

第2章

一部学級外での指導・支援

～個別・小集団の指導・支援により、通常の学級へつなげる～

通常の学級において、学習面の困難さや生活のしにくさが見られ、授業の工夫や個別の配慮等をして、学級集団の中では、その子に合った指導・支援が難しい場合があります。このようなとき、一部学級外での指導・支援が有効にはたらくことがあります。通常の学級に籍を置いたまま、通常の学級を離れ、個別あるいは小集団による学習の場を設定して指導・支援を行います。このような一部学級外での指導・支援は、次のような流れでスタートさせましょう。

- 1 一部学級外での指導・支援を検討する前に、まずは、その子の支援チームを立ち上げ、在籍学級における支援方法を再検討し実践してみましょう。

- ① 特別支援教育コーディネーターが中心になって、その子の支援チームを立ち上げる。
- ② 必要な情報を収集し、それをもとにチームでその子どもが、「何に困っているのか」「なぜそういった行動をとるのか」等を分析する。
- ③ チームで個別の指導計画を作成し、通常の学級における指導・支援案を考える。
- ④ 指導・支援を行いチームで評価する。



それでもうまくいかないとき

- 2 チームで一部学級外での指導・支援について検討し、校内就学相談委員会や校内特別支援教育委員会での十分な協議を経て、指導・支援に移りましょう。

- ① その子に合った学習（生活）の場所を検討する。（いつ、どこで、だれが）
・時間帯 ・部屋の間取り ・集団の規模とメンバー ・だれが支援者となるか
- ② 指導・支援の方向を検討する。（何を、どのように）
・個別の指導計画の検討・修正 ・日課と学習内容の検討
- ③ 保護者・本人に提案し了解を得る。
- ④ 指導・支援の方向を全校職員へ伝える。
・担任や特別支援教育コーディネーターが、校内委員会の協議を経て、職員会議において個別の指導計画を活用した支援チームの考え方や子どもの姿を説明する。
- ⑤ 実践し、評価し、修正する。
・定期的な支援会議の開催

第2章では、こうした一部学級外での指導・支援の実際を、以下の3つに分けて紹介します。

事例 20～23……「リソースルーム（支援室）での指導・支援」

事例 24・25……「自閉症・情緒障害特別支援学級を弾力的に活用した指導・支援」

事例 26・27……「LD・ADHD 等通級指導教室での指導・支援」



第2章の1

リソースルーム（支援室）での指導・支援

ここでいうリソースルーム（支援室）とは、各学校が個別または小集団で学習できるように独自に設置した教室を指しています。学校によっては「支援室」「相談室」等といった名称を用いていることもあります。

通常の学級において学習面の困難さや生活のしにくさが見られ、授業の工夫や個別の配慮等をして、通常の学級ではその子どもに応じた指導・支援が難しい場合、リソースルームにて個別または小集団にて学習を行います。いずれはその子どもが、在籍している通常の学級に位置付き、本来の力が発揮できるようになることを願い、個別の指導計画に基づいて指導・支援を行います。

支援に当たる教師は、加配の教員や相談員が常時在室している場合もありますし、全職員で協力してタイムテーブルを組んで担当する場合など、各学校によって様々です。

リソースルームによる校内支援体制を工夫して、学習面の困難さや生活のしにくさを抱える子どもたちが、通常の学級に位置付き、本来の力が発揮できるように指導・支援していきましょう。

事例 20

校内の支援室を活用して

教科学習の補充をすすめて

～じっくりと学んで、自信をつけ意欲的になったトモコさん～

文字を書くことが苦手で、学習の意欲が低下していた小学2年生のトモコさん。集団から孤立しがちで、休み時間には一人でいる姿も多く見られました。校内委員会でトモコさんの認知特性に応じた個別の支援も必要と判断され、校内にある支援室（リソースルーム）を利用して、特に苦手な算数の時間を中心に、個別に学習できるよう、場所、人、内容等を検討し、支援しました。その結果、少しずつ自信をつけ、意欲的に学習に取り組むようになった事例を紹介します。

◇ 困っているトモコさん

トモコさんは素直で、何事にも進んで取り組もうとすることができましたが、担任の全体への指示では動けないことが多く、一人取り残されてしまう場面がありました。1年生の時にはひらがなの習得に時間がかかり、鏡文字もみられ、筆順はバラバラでした。授業中、個別指導をするに取り組むことができるのですが、担任が離れてしまうと、どうしていいのかわからず、止まったままでした。運動も苦手なトモコさんは、休み時間になっても一人でいることが多く、特別支援学級の担任が声を掛けたことをきっかけに、特別支援学級の教室に顔を出すようになりました。

◇ アセスメントを基に個別の指導計画の作成

トモコさんは、文字を書くことが苦手なため、国語以外の学習においても、自信をなくして動けない場面が多くなっていました。特に算数では、基礎的内容の理解が不十分なまま授業内容は進んでいるため、新たな内容の習得が難しいことが分かりました。そこで、担任と保護者の相談に加わったコーディネーターが、「本人のためにどんな支援が必要か探るため、心理検査を行ってみたいのですが」と提案しました。検査の結果、認知機能にアンバランスな面が多いことが分かりました。形を認識することが苦手であるため、文字や図形をとらえにくく、筆算をする場合にも桁がずれてしまいやすいことが分かりました。また、ワーキングメモリーが低いため、自分に取り組むべきことを覚えておいて、順序立てて取り組んでいくことも苦手なことが分かりました。そして、指導の方向としては、言葉でしっかりと意味付けながらスモールステップで学習していくことが大切であることが指摘されました。これらの情報をもとに、個別の指導計画を作成していきました。

◇ 校内支援体制の整備

校内委員会では、当面は学級の中で配慮して指導する方針でしたが、2学期には登校をしづる姿もみられるようになり、緊急に校内の関係者が集まって支援会議を開きました。担任とコーディネーターが現状を報告した後、校内での支援体制を検討しました。そこで、校内にある現在使われていない相談室（支援室）を利用して、一部の時間、通常の学級から取り出して指導ができないか検討しました。

この学校には特別支援学級が2学級設置されており、個々の児童の教育課題を考え、ある時間は2学級合同で学習する時間割を組んでいました。そこで、その時間に、自・情障学級の担任が、相談室でトモコさんの希望していた算数の個別指導を行う時間割を組みました。トモコさんが所

属する2年1組でも連動して時間割を一部変更しました。

◇ 段階的に指導を進めて

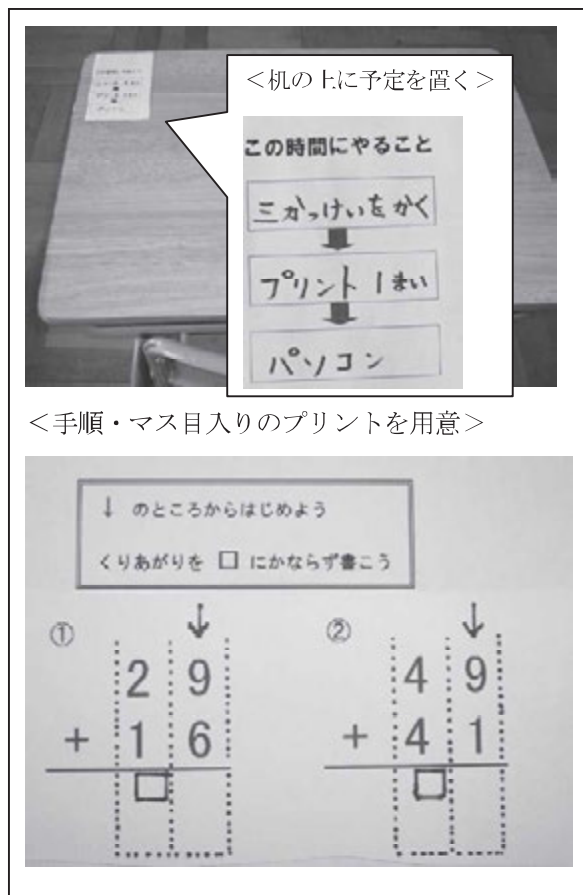
トモコさんは算数の時間になると、自分から用意をして相談室にやってくるようになりました。自・情障学級担任は検査結果を踏まえ、トモコさんにとって分かりやすい手順等を示した教材を用意し、トモコさんと確認しながら学習を進めていきました。自分が理解できるところまで戻りながら、自分のペースでじっくりと学習することで、分かる楽しさを感じているようでした。

その後、時間割の調整が難しい状況が出てきたため、本人・保護者に確認して、特別支援学級の教室を仕切って、他の児童とともに自・情障学級の担任が指導する体制に移行していきました。個別の学習の成果が出てきていたので、トモコさんは元気に学習に取り組みました。学習の進度は、2年1組に合わせ、学習内容は基礎的なものに精選し、スモールステップで学習を進めました。

◇ 学年での協力体制を大切に

その後、この学年には、トモコさんの他にも支援が必要な児童がいることから、多様な集団編成で授業をすることを検討しました。学年2学級で歩調を合わせ、ある単位では教頭先生も加わって、3つの少人数学習グループを編成して授業を行うようにしました。学年で歩調を合わせていくことで、職員間でお互いの指導法について具体的に相談し合ったり、教材を分担して準備したりする協力体制が生まれました。「授業の流れを一定にする」「取り組むことを黒板に書いて示す」「早く終わった児童用の課題を用意して、個別指導を行う時間を確保する」等、授業の改善も積極的に行っていました。

トモコさんは、算数の個別学習で自信をつけたことで、2年生の教室でも変化がみられるようになりました。学級活動などの時間に、進んで発言する姿がみられるようになり、周囲の児童からも認められ、教室でも笑顔が増えています。今後、担任間でさらに密に連絡を取り合い、トモコさんにはどんな支援が有効なのか情報交換することを大切にしていきます。



<手順・マス目入りのプリントを用意>

事例から学ぶ

ある部分の苦手さから学習への意欲を失い、学習活動に取り残された子どもはいないでしょうか。そんな子どもに対して、校内の様々なリソースを活用して、その子の特性に応じた指導ができる体制を工夫することで、「どの子も成就感を持って意欲的に学習する」ことができるようにしていきたいものです。その際、管理職の理解のもと、校内委員会で共通理解を図り、実情に応じた柔軟な校内支援体制を作っていきましょう。

事例 21

個別学習で「気持ちの伝え方」を学んで

～クラス替えがきっかけで学級にいられなくなったヒロコさん～

小学5年生のヒロコさんは、クラス替え後、新しい友だちとコミュニケーションがうまくとれず教室に入れなくなり、リソースルームで生活することになりました。リソースルーム担当の教師との生活を通し、気持ちの伝え方や友だちとの接し方を学び、徐々にクラスの活動に戻っていったヒロコさんの事例について紹介します。

◇ きっかけ「こんなクラス、嫌だ」

クラス替えで、それまで活動を共にしていた友だちと別々のクラスになったヒロコさんは、とても落ち込んでいました。5月になっても表情は暗いまです。担任が個別に話をする機会をもっても、「なんでクラス替えをしたの」と泣くばかり。クラスでの孤立傾向は進み、1学期が終わる頃には教室に入ることを拒否するようになりました。



◇ 情報収集と支援の方向の決め出し

コーディネーターは、担任と連携してヒロコさんの支援チームを立ち上げ、クラス替え以前の同級生や旧担任などからも情報を収集しました。すると、ヒロコさんは以前から一方的に自分の要求を伝えて友だちを振り回してしまうことが多々あり、行動を共にしていた友だちとも、対等の友人関係を築くことが難しかったことが分かってきました。

支援チームは、「気持ちの伝え方」を学ぶ学習が必要だと考えました。そのために、まずはヒロコさんの情緒の安定を図りながら、自己肯定感を高めることのできるようにと、以下のように支援の方向を決めました。

～ ヒロコさんの支援の方向① ～

- ・一定期間クラスの友だちと距離をおき、安心して自分の思いを伝えることのできる場所（リソースルーム）を校内につくり、主にかかわる教師を固定する。
- ・かかわる教師は信頼関係を築くため、ヒロコさんのペースに合わせて話をし、ヒロコさんが気にしている勉強のことやクラスのことは話題にしない。

この支援の方向に基づいて、一時的に生活の場をリソースルームに移すことを確認し、ヒロコさんと保護者に了解を得ました。2学期の中頃からリソースルームでの生活が始まりました。

◇ コーディネーターのはたらき

教育委員会の理解と校内の職員体制の工夫により、市の加配教員（オガワ先生）が9:30～15:30の時間帯に、リソースルームでの支援を行う体制を整えることができました。

オガワ先生と担任は、勤務時間の関係で毎日話をするのができませんでした。コーディネーターが両者と積極的に話をして情報をつなぎました。また、個別の指導計画を作成してそれを基に、ヒロコさんの支援会議を定期的に行ったり、職員会で様子を報告したりしました。これらの取り組みにより、全職員共通理解のもと、計画的で継続的な支援につながっていききました。

◇ オガワ先生とのかかわり

はじめ、ヒロコさんはオガワ先生に対してとても緊張していました。無理をして笑顔をつくっているようで、本音を伝えることはほとんどありませんでした。オガワ先生はもっと積極的にかかわった方がよいのか悩みましたが、焦らずじっくりヒロコさんが本音を語り出すのを待つことを心がけて受容的な支援を継続していききました。ヒロコさんが得意なマンガの絵を一緒に描いてみたり、雑誌の写真を見ながら、ヒロコさんが興味をもっているアイドルの話をしたりしました。やがてヒロコさんは、オガワ先生に対して徐々に自分のことを語り始めるようになりました。そして、嫌なことがあったときには、「むかつく」と声を荒げてオガワ先生にあたったり、面白いことがあったときには、オガワ先生と大声で笑ったりと、感情をはっきりと出すようになっていきました。

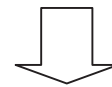
◇ 支援の方向の修正

6年生の1学期、支援チームはこのようにヒロコさんの姿から、ヒロコさんとクラスをつなぐ支援を開始しました。もしヒロコさんが不安定になっても、オガワ先生がそばにいれば支えることができると考えたからです。

オガワ先生と担任は意識的に、学習や行事、クラスの友だちのことを話しました。更に担任は、クラスの児童にヒロコさんの様子を伝え、クラスの中で、「ヒロコさんと仲良くなりたい」と願っている児童の思いを聞き、その児童とヒロコさんがリソースルームで話をする機会を設定しました。

3名の女子がリソースルームにやって来ました。3名は楽しい話をしたり、優しい口調でクラスの活動に誘ったりしました。ヒロコさんは終始笑顔でその話を聞いていました。しかし、3名が帰ると疲れた表情を浮かべ、オガワ先生に、「みんな、本当に私のために来てくれているのかな。私、本当は嫌われているんじゃないかな」と話しました。

支援チームは、この姿から、「来てくれた友だちと仲よくなりたい。本音で付き合えるようになりたい。でもどうしたらよいかわからず困っている」とヒロコさんの思いを推察し、次のような支援を行うことにしました。



～ ヒロコさんの支援の方向② ～

- ・オガワ先生とヒロコさんの関係を例に挙げ、本音で話すことは、ヒロコさんにとっても相手にとっても心地よいのだと繰り返し伝える。
- ・ヒロコさんの発言の中で、自分中心なものについては具体例を交えながら伝える。
- ・オガワ先生の経験談（友だち付き合いの話）を話す。
- ・ヒロコさんがオガワ先生に、友だちとの接し方について相談にきたときに、相手（友だち）のことを思いやった言い方（伝え方）を具体的な言葉でアドバイスする。
- ・友だちから誘われることが、かえってプレッシャーになっている様子が見てとれた時には、相手を傷つけない断り方を具体的な言葉でアドバイスする。

◇ヒロコさんの変容

友だちに誘われ、クラスで活動し始めた頃のヒロコさんは、リソースルームに帰ってくると、「もう嫌だ」とよく泣いていました。それでもオガワ先生と話をしているうちに元気を取り戻し、数日後にはオガワ先生のアドバイスを胸に再びクラスへ向かって出て行きました。そんな経験を繰り返すうちに、クラスで活動する時間が増えていきました。成功体験を通して、どんなときにどんな接し方をすればよいのかが分かってきたようでした。

やがて、それまで人目が気になって歩けなかった廊下も一人で歩けるようになり、音楽会にクラスのみんなど参加することができました。

そして3月には、「残り少ない登校日をみんなと過ごしたい」とオガワ先生に伝えて、自らリソースルームを完全に離れクラスへ戻って行きました。いつの間にか、誘いに来てくれた3名の友だちとは、ニックネームで呼び合う仲間になっていました。



事例から学ぶ

リソースルームでの指導・支援が必要な子どもには、個別の指導計画と支援チームの存在が重要です。コーディネーターが中心になって支援会議を定期的に行い、チームで支援を見返し、子どもの実態に応じて個別の指導計画を修正します。子どもの育ちを支えるために、チームによる計画的で継続的な支援を行っていきましょう。

事例 22

個別支援から小集団支援へと生活の場を広げて

～自分に自信がもてず、集団が苦手だったケンさん～

小学生の頃から欠席しがちだったケンさんは、中学1年生の5月から学級に行けなくなりました。担任と特別支援教育コーディネーターはケンさんの支援チームを立ち上げ、個別の指導計画を立案し、継続的に支援を行いました。個別支援のリソースルームから小集団支援のリソースルームへ生活の場を移しながら、少しずつ自分に自信をもちはじめ、学級に復帰することができるようになった事例を紹介します。

◇ 中学校入学当初

ケンさんについては、入学前の小中連絡会において、小学校の担任から次のような情報の引き継ぎがありました。

- ・体調不良による欠席が多い。特に6年生のときはほとんど登校できなかった。
- ・友だちがいらないわけではないが、自信がもてず、みんなの輪の中に入ることが苦手な様子である。
- ・算数は欠席したため分からないところが多く、本人の苦手意識が強い。一つ一つ丁寧に学習していけば、学力は定着していくと思う。

中学校ではこの情報を基に、特別支援教育コーディネーターが中心になってケンさんの支援チームを立ち上げました。

4月のケンさんは笑顔も見られ、学級で過ごすことができました。ところが、5月の連休明けから体調不良を訴え、登校を渋るようになりました。支援チームとしてはじっくりケンさんの話を聞こうと考え、保健室で養護教諭が話を聞く機会を設定しました。

養護教諭の問いに、『中学に行ったら休まないようにする』ってお母さんに言ったのに…できない。教室に行けない自分をみんなに見られたくない。連休前の生活はとても疲れた」と話すケンさん。母親は、「何とか登校させて、早く教室へ戻したい」とケンさんを励ましたり車で連れてきたりしました。しかし、登校を続けるにつれ、ケンさんは吐いたり不調を訴えたりすることが増えていきました。



◇ リソースルームでの生活の始まり

一対一の状況なら、聞かれたことに素直に答えることができるケンさん。しかし、集団になると、どのタイミングでどのような話をしたらよいのかが分からないようでした。また、母親の期待を強く感じ、その期待に応えられない自分を責めて苦しんでいるようでした。このような状況を踏まえ、支援チームは、ケンさんの自己肯定感の向上を願って個別の指導計画を作成しました。

～ ケンさんの個別の指導計画 抜粋① （1年生 6月）～

◎短期目標：体調の回復と情緒の安定

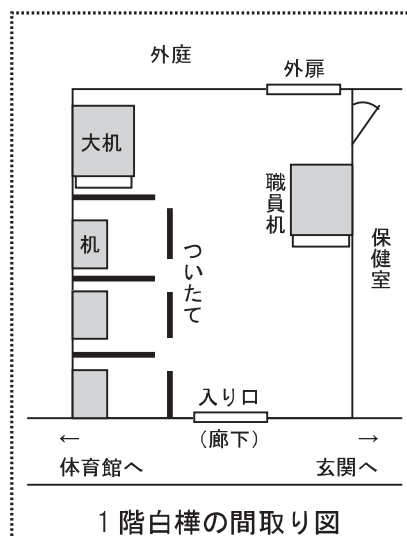
※指導・支援の方向

- ・時間やみんなの目を気にせずにリラックスしてやりたいことをできる場所を設定する。
- ・ケンさんの情緒の安定のために「今は見守る方向で支援する」ように母親に提案する。
- ・ケンさんとの信頼関係を築くために、ケンさんの行動を肯定し、ケンさんの話を受容的に聞く。
- ・ケンさんの興味関心を探る。

個別の指導計画を基に支援の方向を検討した支援チームは、リソースルームに登校することをケンさんと母親に提案しました。この学校には、「白樺（個別支援用）」と「野原（小集団支援用）」という2つのリソースルームがあります。ケンさんの通う「白樺」には外扉があり、生徒昇降口を通らずに入室できます。この外扉を利用すればみんなに見られずに入室できます。ついたてで区切ることにより、自分のスペースで生活することもできます。自治体の加配教員のサトウ先生が9:30から15:30まで、「白樺」専用の教員として配置されていました。

ここなら、集団の前で自分を出すことが苦手なケンさんも、安心して生活することができ、サトウ先生との簡単な会話を積み重ねて少しずつ信頼関係を築き、気持ちを解放していけるのではないかと考えたのです。

こうしてケンさんと母親の了解のもと、7月からリソースルーム「白樺」での生活が始まりました。



1階白樺の間取り図

◇ ケンさんの変化① ～学校での居場所～

ケンさんは「白樺」で好きな漫画を読んだり、気分が良いときは漢字練習をやったりしながら過ごしました。

少しずつ体調は回復し、サトウ先生と笑顔でリラックスして会話することも増えてきました。また、時々「白樺」にやってくる幼なじみのミツオさんと話をしたり将棋をやったりするかかわりの姿も見られるようになり、帰宅後も一緒に遊んでいるようでした。

以下はこの当時の個別の指導計画の抜粋です。

～ ケンさんの個別の指導計画 抜粋②（1年生 10月）～

◎短期目標：更なる情緒の安定を図り、安心して自分を出すことのできる機会（時・場・人）を増やす。

※指導・支援の方向

- ・一緒にいると表情が明るくなる幼なじみのミツオさんとの活動時間を計画的に設定する。
- ・学級担任が、1日に1度はケンさんと話す時間を設ける。その際、教室での出来事について、担任からは触れない。

◇ ケンさんの変化② ～個別支援から小集団支援へ～

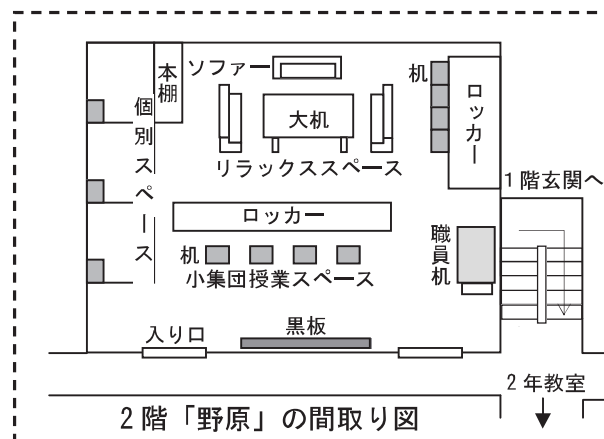
1年生の3学期には、「学習に取り組む時間が増える」「『白樺』で給食を食べる」「ミツオさんと歩いて帰る」「テストを受ける」等、これまで見られなかったケンさんの積極的な姿が見られるようになりました。支援チームはこの姿を踏まえて、そろそろ担任が意図的に学級や学年の様子を話してみることを確認しました。ケンさんがそれを望んでいると捉えたからです。

また、「個別支援」から、「小集団支援」へ移る時期がきたと考え、リソースルーム「野原」への移動を勧めてみました。「野原」の場所は、「白樺」と同じように通常学級の教室とは離れていますが、生徒昇降口を通して入室します。ついだてで仕切った個室もありますが、教室の真ん中には共有スペースがあり、大きなソファや黒板があります。「白樺」と同じように、「野原」専属のスズキ先生がほぼ一日部屋にいます。「野原」には、3年生のサトルさんと2年生のミツオさんの二人が、スズキ先生と数時間活動していました。

「野原」での生活が始まりました。ケンさんは毎朝全校生徒が登校して朝の会が始まったところに昇降口に入り、自分の下足箱には靴を置かずに、うつむき加減で外履きを抱え、足早に「野原」に駆け込んでいきました。一方、サトルさんやミツオさんとの関係は良好で、野球の話や将棋をして、共有スペースで笑って過ごす時間が増えていきました。

支援チームは、学習の遅れを取り戻すカリキュラムを作成する一方、グラウンドや体育館の空き時間を調べ、3人で集団ゲームをしてケンさんの気持ちが「外」へ向かうように支援しました。

以下はこの当時の個別の指導計画の抜粋です。



◇ ケンさんの変化③ ～学習習慣の確立と時・場・人の広がり～

～ケンさんの個別の指導計画 抜粋③（1年生 1月）～

○ケンさんの最近の姿・母親の様子

- ・吐き気や不調がほぼ完全になくなり笑顔が増え、新しいことに取り組む機会が増えた。
- ・机に向かって学習する時間が伸びた（40分間程度）。 ・休むことに母親が寛容になった。

◎短期目標：小集団の中で学習やレクリエーションに参加しながら、友だちや先生と信頼関係を構築し、かかわりが増えていく。

※指導・支援の方向

- ・ケンさんのやる気を引き出すツール（「野球」「将棋」「友だち」）を活用する。
- ・かかわる教師を増やす。 ・小集団での活動を意図的に増やす。
- ・得意な社会科の授業を教科担任が「野原」で行う。

2年生になると、ケンさんの生活は更に広がっていきました。無理なく机に向かって学習する時間がぐんと増えてきたので、この頃から、苦手意識のあった数学や英語の教科担任の先生方にも時間割に入ってもらうようにしました。3月の「時間割作成」の際、コーディネーターが学校長の許可を得て、全校職員に「野原」の支援へ空き時間に入っていただくをお願いをしておいたので無理なくスタートできました。こうした支援が行えたのは、コーディネーターが定期的に支援会議を開催し、職員会の場で、個別の指導計画を活用しリソースルームで生活する生徒の様子や

支援の方向を何度も報告してきたからだと思います。このことにより、全職員がリソースルームで生活する生徒たちの変容を共通理解することができました。

ケンさんは、はじめは知らない教科担任たちに抵抗がありましたが、教科担任が空き時間に「野原」の野球に参加したり、授業の後に「野原」の共有スペースで一緒に将棋などのゲームをしたりするうちに、徐々に打ち解けて話ができるようになっていきました。また、特別支援学級の友だちや担任と一緒に活動する機会も増えていきました。更には、給食を担当や将棋の好きな教頭先生と食べるようにもなりました。

以下は、この時期の1日の予定と個別の指導計画です。

◇ ケンさんの変化④ ～学級復帰へ～

～5月25日の時間割～

1時間目	数学	「正負の数」	数学科担任の小集団授業
2時間目	社会	「歴史 奈良時代」	社会科担任の小集団授業
3時間目	体育	「特別支援学級の友だちと野球」	
		「野原」専属スズキ先生・管理技術員・特別支援学級担任参加	
4時間目	休憩	「将棋や談話」	
	給食	教頭先生と「野原」で食べる。	
5時間目	英語	「プリント 一人でドリル学習」	
		プリントの準備…英語科担任 答え合わせ…「野原」専属スズキ先生	

～ケンさんの個別の指導計画 抜粋④ （2年生5月）～

◎短期目標：「野原」の仲間と苦手な教科の授業にも参加する。リラックスしてかわれる友だちや先生を増やす。

※指導・支援の方向

- ・「野原」で行う教科担任の授業を増やす。
- ・管理技術員や、教科担任、特別支援学級の生徒を交えて野球をする機会を設定する。
- ・給食や休み時間に、教科学習でかわった教科担任と活動する。

2年生の2学期、支援チームは教室復帰に向けた具体的な支援を開始しました。担任はケンさんの了解を得て、ケンさんが「野原」に毎日登校していることを学級の生徒に話しました。すると数名の生徒が、「会いに行っている？」と担任に尋ねてきたので、担任はケンさんに、「希望している友だちと『野原』でいっしょに給食を食べないか」と提案しました。ケンさんは少し迷った後、「いいよ」と答えました。こうして男子生徒たちは毎日代わる代わる「野原」に来てケンさんと給食を食べるようになりました。やがて、同じ班のユウキさんが「教室で一緒に食べよう」と何気なく誘うと、ケンさんは次の日から教室へ食べに行くようになりました。1年ぶりの教室でした。

その後、朝の会、給食当番、教室掃除、委員会等、ケンさんは少しずつ学級のみennaと一緒に活動に参加していきました。登山には全日程参加し、1年生の時は欠席した文化祭にも参加しました。

～ケンさんの個別の指導計画 抜粋⑤ （2年生 8月）～

○ケンさんの最近の姿・母親の様子

- ・「野原」での生活で人間関係がよくなり、会話や行動が積極的になった。
- ・母親の笑顔が増え、車での送迎が完全になくなった。

◎短期目標：学級の友だちとのかかわりを徐々に増やす。

※指導・支援の方向

- ・「野原」を拠点に教室復帰を支援していく。 ・学級の進路学習に参加を促す。
- ・「野原」での生活のリーダーを依頼する。→自信を更に付けてほしい。
- ・得意な社会科の授業のときに学級での授業参加を促す。

3学期のある日の放課後、スズキ先生・コーディネーター・担任の3人は、いつも「白樺」に置きっぱなしだったケンさんの上履きが、学級の下足箱に置いてあることに気がつきました。1年生の5月からずっと空っぽだった下足箱に、ケンさんが自ら靴を置いて帰ったのです。もうみんなの目を気にしながら「白樺」に駆け込むケンさんはいませんでした。3年生になった4月、ケンさんは在籍学級の国語・数学・社会・理科・技術・家庭科・体育の授業に出られるようになりました。「野原」には、「白樺」から2年生の女子が3人と男子が1人、移ってきました。最高学年のケンさんは、下級生の個別スペースやロッカーを整え、先に立って共有スペースの整頓も行っていました。修学旅行も無事終わった5月の連休明け、ケンさんは「野原」に居場所を持ちつつ、すっかり学級復帰を果たしていました。

◇ 卒業後

野球が好きなケンさんは、リソースルームで野球漫画をたくさん読みました。そして管理技術員さんを誘ってキャッチボールをしたり、「野原」の友だちに野球を教えて、みんなと繰り返し野球をしたりしました。「打率」や「防御率」の計算も覚えました。教室復帰を果たしたケンさんは、受験勉強を頑張り、希望の高校に合格しました。高校生になったケンさんから、支援チームの職員に届いたはがきに、「野球部に入った」と書いてありました。応援に行くと母親がうれしそうにベンチを指さしました。真っ白なユニフォームのケンさんが、先輩のバットを運んでいました。「部員が少ないから。ベンチ入り。あははは…」と、母親はうれしそうに笑っていました。



事例から学ぶ

リソースルームを複数設置できる学校では、それぞれの特徴を明確にすることで、様々な子どもの思いや実態に寄り添ってスモールステップの指導・支援をできる場合があります。集団が苦手な子どもに対して集団に合わせる指導を行うことは、その子にとって失敗体験を積み重ね、自己肯定感を低下させてしまいます。支援チームが複数の目で子どもの実態をとらえ、その子が安心して自分を表現できる場を学校の中に設け、徐々に広げていく指導・支援を心掛けましょう。

事例 23 集団へ影響を及ぼす子どもへの指導・支援

～ 職員全体の共通理解と個別の学習 ～

ススムさんは認知の偏りや判断力の弱さからルールが守れず、好ましくない行動を繰り返してしまうことがあります。小学校時代から、個別指導の必要性が検討されていましたが、本人は自分だけがみんなと違う対応を受けることを嫌いました。

中学校入学を機に、集団の中での学習が困難な場合には個別の学習を受けることを本人と約束し、全職員で支援の方向を確認したり、個別の学習により支援したりする中で、教師と信頼関係を構築することの難しかったススムさんが、徐々に心を開いていった事例を紹介します。

◇ 『みんなと同じ』を望むススムさん

ススムさんは、小学校時代から規則遵守や道徳的判断が困難であったり、衝動的な面が見られたりと、結果として好ましくない行動を繰り返してしまうことがありました。そのため、小学校では、個別の指導や医療との連携の必要性が検討されていましたが、ススムさんは、集団とは別の指導を受けることを嫌いました。

保護者は時には厳しく叱りながらも、常に本人の気持ちに寄り添ってくれていました。ですが保護者が、医療との連携や個別の学習の必要性を本人に伝えても、ススムさんがそれを受け入れることはありませんでした。たび重なるススムさんの問題行動やそれに付随する支援会議の多さに、保護者自身も少しずつイライラしたり、教師の指導に対して不満を表したりすることが多くなっていました。

◇ 環境が切り替わる進学時に、『ルール理解』の支援

中学校のコーディネーターは、ススムさんの小学校生活の様子を何回か見に行き、支援会議にも参加して、小学校の先生方と共に支援の方向を探りました。そして、中学入学という切り替えの機会を生かし、ススムさんにルールを意識して生活してほしいと願い、『集団生活のルールが守れない時は個別の学習を別室で開始する約束』を保護者に提案しました。また、準備職員会議では、ススムさんへの支援方法を確認するとともに、職員それぞれの役割を明確にし、役割を分担して全員で支援していくことを確認しました。ススムさんは、中学入学の緊張感と、コーディネーターからの約束の提示もあって、落ち着いた生活をスタートさせることができました。

【役割分担】

(校長・教頭) 最終決定、社会・一般常識の提示

(コーディネーター) 約束の提示(中学校ルールの提示、教室で生活していけるか、ルールは守ろうとしているかななどの定期的評価) ※評価者であるコーディネーターは淡々と接する

(担任) 良き理解者、肯定的評価、周囲のサポート、保護者の支援

◇ 少しずつ行動が変容していくススムさん

中学入学から月日が経つにつれて、気のゆるみや学習の困難さからか、次第にススムさんの自分本位な行動が多くなっていきました。授業中は、おしゃべりをする、出歩く、漫画を描くなどして過ごしています。教師のちょっとした声掛けにも強く反応し、それが自分への注意だと感じると教室や学校から出ていってしまい、人や物にあたったり好ましくない行動を起こしたりするようになりました。このような状況でも、担任は彼をすぐに注意せず、話が出来た状態になるまで根気強く待ちました。そして、彼が話せるときにはじっくり聞いた上で、状況を分かるように丁寧に話し、みんなと同じルールのもとで、その行為の善悪を伝えていきました。担任は、彼にとって学校における唯一心をつなぎ止めることのできる存在になっていました。

◇ 職員全体でススムさんの支援を考えて

肯定的声掛けも含めたすべてのかかわりを、自分だけへの注意や叱責と捉え、拒否的な態度を示すことの多いススムさんに、距離的にも心情面でも少しでも近付きたいと願って、職員全体で何回も話し合いを重ねていきました。支援会議では保護者にススムさんのよさを伝え、肯定的に見守ることができるようにしたり、職員は彼の特性の理解や声掛けを工夫したりしました。また、担任は彼を支える友だちへの支援も厚くして、「みんながススムさんを見守っているよ」というメッセージを発信していきました。

～ ススムさんのよさを職員全体で理解するために行った、いいところ探しの実践 ～

【いいところ探しアンケート】

一人の生徒のよいところ、伸びてきているところを多くの先生に見つけてもらおうという願いのものです。今回はススムさんについて、「こんなよい姿を見たよ」などを教えて頂けると有り難いです。これは、後日の保護者懇談の資料「全職員で見守り応援していますメッセージ」として使いたいと思いますので、よろしくお願い致します（考察も可能でしたら付けてください）。

（例）ススムさんは、挨拶スキルの学習をしているとき、私の話を真っ直ぐに見て聞いて、その後のゲームにも参加をしてくれました。人の話や指示を注意されることなく聞く姿に成長を感じました。（2学年〇〇）

→（考察）集団の力・よいモデルは彼の集団の中での行動の仕方を身に付けていく上で、やはり有効のようである。ゲームも分かりやすく、友だちとかかわるものなので、意欲的に取り掛かれたのかもしれない。

また、こんな手立てや工夫で彼が困難を少しでも乗り越えることができたこと、有効だったこと等がありましたらお伝え下さい。

（例）読書の時間、ススムさんは、なかなか集中して読めず、後ろのマサオさんと話をしていたので、マサオさんに「何の物語なの？おもしろそうね。早く読もうか」と声をかけた。マサオさんが本に向かうと同時に彼も読み出すことができた。

→（考察）称賛は直接本人にする、注意は周りの友だちの姿を整えるために行うことで、気持ちを苛立てずに行動を修正することができそうである。

支援会議ではこれを資料として扱い、会議に参加した保護者が、子どもの成長を少しでも感じ取ることができたり、安心できたりするようにしていきました。

またコーディネーターは、小学校時代の支援方法、支援会議や保護者のアドバイス、担任がつかんだ有効な支援方法などを集約して職員会に提示し、全職員への理解を図りました。

〈ススムさんへの支援方法を職員全体で理解するための資料〉

【ススムさんの支援について】

本人及び保護者から、「特別な配慮はしないでほしい」と願いが出されています。私たちは、通常の支援で彼を支えていきますが、本人の特性を配慮して、以下の方法を念頭において支援してください。また、指導をすれば、問題は少なからず生じてくることを想定し、それを一つの解決のきっかけとしていこうという気持ちで、前向きに支援していきましょう。

- 1 称賛することに重点を置いてください。称賛することで、してほしくない行動が減ることにつながります。
 - ・ 生活全般については、要求レベルを下げます。
 - ・ 結果はだめでも動き始めた瞬間に、『やろうとしたことがうれしい』と評価します。
 - ・ 何を称賛しているのか伝わるように、「シンプルに・具体的に・タイミングよく」伝えます。
- 2 声掛けは、近づいて穏やかにしましょう。「視覚的・端的・具体的・スモールステップ・言い直し無し・勧誘的」を行うことを意識しましょう。
- 3 「やられた時の相手の気持ちを考えてみなさい」は「先生だったら、辛くて苦しかったのもうしないで下さい」、「今何をする時間だ？」は「今は清掃の時間なので、雑巾がけをしよう」等の声掛けにしていきましょう。
- 4 好ましくないことについては、反応を示さないで下さい。注意もしません。しかし、行動は見守り続け、行動を変えてくれたその時に、「席に着いてくれてありがとう」等、即座に言葉を掛けてください。
- 5 今すぐ取り組むべきことについては、何回も同じ言葉で促します。
 - ・ 「席に着きましょう。席に着きましょう。・・・」
 - ・ 「10往復ぞうきんがけしよう。10往復ぞうきんがけしよう。・・・」
- 6 学級全体を注意する場面では、対象生徒の名前を一人ずつ呼び、ススムさん以外の人が入っていることを明確に示します。(例)「君たち(皆さん)・・・何をしているんだ」は僕だけ注意されたと感じてしまうので、「〇〇さん、〇〇さん、ススムさん、〇〇さん・・・授業が始まっているので、すぐに教室へ入りなさい」
※ 同様に、教師から向ける視線の順番や長さにも気をつけます。
- 7 生活の中に理不尽さをたくさんもつので、その日のうちにゆっくり話を聞いて解決させていきます。

それでもススムさんはなかなか職員を受け入れませんでした。しかし職員は、他の子どもにもこの支援方法を自然と行うようになり、似たような困難さを抱えた子どもともつながっていけるようになっていきました。

◇ 個別の学習のスタート

なかなか目に見える効果は現れず、職員は問題行動の対応に追われる日々が続きます。教師とトラブルがあった時など、何も言わず学校を飛び出したり、校舎を壊して発散したりしていました。そのような中、ススムさんは周囲も巻き込む反社会的な行動を起こすことがありました。これを機に、年度当初の『約束』に従って、個別の学習をスタートしました。ススムさん自身は個別に学習することは本意ではありませんが、約束であるので、嫌々ではあっても、相談室で支援者と一对一の生活を送っていました。職員はこの機会をチャンスと捉え、ぜひ支援のよさを実感してほしいと願い、指導にあたっていました。

同時に、本人は病院受診も承諾し、医療連携が可能になりました。発達障害の診断や投薬の説明も受け、自分でもどうしてこうになってしまうのか、自分を振り返る機会が設けられました。

【個別支援の実際】※指導は、スライドの中に組み込まれている、個別支援対応枠の担当職員。

- ・ 漢字練習は好きなので、学年相当の課題。ノートの冊数を教室にも紹介。状況を文章化して理解する練習。
- ・ 数学は2桁のかけ算から。プリント学習スタイルの方が落ち着く。繰り返し、スモールステップでの学習。
- ・ 英語はギター演奏で歌いながら、単語の学習。
- ・ 好きな将棋やおしゃべりの時間を沢山とって会話をし、大人と繋がる楽しさの体感。
- ・ 部屋にあった扇風機を壊してしまったので、何故壊れたかの表現方法、謝り方、修理の仕方・・・等。

◇ 初めて自分の『困難さ』を語ったススムさん

ススムさんは、個別の学習で、教師のかかわりを少しずつ受け入れてくれるようになりました。「ススムさんは、ゆっくり向かい合って話をすると、自分の思いをしっかりと伝えてくれるんだね」そんな会話の積み重ねの中で、彼は初めて自分の困難さを話してくれました。「僕は何か言われるとイライラしてきて、何が何だか分からなくなってしまうんだよ」「紙に書いて説明してくれるとよく分かる」彼の言葉から、自分自身は困難と感じていないけど、自分は何をやっても怒られ、ダメなやつだと思い続けて今日まで来ていることがうかがわれました。「今度困ったら、紙に書いてくれるように頼もうね」そんな会話もできるようになりました。自分に合った教材や教師とのかかわりの中で個別の学習をすることで、出来る自分を知ったり、楽しさを味わったりし、教師への信頼感をもち始め、自分のことを教師に語る姿につながったのではないかと考えます。

◇ ススムさんのその後の様子

もともと特別な支援は望まないススムさんであったので、彼の状態の変化に合わせて、すぐに教室へ戻ることになりました。教室に戻ると、彼用に配慮して作ったプリントなどの個別的な支援は拒否されてしまったのですが、教師とのかかわりは以前より柔軟さが見られるようになりました。この頃には、自分の不都合さや気持ちを相手に伝える姿も見られるようになりました。助けてもらうことが自分にとって少しはよいものだと感じてくれたのでしょう。対人的なトラブルがあっても、職員室にわざわざ来て、「あいつ、なんとかしてくれ」と交渉する姿まで見られるようになりました。生活そのものは、それほど大きく改善はしていかなかったのですが、個に寄せた支援によって、『困っているときは、人を頼りにしていいんだ』『自分を肯定的に理解し、つながろうとしてくれる大人（人間）がいるんだ』というメッセージは、ススムさん自身の中に分かりやすく伝わったのだらうと思われます。

事例から学ぶ

ススムさんのように、個別の学習を望まない子どもは比較的多いものです。しかし、集団の中では気持ちが高揚したり強く反抗したりと、問題を引き起こし周囲への影響を及ぼしてしまうケースもあります。

そのような場合、学校生活に個別の学習の場を組み入れ、自分自身と向き合う時間を確保してみることも改善の一つの方法です。本人に合った分かりやすい指導・支援により、『自分もできる』という気持ちを育むとともに、教師との信頼関係を構築していくように心掛け、その子どもの育ちを支えていきたいものです。

第2章の2

自閉症・情緒障害特別支援学級を 弾力的に活用した指導・支援

通常の学級において、学習面の困難さや生活のしにくさが見られ、授業の工夫や個別の配慮等をして、通常の学級集団では、その子どもに合った指導・支援が難しい場合があります。このようなとき、特別な支援を必要とする子どもの教育的ニーズに応えるために、自閉症・情緒障害特別支援学級を弾力的に活用して、個別または小集団で指導・支援することも有効です。

通常の学級から特別支援学級に籍を移すのではなく、一時的に特別支援学級を活用し、必要な指導・支援をしていくというものです。始めるときには、その子どもの個別の指導計画を検討するとともに、校内委員会の合意のもと、以下のような条件が整うかどうかをよく吟味し、全校職員の共通理解の上で進めることが大事です。

- ◇自閉症・情緒障害特別支援学級担任の過重な負担にならないこと。
- ◇その子が同じ教室で生活することにより、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍している子どもたちの生活が混乱しないこと。
- ◇自閉症・情緒障害特別支援学級で活動することについて、本人と保護者が納得し見通しをもっていること。
- ◇自閉症・情緒障害特別支援学級の担任が一人で抱え込まずに、通常学級の担任との連携はもちろん、校内や外部の専門家と連携して、支援の輪を広げていけること。
- ◇校内委員会でその子の情報が共通理解され支援会議が定期的に、かつ必要に応じて開催される状況が整っていること。
- ◇その子の在籍する学級の子どもたちに適切に説明がなされること。 等

上記の条件が整わずに特別支援学級を活用した指導・支援をスタートした結果、「子どもの情緒が更に不安定になった」「担当する特別支援学級担任に過剰な負担がかかりダウンした」「それまで安定していた特別支援学級の子どもたちの生活が混乱した」…などの問題が生じている事実もあります。十分な配慮のもとに、特別支援学級を弾力的に活用した指導・支援に進めていきましょう。

事例 24

不登校の子どもを支える体制を全校で検討して

～大きな集団に戻る前に特別支援学級を活用して～

カイトさんは、4年生の3学期から欠席が続いていました。保護者との相談、医療機関と連携した支援会議などを重ねながら、支援策を検討してきました。以前からカイトさんと親しかった特別支援学級担任がキーパーソンとなり、校内で一对一の支援を行うことになりました。更にカイトさんの気持ちが学校に向いたと思われた時、学級に戻る前段階として、一時的に自閉症・情緒障害特別支援学級で学習する時間を設けました。校内の安心できる居場所から、徐々に自分の学級に戻って学習することができるようになった事例を紹介します。

◇ 欠席前のカイトさんの様子

カイトさんは、4年生の3学期に体調を崩して、登校途中に吐いてしまったことがありました。学習発表会の練習など、「頑張ってやらなければ」と思うと急に激しい吐き気におそわれてしまいます。少し元気になっても腹痛が続く、朝は食欲がなくなり、ふらふらして立ってられない状態になってしまい、結果として5年生の1学期まで欠席が続きました。

後になってカイトさんは、「勉強が大嫌いだった」「作文や絵を描くことが苦手。何をどうしていいかわからず苦痛だった」「嫌なことがあっても学校には行かなければいけないので、苦しいけれど無理をして登校していた」と、苦しかった頃の気持ちを伝えてくれました。



◇ 支援会議を通して

5年生の2学期になると、家でのカイトさんの状態が安定してきました。そこで、カイトさんの情報を共有した上で支援方針を決定するため、通院している病院の臨床心理士・母親・コーディネーター・学級担任で支援会議を開きました。発達検査の結果からは、カイトさんには認知機能にアンバランスな面があり、複数の情報をまとめる力が特に弱いことが推測されました。また、1学期中は学校の話は一切出さずに安心してゆっくり休んだことが、情緒の安定につながっていると考えられました。カイトさんの興味・関心が高い活動に、学校職員が誘ってみることが可能な状況ではないかと相談しました。しかし現在の学級担任は5学年からの担任なので、カイトさんとのかわりが少なく、働きかけが難しい状況です。そこで、カイトさんが欠席し始める前からかわりがあった、自・情障学級担任のヨコタ先生に、支援をお願いすることになりました。カイトさんの調子を見ながら、だれにも会わずに登校できる場所に母親と短時間登校し、ヨコタ先生と個別に活動していくことになりました。

◇ 校内支援体制の整備

ヨコタ先生が、カイトさんのキーパーソンとして動くことができるように、校内では支援体制の整備を進めました。まず、カイトさんが最も登校しやすい5時間目の時間に、教室を離れてマンツーマンで相談できる体制を整えました。5時間目は知障学級と自・情障学級の児童が合同でパソコンを利用する授業に変更し、1名の担任でも指導できるような指導体制にしました。また、母親との定期的な連絡も、ヨコタ先生が中心に行い、必要に応じて養護教諭も加わりました。

◇ 相談室への登校から始めて

学校では、カイトさんがだれにも会わずに入室できるように玄関から近い相談室を仕切り、廊下から中が見えないように環境を整えました。5年生の10月から、まずは週に2回、1時間程度、相談室での個別の学習を開始しました。

ヨコタ先生とカイトさんとは少しずつ会話が増え、登校してからの時間の使い方を相談して決めていきました。まず、近況を話す時間を確保した後、プラモデルと一緒に作ることにしました。そして後半の時間にはパソコンの学習ゲームをすることに決め、そのパターンを継続しました。本人の希望を聞いて、作りたいプラモデルを選択し、楽しく会話をしながらプラモデル作りをすることで、カイトさんの表情はしだいに明るくなっていきました。週2～3回、午後1時間半の登校のリズムは3か月ほど継続することができました。また、ヨコタ先生とカイトさんが個別学習をしている時間の最後には、学級担任が相談室に顔を出して、声を掛け、少しずつ会話ができる関係をつくっていきました。

◇ 特別支援学級をベースにして段階的に教室へ

別室での個別学習によって、カイトさんが楽しく安心して登校することができるようになってきたところで、次のステップを検討しました。まず、教科学習がない社会見学の日みんなと一緒に行動してみることを提案してみました。カイトさんも、教科学習には不安を感じていたものの、仲のいい友だちを中心にみんなと出掛けることは楽しみにしており、一日みんなと活動を共にすることができました。

次の段階として、本人と相談しながら、午前中だけの登校を提案しました。ここでは、本人が取り組みやすい体育と総合的な学習の時間は在籍学級で学習し、他教科の時間は特別支援学級で過ごすことにしました。特別支援学級の教室にカイトさん用のスペースを確保し、学習内容も相談して決め、予定確認表を掲示するようにしました。この段階では、ヨコタ先生がマンツーマンでついている必要はなく、予定を確認した後は一人で学習活動に取り組むことができました。特別支援学級に在籍している子どもとの関係も良好で、年下の子どもはお兄さんのようにカイトさんを慕って声をかけることがあります。当初はとまどっていたカイトさんですが、簡単な会話を楽しめるようになりました。

6年生になってからも、すべての時間を教室で学習することには不安があるようでした。そこでカイトさんと相談し、段階的に学級での学習時間を増やすことにしました。大きな枠組みを教師が提示し、細かな内容は自分で判断・決定することを大切にしました。また、担任は言葉だけでなく図などを提示しながら説明を加えることや、苦手な絵や作文では予め手順を具体的に提示し、それでも書けなかったら無理をしなくてもいいことを伝えるような配慮をしていきました。さらに、母親と定期的に相談の時間を確保し、学校で無理をし過ぎていないか、家で変化は見られないか確認しながら支援を継続しています。

<カイトさん予定確認表>

○月○日（ ）

1時間目 体育 6年1組

2時間目 ※

3時間目 総合 6年1組

4時間目 総合 6年1組

5時間目 算数 ○○学級

※先生と確認して決めよう

事例から学ぶ

この事例のように、不登校傾向の児童が再登校できるきっかけとなる時期があります。日ごろから校内委員会で児童の状態について情報交換して共通理解を図り、必要な時には全校体制でバックアップができるような柔軟な体制を作っていきましょう。また、キーパーソンとなる職員だけでなく、関係する職員で情報を共有し、学校全体でその子を見守る体制ができると、本人・保護者の安心感が増し、自信をもって、次の一步を踏み出していくことができると思われます。

事例 25

情緒面が安定するまで

一時的に特別支援学級を活用して

～落ち着いた環境で学習して自信を取り戻したユウジさん～

小学3年生のユウジさんは、音をはじめとする様々な刺激に過敏に反応してしまい、落ち着いて学習することが難しい状況がみられました。特に、学級内の数名の友だちの言葉に反応して興奮してしまい、トラブルになり、教室から飛び出してしまうこともありました。そこで、校内委員会で検討を重ね、一定の期間、一部を特別支援学級で学習する体制を組みました。落ち着いた環境で個に応じた学習を重ねることで、自信を取り戻し、学級に戻って落ち着いて学習することができるようになった事例について紹介します。

◇ 困っていたユウジさん

3年生のユウジさんは以前から多動傾向がみられましたが、今年になって特に衝動的な言動が目立つようになりました。友だちの会話の中で、少しでも自分がばかにされると感じると、衝動的に友だちに対して攻撃的な言動をとるのです。担任のシマダ先生もユウジさんの話を聞くようにしているのですが、その場にいられずに教室を飛び出すようになり、注意される場面が重なって自尊感情を下げてしまいました。「どうせ、何を言っても分かってもらえない」それがユウジさんの口癖になっていました。

◇ 当初の対応から

当初、ユウジさんが教室から飛び出さないこと、そして教室内の規律を保持することに指導の重点が置かれました。本人が飛び出した時には職員室に連絡し、空き時間の先生や教頭先生が対応して、保健室で落ち着くまで休ませてもらう体制を組みました。しかし、表面的な行動を抑えようとするだけでは、解決にはなりません。養護教諭も加わって、ユウジさんが落ち着いている時に、じっくりと話をし、本人の思いを聞き取るように心掛けました。

また、保護者は、当初シマダ先生の対応のまずさで本人が不安定になっていると考え、本人が困っている状況が理解できない様子でした。そこで、保護者とシマダ先生の懇談に養護教諭が加わり、保護者の願いをじっくりと聞き取ることにしました。何度か相談していくと、「本人は困っていて、どうすることもできずに不適切な行動をとっている」ことについて共通理解ができました。さらに、その原因を見極め、支援の方向を導き出すため、発達検査を実施して個別の指導計画を作成していくことを確認しました。また、現時点で無理に教室にとどめておく対応をするのではなく、一時的にユウジさんが落ち着いて学習することができる場が用意できないか検討を行いました。

◇ 本人が落ち着いて学習できる場に

検査の結果、認知機能にアンバランスな面が大きいことが明らかになりました。耳からの情報を処理することが苦手で、視覚的なヒントがあると理解しやすい傾向がみられました。実際に本人に話を聞くと、「教室の中では友だちの声や様々な音が気になって、頑張ろうと思っても集中できない」と話してくれました。そして、「学習が難しくなってきて分からないことが多い」と、「家でも心配なことがあって、イライラしてしまう」とこと等、素直に話してくれました。

本人は静かな場所で勉強したい、できれば検査を通じて親しくなった特別支援学級担任のところで勉強したいとの願いを述べるようになりました。この学校には特別支援学級が1学級しかなかったのですが、在籍している児童が原学級で学習する時間などを活用して、一部の時間、特別支援学級において指導することを検討しました。そして、特別支援学級の教室の中にユウジさん専用のコーナーを用意し、集中して学習することができるように簡易ついても用意しました。

◇ 支援の実際

教室から離れて学習する時間を設けるにあたり、段階的な指導を検討しました。まず初めの1か月間は、情緒の安定と学習習慣の形成を重点に指導しました。1時間にプリント1枚だけでも、課題をやり遂げる習慣づくりを大切にしました。また、本人が得意な作業的な活動に取り組む時間も確保し、畑での作業に取り組みました。畑での作業が得意なユウジさんは汗をいっぱいかいて作業に取り組み、多くの野菜を育てることができました。その働きを多くの職員に評価してもらい、本人は満足そうでした。

2か月目からは、本格的に教科学習を進めることに重点を置きました。この時も自分で決めたプリントを最後までやり通すことと、その結果を自分でも評価することを大切にしていきました。本人が得意な計算問題を中心に基礎的な問題に繰り返し取り組むことで、少しずつ意欲的に学習に取り組むことができるようになっていきました。

◇ 学級担任との連携

シマダ先生は、ユウジさんのことをいつも気かけ、特別支援学級でのユウジさんの学習の姿を称賛した後、クラスではこんなことに取り組んだという話をしていきました。また、学級では、学習のルールを再度確認するとともに集団づくりのゲーム活動などに取り組み、お互いが生活しやすいように話し合いを重ね、違いを認め合える学級集団づくりに取り組んでいきました。

特別支援学級での学習場面では、絵カードを使って、教室での日常場面で好ましい行動・好ましくない行動を指摘する学習や、自分のいいところリストに、自分の長所や頑張っていることを記入する学習にも取り組みました。そして、ユウジさんが困ってしまう場面では、どんな行動をとればいいのか、シマダ先生も交えて一緒に相談する時間を設け、学級で学習する時の約束を考えていきました。そして、どうしてもイライラしてしまう場面では、先生に合図をして、特別支援学級に伝言に行く役割を与えてもらい、そこでクールダウンしてくることを確認しました。

◇ 4年生の教室に戻って

4年生への進級を機に、ユウジさんは、すべての時間、通常の学級で学習するようになりました。本人も学年の切り替えを励みに、頑張りたいと話し、特に必要な時間のみ、特別支援学級で学習することができる体制を確保しました。定期的に本人と相談する時間を設け、本人の話をじっくりと聞くようにしていますが、4年生の教室で張り切って授業に取り組んでいます。

事例から学ぶ

特別支援学級の弾力的な活用は、大きな集団の中でどうしても集中することが苦手な子どもたちの教育課題に迫るためには有効です。ただし、大きな集団で不適応行動があったからといって、すぐに取り出しての指導を考えることは避けたいものです。学級内での配慮を十分に行い、学年での協力、支援員なども加わったTTの体制など、十分に検討した上で、どうしても必要な場合に、学級から離れて特別支援学級を活用した対応をとるようにしましょう。その場合も、担任間で連絡を十分に取り合い、特別支援学級での支援が、学級での支援に活きるように配慮し、教室でも温かく迎えらるるよう学級集団づくりを併せて行っていくことが大切です。



第2章の3

LD・ADHD等通級指導教室での指導・支援

LD・ADHD等のある子どもで通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な支援が必要な子どもの学びの場の一つとして、LD・ADHD等通級指導教室があります。

このLD・ADHD等通級指導教室は、市町村の就学相談委員会等が総合的な見地から、「各地区に設置されたLD・ADHD等の通級指導教室において指導を受けることが望ましい」という判断を行い、保護者が同意して、学校長が「特別な教育課程の編成」を届け出た上で行う指導・支援の場です。

LD・ADHD等通級指導教室では、その子どもに応じて指導目標を設定し、障害の改善、克服を目的とした自立活動を中心に指導・支援を行います。特に必要と判断されたときは各教科の内容を補充するための指導を行うこともあります。また、指導時間は、下限年間10時間から上限280時間に定められています。

近くにLD・ADHD等通級指導教室がある場合には、必要に応じて、通級による指導を検討してみましょう。また、発達障害等のある子どもの指導・支援について悩んだり困ったりしたときには、LD・ADHD等通級指導教室担当者に相談してみましょう。

事例 26

友だちとのトラブルが多い子どもへの指導

～人とのかかわりを楽しめることを大切にして～

小学校入学当初から動きが激しく、全体への指示が入りにくいタケルさん。教室を歩き回ったり、机に座ったりすることが多く、担任がふと目を離した隙に廊下に出て、水飲み場やトイレに行くこともありました。また勝ち負けに対するこだわりが強く、自分の非を認めないところがあったため、友だちとのトラブルが多い毎日でした。

保育園の頃から市町村の就学相談室で適切な就学の在り方が検討されてはいましたが、入学後に通級による指導が適切であると判断され、6月から週に2時間の指導を開始しました。通級担当、担任、保護者が連絡を取り合いながらスモールステップで課題を克服していったタケルさんの事例を紹介します。

◇ 入学当初のタケルさん ～ こんなことがありました ～
〈水遊びで・・・〉



〈授業中に・・・〉



〈みんなが床に座っていても・・・〉



〈ものを放り出して・・・〉



ふざけていないで—
手をつないでよ—

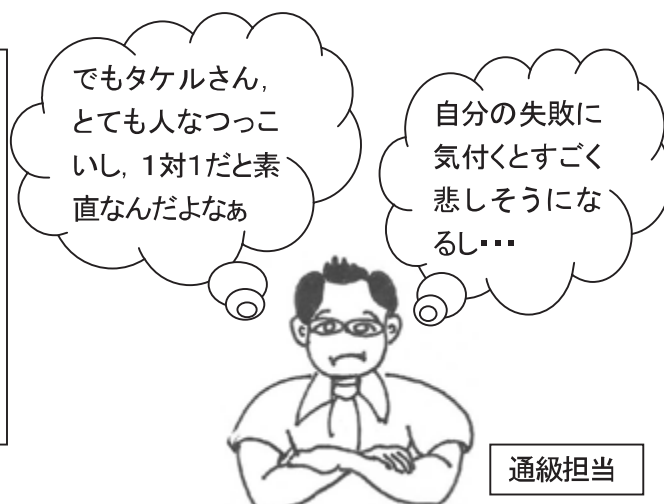
〈レクリエーションで・・・〉



うるさいなあ!

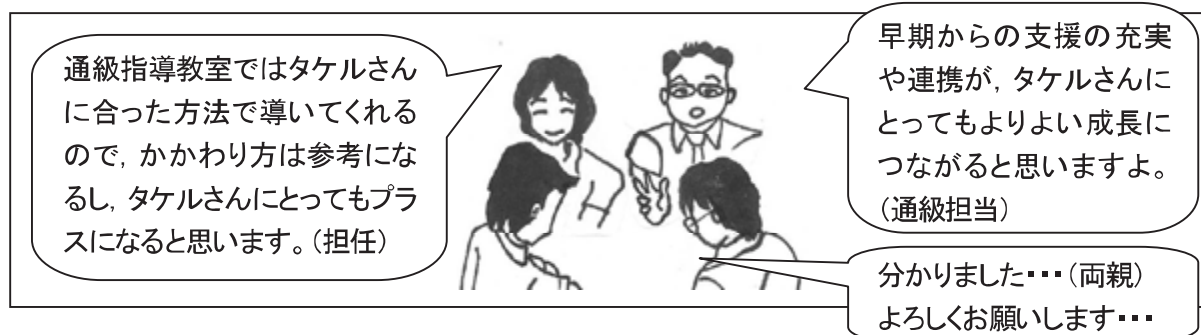


〈学級指導で…〉



◇ 保護者との懇談・担任、保護者との連携

通級による指導が必要だという判断がなされた後、通級指導教室担当、学級担任、保護者で懇談をし、本人の現状をお伝えするとともに、保護者の思いをお聞きました。すると母親は子育てに対する自信のなさを訴え、父親は今までに抱えてきた不安や不満を洗いざらい吐き出してくれました。しかし、この懇談を通してご両親のタケルさんに対する確かな愛情を感じ取ることができました。その後母親は些細なことでもファイルを通して相談してくれるようになり、父親も指導の方針に理解を示して、タケルさんとの接し方を考えるようになっていきました。また、担任は通級指導教室での取り組みを参考にしながら、学級での指導に生かしていくようになりました。

大事にしたこと ～保護者・担任との
連絡ファイルの活用～

- ・ 授業ごとに内容とねらい、本人の様子及びかわり方などを伝える。
- ・ 保護者は家での様子や変化について連絡する。
- ・ 担任は通級指導教室での実践を参考にクラスでの支援の仕方を工夫する。また日々の様子について情報を提供する。



◇ 指導の実際 ～ 感覚の統合トレーニング及びSSTを通して 落ち着いた学校生活を送られるように～

タケルさんのよさは、人なつこくて身体を動かすことが好きなところ、そして視覚的な手がかりがあれば理解できる力があるところでした。また、タケルさんが自分の気持ちをうまく言い表せなくても、それを分かろうとしてくれるご両親が、タケルさんの自己肯定感を支えてくれました。

指導に際しては、まず学級担任からの情報をもとにタケルさんの可能性を探り、個別の指導計画を作成しました。そしてタケルさんとの信頼関係を築くために、タケルさんにとって楽しいと思える活動をしながら、基本となる学習姿勢を身に付けていくことを最初の教育目標としました。次にこだわりとなっている部分を和らげながら、「正しい行動」と「誤った行動」の絵カードを用いて少しずつ自分自身の姿に気づいていくことを目指しました。また、通級指導教室で学んだことを学級でも徐々に意識できるよう、「こういうときは、どうするんだっけ?」と担任から声がけをしてもらいました。そして半年ほどたってから、友だちとペアを組み、お互いの姿から学び合う場面を設定していきました。

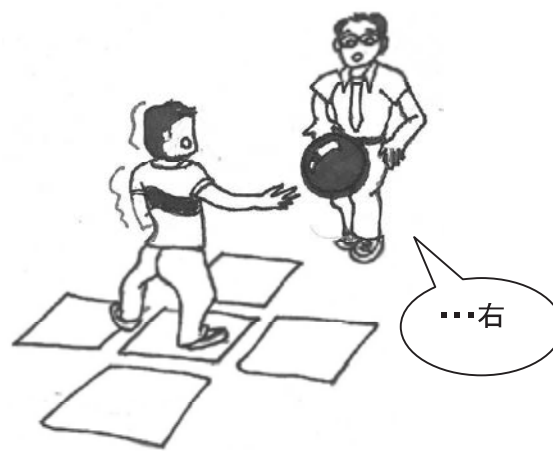
【ステップ1】 「通級指導教室は楽しいところだ」

- ・ 遊びを通して「見る」「聞く」「止まる」「動く」「待つ」ことを意識する。
- ・ はじめと終わりを意識する。
- ・ 少しでも「できた」ことを感じ、喜ぶ。(通級担当と一緒に喜ぶ)

一本足の椅子に座ってのジャンケン遊び



前後左右に動きながらのキャッチボール



学習活動	内 容
・ 始めと終わりの挨拶と姿勢の確認	・ 授業の始まりと終わりのけじめを意識する。
・ 前後左右に動きながらのキャッチボール	・ 指示を聞いてボールをキャッチする。
・ 一本足の椅子に座ってのジャンケン遊び	・ 姿勢を保持し、二つのことを同時に行う。 (感覚の統合)
・ 後出しジャンケン「負けると○だよ」	・ わざわざ負ける体験、こだわりの緩和。
・ 絵カードを用いたSST	・ 客観的に見て、正しい行動を考える。
・ SSTすごろくゲーム	・ 自分だったらどうするか、他の人はどう考えているかを考える。

【ステップ2】 「自分の行いを知る」「負けても楽しめることを知る」

- ・ 自分が実際にしている行動を知る。
- ・ 正しい行動の仕方を知る。
- ・ ゲームの中で、時には負けることがあることを体験する。

一対一のすごろくゲーム

ボク負けちゃったけど…ボクと一緒に遊べたから楽しい？



負けちゃって悔しいんだね。でも先生はタケルさんと一緒に遊べたから楽しかったよ。

学習活動	内 容
・ 絵カード、人形劇を用いたSST 「自分の姿」	・ クラスで実際にあったことを、絵カードや人形劇を通して、見て考えることで、自分の行いや姿に気付く。
・ 絵カードSST「正しい行動の仕方」	・ 想定した場面で、どうしたらいいのかを絵カードで具体的に知る。
・ すごろく、ばばぬき	・ たとえ負けても、「一緒に遊べて楽しかった」と感じられるようになる。

【ステップ3】 「自分の知っていることや考えを相手に伝える」

- ・ 自分が知っていることを思い出して、相手に正しく伝える努力をする。
- ・ 自分の気持ちや考えていることを言葉にする。
- ・ 自分の想いを言葉にすることで手を出してしまうことをなくす。
- ・ トラブルが起きてもその様子を正しく伝えることで、周りの人に分かってもらう。

学習活動	内 容
・ 絵を見てその様子を考えよう ・ 言葉を並べ替えて文を組み立てよう。  ・ クラスや家での出来事について会話しよう	・ 絵に描かれている“もの”だけでなく、その状況が相手に分かるように、必要なことを伝える。 ・ 「なにが（誰が）」→「どうした」を基本とし、「いつ」「どこで」「どのように」を加えていく。そして「どう思ったか」まで考えるようにする。 ・ 話すことに慣れるとともに、自分の考えが言葉を通して相手に正しく伝わることの喜びを感じられるようになる。

ステップ3に進んだ頃から、タケルさんはクラスの中で歩き回ることがなくなり、椅子に座って授業を受けられるようになってきました。通級指導教室では教師との間ではゲームの中で負けることがあっても「楽しかった」と言えるようになり、ペアを組んでの学習でも少しずつ相手のペースに合わせられるようになってきました。そこで、ステップ4では小集団の中でも学んできたことを生かせるように、同じような課題のある、同年代の4名の友だちと一緒にSSTを行うことにしました。

【ステップ4】 「友だちと一緒に、ルールを守って楽しむ」

- ・ 約束やルールを守る。
- ・ 自分の順番になるまで黙って待つ。特に友だちの失敗を指摘しない。
- ・ 勝ち負けにこだわらず、一緒に活動できること自体を楽しめるようになる。
- ・ 友だちのいいところを見つける。

題材例 く だるまさんがころんだ 〉

- ・ 自分の場所(輪っこ)からスタート
- ・ 床にあるカードを2枚拾って戻る
- ・ 輪っこに戻ったら何回でも拾いに行ける
- ・ 鬼役は教師で、「動いた!」と言われたらカードをその場に置いて自分の場所に戻る
- ・ 3分で終了
- ・ カードの裏にある数字(1~3)の合計が得点となる

やくそく

- ・ 他のメンバーの失敗に気付いても、いろいろと言いません。
- ・ すべり込みをしません。
- ・ 待っているときは体を止めます。



☆ カードをたくさん取っても数字が小さければ勝てないこともあります。運もお楽しみのうち!

学習活動	内 容
・ ピンポンキャッチ, ボール運び, 風船バレー, ボール運びリレー ・ SSTすごろく ・ 笑顔で話そう ・ だるまさんがころんだ ・ 右上げて, 左上げて ・ アクシデント付き地図すごろく	・ 相手が取りやすいようにピンポン玉を飛ばしたり, 風船を打ち返したりする。片手だけを使って大きめのボールをペアになって協力して運ぶ。 (仲間や相手を揶揄しない習慣づくり) ・ 質問カードに対してお互いに素直に答える。 ・ いろいろな表情を作り, 笑顔で話すよさを知る。 ・ ルールを守って遊ぶからこそ楽しめる。また, 失敗があるからからこそ面白いという経験を積む。 ・ 間違えるのは自分だけじゃない。間違えても楽しい。という経験を積む。 ・ ゲームのルールの中で相手を負かそうとする先生に対し, 友だちと協力して対抗する。

【その頃の母親の言葉より】



通級指導教室に通うようになってから、タケルはずいぶんと成長したと思います。自分が何とかしなくては・・・と思っていた頃には想像もできなかった姿です。だからこの教室にお世話になって本当によかったです。タケルの助けになってくれて心から感謝しています。

そういう気持ちで見守ってくださっていてありがとうございます。私もお母さんのお言葉で励まされています。でも私がかかわっているのは一部分であって、実は担任の先生が頑張ってくれているおかげなのです。温かく導いてくれていてよかったですね。

友だちとのかかわり方がやわらかくなり、授業にも前向きに参加できるようになったタケルさん。しかし授業中に独り言をブツブツとつぶやいていたり、家ではプリントの下にある筆箱を探せなくて泣き出してしまったりするなど、新たな課題が見えてきました。そこで担当者、担任、保護者で懇談をし、医療との連携を図ることにしました。

病院での受診の結果、薬が処方されることになりましたが、医師から保護者に説明があったとおり、薬そのものが状態をよくしてくれるわけではありません。服薬によって少しでも気持ちや動きのコントロールができていく間に、いかに正しい考え方、行動の仕方を身に付けていけるかが大切です。そこで、この頃から指導の内容を、学習の基礎や自分でじっくりと考える活動へと、徐々にシフトしていきました。また、学級の中でも、じっくりと見たり聞いたりすることを大切に、相手に伝わるような話し方ができるような場面設定を、担任に考えてもらうようにしていきました。

【ステップ5】 「活動のメリハリをつけながら、学習の基礎を学ぶ」

- ・ ウォーミングアップ（紙飛行機、竹とんぼ作り、ピンポンキャッチ等）。
- ・ なに、だれ、いつ、どこ、どうした、どんな、どうして等を読みとる。
- ・ 見る、聞くことのトレーニング。

【ステップ6】 「正しく読む、じっくり聞いて考える、正しく相手に伝える」

- ・ 国語の教科書の音読（家庭学習：1日2ページを3回）。
- ・ 謎解きゲーム（なぞなぞを解き、暗号を組み立てて宝探しをする）。
- ・ 文章の組み立て（いつ、誰が、どこで、なにを、どうする を組み立てる）。

その後のタケルさんは、授業中時々独り言は出るものの、周りに大きな迷惑をかけることなく、積極的に学習に参加できるようになっていきました。また、友だちのよいところを自然に語れるようになり、周りの友だちからも認められて、担任はその姿に確かな成長を感じ取ることができました。

事例から学ぶ

学級の中に、何らかの困難さを抱え自分の力が発揮しきれない子どもはいないでしょうか。そんな子どもには、必要に応じて、学級集団とは別の場で個別の指導・支援をしてみましょう。その際、指導者は子どもとの関係性を大切に、楽しい雰囲気の中、スモールステップで学習を進めていくことが大切です。また、通級指導教室等で個別の指導を受ける際、そこで学んだことが学級の中でも活かされていくよう、担当、担任、保護者が信頼関係を保ち、連携を図っていきましょう。

事例 27

友だちとの関係が築きにくい子どもへの指導

～スモールステップで支援を組み立てて～

転校してきた5年生のユウタさんは、やることが分からなくなったり、周りの人に困ったことを尋ねることができなかつたりして、混乱している様子が見られます。また、細かい手先の作業や体を動かすことも苦手で、学習がスムーズに進まずに苦労している姿が見られることから、LD・ADHD等通級指導教室で指導を受けることになりました。

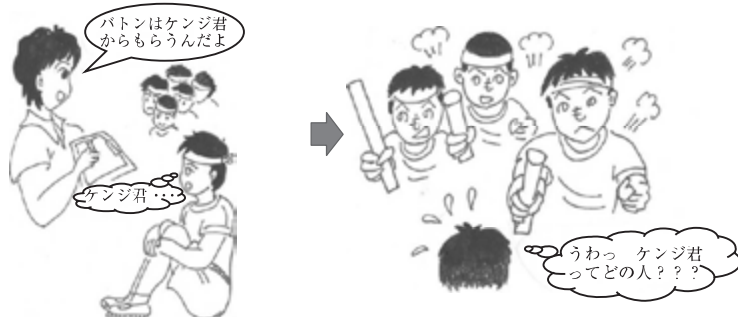
自立活動の内容となる「状況の把握」と「意思の伝達」及び「目と手の協応動作」の改善に向けての個別指導と、それをもとにした少人数でのソーシャルスキルトレーニングを取り入れた通級指導教室の指導について紹介します。

◇ 転入してきた頃のユウタさん

＜どこに行くのかわからない・・・＞



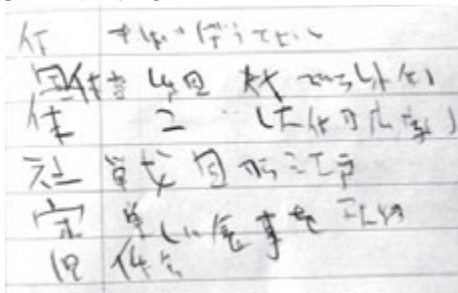
＜だれから受け取るのかわからない・・・＞



＜運動が苦手＞



＜読みにくい文字＞



大きさ、形が整わない

＜説明ができない＞



「どうしたの?」と聞かれても、順序よく話せずに「だって・・・」と泣いている。

◇ 指導の方向を見出す

ユウタさんは、一度にたくさんのことが目や耳に入ったりすると、それらを整理することができずに混乱する傾向がありました。また、保護者からは、小さいころから環境になじむまでに時間がかかる、会話がちぐはぐになる、手や体の動きがぎこちない等の様子をお聞きました。

そこで、諸検査を行うとともに医療機関も受診する中で、認知機能に偏りがあること、対人関係が築きにくいこと、全身運動や手先の操作に苦手さがあることが明らかとなってきました。これらを踏まえて校内委員会や市の就学相談（指導）委員会で検討を行った結果、学習や生活上の困難さの改善を図るために、LD・ADHD等通級指導教室で個別の指導を受けていくこととなりました。

通級指導教室では指導にあたって、次の3つの目標を立て、目標に向けてスモールステップで指導を行っていくことにしました。

- ① 状況を整理してとらえたり、言葉で伝えたりすることができるようになる。
- ② 学習や生活の中で人に働き掛けられるようになる。
- ③ 目と協応した手指や身体の動きの向上を図る。

さらに、通級指導教室での支援やユウタさんの姿を担当に伝え、学級の中でも支援の方法をできる範囲で工夫してもらうこととしました。

◇ コミュニケーション面での基礎的な指導

【ステップ1】 「コミュニケーションに目を向けて 1」

① クラスの友だちの顔と名前を覚えよう

- ・身近な友だちの顔と名前を覚える。
- ・会話や指示の中で友だちの名前が出てきたときに、その相手が分かる。

② 何が どうなって 困ったの？

- ・自分が困ったことやその時の状況を、時間を追って整理しながらふりかえることができる。
- ・困ったときには、担任や近くの友だちに「困った」と伝えることができる。

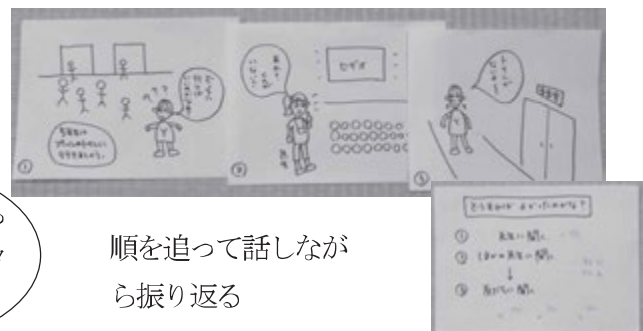
学習活動	内 容
① クラスの友だちの顔と名前を覚えよう	・自分の身近にいる友だちから、名前と顔が一致できるように、写真と名前のカードのマッチングをする。 ・その友だちと一緒にいったことについて話す。
② 何が どうなって 困ったの？	・困ったときの状況を、絵カードを見ながら振り返る。 ・どうすればよかったかを考え、困った状況が起きた時を想定して、周りの人に困ったことを伝える練習をする。

顔と名前のマッチング



保健室に一緒に行ってくれたのがユウタさんだったよ。

困ったときの状況を絵で示す



順を追って話しながら振り返る

【ステップ2】 「コミュニケーションに目を向けて 2」

① 自分がしたことを順番に話そう

- ・自分が経験した事柄を、順番を追って言葉で表現できる。

② 会話の仕方を練習しよう

- ・話を始める、話を続ける、話を終えるなどの場面ごとの言い方を知る。
- ・設定した場面に応じて、教師と会話（やりとり）することができる。

学習活動	内 容
① 自分がしたことを順番に話そう。	・教室や家で実際にあったことを題材に、本人の話からキーワードとなることをメモする。順番に並べ替えたメモを見ながら話す。「はじめに」「次に」「それから」のつながりの言葉を意識して、順序よく話を組み立てて話す練習をする。
② 会話の仕方を練習しよう。	・会話を始める、続ける、終えるなどのそれぞれの場面に応じた、具体的な言葉や会話のルールについて知る。 ・教師と役割を交代しながら、題材を決めて会話の練習を積む。

<会話の仕方を練習しよう>

その1 具体的な言葉、会話のルール

○話を始めるときは・・・

- ・話してよいか確かめる→「ねえ、〇〇さん」「ちょっといいかな？」

○話を続ける

- ・相手の顔や目を見て話す
- ・一人でしゃべり続けない
- ・相手が話し終わってから話す
- ・相づちを打ちながら聞く→「うん、うん」「そうだね」

○話の終え方は・・・

- ・最後まではっきりと話す→「・・・と思います」
- ・相手に聞いてみる→「どうですか？」 等

その2 会話を楽しもう

○今日のテーマは？

- ・最近のあったこと、休みの日のことなど話しやすいテーマを示す。順番に並べたメモを見ながら話す。

○たしざんトーク

- ・教師と0～5の指じゃんけんをする。
足した数のテーマについて話をする。

*通級指導教室での指導は、ユウタさんの学級での、発言や話し合いのルールを踏まえて行うようにしました。

こうした通級指導教室での学習を担当の先生にも伝えながら、ユウタさんが通常の学級の中でできるだけ混乱しないで分かりやすく過ごせるように、次のような支援をお願いしました。

- ・指示は一つずつ。言葉とともに、できるだけ書いて伝える。
- ・一度にたくさんのことを伝えない。
- ・友だちと一緒にいる活動をするときは「だれ」と「何を」「どのように」するのか、必ず相手を前にして、具体的なやり方を示してから行うようにする。
- ・混乱したら、しばらくクールダウンする時間をとる。担任または通級担当者が個別に対応する。状況を整理しながら話を聞いて、どうしたらよかったかを一緒に考えて練習をする。
- ・相手に分かるように話せたときは「よく分かったよ!」ということをその場で伝えて、自信が持てるようにする。

【ステップ3】 「目と手の協応にかかわる指導」

① 注目するところはどこ？

② 目標を見て手・体を動かそう

- ・目標物の動きに合わせて視線をスムーズに移動したり、目でとらえた形や位置情報と手や体を連動させて動かしたりする力の向上を図る。

いろいろな刺激がある中から目標とするものを見つけることや、動いているターゲットを目で追うことが苦手のユウタさん。自分が置かれている状況が分からなくなってしまうことに加え、本を読むときに「どこだっけ？」と探す、文字を整えて書くことが難しい、細かい作業や運動が苦手などの状態が見られます。ユウタさんは、目から入った情報を正確に処理して効率よく学習していく過程（目の運動機能、形態や空間の知覚や認知、目と手の協応等）に課題があつて、学習のつまずきが生じていると推測されました。

そこで「見る力」のチェックを行い、その上でパズルや点結びなど、作業を通して視覚認知の力をトレーニングしたり、目の動きに合わせて手や体を動かす活動を取り入れて空間の中での自分の身体の動きをイメージする力を高めたりしながら、状況を的確にとらえることができるようにしていこうと考えました。

学習活動	内 容
・目と手、身体を協応させた動きのトレーニング 風船バレー、ピンポン玉キャッチ 数字さがしゲーム、矢印に合わせて動く 等 ・視覚認知を高めるトレーニング パソコンを使った眼球運動トレーニング ジオボード、点つなぎ、パズル 等	・ボディイメージの形成を図り、目と手、身体を協応させたスムーズな動きができるように、上下・左右を意識して動いたり一定のリズムで動いたりする。 ・頭を動かさずに目だけで目標物を追ったり、形や線を正しくとらえて書いたり動かしたりする。

数字さがしゲーム



数字が書いてある磁石を、ボードに書かれた数字に合わせて動かす。

ジオボードを使って見本と同じ形を作る。



読みに使うスリット



ユウタさんの文字や運動のつまずきに対する要因や特別な支援の仕方については、担任に説明をして、学級でも次のような配慮をお願いしました。

- ・教室の前面は、掲示物は最低限にしてすっきりとさせる。
- ・板書で大事なポイントやノートに書く部分は、枠で囲んだりチョークの色を変えたりして、見るところを明確に示す。教科書を読むときは、スリットを使う。

また、バレーボールのパス練習がうまくいかなかったユウタさんでしたが、友だちが「ユウタさん行くよ」と名前を呼んでから一番最初にパスを出すこととしました。自分にボールが飛んで来ることがあらかじめ分かるので、体勢を整え、ボールを目で追ってレシーブすることができました。名前を呼んだり呼ばれたりすることで、友だちを意識することが実感できたユウタさんでした。

◇ 個別の学習を少人数での学習につなげて

通級指導教室での個別の学習を意欲的に行い、生活の面でも混乱が減ってきたユウタさんでしたが、クラスでは、まだ「えっ？どうするの？」と動けなくなったり、友だちの話に入っていけなかったりする様子も見られました。

個別での学習を学級集団で生かすには、次の段階として小グループで友だちとやりとりする過程が必要と考え、地域の療育コーディネーターや心理士とチームを組んで、グループによるソーシャルスキルトレーニングを実施していくことにしました。メンバーはユウタさんと同じように対人関係や空間認知等に課題を抱える年齢の近い子ども4名です。

実施にあたっては「集団行動」「セルフコントロール」「仲間関係スキル」「コミュニケーション」の4視点からの実態把握を行い、個々に目標を立てた上で、グループとしてのプログラムを組みました。グループ指導は隔週で全10回、放課後に行いました。

【ステップ4】「少人数グループでのソーシャルスキルトレーニング」

○ 友だちと話すスキルや協力して活動するスキルを身に付けよう

- ・少人数のグループで、相手を見て、相手に聞こえる声で話すなど、話すときのスキルを意識しながら、相手に分かってもらえるように伝えることができる。
- ・二人組で行うゲームを通して、仲間と相談して折り合いをつけながら、協力して活動することができる。

回	取り上げた主な題材	ねらい
1	名刺交換ゲーム	・相手を見る、声の大きさ、距離などに気を付けて自己紹介する。
2	スリーヒントクイズ	・ルールを守る。最後まで聞いてから答える。
3	話し合いのルールの確認	・「会話の仕方」（ステップ2②）を生かして話す。
4	提案しよう「いろんな利用法」	・「～はどうか？」「～でいい？」などの言葉を使って、適切に自分の考えを提案する。
5	積み木の伝達 (隣の人に伝える)	・隣の人が言葉だけ聞いて積み木を組み立てられるように、順序を考えて伝える。
6	積み木の伝達 (向かい側の人に伝える)	・相手の視点に立って、前後・左右を意識しながら積み木の組み立てを伝える。
7	リモコンウォーク	・目隠しをした相手が障害物にぶつからないようにわかりやすく伝える。
8	トランプゲーム	・ルールを守ってゲームをする。やさしい言い方で友だちに教えたり声をかけたりする。
9	ゴムゴムUFOキャッチャー	・相手の動きを意識したり声を掛け合ったりしながら協力してコップを運ぶことができる。
10	協力して動かそう	・相手と相談して折り合いをつけたり、動きを合わせたりして積み木を積むことができる。

<話すことのスキルを身に付けるために>

積み木の伝達（隣の人へ伝える）



はじめに青を置いて。
次に、赤を、黒の上に
重ねて置いて下さい

ゆっくり、一つずつ
話してくれたから、
よくわかったよ

話し合い



この次は卓球を
やりたいな

それもいいけど
ドッジボールも
やろうよ

<協力のスキルを身に付けるために>

協力コップタワー



見本の色に合わせて交代で組み立てる。

自分の持っている色のコップがないときは、ていねいな

言い方でお願いをして、友だちからコップをもらう。

協力して動かそう



どれを動かすか相談し
て決めて、二人で力の
加減をしながら上に積
んでいく。

ユウタさんには、その時間にやったことを担任に報告することや、グループで学んだ話すことや協力することのスキルについて、教室や家庭などでも意識して使うことを次回までの宿題としました。また、通級指導教室の担当者からは、担任や保護者に扱った内容と学習の様子を伝えて、スキルが身につについていくように、よい姿が見られたら、すぐにどんなところがよかったのか、具体的に本人に伝えてもらうようにしました。

◇ユウタさんの変容

ステップ1から4までの指導を通して、ユウタさんは困ったことが起きて混乱することはあっても、周りの人に尋ねたり、落ち着いてから自分の言葉で順を追って説明したりする姿が見られるようになってきました。また、文字を罫線に沿って大きさを整えて書くことや、左右を意識して体を動かすことなどにも改善が見られるようになりました。担任の支援や友だちの理解も、ユウタさんの通常の学級での過ごしやすさを支えています。

事例から学ぶ

通常の学級において、学習や生活上のつまずきのため困っている子どもがいる場合、通級指導教室などでの個別または小集団の学習を検討してみましょう。その際、アセスメントを基に指導計画を立て、課題に応じてグループ学習を導入するなどスモールステップで支援していきましょう。

このとき、個別の指導をする教師と担任が情報交換し合い、課題や支援方法を共有していくことが大切です。個別の学習での学びが通常の学級につながり、通常の学級の中で、「わかった」「できた」と意欲をもって生活できるようにしていきたいものです。