

発達障害児 指導事例集



平成21年3月

和歌山県教育委員会

はじめに

「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ2年目を迎えました。今次の特別支援教育の改革は、特別支援学校や特別支援学級にとどまらず、本県教育の振興にとっても重要な契機になるものと考えており、県内各地域の学校においては、障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、更なる取組の充実が図られています。

新しい小・中学校学習指導要領の中で、特別支援教育について特別支援学校のセンター的機能を活用することや個別の指導計画及び個別の教育支援計画の作成の充実、交流及び共同学習の促進・充実の重要性などが示されています。また、特別支援学校学習指導要領では、社会の変化や子どもの障害の重度・重複化、自閉症、LD、ADHD等を含む多様な障害に応じた適切な指導を一層充実させるため、自立活動に新たな区分として「人間関係の形成」が設けられました。

本県では、これまで文部科学省委嘱事業である「発達障害等・特別支援教育体制推進事業」を活用して巡回相談やコーディネーター研修会等を実施するとともに、特別支援学校や県内全市町村から推薦された教員を対象とした発達障害に関する専門性の向上を図るための「スペシャリスト養成塾」の開催、教員の国内留学派遣など、発達障害児童生徒等に対する教育を充実させるための取組を進めてまいりました。

現在、県内の小・中学校においては、校内委員会の設置や、特別支援教育コーディネーターの配置等が進み、特別支援教育の実施体制整備が進んできておりますが、今年度、小中学校等に在籍するLD、ADHD等の特別な教育的支援を必要とする子どものための教育をより充実させていくため、「発達障害児指導方法研究事業」において、「発達障害児指導事例集」を発刊することになりました。各学校において本事例集を校内研修等に活用し、発達障害等の児童生徒の実態の把握や、適切な指導・支援の在り方などの研究を深めていただき、特別支援教育の体制がさらに進むことを期待しております。

最後になりましたが、本事例集の発刊にあたり、御多用にもかかわらず熱心に御協力くださいました作成委員の方々に対し、心よりお礼申し上げます。

平成21年3月

和歌山県教育庁学校教育局県立学校課特別支援教育室長 三反田 和 人

☆☆ 目次 ☆☆

はじめに -----	1
目次 -----	2
理論編 -----	3
1 発達障害について -----	4
(1) LDとは -----	4
(2) ADHDとは -----	6
(3) 高機能自閉症、アスペルガー症候群とは -----	8
2 学校全体での取組を -----	10
(1) 校内委員会の役割 -----	10
(2) 校内委員会活動の実際 -----	12
3 個別の指導計画をたてよう -----	17
(1) 個別の指導計画とは -----	17
(2) 個別の指導計画作成のポイント -----	18
(3) 個別の指導計画の様式例 -----	20
コラム WISC-Ⅲ知能検査について -----	22
実践編 -----	25
1 「聞く」ことが苦手な子ども -----	26
2 「話す」ことが苦手な子ども -----	30
3 「読む」ことが苦手な子ども -----	34
4 「書く」ことが苦手な子ども -----	38
5 「計算」が苦手な子ども -----	42
6 「文章題」が苦手な子ども -----	46
7 「図形」が苦手な子ども -----	50
8 授業中、じっとしてられない子ども -----	54
9 感情のコントロールが苦手な子ども -----	58
10 コミュニケーションをとることが苦手な子ども -----	62
11 特定のものやことに「こだわる」子ども -----	66
通常の学級での指導編 -----	71
1 子どもへのまなざし -----	72
2 認め合うクラスづくり -----	74
3 教室環境の整備 -----	76
4 ルールの確立 -----	78
5 授業の組み立ての工夫 -----	80
6 板書、ノート指導の工夫 -----	82
7 発問、指示の出し方の工夫 -----	84
8 個への支援の工夫 -----	86
9 保護者との連携 -----	88
10 保護者の理解啓発 -----	90
11 環境整備、授業チェック表 -----	93
資料その他 -----	95
県内の主な相談機関、特別支援教育関係Webページ -----	96
県内通級指導教室・特別支援学校一覧 -----	97
参考図書一覧 -----	99
作成委員名簿 -----	100

理論編

1 発達障害について

(1) LDとは

LD(学習障害)とは、全般的な知的発達に遅れはないが、学習面で特徴のあるつまずきや特定の分野の習得に困難さを示す障害です。

LDは単なる学習遅進や学業不振ではなく、その背景に脳の機能障害があり、その結果、特異な学習困難を引き起こしていると考えられています。

全般的な知的発達に遅れはないので、障害だと気づかれにくく、周りに理解されにくいことから、学習に対する意欲や自己肯定感を低下させてしまうことも少なくありません。



LD(学習障害)の定義

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、聞く、話す、読む、書く、計算する又は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示す様々な状態を指すものである。

学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

「学習障害児に対する指導について(報告)」 平成11年7月2日

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

特徴的な様子

LDの児童生徒には、次のような様子などが見られます。

【聞くことが苦手】

- 聞き間違いがある。(「知った」を「行った」と聞き違えるなど。)
- 聞きもらしがある。
- 個別に言われると聞き取れるが、集団場面では聞き取るのが難しい。 など

【話すことが苦手】

- たどたどしく話したり、とても早口だったりする。
- ことばにつまったりする。
- 思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい。 など

【読むことが苦手】

- 音読が遅い。
- 文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読みだしたりする。
- 勝手読みがある。(「いきました」を「いました」と読むなど。) など

【書くことが苦手】

- 字の形や大きさが整っていなかったり、まっすぐに書けなかったりする。
- 漢字の細かい部分を書き間違える。
- 限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書けない。 など

【計算することが苦手】

- 簡単な計算の暗算ができない。
- 学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい。(三千四十七を300047や347と書いたりする。)
- 九九の習得に時間がかかる。 など

【推論することが苦手】

- 学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい。
- 学年相応の図形を描くことが難しい。
- 事物の因果関係を理解することが難しい。 など

特性について**○視覚認知による要因**

周りのものを見るとき、私たちは、見えるもの全体の中から「見たいもの」に意識を集中し、焦点を絞ることにより、そのものをしっかり「見る」ことができます。LDの子どもで、文字の細かい部分の識別が難しい、教科書の行を飛ばし読みするなどの様子が見られる場合、この機能がうまく働いていないことが考えられます。

また、目と手の協応がうまくできない子どもは、文字をマスの中に入れて書けなかったり、罫線にそって書けないこともあります。

重なった線の認知や位置関係の認知(前後左右や上下、縦・横・高さ等)が苦手な子どもの場合、よく似た文字の識別が難しい、鏡文字を書く、漢字の細かい部分を書き間違う、字が汚い、整理整頓ができないなどの困難があったりします。

○聴覚認知による要因

話を聞くととき、私たちは、関係のない音や声は意識の外に置き、聞きたい声に注意を集中することができます。しかし、LDの子どもで、集団の場では話をうまく聞けずに聞き逃してしまうなどの様子が見られる場合、この機能がうまく働いていない可能性があります。

また、聞いた言葉などを短い時間だけ記憶にとどめておくという短期記憶が弱い子どももいます。そのため、一度に複数の指示を与えると覚えられず、聞き直したりすることがあります。

短期記憶が弱い子どもは、繰り上がりや繰り下がりのある計算をするときに、繰り上がった数をたしたり、借りた数をひいたりすることを忘れてしまうなどの困難があったりもします。

OLDの児童生徒は、手先の不器用さや全身を協応させる運動が苦手な子もいます。

日常の遊びや体育の時間、授業中の手先の作業などが他の子と同じようにできずに、自尊感情の低下にもつながることがあるので気をつける必要があります。



LDの児童生徒の場合、このような困難さを保護者や教師など周囲の人たちが理解できずに、「怠けている」「努力しない」「やる気がない」などと評価されてしまいがちです。

実際は人一倍努力しているけれど、本人の力だけではどうしてもうまくできない困難さがあることを、周囲の大人がまず理解することが大切です。



(2) ADHDとは

ADHDは注意欠陥多動性障害といわれ、不注意、多動性、衝動性などの行動上の特徴があります。

年齢あるいは発達に不釣り合いに、注意の集中が困難であったり、周囲の刺激に反応してすぐ動いてしまったり、衝動のコントロールが難しく我慢することが苦手であったりします。

そのため、能力があるのに努力をしない、不真面目であると周りから思われやすく、良好な人間関係が築かれにくいことから、問題行動や対人不信などの二次障害に結びついてしまうことがあります。



ADHDの定義

ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。

また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

平成15年3月 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 答申
「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」から

特徴的な様子

【不注意】

- 勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする。
- 面と向かって話しかけられているのに、聞いていないように見える。
- 気が散りやすい。
- 日々の活動で忘れっぽい。

など

【多動性】

- 手足をそわそわ動かしたり、着席していても、もじもじしたりする。
- 授業中や座っているべき時に席を離れてしまう。
- 遊びや余暇活動におとなしく参加することが難しい。
- 過度にしゃべる。

など

【衝動性】

- 質問が終わらないうちに出し抜けに答えてしまう。
- 順番を待つことが難しい。
- 他の人がしていることをさえぎったり、じゃましたりする。

など

特性について

ADHDは中枢神経系の機能障害であり、脳内の神経伝達物質が影響しているなどといわれています。

子どもによって状況は違いますが、不注意優勢型や多動性・衝動性優勢型、両者の混合型の3つのタイプに大別されます。

○不注意優勢型については

特に集団の中では教師の指示に注意を集中することが苦手です。指示をするときは、注意を引きつけ注目させてから、はっきりとしたことばで話すなどの配慮が必要です。

また、長い時間集中することも苦手です。活動の区切りを短くする、教師に近い席にして、こまめに声かけをするなどの配慮が必要です。

○多動性、衝動性優勢型については

周囲の刺激にすぐに反応して動いてしまったり、周りの状況にかかわらず衝動的に行動したりしがちです。いずれも、本人は無意識にしてしまうものでありますが、「落ち着きがない」、「自分勝手」、「聞き分けがない」などと、まわりから非難されることが多くなります。

多動性は、年齢とともに徐々に目立たなくなることが多いと言われますが、学習内容が分からなくなったり、周りからのマイナスの評価が自信と意欲の低下につながってしまうことなどから、早期からの適切な対応が必要です。

まず、不要な刺激が入らないよう、目に入る情報を絞ったり、刺激の強い窓側の席は避けたり、興奮したときに気持ちを落ち着けるための部屋(場所)を確保したりするなど、行動の特性に合わせた支援が大切になります。

また、多動性や衝動性については、薬物療法が効果的なケースもあります。

○ 行動上の問題については一貫した対応をとることが大切です。

その際、してはいけない行動や、その理由を理解しないまま叱責されると、反発心が強く残ります。また、叱られることやうまくできないことが続くと、自信を失い自己評価も下がってしまいます。大切なことは、子どもに共感的にかかわり、望ましい行動を積極的にほめることです。

○ ADHDの子どもは、ひらめきや個性的な感性をもっていたり、好きなことには熱中する長所をもっていたりします。

一方、適切な対応がされない場合、非行や不登校、いじめ、家庭内暴力、ひきこもりなどの二次障害を引き起こすことも考えられます。集中できるための環境を整え、自分の行動をコントロールするなどの自己管理能力を高めながら、自尊感情を育て、自信をつけることに主眼をおいた指導・支援が重要です。



(3) 高機能自閉症 アスペルガー症候群とは

高機能自閉症やアスペルガー症候群は、ともに自閉症の一種であり、広汎性発達障害(Pervasive Developmental Disorders・・・PDDと略称)に分類されるもので、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると考えられています。

知的な遅れはないのに、周囲と会話がかみ合わなかったり、相手の気持ちを察しない発言をしたり、特定のことにこだわったりすることなどが多く、トラブルを起こす子、自分勝手な子と見られてしまうことがあります。

これらは、脳の機能障害に起因するものであり、親の育て方や環境、わがままなどによるものではありません。



高機能自閉症・アスペルガー症候群の定義

○高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。

また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

○アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、^{※1}広汎性発達障害に分類されるものである。

平成15年3月 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 答申
「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」から

※1 「広汎性発達障害」: 自閉性障害カテゴリー(自閉症、レット障害、小児期崩壊性障害、アスペルガー症候群など)の総称。

特徴的な様子

高機能自閉症の児童生徒は、一般的に次のような様子などが見られます。

【①人への反応やかかわりの乏しさ、社会的関係形成の困難さ】

○友だちと仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友だち関係をうまく築けない。

○いろいろな事を話すが、その時の状況や相手の感情・立場を理解しない。

○周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言う。など

【②ことばの発達の遅れ】

○含みのあることばの本当の意味が分からず、ことば通りに受けとめてしまうことがある。

○会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある。など

【③興味や関心が狭く特定のものにこだわる】

- 他の子どもには興味がないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」をもっている。
- 空想の世界(ファンタジー)に遊ぶことがあり、現実との切り替えが難しい場合がある。
- とても得意なことがある一方で、極端に苦手なものがある。
- 自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる。 など

特性について

先に述べたように、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、自閉症の一種であり、その場の雰囲気や相手の状況を考えること、相手がどのように感じているかを察すること、相手の表情や身振りなどの非言語的な要素を理解することなどが苦手です。

そして、ことばを相手や場所、時間などに応じて使い分けていくことが苦手であったり、ことばの意味を深くとらえることができにくく、ことば通りに受け取って、裏の意味を理解しにくかったりします。

これらのことから、マイペースすぎたり、相手の気持ちを傷つけることが分からずに嫌がるようなことばを発したり、会話がかみ合わなかったりすることから、周囲の子どもたちとトラブルになってしまうことがあります。

また、興味や関心が限定されやすく、一度気になることができると、注意がそこに引きつけられて離れにくくなる場合があります。その結果、特定の事柄に関する知識が豊富になる反面、状況に合わせた行動が取りにくくなったりします。

さらに、突然、過去の不快な経験を思い起こし(フラッシュバック)、パニックになり、トラブルにつながってしまうこともあります。

その他に、高機能自閉症やアスペルガー症候群の子どもは、音、光、味、臭い、触覚などの感覚に過敏である例がよく見られます。

- ・ざわざわした騒音や運動会のピストルの音が苦手。
- ・衣服の材質によって強い不快を感じることもあり、特定の服しか着ることができない。
- ・体に触れられるのを極端に嫌がる。
- ・特定の食べ物の味に敏感で、食べることができない。

以上のような感覚の過敏性から、学校生活での困難や不適応を伴っている場合があることについても理解が必要です。

- 高機能自閉症やアスペルガー症候群の子どもは、障害があるということが理解されにくく、いじめの対象になりやすいので、注意が必要です。
- 他の子どもと同じようにできそうなことがうまくできず、勝手な子、わがままな子などと周りからは見られてしまいます。でも、一番困っているのは、どう対応してよいか分かりにくい、この子どもたち自身なのです。
- 彼らのこのような困難さを理解した上で、対人関係のスキルを1つ1つ具体的に教えたり、得意なことを生かしていけるよう支援していく必要があります。



2 学校全体での取組を

(1) 校内委員会の役割

学校には、子どもたちの困難さを把握し支援するために、従来から、校内就学委員会、特殊教育部、生徒指導部、教育相談部などの部会が設置されており、それぞれが機能してきた状況にありましたが、特別支援教育への移行の中であらためて、校内委員会を設置することの重要性が唱えられてきました。

なぜ、今、校内委員会の設置が必要とされているのでしょうか。

現在、通常の学級には様々な特性をもった子どもたちが在籍しており、個々のニーズに応じた教育の充実が求められています。その際、例えば子どもが授業に集中できない原因が、家庭環境によるもの、発達障害によるものなど一つに割り切ることが難しく、そのどちらの影響も受けているケースがあります。学校においては、発達障害だけに限らず困難な状況にある子どもすべてに対し、個々のニーズに応じた教育を、授業はもとより学校生活のあらゆる場面で展開していく必要があるのです。

そのためには、特別な支援が必要な子どもの実態把握や、具体的な支援策についての全職員の共通理解が必要となります。それを推進していく中心となるのが、特別支援教育校内委員会なのです。

また、特別な支援を必要としている子どもに対する適切な教育を推進していくためには、どの子にもわかりやすい授業、どの子も認められ過ごしやすい学級づくりが求められてきます。そういう意味から、特別支援教育の推進は、発達障害等の子どもたちだけでなく学校にいるすべての子どもに関わってくることであるといえます。

学校にいるすべての子どもが円滑な学校生活が送れるように学校全体で取り組む、そのために校内委員会を組織することが必要なのです。

— 校内委員会の役割 —

- 特別な支援が必要な子どもの実態把握
- 担任、保護者に対する支援
- 専門機関との連携
- 教職員に対する特別支援教育の意識付け
- 特別支援教育に関する校内体制の確立

などが考えられます。

※ 平成16年に文部科学省から出された「小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」(以下、「ガイドライン」と表記する。)では、校内委員会の役割について、以下のよう挙げられています。

- 学習面や行動面で特別な教育的支援が必要な児童生徒に早期に気付く。
- 特別な教育的支援が必要な児童生徒の実態把握を行い、学級担任の指導への支援方を

具体化する。

- 保護者や関係機関と連携して、特別な教育的支援を必要とする個別の教育支援計画を作成する。
- 校内関係者と連携して、特別な教育的支援を必要とする個別の指導計画を作成する。
- 特別な教育的支援が必要な児童生徒への指導とその保護者との連携について、全教職員の共通理解を図る。また、そのための校内研修を推進する。
- 専門家チームに判断を求めるかどうかを検討する。なお、LD、ADHD、高機能自閉症の判断を教員が行うものではないことに十分注意すること。
- 保護者相談の窓口となるとともに、理解推進の中心となる。
これらの機能を一度にすべて満足させなくとも、徐々に機能を拡充していく方法をとること
これらの基本的な役割を満たしていくことも考えられます。

○校内体制の在り方について

校内委員会は、単に設置するだけでなく、それがうまく機能していかなければなりません。

「個のニーズ」に応じた適切な支援を行っていくためには、柔軟で弾力的な対応が求められ、校内委員会は、それに対応できる組織でなくてはなりません。そのためには、特別支援教育の対象となる子どもに対する対応を含め、情報交換や必要な対処などについて臨機応変に相談し合うなど、学校全体の柔軟で弾力的な動きが必要となります。

また、特別支援教育コーディネーターの在り方も、特別支援教育を推進する上で大きなポイントとなります。

コーディネーターの役割は、教職員や保護者の相談活動、外部機関との交渉、研修の立案など、いろいろな分野にわたります。その役割を十分果たしていくための工夫として、コーディネーターの複数指名が考えられます。複数で担当することにより、互いに補い合っながら進めることができ、校内全体の特別支援教育の活動を広げることができるのではないかと思います。

学校全体での取組を進めていくにあたっては、できることから一歩ずつ進めていき、変えやすいところから変えていくことから始めていくことが大切です。

そして、学力や生徒指導の問題を含め、気になる子どもの多種多様な実態について、教職員が「子ども自身が困難を感じている」と受け止めることができる意識を醸成していくことが求められています。

※ 「ガイドライン」では、特別支援教育コーディネーターの役割について、以下のように挙げられています。

〈校内における役割〉

- 校内委員会のための情報の収集・準備
- 担任への支援
- 校内研修の企画・運営

〈外部の関係機関との連絡調整などの役割〉

- 関係機関の情報収集・整理
- 専門機関等への相談をする際の情報収集と連絡調整
- 専門家チーム、巡回相談員との連携

(2) 校内委員会活動の実際

A小学校の実践より

「支援する学校として」

どの学級にも気になる子どもがいる。その内容は、学習面、生徒指導面、特別支援教育に関することなど様々である。

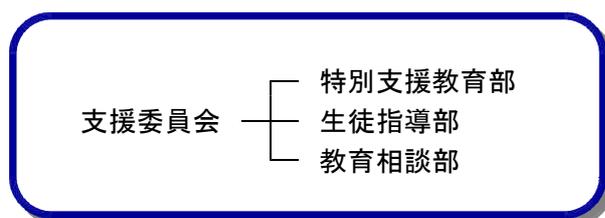
A小学校では、現職教育等で、子どもの「気になるところ」を出して話し合ってきた。一人の子どもの「気になるところ」が多方面にわたり、複数の視点による支援が必要であることが多いこと、また、気になる行動は、学校生活のいろいろな場面で起こることなどについて話し合っていく中、教職員全員で子どもにかかわっていくという意識をもつことが大切であると考えようになってきた。

そこで校内組織の再編に取りかかることになった。

○ 組織作り

ア 【支援委員会(校内委員会)を作る】

A小学校では、これまで、「特別支援教育部」「生徒指導部」があったが、加えて「教育相談部」を作り、その総括として「支援委員会」(校内委員会)を立ち上げることにした。この「支援委員会」は校内就学指導委員会の機能も兼ね備えてる。



※支援委員会は特別支援教育部、生徒指導部、教育相談部のそれぞれの部長と特別支援教育コーディネーター2人で構成する。

※それぞれの部に、各学年から1人ずつが所属する。

※3つの部のいずれかに、教員全員が所属する。

〈年間計画〉

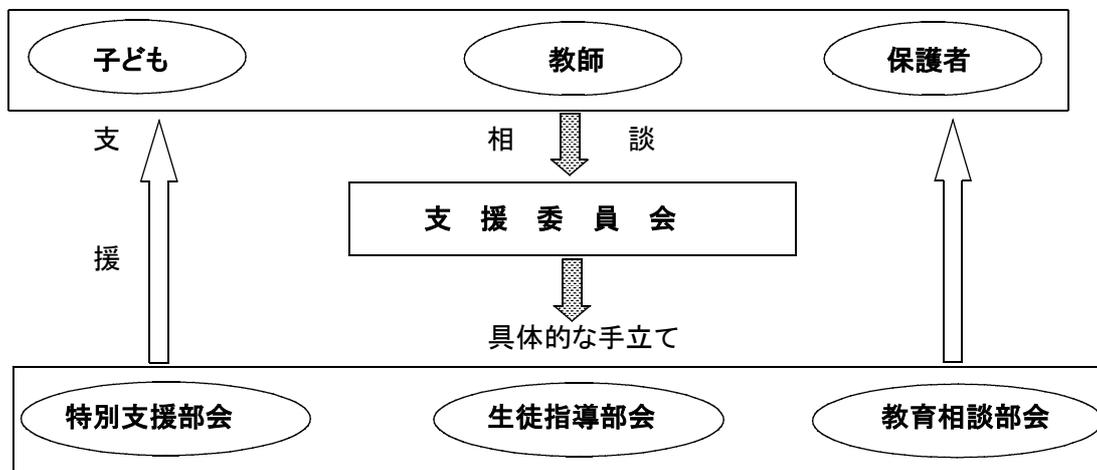
4月	組織について 「学級経営チェックポイント」提案 個別の指導計画の提案 運動会の支援の検討 子どもの実態把握、情報交換
5月	和歌山大学コーディネーター養成課程学生の受け入れ 校内研修会 子どもの実態把握 情報交換 支援策検討
6月	子どもの実態把握 情報交換 支援策検討 国立特別支援教育総合研究所、県・市教育委員会からの指導
7月	個人懇談会からの情報収集 1学期の反省

	子どもの実態把握 情報交換 支援策検討 夏休みのケース会議計画
9月	新入児健康診断 内容の検討 子どもの実態把握 情報交換 支援策検討
10月	新入児健康診断の結果の検討 子どもの実態把握 情報交換 支援策検討
11月	県・市教育委員会からの指導 子どもの実態把握 情報交換 支援策検討
12月	個人懇談会からの情報収集 2学期の反省 子どもの実態把握 情報交換 支援策検討
1月	次年度の支援についての検討 子どもの実態把握 情報交換 支援策検討
2月	国立特別支援教育総合研究所、県・市教育委員会からの指導 子どもの実態把握 情報交換 支援策検討
3月	本年度の反省

イ 【コーディネーターの複数指名】

- ・教頭……………外部との連携を中心とする。
- ・情緒障害学級担任…部会等の調整連絡を中心とする。

システムを図で表すと



○ 取組

ア 【支援委員会について】

- 子どもの情報が支援委員会に集まってくるので、対応についてすぐに話し合うことができた。
- 支援委員会で「みんなが分かる授業」をすることの大切さ、保護者・子どもへの啓発、子どもの実態把握の取組について話し合うことができた。

「みんなが分かる授業」に向けて

☆現職教育の授業研究で視点を決めた協議ができています。

- ・板書……………色チョークの使い方、子どもが見やすい字の大きさ、配列、レイアウト
- ・発問……………教師の発問のスピード、ことば数、声の大きさ、発問の内容
- ・教師の動き…机間指導の仕方、子どもが前で発表している時の立ち位置
- ・教材・教具 ……考えの助けとなる教材、教具の使い方、個に合わせた教具の工夫
- ・教室環境……子どもが集中しやすい掲示物、黒板の工夫

保護者・子どもへの啓発

- ・リソースルームや情緒障害学級での取り出し指導を望む保護者が出てきた。(※)
- ・子どものことで気になることを保護者が相談に来るようになり、相談することにより、保護者が落ち着くことができています。そのため子どもも安定して学校生活を過ごすことができています。
- ・新入児健康診断で特別支援教育について話をしているので、入学後すぐに保護者が相談に来られたり、担任が声をかけても抵抗なく相談できたりするようになってきた。早期の対応が可能になった。

※A小学校は、県の「特別支援学級の弾力的運用」の研究指定校である。

子どもの実態把握

- ・気になるところがある子どもについて、担任の気づきが早くなり、手立てを早期に考えられるようになった。
- ・担任がコーディネーターに相談に来ることが多くなり、コーディネーターが教室に入って、子どもの様子を観察する機会が増えた。
- ・そのために、複数の観点で子どもを見ることができるようになった

イ 【コーディネーターの複数制について】

○コーディネーター…教頭

- ・外部機関との連携が取りやすかった。
- ・職員の動きが分かりやすいため、情報がつかみやすかった。
- ・保護者との連絡の窓口になっているために情報が入ってきやすかった。
- ・子どもや保護者の朝からの情報がすぐにキャッチでき、担任に伝えることができたので、支援や手立てを早く考えることができた。

○コーディネーター…情緒障害学級担任

- ・気になるところがある子どもがいる学級に支援に入ったので、その子どもの困っている状況や特徴がとらえやすかった。
- ・専門性を生かし、現職教育の授業研究後の研究協議で、「気になるところがある子ども」の特徴をとらえて、発問や板書などの授業の進め方について提案した。そのことが授業改善につながっていった。

一人でコーディネーターの仕事をすることは大変だったが、複数制にしたことで、相談しながら仕事をするできるようになった。また、弱いところを補い合うこともできて、有効であったと考えている。

ウ 【学校全体での取組を通して】

現職教育での授業研究等をすすめる中、教材研究の中で子どもたちに「このことを分かってほしい。」そのために、「発問をどうすればよいのか、板書をどうすればよいのか、どんな教具を使えばよいのか」という話し合いが常日頃からなされるようになってきた。

また、その話し合いについても、机上だけで行うのではなく、板書内容等について黒板に掲示物を貼って動かしてみたり、チョークの使い方について、「ここは何色を使おうか」、「何を色チョークで書こうか」など、実際の場面を想定しながら行うようになってきている。

休憩時間にも、特別な支援が必要だと思われる子どものために何を用意しておけばよいかを話し合ったり、子どもたちの授業の様子が話にでてくるようになってきた。

このような授業改善の取組を進めていく中、子どもたちから、「できた。」、「これなら僕もできる。」という声が聞かれ、意欲的に学習に取り組む姿が見られるようになってきた。「支援を必要としている子どもが自信をもち、喜んで学習に参加できる。」、これが何よりも教師にとって励みになった。この気持ちを子どもに持ち続けさせるために、これからも教材研究を続けていかなければならないと考えている。

教室環境についても教職員の工夫がみられるようになった。

まず、教室の前の掲示がすっきりしてきた。どの教室に行っても、子どもたちの気が散らないように考えた掲示がなされている。

また、1日の授業の予定が掲示され、時間が終わると消されていくなど、子どもたちにとって、次に何をすればいいのかがよく分かる工夫がなされている。

低学年では、登校した時に「どんな順番で、何を、どうすればよいか」が、写真やことばで掲示されている。その掲示を手がかりに、子どもたちが朝の片付けや用意を自分でする習慣が身に付いてきている。

このように、学校全体で、子どもたちが日々、見通しをもって、安心して過ごせるように配慮している。

担任している子どもだけを見ているのではなく、学校の児童全員について、掃除の時間や休み時間、廊下などで見かけた時など、あらゆる機会を通じて、良いことは褒め、気になることは注意をするように心がけてきた。

教職員が、互いに気づいたことや出来事を職員室で報告したり、会議の時に話し合ったりして情報交換することで、一人一人の子どもについての共通理解が図られ、それぞれのクラス以外の子どもが把握できるようになってきている。子どものことで悩んでいる教員がいれば相談に乗り、必要に応じて部会を持つこともある。部会では、いろいろな立場の教員(前担任、掃除担当、養護教諭など)から、具体的な対応策についてアドバイスがなされる。このような支え合いにより、気持ちが楽になり、また、問題に向き合えるようになったことが幾度もあった。

緊急に話し合わなければいけないことが起こったときは、すぐに部会を開くように努めている。また、内容により合同の会議を開いたり、次の日の職員朝礼で、必ず話し合った内容を伝え、教

職員の共通理解を図ることも心がけている。

このような日々の取組により、授業中、子どもたちが落ち着いて教師の話聞き、授業にも意欲的に取り組めるようになってきたのではないかと感じられる。また、廊下を静かに歩くなど、生活面での変化も見られ、トラブルが起こっても、小さなうちに解決できることが多くなってきたように思われる。

このように、少しずつではあるが、教職員全員が、授業改善・学級経営・教室環境の整備などを意識し、学校全体で組織的な取組を進めるよう努力している。

今後、

○構成メンバーが変わってもこの取組を維持していく。

○子どもの将来を視野に入れ、今、つけておかなければならない力が何かを考えながら、学級経営や授業改善の取組を更に推し進めていく。

ことが課題である。



3 個別の指導計画を立てよう

(1) 個別の指導計画とは

特別な支援が必要な子どもに対する指導には、校内委員会等で検討した事項を生かし、多角的・総合的な観点から個別の指導計画を作成するとともに、活用及び評価のサイクルをつくることが重要です。

個別の指導計画の定義について、平成16年1月に文部科学省が示した「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」では、次のように述べられています。

個別の指導計画とは、児童一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該児童生徒の個別の教育支援計画等を踏まえて、より具体的に児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容、方法を盛り込んだものです。

また、新学習指導要領では、小中学校に在籍する発達障害を含め障害のある児童生徒の指導にあたり、個々の障害に応じた必要な配慮を適切に行うことについて、次のように明記されています。

○小学校学習指導要領（平成20年3月28日公示）

第1章 第4の2(7) 「障害のある児童の指導」

障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。

特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。

○小学校学習指導要領解説（平成20年6月）

「総則編」 第3章 教育課程の編成及び実施

第5節 教育課程実施上の配慮事項 7 障害のある児童の指導

指導に当たっては、例えば、障害のある児童一人一人について、指導の目標や内容、配慮事項などを示した計画（個別の指導計画）を作成し、教職員の共通理解の下にきめ細かな指導を行うことが考えられる。

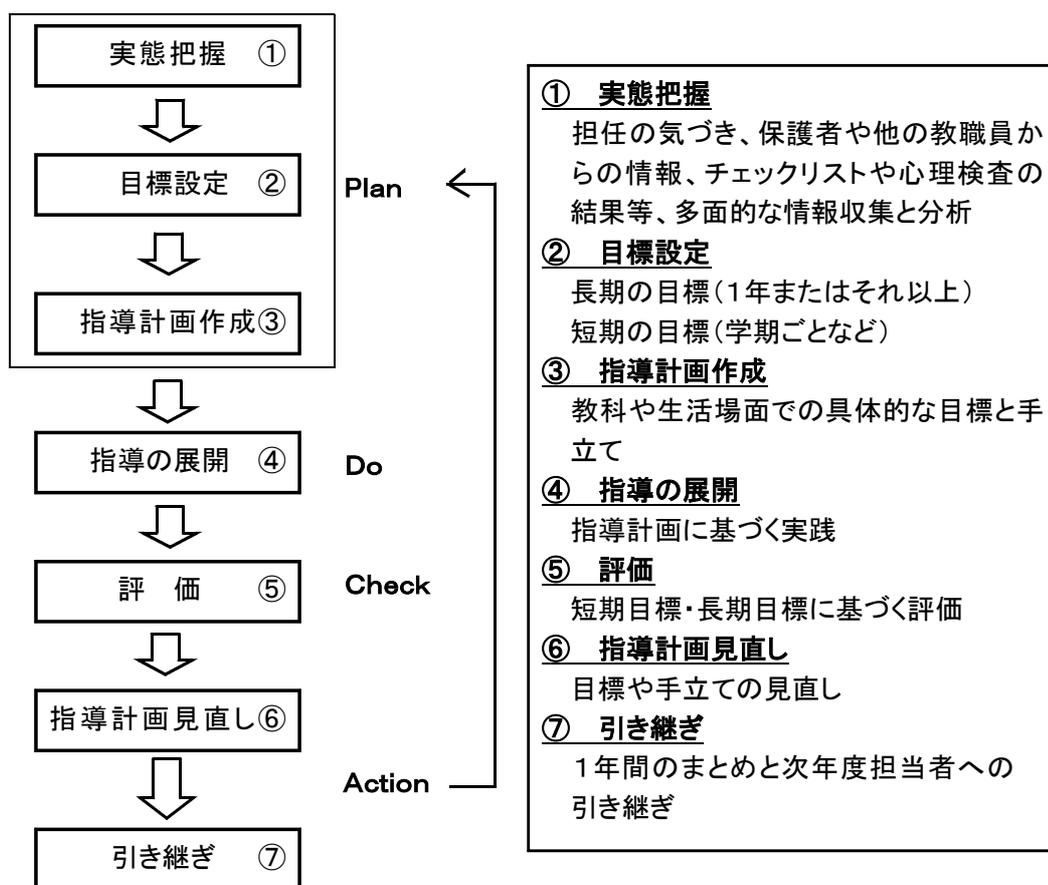
個別の指導計画を作成することには、以下のような利点があります。

- 子どもの全体像を把握することにより、指導の方向性を明確にすることができる。
- 具体的な目標や手立てが明らかになり、きめ細かな指導が可能になる。
- 評価に基づいた有効な引き継ぎが可能になり、指導の継続性と発展性が保たれる。
- 子どもの指導について、他の教職員や保護者との共通理解が図られる。

なお、個別の指導計画は、平成11年3月に公示された「盲・聾・養護学校学習指導要領」において、重複障害者及び自立活動の指導にあたって作成することが示されて以来、盲・聾・養護学校(特別支援学校)では、個別の指導計画の作成・活用・評価に関する実践が蓄積されているところです。新学習指導要領に示されているように、特別支援学校等の助言又は援助を積極的に活用することにも留意しましょう。

(2) 個別の指導計画作成のポイント

○個別の指導計画作成の手順



○個別の指導計画作成にあたって

次のことがらに留意しながら、個別の指導計画を作成します。

①実態把握(次項「アセスメントについて」参照)

- ・子どもにかかわる人々からできるだけ多面的に情報を収集すること。(校内委員会やケース会議等を効果的に活用することが重要です。)
- ・子どもの課題ばかりでなく、長所(得意なこと等)に目を向けること。

②目標設定

- ・子どもの側に立った(子どものニーズに即した)目標を設定すること。
- ・設定期間(長期・短期)に対応した評価可能な目標を設定すること。(具体的な行動目標)

- ・「いつ」「どのような場面で」などの条件や、達成基準を明示すること。
- ・否定的表現(～しない)ではなく、肯定的表現(～ができるようになる)による目標設定をすること。

③指導計画作成

- ・優先順位を決め、目標や支援内容を絞ること。
- ・苦手なことの克服ばかりでなく、子どもの長所や好きなことへのアプローチを行うこと。
- ・実際の指導場面に活用できるように、具体的な目標や支援内容(手立て)を記述すること。

④指導の展開

- ・子どもが自己肯定感、達成感をもてるよう工夫すること。

○アセスメントについて

子どもを理解するための情報の収集と分析をアセスメントといいます。個別の指導計画を作成するには、多面的に情報を収集し、総合的に評価することが大切です。

①生育歴等の聴き取り

保護者から生育歴や相談歴を聴き取ります。また、必要に応じて、保護者の了解に基づき、幼稚園・保育所などから情報を得ます。

②行動観察

学習の様子、ノートや作品、行動の様子、コミュニケーションのとり方等を観察します。家庭での様子を聞いたり、前担任や他教科の担任などからも情報を得たりします。

③心理検査

発達障害の子どもの学習や行動の困難さの背景に、認知能力(情報処理能力)のアンバランスがみられることが少なくありません。知的発達水準や認知能力の特性をアセスメントすることが必要です。困難さの背景を探るとともに子どもがもっている強い認知能力を把握することで効果的な支援の方法を考えることができます。知的発達水準や認知能力を調べる心理検査としてWISC-Ⅲ知能検査(コラム参照)や、K-ABC心理・教育アセスメントバッテリーなどがあります。

～～子どもの得意な認知能力(情報処理能力)を活用しよう～～

目からの情報の処理 ⇔ 耳からの情報の処理

言語による情報処理 ⇔ 非言語的な情報処理

同時処理(同時に存在する複数の情報を処理) ⇔ 継次処理(情報を時間的な順序で処理)

④環境のアセスメント

学習や行動の困難さの原因は、子どもに内在することだけではありません。分かりにくい状況、できにくい状況になっていないか、かかわり手(指導者も含む)のかかわり方に問題はないか、利用できる資源はないかなど、環境にも目を向けなければなりません。

○個人情報について

個別の指導計画には、多くの個人情報が記載されます。情報収集や記載にあたっては、それが必要不可欠な情報なのか等、慎重に検討する必要があります。また、個別の指導計画の管理(保存・閲覧)について、十分な配慮が求められます。

(3) 個別の指導計画の様式例

個別の指導計画 1 (実態票)

児童氏名		性別		生年月日	年 月 日生
学校・学年	学校 第 学年 (組)				
障害の状況	障害名 ()				
生育歴	<div style="border: 2px solid orange; padding: 5px; display: inline-block;"> ※就学前の発達状況(生活リズム・始語・始歩・対人関係など)を保護者から聴き取る。保育又は教育歴は、関係機関欄に記入する。 </div>				
諸検査結果	<input type="checkbox"/> 検査名 () <input type="checkbox"/> 実施機関 () <input type="checkbox"/> 実施日 (年 月 日) <input type="checkbox"/> 結果 <input type="checkbox"/> 所見				
関係機関	<div style="border: 2px solid orange; padding: 5px; display: inline-block;"> ※これまでに本児が関わった相談機関、医療・保健・福祉機関など、本児を支援する資源を明確化する。担当者名や期間(頻度)も記入することが望ましい。 </div>				
本人の願い		保護者の要望・意見		担任等の願い	
領域	実 態			課題と考えられること	
学 習					
行 動					
社会性 (コミュニケーション)					
身体・運動					
得意なこと・好きなこと					
<div style="border: 2px solid orange; padding: 5px; display: inline-block;"> ※指導の手だてを工夫する際に活用できそうな事柄を積極的に取り上げる。 </div>					

作成日 (年 月 日) 作成者氏名 ()

個別の指導計画2（計画票）

児童氏名			指導予定期間	年 月 ~ 年 月
長期目標	<p>※学年修了時まで達成可能と考えられる目標を設定する。</p>			
領域	短期目標	手 だ て	評 価	
学 習	<p>※実態票に記述した「願い」や「実態」「課題」をふまえる。 ※指導予定期間終了時まで達成可能と考えられる目標を具体的な行動目標として設定する。 ※評価できる目標を設定する。 （例：“楽しむ”…評価しにくい） ※長期目標と関連づける。 ※優先順に記述する。</p>		<p>※目標をふまえた評価であることに留意する。 ※目標に対する到達の度合いとともに、目標及び手だての妥当性についても検討する。</p>	
行 動				
社 会 性			<p>※「いつ」「だれが」「どの場面で」「どのように」など、具体的に記述する。 ※実態票に記述した「得意なこと・好きなこと」が活用できるように工夫する。</p>	
身 体 ・ 運 動				
そ の 他				
引 き 継 ぎ 事 項	<p>※次期に向けての課題や留意事項をまとめて記述する。</p>			

作成日（ 年 月 日） 作成者氏名（ ）
 評価日（ 年 月 日） 評価者氏名（ ）

コラム

WISC-Ⅲ知能検査について

WISC-Ⅲは、アメリカのウェクスラー(D. Wechsler)によって開発されたWISCの第3版で、日本版WISC-Ⅲは、1998年に作成されました。日本版の適応年齢は、5歳0ヶ月から16歳11ヶ月です。(ウェクスラー式の知能検査には、WISC-Ⅲの他に幼児用のWPPSI、成人用のWAIS-Ⅲがあります。)

WISC-Ⅲは言語性検査と動作性検査からできており、言語性検査から「言語性IQ(VIQ)」を、動作性検査から「動作性IQ(PIQ)」を、両検査から「全検査IQ(FIQ)」を算出します。さらに下位検査を組合せ4種類の「群指数」を算出します。

全検査IQにより全般的な知能の水準が測定できることに加え、言語性IQ、動作性IQの比較、群指数間の比較、下位検査の評価点の比較により、個人内差(その子どもの中で、どの能力が強く、どの能力が弱い)を調べることができます。個人内差を把握することで、学習や行動上の困難の背景を理解したり、強い能力を活用したりするなど効果的な支援の方法を考えることができます。

言語性検査

下位検査名	検査の概要	測定される能力
②知識	日常的な事項や場所、歴史上の人物等、一般的な知識に関する質問をして、それにことばで答えさせる。	一般的事実についての知識量
④類似	共通のもの、あるいは共通の概念を持つ2つのことばを口頭で提示し、それらのものや概念がどのように類似しているか答えさせる。	論理的なカテゴリー的思考力、言語理解力、言語表現力
⑥算数	算数の問題を口頭で提示し、暗算で答えさせる。	計算力、聴覚的短期記憶
⑧単語	単語を口頭で提示し、その意味を答えさせる。	言語理解力、言語表現力、語い力
⑩理解	日常的問題の解決や社会的なルールなどのついで理解に関する一連の質問をして、それに口頭で答えさせる。	言語理解力、言語表現力、社会的な理解
⑫数唱 ※	決められた数字を読んで聞かせ、それと同じ順番で(順唱)、あるいは逆の順番で(逆唱)その数字を言わせる。	聴覚的短期記憶、注意力

動作性検査

下位検査名	検査の概要	測定される能力
①絵画完成	絵カードを見せ、その絵の中で欠けている重要な部分を指さしかことばで答えさせる。	視覚認知、視覚的長期記憶、本質的な部分を見つける力
③符号	幾何図形または数字と対になっている簡単な記号を書き写させる。	機械的作業の処理速度、視覚的短期記憶
⑤絵画配列	短い物語を描いた何枚かの絵カードを決められた順序に並べて見せ、物語の意味が通るように並べかえさせる。	結果を予測する力、常識的な因果の理解、時間概念
⑦積木模様	モデルとなる模様(積木またはカード)を提示し、同じ模様を積木を用いて作らせる。	図形刺激の視知覚と空間的処理能力
⑨組合せ	ピースを特定の配列で提示し、それを組み合わせて具体物の形を完成させる。	視覚認知、思考の柔軟性、部分間の関係を予測する力
⑪記号探し ※	左側の刺激記号が右側の記号グループの中にあるかどうかを判断させ、「ある」または「ない」に○をつけさせる。	機械的作業の処理速度、視覚的短期記憶
⑬迷路 ※	迷路の中央にある人の印から始めて、袋小路に入ったり壁を突き抜けたりしないようにして、出口まで鉛筆で線を引かせる。	視覚的パターンをたどる力、見通し能力

言語性検査、動作性検査とも、①～⑬の数字は実施順序、※は補助検査でIQの算出には用いない。

群指数

群指数名	構成する下位検査	測定される能力
言語理解(VC)	知識、類似、単語、理解	言語的な情報や、言語的な知識を状況に合わせて応用できる能力
知覚統合(PO)	絵画完成、絵画配列、積木模様、組合せ、迷路	視覚的な情報を関連づけ、全体として意味あるものへまとめ上げる能力
注意記憶(FD)	算数、数唱	注意を持続させて聴覚的な情報を正確に取り込み、記憶する能力
処理速度(PS)	符号、記号探し	視覚的な情報を、事務的に数多く、正確に処理していく能力

事例

右図の事例は、通常の学級に在籍する小学校3年男児のWISC-Ⅲの検査結果です。

この児童は、漢字の読み書き(特に書き)や算数の図形問題が苦手です。WISC-Ⅲを行ったところ、全検査IQ(FIQ)は86で知能水準は「平均の下」ですが、言語性IQ(VIQ)が103、動作性IQ(PIQ)が71でした。群指数も「知覚統合PO」と「処理速度PS」が低くなっていました。視覚的な情報処理より聴覚的な情報処理が得意と言えます。

この児童に対しては、聴覚的な情報処理や言語理解能力を活用した指導が効果的であると考えられます。例えば、漢字指導においては、「親(という漢字)は、木の上に立って見る」など、漢字の構成要素をことばにするなどの支援が考えられます。

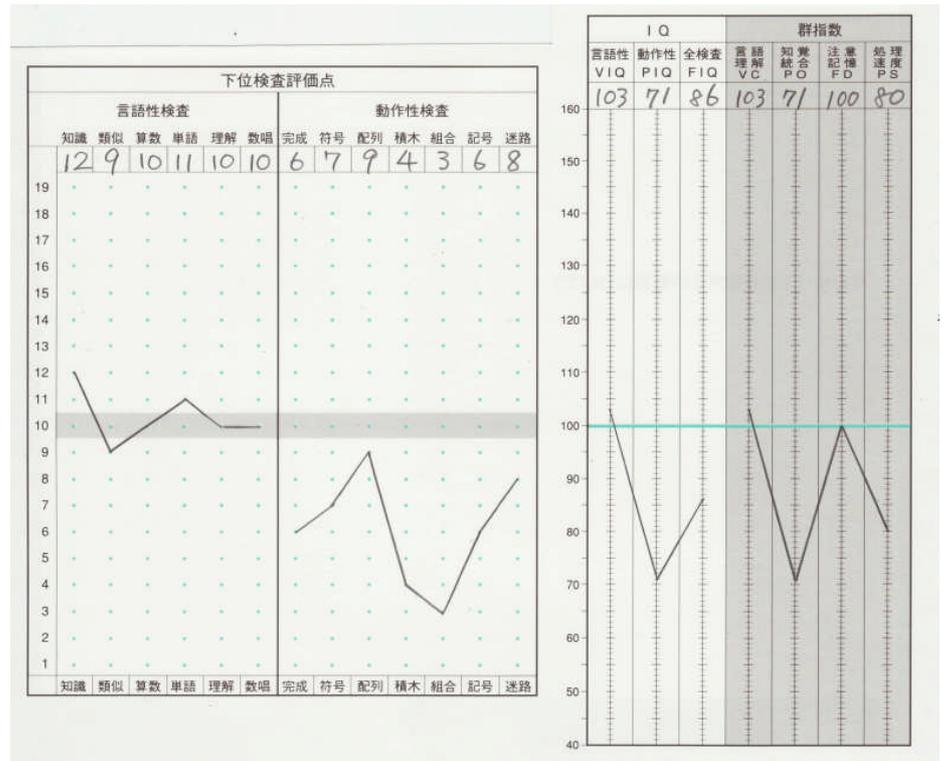


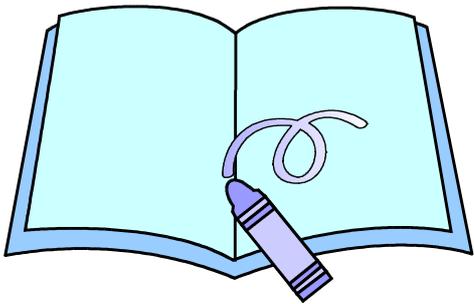
図 WISC-Ⅲの検査結果

検査実施上の注意

- ・検査を行うにあたっては、保護者の了解が必要です。
- ・子どもが検査場面でベストの能力を発揮できるように、子どもと信頼関係を形成し維持することが大切です。
- ・検査マニュアルに添った実施とともに、生育歴、学習の状況や生活の様子、検査時の子どもの様子等から総合的に解釈します。

参考文献

- ・藤田和弘、上野一彦、前川久男、石隈利紀、大六一志編著 WISC-Ⅲアセスメント事例集 =理論と実際= 日本文化科学社 2005
- ・上野一彦、海津亜希子、服部美佳子編著 軽度発達障害の心理アセスメント WISC-Ⅲの上手な利用と事例 日本文化科学社 2005



實踐編

1 「聞く」ことが苦手な子ども

子どもの様子

- 聞き直しをしたり、同じことを何回も聞いたりする。
- 長い語句が聞きとりにくい。
- 促音、拗音などの特殊音節(「ゃ」「ゅ」「ょ」「っ」、のぼす音など)や音の似ている語を正確に聞き取れない。
- 話し手に注意を向けられない。
- 一斉の指示ではうまく聞きとれず、集団行動がとりにくい。
- 口頭で説明されただけでは内容を理解しづらい。

困難さのものは

- ことばの一音一音の聞き分けが難しかったり、音の似たことばを混同したりする。
- 聞いたことばから、具体的なイメージを頭の中に思い浮かべることが難しい。
- 聞いたことを記憶する力が弱い。
- 必要な音と必要でない音とを聞き分ける力が弱い。
- 注意の集中が難しい。
- 学級全体への指示を、自分に対しても向けられていると気づかない。
※聴力に問題がある場合もある。

指導・支援のポイント

集団での指導

次々ページの<教材1>を参照!

- 教室の雑音を少なくし、集中しやすい座席の位置を選ぶ。 →<教1>
- 話を聞く時のルールを明確にする。 →<教2>
- 教員や話をする子どもは、ゆっくり、はっきり、適切な音量で、わかりやすく簡潔に話すように配慮する。
- 話し始める前に話し手に注目させたり、正面から子どもの名前を呼びかけたりして、集中して聞けるようにする。
- 集中できる時間に配慮しながら話す。
- 前もって、聞き取る内容の数を知らせ、見通しをもって聞けるようにする。
- キーワードを板書したり、カードやメモを活用したりする。
- 絵や写真、手順や方法を示したプリントを使って、ことばの意味や内容を理解させる。
- 短文の聞き取りトレーニングをする。(読み上げられた短文をノートに書く。伝言ゲーム)

個別的な指導

- 音の似ている語や同音異義語の聞き取り練習をする。 →<教3>
- 聞いた内容を復唱させて確かめる。(指示は具体的に、短い言葉で行う。)
- 楽しい活動(しりとり、なぞなぞ、カルタなど)を通して聞く力を育てる。 →<教3~7>
- 状況をイメージ化できるように、身近な出来事や4コマ漫画などを使って、ストーリーの展開を追うことで前後の因果関係が理解できるようにする。

聞くことができるようになってきたAさん(小3)

児童の実態

- 教員やクラスの子どもが話し始めた時は聞いているが、途中から手遊びをしたり鉛筆や消しゴムをさわったりする。
- 話を聞いている途中で勝手に話し始める。
- 話の最初の内容を忘れてしまうことが多い。
- 指示が終わって活動を始める頃に、周りの様子を見て行動し始める。

長期目標

- ア. 集中を持続させて、話を最後まで聞くことができる。
- イ. 話を聞いて内容を概ね理解することができる。

短期目標	指導内容・方法
①話が始めると、注意を向けることができる。 長期目標アに対応 → (長ア)	<ul style="list-style-type: none"> ・一斉授業の場合、話を聞く時は作業を止めさせて、話者に注意を向ける。
②ことばを集中して聞く。 (長ア)(長イ)	<ul style="list-style-type: none"> ・本人に意味がわかりにくそうなことばは、その都度説明をして、語いを増やすようにする。 ・教員は、子どもたちが聞き取りやすいように、短い文で話すことを心がける。
③見通しをもち、注意を持続させて、話を最後まで聞くことができる。 (長ア)	<ul style="list-style-type: none"> ・大事な事柄やことばを覚えにくい時は、メモを取るようさせる。(他の児童にもメモを取る機会を設ける。) ・最初に、話の項目がいくつなのか、どの程度の長さの話なのかを知らせる。 ・話が聞けている状態の時に「Aさん、よく聞けているね。」と声をかけ、聞く意欲を高める。 ・注意がそれた時は近くに行って、ジェスチャーで注意を向けさせる。 ・話の途中で話し始めたAさんに、ルールの確認をして、人の話を聞かなくてはならないという意識を高める。 ・ゲームを通じて、話を最後まで聞く力を育てる。
④ことばを正確に聞き取ることができる。(長イ)	<ul style="list-style-type: none"> ・キーワードを板書して、理解しやすくする。 ・なぞなぞや聞き取りゲーム等で、聞き取る力を高める。 <p style="text-align: right;">→〈教3～7〉</p>

指導の結果

- ・座席を前方(黒板が見やすく、教師が声をかけたりノートを確認したりしやすい席)にしたので、他からの刺激を受けにくくなり、より集中して話を聞くことができるようになった。
短期目標①②に対応 → (短①②)
- ・話を聞こうと注意を向けている時にほめるようにし、Aさんが自分の行動をより意識できるようにしたので、自分から話を聞こうとする回数が増えた。
(短③)
- ・見通しがもて、視覚的に理解しやすいように板書したことで、最後まで聞こうとする態度が見られるようになった。
(短③)

教材・教具等

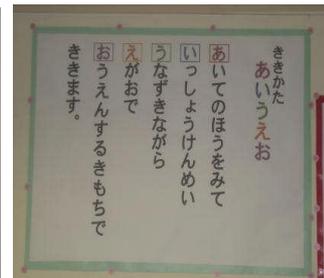
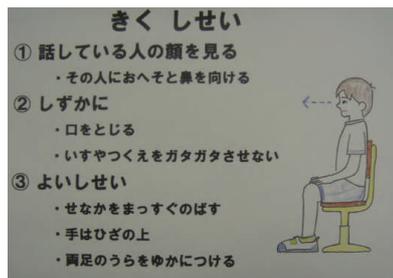
<教材1> 教室の雑音を少なくする。

机やイスの脚に布やゴムを巻き付けるなど、教室の雑音を少なくする。



<教材2> 聞き方のルールやポイントをわかりやすく示す。

聞く姿勢や聞き方を、目の届きやすい場所に掲示する。



<教材3> 聞き取り練習

音の似ていることばなどを札にし、読み上げたことばと同じ札を取る。

例 [ア. 石^{いし} イ. 石屋^{いしや} ウ. 医者^{いしや}]

[ア. 切符^{きっぷ} イ. キャップ^{きっぷ} ウ. 切手^{きって}]



<教材4> 手作りカルタ

教材3の札をカルタとして2枚ずつ用意する。

- ① 拗音や促音を含むことばや似た音のことばのカードを2枚ずつ用意する。
- ② 子どもが読み手になれるように、カードはひらがなで書く。
- ③ 教員が読んで、子どもがカルタを取る。
(子ども同士で、あるいは数人で行うこともできる)

<教材5> しりとり

○前の人が出たことばの最後の音を聞き取り、その音から始まることばを言う。

(普通のしりとり)

(例)きつね→ねこ→こま→まど→…

○真ん中のことばしりとり

前の人が出た3文字のことばの真ん中の音を聞き取り、その音から始まる3文字のことばを言う。2番目のことば、3番目のことばしりとりなどでもできる。

※ことばを音の集まりとして認識し、1つ1つの音に分けて聞き取る練習になる。



<教材6> 社長の命令ゲーム

「社長さん」のことばを聞いて、指示に従うゲームである。(「所長さん」、「車掌さん」など、「社長さん」以外の指示には従ってはいけないというゲームのルールを事前に説明する。)

※よく似た音の聞き分けの練習になる。

(例)

「社長さんの命令です。〇〇をしなさい」と言われたときは、指示に従う。

「所長さんの命令です。〇〇をしなさい」と言われたときは、指示に従ってはいけない。

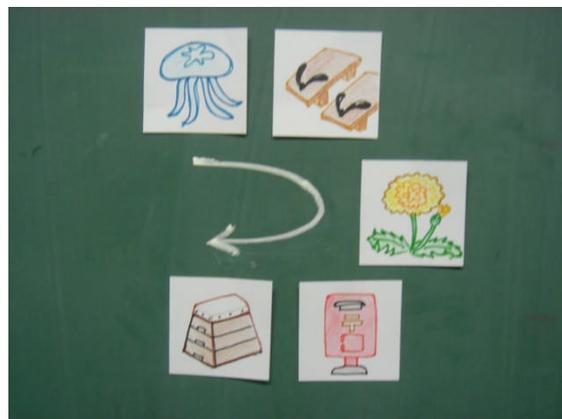
<教材7> 「よく聞いて覚えよう」ゲーム

①絵カードをたくさん用意しておき、しりとりのできるように、交互に絵カードを順に並べあう。

②何枚か続けた後、子どもに目をつぶらせ、教員が絵カードを読み上げる。

③子どもが、読み上げられたことばを順に言う。

※ことばの聞き取りや記憶の練習になる。



2 「話す」ことが苦手な子ども

子どもの様子

- 正しく発音できない音がある。発音が全体的に不明瞭である。
- 長い文で話せない。(1～2文節程度の発話が多い。)
- 使える語いが限られている。指示代名詞が多い。(例:「あれが、こうなって…」)
- 文法(主語・述語・目的語の関係、助詞など)や語の使い方に誤りがある。
- 会話が一方的である。話題がとんでしまいやすい。
- 事柄を整理して、筋道を立てて話すのが苦手である。
- 文脈や相手の心情に応じて、会話を進めることが苦手である。
- 適切な声の大きさで話すこと、相手との距離の取り方などが苦手である。

困難さのものは

- 語いが乏しかったり、想起力の弱さ(適切なことばを思い出せない)がある場合、相手に伝わりやすい表現で話すことが難しい。
 - ことばの聞き取りや意味の理解が弱く、相手に尋ねられたことや会話の内容が理解できにくいため、その場での適切な応答が難しい。
 - 衝動性の高さや自己コントロールの弱さから、思いついたことをすぐ口にしてしまう。また、話題が次々とそれてしまう。
 - 相手の表情や心情の読み取りが苦手で、会話の中の暗黙のルール(たとえば事実でも、口に出さないほうがよいことがある等)も理解しにくいため、スムーズに会話を進めることが困難である。
- ※口腔機能の弱さが、発音の誤りや不明瞭さに関係していることもある。

指導・支援のポイント

集団での指導

- 朝の会等を利用して、話す機会を日常的に設ける。その際、話す形式を提示するなどして、不安を取り除く。(「ぼくは今から～のことを話します。…」)
- 朝の会や帰りの会の司会のための台本を用意する等、学級の全員が安心して話せる工夫をする。 →〈教1〉
- 「ぼくは～と思います。」「そのわけは～だからです。」など、発表のパターンを提示する。
- 学級全体のルールとして「最後まで話を聞く(笑ったりしない)」等を徹底する。
- 「声のものさし」を掲示し、場面や目的に応じた適度な声の大きさを意識させる。 →〈教2〉
- 音読の際などに、はっきりとした発音で声を出すよう意識づけをする。 →〈教3〉

個別的な指導

- 発音の誤りや不明瞭さについては、適切な指導により短期間で改善することがある一方、聴力や構音器官に問題がある可能性があるため、ろう学校や「ことばの教室」等に相談するとよい。
- 個別的にじっくりと会話の時間をとって、話すことへの意欲を高める。そのなかで、語の使い方や文法の誤りを指導・修正したり、適切なモデルを示したりする。
- 絵や写真を活用して、構文練習を行ったり、場面や状況の理解・適切な表現のしかたについて学習する。 →〈教4〉
- スリーヒントクイズ、「私はだれでしょう」やなぞなぞ作り、カルタ作り、4コマ漫画を活用した教材などの楽しい活動を通して、言語表現力を伸ばす。 →〈教5～8〉

できごとや思いをことばで伝える力が伸びてきたBさん(小1)

児童の実態	<p>○言動が幼く、自分の思ったことをそのまま行動に移すので、周りの子どもたちとのトラブルが絶えない。自分の気持ちや主張をことばで表現するのが苦手で、結局、先に手や足が出てしまう。</p> <p>○トラブルの経緯を教師が尋ねても筋道を立てて話せず、助詞の用い方に誤りが目立ち、指示代名詞が多いこともあって、その時の状況がよく分かりにくい。</p> <p>○日常的な会話では、的はずれな答えが返ってくるが多い。</p>
--------------	--

長期目標	○できごとや自分の思いを、相手に伝わりやすいように適切なことばで話すことができる。
-------------	---

短期目標	指導内容・方法
①基本的な語いを身につける。	<ul style="list-style-type: none"> ・どの程度の単語を理解し、使用しているかを確認する。 ・しりとり、なぞなぞ、スリーヒントクイズ、クロスワードパズルなどのことば遊びをする。 →〈教5〉 ・名詞だけでなく、動詞や形容詞なども多く習得させる。
②助詞の用い方を意識して文を組み立てることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・絵や動作を文で表したり、逆に文を動作化させたりする。 →〈教6〉 ・能動・受動の表現、主語・述語の関係などをていねいに指導する。
③5W1Hの要素を意識して話すことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・「だれが」「いつ」「どこで」といった内容を書きとめながら、くわしく伝わりやすい文を作る練習をする。 ・学級での発表の際にも、話す形式を用意する。
④時間の順序に従ってできごとを話すことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・配列絵カードや4コマまんがなどを利用して、できごとを順序よく言語化する練習をする。 →〈教8〉 ・実際の体験を思い出させ、聞き取りながら一緒に文章化する作業を行う。その際、写真や絵など視覚的な情報を活用する。 ・大人がメモをとって、一緒に内容を整理しながら会話を進める。
⑤状況に応じたことばによる表現ができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・絵カードやロールプレイなどを通して、自分の立場や相手の心情をふまえた表現ができるようにする。 →〈教4〉 ・できるだけ日常生活の実際の場面において、あいさつ、お礼、尋ねる、お願いするなどの場面での適切な表現を考えさせる。

指導の結果	<ul style="list-style-type: none"> ・普段の会話の場面では、意識してことばを選びながら、文法的にも誤りの少ない表現で、話ができるようになってきた。 (短①②③) ・トラブルが起こった場面で、ことばよりも先に手や足が出るのが随分改善されてきた。(学級担任がじっくりと状況や気持ちを聞きながら、話の内容を整理するという作業をていねいにくり返してきた結果と考えられる。) (短④⑤) ・会話における内容の問題は、理解力の弱さが影響していると思われる。今後の課題としては、文章の読み取りも含め、ことばの意味理解を伸ばしていくことが挙げられる。
--------------	---

教材・教具等

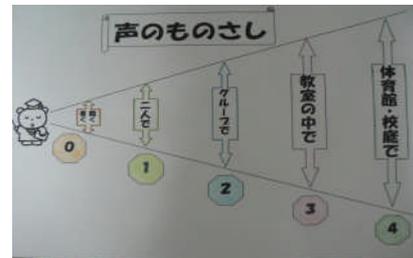
<教材1> 司会のための台本

- ・朝の会や終わりの会のプログラム(項目)のみを掲示するのが一般的であるが、この掲示例では日直が司会をするための台詞が記されている。
- ・話すのが苦手な子どもたちにとっても、安心して司会をすることができる。



<教材2> 声のものさし

- ・教室に掲示し、自分の声の大きさをコントロールすることを意識させる。
- ・場面や目的に応じた適度な声の大きさを、「班で話し合うときは、ボリューム2の声の大きさで。」というように伝えることができる。



<教材3> 口の形をはっきり!

- ・明瞭な発音で、はっきりと聞き取りやすく話すためには、口形(特に母音ごとの口の開け方)を意識させることが重要である。
- ・この掲示は、口の開け方を果物の形で分かりやすく示している。



<教材4> 「なんて言ってるの？」

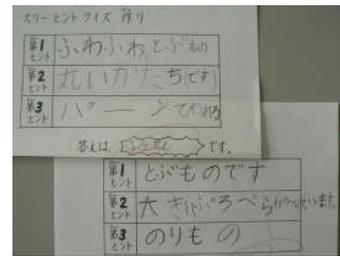
- ・状況や人物の表情に着目しながら、人物のことは考えてふきだしに書き込ませる。
- ・人物の年齢や性別などから見て、できるだけ自然な表現になるよう、指導者もいろいろなモデルを示す。

参考:「ことばをさがす絵本 なんていってるの？」
五味太郎作 チャイルド本社



<教材5> スリーヒントクイズ「私はだれでしょう？」

- ・3つのヒントからことばをあてるゲームである。
- ・答えそのものを言ってしまうないように、また3つのヒントで答えが確定できるように、ヒントを考えさせる。
- ・できるだけ聞き手を意識しながらヒントを考えさせるようにする。



<教材6> 「追いかけるのはどっち？」

- ・指示通りにぬいぐるみを操作させたり、ぬいぐるみの動きを文で表現させたりする。
- 「犬がライオンを追いかける」「犬にライオンが追いかけられる」など、同じ内容を表す文が、助詞の使い方や受動・能動、文節の順序によって何通りもできることに気づかせる。
- ・「追いかける」以外に「つかまえる」「たたく」「助ける」などの動作も用いる。三者の関係にひろげる。



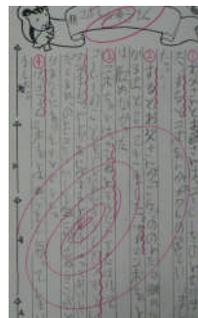
<教材7> 「お話しころ」

- ・さいころを振り、出た目に書かれているテーマについて話をする。
- ・できれば何種類か用意して、その子の興味等に合わせた使うとよい。
- ・少人数のグループ学習や、学級での班学習でも使える。
- ・他の子が話した内容が分かりにくい時や詳しく知りたい時には、質問をして確かめることも練習する。



<教材8> 4コマ漫画の活用

- ・漫画を見て、状況や因果関係を理解する、人物の気持ちを考える、話の内容を順序立てて文章で表現するなど、様々なねらいで教材として活用できる。
- ・4つのコマをバラバラにしておき、正しく並び替えさせるのもおもしろい。
- ・小学生には、「コボちゃん」(植田さとし著、蒼鷹社)などの4コマ漫画が理解しやすい。



3 「読む」ことが苦手な子ども

子どもの様子

- 形の似た字を読み誤る。「さ」↔「き」、「ア」↔「マ」、「氷」↔「永」など
- 促音、拗音などの特殊音節(「ゃ」「ゅ」「ょ」「っ」、のぼす音など)の読み方が覚えられない。
- 逐次読み(一文字一文字の拾い読み)になり、読むのに時間がかかる。単語や文節を正しく区切って読むことが難しい。
- 行をとばしたり、単語や助詞、文末などを勝手に読み替えたりする。
- 漢字の読みが覚えられない。
- 音読み・訓読みなどを読み間違える。「山」は読めるが「登山」は読めないなど
- 文章は読めても、内容を理解することが困難である。

困難さのものは

- 形を正確にとらえることが難しい。
- 文字を音に置き換えるのに時間がかかる。
- 複数の読み(音読み・訓読みなど)を覚えられない。
- 読むべき所だけを選んで見る力(図と地の弁別)が弱い。
- 字間や行間が狭いと、周りの文字と混同してしまう。
- 視点の移動や、注意集中に課題がある。
- 語いが少ない、文の構造(修飾・被修飾の関係など)がわかりにくいなどのため、ことばや文章の意味理解が難しい。
- 指示語の理解が苦手である。
- 主人公の気持ちや周りの状況を推測することが苦手である。
- 前時までの学習内容を覚えておいて読み進めることが難しい。

指導・支援のポイント

集団での指導

- 単語のまとまりごとに指で追いながら教師の範読を聞き、追読みをする。
- 難しい語句は、意味と結び付けながらていねいに説明する。
- ことばの途中で改行した場合、つながりがわかるように印を付ける。
- 色付きの半透明シート、紙製の枠、ものさしなどを利用し、前後の行に目がいかないようにする。
- ペーパーサートや劇などで、文章の内容と対応させながら、読み取る。
- 挿絵を参考にしたり、文章に関係のある絵や写真を用いて読み取りを進める。→〈教1〉

個別的な指導

- 形を見分けるために、点つなぎやまちがい探しなどを取り入れる。→〈教5・6〉
- 絵カードと文字のマッチングや、かるた作りなどで読めるひらがなを増やす。→〈教9・10〉
- フラッシュカード、漢字カードなどで単語として読むことに慣れる。→〈教2・10〉
- 読み誤りやすいことばには色を付けたり、単語や文節の区切りに／を入れたりする。
- 文章の行間を広げる、分かち書きにする、漢字にふりがなを付ける、類似文字の書体を変えるなどの工夫をする。
- 事前に読む練習をする。
- 短い文の読み取りから練習し、「いつ」「どこで」「だれが」「何をした」などの質問に答える。
- 内容に応じて、写真や挿絵を順番に並べたり、キーワードを抜き出したりして、読み取る。

ひらがなが読めるようになってきたCさん(小2)

児童の実態

- 「ぬ・の・め」、「ち・さ・き」、「よ・む」、「そ・ん」など、形の似通った部分を持つ文字がなかなか覚えられない。
- ことばのまとまりで読むことが難しい。
- 特殊音節(「ゃ」「ゅ」「ょ」「っ」、のばす音など)を含んだことばを正確に読むことが困難である。

長期目標

- ア. 形を弁別する力をつける。
- イ. ひらがなの清音や濁音、半濁音、特殊音節の入ったことばを読むことができる。
- ウ. 語いを増やす。

短期目標	指導内容・方法
①形の似た文字が読める。(長ア)(長イ)	<ul style="list-style-type: none"> ・形の弁別を行うとともに、まちがい探しや点つなぎ、よく似た文字の迷路などで学習する。 →〈教5～7〉 ・フラッシュカードを使って読む。 ・粘土文字、文字なぞりなどで苦手な文字の特徴を覚える。 →〈教8〉
②生活に関係した語いを増やす。(長イ)(長ウ)	<ul style="list-style-type: none"> ・動物、食物、文房具など、身の回りの物の名前が言えるようにする。 ・絵カード、なぞなぞ、しりとりなどを通して、楽しみながら語いを増やす。 →〈教9、10〉 ・語頭音からことばを想起し、ことば集めを行う。(「こ」で始まることばを探す等)
③単語のまとまりを意識して読める。(長イ)(長ウ)	<ul style="list-style-type: none"> ・日常生活で触れることばが読めるように、絵カードや写真と文字のマッチングを行う。 ・ひらがなのフラッシュカードを読む。 →〈教11〉 ・なぞなぞの答えの文字探しや短文読みをする。 →〈教12〉
④特殊音節を含んだことばが読める。(長イ)	<ul style="list-style-type: none"> ・●や●などで、文字の大きさを視覚的に捉える。 →〈教13〉 ・特殊音節を含む身近なことばから読む練習を始め、文字を覚える。 ・カルタとりやことば集めを行う。

指導の結果

- ・単語や文の中で、形の似た文字や清音・濁音・半濁音を混同させないで、正確に読めるようになってきた。(短①)
- ・語いが増えることにより、耳から入って来たことばも、意味や実物のイメージと結びつけることができるようになってきた。(短②)
- ・単語のまとまりで読めるようになり、文章の読みがスムーズになった。(短③)
- ・拗長音(「ちょうちよ」等)・拗促音(「しゅっぱつ」等)は難しいが、他のひらがなが読めるようになったことで、その文字を含んだ単語も少しずつ読めるようになってきた。(短④)

教材・教具等

<教材1> 読み取りをすすめるための手描きの挿絵



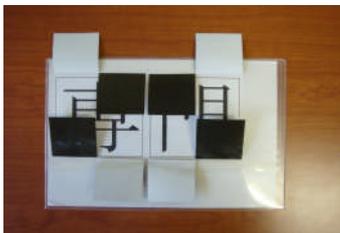
補助教材として、イメージしやすい絵を作る。
紙芝居としても使える。(左は紙芝居の表紙)

<教材2> 何という字？



1枚めくって当てたら3点、2枚なら2点という具合にゲーム的に漢字の読みを定着させる。

熟語版



熟語の読みの学習。

<教材3> 漢字を作ろう



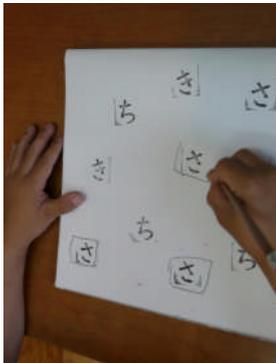
「へん」「つくり」など、パーツを組み合わせて漢字を作る。

<教材4> 熟語を作ろう



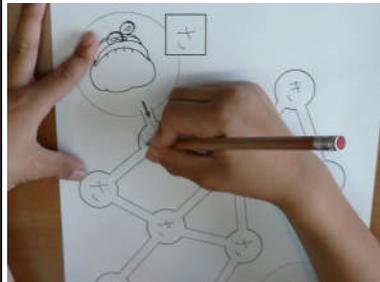
カードをめくって、熟語ができれば読んでいく。

<教材5> 同じのど〜れ



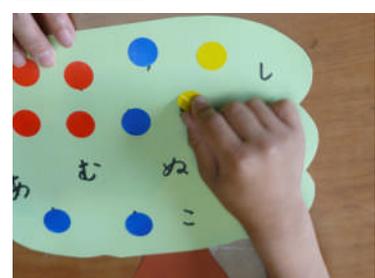
形に注目して同じ文字を探す。

<教材6> ひらがなめいろ



同じ文字をたどってゴールをめざす。

<教材7> いくつよめたかな



苦手な文字・読める文字を取り混ぜて木の形の台紙に書いてある。読めたらシールを貼る。

<教材8> 粘土文字



特徴を確認しながら、文字を作る。

<教材9> おみせ屋さん



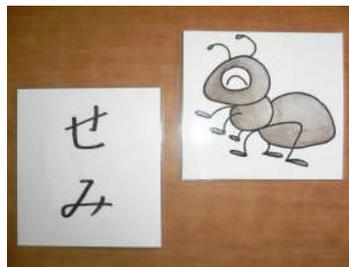
- ①お店(写真や絵)と看板(ことば)をマッチングさせる。
- ②読みが安定してくると、1文字ずつ文字カードを選んで看板を作る。

<教材10> 絵カード



- ①絵をヒントに読む。
- ②次は絵を半分隠して。
- ③最後は絵を全部隠して、文字だけで読む。

<教材11> 平仮名フラッシュカード



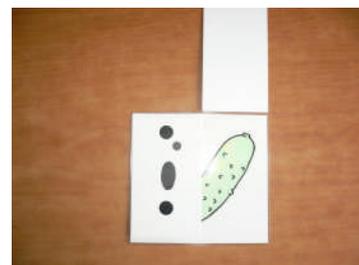
表には平仮名、裏には絵が書いてある。

<教材12> 短文読みカード



名詞の部分の色分けし、教師と二人で読む。

<教材13> 特殊音節練習用



カード

●の大きさがヒントになる。読めたら、上のカードをめくって、答えを絵で確かめる。読めるようになったら、今度は絵を見ながら、●の大きさをヒントに書く練習もできる。

4 「書く」ことが苦手な子ども

子どもの様子

- 鏡文字になる。「さ」「き」「ま」「つ」などの文字が左右逆になる
- 漢字のへんやつくりが逆になる。
- 漢字の細部を書き間違える。「刀」→「力」、「自分」→「白分」など
- 終筆(止め、はね、はらい)が正しくできない。
- 枠やマスの中に文字が入りづらい。字の形や大きさが整いにくい。
- 特殊音節のあることばを書き間違える。「きゅうり」→「きゅり」等
- 文字を覚えることが困難である。
- 黒板や教科書の文字を視写するのに時間がかかる。
- 作文を書くことが苦手である。
- 黒板や教科書の文字を視写するのに時間がかかる。

困難さのものは

- 文字の形を捉えたり見分けたりする力が弱い。物の位置関係(上下・左右・縦横・交叉)、物と物との距離をつかむことなどに課題がある。
- 文字の細部にまで注意が向かない。
- 鉛筆を持った時の力の入れ方と動きのコントロールが苦手である。手先が不器用である。
- 音を文字に置き換える事が苦手である。
- 黒板や教科書を見てから、書くまでの間に字の形やことばを忘れてしまう。
- 書いている途中で集中が途切れ、文字や単語が抜ける。
- 助詞や修飾語の使い方など、文法的な理解が苦手である。語いが少ない。
- 順序立てて整理することや気持ちを書くことが苦手である。

指導・支援のポイント

集団での指導

- 視覚的な手がかりを与える。(図・絵・五十音表などを拡大掲示する。)
- 板書は色チョークで写す所を明示する。ワークシートを用いて書く量を調節する。
- 部首色分けカード・書き順カード・途中まで文字を書いたヒントカードを活用する。→〈教1〉
- 枠や中心線のあるマス目に書かせたり、書き込み欄を大きくしたりして書きやすくする。

個別的な指導

- 基盤目を使って特殊音節の小さな文字の位置、漢字のパーツの位置を理解しやすくする。→〈教2〉
- 始筆や終筆、誤りやすい難しい筆順にマークを付ける。
- 漢字をへんやつくりなどのパーツに分けて書き、漢字の構成を意識する。また漢字を分解し再構成する。「日」+「青」=晴 等 →〈教3〉
- 文字の形・パーツ・運筆を言語化して覚える。→〈教4〉
- 文字のイメージを絵にして絵カードと文字のマッチングで定着を図る。→〈教5〉
- 特殊音節を含んだことばが正しく書けるように音と文字の対応を学習する。→〈教6〉
(次ページ短期目標②参照)
- 細部に注目し弁別する力を高める。注意を集中して見る練習を行う。(点つなぎ・迷路・まちがい探しなど) →〈教7〉
- 左右・上下を意識させるように大きな運筆で文字(ひらがな・漢字)をゆっくり書く。→〈教8〉
白抜き漢字を絵手紙用の色筆や蛍光ペンでなぞる。
- 文字のまちがいは、間違えたところだけを直し、正しい文字との違いをわかりやすくする。

書くことに意欲的になってきたDさん(小3)

児童の実態

- ひらがなや漢字を正確に視写することが困難である。
- ひらがなや漢字がなかなか覚えられない。(書けない)
- 覚えてもすぐに忘れてしまう。
- 聞いて書く時は、記憶をたどりながら声に出し、思い出すまでに時間がかかる。
「そ?そ...そ...そ...そ...あっ『そら』の『そ』か...思い出した！」
- 筆順は正しく書こうという意識を持っているが、「口」等は、一筆で書いてしまう。
- ひらがなや漢字を使って文字を写すことはできるが正確には書けない。
- 書くときはていねいに書くが、時間がかかる。

長期目標

- ひらがな(清音・濁音・半濁音・特殊音節など)や漢字(1年生の漢字)を正確に書くことができる。

短期目標	指導内容・方法
①全体や部分に注目できる絵を手がかりに文字を覚えることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・文字の特徴を絵で表した「ひらがなカード・漢字カード」を作成し、カードのフレーズを口ずさみながら文字の定着をはかる。(「ひ」は「ひげ」の「ひ」・草が化けて「花」になるなど等。) ヒントカード・絵カード。 →<u>〈教1・4・5〉</u>
②促音や拗音を含んだことばを正しく書くことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ことばの拍に合わせて手を叩く時、促音「っ」では片手を「っ」の形にして叩き、「っ」の位置を確認する。さいころパズルで「ねこ」と「ねっこ」の読みや書きの違いを比べ、「っ」の文字が必要なことを確かめる。特殊音節を体で表現(「ゃ」で腕は上、「ゅ」で腕は胸、「ょ」で腕は下にする。)した後マス目プリントに書く。 →<u>〈教6〉</u>
③見たり聞いたりして物の名前を書くことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・好きなアニメ・食べ物・動物・文房具等身の回りの名前を書く。「こす〇す」等、文字を埋めるための〇を書く。 →<u>〈教9〉</u>
④漢字を正確に書くことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・漢字のパーツに注目させる。(「田」+「力」で「男」等)パーツを組み合わせて漢字を作る。漢字パズル・漢字クイズ。 →<u>〈教3〉</u> ・筆順や画数を声に出し確認しながら毛筆で漢字を大きく書く。 →<u>〈教8〉</u>
⑤簡単な文を作ることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・「すいか〇食べる」等、助詞のない文に正しい助詞を入れる練習をする。「だれが」「いつ」「どこで」「だれと」など短冊に書き、組み合わせる文を作る。 →<u>〈教10〉</u>

指導の結果

- ・促音や拗音を含んだことばを書くことができるようになった。拗長音「しょうたいじょう」、拗促音「しょっき」等は今後の課題である。 (短①～③)
- ・文字を忘れることが減ってきている。 (短①～④)
- ・漢字に興味を持ち、次は2年生の漢字を書きたいと意欲的である。 (短④)
- ・「すらすらと本読みができ、ひらがなや漢字を使って字を書く事がうれしい。」と、D児が学習の喜びを話している。 (短⑤)
- ※漢字やひらがなが記憶に残りやすいようにことばで言い換えたり、絵にしたりしながら学習を進めた結果、自信を失わずに学習できたと考えられる。

教材・教具等

<教材1> 途中まで文字を書いた「ヒントカード」

<教材2> 基盤目を使い文字の位置、パーツの位置を確認

・「っ」「や」「ゆ」「ゝ」「。」はどこ？ ・文字の位置を確かめる。

<教材3> 漢字のへんや、つくり、パーツに注目

・漢字パズル ・木+公=松 ・漢字の分解・組み立て

<教材4> 文字の形・パーツ・運筆を言いやすいことばに置き換え、文字の定着を図る

「薬」・・・草から薬に薬ができた。
 「花」・・・草が化けて花になる。
 「春」・・・三人で日なたぼっこ春が来た。
 「砂」・・・石が少なくて砂になる。

参考: 下村昇著 「唱えておぼえる漢字の本」 偕成社

<教材5> 文字のイメージを絵にし、絵カードと文字のマッチングで定着

「ひ」は「ひげ」の「ひ」だよ。

<教材6> 特殊音節を含んだことばが正しく書けるように、音と文字の対応をさせる



ことばに合わせて手をたたく。促音「っ」は片手が「つ」の形。



さいころパズル「っ」がなかったら「ねこ」になる。



横に読もう。

特殊音節を動作であらわす



や・・・「手を上でパー」



ゆ・・・「手を胸でグー」



よ・・・「手は下でパー」

<教材7> 細部に注目し弁別する力を高める



「どこか変だな漢字」

<教材8> 大きな運筆でゆっくり書く



位置や筆順に気をつけながら書こう。

<教材9> 好きなアニメ・食べ物・動物・文房具など身の回りの物の名前を書く



・「あ」のつくことばを書こう。



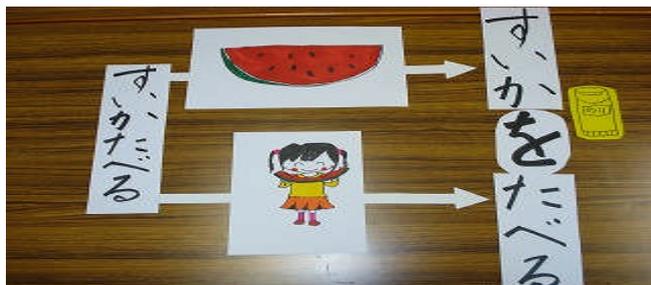
・抜けている文字を書き入れよう。



<教材10> 助詞のない文に助詞を入れ、ことばをつなぎ簡単な文を作る

助詞「を」を貼る。横にのりの絵を貼り、「を」の役割を理解しやすくする。「誰が?」「いつ?」「どこで?」と、ことばを短冊に書いて並べていく。

参考: 栗原光世『助詞「は」「へ」「を」の指導の工夫』
明治図書「特別支援教育の実践情報」No123



5 「計算」が苦手な子ども

子どもの様子

- 数の大小、順序関係、合成・分解などを理解しにくい。
- 位数の大きい数を正しく読んだり、書いたりすることが苦手である。
- 九九を十分に覚えられない。
- 簡単な計算でも暗算ですることが苦手である。
- 繰り上がりや繰り下がり の計算が苦手である。

困難さのもと

- 数概念の理解が難しい。
- 短期記憶(特に聴覚的な記憶)が弱いため、九九を暗唱したり、計算途中で操作している数を忘れてしまおう。
- 注意力の弱さがあるため、数字の見誤りや書き誤りなどのケアレスミスが多い。
- 空間の位置関係の把握が難しく、筆算の表記や位取りなどで混乱してしまう。

指導・支援のポイント

集団での指導

- 量を表す時、動作を入れたり、具体物で数を表したりする。 →〈教1〉
- 順唱、逆唱がすらすら言え、2ずつ、5ずつ、10ずつの固まりの数概念が十分理解できるように、繰り返し練習をさせたり具体物で示したりする。
- 10までの数の合成、分解が正確にできるように、繰り返し練習をさせたり、問題の出し合いやゲームなどをさせたりする。 →〈教2・6〉
- 九九の仕組みや、かけられる数とかける数の関係を十分理解できるように具体物で示す。
- 聞いたことを目でも確かめられるように数字を書きおき、理解を助ける。 →〈教3〉
- 筆算で、繰り上がり、繰り下がりの数を書くことができるように、四角のマスを作っておく。 →〈教4〉

個別的な指導

- 10までの数の大小(多少)を具体物で示し、ゲームなどで楽しみながら理解を促す。
- 4と7などの聞き誤りはないか、数唱と個数が一致しているかなどを確認する。
- 繰り下がりのあるひき算では、自分のやりやすい計算の方法を選択させ、定着させていく。
- 繰り上がり、繰り下がりの数やひいた残りの数のたし忘れがないか注意させるようにする。
- 位取りが誤っていないか確認する。(筆算の場合は、位分けの線を引かせる。)
- 九九の定着が難しい場合は、自分用の九九の表を利用させるようにする。 →〈教5〉

かけ算の筆算ができるようになってきたEさん(4年)

児童の実態

- 話しかけると返事などの応答はできるが、形式的になりがちである。
- 数を用いた学習に苦手意識をもっている。
- 20までの数のたし算、ひき算は、おおむね80%の正答率である。
- お金を用いた計算はできる。
- 九九の暗記は十分できていない。
- 数と量が一致しないときがある。
- 作業などは順序よくしていくことができる。手指の巧緻性は低い。
- 聴覚的短期記憶がやや弱い。

長期目標

- ア. 100までの数の序列と大きさ(多少)、量が分かる。
- イ. 九九を正確に暗唱できる。
- ウ. 二位数が繰り上がる筆算の計算ができる。

短期目標	指導内容・方法
①100までの数の数詞と数の一致ができる。 (長ア)	・100玉そろばんで数の当てっこをしたり、答えの数だけ示したりする。 ・数詞で表す。お金で示す。数の大小クイズ。 →〈教1〉
②九九の仕組みを理解し、覚えることができる。 (長イ)	・何が何個分あるか実際に目で確かめたり、たし算をさせたりしながら進める。 ・九九の表を作り、覚える。 →〈教5〉
③二位数と一位数の筆算で、繰り上がりのある計算ができる。 (長ウ)	・繰り上がりの数が書ける口を入れた枠を作り計算させる。 ・九九が記憶できていない場合は、表を参考にさせる。 →〈教5〉
④二位数と二位数の筆算で、繰り上がりのある計算ができる。 (長ウ)	・繰り上がりの数が書ける口を入れた枠を作り計算させる。 ・計算ミスがないか確かめさせる。

指導の結果

- ・100までの数の操作は、抵抗なくできるようになった。 (短①)
- ・九九の仕組みを理解し、ほぼ記憶できてきた。 (短②)
- ・二位数かける一位数の筆算は、さほど抵抗なくできるようになった。 (短③)
- ・二位数かける二位数の筆算は、九九の表を見るなどしながらするようになった。多くの数のかけ算の筆算にも興味をもち、計算していこうとする態度が出てきた。(短④)
- ・日々の生活の中の計算を、筆算で行うようになった。
- ・かけ算の筆算ができるようになってきたという、自信がつつある。
- ・たし忘れや九九の誤りを自分で気づくことは、まだ難しい。
- ・数を用いた学習に対する苦手意識はまだ続いており、今後の課題である。

教材・教具等

<教材1> 具体物を使用

数をお金で表したり、言わせたりする。



<教材2> ボウリングゲーム

ボウリングを楽しみながら、倒したピンや残りの数を数える。



<教材3> リットル升

単位がついても計算がしやすいようにする。小数の目盛りもつけている。



<教材4> 筆算の枠

$$\begin{array}{r}
 \begin{array}{|c|c|c|} \hline \square & \square & \\ \hline 8 & 7 & 3 \\ \hline - & 3 & 8 & 6 \\ \hline 4 & 8 & 7 \\ \hline \end{array}
 \end{array}$$

記憶の苦手な児童には、覚える数を書いておく口を作る。

かけ算の筆算にも使うと計算がしやすい。

<教材5> 「九九早わかりボード」

表に九九を、裏に答えを書いている。カードの両端をゴムで止めているので、ひっくり返しやすい。



<教材6> 数の箱

箱は、中央でしきりを入れており、玉が左右に往き来できるようにしている。

玉の数を変えて、合成、分解の指導ができる。問題を出す人、答える人を決め、ゲームのようにすると楽しく学習できる。

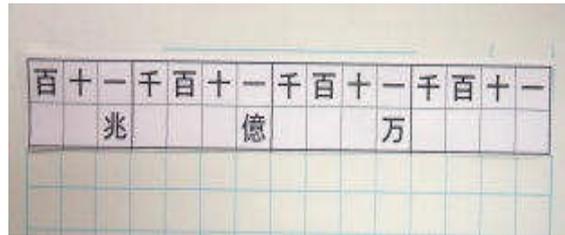
(箱の半分を隠すようにしておく。)



<教材7> 大きい数の位取り

数字を読んでノートに書くとき、位取りを書いたカードを貼ると書きやすくなる。

低学年で大きい数の学習をするときは、ノートに数字を書き、その数字を模型のお金で表す作業を入れると、より具体的で分かりやすく、次学年での学習の理解を得やすい。



<教材8> 玉入れ

一人、10回ずつ玉入れをする。表を作っておき、穴の中に入ったら○をしていく。

○の点数を1点として数え、合計点で順位を決める。

○の点数を2点や5点などとすれば、それぞれの数の数え方の練習もできる。

数人で遊びながら数の勉強ができる



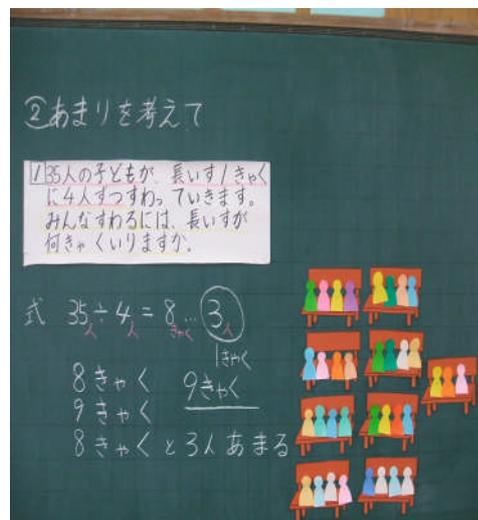
<教材9> 「余りを考えて」(3年生)

35人の子どもが、1脚に4人ずつ座ると、いすは何脚いるかという問題。

実際に子どもの絵を貼って示すと4人座るいすは8脚で、残った3人の分の椅子1脚も欲しいということが、目でも確かめることができる。

※このようにして目で確かめる活動を入れていくと、一斉指導の場での児童の理解を得やすい。

また、同様の問題が出たときの応用力にもつながっていく。



6 「文章題」が苦手な子ども

子どもの様子

- 計算はできるが、文章題を解くことが極端に苦手である。
- 文章は読めるが、文章題の意味を理解することが苦手である。
- 文章の内容を具体的にイメージしづらい。
- 数量を関係づけて図や絵に表すことがうまくいかない。
- 適切な演算方法を選んで、式を立てることが苦手である。

困難さのものは

- 注意集中に課題があり、意味を考えながら最後まで文章を読むことが難しい。
- 短期記憶が弱いので、全体の意味を把握することが難しい。
- 文章題で用いられることばの表現を理解することが難しい。
- 文章の中から問題を解くために必要なことば(要素)を抜き出すことが難しい。
- 要素の関係を順序立てて整理することが難しい。
- 要素の関係を理解し、まとめ上げていくことが難しい。
- 既習事項を思い出し、問題を解くために有効な方法を選ぶことが難しい。
- 見通しを立てて、解法を考えることが難しい。

指導・支援のポイント

集団での指導

- 課題文の内容が把握しやすいように、日常生活で経験している事柄を課題に用いる。
- 1文ずつ提示し、読む場所がわかりやすいようにする。 →〈教材1〉
- 声に出して読むなど、聴覚からの刺激も利用するようにする。
- 全体指導の中で、場面を把握する時間をとる。(動作を取り入れると把握しやすくなる。)
- 具体物(おはじきなど)を使って操作をし、操作したことを自分で絵や図に表す。 →〈教材2〉
- 友だちが黒板に示した絵や図、式などを見ながら説明や考えを聞く。
- 文章題の大事な要素が「絵や図・式」のどの部分につながっているかを集団で考える。
- 場面にあった絵などの掲示物を操作する。 → 〈教材2〉

個別的な指導

- 問題文の内容が理解できているか、質問をするなどして確かめる。
- 具体物(おはじきなど)を使ったり、絵や図で表したりして大事な要素が把握できているか確かめる。 → 〈教材2〉
- 板書されていることと自分の考えを比べて、似ているところや違うところが分かるように気づかせる。

文章題ができるようになってきたFさん(小3)

児童の実態

- 興味のあることには集中できる。
- 文章を読むことはできるが、内容把握が難しい。
- 注意が持続しにくい。
- 1桁のたし算であれば指を使ってできる。
- 集団指導では指示が通りにくく、気がそれると学習に参加しづらくなる。

長期目標

- ア. 文章を読んで場面を理解することができる。
- イ. 場面の通りに操作をすることができる。
- ウ. 操作から式を立てることができる。

短期目標	指導内容・方法
①文章題を最後まで自分で読むことができる。 (長ア)	・文を1文ずつ出し、読むところがどこか分かりやすいようにする。 ・自分で読みたくなるように、文章題を身近な話や分かりやすい内容にする。
②文章題の内容を理解できる。 (長ア)	・一斉指導で、何人かの子どもに文章の内容を話させたあと、本人が話せるようであれば発言をさせて、興味が持続するようにする。
③文章題に沿って算数的な操作ができる。 (長イ)	・1文ずつ、話の通りに具体物や半具体物を操作する。 →〈教1〉 ・机間指導で声かけをしながら、できているか確かめる。
④操作したことを絵や図に表すことができる。 (長イ)	・操作を1つずつ順番に思い出させながら、ノートに描く。 ・操作した場면을思い出しにくい時は、教師が支援をする。
⑤絵や図から式を立てることができる。 (長ウ)	・自分が描いた絵や図を見て、文章題と合っているか確かめる。 ・式を立てる。 ・板書の具体物と見比べるように声かけをする。

指導の結果

- ・興味が持続できるように、声かけやほめることを意識して取り入れた。その結果、時間中、授業に参加できた。
- ・文章題を短く区切って提示することで、スムーズに読むことができるようになった。(短①)
- ・友だちの前で発言や操作をする場面を取り入れたので、学習意欲につながった。(短②)
- ・読んだところと対応して操作させたので、操作の視点がはっきりとした。(短③)
- ・操作したことを絵や図で表すことで、自分がしてきたことを振り返ることができた。(短④)
- ・文章題の文意と絵や図や黒板での操作等が結びつき、解決の糸口を複数見つけることができた。また、同じことを違う方法で何度か繰り返して活動させたり、板書された友だちの解き方などを確認させることで、学習が定着するようになった。(短⑤)

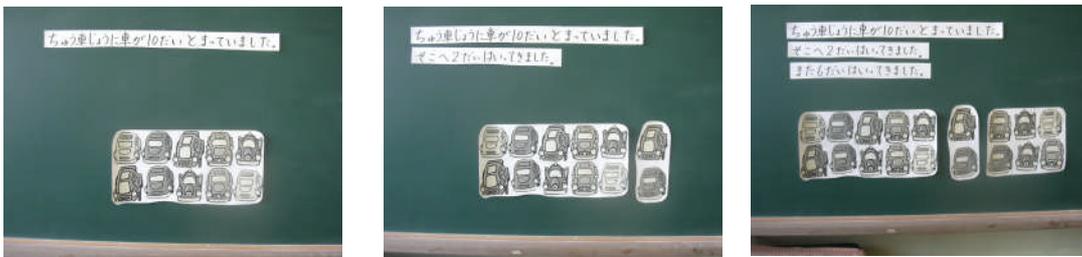
教材・教具等

2年生「文章題」(啓林館)の指導

ちゅう車じょうに 車が 10だい とまっていたました。
 そこへ 2だい はいって きました。
 また 6だい はいって きました。
 車は いま なんだい ありますか。

<教材1> 「場面が分かるように問題文を1文ずつ提示し、具体物を場面にあわせて掲示する」

①問題文を読む。



②問題文と具体物をつなぐ



- ・10台、2台、6台など、大事な要素に印を付ける。
- ・たずねられていることに波線を引く。
- ・問題文と具体物をつなぐ。
- ・式に結びつけて板書に残す。

<教材2> 「問題文、具体物や半具体物、式を結びつけて考える」

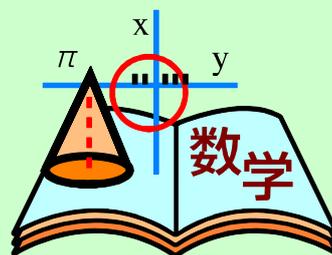
子どもにとってブロックに置きかえて考えることが難しいので、半具体物に戻して考えられるようにする。



授業終了後も、教室側に掲示し、確かめられるようにする。

文章題の解決過程について

算数の文章題の解決過程には、理解過程（変換・統合）と実行過程（計画・実行）があると言われていまず（伊藤、2008）。文章題が苦手な子どもの中には、上記のどの過程につまずきがあるかを把握して指導や支援をすることが重要です。



ここでは、教材・教具等のコーナーで紹介した文章題「ちゅう車じょうに 車が 10 だい とまっていた。そこへ 2 だい はいって きました。また 6 だい はいって きました。車は いま なんだい ありますか。」を例にして、文章題の解決過程を見ていくことにします。

【理解過程】

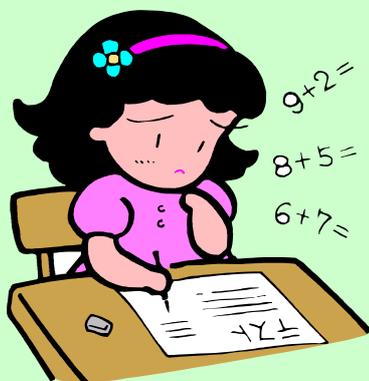
変換 まず、一文ずつ読み、文章を理解していきます。このとき「10 だい」などの数量の理解とともに、「はいって きました」は車の台数が増えることを意味するといった数量的知識（単位など）や言語的知識が必要となります。

統合 統合段階では、変換段階で理解した一文ずつの内容や問われていることは何かといったことを統合し、全体的な理解を行います。そのために問題解決に必要な情報を抽出していき、数量関係を把握することが必要です。この文章題の場合は、問題解決するために直接には必要がない「ちゅう車じょう」などの言葉は除くとともに、「そこへ」「また」という言葉などから文と文を関連させていきます。次に、時間の流れにそって「10 だい」から順に「2 だい」「6 だい」と車の数を加えていく方法や増えた車の台数「2 だい」と「6 だい」を合わせてから一度に「10 だい」に加える方法などをイメージすることになります。

【実行過程】

計画 計画段階では、統合段階でまとめられた考えから演算方法として決定し、立式していきます。この文章題では、 $10 + 2 + 6$ 、 $10 + (2 + 6)$ などが考えられます。

実行 計算をして答えを出します。ここでつまずきが見られる場合は、計算の困難として把握していく必要があります（「計算が苦手な子ども」の項を参照）。



紹介した例では、まず一斉指導において、一文ずつ内容を確認したり、絵やタイルを用いて、操作させたりすることで、児童の理解過程を支援し、実行過程（立式等）につなげています。

参考：

伊藤一美（2008）：算数のアセスメントの検討。

LD（学習障害）－研究と実践－、17(3) pp. 295-302.

7 「図形」が苦手な子ども

子どもの様子

- 身の回りのものから、三角形や四角形などの形を見つけることが苦手である。
- 図形の特徴をとらえ、仲間分けをすることが難しい。
- 辺・面・頂点などの関係が分かりにくい。(平行・垂直)
- 図形の向きや大小、位置が変わると、元の図形との関係が分かりにくい。
- 立体図形の見取り図が描けない。
- 点と点を直線(縦・横・斜め)で結ぶことが苦手である。
- 定規やコンパスなどの道具を使って、直線や円を描くことが苦手である。

困難さのものは

- 視覚的な刺激に過剰に反応してしまうため、必要な情報だけを取り出して考えにくい。
- 視覚認知が弱いため、線のつながり方や交わり方をとらえにくい。
- 視覚的な短期記憶が弱いため、描き写すときなどに元の図形を覚えておくことが難しい。
- 空間認知が弱いため、見取り図等を見て立体をイメージしにくい。
- 手指の巧緻性の弱さから、コンパスや定規がうまく使えなかったり、絵や図を正しく描けなかったりする。

指導・支援のポイント

集団での指導

- 図形の導入時には、図形の本質や特徴を直感でつかませるように教材を工夫する。
→〈教1〉
- 立体図形をいつでも触れられるように身近に置いておく。
- 平面図形や立体図形の「辺」「頂点」「面」について、辺は「指先でなぞる」、頂点は「指先でつつく」、「面」は「手のひらでなでる」など手指を使って意識づける。
(垂直、平行も同じように指や手のひらを使って体感させる。)
→〈教4〉
- 学習した図形を身の回りで探す学習などを取り入れて、身の回りのものを図形に関連づけて見ようとする機会を増やすことで、図形が身近なものとして親しみやすくする。
- 定規や分度器は、キャラクターなどで、気が散ったり、目盛りが見えにくかったりするものではなく、シンプルなものを用いるように指導する。

個別的な指導

- 図形移動や拡大、縮小、回転などで元の図形が残らないときは、手がかりとして元の形を切り取ったものを用意しておく。
→〈教3〉
- 作図の時、位置関係が分かりにくく同じ形が描けないときは、ドットを打ったプリントを用意しておく。
→〈教2〉
- 道具(定規やコンパス等)の使い方、押さえ方などの指導を徹底する。

図形の弁別ができるようになってきたGさん(小2)

児童の実態

- 集中して学習できる時間が5～10分と短い。
- 集団ではあまり話が聞けず、指示が通らないことが頻繁にある。
- 分からないとすぐにあきらめてしまい、考えようとしなない。
- 図形の弁別するとき、細かいところまで見るができないために正しく弁別できない。
- 定規を使って直線をうまく引けない。(定規を片手で押さえておく事ができない。)
- 図形の描き始めや描き終わりが分かりにくい。

長期目標

- ア. 三角形・四角形の弁別が正しくできる。
- イ. 三角形・四角形を正確に描くことができる。

短期目標	指導内容・方法
①三角形・四角形の定義が分かる。(長ア)	<ul style="list-style-type: none"> ・割り箸3本、4本を使って、三角形や四角形を作る。 →〈教1〉 ・直線で隙間なく囲まれていることを確認する。 ・「三角形」「四角形」の名前を知る。
②三角形・四角形が弁別できる。(長ア)	<ul style="list-style-type: none"> ・いくつかの形から、三角形、四角形を選び出す。 ・「三角形」「四角形」でない理由も考える。 例:「隙間がある。」「曲線がある。」など
③身の回りのものから三角形・四角形を見つけることができる。(長ア)	<ul style="list-style-type: none"> ・身の回りにあるもので、三角形、四角形を探す。 ・見つけた形をなぞる。 ・三角形、四角形であることを確かめる。
④定規を使って直線が引ける。(長イ)	<ul style="list-style-type: none"> ・点と点を結ぶ練習をする。(点と点の間を長くしていく。) ・定規を点の位置に持っていく練習をする。
⑤ドット等を手がかりにして、図形が正しく描ける。(長イ)	<ul style="list-style-type: none"> ・ドットのある紙に3点、4点の印をつける。 ・印のあるドットを線でつなぐ練習をする。

指導の結果

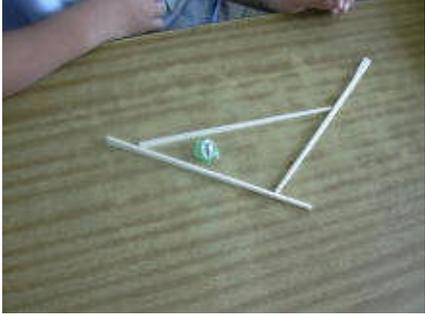
- ・具体物を使って三角形や四角形を作った。平面を割り箸で区切るにより「直線で」「囲まれている(隙間があってはいけない)」ことを印象づけることができるようになった。(短①)
- ・「このところがあいているから三角形ではない。つなげないといけない。」と言って図を直す姿も見られた。「三角形」「四角形」でない理由も自分で表現できるようになった。(短②)
- ・運動場に出ると「あれは三角形」「あれは四角形」ということができた。日常生活の中でも、色や大きさ・位置に関係なく形を見られるように、機会を見つけて、声かけをしていくことが大切である。これから学習する図形についても、身近なものとして感じられるように支援が必要である。(短③)
- ・点と点を結ぶ練習は、今後も続けていく必要がある。

教材・教具等

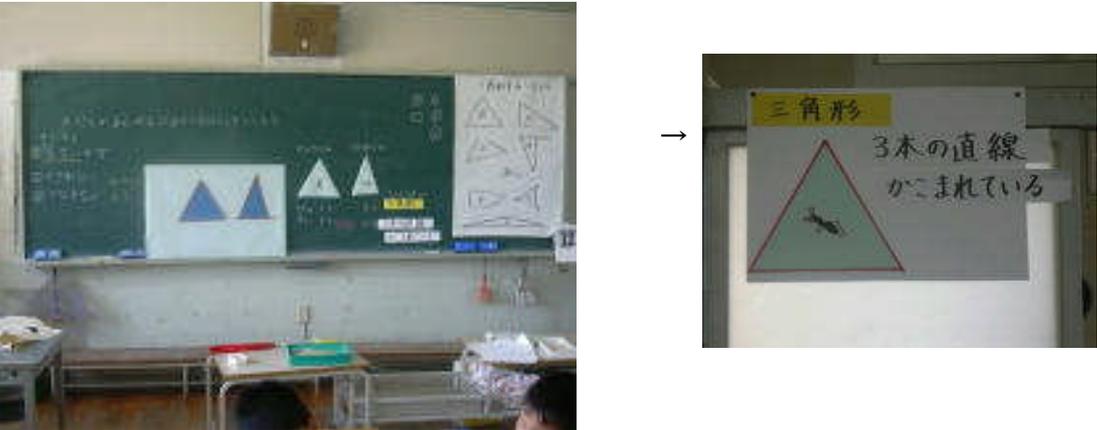
<教材1> 具体物を使う

「三角形と四角形」の指導

割り箸がはみ出ていることで直線が強調される。
実際に割り箸3本で三角形を作ること、「3本の直線で」、「囲まれている」ことを体感することができる。

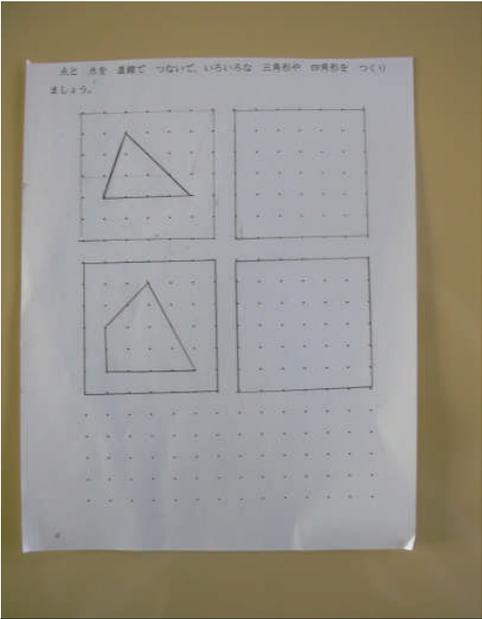


授業中に使ったチャートを授業後教室掲示に残しておく、学習の足跡が見えて、次時の学習に使いやすい



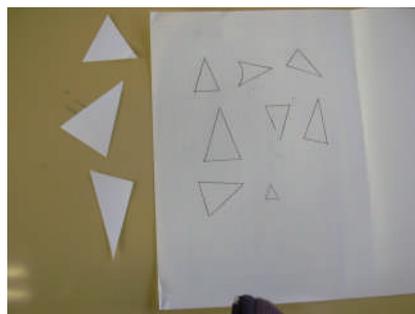
<教材2> 図形を作図する時、位置関係がわかりやすいようにドットを打ったプリントを用意しておく

- 図形を四角形で囲っておく。
- 同じ四角形を書いておく。(どの位置のドットを頂点にすると良いかわかりやすくなる)



<教材3> 自由に動かすことができる図形を用意する

位置が変わってもその位置にあわせることができる
図形を用意しておく、自分で操作ができるので見
つけやすい



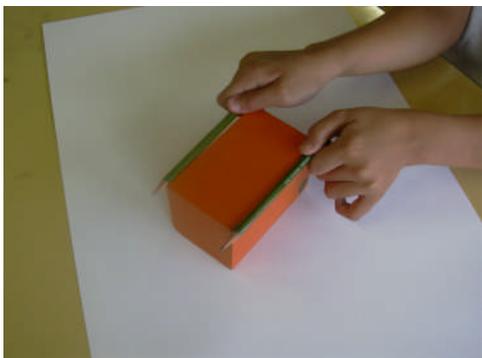
<教材4> 立体を触覚を使って体感する



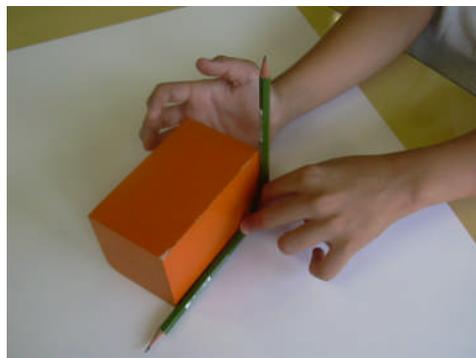
面の平行



面の垂直



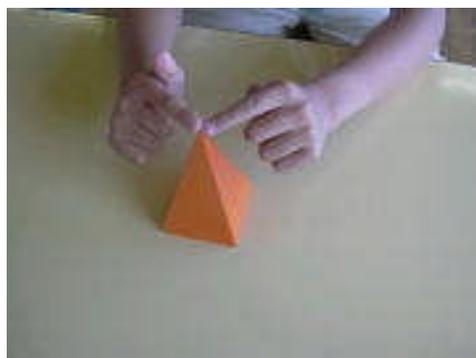
辺の平行



辺の垂直



指で辺をなでて



指で頂点をつついて

8 授業中、じっとしていられない子ども

子どもの様子

A

- 座っていても、手足や体を動かしている。
- 突然、教室の外に出て行ってしまう。
- 勝手に席を立て、歩き回る。
- 隣の子に関係のない話をする。

B

- 質問が終わらないうちに出し抜けに答えてしまう。
- 順番を待つことが苦手である。
- 友だちによくちょっかいを出しに行く。

困難さのものは

- 多動性が強く、わかっていても、静かにじっとしていることができない。
- 衝動性が強く、思いついたことを、その場の状況に関係なく行動に移してしてしまう。
- 次は何か、どこまでできれば終了できるかなど、見通しをもって行動することが難しい。
- 言語理解や聴覚記憶の弱さがあり、指示した内容を理解することが難しい。
- 周囲の刺激に反応しやすく、集中が続かない。

指導・支援のポイント

Aの場合

- 雑音等の刺激や視覚情報をコントロールし学習環境を整える。(集団) →〈教1〉
- 授業を前半は一斉に行う内容にし、後半は個別に取り組めるように工夫する。(集団)
- 朝、縄跳びをしたり、ランニングをしたりして、身体の緊張をほぐさせ、意識と身体を覚醒させておく(個別) →〈教2〉
- やむをえず教室を出た時に、個別に対応できる場を確保しておく。また、教室を出たためにできなかった学習課題を補充する時間を設定する。(個別) →〈教4〉

Bの場合

- 「手を挙げて発表する」などの約束事の習慣化を図る。(集団) →〈教3〉
- 「読む」「操作する」「考える」「書く」などの学習活動を10分から15分程度の短い単位で授業を構成し、集中が持続するようにする。(集団)
- 授業のポイントを絵や写真を使い、目で見てわかるようにする。(集団)
- モデルになる子どものそばに座らせ、手を挙げて発言できたときはほめる。また、いきなり発言しないように、話す前に「1, 2, 3」と数えてから話し出す練習をする。(個別)
- がまんできなくなったら、手を挙げるなどのサインを決めておき、教師がそばに行って、声かけをしたり、ほめたりする。(個別)
- 立ち歩きそうな時に、窓を開ける、プリントを配る、黒板を消すなどの活動をする。(個別)

座って学習できるようになってきたHさん(小3)

児童の実態

- チャイムが鳴っても、席につけない。
- 椅子に座って、じっとしてられない。
- 手足をそわそわ動かしたり、もじもじしたりする。
- ちょっとしたきっかけで、立ち歩く。
- 鼻歌を歌い出したり、独り言を言ったりする。
- 教員の質問が終わらないうちに突然、答えを言う。
- 集中して努力を続けなければならない課題はさける。

長期目標

- 授業中、席について一定時間集中して、学習に取り組むことができる。

短期目標	指導内容・方法
①チャイムが鳴ったら、席に着くことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・グループで声かけをし合う。 ・お手本になる子をそばに座らせる。 ・席につくことができたときはすぐにほめる。
②椅子の音がしないように座っていることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・朝の5分間に身体を動かす活動を取り入れ、身体の緊張をほぐさせ、意識と身体を覚醒させる。 →〈教2〉 ・机や椅子が身体に合うように調節し、足の置く位置を示し、正しい姿勢を指導する。座われている時にほめる。 →〈教5・6〉
③答えを突然言わずに学習ルールにそって発言できる。	<ul style="list-style-type: none"> ・必ず、挙手し、指名されてから答えるというルールを徹底し、守れたら、ほめる。 →〈教3〉 ・カードで、その場の状況や行動を示す。 →〈教7〉
④教室で10分間、学習に取り組むことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・席を前列にし、10分毎に係として窓を開けるなど、身体を動かす活動を取り入れる。 ・個別にSSTカードを使って、社会性の学習をする。 →〈教8〉

指導の結果

- ・グループ間での声かけを奨励したことで、チャイムの合図で着席できるようになってきた。 (短①)
- ・学級全体の目標として、1日の始めに運動場を3周した。カードを作り、3周したら色を塗るようにしたので、児童が意欲的に継続して取り組むことができた。 (短②)
- ・「すわる」「きく」などをカードで指示したことで、カードを意識しながら行動できるようになってきた。 (短③)
- ・10分、15分毎の係としての活動は有効であった。国語の時間は、席を立つことも多かったが、10分間は集中して課題に取り組むことができるようになってきた。
- ・算数の時間は、得意な計算を多く入れると15分間は集中してプリント学習に取り組むことができた。 (短④)
- ・午前中は、座って学習できる日が、増えてきた。 (短④)

教材・教具等

<教材1> 教室環境



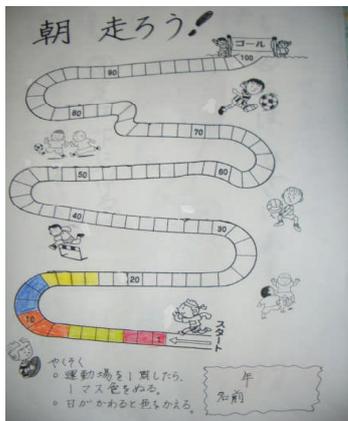
全面の掲示物を制限し、興味を引くような刺激のあるものは、整理する。
黒板をすっきりさせ、授業に関係のある情報だけにする。



テレビや棚、本棚は、いつもは、見えないようにカバーをしたりカーテンをしたりしておき、必要なときに見ることができるようにする。

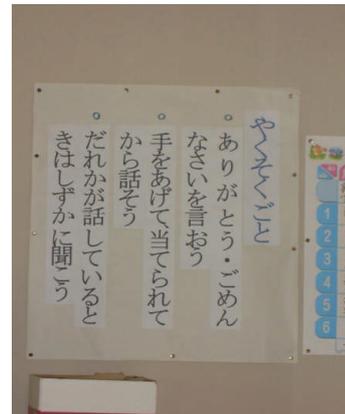
<教材2> マラソンカード

朝の始めに思いきり体を動かすことで、エネルギーを発散させたり覚醒レベルを上げたりして、学習に備える。



<教材3> 学級のルール

質問が終わらないうちに出し抜けに答えないように、手を挙げて当てられてから話す事を習慣化する。



<教材4> 許可カード

やむを得ず教室を出て行くときは、子どもに行き先や戻る時間を約束させる。



<教材5> 正しい姿勢

座り方は、
①背中を伸ばす。②手を膝におく。③足を下につける。④目は話している人を見る。

立ち方は、
①背中を伸ばす。②手は、体につけて下へ伸ばす。③足のつま先は、少し開く。④目は話している人を見る。



<教材6>

足の置く位置を示すことで、意識して座ることができる。



椅子の足にゴムをはめたり、布を巻いたりして音を小さくする。

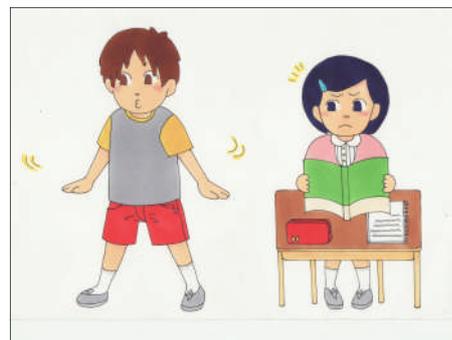


<教材7> カードによる指示



視覚的な手がかりがあると、子どもは、自分の行動をうまくコントロールできる。カードを使って指示をすることで、わかりやすくなる。
※うちわを活用すると、持ちやすく、裏表が使えて便利である。

<教材8> ソーシャルスキルトレーニング (SST) 絵カード



「場面や状況にふさわしい行動」、「相手の気持ち」などを学ぶものとして用いる。

参考:ことばと発達の学習室 M 編・著

「ソーシャルスキルトレーニング絵カード」

エスコアール

9 感情のコントロールが苦手な子ども

子どもの様子

- A. 周りの言動に対して、すぐにカッとなってしまう。
- B. 周りに対してきつい言い方をしてしまう。
- C. 周りの状況に関係なく、突然怒り出す。

困難さのものは

- 感情の抑制が困難である。……………(自己調整力の弱さ、衝動性など)
- 自分の感情をうまくことばで表現できない。
……………(語いの乏しさ、言語表現力の弱さなど)
- 状況判断が困難である。……………(関係性を把握することの困難さなど)
- 表情から相手の気持ちを推し量れず、自分の言動が周囲にどう受け止められているかを理解することが困難である。
……………(気持ちの読み取り、視覚認知の弱さなど)

※自閉傾向がある子どもの場合、過去のできごとを思い出して急に怒り出すことがある。過去のこととして処理できず、現在の状況とは無関係に突然思い出してしまうため、周囲の人には理解しがたい場合がある。

指導・支援のポイント

◎困難さのもとにある「自己調整力」「状況判断力」「言語表現力」を高めるトレーニング(「教材・教具等」のページを参照)をするとともに、上記のA、B、Cのそれぞれの場合の基本的な指導・支援として、次の視点を大切にしたい。

Aの場合

- 良い行動をほめて増やす。
- できそうなことから始め、小さい努力や進歩も見つけてほめる。
- 子どもの気持ちを受け止め、クールダウンする(気持ちが落ち着く)のを待つ。
- 発達段階に応じて、自分の特性(カッとなりやすい等)と自分なりのブレーキのかけ方を理解させ、自己調整力を育てるようにする。

Bの場合

- ロールプレイをしたり状況を絵で提示したりして、自分の言動に気づかせる。
- SST(ソーシャルスキルトレーニング)カード等を使い、場の様子や人物の表情を読む練習をする。

Cの場合

- 理由を聞きながら、もめごとの関係性を図に示して、相手の気持ちや状況を説明する。
- 特定の相手に怒りが向かう場合は、お互いを守るためにも極力接点を持たせない(一定の距離を保つ)よう配慮する。

嫌なことでも怒らずに取り組めるようになってきた I さん(小3)

児童の実態	<ul style="list-style-type: none"> ○ゲーム等で負けそうになると、すぐに怒りだしてしまう。 ○怒ったりすねたりすると、「ずるい。」「せこい。」などと言って人を責める。 ○気持ちを切り替えるのに時間がかかる。 ○自分が先に手を出していても、人にされたことへの反発のほうが大きい。 ○人の話を止めて一方的にしゃべる。
--------------	--

長期目標	<ul style="list-style-type: none"> ア. 自己調整力をつけ、人の話を落ち着いて聞くことができる。 イ. できごとや思ったことを適切に伝えることができる。 ウ. 自分の言動を振り返ることができる。
-------------	---

短期目標	指導内容・方法
① 速さや声の大きさを相手に合わせて復唱したり交互読みができる。(長ア)	<ul style="list-style-type: none"> ・詩を文節や一行ごとに区切って、復唱や交互読みをする。 ・声を合わせやすくするために拍子をとる。 <p style="text-align: right;">→〈教1〉</p>
② かけ声や手拍子に合わせて、足ふみができる。(長ア)	<ul style="list-style-type: none"> ・「1, 2, 3, 4」のかけ声に合わせて「右足から上がって右足で下りる」「左-左」「右-左」「左-右」の4つのパターンでマットの上に昇降する。 <p style="text-align: right;">→〈教2〉</p>
③ 伝言ゲームで適切に伝えることができる。(長イ) 伝えられたとおりに組み立てることができる。(長ア)	<ul style="list-style-type: none"> ・一人が4色2種類(正方形と長方形)の8個のブロックを組み立てながら、その手順を相手にわかりやすく伝える。 ・相手は聞き取った通りに組み立てる。 ・わからないときや聞き落としたときはたずねる。 <p style="text-align: right;">→〈教3〉</p>
④ 今日のできごとをわかりやすく話すことができる。(長イ)	<ul style="list-style-type: none"> ・「いつ、どこで…」カードを見ながら話す。 ・1分間スピーチで、話したいことを適切に表現する。 <p style="text-align: right;">→〈教4〉</p>
⑤ 「めあて」を決め、自分の言動を振り返ることができる。(長ウ)	<ul style="list-style-type: none"> ・よく注意されることやがんばりたいと思うことを「めあて」として表に書く。(「～しない。」ではなく「○○しよう。」という表現で。) ・時間の終わりに、それをもとに振り返りシールを貼って評価する。(3～4段階で。はじめは指導者や親と一緒に振り返る。) <p style="text-align: right;">→〈教5〉</p>

指導の結果	<ul style="list-style-type: none"> ・声の大きさや速さを相手に合わせられるようになってきた。 (短①) ・4つのパターンはすぐに覚えた。急いで動いてしまいがちになったときは、注意を促すとかけ声に合わせてテンポよく動けるようになってきた。 (短②) ・わからないときには、少しいらいらしながらもたずね返すようになってきた。 (短③) ・何をどこから話せばいいか手がかりをつかんで話すことができた。 (短④) ・自分で「めあて」を決めて前より少しでも良くなったことを評価するようになったので、振り返ることへの抵抗が少なくなり、嫌なことを避けないで最後までがんばろうとする姿が見られるようになった。 (短⑤)
--------------	---

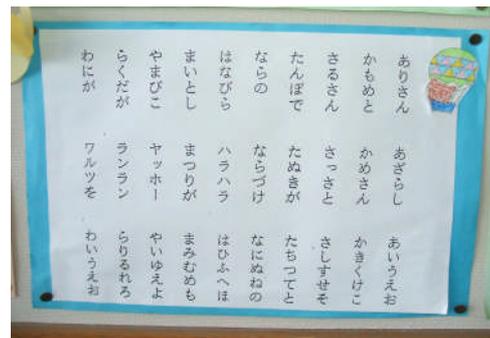
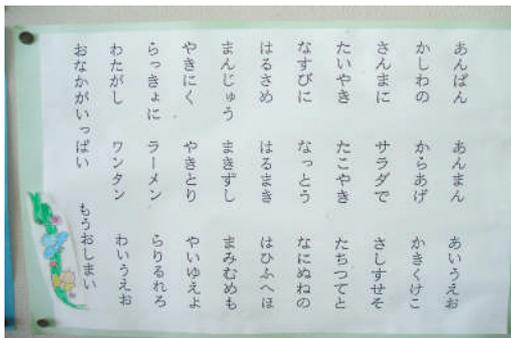
教材・教具等

<教材1> 詩の復唱・交互読み

- ねらい**
- 集中力をつける。
 - 相手に合わせて読むことができる。
(速さの調整) (「見る」「聞く」「発声する」の協応)

手順

- ①復唱…文節毎に区切り、指導者が読んだところを復唱する。
(表現、リズム、テンポを真似る。)
- ②交互読み…文節または行で交代して読む。
(注意を向けて相手の読みを聞き、テンポを合わせる。)



<教材2> 足ふみ(踏み台昇降)

- ねらい**
- 自己調整力を高める。(かけ声や手拍子に合わせる。)
 - 協応動作、左右感覚を養う。

手順

- ①右足を確認する。
- ②「一つめは」「右足から上がって」「右足で下りる」と手順を復唱しながら練習する。
- ③「1, 2, 3, 4」「2, 2, 3, 4」…のかけ声に合わせて5回連続でマットや台の上に昇降する。(「1, 2」で上がり、「3, 4」で下りる。)
- ④二つめから四つめは、「左足－左足」「右足－左足」「左足－右足」を各5回ずつ行う。

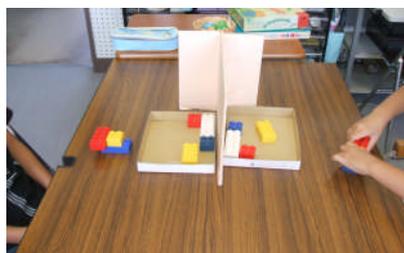
<教材3> 伝言ゲーム

ねらい ○伝える力、聞く力を育てる。(手順をわかりやすく伝えることができる。注意を集中して、聞いたとおりに組み立てることができる。)

手順 二人一組で。

○一人が4色2種類(正方形と長方形)の8個のブロックを組み立てながら、その手順をわかりやすく伝える。(折り紙でもよい。)

○相手は聞き取った通りに組み立てる。わからないときや聞き落としたときはたずねる。



<教材4> 作文・日記

ねらい ○書く力・話す力をつける。(順序立てて書くことができる。書いたものを読むことで、どのように話せばよいか分かる。)

手順



(カードに書いたもの)

① 「いつ、どこで…」カードを提示しながら質問をし、回答をカードに書かせる。

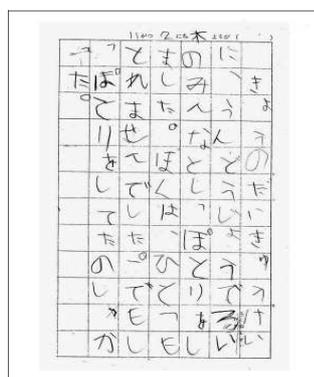
「今日は楽しいことあった？」
 「どんなことがあったの？」
 「いつのこと?」「どこで?」
 「だれと?」「あなたはどうした?」

※書くことに抵抗がある場合は、指導者が聞き取ってカードに書くようにしてもよい。

②話が続くように並べ替える。



③6枚のカードをもとに作文用紙に清書する。



(清書したもの)

<教材5> 「めあて・がんばり表」

ねらい ○自分で決めた「めあて」をもとに、自分の言動を振り返ることができる。
 ○成功体験を増やし、自己肯定感を高める。

留意点



- ・「めあて」を決めるとき、はじめは大人が支援する。
- ・「前よりもがんばった」という評価を入れてもよい。
- ・「がんばりシール」は、子どもが選んだシールを使うとよい。

←上から3つは教室の約束。下の4つは子どもと母親と指導者の3人で相談して決めためあて。

(×の評価は設定していないが、自分でそう評価し、書き入れている。)

10 コミュニケーションをとることが苦手な子ども

子どもの様子

- A 適切な表現で言いたいことが伝えられなかったり、ことばをとっさに思い出せなかったりして会話が成立しない。
- B 相手のことはおかまいなしに突然話しかけたり、一方的に自分の興味のあることを話し続けたりする。
- C 相手のことばが暗に示している意図や冗談がわからない。

困難さのものは

- 聞いたことを覚えるのが苦手である。…(聴覚記憶の弱さなど)
- ことばが思い出せない。…(語い力・語想起力・表現力の弱さなど)
- ことばが正しく聞き取れない。…(言語理解の弱さや聴覚に問題があるなど)
- 相手の話が理解できない。…(言語理解の弱さなど)

- 新しく入ってきた情報に、すぐに注意が向いてしまう。
- 会話の暗黙のルールが分からない。
- 会話のルールが分かっても、衝動的にしゃべってしまう。
- 相手の表情などを読み取るのが苦手である。

- ことばの示す意図が読み取れない。

指導・支援のポイント

Aの場合

- ・SST(ソーシャル・スキル・トレーニング)により色々な場面を設定し、適切な表現方法を身に付ける。(個別) →**〈教1〉**
- ※(「2 『話す』ことが苦手な子ども」参照)

Bの場合

- ・会話のルールを具体的に提示する。(個別)
- ・学級の子どもたちに困難さがあることへの理解を図り、適切な接し方を具体的に教える。(集団)

Cの場合

- ・ジェスチャーを取り入れたり、分かりやすい表情を示したりしながら指導する。(個別)
- ・ことばが示す意味は字義どおりだけでなく、多様であることを具体的に教える。(個別)
- ・ことばの意味理解が難しい時は、絵カードなどを使って本人に分かりやすく伝える。(個別)
- ・あいまいな表現は避け、明確な表現で指示するようにする。(個別)

自分の思いが伝えられるようになってきたJさん(小4)

児童の実態

○いつも笑顔で人と接しているが、自分の感情をうまく表情に出せない。
 ○ことばで自分の思いを表現することが難しく、友達との会話がうまくいかない。
 ○自分の思いと異なった状況を経験すると、そのストレスを家で発散させ、弟や妹にあたることもある。

長期目標

ア. 予定の変更など、予測できない出来事が生じても、柔軟に対応することができる。
 イ. 他者のペースに合わせて、コミュニケーションできる力を養う。
 ウ. 自分の気持ちを振り返り、ことばで感情を表現することができる。

短期目標	指導内容・方法
① どうしたらよいかわからない出来事に対して、落ち着いて行動することができる。 (長ア)	・マンガカードで場面を提示し本時のめあてを知る。モデリングで状況を示し、どうすればいいのかを考える。リハーサルをしてどうしたらよいかわからない出来事への対応スキルを身に付ける。本時の学習を振り返りカードにまとめる。 →〈教1-1〉
② ソーシャルワークブックや絵カードを活用して、適切な行動を考えることができる。 (長イ)	・ワークシートの絵を見て状況をつかむ。その状況の時の気持ちを考え、どうするか考える。状況の台詞の続きを考えてロールプレイをする。 →〈教1-2〉
③ 作文を通して自分の行動を振り返ることができる。 (長ウ)	・原稿用紙1枚程度に、一週間のできごとの中から題材を選択して作文を書く。授業で読む場面を設定し評価する。 →〈教2〉
④ 表情が示している感情を読み取ることができる。 (長イ)	・感情(気持ち)を表現することばを書き出す。表情シートと対応させる。エピソードをモデリングで示し、その時の顔の表情を表情シートの中から選ぶ。提示した場面をロールプレイして表情を練習する。 →〈教3〉
⑤ カツとなる気持ちをおさえることができる。 (長ウ)	・自分も周りの人も気持ちよく楽しくすごせる技を磨いて仲良くなるとう目標を説明する。怒りが爆発すると、色々困ることがあることを話し合う。怒りを小さくする対処法を知る。 →〈教4〉

指導の結果

・自分の思いをことばとして表出するまでに時間がかかっていたが、徐々に短くなってきた。
(短①②)

・家庭で弟妹にあたるのが少なくなってきた。
(短①⑤)

・SST(ソーシャル・スキル・トレーニング)を通して、自分の行動の振り返りや気持ちの立て直しができるようになってきた
(短①～③)

・放課後友だちと遊ぶなど人との関わりが多くなった。
(短①②)

・人と接する際に、ありがとうなどのことばがけが自分からできるようになった。
(短②)

・自分の行動を客観的に見ることができるようになってきた。
(短③)

・いつも下を向いて歩いていたが、学校での表情が明るくなり、笑顔が多く見られるようになってきた。
(短④)

教材・教具等

★SST(ソーシャルスキルトレーニング)

<教材1-1> マンガカード

～ねらい～

○状況に応じた行動がとれるようになる

留意点 子どもの実態に合わせて、十分な対応がむずかしい事柄を選ぶ。

手順

①マンガカードで場면을提示する。

「自分の思いを伝えよう」という目標を説明する。

②モデリング(※)をする。

ア 相手のしていることに対してどんな気持ちになるかを考える。

イ どうしたらいいかを考える。

※モデリング・・・モデルを見せながら指導すること。



モデリングの方法

慣れていないとき

3つのパターンを示す

モジモジ型 「・・・イライラ。」

トゲトゲ型 「いいかげんにしろ。」

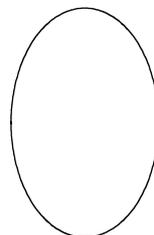
こっちに消しゴムのかすをとばすのはやめろ。」

キツパリ型 「消しゴムのかすが飛んできたよ。かすがとばないように気をつけてね。」

※キツパリ型がいいことを教える。

学習が進んだら

どうしたらいいか考えたセリフを書く。



*画用紙を吹きだしの形に切り抜く。

③実行に移す練習をする。(リハーサル) 役を代わり合って行う。

④フィードバック 振り返りカードで自己評価する。

⑤^{*}般化 チャレンジカードで毎日の生活を振り返る。(一週間単位)

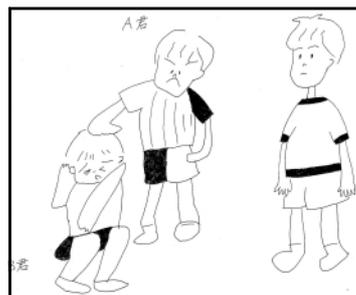
※般化・・・日常生活の中で応用できるようになること

<教材1-2> ソーシャルワークシート

手順

①絵を画用紙に大きく書いたりモデリングで状況を説明したりする。

②ワークシートの順にそって学習する



<教材2> 作文
～ねらい～ 言語表現

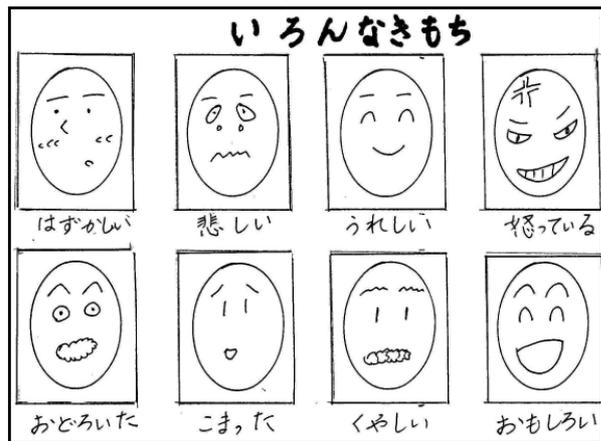
手順・留意点

- ①SSTの後、作文を書く。毎日書くことができるなら日記でもよい。
- ②1週間のできごとの中から、心に残っていることを書く。
- ③授業の中で、作文を読み評価する。

<教材3> 表情カード
～ねらい～ 視点の変換

手順・留意点

- ①気持ちを表すことばをカードに書く。
- ②「表情シンボル」と気持ちを表すことばを対応させる。
- ③「急に雨が降り出した。」「さいふをおとした。」などのエピソードをモデルリグで示し、その時の顔を表情を表情シートの中から選ぶ。
- ④提示した場面をロールプレイし、表情を練習する。



<教材4> カッとなる気持ちをおさえる方法
～ねらい～ 感情のコントロール

手順

- ①自分もまわりの人も気持ちよく楽しく過ごせる技を磨いて仲良くなろうと目標を説明する。
- ②自分がカッとなった場面を再現する。
- ③怒りが爆発するといろいろ困ることがあることを話し合う。
- ④怒りを小さくする方法を知る。



参考: 上野一彦・岡田智編著
 「特別支援教育実践ソーシャル
 スキルマニュアル」 明治図書

11 特定のものやことに「こだわる」子ども

子どもの様子

- A**
○自分なりの決まったやり方や手順があり、それをなかなか変えられない。
○特定のものをいつもそばに置かないと安心できない。
- B**
○ゲームなどで負けることが許せないなど、1番になることや勝ち負けにこだわりすぎるため、対人関係をうまく築くことができない。
- C**
○テストなどで×をつけられること、間違ふことや失敗することを極端にいやがる。

困難さのもととは

- いつものやり方と異なると、その結果が分からない状況になることへの不安感が強い。……………(見通しをつける力や想像力の弱さなど)
- 二者択一の思考(勝つか負けるか、成功か失敗かなど)に陥りがちで、失敗や負けることに対する不安感が強い。……(思考の柔軟性の弱さなど)
- 失敗した時や負けた時のいやな気持ちをうまく表現することが難しい。
……………(言語で表現する力や感情を表現する力の弱さなど)

指導・支援のポイント

Aの場合

- あらかじめ予定を知らせておく。変更のあるときは、早めに知らせる。変更した後、どうなるに至るかまで、具体的に見通しを示す。 →〈教1〉
- こだわるものやことに気持ちの折り合いがつけられるように、徐々に代替物に変えていく。

Bの場合

- ゲームなどの遊びをとおして、勝つときも負けるときもあることを体験しながら楽しめるようにする。
- 自分の気持ちをうまく表現できる方法について、適切なことば等を具体的に示す。

Cの場合

- 「失敗は成功のもと」等の合い言葉なども使いながら、気持ちを切り替えるきっかけをつくる。
- 100点か0点か、○か×かという価値観ではなく、あとどれくらいがんばればいいのかというめあてを具体的に示す。

ゲームで負けても、結果を受け入れられるようになってきたKさん(小3)

児童の実態	<ul style="list-style-type: none"> ○自分がゲームなどで負けると、怒りだして最後まで遊べない。 ○何でも一番にならなければ気がすまない。 ○負けた時、いやな気持ちをことばでうまく表現できない。
--------------	--

長期目標	○勝ち負けに対するこだわりを減らし、最後までみんなと遊ぶことができる。
-------------	-------------------------------------

短期目標	指導内容・方法
①オセロやカードゲームなどの遊びを数人で楽しむことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・初めは、指導者が勝敗をコントロールして、あまり負けないように配慮する。徐々に勝ち負けを経験できるようにして、「ゲームには勝つことも負けることもあるのが楽しい」という価値観を感じ取らせる。 ・同じゲームは複数回させて勝敗表をつくるなどして、勝ち負けの状況を具体的に示し、ゲームには勝つことも負けることもあるということを理解させる。 →〈教2〉
②ゲームの約束が守れたかを振り返ることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ゲームを始める際には、約束を確認する。 ・ゲームの終わりには、振り返りタイムをもち、シールなどを貼ることにより、約束が守れたことを評価し、ほめる。 →〈教3〉
③気持ちの切り替えことばを使うことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・「ドンマイ」、「失敗は成功のもと」等の気持ちを切り替えるためのことばを唱えさせる。必要に応じて、それらのことばを使うことで、気持ちを切り替えるきっかけにする。 →〈教5〉
④自分が負けてくやしいなどの気持ちを相手に伝えることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・負けた時に取るべき行動や態度について、具体的にモデルを示す。 ・負けたくやしさを表現することば(「くやしい」、「今度は勝ちたい」など)を言うことで、気持ちを切り替えるきっかけにする。 ・場に応じたことばを具体的に示しながら気持ちを表現させる。 →〈教4〉

指導の結果	<ul style="list-style-type: none"> ・初めは、負けたことや一番になれなかったことに対して、自分の気持ちをコントロールできなかったが、徐々に気持ちに折り合いをつけて、「負け」の状況も受け入れられるようになってきた。(短①) ・小グループの遊びに参加できるようになったことが、自信につながった。(短①) ・ゲームが終わった後で振り返ることにより、自分のとった行動を少し客観的に見直せるようになった。(短②) ・くやしい気持ちをことばで表現できるようになり、自分で気持ちを安定させようとするが見られるようになってきた。(短④)
--------------	---

教材・教具等

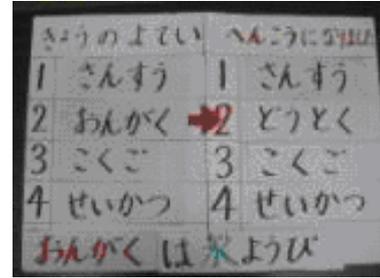
<教材1> 一日の予定表 時計(キッチンタイマー等)

～ねらい～

- 時間割の変更を受け入れられる。
- 時間の見通しをもち行動できる。
- 気持ちの折り合いがつけられる。

使い方

- 変更等、事前に分かることがあった場合、できるだけ早めに伝え、変更があったら時間割を書き換える。変更した後はどうなるのかも必ず知らせる。
- タイマーは、あとどのくらいで終わるかが分かりやすい。前もって時間を決めておくことで、先の見通しがもちやすくなる。



<教材2> 勝敗表

～ねらい～

- ゲームには勝つことも負けることもあることを視覚的に理解し、負けることも受け入れられる。

使い方

下表は、じゃんけんゲームで5回対戦したときの表である。Aさんは、2回勝ち3回負けたということが一目で分かる。(このような表は、オセロやトランプなどでも利用できる。)

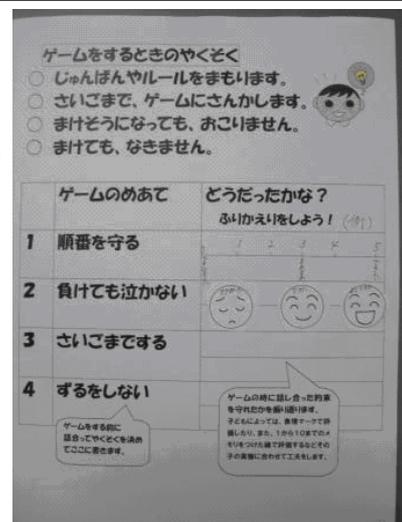
【じゃんけんゲーム勝敗表】

名前 \ 回	1	2	3	4	5	合計
A	○	×	×	×	○	2回 ○
B	×	○	○	○	×	3回 ○

<教材3> ゲームの約束と振り返り表

～ねらい～

- ゲームでの約束を決めることで自分の行動を意識する。
- 終わりの振り返りをとおして、できたことを認め、自信をつける。



<教材4> こだわりを和らげるキーワード

～ねらい～

〇腹が立った時に、気持ちを和らげられることばを使うことにより、気持ちを切り替えるきっかけをつくる。

使い方

- ・普段から、気持ちを和らげることばを合い言葉のように練習しておく。子どもの実態や興味に合わせてことばを用意する。
- ・指導者もいっしょに唱えるようにする。失敗したりうまくいかなかったりした時に、どのように行動すればいいのかのモデルも同時に示す。



「ドンマイ、ドンマイ」

「失敗は 成功のもと」

「次、 がんばればいい」

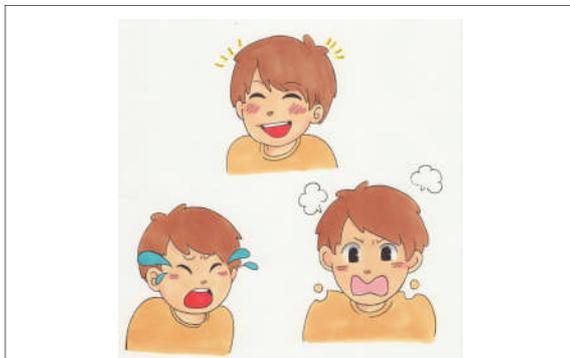
「人生、 山あり 谷あり」

<教材5> 「ちくちくことば」と「ほんわかことば」

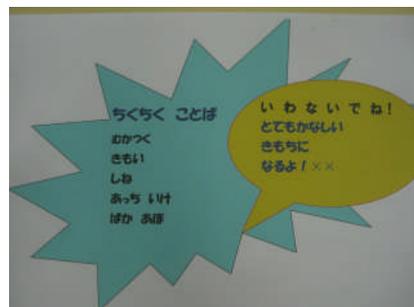
～ねらい～ 〇場に応じたことばを使うことができる。

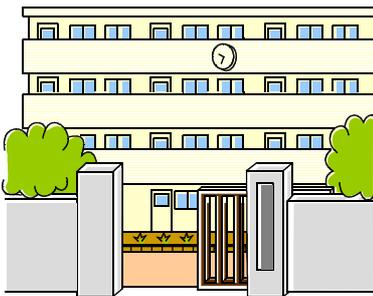
使い方

「ちくちくことば(いやなことば)」と「ほんわかことば(うれしい気持ちになることば)」の二つのカテゴリーに分け、ロールプレイなどにより意識化させる。適切なことばが使えた時は評価し、ほめる。家庭でも取り入れてもらい、いろいろな場面で使えること(一般化)をめざす。



どんなときに、どんな気持ちになるのかを、表情絵カードを使って考えさせることもできる。





通常^の学級 での指導編

1 子どもへのまなざし

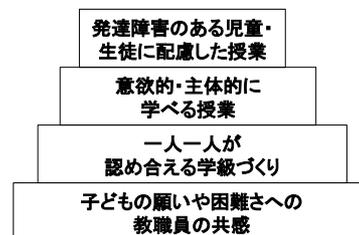
一人一人の困難さや教育的ニーズに応じた指導及び支援を行おうとする時、子どもの願いや困難さに教職員が気づき、それに共感することが大切です。

特別支援教育は、授業改善や学級経営と密接にかかわっており、これらの取組がしっかりしていなければ効果的な指導・支援を行うのは難しいと考えられます。そして、教職員自身が一人一人の子どものことを認め、大切にしている姿勢を持っているということが、その根本としてなくてはなりません。

「勉強が分かるようになりたい。」、「友だちと仲良くしたい。」、「学校で楽しく過ごしたい。」、どの子どももそのような気持ちを持っています。「障害による特性や二次障害により様々な問題行動を起こしたりやる気をなくしている子どもも、同じ願いを持っている」、特別支援教育をとおして、そのような「子ども観」が大切であることが再認識されるのではないのでしょうか。

発達障害のある子どもたちが学校で生き生きと過ごせるためには、子どもたちの願いをくみ取り、様々な場での配慮を行っていくことが必要です。

1日のうち、授業中・遊びの場・係活動などを例にとり通常の学級での配慮について考えてみましょう。



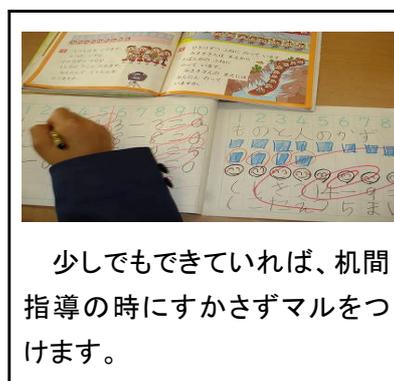
(1) 授業中における配慮

誰でもほめられることはうれしいものです。授業に臨む前に、支援の必要な子どもが答えられそうな質問を考えておき、1時間に一度は発言できるようにしたいものです。

また、きちんとできている時に、すかさずほめることも大切です。できて当たり前だと思わ

れるようなことであっても、その子どもにとっては努力が必要なこともあります。ほんの少しのがんばりをすかさずほめる、その積み重ねが子どものやる気や自己肯定感を育てることにつながります。

その際、いつまでも同じ事を同じようにほめるのではなく、①最初はみんなの前でほめる、②その子どもに近づき、小さな声でほめる、③がんばりを認められているとわかるように子どもに目で合図してほめる、④授業終了後にさりげなくほめる、⑤1日の終わりにがんばりをほめる、などの工夫も必要でしょう。同じことをしているのに、いつも特定の子どもだけがほめられるのは、その子どもにとっても周りの子どもにとっても好ましいものではないと思われるからです。



(2) 遊びの場を共有できるための配慮

発達障害のある子どもは、友だちといっしょに遊びたいのに、ルールや声のかけ方がわからなかったり、遊びの中でのコミュニケーションがうまくとれずに困ってる場合があります。

一見、一人でいることが好きなように見える子どもであっても、友だちといっしょに楽しく遊びたいという願いをもっているのです。遊び方がわからなかったり、いっしょに遊べる遊びのレパートリーが少ないことから、結果的に一人で遊んでいることが多いのではないのでしょうか。

遊びの中から、子どもたちは、ルールや助け合い、思いやりなど多くのことを学びます。

発達障害のある子どもが遊びの場を共有できるためには、じゃんけん等の遊びのルールを個別に教えたり、他の子といっしょに遊べる遊びを用意し、まず、小さな集団で遊びのスキルを身に付けていくなどの支援も必要です。



(3) 係活動などにおける配慮

クラスの中で役割を持つこと、そしてそれをやり遂げることにより、子どもは満足感や自信を得られます。

発達障害のある子どもは、掃除や給食当番、日直の仕事などの係活動において、自分のすべきことがわからずに結果として役割を果たせず、周りから非難を浴びていることがあります。そういう子どもには、どの子にも役割がわかりやすくなるような当番表や手順表の工夫をするとともに、個別に教えるなどの支援も必要です。

また、その子どもができるような役割を意図的に用意し、ほめる機会をつくっていくなどの配慮も行いたいものです。



道具の準備係など、子どもに応じて、できる役割を用意します。



当番表に班員の名前を入れ、掃除の時に一人一人のすべきことがわかりやすくなるよう工夫した例です。

2 認め合うクラス作り

クラスの中には、様々な個性をもつ子どもたちがいます。その中で、発達障害のある子どもは、低学年の頃は少し個性の強い子どもだと周りから思われていたのが、学年が進むにつれて困難さともなうトラブルなどが積み重なり、教室の中で仲間はずれにされたり、敬遠されたりする場合もできます。

そういうことのないように、発達障害のある子どもに対人関係のスキル等を個別に教えるとともに、互いの良さや違いを認め合えるクラスを作っていく必要があります。

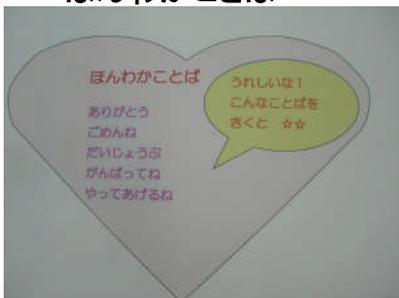
(1) ことばがけのスキル

(ほんわかことば、ちくちくことば…いじめのない、安心してすごせるクラスを作る)

ことばがけのスキルは、よりよい仲間関係をつくり維持していくためにとても大切です。

子どもたちが日頃使っていることばを、ほんわかことば・ちくちくことばの 카테고リーに分け、言われたときの気持ちについて考えることをとおして、ことばが人に大きな影響を与えることを学ばせます。

ほんわかことば

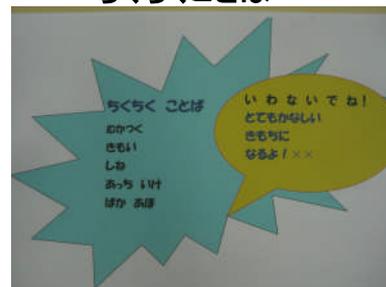


言われて心からうれしくなるのはどんなことばですか？

言われて悲しくなるのはどんなことばですか？

うれしくなることばがいっぱいのクラスにしましょう。

ちくちくことば



※仲間づくりについては、

○友だちのいいところさがし

○友だち自慢

などにも取り組みたいものです。

(2) 障害の理解 発達障害(特に高機能自閉症)理解についての指導事例 (4年生)

…A小学校の実践

通常の学級に高機能自閉症の子どもがいる場合、学年が進むにつれて周りの子どもとの違いが表面化してくることがあります。それが障害からくるものであることを教え、子どもたちの理解を深めることにより、子ども同士の関わり方を変えたいと考えました。

この指導を行うにあたっては、子どもたちに話す内容について、当該児童と保護者の同意を得ることが必要です。また、学級の仲間意識や信頼感が高まってきた時期に指導するよう

にしました。

教材は、子どもたちがイメージしやすく、親しみやすいように紙芝居にしたものを使用しました。
(紙芝居と説明は、一部を省略・抜粋しています)

1. 自閉症とはどんな障害？



①体と脳を結ぶ神経の中で、一番中心になっているのが脳と脊髄で、これを中枢神経といいます。

B君は、この中枢神経に障害があります。B君の障害は自閉症と呼ばれています。

②視線が合いにくい・感情が共有できにくい・表情の変化があまりない、などの特徴があります。

③活動や興味の範囲がせまく、同じ行動をくりかえすことが多いです。

④問いかけられたことばをそのまま返すことが多いです。(反響言語)



2. みんなの関わり方はどうしたらいいの？

⑤伝えることは、かんたんなことばで、やさしくはっきり言いましょ。あいさつは、返事がかえってこなくてもしましょ。

⑥こだわりはくせと同じです。急な変化は苦手です。前もっていねいに教えてあげましょ

⑦順番が待てない時や、席につかない時は、優しく話しましょ。話をするときは、まず名前を呼んでから始めましょ。



⑧ルールを守らない時は、ルールをやさしく教えてあげましょ。

3. 授業後の子どもの変容

この授業後、周りの子どもたちが、B君が困っていることに気がいたら手をさしのべたりするなど、穏やかな表情で自然な関わりができるようになってきたように感じます。B君も、周りの子に対して「ありがとう」と言えるようになってきており、B君の保護者からも、「以前に比べて友だちと遊ぶ回数が多くなり、人との関わりや、関わる時のことばに変化が出てきたように思います。」との声が寄せられるようになってきました。

3 教室環境の整備

教室は、子どもたちが1日のうちの大半の時間を過ごす場です。その教室が子どもたちにとって「安心して」「落ち着いて」「分かりやすく」学習し、生活できる環境であることは大変重要なことです。ここでは、教室環境の配慮について考えてみましょう。

(1) 掲示物

教室には様々な掲示物が貼られています。時間割、学級目標やルール、当番表、日直の仕事、図画の作品・・・その他にも、全員の顔の絵を貼り合わせたものや、がんばり表、学級通信など、子どもたちが意欲をもってがんばったり、混乱なく学習をし、生活を送っていく上で大切なものばかりです。

そのため、前面(特に黒板の周囲)に、「みんななかよく」のスローガンとともに全員の顔の絵が貼られていたり、あふれんばかりの多くの掲示物が、にぎやかに貼られている教室もよく見かけます。

しかし、このような環境は、視覚的な刺激の処理がうまくいかない子どもたちや、注意がそれやすいタイプの子どものためには、過剰な刺激にあふれた「落ち着けない空間」になっているかもしれません。

「ウォーリーをさがせ」の絵本を考えてみてください。ごちゃごちゃに描かれた1ページの中からウォーリーを見つけ出すのは大変ですね。それは、いろいろなものに目が移ってイライラしたり、集中力が途切れたりしてしまうからです。黒板のほうを向いて学習している子どもたちが、これと同じような状況に置かれてはいないでしょうか。そういう視点で、掲示物の内容や量、貼る位置などについて、見直してみたいものです。



↑ 黒板周囲の掲示は必要最小限にしたいものです。



↑ 見通しを持てることは、安心感につながります。1時間、1日、1週間、1ヶ月と、予定を目に見える形で示しましょう。



← 係や班の主体的な活動に関する掲示物は、廊下側に貼るとよいでしょう。楽しく係活動に取り組める雰囲気をつくります。

(2) 整理された教室環境

発達障害のある子どもたちは、周りから影響を受けやすいので、学級全体が落ち着いた状況にあることがとりわけ重要になります。

そのためには、まず、教室環境を整える必要があります。教室内の不要なものは見えないように片づけるとともに、すべての子どもたちが持ち物を整理しやすくするために、机の中やロッカーの整理のしかたを絵などで明示するなどの配慮も必要でしょう。

全体が落ち着いて学習や生活ができてきている学級は、机が整然と並んでいて、ゴミや落とし物もほとんどないものです。



↑ 班ごとにファイルがきれいに整理されています。学習の準備がスムーズにでき、全員が班活動の役割を果たす手立てにもなるでしょう。



↑ 「ランドセルは黄色のカバーが見えるように入れましょう」と、入学式翌日に全員で練習したことが定着し、ロッカーに入れる方向が定着した例です。

(3) 係や当番活動に主体的に取り組む手立て

発達障害のある子どもたちは、「いつ、どこで、どんな仕事をすればよいか」が理解しにくいので、周りの子どもから批判されたり、言われたとおりに行動したりしていることがあります。このような子どもたちが、自尊心を低下させることなくいろいろな経験を積んでいけるためには、係や当番活動など学級の一員として活動する場面での支援が必要です。例えば、仕事の内容や手順をいつでも確認できるようにしておくことや、何をしたらいいのかが分かるように具体的に提示しておくなどの配慮が大切です。

教室そうじのしかた		
ほろつき	下ぞうきん	上ぞうきん
前をはく	バケツの用意	ゴミすく
元がわろ列 つくえをもとす	光からじゆんに 前をふく	バケツの用意
ろうかをはく	前がわろ列 つくえをもとす	ふく
うしろをはく	ろうかをふく	ロッカーの上 まどのでん
かたづけ つくえのせいとん	うしろをふく かたづけ	黒板のせいとん かたづけ

↑ そうじのしかた(手順)を、目に見えるように具体的に示すと、やるべきことが明確になります。



↑ 責任をもって日直の仕事をやり遂げるための楽しい工夫です。自分で確認して活動することが身につきます。

これらの例は、学級経営の中で多くの先生方がすでに用いてきたものです。特別支援教育では、特別な支援が必要な子どもたちの視点に立って、これらの工夫や手立てを意図的に取り入れていくことが大切です。

4 ルールの確立

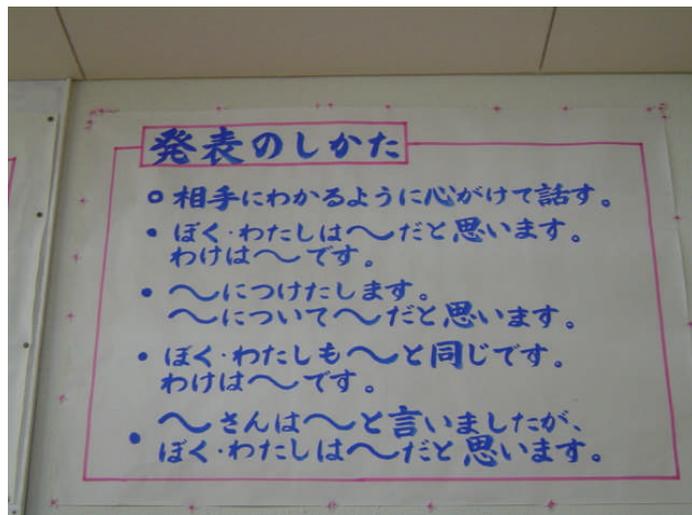
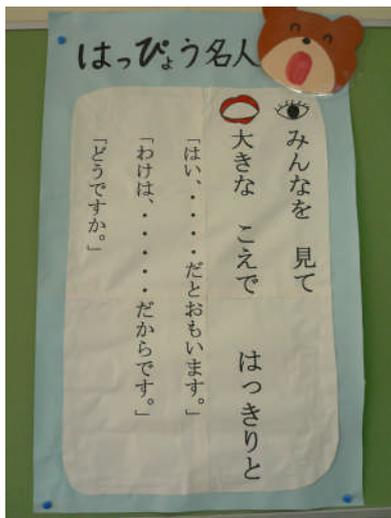
発達障害のある子どもの中には、発言や聞く態度など、時と場所に応じてとるべき行動のルールを理解したり意識したりすることが難しい場合があります。そのような子どもたちには、どう行動すればよいのかをわかりやすく示すことが必要です。

話し方や聞き方などについて、学級のルールをどの子どもにもわかるように明示し、徹底することは、穏やかに落ち着いて学習できる学級づくりにもつながります。

発達障害のある子どもが安心して学ぶためにも、勝手な発言や、立ち歩きなどをしないよう、本人を含めたクラス全体の「学習規律」を確立する必要があります。

(1) 発表パターンの提示

「ぼくは～だと思ひます。」「そのわけは～だからです。」など、発表のパターンを見やすく提示することで、なかなか発表できない子どもたちも安心して発表することができます。



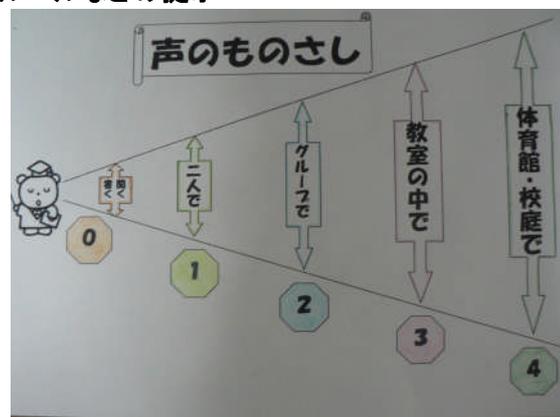
(2) 声のものさし、発表のルール、話し合いのルールなどの提示

落ち着いた学習をするためには、場に応じた声の大きさを意識することが必要になります。声の大きさを意識させる方法としては、「声のものさし」の利用などが考えられます。

また、衝動的に口を挟んでしまったり、答えを言ってしまう子どもがいる学級では、

「人の発言中に発言しない。」
「指名を待つ。」

などのルールを守らせることが大切です。



(3) 聞く態度の提示

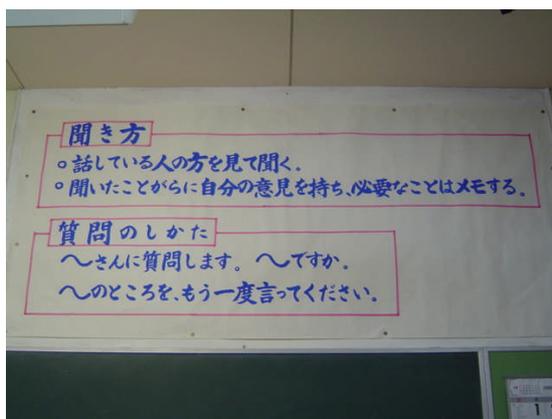
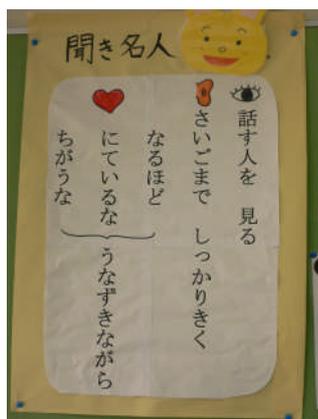
落ち着いた雰囲気の中で安心して発表ができるためには、クラス全員が「聞く態度」を身に付ける必要があります。そのためには、

「笑ったりしないで、最後まで話を聞こう。」

「教室はみんなが学習する場です。人の意見を聞くこと、人に意見を聞いてもらうこと、じっくり考えることでみんなが力をつけていきます。」

「みんなの意見を聞いてしっかり考えよう。友だちにもゆっくり考えさせてあげよう。」

などを常に子どもたちと確認していくことで、しっかり聞き、じっくり考える学習態度を養いたいものです。



(4) 学習ルールの評価

学習ルールを意識づけるための方法として、ルールカードの利用も有効だと思われます。

ルールカードは、「～してはいけない」という禁止のことばではなく、「～しよう」という肯定的な目標にし、教室の側面に貼っておきます。

例: 「よく考える」、「よく聞く」、「よく見る」
「口を閉じる」、「協力する」 など



使い方として、まず、場面に応じて、「ここは、じっくり考えるんだよ」と、具体的なめあてとして黒板にカードを掲示する方法が考えられます。

また、「～君は、先生の方をよく見て、しっかり聞いていたね」などと、授業の途中や終わりにカードを貼りながら評価する使い方でもできます。

ルールカードを利用して、個人やグループ、学級全体のがんばりを担任が評価したり、各自または友だち同士で評価し合うことにより、何をがんばればいいのか明確になり、学習に意欲的に向かいやすくなると思われます。



5 授業の組み立ての工夫

発達障害のある子どもの中には、必要な事柄に注意を向けることが苦手な子どもや、集中できる時間が短い傾向にある子どもがいます。

そのような子どもも含めてすべての子どもが集中しやすい授業にするためには、授業の組み立てを工夫する必要があります。

(1) 導入の工夫

子どもたちの注意を引きつけるために、次のような導入の工夫が考えられます。

① フラッシュカードなどの活用

- ・ ○×クイズやフラッシュカード等を活用して、復習から授業に入ります。
- ・ 確実に答えられる復習内容にすると、どの子ども自信をもって答えることができます。
- ・ 決まった型から授業が始まることや、カードを見たり声を出すことなどで、子どもたちの授業への準備が整ってきます。



② ノートをとることから入る

- ・ チャイムと同時に板書を始めます。
- ・ 黒板にその日の日付と学習する教科書のページを板書し、ノートに記入させた後、教科書を開かせます。
- ・ 簡単な作業であり、学習範囲を確認することにもつながるので、学習に対する心構えをもちやすくなります。



(2) 見通しのつきやすい授業

子どもたちは、1時間の授業の大まかな流れや内容がわかることによって、見通しをもって学習に取り組むことができます。

① 授業の構成

15分の活動3つで45分授業を構成するなど、授業を、子どもの集中が続きやすい10～15分の活動に分けて構成します。

(主な内容をカードにして用意しておくことで、日常化しやすくなります。)



② 始まりと終わりをわかりやすく

子どもは、授業や1つ1つの活動の“始まり”と“終わり”がわかると安心して取り組むことができます。

どこまでやれば終わりなのかが明確にわかるように具体的に指示を出すことで、子どもは学習に取り組みやすくなります。

また、①で示した1つの活動が終わるごとにカードを外していくことで、区切りがわかりやすくなります。



③ 授業の型をつくる

国語では「音読」「読み取り」「漢字ドリル」、理科では「課題・予想」「実験・観察」「まとめ」などのように、教科ごとに基本的な授業の流れをつくることで、子どもたちは見通しをもって学習に取り組みやすくなります。

(3) 動きのある授業

黒板を向いて聞くことが中心の授業では、子どもたちの集中も長続きしません。授業に変化をつけるように心がけたいものです。

① 動きのある授業

授業に、「聞く、話す、見る、書く」などの活動を適切に入れるとともに、手を動かしたり、立つなど、動きのある活動を入れるようにします。

例えば、全員が立って教室の後ろの方を向いて暗唱を行うなどの活動を取り入れることで、じっと座っていることが苦手な子どもも授業に参加しやすくなります。



② 学習形態の工夫

場合に応じて、作業学習や、ペアやグループなどの学習を取り入れ、学習形態に変化をもたせます。

この時、発達障害のある子どもと一緒にペアやグループを組む子どもを誰にするかについて配慮する必要があります。これらの機会は子ども同士の関係作りの場にもなりますので、日頃から積極的に取り組みたいものです。



6 板書、ノート指導の工夫

黒板は、もっとも基本的な「教具」です。子どもにとって、学習内容をより確かに理解する手がかりが板書であり、極めて大きな意味をもちます。

児童は、黒板を見ながら確認し、考え、書いたりして学習内容を理解します。しかし、クラスの中には、板書されている事柄の区切りがとらえにくい、板書されている中から大切な事柄に注目することが難しい、板書をノートに写すときにどこに書けばいいのかがわからない、写すのに時間がかかる、字を正しく写せないなどの子どもがいます。

発達障害などの子どもにも分かりやすい板書の仕方やノート指導の工夫は、どの子にも分かりやすい授業作りにもつながるものであり、授業改善の基本となる大切なものです。

(1) 板書の工夫

① 学習の区切りや流れを分かりやすく

① 2/1 (金)
齋藤隆介

② モチモチの木

③ 今までの豆太
こわがり おくびよう 弱虫

④ 場面四

⑤ めあて
医者さまをよびに行く豆太の気持ちを考えよう

⑥ どんな行動やことばから
行動・ことば
医者さまよばなくちゃ
気持ち
どうしよう

⑦ まとめ

- ① 今日の日付 ② 学習の題名 ③ 前時の振り返り ④ 本時ページや場面
⑤ 本時のめあて（強調） ⑥ 叙述にもとづいた 児童の思考の記入 ⑦ まとめ
※ 番号を付けることで、区切りや流れが分かりやすくなります。

② 具体物や教科書の拡大図などの掲示

教科書と同じ図や表を黒板に示すことで、児童は、教科書と黒板の両方に視線を向ける必要がなくなり、前を向いて集中して考えることができます。



③ 板書の定型化

教科や学習内容によって、黒板の使い方をある程度決めておくと、子どもにとって分かりやすく、安心感を与えます。

- ①左上に、今日の学習ポイントを板書する。
- ②右上には、その例を示す。
- ③下半分は、6分割し、練習問題を児童が解くコーナーにする。

上の写真は、このように3分割して使うことを基本にした算数の計算学習の例です。

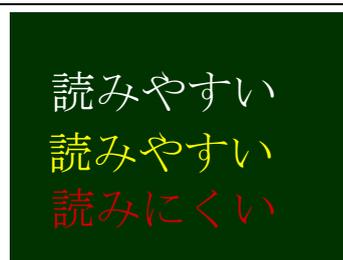


④ ポイントをわかりやすく

学習のポイントを、カードに書いて提示したり、罫線で囲む、色チョークで示すなどして強調すると分かりやすくなります。

緑色の黒板に書かれた赤の文字は読み取りにくいものです。強調する場合は、できるだけ黄色や朱色などの色を使うようにします。

※ 色覚特性のある人が、男子は20人に1人、女子は500人に1人の割合でいるといわれています。その多くは赤や緑の判別が難しい方です。



(2) ノート指導の工夫

学期の始めに、クラス全員に学年にあった同じノートを持たせ、板書のノートへの写し方について、一つずついいねいに指導します。（子どもによって、違うノートを持たせる必要のある場合もあります）

- ① 板書を写すとき、ノートのどこに書けばよいのかが分かりにくい子どもがいます。

子どもの使用しているノート1行分の文字数に合わせて板書することで、改行や位の位置がずれないようにするなどの配慮も必要です。

- ② 1時間の板書は、ノートの1ページに写せる量にします。また、できるだけ学習内容の区切りごとに新しいページに書かせることにより、子どもに学習の区切りが分かりやすくなります。

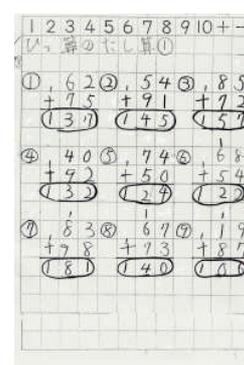
さらに、学習の区切りやページごとにノートの最初の部分に1年を通じた通し番号を書いていくことで、より整理されたノートになります。

こうすることで、欠席した後も、ノートをどれだけ空けておいて、今日はノートのどこから書けばよいのかということが分かりやすくなります。

- ③ ノートをとるのに時間がかかってしまう子どもには、まず、色チョークや線で囲まれたポイントだけを写させるようにし、書けたことを認めていきます。

また、漢字を読むのが苦手な子どものために、板書にはできるだけルビをふり、子どもの状況によって、ノートにはひらがなで写すことを認めていく必要もあります。

板書の量が多いときは、ワークシートを用意しておくことで書く負担を減らすなどの工夫も必要でしょう。ワークシートは必ずノートに貼らせるようにします。



7 発問・指示の出し方の工夫

発達障害のある子どもは、全体に対する指示を出す時、ことばだけによる指示では、聞き逃したり、指示された内容を理解しにくかったりする場合があります。子どもたちに話しかけたり、指示を出すときには、そういう子どもたちにも分かりやすくなるように常に意識しておく必要があります。また、そのような配慮をすることは、すべての子どもが、より指示内容を理解しやすくなることにもつながります。話し方や指示の工夫次第で、クラス全体の子どもの集中力も違ってくるのです。

では、発達障害のある子どもたちにもわかりやすい指示をするためには、どのような点に気をつけたらいいのでしょうか。以下に、考えられることがらをいくつか挙げてみます。

(1) 指示の出し方

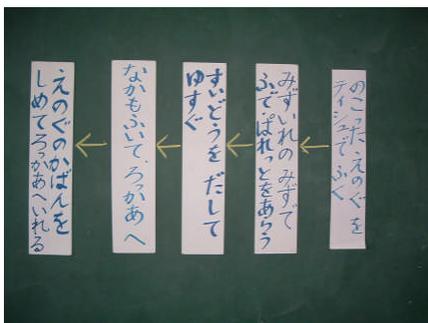
- ① 短く、分かりやすいことばで話します。
- ② 聞き取りやすい音量で、ゆっくり、はっきり話します。
- ③ 指示は1つ1つ出し、1つのことができてから、次の指示を出します。
- ④ ことばだけでなく、文字や絵カードなども使って指示を出します。

例)「帰るしたくをしましょう」ということばとともにランドセルの絵カードを貼ります。



○絵や文字があると、聞き逃しても指示がわかります。

- ⑤ 手順を黒板に貼り、確認できるようにします。



- ⑥ 静かにさせてから指示を出します。
- ⑦ 作業や課題に取り組んでいることをいったん中止させ、注目させてから指示を出します。
- ⑧ 全体への指示とともに、そばで再度声をかける、肩に手をかけるなど、個別に子どもの注意を喚起します。

(2) 指示の内容

① 具体的に指示します。(あいまいな指示をしない)

- ・「ちょっと休憩しよう」 → 「〇〇分まで休憩しよう」
- ・「ちゃんとしよう」 → 「シャツをズボンの中に入れよう」
- ・「ここに来て」 → 「先生の机の前に来て」
- ・「そこに置いて」 → 「机の上に置いて」

など

② 禁止の表現を使わないようにします。

- ・「ろうかを走ってはいけません」 → 「ろうかは歩いて通らしましょう」
- ・「今は、〇〇をしてはいけません」 → 「今は、△△をする時ですよ」

など

③ 遠回しの表現をしない。

広汎性発達障害のある子どもは、ことばの裏の意味が分かりにくいことがあるので、皮肉や遠回しの表現が通じないことがあります。



(先生)「あんなことして、何を考えてるの！」

(子ども)「何を考えているのかな？」

(先生)「ひとの物を取ってはいけません！」

(子ども)「はい。」



(先生)「順番を抜かしてはいけなくて、何回言ったらわかるの！」

(子ども)「何回かなあ？」

(先生)「順番を抜かしてはいけません。もう、二度としてはいけません！」

(子ども)「はい。」

8 個への支援の工夫

授業の中で、発達障害のある子どもなどを含めて、個々の子どもに対して適切な支援を行っていくことが大切です。

ある特定の子どもだけに支援を行うと、子どもたちに、「自分だけが特別扱いされている」、「先生は、あの子だけ特別扱いしている」という思いが生まれ、個に対する支援が行いにくくなる場合があります。他の子どもたちも必要に応じて受けられる支援を行っていくことが一つのポイントになると思われます。このように、クラスのどの子どもも受けられる支援をすすめることは、言うまでもなくクラス全体の学力保障にもつながるものです。

① 「チャレンジ学習」の時間

子どもたちが練習問題に取り組むとき、早くできた子どもと時間のかかる子どもの差がでてくる場合があります。そういうときは、「チャレンジ学習」として時間を設定し、練習問題をやり終えた子は漢字練習など、その教科に関する自分のやりたい学習ができるようにします。また、この時間のための問題プリントなどを用意しておくといよいでしょう。



この時間を利用して、個別に支援の必要な子どもに対して、教員がじっくり指導を行うことができます。

② 「質問カード」の利用

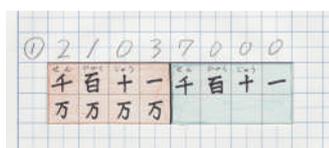
クラスの数が多い場合や、個別支援の必要な子どもが多い場合、机間指導をして教員一人に対応することが難しくなります。そのような場合は、「質問カード」を全員に持たせておいて、分からない時はそのカードを机の上に置き、子ども同士が教え合えるようにするなどの工夫も考えられます。

この場合、「分からない」と言えるクラスや、助け合うことのできるクラスであることの大切さを、日頃から子どもたちと確認しておく必要があります。また、教え合うときに必要以上に立ち歩いたり大きな声で話をしたりしないように、教え合いのルールを確認しておく必要もあります。

おしえて

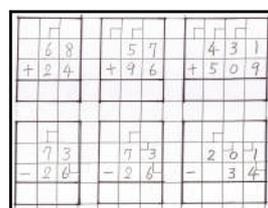
③ ヒントカードやヒントプリントの活用

学習に取り組みやすくする配慮として、九九の表などのヒントカードやヒントプリント（補助プリント）を用意しておきたいものです。これらは、どの子どもも自由に使えるように用意しておきます。



↑ 大きな数の読み方や位が分かりやすくなるヒントカードです。

ノートのマス目と同じ大きさで、書いた数字にあてて読めるようにしています。



↑ マス目のどこに計算式を書けばよいのかが分かりにくい子のために、式を書く枠や繰り上がりの数字を書くマスが書かれているプリントを用意した例です。

④ 課題の自己選択

場合によって、練習問題などの課題を複数用意しておきます。また、問題の多さに対応できない子どもや学習意欲が低下してしまっている子どもには、10問の練習問題のうち、3番までやる、あるいは奇数番号の問題だけやるなど、取り組む課題の量を調整することも一つの方法です。

自分にあった課題を選択することで、できたという達成感をもちやすくなり、学習に前向きに取り組みやすくなります。

※ 課題プリントなどの準備には、フリーソフトの活用も考えられます。問題数や難易度、マス目の大きさなどを自由に設定できるソフトもあり、個に応じた課題の準備がしやすくなります。



子どもによっては、宿題や確認テストの量を調節することも有効な手立てになる場合があります。

宿題の内容や量を保護者や子どもと相談し、「これならできる」という気持ちをもたせることで前向きに取り組みやすくなります。それを継続することで、家庭で毎日宿題をして提出するというリズムが生まれ、先生にほめてもらえるという満足感も得ることができます。

漢字テストの問題を、10問中の覚えやすい1問だけにするなど工夫も考えられます。

このように、できることから始めることで達成感が味わえ、先生や保護者からもほめてもらうことができます。その繰り返しのなかから意欲がわき、1問から2問、3問と目標を自分で伸ばしていけるのではないのでしょうか。

⑤ ノートの選択

ノートは、学年が進むにつれてマス目が小さくなったり、縦線、横線だけになったりしますが、子どもの実態に合わせてマス目が大きいノートや補助線入りのノートなどを使用することにより、書くことへの抵抗を少なくすることができます。



⑥ 「がんばりカード」の活用

授業や1日の生活の中でがんばることを決めるなど、子どもに目標をもたせます。

その際、自分で目標を決めることが重要であると考えます。目標を決めにくい子どもには、いくつかの選択肢を示し、その中から選ばせることも必要でしょう。選択肢の中には、すぐに達成できる目標も入れておきます。そして、最初は目標を1つだけにします。目標を立てて、達成できたという経験や成就感を持たせることが何より大切だからです。

目標は、「がんばりカード」に書き、できたら○を付け、すぐにほめます。

特定の子どもだけが行うことに抵抗がある場合は、クラス全員で取り組んだり、連絡帳を利用したりするなどの配慮も必要でしょう。



※ 子どもたちが理解しやすいように工夫された教材や個々に応じた課題プリントなど、各教科や学年で活用したものを、学校全体の共有財産として活用していきたいものです。時間や教材の有効活用ができるとともに、互いに教材作成のヒントをもらえることができます。

保管するコーナーや、収集する担当者を決めるなど、意図的に取り組んでみましょう。



9 保護者との連携

保護者は我が子の育ちに心配な点を感じると、不安になります。また、発達障害などのある子どもをもつ保護者の中には、周囲の理解が得られず、自分の育て方に問題があったのでは、と悩んでいる方もいます。

そんな時、保護者は、子どもの状態の理由やかかわり方などについて説明を受けることで、気持ちが落ち着く場合があります。また、将来に対する「見通し」をもつことで、子どもとの関わり方が変わる保護者もいます。

保育・療育・教育に携わる職員は、目の前の子どもの課題を見だし、適切な指導を行うとともに、子どもや保護者の「よき理解者」であることが大切です。

(1) 「よき理解者」になるために

発達障害のある子どもたちは、普通の養育や保育・教育環境では、自分から新しいことに取り組んだり学んでいこうとしたりする力が育ちにくく、経験の積み上げが乏しくなりがちです。また、自分から学び直していく力も弱く、その結果、年齢が進むほど経験不足や「誤学習」が積み重なってってしまう可能性があります。「よき理解者」になるためには、そういう視点をもって、子どもの発達の状態をできるだけ詳しく読み取り、しっかり把握することが重要です。



そして、一般的な親や家族像を押しつけるのではなく、原因や見通し、対処法の説明ができる力量を備えていく必要があります。

(2) 保護者の心に寄り添って

発達障害のある子どもの保護者は、周囲から苦情を言われたり非難されたりして、つらい思いを味わってきている場合が少なくありません。また、子どもの障害に目をそらそうとしていることもあります。

こういった場合、まず、担任が保護者の思いにどれだけ共感できるかが重要となってきます。その上で、保護者の努力の経過を探り、「これまでうまくいった方法」をたずねるなどして、子どもにとってプラスになる関わり方を共に考えていくという姿勢を伝えたいものです。

障害の受け入れが難しい保護者には、担任として接してきた中から、「本人の困っている状況やつらさ」、「こんな支援が有効だった」などの状況を伝え、保護者の意見を聞くようにします。その際、「困っているから、家で何とかしてください。」というのではなく、「一緒に考えていきましょう。」という姿勢を伝えることや、「こんないいところがありますよ。」と、子どもの長所やがんばって

☆保護者との面談では☆

- 教師が困っている、学校が困っているということばかりを前面に出さない
- 子どもの頑張っているところや長所を伝える
- 障害の部分だけでなく、子ども全体をとらえた話をする
- 保護者が、自分の子どもが教師に大切にされていると思える面談にする

いる姿を伝えることが大切です。

子どもの状態についてあきらめかけている保護者や学校任せにしようとする保護者には、教室で試みた支援によって本人がどこまで変化したかを伝え、子どもの可能性をともに喜び合えるようにしたいものです。子どもの一つ一つの成長が心の支えとなり、保護者による子ども支援にもつながると思われま



る子ども支援にもつながると思われま
このようにして、まず保護者との信頼関係を築きながら、持ち物の点検や身
だしなみの励行、家庭学習での配慮などについて家庭との連携を図っていきます。

(3) 保護者から情報を得る場合に配慮すること

保護者から、「学校入学前の情報」や「家庭環境」、「学校での取り組みに対する願いや要望」等の情報を得るときには、次のような点に特に配慮が必要です。

○幼児期から医療機関に相談している保護者には

すでに子どもの障害などに気づいて、日頃から関係機関に相談したり、配慮しながら子育てをしてきている保護者は、入学後子どもがうまくやっていけるかなど、様々な不安を抱えています。保護者と学校が手を携えて子どもを教育していこうという姿勢が伝わるのが大切です。

○入学後、何か変だと漠然と不安を抱いている状態の保護者には

まず、保護者の不安を受け入れるとともに、担任として心配している点についてもていねいに説明し、保護者と連絡を取り合っ

て一緒に子どもを見守っていこうとする姿勢が大切です。
日々の連絡帳や面談の機会などを通じて連絡を密にとっていく必要があります。

○特に心配をしていない保護者には

連絡帳などを通じて、日々の学校での様子を伝えていくことから始めます。その際、子どもの問題点や困った点ばかりを伝えても保護者の理解はなかなか得られません。担任として子どもに寄り添って導いていくために、保護者の協力を得たいという姿勢を示すとよいでしょう。

(4) 就学に際して

新しい環境に慣れにくいとか、大きな集団が苦手であるなどの子どもの場合、就学に際して入学前から情報を集め、支援の仕方について具体的な打ち合わせを保護者と十分しておく必要があります。



次のような取り組みを、できるだけ複数の職員で行うとよいでしょう。

(複数の職員で行うことにより、職員の異動があっても対応できます。)

- ・早めに保護者や本人と面談する。
- ・受け入れ校の職員が、幼稚園や保育所、場合によっては療育施設などへ出向き、生活や指導・支援の様子を観察しておく。
- ・要望に添って、可能な支援を準備しておく。
- ・入学式場や教室等に慣れるために、事前に見学や練習の場を設ける。
- ・受け入れ後に幼稚園などから子どもの様子を見に来てもらい、情報交換を行う。

このほか、地域の専門機関をリストアップしておき、ニーズに応じて紹介できるようにしておくとい

10 保護者の理解・啓発

学校に在籍している子どもたち「みんな」が自分のもてる力を発揮し、自信をもって学校生活を送れるためには、「お互いを理解しあえる学級づくり」について、子どもだけでなく保護者にも理解してもらう必要があります。

学校は、いろいろな子どもがいて、その中で生活をとおして、子どもたちが人と共に生きることを互いに学習する場であることを保護者に理解してもらう必要があります。

保護者への理解、啓発には、次のような機会が考えられます。

- 就学時健康診断、入学説明会
- 入学式やPTA総会
- 学校便り
- 学年、学級便り
- 学級懇談会 など



以下、保護者の理解・啓発の例を紹介します。

(1) 学年、学級便りを活用した例

A小学校では、始業式で全校生徒に少人数学級(特別支援学級)、リソースルーム(個別支援ルーム)についての話をした後、各学級において学年にあわせた指導を行いました。

そして、特別支援教育や特別支援学級について、家庭にも次のようなパンフレットを配布し、理解・啓発を行いました。

「少人数学級」を紹介します、どうぞよろしく。

平成19年度から「特別支援教育」がスタートしました。特別支援教育とは、児童生徒一人ひとりの教育ニーズに応じて、もてる力を高め生活や学習上の困難を改善・克服するために適切な指導や支援を行うものです。

ア. 「少人数学級」を紹介します

「少人数学級」は、子どもたちが、自分のペースで、自分にあつた方法で学習するための教室です。一人一人の良さを認め、良さを生かした指導を行います。そして、自信をもって、自立して生きていけるようにサポートしていきます。

「少人数学級」では、次のような学習を行います

① 一人一人に合わせて学習します。

通常の学級の集団では、

- ・刺激が多すぎて集中して学習ができにくい。
- ・大勢の中では、話の内容を聞き取りにくい。
- ・大勢の中では、発表がうまくできにくい。



(次ページに続く)

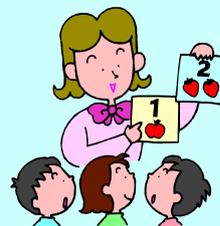
などの要因により、自分のもっている力が発揮できず、教科学習に意欲的に取り組めなくなることがあります。そこで、「少人数学級」では、学習に集中しやすい環境を作り、もっている力を最大限に生かせるようにしていきます。

授業は、少人数で行い、子どもたちの得意なところと苦手なところに配慮しながら、じっくりと取り組んでいきます。

例えば 話を聞いて考えるより、目で見て考えることが得意な子には



絵や写真、具体的な物を使いながら理解を助けます。



② 人とかかわりかた(社会性)を学習します。

子どもたちは、友だちや教師とかかわり合いながら学校生活を過ごしています。かかわりがうまくできないことで、友だちとの関係がぎくしゃくしてしまうことがあります。

そこで、まず少ない人数の中で一緒に活動したり勉強したりすることで、人とかかわり方を学んでいけるように指導しています。その中で、自分の居場所を見つけたり、自分の大切さが分かったりします。そうすると、自分に自信をもって生活ができるようになってくるのです。

イ. リソースルームを紹介します

子どもたちの中には集団で生活をしたり、勉強したりしていると、心が疲れたり、自分にあったペースで勉強したくなくなったりする子どもがいます。

そんな時、少し心を休めて、もう一度教室で勉強しようとする力を蓄える部屋がリソースルームです。

この部屋は、3つのコーナーに分かれています。

- 1、子どもが自分のペースで学習するための学習コーナー
- 2、カーペットを敷いて子どもがリラックスできるようにしたコーナー
- 3、保護者が何か相談したい時に使う相談コーナー

子どもたちはそれぞれ素晴らしい力をもっています。その力を伸ばすために環境を整えることや、学習方法を考えることが大事だと考えています。その方法の1つとしてリソースルームを使っています。

本校には相談窓口もあります。お子さんのことで心配なこと(学習・生活など)があった時、どんなことでも結構ですので相談してください。

問題は小さいうちに解決しておいた方がスムーズに学校生活が送れます。

一人一人の子どもたちが、より充実した学校生活をすごすことができるように、個々のニーズに合わせたサポートができるようにと考えています。

(2) 就学時健康診断を活用した例

A小学校では、子どもたちが入学する前に、すべての保護者に特別支援教育に対する理解を深めてもらう機会をもつことを大切にしたいと考え、就学時健康診断の場でも次のような資料を配付し、特別支援教育についての理解啓発を図りました。

子どもの入学を控えた保護者は、期待と不安が入り交じった心境にあります。まず、子どものことが気になっている保護者に、「困ったことや心配なことがあれば、学校に相談すればいい」という安心感をもってもらうことが大事なことです。

就学時健康診断資料

みんなが育つ みんなで育てる



1 ちがっているから すばらしい

顔・体格・感じ方・考え方・体力・食事の量…など、人は、それぞれに違います。

2 学校は学びの場

学ぶ内容は、様々です。学校では、子どもが社会で生活していくための知識や技能、生涯にわたって学ぶ生き方や学びの方法などを獲得していくことを目指しています。

同年齢や異年齢で構成された学校で学べることはたくさんあります。

3 子どもに応じた学びの方法

子どもひとりひとりの学び方はさまざまです。

- ・集団の中で、自分の意思表示ができ、学ぶことができる子ども。
- ・学習の内容によっては、ていねいな学び方や特別な学び方が必要な子ども。
- ・集団の中に入るのがつらい子ども。
- ・学びの方法や、スピードに特徴のある子ども。

4 子どもの学び方に応じた環境

<学び方を変える>

- 少ない集団での学習 → 少人数学級
- 大勢の中での個別対応 → TTによる指導
- 内容に応じた特別な指導 → 一部個別指導



<環境の整備>

- 生活のリズムや学習での個別対応 → 少人数学級
- 一時的に集団からはなれて、自分のリズムを取り戻したいとき → リソースルーム
- 心が疲れたとき → リソースルーム

5 子どもがのびのびと学ぶ環境であるために

子どもも大人も、気になることや困ったことがあったときに、いつでも相談でき、共に解決への方法を考える学校でありたいと願っています。

気がかりなことがあれば、いつでもご相談ください。コーディネーターが学校の相談窓口になっています。

環境整備チェック表

チェック欄

教室環境		
1	黒板の上の掲示物は必要最小限のものにする。	
2	教室の前に不要な物を置かない。(注意がそれないように)	
3	教室の前の本箱等、注意が向きやすいものはカーテン等で隠す。	
4	1日のスケジュールを黒板や補助黒板に示す。絵や写真なども活用する。	
5	時間割は、教科別に色分けする。	
6	机の位置をビニールテープなどで示す。	
7	クールダウン(心を落ち着かせる)スペースをつくる。	
8	教室内を整理整頓する。	
9	座席の位置に配慮する。	
10	となりに座る子どもを誰にするかに配慮する。	
持ち物等		
11	学習道具など、しまう場所を決めておく。	
12	机の中に入れるものは、整理の仕方を統一したり、図で分かりやすく示す。	
13	ロッカーの入れ方を統一したり、写真等で見本を示す。	
14	教科ごとに色分けしたテープを貼って、クリアファイルに入れる等、忘れ物をしない工夫をする。	
15	忘れ物をした子どものための予備の道具を用意する。	
係等		
16	当番などの表は、名前や写真を示す。	
17	給食当番や掃除当番は、一人ひとりの仕事分かるように示す。	
18	掃除や給食当番の手順を分かりやすく示す。	
19	掃除道具入れは、道具の数やしまい方を写真で示す等、片づけ方を分かりやすく示す。	
20	掃除の時にゴミを集める場所を、ビニールテープなどで示す。	

授業チェック表

チェック欄

指示の出し方		
1	1つずつ、短く、ゆっくり、具体的に指示する。	
2	1つのことが終わってから、次の指示を出す。(一度にいくつも指示を出さない。)	
3	聞く時と書く時を区別する。	
4	静かになってから指示を出す。	
5	指示は、ことばだけでなく、カードや文字も併用する。	
6	あいまいな指示(これ、それ、あれ、ちゃんと...)をしない。	
7	タイマー等を用いて、作業時間を明示する。	
板書、ノート指導		
8	その時間で学ぶテーマを黒板に明示する。	
9	教科書や資料集のページを黒板に示す。	
10	色チョークを使用する。	
11	板書で、大事なところは囲むなど、強調する。	
12	必要に応じて、板書した漢字にふりがなをつける。	
13	ノートの書き方をきっちり教える。	
授業内容		
14	1時間に1回、「できた」という経験ができるようにする。	
15	1時間の授業を10～15分程度の活動に区切る。	
16	体を動かす活動を入れるなど、授業に変化を付ける。	
17	実物や写真など、具体物を提示する。	
18	課題をやり終えた子が自由に取り組める課題を用意しておく。	
19	注意よりほめることを多くする。	
学習規律		
20	きちんとできていない子どもを叱るより、できている子どもをほめるようにする。	
21	机の上には、必要なものだけを出させる。	
22	発表の仕方、聞き方、待つときのルールなどが決まっている。	
個別支援		
23	机間指導をして、個別に支援する。	
24	複数の課題を用意し、選択できるようにする。	
25	ヒントカードを用意する。	

資料その他

和歌山県内の主な相談機関

○教育相談(特別支援教育に関する専任の教育相談員がいます)

和歌山県教育センター学びの丘教育相談室 〒640-8319 和歌山市手平二丁目1番22号(和歌山ビッグ愛内)	073-435-5455 FAX 073-435-1556
(同)紀南相談課 〒646-0011 田辺市新庄町3353-9(県立情報交流センターBig・U内)	0739-26-3498 FAX 0739-26-8120

○子どもに関する相談(ことばや発達の遅れ、行動が気になる等)

和歌山県子ども・女性・障害者相談センター 〒641-0014 和歌山市毛見1437-218	073-445-5311 FAX 073-446-0036
和歌山県紀南児童相談所 〒646-0062 田辺市明洋1-10-1	0739-22-1588 FAX 0739-22-1917
和歌山県紀南児童相談所新宮分室 〒647-0043 新宮市緑ヶ丘2-4-8(東牟婁総合庁舎内)	0735-22-8551 FAX 0735-21-9648

○発達障害に関する相談

和歌山県発達障害者支援センター ポラリス 〒641-0044 和歌山市今福3-5-41 愛徳医療福祉センター内	073-413-3200 FAX 073-413-3020
--	-------------------------------

自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)等の発達障害児(者)に関する相談支援、療育支援等を行っています。

特別支援教育関連Webページ

和歌山県教育委員会特別支援教育関連ページ

http://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/500100/koumoku2/sub6_6.html

文部科学省特別支援教育関連ページ

http://www.mext.go.jp/a_menu/01_m.htm

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

<http://www.nise.go.jp/blog/>

(同)発達障害教育情報センター

<http://icedd.nise.go.jp/blog/>

県内通級指導教室一覧 (平成20年度)



○LD等通級指導教室

1	橋本市立城山小学校	〒648-0054	橋本市城山台二丁目10-2	0736-37-2055
2	岩出市立中央小学校	〒649-6231	岩出市川尻202	0736-62-0500
3	和歌山市立広瀬小学校	〒640-8128	和歌山市広瀬中ノ丁1-5	073-436-0671
4	海南市立日方小学校	〒642-0002	海南市日方1257	073-482-0118
5	湯浅町立湯浅小学校	〒643-0004	有田郡湯浅町湯浅1570	0737-63-6501
6	御坊市立御坊小学校	〒644-0002	御坊市藪226	0738-22-3131
7	田辺市立稻成小学校	〒646-0051	田辺市稻成町780	0739-22-0682
8	那智勝浦町立宇久井小学校	〒649-5312	東牟婁郡那智勝浦町宇久井214	0735-54-0012

○言語障害通級指導教室(ことばの教室)

1	橋本市立橋本小学校	〒648-0072	橋本市東家二丁目1-19	0736-32-0059
2	紀の川市立田中小学校	〒649-6414	紀の川市打田1491	0736-77-2004
3	和歌山市立楠見小学校	〒640-8472	和歌山市大谷349-2	073-455-1714
4	和歌山市立吹上小学校	〒640-8137	和歌山市吹上四丁目1-15	073-424-8181
5	紀美野町立野上小学校	〒640-1131	海草郡紀美野町動木1445	073-489-2041
6	有田市立箕島小学校	〒649-0304	有田市箕島155	0737-82-2034
7	御坊市立御坊小学校	〒644-0002	御坊市藪226	0738-22-3131
8	田辺市立第一小学校	〒646-0036	田辺市上屋敷町一丁目2-1	0739-22-5135
9	新宮市立蓬莱小学校	〒647-0081	新宮市新宮7150-1	0735-22-2431

○難聴通級指導教室(きこえの教室)

1	県立和歌山ろう学校	〒640-8272	和歌山市砂山南三丁目1-73	073-424-3276
---	-----------	-----------	----------------	--------------

参考図書

- 1 「教室でできる特別支援教育のアイデア172 小学校編」
月森久江／編 図書文化社 2005
- 2 「教室でできる特別支援教育のアイデア 小学校編 Part2」
月森久江／編 図書文化社 2008
- 3 「教室でできる特別支援教育のアイデア 中学校編」
月森久江／編 図書文化社 2006
- 4 「通常学級の特別支援 今日からできる！40の提案」
佐藤慎二／著 日本文化科学社 2008
- 5 「図解よくわかるLD(学習障害)」
上野一彦／著 ナツメ社 2008
- 6 「通常の学級担任がつくる個別の指導計画」
廣瀬由美子・佐藤克敏／編著 東洋館出版社 2006
- 7 「育てにくい子にはわけがある 感覚統合が教えてくれたもの」
木村 順／著 大月書店 2006
- 8 「LD、ADHDなどの子どもへの場面別サポートガイド 通常の学級の先生のための特別支援教育」
高橋あつこ／編著 ほんの森出版 2004
- 9 「WISC-Ⅲアセスメント事例集 ー理論と実際ー」
藤田和弘、上野一彦、前川久男、石隈利紀、大六一志／編著
日本文化科学社 2005
- 10 「軽度発達障害の心理アセスメント WISC-Ⅲの上手な利用と事例」
上野一彦、海津亜希子、服部美佳子／編
日本文化科学社 2005
- 11 「実践！ソーシャルスキル教育 小学校」
佐藤正二、相川充／編 図書文化社 2005
- 12 「特別支援教育実践ソーシャルスキルマニュアル」
上野一彦、岡田智編著 明治図書 2006
- 13 「なんていってるの？ ことばをさがす絵本」
五味太郎／作 チャイルド社 1999
- 14 「障害を知る本⑦ 自閉症の子どもたち」
茂木俊彦／監修 太田昌孝／編 稲沢潤子／文 オノビン、田村孝／絵
大月書店 1998
- 15 「怒らない！怒鳴らない！ 特別支援教育の実践スキルⅡ」
平山諭・安藤隆男／編著 明示図書 2007
- 16 「LD児サポートプログラム」
竹田契一監修 太田信子・西岡有香・田畑友子／著
日本文化科学社 2000
- 17 「唱えておぼえる漢字の本」
下村昇／著 偕成社 2002
- 18 『助詞「は」「へ」「を」の指導の工夫』 「特別支援教育の実践情報」No123 2008年7月号
栗原光世 明治図書 2008
- 19 「ソーシャルスキルトレーニング絵カード 連続絵カード:A」
ことばと発達の学習室M／編著 エスコアール 2001

「発達障害児指導事例集」作成委員

橋本市立城山小学校	教諭	巽	庸子	(LD等通級指導教室担当)
岩出市立中央小学校	教諭	高橋	美智	(LD等通級指導教室担当)
和歌山市立広瀬小学校	教諭	尾崎	由美子	(LD等通級指導教室担当)
海南市立日方小学校	教諭	妻木	節子	(LD等通級指導教室担当)
湯浅町立湯浅小学校	教諭	坂本	真理子	(LD等通級指導教室担当)
御坊市立御坊小学校	教諭	井元	登貴男	(LD等通級指導教室担当)
田辺市立稻成小学校	教諭	那須	美幸	(LD等通級指導教室担当)
那智勝浦町立宇久井小学校	教諭	竹村	文子	(LD等通級指導教室担当)
和歌山市立楠見小学校	教諭	中村	純子	(言語障害通級指導教室担当)
和歌山市立吹上小学校	教諭	鎌田	卓子	(自閉症・情緒障害特別支援学級担当)

＝ 県教育委員会 ＝

和歌山県教育センター学びの丘教育相談室	教育相談主事	岡	洋一
和歌山県教育センター学びの丘紀南相談課	教育相談主事	中村	和彦
和歌山県教育センター学びの丘基本研修課	指導主事	稲田	進彦
学校教育局小中学校課	指導主事	梅本	知江

＝ アドバイザー ＝

和歌山大学大学院教育学研究科	教授	武田	鉄郎
----------------	----	----	----

なお、和歌山県教育庁の下記の者が編集業務にあたりました。

学校教育局県立学校課特別支援教育室

室長	三反田	和人
班長	田中	資則
指導主事	森	伸高
指導主事	上村	弘幸
指導主事	津村	孝幸

「発達障害児指導事例集」

事務局 和歌山県教育庁学校教育局県立学校課特別支援教育室

〒640-8585 和歌山市小松原通1-1

TEL 073-441-3661、3705 FAX 073-441-3664

平成21年3月印刷

平成21年3月発行

発行 和歌山県教育委員会

印刷 株式会社マージネット

