

第1章の3

学級集団の中での個別の配慮

よりよい学級づくりを進め、日常的に授業改善、授業の工夫を図っていても、発達障害等のある子どもが学習や集団活動への参加に困難さを抱えることがあります。

このような場合、「学級集団づくり」、「一斉授業での工夫」の次に考えることは、支援を必要とする発達障害等のある子どもへの直接的な支援です。そのために、学習集団全体へ指導・支援を工夫しながらも、同時に、発達障害等のある子どもの様子を把握して、その子どもへの個別の指導・配慮をしていくことが必要となってきます。

ここでは、特別な支援を必要とする子どもへの個別の配慮として、次の事例を挙げました。

- 事例 11 離席行動が多い児童に配慮した全員参加の授業
- 事例 12 計算が苦手な子どもへのドリルでの配慮
- 事例 13 注意を受けやすい子どもへの予防的な支援
- 事例 14 視覚的困難さがある子どもへの配慮
- 事例 15 作文が苦手な子どもへの指導・支援
- 事例 16 不適切な行動が繰り返される子どもへの指導・支援
- 事例 17 「可能性の芽」を生かした指導・支援

授業等において個別の配慮をしていく場合、担任が自ら考え、ひと工夫して、その子どもへの個別の配慮をしていく場合と、特別支援教育コーディネーターや外部専門家等からヒントを得て、工夫・配慮していく場合が考えられます。

事例 11～13・・・担任による工夫・配慮

事例 14～17・・・特別支援教育コーディネーター等からの助言を活かしての工夫・配慮

それぞれの事例を参考に、目の前の困っている子どもに対して、更に工夫・配慮をしていきましょう。

事例 11

離席行動の多い児童に配慮した 全員参加の授業

～小2 国語 説明文教材における動作化を取り入れた実践～

2年 国語 説明文教材「たんぽぽのちえ」

短時間でも集中して取り組むことが難しく、読める字がそれほど多くないケンさん。授業中は自分の席を離れたり、時には教室から出て行ったりします。そんなケンさんにも、何とか共に学習することの楽しさを感じてほしいと願い、動作化の可能な教材文を用いて、内容を視覚的に捉えやすくしたり、周りの子どもたちに注目されたりするようにして、授業改善を試みたマルヤマ先生の実践を紹介します。

支援の実際

◇導入場面における音読の工夫

皆が大きな声で音読していても、あくびをしたり消しゴムをいじって遊んだりしているケンさんを意識して、席に座っての一斉の音読だけではなく、一文ごと男女別や列ごとに交互に立って音読するなど、活動に動きや変化をつけるようにしてみました。交互に立って音読するようになると、ケンさんは、自分の列が立つ時は一緒に立って読もうとします。文章を覚えてしまっていて出せる部分になると張り切って声を出し、これから始まる学習に関心が向いてきたことが感じられました。

＜個への配慮点1＞

学習内容の提示の視覚化

教科書の挿絵を掲示用に拡大して黒板に提示し、本時に学習する段落の内容にあてはまる挿絵を選べるようにする。

＜個への配慮点2＞

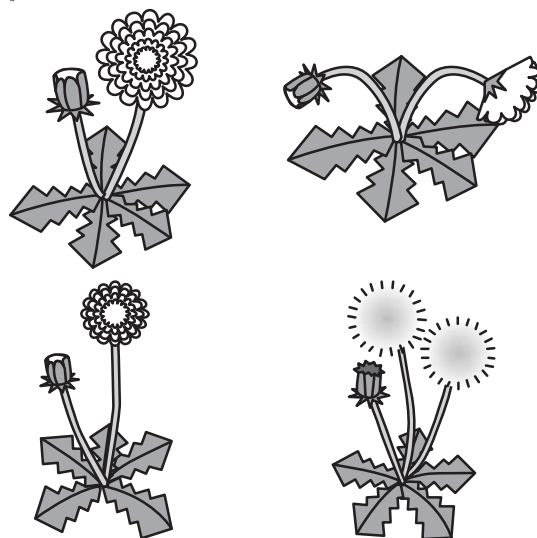
動いてもよい役割を分担

離席した姿を注意するのではなく、離席しても行える役割を与えることで、学習意欲を高める。

文章では理解が難しいケンさんも、たんぽぽの様子がイラストで表されていることによって、本時に学習する背を高くしているたんぽぽの挿絵を皆の前で選ぶことができました。

離席を注意されるのではなく、自分ができていることを皆から注目されながら取り組めたことで、ケンさんの表情が変わっていきました。

音読を終えると席を離れ黒板前に出てきそうになるケンさんに、マルヤマ先生は、「今日勉強するたんぽぽさんはどれですか？」と黒板の四つの挿絵の中から選ぶよう声を掛けました。



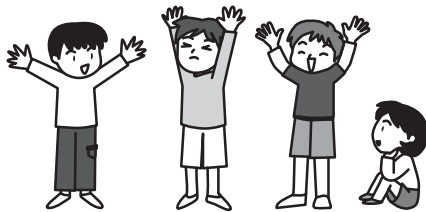
◇動作化を使った課題設定

「どうして背伸びたんぽぽになるのだろう？」という学習問題を提示する場面では、自分がたんぽぽになったつもりで、ぐったりしたたんぽぽが起き上がってくる様子を一人一人動作化しました。

<個への配慮点3>

動作化への思いの注目

動作化をする様子から、豊かな発想をしている姿を取り上げ、そのよさを皆に広げる。



ケンさんも周りの子どもの様子を見ながら、一緒に動作化を始めます。

マルヤマ先生は、そんなケンさんが、起き上がった後に精一杯背伸びをしている姿を見逃さず、「みんなちょっと見て」と声を掛けました。

かかとをあげて背伸びまでしているケンさんの動作化を取り上げることで、たんぽぽが起き上がるだけでなく背伸びをするまでの理由を探ろうという課題を設定することができました。

ケンさんも、自分の動作化がクラスのモデルになったことで、「もっと高くなりたいなあ」とたんぽぽになりきって動作化する姿が見られました。

◇たんぽぽの願いを動作化から更に探る追究場面

子どもたちは、教科書の叙述から背伸びタンポポになる理由を見つける話し合いを始めました。すると、ケンさんは言葉だけのやり取りに飽きたのか、消しゴムで遊び始め、自分の席から離れてしまいました。

<個への配慮点4>

逃避行動を予防する声掛け

自尊心を傷つけないような声掛けの言葉をあらかじめ用意しておき、問題行動に移る前に伝える。

教室から出て行こうとする様子を見せ始めたとき、「ケンさんのたんぽぽさんをもう一度見せてもらおう」とマルヤマ先生が声を掛けました。ケンさんには「ケンさんは、たんぽぽさんの気持ちがよく分かっているからお願いね」とこっそり言います。

「ケンさんの背伸びは手までうんと伸ばしているよ」と細かな動作まで目を向けた子どもたちの発言を、マルヤマ先生は、「よく気が付きましたね。すばらしい目と心です」と称賛し、その動作に表れたたんぽぽの願いを「たんぽぽのちえ」として考え合うことに結び付けていきました。

皆から注目され、担任からこっそりお願いされたことで使命感がわいてきたケンさん。照れながらも行った動作化の工夫に気付いてもらったことで、周りの子どもたちに認められていることを感じたのか、その後は教室を出て行こうとはしなくなりました。

周りの子どもたちも、マルヤマ先生から認められることで、一生懸命ケンさんの動作化のよさを見付けようとしていました。

事例から学ぶ

言葉だけでのやり取りが難しい子どもにとって、参加しにくい国語の授業になってはいませんか。学習活動において動作化や視覚化を図る中で、子どもがより集中できるようになっていきます。

配慮を要する子どもがクラスの子どもたちと一緒に学習に参加できるように、その子どものよさを取り上げて注目させたり、気になる行動を予測し予防的な支援を行ったりするなど、個別の配慮を工夫していきましょう。

事例 12 計算が苦手な子どもへのドリルでの配慮

～小6 算数の1分間ドリルでの実践～

イシカワ先生の学級では、子どもたちの集中力を高めることを一番の目的として、授業の開始直後に1分間ドリルをやっています。「はじめ！」という張りのある先生の声掛けで、ドリルをスタートし、10問できた子どもから、「ハイ、できました」と手を挙げていきます。そんな中、既習の学習内容が十分身に付いていないヤスオさんとリカさんは、10問中3問程度しかできません。本人たちの表情もさえない状態です。そこで、少しでも、算数への意欲が高まり、よりよいドリルの時間となることを願ったイシカワ先生の取り組みを紹介します。

◇ 支援の実際

イシカワ先生は、授業開始直前、ドリル用紙を裏返して一人一人に配布します。ドリルを配布し始めると、子どもたちは席に着き始めます。ヤスオさんとリカさんの席には、専用の用紙を何気なく配布します。二人には事前にみんなと違う専用のドリル用紙を配布することを伝えておきます。

開始のチャイムと同時に、当番が、「起立」と声を掛けます。挨拶をして着席したとたん、イシカワ先生が、「ドリルを始めるよ」と声を掛けると、全員が鉛筆を持って身構えます。「はじめ！」の張りのある声で、全員が問題を表に返し、一斉に問題に取り組み始めました。

<個への配慮点>

ヤスオさんとリカさんのためのドリル用紙の用意

問題は同じで、計算方法を途中まで入れたドリル用紙を用意する。



【ドリル問題】

$$\textcircled{1} \quad \frac{1}{3} \div 0.3 =$$

$$\textcircled{2} \quad \frac{2}{5} \div 0.7 =$$

$$\textcircled{3} \quad \frac{3}{4} \div 0.2 =$$

【ヤスオさんとリカさんのドリル問題】

$$\textcircled{1} \quad \frac{1}{3} \div 0.3 = \frac{1}{3} \div \frac{3}{10} = \frac{1 \times 10}{3 \times 3} = \frac{\square}{\square}$$

$$\textcircled{2} \quad \frac{2}{5} \div 0.7 = \frac{2}{5} \div \frac{7}{10} = \frac{2 \times 10}{5 \times 7} = \frac{\square}{\square}$$

$$\textcircled{3} \quad \frac{3}{4} \div 0.2 = \frac{3}{4} \div \frac{\square}{10} = \frac{3 \times \square}{4 \times \square} = \frac{\square}{\square}$$

◇ ドリル用紙を用意した経緯

イシカワ先生は、分数の割り算に入ってから表情がさえない二人に気が付き、二人のドリルの様子を意識して見るようにしました。二人ともかけ算はきちんと身に付いています。ですが、ヤスオさんは、分数のわり算で逆数にして掛けることを忘れたり、分数÷整数の時に迷ったりしているようでした。また、リカさんは、小数を分数に直すときと、約分するときミスが多いことが分かってきました。

休み時間または放課後に個別の指導をすることも考えましたが、二人とも休み時間を楽しみにしていることを考え、ドリル用紙を工夫した時間内での支援を考えました。

ドリル用紙について、以下のような工夫をしました。

- 問題の1問目はほとんど答えが出る状態までヒントを増やし、10問目に近づくにつれてヒントの量を減らす。
- 6問程度はできるように、ヒントの量を調節する。
- 同じような問題をできる限り繰り返し、様子を見ながらヒントの量を減らす。
- 8問以上を合格とし、合格したときは意識して称賛する。

イシカワ先生は、ドリル開始1分後に「やめ！」と声を掛け、「じゃあ、赤ペン。1番の答えは〇〇、2番〇〇、」とテンポよく答えを言っていきます。すべて答えを言い終わると、「8問以上が合格。8問？9問？10問？」といつも通り挙手を求めます。同程度の問題を5回ほど繰り返したある日、リカさんが背伸びをするように挙手していました。この単元に入ってから初めての合格です。イシカワ先生は、リカさんも含めて数人の名を挙げ、「よく頑張った」と拍手をすると、クラスの間も続いて拍手をしました。

イシカワ先生はヒントの入ったドリル用紙を用意してから、ヤスオさんもリカさんも、表情や姿勢がよくなり、以前より積極的に学習に取り組んでいると感じています。

◇ アクシデント？ ～ 「先生、ヤスオさんのドリル、みんなのと違う！」 ～

二人専用のドリル用紙を用意し始めて、しばらくたったある日、答え合わせが終わったとき、ヤスオさんの隣のゲンさんが、大きい声を上げました。「先生、ヤスオさんのドリル、みんなのと違う！」周囲の子どもがドリルをのぞき込もうとしたところ、ヤスオさんはドリルを慌てて机の中にしまい、顔を赤らめ下を向きました。「静かに」と、イシカワ先生は言い、しばらくして話し始めました。「実はヤスオさんにはヒントの入ったドリルを用意したんだ。ヤスオさんがドリルで困っていたから」すると、ゲンさんが言いました。「先生、ずるい。ぼくだって、ヒントがあればヤスオさんより点数いいのに」何人かの子どもがうなずきます。

イシカワ先生は、力を込めて言いました。「大切なのは誰よりいいとか、いけないとかじゃないよ。自分が、一人一人が、前向きに精一杯取り組むことだよ。自分なりに頑張って力を付けていこうとしているヤスオ君はずるいのかな。もし、ヒント入りのドリル用紙が欲しい人は、言ってくれば用意するよ」翌日、ゲンさんを含めて8人がヒント入りのドリルを使って、全員が合格しました。一週間ほどするとゲンさんは、皆と同じドリル用紙を使っていました。

事例から学ぶ

計算ドリルや漢字ドリルは、何のために行うのでしょうか。学力の定着を確認する側面もあると思いますが、できない子がいつもできない状態で、そのままになっていることはないでしょうか。そんないつもできない状態の子どもにとって、ドリルの時間は自己肯定感を下げ、元気を無くしてしまうことにつながるおそれがあります。一人一人が自信をもって前向きに取り組み、力を付けていくためのドリルの時間となるように、個別に配慮していきましょう。

事例 13

注意を受けやすい子どもへの

予防的な支援

～中2 理科における集団の中での個への配慮～

ヒロトさんは、実験が大好きです。しかし、忘れ物が多かったり、実験の際に危険な操作をしたりして、繰り返し注意されていました。そんな時のヒロトさんは、気分が落ち込み、時には机に顔を伏せたまま授業に参加できないこともありました。そこで、苦手なことをできるようにしようとするのではなく、ヒロトさんのよさである興味関心を維持したまま学習に取り組める支援を考えようと、発想を転換したヤマダ先生の実践を紹介します。

◇ 忘れ物をしても大丈夫

ヒロトさんが教室に忘れ物をすると、ヤマダ先生は、「何度言ったら忘れ物がなくなるんだ。仕方ないな。急いで教室に取りに行ってきて」と伝え、理科室を離れることを認めていました。しかし、取りに行くことが当たり前になるだけで、忘れ物は減りませんでした。また、教科書やノートを家に忘れたり、ワークシートなどを紛失してしまったりした場合にきつく注意すると、機嫌が悪くなり、話を聞かなくなったり、気分が落ち込み机に顔を伏せたままになったりしてしまいます。このままでは、ヒロトさんの学習が成立しないだけでなく、ヒロトさんのよさである理科への興味関心が失われてしまう気がしました。そこで、ヤマダ先生は、ヒロトさんに対して、「忘れ物をなくす支援」ではなく、「忘れ物をしても困らないような支援」をするように考え方を転換しました。

<個への配慮点1>

ノートお預かりサービス・ワークシートのストック

ノートは理科準備室で預かり、テスト前に返却して復習に使えるようにする。実験カードなどのワークシートは、多めに印刷してストックする。散逸しないように、教師と一緒にノートに糊ではる。

授業の内容をノートに記録する

ことを積み重ねると、学期末のノート点検の評価が上がり、ヒロトさんは喜びました。コメントに、「〇ページの字がきれいで読みやすいですね」と書くと、「おれ、本当は字がきれいに書けるんだよ」と言って、毎回丁寧に記録するようになりました。また、忘れ物のことで注意されることがなくなったので、笑顔で授業に参加する姿が多く見られるようになってきました。

◇ 安全に実験操作ができるように

ヒロトさんは背中合わせに座っている友だちと仲がよく、授業中、振り返って友だちと話をしてしまうことが多くありました。また、ヤマダ先生が、注目するように声を掛けてから説明しても、聞きもらしがあり、実験上の注意を守らないことがありました。そこでヤマダ先生は、ヒロトさんと相談して、席を一番前にしました。一番前の席は、気持ちが途切れそうになった時でも、ヤマダ先生からの目の合図を確認しやすく、自分から話を聞こうとする姿につながりました。



<個への配慮点2>

座席の位置の配慮

背後に子どもがいないこと、教卓側を向きやすいこと、教師が指示を個別に伝えやすいことなどの理由から、廊下側の壁際の一番前の席にする。

「鉄と硫黄の化合」の実験手順の説明場面では、ヒロトさんを教卓の前に呼び、気体の臭いのかぎ方の見本をしてもらいました。ヒロトさんは、他の子どもから笑いが起きるほど、おおげさに手であおって臭いをかいでみせました。その後の実際の実験場面では、「手であおいで臭いをかぐんだよね。これは毒なのかな。わっ、くさい」と言いながら、みんなの前で見本を示した時よりも慎重に臭いを確かめることができました。班員全員で臭いを確認した後、塩酸や硫化鉄が入った試験管を持ったヒロトさんは、実験カードに目を向けました。実験開始前にヤマダ先生と一緒に読みながら、蛍光ペンでアンダーラインを引いた部分です。「流しに捨てたらいけないんだな」とつぶやくと、廃液入れに空けに行きました。

<個への配慮点3>

実験上の注意事項を意識するための支援

- ① ヒロトさんが、他の子どもの前で、正しい操作の見本を示す場を設定する。
- ② 実験カードの注意事項に、教師と一緒に蛍光ペンでアンダーラインを引く。

◇ 活動の終了時刻を意識して

実験操作そのものが楽しくなると、目的から離れて操作にはまり込むヒロトさん。磁界の中に置いたコイルに電流を流した時のコイルの動きを調べる実験では、大きく動かそうとして電圧を上げ、セメント抵抗から煙が出るほど発熱させてしまいました。実験器具の操作そのものが好きなので、結果が出て自分から区切りをつけることは難しそうです。そこで、終了予定の見通しがもてるように、実験終了予定時刻を明示することにしました。

水の電気分解の実験では、ヤマダ先生が机間指導の際にキッチンタイマーを指差し、「あと何分かな」と声を掛けると、「あっ、あと1分でやめなきゃ」と言い、残り時間で実験を仕上げようとする姿が見られました。終了予定の時間になり、ヒロトさんが自ら電源装置のスイッチを切ると、気体の発生量を示す水面の高さは、陽極が4、陰極が8の目盛りと重なりました。「おっ、ぴったり。おれって天才」と笑顔でデータを記録しました。

このような支援の積み重ねで、ヒロトさんは理科の授業中に注意されることがなくなり、理科の授業に意欲的に取り組む姿が多く見られるようになりました。



実験終了予定時刻を示した
キッチンタイマー

<個への配慮点4>

実験終了予定時刻の明示

実験カードに「実験終了予定時刻〇：〇〇」と明記する。また、キッチンタイマーで残り時間を示す。

事例から学ぶ

教師が忘れ物や私語を繰り返し注意しても改善が図られず、子どもたちが前向きに授業に取り組めていないということはないでしょうか。この事例では、忘れ物や安全な実験操作等に対して、気になることが生じてから対応するのではなく、予想して事前の対応を心掛けています。配慮を要する子どもに対しては、予防的な支援を講じることが有効です。子どものつまずきや気になる行動を予測し、予防的な支援を心掛ける中で、子どもの意欲を大切にしていって、個の育ちにつなげていきましょう。

事例 14

視覚的困難さがある子どもへの配慮

～小5 算数における教具の工夫～

眼の動きがぎこちなく広汎性発達障害のあるトシオさん。特に苦手とする図形の学習では、授業に集中できずにいました。視覚的困難さがあり、手先もやや不器用なトシオさんが、意欲的に図形の学習に取り組めることを願い、全員が分かりやすい支援に加え、校外の専門家や保護者と連携して個別の配慮をした事例を紹介します。

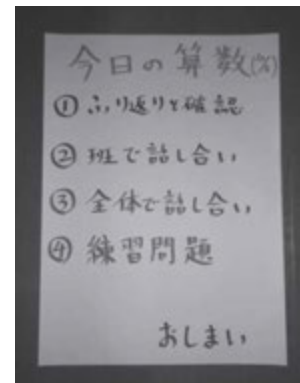
支援の実際

◇ 全員が分かりやすいよう視覚化する

コバヤシ先生は、画用紙に一時間の授業の流れを要点的に書いておき、授業のはじめにそれを黒板に掲示して端的に説明しています。こうすることにより、トシオさんも含め多くの子どもが、この一時間に何をするのか見通しをもつことができ、落ち着いて授業に取り組むようになりました。

また、コバヤシ先生は、子どもたちに配布した問題プリントをそのまま拡大コピー機で模造紙大に拡大し、黒板に掲示して説明をします。子どもたちの手元にあるプリントと黒板に掲示してある模造紙とが全く同じなので、何について説明しているのか分かりやすく、トシオさんも、黒板とプリントを見比べながら、指示された内容について迷うことなく記入することができました。

全体追究の場合では、実物投影機と大型テレビを用意し、子どもたちのプリントやノートをそのまま映し出して発表できるようにしました。言葉だけの説明では、ぼんやりしてしまうことも多かったトシオさんですが、プリントやノートを見ながら発表を聞くようにすると、集中して話が聞けるようになり、友だちの説明にうなずく姿も見られるようになりました。



◇ 専門家のアドバイスを生かして

< 個への配慮点 1 > 傾斜板

作業療法士の意見を取り入れ、板書を写しやすくするために、授業中に机の上へ置いて使う傾斜板を用意する。

眼の動きがスムーズでないトシオさんの学習での支援について、校外の専門家（作業療法士）を交えて支援会議を行いました。作業療法士から、傾斜板を机の上に置いて書くと、板書を写しやすだろうというアドバイスをいただきました。傾斜板を使うと、黒板からノートへ視線を移す際、眼の移動が少なくて済み、文字を追って書き写す活動が容易になります。トシオさんは、授業中、傾斜板を自分で判断して使うようになりました。ノートをとる負担が軽減されたことで、本時のねらいにかかわる学習活動そのものに取り組む時間が確保され、じっくり課題を追究する姿が見られるようになりました。



＜個への配慮点2＞ 扱いやすい教具

不器用さのあるトシオさんが見やすく操作しやすい定規を、いつでも本人が使えるように用意する。



作業療法士の話から、トシオさんは黒地に白い目盛りだと見やすく、平面よりもやや立体的な定規の方が扱いやすいことが分かりました。そこでコバヤシ先生は、トシオさんが使えるように、写真のような定規と分度器を用意しました。用意した定規と分度器を使うかどうか尋ねると、「使う！」とうれしそうなトシオさん。平行四辺形の作図の場面では、定規の中央の立体部分が、つまみやすく、押さえやすいので、簡単に定規の向きを変え、きれいに平行線を引きました。以前よく見られた目盛りの読み間違いありません。「平行四辺形、うまく描けたよ」にここにしながらトシオさんは、隣の席の友だちに自分のノートを見せました。

この後、自分で描いた平行四辺形を使って、平行四辺形の面積の求め方について考えました。今までの図形の学習では、なかなか思うように図形が描けず、描いたり消したりしているうちに授業は別の活動に移っていることがよくありました。しかし、扱いやすい教具を使ったことで、追究に必要な図形がすぐに描けたトシオさんは、個人追究の時間を十分に確保することができ、自分の力で面積を求めることができました。グループ追究で、自分のやり方を説明するトシオさんの表情は、達成感にあふれていました。

◇ 保護者とともに子どもを支える

＜個への配慮点3＞ がんばりカード

その日の目標を本人と相談して記入する。一日の終わりに、目標が達成できたかどうか本人と一緒に振り返り、達成できたらシールをはり、教師のコメントを記入。カードは毎日家庭に持ち帰り、保護者ともその日の取り組みについて話ができるようにする。

がんばりカードは、保護者との相談により毎日取り組んでいます。以前のトシオさんは、ノートを全く書かず、授業中に寝てしまう姿が見られましたが、がんばりカードを取り入れてからは、毎日の目標を意識して授業に臨むようになりました。

はじめは、「授業中に寝ない」といった目標でしたが、徐々に、「先生や友だちの話をしっかり聞く」というような目標に挑戦するようになり、達成できるようになってきました。そこで、この日は、トシオさんと相談して、「グループ活動の時、友だちの説明をしっかりと聞いて、自分の考えも伝える」という目標を決めました。

トシオさんは、子どもだけで進めるグループ活動になると、限られた時間の中で取り組むことに意識が向かず、余計なおしゃべりをしてしまったり、コバヤシ先生が終わりにするよう声を掛けてから、慌てて自分の意見を言い始めたりすることが多くありました。そこで、グループで話し合いをする際、残り時間が視覚的に分かるタイプのタイマーを使ってみました。トシオさんは、タイマーを時折見て、残り時間がどのくらいかを確認しながら、私語をすることなく友だちの説明に耳を傾けたり、ノートに書いてある自分の考えを早めに発表したりすることができました。授業が終わると、「今日も目標達成！」と、うれしそうにコバヤシ先生に話すトシオさんの姿がありました。



事例から学ぶ

認知面での偏り等で苦戦している子どもに、困難さを軽減する支援がなされているでしょうか。子どもの実態に応じた個別の配慮として教具等を工夫することで、学習に取り組みやすくなり、子どもの主体的な学びが生まれます。校外の専門家や保護者と連携しながら、個に応じたよりよい支援を考えていきたいものです。

事例 15

作文が苦手な子どもへの指導・支援

～ 小3 WISC-Ⅲを活用した実践 ～

小学校3年生のケンタさんは、作文を書くのが苦手で、なかなか書き始めることができません。また、人前での発表や質問への応答も苦手です。

担任のハヤカワ先生は、遠足の作文を書く時に、遠足のしおりを用意して、「行程の順に思い出して書いてみよう」と支援してみました。すると、行程順に「〇〇に行きました」といった事実を書き写すことはできるようになってきましたが、自分の思いや考えを書くような内容の深まりが見られずにいました。

ここでは、悩んだハヤカワ先生が、特別支援学校の教育相談担当に相談し、以前実施した WISC-Ⅲ検査を利用して、ケンタさんの得意・不得意を知り、支援に活かしていった取り組みを紹介します。

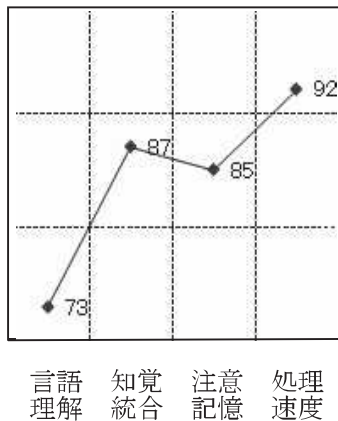
ハヤカワ先生の悩み

これまで作文が書けない子どもに対しては、順序立てて文を書く練習をし、そこに自分の思いを書き込むように指導していけば、だんだんと自分でも書けるようになってきたものだ。それなのにケンタさんは、どうしてうまくいかないのだろう？



◇ WISC-Ⅲの結果と解釈

ハヤカワ先生は、悩んだ末、校内の同僚や保護者と相談し、地域の特別支援学校の教育相談担当に相談しました。そして、本人の得意・不得意を知った上で、支援の方向性を考えていくことになり、以前実施した WISC-Ⅲ検査から、もう一度支援の方向を考えてみました。



○検査から分かる得意なこと・不得意なこと

(プロフィール分析からの抜粋)

◆得意なこと

- ・同じことを次々こなしていくような作業
- ・パターンがはっきりし、順番どおりに遂行する活動
- ・視覚的な情報から理解すること
- ・記憶すること

◆不得意なこと

- ・知識や概念を状況に合わせて自分で操作すること
- ・自分で考えたり、自分の思いを表現したりすること
- ・聴覚的な情報から理解すること

◇ 支援の実際

教育相談担当は、ハヤカワ先生が実践してきた「順序立てて文を書く」支援には、更に工夫が必要であると考えました。今回の WISC-Ⅲ検査から得られた本人の得意・不得意の情報

から、本人の得意としている「パターン化された処理」「視覚的な情報の理解」を活かした支援を加えることで、「順序立てて文を書く」支援をより充実したものにしていこう、アドバイスしました。

◇ 机間指導の中で、ケンタさんと遠足の写真を見ながらの「やり取り」

作文の授業の時間、ハヤカワ先生は、クラス全員に遠足の思い出の作文を書くこと、遠足のしおりを見返してもいいことを伝え、授業をスタートさせました。皆がしおりを見ながら書き始めると、ハヤカワ先生はケンタさんのところへ行きました。そして、ケンタさんが、遠足の時に滑り台で遊んでいたことから、遠足の滑り台の写真を提示し、一緒に見ながら問い掛けました。



【教師】

【ケンタさん】

「ここで遊んだよね」 ⇒ 「すごく長い滑り台があったよ」
 「ケンタさんは何回滑れた？」 ⇒ 「3回滑れたよ」
 「あちちって言ってたよね？」 ⇒ 「おしりが燃えるかと思った」
 ⇒ 「あとね、階段を上るのは大変」

そんなやり取りをしながら、ハヤカワ先生は、ケンタさんの言ったつぶやきをふせんに書いて写真の隅に順にはっていました。

すごく長いすべり台があった

3回すべった

おしりがもえるかと思った

かいだんを上るのがたいへん

3枚ほどの写真を見ながらやり取りした後、ハヤカワ先生が、「どれから書こうか」と問い掛けると、ケンタさんは、しおりを見ながら写真を順番に並べ始めました。そんな姿を確認してから、ハヤカワ先生はケンタさんから離れました。

しばらくすると、順番に並べられた写真とふせんを頼りに、ケンタさんが自分から作文を書き始めている姿が見られました。その作文には、滑り台を滑ったという事実のみでなく、長い滑り台であったこと、3回滑ったけれど、上るのが大変だったこと、お尻が燃えるかと思ったこと等の内容が含まれていました。

◇ 徐々に、自分一人でも進められるようになることを願って

それからしばらくの間、作文の授業では、ケンタさんと写真や実物を見ながらやり取りして、文章を構成していきました。ハヤカワ先生は、教師とのやり取りを減らし、ケンタさんが一人で進める部分を更に増やしていこうと考えました。そこで、写真等の提示と一緒に、「いつ」「どこで」「だれが」「どうした」「思ったこと」等を自分で記入できるようなシートを添えてケンタさんに提示してみました。得意なことの一つである、視覚情報を決まったパターンのシートを手がかりに読み取って文章にしていこうとすることで、少しずつケンタさんが一人で進められる姿が増えてきました。

事例から学ぶ

配慮を要する子どもに対して支援したとき、なかなか定着しなかったり、向上が見られなかったりすると、「この支援ではうまくいかない」と考えてしまうことはないでしょうか。このような時は、もう一度、本人の特性や興味・関心、得意・不得意等の把握をしっかりとすることが重要です。そして、このような子どもの実態把握を基にしながら、現在行っている支援を更に充実していくように取り組んでいきましょう。

事例 16

不適切な行動が繰り返される

子どもへの指導・支援

～行動を分析し、解決の方法を探る～

6年生から新たに担任になったホソイ先生。ゴウタさんのことで頭を悩ませています。ゴウタさんは、授業中いつも石をいじっている、友だちに暴力的な行動をする、更には言うことを聞かない、保健室に行ってしまう、ときには家に帰ってしまうなど気になる行動が見られます。

特別支援学校の教育相談担当に相談する中で、改善したい行動を絞り、その行動を分析して、よりよい姿になることを願った取り組みについて紹介します。

ホソイ先生の悩み

ゴウタさんは気になることだらけ。少しはほめてやりたいんだけど…。言うことは聞かないし。保護者に話しても改善されないし。あの子の性格なんだろうな。もう、どうしていいか分からない。



◇ ターゲットとする行動を絞る ～ 特別支援学校の教育相談担当と相談して～

ホソイ先生は、ゴウタさんについて困っている幾つもの行動について特別支援学校の教育相談担当教員に相談しました。コーディネーターは、記録を取りながらずっと話を聞く中で、「気になる行動を性格や家庭のしつけのせいにしたら、解決の方法はありませんよ」「いろいろな気になる行動の中から、改善したい行動を絞りましょう」「ターゲットとする行動は、出現回数が多いもので特に先生が気になっている行動にしましょう」と提案しました。

そこで、ホソイ先生は、ターゲットとする行動を「授業中、石をいじっている行動」に決め、様子を伝えました。



- ・ 前担任から、「授業中、石をいじっていて、改善されなかったこと」を引き継ぎました。
- ・ 4月中は、ゴウタさんが石をいじると、近くに行き、軽く注意しながら、具体的にやることなどについてアドバイスしました。
- ・ 5月のあるとき、つい、「何度言わせるんだ」「やる気がないなら、保健室に行ってたっていいんだぞ」と怒鳴ってしまい、以来、軽く注意するだけで、保健室に行くようになってしまいました。

教育相談担当は、次のことをホソイ先生に話しました。

- ・ 石をいじる行動は、毎日、毎時間ずっとやっていますか？
- ・ その行動が多く出る曜日、時間、教科はありますか。
- ・ 授業中のどのような場面で、その行動が現れますか。
- ・ その行動の記録表を作り、3週間程、丁寧に記録を取ってください。



◇ 行動を分析する

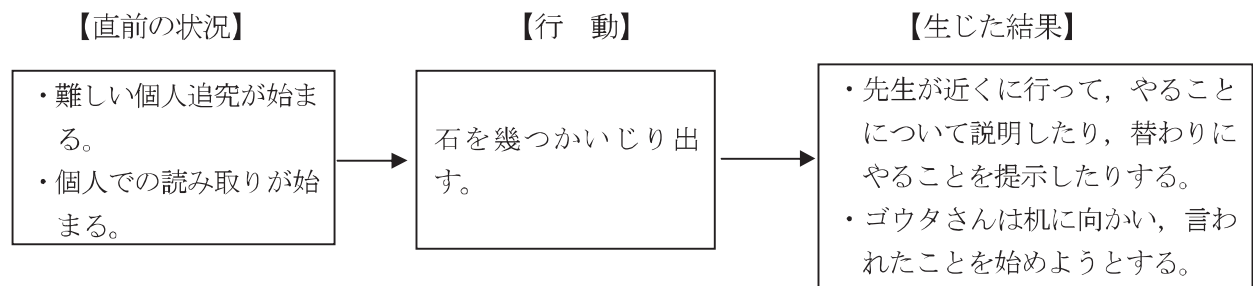
① 行動の記録から見えてきたこと

- ・ 月曜日にはやや多めだが、曜日や時限によって、特別な傾向はない。
- ・ 算数と国語が多い。理科・社会ではわずかにある。体育・音楽・図工・家庭科ではない。
- ・ 算数ではやや難しい思考場面、個人追究場面で起きている。国語では、文章の読み取りにかかわる個人追究場面で、より多く起きている。

② 行動の意味を考える

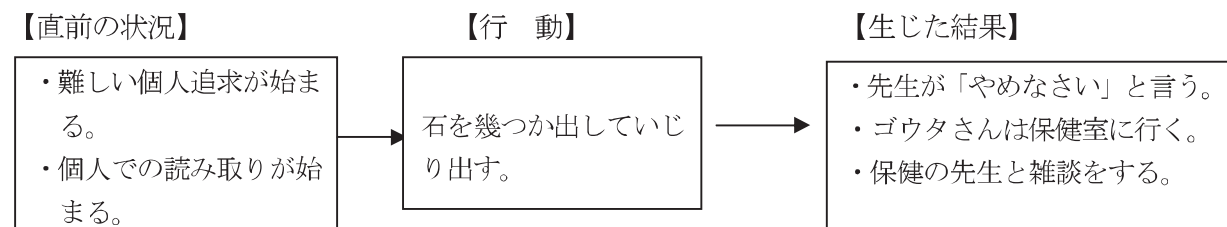
教育相談担当は、この行動を次のような図に示して説明しました。

● 4月中



ゴウタさんは、難しい個人追究のとき、どうしたらよいかと困っているようですね。石をいじると、先生が来てくれることから、石をいじることで先生に助けを求めているのではないのでしょうか。石をいじると先生が来てくれるので、この行動は強化され、ますます石をいじることにつながっていたと考えられます。先生の対応で石をいじる行動は増えることはあっても、この行動がなくなるとは考えにくいですね。いわゆる、誤学習ですね。また、困っているときにどのように先生に助けを求めるかは、ゴウタさんにとって未学習のことですので、石をいじる以外の代替行動を丁寧に教えていく必要があると思います。

● 5月途中から



石をいじることを「やめなさい」と注意するだけなので、本人は困ったままです。先生が激怒したことがきっかけかと思いますが、どうしようもないので、保健室に行くということでしょう。これが数回続いている中で、難しい学習から逃避するという新たな行動を学習したと考えられるでしょうか。



ホソイ先生は、話を聞いて「なるほど」と思う反面、ショックを受けました。それは、自分が適切だと思って取っていた対応自体が、ゴウタさんの不適切な行動を増やすことにつながっていた可能性があったということです。今後の方向について以下のような話が出されました。

【今後の方向】

- ① 4月のように教室にいられるようにするため、石をいじったら、近くに行って、具体的に学習の支援をする。その支援により学習に取り組めたら、意識してきちんと称賛する。
- ② 4月段階までもどすことができたなら、石をいじる行動について、ゴウタさんに相談し、今後の約束を定め、紙に書いて約束書とする。このとき、石をいじる代替えの行動についてどうするか話し合う。挙手という行動が難しければ、石をいじる替わりの行動を定める。
- ③ 約束書に沿って約束通りに、替わりの行動で先生を呼んで学習に取り組めたら、「頑張りカード」に一つシールを貼る。シールが5つたまったところで、ゴウタさんにご褒美を与える。ご褒美はゴウタさんと相談して決める。
- ④ ご褒美があまり適切なものでなくてもはじめはよしとして、本人と相談しながらいずれはより望ましいご褒美に替えていく。また、はじめは5個でご褒美を与え、7個で、10個でと少しずつ増やしていてもよい。さらに、石をいじる代替え行動について、段階を経て、本人と確認しながら、挙手をするなど、より適切な行動に替えていく。

◇ よりよい方向へ進むための新たな視点

ホソイ先生は、本人と相談して約束書を作り、取り組み始めました。石をいじる行動は、以前よりかなり減ってきています。少しずつ、手応えを感じているホソイ先生は、学校用務員の先生との雑談の中で、ゴウタさんのことを話しました。

用務員の先生は、「あの子、よくサッカーやってるし、うまいよ。勉強のことは分かんないけど。一緒にサッカーでもやったら喜ぶんじゃないか」と提案があり、ホソイ先生は、「やってみよう」と決めました。

ホソイ先生は、朝や休み時間、ゴウタさんたちと一緒にサッカーを始めました。その中で、一緒にボールを追いつけ、笑ったり、「ナイスプレイ」と声を掛けたりしました。今まで気になることばかりに目がいていましたが、少しずつよいところに目が向くようになりました。サッカーを始めて以来、ゴウタさんが素直になり、学校生活が充実しているような気がしています。ホソイ先生は、ゴウタさんとの関係性の大切さを改めて実感することになりました。



事例から学ぶ

子どもの不適切な行動が繰り返されるときは、その行動をしっかり観察し分析してみましょう。どんなとき、どんな場面で、どのような頻度で起きるのでしょうか。その行動にはどのような意味があるのでしょうか。教師がある対応をしても不適切な行動が繰り返されるのであれば、今の対応では改善されないでしょう。不適切な行動が繰り返される場合、「誤学習」「未学習」「不十分な学習」のいずれかと考えてみましょう。教師の対応や周りの環境を変えることにより、不適切な行動が改善されることにつながります。また、子どもにどのような対応を図るにしても、そのベースには子どもと教師の信頼関係があります。まずは、子どもとの関係性を大切にしていきましょう。

事例 17

「可能性の芽」を生かした指導・支援

～中1 英語 スモールステップでの単語練習～

音声で理解するのは得意でも、文字の読み書きに苦手意識があるユウトさん。英語の教科担任のイトウ先生は、ユウトさんへの支援に悩み、コーディネーターの先生に相談しました。コーディネーターは、全職員での情報交換の場を設定し、得られた情報や実際の英語の授業での姿を基にユウトさんの可能性の芽を導き出しました。ユウトさんの「可能性の芽」を生かした支援により、徐々に書くことへの意欲が高まっていった実践を紹介します。

支援に至るまで

コーディネーターのシミズ先生は、様々な場面でのユウトさんの姿を分析すれば、「分かる授業」のヒントが見つかるのではないかと考えました。そこで、もともと計画されていた職員研修の事例検討会で、事例の一つとしてユウトさんの事例を挙げることにしました。また、英語の授業を参観し、ユウトさんの実際の姿からも情報を得ることにしました。

◇ 教科別の事例検討

教科ごとに分かれて、インシデント・プロセス法でユウトさんについて考え合いました。ユウトさんの教科担任の先生が事例提供者となり、同じ教科の他の先生から質問してもらいながら、実態を明らかにしていきます。

＜各教科のユウトさんの様子＞

- ・見本を板書すると、それを参考にしながら自分でも書こうとする（国語）
- ・民俗資料館を見学した経験を生かして、発言している（社会）
- ・自分の力で解ける基本問題には自ら取り組み、すぐに正解かどうか知りたがる（数学）
- ・目を引く事象を演示すると、興味をもって見る（理科）
- ・大きな声を出して新しい単語や表現の反復練習ができる（英語）
- ・ALTとのモデル対話の内容を聞いて笑っている（英語）
- ・制作の中で、「これいいね」と言われるとうれしそうにする（美術）

各教科の様子を聞くことで、英語の授業だけでは見られないユウトさんの姿が見えてきました。

◇ 英語の授業参観

『三単現のS』について学習している場面で、選択肢の中から動詞を選び、主語に合わせてSを付けるかどうか判断して記入するプリント問題が配られました。ユウトさんは、プリントを見るなり、友だちのプリントをのぞき込んだり爪をいじったりし始めます。そこへイトウ先生がやって来て、「Judy () the piano every day.」の問題を一緒に考え始めました。

イトウ先生：(Judy の部分を指差しながら)「主語は、He ? She ? 人の名前で1人？ それとも、それ以外？」

ユウトさん：「人の名前で1人」

イトウ先生：「動詞はどうなる？」

ユウトさん：「Sが付く。だけど、この中のどの動詞を使うのかな」

イトウ先生：「ピアノを弾くは、なんて言うの？」

ユウトさん：「あっ、プレイだ。こう？」(と言いながら、plays と書く)

ユウトさんは、イトウ先生の順を追った質問に答えながら、正しい答えにたどり着くことができました。選択肢から「play」の単語をすぐを選ぶことはできませんでしたが、「(ピアノを)弾く」という意味が、「プレイ」という発音と結び付くことに気付く、発音してみることで「play」の単語を選ぶことができたユウトさん。

これらの情報を基に、ユウトさんの「英語における可能性の芽」をまとめました。

＜英語におけるユウトさんの可能性の芽＞

- 取り組みが認められると、積極性が出そう。
- プリント学習の分かる問題には、自ら取り組むことができそう。
- 順を追って理解すれば、考えを深めていけそう。
- 意味と発音、発音とつづりが結び付く単語を増やすことで、意味の分かる単語が増えそう。

支援の実際

ワークブックを使った単元のまとめの場面では、問題を見るなり、「分からない」と言って落書きを始めることが多かったユウトさん。「英語における可能性の芽」を基にイトウ先生は、「まずは意味の分かる単語を増やすことが大事だ」と考え、他の子どもたちのワークブックでのまとめとは別に、ユウトさんには単語練習プリントを用意しました。

◇プリントの工夫

「単語の発音から、意味を思い浮かべることができる」ユウトさんが、単語のつづりを見ても発音や意味を思い浮かべることができるようになってほしいと考えました。そこで、単語練習プリントには、3つのスモールステップを設定しました。『〈ステップ1〉意味と発音を結び付ける』→『〈ステップ2〉発音とつづりを結び付ける』→『〈ステップ3〉意味とつづりを結び付ける』と、段階を踏んで理解を進めていくことができるようにプリントを工夫しました。また、発音の表記は、ユウトさんが発音のイメージをつかみやすいように、カタカナで行うことにしました。

扱う単語は、英文を読んだときに文全体の意味を左右する動詞から始めました。ステップごとにプリントを1枚ずつ用意し、その課題が終わったら、先生のチェックを受けて次のプリントに進みます。「取り組みを認める」「分かる問題を取り入れる」「順を追って理解を進める」など、ユウトさんの可能性の芽を生かした支援を取り入れました。

＜ステップ1＞『意味と発音を結び付ける』

ステップ1では、カタカナを使って意味と発音とがしっかりつながるようにし、ステップ2の『発音からつづり』につながる手がかりを作ることになりました。ユウトさんの「分かる」ところからのスタートです。

ユウトさんはプリントが配られると、分かるところから線を引き始め、問題が終わると、「これでいい?」とすぐにプリントをイトウ先生のところに持って行きました。イトウ先生は一つ一つ丸を付け、「パーフェクト!」と言って、プリント

意味に合うカタカナ+英語を結ぼう!

- | | | | |
|--------|---|---|------|
| ①住んでいる | ・ | ・ | テイク |
| ②教える | ・ | ・ | スピーク |
| ③読む | ・ | ・ | ライトウ |
| ④書く | ・ | ・ | リブ |
| ⑤持っていく | ・ | ・ | ティーチ |
| ⑥話す | ・ | ・ | リードゥ |

を返しました。ユウトさんは満足げに、「先生、次はこれ？」と言って、自分からステップ2のプリントを取り、席に戻って行きました。

＜ステップ2＞『発音とつづりを結び付ける』

ユウトさんは、五十音であればローマ字をほぼ理解することができています。そこで、ローマ字読みを使って、『ティ』『テ』と発音すれば、『t』の文字を使う」など、文字の読み方にもある程度のルールがあることに気付ければと願い、ステップ2を考えました。

ユウトさんは、⑤の「テイク」を、「teach」と「take」のどちらと結ばよいか迷っていました。「テイクだよ」と、イトウ先生が言うと、「ク？かきくけこ…だから、これ？」と言って、「take」を指差しました。

読み方に合う英語を結ぼう！

意味

- | | | | | |
|-------|-----|---|---|-------|
| ①リブ | () | ・ | ・ | write |
| ②ティーチ | () | ・ | ・ | teach |
| ③リードウ | () | ・ | ・ | take |
| ④ライトウ | () | ・ | ・ | speak |
| ⑤テイク | () | ・ | ・ | read |
| ⑥スピーク | () | ・ | ・ | live |

＜ステップ3＞『意味とつづりを結び付ける』

ステップ3では、ステップ1とステップ2の部分を自分自身で考え、意味とつづりを結び付けることができるようになることをねらいました。単語すべてを書くことを目標とはせず、音を作る子音の部分を穴埋めで答えられるようにしました。

『話す』は『スピーク』だから…とつぶやきながら、ユウトさんは「seak」と書きました。「これだと、『シーク』かな」と、イトウ先生が「seak」の書き方に合わせて発音してみると、「あつ、『p』だ」と言って、「speak」を完成させることができました。

単語を完成させよう！

読み方

- | | | | |
|--------|-----|---|------------------------------|
| ①住んでいる | () | → | (<u> </u> i <u> </u> e) |
| ②教える | () | → | (<u> </u> ea <u> </u>) |
| ③読む | () | → | (<u> </u> ea <u> </u>) |
| ④書く | () | → | (<u> </u> ri <u> </u> e) |
| ⑤持っていく | () | → | (<u> </u> a <u> </u> e) |
| ⑥話す | () | → | (<u> </u> ea <u> </u>) |

◇ 意欲的に英語学習に取り組むユウトさん

この単語練習を繰り返すうちに、ユウトさんは、「あのプリントないの？あれなら楽しい」と、自分から単語練習プリントを要求するようになりました。今までは、アルファベットを見るだけで、横を向き落ち着かないユウトさんでしたが、単語練習プリントを通して分かる単語が増えたことで、読み物教材を扱う時も、自分から単語に読み方や意味を書き始めたり、「先生、これなんて読むの？」と単語の読み方を聞いてきたりする姿が見られるようになりました。

事例から学ぶ

教科指導の中で、「個に応じた支援を考え、実践したい」と思っても、忙しさに紛れて、ついそのまま時間が過ぎてしまうことはありませんか。

学校では、複数の教職員が一人の子どもにかかわっています。コーディネーターを中心に、複数の目で実態把握をし、多くの情報から考えたその子の「可能性の芽」を基に、支援の方向を探っていくことが大切です。その子の「できつつあること」や「こんな条件を整えればできそうだ」という「可能性の芽」を生かした支援の積み重ねにより、子どもの意欲的な取り組みにつなげていきましょう。

第1章の4

通常の学級への入り込みの指導・支援

よりよい学級づくりを進め、日常的に授業改善、授業の工夫を図っても、発達障害等のある子どもが学習や集団活動への参加に困難さを抱え、悩んでいることがあります。

このような場合、発達障害等のある子どもへの直接的な指導・支援として、まずは、担任によるその子への個別の工夫・配慮を行います。それでも、まだ、困難さを抱えているケースもあります。

このようなときは、学校長がリーダーシップを発揮し、支援体制を整えていく必要があります。具体的には、特別支援教育コーディネーターが、「入り込み」による指導・支援を調整していくことが一つの方法です。「入り込み」による指導・支援とは、通常の学級に教員が入り込んでチームティーチングを行ったり、特別支援教育支援員等が入り込んで個別にその子をサポートしたりする方法です。

ここでは、通常の学級に入り込んでの指導・支援として、次の事例を挙げました。

事例 18 「特別支援教育支援員の悩みに寄り添う校内支援体制」

事例 19 「通常の学級における教科指導が充実する TT 体制」

各学校からは、チームティーチングで支援しても、あるいは、特別支援教育支援員等がサポートに入っても、なかなか望ましい方向へ向かっていかないという声を聞くことがあります。この章での「入り込み」の事例を参考に、各学校に合った支援体制を工夫し、発達障害等のある子どもの支援をしていきましょう。

事例 18

特別支援教育支援員の悩みに寄り添う
校内支援体制

～特別支援教育コーディネーターの助言を活かして～

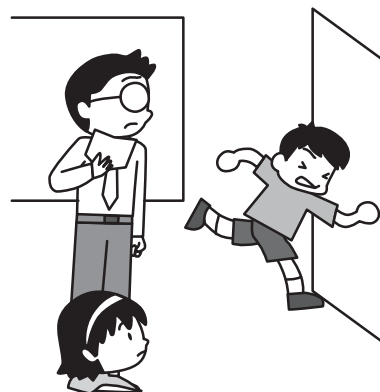
小学校2年生のタカシさんの個別支援を担当することになった特別支援教育支援員のオオタ先生。初めての学校現場での経験に戸惑いながらも、「タカシさんのためにできることは…」と、書籍からの情報等をもとに、様々な支援を始めました。しかし、タカシさんの行動の悪化や担任のコバヤシ先生との連携の難しさから、自分自身の中で葛藤することが多くなっていきます。そんな中で行われた支援会議で、特別支援教育コーディネーターからの助言を通して、オオタ先生が一人で抱え込んでしまうのではなく、担任との連携による支援を心掛けていくようになった事例を紹介します。

◇ 支援のスタート ～タカシさんの行動とオオタ先生の支援～

2年生のタカシさんは、日常の授業の中で、担任の指示に耳を傾けず、隣の席の友だちに話し掛けたり、ちょっかいを出したりしていました。また、自分の得意なことは、人一倍大きな声で答えるのですが、指名されないといふてくされながらいすを動かしたり、机に顔を伏せたりする姿が多く見られました。時には教室から飛び出してしまうこともありました。

オオタ先生は、校長先生から、「特別な支援が必要なタカシさんに個別にかかわってもらい、クラスの授業に参加できるようにしてほしい」と依頼されました。オオタ先生は、その思いを受け止め、まずは、タカシさんに対して温かく接することに心掛けて支援をしていきました。更に、発達障害に関する書籍から情報を得ながら、「担任からの指示を具体的に伝え直す」、「学習活動における言葉でのやり取りを増やす」、「友だちとかかわる場面で仲介役をする」、「授業の1時間の流れを含めた予定を伝える」といった個別の支援を始めました。

タカシさんも、このようなオオタ先生の支援を受け止め、オオタ先生とのかかわりを楽しみ学習に取り組む時間も増えていきました。



◇ タカシさんの行動の変化に伴う、オオタ先生の悩み

常にタカシさんの行動に目を向けるオオタ先生。休み時間にも、一緒に過ごすことが多くなりました。タカシさんも、自分の要求を次々に伝えるようになり、授業中プリントなどの自分の課題が終わるとすぐに、オオタ先生に話し掛けたり、好きな活動をやりたがったりするようになっていきました。オオタ先生は当初、タカシさんとの人間関係づくりや授業参加を考え、タカシさんの要求を多少受け入れたり、周りに影響を与えない程度に静かにかかわったりするようにしました。しかし、担任からの、「周りの友だちとの兼ね合いもあるから、あまりタカシさんばかり特別扱いしないようにしてください」という言葉を受けて、無理な要求に対しては、「〇〇はいけません」「〇〇が終わったら、遊ぼうね」という約束やルールづくりに向けた支援を行うようにしました。タカシさんは、オオタ先生が受け入れてくれなくなったと感じたのか、反抗することが増え、以前のように授業に集中できなかつたり、教室から飛び出したりという行動が増えていきました。

オオタ先生は、タカシさんとの関係づくりと担任からの要求の狭間で、自分の仕事に対する責任やうまくいかないもどかしさに悩み、葛藤することが続きました。勤務時間の関係で、なかなか担任と話し合う時間ももてず、担任の期待にこたえられない後ろめたさばかりが募っていきま

した。
そんな中、オオタ先生は、帰り際の職員室で、教頭先生にタカシさんへの支援に対する悩みを話しました。教頭先生は、すぐにその話をコーディネーターに伝え、タカシさんの支援会議を開くことになりました。

◇ TT連携の実際 ～コーディネーターのアドバイスを受け入れて～

支援会議の中で、コーディネーターは、タカシさんの姿を基に、コバヤシ、オオタ両先生の支援や思いを聞きました。それぞれの立場での支援を整理し、共感できる部分、考え直したい部分を中心に、以下のような具体的な助言をしていきました。

- ・担任は、「タカシさんの支援をオオタ先生に任せきりにならないようにすること」、「学級内におけるタカシさんの係活動などの役割分担を作っていくこと」、「タカシさんを含めた学級全体のルールを設定すること」を実践する。
- ・オオタ先生も、「常にタカシさんに付きっきりでなく、周りで様子を見守るなど、多少の距離感をおくようにすること」、「周りの友だちとの関係づくりに向けた支援を増やしていくこと」を実践する。

コーディネーターの助言を基に支援にあたるようになったオオタ先生は、何から何までタカシさんを自分が見ているのではなく、自分にできることを見返し、少し離れたところからタカシさんを見たり、タカシさんが他の友だちとかかわり合う場面が増えたりすることで、若干のゆとりがもてるようになりました。

また、担任とオオタ先生は、職員室で、タカシさんの支援に関してよく話をするようになり、授業前の簡単な打合せ等の情報交換も増えました。そして、タカシさんをプリント配布係にする、学習に取り組むタカシさんの姿から学習内容や学習量を調整する、タカシさんを含めた学級全体でのルールを決めるなど、お互いに確認し合った支援を実践しています。少しずつではありますが、タカシさんの行動の変化に担任もオオタ先生も手応えを感じ始めました。



事例から学ぶ

通常の学級に支援員が入り、特別な支援が必要な子どもへの個別支援が行われることがあります。この事例のように、特別な支援が必要な子どもにかかわり過ぎたり担任との連携が不足したりして、支援が困難になっていることはないでしょうか。

入り込みによるサポートを受ける場合は、それぞれの立場での思いをはっきりさせつつも、お互いの役割分担を明確にし、歩み寄ったり支援を見返したりして、共通理解を図っていききたいものです。必要に応じて、調整役としてのコーディネーターに相談してみましょう。

事例 19

通常の学級における

教科指導が充実するＴＴ体制

～効果的に機能するＴＴ連携を目指して～

アオキ先生が所属している５学年では、算数で習熟度別コースによる授業を導入することになりました。アオキ先生が担当することになったコースには、自閉症・情緒障害特別支援学級在籍で注意集中に困難さがあるサトシさんの他にも、支援を必要とする子どもが何人もいました。そこで、特別支援教育コーディネーターが中心となり、校内の先生方の時間を調整しながら、チームティーチング（以下、ＴＴ）による支援体制を組んで支援を行った事例について紹介します。

◇ サトシさんの願いに寄り添う支援体制の構築

昨年度末、自・情障学級在籍のサトシさんの「もっと、みんなと勉強したい」という願いを受け、支援会議が開かれました。「同年齢の友だちとのかかわりの時間を増やしていく」という方向で、まず、「サトシさんが得意で学年相応な理解が可能な算数」での支援について検討が行われました。サトシさんの原学級担任であるアオキ先生も、自分が担当する習熟度別コースであれば、サトシさんの授業参加も可能と考え、学習がスタートしました。

しかし、実際に算数の授業が始まると、サトシさんが集中できる時間は短く、ぼーっとしたり眠ったりしてしまうことが目立つようになりました。サトシさんが興味を示しそうな教材を用意したり個別の支援をしたりしましたが、アオキ先生一人では、なかなか対応しきれません。どう支援すればいいか悩んだアオキ先生は、自・情障学級担任でもあるコーディネーターに相談しました。

コーディネーターは、支援会議での「同年齢の友だちとのかかわりの時間を増やしていく」ことを大切に考え、アオキ先生のコースに、他の教師が入り込み、サトシさんへの個別の支援ができる体制を整えることにしました。校長先生と相談し、コーディネーターを含めて３人の先生が時間を調整し交代して支援に入ることになりました。

支援に入る３人の先生（以下、３名を総称してＳＴ）は、サトシさんに、「集中が途切れる前に声を掛ける」「指示を聞き取る時にさりげなく注意を促す」「取り組みを励ます」等の支援を行いました。また、板書を写し取ることが苦手なサトシさんに、「メモを渡す」「横で板書を読み上げる」「式を途中まで書き込んだプリントを用意する」等の支援を行いました。このような取組の中で、サトシさんは、「アオキ先生、ぼく、今日問題全部解けたよ！」と自慢げにノートを見せたり、「友だちの説明でよく分かった」と感想を記入したりと、授業に集中できる姿が多く見られるようになりました。

◇ ＴＴ支援をより効果的にするための、学習環境設定

サトシさんへの支援が効果をあげてきた一方で、ＳＴの先生方の共通の話題は、このコースには、サトシさん以外にも支援が必要な子どもたちが何人もいるということでした。

そこで、サトシさんの支援だけでなく、ＴＴ体制でコース全体の子どもたちへの支援を行うために話し合いました。支援が必要な子どもの座席をすべて前の方にして個別支援を行っていましたが、ＴＴの支援が機能しやすい座席配置を考えるとともに、コース全体の学習のルールを明確

にしていくことになりました。

【座席配置の配慮】

- ・前の座席の互いにちょっかいを出し合うことが多い子ども同士は座席を離す。
- ・教師の話の聞き取りが難しいケンタさんは最前列にし、アオキ先生が注意を引きつけ話す。
- ・最後まで話を聞くのが難しい子どもはS Tの先生の支援が受けやすいよう後ろの座席に。
- ・理解がゆっくりで個別に支援が必要なアンナさんも後ろの座席にして、S Tの先生が図や写真等を使って、ゆっくり個別に説明する。

それまで算数の時間は、表情が暗く口数が少なかったアンナさんも、全体の説明でよく理解できない時に、「よく分からないから、もう一度教えてください」と自分からS Tの先生に支援を求めたり、「アオキ先生、〇〇ってこと？」と問題文の内容を確認したりするなど、学習への取り組みが積極的になっていきました。



【学習のルールを明確に】

子どもたちと一緒に右のような学習のルールを確認し、教室に掲示しました。人の話の途中で口をはさみそうになる子どもがいたり、S Tの先生が、「聞く時のルールカード」をそっと提示したり、近づいて、「口を閉じて」のハンドサインを出したりしました。子どもたちもルールカードを提示されると、「あっ」と気付き、口をはさまないようにしました。次第にアオキ先生の説明が中断することが減り、コース全体が落ち着いた雰囲気の中で学習に取り組めるようになりました。

コース全体での学習のルール

「話す時：手を挙げて、ハイは1回、指名されてから話す」

「聞く時：口を閉じて、話す人の方を向いて、手を止める」

◇ 効果的なT T支援を行うための情報交換の工夫

授業時間が終了し、子どもたちがそれぞれの教室に戻っていくと、アオキ先生とS Tの先生は授業の片付けをしながら、その日の子どもたちの様子について報告し合うようにしています。授業の中では学習内容の理解が難しかった子どもに、どのような支援をしたらよいか等を短時間で伝え合いました。このことにより、子どもの実態や次の時間の支援について共通理解でき、より効果的なT T体制が運用できるようになっていきました。

また、アオキ先生と3人のS Tが、放課後等に職員室で子どもたちの様子を情報交換していると、同じ5学年の先生方も加わって一緒に話をするようになりました。学年全体で支援の必要な子どもたちの情報を共有することが、算数以外の時間の支援にもつながっていきました。

事例から学ぶ

「特別な支援が必要な子どもが多く、自分一人では対応しきれない…」、そう悩んでいる先生はいないでしょうか。そんなときは、特別支援教育コーディネーターに相談し、学校長のリーダーシップのもとT T体制を整えることで、悩みが軽減していくことがあります。

T Tをより効果的に運用するためには、情報交換したり共通理解したりする時間が欠かせません。校内委員会などの会議だけでなく、ちょっとした時間を利用し、こまめに情報交換して、子どもへの支援が有効にはたらくようにしていきましょう。

チェックリスト

通常の学級における支援の工夫

発達障害を含め、特別な支援を必要とする子どもはどの学級にもいると考えられます。特別支援教育の視点で学級全体への支援を工夫していくと、どの子どもにとっても安心して生活できる教室になっていきます。

◆ 教師の姿勢

○ 教師の態度…教師の声掛けや姿勢は、最大の教室環境です

番号	チェック項目	レ
1	話し方にメリハリをつけ、穏やかで優しい声の調子で話している	
2	騒がしくなっても大声で怒るのではなく、「今、何と話したかな」「〇〇さん、聞こえたかな」等、子ども自身が気付くような声掛けをしている	
3	姿勢が崩れていたり注意がそれたりしているときは、声に出して注意するのではなく近づいて背中にそっと手を置くなどして、自ら気付くようにしている	
4	不適切な行動には叱ったり責めたりせずに、「こうしてほしい」「こうするとうまくいくよ」という言い方で、とるべき行動が分かるように伝えている	

○ 指示・教示…分かりやすく伝える工夫をします

5	子どもたちが話を聞くべきときは、やっていることを止め、きちんと聞いているかを確認してから話している	
6	1回の指示は短く、端的に伝えている	
7	活動が始まってからの追加指示が必要ないように、活動前に視覚的に提示し説明をしている。	
8	抽象的な言い方は避け、具体的に話している	
9	否定的な言い方は避け、肯定的な言い方で伝えている	
10	机間指導は順番と時間を考え、計画的に行っている	
11	個別やグループでの学習では、方法（どのように活動するのか）、目的（何をするのか）、ゴール（どこまでやるのか）を、分かりやすく示している	

○ 評価…適切に評価することで、よい行動が定着していきます

12	注意をするより称賛する声掛けを多くしている	
13	リーダーや真面目にがんばっている子を必ず認めている	
14	よい行動や取り組みが見られたときには、「見ているよ」というサインをすぐに送ったり、よかったことを伝えたりしている	
15	みんなの前で注意しないようにしている	
16	ポイントカードやがんばり表などを作り、意欲の継続が図られるようにしている	

◆ 学級集団

○ 集団づくり…子どもは集団の力で育ちます

17	「Q-U」や「ソシオグラム」などを利用し、学級の人間関係や支援の必要な子どもを把握し、適時、適切な支援をしている	
18	どの子どもにも長所と短所があり、一人一人みんな違う存在であることを認め合える雰囲気をつくっている	

○ 「配慮を要する子」とのかかわり…先生とのかかわりの姿を周りの子どもは見ています

1 9	周りの子どもに対して、その子へのよいかかわり方を具体的に示している	
2 0	うまくかかわれている子どもを認め、それが学級全体に広まるようにしている	
2 1	子どもが不平や不満を口にしたときは、我慢させるのではなく、きちんと気持ちを受け止め、どうしたらいいのか一緒に考えている	
2 2	子どもの興味・関心やよさに着目し、そこを糸口にしてその子への働きかけを考えている	
2 3	グループ活動の際には、人間関係を考慮してグループを構成している	

◆ 教室環境

○ 掲示物…集中を妨げそうなものは、学習中は子どもの視界に入らない工夫をします

2 4	教室の前面、黒板の上や周辺など子どもの目につくところの掲示物は吟味し、極力少なくしてある	
2 5	左右の壁には、学習の手掛かりになるようなものが掲示されている	
2 6	子どもの作品等は教室の後壁面に掲示されている	
2 7	黒板は毎時間きれいに消し、メモや掲示物はない	
2 8	掲示物は、斜めになったり、取れかかったりしていない	

○ 座席配置…他の子どもとの関係も考慮して配置します

2 9	支援の必要な子どもは、担任が目配りできるような位置や、その子にとって落ち着ける場所を座席にしてある	
3 0	特に支援が必要な子どもの近くには、モデルとなる子を配置してある	
3 1	トラブルを起こしやすい子ども同士の座席やロッカー、下足箱の位置を配慮している	

○ 予定の表示…見通しをもった生活づくりをします

3 2	年間行事計画、今月の行事予定、週行事、今日の授業予定を、授業で使う黒板とは別に掲示してある	
3 3	給食の献立表や給食当番、清掃分担等は、掲示する場所が決めてあり、そこを見れば必要な情報が得られるようになっている	

○ 整理整頓…「分かりやすさ」が教室の整理整頓のカギになります

3 4	何をどこにしまえばいいのか絵や写真、言葉などによる表示で視覚的に分かるようにしてあったり、ケースや提出箱を用意しておいたりする	
3 5	帰る前に机の中やロッカーを整頓する時間を設けている	
3 6	おたより袋を用意し、学校や家庭からのプリント類は必ずその中に入れるように習慣付けている	
3 7	飼っている動物や育てている植物が生き生きとした状態で管理されている	
3 8	教室内にゴミが落ちていない	

◆ 授業

○ 学習の準備…「約束」として定着していくようにします

3 9	授業時間の最後に、次の授業を予告している	
4 0	授業のはじめに机上に必要なものを出し、不要なものは片付けるように声を掛けたり視覚的に分かりやすくしたりしている	
4 1	机の上に置く物の配置の仕方を、視覚的に示している	

○ 授業の構成…授業がもっとよくなる3観点「ねらい」「めりはり」「見とどけ」を大切にします

4 2	授業は時間通りに始め、時間通りに終わらせている	
4 3	活動の始まりと終わりを分かりやすく伝えている	
4 4	授業の始めに学習問題や授業の流れを伝え、板書してある	
4 5	授業の流れをある程度一定にして、安心して取り組めるようにしている（ルーティン化）	
4 6	ペアやグループ活動、ドリル学習、調べ学習、作業などの学習形態を適切に取り入れ、どの子どもも参加しやすいような組み立てにしている	
4 7	課題が全部終わった子どものために、発展的な課題を用意するなど、複数の課題を用意して選択できるようにしている	
4 8	授業内容が理解できたか、授業への取り組みの様子はどうだったのかを学習カード等で子どもと共に、見返すことができるようにしている	

○ 学習のルール…繰り返し指導することで、定着を図ります

4 9	「話している人を見る」「人が話しているときは黙って聞く」「話したいときは手を挙げる」「適切な声の大きさと話す」等、授業でのルールを決め、分かりやすいように提示してある	
5 0	ルールを守れているときは、よくできていることを具体的に評価し、習慣化するようにしている	
5 1	分からないときは黙って挙手をして、教師を待つなどルールを決めている	
5 2	「話す時間」「聞く時間」「書く時間」を意識した声掛けをしている	

○ 教材・教具…工夫すれば、授業の理解が進みます

5 3	イラストやカード類、視聴覚機器など、指示や課題が理解しやすいように視覚的な手掛かりを用意している	
5 4	必要に応じて、電卓やデジカメ、ボイスレコーダー等の利用を認めている	
5 5	習熟を図るプリントは易しいものから難しいものまで数種類用意してある	
5 6	定規やコンパスなど、扱いやすいものをいくつか用意してある	
5 7	発表するときの補助カードを何種類か用意し、発表の際、子どもが選んで使えるようにしてある	
5 8	プリント類は穴をあけて配布し、どこに綴じればいいのかをきちんと伝え、綴ったりノートに貼ったりする時間を確保している	
5 9	宿題は何種類か用意し、子どもが自分で選択できるようにしている	
6 0	忘れ物をした子どもへの貸し出し用の物が用意してある	

○ 板書・ノート…一番大きな視覚支援です

6 1	板書は大きくはっきり書いている	
6 2	板書をノートに写す時間を確保している	
6 3	「大切なことは大きな字で書く」「覚えてほしいことはアンダーラインを引く」「学習問題は黄色で囲む」など、文字の大きさやアンダーライン、色の使い方などについて説明をし、いつも同じように使っている	
6 4	白や黄色など、子どもが見やすい色のチョークで書いている	
6 5	子どもがノートに写す部分は枠で囲むなどして、分かりやすくしている	
6 6	子どもがノートをとりやすいように板書している	
6 7	ワークシート等を用意して、子どもが板書を写す負担を減らしている	
6 8	必要に応じて、マス目のある黒板なども利用している	
6 9	座席の関係等で板書が写しにくい場合には、隣の子どものノートを見て書くことを認めたり、書く内容のメモを渡したりしている	
7 0	「1行あけて」「右から二番目から書き始める」等、言葉や図などで具体的に書く場所を伝えている	
7 1	ノートは統一のものを使っているが、子どもによってはマス目の大きなものを勧めている	

◆ その他

○ 校内支援体制…特別支援教育は学校全体で取り組むことが大切です

7 2	子どもの話題を日常的に口にしやすい雰囲気がある	
7 3	学級担任一人で抱え込まず、複数の職員が対応できるようチーム体制を組んでいる	
7 4	校内委員会が定期的にとれるように既存の会を利用したり、月暦等に位置付けたりしている	
7 5	発達障害のある子どもに有効な教材や書籍などは、みんなで使えるように共有化している	
7 6	特別支援教育コーディネーターを中心に、地域の支援者や関係機関と連携をとっている	

○ 保護者との連携…保護者と学校とがチームを組んで考えていきましょう

7 7	日頃から、子どものよさや有効な支援を保護者と情報交換して、子どもの成長を共に支えている	
7 8	必要に応じ、保護者の了承を得た上で特別な支援が必要な子どもがいることを他の保護者に伝えている	
7 9	必要に応じ、特別な支援が必要な子どもに対してどのように対応してほしいかを他の子どもの保護者に伝えている	
8 0	保護者に対して、発達障害についての理解や知識を広めている	



いかがでしたか。読んでいただくと「何だ、そんなことか…」と思われることが多かったのではないのでしょうか。特別支援教育は、このような当たり前と思えることをやってみることからスタートするものです。

これらを参考に、できそうなことからやってみましょう。教室が、子どもが、きっと変わっていきますよ。

参考

教室環境の整備

特別な支援を必要とする子どもたちが行動しやすいように、教室の環境を整備しましょう。学級内のどの子どもにとっても、見通しがもちやすく、安心して生活できる空間になります。

◇ 「分かりやすい」教室のアイデア

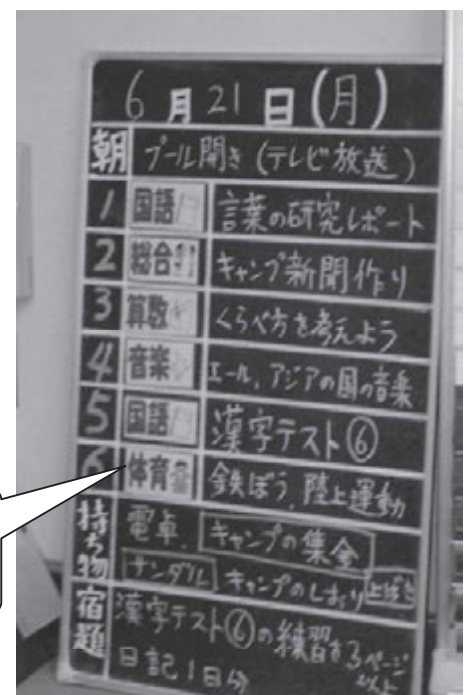


それぞれに、物を置く場所やプリント類をはる位置が決まっていると、すっきりして分かりやすくなります。更に教室内の整理整頓もできるので、物が見つからずに困ってしまう子どもが減ります。

◇ 「先の見通しがもてる」教室環境

先の見通しがもてないと不安になる子どものために、予定コーナーを作って、「月間予定表」「週間予定表」「日課表」を示しておくようにします。予定は、係の子どもが書くのではなく担任が書くようにします。その方が見やすく、子どもの信頼感と安心感を得られると考えたからです。予定の変更を受け入れにくい子どももいるので、変更する場合は二重線で消してから黄色い字で書き直すなど、慎重に行うようにしています。

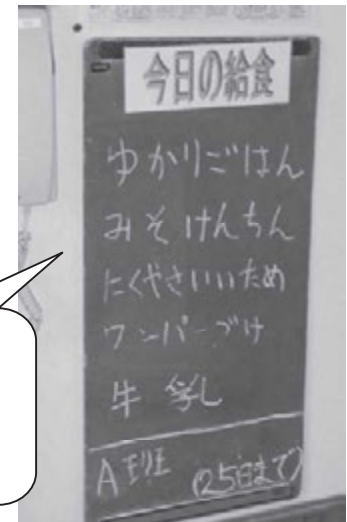
イメージがわきやすいよう、
イラストと一緒に教科名を
記入



～ 給食は子どもたちの一大関心事 ～

登校するなり「先生、今日の給食、何？」と聞いてくる子どもたち。月ごとの献立表だけではなく、毎日の献立を掲示するようにします。どんな献立かが分かり、楽しみに待つ子どももいますし、好き嫌いの多い子どもは心の準備をしている様子が見られます。

見通しがもてることで子どもたちの安心感が高まります。



給食係が毎朝、給食献立と給食当番の期間を掲示

◇ 集中しやすい教室



黒板周辺に自画像が掲示されている。活気のある雰囲気であるものの、常に視界に入ってくるので子どもたちの注意集中が難しい。



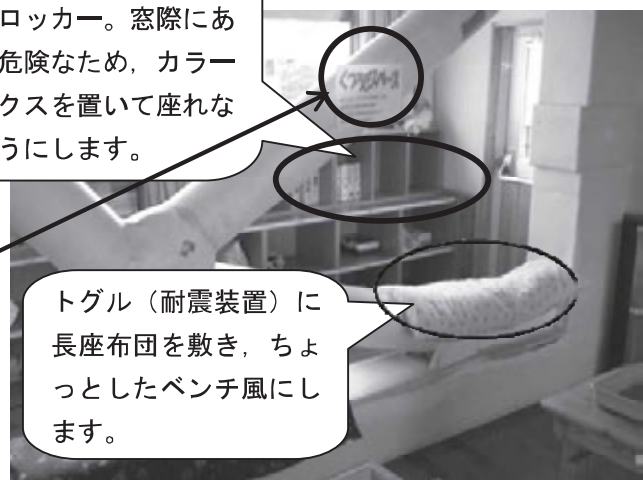
黒板の周りをスッキリとさせる。学級目標の位置も黒板からやや離す。こうすることで、板書する度にいろいろなものが視界に入りにくくなります。

以前この学級では、温かみのある教室の雰囲気が高まると考え、黒板の上に子どもたちの自画像を掲示していました。しかし、授業中、自画像を見ていて集中を欠く様子の子どもが何人かいたため、黒板周りに掲示物をはりすぎないように配慮しました。子どもたちの作品は教室の後面や側面に掲示しています。

◇ 「くつろげる空間」のある教室

この教室にはトグル（耐震装置）があったのですが、そこに長座布団を敷いてちょっとしたベンチにしてみました。「くつろぎスペース」と名付けて、「譲り合って使う」「座っていいのは長座布団の上だけ」「危ないので立ち上がらない」等の使用上の約束も掲示します。休み時間には子どもたちが寝転んでリラックスしたり、話し込んだりする姿がいつも見られます。このように教室内にちょっとお気に入りの場所があることも、子どもたちの学級への帰属意識を高める上で役立ちます。

子どもが座りたくなる高さのロッカー。窓際にあるため、カラーボックスを置いて座れないようにします。



トグル（耐震装置）に長座布団を敷き、ちょっとしたベンチ風になります。