

第3章 指導方法の検討

概 要

平成11年7月に出された「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」の最終報告書では、学習障害児に対する指導に関して、個々の実態に応じた指導を行うことの必要性と共に、個に応じた指導の充実を図る観点から、教科学習の困難の程度に応じた指導形態や指導の場として、通常の学級における指導、チームティーチングによる指導、通常の学級以外の場における指導、専門家による巡回相談等の内容が提言されている。

本章では、これらの提言を受け、プロジェクト研究の中で実施してきた学習障害あるいはそれに類する児童生徒に対する指導事例をもとに、通常の学級、特殊学級等の各指導の場における支援体制の在り方や指導方法について検討した結果を報告する。

第1節では、学習障害あるいはそれに類する児童生徒に対する教育的対応の基本について略述した。また、第2節では、通常の学級、情緒障害通級指導教室、言語障害特殊学級、民間機関における各指導事例を通じて、学習障害あるいはそれに類する児童生徒の支援体制及び指導方法について検討した。

第1節 教育的対応の基本

小塩允護 松村勘由 篁 倫子 是枝喜代治

1. 学習障害のある子どもに対する指導形態と場

学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査協力者会議は、平成11年7月に「学習障害児の指導について」を報告し、学習障害のある子どもに対する指導形態と場を、以下のように例示している。

(1) 通常の学級における指導

- ① 担任が配慮して指導
- ② ティームティーチングによる指導

(2) 通常の学級以外の場における指導

- ① 通常の学級における授業時間以外の個別指導
- ② 特別な場での個別指導
- ③ 専門家による巡回指導

これらの指導の場や指導形態について、学習障害のある子どもの多くは通常の学級に在籍していることから、通常の学級における指導を学習障害に対する基本的対応としながらも、それぞれの子どもの学習上の困難に応じて、また校内の人的・物的資源の利用可能性に応じて、通常の授業を超えた個別指導や巡回指導の必要性を明示している。ここで重要なのは、同協力者会議が中間報告において指導に関する基本的考え方として示したように、個に応じた指導を一層充実することであり、どの場においても、どんな指導方法によっても、個々の子どもの特別な教育的ニーズが満たされなければならない。したがって、指導の場や指導方法を判断する際には、特別な教育的ニーズを把握することと、それぞれの場においてニーズを満たすためにどのように現有資源を活用できるかを検討することが必要になろう。ただし、ニーズが高いから、学習上の困難が大きいためからといって、自動的に通常の学級以外の場における個別指導になるわけではない。たとえば、それぞれの子どもの障害特性や認知的特性、それらをもたらす教科学習上の困難を把握でき、特性に応じた個別的配慮や授業形態の工夫を柔軟に行える学級であれば、学習上の困難がかなり大きくても十分な効果が期待できる。それぞれの指導の場が対象とする子ども像を固定的、限定的に捉えることなく、子どもの状態や学校の実態に応じて指導の仕方等を変えられる柔軟性を持つことが第一に求められる教育的対応である。

2. 学習障害のある子どもの理解

学習障害のある子どもの教育にあたって「学習障害」の理解が前提となることは当然であるが、同様に前提となるのが「学習障害のある子ども」の共感的理解である。学習障害の子どもたちは、障害に起因する認知的特性からさまざまな困難や苦手な部分を持ち、しかもこの認知機能の障害とその現れとしての学習上の困難は身体的な障害の場合と違って周りから見えにくい。また、学習障害と同時に起こり得る注意欠陥多動障害から、あるいは学習障害に不適切に対応した結果としての二次的障害から、情緒・行動面の困難を持つことも少なくない。

このような困難や苦手を軽減、克服するための指導法は、サムエル・カークが学習障害の用語を提唱して以来40年間にわたり研究されてきたが、未だに全ての困難や苦手に十分対応できるまでには至っていない。したがって、こうした困難を持つ子どもたちは、確たる展望がないまま苦手な部分に取り組むというチャレンジをする一方で、苦手さを受け入れて他の子どもたちとは違う方法で授業に参加したり、問題を解いたりする必要があることも少なくない。今日の学校生活は、3R'sに代表される教科学習と集団生活という学習障害のある子どもにとって最も苦手な領域が多くを占めており、それらの領域で他の子どもたちと同じようにできないことを受け入れるのは、非常に苦しいことであろうと推察する。こうした苦しみを共感的に理解した上で個別に支えることが第2の基本的対応と考える。

3. 個別的対応ができる学級の風土

学習障害の子どもを受け持つ学級担任から、「書取や計算問題などで個別に対応したいが、特別扱いするようで、子どもたちの目がこわい」という類の懸念を聞くことがたびたびある。特別なニーズに応じた個別的対応は決して特別扱いではないが、協力者会議の最終報告に述べられているように、授業時間外に個別指導をする場合にオープン教室を設置して、学習障害以外の問題で学習のつまずきがある子どもも参加できるようにして、当の子どもや周りの子どもたちの抵抗感を少なくする配慮、目立たない支援も必要であろう。

その一方で、誰でも必要に応じて個別的対応が受けられるということを、学級の子どもや保護者に理解してもらうことが重要である。前述のように、学習障害のある子どもには通常の授業時間における個別的配慮や通常の学級以外の場での個別指導など、個別的対応が必須である。それを特別扱いと言うのであれば、特別扱いが必要なのである。アカウンタビリティが確保

された特別扱いは非難されるべきものではない。難聴には補聴器が必要なように、弱視には拡大教科書が必要なように、脚を骨折した場合に車椅子が必要なように、読み書き障害には漢字にルビをふったり音読テープを使ったりすることが必要なのである。こうした特別な教育的ニーズに応じた支援をするためには、支援を受けても本人が抵抗を感じなく、周りも当然のことと受け止める風土が必要である。誰でも必要に応じて特別な個別的対応を受けられるのが当たり前という風土を学級内に創り出すこと、これが第3の教育的対応である。

4. 全校で支援する体制作り

通常の学級で問題を持つ子どもを担任任せにすることが最も悪い対応であると言われている。学習障害のある子どもについても同様であり、特に学習困難が著しかったり二次的障害を伴っていたりする場合に担任が独りで抱え込むことは、担任にとって過重な負担になるばかりでなく、最終的には子ども本人の不利益につながる。

平成14年10月に特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議が示した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」では、学習障害と見なし得る子どもたちの割合を4.5%と報告している。つまり、どの通常の学級にも少なくとも1人はいることになる。したがって、通常の学級担任が学習障害について理解し、ある程度の対応ができるようになることは、通常の教育専門家として当然求められる資質であろう。しかし、どの集団においても個人差があり、全てにおいて理想的な教員像を描くのは現実的でない。資質向上も必要であろうが、さらに重要なことは、さまざまなニーズのある子どもたちに、学校として、教育の専門家集団として対応できることである。特殊学級や通級指導教室を設置する学校であれば、特殊教育担当教員と協同したティーム・ティーチング、実態把握や指導方法に関して協同で検討する委員会を設けることなどが第一に考えられる。こうしたことを通じて学校としての専門性を充実させ、全校が一体となって、困難のある子ども

を、そしてその担任を支援する体制を作り上げること、これが第4の教育的対応と考える。

5. 学校を支援する体制作り

前段で「学校としての専門性」と述べたが、その専門性とはスペシャリストとしてではなく、ジェネラリストとしての専門性であると思われる。さまざまなニーズを持つ子どもたちに対して、ある程度満足できる水準で対応できること、ゼロ・リジェクトが求められていよう。さらに高い水準での対応が求められたり、困難が著しかったり、未知のニーズや障害であったりする場合には、校外の専門家が学校を支援することが必要になると思われる。

「学習障害(LD)に対する指導体制の充実事業」においても専門家による巡回相談の役割が大きいようであるが、各学校を巡回できるほど学習障害等に関する専門家は少ないと思われる。したがって、そうした専門家を養成する一方で、既にある特殊学級や通級指導教室、養護学校等の特殊教育機関や特殊教育センター、学習障害等を専門とする医療機関等による学校支援体制を作り上げることが必要になろう。これが第5の、そしてこれまで述べてきた教育的対応を支える対応である。

文献

- 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議(1995)：学習障害児等に対する指導について(中間報告)
- 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議(1999)：学習障害児等に対する指導について(報告)
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2002)：「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」
- 文部科学省(2002)：「学習障害(LD)への教育的支援—全国モデル事業の実際—」、ぎょうせい

第2節 指導方法

I. 通常学級での指導

チームによる支援を考える：事例A

伊藤逞子 久保田雅子 篁 倫子

1. はじめに

平成11年の文部省（当時）調査研究協力者会議による報告ではLDのある児童の指導の場を基本的には通常の学級としている。通常の学級の授業における支援の可能性を探ることは重要なことである。効果的な支援を進めるためには、どの様に校内支援体制を整えることが有効か、対象児童とその指導者を中心としてどのようにチームを組むことができるかに焦点をあて、指導形態の検討も含めて通常の学級での指導方法を考える。

2. 個別の支援方針の作成

LDの判断を専門家チームへ依頼した児童については判断結果と教育的助言についての報告書が提出される。（第1章第2節事例A参照）。その所見に沿って児

童の特性を確認することが支援の第一歩である。そのため、専門家チームが聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するの6つの領域における当該児童の特徴を、実際の教科での課題に関連させて整理することは重要であり、かつ学校で指導にあたる教師の理解を助けるものとして不可欠なことである。ここでは、A児の6つの基礎的学力の特徴と教科上の課題を結び付けて理解するために「個別の支援方針」を作成した。（図1）

3. 個別の指導計画の作成

通常学級の指導場面では、さらに各教科に沿った実態把握、目標、課題、具体的な手だての確認が必要となる。この「個別の指導計画」は巡回相談員の援助のもと、担任教師が作成した。具体的には教科ごとにつまづきやすい部分、効果的にアプローチするための手だてとして活用できる部分を確認する（図2、図3）

4. 指導形態の確認

実際の支援の可能性を探るための指導形態について検討する。

- ① 担任1名による一斉指導か

平成13年		個別の支援方針		専門家チーム作成	
対象児	A 小学校 2年 O組 (名前) A	記載日	平成 13年 9月		
主訴	読むことや書くことに特異な困難を示す 不器用さが顕著である				
実態把握 (行動観察, 検査結果 等から)		今後予測される事柄		手だて	
聞く	・注意集中困難による複数指示の聞きもらしがある	教科全体	・聞き漏らすことにより理解や習得が難しい ・形をとらえたり模写することが苦手なため学習が身に付きにくい	・個別にこまめに声かけをする ・書き写すことを少なくするように工夫する ・プリントやワークシートを活用する	
話す	・単語を想起することが難しい ・順序立てた話が不正確	国語	・漢字の習得が難しい ・読解の習得が難しい ・文字の乱れから書字による解答が遅れる ・文の構成や書字の困難により、作文が苦手	・漢字や品詞、構文等をカードにして使用する	
読む	・逐字読みや読み違いをする ・読解問題は読まずに解答する	算数	・図形学習でつまづく ・法則の理解・相互関係の理解が難しい	・順序立てて法則を提示する ・特別な定規等を作成し使用する	
書く	・文字の模倣が難しい ・カタカナの未習得	その他の教科	・図工・体育・音楽の実技がうまくできない	・一つずつ順を追って確実に積み重ねていくようにする	
計算する	・筆算の桁がずれ、誤答する	生活面	・視覚の弱さと不器用さから集団行動が遅れる	・早めに声かけをすることで、先を見通して準備に取りかからせる	
推論する	・法則の理解が難しい	家庭			
その他	・形の模写や道具を使用することが不得意				

図1 A児の個別の支援方針

個別の指導計画

対象児	2年 ○組 (名前) A	記載日	平成 13年 9月	記載者	担任A及び巡回相談員
-----	--------------	-----	-----------	-----	------------

実態把握(理解・つまずき・意欲・態度等)	目標・課題	具体的な手だて	手だてへの評価
教科全体 ・注意を集中することが難しい ・読むことと書くことをつまずきがある ・順序立てて話すことが苦手	・教師の存在を意識する ・教師の2回以内の声かけで集中して指示を聞き取る	教科全体 ・短い言葉で指示する ・本人と教師間で分かるサインを用いる	
国 ・書字のつまずきがある ・内容を読みとり表現することが苦手	・思ったことをまず言葉で表現し、整理したものを書き表す	国 ・読み聞かせを部分で行う ・書くことをまず口頭で表現させ、整理する ・書かせるときは文字数を少なくする	
算 ・物差しを使用することが苦手 ・文章題や図形の理解のつまずき	・嫌がらず物差しを使えるようにする ・文章題を解くためのキーワードを理解する	算 ・大事な点を鉛筆などで押さえたりマーカーでチェックして確認させる ・色分けしたキーワードのカードや図形のカードを用いる	
生活 ・体験したことを発表したり文章に書いたり、観察したものを表現したりすることが苦手	・体験して感じたことなど積極的に言葉で表現する	生活 ・体験する際に、見たり触ったりするポイントを具体的に言葉で指示する	
音 ・楽器の使用、リズム打ちが難しい	・指を指示に従って順序よく動かす	音 ・個別で十分に動きを練習する	
図 ・下書きにそって塗ることが苦手 ・イメージする形を描くことが苦手	・5色以上の色で模様を塗り分ける ・形取りなどによって形を確認する	図 ・下書きを書いておく又は反対に下書だけ書かせる、作業を単純化する	
体 ・縄跳びができない ・ボールを投げたり、捕ったりすることが苦手	・体全体でのリズムを習得する ・弾んだボールを受け止める練習をする	体 ・受け止めやすい高さで、弾ませることから順を追って練習する	
生活面 ・給食の白衣を着るのが遅い ・机の中の整頓が苦手 ・生活力が弱い	・ボタンのめはめ方に慣れる ・箱や枠などを使って片づけ方を覚える	生活面 ・適宜に声かけをして注意を促したり、順序立てて指示する	
他		他	
家庭	・保護者と担任の共通理解に必要な支援を確認しあい、得意な面を伸ばすようにして、不得手から生じる心理的負担を減らす	家庭	・家庭学習を精選して量を減らす ・絵本の読み聞かせを親子で楽しむ

図2 A児の個別の指導計画①

個別の指導計画

対象児	3年 ○組 (名前) A	記載日	平成 14年 5月	記載者	担任B
-----	--------------	-----	-----------	-----	-----

実態把握(理解・つまずき・意欲・態度等)	目標・課題	具体的な手だて	手だてへの評価
教科全体 真面目な学習態度でまわりに迷惑をかけることはないが、一斉指導の中で、指示を正しく聞いて行動することが苦手で、時間がかかる	教師の指示を聞いて、行動する力を身に付ける	教科全体 分かりやすい言葉で指示をする A児にあった言葉かけをしていく 自信が持てるようにはげます	
国 集中して聞くことが困難 漢字が不正確 複写の困難	できるだけ全体指導の中で聞けるようにする 文字を正しく書けるようにする	国 分かりやすい説明・指示を心がける 板書をわかりやすく、ていねいに書く	
算 かけ算の計算のしかたなどは進んで説明しようとしているが、位取りが正しく書けないためミスが多い	位取りをそろえて計算し、計算まちがいをへらす	算 線をいれたり、わくを作ったり、適切な個別指導を心がける	
社 普段は問題ないが、台地図づくりの時、○を△に書きなさいと指示すると、△はできない	最後まで取り組んで仕上げるようにする	社 わくをつくったり、見る視点を明確にする	
理 普段は問題なし 観察力と観察結果を表現する力が不十分	大きくよく見てかけるようにする	理 音楽を共に聞く機会をふやす 個別指導、反復練習	
音 楽器の使用、リズム打ちの不器用さ リコーダ演奏の困難	リズム感を良くする 一曲でも演奏できるようにする	音 一緒にリズムをとる機会を多くする 体を動かす機会を多くする	
図 発想、想像力の不足 表現する力不十分	造形活動を楽しみ、作品を完成させる	図	
体 ダンスなどの表現力不足 ソフトバレーボールなどの参加意欲不足	からだ全体でのリズムの習得 グループの一員として行動できるようにする	体	
他の教科		他の教科	
生活面 自分で聞いて行動することが苦手 行動がおくれがち 依頼心が強い 整理整頓が苦手(いろいろなものをなくす)	できるだけ助けをかりずに行動できるようにする 配られたものは連絡帳袋に入れられるようにする	生活面 良い人間関係が築けるようにする	
他		他	
家庭		家庭	

図3 A児の個別の指導計画②

② 加配を活用したチーム・ティーチングか

- a. 担任教諭が T 1、級外教諭が T 2
- b. 級外教諭が T 1、担任教諭が T 2

③ 取り出しによる個別指導か

平成13年度は、指導形態を最も一般的な学級担任による一斉指導とした。その中で、学年会での教材研究に重点をおき、『学年チーム』による支援体制の充実に焦点を当てて指導方法を探った。

平成14年度は、校内体制の特徴を生かす形として、『加配を活用したチーム・ティーチング』による指導形態の中で個別対応を増やした指導の効果について検証した。

5. 指導についての基本的な考え方の確認と検討

A 児のように、『視知覚統合力』『同時処理』に困難を示し『読むこと・書くこと』につまずきを示していることが明らかな場合、『聴覚的な情報処理』『継次処理』の能力を有効に使うことで学習が進められることが望ましい。

また、『すべての場面において認知特性を考えた対応』を目指すという姿勢が求められていると言えよう。しかしながら、通常の学級で教科学習を進める中で支援を考えるにあたっては、実際に取り組み可能かどうかを考慮することも重要であると考え、次のような過程を経て、指導の一場面を抽出するに至った。

〔第1段階〕

- ① すべての教科および活動の中での『読む・書くのつまずき』『視知覚統合のつまずき』をとらえて指導方法を探るか。
- ② 「特定の教科の単元」に絞って指導方法を探るか。
検討の結果、A 児の担任の意向を重視して、通常学級の担任にとって取り組みやすい②を採用した。

〔第2段階〕

- ① 『読む・書く』が中心となる「国語」にするか
- ② 『視知覚統合』の困難からのつまずきが予想される「算数」の単元を取り上げるか。
- ③ 保護者が気がかりなこととして面談時に強調していた「図工」にするか。

検討の結果、平成13年度は、時期的な条件を考慮して、最も無理なく取り組めると思われることから①を採用した。第2学年2学期後半であったため、単元は物語文「スーホの白い馬」を取り上げた。

平成14年度は、加配の活用が算数であったことから②を採用した。第3学年2学期であったため、単元はわり算を取り上げた。

【平成13年度】

『学年チーム』の力を活用した指導
ーワークシートと視聴覚教材の有効利用ー

担任 A : 30代女性。LD については名称は聞いているという程度の知識

教科 : 国語

教材 : 物語文「スーホの白い馬」

(1) 教材研究

第2学年の3学級の担任に巡回相談員が加わり、4名による学年会での教材研究

- ・教材全体の目標の確認
- ・副教材、視聴覚教材、ワークシート等についての検討
- ・全体目標の他に A 児とその周辺の児童について個別の目標を設定することの確認およびその検討

(2) 個別の目標の設定

A 児の学級担任を中心に、A 児の特性を考慮した個別の目標を設定

- ・読みに関する目標…内容を知って滑らかに読む。
- ・書きに関する目標…重要なことばを書きとめる。枠や線を意識して読みやすく書きこむ。漢字については今回は正確さを要求しない。
- ・読み取りに関する目標…モンゴルの雄大さ、馬頭琴の音色の繊細さを捉え、スーホと白馬の気持ちを読み取る。
- ・表現に関する目標…ことばを整理し、順序立てて主に口頭で発表する。

これらの目標の設定にあたっては、学年会の席上で、A 児に限らず各学級に数名ずつ同等の目標を設定して指導することが望ましい児童が存在する、との見解で一致した。A 児に配慮した授業の実施とともに、他の学級でも同様の授業を試みることの有効性が話し合われた。

(3) 指導案の作成 (図4)

(4) 補助教材、教具、ワークシート等の準備

学年チームがそれぞれの得意分野で教材の発掘・準備・使用方法の工夫を行った。

- ① 補助教材 (A 教諭) ・絵本「スーホの白い馬」
- ② 視聴覚教材 (A 教諭・B 教諭) ・ビデオ「権名誠のドキュメンタリー」・写真 a. インターネットより・写真 b. ユネスコ協会の資料より (借入) ・馬頭琴のミニチュア模型 (借入) ・衣装 ユネスコ協会の資料より (借入)

単元別指導計画【領域：基礎学力・教材の内容把握】【教科：国語科】【題材：物語文：スーホーの白い馬】

目標	①八つの場面の内から一つ以上の場面について吹き出しに台詞を入れて進んで発表をする。 ②一つ以上の場面でその内容に同化することができる。
----	--

	指導内容	配慮点	反応	評価の観点	評価
学級	①八つの場面それぞれについて吹き出しに台詞を入れる ②場面ごとに発表する	・吹き出し部分の用紙は書き込みやすい物にする ・個別の問いかけは具体的に少なめにする ・口頭での答えをメモする ・書き写ししやすいようにメモ等を児童の机上に示す		・発表場面で進んで手を挙げる ・喜んで発表する ・好きな場面を喜んで選ぶことができる ・書かれた内容や書字は問わない	
学年	①モンゴルの様子を知る	・ビデオやパネル、実物などで見せる			
家庭	①絵本の読み聞かせをする	・1度に全部読まなくても良い ・楽しめたら何度でも読む		・読み手と楽しい時間を過ごす	

留意点	・ビデオやテープで馬頭琴やホーミーの鑑賞をし、悲しみの共感に結びつける。 ・写真、絵、パネル、実物（衣装）による情報補助を得て、モンゴルに興味関心を持ち、イメージを膨らませる。
-----	---

日常の配慮	①個別の問いかけを増やす ②書く内容の精選（字数を少なく） ③書きやすい用紙を用意する（ワークシート）	教師の自己評価	
-------	--	---------	--

図4 単元別指導計画

③ ワークシート（C教諭） ・初発感想・スーホについての確認のワークシート1（図5）、話の順序の確認・気持ちの読み取りワークシート2（図6）、話の重要部分の確認、その他

(5) 配慮事項

① 座席の位置…〔注意集中の困難に対する配慮〕〔聴覚的情報を受け取りやすくするための配慮〕
前から2番目、窓側から3番目とする。

理由……教師が声を掛けやすい・周りの刺激が少ない・助け合うことができる仲間関係がある

② 個別の声かけ…〔注意集中の困難に対する配慮〕

・A児の近くに寄って声かけする。
・3次限目までは声かけを多めにする。
(通常3～4回のところ5～6回)

・4次限目までにワークシートを使った学習のすすめ方を理解させることで声かけの回数の減少を目指す。
・名前を呼ぶ場合と、やるべき事を言うだけの場合とを組合せる。

③ 個別の目標に沿った配慮…〔読み・書きの困難に対する配慮〕〔継次処理能力を生かすための配慮〕

・読みに関する目標の達成のために…読み聞かせを繰り返すことで読みの抵抗を減らし、内容を味わいやすくする。

・書きに関する目標の達成のために…ワークシートの効果的な利用によって書きの抵抗を減らすと同時に、重要なことばを順次書きとめることで内容を捉えやすくする。

・読み取りに関する目標の達成のために…補助教材や視聴覚教材を多用することで、想像しにくい部分を

補い、モンゴルの雄大さ、音の美しさを捉える。ワークシートで場面ごとの内容を確認する。

・表現に関する目標達成のために…ワークシートによってことばを選んで整理し、順序立てて、発表しやすくする。

(6) A児の反応

① ワークシートによる学習

・初発感想…枠と幅の広めの罫線があることで思ったことを書くことが出来た。但し全部を埋めようとして不必要なことまで書く。

・主人公についての確認…考えを台詞の形にまとめるものはできたが、書くことができなかった。書く内容によってふきだしの形が種類分けされているなど一般的には分かりやすいはずだが、A児にとっては複雑だったと思われる。ふきだしの形を変えるだけでなく、シートを2枚に分けたほうが整理しやすかったと思われる。

・白馬の気持ち…穴埋め形式は書きやすいので、ことばの整理や確認のときは有効と思われる。文末を台詞の形にしてまとめるのは難しい。

・8つの場面を構造化して示すワークシートは、A児にとってはかえって混乱が考えられ、無い方が単純で分かりやすいとして使用しなかった。

② 読みの抵抗について

・家庭での過度な学習による拒否感を避けるために、母親には読み聞かせを一緒に楽しむことのみ行なうように指示した。その結果、何度も聞くことによって音が入っているため読みが滑らかに進んだと思わ

れる。

③ 表現について

- ・書いて表現する場合には前半はほぼ意図に沿って書かれるが途中から内容が外れる。注意を与えても効果が見られない。
- ・口頭で答えさせる場合には、設問も単純で答えが短くてよい場合が多かったため、ほぼ適切な解答が得られた。

④ 声かけについて

- ・注意集中できる時間が短いため、こまめな声かけが必要であった。ワークシートの使い方が分からないというのではなく、集中時間の短さにより、学習がはかどらない。但し、真面目な性格であるため促せばすぐに取り組む。

(7) 評価

学年会での検討の中で担任が、「現段階ではプリントやチェックリストによる評価ではA児の目標達成度は計れないのではないかと。どれだけの場面に共感でき、積極的に発言できたかを、回数ではなく表情、声などを含めて見るべきである。」と提案し、学年としてその考えに賛同したために、数値によって表されるもの以外の評価を含めた。単元終了後にも物語の印象が残り、スーホと白馬に対する親しみが日常の中でも表現されれば重要な目標の一つが達成されたと考えられる、というのが学年として一致した考えとなった。取り上げた教材の性質によるものでもあろう。担任による評価は以下の通りであった。

ア. 注意集中の困難による気持ちの散漫さは見られたが、今までと比較して、概ね積極的に学習に取り組んだ。

イ. ワークシートへは積極的に取り組んだ。但し、前半は適切だが途中から内容がずれる。設問を単純化し解答の枠を小さくするとそれることが少ない。

ウ. 口頭での発表については回数が増え、生き生きと発表した。

エ. 音読は喜んで取り組み、滑らかであった。

オ. 文字は学習が進むにつれて乱れる、という今までと同様の状況が見られた。

カ. テストの得点については目立った向上は認められなかったが、回答数が増えた。

キ. 授業中の爪かみ、鼻いじりが減少した。

ク. 休憩時間に、内容について話をしに来た。単元が終了後も、スーホやモンゴルの話題がしばらく続いた。

ケ. A児だけでなく、学級全体、学年全体が作品に親しんでいる様子が見られた。

(8) 考察と課題

今回は、読みと書きの抵抗を減らし、聴覚的な情報を増やし、ワークシートを利用して情報を継次的に提示し、整理することによって内容の読み取り、場面での共感を可能にすることを狙った指導方法によって、一応の目標は達せられたと考える。

しかしながら書字の困難については、枠・ます目・罫線等で学習をやすく補ってはいるが、書字そのものについては充分に対応できていない。今後は個別の対応をふくめた継続的な支援によって書字の能力を伸ばすことが課題として残る。

学年チームを中心とした支援体制は、学習の進度、児童の発達の状態等について共通の課題があるために、指導内容・個別の目標の設定・補助教材の検討及び準備、具体的な指導方法等について、互いに理解し、補い合うことを可能にする。

また、学年として対象児童の認知特性を理解し、アプローチの方法について検討することは対象児童以外の児童に対しても新たな捉え方を促すこととなり、これまで気付きにくかった他の児童のつまずきに気付くという効果をもたらした。

さらに、教科学習と共に日常生活の中でも、いくつもの場面で支援を必要とする児童にとって、学年チームによる理解と支援は、学校生活全般での支援が得られる状況を作り上げたことにつながった。

専門家チームからの判断と結果報告を校内委員会が受け、実際の指導に結び付けるにあたっては、指導の責任が担任教諭に偏って委ねられることにならぬよう留意し、学年チーム等を核として校内支援体制を作り上げ支援を広げることが重要である。学年が変わり、学級編成や担任が変わっても支援が継続するための体制作りである。

付記：『書字の指導』

平成14年度4月から、漢字のプリント学習を継続し

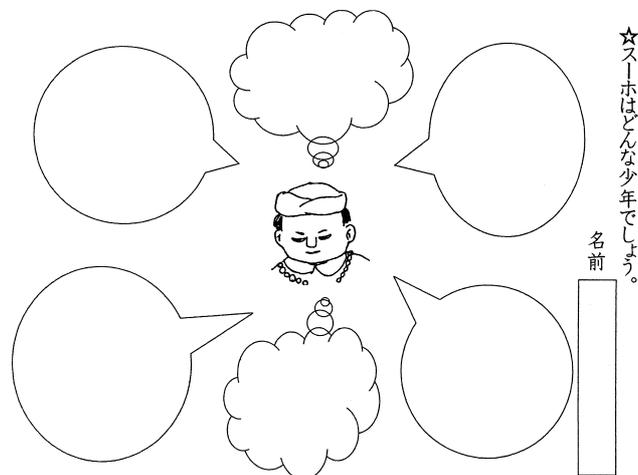


図5 ワークシート 主人公についての確認

教科 : 「算数」
教科 : わり算 (等分除)
T.1 : 加配による算数科担当教諭
T.2 : A 児の担任教諭

(1) 教材研究

① 学年会による検討

通常の学年会での確認

② T.1 による検討

第3学年の3学級全体について重要な部分やつまずきやすい部分を抽出。この段階ではA児についても念頭に置くが特に一人に絞って考えるのではなく周辺の児童を含めて考える。

③ T.1・T.2 による検討、共通理解

常時、授業ごとに児童のつまずきや定着度について情報交換。担任がT.2として付くことにより、児童の特性を細かく捕らえた上での検討が加えられる。

(2) 補助教材・教具等の準備

T.1 による手作り教材の作成を含む

- ・「分ける」ための具体物 (ブロック)
- ・「分けて置く」ためのプリント (子どもの顔と皿の絵の印刷)
- ・教科書と同じ絵のマグネットカード数種類
- ・手もとの教科書と見比べて考える拡大図
- ・キーワード(「同じ数」)を色で強調した問題文のカード
- ・その他

(3) 配慮事項 (担任が T.1 との間で確認した事項)

- ① 学習活動の中で、導入・課題提示・作業などのくぎりを明確にし、分かりやすい授業展開を心がける。
- ② 楽しく分かりやすい教具の工夫をする。
- ③ 一区切りずつ子どもの状態を確認してから次のステップに進むよう、T.1、T.2 の連絡を徹底する。
- ④ プリント類を工夫する。(文字は大きめにすっきりはつきり・量はすくなめに・ひとかたまりとして見えるように罫線の工夫)
- ⑤ ノートの拡大を用意してノートのとりかたの混乱を最小限に押さえる。
- ⑥ つまづいている子のためのプリントを用意する。
- ⑦ 集中して話が聞けるように周りの刺激を調整する。
- ⑧ 机上の整理整頓をしてから作業を進められるように声かけする。
- ⑨ 指示が正しく聞けているかの確認をする。
- ⑩ 家庭との連携を心がける。
- ⑪ 学習の継続を可能にして、学習の定着を考える。

(4) T.T. の効果 (担任が効果としてあげた事項)

- ① T.2 が、学習の準備、体制作りをすることで学習への取りかかりがよい。…机上の整理、授業が始まる状況への対応に困難があることへの対処。
- ② T.1 は個別の支援にとらわれずに一斉指導の導入を担当できる。
- ③ 担任がT.2であるため、つまずきを早くみつけて個別の対応を自然にできる。
- ④ T.2 がつまずきの内容を細かく把握し、T.1 に伝えることで教材の工夫やプリントの工夫が可能になる。
- ⑤ 担任としてつまずきに対応する宿題のプリントを出して補うことができる。
- ⑥ 注意の持続の困難を声かけや傍からの刺激で補うことができる。

(5) 考察

T.T.による指導の有効性に付いては、従来から認められていたことであり、担任がT.2として気がかりな子どもへの個別的対応を充分行えるような配慮は、本児の場合にも有効であった。

特に、本児のように学年が上がるにつれて他児との差が広がり、つまずきが顕著に現れる傾向が見られる場合に、担任1名で授業を行う中では対応できない場面が多くなると思われる。子ども自身の不全感からくる不安を理解し対応するためには、対象児をよく理解する指導者による個別対応の機会を増やす必要がある。

今回の場合は、それが担任であるとの考えのもとに担任がT.2を担当して一応の成果が得られた。それぞれの場に合わせ、適切な人材による個別対応の保証が望まれる。

また、担任が専門家チームからの報告書をもとに、本児の特性を理解し、実態を詳しく把握していたため、通常以上に早いつまずきへの対応が可能だったといえよう。さらに、本児以外の児童への個別の配慮の質も、全体として高まったといえる。

(6) 今後の課題

本児の場合、国語科に比べて算数科、特に計算は学習の内容的に見れば、つまずきが少ない分野であり、計算問題での正答率は70~80%である。但し、まとめのプリントになると十分に点数が伸びない。担任の指摘によれば、文章で本児の変化、できたこと、などを書いていけば伸びていることが確認されるが、通常学級での到達点には到らないことが多い。所見欄や個人面談によって本人の成長をできる限り評価し、表現しているが充分には補いきれない。LDであると判断された児童にとって、通常の学級における評価をどう考えるかは、今後の課題である

I. 通常学級での指導 個別の指導計画の作成を通して：事例B

海津亜希子 鈴木慶子

1. はじめに

学習障害は全般的な知的発達に遅れはないが、認知能力面の発達に部分的な遅れがあり、様相も個々人異なるため、状態像が把握しにくい。また、このような認知能力面の偏りと関連するように、学力面でも得手不得手の差が大きい。部分的なつまずきゆえに、気づかれにくく、対応が十分でなかったり、ともするとこのつまずきが、本来の要因でないところに帰結されることもある。LD イコール一つの状態像ではないため、必然的に、一人ひとりを丁寧にみていくことが重要になる。

そこで、「LDの基本的な教育の場が通常の学級であること」と「LDの理解には詳細な実態把握が不可欠であること」から、通常の学級の中で、LDに効果的な支援を実現する方法はないかと考えた。その一つとして、ここでは、通常の学級の中におけるLDのための「個別の指導計画」の立案を提案したい。

LDの指導についての計画案は、IEP (Individualized Education Program) と呼ばれることが多い。確かに、LDの認知特性を事前にアセスメントし、それに基づいて目標や課題の内容を決定していく過程はもともとの(米国の)IEPと重なる。しかし、米国のIEPは作成や実施状況等について、保護者が相当に権限を有すること、なおかつ法的な要件があり、IEPに関わる教師らにはその実施状況について明確な責任が科せられる点ではわが国で言うところのIEPとは異なる。

一方、わが国では、今年度より完全実施されている新学習指導要領に、盲・聾・養護学校の「自立活動」において、「個別の指導計画」作成の義務化が明記された。確かに、これは盲・聾・養護学校の「自立活動」についてであり、これを通常の学級という場に適用することに対しては一考を要する。しかし、「個別の指導計画」が公的な教育用語であること、この「個別の指導計画」作成の目的が「個々の児童又は生徒の障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にする」ことにあることから考慮しても、これらがLDの指導計画にも通じると判断できると思われ、ここでは「個別の指導計画」という用語を用いることにした。

以上のことから、本研究では、通常の学級の中で立案するLDのための「個別の指導計画」が、LDのある子どもへの効果的な支援につながるのかについて、約

1年を通じた実践研究を基に考察することを目的とする。

2. 対象の概要

1) 対象となる児童

事例(以下、事例Bとする)については第2章第2節事例Bを参照されたい。

2) 対象となる教師

教師Eは40代前半の女性。事例Bについては5年生当初から現在までこの教師が担任している。LDに関しては、本等より知ってはいた。意欲的に教材研究等を行っている。

3. 手続き

専門家チームからの報告書(第2章第2節II)と個別の支援方針(第2章第2節III)が校内委員会を通じ、担任教師Eに渡された。そこからは図1のような手順で行った。話し合いは概ね1ヶ月に1回のペースで行った。

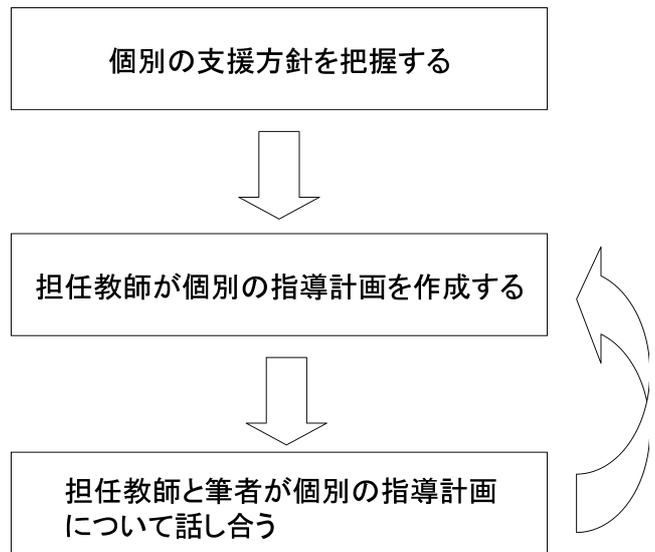


図1 個別の指導計画作成に向けての担任教師とのやりとり

1) 個別の指導計画について

個別の支援方針をもとに担任教師Eが作成した。作成にあたっては以下の点を考慮した。

- ①個別の指導計画といっても、個別指導のための計画ではなく、通常の学級(集団)の中で、対象とする子どもに対してどのような支援(配慮)ができるかの計画案であることを確認する
- ②学校教育の中では、教科(単元)で捉えることが違和感なく受容できると判断し、教科ごとに目標や手

だてを考えることにする

- ③すべての教科にわたって目標を設定するのは、教師にとっても負担が大きいと考え、教師が当該児童にとって必要と思われる教科のみを取り上げて、目標を立てることにする
- ④目標や手だては抽象的な文言でなく、なるべく具体的な文言で設定することにする
- ⑤計画を立てる期間はあまり長期にわたっても立てにくいと思われたため、1ヶ月を目処に立案することにする

2) 担任との話し合いについて

概ね1ヶ月に1度、担任Eと筆者との間で1時間半前後で行うことにした。具体的には、筆者は担任Eが立てた個別の指導計画を見て、「どうしてそのような目標を立てるに至ったのか」「どうしてそのような手だてを講じようと思ったのか」「事例Bの様子はどうか」等について尋ねることにした。また、担任Eからの「どうしてそのようなつまずき方をするのか」等の疑問については、可能な限り、答えることにした。そして、お互いの考えを出し合って、効果的な手だてを考えたり、次の課題をみつけるといったスタンスで行うこととした。

4. 介入の経過

1) 担任Eによる事例Bの個別の指導計画

担任Eが立てた事例Bの個別の指導計画から、その内容の一部を表1に示した。これは、本児がLDと判断される根拠にもなった「算数」のつまずきで、個別の支援方針に記したように、本児が苦手とする空間操作を要する主な単元について、その目標と手だてを抜粋したものである。

これをみると、特に手だてでは、個別の支援方針で挙げられたような、「具体物の使用」や「日常生活場面の利用」等、本児に合った手だてがとられていること

がわかる。

2) 個別の指導計画立案後の事例Bの変化

事例Bに対して個別の指導計画の立案とそれに基づく指導の展開が開始されたのは、6年生の5月からである。そこで、指導計画に基づく介入前の5年生時と介入後の6年生時とで比較した。ここでも、本児が困難を示すことが予測される算数の単元を取り上げた。つまり、5年生時では「図形の合同と角」「面積」「正多角形と円」の単元を取り上げ、これらの単元テスト(業者テスト)の結果と、6年生時の「立体」「体積」「比」の単元テストの結果とで比較した。なお、より本児の「算数」における様子の変化を明らかにするために、それらの単元のクラスの平均点も合わせて図示した(図2、3)。この図から、事例Bの成績が上昇しているのに加え、クラスの平均点との差も縮まっている様子がうかがえる。

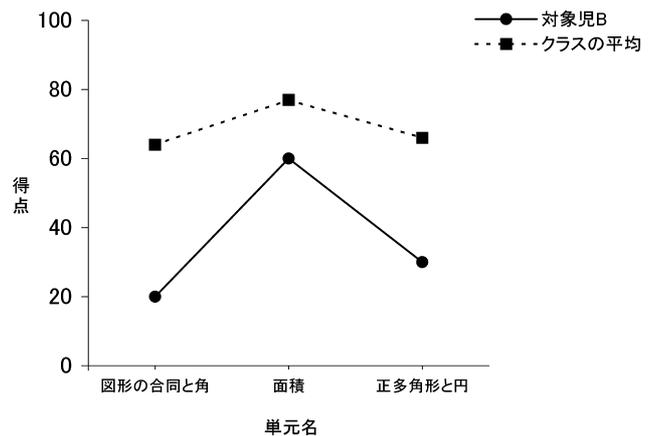


図2 算数の単元テスト(5年生)の得点

表1 担任教師が設定した個別の指導計画の中での目標と手だて(特定の単元のみ抜粋)

月	単元	対象児Bに対する目標	手だて
5~6	立体	いろいろな立体では、直方体や立方体の構成要素やそれらの位置関係に着目して考察する…… 楽しく積極的に学習できるようにしたい	課題の工夫(身の回りの直方体・立方体探し、直方体・立方体が身近でたくさん使われている訳を考える活動など) 教具の工夫(構成要素の学習では、見取り図や展開図を見ただけでは理解できない場面もあると思うので、立体模型や箱などを常に側に置いて、学習を進めさせる)
7	体積	体積は1立方センチメートルや1立方メートルを単位としてのいくつかで表されていることを理解させたい	立方体の積木や、直方体・立方体の箱を用意し、手にとって大きさを比べたり、1立方センチメートルの積木を積んで、そのいくつかを調べたりすることができるようにする
10	比	比を用いて考える場面を日常生活の中から探すことができる	「乳酸菌飲料を薄める場面」「料理の場面」など、日常的な場面を取り上げ、比の良さを実感させたい

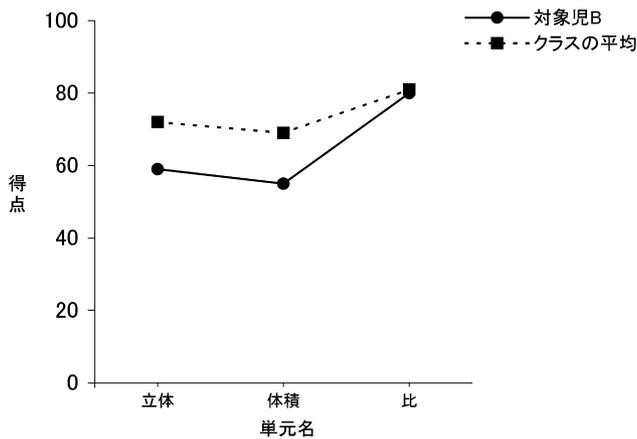


図3 算数の単元テスト（6年生）の得点

5. 考察

以上の結果から、Bを対象として立案した個別の指導計画が、本児の苦手とする学習領域の成績に効果を上げたことは明らかといえる。本研究で取り上げたような通常の学級におけるLD等への個別の指導計画については、未だほとんど研究されていない。その背景の一つに、通常の学級という集団の中で、個に焦点を当てて計画を立てるという作業は時間も労力もかかり、担任にとっては負担を強いることが挙げられる。しかし、今回、教師が当該児童にとって必要と思われる教科のみ取り上げたことは、教師の負担軽減につながったように推測された。

そして、この担任からは、個別の指導計画を作成することで、「対象児Bの様子を細かく見ることができた。個別の指導計画を立てていなかったら、Bに対する声かけも実際の半分くらいしかできていなかったかもしれない」という感想が得られた。この感想からも、個別の指導計画を立てることで、子どもの状態像の理解が促されたと言えよう。さらに、どのような課題での困難が予想されるか、それに対してどのような手だてが必要かといった視点も同時に養われることが、表1からも察することができる。

もう一つ、効果が上げられた要因として考えられることは、担任が子どもの状態像の見立てや指導の仕方について、他者と話し合う機会が得られたことが挙げ

られよう。通常の学級の教師は往々にして、一人で計画、実施、評価することを余儀なくされる。しかし、この過程に複数の者とのやりとりを入れることで、子どもに対する疑問が解決されたり、子どもの見立てへの妥当性が得られたり、指導に関するアイデアが広がる等の利点があると思われた。

本研究においても、このようなやりとりを介することで、個別の指導計画も当初の書式から種々の変化をみせた。図4に示したのは、後半に作成した個別の指導計画である。ここでは、当初、「実態」としていたところを、本児の実態と目標とをより関連させるため「目標設定の理由」と変更した。また、子どもの目標に対する評価と、指導者が行った手だてがその子どもにとって効果的であったかどうかの評価とを区別するため、「子どもに対する評価」と「指導者自身の手だてに対する評価」の2つの評価欄を設けることにした。

こうして、複数の者が意見や考えを出し合い、教師にとって利用しやすいもの、子どもにとっての効果がより得られやすいものを模索していくことも重要であろう。

6. 今後の課題

LD等の子どもは、ほとんどの時間を通常の学級の中で過ごす。これらの子どもたちにとって、通常の学級の中で、その子に合った支援が少しでもなされることの意義は非常に大きい。

しかし、担任教師のみが有するリソースだけに依存するのではなく、その他の人的および環境的なリソースも用意し、サポートしていくことを忘れてはならない。また、今回、筆者が行ったような、通常の学級の担任を支援していく役割を誰が担うかについても検討していくことが必要であろう。

さいごに、この担任から「事例Bの個別の指導計画を基に行った授業内での手だてが、結局はクラスの他の子どもたちへの支援にもなった」との感想が得られた。このように、担任にそれほど負担がかからない個別の指導計画作成の在り方を今後も提案していくとともに、これを作成することによって、対象児だけでなく、ひいてはクラスの子どもたちへも効果が波及するといった根拠を、研究を通して示していく必要がある。

平成14年度

個別の指導計画

対象児	6年 ○ 組 (名前) B		記載日	平成14年9月25日～11月5日		記載者	担任 E	
	単元名	本児の目標	目標設定の理由 (本児の実態)	目標についての評価		具体的な手だて	手だてへの評価	
教科全体		指名された際、自分の考えを説明することができる。	自分から進んで発言することが少ないので。	○		教科全体	ノートやプリントにメモしたことであれば言えるので、書かれたノートなどをみて発言できそうな内容だった場合は、指名して発言させる。	○
国	海の命	「海の命」「山の命」を併せて読み、主題について考え感想をまとめることができる。 漢字の学習に根気よく取り組む。	読むことには自信を持っているので、さらに豊かな読みをさせたいので。 以前は熱心に漢字練習に取り組んでいたが、9月後半は、あまり熱心に取り組めていないので。	○ △	←	国	他の作品なども併せて読ませる。 まめに声かけをする。 保護者の協力を仰ぐ。	○ △ <small>保護者からの励ましのあった日はできる</small>
算	比 分数のかけ算	比を用いて考える場面を日常生活の中から探すことができる。 分数の既習事項を思い出すことができる。	2量の関係は捉えにくいことが予想されるが、生活場面との関連でなら、理解できそうだから。 久しぶりの分数についての学習なので、分数について忘れていた部分もあると思われるので。	× 未提出 ○	←	算	「乳酸菌飲料を薄める場面」「料理の場面」など、日常的な場面を取り上げ、比の良さを実感させたい。 単元の学習に入る前に、分数の復習プリントを用い、分数についての理解を確認する。	○ 犬のシャンプーの話等は興味を示す ○
社	新しい時代の幕開け					社		
理	土地のつくりと変化					理		
音	風をきって (合奏)					音		
図	怒った顔・笑った顔・君の顔は					図		
体	サッカー 跳び箱運動				←	体		
家	生活に役立つものを作ろう	手順を一つ一つ確かめながら、着実に製作に取り組み作品を完成させる。	昨年度の「ナップザック作り」では、端から長さを測って印を付ける際苦労していたので	○		他の教科	家庭科担当教師に、昨年度のつまずきの様子を伝える。	○
生活面						生活面		
家庭	家庭での様子も安定しているようだ。学校や友だちの話をよくする。							

図4 通常の学級の教師による個別の指導計画

I. 通常学級での指導 学習活動への参加を促す支援：事例 C

佐藤克敏 佐藤みどり

1. はじめに

事例 C は書くことに顕著な困難を示す事例である。またかっとすると激しい言葉や手をだす、苦手な課題には取り組もうとしないなど、書くことだけでなく、二次的な障害を示していた。ここでは、事例 C に対して担任が提供した手だてを中心として、事例のエピソードを取り上げ、学習活動への参加を促す通常学級における支援について検討する。

2. 5 年生までの事例の概要

乳幼児期には、発達面で顕著な遅れは見られなかったが、人見知りや後追いがなく、遅れが気になる面もあった。幼稚園に集団に加われず、就園することを本人がいやがったため、家庭で過ごした。幼児期にはお絵書きを嫌がり、じっとしていることが苦手であった。

就学後、書くことは苦手であったが、その他の学習面ではあまり気にならなかった。3 年の 1 学期にパニックをおこし家に帰って来たことがあり、算数と国語の学習に顕著な困難を示しだした。学習活動に参加せず、教室からでてしまう、床に寝ころぶ、机に伏せ

るなどの行動を示していた。しかしながら、話を聞いていないわけではなく、質問されれば適切な答えを返すことができた。4 年生の後半には、家庭環境が落ち着いたこともあり、以前に比べるとこれらの行動は少なくなったと当時の担任からの報告がある。また、4 年生の時には算数の計算で、必要があれば電卓を使用することを認められており(他児も同様に使用できる)、その結果、計算問題に取り組むことは以前より多くなってきた。友人関係には特に問題はないが、かっとすると激しい言葉や手がでることがあった。

その他、テレビを見ているときなど周りの話し声を嫌がったり、学校等でのざわざわした音を嫌がったりする面がある。約束やルールはよく守るが、弟にも強要するため、けんかになることが多かった。

知的能力、認知能力及び基礎的学力等詳細な情報については、報告書の第 2 章 2 節に記した。

3. 5 年生当初の様子と（長期）目標の設定

図 1 に 5 年生当初の事例 C の個別の指導計画を示した。実態把握の欄では、教科全体として「記録する課題に取り組もうとしない」こと、「時々教室からでていく」ことが示されている。各教科別に見てみると、国語で「書くことに対して苦手意識をもっている」、算数で「計算能力がやや劣っている」、音楽で「リコーダーの演奏は苦手である」、図工で「対象をじっくり見て書くことができないが、努力している」、生活面で「まれ

個別の指導計画

平成 14 年 5 月

対象児	5 年 組 C	記載日	平成 14 年 4 月 29 日	記載者	s	
実態把握 (理解・つまづき・意欲・態度等)		目標・課題		具体的な手だて		評価
教科全体	興味関心のある教科や内容は大変意欲的に取り組むが、記録する課題には取り組もうとしない。時々教室から出ていく。	あきらめずががんばってみて、向上した事を認めていく。		教科全体		
国語	読むこと・話すこと・聞くことについては特に問題なし。書くことに対して苦手意識をもっている。			国語	漢字テストを定期的に位置づけ、書く活動に意識をもたせる。	
算数	数量の観念はある。計算能力がやや劣っている。	下学年までの学習内容が十分履修されていないことへの劣等感をなくす。		算数	授業中の計算は個別指導を行う。	
社会	特に問題はない。			社会		
理科	特に問題はない。			理科		
音楽	歌は楽しそうに歌う。リコーダーの演奏は苦手である。			音楽		
図工	対象をじっくり見て描くことができないが努力している。	じっくり取り組むようにさせ、できたことに対して評価したい。		図工		
体育	特に問題はない。			体育		
他の教科	特に問題はない。			他の教科		
生活面	生活態度は落ち着いているが、まれに思い通りにならないとかっとなる。	落ち着いてから自分の行動を反省させ、改善できることを見つけさせる。		生活面	相手に互いをあたえることの重大さを考えさせる。	
他	掃除・給食当番などは大変真面目に取り組む。			他		

図 1 5 年生当初の事例 C の個別の指導計画

に思い通りにならないとかつとなる」という点が弱い部分として記載されている。逆に、教科全体として「興味関心のある教科や内容は大変意欲的に取り組む」、国語で「読むこと・話すこと・聞くことについては問題なし」、算数で「数量の観念はある」、音楽で「歌は楽しそうに歌う」、生活面で「生活態度は落ち着いている」、その他で「掃除・給食当番などは大変まじめに取り組む」ということが示されている。

4年生時に九九が未習得であったが、5年生になる前に、九九の表をトイレにはって憶えることを通して、改善されてきていた。想起に時間がかかることもあるが、数を足しあげることによって答えを導く方略をとらなくても、ほぼ全ての段について答えを導き出すことが可能となっていた。社会性の面では、落ち着いてきており、かつとして物をなげたり、椅子を持ち上げたりするような激しい行動は少なくなっていた。

以上の様子から、事例Cの目標として、イ、授業に参加する機会が増加する、ロ、書く活動に取り組む機会が増加する、という2点を中心とすることとした。

4. 担任が提供した手だてと事例のエピソード

図2に事例Cに対して担任が提供した具体的な手だての例と分類の模式図を示した。具体的な手だての例は担任が作成した個別の指導計画に記述されたものと、ミーティングの際に担任によって報告されたものである。これらの具体的な手だての例を基に、手だてを、①文字を書く機会を作る、②約束をする、③グループ活動の設定、④目標の設定と振り返り、の4種類に分類した。また、これらの手だてはそれぞれ独立して提供されたわけではなく、組み合わせて提供された。以下にそれぞれの手だてにそって、事例のエピソードを取り上げる。

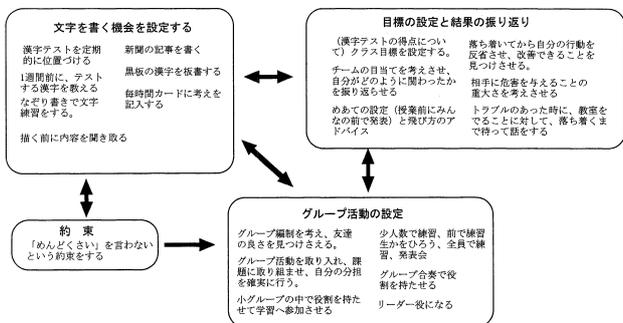


図2 提供された手だての例と手だての種類の様式図

① 文字を書く機会を設定する

本事例は、書くことに困難を示しており、書く活動に抵抗を示す傾向が強かった。そこで、本事例が取り

組める内容や方法で、量を調整しながら文字を書く機会を設定することとした。具体的には、「学級の新聞を作成し、月に2回自分の感じたことを担当部分を書く」「漢字テストに出題される問題を黒板から書き写す」「漢字のなぞり書きの練習をする」「書く前に内容を聞き取る」といった活動であった。なお、「漢字のなぞり書きの練習をする」以外は、学級の生徒全てに対して行っている手だてである。

学級で作成している新聞において、本事例が書いた記事の例を図3に示した。短い文章であるが、毎回自分の担当の時には強い抵抗を示さずに、取り組んでおり、自分の与えられた役割を遂行することができている。

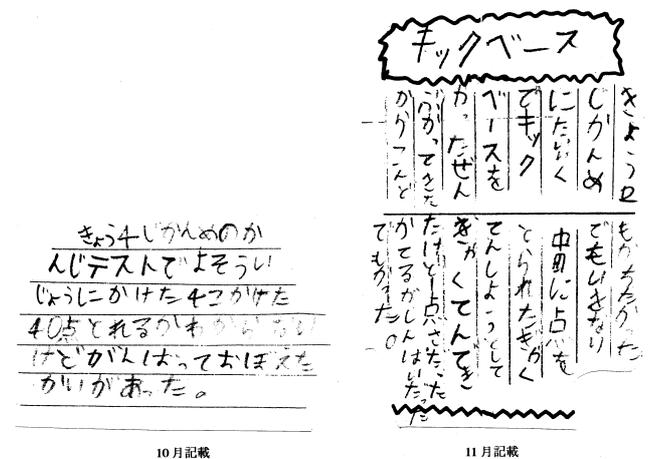


図3 事例Cの書いた記事の例

② 約束をする

6月に「めんどくさい」を言わないという約束を本事例と担任の間で行った。これは、書くもしくは計算するといった授業の際に、担任が本事例に行うように促すと、「めんどくさい」という言葉がよく返ってきたことから、実施したものであった。結果は、約束した後1度「めんどくさい」と言いかけたことがあったようであるが、全く口にすることは無くなったと報告された。

③ グループ活動の設定

1学期後半から、授業にグループでの学習活動を取り入れた。グループでの活動は、4人程度の人数の少ないグループで、作業を行うものであり、社会、音楽、体育で試みられた。社会では、「放課後残ってでも最後まで課題をこなした」「自分から休み時間にインターネットで調べものをした」、音楽では「教えあいながら、苦手なリコーダーの練習に取り組む」「練習してくるから楽譜をちょうだいといった」、体育では、「参加していないときに、友達のやっていることを見ることが増

加した」等がエピソードとして報告された。

④ 目標の設定と振り返り

振り返りを行うという手だては、学年当初から、特にかつとしたときの行動に対して提供されていた。ここでは、まずトラブルが起こった時、本事例の興奮が静まってから、1対1で話しをするという手順がとられた。事例と話をする際には、本児の気持ちを基本的に受け止めた後、まず、なぜそうなったのか、その時にどうすればよかったのか、何がいけなかったのかについて話しを聞いた。トラブルの多くは、事例が引き起こしたものであるというよりは、他児からの言動がきっかけになることが多かったが、振り返り際には、自分の何がいけなかったのか、どうすればいいのかについての確に答えることができた。かつとなって教室から出ていったときも、しばらくしてから担任が本事例を探しに行くと、「落ち着いたら戻るから大丈夫」と担任に答え、しばらくしたら必ず戻ってきた。5月の遠足の時のエピソードからは、トラブルからある児童を殴ってしまったが、自分の「どうしてもゆるせなかった」という気持ちと「殴ってしまったのは悪かった」という事実を的確に述べることができ、殴ってしまった生徒に謝っている。12月にも同様のことが生じているが、担任に対して、自分の気持ちと悪かった点を的確に述べ、相手の児童に自分から謝罪にいつている。

最近では、目標設定、グループ活動、振り返りが組み合わされて使用されている。例えば、9月の体育(走り幅跳び)では「跳んだ距離をグラフ化し、フォームを友達同士でアドバイスしあう」、10月には跳び箱の時間には、「授業前に、それぞれのグループでそれぞれのメンバーの自分の目標を話しあい、授業後に、目標を達成できたかどうかを振り返る」ということを行っている。10月には跳び箱が苦手なため、「練習に参加しないこともあったが、担任の勧めによって素直に参加した」、11月の跳び箱や縄跳びの時間の時には、「順番を守り練習に参加した」と報告された。

また、書く機会を増加させるための手だてとしても、上記したような手だては利用されている。10月には、漢字のテストにおいて、「クラスの平均目標点を決め、それが達成されたらパーティーを開く」という手だてを提供した。本事例の漢字テストの得点の推移を図4に示した。得点は上下しており、クラスの平均目標点の設定が、漢字を憶えるということに対して有効であったかどうかを判断することは困難であるが、漢字の勉強に対する意識付けにはなっていると思われる。5月には「漢字練習はしないが、視写には取り組む」「漢字の宿題を提出した」等のエピソードが報告された。ただし、本事例は憶えるために書くことを行わず、見

て憶えるという方略を使用した。最近では、漢字の練習において、「1回だけではあるが、書いてくるようになった」「自発的に黒板を書き写す」、書くことということと少し異なるエピソードではあるが、「家で勉強の話題が出る」というエピソードが報告された。

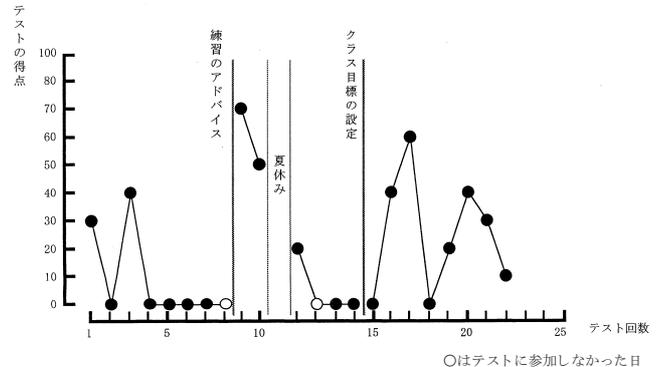


図4 漢字テストにおける得点の推移

5. 考察

ここでは、事例Cに対して担任が提供した手だてを中心として、事例のエピソードを取り上げ、通常学級における支援について検討することを目的とした。担任とのミーティングから、本事例の授業への参加や書くことに対して担任が特に有効であったと感じている手だては、グループ活動を設定し、役割をそれぞれの児童に割り当てたことと目標を設定し、振り返る機会を持ったことであると報告された。また、全体として落ち着いてきており、書く機会が増加してきたこと、苦手な跳び箱やリコーダー等授業に参加する機会が増えていること、机に伏せることはあるが、教室から出ていたり、歩き回ったりすることはほとんど無くなったことが報告されている。

本事例の場合、専門家チームにおける報告書にもあるように、約束やルールを強く守ろうとする傾向があった。上述した手だては、本事例のこのような傾向を活かした手だてであったと考えられる。つまり、グループ活動では、自分の役割があり、この役割に対して予め教示されていたため、それを守ろうとした可能性は高い。自分の目標を設定させる手だては、事例自身が自分の目標を考えてそれを達成しようとすることを目指したものであり、約束より本事例の意図をより反映させた手だてであり、同等以上の効果があったものと思われる。また、担任からは音楽で「教えあいながら、苦手なリコーダーの練習に取り組む」と報告されているような、互いが教えあい、助言しあいながらグループ活動に参加していたこと、グループになった他の子ども達は、本児に否定的な感情を抱いておらず、

本事例を同等の仲間として認めているということが担任から強調された。このような、グループの中で活動できたこともグループ活動が効果的に機能した要因の一つであったと思われる。

自分の行ったことを振り返る機会を設定することは、目標を達成できたのか、達成できたとすれば何が良かったのか、逆に達成できなかったとすれば、何が良くなかったのか、次にどのようにすればいいのか等考える機会を持つことができる。グループ活動に加えて、このような振り返る機会を設定したことは、自己評価と他者からの評価、もしくは他児に対する本事例からの評価を行う機会、支援しあう機会を増加させたものと思われる。これは、他児をモデルにする、自分を振り返る基準を明確にする、問題解決のスキルを他児から学ぶ等、具体的な改善策を身に付けることを可能とするものであろう。また、上述したように、本事例とグループとなった他の子ども達との間に良好な人間関係が形成されていたことは、他児をモデルにしたり、他児からの評価を受け入れたりすることが有効に機能する要因であろう。担任からの報告にみられる、音楽では「教えあいながら、苦手なリコーダーの練習に取り組む」、体育では、「参加していないときに、友達のやっていることを見ることが増加した」などの本児の行動は、苦手な学習活動を回避せずに、参加する手だてとしてこのような方法が有効であったことを示すものと思われる。

本事例のトラブルに対して、担任は学年当初から叱るというパターンで対応していない。本事例の興奮が静まってから、1対1で話しをする、事例と話をしている際には、本児の気持ちを基本的に受け止めた後、まず、

なぜそうなったのか、その時にどうすればよかったのか、何がいけなかったのか等について話しを聞くなかで、自分の行動を振り返らせるといった手だてがとられている。このような手だてを提供することによって、本事例と担任の間に信頼関係ができていたことも、本事例の学習活動への参加が増加したことに強く影響したと思われる。

ここで取り上げた手だては、本事例に特化したものではなく全ての児童に対して、提供されたものである。通常学級の中で、特別な教育的ニーズのある児童の支援を展開するためには、全ての児童の学習の促進をめざしながら、個に応じた配慮を考える視点が必要であると考えられる。ここで取り上げたような、グループ活動や目標の設定と振り返りなどは、遂行可能な機会が得られる活動であること、グループ内の人間関係が良好であること、明確な自分の役割があり、これを遂行しようとする動機付けがある事などの要因を満たせば、特定の児童だけでなく全ての生徒を対象として提供することが容易であり、同時に有効な手だてであろう。

担任は、授業に参加する機会や書く機会は増加したと感じており、授業中に立ち歩いたり、机に伏せたりする機会は減少したようである。しかしながら、机に伏せることは今でも無くなってはいない。また、いくつか書くことができるようになった漢字はあるが、文字や絵を想起する際の困難は残っている。今後は、徐々に書くことの困難に対するアプローチを導入することも含めた手だてを考えることが必要となると考えられる。

Ⅱ. 情緒障害通級指導教室での指導

是枝喜代治 花輪敏男 寺崎裕志 木村幸恵

1. はじめに

平成11年7月の「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」の報告である「学習障害児に対する指導について」では、学習障害児に対する指導の形態や場の一つとして、平成5年度から実施されている「通級による指導」に類似した指導の場を設けていくことの必要性が提言されている。また、学習障害児のうち言語障害あるいは情緒障害と重複している者の場合は、学習障害児であっても、それぞれの通級による指導の場において、言語障害あるいは情緒障害についての必要な指導を受けることが可能であるとされている。ここ数年の情緒障害通級指導教室では、学習上、行動上のさまざまな課題を抱える子ども達が増えていく傾向にあり、こうした子ども達への支援の在り方が大きな課題の一つとなっている。ここでは通常の学級以外の場における指導の一つとして、情緒障害通級指導教室に通級する学習障害児の指導事例を通して、通級指導教室における指導方法や内容、通常の学級担任との連携の在り方、通常の学級における学習障害児への配慮点等について、特殊教育の側から検討していく。

2. 通級指導教室における指導方法、内容の検討

事例D

1) 対象児について

対象とした児童は、LDリスクと注意集中困難を抱える男子で、小学校入学と同時に週2回（7時間）の通級指導を受けてきた。2年生からは週1回の指導となり、現在も継続的な指導が行われている。入級時の検査の結果（田中ビネー検査（CA= 5 ;09、IQ=104、MA= 6 ;00））から、知的発達はほぼ年齢相応であることがうかがえた。通常の学級、通級指導教室以外では、小学校入学後、在住する市内のAクリニック主催のLD教室で週1回の指導を受けている。

2) 在籍学校での様子（1年生の入級当初）

学習面では、板書の読み取りや書字に困難さが認められ、情緒面・行動面では、自分の思いと異なると座り込むなど頑固な面も見られたが、ある程度自分の思いが満たされれば集団の中へ戻っていくことができる状況にあった。

3) 通級指導教室での入級当初の様子

認知・学習面では板書の読み取りが困難で、音読は拾い読みの段階である。左右の概念が未確立で、自分の名前は書け、文字の視写もできるが、筆圧が弱く形を作るのが困難である。運動・動作面では不器用さが見られ、枠からはみ出さずに色を塗ることが難しい。身体運動は好きで、模倣もするが、一つ一つの動きは不確実である。

対人関係・社会性の面では、友達への働きかけもあるが自己中心的なかわり方が多く、順位を過度に気にしたり、友達に対しては規範を厳しく要求したりすることもある。

これらの実態を考え合わせ、D児に対する通級指導教室での指導目標を次のように設定した。

4) 個別の指導目標と手だて

- ① 書字及び読字の困難さを改善するために、視覚-運動能力の伸長をはかる。

[手だて]

- ・本児の努力に対しては十分な評価を与え、視覚-運動、注意、記憶力に関する課題を設定する。
- ② コミュニケーション能力の向上のために、語彙の拡大と表現能力の伸長をはかる。

[手だて]

- ・具対物や半具対物と言葉とを随伴させたり、簡易にまとめた内容をフィードバックしたりすることで、相互的な会話における楽しさの雰囲気を作り出す。
- ③ 自己中心性を改善し集団適応を促すために、対人意識や集団所属感を高め、集団活動上のルールを獲得をはかる。

[手だて]

- ・大人とのレポートを形成しながら、子ども同士のかわりの場を意図的に設定する。活動の見通しやルールを事前に提示して進める。

5) 通級による指導の経過

D児の書字の困難さは視覚-運動能力の弱さに起因すると捉え、直接的な文字の指導をするのではなく、書字に必要な視覚-運動機能を高める指導を通級指導の中で実施してきた。また、失敗経験の積み重ねが学習等に対する抵抗感を強めているものと考え、成功経験を重ね、自己有能感の向上を図ることに配慮した。また、集団適応を考えた場合、自己中心的な言動の改善は大きな目標であると考え、対人意識を高め相互的なコミュニケーション能力を身につけることを意識し

て指導を行った。

① 視覚-運動機能について

図工や運動場面において様々な課題を体験的に指導した。初めは上手くできないことが多かったが、その都度何に気を付けて取り組めば良いのかを、本児に理解できるように提示するよう努めた。それにより、D児が上手くできない理由を把握でき、実際に数回の指導で課題を遂行できるようになることが多かった。

視覚-運動機能の弱さに起因していると思われた書字能力についても、補助刺激の活用や代替方法の利用により、大きな改善が見られた。書字については、当初見られていた自信のなさや回避的な反応はほとんど見られなくなり、むしろ意欲的に取り組むようになった。

② コミュニケーション能力について

数枚の絵刺激で構成される一連の話を言葉で説明させた後、その話のタイトルを考えさせることで、内容を要約して話すことを求めた。

また、「お話タイム」を設けて、テーマに沿った話をさせ、友達同士お互いに話題に関連した質問をしたり感想を言い合ったりする課題を設定した。発表の場面では、表現の仕方をフィードバックしたり文字で表して再認させたりした。その結果、表現の仕方に気を付けたり、訂正をスムーズに受け入れたりすることもできるようになった。そして、一方的で話が冗長になりがちであったD児が話をまとめて表現できるようになり、話題に関連したことで会話ができる場面が増えてきた。

③ 対人意識、集団所属意識について

対人意識はあるが注目要求行動が多く、小集団内でも自分と指導者との関係を強く持ちたがっていた。当初はこの言動も認め、D児の情緒的要求が充足されるように努めた。また、指導場面の中に友達と一緒に活動したり、役割を意識させたりする課題を数多く設定することを心がけた。実際の体験に加え、ホワイトボード等を利用した視覚的な「めあて」を提示することで、他者の存在や集団を意識して言動の調整ができるようになり、友達への積極的で適切なかかわりも見られるようになった。しかし、この変容は通級場面のものであり、他の小集団場面や母親に対しては、まだ自己中心的な言動が目立っているようである。

6) 考察

① 視覚-運動機能について

視覚-運動能力については、特定の課題が特に有効であるということではなく、活動の中で様々な動きを

経験していくことが効果的であったと考える。その際、ただ漠然と体験させるだけではなく、子ども自身が何を目的にして動けばよいのかを明示して、目的意識を持った動きを体験させることが重要であると考えられる。

② コミュニケーション能力について

他者とのやりとりにおいて話題を特定することや「お話作り」における「タイトル」や「セリフ」を考える課題(図1)が効果的であったと思われる。話題を事前に提示することによって、話題についての見通しを持ちやすくなり、話題がずれた時の修正が容易にできるようになった。また、話の「タイトル」や「セリフ」を考えることは、自身の話を端的に表現することにつながり、様々な表現方法を獲得する上で役立つと考えられた。

③ 対人意識、集団所属意識について

入級当初の段階で、本人自身が安心して充足できるために、指導者とのラポートを受容的なかわりて確立していった。このことは初期対応として効果的であったと考える。しかし、子どもの要求に対する受容はあくまでもラポートを確立させるためのものであることを十分承知して取り組んでいく必要がある。

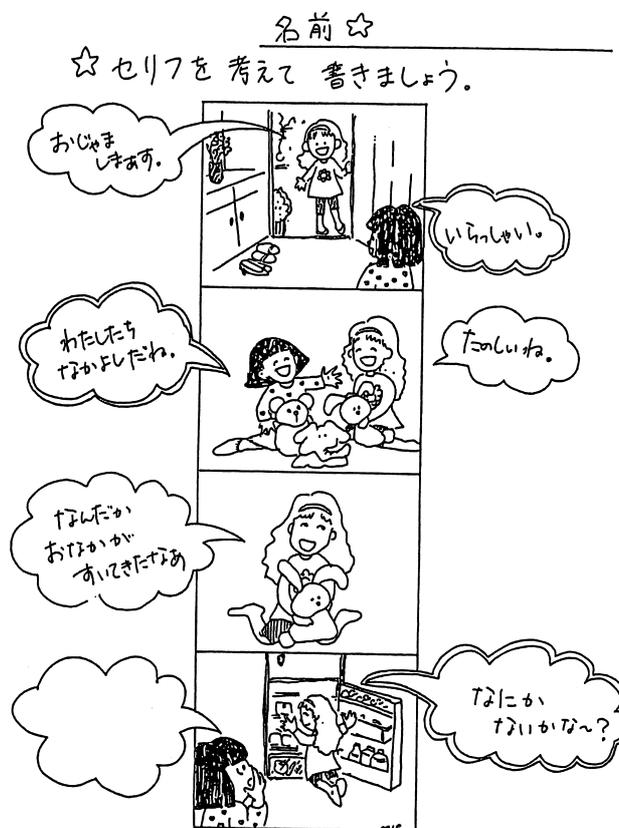


図1 数枚の絵刺激による話し言葉の学習プリント例

7) まとめ

学習障害として捉えたD児の書字及び読字の困難さは、視覚-運動やコミュニケーションの指導を通して改善された面はある。しかし、指導の内容が効果的であったとしても、指導者側の経験や知識から予想された以上の速さで改善が図られた。書字の困難さは、視覚-運動系の能力の未熟さよりも身体意識やそれに基づいた身体の動かし方を十分に獲得できていなかったことが、また、読字の困難さは言葉の音韻的な把握の弱さが背景にあると考えられる。さらに、これらの力が十分に獲得されなかった根本的な要因は、D児がこれまで正確に物事を捉えたり、注意を向けるべき観点を捉えたりすることができなかつたことが影響していると考えられた。つまり学習障害としての捉えと共に、

注意集中困難からくる影響を、さらに詳細に検討していく必要があると考える。

現在、D児は小学校4年生となり、2年生以降は週1回の通級に切り替え、継続的な通級指導（5名のグループ指導）を実施している。表1には、平成14年6月に作成したD児の個別教育計画の抜粋を示した（指導経過・評価は年度途中のため未記入）。書字については、入級当初のように細かなステップを踏んだ配慮は必要とせず、ボードに書いた文字を視写できるようになっている。また、正しく書けたことを誉めることが書く意欲を増すことにもつながり、形や大きさも揃い、素早く丁寧に書くことができるようになってきている。さらに、視覚的な記憶よりも聴覚的な記憶が比較的良好であるというD児の特性を考慮し、集団での指導と

表1 個別教育計画（書式2）

児童名 D	指導回数 午前 週 1 回 午後 週 回	
指導目標 ○自分の気持ちを素直に表現するとともに、相手の考え方も受け入れる。 ○困った場面での身の処し方について知る。 ○空間認知力を養いながら、書字能力を高める。		
領域別短期目標	指導内容・方法	指導経過・評価
心理的な安定 ○相手の言葉やルールを受け入れ、言動をコントロールしようとする姿勢を養う。 ○困ったときの対処の仕方について知る。	・あらかじめ明示されている望ましい言動に添って行動できるように心がける。 ・困った場面での対応の仕方を知り、取り入れるように心がける。 ・他児の言動に注目することで、他児の意見や気持ちについて考える。	・
コミュニケーション ○相手の話を最後まで聞く。 ○気持ちを素直に表現できる。	・話すときと聞くときのルールに従って、発表や会話ができる。 ・援助を受けながら、話を要約して簡潔に話したり、意味を明確に捉えたりできる。 ・自分が考えた語彙と一致しなくても、意味合いが通じることは受け入れながら語彙概念を育てる。	・
環境の把握 ○場面状況のつながりを知る。 ○書字能力を高める。	・日常場面や状況画を用いながら、事実の確認ができる。 ・音と文字の一致をはかれるように、確認したり、修正したりする。 ・適切な課題を通し、書く習慣を身につける。	・
支援の手だて ・言動のコントロールや理解を促すために、ルールは視覚的に提示する。 ・簡潔に指示を出す。また、指示は復唱させる。 ・書字的な課題などについては、個別に配慮する。		

並行し、個別指導として数字や絵カード等を用いて短期記憶（数唱や逆唱、本人の関心のある絵カード等を用いてカードを選択させる課題等）を高める指導を実施している。今後は、学習上のつまずきが本人の努力が足りないからではないことを、周囲の者が十分理解して対応することや、D児が理解し易い方法や手続き、提示の仕方などを本人と共に工夫していくことが必要となろう。また、対人関係を含めて、通級指導教室の取り組みの中で効果的であった内容を、通常の学級の中でも可能な範囲で般化できるように、学級担任との連携を深めていくことが大切であると考えられる。

3. 通常の学級担任との望ましい連携の在り方

事例E

1) 対象児について

対象とした児童は入級時より言語理解の弱さが認められた男子で、4年生の2学期に医療機関から「典型的な学習障害」という診断を受けている。WISC-III知能検査ではFIQ=90という結果で、かけ算の九九の未習得等、学習上の課題は多く、特に文字を書くことに関しては苦手意識が強い傾向にあった。これらの個人情報を含め、通級担当者で検討した結果、本児は学習上の様々なつまずきを抱えている児童であると考えられた。

2) 在籍学校での様子（4年生の入級当初）

3年時のクラスは、途中で学級担任が交代するなど、他の要因も重なり、クラス全体に落ち着きがなく、課題に取り組む時間がなかなか保障されない面があった。E児自身も教室内で立ち歩くなどの行動が目立っていた。

3) 通級指導教室での入級当初の様子

入級時は4年生4人のグループによる週1回の通級から始めたが、通級による指導開始当初は他児とのトラブルが絶え間なかった。母親との二人の時間が確保される楽しみもあり、通級教室へは、ほとんど休まずに登校してきた。

4) 個別の指導目標

- ① 基本的な生活習慣や学習態度を身につける。
- ② 小集団の一員としての意識を高め、みんなと協力していく態度を養う。
- ③ 状況を判断して行動する力を養う。
- ④ 情緒の安定を図り、感情をコントロールして落ち着いて物事に取り組む態度を育てる。

5) 通級による指導の経過

<4年生>

4年生の2学期（10月）より、グループ指導の中に個別学習の時間を設定した。注意集中力が弱いため、15～20分を1コマとして3～4コマの課題を学習する形式で実施した。4名のメンバーは、ほんの些細なことでも触発し合うことが多かったため、個別学習を取り入れた。その結果、2学期以降はトラブルも減ってきた。個別学習の時間は状況画を用いて、その絵から分かることを自由に話していく課題等を通し、状況の理解や言葉の理解を深めてきた。一つ一つの事柄については理解しているが、物事の関係性については曖昧な部分も見受けられた。

苦手と思われることに対しては最初から拒否的な態度を示すことが多かった。しかし、カードゲームやトーンチャイムの演奏など、本人の関心のあるものを利用することで、苦手なカタカナが覚え易くなり、黒板に掲示した楽譜を素早く読み取ることができるようになっていった。書字の課題に関しては、1年間の通級による指導を通じて、①興味のあるものを利用して字に親しませること、②ポイントを明確に提示して字の成り立ちを伝えること、③書字読字について自信をつけることで情緒面での改善を図ること、④パソコン等の代替機器の活用などが、今後のE児への課題であると考えられた。これらの課題に関しては、通級指導の個別の時間を含めた各場面で対応していくこととした。表2には、E児の4年生2学期の指導内容の概要を示した。

<5年生>

5年生では、6年生2名、5年生5名の計7名のグループで週1回の通級による指導を実施した。質問形式のクイズやゲームを通して人とのかかわり方や、コミュニケーションの仕方を学習する機会を設けた。書字は当初は極力苦手で、予定表も最初の文字だけを書いたり、授業後の感想は「ない」と、なるべく書かないで済ませるような参加姿勢であった。また、内容を省略して書く（例えば、「おんがく」は「お」の頭文字で済ませる）ことが多かった。苦手意識が強いため、最初はそれでも良しとする形で進めた。その後、本人に言わせて教師が書いたり、「お」は音楽会の「お」か、終わりの会の「お」か分からないことを説明したりすることを通して、書く文字数は徐々に増えていった。書字の指導に際しては、書くことに対する苦手意識が強いため、本人の努力を認めながら成功体験を積み上げていく方向性が大事であると考えられた。5年生の2学期以降は学校の行事との重なりや本児が参加した

い授業が増えてきたことで、通級への欠席が目立ってきた。通常の学級の友達とも上手にかかわっており、E児にとって通級の場の意味合いが薄れてきたようである。E児の活動できる場所が在籍校で増えてきていること、書字の問題は周りの理解を得ながら本人のできる範囲で取り組むことができていることを考え、6年生での通級指導は経過観察（毎週の定期指導は行わず、月或いは学期に1回の指導）とした。

6) 通常の学級での様子の変化

5年生から担任が変わり、クラスの雰囲気も落ち着きを取り戻してきた。担任の対応も学級の一人としてE児のことを常に気かけ、特に5年生1学期には直接的に話すのではないが、E児の自宅に3回ほど本人宛の手紙を書き、E児が頑張っている姿勢を評価する

対応をしてくれた。

学習上の課題は残るものの、E児が関心を示している百人一首を国語の授業に毎回取り入れるなど、担任教師の配慮もあり、クラスの友達とのかかわりも徐々に増えてきた。また、クラスの友達とのかかわりが一番の支えとなり、放課後、友人と一緒に、時には6時過ぎまで校庭で野球を楽しんでいる姿も見受けられた。それに伴い、通級の指導を受けるよりも友達との日頃のかかわりの方が面白くなり始め、通級への欠席が目立ってきたものと考えられた。

7) 通常の学級担任と通級指導担当者との連携

事例対象児が通級する情緒障害通級指導教室では、通常の学級担任との連携を重視して、学期に一度、通級児の在籍級での様子を見学する機会を設けると共に、

表2 B児の4年生第2学期における集団及び個別学習の指導内容（グループ及び個別）

	主な課題	主なねらい
登 校	* プレイルームでの自由遊び	・ 他者への意識 ・ 自発的な働きかけ ・ 時間の概念
はじめの会	* カレンダー学習 * 生活調べ * プリント記入 * お話タイム（簡単な質疑応答） * 係り活動と「今日の目当て」	・ 相手からの働きかけの受容 ・ 片付け ・ 一斉指示行動 ・ 他者への関心 ・ 持ち物管理 ・ 注意集中, 注視, 傾聴 ・ 時間の理解 ・ 意思の伝達 ・ 書字 ・ 発表のルール
運 動	* 着替え * 整列・体操 * いろいろな歩き方 * サーキット（平均台・マット運動・肋木など） * スクーターボード * 縄跳び * キャッチボール * 的当て * ドッジボール	・ 着替えの手順, 持ち物管理 ・ 衛生面への意識 ・ 一斉指示行動 ・ ルールの理解（順番など） ・ 動作模倣 ・ 四肢の協調 ・ バランス ・ 他者への意識 ・ 勝敗の意識 ・ 感情のコントロール
オレンジタイム （ソーシャルスキルトレーニング）	* オレンジ通信を読んで、行動を振り返ろう * 話し合いを通して * 紙芝居（場面や気持ちを考える） * お話を聞いて（気持ちの伝え方を考える） * ○×ゲーム（正しい行動を知る）	・ ルールの理解 ・ 一般知識 ・ 音読 ・ 読字 ・ 語彙 ・ 行動の想起 ・ 他者への意識 ・ 注意集中, 注視, 傾聴 ・ 状況の把握 ・ 時間の経過 ・ 興味関心 ・ 記憶 ・ 言葉による表現 ・ 感情のコントロール ・ 概念形成 ・ 道徳的規範の確認 ・ 道具の扱い ・ 一斉指示行動 ・ 目と手の協応 ・ 位置関係
図 工	* 折り紙（「魚」「鳥」） * お面づくり	・ 手先の巧緻性 ・ 物, 色の弁別 ・ 注意集中, 注視, 傾聴 ・ 感情のコントロール
音 楽	* 階名唱 トーンチャイム演奏 「きらきら星」, 「かえるのうた」, 「大きな栗の木の下で」	・ 興味関心 ・ 楽器の扱い ・ 協力 ・ 注意集中, 注視, 傾聴 ・ ルールの理解 ・ 聴覚認知 ・ リズム感 ・ 微細運動 ・ 階名の理解 ・ 他者への関心
ゲ ー ム	* ゲームの選択 * 話し合い活動 * ゲームの活動	・ 興味関心 ・ 注意集中 ・ 手指の巧緻性 ・ 数量概念 ・ ルールの理解 ・ 記憶の保持 ・ 他者への意識 ・ 勝敗の意識 ・ 感情のコントロール ・ 空間認知
帰りの会	* 学習内容, および行動の想起, 反省	・ 自分の行動の想起 ・ 気持ちの表現 ・ 持ち物管理 ・ 時間の理解 ・ 指示理解
パズル	* 積み木模様を作ろう	・ 手指の巧緻性 ・ 空間認知 ・ 手と目の協応
ことば	* 状況画の説明をしよう * 最近のことを話そう	・ 状況の読みとり ・ 言葉による表現 ・ 語彙 ・ 感情の表出
箱 庭	* 思いを表そう・・・自由な発想で	・ 興味関心 ・ 感情のコントロール ・ 片付け
図 工	* 砂絵（パネル, 写真立て） * アイロンビーズ	・ 興味関心 ・ 手と目の協応 ・ 集中力 ・ 構成力
ゲ ー ム	* オセロをしよう	・ ルール理解 ・ 空間認知 ・ 感情のコントロール

在籍学級の担任に通級の指導場面を見学に来てもらう形で相互の連携を深めている。その他、学期末には学級担任向けに「通級指導の記録」を作成し、通級指導教室での指導の概要について伝達している。また、緊急時は電話連絡等を用いて、緊密な連携が取れるように配慮している。

ここでは、通級指導担当者とE児を受け持つ学級担任との連携の実際を通して、通級指導担当者と通常の学級担任との望ましい連携のあり方について検討していく。

① 巡回相談の必要性和その時間の保証

通級指導担当者と共にE児の在籍する小学校を訪問し、授業を参観した。授業中は担任教師の指導力も影響し、スムーズな授業への参加が行われていた。後ろの壁面には児童全員の学期の目標が記されていたが、E児の文面には鏡文字が含まれており、文字の認識やその出力に困難さがあるものと推察された。また、文章のみでは理解が困難なため、担任教師のところに問題文を聞きに行く行動が多く、そのことで問題の内容を理解できるようになったことから、聴覚的に優位な傾向があるものと考えられた。放課後、担任と学校長、教頭を含めて懇談の機会を持ち、通常の学級においてE児に配慮していく点について話し合った。特に、書字読字の問題について検討した内容を以下に示した。

- a. 問題文にルビを振るなどの配慮をしていく。
- b. 文字での読みとりが困難であることから、文章を読んで聞かせるような配慮を個別的にしていく。
- c. パソコン、ワープロ等の代替機器を活用していく。

短い時間ではあるが、1時間を通して授業を観察すると児童の行動特徴や学習上の様々な課題を垣間見ることができる。また、熟練したベテランの教師でも、学習障害児の文字を認識していく上での特性や、効果的な指導方法や配慮点について、知識として十分備えていない面もある。

時間的に制約の多い通級担当者が、通級児の参加する授業を時間をかけて見ることは物理的に難しい面もあると考えられる。しかし、「今後の特別支援教育の在り方について」(中間まとめ)に示されているように、通常の学級に在籍する児童生徒に対するコーディネーター的役割等を考えていく場合、通級担当者が在籍学校や担任に対し、巡回相談のできる時間を保障し、通常の学級に在籍する学習障害児等の配慮点について、適切なアドバイスをしていけるような支援体制を組んでいくことは、今後、検討すべき課題の一つであると考えられる。

② 相互の立場で通級児を支援することの必要性

E児の場合、通級指導担当者と通常の学級担任とは

前任校の同僚(非常に希なケースではあるが...)であり、在籍学校との連携という点では、相互の立場を十分に理解し、E児の支援に向けた望ましい連携が取れているケースであると考えられる。しかし、さまざまな要因から在籍する学級担任との連携がうまく行えていないケースも希ではない。特に、密度の濃い連携が物理的に難しいと考えられる他校通級の場合、より頻回に通常の学級担任に通級の指導場面を実際に見てもらうことで、在籍学級での配慮点について検討してもらう良い機会とすることが大切であろう。

4. 通常の学級における学習障害児の配慮に向けて

2つの事例検討を基に、通常の学級に在籍する学習障害児の配慮点について、先行知見を加味し、検討を加えた。

1) 学級経営の視点から子どもの良い面を認めていく

学習障害のある子どもは教科学習における特異的な問題を抱えており、学級の中で配慮することで上手く適応できるケース、TT等の補助的な人的資源が必要なケース、通級による指導が必要なケースなど、個人により様々なケースがあると考えられる。

小学校高学年段階では本人の弱い部分、隠したい部分に焦点を当てて対応するよりも、一般にいわれている得意な部分を伸ばしていく対応を心がける必要がある。例えば一つの演出として、学級通信のような形でクラスの子どもの(マイナス面ではなく)良い面、頑張っている部分を教室の後方に掲示しておくなど、子ども達が各自の良い面に目を向けられるような学級経営上の工夫も必要であろう。

2) 文字や形の認識の困難さ、偏り等への配慮

学習障害のある子どもの教科学習に関しては、文字による内容を理解し易くするために、文章の行間や文字間を読みやすい間隔にする、読みやすい文字(フォント)の大きさの工夫、文章の区切り目が分かり易くなるように、分かち書きの工夫をすること等も必要とされる配慮であろう。また、読字に困難がある子どもには、問題文を読み上げて取り組ませたり、板書の順番等を工夫していく配慮が、書字に困難のある子どもに対しては、パソコン・ワープロ等の教育機器を用いた学習支援が効果的な場合もある。

認識の力や理解力が十分でないケースでは、抽象的な内容よりも、より具体性のある内容の方が見通しを持って取り組むことができる。時には、ドリル的な課題内容を効果的に活用することも必要であろう。さらに、子どもが内容を理解する上で、その子の方略に適

したもの、例えば視覚的な優位さ、継時的な処理の傾向などを考慮して、個別的な課題内容を構成していく配慮も必要となろう。

3) 自己肯定感・自己有能感を育てるための配慮

学習障害の子どもには学習上の問題が起因となり、2次的に心理的・社会的問題を引き起こすケースも希ではない。このような子ども達に対しては、教師側がちょっとした演出の工夫をすることが効果的な場合もある。例えば、担任の先生が直接誉めるよりも、教頭先生や学年主任の先生が間接的に誉めることの方が、子どもの心に強い印象を刻む場合もある（先生は僕（私）のことを考えていてくれる... 等）。E児の担任が取り組んだように、意図的に自宅に手紙を書く等の手だてを用いて、担任と本人とが共有できる約束事を作ることなども時には必要であろう。

4) 見通しの持てやすい指示や手だての工夫

子どもが活動に対して、見通しを持って取り組める配慮も大切である。例えば、手だてを構造化することで、次に何をするのかを理解し、安心して課題に取り組めるケースもあると考える。文化祭の「劇の練習」などでは、細かいパートの練習から取り組むよりも、全体の流れを掴んだ上で、この練習のパートは「劇」のこの部分に当たるということを理解させ、指導を展開していく配慮が必要となろう。

文 献

- 1) 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議：学習障害児に対する指導について、1999.
- 2) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議：今後の特別支援教育の在り方について（中間まとめ）、2002.

Ⅲ. 特殊学級及び通常の学級での指導

藤田直子 廣瀬由美子 肥後祥治 柘植雅義

1. はじめに

B小学校には、情緒障害特殊学級と言語障害特殊学級（以下言語学級）があり、学習障害（以下LD）や注意欠陥／多動性障害（以下ADHD）の疑いがある児童は、主として言語学級に在籍して学習をしている。このような児童に対しては、特殊学級での学習より通常の学級との交流の時間（以下交流学級）を多くし、特殊学級担任が交流学級に行きつてティームティーチング（以下TT）の形態で指導や支援を行う等の配慮をしている。また、在籍はしないが、言語学級を週1～2時間程度利用して学習しているADHDの児童もいる。

B小学校は、平成11年度より本プロジェクト研究の研究協力校として、研究所のスタッフと月1回程度、LDやADHDの疑いがある児童の指導方法について、協議を重ねてきた。そこで、本報告では、LDやADHDの疑いがある児童の指導方法について、特殊学級での指導と交流学級での指導を中心に、交流学級担任との連携の視点からまとめていく。

2. 対象児童の概要

F児（現在小学校5年生男子）は、田中ビネー知能検査、WISC-Ⅲ、ITPAを実施した結果から、LDの疑いがあると思われる児童である。音読はすらすら読めるが、吃音があるために、日常会話は音の繰り返しが頻繁である。漢字の書き順は正確ではないが、読み書きはほとんど習得している。しかし、物語の情景や登場人物の気持ちを読み取ったり、作文を書いたりすることは苦手である。算数は得意であるが、1桁の計算は指を使って行っている。また、体育の基本的な運動は非常にぎこちない動作が多い。授業中は一方通行的な話を頻繁にするため、教師や友達から注意されることが多い。日常生活では、状況判断が素早くできないために行動が遅くなり、友達や教師の支援が必要である。

G児（現在小学校5年生男子）は、F児と同じように田中ビネー知能検査、WISC-Ⅲを実施しているが、心理検査や行動観察の結果から、ADHDの疑いがあると思われる児童である。軽度難聴のため補聴器を使用している。科学的な知識は大人顔負けである。好きな活動には熱中するが、規律やルールが守れず友達から注意される場面が多い。授業場面では、反応が

早く、教師が質問するなりすぐに答えてしまい、担任は困っている現状である。授業中に話を聞く場面や自力解決の場面では、物をかむことが多い（つめ、消しゴム、袖口、教科書やノート、名札など）。日常生活の場面では、その場の雰囲気や相手の気持ちを考えることが苦手なため、自分の思いを通そうとして友達とトラブルになることが多い。

3. 児童のニーズと個別の指導計画

児童の個別の指導目標を設定するにあたり、保護者と交流学級担任に対してニーズ調査を実施した。また、S-M社会生活能力検査等の結果を含めて、保護者、交流学級の担任、言語学級担任の共通のニーズを把握し、個別の指導計画を立案した。ここではF児を例にして報告する。表1はF児が3年生の時（平成12年度：本研究プロジェクト2年次）の個別の指導計画である。

4. 特殊学級（言語学級）での指導

F児、G児を指導するにあたり、言語学級担任の主な役割は以下の4つと考えて支援にあたっている。

- ① 対象児らが通常の学級に適応するために必要な技能の習得を支援する。
- ② 対象児らが通常の学級に適応するために適した環境作りをする。
- ③ 対象児らが交流学級で学習や生活をする場合に、必要な支援をする。
- ④ 交流学級の担任及び学級の児童に、障害がある児童への理解が深まるような情報を提供する。

そこで、言語学級では、個別の指導計画をもとに、集中力を高めることとコミュニケーションの技能を高めることを優先課題として、「よく見ること」「よく聞くこと」「発言のルールを守ること」について指導した。

表2に、F児の個別学習の目標と学習方法及び評価についての概要を示す。

個別学習の内容については、交流学級担任と情報交換を行い、毎学期ごとに成果や課題を確認しあつた。以下は、交流学級担任のF、G児に対する感想である。それによると、①朝の漢字学習の取り組みが熱心にできた（G児）、②集中できるようになったので、計算が短時間でできるようになった（G児）、③手を挙げるようになった（G児）、④教えてくださいとか聞いていいですかと言えるようになった（F児）、⑤集団行動に遅れなくなった（F、G児）、⑥授業中自分勝手に発言

表1

平成12年度 第1学期 個別の指導計画

学年	3年	氏名	F児	作成日	H. 12. 4. 21	作成者	藤田 直子
目 標		主 な 指 導 内 容				指導場面及び指導形態	
コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン 技 能	・話を聞くとき、勝手に質問せず、最後まで黙って話を聞くことができる	<ul style="list-style-type: none"> ・「お話をしよう」の活動を通して、定着を図る ①3分程度の話を聞くあいだの状況をテープに録音し、私語の有無を自己評価する。 ②話をする人からの遠近により、4段階のレベルを設定する。 ③私語0が3回続いたら、レベルアップする。 ④交流学級での学習の様子を録画し、私語の有無を自己評価する。 				ことば 一小集団	
	・発表のルールを守って発表することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・「お話をしよう」の活動を通して、定着を図る ①指名を待つときは、手を挙げて待つ。 ②「はい～です」「はい～と思います」という答え方をする。 ③友達の発表が終わるまで、黙って聞く。 ④話題に合わない受け答えのときは、言い直しをする。 				ことば 一小集団	
	・自力解決が困難な課題に向かったとき、適切な質問の仕方ができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・「パズルゲーム」の活動を通して、定着を図る ①最初の10分は質問せず、考える。 ②残り5分は質問していい時間とし、手を挙げて「先生」と呼ぶ。 ③質問は、小声です。 				ことば 一小集団	
	・不明瞭な発音が分かり、正しく発音することができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・詩の音読を通して、正しい発音に近づける ①「ぎ・ぜ・ぞ」と「だ・で・ど」の聞き分けの練習をする。 ②正しい舌の使い方を練習する。 ③詩は、発音の仕方の難度により、レベル分けしておく。 ④詩の朗読を録音し、発音の正誤を自己評価する。 				ことば 一個別	
	・吃音を和らげる方法を身につける。	<ul style="list-style-type: none"> ・動作法で上半身の緊張を和らげる。 				ことば 一個別	

援助指導計画

(交流学級担任 T教師)

	目 標	主 な 指 導 内 容	援助者
日 常 生 活 技 能	・身支度や自分の持ち物の出し入れが決められた時間でできる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ランドセルの用意をするとき、時間割の順番に従って入れる。 ・上履きが昇降口で履けるように、靴箱に指示カードを入れておく。 ・登校後の準備の手順と時間を掲示する。 ・学習の準備と片付けのルール明確にする。(特別な場合は、黒板に書く。) ・給食の準備と片付けの手順をカードにして持たせ、順番に従ってできるようにする。 	母親 藤田 T教師・藤田 T教師
	・箸を上手に使うことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・豆つかみの練習をする。 	母親
	・雑巾を上手に絞ることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・雑巾の絞り方を練習する。 	母親

することが減った (F児) というように学習効果が認められる記述があった。

対象児ら自身は、言語学級での学習を①楽しい (F、

G児)、②落ち着いてできる (G児) と言っており、言語学級で学習したことは③自然に役に立っている (F児) と自己評価していた。

表2 F児の個別学習の目標と学習方法及び評価

課題	目標	学習方法	評価
ドミノを並べよう	・指示に注意を向け、指示通りにドミノを並べることができる。	5色のドミノの並べ方を音声で「赤・青・黄」と指示したり、色の配色カードで視覚的に指示したりする。児童は指示に注意を向け、指示通りにドミノを並べる。	音声指示では正確にドミノを並べることができたが、視覚指示では、誤りが多かった。週1時間ずつ約3ヶ月学習を続け、4色の視覚指示を正確に並べられるようになった。
迷路ができるかな	・迷路のスタートからゴールまで、一定の時間は私語を挟まずにやり遂げることができる。 ・5～8mm幅の迷路中を両側の線に触れずに通過することができる。	迷路は、市販されている一般的なものを使用した。実施回数が進むにつれて、迷路の難度が高まるように設定したので、黙って活動する時間が徐々に長くなる。	実施回数が進むにつれて難しくなり、所要時間は長くなっているのに対して、私語は減少した。周囲の線に接触した回数も減少し、集中力が高まった。
ジグソーパズルで遊ぼう	・一定時間は自力解決し、その後は、ルールに従って援助を求められることができる。	動物の写真を4～12ピースに分割したパズルを作成した。ピースの形は三角形と四角形である。10分間は自力解決し、その後は、挙手して援助を求めてよいこととする。	最初のころは、パズルに慣れていないせいもあって、私語が多かったが、慣れてくると10分間は黙って実施することができた。援助を求めるときには手を挙げることも定着した。
お話をしよう	・話を聞くときは途中で質問せず、最後まで黙って聞くことができる。 ・発表や質問は、手を挙げて待ち、指名されてから答えることができる。	3分程度の話を聞く間の状況を録音したり、交流学級での学習の様子を録画したりしたのを見たり聞いたりして、私語の有無を自己評価する。また、話しの内容について、ルールを守って質問したり答えたりする。	録音や録画したものを通して自己評価ができたので、改善しようという意識が高まり、私語が減少した。挙手をし、指名を待って発言することも定着した。しかし、交流学級での定着は、完全ではなかった。
動物になって散歩しよう	・音声指示に従って、散歩コースを指示通りに進むことができる。 ・友達の活動の正誤を正確に記録することができる。	5m程のコースに手型と足型が貼ってあり、そのコース上を「手、足、足、手・・・」という音声指示に従って進んでいく。友達が行うときには、その様子を良く見て、正誤を記録する。	音声指示に従って進むことはすぐにできるようになった。しかし、正誤の記録は、活動の後半に間違いが見られたので、週1時間程度、約3ヶ月学習を続け、正確に記録できるようになった。

5. 交流学級（通常の学級）での指導

言語学級担任が、対象児らの支援者として交流学級に入る場合念頭に置いていたことは、対象児らが友達と良い関係作りができるように配慮することや個別の学習で高められた力が交流学級で上手く使えるようになったかを評価することであった。後者については、「4. 特殊学級（言語学級）での指導」で、対象児らの変容について述べてきたので、ここでは、前者の友達関係の調整による効果について報告する。

交流学級での授業展開はグループ学習の形態が多く、その際に、言語学級担任は、対象児らと友達の意思疎通の調整を行い、適切な行動のモデルを示した。また、言語学級担任は対象児のみに関わるのではなく、一般的なT Tとしての役割も果たした。一般的なT Tとし

での関わり方をするすることで、他の児童にとっても有益な支援ができ、さらに、対象児らが特別視されることを防ぐことも可能であった。このような支援で、対象児らはグループの一員としての責任を果たし、友達とのトラブルも無く学習することが可能となった。

一斉指導の場面では、できるだけ行動や学習の自己管理ができるような支援を行った。例えばシールの活用、開始と終了の時刻の表示、机とは別の作業スペースの確保などである。これらのことによって対象児らには、①課題が最後までできるようになった、②学習のペースをつかむことができた、③自分の状況に合わせて学習の場を選ぶことがあった等の支援の効果が見られた。交流学級担任は、①一斉の学習形態で対象児らが理解できない点を補ってもらえた、②他の子どもにも関わってもらえたので助かった等、肯定的に評価

してくれた。

6. 交流学級（通常の学級）担任との連携

F児、G児は交流学級での学習が中心なため、交流学級担任と綿密に連絡を取り合うことが重要であった。研究所のスタッフからの情報を交流学級の担任へ提供することで、担任は、板書の工夫や発問の工夫、学習環境の工夫等をして、対象児らに分かりやすい学習を展開してくれた。さらに、言語学級担任と一緒にLD等の研修会にも参加し、障害がある児童を理解しようと心がけてくれた。また、言語学級担任は、交流学級で対象児らに直接支援したり、交流学級の担任と協議したりすることで、対象児らの交流学級での実態や課題を知ることができ、個別学習にフィードバックして生かすことができた。

言語学級担任と交流学級担任が協議した結果、交流学級担任が行った主な支援を表3に示す。

7. まとめ

今回の研究においては、対象児らのニーズ調査や心理検査、授業中における行動観察から得られた情報をもとに個別の指導計画を作成し、研究所のスタッフと協議しながら支援方法を考えることができたので、対象児らのニーズに応じた指導や支援を行うことができた。支援の効果についてもスタッフと共に評価していき、一つ一つの支援が、言語学級と交流学級においてそれぞれが関連しあって効果を高めることが可能であった。

対象児らの優先課題については、言語学級での個別学習を通して学習効果が認められ、対象児らは、交流学級での学習にも適応できるようになってきている。交流学級での適応が上手くいったのは、言語学級での学習によるものだけではなく、言語学級担任が交流学級でTTとして支援を行ったことによる効果も大きいと考えられる。言語学級担任は、交流学級でTTとして支援しながら、対象児らの学習効果を確認することや、新たな学習課題を把握することができた。そうし

表3 F児G児に対する交流学級での支援

刺激の少ない環境作り <ul style="list-style-type: none">・ 座席は前列の端にする。・ ロッカー側の座席のときは、空きロッカーを荷物入れに使用してもいいことにする。・ ロッカー側でないときは、収納ケースを使用してもいいことにする。・ 学習用具で普段使わないものは、集めて保管する。（全児童）・ 学習の始まりや終わりに、机上の整理をするように声掛けをする。・ 凶工など、作業スペースがたくさん必要な学習では、広い机を使用してもいいことにする。・ 課題が早く終わった児童がやるべきことをはっきりさせておき、落ち着いた学習環境が持続できるようにする。・ 学習コーナーをいくつか用意しておき、学習進度の違いによって、学習の場を選んでよいこととする。
分かりやすい指示、分かりやすい情報提供 <ul style="list-style-type: none">・ 大きな声でゆっくり話す。・ 順序良く話す。・ 何について話すのか、話しのポイントがいくつなのか最初に伝えておく。・ 話し始めるときは、注意が向くように声を掛ける。・ 学習課題やまとめは、色分けして板書する。・ 学習の順序に従って、右から、左から、上からというように規則正しく板書する。・ 学習の終了時刻は、板書して明示する。・ 板書の内容は精選し、文字数をできるだけ少なくする。・ 理科や算数は、「学習の進め方」をあまり変更せずに進める。
自己管理ができるような工夫 <ul style="list-style-type: none">・ 漢字の小テスト、ドリル、算数の単元末ワークシートは、合格シールで進度が確認できるようにする。・ 日程や時刻の変更は、板書しておく。・ 掃除や給食当番表は、一人一人の仕事内容がわかるような掲示にする。・ 作品や学習用具を持ち帰るための紙袋は、あらかじめ用意しておく。・ 学習用具がたくさん必要な学習の場合は、机の上や周りのどこに何を置くか決めておく。

成功経験を多くするための工夫

- ・手を挙げたら必ず指名し、手を挙げないときは指名しない。
- ・課題の最後に間違いを訂正するのではなく、途中で確認し、間違いがあったらその都度訂正するようにする。
- ・作文は、原稿用紙1枚から数枚程度とし、児童一人一人に個別の目標を持たせる。
- ・ドリルなどは必ず終わらせるようにするために、休み時間を活用してこまめに指導する。
- ・言語学級の学習のためにやれなかった実験などは、別に時間を取って指導する。
- ・体育館などへの展示作品はしっかりと仕上がるように十分指導し、そうでないものは本人が満足できれば良いとする。
- ・体育では、能力に合った運動ができるように、学習の場が選択できるようにしておく。

友達とのトラブルを避けるための工夫

- ・座席は、関係の良好な児童と一緒にできるように配慮する。
- ・対象児らの隣になる児童は、対象児らの行動に影響されにくい子にする。
- ・友達同士で学び合うときは、上手に教えられる児童とグルーピングする。
- ・対象児らが失敗したり迷惑をかけたときは、担任が適切に判断して注意し、関わった児童が直接注意しない約束にしておく。

て、それらを言語学級の学習に生かしながら、さらに支援することが可能となった。

さらに、言語学級での学習や交流学級でのTTとしての支援といった対象児への直接的支援とは別に、交流学級担任への情報提供のような間接的支援も、対象児への有効な支援方法の一つとなった。言語学級担任は、研究所のスタッフからの情報を交流学級担任へ提供したり、交流学級担任と支援方法を協議したりす

ることによって、交流学級の担任は、対象児らが学習しやすい環境作りを心がけてくれた。

以上のことから、LDやADHDの疑いがある児童にとって、言語学級での指導と交流学級での指導は、いずれも欠かすことのできないものであり、特に言語学級担任と交流学級担任との密接な連携が、その重要な役割を果たすことも明らかになった。

IV. 民間機関の柔軟性を活かした指導

海津亜希子 涌井恵 佐藤克敏 平木こゆみ

1. はじめに

本稿では、LDのある子どもへの一つの支援の場として、民間機関が果たす役割について実践報告をもとに検討する。

民間機関で行われている活動の内容は、子どもに対する指導や、保護者への相談をはじめ、子どもを取り巻く学校との連携、研究、(地域等への)啓発、指導者研修等、多岐にわたっている。

そこで、前半は、実際に民間機関が行っているLDの支援について事例も挙げながら紹介する。

また、民間機関の存在自体が柔軟であり、基本的には個との契約により指導が開始されるため、指導方法に関しても、その子どもにかみ合うまで、様々な試みがなされる。このような民間機関の柔軟性を活かして、公教育に提起できるような指導法の開発もなされている。

本研究グループでも、民間機関の場を借り、保護者の承認を得た上で、現在、公教育においては取り組みが難しい、または、一般化していないが、今後考え得る指導方法についての実践研究を行った。後半では、このことについて報告する。

2. 東京YMCA ASCAクラスでの試み

1) ASCAクラスの成り立ち

通常の学級に在籍するLDを始めとする軽度の発達障害のある児童生徒は、その問題が軽微であるがゆえ見えにくく、適切な教育的支援を受けられずに不利をこうむることが多い。こういった特別なニーズを必要とする児童生徒の正しい理解と適切な対応のため、全国のYMCAではこれまで様々なLD支援プログラムを提供してきた。ASCAクラスもこういったプログラムの中の一つに位置付けられるが、特に専門的アプローチによる指導を行うためのクラスとしてスタートした。東京YMCA東陽町センターASCAクラスは、1996年度の西東京センターに続いて1998年度に開設され、現在5年目を迎えている。

2) ASCAクラスのシステム

文部省(現、文部科学省)による定義では、LDとは全般的な知的発達に遅れはないにも関わらず、いくつかの心理学的過程の特異的な偏りをもつことから、読む、書く、計算するなど、学力でのつまずきがその

主たる症状であるとされている。しかしLDは、学力だけではなく、社会性、情緒、行動面などの問題も重複しやすい関連症状である(上野ら、2001)と言われている。ASCAクラスでは、LDのある子どもたちのこういった問題の克服や軽減を目指して、学習および社会性の指導を行っている。

3) ASCAクラスの概要

(1) 対象児童生徒

ASCAクラスには、現在小学1年生から中学3年生までのLD、ADHD、高機能自閉症等の子どもたち約40名が在籍している。

(2) クラス編成

今年度は、社会性指導クラス、社会性及び学習指導クラス、個別学習指導クラスという3形態のクラスを設置した。

社会性指導クラスでは、数名から10名までを対象にしたグループ指導を行っている。各クラス、2名の指導者(講師)と数名のボランティアという指導体制で、週に1回、60分(中学生は隔週120分)の授業を行っている。

社会性及び学習指導クラスでは、約40分間の個別学習の時間と、50分のグループ指導で構成されている。週に1回、計90分の授業である。

個別学習指導クラスは、学習でのつまずきが問題の中心である児童生徒を対象に、個別の学習指導を行っている。週に1回、60分の授業である。

(3) 入会から指導計画作成までの流れ

ASCAクラスでは、入会から指導計画を決定するまで、次の二つの手続きを踏むことにしている。

① 保護者からの情報収集

ここでは、保護者より以下の情報を得る。

- a) 主訴(保護者や対象児のニーズ)
- b) 生育歴(妊娠周産期の情報、家族構成や家庭環境、身体、運動発達の様子、言語、コミュニケーション発達の様子、身辺自立、行動特性等)
- c) 既往歴
- d) 教育歴、相談歴
- e) 学力面の様子
- f) 運動面の様子
- g) 行動、生活の様子

② 子どもの実態把握(心理・教育アセスメント等)

次のような検査を行い、全般的な知的発達水準、および認知能力特性、学力面の様子、行動面の様子を把握する。

- a) WISC- III
- b) K-ABC
- c) 学力検査
- d) 行動観察
- e) 各種チェックリスト（ソーシャル・スキル・チェックリスト；岡田，2002）（学習領域スキル別つまずきチェックリスト；海津2000）
- f) 行動観察

(4) 個別の指導計画の作成およびカンファレンス

以上のような実態把握を終えると、次に個別の指導計画の作成へと進む。個別の指導計画は、1年間の目標を設定した長期目標と、その目標を達成するための具体的な短期目標で構成されている。短期目標は通常1ヶ月から1学期程度の目標で、達成するための配慮点、介入方法を併記している。目標設定の際には、「対象児や保護者のニーズ」、「どの程度基礎的なつまずきであるか」、「何から優先すべきか（長期的視点か現在の適応か）」等、様々な点を考慮している。

指導が始まると、月に1度、および学期ごとにカンファレンスを開き、設定した目標の達成度、指導内容や方法等の評価を行っている。その結果を受け、次の学期や年度に向けての目標の修正と、新たな目標の設定を行っている。

個別の指導計画を立てることの効果として、牟田(1999)は、①指導の焦点がしぼれ、経験の少ない担当者でも指導目標を的確に把握して指導することができる、②教師間の共通理解が得やすくなり、指導に一貫性や統一性がはかれる、③書式を統一することで引き継ぎが有効に行われる、④家庭との連携にも目が向くという四つを挙げている。ASCA クラスでも、個別の指導計画を立てることによりこれらの効果を得ている。

4) 対象とする子どもへの指導

(1) 指導内容

社会性指導クラスでは、数名から10名までのグループを組み、ソーシャル・スキルの獲得や、社会的経験の積み上げを目的としたソーシャル・スキル・トレーニング（以下SST）を行っている。SSTと呼ばれているものには様々な指導があるが、ASCA クラスでは、限られた時間内でできるだけ効果を上げるため、教示、モデリング、リハーサル、フィードバックなどのSSTの技法を随所に取り入れた指導方法を試みている。各クラス、ゲームを多く取り入れたり、イベントの計画、実行など社会体験を多く取り入れたりしながら、社会性指導プログラムを展開している。

一方、学習指導を行っているクラスでは個別指導の

時間を設け、学習のつまずきに対して、その子どもの認知特性を考慮した指導方法が用いられている。

(2) 心理的側面への支援

ASCA クラスに参加する児童生徒の多くは、対人場面や学習場面において失敗体験を重ね、自信や意欲を失ってきていることも少なくない。したがって、いずれのクラスにおいても、子どもたちの動機づけや成就体験に十分配慮した指導を行うことを心がけている。自己有能感や自尊心、他者への信頼感、安心感の回復は、困難をもつ子どもたちにとって、これからの社会適応のための重要なポイントになると考えている。

5) 子どもを取り巻く環境へのアプローチ

子どもへの指導と同時に、保護者や学校など子どもを取り巻く環境にアプローチすることで、子どもの社会適応の向上を図っている。このように、環境調整をすることで、ASCA クラスで学んだことが日常場面でも般化しやすいという利点もある。そこで、以下のような取り組みも行っている。

(1) 保護者へ

ASCA クラスでは、毎回モニターを通して、保護者に授業の様子を公開している。保護者の中には、子どもへの対応の仕方のヒントを見出す人や、家庭では見られない集団内での子どもの姿を見ることで理解を深める人も多い。また、学期に2～3回保護者面談を行い、子どもたちに関する相談に応じている。

(2) 学校との連携

子どもが家庭に次いで多くの時間を費やす学校で、どのように過ごしているか、またどのような問題を見せているかの情報が得られることは、指導指針を立てる上でも大変有効な情報となる。また、学校と我々の指導が一貫していることも、子どもや保護者にとっては重要であるため、可能な限り、学校との連携を図り、子どもについての情報交換を行っている。

6) 指導者養成

以上のような試みの他に、ASCA クラスでは、指導者養成活動も行っている。この指導者養成には、二つの特徴がある。

一つ目は、学生を対象にした指導者養成である。社会性指導クラスでは、臨床心理学や教育学を学んだ2名の講師と、数名のボランティアスタッフという体制で指導に当たっている。このボランティアスタッフには、教員養成系の大学を始め、いくつかの大学で臨床心理学や教育学を学ぶ大学院生などが多く、実習や研

修の場として参加している。彼らの中には、その後、講師として ASCA クラスに残る者もいるが、教員、教育相談員、スクールカウンセラーとなって現場へ出て行くケースが多い。そして、現在、LD に詳しい教員や相談員として各地で活躍している。

もう一つは、もう少し対象を広げた養成講座である。YMCA 東陽町センターでは、今年度、LD の理解促進と指導者養成を目的とした新たなプログラムを提供した。具体的には、夏休みに 3 日連続の「ボランティアセミナー」を開催して、LD 支援に関心をもつ人々に、LD についての概論や指導法等を伝えた。今後、この養成活動も継続的かつ系統的なものにしていきたいと考えている。

7) 地域に対しての啓発活動

ASCA クラスでは、これまでも学校等からの見学の受け入れや、研修会の開催などを行ってきた。今年度 5 年目を迎えるということで、一層の理解と支援を促進するべく、地域へのより主体的な働きかけを行っている。その最初の試みとして、今年は、大学や研究機関の専門家に講師を依頼し、地域の教育関係者や、保護者を対象にした連続講座を開いた。来年度以降、地域の教員などを対象にした事例検討会の開催や、地域の教員、保護者や子どもへの LD 相談窓口も検討している。将来的には、地域に、LD やその周辺の子もたちを理解する人たちのネットワークを作り、コミュニティーとして支えていく方法を模索していきたいと考えている。

8) 指導の実際 (ケースを通して)

ASCA クラスの指導の実際を、小学校 4 年生の女児 H のケースを通して報告する。

(1) 対象児：小学 4 年生の H。女児

(2) 主訴：読み書きを中心とする教科学習の基礎技能の遅れと、学習全体への拒否感の強まり。

(3) クラス：社会性及び学習指導クラスに週 1 回参加している。このクラスには本児を合わせた 4 年生 4 名が参加している。

(4) 実態把握

〈心理教育アセスメント〉 (図 1, 2)

WISC- III の全検査 IQ、K-ABC の認知処理過程尺度の値から、一般的な知的発達水準は平均域にあると推測される。しかし、K-ABC の習得度が認知処理尺度を有意に下回り、知的能力に見合わない学力の水準であ

ることが確かめられた。

下位検査では、特に WISC- III の「知識」「算数」「理解」等、教示文の長い下位検査の得点が低めであることから、聞いたことを保持しながら処理することに弱さを持つ可能性が考えられる。また、WISC- III の「積木模様」や K-ABC の「模様の構成」の低さから、空間的な構成力にも弱さをもつと思われる。

以上のことから、対象児は全体的な知的水準は標準域ながら、読み書きや、算数に特異な遅れをもつ LD 児であると判断される。本児の認知特性である聴覚的な情報処理の弱さが読み書きのつまずきに、注意集中の悪さは、計算でのケアレスミスや複雑な手続きを必要とする文章題でのつまずきに、そして、構成する力の弱さは、主に漢字の習得において困難をもたらしているのではないかと推測される。

本児は、自分が努力してもなかなか勉強で成果を出せないと感じ始めており、その結果、挫折感や無力感を強めるとともに、勉強全体に対する拒否感を強めてきていた。

(5) 個別の指導計画に基づいた指導と評価

以上の実態把握の結果をもとに個別の指導計画の書式 (海津ら、2000) にまとめた (表 1)。ここでは学習面における個別の指導計画について紹介する。

〈目標の設定〉

学習全般に影響が及んでいる「読み書き能力の向上」を目標とした。課題の選択では、本児の興味のある教材、能力に合った量と質を選び、強い拒否感の軽減を図ることとした。

算数では、「3 年生レベルの数、量の概念の獲得」を目標とし、基礎的な項目、今後生活に直結する内容から指導することにした。そしてこれら学習面での目標に加え、苦手な課題にも取り組む際のセルフコントロールの促進を目指し「学習態度の形成」も目標に入れた。以上三つの長期目標を立てた。

〈評価〉

1 学期 (5 月から 7 月) に行った指導と評価について、ここでは長期目標①を取り上げることにする。

長期目標である「学習態度の形成」については、1 学期の短期目標を「苦手な課題にも丁寧に取り組む」と設定した。配慮点としては、学習態度についての約束を具体的に提示し (「すべてこなす」「間違いを直す」「字を丁寧に書く」「落書きをしない」、課題 (プリントなど) が一つ終わるごとに各々について振り返らせた。その際、約束一つが守れるにつきトークン (ビーズ 1 個) を与えるという方法を取った。本児の傷つきを考慮し、なるべくプラスの評価をすることから始め、マイナスの評価も少しずつ増やしていった。その結果、

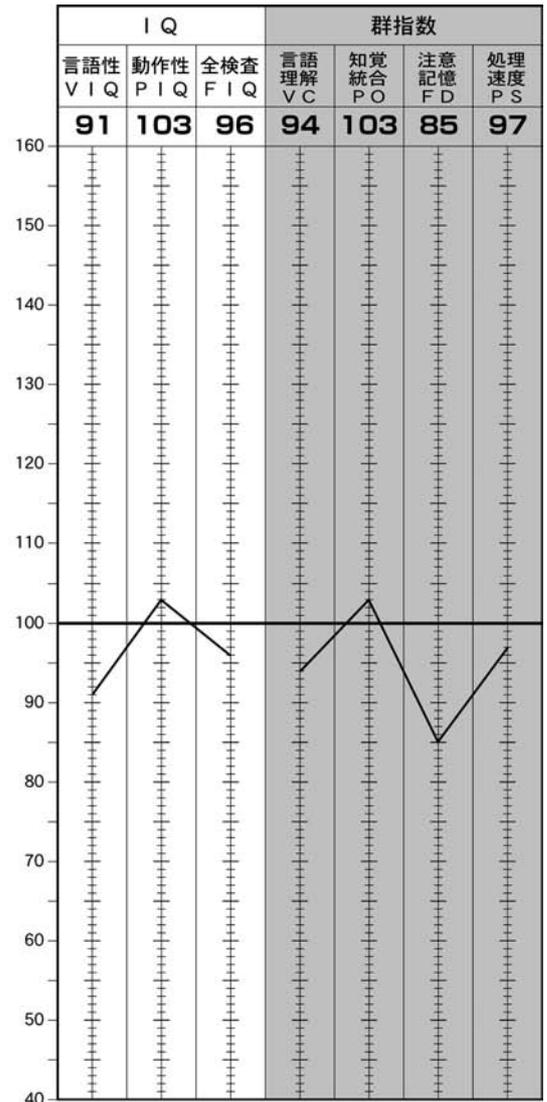
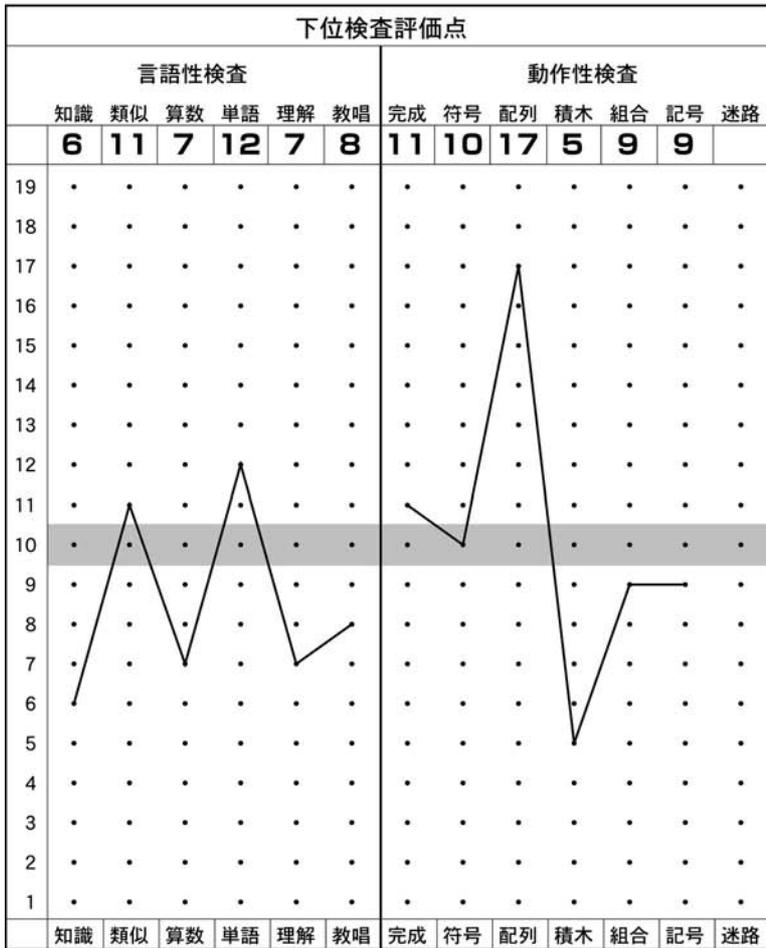


図1 HのWISC-Ⅲ検査結果(9歳8ヵ月時)

早い段階で効果が現れ、その後学習態度は急激によくなっていた。この背景には、約束と評価の関係が明確であったこと、またカラフルなビーズをトークンとすることで本児の動機づけを高めたことなどが、その理由として挙げられる。

(6) 保護者や学校との連携

対象児は目立った問題行動をみせないことから、学校ではLDとの認識を持たれていなかった。そのため、授業中やり残した学習課題をすべて宿題として持ち帰られ、家庭での負担が大きくなるとともに、本児のストレスも高まっていた。そこで、ASCAクラスでは、保護者の要望もあり、対象児に関しての情報を担任に伝える機会を持った。具体的には、本児の実態把握の結果、個別の指導計画の内容を、わかりやすい表現に直して提出した。その結果、様々な配慮がなされるよ

うになり、対象児の学校でのストレスが徐々に軽減しつつあるとの報告を受けている。

(7) まとめ

学校へ上がって最初の段階で読み書きの習得につまずき、その後学習全体につまずきへと問題を大きくしたケースである。対象児は知的に低くないことから、自分の出来なさに気づき、挫折感や無力感を強め、学習全体を拒否することになったと思われる。そこで本指導では、対象児の興味のある課題を対象児に合わせて提供し、まず学習全体への拒否感の軽減を図った。その結果、徐々に取り組みがよくなり、読みに関する能力は向上している。また、その言動から自尊心を取り戻しつつある様子が伺える。

しかし、対象児の学習能力と、学校で要求される学習レベルとのギャップはますます広がりつつある。今

表1 民間機関での個別の指導計画

氏名	H 児	生年月日	1992年 ○月 ○日 (10歳3ヶ月 学年 小4)	指導形態	週/月 1日 (水) 曜日:各 40分: 集団/個別
		記載時	2002年 5月 15日(記載者 A)	指導領域	聞く/話す/読む/書く/計算する/推論する/社会性

長期目標	設定日	評価日	評価
① 学習態度の形成	2002 5/15	(2003年 3月)	
② 読み書き能力の向上	2002 5/15	(2003年 3月)	
③ 3年生レベルの数、量の概念の獲得	2002 5/15	(2003年 3月)	

対応する長期目標	当期 (5/22~7/17) の短期目標と配慮点	評価	対応する長期目標	末期 (9/11~12/18) の短期目標と配慮点
①	目標 苦手な課題にも丁寧に取り組む。すべてこなす・間違いを直す字を丁寧に書く・落書きをしない	(+) 始めの1~2回は、苦手な課題を与えられると、なかなか取り組もうとしないなどの様子が見られたが、その後は4つの約束を守って取り組めるようになった。	①	目標 苦手な課題にも丁寧に取り組み、見直す。すべてこなす・間違いを直す・字を丁寧に書く落書きをしない・見直す
	配慮点 約束内容を授業前に確認、課題ごとにまもれたかどうか振り返らせる。守れた場合、各項目ごとにビーズを1個与える。			配慮点 約束内容を授業前に確認、課題ごとに守れたかどうか振り返らせる。守れた場合、項目ごとビーズ1個を与える。1項目追加。
②	目標 興味を持てる文章を読み、その内容に関する質問に答える。	(土) 犬への興味から、少しずつ長い文章が読めるようになった。しかし設問が複雑になると答えられないこともあった。また、書くことを求める設問に答えることを面倒がり、雑な字で書く事が多かった。	②	目標 いろいろな文章を読み、その内容に関する質問に答える。
	配慮点 犬種に関する文章を準備する、絵や写真が入った課題を準備するなどの工夫をして、読みに対する抵抗感を減らす。			配慮点 犬種に関するテーマのほか、時事ニュースなどもテーマとして取り入れる。学年レベルに近い文章、漢字も少しずつ取り入れ語彙を増やす。
②	目標 2年生レベルの漢字の習得。	(+) 色筆での書き順学習になれ、素直に取り組めた。漢字は既に習得できているものもあったことから、毎週4字の課題は、ほぼこなすことができた。漢字カードを使ったゲームは、指導の中の息抜きになり、楽しみにしていた。	②	目標 2年生レベルの漢字の習得。
	配慮点 白抜き漢字・書き順シートに色筆で書かせ、書き順を意識させる。毎週4字ずつ習得させ、3週に1回復習テストを行う。漢字カードを作りゲームを楽しませる。			配慮点 漢字カードを作りゲームを楽しむ。白抜き漢字・書き順シートに色筆で書かせ、書き順を意識させる。毎週4字ずつ習得。3週に1回復習のテストでは8割以上めざす。
③	目標 一万までの数の概念を獲得し、正確に読み書くことができる。	(土) 一、十、百、千、万と書いて位取りを確認することに少しずつ慣れた。しかしまだ完全には定着していない。来学期、次の課題に入る前、1~2回復習する予定。	③	目標 短い文章を正しく書く。(1回/2W)
	配慮点 数字に漢数字の位取りをさせる。			配慮点 4コママンガに関する質問に答える。表記の見直しを促し、の間違いを修正させる。
			②	目標 時間を理解する。
			③	配慮点 「～前」「～後」など、時間を尋ねる言葉の理解を促す。授業の中生活の中で、時間を意識させる。

後とも、二次的な情緒面の問題を防ぎ、自分の苦手な面を認識しながらも自尊感情を持ち続けられるよう、保護者、学校と連携し合い、一貫した手立てを考えていく必要があると考えている。

(文責：平木こゆみ)

【参考文献】

海津亜希子 (2000) : LD 児の学力におけるつまずき要因の考察 “学習領域スキル別つまずきチェックリスト” を使って、LD (学習障害) 研究と実践、8(2), 63-82.

海津亜希子 その他 (1999) : LD 児への指導システムの開発と地域ネットワークにおける役割機能の構築。安田生命社会事業団研究助成論文集、35, 27-40.

小貫悟 (1998) : 西東京 YMCA における “ASCA (あすか)” の取り組み LD (学習障害) 研究と実践、6(2), 32-37.

文部省 (1999) : 学習障害に対する指導について (最終報告) 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究者協力者会議

牟田悦子 (1999) : 個別指導計画 LD (学習障害) 研究と実践、7(2), 2-10.

岡田智 (2002) : LD 児へのソーシャル・スキルの教授

法の開発 - 指導用尺度及び動機付け介入を含む SST パッケージの作成と検討 - 東京学芸大学教育学研究科修士論文 (未公開) .

上野一彦・牟田悦子・小貫悟 (2001) : LD の教育 - 学校における LD 判断と指導. 日本文化科学社.

3. 学力と社会性の促進のための協同学習

— 集団場面の指導方法の発展に向けて —

1) はじめに

1999年に文部省 (現文部科学省) から発表された「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議最終報告書」では、学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、読む、書く、聞く、話す、計算する、推論する能力のうち、特定のものの習得と使用に著しい困難を持つことと定義されている。学習障害児の中には、学習におけるつまずきから、二次的に社会的スキルや対人関係の問題、行動上の問題を抱えている者も少なくない (上野, 2000)。また、学習におけるつまずきの経験を重ねることにより、自分はいつもしない、自分はいつも失敗するといった否定的な

自己イメージを持つようになってしまう者も多い。これらの問題は、より年長になるにつれて、顕著な問題になるわけだが、年少の頃から予防的な配慮や介入をしておくことが好ましいことは言うまでもない。学習障害児においては、学業の問題と共に、社会的スキルや仲間関係などの社会性や、自己概念・認知に関する介入も求められている。これら三つの点に対して効果があると言われている指導方法の一つに協同学習 (cooperative learning) がある (Mesch, Lew, Johnson, and Johnson, 1986; Nevin, Johnson, and Johnson, 1982)。旧来の単なるグループでの学習とは異なり、協同学習は、グループで共有された (学習) 目標を達成するために仲間と一緒に取り組み、そして自分自身のためになる成果と同時にグループの仲間全員のためになる成果を追求するように構造化されている。主にヨーロッパ諸国やアメリカのインクルージョンの成果について検討した最近の研究報告 (Meijer, 2001) では、通常学級における協同学習は、学習障害児を含めた障害のある子どもと障害のない子どもの学業と社会的なインクルージョンに効果的であることが指摘されている。日本では、通常学級に在籍する子どもの約6%が学習上または行動上の問題を抱えていると言う調査結果 (文部科学省, 2002) が示されており、これらの子ども達への指導・支援方法の開発が急務となっている。学業に関する指導については、これまでの実践や研究の成果として、認知スタイルのタイプ分けによる個別指導の手だてや (熊谷・青山・藤田, 2000) や学習課題 (小池, 2002) などが示されているが、集団指導場面における有効な指導方法のノウハウが十分に蓄積され、明らかになっているとは言い難い。そこで、本稿では、協同学習という集団場面での指導方法に着目し、その具体的内容について紹介する。

2) 協同学習の基本的構成要素

米国では協同学習の活用はすでに19世紀からなされており、米国教育界の中心的な位置を占めていた。民主的社会における教育哲学を論じた先駆者であり、「学校と社会」(1899)の著者でもあるデューイ (Dewey, J.) も協同学習を積極的に活用・奨励していた。しかし、1930年代の終盤になって、米国公立学校では個人間の競争が強調されるようになった。その後、再び協同学習は興隆し、現在ではほとんどの大学の教員養成課程に協同学習による指導法の講義が設けられており、さらに、他課程・他科目の講義そのものや、ほとんどの小学校においても協同学習が取り入れられているという (Johnson, Johnson, Holubec, 1993)。

健全児や特別なニーズのある児童を対象に数々の協同学習に関する研究を行っている Johnson ら (1993)

は、効果的な協同学習の基本的構成要素として次の5つを挙げている。

- (1) 相互協力・相互依存関係：目標、ご褒美、教材、役割などについて協力を必要とするような関係を作る。大抵の場合、これには集団随伴性 (Group-oriented contingency) (小島, 2000) が用いられている。これは、応用行動分析の用語であり、グループ全体またはグループのある代表者によって自分を含むグループへの報酬・ご褒美 (強化) が決定されることと定義される。
- (2) 対面的一積極的相互作用：仲間同士、援助したり、励ましたり、誉めたりしあうことで子ども達がお互いの (学習の) 成功を促進し合うという機会を教師が最大限保証する必要がある。
- (3) 個人の責任：個人毎の作業を評価するなどして、自分のやるべきことはやると言う責任感を持たせる。これは、自分がやらなくても仲間がやってくれるという「ただ乗り」を防ぐものである。
- (4) 小グループでの社会的スキルの使用：自己主張、妥協、意見の対立の解決など様々な社会的スキルを教えなくてはならない。
- (5) グループの改善手続き：どんな風に仲間を援助したことがよかったかなどの振り返りの機会を設定することにより、協同学習グループの中で仲間同士が上手く課題に取り組める関係を維持するよう意識させたり、グループの成功を喜び合い、仲間の積極的な行動を引き出すことができる。

また、Johnson ら (1993) は、協同学習グループでの学習と旧来の単なるグループでの学習の違いを表2のようにまとめている。

表2 協同学習グループと旧来の学習グループの違い (Johnson ら, 1993)

協同学習グループ	旧来の学習グループ
相互協力関係がある	協力関係なし
個人の責任がある	個人の責任なし
メンバーは異質で編成	メンバーは等質で編成
リーダーシップの分担をする	リーダーは指名された一人だけ
相互信頼関係有り	自己に対する信頼のみ
課題と人間関係が強調される	課題のみ強調される
社会的スキルが直接教えられる	社会的スキルは軽く扱うか無視する
教師はグループを観察、調整する	教師はグループを無視する
グループ改善手続きが取られる	グループ改善手続きはない

3) 協同学習の実践と課題

日本においては、学習障害児を含む集団における協同学習の効果について検討した研究はまだほとんど報告されていない。そこで、東京 YMCA (ASCA クラス) の協力を得て、まずは学習障害児2名のペアに対して協同学習による指導を試行的に行った。特殊学級や通級指導教室、ひいては通常の学級での集団場面への応用も視野に入れつつ、協同学習による指導において教師が配慮すべき点や、具体的指導方法について探ることをねらいとしていた。

2名で学習を行っても注意の転導や散漫などの問題が生じないI男(小4)とJ男(小3)を対象とし、両者が共通に苦手とする漢字学習を協同学習の課題として選択した。ペアで見直しをすれば必ず満点が取れるような課題を設定し、肯定的な相互作用を交換できるよう場面を構造化した。しかし、当初、J男は消しゴムで回答を消すことへの抵抗感が強く、間違いを指摘されるとパニックになるため、必ず満点が取れるような課題を選定するのに時間がかかった。指導期中盤から、ペアのプリントの見直しの時に、間違えた問題についてヒントや説明をする様子が見られるようになった。協同学習においては、実際指導を行う際には、ペアで見直し等の活動を行うために、課題遂行がほぼ同時間に終了するように配慮する必要があること、また、課題には協力的な要素が含まれている必要があり、対象児の指導課題設定にひと工夫が必要となること、教師が配慮すべき点として明らかになった。また、必ずしもペア同士で同一の課題をする必要はないが、別々の課題を用意した場合、教師が課題の順序や手続きを間違えやすく、教師にとっては負荷がやや大きくなることが分かった。

今後の課題として、協力的な要素を含む課題設定と対象児のペアリングの関係について検討する必要がある。認知的スタイルの同じ者同士あるいは異なる者同士のペアとそれぞれのペアに適した協同学習課題はどのようなものか調べる必要がある。また、実際的で実践可能な協同学習プログラムを開発するためにも、教師の負担をどのように和らげるか、あるいはどのような段階を踏んで導入すれば実行しやすいものになるのかについても検討が必要であろう。今回協力して頂いた ASCA クラスでは、現行の学校制度にとらわれることなく新しい指導法や教材に関する開発の取り組みができた。このように、学校場面では実行困難な先駆的な取り組みを積極的に行えるという点で、民間指導機関の役割は大変重要であると考えられる。

(文責：涌井恵・海津亜希子・佐藤克敏)

文献

- Johnson, D. W. and Johnson, T. R., Holubec, E. J. (1993) *Circles of learning: Cooperation in the classroom.* Interaction Book Company. (杉江修治ら訳 1998. 学習の輪—アメリカ協同学習入門—, 二瓶社)
- 小池敏英・雲井未敏・渡邊健治・上野一彦編 (2002) *LD 治の漢字学習とその支援.* 北大路書房.
- 小島恵 (2000) 発達障害児・者における集団随伴性による仲間同士の相互交渉促進に関する研究の動向. *特殊教育学研究*, 38, 79-84.
- 熊谷 恵子・青山 真二・藤田 和弘 (2000) 長所活用型指導で子どもが変わる〈Part 2〉—国語・算数・遊び・日常生活のつまずきの指導—. 図書文化社.
- Meijer, C. J. W. (Ed.) (2001) *Inclusive education and effective classroom practices.* European Agency for Development in Special Needs Education.
- Mesch, D., Lew, M., Johnson, D. W. and Johnson, R. (1986) *Isolated teenagers, cooperative learning, and training of social skills.*, *The Journal of Psychology*, 120, 323-334.
- 文部科学省 (2002) 「今後の特別支援教育の在り方について (中間まとめ)」.
- 文部省 (1999) 「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議最終報告書」
- Nevin, A., Johnson, D. W. and Johnson, R. (1982) *Effects of group and individual contingencies on academic performance and social relations on special needs students.* *The Journal of Social Psychology*, 116, 41-59.
- 上野一彦 (2000) 学習障害 (LD) の判断・実態把握基準. 山口薫編, *学習障害・学習困難への教育的対応—日本の学校教育改革を目指して—*. 文教資料協会

4. 今後の課題

LDのある子どもへの支援の場として、民間機関が果たす役割について報告してきた。

今後の民間機関の在り方としては、当該の子どもや保護者への支援はもちろんのこと、LD等への専門性を活かして、学校へのコンサルテーションや、理解・啓発活動、指導者養成等、コミュニティー単位で充実させていく上での、一つのキーステーションとして機能することが考えられた。

また、あわせて、民間機関で行われている先駆的な研究成果を、どう公教育のなかへ、さらに言及すれば、どう通常の学級の中における取り組みとして、般化させていけるかについても、実践から得られた有益な知見をもとに、外部へ発信していくことが期待される。

第3章のポイント

通常の学級、通級指導教室、特殊学級、民間機関等における各指導事例を通して、以下のような知見が示された。

A. 通常の学級での指導から

専門家チームから学習障害が疑われると判断された3名の指導事例を通して、以下のような内容が示された。

1. 対象児の認知特性に配慮した対応を試みたことで、読み書きに関するスキルの向上が認められた(A児)。
2. 学年のチームによる対応を試みたことで、対象児以外の児童に対する理解が促され、学級編制や担任が替わった場合でも、継続的な支援が得られる状況を学校の中で作り上げることができた(A児)。
3. 「算数科」におけるティームティーチング(TT)での指導を通して、他児を含めた気がかりな子どもへの個別の対応が十分に実施でき、本児に対しても効果的であった(A児)。
4. 学習障害児のための「個別の指導計画」を作成していくことが、子どもの状態像の理解と実際の支援に役立った(B児)。
5. 約束やルールは強く守るという対象児の傾向を活かして、グループ活動の中で各児童に役割を割り当てたことや、目標を設定し、振り返る機会を設けたことが、児童の授業への参加を促し、書く機会を増やすことにつながった(C児)。

B. 情緒障害通級指導教室での指導から

1. 学習障害が疑われる通級児の事例から、通級指導の場で効果的であった内容を通常の学級の中で一般化できるように、担任との連携を深めていくことの必要性が示された(D児)。
2. 通級担当者が通常の学級担任に対し、専門的な立場からアドバイスできるような支援体制や時間の保障など、巡回相談的な役割の必要性が考えられた(E児)。

C. 特殊学級及び通常の学級での指導から

1. 個別の指導計画を作成し協議してきたことで、言語障害特殊学級に在籍する学習障害およびADHDの疑いのある対象児(F児、G児)のニーズに応じた指導や支援が行えた。
2. 対象児が交流学級(通常の学級)でうまく適応できたのは、言語学級での学習と共に、言語学級担任が交流学級でTTとして支援してきた効果が大きいと考えられた。
3. 言語学級担任から交流学級担任への情報提供などの間接的な支援が効果的であった。このことは特殊学級担任と交流学級担任との密な連携の重要性を示している。

D. 民間機関における指導から

1. 学習全体をつまづきを示す対象児に対し、民間機関の柔軟性を活かし、本人の興味のある課題等を提供するなどの個別の対応を実施したことで、対象児の学習に対する拒否感が軽減し、自尊心が向上してきた様子が見ええた(H児)。
2. 保護者の要望を受け、民間機関で実施している個別の指導計画の内容を学級担任に提示したことで、学級における様々な配慮が行われ、対象児の学校でのストレスが軽減した(H児)。
3. 民間機関で試行的に実施した協同学習による指導の結果から、幾つかの示唆が得られた(I児、J児)。現行の学校制度にとらわれない指導法や教材開発など、柔軟性を活かすことのできる民間機関の役割は地域におけるキーステーションとして大変重要なものとなる。

なお、各事例等の中で記載されている個別の指導計画(個別支援計画、個別教育計画、援助指導計画等)の呼名に関しては、各自治体や学校等での呼名をそのまま引用した。(文責 是枝喜代治)