

財団法人みずほ教育福祉財団
特別支援教育研究助成事業

特別支援教育研究論文

－平成22年度－

中学校通級指導教室における個々の特性に応じた指導の在り方
～通級指導教室利用生徒の認知特性の評価を通して～

横浜市立共進中学校

川口 信雄（代表）

平成23年3月

研究協力：国立特別支援教育総合研究所

目 次

はじめに	1
I 研究の目的と方法	2
II 中学校通級指導教室の現状と課題	2
1. 通級利用生徒数の推移	
2. 利用生徒の実態	
3. 利用者の進路状況	
4. 指導内容	
5. 利用生徒を取り巻く課題	
III 実践事例報告1「自己理解を深め、自己肯定感を高めるための指導実践」	5
1. はじめに	
2. 対象生徒について	
3. 個別の指導計画	
4. Aの自己理解を深め、自己肯定感を高めるための指導実践	
5. 本実践のまとめ	
6. 終わりに	
IV 実践事例報告2	
「書字機能を向上させ、適切な評価・評定へつなげるための指導実践」	16
1. はじめに	
2. 対象生徒について	
3. 個別の指導計画	
4. 書字機能を向上させ、適切な評価・評定へつなげるための指導実践	
5. 2年次の成長	
5. 本実践のまとめ	
V 実践事例報告3「数学の学習を通して自己肯定感を高める指導実践」	25
1. はじめに	
2. 対象生徒について	
3. 指導の実践	
4. 考察	
VI 研究のまとめと今後の課題	34

中学校通級指導教室における個々の特性に応じた指導の在り方

—通級指導教室利用生徒の認知特性の評価を通して—

中学校通級指導教室指導プログラム研究会

川口信雄 横浜市立共進中学校通級指導教室担当教諭（研究代表）

近藤幸男 横浜市立鴨志田中学校通級指導教室担当教諭

下村 治 横浜市立共進中学校通級指導教室担当教諭

小林 靖 横浜市教育委員会特別支援教育課首席指導主事

要旨：中学校通級指導教室（以下中通級）の利用生徒数が顕著に増えてきている。小学校の増加傾向が中学校に波及してきており、今後も中学校での増加傾向は止まらないことが予想される。設置校数が増えていく中で、中通級における最大の指導効果を上げるために、指導内容と方法について検討されることが急務である。そこで、本実践研究では、次の3事例について指導効果が検証できたことを報告する。①自分の気持ちを適切に表現する方法を身に付けることにより、自己理解を深め、自己肯定感が高まったことで在籍校での適応が良くなったこと、②書字機能の向上を目指して、認知特性に応じた指導をすることと在籍校での評価の工夫により中学校の成績の向上に寄与することができたこと、③苦手な数学の学習において、学年相応の課題に対して本人なりの解決方略を身に付けたことで、学習意欲が向上し、在籍校での適応が良くなったこと。

はじめに

通級指導教室が法的に位置づけられてから約二十年が経過し、昨今、その利用者も急激に増え続けている。特に、平成17年には発達障害者支援法が施行され、発達障害の定義が法的に示された。平成18年には、学校教育法施行規則が改正され通級指導教室の対象者が拡大された。その後、特に中学校においては、その伸びは顕著になってきている（表1）。

表1 全国中学校通級指導教室利用生徒数の推移

年度	H17	H18	H19	H20	H21
学校数			182	215	264
生徒数	1604	1684	2162	2729	3452

表2 本市中学校情緒障害通級指導教室生徒数の推移

年度	H18	H19	H20	H21	H22
学校数	1	2	2	3	3
生徒数	75	93	134	183	240

※本市では平成8年度中学校に初めて設置

以前は、通級指導教室の設置については、圧倒的に小学校が多かった。ところが、昨今その必要性や対象生徒の増加に伴って、5年前から全国的にも中学校通級指導教室（以下中通級）を設置する自治体が増えてきている（表1）。

本市においても、この5年間の間に、中通級の設置校は、1校から3校に増えている（表2）。1校のときは、その学校の通級担当者だけが指導内容や方法について検討していれば良かったが、その指導が妥当なのか、在籍校での適応状況はどうなのかなど十分検討されることがなかった。全国的にみても、市町村内には中学校の設置校が少ないため、中通級のあり方については、そこをまかされた担当教諭が試行錯誤されて、それぞれ独自に取組まれていたのではないだろうか。幸い、本市において、中通級を担当する教員も増え、その質の向上についての問題意識が高まり、指導のあり方について検討する必要性を感じ、本研究会を立ち上げ、実践研究を試みることにした。まだ、研究は緒についたばかりであるが、今後も継続的に研究を進め、

中通級の質の向上について、検討を重ねていきたいと思っている。

I 研究の目的と方法

本市の場合、中通級は、情緒障害、LD・ADHD、難聴・言語障害、弱視の障害種に対する教室があるが、本研究では、情緒障害とLD・ADHDを対象として、指導している通称「まなびの支援教室」（以下中通級とは、まなびの支援教室のことをさすことにする）における実践研究であることを確認しておく。

本市の中通級を利用している生徒の多くは、他校からの利用者である。したがって、利用している時間も、自ずと限られており、多くても週あたり半日単位で2時間から3時間程度が限度である。在籍校の授業時間を多く抜けることは、本人の学習進捗にも影響することから、通級指導教室での指導時間はどうしても限られたものになる。限られた時間の中で、生徒に対する最大効果を上げる必要があるわけで、その指導内容や方法は十分検討される必要がある。

そこで、本研究では、まず本市における中通級の現状と課題について、統計資料をもとに概括した後、3つの実践事例を通してその指導の在り方について検討する。特に、事例については対象生徒の認知特性について、客観的な把握をするためにWISC-IIIやDN-CASを用いて、アセスメントすることを試みた。認知特性を適切に把握した上で、その特性に応じた指導内容や方法を分析するためである。いずれ、特性の類型化に応じた指導内容が検討できるように配慮したこともある。また、対象生徒の評価については、やはり中通級だけの変容だけでなく、在籍校での変容についても検討することを重要な視点に位置づけて研究を進めてきた。最後に、3つの実践事例から、得られた知見についてまとめ、今後の課題についても言及することを試みてみたい。

II 中学校通級指導教室の現状と課題

1. 通級利用生徒数の推移

本市の中通級は、現在3校に設置されており、通称「まなびの支援教室」と呼ばれている。平成22年度は、3校で計240名（表2）の生徒が通級を利用している。この5年間で、設置校数も1校から3校になり、利用者は約3倍以上になっている。特に、この2、3年は、50名以上ずつ増えてきている中で、教員数の加配がないためその指導は困難を極めてきている。ある中通級では、6人の教員で100名以上の生徒を指導することになっており、生徒のニーズに応じた指導時間がなかなか確保しにくくなっている。

2. 利用生徒の実態

平成22年度の調査では、中通級利用生徒の多くはすでに医療機関等で診断を受けており、逆に、診断名がついていない生徒は約32%であった（表3）。診断名がついている生徒では、全体の約6割が広汎性発達障害（PDD）の診断を受けており、かつ診断のない生徒でもPDDの疑いを含めると、ほとんどの生徒が発達障害の可能性のあることになる。つまり、人間関係の形成やコミュニケーションの面で課題をかかえている生徒が多いと言える。

表3 診断別生徒人数割合（平成22年度）

診断名	人数(人)	割合 (%)
PDD	138	57.5%
ADHD	17	7.1%
LD	5	2.1%
情緒障害	4	1.7%
特定診断なし	76	31.7%
計	240	100%

※PDDには、高機能自閉症・アスペルガー症候群を含む

また、本市の場合、その約98%が他校からの通級である。設置している校内からの自校通級利用者はほとんどいない。以前、国立特別支援教育総合研究所が全国規模で行った調査結果とは異なる特徴を持っている。これは、本市の場合、中学校の95%に特別支援学級が設置さ

れており、自校で特別な支援が必要な生徒は、特別支援学級に在籍を移して指導を受けていることや、同じ学校である授業時間に教室からぬけることへの抵抗感（みんなと違うことをしている）が要因と考えられる。知的発達に全般的な遅れがなく、集団適応や学習上に何らかの課題がある生徒の場合、教科授業の時間を抜けて通常の授業を受けないことは、評価・評定に何らかの影響が出ることを懸念し、利用することを好まない場合がある。逆に言えば、ある時間抜け出しても、その分教科学習の遅れを自分でカバーすることができ、塾等で補うことが可能な生徒が利用しているともいえる。中には、在籍校から出ていくことが、気分転換になり週1回の通級を楽しみにしている生徒もいる。

表4 全国自校と他校の通級指導教室利用生徒数

全国	中1	中2	中3	計
自校	110	148	126	384 (44%)
他校	120	148	216	484 (56%)
計	230	296	342	868 (100%)

H18 年度通級指導教室の実態調査より（国立特別支援教育総合研究所）

表5 H21 自校と他校の通級指導教室利用生徒数

本市	中1	中2	中3	計
自校	1	3	0	4 (2%)
他校	70	65	45	180 (98%)
計	71	68	45	184 (100%)

利用回数は、生徒の状態によって、様々であるが概ね週1回、月2回、月1回程度で、半日単位で通級してきている。通級における1回あたりの実際の指導時間は、2時間～3時間程度である。また、在籍校の経過観察をしながら必要に応じて、指導を受けるという生徒もいる。

基本的には、週1回からスタートして、在籍校との連携をしながら、状態や状況が良くなればその回数を徐々に減らしていくことになる。在籍校での学習になるべく影響が出ないように、

毎回本人の時間割を確認して日時を決定している生徒もいる。中学校の場合、3年生になると、どうしても高校受験を控えることになるので、極力授業を抜けることがないように、できれば

表6 H21 中学校通級指導教室の利用回数

本市	中1	中2	中3	割合
1～2/週	19	21	10	50 (25.5%)
1～3/月	47	33	15	95 (52.2%)
数回/年	7	12	20	39 (22.3%)
計	73	66	45	184 (100%)

3年生になる前までに、月1回くらいのペースか、経過観察になることが望まれる。平成21年度の調査では、約半分の生徒が月2回程度の利用で、残りが週1回と経過観察で半々になっている。実際、中学3年生では、週1回の割合が少なくなってきている。しかし、これらの指導時間は、必ずしも生徒の実態から適切に決められているわけではなく、利用生徒数の増加によって、教員側の指導時間が生徒のニーズに対応できていないことも一つの要因になっている。教員の数と指導スペースが確保できれば、週1回の利用者数はもっと増えることが予想される。

次に、利用生徒の在籍校での困っていることについて予想される認知特性別に次のようにまとめた。

①社会性の困難（気持ちの理解の困難さ）

- ・友人が作れない
- ・同年代と人間関係がうまくいかない

②注意・集中困難

- ・机・ロッカーの整理・整頓ができない
- ・忘れ物が多い
- ・人との約束や先生の指示を忘れてしまう
- ・集団行動ができない
- ・すぐカッとなって人や物にあたる

③学習スキルの困難

- ・学習成績が思うように上がらない
- ・試験勉強の仕方がわからない
- ・授業中ノートが取れない、レポート課題ができない

・作文が書けない

やはり、中学校においては、部活動等の人間関係に関連する社会的スキルの問題と学習成績に直結する学習スキルに関する問題を上げる生徒が多く、自分の弱点を自己理解しつつ、それに対して、自分がどう対処したら良いかわからない状況が現れていると言える。中通級を利用する生徒の中で、小学校のあゆみ（通知票）の評価・評定は中位だったのに、中学校の5段階評定をもらって愕然とするケースが少なくない。それは、ノートを上手に取ることができず提出しても先生の期待に即したものになっていなかったり、注意・集中が持続せず授業態度が良くないと評価されてしまったりするため、関心・意欲・態度の評価が低くなってしまう。そのため、試験である程度点数が取れたとしても、現在の絶対評価による評価システムでは、なかなか評定が上がらないのである。また、定期試験のための試験範囲が配布されたとしても、どんな勉強を自分ですれば点数が取れるようになるかわからないまま試験日を迎えて、結局テストの点数が低くなってしまふようなことがある。次の高校への進路のことを考えると、在籍校での評価・評定がどうなるかによって、その後の中学校生活に適応できるかの鍵になることがある。

3. 利用者の進路状況

次に、中学校3年生の中通級利用生徒の進路先であるが、ほとんどが高等学校への進学を果している。本市の場合、公立高校以外にも、私立高校や通信制と連携したサポート校も他都市より比較的充実しているため、その中で自分に適した選択が可能になっている。昨今、発達障害を意識して受け入れてくれるサポート校も増えてきており、入学してからの適応状況も良く、その生徒たちに対応したカリキュラムを編成し、対応方法のノウハウを持ったところが増えてきている。そのような情報は、在籍校の担任より、中通級の担当の方が詳しいことがあるので、在籍校の担任との連携を密にしながら進路指導をしていく必要がある。ただし、進路指導の役割

は、あくまでも在籍校にあるので、中通級の担当は助言にとどめておくことを忘れてはならない。

4. 指導内容

通級指導教室の指導内容としては、基本的に個別の課題に対応して、自立活動を中心にしながら必要に応じて教科の補充の指導をしている。

自立活動としては、「人間関係の形成」の項目から、他者とのかかわり方、他者の意図や感情を理解すること等をねらって、体育的な集団活動や作業的な題材に取り組む中で、心情の理解等を指導している場合もある。簡単な運動やゲーム（卓球・バドミントン・野球・ボードゲーム・カードゲーム等）ができるような活動を小集団で取り組むことによって、自分の感情をコントロールしたり、適切なコミュニケーションの方法を学んだり、集団活動の楽しさや喜びを味わう等の指導を行っている。

また、Ⅲ章の実践事例にもあるように、自分の気持ちを適切に伝える方法や手段を身に付けたことで自分の感情を理解し、行動調整ができるように指導した例もある。実践研究では、通常の学級で、上手に適応できるようになるための指導内容や方法は、どのようなものが適切なのかを考え、今後の中通級あり方について検討してみたい。

5. 利用生徒を取り巻く課題

中通級を利用する生徒自身の課題としては、次のようなことが上げられる。

- ① 中学校は、教科担任制なので、どうしてもその教科や教科担任によって、その学習スタイルは様々にならざるを得ない。したがって、授業の場所や持ち物といった基本的なことから、ノートのとり方、提出物の作成方法、教科に応じた学習方法といった学習スキルに関することが大きな課題である。
- ② もう一つは、人間関係作りやコミュニケーションに代表される社会的スキルの習得と活用といえよう。学級、学年、あるいは部

活動や委員会活動等、あらゆる集団の中で、適切なコミュニケーションを取りながら、それぞれの間人関係を構築していく作業は、利用生徒にとって決して容易でないことは自明である。どこか一つでも、上手いかなかった経験をするだけで、学校に行きながらなくなり、不登校につながるケースも少なからずある。

どちらの課題も、中通級だけで解決することは難しいので、在籍校との連携と在籍校における適切な支援と本人を取り巻く周囲（保護者含む）への支援が大変重要になってくる。中通級利用生徒が増えており、直接の指導時間も確保しにくくなっている現状の中で、在籍校との連携の時間も確保しにくくなってきている。生徒にとって、在籍校での支援について適切な助言が必要なことはわかっている、でききれていないのが現状である。そのため在籍校の教員たちに、本人の特性を正しく理解してもらい、その上で適切な指導・支援を行ってもらうということも中通級の大きな課題といえよう。

この二つの大きな課題が、中1ギャップとして現れ、学校生活への不応高リスク期として、10月頃に顕著になることも中通級におけるアンケート調査から明らかになってきている。本市では、2学期制を採用している学校が多く、丁度前期の成績が出る頃と一致することと、9月から10月にかけては、体育祭や文化祭の時期と重なり、学級集団で活動する時間が多くなり、上手に適応できないことへのプレッシャーになってしまうことが、高リスクの要因になっていると考えられる。この時期に、何らかの指導・支援がなされないと、学級での不応がさらに増し、暴力傾向が強まったり、不登校になったり、二次障害へと発展してしまうことになる。したがって、この二次障害を予防する観点からも、通級指導教室が果す役割が大きいと言えるのである。

Ⅲ 実践事例報告 1

「自己理解を深め、自己肯定感を高めるための指導実践」

1. はじめに

発達に課題のある中学生が、自己理解を深め、自己肯定感を高めるということは、なかなか困難な作業である。当該生徒たちは、生来の学びにくさから年齢相応の適切な行動やコミュニケーションを取ることが難しい場合が多い。既に6年間の小学校生活、もしくはそれ以上の期間の中で、頻りに周囲との軋轢を生じて傷つき、自己肯定感が落ちている可能性が高いからである。

さらに中学校期には、個人差もあるが学年ごとに大まかに次の3つのリスクが予測され、発達に課題のある生徒は、それらの影響を受けやすいと考えられる。

- ① **中1ギャップ**：校種間の移行による混乱。
小学校から中学校へ進学するにあたり、双方の文化的な違いによる戸惑いから、不応行動が一挙に噴出する。我々の独自調査によれば、2学期制の場合は入学当初だけでなく、前期終了後が第2の高リスク期となる可能性がある。
- ② **魔の中2**：第二次性徴を迎えた子どもたちは、心身ともに不安定になりがちである。その思春期特有の不安定さが、中2の夏休みをピークに暴走する。自我の再構築の時期でもあり、周囲の大人への反抗的な行動はもちろん、異性への関心も一気に高まり、性的な逸脱行動に繋がることも少なくない。
- ③ **15の春**：義務教育終了後の進路選択への不安と戸惑い。将来的な自立に向けて、「自分の良さ、自分らしさとは何か?」「今後、自分はどう生きていくのか?」という問題と対峙することになる。当該生徒の多くは高校等に進学するが、進学先でのサポートの在り方、障害の告知や受容、その後の手帳取得および就労支援への見通し等も含め、より具体的な課題が集中する。

本章で取り上げる事例（A：中2男子）もそんな不安定な中学校期に、個別的なサポートを受けながら少しずつ自己理解を深め、自己肯定感を高めていったケースである。

筆者は中通級の担当者として中学校1年次からこのケースの指導にあたったが、もとより中通級からのアプローチのみでAへのサポートが完結するものではない。中通級が、家庭、在籍校、出身小学校（通級含む）、医療機関等と連携しながら、それが推進されていった様子を報告する。また、中通級が果たすべき役割についても触れてみたい。

2. 対象生徒について

（1）指導前のAの様子

Aは、小学校で通常の学級に在籍していたが、小2で集団活動に適応できず、周囲の子どもたちとしばしばトラブルを起こすため、公的相談機関で通級指導が必要であるとの判断を受け、小3から通級を利用していた。また、ほぼ同時期に医療機関でアスペルガー症候群（以下AS）の診断が出された。

授業中は、教室内外を徘徊することがあり、たとえ教室に居ても、本棚の近くで教科とは関係のない本を読んでいることが多かった。ときおり自分の知っていることを不規則に発言することはあったが、一斉授業の中で系統立った学習を継続することは困難だった。

対人関係においては、自分の気持ちや考えを適切なことばや態度で表現することが難しく、感情が高ぶると衝動的に手や足が出てしまうことも少なくなかった。

また、感覚的な過敏さがあり、特に夏の暑さに弱く、学校内では集団から離れて水道や噴水の近くにいたり、廊下のタイルに寝そべったりする様子が見られた。

読書が好きで、1日に数冊を読破するペースで読んでいた。そのため自分に興味のある特定分野の知識は大変豊富だが、それを他者の都合を構わず一方的に語る傾向があり、周囲が辟易としているといった状況があった。

（2）中学校入学時の様子

特に中学校入学時は転居と重なったため、Aのことを比較的理解し、好意的に接してくれていた友人たちとも別れ、全く知らない土地で新たなスタートを切ることになった。

中通級の初期対応としては、入学前の小・中通級担当者による引き継ぎと、春季休業中からの教育相談、小・中通級担当者による在籍校との情報交換、中通級担当者による校内研修会を行った。これにより在籍校の学級担任をはじめ当該学年の担当教師を中心に、本人の特性と望ましい対応方法等を伝えることができた。在籍校の校内委員会でもAへの指導・支援の在り方に中通級の視点とノウハウを取り入れることになり、一斉授業への参加が難しいときのための個別の学習室（横浜市では「特別支援教室」）やパニックを起こした際のカムダウンスペースの設置等、ハード面の整備も進んだ。

しかし、新奇場面に弱いAは入学当初からしばしば混乱し、周囲には些細と思われるようなきっかけから暴力的なトラブルを頻発したため、保護者はほぼ隔日で学校から指導報告の電話連絡を受けるといった状況が夏休み前まで続いた。先述した「中1ギャップ」が深刻な状態で現れたケースであった。

（3）家庭・地域での様子

部活動には所属しておらず、放課後はすぐに帰宅していた。転居直後のため、地域の友人との交流もなかった。自宅では一人でゲームや読書をして、概ね落ち着いて過ごしていた。気が向くと教科学習や家事も行っていた。しかし、家族はAの特性受容について否定的な面もあったようで、それが本人の自己肯定感を落とす原因の一つになっていたことは否めない。

また、本人の不適切な行動が公共の場でのことを危惧し、外出にはほとんど保護者が自家用車で同行することが、本人の生活体験の乏しさ、さらには自立心を形成することの制約となっている可能性があることも無視できなかった。困難な場面に遭遇したときは、「自分には無理」

「オレはダメなヤツ」等の自己否定的な言葉が出ることもあった。

さて、中学校進学と転居に伴い、かかりつけの医療機関も変更された。中学校入学前(3月)にインテークを受け、現在に至っている。中2の8月以降は、主治医をはじめ、担当の心理士やワーカーと、月1回ペースの通級指導や診察のあった日ごとに連絡を取り合い、教育・医療の双方が共通理解を持ってAのサポートにあたっている。

(4) 中学校通級入級時の様子

第1回目の指導(7月)に、Aは在籍校の夏用標準服で来校した。暑さのためか、シャツの裾は全てズボンの外に出され、前ボタンは必要以上にはずされており、服装は大変だらしない印象であった。担当との初対面の挨拶がきちんとできず、言葉遣いもぞんざいだった。

指導室入室直後から、机の下に潜り込む、戸棚を勝手に開ける、机の上にあった金属性クリップを歯で噛みながら何かを作る、自分の興味のあることを一方的に話す、独語を言う、奇声を上げる、といったマイペースな行動が矢継ぎ早に見られた。

その後、しばらくは個別指導で、市販の工作キットを時間設定して作らせてみたが、キットの組み立て説明図はほとんど見ようとせず、また時間を守ろうとする様子は見られず、終始自分のペースで行動していた。

中通級でのこうした状況は以後半年あまり続いたが、保護者・主治医からの報告によると、通級指導が開始されてからは、在籍校からの電話連絡の数が明らかに減少したとのことである。

(5) 心理検査によるアセスメント

①WISC-Ⅲ(10才7ヶ月時)

IQは、言語性92、動作性117、全検査104であった。全般的な知的発達に遅れはないが、VIQとPIQとの間に有意な差があるので、慎重な解釈が必要である(図1)。

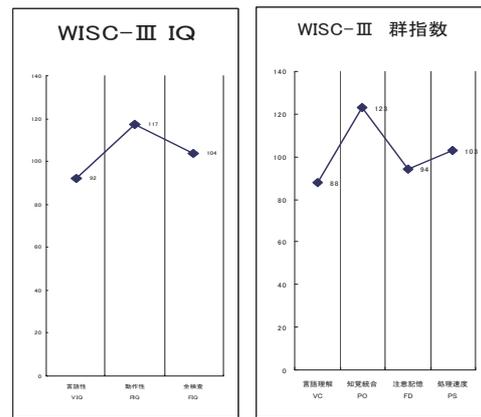


図1 AのWISC-Ⅲのプロフィール①

下位検査の評価点は、絵画完成15、知識11、符号8、類似4、絵画配列11、算数12、積木模様17、単語8、組合せ11、理解9、記号探し13、数唱6、迷路12であった(図2)。

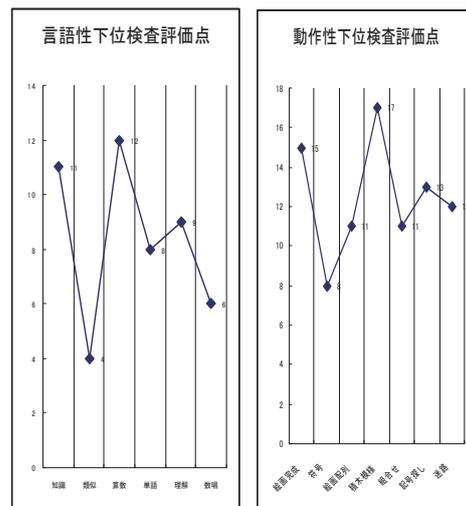


図2 AのWISC-Ⅲのプロフィール②

言語性下位検査からは、習得知識の豊富さや長期記憶の良さが窺える一方、言語による概念形成や推理に弱さが見られる。聴覚的な短期記憶については、数唱が有意に低かったが、算数は高かった。意味の明確なものやストーリー性のあるものについては、長文でもよく記憶されているようである。

また、動作性の下位検査では、積木模様からは視空間認知に強さが窺えるものの、符号から

は視覚的な系列化に弱さが見られる。絵画配列と組合せからは断片的な情報を手立てに全体の様子や流れを推理することへの困難さが予想され、それは在籍校での日常生活の様子とも合致した。

符号の得点とテスト時の行動観察からは、さらに固執性の強さ、類似の結果からは思考の柔軟性の乏しさも窺われた。

②DN-CAS（13才9ヶ月時）

Aは日頃から読書が好きで、読むスピードもかなり速い。断片的ではあるが、活字や図を通じた特定分野の知識は年齢相応以上に豊富な生徒である。そこで知識の有無では結果に影響の出にくいDN-CASでAの認知面の特性をより深く探ることにした。

検査開始前にも、「先生、オレは目で覚えて、考えるタイプだよ。だけど耳はムリ。」と本人なりの特性理解を仄めかしていたが、標準実施の結果、PASS標準得点は、プランニング91、同時処理118、注意113、継次処理100、全検査は107であった。

下位検査の評価点は、数の対探し12、文字の変換9、系列つなぎ5、図形の推理13、関係の理解13、図形の記憶12、表出の制御10、数字探し15、形と名前11、単語の記憶11、文の記憶8、統語の理解11、という結果であった（図3）。

PASS尺度におけるプランニングとは、平たく言えば、与えられた課題を自分なりに工夫し、いかに効率よく解決するかという力を見るものである。今回の検査では、その部分に相対的な弱さが見られたが、このことはWISC-IIIでも見られた固執性の強さや思考の柔軟性の乏しさを裏付けるものと考えられる。特に「系列つなぎ」の低さと行動観察からは、冷静な判断力よりは衝動性の強さが先行して反応が一定せず、同時処理的な直観力が必ずしも良い結果に結びついていない様子が窺えた。

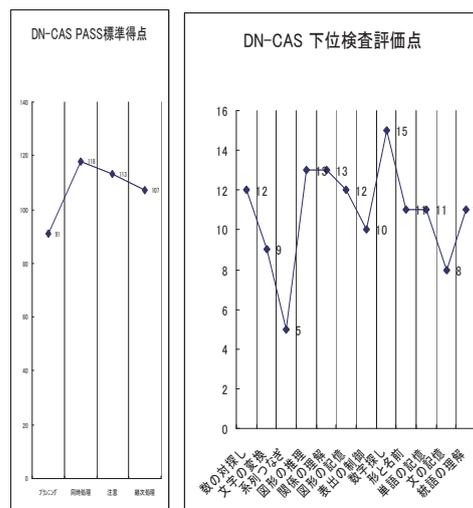


図3 AのDN-CASのプロフィール

同時処理の高さからは、複数の視覚情報を瞬時に判断する力が読みとれ、WISC-IIIの知覚統合の結果とも合致する。興味深いのは、継次処理の下位検査である「文の記憶」よりも「統語の理解」の評価点が有意に高いことである。この二問は同じような内容・長さの問題文であるが、そのままの内容は記憶（あるいは再生）できないものの、その内容は理解されており、聴覚入力によっても論理的な思考ができるという辺りには、今後の指導の可能性が見出せそうである。

また、注意の下位検査である「数字探し」「形と名前」では、評価点は15、11と高かったが、「数字探し」の問題3と4では、比率得点が82から17へと一気に落ち込んでいる。本人が得意と認識している視覚的な記憶も、それを把持しながら妨害刺激を避けて課題遂行する段になると、レンジの狭さが影響し、課題解決の妨げとなることが予測される。

（6）指導のための戦略

まずは、Aの在籍校や家庭でのストレスを軽減して心理的安定を図り、歪んだ自己認知を正すことが喫緊の課題であると考えた。そのためには本人の比較的取り組みやすい活動（工作等）から導入し、次第に自分の気持ちや考えを言語化して、具体的な問題解決に繋げることにした。

また、制約された生活体験を拡充し、自信を回復させることが必要であると考えた。

そこで、先述のエピソードと心理アセスメントの分析結果から、次のような指導仮説を立てた。

認知特性としては基本的に視覚優位なので、それに応じた構造化を行い、視覚・聴覚ともに記憶に過剰な負荷をかけずに課題の遂行が可能で、確実に成功体験を積める方法を考え実践していく必要がある。

特に学習場面においては、A に対する指示（入力）は断片的なものや曖昧なものではなく、より具体的な内容を含んだ長めの表現、すなわち文章や映像が最も入り易いと考えられる。また、表現（出力）においては、長く複雑な言語表現は現状では期待できず、何らかの視覚的な手がかりを併用する必要があること、一方何らかの具体物を視覚的に操作するような活動で、持てる力を発揮できそうなことが考えられる。

これらの方法を具体化して通級指導や在籍校での教育支援に取り入れ、A自身が自分の特性を、活動を通して体験的に理解し、現実的な対処方法を学び、さらに成功体験を積むことで自己肯定感を引き上げるといった戦略を取ることにした。

3. 個別の指導計画

(1) 教育的ニーズの把握

本人が在籍校での集団生活、社会生活をよりスムーズに行うためには、歪んだ自己認知を正して、自分の感情や行動をコントロールすること、周囲と良好な人間関係を保つこと、状況や場面、他者との関係性に応じた適切な言動ができるようになること、自分の良さに気づき、自信を回復すること（＝自己理解を深め、自己肯定感を高めること）等が必要と考える。

また、中通級担当者がAの特性受容に対して否定的な家族と本人との間で苦悩する保護者を精神的に支えること、Aの在籍校担当者に対して、家庭や医療機関との仲立ちとなり、本人の特性や適切な対応方法を伝え、共有することが

必要である。

(2) 長期目標

・教育的ニーズの中から、中学校3年間で達成可能な目標を選定する。

- ① 自分の気持ちや考えを、ことばを通して理解・表現し、衝動的な行動を抑える。
- ② 自分の良さや特性に気づき、自信を回復する。

(3) 短期目標

・長期目標をさらにスモールステップに分割し、3ヶ月～1年間で達成可能なものにする。

- ① 自分の（特に怒りの）感情をコントロールする。
- ② 自分の気持ちや考えをことばで説明する。
- ③ 自分の良さを発揮し、気持ちの安定を図る。
- ④ 一人でもできることを増やし、自信を持つ。

(4) 指導・支援の内容と方法

- ① 創造的な制作活動（ブロック）を通して達成感を積み上げ、内発的な意欲や自己肯定感を高める。
- ② 「自己表現アシストカード」、ソーシャルストーリーズ™を手立てに日常生活をふり返り、相手や場に応じたふるまい方や表現方法を考える。
- ③ 通級する際に、一般交通機関を単独で利用し、生活体験を広げる。

4. Aの自己理解を深め、自己肯定感を高めるための指導実践

以下は、Aの日々の「指導記録」や在籍校および保護者との「連絡ノート」から主立ったエピソードを抜粋し、教材や指導方法を紹介しながらその変化の様子を述べていく。

会話文中に登場する教師はT、その他の生徒はSで略記する。

(1) 自己表現アシストカード

Aは、自分の気持ちや考えを適切なことばや態度で相手に伝えることが困難で、しばしば不適切な言動が周囲の輦感を買い、集団から孤立したり、暴力的なトラブルに発展したりすることが多かった。そこで、本人が自分の気持ちの状態を理解し、さらにそれを相手に伝えるツールが必要であると考え、『5段階表』(ブロン&カーティス、2006)に範を取ったカードを筆者が自作して用いた(図4)。

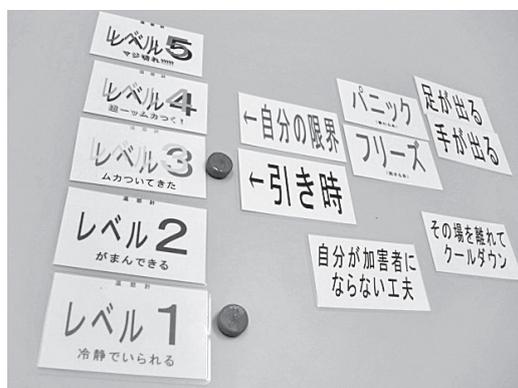


図4 自己表現アシストカード

これにより自分の感情の起伏やストレスの軽重など、目に見えないものを視覚化して自己理解・自己表現をアシストする。名刺作成用の用紙を使用し、PCのワープロソフトで作成する。さらにラミネートフィルムで補強し、マグネットピースを裏に貼ると、ホワイトボード上で何回も使用できるので、通級では他の生徒の指導でも、在籍校や家庭での生活の振り返りによく用いている。

自分の気持ちや考えを適切なことばで表現できない生徒には、それを文字や数値に置き換えて相対化することが有効である。特にゲーム世代の子どもたちは、「レベル」や「ステージ」といった言葉の概念が入りやすい。自分が味わっているストレスの度合いやその変化の過程を、カードを指し示したり、指標を置いたりすることで容易に伝えることができる。指導を重ねる

と、そのスケールやフレーズが次第に本人の中に概念化され、引き時というものを意識できるようになる。

Aの場合も自分の我慢の限界を知り、その前に社会的に容認される範囲での回避行動に出ることを具体的に教えた。以下はAの「指導記録(中2、7月)」からの抜粋である。

T:「この1ヶ月の学校生活をふり返りましょうか。」

A:「えー、またこれやるの?」

T:「毎回やりますよ。」

A:「今回のMAXはレベル4だな。平均は2くらいか…。」

T:「レベル4? 何かありましたか?」

A:「うーん、昨日かな。集会で体育館に行ったとき、斜め前のヤツがしつこくちょっかいをかけてきたから、蹴りでシャーって(蹴る真似をする)。」

T:「その人を蹴ったんですか?」

A:「蹴らないよ。威嚇しただけ。」

T:「そうですね。相手がちょっかいを出してきたとしても、君が手を出したら、君の方が悪くなって、また先生や親に怒られてしまうからね。」

A:「そう。ところで、手じゃなくて足だけだね。」

もちろん「威嚇」自体は決して望ましい行為ではない。しかし、この場合は、「相手の挑発に乗って、手(足!)を出さなかった」という事実をピンポイントで肯定評価していく。こうした小さな成功体験を積み重ねて、当該生徒は、「ああ、これでいいんだ」と得心しながら徐々に前に進む。それを適切に評価し、励ます人間が、しばらくは必要なのである。筆者はこの役割を生徒の「自分探し(=自己理解)の伴走者」と考えている。

さて、「ふり返り」の指導は、デジカメのビデオクリップ機能で動画撮影し、さらに自己モニターをさせている。撮りためておき、後日機会をとらえてふり返りを行うのも効果的である。以下も「指導記録(中2、9月)」の抜粋である。

T：「暑いのに、最近は服装がきちんとしてますね。シャツの裾も出ていないし。」

A：「シャツねえ。出してたなあ。」

T：「去年の夏なんか、本当にひどかったですよ。動画、見ますか？」

A：「なんで、オレ、あんなだったんだろう。今のオレから見ても、あの時のオレは、ウザいやつって思うと思う。」

T：「それだけ成長したということです。今の君は、ちゃんと中2の顔をしています。」

A：「中2の顔ねえ…。」

多少手間はかかるが、動画から会話を文章に起こして分析するのも良い。本人なりの行動原理のようなものが浮いて見えることがある。印刷して本人に渡すだけでもAはよく読むので、ふり返りの効果は期待できる。

(2) 自由な表現活動（ブロック制作）

中2の5月から、教材は市販の工作キットに替えてASOBLOCK（マーゼンプロダクツ社製）を使用している（図5）。

このブロックは球体間接を多用していることが特徴で、作品は自由にポーズがつけられる。また、パーツのはめ外しの際のパチパチというクリック音が、自閉傾向のある子どもに快い刺激を与えるという副次的な効果もあり、Aには恰好の教材となっている。

Aは元々ブロックが好きで、小学校時代は自宅でもよく遊んでいたが、中学校進学および転居を機に、家族に全て処分されてしまったということで、その懐かしさもあってか、毎回喜々として取り組む。先のアセスメントからも、こうした具体物を使用した表現活動こそが、Aの表現力を最も引き出すものであることがわかっている。

実際に作るのは、Aお気に入りのビデオゲームに登場しそうな、銃を携えた戦士のようなキャラクターたちである。落ち着ける空間の中、自由な表現活動に没頭することでリラックスで

き、自分の想像力の豊かさや、それを3D作品に表現できる力など、ふだん学校や家庭ではあまり評価されない部分を思い切り発揮できるので、時折「オレって天才!？」等と独り言を言いながら、自分の良さを再確認しているようである。



図5 ASOBLOCKのパーツ

また、精神的なリラックスが、時に友人や家族との葛藤をことばに表現させることもある。ブロックを一緒にやっているとき、不意に、「オレ、〇〇とあまり仲良くない。」などと誰に言うともなく、つぶやくように語ることがある。そうしたときは、とにかく傾聴して気持ちを受け止め、あまり指示的にはならず、いっしょに良い方法を考えていくスタンスを取ることにしている。これで、精神的にはかなり充足されるようである。おそらくAにはこうした内容のことを安心して語れる場が、今まで少なかったのではないだろうか。

さて、制作に当たっては、時間を決めてタイムタイマーをセットして自己管理させている。興味のあることには過集中しやすいAは、約束の時間通りに作業を終了することが難しい。しかし、指導開始後約1年すると、タイマーに合わせて自分の行動をコントロールできるようになってきた。

完成した作品は、指導室のショーケースに自ら飾る。細心の注意を払ってポジションを決め、正に「安置」しているような風情である。最近、「次回まで壊さず、保存してほしい。」「誰かに見てもらいたい。」ということを担当教師にこ

とばで伝えるようになった。

(3) ソーシャルストーリーズ™

ソーシャルストーリーズ™は、高機能自閉症スペクトラムのある人たちが、社会的ルールや他者の視点を肯定的に学び、対人社会性を向上させるために、米国の教育学者キャロル・グレイが1993年に発表した教育プログラムである。

Aの場合は、読書好きな様子からも、心理アセスメントからも、文章による指示入力の有効性が示唆されていたが、主治医はこの手法で、在籍校における望ましい服装の在り方について指導を行った結果、目に見えた効果を上げたことが、後の教育・医療の合同カンファレンスで報告され、現在は双方でこのプログラムを行っている。

中通級では、主に在籍校での全般的な過ごし方と、一般交通機関（路線バス）の利用について、この手法を用いて指導している。ソーシャルストーリーズ™の作成にあたっては、在籍校や家庭での様子を「連絡ノート」や電話連絡で事前にリサーチしておき、作成のガイドラインに則って、現状での望ましい行動を賞賛する文章を50%以上盛り込みながら、その場面や相手に対して望ましい行動のモデルを文章にし、第一人称で書く。

○A用のソーシャルストーリー™- 1

(中2、5月)

「ボクは最近、学校で友だちとトラブルを起こすことが、ほとんどありません。理由は、ボクが〇〇中での生活になれたことと、ボクが精神的に成長して、心に余裕ができて、たいいていのことは流せるようになったことです。

〇〇中の先生たちは、『去年とはまるで別人のようだ』と驚いています。

学校の友だちも、『最近、Aはしつこくしないで、ことばで注意したらちゃんと止める』とか、『Aはいろいろなことを知っている面白い人』などと、ボクをプラス評価する人が増えて

きました。ボクが落ち着いて過ごしていると、周りの友だちも、『Aと話すと楽しい』とか、『いっしょに遊ぼう』とか、言ってくれます。」

Aは中1の冬に、在籍校の自然教室にほぼ問題なく参加できたことが大きな自信となり、その後は急速に状態が好転していった。その際はソーシャルストーリーズ™(文章)だけでなく、現地に下見に行かれた在籍校担当者の映像データを併用したことが、具体的な見通しを持ち、不安を取り去ることに有効だったようである。



図6 携帯電話に保存されたソーシャルストーリー™

Aのソーシャルストーリーズ™の指導には、紙に印刷したものをを用いているが、必要な内容を携帯電話にEメールで保存し、忘れたらそれを見て随時確認するという方法がAの主治医のお勧めである。今後のサポート方法として検討していきたい(図6)。

(4) 路線バスの利用

中1の終了間際に、在籍校の学級担任から次のような連絡があった。

「昨日、Aは鎌倉遠足(京都修学旅行のプレ学習としての位置づけ)の事前学習をサボって帰宅してしまいました。電話で再登校を促し、なぜ黙って帰ってしまったのかを聞いたすと、『自分は将来自宅でできる仕事をする。だから近所のコンビニとかに歩いて行ければいい。自分はそういう小さな世界で生きていく人間だ。』

鎌倉や京都なんかに行く必要はないし、事前学習の意味がない。』と涙ながらに訴えました。」

Aのこの発言には、矮小化された自己像が見て取れた。筆者は、年齢相応の生活体験の乏しさが自信のなさの背景にあると考え、日常生活の中で、Aが自分一人でもできることを増やしていくことが、本人の自信を回復し、自己肯定感を高めることに繋がると判断し、そこで通級する経路の一部に一般交通機関を単独で利用するトレーニングを本人・保護者に再度強く勧めた。

通級開始当初、保護者は本人が一般交通機関の中でパニックを起こし、周囲の人たちに迷惑をかけることを恐れて容易に承知しなかったが、その後の本人の状態の改善や前述のエピソードに触れ、心が動いたようである。さらに中通級の構造化されたトレーニング方法を理解し、「先生からAに話し、Aに決めさせてください」と決定を本人に委ねた。

トレーニングの手順は以下の通りである。

- ①ソーシャルストーリー™で、一般交通機関を利用する意義や車内マナー等を理解する。
- ②写真入りの資料で、スタートのバス停・バスの車内・ゴール地点（駅周辺）の情報を得て、具体的な見通しを持つ。
- ③学校（中通級）前のバス停まで、本人・保護者・教師の3人で行く。
- ④保護者は本人よりも一本前のバスに乗車し、ゴール地点で本人の到着を待つ。
- ⑤本人は保護者の一本後のバスに乗車し、教師が見送る。
- ⑥本人がゴール地点に到着したら、保護者は本人の行動を賞賛して強化し、教師にEメールで連絡する。
- ⑦慣れてきたら、徐々に単独利用の距離を伸ばしていく。

○A用のソーシャルストーリー™-2

（中2、5月）

「…バスのアナウンスで、携帯電話の使用につ

いて、ふれていることがあります。中には、車内マナーを守れず、携帯電話で話すお客さんがいます。ボクは几帳面で、正義感が強いので、そのことが気になります。でも、ボクがそれを声に出して注意する必要はありません。それはバスの運転手さんの役目だからです。たとえ運転手さんが注意しなくても、ボクはバスに一人で乗っているときは、他の人とはしゃべらず、静かにしています。そうすると、ボクは誰ともトラブルにはならず、平和にバスを利用できます。」

現在は、通級の際の路線バス単独利用はトラブルもなく、定着しているようである。このようにわずかな成功体験を重ねていくことが、「大丈夫だ、自分も他と同じようにできる」という自己肯定感を高めるものと考えている。

（5）グループ指導の効果

中通級は、本人の教育的ニーズに合わせた個別指導を基本としているが、必要に応じて少人数のグループ指導や集団活動も行っている。

親和性のある同年代の子どもたちとふれ合うことは、当人たちにある種の「気づき」をもたらし、結果として本人の自己理解・他者理解を一層深めるからである。

Aも約1年間は担当教師とのマンツーマン指導を継続していたが、やがて自ら他の生徒への関心の高まりを訴え、少人数指導に参加するようになった。以下、「指導記録（中2、11月）」より抜粋する。

T:「ルールのないジェンガをやってみての感想を述べてください。」

A:「途中から先生たちの顔色が変わったのはわかった。つまんなそうだった。」

S1:「でも、みんな盛り上がり、テンション高かったから続けた。」

S2:「いいんじゃないっすか。楽しければ。」

T:「同じようなことを、たとえば在籍校の班活動でやったら、君たちはどうなるかね。」

A:「ハブ決定！」

S2:「知ってます？ フグの毒はテトロドトキシンという物質で、フグが食べた微生物に由来するものなんですよ。」

S1:「今、そんな話してないじゃん。」

A:「こいつ、わかってないし…。」

Aは、ルール無用のゲーム進行に対して担当教師たちが苦々しく思っていることを教師の顔色から読み取り、内心は「マズいな。」と感じていたようである。心には感じていたものの、その場の雰囲気流され、自分もそれを楽しんでしまった、という感想をその後の個別のふり返りの時間でも述べていた。

在籍校ではおそらく当該生徒の不適切な言動に対しては、ことばによるあからさまな非難や叱責も勿論であるが、かかわりそのものの薄さとしてフィードバックされ、結果として本人たちの自覚がないまま、集団内で次第に孤立していくという図式が垣間見える。

中通級でのグループ活動は、いわば一種の約束練習であり、その後に必ず「ふり返り」の時間をもって自己評価や相互評価を行う。親和性のある生徒どうしの集団は在籍校のそれよりも、緩やかなピア・サポートやピア・プレッシャーをもたらし、それが良い刺激となって、参加生徒の自己理解も進むように思われる。こうした体験の積み重ねから、より多くの気づきを引き出し、さらにそれらを言語化、文章化していくことで視覚的にもフィードバックし、自己理解や他者理解を深めていきたい。

5. 本実践のまとめ

中通級の取り組みとAの変容を時系列でまとめたものは別表1のようになる。

主治医や担当心理士との合同カンファレンス(中2、9月)では、今回の指導について次のような評価がなされた。

①落ち着いた環境で自由な表現活動を定期的に行うことで、日常生活のストレスを緩和し、静かに自分自身と向き合い、内省する時間を持つことができた。そのため、自己理解が促

進された。

②文章や映像を手立てにしたリハーサル活動・ふり返り活動から、社会的に望ましいふるまいのあり方や課題解決のための方法等を理解した。さらに成功体験を積み重ね、周囲からプラス評価される機会が増えたことで、自己肯定感が向上し、精神的にも安定してきた。

③親和性のある同年代の子どもたちとのグループ活動の中で、他者の言動への目配りや自分の行動を調整する力を高めていくことが期待できる。

中2の夏休み、Aは偶然ASの関連書籍を読み、そこに書かれた事例の認知行動特性が自分にもそっくり当てはまることに驚き、在籍校の教育相談日に担任の先生にそれを告げたとのことである。

その後、医療機関での告知も比較的冷静に受けとめ、落ち着いた生活をしている。秩序志向の強い自分の特性を理解し、クラスで備品の位置を正確に直そうとする際に、最近では周りにこんな一言をかけるそうである。

「ごめんねー、オレ、几帳面なのよ。A型だからさー。」

このたった一言が出るだけで、どれだけその場に和やかな雰囲気を作れることだろう。もともと親和的な性格で、人が大好きなAは、今では他との関わり方のコツをいくらか身につけ、不器用ながらも周囲の子どもたちと何とかうまくつき合っているようである

現在のAは、指導室のドアを静かにノックし、穏やかに到着の挨拶をする好青年に成長している。ちょっと変わっているけれど、憎めない人物、そんなキャラクターに育てたいAである。

6. 終わりに

通級指導教室は、特別な教育的ニーズのある児童生徒のための特別な教育の場である。その「特別」であるがゆえの閉塞性には、常に自戒的でありたい。

発達的な課題のある生徒に通級指導を行う際に、担当教師がカウンセリング・マインドを持

って臨むことはもちろん適切である。しかし、心理療法の専門家ではない教師が、ただ単に個別の指導室で当該生徒とマンツーマンで向き合い、その気持ちに寄り添い、話を共感的に傾聴したり、生徒の好きな活動を共に行ったりするだけでは、生徒たちの抱える厳しい現状が好転

するとは考えにくい。そうした皮相な対応では、生徒の自己治癒力を活性化させ、内発的な意欲を高めて自己理解を深めたり、自己肯定感を高めたりすることは、おそらく不可能であろう。

当該生徒をめぐる困難なエピソードの裏に潜む本人の認知的な偏りや、当該生徒が置かれた

別表1 中学校通級指導教室の取り組みとAの変容

時 期	Aの様子	本人への指導	保護者への支援	在籍校への支援
中1、入学式～夏休み【中1ギャップの高リスク期】	<ul style="list-style-type: none"> ・転居のため、全く新しい環境でのスタートとなる。 ・入学式当日からほぼ隔日でトラブルが発生する。 ・授業中は自席にはいるが、関係のない本を読んでいる(5月)。 ・服装(標準服)はかなり乱れている(7月)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・初回の指導では、マイペースな行動が矢継ぎ早に見られる。通常のことばによる指導は容易には受け付けられない。 ・自己表現アシストカードを手だてに、在籍校や家庭でのストレスの様子を言語化させる(7月)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・本人の特性に対して家族が否定的である事実を聴き取り、保護者支援の必要性を感じる(4月)。 ・その後、本人の通級指導と並行して、保護者に対する個別面談を月1回実施する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・在籍校担当者のための理解研修を実施する(4月)。 ・小学校通級担当者と同校を訪問する。本人の特性と適切な対応方法を担当者に伝える(5月)。 ・在籍校で校内研修会を実施。発達障害についての全般的な知識を伝える(7月)。
中1、夏休み以降～前期終了	<ul style="list-style-type: none"> ・遅刻をせず登校するが、チャイム着席ができない(9月)。 ・級友との細かいトラブルはよくあるものの、クールダウンを必要とするようなトラブルは1ヶ月に2回程度になる。ただし、落ち着くまでに時間がかかる(10月)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・市販のワークキットに、①時間、②安全の制約をかけて実施。非言語的な活動の中で、断片的に言語化される本人の気持ちや考えを、さらに文字化してフィードバックすることで、自己理解の深化を促す。 ・本人は月1回の通級指導を楽しみにしており、在籍校や家庭でのストレスが多少は軽減されている様子が、「連絡ノート」を通じて伝えられる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・本人の制約された生活体験を拡大し、自信をつけるために、通級する際に一般交通機関を単独利用させることを勧めるが、保護者の不安が強いので見送る(9月)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「連絡ノート」にて通級、在籍校双方の情報交換を定期的に行う。 ・特に本人の視覚優位の特性を伝え、日常の指導・支援に活用するよう助言する(9月)。
中1、後期開始～年末【中1ギャップの第2の高リスク期】	<ul style="list-style-type: none"> ・級友との諍いから、男性教師が5人がかりで押さえざるをえない大きなトラブルが発生する(12月)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・非言語的な活動(工作)と並行して、ソーシャルストーリーズや映像を手だてに、相手や場に応じた適切な行動を身につける指導を開始する(12月)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・本人の自然教室の参加にあたり、在籍校から厳しい参加条件を突きつけられ、保護者は大きく動揺していたので、在籍校SCと連携し、より良い参加態勢を共に考える(12月)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・本人が見通しを持って自然教室に参加できるよう、具体的な支援方法を提示する。保護者との関係性についても助言する(12月)。
中1、冬休み～後期終了	<ul style="list-style-type: none"> ・宿泊を伴う校外学習に大きなトラブルなく参加できる。これが転機となり、次第に行動に落ち着きが見られるようになる(1月)。 ・遠足の事前学習の意味がわからずサボって帰宅してしまう(3月)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・作業中、在籍校や家庭での様子についてさりげなく尋ねる回数を増やしていく。本人は自分の苦しさを徐々に言語化するようになる。また、服装や言葉遣いが改善されてくる(2月)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者の心労を労うと共に、本人の状態を努めて肯定的に評価し、望ましい行動を強化するよう助言する(1月)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・本人の状態を努めて肯定的に評価するとともに、事前学習の意味づけを本人のわかりやすいことばで行い、理解を深められるよう助言する(3月)。
中2、前期開始～夏休み前	<ul style="list-style-type: none"> ・在籍校職員が「まるで別人のよう」と言うほどの落ち着きが出てくる(4月)。 ・授業中にノートをとる、合唱に参加する等、教科学習にも意欲を見せるようになる(5月)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教材を市販のワークキットからASOBLOCKに切り替え、より自由な表現活動に取り組ませる。作業中、本人は在籍校での様子を気さくに話すようになる。 ・路線バスの単独利用を開始する(5月)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・本人の行動面での落ち着きと共に、保護者の気持ちにも余裕が生まれてきている様子が面談で窺われたので、一般交通機関の単独利用を再度勧める(5月)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・在籍校訪問(授業参観)および担当者との情報交換を行う(6月)。
中2、夏休み	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者の関連書籍を偶然読み、「自分はASではないか？」という気づきがあり、それを保護者、在籍校担任に話す(8月)。 		<ul style="list-style-type: none"> ・本人の突然の「気づき」に保護者が動揺する。医療機関および在籍校と連絡を取り合い、告知とその後、の学校生活がスムーズに行われるよう連携する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・在籍校で校内研修会を実施。本人への通級指導で得た知見やノウハウを在籍校担当者に伝える(8月)。
中2、夏休み以降～冬休み	<ul style="list-style-type: none"> ・主治医より告知を受けるが、比較的冷静にそれを受け止める(10月)。 ・落ち着いた状態が続く。級友からの挑発には乗らず、トラブルを自ら避けようとする(12月)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・一層の自己理解、他者理解をねらいとし、同年代の親和性のある生徒との少人数指導を開始する(11月)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者には、本人と家族との距離の取り方について助言する(10月)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・告知された事実を話して良い人とそうでない人を本人が知っていることを告げ、本人の必要に応じて教育相談を行ってほしいことを伝える(10月)。

環境を的確にアセスメントし、それに応じた指導・支援をプロデュースすることなしには、特別支援教育時代の通級の専門性は語れないだろう。また、実際の指導・支援から得た知見やノウハウをいたずらに占有することなく、在籍校や家庭にわかりやすく伝えるとともに、医療その他の関係機関と連携して、より質の高い教育支援の提供に努めるのが、今後の中通級の在り方であると感じる。

IV 実践事例報告2

「書字機能を向上させ、適切な評価・評定へつなげるための指導実践」

1. はじめに

中通級に通学してくる生徒の中には、書字に困難を抱えている者が多い。なかなか漢字が覚えられない。板書を写せないで提出物としてのノートの評価点は低くなる。定期テストでは問題自体は解けているのに、漢字が書けないので点に結びつかない。よって成績も振るわない。それを見た生徒は「自分は何もできないんだ」「どうせダメ人間だ」と自己評価を下げ、目標を見失い、学習意欲も低下の一途を辿る。生

徒をこの負のスパイラルに陥らせないために通級担当として何ができるか試行錯誤してきた。今回はB（中2男子、ADHD・書字障害の疑い）への1年半に渡る指導（週1回）の経過を報告する。

2. 対象生徒について

(1) 在籍校での様子

ソフトテニス部、放送委員会に所属している。コミュニケーション面では問題なく、友人関係も良好である。その一方、板書を正確に写すことが苦手であり（図7）、書字の困難さから定期テストの「書き」の問題やレポートで本来の実力を発揮できないため、連絡票（通知票）での評価・評定が低くなりがちである。また、アルトリコーダーが苦手で、音楽教師から授業妨害の苦情が中通級に寄せられ、筆者が学校訪問したこともあった。持ち物の管理も苦手で移動教室時の忘れ物が多い。

(2) 定期テストでの様子

①英語科1年前期中間テスト

記号問題は全問埋めており正答率も高いが、スペルを書く問題はほとんど空欄である（図8）。

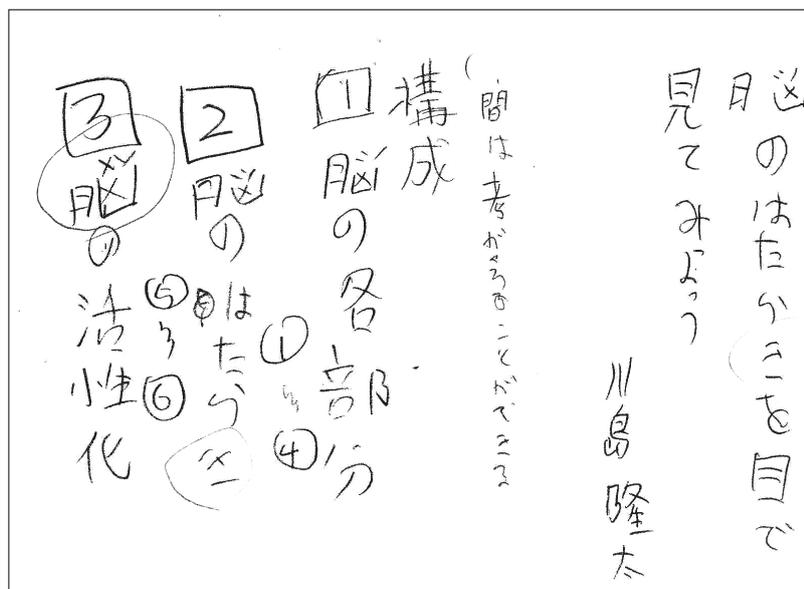


図7 1年5月国語ノート

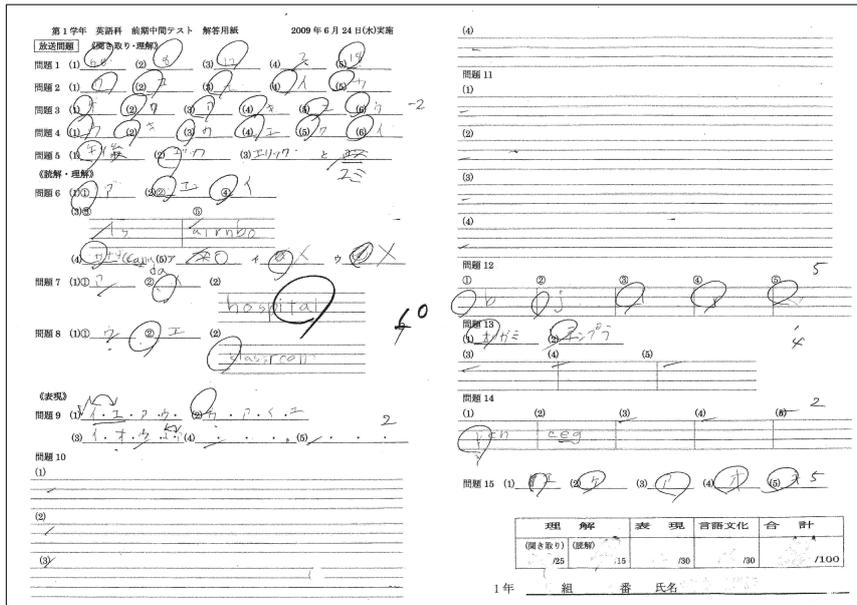


図8 英語科1年前期中間テスト

特に文章を書く部分は白紙の状態。時間が余るので、飽きてしまい、落ち着きのない行動に出してしまうため注意を受けるといった悪循環に陥っていた。

②社会科1年前期中間テスト

社会科関係に興味はあり、知識もあるが、それが点数に結びつかない。がっかりしたBは「努力してもいい点取れないなら、努力しない方が

いいかもしれない」とつぶやいた。

Bと一緒に答案と問題を見直してわかったことは、次のような問題が苦手であるということである。すなわち、「A～Dにあてはまる語句を漢字で書きなさい」や「Eの地域をまとめて何と呼んでいますか。漢字4文字で書きなさい」といった漢字指定の問題である。Bは「わかっているのに漢字では書けないので×や空欄」なのだが、答案上では「わからないから×や空欄

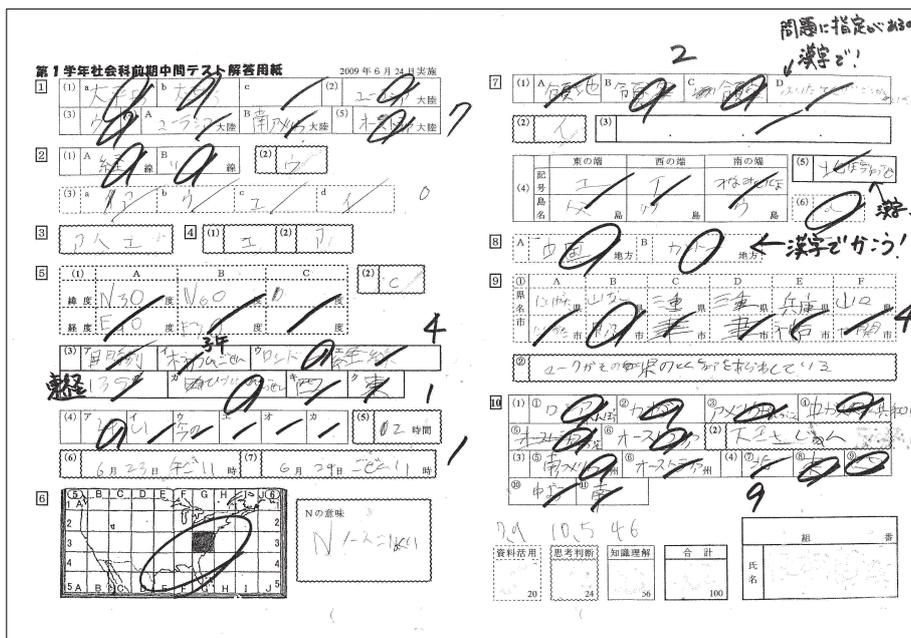


図9 社会科1年前期中間テスト

の生徒と同じ評価を受けてしまう。これが続くと社会科そのものへの興味・関心にも悪影響を及ぼすことが考えられる (図9)。

(3) 心理検査等によるアセスメント

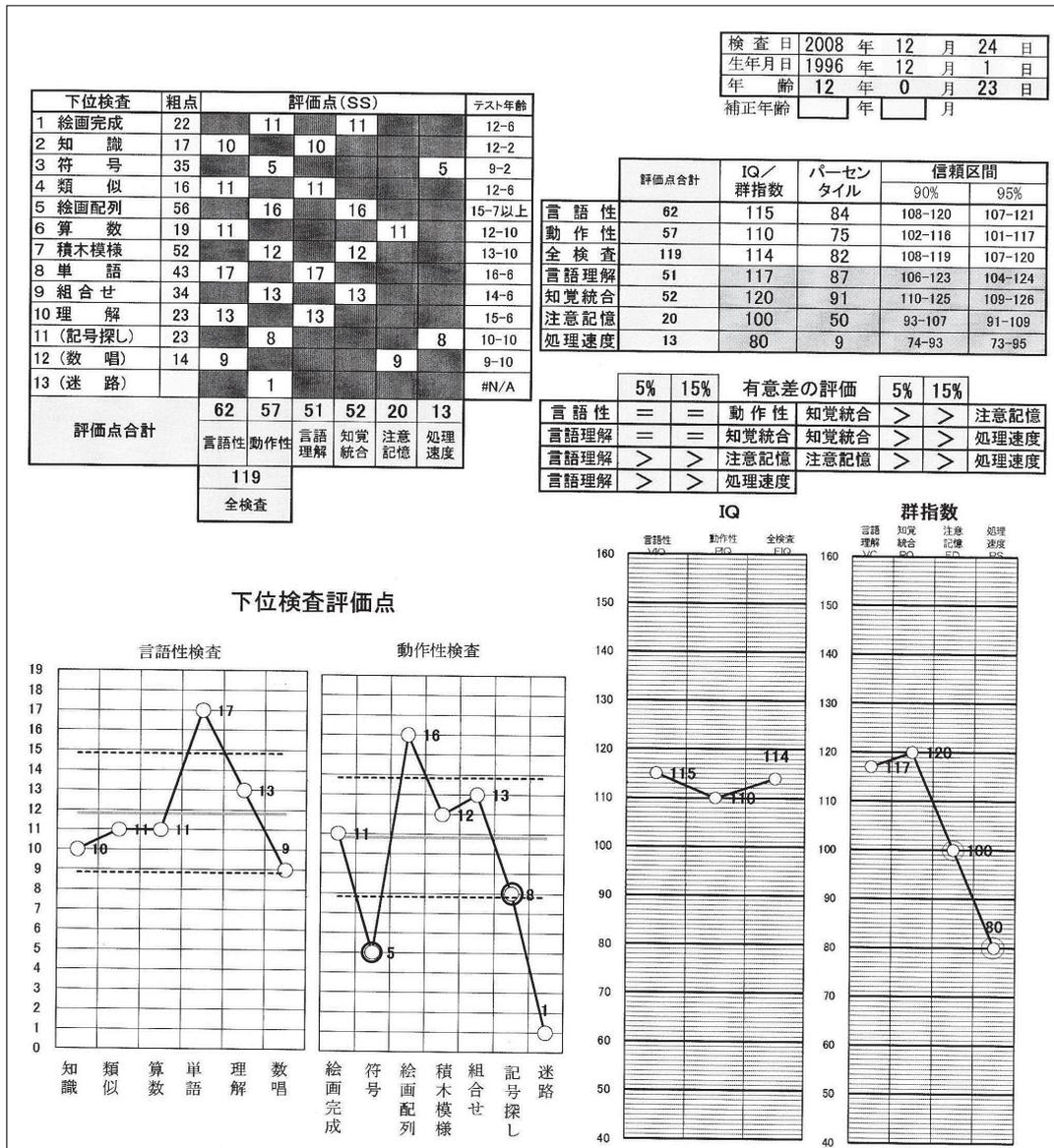
①WISC-Ⅲによる分析

IQは、言語性115、動作性110、全検査114であった。全般的な知的発達に遅れはなく、VIQとPIQとの間にも有意差はない。群指数は言語理解117や知覚統合120に比べて、注意記憶100と処理速度80が低い(図10)。

下位検査の評価点は、絵画完成11、知識10、符号5、類似11、絵画配列16、算数11、積木模様12、単語17、組合せ13、理解13、記号探し8、数唱9であり、迷路は実施していなかった(プロフィールの迷路評価点「1」はエクセルのマクロ操作上の錯誤である)。

言語性下位検査からは、習得知識の豊かさや長期記憶の良さが窺える。また、言語による概念形成や推理の力も年齢相応である。聴覚的な短期記憶については、「数唱」と「算数」の結果からは極端な弱さは見られない。

しかし、動作性の下位検査では、「符号」と「記



号探し」の結果から、視覚的な記憶に依拠する活動に困難が見られる。それは在籍校で板書を視写することの困難さとも合致する。一方、「絵画配列」からは断片的な情報から全体を把握する強さも窺える。

②DN-CASによる分析

標準実施の結果、PASS標準得点は、プランニング104、同時処理102、注意102、全検査107が平均で、継次処理112と平均の上に分類される(図11)。

「注意」については102点あるので一見問題がないように見えるが、下位検査の「数字探し」で13点と高得点な一方、「表出の制御」と「形と名前」はそれぞれ9点と比較的低い。また、高得点の「数字探し」も問3が83点で問4が7点と急激に下がっている。問3はランダ

ムに並んだ数字の列から白い数字の1・2・3を探し出す問題であるのに対し、問4は黒い数字の1・2・3と白い数字の4・5・6を探し出すことが求められている。つまり、条件が一段階複雑になっている。このことから一定の枠組みを超えると情報処理能力が急激に落ちることがわかる。この原因の一つとしてワーキングメモリーの弱さが考えられる。これらのことから、「注意」は実際にはもっと弱いと考えられる。

とすれば、DN-CASの「注意」は、妨害刺激に反応することなく、特定の刺激のみに反応する力を測定する検査であることから、妨害には強くないことが推測できる。従って、うるさいクラスでは集中できなくなる危険性が高いと考えられる。

一方、枠組みさえ合えば集中できる生徒なので、授業の中にメリハリのある学習活動を組織

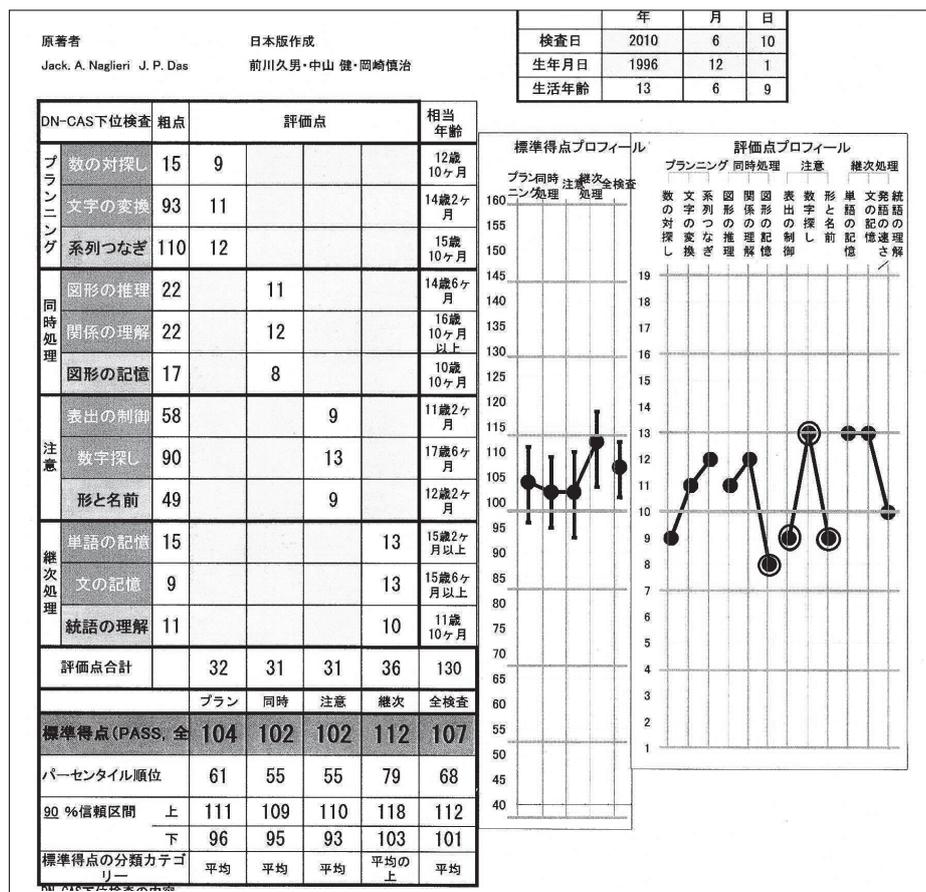


図11 BのDN-CASのプロフィール

してあげると取り組みが向上するであろう。

「図形の記憶」の結果から形態の記憶の弱さが窺われ、このことはWISC-Ⅲの「符号」と「記号探し」の弱さと合致し、これらのことは書字困難の背景になっていると考えられる。従って、板書については視覚的な記憶を補うツールとして、デジカメの使用なども視野に入れていくことが必要だろう。

③その他のエピソード

漢字を読むことはできるが書くことが苦手で、ドリルで反復練習してもなかなか定着しない。書字自体も乱雑なので判読するのに苦勞する。一方、パソコンの扱いに慣れており、ローマ字入力を得意としている。ワープロソフトを使用すれば、変換候補の中から必要な漢字を選択しレポート等の文書を作成することができる。作業学習では、手先は器用だが、注意不足が原因とみられるミスが多い。また、予定の変更に弱い面もある。教科の中では社会科、理科、技術家庭科が得意で国語科と英語科を苦手としている。

3. 個別の指導計画

(1) 教育的ニーズの把握

Bの知的な能力と教科成績との乖離は、自己評価を貶めてしまう。そこで書字の困難さに起因する成績面のダメージを最小限に抑え、自己評価の低下を予防することが必要となる。そのためには、Bに対しては書字スキルの向上と共に、代替としてパソコンスキルの向上もねらいたい。また、在籍校に対してはBの特性を理解した上でテストなどの評価場面での工夫や配慮を依頼し、その具体策を共に考えていくことが必要である。

(2) 長期目標

- ①書字に関して、他人が読める程度の正確さと丁寧さを身に付ける。
- ②パソコンスキルを向上させ、書字の補助ができるようになる。
〈在籍校への支援目標〉
Bの特性理解とそれに基づく適切な配慮が行われるようになる。

(3) 短期目標

- ①定期テストの国社英の「書き」の問題にも前向きに答えていける。
- ②板書をノートに写し取るスキルを向上させる。
- ③エクセルの基本操作を習得する。
〈在籍校への支援目標〉
Bの特性理解に基づいた定期テストの作成がなされる。

(4) 指導・支援の内容と方法

- ①自己認知の歪みを修正する。
- ②「なぞり字」の学習で正しい字形で丁寧に書くように指導していく。
- ③視写訓練を通して、板書を写すスキルを育てていく。
- ④「しっかり見よう」や「武者視行」ソフトを使い、ビジョントレーニングをする。
- ⑤「エクセル特打」でパソコンスキルを向上させる。
〈在籍校への支援内容〉
在籍校の教科担任と連絡をとり、ひらがな書きについても部分点で評価するなどの配慮をしてもらう。

4. 書字機能を向上させ、適切な評価・評定へつなげるための指導実践

(1) 自己認知の歪みを修正する

通級指導の中でスペルを書く問題や文章を書く問題が白紙状態(図8)の理由を聞いたところ、Bがつぶやいたのが「テストは完璧にわかっていることしか書いてはいけないんじゃないの?!」であった。

T: それってどういうこと?

B: 先生が中学校のテストは真面目に一生懸命に取り組まなくちゃいけない。いい加減なことを書いたらダメと言ってました。だからテストは完璧にわかっていることしか書いてはいけないんじゃないの?!

T: 先生側からみると、テストは成績を付けるためだけにあるんじゃないんだよ。生徒がどこで躓いているかを知って次の授業に活かしていくという目的もあるんだ。空欄だとそれがわからないよね。

B: そうだったんだ。じゃあ、あやふやでも書いた方がいいね!

このやりとりの中でわかるように、Bは中学校最初の定期テスト前の事前指導の内容を誤解していたのである。次のテストからは完璧にはわからないことでも書いていくことを確認し、英語の書字指導に入った。アルファベットの書字に対する抵抗感を軽減するために『ABC英語れんしゅうちょう』やPCソフト「英語の森」を用い、フォニックス的な手法で指導を行った。これらの指導後のテスト(図12)では、スペルや文章を書く問題へも挑戦するようになった。スペリングのミスは依然として多いが部分点をもらえるようになってきている。また、最後まで書くので時間も余らず集中してテストに取り組めるようになった。

第1学年 英語科 後期期末テスト 解答用紙 2010年2月17日(木) 実施

※送問題 <リスニング・理解> (問題1~4各1点)

問題1 (1) (2) (3) (4)

問題2 (1) (2) (3) (4)

問題3 (1) (2) (3) (4) (5)

問題4 (1) (2) (3) (4)

<読解・理解> (問題5・6(1)(3)各1点 問題5・6(2)(4)各2点)

問題5 (1) (2) (3) (4)

(4) Yes. In a men be of the tennis team.
I like Ms. Okada very much.

問題6 (1) (2) (3) (4)

(2) Whose computer? (3) /

(4) /

<表現> (問題7~10各2点)

問題7 (1) I. b. t. p. (2) r. t. (3) t. p. I. (4) t. I. p. (5) b. t. (6) /

問題8 (1) Does Ino live in Kyoto?
(2) Yes, he do.
(3) Judy is don't play the piano.

問題9 (1) Why?
(2) What time is it?
(3) You have many have CDs?
(4) Where is my pen?
(5) Where is my bag?

問題10 (1) /
(2) Yes my pen.
(3) This mine

<言語・文化> (問題11・12・14各1点 問題13各2点)

問題11 (1) teaches (2) running (3) main
(4) shy (5) short (6) player

問題12 (1) he/ke. (2) Do you know? This is your
(4) / (5) Bill is winning. (6) Koj and his

問題13 (1) life (2) crush (3) are
(4) is (5) use (6) /

問題14 (1) (2) (3) (4) (5)

理解	表現	言語・文化	合計
リスニング 読解 17	20	34	29
1年 7組 番 氏名			

図12 英語1年後期期末テスト

(2) 在籍校との連携 ・ 「社会科定期テストの工夫」

在籍校の社会科教師へ「Bは社会科関係に興味はあり知識もあるが、それが点数に結びつかないことに悩んでいるので、Bの能力を多面的多角的に見取ってほしい」、具体的には次のような配慮を検討してもらえないか話した。

- ・ 漢字指定の問題数を減らすこと。
- ・ 漢字の点画誤記の許容範囲を拡大すること。
- ・ 「ひらがなでも部分点を付ける」や「漢字で書いたら加点する」方式を導入すること。

この提案を在籍校側に受け入れてもらうことができ、テスト問題の工夫につながった。その

結果、次のテストでは点数が大幅にアップした。良い評価は「もっとがんばろう」という気持ちに繋がり、さらに努力するというプラスのサイクルをもたらす。学年末のテスト(図13)では漢字指定の問題は相変わらず苦しいが、全体的には、社会科教師から本人の努力がしっかり評価される結果になった。答案用紙に書かれた「前回よりだいぶ点数が上がったね」という社会科教師からのコメントもBにとっての励みになったと考えられる。他の教科にもよい影響を与え学年末の成績(表7)も次のように伸びた。

表7 1年学年末成績

1年前期末		⇒	1年学年末	
国 語	2		国 語	3
書く能力	C°	書く能力	B	
社 会	2	社 会	3	
関心意欲態度	C°	関心意欲態度	B	
技術家庭	3	技術家庭	4	
関心意欲態度	B	関心意欲態度	A	
英 語	2	英 語	2	
関心意欲態度	C°	関心意欲態度	B	

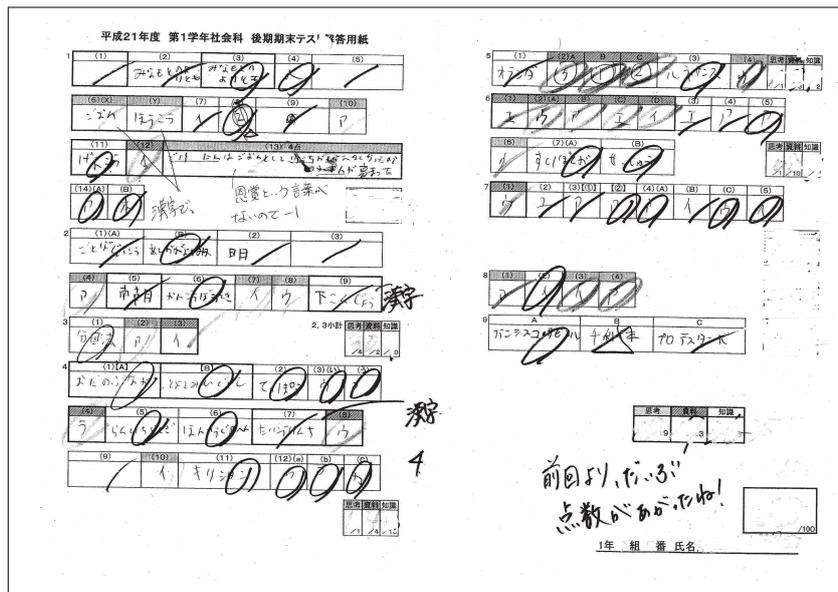


図13 社会科1年後期期末テスト

(3) 板書対策

書字訓練は、「なぞり字」から入る。『えんぴつで書いて読む日本の童話』などを使い、薄いグレーの文字で書かれたお手本をなぞるのである。

次の段階が「視写」である。縦書きだけでなく横書きも行う。『あかねこ名文視写スキル』は左側のお手本を右側に写したり、上側のお手本を下に写したりする。また、一定時間に何字写せるか計る工夫などがされていて使いやすい。

第3段階でいよいよ「板書を写す」訓練になる。黒板のサイズは横長なのに対しノートは縦長なので、空間認知(把握)の苦手な生徒はここで躓くこともある。Tノート(キョウワノート)は、このサイズの違いを意識した工夫がされており興味深い。また、Bは眼球運動に弱さを持っており、書字訓練と平行してビジョントレーニングを行い、見る力を向上させることにも取り組んでいる。なお、使用教材は次の通りである。

<使用教材>

- ①『えんぴつで書いて読む日本の名作』(ポプラ社)
- ②『えんぴつで書いて読む日本の童話』(ポプラ社)
- ③『あかねこ名文視写スキル』(光村教育出版)
- ④「Tノート(黒板用)」(キョウワノート)
- ⑤PCソフト「しっかり見よう」(理学館)
- ⑥PCソフト「武者視行」(アフアン)
- ⑦PCソフト「エクセル特打」(ソースネクスト)
- ⑧PCソフト「英語の森」(リヴォルヴ学校教育研究所)
- ⑨『ABC英語れんしゅうちょう』(リヴォル)



図14 社会科2年前期期末テスト解答用紙

(7) 次の文章を読んで(①)～(⑦)にあてはまる語句を以下の語群から選び書きなさい。

江戸時代には、土地の生産力を高める農具の工夫だけでなく、売ることを目的にした(①)の栽培がさかんになった。

18世紀に入ると、藩も現金収入を得ることができる(①)の栽培を積極的に進めたため、各地の風土に合う様々な特産物が生まれた。たとえば、綿花栽培地では(②)、紅花や藍の産地では(③)というように家内で(④)による生産に取り組む農家も現れた。江戸時代後期になると、農村から出稼ぎに出てきた働き手を自分の工場に集め、製品を分業で仕上げる(⑤)という仕組みも出てきた。

また、海産物も重要な商品として取引きをされ、漁業もさかんになった。従来の釣りのほかに網の改良が各地で進み、特に九十九里浜では網を使ったいわし漁が盛んで、このいわしは(⑥)に加工し、各地へ売られていった。

語群：

麻	桑	綿織物	絹織物	養蚕	工場制手工業
干鯛	捕鯨	染料	手工業	商品作物	油かす

図15 社会科2年前期期末テスト

ヴ学校教育研究所)

(①～④書字指導、⑤⑥眼球運動・ビジョントレーニング、⑦パソコンリテラシー、⑧⑨英語指導)

5. 2年次の成長

図14は「社会科2年前期期末テスト」の解答用紙の一部である。ごらんのように「織物」や「染料」、「鯛」まで漢字で書いている。これは社会科教師が筆者の助言を受け入れ、解答方法を工夫した結果である。

語群から選ぶ問題の場合、「次の(あ)～(し)の中から記号で選びなさい」が一般的だが、この教師は図15のように語群から正解を写せばよいように語群を設定したのである。こういった配慮はありがたい。Bは漢字で書きたいという意欲を持っており、この配慮によってその思いが叶い、Bの達成感に繋がった。しかし、こ

の問題の場合の配慮はそれだけではない。

一般的には、LDのある生徒は漢字が苦手だろうから記号で選択させる問題がいいだろうと考えがちであるが、この問題のように語群が12個もある場合、単純にそうとは言えない。問題を読んで、空欄(①～⑥)に当てはまるものを語群(あ～し)の中から記号で選ぶとしよう。麻は「あ」、桑は「い」、綿織物は「う」となり、ずっと下がって商品作物は「さ」となる。まず、(①)にあてはまる語を語群から探す。そして、「商品作物」とわかった。しかし、求められているのは記号なので、「商品作物」に対応する「さ」で答えなければならない。LDのある生徒がこの手の問題に直面すると、その「うっかり」という特性を發揮して、記号で答えずに不正解になってしまうことがよくある。この問題のように選択肢が多い場合は、記号に変換せずに語句でそのまま答えられる形式が望まれる。このテ

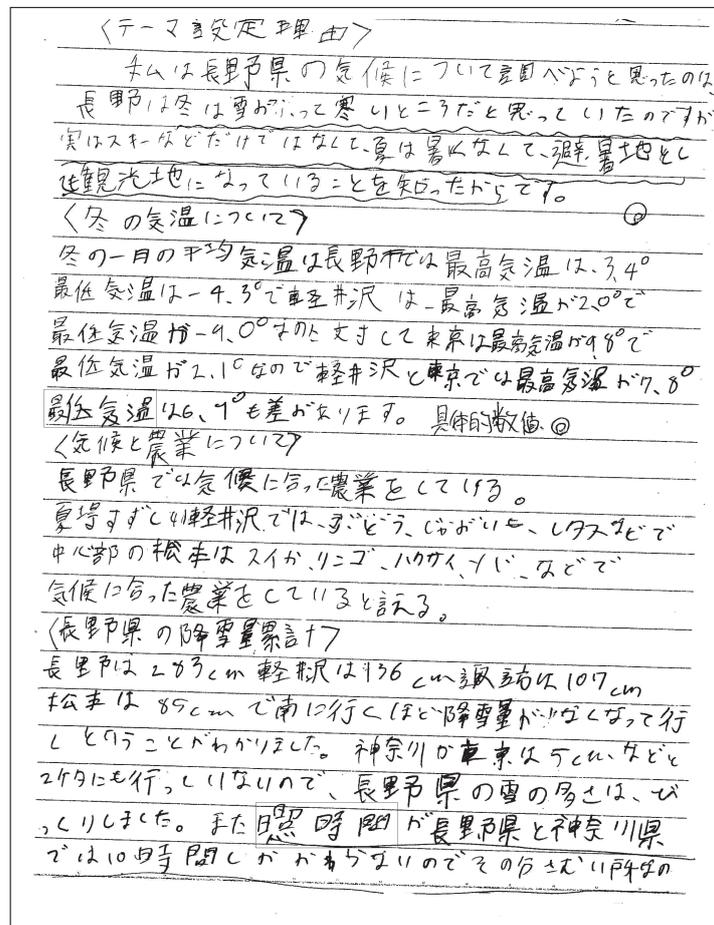


図16 社会科2年夏休みレポート



図17 書字の困難さ

スト問題の目的は、江戸時代後期の産業についてどの程度理解しているかを測ることであって、ワーキングメモリーの鍛錬ではないのだから。

一方、社会科レポートにも進歩が見られた。図16の社会科2年夏休みレポートはパソコンで制作し、それを手書きで写したものである。書字の困難さは図17のように依然としてあるが、Bの一生懸命さは十分に伝わるレポートが書けるようになった。その結果、社会科教師から「Bの視点でおもしろく、そして深く考えられていて素晴らしい」というコメントと共に資料活用観点「A°」、思考判断観点「A°」の高評価を受けることができた。

6. 本実践のまとめ

今回報告したBの場合は、書字の困難さという課題を抱えつつも、負のスパイラルに陥ることなく、意志ある学びに向けて成長を続けることができています。その鍵となったのが「評価面での工夫」である。定期テストや連絡表での評定などの場面で自分の学力や学習への取り組み姿勢が正当に評価されているか、生徒自身が自分の努力した手応えを感じることができる評価になっているかなどが問われてくる。

中通級担当としては、本人への指導と共に在籍校の環境改善への支援を両立していく必要がある。だが、後者の支援は決して容易なものではない。中学校教師は自分の教科に対して専門家としてのプライドがあるので、その教師に、通級の視点やノウハウに理解を示してもらい、指導方法や評価方法の工夫をお願いすることは神経を磨り減らす仕事である。在籍校支援の中で時々聞く声に、「中学校は義務教育の出口である。その先には厳しい世の中が待っているのだから甘やかしてはいけない」や「一人に甘くし

たら他の子どもも要求してきて評価が成り立たなくなってしまう」などがある。確かにその側面も考えられる。

しかし、一人の生徒が自己評価の低下から引き起こされる負のスパイラルに陥ろうとしている時、中通級担当にとって、たとえ批判されたとしても「評価」について言及することを避けては通れないと考える。

V 実践事例報告3

「数学の学習を通して自己肯定感を高める指導実践～「トンネル鉄橋コース」の構築～」

1. はじめに

中通級生徒の中には、知的には標準域、あるいはそれ以上のレベルにありながら、生来の特性による学びにくさから、年齢相応の学力が身に付かなかつたり、適切な評価を受けられなかつたりするケースが多い。

本事例で取り上げるC（中2男子、AS・ADHDの疑い）も、特に数学科の学習への取り組みにくさから、強いストレスと不全感を抱え、それが行動上の問題にもなって現れていたケースである。

筆者が、数学科の教師として、その専門性から、本人への直接的な指導の中で、分数など小学校段階の積み残しを回避しながら、学年相応の指導を行う方略を試行し、それを「トンネル鉄橋コース」とした。

その結果として、Cが自己肯定感を回復し、学校生活への適応が順調になった実践を報告する。

2. 対象生徒について

(1) Cの指導初期の様子

相談機関で実施したWISC-ⅢのIQは、

言語性109、動作性110、全検査110であった。知的発達は標準域にあり、VIQとPIQとの間にも差はない。しかし、群指数は処理速度が有意に低く、下位検査の慎重な解釈が必要である。

下位検査の評価点は、絵画完成11、知識13、符号9、類似12、絵画配列11、算数9、積木模様12、単語12、組合せ14、理解11、記号探し6、数唱12、迷路15であった(図18)。

これによると、記号探しの評価点が目立って低く、算数、符号の評価点の低さと合わせて考えれば、注意集中することや、情報の記号化、短期的な視覚記憶に弱さが見て取れる。一方、組合せや迷路の評価点の高さから、柔軟性が見られ、試行錯誤的学習や図形的認知、非言語的推理の点で強さがある。

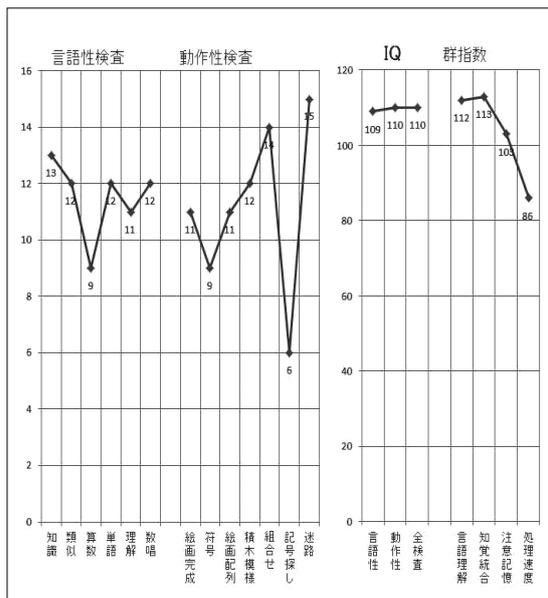


図18 CのWISC-IIIのプロフィール

活動には好き嫌いが激しく、小学校の頃は学校生活で友人とのトラブルに発展するなど好ましいとは言えない状態が見られた。そのため、保護者としては、学校生活を当たり前のようにつけてくれることが大きな望みであった。中学校入学後は部活動にも積極的に参加し、未経験

の分野であるにもかかわらず、リーダー的存在として活躍する反面、クラスの中ではほとんど会話がなく、机に伏していることが多かった。学習面では特に理数系教科への苦手意識が強く、ほとんど学習活動に参加できていなかった。友人とのトラブルは小学校の時に比べて減ったものの、家庭では物にあたるなど情緒的な不安定さがある状態であった。

(2) 個別の指導計画の立案における教育的ニーズと目標の設定

C自身は高等学校への進学を希望しており、アルバイトをして、好きなパソコンが十分に活用できる環境で過ごしたいと話している。保護者の話や在籍校での様子をふまえると、本人の希望を実現させるためには、安定した学校生活を送れるように支援することが必要であると判断し、教育的ニーズとしては、感情のコントロールが最優先であると考えた。その背景には、学習面(特に数学科)での遅れに起因するやり場のない不全感があると考えられる。そこで、三年間の継続的な通級指導に向けての長期目標として、次の二点を挙げた。

- ・感情の起伏があることを自覚し、必要な時には、他者と精神的にも物理的にも適当な距離を置けるようになる。
- ・進路選択に支障がないよう、苦手な教科の学習にも取り組めるようになる。

さらに、長期目標の実現に向けての当該年度(中学1年次)の取り組みについて、短期目標として、次の二点を挙げた。

- ①適切なクールダウンの方法を身に付ける。
- ②学年相応の数学の問題を解決できるようになり、学習面での自己肯定感を保つ。

短期目標①については、教育相談をはじめとする通級指導教室での活動全てが課題場面となる。短期目標②の達成に向けた指導が、本事例

で紹介する根拠としたものであり、その内容を詳述する。

通級指導教室での指導内容は「自立活動」を中心に、必要に応じて「教科の補充」を行っているが、「教科の補充」は単に学力の向上を目的としたものと考えべきではない。当該生徒が在籍校で望ましい活動が行えるようになるための支援が目的であるから、限られた時間の中での学習を通して、生徒本人の自己肯定感を保ったり、自信を回復させたりするなど、安心して学校生活を送れるような意識を持たせることが重要である。その意味で、「自立活動」と「教科の補充」に明確な区別をすることは難しく、またその必要もない。

Cにとっての安定した学校生活には、同世代の友人と交流できるスキルを獲得することと、学習参加のための自己肯定感を維持することが大切であると考えられる。特に理数系教科に対しての極端な苦手意識を取り除くことは必要な要素である。Cを担当した筆者は数学科の教師であり、専門的な支援が可能である。そこで、Cに対し、数学の学習を通して、教育的ニーズを満たすような指導計画を立案した。

(3) Cの数学的処理能力の現状把握

Cは整数や小数の四則単純演算から混合演算まで、ほとんど問題なく出来るにもかかわらず、分数の理解に困難を示していた。小学校では様々な方法でCに丁寧な指導をされてきたであろうが、それでも分数の計算だけ抜け落ちた状態にあった。

分子分母の概念が理解できておらず、約分や通分などの手順を示してもなかなか処理できず、標記上の約束に混乱しているように見えた。

本人は、「計算はできるが、文章題のようなややこしいのは苦手」と話していることと関係するが、単純なものに対する処理の速度とやや複雑なものに対する処理の速度に著しい差があるように感じる。これはあくまでも数学教師としての印象に過ぎないが、一般的な生徒との比較で感じる部分である。150マス計算(注1)

のような単純計算は他の生徒と比較しても速い処理ができており、加法と減法のタイム差も少ないことから本人の感覚を裏付けるデータではある。

また、文章題に関して、問題文を指で追いながら黙読させたところ、通常のスPEEDで読み進めているが、1回読むだけでは情報を十分に取得できていないケースがあった。例えば、「問題文に速さは書いてあった？」などと聞くと、再度問題文を読み返してから値を答えたり、書いていなければ「書いていない」と答えたりすることは可能であり、情報が書かれているにもかかわらず「書いていない」と答えるような誤った情報の取得はない。

つまり、Cは欲しい情報が明確であれば、文中から取得することが可能である。これだけの現象からは、Cの抱える困難さが数学上の問題なのか、もっと別に読み取りの問題なのかは判断しきれないが、WISC-IIIの結果から見た弱さと合致する傾向である。

ここまでの観察から、Cの数学学習の躓きは、分数計算ができなくなった小学校4年生に端を発しており、以降の学習に苦手意識を持った結果、本来の能力が発揮できない状態が継続していると考えられる。分数の理解に関しては、学習を怠けた結果とは考えにくく、何らかの躓きが理解を妨げている可能性を考えるべきであろう。

(4) Cへの通級指導の概要

Cにとって、部活動は人間関係形成の重要な場であり、ソーシャルスキルトレーニングの一部でもある。本人の意欲は高いため、部活動の朝練習には参加し、終了後に通級することにした。従って、1回の指導時間は約90分と通常より短く、回数も月1~2回程度と少なめであった。

90分間の内訳としては、相談約20分、集団活動30分を確保しながら、本事例のテーマである教科の補充に40分程度を充てたが、実際には教室の移動や休憩などにも時間を取られ、

きることが大切である。

Cの在籍校では、支援の必要な生徒が何人かいて、特別支援教育コーディネーターを中心とした支援体制を構築しているところであった。中学校の場合、当該生徒にかかわるのは学級担任だけでなく、教科担当の教師や部活動の顧問も重要な位置を占める。通級で行っている指導目的や内容を在籍校の教師が理解し、般化を目指したかかわり方がなされると、一層充実した指導が可能となる。

Cの在籍校の校内研修会では、特別支援教育に関するものも企画され、筆者が講師として招かれたことがあった。そこでは、通級指導実践の様子に加え、発達障害の特性や二次障害について、保護者との連携、教室で可能な具体的支援について話題提供した。その結果、在籍校でもCに活躍の場が与えられ、より安心して通級できるようになった。

3. 指導の実践

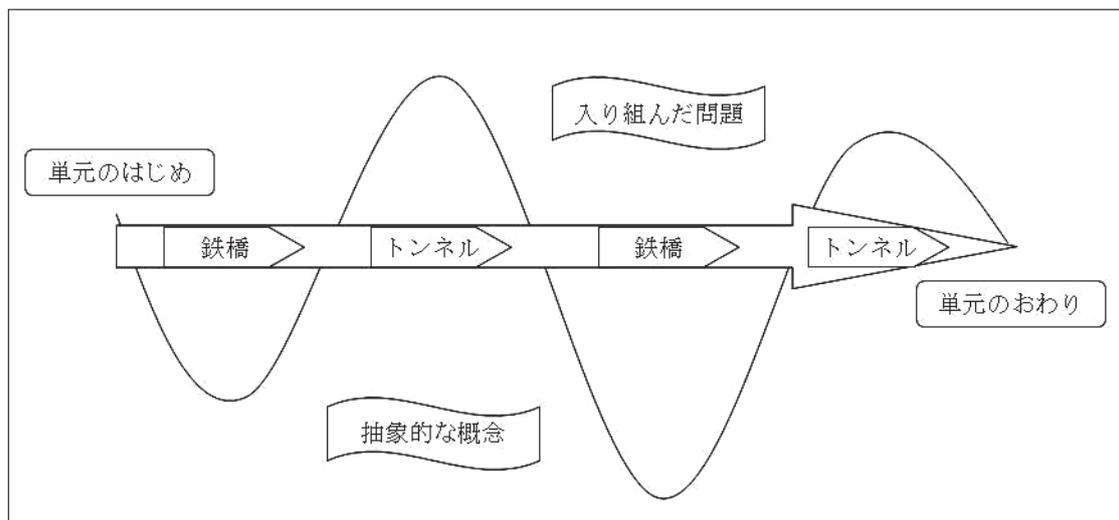
(1) 「トンネル鉄橋コース」の構築

数学科は、既習内容を活用する場面が多く、

積み重ねの学習と言われることが多い。確かにその通りであるが、必ずしも既習内容の全てを予備知識とするわけではない。ところが、ある内容が分からなくなると、そこから先は分からないと思ひ込み、次の学習を簡単に諦めてしまう生徒がたくさんいる。このことへの対処は、発達的な課題の有無に関わらず、数学科として取り組むべき課題と筆者は認識している。

教科書の内容は、文部科学省が定めた学習指導要領に則っており、それに沿って教師が指導することは大原則である。しかし、認知特性に偏りがあったり、障害の特性上、学習の習得に影響を及ぼしたりしている場合、状況に応じて内容を精選して学習させることも大切な支援であるとする。

発達障害があるから目標や活動を軽減していくことや、生徒の興味や関心のあるところを中心に学習させて、精神的に安定させるという考え方もあるが、通常の学級に在籍し通級指導教室を利用する生徒に対し、筆者はこの考え方が必ずしも当てはまるとは思わない。むしろ、通常の学習活動の中で本人が主体的に学べる機会



複雑に入り組んだ難解な問題が山のようにそびえ立っているところにトンネルを掘り、抽象的な概念が奥深い谷底のようなところには鉄橋を架け、単元の始めから終わりまでを平坦なコースで結ぶことにより、最短距離を全力で走らせる。支援が必要な生徒は、そのことでようやく、山や谷を越えてくる他の生徒と同時にゴールできる。

図20 トンネル鉄橋コースのモデル

を与え、学習への関心や意欲を引き出すことにつながると考えた。

そのような観点で学習内容全体をよく見て、一般的に言われている難易度で判断するのではなく、一人ひとりの生徒の特性を踏まえ、理解しやすい順序で取り組ませ、各単元を最後まで学習させることを目標に構成することが筆者の提唱する「トンネル鉄橋コース」である(図20)。中通級に通う生徒の中には、鉄道に興味をもっている者が何人もおり、様々な概念を鉄道に例えて説明すると比較的分かりやすいため、このようなネーミングが生まれた。

(2)「トンネル鉄橋コース」での指導例

Cに行った一次方程式の単元を例に指導の展開を説明する。Cは分数の理解に困難を示しているだけであるから、分数を使わなければ、皆と一緒に最後まで学習できるはずである。今までは、分数が出てくるたびにそこで躓き、それ以上進めなくなった経験ばかりで自己肯定感が低下しているため、前に進む支援をすることで相当量の学習が可能である。

一次方程式の学習は、教科書や問題集により多少の差異はあるものの、例えば(注2)のようになっている。第2章は方程式とは何かといった概念的なもので、数学の教師の立場でいえば大切などころであるし、興味をそそられる部分ではある。しかし、生徒から見ればそれは理解しにくく、できたとしても達成感は得にくいところである。第2章になると、方程式を解くといった機械的操作手順を練習していくことになる。項目が進むにつれて複雑になってくるが、基本問題という捉え方をされる場合が多い。第3章、第4章ではいわゆる文章題が並び、「応用」とタイトルが付けられている。第3章と第4章は内容で区別されており、第4章の方が難しいというわけでもないが、見た目はやや複雑である。ただし、受験指導でよくあるようなマニュアル的解法をすれば、第4章の方が易しいと感じる場合があるかもしれない。

ここで注意したいのは第3章、第4章にある

「応用」という言葉である。一般的には応用問題とは難しい問題のイメージがある。しかし、ここで使われている「応用」という言葉は、難しいレベルという意味ではなく、第2章で学習したような機械的操作を活用するという意味である。中には難しいものが混ざっているとしても、ここで「応用=難しい」という図式を適用すべきではない。

Cの場合、分数の処理が苦手だが、小数を用いたり、視点を変えて立式したりすることでチャレンジの可能性は十分にある。実際の指導は次のような手順で行った。

(3) 手順

①第2章1に代表されるような、機械的処理(マニュアル的な手順)により解ける方程式がある程度時間をかけて、繰り返し練習する。

例えば、 $2x = 6$ から $x = 3$ を導くような場面で、教科書等の記述では $x = \frac{6}{2} = 3$ といった説明がなされるが、これはCにとって混乱の要因になる。「2に何を掛けたら6になる？」と問えば簡単に $x = 3$ と答えるのであるから、これで問題は無い。

また、 $2x = 5$ のような場合は、 $x = 2.5$ と答えられる。もちろんこれは正解である。無理に $x = \frac{5}{2}$ という言い方をさせる必要ない。ただ、問

題集の正解には $x = \frac{5}{2}$ と書かれており、 $x = 2.5$ と書かれていないことがCの理解を困難にしている。

この点に関して、どうしても分数でしか答えられない問題もあるという指摘を受けることもあるが、そもそも指導の目的と論点がずれている。今までそのようなこだわりが指導者側にあることによって、Cの学習が停滞せざるを得なかったことを忘れてはならない。一次方程式の解法を知ることと、それを一般化することは課題のレベルが違うし、分けて評価すべきである。

②第2章²に代表されるような、やや複雑で小数やかっこが出てくるが、分数は必要ない方程式の解法を練習する。

この段階がクリアされると、在籍校の傍用問題集等に掲載されている多くの計算問題にチャレンジできる。また、有名私立高等学校の入試問題なども結構出来るものである。知的好奇心を刺激することで、自己肯定感を保つことを心がける。

③第2章²に代表される一行問題を解く。

中学校の教師が常に気にしている高等学校の入試問題によく出題されるパターンを合わせて練習しておく。これにより高校進学を目指すCにとってのモチベーションの維持につなげていく。

④第1章全般的な内容を補足説明する。

一般的には、方程式自体の意味や解の意味といった全体的な概念を把握してから個々のパターンを学習していくよう教科書等の構成は出来上がっている。しかし、全体が広すぎてイメージしにくい場合に、いくつかの例を先に見ると全体のイメージが分かり易くなる。

Cの場合も第2章にある実際の操作を先に体験したことで、第1章の捉えが容易になったと考えられる。この意味で、Cは帰納的な学習方法より、演繹的な学習方法の方が習得しやすい可能性を感じる。このことは、WISC-IIIの結果に現れた、試行錯誤的学習の強さと合致するものである。

⑤第3章、第4章の文章題の中で、分数を使わないタイプの問題を選んで実施する。

第3章²や第3章⁴に代表される問題は答えが「～個」「～人」となり、このような問題の要求であれば、解答者は分数や小数になる心配がないので安心して取り組めるし、自らの出した答えが合っているかどうかの想像がしやすい。従って、長さの問題のように、端数が出てしま

うような問題よりも先に実施することが望ましいと考える。

この段階まで進むと、「応用」と名のつく文章題に正解も出せるので、苦手意識改善への効果はある。

さらに、第4章³に代表される問題は確かに複雑ではあるが、現実的で取り組みやすい問題であることや、3割=0.3と小数で処理すればCにとっては難しくないためチャレンジしやすい。

⑥トンネル鉄橋コース本線の完成

第4章の⁴を扱ったことにより、この教材の最終例題にたどり着いた。つまり、一次方程式という単元は多少のことに目を瞑れば、学習ができたことになった。Cが自力でどんどん問題を解いているかというところではないが、表情には達成感が生まれ、前向きな発言が出てきた。これにて、トンネル鉄橋コースの本線は完成した。

⑦補足

他にも定番問題を扱うなど、できる限りの補足をし、本線に対しての支線を増設していくことも可能である。また、少しでもできるようになったことで、分数に再挑戦してみたいという気持ちが出たとすれば、それも良いことである。「トンネル鉄橋コース」はカリキュラムではなく、子どもに自己肯定感を持たせる指導の方法と捉えて欲しい。

4. 考察

(1) Cの変容

一年間の指導によって、在籍校の数学のテストの得点が上がったという状況ではないが、通級指導の記録に残っている筆者のコメントを改めてふり返ると、状況の改善が感じ取れる。定期考査の答案を全教科チェックし、各教科について、一行ずつコメントした記録を残しておいたが、その数学の部分を抜き出したのが表8である。毎回何気なく残したコメントであるが、

表8 筆者が定期考査の答案を見たコメント

一年前期	中間	計算を途中で投げ出している。ほとんど白紙。
	期末	文字式のルールが混乱している様子。
一年後期	中間	解けた方程式がある。文章題もあと一歩。
	期末	ほとんど書いた。テストによく参加している。
二年前期	中間	連立方程式が解けるようになって楽しくなってきた様子。文章題は時間と距離が苦手。

知らず知らずのうちに肯定的なものに変化している。在籍校での評価も、意欲の観点で、C°からBに上昇しており、まさに通級の目標であった学習への参加がクリアされたといつてよい。

C本人の発言を取り上げてみる。課題を与えると、全体を眺めて「この問題は俺にもできるよ」という発言が出たことは、自らの学力に対する自信の現れと捉えたい。また、「今度は図形を教えて」という言葉には、意欲の向上が見て取れる。

通級することを初めは嫌がっていたが、上記のような言葉が出ることや、筆者が在籍校を訪問したときに、わざわざ校長室へ訪ねてきて挨拶をするなど、通級に対する安心感が出てきた。

一年間の通級の感想を本人に尋ねたところ、「数学が出来るようになったことと、集団活動が楽しかったこと」を挙げた。C自身の気持ちの中で苦手意識が払拭されたことによる効果として、これからも授業に参加し、学習を継続できるはずで、足を引っ張る教科にはならないであろう。また、集団活動が楽しいというのは何よりの成長であると感じる。その日に決めた遊びを純粋に楽しむことは、好き嫌いの激しかったCにとって、決して簡単なことではなかったはずであるが、特に後期はすべての集団活動に笑顔が見られた。

保護者は一年間Cが登校を渋ることなく通っ

たことに満足感を抱いているようである。友人とのトラブルも小学校の時に比べて劇的に減少しているので、安定した学校生活を送れたようだと話している。保護者としては、このままの状態でも順調に学校生活を送ってくれることを望んでいた。

(2) 今後の課題

在籍校では、人間関係の形成についても改善されてきたようだが、一方で、調子に乗りすぎた会話があると報告を受けた。もともと人間関係の形成が苦手なだけに、他者との距離感は今後のCの課題である。

学習面では自信を取り戻したが、通級での支援のもとでのことであり、「トンネル鉄橋コース」は自分で組み立てられるものではない。したがって、今後も今の自己肯定感を失うことなく学び続けるためには、周囲の理解と支援が必要である。通級で作上げた一つのスタイルを、在籍校が継続的に引き出せるかにかかっている。

(3) まとめ

今回の指導を通して、「トンネル鉄橋コース」を作り、一次方程式を学びきることができた結果、数学に対する苦手意識は払拭できたと考える。ただ、この考え方自体は教科指導全体で見たとき、決して目新しいものではない。他教科でも同様なことが自然に行われている。

歴史では、戦国時代を代表する人物として、織田信長、豊臣秀吉、徳川家康が有名だが、この3人を知ったからと言って戦国時代を学んだことにはならない。しかし、この3人を追いかけることで、大雑把に流れをつかみ、わかった気になる。国語の学習では小説の結末を知ると、その作品全体が分かった気になるのというのも不思議な話である。

実はこの「わかった気になる」ということが非常に重要で、この気持ちになれることが次の単元に進める原動力になると筆者は考える。数学は、最後のまとめの問題が全体を総括しにくい性質があり、この部分が他の教科に比べ途中

での挫折を生み出していると思う。

現行の教育課程は、前学年までの学習内容は予備知識として仮定されており、進学、進級しているということは、それらを身に付けているということになっている。しかし、実際には何らかの事情で、あるべき知識を身に付けなまま進級している場合もあり、学習に困難を示している生徒もいる。そういった生徒も含めて、「トンネル鉄橋コース」が学習遅進の状態を解決していく一つの提案になればと考えている。

注1 150マス計算

1行目は0～9までの10個の数字を任意の順に並べ、2行目は任意に選んだ同じ数字を並べる。3行目以降はそのマスの上2行の和の1の位の数字を記入していく。正確に計算を進めていくと7行目と12行目は2種類の数字のみ現れ、最終17行目はすべて同じ数字になる。以下の例は2行目に4を選んだ場合である。

差についても同様な計算ができるが、「上段の数<下段の数」の場合は(上段の数+10)から下段の数を引いた数を記入する。

①	0	8	6	5	3	1	2	7	9	4
②	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
③	4	2	0	9	7	5	6	1	3	8
④	8	6	4	3	1	9	0	5	7	2
⑤	2	8	4	2	8	4	6	6	0	0
⑥	0	4	8	5	9	3	6	1	7	2
⑦	2	2	2	7	7	7	2	7	7	2
⑧	2	6	0	2	6	0	8	8	4	4
⑨	4	8	2	9	3	7	0	5	1	6
⑩	6	4	2	1	9	7	8	3	5	0
⑪	0	2	4	0	2	4	8	8	6	6
⑫	6	6	6	1	1	1	6	1	1	6
⑬	6	8	0	1	3	5	4	9	7	2
⑭	2	4	6	2	4	6	0	0	8	8
⑮	8	2	6	3	7	1	4	9	5	0
⑯	0	6	2	5	1	7	4	9	3	8
⑰	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8

筆者は通級指導の折、多くの生徒にウォーミングアップとして和と差の両方を実施している。この課題実施中の生徒の取り組み方を見て、その日の精神状態などを感じ取ることに利用できる。Cのように和も差も5分ほどで150マスを処理できる生徒や、30分かかってしまいこの作業自体が課題となっている生徒もいる。また、Cは和と差のタイム差が少ないが、差が和の倍ほどの時間がかかる生徒も少なくない。

注2 一次方程式の例題

第1章 (方程式と解)

① (等式) 長さ150cmのひもから、長さ x cmのひもを3本切り取った残りの長さは、切り取ったひも1本の長さより4cm長い。この数量の関係を等式で表せ。

② (方程式の解) 次の方程式のうち、解が2であるものを選べ。

① $3x - 5 = x + 5$

② $2x - (x - 3) = 2x + 1$

③ (方程式の意味) 次の等式のうち、方程式はどちらか。

① $2x + x = 3x$

② $2x - 3 = x$

④ (等式の性質を使った方程式の解法) 次の方程式を解け。

① $x + 8 = -2$

② $-\frac{2}{3}x = \frac{4}{5}$

第2章 (方程式の解法)

① (一次方程式の解法) 次の方程式を解け。

① $2x - 1 = 5$

② $9x + 22 = 5x - 6$

② (かっこや係数に小数がある方程式の解法) 次の方程式を解け。

① $14 - 3x = 7 - 2(x - 3)$

② $1.6x - 0.7 = 1.4x + 0.3$

③ (係数に分数がある方程式の解法) 次の方程式を解け。

① $x - \frac{5}{2} = \frac{4}{3}x - 7$

$$\textcircled{2} \quad \frac{3x-1}{8} - \frac{x}{12} = -1$$

④ (定数の求め方) x についての方程式 $2x - a = 3ax + 11$ の解が、 $x = -2$ であるとき、 a の値を求めよ。

第3章 (方程式の応用 (1))

① (数に関する問題) ある数の3倍から4をひくと、もとの数に8を加えた数になるという。ある数を求めよ。

② (個数と代金に関する問題) 4 1円切手と6 2円切手を合わせて12枚買い、代金を57 6円支払った。6 2円切手を何枚買ったか。

③ (分配に関する問題) 長さ3mのひもを、A、B 2人で分ける。Aの長さがBの長さの2倍より30cm短くなるようにするには、何cmずつに分ければよいか。

④ (過不足に関する問題) 菓子を何人かの子どもに分けるのに、1人3個ずつにすれば19個余り、1人5個ずつにすれば15個足りない。菓子は何個あったか。

第4章 (方程式の応用 (2))

① (速さに関する問題 (1)) 弟が1.5km離れた学校に向かって家を出てから5分後に、兄が弟を追いかけた。弟の速さは毎分60m、兄の速さは毎分80mとすると、兄は家を出てから何分後に弟に追いつくか。

② (速さに関する問題 (2)) A地点とB地点との間を、行きは毎時6km、帰りは毎時4kmの速さで往復したら、合わせて3時間45分かかった。A、B間の道のりを求めよ。

③ (割合 (定価・原価・利益) に関する問題) ある品物に、原価の3割の利益を見込んで定価をつけたが、売るとき、定価より150円安く売ったので、利益は原価の2割であったという。この品物の原価を求めよ。

④ (割合 (濃度) に関する問題) 濃度2%の食塩水300gに、濃度9%の食塩水を混ぜて、濃度6%の食塩水を作りたい。9%の食塩水を何g混ぜたらよいか。

VI 研究のまとめと今後の課題

本市における中通級の現状と三つの研究実践事例を述べてきた。

中学校は、公的に特別なりソースが受けられる最後の機会である。したがって、中学校の三年間をどう過ごすかによって、その後の社会生活の適応状況に大きな影響をもたらすと考えられる。本実践研究の三事例から検証できたことをまとめる。

実践事例1では、自分の思ったことや考えたことを自分のことばで表現できるようにアシストしたことで、自己理解が深まり、自分の特性に気がつき、自己肯定感を下げなくてすむような行動や対応が取れるようになること。自分で、アンガーマネジメントができるようになり、良好な人間関係が保てるようになることが期待される。社会に出ていくときに、今一番期待される能力は、コミュニケーション力と言われている。コミュニケーションは双方向の情報交換であり、且つ、相手との関係を良好に保ちながらのやりとりをしなければならない。そのためには、その場の雰囲気や考慮したり、相手の気持ちを考えたりとそれなりの社会的スキルが必要になってくる。その第一歩を踏み出した指導といえる。

実践事例2では、書字の困難さをかかえながらも、あきらめることなく自分でできる工夫をしながら教科学習に取り組む中で、教師側が、本人の特性を理解した試験の出題や評価上の工夫をするだけで、本人の自己肯定感を高め、さらに学習に意欲的に取り組む姿勢を保つことができた。その結果、成績が向上した事例であった。特性がもたらす書字の困難さをすぐに克服して、通常の生徒と同じようにノートを書いたり、レポートを書いたりすることは難しいかもしれない。しかし、文字を少しでもいいに書き、時間をかけて書くことで周囲の人が読むことができれば、それは本人の自信や意欲を高めるのである。中学校生活を送る上での一つの生命線はやはり学習である。中学校期は、自分のできることとできないことがはっきり理解できるよ

うになるため、努力した、少しでもできたことに対して、何らかの形で本人にフィードバックされないと、3年間意欲的に学習に取り組むことは難しい。しかし、自分の得意なことを一つでも見つけて、それをより伸ばすことで、他の学習にもよい影響をもたらすことができる。中学校の場合、目の前の高校受験が迫っていることもあるが、生涯学習の観点からも、自分の得意分野を見つけ自ら学ぶことに興味を持ち続けることで、社会適応の一助にもなると考えられる。

実践事例3では、数学の苦手な生徒に対して、一次方程式の学習について、本人の理解しやすい方略を提示する（トンネル鉄橋コース）ことで、学習意欲を下げないかわりを示したものであった。数学の各学習内容について、系統的に学ばなければいけないものもあるが、それがなくてもその本質の部分を学習することが可能であることを示してくれた。中学校の数学となると実際の生活の部分でどう使うかということで、置き換えるようなことは、少なくなってくるので、学習内容をいかに理解することができるかで、正しい評価や意欲につながっていくはずである。数学は、系統的な部分も少なからずあるので、本人もできないことで、その後の学習をすててしまう可能性が高い教科である。二つ目の事例と同じように、その学習意欲をいかに保つかということが重要な役割になってくる。学習支援について、一つの方向性を示すことができたのではないかと考える。本人の努力や頑張りだけに頼るのではなく、指導する側についても、指導の方法や評価の工夫をすることで、本人が学習意欲を継続させ、中学校生活を楽しむことができるようになるのである。

最後に、中通級のあり方及び果す役割について課題となることについて言及する。

① 本人への指導・支援

- ・授業の画一化（聴覚情報優位な授業スタイルの固定化）への対応
- ・教科担任制による指導方法差異への対応
- ・認知特性に応じた学習スキルへの支援
- ・通級指導教室利用中の教科学習の保障

- ・通級の長期化傾向（小学校から9年間）

② 学校や家庭への支援

- ・関心・態度・意欲の適正な評価への対応
- ・在籍校での社会的スキルへの支援
- ・保護者を含む周囲への理解と支援
- ・進路指導及び高校入試への対応

③ 他の専門機関との連携による支援

- ・連携支援システムの構築
- ・関係機関を巻き込んだ支援会議の開催

紙面の関係で、一つ一つの課題について丁寧に述べることはできないので①の通級の長期化傾向（小学校から9年間）についてだけ述べることにする。中通級の在り方として、最重要課題といえるのは、通級利用の長期化傾向である。長い生徒で小学校から9年間利用し続けている生徒もいる。本当にこれでいいのだろうか。I章において、中通級利用生徒の増加傾向を示したが、9年間利用し続ける生徒がいれば、当然減ることはありえなくなってしまう。小学校においても同じであるが、やはり、最小時間で、最大の指導効果を上げて通級指導教室の利用を終了するシステムを構築する必要がある。そのための指導内容と方法を研究する必要があるともいえる。通級指導教室の高い専門性のある先生は、本人の一番の理解者ということもあって、先生とのつながりが無くなってしまふことの不安から、本人・保護者とも通級指導教室の利用を終了したくないという気持ちがある。この気持ちは理解できるが、終了してもどこかで相談できるシステムを残すことで解決が可能なように思われる。いずれにしても、本人が、自信を持って、在籍校の学級で学校生活を安心して過ごせることができること、そして自己実現のための相応しい進路に導けるようにすることが中学校通級指導教室の役割と考えて、今後もこの研究を進めていくことにする。

【謝辞】

本研究を行うにあたり、実践事例として協力してくださった対象生徒とその保護者の方に心

よりお礼申し上げます。

また、本研究を行っていく中で、研究会開催の際に講師としてお招きし、各分野の専門的見地よりご指導いただいた筑波大学大学院人間総合科学研究科講師の岡崎慎治先生、山梨県中央児童相談所子どもメンタルクリニック発達精神科医師の本田秀夫先生、横浜国立大学教育人間科学部教授の渡部匡隆先生に深く御礼を申し上げます。また、本論作成にあたり、研究当初からスーパーバイザーとしてご指導・ご助言をいただいた国立特別支援教育総合研究所総括研究員の笹森洋樹先生にも深く感謝申し上げます。

【引用文献・参考文献一覧】

II章

小林靖・川口信雄・近藤幸男（2009）：中学校通級指導教室のあり方を考える～通級指導教室から通常の教育を変える～、日本LD学会第18回大会発表論文集、一般社団法人日本LD学会

国立特別支援教育総合研究所（2008）：小・中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究—情緒障害特別支援学級の実態調査及び自閉症、情緒障害、LD、ADHD通級指導教室の実態調査から—

III章

近藤幸男（2009）：特別な教育的ニーズのある中学生の自己理解を深めるために、特別支援教育研究619、日本文化科学社

近藤幸男・川口信雄・下村治・小林靖（2010）：中学校通級指導教室のあり方を考えるII～通級指導教室における効果的な学習支援のあり方～、日本LD学会第19回大会発表論文集、一般社団法人日本LD学会

ブロン&カーティス（2006）：これは便利5段階表、スペクトラム出版社

キャロル・グレイ（2006）：お母さんと先生が書くソーシャルストーリー 新しい判定基準とガイドライン、クリエイツかもがわ

キャロル・グレイ（2010）：ソーシャルストーリーブック改訂版、クリエイツかもがわ

IV章

川口信雄（2009）：中学校通級指導教室の経営. 大南英明（編）、中学校新学習指導要領の展開 特別支援教育編、明治図書

下村 治（2009）：個別の指導計画の作成と授業の展開. 大南英明（編）、中学校新学習指導要領の展開 特別支援教育編、明治図書

V章

文部科学省（2008）：中学校学習指導要領解説、教育出版

横浜市教育委員会（2009）：横浜版学習指導要領算数科、数学科編、ぎょうせい

横浜市教育委員会（2010）：横浜版学習指導要領指導資料算数科、数学科編、ぎょうせい

横浜市教育委員会（2010）：横浜版学習指導要領通級指導教室編、ぎょうせい

廣瀬由美子（編）（2007）：通常の学級担任がみつける資源・つくるネットワーク、東洋館出版

岩崎秀樹（編）（2010）：新しい学びを拓く 数学科授業の理論と実践、ミネルヴァ書房

評論社（2002）：完全達成シリーズ高校受験中3数学、評論社