲームをする時間が長くなるということを実感したことと、準備などが「見ればわかる。」という安心感をもってできたことによるものと考えられる。そして、学級の一人一人の子どもたちが、自分の役割を意識し、主体的に行動していたので、そのことが、C児にとって、よい見本となっていたのである。

以上のように、学習に向かう姿勢への支援を大切にしたことにより、B児やC児が、主となる活動でがんばる姿が見られたのであると考える。

〈友だちとの関わりを大事にする工夫〉

この単元は、「エンドボール」というチームプレーの学習であることから、チームで活動することが主となる。B児やC児が、チームの友だちとよりよい関わりをしながら学習するために、二つの工夫をした。

一点目の工夫は、チームで協力することを実感できるように、毎時間「チームの時間」を位置づけたことである。その「チームの時間」を2段階で指導することにした。まず、ルールに慣れる段階の4時間目までは、ゲームの前に、チームで考えたかけ声をかけることにした。



図3-24は、チームで「○○チーム！エイエイオー！」と大きな声をかけている様子である。C児は、このかけ声が気に入って、「みんなで、『エイエイオー』をしよう。」と、チームの子どもたちに呼びかける姿がよく見られた。

図3-24 チームでかけ声をかける様子

次に、作戦を話し合うために「チームの時間」に話し合い活動を取り入れた。指導者は、4時間目までに、子どもたちが振り返りの時間に発表した「ゲームで工夫したこと」を記録しておいた。その工夫を集め、図3-25のような作戦カードを作成した。

このカードには、パスや動き方のヒントとなる方法を載せている。

例えば、相手をガードすることを「おじゃま作戦」とし、フェイントをかけることを「だまし作戦」としている。これらの作戦の名前は、4時間目までに、子どもたちから出された考えである。



図3-25 話し合い活動で活用した作戦カード

このカードに書かれている「かけ声作戦」は、B児のチームから出された考えである。B児のチームの子どもによると、「前の時間に、先生がB児に『○○さんにパス！』など声をかけていたことを見て、自分たちでやってみたら、みんながやりやすかった。だから、互いに声をかけるようにした。」ということであった。B児は、チームの子どもたちが考えた「かけ声作戦」によって、試合をするたびに、だれにパスをして、だれをガードするのがわかるようになっていった。

そして、このカードを使って話し合いをすることにより、「○○さんは、～作戦が上手やったなあ。」「○○さんは、～という作戦をがんばると、もっとパスができるようになるよ。」など、友だちの特性を理解した意見を出し合った話し合いを進めることができていた。

「チームの時間」の設定により、B児は、チームの中での関わりによってできることが増えた。C児はチームのみんなの様子をとらえ、一人一人にアドバイスをする姿が見られた。

二点目の工夫は、「楽しむ」ということを学習の大切な目標にしたことである。「エンドボール」の学習のめあては、「ルールに慣れること」「チームの様子を知ること」「有利な動きやパスの回し方を工夫すること」である。指導者は、子どもたちにめあてを提示したり、振り返りの感想を話したりするときに、「チームで協力し、めあてに向かってがんばると楽しくなる」ということを常に意識して伝えるようにしていた。

このことは、学級の子どもたちに伝わり、単元が進むにつれ、振り返りのときに、チームの中でがんばっている子どものことを話す様子が増えていった。そのことは、B児やC児にとって、よい影響となったようである。

B児が振り返りカードに記していたこと(一部)

を下記に挙げる。

- ・〇〇さんに「守りがうまい。」といわれました。
次もがんばりたいです。(第3時感想)
- ・今日は2回も勝ちました。もっと勝っていきたいです。
(第6時感想)
- ・今度こそがんばっていきたいです。(第8時感想)
- ・はじめて、一点入れました。(第10時感想)

B児が、ゲームの中で友だちに褒められたことがわかる。またB児は、最後の10時間目まで、自分で点を入れることができなかった。しかし、チームが勝つと、振り返りカードに、6時間目までは、「楽しさ」や「がんばり」「できばえ」のところに二重丸(◎)を記している。8時間目は、チームは2回とも勝っているが、三角(△)を記し、「今度こそがんばっていきたい。」という感想をもっている。この感想を書いたときの様子として、極端に気持ちがふさいでいるのではなく、感想のとおり「がんばりたい。」と意欲をもっている様子であった。結果的には、最後に自分で点を入れることができた。B児は、「はじめて自分で入れた。」と、思わず声に出し、喜んでいた。

この「自分で」という言葉が、とても大切であると考えられる。これまでの時間、B児は、だれにパスをする、だれを守るということをチームの友だちと関わりながら、一生懸命学んできた。その過程が喜びにつながったと考える。

次に、C児が振り返りカードに記していたこと(一部)を下記に挙げる。

- ・初めてゴールマンをしてゴールマンの楽しさがわかった。ピンチのときひっしに手をのばして守れた。
(第2時感想)
- ・黄色にも黒にも負けたけど楽しかった。
(第4時感想)
- ・〇〇さんがひっしに守ってくれたから、点をあまりとられなかった。
(第6時感想)
- ・4点とれてうれしかった。〇チームは、すごく強くなったんだなあと思った。
(第8時感想)

この感想から、C児は、自分のがんばりを書いているだけではなく、負けても楽しめたことや、チームの友だちのがんばりとチーム全体のことについて目を向けた感想を書き記していることがわかる。C児と同じチームの子どもからは、「C児が、受けやすいボールを投げってくれるからパスがしっかりできた。」ことや、「C児が、『〇〇さんはゴールマンが上手。』と言ってくれたからうれしい。」といった感想が出ていた。

以上のように、学級全体が「楽しむ」というめあてに向かうこと、また、そのためにどのような

ことをすればよいのかがわかり、実際に行動化することを大切にしたことにより、友だちと協力したり、互いのよさを見つけ合ったりすることができたと考える。

授業後の話合いで、次のことが挙げられた。

(B児について)

・「〇〇ができないから、～をしてもらおう。」ではなく、「〇〇が得意だから、～をする。」という考え方を、今後も、学級の子どもたちに広げていくことが大切であること

(C児について)

・得意なことを見つけ、そのことを活かして、苦手なこともできる力をつけられるようにすることが大切であること

(共通して)

・活動するときに、一人一人に、また学級全体に明確なめあてをもたせることが大切であること

・提示資料の工夫が、子どもの主体的な姿につながるということ
(※下線は、筆者による。)

下線を引いた一点目は、支援の必要な子どもと周りの子どもたちが互いに理解し合うための、大切な視点であるにとらえられる。また、二点目は、できないことをそのままにしておくのではないということであり、支援の必要な子どもが、やがては、社会に出るということを見通した上での大切な支援の在り方であるにとらえられる。

このことから、支援は、支援の必要な子どもと、その周りの子どもたちに、どのような力をつけることが必要なのかを見極めて行うことが大切であるということ共通理解した。

第4章 支援の必要な子どもを育む教育の確実な実践に向けて

第1節 研究の成果と課題

(1) 授業に取り入れた二つの工夫

前章では、支援の必要な子どもが、授業において自分の力を発揮し、友だちとよりよい関係を築くことができるようにするために、どのような支援が具体的にできるのかについて述べてきた。そして、支援を計画し授業を行う際は、よさを活かす工夫と友だちとの関わりを大事にする工夫の二つのことを大切にしていこうとした。その成果について次に挙げる。

〈よさを活かす工夫について〉

よさを活かす工夫を取り入れたことについての成果は、次の二点である。

一点目は、支援の必要な子どもが、授業の中で活躍する場面が多くなったことである。

A児は、音読が上手であるというよさがあった。このことに指導者が着目し、「音読発表会」をするという単元を構成した。「音読発表会」に向けて、読み取ったことを活かし、工夫して音読する活動を毎時間設定した。A児は、この活動を楽しんでいた。更に、A児が、苦手であると予想していた場面を想像することや登場人物の気持ちを考えて表現することについて、意欲的に取り組む姿が見られた。A児は、自分で考えてつけたした言葉を、工夫して音読に取り入れ、気持ちをこめたり抑揚をつけたりして表現豊かに読むことができた。単元の学習が進むにつれ、A児は、発表の回数が増えていった。特に、みんなの前で音読を発表するときは、腕を挙げた方の体が少し浮くぐらい、まっすぐに腕を伸ばして挙手する様子であった。

これは、A児が「自信をもってできる。やってみよう。」と思うことができたからであると考ええる。

そして、体育の学習において、C児は、運動面が得意であることから、ボールの投げ方や動き方といった技能の面で、学級の子どもたちの見本となる場面を多くつくることができた。更に、C児は、技能の面だけではなく、これまで苦手であると予想していた、準備への取り掛かり方やチームベストの片づけ方などについても、チームの友だちの手本となる場面が見られた。

これは、C児が、学習の中で自分の得意なことが活かされ、「楽しい」と感じることができたため、ほかのことにも気持ちを向け、「やってみよう。」と思うことができたからであると考ええる。

二点目は、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。

B児には、物事をやってみようとする意欲が高いというよさがあった。一方で、自分で見通しをもって物事を進めることが苦手であった。このことから、算数科の授業の中で、見通しをもちやすくする工夫を行った。

見通しをもちやすくするために、次のような支援を行った。

- ・単元の流れを一定にする。
- ・抽象的な「単位」をとらえるために、具体的な操作を大切にすること。
- ・具体的な操作における活動の手順をわかりやすく掲示すること。
- ・二人組やグループで活動する場合は、役割を明確にする。

・どこに、何が書かれているのかがわかる板書にする。

このような支援があったことにより、B児は、いろいろな用具を使って水のかさを量る活動について、自分の力で、手順に沿って操作活動を進めていく姿が見られた。また、自分の考えを書く活動についても、黒板や提示された資料を見ながら、自分で表現する姿が見られた。

これは、B児が、今何を（考える）のかをとらえることができていたからだと考える。この工夫は、C児においても効果があった。B児やC児は、学習への意欲が高いので、やることが明確になることによって、もっている力を発揮し主体的に学ぶことができたのではないかと考える。

〈友だちとの関わりを大事にする工夫について〉

友だちとの関わりを大事にする工夫を取り入れたことについての成果は、次の二点である。

一点目は、支援の必要な子どもが、授業の中で、友だちとよりよく関わることをできたことである。

A児は、自分から友だちに声をかけることが苦手であった。また、隣の子どもと活動するときは、相手を見ることができなかつたり、顔を近づけすぎてしまつたりすることがあった。音楽科の単元で、自分で友だちに声をかけてじゃんけんをする活動や、二人でリズムを取つたりする活動を多く取り入れた。その際に、指導者が、声をかけるときの言葉や態度、体の向きなどについて、見本を見せるようにした。単元を通し、また、単元終了後も継続して、このような活動を繰り返すようにした。すると、A児は、友だちに自分から声をかけることができるようになり、隣の子どもと言葉をかけ合つて、よい姿勢で活動することができるようになった。

これは、A児が、学校生活に慣れたことや、行動面での成長があったことも大きく関わっていると思われる。一方で、どのようにするとよいのかをていねいに指導し、繰り返したことにより、授業や遊びの場面で、指導者が支援しなくてもできるようになったと考える。

C児には、体育科の学習において、ゲームが負けていて自分の思うように進められていない場面であっても、自分のチームの友だちを励ましたり応援したりする姿が見られた。そして、チームの子どもががんばつたことを、自分のことのように喜ぶ様子が見られた。

これは、指導者が、ゲームを進める上で子どもたちに困つたことがあると、学級で解決する場を

もち、ゲームに勝ち、強くなるためには、チームで協力することが一番大事なことであることを貫いて指導したことによるものと考えられる。指導者の言葉がけは、常に周りに友だちがいることに気づくことができるようなものであった。応援したり、励ましたりすると、みんなが楽しい気持ちで学習できることを、学級の子どもたちが気づき、実践する姿が増えていった。C児はその姿を手本とし、友だちとよりよい関わり合いができたと考ええる。

二点目は、**支援の必要な子どもが、学級の子どもたちに認められる機会が増えたこと**である。

音読発表会において、A児が、音読について友だちから褒められる場面が見られた。また、体育の学習の中で、B児ががんばっている姿を友だちが見つけた。「守るのがうまいし、まかせたよ。」などと声をかけ合う様子が見られた。このときに周りの子どもたちが褒めている内容は、偶然できたことを褒めたのではなく、指導者が、手だてをうったことによって、A児やB児が力を発揮できた内容である。

A児やB児が力を発揮できたのは、指導者が、支援の必要な子どもが、どの場面で活躍できるか、また、どのような支援をすれば何ができるのかについて、見通しをもって授業に臨んでいたからであると考えられる。

以上のような子どもの姿から、授業に取り入れた二つの工夫の効果として次のことが考えられる。

- ・授業の中で支援の必要な子どものよさを活かすことにより、授業への意欲が高まる。
- ・授業の中で支援の必要な子どものよさを活かす場を意図的につくと、その子どものもっている力が発揮され、学級の中で認められる場につながる。
- ・学級の中で認められる場をつくることは、相手を知り、相手を理解することにつながり、集団とのつながりを築く大切な要素となる。
- ・支援の必要な子どものよさや得意なことが発揮されるように指導・支援を考えることは、苦手なことや課題として予想されることを克服することにつながる可能性がある。

一方で、授業における二つの工夫を取り入れ、支援の必要な子どもが力を発揮できるようにするためには、指導者が適切に子どもの実態を把握し、指導・支援の計画性をもつことが欠かせない。

指導者が、支援の必要な子どもを正しく理解し、目標に向かってどのように指導・支援を行うのかを明確にすることが、子どもの力を伸ばすことにつながると思われる。

(2) 集団の中でのつながりを踏まえた個別の指導計画

第2章で、小学校において、支援の必要な子どもにつけたい力として、次の二点を挙げた。

- ・自己を肯定的にとらえることができる力
- ・よりよい仲間関係を築くことができる力

このような力をつけるために、支援の必要な子どもが自分らしさを発揮し、友だちと楽しく学ぶ経験を積み重ね、集団の中でつながりを築くことができるようにすることが必要であると考えた。

そこで、授業を計画する際、個別の指導計画を次のように活かすようにした。

1. 実態を把握する段階

まず、支援の必要な子どもが、学習面や社会面でどのような困りがあるのかを探った。ここで把握した実態に気をつけながら、授業や友だちとの関わり方の様子を中心に観察をした。日々の様子を観察する中で、次のことを詳しく探るようにした。

<授業について>

- ・得意なことや興味のあることは何か
- ・困りの中でも、どのような場合ならできるのか
(例) 指示を理解することが難しい。
→個別に、順序立ててゆっくり話すと理解することができる。
(例) 集中を持続することが難しい。
→具体物、挿絵、写真などを提示すると興味をもって見るることができる。

<友だちとの関わり方について>

- ・友だちとの関わりでよいところは何か
(例) 遊び時間、たくさんの友だちを誘って、ドッジボールを楽しんでいる。
(例) 友だちのがんばっていることを褒めることができる。
- ・友だちと活動するときの困りがないか
(例) 一方的に話してしまう。
(例) 順番や約束を守ることができず、周りの子どもたちが困っている場面がある。

年度初めに実態を把握したことを活かし、上記のような視点をもって日々の様子を観察すると、支援の必要な子どものよさと困りが具体的に見え、授業の計画が立てやすくなった。

2. 授業を想定し、支援の計画を立てる段階

日々の様子の観察で見つけた、支援の必要な子

どもの「よさ」に目を向け、授業に興味をもって臨むことができる単元や単元の構成を想定するようにした。

そして、支援の必要な子どもが授業の中で、活躍できるための支援や友だちとよりよく関わるることができるための支援を計画するようにした。

このことにより、支援の必要な子どもが活躍できる場面や友だちと関わる場面を意図的に計画することができ、子どもの「よさ」が学級の中で発揮されることにつながった。

3. 授業後の評価を行う段階

計画した支援について、有効であったこと、今後継続して支援の必要なことについて振り返るようにした。

有効であった支援は、計画を立てて実施した授業以外にも取り入れるようにした。また、継続して支援の必要なことについて話し合うことにより、今後、A児やB児、C児につけなければならない力が明確になった。

このように、支援の必要な子どもを理解し、「よさ」を見つけるために、個別の指導計画を活用することにより、授業で子どもが意欲的に取り組んだり力を発揮したりすることにつながった。また、友だちと一緒に活動する中で、支援の必要な子どもが力を発揮し、一生懸命がんばることができたり、そのことが認められたりすることにつながった。これは、支援の必要な子どもが「よさ」を発揮するためには、友だちとのよりよい関わり合いが重要であることを示しているといえる。

このことから、支援の必要な子どもが、自己を肯定的にとらえ、よりよい仲間関係を築くことができるようにするために、子どもの「よさ」に着目し、「集団の中でのつながり」を踏まえた個別の指導計画を作成することが大切であると考えた。

更に、支援の必要な子どものよさを伸ばし、集団の中でのつながりを築く取組を継続するために、定期的に次のことを記録するとよいと考える。

- ・支援を行ったことによって、見つけることができた子どもの「よさ」を記録すること
- ・学習面での困りについて、どのような支援が有効であったのか具体的な方法を記録すること
- ・友だちとの関わりについて二つの視点で記録すること
 - ①支援の必要な子どもが、友だちとどのように関わることができているかについて
 - ②学級の子どもたちが支援の必要な子どもとどのように関わっているかについて

指導者は、支援の必要な子どもの困りについて、「できない」ことを回避させるのではなく、どのようにするとできるのかを探るようにしたい。これは、支援の必要な子どもが、やがては、「できない」ことについて、自分で何とか工夫し解決する力をつけることにつながなければならないからである。そして、支援の必要な子どもも学級の子どもたちも、日々成長している中で、支援の必要な子ども側と、学級集団側の二つの視点から、関わり合いがよりよいものになっているか、意図したことを振り返るようにしたい。これは、低学年、中学年、高学年など、発達段階に合わせて相互理解を進める取組を計画的に継続して行うことである。

以上のような集団とのつながりを踏まえた個別の指導計画は、支援の必要な子どもの力を確実に伸ばし、社会で生きる力をつけるために大切なものであると考える。

第2節 今後の取組に向けて

(1) 全ての子どもが輝く授業へ

授業において、支援の必要な子どもへの指導・支援を考える際に、次の二つの支援を取り入れるようにした。

- ・個別の関わりが必要な支援
- ・学級全体でも行うことができる支援

二つに分けて支援を計画し、授業を行うことによって、指導者より次のような成果が挙げられた。

(支援の必要な子どもについて)

- ・学級全体に指示を出した場合でも、順序立てて指示を出したり、初めにイメージをもたせたりすることによって、支援の必要な子どもに繰り返し指示を説明することや個別に関わる場面が少なくなった。
- ・個別の支援を考えることは、指導者が、支援の必要な子どもに、どの場面で、どのような支援をすることがより有効なのかを吟味することにつながった。
- ・支援の必要な子どもが、友だちと声をかけ合って、楽しみながら、主体的に学ぶことができた。
- ・授業に取り組む前は、支援の必要な子どもが苦手であると予想していたことが、支援の仕方によって「できる」ことがあることや、新たに「よいところ」「がんばれること」を見つけることができた。
- ・学級の子どもたちが、指示を的確に理解し、自分たちで学習を進めたので、個別の関わりが必要である場面で、支援の必要な子どもに十分に支援をすることができた。

(学級のほかの子どもたちについて)

- ・学級全体への指示の出し方を工夫したことにより、学級の子どもたちが早く指示を理解し、活動時間を十分に確保することができた。
- ・グループでの活動や個人で考えて書く活動、エンドボールのゲームを進めることなどについて、活動が始まると、子どもたちは、指導者に「やり方が分からない。」「次、どうするの。」などと聞く様子が見られなかった。
- ・支援の必要な子どもへの個別的な支援として準備しておいた「ヒントカード」や「ワークシート」、声かけの方法などを、学級の中のほかの子どもにも活かすことができた。
- ・支援の必要な子どもだけでなく、学級の子どもたちも、授業を楽しみ、考えや感想を発表する内容に広がりが見られた。

指導者の話の内容から、支援の必要な子どもが、授業で主体的に学ぶことができていたことがわかる。これは、指導者が、支援の必要な子どもの「困り」を予想し、「よさ」を活かすための指導・支援を行ったからであると考えられる。

着目したいことは、成果が、支援の必要な子どもについてだけではなく、学級の子どもたちについても挙げられていることである。支援は、支援の必要な子どもへの手だてとして計画し、行ったものである。しかし、学級の子どもたちにとっても、十分に成果があったことがわかる。

支援の必要な子どもが、授業でがんばることができたのは、指導者による指示や説明が減り、子どもたちが主体的に学ぶ時間が保障されたからであると考えられる。主体的に学ぶ時間が十分に確保されたので、学級の子どもたちは、いろいろな考えを出すことができ、授業がわかり、楽しい気持ちが生まれたのではないだろうか。また、支援の必要な子どもへの支援が、学級の中のほかの子どもにも有効であったことから、その子どもも授業において力を発揮することにつながったといえる。

また、支援を考える際に、支援の必要な子どもと学級の子どもたちが、よりよく関わることができるようにすることを大事にした。支援の必要な子どもは、友だちと一緒に学ぶことを通して、「一緒に楽しむ」ための友だちとの関わり方を少しずつ学ぶことができていたのではないかと考える。更に、授業において、友だちとの関わり合いを大事にすることは、子ども同士で、互いを理解し合うことにつながると考える。その中で、友だちのよさを見つけたり、一人一人の考えの違いに気づいたりするものである。3年生の体育の授業

の中で、子どもたちは、パスを上手に回す方法として、「〇〇さんは、ボールを受けるのが得意だから速いボールを投げる。〇〇さんは、速いボールは受けられないから、高くてゆっくりなボールを投げる。そうすれば、相手に取られない。」と発言している。これは、「速いボールが受けられることがいいこと」ではなく、パスをうまく回すために、相手に応じて投げる方法を工夫するとよいことに自分たちで気づくことができたからである。このような経験を積み重ねることで、違いを認め、違いを当たり前であると受け入れる学級となるのではないだろうか。

互いに認め合ったり、協力し合ったりするなど、友だち同士がよりよく関わり合っている学級は、一人一人の子どもが安心して学級に居ることができる。このような学級では、支援の必要な子どもも含め、全ての子どもが力を発揮されると考える。

このようなことから、支援の必要な子どもが力を発揮し、学級の子どもたちと、ともに楽しく学ぶことができる授業をめざすことは、学級の全ての子どもたちが輝く授業になることにつながると考える。

(2) 開かれた学校支援体制づくりの提案

支援の必要な子どもが、力を伸ばし、よりよく成長するためには、開かれた学校支援体制であることが欠かせない。そのために、次の三つのことを提案する。

【1. 指導・支援の共通理解】

図4-1は、校内で支援の必要な子どもを共通理解するための連携の在り方の例を示したものである。

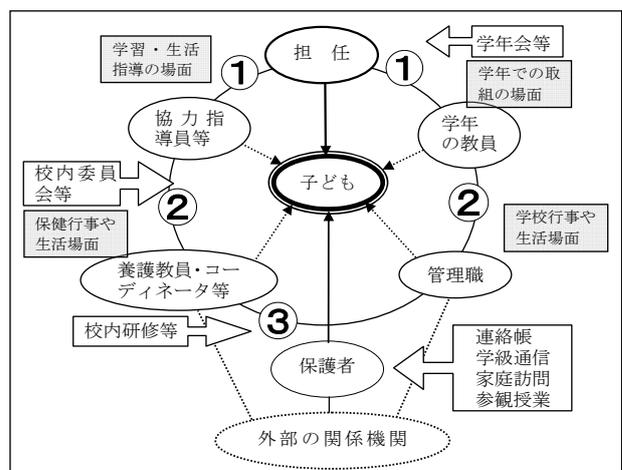


図4-1 子どもを共通理解するための連携の例 (55)

子どもと接する機会が最も多いのは、保護者であり学級担任である。しかし、学校生活を送る中

で、子どもは、様々な指導者と関わりながら成長していくものである。したがって、支援の必要な子どもへの指導・支援は、一貫性をもたなければならない。学級担任だけではなく、子どもの指導に関わる者は、子どもの実態と、指導・支援の方向性を共通理解しておく必要がある。

そこで、図4-1を基に、共通理解の場の例を三点挙げる。

①学年会

各学級の支援の必要な子どもについて、授業の様子や友だちとの関わりについて、日々様子を情報交換する。「日々様子メモ」の項目の中から、特に気になることだけを選んで話すと、短い時間で伝えることができる。共通理解する内容は、以下のとおりである。

共通理解すること

- ・声のかけ方や取り組んでいる支援
- ・学年で共通して取り組むことができる授業
- ・学年で共通して使うことができる支援グッズ

②校内委員会

校内委員会は、校内での共通理解の場となる。学年で共通理解して進めている指導・支援について報告する。そして、現状の報告だけではなく、様々な学年、立場の指導者が集まるので、指導・支援の助言やアイデアを出し合うようにする。更に、それぞれの立場の指導者が、子どもにどのように関わるとより有効な指導・支援になるのかについて話し合うようにする。

③校内研修

支援の必要な子どもへの理解を深めるとともに、自校で特別支援教育をどのようにとらえ、取り組むのかについて確かめる大切な場となる。研修のもち方の例として、二つ挙げる。

(事例研修)

映像や写真などの記録を基に、子どもの姿と具体的な支援とを提案し、それを基に各学年や学級で取り組んでいる支援のアイデアを出し合う。

(授業研修)

実態の把握からつまずきを予想し、計画を立てた支援を取り入れた授業を実施し、その効果と今後の取組について話し合う。

事例研修や授業研修では、支援の必要な子どもについて、より具体的に話し合うことができる。そして、事例や授業を一つの提案とし、校内で見

守るほかの支援の必要な子どもについての支援のアイデアを交流する。

指導・支援を共通理解することは、支援の必要な子どもを、学校全体で同じ方向性をもって育てることにつながる。どのように子どもを育てたいと考えているのかを共通理解しておかなければ、声のかけ方一つをとっても、指導者によって変わってしまうことが考えられる。子どものことを正しく理解するために、共通理解の場は重要である。

【2. 指導・支援の継続】

支援の必要な子どもへの指導・支援は、積み上げられるようにしなければならない。そのために、実態を的確に把握し、学年ごとに育てたい子どもの姿を明確にし、どのように指導・支援し、どのような力がついたのかを記録する必要がある。ここに、個別の指導計画を活用する意味がある。以下は、個別の指導計画に記述する内容である。

記録すること

- ・観点表等に基づいた実態
(年度初め、中間の時期、年度末に見直すようにする。)
- ・有効であった具体的な支援
- ・がんばったことや得意なこと
- ・留意しておくべきこと
(保護者との共通理解事項、〇〇なときは気持ちが不安定になりやすい(～をすると、落ち着く)など)
- ・友だちとの関わりについての成果と課題
(友だちがいるか、学級の子もたちと関係ができているかなど)

学年が変わると、記録を参考に、子どもの様子をじっくりと観察し、その学年での実態をとらえることが大切である。子どもは、日々成長するのである。したがって、指導者は、子どもの実態を踏まえて、「〇〇ができるようになってから、次に～～ができるように支援をする」という目標をもって指導・支援することが必要である。

支援の必要な子どもの指導・支援についての記録があると、指導者が代わっても、継続した指導・支援を行うことができる。そのことは、子どもも保護者も安心できることにつながる。そして、子どもが、その学年でつけてきた力に積み重ねて、新たな力をつけていくことができるので、力が伸ばされる可能性がより高まると考える。

集団の中でのつながりを築くことの重要性から、

友だちとの関わりについての記録もつけたい。集団の中でのつながりを築くことは、子どもの実態と発達段階とを十分に考慮し、進める必要がある。

例えば、低学年では、たくさんの友だちと遊んでいる様子が見られたが、中学年では、友だちと遊ぶ様子が見られなくなったとする。考えられる要因は、学習面でのつまづきから、徐々に内向的になってしまったことや、相手とのコミュニケーションをとることについて、支援の必要な子どもの発達段階と学級の子どもの発達段階の違いが顕著になったことなど、様々である。

支援の必要な子どもが、集団の中でのつながりを築くためには、学級の子どもの発達段階に応じて、子ども同士が関わる活動を積極的に取り入れていくことが必要であると考え。そのような計画的な取組によって、学級の子どもたちを、友だちのよさや特性に目を向け、特性を肯定的にとらえることができるように育てる必要がある。このことと同時に、支援の必要な子どもへの指導・支援を進めなければならない。

友だちとの関わりについて記録をとることは、指導者が、支援の必要な子どもを集団の中でよりよく育てることができているかについて、個別の指導計画に挙げた目標と指導の成果を確かめる資料にすることができると考える。

支援の必要な子どもが、小学校段階において、友だちとよりよい関わりを築くことは、将来にわたって生きる力に大きくつながるものである。そのためは、指導者の長期的な視野と継続した指導、的確な見極めが大切である。

【3. 指導・支援の共有化】

指導・支援のためのいろいろな資料は、学校で共有できるものにするとういと考え。視覚的な支援が有効であるとする、指導者は、視覚的な資料を作成しなければならない。しかし、毎時間、どの教科でも資料を作成することは難しいことである。効果的であるとわかっている、日々の多忙な業務の中、作成が困難なこともある。

そこで、学年で共通して使うことができるものや、これまでに作成した支援のための資料を保存し、全ての教職員が見て活用できるようにしておくとうい。また、コンピュータでのデータとして保存しておく、子どもの実態に応じて修正が可能である。一人一人の教職員が、「やってみよう。」と思うことが、特別支援教育が深まる大切な一歩であると考え。それぞれの教職員のアイデアが、

共有化されることにより、更に、新しいアイデアが生まれることにつながると考える。子どもたちの指導に効果のある資料は、その学校の大切な財産となるはずである。

以上のように、支援の必要な子どもが、確実に力をつけ、成長していくために、指導・支援を**共通理解・継続・共有**することが重要である。

これは、支援の必要な子どもを長期的な視野と多角的な視野で見守り、育てていくことにほかならない。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。このことを踏まえ、指導者は、支援の必要な子どもが、集団の中でのつながりを確かに築き、成長していくことができるような指導・支援の工夫を追究し続けたい。このことは、全ての子どもたちが「ともに生きる」社会を築くことをめざすということにつながると考える。

(55) 前掲(31) p. 238

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自分らしさを発揮し、友だちと楽しく学習することをめざした授業づくりに取り組んだ。「よさ」に目を向けたことにより、子どもが授業の中で、友だちと生き生きと学習する姿がたくさん見られた。ここに、子どもの「学びたい」という強いエネルギーを感じる事ができた。

子どもは、本来、学ぶ意欲にあふれているものである。どれだけのことを学び、どれだけのことができるようになるのかは、一人一人未知数である。子どもをしっかりと見つめ、その可能性をどこまでも伸ばしたいものである。

そして、子どもは、友だちをはじめ、人とのよりよい関わりの中で成長していくものである。相手のことを知り、よさを認め合い、特性を理解する心を育む教育は、全ての子どもたちに行われなければならない。

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取組を更に充実させることにより、全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唐橋小学校、京都市立西院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。