

特別な支援を必要とする 児童生徒への 指導・支援事例集

1

～学習につまずいている子どもたち～



福井県発達障害児教育推進チーム

はじめに

福井県では、平成24年4月に発達障害児教育推進チームを発足させました。このチームでは、発達障害や同様の特性のある児童生徒に対して、早期からの途切れない一貫した対応を前提に、就学前から就労までの指導・支援のシステムを作ることとを目的とし、下記の4点に取り組んできました。

- ① モデル地区での指導実践と事例集の作成
- ② 移行支援ガイドラインの作成
- ③ 保護者への理解推進用リーフレット作成・配付
- ④ 福井県版支援ツール『子育てファイルふくいっ子』（福祉保健部との協働）作成

今回発刊する事例集は、「①モデル地区での指導実践と事例集の作成」の取組みの一環として、県下4モデル地域における、特に学習につまずきのある児童生徒を対象にした事例検討会の内容を取りまとめ、県下各学校に配付するものです。

事例集では、学習のつまずきに対して、「子育てファイルふくいっ子」によるアセスメントの実際や個別的な取り出し指導等の具体例、通常学級や学校での組織的な対応の試みを掲載しています。

各学校においては、本事例集を参考に、通常学級における特別な支援が必要な児童生徒に対して、組織的に取り組む手がかりにいただければ幸いです。

福井県教育委員会

発達障害児教育推進チーム

平成25年3月

「本事例集について」

この「特別な支援を必要とする児童生徒への指導・支援事例集」は、発達障害のある児童生徒や特別な支援を必要とする児童生徒に、教育や保育の現場で誠心誠意かかわっていただいている教師や保育士の先生方の指導・支援の参考になるものを作成したいという思いで、福井県特別支援教育センターと福井県嶺南教育事務所特別支援教育課、小中学校の先生方、福井県発達障害児教育推進チームが協働で作成したものです。

これまで、このような事例集は数多く発行されていますが、本事例集の特徴として、単に成功した事例ではなく、事例の困難さや課題を浮き彫りにしながら、いかにそれを乗り越えていくか、またはうまくいかない場合でも次にどうつなげていくかといった紆余曲折も含めた具体的な事例をまとめました。特に、特別支援教育センターや嶺南教育事務所の指導主事がかかわったケースは、発達障害児教育推進チームと合同で事例検討会を重ねながら、現場と連携しながら丁寧に取り組んできた事例であります。

なお、本事例集はシリーズの1として「学習につまずいている子どもたち」をテーマに編集しました。

平成25年度は「不注意や多動傾向、衝動性がある子どもたち（仮題）」、

平成26年度は「社会性や人間関係につまずいている子どもたち（仮題）」

とシリーズ3部作として続編も発行を予定しております。

【おことわり】

本事例集では、以下のように個人の情報が特定されないように配慮するため、事例に若干の変更を加えております。ご了承ください。

○性別、学年、家庭環境、会話や行動の内容等。ただし、事例の基本的な核となるところは損なわないようにしてあります。

○事例に登場する人物の名前、固有名詞は全て変更してあります。

○特別支援教育センターや嶺南教育事務所特別支援教育課の指導担当者は、県担当者（以下「担当者」という。）などと記載しました。

また、事例の中味を把握しやすくするための工夫として、キーワード、リード文（3ページ以上の事例のみ）に加え、各ページのヘッダ部分に以下のようなインデックスをつけました。

【指導内容／つまずきや障害の状態】

【学級の規模／学校の規模】

これらをヒントに、ご自分の担当されている児童生徒に近い事例から読んでいただいても、順番に全ての事例を読んでいただいても結構です。

< 目 次 >

はじめに

「本事例集について」

I	特別支援教育センター・嶺南教育事務所特別支援教育課の事例から	1
事例1	就学を控えた幼児へのひらがな読み指導 ＜就学前 ひらがな読み 個別場面での指導 視覚情報 保護者や保育士との連携＞	3
事例2	コミュニケーションに困難のある小学1年生児童への個別場面での指導を行った事例 ＜コミュニケーション 主体的な読み 個別場面での指導 複数の視点での振り返り＞	7
事例3	学習意欲が低下していたが、担任の特性理解と少人数指導により自信を回復し、学習に向かうようになった事例 ＜学習意欲 担任の支援 少人数指導＞	11
事例4	通常の学級に在籍する読みの困難な児童に対して担任と特別支援教育コーディネーターが協力して通常の学級と放課後の個別指導で支援した事例 ＜読みの困難 アセスメント 担任と特コの協力 通常の学級での指導 放課後の個別指導 よい面の指導＞	14
事例5	漢字を書くことにつまずきがある児童への巡回指導を行った事例 ＜漢字の書きの困難 不注意 語彙を増やす 手先の不器用 視覚＞	17
事例6	読み書きにつまずきのある児童に個別場面での指導をしながら、担任と協働で支援を行った事例 ＜個別場面での指導 授業中の配慮 読み書きのつまずき 連携＞	21
事例7	書くことを苦手としている児童に個別の指導（支援）計画を作成し、実践に取り組むまでの事例 ＜書き誤り アセスメント 通常の学級における支援 県版個別の指導支援計画シートの活用＞	25
事例8	通常の学級に在籍する読み書きが困難な児童に対して、放課後の個別場面での学習でひらがな指導を行った事例 ＜読み書きの困難 放課後の個別指導 担任の支援 見本合わせ＞	29

事例9	個別場面での指導において子どもの気持ちに寄り添いながら 指導内容や方法を工夫し意欲的な学習につながった事例 ＜読み書きや計算の困難 個別場面での指導 授業の進捗に合わせた支援＞	33
事例10	衝動性が強く、書字や計算が苦手で、学習への抵抗が強い児童に 学ぶ楽しさや自己肯定感を高める指導を行った事例 ＜衝動性 書字障害 学習意欲 自己肯定感 自立に向けて＞	37
事例11	通常の学級に在籍する読字障害のある児童の中学校への移行に向けた取り組み ＜読字障害 個別場面での指導 通常の学級での配慮 タブレットPC DAISY 教科書＞	41
事例12	チックが頻発していた児童に数の操作の指導と自己肯定感への指導を行った事例 ＜チック 数の操作イメージ 自己肯定感 移行支援＞	45
事例13	通常の学級に在籍する学習障害（LD）の生徒について 学年会で共通理解を図り、教科担任が連携して指導にあたった事例 ＜学習障害 学年会・教科担任の連携 個別の教育支援計画＞	49
事例14	書字のつまずきや不器用さが目立つ生徒について 本人・保護者が現状を整理し直し将来の見通しをもって 進路を選択できるよう支援した事例 ＜進路選択 実態把握 自己理解 保護者との共通理解＞	53
事例15	読み書きにつまずきのある児童に中学生まで長期に指導・支援を行った事例 ＜読み書き障害 つまずきへの指導 長期的な支援 予後＞	57
事例16	小学校低学年時における数概念を育てる指導 ＜小学校低学年 数概念 10までの数＞	61
II	通級指導担当者や特別支援学級担当者の事例から	65
事例17	学習全般に遅れが見られる児童に対して通級による指導で 日記文やお金の計算を指導した事例 ＜作文が苦手 お金の計算が苦手 通級による指導 日記 買い物学習＞	67
事例18	通級による指導で、読み書き障害のある児童に対する 音読指導の事例 ＜通級による指導 読み書き障害 音読指導 発声指導 個に応じた指導＞	68

事例19	通常の学級に在籍する視覚的な認知の弱い児童に対して 学級担任と学習支援員・通級指導担当者が連携し、 漢字学習を指導した事例 ＜視覚的な認知 朝学習 通級による指導との連携 担任の支援 漢字ビンゴ＞	69
事例20	通常の学級に在籍する算数障害の児童に対して 学級担任と特別支援学級担任が連携し、集合数の数概念を指導した事例 ＜算数障害 朝学習 特別支援学級との連携 担任の支援 数図＞	71
事例21	集団の中で必要な集中力・注意力を高める取組み ＜集中力 注意力 視覚機能 ビジョントレーニング＞	72
事例22	LD、ADHD の診断のある児童に1年生から3年生まで、 通常の学級での指導と個別場面での指導を連携して行った国語・算数指導 ＜学習補充 筆算 九九 長期的見通し 個別場面での指導＞	74
Ⅲ	ICT機器を活用した指導・支援事例から	79
事例23・24・25	ICTを活用した指導・支援事例	81
Ⅳ	本事例集の事例から読み取れること	83
1	個別場面での指導	85
2	授業や学校生活、家庭の中での指導・支援	86
3	校内体制を整える	87
4	将来への見通しをもち、支援をつなぐ	87

おわりに

I 特別支援教育センター・ 嶺南教育事務所特別支援教育課 の事例から

<事例1>

就学を控えた幼児へのひらがな読み指導

キーワード：就学前 ひらがな読み 個別場面での指導 視覚情報 保護者や保育士との連携

幼稚園や保育所から小学校への生活の変化は、子どもたちにとって大きな変化である。とりわけこの移行時期には、行動の基となる情報として、ことばによる指示（聴覚情報）の他、『時間割』や『教科書』『授業中の板書』『連絡帳』など文字による情報が加わる。物の形を視覚的にとらえることが苦手な子どもたちにとって、ひらがな文字は最初のつまずきの原因になり得る。本事例では、視覚認知に苦手さが見られた就学前の幼児に対し、苦手意識をもたせず、文字への興味関心を高めながら、保護者（家庭）や保育士（保育所）と連携して、ひらがな文字の読みの指導を行った実践を紹介する。

1 子どもの姿と保護者の思い

太郎くんは、鬼ごっこやブランコ等の遊具で遊ぶなどとても活発な5歳児の男の子である。保育所や地域でも同年代の子どもたちと仲良く遊んでいる姿が見られる一方で、ブロックで自分が思ったものを形作ったり、絵を描いたりすることは苦手で、そのような場面では大人や友達からの誘いに応じず、保育所や家庭では一人で絵本や図鑑を見ている姿が見られた。

母親は、他の保護者からの「Aくんはひらがなを全部覚えた」「Bちゃんは自分の名前が書ける」という話を聞くたびに、小学校入学までに太郎くんはひらがなが覚えられようになるのだろうか、ひらがなが書けるようになるのだろうかと焦りと不安を感じ、県担当者（以下「担当者」という。）に相談してきた。

担当者は、母親との話し合いを行い、小学校生活では時間割や教師による板書、掲示物など文字を理解し行動する場面が増えることから、まずは入学時には『ひらがな文字が読める』ことを目標とし、次のような指導計画を母親と立てた。

<ひらがな文字の『読み』指導>

- (Step1) 視覚認知力を高める（形の認識 図形の重なり）
- (Step2) 語彙を増やす（具体物とそれを表すことばを結びつける）
- (Step3) ひらがな文字の認識
- (Step4) ひらがな文字を組み合わせて単語を作る

また、担当者による個別場面での指導と並行して、太郎くんの生活の場である『家庭』と『保育所』でのひらがな文字の読みを高めるかかわりを、母親と保育所の担当保育士と連携して行っていくことにした。かかわりの内容や方法については、担当者による個別場面での指導を中心に『①太郎くんの状況を確認しながらそれぞれの場に応じたかかわりを行っていくこと』『②太郎くんに文字への苦手意識をもたせないことを第一に考え、太郎くんの頑張りを見守り、太郎くんの行動を否定（読み間違えを指摘するなど）しないこと』を三者で確認した。

2 指導の流れと経過**（Step 1）視覚認知力を高める（形の認識 図形の重なり）**

太郎くんは、『ブロック遊びが好きではない』『絵を描くことが苦手』である。その一方で、『絵本や図鑑を見ることは好き』という同じ視覚情報を扱うことでも『得手』『不得手』があることには、どのような意味があるのだろうか。そこには、視覚情報を認識する力はあるが、視覚情報を再構成し表出することが苦手な面が見られるのではないだろうかと担当者は考えた。

実際に図形の型はめなどのマッチングを行ってみたが、「これは○」「これは△」と、太郎くんは図形パーツの形を言い表

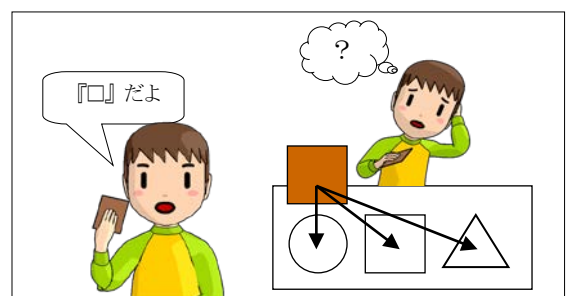


図 1

することができるものの、同じ形の場所にパーツをはめることができなかった（図1）。文字も一種の『図形』と考えるならば、『形をとらえる力』が太郎くんには必要と考え、以下のような指導を行った。

（1）型はめパズル（図1）

（2）同じ形を線でつなぐ（図2）… 近距離の同じ図形（平面図形、1対1）を見つけ出す

（3）形を見つける

①同じ形をたくさん見つける（図3）… 担当者が指定した図形を複数の図形が描かれたシートから見つけ出し、シールを貼る（平面図形、1対多）

②重なった図形の中から見つける（図4）… 重なった図形から担当者が指定した図形を探し出し色を塗る（図形の重なり）

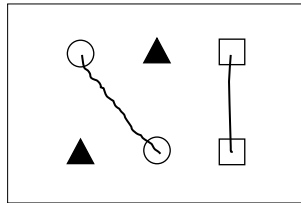


図 2

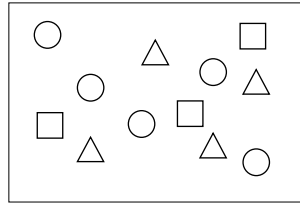


図 3

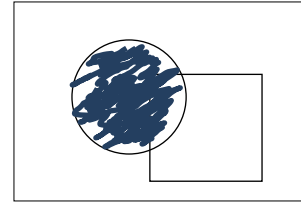


図 4

（Step 2）語彙を増やす（具体物とそれを表すことば）

文字情報は、具体物を文字という視覚情報で表したものである。時間割で『こくご』と読めたとしても、それが何を表すのか、具体物でリンゴを見ても、それが『りんご』と知らなければ、文字を活用することにはならない。ひらがな文字を知る以前に、具体物とそれを表すことばを増やすことが大切であると考え、絵カードを用いた語彙を増やす指導を行った。

担当者が提示した絵カードを見て、太郎くんが名称を答えるシンプルな方法（図5）であったが、初めて目にするカードもあり、当初、太郎くんは困惑する場面が見られた。答えられないカードはその場で答えを伝え、時には絵カードと同じ物を具体物で用意し、名称だけではなく用途や質など、具体物の本質を補いながら太郎くん伝えていった。太郎くんの口からは、例えばリンゴの絵カード提示の際に「お母さんがお弁当に入れるウサギを（リンゴで）作ってくれる」や鬼の絵カードでは「豆まき」等、太郎くんの経験を基にした物の用途や質を表すことばも出てくる絵カードもあった。この太郎君の力を活かし、ヒントを基にして物の名称を答えるゲームも行っていた。

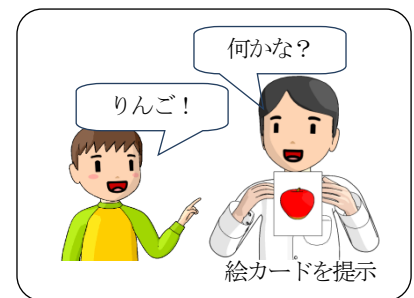


図 5

答えられたカードは太郎くんに渡すルールを作り指導を進めていくと、手元にカードが増えていくことを楽しみに、「今日は8枚もらえた!」「今日は12枚!」と意欲的に取り組み、分かるカードが日に日に増えていった。

家庭でも早速絵カードを購入したが、家庭でのカード使用は、太郎くんが物の名称が分からず困っている場面に限定し、担当者と同じような指導はしないよう母親に依頼した。家庭は、子どもにとってリラックスできる場であってほしいという担当者の思いからである。

また、保育所でも絵カードを用意して太郎くんが理解しやすい状況を用意してくれた。担当者との個別場面での指導で覚えた物（例えば『はさみ』など）を取って太郎くんにとってくるよう指示し、ことばでの理解が難しい場合は絵カードを太郎くん提示したり、個別場面での指導で行ってきた『スリーヒントゲーム』を集団活動の場面で取り入れ、他の子どもたちと一緒にことば遊びを行ったりした。このように太郎くんの理解の定着を図ったり、太郎くんが自信がもてる場面を増やしたりすることを保育所では考えてくれた。

（Step 3）ひらがな文字の読み

（1）ひらがな文字の認識

絵カードとことばカードをセットにし、具体物とそれを表すことばを関連づけながら、ひらがな文字を覚える指導を行った。絵カードはStep 2で用いたカードを利用し、ことばカードは文字を切り抜いたカッティングシートを透明アクリル板に貼った自作教材を用いた。文字の部分は透明で、文字を通して背景が透けて見える仕組みの教材

である。使用方法是以下の通りである（図6）。

＜手順＞

- ①ことばカードを提示し、何と読むかを太郎くんに求める。
- ②太郎くんが読めずに困っていたら、ことばカードの裏に絵カードを重ね、文字を透して見える絵カードの図柄から、提示したことばカードが何かを太郎くんが答える。

Step2 で絵カードが表すことばを理解している太郎くんは、ことばカードでは理解できなくても、絵カードを組み合わせることによって、文字越しに見える図柄を手がかりに答えていく。

太郎くん：「角がある。鬼だ！」

担当者：「そう。正解は鬼でした」「これ（ことばカード）は『おに』って書いてあるんだよ」

と、具体物とそれを表す文字を関連づけて文字の読み指導を行っていった。

回を重ねる毎に、太郎くんは、ことばカードの提示のみでカードが表す内容を答えていき、認識できるカードも増えていった。

次に、活動してきたことの定着を図るため、認識できるカードを用いて、ことばカードと絵カードのマッチングを行った（図7）。

机の上に置かれた複数のカードから、担当者が提示したカードに合うものを太郎くんが選び出す活動である。『絵カード』と『ことばカード』、『ことばカード』と『絵カード』の両パターンで実施し、具体物とそれを表すひらがな文字の一致を確認していった。

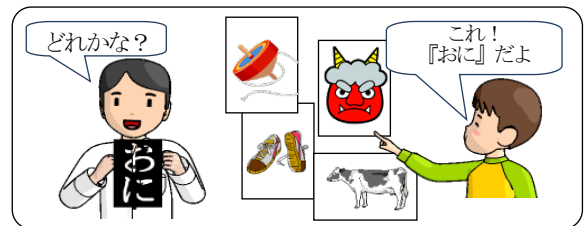


図7

これらの活動を通して、分かるひらがな文字が増えてきた

太郎くんは、文字に対する興味が出はじめ、保育所で「先生、これ『こま』って書いてあるんや」と自慢げに保育士に伝えたり、家庭でも外出時に目にした看板文字を読み上げたり、「ママ、あれ何って書いてあるの」と読めない文字を尋ねたりする姿が見られるようになってきた。

（Step 4）ひらがな文字を組み合わせさせて単語を作る

ことばカードを用いてひらがな文字を覚えてきた太郎くんであるが、覚えた文字は1枚の視覚情報としてのみ認識していて、単語というひらがな文字のかたまりでないと認識できない可能性があった。事実『くつ』『ゆき』というカードは理解できるが、カード内のひらがな文字を組み合わせた『つき』は理解できなかった。

単語として覚えてきたひらがな文字を分解し、一つひとつのひらがな文字として太郎くんに伝えるため、図8のような教材を作成し指導を行った。

ことばカードで太郎くんが覚えたひらがな文字を取り入れたシートを担当者が作り、そのシートに示された手本の文字を見ながら、ひらがな文字カード（50音）から同じ文字カードを選んで単語を作成する。ひらがな文字カードは1セットしか用意していなかったため、当

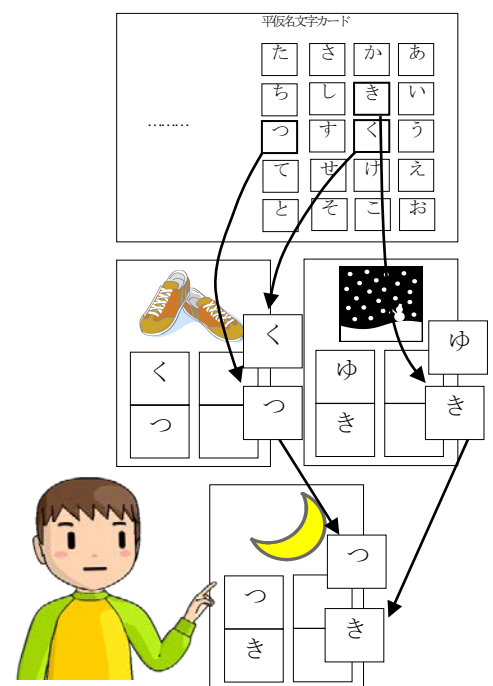


図8

然シートを完成させていくうちに足りない文字が出てくる。そのようなとき、太郎くんが「ここにある」と他のシートに必要な文字が使われていることに気づく。

『つき』の『つ』は『くつ』の『つ』『つき』の『き』は『ゆき』の『き』
太郎くんが、文字によってことばが構成されていることに気づいた瞬間であった。

家庭はもちろんのこと保育所でも、担当者より伝えられた活動の様子から、太郎くんの成長に合わせ、「ママ（先生）、これ『た』やろ」と、表示されている単語の中の一文字だけ読んで伝えてきた太郎くんに、「そうだよ。『たいこ』の『た』だよ」と単語を補足しながら、他の文字も認識できるようなかかわりを行っていった。

3 新たな課題（似た文字を間違える太郎くん）

ひらがな文字を単語という文字のかたまりで覚え始め、単語が文字の集まりであることに気づいた太郎くんは、拾い読みではあるものの、読めるひらがな文字、読める単語が増えていった。しかし、『ろ』と『る』、『い』と『り』、『め』と『ぬ』など、似た文字を読み間違えることがあり、図形（線）の重なりや、図形（線）の過不足といった視覚認知に課題が残っていた。（Step 1）の視覚認知力を高める活動は継続して行ってきたが、『図形の重なり』課題は、見落としや余計な所まで指定された図形と見てしまうことが多く、太郎くんにとっても充実した活動にはなっていなかった。そこで、担当者は視覚認知力を高める活動の見直しを母親と相談し、エンジョイジオボード^{※1}を用いた取組みを提案した。

エンジョイジオボードは、ボード上のピンに複数の輪ゴムをかけて図形を完成させる教材で、図形作成ボードは透明なので、手本を板下に置けば、手本の通りに作成できる。太郎くんの状態に合わせて難易度を変えることができるメリットがあった。

最初は手本を横に置き、太郎くんは手本と図形作成ボードを見比べながら、「ここから線が始まって、ここまで」「今度はまっすぐじゃない（斜線になっている）」と図形を構成する直線を確認しながら作業していく。太郎くんが図形を作成し終わったら、手本を図形作成ボードと重ね合わせ、正しいか確認する。「ちょっと違った...」「ここまで（終点）やったんや」と、太郎くん自身が間違いを確認し修正していく（図9）。

『どこから線が始まり、どこで終わるのか』『どこで線が交わるのか』など、ひらがな文字を構成する線の位置関係をジオボードで身につけていった。

『い』は短いけど、『り』は長い」と線の長さの違いに気づいたり、『る』には○がついているけど、『ろ』には○がない」と、自分の名前が書かれた紙を見て「た」「ろ」「う」と1文字1文字読み上げた太郎くんがこう言った。

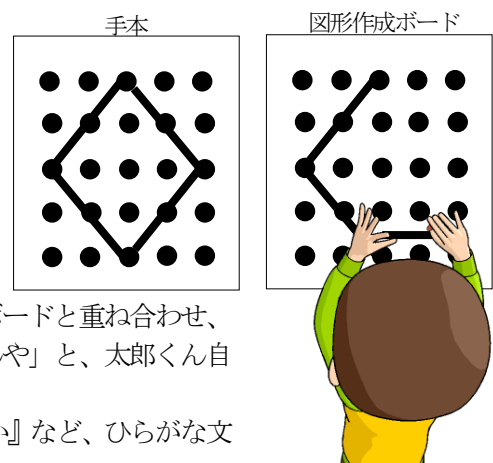


図9

4 太郎くんの成長を支えたものと、支援の継続（支援を新たなステージ（小学校）につなぐ）

「小学校入学までにひらがなの読みだけは…」という保護者の願いは、似た文字の誤認識という課題はあるものの一応は叶ったと思われる。これは、指導プログラムが太郎くんの支援ニーズに合致した成果だとは思っていない。太郎くんの課題を保護者や保育所の保育士と確認しながら、課題を改善するための指導プログラムを共に考え、実践を進めてきた結果ではある。しかしそこには、太郎くんの文字への苦手さを認め、太郎くんの頑張りを見守り、太郎くんの『読めた』喜びを共感する、そのような支援を行ってきた家庭（保護者）や保育所（保育士）の存在があったからこそだと思っている。

小学校入学までには、『拾い読み』『似た文字の読み間違い』といった課題はあるものの、一通りのひらがな文字を読める太郎くんに成長した。さらなる成長と、残った課題に対して支援を継続していくために、この『太郎くんのひらがな読みプロジェクト』に関わった保護者・保育所（保育士）・担当者は、就学先の小学校に移行支援シートを作成し、支援の依頼と引継ぎを行ったことは言うまでもない。

（※1）エンジョイジオボード（有）理学館

<事例2>

コミュニケーションに困難のある小学1年生児童への個別場面での指導を行った事例

キーワード：コミュニケーション 主体的な取り組み 個別場面での指導 複数の視点での振り返り

ケイくんは、就学前に言語面での支援が必要になると予想された児童。小学校入学前まで園長らが個別にかかわる時間を設けていた。入学後、校内委員会では、個別の指導の必要性について話し合い、県の担当者（以下「担当者」という。）に個別場面での指導の依頼をした。しかし、当初、なかなかスムーズなやりとりにならず、活動がふくらまなかった。そこで、個別場面での指導をビデオに撮って、県の担当者同士の会議において複数の目で検討することで、ケイくんへの指導の手がかりが見つかった事例。

1 ケイくんの課題

担任の話では、ケイくんは、人なつっこい子ではあるが、ことばの意味理解力が弱いので会話がかみ合わないことがあり、ケイくんにとって興味のない内容の話になると、全く話を聞かず物音を立てることがある。また、文章表現が単語の羅列になることが多い、注意がそれやすく集団の活動場面から離れ、興味のある物の所へ行ってしまうことがあるということであった。

担当者が観察した授業場面では、担任が話をしている、他のことに注意が向きやすく、話を聞いていないため、何回も担任に声をかけられていた。しかし、担任の指示の中でも「書きましょう」「音読しましょう」など具体的で簡単な指示内容は理解できた。また、担任が黒板に字を書く時には注目しており、ノートに写すことはできた。しかし、担任が説明で使うマグネット教材や小道具などにはすぐに関心を示し、席を立てて触りに行くことがあった。

このような状況から、ケイくんの課題は、他人のことばや文章の意味を理解すること、自分の意思を人に伝えること、そして、注意を持続して活動に取り組むことではないだろうかと考えた。

2 苦手さを克服しようとしたが、うまくやりとりできず、意欲を喚起できなかった作文指導

ケイくんは、自分が体験した事実は短い文で書くことができるが、感情を表現することはあまりない。このような状況から、自分が体験した活動の写真を手がかりに活動を想起し、ことばで事実やその時の思いを表現する作文課題を設定した。

〈写真を見て作文を書こう〉

- ①いもほりの活動時の写真を見せ、「先生にこの時のお話をしてください」と問いかける。
- ②ケイくんの話の中に出てきたキーワードをホワイトボードに記入する。
- ③キーワードが少ない場合、ケイくん質問して答えを引き出す。
- ④マス目用紙に文を書く前に、「これらのことばをつかってお話を書いてみよう」と伝える。
- ⑤写真のタイトルを考えて書く。
- ⑥ホワイトボードに書いたキーワードを使って文章を書いていく。文が出にくい場合には、「いつ」「どこで」「だれと」と順番に質問し、思い出させながら書くようにする。

写真を見たケイくんは、「誰が写真出してきたの？」「なんで持ってきたの？」など写真自体についての質問をしてきた。そのあと担当者が、「この時のお話をしてみよう」と言うと、ケイくんからは、「さつまいも」「さとのこえんほった」「たのしかった」ということばが出た。

ケイくんが「里の子（農）園」と言ったのを、担当者は「里の公園」と聞き間違い、「さとのこえん？」と何回かケイくんへ聞き返した。するとケイくんは、「かして。書くわ」と言って、ホワイトボード用のマジックを手に取り、「さとのこえん」と書いてくれた。

次に、写真にタイトルを付けるように伝えると、ケイくんは、「さつまいもほり」というタイトルを付けた。そして、どこで、だれが、どうしたのかの順に質問しながら書かせようと思い、「いつどこでほったの？」と聞いた。するとケイくんは、「さとのこえんをほった」という一文を書いた。

ケイくんはその一文を書いて終えようとしたが、事実をひとつ書いていただけだったので、「ここまで書いてみよう」と、あと2行ほど書くように言うと、ケイくんは、「さつまいもの大きいものをほった」。

ほそいものはいらない」と書いた。単語や事実の羅列した文を書いていたケイクンが、さつまいもについての自分の思いを書くことができた。こうしてなんとか文章を書くことはできたが、表現することについての興味をもたせることや、「伝えたい」という意欲の喚起ができなかった。ケイクン自身で「もう終わろう」と言って、終わりにしてしまった。

この日の個別場面での指導を撮影したビデオを使って、複数の担当同士で検討会を行ったところ、「より円滑なコミュニケーションができるようになることが、ケイクンの課題であるならば、もっとやりとりを重視するべきでは」「絵日記の指導と同じになっていて、書き方の指導になっている」「写真自体には興味をもっているようだが、文章を書く段階になると戸惑ったような表情になる」「指導を進めていくことに意識が向いていて、ケイクンが発することばを受けとめていない」という担当者のかかわり方についての意見が出た。

3 図や絵を活用した体験的活動を取り入れることでやりとりが進む

担任から、場に応じた声の大きさで話すことが難しいと聞いたので、個別場面での指導で声のレベル表を使いながら、状況や場面に合った声の大きさを考えることをねらいとして、場面に合った声の大きさについて学習することにした。

ケイクンは、書くことが好きなので、普段教室に貼ってある、声の大きさレベル表のコンパクトサイズのものを一緒に作ることにした。担当者は、そのレベル表を使って、それぞれのレベルの声をケイクンと確認した。担当者がレベル表の挿絵を見て、「二人で話をしているね。これは『相談』と言うんだよね」と説明した。さらに担当者は、レベルの数字を尋ねて「このレベルはいくつ？」と聞くと、ケイクンは、「いち」と答えた。しかし、ケイクンの視線はすでにレベル5に向けられていた。ケイクンは、「5、5、大きい、5は」と言って、机に指で「5」と書いた。その様子を見て担当者は、「5は大きい声やな」とケイクンに合わせた。続けて、「レベル2は？」と聞くと、ケイクンは表を見ながら「みんなで話し合う」と答えた。「レベル2はグループで話し合うんやね」と応じた。

次のレベルの4のところで担当者は、「4は教室全体で発表と書いてあるね」と先に正解を言ってしまった。先に言われてしまったケイクンは、担当者がレベル5のことを「次」と質問しようとした途端、担当者の答えをさえぎるように、「5は体育館で発表」と答えた。

ひととおり確認が終わったので、担当者は、「じゃあ、ここから先生とやってみようか」と声をかけると、ケイクンは、「うん」とうなずき、指示する前に小さな声でささやき始めた。担当者が実際に声に出して確認しようと、「じゃあ1の相談の声は？」と言うと、ケイクンは、「あのね」とまたささやき声でしゃべり始めた。担当者も合わせて「(ささやき声で)二人で相談するときは、このレベル1の声の大きさでしようね」と確認することができた。同様に、「レベル4の教室の前で発表」も「レベル5の体育館での発表」も、場所に合った大きさの声を出すことができた。

教室に戻ると、担当者が準備した手書きの声のレベル表(図1)に数字を書き入れるケイクンは、一言も発さず、手本と自分の手元に集中していた。ケイクンの書き込みに合わせ、「1は二人で相談だね」「2はグループで話し合いだね」と担当者はことばを重ねていた。

ケイクンは、『つよい』って書いて。漢字で」と言ってきた。担当者は、ホワイトボードに「強い」と書いて見せた。ケイクンが「弱い」「強い」をレベル表に書きこんだ後、担当者が「これは？」と漢字の読みを確認すると、ケイクンはすぐに「よわい」と答えてくれた。さらに、「つよい」と答えた後、自分から「ここはちゅう」と言いながら、レベル表の真ん中あたりに「中」と書き込み、「これ、ちゅう、ちゅう、これは普通の声」とことばの意味の理解ができた様子であった。担当者は、ケイクンが強、弱のことばの意味を理解できたからこそ、「中」という字を書くことができたのだらうと考えた。

この活動では、ケイクンが自分から知りたい漢字について質問する姿がみられた。漢字や数字に興味があり、図や絵を活用した体験的な活動では、やりとりがスムーズになるように思えた。

この日、ビデオを使った事例検討の話し合いを行っていると、「普段の日常生活に出てくるようなことばだと、やりとりができて」「これは漢字でどう書くの？と次々に自ら発信している」という話

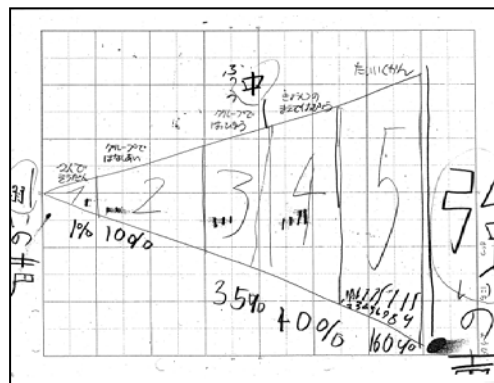


図 1

が出た。一方、やりとりがうまくいかない場面では「担当者がやろうとしているときと、ケイクんのやろうとしていることがズレているときに、会話が停滞しているのではないか」という意見が出た。そこで、担当者は、ケイクんのことばを受け止め、ケイクんから発信したくなるような活動を考えていきたいと思った。

4 ケイクんの興味・関心が高いデジタルカメラを媒介としてやりとりする

ケイクんは家電や機械類が好きで扱いがうまいことと、実際の操作や体験をしたことや興味があることについてはよく覚えているということから、デジタルカメラを使ってやりとりをしながら、ケイクんからことばを引き出し、深めようと思った。

デジタルカメラで撮ったある物の一部の写真を見て、それが何であるかを当てるクイズを作る活動を行った。撮った写真を見て、問題作成シートに、問題と答え、そして、3つのヒントも記入するようにした。

まず担当者は、カメラの使用上の注意を「取り扱い注意シート」を使って提示した。担当者はケイクんに、「まずは自分で読んでみてね」と言って注意書きを渡した。ケイクんは、「レンズを指を触らない」と読んだ。担当者がカメラを手にとると、ケイクんはカメラに注目した。担当者は、「カメラのここにレンズがあるんだよ。ここを触ると汚れてしまうんだ。汚れると、きれいな写真がとれないから、触らないよ」とケイクんに伝えた。ケイクんは、軽うなずいていた。ケイクんは、二つ目の注意書きを読み始めた。「ドンと落とさない、当てない」読み終わると、注意書きからカメラに視線を移した。担当者は、手が滑りうっかりカメラを落とす真似をすると、ケイクんは、はっとしたようで「あーよかった。ぎりぎりセーフやった」とカメラが落ちなくて安心した様子だった。

次に、担当者は、写真の撮り方をまとめたもの(図2)をケイクんに渡した。「声に出して読んでください。読み終わったら写真を撮りましょう」と伝えた。ケイクんは、まとも初めて見る文章であるが、ほとんど止まることなく読むことができた。

担当者は、今回の活動内容について説明したあと、ケイクんに問題を作るよう伝えた。「何を撮ろうか」と担当者が尋ねると、「ストーブ、タイムタイマー、あとは机」と即座に答えた。撮りたいものが既に決まっているようだった。担当者がカメラを手渡すと、ケイクんは早速、撮影を始めた。最初にストーブを撮り、撮ったものをカメラの画面で確認すると、「おっストーブや、見て」と言って、担当者にその画面を見せにきた。このあともケイクんは、次々と写真を撮っていった。撮った写真をテレビ画面で見ると、すぐに答えが分かってしまうものばかりだった。担当者は、「ケイクん、全体を撮ってしまおうと、すぐに何か分かっちゃうよ。難しくしてみよう」と声をかけた。すると、ケイクんは、ビデオカメラの近くに来て、「難しくする」と言って、ビデオカメラの側面の持ち手とレンズの部分撮影した。このように、簡単に答えられないような問題になるように、角度を変えたり、距離を近くしたり、工夫して撮影することができた。

問題を作る前に、撮った写真をテレビの画面で確認し、その中からクイズに使う写真をケイクんが選んだ。問題の3つのヒントを考えることは難しい課題ではあったが、写真を見たり、実物を見たりなどして、その物の特徴を表そうと考えることができた。

また、作った問題を教頭先生に出題した。準備していた問題の他に、ケイクんは、「もう1問出した」と、その場で更に追加して問題を出した。その場で適切なヒントを考えて出すことができた。

ケイクんの興味関心に基づいた教材を使うことで、ケイクんを引き付け、やってみたい、知りたいという気持ちをもたせることができ、そのことでケイクんからの発信が増え、ケイクんが主体的に学習できた。その中で、カメラの操作方法の用語を理解したり、クイズの答えとなる物の働きや機能、色や形からヒントを得たりして、ことばで表現することができた。

5 指導後の振り返り

ケイクんがやりたいと思う活動や興味のあるものが目の前にあると、担当者とケイクんの思いがつながるので、会話は多少ふくらむ。しかし、この日の活動の中でも、何度か会話が途切れてしまうことが

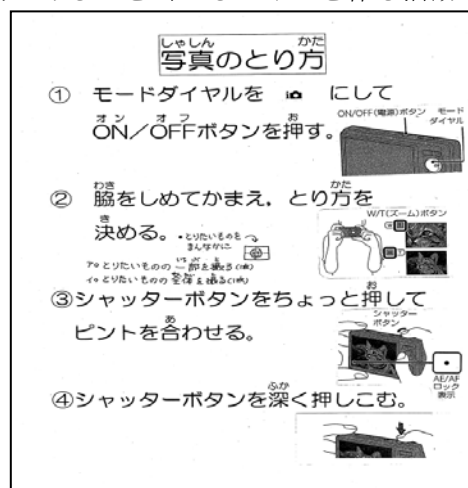


図 2

あった。ケイくんは、「これは？」などと質問することが多いのだが、担当者が答えても、全く聞いていないこともある。担当者の答えだけが残されてしまい、一方的な会話になるので、受け止める側はかなり混乱し、イライラした気持ちになるのではと思われた。その背景について、ケイくんには、相手にこのように返してほしいという思いがあって質問するのだが、その答えに対してことばがつながらず、会話が途切れてしまうのではないかと思えた。つまり、ケイくんは答えを求めて聞いているわけではなく、会話のつなぎとして、あるいは、何か別のことを考える代わりのことばとして使っているのかもしれない。一つひとつのやりとりが短く、単語のやりとりになっていることが多い。ケイくんとのやりとりを発展させていくには、どのような返し方をしていくとよいのか考える必要がある。事例検討の話し合いで、メンバーから「ケイくんとのやりとりがどうすると続くのか、ビデオを見ながら、ことばのやりとりを文字に起こすことで、よいやりとり、ちぐはぐなやりとりの蓄積をし、それを分析するとよい」というアドバイスをもらった。子どもを理解するためには、丁寧な観察と細かな分析が必要であると思った。

6. 考察

個別場面での指導に取り組む際に、通常は、対象児童の様子を担当の先生に聞いたり、実際に授業の様子を個別場面での指導の担当者が観察したり、発達検査を行ったりして、情報を集める。今回の実践では、指導場面を撮影したビデオを使って校内で話し合い、複数の者でそのやりとりの様子を共有することができた。また、一回では分からなかったケイくんの発言や行動が確認でき、指導者との関係の中で出てきたケイくんの行動や教材に対するケイくんの反応、指導者の行動を細かく分析することができた。

このような過程を経て、ケイくんの興味関心に基づいた教材を使うことで、ケイくんの興味を引きつけ、「やってみたい」「知りたい」という気持ちをもたせることができた。担当者がケイくんに学習を教え込むというより、ケイくん自身が、興味をもった活動を行うために、必要な情報を取り入れたり、やり方を学んだり、主体となって学習することができた。この学習の中で、ケイくんは表現方法を学び、コミュニケーションの基礎的な部分の経験にもつながったと考える。

ケイくんのことばによるやりとりには、まだ課題がある。将来に向けて、どのようなやりとりができるとよいのか、今後を想定しながら進めていきたい。また、今回は、個別の指導場面だからこそ、じっくりと子どもに向き合い、これから本人に身につけさせたい力を焦点化することができたのではないかな。このようなやりとりを、通常の学級で担任のみが行うのは難しい。今後、担任や学校側に、どのような聞き方をすると、ケイくんは答えやすいのか、説明を聞きやすくするための工夫は何かなどについて、返していきたい。

<事例3>

**学習意欲が低下していたが、担任の特性理解と少人数指導により
自信を回復し、学習に向かうようになった事例**

キーワード：学習意欲 担任の支援 少人数指導

小学3年生の男児、悟さん。一見、集団場面では学習意欲がないように見えていたが、個別場面の指導では熱心に学ぼうとする様子がうかがえた。本人の特性を理解し、少人数指導と通常の学級の指導をうまく融合させ、本人のつぶやきや発言を大切にするようにした。そのことで、通常の学級でも積極的に発表したり、学習に参加したりするようになった事例。

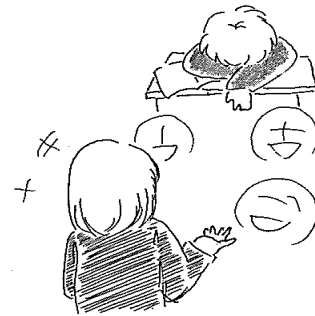
1 ほめても喜ばず、「勉強は嫌い。どうせ、ばかやでできん」と言う悟さん

担任によると、悟さんは集中力が続かず、手遊びしたり、ぼんやりとしたりしていることが多い。簡単な指示は理解しているようだが、なかなか取りかかれず、学習意欲も低い。4月当初、計算が速くできたことをほめても、「ぼくは勉強が嫌い」と答えた。集中できるときとそうでないときの差が大きく、漢字練習には丁寧に取り組むことができるが、習得は苦手で、時折、鏡文字になる。

国語の授業での「招待状を書く」という課題でのこと。黒板には大きな見本が貼られていた。悟さんは、何度も書いては消している。視写がうまくいかず、文字が抜けたり、漢字の一部が足りなかったりしている。支援が必要な児童だと思われたため、保護者からの聴取やアセスメントを行うことにした。

2回目に観察した日は、表情が暗く、机に突っ伏すこともあった。特に、授業開始から10分間は全く授業に向かう様子は見られなかった。しかし、次第に自分で気持ちを立て直し、教師の指示や簡単な発問には挙手した。一斉指示の中では聞き逃しがあるが、課題が分かりやすいと取り組む姿勢が見られた。

母親からの聴取によると、宿題をしなくてはならないと分かっているにもかかわらず、意欲がわからずに寝ころぶことが多い。姉たちは何でもできるタイプなので、悟さんの面倒を見ようとするが、悟さんにとっては、何でも助けてもらわないとできないと思うからか、「どうせばかやでできん」と否定的な態度になるという。幼児期は、色や形の名称がなかなか一致しなかったが、ひらがなやカタカナの習得は苦労しなかった。ただし、新しい単元の音読は、最初はたどたどしく、そのうちに読めるようになるという。漢字も苦手だが、2年時に「書き方」の賞に入り、自信をつけたのか、ノートは時間がかかっても、きれいに書こうとすること。相手の話の意図を理解して、それに対して適切なことばで受け答えをすることは難しいが、自分の伝えたいことを順序よく話すとはできるとのことである。

**2 集団で見せる様子と個別の指導の場面で見せる悟さんの違いに気づく担任**

WISC-Ⅲ検査の場面では、課題に一生懸命に取り組む姿が見られた。検査結果からは、知的な遅れはなく、言語性の課題はどれも平均域であった。やや空間認知が弱く、見て情報を得ることが苦手であること、物事の推測が難しいこと、優先順位がなかなか決められないことがうかがえた。

県担当者（以下「担当者」という。）が、読み書きの状態を把握するため、簡単なプリント学習に取り組ませると、問題文を声に出して読むことがあった。耳からの情報を得て、理解して、文中からその答えを探し出すことはできる。しかし、その答えを書き写す段階になると、間違いが多くなることがみられた。特に、漢字は画数が多くなると、その傾向は大きい。そこで、答えと思われることばに赤丸をつけ、写す時に注意を払うよう、アドバイスをすると正しく写すことができた。母親にそのことを伝えると、家でもいつもプリントをするとき、声に出して読んでいたという。形の認知が苦手だけでなく、不注意さからくる写し間違いがあり、写す場所を特定したり、書く時に「たてたてよこ…」と唱えたりするだけでも正答率が上がることが予想された。

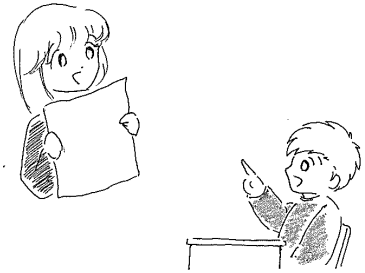
また、一問一答のようなやりとりはできるが、会話の中のやりとりはスムーズでなく、答える内容が複雑なものを悟くんに答えてもらうのは、難しいのではないかと思われた。まずは、自分の思いが相手に伝わった、認められたという経験が大切だと思われた。学習意欲はあると思えたので、まずは、悟さ

んの特性を理解した上で、学習のモチベーションをどう保持していくかが課題である。これまでの不安全感をどう意欲に変えていくかが優先されると思えた。

このことを担当者から聞いた担任は、夏季休業中に「学習会」と称して3日間の宿題支援を行い、個別にじっくりとかかわってみたいと話した。

2学期の初めにその様子を聞いたところ、以下のような報告があった。

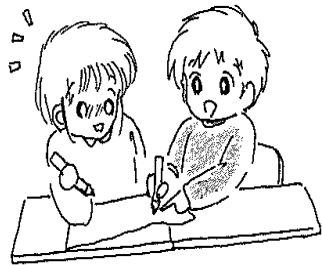
- ・短いスパンで正解かどうか、できたかどうか確認できることで調子よく取り組めた。
- ・悟さんが「できた」「もっとやりたい」という意欲があった。
- ・個別にかかるとやりとりもスムーズであり、たくさん話すことができた。



このことから、担任から「授業中もこまめにチェックしたり、プリントを1度に何枚も分けたりせず、1枚ずつ、あるいは問題を区切って評価するようにしたい」「漢字の中にぱっと見て形をとらえるのが難しいものもあるので、朱書きを入れるなどしてなぞることから始めたい」「テストやプリント直しなどは、事前に渡しておき、授業時間中は余裕を持って取り組めるようにしたい」などの手立てが語られた。さらに、「算数の計算は得意だが、文章題や図形の課題になると苦戦するので、少人数指導で対応したい」と話した。

3 算数の少人数指導では、リーダー役を果たす悟さん

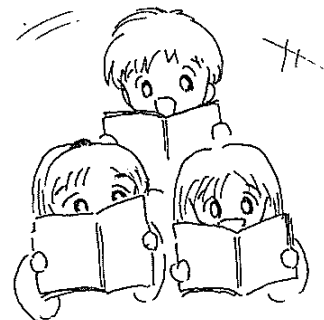
2学期に入り、週3時間は少人数(3人)による算数指導を開始した。少人数指導担当者は、教科書を使って授業する。文章題の問題になると、絵に描いたり、教材を準備したりして分かりやすく、楽しく学習できる手だてを講じていた。児童は3人なので、悟さんにとって発言できる機会が多くなった。もともと、もっと話したかったのではないかとさえ思えた。悟くんの発言によって授業が進んだり、深まったりすることもあった。例題で学習したあと、すぐに練習問題で理解できているか確認し合う。他の友達に比べて早く理解できたり、答えたりすることも多い。本人は得意そうに友達に解説し始める。集中して取り組み、宿題のプリントもこの指導時間に仕上げるができるようになり、家庭での宿題の負担感が軽減した。



担任は、悟さんの様子を少人数指導の担当者からいつも報告を受けていた。悟さんの様子は、担任自身が夏季休業中にかかわった時の様子と重なった。1学期には「悟さんは学習意欲がない」と思っていた担任の見方が、この2学期で変わっていった。担当者は、「学級の中でも、少人数指導のような工夫を取り入れて、悟さんが発言できる機会や発言しやすいような雰囲気をつくっていくとよいのでは」と提案した。

4 一斉指導の中で悟さんは、自分らしさを発揮し始める

3学期の国語の授業。教師が一枚の絵を提示した。周りの子どもたちは、見て気づいたことを口々につぶやいている。担任は、「みなさん、いろいろ気づいているようですね」と返す。その中に悟さんの姿もあった。思ったことをつぶやいているその表情は明るい。担任の声かけにも反応が速い。一斉読みも周りに合わせて読むことができていた。担任のパフォーマンスを楽しみにしている様子も見られ、以前のように机に突っ伏す姿は見られなかった。絵を見て文づくりの課題もすぐに取りかかる。グループ内での発表もスムーズであった。他児から抜けたことばを指摘されたが、すぐに気づいて言い直していた。担任



は、悟さんが自分の考えや思ったことを授業中つぶやいたり、発表したりする場面が多くなったと話した。しかも、悟さんの発想は豊かであり、授業の核になることもあるという。まだ、やりとりの中で囁

み合わないと感じる部分も多いらしいが、以前のような「どうせ、ばかやでできん」といったことばも、「そういえば少ないですね」と担任は笑って話した。

5 考察

担当者は、本事例の担任の授業をこれまでも何回か観察させていただく機会があった。いつも分かりやすい発問や指示がなされ、視覚教材も準備され、何よりも多くの子どもたちが担任のパフォーマンスを期待している様子で、学級の雰囲気も明るい。その中で、担任は悟さんの姿に最初かなり戸惑っていたように思われた。一斉指導場面で見せる悟さんの気になる行動ばかりが目につくようになり、本人の苦戦している状況にしか実際にかかわれないことを気にされていた。かかわるときには指示することばが多くなり、それに応じるという関係性の中で、悟さんが自分の思いを話すという状況はなかなか生み出されなかった。学習内容の習得が難しいだけでなく、授業への参加意欲も弱くなっていたのかもしれない。担任は、その姿を「学習意欲がない」ととらえた。

しかし、夏季休業中に担任は、悟さんと個別にじっくりと向き合う時間をとったことで、悟さんに対する見方が変化する。悟さんもリラックスした中で、学習を通して担任とゆっくりとやりとりできたものと思われる。担任は、悟さんがもっともっと「話したかった」ことに気づいた。少人数指導では、自分のことばが授業に有効だったり、友達を助けることがあったりという経験を積むことで、自信を回復させてきた。その姿を少人数担当者と担任が共有した。担任は、一斉指導場面でも悟さんのつぶやきを受け止めることが多くなり、そのつぶやきを悟さんの発表につなげるようにしてきた。担任とのやりとりを通して、今度は、悟さんが担任のパフォーマンスに注目するようになり、今の悟さんは、学習意欲いっぱいの子どもに見えた。

<事例4>

**通常の学級に在籍する読みの困難な児童に対して
担任と特別支援教育コーディネーターが協力して
通常の学級と放課後の個別指導で支援した事例**

キーワード：読みの困難 アセスメント 担任と特別支援教育コーディネーターの協力
通常の学級での指導 放課後の個別指導 よい面の指導

ひらがなの読みや漢字の読みにつまずきのある3年生のけんじくん。担任は、通常の学級において、算数やマラソンなどけんじくんのよいところを認めるようにし、苦手な読みについては、聞かせる場面を増やした。また、特別支援教育コーディネーター（以下「特コ」という。）は、放課後に個別指導を実施し、ひらがなの読みと教科書の読みの学習を行った。

担任と特コの協力により、苦手な読みについての学習意欲は高まった。

1 読むことに苦手さを感じ始めるけんじくん

けんじくんは、3年生になり、読むことに苦手さを感じ、家庭で音読の学習を嫌がるようになった。学校でも、漢字の学習量が増えて、読みの学習になるとけんじくんは、「どうせおれなんか」と言い、取り組もうとしない。

担任は、「国語の時間のけんじくんは、文を読み誤ることが多く、読み取りが苦手。特に、国語のテストでは、30点ぐらいであった。授業中も教科書を読むことは嫌がり、グループ読みをすると、時間がかかってしまうので、けんじくんの読みの苦手さがとても目立ってしまう。他にも大変な子どももいるので、けんじくんにずっとついていくわけにいかない。しかし、何とかしたい」と特コに相談をした。そこで特コは、県担当者（以下「担当者」という。）に相談することにした。

2 読むことは苦手だが聞いて理解することは得意

特コは、担当者と一緒に国語の授業の様子を観察した。まず、担任は「ワークを出して、一人で声を出して読む練習をしましょう」と指示した。初めて学習する「あいさつ」について書いてある教材であった。けんじくんは、ゆっくりと小さい声で読み、文節ごとのかたまりで読むことに苦勞し、他の子どもよりかなり遅れて読み終えた。次に、担任は、「一文読みをしましょう。先生が一文を読んだら、次の文はみんなが読みましょう」と指示した。けんじくんは、口を動かすが、はっきりと読むことはできなかった。特コと担当者には、他の子の読むスピードが速くて、けんじくんにはついていけず、文を目で追うことができないように思われた。読み終えた後、けんじくんは、放心状態であった。最後に、担任が、「アナウンサーになったつもりで友達と交替読みをしてみましょう」と指示した。その時には、けんじくんは、ゆっくりと自分のペースで読むことができており、読み終えた後に笑顔が見られた。

発表する場面では、けんじくんは、何度も手を挙げて発表していた。けんじくんは、聞いて理解することが得意で、ことばで表現する意欲があると担当者には感じられた。

3 けんじくんへの支援 ～得意なところを認めながら苦手な読みについての支援へ～

特コは、担任・管理職・担当者に声をかけ、けんじくんのよいところ・苦手なところを共通理解し、支援方法を考えるために支援会議を開いた。担任は、7月になって、けんじくんの意欲面での落ち込みを心配していた。特コは、「苦手なところを支援するだけでなく、よいところを認めよう」と切り出した。それを受けて担任は、「けんじくんは、計算とマラソンが得意です。算数とマラソン・発表等はよく頑張っている。そのことをほめていきたい」と話した。特コも、「職員で共通理解してみんなでほめていくようにしよう」と職員全体への呼びかけを提案した。

担任は、けんじくんの学習能力について「国語の読みが苦手なため、3年生の学習内容を理解することが難しく、理科等のスケッチの際には、絵は描くが、文で表記することに時間がかかり、表記がやや幼い」と話し、その後、けんじくんのノートやテストを全員で見て、どのようなところでつまずいているのかを確認した。テストの読みからは、「銀行」→「きんこ」、「川岸」→「かわぎ」と読んでいることが分かった。このことから、大まかな読みは理解しているが、漢字を正確に読むことが難しいことを

参加者で共通理解した。

担当者からは、「文字をかたまりで読むことが苦手であるため、文のあらすじを理解させてから読む活動に入るとよい。聞いて理解することはできるので、聞かせる経験を増やしてほしい。」と文の内容をイメージさせてから読みの活動に移ることを提案した。その後、けんじくんの音読の様子をビデオを使って関係者で読みの状況を確認した。その結果、ひらがなの読みに時間がかかり、促音や拗音の読みにつまずいていることが分かった。

特コは、「学級での支援と個別場面での指導が必要だと思う」と意見を述べた。それに対し、担任は、「他人の目を気にして、個別場面での指導は嫌がっているのでは、どうしたらよいだろう」と相談をした。特コは、「けんじくんは、授業を抜けて個別場面での指導を受けることには、抵抗がある。けんじくんは、スポーツ少年団でサッカーをしているので、放課後に残っている。放課後に個別指導をするのはどうだろう？」と提案をした。担当者は、「パソコンを使うのはどうだろう？」と個別指導の方法も合わせて提案をした。担任は、「けんじくんはパソコンが好きなので喜ぶと思う」と賛成した。9月から、放課後に特コが、週に2時間パソコンを使ってひらがなの単語の読みを中心に学習することにした。短期的な方針として、けんじくんの個別学習への抵抗感が少なくなるように、パソコンでひらがなの読みを楽しく学習させることを共通理解した。

特コは、担任が読んで聞かせる機会を増やしていくことと、けんじくんのペースで読むことができるように授業を組み立てることを提案した。テストについても、漢字の読みが分からないと訴えた場合は、その場で漢字の読みを教えることにした。

4 一斉授業での支援 ～けんじくんが意欲的に学習するために有効だったこと～

10月に、担任・特コ・担当者の3人で支援会議を行い、けんじくんを支援するために、以下の3つのことが効果的であったことを共通理解した。

① 授業の構成を工夫し、けんじくんの得意な聞いて理解する力を活用できるようにすること

担任は、「読みの活動の際には、できるだけ聞かせる部分を取り入れるようにしている。また、書くことは好きなので、『読む・書く・聞く』の3つの活動をバランスよく取り入れるようにしている。けんじくんの読めないことは変わらないが、そのようにすることで表情は明るくなってきた」と授業での変化を報告した。特コは、「授業の構成を工夫し、聞いて理解する力を活用できるようにしていくことが大切だと思う」とまとめた。

② 読み方や文の意味を教えること

担任は、「以前は、読み方が分からなくても、自分から聞いてくることはなかった。けんじくんは、読みが苦手なことを隠そうとしていた。しかし、最近は自分から、『先生、読み方が分からん。教えて』と聞いてくるようになった」とけんじくんの変化を話した。特コと担当者が、「けんじくんが変わったのはうれしいことですね。でも、なぜ変わったのだろう」と担任に尋ねた。担任は、「私が変わったことが大きいと思う。以前は、けんじくんが読み方を分からずに聞いても、『読んでごらん』と返していた。今は、けんじくんに、読み方や文の意味を教えるようにしている」と語り、「私が変わることが大事なのですね」と自分の指導姿勢の変化を振り返った。

③ 得意な面を認め自己肯定感を高めること

担任は、「マラソン大会で1位になったことや計算が得意な面をほめるようにしたところ、けんじくんの表情が明るくなり、学習に取り組む態度がよくなった」と話した。特コと担当者は、「苦手なところにアプローチするだけでなく、得意なところにアプローチすることは大切だと思う」と伝えた。

その後、けんじくんの読む力をどのようにつけていくかを話し合った。けんじくんのテストや日記等を見て、けんじくんのつまずきを確認した。学校生活の中で落ち着きがなく、不注意な部分があることが分かった。テストでは、最後まで読まずに読み飛ばしが多いため、読み飛ばしを少なくし、読む力をつけていくために、指でなぞって読むようにしていくことを確認した。それでもテスト内容を理解できない場合は、読みを教えていくことにした。

5 個別場面での支援 ～楽しく取り組みながら読む力をつける～

けんじくんは、好きなパソコンを使う中で、放課後の個別指導を楽しみにするようになった。そこで、特コは、けんじくんの課題である読みの個別指導を行うことにした。10月から個別指導の中で、ひらがなの拗音と促音の指導を行った。けんじくんは、体を動かすことが好きなので、プリントを使用

して、言語のリズムを動作化をして覚えやすくする促音と拗音の学習を行った（図1）。

けんじくんは、体を動かすことで楽しく学習に取り組むことができた。最初は、簡単な単語について

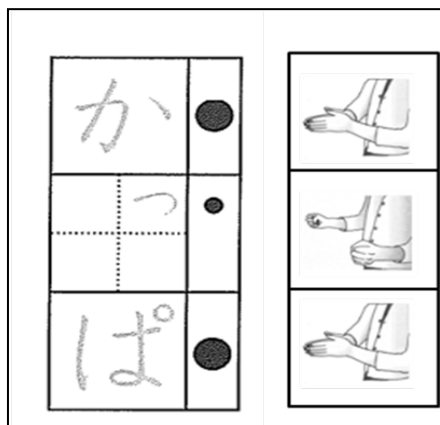


図1 促音の動作化の例

本人に「かっぱ」と言わせながら手を右の絵のように動かして学習する。

実施し、少しずつ長い単語について学習をしていった。12月に拗音と促音の単語の読みテストを行うと、ほぼ全部読むことができるようになった。また、教科書を読む際に指でなぞって本を読ませるようにした。学級の中でけんじくんは、周囲の友達目を気にして教室では指でなぞって読むことを嫌がるが、個別指導の際には、指でなぞりながら読むようになった。読むスピードはゆっくりだが、教科書を読むことができるようになった。

1月に、担任と特コと担当で音読の個別指導のビデオを見て、けんじくんの読みの状態を確認した。けんじくんは、時間をかけて読み、読み終えた後に天井を見て、大きくため息をついて、疲れた様子を見せた。この様子から、けんじくんは、ひらがなが続いている部分の読みと漢字の読みに苦勞していることが分かった。そこで、教科書に文節ごとに線を引くことと漢字にルビを打つことにした。また、けんじくんが読んだ後に疲れた様子を見せたことから、長い文章を読む際には、特コと順番に読むことにした。

けんじくんは、文節ごとに線を引くことと漢字にルビを振ることで「読みやすい」と話し、音読がスムーズになった。また、ひらがなのカルタや漢字カルタ等を取り入れ、体を動かすことの好きなけんじくんが、楽しく取り組む工夫をしていった。

6 家庭と学校の協力でけんじくんの読むことへの意欲が高まる

母親は、音読の学習に家庭でも一緒に取り組むようにし、音読練習をすると、教科書に丸印をつけるようにした。担任は、音読練習をしてきた場合は、必ずほめるようにした。家庭と担任の協力で、けんじくんの読むことへの意欲は高まった。クラスのスピーチにおいて、女の子が、「けんじくんが苦手な音読に一生懸命に取り組んでいるのはすごい」とほめた。こうしたことがあって、けんじくんは、音読の学習に、より頑張るようになっていった。担任は、音読の際には指でなぞるとよいことを、けんじくんだけでなく全員に勧めた。そのことによって、指でなぞることに対するけんじくんの抵抗感が薄らぎ、教室でも音読の際に、指を使って文字をなぞるようになった。テストにおいても、「ちいちゃんのかげおくり」の読み取りでは100点、学期末の漢字テストでも75点を取ることができた。100点を取ったことはけんじくんにとって自信になった。

7 考察

自己肯定感が低下し、読むことに苦手さを感じているけんじくんに対して、特コは、けんじくんのつまずきの状態について詳しく把握した。支援を考える際に、何ができていて、何につまずいているのかを明らかにすることは大切である。

支援方針としては、けんじくんのよいところを認めて、苦手な部分を支援するようにした。苦手な部分だけにアプローチするのではなく、けんじくんのよい面を伸ばすアプローチは重要である。

また、けんじくんのニーズを確認しながら、担任は通常の学級でできる支援を考え、特コは個別指導の持ち方や内容を考えていった。担任と特コの連携が、けんじくんの学習面の意欲や態度により効果をもたらした。けんじくんが、できない部分について自ら支援を求めることができるようになり、自己肯定感を回復していった。このように、本人のニーズを確認して支援を行っていくことは重要である。

今後は、学習内容がより難しくなり、けんじくんが苦戦していくことが予想される。現在の支援を継続しながら、けんじくんのニーズに応じて支援を見直していく必要がある。

<参考図書>

・海津亜希子編著 多層指導モデルMIM 読みのアセスメント・指導パッケージ

漢字を書くことにつまずきがある児童への巡回指導を行った事例

キーワード 漢字の書きの困難 不注意 語彙を増やす 手先の不器用 視知覚

形がうまくとらえられないので、漢字を正しく書いたり、バランスよく書いたりすることが苦手な小学3年生のりょうくん。練習を繰り返しても、なかなか正確に書くことができない。2年生の時点でも、ひらがなやカタカナが鏡文字になったり、漢字が一面抜けたり、違うところにくっついたりしていた。3年生になった4月から1年間、県担当者（以下「担当者」という。）から週1回の巡回指導を受けた。

1 りょうくんについて

当番活動に意欲的に取り組みりょうくんは、休み時間に友達と一緒に元気よく遊ぶことが好きな小学3年生の男の子。りょうくんの通う小学校は、各学年1クラスの小規模校で、学級の人数は20人。国語の授業時に支援員が配置されていた。

（1）書くこと

りょうくんは、2年生の1学期が終わった時点で、「だ」の濁点を右上ではなく左上に打ってしまったり、「ミ」は向きを逆に書いてしまったりというように、ひらがなやカタカナは正しく書くことができないものがあつた。漢字を書くときにも、一画足りなかったり、はねてなかったりといった間違いをしていることが多かった。しかし、手本と見比べても、どこが違うのか、分からなかった。送りがなについても、「答たえる」「話しを」といったような間違いをすることがあつた。ノートを見ると、「書くことお決める」「見なをす」といった表記の間違い、バナナと書こうとして「バ七七」と書いてしまうという音韻を認識する上での間違いも見られた。感想を書くことも苦手で、何をどう書いていいのか分からず、同じことを繰り返し書いてしまうことがある。

（2）読むこと

音読に関しては、国語の教科書に載っている教材文を何度も練習すると、すらすら読めるようになった。物語文だと全文を暗誦することもできる。しかし、初めて読む文章は、たどたどしく、十分意味をつかめないことが多い。忙しい母親に代わって、妹に絵本の読み聞かせを頼まれたことがあつた。しかし、初めて読む本だったため、りょうくんは、自分が声を出して読むことに一生懸命になってしまい、話の内容を聞き取れない妹が、そばから離れていたことに全く気がつかないほどだった。

（3）不器用さと集中力のこと

りょうくんは、ものさしを上手に当てたり、なわとびの持久跳びをしたりすることが苦手で、手先の不器用な面もある。また、集中力が長く続かず、授業中は座ってはいるものの、鉛筆や消しゴムなどをずっと触っているということもあつた。集会活動での黙想で、5分間座り続けているが、体をフラフラ動かししてしまう。生活面でも、机やロッカーの中の整理整頓ができなかったり、学用品や教科書をランドセルにうまく片付けられず、帰る準備に時間がかかったりすることもあつた。

（4）指導の方針

2年生の夏休み中に医療機関で WISC-III を受けた。その結果から、りょうくんは、意味のない形をとらえること、形を覚えて音声と組み合わせることが苦手であることが分かった。形に意味をつけるようにしたり、絵と字を組み合わせたりした方が覚えやすいと考えられたので、担任にことばの説明をする際、絵や図を用いて補足することや学習する内容に意味づけし、具体物を用いたり、日常生活と関連させたりする学習を勧めた。

（5）担任・保護者からの支援

担任も、りょうくんが書きやすいようにと大きめのます目のノートを使わせたり、漢字テストでは他の児童よりも緩やかな「りょうくん基準」で採点したりするなど、りょうくんの意欲が続くように配慮した。保護者も協力的で、時間がかかっても宿題をするりょうくんを励まししながら根気よくつき合った。

（6）3年生になって…

りょうくんは、3年生になってからも、漢字を書く際に形が正確にとれない、語彙が少ない、機械的な計算はできるがその意味は理解できないなどの学習面での気がかりさがあつたので、基礎的な力を身につ

けられるように、担当者から週1回の巡回指導を受けることになった。

2 巡回指導での取り組み

(1) 語彙を増やすための指導

①国語辞典を使って

口数が少なく、初めて読む文章だと途端にたどたどしい読みになるというりょうくんの様子から、語彙がかなり不足しているのではないかと考えた。国語辞典の使い方を学習する3年生になったということもあって、巡回指導の際に、音読と意味調べをセットにして行った。教材文に出てくる単語を国語辞典で引き、意味の部分を出して読むようにした。りょうくんは、意味の部分を読むと、概ね理解できるようであった。意味理解が不十分なときは、絵で描き表されたものを見ると分かるようだった。辞典の引き方はまだあいまいではあるが、調べた単語のページに付けた付箋が増えていくことは、りょうくんにとってうれしいことのようにであった。その後、聞いたことを頭の中でイメージできるように、「あ」で始まります。7文字です。意味は『牛乳・砂糖・卵の黄身などをかき混ぜて凍らせた食べ物』です。さてなんでしょう?というような国語辞典クイズを取り入れた。国語辞典クイズにはゲーム性があるので、意味調べをするだけより意欲的に取り組むことができた。

②絵の間違い探し

間違い探し(図1)は、りょうくんの好きな課題である。2枚の絵を見比べて、違っているところを見つけるのだが、全部見つけることができたなら、違っている部分について必ずことばで説明してもらうことにした。初めは、「ここ」とか「団子」のようにポツリポツリと単語が出てきたただけだったが、「右側の絵は団子を持っているけど、左側の絵は団子を持っていません」といった説明のモデルを聞くことで、「右にはここに葉っぱがあるけど、こっちにはない」というように、少しずつではあるが詳しく説明できるようになってきた。また、間違い探しの絵を利用して、三日月、満月、お月見といったような生活の中で知識としてもっているといふ事柄やことばの説明を聞く機会を設けた。



図1 間違い探し

(2) 漢字の指導

①漢字の間違い分析

りょうくんの漢字練習帳を見て、漢字の間違いを分析した。

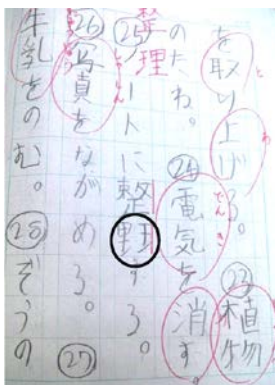


図2

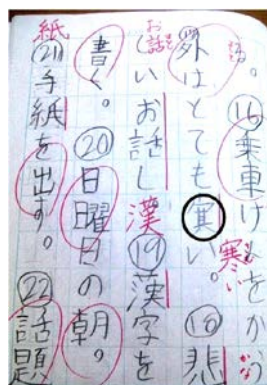


図3

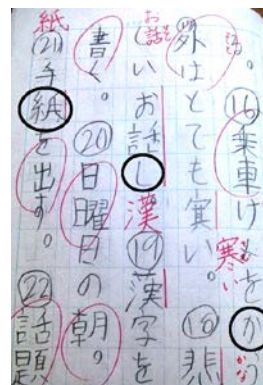


図4

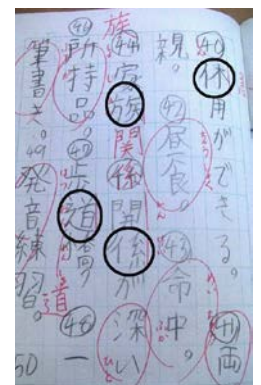


図5

- ・へんにつくりが左右逆になる。(図2)
- ・一画足りない、あるいは多い。(図3・5)
- ・はねの向きが違う。(図4)
- ・送りがなを忘れる、あるいは多く書く。(図4)
- ・音が同じ漢字を書く。(図5 急用を「休用」と書く。)
- ・漢字を使わずにひらがなで書く。(図5)

などの間違いのパターンが見られた。手本をほとんど見ずに書こうとする、書く度に書き順が違う、書いた後に見直すことをしない、といった様子が見られた。

②「漢字の仲間見つけ」と「漢字の部分抜け」(月刊『障害児教育』2012年4月号 参考)

りょうくんには不注意な面も見られるので、巡回指導を始めた頃は、ゲーム的な要素のある「漢字の仲間見つけ」(図6)や「漢字の部分抜け」(図7)を取り入れた。「漢字の仲間見つけ」は、手本と同様に正しく書いてある漢字を9つの漢字の中から選ぶ課題である。「漢字の部分抜け」は、手本を見ながら抜けている部分をそれぞれ書き入れていく課題である。どちらの課題も、りょうくんが漢字練習で間違えて書いた漢字を使うことで、正しい形を覚えられるようにするためのワークシートである。「仲間見つけ」は、総画数が少ないと見つけやすいようだが、多くなったり向きが逆になったりしている場合は、見つけにくいようだった。



図6 漢字の仲間見つけ

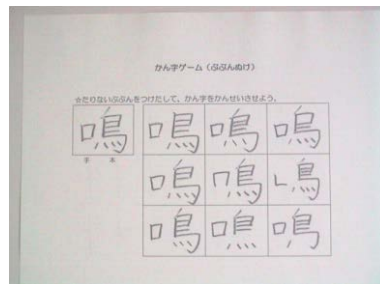


図7 漢字の部分抜け

③書き順の大切さと部首

漢字を書いているりょうくんを見ていると、正しい書き順で書くことができず、しかも書く度に順番が違うということに気づいた。漢字を正しくバランスよく書くためには、書き順は重要である。そこで、りょうくんが新出漢字を練習する際に、『下村式 となえておぼえる漢字の本』(偕成社 図8)を参考にして、書き順を唱えながら書く。例えば、「幸」という漢字なら、「土を書きます。その下にカタカナのソを書いて、長い横棒、短い横棒、縦棒書いてできあがり」といった具合である。書き順を唱えながら書くことで、正しく書くだけでなく、バランスよく丁寧に書くことができるようになってきた。同じ本を家庭学習用に買ってもらい、漢字練習の宿題の時に使っている。

唱えながら書くためには、部首を知っておくことも必要だと考えて、部首クイズにも2学期から取り組み始めた。フラッシュカードの要領で、図9のようなカードを見せて部首の名前を答える、答えられなかったら、答えを聞くというやり方をしている。漢字の練習中にりょうくんから、部首の名前が出てくることはまだ少ないが、「持は、寺がある。詩にも寺がある」というように漢字を部分ごとに分けて見ていると思われる発言が出た。



図8 『下村式となえておぼえる漢字の本』



図9 オリジナル 部首カード

(3) 苦手なことを軽減するために

①コンパスで円を描くための指導

りょうくんは、なわとびのような粗大運動だけでなく、手先を使う微細運動も苦手で、全体的に不器用な方である。3年生1学期の算数には、コンパスを使う学習がある。りょうくんは、指先を使ってコンパスのつまみの部分をスムーズに回すことができず、コンパスを回転させると、傾けすぎて針が中心からずれてしまい、うまく円を描くことができなかった。そこで、巡回指導では、薄手のボール紙を下敷き代わりにして、針がずれないようにした。次に、ノートの円の中心になるところに×印をつけ、針をどこに刺せばよいかわかりやすいようにした。また、りょうくんはコンパスを定規に当てながら、半径分の長さに広げることに四苦八苦していたので、10mm方眼のノートのマス目を利用するようにアドバイスをした。半円を使った図形が宿題で出た際には、母親がコンパスの針を刺す部分に×印をつけてわかりやすくしたので、さほど時間をかけずに描き上げることができた。できなかったことがやり方を変えてできるようになったことは、りょうくんにとって大きな自信になったようである。

②お楽しみはジグソーパズル

りょうくんは、小さい頃に型はめができなかったと母親から聞いていたことと、巡回指導を始めた頃にやったタングラムに四苦八苦していたことから、形を見取ること、全体を部分に分けて見るのが苦手であると考えた。巡回指導中での楽しみとして、りょうくん自身が楽しみながら、苦手なところの力がつくような教材はないかと考え、ジグソーパズルがいいのではないかと思いついた。りょうくんの好きなアニメキャラクターのパズルを用意し、毎回、巡回指導の最後に短時間ではあるが取り組んだ。初めは、1ピースごとの形を全く考えずに、無理矢理はめようとしていた。回を重ねるにつれ、ピース1つずつをじっくり見て、決め手となる部分を探したり、周りとのつながりを考えて、はめたりすることができるようになってきた。1つピースがはまると、ハイタッチをするようになってから、りょうくんの笑顔が多く見られるようになった。

3 近頃のりょうくんの様子

りょうくんは、2月になって、漢字を書くことには抵抗がなくなってきたように感じる。巡回指導の場では、まず何より書くときの姿勢が変わった。ほおづえをついて少し頭を傾けていたのが、今では体を真っ直ぐにし、左手でノートをしっかりと押さえて書くようになった。以前なら、書き順もでたらめで粗相に書いていた文字も、ゆっくり丁寧に書き順を意識して書くことができるようになってきた。字の形も整い、ノートのまず目から大きくはみ出すことはほとんどない。書き落としやはねの向きの間違いも少なくなってきた(図10)。書いている途中で、自分で漢字の書き間違いに気づき、訂正することもできるようになってきた。時折、部首の書き忘れやよみがなの書き間違いがあるので、1ページ分の課題が終わったら、担当者と一緒に見直すようにしている。

教室での国語の授業では、支援員がつき、必要な時に声かけを行っている。3年生後半になり、学習内容は難しくなっているが、りょうくんは、自分が興味をもっていることには積極的に発言している。更に担任による、週に1回の少人数での放課後学習にも参加している。少人数だと、声が届く所に先生がいるので、分からないときにすぐに聞くことができるため、意欲的に取り組めた。



図10 最近のノート

巡回指導の場では、落ち着いて漢字を書くことができるようになった。しかし、宿題の漢字は、苦手意識をもっていることもあって後回しにしてしまうことが多く、いい加減にすませてしまっていた。また、そうすることで訂正する課題がたまってしまい、余計に漢字への苦手意識を強めているようにも思われた。2学期末の保護者との懇談で、担任は「できるだけ訂正が少なくなるように、漢字の宿題の時は見てあげてほしい」と依頼した。3学期が始まってからは、漢字の宿題が出ると、りょうくんのそばに母親がついてずっと見るようになり、訂正の数は以前に比べて格段に減った。

4 まとめ

巡回指導を始めてやがて1年が経つ。週1回の巡回指導は、りょうくんにとって、自分のペースで学習を進めていくことのできる場、苦手なことを自分にあったやり方で身につけ、克服できるようにする場になった。担当者が個別にかかわることで、りょうくんが自分に自信をもち、「僕にも、できた」という達成感・成就感を感じることができるようになれば…と考え、指導し、効果を上げることができた。しかし、担任との情報交換の時間が十分でなかったため、巡回指導の中で有効だったことを学級での集団指導に十分活かし切れなかったことが反省点である。今後、担任・支援員とうまく連携し、巡回指導で効果があつた指導・支援を、通常の学級の中で活かすことができるようにアドバイスしていくことが大きな課題である。

<参考文献>

○川村修弘「漢字を覚えることに困難を示す子どもへの書字指導」月刊『障害児教育』2012年4月号

読み書きにつまずきのある児童に個別場面での指導をしながら、担任と協働で支援を行った事例

キーワード 個別場面での指導 授業中の配慮 読み書きのつまずき 連携

学習の遅れがあり、読み書きにつまずきのある小学2年生のひろしくんに対し、担任と特別支援教育コーディネーターが協力し、県担当者（以下、担当者）による個別場面での指導を行いながら支援を行った事例。ひろしくんの特性を把握し、個別場面での指導では、得意なところは自信をもてるようにし、苦手な部分には取り組もうという気持ちをもたせるようにした。担任との連携では、授業の中でのひろしくんへの支援を協働で進めていった。

1 ひろしくんについて

ひろしくんの学校は、児童数100名未満の小規模校である。ひろしくんは、人懐こい性格で、友達と遊ぶことが大好きである。友達が困っていると助けようとする優しさもある。けれども、友達から注意されると嫌な気持ちになり、つい反抗してしまうようである。発音が不明瞭な部分もあって、気に入らなくなるとひっかく等の行動で表すこともある。学級では、友達とのトラブルもあって、集団学習に参加できないことがあった。

学級の授業では理解できないことが多い。言語能力については、具体的なものの名詞や日常生活で経験している簡単な動詞については理解できているが、反対ことばや簡単な類推、関係の概念を表すことばの理解はできていなかった。また、表現においても、「～が〇〇する」という適切な助詞を用いた主述の整った表現ができなかった。

2 個別指導における支援について

（1）見通しをもつための取組

ひろしくんは、長い時間、集中できなかつたり、見通しをもてず不安になったりすることが多かったので、学校からの依頼を受けた担当者は、何をするかを視覚的に示し、活動内容もひろしくんと相談しながら決めた。まず、授業の始まりを意識し、適度の緊張感をもてるようにするため、授業を始めるときには「はじめます」の挨拶を徹底した。授業の終わりには「おわります」で、授業の終わりを意識し、緊張感を解くことを行った。授業の始まりにはいつもスケジュールを見せ、ひろしくんと相談し、できるかどうかを確認した。スケジュールの課題は、文字と写真を使って内容を伝えた。

また、ひろしくんの興味関心のあるもの（こま、パズル等）を最後の活動に設定した。それは、意欲の向上に有効で、「課題をしたら、その後には楽しみな活動がある」という思いをもつことにつながる。

他にも、ひろしくんは、苦手意識が強く、できないと感じた課題については「もうやめる」と言って、取組みを拒否することがあったが、少しでもできた部分を取り上げ、励まされると続けることができた。その場で具体的な行動をほめられることは、ひろしくんのやる気につながった。

課題の内容、順番をパターン化し、集中できていたら、すかさず、集中できていることをほめ、意欲を高めるようにした。繰り返すうちに、課題の順番を意識できるようになった。（表1）

表1 スケジュール

1	は じ ま り の あいさつ	
2	ぶりんと 5 まい ことばづくり	
3	お正月なので かるたをしよう。 おわったらパズルだ	
4	お わ り の	

（2）ことばを広げるための取組

ひろしくんは、語彙数が少なく、ことばを表現することに苦手さが感じられたので、ことばを広げる

ための取組みを行った。

①ことばを増やし、会話の楽しさを感じるための面白みのある活動の設定

1) さいころトーク（図1）

「さいころトーク」では、さいころを転がして出た目によって、「昨日の夕ごはん」「今ぼくが一番好きな遊び」など題名を決めて話をした。話すときには、「主語、述語をきちんと話す。よく分かるように伝える」ことを注意させた。さいころを転がすのも楽しそうだった。「昨日の夕ごはん」の話では、発表の形式をパターン化するように、「きのうの夕ごはんはシチューでした。中にはジャガイモ、たまねぎが入っていました」と発表することができた。それを聞いて、「シチューの色は何色ですか?」「他に何が入っていますか?」などの質問に答えるやりとりをした。繰り返していくと、給食で出されたメニューやその材料も話すようになった。



図1 サイコロトーク

2) 担当者との交互の音読

ひろしくんが図書室から好きな本を借りてきて、担当者と交互に音読をした。交互に読むので、ひろしくんの読む負担を減らすことができた。また、紙芝居でも同様に行った。読みたい登場人物をひろしくんに選んでもらい、意欲的に読むことができた。読めない箇所もあったが、上手に読めているときには、すかさずほめることによって、最後まで取り組むことができた。

3) ことばのプリント（図2）

助詞を間違えることが多かったので、選択肢の中から適切な助詞を選んで入れるという「ことばのプリント」を用意し、その文に合った絵が入ったものも用意した。分からないときは絵を見て、担当者が説明しながら取り組んだ。ひろしくんは、徐々に理解していったようだった。

4) カタカナ練習シート

カタカナは全く書けないということで、カタカナ練習シートを作り、ひろしくんの大好きなアニメのキャラクター名を書くことをした。登場するキャラクターはカタカナで表示されているものだったが、ひろしくんは、ほとんどの名前を知っており、意欲をもって取り組んだ。

5) スリーヒントかるた

「お正月なのでかるたをしよう」ということで、「スリーヒントかるた」を行った。[動物の名前][服の色][していること]の3つを読んで、絵札を取ってもらった。例えば、「パンダです。黄色いリボンをつけています。絵本を見ています」などの文だった。3つを覚えないと正しい絵札は取れないので、最後までしっかり聞く練習になった。担当者と、読む方と取る方を交替しながら取り組んだ。

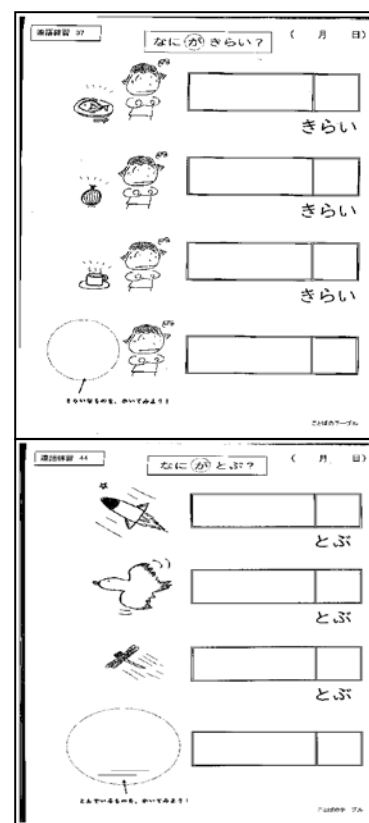


図2 ことばのプリント

②工作等を通したことばの指導

「けん玉」を作った後で、「作り方の説明書を作って、クラスの友達に教えてあげよう」という担当者の提案に、ひろしくんも同意した。最初は、「たこ糸を紙コップにつけました。」と書いた。それだけでは、どこに、どれくらいの長さの糸をつけるのかが分からないので、「場所」「どのように」「長さ」と、詳しくすることばのカードを用意した。[場所…反対側に、切ったところを][どのように…半分に][長さ…見本と同じ長さで、そろえて][何を使うか…のりで、セロテープで]などのカードを机の前に置き、その中からことばを選ぶようにした。場所を表すことばなどの理解が進んだ。

「まっすぐ」「まがる」など、ことばと形状を結びつけて、はさみを使って切ることに取り組んだ。簡単な紙工作（かえる、とんとんずもう）を作ることは好きで、実際にはさみで切りながら、「まっすぐ行って、まがって」などと言いながら取り組んだ。

③ルールを守って活動するための取組み

順番や回数などのルールを意識させることや、活動の中で基本的な質問が理解できるようにした。トランプのばば抜き、すごろく、ジェンガなどを行った。「負けてもおこらない」「ルールを守って楽しくゲームをする」というルールカードで、ゲームをする前に確認した。順番の交替は理解できるが、ルールの理解は不十分で、ひろしくんの思いで進めがちであった。声のかけ方をモデルで示したり、一緒にやってみたりしながら、実際の場面で詳しく説明すると少しずつ理解していった。

3 担任との連携

(1) 落ち着いた学習環境を用意する

個別指導の時には流れを視覚的に示しているのので、学級でも1時間の授業の流れを口で説明する時に「1…、2…、3…」と黒板等を書くこと、あるいは、活動名をカードに書いて、それを貼ることを提案した。このことで説明の時に聞き逃しても、授業の流れに見通しをもつことができること、また、活動が終わるごとに消して（カードをはずして）いくことを伝えた。そうすることで、今何をしているのか、次に何をするのか分かり、ひろしくんの安心感につながる。担任は、国語と算数の授業については、大まかな授業の流れをカードに書いて、黒板の右端に貼ることを実行した。また、授業の始めにそのカードを見ながら、学級の国語係や算数係が今日の内容とめあてを発表することを実行した。そうすることで、ひろしくんだけでなく、学級のみんなが今何をやるべきかが分かって、無駄口がなくなった。

(2) 意欲的になる、分かりやすいことばがけをする

①肯定的なことばがけ

個別指導の時もそうであるが、禁止のことばでは、ひろしくんは指示に従わないとの担任の見解から、担当者は、肯定的な表現をすることを提案した。例えば、給食の時に、担任が「全部食べないと、おかわりができないよ」と言うと、「おかわりができないよ」という部分がより強く記憶に残ってしまう場合があるので、「おかわりをしたいなら、全部食べよう」と言う方がひろしくんには受け入れやすいことを伝えた。「Aをしないと、Bができない」ではなく、「Bをしたいなら、Aをしよう」というように肯定的な表現をすることで、ひろしくんにとって気分がいいことを伝えた。例えば、国語の時間にみんなが漢字を書いているときに、ひろしくんが絵を描いていると、担任は「今は絵を描いてはだめです」と注意をしていた。そうすると、余計にひろしくんは絵を描きたがった。「国語のこの問題を2問したら、絵を描いてもいいよ」と言い換えると、絵を描くことを後回しにして、素直に国語の問題に取りかかった。

②ほめること

個別場面での指導では、ひろしくんは、ほめられることで意欲的になることが多かったのので、学級の活動の中でも、答えが合っているときや望ましい行動を示した場合には、できるだけすぐにほめることを提案した。また、「今の発表のこの部分がとてもよかったよ」と具体的にほめると、さらに効果的なことも伝えた。担任は、ひろしくんができないことや困っていることに目が行きがちだったが、ひろしくんの良いところを見つけようという気持ちになり、ひろしくんが望ましくない行動をとったときはすぐにことばに出さずに、原因を見つけようという意識が変わった。また、「昨日より今日の方が、この漢字、丁寧に書いているね」と国語の時間に声をかけると、ひろしくんは、とてもうれしそうにしていたと漢字場面での具体的な例を伝えてくれた。

③簡潔な指示

ひろしくんは、長い文章での指示は聞いていないことが多いので、指示は簡潔に出すことを提案した。一文一動詞で話すようにすること、例えば「1番、Aをします。2番、Bをします。3番、Cをします」のように話すことを提案した。担任は、学級でも一斉指示を出す場合、短い文で出すようにしていること、細かい箇所の説明は個別にひろしくんの席に行き、伝えているとのことだった。また、あいまいな指示ではなく「長い針が6にいくまで算数の問題をしてください」などと指示しているとのことだった。

(3) 学級全体で守るルール

ひろしくんは、聞くことが苦手なので、聞くことのルールを示して、みんなで守るようにしてはどうかと担任に提案した。担任は早速、教室に「しっかり聞くためのルール」を見える形で掲示した。「友達の発言を聞くときには、発言者の方に体を向けて聞く。話の途中で、口をはさまない」等を掲示した。

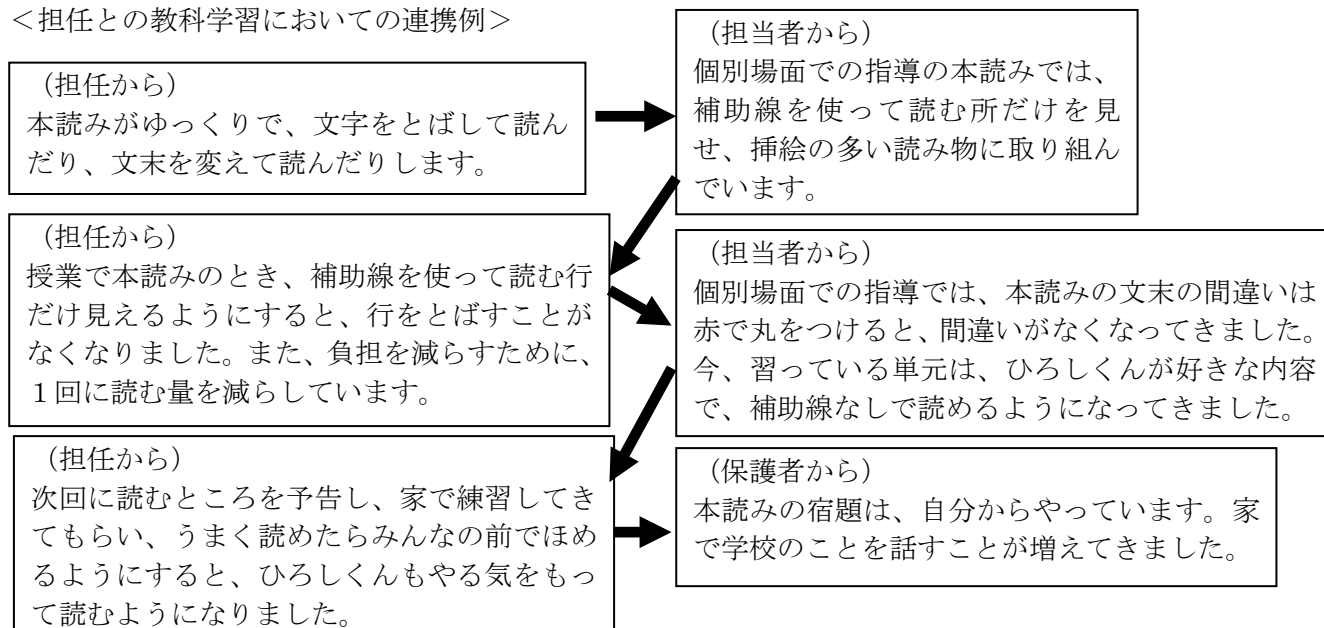
守れていない時には掲示物を指し示し、「守れているかな？」と声かけをしている。ひろしくんも「みんながルールを守っているんだから、ぼくも守るよ」と言い、みんなと同じルールを守るようになった。

（４）教科学習における配慮・対応

ひろしくんは、書くときに遅れるので、黒板を全部写すのではなく、ひろしくんの書く量が少なくて済むようなワークシートを作成することを提案した。みんなと違うことをすることに、担任は戸惑ったようだったが、「ひろしくんにとって、分かりやすい、使いやすい教材の工夫は大事ですね」と賛成した。日頃から、温かい学級づくりができていたクラスだったので、他の子どもは、ひろしくんがみんなと違う教材を使っている様子も、気にしなかった。

担任は、ひろしくんへの対応について、他の子と違った教材や対応をしていいかどうか、迷っていた。そこで、一人ひとり子どもは違って、得意なこと、苦手なことがあるので、授業の中でひろしくんに合わせた支援や配慮をすることは甘やかすことではない、ということを説明した。担任は、少しずつ理解し、ひろしくんの気持ちをくみ取りながら、常に肯定的な声かけをしたり、ひろしくんに合わせた支援や配慮に取り組んだりした。そうすることで、ひろしくんは穏やかな行動をとるようになり、パニックになることはほとんどなくなった。また、授業に参加する意欲をもつようになった。

＜担任との教科学習における連携例＞



4 取組みを振り返って

ひろしくんは、言語理解面や言語表現において苦手さがあり、人とのやりとりにおいてもスムーズに会話ができず、集中できない特性をもっていた。そこで、ひろしくんに対して、取組みの手順を視覚的に示し、見通しをもたせ、すべきことを分かりやすくした。分からないときや困ったときの対処法を事前に伝えるようにしたり、ゲームなどを通して、人とやりとりする機会を増やしたりした。その上で、好きな話をする活動を取り入れてことばの学習を行う中で、ひろしくんは、情緒面でも安定していった。その結果、ことばの知識が増え、自信がもてるようになり、対人関係も改善したように感じられる。

担当者は、学級担任との連携においては、個別場面での指導の前にはいつも今日のひろしくんの状態を聞いて、個別指導の後には担任や特別支援教育コーディネーターの教員（以下、特コ）と話をし、情報をやりとりした。また、放課後の時間の空いている日には、学級の状況やひろしくんの困った状態のときの対処法など、担任と特コと話し合った。担任は、毎月の職員会議では他の教員に、ひろしくんの今の状況を伝え、こんな支援をしたらこんなふうになくなったことや失敗したことなどを伝えているとのことだった。そして、学期ごとに保護者と校長先生も交えて、ひろしくんについての個別の支援会議を開き、情報を共有した。ひろしくんの特性に配慮した環境の整備やかかわり方について、学校全体で少しずつ共通理解できたのではないかとと思われる。担任とは、「ひろしくんが出しているサインをどうとらえ、返していくかが大切になりますね。ひろしくん個人を認めるだけでなく、集団の中で認められることも必要であり、そのための温かな雰囲気のある学級になるといいですね。」などと話し合った。

<事例7>

書くことを苦手としている児童に個別の指導（支援）計画を作成し、実践に取り組むまでの事例

キーワード 書き誤り アセスメント 通常学級における支援
 県版個別の指導計画シートの活用

不注意による書き誤りや表記ミス、さらに、文章表現が苦手な小学2年生つよくんの事例。医師から ADHD の診断を受けている。目の前の興味あることが気になり、学習に身が入らないことが多く、特に、国語の学習では、なかなか自分の思いを文章に書くことができない様子である。県担当者（以下「担当者」という。）が、担任や支援員、特別支援教育コーディネーター（以下「特コ」という。）と連携を取りながら指導・支援を行ってきた。特に、本児の指導・支援を計画するにあたり、「子育てファイルふくいっ子」やその中に組み込まれた「県版個別の指導（支援）計画」を有効に活用し、アセスメントや実践を展開した事例である。

1 注意集中が続かず、好き嫌いがはっきりしているつよくんと彼を取り巻く子どもたち

つよくんは、運動好きで活発な2年生の男児である。保育所当時、専門医の診断により ADHD の診断を受け、現在、服薬をしている。

学校では、登校後、宿題や連絡帳の提出物を出したり、カバンや持ち物をロッカーに入れたり、授業の準備等をしたりすることが時間内にできずにいた。また、授業中は集中が長続きせず、課題に向かう時間は限られていた。しかし、担任が用意した手順カード（朝の行動の流れを示したカード）を使うことで、徐々に時間内に準備できるようになり、現在では朝の会開始にはほぼ間に合うようになってきた。また、帰りの身支度も同様に手順カードで指導中であるが、帰りの会が始まっても、まだ準備ができていない状態である。他にも、学童保育の場面では、腹が立つことがあると、特定の子に物を投げつけたり、口の中の食べ物を見せつけたりして、しつこく嫌がらせをすることがある。しかし、機嫌のよいときは、周りの子が困っていると手助けをしたり、状況を公平に見て、冷静に対応したりできることもある。また、つよくんを取り巻く子どもたちは、保育所からずっと同じメンバーであり、しかも、10人あまりの少人数の集団で、つよくんのできるようになったことが増えると「できたね。すごい！」と声かけし、つよくんの成長を認めることができる集団でもある。

2 運動は得意だが、書くことは苦手なつよくん

つよくんは、運動が好きで、体育の時間が大好きである。マラソンやなわとびも得意でクラスのみんなからも一目おかれている。そんな元気なつよくんだが、「書くこと」は苦手である。生活科の「秋祭り」の取組みの振り返り作文を書く学習の時、したことのあらすじは書けるものの、その時、どんな気持ちで行ったかや、友達との関係、工夫したことなどの状況を文章化することができず、手遊びばかりしていた。担任から、絵日記風に、上段に絵、下段に文章を書き込めるプリントを渡され、担任と一緒にその時の様子を絵に描き、思い出していった。そうすることで、その時の心の動きや周りの様子を少しずつ思い出し、文章にすることができていった。しかし、文末は、「～でした」の繰り返しになったり、同じ文章表現が繰り返し使われたりするなど、適切に様子を表すことは苦手である。また、「～して、楽しかった」のように、促音が脱落するなど、文字での表現が確実に身についていないこともあり、正しい文章表現をすることは困難な状況であった。

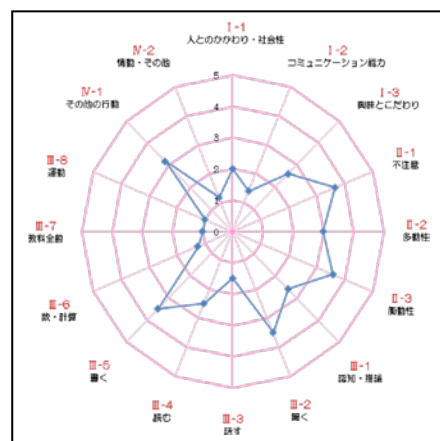


図1 つよくんの学齢期
 評価シート（短縮版）

3 支援会議で困り感やよいところを明らかにする**（1）アセスメントツールと個別の指導計画を有効活用して！**

つよくんの良い面を伸ばし、苦手なことを少しでも改善していくために、担当者が担任と特コとともにアセスメントを行ったのは、11月の終わりであった。まず、つよくんのことを改めて理解

するため、「ふくいっ子ファイル学齢用短縮版」(図1)を用いた。レーダーチャートには、苦手な項目が多い分野ほど評価点数が高くなり、少なければ低く表れる。これにより、つよしくんはコミュニケーション能力があり、算数や運動が得意で、教科全般には比較的力が発揮できている様子うかがえた。しかし、不注意や衝動性があり、話を聞くことや書くことなどが苦手であり、取り組みにくい面が浮き彫りになった。レーダーチャートから、普段の見立てが形として浮き彫りになった。この時は、担任と特コが、話し合いながら質問項目のどのレベルに当たるか記入していった。その後、支援員にも、アセスメントツールを用いて、つよしくんの状態像を明らかにしてもらった。このように、複数の目で評価を重ねていくことで、つよしくんをより客観的にとらえることができた。

(2) 現在の状況をまとめる

次に、アセスメントツールのデータをもとに、個別の指導(支援)計画を作成した。特に、今後の具体的な支援方策について意見を交わした。担当者から、「県版個別の指導(支援)計画」を提示し、3人の真ん中にシートを置いて、話し合いを始めた。先に作成したアセスメントツールのレーダーチャートから、現在の状況を具体的な場面を想起しながら、プロフィールシートにまとめていった。

例えば、つよしくんの特徴がよく表れている「衝動性・不注意・多動」からスタートした。良い点としては、最近、朝の仕度が、朝の会が始まる前にできるようになったこと。課題としては、テストなどの間違い直しをしなければならないとき、直すことに抵抗感が強く、すぐすねてしまったり、パニックを起こしてしまったりすることが多いことが挙げられた。担任は、事前に予測できるときは、支援員に近くについてもらい、分からないところをすぐに聞くことができるように配慮しているということだった。このような様子は、周囲の子どもたちもよく理解しており、つよしくんを刺激するようなことばがけは、ほとんどないということである。このような支援により、苦手な間違い直しにも少しずつ取り組めるようになっていた。次に、「読む・書く・聞く・話す」の項目では、「読むこと・話すこと」は比較的苦手意識が少なく、音読も読み誤りはそれほどない状況である。また、人前で話すことも嫌がることなくできていた。しかし、友達とペアで発表する場面で、自分の発表が終わると発表原稿を丸め、ペアの子が発表しているにもかかわらず、我関せずの態度になってしまっていた。

「聞く」では、全校集会など集団の中で聞くことは苦手で、先生や友達の発表を、要点をまとめながら聞くことはできない状態である。「書く」では、自分でテーマを決めて書くことや、前のことを思い出しながら文章に綴ることは苦手で、イメージが湧くような視覚的な支援等を行うことで、少しずつ文章化することができるようになってきている。このように、「個別の指導(支援)計画」を基に話し合い、アセスメントを進めていく中で、つよしくんは友達が困っているときは、自分から進んで助けにいくことがあり、友達とのコミュニケーションは、比較的うまくとれていることが明らかになってきた。また、友達が言い争いを起こしている際、状況を公平に見て、友達に冷静に対応する場面も見られ、周りの子どもたちは、つよしくんのことをよく理解し、受け入れていることも分かった。

表1 個別の指導(支援)計画の指導・支援の内容(抜粋)

指導・支援の具体的な内容と役割	指導・支援目標	場面	指導・支援内容	担当	評価
	長音・促音・カタカナの表記が正しく書けるようにする。	朝の会 帰りの会 等	しりとりゲームや短い視写ゲームを通して正しい表記の仕方を身につけさせる。	担任	
	行事の振り返りカードの記入が自分で行えるようになる。	行事の後の振り返りカードの記入時	行事についての感想(感じたことや思ったこと)を書く際、絵や写真を手がかりに感想を含めた振り返りカードが書けるようにする。	担任 支援員	

(3) 個別の指導計画

このようなつよしくんの特性を活かしながら、具体的な指導・支援について話を進めた。担任は、つよしくに、自分の気持ちや思いを文章で書き表わすことができるようになってほしいという願いが強くあり、その第一歩である、文字の表記が確実にできることから始めることになった。文章表現を正確にすることが苦手なつよし

くんであるが、学級全体で取り組むことで、周りの子どもたちとともに書くことに慣れ、文章を書くことに対しての抵抗感をなくしていけるのではないかと、「指導・支援シート」を作成する中で考えた。ややもすると、特別な配慮や支援は、個別で取り出して行いがちであるが、つよしくんの指導・支援計画は通常学級の中で育てたいという担任や特コの思いが強く表れている。

このような話し合いを受けて、次に、今後の支援・指導方針についての目標と具体的な取り組み策につ

いて検討した（表1）。担当者から、「本児の得意な面や楽しみながら取り組めることを最大限に活用して、具体的な方向を考えていきましょう」と切り出すと、特コが「朝の会などの短い時間で、楽しみながら取り組めるゲーム的な内容をやってみてはどうか」と続けた。これを聞いた担任は、「視写をしようかな。1年生の時にも、視写のゲームに少し取り組んだことがあるから」と一つの方向性を見つけることができた。しかし、この時点で、支援会議の時間は1時間30分を経過しようとしており、また、今後、2学期末の学習にも取り組まなければならないという実態もあり、具体的な指導の開始は3学期以降に行うこととした。支援会議において、つよしくんへの具体的な支援の手だが、つよしくんの困り感の高い、「書くこと」を強制するような内容ではなく、学級全体を巻き込みながら、しかも、楽しみながら取り組める内容にするという方向性が見い出せたのは、非常に大きな収穫であった。担任は、「これまで自分一人で考えて取り組もうとすると、主観ばかりが先に立ち、独りよがりな方法で進めようとしがちであった。しかし、特コや外部の方に入ってもらい、客観的な見方を通して支援策を考えることで、もっている特性を認め、伸ばしていくことの大切さに気付くことができた」と後になって振り返っている。また、この頃に、家庭の事情もあり、つよしくんが落ち着かなかったことから、受容的な態度でかかわることがとても大切だと思ったとも振り返っている。このような担任の変容が、その後のつよしくんの変容にもつながったと考えられる。

4 「書くこと」を正確に！ 学級みんなの取組みを通して！

（1）ゲームを通じた表記の指導の実践

支援会議を受け、担当者は、表2のような学級全体で取り組むいくつかの取組み案を作成した。

表2 学級全体での取組み案（抜粋）

活動の場面	内 容
朝の会等の短時間に行う活動	➤ しりとりゲーム…二人一組で、マス目用紙に交代でしりとりをする。3分間でたくさんしりとりが続いたチームを表彰する。 ➤ 絵カードビンゴ…9マスのビンゴカードの中に、絵で示されたことばを入れる。順番に好きなカードを指定していき、速くビンゴになった人が勝ち。
国語の学習時間の一部を使って行う活動	➤ 漢字博士になろう！…新出漢字やこれまでに習った漢字の中から、漢字1文字を選び、家庭学習等で調べ、みんなの前で発表する。…

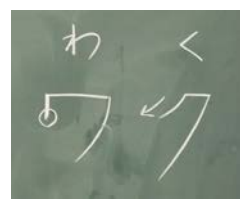
その中から、担任と話し合い、カタカナ表記の学習を楽しみながら取り組める内容で、しかも、所要時間が10分間までと短時間で行うゲーム感覚でできるものであるという理由から、手始めに「絵カードビンゴ」に取り組むことにした。

＜絵カードビンゴの様子＞

絵カードビンゴとは、まず、教師が何枚かの絵カード（9枚以上）を提示する。その際、表記されているカタカナを子どもたちに声に出して読ませながら提示する。次に、子どもたちが提示されたカードの中からビンゴカードの9マスの表に、好きなカードの名前を選んで記入する。その次に、担任が、任意で選んだカードを順番に提示する。子どもたちは、自分のビンゴカードに書いた9つの名前から、提示されたものがあれば丸をつけていく。そして、たて・よこ・ななめに3つの丸がそろった時点でビンゴ！になる。

絵カードビンゴの様子を参観に行った朝は、いつものように、朝マラソンから戻り、朝の会の後の週2回行われている10分間の学習タイムを利用して行われていた。子どもたちは、「やったー！今日もポケモンビンゴだ！」「今日は、何ポケモンが出るのかな」とわくわくした様子で、ビンゴカードに自分の名前を書き入れていった。担任が次々にカードを提示すると、そのたびに、アニメのキャラクターの名前を大きな声ですらすらと答えた。その後、ビンゴカードの9つの枠に、好きなポケモンの名前を書き込んでいった。担当者が予想した、カタカナ表記の難しさとは裏腹に、どの子もすらすらと枠内に書き込んだ。特に、つよしくんはだれよりも早く、9つの名前を書き込み、早くビンゴゲームに移ってほしいと言わんばかりに担任にアピールした。つよしくんのプリントを見ると、「イワーク」と書かなければいけないところを、「イワク」と書き、「ワ」と「ク」の表記もあいまいで見分けがつかない文字になっていた。担任は机間巡視すると、この、「ワ」と「ク」の表記のあいまいさに気づき、すぐさま、板書で間違いやすいカタカナのポイントとして、止めるところと払うところに気をつけることを加えて指導した（図2）。

図2 担任による指導



すると、つよ

しくんは、すぐさま自分のプリントの表記のあいまいさに気づき、「ク」の文字を消し、加えて伸ばす記号（一）も入れて正しく「イワーク」と表記した。その後、ビンゴゲームでは、始めはなかなか〇が付けられなかったものの、見事な逆転劇で、3番目にビンゴとなり、意気揚々とシールをもらいに行くことができた（図3）。

（2）取組みで見た支援のポイント

今回の「絵カードビンゴ」の取組みについて、担任と話し合う中でいくつかの支援のポイントが見えてきた。

- 1つ目は、「楽しみながら取り組む中で、苦手さを克服していくことの大切さ」である。子どもたちが、生き生きと名前を呼び、記入していき、間違いがあっても素直に訂正する姿勢は、ドリル形式で繰り返し行うことで定着を図るものとは、大きな違いが見られると考えられる。
- 2つ目は、「子どもたちの興味・関心の高い分野については、難しい表記であってもそれほど抵抗感がないこと」である。難しい表記ではあるが、子どもたちの見慣れたことばについては、カタカナ表記への抵抗感が少ないことが分かった。抵抗感をもたずにカタカナ表記に慣れることから始め、習得から活用への流れが組めることが望ましいことが分かった。
- 3つ目は、「個人を想定しての取組みであったが、周囲の子どもたちの表記の力を高めることに非常に功を奏したこと」である。つよしくんのためのカタカナ学習として取り組み始めたが、結果的には、学級全体のカタカナ表記の力を高めることにつながっている。個への支援の方策が、学級全体へと広がっていったことは、ユニバーサルデザインという視点においても大変大切な支援としてとらえ直す必要がある。

担当者が教室を出ようとする、子どもたちは、「もっと、ポケモンを増やしてほしい」や「マリオやワンピースも作ってほしい」と声が上がった。今後に向けての、担任との振り返りで、次のことを継続していくことを確認した。

- 子どもたちの興味・関心の持てるジャンルを今後もなくさないこと。
- 提示する際、子どもたちにはあまりなじみのない名前（ジャンル）のカードを混ぜていくこと。
- ゲームがさらに定着していけば、カタカナ表記を抜いたカードを提示すること。
- ビンゴゲームばかりでなく、ゲーム感覚で行える、文章中のことばをカタカナ表記で表すようなものを取り入れること。



図3 つよしくんの
ビンゴカード

5 これまでを振り返り、今後の実践に向けて

つよしくんとかかわりが始まってから、まだ2か月足らずである。これまでの支援を振り返ると、大切にすべきいくつかの視点が見えてきた。

一つ目は、アセスメントである。これまで、学校では、学習に遅れがあるなど気がかりな子の支援をスタートさせるとき、担任がそのすべてを抱え、担任だけで対応しがちであった。今回のように、特コが入り、外部機関の担当者も一緒にアセスメントすることは、本児の困り感をより客観的に見ることにつながったのではないかと考える。併せて、そのアセスメントの実際には、「ふくいっ子ファイル アセスメントツール学齢用」を活用したことで、専門家による発達検査等を行うまでに支援の開始ができることもポイントと考える。

二つ目には、子どもたちの実態が浮き彫りになったあと、具体的な支援の開始にあたって、担任だけではなかなか具体的な支援策に踏み切れないことがある。今回のように、共有できるツールがあったからこそ、特コや関係機関との連携により支援策を検討でき、実際の指導や支援が行えたことを、担任は大変心強かったと語っている。つよしくんのように、書くことが苦手で書き誤りが多く、表記が定着していない子どもへの支援を行う際、短絡的に、ドリルであったり、プリント教材などを使ったりして進めることより、楽しみながら、興味・関心の高いジャンルを取り入れることが大切だと判断できたことは、つよしくんの書くことへの抵抗感を低くすることにつながっていると考えられる。

このような発想ができたのも、アセスメントの中で使用した「県版個別の指導計画」を、子どもにかかわる複数の指導・支援者が、「良いところ・好きなこと」といった項目を意識しながら支援計画につながる過程があったからだ考える。

今回の取組みは始まったばかりである。今後、取組みの評価を定期的に入れ、改善策の検討→実践→評価のサイクルを大切にしたい指導・支援を継続することが大切だと考える。

通常の学級に在籍する読み書きが困難な児童に対して、
放課後の個別場面での学習でひらがな指導を行った事例

ことばを聞いて文字を書いたり、文字を見て読んだりすることにつまづきがある1年生のたけしくんが対象。放課後20分の個別学習でひらがなの読みができるようになった事例。絵と文字単語の見本合わせの学習、音節の合成分解の学習、単語の構成の学習を行った。学習場面は本人とのコミュニケーションの場ととらえ、文字で伝え合う楽しさが分かる課題も取り入れた。

人懐こく、いつも友達に囲まれている1年生のたけしくん。2学期後半から授業についていけなくなり、落ち着かない。入学当初から、文字の認識についての困難が見られた。ひらがなは写すことはできるが、読むこと、書くことは2学期になっても難しい。知っているひらがなは、自分の名前くらいである。教材文はほとんど暗記している。担任がテストを読み上げれば、口頭で答えることができ、正答が多い。日記や作文では、たけしくんが話したことを担任が書き、その文を視写している。1学期の国語は視写が多いので、まだつまづくことはなかったが、2学期になって読み取りや作文が多くなったので、苦戦している。運動能力や日常生活、対人関係、コミュニケーションについては問題がない。特に、絵を描いたり、運動したりすることを好む。母親は、入学の頃までひらがなについての興味関心がないので気になっていたが、ひらがなを教えてもなかなか定着しないので困っていた。

県担当者（以下「担当者」という。）が観察した国語の授業場面では、担任の指示は理解しており、取りかかりは早い。音読の場面では、教科書の文字を目で追う様子ではなく、担任の範読の後、復唱している。文が長くなると、手で顔を覆ってしまう。学習内容は、各自調べたことを担任が提示した文例にならって、短冊に書くという課題であった。たけしくんは、まつぼっくりについて調べたらしく、画用紙にまつぼっくりの絵とまつぼっくりの色や感触の情報が文字で書かれてあった。担任から最初に短冊に名前を書くように言われ、名前文字の1つである「わ」がうまく書けず消したが、消したらそのまま書くことを忘れてしまった。「ろ」は鏡文字であった。書き順は守られていない。担任が「まつぼっくりの色は？」と質問すると「ちゃいろ」と答える。画用紙のどこにその単語が書かれているか担任は聞くが、たけしくんは探し出せなかった。担任が、「ちゃいろ」と書いてあるひらがな文字を指さしすると、視写し始めた。

WISC-Ⅲの検査結果からは知的な遅れはみられなかったが、ことばの理解や記憶保持が苦手なことがうかがえた。視覚的な処理は強く、視知覚フロスティグ検査でも、すべての項目で平均値より上であった。たけしくんのつまずきは、文字から音を想起する力や音から文字を想起する力が弱いのだと考えた。つまり、たけしくんの言語に関する実態を図にすると図1のようになる。例えば「りんご」と聞いて、絵は分かるが、文字は分からない。実物や絵を見て、「りんご」と言うことはできるが、文字は分からない。「りんご」という文字を見ても読めない。すなわち、ことばを聞いて文字を書いたり、文字を見て読んだりすることが苦手である。そこで、担当者は、絵と文字単語の見本合わせを試みた。



29

示する。課題となる文字は、「て」(手)、「め」(目)、「き」(木)などである。この絵カードの裏には文字を書いておき、つよくんに正解かどうか確認させた。さらに、見本と選択肢をよく見比べて選択しているかを観察した。たけしくんは、見本の絵に一致した1文字を選択することができた。学習した文字を最後にもう一度読んでもらったところ、学習直後は正しく読むことができた。

(2) 課題設定

しりとりはできると聞いたので、個別場面での学習では、音節の合成分解の学習も合わせて導入できるだろうと考えた。

(3) 課題学習の実際

担当者と本人とで20分程度の学習時間を組んだ。学習の開始と終わりをはっきりさせるために、本人には5つの課題をすることを、紙に数字を書き添えて予告した。また、学習にメリハリやリズムができるよう、1つの課題が終わるごとに花丸をつけ、ほめて区切りをつけるようにした。

<音節の合成分解の学習>絵カードを見て、文字チップを並べる課題 (図3)

準備：絵カードの裏にはひらがなが書かれているもの、見本単語カード、マス目カード、文字チップ

①絵を見せて名称を口頭で答えてもらう。

「これはなあに」と絵カードを提示する。本人は「いす」と答える。

②単語カードを見せ、絵カードの下に並べる。

「このカードは『いす』と書いてあります。一緒に読んでみよう」

③単語カードと文字チップのマッチング (3回)

文字チップを提示し、「いすのカードの下に『い』『す』と並べてみよう」。1回ごとに文字の位置を変える。3回終わったら、一旦すべて机上から下げる。

④絵カードと文字チップのマッチング (3回)

いすの絵カードを提示後、文字チップを提示する。

1回ごとに文字チップの位置を変える。

正解かどうか、絵カードを裏返して自分で確認させる。

⑤文字チップ6文字から選択してもらう (3回)

次に文字チップを6文字に増やす。その中で、絵と合う文字チップを選択して並べてもらう。

1回ごとに文字チップの位置を変える。

5つの課題終了後、学習した単語文字を見せて読んでもらう。

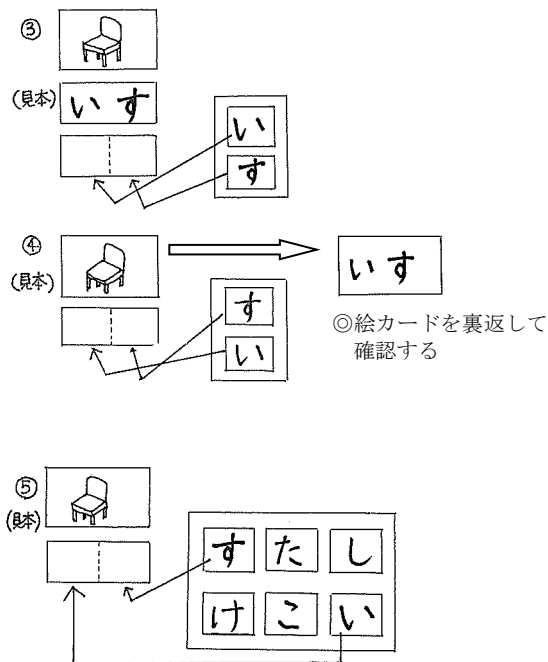


図 3

最初は清音の単語文字で、たけしくんの名前のひらがなを含んだ単語から始めた。たけしくんは課題の意味を理解し、見本となる絵を見て、6文字から正しい2文字を選択するという課題ができた。その後は、日常よく知っている2文字の清音から取り組んだ。文字チップの選択肢の中に「さ」と「き」、「は」と「ほ」などよく似た文字も導入した。学習上の配慮としては、単語にまつわる簡単な会話をするようにした。例えば、「かさ」だったら「たけしくんは何色の傘を持っているの?」「先生の傘の色は赤色」「折りたたみ傘って知ってる?」などである。

(4) 学校での取組み

個別場面での学習を取り入れることが、ひらがなの習得に必要なと考えた。そこで、この学習方法を学校や家庭にも取り入れることを提案した。課題を指導している様子を担任や母親に実際に見てもらい、学習の手順表を渡した。学校では放課後、担任だけでなく、週1回たけしくんの学級に入っている支援員や校長も交代で加わって、毎日20分程度の時間をたけしくんとの個別学習にあてることとした。

担当者は、以下のことを個別学習の担当に伝えた。

- ・できる限り「できた」という経験を積ませてほしいので、これからの学習は、前回学習した単語を見せて読むことから始めることを提案した。その際、たけしくんが忘れたり、分からなかったりしたら、手がかりとして絵カードを一瞬見せてほしいこと。
- ・覚えにくいひらがな文字は、動作化も取り入れること。
- ・50音表を見せながら、覚えたと思われる文字には丸をつけ、たけしくんの励みにすること。

個別場面での学習の様子を担当に聞いたところ、たけしくんにとって楽しい時間になっており、意欲的に取り組んでいるという。1か月後には20以上のひらがな文字が読めるようになった。

（5）単語の構成の学習

3学期には絵を見て50音表から文字を選択し、単語を構成する学習を行った。選択することについては、苦戦することはなかった。しかし、書く段になると、まだすべてのひらがな文字を想起することは難しかったので、手元に50音表を置く必要があった。

3 たけしくんの学習に合ったプリント教材を提案する

さらにプリント教材として、ことばのテーブル「ひらがな読解ワーク」を活用した。このプリント教材は、ひらがなを一字ずつ読むことを習得した後、単語から一文単位の読解までの育成をめざすための教材である（図4）。

単語を読み取って対応する事物・絵や文字単語を選択する形式が中心である。個別場面での学習でマッチングの理解ができていたので、この教材を取り入れるよう担任に提案した。この教材における書く作業は、線で結ぶことや視写することが多いので、たけしくんの負担感も少ないと思われた。

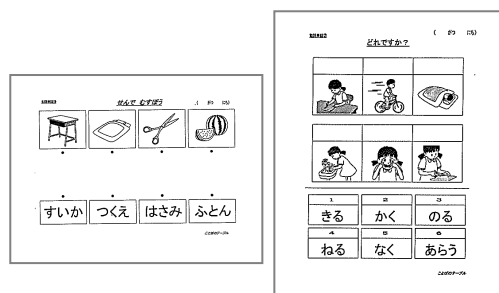


図 4

4 文字を組み合わせて伝えられる楽しさの体験を

楽しみながら取り組む学習として、たけしくんが読めるようになった文字カードを組み合わせて、単語を作る課題にも取り組んだ。2文字で組み合わせるものから始めた。自分で作った文字を担当者に読んでもらい、正解かどうかを自分で答える。問題を出すことが楽しいようである。また、絵を描くことが好きなたけしくんには、課題とした絵を描いてもらい、その横に単語を書き添えてもらった。たけしくんのオリジナルのカードができた。

家庭では、「今日のおやつをひらがな文字に書いておく」あるいは、「たけしくんが食べたいおかし名を書いてもらう」など「文字単語レベル」でのメッセージのやりとりをすることを提案した。たけしくんにとって、文字学習が苦痛なものではなく、コミュニケーション手段の一つとして便利なものであるということが伝わるとよいという担当者の思いもあった。

また、絵本の読み聞かせも母親に依頼した。耳からの情報による知識の積み上げと絵を手がかりにしながら、語彙力をつけることが必要であると考えたからである。

5 通常の学級の中での配慮

たけしくんは、担任の話を聞いたり、周りの様子を見たりして、授業に参加できる場面もある。担任の発問にも積極的に応えようとする。自ら参加できる場面では、たけしくんの発言を活かすなどの支援が必要になる。

一方、文字を読んで情報を得ることはまだ難しく、担当者は、教材文や問題文では必ず担任の範読が必要であることを伝えた。これは、たけしくんだけでなく、他の子どもにとっても効果的な支援であった。また、教材文を読んだら、その中で簡単な質問をしながら、内容理解を優先させるように提案した。さらに、簡単な文であれば、文節ごとあるいは単語ごとに区切り線を入れておくことを、担任や母親に提案した。

書く課題については、50音表をたけしくんのそばに置き、文字が想起できないときには、いつでも見てよいことにした。

担任は、学級全体に指示を出したあと、必要に応じてたけしくんに声かけする、見本を提示するなどのワンポイントの個別支援を行っていた。短く指示して、次の机間巡視に指示したことができるかどうか確認していた。たけしくんは、担任や週1時間で学級に入る支援員に対しても、積極的に話しかけ、

分からない時には助けを求めることはできていた。

1年生の学年末までに、ひらがな文字のほとんどが読めるようになったが、濁音・促音・拗音などの学習についての積み上げが必要であり、周りの子どもたちと同じようなペースで音読したり、読んで内容を理解したりすることは難しく、課題が残った。まだまだ、たけしくんなどのペースで個別に学習できる状況と、聴覚からの情報で、たけしくん自身の語彙能力の形成や、知識の習得を伸ばしていく必要があると思われたので、2年生からは、通級による指導を週2時間行うことになった。

6 考察

読み書きが苦手な子どもたちの中には、一斉指導の学習だけでは習得に結びつきにくい子も数多くいる。このケースでは、読み書きの困難さに対して担任が早期に気づいたことで、早期に個別場面での学習を始めることができた。本人のつまずきの背景を把握しながら、個別場面での学習では、できる限り本人が負担感なく取り組める内容と方法が必要である。さらに、学習場面は、子どもとのやりとりが成立していることが前提になる。子どもの様子を見ながら課題内容や方法を修正したり、検討したり、子どもにとって分かる状況をいかに作っていくかが大切である。さらに、文字学習に取り組む際には、読み書きが苦手な子どもが追い詰められる状況は避けるべきである。そのためにも、早期発見と適切な早期支援が必要である。文字習得はコミュニケーションのひとつの手段として、まずは、文字でやりとりしたり、知識を得たりする楽しさを味わってほしい。

ただし、今回のケースのように耳から聞いてことばを理解している子どもは、一斉指導の中で教師や友達の話しことばから学んでいることも多い。そのため、通常の学級での学習と個別場面の学習をどう組合せていくかが課題になる。今回のケースでは、学校側が放課後20分という時間を設定したが、どの時間を個別場面の学習時間にあてるかなどは学校によって工夫が必要となるだろう。

<参考・引用図書>

- ・進一鷹著の「基礎学習の教材づくりと学習法」「国語・算数の基礎学習と指導の実際」（明治図書）
- ・ことばのテーブル「ひらがな読解ワーク」（葛西ことばのテーブル）

<事例9>

**個別場面での指導において子どもの気持ちに寄り添いながら
指導内容や方法を工夫し意欲的な学習につながった事例**

キーワード：読み書きや計算の困難 個別場面での指導 授業の進度に合わせた支援

文字の読み書きや、5以上の数を含む加減算につまずきがある小学1年生のけんたくん。週1時間の国語の時間に、個別場面での指導を行うことにより、ひらがなやカタカナの読み書きの力をつけていった。2年生後半からは、けんたくんの気持ちに合わせて、通常の学級での学習と同じ課題にも取り組んだ。3年生になり、けんたくんの状態に応じて、個別場面での指導を国語から算数に変更した。『みんなと同じようにしたい』というけんたくんの気持ちを大切に、ゲーム的要素を取り入れるなど苦手な課題への取り組み方を工夫することで、成功体験を重ね、自信を深めて意欲的に学習することができるようになった事例。

1 文字の読み書きや計算が苦手（1年生前半の様子）

明るい性格で、初対面の人にも人懐こく、ひょうきんな姿を見せるけんたくん。知的な遅れはなく、知識が豊富である。絵や工作が得意で、想像力も豊かである。

入学当初より、文字や数字の読み書きが苦手であった。ひらがなや数字の練習では、消したり書いたりを繰り返し、学習が進まない。4や8は「書けない」と訴え、授業中は支援員と一緒に学習に取り組んだ。1学期の終わり頃には、ひらがなは1音ずつ読めるようになったが、教師の範読を聞いている際には、どこを読んでいるのか分からなくなる。支援員が読む部分を指で押さえることを嫌がり、落ち着かない様子を見せた。テストは、教師が問題文を読み上げることで取り組むことができていた。板書を視写することにも時間がかかるが、少ない量なら手元の手本を見て写すことができた。5までの合成分解はできるが、5以上の数を含む加減算は非常に時間がかかった。母親は、音読や計算カードの宿題で、けんたくんがイライラして暴れることがあると、非常に困っていた。

2 国語に関する指導**（1）読み中心の指導（1年生後半の様子）**

繰り返しの学習で、文を聞いて覚え、読むことができるようになったけんたくん。繰り返しや繰り返り下がりがない簡単な計算にも取り組めるようになっていた。しかし、拗音・促音の入った4文字以上の単語は読めない、初めての文章は逐次読み、カタカナは全く読めない、濁音・半濁音・拗音の文字は、想起することが苦手である、といった状態であった。そこで、ひらがな・カタカナを読んだり、文節の区切りを意識して読んだりする力をつけることを中心に、週1時間国語の時間に、県担当者（以下「担当者」という。）が個別場面での指導を始めた。

<主な指導内容>

- ① ひらがなの読み書き
 - ・動物クイズ
 - …ひらがなで書かれた名前を見て動物カードをとる
 - ヒントを聞いて動物名を書く
 - ・文字カードの並べ替え（果物や野菜の名前）（図1）
 - …例：にんじん、だいこん、おれんじ 等
 - ・物の名前の穴埋め（記入プリント）
- ② 文節を意識して読む
 - ・ひらがなで書かれた問題文を読んで答える（クイズ）
 - …例：「きいろいくだものは？」「しろいやさいは？」
- ③ カタカナの読み
 - ・好きなキャラクターや恐竜の名前を読む
- ④ 漢字を見分ける
 - ・漢字カードの神経衰弱（山・川・上・下 等）
- ⑤ ビジョン（眼球運動、視空間認知）トレーニング
 - ・位置を正しくとらえてシールを貼る（図2）

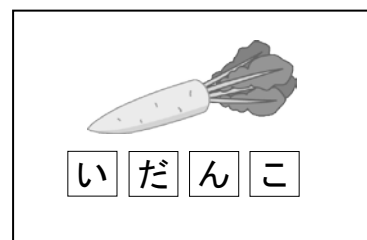
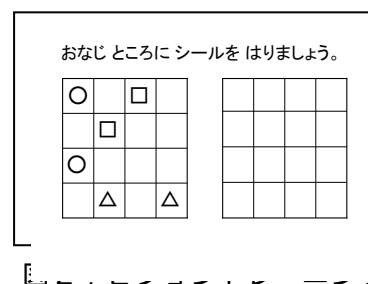


図1：文字カードの並べ替え



・後出しじゃんけん（相手の手を見て出す）、迷路 等

けんたくんは、学習に対する集中力の弱さが見られたため、クイズやゲーム形式を取り入れることで、楽しく取り組める時間になるよう工夫した。中でもクイズに興味を示し、提示される問題を楽しみに待つなど、意欲的に取り組むことができた。目と手の協応動作の苦手さも見られたため、ビジョントレーニングも取り入れた。上記の課題以外に、「ビジョントレーニング」（図書文化社）に掲載されている「線を目で追うプリント（複雑に絡まった3～5本の線を目で追う）」などにも取り組んだ。『できた』『分かった』と成功体験を重ねることで、1年の終わりごろには、ひらがなの読み書きは大体できるようになり、教師と一緒に好きな内容の本を見たり、「〇〇ってどう書くの？」と教師に尋ねながら、思ったことを簡単な文で書いたりできるようになった。

（２）読みとりの学習～好きなこと・興味のあることを教材化する～（２年生になって）

場面を区切るなど、少ない量であれば、指でたどりながらゆっくりと文章の音読ができるようになってきたけんたくん。しかし、読み取りでは、ヒントを出すなど支援が必要であった。カタカナの読み書きは依然として苦手で、一度覚えても、すぐに忘れてしまう。そこで、けんたくんの好きな恐竜や動物の図鑑を利用して、カタカナの読み書きや文章の読み取りの学習を行うことにした。けんたくんはクイズに意欲を見せたため、クイズ形式で答を見つけたり、自分でクイズを作ったりすることにした。２年生から担当者は指導をやめ、担任の監督の下、支援員に学習の支援を依頼することにした。

＜主な指導内容＞

- ① カタカナの読み書き
 - ・好きなキャラクターや乗り物・恐竜の名前を読む・書く
- ② 文の読み取り
 - ・恐竜や動物の図鑑を読んでクイズを作る、クイズの答えを見つける
- ③ 漢字テスト・パズル
 - ・ヒントを聞いて漢字を書く
 - …例：「晴れた日には空に何が出る？」→「お日さま」
 - 「晴れた日の空の色は？」→「青」
 - 「合わせると？」→『晴』と書く
 - ・漢字をパーツ(部首)に分け、組み合わせたり分解したりする
- ④ ビジョントレーニング
 - ・文字探し（目のジャンプ）
 - …ランダムに並んでいる数字を縦方向や横方向で読む（図３）
 - 数字を線でつなぐ 等

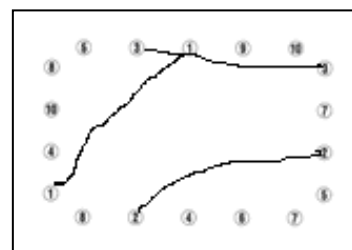


図３：目のジャンプ

文の読み取り課題では、けんたくんは、支援員が出す問題文を食い入るように読み、図鑑から答えを探していった。また、支援員が答えられないクイズを作りたくて、一生懸命図鑑を調べ、クイズの文を書いていった。長いカタカナの名前も根気強く読むなど、少しずつカタカナへの抵抗もなくなり、意欲的に学習に取り組むようになった。

３ 授業の進度に応じた学習

２学期になると、けんたくんが、「今教室では、みんな何をしているのかな」と学級の学習の進度を気にするようになった。そこで、個別場面での指導の中で、教科書の内容の読み取りを中心にして、授業進度に応じた課題を、支援員と一緒に学習する時間をとるようにした。

＜主な指導内容＞

- 段落ごとのあらすじを追う
 - ・支援員に音読をしてもらって内容を理解する
 - ・書きたいことを支援員に話すことで整理し、書く
- 登場人物の気持ちの読み取り
 - ・支援員からのヒントで、気持ちが表れている部分を抜き出す

長文の読みに抵抗を示すけんたくんだったが、支援員に読んでもらうのを聞いたり、ヒントをもらったりしながら読み進め、答えを探すことができた。学級のみんなと同じ課題を、自分のペースで学

習することで、『できた』という達成感を感じているようであった。

4 算数に関する指導（3年生になって）

（1）授業の進度に応じた学習とけんたくんに必要なニーズに合わせた指導

3年生になると同時に、担任と個別場面での指導を担当する支援員が新しく交代になった。けんたくんは、『皆と同じようにしたい、負けたくない』という思いが強くなり、できることには積極的に参加するようになっていた。しかし、やはり文字の想起や読みに対する苦手さがあり、思うようにできないと混乱し、泣き出すこともあった。そこで担任は、授業の中で、『文字や音読の細かな間違いは気にしない』『文字の想起が難しい場合は静かに文字を指さす』『作文は、はじめの文を一緒に作る』などの支援を行うようにした。担任の配慮で、けんたくんは、文章を読むことに少しずつ抵抗がなくなり、読み取りのテストも一人で取り組めるようになった。

けんたくんは、計算に対しても苦手さがあつた。九九をあいまいにしか覚えていない、計算に時間がかかる等の困難が見られた。他児と比べて遅い自分に苛立ち、パニックになることも多く見られた。そこで担任は、個別場面での指導の時間を国語から算数へと変更することにした。けんたくんの『遅れたくない』という思いを大切に、通常の学級と同じ内容の学習を、基本問題だけに絞り、短時間で取り組めるようにした。残りの時間は、計算の復習や文字の読み書きの練習に充てた。指導は、引き続き支援員が行った。

<主な指導内容>

- ① 授業と進度を合わせた学習
 - ・その時間に学習する内容を基本問題に絞る
- ② 計算力をつける
 - ・九九やわり算
 - …迷路（図4）やぬり絵（図5）、パズルなど（ゲーム的要素を取り入れる）
- ③ 読み書きの力をつける（ひらがな・漢字）
 - ・一列に並んだ平仮名から、ものの名前を見つける（例：あくりんご さたぬめろん りのいこ すいか やみし）
 - ・漢字カードの読み（絵と漢字を提示する） 等

わり算めいろ
★4でわりきれぬ数を進んで、ゴールをめざそう

スタート	12	24	32	42	11	25
	10	15	8	14	5	50
	13	18	36	54	30	34
	16	42	28	16	45	6
	63	77	49	36	40	20
						ゴール

図4：わり算迷路

自信のある活動には意欲的に取り組むけんたくんであつたが、苦手なかけ算やわり算の計算では、途端につまらなそうな表情になり、取組みにも時間がかかった。そこで、学習意欲の向上を狙って、答えの数字を進む迷路（図4）や、答えの数字を塗りつぶすと文字や模様が出てくるぬり絵（図5）、正解した問題のカードを集めて作るパズル、といったゲーム的要素を取り入れた学習を行った。迷路やぬり絵は、学習意欲を向上させるだけでなく、問題を解く上で、どの方向に進むか、どんな文字や模様が浮き出てくるか、と予想することで、そこに書かれた数字から答えを予測する手がかりにもなった。読み書きの力をつける学習の際は、同時に絵などのヒントを手がかりとして提示することを心がけた。

こたえの数字をぬりつぶしましょう

① 2×3	1	20	7	30	12	23
② 5×2	19	8	26	27	33	4
③ 4×3	9	31	6	24	14	29
④ 2×8	17	32	15	18	34	13
⑤ 3×9	5	28	35	10	25	2
⑥ 4×8	11	3	22	16	36	21
⑦ 2×9						
⑧ 3×8						

図5：かけざん de ぬり絵

1対1の環境で落ち着いて問題に取り組むことで、通常の授業と同じ内容の基本的な学習ができていた。それを支援員にほめられることで、けんたくんの自己肯定感は高まっていった。また、内容を精選し、ゲーム的要素を取り入れるなどの工夫によって、楽しく活動に取り組むこと、ヒントや絵など何らかの手がかりを示し、けんたくんが苦手な課題にもいろいろな手がかりを頼りに取り組みやすくなることで、できる経験を重ねることができた。

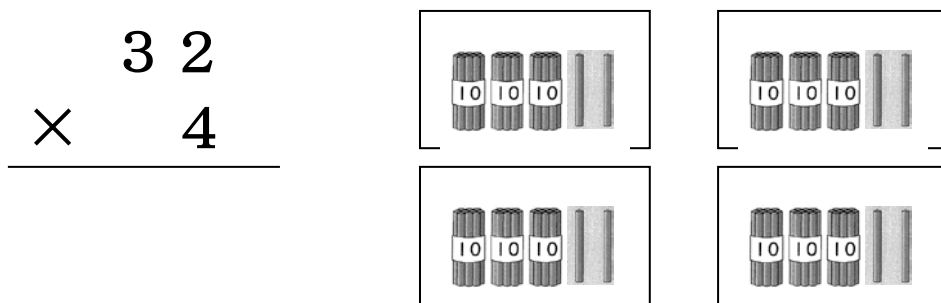
（2）個別場面での指導の方法を工夫する

けんたくんは、文章題を読んでも、かけ算かわり算かを考えられないなど、式の意味の理解があいまいであった。5の段は答えが5ずつ増える、という九九のきまりの理解もあいまいで、1の段から考えないと答えが出せない。具体的な数の大きさの理解や式の表す場面の想起に弱さがあることが予想された。しかし、下学年の学習は拒否する態度が見られた。そこで、通常と進度を合わせた学習の中で、実

物や数え棒・カード等の具体物・半具体物を使って考える活動を取り入れた。

指導例1

◎かけ算の筆算をしよう…数え棒を使って、計算の意味を考えよう

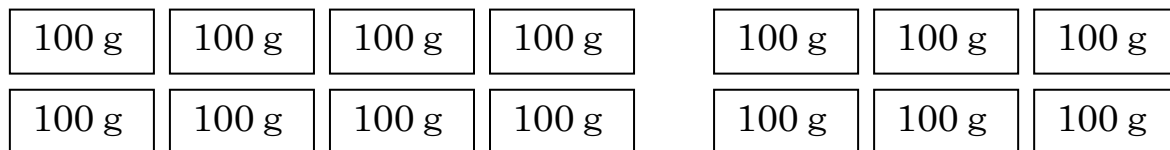


けんたくんに「 32×4 となるよう数え棒を出してください」と指示した。けんたくんは、32は出せたが、 $\times 4$ の意味が分からず、1を4つ出そうとした。そこで、紙を4枚用意し、「 $\times 4$ は4つ分、という意味です」とヒントを出すと、4枚の紙の上にそれぞれ数え棒を32ずつ置き、その棒を合わせて、答え(128)を考えることができた。

指導例2

◎重さの計算をしよう…100gのカードを使って、重さをイメージしよう

$$800\text{ g} + 600\text{ g} =$$



けんたくんは、 $8 + 6$ を計算し、その答え14に00をつけて1400gと答えを書いた。「1kgを作りましょう」の指示を受けて、「ひゃく・にひゃく・・・」と数え、10枚をひとまとまりにする。「1kgは何gですか」と尋ねると、「百、あっ千g」と答える。そこで、「いくつ残っていますか」と質問すると、「400g」との答えが返ってきた。そこから、1kg400gと、正しい答えを書くことができた。

このように、通常の学級と同じ課題の中で、数の大きさや式の表す場面を具体的に考えたりする活動を取り入れることで、数の大きさをとらえたり、式の意味を理解することができるようになってきた。

5 考察

本事例のけんたくんは、読み書きの苦手さのある児童であった。一斉指導の場での個別のかかわりを拒否する態度が見られたため、週1時間の個別場面での指導を始めた。その中では、けんたくんの興味関心のある課題を中心に取り組み、読み書きの力をつけていった。けんたくんの『やりたい』気持ちを大事にしながら、指導者とのやりとりの中で楽しさを感じる個別学習が有効であったと考える。

学年が上がるにつれて、周囲を意識するようになり、『みんなと同じことをしたい』という気持ちが強くなった。これまでの『楽しい』個別場面での指導だけでなく、けんたくんが『できる』自信を深めるための指導が必要になった。その中で指導方法を工夫することで、けんたくんの苦手な課題に取り組む態度を支えることができた。授業と同じ課題の中に苦手な活動を組み込み、その中にゲーム的要素を取り入れることで、負担に感じることなく取り組むことができたのである。苦手な課題に焦点を当てて取り組むことは、子どもの苦手さをさらに浮き彫りにする恐れがある。そのため、子どもの気持ちを大切にしながら、課題内容や方法を検討し、けんたくんが不満を感じずに苦手な活動に取り組めるようにすることが大切である。

<参考図書>

- ・学ぶことが大好きになる「ビジョントレーニング」(北出勝也 著、図書文化社)

<事例10>

**衝動性が強く、書字や計算が苦手で、学習への抵抗が強い児童に
学ぶ楽しさや自己肯定感を高める指導を行った事例**

キーワード 衝動性 書字障害 学習意欲 自己肯定感 自立に向けて

読書や図工が大好きで、知識は豊富だが、衝動性が強く、書字障害があり、計算が苦手で、学習への抵抗感が強いタツヒコくんは、小学3年から小学校卒業まで支援した。タツヒコくんの興味のあるものづくりから学ぶ楽しさを感じさせ、プリントや書字学習に取り組みせたり、担任と連携して友達関係や自己肯定感を高めたりした経過を追う。また、成人した現在の姿から、自立について考察する。

1 3年生当時のタツヒコくんの様子**(1) 担当者との出会い**

「短気で、友達に乱暴し、学習に取り組まない」という主訴で、保護者と学校から相談を受け、県担当者（以下「担当者」という。）がタツヒコくんと初めて出会ったのは、彼が小学3年生の4月末、保健室でのこと。タツヒコくんは、初対面の担当者に「国語の勉強がつまらなくて、イライラするので、抜け出してきた」と素直に話をした。ちょうど「華岡清州」の歴史漫画を読んでいて、担当者に「華岡清州の奥さんやお母さんは、どんな人か知ってる？」と質問をし、答えられないと「医者清州が麻酔の薬を研究した時、自分の命をかけて実験台になったすごい人たちや」と得意げに解説した。

しかし、授業時間や休み時間も過ぎ、次の時間が始まると急に保健室を出て、走って教室へ向った。担当者が後を追うと、教室は無人だった。タツヒコくんは、ロッカーから体操服の袋を取り出したが、突然それを教室後ろの掲示板に投げつけ、「バカやろー」と絶叫した。担当者が驚いて「どうしたの？」と声をかけると、「てめえのせいで体育間に合わなかったやろー」と怒鳴り返してきた。体操服の袋を床に何度かたたきつけたが、1分ほどで落ち着き、しばらくして、また「華岡清州」の本を読み始めた。

(2) 新旧担任との懇談

担当者は、3年からタツヒコくんを受けもつ新担任と、2年生までの担任との2人と懇談をした。

タツヒコくんは、読書や図画工作は大好きだが、ほとんどの授業には参加せず、教科書も開かず、授業内容とは無関係な本を読んだり、画用紙を切ってロボットや車などの工作をしたり、絵を描いたりして過ごしていた。机の周りには、工作の際の紙くずだらけとのこと。反面、知識は豊富で、特に、生物や歴史など自分が興味のあることや知っていることは、挙手せずに友達の発言や教師の説明に割って入り、授業が進まないことがある。また、そうしたルールを守らない発言や授業の不参加を注意されると、カッとなり「うっせー」と怒鳴ったり、プリント学習でも途中から分からなくなると、「イライラする」と言って投げ出したりして、教室を出て行ってしまうことがある。テストも90点であっても、100点でなければ担任が返した途端、その場で破って捨ててしまう。2年生の3学期ごろから、テストやプリントはほとんどしなくなったとのことだった。特に、漢字の書き取りや九九、筆算の計算には、授業中にも全く取り組まず、徐々に級友との習得の差は広がりつつあった。

また、好きな図画工作でも、下絵を緻密に描きすぎ、絵の具をうまく塗れずに作品を破ってしまったり、完成間近の工作でも思い通りに作れないと、全部壊したりすることがあったとのこと。

友達も、2年生の初めまでは、タツヒコくんの絵や工作での能力を認め、「すごい」と関心することもあったが、授業に参加せず、好きなことだけやり続けたり、カッとなって友達をたたいたり、暴言を浴びせたりするタツヒコくんの姿を見ているうち、徐々に彼とかかわらなくなり、タツヒコくんも「俺は幼稚な遊びはしない」と言って、友達と遊ばなくなって孤立しつつあるとのことであった。

一方で、優しい面もあり、1年生の子が泣いていると優しく声をかけたり、木登りで高い枝から下りられなくなった小さい子を、上手に下ろして助けたりするところもあるとのことだった。

新担任は、まずはタツヒコくんと信頼関係を築きたいと考えていた。4月半ばに行われた徒歩での校外学習では、雨模様の中、一人で雨合羽姿で歩いているタツヒコくんを自分の傘に入れ、肩を寄せ合い歩いた。二人で、好きなテレビ番組やゲームのことを話しながら歩いたところ、タツヒコくんが、少しずつ家でのことを話し始めた。「この間、お母さんのカメラを黙って借りて遊びに行ったら、その途中で大きな溝にはまった。僕もカメラもドロドロで、カメラは壊れてしまった。家に帰ったら、お母さんが鬼のように怒って、僕を逃げられんようにロープでくくって、何回も往復ビンタした」と

話した。聞いていて、担任は胸が痛くなり、この子を何とかしたいと強く思ったが、タツヒコくんをどう支援したらいいのかわからず、相談を依頼したとのことだった。

（３）母親との懇談

担当者は、母親とも懇談した。母親は、タツヒコくんの幼い時から、絵や工作の能力を認めながらも、多動で衝動性が強く、周りの人たちとトラブルを起こすタツヒコくんを手を焼いていた。父親は、子育てを母親に任せきりだった。母親は、タツヒコくんのトラブルに謝罪することが多く、かなりつらい思いをしていた。タツヒコくんが２年生の夏の時に、たまたまテレビの発達障害の特集番組を見て、うちの子も発達障害ではないかと思い、専門医を受診し、IQ110、書字LD、AHDHの混合型との診断を受けた。衝動性を押さえる服薬を勧められたが、タツヒコくん自身が強く拒んだため、服用しなかった。勉強もせず、好きなことだけして、トラブルも多いタツヒコくんに困り果て、時には手を挙げてしまうとのことだった。

２ タツヒコくんの見立てと支援方針

こうした様子から、担任や特別支援教育コーディネーター、保護者と担当者が話し合い、将来を見通しながら支援の方針を考えた。タツヒコくんは、特に漢字の書き取りや計算の学習において、級友との差が大きく、このままでは、将来の自立に必要な基礎的学習が身につかない。また、友達関係も希薄で、時に暴力や暴言もあり、社会に出たときに孤立するおそれもある。そして、こうした学習の不全感、人間関係構築の困難さ、保護者や自分自身の評価の低さが、自己肯定感の低下、生きるためのエネルギーの低下につながらないかとも考えた。そこで、以下の方針で支援をすることにした。

（１）学習については、得意な活動や興味のある活動から始め、徐々に苦手な活動も乗り越えていく

（２）得意な活動や興味のある活動を利用して、少しずつ学級の友達とのかかわりを増やす

（３）タツヒコくんと担任のかかわりを密にし信頼関係を築き、それを基に人間関係を広げる

（４）保護者の心のゆとりを増やす

（５）（１）～（４）のことを通して、タツヒコくんの自己肯定感を向上させる

３ 指導・支援の経過

（１）３年の５～９月

①担任の支援

担当者との出会いの印象が悪かったこともあり、タツヒコくんは、個別場面での支援を拒否した。そこで、担当者は、初めは担任や保護者との相談で対応することにした。

担任は、全校集会や運動会など学校行事のたびに、一人でいるタツヒコくんに個別にかかわり、互いにいろいろな話をした。タツヒコくんは、６月には、担任とは穏やかな表情で話すようになり、信頼関係が確実に築かれているようだった。また、授業中大声を上げたときや、友達に乱暴したときには、「落ち着こう」とタツヒコくんの身体をそっと包み込み、隣の空き教室に連れていき、落ち着くのを待って、そのときの気持ちやどんな行動を取ると良かったかを話し合った。その際、教頭か教務主任、養護教諭の誰かに、担任から電話をし、学級を一時的に見てもらおうよう、予めケース会議で打合せをしておいた。担任は、職員会議でも全職員に、タツヒコくんに日ごろから声をかけてほしいこと、タツヒコくんの良いところをほめたり、自分に報告したりしてほしいと依頼した。

６月末頃から授業中の大声や乱暴は徐々に減ったが、７月の初めに上級生とけんかをしたことをきっかけに、授業中抜け出し、図書室や保健室で過ごすことも多くなり、担任に「毎日つまらん」とこぼすようになった。

②担当者の支援

「毎日つまらん」との発言から、担当者は今が好機と考え、７月初め、保健室でぼんやりしていたタツヒコくんに興味をもちそうなものづくりの本を何冊か見せ、「私はあちこちの学校でもものづくりを教えている。タツヒコくんもやる？」と誘ってみた。タツヒコくんはしばらく本を見ていたが、「やってみてもいい」と柔らかい表情で承諾した。

タツヒコくんとは７月と９月に週に１度の指導を行い、図１のようなものづくりや簡単な調理に、作り方のレシピを見ながら取り組んだ。担当者は、担任と２週間に１度の相談を継続した。



図 1

③母親への支援

5月から月に1度、母親と担任と担当者の3者で懇談した。支援方針やタツヒコくんの状況などを確認し、共通理解をした。また、母親のタツヒコくんの見方を変えるため、他の教員から得たタツヒコくんの良い面を、担任から報告してもらった。

(2) 3年の9月～3月

①タツヒコくんの様子

9月以降、授業中の離室はなくなったが、授業には参加せず、友達ともかかわらず、相変わらず紙工作を続けていた。

担当者は担任と話し合い、ものづくりへの意欲を、授業や学習への意欲や友達とかかわりに結びつける糸口を模索することにした。

②授業参加・学習意欲の回復に向けて

担当者は、ものづくりの題材を実験的なものに変え、まずは理科の授業への興味に結びつけられなかと考えた。ものづくりをしながら、様々な実験ができる題材を担当者が提示し、その中からタツヒコくんが選んでいった。「ヘリコプター作り」「懐中電灯作り」「電気分解セット作り」などを1題材につき3回の指導時間で取り組んだ。また、作り方や実験方法を書いた問題付きのプリントを使用し、少しずつプリントや書くことへの抵抗をなくすことにした(図2)。

ものづくりのプリントをする中で、タツヒコくんは、元々書字が苦手です。今まで取り組まなかったこともあり、覚えていない漢字が多く、視写しても形が取れず、ひらがなで書くこともあった。また、九九を忘れていたことも分かった。一方で、プリントでも間違いを指摘したり、○×をつけたりせず、困っているときに、さりげなくヒントや正しい漢字を示すと、取り組む意欲が萎えず、抵抗なくプリントに取り組んだ。その姿に、担当者は、タツヒコくんにも学びたい旺盛な意欲があることを感じた。

③漢字、九九の学習へ

11月初め、タツヒコくんは、担任や担当者に、「ホントは勉強したいけど、今までせんかったから、漢字苦手やし、九九も忘れてる。どうにかしたい」と悩みを打ち明けてきた。そこで、担当者から「指導時間を、ものづくりや実験の時間半分、漢字や算数の時間も半分にしてやってみるか」と提案した。タツヒコくんは少し考えて、「やってみる」と同意した。11月半ばからタツヒコくんは、担当者が意図した理科どころか、苦手な学習に取り組む段階までたどり着くことができた。漢字学習については、単に視写しながら同じ漢字を書く方法では「イライラするし、形もだんだん崩れる」とタツヒコくんが訴えるので、図3のような漢字の意味やその漢字を使う熟語文を考えながら書くプリントを自作した。1回の指導につき5枚行い、次回の指導で覚えている漢字のテストを行った。テストには○×はつけず、漢字一覧表を用意し、書けた漢字にチェックをつける方法で、習得した漢字を記録した。タツヒコくんは、間違えても×がつかず、習得した漢字が増えていく喜びを感じ、漢字の学習には積極的に取り組んだ。

九九の学習では、暗記できない九九のみを取り上げ、担当者と二人で楽しい語呂合わせを考え、それを担当者が絵カードにして覚えた。語呂合わせは、タツヒコくんが自分で意欲的に考え、図4以外にも、「44(しし)16(いろ)っぽい」「56(ごむ)30(さんじゅう)まき」などユニークなカードが出来た。1月末には九九を全て覚えた。

④友達との関係への支援

1月初め、担任は、タツヒコくんが担当者との指導に出ている時間に、クラスの友達にタツヒコくんへの理解と支援を求める話をした。「タツヒコくんは、心にゆとりを作ることがうまくできず、3

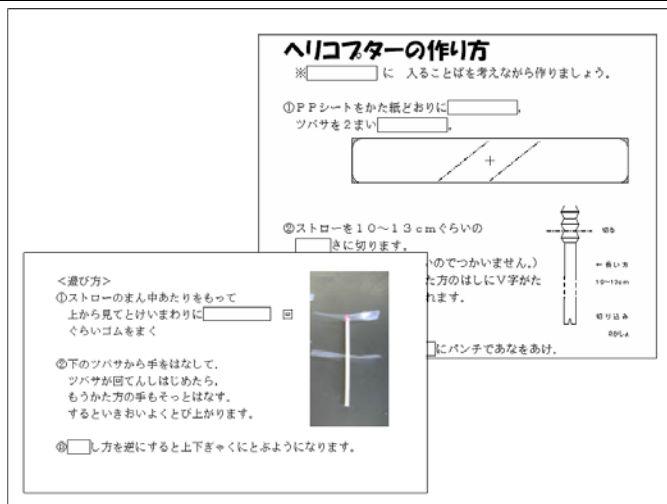


図 2

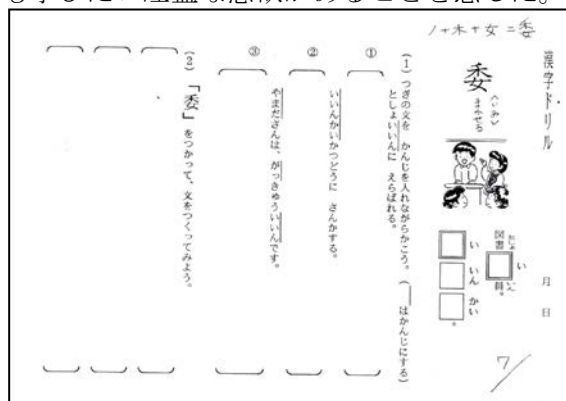


図 3

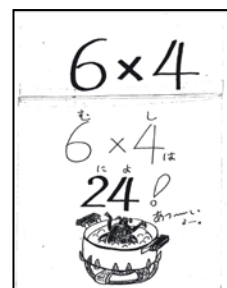


図 4

年生の初めまでは、みんなとけんかをしたり、授業にも参加できなかったりしたよね。それで、心のゆとりをもって、みんなとなかよく、頑張って授業にも取り組めるように、時々別室で勉強を頑張っているんだよ。だから、少しずつ教室を抜け出さないようになり、みんなとのけんかもなくなったよね。タツヒコくんもだんだんと成長してるんだね。みんなに、一つお願いがあるんだけど。時々タツヒコくんへ声をかけたり、遊びに誘ったりしてほしいんだ。このクラスの仲間として、みんなもタツヒコくんを応援してくれないかな」とタツヒコくんへの思いを込めて依頼した。

その日、タツヒコくんと保育所の時からの幼なじみのユウキくんとアタルくんが、タツヒコくんへ声をかけてきた。タツヒコくんが個別場面での指導で作った「ヘリコプター」に興味をもったようだ。次の週にタツヒコくんは、担当者に「友達がヘリコプターを見て、『すごい。どうやって作るの。僕らにも作り方教えて』って言ってきた。僕まだ一人では教えられん。先生から教えて」と言ってきた。「頼まれたタツヒコくんが教えてあげなきゃ。何回か練習して教えてあげたら？」と担当者はタツヒコくんへ返した。指導後、担任に報告すると、「それじゃ、来月の学活に、タツヒコくんを先生、担当者をアシスタントとして、ヘリコプター作りをするというのはどうでしょう。クラスの子たちも喜ぶし、みんなのタツヒコくんを見る目が変わると思います」と提案してきた。次の週に、タツヒコくんへその話を伝えたところ、意欲満々でヘリコプター作りの練習に取り組んだ。そして、12月の学活の時間、タツヒコくんが指導者となり、ヘリコプター作りの授業が行われた。タツヒコくんは、教室の前で図2のプリントを拡大したものを使い、堂々と説明をした。よそ見をする友達には、「ちゃんと聞かないと作り方分かんなくなるよ」と注意までしていた。みんなが作業に入ると、あちこちから「タツヒコ先生～教えて」と声がかかり、一人ひとりに丁寧に教えるタツヒコくんの姿があった。授業後、タツヒコくんは「緊張したけど、すっげ～楽しかった。みんな僕を『先生～っ』て呼んで変な感じだった。忙しかったけどまたやりたい」と輝いた笑顔で話した。

その後、担任の計らいで4年生の5月まで、3度、タツヒコくんのものづくり授業が行われた。

タツヒコくんは、2月頃には友達と外で雪合戦や鬼ごっこをして遊ぶ姿がみられるようになり、情緒的にも落ち着いて、学校でのトラブルは全く見られなくなった。

（2）4年時の様子

4年生になりタツヒコくんは、関係のない工作や読書もせず、授業に参加し、ルールを守り、手を挙げて発表するようになった。5月から授業中のプリントやテストも進んで受けた。初め担任は、タツヒコくんには○や点数をつけず、直すところだけ教えてテストを返していたが、タツヒコくん自ら「僕にも○や点数はつけてください」と言ってきた。10月には算数のテストを40点で返されても、「苦手な算数にしてはまあまあ。次、これより良い点をとるのは難しくない」と肯定的に受止めていた。このころ、個別の指導場面でも、算数の3桁数どうしの筆算にも取り組むようになった。

（3）5年時の様子

5年生でも引き続き、同じ担任が、タツヒコくんを受けもった。5年生の初めには、3年生までの漢字の8割を習得していた。また、算数も3年生の終わりぐらいのものならできるようになっていた。

夏休みには、保護者も友達も参加しない野外キャンプに、たった一人で参加した。担任も保護者もかなり心配したが、1週間後に日焼けしたたくましい笑顔で無事帰ってきたとのことだった。

9月から漢字や計算プリントを毎日の宿題とし、担当者ではなく支援員が宿題を出し、担任が宿題を確認した。漢字習得は飛躍的に速くなった。5年生の2学期末で、個別場面での指導も終了。担当者は3学期から、放課後に、週1度の担任との相談と、月1度の保護者との相談で対応した。

4 その後のタツヒコくん

6年生になったタツヒコくんは、家庭環境の変化で精神的に荒れた時期があった。担任と取っ組み合いになり、卒業式の練習でも落ち着かない状態があったが、先生たちがチームを組み、タツヒコくんと担任を支え、卒業式にはタツヒコくんが、担任に涙でお礼とお別れを言う姿が見られた。

その後、中学、高校と進学し、現在、腕のいい技術者として立派な社会人になったタツヒコくんへ、担当者は久しぶりに再会した。その時、タツヒコくんが語った言葉が印象的だった。「僕は今でも金井先生が好きです。6年の時は先生とけんかもしたけど、一緒に喜んだり、泣いたり、いつも真剣に僕に向き合ってくれた。先生がいなかったら今の僕はない」「また、担当者のおかげで漢字や算数の基礎が身についた。あれがなかったら、僕は仕事にもつけないかった。感謝してます」担任との信頼関係が、担当者や友達、他の人との関係に広がったこと、興味のあることから学習の困難さを乗り越え、自己肯定感を高めていったことが、今のタツヒコくんの姿につながっていることを実感した。

<資料11>

通常の学級に在籍する読字障害のある児童の中学校への移行に向けた取り組み

キーワード： 読字障害 個別場面での指導 通常の学級での配慮 タブレットPC DAISY教科書

読み書きに困難がある小学校6年の雅治くん（仮名）。5年生の時に受けた週2回の個別場面での指導では、漢字学習を中心に読み書きの学習を積み上げてきていた。今年度の個別場面での指導では、読み書きに関するアセスメント結果に基づいた指導と、中学校での学習を見すえて、マルチメディア DAISY教科書の活用スキルの習得を中心とした学習支援を行った。並行して医療機関を受診し、通常の学級で行っている配慮も明文化して、中学校への移行支援に向けた準備に取り組んだ。

1 中学校入学を翌年度に控え、夏休みに雅治くんと母親、担任が相談機関を訪れる**(1) 聴取より**

雅治くんは、小学校6年生の男子である。真面目で明るい性格のため、クラスメイトから好かれている。知的な遅れは見られないが、特に国語、算数が苦手で、学習に対しては苦戦している。読み・書きについては、「音読に時間がかかる」「逐次読みをする」「文末を正確に読めない」「漢字を使いたがらない」「拗音などの特殊音節の書き間違いが多い」など種々の困難さがある。算数では、時折、九九を間違うなど計算課題に苦手さがあるが、図形の学習では理解も良好で苦手意識が少ない。担任によると、「テストを返すときに、点数が見えないようにしてほしい」と訴えてきたことがあり、雅治くんが、テストの点数にコンプレックスを抱いていることがうかがわれた。宿題については、漢字の視写などには頑張っており、算数などは分かるところのみ半分程度解いてある状態だという。このように学習に困難のある雅治くんであるが、野外炊飯の薪割りやテント立てなどの仕事、木工、ミシンなどは率先してテキパキとこなし、級友から「師匠」「仕事人」と賞賛されているエピソードも聞かれた。その他、雅治くんへの聴取からは、横書きよりも縦書きの方が読みやすいこと、理科・社会・体育・図工が好きなこと、家では漫画やテレビ、アクション系のゲームが好きなことなどが分かった。

雅治くんの家庭は会社を営んでおり、進路に関しては、保護者、本人とも将来は家業を継ぐことを考えているという。担任としても、なんとか高校までは卒業し、雅治くんの良さを活かして家族とともに仕事をしながら、社会生活を送ってほしいとのことだった。

(2) アセスメント結果より

雅治くんが在籍する小学校に、4年生の時に WISC-III 検査を行った記録が残っていたが、知的な発達は平均域であった。今年7月に行った読みアセスメント（稲垣式）では、読み課題の音読時間が「読み障害」が疑われる基準を大きく上回っており、読み課題に対して著しい困難を抱えていることが明らかになった。検査中の様子からは、簡単な単語であっても逐語読みであり、「しゅるい」を「しゃ、しゅるい」と読むなどの特殊音節の間違いが確認できた。これらの結果から、ひらがなについては概ね正しく読めるものの、流暢に音読できるようにするためには、文字と音の反応をさらにスムーズに、正確に行えるようにするための指導が必要であることが分かった。

併せて行った書きのアセスメント（STRAW の書取課題）では、ひらがなの検査において、「ぎゅ」を「きゅ」、「たば」を「たぼ」と表記するなどの間違いはあったものの、単音・単語とも各20問中18～19問正解していた。カタカナでは単音・単語とも4～5割の正解率、学年相当の「漢字」の書取課題は20問中0点であった。

2 雅治くんの学校生活の様子

算数の授業（単元は「三角柱の体積」）を参観した。クラスの雰囲気は明るく、男女とも多くの児童が活発に挙手をして発表したり、担任や友達の話静静地に聞いたりするなど、メリハリの効いた担任の学級指導が行き届いていた。そのような中で雅治くんは、多くの児童が挙手をする前時の復習（直方体の体積の求め方）についての発問でも挙手をせず、隣の女兒に「何やったっけ？」と聞いていた。他の児童の発表を受けて、担任が説明する場面では、目立たないがうつむいて文房具で手遊びして、集中して授業に参加していない様子が見られた。担任の説明が終わり、問題を解く場面では、集中して黒板に書かれた問題をノートに写し、自分で解いた答えを隣の女兒に確認していた。

授業後半では4人の班になり、体積の求め方を互いに確認したり、教え合ったりする授業形態をとっていた。班学習では、笑顔で親しげに他の3人の児童とやりとりをしていた。担任の発問に対しては、

班の中で算数が得意そうな他の男児がリードして進めていたが、他の3人が勘違いをしていて、雅治くんだけが正解していた課題もあった。授業終盤の教科書の問題をノートに写して解く場面では、複雑な問題の途中で止まってしまう、イスを少し前後に揺らしながらぼんやりしている様子が見られた。机間巡視をしていた担任が、雅治くんのノートを見て解けているところまで確認し、「うん、できているね」「その考え方で良いね」と声かけをすると、その後は自力で最後の課題まで取り組んでいた。最後に、担任が黒板で解き方を解説したが、文房具を触って聞いていない様子が見られた。

国語の授業では、新出漢字を担任の指示に従って皆と一緒に空書きをしたり、辞書で用例を調べる学習をしていた。雅治くんは担任から指名され、辞書を見ながら用例を板書することができた。詩の学習では、担任の板書をノートに写した。書き写す際は、ひらがなは文節単位で、漢字は1文字単位に黒板を見ながらノートに写していた。詩歌の音読の学習場面では、担任について読む、教室を半分に分けて1文ずつ交互に読む、自分一人で読む、隣の児童と交互に読むなどの活動を担任がテンポ良く指示し、雅治くんも笑顔で隣の児童とやりとりするなど、前向きに学習に取り組むことができていた。その後、担任は、「これから迎える冬は（ ）季節」と板書し、括弧内に入ることばとして、ノートに自分の思いを書くように指示した。雅治くんは、早々に「そつぎようする」とノートに記入した。続いて全員が発表する場面では、担任の指名なしで次々に児童が起立し発表していったが、雅治くんは他児の発表を興味深そうに聞き、最後に照れながら自分の思いを発表することができた。終盤の担任による詩歌の解説場面では、隣の児童とこっそり私語をして、学習に集中していない様子が見られた。

授業後に担任と話をした。しっかり参加・理解できていた課題（班での話し合い、ノートに書く、発表する）があった反面、担任の説明を聞く場面では、集中して聞いていなかったことを確認すると、担任は、これまで雅治くんが集中力に欠ける場面があることをあまり意識していなかったとのことだった。また、担任は、通常の学級での指導上、以下のことを心がけているという。

- ・全体の指示はなるべく簡単なことば、短いことばで端的に行う。
- ・できる子だけがどんどん進む授業ではなく、互いに教え合う学級作りを目指して積極的にペア学習、班学習などを取り入れる。その上で、全員が一言発表するような場面も意識して設けている。
- ・低学力の子どもにも配慮した手だてとして、一斉指導の中でも穴埋め式の課題を多めにし、全ての課題ができない子どもには、他児には分からないように基本問題だけ解けば良い旨を伝えている。
- ・一斉指導の中で、取り組む課題を基礎的なものと発展的なものの2つ用意し、子どもが自分で選択できるようにする。
- ・注意を持続させるため、テンポ良く学習活動を展開するよう心がけ、立って読むとか、ペアで読むなど身体の動きも取り入れるようにしている。
- ・読めないこと、勉強が苦手なことを馬鹿にしたり、笑ったりすることは許さないよう、日ごろから学級運営を行う。

担任によるこれらの配慮は、明文化して、雅治くんが進学する中学校に引き継いでいくとよいと思われた。担任は、「雅治くんは人当たりが柔らかく、分からないことがあっても、周囲の児童に助けを求めることができるので、周囲の児童も雅治くんの困難さを理解してよく助けている。ただ、中学校では、他校の出身者も混じったクラス編成がされるため、雅治くんのたどたどしい読みが笑われたりしないか心配だ」と話した。

3 学校での個別場面での指導について

（1）昨年度まで

雅治くんに対しては、昨年度（5年生）は6月から3月まで、教頭が週に2時間の個別場面での指導を行っていた。同学年の他の児童と2人で指導を受けており、嫌がらず楽しそうにしていたとのことである。秋には「1年の漢字をクリアした」とうれしそうに担任に報告し、年度の終わりにはほぼ2年生の漢字を習得したとのことである。個別場面での指導が始まる前には、授業中に机に伏せるなど、やる気のない様子が見られることがあったが、個別場面での指導が始まってからはそのようなことは少なくなり、6年生の現在は机に伏せたりすることは全くないとのことだった。

（2）今年度

①個別場面での指導（9月から12月まで11回）

今年度は、1学期は個別場面での指導を行うことができなかったが、9月から週2回、担当教員を決め、個別場面での指導を行う校内体制ができた。夏休みに行ったアセスメントの結果をうけて、県担当

者（以下「担当者」という。）と特別支援教育コーディネーター（以下「特コ」という。）とで考えた学習メニューで、個別場面での指導を開始した。雅治くんは、個別場面での指導の時間を楽しみにして通っていた。2学期の個別場面での指導の内容は、以下のとおりである。

- a) 語の読み … 清音（1文字）→ 清音2文字 → 濁音（1文字）・半濁音
カタカナ清音 → 促音を含む言葉 → 拗音を含む言葉
- b) 教科書の音読 … 雅治くんがすらすら音読できる下学年国語の内容を教科書で音読する。
小6国語の内容をDAISY教科書を利用して音読する。
- c) ことば調べ（辞書）… 辞書の引き方の指導。ことばの意味の確認。
- d) プリント教材（音の数を書く教材、漢字練習3文字程度）

（村井敏宏・中尾和人「読み書きが苦手な子どもへの＜基礎＞トレーニングワーク」明治図書）

a)については、「2段階方式による音読指導法」で課題を設定した。この指導法には、第一段階の「解読指導」（表記された文字と音の対応をスムーズにするための解読指導）と、第二段階の「語彙指導」（意味が分かり、読みの想起ができ、活用できるまで習熟した語彙を増やすこと）があるが、9月～12月の11回の指導により、拗音まではほぼ習得できた。記録によると、9月の時点では、「こや」「めも」「ざ」「ぜ」「ず」「ワ」「ひゅ」「しゅ」などにつまずきが見られたが、10月には習得していた。

b)については、雅治くんは、紙の教科書よりもDAISY教科書の方が読みやすいと話しているという。6年国語のDAISY教科書では、総ルビが表示されることも、雅治くんにとってなじみやすい理由となっていたようである。

c)については、時間がかかりすぎて学習効率があがらないこと、d)については雅治くんが、簡単に習得できていたため、3学期の個別場面での指導では他の課題に置き換えることになった。

②教科の評価における配慮

漢字テストについては、「下学年の漢字テストを行う」「6年の漢字の内容で正しい漢字を選択肢から選ぶ」など担任がこれまでいくつか提案してきたが、雅治くんや保護者の意向を受けて学年の同じテストを行っている。しかし、全50問中、担任と相談して覚えた5～6問しか正解できない。単元テストでは、担任が雅治くんの横について、5年次よりテスト問題の読み上げを行ってきた。そのことについて、この学級では、特に不公平だと訴える児童はいなかった。

担当者からは、11月に「テスト問題にルビを振る支援を行った場合、雅治くんがどこまで取り組むことができるか」についても試行することを提案し、担任は12月に、雅治くんに対して問題にルビを振ってテストを行った。担任によると、読み上げやルビ振りの支援がない状態では、初めから諦めてしまい、取り組もうとしないことが多いが、ルビ振りの支援により、自分で手がかりを本文中から探して解いてみようという意欲につながっていた。テスト結果は、国語の読解問題は支援なしでは45点（1学期末）、ルビ振りの支援があると65点（2学期末）になった（漢字問題は12点）。社会の問題でも、ルビなしでは、まったく見当外れの解答だったものが、ルビを振ることで内容をとらえた回答に変わり、支援の有効性が確認された。

③中学校入学に向けて、個別場面での指導内容を見直す（12月）

担当者は、11月の個別場面での指導の様子を参観した。DAISY教科書を使った音読指導では、6年国語の「森へ」を教師とともに読んでいた。担当教員がパソコンの音声を適宜一時停止させ、それに続けて、雅治くんが読む形をとっていた。雅治くんは、主に聴覚の記憶を元にして読んでいた様子だった。続く辞書の学習は、大変時間がかかっていた。プリント教材は2枚行い、全て正解していた。漢字については、プリントで3文字練習していた。最後の5分ほどは、小学校が本年度購入した指導用パソコン（使用ソフト「脳機能バランサー」）でのトレーニングを楽しんでいた。

12月には、校長、特コ、担任、個別場面での指導担当教員、担当者で校内支援会議を開催し「個別の指導計画」を作成すると同時に、中学校入学に向けて個別場面での指導内容の見直しを行った。主な論点は、以下のようなものだった。

- ・3学期の個別場面での指導では、時間を費やしている「辞書での言葉調べ」「プリント学習」の課題に代えて、カタカナ、アルファベットの読み書きについての指導および九九の指導を重点的に行う。
- ・週2回の個別場面での指導に加え、朝学習の時間を利用した個別場面での指導を週3回校長が行う（タ

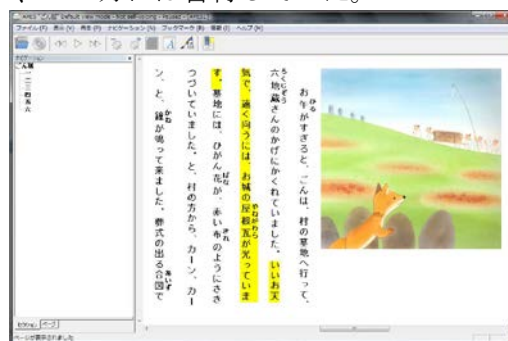


図1 DAISY教科書の画面（国語）

タブレット端末を使用)。

- ・漢字については、他教科で出てくる重要語句(「底辺」「直線」など)を重点的に取り上げ学習する。
- ・中学校での学習に備え、DAISY教科書を利用した予習スキル(子ども自身による機器の操作、聞くことによる内容の事前理解、教科書の漢字に自らルビ振りを行う等)を小学校の間に身につけることができるよう、個別場面での指導の中で取り組む。
- ・1月下旬に予定されている医療機関での診断結果の中の今後の治療方針に、医師からの学習指導上の助言があれば取り入れて「個別の指導計画」を見直していく。
- ・現在は担任が読み上げているテスト時の対応については、ルビ振りや時間延長などの他の支援方法についても試行し、雅治くんや保護者の意見も踏まえながら、中学校への移行資料に盛り込む。
- ・移行支援に向けた資料では、現在学級担任が日常的に行っている支援について、明文化していく。それらを中学校に引き継ぎ、中学校でも可能な支援について考える際の参考にしてもらう。

3学期からの個別場面での指導内容については、以下のようなメニューで行うことになった。

- DAISY教科書の活用スキル … DAISY教科書を自分で操作して、国語、社会の予習を行う。できるだけ雅治くん自身に操作させ、音読練習、内容の理解、教科書へのルビ振りなどの予習を行う。意味が分からない語句については、口頭で教師が意味を伝えた上で、例文を作るやりとりを行う。
- カタカナ・ローマ字の読み書き練習 … フラッシュカードやワークシートを用いて行う。
- タブレット端末を活用した指導 … タブレット端末を活用し、朝読書の時間(15分間)に校長室で週3回行う。(カタカナ、アルファベット、算数の計算)

4 今後の支援について

(1) 医療機関の診断結果を受けて 移行支援内容の検討(2月)

以前より保護者が予約を入れていた医療機関で10月から診察が開始され、1月下旬に診断結果が出た。2月には保護者も含めた支援会議を開催し、医療機関での診断結果の今後の治療方針も踏まえながら、中学校への移行支援具体的な内容・方法について検討し、移行支援シートにまとめる。

(2) 中学校への移行に向けて

- ・特別支援教育コーディネーターが、進学予定の中学校の特別支援教育コーディネーターと日程調整や移行支援会議の出席者・内容の調整を行う。
- ・移行支援会議は、保護者も交えて3月に行う。
- ・春休みには、DAISY教科書の申請(中1用)を中学校または保護者から行う。
- ・入学後の5～6月には、中学校にてフォロー会議を開催する。

(3) 考察

雅治くんの場合は、5～6年生で上述のような個別支援を行ってきたが、ひらがな、カタカナの読み書き等については、小学校低学年の間から支援を行うことができるとよかった。近年は、保護者や低学年の教師の間にも、読み書き障害についての理解が広がり、低学年段階から学校での支援を開始したり、医療機関で診断を受けるケースが増えてきているのは、望ましい傾向である。雅治くんが入学予定の中学校においては、読字障害の対応を行っている前例がなく、雅治くんの入学を契機に支援体制を検討していくことになるようである。雅治くんをモデルケースとして、中学校における読字障害のある生徒に対する支援体制が進むよう、引き続き働きかけていきたい。

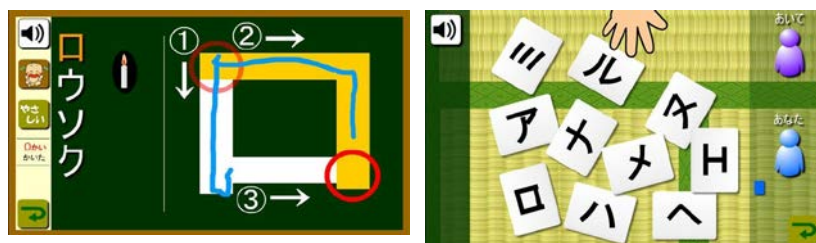


図2 タブレット端末のアプリを活用したカタカナ指導の画面
(アプリ名「カタカナ」、開発者: hk2006)

- <参考図書> ・稲垣 真澄(編)「特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドライン」(診断と治療社)
・河野 俊寛「読み書き障害のある子どもへのサポート Q&A」(読書工房)

<事例12>

チックが頻発していた児童に数の操作の指導と
自己肯定感への指導を行った事例

キーワード チック 数の操作イメージ 自己肯定感 移行支援

チックが頻発するという主訴で、県担当者が（以下「担当者」という。）が相談することになった小学5年生のヤスオくんの事例。当時のヤスオくんは数の操作の具体的なイメージが育っておらず、計算の時には指を使って3～4桁数どうしの四則計算をしていた。担当者は家族の過干渉、本人の自己肯定感の低下がチックの原因であると考え、数の具体的操作のイメージ形成と自己肯定感に対して、個別場面での指導と教育相談を行った。一旦チックは治まったが、中学校への移行支援でつまずいた。

1. 5年生の時のヤスオくんの様子

ヤスオくんは、チックが頻発するので心配であるという、保護者と学校の担任の主訴で相談に上がってきて、担当者が相談することになった事例である。

担任の先生の話では、ヤスオくんには、特に知的な遅れはなく、学力も真ん中ぐらいで、学習面では特に心配していないということであった。

(1) 授業中での様子

担当者は、まず学校を訪問し、授業中のヤスオくんの様子を観察することにした。

国語と算数の授業を続けて観察した。ヤスオくんは、授業中大人しく座って授業を聞いていたが、時折、「ウッ」「ヒッ」と声を上げながら、頭と身体全体をブルッと小さく動かしていた。国語の時より、算数の時間になってそうしたチックの状況が頻発し、身体の動きもより大きくなった。近くに行ってみると、ヤスオくんは、指を使って、4桁数どうしのわり算、かけ算の筆算のプリントを一生懸命解いていた。

(2) 保護者との面談から

その後、母親と面談を行った。母親の話では、「祖父がヤスオくんに干渉しすぎ、それがストレスとなりチックになっているのではないか」ということだった。祖父は1学年上の兄にも干渉しすぎて、円形脱毛症になり、祖父が干渉を止められた経緯があるとのこと。祖父は兄に干渉しなくなった分、今度はヤスオくんを構うようになり、ヤスオくんにかなりストレスがかかっているようだった。

しかも、兄は、帰宅後、学校でのヤスオくんの様子を祖父に話しており、全校朝礼で（チックの）声が目立つことや友達とケンカをしたことなど、ヤスオくんのマイナス面を特に話すとのことだった。そのためか、最近のヤスオくんは、「どうせ俺なんか」「死にたい」と言ったことばをよく口にするようになったとのことであった。母親としては、祖父や兄への対応を含め、ヤスオくんの心の安定やチックの軽減のためにどうしたらいいかわからず、苦しんでいた。

2 見立てと指導方針（図1）

(1) 見立て

算数での数の操作イメージの形成過程でつまずいていること、家族のヤスオくんに対するマイナスな見方による過剰な反応が、ヤスオくんの大きなストレス、自己肯定感の低下につながっていると考え、この2点に対してアプローチすることにした。

(2) 指導方針

具体的には、以下の3点を指導の方針とした。

- ①数図カードや数図ブロックを使用して、数の操作イメージを高め、暗算ができるように指導する。
- ②ヤスオくん、家族へのカウンセリングを行い、ヤスオくん自身や家族のヤスオくんへの見方を変える。
- ③学校側と家族が連携して、ヤスオくんの良いところを探し、伸ばすかわりをする。

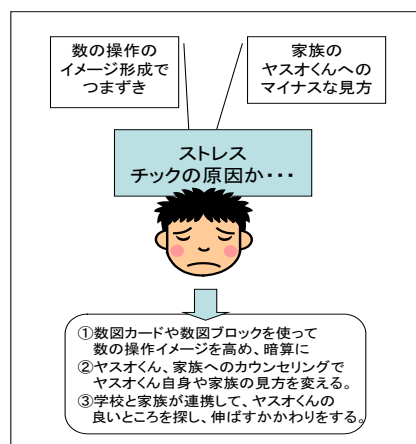


図 1

3 具体的な指導・支援

担当者による1週間に1度の個別場面による指導では、ヤスオくんへの直接指導を1時間、担任や母親との相談を合わせて1時間行うことにした。

ヤスオくんへの直接指導は、授業中、別室で個別に指導を行い、数のイメージ操作を高める指導とヤスオくんとの相談を合わせて行った。また、学校の特別支援教育コーディネーター（以下「特コ」という。）や祖父など母親以外の家族とも、月に1度は相談する機会をもった。

（1）数の操作イメージを高め、暗算につなげる指導

①数図や数図ブロックによる指導

まずは、指での計算から数の操作イメージへの転換がなかなかできないでいる状態と考え、数図ブロックや数図カードを使用した以下のような指導を行った。

- ・数図カードをフラッシュでゲームのように見せて、「これはいくつ？」「あといくつで10になる」と問題を出し、10までの数や10の補数の視覚的なイメージを定着させる（図2）。
- ・数図ブロックを使って、ブロックを実際に操作しながら20までの足し算、引き算の計算を行う（図3）。

この2つの指導を1か月ほど継続したところで、フラッシュによる数や10の補数の問題にスムーズに答えられるようになり、視覚的イメージがしっかり形成できた。また、数図ブロックによる計算にも慣れて、まごつかずに手早く計算できるようになっていた。

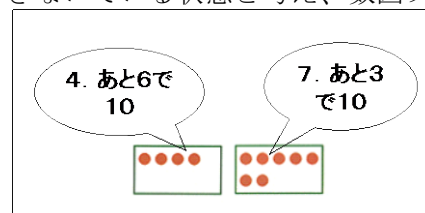


図 2

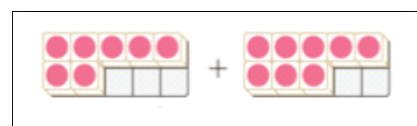


図 3

②数図プリントによる暗算の指導

そこで、これまでの指導に加えて、○を描いて計算する数図プリント（図4）を使って、20までの足し算、引き算を行った。また、担任から毎日1枚、数式を変えたプリントを宿題として出してもらった。

これも1か月ほどで、手早くできるようになった。

次に、枠のみの数図プリント（図5）を使用し、○を描かず、頭の中で○とその操作をイメージして計算するようにした。分からないときには○を描いてもよいことにした。

3週間ほどで暗算で計算ができるようになった。

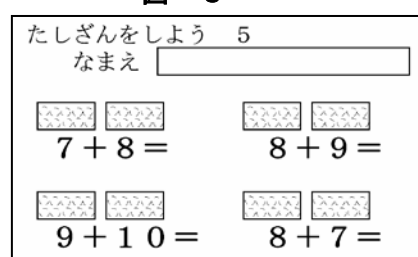


図 4

③筆算への応用

指導を始めて3か月後から、筆算の指導にとりかかった。2～3桁どうしの筆算を行っている途中、暗算を忘れたとき用に、暗算シート（図6）を用意し、20までの数の操作イメージを浮かべながら計算を行った。

3週間ほどで、間違えずに計算ができるようになった。暗算の定着を図るため、指導はその後も3か月以上、ヤスオくんと相談をしながら続けた。

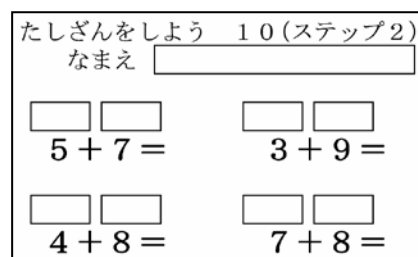


図 5

（2）家族やヤスオくんとのカウンセリング

①ヤスオくんとのカウンセリング

ヤスオくんとは指導時間の後半15分ほど、カードや玩具を使ったゲームをしたり、絵を描いたりしながら話をした。家族のこと、友達のこと、勉強のこと、好きな遊びのことなどを担当者から話題にした。最初の半月ほどは、好きなゲームや遊び、テレビ番組

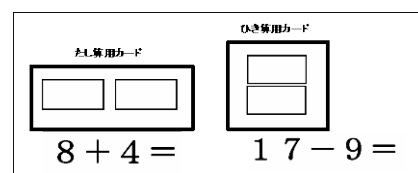


図 6

などの話だったが、徐々に、祖父や父からよく叱られることや、友達がなくて学校では一人ぼっちになること、チックが止められなくて悩んでいることなど、ポツポツと話すようになった。話の中で、「俺は、みんなからおこられてばかりで、ろくなもんじゃない。チックも治らんし。友達もおらんし、一人ぼっちや。時々死んだ方がましやって思うこともある」と、辛い胸の内を明かすようにもなった。担当者は、「そんなことないよ。ヤスオくんにはいいところ、いっぱいあるよ。暗算もこんな

に早く上達したじゃない」と声をかけたが、ヤスオくんは暗い表情の顔のままだった。母親や家族や学校全体で、ヤスオくんの心の面を支えないといけないと考えた。

②母親とのカウンセリング

指導時間後、30分ほどヤスオくんの母親と相談を行った。母親のヤスオくんへの思い、家族のヤスオくんへのかかわりを聞きながら、担当者からは、指導の様子を伝え、母親としてのヤスオくんへのかかわり方を整理した。

母親は、お嫁さんという立場にあって、ヤスオくんの辛い状況を分かっているが、祖父の過干渉や兄からのヤスオくんの学校の様子の報告、父親の体罰を含めた厳しい叱り方を止められない辛さを涙ぐみながら話をした。時々、ヤスオくんの自分を否定するようなことばやチックが増えていることを父親に話をしても、「おまえの育て方が悪いからや」と母親が責められてしまうとのことだった。

そこで、担当者は、担任と相談しながら次の3点を提案した。

- 1) 学校でのよかったことを担任が連絡帳に書き、それを家族で夕食の時に読むこと
- 2) 月に1度は祖父か父親に学校に来てもらって、今のヤスオくんの状態や学校での様子、指導や支援の方針や内容を理解してもらうこと
- 3) 兄には、ヤスオくんの勉強面でのつまずきや心のストレスを取り除くことが、ヤスオくんのために一番大切であることを、母親や学校からしっかり伝えてもらうこと

③祖父や父親とのカウンセリング

指導を始めて1か月半くらいの時に、父親と祖父と同時に懇談の時間をもつことができた。担当者として話をした。父親は、「ヤスオのことを心配するあまり、自分が短気な性格ということもあって、つい何とかしたいという思いが強くて叱ってしまう」と正直に思いを話した。祖父も、「ついついヤスオのまごついていて様子や、父親の叱っている様子を見てみると、細かいところまで口出ししてしまうんや」とのことであった。

担任からは、学校で指を使いながらも頑張っている様子や、そうやって頑張れば頑張るほどストレスがたまってチックが多くなること、日記にも時々、自分を卑下するような記述があるので、担任として良いところを一杯見つけてあげたいと思っていることなどを伝えた。

担当者からは、現在の指導の方針や様子について報告し、連絡帳の担任からの記述を見ながら、夕食の時にヤスオくんの頑張りと良いところをほめたり認めたりしてほしいと提案した。

その後も1～2か月に1度は、父親や祖父とも懇談をもって、家での様子や学校での様子、個別場面での指導の様子を確認し合うことにした。

(3) 担任や学校との連携

担任とは、指導の後の30分間、時間をとって懇談を行った。

担任は、ヤスオくんが頑張りたいという思いをもちながらも、なかなか器用には課題をこなせず、自己嫌悪に陥ったり、時にはやる気をなくするような言動を見せたりすることを心配していた。担当者として母親との懇談にも時々時間を空けて参加したり、祖父や父との懇談には必ず同席して対応した。

担当者から、担任に本人の良いところを見つけ、連絡帳を通して家族に報告することを提案したところ、喜んで賛同してくれた。担任は、「友達の鉛筆を拾ってあげた」「掃除の時間、チャイムが鳴るまで一生懸命廊下を拭いていた」など些細なこともしっかりと観察し、毎日連絡帳に書き続けた。

特にも月に1度は自ら打合せの時間を取って、担任と連携をすることができた。高学年になり、他の教員も教科担当で係ることが多くなったため、全教職員に対して、ヤスオくんへの指導・支援の方針を共通理解し、チックを注意せず、良いところを見つけほめること、またそうした良いところは必ず担任に報告することを依頼した。

4 ヤスオくんの変化

ヤスオくんは、5年生の終わり頃には、暗算のやり方を習得し、授業中の計算でも指を使わずにスムーズに計算ができるようになっていた。チックはまだ時々見られたが、算数の時間も含め、頻発することはなくなった。

6年になって、音楽担当の先生から、ヤスオくんがソプラノ笛が上手であること、思い切って地域の音楽会で独奏のパートを担当させたいことを提案された。ヤスオくんは、先生方からだけでなく友達からも、「とってもうまい。音がしっかりしていてきれい」と認められるようになり、本番も自信をもって独奏のパートを吹くことができた。家族もそろって見に来てくれて、「よくやった。音楽の

才能があるなんて、すごい」と父親や祖父にも喜んでもらった。周りの人だけでなく、ヤスオくん自身にとって自分自身を見直す大きな機会になったようだ。この頃からほとんどチックは見られなくなっていった。

また、後期の委員会では放送委員会に入り、放送機器に興味をもち、誰よりも機器操作がうまくなった。担当の先生や同じ委員会の友達や5年生の後輩からも頼りにされ、委員会では、リーダー的な存在になった。

冬休み明けには、全くチックは見られなくなり、とても落ち着いた状況で卒業を迎えることができた(図7)。

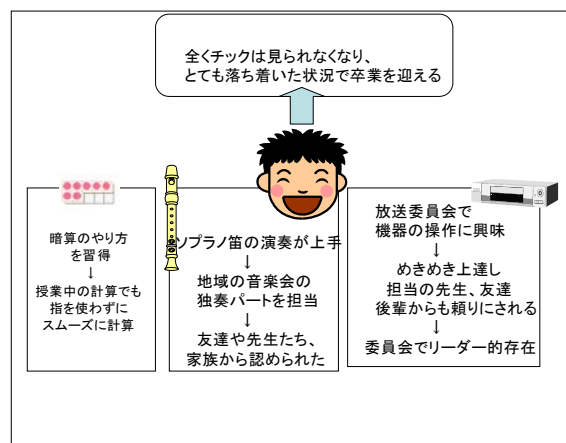


図 7

5 中学校への引継ぎとその後のヤスオくん

(1) 移行支援

中学校でも大変落ち着いた状況になったヤスオくんではあったが、もともと計算などでつまずくところがあり、学習でもつまずく可能性が予想された。さらに、精神的には落ち着いたといっても、チックが治まって半年も経っておらず、新しい中学校生活にすぐに適応できずに、ストレスをためることも予想されたので、2月末には、保護者、担任、特別支援教育コーディネーター、担当者と中学校の新入生担当者、特コとで移行支援連絡会を開き、支援の引継ぎを行った。

(2) つまづいたヤスオくん

これで、移行支援はうまくいくはずだったが、1年生の2学期末に学校でトラブルを起こし、元担任、保護者、担当者が中学校に呼ばれ、ケース会議をもつことになった。

ヤスオくんが、授業中にキレて、担任に机を投げつけたとのことであった。

中学校の特コは、移行支援の内容を理解していたが、ヤスオくんを初めから支援が必要な子としてみるのではなく、つまづいてから支援を行おうと考えていて、担任やヤスオくんにかかわる教科担任などには話をしていなかった。

ヤスオくんは、移行支援前に小学校側が予想したとおり、新しい環境に慣れず、ストレスのため、チックを頻発するようになっていた。それをいろいろな授業場面から複数の教員から注意されたこと、再び同じ学校になった兄から父や祖父に報告が行き、家でも注意を受けたことで、さらにヤスオくんは追い詰められ、ついに机を投げつけてしまったのである。

特コは、半年以上特に大きなトラブルもなかったのに、ヤスオくんの様子もあまり見ていなかった。

ケース会議では、小学校の時にやっていたかわりを再確認し、家族や学校ぐるみでの良いところ探し、スクールカウンセラーなどによるヤスオくんや保護者へのカウンセリングを行ったところ、1年生の末にはまた、落ち着いて学校生活を送ることができた。

6 事例を振り返って

ヤスオくんの事例を振り返って、大切であると考えられるポイントを3つまとめてみた。

一つは、学習面につまずきがないと担任がとらえているケースでも、表面には見えない学習面につまずきが、本人を苦しめることがあるということ。そのつまずきから、学習が進むにつれて、精神的なストレスや苦手意識につながっていくことがある。

もう一つは、その子のつまずきの問題が一旦解決しても、その子にはつまずきやすいところがあると考え、引継ぎが必要があるということ。新しい環境でうまく自立していく子がいることも確かだが、少なくともかかわる教員全員が見守って、いざというときに対応できるセーフティーネットを用意しておく必要がある。

そして最後の一つは、学校ぐるみ、家族ぐるみ、外部機関も使って、多面的にみんなで支援すること。つまずきを見つけるために、担任だけでなく、学級に出入りする複数の教員や特別支援教育の担当者や外部専門家などの観察などによって、多面的に子どもをとらえることや、自己肯定感を向上させるために、みんなでその子の良いところを探し、自信をつけさせるかわりをするなどが、ヤスオくんの事例では功を奏したと思われる。

<事例13>

**通常の学級に在籍する学習障害（LD）の生徒について
学年会で共通理解を図り、教科担任が連携して指導にあたった事例**

キーワード：学習障害 学年会・教科担任の連携 個別の教育支援計画

漢字や英単語を書くこと、方程式や文章題に苦手さのある中学2年生のかずやくん。授業中の配慮などの具体的な支援を、教科担任の共通理解のもと行っていくための支援体制が整ってきた過程を紹介する。通常の学級での支援を確立していく上で、学年会や個別の教育支援計画等のシートによる情報共有が有効であった。

1 かずやくんについて

中学校に入学してから、英単語がまったく覚えられず、学習に苦戦しているかずやくん。成績の低下を心配した保護者が病院での受診を決め、1年生の終わりに「LD」「ADHD」の診断を受けた。2年生になり、保護者が担任に相談したことから、特別支援教育コーディネーター（以下「特コ」という。）が中心となって、通常の学級の中でどのように支援していくかを本格的に考えることになった。

相談開始時のかずやくんの学習面の状態像は、以下のとおりである。

<得意な面>

- ・学習への関心・意欲が高い。一問一答式の質問への反応がよく、発表もよくする
- ・一斉指示を聞き逃すことはほとんどない
- ・聴覚記憶がよく、英文のリピートは得意。リスニングテストもできる
- ・社会、理科の暗記分野は得意

<不得意な面>

- ・英単語を読むことはできるが、書くことはほとんどできない
- ・漢字を覚えられない。読みより書くことが苦手
- ・聞いた音をひらがなで表記することはできる
- ・抽象語、イメージしにくいことばの理解が苦手で、間違った使い方をすることがある
- ・文章表現については事実を書くことはできるが、考えや意見を書くことは苦手
- ・単純計算はできるが、方程式などは理解できていない。x、yなどの項を写し間違える
- ・数学の文章題が苦手
- ・板書を写すことが苦手。写すときにほとんど手元を見ていないので、罫線からはみ出る
- ・文字を丁寧に書こうとすると、とても時間がかかる。文字を書き飛ばすなど写し間違いが多い

もともと「分かるようになりたい」という意欲は高く、授業にも積極的に参加しているかずやくんだが、板書を写す、自分の考えをまとめて文章化するといった苦手場面になると、ぼんやりしてしまい、なかなか進めることができない。しかし、自分から困っている状況を教師に伝えることはなく、つまづきについては見過ごされがちであった。

生活面では、運動部に所属し、意欲的に活動している。まじめな態度が評価され、顧問からの信頼も厚い。クラスの係活動にも責任感をもって取り組むことができる。学習面ほど顕著ではないが苦手さもあり、連絡帳を正確に書いたり、時間割を合わせたりすることが難しいため、忘れ物や宿題の未提出が多い。また、クラス替え直後は、かずやくんのことばのとらえ違いやストレートなものの言い方などから、トラブルになることがあったが、周囲の理解が進んでからはほとんどなくなった。趣味の鉄道を通して、数人の仲のよい友達ができた。

2 支援の経過**（１）教室でのかずやくんと支援の状況**

県担当者（以下「担当者」という。）は、6月に学校訪問をして、授業観察、担任との話し合いをもった。美術の制作活動は得意で、自分なりにイメージを持って取り組む様子が見られた。様々な道具を使うことや自由度の高い授業ということで、時々友達の様子に注意を向けたり、道具をもて遊んだりするようなことはあったが、自分から活動に取り組んでいた。英語の授業は、教科担任が部活動の顧問ということもあり、とても意欲的に学習していた。かずやくんの苦手な書く作業が少なく、オーラルコミ

コミュニケーション中心の授業だったことも、積極的な参加につながっていたと思われる。リスニング課題は、記号の選択で答える部分はほぼ正解できていたが、聞き取った単語を書くことは難しかった。

この日は、担任と担当者との話し合いになった。担任はかずやくんの困っている状況をきちんととらえ、学年会や教科部会で共通理解を図っていくべきであると考えていた。担任は、板書を正確に書き写すことの苦手さに配慮して、連絡帳を毎日チェックするようにしていた。社会科の担当教員に小テストをひらがなで解答してもよいことにしてもらうなど、周囲への協力も呼びかけていた。

しかし、ある教科担任からは「かずやくんだけ特別扱いすることはできない」と言われており、教員それぞれに考え方が異なるため、共通理解を図ることが難しい状況がうかがえた。授業の様子を観察すると、美術の制作活動では、発想力を活かせる学習であることや動的な活動であることなど、かずやくんの良さが出せる授業だったことで、生き生きと学習できていた。英語の授業では、英単語のほとんどを書けないかずやくんであるが、教師の質問に対し正確に答えることができていた。リスニングの選択肢にも正しく解答でき、学習内容をある程度理解していることがうかがえた。書くことの苦手なかずやくんにとって、テスト中心の評価では学習の達成度が見えにくい。そこで、それぞれの教科のねらいの「理解度」を評価するという観点から、再度学年会で話題提供してもらうことにした。その学年会で、国語科を担当している担任は、書くことの苦手さへの配慮として、聞きながら書くことになりがちな授業を見直し、板書を写す時間を十分にとることや、写すべき部分に印をつけて量を加減することに取り組むを他の教員たちにも提案していきたいと話した。

教科担任制である中学校でLD児を支援するためには、学級担任だけでなく教科担任全員が子どもの状態像を共通理解し、教科の特性に合わせた学習指導・支援方法を考えていかなければならない。しかし、担任の個人的な発信だけでは、みんなでかずやくんを支えていくための足並みをそろえることは難しい。特コと学年主任の協力を得て、学年全体での取組みにしていく必要性があった。

（２）支援体制づくり～話し合ったことを個別の教育支援計画に

担当者は、2学期に、特コと打ち合わせをする機会をもって、かずやくんへの支援をどのように教員間で共通理解するかを相談した。まず、担任、学年主任、特コ、担当で支援会議を開き、そこで話し合ったことを学年会や教科担任に共通理解していくようにした。

支援会議ではかずやくんの現状について確認し、今後の大まかな方針を立てた。かずやくんは、1学期末の職場体験実習で実習班のリーダーになり、あいさつやみんなのまとめ役として活躍できた。誠実な態度は会社からも高い評価を受け、かずやくんにとって大きな自信となったことが確認された。担任は、前項でもあげたようなかずやくんの良さや苦手さをよく理解しており、学習面だけでなく、学校生活全体の中で自己肯定感を高めていく支援が大切であると提案した。学年主任は、クラスの授業の担当はないが、「(テスト勉強の方法など) クラス全体に伝えるのではなく、一つでもいいから個別に具体的に本人にできるやり方を示してあげると良いのではないかと提案した。

話し合いでは、大きな方針として、

- ・得意さを活かした学習支援を行い、授業への参加意欲を高めること（耳からの情報処理、暗記力の良さ）
- ・苦手さに配慮した授業の工夫を教師間で共通理解して指導にあたること
- ・クラスの中で役割をもち、良さを認められることで自信を深めていけるように配慮する
- ・期末考査に向けての勉強法について、各教科担任から具体的なアドバイスをする

ということに決まった。特コは、翌週の学年会で共通理解できるように、話し合った内容をすぐに個別の教育支援計画（表1）としてまとめた。

表1 個別の教育支援計画

出席者（ ）		生徒氏名		担任・支援員名	
	年 組			（支援員）	
		よいところ・子どもの自覚能力		備考	支援の工夫
学習面		☆知覚能力 学習状況 ☆運動能力 (粗大・微細) ☆言葉の理解や 表現等		・諸検査の結果 ・得意な学習スタイル ・苦手な学習スタイル ・集団行動	
情緒・社会面		☆心構え ☆対人関係 ☆コミュニケーション等		・パニックの有無	
生活面・活動面		☆健康状況 ☆得意・得意 ☆身辺自立等		・欠席状況	
進路面		☆得意なこと ☆興味 ☆将来等			
してみたこと (現在の支援状況)					
願い・ニーズ	本人の希望 (ニーズ)				
	保護者の考え (希望)				
	学校の考え				
	関係機関の考え				
と支援計画目標					

（３）学年会・教科担任による具体的な取組み

支援会議以降の校内の動きは以下のとおりである。

①学年会

学年主任から、かずやくんへの支援についての説明を行い、職員間の共通理解を図った。担任は、個別の教育支援計画を使ってかずやくんの状況と支援の方針について伝え、期末考査に向けた具体的な指導・支援の工夫を教科担任に依頼した。

表２ 支援連絡シート

②支援連絡シート（表２）の作成

特コは、各教科担任がかずやくんの実態と支援方法を書き込めるような連絡シートを作成した。また、学年の違う教科担任に個別の教育支援計画を回覧し、情報を共有するとともに、支援についての協力を得た。このようなかずやくんの情報をまとめる支援ファイルについては、管理職に相談し、個人情報の取り扱いに配慮して印刷物は作成せず、教科担任がいつでも見たり書き込んだりできるように、データで保存することを決定する。

③期末考査に向けた具体的な支援

各教科担任は、個別の教育支援計画で共通理解したかずやくんの実態をもとに、期末考査に向けて行った支援やアドバイスとその評価（よかったところ、気になるところ）を連絡シートに記入した。特コは、記入したものをもち、学年会で成果や課題について話し合う機会をもった。

支援連絡シート			
年 組	氏名	担任	
	よいところ	気になるところ	支援の工夫
担任より			
国語			
社会			
数学			
理科			
英語			
音楽			
技術・家庭			
体育			
美術			
その他 （医療機関・保護者等）			
支援の目標と方針（具体的な対応）			

（４）かずやくんへの支援を整理する

3回目の支援会議では、期末考査に向けた各教科担任からの支援状況とその結果をもとに、効果的な学習支援について整理した。

有効だと思われる支援＝耳で覚える、パターンで覚える、体験的な学習、発表力を生かす

- ・教師や友達の本読みをしっかりと聞くように（重要語句は声に出して覚える）…社会
- ・カタカナ読みや日本語の意味を関連させながら音読を指導…英語
- ・実験では目標をはっきりさせてから取り組むようにする…理科
- ・基礎問題、必ず押さえてほしい問題を個別指導…数学、理科
- ・簡単ですぐに答えられる質問を取り入れる…社会

工夫すれば効果があると思われた支援

- ・書く量を軽減するため、穴埋め式のワークシートを作成…国語

苦手な面から考えられた支援

- ・罫線の幅の広いノート、マス目のノートなどを使い、書いた文字を見やすくする
- ・漢字の学習は、単なる「読み」ではなく、意味と合わせて覚えていく
→ex. 熟語を使って文を書くことで、生活体験と重ねていくなど

連絡シートには書いてなかったが、学年会で共有してきた話題から、以下のことについても考えることができた。

- ・社会科では、重要語句を3回唱えるなど声に出す活動を授業によく取り入れていること、英語でも会話中心の授業をしていることから、声に出す活動がどの授業でも有効ではないか
- ・実験のある理科も得意なことから、体験的な学習や実生活と結びつける学習方法を工夫するとよいのではないか
- ・国語のワークシートについては、本生徒にだけ渡したため、周りの目を気にして使わなかったようだ。「ノート代わりに使っているよ」とクラスみんなに紹介し、希望する生徒に渡すようにしてはどうか

古文の学習は国語力のある生徒でも難しいが、課題が整理されたワークシートを使うことで意欲の向上に期待がもてる。担任の担当授業なので、すぐに実行してみるようになった。かずやくんの学習状況については、期末考査の点数には反映されなかったが、チャレンジテスト（基礎の定着を図るための復習テスト）では少し効果の見られたものもある。なかなか目に見える成果はあがらないが、かずやくんの達成感や自信につながっていくように支援を共有し、継続していくことになった。

話し合いでは、学年会に入っていない教科担任からの生徒の具体的な情報が少ないことが課題として挙げた。しかし、忙しい教師たちに話し合いに集まってほしいとはなかなか言えない状況でもある。その点を補うために、担任が冬休み中に各教科担任から授業中のかずやくんの様子について聞き取ることにした。その際、具体的にできること、できないことを聞き取って、かずやくんの学習状況を丁寧に把握することになった。

また、特別扱いを拒むかずやくんの態度から、思春期の心理も話題になり、中学校での個別の配慮や支援の難しさを改めて実感することとなった。しかし、担任や学年主任からは次のような意見が出された。

- ・かずやくんに向けた支援が他の生徒にも有効ではないかと考えるようになった
- ・「必要な子が使えるように」というスタンスで支援を考えればよい
- ・中学生になると困ったことを隠してやり過ごしてしまう子が多い。いろいろな学習方法があつてよいと伝えていくことが大切である

かずやくんのケースを通して、クラス全員に向けた支援、生徒が主体的に選択できる支援というユニバーサルデザインの授業の方向性が見えてきた

（５）個別の指導計画の作成

3学期は、2学期にまとめた成果と課題を踏まえて、より具体的な支援内容を考える個別の指導計画を作成し、3年生への引継ぎ活用していくことを考え、取組みを進めている。支援会議では、学習面だけでなく、生活全般や将来像を見すえて、コミュニケーション・社会性、生活習慣、自己理解についても目標を設定した。話し合いでは、普段の授業や活動の中に、かずやくんの目標達成に向けて、必要な内容がたくさんあることが話題になった。すでにある学習活動を別の観点から改めて見直し、整理していくことの大切さを共通理解することができた。しかし、中学生まで苦手さについて気づかれず、支援をほとんど受けてこなかったかずやくんへの学習支援の難しさという課題も浮き彫りになった。

3 考察

本事例では、相談が開始されるまで、学習面でのつまずきにに応じた配慮や支援はあまり意識されていなかった。中学校の通常の学級の中では、LD児が学力の低い生徒の一人としてまぎれているという現状が少なからずあると考えられる。

支援を始めるにあたってまず重要だったのは、教科担任間で生徒の状態像や支援の必要性について共通理解することである。支援会議に集まるメンバーは少数に絞り、学年会を利用して教師間の情報共有や意見交換をしたことで、負担感が少なく進めることができた。また、大勢の教師間での情報共有に使えるツールとして、個別の教育支援計画が有効だった。かかわり手が多いことで、生徒の実態把握や効果的な支援の手だてなど多くの情報を得られるのは、中学校のメリットだと考える。

さらに、本事例の場合、思春期の心理にも目を向け、自己理解を深めていくことの重要性について考えられたことはよかった。自分のよさや得意さの生かし方、苦手さの補い方など、学習支援にとどまらず、生活全体や将来像を見すえて必要な支援を考えることが大切である。

現在、個別の支援と、全体に向けた支援の両面から考えていこうという意識が出てきた。今のところ、まだ「かずやくんへの支援」として動き始めたばかりである。いずれは、他学年の部会や教科部会でも共通理解を図り、どの授業でも当たり前に取り組んでいけるように、実践を進めていくべきである。さらに、今後は、かずやくんのようなLD児の学習の達成度を適切に評価できるように、テストへの配慮について検討していくことも重要である。

<事例14>

**書字のつまずきや不器用さが目立つ生徒について
本人・保護者が現状を整理し直し
将来の見通しをもって進路を選択できるよう支援した事例**

キーワード：進路選択 実態把握 自己理解 保護者との共通理解

特別支援学級（自閉症・情緒障害学級）在籍で、書字のつまずきや不器用さが見られる中学3年生のよしおくん。中学校では、知的障害がなく、高機能自閉症、LDの疑いがあるととらえられてきた。進路選択にあたり、学習面、行動面、対人・コミュニケーション面など、総合的に本人の状態を改めて整理し直したところ、知的発達の全般的な遅れがうかがわれた。

保護者の強い要望により、多くの時間を通常の学級で過ごしてきたよしおくんの進路決定において、学校は、よしおくん本人と保護者とともに、本人の状態や将来の見通しについてじっくりと語り合い、よしおくんと保護者が納得して進路を選択していった。

1 よしおくんについて

○日常生活面

- ・身の回りのことは、概ね一人でできる。準備物等、一斉指示で理解できないときや聞き逃したときには、周囲の様子を見回して判断できることが多い。交流学級の生徒たちも気遣って手助けをしてくれる。

○情緒面、行動面、コミュニケーション面

- ・真面目な性格で、特別支援学級でも交流学級でも、決められた役割を果たすことができる。特に、生き物の世話に意欲的に取り組んでいる。
- ・集団の前で話すような緊張が高まる場面や、気持ちが高揚しているときなどに、語頭音を繰り返す吃音が顕著に見られ、発音もやや不明瞭なため、話の内容が相手に伝わらないことが多い。緊張が高まって話せなくなったり、涙を流したりすることもある。
- ・女子の体に他意なく触れたり、極端に接近して話したりするなど、他者との適度な距離を保つことが難しい。
- ・注意が途切れやすく、授業中に周囲を見回したり、手遊びをしたりすることが多い。

○学習面

- ・どの教科においても、板書をノートに書き写すことができる。漢字の画の不足や、ノートの行・ワークシートの枠内に文字をおさめることの難しさはあるが、教師が黒板に書くスピードに概ね合わせて視写を進めることができていた。また、教科書の音読も概ねできる。しかし、自ら文章を考えて書く際には、ひらがなについても誤字・脱字が多く、漢字をほとんど使用できない。
- ・アルファベットについては、1文字ずつの読み書きは定着しており、ローマ字読みもできるが、単語は覚えにくく、苦手意識も強い。
- ・数学では、四則計算ができる。

2 実態把握と教育的ニーズの整理**（1）これまでの指導（～中学3年1学期）**

読み書きについてのつまずきや情緒面・行動面の特徴について、担任は、母親や前担任からの聴取を重ねた。よしおくんは、幼少期から、見通しがもてないことや分からないことに対しての不安が大変強く、動けなくなったり、逆に衝動的な行動を取ったりすることがあった。一方、親しい同級生や担任らとの少人数または個別の場面では、落ち着いて行動でき、吃音も比較的少なく、自分から話しかけることも多かった。学習面では、学習内容の理解や定着がスムーズではないが、こつこつと真面目に繰り返し、練習することができる、との情報を得ていた。

中学校進学にあたっては、集団参加やコミュニケーション面で個別的な支援が必要であり、小集団で安心できる学習環境を整えることが必要であると考えられ、特別支援学級への入級が決まった。保護者は、家庭や塾などで学習面の遅れを補うために、できる限り他の生徒と一緒に通常の学級で学習させてほしいと学校に申し入れていた。

中学校では、保護者の要望を全面的に受け入れ、通常の学級で各教科の指導をしながら、高校への進

学を目指してきた。通常の学級での授業中、よしおくんは、自分から質問したり、困った様子を見せたりすることはほとんどない。各教科担任は、注意が途切れてキョロキョロしているときなど、よしおくんの行動や表情に気を配って、個別に声かけをしたり、課題やグループ活動について配慮したりした。特別支援学級では、よしおくんの苦手意識が特に強い国語と英語の指導を行った。コミュニケーションや漢字の読み書きなど、よしおくんの能力に応じた学習内容を取り入れながら、教科指導を行ってきた。これまで、校内でよしおくんについてのケース会は設定されておらず、特別支援学級担任が、交流学級担任や教科担任に個別に相談しながら、簡易な個別の指導計画を作成し、連携を図ってきた。

（２）実態のとらえ直しと個別の指導計画の見直し（進路決定を目前に控えた中学３年２学期）

担任は、よしおくんにとって、高校進学が適切かどうか思い悩んでいた。通常の学級での授業に何とか参加しているものの、テストでの点数は、高校合格の水準に到底満たない。交流学級担任や学年主任からも、同級生とのコミュニケーションが十分にとれず、思い通りにいかなかったり、困ったりすることがあると、教室の片隅でうずくまったり、その場から走って逃げ出したりすることがある、と不安の声が上がっていた。担任は、改めてよしおくんの状態を整理するため、学年会等で情報を集め、実態把握のためのシート（図１）を作成した。また、保護者の了解を得て、個別式の知能検査を実施した。

そうして実態を整理してみると、体験的な学習で得た知識や技術がよく身につけていることがはっきりした。一方で、自分の思いを伝えようとするが、語彙が少なく、単語を繰り返すことが多い姿や、うれしいときや不安なときの気持ちの調整が難しく、突発的な行動がある様子などが改めて浮き彫りになった。学校生活では、コミュニケーションや社会的な適応にかかわる目標を立て、指導・支援にあたる必要性が確認できた。例えば、「他者との距離や話し方を意識して話す」という目標を立て、自立活動の時間などに絵カードを見て話し合ったり、ロールプレイを通して話し方の練習をしたりする取組みを展開した。よしおくんにかかわる情報を整理することで全体像が見えてきて、進路選択の方向性も見い出すことができた。

進路指導にあたっては、円滑に社会生活を送るためのスキルや、就労につながる知識・技能を身につけるため、よしおくんにあった教育課程があり、個別や小集団での学習活動が展開される特別支援学校への進学が望ましいと考えられた。

実態把握シート		作成： 年 月 日		記入者：	
		支援会議参加者：			
	学習	情緒・社会性	健康・生活	進路・その他	
	知的能力・学力 言語・運動 学習意欲 ことばの理解や表現	心理 対人関係 コミュニケーションなど	健康状況 視覚・聴覚 身辺自立など	得意なこと 趣味 将来など	
情報を集めよう	いいところ できること				
	好きなこと 得意なこと 楽しんでいること 興味があること				
	気になるところ 支援が必要なおこと				
	困っていること				
	かわってみたいこと 試してみたいこと				
情報のまとめ・とらえ	その他の支援 学校・園 家庭・地域				
	学級の様子				
情報のまとめ・とらえ	本人の希望				
	保護者の希望				
	学校・園の考え				
	関係機関の考え				
願い 方針	話し合いの結果をまとめよう				

図１ 実態把握シート

3 よしおくんへの指導

よしおくんは、高齢者介護施設での職場体験実習を経て、介護の仕事をしたいと話ようになった。そのために、県立高校で福祉についての勉強をしたいとも話していた。

よしおくんの考えや希望を改めて整理してみると、受験や進学・就労について、以下のようであった。

- ・介護施設での体験実習が楽しかった
- ・お年寄りのお世話をしたら、「ありがとう」と言われてうれしかった
- ・将来は、お年寄りのお世話をする仕事をしたい
- ・高校では、英語や数学などの勉強をするのはとても難しいと思う
そのような勉強よりも、いろいろな実習をしたい
- ・高校では、知らない人がたくさんいるので、いじめられないか心配
- ・高校に合格するか心配

様々な視点で聞き取っていくと、高校の教育活動内容や介護の仕事の内容について、表面的な理解にとどまっていることが分かった。

そこで、担任は、よしおくんの理解を確認しながら、進路や職業についての情報を伝えた。パンフレットの写真や学校紹介の映像を活用して、高校での生活や特別支援学校での生活が、具体的にイメージできるように話し合いを進めた。特に、よしおくんが興味をもっている実習のある教科について、各校の情報を整理した。時間割や通学方法等の情報も十分に伝えた。

併せて、自己理解を深めるために、これまでのテストの結果や知能検査の結果を使いながら、得意な面や苦手な面、よしおくんに合った学習の仕方などを、よしおくんと一緒に振り返った。図表や文章などの複雑な情報を読み取ることは難しいが、簡単なメモや手順表を見て、正確に作業を行うことが得意であることなどを伝えられると、よしおくんも納得した様子でうなずいていた。

4 保護者とのやりとり

(1) 思いを受け止める

担任は、これまでも保護者の考えを折に触れ聞き取り、願いを受け止めていた。進路については、これまで、「高校へ進学させてやりたい」というような発言をしていた。よしおくんの希望を知って、介護の勉強ができる高校への進学をかなえてやりたいということだった。

しかし、進路決定の時期に差しかかり、テストの点数という側面から、高校進学は難しいかもしれないと話ようになっていた。12月のテストや知能検査の結果を受けて、他の進路も考えていきたいとの申し出があった。

それを受け、保護者に対して、どのような進路情報を誰がどう伝えていくのか、校内で話し合った。校内では、特別支援学校への進学が適切であろうとの共通理解がもたれている。保護者は、できることなら高校へ進ませたい、しかし、特別支援学校を選ばざるを得ないのか、と思い始めていた。

よしおくんや保護者が、「他に行くところがないから特別支援学校を選んだ」「学校に強く勧められたから」と悔やみながら選ぶのではなく、「ここで学びたい」「自分が活躍できそうだ」「子どもにつけたい力はこれだ」と前向きに、希望をもって選んでほしいと考えた。そこで、短期間でそのような思いにたどりついてもらえるような方法を探った。話し合いの結果、よしおくんの実態や目指す姿を話し合う際には特別支援学級担任が、進路情報を具体的に伝える際には交流学級担任が中心になって保護者と向き合うことにした。

また、「〇〇ができないから」という側面でなく、「〇〇ができる」という側面を伝えていこうと確認した。高校入試の合格ラインに満たないことや、高校生活を送るための社会性やコミュニケーション能力の不足を伝えるのではなく、よしおくんが今持っている力や、得意な体験的な学習や単純な作業が可能な環境についての情報を細やかに提示していくことにした。

(2) よしおくんについての理解を深める

担任が中心になって、これまでの学校生活や知能検査の結果を整理して、保護者と話し合った。教科書や教師の話からだけでは知識の積み上げが難しいが、生活に基づいた話題や体験を通して得た知識は、身についているというエピソードと、それを裏づけるような検査結果を聞いて、保護者も家庭での出来事や幼少期のつまずきなどを語った。

これまでは、テストの点数・学力についての話題が中心になりがちだったが、社会に出ていけるようなコミュニケーションのスキル、情緒面の安定などの必要性が確認できた。

（３）進路についての情報を整理する

特別支援学級担任という立場で進路情報を提供すると、往々にして特別支援学校への誘いかけのようにとらえられてしまうことがある。そうならないように、交流学級の担任が中心になって、これまで候補に挙がっていた高校や特別支援学校についての情報を、各校の学校紹介のパンフレット等をもとに伝えるようにした。

県立高校の全日制・定時制、私立高校、特別支援学校等、複数の進学先について、学科やコースごとに教育課程や教育内容を整理し、並列の選択肢として提供することに努めた。また、実際によしおくんがその教育環境に入ることを想定して、一日の学校生活を保護者とともにシミュレーションした。特別支援学校については、これまで視野に入れていなかったために、学校見学や説明会、体験入学の機会を逃していた。よしおくんと保護者の意向を確認した上で、特別支援学校の説明が受けられるように、特別支援学校に依頼し、準備を進めた。

よしおくんと保護者は、これまでの情報をもとに数日かけて家族とも相談し、特別支援学校への進学希望を担任に伝えた。

５ 事例を振り返って

（１）本人・保護者とともに将来を見通す進路指導

“進路指導”という、進学先決定のための指導になってしまう状況が、少なからず見受けられる。特別支援学級在籍の生徒に関しても、受験や高校進学といった点にとらわれ、中学３年の２学期が終わる頃のテストの点数によって、進路が選択されるケースに出会ってきた。そのようなことにならないために、早期からの進路指導が望まれ、担任らも努力しているが、実際のところ、保護者は“進路”に向き合いにくいケースが多い。“進路指導”とは、将来、地域社会で生きていくために、自己理解を進めたり、自己実現のための能力をつけたりして、進路を選択していくことを指導・支援していくことであろう。しかし、どうしても、行き先の決定に終始しやすい。

本事例では、保護者に進路について尋ねると、「高校進学を希望する」と答えたが、「進学先でつけた力は？」と尋ねると、「社会で自立していく力」と答え、「そのためには、教科の学習内容よりも、日常生活に関する力やコミュニケーション能力を、まだまだ身につけなければならない」と話した。“進路”ということばかり少し離れて、本人の現状や少し先の将来について話し合うことが重要であった。また、保護者のことばを引き出し、意向に添いながら丁寧に情報を提示することで、保護者の理解や納得を得ることができたと感じた。

生徒においては、自分自身や、自分と社会とのかかわりについてよく知り、将来の生活についての夢や希望について考えていくこと、また、学校と家庭においては、そのことを協力してバックアップしていくことが重要である。

本人への指導や保護者への情報提供の方向性を決定していくためのツールとして、本事例では、実態把握のためのシートと個別の指導計画が有効であったと考える。本人の楽しみやうまくできていること、困っていることや、本当に必要としているニーズを見つけることができ、担任らの気づきや理解が深まった。目標や指導内容を絞り込むことができ、保護者に対して、指導内容や進路について自信をもって提案できる材料となった。

（２）小学校との連携、進学先の特別支援学校との連携

本事例では、小学校と中学校との結びつきが強く、担任間では、口頭で丁寧な引継ぎがあったということだった。一方で、書類による引継ぎ事項は少なく、これまでの指導目標や具体的な指導内容までは伝わっていなかった。年々、小中間の連携は進んでおり、情報のやりとりはよくなされるようになっていく。本事例では、本人の状態像の見立てや指導内容にかかわる情報や、保護者の願いについての情報がやや不足していたと思われる。進学前後の子どもの姿の観察やケース会の設定、個別の指導計画の引継ぎなど、保護者の理解や協力を得ながら学校間の引継ぎが進められるとよりよい。このことも踏まえ、よしおくんのケースでは、途切れることのない指導・支援のために、中学校から進学先の特別支援学校高等部へは、個別の指導計画をもとにした移行支援会議が開催される。本人・保護者の思いを大切にしたい個別の指導計画や移行支援会議が重要である。

< 事例 15 >

読み書きにつまずきのある児童に 中学生まで長期に支援・指導を行った事例

キーワード 読み書き障害 つまずきへの指導 長期間指導 予後

読み書き障害のある小学4年生の明男くんに対し、県担当者（以下「担当者」という。）が中学校卒業までの長期間にわたり、小中学校の教員と連携しながら指導・支援を行った事例。指導・支援の重点を、普段の授業の内容ではなく、読み書きに関する視覚認知機能を高めることにした。こうした指導がその後の明男くんに与えた影響についても、進学から就職までの姿を追って言及する。

1 出会った頃の明男くんの状態

明男くんと担当者が出会ったのは、彼が小学4年生の時だった。

2年生までは、特に気がかりな面もなく健康な子であったが、2年生のある日、突然てんかん発作に襲われ、以後、今までできていたひらがなやカタカナ、簡単な漢字の読み書きの大半ができなくなった。空間の視覚的認知機能に異常が起こったらしく、マラソン大会時には道がカーブしていることが分からず、側溝にはまってしまったり、簡単な動作の模倣ができなかったりといった状態であった。明男くんは、今までできていたことが急にできなくなったことで、時々、「どうして僕は字が書けんようになったんや」と大声で泣きわめくことがあった。両親は、遠く県外の病院まで明男くんを連れ、受診をした。医師からは、「てんかんは投薬によって治まるが、視覚認知機能については、学校教育などで専門的指導を受けることで機能回復を図るしかない」と言われた。

こうした状況で、両親は学校から紹介され、担当者のところに相談に訪れた。相談の結果、週に1時間、担当者が学校で明男くんの個別場面での指導を行うことになった。

明男くんは、礼儀正しく、初対面の際に、自分から「おはようございます。高村明男と言います。これからよろしくお願いします」とはきはきした声で挨拶をしてきた。

担当者は、まず明男くんの読み書きの状態を把握するため、簡単なひらがな文字カードなどを読む様子と、担当者が読み上げた身近な単語を書く様子を観察した。うまくできない際には、明男くんが情緒不安定にならないか心配したが、「先生は僕のことを助けに来てくれたんですね。担任の先生が言ってました」とにこっと笑い、つまずいても頑張る姿を見せた。明男くんは、「こ」「い」「て」「の」などのひらがな18文字、「カ」「イ」などのカタカナ11文字、「一」「二」「十」「山」などの数文字の漢字の読み書きができていた。しかし、自分の名前前の文字である「た」「か」「む」「ら」「あ」「き」「お」を含め、ひらがなやカタカナの大半の読み書きはできない状態であった。

2 明男くんの状態に合わせた指導を工夫

①書ける文字を増やす

担当者は、まず、現在書けるひらがなやカタカナ、漢字を利用し、少しずつ書ける字を増やしていきたいと考えた。「十」と「こ」で「た」、「十」に「の」で「あ」、「十」と「一」で「き」などと徐々に書ける字を拡げていった。単に文字を書き続けるだけでは、明男くんも意欲的に取り組めないだろうと考え、明男くんが既に習得した文字を含む単語を考えて書くことにした。それを国語の8マスノートの1マスに担当者が絵に表し、明男くんがその絵を見て「たこ」「たき」「さい」等の単語を書く練習を行った。

②文字の角度に対応する

ある日、読み書きできるようになった「て」の文字カードが、明男くんの目の前に置かれていたが、「これって、なんていう字？」と尋ねてきた。カードは斜め45°ほど右に傾いていた。明男くんが触っているうちに、カードは逆さになってしまい、「これまだボクの習ってえん字や」と言った。担当者がゆっくりカードを回転させ、字を明男くんに正対させてみると「あっ、『て』や。」と分かってニコッと笑った。もしやと思い、他の字でも試してみると、ほとんど字が少し回転させて置かれると分からず、同じ字と認識できない。ほぼ正対に近い角度になるとやっと分かるようだった。

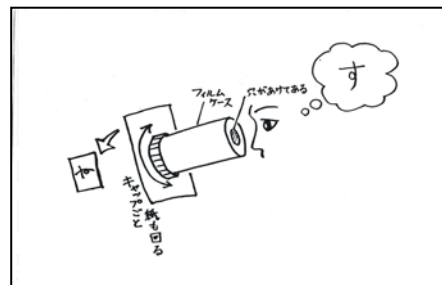


図 1

文字がどの角度でも同じ文字であることを理解できるよう、余計な視覚刺激、視野を制限して文字の回転する様子に注視できる図1のような自作教材「文字回転認識器」を作った。3回の指導で「て」「ひ」「す」など、どの角度でも認識できるようになった。

③鏡文字を音声言語をヒントに修正

「し」「く」など単純な字が鏡文字になることもあった。「えんぴつを持つ右手を包むような向きに口をあけているように『し』を、書く」などと音声言語での説明を添え、明男くん自分自身で書く文字の方向をフィードバックできる方法を試みた。1か月で全ての鏡文字が正しく書けるようになった。

④ズックのひも結び

ある日、明男くんがズックのひもが結べないので、結び方を教えてほしいと訴えてきた。空間の視覚認知が難しい明男くんには、難しい課題であった。ひらがなやカタカナが半分以上書けるようになり、文字学習も軌道に乗ってきた時期だったので、学習だけでなく、多角的に空間認知、視覚認知の力を高めることも大切と考え、当分の間、指導時間の15分を使い、ひも結びの課題に取り組んだ。

はじめは担当者が明男くんの後ろから、彼の両手を持ちながら、一緒にひもを結ぶ練習をした。それでも、一人でする段階となると難しそうだったので、鏡文字の指導のように動きの手がかりを、音声言語で伝えた。「まず、バッテンを作り、下から来たひもを手前の隙間からくぐらせ一回転させる。もう一度バッテンにして輪っかを作り、さっきくぐらせた同じ方向のひもを、もう一度輪っかにくぐらせる」と言いながら練習をした。そのうち、担当者が手を放しても、一人でできる動きが増えてきたので、今度は明男くんの横に席を移し、明男くんの動きに合わせて同じようにひもを結び、正しい動きの見本を見せた。指導開始3か月ほどで、丸結び、片結び、蝶結びができるようになった。

⑤算数の支援（筆算と九九）

算数では、指導の初めの頃は正しく形がとれない数字があった。足し算、引き算は理解し、九九も全て覚えていたが、式を真っ直ぐ横に書くことは難しかった。特に指導はしなかったが、文字指導の効果か、数字は半年ほどで正しく書けるようになっていた。また、簡単な式も、ノートの横罫線をたよりに真っ直ぐ書けるようになった。だが、筆算になると、縦の数字がそろわず、繰り上がりの数も小さく、所定の場所を書くことが困難なため、答えを正しく出せなかった。そこで、縦の数字の桁を揃える破線と、繰り上がりの数を書くマス目を入れた計算シートを作った。3桁数の足し算、引き算以外にも、図2のような2桁×2桁のかけ算も、一人で解くことができた。

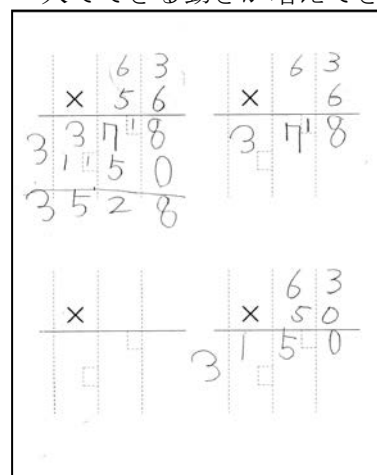


図 2

やがて、4年生の終わりには、学年相当の四則計算の筆算は、正しく解けるようになっていた。

その頃には、ひらがな、カタカナ文字の全てが読み書きできていたので、本を読むことにも取り組み始めた。下学年の教科書を使うことは、1年生の弟がいることもあり、「恥ずかしいです」と正直な気持ちを伝えてきたため、低学年向けの物語などをコピーして、指導中に10分ほど読むことにした。はじめは、全ての漢字にふりがなを振ったが、読み慣れ始めた段階で、読めない漢字にだけふりがなを振ることにした。2ページを2度読み返し、2人で内容について話し合ったが、聞いて理解する力は、学年相当以上のものをもっていたので、読解もスムーズだった。

3 担任たちの努力と校内体制

担任の担任はベテランの女性で、明男くんの頑張り屋で前向きな性格をよく理解し、何とか彼のことを支えたいと心から願っていた。授業や宿題などで、明男くんにどんな指導をしたらいいのか積極的に考え、担当者と明男くんの指導時間の後は、休み時間も合わせて、毎週1時間、担当者と打合せの時間を必ず確保するため、別の教員と自分の授業を組み替えた。明男くんに難しい宿題は出さず、個別場面での指導で使用するプリントをコピーして、代わりの宿題とした。算数の筆算プリントなどは、授業中の課題として積極的に利用し、保護者にも「明男くんには、難しい内容をやって挫折感や学習への嫌悪感を大きくするより、できることを着実に積み重ね、学ぶ喜び、一步一步進む喜びを味わってほしい。是非協力してほしい」と連絡帳や懇談などで協力を仰ぎ、プリントのほか、本読みも個別場面の指導と同様の指導方法で毎日20分、家庭でも行うように依頼した。

担任や保護者の協力により、4年生の終わりには、担当者の週1回の指導では、新しい文字の学習や今までの文字の習得状況の確認、計算でのつまずきに重点をおいた学習に集中できるようになって

いた。そして、担当者との時間で習得した内容を、宿題や授業中の指導でドリルとして行って定着を図っていくといった学習パターンができあがった。文字の読み書きだけでなく、視覚認知の力も徐々に向上した。校長も、月に1度は担任と担当者の打合せに同席し、明男くんの頑張りと成長ぶり、担任や保護者の努力を高く評価していた。

この学校では、明男くんの指導が始まる以前から、校内の気がかりな児童のことは、校長自身がコーディネーターの役割を担い、職員会議等で共通理解の機会をもっていた。4年生の秋に行われた校内マラソン大会では、明男くんが安全に参加できるように「先生のいる方を走りなさい」「体育館の方に向いて」などと、コースの要所に立つ教員たちから、具体的に声かけするなどの支援を促した。走る能力が高い明男くんは、学年4位の好成績を収めた。明男くんは、普段の学校生活では学習面で劣等感を感じることが多かったと思うが、マラソン大会がきっかけで、自分に自信ができ、担当者との個別場面での指導にも今まで以上に意欲的に取り組んだ。

明男くんは5年生になった。5月中旬開催の地区体育大会に向けての練習が始まっていて、ダンスの全校練習をしている際に、新しく赴任した体育主任から、「上級生として、いい加減なダンスをしている」と明男くんが厳しく指導されることがあった。まだ、新学期早々で校内での共通理解がなく、体育主任が、明男くんのことを理解していなかったために起こったことだった。明男くんは、ショックで早退し、次の日も休んだ。校長は、その日のうちに担任と体育主任の3人で明男くん宅を訪ね、明男くんや保護者に謝罪をした。また、定期的な共通理解の場だけでなく、職員終礼などを利用して、気がかりな子の情報共有の時間を臨機応変にとれるようにした。



図 3

担当者も担任と、ダンスや体操などの体全体を使った動きを明男くんが覚えやすいように、音声言語を添える方法を考えた。「両手を挙げて、ジャンプ、ジャンプ」「右膝上げる、ぐるっと回る」など、動きにことばを添えて、曲に合わせて歌いながら覚えるという方法を考えてみた(図3)。明男くんは、担当者との指導の時間以外の体育の授業や家庭でも練習を積み、無事本番で頑張って踊ることができた。同じ方法で、体育や総合的な学習の時間にダンスや踊りがあると、担任や体育主任がそれに応じた「ことばかけ」を考えたが、それは他の児童にも(先生方にも)動きを覚えるのに役立つことが分かり、全体の指導場面でも「ダンス覚え用替え歌」として活用されるようになった。

母親は、明男くんのために、毎日勉強につき合ったり、教科書の読めない漢字にふりがなを振ったり、勉強以外にも料理や掃除など、将来の自立に向け、一生懸命支援をした。しかし、無理がたたったのか、数週間寝込んでしまうことがあった。それ以降、今まで明男くんのことは母親に任せっきりだった父親も、宿題を見たり、キャッチボールや釣りなどの遊びにもつき合うようになり、母親もその様子をうれしそうに話すようになった。

4 中学進学に向けて

6年生の秋には、明男くんは2年の漢字の読み書きと学年相当の四則計算ができるようになっていた。しかし、中学校進学が近づき、明男くんや両親、担任にも不安が募っていた。テストが多い中学校で学習面はどうなるのか、英語のアルファベットが覚えられるのか?部活動は?などなど…。

担当者は、学級懇談の席上で、個別場面での指導は中学校でも継続し、学習面での支援の必要性を確認した。その上で、明男くんが学習以外でも、生き生きと学校生活を送ることが大切だと考え、部活動に参加することの重要性を話した。明男くんの得意なことは、走ることだが、担任の話では音楽の時間が好きで、楽器はうまく演奏できないが、歌は上手で楽しく歌っているとのことだった。父親とのキャッチボールの練習もあり、ソフトボールクラブで楽しくやっていることも確認した。陸上部か、野球部か、合唱部。明男くんにとって中学校生活の柱となるであろう部活動をよく相談しながら、決めてほしいことを、明男くん本人にも、学校にも保護者にも依頼した。

5 中学校での支援

いよいよ中学校での生活が始まった。幸運にも、校長と共に小学校時代を支えていた教頭が、中学校の教頭になった。小学校からの支援の引継ぎも、3月末から4月以降にも何度も行われ、校内での共通理解も十分に行われた。中学校の新担任は、明男くんの成長を一つ一つ確認しながら、どこを支援したらいいか常に考えた。部活動では、仲が良く歌好きの隆くんと、小学校時代よく助けてくれ

た優子さんが入った合唱部に、明男くんは迷わず入部した。楽譜は読めないが、曲を聴いて覚える力が優れていて、部活動に支障はなかった。

社会や理科は好きな教科であり、授業内容を聞いて概ね理解し、1年の1学期で40～50点の点数だった。より理解できるように、家での本読みも国語の教科書や物語に加え、社会と理科の教科書を読み、中学生向けの社会や理科のパソコンソフトを購入し、家で補習的に使っていた。

明男くんにとって一番難しかった教科は英語だった。特に、アルファベットでつまづいた。大文字は、小学校時代にローマ字の練習を少ししていたのである程度は書けたが、小文字が覚えにくく、特に形の似ている **a b d q g** などは混乱した。絵カードを添えたり、音声言語で手がかりをつけたが全て読み書きできるようになったのは、1年の3学期だった。ヒアリング力を付けるために、CD付きの教科書の参考書を買って自宅学習をしていたため、ヒアリングやスピーチの課題は、1年生の間はほぼ理解していたが、ペーパーテストでは、単語のいくつかの問題を答えるのが精一杯だった。



図 4

社会でも、人物や地名等の固有名詞を読み書きすることは教科書だけでは、困難だったため、担当者が図4のようなソフトを考案し、文章から概略を読み取る学習をした。

この学校では、毎月、小学校で習った漢字のテストが行われていた。80点以上取れないと再テストになるが、その際には1回目のテストの漢字から出題されるので、範囲を絞って漢字の学習ができた。毎月少しずつ小学校の漢字を再学習でき、それが明男くんにとっては大きな力となり、また、必ず再テストにも合格できた。このことも、困難なこともやればできるという自信となった。

明男くんは、3年には5教科で100～150点を維持し、高校進学への希望をもつようになった。毎日、漢字と本読み、パソコン学習など、明男くんが一生懸命勉強しても、その成果がテストとして現れるのはわずかだったが、習得した漢字を○で囲んだ漢字一覧表を見ながら、「先生、石の上にも3年。少しずつ書けるよう頑張ったら、こんなにたくさん、2,000字以上も覚えることができた。少しずつでも勉強すれば、これからもどんどん読める字、書ける字が増えますね。すごいや」と自分の学習の成果を喜ぶ姿があった。少しずつだが、自分に着実に積み上がっていくものを感じ、学習を継続する意欲になっていたのだろう。

それ以上に、明男くんに力を与えたのは部活動だった。友達と助け合いながら、熱中し、2、3年生時には県大会で優勝、北信越大会にも出場することができた。顧問も明男くんをよく理解し、3年生では独唱パートを担当させ、県のアンサンブルコンテストでは優勝に輝くことができた。

6 高校に進学、就職し、社会人となった明男くん

明男くんの高校入学後も、小学校、中学校の時の元担任たちは、彼の様子を家庭への電話や高校との連絡を通し、陰ながら見守った。学習ではパソコンを駆使し、教科書を読み上げたり、市販のソフトを使って自学したりと、何とか乗り切っていた。部活動や友達との交流が一番の生き甲斐で、元担任たちに明男くんから連絡があるときは、専らそうした報告が中心だった。

高校卒業後は、専門学校へ進学した。なぜか苦手なはずのデザイナーの養成コースに進んだが、残念ながら資格が取れないまま卒業することになった。

卒業後は県内有数の服飾店に務め、現在は親元を離れ、店に近いアパートで一人暮らしをしている。両親の話では、中学時代の仲の良い友達とも交流があり、何人かが結婚して子どもができているのを見て、本人もそろそろ結婚したいと思っているとのことである。

7 事例を振り返って

明男くんが今、社会で自信を持って生きていけるのは、やはり本人の前向きな性格が一番大きかったと思う。それに、小中学校の教員や校内体制、移行支援、友達の援助、担当者の指導がうまく噛み合って、明男くんの学習やその他の課題に対する意欲を萎えさせなかったのだろう。そして、少しずつだが、自分に積み重なっていく成果をかみしめながら前に進むことができた。学校の学習には、なかなかついてはいけなかったが、視覚認知力を高める指導や基礎的な読み書き、計算の学習は何とか身に付けることができた。それらが、今の明男くんの社会で自立して生きる姿につながっているのだろう。

<事例16>

小学校低学年時における数概念を育てる指導

キーワード：小学校低学年 数概念 10までの数

小学校生活に適応しているように見え、数字も読めるものの、数字を表す量の理解につまずいていた1年生の花子さんの事例。花子さんの数概念を育てるため、数量カードなどの具体的に操作できる教材を使用した個別場面での指導を行い、数の操作や足し算の指導を行った実践を紹介する。

1 子どもの姿

花子さんは、現在小学校1年生。その日あった出来事を日記に上手に書き表したり、他園から入学してきた友達とも仲良く活動したりするなど、小学校生活に適応しているかに見えた。しかし、算数の時間では、数字の『5』をブロック3こ（■■■）で表したり、給食当番時には、「2班さんに牛乳を4本持って行って」と頼まれると、牛乳を3本しか持って行かず、慌てて1本取りに戻ったりする姿が見られた。数字は読めるが、数字が表す量の理解につまずきが見られた花子さんに対し、学級担任はブロックを使って量を説明したり、花子さんと一緒に数字を1から呼称して（例えば『4』ならば「1、2、3、4」）、併せて具体物と1対1対応させたりしながら、数と量の理解を図ってきた。

2 花子さんの課題と支援の開始

算数の学習が進み、足し算の単元に入ると、花子さんの数に対する苦手意識は、更に強いものとなっていった。足し算カードを使った学習ではスラスラ答えを言うが、文章題になると答えることができない。『 $3+2=$ 』は答えられるが、『リンゴ3個とミカン2個。合わせていくつ』は答えられない花さんがいた。担任は、このことを学年主任に相談してみると、「花子さんは計算カードを暗記しているだけで、数の操作としての計算はしていない（理解できていない）のではないか？」という指摘を受けた。

花子さんの数概念を育てるため、校内委員会において、空き時間の教員が対応する個別場面での指導の時間を確保することが話し合われた。担任は、保護者懇談を設け、花子さんの個別場面での指導の必要性を保護者に説明し、了承を得て、以下のように展開していった。

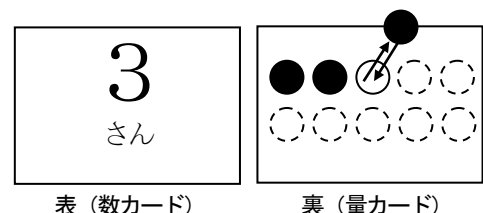
3 指導の展開

個別場面での指導は、特別支援学級担任や教務主任が担当した（以下「指導者」という。）。

指導者は学級担任との話し合いで、まずは花子さんの数の概念を育て、足し算の理解を行うことを目標とし、『数（数字）と量の一致』を指導内容とすることにした。

(1) 数（数字）と量の一致を図る

『3』と数字を提示されても、量のイメージがつかみにくい花子さんに対し、指導者は図1のようなカードを作成した。表面には、数字とその数字の読みを記し（数カード）、裏面には、表面に記された数の量を『●』で表示した（量カード）。裏面の『●』はマジックテープで着脱が可能にしてある（図1）。このカードを1から10までの数で2セット作成し、次のような指導を行った



表（数カード）

裏（量カード）

図1

<指導の手順>

- ①机上に1から10の量カードを1セット置く。
- ②指導者は別の1セットの中から、任意の数カードを花子さんに提示し、机上の量カードから一致するカードを選ばせる。
- ③花子さんが選んだ量カードを裏返し、指導者が提示した数カードと一致しているか確認する。

間違った量カードを選んだ時には、カードの『●』を花子さんに数えさせ、自分が選んだカードが指導者の提示した数カードと異なることを確認する。

指導開始当初は、確認もせず、間違えた量カードを選ぶ花子さんであったが、カードの『●』を数えて、確認し

てから選ぶようになった。また、回を重ねる毎に、『●』を数えて確認しなくても、指導者が提示した数カードに合う量カードを選び出すようになっていった。この指導は、『数』から『量』を求める活動であるが、逆の『量』から『数』を求める活動も、提示するカードと机上に配置するカードを入れ替えて行い、花子さんの数（数字）と量の一致の定着を図った。

（２）数の大小を理解する

牛乳を配る際に、必要な数と自分が用意した数の違いが分からず、配り終わって、自分が用意した牛乳が少ないと気づいた花子さん。指導により数と量の一致は理解できたが、二つの数字と比べた際、どちらが大きな数かは曖昧な姿が見られた。花子さんの生活で、数の『多い、少ない』『大きい、小さい』を判断する場面は必ず出てくるし、今後、引き算の学習を行うにあたり、数の大小は花子さんに必要な力となる。

数の大小を理解する指導を行うにあたり、市販教材の『ピエロのびっくりはかり』（株式会社ボーネルンド）を用いた（図２）。数字の大小を天秤で理解する教材であり、二つの数字それぞれをピエロの手に掛けると、大きな数字の方が下がる仕組みになっている。

花子さんは、数字によってピエロの手が上がり下がりすることを楽しみながら、色々な数字を天秤に乗せて数の大小を比べていった。

数の大小を理解してきた頃、「先生、どっちにも下がらないよ」と花子さんが言ってきた。天秤を見ると二つの数字を比べるために、ピエロの片手に一つずつ乗せている数字が、一方の手には二つ乗っている。活動に飽きてきた花子さんが、もう一つ数字を乗せてみたのである。偶然にも、片手には６、もう片手には４と２。

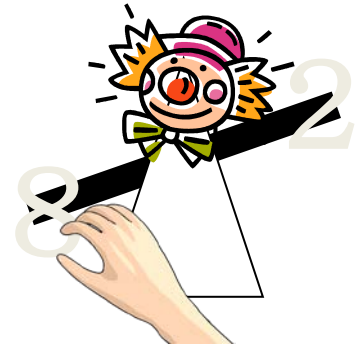


図２

指導者：『６』は『４』よりも大きいけど、『４』と『２』を一緒に乗せると、大きくもならないし、小さくもならないね」「どちらも（ピエロの手が）下がらないってことは『同じ』ってことだよ」と説明しながら、指導者は、天秤のつり合う現象を説明するため、同じ数字を天秤の両方に乗せて見せる。

花子さん：「同じになる数字もっと見つけたい」

と花子さんの手が数字に伸びる。暗記で覚えていた『足し算』を、偶然のタイミングで花子さん自身が学び直しを始めた瞬間であった。

（３）足し算の学び直し（暗記から理解へ）

花子さんの数概念の成長を確認し合った指導者と学級担任は、『ピエロのびっくりはかり』で足し算の意味、数の操作を理解し始めた花子さんに対し、足し算の学び直しが可能な時期であると思い、個別場面での指導の継続を検討した。

保護者からも、花子さんの成長を家庭でも感じられているようで、学校からの申し出に対し、継続が願われていた。

数字と対応する量、数の大小を理解し、間違えることがなくなった花子さんに対し、足し算の学び直しを行うために、指導者は図３のようなワークシートを作成した。

計算カードの暗記で、『 $3 + 2 = 5$ 』ということを知っている花子さんは、図３のワークシートではたやすく答えを記入してしまう。『３（３個）』と『２（２個）』

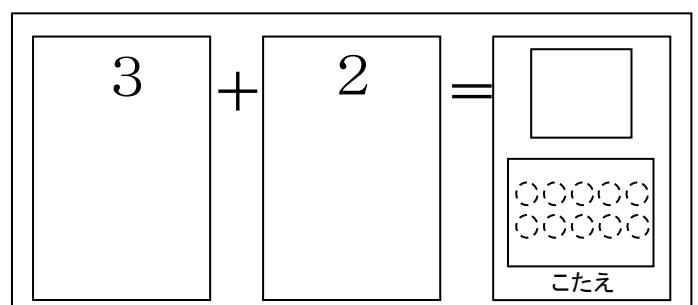


図３

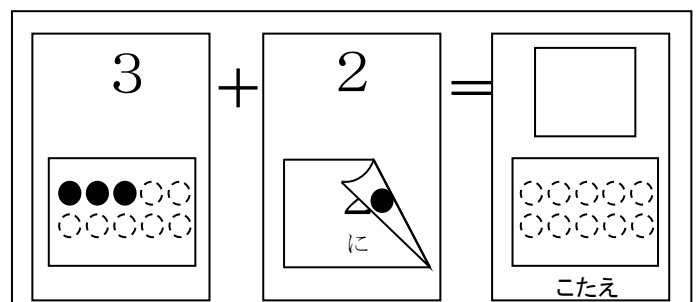


図４

で『5（5個）』という数を理解し、数を操作して足し算を行うために、ワークシート上の数字の下空欄部に（1）の『数（数字）と量の一致』で用いたカードを置く。これにより、『3+2』は『●3個』と『●2個』を合わせた数（量）であると、数字だけでなく、量についても花子さんに意識させながら指導を行った。（図4）

量カードの『●』はマジックテープで着脱可能となっているので、『●』を取り外し、ワークシート右欄の『こたえ』欄に移動させる（図5）。

『こたえ』欄に集まった『●』の数を数え、花子さんが計算カードで覚えた答えと比べ確認する（図6）。『3+2』は『3個と2個』という、数を意識した足し算の学び直しを花子さんと行っていった。

加えて、現在1年生の算数で行っている引き算についても、個別場面での指導時に引き算版のワークシートを用いて行っていった。

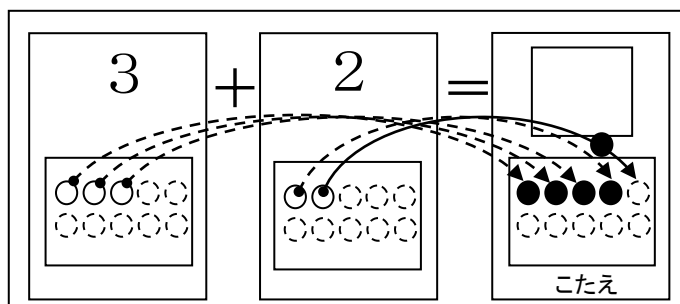


図5

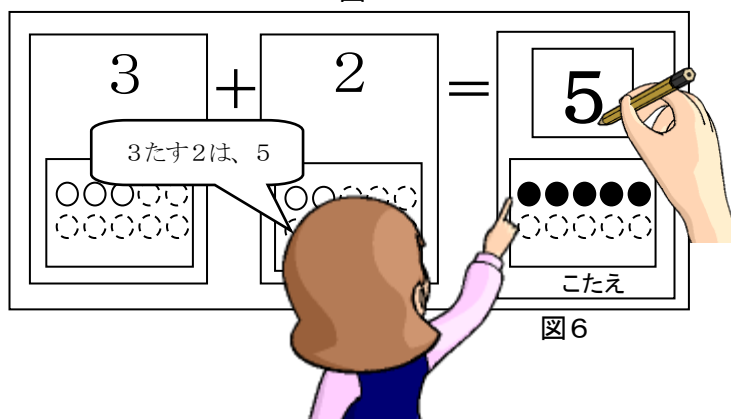


図6

4 個別場面での指導の中断、そして学級での指導へ

個別場面での指導により、花子さんがつまずいていた『数と量の一致』『数の大小』の理解は、花子さんの力として定着した。加えて、暗記という方法でできていた『繰り返しがりのない足し算』は、数と量の理解により、数を操作するという花子さんの学び直しにつながった。

当初の目的は達成できたため、個別場面指導チームは解散となり、今後は、学級での学習活動一本になる。

個別場面での指導で用いてきたワークシートは、花子さんが理解しやすいツールとなっているが、1年生教室での使用は、花子さん本人が他児の目を気にして嫌がっていた。算数の授業では、学級担任が花子さんの様子を見ながら、戸惑いや理解が難しい場面では、おはじきや数え棒といった量を確認しながら、数を操作できるように配慮して行っていく。

また、算数の宿題（家庭学習）では、数の操作をより確実なものとするために、個別場面での指導で用いてきたワークシートを使って課題を行うことを保護者と共通確認し、これからも家庭と学校が協力しながら、花子さんへの支援を行っていくこととした。

Ⅱ 通級指導担当者や 特別支援学級担当者の 事例から

<事例17>

学習全般に遅れが見られる児童に対して通級による指導で 日記文やお金の計算を指導した事例

キーワード：作文が苦手 お金の計算が苦手 通級による指導 日記 買い物学習

1 とおるさんについて

とおるさんは、3年生の時から通級による指導を始め、4年生も継続して個別指導を受けている。4年生1学期に、チック症状が目立ち始め、医療機関を受診したところ、チックの他に、知的な発達の遅れを指摘された。教室では、ぼんやりしていて発言は少ない。一斉での指示は通りにくく、担任が個別に指示を出している。漢字や計算などは得意だが、物語文や文章題など、読解力や思考力が必要な課題は苦手である。特に、感想文や作文が苦手で、書き出しを提示されないと取りかかることができず、教師が口頭で言ったことを、そのまま書き写すことが多い。また、3年生の時に、保護者が学校に「とおるは買い物ができない」と相談しており、お金の計算でつまづいていることが分かった。

2 指導・支援の実態

とおるさんの実態を踏まえ、通級指導担当者は担任と相談し、通級による指導でのねらいを以下の2点とした。

- ・メモを手がかりに、簡単な日記を書くことができる。
- ・買い物ができる。

(1) メモを手がかりに簡単な日記を書く

とおるさんと日記を書く活動を行った。しかし、初めのうちは、生活を振り返ることが難しかった。そこで、とおるさんにとって特に思い出に残っている出来事を日記の題材にすることにした。遠足を振り返り、日記を書いた時には、その場面や状況を思い出す手がかりとして、遠足で出向いた場所の写真を用意した。とおるさんに写真を見せて、遠足で一番楽しかったことについて詳しく聞いた。とおるさんは（いつ・どこで・だれと・なにをした・きもち）をメモし（図1）、メモをつなげることで、日記を書くことができた（図2）。文章の形に慣れるために、できあがった日記を音読した。

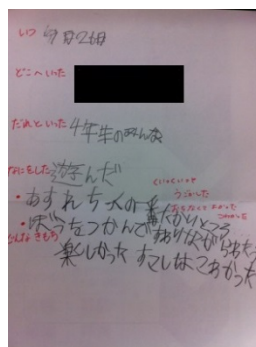


図1 日記メモ

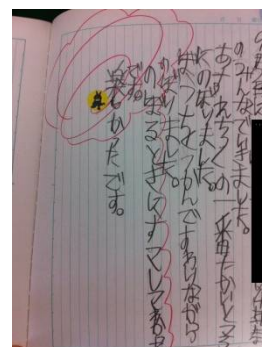


図2 日記

(2) 買い物の学習

①お金の計算

とおるさんは、小銭を数えるときに、5円玉や50円玉が混ざると何円になるか分からなくなってしまうようだった。そこで、実際の5円玉や50円玉を位に応じた箇所に置くことで、合計が何円かが分かるプリント（図3 <http://kanza.gee.jp/okane.htm>）を用意した。練習を重ねたところ、プリントを使わずに合計が分かるようになってきた。ほかにも、お札を含めた計算や、両替なども学習し、いずれも補助なしでできるようになった。

②買い物学習

お金の計算ができるようになってから、買い物学習に取り組んだ。買い物の一連の流れを学習するためにプリントを用い、お金を財布に入れるところからおつりの計算までを、とおるさんと練習した。おつりの計算で混乱することがあったので、（出したお金－代金＝おつり）の計算をプリントに記入しながら何回か練習したところ、計算ができるようになった。

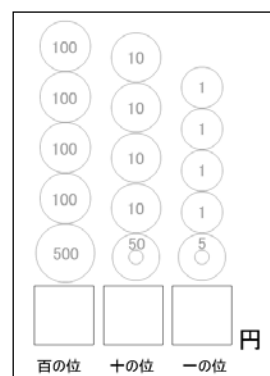


図3 お金プリント

3 現在の取組み

保護者から買い物が一人で行えるようになったと聞き、通級での買い物の学習は、一旦終了した。現在は、「自分の気持ちを表現できるようになってほしい」という保護者の願いもあって、日記を書く活動を続けているほか、自分の気持ちを短いスピーチで表現する活動にも取り組んでいる。

<事例18>

通級による指導で、読み書き障害のある児童に対する音読指導の事例

キーワード：通級による指導 読み書き障害 音読指導 発声指導 個に応じた指導

1 児童の様子

小学4年生のけんたさんは、学年相当の読み書き、語句・文章理解などの言語面に困難を示しており、一斉指導では、学習内容や発問が理解できないことが多い。そこで、今年度は、将来的に必ず必要である「読むこと」を中心に、週3回、国語の時間に通級指導を行うことになった。また、けんたさんは、読むことに自信がないからか、口の開きが小さく、声も小さい。そのため、楽しく意欲的に学習できるようにゲーム形式の学習を取り入れ、徐々に声を出すことを練習していった。

2 指導・支援の実践

(1) 音読指導

①文字と音の合致（単語カード：図1）

目で見た文字と、声として出す音を合致させるため、カードに一音か二音の平仮名（「あ」「お」「さき」）を書き、フラッシュカードで何回も発音することから始めた。慣れてきた段階で、身のまわりの漢字入りの単語（「遊ぶ」「勉強する」など）をカードにして、読む練習を行った。繰り返すうちに、読めなかった単語もスムーズに読めるようになった。よく使う単語は、それを使った短文を考えることで、意味もイメージできるようにした。

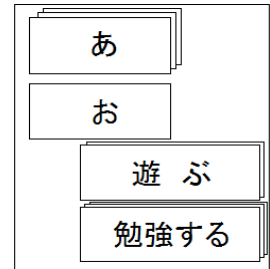


図1 単語カード

②絵本の文章や詩を使って

内容が簡単で構成が短く、読んでも楽しい絵本や詩を使って、音読を行った。絵本を使ったときは、単語カードを読んだだけで話の内容をイメージできたり、詩では全部覚えて大きな声で暗唱したり、長文を使った指導では見られない姿が見られた。

③教科書の教材を使って文節ごとに読む(図2)

通級担当者がパソコンに教科書の文章を打ち込んだものを、けんたさん自身が文節ごとに改行していくことで、長い文章を文節に分けていく状態を視覚的に分かるようにした。パソコンには興味津々で、楽しく取り組むことができた。一行が短くなったことで読むことへの抵抗が減り、自分から進んで読む姿が見られたり、初めて読む文章でも、大変スムーズで相手にも聞きやすい音読ができてきた。教科書の教材を使うことで、教室での学習につながり、授業中でも自信をもって音読する姿が見られた。

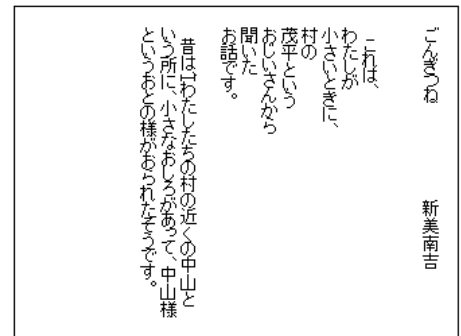


図2 児童が自分で文節ごとに改行

(2) 発声指導

①口パク伝言ゲーム

声を出さずに、口の動きだけで何を言っているのかを当てるゲームである。「虫」「食べ物」などテーマを決めることで、答えを予想しやすくした。けんたさんは、しっかりと口の開きを意識して、問題を出していた。何を言うか考えることや自分の口パク言葉が相手に伝わるのが、大変楽しそうだった。

②ひらがなレンジャー

ひらがなレンジャーという紙人形を作り、紙人形の前で「あ!」「い!」と声を出すことで、人形を倒すゲームである。「大きな声を出そう」と言わなくても、けんたさんはこちらが驚くほどの大声を出して人形を倒していた。

3 校内の支援体制

通級指導担当者が対象児童の在籍する学級の授業にTTとして入ることで、けんたさんの教室での様子を見たり、担任の支援方法を学んだりでき、通級場面での支援・指導をよりスムーズに行うことができた。また、週1回、特別支援教育コーディネーターと担任を交えて学習内容、指導方法の検討会議を行ったり、毎月の職員会議で通級指導教室での児童の様子を伝えたりしながら、学校全体で児童を支援している。

<事例19>

通常の学級に在籍する視覚的な認知の弱い児童に対して 学級担任と学習支援員・通級指導担当者が連携し、漢字学習を指導した事例

キーワード：視覚的な認知 朝学習 通級による指導との連携 担任の支援 漢字ビンゴ

1 指導開始時のまゆみさんの様子

社交的で明るい性格で、同じ学年や地域にも友達が多いまゆみさんは、クラスでも好かれている。どんな課題でも一生懸命取り組み、努力することができる。その一方で、低学年のころからひらがなの読み書きに困難があり、2年生の10月に専門機関で「LDの疑いがある」という診断を受けた。指導開始時、眼球運動がぎこちなく、姿勢や鉛筆の持ち方が悪いことが気になった。また、音読は適当に読むことが多く、ひらがなの促音が聞き取れなかったり、カタカナが書けなかったり、低学年の既習漢字でも読めない・書けないものが多かったりした。

2 指導・支援の実際

(1) 担任の支援

3年生の時から担任は、まゆみさんの席を教卓のすぐ近くにし、授業中の一斉指導の後に、いつも個別に指導を行っていた。漢字テストでは他の児童に気づかれないように答えを渡して、正確に視写することを課題にしたり、指名するときにも指で答えを示したりするなど授業に参加できるように細かな配慮を続けていた。教室では正確に板書をノートに写すこと、ドリルの答えを写すことをまゆみさんの課題として、正確さとスピードが上がるように支援していた。視写しているうちに内容の理解が進み、「あ、分かった」と言うことが多くなった。担任は4年生の10月ごろから、視写のスピードが上がってきたのを感じているとのことだった。

担任のたつての願いで朝学習の時間の視覚トレーニングを含む文字指導と、個別場面での指導が組まれた。朝学習では眼球運動の改善、個別場面での指導ではアセスメントと漢字指導を主体に取り組む計画を立て、担任と学習支援員、通級指導担当者が情報を交換・共有しながら、まゆみさんを見守っていった。

(2) 朝学習の時間を利用した学習支援員の支援

学習支援員は、視覚認知トレーナーの資格をもっていたため、毎朝の指導に、眼球運動を取り入れた。朝学習の時に、うれしそうに特別支援教室に通ってくる様子を見てみると、朝学習の時間がまゆみさんに合った内容で、楽しい学習の時間なのだと分かる。学習支援員は、①ビジョントレーニング、②絵本の音読、③点つなぎ、④間違い探し、⑤学習プリント、⑥絵カードを使った話、の中から2つか3つの課題を選んで、個別指導を行っていった。1学期の終わりごろには、最初できなかった①のビジョントレーニングのうちの注視のトレーニングや、④の間違い探しができるようになった。

(3) 週1時間、個別場面での指導による通級指導担当者の授業

①漢字学習アセスメント

まゆみさんは、画数が多くても少し練習すれば頭に入る形と、何度練習してもなかなか形がとらえられない漢字があった。注意深く分析した結果、図1の漢字プリントの練習で見られるように、「芽、飛、教、機、紙、遠、家、衣、乗」のように斜めの画がどのように交わるのが見えにくいようだった。反対に陸、照、顔、週は画数は多いものの比較的頭に残りやすい形である。図2の点つなぎプリントでは斜めの線が邪魔をして縦や横の線も捉えられなかった形である。担当者の誘導で、どうにか正解にたどり着いたが、本人は、全くどこから書けばよいのか分からないようだった。

そこで、漢字を部分や一画ずつに分けてとらえるように声をかけ、意味が頭に残るように部首の説

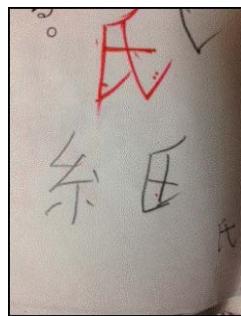


図1 漢字プリント

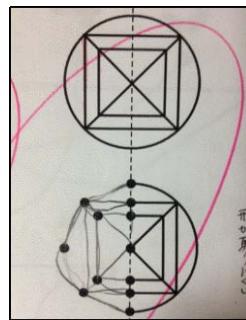


図2 点つなぎ

明をしたり、他の熟語を補って伝えたりすることを心がけた。例えば、「泣く」なら「さんずいは水、涙の意味。つくりは立つ。立つはたて、よこ、たて、たて、よこ、地面の上に人が立っている形、どんな文章で使えるか言ってみて」と使い方を考えるように促した。

2学期ごろからは、自分でも新出漢字を覚えるときに、例えば「室」という漢字は「うかんむりに一にムに土」と覚え方を自分で見つけてつぶやくようになった。

②集中トレーニング

姿勢や鉛筆の持ち方が気になったので、まず姿勢については、毛布の上で仰向けになり、脱力をしたり、まっすぐ座ったりする練習を取り入れた。鉛筆の持ち方は、気づいたときに教えるようにした。また、担当者と向かい合って、担当者の打つ点に次々と線を引いていく1分間点つなぎや、数字を聞き取って書いたり、ことばを聞き取って書いたり、反対のことばを考えたりする練習を1つか2つ組み合わせて行った。よい姿勢、よい鉛筆の持ち方ができると担当者がほめるので、まゆみさんも自分から気をつけるようになった。また、1か月ほどで点つなぎや聞き取りにも慣れてスムーズに行えるようになった。『参考文献…教室でできる1分間集中トレーニング 学陽書房より』

③ビジョントレーニング

眼球運動を促すため、ペン先を見させて、ゆっくりと上下に動かしたり、回転させたりして、目的のものを目で追う練習を行った。朝学習の時間に取り入れている内容なので、どのくらい効果が上がっているのかを確かめる意味で、1分程度行った。1学期の終わりごろにはピタリと視点を止めることができるようになり、2学期にはきちんと目で目的物を追えるようになった。

また、点を結んで図形を完成させるプリント(図3)や、目で線をたどる迷路(図4)などいくつかのメニューの中から1つか3つずつ取り組んだ。



図3 点つなぎ



図4 迷路

『参考文献…視覚認知トレーニング 学研より』

④漢字ビンゴ

1学期に、苦手な文字と得意な文字について本人と保護者に説明し、2学期からは得意な形の漢字を覚えるために、「漢字ビンゴゲーム」(図5)を使用した。へんとつくり、かんむりとあしに分かれているカードを合わせ、漢字を作っていくゲームである。全部の漢字を完成させる時間を計ったり、列がそろったらビンゴカードをもらったり、ばばぬきのようにして遊んだりと様々な方法で漢字に親しんだ。ビンゴゲームの後で、ビンゴゲームに出てくる漢字を復習プリント(図6)で確認した。2学期の間に、基本的なへんやかんむり48個と、ビンゴゲームに出てくる漢字は習得した。4年生で習う漢字についても、部分で分けて考える方法を生かすようになってきた。『参考文献…新版あわせ漢字ビンゴゲーム1 太郎次郎社より』



図5 漢字ビンゴゲーム

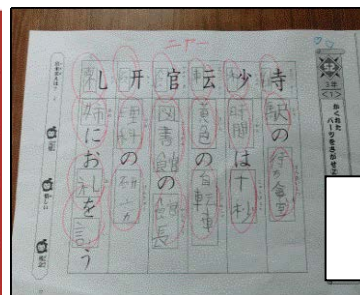


図6 復習プリント

図5 漢字ビンゴゲーム 図6 復習プリント

⑤漢字混じり文の練習

図7のノート学習のように、3学期は、習得した漢字を日常の場面で使用することをねらい、漢字が混じった文章を書く練習を行った。まず、冬に関係のある漢字、学習に関係のある漢字、日記に使う漢字など分野を絞って練習する。次に、カタカナや促音を入れた文章を聴写する方法を取った。書ける漢字は書かないといけないという意識づけになってきているようだ。以前は、すべてひらがなだった日記が、「今日」や「楽しい」など少しずつ漢字を入れる様子が見られた。

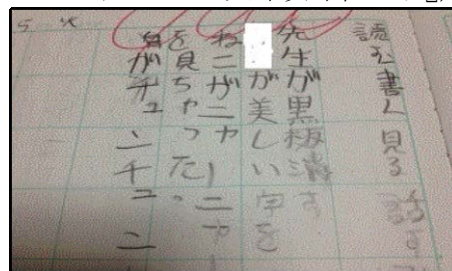


図7 漢字混じり文の練習ノート

< 事例20 >

通常の学級に在籍する算数障害の児童に対して 学級担任と特別支援学級担任が連携し、集合数の数概念を指導した事例

キーワード：算数障害 朝学習 特別支援学級との連携 担任の支援 数図

1 指導開始時のかなえさんの様子

かなえさん。小学4年生。国語や社会、理科のテストでは、成績は下から3分の1ほどだが、算数では指を使って何とか20までの加減法をしていた。個数を目で見えて認識できるのは2までで、3以上は難しい状況だった。かけ算の九九は、ほとんど覚えているが、20以上の加減法が困難なために、学年相当の四則計算の筆算には全くついていけない状況だった。明るい性格で、誰とも屈託なく話す。算数の時間になると暗い表情になる。専門機関で「LD(算数障害)」の診断を受けた。

2 指導・支援の実際

(1) 朝学習の時間を利用した特別支援学級への通級の指導

本校では、特別な日を除き、毎日朝の会の前の15分間、全校一斉に朝学習の時間を設定し、曜日毎に算数や漢字、読書などの時間としていた。校内に特別支援学級が設置されていたため、かなえさんに適した指導方法の手がかりを得ようと、保護者と本人の同意を得て、毎日朝学習の時間に特別支援学級に通級し、算数の指導を行うことにした。

①図形カードのマッチング

かなえさんは、順序数の理解はあったが、集合数の理解が困難なために、数の操作のイメージ形成が難しい状況だった。そこで、最初に、集合数の概念形成のため、図1のような図形のマッチング指導から行った。丸や三角形や四角形などを触ったり、外周をえんぴつでなぞって描いたり、重ね合わせ等の作業をしたりして、2週間で五角形や六角形の区別が可能になった。

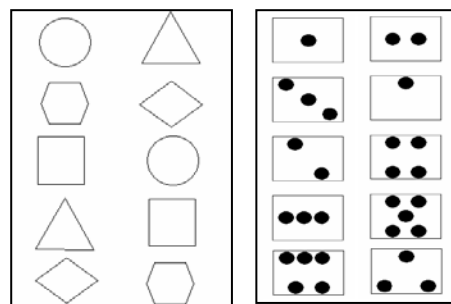


図1 図形マッチング 図2 サイコロ目マッチング

②サイコロ目のマッチング

図2のようなサイコロ目のマッチング指導を行った。始めて1週間で1～6の目を区別できるようになった。

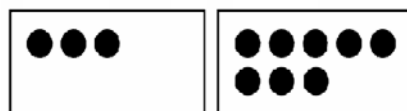


図3 数図カード

③数図の指導

図3のような数図カードをマッチングさせたり、フラッシュで見せて数を当てさせたりする指導を行った。うまくできない場合は、指で押さえて数えさせた。初回は5までの数を指導し、2回目の指導で、数を当てることができた。10までの数が分かるまでには、さらに2回の指導が必要だった。

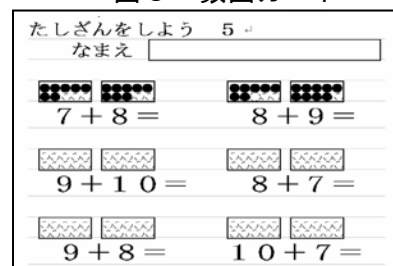


図4 数図プリント

④数図ブロックや数図プリントを使った20までの計算

数図ブロックや図4のような数図プリントを使って、最初は10までの足し算、引き算、20までの足し算、引き算を行った。2週間で、数図ブロックを実際に動かしたり、プリントの数字を描いたり消したりしなくても、●のないプリントを見て、数の操作をイメージしながら計算ができるようになった。

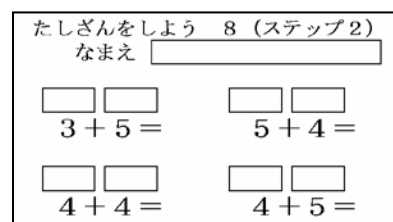


図5 数図プリント(枠のみ)

⑤暗算の指導

朝学習での指導を始めて、約2か月で図5のような四角い枠のみのプリントを見ながら、20までの計算が可能になった。

(2) 担任の支援

担任に2回、朝学習での暗算指導を見てもらった後、特別支援学級での指導・支援は終了。4年生の算数の朝学習と算数の授業の中で、担任が暗算指導を継続。指導内容や習得状況を特別支援学級担任と連携、相談しながら、徐々に筆算の指導に入っていった。最初の指導を始めて半年後には、3桁どうしの加減法の筆算が四角い枠なしでもできるようになった。

<事例21>

集団の中で必要な集中力・注意力を高める取組み

キーワード：集中力 注意力 視覚機能 ビジョントレーニング

1 指導開始時のゆうやさんの様子

ゆうやさんは、好奇心旺盛で、迷路や理科が好きな3年生の男の子である。クラスでは、教室内の掲示物や友達が気になり、集中力を持続できない。そのため、朝の活動（着替えやランドセルの片付けなど）に取り組めなかったり、授業では、教師や級友の話を聞くことができず、ノートがとれなかったりした。また、友達とのトラブルや問題行動を起こしても、自分のやったことを覚えておらず、振り返り反省することができない。さらに、学習面でも短期記憶が弱いために、学習の定着に時間がかかることや、計算することや漢字を書くことなど、活動に多く時間がかかることなどの遅れが見られる。さらに、目でものを追う追従性眼球運動や、瞬間的に対象物に視線を合わせる衝動性眼球運動の能力不足による視覚機能の弱さが見られ、音読では、文字や文を飛ばす、黒板の字を目で追えない、探せないなどの姿が見られる。

2 指導・支援の実際

(1) 通級指導教室での指導

①視線迷路・・・追従性眼球運動の向上

通級による指導では、上段に並んだ動物の絵と下段の図形を曲線で結び、それぞれの線と複雑に絡ませたものを使用した(図1)。目線だけで線を追い、動物と図形を結ぶ。最初は、簡単な曲線で行い、隣の線との交点が1か所だけの課題にした。徐々に、複雑な曲線や他の曲線との交点も多い課題にしていった。ゆうやさんが迷路好きなこともあり、とても意欲的に取り組んだ。全て正解の時はとても喜んだ。

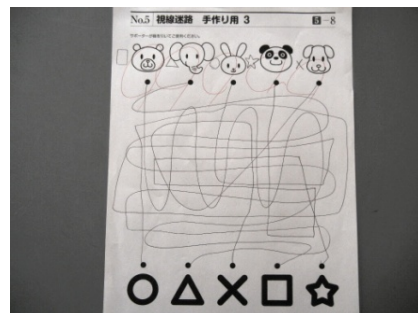


図 1

徐々に活動にも慣れ、今では複雑な課題に挑戦できるようになってきた。音読でも、ゆっくりではあるが、文や文字を飛ばすことが少なくなってきた。

②記憶パズル・・・図形の短期記憶向上

また、パソコンを使い、9つのマス目の中に○△□の図形を数秒間写し、記憶させ、その後、手元のカードに同じ図形を並べる課題(図2)を行った。レベルが3段階あり、レベル1では2つ以上の図形、レベル2では3つ以上の図形、レベル3では4つ以上の図形などとなっている。また、図形をパソコン画面に写す時間も5秒、10秒、無制限と選べる。

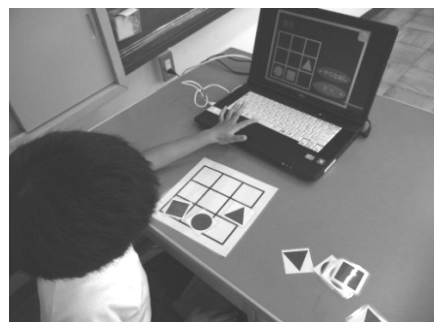


図 2

ゆうやさんは、とても好きな活動ではあるが、なかなかうまくできず、その日の調子によって、でき具合が変わる。2つの図形しか覚えられないときや、4つの図形まで覚えられるときまである。どのようにしたら覚えられるかと相談しながら取り組んでいる。

③数取り・・・衝動性眼球運動の向上

画用紙を16等分し、1～16の番号を書く。そのカードを机の上にバラバラに置き、順番に集めるという課題を行った。顔を動かさず、全体を見ながら視線を飛ばし、素早く取る。ゆうやさんにとって難しい活動であったが、時間設定を自分で決めることで、意欲的に取り組むことができた。

自分が設定した時間内に達成できると、ガッツポーズをして喜んだ。

④トランプゲーム・・・短期記憶、視覚機能の向上

ゆうやさんが苦手とする短期記憶や、視線をつかった神経衰弱や、スピードというゲームを行った。初めは、ルールを覚えるにも苦労した。しかし、友達や家族と遊びをしていく中で、短期記憶や視覚機能が高まってきた。取組み初めは毎回負けていたが、何度も行い、友達や教師に勝つことができ喜

んだ。大きな自信になった。

⑤ 100マス計算・・・集中力の向上

算数の授業により集中できるように、100マス計算を行い、計算の処理速度を上げる取組みをした。取組み初めは、3行で20分かかった。計算一つ一つに時間がかかりすぎてしまうことや、どのマス目を見れば良いか分からないことが原因だと考えられた。そこで、「～の段だけ」など制限し、集中する時間を短くするようにした。1段ずつ時間を計り、達成度を秒数で分かりやすく伝えた。少しずつ速くなり、意欲的に取り組んでいる。

さらに、何分間でいくつ解けるかというように時間設定を行い、集中力を少しずつ伸ばしていった。今では、5分以内に100マス全て解けるようになった。大きな自信になったようで、教室や家で計算に意欲的に取り組むようになった。

⑥ 漢字速読み・・・集中力向上

漢字ドリルの20問の文を、自分で決めた時間内に読む。最初は、担当者が時間を2分と長めに設定していた。しかし、徐々に自分から時間を短く設定していった。今は、20文を30秒以内に読むことができる。漢字がすらすら読めたことや、タイムが速くなっていくことが楽しいようで、自ら成長を実感している。

家庭でも、漢字の宿題は漢字ドリルをノートに写すもので、今まで保護者が横につき、写す場所を指で押さえて書かせてきた。今では一人で取り組み、時間も早くなっているようである。

⑦ 聞き取りテスト・・・集中力、短期記憶の向上

3択クイズや物語を聴いて、質問に答える問題や聴書などといった取組みを行った。クイズやなどなどの感覚で答えることができ、楽しく取り組むことができた。しかし、いくつか不思議な点が見られた。その一つに3択クイズでは問題を先に出し、選択肢を言うと答えられるが、逆に選択肢を言い、問題を出すと答えることができなかった。この他にも様々な聞き取りテストによって、ゆうやさんにとって聴覚での伝えやすい方法が見つかった。

先にテーマやポイントを話してからの方が聞き取りしやすいことや、初めての問題には読むスピードを落とすと聞きやすいこと、5分ほどで集中力が落ちてくることなどが分かった。これを元に担任と話し、クラスの中で考慮してもらうようにした。

⑧ 視写・・・追従性・衝動性眼球運動、集中力、短期記憶の向上

教科書の内容を原稿用紙に写す。写し方のコツを一緒に考え、「、」や「。」まで覚えて書くようにした。単語や文節を意識することで語彙力も増えていってほしいという担当者の願いもあった。見本を見る回数が少なくなり、書き写す時間が短くなった。練習を重ねていく度に、スラスラ書くことが出来るようになってきた。そして、単語や文節を覚えるので、音読もスムーズになってきた。さらに、今では5～10分間でいくつ文字を写せるか挑戦している。今では10分間で130字程度写せるようになった。

(2) 学級での支援

学級でも、朝の着替えやランドセル片付け、給食当番など苦手なことに対して、手順を示したカードを提示したり、ことばで手順を知らせたりするなどの支援を行ってきた。また、クラス全体が早く取り組む、友達同士が助け合うなど雰囲気作りを大切にしてきた。

周りの友達を見て行動ができたり、行動の早い児童についていこうとしたりする姿が見られた。また、友達との関わりも増え、お礼を言うことや友達を助けることなどの指導ができた。

(3) 家庭との連携

連絡帳を通して、通級指導教室での指導や児童の様子、学級での様子や家庭での様子などの情報交換を行っている。特に、家庭でも、トランプゲームなどの通級での取組みを土、日曜日に行ってもらって、月曜日からスムーズに学習に取り組むことができるようになった。また、学校と家庭からほめられる機会が増え、自己肯定感が高まり、表情も良く、様々なことに意欲的に挑戦する姿が見られた。

<事例22>

**LD、ADHDの診断のある児童に1年生から3年生まで、
通常の学級での指導と個別場面での指導を連携して行った国語・算数指導**

キーワード：学習補充 筆算 九九 長期的見通し 個別場面での指導

早い気づきが、丁寧なアセスメントや支援につながった事例。まさるくんはLD、ADHDの診断を受けたが、成長に伴い、状態像も変化してきた。その都度の実態を把握しつつ、一般に効果的だといわれる指導を基本にしながらも、まさるくんに合わせて工夫、配慮を行ってきた。個別場面での指導だからできることと、通常の学級でもできることを、通常の学級担任と個別場面での指導者が連携しながら考えた事例である。

1 児童について

まさるくん、小学3年生、男児。小学1年生の時に、文字の読み書きの困難さから医療機関を受診し、LD、ADHDの診断を受けた児童である。医療機関からは、個別場面での指導などで読み書きができるようになって、「常に他の児童と同じようにさせることは、まさるくんのストレスになるのではないか」とアドバイスを受けている。しかし、まさるくんには、みんなと同じようにやりたいという強い気持ちが見受けられる。本人なりに真面目にやっているのに、余計につらそうだと母親は心配している。文字の読み書きに始まり、次々と出てくる困難さに、学校も少しでも対応しようと、その都度保護者と相談をし、対応を検討している。学年進行に伴いまさるくんの状態像が変わるため、長期的な見通しをもちつつ、今何がまさるくんの課題なのかを確認しながら対応を考える必要がある。

2 学校の概要

学校は、各学年2学級の中規模校で、まさるくんの在籍する学級は30人である。また、特別支援学級が設置されている。支援員も配置され、低学年を中心に、気がかりな児童のいる学級の支援を行っている。校内体制の中で、特別支援学級担当者の他、管理職や支援員が個別場面での指導を行っている。



図1 漢字カード

3 指導の経過**(1) ひらがなの読み書きの指導—1年生後半—**

1年後半から、文字に関して、担任が時間を確保して個別場面での指導を行い、ひらがなについては書けるようになった。漢字については、文字自体に意味があることや画数がまだ少ないこと、形の上でもまさるくんがとらえやすいことなどから、意味を輪郭で示した漢字カードを使用した(図1)。書くことに苦手意識があったため、担任は、視写中心の学習メニューにし、さらに書く量を少なくする配慮を行っていた。また、聞き取りや発表で活動の場を確保するようにしていた。

(2) 個別場面での指導で「国語」の授業をカバーする—2年生前半—

2年生になり、まさるくんは文字の習得について集中的に指導する必要はなくなった。2年生初めの通常の学級での授業では、体操服の中に腕を入れたり膝を抱えるように座ったり、姿勢が崩れがちになったりするなど、常に体のどこかが動いており、落ち着かない様子だった。しかし、担任の話は聞いており、興味のある話題には口をはさむなどしていた。連絡帳を書く場面では、早く取りかかっており、決まった内容であれば、抵抗なく書いている様子がうかがえた。しかし、校内支援委員会では、教科や単元によって難しくなるものが出てくるのではないかと考えから、特別支援学級担当者が、保護者の了解を得た上で、まさるくんに対し、2年の5月頃から1日1時間の個別場面での指導を行うことにした。この時期の個別場面での指導では、教科書にスリットの入ったシートをあてて、追視しやすい工夫を行った。その上で、学級の授業を先取りして音読の練習を行ったり、学級では十分に書けなかった作文の仕上げを行ったりした。認知面を考慮した指導により、授業の進度に合わせた学習の補充を行って、授業が理解できるようにカバーした。まさるくんは、通常の学級の中でも個別場面での指導でも、課題に取り組むことができていた。

（３）算数のつまずきと同時に不注意な面も目立つようになる—２年半ばから後半—

しかし、２年生の夏ごろ、今までのまさるくんとは様子が違ってくる。今度は算数において、苦手意識を持ち始めたのである。保護者から、まさるくんがうまくできないことに苛立ったり、やる気を失くしたりして、宿題をするのに時間がかかるという相談があった。また担任からは、授業中ぼんやりして課題に取りかかるまでに時間がかかり、最後までやり遂げられないことが多くなってきたと報告された。そこで、算数についても個別場面での指導の中で取り上げるようになった。

① 「筆算」の指導

まさるくんは加法、減法の計算そのものはできていたが、筆算の単元が始まって非常に戸惑っていた。筆算では、まず式を横書きし、計算は縦に数字を並べて書いてから、縦に計算をしなければならない。数字を横から縦に並べ変えることにまず戸惑い、次に数字の位をそろえて見ることも難しいようだった。今までできていたことなのに、やり方が変わるとできなくなり、まさるくんは、今までにない戸惑いを感じていたようである。

まさるくんは、WISC-Ⅲ、フロスティグ視知覚検査、視機能検査などのアセスメントを実施している。それらの結果から、形を正確にとらえることが難しい、両目のピントが合いにくく、線を追うことも困難であることが明らかになっていた。このことから、式から筆算に書き換えることが困難であることや、位をそろえて見るのが難しいことが分かった。また、一定の手続きを順序よくこなす継時処理が苦手であるために、繰り上がりや繰り下がりの手続きを誤ることが多くなると推測された。しかし、今までにも新しいことには抵抗を示しながらも何とかやってきたので、時間をかけてやり方に慣れることを目指すことにした。ただし、筆算が分かりやすいように、補助具として片側に色のラインがついた定規を使い、数字に当てて横の列、縦の列の区別を明確にする工夫をした。また、位をそろえて見えやすくしたり、繰り上がりの数字を書き入れたりする枠のある筆算のカードや専用のノートを使用してみることにした（図２、３）。

このような他の子どもと違うやり方の場合、まさるくんは、家庭や通級のような場では取り組むことができていたので、ちょうど夏休みに家庭で学習できたことが幸いした。しばらくやってみると、やり方が分かり慣れてきたので、筆算に関しても時間はかかるが、拒否することはなくなった。



図２ 筆算カード



図３ 筆算ノート

② 「九九」の指導

九九の学習も学級の学習より先取りをし、早めに始めた。聞いて覚え、唱えることができるように市販の九九の歌のテープを繰り返し聞いて学習した。かけ算の考え方は理解できているので、大きな抵抗はなかった。しかし、時間を決めて速く言ったり書いたりすることは苦手で、決められた時間内に終わることはなかった。

③ この頃の学級での様子

２年生の後半になって、取りかかりが遅いという行動が担任には気がかりになってきた。通常の学級では、机に伏してしまったり、筆箱の中のもので手遊びをしたり、姿勢が崩れたりすることが多くなった。また、授業に関係のないことに気を取られてしまう場面もよく見られた。注意深く聞くことができず、聞き逃したり、最後まで集中し続けることが苦手で、途中でぼんやりしてしまったりする。担任は、何か指示をするときに全員が注目するように声かけをしたり、課題の途中にはまさるくんにさりげなく確認をしたりして、注意を向けさせたり、持続させたりするような働きかけをした。

担当者は、今まで読み書きや算数に関するを中心に配慮や支援を行ってきたが、授業全般の中で注意の集中を持続させるような支援も必要だと考えるようになった。

（４）学習全般とまさるくんの自己肯定感を支える支援

①コンパスが使えない—３年生前半の様子—

３年生になり、学習の内容が難しくなり、進度も早くなってきた。まさるくんの勉強への苦手意識も強まってきたようだった。算数ではコンパスを使う学習があった。まさるくんは、体全体の運動、手や指先の運動が苦手で、不器用である。コンパスを操作するのは困難を極めた。針を定点においても、コンパスを回転させると、コンパス本体も回転の方向に合わせて傾けてしまうので、針がずれて円が完成しない。根気よく取り組んでいたが、本時の課題である円は完成できずに終わった。途中何回か首を回したり肩を上下に揺すったりしていた。力の入れ具合がうまくなく、肩が疲れてきたようだった。担任が、まさるくんと他にも完成できなかった児童に、「休み時間に一緒にやるから大丈夫よ」と声をかけてこの時間を終えた。

②通常の学級から始めた「三角を描く手順表」

まさるくんは、通常の学級での学習はみんなと同じことを同じやり方でやるものと決めているので、通常の学習の中では、まさるくんがやりやすいやり方でやったり、課題の量を調節したりすることが難しくなっていた。しかし、このコンパスの課題のようにできずに終わることもあるし、苦手だからと始めからやろうとしないこともある。そこで、担任と個別場面での指導の担当者で相談をし、通常の学級で個別の手だてを用いることにした。三角形を描くことが苦手だと予想される児童が、まさるくん以外にもいたことから、同じ手順表を３組作り、誰でも使えるものとして教室に置くことにした（図４）。そうしたところ、まさるくんは、抵抗なくこの手順表を使うことができ、三角形を描くことができるようになった。テストでも予想以上の点数をとることができて、まさるくんも満足だったようだ。

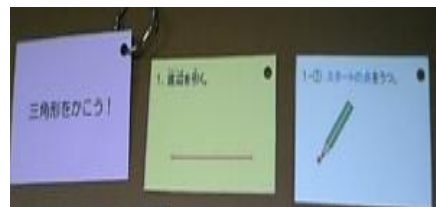


図４ 三角形を描く手順表



図５ 掛け算の筆算カード

通常の学級でも使える手だてとするために、他の子どもたちも使って便利というツールが有効であることが分かった。この方法が他にも使えるのではないかと考え、かけ算の筆算についても、足し算と同じようなカードを作り、学級に３セット置くようにした（図５）。

③この頃の学級での様子

できないことや苦手と思われることが次々に出てくると、まさるくんは意欲を失くし、登校することや教室にいることに抵抗を示すこともある。しかし、個別場面での指導によって「できる」という経験を積み、通常の学級でも使える手だての工夫を重ねたことで、このような状態は少なくなってきた。個別場面での指導で「できる」経験の積み重ねは、他児との比較ではなく、まさるくん自身の成長となる。この積み重ねが、自信につながるものと考えた。

４ 個別の指導計画作成

まさるくんの学習を、通常の学級での指導と個別場面での指導という二つの場面で行う場合、担任と担当者との連絡や調整をとることは大変重要であった。学年が進むと、まさるくんに合ったやり方で時間をかけて学習することも多くなることから、単元によってまさるくんに合わせた指導・支援を工夫する必要がある。そこで年間の指導内容を検討して、重点的に扱う単元を決めた。ここでは先述したようにノートや手順表などの工夫や、九九のように指導から時間が経ち、忘れかけてきたことの復習も内容に盛り込んで、個別の指導計画を作成した。

また、１時間の持ち方の工夫もある。長く集中することが難しいので、学習の始めにゲーム感覚の漢字学習を行い（図６）、その後、前半は算数の課題を行う。途中５分間の休憩時間を作り、まさるくんの好きな活動ができる時間とした。後半は、また別の算数の課題をして１時間終わるように構成している。好きな活動を楽しみにして頑張る様子が見られるほか、分かりやすく活動を区切って構成することで、気持ちの切り替えができ、最



図６ 漢字ビンゴ

後まで学習に取り組んでいる。

5. 考察

（１）早い気づきが丁寧なアセスメントや支援につながる

まさるくんの場合、読み書きに困難さがあり、小学校入学と同時に顕著に現れ始めた。その原因を探ろうと、保護者が積極的に医療機関と連携をとり、アセスメントを行っている。そこから得られた情報が、支援につながったといえる。

（２）個に応じた支援を考える

LDといっても状態像は様々である。だからこそ一斉ではなく、個別場面での学習が必要になる。一般に効果的だといわれる指導を基本にしながらも、個に応じて工夫、配慮がなければならない。単なる学習の補充ではなく、認知面の偏りに配慮した指導方法が大切である。

（３）個別場面での指導と通常をつなぐ

個別場面での指導で力をつける目的は、通常の学級での生活や学習に活かすためである。通常の学級との連携がとても重要になる。常に個別場面の指導担当者からの発信だけではなく、通常の学級からの発信、相互のやり取りが必要不可欠である。

参考図書 図1 TOSS オリジナル教材
図2～5 特別支援教育 はじめのいっぽ！ 算数のじかん

Ⅲ ICT機器を活用した 指導・支援事例から

<事例23、24、25>

ICTを活用した指導・支援事例

キーワード： 視覚情報 成功体験 子どもの意欲 教師の新たな気づき

ICTとはInformation and Communication Technologyの略称であり、日本語では一般に『情報通信技術』と訳されている。

特別支援教育における情報機器活用には歴史があり、ことばの遅れのある子どもたちの代替コミュニケーションツール（VOCA など）、肢体不自由の子どもたちのスイッチ類、視覚障害拡大読書器など、子どもたちの教育的ニーズに応じるため、一人ひとりの状況に応じた支援ツールとして、様々な機器が支援ツールとして用いられてきた。

コンピュータ技術の発達、教育用ソフトウェアの普及とともに、特別支援教育における情報機器を活用した指導・支援は、多くの学校で取り込まれるようになり、特に高速インターネットの整備が進んだ平成12年以降は、テレビ会議を利用した他校との交流、インターネットを活用した教材作成など、子どもたちへの指導・支援に幅がもたらされた。加えて、近年のモバイル性や、タッチパネル等の操作性向上が、特別支援教育におけるICT活用に向けた新たな取組みを後押ししていると思われる。

福井県では平成24年度に、タッチパネル式ディスプレイのコンピュータ（以下「PC」という。）を、特別支援教育センターならびに嶺南教育事務所特別支援教育課に複数台配備した。このコンピュータには、『こども脳機能バランサー（※1）』をはじめ、視機能訓練ソフト（※2）や学習用ソフトがインストールされており、小・中学校への貸出しを通して、支援や配慮を要する子どもたちへの指導に活用している。

本稿では、小学校でのPC等のICT活用事例を紹介する。

- （※1）『こども脳機能バランサー』 レディックス株式会社
ゲーム形式で子どもの言葉や注意力、空間認識力など総合的な発達めざした子どものための脳機能チェック&トレーニングソフトウェア。

- （※2）『しっかり見よう』 有限会社 理学館
運動、学習、生活全般に困難さを示す子どもたちの中で、特に眼球運動能力に問題があると考えられる子どもたちをケアするために、研究開発されたコンピュータソフトウェア。（図2）

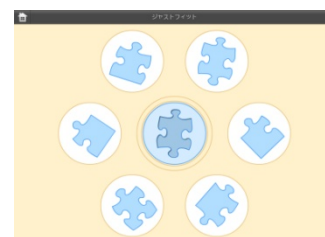


図1 課題『ジャストフィット』
(株) レディックス ホームページより

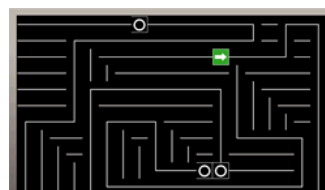


図2 課題『せんをたどろう!』
(有) 理学館ホームページより

1 小学校におけるPC活用事例

（1）文字の読み書きが苦手な児童への指導<事例23>

- 使用ソフト：こども脳機能バランサー
- 活用場面：週2回の個別指導（国語）の時間
- 活動時の様子と子どもの変化

Aさんは、文字の読み書きに困難さがあり、国語の音読以外場面でも、『できない自分』に対して自信が持てない様子が見られた。週2回の個別指導では、文字の読み書きを高める指導内容に加えて、苦手な活動に取り組んだご褒美的な時間としてPCを用いた。

操作や課題内容は、PCが音声で指示・説明してくれるため、Aさんは、自らPCを操作して課題を進めていった。PC活用により、自分で操作できることや、課題が分かり答えられることが自信となったようで、個別指導での他の課題にも意欲的に取り組んでおり、他の学習時間でも挙手して発言する姿が見られるようになった。

また、PC活用によって、Aさんが聴覚情報を理解し、活動することが得意なことが確認できた。このことは、Aさんへの指導・支援につながる大切な情報である。学校の全教員で共通理解を図り、文字の構成を、「横棒、縦棒、点」といったふうに音声化して、理解しやすいよう指導したり、文字の読みの苦手さを補うため、教師が文を読み上げたりと、個別指導時のみならず、学校生活全体でAさんの得意

な面を活かした支援を考え進めている。

（２）集中して課題に取り組むことが苦手な児童への指導＜事例２４＞

- 使用ソフト：こども脳機能バランサー
- 活用場面：週１回の通級による指導の時間
- 活動時の様子と子どもの変化

Bくんは、ADHDの診断があり、授業中、気になることがあると作業している手が止まったり、先生の話最後まで聞かずに行動してしまう姿が見られた。Bくんは、集中することが難しいため、最後まで指示を聞かずに行動し、間違えたり先生に叱られたりすることが多い。そのため、学習内容が定着しにくいほか、行動したことが失敗経験につながるが多かった。

通級による指導の場面では、授業で習ったことの確認と定着を課題とし、学級担任と通級担当者が課題内容を話し合いながら進めている。この他、Bくんの『集中することの難しさ』に対する指導として、PCを活用した活動を取り入れることにした。

こども脳機能バランサーの「スピードタッチ」「くるま」「モグラたたき」の課題は、PC画面上の視覚情報を理解し、操作する必要がある。また、「わたしはだれ？」という課題は、『なぞなぞ』ゲームであり、聴覚情報を最後まで聞かないと答えられない。『最後まで見る』『最後まで聞く』という、Bくんにとっては苦手な課題であると思われた。しかし、「パソコンを操作できる」というBくんの興味と、その場でPCからの音声と絵による評価がBくんの意欲を高めたようで、間違えても「もう一回やる！」とあきらめずに続けるBくんの姿が見られた。これまでのBくんは、聞き漏らしや聞き間違えて、できなかったり間違えると、その時点であきらめてしまい活動を拒否してきた。

「さいごまで聞いていたら（なぞなぞの）答えが分かった」「よく見ていたら、どこからモグラが出てきたか分かった」というBくんの『こうしたらできた』『こうすればできる（できるかもしれない）』という、今までのBくんの行動を訂正することばが出てくるようになった。

PCでの集中力を高める取組みを続けるごとに、『できた』『分かった』ことが、Bくんにとって良い経験となり積み重なっていく。この経験が、通級による指導の場面だけでなく、授業でも『話を聞こうとする』『見ようとする』Bくんの姿につながっていった。

（３）教科書等の文字列を目で追うことが難しい児童への指導＜事例２５＞

- 使用ソフト：しっかりみよう
- 活用場面：週１回の個別指導（国語）の時間
- 活動時の様子と子どもの変化

Cくんは、国語の音読など文章を読む際に、『文字のとばし読み』『行とばし』をしたり、『勝手読み』をすることが多い児童である。学校では、読む行に定規をあてたり、教科書毎に１行分の大きさの枠を切り抜いた補助具を厚紙で作成したりして、Cくんが文章を読む際に行とばしをしないよう支援を行ってきた。支援を続けてきた結果、補助具を用いれば行をとばすことなく読み進めるが、文字の読みとばしや、勝手読みは続いていた。

学級担任（以下「指導者」という。）は、Cくんが『文字を目で追うことが上手くできない』かもしれないと考え、視機能訓練ソフト『しっかり見よう』を用いた指導を行うことにした。ソフトの中の「せんをたどろう」の課題は、迷路上の目的物を追視する内容である。最初は、Cくんは画面上の線を指でなぞらせ、できる実感をもたせるようにしてから、指導者は、画面上の目的物を追視する方法をCくんに指導した。実際の活動の場面では、Cくんは対象物を追視できていた。

学級担任は、Cくんの文章を読む際の問題は、『文字を目で追うことが上手くできない』のではなく『視覚情報として認識した文字を、音声として出力することに苦手さがあるのではないかと考えた。そこで、視覚情報（文字）と音声を結びつけることが必要と考え、教科書を読み上げるデージー教科書を国語の時間に試してみることにした。

現在、Cくんは、デージー教科書を用いて、パソコン画面上にハイライトで示される読み上げ部分と、読み上げられる音声に合わせて教科書を読む練習を行っている。

Ⅳ 本事例集の事例から 読み取れること

Ⅳ 本事例集の事例から読み取れること

1 個別場面での指導

(1) 個別場面での指導の設定の大切さ

本事例集のほとんどのケースがそうであったように、学習につまずいている子どもたちには、認知面でのつまずき、不注意によって学習が積み上がらない状況、自分のできない学習に対する抵抗感や意欲の低下、そういったことからくる学習空白がさらなる学習の遅れを生み出している場合など、様々な要因がみられた。

まずは、その子のつまずきに気づき、その子がどこでつまずいているのか、認知面、注意の状況、学習に向かう心理状態などを詳細にアセスメントする必要性があり、その結果をもとに適切な指導を考えることが大切である。

しかし、通常の学級の担任が、何人もの子どもたちを学級集団の中で担当しながら、子どものつまずきに気づくことは容易ではなく、その子のつまずきを詳細にアセスメントし、さらに適切な指導を行うことは、より難しさが伴う。また、対象児童生徒本人も、学級集団の中で、友達と異なる学習内容をすることを嫌がることが多い。

そこで、本事例集の多くのケースにも見られたように、個別場面での指導の時間を設定し、その中で児童生徒のアセスメントをし、適切な指導を行うことが大切であろう。

(2) 早期対応

個別場面での指導については、特に就学前の保育所や幼稚園、小学校の低学年の時期では、本人の抵抗感も少ない。早期に学習面のつまずきに気づき、特性、習得状況に応じて指導・支援が行われることが理想である。しかし、小学校3年生になるまで、学習のつまずきが顕著に表れず、担任や保護者が見過ごし絵しまうケースも多い。保育所や幼稚園、低学年の時期に、学習に何らかのつまずきがあるように感じられるケースであれば、事例7のように、保護者の了解を取りながら、平成25年度から全県下で使用可能となる「子育てファイル ふくいっ子」のアセスメントツールなどを利用して、子どものつまずきの状態をしっかりと把握することも大切であろう。

(3) 学年が上がってからの対応

低学年までは学習のつまずきに気づかず、学年が上がってから、学習のつまずきが顕著になり、そこで初めて対応する事例は多い。しかし、小学校の高学年、中学生や高校生ともなると、学級集団から離れての個別場面での指導を拒むようになる。本人が落ち着かず離室している場合や、相談室登校をしている場合には、個別場面での対応が可能なケースがあるが、そうでない場合は、なかなか個に応じた課題ができない。

一つの解決方法として、朝学習や放課後に補習時間を設け、個別の課題を行っている事例があった。個別の課題が提供しやすい場面を、学校全体で設けることも必要と思われる。

(4) 個別場面での指導の担当者について

本事例集では、個別場面での指導を、県担当者（特別支援教育センターや嶺南教育事務所特別支援教育課の指導主事）、通級指導担当者、特別支援学級担任などの特別支援教育の専門の知識をもっている者が行っているケースが多かった。しかし、必ずしも専門家でないといけないわけではなく、事例3や事例4、事例16のように、専門家の助言を得ながら、学校の中で教職員が担当し、成果を上げている事例もいくつかあった。

専門家として、近隣の特別支援学校の巡回相談員の力を借りながら、各学校で支援の体制を整えれば、特別支援教育の専門でなくても、校内職員による個別場面での指導を設定することができる。この個別場面の指導は、特別支援学級や通級指導教室のない高等学校においても、相談室などの別室や放課後などの時間を利用すれば、可能であろう。

2 授業や学校生活、家庭の中での指導・支援

県担当者による個別場面での指導、通級による指導、特別支援学級への通級その他、校内職員による個別場面での指導を行うにしても、対象となる児童生徒の学校生活のほとんどは、通常の学級の中で過ごすことになる。

そのため、個別場面での指導だけではなく、学習の定着を図り、学級集団や学校生活の中での自尊心、自己肯定感を高め、友達との関係を良好に保つためにも、個別場面での指導と授業や学校生活の連携、連続性を考える必要がある。そのためには、個別場面の指導担当者に全てを任すのではなく、学校全体でその子の支援を考えることが大切になる。

事例集の中では、認知特性、注意の状況を考慮して授業を工夫したり、個別場面での指導で行われている学習内容を、授業や学校生活、家庭学習に取り入れていた。例えば、授業中に個別場面での指導で使用していたプリントを活用する、その子の得意な面を活かして活躍の場面を設定するなど。また、個別的な支援ではなく、その子を含めて支援が必要な児童生徒の利益になるよう、授業全体の中に板書の仕方などの配慮要素を授業に取り入れることが、担任と個別場面での指導担当者との密な打合せの上で行われていた。こうしたユニバーサルデザインの考え方を取り入れた授業の研究が進めば、自ずと個別場面での指導が必要な事例も減っていくだろう。今後、本県も研究、検討が必要と考える。

また、逆に、授業で行われている内容を、個別場面での指導に利用する事例もあった。授業で使用している教科書を使って読み書きの練習をしたり、単元を先取りし、その中から対象児が取り組みやすい課題を十分に練習したりするなどである。

加えて、家庭とも連携し、宿題として、個別場面での指導と同じ課題や授業に沿った、その子ができる課題など、個に応じた内容を出している事例があった。

これらの支援により、学習の定着を図り、授業に意欲的に参加できる場面を増やし、自尊心、自己肯定感をもって学校生活を送ることができていた。

3 校内体制を整える

以上述べてきた個別場面での指導と授業や学校生活、家庭での指導の連携、連続をうまく行うためには、誰か一人に任せるのではなく、専門家の助言を得ることと、校内全体で子どもたちを支える体制を整えることが大切であろう。

校内には、そうした支援が必要な児童生徒が、複数在籍する。校内職員で分担したり、様々な授業やいろいろな場面での支援を有効に行ったりするために、校内全体で支援体制を考え、対応することが必要となってくる。

管理職や特別支援教育コーディネーターを中心に、学年主任、教育相談や生徒指導の担当者、特別支援教育担当者等による校内委員会を組織し、そこで、どの児童生徒に、どのような指導・支援を、だれが行うのかという校内支援体制の全体像を検討していく。本事例の中では、県担当者の助言を得ながらもそうした校内委員会を組織して、対応している学校ほど指導の成果を挙げていた。

校内委員会は、本県では小中高の全校に設置されているが、校内支援体制のあり方を見直すことが、最も重要で有効な役割であると思われる。

なお、より具体的な指導・支援は、個別事例検討会（個別チーム会）で、実際に児童生徒とかかわる教員がチームを組み、検討、実践していくことになる。

4 将来への見通しをもち、支援をつなぐ（個別の指導（支援）計画、移行支援）

保護者や担任から、「授業に何とかついていかせたい」という思いを聞くことがよくある。もちろん、授業中の学習も大切であり、前述したように、授業や学級集団に参加する意欲を持続させるためにも必要な視点である。

しかし、現在の授業をこなすことに目を奪われていると、その児童生徒の学習が基礎からしっかり積み上がらず、学習がなかなか定着しないで、むしろ学習に対する児童生徒の不全感を大きくしてしまうことがある。

目の前の授業に関する学習だけでなく、将来、社会に出て自立して生活したり、働いたりするための学習の積み上げを、しっかりとする必要がある。四則計算や小学校中学年くらいまでに習う漢字の読み書きがしっかりできていれば、大人になってからも困らないということは、一般によく聞く話である。

事例14のように、将来の自立を考え、今どんな支援が必要か、保護者や本人と共通理解をしながら支援・指導を行っていく。そして、そうした指導・支援の内容は、必要に応じて、小学校、中学校、高校、短大・大学、就職先など、支援・指導の場所が変わっても、引き継いでいくことが、自立まで学習を積み上げていくためにも大切なことであろう。

「子育てファイル ふくいっ子」や「移行支援ガイドライン」には、「個別の指導（支援）計画」や「移行支援シート」が掲載されている。どの子も生き生きと自信をもって自立した社会生活が送れるよう、それらのツールを活用して、学校全体で、地域の資源も活用しながら、計画的に円滑に支援を継続していただけたらと願っている。

おわりに

この事例集を作成するにあたり、発達障害児教育推進チームでは、特別支援教育センターと嶺南教育事務所特別支援教育課の指導主事と3度にわたる事例検討会をもち、事例の経過に合わせて、集団で支援・指導の方法を検討しながら実践を行っていました。

その中で、私たちは、一人ひとりのつまずきをしっかりととらえ、個別場面での指導などを通して、その子のつまずきや特性に応じた適切な指導を行うことの大切さ、個別場面での指導だけでなく、学級や学校という集団の中で指導・支援することが将来の自立につながることを、改めて実感しました。

この事例集を作成するにあたり、一緒に児童生徒の指導・支援に熱心に取り組んでくださった保育所、小中学校の先生方、また現場から事例を提供してくださった特別支援学級担任、通級指導担当者、特別支援教育コーディネーターの先生方に深く感謝いたします。本当にありがとうございました。

この事例集を少しでも多くの先生方に読んでいただき、マニュアルとは違う、生きた教材として、目の前の子どもたちへの実践の参考にいただければ幸いです。

平成25年3月

《追加事例》

<事例 26>

通常の学級に在籍する読字障害のある生徒への支援を模索した中学校

キーワード： 読字障害 個別の場面での指導 通常の学級での配慮 DAISY教科書 評価方法の工夫

本稿は事例 11 (p. 41～44) の続編である。小学生の時に医療機関で発達性ディスレクシア（読字障害）の診断を受けた雅治くん（仮名）。小学校では週 2 時間，個別の場面での指導を受け，マルチメディア DAISY 教科書（以下「DAISY 教科書」という）の活用スキルを身につけた。小学校は，個別の場面での指導内容に加え，通常の学級で行った配慮を明文化した「移行支援シート」を作成し，中学校への移行支援を行った。中学校では，保護者・本人と丁寧な相談を重ねながら，雅治くんに対する支援体制を整え，学習評価上の配慮や個別の場面での指導を行った。

1 中学校入学前に行った移行支援会議と入学後の状況**（１）移行支援会議 ～入学当初の支援方針の検討～（３月中旬）**

小学校卒業式の日の午後，中学校において移行支援会議が開催された。出席者は，両親，小学校の担任と特別支援教育コーディネーター（以下，「特コ」という），中学校からは教頭，３年学年主任，特コ，そして県相談担当者（以下，「県担当者」という）であった。年明けから小学校の担任，特コ，両親，県担当者が協働して作成した「移行支援シート」を活用しながら，雅治くんの得意なこと，苦手なこと，小学校で行ってきた支援について確認し，中学校における支援をどのようにするかの話合いが行われた。両親は，小学校で受けてきた個別の場面での指導が雅治くんにとって大きな支えになったことに深く感謝しつつも，中学校生活においては，入学当初の数か月は通常の学校生活（個別指導なし，テストでの特別な配慮なし）の中で様子を見たいとのことだった。それら保護者の意向を受けて，入学当初の２か月ほどは学習状況の確認は行うものの特別な支援は行わず，１学期の中間テスト後に状況を整理した上で必要な支援について検討していくことになった。

（２）５月～６月の雅治くんの状況 ～困難さの出現～

５月中旬，県担当者は電話で聴き取りを行った。保護者からは，「学校は楽しいと言って通っている。最近，医療機関を受診し，タブレット端末を使いこなせていることを評価された。タブレット端末は家庭で予習に使用している（DAISY 教科書等）」と話があり，雅治くんは，「陸上部は面白い。授業は時間が長い。理科と体育は楽しい。社会，国語は難しい。中間テストに近いが社会と英語は難しそう」と話しているとのことだった。



中学校の担任，特コへの聴き取りでは，以下のような状況が明らかになった。

- ・難しい漢字の読み書きはできず，文章はほとんどひらがなで書く。漢字も計算も小学２年程度。
- ・板書を写すことに困難さがある。
- ・できなかったことや分からなかったことは伝えることができる。
- ・授業や学習への取組みが真面目。努力家であり誠実である。
- ・スピーチやグループ活動などは周囲の生徒と一緒に活動できている。また，思いを伝えたり，聞いたりすることは問題なくできる。
- ・友人関係は良好。仕事は責任感をもって行う。特に清掃は時間いっぱい真剣に取り組んでいる。
- ・陸上部に所属し，いきいきと意欲的に活動している。
- ・学校としては，移行支援会議における保護者の意向を踏まえ，中間テストまでは様子を見たい。今後は国語，数学，英語などは通級による指導をする必要性があり，有効な支援体制を考えたい。

以上，本人・保護者，学校の話の総合すると，雅治くんは，部活動を楽しみにするなど中学校生活になじんできている反面，学習場面における困難さが顕在化し始めていることが明らかになった。

2 校内支援会議（６月）とその後の対応**（１）校内支援会議 ～各教科の授業場面での状況確認と支援体制の検討～（６月）**

６月上旬に教頭，学年主任，担任，特コ，県担当者が出席し，校内支援会議が開催された。特コが

各教科担当者に授業場面における雅治くんの実態を事前調査した資料をもとに、雅治くんの現在の状況を確認した。入学前の移行支援会議を受けて、職員会議で雅治くんについての情報共有は行っていた。教科担任どうしがサーバー上で毎月気がかりな生徒についての情報を共有するファイルでは、雅治くんについての学習面における気がかりさが、5月には各教科担任よりあがってきていた。

保護者の希望を受けて、特別な配慮なしで行われた5月の中間テストでは、5教科合計が約100点だった。その後、担任と雅治くんとで中間テストを振り返って、今後についての話し合いをもった。テストの問題用紙と解答用紙を見ながら、時間は不足していなかったか、解答用紙の枠は小さくなかったかなどについて確認した。

各教科担任からの報告資料によると、一斉指示の理解が難しく、ノートへの書き写しや宿題への取り組みに苦戦しているようで、各教科担任も個別の声かけを増やしたり、課題の提出期限を延長したりするなどの配慮を行っているようであった。担任によると、1文読みなどで詰まると、後ろの生徒がそっと教えるなどクラスの雰囲気はよいとのことである。担任の国語科の授業では、難しい課題については担任に「分かりません。教えてください」と言ったり、課題が終わらないときに「遅れて提出していいですか」と言ったりしてくるとのことだった。

テストへの対応については、時間延長、全ての漢字にルビを振った問題用紙、読み上げ等の支援を雅治くんが希望した場合には、6月の小テストにおいて試行した上で、学校の学習支援部で検討してもらうことになった。学習支援部としては、テスト上の配慮は前例がなかったため、支援なしの場合と、支援（時間延長、ルビ、読み上げ等）を1つずつ試した場合とを丁寧に分析して、校内での対応を検討したいとのことであった。それらを受けて、保護者を含めた支援会議では、テストでの対応と個別の場面での指導などその他の支援について協議をすることにした。

特コは、個別指導を保護者が希望した場合、どの時間にどう対応できるのかをリストアップして校内で調整することにした。

県担当者からは、学校として特別な対応を行うかどうかとは別に、各教科担任の間で毎日の授業の中での支援について資料をもとに話し合う機会をもつことで、支援について互いに参考にしたり、教科間の先生の温度差を縮める取り組みを提案した。学年主任は、「5教科のうち4教科の教科担当は1学年部会に属しているので、来週の学年部会で話題に出したい」と話した。

（2）6～7月の動き ～担任と雅治くんとの話、テストにおける配慮の試行～

6月の支援会議を受けて、担任と雅治くんとの話し合いがもたれた。テストについて、雅治くんは小学校の時に経験があるルビ振りの支援の希望を担任に伝え、1学期期末考査では、ルビ振りをした問題でテストを受けることになった。結果は、テスト範囲が広がったり、難度が高くなったりするため、点数に表れる成果としては分かりにくいものだったが、雅治くんは「特に社会などは、ルビ振り問題は助かった」と話した。この6～7月には何度も担任と本人の話し合いがもたれ、話し合いを通して雅治くんの担任に対する信頼が強固になってきたことは、大きな成果だったと思われる。

3 保護者を交えた支援会議（8月）をもとに「個別の指導計画」の作成

夏休み中に保護者を招き、支援会議が開催された。出席者は、両親、担任、教頭、学年主任、特コ、県担当者で、中学校が作成した「個別の指導計画（案）」を基に、1学期の支援内容について確認した。授業の中で行うことができる支援や配慮として、各教科担任は個別の声かけを多くしたり、課題の提出期限を延長したりした状況や、サーバー上のファイルで共有している情報について報告された。

2学期以降の支援方針としては、各教科の授業の中で行う支援や配慮をさらに進めることを確認し、別途、個別の場面での指導を行うかどうかについても協議した。両親は、「医療機関でも診断されているのだから、本人の苦手に対応した支援をお願いしたい。個別指導をしてもらえるのならば、お願いしたい」と話した。その後、保護者と雅治くんが話し合った結果として、「週に1時間程度の個別指導を特別支援学級ではない場所で受けたい」という希望が学校に伝えられた。学校は、10月からの開始に向けて準備を始めた。

4 個別の場面での指導における学習内容・目標についての検討（9月の校内支援会議）

（1）雅治くんとの話（担任，県担当者） ～支援についての雅治くんの希望の聴取～

県担当者と担任，雅治くんの3人で話し合いの時間をもった。雅治くんは，「中学校では，友達が増えたこと，陸上部でも仲のよい友達ができたとよかった。クラスの居心地はいいです」と話した。中学校生活で大変なことについて問うと，学習が最も大変であるとの回答だった。苦手な学習は，数学が一番で，次に英語であると言う。卒業後の進路希望としては，動物の世話が好きなので農業関係の学習ができる学校に進学したいとのことだった。学習に関する希望について聞くと，「一斉授業でT Tの先生が教えてくれるのは分かりやすい。T Tの時間が増えたらうれしいです」，「個別学習は，できれば特学以外の場所で，数学，英語などの内容を勉強したいです」と話した。また，テストにおける配慮については，別室での読み上げ支援を受けてみたいとの希望を述べた。

家庭学習では医療機関で勧められて購入したタブレット端末を調べ学習や漢字調べ（キーボードからひらがな入力をして候補の漢字から選ぶ）などで活用しているとのことだった。DAISY教科書は，5教科とも使えるように父親がセットアップしてくれたが，予習・復習に十分に活用することはできていないようであった。支援機器の活用については，更なる支援の必要性が感じられた。

（2）校内支援会議 ～個別指導の内容，級友への説明についての協議～

雅治くんからの聴取も踏まえて，学年主任，担任，特コ，県担当者が集まって支援会議をもった。まず，個別の場面での指導について，週に1時間程度，校内の教員による指導を10月より学習室にて開始することになった。指導内容についての協議では，本人が希望する数学，英語の基礎基本の学習のほか，支援機器を本人がより有効に活用できるように，DAISY教科書の活用，その他の機能やアプリの活用等も盛り込むことになった。また，担任とのかかわりや個別の場面の指導においては，学習面での支援だけでなく，「自己の特性理解を深める」という個別の指導計画の長期目標も，意識して対応していくことを確認した。また，担任からは「別室での個別学習を開始するときに，クラスの他の生徒たちにどのように説明したらよいか悩んでいる」との話題が出された。県担当者からは，一般的に行われている説明についていくつか紹介した上で，雅治くんと担任が事前によく話し合い，雅治くん自身の意向もくみながら対応することを勧めた。

5 個別の場面での指導の充実に向けて（10月）

（1）個別の場面での指導の開始と指導内容の検討

10月上旬より別室での個別の場面での指導が開始された。指導を担当する教員は，週に2時間，通常の学級での数学にT Tとして入っており，教室での授業場面で，雅治くんがつまづいていた方程式の移項の際の符号処理と分数が入った場合の計算に特化したプリントを用意して，指導を進めていた。20分くらいの学習で用意された学習内容を理解し，雅治くんも満足するような様子であった。英語の学習は，定期テストの2週間前に行われる小テスト対策として，英語の基礎的な単語を5つに絞り込んで担当教員と反復学習した。発音はうまくできるが，文字との対応になると苦戦している様子だった。



県担当者が参観した2回目の個別の場面での指導後の話し合いでは，個別の場面での指導を担当する教員は，「個別指導で英単語や計算などが一旦はできるようになるが，定着が難しい」と話した。県担当者は，個別の場面での指導の時間の使い方として，目前のテスト対策や基礎基本の繰り返しの学習に終始せず，学習スキルの向上をねらう指導や，支援機器をよりよく使いこなせるようにする指導なども盛り込んでいくことを提案した。また，支援機器の活用については，教員が用意したものを教え込むのではなく，まず雅治くんが普段どのように支援機器を活用しているのかの実態把握からスタートし，雅治くん自身がよりよく使えるような支援が大切であることを伝えた。

県担当者は，3回目の個別の場面での指導も参観した。前半には数学の計算について学習し，後半に雅治くんが自宅から持参したタブレット端末の活用について取り上げていた。まず，タブレット端末を普段の家庭学習でどのように活用しているかについて確認し，以下のことが明らかになった。

① DAISY教科書の操作（ファイル操作，再生操作等）はうまくできていた。家庭学習では主に社会（地理，歴史）や英語のDAISY教科書を再生し，内容を聞いているとのことだった。ただ，ぼんやり聞

いていて、効果的な学習には結びついていないことも明らかになった。

② VoiceOver 機能（画面に表示されている内容を機械が読み上げる機能）や音声による文字入力についての機能の存在を雅治くんは知らなかった。

③ その他の学習アプリは活用していない。

上記の実態を踏まえて、当日のうちに ② の VoiceOver 機能については使えるように設定変更し、音声による文字入力の使い方を説明した上で実際に雅治くんを活用してもらった。雅治くんは特に VoiceOver 機能に驚き、家でインターネットで調べ物をするときに活用してみたいと話していた。

① の DAISY 教科書については、今後の個別の場面での指導の中で毎回取り上げ、教師とのやりとりを入れながら、よりよい活用方法を雅治くんと共に模索していくことになった。DAISY 教科書で予習をしながら、実際の教科書本に自分で書き込む（ルビ、文節の切れ目等）などの活用ができるようになるとういと思われる。③の他の学習アプリについても、今後はいくつか紹介を行っていくことにした。



（２） 校内支援会議（10 月中旬）

10 月中旬に、担任、特コ、「個別の場面での指導」を担当する教員、県担当者が出席し、校内支援会議を開催した。

① 個別指導についての雅治くんの思い

2 回目の個別の場面での指導後に、雅治くんから「これからも週に 1 時間ほど、このような学習ができるとうい。特に数学は分かりやすい」と継続希望があったとのことだった。

② 雅治くんが個別指導を受けることについての級友への説明

以前、担任が悩んでいた他生徒への説明については、その後、担任と雅治くんの話し合いがもたれ、雅治くんからは「教室に自分がない場面で担任から伝えてほしい」との意向が伝えられた。それを受けて、担任からクラスの生徒に雅治くんの個別の場面での指導についての話を行った。担任からは、「これまでにお試して雅治くんが何度か教室の授業を抜けていたことに気づいていた生徒も多かった。私からは、みんなと同じ勉強を雅治くんが得意な方法で別の部屋で頑張って勉強しているので、分かってあげてほしいと伝えた。他の生徒たちも自然に受け止めている様子だった。今後も雅治くんが他の生徒から嫌なことを言われていないかなどの確認をしていきたい」との報告があった。

③ テストの読み上げ（代読） ～予期していなかった成果～

支援会議の前週の放課後に、1 学期の中間検査を雅治くん担任による代読（読み上げ）で実施した。5 か月前に一度解いているということもあり、教科書と同じ文章の説明文は、ある程度読めていた。「30 字以内で書きなさい」というような問題は「パスします」というなど、自分に取り組みそうな問題に絞って取り組んだが、結果は 40 点（1 学期に通常の方法で実施した時には 25 点）だった。本人も代読支援の方が解きやすいとの印象を持ったようだ。

また、当初の予想外の成果として、代読にてテストを試行してみた中で、例えば「詩の中から書き抜きなさい」という問題の主旨を取り違えるつまずきがあることが分かり、テスト終了後に担任から指導を行った。テスト問題の代読という支援は、雅治くんにとっては学力をより発揮しやすく、テストについての前向きな動機付けの一助となるという意義があり、教師にとっては、学習上でつまずいているポイントを明らかにし、テスト後の指導に生かす意義があったと考えられる。

その後、中間検査前の小テストでも読み上げを試みた上で、雅治くん・保護者と話し合いがもたれ、2 学期中間検査（10 月下旬）からは、別室で教師の読み上げ（代読）によって試験を受けることになった。

6 まとめ

（１）これまでの成果

経過で述べたように、中学校では、3 月の移行支援会議を受けて、雅治くんの実態把握、個別の指導計画の作成、校内支援体制の検討を行い、本人・保護者との丁寧な意思疎通を図りながら 10 月からの個別の場面での指導の開始につなげてきた。主治医より示された「LD 児としての特別な配慮」「読み書きの指導」「支援機器を使いこなせることができるようにする指導」を具現化していくためには、各教科担任による通常の学級での授業における配慮だけでは限界があったが、個別の場面での指導に

においては、それらの課題に丁寧に取り組むことができる。今後も、通常の学級における配慮に加えて、雅治くんにとっての優先度を吟味しながら、個別の場面での指導を展開していくことができるとよい。

この中学校が行ってきた対応のポイントを列挙すると、以下のとおりである。

- ・担任だけでなく特コ，学年主任を中心にしたチームで対応する
- ・本人への意思確認，保護者との連携を丁寧に行う
- ・各教科担任間で支援に関する情報交換を定期的に行う
- ・評価場面においては，本人に合った対応を探るため段階を踏んでさまざまな方法を試みる
- ・個別指導では学習補充（基礎基本の習得）だけでなく，支援機器の活用スキルの向上も行う

（２）自己理解に関して

中学校では，１年間の長期目標として「自己理解を深める」ことを第一に掲げ，担任を中心に支援してきた。河野*が述べるように，読み書きの苦手な子どもについては，青年期までに自己の特性理解（障害理解）をある程度深めていくことが望まれる。雅治くんの「個別の指導計画」において，指導・支援目標の一つに挙げられている「自己肯定感・自己有用感の保持」と合わせて自己理解の深化を促す支援は，今後も引き続き重要である。

もう一つ重要なことは，この中学校では，それぞれの時期に支援会議を設け，本人の状況および本人・保護者の意向を丁寧に確認しつつ，本人の意向に沿う形で支援を具現化させてきたことである。このようなプロセスは学校にとっては大きな労力を要するものであるが，担任や保護者と丁寧なやりとりをしながら雅治くんが自分に合った支援を共に考えたり，振り返ったりする経験そのものが，雅治くんが自己理解を深めていく上で大きな意味をもつと思われる。

（３）今後の課題

これまで述べてきたように，生徒のニーズに応じた通常の学級における配慮や支援，個別の場面での指導の充実を図っていくことは重要なことであるが，現実には，それらの支援を適切に重ねても，本人が望むような学業成績には結びつかないケースも少なくない。そのように，「努力が報われにくい」側面がある生徒たちが，思春期に自己肯定感・自己有用感を低下させないための配慮・支援もまた重要になってくる。進路選択場面では，中学校で受けてきた支援を，どのように高校にも引き継いでいくかという大きな課題もある。

また，診断を受けるには至らないものの，雅治くんと同様の苦手さを抱いている生徒はどの中学校に多もく在籍している。それらの生徒についての気づきと対応について，各校内で議論が深まることを願いたい。

*＜参考図書＞・河野 俊寛「読み書き障害のある子どもへのサポート Q&A」（読書工房）