

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、一人ひとり丁寧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年を通し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。

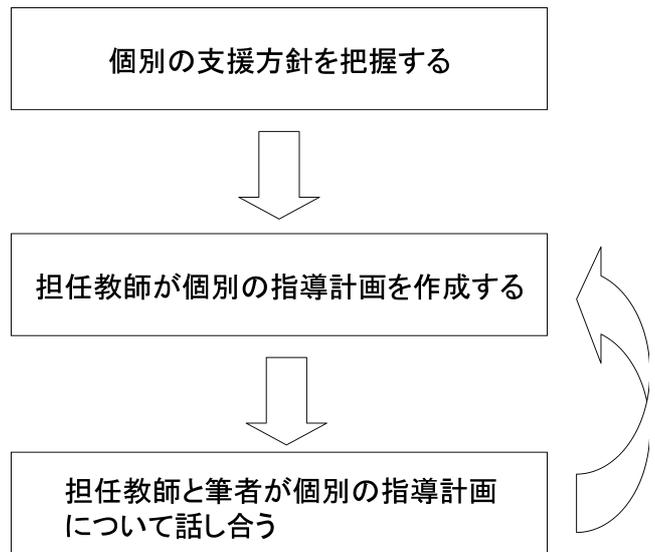


図1 個別の指導計画作成に向けての担任教師とのやりとり

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、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。

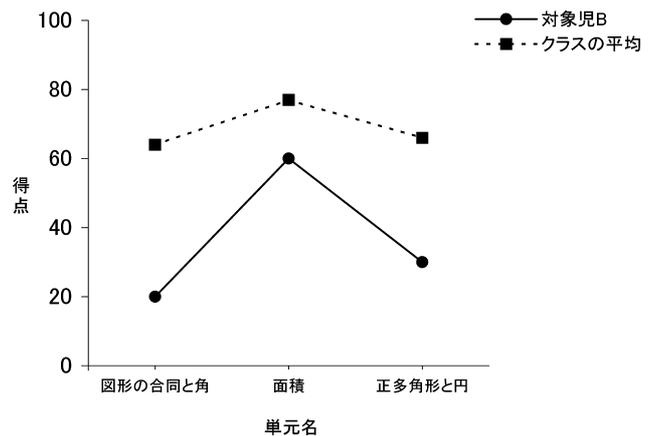


図2 算数の単元テスト(5年生)の得点

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

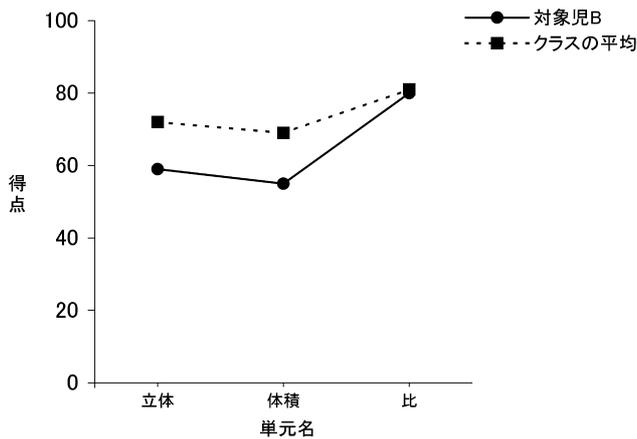


図3 算数の単元テスト（6年生）の得点

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った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 励ましのあつ 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