

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]

- ・大人とのラ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。

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ったと考えられた。

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なかかわりで確立していった。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。

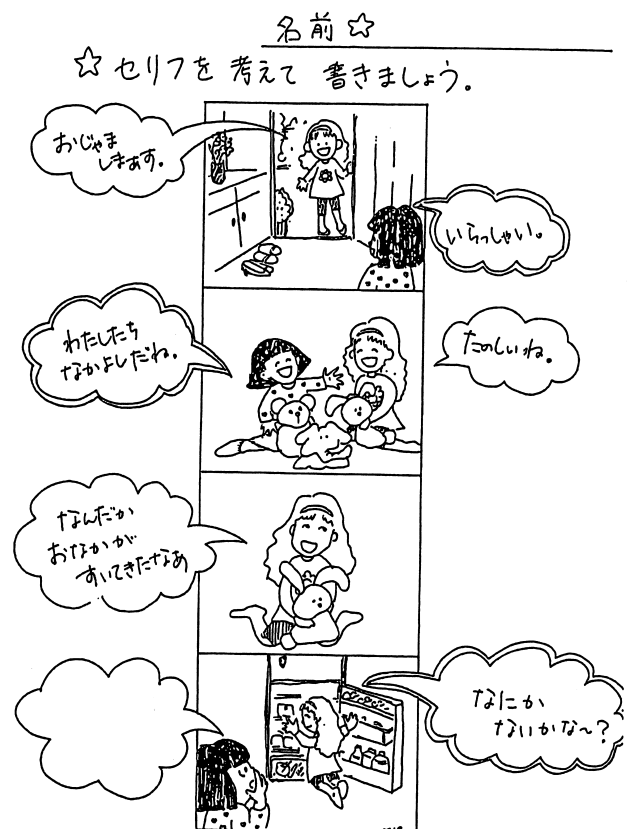


図1 数枚の絵刺激による話し言葉の学習プリント例

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っ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える。

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れており、E 児にとって通級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員として 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.