

LD等通級指導教室の『運営』 & 『活用』 ガイドの構築（1年次）

— 児童の読字・書字のつまずき把握と指導・評価を通して —

景山 功一（京都市総合教育センター研究課 研究員）

平成18年度からLD, ADHDの児童生徒が通級による指導の対象になり, LD等通級指導教室が設置され今年度で9年目を迎える。現在増加傾向にある本市のLD等通級指導教室は, 過渡期を迎えており, 担当者の専門性を担保しながら教室運営や指導方法の検討などを進めていくことが課題となっている。

本研究では, 「LD等通級指導教室の『運営』 & 『活用』 ガイド」の作成を目指し, 専門性を担保したLD等通級指導教室の運営に関する研究を進める。今年度は, LD等通級指導教室担当者の校内における役割を明確にし, LD等通級指導教室の運営を円滑に進めることを目指し, 筆者が作成した年間運営計画及び通級による指導への道筋の試案に基づき, 担当者による「読字・書字」のつまずき把握と放課後を活用したグループ指導, そして評価の実践を行った。

その結果, 担当者によるつまずき把握と指導・評価の取組は, 児童の「読字・書字」の早期発見・早期支援に効果的であることが認められた。また, 児童の実態把握や指導・支援の検討といった校内支援の中心的存在として, 担当者が機能的な役割を果たすことが明らかとなった。

目 次

はじめに	1		
第1章 LD等通級指導教室の役割と現状		第3章 年間運営計画に基づく教育実践	
第1節 通級による指導とLD等通級指導教室 担当者の役割について	2	第1節 「読字・書字」のつまずき把握の実践	15
第2節 LD等通級指導教室の現状		第2節 「読字・書字」の指導の実践 (担当者による放課後指導)	18
(1) 全国のLD等通級指導教室の現状	3	第3節 放課後指導の評価の実践	21
(2) 本市のLD等通級指導教室の現状 ～実態調査アンケートより～	5		
第2章 LD等通級指導教室の年間運営計画		第4章 年間運営計画の作成に向けて	
第1節 年間を見通した運営計画		第1節 研究の成果と課題	24
(1) 年間運営計画の作成	8	第2節 年間運営計画に基づくLD等通級指導教室 の運営と活用に向けて	28
(2) 通級による指導開始への道筋	9		
(3) 通級による指導終了への道筋	11		
第2節 「読字・書字」のつまずきの早期発見・ 早期支援の視点に立って			
(1) 「読字・書字」の指導・支援に重点を置 いたLD等通級指導教室の運営計画	13		
(2) 「読字・書字」の指導・支援に重点を置 いた通級による指導開始への道筋	14		
		おわりに	30

<研究担当> 景山 功一 (京都市総合教育センター研究課研究員)

<研究協力校> 京都市立御室小学校
京都市立桃山南小学校

<研究協力員> 村上 真司 (京都市立御室小学校教諭)
星山 千秋 (京都市立桃山南小学校教諭)

はじめに

京都市は、平成26年度から知的障害児者を対象にした「療育手帳」の交付基準を独自に拡大した。これは、発達指数の数値の緩和に加え、コミュニケーション力など本人の社会的能力も考慮した上で判断するように見直しを図ったものである。

近年、療育手帳の事例のように、共生社会の形成に向けた動きが急速に進んでいる。この動きは、「障害者の権利に関する条約」が平成18年12月に国連総会で採択され、平成20年5月に発効したことに関連する。日本政府は早期の締結を目指し、障害者基本法の改正、障害者差別解消法の成立など必要な国内法令の整備を進め、平成25年12月4日に国会で承認、平成26年1月20日に批准された。教育分野においても、障害者が精神的及び身体的な能力などを可能な最大限度まで発達させ、自由な社会における効果的な参加を可能とすることを目的に、「障害者の権利に関する条約」が求めるインクルーシブ教育システムの構築が推進されている。このシステム構築は、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が一般的な教育制度から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人的に必要な「合理的配慮」が提供されることなどが必要とされている。「合理的配慮」とは、一人一人の障害の状態や教育的ニーズなどに応じて決定されるものであり、その一つとして、LD等通級指導教室での通級による指導がある。

伊藤らは、通級による指導の効果について、「校長等、コーディネーター、通級担当者、学級担任にたずねたところ、『あまりない』『ない』という回答はなく、小中学校とも、『非常にある』『ややある』を合わせると90%を超えていた」⁽¹⁾と述べている。通級による指導では具体的に、書くことや読むこと、計算することなどに安心感や自信をもつといった普通学級での学びにつなぐ指導が行われている。また、コミュニケーションがうまくとれる方法を身に付ける、他者との関係の作り方を学ぶ、うまくいったことを中心に振り返りをするといった自己肯定感を高めるなど、日常生活へつなぐ指導が行われている。これらの指導の積み重ねにより、通級による指導の効果が出てきているものと筆者は考える。また、今後も普通学級に在籍する発達障害のある、または可能性のある児童生徒への教育的支援を望む声がLD等通級指導教室の担当者へ寄せられることは明らかである。

柘植は、通級による指導を行うに当たり、「児童生徒によって、指導する教師の専門性や考えによって変わることは理解できるが、それにしても、子どもが変わっても、教師が変わっても、変わらない部分があるのではないか」⁽²⁾とした上で、「『通級による指導』のスタンダードと評価システムを構築し、一定の『質の保障』を担保していく作業が必要になってきた」⁽³⁾と述べている。本市においても、教室運営や指導方法などの専門性を担保した通級による指導を推進する時期に差し掛かっていると筆者は考える。

そこで今年度は、これまでのLD等通級指導教室での取組の成果と課題を明らかにし、専門性を担保した教室運営を目指し研究を進める。本研究を終える2年次末には、「LD等通級指導教室の『運営』&『活用』ガイド」を作成し、LD等通級指導教室を運営する担当者に加え、活用する管理職や教職員が教育活動を進める上での一定の方向性を示すことができると考える。

本市では、「 」の用語を次の意味で使用している。

- ・「普通学級」…通常学級
- ・「LD等通級指導教室」…小・中学校の普通学級に在籍し、発達障害のある、または、可能性のある児童生徒を対象とした通級指導教室

- (1) 伊藤由美、他「『通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査』の補足調査」独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2014.3 pp. 10～11
- (2) 柘植雅義「『通級指導教室』で子どものニーズに応える指導」『LD&ADHD』No.31 10月号』明治図書 2009.10 p.7
- (3) 前掲(2) p.7

第1章 LD等通級指導教室の役割と現状

小・中学校における通級による指導とは、各教科等の授業は普通学級で受けつつ、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導を「LD等通級指導教室」などの特別な指導の場で受ける教育形態のことである。本市においては、小学校の普通学級に在籍する言語に障害のある児童を対象とした「ことばときこえの教室」、小学校の普通学級に在籍する弱視の児童を対象とした「弱視(アイリス)教室」、そして「LD等通級指導教室」を設置している。本研究においては、LD等通級指導教室について研究を進める。

第1節 通級による指導とLD等通級指導教室担当者の役割について

表1-1は、文部科学省編著の「通級による指導の手引」(4)をもとに、通級による指導の創設の経緯を筆者がまとめたものである。

表1-1 通級による指導の創設の経緯(筆者がまとめたもの)

平成5年以前	普通学級で教科等の大半の教育を受け、その障害に応じて特別の指導を受ける通級による指導と同様の教育方法は、言語障害のある児童生徒を対象とした教育で行われていた。
平成5年度	文部科学省は、通級学級に関する調査研究協力者会議の「審議のまとめ」の提言を受け、通級による指導を受ける場合の教育課程の取扱いについて明確化するため、学校教育法施行規則の一部改正などを行い、通級による指導という教育の一形態を制度化した。
平成18年度	文部科学省は、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議がとりまとめた「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」、発達障害者支援法の施行、中央教育審議会による「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)」といった状況を踏まえ、学校教育法施行規則の一部改正を行い、新たにLD、ADHDのある児童生徒を通級による指導の対象とするなどの制度を見直した。

このように、平成18年度までにLD、ADHDのある児童生徒を対象とした通級による指導が制度化されて以降、小・中学校において通級による指導が実施されるようになり今年度で9年目を迎える。平成5年以前から言語に障害のある児童生徒を対象とした通級による指導が行われていたことと比べると、この教育形態はまだ歴史が浅いといえる。

通級による指導は、指導を必要とする児童生徒についての特別の教育課程を編成することで、月1単位時間から週8単位時間に自立活動の指導と必要に応じて教科の補充指導が可能となる。自立活動の指導とは、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導、総合支援学校(本市では、「特別支援学校」のことをいう)における自立活動に相当する内容を有する指導のことである。つまり、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領に規定する自立活動の目標や内容を中心に学習活動を行うことになる。具体的な内容としては、「1健康の保持」「2心理的な安定」「3人間関係の形成」「4環境の把握」「5身体の動き」「6コミュニケーション」がある。また、教科の補充指導とは、障害に応じて各教科の内容を補充するための

指導のことである。通級による指導では、自立活動に相当する内容の指導を行うことが基本となり、特に必要がある場合に各教科の内容を補充するための指導を実施することとしている。言いかえると、LD等通級指導教室の担当者(以下、「担当者」という)は、LD等通級指導教室へ通う児童生徒に対して、自立活動の指導と必要に応じた教科の補充指導からなる指導をLD等通級指導教室において実施する役割を担っているといえる。

笹森・廣瀬は、小学校のLD等通級指導教室担当者に期待される役割を以下の四点にまとめている。

- ①子どもの自信や意欲の回復と情緒的な安定に関すること
 - ②学級担任や学校への具体的な支援
 - ③地域の身近な相談機関、センター的機能
 - ④特別支援教育の推進の中心としての情報発信や啓発
- (5)

筆者は、①と②が、特に重要であると考え。①「子どもの自信や意欲の回復と情緒的な安定に関すること」は、通級による指導に直接的に関わる内容であり、前述した自立活動の指導内容の「2心理的な安定」に当たる。具体的には、学習や生活での成功体験を通して自信や次への意欲を高めたり、自分の得意不得意を知り、得意なことを活かし、不得意なことを克服したりすることなどが挙げられる。②「学級担任や学校への具体的な支援」について、伊藤らは「通級教室の担当者は、通級指導教室で児童生徒の指導をするのみならず、校内委員会においては、『児童生徒の実態把握』や『通級指導の必要性判断』において大きな役割を果たしている」(6)と述べている。具体的には、総合育成支援教育主任と共に校内委員会を企画・開催したり、普通学級の授業観察や支援などと普通学級の担任への支援をしたりすることなどが挙げられる。つまり、LD等通級指導教室を利用していないLD等の支援を必要とする児童生徒への指導・支援に関する助言などが、学級担任及び学校全体の指導力を高めることにつながる。更に、指導力の向上が、LD等通級指導教室と普通学級での指導・支援をつなぎ、指導・支援の連続性を生み出すと考える。

これらのことから、校内における担当者の役割は、「LD等通級指導教室へ通う児童生徒に対しての通級による指導」に加え、「LD等通級指導教室を利用していないLD等の支援を必要とする児童生徒の実態把握と支援」「学級担任を中心とした校内全体への支援」があると考え。

第2節 LD等通級指導教室の現状

(1) 全国のLD等通級指導教室の現状

①LD等通級指導教室へ通う児童生徒

前節で述べたように、平成5年度から通級による指導が制度化された。図1-1は、文部科学省「通級による指導実施状況調査結果」にある通級による指導を受ける児童生徒数の推移(7)を、筆者が再編したものである。

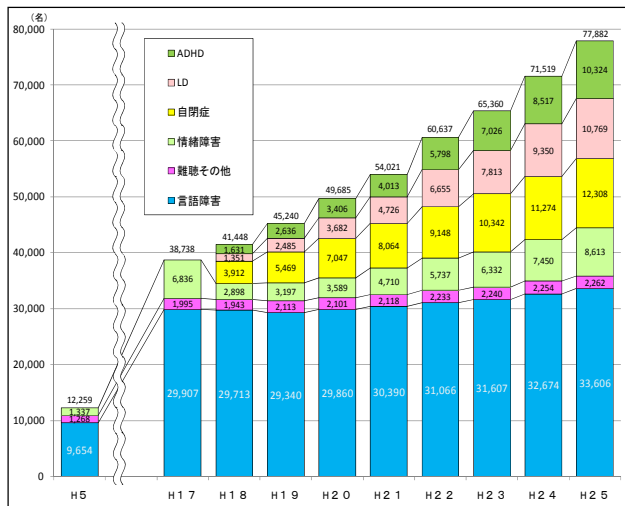


図1-1 通級による指導を受ける児童生徒数の推移

図1-1からは、通級による指導を受ける児童生徒数の総計が年々増加していることがわかる。LD、ADHDのある児童生徒が通級による指導の対象となった平成18年度の総計41,448名に対し、平成25年度は77,882名と、この8年間で約2倍に増えている。このことから、通級による指導を受ける児童生徒数は年々増加の傾向にあるといえる。そして、LD、ADHDのある児童生徒が通級による指導を受ける対象となった平成18年度以降、特に増加の傾向にあり、この増加傾向は今後も続くと考えられる。

②LD等通級指導教室の担当者と運営

LD等通級指導教室では、児童生徒の障害の状態の改善・克服を目的とする自立活動の指導を基本とし、必要に応じた各教科の内容を補充するための指導も含め、通級による指導を受ける児童生徒に応じた教育課程を編成して指導に当たることになると前節において述べた。そのため、教科教育でない通級による指導については、児童生徒の実態把握や指導内容等に関する専門性が必要であると筆者は考える。

大城・笹森は、「通級指導教室担当者としての経験年数をみていくと、1年目(39.3%)、2～3年目(27.0%)と全体の半分近くを占めている」(8)こ

とや、調査結果から「担当者の苦悩と不安がうかがえる」(9)ことなど、LD等通級指導教室担当者の現状について述べている。

一つめについては、平成25年度の文部科学省調査において、「過去3年間で設置学校数は約18.3%の増加、担当者数は約16.3%の増加となっている」(10)ことが報告されている。このことは、通級による指導へのニーズにこたえるために、新規にLD等通級指導教室を設置し、新任の担当者を随時配置していることが背景にある。通級による指導を受ける児童生徒数が増加傾向にあることや通級による指導へのニーズの高さから、今後も新規設置のLD等通級指導教室や新任担当者の配置が増加していくと予想される。

二つめについては、担当者の苦悩と不安について、笹森・廣瀬も、「発達障害を対象とした通級指導教室はこれまでにない教育システムであり、担当者としての専門性の向上に加え、教育課程の編成や独自の教育形態、指導方法といった通級指導教室の運営自体に戸惑うことがある」(11)と指摘している。このことから、担当者はLD等通級指導教室の運営を常に試行錯誤しながら行っているといえる。この要因としては、LD、ADHDのある児童生徒を対象とした通級による指導は歴史の浅い教育形態であることと、LD、ADHDといった発達障害は実態把握の難しい障害特性であることの二つが考えられる。筆者は、児童生徒の実態把握を的確に行うこと、把握した課題から目標や指導時間、指導内容・方法の計画を立てること、指導後の評価とさらなる指導の充実を図るなど、LD等通級指導教室の運営を行うことも、担当者に求められる専門性であると考えている。更に、通級による指導をはじめLD等通級指導教室を利用していない児童生徒の実態把握と支援、学級担任や校内外への支援といった多岐にわたる役割を担っているため、LD等通級指導教室の運営や役割について理解し、専門性を高めることが重要である。

これらのことから、担当者へは専門性が求められていることにより、LD等通級指導教室の運営への苦悩と不安がある。そして、新規設置のLD等通級指導教室や新任の担当者は増加傾向にあることから、特に新任の担当者は教室運営に戸惑いや不安を感じているのではないかと考える。LD等通級指導教室への期待や通級による指導へのニーズにこたえるためにも、担当者が役割の理解と教室の円滑な運営をとった、専門性の向上を目指すことが必要であると考えている。

③通級による指導の開始と終了

通級による指導の開始の状況について、平成23年度に実施した独立行政法人特別支援教育総合研究所の調査では、「対象であると判断されたが、待機状態になっている児童生徒がいる教室が、小学校26%、中学校14%ある」(12)ことが明らかとなった。また、全国連合小学校長会の特別支援教育委員会は、『通級待機児童』がいる学校は、平成25年度で調査回収校812校中349校(43.0%)である。年々、『通級待機児童』のいる学校の割合が増加している(13)との調査結果を報告した。このことから、学校で通級による指導が必要と判断された児童生徒の中に、通級による指導を受けられない児童生徒が多くいることがわかる。つまり、通級による指導が必要と思われる児童生徒に、必要な指導・支援が未実施な状況にあるといえる。

上記委員会の調査結果には、通級による指導が待機状態にある理由として図1-2を示している。

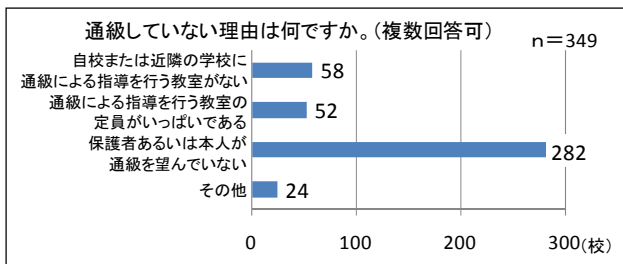


図1-2 通級による指導が待機状態にある理由(14)

図1-2からは、通級による指導が待機状態にある理由として「保護者あるいは本人が通級を望んでいない」が突出して多く、349校中282校(80.8%)の学校が回答している。このことから、通級による指導を受けることが望ましいと判断する学校の考えと、保護者あるいは本人の思いが一致していないといえる。その背景として、保護者あるいは本人が通級の必要性を感じていない場合やLD等通級指導教室ではなく普通学級での指導を望んでいる場合などが推測される。つまり、学校と、保護者あるいは本人との合意形成という教育活動を進める上での要因によって待機状態となっていると考えられる。

次いで理由となっているのが、「自校または近隣の学校に通級による指導を行う教室がない」の58校(16.6%)、「通級による指導を行う教室の定員がいっぱいである」の52校(14.9%)である。これは、物理的な環境が整っていないことの要因によって待機状態となっていると考えられる。

これらのことから、通級による指導の開始状況については、物理的な環境が整っていないことや円滑

な合意形成が図れていないことから通級による指導の待機状態にある児童生徒が増加しており、通級による指導が必要と思われる児童生徒へ必要な指導・支援が実施できていないことが課題といえる。

次に、通級による指導の終了の状況について述べる。芳倉・玉村は、「発達の過程で新たな課題が出てくるため再度支援の検討が必要になる等、通級指導教室の終了時期の判断が難しく、結果的に通級生の数も年々増加している」(15)と述べている。このことから、通級による指導を終了する時期の判断の難しさがあり、指導の終了に至らない場合があることがわかる。独立行政法人特別支援教育総合研究所は、待機児童がいる状況を「90%以上の学校で通級の終了を判断するための基準となるもの(評価表・チェックリスト等)が『ない』という回答結果が得られた」(16)と述べている。また、大塚・石田は、「退級の時期に関しては何を基準に退級と判断すればいいか難しく、(中略)通級に戻ってきたりする児童の存在が指摘された」(17)と述べている。このことから、通級による指導の終了を判断することが難しく終了に至らなかったり、再度通級による指導を開始したりしている状況があることがわかる。更に、通級による指導の終了を難しくしている要因として、開始や終了の基準や目安が明確でないことがわかる。

これらのことから、通級による指導の終了状況については、終了判断のための明確な基準がないことから終了する時期の判断が難しく、終了まで至りにくいことが課題であるといえる。

通級による指導の開始に当たっては、目標を設定し、個別の指導計画を作成している。よって、通級による指導終了の判断の基準は、通級による指導の開始時に設定している目標であり、目標が達成されたかどうかで通級による指導の終了を判断することになる。つまり、通級による指導開始時に、明確な目標を設定することについても通級による指導の開始や終了に関する課題となっていると考える。

以上をまとめると、通級による指導の開始と終了においては、物理的な環境を整えること、指導の開始時において明確な目標を定めること、円滑な合意形成を図ることに課題があると考えられる。このような課題のあるLD等通級指導教室では、校内の連携を図りながら通級による指導の充実と理解促進につながる啓発、そして、保護者あるいは本人との合意形成を図る連携に向けた取組が、今求められている。

(2) 本市のLD等通級指導教室の現状
～実態調査アンケートより～

平成26年度現在、LD等通級指導教室が設置されている本市の小学校全38校を対象とし、LD等通級指導教室の運営状況などに関する実態調査を実施した(以下、「本市実態調査」という)。調査時期を平成26年6月とし、調査方法は、調査用紙を用い、本市文書メール交換システムによる送付及び回収による手続きをとった。なお、回答については5月1日現在の実態を記入するように依頼した。

本市実態調査の回収率は、38校中38校の回収(回収率100%)、このうち無効回答数を除く有効回答数は38(有効回答率100%)であった。担当者のうち、平成26年度新任の担当者を「新任者」、2年目以降の担当者を「経験者」とした。また、平成26年度新規にLD等通級指導教室を設置した学校を「新設校」、LD等通級指導教室を設置し2～9年目を迎える学校を「既設校」とした。

①設置年数と担当年数

図1-3は、LD等通級指導教室の設置数の推移をまとめたものである。

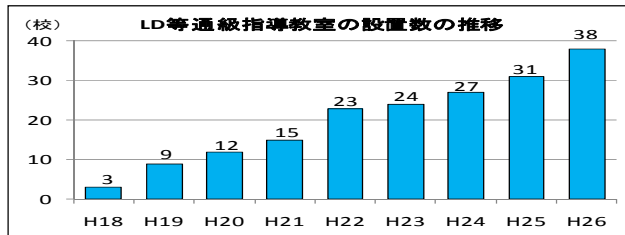


図1-3 LD等通級指導教室の設置数の推移

図1-3からは、平成18年度の3教室から平成26年度に38教室と、9年間で35教室の増加がみられる。年によってLD等通級指導教室の設置数に差があるが、毎年継続的に新規教室を設置していることがわかる。このことから、本市のLD等通級指導教室は全国と同様に増加傾向にあるといえる。

図1-4は、LD等通級指導教室担当者の担当年数をまとめたものである。

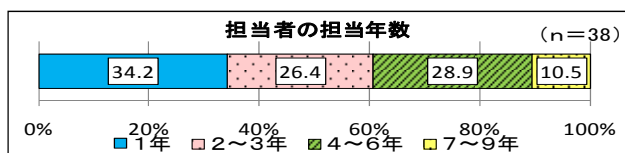


図1-4 担当者の担当年数

図1-4からは、新任者が34.2%を占めていて、1～3年目までの担当者が60.6%と約6割を占めていることがわかる。このことから、本市において担当者は増加傾向にあり、LD等通級指導教室の経験年数の浅い担当者が多いといえる。

また、本市の担当者の平均担当年数は3.3年であった。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が平成23年度に調査した全国の担当者の平均担当年数は4.0年という結果であり、平均担当年数の低さが指摘されている(18)。調査年度が違うため一概に比較することはできないが、全国的にも毎年新任者が増加していることを考慮すると、全国と同様、本市においても担当者の担当年数は低いといえる。これは、年々増加する通級による指導に対応するためにLD等通級指導教室の新規設置が進められていることが要因と考えられる。更に、本市においては新規設置教室数と新任者数は連動する以上に増えており、新任者が必ずしも継続して担当者となっているわけではない。人事異動等で担当者が変わっているLD等通級指導教室があることも影響していると推測される。

これらのことから、本市のLD等通級指導教室は増加傾向にあり、それに比例して担当者も増えているといえる。更に、第1節で述べたLD等通級指導教室の運営や担当者の役割から鑑みると、特に新任者は通級による指導をはじめLD等通級指導教室の運営に相当な戸惑いを感じていると考える。

②LD等通級指導教室の運営に関して

本市実態調査では、LD等通級指導教室の年間運営計画(LD等通級指導教室の設置意義や役割のほかに、通級による指導の開始や終了に関する流れや指導の開始及び終了の手続き、更には、LD等通級指導教室の一年間の流れなどを記載したものと定義)の作成の有無や、運営上の課題や通級による指導の開始と終了の状況などについてたずねた。

図1-5は、「(1)年間運営計画を文書として作成していますか。」の調査結果である。

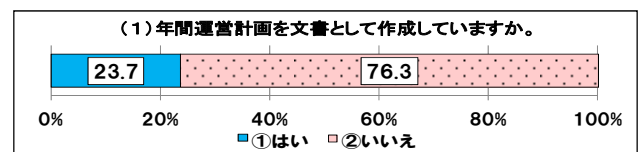


図1-5 LD等通級指導教室の年間運営計画の作成状況

図1-5からは、本市の23.7%の教室で年間運営計画を作成していることがわかる。しかしこの結果は、決して高い数値とはいえない。その要因として、調査段階において運営計画の定義を限定したことや、年度途中に通級による指導の開始や終了を実施する場合があることが考えられる。更には、以下に示す年間運営計画を文書で作成していない要因のその他の記述回答欄には、「総合育成支援教育部会の中に入れていない」との回答もあり、各校

に組織されている総合育成支援教育部会にて協議され、部会として作成している学校もあることがわかった。総合育成支援教育部会として作成している文書を含むと、作成率は上がると推測される。

図1-6は、「(2)年間運営計画を文書で作成していない要因は何ですか。(複数回答可)」の結果である。

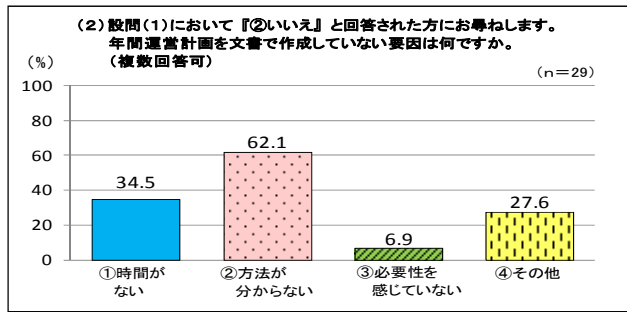


図1-6 年間運営計画未作成の要因

未作成の要因として、「②方法が分からない」が62.1%と最も多く、次いで「①時間がない」が34.5%となっている。「④その他」の記述回答欄には、「今年度作成予定である」「作成のモデル(マニュアル)があればありがたい」との回答があり、年間運営計画の必要性を感じ、積極的に作成の検討をしている学校があることが推測される。つまり、年間運営計画を作成している教室は多くはないものの、担当者は必要性を感じながら日々の教育実践を積み重ねている。各教室で年間運営計画が作成できるようにするためにも、LD等通級指導教室の年間運営計画のモデルとなるものを作成し、提示することで、設置校に合った年間運営計画の作成が可能になるといえる。また、新任者が増加していることや担当者が年度によって変わることを考慮すると、年間運営計画のモデルが必要であると筆者は考える。

③通級による指導の開始と終了に関して

右上図1-7は、「設置校における通級による指導の開始判断の主体者についてお聞きします。最もあてはまるものについて「○」をご記入ください。」についての結果である。

全体で見ると、通級による指導開始判断の主体者は「①在籍校の校内委員会」が44.7%と最も高く、次いで「②在籍校の校長」が28.9%であった。また、「①在籍校の校内委員会」「②在籍校の校長」「③学級担任」「④LD等通級指導教室担当者」を合わせた「学校」としてみると、84.1%を占めている。このことから、学級担任や担当者だけでなく、校内委員会の中で通級による指導の開始判断をし

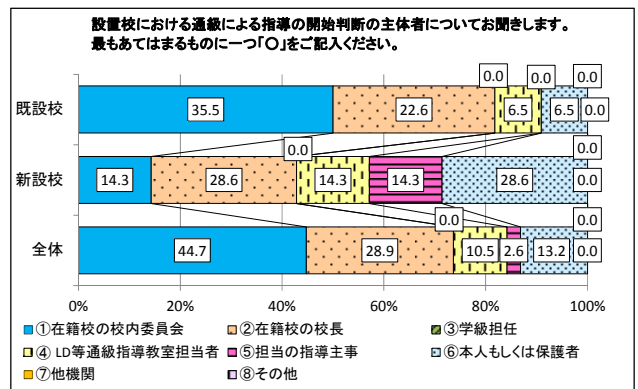


図1-7 通級による指導開始判断の主体者

ており、学校として総合的に判断し通級による指導の開始を行っているといえる。

また、「本人もしくは保護者」の占める割合を既設校、新設校別にみると、既設校が6.5%、新設校が28.6%と、新設校の方が22.1ポイント高いことがわかる。このことから、新設校においては、本人・保護者のニーズがきっかけとなり、通級による指導を開始している現状が多くあるといえる。

図1-8は、「設置校における通級による指導の終了判断の主体者についてお聞きします。最もあてはまるものについて「○」をご記入ください。」についての結果である。

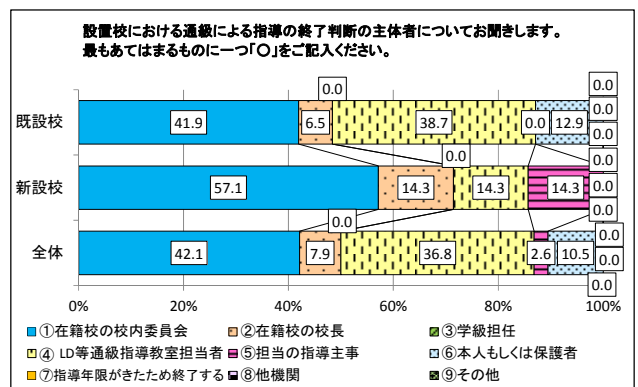


図1-8 通級による指導終了判断の主体者

全体で見ると、通級による指導終了判断の主体者は「①在籍校の校内委員会」が42.1%と最も高く、次いで「④LD等通級指導教室担当者」が36.8%であった。また、「①在籍校の校内委員会」「②在籍校の校長」「③学級担任」「④LD等通級指導教室担当者」を合わせ「学校」としてみると、86.8%を占めている。このことから、通級による指導の開始と同様に、学校として総合的に判断し通級による指導の終了を行っているといえる。

また、「LD等通級指導教室担当者」の占める割合を既設校、新設校別にみると、既設校が38.7%、新設校が14.3%となっている。このことから、既設校の方が指導の終了に際し中心的な存在として

役割を担っていることがわかる。

これらのことから、通級による指導終了の判断においては、通級による指導の開始と同様に、学校として総合的に判断し通級による指導の終了を行っており、中心的な存在として担当者が役割を担っているといえる。

通級による指導の開始及び終了に関しては、更に担当者が課題と感じていることを自由記述にて調査を行った。「通級による指導の開始に関する課題」「通級による指導の終了に関する課題」の自由記述欄に記載された内容を筆者がまとめたものを以下に示す。

<通級による指導の開始に関する課題>

- ・学校は通級が必要と判断するが、保護者了承が得られない場合開始できない。
- ・通級指導を開始するにふさわしいと判断するための指標が明確でない。

<通級による指導の終了に関する課題>

- ・終了しようとしても保護者の不安が大きく、継続してしまう。
- ・通級を終了してもよいか判断が難しく悩む。
- ・学年が進むにつれて周囲との学力差が開いてくることがあるので、終了時期を設定することが難しい。
(実線、波線は筆者による)

実線で示したように、担当者は通級による指導の開始や終了を判断する根拠となるものが明確でないことを課題として感じていることがわかる。また、波線で示したように、通級による指導の開始や終了の判断を行うに当たり、保護者との教育相談の中で合意形成が図りにくい現状があることを感じていることもわかる。この背景には、保護者の意向もあるが、通級による指導の開始や終了の判断根拠の不明確さが影響していると考えられる。通級による指導の開始や終了に関しては、通級による指導の充実や判断の根拠となる実態把握に加え、保護者の理解促進や合意形成につながる取組が重要になってきているといえる。

これらの結果から、通級による指導の開始と終了については、全国の動向と同様に指導の開始時に明確な目標を定めることと円滑な合意形成を図ることが本市におけるLD等通級指導教室が抱える課題といえる。また、担当者が、校内委員会において「児童生徒の実態把握」や「通級による指導の必要性の判断」の中心的存在として役割を果たせるよう、学校体制全体の仕組み作りを進めていく必要があると考える。

以上のことから、LD等通級指導教室の運営には専門性が求められており、担当者の役割を明確にすることが大切である。また、新規のLD等通級指導教室設置にともなう経験年数の低い担当者の増加という現状があり、通級による指導の開始と終了の手続きを円滑に進めることを含め、専門性を担保した円滑な教室運営に課題がある。つまり、通級による指導はもとより、専門的見地に立った円滑な教室運営を年間通じて行い、LD等通級指導教室を利用していない児童生徒への支援、学級担任を中心とした校内全体への支援においても役割を担うことができる教室運営をいかに進めていくかが、本市の喫緊の課題であると考えられる。

- (4) 文部科学省『改訂第2版 通級による指導の手引』2014. 3. 26 pp. 5~7
- (5) 笹森洋樹・廣瀬由美子「小・中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究～情緒障害特別支援学級の実態調査及び自閉症、情緒障害、LD、ADHD通級指導教室の実態調査～」独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2008. 3 pp. 40~41
- (6) 前掲(1) p. 21
- (7) 文部科学省『平成25年度通級による指導実施状況調査結果』http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1345110.htm 2015. 3. 3
- (8) 大城政之・笹森洋樹「発達障害を対象とする通級指導教室と通常の学級との連携の在り方に関する研究」独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2011. 3 p. 6
- (9) 前掲(8) pp. 27~28
- (10) 前掲(7)
- (11) 前掲(5) p. 6
- (12) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「LD、ADHD、自閉症及び情緒障害を対象とする通級指導教室に関する実態調査」<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/4476/20130326-154210.pdf> 2015. 3. 3
- (13) 全国連合小学校長会「自立を促し社会の一員としての資質を育てる特別支援教育の推進－特別支援教育推進状況の把握と学校経営上の課題－」『平成25年度研究紀要』2014. 2 p. 89
- (14) 前掲(13) p. 89
- (15) 芳倉優富子・玉村公二彦「奈良県におけるLD等通級指導教室の役割と指導の展開」『奈良教育大学教育実践総合センター紀要論文』2011. 3. 31 p. 279
- (16) 前掲(12) p. 12
- (17) 大塚玲・石田元美「静岡県における発達障害を対象とした小学校通級指導教室の現状と課題」『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会・自然科学篇)』2013. 3 p. 68
- (18) 前掲(12) p. 1

第2章 LD等通級指導教室の年間運営計画

第1章では、本市のLD等通級指導教室における現状と課題について述べた。本研究では、専門性を担保した教室運営ができるよう、「LD等通級指導教室の『運営』&『活用』ガイド」の作成を目指す。『運営』とは、普通学級に在籍する発達障害のある児童、もしくは可能性のある児童への支援として、担当者が通級による指導をすることである。また、このような児童への支援の一環として、校内支援、保護者支援、他機関連携を図ることである。『活用』とは、普通学級に在籍する発達障害のある児童、もしくは可能性のある児童が学習や生活上のつまずきを改善・克服に向け、通級による指導を受ける場を設定することである。また、その児童や保護者が教育相談を受けたり、校内委員会を開き教職員が児童に合った普通学級での指導・支援をするための検討をしたりすることである。つまり、『運営』と『活用』との両面から担当者の役割や運営内容等を明記したガイドを作成することが、指導の連続性を生み出し、より有益なものとなると考える。

そこで、今年度は、担当者の校内における役割を明確にし、LD等通級指導教室の運営を円滑に進めることを目指し研究を進める。具体的な内容としては、児童の読字・書字のつまずきの把握と指導・評価に関する教育実践を行う。教育実践については第2節で詳しく述べることとする。なお、小学生と中学生では発達段階の違いがあるため、本研究においては小学校に設置されているLD等通級指導教室を対象に研究を進める。

第1節 年間を見通した運営計画

(1) 年間運営計画の作成

前章では、本市実態調査から年間の運営計画を作成しているLD等通級指導教室の割合は、決して高いとはいえないと述べた。しかし、一方で未作成の学校の中には「今年度作成予定である」「作成のモデル(マニュアル)があればありがたい」との回答があり、年間運営計画の必要性を感じ積極的に作成を検討していることも推測された。

大城・笹森は、「これまでの先進的な取組を進めている通級指導教室においては、その課題解決のために、年間を通じた活動計画を策定し、計画的、継続的に活動していることがわかった。年間を通じた活動計画の策定は、(中略)具体的な活動を組んでいた」(19)と述べている。通級による指導や普通学級での指導・支援への助言などの教育活動を進めるには、担当者が学級担任を中心とした校内や保護者、他機関との連携を通して、実態把握や情報の共有化、目標の共通理解などの内容を、意図的、計画的に図ることが必要となる。つまり、担当者としての役割を果たす教育活動の推進のためには、年間を見通すことが大切であり、校内委員会や個別の指導計画の作成、教育相談などの具体的な活動を組み込んだ年間運営計画の作成が不可欠なものであると考える。

図2-1は、本市実態調査「(5) LD等通級指導教室を運営する中で、実施している内容は何か。『実施している内容』と、実際には実施していないが『検討中もしくは必要性を感じている内容』に分けて、あてはまるものすべてに『○』をご記入ください。(複数回答可)」

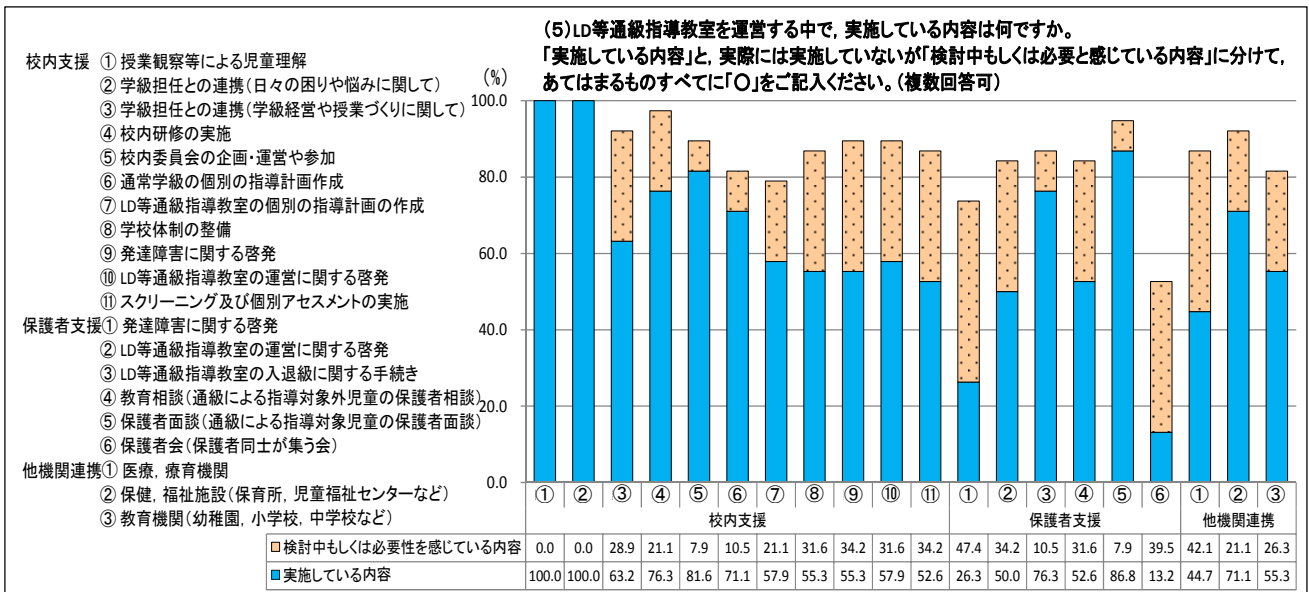


図2-1 LD等通級指導教室での実施内容

入ください。(複数回答可)」の結果である。

ほとんどの項目において「実施している内容」「検討中もしくは必要性を感じている内容」で80%以上と高い数値を占めている。特に、校内支援における「①授業観察等による児童理解」「②学級担任との連携(日々の困りや悩みに関して)」「④校内研修の実施」「⑤校内委員会の企画・運営や参加」、保護者支援における「③LD等通級指導教室の入退級に関する手続き」「⑤保護者面談(通級による指導対象児童の保護者面談)」は、「実施している内容」として80%前後を示して、「必要かつ実施可能な内容」と考えられる。

一方で、校内支援における「⑦LD等通級指導教室の個別の指導計画の作成」「⑧学校体制の整備」「⑨発達障害に関する啓発」「⑩LD等通級指導教室の運営に関する啓発」「⑪スクリーニング及び個別アセスメントの実施」、保護者支援における「①発達障害に関する啓発」「②LD等通級指導教室の運営に関する啓発」「④教育相談(通級による指導対象外児童の保護者面談)」、他機関連携における「①医療、療育機関」「③教育機関(幼稚園、小学校、中学校など)」は、「実施している内容」「検討中もしくは必要性を感じている内容」としてみると80%近い数値を示しているものの、「実施している内容」としてみると60%を下回っている。これらの内容については、「実施の必要性を感じながらも実施し切れていない内容」と考えられる。

表2-1は、筆者が作成した年間運営計画の目安となる原案である。図2-1で示した本市LD等通級指導教室の運営内容より明らかとなった「必要かつ実施可能な内容」「実施の必要性を感じながらも実施し切れていない内容」を中心に組み込み作成した。大城・笹森は、「年間の活動計画を策定するにあたっては、通級対象児童生徒の人数によっても、その活動の幅は違うことがわかった」(20)と述べ

ている。表2-1の原案をもとにすることで、実態に応じた運営計画を検討したり、具体的な活動を模索したりするなど、学校の実態や課題に合わせ柔軟に年間運営計画を作成することができる。つまり、LD等通級指導教室の役割を明確にし、円滑に教室運営を進めるためには、学校の実態や課題に応じた年間運営計画を作成することが重要であると考えられる。

(2) 通級による指導開始への道筋

前章で述べたように、通級による指導の開始と終了を円滑に進めるには、指導の開始時において明確な目標を定めることと円滑な合意形成を図ることが重要である。しかし、通級による指導を必要とするかどうかの判断については、明確な基準を示すことは容易ではない。なぜなら、障害診断の有無に限らず、児童の見せる姿は多様であり、通級による指導の必要性があると判断される児童が普通学級に在籍していることもあるからである。また、見せる姿は同じでも背景にある要因が違うこともあるため、一律に示しがたい。実際には、発達障害のある児童であっても普通学級による指導・支援により適応が図れること、発達障害の可能性のある児童の中に通級による指導を必要としている児童が存在していることがある。つまり、発達障害の診断の有無に限らず、学習や生活上の困りが認められる児童について通級の指導を実施することができるが、一定の基準が示されているわけではない。よって、通級による指導の開始や終了をする段階では、的確な実態把握と慎重かつ丁寧な手続きが必要であるといえる。

では、通級による指導の開始や終了の際に、留意しておかなければいけないことは何かについて考える。笹森・廣瀬は、「通級による指導の対象児童であるかどうかの判断及び通級による指導の終

表2-1 年間運営計画の原案(一部)

月	校 内 支 援		LD等通級指導教室 (通級による指導)	保護者支援	他機関連携
	校内支援	学級担任支援			
4月	年間運営計画の提案 特別な教育的ニーズを要する児童の共通理解 校内委員会① (継続児童の確認)	引継ぎ 授業観察(年間を通じて) 実態把握	個別の指導計画の作成 週の指導予定の作成 通級による指導の開始	LD等通級指導教室通信 家庭訪問 保護者会①	
5月	校内委員会② (支援が必要な児童の現状集約)	個別ケース会① (個別の指導計画の作成)		教育相談①	必要に応じた連携
6月	校内委員会③				
7月	校内委員会④	個別ケース会② (個別の指導計画の評価・修正)	個別の指導計画の評価・修正 通級による指導の終了・継続の判断	クラス面談 (情報の共有及び通級による指導の終了・継続の確認)	
8月	校内委員会⑤ (支援が必要な児童の指導・支援の状況確認) 校内研修会		夏季の特別指導	教育相談② 保護者会②	必要に応じた連携
9月	校内委員会⑥	行事(運動会)参加への支援			

了の判断については、対象となる児童の実態を十分に把握した上で、本人や保護者の希望、学級担任や他の関係教職員等の情報をもとに校内委員会で慎重に検討し、個別の指導計画に位置付け、最終的には学校長の責務において決定するというシステムを定着させることが重要である」(21)としている。このことは、実態把握、教育相談、校内での情報収集や校内委員会といった必要な過程を経た上で、最終的に学校長の判断のもと、通級による指導の開始や終了の判断を行うことを意味している。

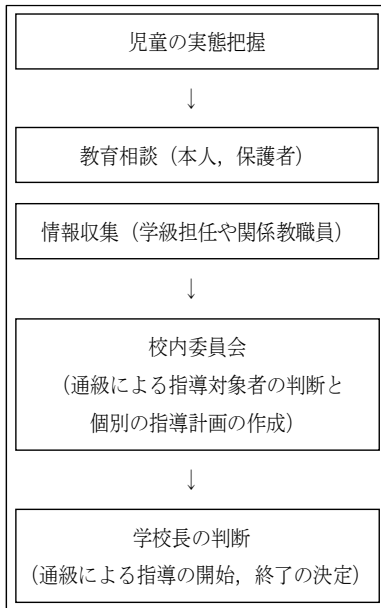


図2-2 通級による指導の開始や終了までの過程

ると図2-2となる。

また、通級による指導の開始について、大城・笹森は、「入級のシステムで大切なことは、どの段階で、誰が通級による指導の必要性を訴えたかである」(22)と述べている。通級による指導を開始するに当たっては、保護者からの要望や学級担任の気付き、関係教職員からの情報など、多様なシステムや手続きがあり、柔軟に対応していくことが求められる。ときには、教育相談を受けた教育相談主任や担当者の気付き、児童が通う専門機関からの助言がきっかけとなり、入級手続きのシステムや流れができることも考えられるが、基本的な道筋を想定しておくことが重要であると考えられる。また、この道筋の中には、大城・笹森が述べる「誰が」「どの段階で」に加え、「主訴」を明確にしておくことが、その後の指導・支援の流れに有効となるのではないかと考える。

右上図2-3は、筆者が通級による指導開始までの基本的な道筋を作成したものである。

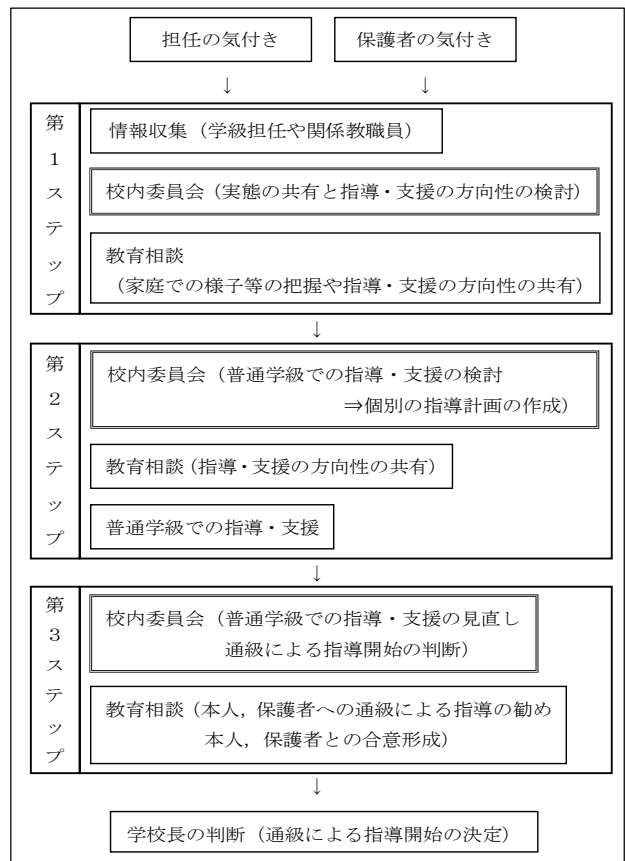


図2-3 通級による指導開始への道筋

◆第1ステップ

まず、「誰が」につながる起点を設け、主訴に応じた指導・支援の方向性を検討していく段階として、「どの段階で」につながる校内委員会を開催する。校内委員会を開催する準備として、実態把握や関係教職員からの情報収集などが必要となる。場合によっては、指導・支援の検討をする際の情報として、家庭との連携により初期の段階から教育相談を設定し、家庭での様子の把握を含め保護者の願いや考えについて把握していくことも大切である。教育相談についても、「どの段階で」につながる教育的活動として位置付けておく。

このような実態の把握や情報収集などを実施した後、第1ステップの校内委員会を開催し、指導・支援の方向性を協議する。この際、指導・支援の方向性については保護者と共有し、学校と家庭において指導・支援の協力体制ができるように留意しておくことも大切である。

◆第2ステップ

次に、普通学級での実際の指導・支援の内容について検討する段階として、校内委員会を開催する。通級による指導の必要性についても検討することはあるが、まずは普通学級での指導・支援の工夫や充実を目指すことから始めていく。なぜな

ら、通級による指導を受ける児童は学校生活の大半を普通学級で過ごすため、普通学級での指導・支援は欠かせないものであるからである。また、本市ホームページに記載されているLD等通級指導教室案内には、「普通学級において教員の適切な配慮などにより対応することが適切な場合も多くあります」(23)と記載されている。このことは、普通学級における指導・支援の充実を図ることで、主訴の改善・克服に結び付くことを示唆しており、普通学級での指導・支援の重要性がわかる。つまり、校内委員会において実態把握と指導・支援の方向性の検討、及び普通学級での指導・支援を検討することで児童の困りの改善・克服につながる。この際、普通学級での指導・支援に加え、校内体制としての指導・支援につながるよう、個別の指導計画に指導・支援に関する内容を明記しておくことが重要となる。

◆第3ステップ

更に、普通学級での指導・支援の見直しや通級による指導の開始判断を行う段階として、校内委員会を開催する。校内委員会では、個別の指導計画を活用し、第1ステップで設定した指導・支援の方向性や第2ステップでの普通学級での指導・支援の評価や修正を行う。この段階において、通級による指導の必要性の有無について総合的な視点で検討することとなる。つまり、普通学級での指導・支援の中で困難さの改善・克服の見込みがある場合は通級による指導の必要性はないと判断する。一方、普通学級での指導・支援に加え、通級による指導を開始することが将来を見据えた指導・支援につながる見込みがある場合に、通級による指導の必要性があると判断する。

通級による指導の開始に当たっては、指導の開始時に特別の教育課程を編成している。具体的には、学校と保護者や本人との教育相談を通して目標を設定し、個別の指導計画を作成している。更に、随時目標を振り返り、指導の内容の検討を含め個別の指導計画の評価や修正をしながら指導を進めている。これら一連の活動が指導の終了に向けた道筋になると考える。つまり、通級による指導を終了する基準は、教育課程の編成を行う通級による指導の開始時の目標となるため、学校と保護者や本人と指導の開始時に目標に関する合意形成を図っておくことが必要である。この場合において、後の教育相談での保護者との合意形成、そして最終的には学校長の判断において通級による指導の開始をすることになる。

(3) 通級による指導終了への道筋

通級による指導の終了について、大城・笹森は、「通級による指導の期間をあらかじめ1年や3年と規定し、期限にしたがって、退級の手続きを図っている場合と、保護者あるいは本人からの申し入れや通級指導教室担当者の判断によって終了を決めている場合がある」(24)としている。

通級による指導の終了については、開始と同様に保護者からの申し出と、学級担任や担当者の判断がきっかけとなり終了の検討を行う流れが基本となる。保護者からの申し出がある場合もあるが、実際には指導を行っている担当者が、通級による指導の目標に従って活動内容の検討や評価・修正をする中で判断をすることが多い。

一方、自治体によっては指導期間をあらかじめ規定しておき、指導期間に沿って終了の手続きをとる場合もある。指導期間を規定することは、通級による指導を受ける意思があるにもかかわらず受けられないという待機児童の問題を解消するというメリットがある。しかし一方で、必要な指導が途切れてしまい、指導・支援がより困難になるといったデメリットも考えられる。

図2-4は、筆者が通級による指導終了までの基本的な道筋を作成したものである。

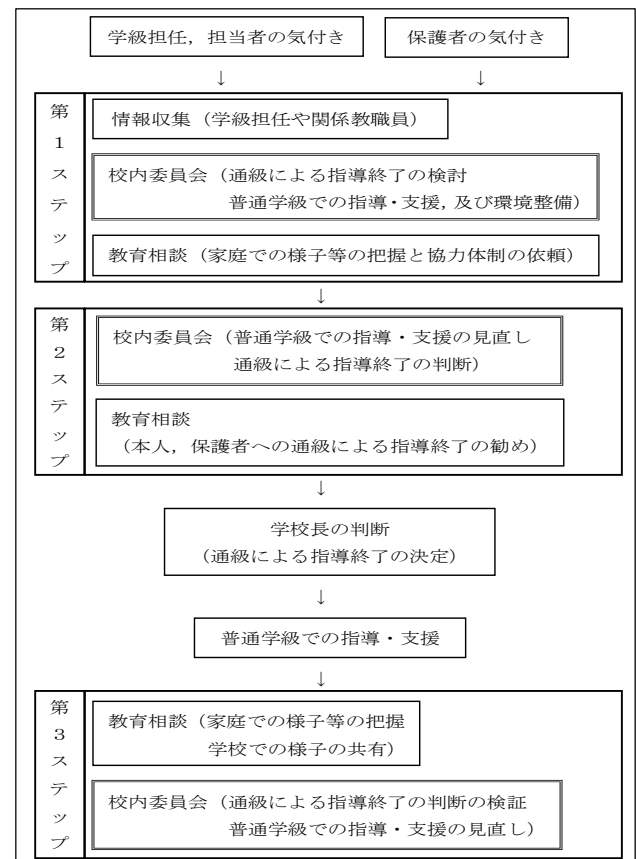


図2-4 通級による指導終了への道筋

◆第1ステップ

まず、通級による指導の目標が達成されつつある段階において、校内委員会を開催する。学習や生活への意欲や自信などを考慮の上、在籍学級での学習や生活の様子等をもとに方向性を導き出し、指導終了に必要な普通学級での指導・支援の内容や家庭での協力体制などの環境条件を検討する。校内委員会後には教育相談を実施し、保護者（場合によっては本人も含む）への見通しや家庭で協力への依頼といった整備も並行して進める。

◆第2ステップ

次に、第1ステップにて検討した指導終了に必要な条件が整いつつある段階において校内委員会を開催し、通級による指導終了について総合的に判断をする。その後、教育相談を実施し、保護者のみならず本人への同意を得るようにし、最終的に学校長の判断において通級による指導の終了をすることになる。

◆第3ステップ

更には、通級による指導終了後の支援として、校内委員会や教育相談を実施し、終了後の経過をみていくことも必要となる。図2-5は、本市実態調査「(3)通級による指導終了後の支援としてされていることはありますか。(複数回答可)」の結果である。

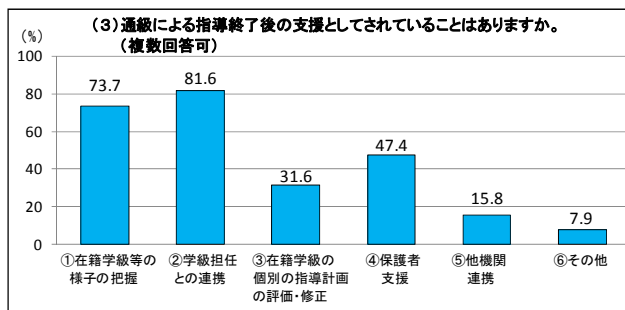


図2-5 通級による指導終了後の支援

「①在籍学級での実態把握」「②学級担任との連携」の項目においては70%を超えており、高い数値を示している。このことから、多くの担当者が通級による指導終了後においても支援を実施していることがわかる。一方で、「③個別の指導計画の評価・修正」「④保護者支援」は、50%を下回る数値となっている。これは、校内委員会を開催し、指導・支援の評価・修正を行うまでには至っていないことを意味している。また、教育相談などの保護者支援を実施し、指導終了後の状況について共有したり、その後の支援について検討したりすることが少ないといえる。通級による指導の終了が適切であったかどうかの確認を行う観点からも、

指導終了の過程の中で個別の指導計画の評価・修正や教育相談などの保護者支援を確保することは重要であると考えられる。

10ページ図2-3に示した通級による指導開始への道筋や11ページ図2-4に示した通級による指導終了への道筋は、笹森・廣瀬が述べる、学校体制として通級による指導の開始や終了を判断するシステムにつながると考える。通級による指導の対象となる児童の実態は多種多様であるため、全てのケースがこの二つの道筋で進むとは限らない。しかしながら、年間運営計画と同様に、一定の目安となる道筋があることで、学校として通級による指導の開始や終了に向けた判断ができると考える。

第2節 「読字・書字」のつまずきの早期発見・早期支援の視点に立って

平成26年度の本市「学校教育の重点」にある「確かな学力」の中に、「LD等支援の必要な子どもの学力向上」について、次のように記載されている。

個々の子どもの課題を的確にとらえ、行動面だけでなく学力面への支援を充実させる。(中略)とりわけ、読み書きに支援が必要な子どもについては、できるだけ早期に実態を把握し、ICTの活用など個別に有効な教材の使用や指導方法の工夫により、子どもの実態に応じた適切な支援を行う。(下線は、筆者によるもの)(25)

下線にあるように、本市においては、読み書きの早期発見・早期支援が求められている。

発達障害のある児童、または可能性のある児童は、様々な要因から集団での学習に困難を感じることがある。また、困難に対する配慮をしないまま学習を進めると、もっている能力を十分に発揮することが難しいだけでなく、身に付けるべき学習事項を習得できなかったり、学習のつまずきや学習意欲の低下を起しやすかったりする。

学習困難を感じる要因の一つに、文字の習得があり、学習の基礎として最も重要なことだと考えられている。竹島は、「読むことや書くことに問題を抱える学習障害(LD)の児童では、習得に困難を極める例が多くみられる。(中略)他の児童にとっても平仮名の未習得は大きな問題で、一年生で行われる読み書きはすべての学習の基礎となっており、そこでのつまずきは、その後の教科学習に影響を及ぼすと考えられる。すべての児童に対して、早期支援による平仮名学習のつまずきの解消が望まれる」(26)と述べている。このことから、集団

での学習に困難を感じる要因のうち、文字の習得、特に平仮名の習得に困難さを感じる児童が多くみられるといえる。

第1学年における平仮名の学習活動では、清音や濁音、半濁音、撥音といった基本音節の学習に加え、拗音や長音、促音などの特殊音節の学習をする。海津は、「学習に特異なつまずきのあるLDは、LDのない子に比して音韻認知の習得困難が有意にみられ、高学年になるに連れ、つまずきの頻度は減少するものの、依然として有意差がみられる」(27)と述べている。第1学年においては特殊音節の学習を教科書を通じて繰り返し行うが、第2学年以降学年が上がるにつれて行うことはほとんどなくなる。つまり、学習を通して学ぶ機会は限られており、特殊音節の習得困難な児童は、学年が上がるにつれて自己習得することも難しい。したがって、適切な指導・支援によって習得する機会が与えられることが必要である。また特殊音節は、音声言語と文字の相互変換の関係を知らず重要な手掛かりとなり、音韻意識の未熟さや聴覚的記憶の弱さを含め、読み書きにつまずきをもたらす要因を探ることができると考えられる。

これらのことから、児童への早期支援として、読字・書字のつまずきの早期発見が重要であることがいえる。また、早期発見・早期支援の視点から、児童への指導・支援の一端を、担当者が役割として担うことが必要であると考えられる。

(1) 「読字・書字」の指導・支援に重点を置いたLD等通級指導教室の運営計画

表2-2は、9ページ表2-1年間運営計画の原案をもとに筆者が作成した学習の基礎となる文字の習得につまずきのある児童を早期発見し、早期支援につなぐことに焦点化した、年間運営計画の原案に「読字・書字」の指導・支援を加えたものであ

る。具体的には、第1学年から第3学年の児童を対象に、担当者がスクリーニング（読字・書字のつまずき把握）と指導・支援（放課後指導）を直接的に行う内容である。

対象学年については、低学年を想定した。第2・3学年児童は、第1学年において平仮名の学習を一通り終えており、指導・支援が実施された結果としての定着状況やつまずきの状態をとらえることができる発達段階であるからである。竹島や海津が示すように、読字・書字の早期発見・早期支援の視点においても妥当な学年であると考えられる。また、第1学年児童については、教科学習の中での定着度を図ることと、次年度へ向けた実態把握としてスクリーニングを実施できることを目的とし、対象学年として位置付ける。

また、第2・3学年児童の実施時期については年度当初とし、新しい担任にとっての実態把握と合わせて実施できるように位置付ける。また、第1学年児童については7月、11月、そして2月に位置付ける。7、11月は、担当者が学級担任との連携による実態把握を進め、2月については第2・3学年児童と同様のスクリーニングを想定している。7、11月に行う連携による実態把握については、国語科の教科学習の中で学級担任が指導と評価を随時行っているため、連携の中で実態をつかむことができると考えたからである。

更に、担当者によるスクリーニングや指導・支援の実施に当たっては、時間の確保が重要になる。そこで、クラブ活動や委員会活動を実施している時間帯、つまり低学年児童にとっては放課後となる時間帯に指導する校内体制を整備することを考えた。14ページ図2-6は、本市実態調査「(9) LD等通級指導教室担当の方が兼務されている校務分掌についてお聞きします。(複数回答可)」の結果である。

表2-2 年間運営計画の原案に「読字・書字」の指導・支援を加えたもの（一部）

	校 内 支 援		LD等通級指導教室 (通級による指導)	保護者支援	他機関連携
	校内支援	学級担任支援			
4月	年間運営計画の提案 特別な教育的ニーズを要する児童の共通理解 校内委員会① (継続児童の確認)	引継ぎ 授業観察(年間を通じて) 実態把握	個別の指導計画の作成 週の指導予定の作成 通級による指導の開始	LD等通級指導教室通信 家庭訪問 保護者会①	
5月	校内委員会② (支援の必要な児童の現状集約)	個別ケース会① (個別の指導計画の作成)	読字・書字に関するスクリーニング(2,3年)	教育相談①	必要に応じた連携
6月	校内委員会③		放課後のグループ指導		
7月	校内委員会④	個別ケース会② (個別の指導計画の評価・修正)	読字に関するスクリーニング(1年) 個別の指導計画の評価・修正 通級による指導の終了・継続の判断	クラス面談 (情報の共有及び通級による指導の終了・継続の確認)	
8月	校内委員会⑤ (支援の必要な児童の指導・支援の状況確認) 校内研修会		夏季の特別指導	教育相談② 保護者会②	必要に応じた連携

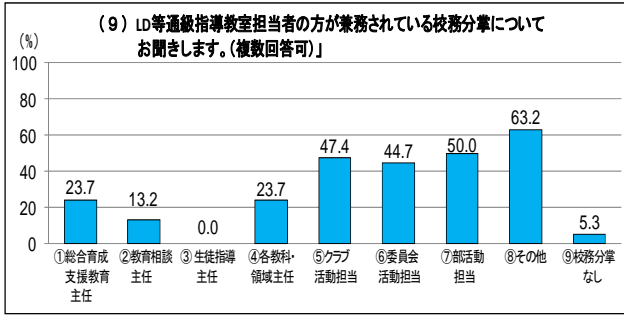


図2-6 LD等通級指導教室担当者が兼務している校務分掌 「校務分掌なし」が5.3%であり、担当者全体の約95%が何らかの校務分掌を兼務している、LD等通級指導教室に関する内容以外にも校内の役割を担っていることがわかる。具体的には、各教科・領域の主任やクラブ活動、委員会活動等の担当をしている。割合で見ると、クラブ活動47.4%、委員会活動44.7%と、担当者の半数がクラブ活動や委員会活動を担当している結果となっている。担当者がクラブ活動や委員会活動を担当するかどうかについては、各学校の裁量によって決まる。よって、児童への有益な取組を行うために、学校として担当者が直接スクリーニングや指導・支援を行うことができる体制を整備することが重要である。

(2) 「読字・書字」の指導・支援に重点を置いた通級による指導開始への道筋

右上図2-7は、10ページ図2-3で示した通級による指導開始への道筋に、本節第1項で述べた「読字・書字」の指導・支援の視点を取り込んだものである。この道筋の作成に当たっては、通級による指導開始への道筋に、担当者によるスクリーニングと放課後のグループ指導を追加した。

まず、担当者によるスクリーニングについて述べる。読字・書字のつまずきの早期発見・早期支援において、担当者によるスクリーニングは有効であると考えられる。学級担任や保護者による気付きの場合、「音読の活動になると課題を感じる」「考えたことや気持ちを文で表現することが苦手」といった、抽象的な内容の情報収集から始まることが多い。そのため、担当者が学級担任と連携して読字・書字に関するスクリーニングを実施する。このことにより、主訴の段階から読字・書字に関する実態を詳細に把握することができ、指導・支援の方向性を導きやすくなると思われる。

次に、担当者による放課後指導について述べる。本節第1項で述べたように、この指導は、放課後の時間帯を活用し、担当者が直接的に児童へ指導を行う。通級による指導開始の判断前に放課後指

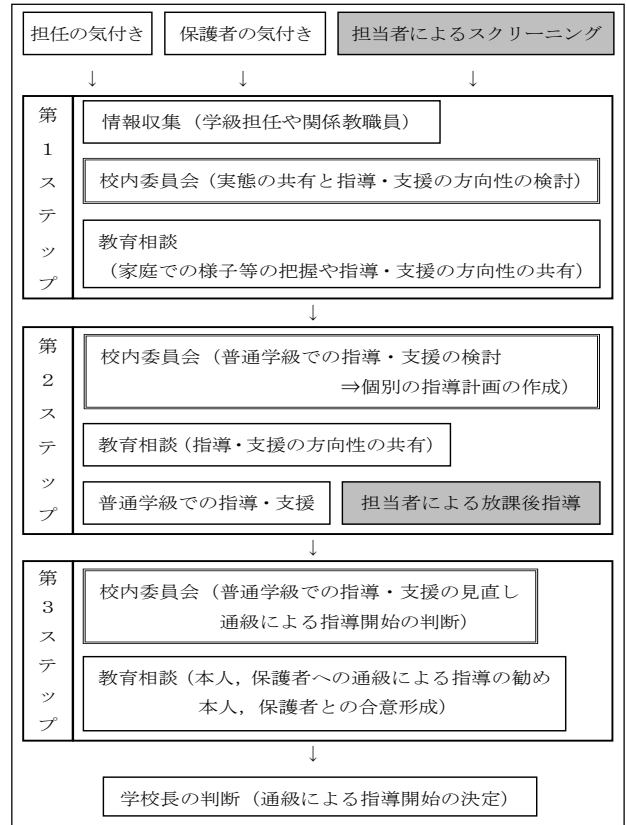


図2-7 通級による指導開始への道筋 (「読字・書字」編) 導を取り入れることにより、学級担任との連携を早期から始めることができ、在籍学級での指導・支援との連続性を生み出す。具体的には、放課後指導で把握した実態や在籍学級における有効な支援について、学級担任に伝えることである。ここで提案する放課後指導は小集団での活動形態をとっているため、児童に応じた活動や個別の配慮が可能となり、個別の実態を学級単位で行う以上に把握しやすい。つまり、担当者による放課後指導は、児童の読字・書字のつまずきの指導の効果に加え、より詳細な児童の実態把握につながる有効な取組と考えることができる。

また、放課後指導については、一定の期間を決めて実施する。実施後には、放課後指導の評価となる活動を取り入れ、その後の支援についての検討を行う。つまり、授業観察や校内委員会による情報収集と併せて児童の実態把握を行うことで、指導・支援の方向性や在籍学級での具体的な指導へつなぐことができると考える。

更に、放課後指導の開始に当たっては、活動への参加の勧めや活動の様子を共有、活動の成果などを共有する教育相談を設ける。教育相談を通じて保護者理解の促進を目指し、放課後指導を通じて個別の関わり、つまり通級による指導が必要な児童がいる場合に少しでも円滑につなぐ道筋がも

てる。これは、前章で述べた通級による指導が必要と判断されたにもかかわらず指導が開始できないケースがあることに留意したものであり、放課後のグループ指導を通じて総合育成支援教育の必要性や将来を見据えた指導・支援に関して、保護者の理解促進を図ることへもつながると考える。

次章では、担当者の校内における役割を明確にし、LD等通級指導教室の運営を円滑に進めることを目指し実践した、担当者による「読字・書字」のつまずき把握と指導・評価の取組について述べる。

- (19)大城政之・笹森洋樹「発達障害を対象とする通級指導教室における支援の充実に向けた実際研究—『発達障害を対象とした通級指導教室の基本的な運営マニュアル(試案)』の作成に向けて—」独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2012.3 p.58
- (20)前掲(19) p.16
- (21)前掲(5) p.47
- (22)前掲(19) p.13
- (23)京都市教育委員会『LD等通級指導教室の案内』
<http://www.city.kyoto.lg.jp/kyoiku/cmsfiles/contents/0000100/100801/26-ld.pdf> 2015.3.3
- (24)前掲(19) pp.14~15
- (25)京都市教育委員会『平成26年度 学校教育の重点』 2014.3 p.4
- (26)竹島尚子「LD, ADHD等に関する指導や校内の支援体制の在り方について」『平成20年度高知県教育公務員長期研修生(教育センター及び心の教育センター) 研究報告書』 pp.1~2
- (27)海津亜希子「LD児の学力におけるつまずきの特徴—健常児群との学年ごとの比較を通して—」『国立特殊教育総合研究所 研究紀要29』 2002 pp.28~29

第3章 年間運営計画に基づく教育実践

本章では、13ページ表2-2に示した年間運営計画の原案に「読字・書字」の指導・支援を加えたもの及び14ページ図2-7に示した通級による指導開始への道筋(「読字・書字」編)に基づき、第2学年児童、第3学年児童を対象に行った教育実践について述べる。

研究協力校はLD等通級指導教室設置校であり、対象児童は研究協力校Ⅰ校(以下「Ⅰ校」という)第2学年62名、第3学年54名、研究協力校Ⅱ校(以下「Ⅱ校」という)第2学年55名、第3学年59名である。担当者による事前スクリーニングを実施した7月上旬時点において、通級による指導を受けている児童は3名いた。なお、両校の実態により、

校内委員会は学年ケース会として実施した。

スクリーニングについては、平仮名单語聴写テスト(28)を参考に、筆者が特殊音節20個を含む15単語を選び作成した。実施方法は、指導者がことばを音声提示し、児童が平仮名で書字する手続きをとった。以下、個別の結果を提示する際には、一つの学年を取り上げて述べていくこととする。

また、放課後指導の対象となる判断基準は以下のとおりとする。

担当者による放課後を活用したグループ指導は、読字・書字のつまずきのある児童へ特化した指導である。そのため、指導を進めるに当たっては、明確な基準を設ける必要がある。本研究においては、放課後指導の対象となる判断基準として、事前スクリーニングの単語、特殊音節の結果において困難群にある児童とした。なお、要注意群、困難群の算出は、事前スクリーニングの各校各学年の平均から1標準偏差から2標準偏差の間で落ち込みがみられる児童を要注意群、平均から2標準偏差以上の落ち込みがみられる児童を困難群と設定した。また、学年ケース会において学級担任から読字・書字の困難さや学習活動の際に個別支援の配慮を要すること等について指摘されたこと、そして、担当者による授業観察にて読字・書字の困難さがあると推測されたことも判断基準のための資料とした。

この基準については、放課後指導後の評価の基準としても用いることとした。指導後の事後スクリーニングで困難群から要注意群へ、または平均域へ変容した児童は、平仮名の読字・書字のつまずきの改善や克服が図られたと判断する。また、困難群のままの児童は、より個別の指導・支援や児童の特性により応じた指導が必要であると判断する。つまり、通級による指導の指導開始の必要性についても検討することとする。

第1節 「読字・書字」のつまずき把握の実践

本節は、担当者による「読字・書字」のつまずき把握から放課後指導の対象児童の決定までの流れについて述べる。

◆事前スクリーニング



図3-1 スクリーニングの様子

図3-1は、事前スクリーニングの様子である。学習の定着度を測る活動として位置付け、国語科の学習の時間に学級単位で実施した。

表3-1は、実施した事前スクリーニングの問題数及び平均、標準偏差、そして実施時間をまとめたものである。

表3-1 事前スクリーニングの結果

			単語	特殊音節
問題数			15	20
第2学年	I校	平均	13.40	18.40
		標準偏差	1.88	1.95
	II校	平均	12.71	17.76
		標準偏差	1.99	2.27
第3学年	I校	平均	13.22	18.30
		標準偏差	2.23	2.45
	II校	平均	13.36	18.44
		標準偏差	1.65	1.65
平均実施時間(分)			20.29	

表3-1にあるように、各校各学年で平均及び標準偏差の値が違う。そのため、各校各学年において要注意群、困難群となる値を算出し、事前スクリーニングの評価として、表3-2に示す学年ごとの事前スクリーニング集計表を作成した。集計表は、各児童の数値を表し、その数値が要注意群もしくは困難群に当たるかどうかわかりやすいように、色を分けて網掛けを施した。

表3-2 事前スクリーニング集計表(一部)

			きいてかこう	
			単語	特殊音節
1			14	19
1			13	19
1			15	20
1			15	17
1		A児	7	13
1			15	20
1			14	19
1			14	19
1			11	16
1			14	19
1			14	19
1			13	17
1		B児	9	14
2			5	20
2			14	18
2		C児	10	14
2			14	19
2			14	19
2			15	20
2			15	20
2			10	16
2			13	18
2			14	19
2		D児	7	12
平均値(正答数)				
要注意群			9~11	14~16
困難群			9以下	14以下
標準偏差				

図3-2は、単語レベルの事前スクリーニングの結果をまとめたものである。

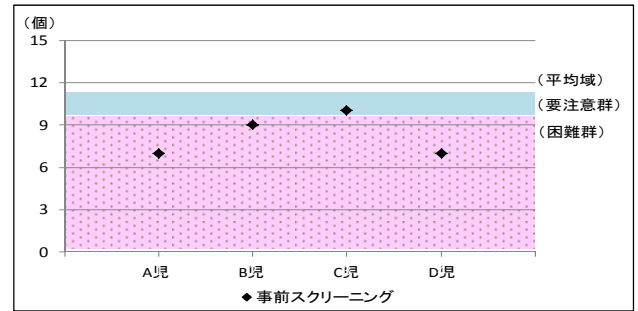


図3-2 単語レベルの事前スクリーニングの結果(例)

図3-2からは、単語レベルにおいては、C児は要注意群に位置し、A児、B児、D児は困難群に位置している児童ととらえることができる。

図3-3は、特殊音節レベルの事前スクリーニングの結果をまとめたものである。

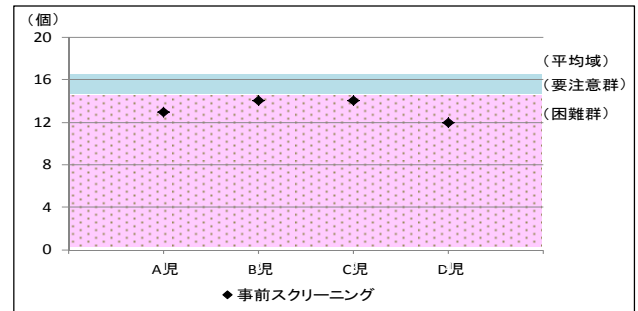


図3-3 特殊音節レベルの事前スクリーニングの結果(例)

図3-2からは、特殊音節レベルにおいては、A児、B児、C児、D児の全ての児童が困難群に位置している児童ととらえることができる。

更に、事前スクリーニングにおいて要注意群、困難群と示された児童については、図3-4のように個票を作成した。

「きいてかこう」の間違ひ分析									
事前スクリーニング									
実施日 7月1日									
検査者 ○○●●									
	①清音	②濁音	③半濁音	④撥音	⑤拗音	⑥長音	⑦拗長音	⑧促音	⑨拗促音
間違ひ	かいてから かいてから	しよてい しよてい	きょうん きょうん	きょうん きょうん	きょうん きょうん	きょうん きょうん	きょうん きょうん	きょうん きょうん	きょうん きょうん
誤数	/25	/4	1 /4	/4	2 /4	/6	3 /4	1 /8	2 /4
割合			25%		50%		75%	33%	50%
*間違ひの特徴									

図3-4 事前スクリーニングの個票(例)

図3-4のとおり、事前スクリーニングの個票には、誤答した表記をゴシック体で記載したり、促音表記などの表記抜けがあると「_」としたりして、誤答がわかりやすいようにまとめた(実際には、

朱書きしている)。また、誤答のパターンがみられる場合、『ししゃ』が『ししょ』、『ちょ』が『ちゃ』と正確に拗音表記することに困難さがある。」「拗長音、拗促音のように、特殊音節が混ざると特に書字に困難さがみられる。」というように記載した。更には、筆圧や字体に加え、スクリーニングに向かう様子についても、「筆圧は適度。字体については、丸く書くことが苦手なよう。」「終始きよるきよると周囲を見渡し、自信のない様子。書字に対する苦手意識がうかがえた。」などと記載した。

◆授業観察

授業観察は、図3-5に示す観察記録用紙を使用し、各クラス1単位時間で行った。また、事前スクリーニングの結果において要注意群、困難群と示された児童を中心に授業観察し、学習の様子から事前スクリーニング結果の妥当性についての確認を行った。

普通学級観察記録用紙		小学校 年 組	月 日 () 校時 教科 ()
学級担任:		対象児:	記録者:
○教室環境・座席配置			
前座席	側面	後座席	右側面
左側面			
○対象児の様子			
身辺自立		学習態度	
机の並び	整・雑	座席姿勢	正・斜・伏
椅子の向き	整・雑	離席	有・無
机の上	整・雑	手足の動き	安定・多動
机の中	整・雑	視線の動き	注視・目移り
足もと周辺	整・雑	集中力	短・中・長
ロッカー	整・雑	指示→反応	無動・無視・拒否
指示理解		学習活動	
入力	聞く・読む・見る	出力	話す・書く・動く
理解	文字 言葉 絵 具体物	記憶	視覚 聴覚 照会
読み書きの基礎			
教・図形処理			
意味理解	強・弱	計算	強・弱 九九
聞き分け	強・弱	文章題	強・弱()
形の見分け	強・弱	図形・グラフ	強・弱()
対人関係・場面理解		身体機能	
○指導の状況			
視覚的な指示・説明			
話し方	声の大きさ		
	話す速度		
	言葉の調・質		
	視線の配り方		
明示・説明	目標		
	方法や過程		
	終了		
視覚的な指示・説明			
板書	配置・構造化		
	図・表・カード		
	色の使い分け		
動き	身振り・手振り		
	異体物		
	紙、等身		
教具	操作的教具		
	ワークシート		
	提示・説明の仕方		
活動促進をねらう動き			
指導	持ち方・タイミング		
	焦点化(内容や活動)		
	視覚化(教材の変更)		
工夫	焦点化児童の把握		
	動作化		
	表の方・物まじり		
個別	机間巡視		

図3-5 観察記録用紙(一部)

◆事前の学年ケース会

学年ケース会は、各学級担任と総合育成支援教育主任(Ⅱ校は、担当者がコーディネーターを兼ねている)、そして担当者という構成で行った。

まずは、担当者から学級担任へ、事前スクリーニングや授業観察で把握した児童の様子を報告した。具体的には、表3-2に示した事前スクリーニング集計表や図3-4に示した事前スクリーニングの個票を用いて、読字・書字に関してみえてきたつまずきの状態を報告した。また、事前スクリーニングのつまずきと合わせて、授業観察を行った際に把握した読字・書字に対する困難さととらえられ

る具体的な姿についても報告をした。

次に、学級担任より普通学級での学習や生活の場面における様子やその対応をする上での学級担任としての困り、そして、家庭環境や保護者の願いなどの情報について報告を受けた。具体的には、「読むこと、書くこと、聞くことが苦手で、本人も困りを感じている。」「語彙力が低く、話していることが伝わらないことがある。」「友だちとの会話レベルでの困りはない。」などである。

更に、これらの情報をもとに、学級担任、担当者、総合育成支援教育主任の立場で普通学級での指導・支援の方法を検討した。学級担任からは、「事前スクリーニングの結果と普段の学習の様子が一致している。」「年度当初に読み書きのつまずきに気付く、放課後に指導をしていた。」など、これまでの指導を通しての実態把握の再確認ができたという声が挙がった。また、担当者からの報告を受けて、「平仮名を書くことにつまずいていると思わなかった。」という学級担任からの新たな気付きにつながる声も挙がった。

学年ケース会において、学級担任はすでに、日頃の保護者連携を通して児童の読字・書字に関するつまずきを保護者と共有していること、年度当初より学級指導の中で指導・支援を行っていることなどの支援状況を確認した。そこで、14ページ図2-7に示した第1ステップと第2ステップを同時に実施した手続きとし、放課後指導の必要性についても判断する流れをとった。放課後指導の必要性の判断については、先述したように事前スクリーニングで示された要注意群、困難群の結果と、授業観察や学年ケース会の中で明らかとなった学習上の読字・書字に困りを抱えているなどの情報を総合的に判断して行うこととした。学年ケース会の結果、Ⅰ校9名、Ⅱ校11名の児童を、担当者の放課後指導の必要性があると判断した。

◆教育相談

学年ケース会の結果を受け、両校ともに学校長の承認を得た上で、保護者との教育相談を実施し、担当者による放課後指導の勧めを行った。

Ⅰ校は、予定していた7月実施の個人懇談会を利用し、教育相談を行った。具体的には、今年度の学習の様子と合わせて事前スクリーニングの個票を提示しながら実態の共有を図り、放課後指導への参加を勧めた。

Ⅱ校は、9月末に個別に教育相談の日を設定して行った。具体的には、夏休み明けの学習や生活

の様子に加え、事前スクリーニングの個票を提示しながら実態の共有を図り、放課後指導への参加を勧めた。

教育相談の結果、保護者との共通理解及び担当者による放課後指導の必要性についての合意形成が図られ、放課後指導に参加する児童は、I校9名、II校10名となった。放課後指導の活動に参加するいずれの児童も、スクリーニング時には普通学級に在籍し、通級による指導を受けていない。後に、1名の児童は、数概念の弱さが明らかになったことにより、通級による指導の開始をすることとなり、本人や保護者との教育相談の結果、読字・書字については放課後指導の中で学ぶこととなった。

**第2節 「読字・書字」の指導の実践
(担当者による放課後指導)**

本節は、担当者による放課後指導の具体的な実践内容について述べる。

I校の担当者は、校内体制としては委員会活動・クラブ活動を主担当ではない。そこで、委員会活動・クラブ活動の時間帯に放課後指導を行った。また、放課後指導は週1時間の実施を計画し、第2学年児童、第3学年児童の計9名の児童を合同で指導する小集団指導の形態とした。

II校の担当者は、校内体制として委員会活動・クラブ活動の主担当をしている。そこで、該当児童の放課後の時間帯に放課後指導を行った。また、校時表の関係で第2学年と第3学年の授業終了時間帯が揃わないため、曜日を変えて実施する学年ごとでの小集団指導の形態とした。

両校ともに、活動場所はLD等通級指導教室とした。活動時間については、放課後の時間帯であることも考慮し、30～40分と設定した。

◆指導計画と指導内容

右上表3-3は、担当者による放課後指導の指導計画である。両校の学校行事や学年行事などを考慮し、指導計画を立案した。

1stステージでは、各特殊音節のルールを1時間ごとに学び、理解する活動を行った。そして、1stステージのまとめとして、第7時に「中間チェック」を実施し、事前スクリーニング同様に平仮名の聴写課題を行った。実施方法は同じであるが、提示することばを換えて実施した。II校については、1stステージ終了時を1次評価と計画したため、事前スクリーニングと同様の内容で実施した。

表3-3 担当者による放課後指導の指導計画

		中心的な活動
1st ステージ	第1時	基本音節理解の活動、音韻操作の活動
	第2時	拗音理解の活動
	第3時	長音理解の活動
	第4時	拗長音理解の活動
	第5時	促音理解の活動
	第6時	拗促音理解の活動
	第7時	中間チェック(聴写課題)
2nd ステージ	第8時	特殊音節の理解を深める活動
	第9時	特殊音節の理解を深める活動
	第10時	事後スクリーニング(聴写課題)
	第11時	まとめ

2ndステージでは、1stステージで理解した特殊音節の理解を深める活動を行うように計画した。また、内容については、1stステージでの児童実態に即した内容を検討し、指導を行った。そして、2ndステージのまとめとして、事後スクリーニングを実施した。内容については、事前スクリーニングと同様の内容である。

I校は、全11時間とし、夏休み明けより放課後指導を行った。また、全時間の指導終了時となる12月に、教育相談としての個人懇談会を行った。

II校は、全11時間とし、10月より放課後指導を行った。また、1stステージが終了する12月に1次評価を行い、教育相談としての個人懇談会を行うように計画した。そして、2ndステージを1月以降に行う計画を立てた。

表3-4は、特殊音節の構造特性及び指導内容を整理したものである。

表3-4 特殊音節の構造特性及び指導内容

	各音節の構造及びルール	視覚化	動作化	習熟を図る活動
共通	○音を聞き分ける。 ○文字を音声(音声を文字)へ自動化する。 ○音韻を意識し、操作する。	こくこ ●●●	手を一度叩く。	
拗音 (ねじれる音)	○2つの文の組み合わせが1音を構成する。 ○音声化へのパターンがある。 ・のぼした時に「あ」になる ⇒ 「〇ゃ」 ・のぼした時に「う」になる ⇒ 「〇ゅ」 ・のぼした時に「お」になる ⇒ 「〇よ」	しゃしん ●●●	手のひらをねじって一度叩く。	・フラッシュカード ・マッチング ・どれ『や』『ゆ』『よ』かな ・かるた ・フルーツバスケット ・はやくちことば
長音 (のぼす音)	○音声と文字が一致する。 ・のぼした時に「あ」になる ⇒ 「あ」 ・のぼした時に「い」になる ⇒ 「い」 ・のぼした時に「う」になる ⇒ 「う」 ○音声と文字が一致しない。 ・のぼした時に「え」になる ⇒ 「い」 ・のぼした時に「お」になる ⇒ 「う」 ※例外となることばがいくつかある。	くうき ●●●	手を合わせてそのままに伸ばす。	・フラッシュカード ・マッチング ・フルーツバスケット ・のぼす音みつけ ・かるた ・はやくちことば
拗長音 (ねじれてのぼす音)	○ねじれてのぼすと、「拗音+う」となる。 ・ねじれる音+のぼす音 = 「〇ゃう」「〇ゅう」「〇よう」	きゅうり ●●●	手のひらをねじって一度叩き、そのままに伸ばす。	・フラッシュカード ・マッチング ・ことばづくり ・かるた ・はやくちことば
促音 (つまる音)	○音声がないが文字がある「っ」がある。 ○促音表記の場所がわかる。	しっほ ●●●	両手をグーにする。	・フラッシュカード ・つまる音みつけ ・フルーツバスケット ・ことばづくり ・はやくちことば
拗促音 (ねじれてつまる音)	○ねじれてつまる時、「拗音+っ」となる。 ・ねじれる音+つまる音 = 「〇ゃっ」「〇ゅっ」「〇よっ」	ちよっど ●●●	手のひらをねじって一度叩き、その後両手をグーにする。	・フラッシュカード ・音みつけ ・フルーツバスケット ・ことばづくり ・はやくちことば

特殊音節の構造特性を考慮し、放課後指導を行うことが大切であると考え、各特殊音節の構造特性及び指導内容について整理し、特殊音節に応じた指導を行った。視覚化や動作化については、多層指導モデルMIM(29)にある明確化した特殊音節の表記ルール内容を取り入れ、音節の構造理解や、文字と音との対応への意識の促し、音韻認識の向上を目指した。

◆1時間の活動の流れ

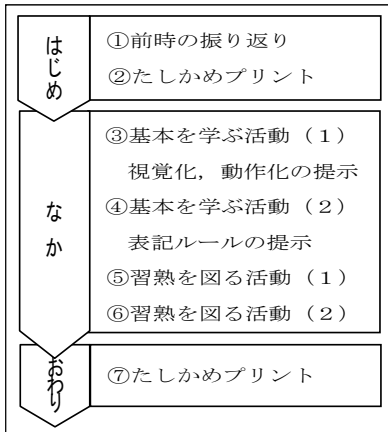


図3-6 1時間の基本的な流れ

「はじめ」の活動では、①前時の活動の振り返りとして特殊音節の基本的な表記ルールや視覚化、動作化の確認を行った。その後、定着度を測るために、図3-7にある②「たしかめプリント」を実施した。「たしかめプリント」は、イラストを見て正しい表記を選択する課題(二択課題)と、担当者により音声提示されたことばを聞いて書字する課題(聴写課題)とで構成している。

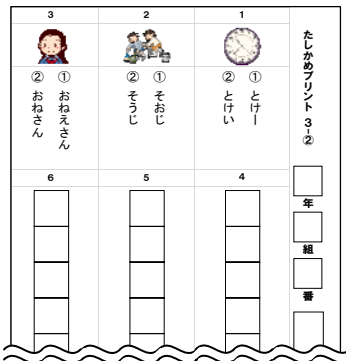


図3-7 たしかめプリント

I校は参加人数を考慮し3問ずつの全6問, II校は5問ずつの全10問の課題数とした。前時の復習として、表記ルールや動作化の確認をすると、前時を思い起こして動作化をする姿が見られた。また、正確に動作化できなかった場合、指導者や他児の動作化がモデルとなり、自ら動作化をして確かめる姿が見られた。「はじめ」の活動を通して、特殊音節の特性を振り返ることができた。

「なか」の活動では、特殊音節の特性や表記の基本を学ぶ活動を行った。長音は、音声と文字が一致しないところに難しさがある。音声と文字と

図3-6は、1stステージにおける1時間の基本的な活動の流れを示したものである。以下、第3時「長音理解の活動」を例に、1時間の活動の流れについて述べていくこととする。

の自動化が進むと、長音の読字・書字の速度が速くなる。長音の指導では、音節構造の特性である音と文字が一致するかしないかを瞬時に判断し、正しく読字・書字ができるといった長音に対する理解を深めるようにした。

まず、③視覚化と動作化を用いて表記ルールの提示をした。図3-8は、指導者が長音の視覚化をして



図3-8 視覚化する様子

「くき」と提示した。視覚化をすることで、長音を意識することにつながった。図3-9は、長音の動作化をする様子である。



図3-9 動作化する様子

動作化をする場面では、指導者がモデル提示を行い、その後児童が動作化をする流れで行った。長音表記のある「くき」ということばの場合、「手を叩き(く)、合わせた手をそのまま下に伸ばし(う)、最後に手を叩く(き)」ように、動作化を用いて提示した。指導者によるモデル提示直後には、動作化することを行う。その後、音声化と合わせて動作化をすることで、視覚化されたことばに対してより特殊音節の構造特性を意識して音声化することができていた。「たしかめプリント」誤答時のフィードバックとして動作化することを取り入れた支援を行うと、「ああ、そうやった。」と児童のつぶやく姿があり、その時間の活動の中で特殊音節を意識していることを見取ることができた。

次に、④表記ルールの提示をし、特殊音節の表記ルールの理解を目指した。図3-10は、長音の表記ルールについて

のばす	音	るうる	
「きまり」			
①	のばしたとき「あ」になる	→	「あ」をつける
②	のばしたとき「い」になる	→	「い」をつける
③	のばしたとき「う」になる	→	「う」をつける
④	のばしたとき「え」になる	→	「い」をつける
⑤	のばしたとき「お」になる	→	「う」をつける
「とくべつ るうる」			
④	で「おねえさん」「ええ」だけは、「え」をつける		
⑤	で「あ」をつける ことばが 22こある		

図3-10 長音の表記ルール表

平仮名表と連動させ、自ら再確認しやすいようにした。長音表記のあることば「おとうさん」では、表記「う」を音声化すると「お」と聞えるために、「おとおさん」と誤表記することがある。そのため、基本の表記

ルールとして、「のばしたとき『お』になる→『う』をつける」と提示し、「おとうさん」と表記するようにした。また、このルール表では補えない「と おく」や「こおり」といったことばについては、「特別ルール」として図3-11に示す特別ルール表を提示し、ことば歌のように音声化する活動も取り入れた。

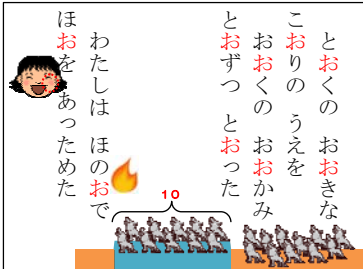


図3-11 長音の特別ルール表

これらのルール表は、名刺サイズのカードとして作成し、児童の筆箱に入れ携帯するようにした。その後、⑤・⑥特殊音節の習熟を図る活動を行った。内容としては、それぞれの特殊音節の特性から理解に必要な内容を検討し、指導を行った。具体的には、長音の習熟を図る活動として、「のばす音みつけ」遊びや「マッチング」遊び、「フルーツバスケット」遊びを取り入れて指導を行った。

図3-12は、長音「のばす音みつけ」遊びの様子

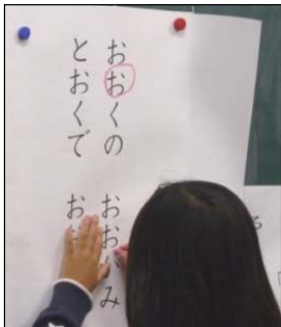


図3-12 「のばす音みつけ」遊びの様子

である。児童は、短文の中から長音をみつけ、○を付けていく。そして、動作化をしながら短文を読む活動を行う。この活動は、文字列の中から長音表記を瞬時に選択する課題として取り入れた。

図3-13は、長音「マッチング」遊びの様子である。



図3-13 「マッチング」遊びの様子

児童は、配られたカードにあるイラストからことばを想起し、空白の場所に入る長音表記を考える。そして、長音表記ごとに分類していく活動を行う。この活動は、長音表記をルールに従って正しく判断する課題として取り入れた。実際の活動では、表記ルールを確認しながら口を動かして分類する姿が見られた。



図3-14 「フルーツバスケット」遊びの様子

図3-14は、長音「フルーツバスケット」遊びの様子である。児童は、長音表記である「あ」「い」「う」「え」「お」カードの中から二つを選び、首からかけておく。そして、指導者が音声提示した長音表記のあることばを聞いて長音表記の文字が何かを考える。最後に、提示された長音表記と自らがもつカードの長音が一致する場合に席替えをする活動を行う。この活動は、聞いたことばに含まれる長音を瞬時に判断する課題として取り入れた。実際の活動では、提示後に口を動かしてことばを再生したり、表記ルール表を確かめたりしながら、提示されたことばにある長音を考える姿があった。

「おわり」の活動では、「なか」の活動で行った学習の理解度を図るために、⑦「たしかめプリント」を行った。課題の構成は、「はじめ」の活動で述べた内容と同様である。「たしかめプリント」実施後、すぐに採点し、児童へ即時評価をした。即時評価の際に、「たしかめプリント」で誤答した児童へは、特殊音節の表記ルール確認や動作化の再現を促し、理解が図れているかどうかの確認を行った。表記ルールや動作化の確認を行うことで、正しい表記を指導者が明記しなくても、自己修正することができていた。

また、一時間の活動後には学級担任へ活動の報告とともに「たしかめプリント」を提示し、学級での様子について連携を図るようにした。図3-15は、「たしかめプリント」の結果を集計したものである。活動を通しての理解が、1週間後（時には2週間後）まで定着していたかどうかの確認と課題分析としても活用した。

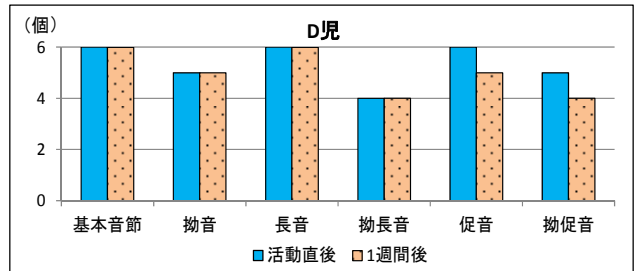


図3-15 「たしかめプリント」集計表

図3-15からは、D児は拗長音において4問正答となっている。誤答表記をみると、「じゃうだん（正答は、『じょうだん』）」拗音表記が間違っているこ

とがわかる。拗促音においても「しゃっぱつ（正答は『しゅっぱつ』）」と表記しており、拗音表記の誤りによる誤答となる傾向がある。拗音の場合、構造特性である拗音の混成（二つの文字が統合し、一つの音節を構成する）を理解する必要があるが、D児はこの段階でつまずいていることが「たしかめプリント」の結果から推測することができた。つまり、「たしかめプリント」の結果から、D児は拗音に関してつまずきがあり、指導・支援の必要性があることを把握することができた。

第3節 放課後指導の評価の実践

本節は、担当者による放課後指導終了時の評価とその後の学級担任及び保護者との連携の流れについて述べる。

◆「読字・書字」に関する評価

I校では第10時に指導のまとめとして、II校では第7時に中間チェックとして、評価を行った。評価は、事後スクリーニングの結果及び活動の様子の記録をもとに行った。事後スクリーニングの評価については、事前スクリーニングで得た各校各学年での要注意群、困難群の数値を基準とした。

図3-16は単語レベルの事前・事後スクリーニングの評価、図3-17は特殊音節レベルの事前・事後スクリーニングの評価をまとめたものである。

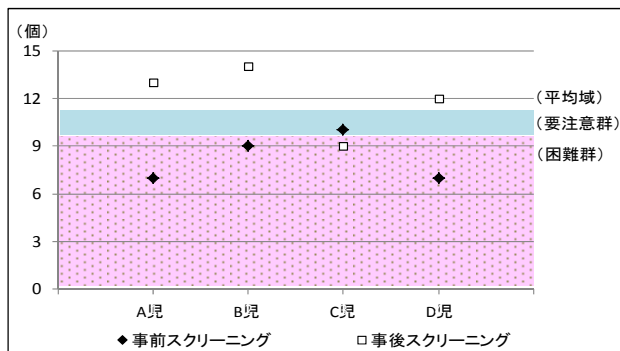


図3-16 単語レベルの評価（例）

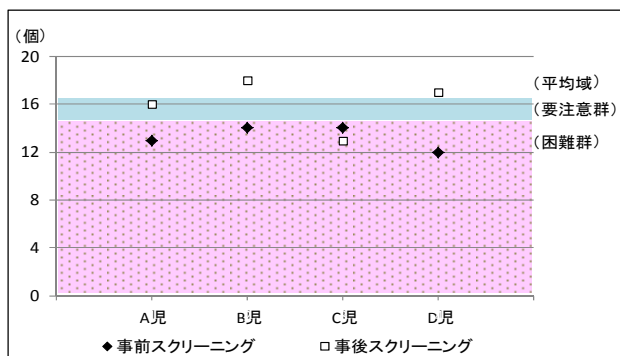


図3-17 特殊音節レベルの評価（例）

B児、D児は、単語レベル、特殊音節レベルにおいてポイントが困難群から平均域へと変化している。A児は、単語レベルにおいて困難群から平均域へ、特殊音節レベルにおいて困難群から要注意群へとポイントが変化している。このことから、A児、B児、D児においては、平仮名の書字（聴写）の定着が図られつつあると判断した。

一方、C児は、単語レベル、特殊音節レベルの事後スクリーニングにおいて、困難群にあることがわかる。このことから、放課後指導という短期間での特化した指導及びグループ指導においては、平仮名の書字の向上が図られなかったと判断した。

その後、事後スクリーニングの結果に、毎回の指導の記録や「たしかめプリント」の結果を加え、総合的に判断してその後の指導（I校の場合は通級による指導を開始する、II校の場合2ndステージへ移行する）について検討した。

そして、A児、B児においては、事後スクリーニングの結果から平仮名の書字の定着が図られつつあることから指導の終了と判断した。

C児においては、事後スクリーニングにおいて困難群を示していることから継続した指導・支援が必要との判断をした。

D児においては、書字力（聴写力）の向上が図られつつある。反面、図3-15に示した「たしかめプリント」の結果から拗音につまずきがあることがうかがえた。また、個別に拗音カードを用いたフラッシュカード読みを実施すると、流暢性に欠け、誤読も多く見られた。これらの状況から、拗音が未定着な状況にあり、流暢性を高める指導・支援を継続する必要があると判断した。また、活動中に提示したイラストとことばが一致しない、イラストからことばを想起できないことがあり、語彙力の低さをうかがわせる場面が多く見られた。よって、今後、語彙力を高める指導の必要性があると判断した。これらのことから、担当者による継続した指導・支援が必要と判断した。

◆放課後指導を通して把握した児童実態

担当者による放課後指導を通して、読字・書字に関する実態の把握や指導の評価に加え、他の内容に関する児童の実態を把握することができた。22ページ左上枠内に、放課後指導を通して把握した実態の主な内容を示す。把握した内容を見ると、2ページにおいて述べた特別支援学校小学部・中学部学習指導要領に規定する自立活動の内容に関することや聞くこと、更には注意集中に関するこ

＜自立活動に関すること＞

○心理的な安定に関すること（主に意欲）

- ・「難しい」「分からない」「できない」と感じると意欲が減退し、活動量が減りやすい。

○人間関係の形成に関すること

- ・間違えた反応をすると、「できない」自分を受け入れられず、次の活動へ向かえなくなる。

○環境の把握に関すること（主に感覚や認知の特性）

- ・説明を聞くだけの単調な活動になると、覚醒レベルが下がり、活動に集中できない傾向になる。
- ・聞きながら書く、大事なことを落とさず聞く活動をする、どちらかがおろそかになる傾向にある。

○コミュニケーションに関すること（主に言語の形成）

- ・イラストからことばを想起することが難しく、語彙力の低さを感じる場面があった。

＜聞くこと＞

- ・聴写課題では聞き返しが多く、一度で聞き取れることが少なかった。

＜注意集中に関すること＞

- ・学習活動に対しては、前向きに向かうことができる反面、衝動性が高く何事にも反応してしまう。
- ・目立った多動衝動性が見られないため、学習の理解度の確認がないまま次の活動へ進みがちになる。
- ・不注意による聞き逃しがある。

など、通級による指導に関する内容であることがわかる。つまり、特殊音節を中心とした読字・書字の指導・支援を通して、放課後指導に参加した児童の実態及び課題ととらえられる内容を把握することができたことがわかる。

◆評価シートの作成

放課後指導の評価後、評価シートとしてまとめた。評価シートは、担当者が把握した児童実態と

スクリーニングの個票の二つの内容から構成した。

図3-18は、評価シート「担当者が把握した児童の実態」（左）と「スクリーニングの個票」（右）である。「担当者が把握した児童の実態」には、「事前、事後のスクリーニングの結果」と「事前の実態把握」、「担当者の放課後指導の成果と課題」、そして「今後に向けて」を記載した。

「事前、事後のスクリーニングの結果」には、単語、特殊音節の正答数をグラフ化したものを記載した。特殊音節については、数値と色分けをした棒グラフで示すことで、各特殊音節の定着度の変容がわかるようにした。また、単語については、数値と折れ線グラフで変容を示した。

「事前の実態把握」には、事前スクリーニングでの誤答パターンや授業観察での様子、事前の学年ケース会にて共有した情報など、放課後指導前の共通理解事項を記載した。以下に、実際に記載した主な内容を示す。

＜事前スクリーニング＞

- ・長音表記「う」や促音表記「っ」が抜ける誤答パターンがみられた。
- ・拗音・長音・促音の定着がみられるものの、拗長音・拗促音の未定着が正答率からみられた。

＜授業観察＞

- ・覚醒レベルが低く、活動に向かう時間が短かった。

＜事前の学年ケース会＞

- ・平仮名、片仮名、漢字が苦手で、文字が多くなると苦手意識が働く。
- ・年度当初に平仮名や片仮名の未定着がみられたため、放課後の時間を利用して支援を実施していた。
- ・読むこと、書くこと、聞くことが苦手で、本人も困りを感じている。

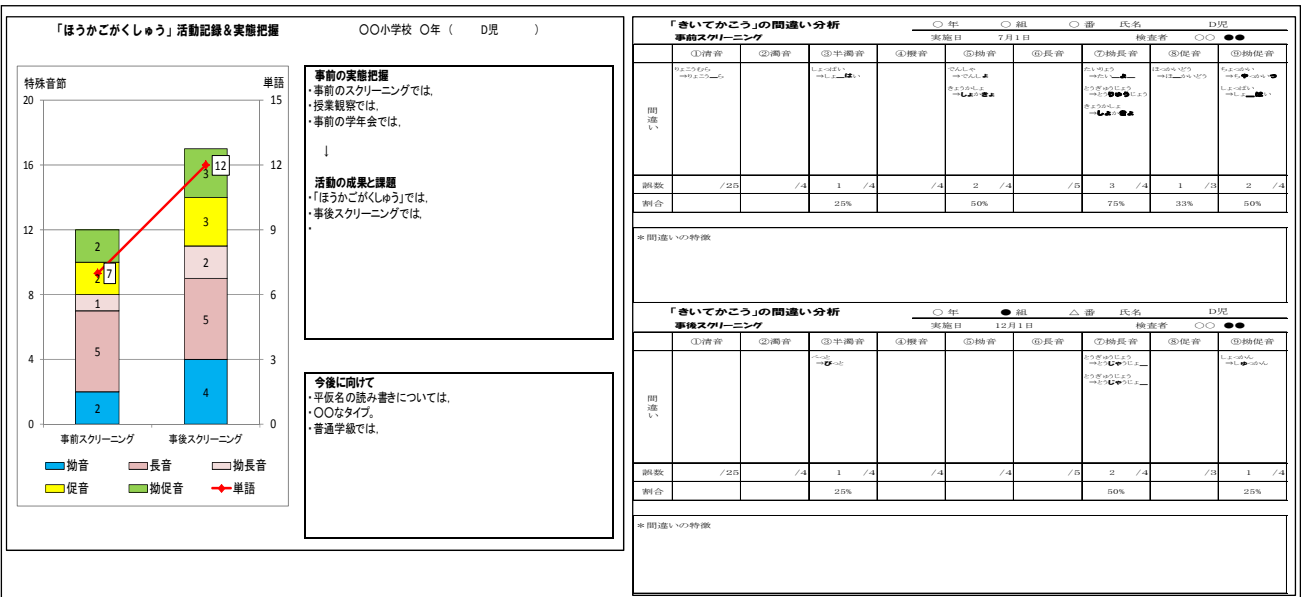


図3-18 評価シート（例）

「担当者の放課後指導の成果と課題」には、活動の様子や事後スクリーニングの結果、活動全般を通して把握した児童実態についてまとめて記載した。以下に、実際に評価シートへ記載した主な内容を示す。

<活動の様子>

- ・イラストや動作化、視覚化、指導者によるモデル提示をすることで、安心して活動する姿がみられた。
- ・周囲の雰囲気にならなれず、落ち着いて活動に向かうことができていた。
- ・活動中の姿勢の崩れがみられたが、活動に向かっているかどうかの視点で注意喚起を行うようにすると、確実に活動に向かうことが継続していた。

<事後スクリーニング>

- ・周囲を見渡して書字することがなくなり、指導者の音声提示後すぐに書字に向かうようになった。
- ・聞き返すことなく取り組んでいた。
- ・特殊音節レベルでみると、正答数が3ポイント増加していて、全て正答となった。

<活動全般を通して把握した児童実態>

- ・座席を後列に変えると、視界に入るものが気になり学習に向かいにくくなり、不注意優位の様子が見られた。
- ・指導者が他児へ説明していることをよく聞いている。時には、指導者や他児の声に反応することで集中が途切れ、個別課題が止まることもあった。

「今後に向けて」には、読字・書字の変容と評価、普通学級における支援の方法について記載した。以下の枠内に、実際に評価シートへ記載した主な内容を示す。

<読字・書字の変容と評価>

- ・促音表記が抜けることがなくなり、特殊音節の理解を深めることができた。
- ・拗音の正答率が向上した。反面、全ての拗音に関して読みの自動化が行えておらず、流暢性に欠ける。よって、継続した指導・支援が必要と考える。

<普通学級における支援の方法>

- ・感想や作文を書く際には、誤表記になることが想定される。その際は、放課後指導で行った動作化を取り入れることで自己修正できるように支援する。
- ・個別課題に移る際など、やり方を理解しているかどうか個別に確認する支援する。
- ・視覚化や動作化、二人組といった動きや変化をもたらす活動を取り入れる。
- ・声かけによる注意喚起だけでは効果は低く、(中略)より行動がエスカレートしていくことが考えられる。注意持続ができていた行動に対して褒めたり、自らの気付きを促したりする指導・支援を工夫する。

読字・書字の変容と評価へは、担当者による継続した指導・支援の必要性についても検討し記載

した。継続した指導・支援の必要性の判断については、事前スクリーニングで得た各校各学年での要留意群、困難群のデータを基準とし検討した。

評価シート右側に示す「事前、事後のスクリーニングの個票」は、活動の成果や課題が明確になるように、実施したスクリーニングの事前結果を上、事後結果を下に記載した。事前と事後を見比べることで、具体的に児童の変容や今後の課題等がわかりやすいようにした。D児の場合、拗音の正答数が上がったが、拗長音が誤答となる確率が50%と課題として残っていることがわかる。

◆事後の学年ケース会

事後の学年ケース会を、I校は全時間終了後に、II校は1stステージ終了後に、学級担任と担当者の構成で行った。図3-19は、学年ケース会の様子である。



図3-19 学年ケース会の様子

まず、担当者が学級担任へ、放課後指導の内容や活動の様子、成果と課題について報告した。前ページ図3-18に示した評価シートを用いて、読字・書字に関する力の定着度や課題に関する内容について具体的に提示した。また、活動を通して把握した一人一人の特性と普通学級での指導・支援の方向性や具体的な方法について提示した。更には、21ページ図3-16に示した単語レベルの評価、図3-17に示した特殊音節レベルの評価を提示し、担当者による継続した指導・支援の必要性の有無について伝えた。

次に、担当者は、学級担任から放課後指導を開始してからの児童の変容について、報告を受けた。報告内容には、学習面と生活面に関することがあった。以下に、実際に報告があった主な内容を示す。

<学習面>

- ・日記が読みやすくなった。促音や拗音を書くときの間違いが減ったと思う。
- ・放課後指導に加え、様々な支援があることで、できることが増え、自信につながっているように感じる。
- ・ことばを書くといった単語レベルでは、書き間違いが減った。しかし、作文や感想文を書くといった文レベルでは、間違えることがある。

<生活面>

- ・自信がついたようで、表情が明るくなった。
- ・よく担任へ話しかけてくるようになった。

事後の学年ケース会後、教育相談の中で伝える内容、提示する資料、今後の支援の方向性や内容、共通理解を図りたいことなどを検討した。

◆教育相談

事後の学年ケース会の結果を受け、両校ともに学校長の承認を得た上で、学級担任が保護者との教育相談を実施した。また、教育相談は、両校ともに12月に予定していた個人懇談会を利用して行った。

教育相談では、学習や生活の様子と合わせて事前、事後スクリーニングの個票を提示しながら、放課後指導の成果や新たに把握した児童実態について保護者へ伝え、今後の支援についての方向性について話し合った。I校では第2学年児童2名が継続した指導・支援へ、II校では第2学年児童4名が2ndステージへの指導へ進むこととなった。

以上、本章では、担当者による「読字・書字」のつまずき把握と指導・支援の取組と、その結果としての児童の変容について述べた。

(28)村井敏宏『読み書きが苦手な子どもへの〈つまずき〉支援ワーク』明治図書 2010.12 pp.6~17

(29)海津亜希子『多層指導モデルMIMアセスメントパッケージ』学研 2010.10

第4章 年間運営計画の作成に向けて

本研究では、担当者の校内における役割を明確にし、LD等通級指導教室の運営を円滑に進めることを目指し、教育実践を行った。具体的には、年間運営計画の原案に「読字・書字」の指導・支援を加えたもの及び通級による指導開始への道筋（「読字・書字」編）に基づき、第2学年児童、第3学年児童を対象に、担当者による読字・書字のつまずき把握と指導・評価の取組である。本章は、この取組を通して得られた児童の変容と、学級担任、担当者へのアンケート結果などを分析し、成果と課題について考察する。

第1節 研究の成果と課題

◆つまずき把握から見えてきたもの

まず、つまずき把握の取組について考察する。

右上表4-1は、事前スクリーニングに参加した第2学年、第3学年の全児童の平均値から算出した正答率をまとめたものである。

表4-1をみると、各学年の正答率は、単語、特殊音節ともに90%前後であることがわかる。このことから、平仮名の聴写活動をする、約10%の割合で誤表記等の誤答になるといえる。つまり、

表4-1 事前スクリーニングの学年の平均値及び正答率

		平均値 (個)	正答率 (%)
第2学年 (n=117)	単語 (全15単語)	13.07	87.08
	特殊音節 (全20個)	18.10	90.44
第3学年 (n=113)	単語 (全15単語)	13.29	88.61
	特殊音節 (全20個)	18.37	91.86

第2学年、第3学年の児童の中に、平仮名を書字するとき特殊音節を中心に誤表記になる児童がいることが確かめられた。また、担当者によるつまずき把握の取組は、読字・書字に関する指導・支援の必要性について検討する起点となる実態把握へつながると考える。

以下に、学級担任と担当者へ行った聞き取り調査で得られた回答の一部を示す。

<学級担任>

- ・これまでに把握していた実態の確認になった。
- ・読み・書きの困難さがあることに気づいていなかった児童がいたため、子どもの見方が変わった。
- ◇放課後指導へ参加していない児童の気付きに(も)なり、授業中の机間巡視など、意識した支援ができた。
- ・「なるほど」と子どものつまずきを感じる場面があった。

<担当者>

- ・基準を明確にした早期発見であった。一定の基準を明確にすることで、担任も早期発見しやすい。
 - ・年度当初に比べ、年度途中で授業観察をする機会が減ってしまうため、7月の授業観察はよかった。
 - ・クラスの雰囲気が出来上がる時期に実態把握をすることで、子どもたちの変化を捉えたり、環境要因について探ったりすることができた。
 - ◇普通学級の中で放課後指導に参加している児童を意識した指導・支援を行っていることが伝わってきた。
- (実線、波線、◇は、筆者によるもの)

学級担任は、授業場面を中心に学校生活全般で見せる児童の姿から実態を把握し、指導や支援に活かしている。実線で示したように、担当者によるつまずき把握の取組は、学級担任が今まで把握していた実態の再確認となったことがうかがえる。

また、波線で示した「子どもの見方が変わった」「児童の気付きに(も)なり」からは、新たな実態の把握につながったことがわかる。実際には、学級担任の授業や生活の場面の見取りではつかめない実態がある。また、学級担任の気付きによって、初めて実態把握が進み、授業や生活の場面に生きる指導・支援になることがある。よって、波線「早期発見しやすい」のように、担当者から実態把握を進める際の基準を示すことで、実態把握を行う視点が学級担任に備わることになる可能性

もうかがえた。つまり、担当者によるつまずき把握の取組は、学級担任が新たな児童の実態を把握する機会となり、子どもを把握する視点の拡がりや深まりにつながると考える。また、通級による指導の時間枠が増えると、担当者は普通学級での実態を把握する時間を確保することが難しくなる。よって、担当者自身にとっても、実態把握をする機会となったと捉えることができる。

更には、◇で示したように、学級担任は把握した実態を活かし、事前の学年ケース会後の指導・支援につなげていたことがわかる。事前の学年ケース会において、お互いのもつ情報を提供し合う中で実態を共有化し、指導・支援の方向性を確認したことで、その後の指導・支援に結び付いたと考えることができる。

これらのことから、担当者による「読字・書字」のつまずき把握の取組は、児童のつまずき把握の早期発見となることが認められた。また、学級担任が実態把握を行う上での新たな視点と機会を与え、LD等通級指導教室を利用していないLD等の支援を必要とする児童の実態把握とその後の指導・支援になることが示された。

◆放課後指導から見えてきたもの

次に、放課後指導の取組について考察する。

放課後指導に参加した児童の書字力に高まりがみられたかを確かめるため、放課後指導を実施した小集団ごとにt検定を行った。表4-2は、放課後指導の前後に実施したスクリーニングの平均値の差が有意かどうかを確かめるために、有意水準5%で両側検定のt検定を行った結果をまとめたものである。統計的に有意である（有意確立を表すpが0.05より小さい）場合、t値に*と示している。

表4-2 放課後指導前後のスクリーニングの平均値の差

		事前	事後	t 値
I 校	単語	8.22	12.22	t(8)=3.339344383*
	特殊音節	13.00	16.67	t(8)=2.546716681*
II 校 第2学年	単語	8.50	13.00	t(3)=3.443874494*
	特殊音節	12.75	18.00	t(3)=1.994915015
II 校 第3学年	単語	10.00	13.33	t(5)=2.685735288*
	特殊音節	14.83	18.50	t(5)=3.634898546*
I 校 ; n=9 II 校第2学年 ; n=4 II 校第3学年 ; n=6				

放課後指導の前後に実施したスクリーニング結果の平均値を比べると、全ての項目において事後の方が高い数値となっている。また、II校第2学年の特殊音節を除く全ての項目で $p < 0.05$ である。

このことから、II校第2学年の特殊音節を除き、事前と事後のスクリーニング結果の平均値の差は有意であるといえる。更に、II校第2学年の特殊音節の有意確立が0.06と、 $0.05 < p < 0.1$ であったことから、II校第2学年の特殊音節の平均値の差は有意傾向にあるといえる。II校第2学年の場合、参加した児童4名のうち2名は事前スクリーニングの特殊音節レベルでは要注意群と、比較的定着した実態であったことが影響したと考える。

したがって、担当者による放課後を利用したグループ指導を通して、参加した児童の特殊音節の理解を促し、平仮名の書字力の向上を図ることができたといえる。つまり、児童の書字力を高めるために、読字・書字のつまずきのある児童に特化し、特殊音節の構造特性に応じた放課後のグループ指導の取組は、効果的であることが認められたと考える。

表4-3はI校の、表4-4はII校の放課後指導に参加した児童の事前と事後のスクリーニング結果をまとめたものである。*は要注意群、**は困難群を表している。

表4-3 I 校における指導前後のスクリーニング結果

		単語		特殊音節	
		事前	事後	事前	事後
第2 学年	A児	7**	13	12**	16*
	B児	9**	14	13**	18
	C児	10*	9**	14**	13**
	D児	7**	12	15**	17
第3 学年	E児	9*	11	14*	16*
	F児	7**	14	10**	19
	G児	5*	12	9**	17
	H児	10*	10*	13**	14*
	I児	10*	15	16*	20

表4-4 II 校における指導前後のスクリーニング結果

		単語		特殊音節	
		事前	事後	事前	事後
第2 学年	O児	8**	13	10**	19
	P児	9*	14	14*	20
	Q児	10*	13	15*	17
	R児	7**	12	12**	16
第3 学年	S児	10**	14	15**	19
	T児	10**	9**	14**	16*
	U児	10**	15	15**	20
	V児	10**	13	14**	18
	W児	10**	15	16*	20
	X児	10**	14	18	18

表4-3から、I校の児童は、9名のうち8名が放課後指導後に要注意群もしくは平均域に変化したことがわかる。また、表4-4から、II校の児童は、10名のうち9名が放課後指導後に要注意群もしくは平均域に変化したことがわかる。これらのことから、担当者による放課後指導を通して、放課後指導に参加した児童に、特殊音節の理解の深まりや書字力の高まりがみられたと推察することができる。つまり、担当者による特殊音節の構造特性に応じた放課後のグループ指導は、読字・書字につまずきのある児童への早期支援の取組になると考える。

更に、学級担任及び担当者による児童の変容の見取りから、指導の効果について考える。学級担任と担当者への聞き取り調査の回答の一部を以下に示す。

<学級担任>

- ・日記が読みやすくなった。
 - ・書き間違いはあるが、見直しを促すと本人の気付きがスムーズになり、本人の理解の深まりがわかる。
 - ・文を書くときに、間違いが減ったように感じる。
- ◎学級で明るくなった。具体的には、表情が良くなり、声が大きくなってきている。
- ◎できることが増え、自信につながっていると感じる。
- ◎学習意欲の高まりが見られ、「できている」という実感を得ているように感じた。

<担当者>

- ・動作化をしながら確認をしている姿から、特殊音節の理解、定着になっていると感じた。
- ◇読み書きの実態に加え、他の実態（要因）を把握することにつながったと思う。

（実線、◎、◇は、筆者によるもの）

学級担任は、実線で示した読字・書字に関する効果以上に、◎で示した心理的な安定に関する効果を感じていることがわかる。このことから、放課後指導に参加した児童は、放課後の活動を通して、「できた」「わかった」という達成感を味わうことで、意欲や自信の高まりとなったのではないかと推察する。同様のニーズや課題のある児童へのグループ指導は、一斉指導に比べ子どもの実態を考慮した学習の機会を提供し、子どもの反応に応じて即時に評価することができる。反応直後に修正を求めたり、賞賛して次への活動の動機付けを高めたりするといった、個に応じた指導がグループ指導の中で提供しやすいことから、心理的安定を示す児童の変容につながったと考える。

また、◇のように、担当者が読字・書字に関する活動を行う中で、読字・書字に影響を与えている要因や他のつまずき、困りについての実態を把握する

ことができた。具体的には、22ページ左上枠内に示した、自立活動の内容に関することや聞くこと、更には注意集中に関することなどの実態である。

これらのことから、海津らが行った「1年生への集中的指導」(30)において明らかになったように、読字・書字のつまずきのある児童に対する担当者による放課後のグループ指導は、児童の早期支援に加え、自信や意欲を高めるといった心理的安定につながり効果的な取組となることが明らかとなった。これは、LD等通級指導教室を利用していない児童への支援と考えることができる。また、担当者が直接的に指導をすることを通して、スクリーニングや授業観察といったつまずき把握の取組ではとらえきれない児童実態を、より詳細に把握できることが示された。

一方で、指導後に困難群であったC児や拗音のつまずきが示唆されたD児のように、担当者による指導・支援の継続が必要な児童がいる。

C児は、放課後指導では落ち着いて話を聞き、動作化などの活動を進めていた。学級担任からは、「授業時間に話を聞くことはできているが、内容を聞き取れていないと感じる。そのため、必ず自ら『これでいい?』と聞いてくることが多い。」と、事後の学年ケース会で情報を得た。放課後指導の場面では、モデルを見ての動作化はできるが、思考を伴った活動に至っておらず、特殊音節の理解までに達しなかったのではないかと推測する。

D児は、拗音の混成理解の段階でつまずきが見られた。学級担任からは、「授業中に個別指導をすることがあるが、D児の理解促進となる指導に工夫が必要である。そのため、本人も自信をもてない状態にある。」と、事後の学年ケース会で情報を得た。放課後指導では、D児の事態に応じた拗音の混成に関する指導の工夫が弱かったため、拗音の理解に達しなかったのではないかと推測する。

二人の事例から、グループ指導とはいえ、複数名の児童から構成する小集団においても、一人一人の特性を考慮する視点を取り入れた指導を行うことが大切であることがわかった。特にI校は、第2学年、第3学年合同の9名という小集団を構成し指導を行ったため、指導に難しさが生じていた。

このことから、児童一人一人のニーズに対応することと、特殊音節の特性理解につながる指導をすることとを併せた指導の工夫が、グループ指導においても重要であることが示された。また、判断する基準に加えて、参加人数についても考慮しておく必要があると考える。

◆放課後指導の評価から見てきたもの

更に、放課後指導後に行った指導の評価について考察する。評価は、担当者が評価シートを作成し、事後の学年ケース会で提示した。担当者への聞き取り調査で得られた回答の一部を以下に示す。

- ・活動の中で見せる反応を見取ることができることがメリットであり、アセスメントにつながる。
- ・学級担任の「なんとなく」の把握が、「はっきりとした」把握に変わった。見方が変わったと思う。
- ◎基準を明確にした早期発見・早期支援であった。
- ◎基準の明確化（要注意群、困難群）は、判断のしやすさになっていた。
- ◇読字・書字以外のことも把握できたことが大きい。
- ◇困りの程度が、通級による指導が必要なレベルかどうか（指導の必要性があるか）の判断ができる段階まで、指導の中で見取ることができた。
- ◇把握できなかった部分が指導を通して把握できるため、目標設定になる。ただし、仮説としての段階であり、その後の指導を通してより確かな目標設定をする必要がある。

（実線，◎，◇は、筆者によるもの）

指導の評価をするとき、担当者が児童の実態や変容を把握する必要があるが、実線のように、放課後指導を通して、読字・書字に関して確かな児童の実態把握ができることがわかった。短期間での指導を通して、児童の姿から見取りを進めるためには、実態把握をする視点を備えておくことが重要である。本研究では、要注意群と困難群という一定の基準を設けたことに加え、指導内容である特殊音節の構造特性を整理し指導を行った。このことが、◎にあるように、指導の評価を行う際の基準が明確であり、効果的な取組となった。

また、指導を通して様々な観点からの実態の把握を進めることができたため、◇にあるように通級による指導の判断ができるまでの詳細な実態把握につながっていた。実態把握は指導と評価を繰り返す中で絶えず行うことが重要である。そして、通級による指導については、現象面として見取る読字・書字の困難さだけでなく、その要因に焦点を当てて指導を行うことが求められる。そのためにも、児童の実態把握は欠かせないものであり、実態に基づき目標を設定し、指導内容を検討することが大切である。

これらのことから、教育実践のように、担当者が直接的に児童への指導に携わる放課後指導や評価は、通級による指導の必要性の判断や指導開始時の目標設定に結び付く実態把握ができる可能性があることが、担当者への聞き取りから示された。

◆学年ケース会、教育相談から見てきたもの

最後に、放課後指導前後、教育相談前に実施した学年ケース会及び教育相談について考察する。

学級担任へ実施したアンケートの設問を以下に示す。設問に対し、「そう思う」「まあそう思う」「あまりそう思わない」「そう思わない」の四段階に分けて質問した。

- 問1：事前の学年ケース会は、児童の読字・書字に関するつまずきの把握や普通学級の指導・支援につながった。
- 問2：事前の学年ケース会は、保護者への放課後指導を勧めることに役立った。
- 問3：事後の学年ケース会は、普通学級での指導・支援を行うに当たり役立ちそうである。
- 問4：事後の学年ケース会は、保護者と指導・支援の方向性を共有することに役立った。

そして、図4-1は、学級担任に対して実施したアンケートの集計結果である。

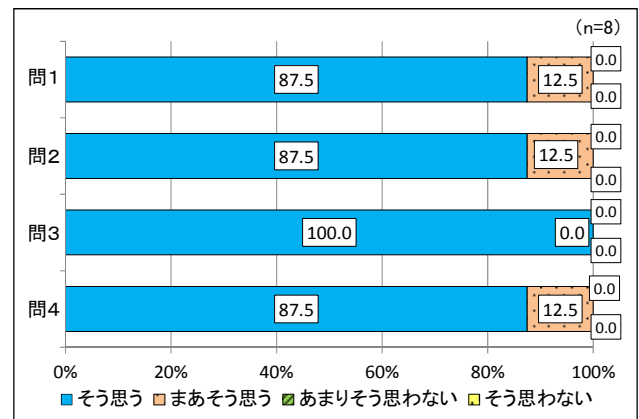


図4-1 学年ケース会に対するアンケートの集計結果

アンケートからは、全ての問いに対し「そう思う」「まあそう思う」という肯定的な回答を得た。このことから、普通学級における指導・支援や教育相談を行うに当たり、学年ケース会を開催することは学級担任にとって有益な取組となることがわかる。では、どのような点で有益な取組となるのか、学級担任への聞き取り調査で得られた回答から考察する。以下に、聞き取り調査の内容の一部を示す。

- ◎具体的な資料（スクリーニングの個票）があると、校内での情報の共有が行いやすかった。
- ◎、◇資料（スクリーニングの個票）が具体的であり、保護者も分かりやすく、共通理解を図りやすかった。
- ◇保護者からも情報提供があり、すでに家庭での様子などでつかまれていたことについての確認になった。
- ◎、◇具体的な伝え方についての協議があったため、要点を絞り、大事なことを伝えられた。
- ◇前向きに伝えることができた。

（実線，◎，◇は、筆者によるもの）

学年ケース会は、児童に関わる教職員が情報を持ち寄り、障害特性を含めた児童の実態を把握し共有する。そして、児童の特性に応じた適切な指導・支援の方向性を導き出すことが目的となる。本研究においては、スクリーニングや授業観察、指導を通して把握した児童の実態を、「評価シート」として資料作成した。実線で示したように、評価シートは、学級担任や保護者にとって情報を共有しやすいツールとなったことがわかる。

また、本研究で実践した放課後指導を行うに当たっては、教育相談を通じ、保護者との指導・支援の方向性の共有と合意形成を図ることを、慎重にかつ丁寧に進めた。具体的には、放課後指導への勧めや活動の成果等を、学級担任との教育相談の中で行った。また、教育相談前の学年ケース会では、明確で伝わりやすい提示の仕方を協議し、教育相談へ臨めるようにした。◎にあるように、学年ケース会で保護者への資料提示の仕方や放課後指導の勧め方に関する協議を行ったことは、◇のように、保護者からの情報を得られ、児童の困りの克服・改善に向けた前向きな教育相談となるなど、保護者と今後の方向性を共有する営みになるととらえることができる。

これらのことから、本研究において実践した具体的な資料を持ち寄っての学年ケース会は、児童の実態把握や指導・支援の方向性の検討に有効であったことが認められた。また、保護者との教育相談についても同様に、指導・支援の方向性の共有と合意形成が図られ、その後の指導・支援につながる教育的な活動となることが示された。

大城・笹森は、「通級による指導で得られた具体的な対応方法、効果のあった教材・教具の活用等の成果が通常の学級に反映され、指導の連続性をもたせるために、定期的な情報のすり合わせを図るための懇談会やケース会議等の開催を年間活動計画の中に盛り込む必要がある」(31)と述べている。より効果的な指導を進めるために、学級担任や保護者との連携は必要不可欠なものである。そのために、意図的・計画的に学年ケース会を開催していく必要があると考える。学級担任や保護者との共通理解を図る場をもつことで、連携がより深まり、共通した視点で子どもを捉え、支えていく環境を整えることができると考える。

以上のことから、担当者による「読字・書字」のつまずき把握と指導・評価の取組は、読字・書字のつまずきのある児童への早期発見・早期支援

を行う効果的な取組となる。特に、担当者による放課後のグループ指導は、効率的に指導・支援の効果を生み出し、通級による指導の必要性や指導開始時の目標設定といった、児童のより詳細な実態把握となる取組であることが明らかとなった。また、担当者が直接的に指導や学年ケース会に携わるこの取組は、学級担任や保護者との連携の中で、その後の指導・支援の方向性を共有し、指導の連続性につなぐ営みとなった。つまり、児童の実態把握や指導・支援の検討などの校内支援の中心的存在として、担当者が機能的な役割を果たすことになると思われる。

第2節 年間運営計画に基づくLD等通級指導教室の運営と活用に向けて

全ての実践を終えた時点で、研究協力員の先生それぞれに、13ページ表2-2に示した年間運営計画の原案に「読字・書字」の指導・支援を加えたもの及び14ページ図2-7に示した通級による指導開始への道筋（「読字・書字」編）の活用に向け、改善点や工夫点についての協議を行った。

協議を通して得られた年間運営計画作成に向けた要点を、次ページ上の枠内に示した。これは、「読字・書字」のつまずきの早期発見・早期支援や放課後指導を実施するための体制整備、そして、放課後指導の利点を最大限に活かす工夫を、筆者がまとめたものである。

「読字・書字」のつまずきの早期発見・早期支援や校内支援として効果があることが示された担当者によるつまずき把握や指導・評価の取組は、全学年において必要な教育的活動である。本研究は、LD等通級指導教室設置校の第2学年、第3学年の児童を対象とし、担当者が中心となって教育実践を行った。その結果、小集団の特性を活かすこと、通級による指導の時数を確保することから、第2学年児童を対象とし取組を進めることが、継続的かつ効果的な方策であると、協議を受けて推察した。また、本研究では対象学年として設定しなかった、第1学年を対象にすることの必要性について言及された。第2学年児童へのグループ指導を12月の段階で終え、1月以降は第1学年児童を対象につまずきの傾向を把握することが次年度への取組につなぐことになると思われる。

「読字・書字」の指導・支援に重点を置いた放課後のグループ指導を行うに当たっては、組織的、継続的な取組となるよう、担当者が意図的、計画

＜読字・書字の早期発見・早期支援＞

- ・平仮名の学習を一通り終える，第2学年児童を対象とする。
- ・第1学年の後半から早期発見に向けたスクリーニングを開始すると，より効果的な取組となる。
- ・子どもの成長につなぐ校内支援となるため，組織的，継続的な取組となるように計画を立てる。

＜放課後指導を実施するための体制の整備＞

- ・年度当初にLD等通級指導教室の年間運営計画を作成し，校内での共通理解を図る。
- ・担当者が放課後指導に携われるよう，委員会活動やクラブ活動の時間に指導ができる学校体制の整備をする。
- ・放課後指導前後や教育相談前に学年ケース会を行う。

＜放課後指導の利点を最大限に活かす工夫＞

- ・5月に事前のスクリーニングを行い，2カ月間は担任，担当者による観察や指導・支援を行う期間を設ける。
- ・計画的に教育相談を実施することができるよう，7月と12月の個人懇談会に設定する。
- ・放課後指導の期間は9～12月とし，指導が途切れないようにする。
- ・要留意群，困難群といった判断基準に加え，参加人数を考慮して，参加児童を検討する。
- ・アセスメント後の資料作りにかかる時間を捻出する必要がある。個別の指導計画を活用し，スクリーニングや活動の中で把握した実態等を記載することも可能である。

的に進めることが求められる。担当者が放課後指導に携われるよう校内体制の整備をするため，LD等通級指導教室の年間運営計画に放課後のグループ指導を盛り込み，目的と方法について校内での共通理解を図る。そして，指導・支援の方向性を共有するために不可欠な学級担任や保護者との連携を，学年ケース会や教育相談といった形態で意図的に実施する。本研究では，学年ケース会という形態で指導・支援の方向性を共有した。情報の共有に加え，指導・支援の方法や体制などを効率的に検討する上では，校内委員会という形態で実施する方がより効果的である。こういった観点から，「読字・書字」の指導・支援に重点を置いた年間運営計画の作成が必要であると考え。そこで，本研究での教育実践の成果と課題を検証し，年間運営計画の原案に「読字・書字」の指導・支援を加えたものを修正し，30ページ表4-5に示す試案として再編を行った。学校の実態に応じて，意図的・計画的に，かつ継続的に放課後のグループ指導が実施できるよう，試案をもとにLD等通級指導教室の年間運営計画を作成することが，「読字・書字」のつまずきの早期発見・早期支援や円滑な教室運営につながると考える。

現在増加傾向にあるLD等通級指導教室は，過渡期を迎えている。特に新設校にとっては，児童の実態把握や校内体制の整備，啓発活動等の『運営』に関する課題を，一つ一つ教育活動を行う中で解決している。本研究の教育実践を行った両研究協力校も，今年度の新設校であった。本研究を通じて，校内体制の整備や児童の実態把握や指導・支援が進められる中で，担当者と学級担任との連携

が生まれ，児童への指導・支援へと結びつく教育活動が行われていた。また，学級担任から担当者へ児童の情報が提供され，放課後指導に活かされるという，指導の連続性が生まれていた。担当者による意図的，計画的な教室『運営』が，学級担任にとってLD等通級指導教室の理解を促進し，効果的な『活用』へとつながる可能性がみえた一場面であった。

一方，LD等通級指導教室の未設置校においても，「読字・書字」のつまずきの早期発見・早期支援の取組は必要な教育活動であると考え。担当者と同じ役割を第2学年の学級担任が担ったり，校内体制の整備や工夫をしたりすることで，本研究で行った教育実践と同様の「読字・書字」のつまずき把握と指導・支援の取組を進めることが可能になるのではないかと考える。

伊藤らは，「通級指導教室が活用できることは，児童生徒にとっても教員にとっても非常に有効である」(32)としている。本市は，LD等通級指導教室の設置当初から巡回による指導を行っているため，未設置校の児童・保護者，教職員がLD等通級指導教室を『活用』できる条件下にある。よって，未設置校が，校内体制の下で「読字・書字」の指導・支援に重点を置いた通級による指導への道筋に沿った，早期発見・早期支援を行う。そして，把握した実態の評価やその後の指導・支援の検討，通級による指導の必要性の判断ができるよう担当者へつなぎ，LD等通級指導教室の『活用』を行うことができる。今後，子どもへの支援の充実と併せて，全ての学校，児童・保護者が効果的にLD等通級指導教室を『活用』できるよう，LD等通級指導教室の普及を進めていく必要があると考える。

- (30) 海津亜希子, 田沼実敏, 平木こゆみ「特殊音節の読みに顕著なつまずきのある1年生への集中的指導—通常学級での多層指導モデル(MIM)を通じて—」『特殊教育学研究47』 2009 pp. 1~12
- (31) 再掲(19) p. 59
- (32) 再掲(1) p. 21

おわりに

平成27年度、本市にLD等通級指導教室が設置され、通級による指導が開始して10年目を迎える。この間、一人一人のニーズに応じた多様な学びが提供される場として、通級による指導が着実に本市の教育現場に浸透しつつある。今後、インクルーシブ教育システムの構築の推進に向けて、通級による指導への需要が益々高まることが考えられる。そして、普通学級に在籍するLD等の教育的支援を必要とする子どもたちへの指導・支援についても、担当者の専門的な見地からの助言や指導力が求められることが増えていくであろう。このような期待に応えるために、担い手となるLD等通級指導教室担当者が意図的、計画的にLD等通級指導教室の運営を進めることが、校外外において重要な役割を果たすこととなる。

しかし、担当者は初めから専門性を兼ね備えて

教育実践を行っているわけではない。必要とされる専門性は、試行錯誤の繰り返しと自己研鑽の積み重ねにより高めていくものであると考える。本市では、担当者ブロック連絡会を毎月開催し、授業研究をはじめ、実態把握や指導内容などの検討を通じた研修を行っている。筆者は、今年度、連絡会への参加を重ねる中で、校内で孤軍奮闘する担当者にとって連絡会は、担当者同士の連携を深め、専門性を高めたり日々の課題を解決する方向性を見出したりと、研修を深める貴重な場として位置付けられていると感じた。

本研究を通して、年間運営計画の原案に「読字・書字」の指導・支援を加えたもの(試案)や通級による指導の開始と終了への道筋を作成した。経験の浅い担当者にとって特に、職責を果たすための一助となり、各校の実態に応じた年間運営計画の作成と機能的な教室運営につながればうれしい。

最後に、本研究の趣旨を理解し、教育実践に取り組んでくださった京都市立御室小学校と京都市立桃山南小学校の研究協力員の先生方をはじめ、校内体制整備や学年ケース会など、本研究を全面的に支えていただいた研究協力校の教職員の皆様に感謝の意を表したい。また、放課後指導に参加した子どもたちが、意欲と自信をもって学習や生活に向かい、将来、自己実現できることを願う。

表4-5 年間運営計画の原案に「読字・書字」の指導・支援を加えたもの(試案)

月	指導の状況	校内支援		LD等通級指導教室 (通級による指導)	保護者支援	他機関連携
		校内支援	学級担任支援			
4月	引継ぎ事項の作成 新規進級の準備 及び授業計画の作成 指導の準備 (年間点検)	年間運営計画の提案 特別な教育的ニーズを要する児童の共通理解 校内委員会① (継続児童の確認)	引継ぎ 授業観察(年間を通して) 実態把握	個別の指導計画の作成 進の指導予定の作成 通級による指導の開始	LD等通級指導教室通信 家庭訪問 保護者会①	
5月		校内委員会② (支援が必要な児童の現状集約)	個別ケース会① (個別の指導計画の作成)	読字・書字に関するスクリーニング(2年)	教育相談①	必要に応じた連携
6月		校内委員会③				
7月		校内委員会④	個別ケース会② (個別の指導計画の評価・修正)	読字に関するスクリーニング(1年)	クラス面談 (情報の共有及び通級による指導の終了・継続の確認)	
8月		校内委員会⑤ (支援が必要な児童の指導・支援の状況確認) 校内研修会		個別の指導計画の評価・修正 通級による指導の終了・継続の判断 夏季の特別指導	教育相談② 保護者会②	必要に応じた連携
9月		校内委員会⑥	行事(運動会)参加への支援	放課後のグループ指導開始		
10月		校内委員会⑦	個別ケース会③ (個別の指導計画の評価・修正)	個別の指導計画の評価・修正 通級による指導の終了・継続の判断 通知票の作成	保護者面談① (通級による指導の終了・継続の確認) 教育相談③	
11月		校内委員会⑧ 就学時健康診断	行事(学習発表会)参加への支援	書字に関するスクリーニング(1年)		
12月		校内委員会⑨	個別ケース会④ (個別の指導計画の評価・修正)	放課後のグループ指導終了 個別の指導計画の評価・修正 通級による指導の終了・継続の判断	クラス面談 (情報の共有及び通級による指導の終了・継続の確認)	
1月		校内委員会⑩				
2月	引継ぎ事項の作成	校内委員会⑪ 体験入学	個別ケース会⑤ (個別の指導計画の評価) 引継ぎ資料の作成	読字・書字に関するスクリーニング(1年)	教育相談④ 保護者会③	引継ぎ (受入れ準備)
3月		校内委員会⑫ (年間のまとめ) クラス編成		個別の指導計画の評価 通級による指導の終了・継続の判断 通知票の作成	保護者面談② (情報の共有通級による指導の終了・継続の確認)	引継ぎ (送り出し)